

Rhea-Katharina Knauf

Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule

Eine Charakterisierung der Rollen bei
Schul- und Cyberbullying

OPEN ACCESS

 Springer

Bullying im Klassenverband – doch
nicht nur in der Schule

Rhea-Katharina Knauf

Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule

Eine Charakterisierung der Rollen
bei Schul- und Cyberbullying

 Springer

Rhea-Katharina Knauf
Pädagogische Hochschule Schwäbisch
Gmünd
Schwäbisch Gmünd, Deutschland

Diese Dissertation wurde unter dem Titel „Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule. Die Erfassung der Participant Roles in Schulkontext und Cyberspace sowie ihre Charakterisierung hinsichtlich sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen auf Bullying“ im Jahr 2020 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd eingereicht.



ISBN 978-3-658-36618-6 ISBN 978-3-658-36619-3 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022, korrigierte Publikation 2022. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Marija Kojic

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Zusammenfassung

Hintergrund: Bei Bullying handelt es sich um aggressives Verhalten, das sich über einen längeren Zeitraum hinweg systematisch gegen die schwächeren Mitglieder einer Gruppe richtet. Die vorliegende empirische Arbeit untersucht Bullying als Gruppenphänomen innerhalb von Schulklassen und geht der Frage nach, welche Rollen die Klassenmitglieder im Bullying-Gefüge einnehmen und wie diese sich charakterisieren lassen. Der besondere Fokus liegt auf sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying. Berücksichtigt werden dabei neben Vorfällen auf dem Schulgelände auch Bullying-Handlungen im Cyberspace.

Methode: Zu diesem Zweck wurden zwei Erhebungsinstrumente entwickelt und in Pilotstudien erprobt: Das RoleGrid, ein Peer-Nominierungs-Fragebogen zur Erfassung der Rollen bei verschiedenen Formen von Bullying, sowie der SKARB-Fragebogen zur Abfrage der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying. In der Hauptstudie wurden beide Instrumente gemeinsam in einer Stichprobe von 1174 Schülerinnen und Schülern der sechsten bis zehnten Klasse eingesetzt. Täter, Opfer, Verstärker, Verteidiger und Außenstehende wurden identifiziert und mittels Mehrebenenanalysen hinsichtlich Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Befürchtungen charakterisiert.

Ergebnisse: In Einklang mit den Erwartungen zeigt sich, dass die Verteidiger mehr Empathie, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie weniger Moral Disengagement berichten als die übrigen Rollen, insbesondere die Täter. Hingegen bestehen keine Unterschiede zwischen den Rollen bezüglich Befürchtungen. Weiterhin werden auch Zusammenhänge mit soziodemographischen und soziometrischen Merkmalen aufgezeigt.

Diskussion: Die Ergebnisse der vorliegenden Studien bestätigen, dass Bullying als Gruppenphänomen zu begreifen ist, an dem verschiedene Klassenmitglieder

in verschiedenen Rollen beteiligt sind. Bullying im Klassenverband beschränkt sich dabei nicht auf das Schulgelände, sondern findet auch über digitale Medien statt. Dementsprechend sollte schulische Präventionsarbeit die gesamte Klasse einbeziehen und auch Cyberbullying berücksichtigen. Die Befunde deuten des Weiteren darauf hin, dass sozial-kognitive und affektive Reaktionen ein geeigneter Ansatzpunkt sind, um Einfluss auf das Bystander-Verhalten zu nehmen.

Abstract

Background: Bullying is an aggressive pattern of behavior that is directed against weaker members of a group. The present empirical study examines bullying as a group phenomenon and addresses the question which roles are taken by different members of a school class and how they can be characterized. The particular focus is on social-cognitive and affective reactions to bullying, taking into account school bullying as well as cyber bullying.

Methods: For this purpose, two measurements have been developed and tested in pilot studies: The RoleGrid – a peer nomination questionnaire capturing the roles in different forms of bullying – and the SCARB questionnaire for the social-cognitive and affective reactions to bullying. In the main study both instruments were combined in a sample of 1174 pupils from grades six to ten. Bullies, victims, reinforcers, defenders, and passive bystanders were identified and characterized in terms of empathy, moral disengagement, sense of responsibility, defender self-efficacy, and apprehensions via multilevel analysis.

Results: Consistent with expectations, defenders report more empathy, feelings of responsibility, and self-efficacy as well as less moral disengagement compared to the other roles, especially the bullies. However, no differences regarding apprehensions were found. Furthermore, associations with sociodemographic and sociometric variables are presented.

Discussion: The results of the present study confirm that bullying should be considered as a group phenomenon in which different members of the class take different roles. Bullying within the school class is not restricted to the school grounds, but takes place via digital media, too. Therefore, prevention at school should include the whole class and it should also address cyberbullying. Moreover, the findings imply that social-cognitive and affective reactions are a promising starting point to modify bystander behavior.

Inhaltsverzeichnis

1	Theoretischer und empirischer Hintergrund	1
1.1	Erläuterung des Phänomens „Bullying“	3
1.1.1	Definition von Bullying	3
1.1.2	Erscheinungsformen von Bullying	5
1.1.3	Schul- und Cyberbullying	8
1.1.4	Definition und Besonderheiten von Cyberbullying	9
1.1.5	Erscheinungsformen von Cyberbullying	11
1.2	Bullying als Gruppenphänomen	14
1.2.1	Entstehungsmodelle	14
1.2.2	Bystander-Verhalten bei traditionellem Bullying	16
1.2.3	Bystander-Verhalten bei Cyberbullying	20
1.3	Prävalenz von Bullying	21
1.3.1	Methodische Aspekte bei der Prävalenzschätzung von Bullying	22
1.3.2	Prävalenz von Schulbullying und Cyberbullying	23
1.3.3	Auftretenshäufigkeit verschiedener Erscheinungsformen	28
1.3.4	Geschlechts- und Altersunterschiede bei Schulbullying und Cyberbullying	29
1.3.5	Rollenverteilung bei Schulbullying	31
1.3.6	Rollenverteilung bei Cyberbullying	36
1.3.7	Überlappungen zwischen Schulbullying und Cyberbullying	38
1.4	Sozial-kognitive und affektive Reaktionen auf Bullying	41
1.4.1	Das Bystander-Intervention-Modell im Kontext Bullying	41
1.4.2	Empathie, empathische Anteilnahme und empathischer Distress	46

1.4.3	Moral Disengagement	51
1.4.4	Verantwortungsübernahme und moralische Emotionen	56
1.4.5	Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen	62
1.4.6	Sozial-kognitive und affektive Reaktionen bei Schul- und Cyberbullying	68
1.5	Forschungsstand zur Charakterisierung der Rollen	71
1.5.1	Opfer von Bullying	72
1.5.2	Bullying-Täter	74
1.5.3	Pro-Bullying-Bystander	78
1.5.4	Verteidiger	82
1.5.5	Außenstehende	88
1.6	Forschungsbedarf und eigene Zielsetzungen	93
1.7	Projektüberblick und Forschungsdesign	97
2	Pilotierung des RoleGrid	101
2.1	Zielsetzung und Fragestellungen	101
2.2	Konstruktion des Fragebogens	104
2.3	Methode	108
2.3.1	Stichprobe	108
2.3.2	Instrumente und Datenerhebung	109
2.3.3	Auswertungsstrategie und statistische Analysen	111
2.3.4	Exkurs: Reflexion verschiedener Kriterien für die Rollenzuordnung	112
2.4	Ergebnisse	115
2.4.1	Itemstatistiken des RoleGrid und des PRQ	116
2.4.2	Faktorenstruktur des RoleGrid	118
2.4.3	Faktorenstruktur des PRQ	120
2.4.4	Reliabilitäten und Skalenstatistiken des RoleGrid und des PRQ	121
2.4.5	Prävalenz der Rollen laut RoleGrid und PRQ	124
2.4.6	Vergleich der Zuordnungskriterien	127
2.4.7	Übereinstimmung von RoleGrid und PRQ	128
2.4.8	Ableich von Peer-Nominierungen mit Selbstbericht	133
2.4.9	Zusammenhänge mit soziodemographischen und soziometrischen Merkmalen	135
2.5	Diskussion	140
2.5.1	Beantwortung der Fragestellungen	140

2.5.2	Reflexion des methodischen Vorgehens	145
2.5.3	Ausblick	151
3	Pilotierung des SKARB-Fragebogens	155
3.1	Zielsetzung und Fragestellungen	155
3.2	Konstruktion des Fragebogens	160
3.3	Methode	165
3.3.1	Stichprobe	166
3.3.2	Instrument und Datenerhebung	167
3.3.3	Auswertungsstrategie und statistische Analysen	168
3.4	Ergebnisse	169
3.4.1	Erfahrungen mit Schul- und Cyberbullying	169
3.4.2	Itemstatistiken der SKARB-Fragebögen	171
3.4.3	Faktorenstruktur der SKARB-Fragebögen	173
3.4.4	Reliabilitäten und Skalenstatistiken der SKARB-Fragebögen	179
3.4.5	Zusammenhänge mit soziodemographischen Merkmalen	183
3.4.6	Zusammenhänge mit der Perspektive der Bullying-Erfahrung	187
3.4.7	Vergleich von Schul- und Cyberkontext	190
3.5	Diskussion	192
3.5.1	Beantwortung der Fragestellungen	192
3.5.2	Reflexion des methodischen Vorgehens	197
3.5.3	Ausblick	199
4	Hauptstudie zur Charakterisierung der Rollen	201
4.1	Zielsetzung und Fragestellungen	201
4.2	Methode	206
4.2.1	Stichprobe	207
4.2.2	Instrumente und Datenerhebung	210
4.2.3	Auswertungsstrategie und statistische Analysen	213
4.3	Ergebnisse	214
4.3.1	Itemstatistiken	215
4.3.2	Faktorenstruktur der RoleGrid-Fragebögen	216
4.3.3	Faktorenstruktur der SKARB-Fragebögen	219
4.3.4	Reliabilitäten und Skalenstatistiken	222
4.3.5	Prävalenz der Rollen bei Schul- und Cyberbullying	226
4.3.6	Selbstnominierte Rollen bei Schul- und Cyberbullying	229

4.3.7	Übereinstimmung der Rollen bei Schul- und Cyberbullying	230
4.3.8	Soziodemographische und soziometrische Merkmale der Rollen	233
4.3.9	Charakterisierung der Rollen hinsichtlich sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen	246
4.4	Diskussion	259
4.4.1	Beantwortung der Fragestellungen und Einordnung der Befunde	259
4.4.2	Reflexion des methodischen Vorgehens	273
4.4.3	Ausblick	277
5	Gesamtdiskussion	281
5.1	Zentrale Befunde zur Charakterisierung der Rollen	281
5.1.1	Unterschiede in soziodemographischen, soziometrischen und leistungsbezogenen Variablen	282
5.1.2	Unterschiede in sozial-kognitiven und affektiven Variablen	284
5.2	Zentrale Befunde zu den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying	286
5.3	Theoretische Schlussfolgerungen	288
5.3.1	Schlussfolgerungen für den Participant-Role-Ansatz bei Schul- und Cyberbullying	288
5.3.2	Schlussfolgerungen für das erweiterte Bystander-Intervention-Modell	292
5.4	Stärken und Grenzen der Arbeit	296
5.4.1	Stärken der Arbeit	296
5.4.2	Grenzen der Arbeit	299
5.5	Forschungsausblick	301
5.5.1	Forschungsausblick zu Bystander-Verhalten und Participant Roles	302
5.5.2	Forschungsausblick zu den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen	304
5.5.3	Forschungsausblick zum erweiterten Bystander-Intervention-Modell	307
5.6	Implikationen für die Praxis	311
5.7	Fazit	314

Erratum zu: Theoretischer und empirischer Hintergrund	E1
Literaturverzeichnis	317

Abkürzungsverzeichnis

AIC	Akaike Information Criterion
CFI	Comparative Fit Index
CI	Confidence Intervall
EPC	Expected Parameter Change
ESM	Electronic Supplementary Material (elektronisches Zusatzmaterial)
HBSC-Studie	„Health Behaviour in School-aged Children“-Studie
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient
MAP	Minimum-Average-Partial-Test
MCFA	Multilevel Confirmatory Factor Analysis
MI	Modification Indices
min3-Kriterium	Kriterium der Rollenzuordnung ab mindestens drei Nominierungen
ML	Maximum Likelihood
MLM	Mean adjusted ML test statistic
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
MSA	Measure of Sample Adequacy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PAF	Principal Axis Factoring
PISA	Programme for International Student Assessment
PRQ	Participant Role Questionnaire
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SKARB	Sozial-Kognitive und Affektive Reaktionen auf Bullying
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TLI	Tucker-Lewis Index
VIF	Variance Inflation Factor

WLS	Weighted Least Squares
WLSMV	Mean and Variance adjusted WLS test statistic
z-Kriterium	Kriterium der Rollenzuordnung auf Grundlage standardisierter Skalenwerte

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1	Teufelskreismodell zur Entstehung von Bullying in Anlehnung an Olweus (1978, 1993)	17
Abbildung 1.2	Phasenmodell zur Entstehung von Bullying in Anlehnung an Schäfer und Korn (2004b)	18
Abbildung 1.3	Die Participant Roles bei Bullying in Anlehnung an Salmivalli et al. (1996)	19
Abbildung 1.4	Bystander-Intervention-Modell nach Latané und Darley (1970) ergänzt um entscheidende sozial-kognitive und affektive Reaktionen im Zusammenhang mit Bullying sowie die Rollen im Bullying-Geschehen	45
Abbildung 4.1	Geschlechterverteilung innerhalb der Rollen bei Schulbullying. Balkenlänge indiziert absolute Anzahl an Schülerinnen und Schülern in der entsprechenden Rolle. Prozentangaben geben den Anteil von Jungen und Mädchen bei der jeweiligen Rolle an	235
Abbildung 4.2	Geschlechterverteilung innerhalb der Rollen bei Cyberbullying Balkenlänge indiziert absolute Anzahl an Schülerinnen und Schülern in der entsprechenden Rolle. Prozentangaben geben den Anteil von Jungen und Mädchen bei der jeweiligen Rolle an	236
Abbildung 4.3	Prävalenz der Rollen bei Schulbullying nach Klassenstufen getrennt	237

Abbildung 4.4	Prävalenz der Rollen bei Cyberbullying nach Klassenstufen getrennt	238
Abbildung 4.5	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich erfahrener Zuneigung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	241
Abbildung 4.6	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich erfahrener Ablehnung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	241
Abbildung 4.7	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Popularität (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	242
Abbildung 4.8	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich erfahrener Zuneigung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	242
Abbildung 4.9	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich erfahrener Ablehnung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	243
Abbildung 4.10	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Popularität (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	243
Abbildung 4.11	Vergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich des Notenschnitts (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	245
Abbildung 4.12	Vergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich des Notenschnitts (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	245

Abbildung 4.13	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Empathie im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	248
Abbildung 4.14	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Moral Disengagement im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	248
Abbildung 4.15	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Verantwortungsbewusstsein im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	249
Abbildung 4.16	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Selbstwirksamkeitsüberzeugung im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	249
Abbildung 4.17	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Befürchtungen im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	250
Abbildung 4.18	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Empathie im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	251
Abbildung 4.19	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Moral Disengagement im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	251

Abbildung 4.20	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Verantwortungsbewusstsein im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	252
Abbildung 4.21	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	252
Abbildung 4.22	Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Befürchtungen im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)	253
Abbildung 5.1	Potenzielle Einflussfaktoren auf die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen bei einem Bullying-Vorfall und die daraus resultierende Rolle	310

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.1	Beispiele aggressiven Verhaltens unterteilt nach Interaktionsform und Mittel der Schädigung	7
Tabelle 1.2	Taxonomie verschiedener Formen von Online-Agressionen nach Willard (2007)	13
Tabelle 1.3	Überblick über Studien zur Prävalenz von Schul- und Cyberbullying	24
Tabelle 1.4	Peer-Rating- und Peer-Nominierungsstudien zur Rollenverteilung bei Schulbullying	34
Tabelle 1.5	Überblick über die Abfolge der Teilstudien im Rahmen des Dissertationsprojekts	98
Tabelle 2.1	Interpretation der Fit-Indizes in Anlehnung an Schermelleh-Engel et al. (2003)	120
Tabelle 2.2	Interne Konsistenzen und Skalenstatistiken des RoleGrid und des PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a)	122
Tabelle 2.3	Prävalenzen der Rollen in Prozent laut RoleGrid und PRQ. (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) nach zwei verschiedenen Zuordnungskriterien	125
Tabelle 2.4	Personenzahl, die das min3-Kriterium für eine bestimmte Anzahl an Formen von Bullying erfüllen	126
Tabelle 2.5	Personenzahl, die das min3-Kriterium für die verschiedenen Formen von Bullying erfüllen	127
Tabelle 2.6	Korrelative Übereinstimmung zwischen RoleGrid und PRQ. (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a)	129

Tabelle 2.7	Sensitivität des RoleGrid für die Rollen laut PRQ. (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) bei Anwendung des min3-Kriteriums	131
Tabelle 2.8	Positiver Vorhersagewert des RoleGrid für die Rollen laut PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) bei Anwendung des min3-Kriteriums	132
Tabelle 2.9	Selbstnennungen und Fremdnominierungen für die Rollen im RoleGrid	134
Tabelle 2.10	Korrelative Zusammenhänge der Rollen-Skalen mit soziodemographischen und soziometrischen Items	136
Tabelle 2.11	Logistische Regressionen mit Random Intercepts für die fünf Rollen des RoleGrid	139
Tabelle 3.1	Itempool des SKARB-Fragebogens gegliedert nach den Stufen des Bystander-Intervention-Modells	162
Tabelle 3.2	Wie die Befragten Bullying mitbekommen haben: Prozentuale Häufigkeit derjenigen, die eine der folgenden Optionen angekreuzt haben (Mehrfachnennung möglich)	171
Tabelle 3.3	Teststatistiken und Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen der SKARB-Fragebögen	177
Tabelle 3.4	Interne Konsistenzen der SKARB-Fragebögen	180
Tabelle 3.5	Skalenstatistiken der SKARB-Fragebögen	181
Tabelle 3.6	Korrelationen zwischen den Skalen des SKARB-Fragebogens sowie zwischen den Fragebogenversionen	182
Tabelle 3.7	Korrelative Zusammenhänge der SKARB-Skalen mit Geschlecht, Alter und Notenschnitt	183
Tabelle 3.8	Lineare Regressionen mit Random Intercepts und soziodemographischen Prädiktoren für die fünf Skalen der SKARB-Fragebögen	186
Tabelle 3.9	Lineare Regressionen mit Random Intercepts und Bullying-Erfahrung als Prädiktor für die fünf Skalen der SKARB-Fragebögen	188
Tabelle 3.10	Lineare Regressionen mit Random Intercepts zum Vergleich von SKARBoff und SKARBon für die fünf Skalen des SKARB-Fragebogens	191
Tabelle 4.1	Stichprobenbeschreibung zur Hauptstudie	208

Tabelle 4.2	Teststatistiken und Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen der SKARB-Fragebögen	220
Tabelle 4.3	Interne Konsistenzen und Skalenstatistiken des RoleGrid	223
Tabelle 4.4	Interne Konsistenzen und Skalenstatistiken der SKARB-Fragebögen	224
Tabelle 4.5	Prävalenzen der Rollen bei Schulbullying (RoleGrid-off) und Cyberbullying (RoleGrid-on)	226
Tabelle 4.6	Prävalenzen der ausdifferenzierten Rollen bei Schulbullying (RoleGrid-off) und Cyberbullying (RoleGrid-on)	227
Tabelle 4.7	Übereinstimmung der Rollen im Kontext von Schul- und Cyberbullying	232
Tabelle 4.8	Logistische Regressionen mit Random Intercepts zu den soziodemographischen Merkmalen der Rollen bei Schulbullying	234
Tabelle 4.9	Logistische Regressionen mit Random Intercepts zu den soziometrischen Merkmalen der Rollen bei Schulbullying	239
Tabelle 4.10	Logistische Regressionen mit Random Intercepts zu den soziometrischen Merkmalen der Rollen bei Cyberbullying	240
Tabelle 4.11	Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage des Notenschnitts durch die eingenommenen Rollen bei Schul- und Cyberbullying ...	244
Tabelle 4.12	Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Empathie	254
Tabelle 4.13	Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Moral Disengagement	255
Tabelle 4.14	Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Verantwortungsbewusstsein	256
Tabelle 4.15	Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Selbstwirksamkeitserwartungen	257
Tabelle 4.16	Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Befürchtungen	258



Theoretischer und empirischer Hintergrund

1

“I have nobody... I need someone.” Dies waren die Worte der fünfzehnjährigen Amanda Todd, die in einem Online-Video davon berichtet, wie sie Opfer langanhaltender Schikanen wurde (Todd, 2012). Es begann damit, dass Nacktfotos von ihr im Internet verbreitet wurden. In der Schule wurde sie ausgegrenzt, beschimpft und verprügelt. Videos davon fanden wiederum ihren Weg ins Internet, wo Hassparolen gegen sie verbreitet wurden. Etwa einen Monat nach ihrer Videobotschaft beging Amanda Todd Selbstmord (Lester, McSwain & Gunn, 2013). Viele wussten von ihrer Not – doch warum griff niemand ein?

Wird eine Person, wie es bei Amanda Todd der Fall war, über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder angegriffen und erniedrigt und kann sich nicht dagegen zur Wehr setzen, so spricht man von Bullying, Mobbing oder Schikanen (Korn, 2006). Die schwerwiegenden Konsequenzen für die Opfer zeigen sich nicht nur in tragischen Einzelfällen, sondern sind durch eine Vielzahl an Studien empirisch belegt. Großangelegte Forschungsprojekte, Längsschnittstudien und Metaanalysen bestätigen, dass Viktimisierung durch Bullying mit einer Vielzahl gesundheitlicher und psychischer Beschwerden, wie Depressionen, Ängsten und Suizidalität einhergeht (Barzilay et al., 2017; Moore et al., 2017; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011). Dabei trifft Bullying laut der jüngsten Health-Behaviour-in-School-aged-Children-Studie rund jeden zehnten Jugendlichen (Inchley et al., 2020). Es handelt sich um ein weltweit verbreitetes Phänomen (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010), das nicht nur einzelne Individuen angeht. Zumal auch die Zeugen von Bullying erhöhte psychische und somatische Symptome sowie eine geringere Lebenszufriedenheit aufweisen

Die Originalversion dieses Kapitels wurde revidiert. Ein Erratum ist verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_6

(Callaghan, Kelly & Molcho, 2019; Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009). Da Bullying oftmals im Klassenverband auftritt, ist anzunehmen, dass ein Großteil der Klasse von den Schikanen mitbekommt (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) und daher zumindest indirekt betroffen ist. Doch sind diese sogenannten Bystander von Bullying nicht bloß durch das Bullying-Geschehen belastet, sondern können vielmehr zu einer Verbesserung der Situation beitragen, indem sie sich auf die Seite des Opfers beziehungsweise den Tätern entgegen stellen, statt diese zu unterstützen und anzuheizen (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

Die verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten der Zeugen von Bullying lassen sich als Participant Roles (Salmivalli et al., 1996) auffassen: Jedem Klassenmitglied kommt eine mehr oder weniger aktive, Bullying fördernde oder Bullying hemmende Rolle zu. Wichtig ist dementsprechend, die Gründe für unterschiedliche Verhaltensmuster zu identifizieren, um auf diese einwirken zu können. Die Ursachen können in verschiedenen Bereichen gesucht werden: individuelle Merkmale wie Persönlichkeit oder Fähigkeit des Bystanders, Merkmale des Vorfalls und sozialer Kontext. Weiterhin können die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf das Geschehen ausschlaggebend sein, also wie ein Bystander die Situation interpretiert, bewertet und gefühlsmäßig darauf reagiert. Dies stellt den Fokus der vorliegenden Arbeit dar, da es veränderbare Variablen sind, die sich durch Präventionsarbeit beeinflussen lassen.

Auf Grundlage der bisherigen Forschung sowie in Anlehnung an das Bystander-Intervention-Modell von Latané und Darley (1970) werden fünf potenziell relevante mentale Reaktionen zur Differenzierung zwischen den Rollen identifiziert: Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsbewusstsein, Selbstwirksamkeitserwartungen und Befürchtungen. Diese werden für eine Charakterisierung der verschiedenen Rollen herangezogen, um festzustellen in welcher Hinsicht sich die Rollen unterscheiden und was dementsprechend sinnvolle Ansatzpunkte für die Prävention und Intervention sein könnten. Daneben sollen die Rollen auch hinsichtlich Geschlechts- und Altersunterschieden, soziometrischem Status in der Klassengemeinschaft und schulischen Leistungen charakterisiert werden. Der Fokus liegt dabei auf Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schule. Die Rollen werden dazu mittels eines Peer-Nominierungs-Verfahrens erhoben, bei dem Schülerinnen und Schüler ihre Klassenkameraden für die unterschiedlichen Rollen nominieren. Aufgrund der großen Relevanz, die digitalen Medien im Alltag von Heranwachsenden zukommt, und dem damit einhergehenden Risiko von Cyberbullying (Craig et al., 2020), werden auch Formen von Cyberbullying abgefragt. Damit ist es die erste Studie, die den Grundgedanken des Participant-Role-Ansatzes (Salmivalli et al., 1996), dass die Rollen für die übrigen Klassenmitglieder erkennbar sind, auch in den Cyberspace überträgt.

Die inneren Prozesse, die dem von außen beobachtbaren Rollenverhalten mutmaßlich zugrunde liegen, werden hingegen über einen Selbstberichtfragebogen erfasst. Zur Entwicklung beider Instrumente wird zunächst jeweils eine Pilotstudie vorgestellt, bevor beide Fragebögen in der Hauptstudie schließlich kombiniert zum Einsatz kommen, um der Frage nachzugehen, inwieweit sich die Participant Roles hinsichtlich ihrer sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying unterscheiden.

1.1 Erläuterung des Phänomens „Bullying“

1.1.1 Definition von Bullying

Es gibt eine Reihe von Definitionen für Bullying, die letztlich jedoch auf die Definition von Dan Olweus (1993) in seinem Vorreiterwerk *Bullying at School. What we know and what we can do* zurückgehen. Dort definiert er Bullying oder Viktimisierung in folgender Weise: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students” (Olweus, 1993, S. 9). Negative Handlungen spezifiziert er nachfolgend als Handlungen, die einer anderen Person absichtlich Schaden zufügen beziehungsweise zufügen sollen, was der Definition von aggressivem Verhalten entspricht. Bullying kann also als Subform der Aggression verstanden werden, die sich jedoch durch zwei Besonderheiten auszeichnet. Als entscheidend für die Abgrenzung von anderen Formen der Aggression hebt Olweus (1993) den *Wiederholungscharakter* und die Systematik der Angriffe gegen bestimmte Individuen hervor. In diesem Zusammenhang betont er, dass Bullying sich durch ein *Kräfteungleichgewicht* zwischen Tätern und Opfern auszeichnet, was sich darin äußert, dass sich die Opfer nicht effektiv gegen die Angriffe wehren können. Diese Unausgewogenheit muss nicht auf unterschiedlicher körperlicher Stärke basieren, sondern kann auch auf die mangelnde Fähigkeit zur Selbstbehauptung oder die unterlegene Position der Opfer in der Klassenhierarchie beruhen. Monks und Smith (2006) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen physischem, psychischem und sozialem Kräfteungleichgewicht. Das asymmetrische Machtverhältnis ist ebenfalls definierend für den allgemeinen Begriff der Gewalt, weshalb Bullying als wiederholte, systematische Gewalt beschrieben werden kann (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Als wesentliche Definitionskriterien können somit *Schädigungsabsicht*, *Machtasymmetrie* und *Wiederholung* zusammengefasst werden. Während diese Aspekte bei Olweus (1993) dessen Erläuterungen entnommen werden müssen, integrieren Van Noorden, Haselager, Cillessen und Bukowski (2015) sie in ihre umfassend und prägnant formulierte Definition:

Bullying has been defined as a subtype of aggressive behavior in which an individual or group of individuals intentionally attacks, humiliates, and/or excludes a relatively powerless person repeatedly and over time. (S. 638)

Das hier beschriebene Phänomen kann neben Bullying auch als Mobbing bezeichnet werden. Beide Begriffe beschreiben dieselbe Problematik, stammen jedoch aus unterschiedlichen Sprachräumen. Während in Skandinavien *Mobb(n)ing* geläufiger ist, wird in der englischsprachigen Literatur vorwiegend der Ausdruck *Bullying* verwendet (Monks & Coyne, 2011). Im deutschsprachigen Raum werden die Bezeichnungen häufig synonym eingesetzt und auch die Differenzierung zwischen Bullying für den Schulkontext und Mobbing für den Arbeitskontext verliert an Bedeutung (Korn, 2006). Nichtsdestoweniger haben beide Termini etymologisch betrachtet eine unterschiedliche Konnotation. Der englische Wortstamm *mob* bedeutet übersetzt Meute oder Bande beziehungsweise als Verb zusammenrotten (Langenscheidt-Redaktion, 2019c) und impliziert, dass die Attacken von einer Gruppe ausgehen, was gemäß der angeführten Definitionen nicht immer der Fall sein muss (Olweus, 2010). Auch bezeichnet der Mob in der Sozialpsychologie den spontanen, kurzfristigen Zusammenschluss einer Menschenmenge, wohingegen ein länger andauernder Zeitraum von Angriffen Bullying ausmacht (Olweus, 2010). Hinzu kommt, dass Mobbing in der Ethologie das Zusammenschließen einer Gruppe von Beutetieren gegen einen Fressfeind im Sinne einer Verteidigungsreaktion bezeichnet (Lorenz, 1968). Das ebenfalls englische Wort *bully* wird im *Compact Oxford English Dictionary* (Soanes & Hawker, 2005) umschrieben als „person who intimidates or persecutes weaker people“ und kann mit Tyrann oder brutaler Kerl übersetzt werden (Langenscheidt-Redaktion, 2019a), enthält also ein zentrales Definitionskriterium: das Machtgefälle zwischen Täter und Opfer. In der vorliegenden Arbeit wird der daher als treffender erachtete Begriff Bullying sowie die im deutschen Sprachraum verbreitete Übersetzung des Verbs (*to*) *bully* schikanieren verwendet. Mit Fokus auf die Opfer wird in Anlehnung an Olweus (1993) ebenfalls von Viktimisierung gesprochen. Folgende Definition enthält alle Definitionskriterien und dient schließlich als Grundlage für die vorliegende Arbeit:

Bullying oder Schikanieren

= absichtsvoll schädigendes Verhalten, das über einen längeren Zeitraum wiederholt auftritt und sich systematisch gegen schwächere Mitglieder einer Gruppe richtet

1.1.2 Erscheinungsformen von Bullying

Wie aus der Definition hervorgeht handelt es sich bei Bullying nicht um einen einzelnen Vorfall, sondern um eine Serie aggressiver Handlungen, welche ganz unterschiedlicher Art sein können. Denkt man an den Schulkontext, können die aggressiven Handlungen darin bestehen, dass die Opfer beschimpft, beleidigt und bedroht werden, dass sie verprügelt oder mit Gegenständen beworfen werden, dass sie lächerlich gemacht oder bloßgestellt werden, dass über sie Gerüchte verbreitet werden, ihr Eigentum entwendet und gegebenenfalls auch beschädigt wird, sie aus der Gruppe ausgeschlossen oder ignoriert werden. Im Versuch die Vielzahl aggressiver Handlungsmöglichkeiten zu strukturieren, wurde von verschiedenen Autorinnen und Autoren eine Reihe von Subtypen vorgeschlagen. Geläufige Unterscheidungen, die auch im Kontext Bullying Relevanz haben, sind die zwischen physischer, verbaler und relationaler sowie zwischen direkter und indirekter Aggression.

Mit *physischer* Aggression sind körperliche Angriffe gemeint (z. B. verprügeln, Bein stellen), mit *verbaler* Aggression Angriffe die mit Worten erfolgen (z. B. beleidigen, bedrohen) und mit *relationaler* Aggression Angriffe auf die sozialen Beziehungen einer Person (z. B. Gerüchte verbreiten, ausgrenzen; Scheithauer et al., 2003). Genau betrachtet erfolgt diese Unterteilung auf keiner einheitlichen Dimension. Die Subtypen physisch und verbal beziehen sich auf das Mittel der Schädigung und würden besser passend mit *nonverbal*, also durch Körpersprache geäußerte Aggressionen (z. B. obszöne Gesten machen, jemanden nachäffen), ergänzt werden (Olweus, 1993). Der Subtyp der relationalen Aggression hingegen bezieht sich auf das Objekt der Schädigung, welches in diesem Fall die Beziehungen und der Status einer Person sind – wohingegen physischen Angriffe die körperliche Unversehrtheit einer Person und verbale Angriffe unmittelbar das psychische Wohlbefinden schädigen. Die Schädigung von Beziehungen und Ruf kann sowohl verbal (z. B. lästern) als auch nonverbal (z. B. sich demonstrativ abwenden) geschehen. Obgleich Angriffe auf den Ruf einer Person (z. B. durch Gerüchte) und ausgrenzende Verhaltensweisen in der Literatur oftmals zusammengefasst werden (z. B. Schäfer & Korn, 2004a; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006), liegen auch Untersuchungen vor, in welchen diese beiden Formen separat betrachtet wurden (Kristensen & Smith, 2003; Smith & Shu, 2000). Diese Differenzierung zwischen Rufschädigung und Ausgrenzung soll im Folgenden auch in dieser Arbeit vorgenommen werden.

Die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Aggression wird von verschiedenen Arbeitsgruppen nicht mit einheitlichem Bedeutungsgehalt vorgenommen. So definieren Björkqvist, Lagerspetz und Kaukiainen (1992) indirekte

Aggression als Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, jemandem in einer Art und Weise Schaden zuzufügen, als hätte keine Schädigungsabsicht bestanden. Rivers und Smith (1994) hingegen sprechen von indirekter Aggression, wenn es nicht zu einer persönlichen Konfrontation von Angesicht zu Angesicht kommt, sondern eine dritte Partei involviert ist. Archer (2001) wiederum sieht als Gegenstück zur Face-to-Face-Interaktion, wenn es sich hinter dem Rücken der betroffenen Person abspielt. Verwendet man direkt und indirekt im Sinne der ursprünglichen Wortbedeutung, so richtet sich *direkte* Aggression unmittelbar gegen die Zielperson, wohingegen die Zielperson bei *indirekter* Aggression über einen Umweg geschädigt wird (Dudenredaktion, 2018a). Die schädigende Interaktion spielt sich also nicht zwischen dem Täter und dem Opfer selbst ab, sondern involviert, ganz im Sinne von Rivers und Smith (1994), weitere Personen. Eine alternative, in der Literatur jedoch kaum beachtete Möglichkeit das Opfer auf indirekte Weise zu schädigen sind Angriffe auf dessen Eigentum oder die Manipulation von Gegenständen, sodass sich das Opfer verletzt (Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016).

Das Gegensatzpaar direkt-indirekt ist nicht gleichzusetzen mit der Unterscheidung zwischen *offener* und *verdeckter* Aggression, welche sich auf die Erkennbarkeit der Täter bezieht. Sowohl direkte Angriffe auf die Person als auch indirekte Schädigungen über andere Personen oder Eigentum können sich offen oder verdeckt ereignen. So ist es beispielsweise möglich, einer Person im Gedränge ein Bein zu stellen oder Zettelchen mit Beleidigungen zuzustecken, ohne dass der Täter identifiziert werden kann (direkt, aber verdeckt). Außerdem ist es auch denkbar, bewusst lautstark über eine Person zu lästern oder das Heft des Opfers demonstrativ zu zerreißen (indirekt, aber offen). Weder indirekte noch verdeckte Aggression sollte mit relationaler Aggression gleichgesetzt werden, da diese sowohl direkt (z. B. jemandem ins Gesicht sagen, dass er/sie nicht mitmachen darf) als auch indirekt (z. B. Gerüchte verbreiten, lästern, jemanden nicht einladen) stattfinden kann (Monks & Smith, 2006), wobei die Täter mehr oder weniger offensichtlich agieren können.

Einen Überblick über Beispiele für die verschiedenen Formen aggressiven Verhaltens unterteilt nach Interaktionsform und Mittel der Schädigung gibt Tabelle 1.1. Die Unterscheidung nach der Interaktionsform bezieht sich darauf, ob eine *direkte* Interaktion mit dem Opfer stattfindet oder die Schädigung *indirekt* erfolgt. Bei Gladden, Vivolo, Hamburger und Lumpkin (2014) wird dies als Modus von Bullying (modes of bullying) bezeichnet. Das Mittel der Schädigung kann

physischer oder nicht-physischer Natur sein, wobei letzteres jegliche Art *verbaler und nonverbaler* Kommunikation umfasst. Da sich für alle Konstellationen sowohl Beispiele offener als auch verdeckter Aggression finden lassen beziehungsweise einige Handlungen offen und verdeckt denkbar sind, wurde auf eine weitere Unterteilung auf dieser Dimension verzichtet. Weiterhin lassen sich die Beispiele dahingehend kategorisieren, was das primäre Ziel der Schädigung ist. So gibt es Angriffe auf den Körper (direkt-physisch), auf das Eigentum (indirekt-physisch), auf die Psyche¹ (direkt-verbal/nonverbal) oder auf den Ruf der Person (indirekt-verbal/nonverbal). Des Weiteren gibt es Angriffe auf die Möglichkeiten zur Teilhabe (Ausgrenzung), welche ebenfalls verbal und nonverbal erfolgen können. Da es hierbei gerade um den Entzug von Möglichkeiten der Interaktion handelt, sind die Übergänge zwischen direkten und indirekten Verhaltensweisen fließend und es lässt sich keine klare Grenze ziehen. Sowohl Rufschädigung als auch Ausgrenzung lassen sich als relationale Aggression einordnen, da sie den sozialen Beziehungsmöglichkeiten des Opfers schaden. Zur Differenzierung wird jedoch im Folgenden die Rufschädigung als *relational* und die Ausgrenzung als *isolierend* bezeichnet. Weiterhin werden auf Kommunikation basierende direkte Angriffe als *verbal* benannt, obgleich diese auch non-verbale Handlungen einschließen können und auch die Rufschädigung sich kommunikativer Mittel bedient. Schließlich werden Eigentumsverletzungen als *materiell* tituiert, um so eine Abgrenzung von als *physisch* bezeichneten Körperverletzungen zu schaffen.

Tabelle 1.1 Beispiele aggressiven Verhaltens unterteilt nach Interaktionsform und Mittel der Schädigung

	Interaktionsform	
Mittel der Schädigung	direkt	indirekt
Physisch	Körperverletzung (physisch) verprügeln, rumschubsen, Bein stellen, mit Dingen bewerfen, bespucken, auf der Toilette einsperren,...	Eigentumsverletzung (materiell) Hefte zerreißen, Fahrradschlauch zerstechen, Sportsachen klauen, Federmäppchen wegnehmen, Schulranzen rumwerfen,...

(Fortsetzung)

¹ Langfristig stellt jegliche Form von Bullying einen Angriff auf die Psyche des Opfers dar, bei den übrigen Formen ist der primäre Schädigungsgegenstand jedoch ein anderer.

Tabelle 1.1 (Fortsetzung)

	Interaktionsform	
Mittel der Schädigung	direkt	indirekt
verbal/mimisch/gestisch	Psychische Verletzung² (verbal) beschimpfen, bedrohen, beleidigen, Grimassen schneiden, obszöne Gesten,... Ausgrenzung (isolierend) zurückweisen, sich abwenden/entfernen, ignorieren, Person nicht informieren/nicht einbeziehen/nicht einladen,...	Rufschädigung (relational) lästern, Geheimnisse weitererzählen, Gerüchte/Karikaturen/private oder unvoreilhaftige Bilder verbreiten,...

Anmerkung. Rufschädigung und Ausgrenzung sind Formen relationaler Aggression.

Abschließend nochmals anzumerken ist, dass die aufgeführten Beispiele einzeln betrachtet noch kein Bullying darstellen. Erst bei wiederholtem Vorkommen (*Wiederholungscharakter*) und fehlenden Möglichkeiten seitens des Opfers dies zu unterbinden (*Kräfteungleichgewicht*) kann von Bullying gesprochen werden.

1.1.3 Schul- und Cyberbullying

Die bisherigen Ausführungen zu Definition und Erscheinungsformen beziehen sich auf Bullying, das im schulischen Kontext stattfindet. Bullying kann jedoch auch über digitale Medien erfolgen. Auf diese Art des Bullying beziehen sich Forschende unter den Begriffen „Cyberbullying“ (Dooley, Pyżalski & Cross, 2009; R. M. Kowalski & Limber, 2013; Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014), „electronic bullying“ (Horner, Asher & Fireman, 2015), „internet bullying“ (Law, Shapka, Hymel, Olson & Waterhouse, 2012) oder „online bullying“ (Juvonen & Gross, 2008). In Abgrenzung dazu wird das in den vorigen Kapiteln beschriebene Phänomen häufig als „Face-to-Face-Bullying“ (Campbell, 2005; Dooley et al., 2009; Shin, Braithwaite & Ahmed, 2016) oder „traditionelles Bullying“ (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009; R. M. Kowalski & Limber, 2013; Modecki et al., 2014; Shin et al., 2016) bezeichnet. Da sich Bullying jedoch auch offline durchaus verdeckt oder ohne direkte Konfrontation abspielen kann, ist die Bezeichnung als „face to face“ unzutreffend. Der Begriff „traditionelles

² Langfristig stellt jegliche Form von Bullying einen Angriff auf die Psyche des Opfers dar, bei den übrigen Formen ist der primäre Schädigungsgegenstand jedoch ein anderer.

Bullying“ erscheint ebenfalls unpassend, da dies impliziert, dass es sich um einen Brauch oder eine Konvention handelt (Dudenredaktion, 2018b).

Am aussagekräftigsten für die Beschreibung von herkömmlichen, nicht mediengestützten Formen von Bullying sind die Begriffe „offline bullying“ (Macháčková & Pfetsch, 2016) oder – will man den Schulkontext betonen – „school bullying“ (Zych, Baldry & Farrington, 2018). Obgleich Bullying auch in anderen Kontexten wie in Sportvereinen (Collot D’Escury & Dundink, 2010), am Arbeitsplatz (Coyne, 2011), im Gefängnis (Ireland, 2011) oder in Altenpflegeheimen (Bonifas, 2018) auftritt, liegt der Fokus dieser Forschungsarbeit auf Bullying in der Schule (im Folgenden als Schulbullying oder Offline-Bullying benannt) und auf Bullying unter Schülerinnen und Schülern im Cyberspace (im Folgenden als Cyberbullying oder Online-Bullying benannt).

1.1.4 Definition und Besonderheiten von Cyberbullying

Unter Rückgriff auf die allgemeine Definition von Bullying (Olweus, 1993; Van Noorden et al., 2015), kann Cyberbullying schlicht als Bullying über elektronische Medien definiert werden (Dooley et al., 2009). Dies setzt voraus, dass die in Abschnitt 1.1.1 beschriebenen Definitionskriterien auch für Cyberbullying ausschlaggebend sind. Während die Grundvoraussetzung der Schädigungsabsicht für Bullying wie für Cyberbullying als unumstritten gilt, werden unausgewogenes Kräfteverhältnis und Wiederholungscharakter in der Literatur kontrovers diskutiert (Dooley et al., 2009).

Das *Kräfteverhältnis* betreffend wurde die Frage aufgeworfen, worin dieses im Fall von Cyberbullying besteht. Vermittelt über digitale Medien kann eine Person unabhängig von körperlichen, psychischen oder sozialen Merkmalen zum Täter oder Opfer werden. Auch ist in der Regel kein herausragendes technisches Können notwendig, um jemanden online zu schikanieren (Dooley et al., 2009) und für das Opfer sollte es leichter sein sich zu verteidigen beziehungsweise zurückzuschlagen (Y. Huang & Chou, 2010). Dem lässt sich entgegenhalten, dass ein erfolgreicher Gegenangriff auch im Cyberkontext eine gewisse Stärke des Opfers (z. B. Selbstvertrauen oder sozialer Rückhalt) erfordert (vgl. auch Lazuras, Barkoukis & Tsorbatzoudis, 2017). Ausschlaggebend ist letztlich – wie bei Offline-Bullying – die subjektiv empfundene Unterlegenheit des Opfers. Dooley et al. (2009) kommen zu dem Schluss, dass es bei Cyberbullying weniger auf die Eigenschaften und Fertigkeiten des Täters als vielmehr auf die Hilflosigkeit des Opfers ankommt, welche durch bestimmte Möglichkeiten der elektronischen

Kommunikation (z. B. Anonymität des Täters, Persistenz und schnelle Verbreitung degradierender Inhalte im Internet, ständige Erreichbarkeit des Opfers) verstärkt werden kann. Die Übermacht des Täters entstammt also den Besonderheiten der mediengestützten Kommunikation (Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Obgleich auch das Opfer gewisse Möglichkeiten elektronischer Kommunikation zu seinem Schutz nutzen kann, indem es beispielsweise gewisse Kontakte blockiert oder das Medium ausschaltet, ist es in der heutigen Gesellschaft undenkbar vollkommen auf digitale Kommunikation zu verzichten und daher schwierig bis unmöglich den Angriffen zu entkommen und diese dauerhaft zu beenden. Der Angreifer ist somit durch die technischen Möglichkeiten gegenüber dem Opfer im Vorteil.

Die Notwendigkeit der *Wiederholung* ist schon bei Offline-Bullying nicht indisputabel. Olweus (1993) selbst räumt ein, dass auch einzelne schwerwiegende Vorfälle als Bullying betrachtet werden können. Er verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass das Wiederholungskriterium Bullying von gelegentlicher, gestreuter Aggression abgrenzen soll. Es geht demnach primär um die systematische Schädigung bestimmter Individuen. Dabei ist es wichtig Bullying als soziales Phänomen zu begreifen, denn auch ein einzelner gezielter Angriff seitens der Täter kann soziale Folgen (z. B. Meidung, Verachtung) haben und zu einer andauernden Erniedrigung führen (Dooley et al., 2009). Dies gilt für Offline-Bullying und Online-Bullying gleichermaßen. Bei Cyberbullying kommt jedoch erschwerend hinzu, dass mittels digitaler Medien ein enorm großes Publikum erreicht werden kann, wobei Inhalte sich viral verbreiten und schlecht vollständig gelöscht werden können. Der Wiederholungscharakter muss also nicht im wiederholten Aktivwerden der Täter liegen, sondern kann auch der wiederholten Rezeption erniedrigender Inhalte (z. B. wie häufig ein Video angeschaut wurde) entspringen. Zudem gilt es zu beachten, dass es bei der Definition von Bullying nicht darum geht, dass eine bestimmte negative Handlung wiederholt wird, sondern dass sie Teil einer länger andauernden Folge negativer Handlungen ist (Vandebosch & Van Cleemput, 2008).

Summa summarum können die Definitionskriterien Schädigungsabsicht, Machtimbalance und Wiederholung auch auf Cyberbullying angewandt werden. Nichtsdestoweniger zeichnen sich Interaktionen im Cyberspace durch eine Reihe von Besonderheiten aus (R. M. Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014), die zum Teil bereits bei der Diskussion der Definitionskriterien zu Sprache gekommen sind: Zum einen ist es im Cyberspace leicht, anonym zu bleiben, weshalb die Täter subjektiv ein geringeres Risiko der Bestrafung oder direkten (ggf. physischen) Gegenwehr des Opfers eingehen. Hinzu kommt, dass es im Cyberspace an Beaufsichtigung mangelt (Patchin & Hinduja, 2006). Eng verknüpft mit

der Anonymität ist die Tatsache, dass sich die Interaktionspartner im Cyberspace meist nicht sehen und daher keine nonverbalen Signale austauschen. Zudem läuft digitale Kommunikation oftmals asynchron ab, sodass die Reaktion der Opfer erst zeitlich verzögert erfolgt. Anonymität, Unsichtbarkeit und Asynchronität können im Cyberspace zu einer Enthemmung führen (Suler, 2004). Eine weitere Besonderheit digitaler Kommunikation ist, dass in kürzester Zeit eine große Anzahl an Personen zum Publikum werden kann und einmal verbreitete Inhalte eine hohe Persistenz im Netz haben. Überdies unterliegt digitale Kommunikation weniger räumlichen und zeitlichen Grenzen. Das Bullying beschränkt sich also nicht auf die Schulumgebung und die Unterrichtszeiten, sondern verfolgt die Opfer bis nach Hause (Patchin & Hinduja, 2006). Das Opfer ist den Angriffen praktisch zu jeder Zeit und überall ausgesetzt.

Die meisten dieser Besonderheiten sind Cyberbullying nicht inhärent (Pyżalski, 2011). Nicht jede Form der digitalen Kommunikation läuft anonym, asynchron und vor einem großen Publikum ab (z. B. Beleidigungen in einem privaten Chat). Umgekehrt gibt es auch für Offline-Täter Möglichkeiten anonym und unsichtbar zu bleiben (vgl. verdeckte Aggression), das Opfer zeitverzögert zu verletzen und viele Leute davon erfahren zu lassen (z. B. durch ein beleidigendes Graffiti an einer Schulwand). Auch wenn folglich keine klare Trennung zwischen Online- und Offline-Bullying anhand dieser Merkmale möglich ist, sind sie aufgrund der technischen Möglichkeiten digitaler Kommunikation für Cyberbullying typischer. Unterschiede zwischen Online- und Offline-Bullying müssen also eher graduell als kategorial verstanden werden. Smith (2012) spricht in diesem Zusammenhang von „differences in degree rather than differences in kind“ (S. 96). Letztlich können diese für Cyberbullying typischen, wenn auch nicht notwendigen Merkmale als weitere Dimensionen verstanden werden, auf denen verschiedene Akte von sowohl Online- als auch Offline-Aggression eingeordnet werden können (Pyżalski, 2011). Dabei zu beachten ist, dass auch Online-Aggression sich noch einmal in verschiedene Erscheinungsformen untergliedern lässt, welche im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

1.1.5 Erscheinungsformen von Cyberbullying

In den Anfängen der Forschung zu Cyberaggression und Cyberbullying wurde zunächst oftmals nach dem eingesetzten Gerät (Mobiltelefon oder Computer; Patchin & Hinduja, 2006) oder der genutzten Kommunikationsform (z. B. SMS-Nachrichten, E-Mail, Chat, Instant Messaging, Webseite, Anrufe; Smith et al.,

2008) unterschieden. Da sich die Medienlandschaft jedoch rasant weiterentwickelt, sodass stetig neue Geräte (z. B. Smartphones oder Tablets) sowie neue Onlinedienste (z. B. Soziale Netzwerke, Videoportale oder Microblogs) hinzukommen und zum Teil auch wieder aus dem Fokus geraten (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2016, 2017, 2018, 2020), ist auf Grundlage des genutzten Mediums keine stabile Kategorisierung möglich. Auch ist eine disjunkte Klassenzuordnung nicht immer gewährleistet, da verschiedene Technologien heutzutage stark verknüpft sind und ineinander übergehen (Riebel & Jäger, 2009).

Eine der ersten Taxonomien, die nach Art des Angriffs – unabhängig vom eingesetzten Medium – unterscheidet, stammt von Willard (2007). Sie unterscheidet zwischen acht Arten von Online-Aggression (siehe Tabelle 1.2), wobei sie zwar den Begriff Cyberbullying verwendet, aber darauf hinweist, dass unter diesem Konzept auch Phänomene zusammengefasst sind, die nicht die Definitionskriterien von Bullying (Wiederholung und Machtimbalance) erfüllen. So ist bei *Flaming*, einem kurzen, heftigen Schlagabtausch von Beleidigungen und gegebenenfalls auch Drohungen, kein Machtungleichgewicht und keine lange Dauer gegeben. Auch *Cyberthreats*, also online kommunizierte Gewaltandrohungen, können nicht als Cyberbullying gelten, sofern sie sich nicht systematisch und anhaltend gegen bestimmte Personen richten.

Klar als Cyberbullying identifizierbar sind hingegen Harassment, Denigration und Exclusion. *Harassment* ist die Belästigung durch eine Flut von Beleidigungen, Hassnachrichten oder Drohungen über Online-Dienste. *Denigration* bezeichnet die Verbreitung herabsetzender, oftmals falscher Informationen wie Gerüchten oder Lügengeschichten, aber auch Karikaturen, (manipulierten) Fotos oder Videos. Als Sonderformen der Verunglimpfung können Impersonation, Outing und Trickery angeführt werden. Bei der *Impersonation* geben sich die Täter für das Opfer aus (z. B. indem sie das Passwort herausfinden oder sich unter dem Namen des Opfers ein E-Mail-Konto oder Profil anlegen) und versenden im Namen des Opfers Nachrichten, welche das Opfer in Schwierigkeiten oder eine peinliche Lage bringen (z. B. Beleidigungen, Drohungen oder Liebesbotschaften an Lehrkräfte). Bei *Outing* stammt das weitergeleitete Material vom Opfer selbst, war jedoch nicht für die breite Masse bestimmt (z. B. Geheimnisse oder Sexting). Oft wurde dieses dem Opfer durch *Trickery*, das heißt durch Schwindel entlockt (z. B. vorgegaukelte Freundschaft, vorgegaukeltes Interesse an einer Beziehung) oder stammt aus einer vormals positiven Beziehung. *Exclusion*, also Ausgrenzung meint laut Willard (2007) den Ausschluss aus Online-Gruppen (z. B. durch das Löschen von der Freundesliste, das Nicht-mitspielen-lassen oder Blockieren bei Online-Spielen oder das Ablehnen von Freundschaftsanfragen), kann aber

auch das Vorenthalten von online versendeten Informationen oder das schlichte Ignorieren in der Online-Kommunikation umfassen. Des Weiteren führt Willard (2007) *Cyberstalking* als extreme Form von Belästigung und Bedrohung, oft kombiniert mit Denigration, auf. Cyberstalking zeichnet sich laut Willard (2007) durch das enorme Bedrohungsempfinden der Opfer aus, wobei es jedoch oftmals zu einem Wechsel aus Einschüchterung und Annäherungsversuchen kommt.

Empirisch geprüft wurde das Kategoriensystem durch Riebel und Jäger (2009), welche zu dem Schluss kommen, dass die Taxonomie die unterschiedlichen Spielarten von Cyberbullying gut abdeckt (97% der untersuchten Fälle konnten einer der Kategorien zugeordnet werden), wobei die Zuordnung jedoch nicht immer vollkommen eindeutig ist.

Tabelle 1.2 Taxonomie verschiedener Formen von Online-Agressionen nach Willard (2007)

Bezeichnung	Erläuterung
Flaming (Schlagabtausch)	kurzer, hitziger Streit zwischen etwa gleichstarken Nutzern
Cyberthreats (Bedrohung)	konkrete Androhung oder wage Schilderung von Absichten, Personen ernsthaft zu verletzen oder zu töten
Harassment (Belästigung)	gehäuftes Versenden von Beleidigungen oder Drohungen an das Opfer über einen längeren Zeitraum
Denigration (Verunglimpfung)	Verbreitung von herabsetzenden, oftmals falschen Informationen über das Opfer (Gerüchte, Bildmaterial)
Impersonation (Identitätsklau)	Versenden von Nachrichten im Namen des Opfers, welche dieses in Schwierigkeiten bringen
Outing & Trickery (Bloßstellung)	Weiterverbreitung privater Nachrichten des Opfers, welche nicht für die Allgemeinheit bestimmt waren
Exclusion (Ausgrenzung)	Ausschluss des Opfers aus Online-Gruppen
Cyberstalking (Nachstellung)	extreme Form der Belästigung oder Verunglimpfung mit einem Wechsel aus Einschüchterung und Verführungsversuchen

Betrachtet man die angeführten Formen von Cyberbullying, lassen sich durchaus Parallelen zu den Erscheinungsformen von Schulbullying (Abschnitt 1.1.2)

erkennen. Eine grundsätzliche Bezeichnung von Cyberbullying als Form indirekter Aggression, wie R. M. Kowalski et al. (2014) sie vornimmt, ist nach dem eingangs erläuterten Verständnis des Begriffs „indirekt“ nicht adäquat. So entspricht Harassment dem direkt-verbalen Bullying, Denigration – einschließlich Impersonation und Outing – dem indirekt-verbalen (relationalen) Bullying und Exklusion kann im Cyberspace wie im Offline-Kontext mehr oder weniger direkt erfolgen (z. B. direkte abweisende Nachricht senden oder nicht auf Freundschaftsanfragen/ Chatnachrichten reagieren). Denkbar wären auch indirekt-physische Angriffe im virtuellen Raum, entweder durch Schadsoftware oder im Sinne von Angriffen auf den Avatar des Opfers in Online-Spielen. Diese Möglichkeiten werden in der Literatur zu Cyberbullying jedoch nicht genannt.

1.2 Bullying als Gruppenphänomen

Auch wenn Bullying meist kein Alle-gegen-einen-Szenario ist, sondern überwiegend von kleinen Gruppen oder einzelnen Individuen ausgeht (Olweus, 2010), spielen die übrigen Klassenmitglieder durchaus eine Rolle. Schon in der frühen Literatur wird Bullying als soziales Phänomen beschrieben, das in relativ kleinen, regelmäßig interagierenden Gruppen auftritt (Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982) und auf sozialen Beziehungen basiert (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982). Theoretische Modelle zur Entstehung von Bullying weisen oftmals auf die Bedeutsamkeit der Gruppe für die Entwicklung der Problematik hin.

1.2.1 Entstehungsmodelle

Risikofaktoren für Bullying können in ein sozial-ökologisches Rahmenwerk eingebettet werden, welches die Ebenen des Individuums, dessen Familie, der Schule, der Gemeinschaft und der Kultur umfasst (Swearer & Espelage, 2004; Wachs et al., 2016). Swearer und Espelage (2004) heben hervor, dass Bullying nicht in Isolation auftritt, sondern aus dem komplexen Zusammenspiel dieser Ebenen entsteht. Auf Ebene des Individuums gibt es Persönlichkeitseigenschaften oder Kompetenzen, die einen Einfluss darauf haben, in welcher Weise ein Schüler oder eine Schülerin in Bullying involviert ist. Auf Familienebene spielen Erziehungsstil, Gewalterfahrungen und familiärer Zusammenhalt eine Rolle. Im schulischen Kontext sind zum einen Peer-Beziehungen, wie Freundschaften und sozialer Status, und zum anderen Schul- und Klassenklima, Verhaltensnormen sowie organisatorische Rahmenbedingungen zu nennen. Einflussfaktoren auf gesellschaftlich-kultureller Ebene sind Schulpolitik, wirtschaftliche Lage und

gewaltbezogene Normen eines Kulturkreises. Einen ausführlichen Überblick über die Risikofaktoren auf den verschiedenen Ebenen geben Hess und Scheithauer (2015).

Auch Olweus (1978, 1993) bezog in seine theoretischen Überlegungen zur Entstehung von Bullying neben individuellen Faktoren bereits den familiären und schulischen Kontext mit ein. Zusammenfassen lassen sich diese Überlegungen in einem Teufelskreismodell, welches verschiedentlich graphisch dargestellt wurde (Hanewinkel & Knaak, 1997; Scheithauer & Bull, 2008) und in Abbildung 1.1 mit stärkerem Fokus auf die Gruppenebene veranschaulicht ist. Grundannahme des Modells ist, dass aggressive Verhaltensweisen und so auch Bullying erlernt werden. Das aggressive Verhaltensmuster eines Kindes ist zwar mitbedingt durch das Temperament des Kindes (Olweus, 1993), wird jedoch auch stark durch Lernerfahrungen geformt. Zu nennen sind hier Modelllernen, also die Imitation aggressiver Modelle wie Eltern, Geschwistern oder Mitschülern, und Verstärkungslernen, das heißt das Erreichen von positiven Konsequenzen (z. B. Durchsetzen eigener Interessen, Bewunderung) oder das Vermeiden von negativen Konsequenzen (z. B. unliebsame Aufgaben, von anderen dominiert werden) durch aggressives Verhalten. Auch das Ausbleiben von negativen Konsequenzen stößt einen Lernprozess dahingehend an, dass aggressives Verhalten geduldet wird. Derartige Lernprozesse finden zunächst in der Familie statt (z. B. durch strafende Erziehungsmethoden und einen permissiven Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen; Olweus, 1993) und prägen somit das Aggressionslevel, das ein Kind in die Schule mitbringt und für Bullying prädisponiert. Die Art und Weise wie Opfer, Mitschüler, Lehrer und Eltern auf schikanierendes Verhalten reagieren, stellt wiederum eine Lernerfahrung dar, welche das Bullying oftmals fördert. Die Opfer sind ängstlich, verunsichert und passiv und geben den Tätern somit ein Gefühl von Stärke und Überlegenheit (positive Verstärkung). Seitens der Opfer haben die Täter wenig Gegenwehr zu erwarten. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind zum Teil ebenfalls ängstlich und verunsichert, zum Teil sind sie aber auch fasziniert (positive Verstärkung) oder schließen sich den Tätern an (Modelllernen, positive Verstärkung). Lehrkräften und Eltern mangelt es oftmals an Informationen und Strategien zur Intervention, weshalb sie häufig unentschlossen sind, gar nicht eingreifen oder inkonsistent handeln, wodurch in der Klasse ein Eindruck der Duldung entstehen kann. Es kommt somit zu einer Negativspirale aus aggressivem, schikanierendem Verhalten und Bullying fördernden sozialen Lernerfahrungen. Hinzu kommen Gruppenmechanismen, wie soziale Ansteckung, welche Bullying zum Gruppenphänomen machen, an dem sich mehrere Individuen aggressiv beteiligen. Neben der Imitation aggressiven Verhaltens an sich betont Olweus (1993) eine Verringerung der Hemmschwelle

zu aggressivem Verhalten durch das Beobachten erfolgreicher beziehungsweise ungestrafter Aggression. Auch sei durch die Beteiligung in der Gruppe das individuelle Verantwortungsgefühl reduziert.

Den Übergang von aggressivem Verhalten zu Bullying konzipieren Schäfer und Korn (2004b) in drei Stadien (siehe Abbildung 1.2): Das *Explorationsstadium* zeichnet sich durch gestreute Aggression der nach Dominanz strebenden Tätern aus, wobei sich noch keine Systematik gegen bestimmte Mitschüler oder Mitschülerinnen erkennen lässt. In dieser Phase lernen die Täter mit welchen Reaktionen sie seitens der Attackierten sowie der übrigen Klasse zu rechnen haben. Dies erlaubt ihnen im zweiten Stadium der *Konsolidierung* ihre Angriffe systematisch gegen bestimmte Opfer zu richten. Dabei provozieren sie gezielt inadäquate Reaktionen der Opfer (z. B. Gegenaggression oder Unterwürfigkeit), welche das Ansehen der Opfer herabsetzen. Werden schließlich die Angriffe auf das Opfer als normkonform und gerechtfertigt wahrgenommen, ist das *Manifestationsstadium* erreicht und das Opfer gerät in eine völlige Isolation.

Beiden Entstehungsmodellen ist gemein, dass sie den Reaktionen der übrigen Klassenmitglieder eine entscheidende Bedeutung beimessen. Welche unterschiedlichen Formen diese Reaktionen annehmen können, soll in den folgenden Kapiteln differenzierter betrachtet werden.

1.2.2 Bystander-Verhalten bei traditionellem Bullying

Diejenigen, die Bullying mitbekommen, jedoch selbst nicht als Täter oder Opfer involviert sind, werden in der englischsprachigen Literatur häufig als *bystander* bezeichnet (Salmivalli et al., 2011). Laut *Compact Oxford English Dictionary* ist ein Bystander „a person who is present at an event but does not take part“ (Soanes & Hawker, 2005). Da die deutschen Übersetzungsmöglichkeiten *Zuschauer* oder *Umstehender* (Langenscheidt-Redaktion, 2019b) den Fokus unnötig auf die visuelle Ebene oder die physische Präsenz lenken, wird im Folgenden weiterhin der englische Begriff verwendet. Das Verständnis des Begriffs wird allerdings dahingehend ausgeweitet, dass er jegliche Person umfasst, die von den Vorfällen mitbekommt, wobei unerheblich ist, ob die Person dabei selbst anwesend war oder es durch andere Personen erfährt (Jones, Mitchell & Turner, 2015).

Die Forschungsgruppe um Christina Salmivalli beschreibt in ihrem Participant-Role-Ansatz unterschiedliche Rollen, welche Bystander im Bullying-Gefüge einnehmen können (Salmivalli et al., 1996, siehe Abbildung 1.3). Grundannahme dabei ist, dass jedes Klassenmitglied in irgendeiner Form beteiligt ist oder zumindest von den Schikanen weiß. Neben Opfern und den Tätern differenzieren sie

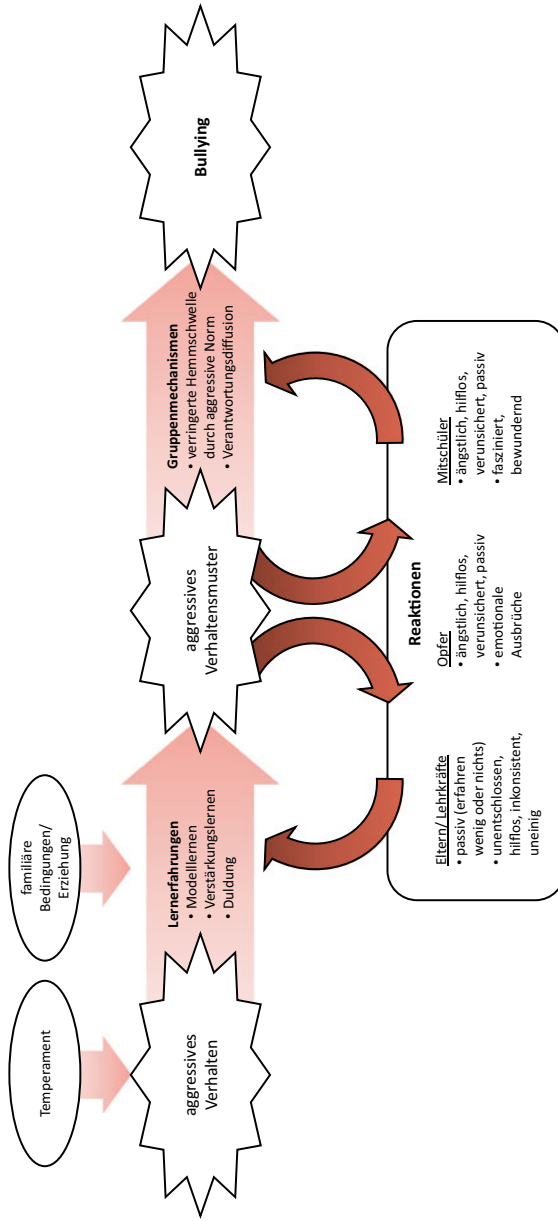


Abbildung 1.1 Teufelskreismodell zur Entstehung von Bullying in Anlehnung an Olweus (1978, 1993)

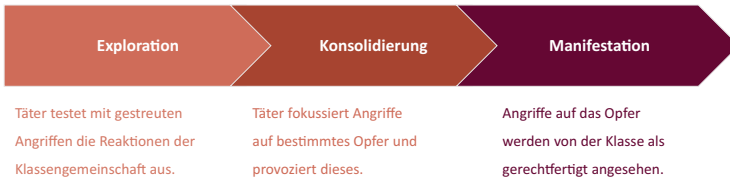


Abbildung 1.2 Phasenmodell zur Entstehung von Bullying in Anlehnung an Schäfer und Korn (2004b)

zwischen Assistenten des Täters, Verstärkern des Täters, Verteidigern des Opfers und Außenstehenden. Während der *Täter (bully)* die Initiative ergreift, die Attacken anführt und andere dazu animiert beim Bullying mitzumachen, wird er von seinen *Assistenten (assistants of the bully)* unterstützt. Diese beteiligen sich aktiv an den Schikanen, jedoch nur wenn jemand anderes damit beginnt. Darüber hinaus gibt es Gruppenmitglieder, die nicht selbst beim Schikanieren mitmachen, den Tätern und Assistenten jedoch ein Publikum bieten und durch ihr Verhalten Zustimmung signalisieren. Die sogenannten *Verstärker (reinforcers of the bully)* schauen zu, lachen oder feuern an und verstärken somit im Sinne der operanten Konditionierung das aggressive Verhalten. Demgegenüber setzen sich die *Verteidiger (defenders of the victim)* für das Opfer ein, indem sie es trösten, es verteidigen, Hilfe holen und versuchen das Bullying zu stoppen. Durch Passivität zeichnen sind die *Außenstehenden (outsider)* aus. Sie stellen sich auf keine Seite und halten sich aus dem Geschehen heraus. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie tatsächlich vollkommen unbeteiligt sind. Vielmehr tragen sie durch ihre Untätigkeit zur Entstehung und Aufrechterhaltung von Bullying bei, da passives Verhalten den Eindruck stillschweigenden Einverständnis wecken kann (Salmivalli, 2014) oder die Täter sogar dazu anstacheln kann, sich durch aggressive Handlungen zu profilieren und damit Stärke und Überlegenheit zu demonstrieren (vgl. Stueve et al., 2006).

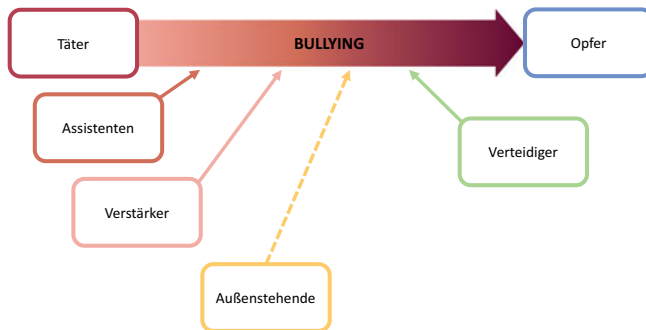


Abbildung 1.3 Die Participant Roles bei Bullying in Anlehnung an Salmivalli et al. (1996)

Diese verhaltensnahen Rollenbeschreibungen differenziert Olweus (2001) in seinem Bullying Circle unter Berücksichtigung der nicht sichtbar gezeigten Haltung weiter aus. Insbesondere die Gruppe der Außenstehenden unterteilt er nochmals in drei Reaktionstypen: Die *passiven Unterstützer* befürworten das Bullying, zeigen dies jedoch nicht offen. Die *unbeteiligten Zuschauer (disengaged onlookers)* nehmen wahr, was geschieht, sind allerdings der Meinung, dass es sie nichts angeht und beziehen keine Stellung. *Mögliche Verteidiger* lehnen das Bullying ab und denken, dass sie helfen sollten, setzen dies aber nicht in die Tat um. Daneben führt er als direkte Pendanten zu den Participant Roles Täter, Mitläufer oder Handlanger (Assistenten), Befürworter oder passive Täter (Verstärker) sowie Verteidiger an. Die Reaktionstypen lassen sich also auf den Dimensionen der Einstellung (pro Bully versus pro Opfer) und der Aktivität (aktiv versus passiv) einordnen.

Der Begriff des Bystanders ist im Kontext von Bullying folglich weitergefasst als die herkömmliche Definition (vgl. Soanes & Hawker, 2005) und bezeichnet nicht ausschließlich inaktive, unbeteiligte Zeugen, sondern eben auch jene, die sich entscheiden auf Seiten des Täters oder des Opfers ins Geschehen einzutreten. Von außen beobachtbare Verhaltensmuster von Bystandern lassen sich sowohl im Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al., 1996) als auch im Bullying Circle (Olweus, 2001) in drei Klassen einteilen: (1) Verhalten, welches Bullying fördert, (2) Verhalten, welches das Opfer unterstützt und (3) passives Verhalten.

1.2.3 Bystander-Verhalten bei Cyberbullying

Im Gegensatz zu Schulbullying gibt es für Cyberbullying bislang keine etablierte theoretische Konzeptualisierung der Rollen (Pfetsch, 2016). Dies mag daran liegen, dass die Gruppe der Bystander bei Cyberbullying potenziell heterogener und weitergefasst als bei Schulbullying ist. So kann Cyberbullying wie in Abschnitt 1.1.4 beschrieben ein riesiges Publikum erreichen, das nicht nur Mitschülerinnen und Mitschüler umfasst. Die Bystander von Cyberbullying variieren demnach stärker in ihrer Beziehung zum Opfer. Des Weiteren besteht bei Cyberbullying die Möglichkeit online oder aber offline zum Zeugen zu werden (Pfetsch, 2016). Wird das Bullying ausschließlich online bemerkt, kann dies unmittelbar oder zeitlich verzögert geschehen. Der Bystander kann beispielsweise in der gleichen Chatgruppe online sein, während die Angriffe auf das Opfer erfolgen und diese live miterleben oder es später im Chatverlauf nachlesen. Erfährt jemand offline vom Bullying, gibt es ebenfalls verschiedene Möglichkeiten: Der Bystander kann mit dem Opfer zusammen sein, während dieses den Bullying-Attacken ausgesetzt ist (z. B. beleidigende Nachrichten empfängt) oder mit dem Täter oder den Tätern, während diese die Angriffe ausführen. Zusätzlich ist denkbar, dass jemand nachträglich offline von den Vorfällen erfährt – wiederum durch Opfer, Täter oder andere Bystander. Personen, denen sich das Opfer anvertraut, bezeichnen Jones und Kolleginnen (2015) als sekundäre Bystander.

Jan Pfetsch (2016) konzeptualisiert die Rahmenbedingungen des Cyberbystandings auf drei Dimensionen: Virtualität, Nähe und soziale Beziehung. Hinsichtlich Virtualität unterscheidet er zwischen Online- und Offline-Kontext. Der Aspekt der Nähe umfasst die zeitliche Nähe (Grad der zeitlichen Verzögerung), die technische Nähe (Realismus der Darstellung) und die psychologische Nähe (Gefühl der Verbundenheit). Soziale Beziehungen zu Tätern und Opfern können positiv oder negativ sein. Besteht keine persönliche Beziehung wie eine Freundschaft, ist dies durch die Einordnung in Eigen- und Fremdgruppe geprägt.

Trotz der im Vergleich zu Schulbullying komplexeren Rahmenbedingungen von Cyberbystanding lassen sich die Reaktionen von Bystandern auf Cyberbullying ähnlich wie beim Schulbullying in die drei Klassen Bullying-fördernd, Opfer-unterstützend und passiv unterteilen (vgl. Pfetsch, 2016; Van Cleemput, Vandebosch & Pabian, 2014). Diese Reaktionen können, wie das Bemerkten, sowohl online als auch offline stattfinden (Sarmiento, Herrera-López & Zych, 2019). Die konkreten Verhaltensweisen sind dabei, gerade wenn sie offline erfolgen oder es sich um verbale Reaktionen handelt, sehr ähnlich wie beim Schulbullying. Online gibt es zudem Emoticons und Like- oder Dislike-Buttons,

mittels derer Bystander ihre Gefühle ausdrücken und sich zum Geschehen positionieren können. Hinzu kommen weitere technische Besonderheiten, wie die Möglichkeit Nachrichten oder Bildmaterial weiterzuleiten oder zu löschen und damit entweder Täter oder Opfer zu unterstützen. Kritisch angemerkt wird in diesem Zusammenhang von Barlińska, Szuster und Winiewski (2013), dass die Unterteilung in aktive Täter und Verstärker bei Cyberbullying unscharf ist. Ist jemand, der einen verletzenden digitalen Inhalt weiterleitet, teilt oder likt als Täter oder als Verstärker einzuordnen? Die Schwierigkeit zwischen Täter, Assistenten und Verstärkern zu differenzieren ist gleichwohl auch im Kontext von Schulbullying bekannt (Goossens, 2006; Sutton & Smith, 1999). DeSmet und Kolleginnen (2014) geben weiterhin zu bedenken, dass die Zeugen von Cyberbullying zwar ähnliche Verhaltensoptionen wie für Schulbullying berichten, diese jedoch kontextabhängig eingesetzt werden und dementsprechend nicht als feste Participant Roles betrachtet werden sollten. Zudem weisen Price et al. darauf hin, dass Bystander von Cyberbullying in der Regeln nicht ausschließlich online oder ausschließlich offline agieren und prägen in diesem Zusammenhang den Begriff des hybriden Bystander (hybrid bystander; Price et al., 2014). Sie arbeiten heraus, dass Verhaltensweisen vom einen in den anderen Kontext hineingetragen werden können und dass Handlungen in einem Kontext auch Reaktionen im anderen Kontext nach sich ziehen können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Auseinandersetzung mit den Bystandern von Cyberbullying die Komplexität des Bystander-Verhaltens erkennen lässt. Viele Differenzierungen innerhalb der Bystander-Rolle – beispielsweise wie eine Person von den Vorfällen mitbekommt und auf welcher Ebene sie reagiert – sind erst im Zusammenhang mit Cyberbullying in den Fokus gerückt, sollten allerdings auch Gedankenanstöße für das Verständnis der Bystander bei Schulbullying liefern.

1.3 Prävalenz von Bullying

Ogleich die Anzahl an Untersuchungen zu Bullying stetig zunimmt (Volk, Veenstra & Espelage, 2017), ist eine exakte Bestimmung der Prävalenz bislang nicht möglich, da die Angaben verschiedener Studien stark variieren. Dies mag zum einen daran liegen, dass Bullying in unterschiedlichen Regionen unterschiedlich ausgeprägt ist (Inchley et al., 2020), hat zum anderen aber auch konzeptionelle und methodische Gründe: Bullying wird in den Studien auf sehr unterschiedliche Arten erfasst.

1.3.1 Methodische Aspekte bei der Prävalenzschätzung von Bullying

Bereits die Definition von Bullying betreffend zeigen sich deutliche Unterschiede bei der Erfassung von Bullying. Zum einen werden die drei Definitionskriterien, insbesondere bei Cyberbullying, nicht von allen Forschenden anerkannt (bspw. Porsch & Pieschl, 2014), zum anderen bedeutet eine Anerkennung der Definitionskriterien nicht automatisch, dass diese auch tatsächlich bei der Operationalisierung berücksichtigt wurden (bspw. Demaray & Malecki, 2003; Macháčková & Pfetsch, 2016). Werden nur aggressive Verhaltensweisen abgefragt, ohne den Studienteilnehmern vorab eine Definition von Bullying zu geben, erweist sich besonders die Feststellung des Machtungleichgewichts als Herausforderung, die in vielen Studien nicht angegangen wurde (Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs & Wang, 2010). Auch bei der Umsetzung des Häufigkeitskriteriums gibt es bislang keinen Konsens, ab welcher Frequenz Gewalthandlungen als Bullying bezeichnet werden können. Sofern die Häufigkeit in der Operationalisierung Berücksichtigung findet, variieren benutzte Cut-off-Punkte zwischen mindestens „ein- oder zweimal monatlich“ und mindestens „einmal pro Woche“ oder bei abstrakter Erfassung mindestens „gelegentlich“, „häufig“ oder „ständig“ (Swearer et al., 2010). Dabei ist auch der Referenzzeitraum nicht einheitlich, sondern schwankt zwischen „in der letzten Woche“ und „im vergangenen Jahr“ oder es wird kein Zeitrahmen vorgegeben (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010). Darüber hinaus kann Bullying anhand einzelner Items oder Skalen mit mehreren Items erfasst werden. Eine weitere Unterschiedlichkeit liegt in der genutzten Informationsquelle. Am häufigsten sind Selbstberichtsdaten (78%), gefolgt von Auskünften durch Gleichaltrige, Lehrkräfte oder Eltern (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

All diese methodischen Aspekte haben sich in empirischen Studien als relevant für die Prävalenzschätzung erwiesen (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010; Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2010; Modecki et al., 2014; Swearer et al., 2010). Hinzu kommt die Möglichkeit, dass Bullying in verschiedenen Stichproben beispielsweise in Abhängigkeit von untersuchter Altersspanne, Schultyp oder Region tatsächlich unterschiedlich häufig auftritt. Cook, Williams, Guerra und Kim (2010) fanden metaanalytisch heraus, dass sowohl Methodik als auch geographische Lage einen Effekt auf die berichteten Prävalenzraten haben. Letztlich muss jedoch auch in diesem Zusammenhang wieder auf eine methodische Problematik hingewiesen werden: Werden Untersuchungen an Gelegenheitsstichproben durchgeführt, ist die Repräsentativität nicht zweifelsfrei gegeben. Zudem kann auch das Verständnis des Begriffs sprachlich oder kulturell variieren. Möchte

man sich also ein angemessenes Bild von der Auftretenshäufigkeit von Bullying machen, gilt es methodische Aspekte wie Stichprobe und Operationalisierung mit im Blick zu haben.

1.3.2 Prävalenz von Schulbullying und Cyberbullying

Aufgrund der immensen Anzahl an Studienbefunden zur Auftretenshäufigkeit von Bullying sind insbesondere Metaanalysen informativ. Für eine angemessene Abschätzung des Ausmaßes von Bullying sollte sowohl die Zahl der Opfer als auch die der Täter miteingerechnet werden, sowie diejenigen Personen, die sowohl als Täter als auch als Opfer in Erscheinung treten (sogenannte Täter-Opfer oder Bully-Victims, Haynie et al., 2001). Eine Metaanalyse der Arbeitsgruppe um Cook (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010) mit 82 Studien berichtet für Bullying im Schulsetting durchschnittliche gewichtete Prävalenzangaben von 24% Opfern, 21% Tätern sowie 8% Täter-Opfern. Eine Metaanalyse von Modecki et al. (2014) vergleicht indessen die Prävalenzen von Schulbullying und Cyberbullying in 80 Studien und kommt zu dem Schluss, dass Schulbullying deutlich häufiger vorkommt als Cyberbullying. Die mittlere an der Stichprobengröße gewichtete Prävalenz von Schulbullying betrug 36% Opfer und 35% Täter, bei Cyberbullying hingegen 15% Opfer und 16% Täter. Beide Metaanalysen beziehen auch Studien mit ein, in denen nicht alle drei Definitionskriterien (Schädigungsabsicht, Wiederholung, Machtungleichgewicht) erfüllt sind, sodass sich die Angaben zum Teil auch auf allgemein aggressives Verhalten beziehen können und die Prävalenz von Bullying somit vermutlich überschätzt wird.

Neben Metaanalysen sind auch groß angelegte repräsentative Studien aussagekräftig. Die HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children) erfasst im vierjährigen Abstand in verschiedenen Regionen Europas und Nordamerikas gesundheitsrelevante Daten von Jugendlichen, darunter auch Selbstauskünfte zu Bullying-Erfahrungen, wobei den Befragten eine umfassende Definition von Bullying vorgelegt wird. Bei der Erhebungswelle 2017/18 (Inchley et al., 2020) berichteten im Schnitt 10% der Jungen und Mädchen in den letzten Monaten mindestens zweimal pro Monat schikaniert worden zu sein. Opfer von Cyberbullying wurden etwa 13% der Befragten. Demgegenüber gaben 8% der Jungen und 5% der Mädchen an, selbst daran beteiligt gewesen zu sein andere in der Schule zu schikanieren. Weiterhin berichteten 12% der Jungen und 8% der Mädchen von Cybertäterschaft. Für Schulbullying bleiben die Opferzahlen somit gegenüber 2013/14 (Inchley et al., 2016) weitgehend konstant, während die Prävalenz

der Täterschaft etwas zurückging. Cyberbullying hingegen scheint zuzunehmen (2013/14: 3% Cyberopfer; Cybertäterschaft 2013/14 nicht erhoben).

Auch im Rahmen der PISA-Studie 2018 (Programme for International Student Assessment) wurden Gewalterfahrungen von Schülerinnen und Schüler in einer Vielzahl von Ländern weltweit erhoben (OECD, 2019). Durchschnittlich gaben in den Ländern der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) 23% der befragten Schülerinnen und Schüler an, mehrfach monatlich aggressiven Handlungen ausgesetzt gewesen zu sein. Obgleich somit der Wiederholungscharakter von Bullying gegeben ist, wurde bei der Erfassung nicht das Vorliegen eines Machtungleichgewichts sichergestellt. Die durchschnittliche Prävalenzrate von 23% kann zum Teil also auch gestreute, das heißt nicht systematisch gegen Schwächere gerichtete aggressive Akte umfassen. Einen Überblick über Metaanalysen und repräsentativen Studien zur Prävalenz von Schul- und Cyberbullying gibt Tabelle 1.3.

Sowohl in der Metaanalyse von Cook, Williams, Guerra und Kim (2010) als auch in HBSC-Studie (Inchley et al., 2016), PISA-Studie (OECD, 2019) und EU-Kids-Online-Studie (Šmahel et al., 2020) zeigen sich enorme Schwankungen zwischen den untersuchten Ländern und Regionen (siehe Tabelle 1.3), welche nicht ausschließlich auf methodische Unterschiede zurückzuführen sind. Dementsprechend wichtig ist eine spezifische Betrachtung von Befunden für Deutschland, um eine angemessene Vergleichsgrundlage für die folgende in Deutschland durchgeführte Studie zu schaffen.

Tabelle 1.3 Überblick über Studien zur Prävalenz von Schul- und Cyberbullying

Studienmerkmale	Prävalenzangaben	
	Opfer	Täter
Cook, Williams, Guerra und Kim (2010):		
• Metaanalyse (82 Studien aus 22 Ländern)		
• Definitionskriterien nicht in allen Studien erfüllt		
• Alter: 3–18 Jahre		
gewichtete durchschnittliche Prävalenz von Schulbullying	24%	21%
(Spannbreite zwischen verschiedenen Ländern)	(7–43%)	(5–44%)
Modecki et al. (2014):		
• Metaanalyse (80 Studien)		
• Definitionskriterien nicht in allen Studien erfüllt		
• Alter: 12–18 Jahre		
gewichtete durchschnittliche Prävalenz von Schulbullying	36%	35%
gewichtete durchschnittliche Prävalenz von Cyberbullying	15%	16%

(Fortsetzung)

Tabelle 1.3 (Fortsetzung)

Studienmerkmale	Prävalenzangaben	
	Opfer	Täter
Inchley et al. (2020a, 2020b)		
<ul style="list-style-type: none"> • HBSC-Studie 2017/18 (Zufallsstichproben aus 45 Ländern und Regionen) • vorgegebene Definition enthält Schädigungsabsicht und Machtungleichgewicht; Cut-off: mind. zweimal im Monat • Alter: 11, 13 und 15 Jahre 		
durchschnittliche Prävalenz von Schulbullying bei Jungen/ Mädchen (Spannbreite zwischen Ländern, Altersgruppen und Geschlecht)	10%/10% (0–32%)	8%/5% (0–30%)
durchschnittliche Prävalenz von Cyberbullying bei Jungen/ Mädchen (Spannbreite zwischen Ländern, Altersgruppen und Geschlecht)	12%/14% (3–29%)	12%/8% (1–31%)
OECD (2019):		
<ul style="list-style-type: none"> • PISA-Studie 2018 (79 Länder) • keine Nennung/Definition von Bullying bei Abfrage erlebter aggressiver Handlungen, keine Differenzierung zwischen Offline- und Online-Kontext; Cut-off: mind. mehrfach monatlich • Alter: 15–16 Jahre 		
durchschnittliche Prävalenz von Bullying (Spannbreite zwischen verschiedenen Ländern)	23% (9–65%)	–
Šmahel et al. (2020):		
<ul style="list-style-type: none"> • EU Kids Online 2020 (19 Länder) • Abfrage gemeiner und verletzender Konfrontationen ohne Einschränkung auf wiederholte Vorfälle mit Machtgefälle; Cut-off: mind. monatlich • Alter: 9–16-jährige Internetnutzer 		
durchschnittliche Prävalenz von Offline-Bullying (Spannbreite zwischen verschiedenen Ländern)	7% (2–13%)	3% (0–9%)
durchschnittliche Prävalenz von Cyberbullying (Spannbreite zwischen verschiedenen Ländern)	5% (2–13%)	3% (0–11%)

In der deutschen Stichprobe ($n = 5881$) der HBSC-Studie 2013/14 (Oertel, Melzer & Schmechtig, 2016) lag die Prävalenz von Bullying mit jeweils 9% Schülerinnen und Schülern, die mindestens zwei- bis dreimal im Monat Opfer- oder Tätererfahrungen gemacht haben, etwa im Schnitt der beteiligten Länder. In der Erhebungswelle 2017/18 (Fischer, John, Melzer et al., 2020) lagen die Prävalenzen mit 8% Opfern und 4% Tätern in Deutschland sogar etwas niedriger. Rund 1% der Befragten berichtet sowohl Opfer- als auch Tätererfahrungen. Opfer von Cyberbullying waren etwa 2% der deutschen Stichprobe, Cybertäter circa 1%. Auch bei der PISA-Studie liegt die Prävalenzangabe für Deutschland mit rund 23%, die mehrfach monatlich aggressiven Handlungen ausgesetzt waren, genau im Mittel der teilnehmenden Länder (OECD, 2019), jedoch deutlich höher als in den HBSC-Studien, was an der Operationalisierung liegen dürfte. Näher an der HBSC-Studie liegen wiederum die Ergebnisse der jüngsten Repräsentativbefragung des Projektverbundes EU Kids Online: 6% der jungen Internetnutzer gaben an im letzten Jahr monatlich offline gemeinem oder verletzendem Verhalten ausgesetzt gewesen zu sein und 3% online, jeweils 1% gab zu monatlich andere gemein oder verletzend behandelt zu haben (Šmahel et al., 2020; weitere Informationen in Hasebrink, Lampert & Thiel, 2019).

In der Metaanalyse von Cook, Williams, Guerra und Kim (2010) wurden für Deutschland drei Studien herangezogen: Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke und Schulz (2005), Scheithauer et al. (2006) und Schuster (1999). Kombiniert ergaben sich Prävalenzraten von 12% Opfern, 16% Tätern sowie 15% Täter-Opfern (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010), wobei der hohe Anteil an Täter-Opfern vermutlich auf die Grundschulstichprobe in der Studie von Schäfer et al. (2005) zurückgeht. Einen Überblick über deutsch publizierte Studien aus den 90er-Jahren geben Lösel und Bliesener (1999). Sie fassen zusammen, dass die Prävalenzangaben für Bullying bei einem strengen Kriterium (mind. einmal die Woche) zwischen 4% und 12% liegen und dies für Viktimisierung und Täterschaft ähnlich sei. Auch im darauffolgenden Jahrzehnt veröffentlichte Studien reihen sich in dieser Größenordnung ein (Hampel, Manhal & Hayer, 2009; Jugert, Scheithauer, Notz & Petermann, 2000).

Des Weiteren konzentrieren sich einige Studien insbesondere auf Cyberbullying. So wurden in einer Online-Studie von Riebel, Jäger und Fischer (2009) knapp 2000 Kinder und Jugendliche (6–19 Jahre, 64% weiblich) dazu befragt, wie oft sie in den letzten zwei Monaten Opfer von Bullying und Cyberbullying geworden sind und wie oft sie sich selbst an Bullying und Cyberbullying beteiligt. Als Opfer und Täter wurden diejenigen identifiziert, die wöchentliche Vorfälle berichten. Dies waren rund 25% Opfer, 6% Cyberopfer, 7% Täter und 4% Cybertäter.

Eine standardisierte Befragung von Katzer, Fetschenhauer und Belschak mit 1700 Schülerinnen und Schülern der 5. bis 11. Klasse (55,3% weiblich) erfasste die Häufigkeit aggressiver und störender Verhaltensweisen im Internet sowohl aus Opfer- (2009b) als auch aus Täter-Perspektive (2009a). Opfererfahrungen variierten je nach Art des aggressiven Verhaltens zwischen 4% (erpresst worden oder gehänselt worden) und 44% (bei Unterhaltung gestört worden), die dies schon erlebt haben. Die Rate wöchentlicher Viktimisierung lag zwischen 1% und 8%. Von denjenigen Befragten mit Opfererfahrungen berichteten rund 28%, immer wieder Opfer derselben Täter zu werden (Katzer et al., 2009b). Auf der anderen Seite gaben je nach Art des abgefragten Verhaltens 10% (jemanden bedrohen) bis 42% (jemanden beschimpfen) an, dies selbst schon getan zu haben. Etwa 8% der Jungen und 1% der Mädchen berichteten andere Chatter mehrmals in der Woche zu mobben (Katzer et al., 2009a).

Das Bündnis gegen Cybermobbing erfasst Erfahrungen mit Cybermobbing in seinen Cyberlife-Studien aus Perspektive der Eltern, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler. In der jüngsten Studie Cyberlife III gaben von rund 4400 Schülerinnen und Schülern knapp 38% an, schon einmal Opfer von Bullying gewesen zu sein – 22% mindestens wöchentlich – und 17% berichteten Opfer von Cyberbullying gewesen zu sein (Beitzinger, Leest & Schneider, 2020). Beide Werte liegen deutlich höher als 2017 bei Cyberlife II, wo es 24% Bullying-Opfer und 13% Cyberbullying-Opfer gab (Leest & Schneider, 2017). Rund 13% gaben ferner zu selbst schon als Cybertäter agiert zu haben – dieses Niveau war bei Cyberlife II und III ähnlich (Beitzinger et al., 2020; Leest & Schneider, 2017).

Im Rahmen der JIM-Studie (Jugend, Information, Medien) des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) zu Medien- und Freizeitverhalten von Jugendlichen in Deutschland werden jährlich mittels repräsentativen telefonischen Befragungen neben Aspekten der Medienausstattung und Mediennutzung seit 2016 auch negative Erfahrungen mit Medien erhoben (mpfs, 2016). So wurden auch im Jahr 2019 wieder 1200 Jugendlichen (12–19 Jahre, 48% weiblich) befragt (mpfs, 2020). Ähnlich wie in den vorangehenden Studien berichteten rund 20% der Jugendlichen, dass über sie im Internet schon einmal falsche oder beleidigende Inhalte verbreitet wurden, 8% gaben an, im Internet gezielt fertig gemacht worden zu sein (mpfs, 2016, 2017, 2018, 2020).

Zusammenfassend kann trotz starker Schwankungen in der Prävalenzschätzung festgehalten werden, dass es sich bei Bullying um eine international weitverbreitete Problematik handelt, von der auch deutsche Schülerinnen und Schüler betroffen sind. Viele Schätzungen für Deutschland liegen in einer Größenordnung von 10%. Bei einer Klassengröße von 25 Schülerinnen und Schülern würde dies bedeuten, dass es pro Klasse durchschnittlich zwei bis drei Betroffene

gibt, wobei jedoch beachtet werden muss, dass die Auftretenshäufigkeit zwischen verschiedenen Schulklassen enorm variiert (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007). Von Cyberbullying ist im Vergleich zu Schulbullying eine geringe, aber dennoch nicht zu vernachlässigende Anzahl an Heranwachsenden betroffen (Inchley et al., 2016; Modecki et al., 2014; Riebel et al., 2009).

1.3.3 Auftretenshäufigkeit verschiedener Erscheinungsformen

Die Auftretenshäufigkeit von Bullying unterscheidet sich nicht nur zwischen Schul- und Cyberkontext, sondern ebenfalls zwischen den in Abschnitt 1.1.2 und 1.1.5 genannten Erscheinungsformen. In den PISA-Studien war sowohl im Länderschnitt als auch in der deutschen Stichprobe verbal aggressives Verhalten (Spott) am häufigsten, gefolgt von relationaler Aggression (Gerüchte, Ausgrenzung) und schließlich physischen Angriffen auf Person und Eigentum (OECD, 2017, 2019). Diese Rangfolge zeigt sich auch in anderen Studien (Scheithauer et al., 2006; Thomas et al., 2016).

Zur Häufigkeit verschiedener Arten von Cyberbullying liegt eine vergleichsweise geringe Anzahl an Befunden vor. Wenig aussagekräftig erscheinen – aufgrund des schnellen Wandels der Medienlandschaft – Unterteilungen nach dem Medium, über welches Cyberbullying erfolgt (vgl. Abschnitt 1.1.5). Von Interesse sind dementsprechend vor allem Studien, die Cyberbullyingformen untersucht haben, welche mit den vom Schulbullying bekannten Formen (direkt-verbal, relational) in Bezug gesetzt werden können. Recht deutlich zeichnet sich ab, dass auch im Cyberkontext direkt-verbale Formen der Aggression wie Beleidigungen am häufigsten sind (Beitzinger et al., 2020; Hasebrink et al., 2019; Katzer et al., 2009b; Porsch & Pieschl, 2014; Sitzer, Marth, Kocik & Müller, 2012). Relationale Formen von Cyberbullying, welche den Status oder Ruf der Betroffenen angreifen, sind je nach Vorgehensweise unterschiedlich geläufig: Während das Verbreiten von Gerüchten vergleichsweise häufiger vorkommt, ist das Bloßstellen durch das Weiterleiten privater Nachrichten oder Bilder oder ein Identitätsklau seltener (Beitzinger et al., 2020; Jäger, Fischer, Riebel & Fluck, 2009; Porsch & Pieschl, 2014; Sitzer et al., 2012). Ausgrenzungserfahrungen im Cyberspace werden im Vergleich zu direkt-verbale Angriffen im Internet und dem Verbreiten von Gerüchten übers Internet seltener berichtet (Beitzinger et al., 2020; Hasebrink et al., 2019; Jäger et al., 2009; Porsch & Pieschl, 2014). Kritisch angemerkt werden muss, dass die hier zusammengetragenen Studien rein deskriptive Vergleiche zwischen verschiedenen Formen von Bullying erlauben. Diese wurden zudem nur

mit einzelnen Items erfasst, wobei sich Anzahl und Formulierung der Items von Studie zu Studie stark unterscheidet. Weiterhin muss erneut darauf hingewiesen werden, dass eine klare Einordnung als Bullying im Gegensatz zu allgemeiner Aggressivität oftmals nicht möglich ist, da gerade bei der Abfrage konkreter Verhaltensweisen die Definitionskriterien von Bullying häufig außer Acht gelassen wurden (vgl. Abschnitt 1.3.1). Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen scheinen Jugendliche jedoch sowohl in Schule als auch Cyberspace am häufigsten mit direkt-verbaler Aggression konfrontiert zu sein.

1.3.4 Geschlechts- und Altersunterschiede bei Schulbullying und Cyberbullying

Insgesamt zeigen sich starke Schwankungen je nach Geschlecht und Alter. In der HBSC-Studie sind Jungen in fast allen Regionen und Altersgruppen häufiger die Täter und oftmals auch häufiger die Opfer (Inchley et al., 2016; Inchley et al., 2020). Auch eine Metaanalyse zu den Prädiktoren von Bullying mit 153 Studien (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010) kommt zu dem Schluss, dass Jungen häufiger als Opfer, Täter oder Täter-Opfer in Bullying involviert sind. Die PISA-Studie weist ebenfalls darauf hin, dass Jungen allgemein häufiger Opfer von Bullying sind (OECD, 2019). Darüber hinaus betrachtet die PISA-Studie Geschlechtsunterschiede auch für verschiedene Formen der Viktimisierung getrennt: Jungen sind häufiger Opfer von direkt-verbale (Beleidigungen, Bedrohungen) sowie direkt- und indirekt-physischen (Schläge, Stöße; Entwenden und Beschädigen von Eigentum) Angriffen. Hinsichtlich Ausgrenzung zeigt sich kein Geschlechtsunterschied. Von indirekt-verbalem Bullying (Gerüchten) waren Mädchen häufiger betroffen (OECD, 2019). Anders zeigt sich in der deutschen Stichprobe von Scheithauer und Kollegen (2006) nur für physische Viktimisierung ein Geschlechtsunterschied der Art, dass Jungen häufiger betroffen sind. Kein Geschlechtsunterschied zeigt sich hier für verbale und relationale Viktimisierung. Wohl aber sind Jungen unabhängig von der Bullyingform durchgängig häufiger die Täter (Scheithauer et al., 2006).

Bezüglich der Opfer von *Cyberbullying* fasst ein Review-Artikel von Tokunaga (2010) zusammen, dass sich in den meisten Studien kein Geschlechtsunterschied finden lässt, nur in wenigen Studien sind Mädchen häufiger betroffen. Auch in der HBSC-Studie lässt sich hinsichtlich Cyberviktimisierung kein einheitliches Muster an Geschlechtsunterschieden erkennen: Es gibt sowohl Regionen, in denen Mädchen häufiger betroffen sind, als auch Regionen, in denen es die Jungen sind (Inchley et al., 2016; Inchley et al., 2020). Die Zusammenschau von Kowalski

et al. (2014) trägt viele Studien zusammen, in denen es keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich Cyberviktimisierung oder Cybertäterschaft gibt, während in einzelnen Studien Mädchen häufiger als Täter oder Opfer identifiziert werden konnten und in anderen Jungen häufiger die Täter waren. Andere Übersichten zu Geschlechtsunterschieden bei Cybertätern zeigen, dass gerade hinsichtlich der Täterschaft die Forschungslage äußerst heterogen ist und jeweils eine Vielzahl von Studien vorliegt, die entweder mehr weibliche oder mehr männliche Täter oder ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis vorweisen (Barlett & Coyne, 2014; Robson & Witenberg, 2013; X. Wang, Lei, Liu & Hu, 2016). Eine Metaanalyse zu den Opfern und Tätern bei Cyberbullying berichtet, dass über 77 Studien hinweg Mädchen mit leicht höherer Wahrscheinlichkeit Cyberopfer sind, Jungen hingegen stärker mit Cybertäterschaft in Verbindung gebracht werden können (S. Guo, 2016). Die Täterschaft bei Cyberbullying betreffend, fand eine weitere Metaanalyse mit 109 Studien heraus, dass der Geschlechtseffekt durch das Alter moderiert wird: In der frühen Jugend betreiben Mädchen mehr Cyberbullying, während sich in späteren Jahren ein umgekehrtes Muster zeigt (Barlett & Coyne, 2014). Hinzu kommen Hinweise, dass Geschlechtsunterschiede je nach betrachteter Form der Cyberaggression entgegengesetzt ausfallen: Während Mädchen über Mobiltelefon (Sprach- oder Textnachrichten) mehr lästern als Jungen, nutzen Jungen das Handy häufiger als Mädchen, um andere zu beleidigen oder zu bedrohen oder um verletzendes Fotos oder Videos zu machen (Vanden Abeele & Cock, 2013).

Altersunterschiede sind in den meisten an der HBSC-Studie teilnehmenden Ländern der Art, dass die Zahl der Opfer unter den 15-Jährigen am geringsten ist, während die Zahl der Täter unter den 11-Jährigen am geringsten ist (Inchley et al., 2016; Inchley et al., 2020). Metaanalytisch fand sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und Viktimisierung, wohl aber ein schwach positiver Zusammenhang zwischen Alter und Täterschaft (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Die deutsche Studie der Arbeitsgruppe um Scheithauer (2006) fand weniger Opfer in den höheren Klassenstufen (8.–10.) verglichen mit den niedrigeren (5.–7.), während die meisten Täter je nach Bullyingform in einer der mittleren Klassenstufen gefunden wurden (physisch in der 8., verbal in der 9., relational in 6. und 9.).

Zwischen Cyberviktimisierung und Alter konnte metaanalytisch kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden (S. Guo, 2016). In der HBSC-Studie zeigten sich nur in wenigen Ländern signifikante Alterseffekte, welche jedoch nicht einheitlich und zudem geschlechtsspezifisch sind (Inchley et al., 2016; Inchley et al., 2020). Tokunaga (2010) geht von einem kurvilinearen Zusammenhang mit einem Höhepunkt in der siebten und achten Klassenstufe aus. Dies könnte ursächlich dafür sein, dass in Metaanalysen und Studien mit

weiter Altersspanne keine linearen Zusammenhänge gefunden werden. Cybertäterschaft hingegen zeigt sich in der Metaanalyse schwach positiv mit dem Alter assoziiert (S. Guo, 2016). Generell ist es jedoch schwierig verlässliche Aussagen dazu zu machen, in oder ab welchem Alter Kinder und Jugendliche am stärksten in Cyberbullying involviert sind, da dies vermutlich auch stark mit dem Besitz der entsprechenden Geräte und dem Zugang zum Internet zusammenhängt. Dass die Anzahl der 6- bis 13-Jährigen mit eigenem Computer, Smartphone und Internetzugang in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist, zeigt die KIM-Studienreihe des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs, 2015, 2019). Dementsprechend muss neben dem Alter der Stichprobe immer auch das Erhebungsjahr berücksichtigt werden.

In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass eine breite Studienlage inklusive einiger Metaanalysen zu Geschlechts- und Altersunterschieden bei Bullying vorliegt. Recht einheitlich sind Jungen häufiger an Bullying beteiligt – vor allem als Täter, teilweise auch als Opfer. Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Viktimisierung sind von der jeweiligen Erscheinungsform abhängig. So sind Mädchen im Vergleich zu Jungen gleich oft oder häufiger Opfer von relationalem Bullying und Cyberbullying. Mit dem Alter scheint die Viktimisierung eher abzunehmen, obgleich metaanalytisch kein Zusammenhang gefunden wurde. Denkbar ist, dass Viktimisierung im Kindesalter zunimmt und im Laufe der Jugend wieder abnimmt. Die Täterschaft scheint demgegenüber eher zuzunehmen. Auch hier ist jedoch nicht auszuschließen, dass sie nach einem Höhepunkt in den mittleren Klassenstufen, welcher je nach Bullyingform unterschiedlich ist, wieder abnimmt.

1.3.5 Rollenverteilung bei Schulbullying

Das besondere an Studien zu den Participant Roles ist, dass deren Auftretenshäufigkeit in der Regel nicht an Selbstauskünften festgemacht wird, sondern an den Einschätzungen der Klassenkameraden. Dabei gibt es zwei Varianten: Die Teilnehmenden schätzen ihre Mitschüler und Mitschülerinnen hinsichtlich verschiedener Verhaltensbeschreibungen auf Ratingskalen ein (Peer-Rating) oder die Teilnehmenden benennen diejenigen Mitschüler oder Mitschülerinnen, auf die eine jeweilige Beschreibung zutrifft (Peer-Nominierung). Erhebungen basieren klassischerweise auf dem Participant Role Questionnaire (PRQ) von Christina Salmivalli (Salmivalli et al., 1996), welcher seit den 90er-Jahren stetig optimiert und in mehrere Sprachen übersetzt wurde. So wurde der Itempool deutlich gekürzt (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998), das Instrument wurde mit Peer-Ratings (Salmivalli et al., 1996) sowie Peer-Nominierungen (Schäfer &

Korn, 2004a) eingesetzt – kombiniert auch als Interview für jüngere Kinder (Sutton & Smith, 1999) – und es liegen Versionen in Finnisch (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998), Englisch (Sutton & Smith, 1999), Italienisch (Tani, Greenman, Schneider & Fregoso, 2003), Deutsch (Schäfer & Korn, 2004a) und Niederländisch (Goossens, Olthof & Dekker, 2006; Pouwels, Van Noorden, Lansu & Cillessen, 2018) vor.

Das am häufigsten verwendete Kriterium für die Zuordnung der Rollen ist, dass der Schüler oder die Schülerin einen überdurchschnittlichen Wert auf der entsprechenden Skala hat ($z > 0$ bei klassenweise standardisierten Werten) und auf keiner anderen Skala einen ähnlich hohen Wert erzielt (Differenz ≥ 0.1). Unter Anwendung dieses Kriteriums lassen sich in Studien mit älteren Kindern und Jugendlichen etwa 80–90% der Schülerinnen und Schüler eine Rolle zuordnen. Wie mit Selbstauskünften finden sich rund 10% Opfer. Ähnlich hoch ist auch die Zahl der Täter. Hinzu kommen jedoch 15–30% Assistenten und Verstärker, sodass die Pro-Bullying-Rollen zusammengenommen bis zu 40% der Klasse ausmachen. Weiterhin bleiben 20–30% als Außenstehende untätig. Die Verteidiger sind demgegenüber mit rund 20% meist in der Unterzahl (siehe Tabelle 1.4).

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass in der Literatur die Ausdifferenzierbarkeit der Pro-Bullying-Rollen teils in Frage gestellt wird (Goossens et al., 2006; Knauf, Eschenbeck & Käser, 2017; Sutton & Smith, 1999). Zudem werden durchaus auch andere Zuordnungskriterien für die Rollen diskutiert (Goossens et al., 2006; Knauf et al., 2017; Pouwels, Lansu & Cillessen, 2016; Sutton & Smith, 1999), welche zu etwas anderen Prävalenzschätzungen kommen. So verglichen Goossens et al. (2006) die Zuordnung auf Grundlage standardisierter Skalenwerte (z -Kriterium) mit verschiedenen prozentualen Kriterien (10%, 15%, 20%). Je strenger das Kriterium, desto geringer war der Anteil an Schülerinnen und Schülern, denen eine Rolle zugeordnet werden konnte. Mit dem strengsten Kriterium, bei dem jemand von mindestens 20% der Klasse für eine Rolle nominiert werden musste, konnte nur rund 30% der Jugendlichen (T2) eine Rolle zugeordnet werden. Die so ermittelten Prävalenzen liegen dementsprechend deutlich geringer. Besonders auffällig ist das fast gänzliche Wegfallen der Mitläufer (Assistenten, Verstärker). Das prozentuale Kriterium von mindestens 15% (bzw. einen Anteilswert von mindestens .15) wurde nochmals in der Studie von Olthof, Goossens, Vermande, Aleva und Van der Meulen (2011) eingesetzt. Damit konnte immerhin rund 70% der Heranwachsenden eine klare Rolle zugeordnet werden. In einer anderen Studie mit einem absoluten Kriterium von mindestens sechs Nominierungen war dies bei rund 50% der Stichprobe der Fall (Knauf et al., 2017). Während der Anteil der Opfer mit 10% in etwa den Befunden anderer Studien entspricht, konnten vergleichsweise weniger Pro-Bullying-Akteure

(20%), Verteidiger und Außenstehende (jeweils rund 10%) identifiziert werden (vgl. Tabelle 1.4). Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Rollenzuordnung werden in Abschnitt 2.3.4 tiefergehend reflektiert.

Klare Unterschiede lassen sich auch im Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung erkennen. Zwar finden Salmivalli et al. (1996) die zu erwartenden Korrelationsmuster (positiv zwischen den Pro-Bullying-Rollen sowie positiv zwischen Verteidigern und Außenstehenden, übrige Korrelationen negativ), doch berichten sie auch signifikante Unterschiede der Art, dass eigenes Täter-Verhalten in der Selbstauskunft unterschätzt wird, wohingegen Verstärker-, Außenstehenden- und insbesondere Verteidiger-Verhalten überschätzt werden. Diese Tendenz zur positiven Selbstdarstellung lässt sich auch in den von der Arbeitsgruppe um Nickerson berichteten Prävalenzraten erkennen. Sowohl bei der Selbstzuordnung zu einer der Rollenbeschreibungen (Nickerson, Mele & Princiotta, 2008) als auch bei der Bearbeitung eines Selbstberichtfragebogens mit 48 Items (Nickerson & Mele-Taylor, 2014) schätzt sich gut die Hälfte der Stichprobe als Verteidiger ein. Kriterium für die Rollenzuordnung mit dem Selbstberichtfragebogen war, dass das Verhalten mindestens dreimal im Monat gezeigt wurde. Wachs (2012) hingegen identifiziert mit einem wöchentlichen Kriterium nur 9% Verteidiger. Die größte Gruppe ist bei Wachs (2012) mit knapp 28% die der Außenstehenden. Die Pro-Bullying-Rollen machen demgegenüber bei allen drei Selbstberichtstudien nur etwa 10–15% der Stichprobe aus (Nickerson et al., 2008; Nickerson & Mele-Taylor, 2014; Wachs, 2012). Im Vergleich mit den Fremdbereichtstudien (20–40% Pro-Bullying-Akteure, vgl. Tabelle 1.4) zeichnet sich auch hier vermutlich eine positive Verzerrung ab.

Tabelle 1.4 Peer-Ratings- und Peer-Nominierungsstudien zur Rollenverteilung bei Schulbullying

Studienmerkmale	Prävalenzangaben						
	Opfer	Täter	Assistenten	Verstärker	Verteidiger	Außenstehende	ohne Rolle
Salmivalli et al. (1996)							
• finnischer PRQ mit 50 Items	12%	8%	7%	20%	17%	24%	13%
• <i>N</i> = 573; 12–13 Jahre							
Salmivalli et al. (1998)							
• finnischer PRQ mit 50 Items	5%	10%	13%	16%	20%	30%	6%
• <i>N</i> = 189; 14–15 Jahre							
Schäfer und Korn (2004a)							
• deutsche Version des PRQ mit 19 Items	10%	10%	13%	9%	20%	26%	14%
• <i>N</i> = 104; 11–14 Jahre							
Goossens et al. (2006)							
• niederl. Interview-Prozedur mit 32 Items	12%	10%	17% ^a	19%	23%	23%	9%
• <i>N</i> = 242; 10–14 Jahre (T2)							
Herrmann (2010)							
• deutsche Version des PRQ mit 19 Items	11%	19% ^b	23%	25%	29%	29%	29%
• <i>N</i> = 558; 10–14 Jahre (T2)							
Olthof et al. (2011)							
• Adaption der Prozedur von Goossens et al. (2006) mit 18 Items	7%	7%	9%	6%	18%	22%	29%
• <i>N</i> = 1229; 4.–6. Klasse							

(Fortsetzung)

Tabelle 1.4 (Fortsetzung)

Studienmerkmale	Prävalenzangaben						
	Opfer	Täter	Assistenten	Verstärker	Verteidiger	Außenstehende	ohne Rolle
Knauf et al. (2017)							
• deutsche Version des PRQ mit 22 Items							
• N = 5083; 10–18 Jahre	10%		20% ^b		11%	9%	50%
Pouwels und Van Noorden et al. (2018)							
• niederl. Version des PRQ mit 19 Items							
• N = 545; 12–14 Jahre	11%		34% ^b		23%	22%	10%
• N = 1491; 14–18 Jahre	10%		35% ^b		19%	25%	11%

Anmerkungen. Die Rollenzuordnung erfolgte bei den hier dargestellten Befunden mittels z-Kriterium, während die Opfer-Rolle in den Publikationen von Salmivalli et al. (1996; 1998) an einem 30%-Kriterium festgemacht wurde. Ausnahme ist die Publikation von Olthof et al. (2011), in der ein verhältnismäßiges Kriterium (mind. Anteilswert von .15) verwendet wurde, und die Publikation von Knauf et al. (2017), in der ein absolutes Kriterium (mind. 6 Nominierungen) verwendet wurde. ^aAssistenten und Verstärker wurden zusammengefasst. ^bTäter, Assistenten und Verstärker wurden zusammengefasst.

1.3.6 Rollenverteilung bei Cyberbullying

Die Grundannahme des Participant-Role-Ansatzes ist, dass alle Mitglieder einer Klasse in irgendeiner Form in den Bullying-Prozess involviert sind oder zumindest davon wissen (Salmivalli et al., 1996, S. 2). Da die Grenzen der Klassengemeinschaft jedoch für Cyberbullying weniger bedeutsam scheinen, ist zunächst die Frage zu klären, wie viele Heranwachsende überhaupt Cyberbullying mitbekommen. In der JIM-Studienreihe berichteten 31–37%, dass in ihrem Bekanntenkreis schon einmal jemand per Smartphone oder online fertig gemacht wurde (mpfs, 2016, 2017, 2018, 2020). In verschiedenen groß angelegten Studien, in denen Cyberbullying für die Teilnehmenden konkret definiert wurde, liegt der Anteil an Zeugen von Cyberbullying unter den Befragten zwischen 25% und 53% (Bastiaensens et al., 2016; DeSmet et al., 2016; Macháčková, Dedkova, Sevcikova & Cerna, 2013; Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2015; Quirk & Campbell, 2015; Song & Oh, 2018; Van Cleemput et al., 2014). Höhere Raten werden in einigen Artikeln (z. B. Allison & Bussey, 2016; Kazerooni, Taylor, Bazarova & Whitlock, 2018) mit Bezug auf Forschungsprojekte des Pew Research Centers (Duggan et al., 2014; Lenhart et al., 2011) genannt, bei welchen es jedoch um generell aggressives Verhalten und nicht ausschließlich Bullying im Internet ging. Auch bei Y. Huang und Chou (2010), in deren Stichprobe knapp 65% Zeugen von Cyberbullying waren, sind die Definitionskriterien für Bullying nicht zweifelsfrei gewährleistet.

Während die Verhaltensweisen der Bullying-Zeugen im schulischen Kontext überwiegend aus dem Blickwinkel des Participant-Role-Ansatzes befohrt werden, wird in den meisten Studien zu Cyberbullying vereinfacht zwischen mitmachendem, helfendem und passivem Verhalten unterschieden. Im Selbstbericht gibt ein Großteil der befragten Jugendlichen (55–60%) an, nichts zu tun, wenn sie Zeuge von Cyberbullying werden (DeSmet et al., 2016; Song & Oh, 2018; Van Cleemput et al., 2014). Helfende Verhaltensweisen berichten 10–55% der Jugendlichen, wobei trösten und Ratschläge geben am häufigsten vorkommen, während eine Konfrontation der Täter oder das Hilfeholen bei Erwachsenen seltener sind (DeSmet et al., 2016; Macháčková et al., 2013; Olenik-Shemesh et al., 2015; Song & Oh, 2018; Van Cleemput et al., 2014). Nur 2–10% der Befragten geben Bullying fördernde Verhaltensweisen wie Mitmachen, Weiterleiten oder Lachen zu (Bastiaensens et al., 2016; DeSmet et al., 2016; Song & Oh, 2018; Van Cleemput et al., 2014).

Ein direkter Vergleich dieser Zahlen mit jenen zu den Participant Roles ist nicht ohne Weiteres möglich. Zum einen handelt es sich wie bereits erwähnt

um Selbstberichtsdaten und zum anderen spiegeln die im Kontext von Cyberbullying berichteten Reaktionen nicht unbedingt konsistente Verhaltensmuster im Sinne der Participant Roles wider (DeSmet et al., 2014). Sind Mehrfachantworten möglich, nennen die Befragten oftmals verschiedene, zum Teil gegensätzliche Verhaltensweisen (DeSmet et al., 2016; Van Cleemput et al., 2014). Auch sehen es jugendliche Teilnehmende an Fokusgruppendifkussionen nicht als widersprüchlich an, sowohl online verstärkend als auch privat tröstend zu reagieren (DeSmet et al., 2012). Dies verdeutlicht wiederum die Komplexität der Rahmenbedingungen für Zeugenschaft und Zeugenreaktionen bei Cyberbullying (vgl. Abschnitt 1.2.3). Der Wechsel zwischen online und offline sowie öffentlich und privat erlaubt möglicherweise verschiedenartige Verhaltensweisen, ohne dass dies als unvereinbar erlebt oder von anderen als inkonsistent wahrgenommen würden. Law et al. (2012) sprechen von einem Verwischen der Rollen, da diese schnell gewechselt werden könnten. Die Arbeitsgruppe um DeSmet (2014) kommt zu dem Schluss, dass das Verhalten von Cyberbullying-Zeugen stark von kontextuellen Faktoren abhängt und daher nicht als starre Rolle verstanden werden sollte. Allerdings wird in den Studien zum Bystander-Verhalten bei Cyberbullying in der Regel nicht eine konkrete soziale Konstellation beleuchtet, wie dies bei den Participant-Role-Studien zu Schulbullying der Fall ist. Während die Participant-Role-Studien konkret erfragen, wer aus der Klassengemeinschaft das Opfer ist und wer in diesem Zusammenhang in welcher Rolle auftritt, wird in Cyberbullying-Studien ganz allgemein gefragt, wie die Befragten auf Cyberbullying reagieren. Die Antworten können sich dementsprechend auf ganz unterschiedliche Vorfälle beziehen, weshalb der Bericht verschiedener teils gegenteiliger Reaktionsweisen nicht verwundert. Eine Differenzierung zwischen generellen Verhaltensweisen bei (Cyber-)Bullying einerseits und der in einem konkreten Fall von (Cyber-)Bullying eingenommenen Rolle andererseits ist dementsprechend wichtig für die Einordnung der Befunde.

Einen Versuch den Participant-Role-Ansatz auf Cyberbullying zu übertragen unternahm Wachs (2012) und berücksichtigte den Rollencharakter durch ein Häufigkeitskriterium: Berichtete ein Schüler oder eine Schülerin ein rollentypisches Verhalten mindestens wöchentlich zu zeigen, wurde dem- oder derjenigen die entsprechende Rolle zugeordnet. Auf diese Weise wurden in der Stichprobe deutscher Schülerinnen und Schüler ($N = 518$; 11–17 Jahre) 6% als Täter, 5% als Opfer und 4% als Täter-Opfer bei Cyberbullying identifiziert. Des Weiteren gab es 4% Cyberassistenten, 5% Cyberverteidiger und 11% passive Cyberbystander. Die Rolle des Verstärkers wurde nicht erfasst. Zu beachten ist, dass es sich auch

hier um Selbstauskünfte handelt, die nicht auf einen bestimmten Fall von Cyberbullying bezogen sind. Nichtsdestoweniger scheinen einige Personen vermehrt Verhaltensweisen zu zeigen, die charakteristisch für die Participant Roles sind.

Peer-Nominierungsstudien zu Bystander-Verhalten bei Cyberbullying gibt es praktisch nicht. Für eine Studie von Jones und Kolleginnen (2015) wurden Opfer von Bullying nach dem Verhalten der Bystander in zwei Fällen befragt. Dabei ging es um die Anwesenden in der Bullying-Situation allgemein, nicht aber um die Benennung konkreter Personen. Es wurde differenziert zwischen Vorfällen, die ausschließlich persönlich, ausschließlich technisch vermittelt oder gemischt stattfanden. In reinen Cyberbullying-Vorfällen wurden – wie in den anderen Konstellationen – unterstützende Reaktionen am häufigsten genannt (bei 11–58% der Vorfälle). Weiterhin berichteten viele Opfer passiv-vermeidende Verhaltensweisen der Bystander (bei 37–39% der Vorfälle). Auch verstärkend-assistierende Verhaltensweisen (zusehen, lachen, mitmachen) wurden von den Opfern benannt (bei 11–34% der Vorfälle). Da allerdings das Wiederholungskriterium nicht in allen Fällen gegeben war (in 41% der Vorfälle betrug die Dauer nur einen Tag), sind die Befunde nur begrenzt aussagekräftig für Cyberbullying. Interessant in diesem Zusammenhang ist vor allem der Befund, dass negatives Bystander-Verhalten am wahrscheinlichsten war, wenn folgende für Bullying typischen Aspekte gegeben waren: ein Machtungleichgewicht, eine längere Dauer, mehrere Täter sowie eine größere Anzahl an Bystandern.

Studien zum Verhalten der Bystander bei Cyberbullying bestätigen zusammenfassend also das Auftreten der drei auch bei Schulbullying beobachtbaren Verhaltensweisen: mitmachen, helfen oder heraushalten. Am häufigsten genannt werden – ähnlich wie bei Selbstberichtstudien zu Schulbullying, jedoch im Gegensatz zu Peer-Nominierungsstudien – helfende und passive Verhaltensweisen, wohingegen verstärkendes oder besteuerndes Verhalten selten berichtet werden. Ob diese Verhaltensweisen im Cyberkontext wie im Schulkontext als konsistentes Muster im Sinne einer Rolle gezeigt werden, bleibt zu überprüfen.

1.3.7 Überlappungen zwischen Schulbullying und Cyberbullying

Da Online-Interaktionen oftmals bestehende Beziehungen aus dem Offline-Alltag weiterführen (Gross, 2004; Reich, Subrahmanyam & Espinoza, 2012), ist die Annahme naheliegend, dass nicht nur Freundschaften, sondern ebenso Konflikte aus dem nicht-digitalen Leben in den Cyberspace hereingetragen werden.

Dieser Gedanke lässt sich auch an Überschriften von Fachartikeln wie „Cyberbullying: An extension of the schoolyard“ (Swartz, 2009) oder „Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization“ (Tokunaga, 2010) ablesen. Allgemein sind Opfererfahrungen im Offline-Kontext ein Prädiktor für Opfererfahrungen im Online-Kontext und aggressives Offline-Verhalten ist ein Prädiktor für aggressives Online-Verhalten (Pornari & Wood, 2010).

Dass es einen Bezug zwischen Cyberbullying und dem nicht-digitalen Alltag der Jugendlichen gibt, lässt sich auch daran erkennen, dass viele Opfer angeben die Täter persönlich zu kennen oder zumindest eine Vermutung haben, wer hinter den Angriffen steckt. Tokunaga stellte schon 2010 fest, dass mindestens 40–50% der Opfer die Identität des Cyberbullies kennen. In der Interviewstudie von Jones und Kolleginnen (2015) nannten sogar 89% der Befragten (Ex-)Freunde, (Ex-)Partner, Mitschüler oder Bekannte als Täter beziehungsweise Täterinnen. Bei einer Online-Befragung in Deutschland machten Mitschüler und Freunde immerhin 65% der Täternennungen aus (Jäger et al., 2009). Ähnliche Befunde gibt es aus Taiwan, wo nur etwa ein Viertel der Opfer keine Idee hatte, wer sie online schikaniert hat (Y. Huang & Chou, 2010), aus Israel, wo ebenfalls 25% der Opfer die am Cyberbullying beteiligten nicht kannten (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015) und aus den USA, wo abermals etwa ein Viertel den Täter nicht kannten oder als Fremden bezeichneten (Waasdorp & Bradshaw, 2015). In Fokusgruppeninterviews zu Cyberbullying sprachen die befragten Jugendlichen von sich aus Offline-Bullying als damit verflochten an (DeSmet et al., 2014).

Aus quantitativen Studien zu Schul- und Cyberbullying geht das Ausmaß der Übereinstimmung der Rollen zwischen beiden Kontexten hervor. Es zeigt sich, dass ein Großteil der Opfer von Cyberbullying (40–95%) ebenfalls offline schikaniert wird (Beran & Li, 2007; Campbell, Spears, Slee, Butler & Kift, 2012; R. M. Kowalski, Morgan & Limber, 2012; R. M. Kowalski & Limber, 2013; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2011; Olweus, 2012; Riebel et al., 2009; Smith et al., 2008; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Wachs, 2012). Ebenso ist ein Großteil der Cyberbullies (56–91%) auch offline als Bully aktiv (R. M. Kowalski et al., 2012; R. M. Kowalski & Limber, 2013; Livingstone et al., 2011; Olweus, 2012; Riebel et al., 2009; Smith et al., 2008; Wachs, 2012). Umgekehrt ist ein vergleichsweise geringer Anteil der Schulbullying-Opfer (18–28%) gleichzeitig von Cyberbullying betroffen (Campbell et al., 2012; R. M. Kowalski et al., 2012; R. M. Kowalski & Limber, 2013; Smith et al., 2008; Waasdorp & Bradshaw, 2015) und auch vergleichsweise wenige der Offline-Bullies (20–45%) schikanieren zusätzlich online (R. M. Kowalski et al., 2012; R. M. Kowalski & Limber, 2013; Riebel et al., 2009; Smith et al., 2008).

Die Kontinuität der Opfer- und der Täter-Rolle zwischen Offline- und Online-Kontext sagt zunächst weder etwas darüber aus, ob auch die genaue Täter-Opfer-Konstellation in beiden Kontexten gleich ist, noch darüber, in welcher Reihenfolge die Ereignisse ablaufen. In einer Studie von Waasdorp und Bradshaw (2015) geben knapp ein Drittel der Cyberopfer an, dass genau der Online-Täter sie auch offline schikaniert. Bei diesen Personen, die vom gleichen Täter sowohl offline als auch online schikaniert wurden, fand das Bullying meist (bei 41%) in beiden Kontexten simultan statt, bei rund 30% begann das Bullying offline und bei einer nahezu gleichgroßen Gruppe (29%) begann das Bullying online. Eine klare Reihenfolge zeichnet sich also nicht ab. Vielmehr werden ebenso Konflikte und Probleme aus dem Cyberspace in den nicht-digitalen Alltag hineingetragen wie andersherum und oftmals treten diese gleichzeitig in beiden Kontexten auf.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass auch ein Zusammenhang der Opfer-Rolle mit der Täter-Rolle über die Kontexte hinweg dokumentiert ist. So haben traditionelle Opfer verglichen mit Nicht-Opfern nicht nur höhere Werte hinsichtlich Cyberviktimsierung, sondern auch hinsichtlich Cyberaggression (Lazuras et al., 2017). Gleichfalls haben traditionelle Täter verglichen mit Nicht-Tätern höhere Werte in Cyberbullying sowie Cyberviktimsierung (Lazuras et al., 2017). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Rollen im Cyberkontext leichter gewechselt werden können (Law et al., 2012) und digitale Medien Opfern neue Wege bieten sich an ihren Peinigern zu rächen (König, Gollwitzer & Steffgen, 2010; Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Kowalski et al. (2012) verglichen mittels Pfadanalyse verschiedene Modelle zu den Zusammenhängen zwischen Offline-Täterschaft und -Viktimsierung und Online-Täterschaft und -Viktimsierung und kamen zu dem Schluss, dass es sowohl Assoziationen zwischen den Rollen als auch zwischen den Kontexten gibt, diese jedoch geschlechtsspezifisch etwas anders ausfallen.

Kaum Befunde gibt es zur Übereinstimmung der übrigen Rollen, also der Assistenten, Verstärker, Verteidiger und Außenstehenden zwischen den Kontexten. Erneut zu nennen ist die Studie von Wachs (2012), in der die Participant Roles (mit Ausnahme der Verstärker) über Selbstauskünfte für Schul- und Cyberbullying erfasst wurden. Die Überschneidung der weiteren Rollen zwischen den Kontexten erwies sich hierbei als ähnlich hoch wie bei der Opfer- und der Täter-Rolle: 64% der Cyberassistenten, 59% der Cyberverteidiger und 63% der passiven Cyberbystander hatten im Kontext von Schulbullying die gleiche Rolle. Ebenfalls über Selbstauskunft erfasst wurden bei Quirk und Campbell (2015) die Verhaltensweisen beim letzten erlebten Schul- und Cyberbullying-Vorfall: Die Hälfte

derjenigen, die beides erlebt hatten, berichteten unterschiedliche Verhaltensweisen in beiden Kontexten, allerdings kann man aufgrund der Operationalisierung nicht von einer Rolle sprechen.

Betrachtet man also Schul- und Cyberbullying gemeinsam, lässt sich erkennen, dass Bullying, das ausschließlich online abläuft eher selten ist. Die meisten Opfer und Täter von Bullying haben diese Rolle entweder in Schul- *und* Cyberkontext oder aber nur im Schulkontext. Weiterhin gibt es erste Hinweise dafür, dass auch die anderen Rollen eine Konstanz zwischen Schul- und Cyberkontext aufweisen, wenngleich die Forschungslage hierzu sehr dünn ist.

1.4 Sozial-kognitive und affektive Reaktionen auf Bullying

Geht es darum, zu erklären welche Rolle ein Bystander bei Schul- oder Cyberbullying einnimmt, so gibt es Forschung, die fokussiert ist auf die Eigenschaften des Bystanders (z. B. Geschlecht, Persönlichkeit, Einstellungen, Kompetenzen; Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2010; Pronk, Olthof & Goossens, 2015; Salmivalli & Voeten, 2004), die Merkmale des Vorfalls (z. B. Art und Häufigkeit bzw. Schwere der Angriffe, online vs. offline; DeSmet et al., 2016; Macaulay, Boulton & Betts, 2018) oder die sozialen Bedingungen (z. B. Normen, Beziehung zum Opfer, Beziehung zu und Verhalten der anderen Bystander; Bastiaensens et al., 2016; DeSmet et al., 2016; Salmivalli & Voeten, 2004). Vermutlich mit allen drei Aspekten in Verbindung stehend sind die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf die Schikanen, welche ebenfalls als Prädiktor für die eingenommene Rolle untersucht wurden. Vielfach in den Fokus genommen wurden vor allem Empathie und Moral Disengagement sowie Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen (DeSmet et al., 2016; Thornberg, Wänström, Hong & Espelage, 2017; Van der Ploeg, Kretschmer, Salmivalli & Veenstra, 2017; Van Noorden et al., 2015). Diese mentalen Reaktionen lassen sich in das Bystander-Intervention-Modell von Latané und Darley (1970) zum Verhalten von Zeugen in Notfallsituationen einordnen, welches im folgenden Kapitel näher erläutert und auf Bullying angewendet werden soll.

1.4.1 Das Bystander-Intervention-Modell im Kontext Bullying

Angeregt durch eine Reihe verschiedener Mordfälle, bei denen es mehrere Zeugen gab, von denen jedoch keiner eingriff (der bekannteste davon ist wohl der Fall von

Kitty Genovese), begannen die Sozialpsychologen Bibb Latané und John Darley in den 60er-Jahren zu den Determinanten des Einschreitens bei Notfällen zu forschen. Sie entwickelten daraufhin ein Modell des Interventionsprozesses, welches auf der Grundannahme basiert, dass Zeugen einer Notsituation eine Serie von Entscheidungen treffen müssen, von welchen abhängt, ob sie eingreifen oder nicht. Die kognitiven Prozesse bis hin zum Einschreiten konzeptualisieren Latané und Darley (1970) in fünf Stufen. Der elementare erste Schritt ist, dass das Ereignis bemerkt wird. Im zweiten Schritt müssen Zeugen das – möglicherweise mehrdeutige – Ereignis als Notlage interpretieren. Auf der dritten Stufe müssen Zeugen persönliche Verantwortung übernehmen etwas gegen die Notlage zu unternehmen. Die vierte Stufe beinhaltet daraufhin die Entscheidung, ob und auf welche Weise interveniert werden kann. Bei der fünften und damit letzten Stufe geht es schließlich darum, das Hilfeverhalten in die Tat umzusetzen.

Das Bystander-Intervention-Modell wurde für Notfälle konzipiert, kann gleichwohl aber auch auf Hilfeverhalten in Kontexten ohne konkreten akuten Notfall angewendet werden (Anker & Feeley, 2011; Hudson & Bruckman, 2004). Auch zur Erklärung von helfendem versus passivem Bystander-Verhalten bei Bullying wurde das Bystander-Intervention-Modell bereits herangezogen (Allison & Bussey, 2016; Obermaier, Fawzi & Koch, 2015; Pfetsch, 2016) und hat sowohl experimentelle (Dillon & Bushman, 2015; Koehler & Weber, 2018) als auch nicht-experimentelle (DeSmet et al., 2016; Jenkins & Nickerson, 2017; Pozzoli & Gini, 2012) Forschung inspiriert.

Bezogen auf die erste Stufe des Bystander-Intervention-Modells zeigen sowohl Selbstberichtsstudien (Olenik-Shemesh et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014) als auch experimentelle Simulationsstudien (Dillon & Bushman, 2015; Shultz, Heilman & Hart, 2014), dass von denjenigen, die das Bullying beziehungsweise die Cyberaggression bemerkten, die meisten nicht intervenierten. Dies hebt die Bedeutsamkeit der folgenden Schritte hervor. Dass Unsicherheit in Hinblick auf die Ernsthaftigkeit der Bullying-Situation eingreifendes Verhalten hemmt berichten Heranwachsende in Interview-Studien (Forsberg, Thornberg & Samuelsson, 2014; Wójcik & Mondry, 2020).

Pozzoli und Gini (2012) operationalisierten die zweite Stufe – die Notlage als solche zu erkennen – anhand der Einstellung zu Bullying und fanden, dass diese das persönliche Verantwortungsgefühl (Stufe 3) vorhersagte. Weiterhin waren sowohl Einstellungen als auch Verantwortungsgefühl mit der Copingstrategie (Annäherung vs. Meidung; Stufe 4) assoziiert, welche wiederum relevant für das gezeigte Bystander-Verhalten (verteidigend vs. passiv; Stufe 5) war.

DeSmet und Kolleginnen (2016) arrangieren eine gewaltige Anzahl möglicher Prädiktoren für Bystander-Verhalten bei Cyberbullying entlang des Bystander-Intervention-Modells. Positives Bystander-Verhalten (verteidigen, trösten, melden) wurde am besten durch die entsprechende Intention sowie die Freundschaft mit dem Opfer vorhergesagt. Die Absicht zu positivem Bystander-Verhalten hing unter anderem mit der (Nicht-)Leugnung von Verantwortung (Stufe 3), einer negativen Einstellung zu passivem oder verstärkendem Verhalten sowie angemessenen sozialen Kompetenzen (Stufe 4) zusammen. Negatives Bystander-Verhalten (passiv bleiben, mitmachen, verstärken) wurde ebenfalls am besten durch die entsprechende Intention vorhergesagt, welche unter anderem durch eine positive Einstellung zu passivem Verhalten, auf eigene Vorteile bedachte Verhaltensmotive sowie schwache soziale Kompetenzen (Stufe 4) bedingt war.

Nickerson, Aloe, Livingston und Feeley (2014) stellen einen Fragebogen zur Erfassung aller fünf Schritte des Bystander-Intervention-Modells für Bullying und sexuelle Belästigung vor. Dieser wird bei Jenkins und Nickerson (2017) in Zusammenhang mit den Participant Roles gebracht. Selbstberichtetes Verteidiger-Verhalten war mit allen fünf Stufen – Ereignis wahrnehmen, als Notfall interpretieren, Verantwortung annehmen, Fähigkeit zu helfen und Absicht zu handeln – assoziiert. Selbstberichtetes Außenstehenden-Verhalten hingegen ging nur mit einer geringen Absicht zu handeln einher. Die übrigen Rollen hingen nicht mit den fünf Stufen des Bystander-Intervention-Modells zusammen.

Betrachtet man die Operationalisierungen der Stufen in bisherigen Studien genauer, lassen sich sozial-kognitive und affektive Konzepte wie Empathie, Moral Disengagement und Selbstwirksamkeitsüberzeugung erkennen. So ordnen DeSmet und Kolleginnen (2016) Facetten des Moral Disengagement der zweiten und dritten Stufe des Bystander-Intervention-Modells zu und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie Empathiefähigkeit der vierten Stufe. Im Fragebogen von Nickerson und Mele-Taylor (2014) spiegeln einzelne Items ebenfalls Moral Disengagement oder Selbstwirksamkeitserwartungen wider. Diese Konzepte sind nicht mit den Entscheidungsstufen gleichzusetzen, können aber herangezogen werden, um die Übergänge zwischen den Stufen zu erklären (vgl. DeSmet et al., 2016).

Im Folgenden soll nun ein erweitertes Modell beschrieben werden, welches sozial-kognitive und affektive Prozesse in das Bystander-Intervention-Modell eingliedert, wie in Abbildung 1.4 veranschaulicht. Dieses Modell geht davon aus, dass das Erreichen der einzelnen Stufen von sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying abhängt. Nach dem Bemerkten eines Bullying-Vorfalles wird Empathie mit dem Opfer als Voraussetzung dafür angenommen, dass das Geschehen als Notsituation wahrgenommen und der Handlungsbedarf erkannt

wird, also die zweite Stufe des Bystander-Intervention-Modells erreicht wird. Heranwachsende berichten in semistrukturierten Interviews zu Bullying, dass sie den Ernst der Lage in Abhängigkeit von emotionalen Hinweisen seitens des Opfers einschätzen (Forsberg et al., 2014). Ebenfalls relevant für das Erreichen der zweiten Stufe, jedoch kontraproduktiv ist das Ausmaß, in dem die Situation beschönigt oder verharmlost wird oder dem Opfer die Schuld gegeben wird. Treten diese Facetten des Moral Disengagement in Kraft, negiert der Bystander Notlage und Handlungsbedarf. Wird das schikanierende Verhalten als Spaß schöneredet oder zum normalen Streit heruntergespielt und die Folgen für das Opfer bagatellisiert, wird kein Notfall und somit auch kein Handlungsbedarf wahrgenommen. Auch wenn das schikanierende Verhalten gerechtfertigt und dem Opfer selbst die Schuld gegeben wird, besteht keine Notwendigkeit einzugreifen. Weitere Mechanismen des Moral Disengagement, welche bedeutsam für die dritte Stufe (Verantwortungsübernahme) erscheinen, sind das Abweisen oder die Diffusion von Verantwortung. Diese verhindern das Erreichen der dritten Stufe. Antizipierte moralische Emotionen wie Scham oder Gewissensbisse sollten hingegen die Verantwortungsübernahme und damit das Erreichen der dritten Stufe fördern. Für die letztendliche Entscheidung zur Intervention dürften schließlich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Handlungsergebniserwartungen ausschlaggebend sein. Ein Bystander muss Möglichkeiten kennen in die Situation einzugreifen, sich diese zutrauen und der Überzeugung sein, dass dies die Situation tatsächlich verbessert, um als Verteidiger aktiv zu werden. Bestehen Ängste davor, die Situation zu verschlimmern oder sich selbst in Gefahr zu bringen, hemmt dies die Entscheidung einzugreifen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und wahrgenommene Kosten könnten auch am Übergang zur letzten Stufe – der tatsächlichen Umsetzung der Intervention – eingeordnet werden (siehe Jenkins & Nickerson, 2017), jedoch kann davon ausgegangen werden, dass diese bereits die Entscheidung zur Intervention, das heißt die Ausbildung der Intention, und nicht erst deren Umsetzung beeinflussen (vgl. Ajzen, 1991).

Die erste wichtige Erweiterung des Modells besteht also darin, dass Annahmen über die für die Stufenübergänge notwendigen mentalen Prozesse getroffen werden. Eine weitere Weiterentwicklung des Modells liegt darin, dass nicht nur zwischen passivem und helfendem Verhalten, sondern darüber hinaus auch antisozialem Verhalten in der Notsituation differenziert wird. Mangelt es dem Bystander an Empathie und kommen sogar Mechanismen des Moral Disengagement zum Zuge, sodass die wiederholten Angriffe auf ein wehrloses Opfer nicht als einschreitenswürdige Notsituation wahrgenommen werden, kommt es mit hoher Wahrscheinlichkeit zu verstärkendem oder mitmachendem Verhalten. Personen hingegen, die das Leid des Opfers und den Handlungsbedarf anerkennen, sich

jedoch nicht persönlich verantwortlich fühlen oder sich effektives Hilfeverhalten nicht zutrauen, werden zu passiven Bystandern. Nur wenn alle Hürden des Entscheidungsprozess genommen werden, wird ein Bystander zum Verteidiger.

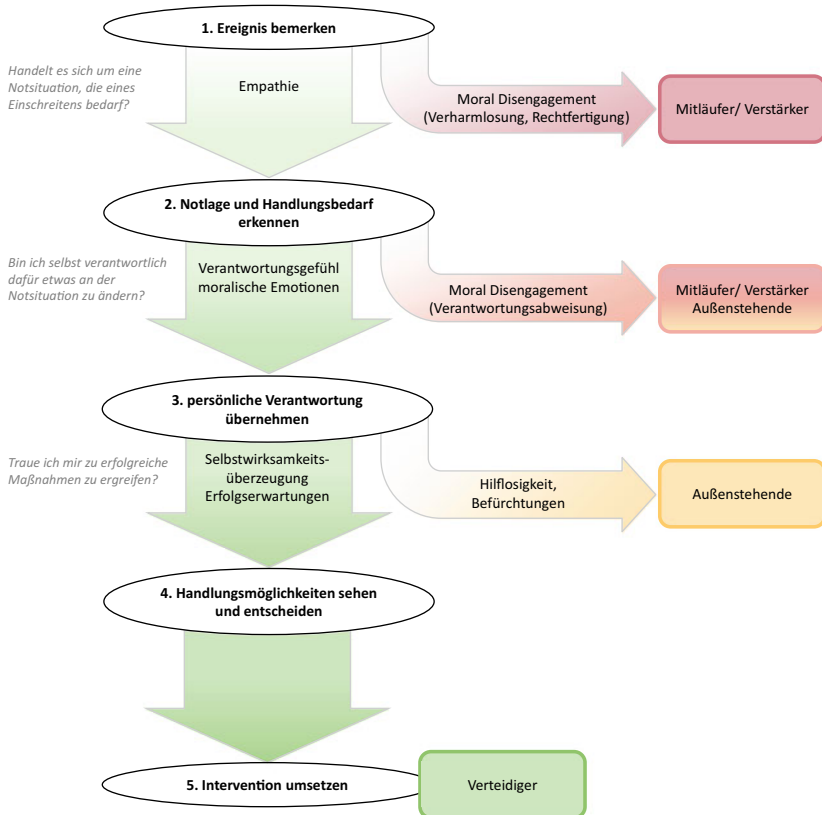


Abbildung 1.4 Bystander-Intervention-Modell nach Latané und Darley (1970) ergänzt um entscheidende sozial-kognitive und affektive Reaktionen im Zusammenhang mit Bullying sowie die Rollen im Bullying-Geschehen

Das erweiterte Bystander-Intervention-Modell für Bullying greift somit auf weitere theoretische Ansätze, wie die sozial-kognitive Theorie (social cognitive theory; Bandura, 1991, 2001), das Erregung:Kosten-Belohnungsmodell (arousal:cost-reward model; Dovidio, Piliavin, Gaertner, Schroeder & Clark,

1991), das normative Entscheidungsmodell des Altruismus (normative decision-making model of altruism, Schwartz & Howard, 1981) und die Theorie geplanten Verhaltens (theory of planned behavior; Ajzen, 1991) zurück, welche in den folgenden Kapiteln im Zusammenhang mit den verschiedenen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen näher erläutert werden sollen. Neben Definition und theoretischer Einbettung der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen soll in den folgenden Kapiteln jeweils auch die Forschungslage zu Geschlechts- und Altersunterschieden sowie zu den Zusammenhängen mit aggressivem und prosozialem Verhalten wie auch den Bystander-Rollen im Bullying-Geschehen dargestellt werden.

1.4.2 Empathie, empathische Anteilnahme und empathischer Distress

Empathie bezeichnet das Nachvollziehen und Teilen der Gefühle anderer Lebewesen (Altmann, 2020). In Abgrenzung von der Gefühlsansteckung wird dabei die Differenzierung zwischen Selbst und anderen aufrechterhalten und es bedarf eines kognitiven Verständnisses für die (vermuteten) Emotionen des Gegenübers (Altmann, 2020). Umgekehrt darf Empathie jedoch auch nicht ausschließlich auf den *kognitiven* Aspekt der *Perspektivenübernahme* reduziert werden, da das *affektive Nachempfinden* ebenso wichtig für das Konzept der Empathie ist (Altmann, 2020; Feshbach, 1975). Davis (1983) verweist auf Werke aus dem 18. und 19. Jahrhundert, in denen bereits zwischen kognitiv-intellektuellen und viszeral-emotionalen empathischen Reaktionen unterschieden worden sei. Die affektive Komponente der Empathie kann weiterhin von empathischer Anteilnahme und empathischem Distress abgegrenzt werden. Während bei affektiver Empathie eine Übereinstimmung zwischen den Emotionen von Beobachter und Zielperson (emotional congruence) vorliegt (Feshbach, 1975; Jolliffe & Farrington, 2006a), also die gleiche Emotion erlebt wird, ist dies weder bei empathischer Anteilnahme noch bei empathischem Distress der Fall.

Empathie

= das Verstehen (kognitive Komponente) und Teilen (affektive Komponente) des Gefühlszustands anderer Individuen

Empathische Anteilnahme (auch Mitgefühl)

= anteilnehmende, fürsorgliche emotionale Reaktionen auf das Leid anderer Individuen

Empathischer Distress

= persönliches Unbehagen, welches durch das Leid anderer Individuen ausgelöst wird

Empathische Anteilnahme ist das Empfinden fürsorglicher Emotionen für den anderen (Altmann, 2020; Batson, Fultz & Schoenrade, 1987; Davis, 1983; Jolliffe & Farrington, 2006a). Empathische Anteilnahme (empathic concern) wird teils auch als Mitgefühl (Altmann, 2020) beziehungsweise in englischsprachiger Literatur als ‚sympathy‘ oder ‚compassion‘ bezeichnet (Batson et al., 1987; Davis, 1983; Eisenberg, Eggum & Di Giunta, 2010; Jolliffe & Farrington, 2006a). Batson et al. (1987) beschreiben diese emotionalen Reaktionen als mit-leidvoll, weichherzig, zärtlich und anteilnehmend, obgleich sie selbst dafür in dieser Publikation noch die Bezeichnung Empathie wählen. Diese Art emotionaler Reaktionen sind am Wohlergehen anderer ausgerichtet (Jolliffe & Farrington, 2006a) und können Reaktionen gegenübergestellt werden, welche eher auf sich selbst bezogen sind und *empathischer Distress* (empathic distress, personal distress) genannt werden (Batson et al., 1987; Davis, 1983; Olweus & Endresen, 1998). Darunter fällt beispielsweise beunruhigt, aufgewühlt oder erschüttert sein, was zwar kongruent mit den emotionalen Reaktionen des Betroffenen ist, jedoch nicht exakt identisch sein muss (Batson et al., 1987). Empathie, empathische Anteilnahme und empathischer Distress können als persönliche Disposition konzeptualisiert werden, jedoch ebenfalls als akute Reaktion auf ein spezifisches Ereignis (Bierhoff, 2009; Miller & Eisenberg, 1988).

Die Forschung zu Empathie und empathischer Anteilnahme konnte Zusammenhänge mit *Geschlecht und Alter* aufdecken. So berichten laut einer Review-Studie Frauen und Mädchen mehr Empathie als Männer und Jungen (Eisenberg & Lennon, 1983). Auch jüngere, teils auf Bullying bezogene Studien kommen für beide Komponenten der Empathie zum gleichen Ergebnis (Gini, Albiero, Benelli & Altoe, 2008; Jolliffe & Farrington, 2006a; Macháčková & Pfetsch, 2016). Hinsichtlich der Entwicklung von Empathie in der Adoleszenz zeigte sich in einer längsschnittlichen Studie mit jährlichen Erhebungen ein positiver Trend zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr (Allemand, Steiger & Fend, 2015). Auch hier wiesen männliche Teilnehmer zu allen Zeitpunkten ein niedrigeres Empathieniveau auf als weibliche. Der Anstieg über die Jugendjahre hinweg war

jedoch ähnlich wie bei weiblichen Teilnehmern (Allemand et al., 2015). Eine weitere Längsschnittstudie (Van der Graaff et al., 2014) mit ebenfalls jährlichen Befragungen von Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren fand hingegen sowohl Niveau- als auch Entwicklungsunterschiede. Die kognitive Komponente der Empathie (Perspektivenübernahme) stieg bei Mädchen kontinuierlicher an als bei Jungen und die empathische Anteilnahme nahm bei Jungen in der mittleren Jugend ab, während sie bei Mädchen stabil blieb (Van der Graaff et al., 2014). Generell berichteten Mädchen wiederum ein höheres Level an sowohl Perspektivenübernahme als auch empathischer Anteilnahme (Van der Graaff et al., 2014). Auch in der Längsschnittstudie von Olweus und Endresen (1998) verzeichneten nur Mädchen zwischen der sechsten und der neunten Klasse einen klaren Anstieg hinsichtlich empathischem Disstress und empathischer Anteilnahme. Bei Jungen hingegen war keine signifikante Veränderung des empathischen Disstress feststellbar und die empathische Anteilnahme sowie deren Entwicklung waren abhängig vom Geschlecht des Empathieobjekts. Die empathische Anteilnahme von Jungen gegenüber Jungen war geringer als gegenüber Mädchen und nahm über die Jugend ab, während sie gegenüber Mädchen zunahm (Olweus & Endresen, 1998).

Empathie spielt in verschiedenen Theorien zu *prosozialem Verhalten* eine wichtige Rolle. Penner, Dovidio, Piliavin und Schroeder (2005) stellen fest, dass die meisten Forschenden sich einig sind, dass empathische Aktivierung ausschlaggebend für viele Formen von Hilfsverhalten ist. So sehen Penner, Fritzsche, Craiger und Freifeld (1995) Empathie als wesentlichen Faktor einer prosozialen Persönlichkeitsstruktur. Die Empathie-Altruismus-Hypothese von Batson (1987; 2011) geht davon aus, dass Empathie prosoziales Verhalten motiviert. Nur empathische Anteilnahme führt dabei zu altruistisch motiviertem Hilfeverhalten, während empathischer Disstress egoistisches Hilfeverhalten auslöst, wenn keine Möglichkeit besteht der Situation zu entgehen (vgl. Bierhoff, 2009). Dies steht auch im Einklang mit dem Erregung:Kosten-Belohnungsmodell (Dovidio et al., 1991), welches postuliert, dass Hilfeverhalten zum einen von der erlebten Erregung des Bystanders und zum anderen von wahrgenommenen Kosten und Nutzen für das Helfen oder Nichthelfen abhängt. Empathie wird in diesem Modell als Einflussfaktor auf beide Komponenten angesehen: Empathie steigert die Erregung bei der Beobachtung von Leid und die Kosten für das Nichthelfen (Dovidio et al., 1991). Insbesondere in Situationen ohne akuten Notfall wird empathische Anteilnahme als entscheidend für die Erregung erachtet, während Notfallsituationen eine starke autonome Erregung auslösen (Dovidio et al., 1991), welche dem Konzept des empathischen Disstress gleichkommt. Zudem mutmaßen die Autoren und die Autorin, dass bei starker empathischer Anteilnahme die Erregung nicht durch das Verlassen der Situation abgebaut werden kann, was wiederum Kosten für das

Nichthelfen darstellt (Dovidio et al., 1991). Schließlich kann Empathie auch als Fertigkeit konzeptualisiert werden, welche notwendig ist, um ein angemessenes Hilfeverhalten zu wählen und umzusetzen (vgl. DeSmet et al., 2016).

Auch mit *antisozialem und aggressivem Verhalten* ist Empathie theoretisch verknüpft. Zum einen können empathische Kompetenzen und insbesondere die kognitive Komponente der Empathie Missverständnissen und Konflikten vorbeugen (Davis, 1996; Feshbach, 1975; Miller & Eisenberg, 1988). Zum anderen sollten affektive empathische Reaktionen aggressives Verhalten hemmen (Davis, 1996; Feshbach, 1975). Das Erleben von empathischer Anteilnahme für das Opfer, löst laut Batson (2011) prosoziale Verhaltensimpulse aus, welche nicht vereinbar mit aggressiven Verhaltensweisen sind (Miller & Eisenberg, 1988). Empfindet oder antizipiert der Aggressor negative empathische Erregung durch die eigenen aggressiven Handlungen, ist er oder sie motiviert diese abzubauen, indem das aggressive Verhalten unterlassen, gestoppt oder gemindert wird (Davis, 1996; Miller & Eisenberg, 1988). Dies kann im Sinne einer negativen Verstärkung verstanden werden, die dazu führt, dass empathische Individuen auf lange Hinsicht weniger aggressives Verhalten zeigen (vgl. Feshbach, 1975). Kritisch betrachtet werden muss jedoch, dass aggressives Verhalten per Definition gerade auf eine Schädigung des Opfers abzielt. Das Erkennen, dass dies erreicht wurde (kognitive Empathie), kann dementsprechend insbesondere bei feindseliger Aggression in Reaktion auf eine Provokation verstärkend erlebt werden (Davis, 1996). Eine hemmende Wirkung von empathischen Reaktionen auf aggressives Verhalten ist dementsprechend nicht garantiert (Davis, 1996). Des Weiteren gilt es zu beachten, dass die Fähigkeit der Perspektivenübernahme insbesondere im Kontext von Bullying genutzt werden könnte, um das soziale Umfeld zu manipulieren und soziale Macht auszuüben (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Die Verknüpfung von Empathie mit allgemein prosozialem und aggressivem Verhalten sowie mit schikanierendem und verteidigendem Verhalten bei Bullying ist nicht nur theoretisch solide untermauert, sondern auch empirisch weithin erforscht. Metaanalysen zeigen eine positive Assoziation zwischen den meisten Empathiemaßen und prosozialem oder kooperativem Verhalten (Eisenberg & Miller, 1987) sowie eine negative Assoziation zwischen Fragebogenmaßen der Empathie und aggressivem oder antisozialem Verhalten (Miller & Eisenberg, 1988). In einem Review-Artikel kommen Eisenberg und Kolleginnen (2010) zum Fazit, dass – obgleich die Befunde in Abhängigkeit von der Operationalisierung variieren und teils schwach sind – sowohl situative als auch dispositionale Empathie und insbesondere empathische Anteilnahme mit prosozialem Verhalten zusammenhängt. Die Übersichtsarbeit von Lovett und Sheffield (2007) stellt

auch bei neueren Studien fest, dass Jugendliche mit aggressivem oder delinquentem Verhalten oftmals geringere Empathiewerte erreichen. Vachon, Lynam und Johnson (2014) hingegen merken in ihrer Metaanalyse kritisch an, dass der negative Zusammenhang zwischen Empathie und Aggression erstaunlich schwach ausfällt. Die teils schwachen Zusammenhänge zwischen insbesondere kognitiver Empathie und Aggression (Vachon et al., 2014) beziehungsweise Bullying (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015), lassen sich möglicherweise mit den oben erläuterten theoretischen Einschränkungen (Verstärkung durch wahrgenommene erfolgreiche Schädigung des Opfers, Davis, 1996; Fähigkeit zur Manipulation durch Perspektivenübernahme, Sutton et al., 1999) erklären. Die Verknüpfung von Empathie – insbesondere empathischer Anteilnahme – mit prosozialem Verhalten zeigt sich recht konsistent für Jungen und Mädchen und auch längsschnittlich (Van der Graaff, Carlo, Crocetti, Koot & Branje, 2018).

In Bezug auf die Beteiligung an Schul- oder Cyberbullying kommen ein Review-Artikel und drei Metaanalysen (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Van Noorden et al., 2015; Zych, Baldry, Farrington & Llorent, 2019; Zych, Ttofi & Farrington, 2019) zu dem Ergebnis, dass Pro-Bullying-Verhalten mit Empathie – insbesondere affektiver – negativ assoziiert ist. Verteidigendes Verhalten demgegenüber ist konsistent positiv mit beiden Formen der Empathie verknüpft (Van Noorden et al., 2015; Zych, Ttofi & Farrington, 2019). Zu passivem Bystander-Verhalten und Empathie liegen nur zwei Studien vor, deren Befunde uneinheitlich sind (Van Noorden et al., 2015). Diejenige der beiden Studien, die eine jugendlichen Stichprobe untersucht, findet jedoch, dass passives Verhalten anders als verteidigendes nur mit kognitiver Empathie positiv assoziiert ist (Gini et al., 2008). Ebenfalls uneinheitlich sind die längsschnittlichen Befunde: Während eine kurzzeitige Längsschnittstudie auf eine Wechselwirkung zwischen Empathie und Bullying hindeutet (Stavrinos, Georgiou & Theofanous, 2010), zeigen sich in einer länger angelegten Studie nur simultane und keine prospektiven Zusammenhänge (Farrell, Volk & Vaillancourt, 2019). Experimentell konnte ein hemmender Effekt von induzierter Empathie auf negatives Bystander-Verhalten bei Cyberaggression sowie ein förderlicher Effekt aktiver Perspektivenübernahme für positives Bystander-Verhalten nachgewiesen werden (Barlińska et al., 2013, 2018).

Zusammengenommen ist Empathie ein weitverbreitetes theoretisches Konzept zur Erklärung von sowohl prosozialem als auch antisozialem Verhalten, das auch empirisch vielfach mit diesen Verhaltensweisen in Zusammenhang gebracht werden konnte. Ein umfassender Forschungsstand zu Bullying bestätigt, dass schikanierendes Verhalten mit geringen Empathiewerten und verteidigendes

Verhalten mit hohen Empathiewerten einhergeht. In das Bystander-Intervention-Modell (Latané & Darley, 1970) lässt sich Empathie als relevant für den Übergang von erster zu zweiter Stufe einordnen. Obgleich sich die Autoren des Modells auf situative Bedingungen konzentrieren, von denen es abhängt, ob eine Situation als Notfall anerkannt wird, kann angenommen werden, dass hierfür auch Empathie eine Rolle spielt. Insbesondere im Kontext von Bullying erscheint es wesentlich, dass die Bystander sich in das Opfer hineinversetzen und seinen Schmerz mitempfinden können, damit sie den Ernst der Lage erkennen und antisoziale Verhaltenstendenzen gehemmt werden.

1.4.3 Moral Disengagement

Prosoziales und aggressives Verhalten können als moralische Handlungen verstanden werden, welche durch den Abgleich mit eigenen moralischen Standards eine Selbstbewertung auslösen (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996a). Ist diese Art der moralischen Selbstregulation ausgesetzt, so spricht Bandura von Moral Disengagement (Bandura, 1991; Bandura et al., 1996a). Moral Disengagement erlaubt somit Verhaltensweisen, die von den eigenen moralischen Standards abweichen. Laut Bandura (Bandura, 1991; Bandura et al., 1996a) gibt es acht Mechanismen moralischen Disengagement, welche an vier Punkten des selbst-regulatorischen Systems ansetzen können. (1) Das Verhalten selbst kann umgedeutet werden, indem es moralisch *gerechtfertigt*, *beschönigt* oder mit Schlimmerem *verglichen* wird. (2) Die schädlichen Konsequenzen des Verhaltens können *geleugnet* oder *bagatellisiert* werden. (3) Die eigene Rolle kann dadurch minimiert werden, dass das Verhalten auf äußere Zwänge wie Autoritäten oder Gruppendruck attribuiert und damit die *Verantwortung abgewiesen* wird oder die *Verantwortung* in Gruppen *diffundiert*. (4) Schließlich kann auch das Opfer selbst *beschuldigt* und für seine Lage verantwortlich gemacht werden oder sogar seine Menschlichkeit abgesprochen bekommen (*Dehumanisierung*). Im Rahmen der sozial-kognitiven Theorie wird angenommen, dass diese Mechanismen des Moral Disengagement schädliches Verhalten wie aggressive oder regelverletzende Akte zur Folge haben. Vermittelt wird dieser Zusammenhang teilweise über reduzierte antizipierte Schuldgefühle und eine verringerte prosoziale Orientierung (Bandura et al., 1996a). Bandura spricht in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Empathie an, welche er als wichtig für die moralische Selbstregulation sieht und welche durch Moral Disengagement und insbesondere die Dehumanisierung geschwächt wird (Bandura et al., 1996a).

Moral Disengagement

= das Loslösen von den eigenen moralischen Standards und das Aussetzen der moralischen Selbstbewertung durch:

- Rechtfertigung des Verhaltens (moral justification)
- Beschönigung des Verhaltens (euphemistic labeling)
- vorteilhafte Vergleiche mit schlimmeren Verhaltensweisen (advantageous comparisons)
- Leugnung/Bagatellisierung der Konsequenzen (disregard or distortion of consequences)
- Abweisen der Verantwortung (displacement of responsibility)
- Diffusion der Verantwortung (diffusion of responsibility)
- Beschuldigung des Opfers (attribution of blame)
- Dehumanisierung des Opfers (dehumanization)

Letztlich ist auch das *Unterlassen von Hilfeleistungen* eine moralische Handlung, welche vermutlich ähnlichen Regulationsprozessen unterliegt wie prosoziales und antisoziales Verhalten. Bandura (1991) selbst stellt explizit klar, dass Moral Disengagement zwar am umfänglichsten im Zusammenhang mit Gewalt untersucht wurde, sich jedoch nicht ausschließlich auf diesen Bereich beschränkt. Weiter gefasst ermöglicht Moral Disengagement eigennützige Verhaltensweisen mit unzuträglichen sozialen Folgen (Bandura, 1991). Auch in Theorien zu Wahrnehmung und Verhalten von Bystandern aggressiver Übergriffe lassen sich Mechanismen des Moral Disengagement erkennen. Im Rahmen des Erregung:Kosten-Belohnungsmodells (Dovidio et al., 1991, siehe Abschnitt 1.4.2) werden Mechanismen des Moral Disengagements wie die Neuinterpretation, Verantwortungsdiffusion und Herabsetzung des Opfers als Ausweg aus dem Dilemma genannt, das besteht, wenn gleichzeitig hohe Kosten für das Helfen und für das Nichthelfen vorliegen. Laut der Defensive-Attribution-Hypothese sind Beobachter eines Unglücks daran interessiert, sich entweder vom Auslöser des Unglücks zu distanzieren oder – wenn dies beispielsweise aufgrund von Ähnlichkeit zum Auslöser nicht möglich ist – dessen Schuld zu minimieren (Burger, 1981; Shaver, 1970). Letzteres geschieht laut der Autoren durch das Abweisen von Verantwortung und eine Attribution auf unglückliche, unkontrollierbare Umstände (Burger, 1981; Shaver, 1970), doch auch andere Mechanismen des Moral Disengagement wie Rechtfertigung, Beschönigung oder Bagatellisierung könnten zu diesem Zwecke relevant sein. Ist hingegen eine Ähnlichkeit zum Opfer gegeben, besteht das

Bedürfnis, das Unglück als kontrollierbar und damit vermeidbar wahrzunehmen. Dies ist möglich, indem die Geschehnisse dem Fehlverhalten des Opfers zugeschrieben werden (Lerner & Miller, 1978; Shaver, 1970). Der Glaube an eine gerechte Welt, in der jeder bekommt, was er verdient und dementsprechend auch verdient hat, was er bekommt (just world belief), verringert das wahrgenommene Risiko selbst zum Opfer zu werden (Lerner & Miller, 1978). Aus dem Bedürfnis nach Gerechtigkeit und Sicherheit heraus, wird dem Opfer die Schuld zugewiesen. Mechanismen des Moral Disengagement spielen folglich sowohl eine Rolle, wenn Bystander sich mit dem Opfer identifizieren und das wahrgenommene eigene Risiko der Viktimisierung reduzieren möchten (z. B. indem sie das Opfer beschuldigen oder entmenschlichen), als auch, wenn Bystander sich mit den Tätern identifizieren und deren Schuld reduzieren möchten (z. B. durch Rechtfertigung oder Beschönigung). Auch für das passive Verhalten selbst können verschiedene Mechanismen des Moral Disengagement greifen (z. B. Vergleich mit Schlimmerem, Verantwortungsdiffusion). Große Überlappungen lassen sich diesbezüglich zwischen den Mechanismen des Moral Disengagement und den Abwehrmechanismen im normativen Entscheidungsmodell des Altruismus (normative decision-making model of altruism, Schwartz & Howard, 1981): das Leugnen von Bedarf, von Erfolgchancen, von Fähigkeit oder von Verantwortung. All diese Ansätze zur Neudefinition der Situation reduzieren das Gefühl moralischer Verpflichtung und begünstigen somit passives statt helfendes Verhalten (Schwartz & Howard, 1981).

Wie auch bei Empathie so belegt die Forschung *Geschlechts- und Altersunterschiede* für Moral Disengagement. Moralisches Disengagement ist bei männlichen Jugendlichen stärker ausgeprägt als bei weiblichen (Bandura et al., 1996a; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti & Caprara, 2008; Robson & Witenberg, 2013; Thornberg & Jungert, 2013; C. Wang, Ryoo, Swearer, Turner & Goldberg, 2017). Zudem zeigt eine Längsschnittstudie mit 14- bis 20-Jährigen, dass Moral Disengagement bei Mädchen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren stärker abnimmt als bei Jungen (Paciello et al., 2008). Die Längsschnittstudie identifiziert darüber hinaus vier Entwicklungsverläufe: Die größte, normative Gruppe zeigt ein anfänglich mittleres Niveau an Moral Disengagement, welches bis zu einem Alter von 20 Jahren absinkt. Ähnlich viele gehören der Gruppe der Nicht-Disengager an, welche mit einem geringen Level starten, das im Laufe der Jugend weiterhin sinkt. Eine kleinere Gruppe zeichnet sich demgegenüber durch konstant hohes Moral Disengagement aus. Bei den wenigsten zeichnet sich ein anfänglicher Anstieg, gefolgt von einem starken Abfall ab. Mädchen gehören mit größerer Wahrscheinlichkeit als Jungen der Gruppe der Nicht-Disengager an (Paciello et al., 2008).

Ebenfalls gut dokumentiert sind Zusammenhänge zwischen Moral Disengagement und verschiedenen Formen *aggressiven Verhaltens*, inklusive Bullying. Metaanalytisch ließ sich die Verbindung mit Moral Disengagement gleichermaßen für Aggression, Bullying und Cyberbullying nachweisen (Gini, Pozzoli & Hymel, 2014). Die Effektstärke war dabei unabhängig vom Geschlecht, jedoch bei Jugendlichen stärker als bei Kindern. Auch ein aktueller Review-Artikel bestätigt den Zusammenhang von Cyberbullying-Täterschaft und Moral Disengagement (Lo Cricchio, García-Poole, te Brinke, Bianchi & Menesini, 2020). Längsschnittliche Studien untermauern zudem, dass Moral Disengagement beziehungsweise der Entwicklungsverlauf von Moral Disengagement späteres aggressives oder gewalttätiges Verhalten vorhersagt (Barchia & Bussey, 2011a; Hyde, Shaw & Moilanen, 2010; Paciello et al., 2008). Überdies mediiert Moral Disengagement zwischen familiären und sozialen Risikofaktoren im Kindesalter und antisozialem Verhalten (Hyde et al., 2010). Die untersuchten Zeiträume reichten bei diesen Studien von acht Monaten (Barchia & Bussey, 2011a) bis zu 15 Jahren (Hyde et al., 2010). Längsschnittliche Studien mit einem Untersuchungszeitraum von ein bis zwei Jahren bestätigen weiterhin, dass Moral Disengagement oder dessen Veränderung späteres Bullying beziehungsweise die Entwicklung von Bullying vorhersagt (Sticca & Perren, 2015; Thornberg, Wänström & Hymel, 2019; C. Wang et al., 2017).

Weiterhin liegen Studien vor, welche Moral Disengagement in Zusammenhang mit *Bystander-Verhalten* bei aggressiven Vorfällen und Bullying unter Jugendlichen bringt. Mitmachen und Bullying verstärkendes Bystander-Verhalten hängen wie anführendes Bullying-Verhalten mit hohem Moral Disengagement zusammen (Bjärehed, Thornberg, Wänström & Gini, 2020; Thornberg & Jungert, 2013). Auch passives Bystander-Verhalten bei Cyberbullying ist laut einer Review-Studie mit Moral Disengagement assoziiert (Lo Cricchio et al., 2020). Eine positive Einstellung zur Verteidiger-Rolle, die Absicht das Opfer zu verteidigen sowie verteidigendes Verhalten gehen hingegen mit geringem Moral Disengagement einher (Almeida, Correia & Marinho, 2009; DeSmet et al., 2016; Doramajian & Bukowski, 2015; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2017), teils jedoch nur bei Mädchen (Caravita, Gini & Pozzoli, 2012). Eine separate Betrachtung der verschiedenen Mechanismen deutet darauf hin, dass insbesondere Verantwortungsdiffusion und Beschuldigung des Opfers negativ mit verteidigenden Verhaltensweisen und Intentionen assoziiert sind (DeSmet et al., 2016; Thornberg & Jungert, 2014). Keine quer- und längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen Moral Disengagement und Verteidiger-Verhalten bei aggressiven Vorfällen ließ sich in einer Follow-up-Studie über acht Monate finden (Barchia & Bussey, 2011b). In einer viermonatigen Studie mit drei Messzeitpunkten

hingegen zeigten sich sowohl querschnittliche als auch längsschnittliche Zusammenhänge zwischen Moral Disengagement und peer- sowie selbstberichtetem verteidigendem Verhalten in Bullying-Situationen. Dabei gab es sowohl signifikante Verbindungen von Moral Disengagement zu späterem Verhalten als auch umgekehrt (Doramajian & Bukowski, 2015).

Heterogene Befunde liegen zum Moral Disengagement von Außenstehenden vor. Während Moral Disengagement in manchen Studien negativ mit heraushaltendem Verhalten assoziiert ist (Lo Cricchio et al., 2020; Thornberg & Jungert, 2013), ist in anderen das Gegenteil der Fall (Gini, Pozzoli & Bussey, 2015; Thornberg et al., 2017). Dies mag daran liegen, dass passive Bystander eine heterogene Gruppe sind. Obermann (2011b) differenziert neben den Verteidigern zwischen drei Typen passiver Bystander: passive Bystander mit schlechtem Gewissen (*guilty bystanders*), gleichgültige Bystander (*unconcerned bystanders*) und Außenseiter, die nichts von Schikanen mitbekommen (*outsiders*). Gleichgültige Bystander weisen wie zu erwarten mehr Moral Disengagement auf als Verteidiger und auch als Passive mit Schuldgefühlen. Des Weiteren ist das Moral Disengagement bei denjenigen, die angeben nichts von Schikanen zu wissen, stärker ausgeprägt als bei Verteidigern (Obermann, 2011b). Eine solche Subkategorisierung von Gruppen mit gleichem beobachtbaren Verhalten, jedoch unterschiedlicher Haltung nahm bereits Olweus (2001) in seinem *Bullying Circle* vor (siehe Abschnitt 1.2.2). Doramajian und Bukowski (2015) fanden überdies, dass die Zusammenhänge geschlechtsspezifisch und abhängig vom Informanten sind: Peer-nominiertes passives Verhalten hing nur bei Jungen negativ mit Moral Disengagement zusammen. Jungen mit hohem Moral Disengagement werden also eher nicht als passive Bystander wahrgenommen – wahlmöglich, weil ihr Verhalten aktiv aggressiv ist. Als mögliche Erklärung für Geschlechtsunterschiede werden unterschiedliche Maßstäben für Jungen und Mädchen angeführt: Während Mädchen, die sich passiv verhalten bereits den Anspruch eines liebevollfürsorglichen Stereotyps verletzen und daher auf Strategien des Moral Disengagement zurückgreifen müssen, bedeutet passives Verhalten für Jungen, dass sie sich zumindest nicht an den Schikanen beteiligen und daher auch keine Selbstsanktionen aushebeln müssen. Insgesamt zeigten sich in der Längsschnittstudie jedoch vorwiegend positive Assoziationen zwischen Moral Disengagement und Passivität, wobei wiederum teils Moral Disengagement prädiktiv für Verhalten und teils Verhalten prädiktiv für späteres Moral Disengagement war (Doramajian & Bukowski, 2015). Auch qualitative Forschungsansätze sprechen dafür, dass nicht nur für schikanierendes Verhalten, sondern auch für das Unterlassen von Hilfe Mechanismen des Moral Disengagement greifen. So wird von

Jugendlichen im Zusammenhang mit dem eigenen Heraushalten bei beobachteten Bullying-Ereignissen der Vorfall bagatellisiert, das Opfer beschuldigt und die eigene Verantwortung abgewiesen (Bellmore, Ma, You & Hughes, 2012). In Fokusgruppendifkussionen sticht vor allem die Schuldzuweisung an das Opfer hervor: Jene, die sich abweichend verhalten, seien selbst an den Schikanen schuld, das Bullying in diesem Fall gerechtfertigt und sie verdienen es nicht, verteidigt zu werden (DeSmet et al., 2014).

Zusammengefasst lässt sich – basierende auf einer breiten Forschungslage – festhalten, dass Moral Disengagement Bullying sowie Bullying-förderliches Verhalten zu begünstigen und aktiv- verteidigendes Verhalten zu hemmen scheint. Im Rahmen des Bystander-Intervention-Modells (Latané & Darley, 1970) kann Moral Disengagement für den Übergang zur zweiten sowie den Übergang zur dritten Stufe relevant sein. Werden die Schikanen moralisch gerechtfertigt, beschönigt oder verharmlost und die Folgen bagatellisiert, so wird das Bullying vermutlich nicht als Notsituation mit Handlungsbedarf anerkannt. Im Gegenteil dürften dadurch Bullying fördernde Verhaltenstendenzen enthemmt werden. Olweus (1993) selbst beschreibt eine Reihe an Gruppenmechanismen, welche zum Mitmachen beim Bullying animieren, unter anderem durch eine verzerrte Wahrnehmung des Opfers und ein reduziertes Verantwortungsgefühl für die Schikanen, was Schuldgefühle reduziert. Wird die Verantwortung abgewiesen oder verwässert, widerspricht dies dem dritten Schritt der persönlichen Verantwortungsübernahme für die Hilfeleistung oder Verbesserung der Situation. Auch der Eindruck, ob das Opfer Hilfe verdient hat oder die Angriffe selbst provoziert hat, spielt laut Latané und Darley (1970) bei der Verantwortungsübernahme eine Rolle. Die wahrgenommene Mitverantwortung eines Opfers an seiner Notlage verringert die Absicht zu intervenieren (Labuhn, Wagner, Van Dick & Christ, 2004). Kommt es aufgrund von Moral Disengagement nicht zu einer Verantwortungsübernahme, so fördert dies insbesondere passives Bystander-Verhalten.

1.4.4 Verantwortungsübernahme und moralische Emotionen

Das Konzept der Verantwortung ist nicht nur im Rahmen des Moral Disengagement relevant, sondern sollte – insbesondere in Hinblick auf prosoziales Verhalten – auch eigenständig betrachtet werden. Unter Verantwortung oder Verantwortlichkeit wird allgemein hin eine Verpflichtung verstanden, in einem bestimmten Rahmen Positives zu erzielen beziehungsweise Negatives zu verhindern und dafür auch einstehen zu müssen (Dudenredaktion, 2020a, 2020b). Es

geht somit um die Zuständigkeit für Entscheidungen und Handlungen sowie die damit verbundene Möglichkeit zur Rechenschaft gezogen zu werden. Das Konzept der Verantwortung umfasst somit eine prospektive (*ex ante responsibility*) und eine retrospektive (*ex post responsibility*) Facette: Die künftige Zuständigkeit oder Verpflichtung sowie die anschließende Rechenschaftspflicht (Birnbacher, 2001; Sombetzki, 2014). Synonym zu Verantwortung werden oftmals die Begriffe Verantwortungsbewusstsein oder Verantwortungsgefühl verwendet (Dudenredaktion, 2020a, 2020b). Diese heben indessen den subjektiven Aspekt der wahrgenommenen eigenen Verantwortung hervor. Sich in einer bestimmten Situation als zuständig und haftbar wahrzunehmen kann auch als Verantwortungsübernahme bezeichnet werden (Bierhoff, 2020a). Im Folgenden werden die Begriffe Verantwortungsübernahme, Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsgefühl bedeutungsgleich eingesetzt, obschon das Verantwortungsbewusstsein eine kognitive und das Verantwortungsgefühl eine affektive Konnotation hat, während die Verantwortungsübernahme stärker handlungsorientiert scheint (Auhagen & Bierhoff, 2001). Letztlich ist Verantwortung – zumindest aus psychologischer Perspektive – immer ein Zuschreibungsprozess: Wer wird als zuständig und rechenschaftspflichtig angesehen? Im Rahmen dieser Arbeit soll es vornehmlich um die Wahrnehmung der eigenen Verantwortung, also um Verantwortungsbewusstsein, -gefühl oder -übernahme, gehen: Erkenne ich meine Verantwortung an und fühle ich mich verantwortlich? Dies muss nicht zwangsläufig mit offiziellen formellen Verantwortlichkeiten (Auhagen, 2001) oder der Attribution anderer übereinstimmen (Bierhoff & Auhagen, 2001).

Verantwortungsvolles Handeln setzt eine Beurteilung der Konsequenzen des eigenen Handelns oder Nichthandelns anhand von ethischen Standards voraus (Kaschner, 2016). Werden internalisierte Standards verletzt, so löst dies Schuldgefühle, Reue oder Gewissensbisse aus (Kohlberg, 1995). Banduras sozial-kognitive Theorie moralischen Urteilens und Handelns geht davon aus, dass antizipierte affektive Selbstbewertungen das Bindeglied zwischen moralischen Standards und Verhalten darstellen (Bandura, 1991). Individuen sind bestrebt sich entsprechend ihrer Standards zu verhalten, um Selbstzufriedenheit zu erreichen und Selbstverachtung zu vermeiden (Bandura, 1991). Das Annehmen von persönlicher Verantwortung ist laut Bandura neben Empathie eine wichtige Voraussetzung für das Erleben von affektiven Selbstsanktionen (Bandura et al., 1996a). Verantwortungsübernahme und Empathie können somit als Gegenspieler zum Moral Disengagement verstanden werden. Die Arbeitsgruppe um Caprara konzeptualisiert die internale Attribution von Verantwortung als ausschlaggebende Voraussetzung oder konstituierendes Element für Schuldgefühle (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Cermak & Rosza, 2001). Umgekehrt sieht

Bierhoff (2020b) Empathie und Schuldgefühl als Motive für soziale Verantwortungsübernahme. Ungeachtet der kausalen Wirkrichtung können die moralischen Emotionen Schuld und Scham als Indikatoren für Verantwortungsbewusstsein konzeptualisiert werden (vgl. Menesini et al., 2003). Ebenso wie Verantwortung eine prospektive und eine retrospektive Facette hat, kann auch zwischen vorausgehendem und nachträglichem Gewissen (anterior and subsequent conscience; Spohn, 2000) beziehungsweise antizipierten und nachfolgenden Schuldgefühlen (Basil, Ridgway & Basil, 2006) differenziert werden.

Verantwortungsübernahme (auch Verantwortungsbewusstsein, Verantwortungsgefühl)

= das Anerkennen der eigenen Zuständigkeit und Rechenschaftspflicht, welches sich bei moralischen Verfehlungen in affektiven Selbstsanktionen (Schuldgefühle, Scham, Gewissensbisse) äußert, die auch antizipatorisch erlebt werden können

Verantwortungsübernahme und moralische Emotionen spielen in einer Reihe von Theorien zu aggressivem und prosozialem Verhalten eine wichtige Rolle. Verschiedene Wissenschaftler sehen Verantwortungsübernahme als wesentliche Facette einer prosozialen Persönlichkeit und wichtige motivationale Grundlage für Hilfeleistungen (Bierhoff, 2009; Huston & Korte, 1976; Penner et al., 1995). Bierhoff (2009) beispielsweise erweitert Batsons Empathie-Altruismus-Hypothese (1987; 2011): Neben situativer Empathie erachtet er eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen als relevant für die Hilfeleistung – darunter auch die soziale Verantwortung. Wie auch Empathie kann Verantwortungsübernahme als persönliche Neigung oder als situationsspezifische Reaktion konzeptualisiert werden (Auhagen, 2001; Bierhoff, 2001; Bierhoff & Auhagen, 2001). Letztere macht im Bystander-Intervention-Modell (Latané & Darley, 1970) die dritte Stufe aus. Als Sozialpsychologen nennen die Autoren vor allem kontextuelle Gründe für die Entscheidung über das Ausmaß der persönlichen Verantwortung, beispielsweise die Beziehung zum Opfer, die Anzahl an Bystandern oder inwiefern das Opfer Hilfe zu verdienen scheint, doch werden ferner Schuldgefühle als vermittelnder Faktor genannt (Latané & Darley, 1970). Auch im normativen Entscheidungsmodell des Altruismus (Schwartz & Howard, 1981) findet das situationsbezogene Verantwortungsgefühl Erwähnung. Wesentliches Element dieser Theorie sind persönliche Normen. Diese werden als situationsspezifisch konstruiertes moralisches Verantwortungsgefühl in Anbetracht internalisierter Werte aufgefasst. Das Gefühl moralischer Verpflichtung löst antizipatorisch Stolz oder Schuldgefühle aus und

motiviert so Verhalten, das in Einklang mit den internalisierten Werten steht. Dies entspricht den Annahmen Banduras sozial-kognitiver Theorie zu Moral, die nicht nur auf delinquentes, sondern ebenfalls auf prosoziales Verhalten angewendet werden kann (Bandura et al., 1996a). Antizipierte Gefühle der Schuld, Reumütigkeit und Selbstkritik, welche bei geringem Moral Disengagement auftreten, sind positiv mit prosozialem und negativ mit delinquentem Verhalten assoziiert (Bandura et al., 1996a). Im Erregung:Kosten-Belohnungsmodell werden erwartete Selbstvorwürfe als Kosten für das Nicht-Helfen einkalkuliert (Dovidio et al., 1991). In Bezug auf Bullying hat bereits Olweus (1993) postuliert, dass ein geringes individuelles Verantwortungsgefühl in der Gruppe Bullying begünstigt und Schuldgefühle minimiert. Bierhoff (2020a) bezeichnet die prosoziale Intention als Ergebnis der Verantwortungsübernahme. Findet hingegen keine Verantwortungsübernahme statt, scheiden Bystander als potenzielle Helfer aus und bleiben passiv (Latané & Darley, 1970).

Das Anstreben und Erreichen sozialverantwortlichen Verhaltens wurde bereits von Havighurst (1953, 1972) als eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters postuliert. Die jüngere Weiterentwicklung des Konzeptes der Entwicklungsaufgaben durch Hurrelmann und Quenzel (2016) räumt der Verantwortungsübernahme sogar eine ganz zentrale Rolle ein: In allen vier Bereichen von Entwicklungsaufgaben (Qualifizieren, Binden, Konsumieren, Partizipieren) geht ihnen zufolge auf gesellschaftlicher Dimension um die Aneignung von Fähigkeiten für die Übernahme von verantwortlichen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen. Auch von Jugendlichen selbst werden Verantwortungsübernahme und verantwortungsvolles Verhalten als zentrale Merkmale für das Erwachsenenalter und damit den Abschluss der Jugend angesehen (Arnett, 1997, 2001; Greene, Wheatley & Aldava, 1992). Dennoch liegen überraschend wenig empirische Befunde zur *Entwicklung von Verantwortungsgefühl* und moralischen Emotionen im Jugendalter vor. Zwar gibt es qualitative Studien zur Entwicklung von Verantwortung innerhalb von Jugendprogrammen (Salusky et al., 2014; Wood, Larson & Brown, 2009), jedoch nur äußerst wenig quantitative Forschung zur normativen Entwicklung in dieser Altersspanne. Einzig eine dreijährige Längsschnittstudie mit Heranwachsenden zwischen neun und 18 Jahren (accelerated longitudinal cohort design) stellte einen Rückgang sozialer Verantwortung zwischen dem neunten und 16. Lebensjahr fest (Wray-Lake, Syvertsen & Flanagan, 2016). Dazu passt, dass auch die persönlich empfundene Verantwortung Opfern von Bullying zu helfen im Querschnitt bei Grundschulern höher ausfällt als bei Schülerinnen und Schülern der weiterführenden Schule (Pozzoli & Gini, 2012). In einer anderen Querschnittstudie mit Viert- bis Achtklässlern zeigten sich hingegen keine signifikanten Altersunterschiede hinsichtlich der berichteten moralischen Emotionen

Schuld und Scham in Bezug auf hypothetische Bullying-Szenarien (Menesini et al., 2003). Generell hat sich offenbar an der Feststellung „little is known about the development of the guilt response“ (Hoffmann, 1976, S. 139) in über vierzig Jahren kaum etwas geändert. Auch *Geschlechtsunterschiede* hinsichtlich Verantwortungsübernahme, Schuldgefühlen oder Gewissensbissen wurden kaum untersucht. Das Verantwortungsbewusstsein für eine gewaltfreie Klassengemeinschaft unterscheidet sich in Studien von Pozzoli und Gini (2010, 2012) nicht zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen. In einer Studie mit Elf- bis Zwanzigjährigen waren die Verantwortungsscores invariant hinsichtlich Alter und Geschlecht (Raffaelli, Simpkins, Tran & Larson, 2018). Tendenzen zu Schuldgefühlen und Reue sind manches Mal bei Mädchen stärker ausgeprägt (Mazzone, Camodeca & Salmivalli, 2016; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012), teils wurde hingegen keine Assoziation mit dem Geschlecht gefunden (Pronk, Olthof & Goossens, 2016).

Ogleich Verantwortungsübernahme in vielen Theorien zu *prosozialem Verhalten* eine Rolle spielt, ist auch hier die empirische Befundlage recht spärlich. Mit einem Forschungsüberblick kommt Bierhoff (2001) zum Fazit, dass soziale Verantwortung – definiert als persönliche Bereitschaft der Verantwortungsnorm nachzukommen – mit Altruismus assoziiert ist. Einzelne neuere Studien bestätigen zudem Zusammenhänge zwischen Verantwortungsbewusstsein in konkreten Bereichen und entsprechenden prosozialen Absichten oder Verhaltensweisen wie Blutspenden (Groot & Steg, 2009), Freiwilligenarbeit (Lee & Chang, 2007) oder Geldspenden (D’Antonio, 2014). Schuldgefühle konnten empirisch ebenfalls mit prosozialem Verhalten in Verbindung gebracht werden. So motivieren Schuldgefühle die Wiedergutmachung oder den Ausgleich von Schädigungen oder Benachteiligungen eines Opfers (Hooge, Nelissen, Breugelmans & Zeelenberg, 2011) und Schuldappelle steigern vermittelt über Verantwortungsgefühl die Spendenbereitschaft (Basil et al., 2006). Hinsichtlich des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen zeigte sich weiterhin, dass das von Eltern, Lehrern und Freunden eingeschätzte Schuldbewusstsein der Kinder (Akzeptieren von Verantwortung, angemessenes Entschuldungsverhalten) positiv mit freundlich-hilfsbereitem sowie kooperativem Verhalten und negativ mit aggressivem Verhalten zusammenhängt (Roberts, Strayer & Denham, 2014). Auch korreliert Peer-nominierte Aggression negativ mit antizipierten Schuld- und Schamgefühlen (Roos, Salmivalli & Hodges, 2011). Eine differenzierte Untersuchung von Schuld und Scham hingegen fand, dass die selbstberichtete Neigung zu Schuldgefühlen nur einen Anstieg von prosozialem Verhalten vorhersagte, wohingegen kein Zusammenhang mit aggressivem Verhalten bestand und Scham sogar

einen Rückgang prosozialen Verhaltens vorhersagte (Roos, Hodges & Salmivalli, 2014).

In konkret auf Bullying bezogene Untersuchungen wurde Verantwortungsbewusstsein als Grund für das Eingreifen genannt (Cappadocia, Pepler, Cummings & Craig, 2012; Chen, Chang & Cheng, 2016), während die Begründungen für das Passiv-bleiben oftmals einen Mangel an Verantwortungsbewusstsein erkennen lassen („not my business“, „not my problem“, „someone else should stop it“; Cappadocia et al., 2012; Chen et al., 2016; Y. Huang & Chou, 2010; Olenik-Shemesh et al., 2015; Slee, 1994; Van Cleemput et al., 2014). Die Leugnung, Abweisung oder Diffusion von Verantwortung wurde in manchen Studien als Facette des Moral Disengagement separat untersucht und eine geringe Ausprägung mit verteidigendem Verhalten (Thornberg & Jungert, 2014) oder der Absicht zu verteidigen (DeSmet et al., 2016) in Zusammenhang gebracht. Die Verteidigungsabsicht hing weiterhin vom Klassenniveau der Verantwortungsleugnung ab (DeSmet et al., 2016). Überdies gibt es Studien, die sich mit Verantwortungsbewusstsein anstatt dessen Abwesenheit befassen. Die persönliche Verantwortungsübernahme für eine gewaltfreie Klassengemeinschaft ist darin positiv mit verteidigendem Verhalten und negativ mit passivem Bystander-Verhalten assoziiert (Pozzoli & Gini, 2010), wobei dieser Zusammenhang über unterschiedliche Copingstile vermittelt wird (Pozzoli & Gini, 2012). Zwei Experimente mit hypothetischen Cyberbullying-Szenarien zeigten ebenfalls einen deutlichen Einfluss von Verantwortungsgefühl auf die Absicht einzugreifen (Obermaier, Fawzi & Koch, 2016). In nur einer Studie gingen höhere Verantwortungswerte mit einer geringeren Verteidiger-Wahrscheinlichkeit einher (Choi & Cho, 2013). Hinsichtlich der moralischen Emotionen Schuld und Scham in hypothetischen Szenarien fand sich in einer Studie kein Unterschied zwischen Bullies und Außenstehenden (Menesini et al., 2003) und in einer weiteren Studie, dass Verteidiger mehr Scham und Schuld empfinden als Bullies und Nicht-Involvierte (Menesini & Camodeca, 2008). Je stärker Schuld- und Schamgefühle als Anreiz für das Eingreifen in eine Bullying-Situation gesehen werden, desto häufiger wird die Person von der Klasse auch als Verteidiger genannt – kein Zusammenhang besteht hingegen mit der Nominierungsanzahl für die Außenstehenden-Rolle (Pronk et al., 2016). Gefühle der Schuld und Reue zeigen zudem negative Assoziationen mit Bullying-Verhalten – sowohl im Selbst- als auch Fremdbereich und sowohl für Schul- als auch Cyberbullying (Mazzone et al., 2016; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Eine Zusammenschau der Literatur ergibt somit, dass Verantwortungsübernahme sowie die damit assoziierten moralischen Emotionen in vielen Theorien

zur Erklärung von prosozialem sowie dissozialem Verhalten sowie deren Unterlassung herangezogen werden. Auch der empirische Forschungsstand spricht weitgehend für eine positive Assoziation zwischen Verantwortungsübernahme und prosozialem wie auch verteidigendem Verhalten im Kontext von Bullying. Die Befunde sprechen insbesondere dafür, dass Verantwortungsgefühl und moralische Emotionen zwischen verteidigendem und passivem Verhalten bei Bullying differenzieren (Menesini & Camodeca, 2008; Pozzoli & Gini, 2010, 2012). Im Gegensatz zu Empathie und Moral Disengagement wird die Verantwortungsübernahme im Bystander-Intervention-Modell (Latané & Darley, 1970) explizit als dritte Stufe im Entscheidungsprozess genannt. Annahmen über die dahinterstehenden mentalen Prozesse trifft das Modell nicht. Vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Literatur zur Verantwortungsforschung scheinen die kognitive Beurteilung – Attribution der Verantwortung – sowie moralische Emotionen – Schuld und Scham – plausible Determinanten.

1.4.5 Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen

Eine wichtige Komponente in Banduras sozial-kognitiver Theorie ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit (Bandura, 1998). Diese definiert er als „beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (Bandura, 1998, S. 3). Er geht davon aus, dass die Überzeugung eine bestimmte Handlung ausführen zu können, die hauptsächliche Grundlage für Verhalten ist. Der Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit gilt als Einflussfaktor für Entscheidungen in Hinblick darauf, welche Herausforderungen angegangen werden, wieviel Anstrengung und Ausdauer hineingesteckt wird und wie mit Rückschlägen umgegangen wird (Bandura, 2001). Bandura betont, dass es dabei auf die subjektive Einschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit ankommt und spricht daher explizit von „perceived self-efficacy“ (Bandura, 1998, S. 3), was im Folgenden mit Selbstwirksamkeitserwartung oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung übersetzt wird. Genau betrachtet geht es weder um die tatsächlichen noch die selbst-eingeschätzten Fertigkeiten eines Individuums, sondern um die konkrete Erwartung die gegebenen Fertigkeiten unter bestimmten Umständen in Verhalten umsetzen zu können (Bandura, 1998). Entscheidend ist also neben dem Vorhandensein der benötigten einzelnen Kompetenzen im Verhaltensrepertoire auch die Meinung diese unter Berücksichtigung der aktuellen Bedingungen erfolgreich aktivieren, koordinieren und aufrechterhalten zu können.

Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich somit auf eine Reihe verschiedener Fähigkeiten, wie das Management von Gedanken, Affekten, Handlungen und Motivation. Banduras Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung darf nicht als allumfassendes Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden, sondern als differenziertes Set selbstbezogener Überzeugungen in verschiedenen Funktionsbereichen (Bandura, 1998). Viel untersucht wurden beispielsweise die Bereiche schulische Leistung, sportliche Leistung und Gesundheitsverhalten (Bandura, 1998). Die Selbstwirksamkeitserwartungen in verschiedenen Bereichen müssen nicht zwangsläufig ähnlich ausgeprägt sein. Ein hoher Erklärungs- und Vorhersagewert von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für tatsächlich gezeigtes Verhalten ist daher nur gegeben, wenn die Selbstwirksamkeitsüberzeugung zugeschnitten auf die Domäne des interessierenden Verhaltens erhoben wird. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung entspricht der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle (perceived behavioral control) in Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen & Madden, 1986; Ajzen, 1991). Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle stellt in dieser Theorie neben der Einstellung zum Verhalten sowie der subjektiven Norm einen wesentlichen Prädiktor für die Bildung einer Verhaltensabsicht dar.

Eng verbunden mit der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit oder Verhaltenskontrolle, jedoch keinesfalls gleichzusetzen, ist die Handlungsergebniserwartung (outcome expectation). Während es bei der Selbstwirksamkeitsüberzeugung um die Einschätzung geht, ob und wie leicht ein Verhalten ausgeführt werden kann, betrifft die Handlungsergebniserwartung die Konsequenzen, die aus dem Verhalten resultieren (Bandura, 1998). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stellt folglich das Bindeglied zwischen Person und Verhalten dar, die Handlungsergebniserwartung hingegen das Bindeglied zwischen Verhalten und dessen Auswirkungen (Bandura, 1998). Handlungsergebniserwartungen können sich auf körperliche, soziale sowie selbst-evaluative Folgen beziehen.

Selbstwirksamkeitsüberzeugung (wahrgenommene Verhaltenskontrolle)

= der Glaube an das eigene Vermögen, die für das Erreichen bestimmter Ziele erforderlichen Verhaltensweisen ausführen und koordinieren zu können

Handlungsergebniserwartungen

= die physischen, sozialen oder selbst-evaluativen Auswirkungen, die aus einem bestimmten Verhalten resultieren

Die sozial-kognitive Theorie inklusive der Idee der Selbstwirksamkeitserwartung wurde von Bandura selbst auf moralisches Verhalten angewendet (Bandura, 1991) und kann demzufolge zur Erklärung aggressiven und prosozialen Verhaltens herangezogen werden. Auch die Theorie geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991), die nicht für einen speziellen Verhaltensbereich formuliert wurde, kann zur Erklärung prosozialen Verhaltens eingesetzt werden. Eine Theorie speziell zu Hilfeverhalten, die den Selbstwirksamkeitsansatz beinhaltet, ist das normative Entscheidungsmodell des Altruismus (Schwartz & Howard, 1981). Darin erfolgt im ersten Schritt eine Einschätzung von Notlage, erforderlichen Maßnahmen sowie auch der eigenen Fähigkeiten diese auszuführen, was der Selbstwirksamkeitserwartung entspricht. Im nächsten Schritt folgt eine Abschätzung möglicher physischer, sozialer und moralischer Auswirkungen des Verhaltens, was den Klassen von Handlungsergebniserwartungen bei Bandura (1998) gleichkommt. Generell werden die Handlungsergebniserwartungen in verschiedenen Theorien prosozialen Verhaltens im Sinne von Kosten berücksichtigt. Im Erregung:Kosten-Belohnungsmodell (Dovidio et al., 1991) werden eine Vielzahl möglicher Kosten und Belohnungen für Hilfeverhalten oder unterlassene Hilfeleistung aufgeführt, die sich letztlich in die drei Kategorien von Schwartz und Howard (1981) oder Bandura (1998) einordnen lassen. Auch Batson lässt in seiner Empathie-Altruismus-Hypothese die Kosten dafür, keine Hilfe zu leisten, nicht außer Acht: Ist die empathische Anteilnahme und damit die altruistische Motivation zu helfen gering, kommt die egoistische Motivation zum Tragen, welche nur Hilfeverhalten auslöst, wenn das Nichthelfen mit hohen Kosten verbunden ist (Batson, Duncan, Ackerman, Buckley & Birch, 1981).

Hinsichtlich *Alters- und Geschlechtsunterschieden* deutet eine Studie mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von fünf Jahren darauf hin, dass bei Jugendlichen die akademische und selbst-regulatorische Selbstwirksamkeitsüberzeugung insbesondere bei Jungen absinkt, welche ein generell geringeres Level als Mädchen aufweisen (Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove & Caprara, 2007). Die soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung betreffend zeigten sich hingegen weder Zeit- noch Geschlechtseffekte (Vecchio et al., 2007). Laut einer anderen Studie der Forschungsgruppe erleben sich Mädchen nur in der Regulation positiver Gefühle als wirkungsvoller als Jungen, während es bei negativen Gefühlen umgekehrt ist und keine Geschlechtsunterschiede bezüglich sozialer Selbstwirksamkeit auftreten (Caprara, Steca, Gerbino, Paciello & Vecchio, 2006). Grundsätzlich ist die Forschungslage diesbezüglich allerdings äußerst heterogen: Es findet sich teils, dass Mädchen höhere Werte in sozialer Selbstwirksamkeit (Gini et al., 2008) und in Verteidiger-Selbstwirksamkeit (Peets, Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2015; Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2010) aufweisen, teils aber auch

dass die Verteidiger-Selbstwirksamkeit bei Jungen höher ausgeprägt ist (Thornberg & Jungert, 2013) oder es keine Geschlechtsunterschiede gibt (Bussey, Luo, Fitzpatrick & Allison, 2020; Rigby & Johnson, 2006; Sjögren, Thornberg, Wänström & Gini, 2020; Thornberg, Wänström, Elmelid, Johansson & Mellander, 2020). Auch hinsichtlich Alterseffekten zeigen sich uneinheitliche Befunde für soziale oder verteidigungsbezogene Selbstwirksamkeit: In querschnittlichen Studien finden sich teils keine Altersunterschiede (Pöyhönen et al., 2010; Rigby & Johnson, 2006), teils eine höhere Selbstwirksamkeit bei höherem Alter (Peets et al., 2015), meist aber eine geringere (Bussey et al., 2020; Sjögren et al., 2020; Thornberg et al., 2020).

Erste empirische Hinweise für die Bedeutsamkeit von *Selbstwirksamkeitserwartungen für prosoziales Verhalten* liefern Untersuchungen von Bandura (1993), die Zusammenhänge zwischen prosozialem Verhalten und verschiedenen Domänen der Selbstwirksamkeit (akademisch, selbst-regulatorisch, sozial) aufzeigen. Jüngere Studien finden gleichermaßen Zusammenhänge, wobei insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich Emotionsregulation, Beziehungsgestaltung und Einfühlungsvermögen untersucht wurden (Caprara & Steca, 2005; Caprara, Alessandri & Eisenberg, 2012; Mesurado, Vidal & Mestre, 2018). In einer Studie mit Jugendlichen über zwei Messzeitpunkte hinweg konnte eindrucksvoll das Zusammenspiel verschiedener Formen von Selbstwirksamkeit bei der Entwicklung prosozialen und delinquenten Verhaltens nachgezeichnet werden (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003): Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf Emotionsregulation hatten vermittelt über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf Empathievermögen und Widerstandsfähigkeit gegen Gruppendruck einen positiven Effekt auf prosoziales Verhalten und einen negativen Effekt auf Delinquenz. Auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle konnte als Prädiktor für konkrete prosoziale Verhaltensweisen wie Organspenden oder ehrenamtliches Engagement bestätigt werden (Okun & Sloane, 2002; Rocheleau, 2013).

Auch die Assoziation von *verteidigendem Verhalten bei Bullying* mit einer hohen sozialen oder speziell auf verteidigendes Verhalten bezogenen *Selbstwirksamkeitserwartung* konnte in einigen Studien bestätigt werden (Gini et al., 2008; Peets et al., 2015; Pöyhönen et al., 2010, 2012; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2017). In Bezug auf Cyberbullying steht eine hohe soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung beziehungsweise eine feste Erwartung Cyberbullying beenden zu können in Zusammenhang mit unterstützendem Verhalten (M. Clark & Bussey, 2020; DeSmet et al., 2016; Macháčková, Dedkova & Mezulanikova, 2015). Insgesamt ist die Verbindung von Verteidigen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung also gut dokumentiert, obgleich sie in einer Studie nur für

Mädchen gefunden wurde (Cappadocia et al., 2012). Darüber hinaus gibt es zwei Studien, in denen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung nach Berücksichtigung anderer Prädiktoren keinen Vorhersagewert für das Eingreifen oder die Absicht einzugreifen hatte (Barhight, Hubbard & Hyde, 2013; Rigby & Johnson, 2006). In einer weiteren Studie gab es quer- und längsschnittliche Korrelationen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Verteidiger-Verhalten bei aggressiven Vorfällen (Barchia & Bussey, 2011b). Unter Berücksichtigung weiterer Prädiktoren war in dieser Studie zwar die persönliche Selbstwirksamkeitserwartung nicht mehr signifikant, wohl aber die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung Aggression gemeinsam stoppen zu können (Barchia & Bussey, 2011b). Im Gegensatz zum verteidigenden Verhalten ist passives Verhalten in Bullying-Situationen mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung assoziiert (Gini et al., 2008; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2017). Nur eine Studie konnte diesen Zusammenhang nicht bestätigen (Pöyhönen et al., 2012). Zudem unterschieden sich bei Olenik-Shemesh et al. (2015) helfende und passive Bystander von Cyberbullying nicht in ihrer sozialen und emotionalen Selbstwirksamkeitserwartung.

Eine Klassiker-Studie zu den *Kosten von Hilfeverhalten* ist das Experiment von Darley und Batson (1973), in dem ein Teil der Probanden unter Zeitdruck gesetzt wurde, wodurch Helfen mit den Kosten des Zuspätkommens verbunden war. Probanden unter Zeitdruck halfen weniger. Auch neuere Studien mit hypothetischen Szenarien oder ökonomischen Spielen zeigen einen Einfluss der Kosten auf die Hilfsbereitschaft (Böhm, Theelen, Rusch & Van Lange, 2018; LaBuda, Rivarado, Fidazzo & Smith, 2015).

Eine Abwägung von Kosten oder möglichen negativen Konsequenzen ist auch im Fall von Bullying von Bedeutung. Die Angst vor Vergeltung, davor sich selbst in Gefahr oder Schwierigkeiten zu bringen, in Verruf zu kommen oder einfach nur aufzufallen wurde in vielen Studien zum *Bystander-Verhalten bei Schul- und Cyberbullying* von Heranwachsenden als Grund dafür genannt, dem Opfer nicht zu helfen (Chen et al., 2016; DeSmet et al., 2014; Mishna, Saini & Solomon, 2009; Olenik-Shemesh et al., 2015; Shultz et al., 2014; Slee, 1994; Van Cleemput et al., 2014; Wójcik & Mondry, 2020). Neben dem Argument der eigenen Sicherheit wurde passives Verhalten zum Teil auch mit der Unsicherheit, was zu tun sei, begründet (Bellmore et al., 2012; Van Cleemput et al., 2014), mit mangelnden Erfolgsaussichten (Cappadocia et al., 2012; Shultz et al., 2014) oder der Befürchtung es zu verschlimmern (Shultz et al., 2014). Graeff (2014) identifizierte anhand von Interviews zu hypothetischen Szenarien verschiedene Typen passiver Bystander, unter anderem solche, die aus Hilflosigkeit oder aus Sorge um sich selbst passiv bleiben. Interessanterweise ist Selbstschutz auch ein genanntes Motiv dafür beim Schikanieren mitzumachen (Bellmore et al., 2012). Als Grund

dafür die Täter zu konfrontieren oder eine Lehrkraft zu informieren wurde die Zuversicht genannt, dass dies das Bullying stoppen kann (Bellmore et al., 2012).

Nur zwei quantitative Studien liegen zum Zusammenhang zwischen Bystander-Verhalten bei Bullying und Handlungsergebniserwartungen vor. Die eine zeigt, dass verteidigendes Verhalten mit einer Reihe positiver Erwartungen, wie das Wohlergehen des Opfers zu fördern oder das Schikanieren zu stoppen, sowie deren persönlicher Wertschätzung assoziiert ist (Pöyhönen et al., 2012). Hingegen ist passives Verhalten zwar auch mit einer persönlichen Wertschätzung für das Stoppen von Bullying assoziiert, gleichzeitig aber mit einer geringen Erwartung, dass dies durch verteidigendes Verhalten erreicht werden kann (Pöyhönen et al., 2012). Die andere Studie erfasste, welchen Anreize Schülerinnen und Schüler Gewicht beimessen: Stimmt Heranwachsende zu, dass eigene Vorteile und geringe Risiken (z. B. selbst zum Opfer zu werden) Bedingung für das Interventionsverhalten seien, wurden sie seltener als Verteidiger genannt – kein Zusammenhang zeigte sich für die Nominierungszahl für die Außenstehenden-Rolle (Pronk et al., 2016). Auf Persönlichkeitsebene zeigte sich hingegen, dass Bestrafungssensitivität (punishment sensitivity) mit passivem Verhalten einhergeht, aber nicht mit Verteidiger-Verhalten assoziiert ist (Pronk et al., 2015).

Fasst man zusammen, spielen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen in allgemeinen Theorien des menschlichen Verhaltens sowie in Theorien zu prosozialem Verhalten eine wichtige Rolle. Im Bystander-Intervention-Modell werden sie hingegen nicht explizit angesprochen. In Bezug auf die vierte Stufe, also der Entscheidung für eine Interventionsform, weisen die Autoren darauf hin, dass verschiedene Interventionsmöglichkeiten verschiedene Kompetenzen erfordern (Latané & Darley, 1970). Zusammengenommen mit den Ansichten von Bandura (1998) und Ajzen (1991) sollte jedoch nicht nur das tatsächliche, sondern vor allem das subjektiv wahrgenommene Vermögen sowie auch die erwarteten Konsequenzen relevant für die Interventionsentscheidung sein. Studien zu verteidigendem Verhalten bei schulischer Aggression und Bullying untermauern diese Annahme. Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit und erwarteten Handlungsergebnisse differenzieren insbesondere zwischen passivem und helfendem Verhalten.

1.4.6 Sozial-kognitive und affektive Reaktionen bei Schul- und Cyberbullying

Wie die vorausgehenden Abschnitte zeigen, ist die Bedeutsamkeit von Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsbewusstsein, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Handlungsergebniserwartungen für das Verhalten von Bystandern in Notsituationen theoretisch solide herleitbar und hat sich auch empirisch nachweisen lassen. Zu den meisten dieser sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen liegen Studien vor, welche deren Zusammenhang mit helfendem oder passivem Verhalten im Fall von sowohl Bullying als auch Cyberbullying aufzeigen können. Grundsätzlich scheinen in beiden Kontexten demnach ähnliche Einflussfaktoren relevant zu sein (Domínguez-Hernández, Bonell & Martínez-González, 2018). Zu potenziellen Unterschieden zwischen den Bystander-Reaktionen im Schul- und Cyberkontext gibt es eine Vielzahl theoretischer Überlegungen, welche wiederum entlang des Bystander-Intervention-Modells organisiert werden können.

Schon das *Erkennen eines Notfalls* könnte online erschwert sein, weil möglicherweise nur ein Ausschnitt des Geschehens beobachtet wird, weniger Hintergrundinformationen zugänglich sind und non- oder paraverbale emotionale Cues wie Gesichtsausdruck, Haltung oder Prosodie fehlen (vgl. Runions & Bak, 2015). Diese sind hilfreich zur Differenzierung zwischen Ernst und Spaß sowie zur Einschätzung, wie gut das Opfer mit den Angriffen umgehen und selbst fertig werden kann. Im Gegensatz zu Bullying, das in einer fest zusammengesetzten Gruppe stattfindet, die regelmäßig viel Zeit zusammen verbringt, wie es bei Schulklassen der Fall ist, sollte es bei Vorfällen im digitalen Kontext schwieriger sein Schädigungsabsicht, Machtungleichgewicht und Wiederholungscharakter richtig einzuschätzen (vgl. Kazerooni et al., 2018). Hinzu kommt, dass die Aktualität des Vorfalls nicht immer klar ist (Domínguez-Hernández et al., 2018). Zusammengekommen scheint es plausibel, dass der Cyberkontext empathische Reaktionen erschwert und – wie Runions und Bak (2015) es ausdrücken – Affordanzen für Moral Disengagement bietet. Sind zugefügter Schmerz und Schaden nicht unmittelbar erkennbar, entsteht eine emotionale Lücke (emotional gap), welche affektiv-empathische Reaktionen hindert und ermöglicht, die Konsequenzen des aggressiven Verhaltens zu verkennen, herunterzuspielen und zu beschönigen – beispielsweise als Spaß darzustellen (Runions & Bak, 2015). Der Mangel an emotionalen Hinweisreizen, welche menschliche Wesen in besonderer Weise auszeichnen, kommt laut Runions und Bak (2015) einer strukturellen Dehumanisierung gleich. Hinzu kommt, dass mehrdeutige Inhalte eher als feindselig interpretiert und so zur Rechtfertigung des eigenen aggressiven oder passiven

Verhaltens angeführt werden können und die Schuld so dem Opfer zugewiesen werden kann (Runions & Bak, 2015).

Auch die *Verantwortungsübernahme* kann im Online-Kontext vermindert sein. Zum einen ist an dieser Stelle die Verantwortungsdiffusion durch die große Anzahl an Mit-Bystandern anzuführen, welche intervenierende Verhaltensweisen hemmt (Obermaier et al., 2015). Gerade im Online-Kontext kann es schwer sein einzuschätzen, ob andere Bystander eingreifen werden, da kein Blickkontakt aufgebaut werden kann. Zudem sind die für das Verantwortungsgefühl relevanten persönlichen Beziehungen im Online-Kontext oftmals nicht gegeben oder möglicherweise auch weniger salient. Weiterhin müssen im Online-Kontext oftmals anonyme oder unsichtbare Zeugen keine sozialen Sanktionen für das Nicht-Eingreifen befürchten (Wong-Lo & Bullock, 2014) und nicht fürchten, verantwortlich gemacht zu werden. Zum anderen kann auch die Verantwortung für schädigende Verhaltensweisen zwischen vielen Tätern aufgeteilt und die Hauptverantwortung an die ursprünglichen Urheber eines verletzenden Inhaltes, den man selbst nur kommentiert, geteilt oder weitergeleitet hat, abgeschoben werden (Runions & Bak, 2015). In diesem Zusammenhang sind auch das Konzept der Deindividuation sowie der Online-Disinhibition-Effekt zu nennen. Deindividuation beschreibt das Phänomen, dass unter Bedingungen der Anonymität und des Untergehens in der Gruppe „nicht-normative“ Verhaltensweisen enthemmt werden (Postmes & Spears, 1998; Spears, Postmes, Lea & Wolbert, 2002). Dies wurde ursprünglich auf eine geringere Eigenwahrnehmung und verminderte soziale Reguliertheit zurückgeführt (Postmes & Spears, 1998; Spears et al., 2002). Forschung zum SIDE-Modell (social identity model of deindividuation effects) zeigt jedoch auf, dass unter deindividuierten Umständen gerade die Orientierung an lokalen Gruppennormen zunimmt, welche aber oftmals allgemeine gesellschaftliche Verhaltensstandards verletzen (Postmes & Spears, 1998). Herrscht in einem Kontext – wie beispielsweise in sozialen Medien – also eine dissoziale Verhaltensnorm, führen Anonymität und eine große Gruppengröße dazu, dass diese dissozialen Normen einen stärkeren Einfluss als die prosozialen gesellschaftlichen Normen haben. Ähnlich könnten auch lokale passive Gruppennormen wirksam werden. Der Online-Disinhibition-Effekt geht ebenfalls davon aus, dass Besonderheiten des Online-Kontexts, wie Anonymität, Unsichtbarkeit, Asynchronität, verminderte Realitätswahrnehmung und vermindertes Autoritäteneinfluss Verhalten im Allgemeinen und speziell auch dissoziales Verhalten enthemmen können (Suler, 2004). Für beide theoretische Ansätze – Deindividuation und Online-Disinhibition – könnte eine verminderte persönliche Verantwortungswahrnehmung eine Rolle spielen.

Hinsichtlich der *Selbstwirksamkeitserwartung* etwas gegen das Bullying tun zu können und den damit verbundenen Handlungsergebniserwartungen, sind gegensätzliche Argumentationsstränge möglich. Einerseits bietet der Cyberspace mit seiner möglichen Anonymität und Unsichtbarkeit sowie der physischen Distanz nicht nur Tätern, sondern auch potenziellen Verteidigern technische Möglichkeiten und eine gewisse Macht, dem Opfer zu helfen und sich selbst zu schützen (Wong-Lo & Bullock, 2014). Andererseits könnten Täter aufgrund ihrer Reichweite als übermächtig wahrgenommen und eigene Einflussmöglichkeiten gering eingeschätzt werden. Auch das Risiko der Vergeltung könnte vor diesem Hintergrund besonders ängstigend sein.

Obgleich eine Vielzahl theoretischer Annahmen zu potenziellen Auswirkungen des Online-Kontexts auf Bystander-Reaktionen vorliegen, wurden oftmals nur einzelne Aspekte tatsächlich empirisch überprüft. Direkte Vergleiche zwischen Online- und Offline-Kontext liegen kaum vor. Das Verhalten von Bystandern betreffend, fand eine experimentelle Studie, dass sich Zeugen in der Online-Bedingung häufiger für negative Verhaltensoptionen entschieden als in der Face-to-Face-Bedingung (Barlińska et al., 2013). Bei einer Befragung von Opfern berichteten diese hingegen ähnliche Raten an sowohl positiven als auch negativen Bystander-Verhaltensweisen für Online- und Offline-Schikanen (Jones et al., 2015). Tiefeninterviews bestätigen, dass Jugendliche Unterschiede zwischen Aggression im Cyber- und Schulkontext als relevant für das Bystander-Verhalten sehen (Patterson, Allan & Cross, 2016). So wurde unter anderem genannt, dass ohne physische Präsenz und Körpersprache die Situation schwer zu verstehen und schwer zu entscheiden sei, was zu tun ist. Zudem sei es im Cyberkontext leichter Vorfälle zu ignorieren und keine Verantwortung zu übernehmen. Außerdem wurde angeführt, dass es online weniger klare Regeln und damit verbunden auch weniger Instanzen gibt, an die sich Jugendliche wenden können und die negative Verhaltensweisen daraufhin wirkungsvoll sanktionieren. Das Eingreifen im Online-Kontext schien Jugendlichen daher verglichen mit dem Schulkontext mit mehr eigenem Aufwand verbunden. Andererseits bedarf eine Konfrontation der Täter von Angesicht zu Angesicht mehr Mut und Selbstbewusstsein als es bei schriftlichen Reaktionen im Online-Kontext der Fall ist. Diese Befunde von Patterson et al. (2016) deuten auf Unterschiede hinsichtlich der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen zwischen beiden Kontexten. Quantitative Überprüfungen liegen bislang offenbar nicht vor.

1.5 Forschungsstand zur Charakterisierung der Rollen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Phänomene Schul- und Cyberbullying beschrieben und die verschiedenen Rollen oder Verhaltensmuster im Bullying-Geschehen eingeführt wurden sowie ein Zusammenhang mit sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen hergestellt wurde, soll es in diesem Kapitel nun darum gehen, die verschiedenen am Bullying-Prozess beteiligten Rollen prägnant zu charakterisieren. Hierbei sollen Zusammenhänge mit Geschlecht, Alter, schulischem Leistungsniveau und soziometrischem Status (siehe Infobox) aufgezeigt werden sowie assoziierte sozial-kognitive und affektive Reaktionen beleuchtet werden. Dazu werden zum Teil die in vorausgehenden Kapiteln dargestellten Befunde wieder aufgegriffen, zusammengefasst und ergänzt, um so eine klare Grundlage für die Herleitung der Hypothesen darzustellen.

Infobox

Soziometrie ist die Erhebung, Darstellung und Analyse interpersoneller Beziehungen (Dollarse, 2020).

Der **soziometrische Status** (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Parkhurst & Hopmeyer, 1998) ergibt sich aus den unabhängigen Dimensionen der sozialen **Akzeptanz oder Zuneigung** (*social acceptance* oder *liking*, erfasst durch „liked most“-Nominierungen) und der sozialen **Ablehnung oder Abneigung** (*social rejection* oder *dislike*, erfasst durch „liked least“-Nominierungen). Diese können wiederum zu den Konstrukten soziale Präferenz (*social preference* = „liked most“ minus „liked least“) und sozialer Impact (*social impact* = „liked most“ plus „liked least“) kombiniert werden. Auch lassen sich fünf Statusgruppen bilden: soziometrisch Beliebte (*popular*, hohe Zuneigung und geringe Ablehnung), soziometrisch Abgelehnte (*rejected*, geringe Zuneigung und hohe Ablehnung), Kontroverse (*controversial*, hohe Zuneigung und hohe Ablehnung), Unbeachtete (*neglected*, geringe Zuneigung und geringe Ablehnung) sowie Durchschnittliche (*average*, durchschnittliche Zuneigung und Ablehnung). Von der soziometrischen Beliebtheit (*sociometric popularity*) abzugrenzen ist die wahrgenommene Beliebtheit oder **Popularität** (*perceived popularity*), also inwiefern eine Person in der Peer-Gruppe als beliebt gilt oder anders gesagt den Ruf hat, beliebt zu sein (Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

1.5.1 Opfer von Bullying

Die Opfer von Bullying sind diejenigen Mitglieder einer Gruppe, die über einen langen Zeitraum hinweg immer wieder systematisch angegriffen werden und sich nicht effektiv dagegen zur Wehr setzen können. Durch welche Merkmale zeichnen sich diese Individuen aus? Großangelegte Studien wie die HBSC-Studie (Inchley et al., 2016) und die PISA-Studie (OECD, 2017, 2019) sowie eine Metaanalyse (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010) zeigen, dass Jungen allgemein häufiger Opfer von Schulbullying werden als Mädchen, obgleich dies je nach Bullyingform variieren kann (OECD, 2017, 2019; Scheithauer et al., 2006). Die neuste HBSC-Studie findet keinen generellen Geschlechtsunterschied hinsichtlich Viktimisierung (Inchley et al., 2020). In den Ländern, in denen ein signifikanter Geschlechtsunterschied vorliegt, sind bis auf eine Ausnahme Jungen stärker betroffen (Inchley et al., 2020). Hinsichtlich der Cyberviktimisierung ist die Forschungslage zu *Geschlechtsunterschieden* deutlich heterogener (Inchley et al., 2016). Sofern überhaupt Geschlechtsunterschiede gefunden werden scheinen es hier jedoch die Mädchen zu sein, die häufiger zum Opfer werden (S. Guo, 2016; Inchley et al., 2020; R. M. Kowalski et al., 2014; Tokunaga, 2010).

Die Zahl der Opfer von Schulbullying scheint mit zunehmendem *Alter* beziehungsweise in den höheren Klassenstufen abzunehmen (Inchley et al., 2016; Inchley et al., 2020; Scheithauer et al., 2006), obgleich eine Metaanalyse keinen Alterseffekt finden konnte (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Auch hinsichtlich Cyberviktimisierung wurde metaanalytisch kein Zusammenhang mit dem Alter gefunden (S. Guo, 2016; R. M. Kowalski et al., 2014), was daran liegen könnte, dass der Zusammenhang geschlechtsspezifisch und möglicherweise nicht linear ist, sondern die Cyberviktimisierung ihren Höhepunkt in der mittleren Jugend hat (Inchley et al., 2020; Tokunaga, 2010).

Der *Status* in der Peer-Gruppe erwies sich in der Metaanalyse von Cook, Williams, Guerra, Kim und Sadek (2010) als stärkster Prädiktor für die Viktimisierung. Auch eine Reihe von Peer-Nominierungsstudien, die sich dezidiert mit Bullying befassen, bekräftigen, dass die Opfer von Bullying einen geringen soziometrischen Status in der Klassenhierarchie haben, das heißt von wenigen Klassenkameraden gemocht und von vielen abgelehnt werden (Goossens et al., 2006; Herrmann, 2010; Knauf et al., 2017; Pouwels et al., 2016; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a). Weiterhin klärten einige Studien auf, dass neben der soziometrischen Beliebtheit oder der sozialen Akzeptanz ferner die wahrgenommene Popularität der Opfer gering ist: Die Opfer von Bullying gelten in der Klasse als unbeliebt oder nicht beliebt (Bruyn, Cillessen & Wissink, 2010;

Olthof et al., 2011; Pouwels et al., 2016; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009). Weniger umfangreich und weniger eindeutig ist die Forschungslage zu Cyberbiktimisierung. Zwar scheinen sich Cyberopfer weniger beliebt zu fühlen (Katzner et al., 2009b; Vandebosch & Van Cleemput, 2009), doch gibt es auch Studien, in denen positive Zusammenhänge von Viktimisierung mit der peer-ingeschätzten Popularität gefunden wurden (Badaly, Kelly, Schwartz & Dabney-Lieras, 2013; Badaly, Duong, Ross & Schwartz, 2015). Auch zeigten sich im Gegensatz zu Befunden zur Offline-Viktimisierung positive Assoziationen mit sozialer Akzeptanz (Badaly et al., 2013). Wiederum im Einklang mit der Offline-Viktimisierungsforschung stehen Befunde, die positive Zusammenhänge von Cyberbiktimisierung mit sozialer Ablehnung (Badaly et al., 2015) oder ein erhöhtes Risiko der Cyberbiktimisierung bei einer geringen Zahl erhaltener Freundschaftsnominierungen zeigen (Festl, Scharnow & Quandt, 2013).

Hinsichtlich *schulischer Leistungen* fand eine Metaanalyse (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010) keinen, eine andere Metaanalyse (Nakamoto & Schwartz, 2010) hingegen einen schwach negativen Zusammenhang mit Peer-Viktimisierung. Ebenso gegensätzlich sind die Befunde speziell zu Cyberbiktimisierung: Eine Metaanalyse fand einen Zusammenhang mit Schulleistungsproblemen (Gardella, Fisher & Teurbe-Tolon, 2017), eine andere hingegen keine signifikante Assoziation zwischen Cyberbiktimisierung und akademischer Leistung (R. M. Kowalski et al., 2014). Studien, die einen Zusammenhang zwischen Viktimisierung und Schulleistung finden, stehen im Einklang mit einer Metaanalyse, die nachweisen konnte, dass Bildungserfolg positiv mit sozialer Akzeptanz zusammenhängt (Wentzel, Jablansky & Scalise, 2020): Bei den wenig gemochten Opfern sind dementsprechend schwache schulische Leistungen zu erwarten. Dafür, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler mit größerer Wahrscheinlichkeit Opfer von Bullying werden, sprechen auch die Befunde der PISA-Studien (OECD, 2017, 2019). In einer jüngeren Längsschnittstudie erwies sich Cyberbiktimisierung zudem – neben Cyberbiktäterchaft und über Face-to-Face-Viktimisierung und -biktäterchaft hinaus – als prädiktiv für spätere schulische Leistungen (Wright, 2015). All diese leistungsbezogenen Studien differenzieren allerdings nicht eindeutig zwischen den Opfern von Bullying und den Opfern von Peer-Aggression im allgemeineren Sinne. Die Schulleistungen Peer-nominierter Opfer von Schulbullying lagen in einer großangelegten deutschen Studie im Mittelfeld und fielen nicht schlechter aus als jene von Klassenkameraden ohne klare Rolle (Knauf et al., 2017).

Die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen, welche zentral für die vorliegende Arbeit sind und vielfach mit Bystander-Verhalten in Verbindung gebracht wurden, wurden in manchen Studien auch bei Opfern untersucht. Der

Review-Artikel von Van Noorden et al. (2015) kommt zum Schluss, dass Viktimisierung negativ mit kognitiver *Empathie* assoziiert ist, jedoch keine klare Assoziation mit affektiver *Empathie* besteht. Metaanalytisch zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Cyberviktimisierung und *Empathie* (R. M. Kowalski et al., 2014; Zych, Baldry et al., 2019), dahingegen aber ein positiver Zusammenhang mit *Moral Disengagement* (R. M. Kowalski et al., 2014). Möglicherweise könnte dieser durch Überschneidungen mit der Täterschaft bei Schulbullying erklärt werden. Wird für das Bullying-Verhalten kontrolliert ist schulische Viktimisierung nicht mit *Moral Disengagement* assoziiert (Obermann, 2011b; Thornberg & Jungert, 2014). Eine aktuelle Metaanalyse deckt auf, dass Cyberviktimisierung stärker mit *Moral Disengagement* assoziiert ist als schulische Viktimisierung (Killer, Bussey, Hawes & Hunt, 2019). In einer Studie mit Grundschulkindern war des Weiteren die allgemeine *Selbstwirksamkeitserwartung* sowie ihre drei Subkomponenten (sozial, akademisch, emotional) negativ mit Viktimisierung korreliert, jedoch bei Berücksichtigung von Geschlecht und emotionaler Intelligenz nicht prädiktiv (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Studien speziell zur Verteidiger-Selbstwirksamkeit sowie zu Verantwortungsgefühl und Handlungsergebniserwartungen von Opfern sind nicht bekannt.

Opfer von Schulbullying

sind öfter männlich, sind häufiger in der frühen Jugend zu finden, werden von wenigen Mitschülern gemocht und von vielen abgelehnt, haben eine geringe Popularität und zeigen tendenziell schlechtere schulische Leistungen.

Opfer von Cyberbullying

sind tendenziell öfter weiblich, scheinen einen kontroversen Status zu haben und zeigen schlechtere schulische Leistungen.

1.5.2 Bullying-Täter

Wer aktiv an den systematischen Schikanen eines unterlegenen Opfers beteiligt ist, wird als Bully oder als Täter bezeichnet. Sofern eine Abgrenzung zwischen anführenden, initiierenden Tätern (ringleader-bullies) und – teils ebenfalls aktiven – Mitläufern möglich ist, geht es im Folgenden vornehmlich um erstere. Im *Geschlechtervergleich* treten Jungen relativ konsistent häufiger als Täter in

Erscheinung als Mädchen (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Inchley et al., 2016; Inchley et al., 2020; Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Scheithauer et al., 2006). Zu diesem Ergebnis kommen auch Peer-Nominierungs-Studien (Goossens et al., 2006; Olthof et al., 2011; Pouwels et al., 2016; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli & Voeten, 2004; Schäfer & Korn, 2004a). Für Cyberbullying scheint dies jedoch nur bedingt zu gelten, da es auch einige Studien gibt, in denen Mädchen häufiger als Täter identifiziert wurden oder kein Geschlechtsunterschied bestand, was möglicherweise mit dem moderierenden Effekt des Alters (Barlett & Coyne, 2014) oder aggressionstypspezifischen Geschlechtseffekten (Vanden Abeele & Cock, 2013) erklärt werden kann. Metaanalytisch und in der jüngsten HBSC-Studie zeigt sich die generelle Assoziation zwischen Täterschaft und männlichem Geschlecht jedoch auch im Bereich Cyberbullying (S. Guo, 2016; Inchley et al., 2020).

Was das *Alter* anbelangt so finden Metaanalysen schwach positive Zusammenhänge mit Bullying (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010) und Cyberbullying (S. Guo, 2016; R. M. Kowalski et al., 2014), eine andere Metaanalyse hingegen eine negative Assoziation zwischen Alter und Bullying (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015). Zugleich gibt es Hinweise dafür, dass die meisten Schul-Bullies in den mittleren Klassenstufen der weiterführenden Schule vertreten sind (Scheithauer et al., 2006), was möglicherweise für einen nicht-linearen Entwicklungsverlauf spricht. Auch die Befunde der HBSC-Studie deuten darauf hin, dass Bullying am stärksten in der Gruppe der 15-Jährigen auftritt, während der Höhepunkt der Cybertäterschaft bei Mädchen schon bei 13 Jahren liegt (Inchley et al., 2020).

Der *Status* unter Gleichaltrigen erwies sich in der Metaanalyse von Cook, Williams, Guerra, Kim und Sadek (2010) als der schwächste, aber nichtsdestoweniger signifikanter Prädiktor für Bullying. Die Arbeitsgruppe fand weiterhin, dass nur im Kindesalter, nicht aber im Jugendalter, ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen Status und Bullying-Verhalten bestand. Die geringe Ausprägung des Zusammenhangs kann möglicherweise weiterhin damit erklärt werden, dass zum einen zwischen soziometrischer Beliebtheit, sozialer Akzeptanz und wahrgenommener Popularität differenziert werden muss und dass zum anderen die Zusammenhänge teils geschlechtsspezifisch sind. Im Großen und Ganzen ergibt sich – auch bei der Untersuchung von Jugendlichen – das Bild, dass die Täterschaft bei Schulbullying mit einer geringen sozialen Akzeptanz (Caravita, Di Blasio & Salmivalli, 2009) beziehungsweise mit sozialer Ablehnung (Goossens et al., 2006; Pouwels et al., 2016; Salmivalli et al., 1996; Sijtsema et al., 2009), gleichzeitig aber auch mit einer hohen wahrgenommenen Popularität einhergeht (Caravita et al., 2009; Duffy, Penn, Nesdale & Zimmer-Gembeck, 2017; Olthof

et al., 2011; Pouwels et al., 2016; Sijtsema et al., 2009). Der Zusammenhang zwischen Bullying und geringer soziometrischer Beliebtheit ist dabei bei Mädchen besonders stark ausgeprägt, während der Zusammenhang zwischen Bullying und hoher Popularität vor allem bei Jungen stark ausgeprägt ist (Caravita et al., 2012). Schul-Bullies zeigen in manchen Studien auch ein kontroverses Profil (Goossens et al., 2006), das heißt sie werden von vielen abgelehnt und zugleich von vielen gemocht. Dies trifft bei Salmivalli et al. (1996) insbesondere auf weibliche Täter zu, die sowohl überdurchschnittliche Akzeptanzwerte als auch überdurchschnittliche Ablehnungswerte aufweisen. Interessant ist auch der Vergleich mit den anderen Rollen: So werden Bullies nicht weniger gemocht als Verteidiger und Außenstehende (Pouwels et al., 2016), jedoch genauso stark abgelehnt wie Opfer (Pouwels et al., 2016; Sijtsema et al., 2009). Über drei Messzeitpunkte hinweg zeigte sich, dass Heranwachsende mit einem hohen Bullying-Niveau auch ein hohes Niveau an Popularität und ein mittleres Niveau an sozialer Akzeptanz hatten (Reijntjes et al., 2013).

Auch in Hinblick auf Cyberbullying beziehungsweise Cyberaggression zeigen viele Studien eine Assoziation zwischen Täterschaft und hoher Popularität (Badaly et al., 2013; Badaly et al., 2015; Vanden Abeele & Cock, 2013; Wegge, Vandebosch, Eggermont & Pabian, 2016; Wright, 2014). Eine Studie bestätigt diesen Zusammenhang nicht (Festl, Scharkow & Quandt, 2015). Des Weiteren gibt es Studien, in denen die Cybertäterschaft positiv mit soziometrischer Beliebtheit zusammenhängt (Badaly et al., 2013; Festl et al., 2015). Andere hingegen zeigen, dass Cybertäterschaft mit geringer sozialer Akzeptanz oder mit Ablehnung verknüpft ist (Badaly et al., 2015; Vanden Abeele & Cock, 2013; Wright & Li, 2013; Wright, 2014). Eine Studie findet keine Assoziation mit Akzeptanz und Ablehnung (Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010). Die Freundschaftsverhältnisse (Freundeszahl, Anzahl erhaltener Freundschaftsnominierungen, selbstberichtete Leichtigkeit Freunde zu finden) scheinen irrelevant für die Wahrscheinlichkeit zum Cybertäter zu werden (Festl et al., 2013; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; J. Wang, Iannotti & Nansel, 2009).

Nicht nur die Opfer von Bullying wurden in Bezug auf ihre *schulischen Leistungen* untersucht – auch die Täterschaft bei Schul- und Cyberbullying scheint mit Leistungsdefiziten einherzugehen (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; R. M. Kowalski et al., 2014). Interessant sind dazu auch zwei jüngere Studien, von denen die eine Peer-nominierte Cyberaggression mit schlechterer Schulleistung (Notenschnitt sowie standardisierter Leistungstest) in Zusammenhang bringt (Badaly et al., 2015) und die andere Cyberaggression in Kombination mit Cyberviktimsierung erfolgreich zu Vorhersage späterer Schulleistung heranzieht (Wright, 2015).

Wie bereits in Abschnitt 1.4.2 dargestellt ist *Empathiemangel* ein charakteristisches Merkmal der Bullying-Täter. Der Review-Artikel von Van Noorden et al. (2015), welcher Schul- und Cyberbullying berücksichtigt, arbeitet heraus, dass die meisten Studien zu diesem Thema eine negative Assoziation zwischen Bullying und Empathie aufweisen. Teils zeigt sich der Zusammenhang jedoch nur für eine Teilstichprobe, zum Beispiel nur ein Geschlecht oder nur eine Altersgruppe, wobei sich allerdings kein einheitliches Muster ergibt. Des Weiteren scheint der Zusammenhang spezifisch für die Art der Empathie: Einheitlicher ist die Befundlage diesbezüglich für affektive Empathie beziehungsweise empathische Anteilnahme, während hinsichtlich kognitiver Empathie häufiger kein Zusammenhang und vereinzelt sogar ein positiver Zusammenhang gefunden wurde. Dies mag unter anderem daran liegen, dass die Perspektivenübernahme erst zu manch relationalen und verbalen Formen von Bullying befähigt (Sutton et al., 1999) und unterschiedliche Arten von Bullying dementsprechend unterschiedlich mit kognitiver Empathie verknüpft sein könnten. Neuere Metaanalysen haben die Assoziation von Täterschaft mit geringer Empathie für Schulbullying (Mitsopoulou & Giovazolias, 2015; Zych, Ttofi & Farrington, 2019) sowie für Cyberbullying (Zych, Baldry et al., 2019) bestätigt.

Darüber hinaus geht Bullying-Verhalten mit *Moral Disengagement* einher (siehe Abschnitt 1.4.3). Dies gilt wie Metaanalysen zeigen gleichermaßen für Schul- und für Cyberbullying (Gini et al., 2014; Killer et al., 2019). Die Metaanalyse von Killer et al. (2019) deckt allerdings auf, dass der Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und Bullying-Verhalten stärker ausgeprägt ist, je höher der Anteil weiblicher Teilnehmer ist und dass er bei selbstberichtetem im Gegensatz zu Peer-nominierten Bullying-Verhalten höher ausfällt. Studien, die nicht zwischen Schul- und Cyberbullying differenzieren, bestätigen den Einfluss von Moral Disengagement auf Bullying auch längsschnittlich (Sticca & Perren, 2015; C. Wang et al., 2017). Doch auch bei separater Betrachtung untermauern aktuelle Studien die Relevanz von Moral Disengagement für Schulbullying (Kokkinos & Kipritsi, 2018; Thornberg et al., 2019) wie auch für Cyberbullying (Bussey, Fitzpatrick & Raman, 2015; X. Wang et al., 2016). Spannend sind an dieser Stelle Studien, die zeigen, dass die Verbindung zwischen Empathiedefiziten und Bullying teils durch Moral Disengagement mediiert wird (Kokkinos & Kipritsi, 2018; Zych & Llorent, 2019).

Inwiefern sich die Täter von Schul- oder Cyberbullying selbst in der *Verantwortung* sehen, das Bullying zu beenden beziehungsweise zu einem Bullying-freien Miteinander beizutragen ist empirisch bislang nicht untersucht, allerdings sprechen schwach ausgeprägte moralische Emotionen (Mazzone et al., 2016;

Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012) für ein geringes Verantwortungsbeusstsein. Ebenso ist nichts darüber bekannt, ob sich Schul- oder Cyberbullies selbst zutrauen würden, das Bullying zu beenden. Sofern Untersuchungen der *Selbstwirksamkeit* von Tätern vorliegen, betrachten diese speziell die Selbstwirksamkeitserwartung zu Bullying-Handlungen (Bussey et al., 2015) oder die Bereiche der akademischen, emotionalen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartung (Kokkinos & Kipritsi, 2012). Letztere Studie fand nur eine bivariate negative Korrelation zwischen Bullying und akademischer, nicht aber emotionaler oder sozialer Selbstwirksamkeit (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Täter bei Schulbullying

sind öfter männlich, häufiger in der mittleren bis späten Jugend zu finden, werden von vielen Mitschülern abgelehnt, erzielen jedoch eine hohe Popularität und teils ein kontroverses Statusprofil, erbringen schlechtere schulische Leistungen, sind wenig empathisch und praktizieren Moral Disengagement.

Täter bei Cyberbullying

sind öfter männlich, häufiger in der mittleren bis späten Jugend zu finden, erzielen eine hohe Popularität, erbringen schlechtere schulische Leistungen, sind wenig empathisch und praktizieren Moral Disengagement.

1.5.3 Pro-Bullying-Bystander

Als Pro-Bullying-Rollen werden oftmals all jene Verhaltensmuster zusammengefasst, die aktiv an den Schikanen beteiligt sind oder diese befördern (Knauf et al., 2017; Pouwels, Salmivalli et al., 2018; Sutton & Smith, 1999). An dieser Stelle sollen nun – nachdem die Rolle des anführenden Bullying-Täters bereits eingehend inspiziert wurde – auch die Mitläufer, das heißt die Assistenten und Verstärker, charakterisiert und soweit wie möglich eine Differenzierung vorgenommen werden. Wie bei der Täter-Rolle zeigt auch bei der Assistenten- und Verstärker-Rolle der *Geschlechtervergleich*, dass diese Rollen häufiger von Jungen vertreten werden (Olthof et al., 2011; Pouwels et al., 2016; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli & Voeten, 2004; Schäfer & Korn, 2004a). Ebenso, wenn Assistenten und Verstärker zu Anhängern zusammengefasst (Goossens et al., 2006) oder Täter, Assistenten und Verstärker gemeinsam

als Pro-Bullying-Akteure analysiert werden (Herrmann, 2010; Knauf et al., 2017). Auch im Selbstbericht geben Jungen häufiger als Mädchen an bei Bullying Täter und Mitläufer zu sein (Demaray, Summers, Jenkins & Becker, 2016). Hinsichtlich negativem Bystander-Verhalten bei Cyberbullying ist die Befundlage wieder weniger eindeutig: Zwar gibt es einzelne Studien, in denen Jungen häufiger berichten beim Cyberbullying mitzumachen (Cao & Lin, 2015; Quirk & Campbell, 2015) oder bei hypothetischen Szenarien öfter angeben, sie würden den Cyberbully verstärken (Bastiaensens et al., 2014), doch gibt es auch einige Studien, in denen sich keine Geschlechtsunterschiede hinsichtlich Verstärken (Macháčková & Pfetsch, 2016), Assistieren (Wachs, 2012) oder Mitmachen (Bastiaensens et al., 2016; Van Cleemput et al., 2014) im Cyberspace zeigten. Auch die Absicht herabwürdigende Inhalte öffentlich zu machen oder weiterzuleiten unterschied sich im experimentellen Setting nicht zwischen Jungen und Mädchen (Barlińska et al., 2013). In einer weiteren Studie war das Geschlecht für negatives Cyberbystander-Verhalten (verstärkendes aber auch passives Verhalten) nur marginal signifikant, wenn weitere Prädiktoren berücksichtigt wurden (DeSmet et al., 2016).

Zu den Mitläufer-Rollen liegen wenig stichhaltige Erkenntnisse hinsichtlich *Alterseffekten* in der Jugend vor. Die Befundlage ist äußerst heterogen. Die Daten von Salmivalli et al. (1998) zeigen von der sechsten zur achten Klassenstufe einen deskriptiven Anstieg von sowohl Bully- als auch Assistentenzahlen, während die Verstärkerzahlen tendenziell leicht zurückgehen. Demgegenüber steht der Befund einer leicht positiven Korrelation zwischen Alter und selbstberichtetem Verstärker-Verhalten (Thornberg et al., 2020). In einer anderen Selbstberichtstudie weisen Achtklässler jedoch nur auf der Bully-Skala, nicht aber der Assistenten-Skala höhere Werte auf als Sechstklässler (Demaray et al., 2016). Dem entgegen steht eine Studie, in der die Pro-Bullying-Rolle in den neunten Klassen seltener ist als in den sechsten (Knauf et al., 2017) und zwei Studien, in denen Alter in einer Spanne von 10 bis 15 Jahren negativ mit verstärkendem Verhalten zusammenhängt (Bjärehed et al., 2020; Sjögren et al., 2020). Schließlich gibt es auch Hinweise, dass die Alterseffekte geschlechtsspezifisch sind. So gab es in der Gesamtstichprobe von Pouwels et al. (2018) keinen Unterschied zwischen Grundschule (Klassen 4–6) sowie unteren (Klassen 7–8) und höheren (Klassen 9–11) Stufen der weiterführenden Schule. Wohl aber zeigte sich, dass die Anzahl weiblicher Pro-Bullying-Akteure an weiterführenden Schulen höher als an der Grundschule war. Innerhalb der Stufen vier bis sechs besteht in einer anderen Studie hingegen ein positiver Zusammenhang zwischen Alter und verstärkendem Verhalten nur bei Jungen (Salmivalli & Voeten, 2004). Im Kontext von Cyberbullying zeigen die meisten Studien mit Jugendlichen keinen Alterseffekt auf

antisoziales Bystander-Verhalten wie Mitmachen oder Verstärken (Bastiaensens et al., 2016; Cao & Lin, 2015; DeSmet et al., 2016; Macháčková & Pfetsch, 2016). Nur in der Untersuchung von Van Cleemput et al. (2014) gaben ältere Jugendliche eher an beim Cyberbullying mitzumachen.

Im Vergleich zu den anführenden Tätern ist der *soziometrische Status* der Mitläufer-Rollen gemäßiger, in dem Sinne, dass sie eher im Durchschnitt liegen, weniger abgelehnt oder mehr gemocht werden als die anführenden Täter (Goossens et al., 2006; Pouwels et al., 2016; Schäfer & Korn, 2004b). Dies gilt in der Studie von Salmivalli et al. (1996) nur für die männlichen Assistenten und Verstärker, während die weiblichen Mitläufer sogar weniger gemocht werden als die Haupttäterinnen. Die Popularität der Mitläufer scheint annähernd so hoch wie die der Täter (Olthof et al., 2011; Pouwels et al., 2016). Werden die Pro-Bullying-Rollen undifferenziert ausgewertet zeigt sich ein ähnliches Muster: Pro-Bullying-Akteure werden oft als gemocht, aber auch oft als abgelehnt nominiert (Knauf et al., 2017), liegen in puncto soziometrischer Beliebtheit im Mittelfeld und werden als sehr populär wahrgenommen (Pouwels, Salmivalli et al., 2018; Pouwels, Van Noorden et al., 2018). Zum soziometrischen Status von Cyberbystandern, die mitmachen oder das Bullying verstärken, liegen keine quantitativen Befunde vor. In Fokusgruppeninterviews zu Cyberbullying werden Verstärker abgewertet und ihr Verhalten damit erklärt, dass sie versuchen sich anzupassen und akzeptiert zu werden (DeSmet et al., 2014).

Zu den *schulischen Leistungen* der Assistenten und Verstärker liegt so gut wie keine Forschung vor. In einer Peer-Nominierungs-Studie zu schulischem Bullying erbringen Pro-Bullying-Akteure – also Täter, Assistenten und Verstärker gemeinsam erfasst – unterdurchschnittliche Leistungen (Knauf et al., 2017). Es sind keine Untersuchungen der Schulnoten von Verstärkern oder Mitläufern von Cyberbullying bekannt.

Relativ einheitlich zeigt sich die Forschungslage zur *Empathie* der Pro-Bullying-Bystander. Selbstberichtetes Assistenten-Verhalten ist negativ mit Empathie korreliert (Demaray et al., 2016). Des Weiteren ist Pro-Bullying-Verhalten von Bystandern (Assistieren und Verstärken zusammengefasst) auch negativ mit der basalen moralischen Sensitivität (basic moral sensitivity) assoziiert, welche umfasst, das Leid des Opfers zu erkennen und Mitleid zu haben (Thornberg & Jungert, 2013). Werden alle Pro-Bullying-Akteure inklusive der Täter zusammengefasst, zeigt sich ebenfalls eine negative Assoziation mit empathischer Anteilnahme und Perspektiventübernahme. Über ein Schulhalbjahr hinweg sagt ein geringes Empathielevel Pro-Bullying-Verhalten im Kontext von Schulbullying vorher, eine bivariate negative Korrelation zeigt sich hier jedoch nur für Mädchen (Troop-Gordon et al., 2019). Auch im digitalen Kontext sagen

geringe kognitive und affektive Empathie die Geneigntheit Cybertätern zu assistieren voraus (Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Hess & Scheithauer, 2020). Zudem lässt sich durch geringe affektive Empathie die Zugehörigkeit zu einem Antwortprofil vorhersagen, das sich vor allem durch die Bereitschaft dem Cybertäter zu assistieren auszeichnet (Schultze-Krumbholz, Hess, Pfetsch & Scheithauer, 2018). Für negatives Bystander-Verhalten (passiv bleiben oder mitmachen) bei Cyberbullying erwies sich die entsprechende Intention als der stärkste Prädiktor, welche wiederum durch geringe affektive Empathie mitbedingt war (DeSmet et al., 2016). Dem entgegen stehen eine Studie, in der das Verstärker-Verhalten bei sowohl Offline- als auch Online-Bullying nicht mit Empathie assoziiert war (Macháčková & Pfetsch, 2016), eine Studie, in der Empathie nicht zwischen Mitläufern und Nicht-Involvierten differenzierte (Choi & Cho, 2013) und eine Studie, in der Empathie unter Berücksichtigung weiterer Variablen nicht prädiktiv für die Tendenz zu verteidigen versus Pro-Bullying-Verhalten zu zeigen war (Song & Oh, 2018).

Recht gut zusammenfassen lässt sich die Forschungslage zu *Moral Disengagement* bei Assistenten und Verstärkern. Alle Pro-Bullying-Rollen – unabhängig davon, ob sie separat und gemeinsam erfasst wurden – teilen die Tendenz zu Moral Disengagement (Bjärehed et al., 2020; Caravita, Strohmeier, Salmivalli & Di Blasio, 2019; Gini, 2006; Pozzoli, Gini & Vieno, 2012; Sjögren et al., 2020; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2020). Zudem sagt Moral Disengagement auch Pro-Bullying-Verhalten ein halbes Jahr später voraus, allerdings nur bei Jungen (Troop-Gordon et al., 2019). Auch für negatives Bystander-Verhalten im Kontext von Cyberbullying liegen entsprechende Befunde vor, wenn auch wenige (DeSmet et al., 2016; Song & Oh, 2018; Van Cleemput et al., 2014).

Noch weniger bekannt ist über das *Verantwortungsbewusstsein* von Assistenten, Verstärkern und Mitläufern. Nur eine Studie berichtet, dass Verantwortung nicht zwischen Assistenten von Schulbullies und nicht-involvierten Schülerinnen und Schülern differenziert (Choi & Cho, 2013). Die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* hinsichtlich verteidigendem Verhalten war in drei Studien negativ mit Pro-Bullying-Verhalten der Bystander von Schulbullying assoziiert (Sjögren et al., 2020; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2020), in einer anderen hingegen nicht (Pöyhönen et al., 2012). In letzterer zeigten die Pro-Bullying-Bystander auch keine typischen Erwartungen durch Verteidigen den eigenen Status zu verändern. Wohl aber zeichneten sie sich durch eine geringe Erwartung aus, dass durch Verteidigen das Bullying gestoppt werden kann und es dem Opfer dadurch besser geht (Pöyhönen et al., 2012). Für negatives Bystander-Verhalten (passiv oder pro-Bullying) bei Cyberbullying wurde die Verteidiger-Selbstwirksamkeit als Prädiktor nicht signifikant (DeSmet et al., 2016). Bei optimaler Skalierung des

Bystander-Verhaltens bei Cyberbullying auf einer Dimension mit assistierendem (niedrige Werte) versus verteidigendem Verhalten (hohe Werte) als Gegenpole zeigte sich eine positive Assoziation mit der Überzeugung die Situation stoppen zu können (Song & Oh, 2018). Pro-Bullying-Bystander-Verhalten geht also mit einer geringen Überzeugung einher, etwas gegen das Cyberbullying tun zu können.

Pro-Bullying-Bystander oder Mitläufer (Assistenten und Verstärker) bei Schulbullying

sind öfter männlich, haben tendenziell eine hohe Popularität und eine durchschnittliche soziale Akzeptanz, sind wenig empathisch, zeigen hohes Moral Disengagement und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich verteidigendem Verhalten.

Pro-Bullying-Bystander oder Mitläufer (Assistenten und Verstärker) bei Cyberbullying

sind tendenziell öfter männlich, sind eher wenig empathisch und zeigen hohes Moral Disengagement.

1.5.4 Verteidiger

Den Verteidigern im Bullying-Geschehen, also jenen, die das Opfer verteidigen oder trösten oder etwas unternehmen, um die Schikanen zu stoppen, kommt seit den 90er-Jahren zunehmend Aufmerksamkeit zu. Ein aktueller Review-Artikel kommt zu dem Schluss, dass das *Geschlecht* der Verteidiger – sowohl offline als auch online – meist weiblich ist (Lambe, Della Cioppa, Hong & Craig, 2019). Einheitlich sind in dieser Hinsicht insbesondere die Befunde von Peer-Nominierungs-Studien zu Schulbullying (Caravita et al., 2012; Goossens et al., 2006; Herrmann, 2010; Knauf et al., 2017; Mazzone et al., 2016; Olthof et al., 2011; Pronk et al., 2015; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Korn, 2004a), mit Ausnahme einer Studie (Lucas-Molina, Pérez-Albéniz, Fonseca-Pedrero & Giménez-Dasí, 2018). Wird das Verteidiger-Verhalten hingegen über Selbstbericht – teils mit nur einem Item – erfasst, so gibt es auch Studien, in denen keine Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden können (Cappadocia et al., 2012; Menesini et al., 1997) oder in denen sogar Jungen ein ausgeprägteres Verteidiger-Verhalten berichten (Demaray et al., 2016). Wird

verteidigendes Verhalten in einer Stichprobe sowohl mit Selbst- als auch mit Fremdbenachricht erfasst, zeigt sich der Haupteffekt für das weibliche Geschlecht ebenfalls nur für die Peer-Nominierungen (Doramajian & Bukowski, 2015). Nichtsdestoweniger gibt es auch mehrere Studien, in denen Mädchen selbst mehr verteidigendes Verhalten berichten (Fitzpatrick & Bussey, 2011; Macháčková & Pfetsch, 2016; Trach, Hymel, Waterhouse & Neale, 2010).

Insbesondere zur Untersuchung von prosozialem Verhalten bei Cyberbullying wurden bislang ausschließlich Selbstberichtsdaten herangezogen, welche überwiegend bestätigen, dass Mädchen auch im Cyberspace mehr helfen als Jungen (Campbell et al., 2017; Cao & Lin, 2015; Olenik-Shemesh et al., 2015; Quirk & Campbell, 2015). Obleich die bivariaten Korrelationen mit dem weiblichen Geschlecht durchweg positiv ausfallen, ist das Geschlecht dennoch in vielen Studien nicht prädiktiv für verteidigendes Verhalten von Cyberbystandern, wenn andere Prädiktoren wie beispielsweise Empathie oder Bestürzung berücksichtigt werden (DeSmet et al., 2016; Erreygers, Pabian, Vandebosch & Baillien, 2016; Macháčková et al., 2013; Macháčková & Pfetsch, 2016; Van Cleemput et al., 2014). Differenziertere Untersuchungen haben zudem gezeigt, dass sich Jungen und Mädchen in der Art einzugreifen unterscheiden: Jungen berichten eher aggressiv zu intervenieren, während Mädchen mehr konstruktive Interventionen wählen (Moxey & Bussey, 2020); Jungen bevorzugen bei Cyberbullying online zu intervenieren, Mädchen hingegen face-to-face (Sheppard & Campbell, 2017).

Das *Alter* betreffend zeichnet sich ein Trend ab, dass unter älteren Jugendlichen die Bereitschaft zu intervenieren geringer und verteidigendes Verhalten seltener ist (Caravita et al., 2012; Knauf et al., 2017; Pöyhönen et al., 2010, 2012; Salmivalli et al., 1998; Salmivalli & Voeten, 2004; Thornberg et al., 2020; Wachs, Bilz, Fischer, Schubarth & Wright, 2018). Verglichen wurden dabei querschnittlich je nach Studie Schülerinnen und Schüler im Spektrum der Stufen vier bis neun. Bei differenzierterer Betrachtung ist die Verteidiger-Rolle bei Jungen in der Grundschule am häufigsten, während sie bei Mädchen zu Beginn der weiterführenden Schule (Klasse 7 und 8) am häufigsten ist (Pouwels, Van Noorden et al., 2018). Im Selbstbericht deuten sich vergleichbare Befunde an (Trach et al., 2010), auch wenn diese nicht immer konsistent für alle Messzeitpunkte gefunden werden (Doramajian & Bukowski, 2015). Bei der gesonderten Untersuchung von Cyberbullying kristallisiert sich ebenfalls heraus, dass aktives Hilfeverhalten typischer für jüngere Jugendliche ist (Erreygers et al., 2016; Quirk & Campbell, 2015). Dies gilt insbesondere für konstruktives Hilfeverhalten (Moxey & Bussey, 2020). Desmet und Kolleginnen (2016) zeigen, dass Alter nicht direkt prädiktiv für positives Bystander-Verhalten bei Cyberbullying ist, wohl aber geben ältere Jugendliche

eine geringere positive Verhaltensabsicht an, welche wiederum das tatsächliche Verhalten vorhersagt. Untersucht wurden in den genannten Studien Jugendliche im Alter von etwa 12 bis 18 Jahren. Freilich gibt es auch Studien, welche in dieser Altersspanne keine Alterseffekte finden (Cao & Lin, 2015; Macháčková et al., 2013; Macháčková & Pfetsch, 2016). In der Zusammenschau sprechen die meisten Studien jedoch dafür, dass Verteidiger bei Schul- oder Cyberbullying eher jünger sind (Lambe et al., 2019).

Sehr umfassend ist wiederum die Forschung zum *soziometrischen Status* der Verteidiger bei Schulbullying. In allen gefundenen Studien legen Verteidiger eine hohe soziometrische Beliebtheit beziehungsweise eine hohe Akzeptanz und geringe Ablehnung an den Tag (Caravita et al., 2009, 2010; Caravita et al., 2012; Goossens et al., 2006; Knauf et al., 2017; Lucas-Molina, Williamson, Pulido & Calderón, 2014; Lucas-Molina et al., 2018; Pouwels et al., 2016; Pouwels, Van Noorden et al., 2018; Pöyhönen et al., 2010; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a). In einer Studie war die Akzeptanz nur bivariat mit verteidigendem Verhalten assoziiert, nicht aber bei Kontrolle der Popularität (Sainio, Veenstra, Huitsing & Salmivalli, 2011). Auch in Bezug auf die Popularität weisen Verteidiger in den meisten Studien hohe Werte auf (Caravita et al., 2010; Pöyhönen et al., 2010; Sainio et al., 2011). In manchen Studien zeigt sich dieser Zusammenhang jedoch nur bivariat (Caravita et al., 2012), nur bei Mädchen (Duffy et al., 2017) oder nur bei Jüngeren (Caravita et al., 2009). Im Vergleich mit den anderen Rollen offenbart sich, dass Verteidiger populärer als Opfer oder andere nicht-schikanierende Kinder sind, jedoch meist weniger populär als die Täter, insbesondere in höheren Klassenstufen (Olthof et al., 2011; Pouwels et al., 2016; Pouwels, Van Noorden et al., 2018). Lambe und Kolleginnen (2019) identifizierten für ihren Review-Artikel 15 querschnittliche Befunde zur Popularität und 13 querschnittliche Befunde zur soziometrischen Beliebtheit, die allesamt eine positive Assoziation mit Verteidigen aufwiesen. Bei längsschnittlicher Betrachtung sind Verteidiger in einem Entwicklungscluster überrepräsentiert, das sich durch hohe Akzeptanz und durchschnittliche Popularität auszeichnet (Pouwels, Salmivalli et al., 2018). Zudem sagt verteidigendes Verhalten die spätere Popularität positiv voraus (Van der Ploeg et al., 2017). Eine andere Studie zu verteidigendem Verhalten bei Peer-Agressionen hingegen findet, dass Verteidigen nicht durch die von Peers wahrgenommene Zuneigung (*perceived liking*) vorhergesagt wird, jedoch eine Abnahme von wahrgenommener Zuneigung nach sich zieht (Meter & Card, 2015). Diese Studie scheint jedoch eine Ausnahme zu sein. Gerade vor dem Hintergrund einer äußerst umfangreichen Forschungslage zum soziometrischen Status der Verteidiger bei Schulbullying ist es umso überraschender, dass für die Verteidiger bei Cyberbullying diesbezüglich keine quantitativen Befunde

vorliegen (siehe auch Lambe et al., 2019). In Fokusgruppendifkussionen wurde Popularität als entscheidend für das Zeugenverhalten bei Cyberbullying erachtet: Verteidiger werden als populär angesehen und jene mit hoher Popularität werden in der Pflicht gesehen zu verteidigen (DeSmet et al., 2014).

Eine Metaanalyse findet einen positiven Zusammenhang von Bildungserfolg mit einer hohen sozialer Akzeptanz (Wentzel et al., 2020), durch welche sich Verteidiger – wie im vorigen Abschnitt ausgeführt – besonders auszeichnen. Des Weiteren geht allgemeines prosoziales Verhalten mit guten *schulischen Leistungen* einher und sagt diese sogar längsschnittlich voraus (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Q. Guo, Zhou & Feng, 2018). Doch ist nur eine Studie bekannt, die prosoziales Verhalten im Kontext von Schulbullying mit Schulleistungen in Zusammenhang bringt. Darin erzielten Peer-nominierte Verteidiger einen besseren Notenschnitt als die übrigen Rollen (Knauf et al., 2017). Zur schulischen Leistung von Cyberverteidigern liegen keine Studienbefunde vor.

Eine Metaanalyse zu Verteidiger-Verhalten und *Empathie* belegt eine positive Korrelation (Nickerson, Aloe & Werth, 2015). In einem Review-Artikel wird zudem differenziert herausgearbeitet, dass bis auf jeweils eine Ausnahme alle betrachteten Studien eine positive Korrelation zwischen Verteidigen und affektiver beziehungsweise kognitiver Empathie vorwiesen (Van Noorden et al., 2015). In einzelnen Studien hatte Empathie jedoch keinen prädiktiven Wert in machen Subgruppen oder wenn für Alter oder Geschlecht kontrolliert wurde (Van Noorden et al., 2015). Sowohl Metaanalyse als auch Review-Artikel differenzieren nicht zwischen Schul- und Cyberbullying, konnten zum damaligen Zeitpunkt jedoch nur eine Studie zu Cyberverteidigern einbeziehen. Lambe und Kolleginnen (2019) finden für ihren Review-Artikel immerhin fünf Studien zur Empathie von Cyberverteidigern und kommen zu dem Schluss, dass Verteidiger konsistent über beide Kontexte eine hoch ausgeprägte Empathie besitzen. Eine aktuelle Studie der gleichen Arbeitsgruppe (Lambe & Craig, 2020), die nicht zwischen Schul- und Cyberkontext trennt, deckt differenzielle Zusammenhänge mit unterschiedlichen Arten verteidigenden Verhaltens auf: So ist kognitive Empathie positiv mit Trösten und lösungsorientiertem Verhalten, aber negativ mit dem Melden des Vorfalls assoziiert, affektive Empathie hingegen negativ mit lösungsorientiertem Verhalten. Weder kognitive noch affektive Empathie sind mit aggressivem Verteidiger-Verhalten verknüpft.

Konkret zur Empathie der Verteidiger bei Schulbullying sind beispielhaft zwei Studien zu nennen: Gini, Albiero, Benelli und Altoe (2007) führten eine der ersten Studien zu dieser Forschungsfrage durch und fanden eine positive Assoziation zwischen Empathie – Perspektivenübernahme und empathische Anteilnahme – und Peer-nominiertem Verteidiger-Verhalten. Eine sehr aktuelle Studie von

Longobardi, Borello, Thornberg und Settanni (2019) deckt zudem auf, dass Empathie sowohl direkten Einfluss auf selbstberichtetes Verteidiger-Verhalten hat als auch vermittelt über die intrinsische Motivation.

In Bezug auf Cyberbullying ist die Forschungslage etwas heterogener: Während eine frühe Studie fand, dass Cyberopfern zu helfen mit ausgeprägter Empathie assoziiert ist (Van Cleemput et al., 2014), zeigte sich in einer Folgestudie bei Berücksichtigung einer Vielzahl weiterer Prädiktoren kein Zusammenhang mehr (DeSmet et al., 2016). Weitere Studien ergaben, dass nur die Aktivierung kognitiver Empathie einen experimentellen Einfluss auf hypothetisches Hilfeverhalten hat (Barlińska et al., 2018) oder dem entgegengesetzt, dass selbstberichtetes Verteidiger-Verhalten nur mit affektiver Empathie zusammenhängt (Macháčková & Pfetsch, 2016). Eine metaanalytische Zusammenfassung der drei nicht-experimentellen Studien deutet nichtsdestoweniger darauf hin, dass das Verteidigen von Cyberopfern mit hoher Empathie einhergeht, muss allerdings aufgrund der dünnen Datenlage vorsichtig interpretiert werden (Zych, Baldry et al., 2019). Auch zwei jüngere Studien zeigen, dass sowohl kognitive als auch affektive Empathie die Bereitschaft bei Cyberbullying zu intervenieren beziehungsweise das Antwortprofil eines prosozialen Verteidigers vorsagt (Schultze-Krumbholz et al., 2018; Schultze-Krumbholz et al., 2020). Eine andere hingegen findet bei Berücksichtigung weiterer Variablen wie Moral Disengagement keinen signifikanten Einfluss von Empathie auf die Tendenz zu verteidigendem gegenüber assistierendem Verhalten (Song & Oh, 2018).

Eine umfangreiche Forschungslage zeigt fast durchgängig negative Zusammenhänge zwischen *Moral Disengagement* und Verteidiger-Verhalten bei Schulbullying (Caravita et al., 2012; Doramajian & Bukowski, 2015; Gini, 2006; Gini, Pozzoli & Hauser, 2011; Gini et al., 2015; Obermann, 2011b; Thornberg & Jungert, 2013, 2014; Thornberg, Pozzoli, Gini & Jungert, 2015; Thornberg et al., 2017). In wenigen Studien ist der Zusammenhang nicht signifikant (Barchia & Bussey, 2011b; Sjögren et al., 2020; Thornberg et al., 2020). Bestätigt wird der negative Zusammenhang in einer Metaanalyse von Killer et al. (2019) mit 21 Studien zu Verteidigern bei Schulbullying sowie einem Review-Artikel (Lambe et al., 2019). Letzterer berücksichtigt auch das Verteidigen im Cyberkontext und zieht als Fazit, dass Verteidiger in beiden Kontexten wenig Moral Disengagement aufweisen, obgleich nur eine Studie zu Moral Disengagement bei Cyberverteidigern angeführt wird. Dem entgegen steht allerdings die Metaanalyse von Killer et al. (2019), die für Verteidigen bei Cyberbullying zwei Studien heranzieht, wobei sich insgesamt eine positive Effektstärke ergibt. Die beiden berücksichtigten Studien zeigen eine positive und eine nicht signifikante Korrelation (Allison & Bussey, 2017; Bussey et al., 2015). In weiteren Studien

hingegen hängen Moral Disengagement oder zumindest einzelne Mechanismen des Moral Disengagement (Verantwortungsleugnung und Schuldzuweisung) negativ mit der Intention zu positivem Cyberbystander-Verhalten (DeSmet et al., 2016) oder der Tendenz zu verteidigendem gegenüber assistierendem Verhalten (Song & Oh, 2018) zusammen. Neuste Studien zu Cyberbullying klären auf, dass insbesondere konstruktives Verteidiger-Verhalten mit geringem Moral Disengagement assoziiert ist, aggressives Verteidigen hingegen mit hohem (Bussey et al., 2020; Moxey & Bussey, 2020).

Während das Leugnen oder Abweisen von Verantwortung als Facette des Moral Disengagement also vielfach mit reduziertem Hilfeverhalten in Bullying-Situationen in Zusammenhang gebracht wurde, gibt es kaum Studien, die *Verantwortungsbewusstsein* positiv operationalisieren und dessen Bedeutsamkeit für verteidigendes Verhalten untersuchen. Die Befunde sind nicht ganz eindeutig. Das Verantwortungsgefühl für eine gewaltfreie Klassengemeinschaft ist – zumindest bei geringem prosozialem Gruppendruck – positiv mit selbstberichtetem Verteidiger-Verhalten assoziiert (Pozzoli & Gini, 2010). Zudem hängt es positiv mit einem annäherndem Copingverhalten zusammen, welches wiederum die Wahrscheinlichkeit für verteidigendes Verhalten erhöht (Pozzoli & Gini, 2012). Weiterhin sind moralische Emotionen wie Schuld- und Schamgefühle, die relevant für die Verantwortungsübernahme scheinen, mit verteidigendem Verhalten assoziiert (Menesini & Camodeca, 2008). Allerdings finden sich teils auch negative Zusammenhänge, wenn das Verteidiger-Verhalten durch Lehrkräfte eingeschätzt wurde (Pozzoli & Gini, 2010) oder Verantwortung offenbar eher im Sinne von Rollenkonformität erfasst wurde (Choi & Cho, 2013). Studien zum Verantwortungsgefühl im Kontext von Cyberbullying sind nicht bekannt.

Die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* von Verteidigern ist wiederum mehr beforcht. Erste Studien zeigten eine positive Assoziation zwischen allgemeiner oder sozialer Selbstwirksamkeitserwartung und der Bereitschaft zu intervenieren (Rigby & Johnson, 2006) sowie aktivem Verteidiger-Verhalten (Gini et al., 2008). Zahlreiche weitere Studien bestätigen den Zusammenhang zwischen Verteidiger-Selbstwirksamkeit und Peer-nominiertem oder selbstberichtetem Verteidiger-Verhalten (Pöyhönen et al., 2010, 2012; Sjögren et al., 2020; Song & Oh, 2018; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2017; Thornberg et al., 2020; Van der Ploeg et al., 2017). Hochinteressant ist in diesem Zusammenhang eine Studie, die Verteidiger und Außenstehende hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung zum Intervenieren vergleicht (Pronk, Goossens, Olthof, Mey & Willemen, 2013). Verteidiger berichten hier eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung – bei differenzierter Betrachtung allerdings nur hinsichtlich direkter Interventionsformen (Täter konfrontieren), nicht aber hinsichtlich indirekter Interventionsformen

(Opfer trösten, Hilfe holen). Erste Befunde zum Verteidigen im Cyberkontext gehen in dieselbe Richtung. So ist die Überzeugung Cyberbullying beenden zu können prädiktiv für positives Bystander-Verhalten sowie die Absicht dazu (M. Clark & Bussey, 2020; DeSmet et al., 2016; Song & Oh, 2018). Die Verteidiger-Selbstwirksamkeit ist nur positiv mit konstruktivem Verteidiger-Verhalten im Cyberkontext assoziiert, hingegen negativ mit aggressivem Verteidigen (Bussey et al., 2020). Eine andere Studie hingegen, die nicht zwischen Schul- und Cyberbullying trennt, findet unerwartet keine Assoziation von sozialer Selbstwirksamkeitserwartung mit verschiedenen Arten verteidigenden Verhaltens (Lambe & Craig, 2020).

Die *Handlungsergebniserwartungen* der Verteidiger wurden schließlich in nur zwei Studien quantitativ untersucht. Positive Erwartungen, dass durch Verteidigen das Bullying weniger wird, das Opfer sich besser fühlt und der eigene Status sich verbessert, waren prädiktiv für Peer-nominiertes Verteidiger-Verhalten (Pöyhönen et al., 2012). Wer jedoch Kosten und Nutzen als ausschlaggebend für verteidigendes Verhalten sah, wurde seltener als Verteidiger nominiert (Pronk et al., 2016).

Verteidiger bei Schulbullying

sind öfter weiblich, eher in der frühen Jugend zu finden, zeichnen sich durch eine hohe soziometrische Beliebtheit sowie eine durchschnittliche bis hohe Popularität aus, erzielen tendenziell gute Schulleistungen, sind sehr empathisch, praktizieren wenig Moral Disengagement, zeigen tendenziell ein hohes Verantwortungsbewusstsein, trauen sich das Verteidigen zu und erwarten tendenziell positive Ergebnisse davon.

Verteidiger bei Cyberbullying

sind tendenziell öfter weiblich, eher in der frühen Jugend zu finden, sind tendenziell empathisch und haben tendenziell eine hohe Verteidiger-Selbstwirksamkeit.

1.5.5 Außenstehende

Neben jenen Bystandern, die sich auf Seiten des Täters oder auf Seiten des Opfers positionieren und sich dementsprechend verstärkend oder verteidigend verhalten, gibt es eine relativ große Gruppe passiver Bystander oder auch Außenstehender,

welche sich aus dem Geschehen heraushalten, Bullying-Situationen meiden und nichts tun. Diese sind den Verteidigern in mancherlei Hinsicht relativ ähnlich (vgl. auch Pronk et al., 2013). So zeigen einige Studien, dass das *Geschlechterverhältnis* bei den Außenstehenden wie bei den Verteidigern zugunsten der Mädchen ausfällt (Goossens et al., 2006; Herrmann, 2010; Olthof et al., 2011; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Korn, 2004a). Doch gibt es auch Studien, die dies nicht durchgängig für alle Klassenstufen (Pouwels, Van Noorden et al., 2018) oder nur für Peer-nominiertes Verhalten bestätigen (Doramajian & Bukowski, 2015) und Studien die keinen Geschlechtsunterschied fanden (Selbstbericht: Demaray et al., 2016; Trach et al., 2010; Peer-Nominierung: Knauf et al., 2017; Pronk et al., 2013). Zur Differenzierung zwischen Außenstehenden und Verteidigern erwies sich das Geschlecht als nicht prädiktiv (Nickerson et al., 2008), in einer anderen hingegen das männliche Geschlecht als prädiktiv für passives statt verteidigendes Verhalten (Waasdorp & Bradshaw, 2018). Für passives Verhalten bei Cyberbullying gibt es bislang keine Hinweise für Geschlechtsunterschiede (Quirk & Campbell, 2015; Van Cleemput et al., 2014; Wachs, 2012). Nur in einer Studie, in der negatives Bystander-Verhalten sowohl passive als auch verstärkende Verhaltensweisen umfasste, ergab sich ein marginal signifikanter Effekt für das männliche Geschlecht (DeSmet et al., 2016).

Die Forschung zu *Altersunterschieden* im passiven Bystander-Verhalten ist äußerst heterogen. Manche Studien finden in höheren Altersgruppen mehr Außenstehende (Salmivalli et al., 1998; Trach et al., 2010), teils jedoch nur bei den Mädchen (Salmivalli & Voeten, 2004), dann wieder nur bei den Jungen, während es bei den Mädchen umgekehrt ist (Pouwels, Van Noorden et al., 2018). Andere Studien finden grundsätzlich oder zumindest zu einzelnen Messzeitpunkten das umgekehrte Muster, also weniger passives Verhalten in höheren Altersgruppe (Choi & Cho, 2013; Doramajian & Bukowski, 2015) und wieder andere finden keinen Unterschied zwischen den Klassenstufen beziehungsweise keine Alterseffekte (Knauf et al., 2017; Sjögren et al., 2020; Wachs, 2012). Ähnlich uneinheitlich sind die Befunde zu passivem Verhalten bei Cyberbullying, mit zwei Studien, die das Heraushalten mit höherem Alter in Zusammenhang bringen (Quirk & Campbell, 2015; Van Cleemput et al., 2014) und zweien, die keine Alterseffekte nachweisen können (DeSmet et al., 2016; Wachs, 2012).

Der *soziometrische Status* der Außenstehenden ist weder in die eine Richtung noch in die andere besonders herausragend. Außenstehende bewegen sich oftmals im soziometrischen Mittelfeld (Knauf et al., 2017; Pouwels et al., 2016; Pouwels, Van Noorden et al., 2018) oder werden soziometrisch vernachlässigt – also wenig gemocht, aber auch wenig abgelehnt (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996). Dazu passend erwies sich das soziometrische Rating bei Lucas-Molina

et al. (2018) als nicht prädiktiv für heraushaltendes Verhalten. Im Vergleich mit den anderen Rollen ist die soziometrische Beliebtheit der Außenstehenden höher als die der Opfer, jedoch geringer als die der Verteidiger (Knauf et al., 2017; Pouwels et al., 2016; Pouwels, Salmivalli et al., 2018). Was die Popularität angeht, so ist diese bei Außenstehenden relativ gering: Einzig die Opfer sind noch weniger populär (Olthof et al., 2011; Pouwels, Salmivalli et al., 2018), teils sind Außenstehende und Opfer sogar auf einem Level (Pouwels et al., 2016). Auch fühlen sich die passiven Bystander von Schulbullying selbst wenig beliebt (Wachs, 2012). Für die passiven Bystander von Cyberbullying zeigte sich dies jedoch nicht (Wachs, 2012). Soziometrische Untersuchungen zu den Bystandern von Cyberbullying liegen bislang nicht vor.

Die Befundlage zur *schulischen Leistung* von Außenstehenden ist – wie jene zu den Verteidigern – sehr dünn. Nur eine Studie weist darauf hin, dass Peer-nominierte Außenstehende einen guten Notenschnitt erzielen (Knauf et al., 2017). Für passives Verhalten bei Cyberbullying sind diesbezüglich keine Studien bekannt.

Die systematische Übersichtsarbeit von Van Noorden et al. (2015) zu *Empathie* bei verschiedenen Bullying-Rollen konnte nur zwei Studien zu passiven Bystandern identifizieren – beide davon im Kontext Offline-Bullying und nur eine in der interessierenden Altersspanne. Diese Studie fand, dass Empathie allgemein positiv mit passivem Bystander-Verhalten assoziiert war, die bivariate Korrelation jedoch nur für die Perspektivübernahme signifikant wurde (Gini et al., 2008). Ebenfalls positive Assoziationen zwischen Peer-Nominierungen für die Außenstehenden-Rolle und Empathie fanden Rieffe und Camodeca (2016). Eine starke Korrelation fand sich insbesondere – und anders als bei verteidigendem Verhalten – mit empathischem Disstress (Rieffe & Camodeca, 2016). In eine ähnliche Richtung geht die Studie von Lucas-Molina et al. (2018), in der Empathiemangel schwach negativ mit passivem Verhalten assoziiert war – ein Zusammenhang mit Empathie selbst konnte hier jedoch nicht nachgewiesen werden. Dem entgegen wurden auch schon negative Assoziationen zwischen heraushaltendem Verhalten und empathischer Anteilnahme sowie Perspektivübernahme gefunden (Nickerson & Mele-Taylor, 2014; Pozzoli, Gini & Thornberg, 2017). Im Vergleich mit Verteidigern haben Außenstehende ein geringeres empathisches Mitgefühl (Nickerson et al., 2008), obgleich teils nur bei Jungen (Nickerson & Mele-Taylor, 2014). Von Nicht-Involvierten unterscheiden sich Außenstehende nicht in ihrer Empathie (Choi & Cho, 2013). Im Kontext von Cyberbullying ist Nichtstun wiederum positiv mit Empathie assoziiert (Van Cleemput et al., 2014). Passive Bystander bei Cyberbullying zeichnen sich

zudem durch mehr affektive Empathie als Assistenten, aber weniger kognitive und affektive Empathie als Verteidiger aus (Schultze-Krumbholz et al., 2018).

Auch hinsichtlich *Moral Disengagement* ist die Forschungslage zu den Außenstehenden heterogen. Dies zeigt eine Metaanalyse, welche insgesamt 14 Studien zu passivem Bystander-Verhalten (10 offline, 4 online) zusammenträgt, von denen acht auf eine positive, fünf auf eine negative und zwei auf keine Assoziation hinweisen (Killer et al., 2019). Zusammengenommen ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang (Killer et al., 2019). Gegensätzliche Befunde kommen auch innerhalb von Arbeitsgruppen vor (z. B. Gini, 2006; Gini et al., 2015; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2017) und lassen kein Muster im Zusammenhang mit Alter oder Erhebungsform (Selbstbericht vs. Peer-Nominierung) erkennen. Im Vergleich mit den anderen Rollen betreiben die Außenstehenden anscheinend weniger Moral Disengagement als die Täter (Gini, 2006; Obermann, 2011b), jedoch mehr als Verteidiger (Gini, 2006). Aufschlussreich für das Verständnis der heterogenen Befundlage ist zudem, dass der Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und Bystander-Verhalten durch Schuldgefühle moderiert wird: Nur bei geringen Schuldgefühlen gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und passivem Verhalten (Mazzone et al., 2016). Weiterhin sollten die passiven Bystander nicht als homogene Gruppe aufgefasst werden, da sich Subgruppierungen von schuldbehafteten versus gleichgültigen Bystandern erkennen lassen, welche sich durch ein geringes respektive hohes Niveau von Moral Disengagement auszeichnen (Obermann, 2011a).

Wenig aussagekräftig sind die Befunde zu Moral Disengagement bei Cyberbystandern. Von den vier in der Metaanalyse von Killer et al. (2019) genannten Studien zeigen zwei eine positive Assoziation, wobei kritisch anzumerken ist, dass die dort eingesetzte Bystanding-Skala nur abfragt, wie oft Cyberbullying gesehen wurde, ohne ausdrücklich das passive Verhalten zu erfassen (Allison & Bussey, 2017; Bussey et al., 2015). Eine weitere Studie erfasst passives und verstärkendes Verhalten gemeinsam als negatives Bystander-Verhalten, welches entgegengesetzte Assoziationen mit verschiedenen Mechanismen des Moral Disengagement (positiv mit kognitiver Umstrukturierung, negativ mit Opferbeschuldigung) und insgesamt keinen Zusammenhang zeigt (DeSmet et al., 2016; siehe auch Killer et al., 2019). Die vierte Studie schließlich dokumentiert einen negativen Zusammenhang zwischen passivem Verhalten und Moral Disengagement (Song & Oh, 2018; zitiert nach Killer et al., 2019). Laut einer aktuellen Review-Studie zeichnet sich dagegen allgemein eine positive Assoziation zwischen Moral Disengagement und passivem Bystander-Verhalten bei Cyberbullying ab (Lo Cricchio et al., 2020).

Oggleich der Zusammenhang zwischen passivem Verhalten und Moral Disengagement quantitativ nicht einheitlich festgemacht werden kann, lassen sich in den genannten Gründen für passives Verhalten bei Offline- oder Online-Bullying Mechanismen des Moral Disengagement erkennen: Oft wird das Ereignis verharmlost („not serious“, „no big deal“, „wasn't so bad“), das Verhalten gerechtfertigt und die Schuld dem Opfer zugeschrieben („victim provoked it“, „own fault“, „deserved it“), um Untätigkeit zu begründen (Offline-Bullying: Cappadocia et al., 2012; Chen et al., 2016; Online-Bullying: DeSmet et al., 2014; Y. Huang & Chou, 2010; Van Cleemput et al., 2014). Sehr oft lassen Begründungen für Untätigkeit auch ein Leugnen oder Abschieben der *Verantwortung* erkennen („not my business“, „not my problem“, „someone else should stop it“, „class leaders are in charge“; Offline-Bullying: Cappadocia et al., 2012; Chen et al., 2016; Slee, 1994; Online-Bullying: DeSmet et al., 2014; Y. Huang & Chou, 2010; Olenik-Shemesh et al., 2015; Van Cleemput et al., 2014). Diesbezügliche quantitative Überprüfungen liegen nur für Schulbullying vor. Verantwortungsbewusstsein ist negativ mit passivem Bystander-Verhalten assoziiert (Pozzoli & Gini, 2010) und ist auch indirekt über den Copingstil mit passivem Verhalten verbunden: Geringes Verantwortungsbewusstsein geht mit wenig annäherndem und stark distanzierendem Coping einher, was wiederum Passivität begünstigt (Pozzoli & Gini, 2012). Von Nicht-Involvierten unterscheiden sich Heraushalter hinsichtlich ihres Verantwortungsbewusstseins jedoch nicht (Choi & Cho, 2013).

Die soziale oder verteidigerbezogene *Selbstwirksamkeitserwartung* ist negativ mit passivem Bystander-Verhalten assoziiert (Gini et al., 2008; Sjögren et al., 2020; Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2017). Eine Studie kann diesen Zusammenhang nicht bestätigen (Pöyhönen et al., 2012). Zu erinnern ist an dieser Stelle nochmals an die bereits genannte Studie von Pronk et al. (2013), die offenlegt, dass Außenstehende nur hinsichtlich der Konfrontation der Täter eine geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Verteidiger hatten. Bezüglich indirekter Interventionsformen wie Trösten oder Hilfeholen hatten Außenstehende und Verteidiger hingegen ein ähnliches Selbstwirksamkeitsniveau (Pronk et al., 2013). Alle gefundenen Studien beziehen sich auf Bullying im Schulkontext.

Was die *Handlungsergebniserwartungen* anbelangt, werden in Begründungen passiven Verhaltens oftmals Ängste vor negativen Konsequenzen deutlich, beispielsweise die Sorge sich selbst in Schwierigkeiten oder Gefahr zu bringen (Cappadocia et al., 2012; Chen et al., 2016; Y. Huang & Chou, 2010; Spadafora, Marini & Volk, 2020), die Furcht vor Rache (Slee, 1994) und insbesondere die Befürchtung sozialer Sanktionen, wie Ausgrenzung, Freunde zu verlieren oder zum nächsten Opfer zu werden (Cappadocia et al., 2012; Chen et al., 2016; DeSmet et al., 2014; Spadafora et al., 2020; Van Cleemput et al., 2014). Zudem

äußern Heranwachsende geringe Erfolgserwartungen, insbesondere in Hinblick auf Hilfe durch Erwachsene (Cappadocia et al., 2012; DeSmet et al., 2014; Y. Huang & Chou, 2010). Inferenzstatistisch wurde passives Verhalten bei Schulbullying mit konfligierenden Erwartungen zum Verteidigen in Zusammenhang gebracht: Außenstehenden scheint es durchaus wichtig, dass das Bullying aufhört, erwarten aber nicht, dass Verteidigen dies bewirkt; weiterhin denken sie zwar, dass es den Opfern durch Verteidigen besser geht, doch ist ihnen dies nicht sonderlich wichtig (Pöyhönen et al., 2012).

Außenstehende bei Schulbullying

sind tendenziell öfter weiblich, erzielen eine durchschnittliche soziometrische Beliebtheit und eine geringe Popularität, zeigen tendenziell ein geringes Verantwortungsbewusstsein, haben tendenziell geringe Selbstwirksamkeitserwartungen.

Außenstehende bei Cyberbullying

praktizieren tendenziell Moral Disengagement.

1.6 Forschungsbedarf und eigene Zielsetzungen

Bei der Darstellung des Forschungsstands zu den Participant Roles bei Schul- und Cyberbullying sowie ihren sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen fällt zunächst auf, dass es einige bereits sehr umfassend beforschte Bereiche gibt, auf der anderen Seite aber auch kaum beforschte Gebiete. Eine umfangreiche Studienlage kann zu Empathie und Moral Disengagement insbesondere bei Opfern, Tätern und Verteidigern präsentiert werden. Weiterhin wurde die Selbstwirksamkeitserwartung vor allem in Hinblick auf verteidigendes Verhalten untersucht. Relativ wenig ist hingegen über die Pro-Bullying-Bystander und insbesondere die Außenstehenden bekannt. Bei den Außenstehenden ist die Forschungslage zudem oftmals heterogen. Von den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen wurden Verantwortungsübernahme und Handlungsergebniserwartungen am seltensten quantitativ im Zusammenhang mit den Participant Roles untersucht. Insbesondere zu den Pro-Bullying-Bystandern mangelt es diesbezüglich an Untersuchungen. Keinerlei Studien bringen Bullying-bezogene Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen auch einmal mit der Opfer- oder Täter-Rolle in Verbindung. Generell liegen zu Schulbullying – vermutlich aufgrund der längeren Forschungstradition – deutlich mehr Befunde

vor als zu Cyberbullying. Forschungsbedarf zeigt sich folglich besonders hinsichtlich der Außenstehenden, welche einen nicht zu vernachlässigenden Anteil im Bullying-Geschehen ausmachen und relevant für die Bekämpfung von Bullying sind (Salmivalli, 2010), und hinsichtlich der Pro-Bullying-Bystander. Gerade ein Vergleich der Bystander-Rollen scheint lohnenswert, um Unterschiede festzustellen und Korrelate erwünschten und unerwünschten Bystander-Verhaltens zu identifizieren. Weiterhin sollten neben Empathie, Moral Disengagement und Selbstwirksamkeitserwartungen vermehrt auch Verantwortungsübernahme und Handlungsergebniserwartungen in den Fokus genommen werden, da dies weitere wesentliche Ansatzpunkte zur Mobilisierung von Bystandern sein könnten. Bislang liegt keine Untersuchung vor, die alle Participant Roles einbezieht, dabei Schul- und Cyberbullying berücksichtigt und systematisch hinsichtlich Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsbewusstsein, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen vergleicht.

Im Hinblick auf methodische Aspekte fällt bei der Sichtung der Forschungslage zweierlei auf: Zum einen eine mangelnde Präzision und Transparenz bezüglich der Operationalisierung von Bullying insbesondere in Abgrenzung von Aggressionen und zum anderen eine Unausgewogenheit der Informationsquellen. Nicht selten geben Studien an Bullying zu untersuchen, doch lässt ein Blick in den Methodenteil daran zweifeln, dass die Definitionskriterien von Bullying gewährleistet sind (z. B. Barhight et al., 2013; Calvete et al., 2010; Vandebosch & Van Cleemput, 2009; vgl. hierzu auch Volk et al., 2017). Dies gilt insbesondere, aber nicht ausschließlich für Cyberbullying (vgl. hierzu auch die systematische Übersichtsarbeit zu Cyberbullying-Instrumenten von Berne et al., 2013). Teils werden zentrale Aspekte des Konzeptes, wie die systematische Ausrichtung gegen Schwächere, offensichtlich vernachlässigt, teils geht dies auch einfach nicht eindeutig aus der methodischen Beschreibung hervor. Die Arbeitsgruppe um Cook differenziert für ihre Metaanalysen zwischen Studien, die eine Abfrage aggressiver Verhaltensweisen ohne explizite Bezugnahme auf Bullying vornehmen und solchen, die Bullying explizit benennen und teils auch definieren (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010; Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010). Obgleich diese Unterscheidung kaum Auswirkungen auf Zusammenhänge mit den untersuchten Prädiktoren hat (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010), zeigen sich Diskrepanzen in den Prävalenzschätzungen (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010). Zudem ist nicht auszuschließen, dass differenzielle Assoziationen mit dort nicht untersuchten Prädiktoren wie den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen bestehen. Daher ist eine sorgfältige Operationalisierung von Schul- und Cyberbullying in Abgrenzung von aggressivem Verhalten von hoher Wichtigkeit.

Weiterhin gibt es im Fall von Cyberbullying kaum Studien, die die Rollen über Peer-Nominierungen erfassen. Dies mag der Auffassung entstammen, dass Cyberbullying anonym ablaufe. Allerdings schätzen interviewte Jugendliche, dass anonyme Online-Aggression eher unüblich sei (Patterson, Allan & Cross, 2017). Die Mehrheit der Opfer von Cyberbullying gibt an, die Täter zu kennen – oftmals aus dem schulischen Umfeld (Jäger et al., 2009; Jones et al., 2015; R. M. Kowalski & Limber, 2007; Smith et al., 2008). Hinzu kommt, dass ein Großteil der Cyberopfer und der Cybertäter die jeweilige Rolle auch im schulischen Kontext einnehmen (siehe Abschnitt 1.3.7). Dies spricht für große Überschneidungen zwischen Schul- und Cyberbullying. Betrachtet man also Cyberbullying innerhalb der Klassengemeinschaft, so erscheint es durchaus sinnvoll auch die Wahrnehmung der Klassenkameraden zum Verhalten der anderen Klassenmitglieder zu erfassen. Dass es bei Cyberbullying Zeugen gibt, die befragt werden können, zeigen Studien, in denen bis zu 50% der jugendlichen Studienteilnehmer angaben, schon einmal mitbekommen zu haben, wie jemand online schikaniert wird (DeSmet et al., 2016; Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015). Mehr als die Hälfte der Bystander von Online-Aggressionen geben an die Identität des Täters zu kennen (Y. Huang & Chou, 2010) und zusammengenommen 80% erklären alle oder zumindest einige am Cyberbullying beteiligten zu kennen (Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015). Erste vielversprechende Versuche die Opfer und Täter elektronischer Aggression über Peer-Nominierungen zu erfassen liegen bereits vor (Badaly et al., 2015). Doch zeichnet sich im Speziellen der Participant-Role-Ansatz durch die Erfassung über Peer-Report aus, was nahelegt gerade die Bystander-Rollen mittels Peer-Nominierungen zu erfassen. Dies hätte den Vorteil, dass eine positive Selbstdarstellung umgangen werden kann, die vermutlich zu einer Unterschätzung der aktiven Beteiligung an Bullying und einer Überschätzung prosozialer Bystander-Reaktionen führt. Gerade für die Vergleichbarkeit des Bystander-Verhaltens bei Schul- und Cyberbullying ist eine einheitliche Erfassung notwendig. Bislang hat sich die Erfassung der Rollen mittels Peer-Report jedoch nur für Schulbullying etabliert, wodurch die Befunde zu Cyberbullying, welche fast ausschließlich über Selbstbericht gewonnen wurden, kaum mit denen zu Schulbullying vergleichbar sind. Obschon selbstverständlich auch die Peer-Nominierungs-Methode mit Nachteilen einhergeht (z. B. mangelndes Erkennen verdeckter Verhaltensweisen), kommt es für die Bullying-bezogenen Gruppenprozesse (z. B. Verstärkung oder Normbildung) letztlich auf die innerhalb des Klassenverbandes wahrgenommenen Verhaltensmuster an. Dementsprechend wichtig ist es, die Participant Roles für Bullying im Klassenverband auch mittels Peer-Nominierungen zu untersuchen – unabhängig davon, ob dieses offline oder online stattfindet.

Daraus ergeben sich im Wesentlichen zwei übergeordnete Zielsetzung für die vorliegende Arbeit: Die Participant Roles bei Offline- und Online-Bullying im Klassenverband sollen erstens mittels Peer-Nominierungen erfasst und zweitens umfassend charakterisiert werden. Näher konkretisiert bedeutet dies, dass geprüft werden soll, inwiefern die Rollen auch bei Cyberbullying von Klassenkameraden wahrgenommen und benannt werden können und wie hoch die Übereinstimmung der so ermittelten Rollen in beiden Kontexten ist. Letztlich soll auch beurteilt werden, ob eine Dichotomisierung zwischen Schul- und Cyberbullying sinnvoll ist. Die mittels Peer-Nominierung identifizierten Rollen sollen hinsichtlich Geschlechts- und Altersunterschieden, soziometrischem Status und schulischen Leistungen verglichen werden. Des Weiteren soll untersucht werden, welche Zusammenhänge zwischen den nach außen hin sichtbaren Verhaltensmustern und den inneren Reaktionen auf Bullying-Vorfälle vorliegen. Neben den vielfach untersuchten Variablen Empathie und Moral Disengagement sollen auch Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen zu verteidigendem Verhalten in den Blick genommen werden. Dabei soll der Stellenwert der einzelnen potenziellen Prädiktoren, auch unter Einbezug von Kovariaten wie Geschlecht und Alter festgestellt werden. Von besonderem Interesse ist die Differenzierung zwischen Verstärkern, Verteidigern und passiven Zeugen. Dabei soll geklärt werden, ob die Zusammenhänge zwischen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen und Rollenverhalten gleichermaßen bei Schul- wie bei Cyberbullying erkennbar sind.

ZIELSETZUNGEN

- (1) **Erfassung der Rollen bei Schul- und Cyberbullying mittels Peer-Nominierung:**

Identifiziert werden sollen die Rollen des Opfers, Täters, Verstärkers, Verteidigers und Außenstehenden.

 - (a) Feststellung der Prävalenzen Peer-nominierter Rollen bei Schul- und Cyberbullying
 - (b) Abgleich der Rollen in den beiden Kontexten
 - (c) Untersuchung von Zusammenhängen mit Geschlecht, Alter, soziometrischem Status und schulischer Leistung
- (2) **Charakterisierung der Rollen hinsichtlich ihrer sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying:**

Untersucht werden sollen Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen.

- (a) Ermittlung von Zusammenhängen des gezeigten Rollenverhaltens mit sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf das Bullying-Geschehen
- (b) Vergleich der Assoziationen zwischen den beiden Kontexten

Notwendig für diese Zielsetzungen ist zunächst die Entwicklung geeigneter Erhebungsinstrumente. Bislang liegt kein Erhebungsinstrument vor, welches die Participant Roles mittels Peer-Nominierungen sowohl für Schul- als auch für Cyberbullying erfasst. Relevant ist hierbei, dass auch das Bystander-Verhalten spezifisch für verschiedene Erscheinungsformen von Bullying abgefragt wird. Zur vergleichbaren Erfassung der für das Bystander-Intervention-Modell als relevant angenommenen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying mangelt es zum aktuellen Stand ebenfalls an gut etablierten Instrumenten. Besonderes Augenmerk des neuen Instruments sollte daher auf einer einheitlichen, vergleichbaren Erfassung der mentalen Reaktionen, deren direkten Bezug auf Bullying und der Differenzierung zwischen Schul- und Cyberbullying liegen. Die Entwicklung deutschsprachiger Instrumente, welche das Verhalten und Erleben aller am Bullying beteiligten abbilden, ist nicht allein für die übergeordneten Zielsetzungen der vorliegenden Dissertation notwendig, sondern kann zukünftig auch zu Evaluationszwecken eingesetzt werden, um Bedarf und Erfolg von Anti-Bullying-Programmen festzustellen.

1.7 Projektüberblick und Forschungsdesign

Prägnant zusammengefasst ist das Hauptziel dieses Dissertationsprojektes die Charakterisierung der Rollen im Bullying-Gefüge mit besonderem Schwerpunkt auf den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen unter der Berücksichtigung von Schul- und Cyberbullying. Zu diesem Zweck wird zum einen ein Instrument benötigt, welches das Rollenverhalten bei Schul- und Cyberbullying erfasst, und zum anderen eines, mit dem die interessierenden mentalen Reaktionen erhoben werden können. Da derartige Instrumente bislang nicht vorliegen, ist die Entwicklung geeigneter Fragebögen ein essenzielles Anliegen der Doktorarbeit. Das Gesamtprojekt gliedert sich folglich in drei Teilstudien: Zwei Pilotstudien

zur Entwicklung und Erprobung der beiden benötigten Instrumente sowie eine Hauptstudie, in welcher beide Fragebögen zur Beantwortung der Forschungsfrage kombiniert werden. Veranschaulicht wird der Ablauf in Tabelle 1.5. Alle drei Teilstudien sind als korrelative Querschnitterhebungen angelegt. Zielgruppe der Untersuchung sind Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schule. Für das Projekt bestehend aus insgesamt drei Studien liegt ein positives Ethikvotum der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd vor.

Tabelle 1.5 Überblick über die Abfolge der Teilstudien im Rahmen des Dissertationsprojekts

Teilstudie 1: Pilotierung des RoleGrid	Teilstudie 2: Pilotierung des SKARB
Das <i>RoleGrid</i> ist ein Peer-Nominierungs-Fragebogen, mit welchem Verhaltensmuster bei Bullying <i>rasterförmig</i> für verschiedene Arten von Bullying erhoben werden sollen.	Der <i>SKARB</i> ist ein Selbstberichtfragebogen zur Erfassung der Sozial-Kognitiven und Affektiven Reaktionen auf Bullying mit separaten Versionen für Schul- und Cyberbullying.
Folgende Rollen im Kontext von Bullying werden abgefragt:	Folgende Reaktionen auf Bullying werden abgefragt:
<ul style="list-style-type: none"> • Opfer • (Mit-)Täter • Publikum (Verstärker) • Helfer (Verteidiger, Tröster) • Unbeteiligte (Außenstehende) 	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie • Moral Disengagement • Verantwortungsgefühl • Verteidiger-Selbstwirksamkeit • Handlungsergebniserwartungen
<u>Zielsetzung:</u> Erprobung des Erhebungsformats zunächst nur für Schulbullying als Grundlage für die Erweiterung um Items für Cyberbullying.	<u>Zielsetzung:</u> Testung eines umfangreichen Itempools zur Auswahl geeigneter Items für die Finalversion.
Teilstudie 3: Hauptstudie	
Kombinierter Einsatz des um Cyberbullying erweiterten RoleGrid und des SKARB zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Peer-nominierten Verhaltensmustern und selbstberichteten sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying sowie weiteren Korrelaten (Geschlecht, Alter, soziometrischer Status und schulische Leistung).	

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





2.1 Zielsetzung und Fragestellungen

Hauptzielsetzung der ersten Pilotstudie ist die Entwicklung und Erprobung eines Peer-Nominierungs-Fragebogens, mit dem Rollenverhalten im Bullying-Gefüge differenziert für verschiedene Formen von Bullying erfasst werden kann. Bislang vorliegende Instrumente fragen das Verhalten der Bystander von Bullying allgemein ab, ohne nach der Art des Bullying zu unterscheiden. Dies ist jedoch Voraussetzung dafür, das Rollenverhalten auch spezifisch für Cyberbullying untersuchen zu können. Dementsprechend wurde aufbauend auf dem Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al., 1996) ein Instrument entwickelt, welches Verhaltensweisen im Bullying-Gefüge getrennt nach Bullyingformen abfragt. In der Pilotstudie wurde zunächst eine Fassung für Schulbullying eingesetzt, um die generelle Praktikabilität des Erhebungsformates zu testen und den neuen Fragebogen zur Bestimmung der konvergenten Validität mit dem etablierten Participant Role Questionnaire (PRQ; Salmivalli et al., 1996) abzugleichen. Eine Erweiterung des Fragebogens um Items zu Cyberbullying wurde im Anschluss an die Pilotstudien in der Hauptstudie (siehe Kapitel 4) realisiert.

Konkrete Teilziele und Fragestellungen der Pilotierung des RoleGrid sind:

- (A) **Feststellen der Praktikabilität des Erhebungsformates:** Sind Definitionen, Instruktionen und Items für die angestrebte Zielgruppe verständlich?

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_2.

Kommen die Teilnehmenden mit dem Antwortformat der Peer-Nominierung zurecht?

- (B) **Bestimmen von Itemkennwerten, faktorieller Struktur und Testgütekriterien:** Welche deskriptiven Merkmale weisen die Items auf? Lässt sich die angenommene Faktorenstruktur entsprechend der fünf postulierten Rollen bestätigen? Wie hoch ist die interne Konsistenz der Rollen-Skalen?
- (C) **Festlegen eines geeigneten Kriteriums zur Identifikation der Rollen:** Welches Kriterium zur Zuordnung einer Rolle ist inhaltlich sinnvoll und pragmatisch umsetzbar? Wie hoch fallen die Prävalenzen der verschiedenen Rollen mit dem entsprechenden Kriterium aus?
- (D) **Ableich mit Participant Role Questionnaire und Selbstnominierungen:** Wie hoch sind die korrelativen Übereinstimmungen zwischen beiden Instrumenten? Wie hoch ist die Übereinstimmung hinsichtlich der Identifikation von Rollen? Inwiefern stimmen Selbst- und Fremdnominierungen überein?
- (E) **Analyse der Zusammenhänge zwischen Rollenverhalten und soziodemographischen sowie soziometrischen Merkmalen:** Zeigen sich die aus der Literatur zu erwartenden Zusammenhänge der Rollen mit Geschlecht, Alter, Zuneigung und Ablehnung?

Im Einzelnen wird angenommen, dass die Opfer von Bullying eher männlich sind, die Anzahl der Opfer in den höheren Klassenstufen geringer ist und die Opfer-Rolle mit geringer Akzeptanz und hoher Ablehnung assoziiert ist (vgl. Abschnitt 1.5.1). Zudem wird erwartet, dass Täter und Verstärker ebenfalls eher männlich sind und das Schikanieren in den mittleren Klassenstufen seinen Höhepunkt findet. Hinsichtlich des soziometrischen Status wird ein kontroverses Muster vermutet, bei dem die Täterschaft sowohl mit sozialer Akzeptanz als auch Ablehnung einhergeht, während der soziometrische Status der Verstärker gemäßigt und eher durchschnittlich ist (vgl. Abschnitt 1.5.2 und 1.5.3). Verteidigendes Verhalten sollte mit dem weiblichen Geschlecht, jüngerem Alter, hoher sozialer Akzeptanz und geringer Ablehnung assoziiert sein (vgl. Abschnitt 1.5.4). Weiterhin ist davon auszugehen, dass Außenstehende ebenfalls eher weiblich sind und dass passives Verhalten mit einem geringen sozialen Einfluss – also wenig Zuneigung aber auch wenig Ablehnung – einhergeht (vgl. Abschnitt 1.5.5). Als Hypothesen formuliert ergeben sich folgenden Annahmen für die Rollen im Bullying-Geschehen:

1.1. Die Opfer-Rolle ist mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.

- 1.2. Die Opfer-Rolle ist negativ mit dem Alter assoziiert beziehungsweise in Klassenstufe 6 häufiger als in Klassenstufe 8.
- 1.3. Die Opfer-Rolle ist mit geringer Akzeptanz und hoher Ablehnung assoziiert.

- 2.1. Die Täter-Rolle ist mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.
- 2.2. Die Täter-Rolle ist positiv mit dem Alter assoziiert beziehungsweise in Klassenstufe 8 häufiger als in Klassenstufe 6.
- 2.3. Die Täter-Rolle ist mit hoher Akzeptanz und hoher Ablehnung assoziiert.

- 3.1. Die Verstärker-Rolle ist mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.
- 3.2. Die Verstärker-Rolle ist positiv mit dem Alter assoziiert beziehungsweise in Klassenstufe 8 häufiger als in Klassenstufe 6.
- 3.3. Die Verstärker-Rolle ist mit durchschnittlicher Akzeptanz und Ablehnung assoziiert.

- 4.1. Die Verteidiger-Rolle ist mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert.
- 4.2. Die Verteidiger-Rolle ist negativ mit dem Alter assoziiert beziehungsweise in Klassenstufe 6 häufiger als in Klassenstufe 8.
- 4.3. Die Verteidiger-Rolle ist mit hoher Akzeptanz und geringer Ablehnung assoziiert.

- 5.1. Die Außenstehenden-Rolle ist mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert.

- 5.2. Die Außenstehenden-Rolle soll explorativ hinsichtlich Altersunterschieden untersucht werden.
- 5.3. Die Außenstehenden-Rolle ist mit durchschnittlicher bis geringer Akzeptanz und Ablehnung assoziiert.

2.2 Konstruktion des Fragebogens

Der neu entwickelte Fragebogen – das RoleGrid – nutzt wie der PRQ (Salmivalli et al., 1996) die Einschätzungen der Klassenkameraden als Hauptinformationsquelle zur Identifikation der am Bullying-Geschehen beteiligten Rollen. Dies entspricht dem Grundgedanken des Participant-Role-Ansatzes, dass alle Klassenmitglieder in den Bullying-Prozess involviert oder sich dessen zumindest gewahr sind (Salmivalli et al., 1996, S. 2). Peer-Nominierungen oder Peer-Ratings zielen darauf ab, relativ stabile Merkmale wie typische Verhaltensmuster zu messen (Cronbach, 1970; Guilford, 1954; zitiert nach Olweus, 2010), was dem Konzept der Rolle als „Menge aufeinander bezogener, gelernter Verhaltensdispositionen, die Personen in interpersonale Beziehungen einbringen und aktualisieren“ (Frey & Greif, 1997, S. 253) gerecht wird. Vorteile gegenüber Selbstberichtsdaten sind zudem, dass die Gelegenheit zur positiven Selbstdarstellung umgangen wird und die Rollenzuordnung nicht auf der Auskunft von Einzelpersonen beruht (Badaly et al., 2013).

Um das Rollenverhalten möglichst effizient für verschiedene Formen von Bullying abfragen zu können, wurden grundlegende Änderungen vorgenommen. So werden im RoleGrid anstelle von Peer-Ratings *Peer-Nominierungen* eingesetzt, wie es für den PRQ von Schäfer und Korn (2004a) bereits erprobt und empfohlen wurde. Die Schülerinnen und Schüler werden also nicht angehalten jedes Klassenmitglied für jedes Item auf einer Rating-Skala einzustufen, sondern dürfen bei jedem Item eine beliebige Anzahl an Personen benennen. Dies ist weniger zeitaufwändig und für die Teilnehmenden mutmaßlich weniger ermüdend als die Rating-Methode. Zudem sehen sich die Heranwachsenden nicht gezwungen, auch zu Klassenmitgliedern ein Urteil abzugeben, die sie gar nicht gut kennen und einschätzen können. Die Entscheidung die Anzahl nennbarer Personen nicht zu beschränken beruht darauf, dass keine Vorannahmen über die Häufigkeit der Rollen getroffen werden sollten, um insbesondere zu vermeiden, dass bei den Befragten implizite Annahmen dazu entstehen, wie viele Personen es je Rolle geben müsste. Außerdem liegen Befunde vor, die bei unlimitierten verglichen

mit limitierten Nominierungen eine höhere Reliabilität, günstigere Verteilungseigenschaften und eine bessere ökologische Validität nachweisen (Bukowski, Cillessen & Velásquez, 2012; Gommans & Cillessen, 2015; Marks, Babcock, Cillessen & Crick, 2013).

Des Weiteren wird auf die Differenzierung zwischen Tätern und Assistenten (Salmivalli et al., 1996) verzichtet und diese beiden Rollen als (*Mit-*)Täter *zusammengefasst*. Dass die Trennung von Tätern, Assistenten und Verstärkern in der Literatur nicht unumstritten ist, wurde bereits in Abschnitt 1.3.5 angemerkt. Exploratorische Faktorenanalysen deuten wiederholt auf eine Vier-Faktoren-Lösung, bei der Täter, Assistenten und Verstärker auf einem gemeinsamen Pro-Bullying-Faktor laden (Goossens et al., 2006; Knauf et al., 2017; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999). Konfirmatorische Analysen untermauern teils die Zusammenfassung der Pro-Bullying-Rollen (Crapanzano, Frick, Childs & Terranova, 2011; Tani et al., 2003), teils eine Unterscheidung von Tätern und Mitläufern (Goossens et al., 2006) und bei separater Betrachtung der Pro-Bullying-Items auch eine Ausdifferenzierbarkeit in Täter, Assistenten und Verstärker (Schäfer & Korn, 2004a). Methodische Arbeiten, die mit allen Items des Instruments mehrere Modelle systematisch vergleichen, liegen nicht vor. Bei genauerer inhaltlicher Betrachtung der Items ist eine fehlende Abgrenzung zwischen den Pro-Bullying-Rollen nicht verwunderlich. Wird danach gefragt, wer beim Bullying mitmacht und dem Täter hilft (Assistent) oder wer zuschaut und lacht (Verstärker), ist davon auszugehen, dass dies auch auf diejenige zutrifft, die sonst als anführende Täter in Erscheinung treten. Im RoleGrid wird dementsprechend bei der Frage nach den Verstärkern darauf geachtet zu betonen, dass diese selbst nicht aktiv beim Bullying mitmachen. Der Versuch zwischen aktiven Tätern und Mittätern einerseits und passiven Verstärkern andererseits zu unterscheiden, obgleich diese Unterteilung in der Literatur bislang nicht vorgenommen wurde, hat konzeptionelle sowie pragmatische Gründe. Zum einen ist die Erfassung von Bullying-förderndem Bystander-Verhalten zentral für die Fragestellung dieser Arbeit, zum anderen ist es plausibel, dass den Befragten die Unterscheidung zwischen aktivem und passivem Verhalten leichter fällt als beispielsweise die Unterscheidung zwischen Anführern und Mitläufern.

Anders als im PRQ werden im RoleGrid die Rollen nicht mit mehreren Items zu verschiedenen Verhaltensweisen (z. B. „wer ist dabei, um zuzusehen?“ und „wer lacht?“ für die Verstärker-Rolle) abgefragt, sondern mit einer einzelnen möglichst prägnant formulierten Frage pro Rolle („Wer schaut dabei zu oder lacht darüber, macht aber selbst nicht aktiv mit?“). Die Verwendung von Einzelitems in Peer-Nominierungs-Verfahren ist nicht unüblich (Badaly et al., 2015; Hartl, Laursen & Cillessen, 2015), da es sich dabei aus messtheoretischer Perspektive

um eine Aggregation über mehrere Nominierende hinweg – statt über mehrere Items – handelt (Marks et al., 2013). Nichtsdestoweniger ist es für die interne Konsistenz ratsam, mehrere Items einzusetzen, um mehr Daten zu sammeln (Marks et al., 2013). Dieser Empfehlung kommt das RoleGrid nach, indem jede Rolle für *verschiedene Formen von Bullying* abgefragt wird. Für Schulbullying sind es in Anlehnung an Tabelle 1.1:

- direkte körperliche Angriffe auf die Person: Körperverletzung (physisches Bullying)
- direkte verbale oder non-verbale Angriffe: Verletzung durch sprachlichen, mimischen oder gestischen Ausdruck (verbales Bullying)
- indirekt-verbale Angriffe auf den Status: Rufschädigung (relationales Bullying)
- Verwehren von Teilhabemöglichkeiten: Ausgrenzung (isolierendes Bullying)
- Angriffe auf das Eigentum: Eigentumsverletzung (materielles Bullying).

Dies entspricht – bis auf die Angriffe auf das Eigentum – auch den Formen, die im Revised Olweus Bullying Questionnaire zur Definition herangezogen werden (Olweus, 2010). Die Ergänzung um Eigentumsverletzungen wurde bereits in einer Reihe von Studien vorgenommen (Knauf et al., 2017; Kristensen & Smith, 2003; Oldenburg et al., 2015; Smith & Shu, 2000; Verlinden et al., 2014). Neu ist, dass im RoleGrid bei der Frage nach direkt-verbalem Bullying auch gestische Beleidigungen, Erniedrigungen oder Bedrohungen explizit mitberücksichtigt werden. Der Einfachheit halber wird im Folgenden vorwiegend von verbalen Angriffen gesprochen, obgleich verbale und nonverbale Aktionen gemeint sind. Eine inhaltliche Unterscheidung verschiedener verbaler Bullyingformen, wie sie verschiedentlich vorgenommen wurde (bspw. rassistisches Bullying bei Smith & Shu, 2000), erfolgte nicht. Für Cyberbullying ist mit Ausnahme der physischen Angriffe auf Person und Eigentum eine ähnliche Unterteilung möglich, da die verbalen und nonverbalen Formen auch über digitale Medien ausgeübt werden können: direkte verbale Attacks, Rufschädigung sowie Ausgrenzung. Diese sind in der Pilot-Version des RoleGrid noch nicht enthalten, da das RoleGrid zunächst mit dem PRQ abgeglichen werden sollte, welcher sich ausschließlich auf Schulbullying bezieht. Grundsätzlich entspricht die einzelne Abfrage verschiedener Formen von Bullying, jeweils mit Beispielen versehen, auch den Empfehlungen der Centers for Disease Control and Prevention (Gladden et al., 2014). Kowalski et al. (2014) argumentieren, dass die Nutzung mehrerer Items zu verschiedenen Bullyingformen anstelle eines globalen Items die Sensitivität und Reliabilität des Instruments begünstigen.

Die Items sind rasterförmig in einer Matrix aus fünf Bullyingformen nach Art der Schädigung (in Zeilen: Körperverletzung, verbale Verletzung, Rufschädigung, Ausgrenzung, Eigentumsverletzung) und fünf Rollen (in Spalten: Opfer, (Mit-) Täter, Verstärker, Verteidiger und Außenstehende) angeordnet, woraus sich die Bezeichnung als RoleGrid (Rollenraster) ableitet. Die erste Spalte nimmt dabei immer die Frage nach Opfern derartiger Schikanen ein, um abzuklären, ob diese Art von Bullying in der Klasse überhaupt vorkommt („Wer aus deiner Klasse wird schikaniert, indem...“). Außerdem soll so gewährleistet werden, dass die Befragten bei der Einschätzung der übrigen Rollen immer das konkrete Opfer sowie die Art der Angriffe im Bewusstsein haben und nicht auf implizite Persönlichkeitstheorien zurückgreifen. Dies soll verhindern, dass Personen mit allgemein dissozialen, prosozialen oder passiven Verhaltenstendenzen benannt werden, die das entsprechende Verhalten jedoch in der konkreten Bullying-Situation gar nicht zeigen. Des Weiteren soll mit dieser Art der Strukturierung eine eindeutigere Zuordnung zu den Rollen erreicht und Doppelrollen reduziert werden, welche bei bisherigen Verfahren nicht unüblich sind (Knauf et al., 2017; Schäfer & Korn, 2004a).

Um sicherzustellen, dass sich die Antworten der Befragten tatsächlich auf Bullying und nicht auf aggressives Verhalten im Allgemeinen beziehen, wird dem Fragebogen eine Definition vorangestellt, wobei wie bei Schäfer und Korn (2004a) die deutsche Übersetzung von Bullying (Schikanieren) verwendet wird. Der oft auch alltagssprachlich verwendete Begriff Mobbing wird nicht genannt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Jugendliche den Begriff entsprechend wissenschaftlicher Auffassung verwenden (Guerin & Hennessy, 2002). Die Vermeidung des bekannten Begriffs soll einer Verzerrung durch Vorwissen vorbeugen. Die vorgegebene *Definition von Schikanieren* deckt sowohl den Wiederholungscharakter als auch das Machtungleichgewicht ab. Zusätzlich werden verhaltensnahe Beispiele (vgl. behavioral descriptors; Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010) genannt, um mögliche Äußerungsformen des aggressiven Verhaltens zu spezifizieren. Das Zeitkriterium wird nachfolgend spezifiziert als mindestens wöchentlich über mehrere Wochen und entspricht damit den Empfehlungen von Olweus (2010). Die komplette Pilot-Fassung des RoleGrid ist in Anhang A1 im elektronischen Zusatzmaterial (Electronic Supplementary Material = ESM) einsehbar.

2.3 Methode

Zur Pilotierung des RoleGrid in der Fassung für Schulbullying (RoleGrid-off) wurde der Fragebogen im Juli sowie im Oktober und November 2017 in einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der sechsten und achten Klassenstufe eingesetzt. Die Erhebungen fanden innerhalb einer Unterrichtsstunde statt und wurden von fünf angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten zur Ersten Staatsprüfung durchgeführt. Alle Arbeiten wurden von der Autorin betreut. Die benötigten Unterlagen wie der Fragebogen, Schulanschriften und Elternbriefe wurden von der Autorin entwickelt und den Erhebungspersonen zur Verfügung gestellt. Zudem wurden die Erhebungspersonen von der Autorin zum Thema Bullying und zum Einsatz des Fragebogens intensiv geschult. Schulen in Baden-Württemberg wurden von den Lehramtsstudierenden persönlich, telefonisch oder per E-Mail kontaktiert, um die Teilnahmebereitschaft zu erfragen. Allen Schulen wurde ein Informationsschreiben zukommen gelassen, in welchem Inhalt und Zweck der Befragung sowie das Vorgehen erklärt wurden. Auch ethische Aspekte wie Freiwilligkeit, Anonymität und Datenschutz wurden angesprochen. War die Teilnahmebereitschaft seitens der Schule gegeben, wurde über Elternbriefe das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt. Lag die Einverständniserklärung bei weniger als der Hälfte der Klassenmitglieder vor, wurde die Befragung nicht durchgeführt, da geringe Teilnahmequoten bei Peer-Nominierungen mit geringen Reliabilitäten einhergehen (Marks et al., 2013). Dies war bei einer Schulklasse der Fall. Die bei der Befragung anwesenden Schülerinnen und Schüler bekamen nach der Befragung als Dankeschön eine kleine Süßigkeit. Es wurden Anlaufstellen für den Fall von Bullying genannt, die sowohl von selbst Betroffenen aber auch von Klassenkameraden genutzt werden können. Die Klassenlehrkräfte erhielten ein kleines Informationsschreiben zum Thema Bullying und nach Abschluss der wissenschaftlichen Arbeiten eine kurze Rückmeldung zu den Ergebnissen der jeweiligen Abschlussarbeit.

2.3.1 Stichprobe

Insgesamt wurden 23 Klassen von fünf verschiedenen Schulen erhoben. Es nahmen drei Realschulen, eine Werkrealschule und eine Gemeinschaftsschule teil. Die teilnehmenden Klassen umfassten 576 Schülerinnen und Schüler (47.6 % weiblich), von denen 489 (84.9 %) an der Befragung teilnahmen. Gründe für die

Nicht-Teilnahme waren Abwesenheit in der Erhebungsstunde (10.2 %), die fehlende Einverständniserklärung Erziehungsberechtigten (3.6 %) oder die eigene Entscheidung des Jugendlichen, nicht teilnehmen zu wollen (1.2 %). Die Teilnahmequoten verschiedener Klassen schwankten zwischen 62 % und 100 %. Die Klassengröße lag bei 18 bis 29 Schülerinnen und Schülern ($M = 25.0$; $SD = 3.79$). Die minimale Teilnehmerzahl pro Klasse betrug 14 Personen. Es wurden 12 sechste Klassen ($n = 302$) und 11 achte Klassen ($n = 274$) erhoben. Das Alter der befragten Schülerinnen und Schüler lag zwischen 10 und 16 Jahren ($M = 12.5$; $SD = 1.24$). Informationen zur Herkunft (Geburtsland der Eltern) lagen bei 476 Jugendlichen vor, von denen 22.3 % einen Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren) hatten. Häufigste außerdeutsche Geburtsländer der Eltern waren Russland, Kasachstan und Polen.

2.3.2 Instrumente und Datenerhebung

Nachdem in Abschnitt 2.2 die Entwicklung des RoleGrid detailliert beschrieben und begründet wurde, sollen an dieser Stelle das letztendlich in der Pilotierung eingesetzte Instrument sowie weitere verwendete Instrumente und Items dargestellt werden (siehe Anhang A1 im ESM). Der Fragebogen beginnt mit einer allgemeinen Beschreibung, worum es in der Befragung geht, gefolgt von einer ausführlichen Definition des Begriffs Schikanieren in folgendem Wortlaut:

Schikanieren ist, wenn einem Schüler oder einer Schülerin über einen *längeren Zeitraum* durch Mitschüler/innen *immer wieder* körperlicher oder psychischer Schaden zugefügt wird und er oder sie sich nicht dagegen wehren kann.

Es folgen Erläuterungen und Beispiele zu den verschiedenen Arten, wie diese Schädigung erfolgen kann. Der Fokus liegt dabei auf dem Opfer („Jemand kann in der Schule beispielsweise dadurch schikaniert werden, dass...“), um die Systematik der Angriffe hervorzuheben. Zudem wird deutlich gemacht, dass es sich nicht um Schikanieren handelt, wenn Schüler/innen streiten, die gleich stark sind. Die einführenden Informationen sind auf der ersten Seite des Fragebogens abgedruckt und werden zusätzlich mündlich von den Erhebungsleitern mit den Klassen durchgesprochen. Anschließend werden mit den Teilnehmenden die Aspekte der Freiwilligkeit, Ehrlichkeit und Anonymität geklärt. Schülerinnen und Schüler dürfen selbst ankreuzen, ob sie an der Befragung teilnehmen möchten oder nicht. Als erstes werden daraufhin *soziodemografische Angaben* zu Geschlecht, Alter und

Herkunft abgefragt. Zwei *soziometrische Items* erfragen, mit welchen Klassenkameraden der Schüler oder die Schülerin am liebsten (Liked-Most-Nominierungen) oder am wenigsten gern (Liked-Least-Nominierungen) etwas zusammen macht. Nach diesem allgemeinen Teil folgen die beiden Fragebögen zur Erfassung der Rollen: das neu entwickelte RoleGrid sowie zur Validierung eine leicht modifizierte Version des PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a).

Die pilotierte Version des *RoleGrid* fragt mit insgesamt 25 Items rasterförmig zu fünf Formen von Schulbullying (Körperverletzung, verbale Verletzung, Rufschädigung, Ausgrenzung, Eigentumsverletzung) fünf Rollen (Opfer, (Mit-)Täter, Verstärker, Verteidiger und Außenstehende) ab. Opfer-Rolle und Bully-Rolle werden dabei mit den Fragen „Wer aus deiner Klasse wird schikaniert, indem...?“ und „Von wem?“ abgedeckt. Die Bystander-Rollen werden prägnant mit jeweils einer Formulierung umschrieben (Verstärker: „Wer schaut dabei zu oder lacht darüber, macht aber selbst nicht aktiv mit?“; Verteidiger: „Wer tröstet das Opfer oder versucht das Schikanierten zu stoppen?“; Außenstehende: „Wer bekommt davon nichts mit oder hält sich raus und unternimmt gar nichts?“). Die Teilnehmenden werden instruiert, diejenigen Klassenkameraden zu nominieren, auf welche das beschriebene Verhalten passt. Zusätzlich ist in einem offenen Antwortfeld die Möglichkeit gegeben zu vermerken, was die übrigen Klassenmitglieder währenddessen machen.

Der *Participant Role Questionnaire* (PRQ; Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a) verfährt ebenfalls nach dem Prinzip der Peer-Nominierung. Die konstituierenden Items einer Rollenskala differenzieren jedoch nur bei Täter und Opfer nach Art der Schikanen. Die Bystander-Skalen setzen sich aus Items zu den verschiedenen für eine Rolle charakteristischen Verhaltensweisen zusammen. Insgesamt umfasst der PRQ 22 Items, die sich zu sechs Skalen gruppieren lassen: Opfer-Skala (5 Items, z. B. „Über wen werden hinter seinem/ihrer Rücken immer wieder Gerüchte erzählt?“), Täter-Skala (5 Items, z. B. „Wer schikaniert andere, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?“), Assistenten-Skala (3 Items, z. B. „Wer hilft dem Täter oder der Täterin?“), Verstärker-Skala (3 Items, z. B. „Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?“), Verteidiger-Skala (3 Items, z. B. „Wer setzt sich ein, dass die anderen mit dem Schikanierten aufhören?“) und Außenstehenden-Skala (3 Items, z. B. „Wer hält sich immer aus der Situation raus, wenn jemand schikaniert wird?“).

RoleGrid und PRQ wurden zur Vermeidung von Reihenfolge-Effekten klassenweise ausbalanciert: in 11 Klassen wurde zuerst das RoleGrid ($n = 197$) und in 12 Klassen ($n = 291$) zuerst der PRQ bearbeitet. Um bei den Peer-Nominierungs-Verfahren die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten,

wurden Codierlisten zur Hilfe genommen, in denen jedem Klassenmitglied eine Codenummer zugeordnet war. In den Fragebögen durften keine Namen, sondern ausschließlich die Codenummern eingetragen werden. Diese wurden nach Abschluss der Erhebung vernichtet, wodurch Rückschlüsse auf Einzelpersonen ausgeschlossen sind. Für die Befragung wurde gegebenenfalls die Sitzordnung angepasst und wenn möglich Sichtschutz zwischen den Teilnehmenden aufgestellt, um eine ungestörte Bearbeitung des Fragebogens zu ermöglichen.

Die Analyse von Itemkennwerten, Faktorenstruktur und Reliabilitäten des RoleGrid sowie dessen Auswertungsmöglichkeiten sind Hauptgegenstand dieser Pilotstudie. Aus diesem Grund werden diesbezügliches Vorgehen und die Ergebnisse ausführlich in den nachfolgenden Kapiteln behandelt. Da die Skalenstruktur des PRQ nicht unumstritten ist (Crapanzano et al., 2011; Goossens et al., 2006; Sutton & Smith, 1999), wird auch diese erneut geprüft und die Reliabilitäten der Skalen erst im Ergebnisteil berichtet.

2.3.3 Auswertungsstrategie und statistische Analysen

Alle statistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics 25 sowie der Softwareumgebung R Version 3.6.0 (2019-04-26) durchgeführt. Die Daten der Pilotstudie zum RoleGrid wurden zunächst deskriptiv ausgewertet, wobei die Itemverteilungen sowie Itemkennwerte betrachtet wurden. Die Intraklassenkorrelationen und Designeffekte für Item- und Skalenwerte konnten übersichtlich mit einer Funktion von Michael Hock (persönliche Kommunikation) generiert werden. Zur Ermittlung der faktoriellen Struktur wurden mit Hilfe von SPSS exploratorische Faktorenanalysen und mit dem R-Paket lavaan Version 0.6-5 (Rosseel et al., 2019; siehe auch Rosseel, 2012) konfirmatorische Faktorenanalysen gerechnet. Zur Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur wurde auf die Prozedur von F. L. Huang (2017) zurückgegriffen. Zur graphischen Darstellung der Faktorenstruktur wurde das Paket semPlot (Epskamp, 2019) genutzt. Für die Punktschätzer der internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha, McDonalds Omega) der Skalen sowie deren Konfidenzintervalle (bias-corrected and accelerated Bootstrapping) wurde das MBESS-Paket (Kelley, 2019) hinzugezogen.

Zur Einschätzung der Prävalenz der verschiedenen Rollen wurden zwei Kriterien zur Rollenzuordnung einander gegenübergestellt. Zum einen erfolgte die Zuordnung nach dem etablierten Vorgehen der Standardisierung (z-Kriterium; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a), bei dem die Rollenzuweisung

stattfindet, sobald der standardisierte Skalenwert über dem Durchschnitt liegt – das heißt größer als null ist – und auf keiner anderen Skala ein ähnlich hoher Wert erzielt wird (Differenz von mindestens 0.1). Zum anderen wurde eine Zuordnung auf Grundlage eines absoluten Cut-off-Wertes von drei Nennungen, die für mindestens eine Form von Bullying erreicht werden müssen, vorgenommen (min3-Kriterium). Verschiedene Vorgehensmöglichkeiten bei der Rollenzuordnung werden ausführlich in Abschnitt 2.3.4 reflektiert. Basierend auf den beiden hier gewählten Zuordnungsstrategien wurde die kategoriale Übereinstimmung zwischen RoleGrid und PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a) überprüft. Zusätzlich wurde als Index für die konvergente Validität auch die korrelative Übereinstimmung zwischen den Rollenskalen von RoleGrid und PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a) herangezogen. Zur Beurteilung der Kriteriumsvalidität wurden weiterhin regressionsanalytisch die Zusammenhänge der RoleGrid-Skalen mit soziodemografischen und soziometrischen Variablen bestimmt. Hierzu wurde die `glmer`-Funktion des `lme4`-Paketes Version 1.1-21 (Bates et al., 2019) in R genutzt (siehe auch Bates, Maechler, Bolker & Walker, 2015).

2.3.4 Exkurs: Reflexion verschiedener Kriterien für die Rollenzuordnung

Das von den Autorinnen und Autoren des PRQ (Salmivalli et al., 1996) ursprünglich vorgeschlagene und am häufigsten eingesetzte Kriterium zur Identifikation der Rollen im Bullying-Geschehen sieht vor, dass ein Klassenmitglied überdurchschnittliche Werte auf einer Skala erzielen muss, um die entsprechende Rolle zugeordnet zu bekommen. Praktisch bedeutet dies, dass alle Skalenwerte klassenweise z-standardisiert werden, sodass die Klassenmittelwerte gleich null sind, und die Rollenzuordnung dann erfolgt, wenn der Schüler oder die Schülerin einen Skalenwert von über null erreicht (Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a). Ist der Score mehrerer Skalen überdurchschnittlich, wird die Rolle mit dem höheren Wert zugeordnet sofern die Differenz mindestens 0.1 beträgt. Sind zwei Skalenwerte überdurchschnittlich und die Differenz kleiner 0.1, kann die Person als nicht klar zuzuordnen betrachtet werden (Salmivalli et al., 1996) oder gegebenenfalls eine Zweitrolle vergeben werden (Schäfer & Korn, 2004a).

Diese auf Standardisierung beruhende Vorgehensweise ist jedoch nicht unumstritten. Bereits Sutton und Smith (1999) merkten kritisch an, dass die Methode anfällig für Verzerrungen durch Extremwerte sei. Einzelne extrem hohe Werte führen dazu, dass auch der Klassenschnitt höher ausfällt und andere Kinder

mit hohen, aber eben nicht überdurchschnittlichen Werten somit nicht für eine Rolle identifiziert werden können. Umgekehrt ist auch denkbar, dass in Klassen mit geringem Durchschnitt Heranwachsende mit absolut betrachtet wenig stark ausgeprägtem Verhalten (z. B. nur ein oder zwei Nennungen) für eine Rolle identifiziert werden (vgl. Olweus, 2010; Pouwels et al., 2016). Zudem werden intraindividuelle Unterschiede zwischen den verschiedenen Skalen bei einer Standardisierung nicht erhalten. Beispielsweise könnte eine Person mit weniger Opfern als Täter-Nominierungen als Opfer identifiziert werden, wenn der Klassenschnitt für Viktimisierung deutlich unter dem der Täterschaft liegt. Goossens et al. (2006) weisen darauf hin, dass man mit der Standardisierungsmethode in jeder Klasse Vertreter aller Rollen findet und dieses Kriterium zu einer ähnlichen Rollenverteilung in jeder Klasse führt. Dies hat zum einen den Nachteil, dass Unterschiede zwischen verschiedenen Klassen nivelliert werden (Olweus, 2010) und zeitlichen Veränderungen nicht angemessen abgebildet werden können (Goossens et al., 2006). Zum anderen kann an dieser Stelle auch Salmivallis Grundannahme, dass in jeder Klasse alle Rollen vertreten sind, hinterfragt werden (Pouwels et al., 2016). Atria und Kolleginnen (2007) fanden hinsichtlich Täterschaft und Viktimisierung eine hohe Variabilität zwischen verschiedenen Schulklassen und zweifeln infolgedessen an, dass die Participant Roles in jeder Klasse gefunden werden könnten.

Als Alternative erprobten Sutton und Smith (1999) eine Standardisierung an der Gesamtstichprobe oder eine Zuordnung ohne Standardisierung basierend auf dem intraindividuell höchsten Skalenscore. Bei Caravita et al. (2019) erfolgt eine Rollenzuordnung, wenn der Rollenscore mindestens eine Standardabweichung über dem Durchschnitt der Altersgruppe liegt. Da diese Methoden grundlegende Mängel des ursprünglichen Vorgehens nicht ausräumen können (z. B. Abhängigkeit des individuellen Scores von der übrigen Stichprobe bei jeglicher Form der Standardisierung) beziehungsweise neue Probleme mit sich bringen (z. B. fehlende interindividuelle Vergleichbarkeit bei intraindividuellem Kriterium), haben sie sich in der weiteren Forschung nicht durchgesetzt.

Mehrfach vorgeschlagen und eingesetzt wurde hingegen ein prozentuales Zuordnungskriterium (Goossens et al., 2006; Pouwels et al., 2016): Die Anzahl erhaltener Nominierungen wird durch die Anzahl der Befragten abzüglich des Nominierten ($n-1$) geteilt. Eine Rolle wird dann zugeordnet, wenn die Person von einem Mindestanteil der Klassenmitglieder (z. B. mindestens von 10 %) nominiert wurde. Ein solches Vorgehen wurde mit einer Hürde von 30 % von Salmivalli et al. (1996) zur Identifikation der Opfer genutzt. Ohne Nachteile ist allerdings auch diese Methode nicht. Zwar wird es gerade als Zweck dieser Methode erachtet, mögliche Effekte der Klassengröße auszugleichen (Velásquez, Bukowski &

Saldarriaga, 2013), doch bedeutet dies unweigerlich auch, dass die Stimme eines Befragten je nach Klassengröße unterschiedlich zählt. Die Nennung, die ein Schüler abgibt, fällt in kleinen Klassen stärker ins Gewicht als in großen. Während in einer kleinen Klasse mit 15 Schülern fünf Nennungen ausreichen, um das 30 %-Kriterium zu erfüllen, müssen es in einer großen Klasse mit 30 Schülern immerhin neun Nennungen sein. Unter der Grundannahme des Participant-Role-Ansatzes, dass nahezu jeder von den Schikanen mitbekommen, scheint dies ein sinnvolles Vorgehen. Bei Einbezug verdeckter Formen von Bullying – gerade im Kontext von Cyberbullying – muss die Annahme jedoch hinterfragt werden. Auch wenn es um die Identifikation der Bystander-Rollen geht, muss davon ausgegangen werden, dass Bystander-Verhalten nicht immer öffentlich gezeigt wird und nicht jedes Klassenmitglied über alle übrigen Bescheid weiß. Gerade in großen Klassen kann es also sein, dass sich die Klassenmitglieder untereinander weniger kennen und daher seltener nominieren (vgl. Velásquez et al., 2013). Obgleich es in größeren Klassen also potenziell mehr Personen gibt, die eine Person X nennen könnten, gibt es gleichzeitig auch mehr Personen, die genannt werden können.

Eine weitere Möglichkeit der Rollenzuordnung, die jedoch bislang wenig Anwendung findet, basiert auf einem absoluten Cut-off-Wert. Es wird also eine Mindestzahl an Nominierungen festgelegt, die für eine Rollenzuweisung notwendig ist. Die offensichtliche Schwierigkeit bei dieser Methode liegt in der Entscheidung für einen geeigneten absoluten Trennwert. Schuster (1999) erachtet Schülerinnen oder Schüler ab fünf Nennungen als Opfer, Obermann (2011b) hingegen weist die Täter- oder Opfer-Rolle bereits ab zwei Nennungen zu. Branson und Cornell (2009) vergleichen verschiedene Cut-off-Werte und kommen zu dem Schluss, dass ein Trennwert von zwei Nennungen die Unterschiede zwischen Opfern und Nicht-Opfern beziehungsweise Tätern und Nicht-Tätern hinsichtlich externer Validierungskriterien (z. B. aggressive Einstellungen, Schulverweise, Notenschnitt, Depression) maximiert. In einer Validierungsstudie von Phillips und Cornell (2012) führten erfahrene Beratungslehrer (school counselors) Gespräche mit nominierten Schülerinnen und Schülern, um den Verdacht auf Viktimisierung zu prüfen. Von denjenigen mit zwei Nominierungen bestätigte sich der Verdacht in weniger als der Hälfte der Fälle. Je höher die Anzahl an Peer-Nominierungen, desto höher war die Rate derer, die sich im Gespräch als Opfer herausstellten. Die Gruppe der bestätigten Opfer hatte durchschnittlich 5.5 Nennungen erhalten, die Gruppe der unbestätigten Opfer nur 2.9. Zusammenfassend ist die Forschungslage zur Validität und Eignung verschiedener absoluter Cut-off-Werte äußerst dünn – einheitliche Empfehlungen liegen nicht vor. Bei der Wahl eines geeigneten Trennwertes für Forschungszwecke geht es letztlich auch darum, die Waage zu halten zwischen Sensitivität (möglichst viele Personen einer bestimmten Rolle

als solche zu erkennen) und Spezifität (möglichst wenigen Personen fälschlich eine Rolle zuzuschreiben). Aus der Logik heraus, dass es sich bei den Participant Roles um soziale Rollen handelt, die von der Gruppe relativ konsistent wahrgenommen werden sollten, und in Einklang mit der Annahme, dass nahezu die ganze Gruppe über das Geschehen Bescheid weiß, wurde in der Publikation von Knauf, Eschenbeck und Käser (2017) das vergleichsweise strenge Kriterium von mindestens sechs Nennungen pro Verhaltensindikator gewählt. Hervorzuheben ist, dass dieses Mindestkriterium sich nicht auf den Skalenmittelwert, sondern auf die einzelnen Items bezieht. Die Rolle wurde also unabhängig davon zugeordnet, wie viele Facetten des Rollenverhaltens gezeigt wurden. Insgesamt konnten mit diesem Kriterium 57.5 % der Stichprobe eine Rolle zugeordnet werden (verglichen mit 87 % bei Salmivalli et al., 1996). Insbesondere die wenig saliente Gruppe der Außenstehenden fiel mit 8.8 % klein aus (verglichen mit 23.7 % bei Salmivalli et al., 1996). Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die Einbußen an Sensitivität gerade für unauffälliges Bystander-Verhalten durch ein dermaßen hoch angesetztes Kriterium nicht zu groß sind. Verfolgt man eine andere Logik, in der es weniger darum geht, dass die Rollen von einem Großteil der Klasse konsistent wahrgenommen werden müssen, sondern eher darum, die Verlässlichkeit der Nominierung zu gewährleisten, lässt sich auch ein Kriterium von mindestens drei Nennungen rechtfertigen. Möchte man sich für die Rollenzuordnung nicht auf die Aussage einzelner Schülerinnen und Schüler verlassen, sollte diese Einschätzung von mindestens zwei weiteren Klassenkameraden, die in diesem Sinne als Zeugen betrachtet werden können, bestätigt werden.

2.4 Ergebnisse

Das erste wichtige Ziel der Pilotstudie war die Prüfung, ob der neue Fragebogen praktikabel für den Einsatz an weiterführenden Schulen ist. Die Erhebungen verliefen reibungslos und ohne größere Zwischenfälle. Aus eigenen Pretestungen und Gesprächen mit den Erhebungspersonen ergibt sich das Bild, dass viele Schülerinnen und Schüler dem Thema aufgeschlossen und interessiert begegnen, es aber durchaus auch Heranwachsende gibt, die sich lustlos oder gelangweilt geben. Insbesondere in den sechsten Klassen schien das Ausfüllen beider Fragebögen für einige Befragten anstrengend und hat etwas länger gedauert als in den achten Klassen. In manchen Klassen war eine etwas intensivere Unterstützung in Form von wiederholten oder ausführlicheren Erläuterungen notwendig. Dies konnte gut gewährleistet werden, da die meisten Erhebungen in Zweiertteams durchgeführt wurden. Es traten keine gravierenden Schwierigkeiten im Umgang

mit dem Instrument auf. Mit dem Erhebungsformat der Peer-Nominierung kamen die Teilnehmenden zurecht. Der Begriff des Schikanierens sowie das Prinzip der Peer-Nominierung wurden verstanden. In der abschließenden Frage, welchen Fragebogen die Schülerinnen und Schüler für die nächsten Untersuchungen empfehlen würden, bevorzugte ein Großteil (52 %) den PRQ, wohingegen nur 27 % eine klare Empfehlung für das RoleGrid gaben. Die übrigen hatten keine Präferenz (kreuzten keine oder beide Antwortoptionen an). Berücksichtigt man die Reihenfolge der Fragebogenbearbeitung zeigt sich, dass die Vorliebe für den PRQ besonders hoch ausfällt, wenn dieser als erstes bearbeitet wurde (62 %). Wurde der PRQ als zweites ausgefüllt, lag die Bevorzugung des PRQ bei nur noch 36 % und 30 % gaben dem RoleGrid den Vorzug.

2.4.1 Itemstatistiken des RoleGrid und des PRQ

Die Verteilungen der Items wurden mittels Itemstatistiken (Mittelwert, Streuung, Schiefe und Exzess), Tests auf Normalverteilung sowie visuell mit Hilfe von Histogrammen, QQ-Plots und Boxplots inspiziert. Alle Items des RoleGrid und auch des PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a) weisen eine linkssteile, schmalgipflige Verteilung auf, die signifikant von der Normalverteilung abweicht (Kolmogorov-Smirnov-Test und Shapiro-Wilk-Test). Modus ist durchgängig der Wert null. Im elektronischen Zusatzmaterial finden sich zwei umfassende Tabellen mit allen relevanten Itemstatistiken für RoleGrid und PRQ (Tabelle B1 und Tabelle B2).

Im Hinblick auf mögliche absolute Kriterien für die Rollenzuordnung ist es sinnvoll die Häufigkeitsverteilungen näher zu betrachten. Das von Knauf et al. (2017) eingesetzte Kriterium von mindestens sechs Nennungen wird für das RoleGrid je nach Item nur von 0–4 % der Schülerinnen und Schüler erfüllt. Bei 16 von 25 Items wird dieses absolute Kriterium von weniger als einem Prozent der Stichprobe erfüllt. Dies betrifft vor allem die Bystander-Rollen. Bei den Items für die Verstärker-Rolle bei relationalem Bullying (Gerüchten) und für die Außenstehenden bei ausgrenzendem und materiellem Bullying wird keine Person mehr als fünfmal genannt. Höhere Raten erreichen nur die Opfer- und die Bully-Rolle. Ein weniger extremes Bild ergibt sich für den PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a). Hier werden für den Großteil der Items (20 von 22) mindestens 1 % der Stichprobe mehr als fünfmal genannt. Auch hier sind es Items für Verstärker und Außenstehende, für die weniger Personen genannt werden. Die Rate an Personen, die das Kriterium von mindestens sechs Nennungen erfüllen, ist bei der Frage danach, wer mitmacht (Assistenten-Rolle)

mit knapp 7 % am höchsten. Setzt man das in Abschnitt 2.3.4 ebenfalls diskutierte Kriterium von mindestens drei Nominierungen an, liegen die Raten je nach Item des RoleGrid zwischen 0.5 % und 15.8 %. Bei nur zwei Items (Verstärker bei ausgrenzendem Bullying und Außenstehende bei materiellem Bullying) werden weniger als 1 % der Stichprobe mindestens dreimal nominiert. Beim PRQ erfüllen je nach Item zwischen 3.8 % (Außenstehenden-Item: schaut weg) und 21.2 % (Verteidiger-Item: tröstet) das Kriterium von mindestens drei Nominierungen.

Da die Erhebungen in Schulklassen stattfanden, wurde anhand von Intraklassenkorrelationen (ICC) und Designeffekten geprüft, in welchem Ausmaß dadurch die Annahme der Unabhängigkeit der Messungen verletzt wurde (vgl. Maas & Hox, 2005). Dazu wurde das R-Paket multilevel Version 2.6 (Bliese, 2016) genutzt. Die Mehrheit der Items von sowohl RoleGrid als auch PRQ weisen große Designeffekte (> 2) auf. Für die Opfer-Items beider Instrumente zeigen sich hingegen durchweg kleinere Designeffekte. Einige der Opfer-Items weisen sogar negative ICC auf, was bedeutet, dass hinsichtlich der Viktimisierung die Varianz innerhalb der Schulklassen größer ist als zwischen den Schulklassen (vgl. Bliese, 2000).

Im Wesentlichen ergeben sich somit drei Herausforderungen für die Datenanalysen: Erstens sind die Variablen nicht normalverteilt, weshalb auch nicht von einer für gängige Methoden der Faktorenanalyse notwendigen multivariaten Normalverteilung ausgegangen werden kann (Bühner, 2006; Tabachnick & Fidell, 2014). Die Itemverteilungen zeichnen sich insbesondere durch eine enorme Zahl an Null-Werten einerseits und einige extrem hohe Werte andererseits aus. Dies führt zum zweiten Punkt, dass es sich zwar um intervallskalierte, nicht aber um stetige Daten handelt. Nicht-lineare Transformationen zur Normalisierung, wie sie im Falle nicht-normalverteilter Daten oft empfohlen werden (Bühner, 2006; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2014), hätten somit eine Herabsetzung des Skalenniveaus zur Folge sowie den Verlust des natürlichen Nullpunkts und der natürlichen Einheit der Skala (Anzahl der Nennungen). Daten mit Absolutskalenniveau wie Häufigkeiten sollten keiner Transformation unterzogen werden (Bühner, 2006). O'Hara und Kotze (2010) warnen zudem davor diskrete Count-Daten einer Log- oder Quadratwurzel-Transformation zu unterziehen, da diese insbesondere bei geringem Mittelwert zu deutlich verzerrten Schätzungen führen, wenn die Daten aus einer negativen Binomialverteilung stammen. Dies wirft die Frage nach der anzunehmenden zugrundeliegenden Verteilung der hier untersuchten Merkmale in der Population auf, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden kann. Doch ist anzunehmen, dass auch die Populationsverteilung nicht normal ist. Drittens liegt eine genestete Datenstruktur mit

erhöhten Designeffekten vor. Die Unabhängigkeit der Messungen ist somit verletzt. Wie im Einzelnen mit den Besonderheiten in der Datenverteilung und der genesteten Datenstruktur umgegangen wird, wird im jeweiligen Abschnitt mit direktem Bezug auf das jeweilige Verfahren geschildert.

2.4.2 Faktorenstruktur des RoleGrid

Ogleich konkrete Annahmen zur faktoriellen Struktur des RoleGrid bestehen, sollte mittels exploratorischer Faktorenanalyse ein erster Eindruck von der Datenstruktur gewonnen werden. Da nach der Betrachtung der univariaten Verteilungen, nicht von einer multivariaten Normalverteilung ausgegangen werden kann (Kline, 2011), welche Voraussetzung für die Maximum-Likelihood-Methode ist, wurde die Methode der Hauptachsenanalyse gewählt, die laut Bühner (2006) weder Normalverteilung noch Intervallskalenniveau voraussetzt und auch bei einheitlich schief verteilten Items akzeptable Ergebnisse hervorbringt. Zwar erlaubt dieses Verfahren ohne Verteilungsannahmen keine statistische Prüfung der Modellparameter und der Modellpassung (Schmitt, 2011), genügt jedoch dem Zweck eine Idee von Faktorenzahl und Itemzuordnung zu bekommen.

Das nötige Ausmaß linearer Zusammenhänge zwischen den Variablen ist laut Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient ($KMO = .837$), Measure of Sample Adequacy (MSA aller Items $\geq .77$) und Bartlettstest auf Sphärizität ($\chi^2_{(300)} = 8054.5$; $p < .001$) gegeben. Die anfänglichen Kommunalitäten der Items liegen zwischen $h^2 = .368$ und $h^2 = .783$. Kaiser-Guttman-Kriterium, Scree-Plot, Parallelanalyse und MAP-Test (O'Connor, 2000) deuten auf eine Fünf-Faktoren-Lösung. Nach obliquen Rotation (Promax, $Kappa = 4$) zeigen diese eine klare Fünf-Faktoren-Struktur, bei der jeweils die fünf erwarteten Items auf einem Rollenfaktor laden. Eine Tabelle mit den Ladungen und Kommunalitäten aller Items findet sich im elektronischen Zusatzmaterial (Tabelle B3). Die Faktoren klären gemeinsam 59.4 % der Gesamtvarianz auf. Bei Reproduktion der Korrelationsmatrix liegen 6 % nicht-redundante Residuen vor.

Um abzuschätzen inwiefern Zusammenhänge aufgrund der Varianz zwischen den Klassen, also aufgrund der genesteten Datenstruktur, oder durch die Extremwerte überschätzt wurden, wurden zwei weitere exploratorische Hauptachsenanalysen durchgeführt. Die eine Analyse wurde mit klassenweise zentrierten Items durchgeführt, wodurch Mittelwertunterschiede zwischen den Klassen eliminiert wurden. Für die andere Analyse wurden alle Werte, die größer als drei waren, auf den Wert drei gesetzt. Dieses Vorgehen gleicht dem Winsorisieren

(Leonhart, 2017), jedoch sollte das untere Ende der Verteilung unverändert bleiben. Damit die Items die gleiche Spannweite erhalten und somit vom Format eher einer vierstufigen Rating-Skala gleichen, wurden die Daten nicht etwa um einen bestimmten Prozentsatz winsorisiert, sondern der absolute Wert drei gewählt, der schon als Zuordnungskriterium für die Rollen diskutiert wurde (Abschnitt 2.3.4) und welcher in den Boxplots der meisten Items bereits als Ausreißer gilt. Dies kommt auch einem Vorschlag von Tabachnick und Fidell (2014) zum Umgang mit Extremwerten gleich. Beide Vorgehensweisen – klassenweise Zentrierung sowie das Trimmen – führen zu nahezu identischen Ergebnissen wie die Analyse der Rohwerte. Auch hier zeigt sich die erwartete Fünf-Faktoren-Struktur. Die aufgeklärte Varianz ist etwas geringer (58.8 % bei Gruppenzentrierung, 51.9 % bei einseitiger Winsorisierung) und der Prozentsatz nicht-redundanter Residuen etwas höher (9 % bei Gruppenzentrierung, 10 % bei einseitiger Winsorisierung). Insgesamt erweist sich die Fünf-Faktoren-Lösung somit als stabil und scheint nicht wesentlich durch die genestete Datenstruktur oder die Extremwerte verzerrt zu sein.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse mit Maximum-Likelihood-Schätzer und robusten Standardfehlern sowie Santorra-Bentler-skaliertes Teststatistik ($\text{estimator} = \text{„MLM“}$) zeigt eine mäßige Passung der Fünf-Faktorenstruktur: $\chi^2_{(265)} = 654.99$, $p < .001$ (Skalierungsfaktor = 1.1), robuster CFI = .940, robuster TLI = .932, robuster RMSEA = .053, 90 % CI [.048, .058] und SRMR = .041. Es liegt kein exakter Modell-Fit vor – der χ^2 -Test zeigt signifikante Abweichungen von der Datenstruktur an und das Vertrauensintervall des RMSEA schließt nicht den Wert null ein (Bühner, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Da der χ^2 -Signifikanztest jedoch stark abhängig von Modellkomplexität und Stichprobengröße ist, wird verschiedentlich empfohlen, zusätzlich auch die Fit-Indizes zu betrachten (Bühner, 2006; Schermelleh-Engel et al., 2003). Eine Übersicht zu den Fit-Indizes und deren Interpretation in Anlehnung an Schermelleh-Engel et al. (2003) gibt Tabelle 2.1. Das Verhältnis zwischen χ^2 -Teststatistik und Freiheitsgraden kann als deskriptiver Goodness-of-Fit-Index interpretiert werden und deutet in diesem Fall auf eine akzeptable Passung (Schermelleh-Engel et al., 2003). Die inkrementellen Fit-Indizes (CFI, TLI) liegen etwas unter dem akzeptablen Bereichs, die Verbesserung gegenüber einem restriktiven Nullmodell ist also nicht zufriedenstellend. Die absoluten Fit-Indizes (RMSEA, SRMR), welche Aufschluss über die Passung im Vergleich mit einem saturierten Modell geben, liegen hingegen im akzeptablen bis guten Bereich.

Tabelle 2.1 Interpretation der Fit-Indizes in Anlehnung an Schermelleh-Engel et al. (2003)

Fit-Index	akzeptable Passung	gute Passung
χ^2	$\leq 3df$	$\leq 2df$
Comparative Fit Index (CFI)	$\geq .95$	$\geq .97$
Tucker Lewis Index (TLI)	$\geq .95$	$\geq .97$
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	$\leq .08$	$\leq .05$
Standardized Root Mean Residual (SRMR)	$\leq .10$	$\leq .05$

Die Parameter-Schätzungen für das Fünf-Faktoren-Modell sind in Abbildung C1 des Anhangs im elektronischen Zusatzmaterial dargestellt. Die höchste Faktorladung weist jeweils das Item zu verbalem Bullying auf. Der Opfer-Faktor korreliert negativ mit Verstärker- und Verteidiger-Faktor, der Bullyfaktor korreliert positiv mit dem Verstärker-Faktor und negativ mit Verteidiger- und Außenstehenden-Faktor und untereinander korrelieren Verstärker- und Verteidiger-Faktor negativ (alle $p < .005$). Stärkste Korrelation war jene zwischen Bully- und Verstärkerfaktor.

Zur Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten kann die von F. L. Huang (2017) bereitgestellte Prozedur für das R-Paket lavaan genutzt werden, welche die Analysen auf Grundlage der gepoolten Within-Kovarianzmatrix berechnet, jedoch nur mit dem normalen ML-Schätzer. Alternativ kann die Analyse analog zum exploratorischen Vorgehen auch mit den gruppenzentrierten Werten erfolgen. Beide Vorgehensweisen führen zur gleichen Einschätzung der Modellpassung. Abweichungen ergeben sich bei den Fit-Indizes erst ab der dritten Nachkommastelle. Auch das beschriebene Muster an Faktorladungen und Interfaktorkorrelationen bleibt bestehen. Beide Alternativstrategien kommen zu identischen standardisierten Ladungs- und Korrelationsschätzungen.

2.4.3 Faktorenstruktur des PRQ

Da die Skalenstruktur des PRQ nicht unumstritten ist (Crapanzano et al., 2011; Goossens et al., 2006; Sutton & Smith, 1999), wurden auch für diesen Fragebogen exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen gerechnet. Ausreichende lineare Zusammenhänge zwischen den Variablen sind laut Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient ($KMO = .901$), Measure of Sample Adequacy (MSA aller Items $\geq .70$) und Bartlettstest auf Sphärizität ($\chi^2_{(231)} = 9440.8$; $p < .001$) gegeben. Kaiser-Guttman-Kriterium, Scree-Plot, Parallelanalyse und MAP-Test

(O'Connor, 2000) implizieren eine Vier-Faktoren-Lösung. Die Hauptkomponentenanalyse mit obliquer Rotation (Promax, Kappa = 4) ergibt eine klare Struktur für vier Rollen: Pro-Bullying-Akteure, Opfer, Verteidiger und Außenstehende. Diese vier Faktoren klären gemeinsam 65.1 % der Varianz auf. Eine Gruppzentrierung oder das Trimmen der Werte ändern an Faktorenstruktur und Itemzuordnung nichts, allein die aufgeklärte Varianz ist bei getrimmten Werten um fast 10 Prozentpunkte geringer.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse mit MLM-Schätzer zeigt eine mäßige Passung der Vier-Faktorenstruktur: $\chi^2_{(203)} = 576.71$, $p < .001$ (Skalierungsfaktor = 1.5), robuster CFI = .936, robuster TLI = .927, robuster RMSEA = .069, 90 % CI [.062, .076] und SRMR = .053. Bei der Schätzung des Sechs-Faktoren-Modells hingegen zeigen sich Schätzprobleme (die Kovarianzmatrix der latenten Variablen ist nicht positiv definit), welche vermutlich auf eine hohe Interkorrelation der Pro-Bullying-Faktoren zurückgehen ($r = .94-.99$). Die Ladungen und Kommunalitäten der exploratorischen Faktorenanalyse sowie die Parameterschätzungen der konfirmatorischen Faktorenanalyse sind für die Vier-Faktoren-Lösung im elektronischen Zusatzmaterial (Tabelle B4) einsehbar.

2.4.4 Reliabilitäten und Skalenstatistiken des RoleGrid und des PRQ

Die internen Konsistenzen sowie weitere Skalenstatistiken für alle Skalen des RoleGrid und des PRQ sind in Tabelle 2.2 aufgeführt. Mit einem Cronbachs Alpha zwischen .83 und .90 sind die internen Konsistenzen für das RoleGrid durchweg als gut zu beurteilen (Kline, 2011). Auch beim PRQ liegen die Werte von Cronbachs Alpha im akzeptablen bis hervorragenden Bereich (Kline, 2011). Daran ändert sich (mit Ausnahme der Außenstehenden-Skala des PRQ) nichts, wenn der Reliabilitätsschätzung anstelle von Itemrohwerten die klassenweise zentrierten Peer-Nominierungen oder die auf maximal drei Nennungen getrimmten Werte zugrunde gelegt werden (vergleiche Vorgehen bei exploratorischer Faktorenanalyse in Abschnitt 2.4.2 und 2.4.3). Die nähere Betrachtung der Bedeutsamkeit einzelner Items für die Skalen zeigt, dass das Entfernen eines Items in der Regel zu einer Abnahme und nie zu einer substanziellen Verbesserung der internen Konsistenz führt. Das trennschärfste Item für die Skalen des RoleGrid ist jeweils jenes zu verbalem Bullying. Da von einer tau-kongenerischen Messung ausgegangen werden muss (unterschiedliche Faktorladungen/Trennschärfen der Items), stellt Cronbachs Alpha eine Mindestschätzung der Reliabilität dar

Tabelle 2.2 Interne Konsistenzen und Skalenzustatistiken des RoleGrid und des PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a)

Skala (Itemzahl)	Cronbachs Alpha [CI]	McDonalds Omega [CI]	M (SD)	Min	Max	Schiefe	Exzess	ICC	Design
RoleGrid									
Opfer (5)	.90 [.84; .94]	.91 [.86; .95]	0.45 (1.30)	0.0	17.8	6.66	64.76	-.017	0.59
Bully (5)	.89 [.85; .92]	.90 [.86; .94]	0.83 (1.38)	0.0	15.2	4.82	34.92	.046	2.12
Verstärker (5)	.83 [.77; .89]	.84 [.78; .91]	0.42 (0.65)	0.0	6.8	3.66	23.79	.125	4.01
Verteidiger (5)	.87 [.83; .91]	.88 [.84; .92]	0.43 (0.75)	0.0	7.4	3.39	18.58	.092	3.22
Außenstehende (5)	.85 [.81; .88]	.87 [.86; .90]	0.58 (0.72)	0.0	5.8	2.38	8.32	.244	6.88
PRQ									
Opfer (5)	.89 [.85; .93]	.92 [.88; .95]	0.69 (1.60)	0.0	18.8	5.55	41.61	.005	1.12
Pro-Bullying (11)	.94 [.93; .96]	.95 [.94; .96]	0.96 (1.42)	0.0	10.2	3.06	12.21	.067	2.60
Verteidiger (3)	.90 [.88; .92]	.91 [.89; .93]	1.31 (1.69)	0.0	11.3	2.49	8.19	.070	2.67
Außenstehende (3)	.73 [.68; .79]	.79 [.73; .84]	1.15 (1.15)	0.0	7.7	1.89	4.80	.173	5.17

Anmerkung. In eckigen Klammern angeführt sind die mittels bias-corrected and accelerated (BC_a) Bootstrapping ermittelten 95 %-Konfidenzintervalle. Skalenscores wurden als Mittelwert der jeweiligen Peer-Nominierungen berechnet; ICC = Intraklassenkorrelation; Design = Designeffekt; N = 576.

(Bühner, 2006, S. 133). Eine angemessene Alternative zur Schätzung der internen Konsistenz bietet der Koeffizient Omega, welcher von einem kongenerischen Messmodell ausgeht und ein geringeres Risiko birgt, die Reliabilität zu unter- oder überschätzen (Dunn, Baguley & Brunson, 2014). In Tabelle 2.2 berichtet wird McDonalds Omega, dessen Formel die konservativste Berechnungsmethode für Omega darstellt (Jorgensen, Pornprasertmanit, Schoemann & Rosseel, 2019). Ebenfalls in Tabelle 2.2 angeführt sind die Intraklassenkorrelationen und Designeffekte für die Skalen. Diese sind mit Ausnahme der Opfer-Skala deutlich erhöht. Insbesondere bei der Außenstehenden-Skala geht ein beachtlicher Anteil der Varianz auf die Klassenzugehörigkeit zurück.

Die Korrelationen zwischen den Skalenwerten des RoleGrid sind in Tabelle B5 des elektronischen Zusatzmaterials einsehbar. Neben Pearsons Korrelationskoeffizient ist auch Kendalls Rangkorrelationskoeffizient aufgeführt, welcher besser für nicht-normalverteilte Daten geeignet ist. Ebenfalls betrachtet wurden die Korrelationen für die Mittelwertskalen der getrimmten Daten, um den Einfluss von Extremwerten abschätzen zu können. Pearsons Korrelationen bewegen sich mit getrimmten und ungetrimmten Skalen in einer ähnlichen Größenordnung und zeigen ein fast identisches Signifikanzmuster, die Werte für Kendalls Tau sind mit getrimmten und ungetrimmten Skalen nahezu identisch¹. Die Befunde zu den getrimmten Skalen werden daher nicht extra in der Tabelle aufgeführt. Wiederum berichtet werden beide Korrelationskoeffizienten für die klassenweise zentrierten Mittelwertskalen. Dies trägt der genesteten Datenstruktur Rechnung, indem Niveauunterschiede zwischen den Klassen eliminiert und somit die Zusammenhänge innerhalb der Klassen (within-group correlations) wiedergegeben werden. Dabei treten – ungeachtet des Korrelationstyps – die Kontraste zwischen den Rollen stärker hervor: Mit Ausnahme der positiven Korrelation zwischen Täter- und Verstärker-Skala sind fast alle Skalen negativ korreliert. Liegt ein Schüler mit einer Skala über dem Klassenschnitt, liegt er oder sie in den anderen Skalen eher unter dem Klassenschnitt. Mit nicht-zentrierten Skalenwerten sind weniger negative Korrelationen zwischen den Skalen signifikant. Die Rangkorrelationen zeigen generell ein etwas anderes Muster signifikanter Korrelationen als Pearsons Korrelation, meist jedoch nur, wenn es um geringe Korrelationen geht (Signifikanzniveau von $p < .05$ wird beim einen Korrelationstyp erreicht und beim

¹ Durch das Trimmen der Daten geht das Intervallskalenniveau verloren, weshalb Rangkorrelationen angemessener sind als Pearsons Korrelation. Bei der Berechnung von Kendalls Tau werden die Daten als Ränge behandelt und nur die Anzahl der Inversionen und Proversionen betrachtet, was schon bei Nutzung der Rohwertskalen den Einfluss von Extremwerten reduziert, sodass das zusätzliche Trimmen keinen weiteren Effekt hat.

anderen nicht). Die Rangkorrelation zwischen Täter- und Opfer-Skala wird allerdings auf einem Niveau von $p < .001$ signifikant, obgleich kein signifikanter linearer Zusammenhang (Pearsons Korrelation) zu bestehen scheint.

Unabhängig von Korrelationstyp und Zentrierung zeigt sich eine positive Korrelation zwischen Täter- und Verstärker-Skala und die Verteidiger-Skala korreliert negativ mit Verstärker- sowie Täter-Skala. Dies sind auch die höchsten Interfaktorkorrelationen (vgl. Abschnitt 2.4.2 und Abbildung C1, ESM). Ganz ähnliche Muster lassen sich für die Skalen des PRQ erkennen (siehe Tabelle B6, ESM), mit dem Unterschied, dass hier recht konsistent auch Verteidiger- und Außenstehenden-Skala sowie Opfer- und Außenstehenden-Skala positiv korrelieren.

2.4.5 Prävalenz der Rollen laut RoleGrid und PRQ

Da kein Goldstandard zur Bestimmung der Rollen auf Basis der Skalenscores existiert, werden im Folgenden die Prävalenzen nach zwei verschiedenen Vorgehensweisen präsentiert. Für die Vergleichbarkeit mit bisherigen Forschungsbefunden wird die weitverbreitete Methode der klassenweisen z-Standardisierung eingesetzt (z-Kriterium), bei der eine Rollenzuweisung erfolgt, wenn ein Skalenwert höher als der Klassendurchschnitt ist und auf keiner anderen Skala ein ähnlich hoher Wert erzielt wurde (Salmivalli et al., 1996). Als Alternative erfolgt eine Rollenzuordnung auf Basis eines absoluten Kriteriums: Eine Rolle wird dann zugewiesen, wenn die Person von mindestens drei Klassenkameraden für mindestens einen Rollenindikator genannt wurde (min3-Kriterium).

Bei beiden Zuordnungskriterien besteht die Möglichkeit, dass einer Person keine Rolle zugeordnet wird – wenn kein Skalenwert über dem Schnitt der Klasse liegt oder für kein Item mindestens drei Nominierungen vorliegen. Auch kann es sein, dass die Rollenzuordnung nicht eindeutig ist, weil für mehrere Skalen ein ähnlich hoher überdurchschnittlicher Wert erreicht wurde oder weil für mehrere Items unterschiedlicher Skalen mindestens drei Nennungen gegeben wurden. Die Häufigkeiten der Rollen gemäß dieser beiden Zuordnungskriterien sind in Tabelle 2.3 dargestellt.

Tabelle 2.3 Prävalenzen der Rollen in Prozent laut RoleGrid und PRQ. (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) nach zwei verschiedenen Zuordnungskriterien

Rolle laut RoleGrid	Zuordnungskriterium		Rollen laut PRQ	Zuordnungskriterium	
	mind. 3	$z > 0$		mind. 3	$z > 0$
Opfer	6.4	9.7	Opfer	3.5	12.3
Bully	16.0	13.9	Pro-Bullying	21.7	24.0
Verstärker	4.0	17.0			
Verteidiger	7.8	20.5	Verteidiger	11.1	22.4
Außenstehende	6.6	22.9	Außenstehende	9.0	22.9
uneindeutig	15.1	3.3	uneindeutig	29.5	2.8
keine Rolle	44.1	12.7	keine Rolle	25.2	15.6

Anmerkung. Rollenzuordnung erfolgte entweder, wenn der klassenweise standardisierte Skalenwert größer als null war ($z > 0$) oder wenn für mindestens einen Rollenindikator mindestens drei Nennungen vorlagen (mind. 3); $N = 576$.

Klassenweise betrachtet bedeuten diese Prävalenzen, dass es – je nach Instrument und Kriterium – in jeder Klasse durchschnittlich ein bis drei Opfer, fünf bis acht Pro-Bullying-Akteure, zwei bis sechs Verteidiger sowie zwei bis sechs Außenstehende gibt. Die genauen Werte für die beiden Instrumente und Kriterien im Vergleich lassen sich Tabelle B7 des elektronischen Zusatzmaterials entnehmen. Dort findet sich auch, wie viele Personen pro Klasse minimal und maximal eine Rolle einnehmen und in wie vielen Klassen die verschiedenen Rollen gar nicht auftreten. Es fällt auf, dass beim z -Kriterium unabhängig vom Instrument die Rollen in allen Klassen zu finden sind, während es beim min3-Kriterium auch Klassen gibt, in denen einzelne oder mehrere Rollen nicht identifizierbar sind. Generell ist aus den Prävalenzen in Tabelle 2.3 erkennbar, dass mit dem min3-Kriterium weniger Heranwachsenden eine Rolle zugeordnet werden kann.

Eine Analyse der offenen Antworten im RoleGrid kann eingeschränkt Aufschluss über diejenigen geben, die nicht oder nur selten (weniger als dreimal) nominiert wurden und somit nach dem min3-Kriterium keine Rolle haben. In einem freien Antwortfeld konnten die Schülerinnen und Schüler nach der Nominierungsprozedur für jede Form von Bullying angeben, was die übrigen Klassenmitglieder währenddessen machen. Diese Möglichkeit nahmen je nach Bullyingform 65 bis 104 der Befragten wahr. Insgesamt konnte ein Großteil der Antworten den Rollen zugeordnet werden. So entsprachen je nach Bullyingform

13 bis 28 Antworten der Verstärker-Rolle (z. B. lachen, zuschauen, dumme Kommentare, filmen), zwei bis acht Antworten der Verteidiger-Rolle (z. B. trösten, Hilfe holen, dazwischengehen, sagen, dass sie aufhören sollen) und sechs bis 15 der Außenstehenden-Rolle (z. B. kümmern sich nicht, ignorieren es, machen sich aus dem Staub, hören nicht zu, wegschauen). Ferner gab es 13- bis 20-mal die Antwort „nichts“, die ebenfalls der Außenstehenden-Rolle zuzuordnen wäre. Aus den übrigen Antworten wurde oftmals deutlich, dass nicht alle Klassenmitglieder involviert sind. Zum Teil wurde explizit geantwortet, dass die übrigen nichts damit zu tun haben (z. B. bekommen es nicht mit, wissen nichts, sind nicht dabei; bei sechs bis 14 Antworten), zum Teil wurden Aktivitäten genannt, die nichts mit den Schikanen zu tun haben (z. B. spielen, essen und trinken, Mittagspause, reden; bei 16 bis 33 Antworten).

Da für das RoleGrid beim min3-Kriterium eine Rollenzuordnung bereits auf Basis eines Indikators getroffen wird, ist von Interesse, wie viele Personen auch für mehrere Bullyingformen mindestens drei Nennungen erhalten haben. Eine entsprechende Übersicht gibt Tabelle 2.4. Es fällt auf, dass unabhängig von der Rolle die meisten das Kriterium tatsächlich nur für eine Bullyingform erfüllen. Nichtsdestoweniger werden gut 60 % der Opfer auf mehr als eine Weise schikaniert und etwa die Hälfte der Täter, Verteidiger und Außenstehenden sind für mehr als eine Form in dieser Rolle zu finden. Nur die Verstärker-Rolle beschränkt sich mit rund 80 % mehrheitlich auf eine einzelne Bullyingform.

Tabelle 2.4 Personenzahl, die das min3-Kriterium für eine bestimmte Anzahl an Formen von Bullying erfüllen

Rolle laut RoleGrid	Anzahl der Formen mit mind. 3 Nennungen					<i>n</i> (mind. eine Form)
	1	2	3	4	5	
Opfer	24 (37.5)	18 (28.5)	10 (15.6)	7 (10.9)	5 (7.8)	64
Bully	85 (53.1)	37 (23.1)	21 (13.1)	5 (3.1)	12 (7.5)	160
Verstärker	49 (79.1)	7 (11.3)	2 (3.2)	2 (3.2)	2 (3.2)	62
Verteidiger	28 (46.7)	20 (33.3)	5 (8.3)	4 (6.7)	3 (5.0)	60
Außenstehende	36 (51.4)	13 (18.6)	14 (20.0)	6 (8.6)	1 (1.4)	70

Anmerkung. In der letzten Spalte ist unter *n* die Anzahl derjenigen angegeben, die bei der jeweiligen Rolle für mindestens eine Form drei Nennungen erhalten haben. Die prozentualen Häufigkeiten in Bezug auf diese zugrunde liegende Menge *n* sind in Klammern angeführt.

Ebenfalls interessant ist in diesem Zusammenhang die nähere Betrachtung, für welche der unterschiedlichen Bullyingformen das Kriterium von mindestens drei

Nennungen erfüllt wird und wie oft. Wie aus Tabelle 2.5 ersichtlich wird, ist das verbale Schikanieren die Bullyingform, an der – unabhängig von der Rolle – die meisten Personen beteiligt sind: Knapp 60 % der Opfer werden verbal schikaniert und auch über die Hälfte der Verstärker, Verteidiger und Außenstehenden haben diese Rolle im Kontext von verbalem Bullying. Allein von den Tätern sind mehr an isolierendem als an verbalem Bullying beteiligt.

Tabelle 2.5 Personenzahl, die das min3-Kriterium für die verschiedenen Formen von Bullying erfüllen

Rolle laut RoleGrid	Bullyingform					<i>n</i> (mind. eine Form)
	physisch	verbal	relational	isolierend	materiell	
Opfer	28 (43.8)	38 (59.4)	33 (51.6)	28 (43.8)	16 (25.0)	64
Bully	44 (27.5)	69 (43.1)	69 (43.1)	91 (56.9)	29 (18.1)	160
Verstärker	27 (43.5)	33 (53.2)	14 (22.6)	4 (6.5)	9 (14.5)	62
Verteidiger	30 (50.0)	37 (61.7)	18 (30.0)	20 (33.3)	9 (15.0)	60
Außenstehende	38 (54.3)	50 (71.4)	28 (40.0)	14 (20.0)	3 (4.3)	70

Anmerkung. In der letzten Spalte ist unter *n* die Anzahl derjenigen angegeben, die bei der jeweiligen Rolle für mindestens eine Form drei Nennungen erhalten haben. Die prozentualen Häufigkeiten in Bezug auf diese zugrunde liegende Menge *n* sind in Klammern angeführt.

2.4.6 Vergleich der Zuordnungskriterien

Nachdem im vorigen Kapitel die Prävalenzen der Rollen für zwei mögliche Zuordnungsstrategien berichtet wurden, sollen beide Kriterien an dieser Stelle miteinander verglichen werden. Für das RoleGrid lässt sich feststellen, dass ein Großteil derer, die das min3-Kriterium erfüllen, auch laut z-Kriterium die entsprechende Rolle zugewiesen bekommt (60–100 % je nach Rolle). Hundertprozentige Übereinstimmung zeigt sich bei der Verteidiger-Rolle. Die größten Diskrepanzen liegen bei der Täter-Rolle vor. Hier ist es offenbar so, dass einige Personen zwar drei Nennungen für mindestens ein Täter-Item erhalten, der Gesamtwert der Täter-Skala jedoch nicht über dem Klassenniveau liegt oder der Wert einer anderen Skala deutlich mehr über dem Klassenschnitt liegt. Ähnlich sind die Befunde für den PRQ: Hier erfüllen 77–95 % derer, die mindestens drei Nennungen für eine Rolle haben, auch das z-Kriterium.

Umgekehrt erweist sich das min3-Kriterium als strenger als das z-Kriterium: Von denjenigen, die das z-Kriterium erfüllen, haben im RoleGrid je nach Rolle nur 21–69 % auch mindestens drei Nominierungen für diese Rolle und ausschließlich für diese Rolle. Beim PRQ sind es 27–73 %. Die übrigen, die zwar das z-Kriterium für eine Rolle erfüllen, nicht aber das min 3-Kriterium, sind zum großen Teil rollenlos (haben für keine Rolle mindestens drei Nennungen erhalten) oder nicht eindeutig einer Rolle zuzuordnen (haben für mehrere Rollen mindestens drei Nennungen erhalten). Beim RoleGrid ist vor allem ersteres der Fall, beim PRQ eher letzteres.

2.4.7 Übereinstimmung von RoleGrid und PRQ

Zur Absicherung der Validität des neuen RoleGrids wurde sowohl die korrelative Übereinstimmung der Skalen als auch die Übereinstimmung hinsichtlich der Rollenzuordnung mit dem etablierten PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a) überprüft. Die Korrelationen zwischen den Skalen beider Instrumente sind in Tabelle 2.6 dargestellt. Berichtet werden zum einen die allgemeinen Korrelationen wie auch die Within-Group-Korrelationen, das heißt die Korrelationen zwischen den klassenweise zentrierten Skalenwerten. Die Korrelationen der unzentrierten Skalen entspricht von der Logik der Rollenzuordnung anhand eines absoluten Cut-off-Kriteriums, während die Korrelation klassenweise zentrierter Skalen der Logik des z-Kriteriums nahekommt. Jeweils zusätzlich berichtet wird Kendalls Tau als Rangkorrelationskoeffizient, der sich für nicht-normalverteilte Daten und beim Vorliegen von Extremwerten gut bewährt hat (Howell, 2010; Leonhart, 2017). Das zusätzliche Trimmen der Daten hatte keinen weiteren Einfluss auf die Korrelationshöhe und wird daher nicht separat aufgeführt.

Tabelle 2.6 Korrelative Übereinstimmung zwischen RoleGrid und PRQ. (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a)

RoleGrid	PRQ			
	Opfer	Pro-Bullying	Verteidiger	Außenstehende
Opfer	.906***	.000	-.103*	.031
	.585***	.133***	-.062	.023
	.914***	-.035	-.134**	.001
	.549***	.116***	-.070*	.008
Bully	.012	.822***	-.173***	-.173***
	.095**	.539***	-.120***	-.123***
	-.034	.838***	-.219***	-.282***
	.111***	.575***	-.155***	-.231***
Verstärker	-.015	.517***	-.150***	-.074
	.114***	.431***	-.127***	-.058
	-.084*	.485***	-.231***	-.180***
	.049	.381***	-.189***	-.139***
Verteidiger	-.084*	-.162***	.733***	.164***
	-.025	-.103**	.513***	.208***
	-.145***	-.260***	.753***	.142***
	-.000	-.140***	.461***	.141***
Außenstehende	.053	-.102*	.002	.526***
	.057	-.063*	.073*	.364***
	.000	-.215***	.000	.518***
	.039	-.204***	.029	.317***

Anmerkung. In der ersten Zeile steht jeweils Pearsons Korrelationskoeffizient r , in der zweiten Zeile Kendalls Rangkorrelationskoeffizient τ , in der dritten Zeile Pearsons r für die klassenweise zentrieren Mittelwertskalen und Items und in der vierten Zeile Kendalls τ für die klassenweise zentrierten Mittelwertskalen und Items; $N = 576$.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Unabhängig vom gewählten Zusammenhangsmaß zeigt sich die höchste Korrelation durchgängig positiv zwischen den beiden korrespondierenden Skalen von RoleGrid und PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung von Schäfer & Korn, 2004a). Diese ist jeweils auf einem Niveau von $p < .001$ signifikant. Die übrigen Korrelationen sind überwiegend negativ, teilweise auch nicht signifikant. Eine Ausnahme ist die positive Rangkorrelation zwischen Täterbeziehungswise Pro-Bullying-Skala und Opfer-Skala, eine weitere Ausnahme die durchweg positive Korrelation zwischen Verteidiger-Skala des RoleGrid und Außenstehenden-Skala des PRQ. Grundsätzlich zeichnet sich über die verschiedenen Korrelationstypen ein recht einheitliches Bild von den Zusammenhängen.

Die Rangkorrelationen fallen mehrheitlich etwas geringer aus als Pearsons Korrelationen und die Within-Group-Korrelationen meist etwas höher. Am generellen Muster signifikanter Zusammenhänge ändert dies in der Regel nichts. Generell ähnelt das Korrelationsmuster zwischen den Rollen der verschiedenen Instrumente auch jenem Muster, das zwischen den Skalen eines Instrumentes erkennbar ist (siehe Tabelle B5 und B6 im Anhang, ESM).

Neben der korrelativen Übereinstimmung zwischen RoleGrid und PRQ wurde auch die Übereinstimmung hinsichtlich der Rollenzuordnung betrachtet. Legt man die von Noack und Petermann (1995) vorgeschlagenen Kenngrößen für die Beurteilung der Güte einer diagnostischen Entscheidung zugrunde, sind in diesem Zusammenhang zwei Fragestellungen relevant: Zum einen die Frage nach der Sensitivität des neuen Instruments (Wie viele derer, denen mittels PRQ eine Rolle zugewiesen wird, werden auch mittels RoleGrid für diese Rolle identifiziert?) und zum anderen nach dessen positivem Vorhersagewert (Wie viele derer, denen mittels RoleGrid eine Rolle zugewiesen wird, werden auch mittels PRQ für diese Rolle identifiziert?).

Prozentuale Angaben zur Sensitivität des RoleGrid unter Anwendung des min3-Kriteriums finden sich in Tabelle 2.7. Von denjenigen, denen mittels PRQ eine Rolle zugewiesen wird, erhalten auch 31–65 % durch das RoleGrid dieselbe Rolle. Den übrigen kann mittels RoleGrid größtenteils keine oder keine eindeutige Rolle zugeordnet werden. Nur bei acht Personen identifiziert das RoleGrid eine andere Rolle als der PRQ. Gut ist die Übereinstimmung insbesondere bei den Opfern (65 % der Opfer laut PRQ werden auch vom RoleGrid als solche erkannt) und bei den Pro-Bullying-Akteuren (54 % dieser werden auch vom RoleGrid als Täter oder Verstärker erkannt). Vielen Verteidigern und Außenstehenden laut PRQ wird hingegen vom RoleGrid keine Rolle zugewiesen.

Tabelle 2.7 Sensitivität des RoleGrid für die Rollen laut PRQ. (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) bei Anwendung des min3-Kriteriums

RoleGrid	PRQ					
	Opfer	Pro-Bullying	Verteidiger	Außenstehende	uneindeutig	keine Rolle
Opfer	65.0 % (13)	0.0 % (0)	1.6 % (1)	0.0 % (0)	12.4 % (21)	1.4 % (2)
Bully	5.0 % (1)	43.2 % (54)	3.1 % (2)	1.9 % (1)	11.8 % (20)	9.7 % (14)
Verstärker	0.0 % (0)	11.2 % (14)	0.0 % (0)	1.9 % (1)	2.4 % (4)	2.8 % (4)
Verteidiger	0.0 % (0)	0.0 % (0)	31.3 % (20)	1.9 % (1)	11.8 % (20)	2.8 % (4)
Außenstehende	0.0 % (0)	1.6 % (2)	0.0 % (0)	30.8 % (16)	7.1 % (12)	5.5 % (8)
uneindeutig	15.5 % (3)	24.0 % (30)	3.1 % (2)	13.5 % (7)	23.5 % (40)	3.4 % (5)
keine Rolle	15.5 % (3)	20.0 % (25)	60.9 % (39)	50.0 % (26)	31.2 % (53)	74.5 % (108)
<i>n</i>	20	125	64	52	170	145

Anmerkung. Prozentuale Angabe wie viele derer, denen mittels PRQ eine Rolle zugewiesen wird, auch mittels RoleGrid für diese Rolle identifiziert werden. Die Rollenzuweisung erfolgt bei beiden Instrumenten, wenn für mindestens ein Item der Rollenskala drei oder mehr Nennungen vorliegen. Die absoluten Häufigkeiten sind in Klammern angegeben; $N = 576$.

Die Angaben in Tabelle 2.8 ermöglichen es den positiven Vorhersagewert des RoleGrid für die Rollen des PRQ bei Einsatz des min3-Kriteriums einzuschätzen. Von denjenigen, denen mittels RoleGrid eine Rolle zugewiesen wird, erhalten auch 35–61 % durch den PRQ dieselbe Rolle. Den übrigen wird mittels PRQ größtenteils keine eindeutige oder gar keine Rolle zugeordnet. Am höchsten ist die Übereinstimmung bei den Tätern und Verstärkern des RoleGrid, die jeweils zu rund 60 % auch vom PRQ als Pro-Bullying-Akteure klassifiziert werden. Von den Opfern laut RoleGrid wird hingegen nur ein vergleichsweise geringer Anteil von 35 % auch mittels PRQ als Opfer identifiziert.

Tabelle 2.8 Positiver Vorhersagewert des RoleGrid für die Rollen laut PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) bei Anwendung des min3-Kriteriums

	PRQ						n
	Opfer	Pro-Bullying	Verteidiger	Außenstehend	uneindeutig	keine Rolle	
Opfer	35.1 % (13)	0.0 % (0)	2.7 % (1)	0.0 % (0)	56.8 % (21)	5.4 % (2)	37
Bully	1.1 % (1)	58.7 % (54)	2.2 % (2)	1.1 % (1)	21.7 % (20)	15.2 % (14)	92
Verstärker	0.0 % (0)	60.9 % (14)	0.0 % (0)	4.3 % (1)	17.4 % (4)	17.4 % (4)	23
Verteidiger	0.0 % (0)	0.0 % (0)	44.4 % (20)	2.2 % (1)	44.4 % (20)	8.9 % (4)	45
Außenstehende	0.0 % (0)	5.3 % (2)	0.0 % (0)	42.1 % (16)	31.6 % (12)	21.1 % (8)	38
uneindeutig	3.4 % (3)	34.5 % (30)	2.3 % (2)	8.0 % (7)	46.0 % (40)	5.7 % (5)	87
keine Rolle	1.2 % (3)	9.8 % (25)	15.4 % (39)	10.2 % (26)	20.9 % (53)	42.5 % (108)	254

Anmerkung. Prozentuale Angabe wie viele derer, denen mittels RoleGrid eine Rolle zugewiesen wird, auch mittels PRQ für diese Rolle identifiziert werden. Die Rollenzuweisung erfolgt bei beiden Instrumenten, wenn für mindestens ein Item der Rollenskala drei oder mehr Nennungen vorliegen. Die absoluten Häufigkeiten sind in Klammern angegeben; $N = 576$.

Von der gesamten Stichprobe erhalten mit min3-Kriterium 46 % von beiden Instrumenten dieselbe Rollenzuweisung. Dass beide Instrumente unterschiedliche Rollen zuweisen, kommt jedoch nur in rund 1 % der Fälle vor. Mangelnde Übereinstimmung kommt vor allem zustande, wenn mit einem der Instrumente keine oder keine eindeutige Rolle identifiziert werden kann.

Unter Anwendung des z-Kriteriums liegt die Sensitivität des RoleGrid sogar bei 46–82 %. Der positive Vorhersagewert fällt mit je nach Rolle 46–79 % ebenfalls höher aus. Identische Rollen erhalten mit dem z-Kriterium von beiden Instrumenten 56 %. Allerdings steigt dabei auch die Anzahl der Personen, denen von den beiden Instrumenten verschiedene Rollen zugewiesen werden, drastisch auf 118 (20 %). Die vollständigen Daten zu Sensitivität und positivem Vorhersagewert bei Einsatz des z-Kriteriums finden sich im elektronischen Zusatzmaterial in den Tabellen B8 und B9.

2.4.8 Abgleich von Peer-Nominierungen mit Selbstbericht

Neben der Übereinstimmung des RoleGrid mit dem PRQ ist auch die Übereinstimmung zwischen Peer-Nominierungen und Selbstbericht relevant für die Beurteilung des neuen Instruments. Von den teilnehmenden 489 Schülerinnen und Schüler nannten sich im RoleGrid (jeweils mindestens für eine Bullyingform) 17 % als Opfer, 14 % als Täter, 8 % als Verstärker, 25 % als Verteidiger und 13 % als Außenstehende. Wird auf Basis der Selbstnominierungen eine Rollenzuordnung vorgenommen, wird deutlich, dass 45 % sich für gar keine Rolle und 16 % für mehrere Rollen selbst genannt haben. Diese Mehrfachrollen ausgenommen gibt es laut Selbstnominierungen im RoleGrid 9 % reine Opfer, 6 % reine Täter, 3 % reine Verstärker, 15 % reine Verteidiger und 7 % reine Außenstehende.

Je nach Rolle erhalten von denjenigen, die sich im RoleGrid selbst für eine Rolle nominieren, 11–42 % auch drei Fremdnominierungen. Hoch ist die Übereinstimmung für Täter und Opfer, gering für die Außenstehenden. Umgekehrt nennen sich von denjenigen, die im RoleGrid mindestens drei Fremdnominierungen erhielten, je nach Rolle auch 11–51 % selbst. Hoch ist die Übereinstimmung hier für Opfer und Verteidiger, gering wiederum für Außenstehende. Prüft man die Übereinstimmung auf Basis der Rollenzuweisung fallen die Übereinstimmungen geringer aus, da in beiden Fällen Mehrfachrollen möglich sind. Acht bis 30 % der selbstnominierten Rollen wird dieselbe Rolle mittels min3-Kriterium zugewiesen, 24–45 % mittels z-Kriterium. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass von jenen, die sich selbst keine Rolle oder die Rolle des Außenstehenden zuschrieben, rund 15 % als Täter gesehen wurden (min3-Kriterium). Mit

z-Kriterium wurden von denen, die sich für keine Rolle nannten, die meisten als Außenstehende (30 %) identifiziert, von denen, die sich selbst als Außenstehender sahen hingegen die meisten als Verstärker (27 %). Hervor sticht weiterhin, dass von den selbstnominierten Verstärkern 42 % von mindestens drei Mitschülern als Täter gesehen werden beziehungsweise 25 % das z-Kriterium für die Täter-Rolle aber auch 33 % das z-Kriterium für die Verteidiger-Rolle erfüllten. Betrachtet man, wie viele von denen, die laut min3-Kriterium eine Rolle zugewiesen bekommen, sich auch selbst für diese Rolle nennen, sind dies fünf bis 46 %. Besonders gering ist die Übereinstimmung bei Verstärkern, Außenstehenden und Tätern, hoch hingegen bei Opfern und Verteidigern. Das gleiche Muster zeigt sich mit z-Kriterium; hier nennen sich vier bis 40 % auch selbst. Die absoluten Häufigkeiten der selbstnominierten Rollen in Verbindungen mit den fremdnominierten Rollen sind in Tabelle 2.9 präsentiert.

Tabelle 2.9 Selbstnennungen und Fremdnominierungen für die Rollen im RoleGrid

Rolle laut RoleGrid	Selbstnominierung							<i>n</i>
	Opfer	Bully	Verst.	Verteid.	Außen.	uneind.	keine	
min3-Kriterium								
Opfer	13	3	0	0	1	4	7	28
Bully	5	9	5	6	5	9	34	73
Verstärker	3	1	1	1	1	5	8	20
Verteidiger	2	1	2	15	3	8	11	42
Außenstehende	2	4	0	4	3	6	16	35
uneindeutig	4	7	0	14	7	15	35	82
keine Rolle	14	5	4	34	14	30	108	209
z-Kriterium								
Opfer	17	3	0	2	3	7	11	43
Bully	3	10	3	5	4	10	27	62
Verstärker	5	5	3	8	9	21	33	84
Verteidiger	7	2	4	33	6	19	39	110
Außenstehende	6	7	0	13	8	12	65	111
uneindeutig	2	1	1	3	0	4	6	17
keine Rolle	3	2	1	10	4	4	38	62
<i>n</i>	43	30	12	74	34	77	219	489

Anmerkung. Absolute Häufigkeiten der auf Selbst- und Fremdnominierung beruhenden Rollen. Die Rollenzuweisung erfolgt bei der Selbstnominierung, wenn eine Person sich für mindestens einen Indikator der Rolle genannt hat. Die Rollenzuweisung erfolgt bei der Fremdnominierung mit min3-Kriterium, wenn eine Person für mindestens einen Indikator der Rolle mindestens dreimal genannt wurde, und mit z-Kriterium, wenn der Rollenscore einer Person über dem Klassenschnitt liegt ($z > 0$).

Die Anzahl der Bullyingformen, für die sich ein Schüler oder eine Schülerin selbst nominiert hat, korreliert bei der Opfer-, Täter- und Verteidiger-Rolle positiv mit der Anzahl an Bullyingformen, für die jemand mindestens dreimal genannt wurde (Kendalls $\tau = .302, .144$ und $.210$; $p < .001$). Keine signifikante Korrelation besteht hingegen bei der Rolle der Außenstehenden (Kendalls $\tau = -.026$; $p = .548$). Schwach ist die Korrelation für die Verstärker-Rolle (Kendalls $\tau = .092$; $p = .038$).

2.4.9 Zusammenhänge mit soziodemographischen und soziometrischen Merkmalen

Zur weiteren Beurteilung der Validität des neuen Instrumentes wurden die Zusammenhänge der Rollenskalen mit den soziodemographischen Merkmalen Geschlecht und Alter sowie mit den soziometrischen Merkmalen der Zuneigung (Liked-Most-Nominierungen) und Ablehnung (Liked-Least-Nominierungen) geprüft. Für einen ersten Überblick stellt Tabelle 2.10 zunächst die bivariaten Korrelationen vor. Hierzu werden wie in Abschnitt 2.4.4 und 2.4.7 neben Pearsons Korrelationskoeffizient auch Kendalls Rangkorrelation, die Within-Group-Korrelationen sowie die Korrelationen der getrimmten Skalen betrachtet. Kendalls Tau der getrimmten Skalen war abermals nahezu identisch mit Kendalls Tau der Rohwertskalen und wird daher nicht in der Tabelle aufgeführt.

Insgesamt zeigen sich die Korrelationen unabhängig von Zusammenhangsmaß und Datenaufbereitung relativ konsistent. Auch ist ein ähnliches Korrelationsmuster für die Skalen beider Instrumente mit soziodemographischen und soziometrischen Merkmalen erkennbar. Täter- und Verstärker- beziehungsweise Pro-Bullying-Skala sind mit dem männlichen Geschlecht assoziiert, Verteidiger- und Außenstehenden-Skala mit dem weiblichen. Auch für die Opfer-Skala besteht eine schwache Assoziation mit dem männlichen Geschlecht. Detailliertere Informationen zu Geschlechtsunterschieden (Mittelwertvergleiche, Rollenprävalenzen) finden sich in Tabelle B10 des elektronischen Zusatzmaterials.

Mit dem Alter zeigen sich keine deutlichen Zusammenhänge. Nur die nicht-zentrierte Täter- und Pro-Bullying-Skala ist leicht positiv mit dem Alter korreliert, ebenso die nicht-zentrierte Außenstehenden-Skala des PRQ. Innerhalb der Klassen zeigen sich bis auf eine Ausnahme keine Alterseffekte. Nur Klassenmitglieder, die älter als ihre Klassenkameraden sind, werden im PRQ seltener als Verteidiger genannt. Der Vergleich zwischen den Klassenstufen sechs und acht findet sich in Tabelle B11 des elektronischen Zusatzmaterials.

Die Opfer-Nominierungen hängen negativ mit Zuneigung und positiv mit Ablehnung zusammen. Die Täter-Nominierungen hängen ebenfalls positiv mit Ablehnung zusammen, gleichzeitig aber auch positiv mit Zuneigung – wenn auch schwächer ausgeprägt. Das gleiche Muster zeigt sich für die Pro-Bullying-Skala des PRQ. Für die Verstärker-Skala bestehen ebenfalls positive Korrelationen mit Zuneigung und Ablehnung, jedoch weniger konsistent über die verschiedenen Korrelationsmaße. Die Verteidiger-Nominierungen korrelieren hingegen durchweg positiv mit Zuneigung und negativ mit Ablehnung. Der Außenstehenden-Score zeigt schwache, inkonsistente Zusammenhänge mit den soziometrischen Items.

Tabelle 2.10 Korrelative Zusammenhänge der Rollen-Skalen mit soziodemographischen und soziometrischen Items

Rolle	Geschlecht	Alter	Zuneigung	Ablehnung
RoleGrid				
Opfer	-.091*	.024	-.219***	.604***
	-.076*	-.016	-.111***	.347***
	-.090*	-.045	-.307***	.626***
	-.056	-.049	-.161***	.323***
Bully	-.272***	.102*	.168***	.225***
	-.227***	.086*	.139***	.218***
	-.288***	.030	.096*	.216***
	-.254***	.002	.074**	.212***
Verstärker	-.332***	.063	.195***	.076
	-.344***	.001	.158***	.155***
	-.367***	.008	.080	.043
	-.358***	.008	.066*	.105***
Verteidiger	.161***	-.007	.336***	-.204***
	.211***	-.036	.250***	-.164***
	.171***	-.021	.279***	-.240***
	.182***	.003	.189***	-.166***
Außenstehende	.125**	.019	.021	.005
	.129***	.021	.070*	-.006
	.118**	-.074	-.102*	-.008
	.127***	-.059	-.071*	-.019

(Fortsetzung)

Tabelle 2.10 (Fortsetzung)

Rolle	Geschlecht	Alter	Zuneigung	Ablehnung
PRQ				
Opfer	-.103*	.065	-.212***	.584***
	-.079*	.109**	-.088**	.357***
	-.105*	-.038	-.348***	.612***
	-.053	-.033	-.198***	.340***
Pro-Bullying	-.271***	.148**	.159***	.273***
	-.227***	.094**	.144***	.253***
	-.285***	.028	.061	.283***
	-.221***	.022	.048	.261***
Verteidiger	.223***	-.047	.421***	-.240***
	.261***	-.034	.342***	-.225***
	.236***	-.104*	.377***	-.299***
	.265***	-.039	.273***	-.271***
Außenstehende	.107*	.139**	.058	-.031
	.157***	.094**	.039	-.061
	.128**	-.063	-.023	-.065
	.150***	-.046	-.019	-.065*

Anmerkung. In der ersten Zeile steht jeweils Pearsons Korrelationskoeffizient r , in der zweiten Zeile Kendalls Rangkorrelationskoeffizient τ , in der dritten Zeile Pearsons r für die klassenweise zentrierten Variablen und in der vierten Zeile Kendalls τ für die klassenweise zentrierten Variablen; Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert; $N = 576$ bzw. für Korrelationen mit Alter aufgrund von Fehlwerten $N = 484$.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Um die bivariaten Zusammenhänge auch multivariat abzusichern, wurden für alle fünf Rollen des RoleGrid in R logistische Regressionsanalysen mit Random Intercepts gerechnet. Hierzu wurde die `glmer`-Funktion des `lme4`-Paketes mit der Spezifikation `family = binomial` genutzt. Dabei wurde jeweils die entsprechende Rolle laut `min3`-Kriterium der Gruppe der Rollenlosen (für kein Item mind. drei Nennungen) gegenübergestellt. Als Prädiktoren auf erster Ebene wurden Geschlecht, Zuneigung und Ablehnung aufgenommen. Zuneigung und Ablehnung wurden nicht – wie bei kontinuierlichen Variablen häufig üblich – zentriert, da die Liked-Most- und Liked-Least-Nennungen einen bedeutsamen Nullpunkt haben. Anstelle des Alters wurde auf die Klassenstufe als Prädiktor zurückgegriffen, um eine Reduktion der Stichprobengröße aufgrund von fehlenden Altersangaben ($n = 92$) zu verhindern. Dieses Vorgehen lässt sich gut rechtfertigen, da innerhalb der Klassen keine Zusammenhänge mit dem Alter bestehen (keine signifikanten bivariaten Within-Group-Korrelationen). Inhaltlich

entspricht dies zudem den in publizierten Studien häufig vorgenommenen Stufenvergleichen hinsichtlich der Prävalenz der Rollen. Auf zweiter Ebene wurde weiterhin die Teilnehmerzahl als Kontrollvariable berücksichtigt, diese zeigt jedoch bei keiner Rolle einen signifikanten Einfluss. Die Klassenstufe hat nur in Bezug auf die Opfer- und die Täter-Rolle einen signifikanten Effekt. Beide Rollen sind in den achten Klassen häufiger vertreten als in den sechsten (5.0 % Opfer in Stufe 6 vs. 8.0 % Opfer in Stufe 8, $B = 1.62$, $z = 3.11$, $p = .002$; 12.3 % Täter in Stufe 6 vs. 20.1 % Täter in Stufe 8, $B = 1.38$, $z = 2.62$, $p = .009$).

Auf individueller Ebene ist für die Opfer-Rolle nur die Ablehnung signifikant prädiktiv ($B = 0.63$, $z = 6.23$, $p < .001$). Die Täter-Rolle zeigt einen signifikant positiven Zusammenhang mit sowohl Ablehnung als auch Zuneigung – im Vergleich zu den Rollenlosen bekommen die Täter sowohl mehr Liked-Least- ($B = 0.43$, $z = 5.12$, $p < .001$) als auch mehr Liked-Most-Nennungen ($B = 0.33$, $z = 3.83$, $p < .001$). Zudem sind sie häufiger männlich ($B = -0.71$, $z = -2.62$, $p = .024$). Dies gilt auch für die Verstärker-Rolle ($B = -2.50$, $z = -3.23$, $p = .001$). Für die Verteidiger-Rolle ist in Abgrenzung zu den Rollenlosen nur die Zuneigung prädiktiv ($B = 0.39$, $z = 3.73$, $p < .001$). Keines der untersuchten Merkmale erweist sich als relevant für die Unterscheidung zwischen Außenstehenden und Rollenlosen. Alle Koeffizienten sowie die Odds-Ratios der Prädiktoren sind in Tabelle 2.11 aufgeführt.

Alle Modelle wurden hinsichtlich Multikolarität der Prädiktoren (mittels Variance Inflation Factor VIF und Toleranzstatistik) sowie Linearität zwischen Prädiktoren und Logit der Outcomevariablen geprüft (Field, Miles & Field, 2012). Es zeigten sich keine Voraussetzungsverletzungen. Zur Einschätzung der generellen Modellgüte wurden die Modelle für alle Rollen mit dem jeweiligen Nullmodell (Random-Intercept-Modell mit nur Teilnehmerzahl als Kontrollvariable) verglichen. Für Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle zeigte sich bei Hinzunahme der Prädiktoren Geschlecht, Zuneigung, Ablehnung und Stufe eine Abnahme des AIC (Akaike's information criterion) und eine signifikante Verbesserung des Modellfits (Opfer: $\chi^2_{(4)} = 91.65$, $p < .001$; Täter: $\chi^2_{(4)} = 54.54$, $p < .001$; Verstärker: $\chi^2_{(4)} = 21.33$, $p < .001$; Verteidiger: $\chi^2_{(4)} = 20.52$, $p < .001$; Außenstehende: $\chi^2_{(4)} = 5.37$, $p = .251$). Als standardisiertes Maß der multivariaten Assoziation zwischen festen Prädiktoren und beobachtetem Outcome wurde zudem mit der r2beta-Funktion des r2glmm-Paketes R_β^2 berechnet. Die höchsten Werte ergaben sich für die Modelle für Opfer-Rolle (.24) und Täter-Rolle (.22), gefolgt vom Modell für die Verteidiger-Rolle (.13) und zuletzt dem Modell für die Verstärker-Rolle (.09).

Tabelle 2.11 Logistische Regressionen mit Random Intercepts für die fünf Rollen des RoleGrid

	Opfer			Bully			Verstärker			Verteidiger			Außenstehende		
	B (SE)	OR [95 % CI]		B (SE)	OR [95 % CI]		B (SE)	OR [95 % CI]		B (SE)	OR [95 % CI]		B (SE)	OR [95 % CI]	
Interzept	-5.37*** (1.20)			-2.15 (1.11)			-3.10 (2.36)			-4.87*** (1.30)			-6.79 (2.90)		
Feste Effekte															
Ebene 1															
Geschlecht	-0.04 (0.47)	0.96 [0.38-2.45]		-0.71* (0.32)	0.49 [0.26-0.91]		-2.50** (0.77)	0.08 [0.02-0.37]		0.63 (0.41)	1.88 [0.84-4.20]		0.92 (0.51)	2.50 [0.92-6.80]	
LM	0.19 (0.13)	1.20 [0.93-1.56]		0.33*** (0.09)	1.39 [1.18-1.65]		0.16 (0.16)	1.17 [0.85-1.61]		0.39*** (0.11)	1.48 [1.21-1.82]		-0.14 (0.14)	0.87 [0.66-1.14]	
LL	0.63*** (0.10)	1.87 [1.54-2.28]		0.43*** (0.08)	1.54 [1.31-1.82]		0.27 (0.15)	1.31 [0.97-1.75]		-0.07 (0.58)	0.93 [0.70-1.23]		-0.00 (0.13)	1.00 [0.78-1.28]	
Ebene 2															
Stufe	1.62** (0.52)	5.05 [1.82-14.0]		1.38** (0.53)	3.99 [1.42-11.2]		1.20 (1.15)	3.33 [0.35-31.7]		-0.19 (0.57)	0.83 [0.27-2.56]		1.07 (1.22)	2.92 [0.27-32.2]	
Teilnehmer- zahl	-0.00 (0.06)	1.00 [0.89-1.11]		-0.07 (0.05)	0.93 [0.84-1.04]		-0.05 (0.11)	0.95 [0.76-1.18]		0.05 (0.06)	1.05 [0.94-1.17]		0.15 (0.12)	1.16 [0.92-1.48]	
Zufallseffekte	σ^2 (SD)			σ^2 (SD)			σ^2 (SD)			σ^2 (SD)			σ^2 (SD)		
Interzept	0.00 (0.00)			0.93 (0.96)			4.14 (2.04)			0.73 (0.86)			5.70 (2.39)		
n	291 (254 vs. 37)			346 (254 vs. 92)			277 (254 vs. 23)			299 (254 vs. 45)			292 (254 vs. 38)		

Anmerkung. Rollen wurden nach dem min3-Kriterium bestimmt. Referenzgruppe waren jeweils diejenigen, die dieses Kriterium für keine der Rollen erfüllen ($n = 254$). Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert; Stufe ist mit 0 für die 6. Klassen und 1 für die 8. Klassen codiert; LM = Anzahl der Liked-Most-Nennungen, LL = Anzahl der Liked-Least-Nennungen. Anzahl der Klassen: 23.
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

2.5 Diskussion

Die wesentlichen Zielsetzungen der Pilotierung des RoleGrid waren die generelle Erprobung des Erhebungsformates, die Entscheidung für ein sinnvolles Kriterium für die Rollenzuweisung sowie die Validierung des Instruments. Letzteres sollte anhand der Übereinstimmungsprüfung mit dem Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) sowie der Analyse von Zusammenhängen mit soziodemographischen und soziometrischen Merkmalen erfolgen.

2.5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Insgesamt erwies sich das neu entwickelte RoleGrid als praktikables Instrument für die Erfassung der Rollen im Bullying-Geschehen. Im Folgenden soll nun detaillierter auf die einzelnen Teilfragen eingegangen werden.

(A) Feststellen der Praktikabilität des Erhebungsformates: Der Fragebogen wurde erfolgreich in 23 Klassen der Stufen sechs und acht von Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen durchgeführt, was die breite Einsetzbarkeit bestätigt. In Abhängigkeit von Klassenstufe und Schulform benötigten einige Klassen etwas mehr Zeit für die Bearbeitung oder eine intensivere Unterstützung. Insgesamt verliefen die Erhebungen reibungslos, der Begriff des Schikanierens und die Instruktionen schienen verstanden zu werden.

(B) Bestimmen von Itemkennwerten, faktorieller Struktur und Testgütekriterien: Die angenommene Fünf-Faktoren-Struktur des RoleGrid entsprechend der postulierten fünf Rollen ließ sich anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigen. Die approximativen Fitindizes sind zufriedenstellend und die Signifikanz des χ^2 -Tests ist vermutlich durch kleine Abweichungen in Kombination mit einer großen Stichprobe bedingt (Bühner, 2006; Tabachnick & Fidell, 2014). Insbesondere hervorzuheben ist, dass eine Differenzierung zwischen Tätern und Verstärkern mit dem RoleGrid besser zu gelingen scheint als mit dem PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a), obgleich die Faktoren dieser beiden Rollen hoch korrelieren. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha, McDonalds Omega) sind für alle Rollenskalen als gut zu bewerten. Dies passt zur Feststellung Olweus (2010), der hohe interne Konsistenz zwischen verschiedenen Bullyingformen als üblich bezeichnet. Die vorliegenden Befunde zeigen somit, dass die bisherigen Erkenntnisse zur internen Konsistenz von Selbstberichtsdaten zu Bullying und Viktimisierung auch für Peer-Nominierungen und auch für

die Bystander-Rollen gelten. Die Verteilungen von sowohl einzelnen Items als auch Skalenscores sind stark linkssteil und weisen eine große Anzahl an Nullen auf. Dies ist nicht ungewöhnlich für Peer-Nominierungen (Espelage, Holt & Henkel, 2003; Oldenburg et al., 2015; Velásquez et al., 2013) und insbesondere auch für extreme oder negativ konnotierte Merkmale (bspw. in klinischen Fragebögen, Bühner, 2006) und sollte daher nicht als Manko des Fragebogens gewertet werden. Dass dies im RoleGrid verglichen zum PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) besonders extrem und auch bei den positiven Verhaltensweisen des Verteidigers auftritt, hat vermutlich mit der gezielten Gestaltung des neuen Fragebogens zu tun. Während der PRQ die unterschiedlichen Verhaltensweisen eher generell und unstrukturiert abfragt, steht beim RoleGrid am Anfang immer die Frage nach dem Opfer. So müssen sich die Befragten immer konkret Gedanken machen, wer genau dieses Opfer schikaniert oder wer genau diesem Opfer hilft. Die Wahrscheinlichkeit, dass Personen mit allgemein aggressivem oder allgemein prosozialem Verhalten genannt werden, sollte gerade durch diese Strukturierung reduziert werden. Die beobachteten Item- und Skalerverteilungen stellen somit zwar eine Herausforderung für die Auswertung dar, deuten gleichzeitig aber darauf hin, dass die befragten Schülerinnen und Schüler bei der Nominierung selektiver vorgegangen sind, was gerade Anliegen des neuen Instruments war. Letztlich sprechen faktorielle Struktur, interne Konsistenzen und auch die nicht-normale Verteilung somit für das Instrument.

(C) Festlegen eines geeigneten Kriteriums zur Identifikation der Rollen: Die Nachteile häufig eingesetzter Zuordnungskriterien für die Rollen wie beispielsweise einer Rollenzuweisung bei überdurchschnittlichen Skalenwerten (z-Kriterium) oder bei Überschreiten eines prozentualen Kriteriums wurden in Abschnitt 2.3.4 ausführlich beschrieben. Das z-Kriterium gewährleistet, wie sich auch in den vorliegenden Daten abzeichnet, dass dem Großteil der Heranwachsenden eine Rolle zugeordnet werden kann. Dies birgt jedoch die Gefahr falsch-positiver Rollenzuordnungen (Goossens et al., 2006). Ein prozentuales oder absolutes Kriterium ist demgegenüber strenger und bringt die Gefahr falsch-negativer Entscheidungen bei der Rollenzuordnung mit sich (Goossens et al., 2006). Insgesamt werden mehr Vorteile für ein absolutes Kriterium gesehen: Es ermöglicht eine leicht nachvollziehbare Identifikation der Rollen, die über verschiedene Klassen und Zeitpunkte hinweg Bestand hat und somit vergleichbar ist. Aufgrund der langfristigen Zielsetzung des Projektes, die Rollen hinsichtlich ihrer sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen zu charakterisieren, erschien es zudem wichtiger falsch-positive Kategorisierungen zu vermeiden, um Gruppen mit möglichst eindeutigem Rollenverhalten zu erhalten. Das von Knauf, Eschenbeck und Käser (2017) eingesetzte absolute Kriterium von

mindestens sechs Nominierungen schien jedoch aus mehreren Gründen als zu hoch angesetzt: Zum einen ist das RoleGrid mit seiner sequentiellen Abfrage der verschiedenen Rollen darauf ausgelegt, leichtfertige Nominierungen zu verhindern. Die Bystander-Rollen werden für eine konkrete Opfer-Täter-Konstellation und eine konkrete Art von Bullying erfragt, sodass es insgesamt weniger Nominierungen gibt. Hinzu kommt, dass gerade für die vergleichsweise unauffälligen Verhaltensweisen der Bystander fraglich ist, wie viele Personen überhaupt davon mitbekommen. Die Grundlogik, eine Rolle erst dann zuzuordnen, wenn ein großer Teil der Klasse davon weiß und sich darin einig ist, wird daher als unpassend erachtet. Vielmehr sollte das absolute Kriterium darauf ausgelegt sein, Einzelaussagen durch weitere Aussagen abzusichern, um versehentliche oder mutwillige Falschnominierungen aussondern zu können. Die Wahl des Kriteriums von mindestens drei Nennungen stellt dabei einen Kompromiss aus den Validierungsstudien von Branson und Cornell (2009) sowie Phillips und Cornell (2012) dar. Drei Nominierungen stellen zudem für die meisten Items bereits einen Ausreißerwert dar, liegen also deutlich über der deskriptiven Norm. Somit erfüllt dieses Kriterium letztlich auch den Anspruch des z-Kriteriums und verschärft diesen sogar (vgl. Abschnitt 2.4.6). Dass damit die Zahl der Rollenlosen und der nicht eindeutig Klassifizierbaren hoch ausfällt, wirft wieder die Grundsatzfrage auf, ob tatsächlich die gesamte Klasse von den Vorfällen weiß und damit zu tun hat, ob tatsächlich in jeder Klasse alle Rollen vertreten sind (vgl. Pouwels et al., 2016) und inwiefern jedem eine eindeutige Rolle zukommt. Waasdorp und Bradshaw (2015) fanden mittels latenter Klassenanalyse heraus, dass 67 % der Zeugen von Bullying keinem der klassischen Reaktionsmuster von Bullying verstärkenden, verteidigenden oder passiven Verhaltensweisen zuzuordnen war, da sie eine geringe Wahrscheinlichkeit für alle abgefragten Verhaltensweisen oder ein inkonsistentes Muster berichteten. Werth et al. (2015) nennen zudem einige Forschende, die das Verhalten der Bystander von Bullying nicht als unveränderlich festgelegt, sondern als situationsabhängig variabel ansehen, wodurch auch Mehrfachrollen durchaus plausibel erscheinen. Das absolute Kriterium von mindestens drei Nominierungen wird somit – trotz der vergleichsweise geringen Anzahl an Heranwachsenden, denen damit eine klare Rolle zugeordnet werden kann – als Kriterium der Wahl erachtet.

(D) Abgleich mit PRQ und Selbstonominierungen: Zwischen den korrespondierenden Skalen von RoleGrid und PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) zeigt sich eine klare korrelative Übereinstimmung. Auch die Korrelationen zwischen unterschiedlichen Rollenskalen zeigen ein plausibles Muster: Überwiegend sind die Zusammenhänge negativ, das heißt wer in einem

Instrument häufiger für eine Rolle genannt wurde, wird seltener für die anderen Rollen des anderen Instruments genannt. Ausnahme ist die positive Rangkorrelation zwischen Täter- und Opfer-Skala, welche sich jedoch auch innerhalb der Instrumente zeigt. Hinzu kommt eine positive Korrelation zwischen Verteidiger-Skala des RoleGrid und Außenstehenden-Skala des PRQ, welche sich möglicherweise durch die teils positiv konnotierte Formulierung der Außenstehenden-Items im PRQ (z. B. Item 21: Wer stellt sich auf keine Seite, wenn jemand schikaniert wird?) erklären lässt.

Die prozentuale Übereinstimmung beider Instrumente hinsichtlich der Rollenzuweisung fällt insgesamt moderat aus. Sensitivität und positiver Vorhersagewert des RoleGrid für die Rollen des PRQ sowie die Gesamtrate identisch zugewiesener Rollen sind bei Anwendung des z-Kriteriums etwas höher, was allerdings auch mit einer deutlich höheren Rate widersprüchlicher Rollenzuweisungen einhergeht. Widersprüchliche Rollenzuweisungen sind mit dem min3-Kriterium sehr selten. Mangelnde Übereinstimmung zwischen beiden Instrumenten rührt vielmehr daher, dass mit einem der beiden Instrumente keine oder keine klare Rolle identifiziert werden kann, während dies mit dem anderen Instrument möglich ist. Insgesamt sprechen die Befunde für die Validität des neuen Instrumentes. Eine hundertprozentige Übereinstimmung war weder zu erwarten, noch beabsichtigt, da das RoleGrid mit dem Ziel entwickelt wurde die Rollen – insbesondere die Bystander-Rollen – systematisch für die verschiedenen Bullyingformen zu erfassen. Weil dies im PRQ nur für die Opfer und teils auch für die Täter Berücksichtigung findet, ist es denkbar, dass die Nominierungen im RoleGrid akkurater für konkrete Bullying-Konstellationen sind, während die Nominierungen im PRQ möglicherweise auch allgemeine Verhaltenstendenzen (z. B. generell prosoziales oder passives Verhalten) widerspiegeln. Die Unterschiede zwischen den Zuordnungskriterien hinsichtlich der prozentualen Übereinstimmung beider Instrumente sprechen wiederum für die Nutzung des min3-Kriteriums, um Kategorien mit möglichst eindeutigem Rollenverhalten zu schaffen.

Im Abgleich der Peer-Nominierungen mit den Selbstnominierungen des RoleGrid zeigt sich mäßige Kongruenz. Dies mag zum Teil dadurch bedingt sein, dass die Befragten nicht daran gedacht haben sich selbst zu nominieren. Es steht jedoch auch im Einklang mit der generellen Feststellung Volks (2017), dass es zwar einen positiven Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdbewertung gibt, die Übereinstimmung jedoch nicht unbedingt hoch ausfällt. Am höchsten ist die Übereinstimmung in dieser Studie für die Opfer-Rolle. Hingegen nominieren sich von den fremdnominierten Tätern und Verstärkern wenige selbst für diese Rolle, während von den selbstbenannten Verteidigern längst nicht alle auch von ihren Klassenkameraden als solche gesehen oder erkannt werden und von den selbstbenannten Verstärkern viele als

Täter nominiert werden. Dieses Muster zeugt von Selbstdarstellungstendenzen, wie sie auch von Salmivalli et al. (1996) berichtet werden, beziehungsweise allgemeiner formuliert von informantenspezifischen Anteilen in den Einschätzungen. Dies untermauert, dass beide Zugänge nicht redundant sind und dass Peer-Nominierungen einen eigenen wichtigen Beitrag in der Bullying-Forschung leisten (vgl. auch Badaly et al., 2015).

(E) Analyse der Zusammenhänge zwischen Rollenverhalten und soziodemographischen sowie soziometrischen Merkmalen: Die Validität des neuen Role-Grid sollte nicht nur anhand von PRQ (Salmivalli et al., 1996; deutsche Übersetzung nach Schäfer & Korn, 2004a) und Selbstauskünften, sondern zusätzlich durch externe Kriterien abgesichert werden. Geschlecht, Alter sowie soziometrischer Status haben in vergangenen Studien relativ klare Assoziationsmuster zu den Rollen im Bullying-Geschehen gezeigt, welche sich größtenteils auch in dieser Studie nachweisen lassen. Stabile bivariate Zusammenhänge in die erwartete Richtung zeigen sich zwischen Viktimisierung und geringer Akzeptanz sowie hoher Ablehnung, zwischen Täterschaft und dem männlichen Geschlecht und Ablehnung sowie – in geringerem Ausmaß – sozialer Akzeptanz, zwischen verstärkendem Verhalten und dem männlichen Geschlecht, zwischen verteidigendem Verhalten und dem weiblichen Geschlecht sowie hoher Zuneigung und geringer Ablehnung und schließlich zwischen passivem Verhalten und dem weiblichen Geschlecht. Schwach und nicht durchgängig signifikant sind die Assoziationen zwischen sowohl Verstärker- als auch Außenstehenden-Skala und dem soziometrischen Status. Tendenziell stehen die Befunde jedoch im Einklang mit der Erwartung, dass Verstärker den Tätern hinsichtlich des soziometrischen Status gleichen, jedoch näher am Durchschnitt liegen und dass Außenstehende weder hinsichtlich Zuneigung noch hinsichtlich Abneigung herausragende Werte erzielen. Kaum bivariate Zusammenhänge ließen sich wider Erwarten mit dem Alter feststellen, was jedoch an der relativ schmalen Alterspanne der Stichprobe liegen könnte. Das Muster der Korrelationen ist für RoleGrid und PRQ nahezu identisch, was die Validität des neuen Instruments untermauert.

Der multivariate Vergleich zwischen den fünf Rollen und jeweils der Gruppe der Rollenlosen zeigt, dass Opfer sich von den Rollenlosen insbesondere dadurch abzeichnen, dass sie stark abgelehnt werden und entgegen der Erwartung häufiger in den achten Klassen vorkommen. Die Täter sind im Vergleich zu den Rollenlosen eher männlich, sowohl beliebter als auch abgelehnter und kommen ebenfalls häufiger in den achten Klassen vor. Die Verstärker zeichnen sich gegenüber den Rollenlosen einzig durch ihr männliches Geschlecht aus. Die Verteidiger sind beliebter als die Rollenlosen und die Außenstehenden unterscheiden sich in keinem der untersuchten Merkmale von den Rollenlosen. Insgesamt entsprechen auch diese Befunde den

Erwartungen. Überraschend scheint zunächst, dass kein multivariater Zusammenhang zwischen Verteidiger-Rolle und Geschlecht zu bestehen scheint. Dies lässt sich jedoch damit erklären, dass die Vergleichsgruppe der Rollenlosen ebenfalls eher weiblich geprägt ist (50 % der Mädchen haben keine Rolle, während es bei den Jungen knapp 40 % sind). Deskriptiv gibt es mehr als doppelt so viele weibliche Verteidiger wie männliche Verteidiger. Weitgehend stehen die gefundenen bivariaten und multivariaten Assoziationen somit im Einklang mit den Hypothesen und sprechen für die Validität des RoleGrid.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das RoleGrid ein geeignetes Instrument ist, um die Rollen im Bullying-Geschehen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Schikaneformen zu erfassen. Die Erhebung war mit entsprechender Unterstützung ab Klassenstufe sechs gut machbar. Im Vergleich mit dem PRQ wird dem RoleGrid von einer geringeren Zahl an Schülern der Vorzug gegeben. Die Rollenzuweisung ist beim RoleGrid – insbesondere unter Verwendung eines absoluten Kriteriums von mindestens drei Nominierungen – selektiver als beim PRQ. Die angenommene Faktorenstruktur konnte bestätigt und gute interne Konsistenzen nachgewiesen werden. Auch die Differenzierung zwischen aktiven Tätern und Mit-tätern einerseits und deren Verstärkern andererseits ließ sich in der Faktorenstruktur des RoleGrid im Gegensatz zum PRQ eindeutig erkennen. Der Grad an Übereinstimmung mit dem PRQ spricht für die Validität des RoleGrid, zeigt aber auch, dass die beiden Instrumente nicht zu völlig identischen Ergebnissen kommen. Welches der beiden Instrumente das tatsächliche Rollenverhalten der Schülerinnen und Schüler besser abbildet, kann in dieser Studie nicht abschließend geklärt werden. Der strukturierte Aufbau des RoleGrid sollte dem PRQ jedoch insofern überlegen sein, dass er den kognitiven Prozess der Nominierung besser leitet, indem die Befragten bei jeder Rolle daran erinnert werden, dass diese auf konkrete aktuelle Fälle von Schikanen in der Klasse bezogen sind. Die Zusammenhänge mit externen Validierungskriterien wie dem Geschlecht sowie dem soziometrischen Status sprechen ebenfalls für Tauglichkeit des neuen Instrumentes.

2.5.2 Reflexion des methodischen Vorgehens

An dieser Stelle sollen die getroffenen methodischen Entscheidungen bezüglich der Gestaltung des Instruments sowie dessen statistischer Auswertung kritisch hinterfragt werden. Dies umfasst zum einen Fragen der Operationalisierung

des Rollenverhaltens (Nutzung von Peer-Report-Daten sowie Wahl des Zuordnungskriteriums) und zum anderen den Umgang mit den Besonderheiten der vorliegenden Daten (nicht-normalverteilte Zähldaten mit genesteter Struktur).

Volk et al. (2017) bezeichnen die Messung von Bullying als Achillesferse der Bullyingforschung. Für die vorliegende Studie wurde daher penibel darauf geachtet, den Befragten den Begriff des Schikanierens verständlich zu machen und möglichst alle Erscheinungsformen von Schulbullying abzudecken, um eine hohe Validität zu gewährleisten. Obgleich es wie Volk et al. (2017) feststellen eine langandauernde Debatte über die Nützlichkeit von Selbstbericht- versus Peer-Report-Daten gibt, kommt diese Forschungsgruppe zu dem Schluss, dass mit den unterschiedlichen Zugängen auch Unterschiedliches gemessen wird und dass die Wahl des Informanten insbesondere vom logischen Modell der Studie abhängen sollte. Badaly et al. (2015) argumentieren, dass Selbst- und Fremdeinschätzungen sowohl geteilte als auch spezifische Informationen enthalten und daher beide Maße nützlich und berechtigt sind. Sowohl Selbstbericht als auch Peer-Report haben – wie auch die Befragung von Lehrern oder Eltern – Vor- und Nachteile. Über Peer-Auskünfte mögen zwar nicht alle Fälle von Bullying erfassbar sein, da es oftmals verdeckt abläuft und die Peer-Gruppe nicht über alles Bescheid weiß (Olweus, 2010; Volk et al., 2017), andererseits können mittels Peer-Auskünften Verzerrungen durch eine positive Selbstdarstellung umgangen und Fehleinschätzungen einzelner Personen ausgeglichen werden (Badaly et al., 2013). Für die Erfassung der Rollen im Bullying-Geschehen ist die Nutzung von Peer-Report-Daten besonders angemessen, da nur dies dem Konzept einer sozialen Rolle gerecht werden kann. Eine Rolle ergibt sich aus den Erwartungen, die an ein Individuum gerichtet sind und auf die auch das Interaktionsverhalten in der Gruppe abgestimmt ist (Six, 2020). Dementsprechend sollte die Identifikation der Rollen auf der Wahrnehmung der Gruppenmitglieder basieren und nicht ausschließlich auf einer Selbsteinschätzung. Auch Olweus (2010) sieht den Zweck von Peer-Nominierungen darin, typische Verhaltensmuster abzubilden, was dem Rollengedanken entspricht. Hinzu kommt perspektivisch gedacht, dass mit dem Einsatz von Fremdnominierungen für die Rollenerfassung einer Überschätzung von Zusammenhängen durch geteilte Methodenvarianz entgegengewirkt werden kann (Podsakoff, MacKenzie & Podsakoff, 2012). Für die Hauptstudie ist gerade von Interesse, inwiefern selbstberichtete sozial-kognitive und affektive Reaktionen auf Bullying mit beobachtetem Rollenverhalten einhergehen. Beachtet werden muss dabei, dass die Anzahl an Nominierungen nicht direkt Auskunft über Häufigkeit oder Intensität des Verhaltens gibt, sondern in erster Linie über dessen Sichtbarkeit (vgl. Olweus, 2010).

Diese Grundüberlegung ist auch relevant für die Auswahl des Zuordnungskriteriums. Es wurde von der Annahme abgesehen, dass alle Rollen für einen Großteil der Klasse sichtbar sind. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die rollentypischen Verhaltensweisen je nach Art des Bullying und auch je nach Rolle mehr oder weniger sichtbar sind. Nichtsdestoweniger wurde daran festgehalten, dass ein Verhaltensmuster zumindest für einige Klassenmitglieder sichtbar sein muss, damit es als Rolle bezeichnet werden kann. Um den Vorteil der Peer-Report-Methode ausnutzen zu können, sich nicht auf die Aussagen von Einzelpersonen verlassen zu müssen (Badaly et al., 2013), sollten sich mindestens drei Personen in Ihrer Einschätzung einig sein, damit eine Rolle zugeordnet wurde. Im Sinne der Einigkeit wurde der Trennwert von drei Nennungen auf die einzelnen Items angewendet und nicht auf den Skalenmittelwert, welcher auch erhöht sein kann, wenn die Nennungen für alle Items der Skala von einer einzigen Person stammen. Auch bei Oldenburg et al. (2015) werden Heranwachsende als Opfer betrachtet, wenn sie für mindestens eine Form der Viktimisierung genannt wurden. Ein absoluter Cut-off-Wert wurde gewählt, damit – im Gegensatz zur klassenweisen Standardisierungsmethode (z-Kriterium) – ein Vergleich zwischen verschiedenen Klassen und die Abbildung individueller Veränderungen möglich ist und damit – im Gegensatz zu prozentualen Cut-off-Werten – jeder Stimme das gleiche Gewicht zukommt. Die Logik der beiden alternativen Zuordnungsmethoden, dass ein Rollenverhalten über dem Klassenschnitt liegen muss oder von einem bestimmten Anteil der Klasse beobachtbar sein muss, wird nicht geteilt. Weder die deskriptive Klassennorm noch die Klassengröße sollten ausschlaggebend für die Identifikation der Rollen sein.

Ergebnis der Peer-Nominierungen sind nicht-normalverteilte Zähldaten mit einer großen Anzahl an Nullen einerseits und einigen Extremwerten andererseits. Diesen Besonderheiten wird in der Bullyingforschung wenig Beachtung geschenkt und die Daten meist mit den üblichen Verfahren für normalverteilte kontinuierliche Daten analysiert (Branson & Cornell, 2009; Phillips & Cornell, 2012; Schäfer & Korn, 2004a). Tabachnick und Fidell (2014) sowie auch Howell (2010) argumentieren, dass es auf das angenommene Skalenniveau der zugrundeliegenden latenten Variable ankommt. Tabachnick und Fidell (2014) weisen zudem darauf hin, dass auch die Anzahl richtig gelöster Aufgaben in einem Test oder die Antworten auf einer Ratingskala nicht genuin kontinuierlich sind, jedoch häufig als solche behandelt werden können, wenn viele Abstufungen vorliegen. Sie weisen allerdings auch darauf hin, dass die Verteilungsform das eigentlich bedeutsame Merkmal ist. Normalverteilte Fehler sind bei Zähldaten

unwahrscheinlich (O'Hara & Kotze, 2010) und tatsächlich sind auch die vorliegenden Daten nicht normalverteilt. Von Transformationen zur Normalisierung von Zähldaten wird abgeraten (O'Hara & Kotze, 2010).

Für regressionsanalytische Zwecke kann die Verteilungsform (z. B. Poisson, quasi-Poisson oder negativ-binomial) im Rahmen generalisierter linearer Modelle berücksichtigt werden (O'Hara & Kotze, 2010), für exploratorische sowie konfirmatorische Faktorenanalysen in SPSS oder R liegen hingegen keine entsprechenden Lösungen vor. Der für nicht-normalverteilte Daten empfohlene ADF-Schätzer (asymptotical distribution free), auch full WLS (weighted least squares) genannt, benötigt selbst für wenig komplexe Modelle enorm große Stichprobenumfänge (Bühner, 2006; Rosseel, 2012). Eine umfassende Simulationsstudie von Flora und Curran (2004) zeigt in Einklang mit vorausgehenden Studien, dass mit full-WLS-Schätzung bei großen Modellen mit 10 oder mehr Indikatoren und einer Stichprobengröße von unter $N = 1000$ die χ^2 -Statistik und die Parameterschätzungen überhöht und die Schätzungen der Standardfehler negativ verzerrt sind. Stärkere Abweichungen der beobachteten Variablen von der Normalverteilung gehen mit stärkeren Verzerrungen einher (Flora & Curran, 2004). Robuste WLS-Schätzer (weighted least squares) hingegen resultieren über alle Stichprobengrößen und für unterschiedlich komplexe Modelle in akkuraten Teststatistiken, Parameterschätzungen und Standardfehlern (Flora & Curran, 2004). Allerdings beruhen robuste WLS-Schätzer auf polychorischen Korrelationen (Schmitt, 2011), welche von normalverteilten latenten Variablen ausgehen (Kline, 2011; Li, 2016), was für das Rollenverhalten im Bullying-Geschehen wenig plausibel erscheint. Flora und Curran (2004) finden, dass polychorische Korrelationen robust gegenüber leichten bis moderaten Abweichungen der latenten Variablen von der Normalverteilung sind, nicht aber bei starken Abweichungen. Massive Schiefe und Kurtosis führen zu substanziell verfälschten Schätzungen der Korrelation und machen sie damit unbrauchbar für konfirmatorische Faktorenanalysen (Flora & Curran, 2004). Für den Fall, dass die zugrundeliegende Verteilung nicht-normal ist, die meisten Angaben in eine Kategorie fallen und es vor allem um die Evaluation des Modellfits geht, empfiehlt Schmitt (2011) robuste ML-Schätzer (maximum likelihood) in Betracht zu ziehen. Der robuste ML-Schätzer im lavaan-Paket gibt korrigierte Standardfehler sowie die Satorra-Bentler-skalierte Teststatistik aus, welche die χ^2 -Statistik entsprechend dem Ausmaß der Kurtosis korrigiert (Rosseel, 2012). Obgleich dieses Vorgehen den Besonderheiten der Daten nicht vollständig Rechnung trägt, scheint es die passendste Lösung für die hiesige Zielsetzung. Die Stichprobengröße für die konfirmatorische Faktorenanalyse lag mit 576 Schülerinnen und Schülern etwas unter dem empfohlenen Minimum von 10-mal mehr Probanden

als zu schätzende Parameter (Kline, 2011, S. 12). Für das Modell mit fünf korrelierten Faktoren und 25 Variablen müssen 60 Parameter geschätzt werden, wozu mindestens 600 Probanden hätten herangezogen werden sollten.

Da die Verteilungseigenschaften der beobachteten Werte auch für die Schätzung der internen Konsistenzen eine Rolle spielen (Liu & Zumbo, 2007), wurden die Konfidenzintervalle mittels BC_a -Bootstrapping (bias-corrected and accelerated) berechnet, welches eine Korrektur für Schiefe und Kurtosis vornimmt (Dunn et al., 2014). Um den Einfluss der Extremwerte auf sowohl Faktorenstruktur als auch interne Konsistenzen auszumachen, wurden die Analysen mit auf maximal drei Nennungen getrimmten Itemscores wiederholt, was nicht zu wesentlich abweichenden Ergebnissen führte.

Auch für die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Rollenskalen der beiden Instrumente und den soziodemographischen und soziometrischen Merkmalen wurde neben Pearsons Korrelationskoeffizient auch Kendalls Rangkorrelation Tau berichtet. Der Vergleich zeigt, dass besonders die Korrelationen von Opfer- und Verteidigerskala mit Zuneigung und Ablehnung von Extremwerten beeinflusst wird. Dies bedeutet aber auch, dass die Varianz auf diesen Merkmalen durch das Trimmen besonders stark beschnitten wird. Da es sich bei den Extremwerten nicht um fälschlicherweise hohe Werte handelt, gibt das Trimmen nicht notwendigerweise die tatsächlichen Zusammenhänge besser wieder. Kendalls Tau wird für ordinalskalierte Daten mit Verbundrängen empfohlen (Bortz, Barskova, Leitner, Lienert & Oesterreich, 2008; Leonhart, 2017) und ist besser für stark nicht-normalverteilte Daten geeignet (Howell, 2010) als Pearsons Korrelation. Nichtsdestoweniger wird aus Gründen der Vergleichbarkeit mit anderen Publikationen auch Pearsons Produkt-Moment-Korrelation berichtet, welcher laut Howell (2010) der Korrelationskoeffizient der Wahl bleibt. Zudem liefert Pearsons Koeffizient ein deskriptives Maß des linearen Zusammenhangs, welches unabhängig von Verteilungsannahmen ist, und auch die Signifikanztestung hat sich als robust gegenüber Verletzungen der Verteilungsannahme sowie des Intervallskalenniveaus erwiesen (Bortz & Schuster, 2010).

Neben den bivariaten Zusammenhängen zwischen dem von den Klassenkameraden beobachteten Rollenverhalten und Geschlecht, Alter und soziometrischen Merkmalen wurden logistische Regressionen gewählt, um diese Zusammenhänge auch multivariat abzusichern. Diese wurden generalisierten linearen Modellen mit negativ binomialer Verteilungsannahme für Zähldaten aus drei Gründen vorgezogen: Zum einen entspricht die Analyse der Rollen als binärem Outcome dem grundsätzlichen Rollengedanken und wird somit dem Ziel, die Rollen zu charakterisieren besser gerecht als die Arbeit mit den Rollenskalen, welche das Ausmaß der Sichtbarkeit des Rollenverhaltens wiedergeben. Die Annahmen

beziehen sich in der Regel darauf, dass Personen, die ein Rollenverhalten zeigen, gewisse Merkmale aufweisen und weniger darauf, dass diese Merkmale umso stärker ausgeprägt sind, je mehr Personen das Rollenverhalten beobachten konnten. Des Weiteren kann somit wiederum die Validität des Zuordnungskriteriums von mindestens drei Nominierungen geprüft werden, da die Dichotomisierung des Outcomes anhand dieses Kriteriums erfolgte. Darüber hinaus hat dieses Vorgehen den Vorteil, dass nur die eindeutigen Rollen – jeweils im Vergleich mit den Rollenlosen – betrachtet werden, während bei der Analyse der Rollenskalen nicht ausgeschlossen ist, dass einige Personen mit hohem Score für eine Rolle nicht auch hohe Werte für andere Rollen haben. Ob jene Personen, denen keine Rolle zugeordnet werden konnte, die am besten geeignete Vergleichsgruppe darstellen, mag hinterfragt werden, da diese letztlich recht heterogen zusammengesetzt sind. Diese Gruppe umfasst (1) Personen, die sich in Bezug auf das Bullying-Geschehen so subtil verhalten, dass sie gar nicht genannt werden, (2) Personen, bei denen nur selten typisches Rollenverhalten erkennbar ist und somit nur ein bis zwei Nennungen für eine Rolle erhalten, (3) Personen, deren Verhalten wechselhaft und nicht klar einzuordnen ist und die daher möglicherweise für verschiedene Rollen ein bis zwei Nennungen haben sowie (4) prinzipiell auch Personen, die keine Rolle einnehmen, weil in dieser Klasse kein Bullying stattfindet. Für folgende Analysen wäre es möglich, die Gruppe der Rollenlosen zu homogenisieren, indem beispielsweise nur jene mit genau null Nennungen oder nur jene aus Klassen, in denen gar keine Rollen vergeben wurden, als Vergleichsgruppe heranzuziehen. Auch die Nutzung der Außenstehenden als Referenzgruppe ist denkbar, die sich in dieser Studie nicht von den Rollenlosen unterschieden, inhaltlich jedoch klarer zu verorten sind. Vorteil der Arbeit mit den Rollengruppen ist, dass grundsätzlich jedwede Rollenpaare gegeneinander kontrastiert werden können, deren Vergleich inhaltlich für eine bestimmte Fragestellung interessiert.

Eine weitere Besonderheit der Daten, die sich nicht per se durch die Methode der Peer-Nominierung als vielmehr durch die Erhebung in Klassenverbänden ergab, ist die genestete Struktur der Daten, welche sich in erhöhten Designeffekten zeigte. Um die Niveauunterschiede zwischen den Klassen zu eliminieren, wurden die Itemscores und die Rollenscores für die Berechnung von Faktorenanalysen, Reliabilitäten und Korrelationen klassenweise zentriert. Der Vergleich mit Berechnungen für die nicht-zentrierten Werte zeigte nur geringe Unterschiede. Diskutabel bleibt nichtsdestoweniger, ob eine klassenweise Zentrierung der Daten für die Analyse der Faktorenstruktur überhaupt angemessen ist. Zum einen wird eine Transformation vorgenommen, welche den natürlichen Nullpunkt der Skala

und zwischen den Klassen und Items auch die natürliche Einheit unterläuft². Zum anderen werden Niveauunterschiede zwischen den Klassen und Items nivelliert, die nicht ausschließlich artifiziell sind, sondern vermutlich zu großen Teilen auch wahre Unterschiede widerspiegeln (vgl. Reflexion der Rollenzuordnung anhand von klassenweise z-standardisierten Werten in Abschnitt 2.3.4). Faktorenanalysen mit klassenweise zentrierten Werten resultieren schlichtweg in einer Aussage über die Zusammenhangsstruktur verschiedener Bullying-bezogener Verhaltensweisen *innerhalb* der Klassen, während Analysen mit unzentrierten Daten die Zusammenhänge in der Gesamtstichprobe abbilden. Eine Analyse mit Rohdaten entspricht letztlich eher dem bevorzugten absoluten Kriterium zur Rollenzuordnung. Für die Regressionsanalysen konnte die elegantere Lösung mit Random-Intercept-Modellen zur Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur gewählt werden.

Zusammenfassend stellen Peer-Nominierungs-Daten, die im Klassenverbund erhoben werden müssen, eine Reihe an Herausforderungen an deren Auswertung. Die Nutzung von generalisierten linearen Modellen anstelle von gaußschen Regressionsmodellen sowie die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur hält zunehmend Einzug in die Bullyingforschung, ein Goldstandard für die Auswertung hat sich bislang jedoch nicht herauskristallisiert. Zudem mangelt es an frei zugänglicher Software, mit der verschiedene Datentypen und Verteilungsformen sowie die Mehrebenenstruktur nutzerfreundlich berücksichtigt werden können.

2.5.3 Ausblick

Aus der vorliegenden Pilotstudie lassen sich Implikationen für die Hauptstudie, aber auch ein genereller Ausblick für die künftige Forschung herleiten. Zunächst lassen sich praktische Schlüsse für die Gestaltung des Fragebogens ziehen, die zu leichten Modifikationen des Fragebogens für die Hauptidehebung führen. Die erste Spalte für die Opfer-Nominierungen sollte aufgrund wiederholter Nachfragen der Studienteilnehmer eindeutiger beschriftet werden. Für die Selbstnominierungen sollte es eine Ankreuzmöglichkeit geben, damit die Befragten nicht vergessen,

² Beispiel: Klassenmittelwert für ein Item ist in einer Klasse 0.91 und in einer anderen 2.18. Mit vier Nominierungen erhält man in der ersten Klasse einen klassenzentrierten Wert von 3.09 und mit drei Nennungen einen Wert von 2.09. Die Differenz von einer Nennung bleibt innerhalb der Klassen erhalten. In der zweiten Klasse hingegen erhält man mit drei Nennungen einen klassenzentrierten Wert von 0.82. Die Differenz von einer Nennung zwischen den Klassen wird durch die Differenz der klassenzentrierten Werte ($3.09 - 0.82 = 2.27$) nicht abgebildet.

auch zu sich selbst ein Urteil abzugeben. Die Frage danach, was die übrigen Klassenmitglieder während der Schikanen tun, war zwar informativ für die Pilotstudie, schien die Befragten jedoch dazu zu verleiten keine differenzierten Nominierungen für alle Einzelpersonen vorzunehmen. Möglicherweise wurden selektiv nur diejenigen benannt, deren Rollenverhalten besonders salient war, und die übrigen pauschal mit der letzten Frage abgedeckt. Die gegebenen Antworten ließen sich fast durchgängig den erfragten Bystander-Rollen (Verstärker, Verteidiger, Außenstehender) zuordnen. War dies nicht der Fall, ließen die Antworten darauf schließen, dass nicht alle Personen mit den Schikanen zu tun hatten. Es gab keinerlei Hinweise dafür, dass bedeutsame Verhaltensmuster im Bullying-Geschehen übersehen wurden und im RoleGrid fehlen. Die offene Frage sollte dementsprechend für Folgeuntersuchungen entfallen, um die Befragten dazu anzuhalten, sich über alle Klassenmitglieder separat Gedanken zu machen und diese nicht als „die übrigen“ zusammenzufassen. Um die Einordnung zu erleichtern und die Rollen noch klarer zu machen, sollten diese durch vorangehende Beschreibungen kurz skizziert werden (vgl. Oldenburg et al., 2015), auf welche die Schülerinnen und Schüler bei der Befragung immer wieder zurückgreifen können.

Neben diesen pragmatischen Folgerungen aus der Pilotstudie, wäre eine Validierung des RoleGrid mittels Interviews und Beobachtungen wünschenswert. Die Opfer-Rolle könnte ähnlich wie bei Phillips und Cornell (2012) durch Gespräche mit Schulpsychologen oder Schulsozialarbeitern bestätigt werden. Weiterhin haben Wójcik und Mondry (2020) über Beobachtung im Unterricht, vor allem aber in den Pausen sowie vor und nach dem Unterricht, verschiedene Rollen im Bullying-Geschehen identifizieren können. Ein solches Beobachtungsschema wäre höchst aussagekräftig für den Abgleich mit den via RoleGrid identifizierten Rollen.

Insgesamt sind die Befunde ermutigend für das Anliegen, das RoleGrid auch um Items zu Cyberbullying zu ergänzen. Verglichen mit Selbstberichtfragebögen wird die Methode der Peer-Nominierung in der Bullyingforschung seltener eingesetzt (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010), findet jedoch vor allem im Zusammenhang mit den Participant Roles ein sinnvolles Anwendungsfeld. Publierte Versuche, auch das Bystander-Verhalten bei Cyberbullying über Peer-Nominierungen zu erfassen, scheint es bislang jedoch nicht zu geben. Die Forschungsgruppe um Badaly (Badaly et al., 2013; Badaly et al., 2015) hat Peer-Nominierungen bereits erfolgreich für die Erfassung von elektronischer Aggression und elektronischer Viktimisierung eingesetzt und regen an Peer-Nominierungs-Instrumente in Forschungsbestrebungen zur digitalen Welt einzubeziehen. Anliegen der Hauptstudie ist daher eine Erweiterung des RoleGrid um Items zu Cyberbullying, um neben Tätern und Opfern auch Verstärker,

Verteidiger und Außenstehende bei Cyberbullying über Peer-Auskünfte zu identifizieren. Es sollen die Zusammenhänge aufgedeckt werden zwischen diesen beobachtbaren Verhaltensmustern und den selbstberichteten mentalen Reaktionen auf Schul- und Cyberbullying. Ein solches Instrument ermöglicht weiterhin eine Untersuchung, inwiefern die Verhaltensmuster kontextübergreifend feststellbar sind, wie hoch die Überlappungen zwischen verschiedenen Bullyingformen sind und ob es möglicherweise Bullyingform-spezifische Assoziationsmuster gibt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





3.1 Zielsetzung und Fragestellungen

Hauptzielsetzung der zweiten Pilotstudie ist die Entwicklung und Erprobung eines Selbstberichtfragebogens, mit dem die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying, welche relevant für das Bystander-Intervention-Modell und zur Vorhersage des Rollenverhaltens erscheinen, einheitlich und vergleichbar erfasst werden können. Im Besonderen sollen konkret die mentalen Reaktionen auf Bullying-Vorfälle abgefragt werden und nicht allgemeiner gefasste Denk- und Erlebnismuster beziehungsweise generelle soziale oder sozial-kognitive Kompetenzen. So soll es beispielsweise um Empathie mit den Opfern von Bullying – nicht um allgemeines Empathievermögen, um Moral Disengagement in Bezug auf schikanierendes Verhalten – nicht die allgemeine Disposition zu Moral Disengagement und um Verantwortungsbewusstsein für eine Bullying-freie Klassengemeinschaft – nicht um generelle soziale Verantwortung gehen. Die vieleingesetzten Instrumente zur Erfassung von Empathie (z. B. Basic Empathy Scale, Jolliffe & Farrington, 2006a; Empathic Responsiveness Scale, Olweus & Endresen, 1998; für einen Überblick siehe auch Zych, Baldry et al., 2019), die sich nicht explizit ausschließlich auf Bullying beziehen, sind für den hiesigen Zweck somit nur bedingt verwendbar. Passende Instrumente existieren bereits für Moral Disengagement in Bezug auf Bullying (Moral Disengagement in Bullying Scale, Thornberg & Jungert, 2014), die Verteidiger-Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_3.

(Defender Self-Efficacy Scale, Thornberg et al., 2017) und die Verantwortungsübernahme in Bullying-Situationen (Personal Responsibility Scale, Pozzoli & Gini, 2010). Diese scheinen sich bislang jedoch kaum außerhalb der jeweiligen Forschungsgruppen durchgesetzt zu haben und unterscheiden sich hinsichtlich Itemformulierungen und Antwortformat. Hinzu kommt, dass bei den genannten Instrumenten nicht zwischen verschiedenen Formen von Bullying unterschieden wird. Zu den Handlungsergebniserwartungen für verteidigendes Verhalten in Bullying-Situationen liegt kaum quantitative Forschung und somit auch kein verbreitetes Instrument vor. Aufgabe für diese Arbeit ist dementsprechend die Zusammenstellung von Items zur Erfassung der fünf interessierenden sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen in Anlehnung an die existierenden Instrumente. Dies soll eine einheitliche und vergleichbare Erfassung gewährleisten, den direkten Bezug zu Bullying sicherstellen und eine Differenzierung zwischen Schul- und Cyberbullying ermöglichen. Konkrete Teilziele und Fragestellungen der Pilotierung des SKARB sind:

- (A) **Feststellen der Praktikabilität des Erhebungsformates:** Sind Definitionen, Instruktionen und Itemformulierungen für die angestrebte Zielgruppe verständlich?
- (B) **Itemselektion anhand von Item- und Faktorenanalysen sowie Prüfung der Testgütekriterien:** Welche Items weisen günstige Itemkennwerte auf? Lässt sich die angenommene Faktorenstruktur entsprechend der fünf postulierten mentalen Reaktionen bestätigen? Wie hoch ist die interne Konsistenz der Skalen?
- (C) **Analyse der Zusammenhänge zwischen SKARB und soziodemographischen Merkmalen:** Zeigen sich die aus der Literatur zu erwartenden Zusammenhänge mit Geschlecht, Alter und akademischer Leistung?
- (D) **Analyse der Zusammenhänge zwischen SKARB und Art der Erfahrungen mit Bullying:** Unterscheiden sich die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying, je nachdem auf welche Weise jemand von den Schikanen mitbekommt?
- (E) **Vergleich zwischen Schul- und Cyberkontext:** Zeigen sich in Abhängigkeit vom Kontext unterschiedliche Ausprägungen in sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen?

In Hinblick auf soziodemographische Merkmale wird angenommen, dass Empathie mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert ist und bei älteren Jugendlichen höher ausfällt (vgl. Abschnitt 1.4.2). Zudem gibt es Hinweise für einen positiven Zusammenhang mit schulischer Leistung (Feshbach & Feshbach, 2009). Das

umgekehrte Muster wird für Moral Disengagement erwartet (vgl. Abschnitt 1.4.3, sowie Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996b). Hinsichtlich des Verantwortungsgefühls werden keine Geschlechts- und Altersunterschiede erwartet (vgl. Abschnitt 1.4.4). Keine Befunde sind zum Zusammenhang zwischen Verantwortungsbewusstsein und Schulleistung bekannt. Für einen positiven Zusammenhang würde allerdings sprechen, dass Verantwortungsübernahme mit prosozialem Verhalten einhergeht (vgl. Abschnitt 1.4.4), welches wiederum mit gutem akademischen Leistungsvermögen assoziiert ist (Caprara et al., 2000). Die Befundlage zu Geschlechts- und Altersunterschieden hinsichtlich der Verteidiger-Selbstwirksamkeit ist heterogen (vgl. Abschnitt 1.4.5), sodass keine gerichteten Hypothesen möglich sind. Soziale und selbstregulatorische Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind positiv mit Schulleistung assoziiert (Bandura et al., 1996b), weshalb ein derartiger Zusammenhang auch für die Verteidiger-Selbstwirksamkeit plausibel scheint. Zu Handlungsergebniserwartungen für verteidigendes Verhalten ist kaum Forschung vorhanden und dementsprechend nichts zu möglichen Assoziationen mit Geschlecht, Alter und Leistung bekannt (vgl. Abschnitt 1.4.5). Vermuten ließe sich jedoch, dass Mädchen stärker zu negativen Handlungsergebniserwartungen sprich Befürchtungen neigen, da sie mehr Angstsymptome aufweisen (Ohannessian, Milan & Vannucci, 2017), also möglicherweise generell besorgter sind.

Die Erfahrungen mit Bullying betreffend scheint vor allem relevant, wie und durch wen jemand von den Schikanen mitbekommt. So ist denkbar, dass Empathie und Verantwortungsgefühl besonders stark ausgeprägt sind, wenn eine Person eigene Opfererfahrungen gemacht hat oder vom Opfer selbst von den Schikanen erfährt. Doch auch Befürchtungen dürften in diesem Fall stärker und Selbstwirksamkeitserwartungen möglicherweise geringer ausgeprägt sein, als wenn eine Person die Schikanen aus einer neutralen Position heraus erlebt. Ob Personen, die Bullying aus der Täter-Perspektive erleben, also selbst Täter sind oder auf Seite der Täter stehen, sich dazu im Stande sehen etwas gegen die Schikanen zu unternehmen und sich sicher fühlen oder ob sie eine geringe Verteidiger-selbstwirksamkeit und starke Befürchtungen haben, ist bislang unklar. Im Fall der Täter-Perspektive ist jedoch ein hohes Moral Disengagement sowie wenig Empathie und Verantwortungsgefühl zu erwarten.

Was den Vergleich zwischen Schul- und Cyberkontext anbelangt, so lassen es verschiedene theoretische Ansätze als wahrscheinlich erscheinen, dass im Cyberkontext Empathie und Verantwortungsübernahme gehemmt, Moral-Disengagement-Mechanismen hingegen gefördert werden (vgl. Abschnitt 1.4.6). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Handlungsergebniserwartungen betreffend

sind diametrale Argumentationen denkbar, doch kann aufgrund der Besonderheiten von Cyberbullying (Persistenz, großes Publikum, keine Fluchtmöglichkeit) gemutmaßt werden, dass die Schwierigkeiten und Gefahren einer Intervention im Online-Kontext schwerer wiegen und die Erfolgsaussichten geringer wahrgenommen werden (vgl. Abschnitt 1.4.6).

Ausdifferenziert ergeben sich somit folgende Hypothesen für die auf Bullying bezogenen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen:

- 1.1. Empathie ist bei Mädchen höher als bei Jungen.
- 1.2. Empathie ist positiv mit dem Alter assoziiert.
- 1.3. Empathie ist positiv mit schulischen Leistungen assoziiert.
- 1.4. Empathie ist stärker ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Opfer-Perspektive und schwächer ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Täter-Perspektive verglichen mit Erfahrungen als nicht-involvierter Zeuge.
- 1.5. Empathie ist im Kontext von Cyberbullying schwächer als im Kontext von Schulbullying.

- 2.1. Moral Disengagement ist bei Jungen höher als bei Mädchen.
- 2.2. Moral Disengagement ist negativ mit dem Alter assoziiert.
- 2.3. Moral Disengagement ist negativ mit schulischen Leistungen assoziiert.
- 2.4. Moral Disengagement ist schwächer ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Opfer-Perspektive und stärker ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Täter-Perspektive verglichen mit Erfahrungen als nicht-involvierter Zeuge.
- 2.5. Moral Disengagement ist im Kontext von Cyberbullying ausgeprägter als im Kontext von Schulbullying.

- 3.1. Verantwortungsgefühl unterscheidet sich nicht zwischen Jungen und Mädchen.
- 3.2. Verantwortungsgefühl soll explorativ hinsichtlich Altersunterschieden untersucht werden.
- 3.3. Verantwortungsgefühl hängt positiv mit schulischen Leistungen zusammen.
- 3.4. Verantwortungsgefühl ist stärker ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Opfer-Perspektive und schwächer ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Täter-Perspektive verglichen mit Erfahrungen als nicht-involvierter Zeuge.
- 3.5. Verantwortungsgefühl ist im Kontext von Cyberbullying schwächer als im Kontext von Schulbullying.

- 4.1. Vereidiger-Selbstwirksamkeit soll explorativ hinsichtlich Geschlechtsunterschieden untersucht werden.
- 4.2. Verteidiger-Selbstwirksamkeit soll explorativ hinsichtlich Altersunterschieden untersucht werden.
- 4.3. Verteidiger-Selbstwirksamkeit hängt positiv mit schulischen Leistungen zusammen.
- 4.4. Verteidiger-Selbstwirksamkeit ist schwächer ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Opfer-Perspektive verglichen mit Erfahrungen als nicht-involvierter Zeuge.
- 4.5. Verteidiger-Selbstwirksamkeit ist im Kontext von Cyberbullying schwächer als im Kontext von Schulbullying.

- 5.1. Befürchtungen sind bei Mädchen höher ausgeprägt als bei Jungen.
- 5.2. Befürchtungen sollen explorativ hinsichtlich Altersunterschieden untersucht werden.
- 5.3. Befürchtungen sollen explorativ auf Zusammenhänge mit schulischen Leistungen untersucht werden.

- 5.4. Befürchtungen sind stärker ausgeprägt bei Erfahrungen aus der Opfer-Perspektive verglichen mit Erfahrungen als nicht-involvierter Zeuge.
- 5.5. Befürchtungen sind im Kontext von Cyberbullying ausgeprägter als im Kontext von Schulbullying.

3.2 Konstruktion des Fragebogens

Das zweite neu entwickelte Instrument erfasst die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying und ist dementsprechend als SKARB-Fragebogen oder kurz SKARB benannt. Anders als beim RoleGrid handelt es sich um einen Selbstberichtfragebogen, da es nicht um äußerlich beobachtbare, sondern um innere, mentale Prozesse geht. Hauptanliegen war, diejenigen mentalen Prozesse abzubilden, die relevant für die Übergänge zwischen den Stufen des Bystander-Intervention-Modells (Latané & Darley, 1970) scheinen. Bei der Zusammenstellung eines Itempools wurde dafür ein besonderer Fokus auf die Konzepte Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen gelegt. Dabei fand eine Orientierung an bereits bestehenden Instrumenten statt. Alle Variablen wurden jedoch ausdrücklich als Reaktionen auf Bullying-Vorfälle formuliert, nicht als allgemeine Disposition. Zu diesem Zweck diente der immer gleiche Itemstamm „Wenn ich mitbekomme, wie jemand in der Schule schikaniert wird,...“. Zum Vergleich mit Cyberbullying werden dieselben Items mit leicht variiertem Itemstamm („Wenn ich mitbekomme, wie jemand über digitale Medien schikaniert wird,...“) vorgegeben. Es liegen somit zwei parallele Fragebogenversionen für Schul- und Cyberbullying vor – der SKARBoff und der SKARBon. Die zusammengestellten 44 Items sind in Tabelle 3.1 gegliedert nach den Stufen des Bystander-Intervention-Modells dargestellt.

Für den Übergang zur zweiten Stufe, in der der Vorfall als Notfall mit Handlungsbedarf anerkannt wird, wurden entsprechend theoretischer Überlegungen (siehe Abschnitt 1.4.1) Empathie und Moral Disengagement in Betracht gezogen. Es wurden sowohl affektive als auch kognitive Aspekte der Empathie (vgl. *affective/cognitive empathy* in Basic Empathy Scale von Jolliffe & Farrington, 2006a) sowie auch empathische Anteilnahme (vgl. *empathic concern* im Interpersonal Reactivity Index von Davis, 1983 oder im Empathic Responsiveness Questionnaire von Olweus & Endresen, 1998) berücksichtigt. Des Weiteren wurden auch negativ gepolte Items entworfen, um einen Mangel

an Empathie wiederzugeben. Moral Disengagement betreffend wurden Beschuldigung des Opfers, Rechtfertigung des Schikanierens, Verharmlosung, vorteilhafter Vergleich und Beschönigung abgedeckt (vgl. Moral Disengagement in Bullying Scale von Thornberg & Jungert, 2013). Items zur Dehumanisierung des Opfers wurden aus ethischen Bedenken ausgelassen. Bei der Itemformulierung wurde darauf geachtet, dass diese für Moral Disengagement bei aggressivem wie auch passivem Verhalten greift. Wiederum wurden auch umgekehrt gepolte Items entwickelt, welche das Gegenteil von Moral Disengagement, also die unumstößliche moralische Ablehnung – hier bezeichnet als Moral Engagement – abbilden sollten.

Darüber hinaus enthält der Itempool auch Items, welche das Abweisen von Verantwortung adressieren. Dies stellt ebenfalls einen Mechanismus des Moral Disengagement dar, ist jedoch bereits der nächsten Stufe des Bystander-Intervention-Modells zuzuordnen. Positiv gepolte Items spiegeln in diesem Zusammenhang die Annahme von persönlicher Verantwortung wider, wobei kognitive (Verantwortungsbewusstsein, vgl. Pozzoli, 2010) und affektive Aspekte (moralische Emotionen wie Schuld- und Schamgefühl, vgl. Menesini et al., 2003) einbezogen wurden.

Auf letzter Stufe vor der Umsetzung der Intervention, geht es um eine Abwägung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und der Entscheidung zur Intervention – oder zum Passivbleiben. Die dazu generierten Items sollten also die Zuversicht widerspiegeln, etwas tun zu können, das die Situation verbessert. Dies umfasst zum einen das Wissen, was getan werden könnte, die Überzeugung dies selbst umzusetzen zu können (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und die Erwartung, dass dies zum gewünschten Ergebnis führt (positive Handlungsergebniserwartungen). Dem entgegengesetzt steht die Resignation aufgrund von Hilflosigkeit und der Befürchtung negativer Konsequenzen eines Eingreifens (negative Handlungsergebniserwartungen). Die Art und Weise des Eingreifens wurde sowohl für die positiven als auch die negativen Items relativ offengelassen, da auch der Wissensaspekt entscheidend für die Entscheidung zur Intervention ist und dementsprechend nicht vorweggenommen werden sollte. Dies hat allerdings zur Folge, dass auch die Items zu Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsergebniserwartungen eine Wissenskomponente enthalten.

Tabelle 3.1 Itempool des SKARB-Fragebogens gegliedert nach den Stufen des Bystander-Intervention-Modells

Item-Nr.	Itemformulierung	Konstrukt
Stufe 2: Schikanen als Notsituation einschätzen und Handlungsbedarf erkennen		
1	... tut mir der- oder diejenige leid.	Empathie (empathische Anteilnahme)
7	... kann ich nachempfinden, wie es dem- oder derjenigen geht.	Empathie (affektive Empathie)
10	... geht mir das sehr nahe.	Empathie (affektive Empathie)
17	... merke ich, wie schlecht es dem- oder derjenigen geht.	Empathie (kognitive Empathie)
23	... habe ich das Bedürfnis den- oder diejenige zu beschützen oder zu trösten.	Empathie (empathische Anteilnahme)
26	... tut mir das selbst auch weh.	Empathie (affektive Empathie)
32	... weiß ich, dass der- oder diejenige darunter leidet.	Empathie (kognitive Empathie)
38	... bin ich voll von Mitgefühl.	Empathie (empathische Anteilnahme)
43	... kann ich mir gut vorstellen, wie schlimm es für denjenigen/diejenige sein muss.	Empathie (kognitive Empathie)
13	... dann kümmert mich das nicht weiter.	Empathiemangel
20	... berührt mich das nicht.	Empathiemangel
28	... ist mir das gleichgültig.	Empathiemangel
31	... lässt mich das kalt.	Empathiemangel
2	... sage ich mir, dass es wohl nicht so schlimm ist.	Moral Disengagement (Verharmlosung)
6	... denke ich, dass der-/diejenige es einfach nicht anders lernt.	Moral Disengagement (Rechtfertigung)
9	... schätze ich, dass der- oder diejenige selbst schuld ist.	Moral Disengagement (Schuldzuweisung)
18	... weiß ich, dass es eigentlich bloß Spaß ist.	Moral Disengagement (Verharmlosung/Beschönigung)

(Fortsetzung)

Tabelle 3.1 (Fortsetzung)

Item-Nr.	Itemformulierung	Konstrukt
21	... gehe ich davon aus, dass der- oder diejenige es nicht anders verdient hat.	Moral Disengagement (Schulduzuweisung)
27	... bin ich der Meinung, dass es Schlimmeres gibt.	Moral Disengagement (verharmlosender Vergleich)
29	... denke ich mir, dass es schon einen Grund dafür geben wird.	Moral Disengagement (Rechtfertigung)
37	... finde ich, dass das eine gute Abhärtung für denjenigen oder diejenige ist.	Moral Disengagement (Rechtfertigung)
11	... finde ich das ungerecht.	Moral Engagement (keine Rechtfertigung)
25	... denke ich, dass niemand es verdient hat, so behandelt zu werden.	Moral Engagement (keine Schulduzuweisung)
35	... glaube ich nicht, dass das nur Spaß ist.	Moral Engagement (keine Verharmlosung/Beschönigung)
40	... kann ich mir keinen Grund vorstellen, der sowas rechtfertigt.	Moral Engagement (keine Rechtfertigung)
Stufe 3: persönliche Verantwortung übernehmen		
3	... weiß ich, dass ich etwas dagegen unternehmen sollte.	Moral Engagement (Verantwortungsübernahme)
14	... schäme ich mich, wenn ich nichts dagegen unternehme.	Moral Engagement (Verantwortungsübernahme)
24	... glaube ich, dass es auch in meiner Verantwortung liegt, etwas dagegen zu tun.	Moral Engagement (Verantwortungsübernahme)
39	... habe ich ein schlechtes Gewissen, wenn ich nichts dagegen unternehme.	Moral Engagement (Verantwortungsübernahme)
5	... denke ich, dass das nicht meine Sache ist.	Moral Disengagement (Verantwortungsabweisung)
16	... bin ich der Meinung, dass der- oder diejenige selbst damit klarkommen muss.	Moral Disengagement (Verantwortungsabweisung)

(Fortsetzung)

Tabelle 3.1 (Fortsetzung)

Item-Nr.	Itemformulierung	Konstrukt
30	... glaube ich, dass mich das nichts angeht.	Moral Disengagement (Verantwortungsabweisung)
42	... bin ich der Ansicht, dass es nicht meine Pflicht ist, etwas dagegen zu unternehmen.	Moral Disengagement (Verantwortungsabweisung)
Stufe 4: Handlungsmöglichkeiten abwägen		
4	... bin ich sicher, dass es dem- oder derjenigen besser geht, wenn ich etwas dagegen sage.	Zuversicht (positive Handlungsergebniserwartung)
12	... fallen mir direkt Möglichkeiten ein, was man dagegen tun kann.	Zuversicht (Wissen)
22	... habe ich Ideen, wie ich dem- oder derjenigen helfen kann.	Zuversicht (Wissen + Selbstwirksamkeit)
34	... bin ich überzeugt, dass ich es stoppen kann.	Zuversicht (Selbstwirksamkeit + pos. Erwartung)
44	... weiß ich, dass es Dinge gibt, die ich tun kann, um die Situation zu verbessern.	Zuversicht (Selbstwirksamkeit + pos. Erwartung)
8	... weiß ich nicht, was ich tun soll.	Resignation (mangelndes Wissen)
15	... habe ich Angst, dass ich als nächstes dran sein könnte, wenn ich etwas dagegen sage.	Resignation (negative Handlungsergebniserwartung)
19	... befürchte ich, dass ich es nur schlimmer mache, wenn ich versuche etwas dagegen zu tun.	Resignation (negative Handlungsergebniserwartung)
33	... glaube ich, dass ich eh nichts dagegen tun kann.	Resignation (mangelnde Selbstwirksamkeit)
36	... rechne ich damit, dass sich die Täter rächen, wenn ich mich für das Opfer einsetze.	Resignation (negative Handlungsergebniserwartung)
41	... bin ich besorgt, dass die anderen mich nicht mehr mögen, wenn ich etwas dagegen unternehme.	Resignation (negative Handlungsergebniserwartung)

Anmerkung. Alle Items beginnen mit dem Itemstamm „Wenn ich mitbekomme, wie jemand in der Schule (respektive über digitale Medien) schikaniert wird,...“. Vorgabe der Items bei der Erhebung in pseudorandomisierter Reihenfolge (Itemposition in erster Spalte).

Die Items sollten auf einer vierstufigen verbalen Ratingskala mit den Antwortoptionen *nie*, *manchmal*, *meistens* und *immer* beurteilt werden. Auf eine neutrale Mittelkategorie wurde verzichtet, da diese von Probanden nicht zuverlässig ausschließlich zur Angabe einer mittleren Merkmalsausprägung genutzt wird (Moosbrugger & Kelava, 2012). Um gerade jüngere Probanden nicht zu überfordern, wurden vier anstelle von beispielsweise sechs Antwortstufen zur Wahl gestellt.

Um zu gewährleisten, dass sich die Befragten bei der Bearbeitung des Fragebogens wirklich auf konkrete Bullying-Vorfälle beziehen, wird dies nicht nur im Itemstamm explizit formuliert und wie im RoleGrid eine ausführliche Definition von Schikanieren samt Beispielen für Schul- und Cyberkontext vorangestellt (siehe Abschnitt 2.2), sondern die eigenen Erfahrungen mit Schul- oder Cyberbullying vorab auch jeweils erfragt. So wird gefragt, wie das Bekanntschaftsverhältnis zum Betroffenen ist (aus eigener Klasse oder nicht) und aus welcher Perspektive der- oder diejenige von den Schikanen mitbekommen hat (bspw. ob er oder sie zu dem Zeitpunkt mit Täter oder Opfer zusammen war, das Geschehen aus einer neutralen Position beobachtet oder erst nachträglich davon erfahren hat). Das Verständnis des Bystanders beinhaltet somit nicht ausschließlich physisch oder virtuell anwesende Zeugen im Moment des Geschehens, sondern wurde entsprechend der Empfehlung von Jones und Kolleginnen (2015) erweitert auf jegliche Personen, die der Schikanen gewahr werden und somit die Möglichkeit zum Helfen hätten (siehe Abschnitt 1.2.2). Auch wurden in den Fragen die drei Dimensionen des konzeptuellen Rahmens von Cyberbystanding nach Pfetsch (2016) berücksichtigt: Virtualität, Nähe und soziale Beziehung (siehe Abschnitt 1.2.3). Die Pilotfassung des SKARB-Fragebogens ist in Anhang A2 (ESM) einsehbar.

3.3 Methode

Zur Pilotierung des SKARB-Fragebogens wurde dieser im Juli sowie im Oktober 2017 in einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der sechsten und achten Klassenstufe eingesetzt. Die Erhebungen fanden wie bei der Pilotstudie zum RoleGrid innerhalb einer Unterrichtsstunde statt und wurden von sechs angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten zur Ersten Staatsprüfung durchgeführt. Alle Arbeiten wurden von der Autorin betreut, welche alle benötigten Unterlagen (Fragebogen, Schulanschreiben und Elternbriefe) zur Verfügung stellte. Zudem wurden die Erhebungspersonen von der Autorin zum Thema Bullying und zum Einsatz des Fragebogens intensiv geschult.

Schulen in Baden-Württemberg wurden von den Lehramtsstudierenden persönlich, telefonisch oder per E-Mail kontaktiert, um die Teilnahmebereitschaft zu erfragen. Allen Schulen wurde ein Informationsschreiben zukommen gelassen, in welchem Inhalt und Zweck der Befragung sowie das Vorgehen erklärt wurden. Auch ethische Aspekte wie Freiwilligkeit, Anonymität und Datenschutz wurden angesprochen. War die Teilnahmebereitschaft seitens der Schule gegeben, wurde über Elternbriefe das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt. Lag die Einverständniserklärung im Voraus für weniger als ein Drittel der Klasse vor, wurde die Befragung aufgrund des unverhältnismäßigen Aufwands für Schule und Erhebungsperson nicht durchgeführt. Dies war bei zwei Schulklassen der Fall. Die bei der Befragung anwesenden Schülerinnen und Schüler bekamen nach der Befragung als Dankeschön eine kleine Süßigkeit. Es wurden Anlaufstellen für den Fall von Bullying genannt, die sowohl von selbst Betroffenen aber auch von Klassenkameraden genutzt werden können. Die Klassenlehrkräfte erhielten ein kleines Informationsschreiben zum Thema Bullying und nach Abschluss der wissenschaftlichen Arbeiten eine kurze Rückmeldung zu den Ergebnissen der jeweiligen Abschlussarbeit.

3.3.1 Stichprobe

Insgesamt wurden 28 Klassen von 10 verschiedenen Schulen erhoben. Es nahmen drei Realschulen, vier Werkrealschulen, zwei Gemeinschaftsschulen und ein Gymnasium teil. Die teilnehmenden Klassen umfassten 647 Schülerinnen und Schüler, von denen 486 (75.1 %) an der Befragung teilnahmen. Von den Teilnehmenden waren 56 % weiblich. Gründe für die Nicht-Teilnahme waren das Fehlen der Einverständniserklärung (18.5 %), die Abwesenheit in der Erhebungsstunde (5.3 %) oder die eigene Entscheidung des Jugendlichen, nicht teilnehmen zu wollen (1.1 %). Die Teilnahmequote in den verschiedenen Klassen schwankte zwischen 32 % und 100 %. Die minimale Teilnehmerzahl pro Klasse betrug 7 Personen. Es wurden Heranwachsende aus 13 sechsten Klassen ($n = 237$) und 15 achten Klassen ($n = 249$) befragt. Das Alter der befragten Schülerinnen und Schüler lag zwischen 10 und 16 Jahren ($M = 13.0$; $SD = 1.29$). Informationen zur Herkunft (Geburtsland der Eltern) lagen bei 479 Jugendlichen vor. Von diesen hatten 36.3 % einen Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren). Die nach Deutschland am häufigsten genannten Geburtsländer der Eltern waren Türkei, Russland und Kasachstan.

3.3.2 Instrument und Datenerhebung

Das Vorgehen bei der Itemzusammenstellung für den SKARB-Fragebogen wurde in Abschnitt 3.2 ausführlich beschrieben und begründet. An dieser Stelle soll das letztlich eingesetzte Instrument sowie der Ablauf der Erhebung kurz und bündig dargestellt werden. Wie beim RoleGrid wurde zunächst ein genereller Ausblick gegeben, worum es in der Befragung gehen soll und der Begriff des Schikanierens erklärt. Gleich wird deutlich gemacht, dass ein Streit zwischen Gleichstarken kein Schikanieren ist. Die Informationen zum Untersuchungsgegenstand sind auf der ersten Seite des Fragebogens abgedruckt und werden auch mündlich mit den potenziellen Teilnehmern besprochen. Diese werden auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen, um anschließend deren Teilnahmebereitschaft schriftlich abzufragen. Ist diese gegeben, werden die Heranwachsenden gebeten die Fragen sorgfältig und ehrlich zu beantworten. Es wird in diesem Zusammenhang auf die Anonymität verwiesen und gegebenenfalls die Sitzordnung angepasst und Sichtschutz aufgestellt, um eine ungestörte Bearbeitung des Fragebogens zu ermöglichen. Als erstes werden *soziodemografische Angaben* zu Geschlecht, Alter und Herkunft sowie die letzten Zeugnisnoten in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache erhoben. Es folgen ein Fragebogenabschnitt zu den eigenen Erfahrungen mit Schulbullying respektive Cyberbullying sowie den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen darauf. Zur Vermeidung von Reihenfolge-Effekten wurden beide Teile – SKARBoff und SKARBon – klassenweise ausbalanciert: In 16 Klassen wurde zuerst der Teil zu Schikanieren in der Schule vorgegeben ($n = 222$), in den übrigen 12 Klassen ($n = 264$) zuerst der Teil zu Schikanieren über digitale Medien.

Jeder Teil beginnt mit einer konkreteren Beschreibung des Phänomens durch Beispiele, wo diese Schikanen stattfinden können (z. B. in Unterrichts- oder Pausenräumen bei Schulbullying und über Smartphone oder Computer bei Cyberbullying) sowie Beispiele, wie jemand schikaniert werden kann (z. B. durch verbale Angriffe oder durch Ausgrenzung). Es folgt eine Erinnerung an den Wiederholungscharakter mit konkreten Angaben zu Häufigkeit (mindestens wöchentlich) und Zeitraum (mehrere Wochen). Dann werden die *persönlichen Erfahrungen mit Schul- oder Cyberbullying* erfragt, zum Beispiel wie schwer es den Probanden fällt Schikanieren zu erkennen, ob sie es schon einmal mitbekommen haben, ob dabei jemand aus der eigenen Klasse schikaniert wurde und aus welcher Perspektive die Schikanen erlebt wurden (als Täter oder Opfer, gemeinsam mit Täter oder Opfer, aus neutraler Position, nachträglich). Im Teil zu Cyberbullying wird zusätzlich Smartphone-Besitz und Nutzungsumfang digitaler Medien abgefragt.

Erst anschließend werden jeweils die Items des *SKARB* für Schul- oder Cyberbullying bearbeitet. Die Items zu den verschiedenen angenommenen Konstrukten (Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit und Handlungsergebniserwartungen) werden dabei gemischt vorgegeben, wobei als letztes Item – aus ethischen Gründen – bewusst ein positiv konnotiertes Item zur Selbstwirksamkeitserwartung gewählt wurde. Die Analyse von Itemkennwerten, Faktorenstruktur und Reliabilitäten der *SKARB*-Skalen sowie dessen Auswertungsmöglichkeiten sind Hauptgegenstand dieser Pilotstudie. Ziel ist unter anderem eine Itemauswahl zu treffen, mit der die relevanten Konstrukte effizient erfasst werden können. Auswertungsvorgehen und Befunde werden daher detailliert in den nachfolgenden Kapiteln dargestellt.

3.3.3 Auswertungsstrategie und statistische Analysen

Alle statistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics 25 sowie der Softwareumgebung R Version 3.6.3 (2020-02-29) durchgeführt. Die Daten der Pilotstudie zum *SKARB*-Fragebogen wurden zunächst deskriptiv ausgewertet, wobei der Fokus auf Itemverteilungen beziehungsweise -kennwerten sowie Intraklassenkorrelationen lag. Die Intraklassenkorrelationen und Designeffekte für Item- und Skalenwerte konnten übersichtlich mit einer Funktion von Michael Hock (persönliche Kommunikation) generiert werden. Zur Ermittlung der faktoriellen Struktur wurden mit Hilfe von SPSS exploratorische Faktorenanalysen und mit dem R-Paket lavaan Version 0.6-5 (Rosseel et al., 2019; siehe auch Rosseel, 2012) konfirmatorische Faktorenanalysen gerechnet. Die Voraussetzung der multivariaten Normalverteilung wurde mittels Mardia-Test und multivariatem Q-Q-Plot aus dem MVN-Paket (Korkmaz, Goksuluk & Zararsiz, 2014) überprüft. Um die genestete Datenstruktur zu berücksichtigen, wurde auf die Prozedur von F. L. Huang (2017) zurückgegriffen. Zur graphischen Darstellung der Faktorenmodelle wurde das Paket semPlot (Epskamp, 2019) genutzt. Für die Punktschätzer der internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha, McDonalds Omega) der Skalen sowie deren Konfidenzintervalle (bias-corrected and accelerated Bootstrapping) wurde das MBESS-Paket (Kelley, 2019) hinzugezogen.

Die Hauptanalysen wurden mit der lmer-Funktion des lme4-Paketes Version 1.1-23 (Bates et al., 2020) für lineare Mehrebenenregressionen umgesetzt (siehe auch Bates et al., 2015). Zum einen wurde lmer genutzt, um die Skalenwerte für die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen mit soziodemographischen Merkmalen sowie den Erfahrungen mit Bullying in Zusammenhang zu bringen – teils um die Kriteriumsvalidität zu bewerten, teils zu explorativen Zwecken.

Des Weiteren wurde Imer für den Vergleich zwischen Schul- und Cyberkontext eingesetzt, wozu die Daten in ein langes Format (long format) umstrukturiert werden mussten. Signifikanzwerte zu den t-Tests der Parameterschätzungen wurden mittels ImerTest (Kuznetsova, Brockhoff & Christensen, 2017) ergänzt. Als standardisiertes Maß der multivariaten Assoziation zwischen festen Prädiktoren und beobachtetem Outcome wurde schließlich mit der r2beta-Funktion des r2glmm-Paketes (Jaeger, 2017) R_{β}^2 berechnet.

3.4 Ergebnisse

Wie auch beim RoleGrid war das erste grundlegende Ziel der Pilotierung des SKARB-Fragebogens die Prüfung der praktischen Einsetzbarkeit an weiterführenden Schulen. Die Befragungen gelangen gut innerhalb des vorgesehenen Zeitrahmens von einer Unterrichtsstunde und die geschulten Erhebungspersonen meldeten keine besonderen Zwischenfälle. Wie auch beim RoleGrid entstand der Eindruck, dass bis auf wenige Ausnahmen die meisten Schülerinnen offen und auskunftsbereit an der Befragung teilnahmen. Mit Instruktionen und Antwortformat schienen die Befragten gut zurecht zu kommen. Bei manchen Items traten – insbesondere in den sechsten Klassen – Verständnisschwierigkeiten auf. Dies betraf vermehrt verneinte Formulierungen und bestimmte Ausdrucksweisen wie „kalt lassen“, „gleichgültig“ oder „Abhärtung“ und wird im Zusammenhang mit der Itemauswahl für die finale Fragebogenversion berücksichtigt (siehe Abschnitt 3.4.2). Grundsätzlich konnten Unklarheiten jedoch von den Erhebungspersonen geklärt und die Fragebogenbearbeitung erfolgreich beendet werden.

3.4.1 Erfahrungen mit Schul- und Cyberbullying

Von den Befragten besaßen 98.8 % ein eigenes Smartphone und 80.8 % gaben an täglich das Internet zu nutzen, weitere 15.3 % zumindest mehrmals wöchentlich. Die technischen Voraussetzungen in Berührung mit Cyberbullying zu kommen, können also als gegeben angenommen werden. Bei Schulbullying waren sich 50.7 % sicher dies schon mitbekommen zu haben, weitere 21.5 % waren sich diesbezüglich nicht ganz sicher. Cyberbullying hatten 39.4 % sicher schon mitbekommen und 22.3 % waren unsicher, ob es wirklich Cyberbullying war. Nur 2.9 % der Befragten gaben entschieden an noch nie Schulbullying mitbekommen zu haben. Bei Cyberbullying waren es immerhin 13.3 %.

Offline-Bullying hatten 61.1 % bei Klassenkameraden mitbekommen und 57.8 % bei Personen, die nicht zur eigenen Klasse gehören (Doppelnennung möglich). Online-Bullying hatten 37.9 % bei Klassenkameraden mitbekommen und 58.6 % bei Personen, die nicht zur eigenen Klasse gehören. Tabelle 3.2 gibt detailliert Einblick, auf welche Weise beziehungsweise aus welcher Position das Bullying mitbekommen wurde. Ein Großteil der Befragten hatten Bullying auf mehr als eine Weise mitbekommen: Bezüglich Schulbullying gaben 60.7 % mindestens zwei Arten an, bezüglich Cyberbullying 49.2 %. Jeweils 8.8 % der Befragten gaben zu selbst Schultäter oder Cybertäter gewesen zu sein, 11.9 % berichteten Opfer von Schulbullying und 9.3 % Opfer von Cyberbullying geworden zu sein. Zusammengefasst wird deutlich, dass die meisten (45.9 %) angeben Schulbullying ausschließlich aus der Bystander-Perspektive mitbekommen zu haben (beobachtet, davon gehört, von anderen erzählt bekommen). Ein Drittel (33.3 %) berichtet Schulbullying aus der Opfer-Perspektive erlebt zu haben (selbst Opfer, mit Opfer zusammen, von Opfer erzählt) und 6.6 % geben zu es nur aus der Täter-Perspektive (selbst Täter, mit Täter zusammen) erlebt zu haben. Zusätzlich gibt es 5.3 %, welche aus Opfer- und aus Täter-Perspektive von Schulbullying erfahren haben. Bei Cyberbullying sind die Verhältnisse ähnlich: 42.8 % berichten die reine Bystander-Perspektive, 24.9 % die Opfer-Perspektive, 5.1 % die Täter-Perspektive und 5.8 % sowohl die Täter- als auch die Opfer-Perspektive. Weiterhin lässt sich aus den Daten herleiten, dass 68.2 % der Befragten Schulbullying persönlich mitbekommen haben, während 23.0 % es ausschließlich über Dritte – also von Tätern, Opfern oder Unbeteiligten – erfahren haben. Cyberbullying hatten 58.2 % der Befragten persönlich mitbekommen und 20.4 % nur durch Erzählungen.

Tabelle 3.2 Wie die Befragten Bullying mitbekommen haben: Prozentuale Häufigkeit derjenigen, die eine der folgenden Optionen angekreuzt haben (Mehrfachnennung möglich)

	Schulbullying	Cyberbullying
Ich habe es beobachtet. / Ich habe es online gesehen.	57.2	47.5
Ich war mit den Tätern zusammen als die Schikanen stattfanden.	8.8	8.8
Ich war Täter/Täterin.	5.2	4.5
Ich war Opfer.	11.9	9.3
Ich war mit dem Opfer zusammen als die Schikanen stattfanden.	12.3	9.5
Das Opfer hat es mir erzählt.	28.4	22.2
Andere haben mir später davon erzählt.	41.8	33.3
Ich habe gehört, wie andere darüber geredet haben.	41.4	36.0

Anmerkung. Bei Schulbullying kreuzten 8.8 % der Befragten, bei Cyberbullying 21.4 % keine der Antwortoptionen an; $N = 486$.

3.4.2 Itemstatistiken der SKARB-Fragebögen

Zunächst wurde die Quote fehlender Werte bei den einzelnen Items der beiden SKARB-Fragebögen betrachtet. Bei der Mehrheit der Items (rund 70 % des SKARBoff, rund 80 % des SKARBon) lag die Anzahl fehlender Werte bei unter einem Prozent. Am seltensten beantwortet wurden das Item 28 „ist mir gleichgültig“ und das Item 31 „lässt mich kalt“ mit einer Fehlquote von 3.5 % und 2.7 %, gefolgt von drei weiteren Items zu Empathiemangel oder Moral Disengagement (13, 37, 40 mit jeweils 1.9 % Fehlquote) im SKARBoff, beziehungsweise einem Item zu Handlungsmöglichkeiten (22 mit 1.9 % Fehlquote) im SKARBon. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass viele der Items mit einer hohen Fehlquote von den Erhebungspersonen hinsichtlich Verständnisproblemen gemeldet wurden. So gab es zu den Begriffen „gleichgültig“ (Item 28), „kalt lassen“ (Item 31) und „Abhärtung“ (Item 37) vermehrte Nachfragen. Auch die verneinten Items 13 („... dann kümmert mich das nicht weiter.“) und 40 („... kann ich mir keinen Grund vorstellen, der sowas rechtfertigt.“) mussten mehrfach erklärt werden.

Tests auf Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test und Shapiro-Wilk-Test) zeigten für alle Items eine signifikante Abweichung von der Normalverteilung an. Da ein signifikantes Testergebnis jedoch bei großen Stichprobengrößen auch auf geringfügige Unregelmäßigkeiten zurückgehen kann (Field et al., 2012;

Tabachnick & Fidell, 2014), wurden die Verteilungen der Items auch mittels Itemstatistiken (Lageparameter, Schiefe und Exzess) sowie visuell mit Hilfe von Histogrammen, Q-Q-Plots und Boxplots inspiziert. Die Probanden nutzen das Antwortspektrum bei allen Items aus (Spannweite 0–3). Der Median betrug für fast alle Items eins oder zwei, nur bei drei Items zu Moral Disengagement (6, 21, 37) und einem zu Empathiemangel (20 nur SKARBon) war der Median null, was eine äußerst geringe Zustimmung zu diesen Items anzeigt. Der Modus lag bei zwei Dritteln der Items ebenfalls bei eins oder zwei. Bei 11 Items war die Zustimmung so gering, dass die meisten Befragten „nie“ angaben (Modus = 0). Überwiegend war dies bei Items zu Empathiemangel (13, 20, 28, 31) und Moral Disengagement (2, 6, 16, 21, 37) der Fall. Bemerkenswert ist, dass ein Großteil der Befragten (je rund 40 %) auch keine Angst vor negativen Konsequenzen zu haben schien (Items 15, 41). Bei drei weiteren Items zu Empathie (32, 43, 7 im SKARBoff, 1 im SKARBon) und zwei umgekehrt gepolten Items zu Moral Disengagement (11, 25) war die Zustimmung hingegen so hoch, dass die meisten Befragten „immer“ angaben (Modus = 3). Die Items mit einem Modus am oberen oder unteren Antwortspektrum fielen auch bei der visuellen Inspektion auf. Darüber hinaus waren Abweichungen von der Normalverteilung für drei weitere Items erkennbar: zwei linkssteil verteilte Items zu Moral Disengagement (9 nur bei SKARBoff, 18) und ein relativ flach verteiltes rechtssteiles Empathie-Item (17). Insgesamt fällt auf, dass die Items zu Empathie tendenziell rechtssteil und breitgipflig sind, während Items zu Moral Disengagement und Empathiemangel eher linkssteil und schmalgipflig sind. Alle relevanten Itemstatistiken des SKARB-Fragebogens zu Schulbullying und zu Cyberbullying sind in einer umfassenden Tabelle im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar (Tabelle B12).

Da die Erhebungen in Schulklassen stattfanden, wurde anhand von Intra-klassenkorrelationen (ICC) und Designeffekten geprüft, in welchem Ausmaß dadurch die Annahme der Unabhängigkeit der Messungen verletzt wurde (vgl. Maas & Hox, 2005). Dazu wurde das R-Paket multilevel Version 2.6 (Bliese, 2016) genutzt. Designeffekte von größer als zwei (vgl. Maas & Hox, 2005) ergaben sich für 12 Items des SKARBoff und sieben Items des SKARBon. Interessanterweise waren in den beiden Fragebogenversionen weitgehend unterschiedliche Items betroffen. Im SKARBoff waren es vor allem Items zu Empathie (1, 10, 38) und Moral Disengagement (6, 9, 21, 29, 30) sowie zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (22, 33, 34). Beim SKARBoff wiesen gehäuft Items zur Verantwortungsübernahme (3, 24, 39) erhöhte Designeffekte auf.

Zusammengefasst verdeutlicht diese erste Prüfung der Items, dass bei den folgenden Analysen zum einen die genestete Datenstruktur berücksichtigt werden

sollte, da einige Items erhöhte Designeffekte erkennen lassen, und zum anderen bei der Interpretation von Zusammenhängen die unterschiedliche Verteilungsform der verschiedenen Items bedacht werden sollte. Aufgrund der Item- und Verteilungsanalysen sowie Rücksprachen mit den Erhebungspersonen wurde zudem die Entscheidung getroffen acht der Items für die zukünftige Anwendung aus dem Itempool zu streichen. Grund dafür waren aufgetretene Verständnisschwierigkeiten seitens der Befragten, welche sich oftmals auch in erhöhten Raten von Fehlwerten äußerten. Die Verständnisschwierigkeiten traten teils aufgrund unbekannter Begriffe auf (28 „gleichgültig“, 31 „kalt lassen“, 37 „Abhärtung“, 40 „rechtfertigen“), teils aufgrund verneinter Formulierung in Kombination mit den Antwortoptionen „nie“ bis „immer“ auf (13 „kümmert mich nicht“, 20 „berührt mich nicht“, 35 „glaube ich nicht, dass das nur Spaß ist“, 40 „kann ich mir keinen Grund vorstellen, der sowas rechtfertigt“, 42 „bin ich der Ansicht, dass es nicht meine Pflicht ist, etwas dagegen zu unternehmen“). Es wurden somit die vier Items zu Empathiemangel (13, 20, 28, 31), ein Item zu Moral Disengagement (37), ein Item zu Verantwortungsleugnung (42) und zwei Items zu Moral Engagement (35, 40) ausgeschlossen. Die identifizierten problematischen Items kamen nicht in Frage für die Weiterentwicklung des Instruments und für den Einsatz in der Hauptstudie. Die übrigen Items wurden einer kritischen theoretischen Prüfung unterzogen und schließlich fünf weitere Items ausgesondert. Es handelt sich um zwei Items (11, 25) die im Sinne eines Moral Engagements als Gegenstück zu Moral Disengagement gedacht waren, jedoch keine solide theoretische Untermauerung haben. Weiterhin wurden zwei Items zu Resignation (8: mangelndes Wissen, 33: mangelnde Selbstwirksamkeit) sowie das einzige Item zu positiven Handlungserwartungen (4) ausgeschlossen, um eine klare Differenzierung zwischen positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und negativen Handlungsergebniserwartungen zu ermöglichen. Somit dienen 31 verbleibende Items als Grundlage für die folgenden Analysen.

3.4.3 Faktorenstruktur der SKARB-Fragebögen

Die Zusammenstellung des Itempools für den SKARB-Fragebogen erfolgte orientiert an theoretischen Konzepten. Dennoch lassen sich keine eindeutigen Annahmen zur faktoriellen Struktur treffen. So ist beispielsweise offen, ob sich die Items zur Verantwortungsabweisung dem Faktor des Moral Disengagement zuordnen oder gemeinsam mit den Items zur Verantwortungsübernahme eine Skala bilden lassen. Ebenso wenig unumstößlich ist, ob die Differenzierung zwischen

positiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und negativen Handlungsergebniserwartungen andererseits gelingt oder ob die Items einen gemeinsamen Faktor für die vierte Stufe des Bystander-Intervention-Modells bilden. Theoretisch gesehen wären folglich verschiedene Konstellationen mit jeweils vier bis fünf Faktoren zu erwarten. Um dieser Frage nachzugehen, sollte mittels exploratorischer Faktorenanalyse ein erster Eindruck von der Datenstruktur gewonnen werden. Ziel war an dieser Stelle auch eine weitere Itemauswahl für die effiziente Erfassung der interessierenden Konstrukte zu treffen. Weil einige der Items erhöhte Designeffekte aufwiesen, werden die Analysen mit klassenweise zentrierten Items durchgeführt, wodurch Niveauunterschiede zwischen den Klassen eliminiert werden, welche ansonsten zu einer Überschätzung der Zusammenhänge führen könnten. Die Begutachtung mittels Mardia-Test und multivariatem Q-Q-Plot zeigt deutliche Abweichungen von der multivariaten Normalverteilung. Da jedoch eine Kreuzvalidierung mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse angestrebt wird und bei keinem der Items die Schiefe > 2 oder der Exzess > 7 war (Schiefe gruppenzentrierter Werte zwischen -0.43 und 1.07 ; Exzess gruppenzentrierter Werte zwischen -0.98 und 1.00), wurde die Maximum-Likelihood-Methode gewählt (Bühner, 2006).

Das nötige Ausmaß linearer Zusammenhänge zwischen den 31 auf Basis der Itemstatistiken und theoretischer Überlegungen ausgewählten Items (siehe Abschnitt 3.4.2) ist laut Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (SKARBoff: $KMO = .923$; SKARBon: $KMO = .928$) und Bartletts Test auf Sphärizität (SKARBoff: $\chi^2_{(465)} = 5934.2$; $p < .001$; SKARBon: $\chi^2_{(465)} = 5572.6$; $p < .001$) für beide Fragebogenversionen gegeben. Unabhängig von der Fragebogenversion deutet das Kaiser-Guttman-Kriterium auf fünf Faktoren, der Scree-Plot hingegen auf drei. Beim SKARBon sprechen auch Parallelanalyse und MAP-Test für eine Drei-Faktoren-Lösung, wohingegen beim SKARBoff vier Faktoren laut Parallelanalyse und fünf Faktoren laut originalem MAP-Test herauskommen. Aufgrund dieser uneindeutigen Ergebnisse werden oblique Faktorrotationen (Promax, $Kappa = 4$) mit drei bis fünf Faktoren durchgeführt. Die Drei-Faktoren-Lösung untergliederte sowohl für SKARBoff als auch SKARBon inhaltlich zwischen antisozialen, prosozialen und hemmenden mentalen Reaktionen von Bystandern. Auf den ersten Faktor luden – allerdings negativ – die Moral-Disengagement-Items sowie einige gefühlsbetonte Empathie-Items (positiv). Auf den zweiten Faktor luden Selbstwirksamkeitserwartung, Verantwortungsgefühl und die übrigen Empathie-Items. Auf den dritten Faktor luden die Items zu negativen Handlungsergebniserwartungen. Diese vier Items luden immer auf einem gemeinsamen eigenen Faktor, auch wenn mehr Faktoren zugelassen wurden. In dem Fall

differenzierte sich ein eigener Faktor für die Selbstwirksamkeitserwartung heraus, beim SKARBon zudem ein separater Faktor für Verantwortungsübernahme, wohingegen diese im SKARBoff weiterhin einen Faktor mit einigen Empathie-Items bildete. Explorative Analysen mit jeweils nur den Items einer Stufe des Bystander-Intervention-Modells sprechen für eine klare Ausdifferenzierung zwischen Moral Disengagement und Empathie auf Stufe 2, mit Ausnahme des ersten Items („tut mir leid“), welches eine Doppelladung aufweist. Weiterhin bilden die Items zu Verantwortungsübernahme und Verantwortungsabweisung einen gemeinsamen Faktor auf Stufe 3. Auf Stufe 4 lassen sich schließlich Selbstwirksamkeitsüberzeugung und negative Handlungsergebniserwartungen trennen.

Da der Itempool weiterhin zu groß für die geplante Haupterhebung in Kombination mit dem RoleGrid ist, werden auf Basis der explorativen Analysen und pragmatischen Überlegungen weitere Items ausgesondert. Item 1 („tut mir leid“) war in vielen der Analysen dadurch aufgefallen, dass es am stärksten auf dem Faktor mit den Moral-Disengagement-Items lud und wurde daher ausgeschlossen. Auch andere Items wurden ausgeschlossen, weil sie vergleichsweise schwach auf der erwarteten Skala oder sogar häufiger auf einer anderen Skala luden (3, 7, 32). Hinzu kam ein Ausschluss aufgrund eines Bodeneffektes (6 „lernt es nicht anders“). Von den Items zu Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungsergebniserwartung wurde ebenfalls jeweils ein Item gestrichen, eines passte inhaltlich schlechter zu den übrigen (34 „kann es stoppen“) und das andere könnte – insbesondere bei jüngeren Schülern – zu Verständnisschwierigkeiten führen (36 „rechne damit, dass Täter sich rächen“). Im Anhang befindet sich eine Tabelle (B13 im ESM), in der für jedes Item Auswahl versus Ausschluss sowie dessen Begründung dokumentiert sind. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Breite der Konstrukte nicht verloren geht, dass also verschiedene Facetten der Empathie sowie des Moral Disengagement abgedeckt waren. Weiterhin wurde eine regelmäßige Itemaufteilung angestrebt. So waren sechs Items für die Empathie-Skala, sechs für die Moral-Disengagement-Skala, sechs für die Verantwortungsskala und jeweils drei für Selbstwirksamkeits- und Handlungsergebniserwartungen vorgesehen.

Mit diesen 24 Items werden erneut exploratorische Faktorenanalysen durchgeführt. Auch diese Itemauswahl scheint für eine Faktorenanalyse geeignet: Für beide Fragebogenversionen zeigt der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient substantielle Korrelationen an (SKARBoff: KMO = .911; SKARBon: KMO = .922), Bartlett's Test auf Sphärizität ist signifikant (SKARBoff: $\chi^2_{(276)} = 4276.8$; $p < .001$; SKARBon: $\chi^2_{(276)} = 3983.8$; $p < .001$) und die MSA-Koeffizienten aller Items deuten auf eine angemessene Eignung (SKARBoff: alle MSA $\geq .71$, nur

vier MSA < .80; SKARBon: alle MSA \geq .75, nur zwei MSA < .80). Die anfänglichen Kommunalitäten liegen bis auf eine Ausnahme zwischen $h^2 = .30$ und $h^2 = .61$ beim SKARBoff beziehungsweise $h^2 = .27$ und $h^2 = .59$ beim SKARBon. Item 18 („bloß Spaß“) hat eine äußerst geringe Kommunalität ($h^2 = .19$ im SKARBoff, $h^2 = .17$ im SKARBon), wird jedoch beibehalten, da es als zentral für das Konstrukt angesehen wird. Scree-Plot, Parallelanalyse und MAP-Test sprechen bei beiden Fragebogenversionen für drei Faktoren, das Kaiser-Guttman-Kriterium ließe jedoch auch vier (SKARBon) oder fünf (SKARBoff) Faktoren in Betrachtung ziehen. Dementsprechend werden wiederum Analysen mit drei bis fünf Faktoren durchgeführt (oblique Rotation: Promax, Kappa = 4).

Unabhängig von Fragebogenversion und zugelassener Faktorenzahl laden alle Moral-Disengagement-Items, inklusive jener zur Verantwortungsabweisung, auf einem gemeinsamen Faktor. Auch die Items zu negativen Handlungsergebniserwartungen (Befürchtungen) laden relativ konsistent auf einem separaten Faktor. Die prosozialen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen differenzieren sich aus, wenn mehr als drei Faktoren zugelassen werden: Bei fünf Faktoren bilden Empathie, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Verantwortungsübernahme jeweils einen eigenen Faktor. Die Fünf-Faktoren-Lösung ermöglicht somit die beste Interpretierbarkeit. Zudem liefert sie die klarste Itemzuordnung, die überdies für beide Fragebogenversionen identisch ist. Die fünf Faktoren klären beim SKARBoff 47.6 % der Gesamtvarianz auf und beim SKARBon 45.5 %. Werden die Korrelationen anhand der fünf Faktoren reproduziert, erhält man 5 % nicht-redundante Residuen für den SKARBoff und 6 % für den SKARBon. Faktorladungen und Kommunalitäten der Items sind für die Fünf-Faktoren-Lösung im Anhang in Tabelle B14 (ESM) für beide Fragebogenversionen aufgeführt.

Für die konfirmatorischen Faktorenanalysen wurde das Vorgehen der explorativen Faktorenanalysen fortgeführt und den Berechnungen aufgrund der genesteten Datenstruktur die Within-Group-Kovarianzen zugrunde gelegt. Weiterhin wurde der Maximum-Likelihood-Schätzer mit robusten Standardfehlern und Santorra-Bentler-skaliertes Teststatistik (*estimator* = „MLM“) eingesetzt. Als alternatives Vorgehen werden zusätzlich die Ergebnisse der von F. L. Huang (2017) bereitgestellte Prozedur für das R-Paket *lavaan* berichtet, welche den Analysen die gepoolte Kovarianzmatrix zugrunde legt und der Mehrebenenstruktur so noch besser gerecht wird, jedoch keine robuste Schätzung erlaubt. Eine weitere Alternative, die zwar nicht der genesteten Datenstruktur Rechnung trägt, wohl aber dem ordinalen Charakter der Itemantworten (vier diskrete Antwortkategorien), ist die Nutzung eines Schätzers, welcher auf polychorischen Korrelationen beruht (Flora & Curran, 2004; Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García &

Tabelle 3.3 Teststatistiken und Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen der SKARB-Fragebögen

	SKARBoff					SKARBon					
	MLM	MCFA	WLSMV	MLM	MCFA	MLM	MCFA	WLSMV	MLM	MCFA	WLSMV
χ^2 (242)	444,26	493,66	447,53	407,13	448,58	407,13	448,58	429,16	407,13	448,58	429,16
CFI	.941	.934	.937	.949	.942	.949	.942	.939	.949	.942	.939
TLI	.933	.925	.928	.941	.934	.941	.934	.931	.941	.934	.931
RMSEA [90 % CI]	.046 [.039, .053]	.049 [.043, .055]	.043 [.037, .049]	.039 [.035, .049]	.045 [.038, .051]	.039 [.035, .049]	.045 [.038, .051]	.041 [.035, .048]	.039 [.035, .049]	.045 [.038, .051]	.041 [.035, .048]
SRMR	.053	.053	.049	.049	.052	.049	.052	.049	.049	.052	.049

Anmerkung. Analysen zur Überprüfung der Fünf-Faktoren-Struktur beruhen auf einer Auswahl von 24 Items; MLM: Analysen mit MLM-Schätzer auf Grundlage gruppenzentrierter Werte, MCFA: Analysen mit Mehrebenenprozedur nach F. L. Huang (2017), WLSMV: Analysen mit WLSMV-Schätzer; CFI = Comparative Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; wenn verfügbar wurden immer die robusten Teststatistiken und Fit-Indizes berichtet; $N_{SKARBoff} = 464$, $N_{SKARBon} = 454$.

Vila-Abad, 2010). Dementsprechend wurden die Rohdaten einer weiteren Analyse mit diagonal gewichtetem Least-Squares-Schätzer und skaliertes Teststatistik ($\text{estimator} = \text{„WLSMV“}$) unterzogen. Die verschiedenen Vorgehensweisen kommen zu ähnlichen Einschätzungen der Modellpassung – die Diskrepanzen zwischen verschiedenen Passungsindizes beträgt maximal 0.01 (vgl. Tabelle 3.3). Wie signifikanter χ^2 -Test und Konfidenzintervalle des RMSEA zeigen, liegt kein exakter Modellfit vor. Die inkrementellen Fit-Indizes CFI und TLI liegen durchweg etwas unter dem empfohlenen Cut-off-Wert von .95, die absoluten Fit-Indizes und der Quotient aus χ^2 -Statistik und Freiheitsgraden sprechen hingegen für eine akzeptable bis gute Passung (vergleiche dazu auch Tabelle 2.1).

In Abbildungen C2 und C3 des Anhangs (ESM) sind die vollständig standardisierten Faktorladungen sowie die Korrelationen zwischen den Faktoren jeweils für SKARBoff und SKARBon dargestellt. Stellvertretend erfolgt die Darstellung nur für die Analysen mit robustem MLM-Schätzer und gruppenzentrierten Daten, da sich die Parameterschätzungen zwischen den verschiedenen Vorgehensweisen nur geringfügig unterscheiden. Bei robustem MLM-Schätzer mit gruppenzentrierten Werten und ML-Schätzer mit gepoolter Kovarianzmatrix sind sie nahezu identisch. Die Abweichungen zwischen ML-Schätzern und WLSMV-Schätzers sind höher, nachfolgende Zusammenfassung trifft weitgehend jedoch auch beim WLSMV-Schätzer zu. Alle Items laden signifikant auf den vorgesehenen Faktoren. Am geringsten ist die Ladung von Item 18 („bloß Spaß“) auf dem Moral-Disengagement-Faktor (SKARBoff: $\lambda = .41$; SKARBon: $\lambda = .38$). Ein Großteil der Ladungen liegt bei mindestens .60 (79 % der SKARBoff-Items, 67 % der SKARBon-Items). Doch auch alle Fehlervarianzen sind signifikant von null verschieden, ein beachtlicher Varianzanteil geht somit auf andere Einflüsse als die angenommenen Konstrukte zurück (unsystematische oder itemspezifische Varianz, andere Einflussfaktoren). Weiterhin fällt auf, dass alle Faktoren – mit Ausnahme von Selbstwirksamkeitsüberzeugung und negativen Handlungsergebniserwartungen – signifikant untereinander korrelieren. Die Korrelationen gehen in die erwarteten Richtungen. So korrelieren die Faktoren der prosozialen Reaktionen Empathie, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitserwartung positiv untereinander und allesamt negativ mit Moral Disengagement. Besonders stark ist der Zusammenhang zwischen Empathie und Verantwortungsgefühl. Die negativen Handlungsergebniserwartungen korrelieren positiv mit Empathie und Verantwortungsgefühl sowie leicht negativ mit Moral Disengagement.

Da die Modellpassung nicht völlig zufriedenstellend ausfällt, wurden die residualen Kovarianzen sowie die Modifikationsindizes betrachtet. Diese verdeutlichen, dass durch das Modell ein großer Teil der Zusammenhänge in den Daten nicht durch die angenommene Faktorenstruktur erklärt werden kann. Theoriebasiert wurden Residual-Kovarianzen zwischen den jeweiligen Indikatoren einer Subfacette (10 + 26 affektive Empathie, 17 + 43 kognitive Empathie, 23 + 38 empathische Anteilnahme, 2 + 18 Verharmlosung, 9 + 21 Schuldzuweisung, 5 + 30 Verantwortungsleugnung, 14 + 39 moralische Emotionen, 12 + 22 Verteidigerwissen) zugelassen, was den Modellfit verbesserte (SKARBoff: $\Delta\chi^2_{(8)} = 49.13$, $p < .001$; SKARBon: $\Delta\chi^2_{(8)} = 49.42$, $p < .001$) und die Fit-Indizes verbesserte, sodass die inkrementellen Fit-Indizes nun ebenfalls in einem akzeptablen Bereich lagen (SKARBoff: CFI = .954, TLI = .946, RMSEA = .041, 90 % CI [.034, .048] und SRMR = .051; SKARBon: CFI = .964, TLI = .957, RMSEA = .036, 90 % CI [.028, .043] und SRMR = .049). Signifikant auf einem Niveau von $p < .05$ wurden im SKARBoff die Residualkovarianzen für affektive und kognitive Empathie, Verharmlosung, Schuldzuweisung und Verteidigerwissen, im SKARBon für Schuldzuweisung, Verantwortungsleugnung und Verteidigerwissen. Die standardisierten Parameterschätzungen für Faktorladungen und Faktorkorrelationen ändern sich nicht wesentlich durch das selektive Zulassen tatsächlich korrelierter Fehler – die Differenz beträgt maximal .09. Ein Drei-Faktoren-Modell – wie von Scree-Plot, MAP-Test und Parallelanalyse in der exploratorischen Faktorenanalyse impliziert – kann die Daten hingegen nicht besser abbilden. Als Grundlage für die Skalenbildung dient daher das konfirmatorisch geprüfte Fünf-Faktoren-Modell.

3.4.4 Reliabilitäten und Skalenstatistiken der SKARB-Fragebögen

Die interne Konsistenz der fünf Skalen des SKARB-Fragebogens lässt sich für beide Fragebogenversionen als zufriedenstellend bis gut einstufen (Kline, 2011). In Tabelle 3.4 sind sowohl Cronbachs Alpha, der am weitesten verbreitete Reliabilitätskoeffizient, als auch McDonalds Omega aufgeführt. Letzterer stellt eine adäquate Alternative dar, wenn die Eindimensionalität einer Skala und die Annahme essentiell tau-äquivalenter Messung nicht sichergestellt ist. Beide Koeffizienten sind nahezu identisch. Auch macht es keinen Unterschied, ob die Reliabilitäten auf Grundlage der Itemrohwerte oder der klassenweise zentrierten Itemscores berechnet werden – die Differenz zwischen beiden Vorgehensweisen beträgt maximal 0.02. Die Trennschärfen der Items liegen zwischen .35 (Item 18

“bloß Spaß”) und .76 (Item 38 “voll von Mitgefühl”), die meisten Items haben Trennschärfen über .50. Keines der Items verschlechtert die interne Konsistenz der Skala maßgeblich.

Tabelle 3.4 Interne Konsistenzen der SKARB-Fragebögen

Skala (Itemzahl)	SKARBoff			SKARBon		
	<i>Cronbachs Alpha [CI]</i>	<i>McDonalds Omega [CI]</i>	<i>N</i>	<i>Cronbachs Alpha [CI]</i>	<i>McDonalds Omega [CI]</i>	<i>N</i>
Empathie (6)	.87 [.86; .89]	.88 [.86; .89]	479	.88 [.86; .90]	.88 [.86; .90]	474
MD (9)	.82 [.79; .85]	.82 [.79; .85]	469	.81 [.78; .83]	.81 [.78; .83]	474
Verantwortung (3)	.80 [.76; .83]	.81 [.77; .84]	478	.79 [.75; .82]	.80 [.76; .84]	480
Selbstwirksamkeit (3)	.79 [.75; .82]	.79 [.76; .82]	482	.72 [.66; .77]	.73 [.67; .77]	477
Befürchtungen (3)	.75 [.70; .79]	.76 [.70; .80]	480	.69 [.64; .75]	.72 [.66; .76]	481

Anmerkung. In eckigen Klammern angeführt sind die mittels bias-corrected and accelerated (BC_a) Bootstrapping ermittelten 95 %-Konfidenzintervalle. Schätzungen der internen Konsistenzen beruhen auf Fällen mit vollständigen Daten für die Items der jeweiligen Skala. MD = Moral Disengagement.

Die Betrachtung von Histogrammen, Boxplots und Q-Q-Plots sowie den Statistiken für Schiefe und Exzess der Skalenscores zeigt, dass diese für beide Fragebogenversionen ähnlich verteilt sind. Die Scores der Empathieskala sind relativ symmetrisch, aber breitipflig verteilt. Auch Verantwortungs-, Selbstwirksamkeits- und Befürchtungsscores sind eher breitipflig und zudem eher linkssteil. Insbesondere bezüglich der Befürchtungen scheint sich ein Bodeneffekt zu zeigen. Die Moral-Disengagement-Scores sind ebenfalls linkssteil, jedoch nicht breitipflig, sodass das obere Ende der Verteilung dünn ausfällt. Dies spiegelt sich auch in der Spannweite wider, welche nur bei Moral Disengagement nicht von null bis drei reicht ($\text{Max}_{\text{MD}} = 2.78$). Die Skalenstatistiken sind in Tabelle 3.5 aufgeführt. Dort sind auch die Intraklassenkorrelationen sowie Designeffekte ablesbar. Erhöhte Designeffekte sind offline für Moral Disengagement und Selbstwirksamkeitsüberzeugung gegeben. Leicht erhöht sind weiterhin die Designeffekte für Empathie offline sowie Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung online.

Tabelle 3.5 Skalenstatistiken der SKARB-Fragebögen

Skala (Itemzahl)	<i>M (SD)</i>	<i>Schiefe</i>	<i>Exzess</i>	<i>ICC</i>	<i>Design</i>	<i>N</i>
SKARBoff						
Empathie (6)	1.64 (0.76)	-0.07	-0.84	.063	2.03	483
Moral Disengagement (9)	0.87 (0.52)	0.53	0.28	.098	2.60	483
Verantwortung (3)	1.30 (0.83)	0.41	-0.58	.055	1.89	478
Selbstwirksamkeit (3)	1.44 (0.74)	0.32	-0.43	.078	2.26	482
Befürchtungen (3)	1.01 (0.80)	0.51	-0.59	.024	1.39	480
SKARBon						
Empathie (6)	1.60 (0.77)	0.00	-0.77	.052	1.86	485
MD (9)	0.94 (0.52)	0.55	0.10	.048	1.78	485
Verantwortung (3)	1.22 (0.81)	0.36	-0.62	.067	2.08	480
Selbstwirksamkeit (3)	1.38 (0.71)	0.29	-0.24	.067	2.07	477
Befürchtungen (3)	0.95 (0.76)	0.62	-0.26	.045	1.72	481

Anmerkung. Skalenmittelwerte wurden berechnet, wenn mindestens drei Items der jeweiligen Skala beantwortet wurden; ICC = Intraklassenkorrelation; Design = Designeffekt.

Während in Abschnitt 3.4.3 sowie Abbildungen C2 und C3 (ESM) bereits die Korrelationen zwischen den latenten Faktoren beschrieben wurden, sollen hier nochmals die Korrelationen zwischen den manifesten Skalenwerten berichtet werden (siehe Tabelle 3.6). Das Muster der manifesten Variablen gleicht dem der latenten Konstrukte: Die stärkste Korrelation besteht sowohl beim SKARBoff als auch SKARBon zwischen Empathie und Verantwortungsübernahme, beide korrelieren positiv mit Selbstwirksamkeitserwartung und diese drei wiederum negativ mit Moral Disengagement. Eine positive Korrelation besteht auch zwischen Empathie und Befürchtungen. Dabei macht es kaum einen Unterschied, ob mit gruppenweise zentrierten Skalenwerten oder Skalenrohwerten gearbeitet wird. Berechnet man statt Pearsons Korrelationskoeffizienten Kendalls Rangkorrelationskoeffizienten Tau, welcher robuster bei nicht-normalverteilten Daten ist (Howell, 2010) und dem Umstand besser Rechnung trägt, dass auch die Skalenwerte streng genommen nicht intervallskaliert sind, zeigt sich wiederum das gleiche Korrelationsmuster, obgleich Kendalls Tau betragsmäßig durchweg geringer ausfällt. Im Vergleich der unterschiedlichen Korrelationsarten zeigen sich die Zusammenhänge als äußerst konsistent. In Tabelle 3.6 sind überdies auch die Korrelationen zwischen Offline- und Online-Version angeführt. Am stärksten ist die

korrelative Übereinstimmung zwischen Offline- und Online-Version hinsichtlich Empathie, am geringsten hinsichtlich Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

Tabelle 3.6 Korrelationen zwischen den Skalen des SKARB-Fragebogens sowie zwischen den Fragebogenversionen

	Emp	MD	Vera	SW	Bef	off-on
Empathie (Emp)	–	–.583***	.728***	.387***	.230***	.803***
		–.433***	.572***	.295***	.157***	.652***
		–.569***	.714***	.374***	.252***	.795***
		–.385***	.518***	.261***	.160***	.607***
Moral Disengagement (MD)	–.625***	–	–.532***	–.232***	–.049	.719***
	–.458***		–.399***	–.184***	–.007	.576***
	–.636***		–.525***	–.217***	–.079	.693***
	–.431***		–.349***	–.149***	–.032	.505***
Verantwortung (Vera)	.689***	–.503***	–	.438***	.246***	.763***
	.534***	–.358***		.368***	.175***	.625***
	.676***	–.516***		.427***	.268***	.744***
	.475***	–.334***		.304***	.169***	.547***
Selbstwirksamkeit (SW)	.512***	–.339***	.475***	–	–.087	.663***
	.395***	–.240***	.379***		–.085*	.539***
	.503***	–.336***	.462***		–.077	.634***
	.346***	–.210***	.321***		–.055	.457***
Befürchtungen (Bef)	.228***	–.032	.227***	–.054	–	.703***
	.165***	.001	.192***	–.039		.571***
	.238***	–.045	.233***	–.036		.691***
	.154***	–.013	.163***	–.027		.509***

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen werden die Zusammenhänge zwischen den Skalen des SKARBoff dargestellt ($N_{\text{SKARBoff}} = 476\text{--}482$), unterhalb der Diagonalen jene zwischen den Skalen des SKARBon ($N_{\text{SKARBoff}} = 472\text{--}485$), in der rechten Spalte die Zusammenhänge zwischen SKARBon und SKARBoff ($N_{\text{off-on}} = 463$). In der ersten Zeile steht jeweils Pearsons Korrelationskoeffizient r , in der zweiten Zeile Kendalls Rangkorrelationskoeffizient τ , in der dritten Zeile Pearsons r für die klassenweise zentrierten Mittelwertskalen und in der vierten Zeile Kendalls τ für die klassenweise zentrierten Mittelwertskalen.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.4.5 Zusammenhänge mit soziodemographischen Merkmalen

Korrelative Analysen zeigen, dass die Skalen des SKARB-Fragebogens Zusammenhänge mit Geschlecht und Alter aufweisen, jedoch keine deutlichen Zusammenhänge mit der akademischen Leistung bestehen (siehe Tabelle 3.7). Dies ist für beide Fragebogenversionen gleichermaßen zutreffend.

Tabelle 3.7 Korrelative Zusammenhänge der SKARB-Skalen mit Geschlecht, Alter und Notenschnitt

SKARB-Skalen	Geschlecht		Alter		Note	
	off	on	off	on	off	on
Empathie	.360***	.348***	-.122**	-.144**	-.079	-.063
	.302***	.219***	-.091**	-.111**	-.060	-.062
	.354***	.348***	-.089	-.037	-.061	-.054
	.292***	.284***	-.042	-.007	-.037	-.050
Moral Disengagement	-.335***	-.371***	.124**	.129**	.120*	.056
	-.289***	-.307***	.085*	.097**	.076*	.050
	-.335***	-.374***	.140**	.107*	.011	-.025
	-.272***	-.303***	.091**	.073*	.002	-.009
Verantwortung	.205***	.216***	-.054	-.080	-.001	-.025
	.175***	.187***	-.042	-.067	-.001	-.019
	.194***	.203***	-.057	-.065	-.006	-.042
	.157***	.167***	-.031	-.050	-.005	-.027
Selbstwirksamkeit	-.024	.032	-.025	-.047	-.015	.056
	-.015	.022	-.019	-.061	.002	.033
	-.011	.053	.026	.033	-.047	.019
	-.015	.022	.035	.028	-.014	.016
Befürchtungen	.145**	.204***	-.094*	-.088	-.028	-.058
	.119**	.168***	-.080*	-.080*	-.017	-.049
	.140**	.190***	-.050	-.055	-.007	-.052
	.111**	.146***	-.050	-.043	.003	-.034

Anmerkung. In der ersten Zeile steht jeweils Pearsons Korrelationskoeffizient r , in der zweiten Zeile Kendalls Rangkorrelationskoeffizient τ , in der dritten Zeile Pearsons r für die klassenweise zentrierten Variablen und in der vierten Zeile Kendalls τ für die klassenweise zentrierten Variablen; Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert, Alter in Jahren, Note = Notenschnitt der Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (höhere Werte indizieren schlechtere Leistungen); Stichprobengröße schwankt aufgrund von Fehlwerten zwischen $N = 413$ und $N = 483$.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Die Geschlechtsunterschiede sind derart, dass Mädchen mehr Empathie, Verantwortungsgefühl und Befürchtungen, aber weniger Moral Disengagement berichten als Jungen. Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung etwas gegen die Schikanen tun zu können. Die deskriptiven Mittelwertunterschiede im Geschlechtervergleich lassen sich Tabelle B15 im elektronischen Zusatzmaterial entnehmen. Weniger konsistent und weniger stark ausgeprägt sind die Zusammenhänge mit dem Alter. Es besteht eine negative Korrelation mit Empathie und eine sehr schwache negative Korrelation mit Befürchtungen, jedoch jeweils nur über die Gesamtstichprobe hinweg – nicht innerhalb der Klassen (d. h. nicht mit klassenweise zentrierten Variablen). Weiterhin besteht ein positiver Zusammenhang mit Moral Disengagement, sowohl innerhalb der Klassen als auch über alle Klassen hinweg. Ältere Heranwachsende berichten also generell mehr Moral Disengagement und jene, die älter als der Klassendurchschnitt sind, berichten auch im Vergleich zu ihren Klassenmitgliedern überdurchschnittlich viel Moral Disengagement. Hinsichtlich der akademischen Leistung zeigt sich nur eine schwach positive Korrelation des Notenschnitts mit Moral Disengagement bei Schulbullying, welche innerhalb der Klassen nicht signifikant wird.

Zur multivariaten Absicherung der bivariaten Zusammenhänge wurden in R lineare Regressionsanalysen mit Random Intercepts gerechnet, wobei die fünf Skalen des SKARB-Fragebogens jeweils offline und online die abhängigen Variablen darstellten. Als Prädiktoren wurden zunächst Geschlecht, Alter und Notenschnitt geprüft. Der Notenschnitt erwies sich in keiner der Analysen als signifikant. Das Alter zeigte hier jedoch in 7 von 10 Fällen einen marginal signifikanten Zusammenhang ($p < .10$) mit der jeweiligen Variablen. Da Studienbefunde auf eine geschlechtsspezifische Entwicklung einiger sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen hindeuten (vgl. Abschnitt 1.4.2 und 1.4.3), wurden im Folgenden auch die Interaktionen zwischen Alter und Geschlecht geprüft. Der Notenschnitt wurde dabei nicht wieder in die Analysen aufgenommen, da er viele Fehlwerte aufwies – insbesondere fielen zwei komplette Gemeinschaftsschulklassen weg, in denen gar keine Noten kommuniziert wurden.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in Tabelle 3.8 dargestellt. In Einklang mit den bivariaten Befunden erweist sich Geschlecht als signifikanter Prädiktor für Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl und Befürchtungen, nicht aber für Selbstwirksamkeitserwartungen. Dies war gleichermaßen für den Offline- und den Online-Kontext zutreffend. Obgleich der Interaktionsterm für Geschlecht und Alter in keiner der Analysen signifikant wurde, zeigte sich das Alter in dieser Konstellation für drei Variablen als signifikanter Prädiktor auf einem Niveau von $p < .05$. Für Offline-Empathie

und Online-Verantwortungsgefühl war Alter negativ prädiktiv, für Offline-Moral-Disengagement positiv.

Eine graphische Inspektion zeigt, dass die Variablen – mit Ausnahme der Befürchtungen – die Annahmen der linearen Regression erfüllen. Der Plot von vorhergesagten Werten gegen die Residuen zeigt für keine der Skalen eine Trichter- oder Kurvenform, welche auf Heteroskedastizität oder Nicht-Linearität hinweisen würden. Für Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen sind zudem die Histogramme der Residuen einigermaßen normalverteilt und auch in den Q-Q-Plots liegen die Werte größtenteils auf einer Linie. Abweichungen zeigen sich jedoch in den Extrembereichen. Bei der Skala Befürchtungen zeigen sich hingegen eine linkssteile Verteilung der Residuen und deutlichere Abweichungen in den Q-Q-Plots. Dies passt auch zur Beobachtung eines Bodeneffektes bei den Skalenwerten der Befürchtungen. Es wurden daher Quadratwurzel- und Logarithmus-Transformation zur Reduktion der positiven Schiefe getestet. Die Quadratwurzel-Transformation führte zu einer negativen Schiefe der Skalenwertverteilung, die Logarithmus-Transformation hingegen konnte die Schiefe eliminieren, wobei jedoch die Verteilung sehr flach wurde. Auch die Residuen waren nach der Regression mit den logarithmierten Werten eher normal verteilt, aber sehr flach. Da die Transformationen keinen Unterschied für die Signifikanz der Prädiktoren machten, werden zugunsten der Interpretierbarkeit und Vergleichbarkeit mit den anderen Skalen die Regressionsergebnisse für die nicht-transformierten Skalenwerte berichtet.

Die generelle Modellgüte lässt sich anhand von R_{β}^2 , welches die multivariate Assoziation zwischen festen Prädiktoren und beobachtetem Outcome quantifiziert (siehe Tabelle 3.8), sowie Modellvergleichen abschätzen. Das Modell mit Geschlecht und Alter sowie deren Interaktion klärt für Empathie und Moral Disengagement den vergleichsweise höchsten Varianzanteil auf (12–15 %). Für Verantwortungsgefühl und Befürchtungen sind es hingegen nur 3–5 % und für die Selbstwirksamkeitserwartungen hat dieses Modell keinen Erklärungswert. Vergleiche mit dem Nullmodell (Random-Intercept-Modell ohne Prädiktoren) zeigen damit übereinstimmend für alle Skalen außer die Selbstwirksamkeit, dass die Hinzunahme der Prädiktoren zu einer Abnahme des AIC und einer signifikanten Modellverbesserung führt ($ps < .001$, außer Befürchtungen offline: $p = .004$). Lässt man Alter und Interaktionsterm weg steigt das AIC nur bei den Modellen für Empathie und Moral Disengagement leicht an, doch nur für Moral Disengagement offline verschlechtert sich die Modellpassung signifikant ($p = .049$, übrige $ps < .10$). Bei den Modellen zu Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeit und Befürchtungen bleibt das AIC gleich oder sinkt sogar leicht ab. Das sparsamere Modell ist hier in keinem Fall signifikant schlechter.

Tabelle 3.8 Lineare Regressionen mit Random Intercepts und soziodemographischen Prädiktoren für die fünf Skalen der SKARB-Fragebogen

	Empathie		Moral Disengagement		Verantwortung		Selbstwirksamkeit		Befürchtungen	
	off	on	off	on	off	on	off	on	off	on
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)
Interzept	1.33*** (0.06)	1.29*** (0.06)	1.08*** (0.04)	1.15*** (0.04)	1.11*** (0.07)	1.02*** (0.06)	1.43*** (0.06)	1.33*** (0.06)	0.89*** (0.06)	0.77*** (0.06)
Feste Effekte										
Geschlecht	0.54*** (0.06)	0.53*** (0.07)	-0.34*** (0.04)	-0.38*** (0.04)	0.32*** (0.07)	0.34*** (0.07)	-0.01 (0.07)	0.07 (0.06)	0.22** (0.07)	0.31*** (0.07)
Alter	-0.09* (0.04)	-0.08 (0.04)	0.07* (0.03)	0.06 (0.03)	-0.03 (0.04)	-0.09* (0.04)	-0.05 (0.05)	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.04)
Geschlecht × Alter	0.03 (0.05)	0.01 (0.05)	-0.03 (0.03)	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.06)	0.08 (0.06)	0.07 (0.05)	0.05 (0.05)	-0.03 (0.06)	-0.02 (0.05)
Zufallseffekte	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)
Interzept	0.02 (0.17)	0.02 (0.14)	0.02 (0.16)	0.01 (0.10)	0.04 (0.19)	0.04 (0.19)	0.05 (0.22)	0.04 (0.19)	0.01 (0.12)	0.02 (0.14)
Residual	0.47 (0.69)	0.50 (0.71)	0.21 (0.46)	0.22 (0.47)	0.63 (0.79)	0.58 (0.76)	0.51 (0.72)	0.47 (0.69)	0.61 (0.78)	0.53 (0.73)
R^2	.138	.135	.123	.150	.041	.054	.005	.005	.029	.050
<i>N</i>	480	482	480	482	475	477	479	474	477	478

Anmerkung. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert; Alter ist um das mittlere Alter der Stichprobe zentriert; Anzahl der Klassen: 28.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.4.6 Zusammenhänge mit der Perspektive der Bullying-Erfahrung

In Abschnitt 3.4.1 wurde beschrieben, auf welche Weise die Befragten schon einmal von Schul- oder Cyberbullying mitbekommen haben. Diese Bullying-Erfahrungen lassen sich danach kategorisieren, ob man Bullying aus der Opfer-Perspektive (selbst Opfer gewesen, mit Opfer zusammen gewesen während der Schikanen, von Opfer erzählt bekommen), aus der Täter-Perspektive (selbst Täter gewesen, mit Täter zusammen gewesen) oder ausschließlich aus einer neutralen Position (beobachtet, davon gehört, von anderen erzählt bekommen) erlebt hat. Inwiefern dies einen Einfluss auf die berichteten sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen hat, wurde wiederum mittels linearer Regressionen mit Random Intercepts geprüft. Täter- und Opfer-Perspektive wurden dazu jeweils mit der ausschließlich neutralen Position kontrastiert. Geschlecht und Alter wurden als Kontrollvariablen aufgenommen.

Die Opfer-Perspektive erwies sich in allen Modellen als signifikanter Prädiktor. Heranwachsende, die Bullying bereits aus Perspektive des Opfers erlebt hatten, berichteten mehr Empathie, weniger Moral Disengagement, mehr Verantwortungsgefühl, mehr Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie auch mehr Befürchtungen als jene, die Bullying nur aus einer neutralen, nicht selbst beteiligten Position kannten. Des Weiteren berichteten Heranwachsende, die Bullying aus der Perspektive des Täters erlebt hatten, mehr Moral Disengagement als neutrale Bystander. Neben diesen Befunden, welche für Schul- und Cyberbullying konsistent auftraten, zeigten sich weitere vereinzelte Effekte für die Täter-Perspektive: ein negativer Zusammenhang mit Empathie bei Cyberbullying und ein negativer Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Schul-bullying. Den höchsten Erklärungswert haben die untersuchten Prädiktoren wieder für Empathie und Moral Disengagement ($R_{\beta}^2 = .162-.210$).

Die Prüfung auf Multikollinearität der Prädiktoren (mittels Variance Inflation Factor VIF und Toleranzstatistik) sowie auf Heteroskedastizität, nicht-lineare Zusammenhänge und nicht-normalverteilte Residuen ließ keine klaren Anzeichen für Voraussetzungsverletzungen erkennen. Ausnahme war wiederum die Skala der Befürchtungen, bei der die Residuen deutlich linkssteil verteilt waren. Eine Quadratwurzeltransformation verschlimmerte die Situation nur (deutliche Abweichungen im Q-Q-Plot, bimodale Verteilung der Residuen) und auch eine Logarithmus-Transformation kann keine gleichmäßige Normalverteilung der Residuen erreichen (symmetrischer, aber sehr flach). Da sich an der Signifikanz der Prädiktoren durch die Logarithmierung zudem nichts ändert, werden in

Tabelle 3.9 Lineare Regressionen mit Random Intercepts und Bullying-Erfahrung als Prädiktor für die fünf Skalen der SKARB-Fragebögen

	Empathie		Moral Disengagement		Verantwortung		Selbstwirksamkeit		Befürchtungen	
	off	on	off	on	off	on	off	on	off	on
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Interzept	1.24*** (0.07)	1.23*** (0.07)	1.08*** (0.05)	1.12*** (0.04)	1.02*** (0.08)	0.94*** (0.08)	1.44*** (0.07)	1.32*** (0.07)	0.85*** (0.07)	0.67*** (0.07)
Feste Effekte										
Geschlecht	0.46*** (0.07)	0.54*** (0.07)	-0.28*** (0.05)	-0.35*** (0.05)	0.24** (0.08)	0.39*** (0.08)	-0.11 (0.07)	0.07 (0.07)	0.16 (0.08)	0.40*** (0.08)
Alter	-0.06 (0.03)	-0.07 (0.04)	0.05* (0.03)	0.05* (0.02)	-0.01 (0.04)	-0.03 (0.04)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.04)	-0.06 (0.03)	-0.07 (0.04)
Opferperspektive	0.34*** (0.07)	0.34*** (0.08)	-0.15** (0.05)	-0.13* (0.05)	0.39*** (0.08)	0.27** (0.09)	0.21** (0.07)	0.19* (0.08)	0.20* (0.08)	0.19* (0.09)
Täterperspektive	-0.15 (0.14)	-0.32* (0.15)	0.28** (0.09)	0.36*** (0.10)	-0.22 (0.16)	-0.28 (0.17)	-0.32* (0.15)	-0.23 (0.15)	-0.10 (0.16)	0.05 (0.17)
Zufallseffekte	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$
Interzept	0.02 (0.16)	0.04 (0.20)	0.03 (0.16)	0.00 (0.07)	0.03 (0.18)	0.02 (0.14)	0.03 (0.17)	0.04 (0.19)	0.01 (0.12)	0.01 (0.11)
Residual	0.44 (0.66)	0.45 (0.67)	0.20 (0.45)	0.20 (0.44)	0.58 (0.76)	0.57 (0.76)	0.49 (0.70)	0.43 (0.66)	0.61 (0.78)	0.58 (0.76)

(Fortsetzung)

Tabelle 3.9 (Fortsetzung)

	Empathie		Moral Disengagement		Verantwortung		Selbstwirksamkeit		Befürchtungen	
	off	on	off	on	off	on	off	on	off	on
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
R^2	.182	.205	.162	.210	.097	.103	.039	.031	.044	.092
<i>N</i>	412	352	412	352	407	348	411	345	410	348

Anmerkung. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert; Alter ist um das mittlere Alter der Stichprobe zentriert; Referenzgruppe bei der Perspektive ist die neutrale Perspektive; Anzahl der Klassen: 28.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 3.9 die Ergebnisse für die nicht-transformierten Werte aller Skalen berichtet. Deskriptive Statistiken zu den Skalen getrennt nach den drei untersuchten Perspektiven finden sich im elektronischen Zusatzmaterial in Tabelle B16.

3.4.7 Vergleich von Schul- und Cyberkontext

Nach einer separaten Betrachtung der Skalen von Offline- und Online-Version des SKARB-Fragebogens soll im Folgenden auch ein direkter Vergleich der beiden Kontexte vorgenommen werden. Dazu wurden erneut lineare Regressionen mit Random Intercepts gerechnet, wobei spezifiziert wurde, dass die Intercepts sowohl zwischen den Klassen als auch zwischen den Individuen variieren können. Die Bullyingform (offline vs. online) stellt den interessierenden Within-Subjects-Faktor dar, Geschlecht und Alter wurden als Kontrollvariablen aufgenommen. Folgende Ergebnisse sind bereits von Knauf, Eschenbeck und Hock (2018) veröffentlicht worden. Die Bullyingform erwies sich als prädiktiv für vier der fünf Skalen. Im Kontext von Cyberbullying wurde mehr Moral Disengagement ($t_{(479)} = 2.78, p = .006$), hingegen weniger Verantwortungsgefühl ($t_{(471)} = 2.92, p = .004$), weniger Selbstwirksamkeit ($t_{(473)} = 2.03, p = .043$) und weniger Befürchtungen ($t_{(474)} = 2.53, p = .012$) berichtet als im Kontext von Schulbullying. Kein Unterschied zwischen Schul- und Cyberbullying zeigte sich für Empathie ($t_{(479)} = 1.89, p = .060$). Wie in den vorausgehenden Analysen berichteten Mädchen weniger Moral Disengagement sowie mehr Empathie, Verantwortungsgefühl und Befürchtungen als Jungen. Für Empathie zeigte sich ein schwach negativer und für Moral Disengagement ein schwach positiver Alterseffekt. Es wurden für jede Skala auch mögliche Interaktionen zwischen Kontext und Geschlecht oder Alter getestet, welche jedoch nicht signifikant wurden und nichts am Befundmuster änderten, sodass in Tabelle 3.10 die Modelle ohne Interaktionen im Detail berichtet werden. Eine graphische Inspektion der Residuen aller Modelle lässt keine deutlichen Hinweise auf Heteroskedastizität, nicht-lineare Zusammenhänge oder nicht-normalverteilte Residuen erkennen.

Tabelle 3.10 Lineare Regressionen mit Random Intercepts zum Vergleich von SKARBoff und SKARBon für die fünf Skalen des SKARB-Fragebogens

	Empathie	Moral Disengagement	Verantwortung	Selbstwirksamkeit	Befürchtungen
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Interzept	1.33*** (0.06)	1.09*** (0.04)	1.12*** (0.06)	1.40*** (0.06)	0.87*** (0.06)
Feste Effekte					
Bullyingform (within)	-0.04 (0.02)	0.05** (0.02)	-0.08** (0.03)	-0.06* (0.03)	-0.07* (0.03)
Geschlecht (between)	0.53*** (0.06)	-0.35*** (0.04)	0.33*** (0.07)	0.03 (0.06)	0.26*** (0.06)
Alter (between)	-0.07* (0.03)	0.05* (0.02)	-0.04 (0.03)	-0.01 (0.03)	-0.06 (0.03)
Zufallseffekte	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$	$\sigma^2 (SD)$
Individuum	0.37 (0.61)	0.14 (0.37)	0.45 (0.67)	0.31 (0.56)	0.39 (0.63)
Klasse	0.02 (0.15)	0.02 (0.13)	0.04 (0.19)	0.04 (0.20)	0.01 (0.12)
Residual	0.12 (0.34)	0.08 (0.27)	0.16 (0.40)	0.18 (0.42)	0.18 (0.42)
R^2_β	.135	.136	.046	.002	.038
<i>N</i>	480	480	479	479	480

Anmerkung. Bullyingform ist mit 0 für Offline-Bullying und 1 für Online-Bullying codiert; Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert; Alter ist um das mittlere Alter der Stichprobe zentriert; Anzahl der Klassen: 28.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.5 Diskussion

Hauptzielsetzung der Pilotierung des SKARB-Fragebogens war die Erprobung, die Analyse der Faktorenstruktur sowie die Auswahl von Items, mittels derer die interessierenden sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying effizient erfasst werden können. Die so gebildeten Skalen sollten hinsichtlich Geschlechts- und Altersunterschieden sowie Zusammenhängen mit der schulischen Leistung untersucht werden. Es sollte der Einfluss der Perspektive der Bullying-Erfahrung geprüft und schließlich ein Vergleich zwischen Schul- und Cyberkontext angestellt werden.

3.5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Der neu entwickelte SKARB-Fragebogen erwies sich alles in allem als praktikables Instrument zur Erfassung der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Schul- und Cyberbullying. Die Teilfragen der Pilotstudie sollen nachfolgend im Einzelnen geklärt werden.

(A) Feststellen der Praktikabilität des Erhebungsformates: Insgesamt bekräftigt die Erprobung des Fragebogens mit knapp 500 Sechst- und Achtklässlern von verschiedenen Schulformen eine breite Einsetzbarkeit des Instruments. Es traten keine grundsätzlichen Verständnisprobleme in Hinblick auf das Thema Schikanieren oder das Erhebungsformat auf. Wohl aber riefen einzelne Items Verständnisschwierigkeiten hervor. Generell war ein Großteil der Befragten bereits mit Bullying in der Schule oder mit Cyberbullying in Berührung gekommen, was bestätigt, dass es sich um eine geeignete Stichprobe zur Beantwortung der Fragestellungen handelt.

(B) Itemselektion und Prüfung der Testgütekriterien: Da der SKARB-Fragebogen für die Hauptstudie gemeinsam mit dem RoleGrid eingesetzt werden sollte, war ein wichtiges Ziel, eine Reduktion des Itempools von je 44 Items in SKARBOff und SKARBOff auf das nötige Mindestmaß, um die Teilnehmenden nicht zu überfordern. Erster Schritt hierzu war die Aussonderung von acht Items, die durch Verständnisschwierigkeiten aufgefallen waren, welche sich oftmals auch in erhöhten Raten von Fehlwerten äußerten. Weiterhin ausgeschlossen wurden nach einer kritischen theoretischen Reflexion fünf Items, die die interessierenden Konstrukte nicht treffend abbildeten. Erste exploratorische Faktorenanalysen sowie pragmatische Überlegungen führten zum Ausschluss weiterer sieben Items, sodass schließlich ein

Itempool mit 24 Items je Fragebogenversion blieb. Erneute exploratorische Faktorenanalysen mit diesem Itempool deuten auf drei bis fünf Faktoren. Während sich bei der Drei-Faktoren-Lösung Faktoren abzeichnen, die pro-bullying orientierte, prosoziale und hemmende mentale Reaktionen spiegeln, differenzieren sich bei der Fünf-Faktoren-Lösung die prosozialen mentalen Reaktionen zu Empathie, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus. Zu beachten ist, dass der hier der Einfachheit halber als „Selbstwirksamkeits-überzeugung“ bezeichnete Faktor auch einen Wissensaspekt enthält. Obgleich die Extraktionskriterien (Scree-Plot, MAP-Test, Parallelanalyse) überwiegend für eine Drei-Faktoren-Lösung sprechen, wurde aus zwei Gründen die Fünf-Faktoren-Lösung weiterverfolgt: Zum einen wird eine Überfaktorisierung als unproblematischer erachtet als eine Unterfaktorisierung (Bühner, 2006), zum anderen war nur bei fünf Faktoren die Itemzuordnung für den SKARBoff und SKARBon exakt identisch. Die Vergleichbarkeit beider Kontexte stellt ein zentrales Anliegen der Entwicklung des neuen Instruments dar und die fünf Faktoren ermöglichen zudem eine bessere Interpretierbarkeit und differenziertere Betrachtung. Die fünf Faktoren entsprechen den angestrebten Skalen, nur sind die Items der Verantwortungsleugnung nicht dem Konstrukt des Verantwortungsgefühls, sondern dem Moral Disengagement zugeordnet. Die konfirmatorische Prüfung des Fünf-Faktoren-Modells legt offen, dass keine exakte Modellpassung gegeben ist und auch die inkrementellen Fit-Indizes nicht zufriedenstellend sind. Die absoluten Fit-Indizes hingegen liegen im akzeptablen bis guten Bereich. Da mit einer relativ großen Stichprobe getestet wurde, kann man davon ausgehen, dass der signifikante χ^2 -Test auf geringe Modellfehlspezifikationen bei hoher Teststärke zurückgeht. Ein Drei-Faktoren-Modell kann die Daten nicht besser abbilden. Modellpassung und inkrementelle Fit-Indizes verbessern sich jedoch, wenn Residual-Kovarianzen zwischen den Indikatoren der Subfacetten zugelassen werden. Die internen Konsistenzen der Skalen liegen allesamt in einem ausreichenden, meist sogar sehr guten Bereich. Zusammengefasst scheint die weitere Arbeit mit den fünf Skalen für Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Befürchtungen (negative Handlungsergebniserwartungen) durchaus gerechtfertigt.

(C) Analyse der Zusammenhänge zwischen SKARB und soziodemographischen Merkmalen: Die erwarteten Zusammenhänge der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying mit soziodemographischen Merkmalen ließen sich nur zum Teil bestätigen. Dies mag daran liegen, dass zu den angenommenen Zusammenhängen bislang nur wenig empirische Forschung vorliegt und sie daher entweder theoretisch hergeleitet oder von allgemeinen, nicht auf Bullying bezogenen Befunden auf diesen spezifischen Aspekt übertragen wurden. Grundsätzlich

sind die Ergebnisse für SKARBoff und SKARBon nahezu identisch und werden daher gemeinsam diskutiert. Im Einklang mit den Erwartungen standen weitgehend die Befunde zu Geschlechtsunterschieden – sowohl bei bivariater als auch multivariater Betrachtung: Mädchen berichten mehr Empathie und mehr Befürchtungen, Jungen hingegen mehr Moral Disengagement. Unerwartet aus der bisherigen Forschungslage (Pozzoli & Gini, 2010, 2012) berichteten Mädchen zudem ein ausgeprägteres Verantwortungsgefühl, was jedoch dazu passt, dass Mädchen häufiger die Verteidiger-Rolle einnehmen (vgl. Abschnitt 1.5.4). Keine Geschlechtsunterschiede zeigen sich für die Selbstwirksamkeitserwartung. Die Zusammenhänge mit dem Alter sind entgegengesetzt zu den Hypothesen: Bullying-bezogene Empathie ist negativ und Bullying-bezogenes Moral Disengagement positiv mit Alter assoziiert. Dies widerspricht zwar längsschnittlichen Befunden zu allgemeiner Empathie und allgemeinem Moral Disengagement (siehe Abschnitt 1.4.2 und 1.4.3), passt aber zu Altersunterschieden hinsichtlich verteidigendem und schikanierendem Verhalten (siehe Abschnitt 1.5.2 und 1.5.4). Die übrigen Skalen wurden rein explorativ auf Alterseffekte hin untersucht. Hier zeigt sich ein schwach negativer bivariater Zusammenhang mit Befürchtungen: Ältere Jugendliche berichten seltener negative Konsequenzen des Verteidigens zu erwarten. Weiterhin ist in der multivariaten Analyse das Verantwortungsgefühl bei Cyberbullying negativ mit Alter assoziiert. Dieser Befund reiht sich in eine heterogene Forschungslage von teils negativen und teils nicht-vorhandenen Altersunterschieden. Schulleistungsunterschiede in Zusammenhang mit den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying lassen sich bis auf eine Ausnahme weder bi- noch multivariat bestätigen. Nur für Moral Disengagement tritt wie erwartet ein negativer Zusammenhang mit der schulischen Leistung auf (positive Korrelation mit dem Notenschnitt). Dieser ist allerdings ausschließlich für den Kontext Schulbullying und nicht innerhalb der Klassen erkennbar. Die vermuteten positiven Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Empathie, Verantwortung und Selbstwirksamkeitserwartung zeigen sich nicht. Die diesbezüglichen Hypothesen basierten ausschließlich auf theoretischen Überlegungen und vereinzelt allgemeinen Befunden, welche sich möglicherweise nicht ohne Weiteres auf die Bullying-bezogene Forschung übertragen lassen. Ein weiterer Grund für die nicht gefundenen Zusammenhänge, könnte die Operationalisierung mittels Selbstbericht der Zeugnisnoten sein. Dies ist vermutlich deutlich fehlerbehafteter (Gedächtniseffekte, Selbstdarstellung) als der Einsatz standardisierter Schulleistungstests oder der Rückgriff auf Notenlisten. Aus Zeit- respektive Datenschutzgründen ist der Selbstbericht hier jedoch die pragmatisch beste Lösung. Im Ganzen gesehen zeigen sich die theoretisch wie empirisch am besten gesicherten Geschlechtsunterschiede auch für den SKARB-Fragebogen, wohingegen weniger solide begründbare Hypothesen keine Unterstützung erfahren.

(D) Analyse der Zusammenhänge zwischen SKARB und Art der Erfahrungen mit Bullying: Dies ist die erste Studie, die untersucht, inwiefern die mentalen Reaktionen auf Bullying damit zusammenhängen, wie eine Person von Bullying mitbekommen hat, konkreter aus welcher Perspektive die Schikanen erlebt wurden. Hierzu wurden Heranwachsende zusammengefasst, die berichteten Opfer gewesen zu sein, mit dem Opfer zusammen gewesen zu sein oder es durch das Opfer erfahren zu haben. Zusammengefasst wurden auch jene, die zugaben selbst Täter gewesen zu sein oder sich auf Seiten des Täters sahen. Kontrastiert wurden die beiden Gruppen mit allen, die Bullying ausschließlich aus einer neutralen Beobachterposition mitbekommen hatten. Die regressionsanalytische Überprüfung bestätigt einen Großteil der getroffenen Annahmen: Diejenigen, die Bullying aus der Opfer-Perspektive mitbekommen hatten, berichten im Vergleich zu neutralen Bystandern mehr Empathie, weniger Moral Disengagement, mehr Verantwortungsgefühl und mehr Befürchtungen. Entgegen der Hypothesen berichten sie jedoch auch mehr Selbstwirksamkeitserwartungen in Hinblick auf das Verteidigen. Es scheint also nicht so, als würden sich Personen mit Viktimisierungserfahrung oder jene, denen das Opfer von seinen Erfahrungen erzählt, besonders hilflos fühlen, obgleich sie durchaus auch negative Konsequenzen verteidigender Handlungen fürchten. Dies könnte daran liegen, dass möglicherweise gerade die potenziellen Verteidiger von den Opfern ins Vertrauen gezogen werden. Heranwachsende, die Bullying aus der Täter-Perspektive erlebt hatten, berichten mehr Moral Disengagement, im Online-Kontext auch weniger Empathie und im Offline-Kontext weniger Verteidiger-Selbstwirksamkeit als neutrale Bystander. Letzteres steht im Einklang mit dem Befund, dass Verteidiger-Selbstwirksamkeit negativ mit selbstberichtetem Pro-Bullying-Verhalten der Bystander von Schulbullying assoziiert ist (Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2020). Täter und täternahe Bystander scheinen sich selbst also gar nicht zuzutrauen, etwas gegen die Schikanen tun zu können. Keine Unterschiede zu neutralen Bystandern zeigen sich hinsichtlich Verantwortungsgefühl und Befürchtungen, was daran liegen könnte, dass diese auch bei neutralen Bystandern relativ gering ausgeprägt sind. Generell sind die Befunde zur Täter-Perspektive vorsichtig zu betrachten, da dies eine kleine Gruppe war und die Standardfehler für die Regressionsgewichte vergleichsweise hoch ausfielen. Zusammengefasst stützen diese ersten Befunde die Annahme, dass die Art und Weise, wie und durch wen jemand von Bullying mitbekommt beziehungsweise in Bullying involviert ist, relevant für die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen ist.

(E) Vergleich zwischen Schul- und Cyberkontext: Hinsichtlich des Vergleichs der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen zwischen Schul- und Cyberkontext stützen die Daten drei der fünf Hypothesen. Wie erwartet hat Moral Disengagement

in Reaktion auf Cyberbullying eine stärkere Ausprägung als bei Schulbullying. Dies steht im Einklang mit der These von Runions und Bak (2015), dass strukturelle und funktionale Merkmale des Online-Kontexts gewisse Affordanzen für Moral Disengagement bieten (vgl. Abschnitt 1.4.6). Durch Mangel an emotionalen Hinweisreizen, physische Distanz und zeitliche Asynchronität entsteht eine emotionale Lücke, welche es sowohl Tätern als auch Bystandern ermöglicht, die negativen Konsequenzen für das Opfer zu leugnen oder bagatellisieren sowie die Taten zu beschönigen oder dem Opfer die Schuld zu geben (Runions & Bak, 2015). Kein Unterschied findet sich wider Erwarten zwischen empathischen Reaktionen auf Schul- versus Cyberbullying, obgleich diese durch die emotionale Lücke sowie erleichterte Schuldzuweisungen im Cyberspace reduziert sein sollten (Runions & Bak, 2015). Mögliche Erklärung hierfür ist, dass im Cyberspace vor allem die affektive Komponente der Empathie gehemmt ist, die entsprechende SKARB-Skala jedoch sowohl kognitive als auch affektive Empathie-Items umfasst. Weiterhin ist das Verantwortungsgefühl helfen zu müssen online schwächer ausgeprägt, was sich durch Verantwortungsdiffusion (Latané & Darley, 1970; Obermaier et al., 2015), weniger salienten Beziehungen sowie der Orientierung an lokalen passiven Gruppennormen (Postmes & Spears, 1998) erklären lässt. Auch Selbstwirksamkeitserwartungen fallen im Kontext von Cyberbullying geringer aus, was zur Annahme passt, dass Cybertäter aufgrund der Besonderheiten des Online-Kontexts (ständige Erreichbarkeit, Persistenz der Inhalte, Anonymität des Täters) als übermächtig wahrgenommen und eigene Einflussmöglichkeiten als gering eingeschätzt werden. Überraschenderweise fallen jedoch auch die Befürchtungen negativer Handlungsergebnisse bei Cyberbullying schwächer aus als bei Schulbullying. Dies könnte darauf zurückgehen, dass technische Möglichkeiten auch potenziellen Verteidigern einen gewissen Schutz bieten. Ein weiterer Erklärungsansatz für die Unterschiede zwischen Schul- und Cyberkontext könnte sein, dass Cyberbullying in schulischen Präventionsmaßnahmen bislang vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt wird. So könnte es sein, dass Übungen zur Schulung von Empathie kontextunspezifisch wirken, während eine Stärkung von Verantwortungsgefühl und praktischen Fertigkeiten zur Verteidigung des Opfers kontextspezifisch erfolgen sollte.

Zusammengenommen erweist sich der SKARB-Fragebogen in der Pilotstudie als geeignetes Instrument zur Erfassung der fünf interessierenden sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Schul- und Cyberbullying, welche im Rahmen des Bystander-Intervention-Modells (Latané & Darley, 1970) als relevant für das Bystander-Verhalten erachtet werden: Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitserwartung und Befürchtung negativer Handlungsergebnisse. Die faktorielle Prüfung zeigt eine annehmbare Passung und die internen Konsistenzen der Skalen liegen überwiegend im guten Bereich. Inhaltlich liefert die

Pilotstudie Befunde zu Geschlechts- und Alterseffekten sowie erste Erkenntnisse zu den Zusammenhängen dieser Bullying-bezogenen mentalen Reaktionen mit der Art und Weise, wie jemand von Bullying mitbekommen hat, und zu Unterschieden zwischen Schul- und Cyberbullying.

3.5.2 Reflexion des methodischen Vorgehens

Das methodische Vorgehen bei der Pilotierung des SKARB-Fragebogens soll an dieser Stelle kritisch reflektiert werden. Dabei sollen die Gestaltung des Instruments, das Design der Pilotierungsstudie sowie die statistische Auswertung betrachtet werden. Die Gestaltung des Instruments betreffend kann vor allem das Antwortformat überdacht werden. Als eine von vielen möglichen Optionen wurde ein vierstufiges Antwortformat mit den Beschriftungen *nie*, *manchmal*, *meistens* und *immer* gewählt. Die Abfrage der Häufigkeit von Reaktionen wurde aufgrund der möglichen Konfundierung mit der Häufigkeit von Zeugenerfahrungen bereits kritisiert (Sjögren et al., 2020). Eine Häufigkeitsskala wurde dessen ungeachtet gewählt, da die Häufigkeit bestimmter Gefühle und Gedanken insbesondere für jüngere Befragungsteilnehmer vermutlich besser vorstellbar ist als deren Intensität oder ihr Grad der Zustimmung. Die gerade Anzahl an Antwortoptionen sollte die aus Gleichgültigkeit oder Ambivalenz auftretende Tendenz zur Mitte verhindern (vgl. Hollenberg, 2016). Bei sechs Antwortstufen wurde die Gefahr einer Überforderung gerade für jüngere oder intellektuell schwächere Schülerinnen und Schüler gesehen, weshalb vier vollverbalisierte Stufen genutzt wurden, obgleich optimale Messungen erst zwischen fünf und sieben Abstufungen zu erwarten sind (siehe Hollenberg, 2016; Menold & Bogner, 2014). Inwiefern ein alternatives Antwortformat mit fünf oder sechs Abstufungen ebenfalls praktikabel ist und möglicherweise sogar zu besseren Ergebnissen führt, müsste in methodisch versierten Folgestudien geklärt werden.

Der vielfachen Kritik an Items mit wenigen Antwortkategorien in Bezug auf Skalenniveau (ordinal) und Verteilungsannahme (diskret, ergo nicht normalverteilt) wurde Rechnung getragen, indem für die konfirmatorischen Faktorenanalysen der WLSMV-Schätzer eingesetzt wurde, welcher auf polychorischen Korrelationen basiert (vgl. Holgado-Tello et al., 2010; Li, 2016; Moshagen & Musch, 2014). Wesentliche Unterschiede in Modellpassung oder Parameterschätzungen konnten zwischen robustem ML-Schätzer und WLSMV-Schätzer nicht festgestellt werden. Kritisch angemerkt werden muss im Zusammenhang mit der Faktorenstruktur, dass letztlich die Entscheidung getroffen wurde fünf Faktoren zu extrahieren, obgleich für die SKARBon-Version nur vier Faktoren einen

Eigenwert > 1 hatten. Dies bedeutet, dass ein Faktor in diesem Fall knapp weniger Varianz aufklärt, als ein standardisiertes Item besitzt (Bühner, 2006). Nichtsdestoweniger spricht vieles für die Extraktion von fünf Faktoren: die gute theoretische Interpretierbarkeit, die identische Itemzuordnung in SKARBoff und SKARBon sowie die Annahme, dass es weniger kritisch ist, zu viele als zu wenige Faktoren zu extrahieren (Bühner, 2006). Die Stichprobengröße für die konfirmatorische Faktorenanalyse lag mit 464 Probanden beim SKARBoff und 454 Probanden beim SKARBon unter dem empfohlenen Minimum von 10-mal mehr Probanden als zu schätzende Parameter (Kline, 2011, S. 12). Für das Modell mit fünf korrelierten Faktoren und 24 Variablen müssen 58 Parameter geschätzt werden, wozu mindestens 580 Probanden herangezogen werden sollten.

Bezüglich der gerechneten Regressionen können die Operationalisierungen der Prädiktoren kritisch betrachtet werden. So stellen das selbstberichtete Alter in Jahren und die selbstberichteten Zeugnisnoten keine sehr genauen Messungen dar. Studien mit explizitem Fokus auf die Entwicklung der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying sollten das Alter exakter erfassen, eine größere Altersspanne umfassen und vor allem längsschnittlich angelegt sein. Ist eine tiefergehende Klärung der Zusammenhänge mit akademischen Leistungen angestrebt, sollten diese mittels Leistungstests und tatsächlich eingetragenen Zeugnisnoten erfasst und mögliche Moderatoren und Mediatoren berücksichtigt werden. Schließlich ist auch die Operationalisierung der Perspektive, aus welcher Bullying erlebt wurde, nicht unkritisch zu sehen. Die Kategorisierung in Opfer-Perspektive, Täter-Perspektive und neutrale Bystander-Perspektive ist zunächst relativ grob und unterscheidet nicht zwischen Opfern und opfernahen Bystandern sowie zwischen aktiven Tätern und täternahen Bystandern. Auf diese Differenzierung wurde bewusst verzichtet, da dies – insbesondere bei den Tätern und täternahen Bystandern – kleine Gruppengrößen zur Folge gehabt hätte. Zudem ist anzunehmen, dass gerade die Täterschaft betreffend eventuell Selbstdarstellungstendenzen dazu führen, dass aktive Täter berichten, nur dabei gewesen zu sein. In diesem Fall wäre eine saubere Trennung dieser beiden Gruppen mittels Selbstbericht nicht möglich. Letztlich ging es in dieser Pilotstudie jedoch darum, erste Eindrücke zu Gruppenunterschieden und Korrelaten der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying zu erhalten, welche in Folgestudien präzisiert und vertieft werden können.

3.5.3 Ausblick

Die vorgestellte Pilotstudie zum SKARB-Fragebogen erlaubt es Implikationen für die Hauptstudie zu ziehen, aber auch einen generellen Ausblick für die künftige Forschung zu geben. Für die Hauptstudie soll der Fragebogen in seiner gekürzten und mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse geprüften Version eingesetzt werden. An der grundsätzlichen Fragebogengestaltung oder am Itemformat muss nichts geändert werden, obgleich – wie bereits erwähnt – methodische Vergleichsstudien mit einer höheren Zahl an Antwortkategorien aufschlussreich wäre. Etwas umstrukturiert und umformuliert werden sollten für die Haupterhebung die Fragen zu den eigenen Erfahrungen mit Bullying und wie man davon mitbekommen hat, um den Denkfluss der Befragten besser zu lenken. So entstand bei den Erhebungen der Eindruck, dass die anfängliche Frage, ob der- oder diejenige schon einmal Bullying mitbekommen hat, schnell verneint wurde, obgleich spätere Angaben auf eine sekundäre Zeugenschaft schließen lassen. Die Antwortoption, dass der Täter oder die Täterin es einem erzählt habe, war wohl bei der Formatierung verloren gegangen und sollte für die Haupterhebung wieder eingefügt werden, damit alle Perspektiven mit drei Items erfasst werden.

Zukünftige Studien könnten sich intensiver mit weiteren Testgütekriterien des SKARB-Fragebogens wie Retest-Reliabilität, Normierung und Messinvarianz zwischen den Versionen sowie verschiedenen Gruppen befassen. Auch das optimale Antwortformat in Hinblick auf Verständnis, Fehlerten, Reliabilitäten und Skalenniveau könnte im Rahmen der Item-Response-Theorie ermittelt werden. Weiterhin wäre eine Validierung unter Hinzunahme etablierter Instrumente – soweit diese vorhanden sind – wünschenswert. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass es sich nur für Moral Disengagement und Selbstwirksamkeitserwartung durchgesetzt hat, diese Bullying- beziehungsweise Verteidigerspezifisch abzufragen – nicht der Fall ist dies für Empathie mit dem Opfer von Bullying. Auch für Befürchtungen im Kontext von Bullying gibt es kein etabliertes Instrument. Interessant für die weitere Forschung wäre also auch ein Abgleich mit allgemeineren Konstrukten der Empathie, des Moral Disengagement, der Verantwortungübernahme, der Selbstwirksamkeit und der Ängstlichkeit. Spannend wäre dazu auch die Interaktionen der Konstrukte zu betrachten. So könnte es beispielsweise sein, dass Personen mit allgemein hohem Empathievermögen bei gleichzeitig hohem Bullying-bezogenem Moral Disengagement wenig Empathie mit dem Opfer von Bullying empfinden.

Darüber hinaus könnten sich zukünftige Studien mit den Einflussfaktoren auf die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying befassen. Relevant sein könnten hier eigene Erfahrungen mit Bullying, Sozialisationserfahrungen

(Erziehung, schulische Präventionsmaßnahmen), die Umstände der Zeugenschaft (z. B. physische Nähe oder Asynchronität), die wahrgenommene Haltung der anderen Bystander sowie persönliche Merkmale (z. B. Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten). Insbesondere wäre auch eine längsschnittliche Untersuchung der Entwicklung der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying unter Berücksichtigung potenzieller Einflussfaktoren aufschlussreich. Wichtigstes Anliegen für die Hauptstudie ist jedoch vorerst diese Reaktionen in Zusammenhang mit den Rollen im Bullying-Gefüge zu bringen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Hauptstudie zur Charakterisierung der Rollen

4

4.1 Zielsetzung und Fragestellungen

Die übergeordnete Zielsetzung der Hauptstudie ist eine Charakterisierung der an Bullying beteiligten Rollen insbesondere hinsichtlich ihrer sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen. Angestrebt wird dabei die Berücksichtigung und Differenzierung von Schul- und Cyberbullying, wofür der in Kapitel 2 pilotierte RoleGrid-Fragebogen (RoleGrid-off) um Items zu Cyberbullying erweitert wird (RoleGrid-on). Zur Erfassung der mentalen Reaktionen auf Schul- und Cyberbullying wird die gekürzte und leicht modifizierte Version des SKARB-Fragebogens eingesetzt (siehe Abschnitt 3.5.1 sowie Tabelle B13 im ESM). Somit ergeben sich folgende Teilziele und Fragestellungen für die Hauptstudie:

- (A) **Kreuzvalidierung der faktoriellen Struktur des RoleGrid-off und Untersuchung der faktoriellen Struktur von RoleGrid-on:** Lässt sich die in der Pilotstudie ermittelte Faktorenstruktur des RoleGrid replizieren? Welche faktorielle Struktur lassen die ergänzten Items zu Cyberbullying erkennen?
- (B) **Kreuzvalidierung der faktoriellen Struktur des SKARB-Fragebogens:** Lässt sich die in der Pilotstudie ermittelte Faktorenstruktur der SKARB-Fragebögen replizieren?
- (C) **Bestimmung der Prävalenzraten und Vergleich der Kontexte:** Wie häufig treten die Bullying-Rollen im Kontext von Schul- und Cyberbullying auf? Wie hoch sind die Überschneidungen zwischen beiden Kontexten?

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_4.

- (D) **Charakterisierung der Rollen hinsichtlich soziodemographischer und soziometrischer Merkmale:** Zeigen sich die aus dem Forschungsstand erwartbaren Zusammenhänge der Rollen mit Geschlecht, Klassenstufe, Zuneigung, Ablehnung, Popularität und schulischer Leistung? Sind die Zusammenhangsmuster für die Rollen bei Schulbullying und die Rollen bei Cyberbullying ähnlich?
- (E) **Charakterisierung der Rollen hinsichtlich sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen auf Bullying:** Zeigen sich die erwarteten Zusammenhänge zwischen den Rollen und Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitserwartung und Befürchtungen? Lassen sich Unterschiede zwischen Schul- und Cyberbullying-Rollen erkennen?

Der Forschungsstand zu soziodemographischen, soziometrischen und leistungsbezogenen Merkmalen der Rollen sowie deren sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying sind in den Abschnitten 1.5.1 bis 1.5.5 zusammengefasst. Die Annahmen zu Forschungsfrage (D) leiten sich direkt daraus her und entsprechen für Geschlecht, Alter, Akzeptanz und Ablehnung den in Abschnitt 2.1 ausformulierten Hypothesen zur Pilotierung des RoleGrid. Da die Befunde der Pilotstudie weitgehend mit den Hypothesen in Einklang standen, werden diese auch für die Hauptstudie übernommen. Ergänzend wird angenommen, dass sich Opfer und Außenstehende durch eine geringe Popularität auszeichnen, während eine hohe Popularität typisch für Täter und Verstärker ist und auch die Verteidiger eher populär sind. Hinsichtlich Schulleistungen wird angenommen, dass insbesondere Verteidiger leistungsstark sind, während Täter und tendenziell auch Opfer schwächere Leistungen erbringen. Die Forschungslage zu den Rollen bei Cyberbullying ist diesbezüglich noch sehr schmal. Oftmals gehen die Befunde in eine ähnliche Richtung wie bei Schulbullying, mit Ausnahme der Opfer von Cyberbullying, die möglicherweise eher weiblich und kontrovers sind. Vorliegende Arbeit soll dementsprechend die Forschungslücken füllen und ausmachen, ob die für Schulbullying gefundenen Korrelate auch im Kontext Cyberbullying zutreffen.

In die Annahmen zu Forschungsfrage (E) hingegen fließen neben der Befundlage auch theoretische Überlegungen mit ein, die im Folgenden dargestellt werden. Grundsätzlich wird für die Rollen kontextunabhängig ein ähnliches Assoziationsmuster mit den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen erwartet. Die Befunde für Schul- und Cyberbullying stimmen weitgehend überein und es gibt bislang keine deutlichen Hinweise auf systematische Unterschiede zwischen beiden Kontexten. Mitunter mangelt es schlichtweg an Befunden zu Cyberbullying. Die Hypothesen werden dementsprechend allgemein für die Rollen formuliert, in der Annahme, dass sie für Schul- und Cyberkontext gleichermaßen gelten und

dass Befunde von einem Kontext auf den anderen übertragen werden können. Inwiefern es möglicherweise doch zu unterschiedlichen Assoziationsmustern je nach Bullyingform kommt, soll explorativ untersucht werden.

Konkrete Annahmen zur *Opfer-Rolle* sind nur schwerlich zu treffen, da die Forschungslage zu Empathie und Moral Disengagement heterogen ist und keine Forschung zum Verantwortungsgefühl der Opfer vorliegt. Theoretisch wären gegensätzliche Argumentationsansätze denkbar: Sind Opfer aufgrund ihrer Erfahrungen besonders empathisch und verantwortungsbewusst oder sind sie dadurch gerade auf sich selbst fokussiert und wenig empfänglich für die Gefühle und Bedürfnisse anderer? Macht es ihnen die Erfahrung unmöglich derartige Schikanen zu verharmlosen oder zu rechtfertigen oder tun sie dies gerade aufgrund ihrer Erfahrungen? Der Zusammenhang dieser drei mentalen Reaktionen mit der Opfer-Rolle soll demnach explorativ aufgearbeitet werden. Daneben scheint es plausibel, dass sich Opfer aufgrund ihrer Wehrlosigkeit, die lange währenden Viktimisierungserfahrungen sowie ihre schwache soziometrische Stellung, als wenig selbstwirksam erleben und negative Konsequenzen befürchten, wenn es darum geht jemanden zu verteidigen.

Bezüglich der *Täter-* und auch der *Verstärker-Rolle* wird angenommen, dass diese wenig Empathie empfinden und viel Moral Disengagement betreiben. In Hinblick auf Verantwortungsbewusstsein ist zu vermuten, dass die dissozialen Rollen sich ihrer Verantwortung für eine gewaltfreie Klassengemeinschaft nicht bewusst sind und die moralischen Emotionen gering ausgeprägt sind. Zum Zusammenhang mit Verteidiger-Selbstwirksamkeit und Befürchtungen liegen relativ wenige empirischen Befunde vor. Theoretische Überlegungen können in gegensätzliche Richtungen gehen: Schülerinnen und Schüler in dissozialen Rollen sehen sich in einer mächtigen und sicheren Position, aus der heraus sie die Schikanen auch problemlos beenden könnten, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen, *oder* Schülerinnen und Schüler in dissozialen Rollen glauben, nur mit dissozialem Verhalten ihre Position sichern zu können, sehen sich nicht dazu im Stande etwas gegen die Schikanen zu tun beziehungsweise fürchten negative Konsequenzen bei prosozialem, verteidigendem Verhalten. Zumindest bei verstärkendem Verhalten spricht die Forschungslage eher für letzteres.

Die *Verteidiger-Rolle* schließlich sollte mit viel Empathie, wenig Moral Disengagement, einem hohen Verantwortungsbewusstsein und einer hohen Verteidiger-Selbstwirksamkeit assoziiert sein. Aus der Logik des Bystander-Intervention-Modells heraus dürften Verteidiger überdies wenig Befürchtungen haben. Die *Außenstehenden* hingegen müssten verglichen mit den Verteidigern weniger Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie mehr Moral Disengagement und Befürchtungen haben. Im Vergleich mit den dissozialen Rollen jedoch sollten Außenstehende mehr Empathie und weniger

Moral Disengagement aufweisen. Es ist davon auszugehen, dass bei Außenstehenden die Empathie stark genug ausgeprägt ist, um dissoziales Verhalten zu hemmen, jedoch nicht stark genug, um prosoziales Verhalten zu motivieren. Umgekehrt ist Moral Disengagement so stark, dass prosoziales Verhalten gebremst wird, aber nicht so stark, dass dissoziales Verhalten erlaubt ist. Somit bleibt die Verhaltensoption der Passivität. Auch geringe Selbstwirksamkeitserwartung und ausgeprägte Befürchtungen hemmen vermutlich prosoziales Verhalten und begünstigen Passivität.

Aus empirischer Befundlage ergänzt mit theoretischer Argumentation können somit nachfolgende Hypothesen und Untersuchungsziele aufgestellt werden. Gerade die Auseinandersetzung mit der Außenstehenden-Rolle verdeutlicht, dass die jeweilige Vergleichsgruppe entscheidend ist. Ausgehend von bisheriger Forschungslage und erweitertem Bystander-Intervention-Modell ist davon auszugehen, dass Verteidiger und Pro-Bullying-Akteure diametral entgegengesetzte Positionen in Hinblick auf Empathie, Moral Disengagement und Verantwortungsbewusstsein einnehmen. Verteidiger zeichnen sich durch hohe Empathie, hohe Verantwortungsübernahme und geringes Moral Disengagement aus; Pro-Bullying-Akteure durch wenig Empathie und Verantwortungsübernahme sowie starkes Moral Disengagement. Die Hypothesen sind dementsprechend vor allem auf deren Kontrastierung ausgelegt. Für die Außenstehenden wird davon ausgegangen, dass diese sich hinsichtlich Empathie, Moral Disengagement und Verantwortungsgefühl im Mittelfeld zwischen Verteidigern und Pro-Bullying-Rollen befinden. In Hinblick auf Selbstwirksamkeit und Befürchtungen sollten die Außenstehenden den Verteidigern entgegengesetzt und den Opfern ähnlich sein. Sowohl Außenstehende als auch Opfer dürften eine geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugung und stärkere Befürchtungen haben als Verteidiger.

- 1.1. Die Opfer-Rolle soll explorativ hinsichtlich Empathie untersucht werden.
- 1.2. Die Opfer-Rolle soll explorativ hinsichtlich Moral Disengagement untersucht werden.
- 1.3. Die Opfer-Rolle soll explorativ hinsichtlich Verantwortungsgefühl untersucht werden.
- 1.4. Die Opfer-Rolle geht mit geringer Verteidiger-Selbstwirksamkeit einher.
- 1.5. Die Opfer-Rolle geht mit hohen Befürchtungen einher.

- 2.1. Die Täter-Rolle geht mit geringer Empathie einher.
- 2.2. Die Täter-Rolle geht mit hohem Moral Disengagement einher.
- 2.3. Die Täter-Rolle geht mit einem geringen Verantwortungsbewusstsein einher.
- 2.4. Die Täter-Rolle soll explorativ hinsichtlich Verteidiger-Selbstwirksamkeit untersucht werden.
- 2.5. Die Täter-Rolle soll explorativ hinsichtlich Befürchtungen untersucht werden.

- 3.1. Die Verstärker-Rolle geht mit geringer Empathie einher.
- 3.2. Die Verstärker-Rolle geht mit hohem Moral Disengagement einher.
- 3.3. Die Verstärker-Rolle geht mit einem geringen Verantwortungsbewusstsein einher.
- 3.4. Die Verstärker-Rolle geht mit geringer Verteidiger-Selbstwirksamkeit einher.
- 3.5. Die Verstärker-Rolle soll explorativ hinsichtlich Befürchtungen untersucht werden.

- 4.1. Die Verteidiger-Rolle geht mit hoher Empathie einher.
- 4.2. Die Verteidiger-Rolle geht mit wenig Moral Disengagement einher.
- 4.3. Die Verteidiger-Rolle geht mit einem hohen Verantwortungsbewusstsein einher.
- 4.4. Die Verteidiger-Rolle geht mit hoher Verteidiger-Selbstwirksamkeit einher.
- 4.5. Die Verteidiger-Rolle geht mit wenig Befürchtungen einher.

- 5.1. Die Außenstehenden-Rolle zeichnet sich im Vergleich zu Verstärkern durch mehr und im Vergleich zu Verteidigern durch weniger Empathie aus.
- 5.2. Die Außenstehenden-Rolle zeichnet sich im Vergleich zu Verstärkern durch weniger Moral Disengagement und im Vergleich zu Verteidigern durch mehr Moral Disengagement aus.
- 5.3. Die Außenstehenden-Rolle geht mit einem geringen Verantwortungsbewusstsein einher.
- 5.4. Die Außenstehenden-Rolle geht mit geringer Verteidiger-Selbstwirksamkeit einher.
- 5.5. Die Außenstehenden-Rolle geht mit hohen Befürchtungen einher.

4.2 Methode

Die Erhebungen für die Hauptstudie fanden im Februar sowie im Juli 2018 in Klassen der Stufen 6 bis 10 statt. Sie wurden von 15 angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten zur Ersten Staatsprüfung durchgeführt, welche alle von der Autorin betreut wurden. In diesem Rahmen wurden die Lehramtsstudierenden intensiv zum Thema Bullying und zum Einsatz der Fragebögen geschult und bekamen alle benötigten Unterlagen, also Fragebogen, Schulanschreiben und Elternbriefe zur Verfügung gestellt. Die künftigen Lehrkräfte kontaktierten persönlich, telefonisch oder per E-Mail Schulen in Baden-Württemberg, um die Teilnahmebereitschaft zu erfragen. Bei Interesse wurde den Schulen ein Informationsschreiben zukommen gelassen, in welchem Inhalt und Zweck der Befragung sowie das Vorgehen erklärt wurden. Auch ethische Aspekte wie Freiwilligkeit, Anonymität und Datenschutz wurden angesprochen. War die Teilnahmebereitschaft seitens der Schule gegeben, wurde über Elternbriefe das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt. Die Befragung wurde dann in einer Schulstunde oder einer Doppelstunde durchgeführt. Lag die Einverständniserklärung bei weniger als einem Drittel der Klassenmitglieder vor, wurde von der Befragung abgesehen. Dies war bei einer Klasse der Fall. Die bei der Befragung anwesenden Schülerinnen und Schüler bekamen nach der Befragung als Dankeschön eine kleine Süßigkeit. Es wurden Anlaufstellen für den Fall von Bullying genannt, die sowohl von selbst Betroffenen aber auch von Klassenkameraden genutzt werden können. Die Klassenlehrkräfte wurden gebeten einen kurzen Fragebogen zu Hintergrundinformationen zur Klasse auszufüllen

(siehe Anhang A3 im ESM). Sie erhielten zudem ein kleines Informationsschreiben zum Thema Bullying und nach Abschluss der wissenschaftlichen Arbeiten eine kurze Rückmeldung zu deren Ergebnissen.

4.2.1 Stichprobe

Insgesamt wurden 65 Klassen der Stufen 6 bis 10 von 15 verschiedenen Schulen erhoben. Es nahmen neun Realschulen, vier Gemeinschaftsschulen und zwei Gymnasien teil. Die teilnehmenden Klassen umfassten 1529 Schülerinnen und Schüler (47.0 % weiblich, drei fehlende Angaben), von denen 1174 (76.8 %, davon 48.8 % weiblich) an der Befragung teilnahmen. Gründe für die Nicht-Teilnahme waren Abwesenheit in der Erhebungsstunde (9.2 %), die fehlende Einverständniserklärung eines Erziehungsberechtigten (12.4 %) oder die eigene Entscheidung nicht an der Befragung teilnehmen zu wollen (1.7 %). Die Klassengröße umfasste 15 bis 29 Schülerinnen und Schüler ($M = 23.5$; $SD = 3.87$). Je Klasse nahmen 40–100 % der Klassenmitglieder an der Befragung teil. Die minimale Teilnehmerzahl pro Klasse betrug sieben Personen, die höchste Teilnehmerzahl in einer Klasse war 28. Durchschnittlich haben pro Klasse 18 Schülerinnen und Schüler teilgenommen.

Die befragten Schülerinnen und Schüler waren im Alter zwischen 10 und 17 Jahren ($M = 13.1$; $SD = 1.19$). Vollständige Informationen zur Herkunft (eigenes Geburtsland sowie Geburtsland der Eltern) lagen bei 1140 Jugendlichen vor. Von diesen hatten 42.8 % einen Migrationshintergrund. In den meisten Fällen bestand ein beidseitiger (22.7 %) oder einseitiger (14.6 %) Migrationshintergrund in zweiter Generation, das heißt beide Eltern oder ein Elternteil waren im Ausland geboren, nicht aber der teilnehmenden Personen selbst. Nur 5.5 % waren selbst im Ausland geboren. Häufigste außerdeutsche Geburtsländer der Eltern waren Türkei, Rumänien und Russland. Häufigstes außerdeutsches Geburtsland der Heranwachsenden war Syrien. Einen Überblick zur Stichprobenbeschreibung gibt Tabelle 4.1.

Tabelle 4.1 Stichprobenbeschreibung zur Hauptstudie

		Anzahl der Klassen	Gesamtstichprobe	Teilnehmerstichprobe
Schulform	Realschule	38	60.0 %	57.7 %
	Gemeinschaftsschule	15	20.7 %	19.2 %
	Gymnasium	12	19.3 %	23.1 %
Stufe	6. Klasse	18	27.9 %	28.4 %
	7. Klasse	21	31.3 %	31.9 %
	8. Klasse	17	27.3 %	25.4 %
	9. Klasse	8	12.0 %	13.0 %
	10. Klasse	1	1.5 %	1.2 %
Geschlecht	männlich	—	52.8 %	51.2 %
	weiblich	—	47.1 %	48.8 %
Alter	10 Jahre	—	—	0.1 %
	11 Jahre	—	—	7.2 %
	12 Jahre	—	—	25.6 %
	13 Jahre	—	—	27.5 %
	14 Jahre	—	—	25.3 %
	15 Jahre	—	—	11.0 %
	16 Jahre	—	—	1.8 %
	17 Jahre	—	—	0.2 %
Migrations- hintergrund	keine Migration	—	—	55.5 %
	1. Generation	—	—	5.2 %
	2. Generation	—	—	36.3 %
N		65	1529	1174

Anmerkung. Zum Geschlecht fehlen bei 3 Teilnehmenden und zum Alter bei 15 Teilnehmenden (1.3 %) die Angaben; zum Migrationshintergrund sind die Angaben bei 34 Teilnehmenden (2.9 %) nicht vollständig.

Von den Teilnehmenden bestätigten 57.3 % Schulbullying in der eigenen Klasse mitbekommen zu haben, 43.8 % hatten mitbekommen, wie jemand aus einer anderen Klasse oder Schule offline schikaniert wurde und 32.3 % hatten es bei ihnen nicht näher bekannten mitbekommen. Nur 8.7 % sagten aus, noch nie Schulbullying mitbekommen zu haben. Erfahrungen mit Schulbullying aus der

Opfer-Perspektive berichteten 23.2 %, aus der Täter-Perspektive 12.2 % und aus einer ausschließlich neutralen Position 37.2 %. Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven hatten 10.7 % gemacht.

Cyberbullying hatten 27.6 % schon in der eigenen Klasse, 24.9 % bei Personen anderer Klassen und 28.9 % bei Unbekannten mitbekommen. Immerhin 35.4 % der Teilnehmenden gaben an, niemals Cyberbullying mitbekommen zu haben. Erfahrungen mit Cyberbullying aus der Opfer-Perspektive berichteten 15.7 %, aus der Täter-Perspektive 5.3 % und aus einer ausschließlich neutralen Position 35.8 %. Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven hatten 4.9 % gemacht. Ein eigenes Smartphone besaßen 93.2 % der Teilnehmenden, 92.5 % gaben an täglich oder mehrfach wöchentlich das Internet zu nutzen. Detailliertere Informationen zur Art und Weise, wie die Befragten Schul- und Cyberbullying mitbekommen hatten finden sich in Tabelle B17 des elektronischen Zusatzmaterials.

Zu 44 Klassen gaben Lehrkräfte (überwiegend Klassenlehrkräfte) weitere Hintergrundinformationen. Die meisten dieser Klassenverbände (84 %) bestanden seit der fünften Klasse, oftmals waren jedoch in der aktuellen Stufe neue Mitschülerinnen oder Mitschüler hinzugekommen (68 %). Für 22 Klassen wurde berichtet, dass es in der Klasse schon Bullying-Vorfälle gegeben hatte. In mehr als der Hälfte davon (64 %) war Bullying in mehreren Klassenstufen bekannt, am häufigsten wurden Schikanen in Stufe 7 berichtet. In fast allen Klassen mit Bullying-Problematik wurde etwas dagegen unternommen – nur für eine Klasse wurde berichtet, dass es sich von selbst geklärt hätte. Als Maßnahme wurden in 24 % der Klassen die Täter bestraft. Maßnahmen waren ansonsten vor allem Gespräche mit Opfern (100 %), mit Tätern (95 %), mit Eltern des Opfers (67 %), mit Eltern der Täter (52 %), mit einzelnen Mitschülern (76 %) sowie mit der ganzen Klasse (62 %). Die Gespräche wurden fast immer (95 %) als lösungsorientiert eingeordnet, teils auch als verständnisvoll (33 %) oder konfrontativ (24 %). Meist waren die Gespräche an keinem speziellen Anti-Bullying-Konzept orientiert (71 %). Genannte Konzepte in den übrigen Klassen waren die Systemische Mobbing-Intervention und der No-Blame-Approach. Die Gespräche wurden fast immer von der Klassenlehrkraft (95 %) und/oder einem Schulsozialarbeiter beziehungsweise einer Schulsozialarbeiterin (81 %) geführt. Seltener führten auch andere Lehrkräfte (24 %) oder die Schulleitung (33 %) entsprechende Gespräche. Auch wurde von einer Lehrkraft zusätzlich auf Absprachen des pädagogischen Personals untereinander hingewiesen. In den meisten Klassen konnte das Bullying durch die Maßnahmen gestoppt (38 %) oder reduziert (43 %) werden. In 19 % der Klassen kam es zu einer Problemverlagerung. Des Weiteren berichteten die Lehrkräfte, dass in 73 % der Klassen präventive Maßnahmen gegen

Bullying ergriffen worden waren. Diese fanden in Stufen 5 bis 8 statt, am häufigsten jedoch in Stufen 5 und 6. In all diesen 32 Klassen gab es allgemeine Maßnahmen für ein gutes soziales Miteinander, wie klare Regeln zum sozialen Miteinander (81 %), regelmäßiger Klassenrat (75 %), Teambuildingmaßnahmen (84 %), Streitschlichter (25 %). Ergänzend wurden genannt Schullandheim, Klassenleiterstunden, Einzelstunden nach Bedarf und Schulsozialarbeit. Des Weiteren wurden für 21 Klassen spezielle Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen beschrieben (z. B. Projekttag oder Projektwoche). Namentlich genannt wurde in 11 Fällen der Anti-Mobbing-Koffer, weiterhin Lions Quest Erwachsene werden, STUPS Selbstbehauptungstraining und Workshops der mecodia-Akademie oder des Landesmedienzentrums. Auch eine Kooperation mit der Polizei wurde fünfmal genannt.

4.2.2 Instrumente und Datenerhebung

Für die Hauptstudie wurden die in den beiden Pilotstudien entwickelten Instrumente – das RoleGrid und der SKARB-Fragebogen – in leicht modifizierter Version eingesetzt (siehe Anhang A4 im ESM). Der Ablauf der Erhebung ist im Grunde wie bei den Pilotstudien. Zunächst wird mit den teilnehmenden Klassen der Untersuchungsgegenstand geklärt und eine Definition in folgendem Wortlaut vorgegeben:

Schikanieren ist, wenn einem Schüler oder einer Schülerin über einen längeren Zeitraum (mehrere Wochen) durch Mitschüler/innen immer wieder (mindestens wöchentlich) körperlicher oder psychischer Schaden zugefügt wird und er oder sie sich nicht dagegen wehren kann.

Es ist nicht Schikanieren, wenn Schüler/innen streiten, die gleich stark sind!

Die Definition ist auf der ersten Seite des Fragebogens abgedruckt und wird auch mündlich besprochen. Insbesondere wird erklärt, was psychischer Schaden bedeutet und Beispiele gesammelt. Ergänzt wurden gegenüber der Pilotstudie die konkreten Zeitangaben. Darauf folgend wird mit den Heranwachsenden erörtert, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, wie die übrigen Klassenmitglieder reagieren können, wenn jemand aus der Klasse schikaniert wird. In wenigen Sätzen werden die vier Rollen „(Mit-)Täter“, „Publikum“, „Helfer“ und „Unbeteiligte“ vorgestellt. Dazu werden die Beschreibungen der Rollen mittels Tageslichtprojektor gezeigt und die Schülerinnen und Schüler darauf hingewiesen, dass diese auf der zweiten Seite des Fragebogens abgedruckt sind und

jederzeit eingesehen werden können. Die von den in der wissenschaftlichen Literatur etablierten Rollen „Täter und Assistent“, „Verstärker“, „Verteidiger“ und „Außenstehender“ abweichenden Bezeichnungen werden als intuitiver und altersgerechter angesehen.

Nach der inhaltlichen Aufklärung über das Thema der Befragung werden organisatorische Aspekte wie Anonymität und Freiwilligkeit geklärt. Die Schülerinnen und Schüler dürfen ankreuzen, ob sie an der Befragung teilnehmen möchten oder nicht. Im Falle einer Entscheidung für die Teilnahme werden sie um eine ehrliche Beantwortung gebeten und darauf hingewiesen, dass es um ihre persönliche Einschätzung geht und es daher keine falschen Antworten gibt. Gegebenenfalls wird in diesem Zuge die Sitzordnung angepasst und wenn möglich Sichtschutz zwischen den Teilnehmenden aufgestellt, um eine ungestörte Bearbeitung des Fragebogens zu ermöglichen.

Eingangs werden *soziodemografische Angaben* zu Geschlecht, Alter und Herkunftsfamilie sowie die letzten Zeugnisnoten in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache abgefragt. Es folgen drei *soziometrische Items*, welche erfragen, mit welchen Klassenkameraden der Schüler oder die Schülerin am liebsten (Liked-Most-Nominierungen) oder am wenigsten gern (Liked-Least-Nominierungen) etwas zusammen macht und wer aus der Klasse generell am beliebtesten ist (Popularitäts-Nominierungen). Diese Items wurden genutzt, um den Teilnehmenden das Prinzip der Peer-Nominierung zu erklären und ihnen wurde Gelegenheit gegeben, sich mit der Codierliste vertraut zu machen. Diese ordnet jedem Klassenmitglied eine Codenummer zu, welche an Stelle des Namens im Fragebogen eingetragen wird und so die Anonymität gewährleistet.

Nach diesem allgemeinen Teil werden folgende Teile des Fragebogens auf jeweils einer Seite präsentiert: 1. RoleGrid-off, 2. Fragen zu persönlichen Erfahrungen mit Schulbullying, 3. SKARBoff, 4. RoleGrid-on, 5. Fragen zu persönlichen Erfahrungen mit Cyberbullying, 6. SKARBon. Auf eine Variation der Reihenfolge wurde verzichtet, um die Bearbeitung sinnvoll zu strukturieren beginnend mit dem weiter bekannten Schulbullying hin zum weniger verbreiteten Cyberbullying. Die SKARB-Fragebögen wurden jeweils nach den RoleGrid-Fragebögen und allgemeinen Fragen anberaumt, damit durch erstere konkrete Erfahrungen kognitiv verfügbar gemacht werden, welche zur Beantwortung der SKARB-Fragebögen herangezogen werden können.

Das *RoleGrid-off* enthält wie die Pilotfassung 25 rasterförmig angeordnete Items zu den fünf Rollen (Opfer, (Mit-)Täter, Publikum, Helfer des Opfers, Unbeteiligte) bei fünf Formen von Schulbullying (Körperverletzung, verbale Verletzung, Rufschädigung, Ausgrenzung, Eigentumsverletzung). Es wird jeweils

gefragt „Wird jemand aus deiner Klasse schikaniert, indem...?“. Opfer- und (Mit-)Täter-Rolle werden durch die Fragen „Wer?“ und „Von wem?“ erfasst. Es folgen kurze Fragen mit Bezug auf die Rollenbeschreibungen: „Wer ist Publikum? (guckt/hört zu, lacht)“, „Wer ist Helfer? (tröstet/verteidigt)“ und „Wer ist unbeteiligt? (hat nichts damit zu tun, macht nichts)“. Es wird betont, dass es um die aktuelle Situation in der Klasse geht und darum, wie sich die Klassenmitglieder typischerweise verhalten. Die Teilnehmenden werden darauf hingewiesen, dass sie eine Zeile überspringen können, wenn diese Art des Schikanierens bei ihnen in der Klasse zurzeit nicht auftritt. Sie werden weiterhin gebeten möglichst alle Klassenmitglieder zuzuordnen, wenn eine Form von Schikanieren auftritt. Trifft eine Beschreibung auf einen selbst zu, kann ein dafür vorgesehenes Kästchen angekreuzt werden.

Anschließend folgen allgemeine Fragen zu *persönlichen Erfahrungen mit Schulbullying*. Hier geht es nicht mehr ausschließlich um die aktuelle Situation in der Klasse, sondern darum, ob der Teilnehmende jemals mit Schulbullying in Berührung gekommen ist. Im Gegensatz zum RoleGrid werden an dieser Stelle explizit auch frühere Erfahrungen und Erfahrungen außerhalb der jetzigen Klassengemeinschaft erfragt. Außerdem geht es um das Bekanntschaftsverhältnis zum Betroffenen, die Perspektive, aus der es erlebt wurde (als Täter oder Opfer, gemeinsam mit Täter oder Opfer, aus neutraler Position, nachträglich erzählt bekommen), und wie schwer es fällt einzuschätzen, ob es sich um Schikanieren handelt.

Der *SKARBoff-Fragebogen* enthält die in der Pilotstudie ausgewählten 24 Items zu Empathie (6), Moral Disengagement (9), Verantwortungsgefühl (3), Verteidiger-Selbstwirksamkeit (3) und Befürchtungen (3), welche jeweils mit einer vierstufigen Ratingskala (*nie – manchmal – meistens – immer*) beantwortet werden. Der Itemstamm weist dabei jeweils klar auf den Schulkontext hin: „Wenn ich mitbekomme, wie jemand *in der Schule* schikaniert wird,...“.

Das *RoleGrid-on* enthält Items zu weiteren drei Formen von Bullying – nun bezogen auf Cyberbullying. Mit Ausnahme der physischen Formen ist hier eine ähnliche Unterteilung wie bei Schulbullying möglich, da die verbalen und nonverbalen Formen auch über digitale Medien ausgeübt werden können: direkte verbale Attacken, Rufschädigung sowie Ausgrenzung. Diese Formen werden unabhängig vom eingesetzten Device (z. B. Computer, Smartphone, Tablet) abgefragt, da diese einem schnellen technischen Wandel unterliegen und zudem inzwischen austauschbar einsetzbar sind (z. B. können Webseiten oder Instant-Messenger-Dienste mit verschiedenen Geräten aufgerufen werden). Auch wird keine Einschränkung auf bestimmte mediale Kommunikationsinhalte (z. B. Textnachrichten, Sprachnachrichten, Bilder, Videos) vorgenommen, um

eine große Bandbreite abzudecken. Da zu den drei Formen von Cyberbullying wieder jeweils fünf Rollen abgefragt werden, ergeben sich insgesamt 15 Items für diesen Teil. Für die Bystander-Rollen wird nicht spezifiziert, ob sich diese Verhaltensweisen ebenfalls online oder auch offline abspielen. Es geht um die Erfassung von Verstärkern des Cyberbullying, Außenstehende bei Cyberbullying sowie Verteidigern des Cyberopfers. Der Einfachheit halber wird im Folgenden von Cyberverstärkern, Cyberausenstehenden und Cyberverteidigern gesprochen, was nicht implizieren soll, dass sich die verstärkenden, passiv-meidenden und verteidigenden Verhaltensweisen notwendigerweise im Cyberspace zutragen.

Danach folgen wiederum die allgemeinen Fragen zu *persönlichen Erfahrungen mit Cyberbullying* (Bekanntchaftsverhältnis, Perspektive, Einschätzungsschwierigkeit) sowie zwei Fragen zu Medienbesitz und -nutzung. Der *SKARBon-Fragebogen* enthält die gleichen 24 Items wie der *SKARBOff-Fragebogen*, jedoch mit einem Itemstamm, der klar auf den Cyberkontext hinweist: „Wenn ich mitbekomme, wie jemand *über digitale Medien* schikaniert wird,...“. Als letztes Item wurde aus ethischen Gründen bewusst ein positiv konnotiertes Item zur Selbstwirksamkeitserwartung gewählt.

4.2.3 Auswertungsstrategie und statistische Analysen

Die statistischen Analysen der Hauptstudie wurden mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics 27 sowie der Softwareumgebung R Version 3.6.3 (2020-02-29) durchgeführt. Zur Datenaufbereitung in R wurden *haven* 2.2.0 (Wickham & Miller, 2020), *tidyverse* 1.3.0 (Wickham, 2019) und *sjlabelled* 1.1.3 (Lüdecke, 2020) genutzt. Nach erster Begutachtung der Itemkennwerte und -verteilungen wurde die Faktorenstruktur beider *RoleGrid-Fragebögen* sowie beider *SKARB-Fragebögen* geprüft und die internen Konsistenzen der Skalen bestimmt. Dazu wurden folgende R-Pakete genutzt: *lavaan* 0.6–5 (Rosseel et al., 2019; siehe auch Rosseel, 2012), *semTools* 0.5–2 (Jorgensen et al., 2019), *semPlot* 1.1.2 (Epskamp, 2019), *psych* 1.9.12.31 (Revelle, 2020), *GPARotation* 2014.11-1 (Bernaards & Jennrich, 2014, siehe auch Bernaards & Jennrich, 2005), *MVN* 5.8 (Korkmaz, Goksuluk & Zararsiz, 2019, siehe auch Korkmaz et al., 2014) und *MBESS* 4.6.0 (Kelley, 2019). Die Intraklassenkorrelationen und Designeffekte für Item- und Skalenwerte konnten übersichtlich mit einer Funktion von Michael Hock (persönliche Kommunikation) generiert werden.

Für die Identifikation der Rollen wird das in der Pilotstudie zum *RoleGrid* erprobte und in den Abschnitten 2.3.4 und 2.5.1 begründete Kriterium von mindestens drei Nennungen für mindestens ein Item der Rolle eingesetzt. Die

Prävalenzen der Rollen bei Schul- und Cyberbullying werden präsentiert, mit den selbstnominierten Rollen abgeglichen und Übereinstimmungen zwischen den beiden Kontexten ermittelt. Zur Charakterisierung der Rollen hinsichtlich soziodemographischer und soziometrischer Merkmale sowie ihrer sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying sind grundsätzlich zwei Herangehensweisen möglich: Mehrere Rollen können im Stil einer Varianzanalyse hinsichtlich einer Outcome-Variable verglichen werden (lineare Mehrebenenregression) oder mehrere Prädiktoren können zur Kontrastierung zweier Rollen herangezogen werden (logistische Mehrebenenregression). Erste Entscheidungsprämisse ist die kausale Logik. Geschlecht und Alter oder Klassenstufe können nur als Prädiktoren gesehen werden. Bei den übrigen Variablen ist hingegen aufgrund des querschnittlichen Designs die Kausalfolge unklar und dementsprechend in beide Richtungen denkbar. In die Entscheidung fließen nun pragmatische Überlegungen ein, ob eine Variable erstens annähernd normalverteilt und somit gut geeignet als Outcome-Variable einer linearen Regression ist und ob zweitens die gleichzeitige Betrachtung mehrerer Variablen für notwendig erachtet wird. Bei den soziometrischen Variablen scheint es zwingend Zuneigung, Ablehnung und Popularität simultan zu betrachten, um die ausschlaggebende Variable ausmachen zu können. Die akademische Leistung hingegen steht in keinem engen theoretischen Zusammenhang mit anderen untersuchten Variablen und wird daher separat betrachtet. Auch für die fünf Skalen des SKARB-Fragebogens werden zunächst separate lineare Regressionen gerechnet, um generelle Unterschiede zwischen den Rollen feststellen zu können. Anschließend werden die in diesem Kontext besonders interessierenden Bystander-Rollen mittels logistischer Regressionen unter Einbezug aller fünf Skalen als Prädiktoren gegeneinander kontrastiert. Eingesetzte R-Pakete für die Mehrebenenanalysen sind: lme4 1.1–23 (Bates et al., 2020, siehe auch Bates et al., 2015), lmerTest 3.1–2 (Kuznetsova, Brockhoff, Christensen & Jensen, 2020; siehe auch Kuznetsova et al., 2017), car 3.0–7 (Fox et al., 2020), broom.mixed 0.2.5 (Bolker et al., 2020) und r2glmm 0.1.2 (Jaeger, 2017).

4.3 Ergebnisse

Die Erhebungen verliefen reibungslos und ohne größere Zwischenfälle. Mit Instruktionen, Erklärungen und Antwortformat – sowohl Peer-Nominierung als auch Ratingskala – schienen die Befragten gut zurechtzukommen. Gehäufte Verständnisschwierigkeiten bei bestimmten Formulierungen oder Begriffen wurden von den Erhebungspersonen nicht zurückgemeldet. Die jüngeren Schülerinnen

und Schüler benötigten allerdings etwas mehr Zeit zur Bearbeitung der Fragebögen, was jedoch unproblematisch war, da in den meisten Fällen eine Doppelstunde zur Verfügung stand. In der Regel wurde für die gründliche Einführung ins Thema und die Fragebogenbearbeitung in den sechsten Klassen knapp mehr als eine Schulstunde benötigt, sodass die übrige Zeit der Doppelstunde bei Bedarf zur Aussprache mit Schülerinnen und Schülern oder aber für Unterricht genutzt werden konnte. In den höheren Klassenstufen reichte zumeist eine Schulstunde aus.

4.3.1 Itemstatistiken

Wie schon aus Pilotstudie und bisheriger Forschung zu erwarten, weisen alle Items des *RoleGrid* eine linkssteile, schmalgipflige Verteilung mit dem Modus null auf. Dies war für die auf Cyberbullying bezogenen Items in ähnlichem Ausmaß der Fall wie für die auf Schulbullying bezogenen Items. Besonders extrem waren Schiefe und Exzess für die Opfer-Items. Im elektronischen Zusatzmaterial findet sich eine umfassende Tabelle mit allen relevanten Itemstatistiken für *RoleGrid* wie auch soziometrische Items (Tabelle B18). Diese enthält auch eine Aufstellung darüber, wie viele Personen je Item gar keine und wie viele Personen je Item mindestens drei Nominierungen erhalten haben. Hier fällt auf, dass im Kontext von Cyberbullying unabhängig von der Rolle die meisten Schülerinnen und Schüler keine Nominierung haben. Außerdem gibt es im Rollenvergleich besonders viele Heranwachsende, die keine Opfer-Nominierungen hatten, aber auch viele mit keiner Verteidiger-Nominierung. Weiterhin sind in der Tabelle auch die Intraklassenkorrelationen (ICC) und die Designeffekte eingetragen. Es lässt sich erkennen, dass ein beachtlicher Anteil der Varianz des Peer-nominierten Rollenverhaltens auf die Klasse zurückgeht. Dies gilt gleichermaßen für Schul- und Cyberbullying. Nur für die Opfer-Rolle sind ICC nahe null und Designeffekte kleiner als zwei. Besonders extrem sind ICC und Designeffekt für die Verstärker-Items (ICC = .542–.706).

Auch die Itemstatistiken zu *SKARBoff* und *SKARBon* gleichen jenen aus den Pilotstudien und können in Tabelle B19 des elektronischen Zusatzmaterials eingesehen werden. Die Probanden nutzen das Antwortspektrum bei allen Items vollständig aus (Spannweite 0–3). Modus und Median beträgt für die meisten Items eins oder zwei. Items, die extrem wenig Zustimmung finden (Modus und/oder Median gleich null), stammen vor allem aus den Skalen zu Moral Disengagement und Befürchtungen. Die visuelle Inspektion der Itemverteilungen zeigt, dass auch die übrigen Moral-Disengagement-Items eine linkssteile Verteilung aufweisen. Für die

Empathie-Items fällt besonders im SKARBoff auf, dass die beiden Items zu affektiver Empathie ebenfalls eher linkssteil verteilt sind, während die beiden Items zu kognitiver Empathie eher rechtssteil und die beiden Items zu empathischer Anteilnahme relativ symmetrisch sind. Relativ symmetrisch verteilt sind auch die Antworten zu den Selbstwirksamkeits-Items sowie den Verantwortungs-Items, mit Ausnahme des linkssteil verteilten Items zu Scham (13). Generell sind die meisten Items eher platykurtisch. Leptokurtisch sind nur die Moral-Disengagement-Items mit Modus null (3, 10, 12, 16) sowie im SKARBon die Befürchtungs-Items mit Modus null (17on, 22on). Die Rate an Fehlwerten lag beim SKARBoff zwischen 1.6 % und 3.8 %, beim SKARBon zwischen 6.3 % und 8.8 %. Trotz genesteter Datenstruktur ist relativ wenig Varianz der Selbstberichtsdaten der Klassenzugehörigkeit zuzuschreiben. Für nur ein Item des SKARBoff zu Mitgefühl hat der Designeffekt einen Wert von über zwei (15off: ICC = .10; Designeffekt = 2.69).

4.3.2 Faktorenstruktur der RoleGrid-Fragebögen

Ein erstes Ziel der Hauptstudie ist die Kreuzvalidierung der faktoriellen Struktur des RoleGrid, welche in der Pilotstudie in Einklang mit der theoretischen Konzeption gefunden wurde. Die zunächst berichteten Analysen beziehen sich daher ausschließlich auf die 25 Items zu *Schulbullying* (5 Rollen \times 5 Bullyingformen). Vorbereitende Analysen weisen die Eignung der Daten für Faktorenanalysen nach (KMO = .817; MSA aller Items \geq .74; Bartlett's Test: $\chi^2_{(300)} = 15293.96$; $p < .001$; anfängliche Kommunalitäten zwischen $h^2 = .255$ und $h^2 = .627$). Die Extraktionskriterien (Scree-Plot, Parallelanalyse, MAP-Test) sprechen überwiegend für fünf Faktoren, nur das Eigenwertkriterium spricht für sechs Komponenten. Die konfirmatorische Faktorenanalyse mit Maximum-Likelihood-Schätzer und robusten Standardfehlern sowie Santorra-Bentler-skaliertes Teststatistik (*estimator* = „MLM“) zeigt indessen eine nicht befriedigende Passung der theoretisch begründeten Fünf-Faktorenstruktur: $\chi^2_{(265)} = 1775.40$, $p < .001$ (Skalierungsfaktor = 1.3). Es liegt kein exakter Modellfit vor und auch das Verhältnis von χ^2 -Statistik zu Freiheitsgraden liegt deutlich über drei. Die inkrementellen Fit-Indizes liegen deutlich außerhalb des akzeptablen Bereichs (robuster CFI = .865; robuster TLI = .847). Nur RMSEA und SRMR haben annehmbare Werte (robuster RMSEA = .069, 90 % CI [.066, .073]; SRMR = .053).

Um eine erste Idee zu möglichen Fehlspezifikationen zu erhalten, wurde wie in der Pilotstudie nochmals eine exploratorische Hauptachsenanalyse (PAF) mit obliquen Rotation (Promax, Kappa = 4) gerechnet. Es ergibt sich eine gut

interpretierbare Fünf-Faktoren-Lösung entsprechend der fünf Rollen. Allerdings lädt das Bully-Item zu Ausgrenzung etwas höher auf dem Verstärker-Faktor als auf dem Bully-Faktor. Weiterhin wurden die Modifikationsindizes in Kombination mit der erwarteten Veränderung der Parameterschätzung (EPC = expected parameter change) betrachtet. Aufgrund der enormen Anzahl möglicher Modifikationen, die eine signifikante Modellverbesserung erwarten lassen (150 MI > 4; vgl. Bühner, 2006, S. 290 f.), wurden nur jene 29 Modifikationsindizes mit einem Wert über 30 betrachtet. Auch diese deuten auf eine Kreuzladung des Ausgrenzungs-Bully-Items auf den Verstärkerfaktor hin. Dazu passend bestehen positive Residualkovarianzen zwischen einigen Täter- und Verstärker-Items. Das verbale Bully-Item weist hingegen eine negative Kreuzladung auf dem Verstärkerfaktor auf. Des Weiteren scheint das Ausgrenzungs-Bully-Item auch positiv auf den Außenstehenden-Faktor zu laden. Die Modifikationsindizes und EPC decken weiterhin auf, dass es insbesondere zwischen den Items einer Rolle Kovarianzen gibt, die nicht auf den Rollenfaktor zurückgehen (Residualkovarianz). Ein gewisser Anteil der Item-Varianz wird also nur mit einigen und nicht mit allen anderen Items zu dieser Rolle geteilt. Besonders auffällig ist die positive Residualkovarianz zwischen den Items zu physischem und materiellem Bullying (MI > 30 bei Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle), zu physischem und verbalem Bullying (MI > 30 bei Opfer-, Täter- und Außenstehenden-Rolle) sowie zwischen relationalem und ausgrenzendem Bullying (MI > 30 bei Opfer-, Täter- und Außenstehenden-Rolle). Auch separate exploratorische Faktorenanalysen mit den jeweiligen Items der einzelnen Rollen-Skalen lassen – wenn zwei Faktoren zugelassen werden – durchgängig eine Subgruppierung physisch + materiell versus relational + ausgrenzend erkennen, wobei häufig auch Nebenladungen bestehen und das verbale Item nicht eindeutig zuzuordnen ist. Die Extraktionskriterien sprechen für eine Komponente (Parallelanalyse, Eigenwertkriterium, Scree-Plot) oder zwei Faktoren (Parallelanalyse). Weiterhin gibt es auch negative Residualkovarianz zwischen Items einer Rolle, insbesondere zwischen Items zu physischem und relationalem Bullying (MI > 30 bei Opfer-, Täter- und Außenstehenden-Rolle), physischem und ausgrenzendem Bullying (MI > 30 bei Täter- und Außenstehenden-Rolle), materiellem und ausgrenzendem Bullying (MI > 30 bei Opfer- und Täter-Rolle) sowie zwischen verbalem und ausgrenzendem Bullying (MI > 30 bei Täter-Rolle). Nach Geschlecht getrennte Analysen zeigen zudem, dass der geringe Modellfit vor allem auf die Mädchen zurückzugehen scheint (Jungen: robuster CFI = .900, robuster TLI = .886, robuster RMSEA = .062, SRMR = .047; Mädchen: robuster CFI = .804, robuster TLI = .778, robuster RMSEA = .079, SRMR = .070).

Eine Reanalyse, bei der selektiv die Residualkovarianzen zwischen den theoretisch nahestehenden Bullyingformen (physisches und materielles sowie relationales und ausgrenzendes Bullying) für alle Rollen zugelassen wurden, kann den Modellfit signifikant verbessern ($\Delta\chi^2_{(10)} = 116.05, p < .001$), doch ist die Modellpassung weiterhin nicht zufriedenstellend: $\chi^2_{(255)} = 1429.47, p < .001$ (Skalierungsfaktor = 1.1), robuster CFI = .911, robuster TLI = .895, robuster RMSEA = .058, 90 % CI [.055, .060] und SRMR = .051. Von den 10 zugelassenen Residualkovarianzen erreichten drei kein signifikantes Niveau (relational + ausgrenzend bei Verstärkern und Verteidigern, physisch + materiell bei Außenstehenden). Das Modell ist in Abbildung C4 des Anhangs (ESM) dargestellt.

Auch für die *15 ergänzten Items zu Cyberbullying* (5 Rollen \times 5 Bullyingformen) wurden zunächst die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse geprüft. Bartlett's Test auf Sphärizität wird signifikant ($\chi^2_{(105)} = 4896.56; p < .001$), doch sind Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient und Measure of Sample Adequacy nur mäßig (KMO = .683; MSA aller Items $\geq .61$). Die anfänglichen Kommunalitäten der Items liegen zwischen $h^2 = .171$ und $h^2 = .474$. Eigenwertkriterium, Parallelanalyse und Scree-Plot sprechen für fünf Faktoren, MAP-Test hingegen für zwei. Für die theoretisch fundierte Fünf-Faktoren-Lösung zeigt die konfirmatorische Faktorenanalyse mit MLM-Schätzer keine zufriedenstellende Passung: $\chi^2_{(80)} = 523.80, p < .001$ (Skalierungsfaktor = 1.4), robuster CFI = .871, robuster TLI = .831, robuster RMSEA = .070, 90 % CI [.064, .075] und SRMR = .048.

Um der mangelnden Passung auf den Grund zu gehen, wurden wiederum die Ergebnisse einer exploratorischen Hauptachsenanalyse mit Promax-Rotation sowie die extremen Modifikationsindizes (MI > 30) betrachtet. Die fünf Faktoren der exploratorischen Analyse entsprechen den fünf Rollen. Das Bully-Item zu Ausgrenzung lädt auf dem vorgesehenen Faktor, hat jedoch eine Nebenladung auf dem Verstärker-Faktor. Die Modifikationsindizes deuten auf Residualkovarianzen zwischen Täter-, Verstärker- und Außenstehenden-Items sowie Kreuzladungen dieser Items auf Täter-, Verstärker- und Außenstehenden-Faktor. Die einzige positive Residualkovarianz liegt zwischen den Täteritems bei verbalem und relationalem Cyberbullying vor, während der EPC für eine negative Residualkovarianz zwischen relationalem und ausgrenzendem Cyberbullying spricht. Da keine der implizierten Veränderungen theoretisch gut zu vertreten ist und der geringe KMO-Koeffizient vermuten lässt, dass die Korrelationen zwischen den Items grundsätzlich zu gering sind, um einen guten Modellfit zu erzielen, wurde auf eine Reanalyse mit einem modifizierten Modell verzichtet. Das theoretisch begründete Modell ist in Abbildung C5 des Anhangs (ESM) dargestellt.

4.3.3 Faktorenstruktur der SKARB-Fragebögen

Für die faktorenanalytische Untersuchung der SKARB-Fragebögen wurden grundsätzlich zwei Vorgehensweisen verfolgt: Zum einen wurden die klassenweise zentrierten Itemscores mit robustem ML-Schätzer analysiert, um Designeffekte zu minimieren, zum anderen wurden die Rohdaten mit robustem WLS-Schätzer analysiert, um dem ordinalen Charakter der vierstufigen Ratingskala Rechnung zu tragen. Mardia-Test und multivariater Q-Q-Plot zeigen deutliche Abweichungen von der multivariaten Normalverteilung für beide Fragebogenversionen, sowohl für Rohdaten als auch gruppencentrierte Werte. Die univariate Schiefe der Items liegt bei maximal 1.5, die univariate Kurtosis bei maximal 2.0 (siehe auch Tabelle B19 im ESM). Aus diesem Grund wurde jeweils die robuste Version der Schätzer sowie die robusten Fit-Indizes gewählt.

Voranalysen bestätigen die Eignung der Daten für Faktorenanalysen unabhängig von Fragebogenversion und Zentrierung ($KMO > .910$; MSA aller Items $\geq .68$ und nur bei den Items zu Befürchtung $< .80$; Bartlett's Test signifikant). Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen mit MLM- und WLSMV-Schätzer sind in Tabelle 4.2 dargestellt. Es liegt keine exakte Modellpassung vor und die inkrementellen Fit-Indizes liegen unter dem akzeptablen Bereich. Die absoluten Fit-Indizes hingegen zeigen eine gute Passung an.

Der Modellfit änderte sich nicht wesentlich, wenn als Datengrundlage ausschließlich die 6.- bis 8.-Klässler genutzt werden ($N = 820$), was der Altersspanne der Pilotstudie entspricht. Auch macht es keinen Unterschied, wenn jene Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen werden, die angegeben hatten, niemals Schulbullying beziehungsweise Cyberbullying mitbekommen zu haben (Analysestichprobe $N_{SKARBoff} = 870$, $N_{SKARBoff} = 610$). Diskrepanzen ergaben sich bei den Fitindizes mit diesen Subsamples erst im Bereich der dritten Nachkommastelle.

Um Ideen für Möglichkeiten einer Modelloptimierung zu generieren, wurden nochmals exploratorische Faktorenanalysen basierend auf Intragruppen-Pearson-Korrelationen und polychorischen Korrelationen mit den Rohdaten gerechnet sowie die Modifikationsindizes betrachtet. Die Extraktionskriterien sprechen für drei bis fünf Komponenten. Auffällig ist, dass die Items zu Empathie und Verantwortungsübernahme durchweg auf einem gemeinsamen Faktor laden. Die Vierfaktoren-Lösung ist am klarsten interpretierbar. Bei drei Faktoren werden Empathie und Verantwortungsübernahme zusätzlich mit Verteidiger-Selbstwirksamkeit zusammengefasst; bei fünf Faktoren separiert sich ein Verantwortungsfaktor, wobei die Verantwortungsfaktoren jedoch größtenteils Doppelladungen mit dem Empathiefaktor aufweisen.

Tabelle 4.2 Teststatistiken und Fit-Indizes der konfirmatorischen Faktorenanalysen der SKARB-Fragebögen

	SKARBoff			SKARBon		
	MLM	WLSMV	MLM	WLSMV	MLM	WLSMV
χ^2 (242)	801.13	835.24	867.36	801.00		
CFI	.915	.913	.920	.916		
TLI	.903	.901	.909	.905		
RMSEA [90 % CI]	.052 [.048, .056]	.050 [.047, .054]	.057 [.053, .061]	.050 [.046, .054]		
SRMR	.054	.049	.052	.047		

Anmerkung. MLM: Analysen mit MLM-Schätzer auf Grundlage gruppenzentrierter Werte, WLSMV: Analysen mit WLSMV-Schätzer auf Grundlage der Rohdaten; CFI = Confirmatory Fit Index, TLI = Tucker-Lewis Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; wenn verfügbar wurden immer die robusten Teststatistiken und Fit-Indizes berichtet; $N_{\text{SKARBoff}} = 972$, $N_{\text{SKARBon}} = 933$.

Aufgrund der enormen Anzahl möglicher Modifikationen, die laut Modifikationsindizes eine signifikante Modellverbesserung erwarten lassen, wurden zunächst jeweils nur jene Modifikationsindizes mit einem Wert über 20 betrachtet. Die für die verschiedenen Fragebogenversionen und Schätzmethoden ausgegebenen Modifikationsindizes sind nicht völlig identisch, doch lassen sich gewisse Übereinstimmungen erkennen. Mit Kreuzladungen fällt ein Item zur empathischen Anteilnahme (15: Bedürfnis zu trösten) auf, das durchgängig positiv mit Verantwortungs- und Selbstwirksamkeitsfaktor assoziiert ist. Weiterhin auffällig sind Kreuzladungen von Items zur Verantwortungsleugnung (8: geht mich nichts an; 21: nicht meine Sache) auf Verantwortungs- und Selbstwirksamkeitsfaktor. Die Residualvarianzen zwischen den Items einer Skala lassen wiederum Subfacetten der Konstrukte erkennen. Wiederholt zeigen sich beispielsweise Schuldzuweisung (10: nicht anders verdient + 16: selbst schuld) und Verantwortungsleugnung (8: geht mich nichts an + 21: nicht meine Sache) als Subfacetten des Moral Disengagement.

Als Grundlage für die Modellverbesserung wird im Folgenden aus pragmatischen Gründen nur die Berechnung mit klassenweise zentrierten Werten und MLM-Schätzer genutzt. Zunächst wurde entsprechend der exploratorischen Analysen ein Vier-Faktoren-Modell geschätzt, dessen Passung jedoch signifikant schlechter war als jene des Fünf-Faktoren-Modells (SKARBoff: $\Delta\chi^2_{(4)} = 43.87$, $p < .001$; SKARBon: $\Delta\chi^2_{(4)} = 141.68$, $p < .001$).

Als Alternative wurden wie in der Pilotstudie die theoretisch begründbaren Residual-Kovarianzen zwischen den jeweiligen Indikatoren einer Subfacette (5 + 18 affektive Empathie, 1 + 11 kognitive Empathie, 15 + 23 empathische Anteilnahme, 3 + 14 Verharmlosung, 10 + 16 Schuld-zuweisung, 8 + 21 Verantwortungsleugnung, 2 + 13 moralische Emotionen, 4 + 9 Verteidigerwissen) zugelassen, was den Modellfit und die Fit-Indizes verbesserte (SKARBoff: $\Delta\chi^2_{(8)} = 178.87$, $p < .001$, CFI = .939, TLI = .928, RMSEA = .045, 90 % CI [.041, .049] und SRMR = .049; SKARBon: $\Delta\chi^2_{(8)} = 172.97$, $p < .001$, CFI = .944, TLI = .934, RMSEA = .048, 90 % CI [.044, .053] und SRMR = .048). Im SKARBoff wurden alle theoriebasiert zugelassenen Residualkovarianzen auf einem Niveau von $p < .05$ signifikant, im SKARBon wurden nur die Residualkovarianzen zwischen den Items zu Verharmlosung und zu moralischen Emotionen nicht signifikant. Auffällig ist allerdings bei beiden Fragebögen die negative Residualkorrelation zwischen den beiden Items zu empathischer Anteilnahme. Das Modell mit den theoretisch hergeleiteten Residualkovarianzen ist im elektronischen Zusatzmaterial für beide Fragebögen abgebildet (Abbildungen C6 und C7).

Ein stärker empirisch geleitetes Vorgehen war, alle positiven Residualkorrelationen innerhalb einer Skala zuzulassen, sofern der entsprechende Modifikationsindex größer als 10 war. Dies betraf beim SKARBoff wieder weitgehend die Subfacetten (5 + 18 affektive Empathie, 1 + 11 kognitive Empathie, 3 + 14 Verharmlosung, 10 + 16 Schuldzuweisung, 8 + 21 Verantwortungsleugnung, 2 + 13 moralische Emotionen, 4 + 9 Verteidigerwissen), hinzu kamen Residualkovarianzen zwischen Item 23 (Mitgefühl) und Item 18 (tut mir selbst auch weh) sowie zwischen Item 16 (selbst schuld) und 7 (wird Grund geben) und 12 (selbst klarkommen). Der Modell-Fit war in diesem Fall wie folgt: $\chi^2_{(232)} = 594.52$, $p < .001$, CFI = .945, TLI = .934, RMSEA = .043, 90 % CI [.039, .047] und SRMR = .046. Beim SKARBon hatten folgende Residualkovarianzen einen Modifikationsindex über 10: 5 + 18 affektive Empathie, 1 + 11 kognitive Empathie, 10 + 16 Schuldzuweisung, 8 + 21 Verantwortungsleugnung, 4 + 9 Verteidigerwissen sowie wieder Item 18 + 23 und Item 7 + 16. Erreicht wurde damit ein Modellfit von $\chi^2_{(235)} = 607.51$, $p < .001$, CFI = .952, TLI = .944, RMSEA = .044, 90 % CI [.040, .049] und SRMR = .045. Insgesamt konnte somit durch das selektive Zulassen plausibler Residualkovarianzen ein annehmbarer Modellfit erreicht werden.

4.3.4 Reliabilitäten und Skalenstatistiken

Die Tabellen 4.3 und 4.4 geben Auskunft über die internen Konsistenzen, Verteilungsparameter sowie Intraklassenkorrelationen der Skalen von RoleGrid respektive SKARB-Fragebögen. Die internen Konsistenzen der Skalen des RoleGrid-off liegen etwas geringer als in der Pilotstudie, sind nichtsdestoweniger als gut einzustufen (Cronbachs α : .75–.84; McDonalds ω : .77–.88), wohingegen die internen Konsistenzen der meisten RoleGrid-on-Skalen nicht zufriedenstellend sind (Cronbachs α : .61–.76; McDonalds ω : .64–.77). Das Entfernen des in der Faktorenanalyse als problematisch identifizierten Items zu Ausgrenzungstäterschaft (Kreuzladung auf Verstärkerfaktor) würde zu keiner Verbesserung der Skalenreliabilität führen. Die Verteilung der Peer-Nominierungs-Skalen ist wie zu erwarten schmalgipflig und extrem linkssteil. Auffällig sind die hohen ICC und Designeffekte für alle Rollen-Scores mit Ausnahme des Opfers.

Für die Skalen der SKARB-Fragebögen sind die internen Konsistenzen ähnlich hoch wie in der Pilotstudie und liegen damit in einem angemessenen bis guten Bereich (Cronbachs α : .68–.87; McDonalds ω : .70–.88). Auch hier würde das Entfernen auffälliger Items (Item 15, 8 und 21 mit Kreuzladungen auf

Tabelle 4.3 Interne Konsistenzen und Skalenstatistiken des RoleGrid

Skala (Itemzahl)	<i>Cronbachs Alpha [CI]</i>	<i>McDonalds Omega [CI]</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Schiefe</i>	<i>Exzess</i>	<i>ICC</i>	<i>Design</i>
RoleGrid-off									
Opfer (5)	.83 [.78; .88]	.87 [.81; .91]	0.32 (0.86)	0.0	13.4	6.95	71.29	.007	1.15
Bully (5)	.80 [.77; .83]	.83 [.80; .86]	0.81 (1.16)	0.0	10.0	3.23	14.26	.320	8.21
Verstärker (5)	.84 [.81; .87]	.88 [.85; .90]	0.70 (0.94)	0.0	8.2	3.55	18.18	.728	17.40
Verteidiger (5)	.75 [.70; .83]	.77 [.72; .84]	0.32 (0.55)	0.0	8.0	4.13	33.09	.229	6.15
Außenstehende (5)	.78 [.76; .80]	.80 [.76; .82]	1.08 (0.99)	0.0	7.2	1.44	2.70	.524	12.81
RoleGrid-on									
Opfer (3)	.61 [.48; .76]	.64 [.48; .77]	0.12 (0.38)	0.0	6.3	6.77	71.59	.029	1.66
Bully (3)	.66 [.58; .75]	.69 [.61; .77]	0.24 (0.50)	0.0	6.0	4.46	30.92	.255	6.75
Verstärker (3)	.67 [.61; .73]	.69 [.64; .74]	0.30 (0.49)	0.0	3.3	2.71	9.26	.730	17.44
Verteidiger (3)	.63 [.52; .75]	.66 [.56; .73]	1.13 (0.34)	0.0	4.7	5.17	42.48	.300	7.75
Außenstehende (3)	.76 [.71; .79]	.77 [.73; .81]	0.43 (0.72)	0.0	5.7	3.04	12.11	.753	17.97

Anmerkung. In eckigen Klammern angeführt sind die mittels bias-corrected and accelerated (BC_a) Bootstrapping ermittelten 95 %-Konfidenzintervalle. Skalen wurden als Mittelwert der jeweiligen Peer-Nominierungen berechnet.
ICC = Intraklassenkorrelation; Design = Designeffekt; *N* = 1529.

Tabelle 4.4 Interne Konsistenzen und Skalenstatistiken der SKARB-Fragebögen

Skala (Itemzahl)	Cronbachs Alpha [CI]	McDonalds Omega [CI]	M (SD)	Min	Max	Schiefte	Exzess	ICC	Design	N_v	N_s
SKARBoff											
Empathie (6)	.85 [.84; .87]	.86 [.84; .87]	1.56 (0.72)	0.0	3.00	0.04	-0.68	.058	1.97	1083	1156
Moral Disengagement (9)	.76 [.73; .78]	.76 [.74; .79]	0.85 (0.48)	0.0	2.67	0.58	0.38	.048	1.81	1065	1158
Verantwortung (3)	.76 [.74; .79]	.77 [.74; .79]	1.34 (0.78)	0.0	3.00	0.32	-0.60	.047	1.76	1119	1119
Selbstwirksamkeit (3)	.74 [.71; .77]	.75 [.72; .77]	1.37 (0.70)	0.0	3.00	0.12	-0.36	.053	1.87	1126	1126
Befürchtungen (3)	.68 [.64; .72]	.70 [.67; .74]	0.80 (0.74)	0.0	3.00	0.91	0.19	.042	1.69	1127	1127
SKARBon											
Empathie (6)	.87 [.86; .89]	.88 [.86; .89]	1.41 (0.78)	0.0	3.00	0.16	-0.75	.067	2.07	1027	1098
Moral Disengagement (9)	.83 [.81; .85]	.83 [.81; .85]	0.90 (0.55)	0.0	3.00	0.65	0.47	.045	1.71	1012	1100
Verantwortung (3)	.80 [.77; .82]	.80 [.77; .82]	1.09 (0.81)	0.0	3.00	0.60	-0.30	.043	1.66	1067	1067
Selbstwirksamkeit (3)	.79 [.76; .82]	.79 [.76; .82]	1.26 (0.75)	0.0	3.00	0.29	-0.37	.047	1.73	1072	1072
Befürchtungen (3)	.75 [.71; .78]	.76 [.73; .79]	0.74 (0.74)	0.0	3.00	1.04	0.49	.035	1.53	1062	1062

Anmerkung. In eckigen Klammern angeführt sind die mittels bias-corrected and accelerated (BC_a) Bootstrapping ermittelten 95 %-Konfidenzintervalle. Skalenmittelwerte wurden berechnet, wenn mindestens drei Items der jeweiligen Skala beantwortet wurden.
 ICC = Intraklassenkorrelation; Design = Designeffekt; N_v = Anzahl an Datensätzen mit vollständigen Werten in allen Items der jeweiligen Skala zur Berechnung von Reliabilitäten; N_s = Anzahl an Datensätzen mit mindestens drei Werten der jeweiligen Skala zur Berechnung der Skalenwerte und Skalenstatistiken.

Verantwortungs- und Selbstwirksamkeitsfaktor, Item 14 mit geringer Kommunalität und geringer Faktorladung) nicht zu einer Verbesserung von Cronbachs Alpha führen. Die Befürchtungen-Skala fällt sowohl offline als auch online durch ihre linkssteile, eher schmalgipflige Verteilung auf. Die ICC zeigen, dass ein gewisser – wenn auch relativ kleiner – Anteil der Varianz auf die Klassenzugehörigkeit zurückgeht. Nur für die Empathie-Skala des SKARBon erreicht der Designeffekt einen Wert von knapp über zwei und muss somit als groß eingestuft werden (vgl. Maas & Hox, 2005).

In Tabelle B20 des Anhangs (ESM) sind die Korrelationen zwischen den Skalen der RoleGrid-Fragebögen angeführt – sowohl für die nicht-transformierten als auch für die klassenweise zentrierten Mittelwertskalen. Ersteres ist aufschlussreich, da auch die Rollenzuweisung auf unzentrierten Werten beruht, zweiteres gibt Auskunft über die Zusammenhänge innerhalb der Klassenverbände. Dargestellt sind nur Pearsons Korrelationen, was laut Howell (2010) der Korrelationskoeffizient der Wahl ist. Von den unzentrierten Skalen korrelieren für RoleGrid-off und RoleGrid-on die Täter- und Verstärkerskala positiv. Des Weiteren gehen mehr Nennungen auf der Verstärker- und Verteidigerskala mit mehr Nennungen auf der Außenstehenden-Skala einher. Hingegen zeigt sich eine Diskrepanz bei der Täterskala: Im RoleGrid-off korreliert diese negativ mit der Außenstehenden-Skala, im RoleGrid-on positiv. Mit den klassenweise zentrierten Skalen zeigt sich ein anderes Muster: Nur im RoleGrid-off korrelieren Täter- und Verstärkerskala positiv. Fast alle übrigen Skalen korrelieren hingegen negativ – erhält eine Person also im Vergleich zum Klassenmittel überdurchschnittlich viele Nennungen auf einer Skala, erhält sie auf allen übrigen Skalen eher unterdurchschnittlich viele Nennungen. Relativ hohe Übereinstimmungen zeigen sich – unabhängig vom Korrelationstyp – für die Skala ein und derselben Rolle zwischen RoleGrid-off und RoleGrid-on.

Tabelle B21 des Anhangs (ESM) zeigt weiterhin die Korrelationen zwischen den Skalen der SKARB-Fragebögen – wiederum für unzentrierte und klassenweise zentrierte Mittelwertskalen, was in diesem Fall kaum einen Unterschied macht. Moral Disengagement ist negativ mit Empathie, Verantwortungsübernahme und Selbstwirksamkeitserwartungen assoziiert, welche untereinander positiv korrelieren. Am stärksten ist jeweils die Korrelation zwischen Empathie und Verantwortungsübernahme. Empathie und Verantwortungsübernahme gehen zudem mit Befürchtungen einher. Hohe Übereinstimmungen zeigen sich weiterhin zwischen denselben Konstrukten bei SKARBoff und SKARBon.

4.3.5 Prävalenz der Rollen bei Schul- und Cyberbullying

Die Zuordnung der Rollen erfolgt nach dem in der Pilotstudie erprobten Kriterium von mindestens drei Peer-Nominierungen für mindestens eines der Items einer bestimmten Rolle. Dieses Kriterium wurde getrennt für die Rollen bei Schulbullying (RoleGrid-off) und bei Cyberbullying (RoleGrid-on) angewendet. Die Häufigkeiten der fünf Rollen sowie die Anzahl derer, denen keine oder keine eindeutige Rolle zugeordnet werden kann, sind in Tabelle 4.5 für beide Bullyingformen aufgeführt.

Tabelle 4.5 Prävalenzen der Rollen bei Schulbullying (RoleGrid-off) und Cyberbullying (RoleGrid-on)

Rolle	RoleGrid-off		RoleGrid-on	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Opfer	64	4.2	25	1.6
Bully	142	9.3	33	2.2
Verstärker	36	2.4	35	2.3
Verteidiger	43	2.8	25	1.6
Außenstehende	292	19.1	86	5.6
uneindeutig (zwei oder mehr Rollen)	422	27.6	34	2.2
keine Rolle	530	34.7	1291	84.4

Anmerkung. Rollenzuordnung erfolgte, wenn für mindestens einen Rollenindikator mindestens drei Nennungen vorlagen; liegen für mehr als eine Rolle mindestens drei Nennungen vor, gilt die Rolle als uneindeutig; $N = 1529$.

Generell sind die Prävalenzen der Rollen bei dieser Betrachtung relativ gering. Doch erhält im Fall von Schulbullying auch ein gutes Viertel ($n = 422$) der Heranwachsenden für mehr als eine Rolle mindestens drei Nominierungen und nimmt dementsprechend eine uneindeutige Rolle im Bullying-Geschehen ein. Fast die Hälfte davon ($n = 190$) hat die Außenstehenden-Rolle als Zweitrolle, was zu den positiven Korrelationen mit der Außenstehenden-Skala passt (vgl. Tabelle B20). Einen recht großen Anteil ($n = 94$) macht auch die Doppelrolle von Bully und Verstärker aus. Bei Cyberbullying sind von den Doppelrollen am häufigsten die Bully-Verstärker-Doppelrolle und die Verstärker-Außenstehenden vertreten. Die Prävalenzen der genau ausdifferenzierten Rollen sind im Anhang getrennt nach Geschlecht und Stufe dargestellt (Tabelle B22 im ESM). Im Folgenden werden

nun jedoch diejenigen mit der Zweitrolle des Außenstehenden den reinen Rollen zugeschlagen. Tabelle 4.6 gibt einen Überblick über die sich so ergebenden Prävalenzen.

Tabelle 4.6 Prävalenzen der ausdifferenzierten Rollen bei Schulbullying (RoleGrid-off) und Cyberbullying (RoleGrid-on)

Rollenkombination	RoleGrid-off		RoleGrid-on	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Opfer + Opfer-Außenstehende	93	6.1	27	1.8
Bully + Bully-Außenstehende	205	13.4	35	2.3
Verstärker + Verstärker-Außenstehende	98	6.4	45	2.9
Verteidiger + Verteidiger-Außenstehende	79	5.2	31	2.0
Außenstehende	292	19.1	86	5.6
Bully-Opfer	14	0.9	1	0.1
Bully-Verstärker	94	6.1	10	0.7
Bully-Verteidiger	7	0.5	0	—
Verstärker-Verteidiger	4	0.3	0	—
Verstärker-Opfer	3	0.2	2	0.1
Verteidiger-Opfer	0	—	0	—
drei oder mehr Rollen	110	7.2	1	0.1
keine Rolle	530	34.7	1291	84.4

Anmerkung. Rollenzuordnung erfolgte, wenn für mindestens einen Rollenindikator mindestens drei Nennungen vorlagen; $N = 1529$.

Der Anhang enthält weiterhin eine Tabelle (Tabelle B23 im ESM), die Auskunft darüber gibt, wie viele Personen je Rolle für mindestens eine Form drei Nennungen erhalten haben, ungeachtet dessen, wie die Nennungen für andere Rollen ausfielen. Betrachtet man die Viktimisierung ist direkt-verbales Bullying am häufigsten (70 Heranwachsende werden diesbezüglich von mindestens drei Klassenkameraden genannt), eng gefolgt von Gerüchten und Ausgrenzung. Vergleichsweise selten ist Viktimisierung durch körperliche Angriffe (35 Opfer) oder durch Zerstörung oder Entwendung des Eigentums (13 Opfer). Etwas anders sieht die Verteilung bei Betrachtung der Täter-Rolle aus: Am meisten Personen erfüllen das Kriterium von drei Nennungen für ausgrenzendes Bullying (258 Täter),

gefolgt von rufschädigendem Bullying und direkt-verbalem Bullying. Am seltensten sind wiederum Täter, die körperlich oder materiell schikanieren. Interessant ist auch das Verhältnis von Tätern zu Opfern, das bei physischen Formen am geringsten (etwa 2:1) und bei ausgrenzendem Bullying am höchsten ist (4:1). Die meisten Verstärker, Verteidiger und Außenstehenden gibt es wiederum bei verbalem Bullying (222 bzw. 73 bzw. 353 Heranwachsende). Wenige Verteidiger gibt es insbesondere bei relationalen Bullyingformen – hier sind es weniger als halb so viele Verteidiger wie Opfer. Bei den übrigen Bullyingformen gibt es etwa so viele Verteidiger wie Opfer. Die Erscheinungsformen von Cyberbullying sind in der Klassengemeinschaft noch seltener zu beobachten als materielles Bullying. Die meisten Opfer und Täter gibt es bei verbalem und ausgrenzendem Cyberbullying (15 Opfer von verbalem und 12 von isolierendem Cyberbullying; je 30 Täter). Verstärker sind unabhängig von der Form ähnlich häufig vertreten. Verteidiger sind deutlich häufiger bei direkt-verbalem Cyberbullying als bei relationalen Formen (27 vs. 4). Hier gibt es auch die meisten Außenstehenden.

Die nach Klassen getrennte Auswertung der Rollen bei Schulbullying zeigt, dass es in 55 der 65 Klassen (85 %) mindestens ein Opfer oder eine Person mit Opfer-Doppelrolle gibt. In den Klassen ohne Opfer-Rolle sind in der Regel auch keine anderen Rollen vergeben. Nur in zwei Klassen ohne Opfer konnten andere Rollen identifiziert werden. Umgekehrt wurden in Klassen mit Opfern bis auf eine Ausnahme immer auch andere Rollen identifiziert. Pro Klasse gibt es meist ein bis zwei, maximal vier Opfer. Mindestens einen Täter oder eine Person mit Täter-Doppelrolle gibt es in 54 Klassen. Vornehmlich sind es pro Klasse zwei bis sechs Täter, im Extremfall bis zu 21. In zwei Klassen gibt es keinen Täter, obwohl in diesen Klassen ein Opfer identifiziert wurde, und in einer Klasse gibt es zwar Täter, aber kein Opfer. In etwa der Hälfte der Klassen konnte kein Verstärker oder Verstärker-Außenstehender identifiziert werden, maximal wurden in einer Klasse 14 Verstärker oder Verstärker-Außenstehende identifiziert. In weniger als der Hälfte der Klassen konnte mindestens ein Verteidiger oder Verteidiger-Außenstehender identifiziert werden, maximal waren es neun. In 25 Klassen gab es keine reinen Außenstehenden; in den übrigen 40 wurden je Klasse bis zu 13 Außenstehende identifiziert.

Hinsichtlich Cyberbullying ergibt die klassenweise Auswertung, dass es in 24 der 65 Klassen (37 %) mindestens ein Cyberopfer oder eine Person mit Opfer-Doppelrolle gibt und dass es in 18 Klassen mindestens einen Cyberbully oder eine Person mit Täter-Doppelrolle gibt. In 10 Klassen wurden Cyberopfer, doch keine Cyber Täter identifiziert – in fünf Klassen war das Umgekehrte der Fall. In fünf Klassen wurden ausschließlich Cyberopfer und ansonsten keine Rollen identifiziert, in neun Klassen wurden Bully- oder Bystander-Rollen vergeben, obwohl

kein Cyberopfer erkennbar war. Cyberverstärker oder Verstärker-Außenstehende wurden nur in 11 Klassen identifiziert (maximal 18 in einer Klasse), Cyberverteidiger oder Verteidiger-Außenstehende sogar nur in sechs Klassen (maximal 17 in einer Klasse). Reine Außenstehende bei Cyberbullying waren in 12 Klassen vertreten.

Zur Interpretation dieser Ergebnisse ist es sinnvoll auch Befunde dazu heranzuziehen, wie häufig die Befragten angaben, dass die Rolle aus einer anderen Klasse stamme. Bei Schulbullying geschah dies je nach Bullyingform für die Täter-Rolle 16- bis 91-mal, für die Verstärker-Rolle 16- bis 62-mal, für die Verteidiger-Rolle 10- bis 33-mal und für die Außenstehenden-Rolle 12- bis 32-mal; bei Cyberbullying je nach Bullyingform für die Täter-Rolle 35- bis 69-mal, für die Verstärker-Rolle 26- bis 42-mal, für die Verteidiger-Rolle 16- bis 36-mal und für die Außenstehenden-Rolle 18- bis 25-mal.

Für die folgende Auswertung werden Personen mit eindeutiger Rolle und Personen mit einer Außenstehenden-Zweitrolle zusammengefasst. Dies soll zum einen die Übersichtlichkeit der Darstellung gewährleisten, ohne jedoch all jene mit mehr als einer Rolle außen vor zu lassen, und zum anderen sicherstellen, dass die Gruppen ausreichend groß für die Analysen sind. Differenziert betrachtet werden zudem – soweit es die Fallzahlen zulassen – die Rollenkombinationen Bully-Opfer sowie Bully-Verstärker (Pro-Bullying-Akteure), welche in der Literatur bereits vielfach Erwähnung fanden.

4.3.6 Selbstnominierte Rollen bei Schul- und Cyberbullying

Das Phänomen vieler Mehrfachrollen ist im Übrigen auch für die Selbstnominierungen gegeben. Selbstnominierungsdaten liegen für 932 Befragungsteilnehmer zu Schulbullying und für 905 zu Cyberbullying vor. Bei Schulbullying nennen sich von diesen 34 % für mehrere Rollen und 31 % für keine Rolle. Fasst man wiederum jene mit eindeutiger Rolle und jene mit Außenstehenden-Doppelrolle zusammen, kann auf Basis der Selbstnennungen 9 % die Opfer-Rolle, 7 % die Täter-Rolle, 5 % die Verstärker-Rolle, 15 % die Verteidiger-Rolle und 8 % die Außenstehenden-Rolle zugeordnet werden.

Bei Cyberbullying geben sich die meisten selbst keine Rolle (74 %). Mehrfachrollen auf Basis von Selbstnominierungen sind bei Cyberbullying mit 6 % vergleichsweise selten. Weiterhin gibt es im Cyberkontext 5 % selbstgenannte Opfer, 1 % selbstgenannte Täter, 4 % selbstgenannte Verstärker, 5 % selbstgenannte Verteidiger und 5 % selbstgenannte Außenstehende.

Eine Tabelle mit den absoluten Häufigkeiten der selbstnominierten Rollen in Zusammenhang mit den fremdnominierten Rollen findet sich im Anhang (Tabelle B24 im ESM). Die Übereinstimmungen fallen gering aus. Von den fremdnominierten Opfern sehen sich rund 38 % selbst in der Opfer-Rolle. Umgekehrt werden nur ein Viertel der selbstbenannten Opfer auch von der Klasse als solche wahrgenommen. Auch von jenen, denen auf Basis der Peer-Nominierungen eine der Pro-Bullying-Rollen (Täter, Verstärker oder Täter-Verstärker) zugeordnet wurde, nennen sich nur knapp ein Drittel selbst für eine dieser Rollen. Knapp die Hälfte der selbstnominierten Pro-Bullying-Rollen erhält eine dieser Rollen auch durch Peer-Nominierung. Besonders groß ist die Diskrepanz bei Verteidigern und Außenstehenden. Rund 35 % der Peer-nominierten Verteidiger geben sich selbst diese Rolle und nur 13 % derer, die sich selbst als Verteidiger bezeichnen, erhalten auch entsprechende Peer-Nominierungen. Von den selbstgenannten Außenstehenden werden immerhin knapp 40 % auch von der Klasse als solche benannt, aber nur 16 % fremdnominierte Außenstehende ordnen sich auch selbst diese Rolle zu. Noch geringer sind die Übereinstimmungen im Kontext von Cyberbullying (siehe Tabelle B24 im ESM). Für einen tieferen Einblick findet sich im elektronischen Zusatzmaterial ergänzend eine Tabelle mit den Häufigkeiten, mit denen sich Teilnehmer für die unterschiedlichen Bullyingformen sowie für mindestens eine der Formen genannt haben, ungeachtet der Selbstnennungen für die übrigen Rollen (Tabelle B25).

4.3.7 Übereinstimmung der Rollen bei Schul- und Cyberbullying

Die korrelativen Übereinstimmungen der Rollenskalen von RoleGrid-off und RoleGrid-on wurden bereits in Tabelle B20 (ESM) präsentiert. An dieser Stelle soll dargestellt werden, inwiefern die auf Peer-Nominierungen basierende Rollenzuordnung zwischen Schul- und Cyberbullying übereinstimmt. Dargestellt sind die Ergebnisse in Tabelle 4.7.

Es ist ersichtlich, dass von denjenigen, die im Kontext von Schulbullying keine Rolle einnehmen, 97,5 % auch nicht in Cyberbullying involviert sind. Darüber hinaus nehmen aber auch von denjenigen, die bei Schulbullying eine Rolle ausfüllen, der Großteil (65–86 % je nach Rolle) keine Rolle bei Cyberbullying ein. Dementsprechend gering ist die Übereinstimmung: 14 % aller Schulpfer

sind auch Cyberopfer, 8 % aller Schultäter auch Cybertäter, 3 % aller Schulverstärker auch Cyberverstärker, 19 % aller Schulverteidiger auch Cyberverteidiger und 13 % der Schulaußenstehenden auch Cyberaußenstehende. Im Fall jedoch, dass für Cyberbullying eine Rolle identifiziert wird, ist dies bei Opfern, Tätern, Verteidigern und Außenstehenden am häufigsten die gleiche Rolle wie bei Schulbullying. Schließt man jene ohne Rolle bei Cyberbullying aus, haben 59 % der Opfer, 52 % der Täter, 88 % der Verteidiger und 90 % der Außenstehenden bei Schulbullying auch bei Cyberbullying dieselbe Rolle. Nur die Verstärker bei Schulbullying sind bei Cyberbullying – sofern sie dort eine Rolle einnehmen – am häufigsten Außenstehende (60 %) und vergleichsweise selten Verstärker (12 %). Zusammengefasst haben 60 % von den Pro-Bullying-Akteuren bei Schulbullying auch eine Pro-Bullying-Rolle bei Cyberbullying, sofern sie dort überhaupt eine Rolle einnehmen.

Umgekehrt betrachtet sind die wenigsten, die bei Cyberbullying eine Rolle einnehmen, im Kontext von Schulbullying rollenlos (5 %). Die meisten, die in Cyberbullying involviert sind, nehmen also auch bei Schulbullying eine Rolle ein und dies ist oftmals dieselbe Rolle wie im Cyberkontext. Rund 48 % der Cyberopfer, 46 % der Cybertäter, 48 % der Cyberverteidiger und 44 % der Cyberaußenstehenden nehmen diese Rolle auch bei Schulbullying ein. Cyberverstärker haben bei Schulbullying hingegen meist eine uneindeutige Mehrfachrolle (51 %), oft aber auch die Bully-Verstärker-Doppelrolle (24 %) und nur selten die einfache Verstärker-Rolle (7 %). Fasst man die Pro-Bullying-Rollen zusammen zeigt sich, dass 59 % derer, die bei Cyberbullying eine der Pro-Bullying-Rollen einnehmen, auch bei Schulbullying eine dieser Rollen vertreten.

Tabelle 4.7 Übereinstimmung der Rollen im Kontext von Schul- und Cyberbullying

	RoleGrid-off										RoleGrid-on					n
	Opfer [♦]	Bully [♦]	Verst. [♦]	Bully-Verst.	Verteid. [♦]	Außenst.	Bully-Opfer	uneind.	keine Rolle							
Opfer [♦]	13	0	0	0	1	7	0	1	0	0	0	1	71	93		
Bully [♦]	3	16	2	0	5	5	0	0	0	0	0	0	174	205		
Verstärker [♦]	2	3	3	1	0	15	0	0	0	1	0	1	73	98		
Bully-Verstärker	0	11	11	6	0	5	0	0	0	0	0	0	61	94		
Verteidiger [♦]	1	0	0	0	15	1	0	0	0	0	0	0	62	79		
Außenstehende	0	0	3	0	1	38	0	0	0	0	0	0	250	292		
Bully-Opfer	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	14		
uneindeutig	4	1	23	3	6	13	1	1	1	1	1	1	72	124		
keine Rolle	3	2	3	0	3	2	0	0	0	0	0	0	517	530		
n	27	35	45	10	31	86	1	3	1	1	3	3	1291	1529		

Anmerkung. Die Rollenzuweisung erfolgte, wenn für mindestens ein Item der jeweiligen Rolle drei oder mehr Nennungen vorliegen; [♦] Personen mit reiner Opfer-, Täter-, Verstärker- oder Verteidiger-Rolle wurden mit jenen zusammengefasst, die zusätzlich zur jeweiligen Rolle drei Nennungen für die Außenstehenden-Rolle erhalten hatten. Personen mit anderen Rollenkombinationen oder mehr als zwei Rollen sind als uneindeutig zusammengefasst.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Auswertung auf Klassenebene. Alle 31 Klassen, in denen Rollen für Cyberbullying identifiziert werden konnten, weisen auch Rollen im Kontext Schulbullying auf. Umgekehrt formuliert: Es gibt keine einzige Klasse, in der Cyberbullying-Rollen, aber keine Schulbullying-Rollen zu finden sind.

4.3.8 Soziodemographische und soziometrische Merkmale der Rollen

Zur Charakterisierung der Rollen hinsichtlich ihrer soziodemographischen und soziometrischen Besonderheiten wurden ähnlich wie in der Pilotstudie zum RoleGrid logistische Regressionen gerechnet (glmer-Funktion des lme4-Paketes, `family = binomial`). Anders als in der Pilotstudie wurde als Vergleichsgruppe jedoch jeweils die Rolle der Außenstehenden gewählt. Mit den Außenstehenden kontrastiert wurden Opfer, Täter, Verstärker und Verteidiger. Da eine gleichzeitige Aufnahme soziodemographischer und soziometrischer Variablen als Prädiktoren zu Schätzproblemen führte, wurden separate Analysen durchgeführt: Zum einen wurden logistische Regressionen mit den Prädiktoren Geschlecht und Klassenstufe gerechnet, zum anderen weitere logistische Regressionen mit den Prädiktoren Zuneigung, Ablehnung und Popularität sowie Geschlecht als Kontrollvariable. Zuletzt wurde mittels linearer Regressionen separat die schulische Leistung in Abhängigkeit von der eingenommenen Rolle untersucht. Die bivariaten Korrelationen der RoleGrid-Skalen mit den soziodemographischen, soziometrischen und leistungsbezogenen Variablen finden sich in Tabelle B26 des Anhangs (ESM).

Die Ergebnisse der logistischen Regressionen für die Rollen bei Schulbullying mit den soziodemographischen Prädiktoren finden sich in Tabelle 4.8. Da nur eine Klasse aus Stufe 10 teilgenommen hatte, in der zudem keine Rollen vertreten waren, umfassen die Analysen nur Stufen 6 bis 9. Die Kontrollvariable Teilnehmerzahl wurde in keiner der Regressionen signifikant und daher aus den Analysen entfernt, was keinen Einfluss auf die gefundenen Effekte hatte. Da die Prävalenzen der Rollen bei Cyberbullying noch einmal wesentlich geringer ausfielen, werden für Cyberbullying nur die Geschlechtsunterschiede regressionsanalytisch geprüft. Die Klassenstufe wird nicht als Prädiktor aufgenommen, da die Rollen in den einzelnen Klassenstufen oftmals weniger als 10-mal vertreten waren, was wiederum zu Schätzproblemen führt. Anstelle dessen wurde getestet Alter als Prädiktor aufzunehmen, jedoch ist nicht unbedingt von einem linearen Zusammenhang zwischen Alter und Rolle auszugehen und durch Fehlwerte in

Tabelle 4.8 Logistische Regressionen mit Random Intercepts zu den soziodemographischen Merkmalen der Rollen bei Schulbullying

	Opfer ♦			Bully ♦			Verstärker ♦			Verteidiger ♦		
	B (SE)	OR [95 % CI]	B (SE)	OR [95 % CI]	B (SE)	OR [95 % CI]	B (SE)	OR [95 % CI]	B (SE)	OR [95 % CI]	B (SE)	OR [95 % CI]
Interzept	-0.24 (0.56)		1.21* (0.53)		-0.35 (0.86)		-1.96** (0.65)					
Feste Effekte												
Ebene 1												
Geschlecht	-0.01 (0.29)	0.99 [0.56-1.74]	-0.38 (0.24)	0.68 [0.43-1.09]	-1.64*** (0.39)	0.20 [0.09-0.42]	2.16*** (0.42)					8.68 [3.8-19.8]
Ebene 2												
Stufe 7	-0.48 (0.64)	0.62 [0.18-2.15]	-1.53* (0.66)	0.22 [0.06-0.78]	-0.77 (1.01)	0.46 [0.06-3.37]	-0.69 (0.71)					0.50 [0.13-2.03]
Stufe 8	-1.13 (0.67)	0.32 [0.09-1.21]	-1.88** (0.69)	0.15 [0.04-0.59]	-0.56 (1.04)	0.57 [0.07-4.36]	-2.19** (0.81)					0.11 [0.02-0.55]
Stufe 9	-0.78 (0.79)	0.46 [0.10-2.16]	-1.04 (0.82)	0.35 [0.07-1.77]	-0.69 (1.25)	0.50 [0.04-5.88]	-2.02* (0.95)					0.13 [0.02-0.89]
Zufallseffekte	σ^2 (SD)		σ^2 (SD)		σ^2 (SD)		σ^2 (SD)					
Interzept	1.57 (1.25)		2.10 (1.45)		3.55 (1.88)		1.56 (1.25)					
R^2	.024		.074		.070		.156					
$n_{\text{Individuen}}$		384 (291 vs. 93)		496 (291 vs. 205)		388 (291 vs. 97)		370 (291 vs. 79)				
n_{Klassen}		56		52		45		45				45

Anmerkung. Vergleichsgruppe stellen jeweils die reinen Außenstehenden dar. ♦ Die übrigen Rollen beinhalten auch Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert; Referenzgruppe für die Stufe ist jeweils Stufe 6.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

der Altersvariable reduzierte sich der Stichprobenumfang noch weiter. Da Alter bei keiner der Analysen signifikant wurde und sich an den Geschlechtseffekten nichts änderte, werden die Ergebnisse von den Analysen ohne Einbezug von Alter berichtet.

Im Folgenden werden die Befunde zu den Rollen bei Schul- und Cyberbullying zunächst für Geschlechtsunterschiede und anschließend für den Stufenvergleich, jeweils unter Einbezug der deskriptiven Häufigkeitsverteilungen ausgeführt. Signifikante Geschlechtseffekte zeigen sich in den logistischen Regressionen zu Schulbullying für Verstärker und Verteidiger. Mädchen haben im Vergleich zu Jungen eine geringere Wahrscheinlichkeit Verstärker im Gegensatz zu Außenstehenden zu sein und eine höhere Wahrscheinlichkeit Verteidiger im Gegensatz zu Außenstehenden zu sein. Dass die Gruppe von Verstärkern vorwiegend aus Jungen besteht (69 %), wohingegen die Verteidiger überwiegend weiblich sind (84 %), während die Geschlechterverteilung bei Opfern und Außenstehenden in etwa ausgewogen ist, verdeutlicht auch Abbildung 4.1. Die Gruppe der Bully-Verstärker wurde in den Regressionen nicht eigens in den Fokus genommen, es lässt sich allerdings feststellen, dass hier der Mädchenanteil besonders gering ist.

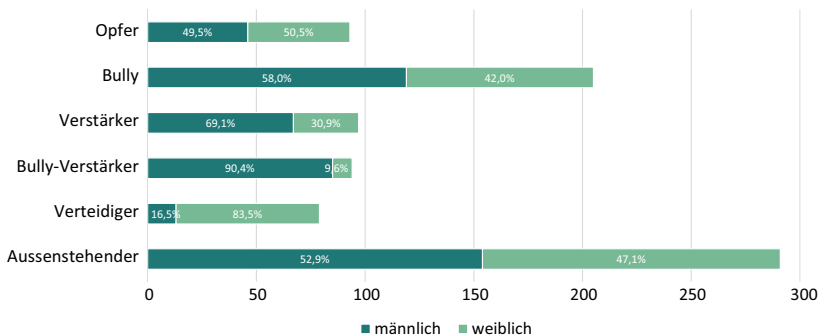


Abbildung 4.1 Geschlechterverteilung innerhalb der Rollen bei Schulbullying. Balkenlänge indiziert absolute Anzahl an Schülerinnen und Schülern in der entsprechenden Rolle. Prozentangaben geben den Anteil von Jungen und Mädchen bei der jeweiligen Rolle an

Bei Cyberbullying ist ein signifikanter Effekt des Geschlechts auf die Bully- und die Verteidiger-Rolle erkennbar. Bei Mädchen ist das Verhältnis von Tätern zu Außenstehenden geringer als bei Jungen ($B = -1.69$; $SE = 0.69$; $p = .015$; $OR = 0.19$; 95 % CI [0.05, 0.72]) und das Verhältnis von Verteidigern zu Außenstehenden höher als bei Jungen ($B = 2.65$; $SE = 0.85$; $p = .002$; $OR = 14.10$; 95 % CI [2.68, 74.6]). Die Geschlechteranteile für die Rollen bei Cyberbullying sind in [Abbildung 4.2](#) visualisiert. Die bei Cyberbullying sehr kleine Gruppe der Bully-Verstärker ist hier nicht angegeben. Es lässt sich jedoch abermals festhalten, dass der Mädchenanteil gering ist (1 von 10).

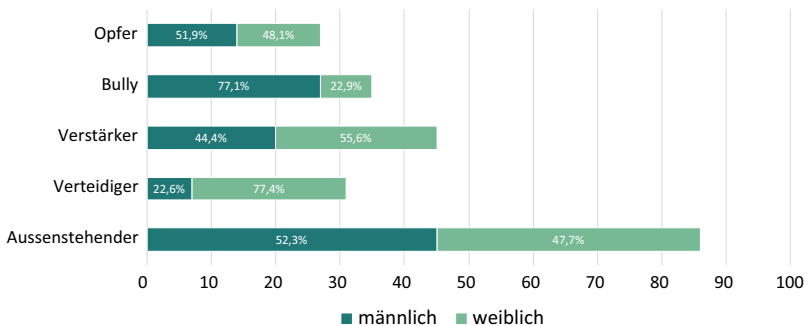


Abbildung 4.2 Geschlechterverteilung innerhalb der Rollen bei Cyberbullying Balkenlänge indiziert absolute Anzahl an Schülerinnen und Schülern in der entsprechenden Rolle. Prozentangaben geben den Anteil von Jungen und Mädchen bei der jeweiligen Rolle an

Signifikante Stufeneffekte zeigen sich bei Schulbullying für Täter und Verteidiger. Schülerinnen und Schüler der siebten und achten Klassenstufe haben im Vergleich zu Sechstklässlern eine geringere Wahrscheinlichkeit Täter im Gegensatz zu Außenstehenden zu sein. Acht- und Neuntklässler haben im Vergleich zu Sechstklässlern eine geringere Wahrscheinlichkeit Verteidiger im Gegensatz zu Außenstehenden zu sein. Zu beachten gilt jedoch, dass die Prävalenz der Außenstehenden deskriptiv deutlich über die Klassenstufen hinweg ansteigt: Von 10 % in den sechsten Klassen, über 20 % in den siebten auf rund 25 % in Stufe 8 und 9. Die Prävalenzen aller Rollen nach Klassenstufen getrennt sind in [Abbildung 4.3](#) für Schulbullying dargestellt. Die Opferzahl bei Schulbullying ist deskriptiv in Stufe 7 am höchsten, variiert jedoch in einer recht engen Spanne von 4–8 %. Die

Zahl der Täter bei Schulbullying hingegen scheint in den mittleren Klassenstufen am geringsten und in Klasse 9 am höchsten, doch kommt insbesondere in Stufe 8 ein hoher Anteil an Bully-Verstärkern hinzu. Auch der Anteil an reinen Verstärkern ist in Stufe 8 am höchsten. In den oberen Klassenstufen ist zudem der Anteil an Verteidigern geringer und liegt dort unter Prävalenz der Opfer. Die Bully-Opfer sind in dieser Grafik nicht separat aufgeführt, sondern den Mehrfachrollen zugeschlagen – von den 14 Bully-Opfern stammen acht aus Stufe 7 und vier aus Stufe 6. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die das Kriterium für keine der Rollen erfüllen, sinkt von knapp der Hälfte der Sechstklässler auf gut ein Viertel der Acht- und Neuntklässler.

Aufgrund der geringen Fallzahlen können für Cyberbullying die Unterschiede zwischen den Stufen nur deskriptiv beschrieben werden. Die Rollenverteilung bei Cyberbullying für die einzelnen Klassenstufen ist in Abbildung 4.4 veranschaulicht. Ins Auge springt vor allem, dass der Anteil derer, denen keine Rolle zugeordnet werden kann, über die Stufen hinweg abnimmt: Während in den sechsten Klassen nur etwa 5 % mit einer Rolle in Cyberbullying involviert sind, sind es in den neunten Klassen rund 25 %. Deskriptiv ist der Anteil an Opfern in Stufe 8 am geringsten und in Stufe 9 am höchsten, wobei der Anteil an Tätern und Verstärkern in beiden Stufen vergleichsweise hoch ausfällt. Der Anteil an Tätern und Verstärkern nimmt über die Klassenstufen hinweg stetig zu. Auch die Außenstehenden sind in Stufe 8 verhältnismäßig häufig vertreten, wohingegen der Anteil an Verteidigern in Stufe 7 am höchsten ist. In Stufe 9 ist kein einziger Verteidiger gegen Cyberbullying identifizierbar.

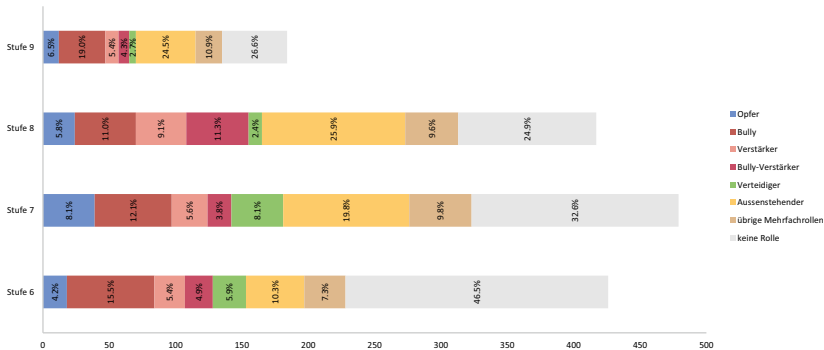


Abbildung 4.3 Prävalenz der Rollen bei Schulbullying nach Klassenstufen getrennt

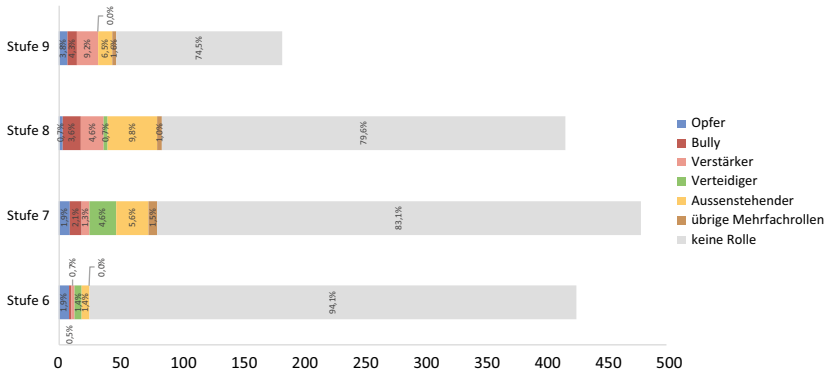


Abbildung 4.4 Prävalenz der Rollen bei Cyberbullying nach Klassenstufen getrennt

Im Anschluss an die Befunde zu den soziodemographischen Merkmalen sollen nun die Zusammenhänge mit den soziometrischen Variablen berichtet werden. Die Ergebnisse der logistischen Regressionen (glmer-Funktion des lme4-Paketes, family = binomial) sind in Tabelle 4.9 für Schulbullying und Tabelle 4.10 für Cyberbullying präsentiert. Variance Inflation Factor (VIF) und Toleranzstatistik geben keinen Hinweis auf Multikollinearität der soziometrischen Prädiktoren. Geringe erfahrene Zuneigung und vor allem hohe erfahrene Ablehnung in der Klasse erhöhen das Risiko bei Schulbullying Opfer anstelle Außenstehender zu sein. Hohe Ablehnung erhöht zudem auch das Risiko Cyberopfer gegenüber Cyberaußenstehender zu sein. Hohe Ablehnung und auch hohe Popularität bedeuten eine höhere Wahrscheinlichkeit Bully oder Verstärker bei Schulbullying oder Cyberbully zu sein. Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass möglicherweise kein linearer Zusammenhang zwischen Popularität und Täterschaft im Gegensatz zur Außenstehenden-Rolle bei Schul- und Cyberbullying vorliegt und kein linearer Zusammenhang zwischen Abneigung und Cybertäterschaft (Interaktion zwischen Prädiktor und Log des Prädiktors wird signifikant, siehe Field, Miles & Field, 2012). Wird einem Klassenmitglied viel Zuneigung entgegengebracht so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass diese Person ein Verteidiger und kein Außenstehender bei Schulbullying ist. Einen deskriptiven Rollenvergleich für die drei soziometrischen Variablen bieten Abbildungen 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9 und 4.10.

Tabelle 4.9 Logistische Regressionen mit Random Intercepts zu den soziometrischen Merkmalen der Rollen bei Schulbullying

	Opfer [♦]			Bully [♦]			Verstärker [♦]			Verteidiger [♦]		
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]
Interzept	-2.78*** (0.53)		-1.42** (0.44)		-1.50** (0.55)		-4.43*** (0.66)					
Feste Effekte												
Geschlecht	0.84* (0.40)	2.32 [1.06–5.10]	-0.26 (0.27)	0.77 [0.46–1.31]	-1.66*** (0.41)	0.19 [0.08–0.43]	2.22*** (0.45)					9.25 [3.83–22.3]
Zuneigung	-0.38* (0.16)	0.69 [0.50–0.94]	0.13 (0.09)	1.14 [0.96–1.35]	-0.07 (0.12)	0.93 [0.74–1.16]	0.36*** (0.11)					1.44 [1.16–1.78]
Ablehnung	0.61*** (0.09)	1.84 [1.54–2.20]	0.22** (0.07)	1.25 [1.09–1.43]	0.18* (0.09)	1.20 [1.00–1.43]	0.04 (0.10)					1.04 [0.85–1.28]
Popularität	-0.42 (0.31)	0.66 [0.36–1.21]	0.41*** (0.07)	1.51 [1.33–1.72]	0.29*** (0.09)	1.34 [1.14–1.59]	0.16 (0.08)					1.17 [1.00–1.38]
Zufallseffekte	σ^2 (SD)		σ^2 (SD)		σ^2 (SD)		σ^2 (SD)					
Interzept	1.70 (1.30)		3.42 (1.85)		4.58 (2.14)		2.35 (1.53)					
R^2_{B}	.204		.178		.100		.155					
$n_{\text{Individuen}}$		384 (291 vs. 93)		496 (291 vs. 205)		388 (291 vs. 97)		370 (291 vs. 79)				
n_{Klassen}		56		52		45		45				45

Anmerkung. Vergleichsgruppe stellen jeweils die reinen Außenstehenden dar. ♦ Die übrigen Rollen beinhalten auch Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 4.10 Logistische Regressionen mit Random Intercepts zu den soziometrischen Merkmalen der Rollen bei Cyberbullying

	Opfer [♦]			Bully [♦]			Verstärker [♦]			Verteidiger [♦]		
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]	<i>B</i> (<i>SE</i>)	OR [95 % CI]
Interzept	-1.92 (1.41)		-1.20 (1.10)		-1.60** (1.51)				-5.94 (5.55)			
Feste Effekte												
Geschlecht	-0.72 (0.98)	0.49 [0.07-3.35]	-1.74* (0.77)	0.18 [0.04-0.80]	0.43 (0.87)	1.54 [0.28-8.50]	2.14* (0.91)					8.53 [1.44-50.4]
Zuneigung	0.37 (0.33)	1.45 [0.76-2.78]	0.08 (0.25)	1.09 [0.66-1.79]	0.31 (0.28)	1.36 [0.78-2.37]	0.08 (0.25)					1.08 [0.66-1.77]
Ablehnung	0.69** (0.27)	1.99 [1.18-3.36]	0.49* (0.19)	1.63 [1.12-2.37]	-0.07 (0.23)	0.94 [0.60-1.46]	-0.31 (0.30)					0.74 [0.41-1.33]
Popularität	0.28 (0.26)	1.33 [0.80-2.20]	0.33*** (0.16)	1.39 [1.01-1.92]	-0.43 (0.29)	0.65 [0.37-1.14]	-0.08 (0.19)					0.92 [0.63-1.35]
Zufallseffekte	σ^2 (<i>SD</i>)		σ^2 (<i>SD</i>)		σ^2 (<i>SD</i>)		σ^2 (<i>SD</i>)				σ^2 (<i>SD</i>)	
Interzept	13.43 (3.66)		7.95 (2.82)		15.49 (3.94)		29.91 (5.47)					
$R\beta^2$.171		.173		.062		.119					
<i>n</i> Individuen	113 (86 vs. 27)		121 (86 vs. 35)		131 (86 vs. 45)		117 (86 vs. 31)					
<i>n</i> Klassen	24		22		18		14					

Anmerkung . Vergleichsgruppe stellen jeweils die reinen Außenstehenden dar. [♦] Die übrigen Rollen beinhalten auch Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle.

p* < .05, *p* < .01, ****p* < .001

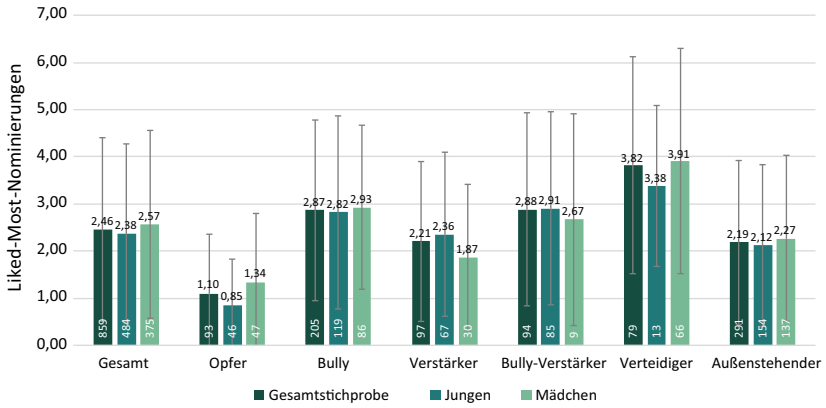


Abbildung 4.5 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich erfahrener Zuneigung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

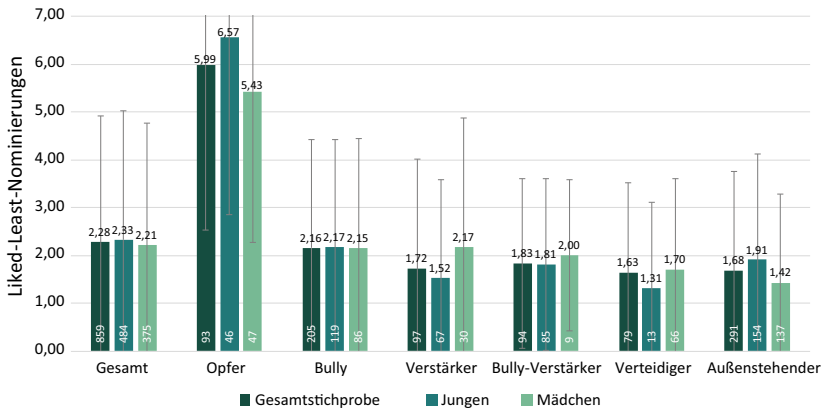


Abbildung 4.6 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich erfahrener Ablehnung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

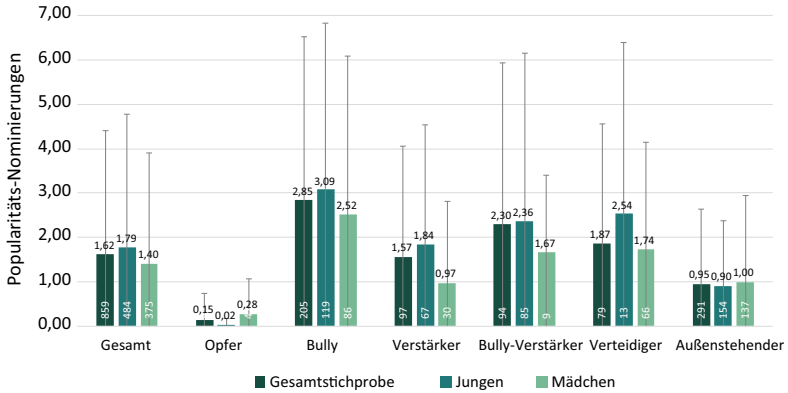


Abbildung 4.7 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Popularität (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

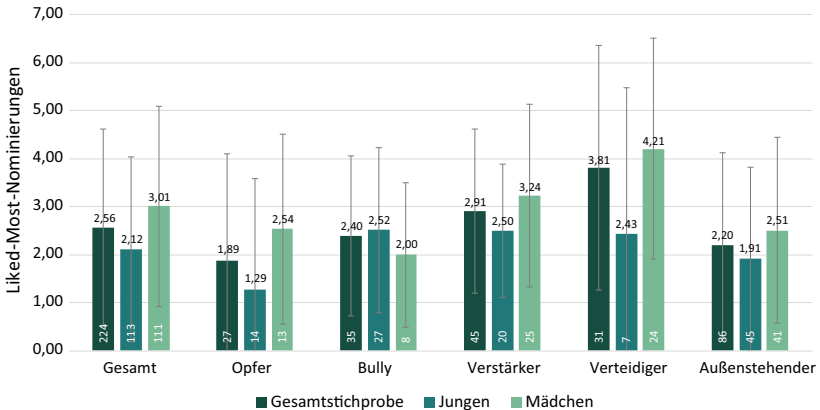


Abbildung 4.8 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich erfahrener Zuneigung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

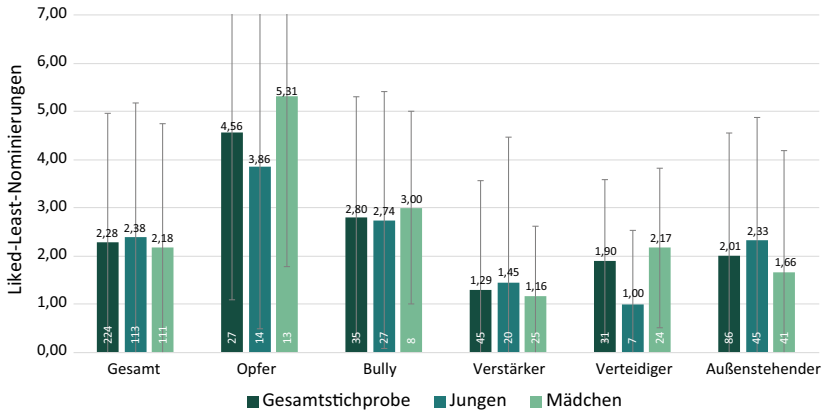


Abbildung 4.9 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich erfahrener Ablehnung (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, *n* ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

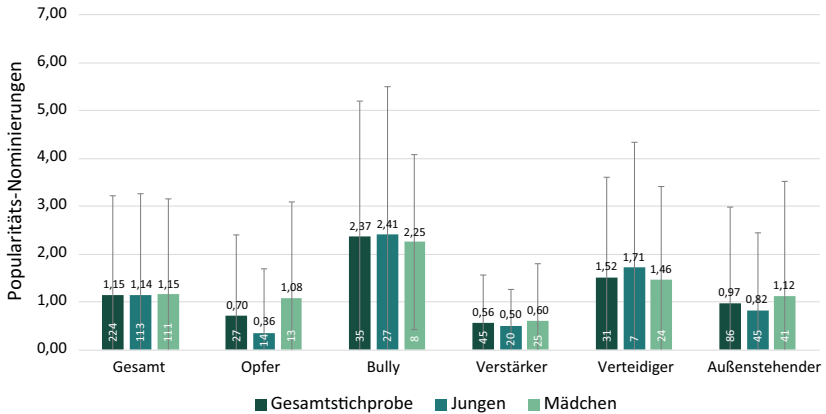


Abbildung 4.10 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Popularität (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, *n* ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

Auch die schulischen Leistungen wurden schließlich mittels linearer Mehrebenenregression (Imer-Funktion des lme4-Paketes) zwischen den im Bullying-Gefüge eingenommenen Rollen verglichen. Der Notenschnitt aus Mathematik, Deutsch und erster Fremdsprache im letzten Zeugnis diente dabei als Outcome-Variable, Geschlecht als Kontrollvariable. Die Verteidiger wurden als leistungsstärkste Gruppe als Referenzgruppe eingesetzt. Verglichen mit den Verteidigern wiesen Täter, Verstärker, Täter-Verstärker sowie Opfer bei Schulbullying schlechtere Schulleistungen (höhere Notenwerte) vor. Kein Unterschied hinsichtlich Notenschnitt zeigte sich zwischen Verteidigern und Außenstehenden bei Schulbullying. Im Kontext von Cyberbullying waren keine signifikanten Unterschiede zwischen den Rollen erkennbar. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4.11 dargestellt, der deskriptive Vergleich in Abbildungen 4.11 und 4.12.

Tabelle 4.11 Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage des Notenschnitts durch die eingenommenen Rollen bei Schul- und Cyberbullying

	Schulbullying	Cyberbullying
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Interzept	2.67 (0.11)***	2.80 (0.18)***
Feste Effekte		
Rolle		
Opfer [♦]	0.35 (0.12)**	0.03 (0.21)
Bully [♦]	0.30 (0.11)**	0.38 (0.20)
Verstärker [♦]	0.25 (0.13)*	0.02 (0.19)
Außenstehende	0.09 (0.10)	0.05 (0.17)
Bully-Verstärker	0.37 (0.13)**	—
Geschlecht	-0.10 (0.06)	-0.18 (0.11)
Zufallseffekte	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)
Interzept	0.10 (0.31)	0.05 (0.23)
Residual	0.37 (0.61)	0.32 (0.56)
R_{β}^2	.044	.082
$n_{\text{Individuen}}$	594	149
n_{Klassen}	56	29

Anmerkung . [♦]Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle umfassen jeweils Personen mit entsprechender reiner Rolle und Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. Referenzgruppe ist die Verteidiger-Rolle. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

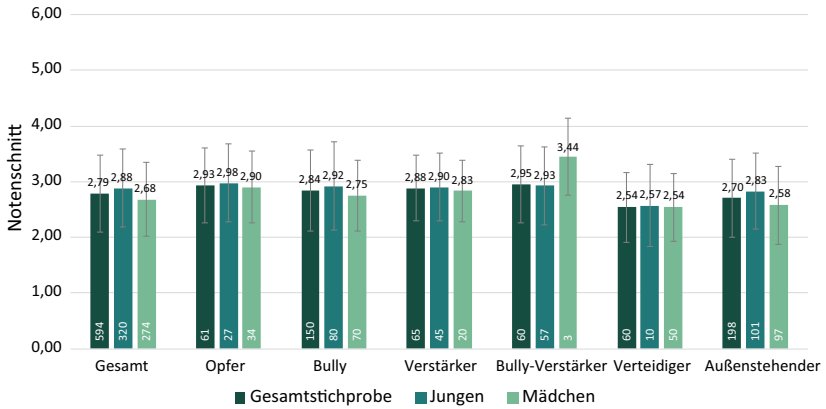


Abbildung 4.11 Vergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich des Notenschnitts (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

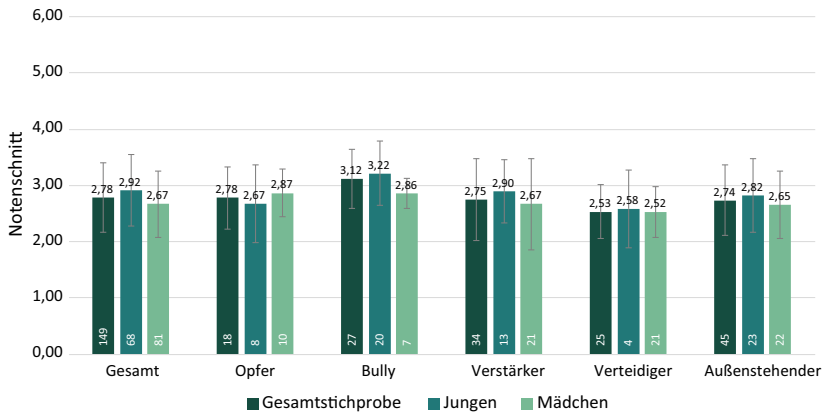


Abbildung 4.12 Vergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich des Notenschnitts (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

4.3.9 Charakterisierung der Rollen hinsichtlich sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen

Die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Rollenskalen und den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen sind in einer Korrelationstabelle im elektronischen Zusatzmaterial (Tabelle B27) präsentiert. Angeführt sind Pearsons Korrelationskoeffizienten, obschon Kendalls Tau ein ähnliches Zusammenhangsmuster anzeigt. Grundsätzlich zeigen sich ähnliche Zusammenhänge im Kontext von Schulbullying (RoleGrid-off mit SKARBoff) wie im Kontext von Cyberbullying (RoleGrid-on mit SKARBon) und weitgehend auch über die Kontexte hinweg (RoleGrid-off mit SKARBon; RoleGrid-on mit SKARBoff). Auch die Korrelationen in Gesamtstichprobe oder innerhalb der Klassen sind nahezu identisch. Durchgängig klare Zusammenhänge zeigen sich zwischen Nennungen für die Verteidiger-Rolle mit hoher Empathie, hohem Verantwortungsgefühl und hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie wenig Moral Disengagement. Das umgekehrte Muster zeigt sich für Täter und Verstärker, wobei die negative Korrelation zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung nur schwach ausgeprägt und nur im Kontext von Schulbullying signifikant ist. Betrachtet man die Within-Group-Korrelationen, wird auch ein leicht negativer Zusammenhang von Täter- und Verstärker-Rolle mit Befürchtungen sichtbar. Nominierungen für die Opfer- und Außenstehenden-Rolle zeigen vorwiegend im Kontext von Schulbullying nennenswerte Korrelationen. So korreliert bei Schulbullying die Anzahl an Nennungen für die Opfer-Rolle positiv mit Empathie sowie schwach positiv mit Verantwortungsgefühl und schwach negativ mit Moral Disengagement. Teils ist auch eine positive Korrelation mit Befürchtungen erkennbar. Im Kontext von Cyberbullying wird keine dieser Korrelationen mit den Opfernennungen signifikant. Weiterhin korreliert bei Schulbullying die Anzahl an Nennungen für die Außenstehenden-Rolle negativ mit Moral Disengagement, sowie innerhalb der Klassen positiv mit Empathie und Verantwortung. Bei Cyberbullying bestehen diese Zusammenhänge nicht. Wer bei Cyberbullying als Außenstehender genannt wurde, berichtet tendenziell ($p < .05$) mehr Befürchtungen.

Im nächsten Schritt sollen die *Rollen bei Schulbullying* hinsichtlich ihrer sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen verglichen werden. Aufgrund der relativ geringen Prävalenzen reiner Rollen wurden wie in den vorausgehenden Kapiteln Personen mit eindeutiger Rolle und Personen mit einer Außenstehenden-Zweitrolle zusammengefasst. Dies scheint vor allem sinnvoll, da die Auftretenshäufigkeit einzelner Rollen in den zur Kontrolle herangezogenen Vergleichsgruppen nach Geschlecht und Klassenstufe ansonsten extrem gering ausfielen (z. B. vier weibliche reine Verstärker, acht männliche reine

Verteidiger, drei reine Verstärker und drei reine Verteidiger in der 9. Klassenstufe, siehe Tabelle B22). Für den Vergleich herangezogen werden die fünf theoretisch vorgesehenen Rollen: Opfer (zusammengefasst mit Opfer-Außenstehenden), Täter (zusammengefasst mit Täter-Außenstehenden), Verstärker (zusammengefasst mit Verstärker-Außenstehenden), Verteidiger (zusammengefasst mit Verteidiger-Außenstehenden) und reine Außenstehende. Des Weiteren wird auch die Täter-Verstärker-Doppelrolle in den Vergleich einbezogen, welche relativ häufig vertreten ist. Nicht untersucht werden hingegen Täter-Opfer sowie andere Doppelrollen aufgrund deren geringer Auftretenshäufigkeit. Auch Personen, denen keine Rolle oder mehr als zwei Rollen zugeordnet werden konnte, wurden von den Analysen ausgeschlossen, da es sich um sehr heterogene Gruppen handelt. Abbildungen 4.13, 4.14, 4.15, 4.16 und 4.17 zeigen die Skalenmittelwerte der untersuchten zusammengefassten Schulbullying-Rollen im deskriptiven Vergleich. Im Anhang finden sich ergänzend die Mittelwerte der SKARB-Skalen ausdifferenziert für alle reinen Rollen und Rollenkombinationen (Tabelle B28 im ESM). Hier finden sich des Weiteren die deskriptiven Statistiken der SKARB-Skalen nach Geschlecht und Stufe getrennt (Tabelle B29 im ESM).

Zur Prüfung von *Rollenunterschieden bei Schulbullying* unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur sowie Kontrolle für Geschlecht und Klassenstufe wurden lineare Regressionsanalysen mit Random Intercepts in R gerechnet (lmer-Funktion des lme4-Paketes). Kriteriumsvariablen waren jeweils die Skalen des SKARBOFF-Fragebogens. Als Referenzgruppe für den Rollenvergleich wurden die Verteidiger gewählt. Die Ergebnisse sind in Tabellen 4.12, 4.13, 4.14, 4.15 und 4.16 dargestellt. Werden die Rollen ohne Hinzunahme der Kontrollvariablen verglichen haben Verteidiger höhere Empathie- und Verantwortungswerte sowie niedrigere Moral-Disengagement-Werte als alle übrigen Rollen außer die Opfer. Zudem berichten Verteidiger höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als Täter-Verstärker und Außenstehende. Bei Kontrolle für Geschlecht und Klassenstufe unterscheiden sich Verteidiger nur noch von den entgegengesetzten Extremgruppen signifikant: Verteidiger haben mehr Empathie und weniger Moral Disengagement als Täter und Täter-Verstärker sowie mehr Verantwortungsbewusstsein und mehr Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Täter-Verstärker. Weiterhin haben Verteidiger unter Kontrolle von Geschlecht und Stufe weniger Befürchtung negativer Konsequenzen des Verteidigens als Opfer.

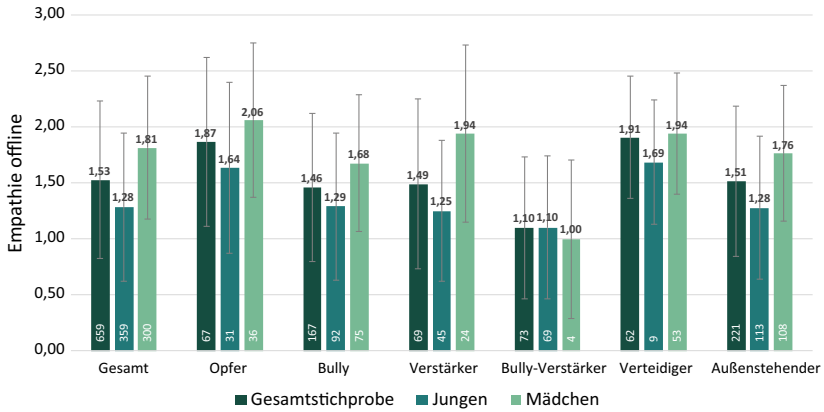


Abbildung 4.13 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Empathie im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

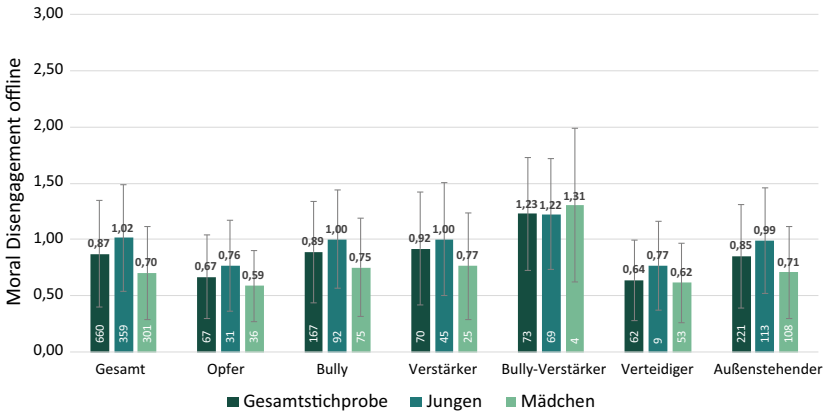


Abbildung 4.14 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Moral Disengagement im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

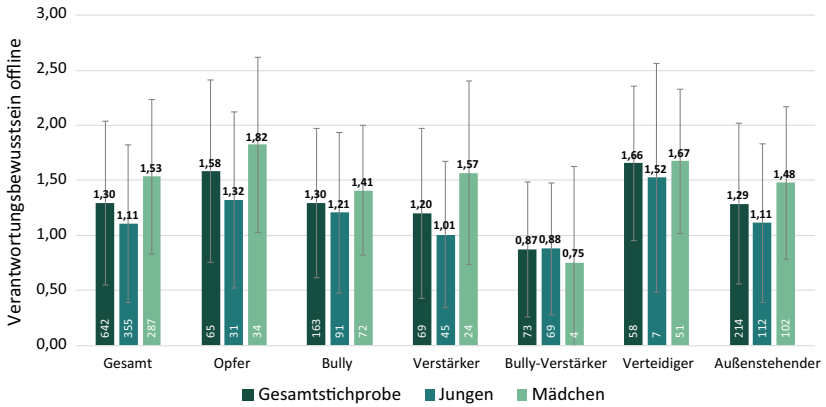


Abbildung 4.15 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Verantwortungsbewusstsein im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

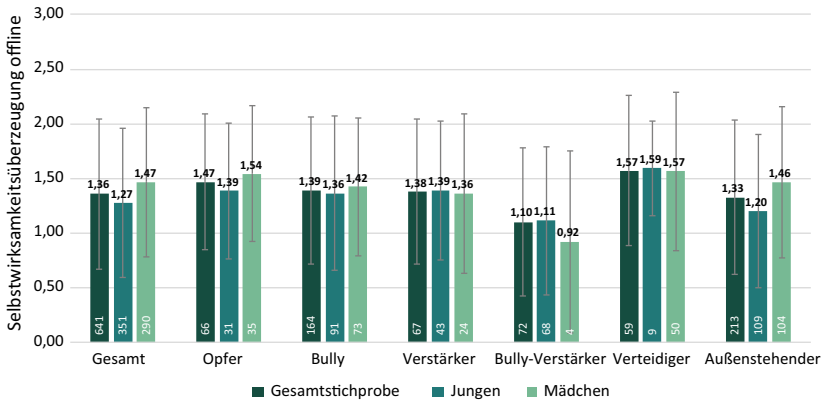


Abbildung 4.16 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Selbstwirksamkeitsüberzeugung im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

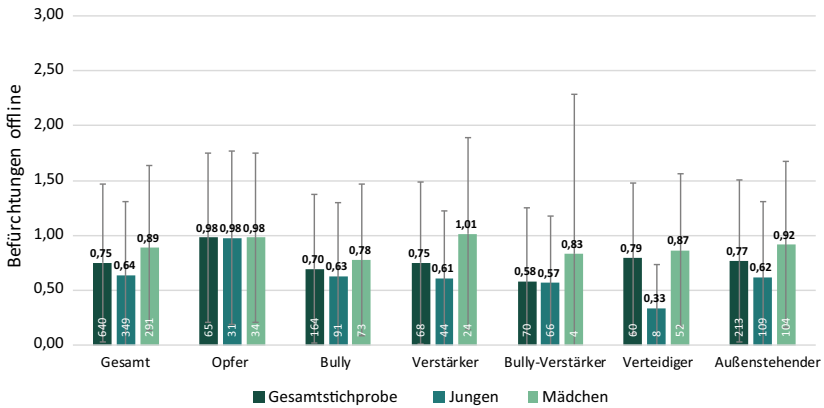


Abbildung 4.17 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Schulbullying hinsichtlich Befürchtungen im SKARBoff (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

Ein in Grundzügen ähnliches analytisches Vorgehen wurde auch für den *Rollenvergleich bei Cyberbullying* eingesetzt. Wie bei Schulbullying wurden Personen mit reiner Rolle und Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle zusammen gruppiert. Die bei Cyberbullying kaum vertretene Doppelrolle der Täter-Verstärker (10 Personen) wurde nicht mit in die Analysen einbezogen. Der deskriptive Mittelwertvergleich zwischen den verbleibenden fünf Rollen bei Cyberbullying ist wiederum in Abbildungen 4.18, 4.19, 4.20, 4.21 und 4.22 veranschaulicht.

Auch für die *Rollen bei Cyberbullying* wurden lineare Regressionsanalysen mit Random Intercepts in R gerechnet (lmer-Funktion des lme4-Paketes). Kriteriumsvariablen waren diesmal die Skalen des SKARBon-Fragebogens, Prädiktoren die Rollen bei Cyberbullying, Geschlecht und Klassenstufe. Aufgrund der geringen Fallzahlen wurden Klassenstufen sechs und sieben sowie acht und neun jeweils zusammengefasst. Die Ergebnisse sind ebenfalls in Tabellen 4.12, 4.13, 4.14, 4.15 und 4.16 dargestellt. Im reinen Rollenvergleich ohne Hinzunahme der Kontrollvariablen berichten Cyberverteidiger mehr Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Cyberbullies, -verstärker und -außenstehende, zudem weniger Moral Disengagement als alle anderen Rollen. Bei Hinzunahme von Geschlecht und Klassenstufe ist die Differenz zwischen Verteidigern und Bullies hinsichtlich Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Selbstwirksamkeitserwartung signifikant und wiederum haben Verteidiger signifikant geringere Moral-Disengagement-Werte als die übrigen Rollen.

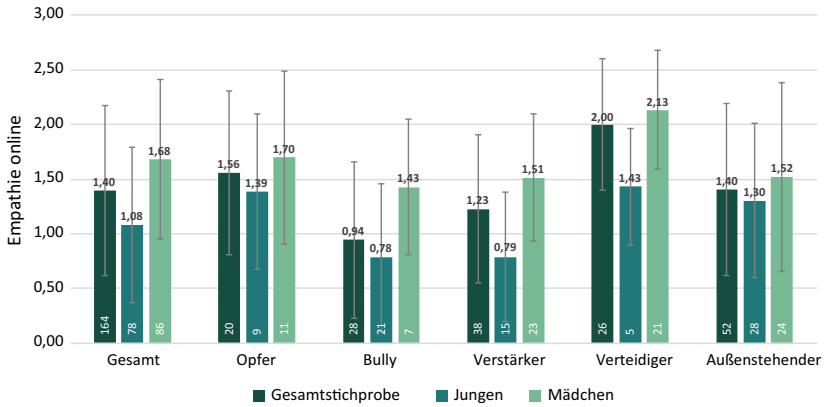


Abbildung 4.18 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Empathie im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, *n* ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

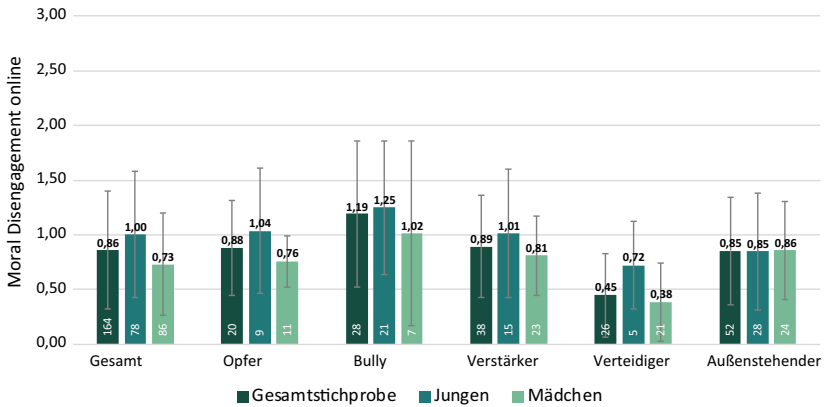


Abbildung 4.19 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Moral Disengagement im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, *n* ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

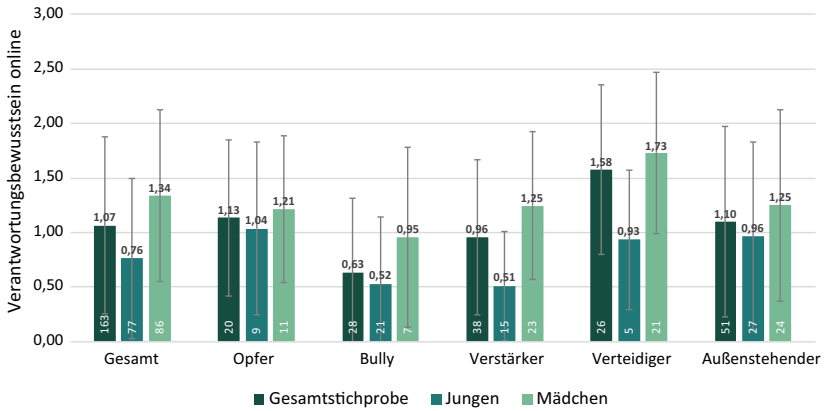


Abbildung 4.20 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Verantwortungsbewusstsein im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

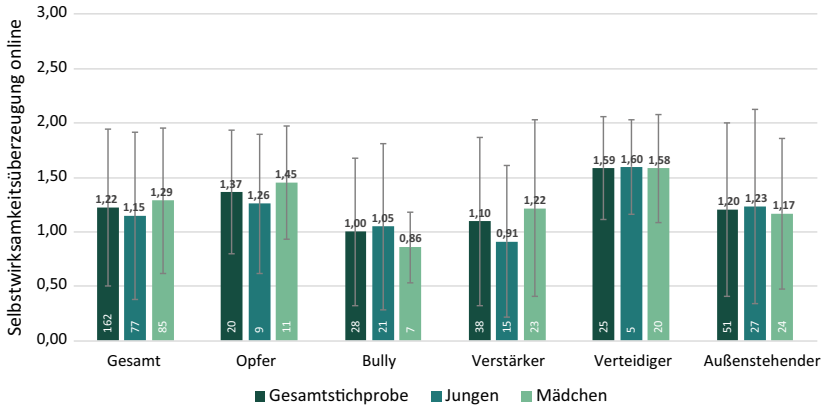


Abbildung 4.21 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

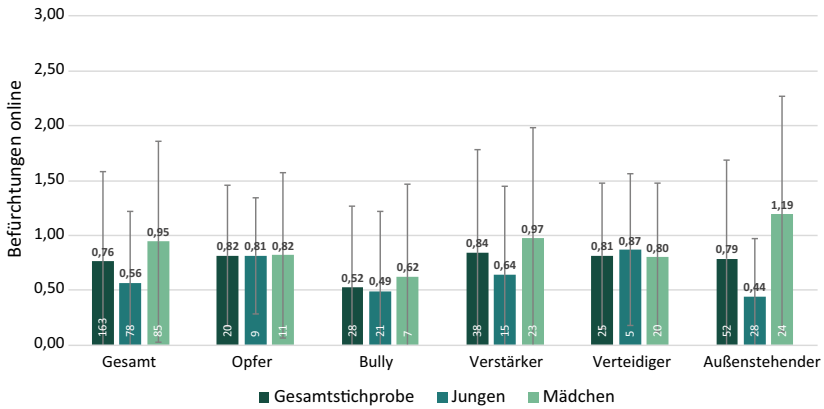


Abbildung 4.22 Mittelwertvergleich zwischen den Rollen bei Cyberbullying hinsichtlich Befürchtungen im SKARBon (Fehlerindikatoren zeigen die Standardabweichung an, n ist innerhalb der Säulen abgedruckt)

In den Regressionsanalysen zu den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Schul- und Cyberbullying zeigen sich nicht nur Unterschiede zwischen den Rollen, sondern auch Effekte der Kontrollvariablen Geschlecht und Klassenstufe. *Geschlechtsunterschiede* bestehen unabhängig von der Bullyingform – Schul- oder Cyberbullying – für vier der fünf Skalen: Mädchen berichten signifikant mehr Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Befürchtungen, aber weniger Moral Disengagement als Jungen. Weiterhin geben sie in Bezug auf Schulbullying mehr Selbstwirksamkeitserwartungen an als Jungen. Im Vergleich zwischen den *Klassenstufen* berichteten Sechstklässler im Kontext von Schulbullying mehr Empathie und Verantwortungsbewusstsein, aber auch mehr Befürchtungen als alle höheren Klassenstufen, zudem mehr Selbstwirksamkeitserwartungen als Acht- und Neuntklässler. Im Kontext von Cyberbullying können keine signifikanten Unterschiede zwischen Stufen 6 und 7 versus 8 und 9 aufgedeckt werden. Zusatzanalysen mit der vollen verfügbaren Stichprobe ($n = 1062\text{--}1100$) – unabhängig von der aktuell eingenommenen Rolle bei Bullying – offenbaren jedoch sehr wohl Unterschiede zwischen den Klassenstufen: Ähnlich wie bei Schulbullying sind auch im Kontext von Cyberbullying Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Befürchtungen in den höheren Klassenstufen geringer ausgeprägt. Moral Disengagement ist bei Einbezug der vollen Stichprobe sowohl in Bezug auf Schulbullying als auch in Bezug auf Cyberbullying in den höheren Klassenstufen stärker ausgeprägt.

Tabelle 4.12 Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Empathie

	Empathie offline		Empathie online	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)
Interzept	1.89 (0.09)***	1.66 (0.11)***	1.94 (0.17)***	1.57 (0.20)***
Feste Effekte				
Rolle				
Opfer [♦]	-0.02 (0.12)	0.15 (0.12)	-0.38 (0.23)	-0.23 (0.22)
Bully [♦]	-0.45 (0.10)***	-0.24 (0.10)*	-0.99 (0.22)***	-0.64 (0.23)**
Verstärker [♦]	-0.39 (0.12)**	-0.14 (0.12)	-0.59 (0.22)**	-0.41 (0.22)
Außenstehende	-0.38 (0.10)***	-0.16 (0.09)	-0.59 (0.19)**	-0.35 (0.19)
Bully–Verstärker	-0.78 (0.12)***	-0.40 (0.12)**	—	—
Geschlecht		0.45 (0.05)***		0.49 (0.12)***
Klassenstufe				
Stufe 7		-0.17 (0.07)*		—
Stufe 8		-0.26 (0.08)**		-0.16 (0.15)
Stufe 9		-0.38 (0.09)***		—
Zufallseffekte	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)
Interzept	0.02 (0.16)	0.01 (0.09)	0.06 (0.24)	0.05 (0.21)
Residual	0.43 (0.66)	0.39 (0.62)	0.47 (0.68)	0.43 (0.66)
R_p^2	.092	.207	.140	.230
$n_{\text{Individuen}}$	659	659	164	164
n_{Klassen}	56	56	28	28

Anmerkung . [♦]Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle umfassen jeweils Personen mit entsprechender reiner Rolle und Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. Referenzgruppe für die Rollen ist die Verteidiger-Rolle. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert. Referenzgruppe für die Klassenstufe ist bei Schulbullying Stufe 6 bzw. bei Cyberbullying Stufen 6 und 7 zusammengefasst kontrastiert gegen Stufen 8 und 9 zusammengefasst.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 4.13 Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Moral Disengagement

	MD offline		MD online	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)
Interzept	0.67 (0.06)***	0.83 (0.07)***	0.45 (0.11)**	0.57 (0.12)***
Feste Effekte				
Rolle				
Opfer [♦]	0.03 (0.08)	-0.06 (0.08)	0.43 (0.15)**	0.38 (0.15)*
Bully [♦]	0.27 (0.07)***	0.15 (0.07)*	0.74 (0.14)***	0.62 (0.15)***
Verstärker [♦]	0.27 (0.08)***	0.13 (0.08)	0.43 (0.14)**	0.37 (0.14)*
Außenstehende	0.22 (0.07)***	0.11 (0.07)	0.41 (0.12)**	0.32 (0.13)*
Bully-Verstärker	0.57 (0.08)***	0.36 (0.08)***	—	—
Geschlecht		-0.24 (0.04)***		-0.16 (0.08)*
Klassenstufe				
Stufe 7		-0.02 (0.05)		—
Stufe 8		0.06 (0.06)		0.06 (0.09)
Stufe 9		0.09 (0.07)		—
Zufallseffekte	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)
Interzept	0.01 (0.08)	0.01 (0.07)	0.01 (0.07)	0.00 (0.00)
Residual	0.20 (0.44)	0.18 (0.43)	0.25 (0.50)	0.25 (0.50)
R_p^2	.100	.161	.153	.175
$n_{\text{Individuen}}$	660	660	164	164
n_{Klassen}	56	56	28	28

Anmerkung. [♦]Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle umfassen jeweils Personen mit entsprechender reiner Rolle und Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. Referenzgruppe für die Rollen ist die Verteidiger-Rolle. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert. Referenzgruppe für die Klassenstufe ist bei Schulbullying Stufe 6 bzw. bei Cyberbullying Stufen 6 und 7 zusammengefasst kontrastiert gegen Stufen 8 und 9 zusammengefasst.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 4.14 Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Verantwortungsbewusstsein

	Verantwortung offline		Verantwortung online	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Interzept	1.65 (0.10)***	1.50 (0.12)***	1.54 (0.18)***	1.15 (0.21)***
Feste Effekte				
Rolle				
Opfer [♦]	-0.06 (0.13)	0.08 (0.13)	-0.41 (0.25)	-0.27 (0.24)
Bully [♦]	-0.36 (0.11)**	-0.20 (0.11)	-0.93 (0.23)***	-0.64 (0.24)**
Verstärker [♦]	-0.45 (0.13)***	-0.24 (0.13)	-0.58 (0.23)*	-0.45 (0.23)
Außenstehende	-0.36 (0.11)***	-0.18 (0.11)	-0.51 (0.20)*	-0.32 (0.21)
Bully-Verstärker	-0.77 (0.13)***	-0.47 (0.14)***	—	—
Geschlecht		0.33 (0.06)***		0.26 (0.13)***
Klassenstufe				
Stufe 7		-0.16 (0.08)*		—
Stufe 8		-0.26 (0.08)**		-0.01 (0.16)
Stufe 9		-0.31 (0.10)**		—
Zufallseffekte	σ^2 (SD)	σ^2 (SD)	σ^2 (SD)	σ^2 (SD)
Interzept	0.02 (0.13)	0.01 (0.09)	0.04 (0.21)	0.04 (0.20)
Residual	0.50 (0.70)	0.47 (0.69)	0.56 (0.75)	0.52 (0.72)
R^2_β	.073	.136	.111	.174
$n_{\text{Individuen}}$	642	642	163	163
n_{Klassen}	56	56	28	28

Anmerkung. [♦]Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle umfassen jeweils Personen mit entsprechender reiner Rolle und Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. Referenzgruppe für die Rollen ist die Verteidiger-Rolle. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert. Referenzgruppe für die Klassenstufe ist bei Schulbullying Stufe 6 bzw. bei Cyberbullying Stufen 6 und 7 zusammengefasst kontrastiert gegen Stufen 8 und 9 zusammengefasst.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabelle 4.15 Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Selbstwirksamkeitserwartungen

	Selbstwirksamkeit offline		Selbstwirksamkeit online	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)	<i>B</i> (<i>SE</i>)
Interzept	1.55 (0.09)***	1.54 (0.12)***	1.58 (0.15)***	1.55 (0.17)***
Feste Effekte				
Rolle				
Opfer [♦]	-0.08 (0.12)	-0.01 (0.12)	-0.21 (0.22)	-0.17 (0.22)
Bully [♦]	-0.15 (0.11)	-0.07 (0.11)	-0.58 (0.20)**	-0.46 (0.22)*
Verstärker [♦]	-0.17 (0.12)	-0.07 (0.13)	-0.47 (0.19)*	-0.36 (0.20)
Außenstehende	-0.21 (0.10)*	-0.12 (0.10)	-0.38 (0.18)*	-0.28 (0.19)
Bully-Verstärker	-0.43 (0.12)***	-0.28 (0.13)*	—	—
Geschlecht		0.14 (0.06)*		0.07 (0.12)
Klassenstufe				
Stufe 7		-0.06 (0.08)		—
Stufe 8		-0.23 (0.09)*		-0.17 (0.13)
Stufe 9		-0.37 (0.10)**		—
Zufallseffekte	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)	σ^2 (<i>SD</i>)
Interzept	0.03 (0.17)	0.01 (0.12)	0.01 (0.09)	0.00 (0.05)
Residual	0.43 (0.66)	0.43 (0.66)	0.49 (0.70)	0.50 (0.70)
R_{β}^2	.024	.068	.065	.078
$n_{\text{Individuen}}$	641	641	162	162
n_{Klassen}	56	56	28	28

Anmerkung . [♦]Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle umfassen jeweils Personen mit entsprechender reiner Rolle und Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. Referenzgruppe für die Rollen ist die Verteidiger-Rolle. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert. Referenzgruppe für die Klassenstufe ist bei Schulbullying Stufe 6 bzw. bei Cyberbullying Stufen 6 und 7 zusammengefasst kontrastiert gegen Stufen 8 und 9 zusammengefasst.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Zur gezielten *Kontrastierung der Bystander-Rollen* unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller Skalen des jeweiligen SKARB-Fragebogens und Kontrolle des Geschlechts wurden ergänzend logistische Regressionen mit Random Intercepts gerechnet (glmer-Funktion des lme4-Paketes, family = binomial). Dazu wurden jeweils drei Vergleichspaare betrachtet: Verteidiger versus Außenstehende

Tabelle 4.16 Lineare Regressionen mit Random Intercepts zur Vorhersage von Befürchtungen

	Befürchtungen offline		Befürchtungen online	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>	<i>B (SE)</i>
Interzept	0.78 (0.10)***	0.75 (0.12)***	0.88 (0.20)***	0.49 (0.24)*
Feste Effekte				
Rolle				
Opfer [♦]	0.21 (0.13)	0.33 (0.13)*	-0.08 (0.27)	0.05 (0.27)
Bully [♦]	-0.09 (0.11)	0.03 (0.11)	-0.44 (0.25)	-0.23 (0.27)
Verstärker [♦]	-0.08 (0.13)	0.11 (0.13)	-0.07 (0.25)	-0.00 (0.26)
Außenstehende	0.00 (0.11)	0.15 (0.11)	-0.10 (0.21)	0.05 (0.22)
Bully-Verstärker	-0.22 (0.13)	0.05 (0.14)	—	—
Geschlecht		0.25 (0.06)***		0.39 (0.14)**
Klassenstufe				
Stufe 7		-0.19 (0.09)*		—
Stufe 8		-0.40 (0.09)***		0.12 (0.19)
Stufe 9		-0.35 (0.11)**		—
Zufallseffekte	σ^2 (SD)	σ^2 (SD)	σ^2 (SD)	σ^2 (SD)
Interzept	0.03 (0.18)	0.01 (0.12)	0.07 (0.27)	0.09 (0.30)
Residual	0.48 (0.69)	0.47 (0.68)	0.61 (0.78)	0.58 (0.76)
R_{β}^2	.022	.087	.029	.081
$n_{\text{Individuen}}$	640	640	163	163
n_{Klassen}	56	56	28	28

Anmerkung . [♦]Opfer-, Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Rolle umfassen jeweils Personen mit entsprechender reiner Rolle und Personen mit Außenstehenden-Zweitrolle. Referenzgruppe für die Rollen ist die Verteidiger-Rolle. Geschlecht ist mit 0 für Jungen und 1 für Mädchen codiert. Referenzgruppe für die Klassenstufe ist bei Schulbullying Stufe 6 bzw. bei Cyberbullying Stufen 6 und 7 zusammengefasst kontrastiert gegen Stufen 8 und 9 zusammengefasst.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

(57 vs. 204 bei Schulbullying; 24 vs. 51 bei Cyberbullying), Verteidiger versus Verstärker (57 vs. 67 bei Schulbullying; 24 vs. 38 bei Cyberbullying) und Verstärker versus Außenstehende (67 vs. 204 bei Schulbullying; 38 vs. 51 bei Cyberbullying). In den meisten Analysen hat bei gemeinsamer Betrachtung der SKARB-Skalen und Kontrolle von Geschlecht keine der Skalen einen signifikant prädiktiven Wert für die eingenommene Rolle. Nur Moral Disengagement ist mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit assoziiert Cyberverteidiger im Gegensatz zu Cyberaußenstehender zu sein ($B = -3.21$; $SE = 1.42$; $p = .024$; $OR = 0.04$; 95 % CI [0.00, 0.65]).

4.4 Diskussion

Zentrales Anliegen der Hauptstudie war es, die beiden neu entwickelten Fragebögen RoleGrid und SKARB zusammenzubringen und so das übergeordnete Ziel der vorliegenden Dissertationsschrift – eine Charakterisierung der Rollen hinsichtlich sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen auf Bullying – zu erreichen. Dazu wurde zunächst noch einmal die faktorielle Struktur der Instrumente betrachtet, die Prävalenzraten der Rollen im Kontext von Schul- und Cyberbullying bestimmt und Zusammenhänge mit soziodemographischen wie soziometrischen Merkmalen geprüft, um die Rollen schließlich hinsichtlich Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Befürchtungen zu vergleichen.

4.4.1 Beantwortung der Fragestellungen und Einordnung der Befunde

Die Befunde der Hauptstudie sollen im Folgenden eingehend dargelegt werden und die Teilfragestellungen im Einzelnen beantwortet werden.

(A) Kreuzvalidierung der faktoriellen Struktur des RoleGrid-off und Untersuchung der faktoriellen Struktur von RoleGrid-on: Die theoretisch postulierte und in der Pilotstudie bestätigte *Fünf-Faktoren-Struktur des RoleGrid* erzielte in der Hauptstudie keine zufriedenstellende Modellpassung. Zwar ließen sich bei *Schulbullying* fünf Faktoren entsprechend der fünf postulierten Rollen erkennen, doch weisen Residualkovarianzen zwischen Bully- und Verstärker-Faktor sowie eine Kreuzladung vom Ausgrenzungs-Bully-Item auf den Verstärker-Faktor darauf hin,

dass die Differenzierung zwischen diesen Rollen erschwert ist. Insbesondere ausgrenzendes Verhalten geht nicht ausschließlich mit aktivem Täter-Verhalten, sondern ebenfalls mit Bullying-begünstigendem Verhalten einher. Ohnehin ist bei Ausgrenzung vermutlich schwer zwischen aktiver Ausgrenzung und deren Befürwortung zu trennen. Weiterhin deuten Residualkovarianzen zwischen einzelnen Items ein und derselben Rolle auf Zusammenhänge hin, die nicht durch die Rolle allein erklärbar sind. Es zeichnet sich ein Muster ab, in dem physisches und materielles Bullying einerseits gegenüber relationalem und ausgrenzendem Bullying andererseits zusammengruppiert sind. Dies ist auch inhaltlich plausibel: Personen, die Gerüchte verbreiten oder andere ausgrenzen, müssen nicht zwangsläufig auch körperliche Gewalt gegen das Opfer oder sein Eigentum einsetzen – tun dies womöglich sogar seltener. Ebenso gibt es vielleicht auch bei den übrigen Rollen Subgruppen, deren ausgeübte Rolle spezifisch für bestimmte Formen von Bullying ist. Denkbar wäre beispielsweise, dass es Heranwachsende gibt, die sich gegen physische Formen von Bullying einsetzen, sich aber bei relationalen Formen heraushalten (oder umgekehrt). Das Bystander-Verhalten ist möglicherweise abhängig davon, ob physisches oder relationales Bullying vorliegt. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass physische Formen von Bullying deutlich seltener auftreten als relationale oder direkt-verbale Angriffe: Es gibt etwa doppelt so viele Personen, die drei Opfer-Nennungen für rufschädigendes, ausgrenzendes oder verbales Bullying erhalten als für physisches. Bei den Täter-Nominierungen ist das Ungleichgewicht noch stärker (siehe Tabelle B23). Dieses Muster zieht sich logischerweise auch durch die anderen Rollen, da Bystander-Verhalten für eine bestimmte Form von Bullying natürlich nur gezeigt werden kann, wenn diese Form von Bullying auch auftrat. Interessant ist, dass bei geschlechtergetrennter Analyse vor allem bei Mädchen der Modellfit schlecht ist. Gerade bei Mädchen scheint es also so, dass die Einnahme einer Rolle für eine bestimmte Bullyingform nicht zwangsläufig damit einhergeht diese Rolle auch bei anderen Formen von Bullying auszuüben.

Bei *Cyberbullying* war die Passung des Fünf-Faktoren-Modells noch geringer. Grundsätzlich war die Eignung der Daten für eine Faktorenanalyse aufgrund geringer Korrelationen zwischen den Items zweifelhaft. Dies lässt sich sicherlich auch darauf zurückführen, dass es generell wenige Nominierungen im Kontext von Cyberbullying gab. Der Großteil der Probanden erhielt für die Items zu Cyberbullying keine einzige Nominierung (70–90 % je nach Item). Dies führt zu einem weiteren Punkt, der kritisch anzumerken ist: Mit den Peer-Nominierungen liegen nicht-normalverteilte Zähldaten vor. Da es im für die Faktorenanalysen genutzten R-Paket *lavaan* bislang keine Link-Funktion für Zähldaten, wie beispielsweise negativ binomial, Poisson oder zero-inflated Poisson gibt, werden die

Analysen den vorliegenden Daten nicht völlig gerecht, was das Auffinden der vermuteten Struktur erschwert.

Dass die Faktorenstruktur sich in den hiesigen Analysen nicht bestätigen ließ, spricht nicht grundsätzlich dagegen die Items zur Identifikation der Rollen zu nutzen. Zum einen müssten weiterführende Analysen ergründen, ob sich die Faktorenstruktur bei besserer Berücksichtigung der Dateneigenheiten klarer zeigt und ein besserer Modellfit erzielt werden kann. Bei nicht-normalverteilten Daten werden mit Maximum-Likelihood-Schätzung Modelle überproportional häufig abgelehnt, da Teststatistiken tendenziell überschätzt werden (Kline, 2011, S. 176 f.; Urban & Mayerl, 2014, S. 141), was möglicherweise trotz robuster ML-Schätzung nicht vollständig ausgeglichen werden konnte. Zum anderen basiert die Rollenzuweisung nicht auf dem Durchschnittswert über alle Formen hinweg. Es reicht, wenn auf mindestens einem der Items, das festgelegte Kriterium von drei Nennungen erreicht beziehungsweise überschritten wird. Es geht in dieser Arbeit darum, ob eine Rolle erkennbar ausgeübt wird – egal bei welcher oder bei wie vielen Arten von Bullying. Ein Verhaltensmuster muss nicht für mehrere Formen von Bullying gezeigt werden, um als Rolle zu gelten. Dies spricht dafür, dass es sich bei den Items vielmehr um formative als reflektive Indikatoren für das Konstrukt der Rollen handelt (Urban & Mayerl, 2014). Nicht die Rolle als latente Variable beeinflusst die Ausprägung auf allen Items, das heißt auf das Verhalten bei allen Bullyingformen, sondern die einzelnen Items definieren das Konstrukt der Rolle. Die Indikatoren können dabei unabhängig voneinander sein und jedes Item trägt zur Breite des Konstruktes bei. Da Messmodelle mit formativen Indikatoren jedoch statistisch unteridentifiziert sind, können sie nicht separat, sondern nur im Rahmen größerer Strukturgleichungsmodelle geschätzt werden.

Inhaltlich liefern die gerechneten Faktorenanalysen nichtsdestoweniger einen wichtigen Erkenntnisbeitrag, da bislang nicht empirisch geprüft wurde, wie konsistent das Rollenverhalten über verschiedene Formen von Bullying hinweg ist und ob das Rollenverhalten bei verschiedenen Bullyingarten auf eine latente Variable zurückzuführen ist. Fazit ist, dass die Fünf-Faktoren-Struktur das Peer-nominierte Rollenverhalten möglicherweise nicht optimal abbildet, es jedoch auch keine eindeutig bessere Lösung gibt und es wenig sinnvoll erscheint, einzelne Items zugunsten der internen Konsistenz, aber auf Kosten der Breite des Konstruktes, auszuschließen (siehe dazu auch Casper, Meter, Card & Rose, 2015).

(B) Kreuzvalidierung der faktoriellen Struktur des SKARB-Fragebogens:

Die Überprüfung der theoretisch herleitbaren und in der Pilotstudie erkennbaren *Fünf-Faktoren-Struktur der SKARB-Fragebögen* zeigt mit den Daten der Hauptstudie keinen exakten Modellfit. Insbesondere die inkrementellen Fit-Indizes (CFI,

TLI) lassen erkennen, dass der Erklärungswert des Modells für die Daten gegenüber eines restriktiven Nullmodells nicht ausreichend ist. Dies lässt sich jedoch optimieren, indem theoretisch plausible Residualkovarianzen zwischen den Subfacetten der Konstrukte zugelassen werden. Die absoluten Fit-Indizes (RMSEA, SRMR) sprechen für eine gute Passung im Vergleich mit einem saturierten Modell. Es zeigen sich kaum Unterschiede zwischen SKARBoff und SKARBon. Insgesamt kann somit davon ausgegangen werden, dass die fünf Skalen des SKARB-Fragebogens die anvisierten Reaktionen auf Bullying angemessen abbilden, wenngleich sie keine homogenen Konstrukte messen.

(C) Bestimmung der Prävalenzraten und Vergleich der Kontexte: Die Bestimmung der Prävalenz der Rollen erfolgte auf Basis der Peer-Nominierungen anhand eines absoluten Kriteriums von mindestens drei Nennungen für mindestens eine Form von Bullying. Betrachtet man ausschließlich die „reinen“ Rollen, das heißt Personen, die das Kriterium nur für eine einzige Rolle erfüllen, liegen die *Prävalenzen für Schulbullying* deutlich unter jenen, die in Metaanalysen oder groß angelegten Studien berichtet werden (siehe Abschnitt 1.3.2). Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass mittels RoleGrid gewissermaßen eine Punktprävalenz abgefragt wird: Es wird danach gefragt, ob es aktuell jemanden in der Klasse gibt, der schikaniert wird. In vielen anderen Studien hingegen werden Zeiträume von mehreren Wochen bis zu einem Jahr abgefragt oder der Zeitraum nicht näher spezifiziert (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010). Mit 4 % Opfern und 9 % Tätern befinden sich die Häufigkeiten zudem durchaus in einem Bereich, der in Studien gefunden wurde, bei denen – wie in dieser Studie – auf eine genauere Umsetzung der Definitionskriterien bei der Erfassung von Bullying geachtet wurde. So wurden in der deutschen Stichprobe der aktuellsten HBSC-Studie aus dem Erhebungsjahr 2018 8 % Opfer und 4 % Täter identifiziert (Fischer, John, Melzer et al., 2020). Dass das Verhältnis von Opfern zu Tätern hier umgekehrt scheint, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass es sich um Selbstberichtsdaten handelt, bei denen Selbstdarstellungstendenzen wahrscheinlich zu einer Unterschätzung der Täterzahlen führen, andererseits jedoch auch Opfer verdeckter Schikanen identifiziert werden können. Die gefundenen 20 % Außenstehende entsprechen der bisherigen Befundlage (siehe Abschnitt 1.3.5). Die relative Anzahl der aktiven Bystander-Rollen, die mittels RoleGrid identifiziert werden konnten, ist hingegen mit je rund 2.5 % Verstärkern und Verteidigern deutlich geringer als in vorausgehenden Studien, was nicht allein auf das relativ strenge Zuordnungskriterium zurückgeführt werden kann. In der Pilotstudie konnten mit demselben Kriterium immerhin 4 % Verstärker und knapp 8 % Verteidiger identifiziert werden. Auch mit einem ähnlich strengen Kriterium bei

Olthof et al. (2011) konnten 6 % Verstärker und 18 % Verteidiger ausgemacht werden. Knauf et al. (2017) identifizierten mit einem noch strengeren Kriterium von mindestens sechs Nennungen mittels PRQ 20 % Pro-Bullying-Akteure (incl. Täter, Assistenten, Verstärker) und 11 % Verteidiger.

Mögliche Ursachen für die geringe Verstärker- und Verteidigerzahl in der aktuellen Studie können in der Art der Erfassung liegen: Im RoleGrid wird explizit danach gefragt, wie sich ein Schüler oder eine Schülerin *üblicherweise* verhält, was dem Konzept der Rolle entspricht. Dies könnte zu zurückhaltenderen Nominierungen führen, als wenn gefragt würde, ob jemand überhaupt ein bestimmtes Verhalten zeigt. In einer groß angelegten Studie von Waasdorp (2018) wurden 65 % der Heranwachsenden einer latenten Klasse zugeordnet, für die keine der abgefragten Bystander-Verhaltensweisen typisch ist. Dies entspricht in der vorliegenden Arbeit der Gruppe derer, die für keine Rolle das Kriterium von mindestens drei Nennungen erfüllen (35 % bei Schulbullying, 84 % bei Cyberbullying). Weiterhin wurden die Rollen separat für die verschiedenen Bullyingformen abgefragt. Es ist also denkbar, dass eine Person bei unterschiedlichen Bullyingformen (bei denen ja auch unterschiedliche Opfer betroffen sein können) unterschiedliche Rollen einnimmt. Dies schlägt sich in einer hohen Rate an Personen mit zwei oder mehr Rollen nieder (ca. 28 %). Häufigste Zweitrolle ist dabei die des Außenstehenden (ca. 12 %). Es ist durchaus plausibel, dass Personen, die bei einer Art von Bullying ein aktives Rollenverhalten zeigen, sich in anderen Situationen heraushalten. Fasst man diejenigen mit reiner Rolle und diejenigen mit Außenstehenden-Zweitrolle zusammen, kommt man auf 6 % Opfer, 13 % Täter, 6 % Verstärker und 5 % Verteidiger. Hinzu kommen 6 %, die eine Täter-Verstärker-Doppelrolle haben. Die Verstärker- und Verteidigerzahl ist im Vergleich zu bisherigen Studien nach wie vor gering, während die Anzahl an Opfern und aktiv am Bullying Beteiligten zwar ebenfalls recht niedrig, aber im Bereich voriger Studien liegt.

Bei *Cyberbullying* gab es weniger Doppelrollen und es macht kaum einen Unterschied, ob die Außenstehenden-Zweitrolle zusammengefasst oder separat betrachtet wurde: Es gab 1.7 % Opfer (1.6 % reine), 2.3 % Täter (2.2 % reine), 2.9 % Verstärker (2.3 % reine), 1.6 % Verteidiger (1.6 % reine) und 5.6 % Außenstehende. Diese Zahlen liegen unter den meisten bisher berichteten *Prävalenzen zu Cyberbullying*. Dies liegt vermutlich daran, dass nur ein Teilbereich des Cyberbullying – nämlich das Cyberbullying innerhalb der Klassengemeinschaft – abgefragt und die Methode der Peer-Nominierung verwendet wurde. Cyberbullying-Vorfälle, die sich außerhalb der Klassengemeinschaft oder für die Klassengemeinschaft verdeckt abspielen, wurden somit nicht erfasst. Andererseits wurden auch im Rahmen der neusten HBSC-Studie in Deutschland 1.3 % Opfer von Cyberbullying und 2.0 % Cyberbullies identifiziert (Fischer, 2020). In Hinblick auf die geringen Verteidiger-Zahlen könnte es sein,

dass Interventionen im Cyberspace eher indirekt oder verdeckt ablaufen, wenn die entsprechenden Möglichkeiten online gegeben sind (z. B. Inhalte zu melden oder Personen einzeln anzuschreiben), weil dies weniger Aufwand kostet sowie weniger Kompetenzen und soziale Stellung benötigt (vgl. Kazerooni et al., 2018). Auch kann es sein, dass Ereignisse – schikaniertes wie auch verstärkendes oder prosoziales Verhalten im Cyberspace – zwar beobachtet werden, nicht aber konkreten Personen zugeordnet werden konnten. Es ist dementsprechend zu vermuten, dass die tatsächlichen Zahlen höher ausfallen. Möglich wäre allerdings auch, dass das Verhalten im Cyberspace nicht so konsistent ist oder nicht so konsistent wahrgenommen wird, weshalb die Benennung für eine der Rollen schwerfällt und Personen mit klarer Rolle wirklich seltener sind. Die Befunde zeigen nichtsdestoweniger, dass Bullying im Klassenverband nicht ausschließlich auf dem Schulgelände stattfindet. Ein nicht zu vernachlässigender Anteil von Bullying in der Klassengemeinschaft findet (auch) im Cyberspace statt. In 65 Klassen gibt es immerhin 25 Heranwachsende, die mittels digitaler Medien schikaniert werden – und zwar auf eine Art und Weise, dass es die übrigen Klassenmitglieder mitbekommen.

Auf Klassenebene zeichnet sich in knapp 90 % der Klassen eine Bullying-Dynamik für Schulbullying ab und in knapp 40 % der Klassen eine Bullying-Dynamik für Cyberbullying. Entsprechend der Annahmen des Participant-Role-Ansatzes (Salmivalli et al., 1996) konnten in Hinblick auf Schulbullying in Klassen mit Opfern bis auf eine Ausnahme immer auch weitere Rollen identifiziert werden. Dass es eine Klasse mit Opfer, aber keinen weiteren Rollen gab, könnte daran liegen, dass die Täter nicht aus dem Klassenkontext stammen. Die Möglichkeit dies im Fragebogen anzugeben, wurde von den Befragten selten genutzt, vermutlich weil das Peer-Nominierungsverfahren mit Codenummern an sich schon kognitiv beanspruchend war. Alternativ könnte es sein, dass die Täter so subtil agieren, dass nicht klar ist, wo beispielsweise Gerüchte herkommen, und dass sich die übrigen Klassenmitglieder nicht klar dazu positionieren. Dass Täter- oder Bystander-Rollen auftraten, obwohl kein Opfer erkennbar war, war ebenfalls selten (in zwei Klassen) und ist möglicherweise mit dem Entwicklungsstadium des Bullying-Gefüges erklärbar. So kommt es in der Explorationsphase (siehe Abschnitt 1.2.1) zu gestreuten Angriffen durch die Täter – die Bully-Rolle zeichnet sich also bereits ab und eventuell positionieren sich auch weitere Klassenmitglieder als Verstärker, Verteidiger oder Außenstehende dazu, ohne dass das Opfer schon klar feststeht. Bei Cyberbullying gibt es häufiger Klassen, in denen zwar Opfer, aber keine weiteren Rollen auffielen (fünf Klassen), oder in denen keine Opfer, wohl aber andere Rollen erkennbar waren (neun Klassen). Dies deutet darauf hin, dass sich die Verhaltensmuster im Cyberkontext weniger klar abzeichnen – entweder, weil sich die Personen weniger deutlich positionieren oder weil es im Cyberspace schlechter erkennbar ist.

Die Auftretenshäufigkeit der verschiedenen *Erscheinungsformen* von Schulbullying entspricht mit Blick auf die Viktimisierung der Erwartung, dass direkt-verbales Bullying am häufigsten auftritt, gefolgt von relationalen Bullyingformen und am seltensten physische Angriffe auf Personen oder deren Eigentum. Die meisten Täter gibt es hingegen bei ausgrenzendem Bullying, was wiederum die Frage nach der Differenzierbarkeit von aktiv-initiiertem Ausgrenzen und dessen Verstärkung aufwirft. Verstärker sind bei verbalem Bullying am häufigsten und bei ausgrenzendem Bullying am zweithäufigsten. Verteidiger gibt es vor allem bei direkten Formen von Bullying (physisch und verbal). Bei Cyberbullying scheinen mit Blick auf Opfer und Täter direkt-verbale und ausgrenzende Aktionen ähnlich häufig aufzutreten. Dies ist anders als in bisherigen Studien, in denen ausgrenzendes Bullying vergleichsweise selten war, und mag daran liegen, dass sich die Befragung auf den Klassenkontext bezog und hier die Ausgrenzung auch mit digitalen Mitteln geläufiger ist als bei Cyberbullying ohne diesen expliziten Gruppenbezug. Rein digitale Gruppen können leichter verlassen oder gewechselt werden als eine Schulklasse, die soziale Medien als erweiterndes Umfeld nutzt. Ausgrenzung ist bei stark durchlässigen rein-digitalen Gruppen weniger gut möglich als in digitalen Gruppen, zu denen es ein nicht-digitales Pendant gibt, welches nicht leicht ersetzbar ist (z. B. Klassengruppe bei einem Instant Messenger oder Klassenforum). Verteidiger treten hauptsächlich bei direkt-verbalem Cyberbullying in Erscheinung. Eine offene Positionierung gegen Bullying findet also bei Schul- wie bei Cyberbullying vor allem bei direkten Angriffen auf die Person oder auch bei Eigentumsverletzungen statt. Seltener sichtbar eingegriffen wird bei Schikanen, die einen weniger klaren Regelverstoß darstellen, die subtiler erfolgen, auch von Lehrkräften möglicherweise weniger wahrgenommen und weniger geahndet werden und die leichter zu verharmlosen oder zu rechtfertigen sind. Insgesamt wird deutlich, dass die Häufigkeit der Bystander-Rollen nicht gleichmäßig von der Opferzahl abhängt – vielmehr scheint die Verteilung der Rollen abhängig von der Bullyingform.

Was die Überlappung von Schul- und Cyberbullying angeht sind in Einklang mit der Forschung (siehe Abschnitt 1.3.7) etwa die Hälfte der Cyberopfer auch Opfer von Schulbullying und 77 % der Cyberbullies auch Täter oder Täter-Verstärker bei Schulbullying. Umgekehrt werden nur 14 % der Opfer von Schulbullying auch online schikaniert und nur 8 % der Schulbullying-Täter schikanierten zusätzlich online. Von denen, die bei Schulbullying eine Täter-Verstärker-Doppelrolle haben, sind 30 % auch bei Cyberbullying Täter, Verstärker oder Täter-Verstärker. Diese Übereinstimmungswerte gleichen jenen, die in Studien mit Selbstberichtsdaten ermittelt wurden. Neu sind die Befunde zu den Bystander-Rollen. Auch hier lassen sich gewisse Überlappungen erkennen. Von den Verstärkern bei Cyberbullying haben zwar die wenigsten eine klare Verstärker-Rolle bei Schulbullying, doch nimmt

ein Viertel bei Schulbullying die Täter-Verstärker-Doppelrolle ein. Etwa die Hälfte der Online-Verstärker hat im Kontext von Schulbullying keine klare Rolle. Umgekehrt sind Schulbullying-Verstärker im Online-Kontext – sofern sie hier überhaupt eine Rolle haben – am ehesten Außenstehende. Die Hälfte der Online-Verteidiger verteidigt auch bei Schulbullying und die Offline-Verteidiger sind zu 88 % auch online Verteidiger, sofern sie im Online-Kontext überhaupt eine Rolle haben. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei Außenstehenden. Prosoziale und passive Verhaltensmuster scheinen also recht stabil über die Kontexte, während die Verstärker-Rolle weniger konsistent erscheint und eine stärkere Durchlässigkeit zu anderen Rollen deutlich wird (stärker passiv bei Cyberbullying, stärker aktiv-schikanierend bei Schulbullying). Interessant ist wieder die Auswertung auf Klassenebene: Es gibt keine einzige Klasse, in der eine reine Cyberbullying-Problematik vorliegt. In allen Klassen, in denen Cyberbullying erkennbar ist, tritt auch Schulbullying auf.

(D) Charakterisierung der Rollen hinsichtlich soziodemographischer und soziometrischer Merkmale: Aufbauend auf die Bestimmung der Rollen und deren Prävalenzen war die Analyse von Geschlechtsunterschieden, Unterschieden zwischen den Klassenstufen sowie Zusammenhängen mit soziometrischen Variablen und der Schulleistung das Ziel. Bei den *Opfern von Schulbullying* ist das Geschlechterverhältnis relativ ausgewogen, es gab keinen signifikanten Unterschied. Dies entspricht nicht den Befunden groß angelegter Studien und Metaanalysen (Cook, Williams, Guerra & Kim, 2010; Inchley et al., 2016; OECD, 2019), in denen männliche Opfer überwiegen, wohl aber anderen Peer-Nominierungsstudien (Espelage et al., 2003; Herrmann, 2010; Knauf et al., 2017; Schäfer & Korn, 2004a) und auch den Befunden der Pilotstudie zum RoleGrid. Deskriptiv ist der Opferanteil in Stufe 7 am höchsten, doch gibt es keinen signifikanten Effekt der Klassenstufe auf die Wahrscheinlichkeit Opfer gegenüber Außenstehendem zu sein. Von den soziometrischen Variablen erhöht insbesondere hohe Ablehnung, aber auch geringe Zuneigung das Risiko Opfer gegenüber Außenstehendem zu sein. Dies passt zur bisherigen Forschungslage (z. B. Knauf et al., 2017; Pouwels et al., 2016). Dass kein signifikanter Zusammenhang mit (geringer) Popularität gefunden wurde, mag daran liegen, dass auch die Vergleichsgruppe der Außenstehenden relativ geringe Popularitätswerte erzielt. Deskriptiv liegen die durchschnittlichen Popularitätsnennungen für Opfer nahe null. Interessanterweise erhöht bei Berücksichtigung der soziometrischen Variablen das weibliche Geschlecht das Viktimisierungsrisiko. Die Opfer-Rolle geht erwartungsgemäß mit schlechter schulischer Leistung einher – dieser Effekt wird im Vergleich mit den leistungsstarken Verteidigern signifikant.

Auch bei den *Opfern von Cyberbullying* ist das Geschlechterverhältnis ausgewogen. Den deskriptiv höchsten Opferanteil gibt es in Stufe 9, doch ist interessanterweise der Opferanteil in einer Klassenstufe darunter am geringsten. Hohe erfahrene Ablehnung erhöht auch bei Cyberbullying das Risiko Opfer gegenüber Außenstehendem zu sein. Eine erhaltene Ablehnungsnennung mehr verdoppelt die Odds Opfer statt Außenstehender zu sein. Im Gegensatz zu Schulbullying zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang mit Zuneigung. Auch unterscheiden sich Opfer von Cyberbullying nicht hinsichtlich ihres Notenschnitts von Cyberverteidigern.

Erstaunlicherweise zeigt sich bei den *Tätern von Schulbullying* nicht die übliche Ungleichverteilung hinsichtlich des Geschlechts. Nur bei den Täter-Verstärkern nehmen Jungen mit 90 % deutlich überhand. Das Verhältnis von Tätern zu Außenstehenden ist in Stufen 7 und 8 signifikant geringer als in Stufe 6, was zum Teil aber auch auf höhere Zahlen an Außenstehenden zurückzuführen ist. Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass zu den Tätern auch die Täter-Verstärker hinzugezählt werden können. Obgleich der Täteranteil in Stufe 8 mit 11 % am geringsten ausfällt, kommen hier nochmals ebenso viele Täter-Verstärker hinzu. Nimmt man Täter und Täter-Verstärker als aktiv an Bullying beteiligte Akteure zusammen, schwankt deren Anteil zwischen 16 % (Stufe 7) und 23 % (Stufe 9). Es lässt sich kein klarer ansteigender, absteigender oder quadratischer Trend erkennen. Wiederum in Einklang mit der Forschungslage ist die Täter-Rolle mit hoher Popularität, aber auch Ablehnung assoziiert. Täter und ebenso Täter-Verstärker erzielen auch unter Kontrolle von Geschlecht schlechtere Schulleistungen als Verteidiger.

Für *Täter bei Cyberbullying* zeigt sich, dass diese im Einklang mit meta-analytischen Befunden (S. Guo, 2016) eher männlich sind. Auch von den 10 Täter-Verstärkern bei Cyberbullying sind neun männlich. Zwar ist die Forschungslage durchaus heterogen und es gibt auch Auffassungen, nach denen Mädchen sich häufiger Cyberbullying bedienen, weil dies für sie ein einfacher und sicherer (anonymer) Weg sei Beziehungen zu manipulieren (Snell & Englander, 2010). Generell war relationales Cyberbullying in dieser Studie jedoch selten und von den identifizierten sieben relationalen Cyberbullies sind alle männlich. In diesem Zusammenhang kritisch anzumerken ist natürlich, dass Mädchen möglicherweise subtiler agieren und daher in Peer-Nominierungsstudien seltener als Täter benannt werden können. Über die Klassenstufen hinweg nimmt der Prozentsatz an Tätern von unter 1 % auf über 4 % zu. Wie bei Schulbullying ist die Täter-Rolle bei Cyberbullying mit Popularität, aber auch Ablehnung assoziiert. Cybertäter unterscheiden sich hinsichtlich ihrer akademischen Leistung nicht von Cyberverteidigern.

Die *Verstärker bei Schulbullying* sind erwartungsgemäß eher männlich. Den deskriptiv höchsten Anteil an Verstärkern findet man in Stufe 8, doch ist hier auch der Anteil an Außenstehenden am höchsten, sodass der Effekt nicht signifikant wird.

Zusammen betrachtet ist der Anteil aller Pro-Bullying-Rollen in Stufen 8 und 9 mit jeweils 30 % am höchsten, verglichen mit 25 % in Stufe 6 und 20 % in Stufe 7. Wie die Täter-Rolle ist auch die Verstärker-Rolle mit Popularität und Ablehnung assoziiert und wie die Täter erzielen auch die Verstärker schlechtere Schulleistungen als die Verteidiger.

Bei den *Verstärkern von Cyberbullying* sind hingegen die Geschlechter etwa gleichmäßig vertreten. Der Prozentsatz an Verstärkern nimmt über die Klassenstufen von unter 1 % auf über 9 % zu. In Abgrenzung zu den Außenstehenden konnte kein signifikanter Effekt für die soziometrischen Variablen entdeckt werden. Auch unterscheidet sich der Notenschnitt der Cyberverstärker nicht signifikant von dem der Cyberverteidiger.

Von den *Verteidigern bei Schulbullying* ist wie erwartet die deutliche Mehrheit (84 %) weiblich. Das Verhältnis von Verteidigern zu Außenstehenden ist in Stufen 8 und 9 signifikant geringer als in Stufe 6. Während in Stufe 6 noch 6 % Verteidiger 10 % Außenstehenden gegenüberstehen, sind es in Stufen 8 und 9 nur noch unter 3 % Verteidiger gegenüber rund 25 % Außenstehenden. Dies passt zum Forschungsstand, dass Verteidiger eher jünger sind beziehungsweise in den höheren Klassenstufen seltener in Erscheinung treten (vgl. Abschnitt 1.5.4). In Stufe 7, wo es verglichen mit den anderen Stufen den höchsten Opferanteil und den geringsten Anteil an Pro-Bullying-Akteuren gibt, ist die Verteidigerzahl interessanterweise am höchsten. Von den soziometrischen Variablen ist es die erhaltene Zuneigung, die die Odds Verteidiger gegenüber Außenstehendem zu sein erhöht. Die Verteidiger erbringen des Weiteren bessere Schulleistungen als alle übrigen Rollen bis auf die Außenstehenden. Dies steht im Einklang mit den Befunden von Knauf et al. (2017) und bestätigt zudem, dass entsprechende Befunde zu prosozialem Verhalten im Allgemeinen (Caprara et al., 2000; Q. Guo et al., 2018) auch für den Sonderfall von Hilfeverhalten bei Schulbullying gelten.

Die *Verteidiger bei Cyberbullying* sind ebenfalls eher weiblich (zu 77 %). Wie bei Schulbullying zeigt sich deskriptiv der höchste Verteidigeranteil in Klassenstufe 7. In Stufe 9 kann hingegen kein einziger Cyberverteidiger identifiziert werden. Für die Verteidiger-Rolle im Kontext von Cyberbullying wurden keine Zusammenhänge mit soziometrischen Variablen und Notenschnitt gefunden.

Unter den *Außenstehenden bei Schulbullying* ist das Geschlechterverhältnis in etwa ausgeglichen. Über die Klassenstufen hinweg entwickelt sich der Anteil an Außenstehenden von 10 % in Stufe 6 über 20 % in Stufe 7 zu rund 25 % in Stufen 8 und 9. Informativ ist neben diesen deskriptiven Befunden, dass sich das Verhältnis von Außenstehenden zu Opfern über die Klassenstufen nicht signifikant verändert, wohl aber werden es verhältnismäßig mehr Außenstehende als Verteidiger. Außenstehende zeichnen sich durch weniger erfahrene Ablehnung als Opfer, Täter und

Verstärker aus, durch weniger erhaltene Zuneigung als Verteidiger und durch weniger Popularität als Täter und Verstärker. Dieses Muster passt zu dem soziometrischen Bild, das die bisherige Forschung von Außenstehenden zeichnet. Auch der Befund, dass Außenstehende als einzige Rolle ähnlich gute Noten erbringen wie Verteidiger, gleicht der einzigen bekannten Studie zu den schulischen Leistungen der Participant Roles (Knauf et al., 2017).

Jungen und Mädchen sind auch unter den *Außenstehenden von Cyberbullying* etwa gleich oft vertreten. Der Anteil von Außenstehenden steigt von unter 2 % in Stufe 6 auf fast 10 % in Stufe 8, geht jedoch in Stufe 9 noch einmal auf knapp 7 % zurück. Im Vergleich zu Opfern und Tätern werden Außenstehende bei Cyberbullying weniger abgelehnt und sind weniger populär als Täter. Cyberaußenstehende unterscheiden sich in ihrer akademischen Leistung nicht von Cyberverteidigern.

Die Befunde der Hauptstudie können mit Augenmerk auf den untersuchten Variablen wie folgt zusammengefasst werden: Das *Geschlechterverhältnis* ist unabhängig von der Bullyingform bei Opfern und Außenstehenden etwa ausgeglichen, bei den Pro-Bullying-Rollen in Richtung Jungen und bei der Verteidiger-Rolle in Richtung der Mädchen verschoben. Im *Stufenvergleich* zeichnet sich kein einheitlicher Trend ab. Bei Schulbullying ist der Opferanteil deskriptiv in Stufe 7 am höchsten, der Anteil an Pro-Bullying-Rollen in dieser Stufe jedoch am geringsten und der Anteil an Verteidigern wiederum am höchsten. Weder für die einzelnen Rollen noch in der Zusammenschau lässt sich ein über alle Stufen ein ansteigender oder abfallender Trend erkennen. Allein der Anteil an Außenstehenden steigt bis Stufe 8 an und hält dann das Niveau. Deutlich zeigt sich auch, dass Verteidiger in den beiden höheren Klassenstufen seltener sind (signifikanter Effekt mit Außenstehenden als Referenzgruppe). Zusammengefasst sind weiterhin die Pro-Bullying-Rollen in den beiden oberen Klassenstufen deskriptiv häufiger vertreten. Bei Cyberbullying ist es so, dass der Anteil an Tätern und Verstärkern über die Klassenstufen hinweg stetig steigt, sich bei den Opfern hingegen kein ansteigender oder abfallender Trend erkennen lässt, obgleich der Opferanteil in Stufe 9 am höchsten ist. Die Verteidigerquote ist in Stufe 7 am höchsten, die Außenstehendenquote in Stufe 8. Hinsichtlich des *soziometrischen Status* zeichnen sich Opfer insbesondere dadurch aus, dass sie von vielen Klassenkameraden abgelehnt werden. Opfer von Schulbullying haben zudem wenig Zuneigungsnominierungen. Täter werden – unabhängig von der Bullyingform – als sehr populär wahrgenommen, aber auch von vielen abgelehnt. Dasselbe Muster zeigt sich für die Verstärker von Schulbullying. Die Verteidiger bei Schulbullying erhalten viele Zuneigungsnominierungen. Keine Zusammenhänge mit soziometrischen Variablen zeigen sich bei multivariater Analyse für Cyberverstärker und Cyberverteidiger. *Leistungsunterschiede* sind nur zwischen den Rollen von Schulbullying zu erkennen: Verteidiger übertreffen mit ihrem Notenschnitt alle übrigen Rollen bis auf

die Außenstehenden. Weitgehend zeigen sich also die erwarteten Zusammenhänge und Unterschiede und die Befunde ähneln sich für Schul- und Cyberbullying. Teils werden Effekte nur im Kontext von Schulbullying signifikant, was jedoch auch durch die geringere Stichprobengröße bei Cyberbullying mitbedingt sein kann. Bei der Interpretation der Befunde zu den Cyberbullying-Rollen muss zudem berücksichtigt werden, dass die signifikanten Ergebnisse teils auch auf die eingenommene Rolle im Kontext von Schulbullying zurückgehen könnten, da es hohe Überlappungen der Rollen zwischen Schul- und Cyberbullying gab.

(E) Charakterisierung der Rollen hinsichtlich sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen auf Bullying: Finale Zielsetzung der Hauptstudie war schließlich eine Charakterisierung der Rollen hinsichtlich Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl, Verteidiger-Selbstwirksamkeit und Befürchtungen im Kontext von Schul- oder Cyberbullying. Für Schulbullying zeigen sich konsistent – sowohl mit Rohwerten als auch klassenweise zentrierten Werten, sowohl mit Pearsons als auch Kendalls Koeffizient – bivariate Korrelationen von Täter-, Verstärker- und Verteidiger-Nominierungen mit Empathie-, Moral-Disengagement- und Verantwortungswerten. Diese gehen alle in die erwartete Richtung. Schwache Zusammenhänge zeigen sich weiterhin zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Verstärker-Nominierungen (negativ) und Verteidiger-Nominierungen (positiv) sowie zwischen Moral Disengagement und Außenstehenden-Nominierungen (negativ). Die bivariaten Korrelationen für Cyberbullying fallen grundsätzlich geringer aus. Konsistente Zusammenhänge zeigen sich vor allem für die Täterschaft (wenig Empathie und Verantwortungsübernahme, viel Moral Disengagement) und das Verteidigen (viel Empathie und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, wenig Moral Disengagement). Dass die genannten Korrelationen sowohl innerhalb der Gesamtstichprobe als auch innerhalb der Klassen (Within-Group-Korrelationen) nachweisbar sind, spricht dafür, dass sie nicht auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückgehen. Als Vergleichsgruppe für die multivariaten Analysen wurden jeweils die Verteidiger gewählt, welche alle Stufen des Bystander-Intervention-Modells durchlaufen und sich dementsprechend von den übrigen Rollen durch viel Empathie, wenig Moral Disengagement, viel Verantwortungsgefühl, hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung und geringe Befürchtungen abheben sollten.

Die *Opfer* von Schul- oder Cyberbullying unterscheiden sich kaum von den Verteidigern. Opfer sind ähnlich empathisch und verantwortungsbewusst wie Verteidiger und haben interessanterweise auch ähnlich stark ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Befürchtungen. Nur bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe zeigen Opfer von Schulbullying signifikant mehr Befürchtungen als Verteidiger. Opfer von Cyberbullying berichten zudem mehr Moral Disengagement als

Cyberverteidiger. Diese Befunde tragen somit zu einer recht dünnen Forschungslage zu den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen der Opfer bei und decken auf, dass Opfer den Verteidigern in dieser Hinsicht recht ähnlich scheinen.

Die *Täter* bei Schul- und Cyberbullying sind weniger empathisch, weniger verantwortungsbewusst und mehr moralisch losgelöst als Verteidiger. Gleiches gilt für die Täter-Verstärker bei Schulbullying. Bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe wird bei Schulbullying allerdings nur die Täter-Verteidiger-Differenz für Empathie signifikant, während sich bei Moral Disengagement und Verantwortungsgefühl nur die Täter-Verstärker und Verteidiger signifikant voneinander unterscheiden. Cyber-täter haben auch bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe weniger Empathie und Verantwortungsgefühl sowie mehr Moral Disengagement als Verteidiger. Die Täter-Verstärker bei Schulbullying sowie die Täter bei Cyberbullying erleben sich zudem als weniger selbstwirksam, etwas gegen das Bullying unternehmen zu können, als die Verteidiger. Täter und Täter-Verstärker unterscheiden sich nicht von Verteidigern hinsichtlich ihrer Befürchtung negativer Konsequenzen. Die Ergebnisse stehen in Einklang mit der Befundlage zu Empathiemangel und Moral Disengagement und stärken die dünne Befundlage zum schwach ausgeprägten Verantwortungsgefühl von Tätern. Darüber hinaus liefern sie neue Erkenntnisse zu deren Selbstwirksamkeitserwartungen: Aktiv am Bullying Beteiligte scheinen sich selbst nicht dazu in der Lage zu sehen, etwas gegen die Schikanen zu tun.

Für die *Verstärker* bei Schul- und Cyberbullying zeigt sich ein ähnliches Muster wie für die Täter. Auch sie sind weniger empathisch, weniger verantwortungsbewusst und mehr moralisch losgelöst als Verteidiger. Allerdings bleibt bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe nur der Effekt von Moral Disengagement bei Cyberbullying signifikant, bei Schulbullying bleibt kein Effekt signifikant. Cyberverstärker erleben sich zudem als weniger selbstwirksam als Cyberverteidiger, wenn Geschlecht und Stufe nicht als Kontrollvariable aufgenommen wird. Weder im Schul- noch im Cyberkontext unterscheiden sich Verstärker hinsichtlich ihrer Befürchtungen von Verteidigern. Bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Skalen sowie Kontrolle von Geschlecht ist keine der sozial-kognitiven und affektiven Variablen prädiktiv für die Differenzierung zwischen Verstärkern und Verteidigern oder zwischen Verstärkern und Außenstehenden. Grundsätzlich gehen die Befunde also in Richtung der bisherigen Forschungslage und der Annahmen des erweiterten Bystander-Intervention-Modells, werden jedoch bei Berücksichtigung von Kontrollvariablen und bei gleichzeitiger Betrachtung nicht signifikant.

Die *Verteidiger* bei Schul- und Cyberbullying sind empathischer, verantwortungsbewusster und weniger moralisch losgelöst als alle übrigen Rollen. Weiterhin berichten Verteidiger bei Schulbullying eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Außenstehende und Täter-Verstärker, Verteidiger bei Cyberbullying eine höhere

Selbstwirksamkeitserwartung als alle übrigen Rollen außer die Opfer. Bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe bleiben oftmals jedoch nur die Kontraste zu der entgegengesetzten Extremgruppe der Täter beziehungsweise der Täter-Verstärker signifikant, nicht aber jene zu den anderen Bystander-Rollen. Verteidiger unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Befürchtungen von den anderen Rollen. Werden Außenstehende und Verteidiger unter Einbezug aller Skalen sowie Geschlecht kontrastiert, wird einzig Moral Disengagement im Kontext von Cyberbullying signifikant: Mehr Moral Disengagement verringert die Odds Verteidiger statt Außenstehender zu sein. Wiederum stehen die Befunde in Einklang mit bisheriger Forschungslage und aus dem Bystander-Intervention-Modell hergeleiteten Modell, doch sind die Unterschiede zu den übrigen Bystander-Rollen bei Berücksichtigung der Kontrollvariablen nicht signifikant und bei gleichzeitiger Analyse scheint vor allem Moral Disengagement relevant.

Außenstehende bei Schul- und Cyberbullying sind im Vergleich zu den Verteidigern weniger empathisch, weniger verantwortungsbewusst, weniger selbstwirksam und mehr moralisch disengaged. Diese Unterschiede werden jedoch – mit Ausnahme von Moral Disengagement bei Cyberbullying – bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe nicht signifikant. Dies steht auch in Einklang mit dem Befund, dass bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Skalen und Kontrolle von Geschlecht nur Moral Disengagement prädiktiv für die Differenzierung zwischen Außenstehenden und Verteidigern ist.

Die Befunde gehen im Großen und Ganzen in Richtung der Erwartungen, allerdings zeigen sich oftmals keine signifikanten Unterschiede mehr, wenn für Geschlecht und Stufe kontrolliert wird. Mädchen berichten mehr Empathie, mehr Verantwortungsbewusstsein – im Kontext von Schulbullying auch mehr Selbstwirksamkeitserwartungen – und weniger Moral Disengagement, sind häufiger in der Verteidiger-Rolle und seltener in Pro-Bullying-Rollen vertreten. Über die Klassenstufen hinweg scheinen Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Selbstwirksamkeitserwartungen, aber auch Befürchtungen abzunehmen, während Moral Disengagement in höheren Klassenstufen höher ausfällt. Dazu passend die grobe Tendenz, dass in den beiden höheren Klassenstufen Pro-Bullying-Rollen sowie Außenstehende häufiger, Verteidiger hingegen seltener vertreten sind. Effekte der sozial-kognitiven und affektiven Variablen werden offenbar durch stärkere Geschlechts- und Stufeneffekte überlagert. Grundsätzlich zeigen sich keinerlei den Erwartungen entgegengesetzte Befunde. Überraschend ist nur, dass Befürchtungen vor negativen Konsequenzen, wenn man etwas gegen das Bullying unternimmt, nicht relevant für die eingenommene Rolle zu sein scheinen. Für alle übrigen Skalen gehen bei separater Betrachtung die Unterschiede zwischen den Rollen in die erwartete Richtung. Die Unterschiede zwischen Schul- und Cyberbullying sind dabei

minimal. Wiederum muss berücksichtigt werden, dass es hohe Überlappungen der Rollen zwischen Schul- und Cyberbullying gab und die signifikanten Ergebnisse bei Cyberbullying daher teils auch auf die eingenommene Rolle im Kontext von Schulbullying zurückgehen könnten.

4.4.2 Reflexion des methodischen Vorgehens

Viele der getroffenen methodischen Entscheidungen sind bereits im Rahmen der Pilotstudien ausführlich diskutiert worden: So wurde in Abschnitt 2.5.2 zum RoleGrid bereits die Zweckhaftigkeit von Peer-Nominierungen, das gewählte Zuordnungskriterium sowie der Umgang mit den Besonderheiten der Daten (genestete nicht-normalverteilte Zähldaten) eingehend erläutert. In Abschnitt 3.5.2 zum SKARB-Fragebogen wurden ferner die Gestaltung dieses Instruments und die Analyse der daraus resultierenden Daten kritisch betrachtet. Die in den Pilotstudien verfolgte Auswertungsstrategie wurde in der Hauptstudie weitergeführt, jedoch entsprechend der gesammelten Erfahrungen und gezogenen Schlussfolgerungen angepasst.

Das Kriterium von mindestens drei Nennungen für mindestens ein Item zur Zuordnung der entsprechenden Rolle wurde beibehalten und gleichermaßen für RoleGrid-off und RoleGrid-on eingesetzt. Die faktorielle Analyse der beiden RoleGrid-Fragebögen erfolgte auf Basis der Rohwerte mit robustem Maximum-Likelihood-Schätzer, was mangels Spezifikationsmöglichkeiten der Verteilungsform für Zähldaten in lavaan die sinnvollste Option scheint. Damit musste allerdings hingenommen werden, dass es bei nicht-normalverteilten Daten eher zu fälschlichen Ablehnungen eines Modells kommt, während Parameter eher fälschlich als signifikant erkannt werden (Kline, 2011, S. 176 f.; Urban & Mayerl, 2014, S. 141), falls die Korrektur durch den robusten Schätzer nicht ausreichend ist. Auf zusätzliche Analysen mit getrimmten oder klassenweise zentrierten Daten, zur Einschätzung des Einflusses von Extremwerten respektive genesteter Struktur, wurde in der Hauptstudie verzichtet, da sich in der Pilotstudie kaum Unterschiede gezeigt hatten. Der geringe Modellfit für fünf Faktoren bei RoleGrid-off und insbesondere RoleGrid-on kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass es möglicherweise keine latente Rollenvariable gibt, die das Rollenverhalten bei allen Bullyingformen bedingt. Dies steht im Einklang mit der Logik der Rollenzuordnung. Es wird kein Mittelwert über alle Formen von Bullying gebildet. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass mindestens für eine Bullyingform der Cut-off-Wert von drei Nennungen erreicht wird. Dies bedeutet natürlich auch, dass sich in den Rollengruppen Personen sammeln, die diese

Rolle nur für unterschiedliche einzelne Bullyingformen oder aber für mehrere verschiedene Bullyingformen einnehmen.

Für die Prüfung der Faktorenstruktur der SKARB-Fragebögen wurden zwei alternative Strategien verglichen (MLM-Schätzer mit klassenweise zentrierten Daten und WLSMV-Schätzer mit ordinalen Rohdaten), welche zu ähnlichen Befunden kamen. Eine ausreichende Modellpassung wurde nur bei Zulassen von Residualkovarianzen innerhalb der Skalen erreicht, was andeutet, dass die Skalen keine homogenen Konstrukte messen. Vielmehr lassen sich theoretisch nachvollziehbare Subfacetten ausmachen. Zugunsten der inhaltlichen Breite der Konstrukte wurde nicht versucht, diese durch Ausschluss von Items zu homogenisieren.

Während die Stichprobengröße in den Pilotstudien etwas unter dem empfohlenen Minimum von 10-mal mehr Probanden als zu schätzende Parameter lag, war sie in der Hauptstudie näher am Optimum von 20-mal mehr Probanden (Kline, 2011). Für das RoleGrid konnten 1529 Probanden für die Schätzung von 60 beziehungsweise mit Residualkovarianzen 70 Parametern des RoleGrid-off und 40 Parameter des RoleGrid-on herangezogen werden. Für die 58 beziehungsweise mit Residualkovarianzen 65 Parameterschätzungen standen beim SKARBoff 972 und beim SKARBon 933 Probanden zur Verfügung.

Hauptzielsetzung des Projektes war eine Charakterisierung der Rollen. Dazu wurde eine Vielzahl verschiedener Variablen herangezogen, die aufgrund der begrenzten Stichprobengröße nicht alle gemeinsam, sondern in inhaltlich zusammenhängenden Gruppen betrachtet wurden. Zunächst wurden die soziodemographischen Variablen Geschlecht und Klassenstufe zur Vorhersage der Rollen bei Schulbullying genutzt. Als Vergleichsgruppe dienten jeweils die Außenstehenden, die eine klarer definierte Gruppe als die Rollenlosen darstellen (siehe Abschnitt 2.5.3). Sie werden zwar mit dem Bullying-Geschehen in Zusammenhang gebracht (was bei den Rollenlosen unklar ist), verhalten sich aber passiv und stellen so eine geeignete neutrale Vergleichsgruppe dar. Dies ermöglicht inhaltlich aussagekräftige Vergleiche. Da die Geschlechterverteilung bei den Außenstehenden ausgewogen ist, deuten signifikante Geschlechtereffekte auf eine ungleiche Verteilung der Geschlechter bei der untersuchten Rolle. Beim Stufenvergleich hingegen muss berücksichtigt werden, dass der Anteil an Außenstehenden über die Stufen hinweg zunimmt. Die gefundenen negativen Stufeneffekte deuten

also auf ein geringeres Verhältnis von Verteidigern und Tätern zu Außenstehenden in den höheren Klassenstufen¹, nicht aber unbedingt auf eine generell geringere Verteidiger- oder Täterprävalenz². Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass es sich um rein querschnittliche Befunde handelt, die einen Vergleich zwischen den Klassenstufen, nicht aber Rückschlüsse auf Entwicklungsverläufe zulassen. Die Rollenprävalenzen bei Cyberbullying wurden aufgrund der geringen Fallzahlen rein deskriptiv verglichen.

Im nächsten Schritt wurden die soziometrischen Variablen als Prädiktoren für die eingenommene Rolle – wieder im Vergleich zu den Außenstehenden – herangezogen. Aufgrund des querschnittlichen Designs können keinerlei Kausalschlüsse gezogen werden. Ebenso denkbar wäre prinzipiell gewesen, die Rollen als Prädiktoren und die soziometrischen Variablen als Outcome zu deklarieren. Vorteil der gewählten Vorgehensweise ist jedoch, dass die soziometrischen Variablen gemeinsam betrachtet und so die ausschlaggebenden Variablen identifiziert werden konnten.

Weiterhin wurden die Rollen hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen verglichen. Da hierzu kaum empirische Befunde vorliegen wurde der Notenschnitt separat betrachtet und als Outcome-Variable behandelt. Dies ist in erster Linie eine pragmatische Entscheidung, da nicht für jedes Rollenpaar eine separate Analyse gerechnet werden muss. Letztlich bleibt natürlich auch hier offen, ob die eingenommene Rolle die schulische Leistung bedingt oder umgekehrt oder ob eine nicht erfasste Drittvariable ausschlaggebend ist. Als Vergleichsgruppe wurden hier die Verteidiger gewählt, da sich diese deskriptiv als leistungsstärkste Gruppe erwiesen. Die jeweiligen Kontraste mit leistungsschwächeren Rollen lassen erkennen ab welchem Notenabstand der Effekt signifikant ist.

Für die sozial-kognitiven und affektiven Variablen wurden zunächst einzelne Analysen mit den Rollen als Prädiktoren gerechnet. Für Empathie und Moral Disengagement gibt es schon viel Evidenz, für Verantwortungsgefühl, Verteidiger-Selbstwirksamkeit und Befürchtungen hingegen sollte zunächst separat geprüft werden, ob überhaupt Unterschiede zwischen den Rollen gefunden werden. Wieder wurden die Verteidiger als Vergleichsgruppe gewählt, da sie

¹ In Stufe 6 kommen beispielsweise auf einen Verteidiger knapp zwei Außenstehende, in Stufe 8 hingegen kommen auf einen Verteidiger gut 10 Außenstehende. Die Odds Verteidiger gegenüber Außenstehendem zu sein, sind entsprechend in Stufe 8 signifikant geringer als in Stufe 6.

² Die Täterquote ist beispielsweise in Stufen 6 und 7 relativ ähnlich (16 % und 12 %), während die Außenstehendenquote in Stufe 7 (20 %) doppelt so hoch ist wie in Stufe 6 (10 %). Die Odds Täter gegenüber Außenstehendem zu sein, sind entsprechend in Stufe 7 signifikant geringer als in Stufe 6.

gemäß der Hypothesen und des erweiterten Bystander-Intervention-Modells (siehe Abschnitt 1.4.1) den Gegenpol zu den Pro-Bullying-Rollen in puncto Empathie, Moral Disengagement und Verantwortungsgefühl und den Gegenpol zu den Außenstehenden in puncto Verteidiger-Selbstwirksamkeit und Befürchtungen bilden. Erst in einem abschließenden Analyseschritt wurden alle fünf sozial-kognitiven und affektiven Variablen zur Kontrastierung der Bystander-Rollen zusammengebracht. Die Befunde hierzu sind jedoch – insbesondere bei Cyberbullying – mit äußerster Vorsicht zu betrachten, da sich die ohnehin geringen Fallzahlen der Bystander-Rollen durch Fehlwerte in den SKARB-Skalen nochmals reduzierten. So gab es beispielsweise nur 24 Cyberverteidiger und 38 Cyberverstärker. Die Prävalenz von Verteidigern und Verstärkern lag sowohl bei Schul- als auch Cyberbullying unter den Erwartungen. Aufgrund der Neuheit des Erhebungsinstruments und da insbesondere die Rollen im Kontext von Cyberbullying bislang nie mittels Peer-Nominierung erfasst wurden, waren die Auftretenshäufigkeiten der Rollen im Voraus jedoch schwer abschätzbar. Nachteil der geringen Rollenprävalenzen war zudem, dass kein Spielraum blieb, für die Rolle im jeweils anderen Kontext zu kontrollieren. Bei den in Cyberbullying Involvierten nahmen jeweils etwa die Hälfte dieselbe Rolle bei Bullying ein, was bedeutet, dass die signifikanten Ergebnisse für die Cyberbullying-Rollen teils auch auf die Rolle im Schulkontext zurückgehen könnte. Ausschließlich jene zu betrachten, die die entsprechende Rolle nur bei Cyberbullying einnehmen, hätte die Stichprobengröße weiterhin stark minimiert. Generell ist der Anteil derer, die nur bei Cyberbullying eine Rolle einnehmen und bei Schulbullying rollenlos sind verschwindend gering (5 %).

Das grundsätzliche Vorgehen mit den Rollen als Kategorien zu arbeiten, statt mit den Rollenskalen, hat den Vorteil, dass relativ klare Verhaltensmuster miteinander verglichen werden können, während bei Nutzung der Rollenskalen als Outcome-Variable die Ausprägung auf den jeweils übrigen Rollenskalen kontrolliert werden müsste. Die Arbeit mit den Kategorien entspricht zudem eher dem ursprünglichen Rollen-Gedanken des Participant-Role-Ansatzes. Für alle Analysen ist dabei bewusst eine Vergleichskategorie zu wählen, welche für die Fragestellung am aussagekräftigsten ist. So wurden für die Analysen der soziodemographischen und soziometrischen Variablen die Außenstehenden als neutrale Vergleichsgruppe gewählt, sodass das Chancenverhältnis eine der aktiven Rollen versus die passive Rolle des Außenstehenden einzunehmen eruiert wird. Vorteil gegenüber den Rollenlosen als Vergleichsgruppe besteht darin, dass dadurch Klassen ohne jegliche Bullying-Dynamik (ausschließlich Rollenlose) nicht in die Auswertungen eingehen. Eine interessante Alternative für die Untersuchung der Rollen über die Klassenstufen hinweg wären die Opfer zur Gegenüberstellung

gewesen. Dies hätte Aussagen darüber erlaubt, wie viele Täter, Verstärker, Verteidiger und Außenstehende es in den verschiedenen Stufen je Opfer gibt. Da dies für den Geschlechtervergleich jedoch weniger aussagekräftig wäre, waren für die gemeinsame Analyse von Geschlecht und Stufe die Außenstehenden eine geeignetere Vergleichsgruppe. Bei den Analysen zur schulischen Leistung sowie zu den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen hingegen wurden entsprechend der Hypothesen die Verteidiger als Referenzgruppe gewählt. Beide Vorgehensweisen sind in der Literatur zu finden (Außenstehende als Referenzgruppe: Nickerson & Mele-Taylor, 2014; Verteidiger als Referenzgruppe: Waasdorp & Bradshaw, 2018). Bei den logistischen Regressionen wurden einzelne Analysen für jeden dichotomen Rollenvergleich gerechnet. Eine etwas elegantere Lösung wären multinominale logistische Regressionen gewesen, die allerdings nicht ohne Weiteres mit der *glm*-Funktion hätte umgesetzt werden können und bei denen es letztlich auch zu dichotomen Rollenvergleichen mit einer festgelegten Referenzgruppe kommt. Eine weitere interessante Alternative ist die optimale Skalierung der Verhaltensweisen, bei der die Rollen in eine Rangfolge gebracht und dann die ordinale Skala in eine kontinuierliche Variable umgewandelt wird (vgl. Song & Oh, 2018). Auch gibt es Publikationen, die sich für die Nutzung kontinuierlicher Maße für jedes Rollenverhalten aussprechen, da dies die Variabilität der Verhaltensweisen besser abbildet, die Ausschöpfung der vollen Datenmenge erlaubt und die Festlegung eines zu einem gewissen Grade willkürlichen Zuordnungskriterium umgeht (Casper et al., 2015; Pronk et al., 2015). Aufgrund der Zielsetzung einer Charakterisierung der Rollen wurde nichtsdestoweniger ein kategoriales Vorgehen vorgezogen.

4.4.3 Ausblick

Aus Ergebnissen und methodischer Reflexion lassen sich Ideen herleiten, wie die Befunde mit alternativen oder ergänzenden Auswertungsstrategien und gegebenenfalls größeren Stichproben vertieft werden könnten. So wäre es in zukünftigen Untersuchungen interessant, die *Verhaltensmuster* bei unterschiedlichen Bullyingformen genauer zu betrachten. Hierzu wäre eine Clusteranalyse oder latente Klassenanalyse geeignet, um herauszufinden, ob sich ähnliche Doppelrollen wie in dieser Studie zeigen (z. B. Außenstehenden-Zweitrolle, Täter-Verstärker-Doppelrolle). Interessant wäre in dieser Hinsicht auch ein Abgleich mit Latenten Klassenanalysen auf Basis von Selbstberichtsdaten (Schultze-Krumbholz et al., 2018; Waasdorp & Bradshaw, 2015). Weiterhin könnte geprüft werden, ob sich Bullyingform-spezifische Subgruppen der Rollen erkennen lassen. Insbesondere

die Zuordnung des Täter-Items bei Ausgrenzung ist von Interesse. Des Weiteren könnten Schul- und Cyberbullying gemeinsam untersucht und so eine Aussage darüber getroffen werden, ob Verhaltensmuster über Bullyingform und Kontext hinweg stabil sind oder nur bei einzelnen Bullyingformen oder nur in einem Kontext gezeigt werden. Sollte sich eine Untergroupierung nach Bullyingform oder Kontext als sinnvoll erweisen, würden sich anschließende Vergleiche dieser Subgruppen anbieten (z. B. Vergleich von reinen Schulverteidigern, reinen Cyberverteidigern und Verteidigern in beiden Kontexten; oder Vergleich von Verteidigern bei physischem vs. relationalem Bullying). Auch eine intensivere Auseinandersetzung mit den Pro-Bullying-Rollen wäre in Form eines Vergleichs zwischen reinen Tätern, reinen Verstärkern und Täter-Verstärkern aufschlussreich.

Ferner sollte die Bedeutung des *Geschlechts* für die berichteten Reaktionen auf Bullying und die eingenommene Rolle näher untersucht werden. So könnte beispielsweise die Messinvarianz beider Instrumente für Jungen und Mädchen geprüft werden. In der vorliegenden Studie konnten Geschlechtsunterschiede hinsichtlich Rollenverhalten und mentalen Reaktionen identifiziert werden und das Geschlecht wurde als Kontrollvariable in alle Analysen aufgenommen. In Folgestudien sollte jedoch getestet werden, ob gefundene Zusammenhänge zwischen mentalen Reaktionen und Rollen auch separat für beide Geschlechter gelten (vgl. auch Jolliffe & Farrington, 2006b; Nickerson & Mele-Taylor, 2014). Überaus spannend wäre auch zu hinterfragen, ob die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying möglicherweise die Funktion eines Mediators oder Moderators für den Zusammenhang zwischen Rolle und Geschlecht oder Rolle und Stufe haben. Sind die Geschlechts- und Stufenunterschiede hinsichtlich Verteidiger-Rolle und Pro-Bullying-Rollen eventuell durch entsprechende Geschlechts- und Stufenunterschiede in Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Moral Disengagement vermittelt?

Auch wäre es mit größerer Stichprobe und entsprechender theoretischer Vorarbeit interessant, mehr Variablen zusammenzubringen, die in dieser Studie nur einzeln betrachtet wurden – so könnte beispielsweise geklärt werden, inwiefern soziometrische Position und sozial-kognitive und affektive Reaktionen zusammenhängen oder es zu Wechselwirkungen kommt. Unterscheiden sich beispielsweise soziometrisch Beliebte, Abgelehnte, Unbeachtete und Kontroverse hinsichtlich ihrer Reaktionen auf Bullying (z. B. höhere Selbstwirksamkeitserwartungen bei soziometrisch Beliebten, die einen starken Rückhalt in der Klasse haben, vgl. DeSmet et al., 2014) Moderiert der soziometrische Status, ob beispielsweise Empathie oder Verantwortungsbewusstsein auch wirklich in verteidigendem Verhalten resultieren (siehe auch Pöyhönen et al., 2010)

oder ob Personen mit hohem Moral Disengagement eher Täter, Verstärker oder Außenstehende sind?

Darüber hinaus könnten Mehrebenenanalysen mit Random Slopes der individuellen Prädiktoren sowie weiteren Prädiktoren auf Klassenebene aufschlussreiche Erkenntnisse liefern. So sollte aufgeklärt werden, inwiefern sich der Zusammenhang zwischen Rollen und mentalen Reaktionen zwischen verschiedenen Klassen unterscheidet und mit welchen Merkmalen der Klasse dies verbunden ist. Als Klassenlevel-Prädiktoren kommen unter anderem die klassenweise aggregierten Maße (z. B. durchschnittliches Empathielevel in einer Klasse) in Frage, welche die deskriptive Klassennorm repräsentieren. Entscheidend ist möglicherweise aber auch das wahrgenommene kollektive Ausmaß der entsprechenden Reaktionen. Untersucht wurde im Zusammenhang mit Bullying schon das kollektive Moral Disengagement (Allison & Bussey, 2017; Gini et al., 2015; Kollerová, Soukup & Gini, 2018; Thornberg et al., 2019) sowie die kollektive Selbstwirksamkeit (Barchia & Bussey, 2011a; Thornberg et al., 2019). Sowohl das wahrgenommene kollektive Ausmaß an Moral Disengagement in der Klasse als auch die Einschätzung der Fähigkeit, als Klasse gemeinsam gegen Bullying vorgehen zu können, zeigten dabei einen Einfluss auf die Bullying-Dynamik auf Klassenebene. Bislang nicht untersucht wurde das kollektive Verantwortungsbewusstsein oder kollektive Befürchtungen. Auch zum wahrgenommenen Ausmaß an Empathie innerhalb der Klasse sind keine Studien bekannt. Neben den tatsächlichen und wahrgenommenen deskriptiven Normen wären sicherlich auch die wahrgenommenen präskriptiven Normen von Interesse: Empfinden die Klassenmitglieder beispielsweise, dass von ihnen Empathie und Verantwortungsübernahme erwartet wird? Oder gilt in einer Klasse Moral Disengagement als „cool“? Neben diesen Klassenlevel-Prädiktoren, die eng mit den hier untersuchten Konstrukten verknüpft sind, haben sicher auch davon unabhängige Klassenmerkmale wie Klassenklima oder Klassenführung einen Einfluss. Von besonderem Interesse wäre in diesem Zusammenhang natürlich der Effekt von Präventionsmaßnahmen. Einen weiter gefassten Ausblick zu möglichen weiterführenden oder ergänzenden Forschungsvorhaben, die nicht direkt an die Hauptstudie anknüpfen, gibt Abschnitt 5.5.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Nachdem nun beide Pilotstudien sowie die Hauptstudie vorgestellt und diskutiert wurden, sollen an dieser Stelle aus der Zusammenschau aller Studien nochmals die wesentlichen neuen Erkenntnisse, die Stärken, aber auch die Defizite, sowie die Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis herausgearbeitet werden.

5.1 Zentrale Befunde zur Charakterisierung der Rollen

Hauptanliegen der Arbeit war eine Charakterisierung der Rollen bei Schul- und Cyberbullying hinsichtlich soziodemographischer, soziometrischer, vor allem aber sozial-kognitiver und affektiver Reaktionen. Generell gab es keine Befunde, die den Erwartungen entgegengesetzt waren. Oftmals bestätigten sich die Annahmen, an anderen Stellen konnten erwartete Zusammenhänge nicht nachgewiesen werden oder wurden unter Berücksichtigung von weiteren Variablen nicht signifikant. Für Schul- und Cyberbullying zeigten sich grundsätzlich ähnliche Ergebnisse, manchmal erreichten bei Schulbullying gefundene Zusammenhänge jedoch bei Cyberbullying kein signifikantes Niveau. Dies mag daran liegen, dass im Cyberkontext die Zusammenhänge mit soziometrischen und sozial-kognitiven und affektiven Variablen tatsächlich schwächer ausfallen, dass die Rollen in diesem Kontext weniger genau wahrgenommen werden und daher ein höherer Messfehler vorliegt, oder daran, dass die Stichprobe der in Cyberbullying Involvierten kleiner ausfiel. Für den Fall, dass sich bei Cyberbullying signifikante Ergebnisse

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_5.

zeigten, kann aufgrund der hohen Überlappung mit Schulbullying nicht ausgeschlossen werden, dass diese auf die Rollen im Schulkontext zurückgehen. Einen Überblick über die Befundlage – sowohl bisheriger Forschung als auch der dieser Arbeit – zu den fünf Rollen für alle untersuchten Variablen gibt Tabelle B30 im elektronischen Zusatzmaterial.

5.1.1 Unterschiede in soziodemographischen, soziometrischen und leistungsbezogenen Variablen

Sowohl bei Schul- als auch bei Cyberbullying sind Jungen erwartungsgemäß meist häufiger in den Pro-Bullying-Rollen vertreten und Mädchen häufiger in der Verteidiger-Rolle. Bei Opfern ist das *Geschlechterverhältnis* in Einklang mit deutlichen Peer-Nominierungsstudien relativ ausgeglichen. Nur in der Pilotstudie gibt es tendenziell einen leichten Zusammenhang zwischen Viktimisierung und männlichem Geschlecht, was den Befunden großangelegter Studien und Metaanalysen entspricht. Ebenfalls passend zur bisherigen Befundlage zeigt sich in der Hauptstudie ein recht ausgeglichenes Geschlechterverhältnis für die Außenstehenden, doch sind in der Pilotstudie weibliche Außenstehende erkennbar überrepräsentiert und auch in der Hauptstudie gibt es einen bivariaten Zusammenhang zwischen der Nominierungszahl für die Außenstehenden-Rolle bei Schulbullying und dem weiblichen Geschlecht.

Aussagen zu Unterschieden zwischen den *Klassenstufen* lassen sich nur mit äußerster Vorsicht treffen, da die einzelnen Rollen in den Klassenstufen teils nur sehr selten vertreten waren. Für Cyberbullying war aufgrund dessen keine Signifikanzprüfung möglich. Grundsätzlich lässt sich keine Äußerung dazu machen, in welcher Klassenstufe Schul- und Cyberbullying am stärksten oder am schwächsten ausgeprägt ist. Die Stufenunterschiede fallen je nach Rolle unterschiedlich aus. Für die Opfer-Rolle zeichnet sich über die Studien kein einheitlicher Trend ab – auch lässt sich über die vier in der Hauptstudie untersuchten Stufen hinweg weder ein gleichmäßiger Anstieg oder Abstieg noch ein linearer Zusammenhang mit dem Alter erkennen. Nichtsdestoweniger lässt sich vorsichtig die Tendenz formulieren, dass die Beteiligung an Bullying, insbesondere an Cyberbullying, in den höheren Klassenstufen ungünstiger ausfällt. Zusammengenommen machen die Pro-Bullying-Rollen in den höheren Klassenstufen einen größeren Anteil aus und bivariat zeigen sich leicht positive Zusammenhänge mit dem Alter. Auch die passiven Außenstehenden sind in den oberen Klassen häufiger vertreten, wohingegen der Anteil der Verteidiger in den Stufen 8 und 9 verschwindend gering ist.

Dieses Muster gilt gleichermaßen für Schul- und Cyberbullying und passt zum bisherigen Forschungsstand.

Befunde zum *soziometrischen Status* der unterschiedlichen Rollen reihen sich in die Studienlage: Bei Schulbullying erfahren Opfer insbesondere viel Ablehnung und wenig Zuneigung, Täter und Verstärker eine hohe Popularität sowie Zuneigung, multivariat jedoch auch viel Ablehnung; Verteidiger insbesondere viel Zuneigung und passives Bystander-Verhalten ist mit einer geringen Popularität assoziiert. Auch Cyberopfer erfahren wie in bisherigen Studien viel Ablehnung sowie bivariat wenig Zuneigung und Popularität. Cyber Täter zeichnen sich durch viel Ablehnung und Popularität aus. Keine Studien gab es bislang zum soziometrischen Status der Cyberbystander in der Klassengemeinschaft. In der vorliegenden Arbeit ist eine geringere Ablehnung prädiktiv für die Außenstehenden-Rolle in Abgrenzung von Opfer- und Täter-Rolle. Weiterhin sind bivariate Zusammenhänge erkennbar: Verstärkendes Verhalten ist mit geringer Ablehnung, verteidigendes Verhalten mit hoher Zuneigung und passives Verhalten mit geringer Popularität assoziiert. Für die Differenzierung zwischen den Cyberbystander-Rollen erweist sich hingegen keine der soziometrischen Variablen als signifikanter Prädiktor.

Wie auch frühere Untersuchungen zeigen konnten, erzielen die Opfer und Täter bei Schulbullying schlechtere *schulische Leistungen*, insbesondere im Vergleich mit den leistungsstarken Verteidigern (und Außenstehenden). Korrelativ hängt jedoch nur die Täterschaft, nicht aber die Viktimisierung bei Schulbullying mit Leistungsproblemen zusammen, wohingegen die Nominierungshäufigkeit für sowohl Verteidiger- als auch Außenstehenden-Rolle negativ mit dem Notenschnitt korrelieren – also mit guten Schulleistungen assoziiert sind. Während in bisherigen Studien auch die Opfer und Täter bei Cyberbullying leistungsschwach sind, konnten in der vorliegenden Arbeit keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Anzumerken ist jedoch, dass die Differenz im Notenschnitt zwischen Tätern und Verteidigern bei Cyberbullying deskriptiv sogar höher ausfällt als bei Schulbullying, nichtsdestoweniger nur bei Schulbullying signifikant wird. Dies lässt vermuten, dass mit einer größeren Stichprobe auch bei Cyberbullying die Effekte signifikant würden. Die genannten Unterschiede machen rund eine drittel bis halbe Note aus, was die hohe praktische Relevanz verdeutlicht. Kaum Befunde gibt es generell zu den schulischen Leistungen der Bystander-Rollen. Hervorzuheben sind dementsprechend die Ergebnisse, dass bei Schulbullying Verstärker in ihrer Schulleistung den Tätern ähneln und signifikant schlechtere Noten erzielen als Verteidiger, während sich Außenstehende nicht signifikant von Verteidigern unterscheiden. Zwischen den Cyberbystandern finden sich keine signifikanten

leistungsbezogenen Effekte – deskriptiv ähneln die Verstärker hier jedoch eher den Außenstehenden.

5.1.2 Unterschiede in sozial-kognitiven und affektiven Variablen

Wie angenommen berichten die Verteidiger stark ausgeprägte *Empathie*, während Täter, Verstärker und auch Außenstehende ein signifikant geringeres Empathieniveau aufweisen. Allerdings erreicht der Unterschied zwischen den Bystander-Rollen bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe keine Signifikanz. Opfer und Cyberopfer unterscheiden sich in Hinblick auf Empathie nicht von Verteidigern beziehungsweise Cyberverteidigern. Bivariat sind die Nominierungen für Verteidiger- und auch Opfer-Rolle positiv mit Empathie korreliert und die für Täter- und Verstärker-Rolle negativ. Dieses Muster von Unterschieden und Zusammenhängen ist für Schul- und Cyberbullying identisch.

Ebenfalls im Einklang mit der bisherigen Forschung sind die Täter bei Schul- und Cyberbullying durch ausgeprägtes *Moral Disengagement* gekennzeichnet, während Verteidiger kaum Moral Disengagement zeigen. Beide Rollen unterscheiden sich signifikant, auch unter Kontrolle von Geschlecht und Klassenstufe. Weiterhin sind Täter-Nominierungen positiv und Verteidiger-Nominierungen negativ mit Moral Disengagement korreliert. Weniger Forschung betrachtete bisher verstärkendes oder passives Bystander-Verhalten separat. Die vorliegende Studie bestätigt nun, dass auch Verstärker und Außenstehende im Vergleich zu Verteidigern viel Moral Disengagement betreiben, wenngleich der Effekt bei Schulbullying nur ohne Kontrolle von Geschlecht und Stufe signifikant ist. Die Korrelation zwischen Moral Disengagement und Verstärker-Nominierungen ist positiv, die Korrelation mit Nominierungen für die Außenstehenden-Rolle hingegen bei Schulbullying schwach negativ und bei Cyberbullying nicht signifikant. Dies deutet darauf hin, dass passives Verhalten nicht per se mit hohem Moral Disengagement einhergeht. Zu beachten ist bei Interpretation der bivariaten Korrelation, dass insbesondere bei den Nominierungen als Außenstehender zugleich auch Nominierungen für andere Rollen – bei Schulbullying vor allem die Verteidiger-Rolle – vorliegen. Dies erklärt die negative Korrelation. Bei reinen Außenstehenden ist Moral Disengagement eher durchschnittlich ausgeprägt und damit tendenziell stärker als bei den Verteidigern.

Das *Verantwortungsgefühl* im Bullying-Geschehen ist vergleichsweise wenig erforscht – insbesondere zu den Bystander-Rollen und zu Cyberbullying gibt es kaum Studien. Verantwortungsgefühl und moralische Emotionen scheinen

bei Tätern gering und bei Verteidigern stark ausgeprägt zu sein. In Einklang damit ist in der hiesigen Stichprobe die Verantwortungsskala negativ mit Täter-Nominierungen und positiv mit Verteidiger-Nominierungen korreliert. Zudem findet die vorliegende Arbeit einen signifikanten Unterschied zwischen Verteidigern und Tätern sowie Täter-Verstärkern. Bei Schulbullying wird allerdings unter Kontrolle von Geschlecht und Stufe nur der Unterschied zur Extremgruppe der Täter-Verstärker signifikant. Weiterhin ist die vorliegende Arbeit eine der ersten, die Verstärker und Außenstehende von sowohl Schul- als auch Cyberbullying hinsichtlich ihres Verantwortungsbewusstseins untersucht. Es zeigt sich, dass beide Gruppen weniger Verantwortungsgefühl berichten als Verteidiger – der Effekt wird jedoch abermals nur ohne Kontrolle von Geschlecht und Stufe signifikant. Nur für verstärkendes Verhalten zeigt sich eine klare negative Korrelation mit Verantwortungsgefühl. Zum Verantwortungsgefühl von Opfern oder Cyberopfern sind bis dato keine Befunde bekannt. Diese unterscheiden sich in dieser Studie nicht von den Verteidigern beziehungsweise Cyberverteidigern. Bei Schulbullying ist sogar eine schwach positive Korrelation von Opfer-Nominierungen mit Verantwortungsgefühl erkennbar.

Die *Verteidiger-Selbstwirksamkeit* ist hypothesenkonform bei den Verteidigern und Cyberverteidigern am stärksten ausgeprägt. Bivariat besteht eine positive Korrelation. Signifikant wird bei Kontrolle von Stufe und Geschlecht nur der Unterschied zu Täter-Verstärkern bei Schulbullying und zu Tätern bei Cyberbullying. Verstärker und Außenstehende haben bei Berücksichtigung des Geschlechts eine ähnlich hohe Selbstwirksamkeitserwartung wie Verteidiger. Die – wenn auch dünne – Forschungslage hätte hingegen vermuten lassen, dass Verstärker und Außenstehende weniger Zutrauen in die eigene Fähigkeit, etwas gegen Bullying tun zu können, haben. Zumindest die bivariate Korrelation zwischen Verstärker-Nominierungen und Verteidiger-Selbstwirksamkeit ist bei Schulbullying schwach negativ. Bei Cyberbullying zeigen sich Unterschiede zwischen den Bystander-Rollen in die erwartete Richtung, die jedoch unter Berücksichtigung von Geschlecht und Stufe abermals nicht signifikant werden.

Keinerlei Unterschiede zwischen den Rollen finden sich hinsichtlich *Befürchtungen*, sich durch Hilfeverhalten selbst in Gefahr zu bringen oder die Situation zu verschlimmern. Auch zeigen sich kaum klare bivariate Korrelationen. Dies ist überraschend, da derartige Befürchtungen häufig als Grund dafür genannt werden untätig zu bleiben (z. B. Chen et al., 2016; Van Cleemput et al., 2014). Es wäre also zu erwarten gewesen, dass Außenstehende mehr Befürchtungen berichten als Verteidiger. Auch scheint plausibel, dass gerade Opfer von Bullying stärkere Ängste in Bezug darauf haben, sich in (andere) Bullying-Vorfälle einzumischen. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich jedoch nur bei Schulbullying,

wenn für Geschlecht und Klassenstufe kontrolliert wird. Die deskriptiven Statistiken deuten darauf hin, dass nur bei Jungen ein Unterschied besteht, der allerdings darauf zurückzuführen ist, dass männliche Verteidiger besonders wenig Befürchtungen berichten. Bivariat zeigt sich interessanterweise über die Kontexte hinweg ein positiver Zusammenhang zwischen Opfer-Nominierungen und Befürchtungen: Wer häufiger als Opfer von Schulbullying genannt wurde, berichtet stärkere Ängste sich in Cyberbullying einzumischen.

5.2 Zentrale Befunde zu den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying

Obgleich das Hauptziel der Studie eine Charakterisierung der Rollen bei Bullying war, lag ein starker Fokus auch auf den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen, die im Bullying-Geschehen auftreten. Gerade wenn es darum geht, welche sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen typisch für die verschiedenen Rollen – die nachgewiesenermaßen mit Geschlecht und Alter zusammenhängen – sind, erscheint es sinnvoll, auch die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen hinsichtlich Geschlechts- und Stufenunterschieden unter die Lupe zu nehmen. Deutlich zeigt sich über Pilot- und Hauptstudie hinweg, für Schul- und Cyberbullying und sowohl bi- als auch multivariat, dass das weibliche *Geschlecht* mit mehr Empathie, weniger Moral Disengagement, mehr Verantwortungsgefühl, aber auch mehr Befürchtungen einhergeht. Für Schulbullying zeigt sich in der Hauptstudie zudem ein Zusammenhang mit mehr Verteidiger-Selbstwirksamkeit.

Das *Alter* ist in der Pilotstudie negativ mit Empathie, positiv mit Moral Disengagement und leicht negativ mit Befürchtungen korreliert. Über die größere Alterspanne der Hauptstudie zeigen sich in Bezug auf sowohl Schulbullying als auch Cyberbullying negative Korrelationen des Alters mit Empathie, Verantwortungsgefühl, Verteidiger-Selbstwirksamkeit und Befürchtungen sowie eine positive Korrelation mit Moral Disengagement. Bei multivariater Überprüfung unter Berücksichtigung verschiedener anderer Variablen (Geschlecht, Zeugenperspektive, Bullyingform) ist Alter in der Pilotstudie schwach negativ prädiktiv für Empathie und schwach positiv prädiktiv für Moral Disengagement. In der Hauptstudie ist die Stufenzugehörigkeit nur in Bezug auf Schulbullying relevant: In höheren Klassenstufen sind Empathie, Verantwortungsgefühl, Verteidiger-Selbstwirksamkeit und auch Befürchtungen schwächer ausgeprägt. Interessanterweise zeigt sich bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Rollen und Geschlecht kein positiv prädiktiver Wert der Klassenstufe für Moral Disengagement.

Betrachtet man die Befunde in Zusammenschau mit den Rollen, sind es die Mädchen, die viel Empathie und Verantwortungsgefühl sowie wenig Moral Disengagement berichten und passend dazu häufiger als Jungen Verteidiger und seltener Täter oder Verstärker sind. Ebenso berichten jüngere Schülerinnen und Schüler mehr Empathie, Verantwortungsgefühl und Verteidiger-Selbstwirksamkeit als ältere und konsistent dazu ist Pro-Bullying-Verhalten und passives Verhalten tendenziell unter älteren Heranwachsenden häufiger und verteidigendes Verhalten seltener. Nur hinsichtlich Befürchtungen sind die Zusammenhänge gegenläufig: Ältere berichten zwar weniger Befürchtungen als jüngere, sind aber dennoch seltener Verteidiger und eher passive Außenstehende. Weiterhin berichten Mädchen mehr Befürchtungen als Jungen und werden häufiger als Außenstehende, aber auch häufiger als Verteidiger genannt. Generell scheint der Zusammenhang zwischen Rolle und sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen durch Geschlechts- und Alterseffekte überlagert. Bei Kontrolle für Geschlecht und Klassenstufe werden oft nur mehr die Unterschiede zwischen den Extremgruppen (Täter bzw. Täter-Verstärker vs. Verteidiger) signifikant. Unklar ist, ob Geschlecht und Stufe beispielsweise vermittelt über soziale Normen sowohl das Rollenverhalten als auch sozial-kognitive und affektive Reaktionen bedingen oder ob möglicherweise die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen zwischen soziodemographischen Variablen und der Rolle medieren.

Interessant zu betrachten sind weiterhin die Zusammenhänge der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen mit dem soziometrischen Status und der schulischen Leistung. Diese standen nicht im Fokus der Untersuchung, weshalb hierzu nur bivariate Korrelationen erste Hinweise liefern. Generell zeigen sich kaum Assoziationen mit den soziometrischen Variablen, was ein Stück weit überrascht, da anzunehmen gewesen wäre, dass Empathie und Verantwortungsgefühl als prosoziale Emotionen mit soziometrischer Beliebtheit einhergehen. Dem entgegen zeigt sich sogar eine schwache positive Korrelation zwischen Empathie und Ablehnung, die gegebenenfalls darauf zurückgeht, dass Opfer sehr empathisch sind und stark abgelehnt werden. Weiterhin gehen ausgeprägte Befürchtungen sich in Bullying einzumischen mit geringer Popularität einher. Möglicherweise sind sich diejenigen, die in der Klasse als wenig beliebt gelten (insbesondere also Opfer und Außenstehende), ihrer vulnerablen Stellung in der Klassenhierarchie bewusst und fürchten daher negative Konsequenzen. Oder aber jene mit starken Befürchtungen, verhalten sich auch in anderen Situationen ängstlicher oder unsicherer, was zu einer geringeren Beliebtheit führt. Schließlich sind gute Schulleistungen mit viel Empathie und Verantwortungsbewusstsein und wenig Moral Disengagement assoziiert, was sich auf Verhaltensebene in der Leistungsdifferenz zwischen Verteidigern und Tätern widerspiegelt.

5.3 Theoretische Schlussfolgerungen

Die Befunde der drei hier vorgestellten Studien lassen gewisse Rückschlüsse auf zum einen den Participant-Role-Ansatz – insbesondere seine Übertragbarkeit auf Cyberbullying – sowie zum anderen das erweiterte Bystander-Intervention-Modell für Bullying zu. Diese werden nachfolgend ausgeführt.

5.3.1 Schlussfolgerungen für den Participant-Role-Ansatz bei Schul- und Cyberbullying

Bullying wird oftmals als Gruppenphänomen bezeichnet: Es tritt in relativ kleinen, fest zusammengesetzten Gruppen auf und für die Manifestation von Bullying scheinen sozialer Status sowie die Reaktionen der übrigen Gruppenmitglieder ausschlaggebend zu sein (siehe Abschnitt 1.2). Der Participant-Role-Ansatz geht davon aus, dass jedem Klassenmitglied eine distinkte Rolle im Bullying-Gefüge zukommt, welche von den anderen Klassenmitgliedern wahrgenommen und benannt werden kann (Salmivalli et al., 1996). Inzwischen liegt diesbezüglich viel empirische Forschung zu Schulbullying vor, empirische Forschung zu Cyberbullying als soziales Phänomen ist hingegen seltener. Einige Untersuchungen haben die Rollen beziehungsweise Verhaltensmuster der Bystander aus dem schulischen Kontext in den Online-Kontext übertragen (DeSmet et al., 2016; Van Cleemput et al., 2014; Wachs, 2012). Bis heute sind jedoch keine Studien bekannt, die versucht haben, auch die Bystander-Rollen bei Cyberbullying mittels Peer-Nominierungen zu erfassen und diese mit dem sozialen Stand innerhalb der Klasse in Verbindung zu bringen. Zudem gibt es kaum Studien zu Cyberbullying, die das gesamte Rollengefüge und nicht bloß einzelne Verhaltensweisen betrachten. DeSmet und Kolleginnen (2014) folgern aus ihren Fokusgruppen-Interviews sogar, dass das Bystander-Verhalten bei Cyberbullying stark von kontextuellen Faktoren abhängt und daher nicht als feste Rolle verstanden werden sollte. Allerdings wurde in diesen Befragungen kein Fokus auf einen bestimmten Cyberbullying-Fall in einem festen sozialen Gefüge wie der Klassengemeinschaft gelegt. Als wichtige Determinanten für das Bystander-Verhalten wurden Merkmale des Täters und des Opfers herausgearbeitet. Die angemessenere Schlussfolgerung wäre somit zunächst, dass die Zeugen von Cyberbullying gegebenenfalls bei unterschiedlichen Bullying-Konstellationen unterschiedliche Rollen einnehmen. Es ist jedoch anhand der Studie von DeSmet und Kolleginnen (2014) vorerst nicht möglich eine Vermutung dahingehend zu formulieren,

ob die Bystander in einem konkreten Cyberbullying-Fall inkonsistentes Verhalten oder ein relativ stimmiges Verhaltensmuster zeigen, welches als Rolle bezeichnet werden könnte. Dieser Frage widmete sich die vorliegende Arbeit. Über Peer-Nominierungen wurden dazu sowohl die Täter-Opfer-Konstellation für verschiedene Formen von Schul- und Cyberbullying wie auch jeweils die Bystander-Rollen Verstärker, Verteidiger und Außenstehender abgefragt.

Die erste wichtige Erkenntnis ist, dass sich auch für Cyberbullying mittels Peer-Nominierungen Participant Roles identifizieren lassen. Ob und wie viele Personen für eine Rolle identifiziert werden können, hängt unter anderem vom eingesetzten Zuordnungskriterium ab (siehe Abschnitt 2.3.4). Anstelle der ursprünglich von den Autorinnen und Autoren des Participant-Role-Ansatzes vorgeschlagenen und oft eingesetzten Zuordnung anhand klassenweise standardisierter Werte wurde in dieser Untersuchung ein absolutes Kriterium von mindestens drei Nennungen verwendet. An der Rollenzuweisung mittels standardisierter Werte kann kritisiert werden, dass es in jeder Klasse Personen mit überdurchschnittlichen Werten gibt und daher in allen Klassen mit einer ähnlichen Verteilung zu rechnen ist (Goossens et al., 2006). Demgegenüber stellen drei Nennungen ein vergleichsweise strenges Kriterium dar – der Mittelwert für die einzelnen Items liegt nur in wenigen Fällen über eins. Bei Schulbullying erfüllen rund 65 % der Schülerinnen und Schüler dieses Kriterium für mindestens eine Rolle, bei Cyberbullying sind es nur etwa 15 %. Dies bedeutet nicht unweigerlich, dass in Cyberbullying-Vorfällen die Bystander-Reaktionen weniger bedeutsam oder weniger konsistent sind als bei Schulbullying. Auch wäre es zu kurz gegriffen zu folgern, dass der Participant-Role-Ansatz oder die Methode der Peer-Nominierung grundsätzlich ungeeignet für das Forschungsfeld Cyberbullying sind. Vielmehr gilt zu beachten, dass Cyberbullying eine geringere Prävalenz hat als Schulbullying. Bei einer Prävalenz von 6 % Opfern von Schulbullying versus 2 % Opfern von Cyberbullying ist nicht erstaunlich, dass auch die übrigen Rollen seltener vergeben sind. Opfer von Schulbullying gibt es in 85 % der untersuchten Klassen (55 von 65), Opfer von Cyberbullying in 37 % (24 von 65). Nichtsdestoweniger ist darauf hinzuweisen, dass es bei Cyberbullying häufiger vorkommt, dass zwar Cyberopfer, aber keine anderen Rollen identifiziert werden können. Dies deutet darauf hin, dass Cyberbullying durchaus teils mit weniger Beteiligung der Klasse oder eben stärker im Verborgenen abläuft. Dass sowohl bei Schul- als auch Cyberbullying einige Opfer von der Klasse unerkannt bleiben zeigen die Zahlen selbstnominierter Opfer: 9 % sehen sich selbst als Opfer von Schulbullying, 5 % als Opfer von Cyberbullying.

Ab wann bestimmte Verhaltensweisen überhaupt als Rollen angesehen werden können, ist eine Grundsatzfrage. Der Prämisse, dass ein Verhalten vom Großteil

der Klasse *übereinstimmend* wahrgenommen werden muss, um als Rolle bezeichnet zu werden, wird ein Kriterium von drei Nominierungen nicht gerecht. Doch ist die zugrunde liegende Annahme, dass alle Klassenmitglieder des Bullying gewahr sind (Salmivalli et al., 1996) beziehungsweise das konkrete Verhalten all ihrer Klassenkameraden nachvollziehen können, zu hinterfragen. Viel wahrscheinlicher scheint es, dass die Aufmerksamkeit vor allem auf den direkt Beteiligten, das heißt den Tätern und den Opfern liegt. Eine generelle Orientierung am Verhalten der anderen zur Einschätzung der Situation mag stattfinden (Latané & Darley, 1970), jedoch möglicherweise ohne Fokus auf einzelne Individuen. Dass im Role-Grid ausdrücklich nach typischerweise gezeigtem Verhalten gefragt wird, kann weiterhin zu zurückhaltenden Nominierungen führen, da die Heranwachsenden vielleicht nur einzelne Ausschnitte des Verhaltens mitbekommen. Dementsprechend wurde ein Kriterium von drei Nominierungen als angemessen erachtet. Wenn drei Heranwachsende angaben, ein Verhalten sei typisch für einen Klassenkameraden, so wurde dies als ausreichender Indikator für die entsprechende Rolle angesehen.

Neben dem Anspruch, dass ein Verhalten zumindest von einigen Interaktionspartnern als typisch betrachtet werden sollte, um als soziale Rolle zu gelten, ist auch die *Konsistenz* des Verhaltens relevant. Um von einer Rolle sprechen zu können, sollte das Verhalten innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe – in diesem Fall der Klasse – über verschiedene Gelegenheiten hinweg – in diesem Fall verschiedenen Formen von Bullying – recht ähnlich sein und kein widersprüchliches Verhalten berichtet werden. In der vorliegenden Studie fällt auf, dass bei Schulbullying gut ein Viertel der Heranwachsenden das Kriterium von mindestens drei Nominierungen für mehr als eine Rolle erfüllt. Dies scheint zunächst gegen ein konsistentes, situationsübergreifendes Verhaltensmuster zu sprechen. Bei differenzierterer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass insbesondere die Außenstehenden-Rolle die häufigste Zweitrolle darstellt. Dies spricht zwar dafür, dass die übrigen Heranwachsenden nicht durchgängig in ihrer Rolle bleiben, also nicht immerzu schikanieren, verstärken oder verteidigen, sondern daneben auch häufig passives Verhalten zeigen, stellt aber keinen völligen Widerspruch dar. Besonders häufig ist auch die Kombination von Täter- und Verstärker-Rolle. Dass das Kriterium für wirklich widersprüchliche Rollen (Täter-Verteidiger, Verstärker-Verteidiger) oder für mehr als zwei Rollen erfüllt wird, kommt nicht allzu oft vor. Bei Cyberbullying sind Mehrfachrollen interessanterweise generell recht selten. Wird eine Rolle eingenommen, ist diese in der Regel eindeutig. Auch beim Vergleich von Schul- und Cyberbullying zeigt sich eine hohe Übereinstimmung. Diejenigen, die in Schulbullying involviert waren, hatten zwar oftmals bei Cyberbullying keine Rolle, wenn aber, war es die gleiche oder eine ähnliche Rolle (z. B.

Täter statt Verstärker). Umgekehrt nahmen viele, die bei Cyberbullying eine Rolle vertraten, eben diese auch bei Schulbullying ein.

Versteht man unter einer soziale Rolle also, dass ein Verhaltensmuster von mehreren Gruppenmitgliedern übereinstimmend als typisch für eine Person wahrgenommen wird und dass von der Person innerhalb der Gruppe über verschiedene Gelegenheiten hinweg ein ähnliches Verhalten und nicht widersprüchliches Verhalten gezeigt wird, kann auf Grundlage der vorliegenden Daten bejaht werden, dass sowohl im Kontext von Schulbullying als auch im Kontext von Cyberbullying verschiedene Bystander-Rollen auftreten. Auch Cyberbullying erfolgt oftmals unter Beteiligung der Klasse und kann in diesem Fall wie Schulbullying getrost als Gruppenphänomen bezeichnet werden. Im Unterschied zu Schulbullying kann es bei Cyberbullying allerdings auch vorkommen, dass die Klasse nicht beteiligt ist.

Generell zeigen die Designeffekte, dass die Klassenzugehörigkeit einen gewaltigen Einfluss auf die Rollennominierungen hat. Dies gilt für Cyberbullying ebenso wie für Schulbullying. Nur die Opfer-Nominierungen scheinen wenig abhängig von der Klassenzugehörigkeit, was nachvollziehbar ist, wenn man bedenkt, dass der allergrößte Anteil der Schülerinnen und Schüler gar keine Opfer-Nominierungen erhalten und es pro Klasse in der Regel nur einzelne Opfer gibt. Wie viele Nominierungen Heranwachsende für die übrigen Rollen erhalten, hängt unter anderem damit zusammen, in welche Klasse sie gehen. Konformität könnte dabei eine Rolle spielen, dass sich Mitglieder einer Klasse ähnlich verhalten. Aber auch Effekte auf Ebene der Messung sind nicht auszuschließen (z. B. unterschiedlich stark ausgeprägtes Nominierungsverhalten in unterschiedlichen Klassen). Generell weisen die großen Designeffekte auf eine hohe Bedeutsamkeit der sozialen Gruppenzugehörigkeit für das Rollenverhalten beziehungsweise die Rollenwahrnehmung bei sowohl Schul- als auch Cyberbullying hin.

Die Bedeutsamkeit der sozialen Gruppe für das Bullying-Geschehen wird auch in den Zeugenerfahrungen erkennbar: Rund 60 % der Befragten bestätigen, Offline-Bullying bereits in der eigenen Klasse erlebt zu haben, bei Online-Bullying sind es immerhin um die 30–40 %. Die Pilotstudie zeigt auf, dass Cyberbullying vergleichsweise häufiger außerhalb als innerhalb der Klasse mitbekommen wird (60 % vs. 40 %). Bei genauerer Ausdifferenzierung in der Hauptstudie zeigt sich jedoch, dass oftmals dennoch ein Schulbezug besteht: 25 % der Schülerinnen und Schüler berichten, Cyberbullying bei Mitgliedern anderer Klassen mitbekommen zu haben.

Ein weiterer Anhaltspunkt dafür, dass es sich bei Bullying um ein soziales Phänomen handelt, ergibt sich aus den Zusammenhängen zwischen eingemener Rolle und soziometrischem Status in der Gruppe. Dies ist in Bezug auf

Schulbullying viel untersucht worden (Goossens et al., 2006; Herrmann, 2010; Knauf et al., 2017; Pouwels et al., 2016; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a), empirische Forschung zu den Bystandern von Cyberbullying fehlt hingegen. Die vorliegenden Daten bestätigen sowohl für Schul- als auch Cyberbullying bivariate Zusammenhänge zwischen den Rollennominierungen und den soziometrischen Variablen Zuneigung, Ablehnung und Popularität. Weiterhin sind die soziometrischen Variablen prädiktiv für Opfer- und Täter-Rolle in Schul- und Cyberkontext. Die Behauptung, das Machtungleichgewicht sei im Kontext von Cyberbullying reduziert oder sogar gar nicht vorhanden (Y. Huang & Chou, 2010; Lapidot-Lefler & Dolev-Cohen, 2015), ist somit nicht zu halten. Das asymmetrische Kräfteverhältnis zwischen Tätern und Opfern lässt sich auf Ebene des soziometrischen Status sowohl für Schul- als auch für Cyberbullying deutlich erkennen und ist als Definitionskriterium für Bullying in beiden Kontexten beizubehalten. Zur Differenzierung zwischen Verstärkern oder Verteidigern gegenüber Außenstehenden zeigen sich die soziometrischen Variablen jedoch nur bei Schulbullying als signifikant. Ob dies daran liegt, dass die Zusammenhänge mit soziometrischen Merkmalen bei Cyberbullying schwächer ausgeprägt sind oder daran, dass die Stichprobe bei Cyberbullying deutlich kleiner war, lässt sich an dieser Stelle nicht abschließend klären. Generell deuten die vorliegenden Daten jedoch darauf hin, dass auch für Cyberbullying ein Zusammenhang mit der Position innerhalb der Klassenhierarchie besteht, was wiederum dafür spricht, Cyberbullying wie Schulbullying als soziales Phänomen zu begreifen.

Zusammengenommen sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dafür, dass die Bezugsgruppe der Klasse auch für Cyberbullying relevant ist und in künftige Forschung stärker einbezogen werden sollten. Cyberbullying findet auch in der Klassengemeinschaft statt und hängt in diesem Fall mit der Klassenhierarchie zusammen. Das Verhalten der Klassenmitglieder lässt sich als soziale Rollen konzeptualisieren, wenngleich nicht alle Heranwachsenden eine klare beziehungsweise eindeutige Rolle im Bullying-Gefüge einnehmen.

5.3.2 Schlussfolgerungen für das erweiterte Bystander-Intervention-Modell

Neben den Folgerungen für den Participant-Role-Ansatz aus den Ergebnissen dieser Arbeit lassen sich auch erste Rückschlüsse für das erweiterte Bystander-Intervention-Modell ziehen. Das Bystander-Intervention-Modell diene in dieser

Arbeit zunächst der Zusammenstellung potenziell relevanter Variablen zur Differenzierung zwischen den Rollen. Die für die Stufenübergänge als ausschlaggebend angenommenen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen wurden theoretisch hergeleitet, der bisherige Forschungsstand recherchiert und schließlich die Rollen hinsichtlich der einzelnen Reaktionen miteinander verglichen. Anspruch der Arbeit war dabei nicht eine abschließende Validierung des kompletten Modells (z. B. das Erreichen oder die Abfolge der einzelnen Stufen). Vorerst ging es um die Prüfung, ob für alle untersuchten Variablen überhaupt Unterschiede zwischen den Rollen erkennbar sind, ob diese auch unter Berücksichtigung von Geschlechts- und Stufenunterschieden Bestand haben und ob sie gleichermaßen für die Differenzierung der Rollen bei Schul- und Cyberbullying relevant sind. Aus dem Befundmuster ergeben sich nichtsdestoweniger Implikationen für das Modell.

Das Bystander-Intervention-Modell geht davon aus, dass nur diejenigen, die alle Entscheidungsstufen durchlaufen, auch tatsächlich in eine Notsituation eingreifen. Für den Anwendungsfall von Bullying heißt dies, dass nur die *Verteidiger* alle Stufen passieren, während die Pro-Bullying-Akteure und Außenstehenden zuvor aus dem Entscheidungsprozess aussteigen. Das erweiterte Bystander-Intervention-Modell geht zudem davon aus, dass für das Erreichen der jeweils nächsten Stufe bestimmte sozial-kognitive oder affektive Reaktionen notwendig sind. Demnach sollten nur Personen mit hoch ausgeprägter Empathie, wenig Moral Disengagement, viel Verantwortungsgefühl, einer starken Selbstwirksamkeitserwartung und geringen Befürchtungen alle Stufen durchlaufen und damit zum Verteidiger werden. Dies bestätigt sich größtenteils in den vorliegenden Daten. Die Gruppe der Verteidiger erzielt im Vergleich mit allen anderen an Bullying beteiligten Rollen (mit Ausnahme der Opfer) die höchsten Empathie-, Verantwortungs- und Selbstwirksamkeitswerte sowie die geringsten Moral-Disengagement-Werte. Die Unterschiede zu Verstärkern und Außenstehenden werden fast durchweg signifikant, bleiben allerdings nicht bestehen, wenn Geschlecht und Stufe kontrolliert werden. Nur für die Skala der Befürchtungen kann die Annahme nicht bestätigt werden, dass diese bei Verteidigern im Vergleich mit den anderen Rollen besonders gering seien.

Die *Verstärker* scheiden im erweiterten Bystander-Intervention-Modell bereits vor der zweiten oder dritten Stufe aus: Sie empfinden keine Empathie mit dem Opfer und betreiben Moral Disengagement, indem sie die Situation beispielsweise verharmlosen oder beschönigen. Die Handlungsnotwendigkeit wird somit verkannt. Weiterhin empfinden sie keine Verantwortung beziehungsweise weisen die Verantwortung von sich, sodass die dritte Stufe der Verantwortungsübernahme nicht erreicht wird. Verstärker sollten sich demnach insbesondere in Empathie,

Moral Disengagement und Verantwortungsgefühl von Verteidigern unterscheiden. Dies bestätigt sich im Rollenvergleich für die einzelnen Skalen, allerdings werden die Effekte wiederum durch Geschlechts- und Stufenunterschiede überlagert. Auch erreicht bei gemeinsamer Analyse keine der Skalen Signifikanz. Zur Ausprägung von Verteidiger-Selbstwirksamkeit und Befürchtungen bei Verstärkern lassen sich aus dem Bystander-Intervention-Modell keine klaren Aussagen ableiten, da die Verstärker bereits früher aus dem Entscheidungsprozess ausscheiden. Es sind eher keine Unterschiede zu erwarten. Laut Studienbefunden (Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2020) haben Verstärker jedoch eine geringe Verteidiger-Selbstwirksamkeit. Dies zeigt sich in dieser Arbeit zumindest für Cyberverstärker, die eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung berichten als Cyberverteidiger. Zudem besteht eine schwach negative Korrelation zwischen Verstärkernominierungen sowohl bei Schul- als auch Cyberbullying und der selbstberichteten Selbstwirksamkeitserwartung. Dies deutet darauf hin, dass die Verstärker eben nicht schon auf einer früheren Stufe ausscheiden, sondern in ihre Verhaltensentscheidung möglicherweise mit einbeziehen, inwiefern sie sich prosoziale Verhaltensalternativen zutrauen. Diejenigen, die nicht davon ausgehen, etwas gegen die Schikanen tun zu können, zeigen eher ein Rollenverhalten, das den Tätern Zuspruch signalisiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass gerade die aktiven Täter eine äußerst geringe Verteidiger-Selbstwirksamkeit berichten. Es scheint demnach so, dass sich die Initiatoren der Schikanen selbst in keiner machtvollen Position sehen, sondern vielmehr der Auffassung sind, nichts dagegen tun zu können. Kein Unterschied zeigt sich in Hinblick auf die Befürchtungen.

Auch die *Außenstehenden* entscheiden sich laut erweitertem Bystander-Intervention-Modell gegen eine Intervention, allerdings möglicherweise erst auf einer späteren Stufe als die Verstärker. Sie erkennen die Notsituation, übernehmen jedoch keine persönliche Verantwortung, etwas dagegen zu unternehmen oder sehen schlichtweg keine Handlungsmöglichkeit. Demnach sollten Außenstehende ein gewisses Niveau an Empathie aufweisen, welches sie den Handlungsbedarf erkennen lässt. Im Vergleich zu den Verstärkern sollten sie mehr Empathie und weniger Moral Disengagement zeigen, jedoch weniger Empathie und mehr Moral Disengagement als die Verteidiger. Außenstehende und Verstärker wurden in dieser Studie nicht hinsichtlich der einzelnen Skalen kontrastiert, jedoch zeigten beide ein nahezu identisches Unterschiedsmuster zu den Verteidigern. Ist ein Unterschied zwischen Verstärkern und Verteidigern signifikant, besteht dieser in der Regel auch zwischen Außenstehenden und Verteidigern – sogar die Regressionsgewichte sind oftmals ähnlich. Verstärker und Außenstehende scheinen sich in Bezug auf Empathie und Moral Disengagement also kaum zu unterscheiden.

Beide zeigen wenig Empathie und viel Moral Disengagement und haben dabei einen ähnlichen Abstand zu den Verteidigern. Bei gemeinsamer Analyse aller Skalen als Prädiktoren für den Kontrast Außenstehende versus Verstärker erweist sich keine der Skalen als signifikant. Insbesondere Moral Disengagement scheint weiterhin relevant für die Differenzierung zwischen Außenstehenden und Verteidigern bei Cyberbullying: Es ist die einzige Skala, für die dieser Unterschied auch nach Kontrolle von Geschlecht und Stufe sowie bei gemeinsamer Analyse aller Skalen signifikant bleibt. Das erweiterte Bystander-Intervention-Modell müsste demnach dahingehend revidiert werden, dass auch die Außenstehenden oftmals schon nach der ersten Stufe des Entscheidungsprozesses aussteigen, indem sie wie die Verstärker Notsituation und Handlungsbedarf verkennen, wofür insbesondere Moral Disengagement relevant scheint. Weiterhin geht das Modell davon aus, dass Außenstehende ein schwächeres Verantwortungsgefühl als Verteidiger haben und dahingehend eher den Verstärkern ähneln, was auch den Ergebnissen dieser Studie entspricht. Zum Erreichen der vierten Stufe, in welcher die Interventionsentscheidung getroffen wird, braucht es laut erweitertem Modell hohe Verteidiger-Selbstwirksamkeit und wenig Befürchtungen. Der entsprechende Unterschied zwischen Verteidigern und Außenstehenden, die diese Stufe nicht erreichen, zeigte sich in dieser Studie für die Selbstwirksamkeitserwartung nur für Cyberbullying und nicht, wenn für Geschlecht und Stufe kontrolliert wurde. Kein Unterschied wurde wiederum für die Befürchtungen gefunden.

Zusammengenommen sprechen die Befunde dafür, dass insbesondere Empathie, Moral Disengagement und Verantwortungsgefühl sowie teils auch Selbstwirksamkeitserwartungen zwischen den Rollen im Bullying-Gefüge differenzieren, während Befürchtungen, sich selbst in Gefahr zu bringen oder die Lage zu verschlimmern, nicht von Bedeutung zu sein scheinen. Dies passt letztlich zur Empathie-Altruismus-Hypothese (Batson, 1987), die davon ausgeht, dass eine starke empathische Anteilnahme altruistisches Hilfeverhalten motiviert. Hervorzuheben ist, dass sich Außenstehende und Verstärker entgegen der Annahmen sehr zu ähneln scheinen. Die Frage danach, welche Merkmale relevant für die Entscheidung zwischen passivem und Bullying-verstärkendem Verhalten sind, bleibt somit vorerst offen. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass sich bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe nur mehr die Extremgruppen Verteidiger versus Täter unterscheiden, nicht aber die eigentlich im Fokus des Interesses stehenden Bystander-Rollen.

Ob sozial-kognitive und affektive Reaktionen möglicherweise die Geschlechts- und Stufenunterschiede im Rollenverhalten medieren, inwiefern sich die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen wechselseitig beeinflussen und ob die

Annahme eines sequenziellen Entscheidungsprozesses zutrifft, ist in weiteren Studien zu klären. So wäre durchaus auch ein alternatives Modell denkbar, indem es zu einer gegenseitigen Beeinflussung zwischen Einschätzung von persönlicher Verantwortung und Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten kommt und einer Rückwirkung dieser Einschätzungen auf die Interpretation der Situation. Personen, die keine eigenen Handlungsmöglichkeiten sehen, haben vermutlich auch ein geringeres Verantwortungsgefühl und wer sich nicht verantwortlich fühlt, sucht nicht forciert nach eigenen Möglichkeiten etwas zu tun. Schwache Verantwortungsgefühle und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung erleichtern eventuell Moral Disengagement. Zumindest die bivariaten Korrelationen zwischen den Skalen der SKARB-Fragebögen lassen Zusammenhänge in entsprechender Richtung erkennen und auch in den exploratorischen Faktorenanalysen gruppieren sich Empathie, Verantwortungsgefühl und Verteidiger-Selbstwirksamkeit oftmals auf einem gemeinsamen Faktor. Insgesamt stehen die Befunde weitgehend in Einklang mit den Annahmen des erweiterten Bystander-Intervention-Modells, doch ist dies nur als erster Hinweis zu werten. Limitationen und notwendige weiterführende Studien werden in den folgenden Kapiteln beleuchtet.

5.4 Stärken und Grenzen der Arbeit

Die umfängliche, theoretisch fundierte Untersuchung eines hochrelevanten Themas ist als deutliche Stärke des Projektes zu nennen. Teils konnte der Forschungsstand gefestigt, teils Forschungslücken geschlossen werden. Die Befunde sind aufschlussreich für die Konzeption oder Optimierung von Anti-Bullying-Programmen (siehe Abschnitt 5.6). Beschränkungen werden in der Stichprobe, den nicht abschließend validierten Instrumenten und dem querschnittlichen Design gesehen. Positive und nachteilige Aspekte des Projektes sollen im Folgenden näher erläutert werden.

5.4.1 Stärken der Arbeit

Ein klarer Vorzug der vorliegenden Arbeit ist die umfassende Betrachtung des Phänomens Bullying unter einem starken theoretischen Rahmen. In Anbetracht der Tatsache, dass digitale Medien aus dem Lebensalltag von Heranwachsenden nicht mehr wegzudenken sind (Leest & Schneider, 2017), fanden sowohl Schulbullying als auch Cyberbullying Berücksichtigung. Bullying wird als Gruppenphänomen verstanden und dementsprechend die gesamte Klasse einbezogen.

Das theoretische Fundament bildet dabei der Participant-Role-Ansatz zu Schulbullying von Christina Salmivalli (Salmivalli et al., 1996). Die postulierten Rollen wurden leicht modifiziert und auf Cyberbullying übertragen. Neben der für die Rollenzuordnung ausschlaggebenden und von außen beobachtbaren Verhaltensebene wurde auch die sozial-kognitive und affektive Ebene mit einbezogen. Dies bedeutet eine methodische Stärke, da das Verhalten dem Rollengedanken entsprechend über Peer-Nominierungen erfasst, die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying hingegen via Selbstbericht erfragt wurden. Gelegenheiten zur positiven Selbstdarstellung wurden somit zumindest für die Verhaltensebene umgangen und für die notwendigen Selbstberichtsdaten durch die Aufklärung über Freiwilligkeit und Anonymität sowie den Aufruf zu Ehrlichkeit so weit wie möglich minimiert. Außerdem konnte durch die Kombination von Selbst- und Fremdbbericht die auf die Methode zurückgehende geteilte Varianz reduziert werden (Casper et al., 2015; Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Die untersuchten mentalen Prozesse der in Bullying Involvierten, welche als relevant für das Bystander-Verhalten vermutet werden, wurden ebenfalls theoriegeleitet mit Bezug auf das Bystander-Intervention-Modell von Latané und Darley (1970) zusammengestellt.

Die Forschungsrelevanz des Themas ist dabei äußerst hoch. Bullying ist eine Problematik, die in einem Großteil der Klassen auftritt und auch Cyberbullying kommt in vielen Klassen vor. Da die Viktimisierung erkennbare negative Folgen für die Gesundheit hat und zu psychosozialen Problemen führt (Moore et al., 2017), ist es enorm wichtig Bullying zu verstehen, um Präventionsmaßnahmen optimieren zu können. Eine wesentliche Stellschraube ist dabei das Verhalten der Bystander von Bullying, welches in der vorliegenden Arbeit mit sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen in Zusammenhang gebracht wird. Dabei werden teils Aspekte aufgegriffen, die – wie Empathie, Moral Disengagement oder Verteidiger-Selbstwirksamkeit – bereits einen hohen Stellenwert in der Bullying-Forschung besitzen, für die jedoch bei einzelnen Rollen die Forschungslage recht heterogen ist (z. B. Moral Disengagement von Außenstehenden). Ergänzt werden weiterhin Aspekte, die vergleichsweise wenig beforscht sind. So gibt es kaum quantitative Studien, die das Verantwortungsgefühl von Verstärkern und Außenstehenden untersuchen, zur Verteidiger-Selbstwirksamkeit fehlen bislang Studien, die die aktiven Täter sowie im Kontext von Cyberbullying die Außenstehenden betrachten und zu Befürchtungen liegt zum jetzigen Zeitpunkt nur qualitative Forschung vor.

In dieser Hinsicht schließt die vorliegende Arbeit bestehende Forschungslücken und liefert spannende neue Erkenntnisse: (1) Verantwortungsgefühl beziehungsweise moralische Emotionen wie Scham und Schuldgefühle hängen eng mit

Empathie zusammen und scheinen ebenso wichtig für die eingenommene Rolle. (2) Opfer ähneln in vielerlei Hinsicht den Verteidigern oder umgekehrt formuliert: Verteidiger gleichen in ihren sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen den Opfern. Das heißt, wer die Situation ähnlich bewertet und empfindet wie die Opfer (jedoch einen höheren Status in der Klassengemeinschaft hat), der interveniert. (3) Täter und Verstärker schätzen ihre Möglichkeiten, etwas gegen Bullying tun zu können, als gering ein. Sie scheinen sich demnach nicht in einer mächtigen Position zu sehen, aus der heraus sie die Schikanen bei Belieben auch beenden könnten. Möglicherweise ist das schikanierende oder verstärkende Verhalten eher eine Strategie den eigenen Status zu sichern. (4) Die verschiedenen Rollen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Befürchtungen vor negativen Konsequenzen des Eingreifens, obgleich dies in vielen qualitativen Studien als Grund für die Passivität genannt wurde. Die Items zu Befürchtungen werden in dieser Studie generell kaum bejaht. Festgehalten werden kann jedoch, dass Verteidiger sich nicht weniger vor negativen Konsequenzen fürchten als Außenstehende und Verstärker. Es scheinen also nicht die erwarteten Kosten ausschlaggebend für das gezeigte Verhalten, sondern vielmehr das Ausmaß an Empathie und Verantwortungsgefühl.

Neben diesem Hauptfokus auf die mentalen Reaktionen wurden auch Forschungslücken zu Leistungsunterschieden und Unterschieden im soziometrischen Status der Bystander-Rollen – insbesondere bei Cyberbullying – geschlossen. Zur schulischen Leistung von Bystandern bei Schulbullying gab es bisher kaum Forschung und zur schulischen Leistung der Cyberbystander sind keine Studien bekannt. Die vorliegende Studie bestätigt die Erwartung, dass die Verteidiger bei Schulbullying einen besseren Notenschnitt erzielen als Täter, Verstärker und Täter-Verstärker. Verteidiger und Außenstehende zeigen sich ähnlich leistungsstark. Keine Leistungsunterschiede fanden sich in dieser Studie hingegen zwischen den Rollen bei Cyberbullying, was möglicherweise jedoch an der kleineren Stichprobe liegen könnte.

Während der soziometrische Status bei den Schulbullying-Rollen oft untersucht wurde, ist dies die erste Studie, die umfassende Befunde zu Cyberbullying präsentiert. Bei der Kontrastierung der Rollen erweist sich Ablehnung als prädiktiv für die Cyberopfer-Rolle und insbesondere Popularität als prädiktiv für die Cyber Täter-Rolle (jeweils gegenüber Cyberaußenstehenden). Für die Differenzierung zwischen den Bystander-Rollen (Cyberverstärker und Cyberverteidiger gegenüber Cyberaußenstehenden) ist keine der soziometrischen Variablen prädiktiv, obgleich sich bivariat für Cyberverstärker ein negativer Zusammenhang mit Ablehnung und für Cyberverteidiger ein positiver Zusammenhang mit Zuneigung zeigt. Zusammengefasst scheint der soziometrische Status also auch

für Cyberbullying mit Viktimisierung und Täterschaft assoziiert, möglicherweise jedoch weniger mit den Bystander-Rollen. Auch dies müsste anhand einer größeren Stichprobe bestätigt werden.

5.4.2 Grenzen der Arbeit

Selbstverständlich hat die vorliegende Studie auch Limitationen. Für die einzelnen Rollen konnten – insbesondere bei Cyberbullying – relativ wenige Vertreter identifiziert werden, weshalb die verfügbare Stichprobe zur Charakterisierung recht klein und die Teststärke dementsprechend gering ausfiel. Dies war letztlich der Tatsache geschuldet, dass es bislang keine Versuche gab, die Rollen bei Cyberbullying mittels Peer-Nominierung zu erfassen. Für Cyberbullying gibt diese Arbeit nun zumindest eine erste Vorstellung darüber, wie oft sich Bullying in der Klassengemeinschaft auch auf den Cyberkontext erstreckt und wie viele Klassenmitglieder bei Cyberbullying in einer klaren Rolle gesehen werden. Generell war die Vorgehensweise bei der Identifikation der Rollen vergleichsweise streng – sowohl hinsichtlich der Definition von Bullying, welche neben Schädigungsabsicht auch Machtungleichgewicht und Wiederholungscharakter (mindestens wöchentlich über mehrere Wochen) umfasste, als auch hinsichtlich des Zuordnungskriteriums von mindestens drei Nominierungen. Dementsprechend ist es durchaus plausibel, dass die Prävalenzzahlen geringer ausfallen als in bisherigen Studien. Damit einher gehen allerdings eingeschränkte Analysemöglichkeiten. So wurden die interessierenden Variablen oftmals nur separat betrachtet und mögliche Interaktionen nicht untersucht. Auch wurde aufgrund der geringen Fallzahlen nicht zwischen reinen Rollen bei Schulbullying, reinen Rollen bei Cyberbullying sowie kontextübergreifenden Rollen differenziert. Aufgrund hoher Überlappungen der Rollen in beiden Kontexten, ist nicht auszuschließen, dass die Befunde zu den Rollen bei Cyberbullying teils auch auf die Rollen im schulischen Kontext zurückgehen. Dementsprechend besteht die Notwendigkeit, die Befunde an einer größeren, möglichst repräsentativen Stichprobe zu validieren und erweitern. Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, deren Repräsentativität nicht gesichert ist. Zwar wurde darauf geachtet verschiedene Schulformen und mehrere Klassenstufen einzubeziehen, doch entspricht die proportionale Zusammensetzung der Schularten nicht der deutschen Schullandschaft (Statistisches Bundesamt, 2018). Dies mag ebenfalls einen Einfluss auf die gefundenen Prävalenzen haben, doch ist zunächst nicht davon auszugehen, dass dies etwas an den identifizierten intrapsychischen Zusammenhängen ändert.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage in dieser Arbeit war die Entwicklung neuer Instrumente notwendig, da bislang kein Peer-Nominierungs-Instrument für die Bystander-Rollen bei Cyberbullying vorlag und kein Fragebogen, der die interessierenden sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen im konkreten Bezug auf Schul- und Cyberbullying abfragt. Bei der Entwicklung der Fragebögen wurden viele Punkte berücksichtigt: Die Inhaltsvalidität wurde durch eine ausgiebige Literaturliteraturarbeit angestrebt; die Durchführungsobjektivität wurde weiterhin durch die intensive Schulung der Erhebungspersonen sowie die ausführlichen Instruktionen gesichert; die internen Konsistenzen waren zufriedenstellend bis gut. Nichtsdestoweniger stehen einige Qualitätsprüfungen noch aus: Kriteriumsvalidität und konvergente Validität für die SKARB-Fragebögen könnten durch den Abgleich mit etablierten Instrumenten zur Erfassung von Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeit geprüft werden, obgleich bei diesen nur teilweise ein konkreter Bezug zu Bullying hergestellt wird und meist eine Übersetzung ins Deutsche notwendig wäre. Für das Role-Grid könnten zur Einschätzung der Kriteriumsvalidität zusätzlich Interviews beispielsweise durch Schulpsychologen hilfreich sein. Weiterhin sollte zunächst die Retest-Reliabilität festgestellt werden, bevor die Instrumente für längsschnittliche Untersuchungen und Interventionsstudien eingesetzt werden können. Für diesen Fall wäre auch die Ausarbeitung eines detaillierten Testmanuals sowie die Bereitstellung von Normwerten notwendig. Außerdem sollte die Messinvarianz beider Instrumente für die Geschlechter und für verschiedene Klassenstufen geprüft werden.

Die bereits als Stärke genannte Methode der Peer-Nominierung entspricht zwar dem Rollengedanken und ermöglicht eine Reduktion der methodisch bedingten geteilten Varianz, muss jedoch gleichzeitig auch als Grenze anerkannt werden. Berücksichtigt wurden in dieser Studie nur Verhaltensweisen, die von Klassenmitgliedern beobachtet und benannt werden konnten. Dies bedeutet zum einen, dass subtile und verdeckte Handlungen kaum erfasst werden und zum anderen, dass auch der Ruf eines Klassenmitgliedes ausschlaggebend für die identifizierte Rolle ist (Casper et al., 2015). Das Vorgehen tut somit der Zielsetzung genüge, die nach außen hin sichtbaren Rollen mit den inneren persönlichen Reaktionen in Zusammenhang zu bringen. Bei Betrachtung der Befunde muss jedoch ebendiese Einschränkung bedacht werden, dass nur ein Fragment der Bullying-Involvierung – nämlich die innerhalb der Klasse beobachtbare – abgebildet wird.

Schlussendlich muss an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass das erweiterte Bystander-Intervention-Modell für Bullying zwar zur

Herleitung der Hypothesen genutzt wurde, nicht aber das komplette Modell überprüft wurde. So wurden nur die für die Stufenübergänge als relevant erachteten sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen erhoben, nicht aber, ob die einzelnen Stufen erreicht wurden. Die mentalen Reaktionen wurden zunächst einzeln mit den Rollen in Verbindung gebracht. Weiterführende Studien sollten umfangreicher nachprüfen, welche der Variablen bei gemeinsamer Betrachtung ausschlaggebend für die Vorhersage der Rollen sind. Zudem sind längsschnittliche Studien notwendig, um die Entwicklung von Rollenverhalten und mentalen Reaktionen auf Bullying nachzuzeichnen und eine Idee von der Wirkrichtung zu erhalten. Gleichwohl das Modell davon ausgeht, dass die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen bestimmen, welche Rolle eingenommen wird, lässt die vorliegende Querschnittstudie keinen solchen Kausalschluss zu. Ebenso denkbar ist anhand der Befunde, dass die eigene Rolle das Denken und Fühlen hinsichtlich der Bullying-Situation prägt. Aus dem Streben nach Konsistenz heraus, könnte schikanierendes oder passives Verhalten nachträglich durch Moral-Disengagement-Strategien, durch mangelnde Fähigkeiten oder durch Ängste gerechtfertigt werden (im Sinne des Hinzufügens einer konsonanten Kognition zur Reduktion kognitiver Dissonanz, siehe dazu auch Festinger, 1957). Umgekehrt könnte prosoziales und damit sozial erwünschtes Verhalten Moral Disengagement unnötig machen, der Kontakt zum Opfer könnte die Empathie fördern und ein erfolgreiches Eingreifen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken. Bisherige Studien mit mehreren Messzeitpunkten oder einem experimentellem Design liefern jedoch Hinweise darauf, dass Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen einen Einfluss auf späteres aggressives oder prosoziales Verhalten oder die Verhaltensabsicht haben (Bandura et al., 2003; Barlińska et al., 2018; Doramajian & Bukowski, 2015; Obermaier et al., 2016; Thornberg et al., 2019; Van der Graaff et al., 2018). Zusammenfassend betrachtet weist das vorliegende Projekt somit einige Stärken, doch auch gewisse Schwachstellen und Grenzen auf, die es in künftigen Studien zu überwinden gilt.

5.5 Forschungsausblick

Aus den Schwächen und Grenzen einer Studie lassen sich immer auch Implikationen für die zukünftige Forschung ableiten. Die forschungsbezogenen Implikationen, welche aus der vorliegenden Arbeit resultieren, lassen sich entsprechend dem Aufbau der Arbeit in drei Bereiche untergliedern: (1) Vertiefende Forschung zum Verhalten der Bystander und zu den eingenommenen Rollen, (2) vertiefende Forschung zu den mentalen Reaktionen der Bystander auf das Bullying-Geschehen

und (3) vertiefende Forschung zum Zusammenhang zwischen behavioraler, kognitiver und affektiver Ebene.

5.5.1 Forschungsausblick zu Bystander-Verhalten und Participant Roles

In diesem Projekt fiel die Entscheidung letztendlich auf Peer-Nominierungs-Daten und ein absolutes Kriterium zur Bestimmung der Rollen. Eine weitere Erforschung verschiedener Informanten und Kriterien auch hinsichtlich möglicher Validierungskriterien wäre wünschenswert. Besonders vielversprechend scheint in diesem Zusammenhang eine Untersuchung mittels latenter Klassenanalyse. Zum einen zeichnete sich in den Faktorenanalysen des RoleGrid anhand der Residualkovarianzen eine Untergliederung nach physisch-materiellem und relational-ausgrenzendem Verhalten ab, welche sich möglicherweise auch in Subgruppen der latenten Klassenanalyse zeigen würde. Zum anderen wurden in der vorliegenden Studie Rollen bei Schulbullying a priori von Rollen bei Cyberbullying getrennt: Es wurden separate Analysen für beide Kontexte gerechnet. In einer latenten Klassenanalyse bestünde die Möglichkeit zu ergründen, inwiefern eine solche Unterteilung überhaupt sinnvoll ist, das heißt ob sich eigene Klassen für reine Schulrollen und reine Cyberrollen ergeben oder ob sich auch oder ausschließlich kontextübergreifende Rollen zeigen. Weiterhin wäre es sinnvoll, zusätzlich zu den Peer-Nominierungen Selbstberichtsdaten hinzuzuziehen, um die jeweiligen Schwächen einer Informationsquelle zu kompensieren (Volk et al., 2017). Zudem wäre denkbar, dem Opfer – identifiziert durch Selbst- und/oder Fremdbbericht – ein höheres Gewicht bei der Benennung der übrigen Rollen einzuräumen (vgl. auch Jones et al., 2015). Im Zusammenhang mit selbstberichtetem Rollenverhalten wäre darüber hinaus interessant abzufragen, welche Handlungen offen und welche verdeckt erfolgen. Es ist zu erwarten, dass insbesondere die bewusst offen gezeigten Verhaltensweisen eine hohe Korrelation mit den Peer-Nominierungen aufweisen.

Ferner könnten zukünftige Erhebungen – unabhängig von Selbst- oder Fremdbbericht – dahingehend differenzieren, ob das Bystander-Verhalten im Offline- oder Online-Kontext gezeigt wurde. Die hiesige Untersuchung unterscheidet bei den Bystander-Rollen nicht danach, ob das Bystander-Verhalten offline oder online gezeigt wurde. Es wurden die Bystander-Rollen bei Schulbullying und die Bystander-Rollen bei Cyberbullying erfasst, nicht aber, ob das entsprechende Verhalten im selben Kontext gezeigt wird. So könnte es sein, dass eine Schülerin online verunglimpft wird und der Täter dafür anerkennende Kommentare in der

Schulpause erhält. Umgekehrt könnte es ebenfalls sein, dass ein Schüler in der Schule schikaniert wird, der Verteidiger aber nur online aktiv wird (z. B. indem er oder sie den Täter anschreibt). Weitere Untersuchungen können Aufschluss darüber geben, ob eine solche Dichotomisierung im Zuge von Peer-Nominierungen sinnvoll ist. Sarmiento et al. (2019) erfassten das Bystander-Verhalten bei Cyberbullying über Selbstbericht und nahmen dabei eine Differenzierung vor, ob das Bystander-Verhalten ebenfalls online oder offline erfolgt. Ihre Daten zeigen eine hohe Korrelation zwischen den Verhaltensweisen in beiden Kontexten. Für die Bystander von Schulbullying wurde bislang noch nie erfasst, ob diese gegebenenfalls auch über digitale Medien aktiv werden. Bereits Price et al. (2014) wiesen darauf hin, dass die Übergänge von Offline- und Online-Kontext fließend sind und das Zusammenspiel von Offline- und Online-Verhalten komplex ist (siehe auch Abschnitt 1.2.3). Dementsprechend interessant wäre die genauere Quantifizierung, wie häufig das Bystander-Verhalten tatsächlich in einem anderen Kontext abläuft beziehungsweise wahrgenommen wird als die ursprünglichen Schikanen und ob eine derartige Unterteilung der Kontexte dementsprechend sinnvoll scheint.

Künftige Forschung könnte des Weiteren eine differenziertere Betrachtung prosozialer Verhaltensweisen im Kontext von Bullying vornehmen. Nicht nur eine Unterteilung zwischen offenem und verdecktem sowie offline oder online gezeigtem Verhalten ist hier relevant. Im RoleGrid wurden jegliche Verhaltensweisen, die dem Opfer zugutekommen oder sich gegen das Bullying richten in der Verteidiger-Rolle zusammengefasst. Tatsächlich verteidigendes Verhalten, bei dem der Bully konfrontiert wird, sollte jedoch möglicherweise von tröstendem Verhalten, das sich an das Opfer richtet, und hilfesuchendem Verhalten bei Erwachsenen unterschieden werden, da insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen und Befürchtungen je nach Art des helfenden Verhaltens unterschiedlich ausfallen dürften (vgl. auch Macháčková et al., 2013). Unterschiedliche Ausdifferenzierungen finden sich bei Trach et al. (2010), Graeff (2014), Reijntjes et al. (2016), Pronk, Olthof, Goossens und Krabbendam (2019), Lambe und Craig (2020) sowie Moxey und Bussey (2020). Diese richten sich unter anderem danach, an wen das prosoziale Verhalten gerichtet ist (Täter, Opfer oder Erwachsene), ob es sich direkt oder indirekt zuträgt (konfrontierend vs. tröstend-hilfend) und ob es konstruktiv oder aggressiv erfolgt. Erste Befunde deuten darauf hin, dass diese unterschiedlichen Verhaltensweisen gegen Bullying auch differenziell mit Geschlecht, soziometrischem Status, Motiven, sozialen Kompetenzen sowie Moral Disengagement assoziiert sind (Lambe & Craig, 2020; Moxey & Bussey, 2020; Pronk et al., 2019; Reijntjes et al., 2016). Dementsprechend anbieten würde sich auch eine differenzielle Analyse verschiedener

Verteidigertypen hinsichtlich Empathie, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Befürchtungen.

5.5.2 Forschungsausblick zu den sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen

Auch hinsichtlich der mentalen Reaktionen auf die Bullying-Situation bieten sich eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für die weitere Erforschung. Dazu gehört zunächst eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Konstrukte hinsichtlich möglicher Subfacetten. In dieser Arbeit wurden Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitserwartungen nicht weiter untergliedert, obgleich entsprechende theoretische und empirische Anhaltspunkte vorliegen. Künftige Studien könnten sich eingehender mit einzelnen Reaktionen befassen und ergründen, ob es beispielsweise auch im Zusammenhang mit Bullying sinnvoll ist, zwischen kognitiver und affektiver *Empathie* sowie empathischer Anteilnahme zu unterscheiden. Pozzoli et al. (2017) weisen zudem auf eine weitgehend vernachlässigte Facette der Empathie hin: empathischer Ärger als Reaktion auf moralische Verstöße.

Bei *Moral Disengagement* böte sich eine Konzentration auf die acht Strategien an (siehe Abschnitt 1.4.3). Mit der Moral Disengagement in Bullying Scale (MDBS) gelingt eine Differenzierung und es zeigen sich differenzielle Zusammenhänge einzelner Facetten mit schikanierendem und verteidigendem Verhalten (Thornberg & Jungert, 2014). Passives Verhalten wurde in dieser Hinsicht jedoch noch nicht betrachtet. Eine weitere Überlegung wäre, ob eine Unterscheidung zwischen Moral Disengagement hinsichtlich schikanierendem Verhalten und Moral Disengagement hinsichtlich passivem Verhalten möglich und sinnvoll ist. Im SKARB wurde bewusst offengelassen, welches Verhalten die Bystander zeigen, im MDBS hingegen sind fast alle Items mit Bezug auf schikanierendes Verhalten formuliert (z. B. es sei in Ordnung, jemanden zu schikanieren, um seine Freunde zu schützen; jemanden zu hänseln sei immer noch besser als zu prügeln). Parallele Formulierungen mit Bezug auf passives Verhalten sind oftmals denkbar (z. B. es sei in Ordnung, den Vorfall zu ignorieren, um sich nicht selbst in Schwierigkeiten zu bringen; sich herauszuhalten sei immer noch besser als mitzumachen). Bei der Betrachtung des Entscheidungsprozesses stellt sich weiterhin die Frage, ob Moral Disengagement in Bullying-Situationen durch eine weitere Facette ergänzt werden könnte: die Leugnung eigener Einflussmöglichkeiten. Die Situation als unveränderbar darzustellen und auf unkontrollierbare Ursachen zu attribuieren, könnte ein weiterer

Mechanismus sein, sich von seinen moralischen Standards zu lösen. Seitens der Täter könnten dies Aussagen oder Gedankengänge sein wie „Ich kann da auch nichts für, ich bin halt so, ich kann das nicht kontrollieren!“; seitens der Bystander „So ist es halt, da kann man eh nichts dran ändern“. Im normativen Entscheidungsmodell des Altruismus (Schwartz & Howard, 1981) werden Abwehrmechanismen gegen das Gefühl moralischer Verpflichtung beschrieben, welche den Moral-Disengagement-Mechanismen sehr nahe kommen, aber eben Passivität statt Fehlverhalten rechtfertigen. Zu diesen zählt auch die Leugnung effektiver Handlungsmöglichkeiten oder der eigenen Fähigkeit etwas zu unternehmen. Moral Disengagement ließe sich also womöglich auch entlang des Entscheidungsprozesses gliedern und jeweils als Gegenspieler zu prosozialen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen konzipieren: Mechanismen, die dem Erkennen der Notsituation und des Handlungsbedarfs entgegenstehen (Verharmlosung/ Beschönigung sowie Rechtfertigung/Schuldzuweisung als Antagonisten zu Empathie und Mitgefühl), Mechanismen, die der Übernahme von Verantwortung entgegenstehen (Abweisung/Diffusion von Verantwortung als Antagonisten zu moralischen Emotionen) sowie Mechanismen, die der Handlungsabsicht entgegenstehen (unkontrollierbare Attribution als Antagonist zu Verteidiger-Selbstwirksamkeit). Die Residualkovarianzen der Moral-Disengagement-Items im SKARB deuten in diese Richtung, doch wäre für haltbare Aussagen mehr Forschung notwendig.

In Hinblick auf *Verantwortungsgefühl und moralische Emotionen* wäre ebenfalls eine differenziertere Betrachtung hilfreich. Auch hier könnte eine Unterscheidung zwischen schikanierendem und passivem Verhalten getroffen werden. Sieht ein Heranwachsender sich verantwortlich dafür, sich selbst sozialverträglich zu verhalten, oder auch dafür, andere dazu anzuhalten? Der Versuch zwischen Schuldgefühlen wegen Vergehen (transgressive guilt) und Schuldgefühlen aufgrund von Inaktivität (guilt for inaction) zu differenzieren, gelingt jedoch bei Thornberg et al. (2015) nicht. Weiterhin könnten Schuld- und Schamgefühle separat betrachtet werden, da diese möglicherweise unterschiedliche Verhaltensimplikationen haben (Roos et al., 2014). Auch wäre es angemessen, klarer zwischen Verantwortungsübernahme als Schritt im Bystander-Intervention-Modell und moralischen Emotionen als deren Prädiktor zu differenzieren. Verantwortungsgefühl und moralische Emotionen wurden in den SKARB-Fragebögen vermischt und müssten gegebenenfalls differenziert werden. Grundsätzlich geht diese Arbeit wie viele vorige Arbeiten von einem Zusammenhang zwischen Verantwortungsbewusstsein und moralischen Emotionen aus (Caprara et al., 2001; Menesini et al., 2003; Menesini & Camodeca, 2008; Roberts et al., 2014). Weitere empirische Untersuchungen dieser Annahme scheinen jedoch erforderlich.

Die Erfassung der *Verteidiger-Selbstwirksamkeit* erfolgt im SKARB verknüpft mit dem Wissen zu möglichen Interventionen. Die Interventionsmöglichkeiten werden bewusst nicht vorgegeben, da sie im realen Entscheidungsprozess auch selbst generiert werden müssen. Gewinnbringend wären nichtsdestoweniger Überlegungen und Forschungsversuche, wie Wissenskomponente und Selbstwirksamkeitserwartung voneinander getrennt erfasst werden können. Abgesehen davon würde sich eine differenzierte Abfrage der Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich verschiedener Formen prosozialen Verhaltens (z. B. Täter konfrontieren, Opfer trösten, Hilfe holen; siehe Abschnitt 5.5.1) anbieten.

Für alle sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying gilt es, die Entwicklung über Kindheit und Jugend hinweg in längsschnittlichen Untersuchungen nachzuvollziehen. Zu allgemeiner Empathie sowie allgemeinem Moral Disengagement liegen entsprechende Längsschnittstudien vor, die einen Anstieg von Empathie und ein Absinken von Moral Disengagement verzeichnen (Allemand et al., 2015; Olweus & Endresen, 1998; Paciello et al., 2008; Van der Graaff et al., 2014). Dies steht jedoch im Widerspruch zu den querschnittlichen Befunden dieser Studie, dass Empathie negativ mit Alter und Klassenstufe zusammenhängt und Moral Disengagement positiv mit Alter assoziiert ist und zumindest deskriptiv in den höheren Klassenstufen höher ausfällt. Da dies im querschnittlichen Design auch auf Kohorteneffekte zurückgehen könnte, sind längsschnittliche Untersuchungen notwendig, um festzustellen, ob sich Empathie für Opfer von Bullying sowie auf Bullying bezogenes Moral Disengagement tatsächlich anders entwickeln als die allgemeinen Konstrukte. Theoretisch wäre eine Desensibilisierung hinsichtlich Bullying im Laufe der Schulzeit denkbar. Verantwortungsübernahme und moralische Emotionen wurden im Vergleich zu Empathie und Moral Disengagement recht wenig untersucht. Die querschnittlichen Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen im Einklang mit Längsschnittuntersuchungen (Raffaelli et al., 2018; Wray-Lake et al., 2016) keine oder negative Assoziationen mit Alter und Klassenstufe. Aufschlussreich wären zunächst vor allem qualitative Studien, um herauszufinden, wofür Kinder und Jugendliche sich selbst als verantwortlich betrachten und wen sie in verschiedenen Bereichen noch als verantwortlich sehen. Weitere Studien sollten sich der Entwicklung von Verantwortungsgefühl für eine positive und gewaltfreie Klassengemeinschaft sowie der Entwicklung von moralischen Emotionen im Schulalter widmen. Auch die Überzeugung etwas gegen das Bullying ausrichten zu können, ist in der querschnittlichen Betrachtung in höheren Klassenstufen geringer ausgeprägt. Längsschnittliche Untersuchungen sollten klären, ob es zu einer Art Desillusionierung kommt, in dem Sinne, dass Kinder recht optimistisch ihre Schullaufbahn starten, doch im Laufe dessen immer weniger Möglichkeiten

sehen beziehungsweise sich immer weniger zutrauen, etwas gegen das Bullying zu tun. Ebenso interessant wäre es, die Veränderung von Befürchtungen vor negativen Konsequenzen des Helfens im Laufe der Schulzeit zu untersuchen, wenngleich diese in der vorliegenden Studie nicht mit den Rollen zusammenhing. Die Untersuchung der Entwicklung der mentalen Reaktionen auf Bullying ist vor allem wichtig, um die zeitliche Planung von Förder- und Präventionsmaßnahmen begründen zu können.

Neben der normativen Entwicklung der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying im Laufe der Schulzeit sollte ein besonderer Fokus auf möglichen Einflussfaktoren liegen, um Ansatzpunkte für die Förderung zu finden. Hierbei sind folgende Fragen von besonderem Interesse: Welche Aspekte der Schulgestaltung oder Lehrer-Schüler-Interaktion tragen dazu bei, dass sich Kinder und Jugendliche zu empathischen und verantwortungsbewussten Individuen entwickeln? Wie können Moral-Disengagement-Strategien entkräftet werden? Welche Maßnahmen sind nötig, um ihre Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken und ihnen Ängste zu nehmen?

Weiterführende Studien könnten schließlich eruieren, ob es weitere relevante sozial-kognitive und affektive Reaktionen auf Bullying gibt, welche in dieser Studie keine Beachtung fanden. Aufschlussreich wäre zudem, den Fokus auch einmal auf die Lehrkräfte zu legen. Zu Empathie und Selbstwirksamkeitserwartungen liegen diesbezüglich bereits Studien vor (Fischer, John & Bilz, 2020; Murphy, Tubritt & O'Higgins Norman, 2018; Yoon, 2004). Doch inwiefern sehen Lehrkräfte es in ihrem Verantwortungsbereich, Maßnahmen gegen Bullying zu ergreifen? Greifen auch sie zuweilen auf Moral-Disengagement-Strategien zurück oder fürchten negative Ergebnisse des Eingreifens? Darüber hinaus könnten die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auch auf andere Vorfälle bezogen werden (z. B. Vandalismus, Substanzmissbrauch, Hate-Speech) oder bei Bullying in anderen Kontexten (z. B. Arbeitsplatz oder Gefängnis) beziehungsweise anderen Altersgruppen (z. B. Kindergarten, Grundschule) untersucht werden.

5.5.3 Forschungsausblick zum erweiterten Bystander-Intervention-Modell

Ein wesentliches Anliegen zukünftiger Forschung zum erweiterten Bystander-Intervention-Modell sollte die gemeinsame Betrachtung der sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen zur Vorhersage des Rollenverhaltens sein. Fokus dieser Studie lag zunächst auf dem Rollenvergleich hinsichtlich der einzelnen Reaktionen. Bei gemeinsamer Betrachtung aller Reaktionen zur Vorhersage von Verteidiger-

oder Verstärker-Rolle jeweils gegenüber der Außenstehenden-Rolle zeigte sich jedoch einzig Moral Disengagement negativ prädiktiv für die Rolle des Cyberverteidigers. Aufgrund der geringen Schülerzahlen in den Bystander-Rollen sollten weitere Analysen mit größeren Stichprobengrößen, gegebenenfalls auch durch Nutzung kontinuierlicher Variablen für das Bystander-Verhalten, überprüfen, ob sich die Befunde replizieren lassen. Interessant ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, ob einzelne Reaktionen besonders relevant sind oder ob es auf die Konstellation der Reaktionen ankommt. Laut erweitertem Bystander-Intervention-Modell sollte die Konstellation ausschlaggebend sein und dementsprechend eine Fünffachinteraktion vorliegen: Verteidiger ist nur, wer hohe Empathie *und* wenig Moral Disengagement *und* viel Verantwortungsgefühl *und* starke Selbstwirksamkeitserwartungen *und* geringe Befürchtungen aufweist. Allein Empathie *oder* wenig Moral Disengagement *oder* Verantwortungsgefühl *oder* Selbstwirksamkeitsüberzeugung *oder* wenig Befürchtungen (Haupteffekte) reichen nicht aus. Demgegenüber stehen Theorien, die *eine* der Reaktionen in den Mittelpunkt stellen (z. B. Empathie bei Empathie-Altruismus-Hypothese von Batson 1981; 2011; moralische Emotionen bei normativem Entscheidungsmodell von Schwartz & Howard, 1981).

Eng mit der Frage, ob einzelnen Reaktionen mehr Relevanz zukommt als anderen, ist auch die Frage verknüpft, inwiefern die Reaktionen untereinander zusammenhängen (vgl. Abschnitt 5.3.2). Auch dies könnte Gegenstand künftiger Forschung sein. Das Bystander-Intervention-Modell betrachtet die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying als eigenständige Einflussfaktoren und trifft keine Annahmen über mögliche Zusammenhänge. Da die bivariaten Korrelationen jedoch deutliche Zusammenhänge offenbaren, wäre wichtig zu ergründen, inwiefern die Reaktionen jeweils einen abgrenzbaren Einfluss auf das Rollenverhalten haben oder sich gegenseitig beeinflussen und so teils nur einen mittelbaren Einfluss haben. Beispielsweise könnte Empathie durch ein verringertes Moral Disengagement oder Moral Disengagement durch ein reduziertes Empathieempfinden wirken. Auch könnte das Verantwortungsgefühl durch Empathie und Moral Disengagement bedingt sein und deren Einfluss auf das Verhalten mediiieren. Dies wirft wiederum die Frage auf, ob die Annahme einer sequenziellen Abfolge durchgängig haltbar ist (vgl. Abschnitt 5.3.2). So ist fraglich, ob die wahrgenommene Selbstwirksamkeit wirklich erst nach der Verantwortungsübernahme relevant wird. Nicht unwahrscheinlich scheint, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Befürchtungen eine Rückwirkung auf die Verantwortungsübernahme haben (vgl. auch Kaschner, 2016). Im normativen Entscheidungsmodell des Altruismus stellt die Leugnung der eigenen Fähigkeit einen Abwehrmechanismus zur Reduktion des Gefühls moralischer Verpflichtung dar

(Schwartz & Howard, 1981). Wer sich selbst als machtlos erlebt, fühlt sich vermutlich weniger verantwortlich und auch wer annimmt sich selbst in Gefahr zu bringen, hat eine Rechtfertigung für Inaktivität und empfindet dementsprechend weniger Gewissensbisse.

Neben der Frage, wie die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen zusammenhängen und welchen individuellen Beitrag zur Erklärung des Rollenverhaltens sie leisten, könnten zukünftige Studien sich auch auf die Prüfung der Stufen sowie deren Prädiktoren konzentrieren. Dafür wäre eine separate Erfassung der Stufen notwendig, welche in dieser Arbeit nicht erfolgte. Stufe eins, ob die Situation bemerkt wurde, kann daraus abgeleitet werden, ob Opfer-Nominierungen vorgenommen wurden oder vereinfacht aus einer dichotomen Frage danach, ob es in der Klasse jemanden gibt, der immer wieder von Klassenmitgliedern verbal oder körperlich angegriffen, ausgegrenzt oder schlecht gemacht wird. Stufen zwei bis vier ließen sich mit weiteren dichotomen Fragen angehen: (2) Sollte jemand etwas dagegen tun?, (3) Solltest du selbst etwas dagegen tun? und (4) Hast du dir fest vorgenommen etwas dagegen zu tun? Die letzte Stufe, also die tatsächliche Intervention, ließe sich wiederum durch die erhaltenen Peer-Nominierungen für die Verteidiger-Rolle sowie das selbstberichtete, möglicherweise verdeckte Verteidiger-Verhalten messen. Für die Stufen zwei bis vier könnte folglich getestet werden, ob die angenommenen sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen prädiktiv für die Bejahung der jeweiligen Frage sind. Interessant wäre es auch festzustellen, was für die Umsetzung der Intention (Stufe vier zu fünf) notwendig ist. Weiterhin könnte geprüft werden, ob die Stufen aufeinander aufbauen (Fragen zu höheren Stufen sollten nur bejaht werden, wenn auch die vorigen Fragen bejaht wurden) und ob sich das Antwortmuster erwartungsgemäß zwischen den Rollen unterscheidet (nur Verteidiger bejahen alle vier Fragen; Außenstehende verneinen Fragen drei und vier; Verstärker verneinen bereits Frage zwei, möglicherweise sogar schon Frage eins, sowie alle folgenden Fragen).

Hochspannend wäre es, im nächsten Schritt auch weitere Einflussfaktoren mit einzubeziehen. Die bisherige Forschung zum Verhalten der Bystander in Bullying-Vorfällen fokussiert vier Bereiche von Prädiktoren: (1) individuelle Merkmale wie Geschlecht, Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten, (2) Merkmale des Vorfalls wie der Schweregrad oder der Kontext, (3) soziale Bedingungen wie Beziehungen zu den übrigen Beteiligten oder Normen sowie (4) die Interpretation und gefühlsmäßigen Reaktionen auf den Vorfall. Es ist anzunehmen, dass letztere durch Eigenheiten von Person, Vorfall und sozialen Umständen bedingt sind (siehe Abbildung 5.1). Künftige Forschung sollte herausfinden, ob beispielsweise Geschlechtsunterschiede, Unterschiede zwischen Schul- und Cyberbullying oder der Einfluss von Beziehungen

und Normen über die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen vermittelt werden. Als soziale Bedingungen sollten insbesondere auch Prädiktoren auf Klassen- oder Schulebene wie das Schulklima, die Klassenführung, herrschende Normen sowie Ausprägung der Klassenhierarchie berücksichtigt werden. Die schematische Darstellung in Abbildung 5.1 kann einen Orientierungsrahmen für weitere Forschungsprojekte darstellen. Andererseits wäre natürlich auch denkbar, dass die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen als Moderator wirksam werden oder dass individuelle Merkmale wie Geschlecht oder Alter den Zusammenhang zwischen mentalen Reaktionen und Verhalten moderieren. Gelten beispielsweise dieselben Zusammenhänge für Jungen und Mädchen? Dies gilt es empirisch zu prüfen.

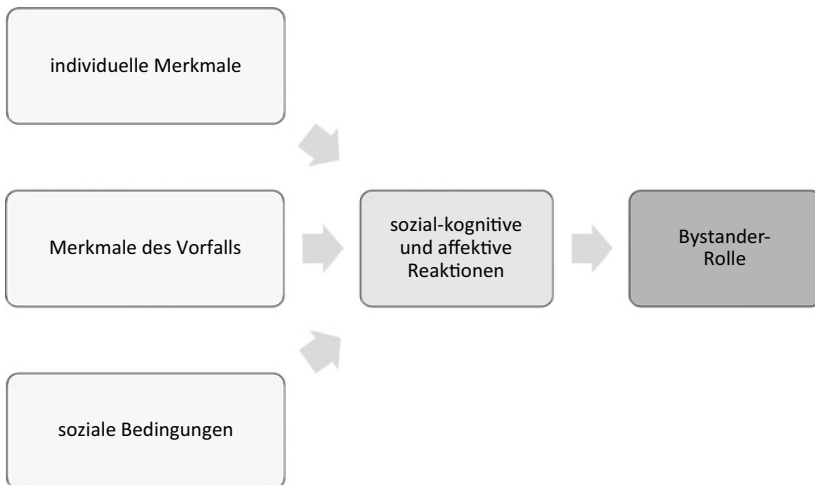


Abbildung 5.1 Potenzielle Einflussfaktoren auf die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen bei einem Bullying-Vorfall und die daraus resultierende Rolle

Schließlich erwächst aus dem querschnittlichen Design der vorliegenden Arbeit die Notwendigkeit einer Prüfung der Kausalrichtung. Obgleich das Modell und bisherige Befunde davon ausgehen lassen, dass die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen bestimmen, welches Verhalten gezeigt wird, ist auch die umgekehrte Einflussrichtung nicht ausgeschlossen. Da eine experimentelle Manipulation der interessierenden Variablen kaum möglich ist, sind längsschnittliche Untersuchungen von Interesse. Im Optimalfall sollten neu zusammengesetzte

Klassen (bspw. direkt nach dem Wechsel von Grundschule zur weiterführenden Schule) untersucht werden, in denen sich die Rollen noch nicht gefestigt haben. Diese könnten über ein Schuljahr hinweg mehrfach befragt werden, um festzustellen, inwiefern die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying-Ereignisse die später eingenommenen Rollen vorherzusagen vermögen.

5.6 Implikationen für die Praxis

Aktuelle Metaanalysen zu Evaluationen von Anti-Bullying-Programmen bestätigen deren Wirksamkeit, deuten jedoch auch darauf hin, dass die Effektstärken nicht sonderlich groß ausfallen (Gaffney, Farrington & Ttofi, 2019; Ng, Chua & Shorey, 2020) und dass die langfristige Wirksamkeit nicht gesichert ist (Cantone et al., 2015). Dementsprechend wichtig ist eine fortlaufende Optimierung von Anti-Bullying-Programmen basierend auf Forschungsbefunden. Die vorliegende Arbeit spricht dafür, Schul- und Cyberbullying als Gruppenphänomen mit klarem Bezug zur Klassengemeinschaft zu begreifen. Es ist keine kleine Minderheit der Schülerinnen und Schüler, die in Bullying involviert ist oder zumindest damit in Berührung kommt. Dementsprechend sinnvoll scheint ein universeller Präventionsansatz, der sich an die gesamte Schülerschaft wendet, da jeder zum Bystander werden kann. Die potenziellen Zeugen von Bullying – ganz gleich ob Schul- oder Cyberbullying – müssen dazu ermutigt werden, klare Position gegen Bullying zu beziehen. Die Befunde dieser Studie weisen jedoch eher auf weniger entschiedenes Verhalten hin: Die Rolle des Außenstehenden ist die häufigste Zweitrolle. Dies bedeutet, dass selbst jene, die aktiv am Bullying beteiligt sind, häufig ebenfalls als passiv wahrgenommen werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit stützen weiterhin die Annahme, dass die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying ein geeigneter Ansatzpunkt für Maßnahmen gegen Bullying sind. Die Empathie mit dem Opfer sowie das persönliche Verantwortungsgefühl und die Überzeugung, etwas gegen die Schikanen ausrichten zu können, müssen gestärkt und Rechtfertigungsstrategien (Moral Disengagement) müssen entkräftet werden. Die Rollen unterscheiden sich deutlich in diesen Merkmalen, wenngleich die Studie keine Aussage zur kausalen Richtung des Zusammenhangs treffen kann und die Unterschiede zwischen den Bystander-Rollen durch Geschlechtsunterschiede bedingt zu sein scheinen. Zumindest für die Differenzierung zwischen aktiv-schikanierendem und aktiv-helfendem Verhalten erweisen sich Empathie, Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeit und Moral Disengagement als relevant. Unterschiede zwischen Verteidiger-, Verstärker- und Außenstehenden-Rolle hingegen sind bei Berücksichtigung des Geschlechts nicht signifikant. Mit einer

Stärkung von Empathie, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeit sowie einer Reduktion von Moral Disengagement könnte möglicherweise das Spektrum von Verhaltensweisen im Kontext Bullying ins Positive verschoben werden.

Während die Merkmale des Bullying-Vorfalles, welche sich in experimentellen Studien als bedeutsam für das Verhalten der Bystander erwiesen haben (Barlińska et al., 2013; Bastiaensens et al., 2014), außerhalb der Kontrolle von Lehrkräften oder Eltern liegen, stellen Trainings, die die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen adressieren, eine vielversprechende Möglichkeit dar Bullying entgegenzuwirken. Auch für den Umgang mit akuten Bullying-Vorfällen scheint es wichtig, neben den Hauptakteuren auch weitere Klassenmitglieder einzubeziehen, wie es beispielsweise im No Blame Approach (Blum & Beck, 2016) oder bei der systemischen Mobbingintervention (Konflikt-KULTUR, 2018) gehandhabt wird. Aus Sicht der Opfer wird die Klasse jedoch in weniger als der Hälfte der Fälle in Maßnahmen gegen die Schikanen einbezogen (Rigby, 2020).

An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Einbezug der Peergruppe nicht unumstritten ist. So kommt eine Metaanalyse von Ttofi und Farrington (2011) zu dem Ergebnis, dass der Einsatz von Peers als Mediatoren oder Mentoren oder die Aktivierung der Peers mit einer verstärkten Viktimisierung einhergehen. Dies hat eine lange Kontroverse angestoßen, die noch immer andauert (Gaffney et al., 2019; Smith, Salmivalli & Cowie, 2012; Ttofi & Farrington, 2012). Die am weitesten verbreiteten und erfolgreichen Programme (siehe Metaanalyse von Gaffney et al., 2019), namentlich KiVa (Kärnä et al., 2013), NoTrap! (Palladino, Nocentini & Menesini, 2016) und das Bullying-Präventionsprogramm nach Olweus (Olweus & Limber, 2010), enthalten allesamt Programmelemente, welche die Peers einbeziehen. Für das KiVa-Programm konnte zudem gezeigt werden, dass das Programm bewirkt, dass weniger verstärkendes und mehr verteidigendes Bystander-Verhalten wahrgenommen wird und dies wiederum das Bullying-Verhalten reduziert (Saarento, Boulton & Salmivalli, 2015). Denkbar ist dementsprechend, dass es auf die Art und Weise ankommt, wie Gleichaltrige einbezogen werden und darauf, ob es tatsächlich gelingt das Verhalten der Bystander zu verändern. Wichtige vermittelnde Faktoren könnten möglicherweise Empathie, Verantwortungsgefühl und Selbstwirksamkeitsüberzeugung sein. Inwiefern diese in verschiedenen Programmen adressiert und nachweislich gefördert werden, könnte ein Anhaltspunkt für die Auswahl von Maßnahmen sein, ist jedoch bislang wenig erforscht. Hinsichtlich Empathie liegen diesbezüglich bereits Studienergebnisse vor (Garandau, Laninga-Wijnen & Salmivalli, 2020; Polanin, Espelage & Pigott, 2012).

Insbesondere das Training von Empathie, aber auch die Stärkung des Verantwortungsbewusstsein sowie das Einüben von Handlungsstrategien zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung nehmen in verschiedenen Anti-Bullying-Programmen bereits einen großen Stellenwert ein (Cantone et al., 2015). Während es zu Empathie bereits eine breite Forschungslage inklusive einiger Metaanalysen mit den Rollen bei Schul- wie auch Cyberbullying gibt, liegen weniger Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen und Verantwortungsgefühl vor. Die vorliegende Forschungsarbeit bestätigt deren Zusammenhang mit den Rollen bei Schul- und Cyberbullying und stützt dementsprechend den Einsatz dieser Elemente. Weiterhin wäre es möglicherweise ratsam explizit Mechanismen des Moral Disengagement entgegenzutreten, denn Empathie und Verantwortungsgefühl könnten durch Moral Disengagement ausgehebelt werden. Es müssen klare Normen und Regeln gegen Gewalt und Bullying etabliert werden, die keine Ausnahme zulassen und die kontinuierlich eingefordert werden. Lehrkräfte brauchen dazu Strategien, wie sie auf Rechtfertigungen und Beschönigungen oder das Leugnen von eigener Verantwortlichkeit und Kontrollfähigkeit reagieren können (siehe z. B. Konflikt-KULTUR, 2018). Dabei sollte der Fokus nicht nur auf den Tätern, sondern ebenfalls auf den Bystandern liegen. Die Befürchtungen vor negativen Folgen des Eingreifens sind relativ gering ausgeprägt und unterscheiden sich in dieser Studie nicht zwischen den Rollen. Die Arbeit mit möglichen Ängsten scheint zunächst also kein essenzieller Bestandteil der Präventionsarbeit zu sein, obgleich weitere Forschung dazu nötig ist.

Die in allen drei Studien des vorliegenden Projektes deutlichen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich sowohl Rollenverhalten als auch sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen auf Bullying deuten weiterhin darauf hin, dass es geschlechtsspezifischer Strategien bedarf. Insbesondere das männliche Geschlecht ist mit schikanierendem oder Bullying-förderndem Verhalten sowie Moral Disengagement assoziiert, während das weibliche Geschlecht mit verteidigendem Verhalten, Empathie, Verantwortungsbewusstsein, aber auch Befürchtungen einhergeht. Dementsprechend wichtig sind spezifische Maßnahmen zur Förderung von Empathie und Verantwortungsbewusstsein bei Jungen. Diese sollten frühzeitig ansetzen und müssen gegebenenfalls zunächst gar nicht konkret auf Bullying bezogen sein.

Grundsätzlich sollte Präventionsarbeit ein kontinuierlicher Prozess sein, der sich nicht ausschließlich auf die unteren Klassenstufen beschränkt, da gerade in den höheren Klassenstufen die Rollenverteilung ungünstiger ausfällt. Wie auch frühere Studien zeigen die hier vorgestellten, dass Pro-Bullying-Verhalten in Stufen 8 und 9 stärker, verteidigendes Verhalten hingegen schwächer ausgeprägt ist. Dies zeigt sich sowohl für Schul- als auch Cyberbullying. Zudem ist der Anteil

derer, die überhaupt in Bullying involviert sind in den oberen Stufen am höchsten: Während in Stufe 6 nur knapp über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler eine Rolle in Schulbullying einnimmt, sind es in Stufen 8 und 9 etwa drei Viertel. Cyberbullying-Rollen machen in Stufe 6 nur rund 5 % aus, in Stufe 9 hingegen ein Viertel der Jugendlichen. Hinzu kommt, dass auch Empathie, Verantwortungsgefühl und Verteidiger-Selbstwirksamkeit in den höheren Klassenstufen geringer ausfallen.

Aufgrund der starken Verzahnung von Schulbullying und Cyberbullying kann abschließend festgehalten werden, dass beide Bereiche nicht separat betrachtet, sondern gemeinsam angegangen werden sollten. Cyberbullying findet in immerhin einem Drittel der Klassen statt und die Beteiligung an Cyberbullying fällt in den oberen Klassenstufen höher aus. Es ist dementsprechend naheliegend mit zunehmender Relevanz von digitalen Medien und Cyberbullying, dies in höheren Klassenstufen als Aufhänger für die erneute Thematisierung von Bullying zu nutzen, um auch auf Schulbullying zurückzukommen.

5.7 Fazit

Ein erstes wichtiges Ergebnis der vorliegenden Arbeit ist die Bekräftigung, dass Bullying – auch Cyberbullying – als Gruppenphänomen zu begreifen ist. Bullying im Klassenverband findet nicht ausschließlich auf dem Schulgelände, sondern ebenfalls im Cyberspace statt. Bei Cyberbullying wie bei Schulbullying spielen oftmals die Klassenkameraden eine Rolle. Die Participant Roles lassen sich in beiden Kontexten via Peer-Nominierung identifizieren und in Zusammenhang mit dem soziometrischen Status bringen. Somit kann der Participant-Role-Ansatz (Salmivalli et al., 1996) auf Cyberbullying übertragen werden. Zu hinterfragen ist indes für beide Formen von Bullying, ob wirklich alle Klassenmitglieder davon mitbekommen und all ihre Klassenkameraden einordnen können. Ferner scheint es nicht so, dass tatsächlich alle Klassenmitglieder eine klare Rolle einnehmen: Einerseits kommt es zu Mehrfachrollen, andererseits kann vielen Heranwachsenden gar keine Rolle zugeordnet werden. Nichtsdestoweniger sprechen die Befunde dafür, dass eine gewisse Konsistenz im Rollenverhalten vorliegt: Doppelrollen sind oftmals plausible Kombinationen und es gibt durchaus Personen mit eindeutigen Rollen. Zwischen den beiden Kontexten zeigt sich ebenfalls eine Überlappung des Rollenverhaltens.

Zur Erklärung der verschiedenen Bystander-Rollen bei Bullying wurde das Bystander-Intervention-Modell (Latané & Darley, 1970) um sozial-kognitive und affektive Reaktionen erweitert, welche potenziell relevant für die Stufenübergänge

sind. Von diesen erwiesen sich Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl und Verteidiger-Selbstwirksamkeit als tatsächlich relevant für die Differenzierung zwischen prosozialem und antisozialem Verhalten in Bullying-Situationen. Bei Kontrolle von Geschlecht und Stufe wurden allerdings oftmals nur die Unterschiede zwischen Verteidigern beziehungsweise Cyberverteidigern und aktiven Tätern beziehungsweise Cybertätern signifikant. Für die Differenzierung zwischen den Bystander-Rollen schienen hingegen Geschlecht und Stufe einen stärkeren Erklärungswert zu haben als die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen, obgleich die Unterscheidung zwischen Verstärkern, Verteidigern und Außenstehenden der eigentliche Fokus des Modells war. In künftigen Studien gilt es zu klären, in welcher Weise Geschlecht und Stufe sowohl die mentalen Reaktionen auf Bullying als auch das Bystander-Verhalten beeinflussen oder ob die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen möglicherweise den Zusammenhang medieren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Empathie, Moral Disengagement, Verantwortungsgefühl und Verteidiger-Selbstwirksamkeit mit den Rollen im Bullying-Geschehen assoziiert sind und daher geeignete Ansatzpunkte für die Prävention und Intervention darstellen. Zwar können auf Basis der querschnittlichen Befunde keine kausalen Schlüsse gezogen werden, doch scheint es unter Einbezug der bisherigen Forschungslage wahrscheinlich, dass die mentalen Reaktionen das Verhalten bedingen und nicht ausschließlich das Umgekehrte der Fall ist. Da sowohl das Rollenverhalten als auch die sozial-kognitiven und affektiven Reaktionen bei Bullying deutliche Zusammenhänge mit Geschlecht und Klassenstufe erkennen lassen, sollten Anti-Bullying-Programme geschlechtsspezifische Komponenten enthalten und auf mehrere Schuljahre angelegt sein. Insbesondere sollten sich die Maßnahmen nicht ausschließlich auf die unteren Klassenstufen konzentrieren. Dabei scheint es sinnvoll bei schulischen Maßnahmen insbesondere in den höheren Klassenstufen auch Cyberbullying zu berücksichtigen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Erratum zu: Theoretischer und empirischer Hintergrund

Erratum zu:
Kapitel 1 in: R.-K. Knauf, *Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_1

Ein bedauerlicher Fehler im Verlag hat dazu geführt, dass auf Seite 34 in Tabelle 1.4 ein Zahlendreher enthalten war. Dies wurde nachträglich *durch den Verlag* korrigiert.

Die korrigierte Originalversion des Kapitels finden Sie unter
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_1

© Der/die Autor(en) 2022
R.-K. Knauf, *Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3_6

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453–474. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(86\)90045-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90045-4)
- Allemand, M., Steiger, A. E. & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229–241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- Allison, K. R. & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context. A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183–194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>
- Allison, K. R. & Bussey, K. (2017). Individual and collective moral influences on intervention in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.019>
- Almeida, A., Correia, I. & Marinho, S. (2009). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/15388220903185639>
- Altmann, T. (2020). Empathie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 492). Bern: Hogrefe.
- Anker, A. E. & Feeley, T. H. (2011). Are nonparticipants in prosocial behavior merely innocent bystanders? *Health Communication*, 26(1), 13–24. <https://doi.org/10.1080/10410236.2011.527618>
- Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10(2), 267–271. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00163>
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0044118X97029001001>
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133–143. <https://doi.org/10.1023/A:1026450103225>

- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(4), 372–387. <https://doi.org/10.1080/17405620701554560>
- Auhagen, A. E. (2001). Responsibility in everyday life. In A. E. Auhagen & H.-W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many faces of a social phenomenon* (Routledge research international series in social psychology, vol. 3). London: Routledge.
- Auhagen, A. E. & Bierhoff, H.-W. (Eds.). (2001). *Responsibility. The many faces of a social phenomenon* (Routledge research international series in social psychology, vol. 3). London: Routledge. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=80223>
- Badaly, D., Duong, M. T., Ross, A. C. & Schwartz, D. (2015). A peer-nomination assessment of electronic forms of aggression and victimization. *Journal of Adolescence*, 44, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.012>
- Badaly, D., Kelly, B. M., Schwartz, D. & Dabney-Lieras, K. (2013). Longitudinal associations of electronic aggression and victimization with social standing during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 891–904. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9787-2>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Hrsg.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory* (S. 45–103). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy. The exercise of control* (2. printing). New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A., Barbaranelli, C. [Claudio], Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996a). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Bandura, A., Barbaranelli, C. [Claudio], Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996b). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C. [Claudio], Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Barchia, K. & Bussey, K. (2011a). Individual and collective social cognitive influences on peer aggression: exploring the contribution of aggression efficacy, moral disengagement, and collective efficacy. *Aggressive Behavior*, 37(2), 107–120. <https://doi.org/10.1002/ab.20375>
- Barchia, K. & Bussey, K. (2011b). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297. <https://doi.org/10.1177/0165025410396746>
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A. & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84(1), 375–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x>

- Barlett, C. & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: the moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Barlińska, J., Szuster, A. & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23(1), 37–51. <https://doi.org/10.1002/casp.2137>
- Barlińska, J., Szuster, A. & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Barzilay, S., Brunstein Klomek, A., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G. et al. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. *The Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>
- Basil, D. Z., Ridgway, N. M. & Basil, M. D. (2006). Guilt appeals: The mediating effect of responsibility. *Psychology and Marketing*, 23(12), 1035–1054. <https://doi.org/10.1002/mar.20145>
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. et al. (2016). From normative influence to social pressure: How relevant others affect whether bystanders join in cyberbullying. *Social Development*, 25(1), 193–211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. & Bourdeaudhuij, I. de. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., Walker, S., Christensen, R. H. B., Singmann, H. et al. (2019). lme4: Linear mixed effects models using Eigen and S4. (R package 1.1–21). Zugriff am 13.11.2019. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=lme4>
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., Walker, S., Christensen, R. H. B., Singmann, H. et al. (2020). lme4: Linear mixed effects models using Eigen and S4. (R Package version 1.1–23). Zugriff am 27.04.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=lme4>
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, R. & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290–302. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.2.290>
- Batson, C. D., Fultz, J. & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19–39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00426.x>
- Beitzinger, F., Leest, U. & Schneider, C. (2020). *Cyberlife III: Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Dritte empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/innen in Deutschland (Folgestudie von 2013 und 2017)*. Karlsruhe: Bündnis gegen Cybermobbing e.V.

- Bellmore, A., Ma, T.-L., You, J. & Hughes, M. (2012). A two-method investigation of early adolescents' responses upon witnessing peer victimization in school. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1265–1276. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.012>
- Beran, T. & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15–33.
- Bernaards, C. A. & Jennrich, R. I. (2005). Gradient projection algorithms and software for arbitrary rotation criteria in factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 676–696.
- Bernaards, C. A. & Jennrich, R. I. (2014). GPArotation: GPA factor rotation. R package version 2014.11–1. Zugriff am 19.08.2020. Verfügbar unter: <https://cran.r-project.org/web/packages/GPArotation/index.html>
- Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P. et al. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320–334. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022>
- Bierhoff, H.-W. (2001). Responsibility and altruism: The role of volunteerism. In A. E. Auhagen & H.-W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many faces of a social phenomenon* (Routledge research international series in social psychology, vol. 3, S. 149–166). London: Routledge.
- Bierhoff, H.-W. (2009). *Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen* (Kohlhammer Urban Taschenbücher, Band 418, 1. Aufl.). s.l.: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1658906>
- Bierhoff, H.-W. (2020a). Prosoziales Verhalten. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 1410). Bern: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. (2020b). Soziale Verantwortung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 1669). Bern: Hogrefe.
- Bierhoff, H.-W. & Auhagen, A. E. (2001). Responsibility as a fundamental human phenomenon. In A. E. Auhagen & H.-W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many faces of a social phenomenon* (Routledge research international series in social psychology, vol. 3, S. 1–8). London: Routledge.
- Birnbaumer, D. (2001). Philosophical foundations of responsibility. In A. E. Auhagen & H.-W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility. The many faces of a social phenomenon* (Routledge research international series in social psychology, vol. 3, S. 9–22). London: Routledge.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L. & Gini, G. (2020). Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 40(1), 28–55. <https://doi.org/10.1177/0272431618824745>
- Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307–313. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x>
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Bliese, P. D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability. Implications for data aggregation and analysis. In Klein, Katherine J. & Kozlowski, Steve W. J. (Hrsg.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations. Foundations, extensions, and new directions*. (S. 349–381). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bliese, P. D. (2016). multilevel. Multilevel functions (Version 2.6) [Computer software]. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=multilevel>
- Blum, H. & Beck, D. (2016). *No Blame Approach. Mobbing-Intervention in der Schule: Praxishandbuch* (Mobbing, 5. aktualisierte Auflage). Köln: fairaend.
- Böhm, R., Theelen, M. M. P., Rusch, H. & Van Lange, P. A. M. (2018). Costs, needs, and integration efforts shape helping behavior toward refugees. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(28), 7284–7289. <https://doi.org/10.1073/pnas.1805601115>
- Bolker, B., Robinson, D., Menne, D., Gabry, J., Buerkner, P., Hua, C. et al. (2020). broom.mixed: Tidying methods for mixed models. (R package version 0.2.5). Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=broom.mixed>
- Bonifas, R. P. (2018). *Mobbing und Bullying unter alten Menschen. Was tun, wenn alte Menschen sich drängsalieren, schikanieren und tyrannisieren?* (1. Auflage). Bern: Hogrefe.
- Bortz, J., Barskova, T., Leitner, K., Lienert, G. A. & Oesterreich, R. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung*. Springer Berlin Heidelberg.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit ... 163 Tabellen* (Springer-Lehrbuch, 7., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Branson, C. E. & Cornell, D. G. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 5–27. <https://doi.org/10.1080/15377900802484133>
- Bruyn, E. H. de, Cillessen, A. H. N. & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543–566. <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (ps Methoden/Diagnostik, 2., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bukowski, W. M., Cillessen, A. H. N. & Velásquez, A. M. [Ana Maria] (2012). Peer ratings. In B. P. Laursen, T. D. Little & N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods* (S. 211–228). New York: Guilford Press.
- Burger, J. M. (1981). Motivational biases in the attribution of responsibility for an accident: A meta-analysis of the defensive-attribution hypothesis. *Psychological Bulletin*, 90, 496–512.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S. & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30–46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S. & Allison, K. R. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, 78, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>
- Callaghan, M., Kelly, C. & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 416–421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(01), 68–76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>

- Campbell, M. A., Spears, B., Slee, P. T., Butler, D. & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 389–401. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704316>
- Campbell, M. A., Whiteford, C., Duncanson, K., Spears, B., Butler, D. & Slee, P. T. (2017). Cyberbullying bystanders. *International Journal of Technoethics*, 8(1), 44–55. <https://doi.org/10.4018/IJT.2017010104>
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E. et al. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: a systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11(Suppl 1 M4), 58–76. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010058>
- Cao, B. & Lin, W.-Y. (2015). How do victims react to cyberbullying on social networking sites? The influence of previous cyberbullying victimization experiences. *Computers in Human Behavior*, 52, 458–465. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.009>
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G. & Craig, W. M. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 201–216. <https://doi.org/10.1177/0829573512450567>
- Caprara, G. V., Alessandri, G. & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289–1303. <https://doi.org/10.1037/a0025626>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. [C.], Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302–306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. [Claudio], Pastorelli, C., Cermak, I. & Rosza, S. (2001). Facing guilt: Role of negative affectivity, need for reparation, and fear of punishment in leading to prosocial behaviour and aggression. *European Journal of Personality*, 15(3), 219–237. <https://doi.org/10.1002/per.402>
- Caprara, G. V. & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191–217. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.191.62271>
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M. & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia E Psichiatria Sociale*, 15(1), 30–43. <https://doi.org/10.1017/s1121189x00002013>
- 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(1), 140–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P. & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 138–170. <https://doi.org/10.1177/0272431609342983>
- Caravita, S. C. S., Gini, G. & Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, 38(6), 456–468. <https://doi.org/10.1002/ab.21447>

- Caravita, S. C. S., Strohmeier, D., Salmivalli, C. & Di Blasio, P. (2019). Bullying immigrant versus non-immigrant peers: Moral disengagement and participant roles. *Journal of School Psychology, 75*, 119–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.005>
- Casper, D. M., Meter, D. J., Card, N. A. & Rose, C. A. (2015). Addressing measurement issues related to bullying involvement. *School Psychology Review, 44*(4), 353–371. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0036.1>
- Chen, L.-M., Chang, L. Y. & Cheng, Y.-Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International, 37*(3), 289–302. <https://doi.org/10.1177/0143034316632282>
- Choi, S. & Cho, Y. I. (2013). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International, 34*(1), 67–81. <https://doi.org/10.1177/0143034311430406>
- Clark, M. & Bussey, K. (2020). The role of self-efficacy in defending cyberbullying victims. *Computers in Human Behavior, 109*, 106340. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557–570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Collot D'Escury, A. L. & Dündink, A. C. M. (2010). Bullying beyond school. Examining the role of sports. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 235–248). New York: Routledge.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G. & Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimisation. A cross-national and methodological analysis. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 347–362). New York: Routledge.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Coyne, I. (2011). Bullying in the workplace. In C. P. Monks & I. Coyne (Hrsg.), *Bullying in different contexts* (S. 157–184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Craig, W. M., Boniel-Nissim, M., King, N., Walsh, S. D., Boer, M., Donnelly, P. D. et al. (2020). Social media use and cyber-bullying: A cross-national analysis of young people in 42 countries. *The Journal of Adolescent Health, 66*(6S), S100-S108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K. & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences and the Law, 29*(5), 677–694. <https://doi.org/10.1002/bsl.1000>
- D'Antonio, J. (2014). The role of diffusion of responsibility, responsibility, and attitude in willingness to donate to a world hunger-related charity. *International Review on Public and Nonprofit Marketing, 11*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12208-013-0104-x>
- Darley, J. M. & Batson, C. D. (1973). „From Jerusalem to Jericho“: A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 27*(1), 100–108. <https://doi.org/10.1037/h0034449>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multi-dimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>

- Davis, M. H. (1996). *Empathy. A social psychological approach*. New York, NY: Taylor and Francis. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5303442>
- Demaray, M. K. & Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471–489.
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N. & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*, 15(2), 158–188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G. et al. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it. A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398–415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H. & De Bourdeaudhuij. (2012). Mobilizing bystanders of cyberbullying: An exploratory study into behavioural determinants of defending the victim. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 10, 58–63.
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H. et al. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(4), 207–215. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0027>
- Dillon, K. P. & Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed? Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, 144–150. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.009>
- Dollarse, R. (2020). Soziometrie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage). Bern: Hogrefe.
- Domínguez-Hernández, F., Bonell, L. & Martínez-González, A. (2018). A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4). <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-1>
- Dooley, J. J., Pyzalski, J. & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182–188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Doramajian, C. & Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144–172. <https://doi.org/10.13110/merrpa1mqar1982.61.1.0144>
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Gaertner, S. L., Schroeder, D. A. & Clark, R. D. (1991). The arousal:cost-reward model and the process of intervention: A review of the evidence. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (Review of personality and social psychology, vol. 12, S. 86–118). Newbury Park: Sage Publications.
- Dudenredaktion. (2018a). „direkt“ / „indirekt“ auf Duden online. Zugriff am 27.09.2018. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/node/643605/revisions/1607667/view>
- Dudenredaktion. (2018b). „Tradition, die“ auf Duden online. Zugriff am 27.09.2018. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/674240/revisions/1681580/view>

- Dudenredaktion. (2020a). „Verantwortlichkeit, die“ auf Duden online. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Verantwortlichkeit>
- Dudenredaktion. (2020b). „Verantwortung, die“ auf Duden online. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Verantwortung>
- Duffy, A. L., Penn, S., Nesdale, D. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Popularity: Does it magnify associations between popularity prioritization and the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls? *Social Development*, 26(2), 263–277. <https://doi.org/10.1111/sode.12206>
- Duggan, M., Rainie, L., Smith, A., Funk, C., Lenhart, A. & Madden, M. (2014). *Online harassment*. Pew Research Center. Verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/2014/10/22/online-harassment/>
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunsten, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D. & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119.
- Epskamp, S. (2019). semPlot: Path diagrams and visual analysis of various SEM packages' output. (R package version 1.1.2). Zugriff am 19.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H. & Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual Differences*, 48, 61–67. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.003>
- Espelage, D. L., Holt, M. K. & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205–220. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Farrell, A. H., Volk, A. A. & Vaillancourt, T. (2019). Empathy, exploitation, and adolescent bullying perpetration: A longitudinal social-ecological investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. <https://doi.org/10.1007/s10862-019-09767-6>
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25–30. <https://doi.org/10.1177/001100007500500207>
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. J. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (Social neuroscience series, S. 85–97). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Festl, R., Scharrow, M. & Quandt, T. (2013). Peer influence, internet use and cyberbullying. A comparison of different context effects among german adolescents. *Journal of Children and Media*, 7(4), 446–462. <https://doi.org/10.1080/17482798.2013.781514>

- Festl, R., Scharkow, M. & Quandt, T. (2015). The individual or the group: A multilevel analysis of cyberbullying in school classes. *Human Communication Research*, 41(4), 535–556. <https://doi.org/10.1111/hcre.12056>
- Field, A. P., Miles, J. & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R*. London, Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fischer, S. M., John, N. & Bilz, L. (2020). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: a systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Fischer, S. M., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K. & Bilz, L. (2020). Traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Germany – Cross-sectional results of the 2017/18 HBSC study and trends. <https://doi.org/10.25646/6902>
- Fitzpatrick, S. & Bussey, K. (2011). The development of the Social Bullying Involvement Scales. *Aggressive Behavior*, 37(2), 177–192. <https://doi.org/10.1002/ab.20379>
- Flora, D. B. & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466–491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Forsberg, C., Thornberg, R. & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557–576. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375>
- Fox, J., Weisberg, S., Price, B., Adler, D., Bates, D., Baud-Bovy, G. et al. (2020). car: Companion to applied regression. (R package version 3.0–7). Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=car>
- Frey, D. & Greif, S. (Hrsg.). (1997). *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (Grundlagen Psychologie, 4. Auflage). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278423
- Gaffney, H., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Garandeau, C. F., Laninga-Wijnen, L. & Salmivalli, C. (2020). Effects of the KiVa anti-bullying program on affective and cognitive empathy in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1846541>
- Gardella, J. H., Fisher, B. W. & Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review of Educational Research*, 87(2), 283–308. <https://doi.org/10.3102/0034654316689136>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying. What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528–539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93–105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>
- Gini, G., Pozzoli, T. & Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: a multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 441–452. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>

- Gini, G., Pozzoli, T. & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603–608. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Gini, G., Pozzoli, T. & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gladden, R. M., Vivolo, A. M., Hamburger, M. E. & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. Version 1.0*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gommans, R. & Cillessen, A. H. N. (2015). Nominating under constraints: A systematic comparison of unlimited and limited peer nomination methodologies in elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 77–86. <https://doi.org/10.1177/0165025414551761>
- Goossens, F. A., Olthof, T. & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales. Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343–357. <https://doi.org/10.1002/ab.20133>
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 205–213. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205>
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2).
- Graeff, E. (2014). Tweens, cyberbullying, and moral reasoning: Separating the upstanders from the bystanders. *Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communications)*, 8, 231–257. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020140000008016>
- Greene, A. L., Wheatley, S. M. & Aldava, J. F. (1992). Stages on life's way: Adolescents' implicit theories of the life course. *Journal of Adolescent Research*, 7(3), 364–381.
- Groot, J. I. M. de & Steg, L. (2009). Morality and prosocial behavior: The role of awareness, responsibility, and norms in the norm activation model. *The Journal of Social Psychology*, 149(4), 425–449. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.4.425-449>
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633–649. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.005>
- Guerin, S. & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249–261. <https://doi.org/10.1007/BF03173535>
- Guo, Q., Zhou, J. & Feng, L. (2018). Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance: A study of Chinese primary school children. *Learning and Individual Differences*, 65, 187–194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.010>
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53(4), 432–453. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>
- Hampel, P., Manhal, S. & Hayer, T. (2009). Direct and relational bullying among children and adolescents: Coping and psychological adjustment. *School Psychology International*, 30(5), 474–490. <https://doi.org/10.1177/0143034309107066>
- Hanewinkel, R. & Knaak, R. (1997). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer &

- K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (Jugendforschung). Weinheim: Juventa Verlag.
- Hartl, A. C., Laursen, B. & Cillessen, A. H. N. (2015). A survival analysis of adolescent friendships: The downside of dissimilarity. *Psychological Science*, 26(8), 1304–1315. <https://doi.org/10.1177/0956797615588751>
- Hasebrink, U., Lampert, C. & Thiel, K. (2019). *Online-Erfahrungen von 9-17-Jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019. 2. überarb. Auflage.* Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Havighurst, Robert, J. (1953). *Human development and education.* New York: David McKay Company.
- Havighurst, Robert, J. (1972). *Developmental tasks and education.* New York: Longman.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Herrmann, M. (2010). *Warum Schüler ihre Mitschüler schikanieren: Zur Bedeutung des Gerechtigkeitsmotivs für verschiedene Bullying-Rollen.* Dissertation.
- Hess, M. & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In T. P. Gullotta, R. W. Plant & M. A. Evans (Eds.), *Handbook of adolescent behavioral problems. Evidence-based approaches to prevention and treatment* (2nd ed., S. 429–443). New York: Springer.
- Hoffmann, M. L. (1976). Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lickona & G. Geis (Eds.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues* (S. 124–143). New York [etc.]: Holt, Rinehart and Winston.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality & Quantity*, 44(1), 153–166. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Hollenberg, S. (2016). *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung* (essentials). Wiesbaden: Springer VS. Verfügbar unter: <http://www.springer.com/>
- Hooge, I. E. de, Nelissen, R. M. A., Breugelmans, S. M. & Zeelenberg, M. (2011). What is moral about guilt? Acting „prosocially“ at the disadvantage of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 462–473. <https://doi.org/10.1037/a0021459>
- Horner, S., Asher, Y. & Fireman, G. D. (2015). The impact and response to electronic bullying and traditional bullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 49, 288–295. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.007>
- Howell, D. C. (2010). *Statistical methods for psychology* (7. ed., internat. ed.). Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Huang, F. L. (2017). *Conducting multilevel confirmatory factor analysis using R.* Verfügbar unter: <http://faculty.missouri.edu/huangf/data/mcfa/MCFAinRHUANG.pdf><https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12391.34724>
- Huang, Y. & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–1590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Hudson, J. M. & Bruckman, A. S. (2004). The bystander effect: A lens for understanding patterns of participation. *Journal of the Learning Sciences*, 13(2), 165–195. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1302_2

- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (Grundlagentexte Soziologie, 13., korrigierte Aufl.). Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779945161
- Huston, T. L. & Korte, C. (1976). The responsive bystander: Why he helps. In T. Lickona & G. Geis (Eds.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues* (S. 269–283). New York [etc.]: Holt, Rinehart and Winston.
- Hyde, L. W., Shaw, D. S. & Moilanen, K. L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2), 197–209. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9358-5>
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. et al. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/18 health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. Zugriff am 22.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/publications/2020/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-1.-key-findings>
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L. et al. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, Bd. 7). Copenhagen: WHO.
- Ireland, J. L. (2011). Bullying in prisons: Bringing research up to date. In C. P. Monks & I. Coyne (Hrsg.), *Bullying in different contexts* (S. 137–156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaeger, B. (2017). r2glmm: Computes R squared for mixed (multilevel) models. 0.1.2. Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=r2glmm>
- Jäger, R. S., Fischer, U. C., Riebel, J. & Fluck, L. (2009). *Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf Grundlage einer Online-Befragung*.
- Jenkins, L. N. & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281–290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2010). International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 1–6). New York: Routledge.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006a). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006b). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>

- Jones, L. M., Mitchell, K. J. & Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2308–2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0342-9>
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M. & Rosseel, Y. (2019). semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5–2. Zugriff am 19.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Jugert, G., Scheithauer, H., Notz, P. & Petermann, F. (2000). Geschlechterunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 9(4), 231–240. <https://doi.org/10.1026//0942-5403.9.4.231>
- Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78(9), 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kaschner, T. (2016). Verantwortung. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 237–246). Berlin: Springer.
- Katzner, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009a). Cyberbullying in Internet-Chatrooms – Wer sind die Täter? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(1), 33–44. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.1.33>
- Katzner, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009b). Cyberbullying: Who are the victims? *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25–36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Kazerooni, F., Taylor, S. H., Bazarova, N. N. & Whitlock, J. (2018). Cyberbullying bystander intervention: The number of offenders and retweeting predict likelihood of helping a cyberbullying victim. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 23(3), 146–162. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy005>
- Kelley, K. (2019). MBESS. R package 4.6.0. Zugriff am 19.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=MBESS>
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D. J. & Hunt, C. (2019). A meta-analysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive Behavior*, 45(4), 450–462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Methodology in the social sciences, 3. ed.). New York: Guilford Press. Retrieved from <http://site.ebrary.com/lib/academiccomplete/titles/home.action>
- Knauf, R.-K., Eschenbeck, H. & Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), Article 3. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>
- Knauf, R.-K., Eschenbeck, H. & Käser, U. (2017). Bullying im Klassenverband. Prävalenz, soziometrische und leistungsbezogene Merkmale der Participant Roles. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(4), 186–196. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000179>

- Koehler, C. & Weber, M. [Mathias]. (2018). "Do I really need to help?!" Perceived severity of cyberbullying, victim blaming, and bystanders' willingness to help the victim. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4). <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-4>
- Kokkinos, C. M. & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Kokkinos, C. M. & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: Exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology*, 38(4), 535–552. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363376>
- Kollerová, L., Soukup, P. & Gini, G. (2018). Classroom Collective Moral Disengagement Scale: Validation in Czech adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 184–191. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1292907>
- Konflikt-KULTUR. (2018). *Sozialtraining und Mobbingintervention. Systemisch denken und handeln*. Unveröffentlichte Fortbildungsunterlagen.
- König, A., Gollwitzer, M. & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(02), 210–224. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.210>
- Korkmaz, S., Goksuluk, D. & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R Package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151–162.
- Korkmaz, S., Goksuluk, D. & Zararsiz, G. (2019). MVN: Multivariate normality tests. R package version 5.8. Zugriff am 19.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=MVN>
- Korn, S. (2006). Mobbing in Schulklassen – systematische Schikane. *proJugend*, 2, 4–7.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *The Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl 1), 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health*, 53(1 Suppl), 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A. & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505–519. <https://doi.org/10.1177/0143034312445244>
- Kristensen, S. M. & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479–488. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1–26.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., Christensen, R. H. B. & Jensen, S. P. (2020). lmerTest: Tests in linear mixed effects models. (R package version 3.1–2). Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=lmerTest>

- LaBuda, J. E., Rivarado, M. G., Fidazzo, A. M. & Smith, M. C. (2015). Individual differences in everyday helping situations: Attractiveness, cost, and gender. *North American Journal of Psychology*, 17(3), 591–606.
- Labuhn, A. S., Wagner, U., Van Dick, R. & Christ, O. (2004). Determinanten zivilcouragierten Verhaltens: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 35(2), 93–103. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.35.2.93>
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45–52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x>
- Lambe, L. J. & Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the Defending Behaviors Scale. *Journal of School Psychology*, 78, 38–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.001>
- Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K. & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
- Langenscheidt-Redaktion. (2019a). *Englisch-Deutsch Übersetzung für „bully“*. Verfügbar unter: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/bully>
- Langenscheidt-Redaktion. (2019b). *Englisch-Deutsch Übersetzung für „bystander“*. Verfügbar unter: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/bystander#sense-1.1.1>
- Langenscheidt-Redaktion. (2019c). *Englisch-Deutsch Übersetzung für „mob“*. Verfügbar unter: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/mob>
- Lapidot-Lefler, N. & Dolev-Cohen, M. (2015). Comparing cyberbullying and school bullying among school students: prevalence, gender, and grade level differences. *Social Psychology of Education*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9280-8>
- Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* (Century psychology series). New York: Appleton-Century Crofts.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F. & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 226–232. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.09.004>
- Lazuras, L., Barkoukis, V. & Tsoarbatzoudis, H. (2017). Face-to-face bullying and cyberbullying in adolescents: Trans-contextual effects and role overlap. *Technology in Society*, 48, 97–101. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2016.12.001>
- Lee, Y.-K. & Chang, C.-T. (2007). Who gives what to charity? Characteristics affecting donation behavior. *Social Behavior and Personality*, 35(9), 1173–1180. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.9.1173>
- Leest, U. & Schneider, C. (2017). *Cyberlife II: Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr: Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Zweite empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schülern/innen in Deutschland (Folgestudie von 2013)*. Karlsruhe: Bündnis gegen Cybermobbing e.V.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. & Rainie, L. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites: How American teens navigate the new world of „digital citizenship“*. Washington: Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2011/11/09/teens-kindness-and-cruelty-on-social-network-sites/>

- Leonhart, R. (2017). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Hogrefe Verlag. Verfügbar unter: http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2368511
- Lerner, M. J. & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5), 1030–1051. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.5.1030>
- Lester, D., McSwain, S. & Gunn, J. F. (2013). Suicide and the internet: the case of Amanda Todd. *International Journal of Emergency Mental Health*, 15(3), 179–180. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24558746/>
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Liu, Y. & Zumbo, B. D. (2007). The impact of outliers on Cronbach's coefficient Alpha estimate of reliability: Visual analogue scales. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 620–634. <https://doi.org/10.1177/0013164406296976>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011). *EU Kids Online: Final report*. London: London School of Economics & Political Science.
- Lo Cricchio, M. G., García-Poole, C., te Brinke, L. W., Bianchi, D. & Menesini, E. (2020). Moral disengagement and cyberbullying involvement: A systematic review. *European Journal of Developmental Psychology*, 74(1), 1–41. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1782186>
- Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R. & Settanni, M. (2019). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *The British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12289>
- Lorenz, K. (1968). *Das sogenannte Böse* (5.). Wien: Borotha-Schoeler.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1999). Germany. In P. K. Smith (Ed.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (S. 224–249). London: Routledge.
- Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Fonseca-Pedrero, E. & Giménez-Dasí, M. (2018). Bullying, defending, and outsider behaviors: The moderating role of social status and gender in their relationship with empathy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(4), 473–482. <https://doi.org/10.1111/sjop.12453>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R. & Calderón, S. (2014). Adaptation of the Participant Role Scale (PRS) in a Spanish youth sample: measurement invariance across gender and relationship with sociometric status. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(16), 2904–2930. <https://doi.org/10.1177/0886260514527822>
- Lüdecke, D. (2020). sjlabelled: Labelled data utility functions. (R package version 1.1.3). Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=sjlabelled>
- Maas, C. J. M. & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86–92. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86>
- Macaulay, P. J. R., Boulton, M. J. & Betts, L. R. (2018). Comparing early adolescents' positive bystander responses to cyberbullying and traditional bullying: The impact of severity and gender. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4(3), 253–261. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2>

- Macháčková, H., Dedkova, L. & Mezulanikova, K. (2015). Brief report: The bystander effect in cyberbullying incidents. *Journal of Adolescence*, 43, 96–99. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.010>
- Macháčková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A. & Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullied schoolmates. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23(1), 25–36. <https://doi.org/10.1002/casp.2135>
- Macháčková, H. & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 169–176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Marks, P. E. L., Babcock, B., Cillessen, A. H. N. & Crick, N. R. (2013). The effects of participation rate on the internal reliability of peer nomination measures. *Social Development*, 22(3), 609–622. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00661.x>
- Mazzone, A., Camodeca, M. & Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45(4), 419–432. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2015). *KIM-Studie 2014: Kinder+ Medien Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2014/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2016). *JIM-Studie 2016: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2017). *JIM-Studie 2017: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2017/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2018). *JIM-Studie 2018: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2019). *KIM-Studie 2018: Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *JIM-Studie 2019: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/>
- Menesini, E. & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183–196. <https://doi.org/10.1348/026151007X205281>
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. et al. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245–257. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:4<245::AID-AB3>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:4<245::AID-AB3>3.0.CO;2-J)

- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515–530. <https://doi.org/10.1002/ab.10060>
- Menold, N. & Bogner, K. (2014). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. Mannheim: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines). https://doi.org/10.15465/sdm-sg_015
- Mesurado, B., Vidal, E. M. & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 64, 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.007>
- Meter, D. J. & Card, N. A. (2015). Effects of defending: The longitudinal relations among peer-perceived defending of victimized peers, victimization, and liking. *Social Development*, 24(4), 734–747. <https://doi.org/10.1111/sode.12129>
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324–344.
- Mishna, F., Saini, M. & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222–1228. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.004>
- Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Monks, C. P. & Coyne, I. (2011). A history of research into bullying. In C. P. Monks & I. Coyne (Hrsg.), *Bullying in different contexts* (S. 1–11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying. Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (Springer-Lehrbuch, 2., aktual. und überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Moshagen, M. & Musch, J. (2014). Sample size requirements of the Robust Weighted Least Squares Estimator. *Methodology*, 10(2), 60–70. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000068>
- Moxey, N. & Bussey, K. (2020). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 6–15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>
- Murphy, H., Tubritt, J. & O'Higgins Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 7(1), 17–23. Verfügbar unter: <https://www.learntechlib.org/p/182221/>

- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*(2), 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X. & Shorey, S. (2020). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse, Online first*, 1–20. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A. & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence, 37*(4), 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.003>
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M. & Werth, J. M. (2015). The relation of empathy and defending in bullying: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review, 44*(4), 372–390. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0035.1>
- Nickerson, A. B., Mele, D. & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 687–703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Nickerson, A. B. & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 99–109. <https://doi.org/10.1037/spq0000052>
- Noack, H. & Petermann, F. (1995). Entscheidungstheorie. In R. S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik. Ein Lehrbuch* (3., korrigierte Auflage, S. 295–310). Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- O'Hara, R. B. & Kotze, D. J. (2010). Do not log-transform count data. *Methods in Ecology and Evolution, 1*(2), 118–122. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210X.2010.00021.x>
- Obermaier, M., Fawzi, N. & Koch, T. (2015). Bystanderintervention bei Cybermobbing. Warum spezifische Merkmale computervermittelter Kommunikation prosoziales Eingreifen von Bystandern einerseits hemmen und andererseits fördern. *SCM Studies in Communication | Media, 4*(1), 28–52. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2015-1-28>
- Obermaier, M., Fawzi, N. & Koch, T. (2016). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society, 18*(8), 1491–1507. <https://doi.org/10.1177/1461444814563519>
- Obermann, M.-L. (2011a). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239–257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Obermann, M.-L. (2011b). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior, 37*(2), 133–144. <https://doi.org/10.1002/ab.20378>
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computer, 32*, 396–402.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oertel, L., Melzer, W. & Schmechtig, N. (2016). Gewalt und Mobbing im Schulkontext und dessen Folgen für die Gesundheit. In L. Bilz, G. Sudeck, J. Bucksch, A. Klocke,

- P. Kolip, W. Melzer et al. (Hrsg.), *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys „Health Behaviour in School-aged Children“* (Gesundheitsforschung, 1. Auflage, S. 222–243). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ohanessian, C. M., Milan, S. & Vannucci, A. (2017). Gender differences in anxiety trajectories from middle to late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 826–839. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0619-7>
- Okun, M. A. & Sloane, E. S. (2002). Application of planned behavior theory to predicting volunteer enrollment by college students in a campus-based program. *Social Behavior and Personality*, 30(3), 243–249. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.3.243>
- Oldenburg, B., Barrera, D., Olthof, T., Goossens, F. A., Van der Meulen, M., Vermande, M. M. et al. (2015). Peer and self-reported victimization: Do non-victimized students give victimization nominations to classmates who are self-reported victims? *Journal of School Psychology*, 53(4), 309–321. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.003>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. & Eden, S. (2015). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal-socio-emotional factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–26. <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A. & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339–359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys* (The Series in clinical and community psychology). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (S. 3–20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 9–33). New York: Routledge.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying. An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D. & Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object. Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7(3), 370–388. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00073>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinetti, C. & Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288–1309. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01189.x>
- Palladino, B. E., Nocentini, A. & Menesini, E. (2016). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 42(2), 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>

- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125–144. <https://doi.org/10.1177/0272431698018002001>
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard. A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Patterson, L. J., Allan, A. & Cross, D. (2016). Adolescent bystanders' perspectives of aggression in the online versus school environments. *Journal of Adolescence*, 49, 60–67. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.02.003>
- Patterson, L. J., Allan, A. & Cross, D. (2017). Adolescent perceptions of bystanders' responses to cyberbullying. *New Media & Society*, 19(3), 366–383. <https://doi.org/10.1177/1461444815606369>
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913–920. <https://doi.org/10.1037/a0039287>
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365–392. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P. & Freifeld, T. S. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Hrsg.), *Advances in personality assessment* (Bd. 10, S. 147–163). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Perren, S. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168>
- Pfetsch, J. (2016). Who is who in cyberbullying? Conceptual and empirical perspectives on bystanders in cyberbullying. In M. F. Wright (Hrsg.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (Bullying and victimization, S. 121–149). Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Phillips, V. I. & Cornell, D. G. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, 15(3), 123–131. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-15.123>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539–569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Pornari, C. D. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>

- Porsch, T. & Pieschl, S. (2014). Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(1), 7–22. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i1.19080>
- Postmes, T. & Spears, R. (1998). Deindividuation and antinormative behavior: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 123(3), 238–259.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42(3), 239–253. <https://doi.org/10.1002/ab.21614>
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., Van den Berg, Y. H. M., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2018). Predicting adolescents' bullying participation from developmental trajectories of social status and behavior. *Child Development*, 89(4), 1157–1176. <https://doi.org/10.1111/cdev.12794>
- Pouwels, J. L., Van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732–747. <https://doi.org/10.1111/sode.12294>
- Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J. & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722–741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2012). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315–340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Pozzoli, T., Gini, G. & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.011>
- Pozzoli, T., Gini, G. & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38(5), 378–388. <https://doi.org/10.1002/ab.21442>
- Price, D., Green, D., Spears, B., Scrimgeour, M., Barnes, A., Geer, R. et al. (2014). A qualitative exploration of cyber-bystanders and moral engagement. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(01), 1–17. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.18>
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., Mey, L. de & Willemsen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51(6), 669–682. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.002>
- Pronk, J., Olthof, T. & Goossens, F. A. (2015). Differential personality correlates of early adolescents' bullying-related outsider and defender behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1069–1091. <https://doi.org/10.1177/0272431614549628>
- Pronk, J., Olthof, T. & Goossens, F. A. (2016). Factors influencing interventions on behalf of victims of bullying: A counterfactual approach to the social cognitions of outsiders and

- defenders. *The Journal of Early Adolescence*, 36(2), 267–291. <https://doi.org/10.1177/0272431614562836>
- Pronk, J., Olthof, T., Goossens, F. A. & Krabbendam, L. (2019). Differences in adolescents' motivations for indirect, direct, and hybrid peer defending. *Social Development*, 28(2), 414–429. <https://doi.org/10.1111/sode.12348>
- Pyżalski, J. (2011). Electronic aggression among adolescents: An old house with a new facade (or even a number of houses). In E. Dunkels, G.-M. Franberg & C. Hallgren (Hrsg.), *Youth culture and net culture. Online social practices* (Advances in Social Networking and Online Communities, Bd. 365, S. 278–295). Hershey, Pa.: Information Science Reference. <https://doi.org/10.4018/978-1-60960-209-3.ch016>
- Quirk, R. & Campbell, M. A. (2015). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behaviour. *Educational Psychology*, 35(4), 430–448. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.893556>
- Raffaelli, M., Simpkins, S. D., Tran, S. P. & Larson, R. W. (2018). Responsibility development transfers across contexts: Reciprocal pathways between home and afterschool programs. *Developmental Psychology*, 54(3), 559–570. <https://doi.org/10.1037/dev0000454>
- Reich, S. M., Subrahmanyam, K. & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356–368. <https://doi.org/10.1037/a0026980>
- Reijntjes, A., Vermande, M. M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, E. A. & Van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior*, 42(6), 585–597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Reijntjes, A., Vermande, M. M., Olthof, T., Goossens, F. A., Van de Schoot, R., Aleva, E. A. et al. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: a three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1217–1229. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9759-3>
- Revelle, W. (2020). psych: procedures for psychological, psychometric, and personality research. R package version 1.9.12. Zugriff am 19.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Riebel, J. & Jäger, R. S. (2009). Klassifikation von Cyberbullying: eine empirische Untersuchung zu einem Kategoriensystem für die Spielarten virtueller Gewalt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(2), 233–240.
- Riebel, J., Jäger, R. S. & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany – An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298–314.
- Rieffe, C. & Camodeca, M. (2016). Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. *The British Journal of Developmental Psychology*, 34(3), 340–353. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12133>
- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rigby, K. & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425–440. <https://doi.org/10.1080/01443410500342047>

- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359–368.
- Roberts, W., Strayer, J. & Denham, S. (2014). Empathy, anger, guilt: Emotions and prosocial behaviour. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(4), 465–474. <https://doi.org/10.1037/a0035057>
- Robson, C. & Witenberg, R. T. (2013). The influence of moral disengagement, morally based self-esteem, age, and gender on traditional bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 12(2), 211–231. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.762921>
- Rocheleau, C. A. (2013). Organ donation intentions and behaviors: Application and extension of the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 201–213. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00998.x>
- Roos, S., Hodges, E. V. E. & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, 50(3), 941–946. <https://doi.org/10.1037/a0033904>
- Roos, S., Salmivalli, C. & Hodges, E. V. E. (2011). Person × context Effects on anticipated moral emotions following aggression. *Social Development*, 20(4), 685–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00603.x>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan : An R Package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rosseel, Y., Jorgensen, T. D., Oberski, D., Byrnes, J., Vanbrabant, L., Savalei, V. et al. (2019). lavaan (Version 0.6–5) [Computer software]. <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/index.html>.
- Runions, K. C. & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyber-aggression. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(7), 400–405. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0670>
- Saarento, S., Boulton, A. J. & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61–76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144–151. <https://doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- 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), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- 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*, 205–218.

- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Salusky, I., Larson, R. W., Griffith, A., Wu, J., Raffaelli, M., Sugimura, N. et al. (2014). How adolescents develop responsibility: What can be learned from youth programs. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 417–430. <https://doi.org/10.1111/jora.12118>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M. & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328–334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004a). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 19–29. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.1.19>
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004b). Mobbing in der Schule. In Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe* (S. 275–286). München: kopaed.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323–335. <https://doi.org/10.1080/01650250544000107>
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2008). *Fairplayer.manual. Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt ; Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen und Schulklassen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte* (Klinische Kinderpsychologie, Bd. 8). Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261–275. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304–321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Schultze-Krumholz, A., Hess, M., Pfetsch, J. & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4). <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2>

- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Hess, M. & Scheithauer, H. (2020). The influence of school climate and empathy on cyberbystanders' intention to assist or defend in cyberbullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 16–28. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00040-8>
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1368430299022005>
- Schwartz, S. H. & Howard, J. A. (1981). A normative decision-making model of altruism. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Hrsg.), *Altruism and helping behavior* (S. 189–211). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Shaver, K. G. (1970). Defensive attribution: Effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident. *Journal of Personality and Social Psychology*, 14(2), 101–113.
- Sheppard, T. & Campbell, M. A. (2017). Bystanders today: Face-to-face and online bystander actions in traditional bullying and cyberbullying. In C. J. Kowalski, Cangemi, Joseph, P. & A. Rokach (Hrsg.), *Bullying: A critical problem in education, work environments, society* (S. 18–32). XLIBRIS.
- Shin, H. H., Braithwaite, V. & Ahmed, E. (2016). Cyber- and face-to-face bullying: Who crosses over? *Social Psychology of Education*, 19(3), 537–567. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9336-z>
- Shultz, E., Heilman, R. & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying. An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4). <https://doi.org/10.5817/CP2014-4-3>
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S. & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35(1), 57–67. <https://doi.org/10.1002/ab.20282>
- Sitzer, P., Marth, J., Kocik, C. & Müller, K. N. (2012). *Ergebnisbericht der Online-Studie. Cyberbullying bei Schülerinnen und Schülern*. Bielefeld: Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG).
- Six, B. (2020). Rolle. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 1534). Bern: Hogrefe.
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L. & Gini, G. (2020). Bystander behaviour in peer victimisation: moral disengagement, defender self-efficacy and student-teacher relationship quality. *Research Papers in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1723679>
- Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry and Human Development*, 25(2), 97–107. <https://doi.org/10.1007/BF02253289>
- Šmahel, D., Macháčková, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K. et al. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. In S. R. Jimerson (Ed.), *Handbook of school violence and school safety. International research and practice* (2nd ed., S. 93–103). New York: Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology*

- and *Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Salmivalli, C. & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology*, 8(4), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11292-012-9142-3>
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- Snell, P. A. & Englander, E. (2010). Cyberbullying victimization and behaviors among girls: Applying research findings in the field. *Journal of Social Sciences*, 6(4), 510–514. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.510.514>
- Soanes, C. & Hawker, S. (Eds.). (2005). *Compact Oxford English Dictionary of Current English* (3. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Sombetzki, J. (2014). *Verantwortung als Begriff, Fähigkeit, Aufgabe. Eine Drei-Ebenen-Analyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04250-9>
- Song, J. & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>
- Spadafora, N., Marini, Z. A. & Volk, A. A. (2020). Should I defend or should I go? An adaptive, qualitative examination of the personal costs and benefits associated with bullying intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 35(1), 23–40. <https://doi.org/10.1177/0829573518793752>
- Spears, R., Postmes, T., Lea, M. & Wolbert, A. (2002). When are net effects gross products? The power of influence and the influence of power in computer-mediated communication. *Journal of Social Issues*, 58(1), 91–107. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00250>
- Spohn, W. C. (2000). Conscience and moral development. *Theological Studies*, 61(1), 122–138. <https://doi.org/10.1177/004056390006100106>
- Statistisches Bundesamt. (2018). *Schulen auf einen Blick*. Zugriff am 31.10.2020. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/_publikationen-innen-schulen-blick.html
- Stavrinides, P., Georgiou, S. & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793–802. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506004>
- Sticca, S. & Perren, S. (2015). The chicken and the egg: Longitudinal associations between moral deficiencies and bullying: A parallel process latent growth model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 85. <https://doi.org/10.13110/merrillpalmar1982.61.1.0085>
- Stueve, A., Dash, K., O'Donnell, L., Tehranifar, P., Wilson-Simmons, R., Slaby, R. G. et al. (2006). Rethinking the bystander role in school violence prevention. *Health Promotion Practice*, 7(1), 117–124. <https://doi.org/10.1177/1524839905278454>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 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(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Swartz, M. K. (2009). Cyberbullying: an extension of the schoolyard. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 281–282. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.06.005>
- Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (S. 1–12). Routledge.
- Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A. & Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization. The problem of comparability across studies and across methodologies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 305–327). New York: Routledge.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. edition, Pearson new international edition). Harlow, Essex: Pearson Education. Retrieved from <http://lib.mylibrary.com?id=526967>
- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five. *School Psychology International*, 24(2), 131–146. <https://doi.org/10.1177/0143034303024002001>
- Thomas, H. J., Chan, G. C. K., Scott, J. G., Connor, J. P., Kelly, A. B. & Williams, J. (2016). Association of different forms of bullying victimisation with adolescents' psychological distress and reduced emotional wellbeing. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 50(4), 371–379. <https://doi.org/10.1177/0004867415600076>
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40(2), 99–108. <https://doi.org/10.1002/ab.21509>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G. & Jungert, T. (2015). Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. *The Elementary School Journal*, 116(2), 322–337. <https://doi.org/10.1086/683985>
- Thornberg, R., Wänström, L., Elmeliid, R., Johansson, A. & Mellander, E. (2020). Standing up for the victim or supporting the bully? Bystander responses and their associations with moral disengagement, defender self-efficacy, and collective efficacy. *Social Psychology of Education*, 3(3), 33. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09549-z>
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden. A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Thornberg, R., Wänström, L. & Hymel, S. (2019). Individual and classroom social-cognitive processes in bullying: A short-term longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 10, 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01752>
- Todd, A. (2012). *My story: Struggling, bullying, suicide, self harm*. Zugriff am 22.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=vOHXGNx-E7E>

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T. & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. N., Jackson, J. D. & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 77, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004>
- Tofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Tofi, M. M. & Farrington, D. P. (2012). Bullying prevention programs: The importance of peer intervention, disciplinary methods and age variations. *Journal of Experimental Criminology*, 8(4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11292-012-9161-0>
- Tofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 63–73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01919-8>
- Vachon, D. D., Lynam, D. R. & Johnson, J. A. (2014). The (non)relation between empathy and aggression: surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751–773. <https://doi.org/10.1037/a0035236>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H. & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine „helping,“ „joining in,“ and „doing nothing“ when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383–396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>
- Van der Graaff, J., Branje, S., Wied, M. de, Hawk, S., Van Lier, P. & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M. & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C. & Veenstra, R. (2017). Defending victims. What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N. & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: a systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499–503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>

- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society, 11*(8), 1349–1371. <https://doi.org/10.1177/1461444809341263>
- Vanden Abeele, M. & Cock, R. de. (2013). Cyberbullying by mobile phone among adolescents: The role of gender and peer group status. *Communications – The European Journal of Communication Research, 38*(1). <https://doi.org/10.1515/commun-2013-0006>
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G. & Caprara, G. V. (2007). Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1807–1818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>
- Velásquez, A. M. [Ana María], Bukowski, W. M. & Saldarriaga, L. M. (2013). Adjusting for group size effects in peer nomination data. *Social Development, 34*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/sode.12029>
- Verlinden, M., Veenstra, R., Ringoot, A. P., Jansen, P. W., Raat, H., Hofman, A. et al. (2014). Detecting bullying in early elementary school with a computerized peer-nomination instrument. *Psychological Assessment, 26*(2), 628–641. <https://doi.org/10.1037/a0035571>
- Volk, A. A., Veenstra, R. & Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and Violent Behavior, 36*, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.07.003>
- Waasdorp, T. E. & Bradshaw, C. P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health, 56*(5), 483–488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Waasdorp, T. E. & Bradshaw, C. P. (2018). Examining variation in adolescent bystanders' responses to bullying. *School Psychology Review, 47*(1), 18–33. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0081.V47-1>
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying. Differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(3–4), 347–360. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318>
- Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Schubarth, W. & Wright, M. F. (2018). Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112577>
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen* (Brennpunkt Schule, 1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/58b02f78-fb04-44a0-bae3-64a8b0dd2d03>
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R. & Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(6), 1304–1317. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0577-0>
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *The Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368–375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wang, X., Lei, L., Liu, D. & Hu, H. (2016). Moderating effects of moral reasoning and gender on the relation between moral disengagement and cyberbullying in adolescents.

- Personality and Individual Differences*, 98, 244–249. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.056>
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S. & Pabian, S. (2016). Popularity through online harm: The longitudinal associations between cyberbullying and sociometric status in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 86–107. <https://doi.org/10.1177/0272431614556351>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S. & Scalise, N. R. (2020). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1037/EDU0000468>
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M. & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.004>
- Wickham, H. (2019). tidyverse: Easily install and load the ‚Tidyverse‘. (R package version 1.3.0). Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=tidyverse>
- Wickham, H. & Miller, E. (2020). haven: Import and export ‚SPSS‘, ‚Stata‘ and ‚SAS‘ files. (R package version 2.2.0). Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter: <https://CRAN.R-project.org/package=haven>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign: Research Press.
- Wójcik, M. & Mondry, M. (2020). “The game of bullying”: Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, Advance online publication*. <https://doi.org/10.1037/gdn0000125>
- Wong-Lo, M. & Bullock, L. M. (2014). Digital metamorphosis: Examination of the bystander culture in cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 418–422. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.007>
- Wood, D., Larson, R. W. & Brown, J. R. (2009). How adolescents come to see themselves as more responsible through participation in youth programs. *Child Development*, 80(1), 295–309. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01260.x>
- Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K. & Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130–142. <https://doi.org/10.1037/dev0000067>
- Wright, M. F. (2014). Longitudinal investigation of the associations between adolescents’ popularity and cyber social behaviors. *Journal of School Violence*, 13(3), 291–314. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.849201>
- Wright, M. F. (2015). Adolescents’ cyber aggression perpetration and cyber victimization: The longitudinal associations with school functioning. *Social Psychology of Education*, 18(4), 653–666. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9318-6>
- Wright, M. F. & Li, Y. (2013). The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 662–674. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9903-3>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37–45. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/42899783>
- Zych, I., Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2018). School bullying and cyberbullying: Prevalence, characteristics, outcomes, and prevention. In V. B. Van Hasselt & M. L. Bourke

- (Hrsg.), *Handbook of behavioral criminology* (Bd. 54, S. 113–138) [S.l.]: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61625-4_8
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P. & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>
- Zych, I. & Llorent, V. J. (2019). Affective empathy and moral disengagement related to late adolescent bullying perpetration. *Ethics & Behavior, 29*(7), 547–556. <https://doi.org/10.1080/10508422.2018.1521282>
- Zych, I., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse, 20*(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>