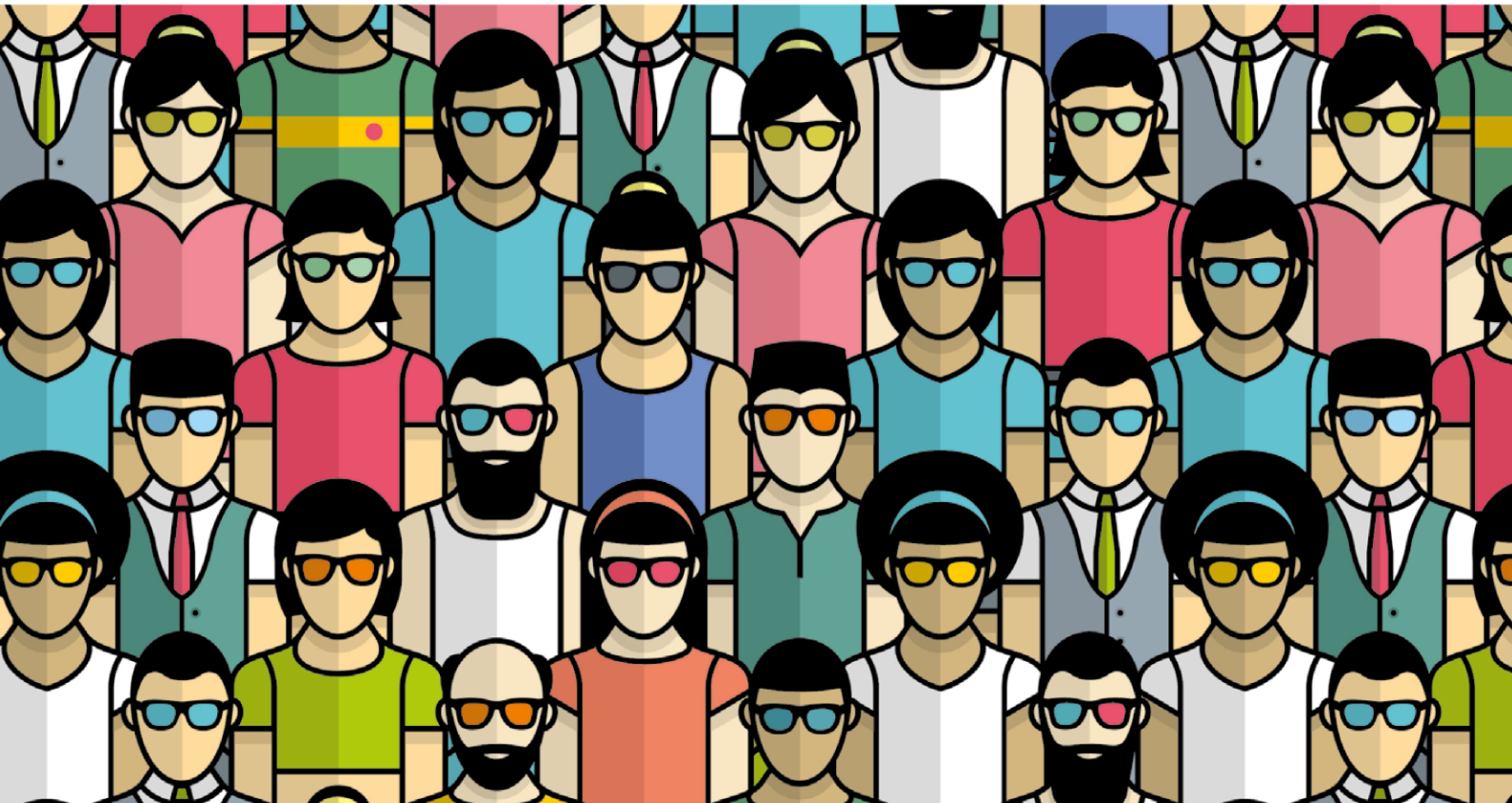


MOBBING TUT MIR LEID

MITBEKOMMEN, MITERLEBT, MITGELITTEN

HANNES LETSCH



Mobbing tut mir Leid

mitbekommen, miterlebt, mitgelitten



Inaugural-Dissertation

*zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität München*

vorgelegt von
Hannes Letsch

aus
Balingen

2024

vorgelegt am 6. Dezember 2023

Referentin: Prof. Dr. Mechthild Schäfer

Korreferent: Prof. Dr. Thomas Eckert

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Februar 2024

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	7
THEORETISCHE HINFÜHRUNG	11
Orientierungsraum „Adoleszenz“	13
Ein Spielfeld	15
Die Spielregeln	18
Der Spielverlauf	22
Wer sind Außenstehende genau?	27
Lösungsidee: Moral	31
Lösungsidee: Emotion	38
Hindernisse statt Lösung	43
Bewertungsschüchternheit und sozialer Druck	44
Bestrafungssensitivität	49
Nochmals einen Schritt zurück	53
FORSCHUNGSFRAGEN	61
Die Integration von Gesichertem und Fehlendem in den gestaffelt bearbeiteten Forschungsfragen zum Verständnis von Außenstehendenverhalten	63
METHODEN	67
Zwei Datensätze zur Analyse zweier Säulen	69
Papiergestützte Messinstrumente	71
Reading the Mind in the Eyes Test	71
Moral Disengagement, Soziometrie und Participant Roles	72
Hautleitfähigkeitsmessung	77
ERGEBNISSE	83
Heterogenität der Außenstehenden	85
Filter zu Differenzierung der Außenstehenden	86
Bedeutsamkeit der Differenzierung	89

Soziale und räumliche Verortung	92
Wahrnehmungsmuster auf Außenstehende	96
Zweitrollenverteilungen	99
Wesentliche Außenstehendensubgruppen	101
Hautleitwertanalysen	111
Qualitativer Überblick der Hautleitwertprofile	113
Quantitative Analysen der Hautleitwertprofile	115
DISKUSSION	121
Ein erster Überblick	124
Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Außenstehendengruppen	126
Eine Rolle aber drei Wege sich in der Gruppe zu bewegen	128
Verbindungen zu bestehenden Forschungsergebnissen	130
Die Rolle der Außenstehenden im Mobbingprozess	132
Die komplexe Wirkweise des Nichts Tuns	136
Die problematische Fragmentierung der Antibullies	137
Das Problem „Personal Distress“	140
Implikationen für Prävention und Intervention	141
Schwächen und Stärken der Analysen	145
Startpunkt eines Ausblicks	149
LITERATURVERZEICHNIS	153
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	173
TABELLENVERZEICHNIS	174
ABSTRACT	175
DANKSAGUNG	176

EINLEITUNG

Mobbing ist ein Problem. Einer oder eine wählt einen oder eine vor den Augen aller geschickt aus, um mit Aggression respektive Gewalt zu demonstrieren, was man sich „erlauben“ kann. Das ist ein Risiko, denn normalerweise führt Aggression bei den anderen Gruppenmitgliedern zu Ablehnung. Ist das Ziel „Coolness“ beziehungsweise Macht zu erlangen, das heißt Dominanz von den Peers zugesprochen zu bekommen, ist deswegen hohes strategisches Fingerspitzengefühl gefragt: Einige in der Gruppe werden mit der Zeit mitmachen, weil sie Aggression sowieso zugewandt sind. Andere werden dagegen agieren, um das Opfer zu schützen oder zumindest zu trösten und wieder andere werden dabei sein und weitgehend nichts tun – obwohl sie Mobbing entschieden ablehnen. Sie, die Außenstehenden, stehen im Zentrum dieser Arbeit.

Mobbing ist aber auch ein Problem, weil Interventionsanstrengungen und Präventionsprojekte nicht den Erfolg zeigen, der auf nachhaltige Veränderung oder Verbesserungen hoffen lässt. Diejenigen, die sich im Detail ausgiebig mit Mobbing beschäftigten, schöpften vor circa zehn Jahren alles bestehende Wissen ab, um daraus gegen Mobbing gerichtete Maßnahmen zu erstellen. Evaluationen schlossen sich an, um zu überprüfen, ob das Gedachte funktioniert. Die Ergebnisse waren ernüchternd, obwohl sich die Konzeption der Programme nah bis direkt am jeweils aktuellen Forschungsstand orientierten. Könnte hier die Orientierung an einer Studienlage, die sich stark auf das Individuum anstatt auf die Gruppe konzentriert, ein Problem gewesen sein? Ist es für nachhaltige Veränderung nicht ausreichend, wenn wir Außenstehende ob all ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten durchleuchten? Könnte die alte aber sich bewährte, sozialpsychologische Erkenntnis „Verhalten ist eine Funktion von Person und Kontext“ hier Hinweise zur Beachtung geben?

Die im Jahr 2012 vorgestellte Metaanalyse von Joshua R. Polanin, Dorothy L. Espelage und Therese D. Pigott, die Evaluationen von Interventions- und Präventionsmaßnahmen auf relevante Wirkfaktoren analysierten, weist in diese Richtung: Die beste Intervention oder Prävention kommt aus der Klasse selbst. Das könnte bedeuten, dass es um die Aktivierung im Netzwerk der Klasse geht. Muss daher dem bisherigen Wissen um Mehrheiten und Verstärkungsmechanismen (Aggression und Dominanzstreben) mehr Varianz entlockt werden?

Fakt ist, dass eine Mehrheit von sechs bis sechzehn Jährigen eine klar ablehnende Haltung gegenüber Mobbing haben. Sie finden Mobbing bescheuert, unfair (Whitney & Smith, 1993), moralisch verwerflich und vertreten die Ansicht, dass Mobbing in der eigenen Klasse entgegengetreten werden muss (Rigby & Slee, 1993; Charach et al., 1995; Gini, 2006; Gini et

al., 2008). 50% bestätigen sogar, dass sie helfen würden, wenn sie sehen, dass jemand schikaniert wird (Whitney & Smith, 1993). Und trotzdem: Obwohl in 88% aller Mobbingepisoden Mitschüler anwesend sind, wird gleichzeitig nur in 19% eingeschritten (Hawkins et al., 2001). Für Deutschland allein werden Schätzer in der Höhe von circa 500.000 Fällen pro Schuljahr angegeben (Schäfer, 1996). Nicht alle geraten dabei irgendwann „kurz“ unter die Räder. Es sind ab einem gewissen Zeitpunkt immer die Gleichen einer Gruppe, die über Jahre Attacken ausgesetzt sind, denn zwischen 12 und 17 Jahren stellt sich eine erhebliche Stabilität der Opferrolle ein (Schäfer et al., 2005).

Zur Lösung dieses Problems ist in den Augen vieler internationaler Forschergruppen die Fokussierung auf eine der drei großen Parteien einer modellhaften Schulklasse, die Außenstehenden, vielversprechend. Der wissenschaftliche Dissens, wie die Aktivierung dieser ansonsten sich durch Inaktivität auszeichnenden Gruppe wirksam funktioniert, zeigt sich in der großen Palette verschiedener Ideen (vgl. z.B. Schumacher, 2007; Evers et al., 2007; Merrell et al., 2008; McLaughlin, 2009), die nicht priorisiert diskutiert werden. Neben der Idee, das gewünschte Einschreiten für Opfer zu stärken (Stevens et al., 2000; Andreou et al., 2008; Frey et al., 2009), steht beispielsweise gleichwertig das Erhöhen der Empathie der Außenstehenden für das Opfer (Gini et al., 2007; Nickerson et al., 2008) oder das Fördern der Selbstwirksamkeit (Kärnä et al., 2011) gegen womöglich vorherrschende Unsicherheiten oder gar Ängste.

Dass für die Empathie-Erhöhung eine Veränderung nahe „Null“ (Hedges' $g=.05$) und für die Verhaltensveränderung minimal bessere Wirksamkeit in Form eines Hedges' $g=.20$ berichtet werden (Polanin et al., 2012), bedrückt. Spätestens als unabhängig davon Kärnä und Kollegen im Jahr 2011 publizierten, dass in der Evaluation des breit angelegten, finnischen Präventionsprogramms namens „Kiusaamista Vastaan“ (KiVa) die Aktivierung der Außenstehenden nicht gelang (Cohens $d\leq.08$), entstand ein Imperativ von Christina Salmivalli, der mit anderen Worten beschreibt, was Polanin und Kollegen zwei Jahre später ebenfalls aus ihren Analysen berichten: Anstatt zu sehr das Individuum zu fokussieren, sollte auf Gruppenebene analysiert werden.

It is often stated that bullying is a “group process”, and many researchers and policymakers share the belief that interventions against bullying should be targeted at the peer-group level rather than at individual bullies and victims. There is less insight into what in the group level should be changed and how, as the group processes taking place at the level of the peer clusters or school classes have not been much elaborated.

- Salmivalli, 2010, S.112

Die vorliegende Arbeit folgt diesem Imperativ: Sie will durch integrative Analysen des Forschungsstandes Wissensbausteine für einen Verständnisraum zusammenfügen und einen Beitrag dazu leisten, der Lösung des Aktivierungsproblems der Außenstehenden empirisch fundiert näher zu rücken.

Im ersten Schritt werden die Konstellationen im Klassenzimmer behandelt, um die sozial-räumlichen Aufenthaltsbereiche der Außenstehenden zu eruieren. Sind die Mitschülerinformationen geeignet zu hinterfragen, ob hier wirklich eine homogene Gruppe agiert/nicht agiert? Geben die Haltung und die klassischen soziometrischen Maße zur Art der sozialen Einbindung der Mitschüler Hinweise, dass eine Differenzierung der Außenstehenden Potential für ein einträgliches Verständnis dieser Rolle enthält?

Im zweiten Schritt wird sehr spezifisch auf Basis der Erkenntnisse aus dem ersten Schritt analysiert, inwiefern die Passivität der Außenstehenden mithilfe des Konstrukts „Personal Distress“ erklärt werden kann. Ist das Konstrukt spezifisch für die Gruppe der Außenstehenden? Sind die Beobachtungen und Meinungen der Mitschüler aus Schritt 1 mit den physiologischen Messungen aus Schritt 2 vereinbar? Was bedeuten die Erkenntnisse retrospektiv für die bisherige Forschung und was prospektiv für Interventions- wie Präventionsideen?



Theoretische Hinführung

Grundlagen und Ideen zur Lösung des Aktivierungsproblems der Außenstehenden

- 1) Grundlegende Perspektiven zum Verständnis der Außenstehenden
 - 2) Außenstehende sind schwer zu erfassen und zu verstehen
 - 3) Lösungsideen des Aktivierungsproblems: Moral und Emotionen
 - 4) Mögliche Hürden: Bewertungsschüchternheit und Bestrafungssensitivität
 - 5) Das Mitschwingende: Die Heterogenität der Außenstehendenrolle und Personal Distress
-

ORIENTIERUNGSRAUM „ADOLESZENS“

Grundlegende Perspektiven zum Verständnis der Außenstehenden

Für die Bedeutsamkeit von Mobbing und der Rolle der Außenstehenden sind die oft zitierten Prävalenzen von Opfern das eine: Mobbing ist ein weitverbreitetes Phänomen (Olweus, 1991; Charach et al., 1995; Pepler et al., 1999), das heißt persistent und konsistent beobachtbar (Olweus, 1991; Olweus 1993; Pepler et al., 1993; Tattum, 1993). Anhand dessen sowie der geschätzten Fallzahlen lässt sich schnell illustrieren, dass es in jeder Schule viele Heranwachsende gibt, die danebenstehen und nichts tun respektive sich immer raushalten, wenn Mobbingepisoden stattfinden. Empirisch fundierte Theorien zu dem, was weitgehend als Gruppenphänomen identifiziert wird, sind das andere, erweiternde. Prävalenzen und anderen statistischen Zahlen sind Erklärungen hinsichtlich der Maschinerie „Mobbing“ oder der Rolle der Außenstehenden nicht einfach zu entlocken. Den in dieser Arbeit zitierten Studien ist sogar immer wieder teils explizit teils implizit zu entnehmen, dass Mobbing als Gruppenphänomen schwer zu fassen, zu begreifen und vor allem zu messen ist. Zusätzlich überrascht es ein wenig, dass grundlegende Studienergebnisse der Sozial- wie Entwicklungspsychologie bis dato nur mehr indirekt in den spezifischen, wissenschaftlichen Diskurs zu Mobbing eingebunden wurden. Fast allen in dieser Arbeit verwendeten Studien ist gemein, dass sie aufeinander referenzieren. Allerdings resultiert aus den verschiedenen Studienergebnissen bisher kein kohärentes Bild, um effizient die Inaktivität der Außenstehenden aufzubrechen.

Das bereits vorgestellte Zitat von Christina Salmivalli (2010) schlägt begründet vor, dass Mobbing priorisiert als Gruppenphänomen gedacht werden sollte. Das heißt, dass jedes Verhalten oder abstrakter jede Mobbingrolle als eine Funktion von Umwelt und Person verstanden wird (Lewin, 1931). Lewins Formel folgend sollten die Rolle der Peers und wiederum deren Kontext neben der klassischen Fokussierung auf das Individuum äquivalent in die Erklärung der Außenstehendenperspektive und des dahinterstehenden Aktivierungsproblems miteinbezogen werden. Die sich dadurch eröffnende Komplexität fordert aber sogleich eine außerordentlich fundierte Argumentationsbasis.

Zwei Erklärungsräume, die sich aufeinander beziehen, beweisen sich als erforderlich, um Mobbing und das inkludierte Aktivierungsproblem der Außenstehenden greifbar werden zu lassen: Rahmenbedingungen und Entwicklungsaufgaben. Beide sind zentral, weil sie zum einen Elemente weitreichender psychologischer Theorien sind und zum anderen als „soziale Taktgeber“ jugendlichen Lebens gedacht werden (Sullivan, 1953; Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 1991).

Für Kinder respektive Jugendliche konnten Rahmenbedingungen identifiziert werden, die extern an sie herangetragen werden und mitbestimmen, ob und in welchem Umfang Mobbing als eine Spielart von Aggression wahrscheinlich(er) wird: Zum einen die Schulpflicht (vgl. Smith, 1994), die ein Entkommen oder Ausklinken aus der Gruppe unmöglich macht. Zum anderen der Leistungs- und Konkurrenzgedanke (DeRosier et al., 1994) sowie die hierarchische Strukturierung des Miteinanders (Schäfer, 2003), die als Modell und Taktgeber täglicher sozialer Praxis fungieren.

Wenn Mobbing als wiederholter, systematischer Missbrauch sozialer Macht in den kontrollfreien Räumen hierarchisch strukturierter Systeme definiert ist (Smith, 1994), dann provoziert die Definition, dass Schüler nicht nur als Rezipient und Umsetzer von Regeln verstanden werden dürfen, sondern – wo bewiesen – auch als Gestalter gedacht werden müssen (vgl. Hall & Cairns, 1984; Cairns et al., 1988).

Weiterführend ist vieles dessen, was Kinder wie Jugendliche als Form des sozialen Umgangs kennen und schätzen, „Spiel“ (Zarbatany et al., 1990). Sehr vieles, was sowohl Außenstehende als auch ihre Mitschüler kennen, wurde mit Neugier erkundet und spiegelt sich in ihrem Verhalten wider. All dies wurde in ihrer noch kurzen Lebenszeit wiederum im „Spiel“, der Verhaltensform, die ihnen am nächsten liegt, erlernt (vgl. Youniss & Smollar, 1985).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht meint der Begriff „Spiel“ ein Lernfeld, in dem freiwillige Handlungen oder Verhaltensformen, die innerhalb festgesetzter, von Peers bestimmter Grenzen ebenso freiwillig angenommen und in jedem Fall bindend verstanden, wechselseitig erprobt und ausgetauscht werden (Huizinga, 1938). Alle Jugendlichen einer Gruppe orientieren sich aneinander und probieren (sich) aus. Dieser Perspektive folgend entsteht fast jede soziale Situation in der Kindheit respektive Jugend im „Spiel“.

„Spiel“ ist im alltäglichen Wortgebrauch eine Tätigkeit, die zum Vergnügen, zur Entspannung und aus Freude an ihr selbst ausgeübt wird. Im Kontrast dazu ist „Spiel“ aus beschriebener entwicklungspsychologischer Perspektive ein neutraler Begriff, der (unter anderem) versucht, die pragmatische Charakteristik jugendlichen Verhaltens herauszustellen. Der Schwerpunkt liegt auf der sozialen Interaktion sowie der Beobachtung, dass organisatorische und formale Elemente (\triangleq Regeln) Teil der Charakteristik sind. Der Begriff betont, dass vieles durch Verhalten und wenig durch Handeln entsteht. Beispielsweise übersetzt dies Albert Bandura (1977) mithilfe der sozial-kognitiven Lerntheorie, denn Nachahmen oder Imitieren beinhaltet zu wissen, was funktioniert und was nicht, aber nicht warum. Und aufgrund dessen, dass Kinder sukzessive qua ihrer kognitiven Entwicklung (vgl. Theory of Mind) in der Lage sind, ihr Verhalten zu

reflektieren, ihm einen Sinn zu geben sowie ihr „Spiel“ variantenreich kreativ zu erweitern oder zu optimieren (Groos, 1899; Rahner, 1990; Warwitz & Rudolf, 2004), werden durch den sehr pragmatischen Charakter jugendlichen Verhaltens Spielentwicklungen wie zum Beispiel Mobbing möglich, die Schädigungen anderer oder sich selbst in letzter Konsequenz nach sich ziehen.

Insgesamt liegt es schlussfolgernd nahe, dass Mobbing vor allem in der Jugend virulent ist. Die Empirie bestätigt, dass die Hochzeit von Mobbing während der Pubertät besteht (vgl. z.B. Olweus, 1993; Pellegrini & Long, 2002; Schäfer & Korn, 2004; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2010). Diese wird wiederum zumindest in westlichen Ländern in Gänze in der Schule erlebt. Das heißt, dass im Sinne der Feldtheorie Lewins (1931) die Klasse die Referenzgruppe bildet. Sechs bis acht Stunden am Tag werden innerhalb der eigenen Klasse die Entwicklungsaufgaben der Pubertät ausgelotet. Ab und zu jeder Schüler für sich, aber genauso oft oder wenn nicht sogar öfters im Mit- und Gegeneinander (Sullivan, 1953; Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 1991). Daraus erwächst ein Spannungsfeld zwischen den Polen der sozialen Anpassung und Individualentwicklung, in dem sich alle Heranwachsenden bewegen.

EIN SPIELFELD

Über eine Zeitspanne von fünf bis zehn Jahren ist Teenagern nicht klar, in welchem Ausmaß echte Partizipation respektive Gestaltungsmacht ausgeübt werden kann (Erikson, 1960). Das heißt, dass die soziale Strukturierung moderner Gesellschaften das erwähnte Spannungsfeld durch ein Rollenvakuum verschärft. Das Bedürfnis nach Mitbestimmung ist allerdings eng mit der biologischen Reife des Heranwachsenden verbunden (Steinberg & Silverberg, 1986; Steinberg, 1987; Udry, 1988). Früher denn je ist diese abgeschlossen (Tanner, 1978; Wyshak & Frisch, 1982) und dennoch werden die meisten positiven Aspekte des Erwachsenenlebens hinausgezögert (Buchanan et al., 1992; Moffitt, 1993). Dieses Vakuum will ausgefüllt sein (Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Moffitt 1993). Die Lücke zwischen der eigenen sozialen Rolle als Schüler sowie den eigenen Bedürfnissen oder aber auch Forderungen sind im Privaten wie in der Schule persistent.

Anders als vor der Pubertät rücken antisoziale Verhaltensweisen ins Zentrum der Peer-Aufmerksamkeit und erleben in dieser Phase einen Bedeutungswandel: Das Brechen sozialer Normen fungiert als Mittel zur Erlangung der begehrten sozialen Ressource Macht (Moffitt, 1993), weil es wirksam ist, um zu demonstrieren, wie autonom man bereits agieren kann und wie sehr man neuen Herausforderungen gewachsen ist (Erikson, 1960). Die Verbindung zur Kindheit hinsichtlich der einbeschriebenen Abhängigkeiten wird gekappt. Es soll eindringlich

bewiesen werden, dass Privilegien des Erwachsenseins einem selbst zustehen (Erikson, 1960). Dass die Pubertät die zeitlichen Grenzen dieser Entwicklung bildet, lässt sich daran zeigen, dass nicht-delinquente Peergruppen bis zum 17. Lebensjahr durch soziales Nachahmen (vgl. Moynihan, 1968; Moffitt, 1993) an Mitgliedern verlieren (Moffitt, 1990; Moffitt, 1991; Elliott & Menard, 1996). Erst ab dem 18. Lebensjahr, das heißt zum Ende der Pubertät werden antisoziale Verhaltensweisen wieder mit mangelnder sozialer Kompetenz zur Freundschaftsbildung wie auch fehlender Loyalität verknüpft (Cleckley, 1976; Robins, 1985).

Das bedeutet, dass Aggression (Loeber & Hay, 1997) oder deren Gradient Delinquenz (Moffitt, 1993) in der Pubertät attraktiv respektive „cool“ wird. Normbrechendes Verhalten wird in der geteilten Wahrnehmung einer Gruppe oder Schulklasse favorisiert. Ähnlich einer Schneeballdynamik werden die Normen innerhalb der eigenen Peergruppe reformiert: Die erste Person beginnt, indem sie am Erfolg validierte, gelernte Verhaltensmuster umsetzt (Bandura, 1979). Es gelingt ihr (dadurch) eine gewisse Autonomie aufgrund delinquentem/aggressivem Verhalten innerhalb der Peer-Gruppe zu demonstrieren. Die anderen der gleichen Klasse beobachten, registrieren respektive erleben die durchschlagende Wirkung des Verhaltens des Initiators und folgen sozial nachahmend (Moffitt, 1993). Sobald eine kritische Masse an Delinquenten in der Gruppe erreicht wird, ist die Basis für Mobbing gesetzt (Espelage et al., 2000), weil die Gruppe normativ sozial neu „getaktet“ wird: Delinquenz und Aggression werden „salonfähig“ (vgl. auch Jessor & Jessor, 1973; Hawkins et al., 1992; DeRosier et al., 1994). Mobbing wird durch eine von Peers gestaltbare Rahmenbedingung wahrscheinlicher.

The number of peers involved in negative activities such as damaging or destroying property, suggesting illegal activities, participating in gang activities, and fighting was predictive of bullying behaviors.

- Espelage et al., 2000, S.331

Als Entwicklungsaufgabe betrifft diese Auseinandersetzung zwischen Autonomie und Coolness alle Jugendlichen. Auch diejenigen, die in Mobbingepisoden dabei- oder außenstehen, agieren vermutlich in verschiedenen Kontexten delinquent (vgl. Elliott et al., 1983). Allerdings benutzen sie Aggression nicht vor aller Augen demonstrativ. In der Klasse aber gestalten sie mit, weil sie delinquentem Verhalten eher zugeneigt als Teil der Gruppe dieser zurückspielen, dass das momentane Normensystem der Klasse nicht ablehnungsbedürftig ist, das heißt geteilt wird.

High stability coefficients for aggression may give the impression of high continuity and little change. However, there is substantial evidence that a proportion of juveniles desist in aggressive behavior over time.

- Loeber & Hay, 1997, S.388

Obwohl Aggression ins Zentrum der eigenen Gruppe rückt, kann das beobachtbare „sich Raushalten“ nach Loeber und Hay (1997) mit „desistance“, dem systematischen Unterlassen von delinquentem oder aggressivem Verhalten erklärt werden. Modelllernen wird hierbei im Vergleich zu Terrie E. Moffitts Ausführungen (1993) erweitert, weil nicht nur Verhalten zur Bedürfnisbefriedigung gedacht wird, sondern auch die resultierenden Konsequenzen in die Argumentation einbezogen werden: Die Autoren gehen davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit des Unterlassens von (proaktivem) aggressivem Verhalten sich daran bemessen lässt, wie wahrscheinlich das vorgelebte Modell Erfolg verspricht oder soziale Sanktionen nach sich ziehen kann (vgl. Bandura, 1977). Darin, so Loeber und Hay (1997) weiter, spiegelt sich eine Abkehr von externen Sanktionen für Normübertretungen hin zu einer internen Kontrolle des eigenen Verhaltens. Dies wird wiederum als Entwicklungsaufgabe der Pubertät definiert (Loeber & Hay, 1997).

It is likely that cognitive factors and the ability to regulate one's anger and impatience may play a role in the cessation of aggression and violence. Desistance in violence presumably is facilitated by individuals' adoption of antiviolenent values and standards of conduct.

- Loeber & Hay, 1997, S.400

Außenstehende und ihre Peers kennen die Normen in ihrer Gruppe genau. Das heißt, sie verstehen, wie man sich in der eigenen Gruppe bewegen kann. Als Teil einer Gruppe zeigen Außenstehende zwar weniger oft aggressives Verhalten als Reaktion auf die Bewältigung der akuten Entwicklungsaufgaben. Das Wissen um delinquente Verhaltensweisen, deren Einsatz und die (veränderte) Bedeutung von Aggression ist ihnen wie allen anderen ihrer Gruppe allerdings geläufig, weil sie tagtäglich in diesem Spielfeld (\cong Klasse) partizipieren. Allein aufgrund der räumlichen Nähe und der Zeitspanne, in der Jugendliche in einer geschlossenen Gruppe (\cong Klasse in der Schule) zusammen sind, wird eine Unkenntnis all dessen unmöglich. Außenstehende sind deshalb wie alle anderen Gruppenmitglieder Experten ihres Spielfeldes, in dem ihre Gruppe existiert und sich entwickelt.

Zusammengefasst: Es ist davon auszugehen, dass Außenstehende wie alle anderen Klassenmitglieder Delinquenz erleben und zumindest ein Stück weit in der Pubertät favorisieren. Durch ein fehlendes, nicht aktives Einschreiten gegen Normen, die die Verletzung anderer wahrscheinlich werden lassen oder gar explizit beinhalten, verstärken sie aber – ob gewollt oder nicht – die Stabilität aggressionsaffiner Umgangsformen innerhalb ihrer Gruppe. Ein Unterschied zu anderen, aggressionsaffinen Mobbingrollen ist nach Crick und Dodge (1996) aus der Perspektive proaktiver Aggression zu sehen, denn das bisher Behandelte deutet darauf hin, dass Außenstehende trotz des Bedeutungswandels von Aggression diese vermindert präferieren, um sich in der eigenen Peergruppe „gestaltend“ zu bewegen. Ein erster Grund wird in der von Loeber und Hay (1997) beschriebenen Entwicklungsaufgabe gesehen, die gegen Aggression stehende Verhaltensformen und Werte entstehen lässt, die sukzessive über die Adoleszenz hinweg verinnerlicht werden (Loeber & Hay, 1997; vgl. auch Moffitt, 1993).

Eine weitere Begründung, warum nicht alle Jugendliche respektive auch Außenstehende (proaktiv) aggressiv agieren, liefern die Arbeiten von Patricia H. Hawley (1999, 2003). Konsistent lassen sich die Konstrukte „Dominanzstreben“ und „sozialer Status“ in den sich bisher angebahnten Verständnisraum für Außenstehendenverhalten einweben, um deren Positionierung in ihrer Peergruppe klarer herauszuarbeiten.

DIE SPIELREGELN

Aggressives, normbrechendes Verhalten nach außen (\triangleq gegenüber Erwachsenen) vor den Augen der Gleichaltrigen ist eine Möglichkeit, Autonomie zu demonstrieren. Eine andere besteht innerhalb der eigenen Klasse, indem gruppenintern qua Dominanz Gestaltungsräume (erzwingend) erschlossen werden können (vgl. Hawley, 1999). Unabhängig von Moffitts Delinquenzmodell (1993) ergänzt Hawley durch das Konstrukt „Dominanzstreben“ das aufgespannte Lernfeld durch eine regelhafte Prozessbeschreibung.

Dominanzstreben wird ebenfalls als Entwicklungsaufgabe argumentiert (Hawley, 1999): Peers unterscheiden sich in ihrer Motivation und Fähigkeit, um Ressourcen zu konkurrieren. Einige sind aktiver und eher in der Lage das zu bekommen, was sie wollen. Der dadurch entstehende soziale Status spiegelt die manifestierten Asymmetrien wider, die zwischen Individuen in ressourcenbezogenen Motivationen und Fähigkeiten auftreten (Gartlan, 1968; Rowell, 1974; Strayer & Strayer, 1976; Bernstein, 1980, 1981). Je mehr Interaktionen geschehen, das heißt, je länger eine Gruppe existiert, desto öfter mehren sich Erfahrungswerte, wer ebenfalls dominanzorientiert agiert, die gleichen Ziele verfolgt und wie die eigenen Fähigkeiten in Relation zu den anderen rangieren (Hawley, 1999). Dieses gegenseitige Verständnis über

Können und Besitzen führt zu asymmetrischen Beziehungsschemata, das heißt hierarchischen Strukturen innerhalb der Gruppe (Rowell, 1974; Hinde & Stevenson-Hinde, 1976; Bernstein, 1981; Hand, 1986; Hawley & Little, 1999).

The adaptive rule of thumb in competitive encounters would be, "depending on who your opponent is, assert when you can prevail, yield when you cannot." Accordingly, a dominance hierarchy summarizes these asymmetrical relationships.

- Hawley, 1999, S.101-102

Die Entwicklung der unterliegenden Strategien von Reziprozität, Anbiederung und Manipulation erfordert unter anderem das Wissen darüber, dass andere Gruppenmitglieder einen ablehnen oder akzeptieren können. Dazu gehört auch die Kenntnis der Bedürfnisse und Wünsche der anderen Peers, die berücksichtigt werden müssen (Hawley, 1999). Das heißt, dass die Entwicklung der Theory of Mind eng mit der von Hawley (1999) beschriebenen Entwicklungsaufgabe verknüpft ist (vgl. Groos, 1899; Rahner, 1990; Warwitz & Rudolf, 2004).

Hawleys Argumentationen ermöglichen, die beobachtbare Varianz verschiedener Verhaltensmuster innerhalb einer Gruppe Jugendlicher (\triangleq Klasse) zu erklären: Dominanz kann nicht nur coersiv (erzwingend) durch Ressourcenanhäufung und -kontrolle gewährleistet sein. Auch prosoziale Strategien sind denkbar, wenn nicht gar langfristig effektiver (Sturm, 1994). Kooperation kann dabei als Konkurrenz in zweierlei Hinsicht fungieren: Zwei oder mehr Personen können zusammenarbeiten, um sonst unerreichbare Ressourcen (durchaus auf Kosten Dritter) zu gewinnen. Alternativ können Einzelpersonen ihre Bemühungen koordinieren (vgl. Moffitt, 1993), sodass sie dadurch Zugang zu Ressourcen erhalten, die letztendlich ungleich verteilt sind (Charlesworth, 1988; Charlesworth, 1996; siehe auch Crook, 1971 sowie Chapais, 1996).

Das von Moffitt (1993) beschriebene Verrücken der Aggression ins Zentrum der Gruppe während der Adoleszenz bildet die Basis (Boivin et al., 1995), auf die sich Hawleys Modell (1999, 2003) stützt. Aggression wird präferiert, um Dominanz zugesprochen zu bekommen. Präziser ausgedrückt: Durchsetzungsfähigkeit (Gough et al., 1951) und coersiv-aggressive Kontrolle (Cattell et al., 1957) fallen zusammen, wenn sich soziale Dominanz eher auf die Ressourcenkontrolle als Mittel, mit der Kontrolle über Peers erreicht wird, konzentriert (Cairns et al., 1988; Hawley, 1999, 2003). Die Ausführungen schlagen damit einen Bogen zu Mobbing, weil sie indirekt die Charakteristik des Gruppenphänomens spiegeln (vgl. Smith, 1994).

Das heißt, dass Hawley (1999) zusätzlich und ohne direkte Verbindung zum Participant Role Modell (Salmivalli et al., 1996) die verschiedenen Verhaltenstendenzen im Mobbinggeschehen eindrücklich beschreibt: Einerseits benennt sie die erzwingend agierenden Aggressionsaffinen, die nach Dominanzstreben, indem sie ihren Machtanspruch koordiniert demonstrieren. Andererseits die prosozial Orientierten, die vorallem *mitgestalten* wollen und das Wohl aller im Blick haben. Inmitten dieses „Geschachers“ um sozialen Status finden sich den Ausführungen Hawleys (1999) folgend die passiven, nicht nach Dominanz strebenden Außenstehenden wieder.

„Passiv“ ist womöglich eine grobe Einordnung, weil es angesichts der weitreichenden Bedeutung der dahinterstehenden Entwicklungsaufgabe unwahrscheinlich erscheint, dass Außenstehende sich gänzlich immer raushalten. Es ist denkbar, dass sie sich in gewissen Subgruppen der Klasse (punktuell) an Ressourcenkontrollstrategien versuchen. Keine Ressourcenkontrollstrategien anzuwenden bedeutet, keine Ressourcenkontrolle innerhalb der Gruppe zu besitzen, sodass Inaktive aufgrund ihrer Ineffektivität von Peers übersehen werden (Hawley, 2003). Diese Kombination von Ineffektivität mit sozialer Vernachlässigung, sogenannte „Noncontrollers“, würde nach Hawleys Schlussfolgerungen (2003) sogar als Anzeichen eines Krankheitsbildes gedeutet werden. Dies ist wiederum für Außenstehende sicherlich nicht anzunehmen.

Stattdessen erklärt die Forschung die für Außenstehende charakteristische Passivität qua Definition einerseits als dysfunktional, weil die Aufmerksamkeit der Peers die Voraussetzung für Ressourcenkontrolle ist (Chance, 1967; Seyfarth, 1977; Abramovitch & Strayer, 1978). Andererseits wird aber eine Beziehung zwischen Unbeliebtheit und wenig Ressourcenkontrolle nicht berichtet. Im Gegenteil: Unbeliebtheit führt nicht zum Verlust von Ressourcen(kontrolle). Obwohl aggressive Peers mehr oder weniger über die Schullaufbahn hinweg konstant abgelehnt werden (Coie et al., 1982; Coie & Dodge, 1983; Newcomb et al., 1993), können sie von Gleichaltrigen als Anführer nominiert werden (Coie et al., 1982). Das betrifft vor allem diejenigen, die sowohl *coersiv* wie prosozial geschickt agieren (Hawley, 1999, 2003). Als „Machiavellisten“ paraphrasiert (Hawley, 2003) sind sie (dadurch) in der Lage, ausgeprägte Freundschaftsnetzwerke aufzubauen, obwohl sie von anderen abgelehnt werden (Coie et al., 1982). Es sichert sowohl ihr Ansehen bei ihren Peers als auch eine komfortable Position innerhalb der Gruppe (Hawley, 2003; Stoiber & Schäfer, 2013). Diejenigen, die nicht die Protagonisten im Geschacher um Dominanz sind und daher außenstehen, scheinen sich nicht an dominanzorientierten Verhaltensweisen beteiligen zu wollen (Coie & Dodge, 1983; Newcomb et al., 1993). Durch Inaktivität in die zweite Reihe manövriert, besitzen sie zwar keine

Ressourcenkontrolle, leiden allerdings nicht unter einem problematischen sozialen Selbstkonzept oder fühlen sich gänzlich unwohl (Hawley, 2003).

Zusammengefasst: Die Spielregeln (\triangleq Normen der Gruppe), die die Entwicklung des sozialen Status (\triangleq Dominanz) innerhalb einer geschlossenen Jugendgruppe systematisieren, erwachsen salopp gesprochen organisch (\triangleq unreflektiert, pragmatisch), weil sie Teil einer Entwicklungsaufgabe sind, die alle Jugendlichen beschäftigt. Nebenbei bemerkt wird dadurch einsehbar, warum Mobbing generell nicht auszulöschen ist. Das Gruppenphänomen kann sich durch die beschriebene Dynamik in einer Gruppe Jugendlicher jederzeit (wieder) entwickeln. Innerhalb dieses Regelkanons ist ein Dabeistehen „erlaubt“. Die Rolle der Außenstehenden ist daher immer einnehmbar. Mehr noch: Aus jetziger Perspektive ergeben sich nicht nur sukzessive einzelne Fragmente der Außenstehendencharakteristik, es werden auch erste Hindernisse deutlich, die den Anlass dieser Arbeit (\triangleq Aktivierungsproblem der Außenstehenden) schwerer lösbar erscheinen lassen. Weder drängen Außenstehende gen Mitgestalten in ihrer Peergruppe, noch leiden sie unter fehlender Gestaltungsmacht oder Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der gesamten Gruppe (\triangleq Klasse). Noch genauer formuliert sind sie Teil einer Neutaktung der Peergruppe während der Adoleszenz, in der delinquentes respektive aggressives Verhalten mehr Toleranz erfährt und in einem gewissen Setting wie beispielsweise einer Mobbingkonstellation sogar eine positive Färbung erhält.

Weil die begrenzte Ressource Dominanz gegeben und folglich Klassenhierarchie nicht von Dominanzstrebenden eigenhändig bestimmt wird, sind auch Außenstehende zentraler Bestandteil der Gruppe. Für Dominanzsuchende sind sie sogar der interessanteste Bestandteil, weil die Haltungen derer, die schikanieren, und derer, die verteidigen, für alle in der Gruppe bekannt sind (Salmivalli et al., 1996; Smith & Brain, 2000; Schäfer, 2013). In diesem Zusammenhang ist ein „aus der Gruppe fallen“ nicht denkbar. Diese Erkenntnis, die unter anderem Schäfer und von Salisch (2013) aus ihren Analysen ableiten, unterstreicht die Bedeutsamkeit aller Gruppenmitglieder, das heißt auch der Außenstehenden; allerdings erweiternd auf Basis der identifizierbaren Mobbingrollen (Salmivalli et al., 1996). Die konkrete Perspektive auf Mobbing als eine Ausgestaltung der vorgestellten, grundsätzlichen Dynamik in einer Gruppe von Teenagern schließt die bisher erforschte, soziale Verortung der Außenstehenden aus gruppensdynamischer Sicht ab.

DER SPIELVERLAUF

Das dynamische Aufschwingen dominanzorientierter Individuen respektive deren aggressiv-delinquentes Verhalten im sozialen Lernfeld „Klasse“ spiegelt sich in der Entstehung, Konsolidierung und im Manifestieren eines Mobbingystems wider. Ähnlich zur Exploration von Delinquenz (Moffitt, 1993) und Dominanz (Hawley, 1999) beschreibt Schäfer (2003) drei Stadien, die sich aus den Wechselwirkungen zwischen den Gruppenmitgliedern ableiten lassen. Die soziale Verortung der Außenstehenden wird dadurch teilweise erklärt. In jedem Fall beschreiben die drei Stadien aber die prozessuale Funktion der Außenstehenden innerhalb des Mobbingprozesses.

Sofern der Täter durch Attacken gegen viele verschiedene Kinder ein geeignetes Opfer explorativ identifizieren konnte, werden anschließend durch systematische Attacken die sozialen Normen der Klasse ausgetestet. Das heißt, dass die Gemengelage verschiedener Haltungen provoziert wird, sodass das Mitschülerverhalten entscheidend dazu beiträgt, ob Mobbing unterbrochen wird oder sich verfestigt (Schäfer, 2003). Außenstehende (ca. 30%) bilden daher das Zünglein an der Waage hinsichtlich der Konsolidierung und Manifestierung eines Mobbingystems, weil die Haltungen der beiden gegenüberstehenden Parteien „Probullies“ (ca. 30%) und „Verteidiger“ (ca. 30%) in einer Art Pattsituation der Machtverhältnisse klar sind (Salmivalli et al., 1996; Smith & Brain, 2000; Schäfer, 2013).

Zusätzlich verschärft sich im Laufe der Adoleszenz oftmals diese ungünstige Gemengelage zusehends, weil der prozentuale Anteil Außenstehender (oder gar des aggressiven Lagers) auf Kosten der Verteidiger wächst (vgl. Wolfgang et al., 1972; Loeber et al., 1989; Elliott & Menard, 1996; Pozzoli et al., 2012). Das heißt, dass Außenstehende im Entstehungsprozess eines Mobbingystems wegen der bestehenden Pattsituation zwischen Probullies und Verteidiger wesentlich sind. Sie beeinflussen entscheidend über die Zeit hinweg die Entwicklung des Mobbingystems: Nichts tun bedeutet nicht, wirklich nichts zu tun. Auf sozialer Ebene ist ein Danebenstehen, Beistehen oder sich Raushalten für alle Gruppenmitglieder „hörbar“ (vgl. Bandura, 1977), weil das, was passiert, nicht sichtbar für alle abgelehnt wird. Ein Zurückziehen („withdrawing from bullying situations“) (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 2010) ist aufgrund des Beschriebenen in gewissen Maßen maximal räumlich denkbar. Die Psychologie der Gruppe bindet alle Mitglieder eng aneinander.

Obwohl Außenstehende verstehen, was passiert (Sutton et al., 1999; Hawkins et al., 2001), argumentiert beispielsweise Salmivalli (2010) als Repräsentantin vieler Forschungsgruppen, dass das, was Außenstehende praktizieren, das ist, was sie hemmt, einzuschreiten. Ihr

Hauptargument des „bystander effect“ (Darley & Latané, 1968) beschreibt die Problematik, dass helfende Aktionen weniger oft beobachtet werden, wenn viele (andere Außenstehende) Zeugen einer potenziell gefährlichen oder andere schädigende Situation werden.

This might be due to the diffusion of responsibility (no one feels personally responsible and perhaps expects someone else to take action) or children might monitor each other and infer that as the others don't do anything, this can't be so serious.

- Salmivalli, 2010, S.115

Salmivalli (2010) stützt sich zur Erklärung der Inaktivität der Außenstehenden auf die Verantwortungsdiffusion. Einerseits ist dies auf Basis der Beschreibungen Darley und Latané (1968) nachvollziehbar; zumal in Latané und Darleys „decision model of bystander“ (1970) sowohl die pluralistische Ignoranz wie auch die Verantwortungsdiffusion (implizit) nachlesbar sind. Andererseits handelt es sich bei der Verantwortungsdiffusion um post-hoc Erklärungen (vgl. Wallach et al., 1967), die zumindest einen gewissen bewussten, reflektorischen Moment voraussetzen. Bei genauerer Betrachtung der Interpretationen zum Experiment von Latané und Darley (1968) erscheint das Konstrukt der pluralistischen Ignoranz zur Erklärung von situativ beobachtbarem Außenstehendenverhalten zutreffender: Die Autoren berichten, dass nicht Agierende sich *nicht* dazu entschieden hätten, *nicht* helfend zu intervenieren (Darley & Latané, 1968; Latané & Darley, 1968). Von außen betrachtet schien es so, als ob diese Personen sich konstant unschlüssig darüber waren, wie sie den inneren Konflikt des Agierens oder Verharrens auflösen sollten. Die beobachtbaren, emotionalen Reaktionen (z.B. zitternde oder feuchtschwitzende Hände) wurden als Zeichen eines anhaltenden Konflikts gedeutet, auf den sie keine Antwort fanden.

Post-hoc Erklärungen der Betroffenen, die etwa durch den Mechanismus der Verantwortungsdiffusion entstehen können, sind als primäre Erklärung der Passivität problematisch, weil sie das Erlebte bereits reinterpretiert wiedergeben. Die zusätzliche Gefahr von Verzerrungseffekten ist nicht zu unterschätzen, weil die rückblickende Positionierung zu einer abgeschlossenen Situation durch Motive (\triangleq automatisierte Bewertungsschemata), reduziertes Abwägen wesentlicher Aspekte der Situation oder soziale Erwünschtheit beeinflusst werden kann. Dies gilt erst recht, wenn es sich um emotional-moralisch aufreibende Situationen handelt (vgl. Nederhof, 1985; Furnham, 1986; Paulhus, 2002; Meisenberg & Williams, 2008).

Before an individual can decide to intervene in an emergency, he must, implicitly or explicitly, take several preliminary steps. If he is to intervene, he must first notice the event, he must then interpret it as an emergency, and he must decide that it is his personal responsibility to act. At each of these preliminary steps, the bystander to an emergency can remove himself from the decision process and thus fail to help. He can fail to notice the event, he can fail to interpret it as an emergency, or he can fail to assume the responsibility to take action.

- Latané & Darley, 1968, S.220

Die pluralistische Ignoranz nach Katz und Allport (1931) richtet sich nach dem aus, was Latané und Darley (1968) drei Jahrzehnte später als ein aneinander orientieren beschreiben: Die Mehrheit lehnt ein Verhalten respektive die dahinterstehende Norm insgeheim ab. Jedoch geht sie fälschlicherweise davon aus, dass die Mehrheit das Verhalten respektive die Norm akzeptiert. Kurzum: Jeder glaubt, dass alle anderen an dasselbe glauben, obwohl tatsächlich kaum einer daran glaubt. Eine erste, direkte Passung ist offensichtlich, weil Außenstehende als Teil der Antibullygruppe Mobbing ablehnen (Rigby & Slee, 1993; Whitney & Smith, 1993; Randall, 1995; Menesini et al., 1997; Boulton et al., 1999), oftmals in Mobbingepisoden zugegen sind (Hawkins et al., 2001) und doch beobachtbar nichts tun.

Die Definition der pluralistischen Ignoranz ist prozessual orientiert: Die Mehrdeutigkeit einer sozialen Situation initiiert automatisch bei Anwesenden, sich aus der Beobachtung der Mitanwesenden mögliche Positionierungen respektive Verhaltensoptionen zu erschließen. Wenn mehrere danebenstehen und beobachten, wirken sie wechselseitig als Hinweisgeber: Jeder Außenstehender schlägt im Sinne von Lewins Feldtheorie (1931) den anderen Außenstehenden durch sein Verhalten vor zu verharren. Je mehr Außenstehende anwesend sind, desto stärker ist der Effekt der pluralistischen Ignoranz (Latané & Darley, 1968).

Auf Basis des Experiments von Latané und Darley (1968) wird der stark verhaltensbasierte Charakter erkennbar. Während die Verantwortungsdiffusion durchaus Aspekte bewusster Handlungen respektive reflektorische Momente einfordert (Darley & Latané, 1968), um zu wirken, baut die pluralistische Ignoranz fast gänzlich auf Verhaltensmuster auf, die hochgradig automatisiert sind. Das heißt, dass die pluralistische Ignoranz der Verantwortungsdiffusion zeitlich vorgeschaltet ist (vgl. Latané & Darley, 1968, 1970; Darley & Latané, 1968). Und weil es um die Erklärung des Verhaltens während einer Mobbingattacke geht, wäre Prozessuales

nachfolgenden, psychologischen Mechanismen vorzuziehen. Die Verantwortungsdiffusion liefert denkbare, exkulpernde Erklärungen, die der pluralistischen Ignoranz folgend oder gar erst im Nachgang einer Mobbing-Situation entstehen. Sie „vermittelt“, wenn das eigene, gezeigte Verhalten nicht zu den eigenen Überzeugungen passt. Sie manifestiert, was zuvor qua pluralistischer Ignoranz eintrat: Passivität.

Das heißt, dass die pluralistische Ignoranz mit der Perspektive „Mobbing als Gruppenphänomen“ (Smith, 1994) zur Erklärung von Außenstehendenverhalten innerhalb einer Mobbing-Episode in Einklang zu bringen ist. Die Verantwortungsdiffusion fungiert als Stabilisator von Außenstehendenverhalten. Die entwicklungspsychologische Übersetzung ist die Peerorientierung im Spannungsfeld „soziale Anpassung versus Individualentwicklung“. Die Orientierung aneinander ist in der Adoleszenz von Bedeutung, weil sie als wesentlicher Mechanismus jugendlichen Verhaltens angeführt (vgl. z.B. Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; Moffitt, 1993) und als zentrales Argument immer wieder eingewoben ist. Sie ist im Jugendalter die Basis, auf der die pluralistische Ignoranz und Verantwortungsdiffusion aufsetzt.

Zusammengefasst: Als Teil der Antibully-Gruppe, die insgesamt Mobbing ablehnt, vertreten Außenstehende einerseits die Auffassung, dass Schwächeren geholfen werden muss. Andererseits wirken die zuvor vorgestellten, für Jugendliche in Entwicklungsaufgaben einbeschriebenen Dynamiken der pluralistischen Ignoranz und Verantwortungsdiffusion (Katz & Allport, 1931; Latané & Darley, 1970) dieser Überzeugung auf Verhaltensebene entgegen. Fügt man dieser Argumentation die Ergebnisse von Rivers und Smith (1994), Alsaker und Brunner (1999) sowie Smith und Brain (2000) hinzu, dass Mobbing sich als Strategie der kleinen Nadelstiche hauptsächlich durch relativ „mild“ erscheinende Aggressionsformen wie verbale Beschimpfungen oder andere stille, aber psychologisch massiv schädigende Aktionen auszeichnet (Teräsahjo & Salmivalli, 2003), so ergibt sich ein plausibler Transfer aus Latané und Darleys Laborversuch ins Klassenzimmer: Die Orientierung an den Peers provoziert eine bewusste Auseinandersetzung mit dem beschriebenen Spannungsfeld in einer Situation, in der keine Zeit dafür existiert.

Die Frage, den eigenen Eindrücken oder Überzeugungen zu folgen, steht den Reaktionen der Peers gegenüber. Außenstehende sind daher in den Augen Latané und Darleys (1968) nicht deshalb „apathisch“, weil Persönlichkeitsmerkmale gegen ein Helfen sprechen würden, sondern es ist viel mehr der Kontext in Form der Anwesenheit anderer (Peers), der Außenstehende im Gegensatz zu Verteidigern beeinflusst. Außenstehende zeichnet eine hohe Kontextsensibilität aus.

Überraschenderweise argumentieren Latané und Darley (1968) auf einer rein kognitiven Ebene. Die nachlesbaren emotional-physiologischen Reaktionen, die sie als Beobachter ihres Experiments registrierten, werden nicht als Startpunkt für eine Diskussion verwendet, um sie in ihrem Entscheidungsmodell Nebenstehender (Latané & Darley, 1970) als weitere Erklärungshemisphäre zu implementieren. Ebenso bemerkenswert ist, dass die Argumentationen zur Verantwortungsdiffusion öfter in der internationalen Forschung referenziert werden, als die mehr oder weniger zeitgleich veröffentlichten Ergebnisse zur pluralistischen Ignoranz. Dass das passive Verhalten als Aktivierungsproblem der Außenstehenden in der wissenschaftlichen Diskussion oft im Konstrukt der Verantwortungsdiffusion verortet wird (vgl. z.B. Salmivalli, 2010), ist einerseits nachvollziehbar, denn die Verantwortungsdiffusion bildet eine Schnittstelle zwischen den Bereichen „Emotion“ und „Kognition“. Andererseits beschreiben Latané & Darley (1968, 1970) in ihrem empirisch fundierten Entscheidungsmodell eindrücklich, dass die Verantwortungsdiffusion erst in einem dritten Schritt zu denken ist. Das argumentative Gewicht der pluralistischen Ignoranz (\cong prozessual, automatisiert respektive unreflektiert), die den zweiten Schritt ihres Modells verkörpert, ist nicht äquivalent in der internationalen Forschung zur Außenstehendenrolle referenziert.

WER SIND AUßENSTEHENDE GENAU?

Außenstehende sind schwer zu erfassen und schwer zu begreifen

Die voranstehenden Kapitel näherten sich sukzessive einer Charakterisierung auf Basis der sozial- wie entwicklungspsychologischen Grundlagenforschung an. Gleichzeitig erhielten sie, je exakter die Außenstehendenrolle versucht wurde zu fokussieren, einen immer stärkeren kognitiven Anstrich. Zum einen ist dies der Beobachtung geschuldet, dass die innerhalb dieser Arbeit verwendeten Studien öfters kognitive Erklärungsansätze sowohl in Theorie wie Diskussion präferieren. Die Ursachen hierfür entspringen wiederum aus methodischen Überlegungen und/oder den Ergebnissen historisch gewachsener Diskussionsschwerpunkte internationaler Forschungsgruppen. Zum anderen resultiert die Fokussierung aus der Notwendigkeit, dass ein möglichst konsistentes Erklärungsgefüge der Außenstehendenrolle bestehen muss, wenn das Aktivierungsproblem gelöst werden soll. Die Diskussionen der in dieser Arbeit vorgestellten Studien geben klar zu verstehen, dass nur so empirisch fundierte Ableitungen potenziell erfolgreicher Lösungsideen möglich sind. Denn wenn die Suche nach der Antwort auf die Frage, welcher psychologische Mechanismus *der* entscheidende zur Aktivierung der Außenstehenden ist, dann ist die Fokussierung auf wenige psychologische Konstrukte gesetzt.

Allerdings kann bis dato der wissenschaftliche Fundus, der sich dezidiert mit der Außenstehendenrolle beschäftigt, die eine Lösung nicht liefern. Swearer und Kollegen (2010) oder Christina Salmivalli (2010) stellen deshalb andere Erklärungsansätze, wie etwa die Emotion oder den Kontext in den Raum möglicher Forschungsprojekte. Implizit kritisieren sie sogar ein zu einseitiges Festhalten an individualpsychologischen Perspektiven.

Grundsätzlicher ist der wissenschaftliche Diskurs, ob und inwiefern Außenstehende überhaupt präventiv wie interventiv auf Basis bestehenden Wissens adressierbar sind, nicht geklärt (Salmivalli, 2010; Kärnä et al., 2011; Polanin et al., 2012). Obwohl beispielsweise viele Mobbingpräventionsprogramme die Rolle der Außenstehenden anvisieren, kritisieren Swearer und Kollegen (2010), dass (zu) oft die soziale Taktung übersehen wird. In diesem Zusammenhang führen die Autorinnen auf, dass oft vernachlässigt wird, dass Mobbing wegen der Peerorientierung schnell zur neuen Norm der Gruppe werden kann.

Overall, these studies highlight the powerful effect of peer norms on bullying attitudes and behaviors. Although many bullying prevention programs do address the role of the bystander, they do not address the fact that in many peer groups bullying might be the norm. This is a major oversight and is likely one reason why bullying prevention programs have yielded less-than-encouraging outcomes (Swearer, Espelage, & Napolitano, 2009).

- Swearer et al., 2010, S.40

Sicherlich wird dadurch die zuvor vorgestellte, sozial- wie entwicklungspsychologische Sicht der Dinge bekräftigt. Andererseits leiten die Autorinnen aus den identifizierbaren Schwächen bestehender Präventions- wie Interventionsprogramme die grundsätzliche, methodische Frage ab, ob die bisherige Forschung die Außenstehendenrolle überhaupt exakt genug erfasste (Swearer et al., 2010).

Einige Studien würden diese Frage eher mit einem „Nein“ beantworten. Sie berichten schwache Konsistenzen, wenn Fremdauskünfte (peer-reports) den Eigenauskünften (self-reports) gegenübergestellt werden (Juvonen et al., 2001; Graham et al., 2003; Cole et al., 2006). Dies würde bedeuten, dass die Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse in Form der Validität der Participant Roles (Salmivalli et al., 1996) in Frage stünde. Andere Forschungsgruppen, wie etwa Frey und Kollegen (2009) oder Ladd und Kochenderfer-Ladd (2002) entgegen, dass unabhängig vom Alter sehr wohl eine Übereinstimmung zwischen eigener und Fremdeinschätzung zu den verschiedenen Verhaltenstendenzen in einer Klasse bestehen. Diese Erkenntnisse mildern zwar die Befürchtung nicht valider Messinstrumente zur Identifizierung der Außenstehenden ab, Zweifel bleiben aber bestehen. Swearer und Kollegen (2010) erklären diesen vermeintlichen Widerspruch, indem sie konstatieren, dass die Schwierigkeit darin besteht, Außenstehende messtechnisch sichtbar werden zu lassen.

Erweitert man die Recherche, so bestätigt sich diese Konklusion eindrücklich. Sichtet man die statistisch-methodischen Werte zahlreicher Studien (z.B. Sutton & Smith, 1999; Tani et al., 2003; Salmivalli et al., 2005; Goossens et al., 2006; Gini et al., 2008; Thornberg & Jungert, 2013a; Mazzone et al., 2016; Pouwels et al., 2016; Levy & Gumpel, 2017; Pouwels et al., 2018; Caravita et al., 2019; Raboteg-Šarić & Bartaković, 2019; Gholyah et al., 2021), so unterstützen diese die Argumentationen von Swearer und Kollegen (2010) umfänglich. Zusätzlich wird eine gewisse Tendenz ersichtlich: Die Identifizierung von Außenstehenden innerhalb von Klassenverbänden auf Basis von Peernominierungen zeichnet ein äußerst ambivalentes Bild

interner Konsistenzwerte der Außenstehendenskala. Während einige wenige Forschergruppen hohe interne Konsistenzen (Cronbachs $\alpha \geq .80$) berichten, gibt es genauso viele, wenn nicht mehr Studien, die mit ähnlichen Altersgruppen und Item Designs, das heißt ebenfalls basal auf den Participant Role Approach (PRA) setzend, fragwürdige bis inakzeptable Cronbachs α ermitteln.

Studienüberblick zu PRA-Außenstehendenskalen

	Cronbachs α	Item-Anzahl	Alter (\bar{M})	
exzellent	[.92, .96]	5	11.7	Gossens et al. (2006)
gut	.80	3	13.4	Pouwels et al. (2018)
akzeptabel	.79	4	x	Tani et al. (2003)
	.79	3	16.4	Pouwels et al. (2018)
	.78	4	16.4	Pouwels et al. (2016)
	.78	3	11.2	Pouwels et al. (2018)
fragwürdig	.67	4	16.1	Gholiyah et al. (2021)
	.64	x	13.3	Gini et al. (2008)
	.62	4	10.8	Caravita et al. (2019)
	.60	x	x	Salmivalli et al. (2005)
	.60	3	[13, 18]	Levy & Gumpel (2017)
schlecht	.59	x	11.1	Mazzone et al. (2016)
	.55	4	9.0	Sutton & Smith (1999)
inakzeptabel	.50	5	13.0	Raboteg-Šarić & Bartaković (2019)
	.49	2	17.4	Thornberg & Jungert (2013a)

Tabelle 1: Übersicht interner Konsistenzen verschiedener Außenstehendenskalen

Teilweise offen gestellt (Salmivalli et al., 1996), teilweise kategorial übersetzt (Salmivalli & Voeten, 2004), teilweise unveränderte und teilweise modifizierte Items wurden genutzt und je nach Studie um weitere erweitert. Eine Erklärung hinsichtlich der messbaren Ambivalenz wird maximal angerissen, meistens aber nicht diskutiert. Kritisch muss zudem angemerkt werden, dass des Öfteren Replikationen innerhalb des Item-Sets für die Außenstehendenskala nachlesbar sind. Betrachtet man über die erwähnten Studien hinweg die verwendeten Items, so ist ein Wiederholungscharakter zu beobachten, der (ungewollt) die interne Konsistenz künstlich forciert:

- Who is not usually present in bullying situations?
- Who stays away from the situation?
- Who does not take side with anyone?
- Who doesn't do anything?

Die Ambivalenz verschiedener Konsistenzniveaus könnte nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich wesentlich sein. Der Vermutung, dass es durch die geringe Visibilität der Außenstehenden Mitschülern schwerer fällt, diese wahrzunehmen und somit in den jeweiligen Erhebungen konsistent zu benennen, kann entgegengesetzt werden, dass es kaum vorstellbar ist, dass Schüler erhebliche Wissenslücken über Mitschüler besitzen, wenn sie fünf Tage die Woche mehr als sechs Stunden täglich zusammen als Gruppe existieren und sich aneinander orientieren. Plausibler erscheint, dass die wissenschaftlichen Positionen der verschiedenen Forschungsgruppen Außenstehende auf Verhaltensebene als homogene Gruppe definieren. Stark fluktuierende Cronbachs α -Werte (siehe Tabelle 1) würden dafürsprechen, dass diese Homogenität sowohl auf Verhaltens- wie auf sozialdynamischer Ebene in Frage zu stellen ist (vgl. auch Swearer et al., 2010).

Die Schwierigkeit, Außenstehende exakt, das heißt reliabel erfassen zu können, schwingt in den durchgeführten Untersuchungen, um empirisch fundierte Lösungsideen zum Aktivierungsproblem der Außenstehenden zu kreieren, konstant mit. Allerdings wird überraschenderweise diese methodische respektive sozialpsychologische Problematik einer möglichen Heterogenität der Außenstehenden kaum thematisiert. Die in der internationalen Forschung auffindbaren Cronbachs α -Werte (siehe Tabelle 1) resultieren mehrheitlich aus Studien, die sich nicht dezidiert mit der Lösung des Aktivierungsproblems beschäftigen. Sichtet man alle bestehenden Studien, die sich mit der Außenstehendenrolle auseinandersetzen, so bleibt die hohe Varianz interner Konsistenzwerte sehr wahrscheinlich bestehen. Der Grund hierfür ist, dass diese Studien sich auf den Participant Role Approach entweder direkt beziehen oder in Form von Peerbefragungen übersetzen.

In Retrospektive drängt sich der Eindruck einer Heterogenität der Außenstehendenrolle auf. Die berichteten, stark fluktuierenden internen Konsistenzniveaus sind zeitlich nach den Ausführungen von Swearer und Kollegen (2010) und Salmivalli (2010) nicht Bestandteil wissenschaftlicher Diskussionen. Stattdessen ist den Argumentationen zu entnehmen, dass das um die Jahrtausendwende bestandene Wissen über Außenstehende in den Augen der jeweiligen Forschungsgruppen als ausreichend erschien, um sich einer eigenen Lösungsidee zur Aktivierung der Außenstehenden anzunähern. Immerhin sind Außenstehende qua ihrer Rolle

Teil der Antibullygruppe. Und auch hinsichtlich der moralischen Grundhaltung ist kaum eine Unterscheidung zu Verteidigern auffindbar (Whitney & Smith, 1993; Rigby & Slee, 1993; Randall, 1995; Menesini, et al., 1997; Boulton et al., 1999). Es lag deshalb nahe, Anläufe zur Erklärung der fehlenden Aktivität der Außenstehenden zu initiieren – vornehmlich unter Zuhilfenahme moralischer Konstrukte.

LÖSUNGSIDEE: MORAL

Kann individuell gestaltete Moral die Grammatik der Gruppe sein?

Aufgrund der Erkenntnisse, dass Kinder wie Jugendliche Mobbing ablehnen (Rigby & Slee, 1993; Charach et al., 1995; Gini, 2006; Gini et al., 2008) und es als moralisches Problem klassifizieren (Malti & Krettenauer, 2012; Thornberg et al., 2016), drängte sich die Idee auf, die zu Grunde liegenden moralischen Konstrukte empirisch zu taxieren. Die einbeschriebene Hoffnung, währenddessen womöglich psychologische, moralisch motivierte Hebel zu identifizieren, die das Aktivierungsproblem der Außenstehenden erklären, wenn nicht gar lösen könnten, lässt sich in den wissenschaftlichen Arbeiten der letzten zwanzig Jahre implizit wie explizit verfolgen (Menesini et al., 2003; Gasser & Keller, 2009; Pornari & Wood, 2010; Perren et al., 2012; Mazzone et al., 2016; Doehne et al., 2018). Weil aber zugleich klar war, dass sich Außenstehende in ihrer moralischen Grundhaltung nicht von Verteidigern unterscheiden (Whitney & Smith, 1993; Rigby & Slee, 1993; Randall, 1995; Menesini et al., 1997; Boulton et al., 1999), entstand aus der offenen Frage, was genau der wesentliche Aspekt ist, eine Palette verschiedener Ansatzpunkte innerhalb des Forschungsfeldes „Moral“.

Allen Ansatzpunkten liegt die sozio-kognitive Theorie zugrunde, die kulturell und sozial vermittelte moralische Prinzipien als Regulativ des Verhaltens innerhalb einer Gruppe setzen. Sie können unmoralische Handlungen oder Verhalten verhindern, weil durch unmittelbare Rückmeldung das tatsächliche Verhalten Bewertung erfährt (Bandura, 1990; Bandura, 1999; Bandura, 2002). Bewertet zu werden ist wiederum innerhalb von Freundeskreisen oder genereller während der Adoleszenz qua Peerorientierung hochgeschätzt (vgl. Biddle et al., 1980). Das heißt, dass das von Außenstehenden gewünschte sozialmoralische, interventive Verhalten ein Ergebnis wechselseitiger Einflüsse zwischen kognitiven und emotionalen Komponenten der Moral ist.

Wie bereits angedeutet wird auch hier der Aspekt der Kognition in der wissenschaftlichen Diskussion oftmals gegenüber der Emotion priorisiert: Kognitive Prozesse wie zum Beispiel die Fähigkeit zu verstehen, dass Normverstöße eine Bestrafung nach sich ziehen (Malti & Latzko,

2010) oder die Bildung moralischer Urteile als Antizipation der moralischen Emotion „Schuld“ (vgl. Darley & Latané, 1968; Eisenberg, 2000) stehen im Zentrum. Emotionale Aspekte sind zwar fester Bestandteil der vorgestellten Modelle, allerdings werden sie immer in kognitive Mechanismen eingewoben und nicht umgekehrt.

On the one hand, subjects worried about the guilt and shame they would feel if they did not help the person in distress. On the other hand, they were concerned not to make fools of themselves by overreacting, not to ruin the ongoing experiment by leaving their intercom, and not to destroy the anonymous nature of the situation which the experimenter had earlier stressed as important.

- Darley & Latané, 1968, S.382

Insbesondere werden aus Kognition resultierende Schuldgefühle vielversprechend diskutiert, weil sie schier automatisch nach der Übertretung einer Normgrenze auftreten (Mazzone et al., 2016), da Jugendliche verstehen, dass ihr tatsächliches Verhalten den moralischen Standards widerspricht (Bybee, 1998). Absichernd halten vorausgehende, durch Antizipation entstehende Schuldgefühle der Versuchung von Normüberschreitungen stand. Nach einem moralischen Verstoß folgende Schuldgefühle fördern sozial gelenkte Aktivitäten wie Wiedergutmachungen (Baumeister et al., 1994).

In Kombination mit dem wiedergegebenen und öfters in der Literatur referenzierten Zitat von Darley & Latané (1968) ist es wenig verwunderlich, dass das Aktivierungsproblem der Außenstehenden unter dem Gesichtspunkt der Moral Disengagement Theorie (Bandura, 2002) erforscht wurde. Die in die Verantwortungsdiffusion einbeschriebene moralische Loslösung ist die Tendenz, moralische Normbrüche so zu etikettieren, dass die Verantwortung für moralische Verletzungen von sich gewiesen und Schuldgefühle vermieden werden (Bandura et al., 1996).

Das heißt, dass eine moralische Loslösung sich auf eine Reihe kognitiver Mechanismen bezieht, die nicht nur Probullies, sondern auch Außenstehende dazu (ver)leiten, moralische Kritik und Selbstverurteilungen des tatsächlichen und beobachtbaren Verhaltens selektiv zu vermeiden (Bandura, 1999; Bandura, 2002). Das eigene Verhalten wird persönlichen Zwecken dienend neu definiert ($\hat{=}$ kognitive Rekonstruktion), die persönliche Verantwortung für das eigene Verhalten innerhalb der Gruppe wird verlagert ($\hat{=}$ Verantwortungsdiffusion), die Folgen des tadelnswerten Verhaltens werden minimiert ($\hat{=}$ Verzerrung der Konsequenzen) und die Eigenschaften des Geschädigten (Opfer) werden als Provokation gebraucht ($\hat{=}$ Beschuldigung

des Opfers). Und weil Mobbing unter Außenstehenden als unmoralisches Verhalten verstanden wird (Thornberg & Jungert, 2013a), um Macht über Gleichaltrige auszuüben und einen hohen Status in der eigenen Gruppe zu erlangen (Salmivalli & Peets, 2008; Sijtsema et al., 2009; Gini et al., 2011), erschien eine mögliche Erklärung der Inaktivität der Außenstehenden in einem erhöhten Moral Disengagement plausibel (Menesini & Camodeca, 2008; Obermann, 2011).

Obwohl keine signifikanten Korrelationen zwischen Außenstehendenverhalten, Schuld und moralischer Loslösung (\cong Moral Disengagement) messbar sind (Mazzone et al., 2016), wurde die Hypothese nicht verworfen. Man bekräftigte, dass der kognitive Mechanismus des Beschuldigers des Opfers im Wesentlichen Außenstehendenverhalten erklären kann (Thornberg, 2011; Forsberg et al., 2014; Mazzone et al., 2016). Weil Verteidigerverhalten als eine „proaktive Moralform“ gewertet werden kann (Kollerová et al., 2015), ein negativer Zusammenhang zwischen Verteidigerverhalten und Moral Disengagement sowie ein positiver zwischen Verteidigen und Schuld existieren (Mazzone et al., 2016), ist Moral Disengagement für das Verständnis von Außenstehendenverhalten wesentlich:

In addition, low levels of guilt and high moral disengagement produced a combined effect in reducing the proneness to help the victim, perhaps by leading students not to recognize bullying as an immoral action. Given that guilt has been associated with positive social behaviors and responsibility for others' welfare (Baumeister et al., 1994; Sheikh & Janoff-Bulman, 2010), it is likely that poor feelings of this moral emotion may constitute a risk factor for weakening social bonds in adolescents who are also prone to morally disengage.

- Mazzone et al., 2016, S.428

Auch wenn es schlussfolgernd argumentativ schwerfällt, dem Konstrukt „Moral Disengagement“ viel Erklärungskraft zuzugestehen, darf an diesem Punkt eine sorgsame Analyse der Befundlage nicht fehlen, weil starke, aber auch schwache Effekte der Individualanalyse wertvolle Hinweisgeber enthalten können. Zum einen erweist sich Moral Disengagement als Messinstrument vor allem in der indirekten Charakterisierung der Außenstehenden durch Abgrenzung gegenüber anderen Mobbingrollen als weitaus potenter (vgl. Pornari & Wood, 2010). Außenstehende wie Verteidiger zeigen signifikant weniger Moral Disengagement als Probullies (Bandura et al., 1996; Barriga & Gibbs, 1996; Menesini et al., 2003; Hymel et al., 2005; Gini, 2006; Perren et al., 2012). Zum anderen existieren

Erklärungsansätze auf moralischer Ebene, die in ihrer Erklärungskraft gleichwertig andere Schwerpunkte innerhalb des Themenkomplexes Moral setzen (Gasser & Keller, 2009; Perren et al., 2012; Doehne et al., 2018; erweitert vgl. Winterich et al., 2013).

Die Zusammenhänge zwischen moralisch (un)verantwortlichem Denken und aggressivem wie delinquentem Verhalten gelten als gesetzt (vgl. Arsenio et al., 2006; Tsiak et al., 2006; Krettenauer et al., 2008; Paciello et al., 2008; Perren et al., 2012). Die Idee, über die Moral Außenstehende zu aktivieren, ist aufgrund fehlender, aber notwendiger Zusammenhänge zwischen Mobbing und moralischen Emotionen (z.B. Scham, Schuld oder gar „fear“ respektive Angst) in Frage zu stellen (Perren et al., 2012). Anders formuliert scheint die schwache Beziehung zwischen Mobbing und moralischen Emotionszuschreibungen darauf hinzudeuten, dass die Begründung hinter den jeweiligen Emotionszuschreibungen eher Informationen über die zugrunde liegenden Motive der Gruppenmitglieder liefern (Gasser & Keller, 2009). Das grundsätzlichere Konstrukt „Moral Reasoning“ (\triangleq moralisches Denken) rückt als breiteres Feld möglicher Erklärungen vor die Lösungsidee „Moral Disengagement“.

When producing morally disengaged justifications (e.g., to explain why the hypothetical victimizer feels happy), students mainly used egocentric hedonistic justifications (i.e., the perpetrator feels good because she fulfilled some hedonistic needs). These findings are consistent with other developmental studies on moral reasoning (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2011; Menesini et al., 2003) showing that hedonistic (i.e., egocentric disengagement) reasoning is much more common than specific moral disengagement strategies (deviant rules).

- Perren et al., 2012, S.525

Kurzum: Die eigenen (egozentrischen) Ziele können während einer Mobbingepisode von Jugendlichen wichtiger als das Leiden des Opfers eingeschätzt werden, ohne dass ein ausgeprägtes (automatisiertes, verinnerlichtes) moralisches Loslösen (\triangleq Moral Disengagement) respektive eine kognitive Rekonstruktion, Verantwortungsdiffusion, Verzerrung der Konsequenzen oder das Beschuldigen des Opfers existiert (Perren et al., 2012). Insbesondere Letzteres wird als Hauptargument geführt, um die Wesentlichkeit der moralischen Loslösung für die Außenstehendencharakteristik herauszustreichen (Menesini & Camodeca, 2008; Obermann, 2011). Dies würde wiederum dafürsprechen, dass der Bedeutung der Empathieförderung, das heißt das Feld der Emotionen, mit der Perspektive auf das Opfer als

wichtigere Strategie zur Aktivierung der Außenstehenden gedacht werden müsste (Gini et al., 2007, Nickerson et al., 2008, Perren et al., 2012).

Genauso überzeugend wird argumentiert, dass in der ständig praktizierten Peerorientierung gruppenspezifische Einflüsse auf die Moral nicht unterschätzt werden dürfen (Ahn et al., 2010; Doehne et al., 2018). Kontextspezifische soziale Normen verkomplizieren die Einsicht in die moralischen Wirkmechanismen eines Antibullies respektive Außenstehenden, weil sie das individuelle Urteilsvermögen beeinflussen und die allgemeinen moralischen, gegen Mobbing gerichteten Prinzipien, die in der Gruppe als Norm geteilt werden, verschleiern können (Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Saarento et al., 2015; Sentse et al., 2015). „Individualentwicklung versus soziale Anpassung“ kann in heiklen Situationen verunsichern (Doehne et al., 2018), schmälert daher die Überzeugungskraft eigener Urteile und führt zu Orientierung respektive Nachahmung beobachtbarer Einstellungen und Verhaltensweisen der anderen Gruppenmitglieder (vgl. Latané & Darley, 1968; Darley & Latané, 1968; Moffitt, 1993; Cialdini & Goldstein, 2004).

Neben dem Feld der „Emotion“ wäre deshalb auch das Konstrukt der „Selbstwirksamkeit“ als Erklärung denkbar (Pöyhönen et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2013b; Thornberg et al., 2017). Sie ist aber konzeptuell als Wechselwirkung von Kognition und Emotion aufgrund eines höheren Grades an Automatisierung (Doehne et al., 2018) den Konstrukten des Moral Disengagement oder Moral Reasoning, die beide reflektorische Aspekte beinhalten, vorangestellt.

Aus dieser komplexen Diskussionsgrundlage lassen sich Fragen ableiten, die weitere Ideen zur Lösung des Aktivierungsproblems provozieren können:

- Sind in moralisch aufreibenden, das heißt emotional einspannenden Momenten reflektorische Gedankenzüge (zeitlich) denkbar?
- Wie dienlich können die stark individualpsychologischen Einfallstore namens „Moral Reasoning“, „Moral Disengagement“ und „Selbstwirksamkeit“ für Intervention wie Prävention sein?
- Angesichts des von Mazzone und Kollegen (2016) berichteten Cronbachs $\alpha=.59$ der Außenstehendenskala stellt sich zusätzlich die Frage, welche Bedeutung der möglichen Heterogenität der Außenstehendengruppe zugeschrieben werden muss?

Im Rückgriff auf die Evaluationen von Kärnä und Kollegen (2011), Polanin und Kollegen (2012) und die Überlegungen von Swearer und Kollegen (2010) schwindet das Potenzial von

Individuum fokussierender Lösungsansätze. Das Argument, dass das Individuum in seiner Moral zu adressieren, nicht impliziert, das Individuum als Teil der Gruppe erreicht zu haben, charakterisiert den Kontext als einen mächtigen Gegenspieler aus interventiver/präventiver Sicht – im Speziellen für die Pubertät, in der Peers die priorisierte Richtgröße sind (Steinberg & Monahan, 2007; Sumter et al., 2009; Swearer et al., 2010) und Aggression einen positiveren Stellenwert besitzt (Moffitt, 1993).

Wie entsteht und hält sich Außenstehendenverhalten?

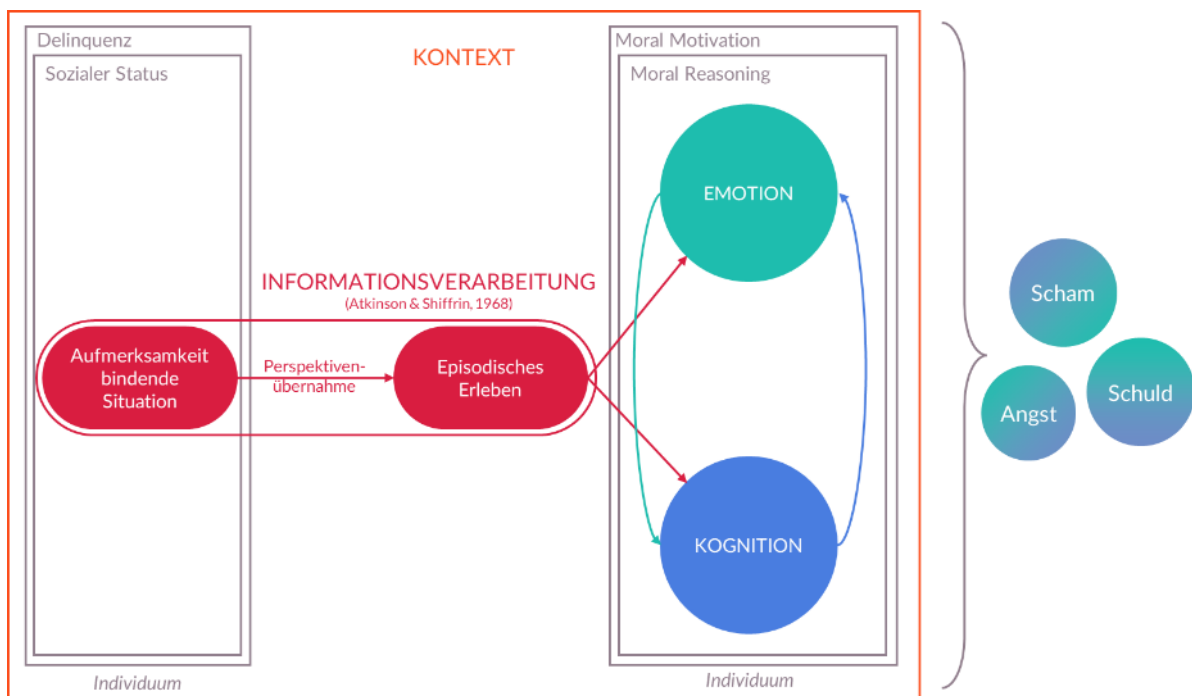


Abbildung 1: Modellhaftes Verständnis zur Erklärung von Außenstehendenverhalten

Abbildung 1 fasst grafisch zusammen, was Diskussionsgrundlage zur Erklärung des Außenstehendenverhaltens in der Hemisphäre der Moral ist. Aspekte der Informationsverarbeitung (vgl. z.B. Atkinson & Shiffrin, 1968) funktionieren als Zugang zur Situation (Mobbingepisode). Von einem gänzlichen Erleben einer Episode kann nicht ausgegangen werden, weshalb das Miterleben einer Aktion der Probullies in zeitlich-räumlichen Teilstücken angenommen wird. Egal, wie bruchstückhaft die Informationen des beobachtenden Außenstehenden auch sein mögen, das episodische Erleben qua Perspektivenübernahme erlaubt in jedem Fall die Initiierung von Moral Reasoning oder Moral Motivation, denen ein Oszillieren zwischen Emotion und Kognition einbeschrieben ist.

Auffällig hierbei ist, dass sowohl hinsichtlich der Aufmerksamkeitserzeugung, dem Miterleben der Aktionen der Probullies wie auch der anschließenden Verarbeitung fast bis ausschließlich auf individueller Ebene argumentiert wird. Der in Mobbingepisoden zu denkende Kontext (Latané & Darley, 1970; Hawkins et al., 2001; Swearer et al., 2010) wird überraschend nicht gleich stark in denkbare Wirkungsgefüge miteinbezogen. In jedem Fall zeigen die vorgestellten Argumentationsketten abermals, dass sich Außenstehende durch eine erhöhte Kontextsensibilität auszeichnen (vgl. Doehne et al., 2018), was angesichts des steigenden Einflusses der Peers in der Adoleszenz erklärbar ist (Steinberg & Morris, 2001; Dishion & Tipsord, 2011).

In Summe bleiben die Erklärungsversuche der schwierigen Aktivierung der Außenstehenden durch moralische Konstrukte einige Antworten schuldig. Sowohl die Empirie wie auch die fehlende Reichweite der Erklärungsmodelle bei gleichzeitig hoher Anzahl verschiedener, gleichwertiger Erklärungsansätze sprechen gegen eine klare Priorisierung der Moral als Löser des Aktivierungsproblems. Die auf den ersten Blick alternativ erscheinende, sich in Definition und Integration als ergänzend erwiesene Hemisphäre „Emotion“ wie auch die konkreten Begriffe der Schuld, Scham, Angst (\triangleq fear) und Schüchternheit lassen einen zwar teilweise nah am Konstrukt „Moral“ verweilen, führen allerdings in weitere Bereiche, in denen ebenfalls Lösungsideen entwickelt und untersucht wurden. Im Vergleich zu moralischen Konstrukten verkörpert die Emotion viel stärker Verhaltensformen, die erlernt hochgradig automatisiert ablaufen. Womöglich kann dadurch beobachtbares Helfen oder Danebenstehen besser differenziert erklärt werden.

LÖSUNGSIDEE: EMOTION

Verhalten versus Handlung: Bewusstsein versus Automatismen

Alternativ zu bewussten, stark kognitiv orientierten Erklärungsversuchen, werden in der Forschung auch emotionale Aspekte untersucht, um eine Lösungsidee abzuleiten. Entgegen den kognitiven Ansätzen zeichnen sich diese vorwiegend durch (erlernte) Automatismen aus. Setzt man voraus, dass die rein kognitive Fähigkeit der Perspektivenübernahme stets Ausgangspunkt (vgl. z.B. Bischof-Köhler, 2009), das heißt notwendige Bedingung zum Verstehen einer Aufmerksamkeit bindenden Situation (\triangleq Mobbingepisode) ist, wird ein prozessuales Folglied der Perspektivenübernahme priorisiert zur Lösung des Aktivierungsproblems untersucht: Empathie.

Entgegen der mit Kognitionsargumenten durchzogenen Begriffe des Moral Reasoning oder Moral Disengagement beinhaltet das Konzept der Empathie emotionale, affektive Aspekte; auch wenn der Startpunkt der rein rationale Mechanismus „Perspektivenübernahme“ ist (Bischof-Köhler, 1998). Als eine „soziale Emotion“ (Hutchinson, 2012) wird Empathie zur Lösung des Aktivierungsproblems der Außenstehenden diskutiert (Manger et al., 2001; Nickerson et al., 2008).

Die differenzierte Beschreibung einer emotionalen Reaktion kann auf eine lang andauernde, hauptsächlich philosophisch geprägte Diskussion zurückgeführt werden (vgl. z.B. Hume 1748; Blum, 1980). Zumeist wird auf Titchener (1909) referenziert, der beeinflusst von seinem zeitweisen Aufenthalt in Deutschland den Begriff „Empathie“ in die nordamerikanische Psychologie einführte. Das Wort „Eingefühlung“ wurde zur Empathie, „Mitgefühl“ wurde mit „Sympathie“ übersetzt (Wispe, 1987). Empathie ist ein Prozess, bei dem ein Beobachter an dem Gefühl oder der Intention einer anderen Person teilhat. Dadurch versteht der Beobachter, was die beobachtete Person fühlt oder beabsichtigt (Eisenberg & Miller, 1987; Bischof-Köhler, 2009). Die empathische Reaktion kann durch das Ausdrucksverhalten der beobachteten Person verursacht werden oder auch durch die Situation, in der sie sich befindet (Eisenberg & Miller, 1987; Bischof-Köhler, 2009; Eisenberg et al., 2014). Dabei ist der beobachtenden Person durchaus bewusst, dass die Emotion oder die Absicht, an der sie teilhat, in Wirklichkeit die subjektive Verfassung einer anderen Person kennzeichnet (Hoffman, 2000; Eisenberg et al., 2006; Bischof-Köhler, 2009).

Sympathie ist ebenfalls eine emotionale Reaktion (Eisenberg et al., 2006), die aus der Besorgnis oder dem Verständnis des emotionalen Zustands eines anderen resultiert (Eisenberg et al.,

2006; Eisenberg et al., 2014). Der Zustand des Beobachtenden entspricht dabei nicht dem Zustand des Beobachters (Eisenberg et al., 2014; Kienbaum et al., 2018). Sympathie ist somit durchzogen mit dem Gefühl der Trauer oder Sorge um den anderen (Eisenberg et al., 2007). Psychologisch betrachtet ist Sympathie daher die Folge von Empathie. Obwohl Sympathie oft auf Empathie basiert, kann sie womöglich direkt aus der kognitiv durchzogenen Perspektivenübernahme oder dem Zugriff auf situativ relevante Informationen im Gedächtnis entstehen (Eisenberg et al., 1991).

Obwohl aus historischer Perspektive recht schnell eine klare Trennung der Konstrukte Empathie und Sympathie vollzogen wurde (vgl. z.B. Eisenberg & Miller, 1987), besteht das Problem, dass in der Literatur oftmals beide Begriffe als fast austauschbare Konzepte verwendet werden (Björkqvist et al., 2000). Aus dieser Beliebigkeit erwachsen zusätzliche Definitionen der Empathie; das Gemeinsame ist der Bezug auf die Reaktionen eines Individuums auf die Erfahrungen eines anderen (Davis, 1983). Sowohl der affektive wie auch kognitive Charakter der Empathie (Strayer, 1987) ist gesetzt. Noch detaillierter beschrieben umfasst Empathie nach Feshbach und Feshbach (1982) die Fähigkeit, relevante Informationen zu nutzen, um Emotionen zu erkennen, zu identifizieren und zu benennen ($\hat{=}$ Wahrnehmung und Unterscheidung), den Standpunkt eines anderen einzunehmen und zu erfahren ($\hat{=}$ Perspektive- und Rollenübernahme) sowie die Fähigkeit, die Gefühle eines anderen zu teilen ($\hat{=}$ emotionale Reaktionsfähigkeit).

Die Arbeiten der Forschungsgruppe um Nancy Eisenberg legten in den 1980er Jahren nahe, dass Empathie aggressivem Verhalten entgegenwirkt respektive dieses zumindest abmildern kann (Strayer & Eisenberg, 1987; Eisenberg & Strayer, 1987; Miller & Eisenberg, 1988; Eisenberg, 1989). Das Fördern von Empathie in Trainings erwies sich als effektiv, um aggressives Verhalten zu reduzieren (Kalliopuska & Tiitinen, 1991; Richardson et al., 1994). Die einbeschriebene Perspektivenübernahme als notwendige Bedingung erlaubt es dem Individuum, den emotionalen Zustand einer leidenden Person nachzuvollziehen (Bischof-Köhler, 2009). Und obwohl dadurch die Perspektive der Täter jederzeit ebenfalls eingenommen werden kann, wird durch den Fokus auf das Opfer eine Identifikationsplattform geschaffen, sodass Empathie scheinbar als entscheidende, intervenierende Variable innerhalb einer Aggressionssituation wirkt (Björkqvist et al., 2000). Die negativen Folgen schädlichen Verhaltens werden aus der Perspektive des potenziell Geschädigten antizipiert (Hoffmann, 2000). Asoziales Verhalten wird daher reduziert (Jolliffe & Farrington, 2004) und die Reaktionsfähigkeit, prosoziales Verhalten zu zeigen, wird erhöht (Davis, 1994; Hoffmann, 2001). Der emotionale Stress, der die affektive Komponente von Empathie repräsentiert,

sichert die Aufmerksamkeit auf das Opfer beziehungsweise die Auseinandersetzung mit dem Zustand des Opfers ab (Batson et al., 1989; Eisenberg & Fabes, 1998), sodass eine wünschenswerte Stabilisierung der Opferfokussierung abgeleitet wird (Gini et al., 2008). So wird schlussendlich impliziert, dass Empathie bei Außenstehenden zu fördern wesentlich ist, um ein Intervenieren pro Opfer wahrscheinlicher werden zu lassen.

Bestehende Erkenntnisse zu sozialen Fähigkeiten respektive prosozialem Verhalten (Eisenberg & Miller, 1987; Strayer & Roberts, 2004) unterfüttern die Argumentation, weil Empathie in beiden Fällen in Verbindung gesetzt werden kann (Zhou et al., 2002; Gini et al., 2007; Nickerson et al., 2008). Der zugehörige Zusammenhang wird während der Adoleszenz empirisch sukzessive deutlich sichtbar (Espelage et al., 2004). Aufgrund dessen, dass Empathie die Rolle der Verteidiger wie Außenstehenden vorhersagt (Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2008), schien eine Kausalität in greifbarer Nähe.

Consistently with our predictions and previous findings (Gini et al., in press), independently of gender of participants, empathy was positively associated with both active defending and passive bystander behavior.

In the present sample, peer nominated defenders showed high levels of empathy, which probably led them to perceive the victim's suffering and adopt prosocial behaviors towards them, such as telling the bully to stop, giving comfort to the victim and standing by him/her at recess (Salmivalli et al., 1996).

Nonetheless, those students who usually remain aside and passively witness the bullying incidents also scored high on empathy. This result demonstrates that, even though empathic responsiveness is an important correlate of prosocial behavior (Eisenberg & Gabes, 1998; Hoffman, 2001), it cannot be considered per se a sufficient condition, and that other variables may be important in favoring or limiting children's helping behavior towards victimized peers.

- Gini et al., 2008, S.100-101

Empathie kann Aggressionsverhalten hemmen. Der Umkehrschluss, dass die Erhöhung von Empathie bei Außenstehenden Helferverhalten verstärken kann, ist aber bis dato nicht belastbar empirisch bestätigt worden: Die fehlende Unterscheidbarkeit der Empathiewerte von

Außenstehenden und Verteidigern deuten auf Drittvariablenprobleme hin. Die abermals nicht zufriedenstellende interne Konsistenz der Außenstehendenskala (Cronbachs $\alpha=.64$, Gini et al., 2008) weist daraufhin, dass sich verschiedene Außenstehendentypen überzeugend nachweisen und charakterisieren ließen. Die statistische Gleichsetzung von Außenstehenden und Verteidigern auf Empathie messenden Skalen (Gini et al., 2008) impliziert, dass die Erklärung des unterschiedlichen Verhaltens von Verteidigern und Außenstehenden in anderen Bereichen auffindbar sein muss, obwohl Empathie und Verteidigerverhalten respektive prosoziales Verhalten in einem statistischen Zusammenhang stehen.

Zum einen wäre die potenzielle Heterogenität der Außenstehenden eine mögliche, zu untersuchende Spur, weil ein fragwürdiges Konsistenzniveau (Cronbachs $\alpha=.64$) für die Außenstehendenskala berichtet wird. Zum anderen geben die von Hutchinson (2012) durchgeführten qualitativen Interviews erste mögliche Erklärungsansätze:

For several participants this [bullying] was a painful experience, linked to their desire to intervene positively, yet often overcome with a sense of ambiguity and social exposure which leads them frequently to inaction. Empathy here appears necessary, but not sufficient, for defending behaviour to occur. [...] These feelings ranged from the milder "awkward" through "disappointed", to the stronger terms "ashamed" and "guilty".

- Hutchinson, 2012, S.422

Obwohl keine Kausalitäten ableitbar sind, stützen sich viele der referenzierten Forschungsarbeiten auf die Tatsache, dass die affektiven, das heißt automatisierten Erfahrungen (\cong Traurigkeit, dass jemand zu Schaden kommt, Scham und Angestaspekte usw.) mit der Tendenz zum Eingreifen verbunden sind. Statt eine Lösungsidee empirisch zu beweisen, diskutiert Hutchinson (2012) Hindernisse für Verteidigerverhalten. Das Konstrukt Empathie wird aus der Rolle des primären Lösers des Aktivierungsproblems der Außenstehenden gehoben, und als Hemmer für Verteidigerverhalten behandelt.

Und obwohl die Problematik von post-hoc Erhebungen emotional aufreibender Situationen bekannt ist, werden überraschenderweise ähnlich zum Forschungsfeld „Moral“ bereits bekannte moralisch-emotionale Aspekte präferiert, anstatt fokussiert die Aufklärung der Unterschiede zwischen Außenstehenden und Verteidigern voranzutreiben, um aus diesen analysierten Unterschieden Implikationen für Intervention und Prävention abzuleiten. Sowohl Gini und Kollegen (2008) als auch Nickerson und Kollegen (2008) leiten aus ihren Analysen eine

Kombination aus Selbstwirksamkeitsförderung und Emotionstraining ab. Hutchinson (2012) teilt hinsichtlich der Selbstwirksamkeit diese Ansicht und fügt moralische Motivationselemente (z.B. „shame management“ nach Ahmed, 2005) hinzu, sodass einer moralischen Loslösung (\cong Moral Disengagement) entgegengewirkt werden kann. O'Connell und Kollegen (1999), Hawkins und Kollegen (2001), Thornberg und Kollegen (2012) sowie Salmivalli (2014) bekräftigen in ihren Diskussionen zeitlich nach- oder vorgeschaltet ebenfalls die Rolle der Selbstwirksamkeit und Empathie.

Der Versuch Außenstehende über das Feld der Empathie präventiv greifbar werden zu lassen, mündet spätestens in den Diskussionen vieler wissenschaftlicher Arbeiten in den bereits erwähnten Konzepten „Schuld“, „Scham“, „Angst“ (\cong fear) oder „Schüchternheit“ (vgl. Gini et al., 2007; Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2008; Hutchinson, 2012). Die Empathie wird als Toröffner präsentiert, um über genannte moralische Emotionen schlussendlich eine Aktivierung gen helfendes Verhalten zu initiieren. Perren und Kollegen (2012) widersprechen und führen in ihren empirischen Untersuchungen an, dass die notwendigen Zusammenhänge zwischen Mobbing und moralischen Emotionen nicht wahrscheinlich sind respektive nicht existieren. Befindet sich damit die grundsätzliche Idee „Emotion als Aktivator“ in einer Sackgasse?

Ein konzeptioneller Schritt nach vorn erscheint angesichts der zirkulierenden Argumente „Schuld“, „Scham“, „Angst“ (\cong Fear) oder „Schüchternheit“ lohnend: Die Frage, warum ein Jugendlicher Außenstehender ist, verspricht die festgefahrenen Argumentationsketten um Moral und Emotion zu lösen, indem reservierter, oder aber integrativer Elemente aus den großen Forschungsbereichen „Moral“ und „Emotionen“ im Detail aufeinander bezogen werden. Anstatt Löser des Aktivierungsproblems zu suchen, kann problemorientiert die Analyse der Hindernisse, die ein gewünschtes Verteidigen des Opfers unwahrscheinlicher werden lassen, taxiert werden. Erstmals identifiziert könnten auf Basis dieser Erkenntnisse Maßnahmen generiert werden, die den identifizierten Problemen entgegengesetzt zur Lösung mutieren.

HINDERNISSE STATT LÖSUNG

Was treibt einen Menschen in die Rolle des Außenstehenden?

Was hindert Außenstehende aktiv gegen Mobbing einzuschreiten? Welche Erklärungsmuster sind denkbar? Welche Hemmer sind für verteidigendes Verhalten sodann wesentlich? Sichtet man die bestehenden Studienergebnisse, die sich dezidiert mit Außenstehenden auseinandersetzen, so können – entweder sublim mitschwingend oder explizit genannt – viele problemorientierte Argumentationen auf die Arbeit von R. J. Hazler (1996a) zurückgeführt werden (vgl. z.B. O'Connell et al. 1999; Hawkins et al. 2001; Gini et al., 2008; Salmivalli, 2014; Shultz et al., 2014).

It is hard on a person's self-respect and self-confidence to see someone get hurt and know that he or she has done nothing to stop it. Bystanders generally remain on the sidelines because they don't know what it is they should do.

They are fearful of becoming the brunt of the bullies' attacks or that they might do the wrong thing that causes even more problems. Entering the middle of a conflict situation where who is right, who is wrong, and whether you can gain the upper hand will raise any normal person's level of fear.

The emotionally safest route generally looks like the avoidance of getting involved and it is by far the most common route taken.

- Hazler, 1996a, S.11-12

Teilweise in der Theorie gesetzt und/oder teilweise in der Diskussion unterstützend verwendet, werden die von Hazler (1996a, 1996b) logisch erarbeiteten Erklärungen, wer Außenstehender (\triangleq „bystander“) ist und wer nicht, schier axiomatisch gesetzt. Eine direkte, empirisch belastbare respektive quantitative Replikation des Theoretisierten fehlt dazu aber sowohl in den Ausführungen Hazlers wie auch insgesamt im Wissenspool der international tätigen Forschergruppen bis heute.

Trotz der fehlenden Überprüfung im Feld verharrte diese Idee zur Erklärung von Außenstehendenverhalten im Bereich wissenschaftlicher Diskussionen. Sukzessive schlichen sie sich teilweise in den Bereich theoretischer Passagen ein. Das heißt, dass seit dem Jahr 1996 argumentative Verbindungen zwischen wissenschaftlichen Studien und Hazlers Ausführungen

- wenn auch nicht überall explizit - auf der Ebene psychologischer Wirkmechanismen zur Erklärung von Außenstehendenverhalten nachlesbar sind und mehr und mehr geteilt werden.

Auf dieser Sichtweise bauen wiederum zwei Themenblöcke, die sich aus dem wissenschaftlichen Fundus herauschälen lassen. Einerseits sind sie inhaltlich aufeinander bezogen, andererseits entstanden sie zeitlich unabhängig voneinander. Beide Themenblöcke analysieren jeweils eine Hypothese, die versucht zu erklären, was Außenstehende hemmt, helfend einzuschreiten: Schüchtern- oder Befangenheit (\triangleq shyness) und Angst (\triangleq fear).

BEWERTUNGSSCHÜCHTERNHEIT UND SOZIALER DRUCK

Oder wie aus individueller Sicht Kontextargumente resultieren

Die grundlegende Perspektive der Hypothese „shyness“ ist, dass schüchterne Menschen in sozialen Situationen zu einer gewissen Selbstbesorgnis neigen (Crozier, 1979a). Es ist eine Tendenz, sich mehr auf sich selbst zu konzentrieren und diese selbstfokussierte Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten (Crozier, 1979a). Schüchternheit wird als eine Reaktion auf die Unsicherheiten wegen der eigenen sozialen Kompetenzen oder Bewältigungsfähigkeiten verstanden. Sie ist daher die Folge einer Denkweise und nicht die Ursache (Crozier, 1979b). Die Verbindungen zur Selbstwirksamkeitsförderung als Löser des Aktivierungsproblems (Gini et al., 2007; Gini et al., 2008; Kärnä et al., 2011) werden unmittelbar offensichtlich. Die Beschreibung, was Schüchternheit bedeutet, zeigt klar Richtung Verhalten, das heißt auf nicht bewusste, (automatische) psychologische Abläufe. Crozier (1982) bekräftigt zusätzlich, dass schüchterne Menschen kein Defizit an sozialen Fähigkeiten besitzen, sondern einen „Mangel an Vertrauen“ in die eigenen Fähigkeiten zeigen. Sein Modell ist sehr spezifisch zu verstehen, weil die bestimmenden, negativen Einschätzungen gegenüber sich selbst singular gedacht werden. Das heißt, dass sie auf die sozialen Fähigkeiten beschränkt sind (Crozier, 1981).

Auf diesem Modell setzen Studien auf, um die Grenzen der Erklärungskraft genauer zu ermitteln: Jackson und Kollegen (2002) argumentieren, dass hochschüchterne Personen Ablehnung in Interaktionen erwarten und in sozialen Kontexten stärker dazu neigen, sich primär mit der Ablehnung durch andere Gruppenmitglieder zu beschäftigen. Sie unterstreichen die von Crozier vorgestellten Sinnzusammenhänge und schlagen somit eine weitere empirische Brücke zur Auffassung, dass sich diese Personen in sozialen Situationen mit sich selbst beschäftigen, anstatt die Aufmerksamkeit auf die soziale Situation zu richten (Karakashian et al., 2006). Und weil Selbstwirksamkeit in der Domäne sozialer Beziehungen Verteidigerhandlungen voraussagt (Caprara & Steca, 2005; Gini et al., 2008) ist die Problematik respektive der Hemmer namens „fear of negative evaluation“ (Besorgnis über die Bewertung anderer) klar erkennbar.

Eine schnelle Beseitigung des Hemmers ist aber nicht zu erwarten, weil ähnlich einem Teufelskreis eine Verfestigung der wachsenden Unsicherheit in die eigenen Fähigkeiten gedacht werden sollte. Denn die Effekte dieser Denkweise können anhand verminderter Selbstwirksamkeit bezüglich der eigenen sozialen Fähigkeiten gemessen werden (Caprara et al., 2003). In Kombination mit erhöhten, subjektiv wahrgenommenen Defiziten in diesem Bereich als bei nicht-schüchternen Personen (Melchior & Cheek, 1990; Jackson et al., 1997) schließt sich der Teufelskreis. Die Passung zur Evaluation des KiVA-Programms (Kärnä et al., 2011), das ebenfalls in eine ähnliche Richtung arbeitend versucht die Selbstwirksamkeit präventiv zu erhöhen, wäre dadurch ebenfalls argumentativ gewährleistet.

Das bedeutet, dass das Konstrukt der „fear of negative evaluation“ (Atychiphobie) als ein verfängliches, psychologisches Netz aufgezogen wird, aus dem man sich schwerlich befreien kann. Von außen als Schüchternheit beobachtbar, würden Außenstehende sich auf psychologischer Ebene von anderen dadurch unterscheiden, dass sie von einer Unsicherheit hinsichtlich ihrer eigenen sozialen Fähigkeiten bestimmt werden, weil die hinter Schüchternheit verborgene Denkweise stark negativ eingefärbt ist. Ihre auch in diesem Bereich zugestandene Kontextsensibilität würde sie dazu treiben, ständig an anderen orientierend darauf zu achten, von anderen nicht negativ bewertet zu werden. Mobbingepisoden fordern aber ein entschiedenes Handeln, was aufgrund der Skepsis gegenüber den eigenen Fähigkeiten vermindert ist. Das Einschreiten findet nicht statt, der Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten scheint gerechtfertigt, die Selbstbeschäftigung mit den eigenen Unzulänglichkeiten wird verstärkt – erst recht, weil die Peers das womöglich erwartete Einschreiten nicht beobachten konnten. Die Selbstwirksamkeitserwartung wird vermindert, was wiederum empirisch messbar wäre.

Some of the support for the self-presentational model lies in the finding that people help more in a public condition and with the presence of an audience (Riordan, James & Dunaway, 1985), presumably so that their good deeds will be noticed and the witnesses will think highly of the person offering help.

- Karakashian et al., 2006, S.17

Empirisch wird postuliert, dass der Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die subjektiv wahrgenommene Unfähigkeit, sich in sozialen Kontexten adäquat zu verhalten, eine Besorgnis negativ von anderen (Peers) bewertet zu werden, erzeugt (Karakashian et al., 2006). Unterstützung für diese Hypothese leiten die Autoren daraus ab, dass schüchterne Menschen

signifikant mehr Zeit damit verbringen, sich mit sich selbst, das heißt selbstfokussiert zu beschäftigen (Melchior & Cheek, 1990). Daraus entsteht wiederum das Problem, dass qua Selbstfokussierung die Aufmerksamkeit schwerer von sich selbst auf andere gelenkt werden kann (Eisenberg et al., 1995), was dazu führt, dass solche Personen die Fähigkeit, souverän sozial zu agieren, verlieren und das Miteinander nicht (mehr) genießen können (Hartmann, 1983). Selbstfokussierung respektive Selbsterfahrungen würden nicht unbedingt die Konsistenz zwischen internalisierten, prosozialen Überzeugungen und den beobachtbaren Verhaltensweisen erhöhen (Karakashian et al., 2006). Vielmehr können sogar Defizite in prosozialen Aktionen selbstfokussierter Personen konstatiert werden (Karylowski, 1979; Gibbons & Wicklund, 1982).

Ein Problem der Argumentation von Karakashian und Kollegen (2006) ist, dass die psychologische Wirkkette, die hinter dem Begriff „Selbstfokussierung“ steht, genauso für Personal Distress verwendet werden kann. Das heißt, dass statt kognitiver Aspekte durch Emotionen ausgelöste Mechanismen denkbar sind. Explizit wird auf die Studie von Eisenberg und Kollegen (1995) Bezug genommen, die festhalten, dass eine „berichtete Bewertungsschüchternheit mit hoher physiologischer Reaktivität, negativ gefärbter, emotionaler Intensität, einem dispositionellen negativen Affekt und Personal Distress verbunden ist, nicht aber mit einer Tendenz sozial inaktiver zu sein“ (Eisenberg et al., 1995, S.513). Die erhöhte Emotionalität inklusive der messbaren *empathischen Überreizung* (Eisenberg et al., 1995) sprechen klar dafür, dass hinter dem Konstrukt der Bewertungsschüchternheit Personal Distress als treibender, psychologischer Mechanismus zu denken ist. Das Verbindende ist nicht das Konstrukt „Schüchternheit“ per se, sondern die in die Bewertungsschüchternheit inkludierte Selbstbesorgnis, die sowohl von Eisenberg und Kollegen (1995) wie auch Karakashian und Kollegen (2006) als wesentlicher Marker gesetzt werden.

Ein weiteres Problem ist, dass sich wesentliche Teile der Argumentation darauf stützen, dass durch die Anwesenheit anderer – was in Mobbingepisoden weitgehend gesichert ist (Hawkins et al., 2001) – Druck auf Außenstehende ausgeübt wird, aktiv zu werden. Das heißt, dass „fear of negative evaluation“ darauf baut, dass die Anwesenheit anderer zwingenden Einfluss auf den jeweiligen Außenstehenden ausübt. Darleys und Latanés Ergebnisse aus dem Jahr 1968 stoßen auf die von Riordan, James und Dunaway (1985). Beide Forschergruppen arbeiteten mit einem Setting, in dem die Anwesenheit anderer gewährleistet ist, die sich untereinander nicht tiefergehend kannten. Und obwohl beide Versuchsaufbauten mehr oder weniger vergleichbare, psychologische Ausgangslagen konstruierten, leiten die Autoren diametral entgegengesetzte psychologische Mechanismen ab: Die einen, Darley und Latané (1968), argumentieren für

pluralistische Ignoranz und Verantwortungsdiffusion, die externe Attribution erlauben und dadurch eine Selbstfokussierung qua „fear of negative evaluation“ eher reduzieren. Bis dato wird diese Argumentation breit in der internationalen Forschungsgemeinschaft im Hinblick auf Mobbing als wesentliches Problem geteilt. Die anderen, Riordian und Kollegen (1985), sehen einen Erwartungsdruck, der zunächst als sozialer Druck für Verteidigerverhalten verstanden werden kann, einige allerdings auf Grund deren Perspektive genannt „fear of negative evaluation“ hemmt. Widerspruch?

Einerseits kann argumentiert werden, dass im Experiment von Riordian und Kollegen (1985) zwar die Anwesenheit mehrerer Personen gegeben war, allerdings die Möglichkeit zu helfen auf der einen Versuchsperson lag. Den anderen war es nicht möglich zu helfen, was ein Unterschied zu Darleys und Latanés Experimentaldesigns ist. Andererseits bestehen empirische Ergebnisse, die den Faktor Schüchternheit und gewisse soziale Anteile des Begriffes „Angst“ (\cong fear) als mögliche Hemmer der Außenstehenden fundiert stark verblasen lassen: Hochschüchterne und/oder durch „fear of negative evaluation“ bestimmte Personen helfen in sozialen Situationen nicht seltener als andere (Karakashian et al., 2006). In der gleichen Studie helfen schüchterne Personen in nicht sozialen Situationen statistisch gesprochen genauso oft wie nicht Schüchterne. Gleichzeitig ist das Konstrukt der „fear of negative evaluation“ mit Schüchternheit (\cong shyness) mittelstark korreliert (Karakashian et al., 2006), was die Autoren als Beleg sehen, der sowohl die bisherige Forschung widerspiegelt als auch die Kongruenz zwischen den beiden Konstrukten illustriert. Für die für Mobbing wesentlichen sozialen Situationen stellen die Autoren Folgendes fest:

In the social condition there was no difference in FNE [fear of negative evaluation] in individuals who did help versus those who did not help. [...]

This can be interpreted in accordance with the bystander effect. Because of the diffusion of responsibility in the social condition, the participant faces little decision of whether to help or not. Here, FNE does not become an issue, as there is little to no thought of helping, and in turn no apprehension of being evaluated poorly. [...]

There was no effect found for condition on helping time. There was also no effect revealed for shyness, the interaction of shyness and condition, FNE, the interaction of FNE and condition, self-monitoring, or the interaction of self-monitoring and condition on time take to help.

Although this was a surprising finding, the data showed that 83.8% of participants who helped acted within the first 42 seconds. As the large majority had times within this range, it was seen that most participants helped fairly quickly with only several outliers.

- Karakashian et al., 2006, S.26-27

Das Zitat ist in dreierlei Hinsicht bemerkenswert, weil es Helfer- respektive Verteidigerverhalten und Außenstehendenverhalten in den Dimensionen „Verhalten versus Handeln“ und „Kontext versus Person“ einordnet:

- Das Konstrukt „Verantwortungsdiffusion“ erklärt Außenstehendenverhalten im Vergleich zur „fear of negative evaluation“ besser. Angeschlossen an die Erkenntnisse von Latané & Darley (1970), dürfte die pluralistische Ignoranz als prozessuales Konstrukt am besten erklären, wie Außenstehendenverhalten innerhalb einer Mobbingepisode initiiert wird.
- Bystander respektive Außenstehende werden abermals als stark kontextsensibel charakterisiert. Verantwortungsdiffusion respektive die pluralistische Ignoranz werden der „fear of negative evaluation“ empirisch fundiert als Begründung vorgezogen.
- Für Mobbing spezifisches Verteidigerverhalten wird weniger als strategisch überlegtes Handeln, sondern eher als impulsives Verhalten beschrieben, weil überwiegend schnelles Einschreiten beobachtet werden kann. Die zuvor diskutierte Einschätzung, dass für eine bewusste Auseinandersetzung innerhalb einer Mobbingepisode keine Zeit zur Analyse existiert, wird indirekt bestätigt.

In Summe bedeutet dies, dass die von Eisenberg und Kollegen (1995) berichteten Ergebnisse zum einen direkt repliziert (soziale Eingebundenheit und Interaktion) werden und zum anderen stark in Richtung der Argumentation pro Personal Distress respektive dem impulsiven Charakter von Helferverhalten zeigen.

BESTRAFUNGSSENSITIVITÄT

Wie ist das nun mit der Angst und dem potenziellen „unter die Räder“ geraten?

Die zweite Idee möglicher Erklärer des Außenstehendenverhaltens ist der bereits mehrmals erwähnte, generelle Begriff „fear“, übersetzt als Angst oder Furcht. Es handelt sich hierbei um eine mächtige, psychologische Argumentation, weil diesem Begriff die Felder der operanten oder klassischen Konditionierung sowie des Beobachtungslernens einbeschrieben sind (Öhman & Mineka, 2001). Das psychologische Konstrukt baut auf automatisierte, dem Bewusstsein vorangeschaltete Verhaltensmuster, die bei gleichen respektive ähnlichen Situationen konsistent sind.

In humans, the fear module is automatically activated by fear-relevant stimuli, with no need for conscious access of the stimulus before a response is elicited. This is shown by studies using backward-masking techniques to present fear-relevant stimuli outside of awareness for human research participants. Such studies demonstrate not only that fearful participants, and participants with experimentally conditioned CRs, show enhanced autonomic responding to masked fear-relevant stimuli but also that fear can be conditioned to evolutionarily fear-relevant stimuli even though presented masked from conscious recognition.

- Öhman & Mineka, 2001, S.515

Hutchinson (2012) illustriert in qualitativen Interviews mit Außenstehenden, dass der oftmalige Gebrauch des englischen Wortes „fear“ der befragten Jugendlichen eine erste, zerbrechliche Verbindung zum Gedachten nahelegt. Außenstehende stehen nach Hutchinson (2012) vor der Wahl, ob sie über das, was sie in Mobbingepisoden sehen, sprechen respektive berichten oder ob sie von sich aus oder von anderen zum Schweigen gebracht werden.

Several participants associated the repression of speech (Sub-ordinate Theme 1.2) with fear: both fear of becoming a victim and the more subtle anxiety that sharing your private views could be used as “social ammunition” in future friendship conflicts: We never say any more than that, because ... people fall out with one another and tell secrets ... you just don’t talk about it. (Stephanie)

- Hutchinson, 2012, S.430

Pronk und Kollegen (2016) argumentieren indirekt in ähnlicher Richtung, indem sie konstatieren, dass Jugendliche, die Verteidigerverhalten zeigen, seltener fürchten selbst gemobbt zu werden. Saarento und Salmivalli (2015) ergänzen, dass Mobbing nicht nur für den einzelnen Täter, sondern auch für die gesamte Peergruppe (\cong Klasse) eine Funktion erfüllt: Mobbing, das sich in der Regel auf ein oder zwei Gruppenmitglieder beschränkt (Olweus, 2008), kann ein gemeinsames Ziel sein und einen Anschein von Zusammenhalt für dysfunktionale Gruppen mit wenig Freundschaften und mangelndem Zusammenhalt darstellen (Garandeau & Cillessen, 2006). Aus dieser Perspektive ergibt sich Mobbing oft genau dann, wenn Probullies auf Basis der Popularität des Täters und der Befürchtung der Mitschüler, das nächste Opfer werden zu können, normativen, sozialen Einfluss respektive Druck ausüben. Thornberg und Kollegen (2012) werden noch ein Stück konkreter, wenn sie gemessene emotionale Reaktionen, die mit der Motivation nicht einzugreifen verbunden sind, als Angst, selbst zum Opfer zu werden, deuten.

Rivers und Kollegen (2009) spitzen die Argumentation zu: So gebe es mehrere Möglichkeiten dafür, warum das Miterleben einer Viktimisierung die psychische Gesundheit („mental health“) von Jugendlichen respektive Außenstehende in besonderem Maße beeinträchtigen kann. In Anlehnung an Craig & Pepler (1995, 1997), Kuther (1999) sowie D’Augelli und Kollegen (2002) führt das durch Perspektivenübernahme gewonnene empathische Verständnis des Leids des Opfers dazu, dass eine psychologische Reviktimisierung oder indirekte Koviktimisierung erfahren wird. Dies würde wiederum erklären, warum die Autoren in ihrer Studie erhöhte Risikoniveaus im Bereich der Angst oder paranoiden Vorstellung beobachten können. Alternativ fügen sie hinzu, dass Außenstehende respektive Zeugen sich Sorgen machen oder annehmen, dass auch sie irgendwann schikaniert werden.

More broadly, our findings align with those indicating that children and adolescents who are exposed to forms of violence often experience elevated, psychological, and social concerns (Groves, 1999; Kitmann et al., 2003). Combined, these factors (i.e. psychological revictimization, fear of subsequent direct victimization, and cognitive dissonance) reflect unique psychological strains that can accompany witnessing the victimization of peers, apart from those associated with direct involvement as one who engages in bullying or is victimized.

– Rivers et al., 2009, S.220

Es wird aus den nachlesbaren Diskussionen nicht eindeutig klar, ob das Miterleben einer Mobbingepisode und das resultierende Außenstehendenverhalten als bedingte Reaktion (conditioned response, CR) gesetzt wird. In jedem Fall ist feststellbar, dass die referenzierten Forschergruppen festlegen, dass anhand der Beobachtung des Leids des Opfers eine Reaktion ohne vorangegangenes Lernen qua Perspektivenübernahme ausgelöst wird (\triangleq unbedingter Reiz). Die Einsicht in das Leid und dessen Entstehung münden in der Furcht respektive Beängstigung um sich selbst und andere (z.B. Klassenfreunde). Ein Entkommen aus der geschlossenen Gruppe „Klasse“, das heißt ein gänzlichliches Entziehen der Situation, ist weder räumlich noch zeitlich möglich. Dass wiederum daraus aufgrund mehrmaliger Kopplung eine erlernte, bedingte Reaktion respektive ein erlerntes Verhaltensmuster resultieren kann, erscheint auf den ersten Blick plausibel. Der intermittierende Charakter von Mobbing kann zusätzlich stabilisierend gedacht werden. Ist also Angst die Erklärung von Außenstehendenverhalten? Lassen beispielsweise die Ausführungen von Rivers und Kollegen (2009) die Implikation zu, dass es sich bei Außenstehendenverhalten um mittelfristig stabile Konstrukte handelt, das heißt auch der Bereich der Persönlichkeit tangiert wird?

Das spezifische Konstrukt dieser Diskussion ist die Bestrafungsempfindlichkeit (\triangleq punishment sensitivity), die Pronk und Kollegen (2015) in Verbindung zum Verteidigerverhalten setzen: Auf Basis des Reinforcement Sensitivity Model (Gray, 1981; Carver & White, 1994; Torrubia et al., 2001), das im Bereich der Persönlichkeitspsychologie drei Verhaltenssysteme hinsichtlich der Empfindlichkeit für Belohnung, Bestrafung und Motivation unterscheidet, geht der Entscheidung pro Opfer zu intervenieren eine Bewertung der verbundenen Kosten und Vorteile voraus (Piliavin et al., 1981; Penner et al., 2005). Die Straf- oder Belohnungssensitivität kann diese Bewertung und folglich die Entscheidung einzugreifen beeinflussen. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass Außenstehende denken, dass sie die Konsequenzen von Mobbing im Vergleich zu Verteidigern weniger gut allein bewältigen können (Pozzoli & Gini, 2010; Pronk et al., 2013). Außenstehende könnten daher aus Angst vor „Vergeltungsmaßnahmen des Tyrannen“ eine Beteiligung meiden und von Interventionen Abstand nehmen (Pronk et al., 2015). Und weil die Bestrafungsempfindlichkeit positiv und Belohnungssensibilität (\triangleq „reward sensitivity“) Außenstehendenverhalten negativ vorhersagt (Pronk et al., 2015) schlussfolgern die Autoren Tendenzen, die für Angst als diktierendes Element des Außenstehendenverhaltens sprechen.

Es bleibt allerdings bei einer Tendenz, denn Camodeca und Goossens (2005) berichten zum einen, dass Verteidiger wie Außenstehende vergleichbar in der Lage sind, nicht selbst zur Zielscheibe für Schikanen der Probullies zu werden. Sie betonen sogar explizit Fähigkeiten, die

Außenstehende besitzen, um sich kognitiv wie emotional mit den Gegebenheiten in der Klasse zu arrangieren. Zum anderen liefern mehr oder weniger zeitgleich angestellte Untersuchungen der gleichen Autoren auf Basis von „Big Five“-Skalenwerten Erkenntnisse, die neben dem denkbaren Faktor „fear“ differenziertere Erklärungsmomente setzen.

„Fear“ wird hier von der Bedeutung der „Angst“ auf die Ebene der „Beunruhigung“ zurückgestuft (Pronk et al., 2015): Sowohl die Extraversion als auch Dominanz(streben) korrelierten negativ mit Außenstehendenverhalten. Die Konsequenz ist, dass der jeweilige Außenstehende sich aktiv aus dem Mobbingprozess entzieht und nicht interveniert. Das resultierende, fehlende Kurzschließen untereinander, um im Verbund zu helfen, resultiert in (erlernter) verminderter Durchsetzungsfähigkeit, die die Mobbingssituation stabilisiert (Pronk et al., 2015).

Sowohl emotionale Stabilität wie auch Impulskontrolle sind mit Außenstehendenverhalten positiv korreliert (Pronk et al., 2015). Das heißt, dass diese Schüler eine starke Impulskontrolle besitzen. Aufgrund dessen tendieren Außenstehende dazu, sich nicht im Sinne ihrer Antibullyhaltung in ihrem Verhalten zu „outen“ (Pronk et al., 2015).

Statt aber einer Erklärung des Aktivierungsproblems der Außenstehenden näherzukommen, schließt sich der Kreis zu den vorherigen Kapiteln, weil die Autoren in Kombination mit den Befunden von Olthof (2012) hinsichtlich der Extraversion der Außenstehenden implizieren, dass für verteidigendes Verhalten eher moralische Aspekte (das moralische Bewusstsein) als Persönlichkeitsfaktoren bestimmen, ob ein Jugendlicher pro Opfer interveniert oder nicht (Pronk et al., 2015). Schließlich zeigten sowohl Olthof (2012) wie auch Menesini und Camodeca (2008) im Vorfeld der Studie von Pronk und Kollegen (2015), dass prosoziales dem coersiven Verhalten wegen moralischen Affekten vorgezogen wird.

Zirkulär müsste an dieser Stelle wieder im Kapitel „Moral“ angesetzt werden, was nach einigen Implikationen und Ergebnissen wieder zu diesem Standpunkt führen würde. Pronk und Kollegen (2015) untermauern die Rolle der Moral sogar zusätzlich und ziehen damit den beschriebenen Themenkreis zusammen, indem sie „fear“-Aspekte und Persönlichkeitseigenschaften als Stabilisatoren des Außenstehendenverhaltens bestimmen, nicht aber als deren Ursache sehen:

It seems as if some early adolescents with a prosocial and antibullying attitude (the outsiders) refrain from acting in morally responsible ways in victimization situations (defending victims) as a result of personality characteristics. Moreover, the present findings also suggest it may be difficult to turn outsiders into defenders. The anticipation of rewards for intervening on behalf of victims does not seem to be a stimulus for them. At the same time, the anticipation of possible punishment for intervening on behalf of victims seems to increase the likelihood involvement in victimization situations will be avoided.

- Pronk et al., 2015, S.1084-1085

Hinzu kommen vorgeschaltete Ergebnisse verschiedener Forschergruppen: Verteidiger und Außenstehende unterscheiden sich weder in sozialer noch akademischer Kognition (Andreou & Metallidou, 2004). Genauso wenig können Unterschiede in den Prozessschritten zur sozialen Informationsverarbeitung zwischen Verteidigern und Außenstehenden gemessen werden (Camodea & Goossens, 2005).

NOCHMALS EINEN SCHRITT ZURÜCK

Die Perspektive der Helfereorschung und das Konstrukt „Personal Distress“

Obwohl keine der behandelten Studien den Hauptfaktor für Außenstehendenverhalten empirisch bestimmen konnte, kann aus den Ergebnissen Wertvolles aufeinander bezogen werden: Außenstehende sind empathisch (Gini et al., 2008) und angesichts der vorherrschenden Rahmenbedingungen (Smith, 1994; DeRosier et al., 1994; Schäfer, 2003) können sich Außenstehende schwerlich (psychologisch) dem Geschehen in der Klasse entziehen. Das heißt, dass eine vornehmlich orientierend reagierende Teilgruppe während einer Mobbingepisode emotional mit den Geschehnissen konfrontiert wird – egal ob sie will oder nicht. Die Beschreibungen von Darley & Latané (1968) bekräftigen ein hohes Maß an Emotionalität mit sichtbaren Stressmarkern (z.B. feucht-schwitzende Hände) in Notsituationen.

Allerdings haben sich Außenstehenden *nicht* dazu entschlossen, *nicht* zu handeln (Darley & Latané, 1968). Ein innerer Konflikt wird konstatiert, der ihre kognitiven Kapazitäten in der simulierten Notsituation (Experiment) vereinnahmte. Das heißt, dass eine Selbstfokussierung beschrieben wird. In gleicher Weise argumentieren Eisenberg und Kollegen (1995), die Inaktivität respektive Bewertungsschüchternheit messbar mit hoher physiologischer

Reaktivität, negativ gefärbter, emotionaler Intensität, einem dispositionellen negativen Affekt und Personal Distress verbinden können.

Und weil sich die gesamte Thematik klar in eine interventive respektive präventive Richtung bewegt, sollte zusätzlich die aus der Helferforschung stammende Perspektive des spontanen, kostspieligen Helfens einbezogen werden. Das Adjektiv „kostspielig“ ist wesentlich, weil selbst wenn ausgeschlossen ist, dass ein pro Opfer agierender Außenstehender nicht selbst zur Zielscheibe des Mobbenden werden wird (Camodeca & Goossens, 2005), ein direktes Einschreiten in physischen oder verbalen Auseinandersetzungen nicht risikoarm ist. Das bedeutet aber nicht automatisch, dass im Bereich der Angst oder der Persönlichkeitsmerkmale eine Erklärung gefunden wird (Pronk et al., 2015). Stattdessen kann stärker situativ und verhaltensbasiert argumentiert werden, ohne die Ergebnisse der diskutierten Studien in Frage zu stellen. Das heißt, dass zum Beispiel den von Pronk und Kollegen (2015) verwendeten Messinstrumenten und Konstrukten ein grundsätzlicher, psychologischer Mechanismus unterliegt. Im Vergleich zu eher statischen Traits ist er prozessual. Er wirkt entweder zeitlich vorgeschaltet, oder kann als eine Übersetzung verstanden werden.

Wenn das Intervenieren pro Opfer in einer Mobbingepisode als risikoreich gesetzt wird, so wird eine direkte Verbindung zu den bereits vorgestellten Konstrukten „sympathy“ (Sympathie) und „empathy“ (Empathie) wichtig. Spontanes, kostspieliges Helfen steht in einem klaren Zusammenhang zum Konstrukt der Sympathie und nicht zur Empathie (vgl. z.B. Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Bischof-Köhler, 2009; Eisenberg et al., 2014). Die Vermutung, dass Sympathie zu einer wünschenswerten, recht stabilen, prosozialen Disposition führt, gilt als korrekt: Zahlreiche Forscher stellten bis dato die Hypothese auf, dass Personen, die relativ hohe Empathie- oder Sympathiewerte besäßen, eher prosoziales Verhalten zeigen als andere Peers (z.B. Eisenberg, 1986; Hoffman, 2000). Kinder, die sympathisch agieren, zeigen dieses Verhalten nachweislich zeitstabil (Kienbaum et al., 2018). Batson (1991) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass Sympathie mit dem Bedürfnis verbunden sei, das Leid oder die Nöte einer anderen Person zu reduzieren, das heißt zu verteidigen respektive zu helfen. Selbst altruistisches Verhalten, so Batson (1991) weiter, ist daher eine Art prosoziales Verhalten, das durch moralische und emotionale Besorgnis entsteht.

Das ideelle, interventiv/präventive Ziel für eine Aktivierung der Außenstehenden scheint folglich gesetzt. Der Zusammenhang zwischen dem Konstrukt der Sympathie und dem bei Außenstehenden erhofften prosozialen, verteidigenden Verhalten ist umfänglich theoretisiert. Die Empirie beweist den Zusammenhang zwischen Sympathie und verteidigendem Verhalten

grundsätzlich kulturunabhängig (Eisenberg et al., 2001; Carlo et al., 2003; Trommsdorff et al., 2007; Gini et al., 2008; Malti et al., 2009; Carlo et al., 2010; Carlo et al., 2011), obwohl die Problematik von sogenannten „self-report“ Fragebögen und die Uneinigkeit in der Definition von Empathie besteht (Eisenberg et al., 2014). Einige Forschergruppen konstatieren sogar, dass Sympathie für die Entwicklung und Aktivierung von hoch entwickeltem Moral Reasoning notwendig sei (z.B. Eisenberg, 1986; Hoffman, 2000; Eisenberg et al., 2001).

Auf den ersten Blick scheint vieles für eine einfache Aktivierung der Außenstehenden zu sprechen: Empathie wie Sympathie können die Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse anderer lenken und Gefühle der Sorge um andere in Schmerz, Not oder Leid hervorrufen (Eisenberg et al., 2014). Weitergehend können Empathie und Sympathie die Denkweise über die Bedürfnisse anderer und die Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf andere neu organisieren (Hoffmann, 2000). Folglich schieben sich die Konstrukte „Perspektivenübernahme“, „Empathie“ sowie „Sympathie“ vor das Themenfeld „Moral“. Sie basieren auf Automatismen und bedienen sich abseits der Perspektivenübernahme kaum kognitiv-rationaler Mechanismen. Dies gilt sowohl prozessual in einer Situation als auch grundsätzlich in der moralischen Entwicklung eines Individuums. Es sind Reaktionen, die oft, aber wahrscheinlich nicht immer von der anfänglichen empathischen Reaktion herrühren (Eisenberg et al., 2014).

Whether a behavior is moral or not depends on its motivation. Prosocial behavior can be motivated by many factors, including the desire for reciprocity, rewards, or approval; the desire to uphold internalized values; or concern for another. Only those prosocial behaviors deemed altruistic – that is, motivated by other-oriented moral concerns (e.g., duty) or emotion rather than egoistic or pragmatic concerns – generally are viewed as moral in the philosophical sense (although prosocial behaviors performed for approval, for example, are often deemed socially desirable; Eisenberg et al., 2006). Thus, sympathy (but not personal distress) is believed to be a common motive for other-oriented, selfless altruistic actions (e.g., Batson, 1991; Eisenberg, 1986).

- Eisenberg et al., 2014, S.189

Allerdings spricht die Charakteristik des Außenstehendenverhaltens für eine empathische und keine sympathische Reaktion (vgl. Darley & Latané, 1968; Eisenberg et al., 1995). Der Begriff der Gefühlsansteckung (Bischof-Köhler, 2009) passt nicht zur Erklärung der Außenstehenden.

Es ist schwerlich vorstellbar, dass die Ergriffenheit des Außenstehenden von den negativen Gefühlen des beobachteten Opfers resultiert, ohne sich dessen bewusst zu werden, dass die mitempfundenen Emotionen ihren Ursprung in der anderen Person, dem Opfer, haben (vgl. auch Camodeca & Goossens, 2005). Das heißt, dass Bewusstseinsinhalte gedacht werden müssen, was wiederum der entscheidende Unterschied zwischen Empathie und Gefühlsansteckung ist (Bischof-Köhler, 2009).

We have argued that empathy also can lead to personal distress – a self-focused, aversive affective reaction to the apprehension of another’s emotion (e.g., discomfort, anxiety; Batson, 1991). Personal distress often may stem from empathic overarousal – that is, high levels of vicariously induced aversive emotion (see Hoffmann, 2000); however, it might also stem from other emotion-related processes (e.g., shame), from accessing relevant information in mental storage, or from cognitive perspective taking that results in an aversive emotional state (Eisenberg, Shea, et al., 1991).

- Eisenberg et al., 2014, S.185

Wenn Empathie mit Außenstehendenverhalten verknüpft ist, dann kann sich situativ Personal Distress, das sprichwörtliche Mitleiden – eine selbstbezogene, aversiv affektive Reaktion auf die Wahrnehmung der Emotionen einer beobachteten Person – entwickeln (Eisenberg et al., 2014). Viele der behandelten Konstrukte wie Unbehagen oder Beunruhigung sind diesem Konstrukt einbeschrieben (Batson, 1991). Personal Distress bedeutet eine empathische Übererregung (Hoffman, 2000), die wiederum durch Stressmarker wie ein erhöhter Herzschlag, spezifische Gesichtsausdrücke und vermehrte Schweißbildung beobachtbar ist (Fabes et al., 1993; Eisenberg et al., 1989; Eisenberg & Fabes, 1990; Zahn-Waxler et al., 1995; Eisenberg et al., 2006). Das bedeutet, dass Empathie – trotz vieler Gemeinsamkeiten zur Sympathie – Gegenteiliges bewirkt: Statt Helfen ist Inaktivität zu beobachten. Statt einem Einschreiten und Verteidigen resultiert im Gruppenkontext (unfreiwilliges) Gewähren lassen.

Bereits Batson (1991) postulierte, dass Personal Distress (\triangleq Mitleiden) im Gegensatz zur Sympathie aufgrund des aversiven Charakters die Motivation anderen zu helfen untergräbt. Stattdessen wird die Linderung der eigenen Not priorisiert (Eisenberg et al., 2014). Dieser negative Zusammenhang zwischen Sympathie und dem Ausmaß akuter Bewältigung eigener Emotionen konnte in Querschnitts- wie Längsschnittstudien bestätigt werden (Young et al.,

1999; Kienbaum et al., 2001; Eisenberg et al., 2017; Kienbaum et al., 2018). Daher muss davon ausgegangen werden, dass die von Personal Distress (\triangleq Mitleiden) betroffene Person nach Möglichkeit den Kontakt zu Bedürftigen oder Notleidenden abbricht, das heißt Außenstehendenverhalten zeigt und nur dann hilft, wenn dies der einfachste Weg ist, das eigene Leid zu lindern (Eisenberg et al., 2014).

Steht eine Person unter Personal Distress, dann verschwindet ein Zusammenhang mit prosozialem Verhalten oder dreht gar in eine negative Korrelation (z.B. Zahn-Waxler et al., 1992; Eisenberg et al., 1995; Trommsdorff & Friedlmeier, 1999; Carlo et al., 2003). Wer hingegen sympathisch reagiert, wird affektiv aktiviert. Allerdings ist diese Aktivierung nicht so stark, dass daraus ein Selbstfokus entstehen kann (Eisenberg, Fabes, Karbon et al., 1996). Diese Differenzierung ist so distinkt, dass sogar Probullies und Antibullies unterscheidbar sind, weil dominant-aggressiv agierende Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu Verteidigern oder Außenstehenden negative Empathie- respektive Sympathiewerte zeigen (Cohen & Strayer, 1996; Warden & Mackinnon, 2003; Strayer & Roberts, 2004; Gini et al., 2007; Jolliffee & Farrington, 2011; Barchia & Bussey, 2011).

Was sagt prosoziales Verhalten vorher?

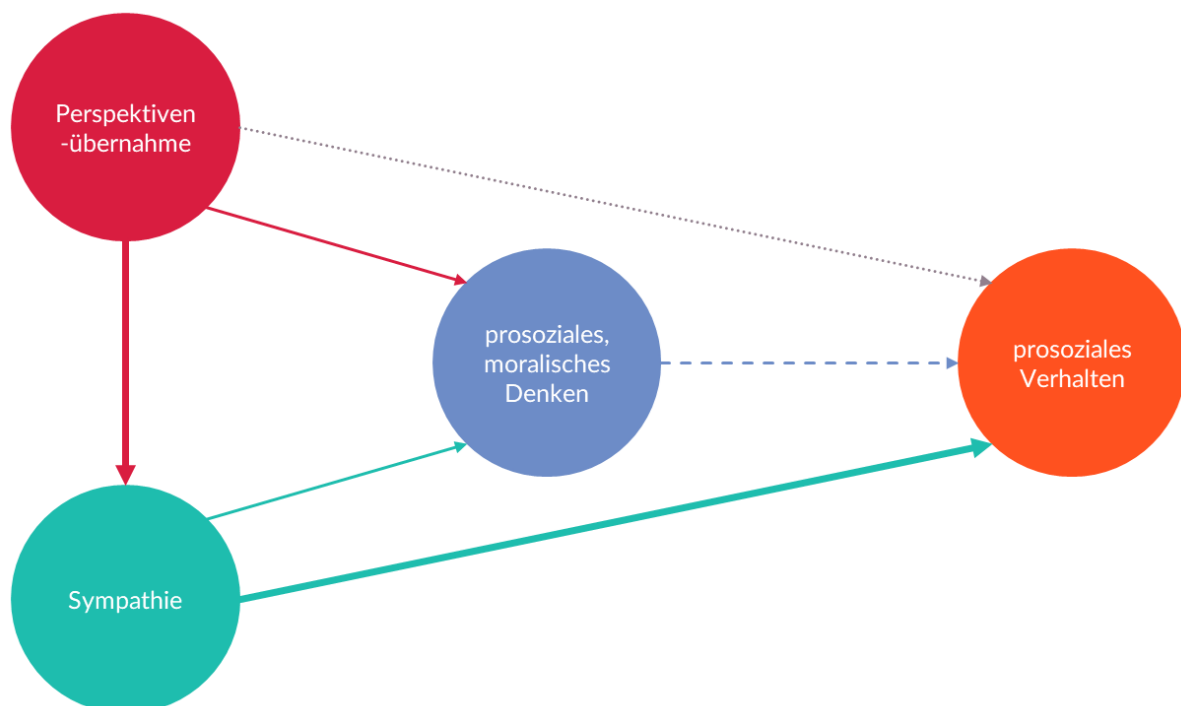


Abbildung 2: Zusammenhänge wesentlicher Konstrukte prosozialen Verhaltens aus dem CAS-Vortrag von Eisenberg (November 2014), adaptiertes Modell von Eisenberg et al. (2001)

Positive Effekte (orientierte Zusammenhänge, die im Diagramm durch Pfeile markiert sind), zeichnen das am besten passende Wirkungsmodell (vgl. auch Eisenberg et al., 2014). Die dahinterstehende Empirie stützt sich auf Längsschnittdaten von Eisenberg und Kollegen (2001). Es gibt keinen direkten respektive robusten Zusammenhang zwischen der Perspektivenübernahme und dem prosozialem Verhalten oder moderiert über prosoziales moralisches Denken, was in manch anderen zuvor vorgestellten Themenbereichen teilweise sublim axiomatisch gesetzt war: Vorwiegend Sympathie und nachrangig Empathie vermittelt, was interventiv/präventiv für Mobbing wesentlich ist – eine Verbindung zu moralisch-emotional motiviertem oder prosozialem Verhalten. Zwischen Sympathie respektive Perspektivenübernahme und prosozialem, fürsorglich-moralischen Denken sind empirisch Zusammenhänge auffindbar (Eisenberg et al., 2001). Allerdings ist eine direkte Verbindung zu prosozialem Verhalten im Falle der Perspektivenübernahme nicht und im Fall des prosozialem, Moralischen nur in substanziiell abgeschwächter Form zu bestätigen. Das heißt, dass moralische Aspekte – prozessual gedacht – nicht unmittelbar, sondern viel mehr vermittelte/nachgestellte Konstrukte sind, die primär für Bewertungen und Haltung wesentlich sind.

Eine zusätzliche Stärke des Modells liegt im integrativen Charakter, weil Kognition (z.B. Perspektivenübernahme), Emotion (z.B. Schuld, Scham, Furcht), Empathie, Moral (z.B. Moral Reasoning, Moral Disengagement) und sogar mittelfristig stabile Konstrukte (Persönlichkeitseigenschaften) aufeinander bezogen, sortiert und priorisiert werden. Die bisherigen empirischen Ergebnisse zu Außenstehenden ließen sich widerspruchsfrei integrieren:

- *Perspektive auf das Aktivierungsproblem:* Wird Personal Distress als Erklärer des Aktivierungsproblems der Außenstehenden postuliert, so bleibt die Inaktivität übersetzt das Ausbleiben gegen Mobbing wirksamen, prosozialem Verhaltens.
- *Kognition versus emotionale Reaktion:* Wenn die kognitive Fähigkeit der Perspektivenübernahme mehrfach international empirisch bestätigte, notwendige Bedingung für Helferverhalten ist (Latané & Darley, 1970; Bischof-Köhler, 2009), dann kann Personal Distress psychologisch geschlussfolgert werden. Auf die Registrierung und Interpretation eines Ereignisses (Latané & Darley, 1970) würde sogleich ein automatisiertes, durch emotionale Aktivierung initiiertes Verhalten, das kaum bis keine bewussten Aspekte beinhaltet (Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Bischof-Köhler, 2009; Eisenberg et al., 2014), folgen.

- *Empathie und Personal Distress anstatt Sympathie:* Und weil die eindrücklichen Beobachtungen Darleys und Latanés (1968) dem Modell von Eisenberg und Kollegen (2001) stark ähneln, so ist eine erste, direkte Passung zwischen Außenstehendenverhalten und dem Konstrukt „Personal Distress“ erkennbar. Sowohl die Beschreibung eines inneren Konflikts, der Außenstehende konstant im Experiment vereinnahmte, als auch die Beobachtungen von feucht-schwitzenden oder zitterigen Händen passen zur Charakteristik einer unter Personal Distress stehenden Person. Ebenso sind die physiologischen Reaktionen bewertungsschüchterner Menschen mit Personal Distress verbunden (Eisenberg et al., 1995). Wenn aber diese Passungen bestehen, so würde Personal Distress sogar der sozialen Orientierung (Kontextsensibilität) voranstellen (Darley & Latané, 1968).
- *Stabilität des Außenstehendenverhaltens:* Persönlichkeitsmerkmale wie die messbare „punishment sensitivity“ oder eine erhöhte Impulskontrolle (Pronk et al., 2015) sind hinsichtlich ihrer Charakteristik dem Konstrukt Personal Distress einbeschrieben. Das heißt, dass die Messungen von Pronk und Kollegen (2015) Traits aus der Persönlichkeitspsychologie identifizieren, die aus der Perspektive der Helferforschung in Wirkungsweisen und Genese stärker prozessual behandelt werden (vgl. Bischof-Köhler, 2009; Eisenberg et al., 2014; Kienbaum et al., 2018). Ist Personal Distress charakteristisch für Außenstehendenverhalten, dann wird das Konstrukt genauer und für Mobbing spezifischer erklären, was genereller in Persönlichkeitsmerkmalen einbeschrieben ist.



Forschungsfragen

Die Integration von Gesichertem und Fehlendem in zwei gestaffelt bearbeiteten Forschungsfragen

- 1) Sind Außenstehende eine heterogene Gruppe?
 - 2) Erklärt Personal Distress Außenstehendenverhalten?
-

DIE INTEGRATION VON GESICHERTEM UND FEHLENDEM IN DEN GESTAFFELT BEARBEITETEN FORSCHUNGSFRAGEN ZUM VERSTÄNDNIS VON AUßENSTEHENDENVERHALTEN

Die fehlenden empirischen Befunde, um einen der vorgeschlagenen Faktoren (Moral, Empathie, Angst, Bewertungsschüchternheit, Schuld oder Scham) zur Aufklärung des Aktivierungsproblems der Außenstehenden zu identifizieren, lassen Ratlosigkeit bis Verwirrung zu. Diese verschärft sich, weil die Evaluationen von Interventions- oder Präventionsprogrammen zeigen, dass die zugrundeliegenden Ansätze nicht effektiv sind (Kärnä et al. 2011; Polanin et al., 2012). Die Diskussionen internationaler Forschungsgruppen werfen hierzu Fragen auf: Wie weiter empirisch vorgehen? Wurde etwas übersehen? Wo wurde in Diskussion und/oder Theorie falsch abgebogen, wenn überhaupt? Gibt es metaphorisch gesprochen tatsächlich die Hauptstellschraube, an der gedreht werden muss oder ist es der Zusammenschluss vieler kleiner Faktoren, die summativ Wirkung entfalten? Die Frage nach dem „Und jetzt?“ stellt sich aufgrund der momentanen Datenlage mehr denn je, obwohl die Anzahl möglicher Erklärungen durch die wachsende Studienanzahl immer geringer wird.

In der theoretischen Hinführung taucht der Eindruck eines Drittvariablenproblems immer wieder auf. Sowohl in den Befundmustern der angesprochenen Studien als auch in den Diskussionen wird zwischen den Begriffspaaren „situativ und generell“, „Differenzierung und Generalisierung“ sowie „Bedingtheit und Grundsätzlichkeit“ oszilliert. Eine Erklärung für diese sehr breit gefächerte, wissenschaftliche Diskussion zur Außenstehendenrolle könnte in den nicht zufriedenstellenden, internen Konsistenzwerten (vgl. Tabelle 1) eine Abbildung finden.

Allerdings: Obwohl die Anzahl der Studien, die sich mit dem Participant Role Approach (Salmivalli et al., 1996) respektive der Außenstehendenrolle beschäftigten, in den letzten zwanzig Jahren kontinuierlich auf eine achtenswerte Anzahl gewachsen ist, zeichnet sich deutlich ab, dass Außenstehende nach Meinung der Mitschüler (Peer-Reports) eine heterogene Rolle sind (vgl. z.B. Sutton & Smith, 1999; Salmivalli et al., 2005; Gini et al., 2008; Thornberg & Jungert, 2013a; Mazzone et al., 2016; Levy & Gumpel, 2017; Caravita et al., 2019; Raboteg-Šarić & Bartaković, 2019; Gholyah et al., 2021).

Die angesprochene Systematik wiederholt sich regelmäßig. Mehrfacheinschätzungen qua Peernominierungen sowie die direkte und eindimensionale Konstruktion der Items zum Außenstehendenverhalten schließen aber messmethodische Fehler aus (vgl. Salmivalli et al.,

1996). Die Vermutung „vereinzelter“ Messfehler respektive eines Artefakts passt nicht zum Befundmuster. Zusätzlich werden in den Studien, die fragwürdige bis schlechte Cronbachs α für die Außenstehendenskala berichten, durchweg zufriedenstellende interne Konsistenzen für alle anderen Mobbingrollen (Täter, Assistenten, Verstärker, Verteidiger und Opfer) berichtet. Ein letztes Argument für eine inhaltliche und nicht eine methodische Erklärung der Heterogenität liegt in der Unabhängigkeit der Ansätze bei den verschiedenen Studien. Beispielsweise untersuchten Gini und Kollegen (2008) sowie Mazzone und Kollegen (2016) verschiedene Ansätze zur Aktivierung der Außenstehenden (Empathie respektive moralische Loslösung). Beide aber stießen auf das gleiche Problem einer anzunehmenden Heterogenität.

Die hohe Fluktuation interner Konsistenzwerte kann vordergründig als Abbild der Kontextkomplexität verstanden werden (Swearer et al., 2010). Sie bildet die analytische Herausforderung (Salmivalli, 2010). Hintergründig wird die hohe Varianz interner Konsistenzwerte als eine Kontextsensibilität diagnostiziert, die etliche Forschergruppen auch außerhalb der Mobbingforschung Außenstehenden zuschreiben. Das bedeutet, dass die Kontextsensibilität auf einer grundsätzlichen Ebene wesentlich ist. Denkbar ist, dass es nicht ein Außenstehendenverhalten, sondern mehrere, vom Kontext abhängige Reaktionsschemata gibt (vgl. Steinberg & Morris, 2001; Dishion & Tipsord, 2011). Alle können zwar unter dem Begriff Inaktivität subsumiert werden, differieren aber möglicherweise sozialdynamisch voneinander. Dies liegt auf einer Linie zur Grundlagenforschung, die Jugendliche generell, Außenstehende aber im Besonderen als sich stark an anderen orientierenden Personen versteht (vgl. Lewin, 1931; Bandura & Walter, 1963; Latané & Darley, 1970; Bronfenbrenner, 1979; Moffitt, 1993; Hawley, 1999).

Und weil Latané und Darley schon in ihren Studien aus dem Jahr 1968 bestätigen, was in Übereinstimmung von Grundlagenforschung und dem Modell von Salmivalli (1996) Außenstehende charakterisiert, lässt sich ein inhaltlich konsistentes Argument für die Heterogenität dieser Rolle ableiten. Da die Befunde von Latané und Darley, aus denen Kontextsensibilität direkt geschlussfolgert wird, auf Beobachtungen und nicht auf Fragebogenerhebungen basieren, beweisen sie durch feingranulare Messungen, dass Kontextsensibilität für die Charakteristik des Außenstehendenverhaltens wesentlich ist (Darley & Latané, 1968; Latané & Darley, 1968).

Im nachfolgenden, empirischen Teil dieser Arbeit wird in einem ersten Schritt deshalb die Gruppe (\cong Klasse) und damit speziell die Reaktion der Mitschüler auf typische Verhaltensmuster in der Außenstehendengruppe unter die Lupe genommen. Auf Basis dieser

Erkenntnisse werden dann im zweiten Schritt die Außenstehenden auf der individuellen Ebene ob ihrer Reaktionsschemata fokussiert.

Forschungsfrage 1: Sind Außenstehende eine heterogene Gruppe?

Lässt sich die für Außenstehende charakteristische Kontextsensibilität als Heterogenität für die Außenstehendengruppe innerhalb der Mobbingdynamik in ihrer Klasse abbilden? Es wird eine Differenzierung angebahnt, die dann eine Unterscheidbarkeit in verschiedene Reaktionsweisen auf Basis soziometrischer Kenngrößen bestätigen müsste. Wenn Außenstehende keine eindeutig verortbare Einheit bilden, würde das wiederum Implikationen für das modellhafte Verständnis (Participant Role Approach) bedeuten.

Eisenberg und Kollegen (2001) gehen einen Schritt weiter. Ihr über Jahrzehnte empirisch herausgearbeiteter Wissensraum setzt auf die situationsfokussierte, prozesshafte Perspektive von Darley und Latané auf, um dem Nachweis der „Kontextsensibilität“ eine Erklärung (Genese) hinzuzufügen. Auf individueller Ebene ist Kontextsensibilität gesetzt. Die von Darley und Latané berichteten Beobachtungen zu Außenstehendenverhalten werden von Nancy Eisenberg und Kollegen mithilfe der empirisch herausgearbeiteten, trennscharfen Begriffe „Empathie“ und „Sympathie“ analytisch passgenau durchleuchtet und bestätigt.

Forschungsfrage 2: Erklärt Personal Distress Außenstehendenverhalten?

Bietet Personal Distress auf Basis der Empathie (\triangleq Mitleiden) ein vertieftes Verständnis für die Differenzierung der Außenstehenden an? Personal Distress als Konsequenz empathischen Empfindens könnte eine Spezifikation für die Außenstehenden sein, wenn sich zeigt, dass physiologische Reaktionsmechanismen als Treiber das Verhalten bestimmter Außenstehender determinieren.



Methoden

Stichproben, Messinstrumente und Auswertungsverfahren

- 1) Participant Role Questionnaire
 - 2) Soziometrie (Wahrgenommene Popularität, Ressourcenstrategien, soziale Beliebtheit)
 - 3) Moral Disengagement
 - 4) Reading the Mind in the Eyes Test
 - 5) Hautleitfähigkeitsmessungen
-

ZWEI DATENSÄTZE ZUR ANALYSE ZWEIER SÄULEN

Zwei Forschungsfragen, das heißt zwei Säulen bilden das Untersuchungsdesign dieser Arbeit. Die Erhebung notwendiger Daten zur Analyse der zweiten Forschungsfrage orientiert sich an physiologischen Messmethoden der Helferaufklärung. Die Analyse der Heterogenität ist aufwändiger, weil diese sich fast ausschließlich auf Peernominierungen im Fragebogenformat stützen. Diese indirekte Messung einer Heterogenität der Außenstehendenrolle bedeutet eine hohe Anzahl notwendiger Messinstrumente und eine große Stichprobe.

Dementsprechend wurde für die erste Säule respektive Forschungsfrage eine (Re)analyse eines bestehenden Datensatzes (\cong Hauptdatensatz) durchgeführt, der bereits für andere (im Kapitel „Theoretische Hinführung“ zitierten Studien) verwendet wurde. 1631 Schüler, das heißt 62 Klassen aus fünf Schulen (Gymnasien) aus dem Raum München bilden den größeren Datensatz ab. Zwischen den Jahren 2010 und 2013 wurden diese Daten sukzessive erhoben. Klassenweise füllten alle teilnehmenden Schüler an einem Erhebungstag zwei Fragebögen (Moral Disengagement, Soziometrie, Participant Role Questionnaire sowie Reading the Mind in the Eyes Test) aus.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden im Januar 2022 die Klassenstufen acht und neun einer Gesamtschule im Kreis Borken an zwei aufeinanderfolgenden Tagen erhoben (\cong Nebendatensatz). Insgesamt 326 Schüler aus zwölf Klassen bilden den kleineren beider Datensätze, der identisch zum Hauptdatensatz alle Skalen der papiergestützten Fragebögen beinhaltet. Zusätzlich wurden von allen anwesenden Schülern ebenfalls Klasse für Klasse Hautleitfähigkeitswerte mithilfe eines 20-minütigen Films ermittelt.

Beide Datensätze sind in ihrer grundsätzlichen, deskriptiven Charakteristik ähnlich: Eine durchschnittliche Gymnasialklasse aus dem Münchner Raum besteht aus 26 Schülern ($\mu_H=26.3$; $\sigma_H=3.0$ Schüler), im Raum Borken aus 27 Schülern ($\mu_N=27.2$; $\sigma_N=2.4$ Schüler). Beide Datensätze bestehen aus Jugendlichen, die im Schnitt circa 14 Jahre alt sind ($\mu_H=14.1$; $\sigma_H=1.2$ Jahre respektive $\mu_N=13.8$; $\sigma_N=0.8$ Jahre). Bezüglich des Geschlechts sticht die Gesamtschule heraus: 67.6% der Schüler sind männlich, 32.4% weiblich, hingegen im Hauptdatensatz 54.8% männlich und 45.2% weiblich.

Ebenfalls vergleichbar ist die Verteilung der Schüleranzahl auf die verschiedenen Klassenstufen ihrer jeweiligen Schule. Aus zeitlichen Gründen konnten die siebten Klassen der Gesamtschule in Borken nicht erhoben werden, würden aber einbezogen dazu führen, dass die Verteilung zum Hauptdatensatz (Gymnasien des Münchner Raums) fast identisch wäre. Das Fehlen der siebten

Klassen kann aufgrund der internationalen Studienlage toleriert werden, denn Mobbing ist in seiner Prävalenz vor allem in der Pubertät zu beobachten (vgl. z.B. Olweus, 1993; Schäfer & Korn, 2004; Pellegrini & Long, 2002; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2010). Die Altersstufe der Klassenstufen acht und neun (Alterspanne im Datensatz: 13 bis 16 Jahre) stellen sicher, dass sich (fast) alle Schüler in der Pubertät befinden (vgl. z.B. Euling und Kollegen, 2008; Gohlke & Wölfle, 2009).

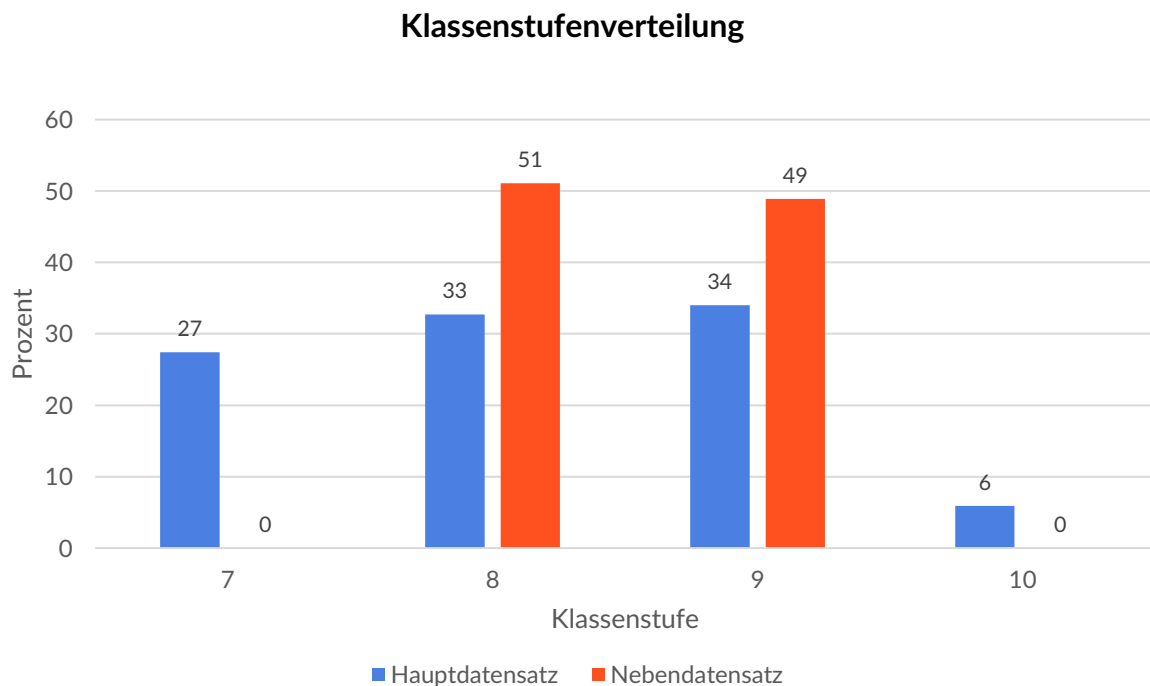


Abbildung 3: Überblick der Klassenstufenverteilung beider Datensätze

Trotz der Sars-CoV-2 Pandemie, die seit Anfang des Jahres 2020 grassierte, nahmen in beiden Datensätzen im Schnitt circa 90% der Schüler pro Klasse an den jeweiligen Erhebungen teil (91.3% der Gymnasiasten, 88.9% der Gesamtschüler). Während Peer-Reports (Fremdnominierungen) Aussagen für fehlende Schüler zulassen, sind Eigenauskünfte wie etwa die Messung von Hautleitfähigkeitswerten von der Anwesenheit der Schüler abhängig. Auch hier ist die Wertigkeit der Daten gesichert, weil nur 8% der 326 Gesamtschüler aus dem Raum Borken krankheitsbedingt nicht an der Hautleitfähigkeitsmessung teilnehmen konnten.

PAPIERGESTÜTZTE MESSINSTRUMENTE

Um einerseits sicherzustellen, dass an weittragende Studien und deren Ergebnisse in Analyse wie Diskussion angeschlossen werden kann und um andererseits eine gewisse Umfänglichkeit zur Beantwortung beider Forschungsfragen leisten zu können, wurden Messinstrumente verwendet, die entweder identisch oder in ähnlicher Art und Weise psychologische Konstrukte in deutscher Version erfassen und auf denen sich die Erkenntnisse im vorangegangenen Kapitel „Theoretische Hinführung“ stützen. Somit kann auf theoretischer wie methodischer Ebene ein gewisses Maß an Gleichwertigkeit respektive Vergleichbarkeit sichergestellt werden. Dies wurde ebenso intern zwischen den verschiedenen Erhebungszeitpunkten respektive für beide Datensätze beachtet, indem alle Schüler grundsätzlich die gleichen Tests in gleicher Druckversion erhielten.

READING THE MIND IN THE EYES TEST

Der „Reading the Mind in the Eyes“ Test (Baron-Cohen et al., 2001), besteht aus 36 Items und wurde in deutscher Ausführung von Bölte aus dem Jahr 2005 in der Erwachsenenversion zuerst von den Schülern bearbeitet. Nach Baron-Cohens und Kollegen zu Grunde liegender Empathizer-Systemizer Theorie testet dieser Fragebogen eine Person auf Defizite in der sozialen Kommunikation, die wiederum auf Verzögerungen oder Störungen im Bereich der Perspektivenübernahme basieren (Baron-Cohen, 2002). Das heißt, dass mit Hilfe dieses Tests das Ausmaß der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme getestet wird.

Die Passung der Erwachsenenversion für Jugendliche und die notwendige Differenzierung respektive Varianzgenerierung im Bereich des Leistungsspektrums der Schüler konnten bereits im Vorfeld der Erhebungen der Jahre 2010 bis 2013 durch Pilotversuche belegt werden.

Beispiel eines Items des Reading the Mind in the Eyes Tests

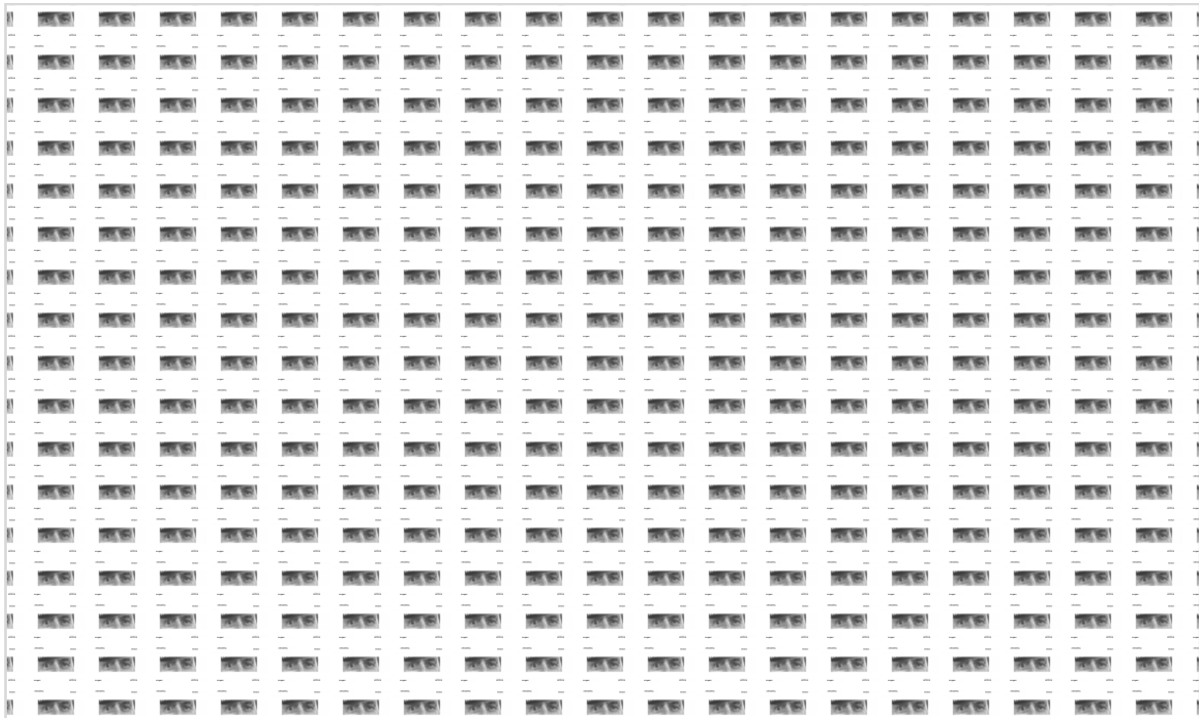


Abbildung 4: Übungsitem des Reading the Mind in the Eyes Tests

Als Leistungstest ist der jeweilige Proband dazu angehalten, möglichst intuitiv den Ausdruck des jeweilig präsentierten Augenpaars einem von vier Adjektiven zuzuordnen. Ohne die Möglichkeit einer nachträglichen Korrektur respektive eines späteren Revidierens wird Augenpaar für Augenpaar bewertet.

MORAL DISENGAGEMENT, SOZIOMETRIE UND PARTICIPANT ROLES

Grundsätzlich kann der zweite Fragebogen in zwei Hauptcluster eingeteilt werden. Der erste Teil besteht aus den Items zur Messung der moralischen Loslösung ($\hat{=}$ Moral Disengagement nach Bandura, 1999), der entgegen der zweiten Hälfte des Fragebogens Eigenauskünfte abbildet. Auf die Klasse respektive Lebenswelt der Schüler gemünzt, wird auf einer fünfstufigen Likert-Skala über 24 Items hinweg erfragt, wie stark welchen der von moralischer Distanzierung durchzogenen Aussagen zugestimmt wird. Der zweite Teil besteht aus soziometrischen Skalen respektive aus den Angaben zum Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996). Die zugehörigen Items der verschiedenen Skalen wurden hierfür in ihrer Reihenfolge randomisiert.

RESSOURCENKONTROLLE, WAHRGENOMMENE POPULARITÄT UND SOZIALER STATUS

Zur Soziometrie werden alle Messpunkte zur Ressourcenkontrolle sowie -kontrollstrategien nach Hawley (2003), der sozialen Präferenz sowie des sozialen Einflusses nach Coie und Kollegen (1982) und der wahrgenommenen Popularität nach Cillessen und Mayeux (2004) gezählt. Für alle Items, die auf Fremdnominierungen (\triangleq Peer-Reports) setzen, wurde die Möglichkeit einer zusätzlichen Selbstnominierung ausgeschlossen.

Ressourcenkontrolle beschreibt das Ausmaß der Dominanz respektive Gestaltungsmacht, die ein Schüler auf Basis der Meinung seiner Klasse besitzt. Charakteristisch sind Fragen danach, wer meistens im Mittelpunkt steht, von anderen die meiste Aufmerksamkeit erhält oder etwa immer wieder die beste Rolle oder das Beste zu tun bekommt, wenn zusammen etwas unternommen wird. Die dahinterstehenden Strategien sind in prosoziale und coercive unterteilt: Während prosoziale Strategien auf dem Prinzip des „Gefallen Schuldens“ aufbauen, das heißt zum Beispiel immer nett zu anderen zu sein oder etwas Schönes zu versprechen, um zu bekommen, was man selbst möchte, setzen coercive Strategien auf das Erzwingen des eigenen Willens. Irgendetwas versprechen, kommandieren, drohen mit Worten oder Gesten sowie andere hereinlegen sind charakteristische Merkmale dieser Strategie.

Die soziale Präferenz resultiert aus der Differenz der Items „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“ (\triangleq „Like-Most“ Item, soziale Akzeptanz) und „Mit wem in deiner Klasse machst Du am wenigsten gern etwas zusammen?“ (\triangleq „Like-Least“ Item, soziale Ablehnung). Summiert man beide Items auf, so entsteht das Maß des sozialen Einflusses (Coie et al., 1982). Ähnlich gelagert ist die wahrgenommene Popularität (Cillessen & Mayeux, 2004), die ebenfalls aus der Differenz zweier entgegengesetzter Fragen erwächst: „Wer in deiner Klasse ist am beliebtesten (hat die meisten Freunde)?“ (\triangleq „Most-Popular“ Item) und „Wer in deiner Klasse ist am unbeliebtesten (hat die wenigsten Freunde)?“ (\triangleq „Least-Popular“ Item).

Aufgrund dessen, dass im Wesentlichen mit zwei, das heißt einem über die Zeit gewachsenen (Münchner Gymnasien, Hauptdatensatz, α_H) und einem punktuell erhobenen Datensatz (Gesamtschule Borken, Nebendatensatz, α_N) operiert wird, werden zur Abschätzung der internen Konsistenz der verschiedenen Skalen (\triangleq Cronbachs Alpha Werte) immer zwei Kennwerte angegeben. Hierbei muss erwähnt werden, dass beispielsweise die soziale Präferenz (\triangleq Differenz der „Like-Most“ und „Like-Least“ Nominierungen) oder wahrgenommene Popularität (\triangleq Differenz der „Most-Popular“ und „Least-Popular“ Nominierungen) aus Skalen gebildet werden, die jeweils nur aus einem Item bestehen. Dadurch sind interne

Konsistenzanalysen nicht möglich. Gleichwohl lassen sich aber durch reziproke „Like-Most“ Nominierungen Freundschaften zwischen Schülern identifizieren.

Soziometrische Skalen im Überblick

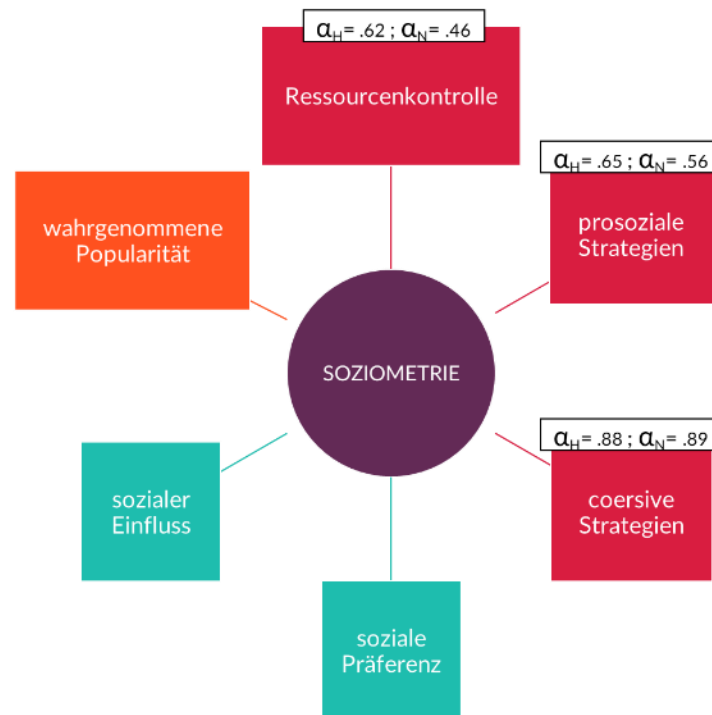


Abbildung 5: Überblick verwendeter soziometrischer Skalen und deren interne Konsistenzwerte

Hinsichtlich der fragwürdigen Cronbachs Alpha Werte der Ressourcenkontrollstrategien wie der prosozialen Strategien können zwei statistische Aspekte zur weiteren Einschätzung hinzugezogen werden: Der erste Aspekt betrifft die Charakteristik des Nebendatensatzes. Das zweite Item der Ressourcenkontrollskala („Wer denkt sich immer wieder etwas aus, was die anderen gut finden und wobei sie gerne mitmachen?“) führt bei Exklusion zu einem wesentlichen Anstieg der internen Konsistenz um .20 auf $\alpha_N = .66$. Ähnliches gilt für die Skala der prosozialen Strategien. Etwas Schönes zu versprechen, um zu bekommen, was man will, wird von den Schülern etwas anders gedeutet als tatsächlich zu helfen oder immer nett zu sein, um seinen eigenen Willen anbringen zu können.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf beide Datensätze, das heißt er beschreibt eine grundsätzliche Systematik: Alle Ressourcenkontrollitems einzeln, wie in verschiedenen Kombinationen harmonisieren mit der Täterskala auf einem Niveau von circa $\alpha_N = \alpha_H = .80$. Dies spricht dafür, dass das von Hawley (2003) definierte Konstrukt der Ressourcenkontrolle

grundsätzlich von den Schülern wie theoretisiert gedacht wurde. Anders ausgedrückt sind die reduzierten Cronbachs Alpha Werte auf spezifische Wahrnehmungsmuster der Probanden zurückzuführen, die allerdings die Validität der Items nicht grundsätzlich zu stark verletzen. Wer zum Beispiel meistens im Mittelpunkt steht und von den anderen die meiste Aufmerksamkeit erhält, wird aus Sicht eines Jugendlichen wahrscheinlich eher in der Hemisphäre aggressiven Verhaltens verortet werden (vgl. z.B. Moffitt, 1993), während man das zweite Item („Wer denkt sich immer wieder etwas aus, was die anderen gut finden und wobei sie gerne mitmachen?“) auch prosozial operierenden Mitschülern zuschreiben kann.

Sowohl Hawley (2003) wie auch Coie und Kollegen (1982) beschreiben zusätzlich auf Basis dieser Skalen die Berechnungen von Ressourcenkontrollgruppen wie soziometrischen Gruppen, die allerdings für die weiteren statistischen Analysen irrelevant sein werden.

PARTICIPANT ROLE QUESTIONNAIRE

Der Participant Role Questionnaire (Salmivalli et al., 1996) besteht insgesamt aus 19 Fragen, die sich auf „fünf plus eine“¹ Mobbingrollen beziehungsweise -rollen verteilen. Täter ist, wer oft beschimpft oder beleidigt, anstiftet Gemeinheiten durchzuführen, tritt, schubst oder stößt, andere im Internet (z.B. facebook, WhatsApp ...) aufzieht oder versucht andere aus der Gruppe auszuschließen. Assistenten sind Schüler, die oft das ausführen, was der Dominanteste (Täter) bestimmt: Sie machen mit, wenn jemand getreten, geschubst oder geschlagen wird oder lassen sich oft anstiften und partizipieren anschließend eindeutig. Zusammen mit den Verstärkern bilden diese drei Rollen das Lager der „Probullies“. Verstärker partizipieren wie Assistenten, machen sich allerdings sprichwörtlich die „Hände nicht schmutzig“, definieren aber durch Anfeuern und das sich über den Geschädigten Lustig-Machen die Situation für die Klasse.

Das Lager der „Antibullies“ besteht aus den Verteidigern, die trösten, Hilfe holen oder selbst intervenieren, wenn jemand schikaniert wird. Die zweite, zugehörige Rolle bilden die Außenstehenden, die danebenstehen und nichts tun respektive sich immer heraushalten, wenn jemand gemein behandelt wird. Komplettiert wird die Gruppe der Antibullies durch die Opfer, die häufig absichtlich nicht beachtet oder ausgeschlossen, regelmäßig körperlich wie verbal angegangen, digital in sozialen Netzwerken aufgezoogen oder/und durch Gerüchte verunglimpft werden.

¹ Fünf Rollen können von einem Schüler selbstbestimmt eingenommen werden. Die Rolle des Opfers wird hingegen von den Mitschülern gegeben.

Überblick der internen Konsistenzen der Mobbingrollen

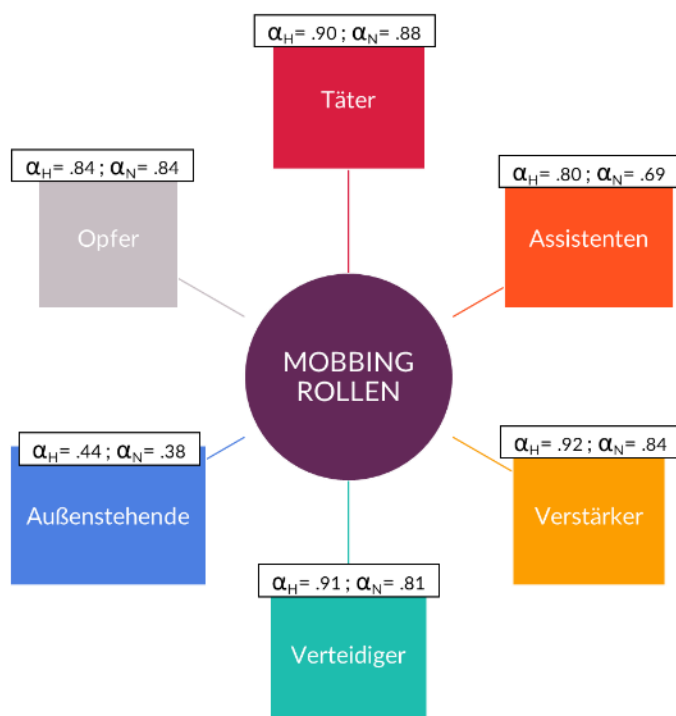


Abbildung 6: Interne Konsistenzen der Participant Roles für beide Datensätze²

Die Primärrolle des Täters, Assistenten, Verstärkers, Verteidigers, Außenstehenden oder Opfers erhält derjenige Schüler, dessen an der Klasse standardisierten, positiven z-Wert größer .10 und gleichzeitig der höchste aller Skalenwerte ist. Besitzt der jeweilige Schüler einen zusätzlichen Skalenwert über dem Klassenmittel und differiert vom Primärrollenwert um mindestens .10, so erhält dieser eine Zweitrolle.

Zusätzlich werden mit Blick auf das Participant Role Modell (Salmivalli et al., 1996) konfundierende Angaben der Mitschüler beachtet: Wer beispielsweise die Primärrolle des Täters nach Aussage der Klasse innehat aber gleichzeitig eine Zweitrolle „Verteidiger“ besitzt, wird weder als Täter noch als Verteidiger aufgrund des Widerspruchs des Rollenverständnisses des Participant Role Approach deklariert. Stattdessen wird dem jeweiligen Schüler keine Rolle zugewiesen. Auf Basis dieser Auswertungsmethode ergibt sich für beide Datensätze eine Rollenverteilung, die vergleichbar zu vielen bereits durchgeführten Studien ist (vgl. z.B.

² Die niedrigen internen Konsistenzwerte der Außenstehendenskala bilden den Startpunkt der Analysen zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.

Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999; Goossens et al. 2006; Pouwels et al., 2018; Schäfer et al., 2018).

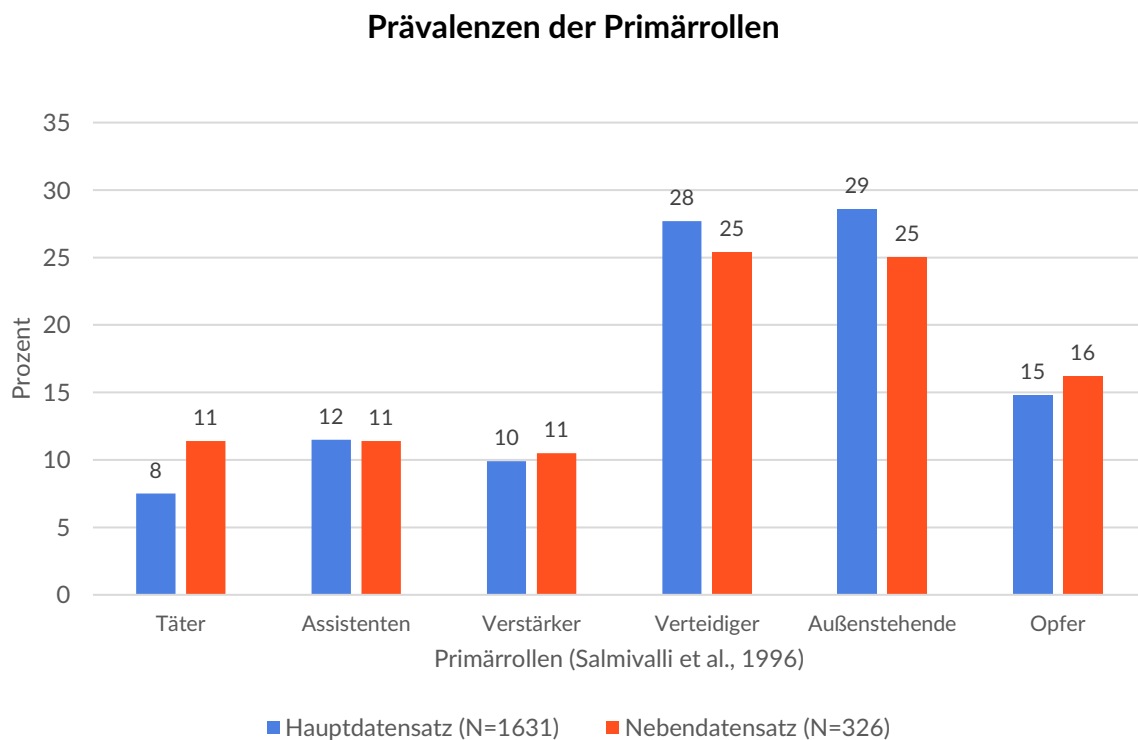


Abbildung 7: Prävalenzen der Primärrollen des Participant Role Approach für beide Datensätze

HAUTLEITFÄHIGKEITSMESSUNG

Jeder Klasse des Nebendatensatzes wurden die ersten zwanzig Minuten des (Lehr)films „BenX“ (Balthazar, Arthaus, 2007; FSK 12) vorgeführt. Auf Nachfrage und nach den Reaktionen der Schüler zu urteilen, schien kaum eine Person die Filmszenen zu kennen. Simultan wurden ihre Hautleitfähigkeitswerte softwarebasiert mithilfe von Tablets gleicher Software- und Hardware-Version gemessen.

Der Film kann in zwei Segmente gleicher Länge unterteilt werden. Während die ersten zehn Minuten den Protagonisten und die grundsätzliche Situation beschreiben ($\hat{=}$ Phase der Akklimatisierung, Sicherstellung der Unabhängigkeit der Messwerte von externen Einflüssen), ist die zweite Hälfte gekennzeichnet durch vier Mobbingepisoden, deren Bedrohungspotential sich sukzessive erhöht und in der Klimax der vierten Szene ($\hat{=}$ zentrale Krise) mündet.

20 Spielminuten mit vier Mobbing Szenen

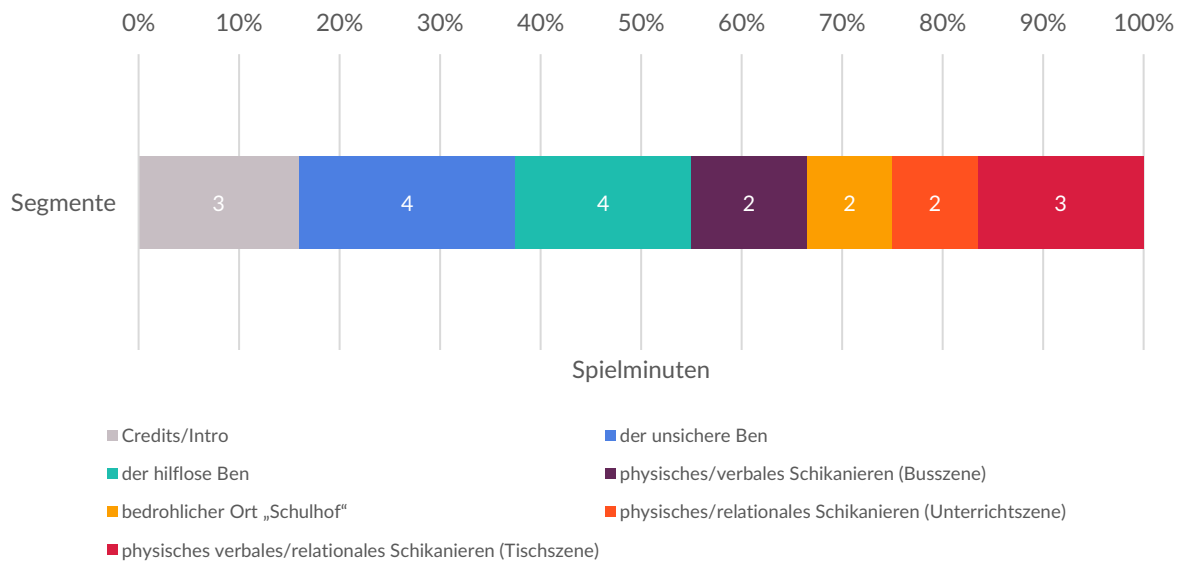


Abbildung 8: Segmente der ersten 20 Minuten des Films „BenX“

Sowohl verbale wie physische und relationale Aggression der Täter werden eindrücklich gezeigt, genauso wie das zögerliche Verteidigen einiger weniger, das Anfeuern und Spotten anderer sowie das tatenlose Danebenstehen weiterer. Das bedeutet, dass die gezeigten Reize sukzessive erhöht werden und zum Schluss auf einem genügend hohen Niveau rangieren, sodass diese eine Differenzierung verschiedener Stressniveaus erlauben. Allerdings dürfen die ersten zehn Minuten nicht gänzlich in den Analysen ausgeschlossen werden. Qualitativ zeichnen sich die ersten zehn Spielminuten dadurch aus, dass primär über mehrere Segmente hinweg die Identifikation mit dem eher zurückhaltenden, unsicheren und stillen Protagonisten Ben etabliert wird. Maximal sublim wird auditiv wie visuell ab Spielminute 03:10 angebahnt, was in der zweiten Hälfte sichtbar und direkt erfahrbar wird. Trotzdem wird auch hier bereits mit dem Trigger „Bedrohung“ hantiert, sodass bei besonders sensiblen Zuschauern erste Stressperioden messbar sein können.

Neben tonisch-statischen Wertenniveaus besitzen Hautleitwerte zusätzlich physische, fluktuierende Perioden, die als „skin conductance responses“ (SCR) bezeichnet werden. Eine höhere Anzahl von SCR-Perioden pro Minute wird als Indikator für mehr Stress interpretiert. Bereiche zwischen 0 und 5 SCR werden als „entspannt“ charakterisiert. Bei 6 bis 9 SCR beginnt der angeregte Zustand. Ab 10 respektive gar ab 16 SCR pro Minute kann von einem hohen respektive sehr hohen Stressniveau ausgegangen werden (Boucsein, 2011).

Die Hautleitwerte jedes Schülers wurden mithilfe zweier Gelelektroden sowie des eSense Skin Response Sensors des Herstellers Mindfield Biosystems Ltd. am Mittel- und Zeigefinger der jeweils „schwachen Hand“ (Rechtshänder an der linken Hand und umgekehrt) erhoben. Die zugehörige Software wurde in gleicher Version 5.2.1 auf 30 identischen iPads (iOS Version 14.4) installiert. Alle Schüler wurden in einem ersten Schritt in den ersten 15 Minuten mit dem Ablauf und den Gelelektroden vertraut gemacht. Um die durch Versuchsleiter und/oder Setting verursachte Nervosität abzumildern und die Funktionalität sicherzustellen, durften die Schüler die Hard- und Software ausprobieren. Nach diesem Testlauf wurden alle Messungen (überprüft) sekundengenau von allen Schülern zu Beginn des Films gestartet. Die iPads wurden anschließend zügig gen Versuchsleiter gedreht und die Helligkeit der Tablet-Bildschirme automatisch gedimmt, sodass sich die Schüler gänzlich auf den Film konzentrieren konnten. Gleichzeitig war es den Versuchsleitern dadurch möglich bei etwaigen technischen Problemen möglichst unbemerkt zu reagieren respektive zu adjustieren. Dies war während den zwei Erhebungstagen in nur vier Fällen notwendig.

Wie werden Fluktuationsperioden softwaregestützt erkannt?



Abbildung 9: Iteratives Erkennungsverfahren von Fluktuationsperioden in Hautleitfähigkeitsverläufen

Inwiefern eine Periode spontaner Fluktuation besteht oder nicht, wird softwarebasiert, das heißt simultan und iterativ zur Messung berechnet. Der Zyklus beginnt im ersten Schritt mit dem sogenannten Überwachungszustand, dem Standardzustand, der die Werte nachverfolgt respektive auf Veränderung dieser reagiert. Sofern eine Signalerhöhung eintritt, gibt es zwei Möglichkeiten den Start einer SCR-Periode zu erkennen. Veränderungen können entweder

schleichend in langsamen Steigerungsraten beobachtet werden oder sie steigen in einer großen Amplitude sprunghaft an. Daraus lassen sich zwei Bedingungen priorisiert ableiten: Die Präferenz liegt auf der Prüfung, ob das Signal beständig für zwei Sekunden ansteigt. Alternativ wird ermittelt, ob die Differenz zwischen dem aktuellen Signal und dem vorgeblichen Basiswert ($\hat{=}$ erwarteter Startwert der steigenden Periode) größer als .50 Mikrosiemens ist.

Kurzum: Plötzliche Werterhöhungen werden registriert und dann bestätigt, wenn die Schwankung beginnt. Ein zwei-sekündliches Abwarten, das der Präferenz einbeschrieben ist, wird übersprungen. Wenn allerdings während einer Erhöhung die Hautleitwerte um nur .10 Mikrosiemens abfallen, wird die alternative, mit vorgeblichen Werten operierende Ermittlungsmethode automatisch fallengelassen und die Software kehrt in den Überwachungszustand zurück.

Beispiel eines Hautleitfähigkeitsprofils

00:01:29 ZEIT (SS:MM:SS)	2.37 μS MINIMUM	5.67 μS MAXIMUM	3.30 μS DIFFERENZ MIN/MAX	3.44 μS DURCHSCHNITT SESSION
5.01 μS AKTUELL	00:00:54 ABNAHME (SS:MM:SS)	00:00:29 ZUNAHME (SS:MM:SS)	8 SCR/MIN	45.5% % SCR DER SITZUNG

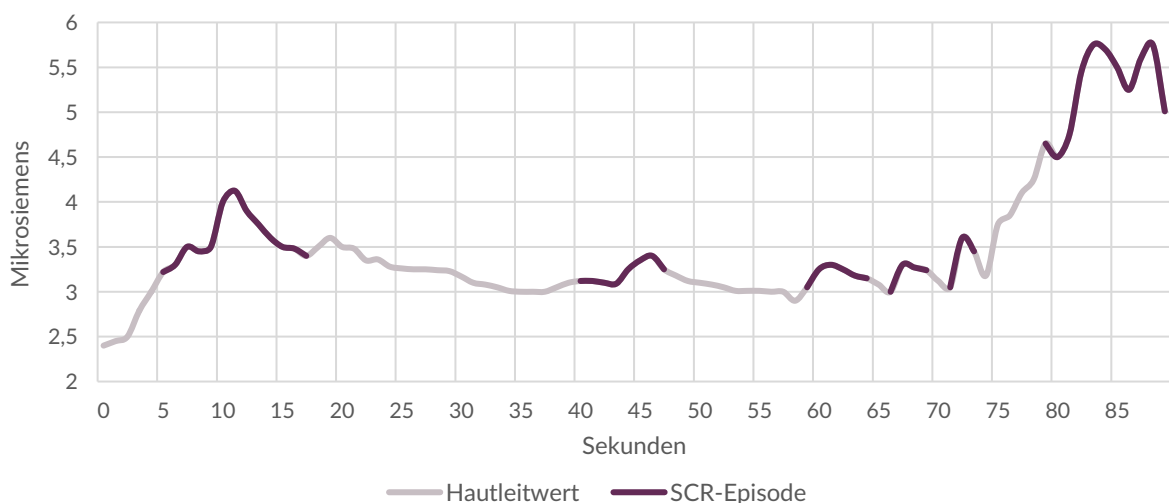


Abbildung 10: Beispielhafte Hautleitwertauswertung der eSense Skin Response Software

Andernfalls starten die Erfassung und Berechnung der Fluktuation: Sofern eine der beiden beschriebenen Bedingungen erfüllt wird, leitet die Software die Registrierung der SCR-Periode ein. Das erste Signal wird als Basiswert festgesetzt. Die sich möglicherweise ständig verändernde Amplitude wird simultan rechnerisch „begleitet“, um anschließend die SCR-Ereignisse sowohl über die gesamte Messung hinweg wie auch in einem einminütigen

Zeitintervall zu berechnen. Auf Basis dessen kann der wesentliche Stresskennwert, wie viele SCR-Perioden pro Minute stattfinden, ermittelt werden.

Eine SCR-Episode endet, wenn die gemessenen Hautleitfähigkeitswerte um mehr als 50% von der größten Amplitude der Fluktuationsperiode abfallen. Dies markiert das Ende einer Periode, die Software kehrt in den Überwachungszustand zurück.



Ergebnisse

Zwei Forschungsfragen analysiert

- 1) Heterogenität der Außenstehenden
 - 2) Außenstehendengruppen und die Bedeutsamkeit der Differenzierung
 - 3) Soziale und räumliche Verortung der Außenstehendengruppen
 - 4) Nähe und Distanz einzelner Subgruppen zu Primärrollen
 - 5) Hautleitwertprofile und die Verbindung zu Personal Distress
-

Das Untersuchungsdesign dieser Arbeit fußt entsprechend der Forschungsfragen auf zwei Säulen, die nicht gleichwertig komplex sind. Während die Untersuchung der zweiten Forschungsfrage direkt gemessen und bewertet wird, ist die Analyse der Heterogenität ungleich aufwändiger, weil mehrschrittiger und nur indirekt über das Zusammenspiel mehrerer psychologischer Konstrukte untersuchbar. Die resultierende Beweisführung besteht aus drei Schritten: Der erste Schritt beweist die Heterogenität. Schritt zwei dient als Übergang zwischen beiden Säulen, indem die Heterogenität charakterisiert, allerdings auf Basis des beobachteten Verhaltens bestätigt wird. Schritt drei beschäftigt sich mit der zweiten Forschungsfrage, um auf individueller Ebene zu erklären, was in Schritt eins respektive der ersten Forschungsfrage zu analysieren ist.

HETEROGENITÄT DER AUßENSTEHENDEN

Die Bedeutsamkeit der Differenzierung der Außenstehendenrolle

Die Cronbachs Alpha-Werte der Außenstehendenskala im Haupt- wie Nebendatensatz bilden den Startpunkt der Analyse. Die grundsätzliche Tendenz der internationalen Studienlage bestätigend, liegen sie für den Hauptdatensatz (N=1631) mit $\alpha_H=.44$ respektive für den Nebendatensatz (N=326) mit $\alpha_N=.38$ unter einem internen Konsistenzniveau, das akzeptabel ist. Selbst wenn diese Skalenanalyse auf die Außenstehenden generell respektive auf diejenigen Außenstehenden eingeschränkt wird, die zumindest auf einem der beiden Skalenitems mehrere Nominierungen erhielten, werden die internen Konsistenzniveaus nicht besser – im Gegenteil:

Interne Konsistenzen verschiedener Teilgruppen

Cronbachs Alpha	Gesamt	Außenstehende	Außenstehende (konservativ)
Hauptdatensatz	.44 N=1631	.17 N=357, PRQ	.09 N=335, PRQ
Nebendatensatz	.38 N=326	.08 N=57, PRQ	-.23 N=45, PRQ

Tabelle 2: Interne Konsistenzen der Außenstehendenskala verschiedener Teilgruppen

Das heißt, dass Schüler von ihren Peers auf beiden Items „Wer steht daneben und tut nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?“ (\triangleq *situatives* Item) und „Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?“ (\triangleq *generelles* Item) nicht konsistent nominiert werden. Die zugehörigen Cronbachs Alpha-Werte sinken markant, wenn man die Stichprobe auf diejenigen Schüler einschränkt, die nach Salmivalli und Kollegen (1996) als Außenstehende zu klassifizieren sind. Eine zusätzliche, konservativere Einschränkung auf diejenigen, die

mindestens von zwei unterschiedlichen Mitschülern Nominierungen als Außenstehende auf einem der beiden Items bekommen, reduziert die Konsistenz nochmals. Im Nebendatensatz dreht sie gar ins Negative, was bedeuten würde, dass diese Schüler beide Items als tendenziell unterschiedliche Verhaltensweisen verstehen. Dies wäre wiederum ein Widerspruch zur Konzeption der Außenstehendenskala (vgl. Salmivalli et al., 1996).

FILTER ZU DIFFERENZIERUNG DER AUßENSTEHENDEN

Die Frage, ob die Homogenität der Außenstehendengruppe tatsächlich besteht, stellt sich allein auf Basis der internen Konsistenzwerte. Inwiefern Schüler Außenstehendenverhalten differenziert(er) wahrnehmen, wird durch eine per Definition eingeleitete Gruppierung näher untersucht. Dadurch wird die zumeist als homogen definierte Gruppe der Außenstehenden (vgl. Kapitel „Theoretische Hinführung“) in insgesamt drei Gruppen aufgesplittet:

Datenfilter zur Differenzierung der Außenstehenden

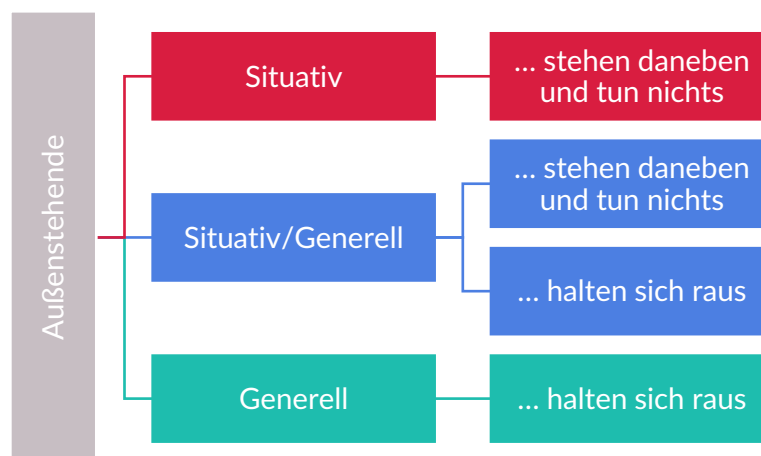


Abbildung 11: Differenzierung der Außenstehendenrolle in drei disjunkte Gruppen

Situativ Außenstehender ist, wer die Primärrolle Außenstehender nur dann erhält, wenn das *situative* Item allein die Außenstehendenskala bildet. *Generell* Außenstehender ist hingegen, wer die Primärrolle Außenstehender nur dann erhält, wenn die Außenstehendenskala allein auf dem *generellen* Item fußt. Diejenigen Schüler, die beide Bedingungen erfüllen, gehören automatisch zur Gruppe der *situativ/generell* Außenstehenden. Dadurch entstehen insgesamt drei disjunkte Außenstehendengruppen.

BELASTBARKEIT DES DEFINIERTEN FILTERS

Der Problematik, dass durch den vorgestellten Filter Schülern auf Basis eines einzelnen Items eine Participant Role zugewiesen wird, kann zum einen entgegnet werden, dass die Basis des PRQ-Fragebogens Fremdnominierungen sind. Das heißt, dass eine Validierung im Schnitt im Hauptdatensatz durch 25 respektive 26 Mitschüler im Nebendatensatz stattfindet. Zum anderen wird der notwendigen Validierung direkt analytisch Rechnung getragen, indem nur diejenigen Schüler eine Primärrolle „Außenstehender“ erhalten, die nicht nur im Abgleich mit allen anderen Mobbingrollen einen maximalen z-Wert $> .10$ besitzen, sondern auch mindestens von zwei verschiedenen Schülern der Klasse auf dem jeweiligen Item benannt wurden. Somit ergeben sich folgende deskriptive Kennwerte für die drei definierten Außenstehendengruppen auf Klassenbasis:

Qualitative Übersicht des gesetzten Filters

z-Werte		PRQ	Situativ	Generell
situativ Außenstehende N _H =117 N _N = 18	Mittelwert	.52 .87	1.45 1.83	-.41 -.09
	Median	.49 .83	1.46 1.95	-.48 -.15
	Standardabweichung	.43 .48	.74 .73	.47 .74
	[Min, Max]	[-.36, 1.72] [.08, 1.95]	[.18, 4.47] [.38, 3.17]	[-1.24, .95] [-.86, 1.82]
situativ/generell Außenstehende N _H =137 N _N = 14	Mittelwert	1.50 1.91	1.48 1.84	1.52 2.01
	Median	1.37 1.69	1.37 1.62	1.25 1.87
	Standardabweichung	.75 .83	.89 .93	.93 .88
	[Min, Max]	[.25, 3.94] [.82, 3.41]	[.21, 4.50] [.73, 3.63]	[.17, 4.21] [.60, 3.71]
generell Außenstehende N _H =184 N _N = 26	Mittelwert	.41 .58	-.44 -.45	1.27 1.63
	Median	.35 .62	-.50 -.64	1.06 1.55
	Standardabweichung	.50 .45	.46 .57	.78 .76
	[Min, Max]	[-.35, 1.96] [-.26, 1.32]	[-1.36, 1.50] [-1.30, .69]	[.14, 3.45] [.78, 3.73]

Tabelle 3: Deskriptive Kennwerte des Filters zur Differenzierung der Außenstehenden

Es sind sehr grob gesprochen drei gleich große Gruppen erkennbar, die in beiden Datensätzen deskriptiv trennscharf sind. Das heißt, dass wenn die Außenstehenden auf Basis der Nominierungen der zwei Items differenziert werden, sich drei deskriptiv trennbare Gruppen qualifizieren. Die Aufteilung der Außenstehenden enthält somit empirisches Potenzial, das bei einer Analyse nach Salmivalli und Kollegen (1996) verloren ginge. Im Schnitt erhalten alle identifizierten Außenstehenden gerundet drei oder mehr Nominierungen:

Mehrfachnennungen als Reliabilitätsmaß

Nominierungsmittelwerte	Situatives Item	Generelles Item	Beide
PRQ N _H =375 N _N =57	2.1 1.7	3.0 2.0	5.1 3.7
Situative N _H =117 N _N =18	2.7 2.9	0.7 0.8	3.4 3.7
Situative/Generelle N _H =137 N _N =14	3.1 2.6	3.7 3.3	6.8 5.9
Generelle N _H =184 N _N =26	0.6 0.3	3.2 2.7	3.8 3.0

Tabelle 4: Nominierungsverhalten für Außenstehendenitems zur Einschätzung der Reliabilität

Das bedeutet, dass im Unterschied zu Self-Report-Daten das Gütekriterium der Reliabilität durch Mehrfachnennungen sichergestellt ist. Die Systematik der Außenstehendenrolle soll unabhängig von Klasse und Schule analysiert werden. Eine Retest-Reliabilität ist daher für dieses Forschungsvorhaben, das auf Querschnittsdaten fußt, nicht notwendig. Aufgrund des Fragebogendesigns sowie der Explizitheit der Außenstehendenitems kann davon ausgegangen werden, dass die Perspektiven, die zu den Nominierungen führen, vergleichbar, das heißt in eine gemeinsame (grobe) Einschätzungs- respektive Verständnisrichtung zeigen. Daher kann von einer genügend hohen Validität auf qualitativer Ebene ausgegangen werden.

Unterstützt wird diese Argumentation durch die Stabilität der restlichen Rollen unabhängig davon, welches Item man singularär zur Identifizierung der Außenstehenden heranzieht: Schüler, denen nach dem Participant Role Approach (Salmivalli et al., 1996) eine Rolle der Probullies (≙ Täter, Assistenten oder Verstärker), des Verteidigers oder Opfers von den Mitschülern zugewiesen wird, verharren in dieser. Egal, ob Täter (94%), Assistenten (97%), Verstärker (93%), Verteidiger (91%) oder Opfer (91%); Schüler, die nach dem Analyseschema von Salmivalli und

Kollegen (1996) die jeweilige Primärrolle zugewiesen bekommen, behalten diese konsistent im gesetzten Filter.

Veränderungen zeigen sich hingegen vor allem im Austausch zwischen der Außenstehendengruppe und dem „Keine Rolle“-Lager. Dies bestätigt nochmals das empirische Potenzial des an die Wahrnehmung der Schüler adaptierten Analyseweges zur Identifizierung der Außenstehenden. Einerseits verliert man dadurch 15% an Schülern in die Restekategorie „Keine Rolle“, die unter dem „klassischen“ Participant Role Modell (Salmivalli et al., 1996) noch Außenstehende waren. Andererseits gewinnt man 19% an Schülern aus dieser Restekategorie hinzu.

Kurzum: Die Restekategorie „Keine Rolle“ wird zumindest auf Klassenniveau um 4% über beide Datensätze hinweg reduziert, während gleichzeitig eine Rollenstabilität für alle Mobbingrollen außer den Außenstehenden eindeutig existiert. Zieht man hinzu, dass Schüler ohne Rolle zumeist im Schnitt 10% einer Klasse bilden (vgl. z.B. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004), so wird diese Kategorie durch das adaptierte Modell um 40% reduziert.

BEDEUTSAMKEIT DER DIFFERENZIERUNG

Die Bedeutsamkeit der Fragmentierung der Außenstehenden zeigt sich in ihrer sozialen Verortung innerhalb ihrer Klasse. Die multivariate Varianzanalyse (MANOVA) soziometrischer Kennwerte der drei Außenstehendengruppen lässt erkennen, dass die zuvor definierte Heterogenität in der sozialen Struktur der Klasse erhebliche Erklärungskraft besitzt:

Stichprobengröße der MANOVA

Außenstehendengruppe	Situativ	Situativ/Generell	Generell
Hauptdatensatz (N)	62	63	93

Tabelle 5: Stichprobengröße der MANOVA zu soziometrischen Skalen der Außenstehendengruppen

Aufgrund dessen, dass der Nebendatensatz nur ein Fünftel der Größe des Hauptdatensatzes besitzt, sind keine vergleichbaren Analysen möglich. Allerdings kristallisieren sich auch im Nebendatensatz Tendenzen qualitativ-deskriptiver Art heraus, die das abbilden, was die nachstehende multivariate Varianzanalyse für den Hauptdatensatz signifikant bestimmt.

Zur Betrachtung der Varianzen ist ein nicht signifikanter Box-M-Test als Voraussetzung einer MANOVA notwendig. Die Gleichheit der Kovarianzen ist nach dem Box-M-Test nicht gegeben.

Allerdings wurde dieser Test in den letzten Jahren aufgrund seiner hohen Empfindlichkeit gegenüber Normalverteilung und Gruppengrößen kritisiert. Ein oft diskutierter Vorschlag wäre das Signifikanzniveau bei .005 statt .05 anzusetzen (Huberty & Petosley, 2000). Ein anderer schlägt vor, die Kovarianzmatrizes für die verschiedenen Gruppen selbst zu betrachten, anstatt sich auf einen Kennwert des Tests mehr oder weniger „blind“ zu verlassen. Solange die Kovarianzen sich nicht um den Faktor 3 oder mehr voneinander unterscheiden, kann davon ausgegangen werden, dass die multivariate Varianzanalyse robuste Ergebnisse liefert (Huberty & Petosley, 2000). Zusätzlich kann der Box-M-Test dann vernachlässigt werden, wenn sowohl die Pillai-Spur als auch Wilks-Lambda hochsignifikant mit $p < .001$ berechnet werden und eine hohe beobachtete Schärfe besitzen (Huberty & Petosley, 2000). Sofern beide Bedingungen gegeben sind, werden die Ergebnisse der jeweiligen MANOVA präsentiert.

Qualitative Kennwerte der MANOVA

	Wert	F	Hypthese df	Fehler df	Sig.	Parti. η^2	Dezent. Parameter	Beob. Schärfe
Pillai-Spur	.217	2.810	18.000	416.000	< .001	.108	50.573	.999
Wilks-Lambda	.790	2.885	18.000	414.000	< .001	.111	51.923	.999

Tabelle 6: Qualitative Statistiken der MANOVA verschiedener soziometrischer Skalen der Außenstehendengruppen

Die drei Außenstehendengruppen unterscheiden sich in ihrer sozialen Präferenz und Einfluss sowie der Anzahl der Freundschaften nicht. Der Post-hoc-Test nach Scheffé identifiziert wesentliche Unterschiede auf soziometrischen Skalen, die direkt oder dem „näheren Umfeld“ des Themenbereichs „Dominanzstreben“ zuordenbar sind:

Post-hoc Gruppeneinteilung und Effektstärken

Wahrgenommene Popularität (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2
Situativ	.20 $\sigma=.78$	
Situativ/Generell	d=.53	-.20 $\sigma=.72$
Generell	d=.60	-.22 $\sigma=.65$
Ressourcenkontrolle (z-Mittelwerte)		
Situativ	.01 $\sigma=.76$	
Situativ/Generell	d=.51	-.32 $\sigma=.47$
Generell	d=.54	-.29 $\sigma=.37$
Prosoziale Strategien (z-Mittelwerte)		
Situativ	-.05 $\sigma=.68$	
Situativ/Generell	d=.60	-.39 $\sigma=.42$
Generell	d=.41	-.27 $\sigma=.43$
Coersive Strategien (z-Mittelwerte)		
Situativ	-.05 $\sigma=.55$	
Situativ/Generell	d=.76	-.38 $\sigma=.27$
Generell	d=.79	-.38 $\sigma=.29$
Moral Disengagement (z-Mittelwerte)		
Situativ	.33 $\sigma=.79$	
Situativ/Generell	-.01 $\sigma=1.10$	-.01 $\sigma=1.10$
Generell	d=.68	-.26 $\sigma=.94$
Moral Disengagement Differenz: Abstand zum z-Mittelwert des Klassenhaupttäters		
Situativ	.22 $\sigma=1.43$	
Situativ/Generell	.59 $\sigma=1.58$.59 $\sigma=1.58$
Generell	d=.42	.84 $\sigma=1.50$

Tabelle 7: Post-hoc Gruppierung (Scheffé) der drei Außenstehendengruppen sowie zugehörige Effektstärken (Cohens d)

Die qualitative Relevanz der Gruppenvergleiche untermauert die Höhe der Effektstärken. Diese liegen vorwiegend im mittelgradigen Bereich, einige wenige mit der Tendenz gen großer respektive kleiner Effektgröße. Das bedeutet, dass die Gruppe der *situativ* Außenstehenden, die alleinig auf Basis von „Wer tut nichts und steht daneben, wenn jemand gemein behandelt wird?“ klassifiziert wird, eine offensichtlich qualitativ verschiedenartige Positionierung im Klassengeschehen repräsentiert als die beiden anderen Gruppen. Zusätzlich reagieren *situativ* Außenstehende nicht auf eine implizite Verhaltensaufforderung (nach ethisch-moralischen Maßstäben). Vergleicht man das Moral Disengagement zwischen Haupttätern und den jeweiligen Außenstehendengruppen, dann unterscheiden sich die Gruppe der *situativ* Außenstehenden und die der *generell* Außenstehenden signifikant voneinander. Somit ist erstere Gruppe der moralischen Umetikettierung normbrechenden Verhaltens erheblich näher. Aus der Perspektive der Täter oder der Verteidiger würde diese implizite Verhaltensaufforderung in der Umsetzung konträr zu der generellen Verhaltenserwartung an einen Außenstehenden als Teil der Antibullygruppe ausfallen.

Grob gesprochen lassen sich für *situativ* Außenstehende über alle Skalen hinweg qualitativ leichte Ähnlichkeiten zu den Probullies erkennen, denn das Profil *situativer* Außenstehender ähnelt in seiner Bezogenheit der verschiedenen Skalenwerte dem klassischen Profil der Probullies. Die anderen beiden Außenstehendengruppen bilden am ehesten das ab, was von einem modellhaften Außenstehenden zu erwarten wäre: Egal, ob durch prosoziale oder coercive Strategien etabliert, besitzen sie unterdurchschnittlich viel Dominanz, praktizieren wenig Moral Disengagement und erhalten – wenn die wahrgenommene Popularität als Aufmerksamkeitsmaß gesetzt wird – wenig Beachtung. Sie sind keine Außenseiter, denn sowohl die soziale Präferenz wie die Anzahl der Freundschaften liegt im Klassenmittel.

SOZIALE UND RÄUMLICHE VERORTUNG

Wahrnehmungsmuster auf Außenstehende und deren Zweitrollen

Peer-Reports erlauben nicht nur die Analyse kumulierter Nominierungen für jeden Schüler einer Klasse, sondern sie transportieren Informationen, von welchen Schülern oder Gruppen die jeweiligen Nominierungen stammen. Wahrnehmen und wahrgenommen werden sind zwei Informationen einer Fremdnominierung, die quantitativ in Nominierungsverhältnissen aufeinander bezogen werden können: Hierfür wird die Klasse in zwei disjunkte Gruppen X und Y möglichst gleicher oder gleichgewichteter Stärke (\cong Mächtigkeit der Gruppen X und Y) aufgeteilt. Für jeden Schüler S kann somit ein Verhältnis (ratio) auf Basis der Gegenüberstellung der Nominierung (Nom) beider Gruppen berechnet werden:

$$ratio(S) = \frac{-|Y| \cdot Nom(X) + |X| \cdot Nom(Y)}{|Y| \cdot Nom(X) + |X| \cdot Nom(Y)}; |X|, |Y| \in \mathbb{N}$$

Daraus resultiert eine Skala im Intervall [-1; 1], die folgende prozentuale Nominierungsverhältnisse abbildet:

Nominierungs- und Prozentverhältnisse

0	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.6	0.7	0.8	0.9	1.0
50:50	45:55	40:60	35:65	30:70	25:75	20:80	15:85	10:90	5:95	0:100

Tabelle 8: Übersetzung der Nominierungs- in Prozentverhältnisse

Versteht man das Lager der Probullies und Verteidiger (plus Außenstehende und Opfer) als wechselseitige Widersacher, die diametral entgegengestellte Haltungen zu Mobbing besitzen, dann lässt sich die Klasse zum einen disjunkt in ein Pro- und Antibullylager aufteilen. Zum anderen kann so eine genauere räumlich-soziale Anbindung der drei Außenstehendengruppen auf Basis des „Like-Most“ Items („Mit wem machst du am liebsten etwas in deiner Klasse zusammen?“) bestimmt werden.

Die zugehörige ANOVA ($F(2,393)=10.521, p<.001$) ergibt einen signifikanten Unterschied der Nominierungsverhältnisse. Der nachfolgende Post-hoc-Test nach Scheffé bestimmt hierzu zwei Untergruppen, wobei *situative* ($N=110, \mu=.29, \sigma=.80, d=.57$) und *situativ/generelle* Außenstehende ($N=117, \mu=.43, \sigma=.77, d=.37$) die erste Untergruppe und *generell* Außenstehenden ($N=168, \mu=.68, \sigma=.68$) die zweite Untergruppe bilden.

Das heißt, dass *generell* Außenstehende signifikant mehr „Like-Most“ Nominierungen aus dem Lager der Antibullies (\cong Verteidiger, andere Außenstehenden und Opfer) erhalten. Diejenigen Außenstehenden, die ausschließlich oder teilweise räumlich nah im Mobbinggeschehen involviert sind, heben sich davon ab. *Generell* Außenstehende erhalten im Schnitt 84% ihrer „Like-Most“ Nominierungen von Antibullies, während *situativ* Außenstehende 64.5% und *situativ/generell* Außenstehende 71.5% aller Nominierungen aus dem Lager der Antibullies erhalten. Das bedeutet, dass *generell* Außenstehende sozial stärker an die Antibullygruppe und *situativ* Außenstehende deutlich stärker an die Gruppe der Probullies angebunden sind. Der Nebendatensatz bestätigt dies tendenziell in gleicher Form.

Diese grundsätzliche Beobachtung verschiedener „Like-Most“ Nominierungsverhältnisse schlägt sich im bereinigten Maß „soziale Präferenz“ (Beliebtheit) nieder. Differenziert man die

Klasse durch die Kategorie der Primärrolle feingranularer, so ergeben sich signifikante Unterschiede: Täter ($F(2,334)=4.204, p=.016, d=.34$), wie Verstärker ($F(2,336)=5.242, p=.006, d=.52$) präferieren nach dem Post-hoc-Test von Scheffé *situativ* Außenstehende ($\mu_{\text{Täter}}=.20, \sigma_{\text{Täter}}=.82, \mu_{\text{Verstärker}}=.17, \sigma_{\text{Verstärker}}=.79$) sozial gegenüber *generell* Außenstehenden ($\mu_{\text{Täter}}=-.13, \sigma_{\text{Täter}}=1.08, \mu_{\text{Verstärker}}=-.24, \sigma_{\text{Verstärker}}=.80$). Diese Unterschiede entstehen aufgrund teilweise signifikant unterschiedlicher „Like-Most“ Nominierungen³. Innerhalb der „Like-Least“ Nominierungen sind über alle Primärrollen hinweg keine Signifikanzen auffindbar. Der Nebendatensatz bestätigt dies in der Tendenz generell, und sogar trotz kleinerer Außenstehendengrößen signifikant für die Rolle der Verstärker ($F(2,46)=4.727, p=.014, d=1.00$) nach dem Tukey-B Post-hoc-Test ($\mu_{\text{situativ}}=.50, \sigma_{\text{situativ}}=.89, \mu_{\text{generell}}=-.42, \sigma_{\text{generell}}=.93$).

Eine der argumentativ belastbarsten Analysen, um eine soziale Anbindung an eine Gruppe oder Person quantitativ nachzuweisen, sind Freundschaftsanalysen. Definiert man eine Freundschaft als reziproke „Like-Most“ Nominierung und untersucht sukzessive die Freundschaftsnetzwerke zwischen den drei verschiedenen Außenstehendengruppen sowie der jeweiligen Primärrolle, so ergeben sich folgende Freundschaftsprofile: *Situativ* Außenstehende besitzen signifikant mehr Freundschaften mit Tätern ($F(2,369)=4.486, p=.012, d=.37$), Assistenten ($F(2,360)=3.421, p=.034, d=.35$), Verstärkern ($F(2,369)=6.073, p=.003, d=.43$) sowie signifikant weniger mit anderen Außenstehenden ($F(2,369)=3.351, p=.036, d=.32$) als *generell* Außenstehende. In der Tendenz in jedem Fall und für die Verstärker abermals signifikant ($F(2,43)=6.642, p=.003, d=1.20$) beschreibt der Nebendatensatz das gleiche Bild. Die dritte Außenstehendengruppe, *situativ/generell* Außenstehende, zeichnen sich dadurch aus, dass sie quantitativ nach dem Post-hoc-Test von Scheffé eine Zwischenposition einnehmen.

Das heißt zusammengefasst, dass *situativ* Außenstehende grundsätzlich sozial stärker an das Lager der Probullygruppe angebunden sind, während *generell* Außenstehende gegenteilig im Antibullylager verhaftet sind. Sprichwörtlich zwischen dem Pro- und Antibullylager „sitzt“ die Gruppe der *situativ/generell* Außenstehenden, die aufgrund ihrer sozialen Vernetzung quantitativ keinem Lager eindeutig zugeordnet werden kann. Betrachtet man deskriptiv die dahinterstehenden Prävalenzen der bestehenden Freundschaftsverbindungen, so wird das bereits beschriebene, analysierte Bild in Form unterschiedlicher Freundschaftsnetzwerke nochmals klarer:

³ $F_{\text{Täter}}(2,370)=3.069, p=.048$ $F_{\text{Assistenten}}(2,396)=4.526, p=.011$
 $F_{\text{Verstärker}}(2,376)=7.853, p<.001$ $F_{\text{Verteidiger}}(2,435)=7.596, p=.001$

Freundschaftsnetzwerke der Außenstehendengruppen

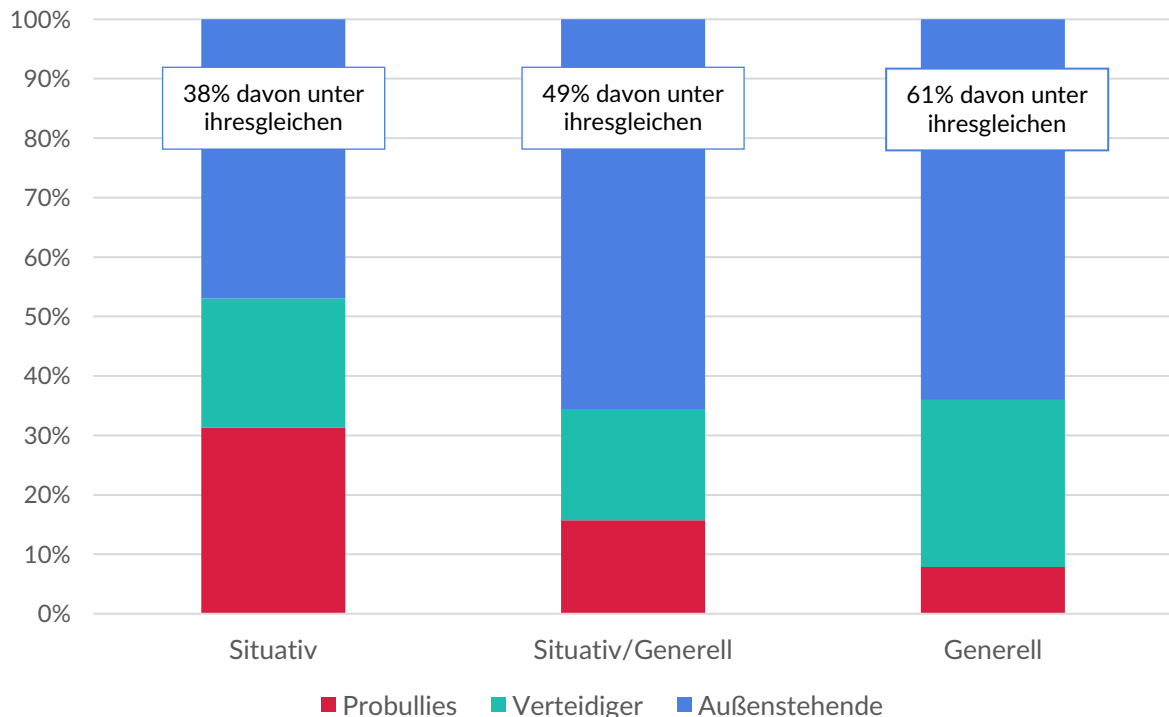


Abbildung 12: Freundschaftsnetzwerke (Prävalenzen) verschiedener Außenstehendengruppen

Das bedeutet, dass die anfänglich konstatierte Profilähnlichkeit der *situativ* Außenstehenden zu den Probullies durch die nachweislich engere soziale Anbindung („Like-Most“ Nominierungen respektive Freundschaften) qualitativ mit Hilfe der Metapher eines Abfärbeprozesses beschrieben werden kann. Denn ohne Kausalitäten spekulativ bemühen zu müssen, ist klar, dass ihre soziometrische Profilähnlichkeit zu Probullies systematisch und sozialdynamischer Natur ist. Ihre Nähe zu den Probullies wird von den anderen Klassenmitgliedern wahrgenommen und berichtet, sodass simultan Probully spezifische Merkmale (z.B. eine erhöhte wahrgenommene Popularität) in reduzierter Form auf *situativ* Außenstehende abfärben.

Setzt man die Täter, gefolgt von Assistenten und Verstärkern den Verteidigern auf einer Achse gegenüber, so verteilt sich die oft als homogen definierte Außenstehendenrolle quer über diese. Während *situativ* Außenstehende auffällig viele Freundschaften mit Probullies besitzen, ist auf Seiten der *generell* Außenstehenden zum einen eine Verbindung zu Verteidigern und zum anderen am ehesten eine in sich abgeschlossene Einheit ersichtlich. *Situativ/generell*

Außenstehende scheinen ebenfalls untereinander organisiert zu sein, wobei Anbindungen zu Probullies oder Verteidigern weniger oft bestehen.

Kurzum: Außenstehende liegen aufgrund ihrer hohen Heterogenität quer zur Sozialstruktur der anderen Primärrollen. Die einen sind sozial stärker an die Probullies, die anderen entweder nur an ihresgleichen oder an Verteidiger und andere Außenstehende der eigenen Klasse angebunden.

WAHRNEHMUNGSMUSTER AUF AUßENSTEHENDE

Für eine noch präzisere Analyse der räumlichen und sozialen Verortung der Außenstehendengruppen ist die direkte Betrachtung der Peernominierungen wesentlich. Berechnungen zur Frage, wer wen als Außenstehender „auf dem Schirm“ hat, geben Hinweise darauf, welche Perspektiven auf diese Mobbingrolle in einer Klasse existieren. Daraus ließen sich wiederum Rückschlüsse auf die Vernetzung (soziale Verortung) und sogar modellhafte, räumliche Position im Mobbinggeschehen ziehen.

Um systematische Wahrnehmungsmuster verschiedener Untergruppen einer Klasse auf Außenstehende statistisch abzusichern, wurde für jede der zu untersuchenden Außenstehendengruppe eine hierarchische, lineare Regression durchgeführt. Die Klasse wurde hierfür disjunkt durch die Primärrolle des jeweiligen Schülers aufgeteilt. Somit kann schrittweise analysiert werden, ob Täter (\triangleq Modell 1), Assistenten (\triangleq Modell 2), Verstärker (\triangleq Modell 3), Verteidiger (\triangleq Modell 4), andere Außenstehende (\triangleq Modell 5) oder Opfer (\triangleq Modell 6) die jeweilige Außenstehendengruppe wahrnehmen, und in welchem Ausmaß sie zur Aufklärung der Varianz respektive Identifikation der *situativ*, *situativ/generell* oder *generell* Außenstehenden beitragen.

Wie in den vorherigen Analysen kann auch hierfür nur der Hauptdatensatz aufgrund ausreichend großer Gruppengrößen herangezogen werden. Dennoch ist ebenfalls wiederholend zu berichten, dass auch im Nebendatensatz die nachstehende Systematik zumindest in der Tendenz abgebildet werden kann. Die Analyse des Nominierungsverhaltens bezüglich *situativ/generell* Außenstehender besteht im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen aus zwei Regressionen, weil diese Gruppe auf Basis zweier Items identifiziert wird.

Wer nimmt situativ Außenstehende wahr?

Modell	R	R ²	Korr. R ²	Standardfehler des Schätzers	Änderung in R ²	Änderung in F	Df1	Df2	Sig. F-Änderung
1	.086	.007	-.001	1.05976	.007	.859	1	115	.356
2	.106	.011	-.006	1.06236	.004	.438	1	114	.509
3	.387	.150	.127	.98937	.139	18.440	1	113	< .001
4	.519	.270	.244	.92105	.120	18.386	1	112	< .001
5	.661	.436	.411	.81290	.166	32.784	1	111	< .001
6	.801	.642	.622	.65111	.205	63.014	1	110	< .001

Tabelle 9: Hierarchische lineare Regression zur Varianzaufklärung der Nominierung situativ Außenstehender

Wer nimmt situativ/generell Außenstehende wahr?

Modell	R	R ²	Korr. R ²	Standardfehler des Schätzers	Änderung in R ²	Änderung in F	Df1	Df2	Sig. F-Änderung
1 _{situativ}	.066	.004	-.003	1.38046	.004	.599	1	135	.440
1 _{generell}	.091	.008	.001	1.77018	.008	1.116	1	135	.293
2 _{situativ}	.443	.196	.184	1.24526	.191	31.907	1	134	< .001
2 _{generell}	.258	.066	.053	1.72379	.058	8.365	1	134	.004
3 _{situativ}	.510	.260	.244	1.19888	.064	11.567	1	133	< .001
3 _{generell}	.342	.117	.097	1.68312	.050	7.553	1	133	.007
4 _{situativ}	.680	.462	.446	1.02631	.202	49.486	1	132	< .001
4 _{generell}	.709	.503	.488	1.26758	.386	102.493	1	132	< .001
5 _{situativ}	.819	.670	.658	.80627	.209	82.884	1	131	< .001
5 _{generell}	.857	.734	.724	.93006	.232	114.193	1	131	< .001
6 _{situativ}	.864	.746	.734	.71097	.075	38.470	1	130	< .001
6 _{generell}	.898	.806	.797	.79696	.072	48.409	1	130	< .001

Tabelle 10: Hierarchische lineare Regressionen zur Varianzaufklärung der Nominierung situativ/generell Außenstehender

Wer nimmt generell Außenstehende wahr?

Modell	R	R ²	Korr. R ²	Standardfehler des Schätzers	Änderung in R ²	Änderung in F	Df1	Df2	Sig. F-Änderung
1	.286	.082	.077	1.36169	.082	16.187	1	182	< .001
2	.445	.198	.189	1.27605	.116	26.250	1	181	< .001
3	.506	.256	.243	1.23275	.058	13.938	1	180	< .001
4	.569	.324	.309	1.17798	.068	18.128	1	179	< .001
5	.758	.574	.563	.93727	.250	104.743	1	178	< .001
6	.841	.708	.698	.77913	.133	80.595	1	177	< .001

Tabelle 11: Hierarchische lineare Regression zur Varianzaufklärung der Nominierung generell Außenstehender

Die Ergebnisse können nochmals komprimierter in einem Schaubild zusammengefasst werden, um die in den Zahlen sichtbare Systematik plastischer werden zu lassen. Die Aufklärungswerte für die *situativ/generell* Außenstehenden werden hierbei nicht einzeln, sondern in einen Mittelwert pro Rolle überführt. Es ergeben sich somit drei voneinander verschiedene Verläufe:

Wer erkennt die verschiedenen Außenstehendengruppen?

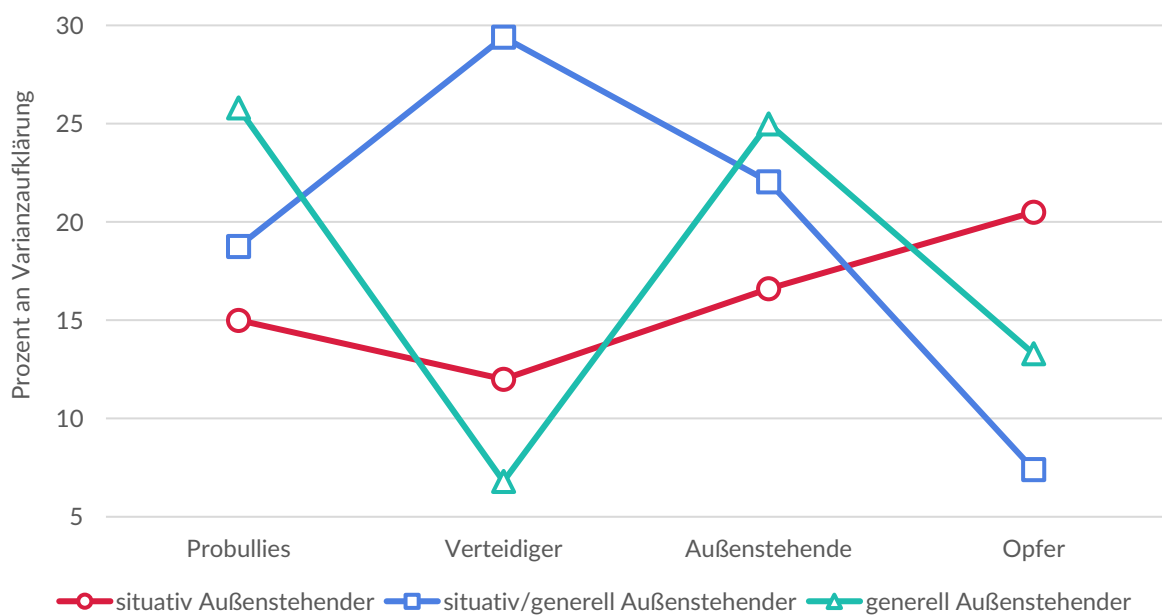


Abbildung 13: Schaubildliche Zusammenfassung dreier linearer Regressionen zur Identifikation der Außenstehendengruppen

Eine mögliche Vermutung, dass die berechneten Freundschaftsprofile vorhersagen könnten, welche Rollen hauptsächlich den jeweiligen Außenstehendentyp benennen, kann nicht bestätigt werden. Während *situativ* Außenstehende grob gesprochen von allen Rollen gleich stark wahrgenommen werden, sind *situativ/generell* Außenstehende vor allem auf dem Schirm der Verteidiger, obwohl recht wenige Freundschaften zwischen beiden Gruppen bestehen. Für *generell* Außenstehende kehrt sich das Ganze um, denn dort sind vor allem die anderen Außenstehenden zusammen mit den Probullies für die Nominierungen wesentlich, dabei nur wenige Freundschaften zur aggressiv agierenden Probullygruppe existieren.

In jedem Fall kann konstatiert werden, dass die fehlende Parallelität der Nominierungsmuster zu den Freundschaftsprofilen dafürspricht, dass a) die Heterogenität der Außenstehenden bedeutsam ist und dass b) die Fremdnominierungen auf Außenstehendenitems neben der sozialen Verortung (\cong Freundschaftsnetzwerke) zusätzliche Erklärungsmomente bereithalten, die das Profil der verschiedenen Außenstehendengruppen einschärfen.

ZWEITROLLENVERTEILUNGEN

Entlehnt aus der sozialkognitiven Lerntheorie (Bandura & Walters, 1963) könnte die soziale Nähe respektive Distanz der jeweiligen Außenstehendengruppe zu einzelnen Untergruppen respektive Rollen der Klasse zumindest sekundäre Verhaltenstendenzen implizieren. Die soziale Verbundenheit zu Probullies oder Verteidigern wird von Peers als Experten ihrer Klasse zusätzlich wahrgenommen, was sich wiederum in den Nominierungen hinsichtlich der jeweiligen Zweitrolle niederschlagen könnte. Die bereits vorgestellten Freundschaftsprofile der verschiedenen Außenstehendengruppen liegen sowohl im Haupt- wie Nebendatensatz tatsächlich deskriptiv in einer Erklärungslinie zur Zweitrollenverteilung:

Hervorstechende Verhaltensprofile der Außenstehendengruppen

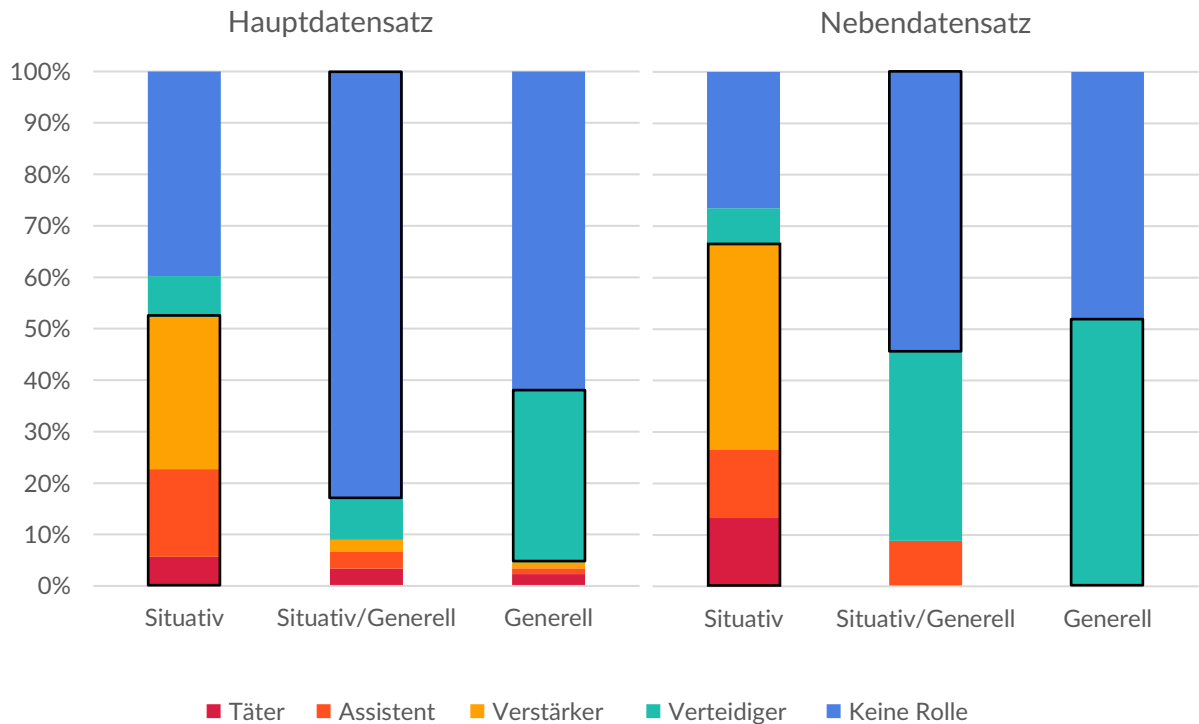


Abbildung 14: Zweitrollenverteilung der Außenstehendengruppen (Prävalenzen) zur Einschätzung sekundärer Verhaltensmuster

Die Nähe der *situativ* Außenstehenden zu Probullies zeigt sich sowohl in den höheren Freundschaftsprävalenzen zu Probullies als auch an deren Zweitrolle. Gelegentliches Verteidigen wird am ehesten noch *generell* Außenstehenden zugeschrieben.

Grundsätzlicher sticht für jede der drei Außenstehendengruppen jeweils eine Subgruppe heraus, die in der voranschreitenden Analyse weiteres Potenzial zu Erklärung eines „Außenstehenden“ suggerieren, weil sie entweder prozentual den größten Anteil der jeweiligen Außenstehendengruppe beschreiben oder im Hinblick auf ihre Primär- und Sekundärrolle in sich konsistente Verhaltensmuster innerhalb des Klassenverbandes widerspiegeln. Für die Gruppe der *situativ* Außenstehenden stehen in ihrer Prävalenz Schüler mit der Zweitrolle „Probully“ heraus. Sie bilden eindeutig die Mehrheit ihrer Außenstehendengruppe ab. Gleiches gilt für Außenstehende ohne Zweitrolle in der Gruppe der *situativ Generellen*. Die Zweitrolle der Verteidiger charakterisiert die *generell* Außenstehenden im Kontrast zu den anderen beiden Außenstehendengruppen.

WESENTLICHE AUßENSTEHENDENSUBGRUPPEN

Die weitergehende Ausdifferenzierung der ohnehin bereits in drei Gruppen unterteilten Rolle der Außenstehenden knüpft systematisch dort an, wo zuvor Erkenntnisräume durch die Dreiteilung aller Außenstehender eröffnet wurden. Wie bereits zuvor analysiert, zeichnen sich *situativ* Außenstehende dadurch aus, in stärkerem Maße von Probullies sozial präferiert zu sein, während *generell* wie *situativ/generell* Außenstehende stärker an die Antibullies angebunden sind. Dieser Unterschied ist, wie anhand der erhöhten Effektstärken ablesbar, wesentlich und differenziert nochmals klarer:

- *Situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully werden signifikant mehr von Tätern ($F(2,155)=5.209, p=.006, d_{\text{generell-Verteidiger}}=.48, d_{\text{situativ-generell}}=.58$), Assistenten ($F(2,174)=7.418, p=.001, d_{\text{generell-Verteidiger}}=.52, d_{\text{situativ-generell}}=.68$) oder Verstärkern ($F(2,153)=10.057, p<.001, d_{\text{generell-Verteidiger}}=.81, d_{\text{situativ-generell}}=.80$) präferiert als *generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger oder *situativ/generell* Außenstehende ohne Zweitrolle.
- *Generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger werden signifikant mehr von Verteidigern gemocht ($F(2,191)=10.781, p<.001, d_{\text{situativ-Probully}}=.67, d_{\text{situativ-generell}}=.78$).
- Außenstehende mögen alle Außenstehendensubgruppen gleich gerne.
- Opfer ($F(2,183)=4.208, p=.016$) hingegen präferieren klar *generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger ($d_{\text{generell-Verteidiger}}=.49$) oder *situativ/generell* Außenstehende ohne Zweitrolle ($d_{\text{situativ-generell}}=.46$) gegenüber der dritten Außenstehendengruppe, die teilweise Probullyverhalten zeigt.

Auch diese Analyse ist aufgrund der circa 80% geringeren Anzahl an Schülern im Nebendatensatz nur im Hauptdatensatz statistisch testbar. Auf deskriptiver Ebene bestehen allerdings wie schon bei den vorherigen Analysen Parallelen. In jedem Fall bestätigen diese statistischen Untersuchungen zur sozialen Präferenz Erwartbares: Außenstehende, die gelegentliches Probullyverhalten in ihrer Klasse zeigen, werden von Probullies wahrgenommen und in einem gewissen Maß sozial einbezogen. Diejenigen, die unter den Attacken der Probullies leiden, ziehen eine klare Linie zwischen dem Nichtstun aber ab und an aggressiven Partizipieren und denjenigen, die entweder helfend agieren oder sich komplett heraushalten.

In einer ähnlichen Logik zu den Probullies mögen Verteidiger diejenigen Außenstehenden eher, die ab und an Verteidigerverhalten zeigen. Dass die jeweils verbleibenden Außenstehenden wiederum keine Unterschiede hinsichtlich der sozialen Präferenz aufweisen, spricht für die einbeschriebene Heterogenität dieser Rolle. Das heißt, dass sich die soziale Anbindung in eine

räumliche Positionierung im Mobbinggeschehen übersetzen lässt, weil soziale Vernetzung und sekundäre Verhaltensweisen aller Außenstehendengruppen konsistent sind. Sie zeichnen ein klares Bild, das dafürspricht, dass im modellhaften Mobbinggeschehen auch räumlich drei Außenstehendengruppen sichtbar sein dürften. Ein letzter Analyseschritt, der auf direktem Weg die Nähe der verschiedenen Außenstehendengruppen zu verschiedenen Primärrollen untersucht, untermauert dies.

NÄHE DER AUßENSTEHENDENSUBGRUPPEN ZU PRIMÄRROLLEN

Abfärbeprozesse oder ähnliche bildliche Ausdrücke versuchen herauszustreichen, dass Eigenschaften einer Gruppe in ähnlicher Weise denjenigen zugeschrieben werden, die sich in deren Peripherie – oder wiederum metaphorisch gemeinten Dunstkreis – aufhalten, weil soziale wie räumliche Nähe dies suggeriert respektive forciert. Diese wahrgenommene Nähe respektive Distanz der Außenstehendensubgruppen zu verschiedenen anderen Mobbingrollen würde für die Dynamik, die das Mobbingrollenmodell beschreibt, Konsequenzen bedeuten, weil „Nichtstun“ nicht eine klar abtrennbare Gruppierung innerhalb einer Schulklasse neben Probullies und Verteidigern bedeutet. Die bisherigen Analysen beweisen, dass sich Außenstehende sogar „quer“ zu Machtstrukturen ihrer Klasse bewegen können. Inwiefern sie dies tun, zeigen zwei multivariate Varianzanalysen (MANOVA), die untersuchen, wie nah *situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully an die Probullies soziometrisch angehängt sind und wie sehr dies für *generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger hinsichtlich der Verteidiger in ihrer jeweiligen Klasse stimmt.

Nähe der Außenstehenden-Probullies zu Probullies

Für die *situativ* Außenstehenden mit Zweitrolle Probully ergibt sich bezüglich der sozialen Präferenz, Anzahl der Freundschaften, wahrgenommenen Popularität, der Ressourcenkontrolle, coersiven wie prosozialen Strategien sowie des Moral Disengagements folgendes Bild:

Stichprobengröße der MANOVA

Gruppen	Probullies	Situativ-Probullies	restliche Außenstehende
Hauptdatensatz (N)	179	36	245
Nebendatensatz (N)	51	6	32

Tabelle 12: Stichprobengröße der MANOVA zur Nähe/Distanz der situativ Außenstehenden mit Zweitrolle Probully

Qualitative Kennwerte der MANOVA

	Wert	F	Hypthese df	Fehler df	Sig.	Parti. η^2	Dezent. Parameter	Beob. Schärfe
Pillai-Spur_H	.452	18.874	14.000	904.000	< .001	.226	264.237	1.000
Wilks-Lambda_H	.565	21.275	14.000	902.000	< .001	.248	297.844	1.000
Pillai-Spur_N	.482	3.674	14.000	162.000	< .001	.241	51.441	.999
Wilks-Lambda_N	.538	4.148	14.000	162.000	< .001	.266	58.074	1.000

Tabelle 13: Qualitative Statistiken der MANOVA zur Nähe/Distanz der situativ Außenstehenden mit Zweitrolle Probully

Entgegen aller anderen MANOVA ist die Ähnlichkeit der *situativ* Außenstehenden mit Zweitrolle Probully zu Probullies in beiden Datensätzen auswertbar, auch wenn für den Nebendatensatz nur die Skala der coersiven Strategien eine Differenzierung erlaubt und die Anzahl der *situativ* Außenstehenden mit Zweitrolle Probully sehr klein ist. Dies spricht dafür, dass die denkbare Kritik zu feingranularer Differenzierungen innerhalb der Außenstehenden nicht empirisch begründbar ist. Stattdessen weist dies darauf hin, dass auch diese Subgruppenanalysen wesentlich sind, weil sie bereits bei derart geringer Anzahl an Probanden zu systematischen Unterschieden führen, die sich in ihrer Bedeutung widerspruchsfrei in bestehende Erkenntnisse dieses Ergebnisteils sowie der Wissenschaft integrieren lassen (siehe Kapitel „Diskussion“).

Der sich anschließende Post-hoc-Test nach Scheffé kategorisiert die drei gegeneinander getesteten Gruppen wie folgt:

Post-hoc Gruppeneinteilung und Effektstärken

Wahrgenommene Popularität _H (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2	
Probullies	.51 $\sigma=.96$		
Situativ-Probullies	.51 $\sigma=.69$		
restliche Außenstehende	—	- .20 $\sigma=.70$	
	—	d=1.00	
Ressourcenkontrolle _H (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2	Untergruppe 3
Probullies	.51 $\sigma=.95$		
Situativ-Probullies	—	.20 $\sigma=.68$	
restliche Außenstehende	—	—	- .28 $\sigma=.47$
		—	d=.34
		—	d=.97
Prosoziale Strategien _H (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2	
Probullies	.32 $\sigma=.93$		
Situativ-Probullies	.29 $\sigma=.95$		
restliche Außenstehende	—	- .29 $\sigma=.47$	
	—	d=1.11	
Coersive Strategien _H (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2	Untergruppe 3
Probullies	.84 $\sigma=1.12$		
Situativ-Probullies	—	.25 $\sigma=.62$	
restliche Außenstehende	—	—	- .37 $\sigma=.32$
		—	d=.56
		—	d=1.16
Coersive Strategien _N (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2	
Probullies	.90 $\sigma=.92$		
Situativ-Probullies	—	- .08 $\sigma=.44$	
restliche Außenstehende	—	- .33 $\sigma=.53$	
	—	d=1.11	
Moral Disengagement _H (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2	
Probullies	.41 $\sigma=1.05$		
Situativ-Probullies	.56 $\sigma=.84$		
restliche Außenstehende	—	- .15 $\sigma=.94$	
	—	d=.77	

Tabelle 14: Post-hoc Gruppierung (Scheffé) der Probullies und situativ Außenstehenden mit Zweitrolle Probully sowie zugehörige Effektstärken (Cohens d)

Auf der Ebene der Freundschaften oder der sozialen Präferenz differenzieren Schüler nicht zwischen Außenstehenden und Probullies. Allerdings ergeben sich signifikante Abstufungen in den Bereichen der sozialen Gestaltungsspielräume sowie der moralischen Distanzierung normbrechenden Verhaltens. Mit Rückblick auf die bereits vorgestellten Ergebnisse und die von Moffitt (1993) und Hawley (1999, 2003) beschriebenen Dynamiken innerhalb einer Klasse, heben sich Probullies wie *situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully erwartbar von den restlichen Außenstehenden ab.

Teilweise auf einer Ebene (vgl. wahrgenommene Popularität, Moral Disengagement, prosoziale Strategien) und teilweise nochmals abgestuft (vgl. coercive Strategien und Ressourcenkontrolle) ist die Nähe der *situativen* Außenstehendensubgruppe zu den Probullies ersichtlich. Das bedeutet, dass die Klasse Aufmerksamkeit auch denjenigen vergleichbar widmet, die sich nicht im Zentrum aber im näheren Umfeld einer Probullygruppe befinden. Gleichzeitig wird in einer Klasse aber sehr wohl nochmals differenziert, wer tatsächlich dominant, respektive vorwiegend machtvoll in der Klasse operieren kann. Zwar befinden sich *situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully im Dunstkreis der Probullies, was ihnen vergleichbare soziale Statuskennwerte beschert. Allerdings bedeutet dies nicht, dass sie als echte Probullies bezeichnet werden können. Hierfür fehlt ihnen die wesentliche Charakteristik, ebenfalls dominant zu sein.

Nähe der Außenstehenden-Verteidiger zu Verteidigern

Führt man die gleiche Analyse für die *generell* Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger durch, ergibt sich im ersten Moment ein ähnliches Bild. Allerdings sind die *generell* Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger abseits von Freundschaften und der sozialen Präferenz den Verteidigern ihrer jeweiligen Klasse nicht wirklich nahe:

Stichprobengröße der MANOVA

	Verteidiger	Generell-Verteidiger	restliche Außenstehende
Hauptdatensatz (N)	193	40	241

Tabelle 15: Stichprobengröße der MANOVA zur Nähe/Distanz der generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger

Im Gegensatz zur Betrachtung der *situativ* Außenstehenden mit Zweitrolle Probully ist in diesem Fall der Nebendatensatz nicht ausreichend groß genug, um ebenfalls eine MANOVA durchzuführen. Selbst Einschätzungen deskriptiver respektiver qualitativer Art sind im Vergleich zu allen vorangehenden Untersuchungen schwerlich(er) möglich.

Qualitative Kennwerte der MANOVA

	Wert	F	Hypthese df	Fehler df	Sig.	Parti. η^2	Dezent. Parameter	Beob. Schärfe
Pillai-Spur	.295	11.515	13.000	932.000	< .001	.147	161.216	1.000
Wilks-Lambda	.714	12.174	13.000	930.000	< .001	.166	170.435	1.000

Tabelle 16: Qualitative Statistiken der MANOVA zur Nähe/Distanz der generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger

Nach dem Post-hoc-Test von Scheffé ergeben sich Untergruppeneinteilungen bezüglich der sozialen Präferenz, der Anzahl der Freundschaften, der wahrgenommenen Popularität, der coersiven wie prosozialen Strategien sowie der übergestellten Ressourcenkontrolle. Die ebenfalls getestete Skala des Moral Disengagement ergibt keine Unterschiede zwischen allen drei Gruppen:

Post-hoc Gruppeneinteilungen und Effektstärken

Soziale Präferenz (z-Mittelwerte)	Untergruppe 1	Untergruppe 2
Verteidiger	.61 $\sigma=.66$	
Generell-Verteidiger	.43 $\sigma=.59$	
restliche Außenstehende	<div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 2px;">d=.45</div>	.07 $\sigma=.85$
Freundschaften (Anzahl)		
Verteidiger	2.38 $\sigma=1.34$	
Generell-Verteidiger	2.38 $\sigma=.95$	
restliche Außenstehende	<div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 2px;">d=.42</div>	1.86 $\sigma=1.28$
Wahrgenommene Popularität (z-Mittelwerte)		
Verteidiger	.51 $\sigma=.84$	
Generell-Verteidiger	<div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 2px;">d=.73</div>	-.07 $\sigma=.47$
restliche Außenstehende		-.12 $\sigma=.77$
Ressourcenkontrolle (z- Mittelwerte)		
Verteidiger	.36 $\sigma=.92$	
Generell-Verteidiger	<div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 2px;">d=.69</div>	-.24 $\sigma=.44$
restliche Außenstehende		-.22 $\sigma=.54$
Prosoziale Strategien (z- Mittelwerte)		
Verteidiger	.35 $\sigma=.81$	
Generell-Verteidiger	<div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 2px;">d=.66</div>	-.15 $\sigma=.44$
restliche Außenstehende		-.22 $\sigma=.54$
Coersive Strategien (z- Mittelwerte)		
Verteidiger	-.13 $\sigma=.51$	
Generell-Verteidiger	<div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 2px;">d=.71</div>	-.47 $\sigma=.15$
restliche Außenstehende	-.26 $\sigma=.44$	<div style="display: inline-block; border: 1px solid black; padding: 2px;">d=.50</div>

Tabelle 17: Post-hoc Gruppierung (Scheffé) der Verteidiger und generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger sowie zugehörige Effektstärken (Cohens d)

Das bedeutet, dass der stillen Hoffnung durch Aktivierung dieser Außenstehenden interventive oder präventive Potenziale zur Mehrheitsschaffung gegen die Probullies zu generieren ein Riegel vorgeschoben wird. *Generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger sind sich den restlichen Außenstehenden ähnlicher als den Verteidigern ihrer jeweiligen Klasse.

Die Analysen dieser kleinen Teilgruppe der Außenstehenden suggerierte zwar bis zum jetzigen Zeitpunkt sublim, dass womöglich eine Aktivierung aufgrund der sozialen Anbindung an die Verteidiger gelingen könnte. *Generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger sind ähnlich beliebt und haben gleich viele Freundschaften wie die Verteidiger. Sie lassen allerdings hinreichende Bedingungen missen, die für ein für die Klasse visibles Helfen pro Opfer notwendig sind. Weder nutzen sie in ähnlicher Frequenz wie Verteidiger Ressourcenkontrollstrategien, um (verteidigend) mitgestalten zu können, noch wird ihnen qua wahrgenommener Popularität ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet.

Eine Verteidigerverhaltensanalyse, die Verteidiger und *generell* Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger gegenüberstellt, bestätigt präzise bereits Erkennbares. Denn die Splitting zwischen Verteidigern und der *generell* Außenstehendensubgruppe erhärtet sich auch im gezeigten Verhalten. Eine multivariate Varianzanalyse ist allerdings ob der Inkonsistenz der abgegebenen Nominierungen der verschiedenen Schüler einer Klasse nur schwerlich möglich. Somit wird darauf zurückgegriffen, direkt einzelne Varianzanalysen (ANOVA) nacheinander durchzuführen:

Signifikante Unterschiede im Verteidigerverhalten

df	Klasse	Täter	Assistenten	Verstärker	Verteidiger	Außenstehende	Opfer
F-Werte							
Trösten	2,727 338**	2,570 23**	2,606 38**	2,530 26**	2,727 139**	2,727 95**	2,680 54**
Intervenieren	2,727 365**	2,459 27**	2,539 41**	2,458 41**	2,711 134**	2,676 98**	2,644 76**
Hilfe holen	2,727 344**	2,449 33**	2,495 34**	2,470 38**	2,680 115**	2,689 108**	2,660 61**

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

Tabelle 18: Signifikante Unterschiede der ANOVA im Verteidigerverhalten zwischen generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger, anderen Außenstehenden und Verteidigern

Egal, ob man die gesamte Klasse befragt oder sie disjunkt anhand der verschiedenen Primärrollen des Participant Role Approaches aufteilt: Alle Varianzanalysen ergeben hochsignifikante Unterschiede. Die Ergebnisse des sich anschließenden Post-Hoc-Test nach Scheffé werden verkürzt durch die Angaben von Effektstärken aufgelistet. Hierbei werden nur dann Werte tabellarisch angegeben, sofern Verteidiger und *generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger in unterschiedliche Untergruppen eingeteilt wurden und die Verteidiger jeweils höhere Werte aufweisen:

Effektstärken der Verteidigerverhaltensanalyse

Cohens d	Klasse	Täter	Assistenten	Verstärker	Verteidiger	Außenstehende	Opfer
Trösten	.53	-	-	.32	.49	.30	.40
Intervenieren	.75	.40	.39	.40	.39	.39	.42
Hilfe holen	.80	.44	-	.49	.38	.51	.37

Tabelle 19: Effektstärken (Cohens d) zwischen generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger und Verteidigern in verschiedenen Bereichen des Verteidigerverhaltens

Fast alle Teilgruppen einer Klasse respektive die gesamte Klasse sehen am ehesten noch Ähnlichkeiten im Bereich des Tröstens. Hilfe holen oder gar ein Intervenieren sind aus Sicht der Klasse zwischen *generell* Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger und Verteidigern klar nicht vergleichbar.

Das bedeutet, dass es zwei Qualitäten des Verteidigerverhaltens gibt. Schüler mit Primärrolle Verteidiger rangieren konsistent höher, was sich in der Wahrnehmung ihrer Klassenmitglieder auf Datenebene niederschlägt. Egal, mit welcher Verhaltenstendenz beziehungsweise aus welcher Position in der Klasse der jeweilige Schüler auf Verteidiger und *generell* Außenstehende blickt, die Unterscheidung zwischen diesen beiden Gruppen ist systematisch.

Zusätzlich weist auch das Freundschaftsnetzwerk der *generell* Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger darauf hin, dass sie eher unter sich agieren, denn es bestehen a) doppelt so viele Freundschaften zu anderen Außenstehenden wie zu Verteidigern und b) ist circa jede zweite Freundschaft innerhalb der Außenstehendengruppe mit einem anderen *generell* Außenstehenden.

Freundschaftsnetzwerk generell Außenstehender mit Zweitrolle Verteidiger

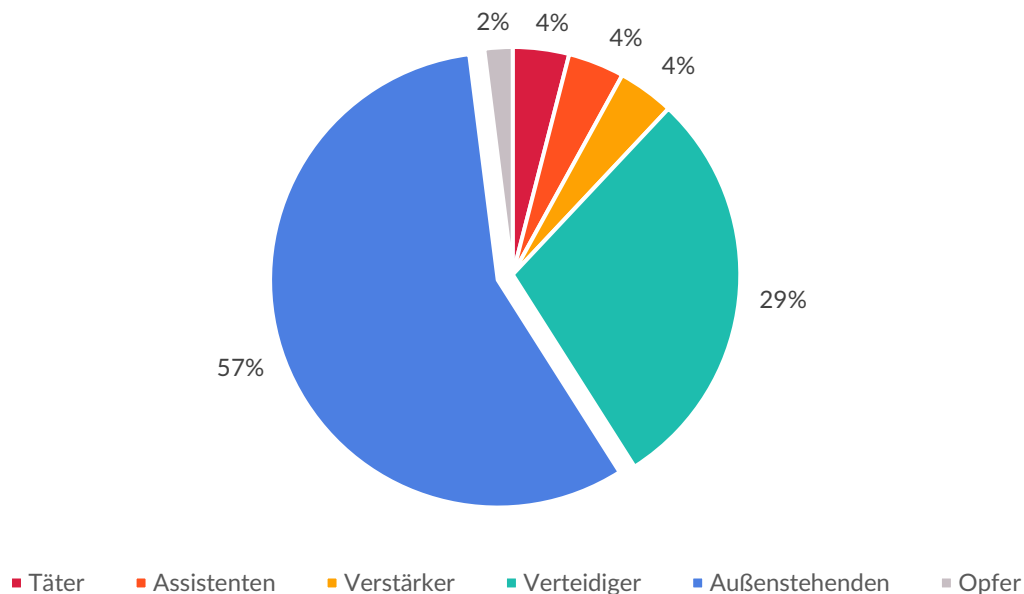


Abbildung 15: Freundschaftsnetzwerk der generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger (Prävalenzen) innerhalb ihrer Klasse

Das bedeutet, dass auch Ideen, die über Freundschaftsnetzwerke präventive oder interventive Schwungmasse generieren wollen, nicht einfach umzusetzen sind. Basierend auf den in Abbildung 15 einsehbaren Prävalenzen spricht vieles dafür, dass auch *generell* Außenstehende mit Zweitrolle Verteidiger eine abgeschlossene Gruppe bilden, die nicht einfach mit Verteidigern „verbandelt“ werden kann und zusätzlich weniger Einfluss in ihrer Klasse hat. Weil die Mobbingdynamik als Gruppenphänomen durch die Aufmerksamkeit möglichst aller funktioniert, ist aufgrund des präsentierten Profils schwer vorstellbar, dass diese Subgruppe an Außenstehenden der zentrale Schlüssel zu interventivem oder präventivem Erfolg sein kann.

HAUTLEITWERTANALYSEN

Der zweite Untersuchungsschritt, das heißt die Zweitrollenanalyse der drei Außenstehendengruppe, zeigt, dass eine gewisse Zurückhaltung allen drei Gruppen einbeschrieben ist. Verhalten von Probullies oder Verteidigern lässt sich in schwächerer, reduzierter Form innerhalb der verschiedenen Außenstehendengruppen nachweisen. Das bedeutet, dass ein im Hintergrund wirkender Hemmer zu vermuten ist, der sichtbares Verhalten reguliert, sodass das für Außenstehende charakteristische Nichts tun respektive sich aus allem Heraushalten vordergründig wird.

Hautleitwerte respektive Stressprofile zu analysieren bedeutet, die bisher ausschließlich verwendete Gruppenperspektive zu verlassen. Stattdessen wird im letzten, dritten Untersuchungsschritt auf individueller Ebene untersucht und bestätigt, dass Schüler in bestimmten Situationen des vorgeführten Filmmaterials in Form von vier aneinandergereihten Mobbingsequenzen Stressepisoden durchleben.

Die Analyse der Hautleitfähigkeitsmesswerte respektive SCR-Episoden (Anzahl spontaner Fluktuationen der Messwerte) beschränken sich rein auf den Nebendatensatz (N=326). Daraus resultiert die Problematik, dass mit kleinen Gruppengrößen gerechnet wird: 23 Täter, 26 Assistenten, 22 Verstärker, 47 Verteidiger, 32 *situativ* respektive *situativ/generell* Außenstehende, 20 *generell* Außenstehende sowie 28 Opfer bilden die zu untersuchende Stichprobe ab.

Die Zusammenlegung von *situativ* und *situativ/generellen* Außenstehenden ist statistisch begründet: Beide Außenstehendengruppen unterscheiden sich in ihrer grundsätzlichen Hautleitwertcharakteristik (\cong Verlauf der SCR-Episoden sowie Anteil steigender, fallender und statischer Episoden über die gesamte Filmlänge hinweg) nicht.

Die Größe der verschiedenen Primärrollen rangiert am unteren, aber noch vertretbaren Ende notwendiger Gruppengrößen, um quantitative Auswertungen durchführen zu können. Auf Basis der im Kapitel „Methoden“ vorgestellten kategorialen Einteilung der Anzahl der SCR-Perioden lässt sich eine erste deskriptive Annäherung zur Überprüfung der ersten Forschungsfrage erstellen.

Reaktionsschema der Mobbingrollen

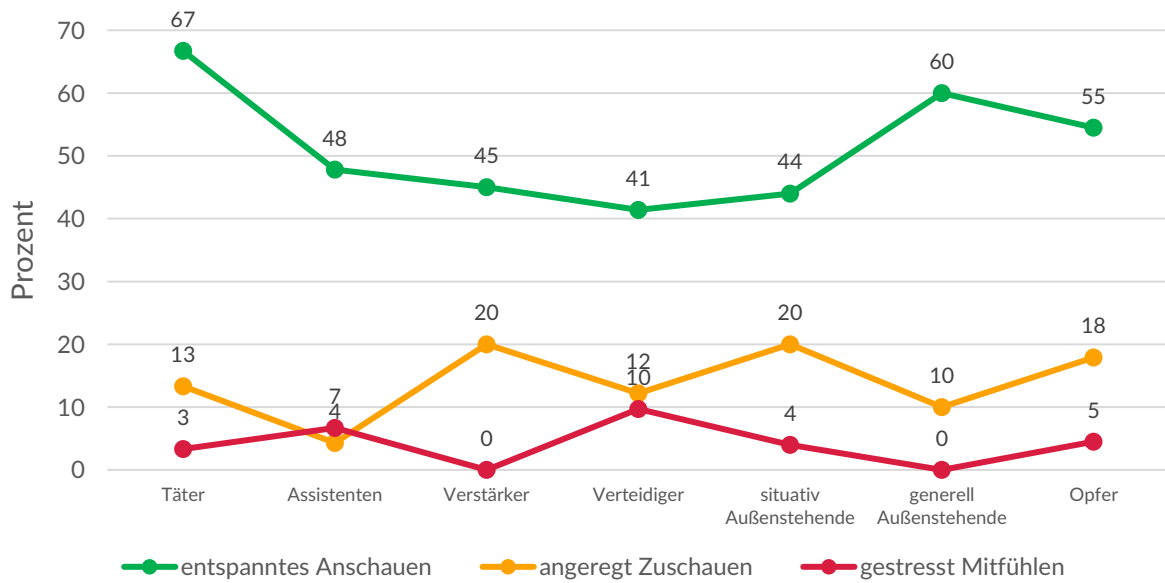


Abbildung 16: Kategoriale Einteilung der Mobbingrollen anhand von vier Mobbing szenen

Sofern mindestens drei der vier Mobbing szenen auf einem entspannten Niveau rangieren, wird der jeweilige Schüler der Kategorie „entspanntes Anschauen“ zugeordnet. Das Gleiche wird für die anderen beiden Kategorien vorgenommen, um sicherzustellen, dass begründet, weil mehrheitlich in SCR-Perioden vorliegend, der jeweilige Proband derart charakterisiert werden kann. Die hinter der zweiten Forschungsfrage stehende Annahme, dass Probullies eher entspannt bis angeregt den Szenen folgen, lässt sich angesichts der grünen Verlaufskurve deskriptiv erahnen. Antibullies scheinen mit Ausnahme der *generell* Außenstehenden am ehesten dazu zu tendieren mitzufühlen.

QUALITATIVER ÜBERBLICK DER HAUTLEITWERTPROFILE

Um einen ersten qualitativen Einblick in das Reaktionsschema der Mobbingrollen zu erhalten, bedarf es einer differenzierteren Sichtweise. Dadurch wird der tendenziöse Unterschied zwischen Probullies und Antibullies genauer untersucht. Hierfür werden anhand der SCR-Episodenanzahl für jede der vier Mobbingsszenen feinstufigere SCR-Kategorien definiert (vgl. hierzu auch Boucsein, 2011):

- **Entspannt sein:** Mehr als zwei Episoden zwischen 0 und 5 SCR-Perioden.
- **Aktiviert entspannt:** Maximal zwei Episoden zwischen 0 und 5 SCR-Perioden und keine gestressten Episoden.
- **Aktiviert:** Mehr als zwei Episoden zwischen 6 und 9 SCR-Perioden.
- **Aktiviert gestresst:** Maximal zwei Episoden zwischen 6 und 9 SCR-Perioden und keine entspannten Episoden.
- **Gestresst:** Mehr als zwei Episoden mit mehr als 9 SCR-Perioden.

Splittet man zusätzlich jede Schulklasse anhand ihrer Primärrollen auf, so resultiert folgendes Reaktionsschema:

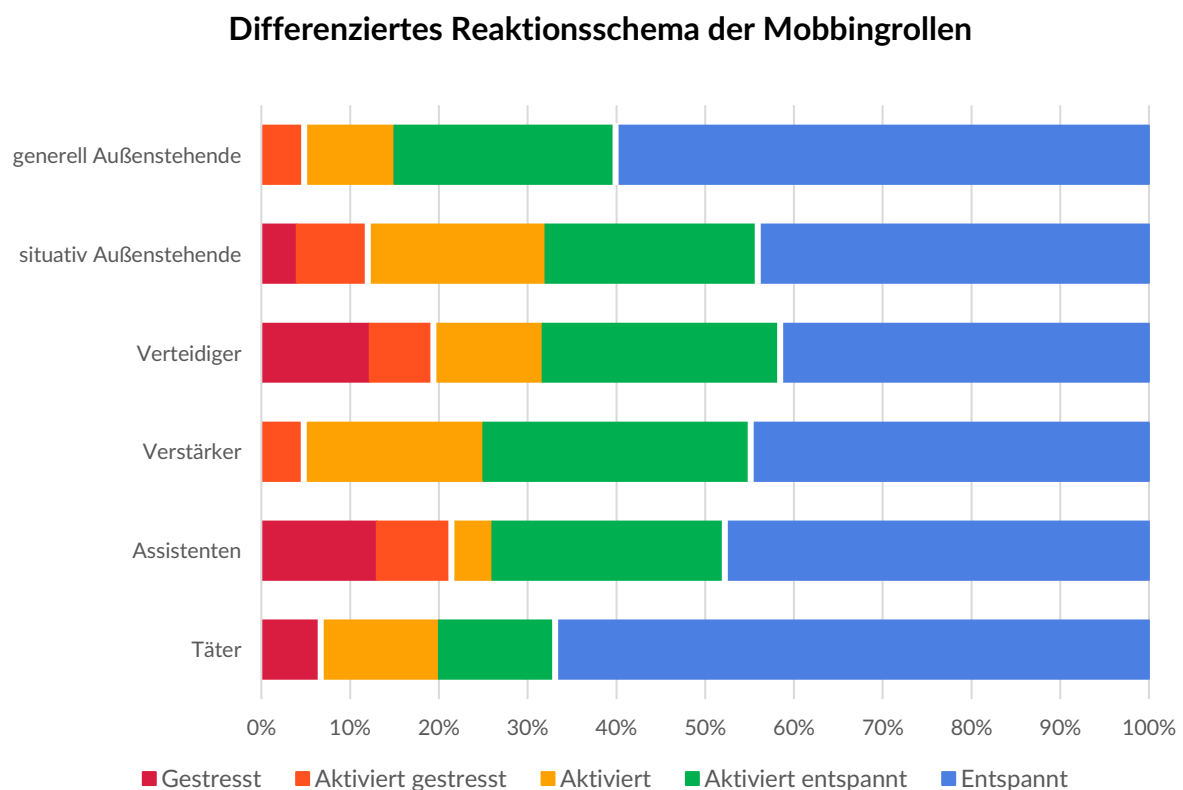


Abbildung 17: Kategoriale SCR-Anteile der verschiedenen Mobbingrollen auf Basis der kumulierten Werte der vier Mobbingsszenen

Die eigens auf Basis der Hautleitfähigkeitskurven definierten Kategorien trennen auf den ersten Blick klarer. Die Rolle des Opfers wird als einzige, die nicht eigenständig eingenommen werden kann, außen vorgelassen, zumal diese Rolle für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nicht wesentlich ist. Im Bereich der Gestressten respektive punktuell Gestressten gilt es genauer hinzuschauen, denn auf den ersten Blick ist eine erwartete Systematik (entspannte Probullies, maximal aktivierte Verteidiger und gestresste Außenstehende) nicht erkennbar.

Teilweise verbleiben die Einschätzungen auf qualitativ-deskriptiver Ebene: Derjenige Schüler in der Primärrolle Täter (N=1), der (punktuell) gestresst ist, ist kein Haupttäter seiner Klasse. Seine Ressourcenkontrolle liegt entgegen einem klassischen Täterprofil im Klassenmittel ($z=.22$). Er verwendet im Vergleich zu anderen Tätern wenige coercive Strategien ($z=.32$) und sein sozialer Einfluss rangiert sehr niedrig ($z=-.96$).

Diejenigen Assistenten (N=5), die (punktuell) gestresst sind, sind Schüler, die eher durch Aufforderung mitmachen ($\mu_z=1.93$, [.32, 3.02]) als eigenständig assistierend zu agieren ($\mu_z=1.35$, [-.64, 3.32]). Ihr Moral Disengagement ist im Vergleich zu anderen Assistenten auffallend weit vom Haupttäter entfernt ($t(7)=3.915$, $p=.006$, $d=2.77$ ($\Delta_z=1.51$)). Alle anderen Assistenten übertrumpfen sogar das Moral Disengagement des Haupttäter im Schnitt erheblich ($\Delta_z=-1.31$). Nur einer der Assistenten hat eine Zweitrolle Täter, alle anderen (2x keine Rolle, 2x Verstärker). Ihr sozialer Einfluss als Visibilitätsmaß einer aggressiven Rolle ist im Vergleich zu den anderen Assistenten ($\mu_z=.52$) mit $\mu_z=-.23$ negativ.

Diejenigen Verteidiger (N=7), die (punktuell) gestresst sind, sind vor allem Tröstende. Trösten ($\mu_z=2.24$) rangiert an erster Position, gefolgt von Hilfe holen ($\mu_z=1.66$) und Intervenieren ($\mu_z=1.48$). Neben Tätern ($t(5.171)=5.166$, $p=.020$, $d=2.34$) und Assistenten ($t(6.967)=1.841$, $p=.050$, $d=1.09$) bestätigt die Klasse in der Tendenz ebenfalls ($t(39)=1.579$, $p=.060$, $d=.66$), dass diese Verteidiger mehr Trösten als andere Verteidiger. Grundsätzlich weisen (punktuell) gestresste Verteidiger im Vergleich zu anderen Verteidigern eine signifikant niedrigere Ressourcenkontrolle auf ($t(39)=2.922$, $p=.006$, $d=1.20$). Differenziert man weiter, so zeigt sich eine kleine zusätzliche Einschärfung: Punktuell gestresste Verteidiger rangieren in Ressourcenkontrolle ($\Delta_z=.22$) und wahrgenommener Popularität ($\Delta_z=.25$) qualitativ höher als (durchweg) gestresste Verteidiger.

Egal, ob Täter, Assistenten oder Verteidiger, für alle drei Rollen, die im ersten Moment widererwartende Stressprofile aufweisen, bestätigt sich bei genauerer Betrachtung, was im Vorfeld anzunehmen war. Potenziell mächtige/erfolgreiche Täter (\triangleq Haupttäter) oder potenziell erfolgreiche Verteidiger sind Schüler, die entweder entspannt oder aktiviert die Filmszenen anschauten. Auch die vorgestellten Fälle der Assistenten bilden nicht die Rolle modellhaft ab. Sie repräsentieren ebenfalls Schüler, die bezüglich ihrer Soziometrie im Vergleich zu „klassischen“ Assistenten ein sehr ambivalentes Bild zeichnen. Das heißt, dass Agierende respektive in gewissem Maße souveräne Schüler ihrer Rolle sich stets in der Gruppe der Entspannten bis maximal Aktivierten befinden.

QUANTITATIVE ANALYSEN DER HAUTLEITWERTPROFILE

Im Vergleich zu anderen Mobbingrollen heben sich Außenstehende qualitativ ab, weil alle Schüler dieser Rolle dem Modellhaften entsprechen. Das heißt, dass jeder Schüler mit einer Außenstehendenrolle modellkonform gedacht werden kann. Die oftmals daraus gesetzte Homogenität ist auch bezüglich der Hautleitwertverläufe nicht gegeben. Der sich einstellende, quantitative Unterschied zwischen Außenstehenden und dem Rest ihrer Klasse ist nicht gleichförmig.

Innerhalb aller Außenstehenden ergibt sich ein differenziertes Bild: Grundsätzlich unterscheiden sich *situativ* respektive *situativ/generell* Außenstehende von *generell* Außenstehenden über die gesamten zwanzig Minuten der Hautleitfähigkeitsmessung hinweg. Prozentual besitzen sie mehr Episoden starker Wertezunahmen ($t(34.089)=2.590$, $p=.014$, $d=.72$), einen größeren, prozentualen Anteil an Stressepisoden ($t(33.089)=2.562$, $p=.015$, $d=.71$) sowie noch grundsätzlicher mehr Episoden steigender Hautleitfähigkeitswerte ($t(40.342)=2.020$, $p=.050$, $d=.57$). Erweiternd zeigen sie umgekehrt weniger Momente der Entspannung ($t(35.672)=2.608$, $p=.013$, $d=.73$) und sind „schneller“ aktiviert respektive haben mehr Episoden, die dem Aktiviertsein zugeschrieben werden ($t(36.569)=2.600$, $p=.013$, $d=.73$).

Das bedeutet, dass sich auch im Feld der Hautleitfähigkeitswerte die Differenzierung der Außenstehenden in verschiedene Gruppen beweist, weshalb die Gruppeneinteilung wesentlich ist und die zweite Forschungsfrage auf die *situativ* respektive *situativ/generell* Außenstehenden ausgerichtet werden muss. *Generell* Außenstehende bilden angesichts ihres Hautleitwertprofils über die gesamten 20 Minuten Spielfilmlänge hinweg eine andere Qualität des Mitfühlens ab.

Mit Rückgriff auf Abbildung 17 und die zugehörigen Erläuterungen, dass Täter wie Assistenten, Verstärker und Verteidiger vornehmlich zur Gruppe der Aktivierten respektive Entspannten

gehören, ist die Replikation der Signifikanzen zwischen *situativ* respektive *situativ/generell* Außenstehenden und der Klasse, ausgenommen der Opfer, nicht überraschend: *Situativ* respektive *situativ/generell* Außenstehende weisen im Vergleich zur Klasse mehr prozentuale Anteile starker Hautleitwertzunahmen ($t(28.658)=2.056$, $p=.049$, $d=.60$) sowie Stressepisoden ($t(27.971)=2.084$, $p=.046$, $d=.63$) auf. In der Tendenz besitzen sie mehr Episoden, die eine gewisse Grundanspannung repräsentieren ($t(29.641)=2.020$, $p=.053$, $d=.53$). Für *generell* Außenstehende sind hingegen keine signifikanten Unterschiede zur Klasse auffindbar.

Die Tatsache, dass sich diese Systematik in Linie zu bestehenden Studienergebnissen trotz der geringen Gruppengrößen nachweisen lässt, spricht dafür, dass es sich hierbei um wesentliche respektive bedeutsame Unterschiede handelt.

ANALYSE EINZELNER MOBBINGSZENEN

Für mobbing-spezifischen Personal Distress (\cong Mitleiden) ist die Betrachtung der vier Mobbing-szenen (zweite Hälfte des Films) wesentlich. Anhand des signifikanten Unterschieds innerhalb vier Mobbing-episoden wird eine erste Passung erkennbar: *Generell* Außenstehende wie die anderen Mitschüler ihrer Klasse rangieren grundsätzlich in allen vier Mobbing-episoden auf einem Hautleitwertniveau, das signifikant unter dem der *situativ* respektive *situativ/generell* Außenstehenden liegt ($t(34.479)=2.652$, $p=.012$, $d=.74$).

Um eine Verbindung zwischen den vier Mobbing-episoden (Szene im Bus, Schulhof-, Unterricht- und Tischszene) und den grundsätzlichen Hautleitwertverläufen abzusichern, ist zunächst zu überprüfen, inwiefern die bereits herausgestellten Unterschiede genereller Art mit den vier Szenen in Verbindung stehen.

Anders ausgedrückt: In welchem Ausmaß hängen die verschiedenen Szenen mit den generellen, bereits untersuchten Messskalen zusammen? Hierfür können Pearson Korrelationsberechnungen verwendet werden. Dabei wird zwischen den beiden Außenstehendengruppen sowie aller anderen Mitschülern unterschieden, um mögliche Unschärfen sichtbar werden zu lassen. Zusätzlich werden nur signifikante Korrelationen berichtet, die sich alle auf einem Niveau von $p<.01$ (zweiseitig) befinden.

Inhaltliche Konsistenz der vier Mobbing szenen

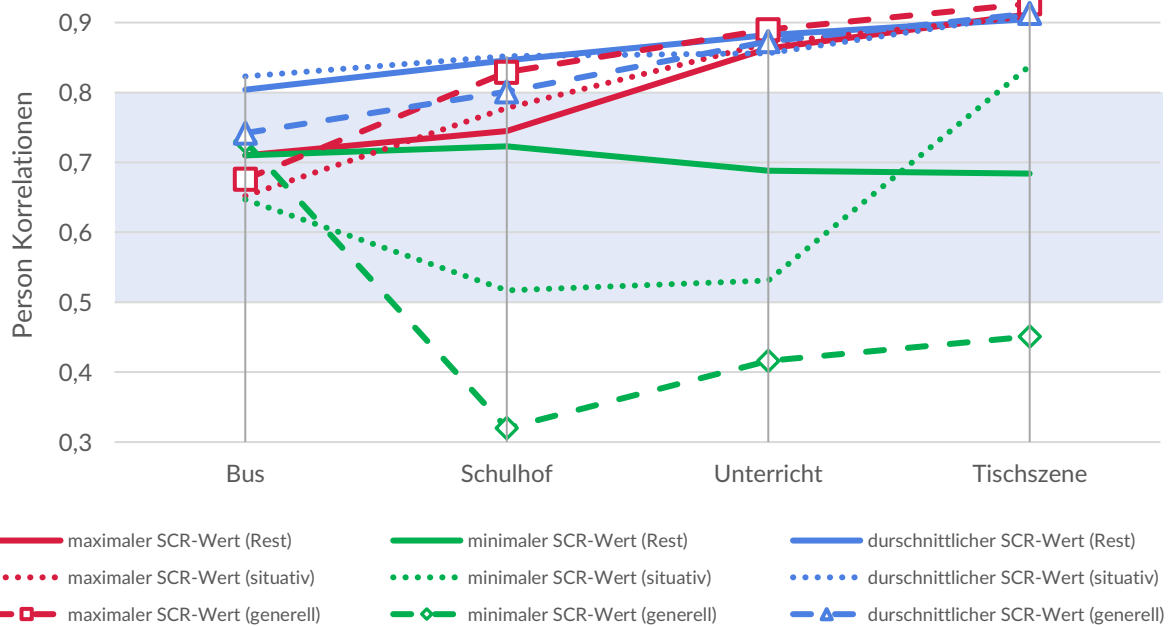


Abbildung 18: Vorhersagekraft der vier Mobbing szenen für das generelle Stressprofil situativer und generell Außenstehender sowie den Mitschülern anhand von Pearson Korrelationen

Sowohl für die maximalen als auch durchschnittlichen SCR-Werte befinden sich alle Korrelationskoeffizienten auf einem akzeptablen bis hohen Niveau. Allerdings ist dies im Bereich der minimalen SCR-Niveaus für *generell* Außenstehende außerhalb der Szene im Bus nicht der Fall. Das bedeutet, dass die Varianz der Verlaufskurven der *generell* Außenstehenden im Vergleich zu den *situativ*, *situativ/generell* Außenstehenden oder dem Rest der Klasse erhöht ist. Einerseits wird dadurch bestätigt, dass das grundsätzlich höhere Niveau der *situativ* und *situativ/generell* Außenstehenden systematisch ist. Andererseits heißt dies aber auch, dass *generell* Außenstehende durchaus punktuell angespannt sein können, allerdings nicht systematisch, das heißt gleichförmig reagieren.

Da die Szene im Bus für alle drei Gruppen Systematik besitzt, kann hierfür eine quantitative Analyse auf allen Ebenen (\cong Maximal-, Durchschnitts- und Minimalwerte) direkt durchgeführt werden. Diese bestätigt die bereits analysierten Unterschiede. *Situativ* beziehungsweise *situativ/generell* Außenstehende weisen im Vergleich zu *generell* Außenstehenden in dieser Szene ein höheres Niveau an minimalen SCR-Werten auf ($t(35.909)=2.265$, $p=.030$, $d=.64$), haben höhere maximale SCR-Werte ($t(43.566)=2.191$, $p=.034$, $d=.63$) und auch das Durchschnittsniveau ist signifikant erhöht ($t(44)=2.099$, $p=.042$, $d=.62$). Zusammengefasst bedeutet dies, dass in dieser Szene *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehende dem Mitleiden

viel näher sind als *generell* Außenstehende. Gleiches gilt, wenn die Klasse gegen *situativ* beziehungsweise *situativ/generell* Außenstehende getestet wird: Die maximalen SCR-Werte ($t(30.209)=2.008$, $p=.050$, $d=.54$) sind wie auch das durchschnittliche SCR-Niveau ($t(29.824)=2.147$, $p=.040$, $d=.59$) signifikant erhöht. Für die SCR-Minimalwerte dieser Filmszene besteht die Tendenz ($t(29.344)=1.900$, $p=.067$, $d=.54$).

Zieht man zusätzlich die aufreibendste, vierte Szene (\triangle Tischszene) hinzu, die aufgrund der obigen Korrelationen in ihrer Systematik grenzwertig als ausreichend gut (vgl. Korrelationen zu den minimalen SCR-Werten) beschrieben werden kann, so setzen sich die berechneten Unterschiede nahtlos fort: *Situativ* respektive *situativ/generelle* Außenstehende besitzen im Vergleich zu *generell* Außenstehenden auch hier signifikante erhöhte Minimal- ($t(36.769)=2.931$, $p=.003$, $d=.83$), Durchschnitts- ($t(42.503)=2.467$, $p=.018$, $d=.71$) und Maximalwerte ($t(33.080)=2.675$, $p=.012$, $d=.74$).

Für den Vergleich mit der jeweiligen Klasse gilt Ähnliches: Die Minimalwerte sind signifikant erhöht ($t(27.916)=2.254$, $p=.032$, $d=.69$). Für die Durchschnittswerte ist eine Tendenz ($t(127)=1.928$, $p=.056$, $d=.43$) ablesbar. Dass sich bezüglich der Maximalwerte keine Signifikanz einstellt, lässt sich anhand der hohen Fluktuation der Maximalanzahl an SCR-Episoden in dieser Szene erklären. Durchschnittlich haben *situativ/situativ-generell* Außenstehende im Vergleich zur Klasse mehr SCR-Episoden, allerdings ist die Varianz maximaler SCR-Episoden im Verhältnis zu deren Gruppengröße zu hoch, als dass sich eine Signifikanz einstellen könnte. Das heißt, dass diesbezüglich nicht mehr als eine sehr grobe Tendenz berichtet werden kann. Es bedeutet aber auch, dass Personal Distress sich primär in einem signifikant erhöhten Grundniveau an SCR-Episoden zeigt. Dies ist wiederum eine statistische Übersetzung, dass unter Personal Distress stehende Personen im Vergleich zu sympathisch Reagierenden weniger in der Lage sind, sich in einer emotional aufreibenden Situation selbst zu regulieren (Eisenberg et al., 2014).

Die für die Tischszene erhöhten Effektstärken bestätigen den in Korrespondenz mit Nancy Eisenberg besprochenen Imperativ, für Hautleitfähigkeitsmessungen ausreichend starke Reize zur Differenzierung sicherzustellen, denn die Intensität des Reizes beziehungsweise der Filmszene moderiert den Grad der Unterscheidbarkeit verschiedener Schülergruppen (vgl. auch Eisenberg, Fabes et al., 1988; Eisenberg, Schaller et al., 1988; Eisenberg & Fabes, 1990).

Im Rückblick auf die unterschiedlichen Zweitrollenprofile sowie der Tatsache, dass das *situative* Außenstehendenitem („Wer steht daneben und tut nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?“) eine räumliche wie psychologische Involviertheit bedeutet, kann die in der Forschung mehrmals berichtete ablehnende Haltung aller Außenstehenden gegenüber Mobbing

widerspruchsfrei integriert werden: Zwar besitzen *situativ* Außenstehende mehrheitlich eine Zweitrolle „Probully“, sind aber gleichzeitig mit am gestressten, während sie eine Mobbingsszene beobachten. Der im Vergleich zu *generell* Außenstehenden signifikant erhöhte Wert in der moralischen Distanzierung ($t(38)=3.216$, $p=.003$, $d=1.01$) fügt sowohl für *situativ* als auch *situativ/generell* Außenstehenden einen entscheidenden Erklärungsmoment hinzu, um die von den Schülern berichteten sekundären Verhaltenstendenzen mit der Hautleitwertmessung in Einklang zu bringen. Das bedeutet, dass eine Erklärungsbrücke zwischen den Hautleitwertunterschieden und den Verhaltensprofilen durch das Moral Disengagement geschlagen werden kann, die im nachstehenden Kapitel „Diskussion“ behandelt werden wird.



Diskussion

Implikationen und Einordnungen der Analysen

- 1) Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Außenstehendengruppen
 - 2) Verbindungen zu bestehenden Forschungsergebnissen
 - 3) Die Rolle der Außenstehenden im Mobbingprozess
 - 4) Schwächen und Stärken der Analysen
 - 5) Implikationen für Prävention und Ausblick
-

Das Ziel dieser Arbeit ist zweigeteilt: Die erste Säule bildet die Untersuchung der Heterogenität der Außenstehendenrolle. Die zweite Säule stellt „Personal Distress“ der Heterogenität zur Erklärung von Außenstehendenverhalten zunächst gegenüber und untersucht anschließend, inwiefern eine Passung zwischen beiden Analyseschritten respektive Forschungsfragen besteht. Sowohl die Heterogenität der Außenstehendenrolle als auch die Passung von Personal Distress für zwei der drei Außenstehendengruppen wurden statistisch durchleuchtet und empirisch bestätigt. Dabei fußt die gesamte Diskussion der Ergebnisse integrativ auf beiden Säulen. Angesichts der gemessenen Hautleitfähigkeitswerte könnte sogar auf den ersten Blick von einer eindeutigen Befundlage gesprochen werden. Vergisst man sämtliche Heterogenitätsanalysen für einen kurzen Moment und konzentriert sich exklusiv auf das Konstrukt „Personal Distress“, dann erscheint die Erklärung des Außenstehendenverhaltens wenig diskussionswürdig. Allerdings können beide Forschungsfragen nachweislich nur bedingt für sich stehend diskutiert werden. Der kritische Blick auf die bestehende Empirie einerseits und auf die präsentierten Analysen andererseits eröffnen erst dann einen vielschichtigen Themenkomplex, wenn integrativ argumentiert wird. Das heißt, dass beide Forschungsfragen aufeinander bezogen werden müssen. Aus dieser Vielschichtigkeit könnte ein inhaltsschweres Puzzlestück resultieren, das das bestehende Gesamtbild „Außenstehende im Gruppenphänomen Mobbing“ vervollständigt.

Die Notwendigkeit der Heterogenitätsanalyse speist sich aus der fehlenden Stabilität berichteter interner Konsistenzen der Außenstehendenskala, der (daraus ableitbaren) erhöhten Kontextsensibilität dieser Mobbingrolle sowie dem Imperativ einiger Forschungsgruppen (Salmivalli, 2010; Swearer et al., 2010) Mobbing(rollen) stärker gruppenspezifisch zu beleuchten. Die Heterogenität der Außenstehendenrolle – die grundsätzlich von der Grundlagenforschung und spezifischer für Außenstehende von Swearer und Kollegen (2010) zur Debatte gestellt wird – kann eine plausible Erklärung liefern, warum die verschiedenen Befunde internationaler Forschungsgruppen zum Verständnis der Außenstehendenrolle und der Transfer in Interventions- respektive Präventionsprojekte nicht zufriedenstellend ineinander überführt werden können. Die Integration von Personal Distress zur Differenzierung der Außenstehendenrolle – in dieser Arbeit als zweite Forschungsfrage formuliert – erwächst ebenfalls aus der Kontextsensibilität der Außenstehenden. Die zugehörige Forschung steht in enger Verbindung zum Thema dieser Arbeit: Jahrzehntelange, empirische Helferforschung und resultierende, theoretische Zusammenführungen zum Konstrukt „Personal Distress“ (vgl. z.B. Eisenberg et al., 2014) legen auf direktem Weg eine Übersetzung in Außenstehendenverhalten sehr nahe.

EIN ERSTER ÜBERBLICK

Aus allen Berechnungen des Kapitels „Ergebnisse“ lässt sich eine zur bestehenden Forschung kohärente, erweiternde Charakteristik der Außenstehendenrolle aufspannen. Eine Participant Role ($\hat{=}$ Mobbingrolle) teilt sich in drei Qualitäten auf. Das heißt, dass sich trennscharfe, circa gleichgroße Außenstehendengruppen herauskristallisieren, die im Spektrum verschiedener Verhaltensschemata Charakterisierung leisten.

Spektrum verschiedener Außenstehender



Abbildung 19: Ergebnisschau der verschiedenen Außenstehendengruppen in einem Spektrum

Die Analysen klassifizieren als erste Gruppe die *situativ* Außenstehenden. Ihre Bezeichnung beruht darauf, dass diese Gruppe nur auf Basis des *situativen* Items⁴ identifiziert wird. Es handelt sich hierbei um Außenstehende, die räumlich und zeitlich eng an eine Mobbingepisode angebunden sind. Vorwiegend erhalten diese Außenstehenden die Zweitrolle „Probully“, was dafürspricht, dass Mitschüler dieser Gruppe nicht ausschließlich „nichts tun“ zuschreiben. Sie besitzen im Vergleich zu anderen Außenstehendengruppen einen erhöhten, sozialen Status, sind breiter in ihrer Klasse vernetzt und populär. Ihre Nähe zur Probullygruppe (qua ihrer Zweitrolle und sozialen Verortung in der Klasse) spiegelt sich vor allem in der sozialen Präferenz der Probullies für diese Außenstehendengruppe wider. Die im Mobbinggeschehen für alle spür- und sichtbare Position der Probullies scheint auf diese Gruppe abzufärben. Allerdings gibt es laut der Mitschülereinschätzungen ein Machtgefälle. Situativ Außenstehende rangieren auf einem niederen Level. Auch ihr sozialer Status ist nicht mit der Position der Probullies vergleichbar. Der möglichen Implikation, dass es sich hierbei um verkappte Probullies handelt, stehen die Ergebnisse der Hautleitfähigkeitswertanalysen entgegen: *Situativ* Außenstehende stehen unter Personal Distress ($\hat{=}$ Mitleiden), wenn sie eine Mobbingepisode erleben. Liegt hier

⁴ „Wer steht daneben und tut nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?“

die Erklärung, dass sie ein hohes Maß moralischer Loslösung ($\hat{=}$ Moral Disengagement) praktizieren?

Auch *situativ/generell* Außenstehende leiden den Analysen dieser Arbeit zu Folge mit, wenn jemand schikaniert wird. Sie etikettieren in etwas reduziertem Maß moralisch Verwerfliches so um, dass es vertretbar erscheint ($\hat{=}$ Moral Disengagement). Eine Schlussfolgerung wäre, dass „situativ“ psychologisch an eine Mobbingepisode zu binden scheint und unabhängig der Zweitrolle vergleichbare Stressprofile erzeugt. Denn *situativ/generell* Außenstehende haben im Vergleich zu *situativ* Außenstehenden selten eine Zweitrolle. Fest steht, dass sie diejenige Außenstehendengruppe bilden, die in der Literatur ursprünglich als „Außenstehende“ definiert wird (vgl. Salmivalli et al., 1996). Welchen Stellenwert haben also die empirischen Analysen dieser Arbeit, die sich in Übereinstimmung mit der Literatur am ehesten auf diese Außenstehendengruppe anwenden lassen?

Der Überblick wird durch *generell* Außenstehende komplettiert. Sie werden auf Basis des *generellen* Items⁵ hauptsächlich von anderen Außenstehenden und Probullies ihrer Klasse als solche identifiziert. Mitunter wird sporadisches Verteidigerverhalten von ihren Peers berichtet. Sie sind wie *situativ/generell* Außenstehende unter Antibullies vorwiegend beliebt und besitzen grundsätzlich einen niedrigen sozialen Status. Überraschend ist, dass sie im Vergleich zu den anderen beiden Außenstehendengruppen nicht mitleiden ($\hat{=}$ kein Personal Distress), wenn jemand schikaniert wird. Ihr „moralischer Kompass“ ist zu Verteidigern vergleichbar, weil beide Gruppen Moral Disengagement auf niedrigem Niveau zeigen. Eine oft vermutete soziale wie soziometrische Nähe zu den Verteidigern ist nach Meinung ihrer jeweiligen Klasse aber nicht existent (vgl. Freundschaftsnetzwerke und Profil im Verteidigerverhalten). Stattdessen bilden sie eine exklusive Gruppe im Klassenverbund, weil sie überwiegend unter ihresgleichen Freundschaften pflegen. Lässt sich für *generell* Außenstehende aus dem Verbund der vorgestellten Ergebnisse eine psychologische Distanzierung zur Klasse postulieren (vgl. Olweus, 2008), weil ihr Hautleitwertprofil keine Stressepisoden zeigt?

⁵ „Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?“

GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE DER AUßENSTEHENDENGRUPPEN

Die drei vorgestellten Außenstehendenprofile (vgl. Abbildung 19) bedeuten nicht, dass in allen untersuchten Bereichen Unterschiede vorliegen. Unterschiedlichkeit und Vergleichbarkeit wechseln sich raffiniert ab. Ähnlich einer aus drei Strängen bestehenden Zopfstruktur heben sich die drei Außenstehendengruppen wechselseitig voneinander ab. Sobald aber auf einen Unterschied der verschiedenen Außenstehendengruppen eingegangen wird, schließt sich postwendend eine Gemeinsamkeit aller drei Gruppen an. Das heißt, dass das Wechselspiel von Unterschiedlichkeit und verbindenden Aspekten an entscheidenden Punkten dafürspricht, dass trotz aller bedeutsamen Unterschiede immer noch von einer Mobbingrolle gesprochen werden kann. Dieses Oszillieren wird die gesamte Diskussion durchziehen. Und daraus resultiert eine Komplexität, die die Außenstehendenrolle schwer zu begreifen aber auch empirisch schwer fassbar macht (vgl. Swearer et al., 2010).

Alle analysierten Außenstehendengruppen unterscheiden sich nicht in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (\cong RME z-Werte). Das heißt, dass alle Außenstehenden Einsicht in die sozialen Gegebenheiten ihrer Klasse durch Beobachtung haben. Eine weitere Gemeinsamkeit erwächst aus der Kombination der unterschiedlichen Stressniveaus und Verhaltensprofile (\cong Zweitrollenverteilungen): Die Unterschiede zwischen *generell* Außenstehenden und den anderen beiden Gruppen in ihrer moralischen Loslösung (\cong Moral Disengagement) sind wenig verwunderlich, wenn man ihre Mobbing ablehnende Haltung dem gegenüberstellt. Diejenigen, die vorwiegend (*situativ*) oder auch danebenstehen und nichts tun (*situativ/generell*), zeigen entweder überwiegend sekundär Probullyverhalten oder haben keine Zweitrolle, leiden allerdings mit dem Opfer mit, während gleichzeitig ihr Moral Disengagement erheblich erhöht ist. Denkbar ist, dass das Verhalten dieser Schüler kognitive Dissonanz erzeugt, weil es im Widerspruch zu ihren Überzeugungen steht. Das hieße, dass sich hierbei entwicklungspsychologisch betrachtet das Spannungsfeld von Individualentwicklung (\cong persönliche Überzeugungen) versus soziale Anpassung (\cong dazugehören wollen) widerspiegelt.

Nochmals zurück zu Abbildung 19: Am rechten Ende des Spektrums verschiedener Außenstehendentypen befinden sich diejenigen Schüler, die sich vorwiegend aus allem heraushalten. Die zugehörigen Analysen zeigen in Richtung einer Distanzierung respektive fehlenden Identifikation mit der eigenen Schulklasse. Sichtbar wird dies in Kombination folgender Ergebnisse: Diese Gruppe der Außenstehenden ist hauptsächlich untereinander vernetzt, das heißt befreundet, was deren soziale Exklusivität nahelegt. *Generell*

Außenstehende identifiziert, wenn überhaupt, (passives) Verteidigerverhalten (\triangleq Trösten) als Sekundärrolle, sodass auch eine verhaltensbasierte Anbindung an Verteidiger nicht anzunehmen ist. Ihr Potenzial, außerhalb des eigenen Freundschaftsnetzwerkes gestalterisch zu operieren, darf aufgrund der fehlenden Ressourcenkontrolle oder eines erhöhten Status als ausgeschlossen gelten. Zusätzlich nehmen neben Probullies vorwiegend nur die anderen Außenstehenden der jeweiligen Klasse *generell* Außenstehende wahr. Dies lässt sich wiederum daran zeigen, dass die Primärrolle „*generell* Außenstehender“ hauptsächlich und zu gleichen Teilen auf dem Nominierungsverhalten von Probullies und den anderen Außenstehenden fußt. Verschärfter formuliert heißt das, dass die Gruppe *generell* Außenstehender kaum von der gesamten Klasse im Mobbinggeschehen beachtet wird.

Warum sich diese Gruppe moralisch erheblich weniger als andere Außenstehende distanziert und auch kein erhöhtes Hautleitfähigkeitsprofil besitzt, das für Personal Distress sprechen würde, könnte durch eine fehlende Eingebundenheit ins Klassengeschehen erklärbar sein. Dass ihr Stressprofil zu dem der proaktiv agierenden Täter ähnlich ist, muss nicht bedeuten, dass *generell* Außenstehende nicht mit dem Opfer mitfühlen. Ihre nachweisbare räumliche-soziale Distanzierung zur eigenen Klasse könnte dafür sorgen, dass eine Identifikation mit Geschehnissen in der Klasse gehemmt oder gar verhindert wird. Ob diese Distanzierung Resultat der fehlenden breiten Eingebundenheit oder Umgekehrtes der Fall ist, muss offenbleiben, weil dies nur im Längsschnitt beantwortbar wäre.

Eine dritte Qualität von Außenstehendenverhalten charakterisiert diejenigen, die durch beide Außenstehendenitems identifiziert werden. Auf Basis von Querschnittsdaten ist es nicht möglich einzuschätzen, wie stabil diese Verhaltenstendenz ist oder eine dynamische Reaktion auf das Geschehen in der Klasse beschreibt: Sind sie Personen, die zunächst oft räumlich wie psychisch nahe am Geschehen waren (\triangleq *situatives* Item) und aufgrund ihres erhöhten Stresslevels mehr und mehr die Distanz suchen (\triangleq *generelles* Item)? Oder ist es genau umgekehrt? Wenn also eine Distanzierung aus Gründen wie Freundschaftsnetzwerke, räumliche Enge, Neugier, moralische Verbundenheit zum Leidtragenden und so weiter verhindert wird, wird die Aufmerksamkeit auf die Situation des Opfers wahrscheinlicher – erst recht in akuten Mobbingepisoden.

In jedem Fall stehen *situativ/generell* Außenstehende für die Gruppe im Rollenmodell von Christina Salmivalli, die der Reinform eines Außenstehenden entspricht: Nur wenige Mitglieder dieser Gruppe besitzen eine Zweitrolle. Das bedeutet, dass sie von ihren Peers ausschließlich als Außenstehende wahrgenommen werden. Vergleichbar zu den beiden anderen

Außenstehendengruppen besitzen sie keine Gestaltungsmacht, sind allerdings wie alle anderen ins Klassengeschehen eingebunden (vgl. Freundschaftsnetzwerke). Das heißt, sowohl für diese Gruppe, aber auch für die beiden anderen Außenstehendengruppen ist klar festzuhalten, dass sie keinesfalls Außenseiter in ihrer Klasse sind (vgl. Dodge et al., 1982).

Auch wenn die soziale Positionierung der *situativ/generell* Außenstehenden im Klassenverbund oft nur spekulativ erklärt werden kann, so eindeutig liefert sie aufgrund ihrer reduzierten Verhaltensvarianz eine wichtige Erkenntnis: Stress respektive Personal Distress ist immer dann nachweisbar, wenn eine psychisch-räumliche Nähe zum Geschehen von den Peers der Klasse berichtet wird. Denn sowohl *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehende besitzen Stressprofile, die für Personal Distress stehen. Ihre räumlich-psychologische Nähe zum Geschehen wird direkt im Datensatz durch das *situative* Item („Wer steht daneben und tut nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?“) abgebildet. Sobald für Außenstehende eine psychologische Nähe zum Geschehen besteht, trumpft salopp gesprochen das Situative (\triangleq momentan Passierende) das Generelle (\triangleq Einstellungen und Haltungen), wenn es darum geht zu begreifen, aus welchem psychologischen Mechanismus sich das jeweilige Außenstehendenverhalten speist. Anders formuliert diktiert in diesem Moment Personal Distress das beobachtbare Verhalten, weil es zeitlich schneller als andere, denkbare kognitive Prozesse wirkt.

EINE ROLLE ABER DREI WEGE SICH IN DER GRUPPE ZU BEWEGEN

Egal welche (Sub)gruppe der Außenstehenden fokussiert wird, dürfte jede für Beobachter außerhalb der Klasse (z.B. Lehrer oder Eltern) augenscheinlich den anderen Außenstehendengruppen identisch wirken, denn das beobachtbare Nichtstun ist das, was alle Schüler dieser Rolle eint. Ihre in den Daten ableitbare, räumliche Positionierung im (modellhaften) Geschehen, der fehlende, gestalterische Einfluss auf das Klassengefüge (\triangleq Ressourcenkontrolle, wahrgenommene Popularität) und die von außen schwerlich beobachtbare, soziale Vernetzung eröffnen allerdings ein Feld verschiedener Positionierungsmöglichkeiten in der Klasse respektive Gruppe, ohne dass Widersprüche zur generellen Rollencharakteristik entstehen. Dieses Feld differenziert über die soziale Struktur auf Klassenebene hinaus bis in den Bereich von Verhaltensautomatismen hinein (vgl. Personal Distress als aversive, autofokussierte emotionale Reaktion).

Auf funktionaler Ebene kann das in den analysierten Daten abgebildete Wissen der Schüler über ihre Klasse (vgl. Abbildung 19) auf drei Positionierungen reduziert werden: Die erste Position liegt nahe an den Probullies und damit fast im Zentrum des Klassengeschehens. Unter der Voraussetzung, dass Probullyverhalten nicht unumstößlich abgelehnt wird (vgl. Moffitt,

1993), verspricht diese Position ein gewisses aber deutlich reduziertes Maß an Mitgestaltungsmöglichkeiten, sozialen Status und Eingebundenheit innerhalb der Gruppe der „Coolen“ einer Schulklasse.

Die zweite, mittlere Position ist ob ihrer Funktion schwer zuzuordnen. Die *situativ/generell* Außenstehenden belegen einen sozialen Raum einer Gruppe, der nur von wenigen, vornehmlich anderen Außenstehenden, Beachtung oder Aufmerksamkeit erfährt.

Die dritte Positionierung kann durch eine psychologische (\triangleq soziale und emotionale) Abspaltung im aggressiv sozialen Treiben der Klasse charakterisiert werden. Diejenigen Außenstehenden, die sich in diesem Teilraum aufhalten, suggerieren in ihrem Verhaltensprofil auf den ersten Blick eine Nähe zu den Verteidigern. Auf den zweiten Blick wird eine harte Abgrenzung zwischen diesen beiden Primärrollen erkennbar, weil die betreffenden Außenstehenden weder in sozialer Hinsicht (vgl. Freundschaftsnetzwerke und sozialer Status) noch auf Verhaltensebene den Verteidigern ebenbürtig sind. Die oftmals empirisch nachweisbaren, moralischen Parallelen zwischen Verteidigern und Außenstehenden (Whitney & Smith, 1993; Rigby & Slee, 1993; Randall, 1995; Menesini et al., 1997; Boulton et al., 1999) rücken hierbei folglich in den Hintergrund, weil die Voraussetzungen für ein gemeinschaftliches Handeln nicht gegeben sind.

Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse eindrücklich, dass *situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully, die ab und an Assistenten- und/oder vor allem Verstärkerverhalten zeigen, und *generell* Außenstehende, die am ehesten noch leichte Anleihen eines Verteidigers besitzen, die Grenzen des Bewegungsraums der Außenstehenden beschreiben. Nicht diametral entgegengestellt, aber durchaus als Pole zu bezeichnen, beweisen diese beiden Subgruppen, dass Außenstehende weder eine homogene Einheit sind noch als dritte, disjunkte Fraktion neben Verteidigern und Probullies gedacht werden sollten. Denn Außenstehende bewegen sich quer zur hierarchischen Struktur der Klasse „zwischen“ den Probullies und Verteidigern auf einer weniger lauten Ebene. Zwar sind die Grenzen des sozialen Bewegungsraums durch den Machtanspruch der Probullies und die Charakteristik der Verteidiger hart und klar gesetzt. Der resultierende, beschränkte Bewegungsraum bleibt allerdings den Außenstehenden offen, wie sie darin wirken.

VERBINDUNGEN ZU BESTEHENDEN FORSCHUNGSERGEBNISSEN

Replikation und Erweiterungen internationaler Forschung

Die Kohärenz zu bestehenden, wissenschaftlichen Erkenntnissen der Mobbingforschung ist auf vielfacher Ebene gegeben. Es verbleibt aber nicht ausschließlich bei Replikationen, sondern das Wissen wird qua Rollendifferenzierung und Stressprofile erweitert.

Die meisten Schüler mit Rolle „Außenstehender“ charakterisiert, dass sie nichts tun, und ansonsten laut Aussagen ihrer Mitschüler in anderen Verhaltenstendenzen nicht sonderlich auffällig sind. Das heißt, dass sie wahrscheinlich unter dem Radar der Mitschüler agieren. Das oftmals in wissenschaftlichen Arbeiten skizzierte Bild einer lautlosen, in einer Klasse koexistierenden Gruppe (vgl. Gini et al., 2008; Pronk et al., 2013; Salmivalli, 2014) zeigt sich auch in dieser Arbeit; allerdings nicht ausschließlich. Die Erweiterung ist die messbare Bewegung der Außenstehenden innerhalb des Klassengefüges, was sich direkt anhand ihrer Sekundärrollen und durch ihre Positionierung in der Klasse illustrieren lässt. „Lautlos“ kann für circa ein Drittel der Außenstehendengruppe in eine gewisse psychologische Distanzierung übersetzt werden. Die anderen zwei Drittel sind deshalb „still“, weil sie durch Personal Distress wie erstarrt danebenstehen und nichts tun.

Im Einklang mit den Ausführungen von Hawley (1999, 2003) wiederholt sich in den Daten, dass Außenstehende weder gen Mitgestalten in ihrer Peergruppe drängen noch von Ausgeschlossenen ihrer Klasse gesprochen werden kann. Am ehesten könnte der Gruppe der *situativ* Außenstehenden mit Zweitrolle Probully ein Bedürfnis zum Mitgestalten unterstellt werden. Weil aber systematisch von ihren Klassenmitgliedern berichtet wird, dass ein erheblicher Unterschied zu Probullies zu konstatieren ist, passt die Erklärung einer Orientierung an populären Mitgliedern ihrer jeweiligen Klasse besser. Soziale Bewegung innerhalb des Klassenverbundes setzt Kontextsensibilität voraus. Das vorgestellte Spektrum verschiedener Außenstehendentypen beschreibt ein erhebliches Ausmaß in fest gesetzten, sozialen Grenzen. Die oftmals diskutierte Orientierung der Außenstehenden an den Gegebenheiten ihrer Klasse findet daher in Abbildung 19 ihre Übersetzung (vgl. Latané & Darley, 1968; Karakashian et al., 2006; Doehne et al., 2018).

Die präsentierten Analysen replizieren und bestätigen, dass Personal Distress eng mit Inaktivität respektive Außenstehendenverhalten verbunden ist, vorausgesetzt, dass die Außenstehendenrolle nach soziometrischen Kriterien differenziert wird, um die mitschwingende Heterogenität (Komplexität der Rolle) ausreichend präzise gerecht zu werden.

Die Integration der Studienergebnisse der Helfershelferforschung (vgl. im Überblick Eisenberg et al., 2014) ließen bereits im Kapitel „Theoretische Hinführung“ erkennen, dass eine Passung zum Participant Role Approach (Salmivalli et al., 1996) und dessen Definition eines Außenstehenden naheliegt. Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen die Passung.

Die theoretisch abgeleitete aber nicht für alle Außenstehende empirisch nachweisbare Korrelation von moralischer Loslösung (\triangleq Moral Disengagement) und Außenstehendenverhalten (Mazzone et al., 2016) wurde ebenfalls repliziert. Allerdings spielt Moral Disengagement genau dann eine Rolle, wenn Personal Distress (\triangleq Mitleiden) vorgeschaltet ist respektive die Heterogenität der Außenstehendenrolle bedacht wird. Die Analyse der *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehendengruppe beweisen, dass hohe Moral Disengagement Werte innerhalb der Außenstehendenrolle systematisch und bedingt auffindbar sind. Die Erkenntnisse von Mazzone und Kollegen (2016) werden daher erweitert, weil Moral Disengagement zwar nicht für alle, aber für circa Zweidrittel der Außenstehenden gedacht werden muss. In diesem Zusammenhang ist für *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehende denkbar, dass die Umetikettierung von in ihren Augen abzulehnendem Verhalten als eine gelernte/imitierte Taktik (Bandura, 1977) verstanden werden kann, um im Nachgang einer Mobbingepisode automatisiert Gewissensbisse respektive die aversiven Emotionen zu deckeln und in einem möglichst beherrschbaren Rahmen zu halten.

Pronk und Kollegen (2013) berichten, dass sowohl die emotionale Stabilität wie auch die Impulskontrolle mit dem Verhalten Außenstehender positiv korrelieren, was im Hinblick auf Interventions- und Präventionsaspekte als Hemmer für Verteidigerverhalten interpretiert wird. Zusätzlich wird argumentiert, dass ein Mangel an Extraversion dazu führt, dass Außenstehende sich weniger mit anderen Klassenmitgliedern kurzschließen und deren Sinn für Gemeinschaft schmälert. Fügt man diesen Erkenntnissen die Ergebnisse der *generell* Außenstehenden als vordergründige Teilgruppe hinzu, dann scheinen die Big Five Analysen von Pronk und Kollegen (2013) das zu messen, was in Soziometrie und Peerbeobachtungen direkter abgebildet und erklärt werden kann: Die Inaktivität aller Außenstehenden ist durch unterschiedlich ausgestaltete, automatisierte Verhaltensweisen zu erklären, die räumlich-sozial verschiedene Positionierungen in der Klasse erlauben, ohne dabei eindeutig dem Verteidiger- oder Probullylager anhängig zu sein. Dass dies indirekt auch über verwandte Messinstrumente wie etwa Persönlichkeitsmerkmale untersuchbar ist, zeigt sich anhand der mehrschichtigen Verwobenheit von Person (Self-Reports) und (sozialer) Umwelt (Peer-Reports) (vgl. Lewin, 1931). Ohne Ursache und Wirkung beschreiben zu müssen, sind aufgrund der sozialen Strukturierung der verschiedenen Außenstehendengruppen, deren Haltungsmuster gegenüber

Mobbing und Reaktionsschemata gegenüber Bedrohung enge Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt zu sehen, die sich derart gegenseitig beeinflussen, sodass Außenstehende sich in ihrem Verhalten verfestigen.

DIE ROLLE DER AUßENSTEHENDEN IM MOBBINGPROZESS

Nichts tun hat mehr Auswirkungen als gedacht

Betrachtet man zunächst singulär die in dieser Arbeit durchgeführten Hautleitfähigkeitswertanalysen der verschiedenen Mobbingrollen, so müssen einige argumentative Adjustierungen zur bestehenden wissenschaftlichen Diskussion, die sich um die bisher nicht gelungene Aktivierung der Außenstehenden dreht, vorgenommen werden. Die oftmals international in Studien (vgl. Schäfer, 2003; Salmivalli, 2010; Schäfer & von Salisch, 2013) präsentierte Argumentation, dass Außenstehende durch ihr nicht Einschreiten suggerieren, dass das, was passiert, zumindest nicht ablehnungsbedürftig ist (\triangleq Verstärkung des Probullyverhaltens in Mobbingepisoden), beschreibt einerseits unstrittig die Problematik am Außenstehendenverhalten, wenn man das Wohl aller respektive des Opfers in den Fokus nimmt. Andererseits war und ist die Frage dahinter, warum Außenstehende nicht helfend agieren, weiterhin die treibende Kraft der Forschung.

Eine der bisweilen populärsten Begründungen basiert auf den Ausführungen Hazlers (1996a, 1996b), die vielfach in Diskussionen wieder aufgenommen wurden (vgl. z.B. O'Connell et al., 1999; Hawkins et al., 2001; Gini et al., 2008; Salmivalli, 2014; Shultz et al., 2014). Es handelt sich um eine Verkettung verschiedener psychologischer Erklärungsmuster, die stark mit fehlenden Fähig- oder Fertigkeiten sowie dem Konstrukt „Angst“ jongliert. Die in dieser Arbeit experimentell durchleuchteten Stressprofile der Mobbingrollen weisen allerdings darauf hin, dass alle dahinterstehenden Verhaltensmuster einer Mobbingepisode eint, dass sie nicht durch Handeln (\triangleq bewusster Einsatz von Fertigkeiten) oder Angst erklärbar sind. Das Agieren der Probullies könnte im Kontrast auch durch ein strategisch geplantes Handeln bestimmt sein. Für Verteidiger käme alternativ ein wohlüberlegtes Handeln in Frage.

Im Gegenteil: Die analysierten Stressprofile (vgl. Kapitel „Ergebnisse“), die maximal in Teilen spekulativ Angst suggerieren, der fehlende statistische Unterschied in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme über alle Mobbingrollen hinweg sowie die bestehenden Erkenntnisse der Wissenschaft zur Rolle der Verteidiger wie Probullies zeichnen zusammengenommen ein anderes Bild. Anstelle fehlender Fähig- und Fertigkeiten oder des Konstrukts „Angst“ rücken Automatismen respektive etablierte/sozialisierte Verhaltensmuster ins Zentrum. Dieses

Konzept verschiedener Verhaltensschemata ist dabei so aufeinander abgestimmt, dass alle Beteiligten bis auf eine Person ($\hat{=}$ Opfer) mehr oder weniger unbeschadet partizipieren und räumlich wie sozial verschiedene Positionierungen einnehmen, die alle selbstgewählt sind. Das bedeutet, dass weder Probullies noch Verteidiger oder Außenstehende in einer Mobbingepisode kalkuliert/bewusst agieren und schnell geplant adjustieren. Sekundenschnell eintretende Verhaltensweisen, die elaboriertes Erfahrungswissen abbilden (vgl. Lewin, 1931; Skinner, 1938; Skinner, 1966; Bandura, 1977; Bandura, 1979), beschreiben, was im täglichen Mit- und Gegeneinander respektive in einer Mobbingepisode passiert. Das jeweilige Verhalten wird zusätzlich aufgrund der Beschaffenheit des Kontextes ($\hat{=}$ Rahmenbedingungen und umgebende Gruppe) gefördert und/oder richtet sich stark an dem aus, was zeitgleich akut in der Gruppe passiert oder nicht eintritt (vgl. Moffitt, 1993; Hawley, 1999; Eisenberg et al., 2014).

Das bedeutet für Probullies wie Antibullies, dass die Reaktion der anderen viel maßgeblicher ist, als das Gewähr werden der eigenen Position oder Lage (vgl. Latané & Darley, 1970; Moffitt, 1993; Hawley, 1999; Eisenberg et al., 2014). Stellt man Probully- und Verteidigerverhalten dem der Außenstehenden gegenüber, so zeigen sich klare Unterschiede in der Erklärung des jeweiligen Verhaltensschemas:

Wer verhält sich wie? Die ersten Momente einer Mobbingepisode

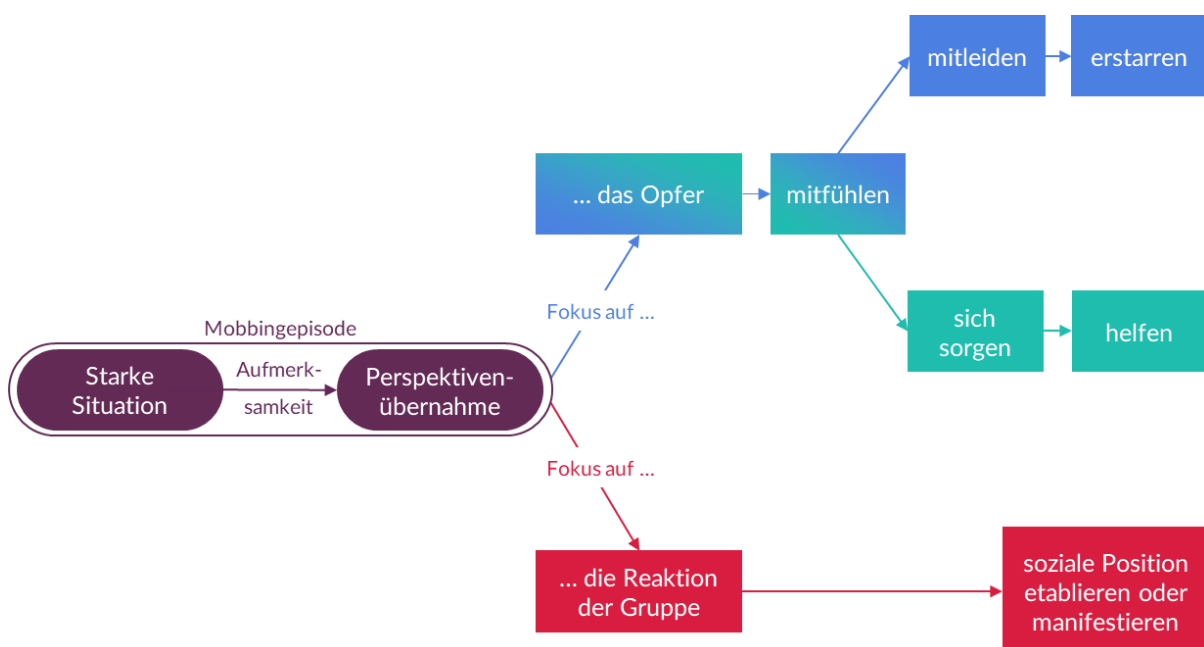


Abbildung 20: Die Rolle der Außenstehenden und des Personal Distress in einer Mobbingepisode

Da sich die Bedeutung von Aggression durch den Täter als Normgeber oder noch basaler und allgegenwärtig durch die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz verändert (Moffitt, 1993; Hawley, 1999), sind die Deutungs- und Verständnisräume im Vergleich zur Kindheit oder dem Erwachsenenalter verschoben. Weil bei Mobbing soziale Normen gebrochen werden und Aggression für alle sichtbar ausgeübt wird, ist eine Mobbingepisode eine psychologisch sehr laute (starke) Situation für alle Klassenmitglieder (Krueger, 2009). Das heißt, sie ist ein Moment, der massiv die Aufmerksamkeit aller Schüler auf dasselbe Ereignis bindet. Aus diesem Grund wirken Gruppenprozesse unter wechselseitigem Einfluss auf ein und dasselbe Geschehen.

Die analysierten Daten lassen keinen Unterschied in der Perspektivenübernahme zwischen Probullies, Verteidiger und Außenstehenden erkennen. Das heißt, dass alle Schüler einer Klasse ungefähr gleich gut darin sind, in der Mimik und Gestik anderer zu lesen, wie es der betroffenen Person momentan ergeht respektive ergehen muss. Diese rein kognitive Fähigkeit kann allerdings auf verschiedene Arten verwendet werden.

Probullies nutzen diese, um zu validieren, ob die Reaktion der Gruppe wie gewünscht ausfällt. Beteiligt sich die Mehrheit oder hält alternativ die Füße still, erlaubt also qua Nichts tun oder gar Mitmachen, was gerade passiert, so wird für jeden in der Klasse automatisch ersichtlich, dass den Initiatoren Dominanz zugeschrieben wird. Die Klasse lässt mehrheitlich gewähren oder unterstützt sichtbar für alle, sodass indirekt wie direkt bestätigt wird, dass das Agieren der Probullies akzeptabel ist. Dadurch wird die begehrte, aber begrenzte Ressource „Dominanz“ (Moffitt, 1993; Hawley, 1999), das heißt eine mächtige soziale Position initiiert oder bei bestehendem Mobbingssystem immer wieder manifestiert (vgl. Schäfer, 2013). Ist das der Grund, weshalb Probullies sich nicht quantitativ durch erhöhte Hautleitwertprofile auszeichnen?

Eine erste Verbindung kann zu Eisenberg und Kollegen (2014) gezogen werden, weil dominant-aggressiv agierende Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu Verteidigern oder Außenstehenden negative Empathie- respektive Sympathiewerte zeigen (Cohen & Strayer, 1996; Warden & Mackinnon, 2003; Strayer & Roberts, 2004; Gini et al., 2007; Jolliffe & Farrington, 2011; Barchia & Bussey, 2011). Ein weiteres Argument liefern Sutton und Kollegen (1999), die Probullies respektive vor allem Tätern eine zu Verteidigern vergleichbare, hohe soziale Kognition nachweisen. Die daraus resultierende Argumentation spricht Probullies in Mobbingepisoden ein geschicktes Vorgehen zu, was wiederum bedeutet, dass Dominanzaffine ihren Fokus auf die restliche Gruppe und nicht auf das Opfer richten.

Alle anderen, Verteidiger wie Außenstehende, fokussieren qua Perspektivenübernahme hingegen das Opfer. Dies erlaubt es ihnen nachzuvollziehen, wie es dem Opfer ergeht, das heißt sie fühlen mit. Angelehnt an die Erklärungen von Eisenberg und Kollegen (2014) bedeutet Mitfühlen nicht, dass es nur *einen* nachgeschalteten, kognitiv-emotionalen Prozess gibt, sondern *mehrere* Prozesse zu denken sind: Verteidiger reagieren automatisiert, induziert durch die Einsicht in das Leid des Opfers, um sich um dessen Zustand zu sorgen. Sie reagieren „sympathisch“ (Batson, 1991; Eisenberg, 1986; Eisenberg et al., 2014; Kienbaum et al., 2018). Sich zu sorgen impliziert den Willen, dass sich der momentane Zustand des Opfers zum Besseren hin ändert. Das Verb „helfen“ ist ein Synonym dessen. Impulsiv wird eingeschritten, um durch eigenes Intervenieren, Trösten oder Hilfe holen eine Verbesserung herbeizuführen (vgl. z.B. Pronk et al., 2013). Hierfür ist wiederum eine gewisse Aktivierungsenergie respektive Arousal notwendig (\triangleq mittleres Erregungsniveau nach dem Yerkes-Dodson-Gesetz; Yerkes & Dodson, 1908), was im Stressprofil der Verteidiger (vgl. Kapitel „Ergebnisse“) in Form von leicht erhöhten Hautleitwerten erkennbar wird.

Die Hautleitwertprofile der verschiedenen Außenstehendengruppen heben sich mitunter deutlich ab: Einerseits führt die psychologische Distanzierung der *generell* Außenstehenden zu keinem Personal Distress, was erklärt, warum nicht alle Außenstehenden ein erhöhtes Stresslevel besitzen. Andererseits steigern sich die *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehenden aufgrund ihrer situativen Eingebundenheit zu einem Mitleiden, initiiert durch die Perspektivenübernahme und das Mitfühlen. Von außen betrachtet führt dies zu einem Erstarren, weil das Bewältigen des eigenen aversiven emotionalen Zustandes (autofokussiert) alle kognitiven Ressourcen bindet (vgl. Bischof-Köhler, 2009; Eisenberg et al., 2014). Während Verteidiger und Probullies ihren Erfolg oder Misserfolg im Nachgang eigenständig reflektieren können, sind Außenstehende, die mitleiden, derart gestresst, dass alle kognitiven Ressourcen zur Stressbewältigung eingesetzt werden.

Auf der Verhaltensebene kann für Probullies die instrumentelle und für Verteidiger teilweise zusätzlich die operante Konditionierung gedacht werden. Für Außenstehende, die unter Personal Distress stehen, muss den bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen folgend überwiegend operante Konditionierung als Erklärungsmuster verwendet werden (vgl. z.B. Batson et al., 1989; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2014). Wegdrehen, räumliche Distanz aufbauen und eine nachgeschaltete moralische Umetikettierung des Erlebten (\triangleq Moral Disengagement) führen effektiv zu einer sofortigen Verbesserung der eigenen Befindlichkeit (\triangleq positive Verstärkung). Das heißt, dass durch automatisierte Verhaltensschemata eine Deckelung oder Bewältigung des eigenen, stressigen Mitleidens sichergestellt wird.

Der zugrunde liegenden Lerntheorie folgend bedeutet dies in letzter Konsequenz, dass „empathisches“ Außenstehendenverhalten sich schnell ohne Bewusstwerdung dessen als mögliche Bewältigungsstrategie hochemotionaler Situationen ähnlicher Art festsetzt und wieder gezeigt wird (vgl. Skinner, 1938; Skinner, 1966).

Außenstehendenverhalten ist daher nicht auf Basis von fehlenden Fähig- und Fertigkeiten erklärbar und auch das Konstrukt Angst passt nicht zum Befundmuster dieser Arbeit. Der autofokussierende, aversive Charakter von Personal Distress in Form einer emotionalen Überreizung erklärt hingegen die beobachtbare, unterstellte „Teilnahmslosigkeit“ der Außenstehenden widerspruchsfrei.

DIE KOMPLEXE WIRKWEISE DES NICHTS TUNS

Die in Abbildung 20 modellhafte, datengestützte Beschreibung der ersten Minute einer Mobbingepisode illustriert individuumszentriert verschiedene Perspektiven⁶ respektive Verhaltenstendenzen. Alle Klassenmitglieder orientieren sich hierbei aneinander. Jeder beobachtet die Mitschülerreaktionen, was in Wechselwirkung mit individuellem Denken und Agieren Probully-, Verteidiger- oder Außenstehendenverhalten formt.

Beobachten bedeutet in diesem Zusammenhang nicht, dass jeder Schüler jeden Mitschüler wahrnimmt. Die Aufmerksamkeit beschränkt sich selektiv auf gewisse Bereiche der Klasse. Welchen Einfluss die verschiedenen Außenstehendengruppen diesbezüglich haben, lässt sich im Rückgriff auf die durchgeführten, linearen Regressionen beantworten: *Situativ* Außenstehende verkörpern aufgrund ihrer oftmals von Mitschülern berichteten Zweitrolle „Probully“ ein gewisses Aggressionspotenzial. Weil Aggression als Aufmerksamkeitsbinder funktioniert, ist wiederum erklärbar, warum sie von allen Peers der Klasse in etwa zu gleichen Teilen wahrgenommen werden. Das bedeutet, dass ihr Agieren oder ihre Inaktivität Einfluss auf die Situationsinterpretation aller Klassenmitglieder haben kann.

Verteidiger, die zumeist stark in eine Mobbingepisode (räumlich) eingewoben sind, fokussieren vor allem diejenigen, die sowohl *situativ* wie *generell* klassifiziert werden können. Womöglich ahnend oder wissend, dass die anderen *situativ* Außenstehenden aufgrund ihres (sekundären) Probullyverhaltens keine Unterstützung sein können, werden Erwartungen an diejenigen gestellt, die räumlich sichtbar Teil der Mobbingepisode sind und keinerlei Probullyes ähnelnden Verhaltenstendenzen zeigen. Eine engere soziale Verknüpfung, etwa in Form von

⁶ Bedrohung als Mittel zum Zweck (\triangleq instrumentelle Konditionierung), Sorgen und Helfen (\triangleq instrumentelle respektive operante Konditionierung) sowie Mitleiden und Verlassen der sozialen Situation (\triangleq operante Konditionierung)

Freundschaften, ist dabei keine Notwendigkeit. Dass *situativ/generell* Außenstehende trotz ihrer zu Verteidigern vergleichbaren moralischen Haltung nicht einschreiten, wie erstarrt danebenstehen und nichts tun, dürfte die Erwartung der Verteidiger, irgendeine Unterstützung in den eigenen Handlungen zu erfahren, erschüttern. Beschreibt dies eine tiefgreifende Fragmentierung des Antibullylagers, die dazu führt, dass die mobbingablehnende Mehrheit einer Klasse nicht effektiv sein kann?

Generell Außenstehende werden wiederum primär von anderen Außenstehenden und den Probullies ihrer Klasse wahrgenommen. Probullies dürften deshalb zur Aufklärung der *generell* Außenstehenden beitragen, weil diese Gruppe durch ihre stark selektive, soziale Vernetzung respektive (räumliche) Abwesenheit in Mobbingepisoden signalisieren, dass von diesen Gruppenmitgliedern keine Gegenwehr zu erwarten und daher eine indirekte Akzeptanz des Schikanierens sicher anzunehmen ist. Und dies, obwohl sie vermehrt die Zweitrolle Verteidiger von Teilen ihrer Klasse zugesprochen bekommen.

Simultan dürfte die starke Vernetzung der *generell* Außenstehenden unter ihresgleichen und die Interpretation, sich ihrer Klasse nicht zugehörig zu fühlen, ebenso erklären, warum andere Außenstehende ebenfalls diese Gruppe wahrnehmen: Unabhängig von Mobbingepisoden erlaubt vor allem die Mitgliedschaft in einem Freundschaftsnetzwerk einen differenzierteren, präziseren Einblick in die Verhaltensmuster des jeweiligen Mitschülers, während Schüler ohne engere Anbindung diese womöglich kaum wahrnehmen (können). Da *generell* Außenstehende stark untereinander respektive mit anderen Außenstehenden Freundschaften pflegen, dürfte nachvollziehbar sein, warum Außenstehende auf gleicher Ebene zu den Probullies *generell* Außenstehende in ihrer Rolle primär wahrnehmen. Schlussendlich beweist die gerechnete Regression, dass Außenstehende, repräsentiert durch ihre Nominierungen im Participant Role Questionnaire, am ehesten *generell* Außenstehende erkennen (können), das heißt entscheidend dazu beitragen, diese Schüler in ihrer Rolle zu identifizieren. Bedeutet dies, dass das Antibullylager nicht nur in zwei, sondern in mehrere Lager zerfällt oder zerfallen kann?

DIE PROBLEMATISCHE FRAGMENTIERUNG DER ANTIBULLIES

Fügt man die in dieser Arbeit bewiesene und diskutierte Heterogenität der Außenstehendenrolle hinzu, ergibt sich eine Problematik, die bisher in wissenschaftlichen Diskussionen wenig Beachtung fand: Die Fragmentierung innerhalb der Antibullygruppe ist mit ziemlicher Sicherheit mehrspaltig und trennt nicht nur Verteidiger von Außenstehenden in erheblichem Maß. Auch innerhalb der Außenstehenden kann nicht von einem sozialen Zusammenhalt gesprochen werden.

Das bedeutet, dass auf der einen Seite circa 30 Prozent einer Klasse weitgehend durch Dominanz- und Aggressionsaffinität an einem Strang ziehen. Probullies agieren koordiniert, weil ein gemeinsames Ziel in Form des Dominanzgewinns und -erhalts existiert. Den Probullies stehen 60 Prozent Antibullies gegenüber, allerdings in keinem Fall als geschlossene, verschworene Einheit. Die eine Hälfte der Antibullies sind Verteidiger, die andere die Außenstehenden. Während man bei Verteidigern noch am ehesten von einer Einheit qua Homogenität ausgehen könnte, splitten sich die Außenstehenden in voneinander qualitativ getrennte Gruppen auf. Keine dieser resultierenden Gruppen zeigt in einem ausreichenden Maß Verteidigerverhalten und/oder ist mit Verteidigern derart vernetzt respektive wird von diesen geschätzt, dass eine Einheit denkbar ist. Ein Drittel aller Außenstehenden unterstützt sogar ab und an die Aktionen der Probullies.

Dass all dies wiederum von den Probullies wahrgenommen wird und durch *situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully sogar eine direkte Bestätigung erfährt, ist aufgrund der durchgeführten Analysen und der Nominierungsmuster der Probullies hochwahrscheinlich. Das heißt, dass die für alle Mitschüler beobachtbare Heterogenität der Außenstehenden die dominante Position der Probullies zementiert, weil keine für alle Mitschüler visible Mehrheit gegen Mobbing existiert.

Besteht deshalb die Gefahr, dass diese Außenstehenden kurz davorstehen, ebenfalls Probullies zu werden? Ihre soziale Nähe zu den Probullies in Form von Like-Most Nominierungen respektive Freundschaften sowie der veränderten Bedeutung der Aggression während der Adoleszenz (Moffitt, 1993) sprechen dafür. Weil Mobbing als Taktik der kleinen Nadelstiche funktioniert (Rivers & Smith, 1994; Alsaker & Brunner, 1999; Smith & Brain, 2000) und Aggression in der Pubertät gangbarer ist, können die Aktionen der Probullies als weniger ablehnungsbedürftig erscheinen. Das bedeutet, dass die Grenze zwischen der Primärrolle „Außenstehender“ ($\hat{=}$ Mobbing wird abgelehnt) und Sekundärrolle „Assistent oder Verstärker“ ($\hat{=}$ Mobbing wird verstärkt und verursacht) langsam verschwimmt. Was zuvor in der Kindheit klar Ablehnung fand, kann für den Zeitraum der Pubertät mehr und mehr auch in den Augen von *situativ* Außenstehenden mit Zweitrolle Probully gangbar werden.

Dagegen sprechen die erhöhten Stresslevel sowie das erhöhte Moral Disengagement. Beides steht dafür, dass eine Sensibilität gegenüber moralisch-ethischen Normen besteht und die grundsätzliche Antibullyhaltung immer noch für *situativ* Außenstehende gedacht werden muss. Die Versuchung qua Peerorientierung zu den Gewinnern gehören zu wollen, wenn die Normen in der Klasse von den Probullies diktiert werden, ist schwer gegen sozialisierte

Verhaltensweisen, die dem Personal Distress einbeschrieben sind, aufzuwiegen. Überwiegen individuelle Überzeugungen und Haltungen, dann wäre davon auszugehen, dass die hinter Personal Distress versteckte, ablehnende Haltung gegenüber Mobbing sich durchsetzt. Ist das Bedürfnis der Zugehörigkeit zu den „Coolen“ (\cong soziale Anpassung) wesentlicher, dann muss davon ausgegangen werden, dass *situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully langfristig in das Lager der Probullies sukzessive abwandern. Auch aufgrund dieser schwierigen Abwägung aber der gleichzeitig festzustellenden Stressprofile und erhöhten Moral Disengagement Werte wird im vorgestellten Spektrum verschiedener Außenstehendentypen (vgl. Abbildung 19) von einer harten Abgrenzung zwischen *situativ* Außenstehenden mit Zweitrolle Probully und den Probullies ausgegangen.

Sicher kann für die *generell* Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger gesagt werden, dass die Hoffnung aus dieser Gruppe echte Verteidiger zu formen, nicht erfüllt werden kann. Eine direkte Anbindung an Verteidiger in Form von Freundschaften existiert nicht. Die Vernetzung innerhalb der Klasse ist sehr selektiv. Zusätzlich gesteht die jeweilige Klasse diesen Personen weder Gestaltungsmacht noch Aufmerksamkeit in dem Maß zu, dass eine proaktive Assistenz für die Verteidiger gelingen kann. Eher ist davon auszugehen, dass es kaum Argumente gibt, die diese Schüler gegen deren Erfahrungswissen arbeitend davon überzeugen, ihre durchaus exklusive und komfortable Position aufzugeben. Komfortabel ist sie deshalb, weil sie einerseits eine gewisse Eingebundenheit garantiert und andererseits gleichzeitig keinerlei Stress in Mobbingepisoden oder gar Gewissensbisse, repräsentiert durch höhere Moral Disengagement Werte, nach sich zieht. Da alle Außenstehenden allgemein kein ausgeprägtes Dominanzstreben vorweisen (vgl. auch Hawley, 2003), ist davon auszugehen, dass sich *generell* Außenstehende mit den Gegebenheiten ihrer Klasse arrangieren. Allein deshalb ist eine von außen forcierte, soziale Verschmelzung mit Verteidigern schwerlich möglich. Weil sich zusätzlich die Stressprofile zwischen Täter und *generell* Außenstehenden (mit Zweitrolle Verteidiger) kaum voneinander qualitativ unterscheiden, ist die interventive/präventive Idee einer Aktivierung dieser Außenstehenden über die Emotion auch nicht zielführend.

DAS PROBLEM „PERSONAL DISTRESS“

Die in dieser Arbeit durchgeführten Personal Distress Analysen sind eine schlechte Nachricht für bestehende interventive wie präventive Sichtweisen auf Mobbing. Da Personal Distress zu einem beträchtlichen Teil erlernt ist, kann es ebenso wieder abtrainiert werden.

Despite some genetic transmission of empathy, it is likely that environmental factors, including interactions with caregivers, can either promote or inhibit the development of sympathy and personal distress. Parents' socialization practices often may partly reflect parents' genetic makeup, which is passed on to offspring and may affect children's capacity for empathy, but some empathy-related behavior is likely learned.

- Eisenberg et al., 2014, S.194

Die Systematik des psychologischen Konstrukts Personal Distress impliziert allerdings langwierige Lernprozesse, beeinflusst oder mitgestaltet durch das Elternhaus, Lehrer, Erzieher und Peers (Waters et al., 1986; Trommsdorff, 1991; Staub, 1992; Robinson et al., 1994; Laible et al., 2000; Zhou et al., 2002; Donohue et al., 2003). Schule ist zwar in der Adoleszenz ein zentraler Begegnungsraum, allerdings kann Schule als System nicht derart persistent und konsistent agieren, um über Jahre gelerntes, automatisiertes und empathisches Außenstehendenverhalten (\triangleq Mitleidende) in sympathisches Verteidigerverhalten (\triangleq Helfende) umzuwandeln. Die Einflussmöglichkeiten des Elternhauses, der Peers, der Lehrer und Erzieher innerhalb wie außerhalb der Schule (z.B. Vereine) müssten aber widerspruchsfrei und engmaschig aufeinander bezogen sein, damit der jeweilige Schüler persistent darin geschult wird, Emotionen selbstständig regulieren zu können.

Und trotzdem: Aufgrund der verstärkenden Eigenschaft für Probullyverhalten und der zugleich eintretenden Schädigung des Opfers, das in diesem Geschacher um Dominanz Kollateralschaden einer Spielform von Aggression auf Gruppenebene ist, ist Außenstehendenverhalten aus präventiver wie interventiver Sicht eine konstant beteiligte Wirkgröße im Prozess. Die Förderung der Empathie, des moralischen Denkens oder der Selbsteffizienz stellten sich weder präventiv noch interventiv als nachhaltig effektiv zur Aktivierung der Außenstehenden heraus (vgl. Kapitel „Theoretische Hinführung“). Suggestieren die Analysen dieser Arbeit also, dass eine Individualfokussierung zwangsläufig ineffektiv bleiben muss, weil Mobbing als Gruppenphänomen bedeutet, dass das Individuum als Teil der Gruppe erreicht werden muss?

IMPLIKATIONEN FÜR PRÄVENTION UND INTERVENTION

Wie kann ein verfestigtes Mobbingssystem aufgebrochen werden?

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass Außenstehende keine homogene Gruppe sind, die ängstlich in der Klasse agiert. Die bestätigte Heterogenität liefert zusammen mit den Ergebnissen der Hautleitfähigkeitsmessungen Erklärungsansätze, warum beispielsweise die Evaluation des finnischen Anti-Mobbing-Programms „Kiusaamista Vastaan“ (KiVa) sehr geringe Effektstärken (Cohens $d \leq .08$) hinsichtlich der Aktivierung der Außenstehenden ermitteln konnte (Kärnä et al., 2011). Weil zugleich beobachtbare Inaktivität alle Außenstehendengruppen eint, hat das dazu verleitet, eine Homogenität axiomatisch (\cong keines Beweises bedürftig) vorzusetzen. Wenn zusätzlich fehlende Selbsteffizienz oder gar Angst zur Erklärung von Außenstehendenverhalten angehängt wurde, dann ist angesichts der hier diskutierten Ergebnisse nicht verwunderlich, warum die wissenschaftlichen Analysen von Kärnä und Kollegen (2011) oder auch die Metaanalysen für verschiedene Interventions- oder Präventionsprogramme von Polanin und Kollegen (2012) keine überzeugenden Daten für eine gelungene Empathie-Erhöhung (Hedges' $g = .05$) oder eine Verhaltensveränderung (Hedges' $g = .20$) finden konnten.

Statistische, das heißt über mehrere Erfahrungsmomente hinweg generalisierende Messinstrumente (Participant Role Questionnaire und Soziometrie) fokussieren die Maschinerie „Mobbing“. Das dadurch gewonnene Wissen wurde beispielsweise im KiVa-Präventionsprogramm umfassend implementiert. Allerdings sprechen die Informationen der Schüler, die sich in den Daten verbergen, im Einklang mit der Helferforschung dafür, dass für Intervention und Prävention prozesshaftes Wissen benötigt wird.

Die vorgestellten Ergebnisse kreieren ein Ausrufezeichen hinsichtlich der mehrfach zitierten Aussagen, die Empathie als wesentlich erachten, um Außenstehende zu aktivieren. Die Annahme ist, dass diese notwendig wäre, um Perspektivenübernahme zu initiieren und damit das Leiden des Opfers in den Köpfen der Außenstehenden plastischer/nachvollziehbar werden zu lassen (Gini et al., 2007; Gini et al., 2008; Nickerson et al., 2008). Zum einen konnten in dieser Arbeit keine Unterschiede in der Perspektivenübernahme nachgewiesen werden. Zum anderen könnten derartige Maßnahmen das Verhaltensmuster gestresster Außenstehender zusätzlich verfestigen: In Mobbingepisoden empathisch Reagierende (Mitleidende) anzuleiten, das Leid des Opfers stärker zu verbildlichen, könnte dazu führen, dass sich diese Personen mehr und mehr in ein zu starkes Mitfühlen hineinsteigern, was wiederum Personal Distress provoziert. Angstbewältigungsmaßnahmen oder das Fördern der Selbstwirksamkeit (Kärnä et

al., 2011), die mehrfach aus den Ausführungen von Hazler (1996a, 1996b) abgeleitet wurden, sind ebenfalls nicht zielführend, weil Personal Distress *nicht die Angst vor etwas* beschreibt. Im Gegenteil handelt es sich hierbei um eine emotionale Überreizung durch eine empathische Reaktion, die die betroffene Person als Helfer aufgrund der Auseinandersetzung mit dem momentan Passierenden „außer Gefecht“ (autofokussierender Charakter) setzt. Das aber heißt, dass unter Personal Distress stehende Personen sich nicht selbst bedroht fühlen (Hoffman, 2000; Eisenberg et al., 2006; Bischof-Köhler, 2009), sondern mitleiden. Ein Hinsehen findet statt, mündet allerdings aufgrund erlernter Automatismen nicht in einem pro Opfer gewünschten Verhalten, sondern in einem Erstarren. Die Tatsache, dass alle Schüler einer Klasse unabhängig ihrer Primärrolle gleich gut die Perspektive anderer übernehmen können, provoziert zusätzlich die Frage, warum eine Empathieförderung überhaupt weitreichende Auswirkungen auf die Klassendynamik haben sollte.

Kann man Außenstehende überhaupt von außen nachhaltig ansprechen? Auf moralischer, erzieherischer Ebene wohl nicht. Die Tatsache, dass alle Außenstehendengruppen keine Außenseiter sind, lässt darauf schließen, dass Appelle, das „eigene Gesicht verlieren zu können“, wenig erfolgsversprechend sind, weil keine (Sub)gruppe der Außenstehenden in irgendeiner Art und Weise befürchten müsste, von den Peers tatsächlich abgelehnt zu werden. Die einen erhalten Zuspruch und Anerkennung von den Probullies. Die anderen sind derart untereinander vernetzt, dass eine Koexistenz zu den Kerngruppen des Participant Role Approach (\triangleq Probullies und Verteidiger) innerhalb der eigenen Klasse problemlos möglich ist. Das bedeutet, dass kein Außenstehender wegen seiner Verhaltenstendenz befürchten muss, aus den Reihen seiner Mitschüler ausgeschlossen zu werden.

Die Analysen dieser Arbeit belegen eindrücklich, dass Außenstehende nicht nur quer zur Machtstruktur innerhalb der Klasse liegen, sondern sich auch darin bewegen können. Es gibt Optionen, wie man sich in der eigenen Schulklasse positionieren kann. Arrangiert man sich ein Stück weit mit den Gegebenheiten, was in der Pubertät aufgrund der veränderten Bedeutung von Aggression ohnehin Unterstützung erfährt (Moffitt, 1993), so ergibt sich eine erste Möglichkeit, sich dem Spannungsfeld der Entwicklungsaufgabe „Individualentwicklung versus soziale Anpassung“ schnell zu entziehen. Unreflektiert kann einem Modell oder Vorschlag qua Peerorientierung gefolgt werden, der im unmittelbaren Kontext (\triangleq Peers) beobachtbar ist (vgl. z.B. Bandura, 1977; Bandura, 1979; Moffitt, 1993; Hawley, 1999). Und auch wenn man die Zustände in der eigenen Klasse als Außenstehender persönlich ablehnt, so besteht leicht die Möglichkeit, sich räumlich und psychologisch aus allem herauszuhalten. Das, was in der Klasse passiert, kann nicht länger als Trigger fungieren, um eine wünschenswerte Auseinandersetzung

mit dem Spannungsfeld „Individualentwicklung versus soziale Anpassung“ zu initiieren. Das bedeutet, dass ein alltägliches Abwägen, wann die eigenen Überzeugungen in der Gruppe gezeigt werden sollten (\cong Individualentwicklung) und wann ein Mitlaufen unproblematisch ist (\cong soziale Anpassung), nicht systematisch durch die Geschehnisse in der Klasse provoziert wird.

Wenn aber die beste Prävention oder Intervention aus der Klasse kommt (Polanin et al., 2012), dann wäre dies die einzuschlagende Richtung:

- Die Spaltung, die sich in der Heterogenität der Außenstehendenrolle sowie der eher losen Vernetzung zwischen Verteidigern und den verschiedenen Außenstehendengruppen spiegelt, muss deutlich geschwächt werden. Ansonsten ist davon auszugehen, dass die analysierte Gemengelage langfristig eine Mobbing förderliche Lagerbildung verursacht.
- Falsche Annahmen (wechselseitige Missverständnisse) über das, was man beobachtet hat, sollten ausgeräumt werden, um die Aktivierung der Außenstehenden *vermittelt* durch Verteidiger anzustreben. Zwar können unter Personal Distress stehende Personen nicht in Eigeninitiative agieren, reagieren allerdings auf Aufforderungen und helfen anschließend angeleitet (vgl. z.B. Eisenberg et al., 2014).
- Peerorientierung und soziales Nachahmen könnten dann nachgeschaltet pro Antibullyhaltungen wirken, wenn in der Klasse sichtbar wird, dass a) eine Mehrheit gegen Mobbing existiert und diese sich b) immer besser koordiniert, sodass c) für alle visibel wird, dass diejenigen am ehesten langfristig in der Klasse Dominanz erhalten, die vorwiegend prosozial und nicht machiavellistisch (vgl. Hawley, 2003) agieren.
- Im optimalen Fall müssten Schüler dafür sensibilisiert sein, das Spannungsfeld von Individualentwicklung und sozialer Anpassung nicht nur auszuhalten, sondern eigenständig miteinander und füreinander auszugestalten, indem sie ihre Überzeugungen und Wünsche für alle anderen Gruppenmitglieder hörbar äußern lernen und zur Not auch sichtbar verteidigen.

Kurzum: Das Konzept des „Whole School Approach“ ist weiterhin Ziel präventiver Arbeit, weil die Komplexität innerhalb und außerhalb der betreffenden Klasse zu respektieren ist, um dort, wo Mobbing förderliche Wechselwirkungen empirisch identifiziert sind, Gegenmaßnahmen zum Wohl aller einzuleiten. Da Mobbing⁷ vor allem in hierarchischen Systemen beobachtbar ist, wo in nicht frei gewählten Gruppen durch Schulpflicht sowie administrative Strukturen ein Verlassen erschwert ist und wo Normen der jeweils höheren Ebene als Modell für

⁷ Instrumentalisierung Einzelner zur Demonstration von Dominanz in einer Gruppe

darunterliegende Ebenen fungieren (vgl. Bandura & Walters, 1963), muss „Klasse“ zusätzlich konzeptionell in ihrer Einbindung im Gefüge der Schule gesehen werden. Weil pluralistische Ignoranz oder Verantwortungsdiffusion (Latané & Darley, 1968; Darley & Latané, 1968; Neumann, et al., 2001), die wie Personal Distress (vgl. Eisenberg et al., 2014) Helferverhalten entgegenwirken, auch durch Rahmenbedingungen wie Leistungsorientierung (DeRosier et al., 1994) oder Hierarchie (Schäfer, 2003) gefördert werden können, muss sowohl auf Mikroebene (Schüler-Schüler-Interaktion), wie auch auf Mesoebene (Lehrer-Schüler-Interaktion) als auch auf Makroebene (Schulleitung-Lehrer-Interaktion) der beschriebenen Logik konsistent (\cong widerspruchsfrei) und persistent (\cong fortlaufend) gefolgt werden (Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1997; Smith et al., 2004).

SCHWÄCHEN UND STÄRKEN DER ANALYSEN

In welchen (empirischen) Grenzen bewegt sich diese Arbeit?

Die Analysen dieser Arbeit stützen sich auf eine Außenstehendenskala, die (nur) aus zwei Items besteht. Aus statistischer Perspektive ist dies problematisch, weil eine geringe Inhaltsvalidität, weniger Unterscheidungspunkte (Sensitivität) und die reduzierte, interne Konsistenzverlässigkeit (Reliabilität) wahrscheinlich(er) wird. Eine Erweiterung durch die Konstruktion zusätzlicher Items wäre optimal, um mehrdimensional, das heißt präziser Außenstehendenverhalten zu messen und statistisch solider identifizieren zu können.

Diesem Einwand kann entgegnet werden, dass es grundsätzlich schwierig ist, Schüler, deren Verhalten sich dadurch auszeichnet, nicht aktiv im Gruppengeschehen aufzufallen, direkt per Fragebogen zu identifizieren. Nichts tun mehrdimensional in sich nicht wiederholenden Items abzubilden, ist eine zusätzliche Hürde. Die Wissenschaft beweist die Schwierigkeit nicht nur in Form der stark fluktuierenden, internen Konsistenzniveaus, sondern ebenso in den dahinterstehenden, variierenden Itemanzahlen und dem teilweise festzustellenden, wiederholenden Charakter in der Itemkonstruktion.

Wie ist dann die vorliegende Identifikation der verschiedenen Außenstehendengruppen zu bewerten? Schließlich fußen zwei der drei definierten Gruppen auf einem Item. Schmälerst das die Aussagekraft der Auswertungen nicht erheblich?

Diesem Einwand kann entgegengehalten werden, dass dieses Risiko deshalb stark reduziert ist, weil alle Analysen auf Basis von Peer-Reports beruhen. Das heißt zum einen, dass die Identifikation durch 25-26 Mitschüler (\cong Mehrfachnennungen) überprüft wird. Zum anderen differenzieren respektive validieren Täter-, Assistenten-, Verstärker-, Verteidiger- und Opferskala des Participant Role Questionnaire (PRQ) zusätzlich. Das bedeutet, dass sowohl durch direkte Nennungen als auch durch das Ausbleiben von Nominierungen auf den anderen PRQ-Skalen eine statistische Verwässerung (\cong niedrige Reliabilität und Validität) verhindert wird. Wie schon mannigfaltig bestätigt, zeigt diese Studie wie auch viele andere (z.B. Sutton & Smith, 1999; Salmivalli et al., 2005; Gini et al., 2008; Thornberg & Jungert, 2013a; Mazzone et al., 2016; Levy & Gumpel, 2017; Caravita et al., 2019; Raboteg-Šarić & Bartaković, 2019; Gholiyah et al., 2021), die den PRQ in der vorliegenden Form verwenden, sowie die Replikation verschiedener Skalenmerkmale für beide Datensätze, dass nicht von einer artifiziellen Konstruktion auszugehen ist. Validiert wird die Systematik zusätzlich, weil die Ergebnisse dieser Arbeit eine in sich konsistente Differenzierung der Außenstehenden untermauert, wobei sich

die Erkenntnisse zur physiologischen Basis von Verhaltensautomatismen konsequent in die Befunde zum sozialen Gefüge einreihen.

Weil aber Personal Distress ein zentrales Element dieser Arbeit ist, das eine neue Perspektive auf das Verständnis von Außenstehendenverhalten eröffnet, wäre eine noch größere Stichprobe wünschenswert. Die analysierte Stichprobe verbleibt aber auf einem statistisch akzeptablen Niveau. Weil Hautleitwertanalysen im Vergleich zu papiergestützten Untersuchungen (Fragebögen) zeit- und ressourcentechnisch aufwändig sind, liegt die Stärke der durchgeführten Analysen darin, dass sich trotz der vorliegenden Stichprobengröße systematische Hautleitwertunterschiede ergeben, wie sie testtheoretische Vorgaben verlangen. Weil die zugehörigen Effektstärken mittel bis hoch sind, können diese Unterschiede nicht vernachlässigt werden. Das bedeutet, dass in dieser Arbeit tiefgreifende, psychologische Mechanismen zur Erklärung des Außenstehendenverhaltens empirisch identifiziert wurden.

Physiologische Daten unterstützen die Vorhersage, dass Testpersonen insbesondere dann Personal Distress zeigen, wenn sie Teil einer emotional aufreibenden, sozialen Situation sind. Verlässt man sich aber auf videogestützte Präsentationen als Triggermaterial, so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass dadurch vornehmlich sympathische Reaktionsmuster provoziert werden (Eisenberg, Fabes et al., 1988; Eisenberg, Schaller et al., 1988; Eisenberg & Gabes, 1990). Würden den Probanden statt einem Spielfilm authentische Szenen präsentiert, dann wäre die Nähe zu bestehenden Studien größer und die Messung von Personal Distress feingranularer? Wäre so ein Optimum die Messung im Feld, um Personal Distress maximal nuanciert zu erfassen (vgl. auch Darley & Latané, 1968; Latané & Darley, 1968)?

Allerdings: Die Robustheit der analysierten Zusammenhänge zwischen Personal Distress und den verschiedenen Außenstehendengruppen zeigt die wesentliche Bedeutung zur Erklärung von Außenstehendenverhalten. Trotz denkbarer, messtechnischer Ungenauigkeiten erweist sich die Differenzierung der Außenstehenden aber intern (*situativ* versus *generell* Außenstehende) wie auch extern (Rest der Klasse) als stabil und stimmig. Das heißt, dass die Verwendung des Spielfilms „BenX“ als Triggermaterial zusätzlich Personal Distress als grundlegendes Konstrukt überprüfbar werden ließ.

Wäre für eine optimalere Untersuchung der Indikator „Herzschlagrate“ als zusätzliche Messeinheit notwendig gewesen? Aus empirischer Sicht wäre eine direkte, multidimensionale Messung sicher wünschenswert, weil sie abseits von Replikationen eine noch breitere Untersuchungsbasis geben könnte. Andererseits gelten die Zusammenhänge zwischen Personal Distress, Hautleitwert und Herzschlagrate als gesichert (Eisenberg et al., 1989;

Eisenberg & Fabes, 1990; Eisenberg et al., 2006), sodass eine messtechnische Reduktion auf einen Parameter ausreichend gute Daten liefert.

Wie sicher kann man sein, dass beim Gemessenen von Personal Distress ausgegangen werden kann? Die Antwort liegt in der auftretenden Systematik der gemessenen, fluktuierenden Hautleitwertperioden (skin conductance responses, SCR). Diese Werte differenzieren für *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehenden hinsichtlich ihrer Minima und Maxima. Die Minima kennzeichnen, wann der jeweilige Schüler sich in einer Grundanspannung während der gezeigten Mobbingepisode befindet. Weil die Minima systematisch erhöht sind und nur selten Messwerte vorliegen, die sich im Bereich der Entspannung bewegen, ist ein erstes Merkmal, das für Personal Distress spricht, gegeben. Die Maxima der gemessenen Kurven illustrieren hingegen, dass nicht nur von einer gemäßigten Anspannung gesprochen werden kann. Die Höhe der Maxima signalisieren für die *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehenden erheblichen Stress. Signifikant erhöhte minimale und maximale Werte sind für beide Außenstehendengruppen durchgängig messbar. Das heißt auch, dass ihr Mittelwertniveau für die jeweiligen Filmszenen erhöht ist. Weil sich sowohl minimale, maximale als auch die durchschnittliche Anzahl an SCR-Perioden für *situativ* wie *situativ/generell* Außenstehende signifikant von den Kurven der anderen Mitschüler abheben, ist eine Passung zum Konstrukt des Personal Distress im Abgleich zu bestehenden Studienergebnissen sauber abgebildet.

Die Kategorisierung der verschiedenen Stresslevel anhand der intervallbasierten Anzahl von SCR-Perioden fußt auf einer breiten Basis psychologisch-biologischer Erkenntnisse, die qua ihrer Umfänglichkeit und Konsistenz schwerlich angezweifelt werden können (vgl. Boucsein, 2011). Wäre für eine noch bessere Messung die Verwendung von EDA-Gelelektroden herkömmlichen Einweg-Gelelektroden vorzuziehen gewesen? Unwahrscheinlich, weil auch Einweg-Gelelektroden eine genügend gute Signalqualität für feingranulare Untersuchungen bieten. Zuletzt liegt die grundsätzliche Stärke dieser eingesetzten Biofeedbackmethode respektive der Analyse von Personal Distress darin, dass eine intra- oder interindividuelle Beeinflussung der Messwerte ausgeschlossen ist, solange die Aufmerksamkeit des jeweiligen Probanden auf dem eingesetzten Filmmaterial (Trigger) verharret. Das heißt, dass die Gütekriterien unter diesen Umständen umfänglich sichergestellt sind.

Wie sind in diesem Zusammenhang Ablenkungen zu bewerten? Störungen durch Mitschüler ereigneten sich nur sehr selten. Dadurch, dass das verwendete Filmmaterial (BenX) kaum einem Schüler bekannt war und unverblümt Szenen eines Schulalltags zeigt, lag die Aufmerksamkeit fortwährend auf diesen. So konnten während der Datenerhebung in der Mimik und vereinzelt

in der Gestik der Schüler immer wieder beobachtet werden, wie stark sie einerseits von den Szenen absorbiert waren. Andererseits umfasste dies auch einzelne Versuche, aus der Immersion des Filmmaterials zu flüchten. Allerdings war ein effektives Ausklinken aufgrund der Größe des projizierten Filmbildes und der frontalen Sitzordnung im Raum auch schwerlich möglich. Beides spricht für die Qualität des Triggermaterials. Dass aufwändigere Einzelerhebungen die berichteten Unterschiede noch klarer einschärfen würden, darf bezweifelt werden.

STARTPUNKT EINES AUSBLICKS

Wie weiter empirisch vorgehen?

Das erste eingebundene Zitat dieser Arbeit stammt von Christina Salmivalli. Sie formulierte im Jahr 2010 als Konsequenz aus über 20 Jahren bestehender Forschung die Notwendigkeit zu akzeptieren, dass das empirische Wissen zu den Wirkmechanismen im Zusammenspiel der Mitschülerrollen noch nicht ausreicht. Der Punkt ist bedeutsam, weil in den Fokus rückt, die Effizienz von Intervention und Prävention zu steigern. Salmivallis Appell, einen zusammenhängenden Verständnisraum eines sozialen Netzwerks zu erforschen, muss der Kompass für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich „Mobbing“ sein. Auch die Analysen dieser Arbeit zeigen, dass ein Fokus auf der Rollenkomplexität für wissenschaftliche Untersuchungen liegen sollte.

Das durch Peer-Reports abgebildete Wissen der Schüler über ihre Klasse transportiert ein mehrschichtiges Wirkungsgefüge, das mehrstufige Analyseschritte einfordert. Das gilt für die jeweils fokussierte Mobbingrolle, aber auch für diejenigen Rollen, die im sozialen Nahfeld liegen. Denn sie erklären qua Vernetzung und Wahrnehmung (Nominierungsverhalten), wie die analytisch fokussierte Rolle zu verstehen ist.

Wenn aber Komplexität analytisch eröffnet werden soll, dann wäre die Vertiefung der Forschung zur Charakterisierung und sozialen Eingebundenheit der Assistenten sowie Verstärker ein vielversprechender Ansatz: Die vorgestellten Hautleitfähigkeitsprofile zeigen, dass auch diesen beiden Probullygruppen eine gewisse Heterogenität zu Grunde liegt. In der Charakterisierung der *situativ* Außenstehenden (\triangleq Zweitrollen: Assistent und Verstärker) und deren sozialen Anbindung an Probullies spiegelt sich, dass mehr Wissen über die Assistenten und Verstärker auch für diese Arbeit wünschenswert gewesen wäre. Über differenzierte Charakteristika der Assistenten wie auch Verstärker könnten Einblicke eröffnet werden, auf welchen Ebenen eine Beeinflussung *situativ* Außenstehender denkbar ist und wie deren Zweitrolle „Probully“ ihr Außenstehendenverhalten (im Sinne einer Coping-Strategie) modifiziert. Auf der anderen Seite wären für *generell* Außenstehende und Verteidiger in ähnlicher Weise netzwerkanalytische Fragen zu klären. Dadurch würden in einer Gesamtschau mögliche Rollenübergänge der verschiedenen Außenstehendengruppen verständlich und wären besser einzuordnen.

Zusammengenommen könnten die vorgeschlagenen Untersuchungsansätze (anhand der Participant Roles) auch eine Beweisführung ergeben, um Mobbing als „Machenschaft böser

Menschen“ nachhaltig zu entkräften. Bisher wird dies nur aufgrund der Kenntnisse über die verschiedenen Participant Roles ableitbar: Die Befunde über Täter und Opfer geben singuläre Hinweise, aber nicht auf einem vollumfänglichen Niveau, und schon gar nicht auf Gruppenebene. Ein neues Erklärungsmoment steuern die Ergebnisse zu den *situativ* Außenstehenden bei, weil diese durch ihre Rollenambivalenz die Einsicht transportieren, dass Probullyverhalten nicht automatisch mit der oftmals unterstellten emotionalen Kaltblütigkeit einhergeht. Denn im ersten Moment erscheint die Charakterisierung der *situativ* Außenstehenden widersprüchlich. Obwohl sie aus moralischen Gesichtspunkten zur Antibullygruppe gehören, machen sie mitunter bei Mobbing mit (\cong Sekundärrolle Probully) und reagieren aber ebenso empathisch (\cong Personal Distress), wenn sie eine Person beobachten, die wegen Schikane stark leidet. Das denkbare Motiv, mit den „Coolen“ (\cong Dominanten) in der eigenen Klasse verbunden zu sein, löst die Widersprüchlichkeit auf. Die dahinterstehende soziale Anpassung als Teil der zentralen Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz erklärt es als Triebfeder.

Auf der anderen Seite stehen Verteidiger und *generell* Außenstehende. Hier wäre eine Einschärfung des Begriffs „Helfen“ oder die Rolle eines prosozialen Normgebers im Kontext „Mobbing“ hilfreich. Dies würde Interpretationen, die gen Altruismus und Aufopferungsgedanken tendieren, empirisch fundierte Erklärungen entgegenhalten.

Entwicklungen in der Gruppe, das heißt sich über die Zeit ergebende Veränderungen sind nicht durch einen kontinuierlichen Einsatz des Participant Role Questionnaires abbildbar. Wiederholte Mitschülerbefragungen unterliegen stark konservativer Einschätzungen. Deshalb müssten im zweiten und dritten Schritt eines Längsschnitts Befragungen durch Beobachtungen ersetzt werden, wenn soziale Bewegungen der Außenstehendengruppe untersucht werden sollen. Längsschnittliche Erkenntnisse, die ein Zusammenspiel von individuellen Faktoren (Personal Distress) und Kontext sichtbar werden lassen sollen, würden vornehmlich einer gruppenspezifischen Grundlagenforschung zugutekommen, weil angesichts der fehlenden Indikatoren für die Akkuteität von Mobbing nicht erkannt werden kann, ob Mobbingepisoden die gemessenen Veränderungen induzieren. Allerdings bleibt die Notwendigkeit, einen weiteren Graubereich der Mobbingforschung auszuleuchten, da so Entstehungs- und Verfestigungsmechanismen empirisch analysierbar werden:

- Moralische Loslösung (Moral Disengagement), Personal Distress und die soziale Vernetzung sind drei Forschungsgebiete, die auf der Konstruktebene weit voneinander entfernt sind. Diese in einen gemeinsamen Verständnisraum zu überführen, wäre eine

neue methodisch-analytische Herausforderung. Die Frage, ob mögliche Zusammenhangsmuster auch unter Einbeziehung der Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen für zukünftige Forschungsfragen vielversprechend sind, müsste hierbei Richtschnur sein.

- Oder spezifischer: Kann der Kontext für potenziell Außenstehende eine gewisse Fluidität im Außenstehendenverhalten eröffnen? Kann also eine „gute“ Klasse (\triangleq gut vernetztes Klassengefüge) einen präventiven Effekt auf die Neigung zu Außenstehendenverhalten haben?

Die Analyse der Rollen im Umfeld der verschiedenen Außenstehendengruppen wäre in diesem Zusammenhang wesentlich, um die jeweilige Positionierungslogik in der Klasse zu vervollständigen:

- Wenn Außenstehende entscheidend für den Verlauf von Mobbing sind, dann stellt sich die Frage, ob Klassennetzwerkprofile existieren, die kritischer zu betrachten sind, weil sie eine mobbingförderliche Dynamik besitzen.
- Welche sozialen Konstellationen wären in einer Klasse denkbar, damit die Gefahr kaum besteht, dass *situativ* Außenstehende mit Zweitrolle Probully sukzessive mehr Probullyverhalten zeigen?
- In Richtung der Probullies gedacht: Inwiefern kann die Vernetzung der Außenstehenden mit Probullies ein Abwandern aus der Antibullygruppe vorhersagen?
- Angesichts der Heterogenität der Außenstehendengruppe und der „dünnen“ Vernetzung mit Verteidigern stellt sich die Frage, welche Auswirkungen diese Fragmentierung der Antibullygruppe auf die Entwicklung eines Mobbingystems hat?

Nochmals verschärfter formuliert: Wieviel Heterogenität kann eine Antibullygruppe als gewünschte Normgeberfraktion vertragen, wenn sie auf eine gut eingespielte Probullygruppe trifft?

Sowohl eine Gleichverteilung der Probully-, Verteidiger- und Außenstehendengruppe innerhalb einer Klasse (Salmivalli, 2010) wie auch die Bedeutung von Delinquenz (Moffitt, 1993) und Dominanz (Hawley, 1999) fördern in der Adoleszenz allesamt den Zusammenhalt der Probullies. Wenn die beste Prävention wie Intervention aus der Klasse selbst kommt (Polanin et al., 2012), ist der Zusammenhalt der Antibullies für ein Miteinander aller Mitschüler unabdingbar. Der Zusammenschluss der Außenstehenden und Verteidiger als Antibullygruppe ist entlang moralischer Argumentationslinien sinnig, bedeutet aber nicht, dass Außenstehende direkt mit Verteidigern als potenzielle prosoziale Normgeber sozial verwoben sind oder werden

können. Die Ergebnisse dieser Arbeit fügen – anhand des komplexen Wechselspiels von sozialpsychologischen Mechanismen (\triangleq Heterogenität der Außenstehendenrolle) und individuellen Reaktionsschemata (\triangleq Personal Distress) – hierfür bedeutsame Empirie hinzu.

Antworten auf die oben gestellten Fragen würden einerseits die diskutierten Argumentationslinien, die stark systemische Lösungsansätze für Mobbing präferieren (\triangleq Whole School Approach), genauer ausrichten. Andererseits würde dadurch validiert, dass die Übersetzung in die präventiv-interventive Praxis die *Moderation* (\neq Beratung oder frontale Anleitung) ist. Weil eine Verbesserung mithilfe von Individuum fokussierten Lösungsideen bisher nicht gelingt (vgl. Kärnä et al., 2011), sprechen die Ergebnisse dieser Arbeit im Einklang mit dem bestehenden Forschungsstand dafür, dass die Gruppe aktiv werden muss. Dazu braucht die Gruppe anleitende Begleitung, die niemals ins Belehrende rutschen darf. Es braucht Anregung, um der Gruppe zu ermöglichen, Ressourcen als schon vorhandenes Potenzial zu erkennen und als gemeinsames Wissen nutzen zu lernen.

LITERATURVERZEICHNIS

A

- Abramovitch, R. & Strayer, F. (1978). Peer imitation in a natural setting. *Child Development*, 49, 60–65.
- Ahmed, E. (2005). Pastoral care to regulate school bullying: Shame management among bystanders. *Pastoral Care in Education*, 24, 23–29.
- Ahn, H.-J., Garandeau, C. F. & Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *The Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76–101.
- Alsaker, F. D. & Brunner, A. (1999). Switzerland. In: P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, 250–263. London: Routledge.
- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27–41.
- Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13, 235–248.
- Arsenio, W. F., Gold, J. & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In: M. Killen & J. D. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development*, 581–609. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In: K. W. Spence & J. T. Spence (Hrsg.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 2, 89–195. New York: Academic Press.

B

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In: H. Toch (Hrsg.), *Psychology of crime and criminal justice*, 193–236. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46, 27–46.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Barchia, K. & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 289–297.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science*, 6(6), 248–254.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Rase, Y. & Plumb, I. (2001). The Reading the Mind in the Eyes Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241–251.
- Barriga, A. Q. & Gibbs, J. C. (1996). Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Development and preliminary validation of the “How I think” questionnaire. *Aggressive Behavior*, 22, 333–343.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Batson, C. D., Batson, J. G., Griffitt, C. A., Barrientos, S., Brandt, J. R., Sprenghelmeyer, P. & Bayly, M. J. (1989). Negative-state relief and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 922–933.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A. M. & Heatherton, T. F. (1994). Guilt: An interpersonal approach. *Psychological Bulletin*, 115, 243–267.
- Bernstein, I. S. (1980). Dominance: A theoretical perspective for ethologists. In: D. R. Omark, F. F. Strayer & D. G. Freedman (Hrsg.), *Dominance relations: An ethological view of human conflict and social interaction*, 71–84. New York: Garland.
- Bernstein, I. S. (1981). Dominance: The baby and the bathwater. *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 419–457.
- Biddle, B. J., Bank, B. J. & Marlin, M. M. (1980). Parental and peer influence on adolescents, *Social Forces*, 58(4), 1057–1079.
- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, H. (Hrsg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber, 319–376.
- Bischof-Köhler, D. (2009). Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit - Und wie sie zusammenhängen. *Psychotherapie* 14(1), 52–57.
- Björkqvist, K., Östermann, K. & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - Empathy = Aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191–200.
- Blum, L. A. (1980). *Friendship, altruism and morality*. London, England: Routledge and Kegan Paul.
- Boivin, H., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys. The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269–279.
- Boucsein, W. B. (2011). *Electrodermal Activity* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Boulton, M. J., Bucci, E. & Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes toward, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277–284.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buchanan, C. M., Eccles, J. S. & Becker, J. B. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, 11, 62–107.

Bybee, J. (1998). *Guilt and Children*. San Diego, CA: Academic Press.

C

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815–823.

Camodeca, M. & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197.

Caprara, G. V., Steca, P., Cervone, D. & Artistico, D. (2003). The contribution of self-efficacy beliefs to dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality*, 71, 943–970.

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, 191–217.

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.

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, 107–134.

Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M. & Hayes, R. (2011). The roles of parental inductions, moral emotions, and moral cognitions in prosocial tendencies among Mexican American and European American early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 31, 757–781.

Carlo, G., Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A. & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48, 872–877.

Carver, C. S. & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishments: The BIS/BAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 319–333.

Cattell, R. B., Saunders, D. R. & Stice, G. (1957). *The sixteen personality factors questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Chance, M. R. A. (1967). Attention structure as the basis of primate rank orders. *Man*, 2, 503–518.

Chapais, B. (1996). Competing through co-operation in nonhuman primates: Developmental aspects of matrilineal dominance. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 7–23.

Charach, A., Pepler, D. & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12–18.

- Charlesworth, W. R. (1988). Resources and resource acquisition during ontogeny. In: K. B. M. Donald (Hrsg.), *Sociobiological perspectives on human development*, 24–77. New York: Springer-Verlag.
- Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25–39.
- Cialdini, R. & Goldstein, N. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591 – 621.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147–163.
- Cleckley, H. (1976). *The mask of sanity*. St. Louis, MO: Mosby.
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261–282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Cole, J., Cornell, D. G. & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 9, 305–313.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81–95.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41–60.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.
- Crook, J. H. (1971). Sources of cooperation in animals and man. In: J. F. Eisenberg & W. S. Dillon (Hrsg.), *Man and beast: Comparative social behavior*, 236–260. Washington DC: Smithsonian Institute.
- Crozier, R. (1979a). Shyness as anxious self-preoccupations. *Psychological Reports*, 44, 959–962.
- Crozier, R. (1979b). Shyness as a dimension of personality. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 121–128.
- Crozier, R. (1981). Shyness and self-esteem. *British Journal of Social Psychology*, 20, 220–222.
- Crozier, R. (1982). Social psychological perspectives on shyness, embarrassment and shame. In: W. R. Crozier (Hrsg.), *Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology*, 19–58. New York, NY: USsity Press.
- Csikszentimihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

D

D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W. & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17, 148–167.

Darley, J. M. & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377–383.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.

Davis, M. H. (1994). *Empathy, A Social Psychological Approach*. USA: Wm. C. Brown Communications, Inc.

DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65(4), 1068–1079.

Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189–214.

Dodge, K. A., Coie, J. D. & Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10(3), 389–410.

Doehne, M., von Grundherr, M. & Schäfer, M. (2018). Peer influence in bullying: The autonomy-enhancing effect of moral competence. *Aggressive Behavior*, 44(6), 591–600.

Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology*, 24, 91–118.

E

Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N. (1989). *Empathy and related emotional responses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B. & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1179–1197.

Eisenberg, N. & Fabes, F. (1998). Prosocial development. In: N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Social, Emotional and Personality Development*, 5. Auflage, 701–778. New York: Wiley.

Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bustamante, D., Marthy, R. M., Miller, P. & Lindholm, E. (1988). Differentiation of vicariously-induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 24, 237–246.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B.C., Carlo, G. & Wosinski, M. (1996). Relations of school children's comforting behavior to empathy-related reactions and shyness. *Social Development*, 5, 330–351.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M. & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(1), 55–66.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, B. C. (1995). Relations of shyness and low sociability to regulation and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 505–517.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In: N. Eisenberg & W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 6. Auflage, 646–718. New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Jeffrey, L., Cumberland, A. & Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22, 544–567.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). Empathy, sympathy, and altruism: Empirical and conceptual links. In: N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development. Cambridge studies in social and emotional development*, 292–316. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Schaller, M., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R., Shell, R. & Rhodes, K. (1988). The differentiation of personal distress and sympathy in children and adults. *Developmental Psychology*, 24, 766–775.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G. & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In: W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrsg.), *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2. Research*, 63–88. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In: M. Killen & J. D. Smetana (Hrsg.), *Handbook of Moral Development*, 2. Auflage, 184–207. Psychology Press, New York und London.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Taylor, Z. E. & Liew, J. (2017). Relations of inhibition and emotion-related parenting to young children's prosocial and vicariously induced distress behavior. *Child Development*, 90(3), 846–858.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In: N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development*, 3–13. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development*, 72, 518–534.
- Elliott, D. S., Ageton, S. S., Huizinga, D., Knowles, B. A. & Canter, R. J. (1983). The prevalence and incidence of delinquent behavior: 1976-1980 - National Estimates of Delinquent Behavior by Sex, Race, Social Class and Other Selected Variables. *The National Youth Survey Report No. 26*, Boulder, CO: Behavioral Research Institute.
- Elliott, D. S. & Menard, S. (1996). Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. In: J. D. Hawkins (Hrsg.), *Delinquency and crime: Current theories*, 28–67. Cambridge University Press.

Erikson, E. H. (1960). Youth and the life cycle. *Children Today*, 7, 187–194.

Espelage, D. L., Bosworth, K. & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of counseling and development*, 78(3), 326–333.

Espelage, D. L., Mebane, S. E. & Adams, R. S. (2004). Empathy, Caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In: D. L. Espelage & S. M. Swearer (Hrsg.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 37–61. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Euling, S. Y., Selevan, S. G., Hirsch Pescovitz, O. & Skakkebaek, N. E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*, 121, 167–171.

Evers, K., Prochaska, J., Van Marter, D., Johnson, J. & Prochaska, J. (2007). Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 49, 397–414.

F

Fabes, R., Eisenberg, N. & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology*, 29, 655–663.

Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1982). *Learning to care*. San Francisco: Scott, Foresman.

Forsberg, C., Thornberg, R. & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth to seventh grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29, 557–576.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V. & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 466–481.

Furnham, A. (1986). Response bias, social desirability and dissimulation. *Personality and Individual Differences*, 7 (3), 385–400.

G

Garandeau & Cillessen (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent behavior*, 11, 612–625.

Gartlan, J. S. (1968). Structure and function in primate society. *Folia Primatologica*, 8, 89–120.

Gasser, L. & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798–816.

Gholiyah, Y. D., Nashori, H. F. & Diana, R. R. (2021). The effect of empathy to bystander's role towards bullying at school through moral disengagement as a mediator. *Communications in Humanities and Social Sciences*, 1(1), 16–23.

Gibbons, F. X. & Wicklung, R. A. (1982). Self-focused attention and helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 284–291.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467–476.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behaviour in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93–105.
- Gini, G., Pozzoli, T. & Hauser (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603–608.
- Gohlke, B. & Wölfle, J. (2009). Growth and puberty in German children: Is there still a positive secular trend? *Deutsches Ärzteblatt International*, 106(23), 377–382.
- 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, 343–357.
- Gough, H. G., McClosky, H. & Meehl, P. (1951). A personality scale of dominance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 360–366.
- Graham, S., Bellmore, A. & Juvonen, J. (2003). Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 117–137.
- Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. In: H. J. Eysenck (Hrsg.), *A model for personality*, 246 - 276. New York, NY: Springer.
- Groos, K. (1899). *Karl Groos: Die Spiele der Menschen*. Jena, Jena G. Fischer.
- Groves, B. M. (1999). Mental health services for children who witness domestic violence. *The Future of Children*, 9, 122–132.

H

- Hall, W. M. & Cairns, R. B. (1984). Aggressive behavior in children: An outcome of modelling or reciprocity? *Developmental Psychology*, 20, 739–745.
- Hand, J. L. (1986). Resolution of social conflicts: Dominance, egalitarianism, spheres of dominance, and game theory. *The Quarterly Review of Biology*, 61, 201–220.
- Hartmann, L. M. (1983). A metacognitive model of social anxiety: Implications for treatment. *Clinical Psychology Review*, 3, 435–456.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10 (4), 512–527.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64–105.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97–132.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(2), 279–309.
- Hawley, P. H. & Little, T. D. (1999). On winning some and losing some: A social relations approach to social dominance in toddlers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 185–214.

Hazler, R. J. (1996a). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.

Hazler, Z. J. (1996b). Bystanders: An overlooked factor in peer on peer abuse. *The Journal for the Professional Counselor*, 11(2), 11–21.

Hinde, R. A. & Stevenson-Hinde, J. (1976). Towards understanding relationships: Dynamic stability. In: P. P. G. Bateson & R. A. Hinde (Hrsg.), *Growing points in ethology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In: A. Bohart A & D. Stipek (Hrsg.), *Constructive & Destructive Behavior: Implications for Family, School, & Society*, 61–86, Washington, DC: American Psychological Association.

Huberty, C. J. & Petoskey, M. D. (2000). Multivariate analysis of variance and covariance. In: H. Tinsley and S. Brown (Hrsg.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modelling*. New York: Academic Press.

Huizinga J. (1938). Homo Ludens. In: Burghard König (Hrsg.), *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, 22. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Hume, D. (1966). *Enquiries concerning the human understanding and concerning the principles of morals*, 2. Auflage, Oxford, UK: Clarendon Press. (Ursprünglich 1777 veröffentlicht).

Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28(4), 425–442.

Hymel, S., Rocke-Henerson, N. & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: a framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8, 1–11.

J

Jackson, T., Fritch, A., Nagasaka, T. & Gunderson, H. (2002). Towards explaining the association between shyness and loneliness: A path analysis with American college students. *Social Behavior*, 30, 263–270.

Jackson, T., Towson, S. & Narduzzi, K. (1997). Predictors of shyness: A test of variables associated with self-presentational models. *Social Behavior*, 25, 149–154.

Jessor, R. & Jessor, S. L. (1973). A social psychology of marijuana use: Longitudinal studies of high school and college youth. *Journal of Personality & Social Psychology*, 26, 1–15.

Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441–476.

Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59–71.

Juvonen, J., Nishna, S. & Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. In: J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized*, 105 – 124. New York: Guilford.

K

Kalliopuska, M. & Tiitinen, U. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociality of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 323–328.

Karakashian, L. M., Walter, M. I., Christopher, A. N. & Lucas, T. (2006). Fear of negative evaluation affects helping behavior: The bystander effect revisited. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 13–32.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program. *Child Development*, 82, 311–330.

Karylowski, J. (1979). Self-focused attention, prosocial norms, and prosocial behavior. *Polish Psychology Bulletin*, 10, 57–66.

Katz, D. & Allport, F. H. (1931). Student attitudes: A report of the Syracuse University reaction study. Syracuse, NY: Craftsman Press.

Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by childcare teachers. *Early Education & Development*, 12, 139–153.

Kienbaum, J., Zorzi, M. S. & Kunina-Habicht, O. (2018). The development of interindividual differences in sympathy: The role of child personality and adults' responsiveness to distress. *Social Development* 28, 398–413.

Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R. & Kenny, E. D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 339–352.

Kollerová, L., Janošová, P. & Řičan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 297–309.

Krettenauer, T., Malti, T. & Sokol, B. W. (2008). The development of moral emotion expectancies and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and application. *European Journal of Developmental Science*, 2 (3), 221–235.

Krueger, J. I. (2009). A componential model of situation effects, person effects, and situation-by-person interaction effects on social behavior. *Journal of Research in Personality*, 43, 127–136.

Kuther, T. L. (1999). A developmental-contextual perspective on youth covictimization by community violence. *Adolescence*, 34, 699–714.

L

Ladd, G. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 74–96.

Lagerspetz, K. M., Börkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45–52.

Laible, D. J., Carlo, G. & Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45–59.

Latané, B. & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(3), 215–221.

Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts.

Lerner, R. M. (1991). Changing organism-context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 27–32.

Levy, M. & Gumpel, T. (2017). The interplay between bystanders' intervention styles; An examination of the "bullying circle" approach. *Journal of School Violence*, 17(3), 339–353.

Lewin, K. (1931). Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: R. Carnap & H. Reichenbach (Hrsg.), *Erkenntnis - Erster Band*, 421–466.

Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371–410.

Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W. & Farrington, D. P. (1989). Development of a news measure of self-reported antisocial behavior for young children: Prevalence and reliability. In: M. Klein (Hrsg.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*, 203–226. Boston: Kluwer-Nijhoff.

M

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M. & Buchman, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development*, 80, 442–480.

Malti, T. & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In: B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives*. New Directions for Child and Adolescent Development, 129, 1–10. San Francisco: Jossey-Bass.

Malti, T. & Krettenauer, T. (2012). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 84 (2), 397–412.

Manger, T., Eikeland, O. & Asbjørnsen, A. (2001). Effects of social-cognitive training on students' empathy. *Swiss Journal of Psychology*, 60, 82–88.

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.

McLaughlin, L. P. (2009). The effect of cognitive behavioural therapy and cognitive behavioral therapy plus media on the reduction of bullying and victimization and the increase of empathy and bystander response in a bully prevention program for urban sixth-grade students. Unveröffentlichte Dissertation, University of Toledo, Digital Dissertations.

Meisenberg, G. & Williams, A. (2008). Are acquiescent and extreme response styles related to low intelligence and education? *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1539–1550.

Melchior, L. A. & Cheek, J. M. (1990). Shyness and anxious self-preoccupation during a social interaction. *Journal of Social Behavior and Personality*, 117–130.

Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). A cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23, 1–13.

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.

Menesini, E. & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behavior regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183–196.

Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26–42.

Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relationship of empathy to aggressive and externalising / antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324–344.

Moffitt, T. E. (1990). Juvenile delinquency and attention-deficit disorder: Developmental trajectories from age 3 to 15. *Child Development*, 61, 893–910.

Moffitt, T. E. (1991). Juvenile delinquency: Seed of a career in violent crime, just sowing wild oats – or both? *Science and Public Policy Seminars of the Federation of Behavior, Psychological, and Cognitive Sciences*, Washington, DC.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 647–701.

Moffitt, T. E. (1994). Juvenile delinquency: seed of a career in violent crime, just sowing wild oats - or both? *Federation of Behavioral, Psychological and Cognitive Sciences*.

Moynihan, M. (1968). Social mimicry: Character convergence versus character displacement. *Evolution*, 22, 315–331.

N

Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 263–280.

Neumann, M., Frey, D. & Schäfer, M. (2001). Determinanten von Zivilcourage und Hilfeverhalten. In: H.-W. Bierhoff & D. Fechtenhauer (Hrsg.): *Solidarität*, 93–122. Opladen: Leske und Budrich.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peers relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99–128.

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, 687–703.

O

O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.

Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239–257.

Öhman, A. & Mineka, S. (2001). Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108(3), 483–522.

Olthof, T. (2012). Anticipated feelings of guilt and shame as predictors of early adolescents' antisocial and prosocial interpersonal behavior. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 371–388.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere, XIII, 218.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In: D. Pepler & K. Rubin (Hrsg.), *The development and treatment of childhood aggression*, 411–448. Hillsdale: N. J.: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In: L. R. Huesmann (Hrsg.), *Aggressive behavior: Current perspectives*, 97–130. New York: Plenum.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495–510.

Olweus, D. (2008). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: Henschel, A., Krüger, R., Schmitt, C., Stange, W. (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 247–266.

P

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.

Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity – Two Distinct Dimensions of Peer Status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125–144.

Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In: H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Hrsg.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*, 49–69. Mahwah NY: Erlbaum.

Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365–392.

Pepler, D. J., Craig, W. & O'Connell, P. (1999). Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In: A. Slater & D. Muir (Hrsg.), *Developmental Psychology: An Advanced Reader*, 440–451, Malden, MA, USA: Blackwell Publishers.

Pepler, D. J., Craig, W., Ziegler, S. & Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In: D. Tattum (Hrsg.), *Understanding and managing bullying*, 76–91, Heinemann Books.

Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T. & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 511–530.

Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. & Clark, R. D., III. (1981). *Emergency intervention*. New York, NY: Academic Press.

Polanin, J. R., Espelage, D. I. & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystanders Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47–65.

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.

Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M. & Cillessen, H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42, 239–253.

Pouwels, J. L., Souren, P. M., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review*, 40, 1–24.

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 profiles. *Social Development*, 27(4), 732–747.

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, 722–741.

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, 815–827.

Pozzoli, T., Gini G. & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystander behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83, 1917–1931.

Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L. & Willemen, A. M. (2013). Intervention strategies in case of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51, 669–682.

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.

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.

R

Raboteg-Šarić, Z. & Bartaković, S. (2019). Empathy and moral disengagement as predictors of bystander roles in school bullying. *Central European Journal of Paediatrics*, 15(2), 161–176.

- Rahner, H. (1990). *Der spielende Mensch*. Einsiedeln-Freiburg: Johannes Verlag.
- Randall, P. (1995). A factor study on the attitudes of children to bullying. *AEP (Association of Educational Psychologists) Journal*, 11, 22–26.
- Richardson, R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W. & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275–289.
- Rigby, K. & Slee, P. (1993). Children's attitudes towards victims. In: D. P. Tattum (Hrsg.), *Understanding and managing bullying*, 119–135. Oxford: Heinemann School Management.
- Riordan, C. A., James, M. K. & Dunaway, F. A. (1985). Interpersonal determinants of helping and the transgression-compliance relationship. *The Journal of Social Psychology*, 125, 365–372.
- 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, 211–223.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behaviour*, 20(5), 359–368.
- Robins, L. N. (1985). Epidemiology of antisocial personality. In: J. O. Cavenar (Hrsg.), *Psychiatry Vol. 3*, 1–14. Philadelphia: Lippincott.
- Robinson, J. L., Zahn-Waxler, C. & Emde, R. N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development*, 3, 125–145.
- Rowell, T. E. (1974). The concept of social dominance. *Behavioral Biology*, 11, 131–154.

S

- Saarento, S. & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205.
- Saarento, S., Garandeau, C. & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 204–218.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, N. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 465–487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Östermann, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2008). Preadolescents' peer-relational schemas and social goals across relational contexts. *Social Development*, 18, 817–832.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.

- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. *Report Psychologie*, 21(9), 700–711.
- Schäfer, M. (2003). Opfer - Täter - Mitschüler: Ein Modell zur Bedeutung des sozialen Kontextes für die Dynamik von sozialer Aggression in Schulklassen. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19–29.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. & 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.
- Schäfer, M. & von Salisch, M. (2013). Das Individuum und die Peers – eine strukturelle Perspektive. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(3), 171–178.
- Schäfer, M., Stoiber, M., Bramböck, T., Letsch, H., Starch, K. & Sundaram, S. (2018). Participant roles in bullying: What data from Indian classes can tell us about the Phenomenon. In: P. K Smith, S. Sundaram, B. A. Spears, C. Blaya, M. Schäfer & D. Sandhu (Hrsg.), *Bullying, cyberbullying and student well-being in school – Comparing European, Australian and Indian perspectives*, 130–145. Cambridge University Press
- Schumacher, P. J. (2007). To what extent will a sixty second video on bullying produced by high school students increase students' awareness of bullying and change their attitudes to reduce acceptance of bullying in a high school environment? Unveröffentlichte Master Arbeit, University of Pennsylvania, Digital Dissertations.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N. & Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 943–955.
- Seyfarth, R. (1977). A model of social grooming among adult female monkey. *Journal of Theoretical Biology*, 65, 674–698.
- 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).
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S. M. & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57–67.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Skinner, B. F. (1966). What is the experimental analysis of behavior? *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 9, 213–218.
- Smith, P. K. (1994). What can we do to prevent bullying. *The Therapist*, Summer, 12–15.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools. Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibully Programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping, and nonaggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. In: P. M. Oliner, L. Baron, L. A. Blum, D. L. Krebs & M. Z.

- Smolenska (Hrsg.), *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on Altruism*, 390–412. New York: New York University Press.
- Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23, 451–460.
- Steinberg, L. & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841–851.
- Stevens, V., Oost, P. V. & Bourdeaudhuij, I. D. (2000). The effects of an anti-bullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23, 21–34.
- Stoiber, M. & Schäfer, M. (2013). „Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?“ – Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(3), 197–213.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In: N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development*, 218–244. Cambridge University Press.
- Strayer, J. & Eisenberg, N. (1987). Empathy viewed in context. In: N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development, Cambridge studies in social and developmental development*, 389–398. New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13, 1–13.
- Strayer, F. F. & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980–989.
- Strum, S. C. (1994). Reconciling aggression and social manipulation as means of competition: 1. Life-history perspective. *International Journal of Primatology*, 15, 739–765.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sumter, R. S., Bokhorst, C. L., Steinberg, L. & Westenberg P. M. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist? *Journal of Adolescence*, 32(4), 1009–1021.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaption of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111.
- Sutton, J., Smith P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: Guilford.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47.

T

- Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131–146
- Tanner, J. M. (1978). *Fetus into man*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tattum, D. (1993). What is bullying? In: D. Tattum (Hrsg.), *Understanding and managing bullying*, 3–14. Oxford: Heinemann School Management.
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied”: The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134–154.
- Thornberg, R. (2011). She’s weird! The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 258–267.
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2013a). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36, 475–483.
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2013b). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 99–108.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, 12(3), 247–252.
- Thornberg, R., Thornberg, U. B., Alamaa, R. & Daud, N. (2016). Children’s conceptions of bullying and repeated conventional transgressions: Moral, conventional, structuring and personal-choice reasoning. *Educational Psychology*, 36(1), 95–111.
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S. & Espelage, D. (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.
- Tisak, M. S., Tisak, J. & Goldstein, S. E. (2006). Aggression, delinquency, and morality: A socialcognitive perspective. In: M. Killen & J. Smetana (Hrsg.), *Handbook of moral development*, 611–629. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Titchener, E. (1909). *Experimental psychology of thought processes*. New York: Macmillan.
- Torrubia, R., Ávila, C., Moltó, J. & Caseras, X. (2001). The Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire (SPSRQ) as a measure of Gray’s anxiety and impulsivity dimensions. *Personality and Individual Differences*, 31, 837–862.
- Trommsdorff, G. (1991). Child-rearing and children’s empathy. *Perceptual Motor Skills*, 72, 387–390.
- Trommsdorff, G. & Friedlmeier, W. (1999). Motivational conflict and prosocial behaviour of kindergarten children. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 413–429.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W. & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 284–293.

Ttofi, 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, 27–56.

U

Udry, J. R. (1988). Biological predispositions and social control in adolescent sexual behavior. *American Sociological Review*, 53, 709–722.

W

Wallach, M. A., Kogan, N. & Bem, D. J. (1964). Diffusion of responsibility and level of risk taking in groups. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68(3), 263–274.

Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies, and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385.

Warwitz, S. A. & Rudolf, A. (2004). Vom Sinn des Spielens: Reflexionen und Spielideen (2. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.

Waters, E., Hay, D. & Richters, J. (1986). Infant-parent attachment and the origins of prosocial and antisocial behavior. In: D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Hrsg.), *Development of antisocial and prosocial behavior: Research, theories, and issues*, 97–125. Academic Press: Orlando, FL.

Whitney, I. & Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary Schools. *Educational Research* 35, 3–25.

Winterich, K. P., Acquino, K., Mittal, V. & Swartz, R. (2013). When moral identity symbolization motivates prosocial behavior: The role of recognition and moral identity internalization. *Journal of Applied Psychology*, 98(5), 759–770.

Wispe, L. (1987). History of the concept of empathy. In: N. Eisenberg & J. Strayer (Hrsg.), *Empathy and its development*, 17–37, Cambridge studies in social and developmental development. New York: Cambridge University Press.

Wolfgang, M. E., Figlio, R. M. & Stellin, T. (1972). Delinquency in a birth cohort. Chicago: University of Chicago Press.

Wyshak, G. & Frisch, R. E. (1982). Evidence for a secular trend in age of menarche. *New England Journal of Medicine*, 306, 1033–1035.

Y

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.

Young, S. K., Fox, N. A. & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 35, 1189–1197.

Youniss, J. & Smollar, J. (1985). Adolescent relations with mothers, fathers, and friends. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Z

Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D. & Fox, N. A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors. *Development and Psychopathology*, 7, 27–48.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136.

Zarbatany, R., Hartmann, D. P. & Rankin, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61, 1067–1080.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893–915.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Modellhaftes Verständnis zur Erklärung von Außenstehendenverhalten	36
Abbildung 2: Zusammenhänge wesentlicher Konstrukte prosozialen Verhaltens aus dem CAS-Vortrag von Eisenberg (November 2014), adaptiertes Modell von Eisenberg et al. (2001)	57
Abbildung 3: Überblick der Klassenstufenverteilung beider Datensätze	70
Abbildung 4: Übungssitem des Reading the Mind in the Eyes Tests	72
Abbildung 5: Überblick verwendeter soziometrischer Skalen und deren interne Konsistenzwerte	74
Abbildung 6: Interne Konsistenzen der Participant Roles für beide Datensätze	76
Abbildung 7: Prävalenzen der Primärrollen des Participant Role Approach für beide Datensätze	77
Abbildung 8: Segmente der ersten 20 Minuten des Films „BenX“	78
Abbildung 9: Iteratives Erkennungsverfahren von Fluktuationsperioden in Hautleitfähigkeitsverläufen	79
Abbildung 10: Beispielhafte Hautleitwertauswertung der eSense Skin Response Software	80
Abbildung 11: Differenzierung der Außenstehendenrolle in drei disjunkte Gruppen	86
Abbildung 12: Freundschaftsnetzwerke (Prävalenzen) verschiedener Außenstehendengruppen	95
Abbildung 13: Schaubildliche Zusammenfassung dreier linearer Regressionen zur Identifikation der Außenstehendengruppen	98
Abbildung 14: Zweitrollenverteilung der Außenstehendengruppen (Prävalenzen) zur Einschätzung sekundärer Verhaltensmuster	100
Abbildung 15: Freundschaftsnetzwerk der generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger (Prävalenzen) innerhalb ihrer Klasse	110
Abbildung 16: Kategoriale Einteilung der Mobbingrollen anhand von vier Mobbing Szenen	112
Abbildung 17: Kategoriale SCR-Anteile der verschiedenen Mobbingrollen auf Basis der kumulierten Werte der vier Mobbing Szenen	113
Abbildung 18: Vorhersagekraft der vier Mobbing Szenen für das generelle Stressprofil situativer und generell Außenstehender sowie den Mitschülern anhand von Pearson Korrelationen	117
Abbildung 19: Ergebnisschau der verschiedenen Außenstehendengruppen in einem Spektrum	124
Abbildung 20: Die Rolle der Außenstehenden und des Personal Distress in einer Mobbingepisode	133

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Übersicht interner Konsistenzen verschiedener Außenstehendenskalen	29
Tabelle 2: Interne Konsistenzen der Außenstehendenskala verschiedener Teilgruppen	85
Tabelle 3: Deskriptive Kennwerte des Filters zur Differenzierung der Außenstehenden	87
Tabelle 4: Nominierungsverhalten für Außenstehendenitems zur Einschätzung der Reliabilität	88
Tabelle 5: Stichprobengröße der MANOVA zu soziometrischen Skalen der Außenstehendengruppen	89
Tabelle 6: Qualitative Statistiken der MANOVA verschiedener soziometrischer Skalen der Außenstehendengruppen	90
Tabelle 7: Post-hoc Gruppierung (Scheffé) der drei Außenstehendengruppen sowie zugehörige Effektstärken (Cohens d)	91
Tabelle 8: Übersetzung der Nominierungs- in Prozentverhältnisse	93
Tabelle 9: Hierarchische lineare Regression zur Varianzaufklärung der Nominierung situativ Außenstehender	97
Tabelle 10: Hierarchische lineare Regressionen zur Varianzaufklärung der Nominierung situativ/generell Außenstehender	97
Tabelle 11: Hierarchische lineare Regression zur Varianzaufklärung der Nominierung generell Außenstehender	98
Tabelle 12: Stichprobengröße der MANOVA zur Nähe/Distanz der situativ Außenstehenden mit Zweitrolle Probully	102
Tabelle 13: Qualitative Statistiken der MANOVA zur Nähe/Distanz der situativ Außenstehenden mit Zweitrolle Probully	103
Tabelle 14: Post-hoc Gruppierung (Scheffé) der Probullies und situativ Außenstehenden mit Zweitrolle Probully sowie zugehörige Effektstärken (Cohens d)	104
Tabelle 15: Stichprobengröße der MANOVA zur Nähe/Distanz der generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger	106
Tabelle 16: Qualitative Statistiken der MANOVA zur Nähe/Distanz der generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger	106
Tabelle 17: Post-hoc Gruppierung (Scheffé) der Verteidiger und generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger sowie zugehörige Effektstärken (Cohens d)	107
Tabelle 18: Signifikante Unterschiede der ANOVA im Verteidigerverhalten zwischen generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger, anderen Außenstehenden und Verteidigern	108
Tabelle 19: Effektstärken (Cohens d) zwischen generell Außenstehenden mit Zweitrolle Verteidiger in verschiedenen Bereichen des Verteidigerverhaltens	109

Abstract

DE: Warum funktioniert die Aktivierung der Außenstehenden nicht? Oder genauer gefragt: Wieso gelingt es Präventions- wie Interventionsprogrammen nicht, eine große Untergruppe der Antibullies, die zusammen mit Verteidigern insgesamt durchschnittlich 60% einer Schulklasse bilden, so zu befähigen, dass Mobbing vielleicht kaum, aber in jedem Fall schwerer eine Chance hat, sich zu entfalten? Die vorliegende Arbeit hebt zwei wesentliche Aspekte zur Klärung dieser zentralen, international geteilten Forschungsfrage heraus: die Heterogenität der Außenstehenden und die Rolle des Konstruktes Personal Distress. Auf Basis zweier Datensätze ($N_H=1631$, $N_N=326$) von deutschen Siebt- bis Zehntklässlern verschiedener Schultypen werden beide Aspekte und deren Interdependenzen anhand zweier aus bestehender Theorie abgeleiteten Forschungsfragen validiert und anschließend in bestehendes Wissen integriert, um die Bedeutsamkeit wie Grenzen der Erklärungskraft beider Aspekte zu kontrastieren.

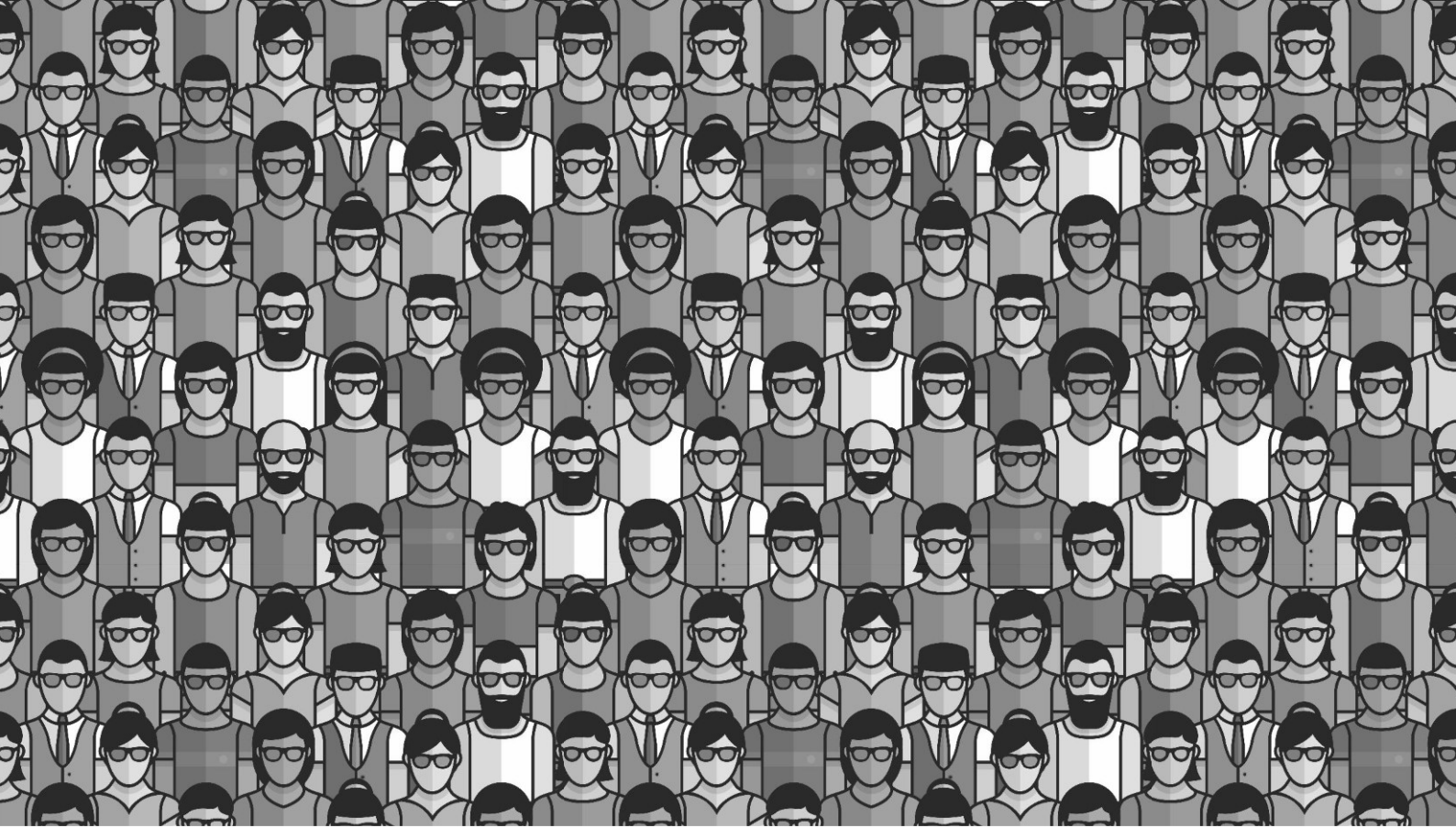
EN: Why isn't it possible to activate outsiders? Or to put it more precisely: Why do prevention and intervention programs not succeed in empowering a large subgroup of antibullies in such a way that bullying may hardly have a chance to unfold or in any case will be less prevalent? After all, together with defenders, they would form 60% of their class, that is the majority. This work highlights two essential aspects for clarifying this central, internationally shared research question: the heterogeneity of the outsider group and the role of personal distress. Based on two data sets ($N_H=1631$, $N_N=326$) from German seventh to tenth graders from different school types, both aspects are validated by analyzing two hypotheses and their interdependencies derived from existing theory. Afterwards they are integrated into existing knowledge in order to contrast the significance and limits of the explanatory power of both aspects.

Danksagung

Ob Marcus Tullius Ciceros Ansicht, dass keine Schuld dringender sei als die, Dank zu sagen, stimmt, sei dahingestellt. Dass, so würde Ernst R. Hauschka darauf erwidern, viele Missverständnisse aber dadurch entstehen können, dass ein Dank nicht ausgesprochen, sondern nur empfunden wird, dürfte in jedem Fall zutreffen. Und ohne Daten wäre eine Empirie erst recht nicht möglich. Deshalb gilt der erste Dank den Wegbereitern dieser Arbeit: Dr. Sascha Borchers Engagement, der zusammen mit der Schulberatungsstelle des Kreis Borkens sowie Tanja Honka und Thomas Gödde von der Landesstelle Schulpsychologie und Schulpsychologisches Krisenmanagement Nordrhein-Westfalen (LaSP) sowohl finanziell wie organisatorisch die Erhebung des kleineren aber genauso wesentlichen Datensatzes dieser Arbeit ermöglichten. Professorin Dr. Mechthild Schäfer, die nicht nur als Doktormutter den gesamten Prozess von der Ideenentwicklung bis zum Abschluss aller Ausführungen begleitet hat, sondern auch zusammen mit ihrer Arbeitsgruppe den Zugang zum Themenfeld bereitete. Der wissenschaftliche Umgang mit Fremdnominierungen und die Idee, nicht primär das Untersuchungsobjekt selbst, sondern dessen Kontext zur Charakterisierung heranzuziehen, repräsentiert eine im ersten Moment kontraintuitive, in jedem Fall komplexe und schwerer zugängliche Denkweise (Schule), die aber ob ihrer Komplexität Spaß macht und plastischer als andere Analysearten betont, dass der Weg das Ziel sein sollte.

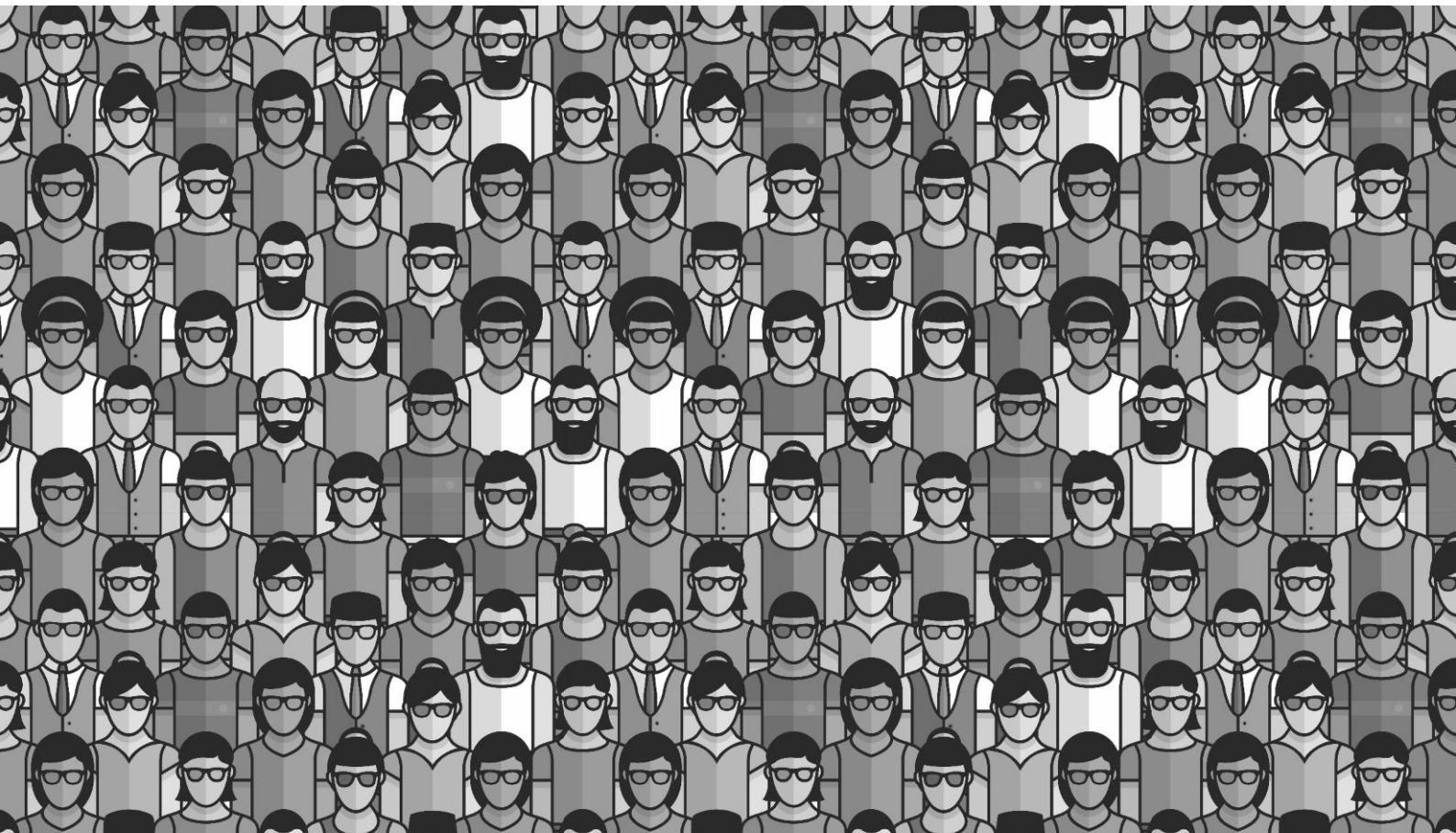
Der zweite Dank gilt dem Zweitgutachter Professor Dr. Thomas Eckert, denn sich zu mühen, möglichst objektiv zu denken und zu schreiben, ist das eine. Aber nur durch die kritischen Blicke von außen wird möglich zu erkennen, ob das, was man selbst denkt, geteilt wird.

Professor Dr. Markus Paulus gebührt ebenfalls ein Dank, denn er ist unfreiwillig Ideengeber dieser Arbeit, weil er als Gastgeber und Moderator des Gastbeitrags am Center for Advanced Studies der LMU München von Professorin Dr. Nancy Eisenberg am 13. November 2014 namens „Empathy-Related Responding: Conceptualization and Relations to Moral Functioning“ den sprichwörtlichen Stein ins Rollen brachte.



Messinstrumente

Auflistung aller verwendeten Fragebogenitems



RESSOURCENKONTROLLE

Wer bekommt immer wieder die beste Rolle oder das Beste zu tun, wenn ihr zusammen etwas macht?

Wer denkt sich immer wieder etwas aus, was die anderen gut finden und wobei sie gerne mitmachen?

Wer von euch steht meistens im Mittelpunkt und bekommt von anderen die meiste Aufmerksamkeit?

Wer von euch verspricht anderen etwas Schönes, um seinen/ihren Willen zu bekommen?

PROSOZIALE STRATEGIEN

Wer von euch kriegt was er/sie will, weil er/sie „hilft“ (auch wenn diese Hilfe gar nicht gebraucht wird)?

Wer von euch ist immer nett zu anderen, um zu kriegen, was er/sie will?

COERSIVE STRATEGIEN

Wer kommandiert andere herum, um seinen/ihren Willen zu kriegen?

Wer schafft es immer wieder, dass andere tun, was er/sie sagt (auch wenn die anderen dazu eigentlich keine Lust haben)?

Wer verspricht anderen oft irgendetwas, um seinen/ihren Willen durchzusetzen?

Wer droht anderen oft (mit Worten oder Gesten), um zu bekommen, was er/sie will?

Wer legt oft andere rein, um zu bekommen, was er/sie will?

Mit wem in deiner Klasse machst Du am wenigsten gern etwas zusammen?

Mit wem in deiner Klasse machst Du am liebsten etwas zusammen?

SOZIALE PRÄFERENZ SOZIALER EINFLUSS

WAHRGENOMMENE POPULARITÄT

Wer in deiner Klasse ist am beliebtesten / hat die meisten Freunde?

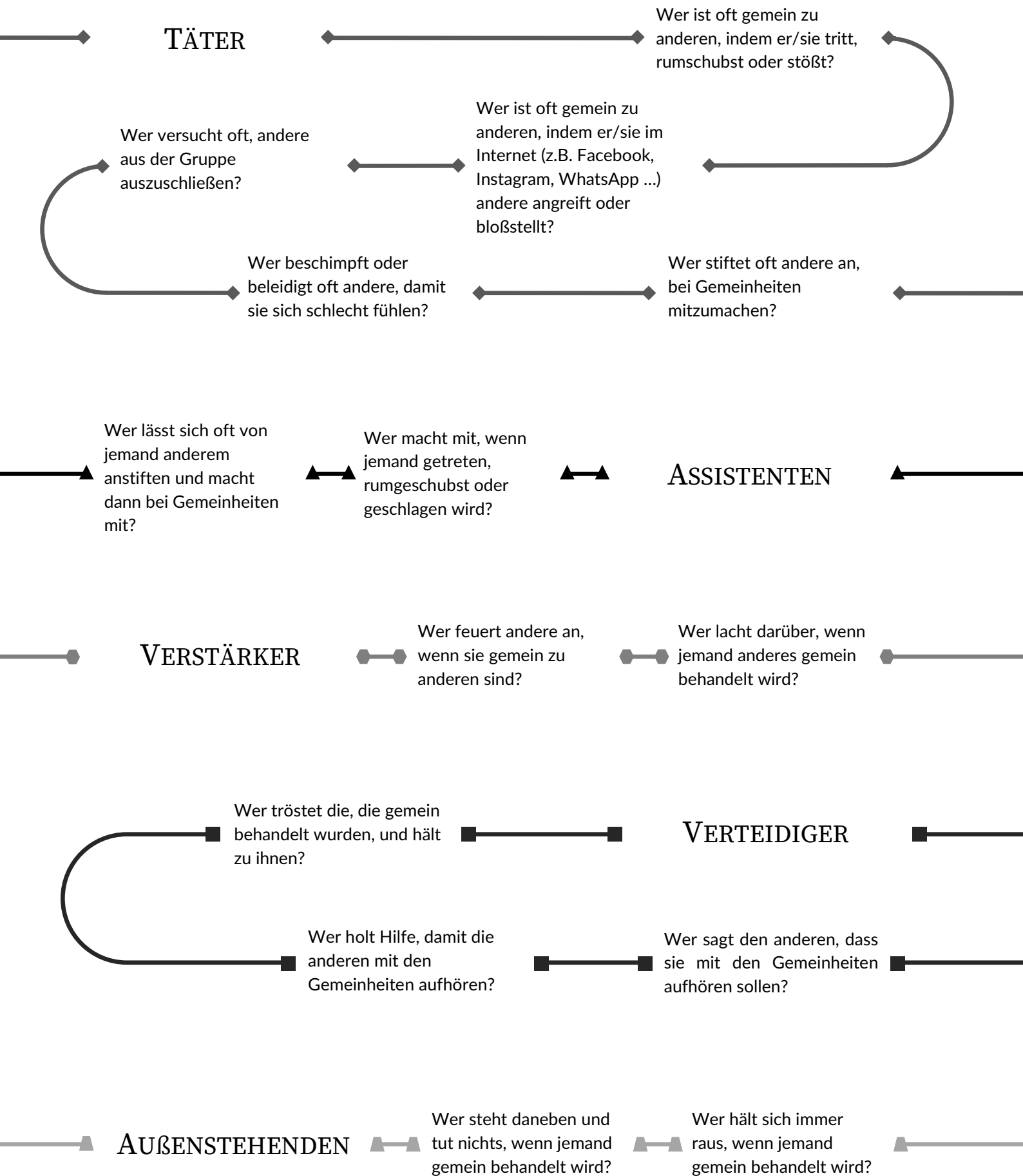
Wer in deiner Klasse ist am unbeliebtesten / hat die wenigsten Freunde?

MORAL DISENGAGEMENT

Die Aussagen werden auf einer Likert-Skala mit einem fünfstufigen Rating erhoben. Zu jeder Frage gibt der Proband eine Aussage, inwiefern er oder sie dieser Aussage gar nicht oder eher nicht zu stimmt, sich nicht sicher ist, eher oder gar völlig zustimmt.

1. Es ist okay zuzuschlagen, um die eigenen Freunde zu verteidigen.
2. Jemanden rumzuschubsen ist meistens nur Spaß.
3. Für Ärger, den man als Gruppe verursacht, sollte man als einzelner nicht verantwortlich gemacht werden.
4. Wenn Jugendliche unter schwierigen Umständen aufwachsen, kann man es ihnen nicht vorwerfen, wenn sie sich aggressiv verhalten.
5. Keiner findet es schlimm, geärgert zu werden: Es zeigt doch, dass sich die anderen für einen interessieren.
6. Es ist okay, jemanden zu schikanieren, der sich wie ein „Wurm“ benimmt.
7. Wenn Leute auf ihre Sachen nicht aufpassen, sind sie selbst schuld, wenn sie geklaut werden.
8. Es ist okay, einen Mitschüler zu beleidigen, immerhin schlägt man ihn nicht.
9. Es ist ungerecht, jemandem die Schuld zu geben, der zu einem Schaden, den die ganze Gruppe angerichtet hat, nur einen kleinen Teil beigetragen hat.
10. Das Fahrrad von jemanden zu benutzen, ohne zu fragen, ist okay. Man leiht es ja nur aus.
11. Wenn alle Freunde Schimpfwörter benutzen, kann es einem nicht vorgeworfen werden, wenn man das auch tut.
12. Wenn man jemanden ärgert, tut man ihm nicht wirklich weh.
13. Jemand, der sich fies benimmt, verdient es nicht, wie ein Mensch behandelt zu werden.
14. Es ist okay zu lügen, um die eigenen Freunde zu schützen.
15. Verglichen mit Verbrechen, die manche Leute begehen, ist es nicht weiter schlimm, wenn man im Supermarkt ein paar Sachen mitgehen lässt.
16. Wenn jemand von seinen Eltern zu sehr unter Druck gesetzt wird, trägt er für schlechtes Verhalten keine eigene Schuld.

17. Wenn man daran denkt, dass andere Leute jemanden zusammenschlagen, ist es nicht schlimm, jemandem etwas kaputt zu machen.
18. Es ist der Fehler des Lehrers, wenn Schüler sich in der Klasse aufführen und andere fertig machen.
19. Wenn Kinder keine klaren Grenzen aufgezeigt werden, können sie nicht beschuldigt werden, wenn sie sich danebenbenehmen.
20. Es ist in Ordnung, sich zu prügeln, wenn die Ehre deiner Clique auf dem Spiel steht.
21. Wenn eine Gruppe gemeinsam entschließt, etwas anzustellen, ist es ungerecht, hinterher einzelnen die Schuld zu geben.
22. Beleidigungen untereinander tun keinem weh.
23. Manche Leute müssen härter rangenommen werden als andere, weil sie es sonst gar nicht merken.
24. Wer nervige Mitschüler ärgert, will Ihnen meistens nur einen Denkkzettel verpassen.



OPFER

Wer wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten oder geschubst?

Über wen werden hinter seinem/ihrer Rücken immer wieder gemeine Gerüchte erzählt/gelästert?

Wer wird regelmäßig im Internet (z.B. Facebook, Instagram, WhatsApp ...) angegriffen oder bloßgestellt?

Wer wird oft von anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder beleidigt?

Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder ausgeschlossen?

READING THE MIND IN THE EYES TEST

1

verspielt

tröstend



irritiert

gelangweilt

2

erschrocken

bestürzt



arrogant

verärgert

3

scherzend

zerstreut



scherzend

fordernd

4



verlangend

überzeugt

amüsiert

entspannt

5

irritiert

sarkastisch



schockiert

fantasierend

6



besorgt

freundlich

ungeduldig

wachsam

7

entschuldigend

freundlich



niedergeschlagen

befreit

8



angespannt

enttäuscht

schüchtern

aufgeregt

9

verärgert

feindlich



schockiert

voreingenommen

10

vorsichtig

beharrlich



gelangweilt

schockiert

11

erschrocken

amüsiert



12

gleichgültig

verlegen



bereuend

flirtend

skeptisch

niedergeschlagen

13

entschlossen

antizipierend



14

irritiert

enttäuscht



drohend

schüchtern

depressiv

anklagend

15

kontemplativ

zerstreut



16

irritiert

gedankenreich



ermutigend

amüsiert

ermutigend

sympathisch

17

zweifelnd

liebvoll



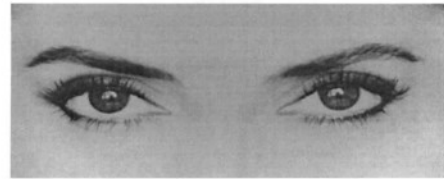
verspielt

schockiert

18

entschlossen

amüsiert



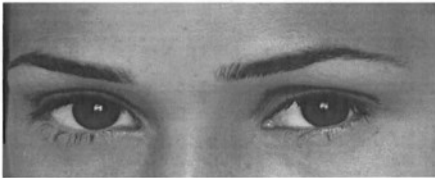
schockiert

gelangweilt

19

arrogant

dankbar



sarkastisch

unsicher

20

dominant

freundlich



schuldig

erschrocken

21

verlegen

fantasierend



zufrieden

entschuldigend

22

voreingenommen

dankbar



beharrlich

bittend

23

zufrieden

entschuldigend



herausfordernd

neugierig

24

nachdenklich

irritiert



aufgeregt

feindlich

25

panisch

ungläubig



niedergeschlagen

interessiert

27

scherzend

vorsichtig



arrogant

ermutigend

29

ungeduldig

erschrocken



irritiert

nachdenklich

31

beschämt

überzeugt



scherzhaft

entmutigt

186 |

26

besorgt

schüchtern



feindlich

äustlich

28

interessiert

scherzend



liebvoll

zufrieden

30

dankbar

flirtend



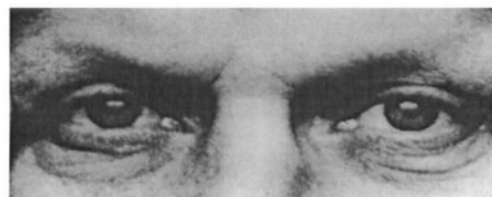
feindlich

enttäuscht

32

ernst

beschämt



verblüfft

besorgt

33

verlegen

schuldig



34

bestürzt

verwirrt



fantasierend

besorgt

35

ratlos

nervös



36

misstrauisch

erschrocken

beschämt

nervös



beharrlich

kontemplativ

misstrauisch

zögernd

