

Verfügbare Ressourcen und Bullyingerfahrungen von Schülern und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf

Eine Pilotstudie im Inklusionskontext

Ann-Katrin Wiemann  und Arnold Lohaus

Universität Bielefeld, Deutschland

Zusammenfassung: Internationale Studien fanden, dass Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ein höheres Risiko haben, Bullying zu erleben, als Schüler und Schülerinnen ohne SPF. In Deutschland wurde Bullying bisher jedoch kaum vor dem Hintergrund der inklusiven Beschulung untersucht. Bei Betrachtung unterschiedlicher personaler und umgebungsbezogener Ressourcen wurden in vorangegangenen Studien sowohl bei Schülern und Schülerinnen, die von Bullyingerfahrungen betroffen waren, als auch bei Schülern und Schülerinnen mit SPF häufiger weniger zur Verfügung stehende Ressourcen gefunden als bei ihren Mitschülern und Mitschülerinnen. Im Rahmen einer Pilotstudie sollte daher untersucht werden, ob sich die Bullyingerfahrungen und die verfügbaren personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen von Schülern und Schülerinnen mit und ohne SPF unterscheiden. Dazu wurden Fragebogendaten von $N = 420$ Schülern und Schülerinnen der 3. bis 10. Klasse ausgewertet, die angegeben haben, entweder Bullying erlebt zu haben oder nicht in Bullying involviert zu sein. Um zu prüfen, ob sich die verfügbaren Ressourcen in Abhängigkeit von den Bullyingerfahrungen und dem SPF unterscheiden, wurden aus der Gesamtstichprobe mittels Propensity Score Matching $n = 45$ Schüler und Schülerinnen ohne SPF ausgewählt und mit den Schülern und Schülerinnen mit SPF ($n = 45$) verglichen. Die Ergebnisse zeigten, dass Schüler und Schülerinnen, die von Bullying betroffen waren, insbesondere über weniger umgebungsbezogene Ressourcen verfügten als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen. Beim Vorliegen von Bullyingerfahrungen unterschieden sich Schüler und Schülerinnen mit SPF in der Verfügbarkeit von Ressourcen jedoch nicht von Schülern und Schülerinnen ohne SPF.

Schlüsselwörter: Bullying, Ressourcen, schulische Inklusion, sonderpädagogischer Förderbedarf

Available resources and bullying experiences of pupils with and without special educational needs: A pilot study in inclusive settings

Abstract: International studies found that students with special educational needs (SEN) have a higher risk of experiencing bullying than students without SEN. In Germany, bullying has rarely been studied in the context of inclusive education. Previous studies found that pupils experiencing bullying as well as pupils with SEN have fewer personal and social resources in comparison to their peers. Therefore, a pilot study was conducted to examine whether bullying experiences and the availability of personal and social resources differ for pupils with and without SEN. Questionnaire data from $N = 420$ pupils in grades 3 to 10 was analysed after they had indicated that they either had or had not experienced bullying. To investigate whether the available resources differ depending on bullying experiences and SEN status, $n = 45$ pupils without SEN were selected from the total sample using propensity score matching to be compared to the pupils with SEN ($n = 45$). The results showed that pupils affected by bullying had especially fewer social resources. However, in the presence of victimization experiences, pupils with SEN did not differ from pupils without SEN in the availability of resources.

Keywords: bullying, resources, inclusive education, special educational needs

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesregierung Deutschlands 2009 dazu verpflichtet, die darin definierten Grundsätze zur Förderung von Schülern und Schülerinnen (SuS) mit unterschiedlichen Bedürfnissen in einem inklusiven Bildungssystem zu etablieren. Im Sinne eines engen Inklusionsbegriffs wird dies im deutschen Bildungssystem als gemeinsamer Unter-

richt von SuS mit *sonderpädagogischen Förderbedarf* (SPF) und regulär entwickelten SuS ohne SPF umgesetzt (Kracke, 2014). Im Schuljahr 2019/2020 besuchten deutschlandweit 243.216 SuS mit SPF eine inklusive Schule. Den größten Anteil machten dabei SuS mit den SPF *Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung* sowie *Sprache* aus (Statistisches Bundesamt, 2020). Durch die schulische Inklusion soll die

Chancengleichheit und die soziale Teilhabe von SuS mit SPF unterstützt werden. Soziale Teilhabe umfasst laut Koster, Nakken, Pijl und Van Houten (2009) positive Kontakte und Beziehungen mit den Peers, Akzeptanz durch die Peers sowie die Wahrnehmung dieser Akzeptanz. Die Vermeidung von Bullying ist dadurch ein erklärtes Ziel der schulischen Inklusion (Reich, 2014).

Bullying und Inklusion

Olweus (1993) definiert *Bullying* als wiederkehrende negative Handlungen, welche mit einer expliziten Schädigungsabsicht verbunden sind. Zwischen den beteiligten Personen besteht dabei ein tatsächliches oder wahrgenommenes Ungleichgewicht der Mächte. Bullying kann als direktes, relationales oder Cyberbullying auftreten. Außerdem kann zwischen verschiedenen beteiligten Rollen wie den Betroffenen oder den Ausführenden von Bullying unterschieden werden (Wolke & Lereya, 2015). Im Folgenden soll der Fokus auf SuS, die von Bullying betroffen sind, gelegt werden. SuS, die Bullying erleben, zeigen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit internalisierende Verhaltensprobleme z. B. in Form von depressiven Erkrankungen oder Angststörungen (Burke, Sticca & Perren, 2017; Hawker & Boulton, 2000; Jantzer, Haffner, Parzer & Resch, 2012; Jenkins, Demaray & Tennant, 2017; Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010). Längsschnittstudien fanden, dass der Zusammenhang zwischen Bullyingerfahrungen in der frühen Jugend und internalisierenden Störungsbildern bis in das junge Erwachsenenalter persistiert (Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013) und dass Bullyingerfahrungen in der Jugend mit einem geringeren gesundheitlichen, wirtschaftlichen und sozialen Stand im mittleren Erwachsenenalter assoziiert sind (Takizawa, Maughan & Arseneault, 2014). Auch bei SuS mit SPF konnten Zusammenhänge zwischen Bullyingerfahrungen und der psychosozialen Anpassung gefunden werden, beispielsweise in Form von verstärktem Rückzug, Angststörungen, depressiven Symptomen und Aufmerksamkeitsproblemen (Baumeister, Storch & Geffken, 2008).

Wie Rose, Monda-Amaya und Espelage (2011) gegenüberstellten, bietet die inklusive Beschulung für SuS mit SPF auf der einen Seite die Möglichkeit, die soziale und akademische Entwicklung zu fördern und Bullying dadurch einzuschränken. Andererseits könnte bei mangelnder sozialer Inklusion von SuS mit SPF im Klassenverbund der Erwerb und die Anwendung sozialer Fertigkeiten ebenso eingeschränkt und Bullying begünstigt werden. Obwohl an inklusiven Schulen im Vergleich zu Förderschulen weniger Bullying gefunden wurde (Hartley, Bauman, Nixon & Davis, 2015; Norwich & Kelly, 2004; Rose, Espelage & Monda-Amaya, 2009), zeig-

ten internationale Studien, dass SuS mit SPF auch in allgemeinen Schulen ein höheres Risiko haben, Bullying zu erleben, als SuS ohne SPF (Christensen, Fraynt, Neece & Baker, 2012; Luciano & Savage, 2007; Maïano, Aimé, Salvas, Morin & Normand, 2016; Piquart, 2017; Simpson, Rose & Ellis, 2016). Aufgrund unterschiedlicher Definitionen von SPF (Henke et al., 2017) sowie von Bullying variieren die Prävalenzzahlen für von Bullying betroffene SuS mit SPF allerdings stark zwischen verschiedenen Studien (Bear, Mantz, Glutting, Yang & Boyer, 2015; Rose et al., 2011). Im Hinblick auf das deutsche Schulsystem haben Untersuchungen bisher überwiegend den soziometrischen Status von SuS mit SPF in inklusiven Klassenverbänden behandelt (Bilz et al., 2018). Hierbei zeigte sich, wie in vergleichbaren internationalen Studien (z. B. Monchy, Pijl & Zandberg, 2004), dass SuS mit SPF eher ausgegrenzt werden und weniger Freundschaften haben (Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012). Bereits in der ersten Klasse wurde bei SuS mit vermutetem SPF ein geringerer soziometrischer Status gefunden (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). SuS mit einem geringen soziometrischen Status sind eher von Bullying betroffen (Knauf, Eschenbeck & Käser, 2017) und sozial isolierte oder ausgegrenzte SuS haben ein höheres Risiko für Bullyingerfahrungen als SuS, die an unbeliebte oder beliebte Gruppen angeschlossen sind (Estell, Farmer et al., 2009). Mirian (2019) fand im Gegensatz dazu bei einer Untersuchung von inklusiven Grundschulen in Nordrhein-Westfalen keinen signifikanten Unterschied zwischen SuS mit und ohne SPF hinsichtlich der Betroffenheit durch Bullying. Insbesondere die Verfügbarkeit von Ressourcen scheint bei der Frage bedeutsam zu sein, warum einige SuS ein erhöhtes Risiko für Bullyingerfahrungen aufweisen (Mishna, 2003). Mishna (2003) stellte außerdem Parallelen bei SuS mit SPF sowie SuS, die von Bullying betroffen sind, hinsichtlich der Ausprägung bestimmter Merkmale und Ressourcen heraus.

Personale und umgebungsbezogene Ressourcen

Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept (Scheithauer, Niebank & Petermann, 2000) kann als Grundlage für das Verständnis einer adaptiven oder maladaptiven Entwicklung verstanden werden. Risiko- und Schutzfaktoren können dabei auf den Ebenen des Individuums, der Familie oder auf weiteren sozialen Ebenen (z. B. Zusammensetzung der Schule oder Nachbarschaft) angesiedelt sein (Hong & Espelage, 2012; Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003). In Bezug auf den Schulkontext können einige Aspekte des schulischen Lebens als Risikofaktoren (z. B. Bullyingerfahrungen) und andere als

Schutzfaktoren fungieren (z.B. ein positives Schul- und Klassenklima oder die Integration in die Peergroup; Hong & Espelage, 2012). Die verfügbaren personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen eines Individuums können als Schutzfaktoren bei der Bewältigung von herausfordernden Situationen oder Lebensumständen wirken. Personale Ressourcen liegen dabei in der Person selbst begründet (z.B. Selbstwert oder Selbstwirksamkeit), während umgebungsbezogene Ressourcen durch das soziale Umfeld (z.B. Eltern oder Peers) gestellt werden (Lohaus & Nussbeck, 2016). Rose et al. (2011) schlussfolgerten, dass Betroffene von Bullying über Eigenschaften verfügen oder diese in Folge der Bullyingerfahrungen entwickeln, die langfristig die soziale, emotionale oder akademische Entwicklung beeinträchtigen. Es ist anzunehmen, dass sich dies auch auf die Verfügbarkeit von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen erstreckt.

Ein Großteil der bisherigen Studien hat sich nur auf die Erfassung einzelner Ressourcen konzentriert, obwohl die Messung einer möglichst großen Bandbreite an Ressourcen für das Verständnis komplexer Interaktionseffekte wünschenswert wäre (Olsson et al., 2003). Donnon (2010) fand, dass ein ausgeprägtes Ressourcenprofil mit weniger Bullyingerfahrungen einhergeht. Auf fast allen Ebenen konnte für SuS ohne SPF gezeigt werden, dass Bullyingerfahrungen negative Assoziationen mit personalen Ressourcen wie z.B. Selbstwert (Hawker & Boulton, 2000), Selbstwirksamkeit (Kokkinos & Kipritsi, 2012), Selbstkontrolle (Jenkins, Demaray, Fredrick & Summers, 2016) oder Optimismus (Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga & Yubero, 2015) sowie umgebungsbezogenen Ressourcen wie z.B. elterlichem Unterstützungsverhalten (Díaz Herráiz & Gutiérrez, 2016; Lereya, Samara & Wolke, 2013), Unterstützung durch die Peers (Díaz Herráiz & Gutiérrez, 2016) oder dem Schul- und Klassenklima (Gage, Prykanowski & Larson, 2014) aufweisen.

Mehrere Studien konnten zeigen, dass auch bei SuS mit SPF in Abhängigkeit von der Art des jeweiligen SPF verschiedene personale oder umgebungsbezogene Ressourcen weniger stark ausgeprägt sind als bei SuS ohne SPF. Bei SuS mit dem SPF *Lernen* oder damit assoziierten Störungsbildern wurden beispielsweise geringere personale Ressourcen wie Selbstwert (Valås, 1999; Peleg, 2009), Selbstwirksamkeit (Baird, Scott, Dearing, & Hamill, 2009; Klassen, 2010; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006) oder Kohärenz (Margalit & Efrati, 1996) sowie auch geringere umgebungsbezogene Ressourcen wie z.B. elterliches Unterstützungs- und Erziehungsverhalten (Heiman & Berger, 2008) gefunden. Darüber hinaus fanden Estell, Jones, Pearl und Van Acker (2009), dass SuS mit dem SPF *Lernen* weniger Freundschaften bilden, die über längere Zeit Bestand haben. Auch bei SuS mit dem SPF *Emotionale und soziale Entwicklung* oder damit assoziierten Störungsbil-

dern wurden im Vergleich zu SuS ohne SPF z.B. weniger Empathie (Cohen & Strayer, 1996; De Wied, Goudena & Matthys, 2005; Marton, Wiener, Rogers, Moore & Tannock, 2009), geringere Integration in die Peergroup und eine negativere Wahrnehmung des Klassenklimas gefunden (Crede, Wirthwein, Steinmayr & Bergold, 2019). Für SuS mit SPF liegen bisher kaum Befunde zu der Verfügbarkeit von Ressourcen im Zusammenhang mit Bullying vor, aber es ist anzunehmen, dass für SuS mit SPF, die über weniger personale und umgebungsbezogene Ressourcen verfügen, auch ein erhöhtes Risiko für Bullyingerfahrungen besteht. Durch die Testung von möglichen Unterschieden in den zur Verfügung stehenden personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen von SuS mit und ohne SPF bei Bullyingerfahrungen können daher gegebenenfalls weitere Risikobedingungen für SuS mit SPF, die von Bullying betroffen sind, aufgedeckt werden.

Fragestellungen und Hypothesen

Eine Vielzahl von internationalen Studien konnte zeigen, dass SuS mit SPF mehr Bullying erleben als SuS ohne SPF (z.B. Christensen et al., 2012; Simpson et al., 2016). Auch wenn es im deutschsprachigen Raum bisher kaum Untersuchungen zu den Bullyingerfahrungen von SuS mit SPF an inklusiven Schulen gibt, kann aufgrund von Untersuchungen zum soziometrischen Status von SuS mit SPF (z.B. Huber, 2008) darauf geschlossen werden, dass diese Befunde übertragbar sind (Bilz et al., 2018). Es wird daher angenommen, dass SuS mit SPF ein höheres Risiko haben, von Bullying betroffen zu sein, als SuS ohne SPF (H1).

Unterschiede in der Verfügbarkeit von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen bei Betroffenen von Bullying gegenüber Unbeteiligten wurden vielfach als bedeutsam herausgestellt. Bisherige Studien konnten zeigen, dass SuS, die Bullying erleben, im Vergleich zu SuS ohne Bullyingerfahrungen über weniger Ressourcen verfügen (z.B. Donnon, 2010; Jenkins et al., 2016). Es wird daher angenommen, dass SuS, die von Bullying betroffen sind, über weniger personale und umgebungsbezogene Ressourcen verfügen als SuS, die nicht in Bullying involviert sind (H2). Für SuS mit SPF wird angenommen, dass sie über weniger personale und umgebungsbezogene Ressourcen verfügen als SuS ohne SPF (H3). Explorativ soll untersucht werden, ob es hinsichtlich der Unterschiede in personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen eine Interaktion zwischen Bullyingerfahrungen und dem SPF gibt. Die explorative Fragestellung ist dabei, ob das Zusammentreffen von Bullyingerfahrungen und eines SPF mit besonders geringen personalen und sozialen Ressourcen assoziiert ist.

Methode

Stichprobe

Im Rahmen dieser Pilotstudie wurden insgesamt 460 SuS der dritten bis zehnten Klasse an 11 Inklusionsschulen in Nordrhein-Westfalen befragt. Davon wiesen 54 SuS mindestens einen dem Lehrpersonal bekannten SPF auf. Durch den Ausbruch der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020 musste die Erhebung vorzeitig beendet werden, sodass circa 50 % des ursprünglich geplanten Stichprobenumfangs realisiert werden konnte. Um eine Konfundierung hinsichtlich der Gruppenzusammensetzungen zu vermeiden, wurden aus der Gesamtstichprobe SuS ausgeschlossen, die angegeben hatten, Bullying selbst ausgeführt zu haben (Täter, $n = 18$, davon $n_{\text{SPF}} = 3$) oder sowohl von Bullying betroffen waren als es auch selbst ausgeführt hatten (Täter-Opfer, $n = 15$, davon $n_{\text{SPF}} = 4$). Ebenso konnten sieben SuS, die unvollständige Angaben bezüglich ihrer Bullyingerfahrungen gemacht hatten, bei den Berechnungen nicht berücksichtigt werden (davon $n_{\text{SPF}} = 1$). Es verblieben $N = 420$ SuS (darunter $n_{\text{SPF}} = 46$), die entweder von Bullying betroffen oder nicht in Bullying involviert waren. Die SuS waren zwischen 8 und 17 Jahre alt ($n = 418$, $M = 11.14$, $SD = 2.28$). Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Geschlechter sowie der untersuchten Schulformen und Klassenstufen.

Bei 83 % der SuS mit SPF war der anwesenden Lehrkraft eine Form von SPF bekannt, bei 17 % wurden durch die Lehrkraft zwei bekannte Formen von SPF angegeben. Unter Berücksichtigung aller SPF waren SuS mit dem SPF *Lernen* (57 %) am häufigsten in der untersuchten Stichprobe vertreten, gefolgt von dem SPF *Emotionale und soziale Entwicklung* (17 %) und dem SPF *Sprache* (17 %). Außerdem waren SuS mit den nachfolgenden SPF Teil der untersuchten Stichprobe: *Geistige Entwicklung* (2 %), *Körperliche und motorische Entwicklung* (3 %), *Hören* (2 %), *Anderer* (2 %). 7 % der SuS mit SPF wurden individuell durch eine Integrationskraft im Unterricht unterstützt. Bei 91 % der SuS mit SPF stand eine zweite (sonderpädagogische) Lehrkraft mindestens stundenweise zur Unterstützung der Klasse zur Verfügung.

Durchführung

Vor Beginn der Befragungen wurde das Projekt an Schulen mit bestehendem Inklusionskonzept vorgestellt, womit im Sinne eines engen Inklusionsbegriffs der gemeinsame Unterricht von SuS mit und ohne SPF definiert wurde. Mit Einverständnis der Schulleitungen wurde in den infrage kommenden Klassen Informationsmaterial an die Lehrkräfte, die SuS sowie deren Erziehungsbe-

rechtigte verteilt. Alle SuS, für welche die informierte Zustimmung der Erziehungsberechtigten vorlag, konnten an der Befragung teilnehmen. Die Befragung selbst fand im Klassenverband statt und nahm 30 bis 45 Minuten in Anspruch. Der Fragebogen wurde den SuS von einer Versuchsleitung vorgelesen, während die SuS ihre Antworten auf einem individuellen Fragebogenblatt eintrugen. Mindestens eine weitere Versuchsleitung war während der Befragung anwesend, um individuelle Rückfragen zu beantworten. SuS mit SPF wurden nach vorheriger Absprache bei Verständnisschwierigkeiten gegebenenfalls durch eine Integrationskraft unterstützt. Zusätzlich füllte die anwesende Lehrkraft einen weiteren Fragebogen aus, um bei SuS mit bekanntem SPF die Art des SPF sowie das individuelle Unterstützungsangebot im Unterricht zu erfassen. Am Ende wurde an alle SuS ein Hinweisblatt mit Hilfs- und Beratungsangeboten bei Bullying oder anderen belastenden Situationen verteilt. Die teilnehmenden SuS erhielten keine Vergütung.

Messinstrumente

Bullying Screener für die Praxis

Der Bullying Screener für die Praxis (Wolke, 2019; Wolke & Lereya, 2015) erfasst die Bullying-Involvierung bei Kindern und Jugendlichen. In dem Screening-Fragebogen werden den SuS durch Beispiele drei Formen von Bullying vorgestellt: *Direktes Bullying*, *Relationales Bullying* und *Cyberbullying*. Für jede Form von Bullying geben die SuS auf einer vierstufigen Skala von *nie* (1) bis *sehr oft* (*mindestens einmal pro Woche*) (4) an, wie oft ihnen die genannten Dinge in den letzten sechs Monaten passiert sind (Bullying-Viktimisierung, 3 Items) oder wie häufig sie diese Dinge in den letzten Monaten selbst getan haben (Täterschaft, 3 Items). SuS, die eine Frage mit *nie* (1) oder *selten* (*1–3 Mal*) (2) beantworten, werden als *unbeteiligt* eingestuft. SuS, die mit *häufig* (*mehr als 4 Mal*) (3) oder *sehr oft* (*mindestens einmal pro Woche*) (4) antworten, werden bei den jeweiligen Fragen als Betroffene von Bullying beziehungsweise als Täter oder Täterinnen eingestuft. In der vorliegenden Studie wurden SuS den genannten Gruppen zugeordnet, wenn bei mindestens einer der drei Bullying-Formen mit *häufig* (*mehr als 4 Mal*) (3) oder *sehr oft* (*mindestens einmal pro Woche*) (4) geantwortet wurde. Unter Berücksichtigung aller Items konnten damit vier Gruppen zur Involvierung in Bullying gebildet werden: Betroffene, Unbeteiligte, Täter sowie Täter-Opfer. Dadurch konnten Täter sowie Täter-Opfer von den Berechnungen ausgeschlossen und die für die Untersuchung der Fragestellung relevanten Gruppen (Betroffene und Unbeteiligte) identifiziert werden.

Tabelle 1. Demographische Verteilung der Stichprobe

Variablen	SuS ohne SPF (n = 374)		SuS mit SPF (n = 46)		Gesamt (N = 420)	
	n	%	n	%	n	%
Geschlecht						
Männlich	165	44	26	57	191	45
Weiblich	209	56	20	43	229	55
Schulform						
Grundschule	142	38	15	33	157	37
Gymnasium	36	10	5	11	41	10
Realschule	83	22	11	24	94	22
Sekundarschule	74	20	12	26	86	21
Gesamtschule	39	10	3	6	42	10
Klassenstufe						
3	66	18	4	9	70	17
4	76	20	11	24	87	21
5	46	12	7	15	53	13
6	67	18	9	20	76	18
7	43	11	10	22	53	13
8	29	8	2	4	31	7
9	15	4	2	4	17	4
10	32	9	1	2	33	8

Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen im Kindes- und Jugendalter

Zur Erfassung der personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen der SuS wurde der Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 16 Jahren (FRKJ 8–16; Lohaus & Nussbeck, 2016) eingesetzt. Der Fragebogen besteht aus 10 Subskalen mit jeweils sechs Items. Die Subskalen lassen sich den globalen Skalen *Personale Ressourcen* (*Empathie und Perspektivübernahme*, *Selbstwirksamkeit*, *Selbstwertschätzung*, *Kohärenzsinn*, *Optimismus* und *Selbstkontrolle*) sowie *Umgebungsbezogene Ressourcen* (*Elterliche soziale und emotionale Unterstützung*, *Autoritativer Erziehungsstil*, *Integration in die Peergruppe* und *Schulische Integration*) zuordnen. Die Items werden auf einer vierstufigen Antwortskala von *stimmt nie* (1) bis *stimmt immer* (4) beantwortet. Ein Item des Fragebogens ist revers kodiert. In der vorliegenden Studie lagen die Reliabilitäten der Subskalen im Bereich $.65 < \alpha < .89$, was vergleichbar ist mit den im Manual angegebenen Werten ($.68 < \alpha \leq .89$; Lohaus & Nussbeck, 2016). Für die ergänzend gebildeten globalen Skalen wurde im Rahmen dieser Studie für *Personale Ressourcen* eine Reliabilität von $\alpha = .93$ und für *Umgebungsbezogene Ressourcen* von $\alpha = .90$ gefunden. Sowohl für die globalen Skalen als auch die Subskalen wurden die Mittelwerte über die jeweiligen Items hinweg als Skalenscores berechnet. Um sicherzustellen, dass der FRKJ

8–16 für SuS mit und ohne SPF in gleicher Weise geeignet ist, wurde die Messinvarianz überprüft. Für die globalen Skalen sowie sieben Subskalen konnte vollständige metrische und skalare Messinvarianz gefunden werden. Für drei Subskalen (*Empathie und Perspektivübernahme*, *Selbstwirksamkeit* und *Autoritative Erziehung*) lag partielle metrische und vollständige skalare Messinvarianz vor.

Statistische Analysen

Die statistischen Analysen wurden mit der Software IBM SPSS Statistics 26 sowie MPlus Version 8 (Muthén & Muthén, 1998–2017) durchgeführt. Vor der Durchführung der Berechnungen wurden fehlende Werte auf den Subskalen des FRKJ 8–16 mittels des Expectation-Maximization-Algorithmus ersetzt (Schlomer, Bauman & Card, 2010). Der Prozentsatz fehlender Werte pro Item lag zwischen 0 % und 2 %.

Um zu prüfen, ob SuS mit SPF ein höheres Risiko haben, von Bullying betroffen zu sein, als SuS ohne SPF, wurde ein Chi-Quadrat-Test mit der Gesamtstichprobe von $N = 420$ berechnet. Für die anschließende Untersuchung von Unterschieden in den Ressourcen wurde mittels Propensity Score Matchings zunächst die Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen von SuS mit und ohne SPF hergestellt. Das Propensity Score Matching erlaubt dabei mögliche syste-

matische Unterschiede zwischen SuS mit und ohne SPF anhand verschiedener Kovariaten (Alter, Geschlecht, Schulform und Bullyingerfahrungen) auszugleichen. Zu diesem Zweck wurde das Nearest-Neighbour-Matching ohne Zurücklegen mit einem Verhältnis von 1:1 angewendet, wodurch SuS mit SPF mit jeweils einem Schüler oder einer Schülerin ohne SPF gematcht wurden. Das Caliper wurde auf 0.20 festgesetzt. Die gematchte Stichprobe von $n = 90$ SuS (Level 1) verteilte sich auf 33 Klassen (Level 2). Um die genestete Datenstruktur zu berücksichtigen, wurde zur Untersuchung der Unterschiede in den globalen personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen eine Mehrebenenanalyse mit manifesten Variablen und einem robusten Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR) herangezogen. Im Nullmodell wurde geprüft, wie viel Varianz durch die Klassenzugehörigkeit ohne weitere Prädiktoren aufgeklärt werden kann. Darauf aufbauend wurde das Modell um individuelle Level 1-Prädiktoren ergänzt. Dazu wurden Bullyingerfahrungen (dichotom), das Vorliegen eines SPF (dichotom) und die Interaktion aus Bullyingerfahrungen und SPF als Level 1-Prädiktoren für die beiden globalen Skalen *Personale* und *Umgebungsbezogene Ressourcen* verwendet. Außerdem wurden das Alter und das Geschlecht der SuS als Kovariate auf Level 1 kontrolliert. Level 2-Prädiktoren wurden im Rahmen dieser Pilotstudie nicht erhoben und das Modell daher nicht weitergehend spezifiziert. Für eine anschließende differenzierte Untersuchung der Verfügbarkeit von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen wurden die Subskalen des FRKJ 8–16 herangezogen. Da die Zahl der untersuchten Cluster auf Level 2 nicht ausreichte, um eine Mehrebenenanalyse zur Untersuchung der Subskalen des FRKJ 8–16 durchzuführen, wurden explorativ zweifaktorielle multivariate Varianzanalysen (MANOVA) mit den unabhängigen Variablen Bullyingerfahrungen und SPF berechnet. Als abhängige Variablen wurden zunächst die sechs Subskalen zu personalen Ressourcen sowie in einer zweiten Analyse die vier Subskalen zu umgebungsbezogenen Ressourcen genutzt. Das Alter und das Geschlecht der SuS wurden kontrolliert.

Ergebnisse

Bullyingerfahrungen von SuS mit und ohne SPF

In der Stichprobe von $N = 420$ wurden $n = 349$ als Unbeteiligte (davon $n_{\text{SPF}} = 36$) identifiziert. Weitere $n = 71$ SuS (davon $n_{\text{SPF}} = 10$) waren von Bullyingerfahrungen betroffen. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Verteilung der verschiedenen Formen von Bullying. Dabei zeigte sich, dass insgesamt 27% der von Bullying betroffenen SuS an-

gaben, mehrere Formen von Bullying erlebt zu haben. In der Gruppe der SuS mit SPF gaben dies nur 10% an.

Mit einem Odds Ratio von 1.43 (95% KI [0.67, 3.03]) sind SuS mit SPF etwas häufiger von Bullying betroffen als SuS ohne SPF. Um zu untersuchen, ob es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Bullyingerfahrungen und SPF gibt (H 1), wurde ein Chi-Quadrat Test nach Pearson berechnet. Dabei zeigte sich, dass Bullyingerfahrungen und SPF voneinander unabhängig verteilt waren, $\chi^2(1) = .86$, $p = .35$, $\phi = .05$. SuS mit SPF waren in dieser Studie demnach nicht signifikant häufiger von Bullyingerfahrungen betroffen als SuS ohne SPF.

Propensity Score Matching

Für eine Versuchsperson mit SPF konnte im Rahmen des Propensity Score Matchings kein passender Match in der Kontrollgruppe gefunden werden, sodass eine Stichprobe von $n = 90$ (davon $n_{\text{SPF}} = 45$) resultierte. In beiden Gruppen waren $n = 9$ SuS von Bullying betroffen. In der durch das Matching gewonnenen Stichprobe unterschieden sich SuS ohne SPF ($M = 11.78$, $SD = 1.89$) hinsichtlich des Alters nicht signifikant von den SuS mit SPF ($M = 11.62$, $SD = 1.90$), $t(88) = 0.39$, $p = .70$. Weiterhin unterschieden sich SuS mit Bullyingerfahrungen ($M = 12.17$, $SD = 1.82$) hinsichtlich des Alters nicht signifikant von SuS, die nicht in Bullying involviert waren ($M = 11.58$, $SD = 1.89$), $t(88) = -1.17$, $p = .24$. Sowohl der SPF-Status, $\chi^2(1) = .18$, $p = .67$, $\phi = -.05$, als auch Bullyingerfahrungen, $\chi^2(1) = .10$, $p = .75$, $\phi = .03$, waren unabhängig vom Geschlecht verteilt.

Personale und umgebungsbezogene Ressourcen

Um auf mögliche Unterschiede in den verfügbaren personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen zu testen (H2 und H3) und um zu prüfen, ob es diesbezüglich eine Interaktion von SPF und Bullyingerfahrungen gibt (explorative Fragestellung), wurde eine Mehrebenenanalyse mit der mittels Propensity Score Matching gewonnenen Stichprobe von $n = 90$ für die globalen Skalen *Personale Ressourcen* und *Umgebungsbezogene Ressourcen* berechnet. Das Nullmodell wies dabei ICCs von .08 (*Personale Ressourcen*) und .13 (*Umgebungsbezogene Ressourcen*) auf, womit bis zu 8% der Gesamtvarianz in personalen Ressourcen und 13% in umgebungsbezogenen Ressourcen durch Unterschiede auf der Klassenebene erklärt werden konnten. Die Anwendung einer Mehrebenenanalyse war damit berechtigt. Im nächsten Schritt wurde das Modell um die Level 1-Prädiktoren ergänzt. Dabei zeigte sich wie in Tabelle 3 dargestellt, dass Bullyingerfahrungen, aber nicht SPF oder die Interaktion

Tabelle 2. Häufigkeiten der verschiedenen Bullying-Formen bei betroffenen SuS mit und ohne SPF

Bullying-Formen	SuS ohne SPF (n = 61)		SuS mit SPF (n = 10)		Gesamt (n = 71)	
	n	%	n	%	n	%
Direktes Bullying	26	35	5	46	31	37
Relationales Bullying	39	53	3	27	42	49
Cyberbullying	9	12	3	27	12	14

Anmerkungen: Bei der Berechnung der Prozentangaben wurde die Gesamtzahl der Nennungen pro Gruppe zugrunde gelegt. SuS konnten angeben von mehreren Formen von Bullying betroffen zu sein.

von Bullyingerfahrungen und SPF signifikant mit der Verfügbarkeit von umgebungsbezogenen Ressourcen assoziiert waren. SuS, die von Bullying betroffen sind, verfügten demnach über weniger umgebungsbezogene Ressourcen als SuS, die nicht in Bullying involviert sind, $\beta = -.82$, $SE = .39$, $p = .04$. Für die Verfügbarkeit von personalen Ressourcen erwies sich kein Prädiktor als signifikant.

Um ein differenzierteres Bild hinsichtlich der Verfügbarkeit der personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen zu erhalten, wurden anschließend im Rahmen einer zweifaktoriellen MANOVA die Subskalen des FRKJ 8-16 untersucht. Bei Verwendung der sechs Subskalen zu personalen Ressourcen als abhängige Variablen zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt für Bullyingerfahrungen, $F(6, 79) = 3.59$, $p < .01$, Wilks' $\Lambda = .79$, $\eta_p^2 = .21$, aber nicht für SPF, $F(6, 79) = 1.01$, $p = .43$, Wilks' $\Lambda = .93$, $\eta_p^2 = .07$. Es wurde außerdem keine signifikante Interaktion zwischen Bullyingerfahrungen und SPF für die sechs personalen Ressourcen gefunden, $F(6, 79) = 0.65$, $p = .69$, Wilks' $\Lambda = .95$, $\eta_p^2 = .05$. Für den signifikanten Haupteffekt von Bullyingerfahrungen wurden anschließend die univariaten Effekte untersucht. Dabei zeigten sich für Bullyingerfahrungen signifikante Unterschiede auf den Subskalen

Selbstwirksamkeit, $F(1, 84) = 4.41$, $p = .04$, $\eta_p^2 = .05$, *Selbstwertschätzung*, $F(1, 84) = 13.66$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .14$, *Optimismus*, $F(1, 84) = 8.30$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .09$, und *Selbstkontrolle*, $F(1, 84) = 4.67$, $p = .03$, $\eta_p^2 = .05$, aber nicht auf den Subskalen *Empathie und Perspektivübernahme*, $F(1, 84) = 2.33$, $p = .13$, $\eta_p^2 = .03$, sowie *Kohärenzsinn*, $F(1, 84) = 1.15$, $p = .29$, $\eta_p^2 = .01$. Wie Tabelle 4 entnommen werden kann, fielen bei statistisch signifikanten Unterschieden zwischen Betroffenen und Unbeteiligten diese dahingehend aus, dass SuS, die von Bullying betroffen sind, auf der jeweiligen Subskala geringere Werte aufweisen, als SuS, die nicht in Bullying involviert sind.

Bei der Analyse der vier Subskalen zu umgebungsbezogenen Ressourcen zeigte sich zunächst, dass der multivariate Box-Test statistisch signifikant war ($p = .02$), weshalb im Folgenden auf Pillai-Spur V als Statistik zurückgegriffen wird. Hinsichtlich der vier Subskalen zu umgebungsbezogenen Ressourcen zeigte sich ein signifikanter multivariater Haupteffekt für Bullyingerfahrungen, $F(4, 81) = 6.52$, $p < .01$, Pillai-Spur $V = .24$, $\eta_p^2 = .24$, aber nicht für SPF, $F(4, 81) = 0.98$, $p = .42$, Pillai-Spur $V = .05$, $\eta_p^2 = .05$. Außerdem wurde keine signifikante Interaktion zwischen Bullyingerfahrungen und SPF gefunden, $F(4, 81) = 0.59$, $p =$

Tabelle 3. Mehrebenenmodell zur Vorhersage der Verfügbarkeit von globalen personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen

Parameter	Personenbezogene Ressourcen		Umgebungsbezogene Ressourcen	
	β	SE	β	SE
SPF	-.24	.23	-.15	.19
Bullying	-.70	.37	-.82*	.39
SPF x Bullying	-.14	.46	-.33	.53
Alter	.02	.05	-.02	.04
Geschlecht	-.15	.21	-.01	.19
Zufallseffekte				
ICC		.05		.08
R ² (Level 1)		.12		.18
Devianz ($-2 \ln L$)			179.62	
AIC/BIC			213.62/256.466	

Anmerkungen: n = 90. SE = Standardfehler; ICC = Intraklassenkorrelation; AIC = Akaike-Informationskriterium; BIC = Bayesian-Informationskriterium.

* $p < .05$

Tabelle 4. Mittelwerte und Standardabweichungen der Subskalen des FRKJ 8–16 für die Haupteffekte von Bullyingerfahrungen und SPF

Ressourcen	Bullyingerfahrungen				SPF			
	Ja (n = 18)		Nein (n = 72)		Ja (n = 45)		Nein (n = 45)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
EMP	2.68	0.68	2.91	0.58	2.78	0.64	2.94	0.55
KOH	2.86	0.70	3.03	0.54	2.89	0.62	3.10	0.51
SWK	2.62	0.73	2.94	0.55	2.77	0.58	2.98	0.61
SWE	2.37	0.99	3.11	0.63	2.94	0.76	2.98	0.79
SEK	2.66	0.51	2.98	0.55	2.84	0.57	2.99	0.53
OPT	2.57	0.57	2.98	0.52	2.88	0.58	2.92	0.52
ELT	3.19	0.86	3.57	0.61	3.42	0.72	3.56	0.64
AUT	3.02	0.60	3.31	0.59	3.19	0.64	3.31	0.55
ITP	2.81	0.81	3.35	0.51	3.16	0.68	3.31	0.54
ITS	2.43	0.74	3.25	.056	3.06	0.66	3.11	0.71

Anmerkungen: EMP = Empathie / Perspektivübernahme; KOH = Kohärenz; SWK = Selbstwirksamkeit; SWE = Selbstwertschätzung; SEK = Selbstkontrolle; OPT = Optimismus; ELT = Elterliche soziale und emotionale Unterstützung; AUT = Autoritative Erziehung; ITP = Integration in die Peergroup; ITS = Schulische Integration.

.67, Pillai-Spur $V = .03$, $\eta_p^2 = .03$. Für den signifikanten Haupteffekt bei Bullyingerfahrungen wurden anschließend die univariaten Effekte untersucht. Hierbei zeigten sich für Bullyingerfahrungen signifikante Unterschiede in den Subskalen *Integration in die Peergroup*, $F(1, 84) = 11.93$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .12$, *Schulische Integration*, $F(1, 84) = 23.90$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .22$, sowie *Elterliche soziale und emotionale Unterstützung*, $F(1, 84) = 4.45$, $p = .04$, $\eta_p^2 = .05$. Wie in Tabelle 4 dargestellt, fielen die Mittelwerte auf den genannten Subskalen bei SuS, die von Bullying betroffen sind, geringer aus als bei SuS, die nicht in Bullying involviert sind.

Diskussion

Das Ziel dieser Pilotstudie war es zu untersuchen, ob SuS mit SPF häufiger von Bullyingerfahrungen betroffen sind als SuS ohne SPF und ob hierbei Unterschiede in der Verfügbarkeit von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen beobachtet werden können. Entgegen internationalen Befunden (z. B. Christensen et al., 2012; Simpson et al., 2016) fand die Hypothese 1, dass SuS mit SPF häufiger von Bullyingerfahrungen betroffen sind als SuS ohne SPF, keine Unterstützung durch die vorliegenden Ergebnisse. Ebenso wurde keine Interaktion von SPF und Bullyingerfahrungen hinsichtlich der verfügbaren personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen gefunden (explorative Fragestellung). Allerdings zeigten sich signifikante Unterschiede in der Verfügbarkeit verschiedener spezifischer Ressourcen in Abhängigkeit von den Bullyingerfahrungen.

Bei Studien im deutschsprachigen Bildungssystem wurde zuvor überwiegend der soziometrische Status von SuS in inklusiven Klassenverbänden untersucht, wobei häufig Unterschiede zwischen SuS mit und ohne SPF beobachtet werden konnten (z. B. Huber, 2008). Eine der wenigen Studien, die ebenfalls Bullying im Kontext von inklusiven Schulen in Nordrhein-Westfalen untersucht hat, fand übereinstimmend mit den Befunden dieser Studie keinen signifikanten Unterschied zwischen SuS mit und ohne SPF hinsichtlich der erlebten Bullyingerfahrungen (Mirian, 2019). Auch Henke et al. (2017) fanden, dass der SPF Status und die soziale Partizipation der SuS unabhängig voneinander waren. Der soziometrische Status weist zwar inhaltliche Überschneidungen insbesondere zum Konstrukt des relationalen Bullings (Wolke & Lereya, 2015) auf und kann auch ein möglicher Prädiktor für Bullyingerfahrungen sein (Estell, Farmer et al., 2009), laut Olweus (1993) stellt aber vor allem die mit dem sozialen Ausschluss verbundene Schädigungsabsicht ein wichtiges Merkmal von Bullying dar, welches bei der Erfassung des soziometrischen Status nicht berücksichtigt wird (Bilz et al., 2018). Diese theoretische Differenzierung wird unterstützt durch Studien, die fanden, dass nicht alle Kinder, die von ihren Peers zurückgewiesen wurden, auch Bullying erlebten (Boivin, Hymel & Hodges, 2001). Die Befunde zum soziometrischen Status von SuS mit SPF scheinen demnach nur begrenzt auf Bullyingerfahrungen übertragbar zu sein.

Einige internationale Befunde fanden ebenfalls von Hypothese 1 abweichend, dass sich SuS mit und ohne SPF nicht hinsichtlich ihrer Bullyingerfahrungen unterscheiden (Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren & Aragon,

2015) oder dass sich die Unterschiede nur auf SuS erstrecken, die Bullyinghandlungen ausführten, aber nicht auf jene, denen Bullying widerfahren ist (Kaukiainen et al., 2002; Rose & Espelage, 2012). Ein moderierender Effekt der Form des Bullying ist jedoch auch nicht auszuschließen. Maiano et al. (2016) fanden, dass SuS mit SPF an regulären Schulen zwar grundsätzlich von weniger Bullying betroffen sind als an Förderschulen, aber dass es an regulären Schulen verstärkt zu relationalem Bullying kommt. Durch die globale Untersuchung von Bullying in dieser Studie, bei welcher nicht zwischen den verschiedenen Formen von Bullying differenziert wurde, ist es möglich, dass Unterschiede im Hinblick auf verschiedene Bullying-Formen nicht aufgedeckt wurden.

Da in dieser Studie wegen zu geringer Stichprobenumfänge nicht zwischen den verschiedenen Formen des SPF differenziert wurde, ist es außerdem möglich, dass ein moderierender Effekt der Form des SPF nicht erkannt wurde (Ellinger & Stein, 2012; Rose & Espelage, 2012; Rose, Stormont, et al., 2015). Auch wenn es bisher wenig vergleichende Studien zu der sozialen Partizipation oder den Bullyingerfahrungen von SuS mit unterschiedlichem SPF gibt, deuten vereinzelte Befunde darauf hin, dass SuS mit dem SPF *Emotionale und soziale Entwicklung* im Klassenverband weniger akzeptiert werden als SuS mit dem SPF *Lernen* (Krull et al., 2014). Rose et al. (2011) stellten außerdem heraus, dass die Schwere und die Sichtbarkeit der Beeinträchtigung im Zusammenhang mit den Bullyingerfahrungen von Betroffenen stehen, wobei Betroffene mit einer schwerwiegenderen oder äußerlich sichtbaren Beeinträchtigung deutlich häufiger Bullying erleben. Ebenso kann auffälliges Verhalten, das im Zusammenhang mit einer Beeinträchtigung gezeigt wird, einen Risikofaktor für Bullyingerfahrungen darstellen. Demgegenüber fanden Rose und Espelage (2012) auch bei differenzierter Betrachtung der verschiedenen Formen von SPF im Vergleich zu einer dichotomen Auswertung nur für SuS, die Bullying ausführten, aber nicht für jene, die von Bullyingerfahrungen betroffen waren, signifikante Unterschiede hinsichtlich der Involvierung in Bullying.

Nur wenige der befragten SuS mit SPF wurden durch eine Integrationskraft unterstützt, aber bei 91% der untersuchten Stichprobe stand mindestens stundenweise eine zweite (sonderpädagogische) Lehrkraft für die gesamte Klasse im Unterricht zur Unterstützung zur Verfügung. Die Verstärkung des Lehrpersonals sowie die damit verbundene engere Betreuung aller SuS könnte sich dahingehend positiv auswirken, dass weniger Bullying in den betreffenden Klassen stattfindet. Verschiedene Studien konnten zeigen, dass die Einstellungen und das Verhalten von Lehrkräften wichtige Prädiktoren für Bullying in einer Klasse sind (z.B. Espelage, Polanin & Low, 2014; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink & Birchmeier, 2009). Rose

et al. (2011) haben dargelegt, dass Lehrkräfte ein Bewusstsein für das erhöhte Risiko von Bullyingerfahrungen von SuS mit SPF haben, sodass denkbar ist, dass mögliche negative Handlungen gegenüber SuS mit SPF eher wahrgenommen und frühzeitig unterbunden werden. Huber (2011) fand außerdem, dass die wahrgenommene Lehrersympathie gegenüber SuS einen positiven Zusammenhang zu deren sozialer Integration aufweist.

Da Bullying ein sensibles Thema darstellt, ist es allerdings auch möglich, dass SuS im Sinne der sozialen Erwünschtheit geantwortet und Bullyingerfahrungen nicht angegeben haben (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003). Vor allem im Kontext inklusiver Beschulung, wo ein besonderer Fokus auf die soziale Integration von SuS mit SPF gerichtet wird, ist es möglich, dass etwaige Bullyingerfahrungen umso zurückhaltender von den SuS berichtet werden. Lücke und Grosche (2018) fanden, dass insbesondere bei universitären Befragungen zu Einstellungen zu inklusivem Unterricht eine Verzerrung im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu beobachten ist.

Verschiedene Studien konnten zeigen, dass SuS, die von Bullying betroffen sind, über ein geringer ausgeprägtes Ressourcenprofil verfügen als SuS, die nicht in Bullying involviert sind (z.B. Donnon, 2010; Hawker & Boulton, 2000). Konsistent hierzu zeigte sich bei Überprüfung der Hypothese 2 auch in dieser Studie ein signifikanter negativer Zusammenhang von Bullyingerfahrungen und der Verfügbarkeit von globalen umgebungsbezogenen Ressourcen. Während die Mehrebenenanalyse keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Bullyingerfahrungen und den globalen personalen Ressourcen aufdecken konnte, konnten auf der Ebene der Subskalen ebenfalls signifikante Unterschiede in den personalen Ressourcen zwischen SuS mit und ohne Bullyingerfahrungen gefunden werden. Konsistent zu bisherigen Forschungsarbeiten wurden dabei signifikante Unterschiede hinsichtlich der personalen Ressourcen Selbstwirksamkeit (Kokkinos & Kipritsi, 2012), Selbstwert (Hawker & Boulton, 2000), Optimismus (Navarro et al., 2015) und Selbstkontrolle (Jenkins et al., 2016) sowie der umgebungsbezogenen Ressourcen Integration in die Peergroup (z.B. Díaz Herráiz & Gutiérrez, 2016), schulische Integration (z.B. Gage et al., 2014) und elterliche emotionale und soziale Unterstützung gefunden (z.B. Díaz Herráiz & Gutiérrez, 2016).

Es wurde angenommen, dass sich SuS mit und ohne SPF in der Verfügbarkeit von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen unterscheiden (Hypothese 3). Es fand sich jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem SPF und der Verfügbarkeit von globalen personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen. Auch bei der Untersuchung der Subskalen zeigten sich keine signifikanten Haupteffekte hinsichtlich der Verfügbarkeit von Ressourcen in Abhängigkeit eines SPF. Es ist möglich, dass sich die

Verfügbarkeit von spezifischen Ressourcen zwischen verschiedenen Formen von SPF weiter unterscheidet (Kuhl, Kocaj & Stanat, 2020). Die nicht gefundenen Unterschiede in der Verfügbarkeit von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen zwischen SuS mit und ohne SPF könnten jedoch ebenso wie der ausbleibende Zusammenhang von SPF und Bullyingerfahrungen auch auf eine gute Umsetzung des inklusiven Schulkonzepts in den untersuchten Schulen zurückzuführen zu sein (Rose et al., 2011), wonach SuS mit SPF in ihren jeweiligen Förderbereichen unterstützt werden sollten, um gegebenenfalls auch über die schulischen Inhalte hinaus weitere Ressourcen aufzubauen (Reich, 2014).

Limitationen und Ausblick

Hinsichtlich der gefundenen Ergebnisse müssen einige Limitationen beachtet werden. Es muss angemerkt werden, dass die Stichproben der SuS mit SPF sowie auch der SuS mit Bullyingerfahrungen im Rahmen dieser Pilotstudie verhältnismäßig klein waren. Die Befunde sollten daher an einer größeren, repräsentativen Stichprobe repliziert werden. Dabei sollte auch zwischen SuS mit unterschiedlichem SPF unterschieden werden, um mögliche förderschwerpunktspezifische Unterschiede sowohl in den Bullyingerfahrungen als auch in der Verfügbarkeit von Ressourcen aufzudecken (Ellinger & Stein, 2012; Rose & Espelage, 2012). Die untersuchte Stichprobe war außerdem sehr heterogen hinsichtlich des untersuchten Altersbereichs sowie der besuchten Schulformen. Auch wenn die Analysen in dieser Studie für mögliche Alterseffekte kontrolliert wurden, fanden vorherige Studien Unterschiede in der Bullyinginvolvierung für SuS unterschiedlicher Altersgruppen und eine Abnahme der selbstberichteten Erfahrungen mit Bullying mit zunehmenden Alter (Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006). Im Hinblick auf die Prävalenz von Bullying gibt es bisher wenig Befunde zu möglichen Unterschieden zwischen den verschiedenen weiterführenden Schulformen (Wachs & Schubarth, 2021), allerdings deuten einzelne Studien im deutschsprachigen Raum darauf hin, dass an Gymnasien im Vergleich zu anderen Schulformen weniger Bullying stattfindet, während sich Haupt- und Realschulen sowie Schulen mit verschiedenen Bildungsabschlüssen nicht zu unterscheiden scheinen (Fischer et al., 2020; Melzer, Oertel & Ottova, 2012). Für zukünftige Studien könnte es interessant sein, bei der Untersuchung von Bullyingerfahrungen weitergehend zwischen verschiedenen Schulformen zu differenzieren.

Hinsichtlich der Erfassung des SPF muss einschränkend angemerkt werden, dass dieser lediglich im Lehrerbericht erfasst wurde und keine weitergehende Diagnostik stattgefunden hat. Daher ist es möglich, dass sich in der Grup-

pe der SuS ohne SPF auch SuS mit nicht diagnostiziertem SPF befunden haben (Thompson, Whitney & Smith, 1994). Im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Zielgruppe der SuS mit SPF und der Kontrollgruppe der SuS ohne SPF sollten in zukünftigen Studien außerdem weitere Hintergrundvariablen wie der sozioökonomische Status der Familie, ein möglicher Migrationshintergrund oder die Schulleistungen der SuS erfasst werden.

Huber und Wilbert (2012) fanden in ihrer Studie zum soziometrischen Status von SuS mit SPF in inklusiven Klassen Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen und Schulen dahingehend, ob SuS mit SPF ausgegrenzt wurden. Wie sich auch in dieser Studie zeigte, spielt die Klassenzugehörigkeit eine bedeutende Rolle. Daher sollten zukünftige Studien neben individuellen Merkmalen der SuS auch Merkmale auf Klassenebene (z.B. Klassengröße und -zusammensetzung, Einstellungen oder Verhalten von Lehrkräften) berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wäre es außerdem wünschenswert, ganze Klassen- oder Schulverbände zu erheben, um Klassenmerkmale und damit gruppenspezifische Konzepte wie Bullying besser untersuchen zu können. Da den Schulen und Klassen die Teilnahme an dieser Studie freigestellt war, ist es möglich, dass bereits im Vorfeld eine Selbstselektion von Schulen und Klassen mit besonders günstigen Merkmalen stattgefunden hat.

Sowohl die verfügbaren Ressourcen als auch die Bullyingerfahrungen wurden im Selbsturteil der SuS erhoben. Lohaus und Nussbeck (2016) fanden, dass die Verfügbarkeit von personalen und umgebungsbezogenen Ressourcen im Selbsturteil höher eingeschätzt wurde als im Elternurteil. Bei der Einschätzung der Bullyingerfahrungen zeigten sich in anderen Studien ebenfalls Unterschiede im Selbst- und Elternurteil dahingehend, dass SuS von mehr Bullyingerfahrungen berichteten als Eltern (Maiano et al., 2016). Auch im Hinblick auf Verzerrungen im Sinne der sozialen Erwünschtheit (Lüke & Grosche, 2018) wäre daher für zukünftige Studien die Verknüpfung verschiedener Informationsquellen wünschenswert. Es muss außerdem kritisch angemerkt werden, dass die Bullyingerfahrungen der SuS in der vorliegenden Studie durch ein ökonomisches, aber wenig differenziertes Bullying-Screening Instrument erhoben wurden. Single-Item Messungen von Bullyingerfahrungen können zu einer Unterschätzung der tatsächlichen Prävalenz von Bullying führen, da einzelne Aspekte von Bullying (insbesondere körperliches Bullying) überschätzt und indirekte Formen von Bullying wenig berücksichtigt werden (Vaillancourt et al., 2010). Allerdings fanden Vaillancourt et al. (2010) in ihrer Studie auch, dass Screening-Instrumente mit einer Unterscheidung hinsichtlich der verschiedenen Formen von Bullying, wie eines in dieser Studie eingesetzt wurde, bereits eine bessere Einschätzung bieten als globale Single-Item Mes-

sungen. Dennoch muss auch bei dem Screening von verschiedenen Bullying-Formen darauf hingewiesen werden, dass das Verständnis von Beispielen für Bullyingerfahrungen bei Kindern unterschiedlicher Altersgruppen variieren kann (Monks & Smith, 2006), sodass die ausgewählten Beispiele für Bullying möglicherweise nicht ausreichen, um alle Aspekte von Bullying aus Perspektive der betroffenen SuS widerzuspiegeln (Menesini & Nocentini, 2009). Ebenso sollte berücksichtigt werden, dass die gegebenen Beispiele für Bullying für SuS mit SPF womöglich nicht die gleiche Relevanz oder Anwendbarkeit haben wie für SuS ohne SPF, sondern dass sich Bullyingerfahrungen von SuS mit SPF auch auf andere Art äußern könnten. In zukünftigen Studien sollten daher elaboriertere Fragebogen oder auch Peer-Nominierungsverfahren zur Erfassung der Bullyingerfahrungen eingesetzt werden.

Aufgrund des querschnittlichen Untersuchungsdesigns sind keine kausalen Schlussfolgerungen dahingehend möglich, ob gefundene Unterschiede in der Verfügbarkeit von Ressourcen als Prädiktoren oder als Folge von Bullyingerfahrungen betrachtet werden können. Dies sollte in längsschnittlichen Studien weitergehend untersucht werden. Es wäre daher auch möglich, dass Unterschiede in der Verfügbarkeit von personalen oder umgebungsbezogenen Ressourcen die Bullyingerfahrungen von SuS präzisieren. Einige Studien lassen vermuten, dass auch bidirektionale Zusammenhänge möglich wären (Burke et al., 2017).

Zusammengefasst zeigen die Befunde dieser Studie, dass Bullying auch an inklusiven Schulen vorfällt. SuS mit SPF, die in internationalen Studien häufig als Risikogruppe für Bullyingerfahrungen identifiziert werden konnten (z.B. Christensen et al., 2012; Simpson et al., 2016), waren in der vorliegenden Studie nicht signifikant häufiger von Bullying betroffen als SuS ohne SPF. Allerdings fanden sich für verschiedene personale und umgebungsbezogene Ressourcen signifikante Unterschiede zwischen SuS, die von Bullying betroffen sind, und SuS, die nicht in Bullying involviert sind, dahingehend, dass betroffene SuS über weniger Ressourcen verfügen. Trotz der teils kleinen Effektstärken wurde dadurch die Bandbreite von relevanten Ressourcen in diesem Kontext verdeutlicht. Dabei haben sich auf Ebene der Subskalen der Selbstwert, die Integration in die Peergroup und die schulische Integration durch mittlere bis große Effektstärken abgehoben. Besonders hervorzuheben ist insgesamt die Relevanz von umgebungsbezogenen Ressourcen im schulischen, aber auch familiären Kontext, welche neben personalen Ressourcen wie z.B. dem Selbstwert in Präventions- und Interventionsprogrammen für Betroffene von Bullying verstärkt miteinbezogen werden sollten. In zukünftigen Studien sollten neben den Ressourcenprofilen von SuS mit und ohne SPF weitere Konstrukte, wie z.B. die sprachlichen Fähigkeiten (Luciano & Savage, 2007), Emotionsregulation (Fogle-

man, Slaughter, Rosen, Leaberry & Walerius, 2019; Jenkins et al., 2017), soziale Kompetenzen (Christensen et al., 2012; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010) und internalisierende und externalisierende Problemverhaltensweisen im Zusammenhang mit Bullyingerfahrungen untersucht werden (Farmer et al., 2015). Aufbauend auf dieser Pilotstudie sollte zukünftig außerdem ein besonderer Fokus auf die differenzierte Berücksichtigung der Art des SPF gelegt werden. Außerdem sollte der Zusammenhang zwischen dem soziometrischen Status und den Bullyingerfahrungen von SuS mit SPF im inklusiven Unterricht näher untersucht und abgegrenzt werden. Im Hinblick auf die praktische Gestaltung von inklusivem Unterricht wäre es zudem wünschenswert, wenn die didaktische Umsetzung von Inklusion bei Untersuchungen zu möglichen Bullyingerfahrungen in zukünftigen Studien berücksichtigt werden würde.

Literatur

- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E. & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*, 881–908. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>
- Baumeister, A. L., Storch, E. A. & Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal, 25*, 11–23. <https://doi.org/10.1007/s10560-007-0109-6>
- Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C. & Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review, 44*, 98–116. <https://doi.org/10.17105/SPR44-1.98-116>
- Bilz, L., Goldfriedrich, M., John, N., Fischer, S. M., Wachs, S. & Schubarth, W. (2018). Mobbingverfahren von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an inklusiven Schulen. In K. Rathmann und K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 272–286). Weinheim: Beltz.
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (S. 265–289). New York: Guilford Press.
- Burke, T., Sticca, F. & Perren, S. (2017). Everything's gonna be alright! The longitudinal interplay among social support, peer victimization, and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 46*, 1999–2014. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0653-0>
- Christensen, L. L., Fraynt, R. J., Neece, C. L. & Baker, B. L. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 5*, 49–65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology, 32*, 988–998. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.988>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and

- adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>
- De Wied, M., Goudena, P. P. & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867–880. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00389.x>
- Díaz Herráiz, E. & Gutiérrez, R. B. (2016). Social support as a school victimisation risk factor. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3473–3480. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0503-9>
- Donnon, T. (2010). Understanding how resiliency development influences adolescent bullying and victimization. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 101–113. <https://doi.org/10.1177/0829573509345481>
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 85–109.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287–305. <https://doi.org/10.1037/spq0000072>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136–150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. & Van Acker, R. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76, 110–124. <https://doi.org/10.1177/001440290907600106>
- Farmer, T. W., Irvin, M. J., Motoca, L. M., Leung, M. C., Hutchins, B. C., Brooks, D. S. et al. (2015). Externalizing and internalizing behavior problems, peer affiliations, and bullying involvement across the transition to middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 3–16. <https://doi.org/10.1177/1063426613491286>
- Fischer, S. M., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K. & Biltz, L. (2020). Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 5, 56–72. <https://doi.org/10.25646/6894>
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46, 636–649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Fogleman, N. D., Slaughter, K. E., Rosen, P. J., Leaberry, K. D. & Walerius, D. M. (2019). Emotion regulation accounts for the relation between ADHD and peer victimization. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2429–2442. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1297-8>
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A. & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29, 256–271. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81, 176–193. <https://doi.org/10.1177/0014402914551741>
- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Heiman, T. & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 289–300. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.05.005>
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntschi, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht: Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 2–14.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 20–36.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 147–165.
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P. & Resch, F. (2012). Opfer von Bullying in der Schule: Depressivität, Suizidalität und selbstverletzendes Verhalten bei deutschen Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 21, 40–46. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000068>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. & Summers, K. (2016). Associations among middle schools students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15, 259–278. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.986675>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K. & Tennant, J. (2017). Social, emotional, and cognitive factors associated with bullying. *School Psychology Review*, 46, 42–64.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vuoras, M., Mäki, H. et al. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269–278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19–30. <https://doi.org/10.1177/073194871003300102>
- Knauf, R. K., Eschenbeck, H. & Käser, U. (2017). Bullying im Klassenverband: Prävalenz, soziometrische und leistungsbezogene Merkmale der Participant Roles. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49, 186–196. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000179>
- Kokkinos, C. M. & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41–58. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive*

- Education*, 13, 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kracke, B. (2014). Schulische Inklusion: Herausforderungen und Chancen. *Psychologische Rundschau*, 65, 237–240. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000228>
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59–75.
- Kuhl, P., Kocaj, A. & Stanat, P. (2020). Zusammenhänge zwischen einem gemeinsamen Unterricht und kognitiven und non-kognitiven Outcomes von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–26. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000283>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 111–121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x>
- Lereya, S. T., Samara, M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lohaus, A. & Nussbeck, F. (2016). *Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (FRKJ 8–16)*. Göttingen: Hogrefe.
- Luciano, S. & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22, 14–31. <https://doi.org/10.1177/0829573507301039>
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 38–53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Maiano, C., Aimé, A., Salvas, M.-C., Morin, A. J. S. & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 181–195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015>
- Margalit, M. & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology*, 16, 69–79. <https://doi.org/10.1080/0144341960160106>
- Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C. & Tannock, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 107–118. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9262-4>
- Melzer, W., Oertel, L. & Ottova, V. (2012). Mobbing und Gewalt an Schulen. Entwicklungstrends von 2002 bis 2010. *Das Gesundheitswesen*, 74, 76–83. <http://dx.doi.org/10.1055/s-0032-1312643>
- Menesini, E. & Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 230–232. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.230>
- Mirian, N. (2019). *Mobbing und Inklusion: Ein empirischer Schulvergleich mit Ausblick auf konstruktivistische Präventionsmaßnahmen*. Wiesbaden: Springer.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336–347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Monchy, M. de, Pijl, S. J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317–330. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10–12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 15–36. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0>
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43–65. <https://doi.org/10.1080/01411920310001629965>
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodick, D. A. & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1–11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11–20. <https://doi.org/10.2307/25474659>
- Pinquart, M. (2017). Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability: A meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42, 245–259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rose, C. A. & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 37, 133–148. <https://doi.org/10.1177/019874291203700302>
- Rose, C. A., Espelage, D. L. & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29, 761–776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A. & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 239–254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L. & Green, A. L. (2015). Bullying and students with disabilities: Examination of disability status and educational placement. *School Psychology Review*, 44, 425–444.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261–275. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Scheithauer, H., Niebank, K. & Petermann, F. (2000). Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychologischer

- Sicht. In Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung* (S.66 – 97). Göttingen: Hogrefe.
- Schlomer, G. L., Bauman, S. & Card, N. A. (2010). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 1 – 10. <https://doi.org/10.1037/a0018082>
- Simpson, C. G., Rose, C. A. & Ellis, S. K. (2016). Gender discrepancies and victimization of students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37, 296 – 307. <https://doi.org/10.1177/0741932516646082>
- Statistisches Bundesamt. (2020). Allgemeinbildende Schulen: Schuljahr 2019/2020. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.html>
- Takizawa, R., Maughan, B. & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171, 777 – 784. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Thompson, D., Whitney, I. & Smith, P. K. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103 – 106. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1994.tb00168.x>
- Vaillancourt, T., Trinh, V., McDougall, P., Duku, E., Cunningham, L., Cunningham, C., et al. (2010). Optimizing population screening of bullying in school-aged children. *Journal of School Violence*, 9, 233 – 250. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.483182>
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173 – 192. <https://doi.org/10.1023/A:1009626828789>
- Wachs, S. & Schubarth, W. (2021). Schule und Mobbing. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_65-1
- Wolke, D. (2019). Bullying und psychische Gesundheit. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3* (S.979 – 995). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3_54
- Wolke, D. & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100, 879 – 885. <https://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>

Historie

Manuskript eingereicht: 07.01.2021

Manuskript nach Revision angenommen: 01.07.2021

Onlineveröffentlichung: 21.07.2021

Förderung

Open-Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Universität Bielefeld.

ORCID

Ann-Katrin Wiemann

<https://orcid.org/0000-0002-8997-4316>

Ann-Katrin Wiemann

Universität Bielefeld

Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft

Abteilung für Psychologie

Postfach 10 01 31

33501 Bielefeld

Deutschland

a.wiemann@uni-bielefeld.de