

Merkmale und Entstehungsbedingungen von Cybermobbing aus der Sicht Jugendlicher



Eine qualitative Längsschnittstudie dazu, wie der Projekttag *Medienhelden* die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern zu Cybermobbing verändert und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit

Master Thesis

Vorgelegt von Martina Fischer

Eingereicht bei Dr. phil. Regula Berger
Bern, Januar 2014

Abstract

In einer qualitativen Längsschnittstudie mit einem prospektiven Pre-Post-Follow-up-Design wurde anhand problemzentrierter Interviews untersucht, wie sich die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern zu Cybermobbing durch die Intervention des *Medienhelden*-Projekttags verändern. Als Vorgehen wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, mittels welcher empirische Erkenntnisse zu Merkmalen sowie Entstehungsbedingungen von Cybermobbing aus Sicht der Jugendlichen sowie hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine bildungsorientierte Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit gewonnen werden konnten.

Die Studie kommt zum Schluss, dass sich durch die Intervention des Projekttags *Medienhelden* das Problembewusstsein der Schülerinnen und Schüler verschärft hat. Zur Erklärung des Phänomens beziehen sich die Jugendlichen auf acht unterschiedliche Merkmale und definieren Cybermobbing als neue Erscheinungsform von Mobbing oder vielmehr als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien. Ausgehend von dem Definitionskriterium «subjektiv empfundene Ohnmacht des Opfers» ist die Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit schlussfolgernd im Sinne eines holistischen Bildungsverständnisses zu optimieren, das heisst, sowohl die Jugendlichen wie auch die damit verbundenen systemrelevanten Erwachsenen in ihren Handlungskompetenzen für eine gelingende Biographie der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
Abbildungsverzeichnis	5
1. Einleitung	6
1.1 Risiken moderner Kommunikationstechnologien	6
1.2 Wirksamer Jugendmedienschutz.....	8
1.3 Cybermobbing und Schulsozialarbeit	9
1.4 Fragestellung und Arbeitsaufbau	10
2. Cybermobbing in Forschung und Theorie.....	12
2.1 Das Phänomen Mobbing.....	12
2.1.1 Begriffsklärung und Definition	13
2.1.2 Formen und Arten von Mobbing.....	15
2.1.3 Vorkommen: Mobbing in Zahlen	17
2.1.4 Entstehungsbedingungen von Mobbing und Mobbing-Beteiligte	19
2.2 Cybermobbing als neue Form von Mobbing.....	23
2.2.1 Neue Medien im Alltag Jugendlicher.....	23
2.2.2 Definition(sschwierigkeiten)	27
2.2.3 Formen von Cybermobbing.....	29
2.2.4 Prävalenz von Cybermobbing	31
2.2.5 Rollen und begünstigende Bedingungen von Cybermobbing	32
3. Der Medienhelden-Projekttag.....	36
3.1 Programminformationen.....	36
3.2 Evaluationsergebnisse.....	38
4. Daten und Methoden	39
4.1 Forschungskonzeption	39
4.1.1 Die Intervention – der Medienhelden-Projekttag.....	40
4.1.2 Selektives Sampling.....	42
4.2 Datenerhebung	45
4.2.1 Das Instrument des problemzentrierten Interviews.....	46
4.2.2 Gesprächsführung mit Jugendlichen.....	48
4.3 Das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse.....	51
5. Ergebnisse	56
5.1 Merkmale von Cybermobbing	56
5.2 Entstehungsbedingungen von Cybermobbing.....	66
5.2.1 Cybermobbing – ein Spezifikum Jugendlicher	66

5.2.2	Cybermobbing als neue Erscheinungsform von Mobbing.....	68
5.2.3	Cybermobbing als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien.....	77
6.	Schlussfolgerungen.....	80
6.1	Zusammenfassung.....	80
6.2	Diskussion.....	86
6.3	Leistungen und Limitationen.....	88
7.	Literatur.....	90
Anhang 1	– Inhaltliche Anpassung der Folie V 1.2	97
Anhang 2	– Inhaltliche Anpassung des Handouts V 3.4	98
Anhang 3	– Inhaltliche Anpassung der Übersicht V 4.1	99
Anhang 4	– Kurzfragebogen	100
Anhang 5	– Gesprächsleitfaden	101
Anhang 6	– Postskriptum	103
Anhang 7	– Transkriptionsregeln	104
Anhang 8	– Liste der thematischen Hauptkategorien	105
Anhang 9	– Liste der Subkategorien (Definitionen und Ankerbeispiele).....	106
Anhang 10	– Transkripte der Interviews	113

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: Symbolfotografie zur Darstellung der Komplexität von Cybermobbing vor dem Hintergrund der entwickelten Kategorien zwecks der Datenauswertung	
Abb. 1: Mobbing-Rollen im Kontext Mobbing beeinflussender Risiken.....	20
Abb. 2: Prozessmodell von <i>Medienhelden</i> in Anlehnung an Ajzen.....	37
Abb. 3: Schematische Darstellung des qualitativen Langzeitforschungsdesigns	40
Abb. 4: Darstellung der von den Jugendlichen genannten Merkmale von Cybermobbing	56
Abb. 5: Entstehungsbedingungen von Cybermobbing als neue Form von Mobbing aus Sicht der Jugendlichen	69
Abb. 6: Entstehungsbedingungen von Cybermobbing als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien aus Sicht der Jugendlichen	79

1. Einleitung

Die Nutzung moderner Kommunikationsmittel hat in den letzten 20 Jahren rasant zugenommen. Technologische Entwicklungen haben die Möglichkeiten im Internet grundsätzlich verändert und sind dabei einem immer breiteren und jünger werdenden Publikum zugänglich geworden. Die Generationsbezeichnung «Digital Natives» (Prensky 2001: 1) lässt darauf schliessen, dass Jugendliche in der heutigen Zeit die neuen Medien und ihre Nutzung als natürlichen Bestandteil ihrer Lebenswelt verstehen und für sie ihre Anwendung – sie haben ein Leben ohne Internet und Mobiltelefon ja nie gekannt – kaum mehr wegzudenken wäre. Insbesondere durch die Markteroberung von Smartphones¹ haben heutzutage immer mehr junge Personen Internetzugang, was zur Folge hat, dass sie mehr oder weniger rund um die Uhr online oder genauer gesagt nonstop im Austausch mit ihrem sozialen Umfeld sein können. In der Schweiz verfügen gegenwärtig 97 Prozent der zwischen 12 und 19 Jahre alten Jugendlichen über mobilen Internetzugang und beinahe jede und jeder von ihnen (99 Prozent) besitzt ein Handy (vgl. Willemse/Waller/Süss/Genner/Huber 2012: 12). Dabei kann gesagt werden, dass für Jugendliche elektronische Kommunikationsmittel zu einem wichtigen, wenn nicht sogar entscheidenden Hilfsmittel für ihr soziales Leben geworden sind (vgl. Kowalski/Limber/Agatson 2008: 2).

1.1 Risiken moderner Kommunikationstechnologien

Nebst zahlreichen Chancen und positiven Möglichkeiten moderner Kommunikationstechnologien kann die Nutzung neuer Medien auch problematische Konsequenzen zur Folge haben, dies insbesondere in Bezug auf interpersonale Kommunikationsmöglichkeiten. Mangelnde Kenntnisse der Jugendlichen über die Gefahren im Netz können zu negativen Erscheinungen und Erfahrungen in der digitalen Welt führen. Informationen des Internets mögen beispielsweise falsch oder ungeeignet sein und selbstgenerierte Inhalte können missbraucht werden und unerwünschte Handlungen zur Folge haben. Finden online, im öffentlichen Raum des weltweiten Netzwerkes, Belästigungen, Verleumdung, Betrug, Bedrohungen, Beleidigungen, Stalking etc. statt, so lassen sich diese Handlungsweisen, in Anlehnung an traditionelles Schulmobbing, unter der Begrifflichkeit «Cybermobbing» zusammenfassen. Als eine moderne Form von Mobbing handelt es sich bei Cybermobbing um aggressive Verhaltensweisen von einer oder mehreren Personen gegenüber einer anderen Person mittels moderner Kommunikationstechnologien, «um immer wieder und mit voller Absicht andere zu verletzen, sie zu bedrohen, sie zu beleidigen, Gerüchte über sie zu verbreiten oder ihnen Angst zum machen» (Dambach 2011: 15). Oder genauer gesagt – in Anlehnung an die

¹ «Mobiltelefon, das sich von einem klassischen Mobiltelefon durch einen größeren [Touchscreen]bildschirm und zusätzliche Funktionen wie GPS und die Möglichkeit, Apps daraufzuladen, unterscheidet.» (Duden 2013: o.S.)

Mobbing-Definition von Olweus (1993) – kann Cybermobbing als «[a]n aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself» (Smith/Mahdavi/Carvalho/Fisher/Russell/Tippett 2008: 376) zusammengefasst und definiert werden.

Cybermobbing als eine neue Form von Mobbing hat durch die Entwicklung des Internets zunehmend mediale Schlagzeilen gemacht und ist insbesondere durch seinen anonymen und gleichzeitig öffentlichen Charakter im letzten Jahrzehnt immer häufiger ins Zentrum des gesellschaftlichen Interesses gerückt. Schattenseiten neuer Medien wie diese haben dazu geführt, dass eine aktive Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken moderner Kommunikationstechnologien ihren Anfang genommen hat und heute sowohl in der Praxis, der Forschung wie auch auf politischer Ebene einen aktuellen Diskussionsgegenstand darstellt. Dabei gehen erste empirische Untersuchungen zu Cybermobbing auf den Anfang des 21. Jahrhunderts zurück, ist doch der Forschungsstand zu Cybermobbing so jung wie das Phänomen selber und infolgedessen die heute dazu vorliegende Wissenslage (noch) lückenhaft. So zum Beispiel liegen gegenwärtig erste wissenschaftliche Erkenntnisse zur Prävalenz in bestimmten Gruppen, zu den Entstehungsbedingungen und zu den Kurzzeitfolgen von Cybermobbing und anderem vor (vgl. Tokunaga 2009: 277). Viele Fragen aber bleiben unbeantwortet: Welche Rolle spielen Drittbeteiligte am Cybermobbing-Geschehen? Wie wirkt sich Cybermobbing langfristig auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus? Ab wann gilt eine negative Handlung im Internet eigentlich als Cybermobbing? Wie sehen die Definitionskriterien dafür aus? Und wie verstehen und deuten Jugendliche die Risiken moderner Kommunikationstechnologien oder besser gesagt wie kann Cybermobbing präventiv vorgebeugt werden? Diese und viele weitere Fragen werden von Forscherinnen und Forschern in der Wissenschaft und von verschiedenen Fachpersonen aus der Praxis stets kontrovers diskutiert. Die Thematik ist, wie erwähnt, in unterschiedlichsten Bereichen hoch aktuell und fordert Professionelle unterschiedlicher Disziplinen heraus, Antworten zu den gestellten Fragen zu finden und Lösungsvorschläge für die daraus resultierenden Problematiken zu entwickeln.

Liegen in der Literatur zum Phänomen Cybermobbing heute mehrheitlich quantitative Forschungsergebnisse vor, gilt es zu vermerken, dass das Phänomen bis anhin nur vereinzelt mittels qualitativer Forschungsmethoden oder vielmehr aus der Perspektive der Jugendlichen selber untersucht wurde. Grundlegendes Wissen darüber, wie Cybermobbing-Konstruktionen aus der Sicht von Jugendlichen aussehen und was für Muster Jugendliche zur Erklärung negativer Erscheinungen neuer Kommunikationstechnologien beiziehen oder besser gesagt wie sie deren Zustandekommen deuten, scheint lückenhaft zu sein. Im Rahmen gegenwärtiger und zukünftig zu ergreifender Präventionsbemühungen sind für eine wirkungsvolle Reduzierung von Cybermobbing-Risiken aber insbesondere die Perspektiven der Betroffenen selber von grosser Wichtigkeit. Denn aktuelle Forschungsergebnisse legen dar,

dass Jugendliche äusserst selten über sensible Probleme wie Belästigung und Mobbing sprechen. Zudem ist bekannt, dass sich Jugendliche bei persönlicher Betroffenheit von Cybermobbing nur vereinzelt an Erwachsene wenden (vgl. Li 2006: 11, Mishna/Saini/Solomon 2009: 1225, Slonje/Smith 2008: 149, Smith et al. 2008: 384). Ein vertiefter Einblick aus ihrer Sicht scheint infolgedessen unverzichtbar zu sein.

Ausgehend von diesem Forschungsbedarf liegt das Ziel dieser Masterarbeit darin, differenziertes Wissen zu jugendlichen Alltagsvorstellungen in Bezug auf Cybermobbing zu erlangen. Dafür wird explizit ein qualitatives Studiendesign gewählt, welches mit seinem explorativen Charakter, in Ergänzung zu gross angelegten quantitativen Untersuchungen, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu Cybermobbing hervorbringen mag. Zur ansatzweisen Füllung der Wissenslücke wird in dieser Arbeit der Frage nachgegangen, wie Jugendliche Cybermobbing definieren und was für Entstehungsbedingungen sie dem Phänomen zuschreiben.

1.2 Wirksamer Jugendmedienschutz

Im Rahmen des nationalen Programms zur Förderung von Medienkompetenzen «Jugend und Medien» (2011-2015) ist der Bundesrat bemüht, in der Schweiz einen wirksamen Jugendmedienschutz zu fördern und die verschiedenen Akteurinnen und Akteure in diesem Bereich zu vernetzen (vgl. Jugend und Medien 2011: o.S.). Dafür wurde 2012 erstmals eine Übersicht über die zahlreichen staatlichen und privaten Angebote zum Thema Jugendmedienschutz erstellt und wurden die bestehenden kantonalen Strategien sowie Informations-, Schulungs- und Beratungsangebote systematisch gesammelt und analysiert. Gemäss dem dafür erstellten Bericht kann festgehalten werden, dass die Schweiz im Bereich Jugendmedienschutz und Medienkompetenzförderung über ein sehr umfangreiches und vielfältiges Angebot an Informations- und Schulungsmaterialien verfügt. Insbesondere gehören Lehrmittel und -unterlagen zu Informationen über Chancen und Risiken im Umgang mit Medien sowie zur Förderung von Medienkompetenz zu den am meisten verbreiteten Inhalten der Wissensvermittlung (vgl. Feller-Länzlinger/Flamand/Lischer/Niederhauser 2012: 17). Zu bemängeln ist jedoch, dass aufgrund fehlender einheitlicher Standards und wissenschaftlicher Evaluationen der Materialien über die Qualität oder genauer gesagt bezüglich ihrer Wirkung und Effektivität zur Verhinderung und Reduzierung von beispielsweise Cybermobbing nur relativ wenig gesagt werden kann (vgl. ebd.: 43). Auch ausserhalb der Schweiz ergaben Ergebnisse einer systematischen Literaturübersicht der europäischen Arbeitsgruppe «COST IS0801» – welche national veröffentlichte Leitfäden zur Prävention von Cybermobbing in 28 Ländern prüfte – die ernüchternde Bilanz, dass es nur wenige spezifische Veröffentlichungen mit klaren empirischen Belegen zur Wirksamkeit von Empfehlungen und Annahmen bezüglich Cybermobbing gibt (vgl. COST IS0801 2012: o.S.).

«Eines der ersten Programme zur Prävention von Cybermobbing und zur Förderung von Medienkompetenz, das auf wissenschaftlicher Basis entwickelt und auf seine Wirksamkeit evaluiert wurde» (Schultze-Krumbholz/Zagorscak/Siebenbrock/Scheithauer 2012: 37), ist das 2012 erschienene Unterrichtsmanual *Medienhelden*, ein Handbuch zur Prävention von Cybermobbing und zur Förderung von Medienkompetenz. *Medienhelden* ist im Rahmen einer europäischen Arbeitsgruppe zu Cybermobbing in sechs europäischen Ländern an der Freien Universität Berlin in den Jahren 2010 und 2011 entwickelt worden. Die Evaluation des Programms hat im Jahr 2011/12 in 36 Schulklassen mit insgesamt 897 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern aus fünf Berliner Schulen stattgefunden. Das Manual teilt sich in einen Theorie- und einen Praxisteil. Im Theorieteil wird auf den derzeitigen Forschungsstand zu Cybermobbing und auf die Präventionstheorie des Programms Bezug genommen. Der Praxisteil umfasst das *Medienhelden*-Curriculum (8 Module à jeweils 2 Schullektionen) und den *Medienhelden*-Projekttag (4 Blöcke à 90 Minuten), welche direkt im Schulumfeld oder in der Jugendarbeit umgesetzt werden können. Das strukturierte Programm richtet sich an Jugendliche im Alter zwischen 12 und 16 Jahren. Sowohl das Curriculum wie auch der Projekttag können von Lehrpersonen und/oder Fachpersonen aus dem Kontext Schule umgesetzt werden (vgl. ebd.: 23-29).

1.3 Cybermobbing und Schulsozialarbeit

Das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist breit gefächert und steht im Rahmen des Kinderschutzes punktuell, je nach Angebot, mit verschiedenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu unterschiedlichen Fragen in direktem oder indirektem Kontakt. Durch ihren niederschweligen Zugang vor Ort in der Bildungsinstitution ist es dabei insbesondere die Schulsozialarbeit, welche mit ihren Dienstleistungen alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen zu erreichen vermag. Da die Nutzung neuer Kommunikationstechnologien, wie zuvor beschrieben, viele Bereiche des alltäglichen Lebens von Schülerinnen und Schülern beeinflusst, ist die Schulsozialarbeit durch ihre konzeptionelle Ausrichtung sowohl mit den Chancen, aber speziell auch mit den Risiken neuer Medien oder genauer gesagt mit der Prävention von und der Intervention bei Cybermobbing in ihrem Berufsalltag besonders konfrontiert. Denn als Partnerin der Schule ist es ihre Aufgabe, ausgehend von einer bildungsorientierten Praxisgestaltung Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten (vgl. Baier/Deinet 2011: 99), Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten und Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen sowie Schulleitungen in der Bewältigung von im Schulalltag bemerkbaren sozialen Problemen zu unterstützen. Es ist also zwingend notwendig, dass sich die Schulsozialarbeit aktiv gegen Cybermobbing als soziales Problem an Schulen einsetzt und dabei auch weiss, was für Veränderungen sie damit bei den Schülerinnen und

Schülern erzeugt sowie welche Kenntnisse oder vielmehr Vorstellungen die Jugendlichen von Cybermobbing, wie oben dargestellt, primär haben.

Davon ausgehend liegt das Forschungsinteresse dieser Abhandlung im Kontext der oben genannten Fragestellung weiter darin zu untersuchen, wie sich die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler im Rahmen ergriffener Präventionsmassnahmen im Kontext der Schulsozialarbeit verändern. Zu diesem Zweck wird im Folgenden der Projekttag *Medienhelden* in einer Schweizer Schulkasse umgesetzt. Ohne die dabei indizierten Wirkungen des Interventionsinstruments messen zu wollen, liegt der Forschungsfokus dieser Untersuchung darin, die aus dem Projekttag *Medienhelden* resultierenden Veränderungen in den Konzeptionen der Jugendlichen zu erkennen und in einem weiteren Schritt in ihrer Bedeutung für die Schulsozialarbeit zu diskutieren.

1.4 Fragestellung und Arbeitsaufbau

Gemäss oben formuliertem Bedarf lautet die zentrale Fragestellung dieser Ausarbeitung:

Wie verändern sich die Perspektiven der Schülerinnen und Schülern zu Cybermobbing durch die Intervention des *Medienhelden*-Projekttags?

Zur Beantwortung dieser Hauptfragestellung werden folgende Unterfragen formuliert:

1. Welche Merkmale zeichnet Cybermobbing aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler aus?
2. Wie erklären sich die Schülerinnen und Schüler das Zustandekommen von Cybermobbing oder besser gesagt welche Entstehungsbedingungen schreiben sie dem Phänomen zu?
3. Was bedeuten die daraus resultierenden Ergebnisse im Kontext einer bildungsorientierten Praxisgestaltung für die Schulsozialarbeit?

Um die durch den Projekttag *Medienhelden* erzeugten Veränderungen in den Perspektiven der Jugendlichen zum Phänomen Cybermobbing aufzuzeigen, wurde das Forschungsdesign der vorliegenden Master Thesis als eine *qualitative Längsschnittstudie mit einem Pre-Post-Follow-up-Design* konzipiert. Hierbei galt es zur Identifikation subjektiver und impliziter Deutungswahrheiten mittels der rekursiven und gegenstandsnahen Methode des *problemzentrierten Interviews* nach Andreas Witzel Daten zu erheben – eine Woche vor und eine Woche untermittelbar nach dem Projekttag *Medienhelden* sowie zu einem dritten Datener-

hebungszeitpunkt zehn Wochen nach der erfolgten Intervention. Anhand eines *qualitativen Stichprobenplans* wurden zur Interviewbefragung sechs Schülerinnen und Schüler rekrutiert, welche sich zu allen drei Erhebungssequenzen in gleich bleibender Konstellation für das Forschungsvorhaben zur Verfügung stellten. Zur Strukturierung und Systematisierung der dabei erzeugten Daten wurde in einem zweiten Schritt die inhaltsanalytische Herangehensweise nach Philipp Mayring, genauer gesagt die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* gemäss Udo Kuckartz, in Anspruch genommen. So konnten vor dem Hintergrund relativ grosser Datenmengen entlang der Hauptthemen kategorienbasiert individuelle Deutungsmuster zutage gefördert und hinsichtlich deren Bedeutung für die Schulsozialarbeit interpretiert werden.

In Anschluss an die Einleitung findet in Kapitel 2 eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Mobbing oder vielmehr Cybermobbing statt. Hierzu werden die Begriffe in Orientierung an dem aktuellen Forschungsstand in ihren Eigenschaften und Entstehungsbedingungen definiert und erörtert. In Kapitel 3 wird in einem weiteren Schritt des Theorie- teils das Interventionsinstrument, das heisst der Projekttag *Medienhelden* gemäss seinen Programminformationen und Evaluationsergebnissen, beschrieben. Im empirischen Teil der Master Thesis werden in Kapitel 4 die Forschungskonzeption, die Datenerhebung und die Datenauswertung erläutert. Anschliessend werden in Kapitel 5 die empirischen Ergebnisse dargelegt und in Kapitel 6 in ihrer Bedeutung für die Schulsozialarbeit diskutiert.

2. Cybermobbing in Forschung und Theorie

Ziel des Kapitels 2 ist es, bestehende Erkenntnisse aus Forschung und Theorie zum Phänomen Cybermobbing zusammenzutragen und kritisch zu würdigen. Hierfür ist es in einem ersten Schritt in Kapitel 2.1 notwendig, den Begriff Mobbing, welcher in der Forschung schon länger bekannt und bereits intensiver untersucht worden ist, in seiner Definition, seinen Formen und Arten, seinem Vorkommen sowie seinen entstehungs- und aufrechterhaltenden Bedingungen zu klären. Anschliessend wird in Kapitel 2.2 in einem Zwischenschritt die Bedeutung neuer Medien im Alltag Jugendlicher aufgegriffen und darauf aufbauend das Phänomen Cybermobbing in seinen Eigenschaften, Dimensionen, Formen und begünstigenden Bedingungen anhand aktueller empirischer Studien aus Europa, Nordamerika und Australien dargestellt.

2.1 Das Phänomen Mobbing

Das Phänomen Mobbing ist ungefähr vor 35 Jahren erstmals ins Interesse der Forschung gerückt. Dabei gehen erste theoretische und empirische Gegenstandsuntersuchungen auf den schwedischen Psychologen und Professor für Persönlichkeitspsychologie Dan Olweus (1978) zurück. Nachdem dem Phänomen während einer langen Zeit primär im skandinavischen Forschungsraum viel Aufmerksamkeit gewidmet worden war, fand eine weltweite Zunahme wissenschaftlicher Arbeiten zu Mobbing erst in den letzten 10 bis 15 Jahren statt. Wurden zwischen 1980 und 2000 um die 190 von Experten und Expertinnen begutachtete Wissenschaftsartikel zu Mobbing veröffentlicht, konnte im Verlauf des letzten Jahrzehnts eine Zunahme von über 600 weiteren Arbeiten registriert werden (vgl. Cook/Williams/Guerra/Kim/Sadek 2010: 65). Diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass heute neues Wissen zur Verbreitung des Phänomens vorliegt und infolgedessen dazu wichtige Differenzierungen vorgenommen werden können. Fundiertes Wissen zu Mobbing, wie beispielsweise zu typischen Merkmalen oder zu dessen Entstehung und Aufrechterhaltung, führte dazu, dass dem Phänomen – parallel zum Fortschritt – heute mit wirkungsvoll(er)en Präventionsmassnahmen vorgebeugt werden kann. Hinsichtlich neuer Erkenntnisse zu praxisrelevantem Wissen ist dies insbesondere für Bildungsinstitutionen sowie für die Soziale Arbeit von Interesse, handelt es sich bei Mobbing doch «um ein komplexes gesellschaftliches Problem im Spannungsfeld von Aggression, Macht und Gewalt [...], das in systematischen Zusammenhängen zu betrachten ist» (Riedel 2009: 39). Doch nebst den vielen positiven Fortschritten hat die rasante Entwicklung in der Mobbing-Forschung auch dazu geführt, dass sowohl in der Forschung selber wie auch in der Praxis der negative Trend eingeleitet ist, dass sich das Wort «Mobbing» verschoben hat respektive es zu einem ungenauen und inflationären Gebrauch dessen gekommen ist: «Während früher viele Kinder gemobbt wurden, ohne dass man das

je so bezeichnet hat, werden heute auch Konflikte oder aggressive Auseinandersetzungen zu oft und zu schnell als Mobbing bezeichnet.» (Alsaker 2012: 9) Hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Abhandlung ist es infolgedessen von hoher Relevanz, das Phänomen Mobbing in seiner Begrifflichkeit und Definition für ein im weiteren Verlauf exaktes Verständnis genau zu bestimmen. Denn nur mit einer exakten Definition gelingt es auch, Daten und wissenschaftliche Erkenntnisse zum Untersuchungsgegenstand (international) miteinander zu vergleichen. Nur anhand eines möglichst genauen Konzepts ist es erdenklich, das Phänomen Mobbing zu verstehen oder vielmehr eine dazu erfolgreiche Implementierung von Interventionsmassnahmen zu realisieren. Auch aus praktischen Gründen ist zu berücksichtigen, dass nur eine exakte Definition des Phänomens es Schülerinnen und Schülern erleichtert, ein für den Gegenstand sensibles Problemverständnis zu entwickeln (vgl. Riebel 2008: 3).

2.1.1 Begriffsklärung und Definition

Das Wort «Mobbing» kommt aus dem Englischen und bedeutet in die deutsche Sprache übersetzt – in Orientierung am Verb «to mob» – so viel wie jemanden anpöbeln, schikanieren, angreifen oder über jemanden herfallen (vgl. LEO-Online-Wörterbuch 2013a: o.S.). Eingeführt in seiner heutigen Bedeutung hat das Wort «Mobbing» 1963 erstmalig der österreichische Verhaltensforscher Konrad Lorenz, welcher im Rahmen seiner Arbeiten mit Gänsen beobachtete, dass schwache oder kranke Tiere, zum Schutz der Ganspopulation, von der Gemeinschaft – bis sie starben – verdrängt wurden. Er erweiterte den Begriff dahingehend, dass auch dann von «Mobbing» gesprochen werden kann, wenn die Gänse gemeinsam als Gruppe einen eingedrungenen Fuchs verscheucht haben, also ein Gruppenangriff von eigentlich unterlegenen Tieren gegenüber einem überlegenen Eindringling stattgefunden hat (vgl. Dambach 2011: 13). Der Begriff wurde ca. 10 Jahre später von dem schwedischen Arzt Peter-Paul Heinemann auf eine ähnlich aggressive Verhaltensweise bei Menschen übertragen. Auf einem Schulhof beobachtete dieser, dass eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern einen Altersgenossen, dessen Verhalten nicht der Norm entsprach, attackierte (vgl. Riedel 2009: 40). In seiner heutigen Form wurde das Wort «Mobbing» aber vor allem durch seine Verwendung in der Arbeitswelt bekannt. So war es der schwedische Arbeitspsychologe Heinz Leymann (1993), welcher mit seinem Anfang der 1990er Jahren erschienenen Werk zu Mobbing, oder wie er es nannte «Psychoterror am Arbeitsplatz», die Begrifflichkeit prägte (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 4). In der uns wohl heute vertrautesten Bedeutung definiert Leymann (1993: 21) das Phänomen «Mobbing» wie folgt: «Der Begriff Mobbing beschreibt negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren andern) und die sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und

damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen.» Im angelsächsischen Sprachraum ist das Wort «Mobbing» kaum bekannt, stattdessen wird dafür der Begriff «Bullying» verwendet (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 4). Auf Deutsch übersetzt heisst «to bully» jemanden einschüchtern, schikanieren, traktieren oder tyrannisieren (vgl. LEO-Online-Wörterbuch 2013b: o.S.). Da in der deutschen Literatur die Begriffe «Bullying» und «Mobbing» aber generell synonym verwendet werden (vgl. Dambach 2011: 13, Schultze-Krumbholz et al. 2012: 12, Schubarth 2010: 17), wird dies auch in dieser Master Thesis so gemacht. Primär wird im Folgenden jedoch der Begriff «Mobbing»² benutzt, wie er im alltäglichen Sprachgebrauch auch unter Schweizer Schülerinnen und Schülern bekannt ist.

Eine erste systematische Definition von Mobbing, die in Bezug auf aggressive Verhaltensweisen unter Kindern und Jugendlichen vielfach verwendet wird und auf welche sich auch diese Arbeit bezieht, geht auf Olweus (1993) zurück. Dieser definiert das Phänomen Mobbing wie folgt: «A student is being bullied [...] when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students.» (ebd.: 9) In Anlehnung an Lorenz' Definition betont Dambach (2011: 14) als Autor des deutschen Sprachraums, dass dann von Mobbing gesprochen werden soll, «wenn sich eine Gruppe in der Klasse – und zwar eine, die das Sagen hat – gegen einen Einzelnen (in manchen Fällen auch gegen zwei oder drei Schüler) über einen längeren Zeitrahmen (mehrere Monate) ausgrenzend verhält». Eine detaillierte Definition für Mobbing in der Schule findet sich zudem beim deutschen Erziehungswissenschaftler Gollnick (2006: 36):

Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation in der Klasse/im Kurs, also unter Mitgliedern einer Lerngruppe, oder zwischen Lehrperson(en) und Schüler(innen) verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder mehreren Personen systematisch, oft und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt der Ausgrenzung aus der Lerngruppe direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet. Dabei sind die Angriffe in verletzender Weise tendiert (beabsichtigt) und können sich gegen einzelne, aber auch gegen Gruppen richten und von einzelnen oder von einer Gruppe ausgehen.

All diesen Definitionen ist gemeinsam, dass sich Mobbing als Konstrukt nur dann auch wirklich als Mobbing klassifiziert, wenn die Kriterien «Konfrontation», «Belästigung», «Kräfteungleichgewicht zwischen Täter-Person und Opfer» und «Wiederholung der Angriffe über einen längeren Zeitraum hinweg» erfüllt sind (vgl. Leymann 1993: 22). So präzisiert Olweus den in seiner Definition verwendeten Ausdruck «negative actions» dahingehend, dass von einem aggressiven Verhalten als Mobbing – oder Bullying, wie er es nennt – unter Erfüllung der Kriterien «Repetition», «Intent to hurt», «Imbalance of power» und «Helplessness» gesprochen

² So werden im weiteren Verlauf der Masterarbeit auch die Begriffe Cyberbullying und Cybermobbing generell synonym verwendet.

werden kann. So beschreibt er, dass die Angriffe wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden müssen. Die Angriffe müssen das Opfer gezielt psychisch oder physisch schädigen und in einem asymmetrischen Kräfteverhältnis zwischen Täter(n), Täterin(nen) und Opfer(n) ausgetragen werden. Zudem ist das Opfer der Täter-Person(en) hilflos ausgeliefert und nicht in der Lage, sich zur Wehr zu setzen (vgl. Olweus 1993: 9f.). Auch Alsaker (2012: 14-21) fasst dazu grundlegende Mobbing-Merkmale zusammen und beschreibt, dass Mobbing ein aggressives Verhalten im Kontext eines Gruppengeschehens ist, welches sich systematisch gegen eine Person richtet und wiederholt, über längere Perioden, vorkommt, von Wochen bis hin zu Jahren. In Abgrenzung zu Konflikten, welche Teil der natürlichen Entwicklung sind, betont sie weiter, dass es sich bei Mobbing um eine Machtdemonstration handelt, geprägt von Ungleichgewicht und mit dem verfolgten Ziel, das Opfer zu verletzen, oder anders gesagt mit der Folge, die Betroffenen und deren Entwicklung negativ zu beeinflussen. Infolgedessen ist Mobbing weder mit «Gewalt» oder «schulischer Gewalt» noch mit «Aggression» gleichzusetzen. Zwar lassen sich hierbei die zuvor genannten Kriterien teilweise wiederfinden, doch ist es nicht zwingend notwendig, dass beim Begriff «Gewalt» ein repetitives Moment gegeben sowie bei «Aggression» der Aspekt des Machtungleichgewichts und des wiederholten Auftretens erfüllt sein muss. Aufgrund der Tatsache, dass Mobbing eine Unterform von aggressivem Verhalten und Gewalt ist, lassen sich aber dennoch wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Gewalt- und Aggressionsforschung zur genaueren Untersuchung von Mobbing beiziehen. Diese Informationen gilt es allerdings stets mit Vorsicht zu interpretieren, eignen sie sich doch lediglich zur Vorgabe hypothesengenerierender Informationen (vgl. Riebel 2008: 6f.). Zusammenfassend lässt sich infolgedessen festhalten, dass es systematisches Mobbing klar von auf Augenhöhe ausgetragenen Konflikten und einfachen Formen der Zurückweisung, wie beispielsweise Konfliktformen des freundschaftlichen Neckens, Tobens, Belästigens und Bedrängens, abzugrenzen gilt. Mobbing-Handlungen erfolgen wie beschrieben regelmässig. Ziel dabei ist es, die Opfer-Person zu isolieren und leiden zu lassen – ohnmächtig den negativen Absichten der Täterinnen und/oder Täter ausgeliefert (vgl. Heuschel/Teuschel 2013: 39-50). Die dazu aus der Wissenschaft bekannten Mobbing-Arten differenzieren sich in ihren Erscheinungsformen und sollen zur weiteren Konkretisierung des Phänomens im Folgenden genauer erörtert werden.

2.1.2 Formen und Arten von Mobbing

Mobbing kann sowohl körperlich, verbal und/oder relational als auch in direkter und/oder indirekter Form stattfinden (vgl. Dooley/Pyzalski/Cross 2009: 185). Zu körperlichem Mobbing gehören Handlungen wie beispielsweise Schlagen, Kneifen und Treten. Dabei handelt es sich um eine Mobbing-Form, welche am häufigsten bei jüngeren Kindern vorkommt und mit

zunehmendem Alter oder vielmehr mit steigender Körperkraft zu einer erhöhten Verletzungsgefahr führt (vgl. Alsaker 2012: 26). Bei körperlichem Mobbing wird dem Opfer physischer Schaden zugeführt, es handelt sich um einen offensichtlichen Angriff, welcher nicht immer leicht von selbstverteidigendem Verhalten, freundschaftlichem Necken oder gutartigem Raufen zu unterscheiden ist. Eng mit körperlichem Mobbing verbunden ist weiter das «behavioral bullying», eine Mobbing-Form, bei welcher es sich zwar nicht um direkte, körperliche Attacken handelt, aber um einen Angriff, bei dem die Täter-Person dem Opfer etwas Gemeines antut. «Behavioral bullying» kann zum Beispiel stattfinden, indem die Täterin oder der Täter dem Opfer das Pausenbrot stiehlt oder ihm etwas auf seine Hausaufgaben kritzelt (vgl. Stassen Berger 2007: 94). Bei verbalem Mobbing – bei dem Kindern zum Beispiel wiederholt abschätzigste Namen nachgerufen oder sie mit missbilligenden Bemerkungen beleidigt oder auch ausgelacht werden – handelt es sich um verbale Angriffe. Verbale Aggressionen sind eine weitere in der Wissenschaft bekannte Mobbing-Form, welche gemäss empirischer Untersuchungen im Vergleich zu körperlichem wie auch relationalem Mobbing am häufigsten unter Jugendlichen vorkommt (vgl. Alsaker 2012: 27). So ist bekannt, dass verbales Mobbing mit fortschreitender Entwicklung unter Teenagern zunimmt, wobei physische Attacken mit dem Älterwerden entsprechend weniger häufig vorkommen (vgl. Stassen Berger 2007: 94). Bei der relationalen Mobbing-Form geht es in einer weiteren Dimension von Aggressionshandlungen primär um das gezielte Zerstören sozialer Beziehungen mittels Verbreitung von Gerüchten und anderen Lügen über die Opfer-Person (vgl. Riebel 2008: 8). So handelt es sich auch hierbei um negative Handlungen, welche am häufigsten unter Jugendlichen vorkommen, sind doch besonders in der Pubertät Freundschaften zu Gleichaltrigen oder vielmehr die dadurch entstehende Anerkennung für Jugendliche und deren Entwicklung sozialer Kompetenzen besonders wichtig (vgl. Stassen Berger 2007: 94f.).

Nebstdem Mobbing in verschiedene Erscheinungsformen unterteilt werden kann, besteht eine weitere Klassifikationsmöglichkeit aggressiver Handlungen darin, diese anhand direkter oder indirekter Angriffe zu differenzieren. Charakteristiken von direktem Mobbing sind, dass direktes Mobbing unzählige offensichtliche Ausdrucksformen annehmen kann, die Täterschaft dem Opfer dabei bekannt ist und direktes Mobbing meist ausser Sichtweite von Erwachsenen geschieht (vgl. Alsaker 2012: 30). Indirektes Mobbing andererseits heisst, dass der Mobbing-Akt hinter dem Rücken des Opfers ausgeführt wird oder vielmehr unter Beiziehung einer Drittperson als vermittelnde Instanz der schädigenden Handlung stattfindet (vgl. Riebel 2008: 8). Indirektes Mobbing macht das Attackieren von Opfer-Personen also relativ leicht, wobei sich die Ermittlung der Täter-Person(en) umso schwierig gestaltet und sich davor zu schützen und zu verteidigen beinahe zur Unmöglichkeit wird (vgl. Stassen Berger 2007: 95).

Indirektes Mobbing stellt eine Mobbing-Form dar, bei welcher die Opfer-Person und Erwachsene durch die Täterinnen und Täter manipuliert werden; es zielt darauf ab, das Umfeld zu täuschen, und geht häufig mit direkten Mobbing-Formen einher (vgl. Alsaker 2012: 36).

2.1.3 Vorkommen: Mobbing in Zahlen

Wie einleitend in Kapitel 2 dargestellt, gehen erste wissenschaftliche Messungen von Mobbing auf die Arbeiten von Olweus (1993) zurück. Nachdem das Phänomen anfangs primär in Skandinavien untersucht worden war, fanden Ende der 1980er Jahre weitere Forschungsanalysen zu Mobbing in Grossbritannien, Irland und Japan statt. Durch das Publikwerden spektakulärer Suizide von Mobbing-Opfern in Grossbritannien in den 1990er Jahren wurde das Interesse am Untersuchungsgegenstand nochmals neu geweckt und hält seither bis dato an. So bestehen heute zur wissenschaftlichen Untersuchung von Mobbing verschiedenste Forschungsgruppen in fast allen europäischen Ländern, in Australien und Neuseeland sowie in den USA und Kanada (vgl. Riebel 2008: 10). In der Schweiz zum Beispiel liegen hierzu insbesondere auch Forschungsergebnisse zur Untersuchung von Mobbing im Kindergarten vor (vgl. Nationales Forschungsprogramm NPF 52 2009: o.S.).

Wie oft Mobbing auftritt, ist schwer zu sagen, denn für die Messung von Mobbing in Zahlen braucht es sehr genaue und gültige Instrumente, welche für Interpretationsmöglichkeiten nur wenig Raum lassen. Zudem müssen genaue Kriterien für die Häufigkeit der Vorfälle gewählt werden, die der Definition von Mobbing exakt entsprechen. In Bezug auf die Datenerhebung ist zudem zu berücksichtigen, dass sowohl die schriftliche wie auch die mündliche Befragung von Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihr Verständnisvermögen und ihren Entwicklungsstand zur zuverlässigen Erfassung der Antworten methodisch angepasst werden muss. So hat es sich in der Forschungspraxis bewährt, einleitend – vor der schriftlichen Befragung, dem Gespräch oder dem Interview – den an der Untersuchung Partizipierenden genau zu erklären, was unter Mobbing zu verstehen ist. Ausgehend von dieser Grundlage haben sich infolgedessen Methoden wie «Eigenberichte der Schülerschaft», «Berichte von Lehrpersonen», «Nennungen durch Gleichaltrige» und «Eltern als Informanten» etabliert (vgl. Alsaker 2012: 57-67). Da heute unter den verschiedenen Forschungsgruppen aber keine einheitliche Nutzung der Mess- und Interpretationsinstrumente vorherrscht, bleibt der Vergleich wissenschaftlicher Ergebnisse auf nationalem und internationalem Boden schwierig. Dabei besteht die Gefahr, dass durch die Medien aufgenommene hohe Prozentzahlen zur Mobbing-Auftretenshäufigkeit die Realität oftmals schlimmer aussehen lassen, als sie es wirklich ist. Schlussfolgernd gilt es wissenschaftliche Erkenntnisse zu Prävalenzraten von Mobbing stets vorsichtig zu lesen, sind dabei doch immer die unterschiedlichen methodologischen Operati-

onalisierungen sowie weitere dazu wichtige Kriterien und Kontextbedingungen zu berücksichtigen. Stassen Berger (2007: 98) betont diesbezüglich das Folgende:

A valid meta-analysis that combines and compares prevalence from one place to another is not yet possible. Differences in student's age, sex, ethnicity, and social class; in school size and class size; in educational funding, policy, and practice; in data source and methodology; in reporter bias and statistical analysis; in national values and history; and even in the month and circumstances of data collection – make it impossible to find a universal, expected level of bullying.

Ergebnisse verschiedener Forschungsgruppen zur Häufigkeit von Mobbing sind also relativ schwierig zu vergleichen und dessen heutige tatsächliche Verbreitung ist entsprechend schwer zu bestimmen. Olweus (1993: 13ff.) stellte im Rahmen seiner Untersuchungen ursprünglich fest, dass an Grundschulen in Norwegen ungefähr 8 Prozent der Schülerinnen und Schüler Täter oder Täterin sowie etwa 12 Prozent von ihnen Opfer von Mobbing sind. In darauffolgenden Studien aus anderen Ländern fiel die Mobbing-Prävalenz im Vergleich zur Vorkommenshäufigkeit im skandinavischen Untersuchungsraum oftmals noch höher aus (vgl. Stassen Berger 2007: 98). Ergebnisse einer internationalen Studie der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aus dem Schuljahr 2009/2010 – in welcher über 200 000 Schülerinnen und Schüler aus 43 verschiedenen Ländern zu Mobbing befragt wurden (darunter auch Jugendliche aus der Schweiz) – zeigten, dass sich ungefähr 11 Prozent der Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 15 Jahren als Täterinnen oder Täter von Mobbing identifizierten. Knapp 13 Prozent der befragten Schülerinnen und Schülern sagten aus, schon einmal Opfer von Mobbing geworden zu sein, und weitere knappe 4 Prozent gaben sich sowohl als Opfer wie auch als Täterin oder Täter von Mobbing zu erkennen (vgl. Currie/Zanotti/Morgan/Currie/De Looze/Roberts/Samdal/Smith/Barnekow 2012: 191-200). In einer Studie von Perren und Hornung (2005: 59) – welche 1107 Schülerinnen und Schüler der 7. bis 9. Klasse zu Mobbing befragten – zeigte sich, dass 4 Prozent der Jugendlichen an Schweizer Schulen bereits einmal Opfer von Mobbing geworden sind. 6 Prozent von ihnen entpuppten sich als Mobbing-Täterinnen oder -Täter und 3 Prozent der Befragten stellten sich sowohl als Opfer wie auch als Täterin oder Täter von Mobbing heraus. Im Sinne einer möglichst zuverlässigen Grössenordnung beruft sich daher Alsaker (2012: 68f.) in ihren Ausführungen zur Mobbing-Prävalenz primär auf Studien, die das strenge Kriterium «Mobbing-Handlungen kommen mindestens einmal pro Woche vor» erfüllen. Ergebnisse zu Eigenberichten von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 9 und 16 Jahren lieferten dazu Mobbing-Häufigkeiten von 4 bis 9 Prozent bei den Täter-Personen und 2 bis 11 Prozent bei den Betroffenen (sowohl für passive wie auch für aggressive Opfer).

2.1.4 Entstehungsbedingungen von Mobbing und Mobbing-Beteiligte

Gemäss wissenschaftlichen Untersuchungen entsteht Mobbing immer aus einem Konflikt (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 7). Aus welchen Gründen Konflikte jedoch zu Mobbing werden, ist weniger einfach zu beantworten. Sicher ist indes, dass die Verantwortung eines Mobbing-Vorfalles niemals primär bei einer einzigen Person alleine liegt. Vielmehr handelt es sich hier, in einer komplexen Situation gesellschaftlicher Strukturen, sowohl um umweltbedingte Faktoren wie auch um Aspekte der individuellen Verletzbarkeit (vgl. Alsaker 2012: 87). Ursachen und Art der Mobbing-Handlungen können also sehr unterschiedlich sein und Gründe dafür können darin liegen, dass es Gruppen gibt, die versuchen andere zur Anpassung an die Mehrheit zu zwingen, oder dass Mobbing aus persönlichen Feindschaften, Zeitvertreib, Andersartigkeit und Spottlust entsteht (vgl. Leymann 1993: 35). Die Frage nach dem «Warum» steht also immer auch in Zusammenhang mit der Frage nach dem «Wer». Betrachtet man Mobbing als ein sozialökologisches Problem und erklärt dessen Ursachen anhand systemtheoretischer Modelle (vgl. Alsaker 2012: 88), gilt es den Blick infolgedessen ebenso auf die charakteristischen Eigenschaften von Mobbing-Täterinnen und -Tätern, ihren Opfern, dem sozialen Umfeld sowie auf die Unterschiede von Geschlechtern und verschiedenen Altersgruppen zu werfen.

Nebstdem es für Kleinkinder, Kinder und Jugendliche zur normalen Entwicklung gehört Andere zu kneifen, zu beißen, wegen ihres Aussehens zu kritisieren sowie mit sexueller Reifung Gleichaltrige zunehmend zurückzuweisen, gelten negative soziale Handlungen unter Schülerinnen und Schülern, wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, erst dann als Mobbing oder als nicht mehr «normal», wenn sie sich wiederholen und sich an eine unterlegene Person richten (vgl. Stassen Berger 2007: 96). Aus der Forschung bekannte prädisponierende Faktoren, welche Kinder und Jugendliche in der Rolle der Mobbing-Täterin, des Mobbing-Täters oder vielmehr in der Rolle des nicht mehr «normalen Plagens» charakterisieren, können dabei die folgenden sein: Täterinnen und Täter sind oftmals älter, grösser und stärker als ihre Opfer. Weiter zeichnen sie sich durch physische Präsenz aus und sind körperlich aktiv, haben häufig ein hohes aggressives Verhalten, billigen Gewalt zur Durchsetzung von Zielen und empfinden für ihre Opfer nur wenig Empathie (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 120-127). Mobbing-Täterinnen und -Täter sind meist selbstbewusste und selbstzentrierte Kinder und Jugendliche mit grossen Machtansprüchen (vgl. Stassen Berger 2007: 96). Hierbei intendieren sie mit ihren Mobbing-Handlungen ihren vorhandenen Machtstatus zu bestätigen oder noch weiter auszubauen. Weitere Motive für Mobbing können die Lust am Quälen sein, das Vertreiben von Langeweile, oder Mobbing mag als ein emotionales Ventil angestauter Aggressionen dienen (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 111-118). Im Gegensatz zur Täterinnen- und Täter-Rolle, welche doch vorwiegend Kinder und Jugendliche mit einem geringen sozialen Gewissen einnehmen, kann von Mobbing prinzipiell jede und jeder betroffen sein. Denn «letz-

lich kann jede Besonderheit, über die ein Individuum verfügt, Anlass zu ‚negativen Handlungen‘ durch andere geben» (ebd.: 90). Dennoch sind auch in Bezug auf die Opferrolle aus der Wissenschaft gewisse prädisponierende Faktoren zu deren Identifikation bekannt: Besonders eher ängstliche, sensitive, leicht zu verunsichernde und eher niedergeschlagene Kinder und Jugendliche, welche sich nur schlecht zur Wehr zu setzen wissen, neigen dazu, bei immer wieder an sie gerichteten Aggressionen in die Rolle des Schwächeren zu verfallen. Dabei gilt es grundsätzlich zwei verschiedene Opfertypen zu unterscheiden, nämlich den passiven Opfertyp, welcher körperlich schwach, eher unterwürfig ist und nur wenige Freunde sowie eine negative Selbstwahrnehmung hat, und den provozierenden Opfertyp, die so genannte Opfer-Täter/-in-Rolle (vgl. Stassen Berger 2007: 97). Der provozierende Opfertyp unterscheidet sich vom passivem Opfer darin, dass er leicht reizbar ist, unter schwankender Emotionalität und Konzentrationsstörungen leidet und sein Sozialverhalten provozierend ist, was nicht bedeuten muss, dass der provozierende Opfertyp auch immer wirklich zum Täter oder zur Täterin von Mobbing werden muss (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 101f.).

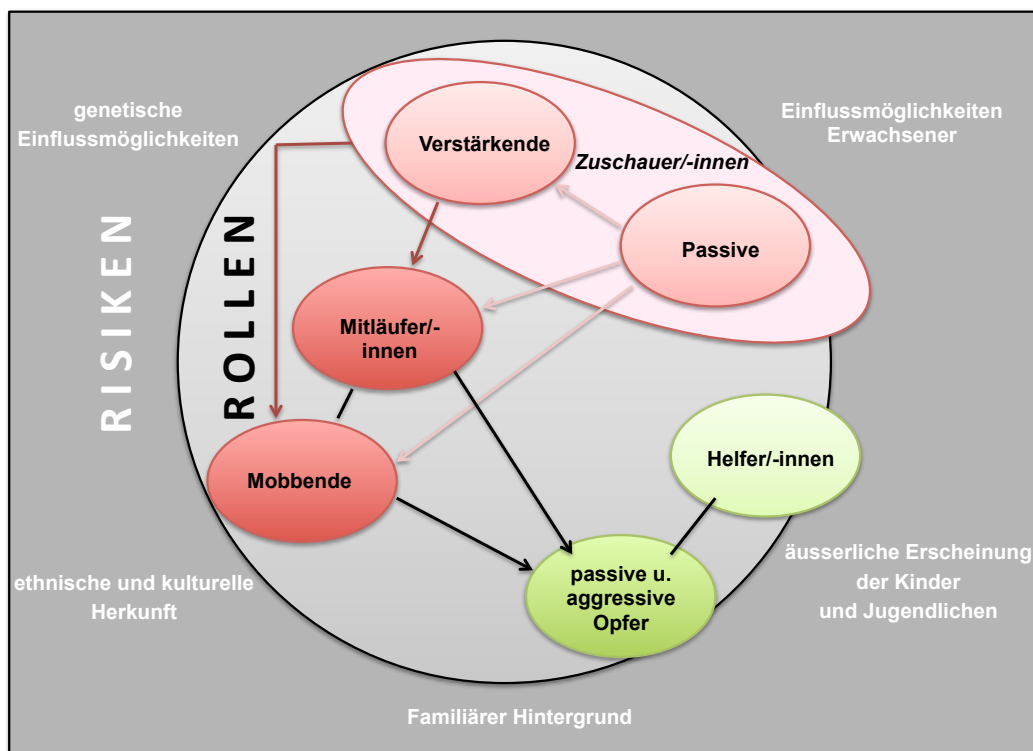


Abb. 1: Mobbing-Rollen im Kontext Mobbing beeinflussender Risiken (eigene Darstellung in Anlehnung an: Alsaker 2012: 74)

Wie zur Übersicht in Abbildung 1 grafisch dargestellt, sind nebst Täter-Person und Opfer weitere Akteurinnen und Akteure am Mobbing-Geschehen beteiligt: zum einen Personen, die das Opfer in seiner misslichen Lage bestmöglich unterstützen (Helfer/-innen), und zum anderen Drittbeteiligte, die sich entweder aktiv oder passiv auf die Seite der Täter-Person stellen (Zuschauer/-innen und Mitläufer/-innen) (vgl. Alsaker 2012: 74, Fawzi 2009: 11). Dritte verhalten sich also keineswegs neutral, sondern ermutigen als Freundinnen und Freunde die

Täter-Person in der Aufrechterhaltung ihres bestehenden Machtanspruchs – zum Beispiel lachen sie mit der Täterin / dem Täter über das Opfer oder boykottieren dessen Geburtstagsfest (vgl. Stassen Berger 2007: 97). Obwohl der grösste Teil der zuschauenden Personen (Passive) – in der englischen Literatur auch «Bystanders» genannt – weder Anhänger/-innen der Täter-Person noch Verteidiger/-innen des Opfers sind, werden auch sie durch ihr Nichtstun vom Opfer tendenziell als Gegnerinnen und Gegner wahrgenommen. Aus der Perspektive der Betroffenen dulden passive Drittbeteiligte die Mobbing-Situation nämlich oder mögen sie zumindest nicht verwerflich genug finden, um etwas dagegen zu unternehmen (vgl. Riebel 2008: 27). Bei Mobbing handelt es sich also um ein Gruppengeschehen, das im sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen entsteht und bei welchem jede und jeder daran Teilnehmende (auch Erwachsene) immer auf eine gewisse Art und Weise Teil des Geschehens ist (vgl. Alsaker 2012: 73). Dieser Umstand erklärt nun auch, wieso die Entstehungsbedingungen von Mobbing äusserst komplex sind, liegen dem menschlichen Verhalten doch multiple Ursachen zugrunde. Wissenschaftliche Untersuchungen haben sich zur Ergründung von mobbingentstehenden und -aufrechterhaltenden Bedingungen daher mit verschiedensten Faktoren und Risiken auseinandergesetzt respektive dafür mögliche Erklärungen, wie in Abbildung 1 dargestellt, in der äusserlichen Erscheinung von Kinder und Jugendlichen, ihrer ethnischen, kulturellen und familiären Herkunft sowie in genetischen Einflussmöglichkeiten gesucht. Hierfür kann für die Entstehung des Mobbing-Phänomens zusammenfassend die folgend zentrale Erklärung festgehalten werden:

To sum up, many factors cause bullying, but non works alone. Size, behavior, culture, family, and genes place children at risk, but risk does not mean that a particular child will become either a bully or a victim. As found regarding many aspects of development, although background and genes almost always have some effect, the immediate context is pivotal. (Stassen Berger 2007: 111)

Zur Erklärung von Mobbing eignen sich infolgedessen insbesondere sozialökologische Modelle, so zum Beispiel das Mehrebenenmodell nach Uri Bronfenbrenner, welches im Speziellen die Reziprozität der Mensch-Umwelt-Beziehung betont und davon ausgeht, dass Menschen nicht nur durch Umweltbedingungen beeinflusst werden, sondern ihrerseits die Merkmale ihrer Umwelt ebenso verändern (vgl. Grundmann/Fuss/Suckow 2000: 28-38).

Geschlechter- und Altersunterschiede

Obwohl das Ziel und die Absicht von Mobbing, egal ob Mädchen oder Jungen, immer darin liegt, das Ansehen der angegriffenen Person und deren Beziehungen zur Gruppe Gleichaltriger zu schädigen, sind im Kontext Mobbing dennoch auch Geschlechterrelationen festzuhalten – zum einen bezüglich der Mobbing-Formen und zum anderen hinsichtlich der Täter/-

in-Opfer-Verteilung. Gestützt auf empirische Ergebnisse ist bekannt, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen insgesamt seltener sowohl Täterinnen als auch Opfer von Mobbing sind (vgl. Riebel 2008: 18ff.). Verschiedene Untersuchungen zu Geschlechterunterschieden und Gewalt an Schulen haben ergeben, dass die Angaben eines grösseren Jungenanteils sowohl als Täter als auch als Opfer durchaus konsistent sind und infolgedessen ein Überwiegen des männlichen Geschlechts im Kontext Mobbing durchwegs als verlässliche Aussage gewertet werden kann (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 82). Weiter ist dazu bekannt, dass Jungen in der Rolle des Täters primär auf direkte und physisch betonte Aggressionsformen zurückgreifen. Ihr Mobbing-Verhalten äussert sich demzufolge aggressiver als das der Mädchen oder in Anbetracht indirekter Mobbing-Formen anders, da Mädchen am ehesten unmittelbar handeln (vgl. Riebel 2008: 18ff.). Somit kann gesagt werden, dass direktes Mobbing die Domäne der männlichen Kinder und Jugendlichen ist. Mädchen in der Täterinnen-Rolle setzen den Schwerpunkt viel eher auf indirekte Interaktionsformen. Ein Überwiegen indirekter Mobbing-Formen kann daher beim weiblichen Geschlecht eindeutig nachgewiesen werden (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 83). Aus der Täter/-in-Opfer-Perspektive gilt es zudem festzuhalten, dass sich Mädchen als Opfer Mädchen wie auch Jungen in gleicher Häufigkeit auswählen, Jungen sich aber überwiegend männliche Opfer suchen (vgl. Craig/Pepler 1998, zit. nach Heuschen/Teuschel 2013: 84) und infolgedessen, wie beschrieben, auch häufiger von Mobbing betroffen sind.

Wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen auf, dass bereits in Gruppen von 5 bis 6 Jahre alten Kindern alle zu Mobbing bekannten Rollen vorhanden sein können (vgl. NPF 52 2009: o.S.). Dabei ist bekannt, dass Mobbing mit zunehmendem Alter stetig nachlässt oder anders gesagt physische Mobbing-Formen mit steigendem Alter tendenziell weniger oft vorkommen, dafür aber andere Mobbing-Handlungen häufiger erscheinen, dies besonders im pubertären Alter zwischen 11 und 15 Jahren (vgl. Stassen Berger 2007: 95). Konkrete Altersdifferenzierungen zu Mobbing scheinen gemäss dem aktuellen Forschungsstand aber uneinheitlich zu sein. So gibt es Autoren und Autorinnen, welche mit zunehmendem Alter von einem kontinuierlichen Mobbing-Rückgang sprechen, während andere einen Mobbing-Anstieg bis ins Alter von 13 bis 15 Jahren beobachten oder einen Rückgang erst bei älteren Jugendlichen feststellen. Konstant jedoch scheint zu sein, dass vor allem direkte Mobbing-Formen mit zunehmendem Alter von indirekten abgelöst werden beziehungsweise indirekte Mobbing-Formen unter den Involvierten besonders im Jugendalter an Bedeutung gewinnen (vgl. Heuschen/Teuschel 2013: 84f.). Parallel zur Bedeutungszunahme indirekter Mobbing-Formen ist mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler zudem zu beobachten, dass sich auch die Gruppe der Assistierenden (Mitläufer/-innen, Zuschauende) verändert und gemäss wissenschaftlichen Untersuchungen in ihrer Anzahl immer grösser zu werden scheint (vgl. Stassen Berger 2007: 97). Die Anzahl der Opfer, Täter-Personen und Drittbeteiligten ist also ste-

tig in Bewegung. Besonders im Übergang von der Grund- in weiterführende Schulen kann die Anzahl der Opfer-Personen nochmals ansteigen. Ursache dafür ist, dass sich Täterinnen und Täter oftmals jüngere und entsprechend schwächere Kinder und Jugendliche zum Plagen aussuchen. Diese Diskrepanz ist besonders in den unteren Klassenstufen ausgeprägt und schwindet mit zunehmendem Alter immer mehr (vgl. Olweus 1993: 14f.).

2.2 Cybermobbing als neue Form von Mobbing

Wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt, kann Mobbing in seiner Erscheinungsform sowohl körperlich, verbal und/oder relational als auch direkt und/oder indirekt stattfinden. Eine dabei besondere und neuere Erscheinungsform von Mobbing ist, wenn aggressive Handlungen unter Zuhilfenahme moderner Kommunikationstechnologien ausgeführt werden. Diese können entweder direkt – eine Person wird von ihren Angreiferinnen/Angreifern direkt beleidigt – oder auch indirekt – die betroffene Person weiss nicht, wer was über sie schreibt und online veröffentlicht – vorkommen (vgl. Alsaker 2012: 37). In Fällen, in welchen Personen mittels neuer Medien geplagt, schikaniert, bedroht und/oder beleidigt etc. werden, spricht die Wissenschaft, wie in Kapitel 1 im Rahmen der Einleitung dargestellt, von «Cybermobbing», einem jungen Phänomen, welches erst vor ein paar Jahren bekannt wurde und insbesondere durch seinen anonymen und gleichzeitig öffentlichen Charakter seit einiger Zeit im Zentrum des gesellschaftlichen Interesses steht. Doch was genau ist Cybermobbing? Was unterscheidet Cybermobbing von traditionellem Mobbing und was hat Cybermobbing mit der Nutzung neuer Medien von Jugendlichen zu tun? Um diese Fragen zu beantworten, ist es erforderlich, sich in einem ersten Zwischenschritt einen Überblick zur Bedeutung neuer Medien im Alltag Jugendlicher zu verschaffen und genauer zu betrachten, welche Kommunikationsmöglichkeiten neue Medien heute bieten und welche Rolle diese im Leben von Jugendlichen spielen. Hierfür sollen in Kapitel 2.2.1 die Funktionen moderner Medien vorgestellt werden und soll auf die Mediennutzung Jugendlicher in der Schweiz eingegangen werden, bevor in einem zweiten Schritt in Kapitel 2.2.2 bis 2.2.5 das Phänomen Cybermobbing in seinen Eigenschaften, Erscheinungsformen und begünstigenden Bedingungen erörtert wird.

2.2.1 Neue Medien im Alltag Jugendlicher

Durch die rasante Entwicklung digitaler Technologien in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts haben die Jugendlichen von heute bereits ihr ganzes Leben umgeben von neuen Medien verbracht. Als ein Ergebnis davon, so erklärt Prensky (2001: 1f.), ist es infolgedessen nur logisch, dass Jugendliche von heute Informationen im Vergleich zu ihren Vorgängerinnen und Vorgängern grundsätzlich anders aufnehmen und verarbeiten. So erläutert

er, dass sich die Denkmuster junger Leute weiterentwickelt respektive in Abgrenzung zu den Denkmustern Erwachsener verändert haben. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Prensky die Jugendlichen von heute denn auch als «Digital Natives», also als digitale Eingeborene, und im Gegensatz dazu die Erwachsenen, welche sich die Nutzung neuer Medien im Verlauf des Lebens aneignen mussten, als «Digital Immigrants». Es erklärt sich infolgedessen von alleine, dass neue Medien für Jugendliche eine andere Bedeutung haben als für Ältere. So zum Beispiel nutzen sie das Internet nicht wie Erwachsene primär zu Informationszwecken, sondern viel eher als Mittel zur Kommunikation, dies insbesondere um mit denjenigen Personen übers Netz zu korrespondieren, mit welchen sie auch sonst tagtäglich zu tun haben (beispielsweise in der Schule oder in ihrer Freizeit). Weiter nutzen Jugendliche moderne Medien, um neue Kontakte übers Internet zu knüpfen – auch eine Funktion, welche Erwachsene weniger gut kennen, als dies heute junge Leute tun (vgl. Subrahanyam/Greenfield/Kraut/Gross 2001: 18f.). Doch was sind nun eigentlich neue oder moderne Medien?

Grundsätzlich wird mit dem Begriff «neue Medien» die jeweils neue mediale Errungenschaft einer Zeitepoche beschrieben. Infolgedessen sind damit die heute aktuellen Informations- und Kommunikationstechnologien gemeint, abgekürzt die sogenannten ICTs (Information and Communication Technology). Diese umfassen zum Beispiel das Mobiltelefon, das Internet und in Kombination davon das Smartphone. Zum weiteren Verständnis gilt es ICT-basierte Partizipationsmöglichkeiten unter dem Begriff «Web 2.0» zusammenzufassen, vor dessen Hintergrund es den Nutzerinnen und Nutzern der zweiten Internetgeneration offensteht, nebst dem Empfangen vom im Internet enthaltenen Angeboten auch selber Inhalt dazu zu produzieren. «User Generated Content» nennt sich dieser Prozess, bei welchem das Internet mittels ICT-basierter Kommunikationsmethoden aktiv mitgestaltet und generiert werden kann (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2012: 18). ICT-basierte Kommunikationsmethoden sind beispielsweise Diskussionsforen, Newsgroups, Chats oder soziale Netzwerke³, die sich einerseits in synchrone und andererseits in asynchrone Formen klassifizieren lassen. Mit synchroner computerbasierter Kommunikation sind dabei Nachrichten gemeint, die ohne Zeitverzögerungen übermittelt und beantwortet werden. Sie sind durch einen dialogischen Charakter im Sinne eines Gesprächsflusses geprägt, bei welchem einzelne Botschaften meist nur im Zusammenhang mit dem gesamten Kommunikationsverlauf interpretiert werden können. Im Gegensatz dazu werden bei asynchronen Kommunikationsformen zumindest wenige Sekunden zur Nachrichtenübertragung benötigt. Diese stellen abgeschlossene, monologische Texte dar, die zumeist elaborierte Botschaften enthalten (vgl. Döring 2003: 43). Diese Unterscheidung zwischen synchronen und asynchronen Nachrichten ist dahingehend von Bedeutung, als es im Sinne einer «Always On Generation» (Belsey 2006: o.S.) für Jugendli-

³ Eine ausführliche Beschreibung gängiger Kommunikationsmethoden mittels moderner ICT findet sich zum Beispiel bei Schultze-Krumbholz et al. (2012) auf Seite 18 bis 22.

che heute eine Notwendigkeit darstellt, permanent online sein oder vielmehr Nachrichten möglichst zeitnah beantworten zu können. Denn wie bereits erwähnt, stellt für Jugendliche das Internet nicht wie für Erwachsene einen Ort dar, wohin man hinget und welchen man wieder verlässt, um dort zum Beispiel zielgerichtet zu kommunizieren. Das Internet ist für sie vielmehr zu einem integralen Bestandteil ihrer Lebenswelt geworden, in welchem nebst der Anzahl sozialer Onlinekontakte, die heute für den sozialen Status einer Person spricht, auch die sofortige Beantwortung von Nachrichten als soziales Muss verstanden wird. So wird sowohl bei synchronen wie auch bei asynchronen Kommunikationswegen jeweils eine möglichst zeitnahe Beantwortung der verschickten Nachricht erwartet. Auf eine E-Mail erst nach ein paar Tagen zu reagieren, wird unter Jugendlichen als inakzeptabel gewertet und kann bezüglich des sozialen Status schädigend wirken (vgl. ebd.: o.S.). Infolgedessen stellt sich, nebst der Medienfunktion zur Wissensvermittlung, zur Untersuchung von Cybermobbing im Speziellen die Medienfunktion «Möglichkeit zur Kommunikation» als besonders wichtig heraus, sind es doch die heute möglichen Kommunikationswege mittels moderner Medien, die dem Phänomen erst eine Basis bieten.

Mediennutzung unter Schweizer Jugendlichen

Obwohl in der Schweiz seit den frühen 1970er Jahren zum Medienumgang von Kindern und Jugendlichen geforscht wird, fand eine erste repräsentative Untersuchung zum Medienverhalten von Schweizer Jugendlichen erst im Jahr 2010 statt (vgl. Willemse et al. 2010: 4f.). Zwei Jahre später konnten mit der JAMES-Studie 2012 zum zweiten Mal repräsentative Zahlen dazu vorgelegt werden, wobei in einem Zusatzbericht bereits 2011 vertiefte Analysen zu Mediennutzungstypen unter Schweizer Jugendlichen präsentiert werden konnten (vgl. ebd. 2011 und 2012). Die daraus folgenden aktuellen Eckdaten dienen einem groben Einblick in die Mediennutzung Jugendlicher in der Schweiz:

- Neue Medien sind in Schweizer Haushalten allgegenwärtig: Nahezu alle befragten Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren verfügen zu Hause über Computer, Mobiltelefon, TV und Internetzugang. Das Smartphone stellt hierbei das von Jugendlichen am häufigsten genutzte Medium dar (Kommunikation, Information, Musik-Player, Kamera).
- Waren im Jahr 2010 knapp 50 Prozent der befragten Jugendlichen in Besitz eines Smartphones, so verfügten 2012 bereits 79 Prozent von ihnen über ein solches Gerät. Hierbei hat sich das Smartphone-App «WhatsApp» als beliebtester Kommunikationskanal etabliert, er ist kostenlos und ermöglicht die Installation eines Gruppen-Chats.

- Die beliebtesten sozialen Netzwerke unter Schweizer Jugendlichen sind Facebook und Twitter. 82 Prozent von ihnen haben mindestens ein Profil in einem sozialen Netzwerk.
- Private Personeneinstellungen in sozialen Netzwerken werden von 84 Prozent der befragten Schweizer Jugendlichen aktiv geschützt und von zwei Dritteln regelmässig kontrolliert.
- Smartphonenuutzerinnen und -nutzer sind in sozialen Netzwerken aktiver, sie stellen Statusmeldungen zunehmend von unterwegs ein.
- Grosse Unterschiede in Bezug auf die Geschlechterverteilung bestehen in der Nutzung von Videogames und in der Installation von Software und Zusatzgeräten. Bei den Jungen sind es zwei Drittel, die häufig gamen, bei den Mädchen ist es lediglich ein Fünftel. Ebenso besitzen Jungen häufiger eigene Geräte, als dies Mädchen tun, und scheinen in deren Handhabung erfahrener zu sein.
- In Bezug auf die tägliche Internetnutzung hat sich gezeigt, dass die Surfdauer Jugendlicher an Wochentagen durchschnittlich zwei Stunden und an einem schulfreien Tag rund drei Stunden beträgt (vgl. Willemse et al. 2012: 20-42).

Diese Daten zeigen auf, dass auch unter Schweizer Jugendlichen die Nutzung neuer Medien weit verbreitet ist, wobei nebst all den damit verbundenen positiven Eigenschaften sich auch das Risiko erhöht, grösseren Gefahren moderner Kommunikationstechnologien ausgesetzt zu sein. So sagt knapp ein Fünftel der Schweizer Jugendlichen aus, im Chat oder auf Facebook schon einmal fertiggemacht worden zu sein. 3 Prozent von ihnen wurde im Internet schon einmal beleidigt und 2 Prozent der Mädchen sowie 19 Prozent der Jungen haben auf ihr Mobiltelefon bereits einmal pornografische Filme geschickt bekommen (vgl. ebd.: 52ff.). Weiter sind nach aktuellsten Zahlen des Projekts «EU Kids Online III» 23 Prozent der zwischen 9 und 16 Jahren alten Kinder und Jugendlichen in der Schweiz bereits einmal in ihrem Leben von Cybermobbing betroffen gewesen. 16 Prozent von ihnen gaben an sogar ein bis zwei Mal im Monat und 5 Prozent der befragten Jugendlichen und Kinder häufiger als einmal pro Woche von verletzenden Handlungsweisen, ausgeführt über das Handy oder im Internet, betroffen gewesen zu sein. In Bezug auf demografische Unterschiede konnte zudem festgestellt werden, dass Vorfälle von Cybermobbing bis zu einem gewissen Alter tendenziell zunehmen und Mädchen davon etwas häufiger betroffen sind als Jungen (vgl. Hermida 2013: 9f.). Doch was genau ist denn nun Cybermobbing?

2.2.2 Definition(sschwierigkeiten)

«Cyberbullying is [...] an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself.» (Smith et al. 2008: 376) Diese oft zitierte Definition von Cybermobbing zeigt auf, dass sich die Wissenschaft zur Untersuchung des neuartigen Phänomens stark an der über 30 Jahre alten Forschungstradition zu Mobbing orientiert. So wurden relativ frühzeitig erste Definitionsversuche von Cybermobbing unternommen sowie zu deren Untersuchung primär mobbingassoziierte Unterthemen herangezogen. Im Gegensatz zu traditionellem Mobbing ist das neuartige Phänomen jedoch nicht gleich eindeutig zu bestimmen und sind infolgedessen die Definitionskriterien dazu zu diskutieren. Denn was Mobbing von Aggressionen im Allgemeinen unterscheidet, ist im Speziellen, wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, der repetitive Aspekt der negativen Handlung sowie das daraus erzeugte Machtungleichgewicht zwischen Täter-Person und Opfer. Doch genau diese Kriterien sind nicht eindeutig auf das Cybermobbing-Phänomen zu übertragen (vgl. Slonje/Smith/Frisén 2012a: 1). «So wird immer wieder in Frage gestellt, ob für Cybermobbing die Schädigungsabsicht wirklich entscheidend, wiederholtes Verhalten notwendig und Hilflosigkeit gegeben ist.» (Schultze-Krumbholz et al. 2012: 12)

Gemäss einer Studie von Slonje et al. (2012b: 250f.) – in der Jugendliche zu ihrem Verhalten befragt worden sind, wenn ihnen zu Cybermobbing-Zwecken jemand Informationen gezeigt oder weiterverschickt hat – ist bekannt, dass 72 Prozent der Jugendlichen die übers Mobiltelefon oder per E-Mail etc. erhaltenen Informationen nicht weiter berücksichtigten, also keinerlei Bemühungen zu deren Weiterverbreitung unternommen haben. 9 Prozent der Jugendlichen leiteten die Informationen an Freundinnen und Freunde weiter und weitere 6 Prozent nutzten die empfangenen Informationen, um das Opfer selber wiederholt zu mobben. 13 Prozent der Jugendlichen schickten die empfangenen Inhalte an die Opfer-Person zurück, mit der Absicht, ihr zu helfen. Diese Ergebnisse zeigen auf, dass die Operationalisierung des Kriteriums «Wiederholung» nicht eindeutig zu bestimmen ist. Denn einerseits werden von Cybermobbing-Betroffenen wiederholte Attacken tatsächlich als schwerwiegend empfunden, andererseits aber auch das Weiterleiten privater Informationen an Dritte. Infolgedessen kann es für die Opfer-Person ebenso verletzend sein, wenn das schädigende Verhalten, wenn auch nur einmalig, öffentlich stattfindet und sich die daraus entstandenen Demütigungen durch das Weiterreichen von Daten zu wiederholen droht (vgl. Dooley et al. 2009: 183). Eine weitere Definitionsschwierigkeit bezieht sich auf das Kriterium der «ungleichen Machtverteilung». So schlagen Slonje und Smith (2008: 153f.) im Rahmen ihrer Untersuchungen vor, Cybermobbing gemäss seiner Eigenschaft «jederzeitiger Erreichbarkeit» zu charakterisieren. Denn Cybermobbing-Opfer können Attacken mittels moderner Medien kaum ausweichen, sind sie doch jederzeit an jedem Ort erreichbar und somit konstant verletzlich. Cybermob-

bing-Attacken sind infolgedessen kaum kontrollierbar und das Opfer ist den Täterinnen und Tätern hierbei ohnmächtig und machtlos ausgeliefert. Für Schülerinnen und Schüler ist es daher nicht zwingend entscheidend, was für eine Absicht hinter einem Cybermobbing-Angriff steckt (im Fall von traditionellem Mobbing ist dies sehr wichtig), sondern vielmehr welche Wirkung diese Handlung auf die Betroffenen hat. So ist es für Involvierte schwierig zu wissen oder zu kontrollieren, wer welche Inhalte und Daten wann und in welcher Form im Internet veröffentlicht. Und da es schwierig bis unmöglich ist, einmal im Internet publiziertes Material im Nachhinein wieder zu löschen, mag sich das Opfer im Fall von Cybermobbing von diesem Hintergrund ausgehend besonders machtlos fühlen (vgl. Slonje et al. 2012a: 2). Weiter wird in der Wissenschaft die potenzielle «Anonymität» der Täterinnen und Täter als Definitionskriterium für Cybermobbing diskutiert. So mag beispielsweise gerade die Tatsache, bei einer Cybermobbing-Attacke die Täter-Person zu kennen, mit Frustrationsgefühlen und Hilflosigkeit verbunden sein. Ebenso ist das Gegenteil der Fall: Nicht zu wissen, wer hinter dem Cybermobbing-Angriff steckt, kann das Opfer in permanente Angst und Unsicherheit versetzen und es kann dadurch nicht einschätzen, was ihm noch alles zustossen mag (vgl. Dooley et al. 2009: 184). Cybermobbing anhand des Kriteriums «Medienkompetenz» zu definieren, wurde von Forschungsgruppen letztlich ebenso in Betracht gezogen. Hierbei stellte sich jedoch heraus, dass auch ohne besondere medientechnische Kompetenzen Dritten Schaden zugefügt werden kann und sich infolgedessen der Aspekt «Medienkompetenz» als eher nebensächlicher Faktor oder vielmehr als ein eher ungeeignetes Definitionskriterium von Cybermobbing erwies (vgl. Slonje et al. 2012a: 2).

Schlussfolgernd kann aufgrund der genannten Kriterien festgehalten werden, dass sich Cybermobbing als systematischer Machtmissbrauch mittels moderner Kommunikations- und Informationstechnologien also klar von traditionellem Mobbing in der Schule abhebt:

Potenzielle Anonymität kann mehr Angst verursachen und weniger Lösungsstrategien bieten, die Unbegrenztheit des virtuellen Raums (d.h. möglicherweise ein riesiges Publikum rund um den Globus) kann die Demütigung erheblich steigern, die zeitlich unbegrenzte Speicherung von Inhalten im Internet führt dazu, dass das Mobbing nie wirklich aufhört, SchülerInnen sind nun rund um die Uhr erreichbar und somit verletzlich und aufgrund des Mangels von gestischen und mimischen Reaktionen, da nicht mehr von Angesicht zu Angesicht, sind dem (möglicherweise unabsichtlichen) Täter die Auswirkungen seines Handelns nicht klar. (Schultze-Krumbholz et al. 2012: 12)

Einmal im Internet publizierte Daten können durch ihre Persistenz und Replizierbarkeit also nicht wieder gelöscht werden und die Möglichkeit immer neuer Angriffe besteht im Fall von Cybermobbing konstant. Die Unsichtbarkeit des Publikums lässt potenziell viele weitere Personen am Geschehen teilhaben, wobei insbesondere die Omnipräsenz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien im Alltag Jugendlicher dazu führt, dass Cybermob-

bing an jedem beliebigen Ort und zu jeder Zeit stattfinden und aufrechterhalten werden kann. Sichere Rückzugsmöglichkeiten sind für das Opfer dabei prinzipiell inexistent; die genannten Eigenschaften können sich in diesem Kontext unbemerkt zu einer geradezu exponentiellen Dynamik entwickeln, fernab von Aufsicht und Kontrolle (vgl. Steiner 2011: 26).

2.2.3 Formen von Cybermobbing

Cybermobbing kann in Abhängigkeit unterschiedlicher Medien verschiedene Erscheinungsformen annehmen (vgl. Slonje et al. 2012a: 3). Gemäss einer Untersuchung von Smith et al. (2008: 382) ist dazu bekannt, dass Cybermobbing am häufigsten unter Anwendung des Mobiltelefons vorkommt. Im Rahmen ihrer Untersuchung – in welcher Smith et al. über 600 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 11 und 16 Jahren zu den Medien «Textnachrichten (SMS)», «Bilder/Fotografien oder Videoclips», «Telefonanrufe», «E-Mail», «Chatrooms», «Instant Messaging» und «Webseiten» befragt haben – stellte sich heraus, dass neben dem Einsatz von Telefonanrufen, Textnachrichten und «Instant Messaging» Cybermobbing primär durch die Veröffentlichung von Fotografien, Bildern und Videoclips stattfindet. Diese Erkenntnis mag heute aber bereits veraltet oder vielmehr nicht mehr vollständig sein, ist doch davon auszugehen, dass sich die Medien zum Betreiben von Cybermobbing mit fortgeschrittener Zeit oder besser gesagt mit der Weiterentwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien schon wieder verändert haben. Ein Smartphone ist heute mit multiplen Funktionen ausgestattet und unter Jugendlichen weit verbreitet (vgl. Willemse et al. 2012: 57, Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (MPFS) 2012: 52ff.). Infolgedessen mag eine einfache Unterscheidung zwischen internetbasierten Medien und dem Mobiltelefon zur Differenzierung unterschiedlicher Cybermobbing-Formen nicht mehr zeitgemäss sein (vgl. Slonje et al. 2012a: 2). Medien verschmelzen immer mehr miteinander, was eine Zuordnung des einzelnen Cybermobbing-Akts in eine bestimmte Kategorie erschwert. Von diesem Hintergrund ausgehend schlagen Forscherinnen und Forscher deshalb vor, Erscheinungsformen von Cybermobbing statt anhand des Mediums nach der Art des Vorfalls zu kategorisieren (vgl. Riebel 2008: 47).

Auch Slonje et al. (2012a: 2) betonen, alternativ zur Medienkategorisierung, Cybermobbing-Formen nach dem «Type of Action», also nach der Art des Vorfalls, zu betrachten. Konkret handelt es sich hierbei um eine Sichtweise, welche auf Willard (2007: 1f.) zurückgeht und Cybermobbing-Erscheinungen in acht verschiedene Kategorien zu unterteilen vermag. Es sind dies die von ihr genannten Formen «Flaming», «Harassment», «Denigration», «Impersonation», «Outing», «Trickery», «Exclusion» und «Cyberstalking». Dabei definiert jede Kategorie eine jeweils andere Handlung, stets aber mit der Intention, dem Opfer dadurch per-

sönlichen Schaden zuzufügen. Willard spricht in diesem Kontext ebenso von «Online Social Cruelty» was das Folgende bedeutet:

- «Flaming» ist ein Onlinestreit, bei welchem mittels elektronischer Medien vulgäre Ausdrücke, Beleidigungen und Bedrohungen zur gegenseitigen Provokation ausgetauscht werden.
- Bei der Erscheinungsform «Harassment» werden wiederholend anstössige, beispielsweise verletzende, bedrohende oder vulgäre, Nachrichten an eine einzelne Person gerichtet.
- «Denigration» bedeutet, dass über eine Person böse Gerüchte verbreitet werden, dies mit dem Ziel, deren Freundschaften oder Ruf zu schädigen und zu zerstören.
- «Impersonation» als weitere Erscheinungsform von Cybermobbing hat mit Identitätsdiebstahl zu tun. Hierbei kann sich die Täter-Person zum Beispiel Zugang zum E-Mail-Konto des Opfers verschaffen, sich als dieses ausgeben und in dessen Namen Material versenden und veröffentlichen.
- Bei der Erscheinungsform «Outing» oder «Trickery» werden vertrauenswürdige private Informationen des Opfers öffentlich gemacht. Intime oder beschämende Inhalte – welche im Glauben an Freundschaft an Dritte kommuniziert wurden – werden versendet oder weitergeleitet.
- Bei der Form «Exclusion» werden Personen aus Onlinegruppen ausgeschlossen oder von Freundschaftslisten gestrichen.
- «Cyberstalking» als achte Erscheinungskategorie ist eine Kombination der oben genannten Formen. Hierbei werden Drohungen, Verleumdung, anstössige und einschüchternde Nachrichten wiederholt an die Opfer-Person gerichtet (Nachstellungen, Verfolgungen). Diese wird dabei eingeschüchtert und muss um ihr Wohl und ihre Sicherheit fürchten (vgl. Dambach 2011: 17f., Riebel 2008: 47-51, Schultze-Krumbholz et al. 2012: 13, Willard 2007: 1f.).

In Ergänzung zur Differenzierung von Willard (2007) sind an dieser Stelle die heute weiteren bekannten Cybermobbing-Formen «Happy Slapping» und «Photoshopping» zu erwähnen. Werden spontane Gewaltanwendungen unter Klassen- und Schulkameraden oder auch beliebigen Personen gefilmt, um diese anschliessend als Video im Internet zu verbreiten, wird von «Happy Slapping» als Erscheinungsform von Cybermobbing gesprochen. Bei «Photoshopping» findet Cybermobbing mittels Manipulation von Personenfotos unter Zuhilfenahme moderner Bildbearbeitungssoftware statt. Dabei werden die zu bearbeitenden Fotos beispielsweise verzerrt oder mit pornografischen Bildern ergänzt und anschliessend im Internet hochgeladen oder an Dritte versendet (vgl. Dambach 2011: 17f., Schultze-Krumbholz et al. 2012: 13).

Gemäss Slonje et al. (2012a: 3) kann infolgedessen zusammenfassend festgehalten werden, dass die Vielfalt der unterschiedlichen Cybermobbing-Formen sowohl hinsichtlich der dazu verwendeten Medien als auch bezüglich der dabei ausgeführten (direkten und indirekten) Handlungen zu erforschen ist. So werden diese auch in der Praxis von den Jugendlichen selber entweder anhand der spezifischen Medien oder hinsichtlich der dabei typischen Handlungen beschrieben und erklärt.

2.2.4 Prävalenz von Cybermobbing

Verschiedene empirische Untersuchungen zeigen, dass Cybermobbing – trotz heutiger medialer Aufmerksamkeit – weniger häufig als traditionelles Mobbing vorkommt (vgl. Riebel/Jäger/Fischer 2009: 298, Smith et al. 2008: 382, Sticca/Ruggieri/Alsaker/Perren 2013: 61). Gründe dafür mögen zum Beispiel die folgenden sein: Es ist anzunehmen, dass Jugendliche ihre Zeit mit Gleichaltrigen am häufigsten direkt, entweder während der Schule oder im Rahmen von Freizeitaktivitäten, verbringen. Denkbar ist weiter, dass traditionelle Mobbing-Attacken aufgrund physischer Präsenz spontaner als Attacken mittels moderner Medien stattfinden (vgl. Sticca et al. 2013: 61). Zudem besteht die Möglichkeit, dass viele der befragten Jugendlichen zögerten zuzugeben Opfer von Cybermobbing geworden zu sein (vgl. Smith et al. 2008: 382). Weiter ist eine dafür plausible Erklärung, dass zwischen den vorhandenen Skalen, welche zur Messung von Cybermobbing und traditionellem Mobbing eingesetzt worden sind, Differenzen bestanden haben (vgl. Sticca et al. 2013: 61). Denn wie in Kapitel 2.1.3 zur Prävalenz von Mobbing erörtert, ist es auch hinsichtlich des Phänomens Cybermobbing aufgrund fehlender einheitlicher Messinstrumente und uneinheitlich verwendeter Definitionskriterien schwierig, die Prävalenz von Cybermobbing exakt zu messen und die Auftretenshäufigkeit in den unterschiedlichen Ländern miteinander zu vergleichen: Eine Untersuchung von Smith et al. (2008: 382) aus England zeigte, dass 5 bis 10 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler während des letzten Schulsemesters Opfer von Cybermobbing geworden sind. In einer Untersuchung von Sticca et al. (2013: 57) aus der Schweiz gaben 79 Prozent der befragten Jugendlichen an, bisher noch nie in Cybermobbing involviert gewesen zu sein, ca. 7 Prozent waren schon einmal Teil von Cybermobbing. In einer Studie aus Deutschland wurde gemessen, dass ca. 5 Prozent der untersuchten Schülerinnen und Schüler Cybermobbing einmal oder sogar öfters pro Woche erfahren haben (vgl. Riebel et al. 2009: 304). Beran und Li (2007: 23) kamen zum Ergebnis, dass in Kanada ein Viertel der von ihnen befragten Jugendlichen schon mindestens einmal online gemobbt worden ist. In einer Metaanalyse von Tokunaga (2010: 279) konnte zudem aufgezeigt werden, dass durchschnittlich ca. 20 bis 40 Prozent der in den Studien befragten Jugendlichen Opfer von Cybermobbing geworden sind. Die Spanne zur Prävalenz von Cybermobbing ist also weit, für

die Anzahl der Opfer von 4 Prozent in den USA bis 62 Prozent in Belgien sowie für die Anzahl der Täterinnen und Täter von 3 Prozent in den USA bis 53 Prozent in Belgien (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2013: 14). Wissenschaftliche Kennzahlen gilt es infolgedessen äusserst vorsichtig und zwingend immer im Kontext der dazu verwendeten Erhebungsmethodik zu lesen (vgl. insbesondere Tokunaga 2010: 283). Weiter zeigen verschiedene empirische Untersuchungen auf, dass Cybermobbing im Vergleich zu traditionellem Mobbing weniger häufig in der Schule selber stattfindet. Cybermobbing wird von den Betroffenen also vermehrt ausserhalb der Schulzeit und des Schulareals erlebt, wobei Gründe dafür sein mögen, dass an vielen Schulen ein striktes Mobiltelefon- und Internetverbot herrscht. Dennoch hat sich in einer Untersuchung von Smith et al. (2008: 382) gezeigt, dass die Opfer in 57 Prozent der Cybermobbing-Fälle wussten, dass die Täter-Person von der gleichen Schule stammte. So wurden ausserhalb der Schulzeit verschickte Nachrichten etc. am nächsten Tag aufgrund ihres Inhalts auch oft in der Schule zum Problem. Infolgedessen ist zu vermuten, dass zwischen den Rollen beider Phänomene Assoziationen bestehen. Diese sollen im nächsten Kapitel unter Einbezug Cybermobbing begünstigender Bedingungen genauer betrachtet werden.

2.2.5 Rollen und begünstigende Bedingungen von Cybermobbing

In Kapitel 2.1.4 wurde dargestellt, dass in Bezug auf das Phänomen Mobbing heute sechs oder genauer gesagt sieben unterschiedliche Mobbing-Rollen identifiziert werden können (vgl. Abb. 1). Im Gegensatz dazu fehlen wissenschaftliche Erkenntnisse zur Rollenverteilung bei Cybermobbing bisher weitestgehend. So wurden in einzelnen Studien bislang drei unterschiedliche Rollen untersucht: die der Täter-Person, die des Opfers sowie die der «Zuschauenden». Gemäss empirischen Untersuchungen ist dazu bekannt, dass Jugendliche, die mittels moderner Medien gemobbt werden, häufig auch Opfer von traditionellem Mobbing sind. Das Gleiche gilt für die Täterinnen und Täter: Täter-Personen im Internet sind meistens auch Täter-Personen im realen Leben (vgl. Dooley et al. 2009: 186f., Beran/Li 2007: 23f., Smith et al. 2008: 383, Sticca et al. 2013: 61ff.). Weiter ist dazu bekannt, dass in der Schule gemobbte Jugendliche des Opfer-Täter/-in-Typs im Fall von Cybermobbing zur Täterin / zum Täter werden können (vgl. Beran/Li 2007: 24, Smith et al. 2008: 383). Weiter kommt im Kontext des gruppenspezifischen Cybermobbing-Prozesses der Rolle der «Zuschauenden» die Funktion zu, dass Drittbeteiligte es sind, die die Täter-Person in ihrem Tun unterstützen oder genauer gesagt durch ihre Handlungen das Opfer genauso belasten. Denn erst durch das Ansehen von Bildern, Videos, Texten etc. gewinnt Cybermobbing an Ernsthaftigkeit sowie an einem potenziell unendlich grossen Publikum weltweit (vgl. Slonje/Smith 2008: 153). Aus der Forschung bekannte prädisponierende Faktoren, welche Kinder und Jugendliche in ihren

Rollen als Täterin, Täter oder Opfer von Cybermobbing charakterisieren, sind zudem die folgenden: Cybermobbing-Betroffene nutzen das Internet auffallend häufig bis hin zur Internetabhängigkeit oder -sucht. Weiter weisen sie ein riskantes Onlineverhalten auf und sind in Chatrooms nur wenig beliebt. Zudem sind Opfer von Cybermobbing sozial ängstliche Personen, die häufig ausschliesslich online über Sozialkontakte verfügen. Für die Rolle der Täterinnen und Täter zeigte sich zudem, dass diese das Internet und das Mobiltelefon häufig nutzen und gut mit Medien umgehen können. Weiter sind Jugendliche in der Rolle der Täter-Person ähnlich wie beim Mobbing in höherem Mass sozial intelligent beziehungsweise wissen sie, wie man andere und deren Beziehungen gewinnbringend manipulieren kann. Auf der sozialen Beziehungsebene sind sie aggressiver, verfügen über ein geringes Empathieempfinden und befürworten Mobbing. Täterinnen und Täter haben gegenüber Gewalt eine positive Einstellung und fallen zudem häufiger durch problematisches Verhalten auf (vgl. Schultze-Krumbholz et al.: 16).

Wer selber mobbt, ein regelbrechendes Verhalten zeigt und online oft kommuniziert, setzt sich also hohen Risiken aus, selber Täterin oder Täter von Cybermobbing zu werden (vgl. Sticca et al. 2013: 61f.). Ebenso hohen Risiken setzen sich Personen aus, die das Internet häufig nutzen und in der Schule selber gemobbt werden (vgl. Smith et al. 2008: 383). Einen weniger grossen Risikoeinfluss stellt gemäss Li (2006: 8f.) der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen dar. Weiter mag der Faktor, dass die Täter-Person das Opfer im Fall von Cybermobbing nicht direkt sieht und dadurch ihr Empathieempfinden geringer ausfällt, eine Cybermobbing begünstigende Bedingung darstellen (vgl. Slonje/Smith 2008: 153). So erklären auch Smith et al. (2008: 383), der Umstand, dass bei Cybermobbing Täter-Personen direkte Reaktionen des Opfers nicht sehen, könne zur Folge haben, dass deren direkte Befriedigung reduziert ausfällt respektive durch die Distanz eine Übernahme der Opferperspektive weniger wahrscheinlich ist. Dadurch, dass sie die verletzenden Handlungen der Mitschülerschaft zeigt, mag die Täter-Person zudem gewinnendes Lob und soziales Ansehen von Gleichaltrigen erhalten. So stellt insbesondere auch der Faktor, dass Täterinnen und Täter bei Cybermobbing keine Angst vor physischen oder verbalen Gegenschlägen haben müssen, einen Cybermobbing begünstigenden Umstand dar. Denn durch das anonyme Versenden von zum Beispiel Sprachnachrichten – die, um möglichst grossen Schaden anzurichten, sorgfältig vorbereitet werden können – ist es schwierig herauszufinden, wer die Attacke initiiert hat (vgl. Li/Beran 2007: 24).

Alters- und Geschlechterunterschiede

Wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf den Altersunterschied von Cybermobbing-Involvierten können in Abhängigkeit von der jeweiligen Forschungskonzeption unterschiedlich ausfallen (vgl. Tokunaga 2010: 280). So wurden in einer Studie von Slonje und Smith (2008: 152), welche Jugendliche im Alter zwischen 12 und 15 Jahren zu Cybermobbing befragten, keine signifikanten Altersunterschiede gefunden, weder in Bezug auf die Täter-Person noch hinsichtlich des Opfers. Entgegen diesen Ergebnissen erforschten Yberra und Mitchell (2004: 1313) vier Jahre zuvor, dass Jugendliche im Alter von 15 Jahren und älter im Vergleich zu 10- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern öfters in der Täter-Rolle von Cybermobbing sind. Dies konnte von Smith et al. (2008: 383) bestätigt werden. Im Rahmen ihrer Untersuchung legten sie dar, dass mit ansteigendem Jugendalter die Aktualität von Cybermobbing zunimmt. Es stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler zwischen 11 und 16 Jahren mit fortschreitender Entwicklung immer häufiger Täterinnen und Täter wie auch Opfer von Cybermobbing sind. Dieser Alterstrend mag dahingehend entstehen, dass indirekte Formen sowie der technische Aspekt von Cybermobbing im Teenageralter von besonderem Interesse sind. Im Rahmen einer Metaanalyse legt Tokunaga (2010: 3) weiter dar, dass Jugendliche am häufigsten im Alter zwischen 13 und 15 Jahren von Cybermobbing betroffen sind und die Aktualität von Cybermobbing nach Beendigung der adoleszenten Altersphase stark abfällt. Gemäss verschiedener Reviews kann dazu zusammenfassend festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler, sowohl als Täterin und Täter wie auch als Opfer, in Cybermobbing-Vorfälle am häufigsten in der Zeitspanne der Jugendjahre involviert sind (vgl. Slonje et al. 2012a: 3). Dabei lässt sich die grösste Anzahl der Täter-Personen im Alterssegment von 12 bis 15 Jahren sowie die der Cybermobbing-Betroffenen in der Altersspanne von 12 bis 26 Jahren (Jugendliche und jungen Erwachsene) finden. Es handelt sich bei Cybermobbing derzeit also eindeutig um ein Jugendphänomen (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2012: 15).

Hinsichtlich möglicher Geschlechterunterschiede sind in Bezug auf das Cybermobbing-Verhalten von Mädchen und Jungen keine eindeutigen Wissenschaftserkenntnisse bekannt. Die derzeit dazu vorliegenden Befunde sind komplex und fallen äusserst unterschiedlich aus (vgl. Slonje et al. 2012a: 3). So gibt es Untersuchungen, welche Differenzen in Hinsicht auf das Geschlecht feststellen, wie auch Studien, die diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede ausmachen konnten. So wurden zum Beispiel in einer Befragung von Smith et al. (2008: 383) keine nennenswerten Geschlechterunterschiede im Cybermobbing-Verhalten von Jungen und Mädchen gefunden. Dennoch betonen sie, dass zu vermuten sei, dass Mädchen öfters in Cybermobbing-Vorfälle involviert seien als Jungen. Denn aus der Forschung sei bekannt, dass Mädchen im Mobbing-Kontext primär indirekte und/oder relationale Formen negativer sozialer Handlungen ausübten. Da Cybermobbing im Gegensatz zu tradi-

tionellem Mobbing primär indirekt stattfindet, sei davon auszugehen, dass Cybermobbing gewisse Aspekte indirekter Aggressionen beinhalte, und könne schlussfolgernd vermutet werden, dass Mädchen deswegen öfters in Cybermobbing-Handlungen involviert seien. Andererseits müsse davon ausgegangen werden, dass aufgrund des technischen Aspekts von Cybermobbing vermehrt Jungen von Cybermobbing betroffen seien. Auch Yberra und Mitchell (2004: 1311) fanden in ihrer Untersuchung zu Cybermobbing weder in Bezug auf die Rolle der Täter-Person noch hinsichtlich des Opfers einen signifikanten Geschlechterunterschied.

Bevor nun in einem nächsten Schritt in Kapitel 3 auf die Prävention von Cybermobbing eingegangen wird, soll an dieser Stelle abschliessend betont werden, dass Mobbing bei Jugendlichen (sowohl bei den Opfern als auch bei den Täter-Personen) zu gesundheitlichen, psychischen sowie negativen sozialen Kurz- und Langzeitfolgeerscheinungen führen kann (vgl. Riebel 2008: 30). Dabei sind die Auswirkungen der aggressiven Handlungen von der Vulnerabilität und Resilienz der Betroffenen abhängig, allerdings führen massive Mobbing-Attacken bei nahezu allen Menschen zu entsprechenden negativen Gesundheitsfolgen. Weiter kann das Mobbing-Geschehen auch für eine Schulklasse oder vielmehr die ganze Schule schädigend sein sowie ebenso negative Konsequenzen für die Familie der Betroffenen und die Gesellschaft insgesamt haben (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 201-237). In Bezug auf Cybermobbing ist gemäss aktuellen Querschnittsanalysen – welche bislang die psychologischen, emotionalen und gesundheitlichen Korrelate betrachteten – bekannt, dass Opfer-Personen zum Beispiel depressive Symptome aufweisen, sich wütend, traurig oder verletzt fühlen, häufig über Gefühle von Einsamkeit und Stress berichten und sich die Cybermobbing-Attacken negativ auf die sozialen Beziehungen der betroffenen Jugendlichen auswirken. Da bislang keine Längsschnittstudien zu Cybermobbing existieren, ist über die Langzeitfolgeerscheinungen des Phänomens sowohl in Bezug auf die Opfer- als auch hinsichtlich der Täter-Person heute (noch) wenig bekannt (vgl. Schultze-Krumbholz/Scheithauer 2011: 86f.).

3. Der Medienhelden-Projekttag

Nachdem nun in einem ersten Schritt die Phänomene Mobbing und Cybermobbing beschrieben worden sind, gilt es in Kapitel 3 einen kurzen Blick auf das Interventionsinstrument der vorliegenden Längsschnittanalyse zu werfen. Denn obwohl es heute verschiedene auf ihre Wirksamkeit überprüfte Programme gegen Mobbing gibt (vgl. Schubarth 2010: 142-157), besteht ein grosser Mangel an evaluierten Instrumenten zur Prävention von Cybermobbing. Eine Ausnahme stellt, wie in der Einleitung erwähnt, jedoch das Programm *Medienhelden* dar. *Medienhelden* ist ein Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing, welches sich an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I richtet und sowohl als Curriculum (8 Module à jeweils 2 Schullektionen) wie auch als Projekttag (4 Blöcke à 90 Minuten) im Schulkontext umgesetzt werden kann (vgl. Schultze-Krumbholz 2012: 27). Für einen Überblick der Programmmaterialien wird folgend als letzter Schritt des Theorieteils der Projekttag *Medienhelden* mit seinen Zielen, Methoden und Evaluationsergebnissen vorgestellt.

3.1 Programminformationen

Gemäss den theoretischen Grundlagen will das Unterrichtsmanual *Medienhelden* mittels verschiedener Programmeinheiten erreichen, dass den Jugendlichen die Folgen von Cybermobbing bewusst werden und sie selbst erkennen, was Cybermobbing ist und dass Cybermobbing ein Problem darstellt. Weiter möchte das Programm, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, welches Verhalten als unangebracht (dissozial) anzusehen ist und was prosoziales Verhalten (zum Beispiel anderen zu helfen) ist (Zielbereiche: Problembewusstsein, Information/Wissen, Normen). Weiter sollen die Jugendlichen lernen, sich in die Perspektiven ihres (nicht anwesenden) Gegenübers zu versetzen und einzufühlen, indem sie anhand des Unterrichtsmanuals ein Verständnis für persönliche Verantwortung bekommen oder vielmehr ihre Eingriffs- und Handlungsbereitschaft erhöhen (Zielbereiche: Perspektivenübernahme, Empathie, Einstellungen). Das *Medienhelden*-Programm will zudem, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Mediennutzung und ihr Medienverhalten kritisch reflektieren und wissen, was auf welche Weise wie und wann zu tun ist, auch im Fall von Cybermobbing. Abschliessend strebt das Unterrichtsmanual an, dass das Klassenklima verbessert und positive Peerbeziehungen gefördert werden (Zielbereiche: Medienkompetenz, Handlungskompetenz, Klassenklima, Peerbeziehung) (vgl. CTC 2013: 1, Schultze-Krumbholz et al. 2012: 24).

Anhand pädagogischer und psychologischer Massnahmen – wie zum Beispiel der Methoden Informationsvermittlung, Filmvorführung, Aufstellen von Klassenregeln, strukturierte Rollenspiele, Modelllernen und Verhaltensübungen (kognitiv-behaviorale Methode) oder Peer-to-Peer-Tutoring (Selbstwirksamkeit) etc. (vgl. CTC 2013: 1) – zielt das Programm *Medienhel-*

den in Orientierung an empirischen Befunden zu Entstehungs- und aufrechterhaltenden Bedingungen von Cybermobbing weiter auf verschiedene Variablen ab, die sich für menschliche Verhaltensänderungen als zentral erwiesen haben, wie sie zum Beispiel in der Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1985) beschrieben sind und sich schematisch wie folgt darstellen lassen (vgl. CTC 2013: 1, Zagorscak/Schultze-Krumbholz/Siebenbrock/Wölfler/Scheithauer 2001: o.S.):

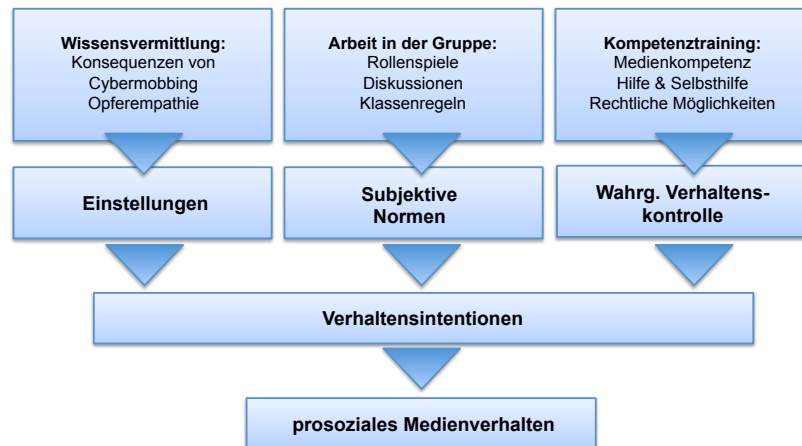


Abb. 2: Prozessmodell von *Medienhelden* in Anlehnung an Ajzen (in: Zagorscak et al. 2011: o.S.)

Gemäss dem dargestellten Prozessmodell muss sich die hierbei initiierte Veränderung nicht direkt im Verhalten der Jugendlichen zeigen. Denn bereits eine Veränderung in den Einstellungen, Normen und Werten der Schülerinnen und Schüler stellt im Kontext der zu erstrebenden Ziele von *Medienhelden* einen positiven Punkt dar. So wird eine Veränderung mittels Förderung oben genannter Kompetenzen im Speziellen in den Handlungsabsichten der Jugendlichen angestrebt (vgl. Schultze-Krumbholz 2012: 25f.).

Im Gegenteil zum *Medienhelden*-Curriculum⁴ sind die Inhalte des *Medienhelden*-Projekttags⁵ in ihrem Umfang gekürzt. Dies bedeutet, dass im Rahmen der 4 Blöcke à 90 Minuten zum einen die Eltern der Jugendlichen nicht miteingeschlossen werden und zum anderen die Fächerung der Themen weniger breit ausfällt oder genauer gesagt bestimmte Thematiken erst gar nicht behandelt werden können. Demzufolge eignet sich der Projekttag *Medienhelden* insbesondere dafür, um die Arbeit mit dem Programm zunächst einmal kennenzulernen sowie um bei den Schülerinnen und Schülern zum Thema eine erste Sensibilisierung zu errei-

⁴ Inhalte des Curriculums: Woche 1 – Einleitung: Gefahren von neuen Medien; Woche 2 – Sensibilisierung & Edukation: Definitionen und Konsequenzen von Cybermobbing; Woche 3 – Empathietraining: Gefühle und Perspektiven zu Cybermobbing; Woche 4 – Rollenspiele: Participant-Role-Ansatz & Handlungsmöglichkeiten; Wochen 5 bis 6 – Peer-to-Peer-Tutoring: Wie schützt man sich und andere im Internet?; Woche 7 – Moralische Dilemma-Diskussionen: Rechtlicher Hintergrund; Woche 8 bis 9 – Peer-to-Parent-Tutoring: Elternabend; Woche 10 – Quiz (Wissenskonsolidierung): Reflexion (vgl. Wölfler/Schultze-Krumbholz/Jäkel/Zagorscak/Scheithauer 2012: o.S.).

⁵ Inhalt des Projekttags: Block 1 – Unsere Medien – Nutzen und Gefahren: Mediennutzung der Klasse, Gefahren im Netz, Definition von Cybermobbing; Block 2 – Folgen von Cybermobbing: Einordnen von Fällen, Kurzfilm; Themenblock 3 – Was können wir tun? (Gruppenarbeit): Datenschutz im Internet, Darstellen einer Cybermobbing-Situation im Rollenspiel, Blockieren unerwünschter Kommunikation; Block 4 – Ergebnispräsentation und Abschlussrunde: Präsentation der Ergebnisse aus Block 4, Konkrete Handlungsmöglichkeiten gegen Cybermobbing erarbeiten, Anschliessende Feedback-Runde (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2012: 29).

chen (vgl. ebd.: 27f.). Verstärkt durch zeitökonomische Gründe wurde in dieser Master Thesis infolgedessen der Fokus für das im Studiendesign notwendige Interventionsinstrument auf den *Medienhelden*-Projekttag gelegt, welcher wie im folgenden Kapitel 4 beschrieben zwecks der vorliegenden Untersuchung (vermutlich) zum ersten Mal auch in einer Schweizer Schulklasse Anwendung findet.

3.2 Evaluationsergebnisse

An der Studie zur Evaluation des Unterrichtsmanuals *Medienhelden* nahmen im Zeitraum von Januar bis April/Mai 2011 insgesamt 897 Schülerinnen und Schüler (51,3 Prozent weiblich, 46,7 männlich, 2 Prozent machen keine Geschlechtsangaben) aus 36 Klassen (mit 15 Lehrpersonen) von fünf Berliner Gymnasien im Alter zwischen 11 und 17 Jahren (im Mittel 13,45) teil. Hierbei kam ein randomisiertes Kontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten zum Einsatz (T1-Befragung; zwei bis drei Monate später T2-Befragung; neun Monate später T3-Befragung), in dessen Rahmen Lehrpersonen Angaben zur Akzeptanz, Umsetzbarkeit, globalen Wirkung sowie zu den Materialien des Unterrichtsmanuals machten und Schülerinnen und Schüler gemäss einem Selbstbericht Fragen hinsichtlich Cybermobbing-Verhalten, Empathie im virtuellen Kontext, Perspektivenübernahme, Selbstwert und Gesundheit/Wohlbefinden beantworteten (vgl. CTC 2013: 2, Schultze-Krumbholz et al. 2012: 37, Wölfer et al. 2012: o.S., Zagorscak et al. 2011: o.S.).

Die Ergebnisse der Prozessevaluation zeigen auf, dass 71,5 Prozent der befragten Lehrpersonen mit den Programmmaterialien und der Methodenangemessenheit zufrieden sind. 86 Prozent schätzen gemäss ihrer subjektiven Wahrnehmung ein, dass sich durch das Programm *Medienhelden* das Klima in ihrer Schulklasse verbessert hat (vgl. CTC 2013: 3). Weiter ist anhand der Ergebnisse der summativen Evaluation festzuhalten, dass die Gesamtbewertung sowohl seitens der Lehrpersonen wie auch von Seiten der befragten Schülerinnen und Schüler sehr positiv ausgefallen ist und das Unterrichtsmaterial *Medienhelden* von seinen Zielgruppen äusserst gut angenommen wird (vgl. Zagorscak et al. 2011: o.S.). Hinsichtlich des Wirksamkeitsnachweises kann abschliessend konstatiert werden, dass sich im Vergleich zur Gesamtstichprobe in der Kontrollgruppe mehr Cybermobbing-Verhalten und weniger soziale Kompetenzen sowie Wohlbefinden zeigten. Die Interventionsgruppe zeichnete sich im Gegensatz dazu durch eine Zunahme an Perspektivenübernahme etc. aus. Die grössten Unterschiede zwischen der Kontroll- und der Interventionsgruppe konnten jedoch besonders in Bezug auf die Veränderungen von Cybermobbing-Verhalten sowie die subjektive Gesundheit der Jugendlichen ausgemacht werden, wobei die Wirksamkeit des *Medienhelden*-Projekttags im Vergleich zum *Medienhelden*-Curriculum etwas geringer ausgefallen ist (vgl. CTC 2013: 3).

4. Daten und Methoden

Im Sinne des verfolgten Forschungsinteresses ist es zentral, dass die Forschungskonzeption der vorliegenden Master Thesis darauf ausgelegt ist, die Perspektiven der Schülerinnen und Schülern mit ihrem prozesshaften Charakter zu berücksichtigen. Die dafür notwendigen Untersuchungsschritte sollen, um nachvollzogen werden zu können, in Kapitel 4 expliziert werden. Hierfür wird zunächst in Kapitel 4.1 das Forschungsdesign vorgestellt, die Umsetzung des Interventionsinstruments (Projekttag *Medienhelden*) beschrieben und das Sample der Untersuchung beziehungsweise der qualitative Stichprobenplan erörtert. In Kapitel 4.2 wird auf das methodische Vorgehen der Datenerhebung eingegangen und diese zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in ihren einzelnen Schritten detailliert beschrieben. Weiter wird in Kapitel 4.3 das Vorgehen der Datenanalyse exakt aufgezeigt, um in Anschluss daran in Kapitel 5 die daraus resultierenden Ergebnisse zu schildern.

4.1 Forschungskonzeption

Ausgehend vom Forschungsinteresse und der damit verbundenen Fragestellung «Wie verändern sich die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zu Cybermobbing durch die Intervention des *Medienhelden*-Projekttags?» ist das Forschungsdesign der vorliegenden Master Thesis als eine *qualitative Längsschnittstudie mit einem prospektiven Pre-Post-Follow-up-Design* konzipiert. Im Rahmen einer Panelstudie gilt es hierbei die gleichen Untersuchungspersonen mittels der Methode des *problemzentrierten Interviews* mehrmals oder genauer gesagt zu drei unterschiedlichen Datenerhebungszeitpunkten zur Thematik Cybermobbing zu befragen. Dazu findet eine erste Interviewsequenz (T1) – um aufzeigen zu können, wie sich die Sichtweisen der Jugendlichen durch den Projekttag *Medienhelden* verändern – eine Woche vor der Durchführung der geplanten Intervention statt. Zur Rekonstruktion des Veränderungsprozesses erfolgt eine zweite Befragung (T2) unmittelbar eine Woche nach dem stattgefundenen Projekttag *Medienhelden* (kurzzeitige Veränderungen). Im Kontext des hier für die Schulsozialarbeit vorliegenden Präventionsinteresses findet eine dritte Datenerhebungssequenz zehn Wochen nach der erfolgten Intervention statt, um ebenso die langfristigen Veränderungen in den jugendlichen Konstruktionen zu Cybermobbing zu erfassen. Dies bedeutet, dass die Datenerhebung respektive die Interviewbefragungen mit den Schülerinnen und Schülern in den Kalenderwochen (KW) 11, 13 und 23 sowie die Durchführung des Projekttags *Medienhelden* am 19.03.2013 stattgefunden haben. Schematisch lässt sich das beschriebene Forschungsdesign wie in Abbildung 3 darstellen:

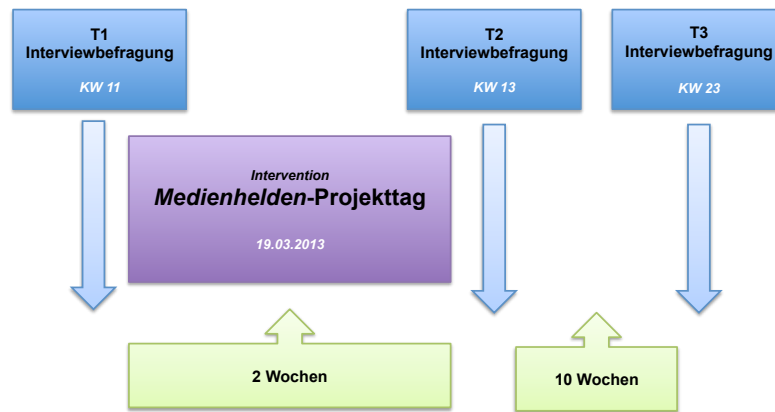


Abb. 3: Schematische Darstellung des qualitativen Langzeitforschungsdesigns (eigene Darstellung)

Eine qualitative Forschungskonzeption eignet sich für die Rekonstruktion von Sinn und subjektiven Sichtweisen in dieser Abhandlung besonders gut. So liegt der Forschungsauftrag qualitativer Methoden – auf der Grundlage sprachlicher Äusserungen oder vielmehr schriftlicher Texte – darin, Sinn zu rekonstruieren und komplexe Sinnzusammenhänge zu verstehen (vgl. Helferich 2004: 19). «Der qualitativ-verstehende Ansatz ‚versteh‘ sich dabei immer dahingehend, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie hineinzusetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen.» (Mayring 2008: 17) Gemäss dem Prinzip der Offenheit haben die Beforschten dabei die Gelegenheit, «ihre eigene Sichtweise zu äussern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äussern» (Kuckartz 2012: 52). Weiter eignet sich das Design einer qualitativen Längsschnittstudie für das vorliegende Untersuchungsinteresse besonders gut, weil damit insbesondere Veränderungen zwischen den Datenerhebungszeitpunkten auf der Individualebene beziehungsweise Veränderungen in den Konstruktionen der zu befragenden Jugendlichen ermittelt werden können (vgl. Häder 2010: 124). So basiert die qualitative Längsschnittforschung auf der grundsätzlichen Annahme der Prozesshaftigkeit sozialwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstände und betont, mit gerichtetem Fokus auf die Perspektiven der Akteurinnen und Akteure, den Nachvollzug und das Verstehen von sinnsetzenden und sinndeutenden Lebensprozessen und -umständen in ihrer zeitlichen Entwicklung (vgl. Witzel 2010: 291ff.).

4.1.1 Die Intervention – der *Medienhelden-Projekttag*

Wie in Kapitel 3 beschrieben, ist der *Medienhelden-Projekttag* Teil eines aus Deutschland stammenden, wissenschaftlich evaluierten Unterrichtsmaterials zur Prävention von Cybermobbing und zur Förderung von Medienkompetenz. Vor dem Hintergrund der Forschungskonzeption und des vorliegenden Interventionsinstruments wurde der Projekttag *Medienhelden* auch in einer Schweizer Schulklasse realisiert. Die Leitung sowie die dazu erforderlichen

entsprechenden Vor- und Nachbereitungen des Unterfangens unterlagen dabei der örtlichen Schulsozialarbeit, bei welcher es sich in einer Doppelrolle ebenfalls um die Autorin der hier vorliegenden Masterarbeit handelte. An der Intervention nahmen 26 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 12 und 13 Jahren einer 7. Klasse der Sekundarstufe I teil. Dass der *Medienhelden*-Projekttag genau in dieser Schulklasse zur Anwendung gekommen ist, lag daran, dass die klassenzuständige Lehrperson die Schulsozialarbeit für eine thematische Bearbeitung des Phänomens Cybermobbing angefragt hatte.

Zur Vorbereitung des Projekttags *Medienhelden* musste eine inhaltliche Anpassung von dessen Arbeitsmaterialien an den Schweizer Schulkontext vorgenommen werden. Dazu wurde im Themenblock 1 die *Folie V 1.2 zur zeitlichen Programmübersicht* an die örtlichen Zeiten der Unterrichtslektionen angepasst (vgl. Anhang 1). Im Themenblock 3 wurde das *Handout V 3.4 zu Sebastians Profil* in Bezug auf Wohnort, Ausbildung, Interessen etc. auf die Schweiz sowie entsprechend dem Alter von Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse umgeändert (vgl. Anhang 2). Zudem wurde im Themenblock 4 die *Übersicht V 4.1 mit nützlichen Links zum Weiterrecherchieren* zur Thematik Cybermobbing aktualisiert und an die dazu zur Verfügung stehenden Angebote in der Schweiz angepasst (vgl. Anhang 3). Weiter wurde die Umsetzung des Projekttags *Medienhelden*, zur Sicherstellung der für das Unterfangen notwendigen zeitlichen, räumlichen und materiellen Ressourcen, mit der zuständigen Schulleitung und der zuständigen Klassenlehrperson vorbesprochen. Darüber hinaus fand eine Vorinformation des Projekttags in der partizipierenden Schulklasse selber statt. Die Schülerinnen und Schüler wurden über die Thematik des Unterfangens informiert und es wurde ihnen mitgeteilt, wann der Projekttag *Medienhelden* stattfinden wird. Ferner wurde ihnen in Anknüpfung an ein Kurzreferat zu den Gefahren neuer Medien seitens der Schulleitung Anfang 2013 skizziert, was sie an diesem Tag erwarten wird. In einem letzten Vorbereitungsschritt informierte die Schulsozialarbeit die Schülerinnen und Schüler transparent über die in diesem Zusammenhang stattfindende wissenschaftliche Untersuchung zur Problemstellung Cybermobbing. Dazu nahm die Schulsozialarbeiterin eine Klärung ihrer Doppelrolle vor: Sie zeigte der Schulklasse verständlich auf, dass sie nebst ihrer Rolle als Professionelle der Sozialen Arbeit im Rahmen der empirischen Datenerhebung ebenso in der Rolle einer Forscherin tätig sein wird. Die Ankündigung des Projekttag *Medienhelden* wurde mit der Rekrutierung der an den drei Interviewsequenzen teilnehmenden Jugendlichen abgeschlossen.

Infolgedessen fand auf der Basis der beschriebenen Vorbereitungen die Umsetzung des Projekttags *Medienhelden* gemäss dem vorgegebenen Unterrichtsmanual nach Schultze-Krumbholz et al. (2012: 141-176) am 19. März 2013 statt. Die Verantwortung und die Zuständigkeit der Projektrealisierung lagen dabei, wie bereits erwähnt, bei der Schulsozialarbeit, welche eigenständig durch den Tag führte. Die klassenzuständige Lehrperson war zwar anwesend, hatte aber eine passiv-beobachtende Rolle inne. Im Rahmen einer mündlichen

Auswertung wurde der Projekttag *Medienhelden* abgeschlossen. In einer allgemeinen Feedbackrunde äusserten sich die partizipierenden Schülerinnen und Schülern in ein bis zwei Sätzen dazu, wie ihnen der Projekttag *Medienhelden* insgesamt gefallen hat: 22 Schülerinnen und Schüler gaben dabei an, dass ihnen der Projekttag gut gefallen hat. Vier andere meldeten zurück, dass sie den Projekttag mittelgut gefunden haben. Die Jugendlichen äusserten, dass das inhaltliche Programm sehr abwechslungsreich gestaltet war. Das didaktisch-methodische Vorgehen, insbesondere auch die Gruppenarbeiten am Nachmittag, bewerteten sie als attraktiv und kurzweilig. Inhaltlich bemängelten die Schülerinnen und Schüler, dass sie zur Thematik Cybermobbing doch einiges schon im Vorherein gewusst hatten und sie sich gewünscht hätten, mehr Informationen zu den Folgen von Cybermobbing zu erfahren.

4.1.2 Selektives Sampling

Mit der Absicht, anhand des Samplings die untersuchten Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler gemäss vorliegender Fragestellung möglichst genau beschreiben sowie in ihren Bedeutungen verständlich machen zu können (vgl. Fuhs 2007: 60f.), orientiert sich die hier für die Längsschnittstudie gewählte Samplingstrategie an den Kriterien eines *qualitativen Stichprobenplans* (vgl. Kelle/Kluge 2010: 50-55, Lamnek 2005: 187f., Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 178ff.). So fand eine Festlegung der systematischen Wahl der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler, basierend auf theoretischen Vorüberlegungen und Vorwissen über das Untersuchungsfeld, vor der Datenerhebung statt. Die Definition relevanter Merkmalskombinationen wurde so im Voraus bestimmt, wobei die Analyse der Daten erst nach Abschluss der drei Interviewsequenzen erfolgte. Für das in der Literatur auch als «selektives Sampling» bekannte Vorgehen mussten folglich «vor der Datenerhebung Festlegungen getroffen werden über: 1. relevante Merkmale für die Fallauswahl, 2. Merkmalsausprägungen und 3. die Grösse des qualitativen Samples» (Kelle/Kluge 2010: 50). Denn nur so ist es möglich dem Gütekriterium der «inneren Repräsentation» gerecht zu werden und eine Samplingwahl, die sich maximal unterscheidet und ebenso typisch geltende Fälle umfasst, zu berücksichtigen (vgl. Helfferich 2004: 153f.).

In der vorliegenden Längsschnittstudie galt es für die Konstruktion der Fallzusammensetzung infolgedessen als zentral, dass die für das Sampling relevanten Schülerinnen und Schüler primär an der Intervention des Projekttags *Medienhelden* teilgenommen haben. Weiter wurden hinsichtlich soziodemografischer Merkmale im Sinne einer theoretischen Setzung in der systematischen Samplingwahl die demografische Variable des Geschlechts der zu interviewenden Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Denn aus der Forschung ist bekannt, wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben, dass zwischen dem Mobbing-Verhalten von Mädchen und Jungen Unterschiede bestehen. Obwohl in Bezug auf das Phänomen Cybermob-

bing keine eindeutigen Geschlechterunterschiede bekannt sind, kann dennoch prinzipiell davon ausgegangen werden, dass Mädchen vermehrt als Täterinnen zu identifizieren sind, vor welchem Hintergrund Cybermobbing als eine indirekte Form von Aggression verstanden werden kann (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2012: 15). Da sich die Konstellation der Schülerinnen und Schüler in der Interventionsklasse hinsichtlich weiterer soziodemografischer Merkmale als relativ homogen herausstellte, wurden im Sinne einer heterogenen Samplingauswahl nebst dem Kriterium des Geschlechts keine weiteren theoretischen Selektionen getroffen. Vielmehr sollte die definitive Festlegung des qualitativen Stichprobenplans nach dem Prinzip des Zufalls, per Los, entschieden werden. Denn obwohl sich alle 26 Schülerinnen und Schüler der Interventionsklasse für eine freiwillige Teilnahme an den drei Interviewsequenzen zur Verfügung stellen wollten, musste die Anzahl der Interviewteilnehmenden aus forschungspragmatischen Überlegungen auf drei Schülerinnen und drei Schüler begrenzt werden.

Die 18 Interviews fanden in Absprache mit der Schulleitung und der klassenzuständigen Lehrperson während der regulären Unterrichtszeit statt. Die an der Befragung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sahen sich so nicht mit einem zeitlichen Mehraufwand konfrontiert und es mussten keine weiteren organisatorischen Bemühungen unternommen werden. Als Dankeschön für ihre Bereitschaft wurde den Schülerinnen und Schüler ein Pausenznüni offeriert. Den sechs Jugendlichen wurde zugesichert, dass die Interviewaufnahmen vertraulich behandelt und in der weiteren Verarbeitung und Nutzung anonymisiert werden. Aufgrund ihrer Minderjährigkeit war es notwendig, dass sich auch die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler mit dem Vorhaben einverstanden erklärten. Zu diesem Zweck wurde ein Elternbrief verschickt. Alle sechs Einverständniserklärungen wurden unterschrieben zurückgesendet.

Kritische Gedanken zur Forschungskonzeption

Die Zusammensetzung des Samples geschieht immer in Abhängigkeit von der Forschungsfrage und der daraus resultierenden Erschliessung des Forschungsfeldes. Dabei gilt es zu betonen, dass insbesondere der Zugang zum Forschungsfeld die grösste Herausforderung der qualitativen Sozialforschung darstellt. Denn je nach Feldzugang können sich bezüglich des Untersuchungsgegenstands auf spezifische Art und Weise verschiedene Perspektiven und Grenzen eröffnen (vgl. Fuhs 2007: 61f.). So ist es in Bezug auf die der Master Thesis zugrunde liegende Forschungskonzeption nur angebracht, sich im Folgenden kritisch die Frage zu stellen, welchen Einfluss die Doppelrolle der Forschenden (respektive der Schulsozialarbeitenden) auf das Untersuchungsfeld als Teil der sozialen Realität hat: Aufgrund dichter Lehrpläne, häufig stattfindender Anlässe im zweiten Schulsemester (wie beispielsweise

Sporttage, Landschulwoche, Projekttag und andere), sowie der Tatsache, dass nebst der Klassenlehrperson auch fünf weitere Lehrerinnen und Lehrer für eine Schulklasse wie die hier partizipierende 7. Klasse der Sekundarstufe I zuständig sind, das heisst, diese Schulklasse an einem einzigen Schultag von bis zu fünf Fachlehrkräften unterrichtet wird, ist davon auszugehen, dass der externe Zugang zu einer öffentlichen Regelschulklasse im Normalfall mit hohen Hürden verbunden ist. Der Umstand, dass die Forschende zugleich die Funktion der örtlichen Schulsozialarbeit innehatte und folglich bereits Teil der Schulinstitution war, stellte sich infolgedessen als Vorteil heraus. Denn der Schulsozialarbeiterin waren sowohl die personellen, zeitlichen als auch räumlichen Strukturen der Bildungsorganisation bekannt, was eine Kooperation mit den partizipierenden Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen sowie der Schulleitung in diesem Rahmen erst möglich machte. Da die örtliche Schulsozialarbeit unter den Jugendlichen als ein Angebot bekannt ist, bei welchem es nicht um Leistungsfragen geht, ist weiter davon auszugehen, dass sich dieser Umstand ebenso positiv auf die Datenerhebung auswirkt. Aufgrund verschiedener Feedbacks von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern weiss die Forschende nämlich, dass die Arbeit der örtlichen Schulsozialarbeit ein positives Image geniesst. Weiter ist ihr bekannt, dass auch in anderen Studien Professionelle der Sozialen Arbeit zur Interviewführung mit Jugendlichen eingesetzt worden sind (vgl. Mishna et al. 2009: 1223), weshalb – in Addition zur mündlichen Klärung der Doppelrolle mit der partizipierenden Schulklasse – der hier vorliegende Umstand der zweifachen Personenfunktionalität sogar als besonders vorteilhaft gedeutet werden kann. Wie zuvor erwähnt, lag in der am Projekttag *Medienhelden* teilnehmenden Schulklasse zudem tatsächlich ein Bedarf zur präventiven Bearbeitung der Thematik Cybermobbing vor. Dies ermöglichte, dass die Intervention unter den gegebenen Umständen in einem äusserst authentischen Kontext realisiert werden konnte.

Weiter gilt es in Bezug auf die Samplingstrategie kritisch zu vermerken, dass der vorliegende Stichprobenplan insbesondere aufgrund begrenzter Zeitressourcen auf eine Schulklasse oder genauer gesagt auf sechs verschiedene Untersuchungsfälle heruntergebrochen werden musste. So hätten vor dem Hintergrund des qualitativen Stichprobenplans – anhand dessen es die Abbildung der Varianz oder vielmehr der Heterogenität im Untersuchungsfeld bestmöglich darzustellen gilt – im Sinne der inneren Repräsentation auch noch weitere relevante Merkmalsausprägungen aus der Forschung berücksichtigt werden können (vgl. Kapitel 2). Dennoch gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass mit der vorliegenden Fallauswahl (unter Berücksichtigung der theoretischen Setzung des Geschlechts) durchaus eine bestimmte Bandbreite von Einflüssen zur Untersuchung des Phänomens Cybermobbing gemäss den Deutungsmustern der sechs Akteurinnen und Akteure zu erfassen ist.

Hinsichtlich des prospektiven Längsschnittdesigns gilt es sich abschliessend kritisch die Fragen zu stellen, inwiefern die Interviewsituation zu den drei Messzeitpunkten eins zu eins

wiederhergestellt, die Panelmortalität berücksichtigt sowie die Ergebnisse der Mehrfachbefragung hinsichtlich Veränderungen von Orientierungen und Handlungen der zu befragenden Schülerinnen und Schüler überprüft werden können. Da die Forscherin nur wenig bis gar keine persönlichen Erfahrungen mit ähnlichen Forschungen vorweisen kann, gilt es in Bezug auf die Gestaltung der Interviewsituation(en) in einem ersten Schritt möglichst nahe an den in der Literatur beschriebenen Datenerhebungsverfahren zu bleiben. Weiter wurde hinsichtlich der Panelmortalität, im Fall dass zum Beispiel eine Schülerin oder ein Schüler krank werden würde, mit der klassenzuständigen Lehrperson ein Verschiebedatum des Projekttags *Medienhelden* vereinbart. Hinsichtlich der Datengültigkeit wird an dieser Stelle auf das Kapitel 4.3 verwiesen, in welchem die Analyse hinsichtlich ihrer Gütekriterien reflektiert werden wird.

4.2 Datenerhebung

Um im Rahmen der Forschungskonzeption aus den subjektiven Äusserungen der Schülerinnen und Schüler Erklärungsmuster sowie Bedeutungskonstruktionen entdecken und explizieren zu können, ist es ein wichtiger Grundsatz der qualitativen Sozialforschung, die einzelnen Aussagen im Zusammenhang mit dem entsprechenden Entstehungs- und Auswertungskontext zu interpretieren (vgl. Mayring 2010: 52f.). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Datenerhebungsprozess mittels des *problemzentrierten Interviews* vorgestellt und auf die dabei methodischen Herausforderungen in der Befragung Jugendlicher eingegangen. Mit dem Wissen, dass die Forschende den Datenerhebungskontext mitbeeinflusst, gilt es im Sinne der Reliabilität jedoch zuvor folgende vier Grundprinzipien qualitativer Interviewsituationen zu erörtern: Gemäss dem «Prinzip der Kommunikation» ist zu beachten, dass die Qualität der qualitativen Daten direkt abhängig ist von der Qualität der Interaktion des Kommunikationsprozesses oder genauer gesagt der Gestaltung der Gesprächssituation durch die Forschende. Das heisst, dass im Sinne des «Prinzips der Offenheit» die Interviewsituation so zu gestalten ist, dass die Schülerinnen und Schüler das erzählen können, was für sie selber wichtig ist, und sie dies so tun können, wie sie es gerne selber tun möchten. Dabei ist es im Umgang mit «Fremdheit und Vertrautheit» von Relevanz, dass sich die Forschende von eigenen Vorstellungen und Überzeugungen lösen kann und die Sinnstrukturen der Schülerinnen und Schüler ins Untersuchungszentrum stellt. Dieses Vorgehen erfordert eine ausgeprägte Fähigkeit zur Reflexion und muss sowohl im Prozess der Datenerhebung als auch im Verlauf der Dateninterpretation Anwendung finden. Das Grundprinzip der «Reflexivität» gilt hierbei für den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses als zentrales Kriterium der Datengüte (vgl. Helfferich 2004: 22).

4.2.1 Das Instrument des problemzentrierten Interviews

Persönliche Deutungsmuster sind nur begrenzt reflexiv verfügbar. Daher gilt es ausgehend vom vorliegenden Forschungsinteresse die Schülerinnen und Schüler in der Interviewsituation zur Begründung ihrer Handlungen zu veranlassen, das heisst unter Zuhilfenahme entsprechender Erhebungstechniken eine Aktivierung ihrer Reflexionspotenziale zu induzieren (vgl. Ullrich 1999: 430). Zur Erfassung jugendlicher Sinnvorstellungen zu Cybermobbing ist es daher zentral, dass die zu wählende Erhebungstechnik Handlungsbegründungen erfassen mag sowie lebensweltliche Deutungsmuster rekonstruieren kann. Im Sinne der Validität werden daher die dafür erforderlichen Steuerungseingriffe für eine interaktive Interviewführung als wichtiges Element verstanden, von welchem ausgehend für die vorliegende Gegenstandsuntersuchung das Datenerhebungsinstrument des *problemzentrierten Interviews* Anwendung findet. Anhand dieser Methode sollen die Schülerinnen und Schüler im Gespräch subjektive Perspektiven und Deutungen offenlegen und in dessen Verlauf Zusammenhänge oder grössere kognitive Strukturen entwickeln können. Es soll ihnen möglich sein, ohne sich auf vorgegebene Antwortalternativen beziehen zu müssen, auf gestellte Fragen und Gesprächsaufforderungen frei zu antworten (vgl. Mayring 2002: 68). Mit dem teilstandardisierten Interview soll die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Cybermobbing rekonstruiert werden, wobei es im Gespräch ihre dazu entsprechenden Interpretationen, Sinnzuschreibungen, beteiligten Gefühle und Wertzuschreibungen zu erfragen gilt.

Die von Witzel in den 1970er Jahren entwickelte Erhebungsmethodik, welche den Prozess der Erkenntnisgewinnung als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert (vgl. Witzel 2000: o.S.), kommt einem offen geführten Gespräch nahe und fokussiert gleichzeitig eine wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung. In Anlehnung an einen vorab entwickelten Interviewleitfaden ist es dabei möglich, im Rahmen des Gesprächsverlaufs relevante Problem Aspekte anzusprechen, ohne die zu Befragenden dazu in ihren Antwortmöglichkeiten einschränken zu müssen. Ein Grundgedanke des problemzentrierten Interviews liegt folglich in dessen «Problemzentrierung» oder besser gesagt in der eingehenden Analyse theoretischer und empirischer Ansätze zum Gegenstandsbereich (vgl. Witzel 1989: 228-230). Obwohl die herausgearbeiteten wissenschaftlichen Zugänge die Richtung der Interviewbefragung bestimmen, ist es trotz theoretischer Konzepte wichtig, dass das Prinzip der Offenheit gewahrt bleibt und offene Fragen möglich sind (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 107). Im Sinne der «Gegenstandsorientierung» wird im Rahmen des problemzentrierten Interviews weiter explizit auf eine Übernahme fertiger Instrumente verzichtet. Abgestimmt auf das spezifische Forschungsinteresse gilt es vielmehr, je nach unterschiedlichen Anforderungen der Problemstellung, Methoden dazu zu kombinieren und anzupassen. Im Vordergrund steht die flexible Gestaltung des Erhebungsverfahrens, auf eine Übernahme fertiger Instrumente wird klar verzichtet (vgl. Witzel 2002: o.S.). Die «Prozessorientierung» als dritter Grundgedanke des

problemzentrierten Interviews bezieht sich schliesslich auf den Gesamtablauf der Forschung. Dabei geht es «um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung der Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexivem Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen» (Witzel 1989: 72). Ausgehend von dieser Grundlage ist es schlussfolgernd zentral, dass zwischen der interviewenden und der befragten Person eine vertrauensvolle Beziehung und Atmosphäre geschaffen wird, welche die Entwicklung immer wieder neuer Aspekte zum Untersuchungsgegenstand oder vielmehr Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen und Widersprüchlichkeiten im Gesprächsverlauf zulässt (vgl. Witzel 2000: o.S.). In der Kindheits- und Jugendforschung werden unter Berücksichtigung alters- und entwicklungsbedingter Möglichkeiten und Grenzen themenzentrierte und teilstandardisierte Interviewmethoden zur Datengewinnung häufig eingesetzt. In Orientierung an ihre für ihr Lebensalter typischen Erfahrungen gilt es hierbei erzählauslösende Impulse zu setzen, welche die Jugendlichen dazu anregen, möglichst aktiv am Kommunikationsgeschehen teilzunehmen. Dabei gilt es einfache und klar formulierte Fragen zu stellen sowie unkomplizierte Themen zum Gesprächsgegenstand zu machen. Der Intervieweinstieg kann dazu insbesondere bei Jugendlichen mit einer narrativen Eröffnungsfrage eingeleitet werden (vgl. Bamler et al. 2010: 110-113).

Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen wurden in der vorliegenden Datenerhebung in einem ersten Schritt anhand eines «Kurzfragebogens» ausgewählte Personendaten der zu interviewenden Schülerinnen und Schülern erfragt (vgl. Witzel 2000: o.S.). Denn gemäss diesem Vorgehen können geschlossene Fragen vorweggenommen werden und das nachfolgende Interview läuft nicht Gefahr, in ein Frage-Antwort-Schema zu verfallen. Als zweite Funktion des Kurzfragebogens ist an dieser Stelle zu nennen, dass biographisch geladene Fragen den Gesprächseinstieg erleichtern. Denn «[s]olche Fragen fördern bei den Untersuchten eine erste Beschäftigung mit dem Thema, bestimmte Gedächtnisinhalte werden dabei aktiviert und erfahren eine Zentrierung auf das zu untersuchende Problemgebiet» (Witzel 1989: 236). In Anlehnung daran wurden die Jugendlichen infolgedessen in der ersten Interviewsequenz zur Schaffung eines niederschweligen Gesprächseinstiegs zu ihrer persönlichen Mediennutzung, in der zweiten Interviewsequenz zu ihren nonmedialen Freizeitaktivitäten und in der dritten Interviewsequenz zur Selbsteinschätzung ihrer persönlichen Medienkompetenz gefragt (vgl. Anhang 4). Weiter wurden zur präzisen Erfassung des Kommunikationsprozesses die Gespräche oder genauer gesagt die 18 Interviews, unter Zuhilfenahme des Computerprogramms «GarageBand '09 Version 5.1 (398)», aufgenommen und digitalisiert. Denn eine Tonträgeraufzeichnung des Gesprächs bietet die Möglichkeit, dass sich die Forschende vollumfänglich auf die Interviewführung konzentrieren und die Audiodateien anschliessend nach im Voraus festgelegten Transkriptionsregeln (vgl. Anhang 7) tran-

skribieren kann (vgl. Witzel 2000: o.S.). In einem zweiten Schritt der Datenerhebung wurde in Anlehnung an den «Leitfaden» als weiteres Instrument des problemzentrierten Interviews die Einstiegsfrage an die Schülerinnen und Schüler als offene Erzählaufforderung festgehalten: «Erzähl mir doch mal, an was du denkst, wenn du das Wort Cybermobbing hörst, was kommt dir dazu spontan in den Sinn?». Der Leitfaden diente der Forschenden als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen, in welchem alle thematischen Schwerpunkte in Form von Stichworten und Sondierungsfragen zur Sicherung der Datenvergleichbarkeit festgehalten wurden. Mittels Ad-hoc-Fragen konnte die Forschende vor diesem Hintergrund den von den Schülerinnen und Schülern entwickelten Gesprächsstrang weiterverfolgen, ohne die dabei im Leitfaden festgehaltenen thematischen Felder und Schwerpunkte aus den Augen zu verlieren (vgl. Witzel 1989: 236f.). In Anlehnung daran richteten sich die Sondierungsfragen zur Offenlegung der subjektiven Problemsichten der Schülerinnen und Schüler in allen drei Interviewsequenzen zum einen darauf, was für Merkmale die Jugendlichen dem Phänomen Cybermobbing zuschreiben, und zum anderen, wie sie sich dessen Entstehungs- und aufrechterhaltende Bedingungen erklären. Dabei bediente sich die Forschende bei ausweichenden oder widersprüchlichen Antworten in einem deduktiven Moment an ihrem theoretischen Vorwissen, wobei auch das Zurückspiegeln einzelner Aussagen, Verständnisfragen oder Konfrontationen die Schülerinnen und Schüler in der Bestätigung ihrer Sichtweisen und der Korrektur der Unterstellungen seitens der Forschenden unterstützten (vgl. Witzel 2000: o.S.). Abgeschlossen wurden die Interviewsequenzen, indem die Jugendlichen dazu aufgefordert wurden, bei Bedarf persönliche Ergänzungen anzubringen (vgl. Anhang 5). Zur Ergänzung der Tonbandaufnahmen galt es zudem unmittelbar nach den Interviews Postkommunikationsbeschreibungen (kurz: Postskriptum) anzufertigen (vgl. Witzel 1989: 238). Die Forschende notierte sich darin thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen zur Anregung des Auswertungsprozesses (vgl. Anhang 6).

4.2.2 Gesprächsführung mit Jugendlichen

Im Wissen darum, dass Interviewsituationen mit Jugendlichen in einem unterschwellig virulenten, asymmetrischen Erwachsenen-Kind-Verhältnis liegen, ist es zur Erhebung des vorliegenden Untersuchungsgegenstands von hoher Relevanz, die Gesprächssituation zur Vermeidung von Erkenntnishindernissen zu reflektieren (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010: 69). So galt es im Rahmen der Interviewführung ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, dass die Kommunikation zur Auflösung des Machtgefälles zwischen den Jugendlichen und der Forschenden von Respekt und Bescheidenheit geprägt war. Denn «die Frage ist nicht, ob Jugendliche eine Meinung haben oder über Informationen verfügen, sondern wie wir [die erwachsenen Forschenden] mit ihnen kommunizieren können, um diese

Meinung zu erfahren oder die Informationen zu erhalten» (Delfos 2012b: 145). Unter Berücksichtigung besonderer Kommunikationsbedingungen oder vielmehr Gesprächstechniken galt es infolgedessen grossen Wert darauf zu legen, zwischen der Strategie, die Jugendlichen als wichtige Auskunftspersonen anzuerkennen oder vielmehr zu ermächtigen, und der Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern «entsprechende altersspezifische Ressourcen im Hinblick auf Verständlichkeit und Ressourcen zur Verfügung zustellen, um bestimmte Themenstellungen bearbeiten zu können» (Lange/Mierendorff 2009: 198), abzuwägen. Davon ausgehend galt es im Prozess der Datenerhebung darauf zu achten, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Gesprächssituation wohl fühlten und ihre Meinungen und Gefühle frei äussern konnten (vgl. Delfos 2012b: 150f.). Denn Jugendlichen ist es wichtig, dass sie als Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner für voll genommen und ihre Anliegen als solche anerkannt werden. Nachzufragen, ohne voreilig Schlussfolgerungen über ihre Antworten zu ziehen, erweist sich hierbei als wichtige Fragetechnik. Zudem ist es zentral, den Jugendlichen im Gesprächsverlauf genau zuzuhören und die Geschwindigkeit und Art ihrer Darstellungen zu tolerieren, dies ohne ihnen zeitliche Grenzen zu setzen (vgl. ebd.: 155f.). Vor diesem Hintergrund ist es weiter wichtig, den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Interviews das Gesprächsziel klar zu verdeutlichen und weitere Aspekte der Metakommunikation zum festen Bestandteil des kommunikativen Austauschs zu machen (vgl. ebd.: 161-166). Nebst der Reflexion des Wissens- und Kompetenzgefälles oder besser gesagt der angemessenen Beziehungsgestaltung zwischen den Jugendlichen und der Forscherin ist es notwendig das Interview im Kontext der Gestaltung eines jugendgerechten Untersuchungssettings ebenso als soziale Situation zu reflektieren. So gilt es zu vermeiden, dass der Interviewgestaltung zum Beispiel Assoziationen zu einer schulischen Situation beigelegt werden könnten (vgl. Lange/Mierendorff 2009: 198). Um diesen Punkten gerecht zu werden, wurde den Schülerinnen und Schülern beim Gesprächseinstieg transparent dargelegt, dass es in Bezug auf die folgenden Interviewfragen keine «richtigen» oder «falschen» Antworten gibt, sondern im Zentrum des Interesses ihre persönliche Meinung und Haltung steht. Es wurde ihnen aufgezeigt, dass es sich auf der Grundlage ihrer Explikationen nicht um eine Bewertung intellektueller Leistungen handelt, sondern sie als Expertinnen und Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begriffen und ihre Antworten als individuelle Vorstellungen akzeptiert werden (vgl. Witzel 2000: o.S.). In diesem Zusammenhang gilt es hervorzuheben, dass als Platz für die Datenerhebung absichtlich die Büroräumlichkeiten der örtlichen Schulsozialarbeit gewählt wurden. Denn abgesehen von den strukturell-praktischen Gründen ist das Büro der Schulsozialarbeit unter den Schülerinnen und Schülern als ein Ort bekannt, an welchem es nicht um Leistungsfragen geht, sondern in erster Linie darum sagen zu dürfen, was man denkt und wie man sich fühlt. So sind den zu interviewenden Jugendlichen die Büroräumlichkeiten der Schulsozialarbeit als vertrauter Aufenthaltsort erschienen, in wel-

chem sie gemäss eigenen Aussagen insbesondere das darin enthaltene Sofa als Sitzmöglichkeit während der Interviews als besonders «chillig» (Jugendsprache für «entspannend») wahrgenommen haben. Den Schülerinnen und Schülern stand es folglich frei, ob sie während des Gesprächs lieber an einem Tisch, gemütlich am Boden auf einem Kissen oder eben auf dem Sofa Platz nehmen wollten. Einzig berücksichtigt wurde, dass sich die Forschende den Sitzpräferenzen der Jugendlichen entsprechend anpassen konnte und zwar immer so, dass sie bestrebt war, dieselbe Augenhöhe wie die Schülerinnen und Schülern zur Stimulation eines gleichwertigen Austausches einzunehmen (vgl. Delfos 2012a: 77f.).

Bei Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 13 Jahren ist davon auszugehen, dass sie bereits verschiedene Gesprächsregeln kennen. Folglich galt es im Rahmen der Interviewsituation stets darauf zu achten, gegenüber den Schülerinnen und Schülern metakommunikative Informationen nicht zu nachdrücklich zu betonen, denn es sollte vermieden werden, den Jugendlichen zu vermitteln, dass sie etwas nicht wissen könnten. So galt es in der Entwicklung und Umsetzung des Datenerhebungsinstruments weiter darauf zu achten, im Gesprächsverlauf in Ich-Botschaften zu sprechen, «weil dies zeigt, dass das Wissen zum ‚Ich‘ gehört und der andere darüber anders denken kann und darf» (Delfos 2012b: 267). In Bezug auf die Form der Gesprächsführung wurde in der Umsetzung der Datenerhebung weiter darauf Wert gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus über die Dauer des Interviews bestimmen konnten. Unter Berücksichtigung der Annahme, dass Jugendliche zu Beginn der Pubertät in einem Gespräch, welches auf Initiative einer erwachsenen Person zustande gekommen ist, nicht lange reden wollen, wurde den Schülerinnen und Schülern kein zeitlicher Rahmen vorgegeben (vgl. ebd.: 268f.). Wie zuvor erwähnt, galt es ihnen zur Orientierung im Voraus lediglich mitzuteilen, welche Absichten mit dem Interview verfolgt werden. Folglich fielen die Gespräche verschieden lang aus und dauerten in der Regel zwischen 14 und 76 Minuten. In Bezug auf verbale und nonverbale Aspekte wurde zudem, wie ebenfalls bereits dargelegt, in der Formulierung der Leitfragen darauf verzichtet, komplizierte Wörter zu benutzen, und im Rahmen der zu stellenden Ad-hoc-Fragen stets darauf geachtet, das Interesse der Jugendlichen am Gespräch aufrechtzuerhalten und mögliche Unsicherheiten seitens der Schülerinnen und Schüler aufzufangen (vgl. ebd.: 269). Mittels verschiedener Fragetechniken galt es abschliessend die Fragen so zu formulieren, dass die Schülerinnen und Schüler klare Antworten geben und sich als kompetente Auskunftspersonen wahrnehmen konnten. Dabei wurde berücksichtigt, dass Mädchen stärker sprachlich orientiert sind als Jungen, oder anders formuliert, «dass Jungen weniger als Mädchen dazu neigen, ihre innersten Regungen zu besprechen» (ebd.: 183).

Zum optimalen Einsatz des Datenerhebungsinstruments wurde der Leitfaden in einem Probeinterview im Voraus getestet und entsprechend modifiziert. Die dabei erzielten Ergebnisse dienten der Interviewschulung (vgl. Mayring 2002: 69). Die Pilotphase erbrachte folgende

Resultate: Die Fragen sind verständlich und klar formuliert und wirken erzählgenerierend. Der Testperson (ein 12-jähriger Schüler) war klar, was von ihr erwartet wurde, sie schien keine Angst zu haben, im Kontakt mit der erwachsenen Interviewenden zu versagen. Nicht genannte Teilaspekte wurden mittels spontan formulierter Ad-hoc-Fragen erhoben, ohne die Gesprächssituation negativ zu beeinflussen. Die Sondierungs- und Leitfragen wurden infolgedessen nicht nennenswert verändert. Gemäss Rückmeldung der Testperson schien die Interviewatmosphäre angenehm und vertrauensvoll gewesen zu sein, denn sie teilte mit, dass sie sich während des Gesprächs wohl gefühlt hatte. Da es der Forschenden im Rahmen des Probeinterviews schwerfiel, Pausen und Stille geduldig auszuhalten, galt ein weiteres Resultat der Pilotphase der Übung, Gesprächsmomente, in welchen die Jugendlichen lange überlegen oder nichts sagen, als natürlichen Bestandteil des Interviews zu verstehen und anzuerkennen.

4.3 Das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse

Zur Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen auf der Grundlage von Datenmaterial aus Einzelinterviews wurden in der vorliegenden Untersuchung die durch die Transkription entstandenen Textdokumente mittels der Methode der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010) ausgewertet. Auf der Basis von Stellungnahmen und Begründungen, die sich aus den Narrationen der Schülerinnen und Schülern ergaben, wurden in einem methodisch streng kontrollierten Verfahren gemäss der Fragestellung Merkmale und Entstehungsbedingungen von Cybermobbing erarbeitet und dazu das Material schrittweise nach vorab definierten Selektionskriterien analysiert. Denn die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich zur Erfassung zentraler Themen und Aussagen in Textdokumenten besonders gut (vgl. Fuhs 2007: 88), handelt es sich hierbei doch um ein Verfahren, «das ein theoriegeleitetes Vorgehen ermöglicht, ohne explorative Anteile auszuschliessen» (Bamler et al. 2010: 136). Vorteile der hier verwendeten Auswertungsform – die im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern (vgl. Ulich/Hausser/Mayring/Strehmel/Kandler/Degenhardt 1985) entwickelt worden ist – liegen infolgedessen darin, dass Daten systematisch analysiert, das heisst schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet werden können. Im Gegensatz zur Inhaltsanalyse als primär kommunikationswissenschaftlichen Technik, die den Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen, markante Einzelfälle sowie das, was im Text nicht vorkommt, gemäss ihren Kritikern zu wenig berücksichtigt, liegt der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse in der Übertragung von Regelgeleitetheit und methodisch kontrollierter Auswertung nach festgelegten Gütekriterien auf qualitativ-interpretative Auswertungsschritte (vgl. Mayring 2002: 114). So beschreibt Mayring, dass das Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse fixierte Kommunikation

zum Gegenstand hat, ein systematisches Vorgehen verfolgt, sich an im Voraus festgelegten, expliziten Regeln orientiert und das Material vor dem Hintergrund aktueller Theorien des Untersuchungsgegenstands als Teil eines Kommunikationsprozesses versteht oder genauer gesagt darauf abzielt, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2010: 12f.). Das Kategoriensystem als Kern der qualitativen Inhaltsanalyse gilt es hierbei in einem deduktiv-induktiven Wechselspiel zu entwickeln. Denn einerseits sollen die Auswertungskriterien aus dem Material selber, andererseits gemäss im Voraus festgelegten theoretisch begründeten Aspekten gewonnen werden (vgl. Mayring 2000: o.S.). Es gilt infolgedessen ein besonderes Augenmerk auf die Kategorienkonstruktion und -begründung zu werfen, soll doch insbesondere im Kontext der Kode⁶-Entwicklung die Nachvollziehbarkeit der Analyse für Dritte, also die Intersubjektivität des Vorgehens, garantiert sein (vgl. Mayring 2010: 43). So orientiert sich die vorliegende Untersuchung insbesondere an der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse*, einer Basismethode qualitativer Inhaltsanalyse, die sich in der Forschungspraxis besonders bewährt hat und sich im Speziellen auf die Analyse von Themen und Argumenten konzentriert, Relationen von Kategorien untersucht sowie darauf hinarbeitet, für die im Forschungsfeld festgestellten Phänomene Kernkategorien zu entwickeln (vgl. Kuckartz 2012: 75). Das hierzu mehrstufige Verfahren beschreibt Kuckartz (2012: 77) wie folgt:

In der ersten Phase wird eher grob entlang von Hauptkategorien codiert, die beispielsweise aus dem bei der Datenerhebung eingesetzten Leitfaden stammen. [...] In der nächsten Phase werden die Kategorien am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert. Das gesamte Datenmaterial wird anschliessend in einem zweiten Materialdurchlauf erneut codiert, im Folgenden kategorienbasiert ausgewertet und für den zu schreibenden Forschungsbericht aufbereitet. [...] Durch Vergleichen und Kontrastieren von interessierenden Subgruppen gewinnt die kategorienbasierte Auswertung und Darstellung an Differenziertheit, Komplexität und Erklärungskraft.

Analog dazu wird im Folgenden die Datenanalyse dieser Studie aufgezeigt.

Initiierende Textarbeit

Mit dem Wissen, dass jede Transkription bereits eine Übersetzung sowie eine erste Interpretation der Daten darstellt (vgl. Fuhs 2007: 84), wurde im Rahmen des ersten Auswertungsschritts das festgelegte und auf seine Entstehungssituation analysierte Textmaterial sorgfältig gelesen. So galt es auf der Basis der Forschungsfrage einen Gesamtüberblick der einzelnen Interviewfälle zu entwickeln und nebst der formalen Betrachtung der Texte darin enthal-

⁶ Die Begriffe Kodes und Kategorien werden im Rahmen der vorliegenden Master Thesis synonym verwendet. Die kleineren Einheiten werden begrifflich unter Subkategorien gefasst.

tene zentrale Begriffe, wichtige Abschnitte, unverständliche Passagen und schwierige Gesprächsstellen zu markieren. Weiter wurden in Form von Memos während des Analyseprozesses wie auch im darauffolgenden Forschungsverlauf – unter Zuhilfenahme der Funktion «Kommentar» von *Microsoft Word* – erste Gedanken, Auswertungsideen, Vermutungen und Hypothesen zu den Texten festgehalten. Abschliessend galt es von den 18 Interviews Fallzusammenfassungen zu erstellen. Denn ausgehend von der Fragestellung konnten so zentrale Charakterisierungen des jeweiligen Einzelfalls, unter Berücksichtigung der drei Datenerhebungszeitpunkte, als Hilfe für den weiteren Analyseverlauf übersichtlich festgehalten werden (vgl. Kuckartz 2012: 53ff.).

Entwicklung thematischer Hauptkategorien

Unter Berücksichtigung der Anforderung, dass deduktiv gebildete Kategorien disjunktiv und erschöpfend sein sollen (vgl. ebd.: 61), wurden in einem zweiten Auswertungsschritt in Anlehnung an bereits vorhandene Systematisierungen für den ersten Kodierungsprozess thematische Hauptkategorien entwickelt. Zugeschnitten auf die Forschungsfrage galt es hierbei das für den weiteren Analyseverlauf notwendige Kategoriensystem aus dem Leitfaden der Datenerhebung abzuleiten und gemäss den dort gesetzten Themenbereichen die Hauptkategorien zu bilden sowie hinsichtlich ihrer Vollständigkeit in einem Probedurchlauf an 10 bis 25 Prozent des gesamten Auswertungsmaterials zu testen und in Anpassung an das Forschungsinteresse schrittweise unter Berücksichtigung der drei Datenerhebungszeitpunkte zu verdichten (vgl. ebd.: 80). Das hierbei entstandene System thematischer Hauptkategorien ist in Anhang 8 dargestellt und fand im Kontext der unterschiedlichen Messesequenzen für alle sechs Fälle Gültigkeit.

Erster Kodierprozess und Text-Retrievals

In einem dritten Auswertungsschritt wurden die 18 Interviews Zeile für Zeile durchgegangen und in ihren Textpassagen gemäss den zuvor entwickelten Hauptkategorien kodiert (vgl. ebd.: 81f.). Da die Analyse von Hand, also ohne Hilfe eines Computerprogramms, vorgenommen wurde, galt es in einem Zwischenschritt die dabei kodierten Textstellen zur Übersicht und Weiterarbeit in sogenannte Text-Retrievals zusammenzufassen. So wurden viertens die mit denselben thematischen Hauptkategorien kodierten Textstellen in Tabellen zusammengefasst (vgl. ebd.: 84) und unter Berücksichtigung der drei unterschiedlichen Datenerhebungszeitpunkte sortiert, farblich geordnet und anhand ihrer Quellen aus den Originaltranskripten beschriftet.

Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Für den zweiten Kodierprozess sind die in Bezug auf die Fragestellung relevanten Hauptkategorien einer Dimensionalisierung unterzogen worden (vgl. Kelle/Kluge 2010: 73). Hierbei galt es in einem fünften Auswertungsschritt, unter Berücksichtigung der Forschungsfrage, des Differenzierungsgrads und des Abstraktionsniveaus, am zuvor sortierten Textmaterial induktiv Subkategorien zu entwickeln (vgl. Mayring 2010: 83ff.). Die einzelnen Textstellen sind zu diesem Zweck paraphrasiert und in einer neuen Liste zusammengestellt worden. Anschließend wurden daraus relevante und für die Analyse logische Subkategorien konzipiert, die es in einem Kategoriensystem zu fixieren und bei erreichter theoretischer Sättigung exakt zu definieren und anhand einer Auswahl von Ankerbeispielen festzuhalten galt (vgl. Kuckartz 2012: 65). Obwohl bei einer induktiven Kategorienbildung die theoretische Sättigung bereits nach der Bearbeitung von 10 bis 50 Prozent des Materials erreicht werden kann (vgl. Mayring 2010: 85), musste dies im Fall der vorliegenden Längsschnittuntersuchung ausgedehnt werden. Aufgrund der drei unterschiedlichen Datenerhebungszeitpunkte, bei welchen neue Subkategorien hinzukommen konnten und eine weitere Ausdifferenzierung der Subkategorien vorgenommen werden musste, konnte eine endgültige Fassung des Kategorienleitfadens wie in Anhang 9 dargestellt erst nach einer Bearbeitung von ca. 70 Prozent des Materials erreicht werden.

Zweiter Kodierprozess und fallbezogene thematische Zusammenfassungen

In diesem sechsten, sehr arbeitsreichen Schritt wurden die verfeinerten Subkategorien systematisch den bislang mit den Hauptkategorien kodierten Textstellen zugeordnet, was erneut einen Durchlauf der gesamten Daten mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem erforderte (vgl. Kuckartz 2012: 88). Weiter wurden hierzu – da die Analyse wie bereits erwähnt ohne auswertungsunterstützendes Computerprogramm, sondern von Hand, mit Papier und Schere vorgenommen wurde – zur Übersichtlichkeit fallbezogene thematische Zusammenfassungen erstellt. So galt es in einem weiteren Zwischenschritt, vor der Ergebnisaufbereitung auf der Basis von Themenmatrizen Fallübersichten zu erarbeiten, die das Material «zum einen komprimier[ten], zum anderen pointier[ten] und auf das für die Forschungsfrage wirklich Relevante reduzier[ten]» (ebd.: 89).

Gütekriterien

Da die vorliegende Master Thesis als Einzelarbeit konzipiert ist und infolgedessen das Kodieren des Textmaterials im Alleingang bewältigt wurde, gilt es infolge des Kriteriums der Inter-coderreliabilität (vgl. Mayring 2010: 117f.) an dieser Stelle der Abhandlung Abstriche zu

vermerken. Um dem Kriterium der Stabilität dabei dennoch gerecht zu werden, erfolgte die Entwicklung der Kategorien und des vorliegenden Kategoriensystems in mehreren Durchgängen. Die Datenanalyse wurde dazu in Anlehnung an das Ablaufmodell von Kuckartz (vgl. 2012: 78) möglichst detailliert beschrieben; vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass das hier dargelegte Vorgehen im Sinne der Reproduzierbarkeit gut nachvollzogen werden kann. Durch die exakte Beschreibung der einzelnen Arbeitsschritte und die präzise Definition der (Sub-)Kategorien sowie durch die genaue Darlegung der Kodierregeln und Ankerbeispiele das Kategoriensystem betreffend (vgl. Anhang 9) ist weiter ebenso davon auszugehen, dass die vorliegende Datenanalyse dem Kriterium der Exaktheit sehr nahekommt. Darüber hinaus stellte sich die hier gewählte inhaltsanalytische Methode bezüglich der Fragestellung als angemessen heraus, galt es doch primär auf eine dichte Beschreibung des Untersuchungsgegenstands abzielen. Da die Forscherin der vorliegenden Master Thesis, wie bereits in Kapitel 4.1 kritisch vermerkt, keine (oder kaum) persönliche Erfahrung mit ähnlichen Forschungen vorweisen, geschweige denn hinsichtlich des hier vorliegenden Längsschnittdesigns auf vergleichbare Erfahrungen zurückgreifen kann, galt es als zentral, die einzelnen Schritte in der Datenerhebung und -analyse möglichst nahe an den in der Literatur dargelegten Verfahren umzusetzen. Dennoch stellte die hier vorgegebene Arbeitsform der Einzelarbeit für die Autorin bis zum Schluss der Analyse eine spezielle Herausforderung dar, vor deren Hintergrund die Überprüfung der Angemessenheit der dargelegten Kategorien oder vielmehr Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele im Kontext des Längsschnittdesigns hinsichtlich ihrer semantischen Gültigkeit letztendlich insbesondere durch die Expertinnen-/Expertenbewertung stattfindet. Anzumerken an dieser Stelle gilt es zudem, dass in Zukunft ebenso eine kommunikative Validierung zwischen Forschenden und Beforschten anzustreben ist, welche vor dem Hintergrund knapper Zeitressourcen im Analyseprozess dieser Abhandlung nicht weiter berücksichtigt werden konnte.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse entlang der Hauptthemen zusammenfassend beschrieben, wobei in einem ersten Teil die Merkmale und in einem zweiten Schritt die Entstehungsbedingungen von Cybermobbing aus Sicht der Jugendlichen dargestellt werden.

5.1 Merkmale von Cybermobbing

Auf die Frage hin, welche Merkmale Cybermobbing aus Sicht der Schülerinnen und Schüler auszeichnen, nennen die befragten Jugendlichen zusammengefasst acht verschiedene Eigenschaften dieses Phänomens. So beziehen sie sich in ihren Erklärungsmustern zum einen auf das Ziel und die verfolgte Absicht der Cybermobbing-Handlung und zum anderen auf die unterschiedlichen Erscheinungsformen und am Cybermobbing-Geschehen beteiligten Akteurinnen und Akteure. Weiter beschreiben sie als Merkmal von Cybermobbing die Eigenschaften und Bedeutung elektronischer Daten, die Bedeutung von Medienkompetenz sowie die damit verbundenen Interventionsmöglichkeiten zur Unterbindung von Cybermobbing. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sind zudem relevante Cybermobbing-Merkmale die Funktion und Bedeutung von Anonymität wie auch die damit verbundene Bedeutung zeitlicher und räumlicher Grenzenlosigkeit moderner Kommunikationstechnologien im Cyberspace.

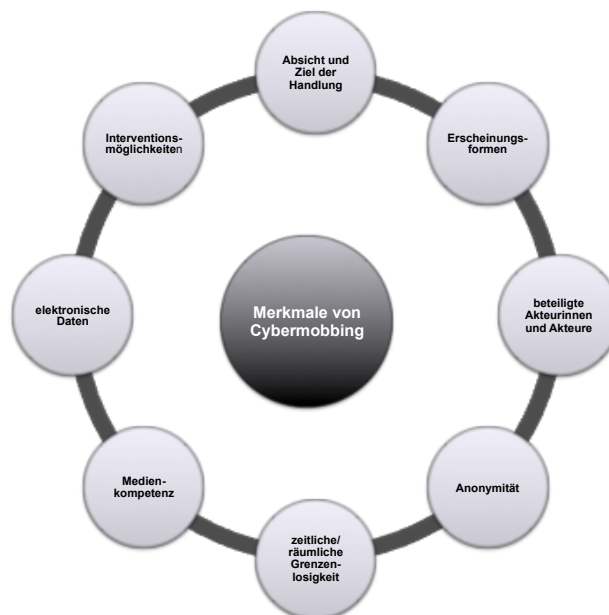


Abb. 4: Darstellung der von den Jugendlichen genannten Merkmale von Cybermobbing (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 4 dargestellt, werden im Folgenden die von den Jugendlichen aufgegriffenen Cybermobbing-Eigenschaften präsentiert und in Abhängigkeit der drei Datenerhebungszeitpunkte hinsichtlich ihrer Veränderungen erörtert.

Merkmal «Absicht und Ziel der Cybermobbing-Handlung»

Gemäss den interviewten Schülerinnen und Schülern ist ein Merkmal von Cybermobbing, dass die Absicht und das Ziel der damit initiierten Handlung immer darin bestehen, eine Person mittels moderner Kommunikationstechnologien zu mobben, das heisst fertigzumachen. Unabhängig vom Datenerhebungszeitpunkt sind die Erklärungsmuster der Jugendlichen sowohl zwischen den Fällen wie auch innerhalb ihrer eigenen Konstruktionen jeweils sehr ähnlich. Egal ob eine Woche vor, eine oder zehn Wochen nach dem stattgefundenen Projekttag *Medienhelden* – die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Absicht und zum Ziel von Cybermobbing sind in jeder Interviewsequenz in allen sechs Fällen nahezu identisch. Sie beschreiben diese wie folgt:

«Es ist einfach, wenn man jemanden über das Internet mobbt, also so wie normal einfach im Netz.» (I4 46-47)

«Also, das (+) das Cybermobbing ist, wenn man eine Person fertigmacht, aber das nicht direkt, sondern über das Internet [...] nicht von Gesicht zu Gesicht [...]» (II2 30-36)

«Also, es ist einfach eine Gruppe, welche sich beschliesst im Internet gegen eine Person (+) ähm sie zu mobben, einfach im Internet.» (III5 5-6)

Was für Formen Mobbing oder Fertigmachen mittels neuer Medien annehmen kann, beschreiben die befragten Schülerinnen und Schülern unter dem Merkmal «Erscheinungsformen von Cybermobbing».

Merkmal «Erscheinungsformen von Cybermobbing»

Die von den interviewten Jugendlichen dargestellten Erscheinungsformen von Cybermobbing sind zum einen anhand der Art des Cybermobbing-Vorfalles und zum anderen mittels des dazu eingesetzten Mediums zu unterscheiden.

In Bezug auf das Medium sind im Rahmen der ersten Interviewsequenz dahingehend Unterschiede oder vielmehr Ähnlichkeiten zwischen den Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auszumachen, als sich die Erklärungsmuster aller sechs Jugendlichen zur Ausführung der Angriffe primär auf das Medium «Internet» und «soziale Netzwerke» wie beispielsweise Facebook beziehen. Ein Schüler erklärt hierzu, «*dass man in sozialen Netzwerken eben (++) mit Cybermobbing jemand versucht fertigzumachen*» (I1 33-34). Weiter betont in diesem Kontext eine Schülerin, «*dass es [Cybermobbing] über eine Internetseite sein kann, wie Facebook oder so*» (I3 38-39). In zwei Fällen differenzieren ein Mädchen und ein Junge die zu Cybermobbing-Zwecken eingesetzten Medien weiter in computerbasierte Kommunikationsprogramme, mittels derer Informationen entweder schriftlich, per Telefon oder Videoübertragung ausgetauscht werden können:

«Das ist, wenn man im Internet (+) mit so Programmen, wo man miteinander (+++) wo man einander schreiben kann, oder ja es gibt ja auch (unverständlich) Video, Telefonie und solche Sachen, dass man einander einfach über das Internet (+) tut (+) beleidigen tut und fertigmacht [...]» (I2 64-68)

«Also, dass es heutzutage (+) so auf dem Internet Sachen sind, auf welchen man mit Leuten hin und her schreiben kann, so wie SMS schreiben und nachher ähm dann schreiben dir ein paar Leute einfach böse Sachen und (+) und ähm anderen erzählen, dass du fies bist (+) ähm ja einfach so.» (I5 34-37)

Die dazu ausgeführten Erklärungsmuster der Jugendlichen unterscheiden sich innerhalb der zweiten und dritten Interviewsequenz nicht weiter nennenswert. Besonders hervorzuheben ist allerdings, dass im Unterschied zum ersten Datenerhebungszeitpunkt – nach der Durchführung des Projekttags *Medienhelden* – gemäss den Konzeptionen der Schülerinnen und Schüler auch das «Mobiltelefon» zu Cybermobbing-Zwecken (als weiteres Medium) eingesetzt werden kann. So beschreiben sie:

«Ja also (+) eben auch wieder äh, (+++) einfach übers Internet (+) jemanden versuchen fertigzumachen, aber eben auch (++), dass es auch, nicht nur über soziale Netze geht, sondern eben auch viel mehr, ähm (+++) so (+) Drohungen über SMS oder äh, störende Anrufe so, (++) auch sehr viel, (+) ja.» (II1 6-9)

«[...] einfach (++) ähm, dass man eine Person demütigt und öffentlich blossstellt, aber das im Internet, vor allem über Chatrooms und nicht nur (+) ähm, nicht nur >auf< dem Computer, sondern auch >auf< dem Handy.» (III2 35-37)

Bezüglich der Art des Cybermobbing-Vorfalles oder besser gesagt, wie eine Person mittels moderner Kommunikationstechnologien gemobbt oder fertiggemacht wird, nennen die Jugendlichen chronologisch zu den verschiedenen Datenerhebungszeitpunkten mit jeder zusätzlichen Interviewsequenz differenziertere Erscheinungsformen von Cybermobbing. Im Rahmen des ersten Datenerhebungszeitpunkts beschreiben sie zum Beispiel mehrheitlich, dass Personen mittels böser Nachrichten, schlechter Kommentare oder peinlicher Fotografien beleidigt, belästigt oder gestört werden können. Ein Schüler erklärt hierzu, dass Cybermobbing «*mit Wörter, mit Bildern und einfach Sachen, welche man über sie [diese Person] herausgefunden hat*» (I5 28-29), stattfinden kann. Weniger häufig als die Formen «Flaming», «Harassment» und «Denigration» beschreiben die Jugendlichen Cybermobbing-Erscheinungen wie «Impersonation» oder «Exclusion». Dies ändert sich in Bezug auf die Erklärungsmuster nach dem Projekttag *Medienhelden*. Denn hier und im Rahmen der dritten Interviewsequenz nennen die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zum ersten Datenerhebungszeitpunkt ausdifferenziertere Erscheinungen von Cybermobbing und fügen ihren Ausführungen Formen wie zum Beispiel «Photoshopping» hinzu. Aus der Perspektive der Jugendlichen, werden diese wie folgt beschrieben:

«Ja alles Mögliche, dass man sich zum Beispiel in einen Account von jemand anderem >einhackt< oder das Passwort von jemand anderem weiss und nachher einfach auch selber reinkommt und nachher irgendetwas >postet< im Namen von dieser Person oder (+) oder in seinem Namen etwas/ oder diesen irgendwie fertig macht oder so.» (I4 37-41)

«Ähm, eigentlich, dass man zum Beispiel gerade eine ganze Webseite erstellt, welche (+) und auf Facebook >postet<, ja da sollen alle mal draufklicken oder so und das nachher wirklich alle sehen, was dort auf dieser Seite ist, wo es um diese Person geht.» (II4 110-113)

«Und dass es (+) ja es gibt eigentlich verschiedene Sachen, zum Beispiel dass man ein Foto vielleicht verändert, für dass es am Ende ja einfach total anders ist, oder (+) mit jemanden vielleicht so wie ein Hass-Chat >aufmacht< oder das so, (++) ich habe auch schon mal gehört, dass es (+) ähm, dass ein Forum glaube ich irgendwie, in welchem man sich über andere Leute austauschen kann. Und ich denke in solchen, ja ich weiss jetzt nicht, ob das so verbreitet ist, aber so ein bisschen vor allem auch habe ich das Gefühl. (++) Und dass man jemanden direkt anschreibt und dieser Person Beleidigungen austellt.» (III2 37-44)

Merkmal «Beteiligte Akteurinnen und Akteure am Cybermobbing-Geschehen»

Nebst Absicht und Ziel der Cybermobbing-Handlung sowie deren Erscheinungsformen nennen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Deutung des Phänomens als weiteres Merkmal von Cybermobbing bezüglich Rollenkonstellation und Personenanzahl, wer die beteiligten Akteurinnen und Akteure am Cybermobbing-Geschehen sind. Am ersten Datenerhebungszeitpunkt legen die Jugendlichen dar, dass sich Cybermobbing-Angriffe jeweils an eine einzelne Person, in seltenen Fällen auch an eine ganze Gruppe richten können. Ausgeführt werden sie entweder ebenfalls von einer einzelnen Person, möglicherweise auch von mehreren. Eine Schülerin und ein Schüler erklären hierzu:

«[...] Cybermobbing ist einfach (+++) vor/ also im Internet und über soziale Netzwerke, tut man alleine oder in Gruppen jemanden fertigmachen. Oder es kann sein, dass man mehrere tut, also über mehrere tut [...].» (I2 39-41)

«Ja also, es ist einfach (+) ähm, da schliessen sich meistens ein paar zusammen und sagen nachher, ja jetzt gehen wir auf diesen, und dann beschimpfen sie diesen einfach und zeigen peinliche Fotos von ihm und ja, einfach so nachher.» (I5 19-21)

Typisch für die Erklärungsmuster nach dem erfolgten Projekttag *Medienhelden* ist die explizite Nennung drittbeteiligter Personen am Cybermobbing-Geschehen seitens der Schülerinnen und Schüler. Nicht wie im Rahmen der ersten Datenerhebung – in der primär eine Opfer sowie eine Täterinnen-/Täter-Partei auszumachen waren und die Rolle Dritter lediglich marginal, von Einzelnen, aufgegriffen worden ist – kann im Rahmen der zweiten und dritten Interviewsequenz festgehalten werden, dass die Jugendlichen im Kontext ihrer Merkmalsbeschreibungen die Rolle Drittbeteiligter und deren Einfluss auf das Cybermobbing-Geschehen verstärkt betonen:

«Ja, die alleinstehende Person ist halt einfach (++), die hat keine äh, die kann nichts machen in dem Sinn, weil einfach viele mehr Macht über diese Person, sozusagen, haben. Sie können mehr gegen diese Person machen, weil sie halt (+) eben nicht alleine sind, es braucht vielleicht jemanden, der mal anfängt, nachher äh, nur etwas kleines, nachher der Nächste kommt mit etwas grösserem (+), öhm, (+) der Dritte kommt wieder mit etwas, ja, Kleinerem aber trotzdem auch.» (II1 123-131)

«Ähm, dass einfach eine Gruppe gegen nur eine Person ist. Also ja (+) und dass auch ganz viele andere sehen, dass sie diese Person demütigen.» (II4 104-105)

Die Jugendlichen erklären, dass Drittbeteiligte die Cybermobbing ausführende Partei in ihrem Handeln unterstützen und infolgedessen zum Nachteil der Cybermobbing-Betroffenen ein Kräfteungleichgewicht erzeugen. Diese Dynamik wird von den Schülerinnen und Schülern

lern im Rahmen der dritten Interviewsequenz erneut aufgegriffen, hierbei erklärt ein Jugendlicher das Folgende:

«[...] normales Mobbing, da eben müssen wirklich irgendwie fünf Personen auf eine gleichzeitig, weil alleine getraut sich das niemand, und im Internet, da eben nicht jeder zur gleichen Zeit online ist, kann man es auch alleine machen, (++) eine halbe Stunde später schreibt dann sowieso der andere, also (++) dann bin ich dann wieder der Zweite in dem Sinne, also (++) habe ich meine Sache fast ein bisschen erledigt, ähm (+) ja im Realen kann man natürlich nicht alleine auf eine Person losgehen, da muss man nachher natürlich gleichzeitig eine Gruppe sein [...]» (III1 61-67)

Die Frage nach dem Kräfteverhältnis zwischen den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure des Cybermobbing-Geschehens stellt in den Erklärungsmustern der Schülerinnen und Schülern eine immer wiederkehrende Eigenschaft des Phänomens dar. In diesem Zusammenhang werden im Folgenden auch die Merkmale «Anonymität» und «zeitliche/räumliche Grenzenlosigkeit im Cyberspace» in ihren Ergebnissen dargestellt.

Merkmal «Anonymität»

Anonymität als Merkmal von Cybermobbing beschreibt aus der Perspektive der interviewten Schülerinnen und Schüler, dass sich die Cybermobbing ausführende Person in ihrer Rolle der Täterin / des Täters nicht zwingend persönlich zu erkennen geben muss. Die Jugendlichen erklären, dass dies das Opfer verunsichern und in eine wehrlose Position versetzen kann. So können aufgrund fehlender Personenkenntnisse Cybermobbing-Attacken kaum unterbunden werden, weder weiss die Opfer-Person wieso, noch ob sie von einer ihr bekannten oder fremden Person(en) angegriffen wird. Eine Schülerin erklärt hierzu:

«Also ich glaube, jetzt ähm (+) wenn ich jetzt ein Cybermobbing-Opfer wäre, ich fände es schlimmer, wenn es anonym ist, weil wenn es jetzt ähm nicht anonym ist, dann wüsste ich zumindest, wer es ist, und könnte überlegen wieso.» (I4 123-125)

Der Täterin / Dem Täter wiederum verleiht der anonyme Umstand Stabilität, Sicherheit und Mut zur Cybermobbing-Handlung, besteht dadurch doch ein kleineres Risiko, erwischt und zur Verantwortung der eigenen Handlungen gezogen zu werden. Die gleiche Schülerin wie zuvor schildert dies folgendermassen:

«Also ich glaube, (+++) die haben dann so ein bisschen mehr ein Siegesgefühl, wenn sie anonym bleiben. [...] weil auf dem anderen Weg, ich stelle es mir, wenn ich dies jetzt wäre, ich stelle es mir einfach so vor, dass man nachher immer den Druck hat, dass man irgendeinmal nachher selber (++) wenn man jetzt jemanden mobbt und nicht anonym ist oder, hätte ich dann irgendwie das Gefühl, keine k/ keine Ahnung ähm (++), dass dies nicht gut wäre, dass dies so ein bisschen unsicher und unstabil ist.» (I4 136-149)

Ob und wie sich das Merkmal «Anonymität» auch auf die Rolle Dritter auswirkt, greifen die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt in ihren Ausführungen nicht auf.

Im Rahmen der ersten Interviewsequenz gilt es besonders hervorzuheben, dass das Merkmal «Anonymität» ausschliesslich von den befragten Schülerinnen, nicht aber von den Schü-

lern in ihren Explikationen definiert und erörtert wird. Erst nach dem Projekttag *Medienhelden* – im Rahmen der zweiten Datenerhebung – werden Funktionen und Bedeutung von «Anonymität» auch in den Erklärungsmustern der Jungen aufgegriffen. Hinsichtlich der dritten Interviewsequenz ist in einem einzelnen Fall besonders hervorzuheben, dass eine Schülerin weiter differenziert, ob die anonyme Täter-Person dem Opfer fremd ist oder aus seinem Bekanntenkreis stammt. Denn gemäss ihren Ausführungen hat dieser Umstand einen Einfluss darauf, ob Cybermobbing primär ein Phänomen medienbasierter Kommunikation darstellt oder sich gar auf die gesamte Lebenswelt der Betroffenen auszuwirken vermag. Sie erklärt, dass wenn die Person, von welcher die Angriffe stammen, nicht aus dem Bekanntenkreis des Opfers stammt, *«dann kann man diese Person (+) äh abblocken und ignorieren und (+) diese Person hat dann keinen Einfluss mehr auf das restliche Leben»* (III2 126-127), zudem *«wenn es ein anonymer Cybermobber ist, dieser gibt vielleicht eher früher auf, weil er kennt sein Ziel nicht und (+) er weiss nicht, wie er sie [das Opfer] am schlimmsten trifft»* (III2 134-135). Genau umgekehrt scheint es zu sein, wenn die anonyme Angreiferin, der anonyme Angreifer aus dem Bekanntenkreis der Cybermobbing-Betroffenen stammt:

«Aber wenn die Mobber vielleicht sogar zusammen in die Schulklasse gehen, dann können die das ganze Umfeld von dieser Person, können die beeinflussen und können verhindern, dass es wieder Anschluss findet. [...] jeder hat seinen Punkt, welcher total verletzlich ist, und wenn man zusammen eben auch in die Schulklasse geht, dann weiss man so ein bisschen (++) vielleicht sogar über Jahre hinweg, weil man zusammen in der Klasse gewesen ist, was (++) was man sagen muss, um diese Person wirklich zu verletzen.» (III2 124-142)

Das durch das Merkmal «Anonymität» erzeugte Machtungleichgewicht zwischen Täter-Person und Opfer kann durch den Faktor, dass die Angreiferin, der Angreifer aus dem Bekanntenkreis der Cybermobbing-Betroffenen stammt, also zusätzlich gesteigert werden. Denn nicht nur weiss die anonyme Täter-Person, wie sie dem Opfer am besten oder einfachsten Schaden zufügen kann, die Angriffe betreffen nebst der medienbasierten Kommunikation auch seine reale Lebenswelt ausserhalb des Cyberspace.

Merkmal «zeitliche/räumliche Grenzenlosigkeit im Cyberspace»

In Anknüpfung an das Merkmal «Anonymität» dreht sich gemäss Erklärungsmuster der befragten Schülerinnen und Schüler auch das Merkmal «zeitliche/räumliche Grenzenlosigkeit im Cyberspace» um die Frage der Kräfteverteilung. Im Rahmen der ersten Interviewsequenz, in welcher dieses fünfte Merkmal vorerst nur marginal benannt wird, beschreiben zwei Schülerinnen das Folgende: Nicht existierende räumliche und zeitliche Grenzen im Cyberspace führen dazu, dass im Vergleich zu traditionellem Schulmobbing bei Cybermobbing die Opfer-Person gegenüber der Täterin, dem Täter in eine besonders wehrlose Position fällt. Denn das Opfer kann mittels moderner Kommunikationstechnologien jederzeit, egal an welchem Ort, ununterbrochen erreicht werden. Die eine Schülerin schildert: *«[...] es ist ver-*

rückt, dass man, dass alles heutzutage übers Internet gemacht wird, ja weil früher hat man sich vielleicht ins [LACHT] Gesicht gesagt, was man ist und so, und heutzutage kann man jemanden wirklich auch (++) ja nonstop, [...]» (I2 24-27) Für die Täter-Person wiederum bedeutet dieser Umstand, dass sie dem Opfer nicht direkt gegenüberstehen muss. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Täter-Person Cybermobbing dadurch einfacher fällt und sie zur Ausführung der Attacken weniger Mut benötigt. Die andere Schülerin erklärt: «[...] über das Internet kannst du ja jemandem einfach schreiben, so gemeine Sachen oder so, und dann ist es nicht so (++) schwierig einfach. [...] du musst es ihm nicht ins Gesicht sagen.» (I3 112-118) Im Rahmen der zweiten Datenerhebung wird dieses Merkmal durch weitere Jugendliche bestätigt und ergänzt. Sie erklären, dass bei Cybermobbing das Opfer sowohl in der Schule wie auch zu Hause verfolgt wird und die Täter-Person das Opfer konstant erreichen kann. Zudem kann die Täter-Person bei Cybermobbing den Angriff im Voraus planen und sich zweimal überlegen, wie und mit was sie dem Opfer schaden will. Als weitere Schwierigkeit für das Opfer kommt zudem hinzu, dass weder Opfer noch Täter-Person im Kontext Cyberspace persönliche Reaktionen des Gegenübers wahrzunehmen vermögen. Eine Jugendliche beschreibt dies wie folgt:

«[...] wenn man direkt gemobbt wird, dann hat man so ein bisschen (+) hat man es vor Augen, wie schlimm dass es ist [...] ja im Internet, wenn, weiss man (+) meistens nicht, wer es ist, und (+) es kann noch noch viel mehr im Hintergrund passieren, [...] beim direkten Mobbing, ja kann man (+) wenn man jemand >rumflüstern< sieht und noch so verdächtig auf einen schauen, denke ich, dass man viel eher Verdacht schöpft. Und im Internet (+) ja da kann man einfach Gruppen bilden und es weiss niemand etwas davon. Es ist einfach (+) viel, viel mehr im Hintergrund [...]» (I12 139-153)

Neben der Tatsache, dass der Wegfall räumlicher und zeitlicher Grenzen im Cyberspace vor allem der Täter-Person einen Vorteil verschafft, kann er auch dazu führen, dass Cybermobbing im Vergleich zu traditionellem Schulmobbing für die Täterin, den Täter mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist und schlussfolgernd weniger häufig vorkommt. Eine Schülerin beschreibt dies folgendermassen:

«Ich glaube normal ist ähm häufiger, ja also in der Schule ist häufiger. Also weil es weniger Aufwand braucht etwas zu machen. Das ist einfach gerade so, ja diese Person regt mich auf, dann mache ich sie fertig und nicht so, ja diese Person regt mich auf und jetzt gehe ich noch über das Internet irgendwelches >Zeugs< machen.» (I14 74-77)

Eine weitere Merkmalsausprägung ist, dass es im Kontext nicht existierender Grenzen im Cyberspace für Täterinnen und Täter ein leichtes Spiel darstellt, Dritte zur Cybermobbing-Beteiligung zu rekrutieren. Dies insbesondere auch deswegen, weil auch Drittpersonen dabei anonym bleiben können. Dies versetzt das Opfer einmal mehr in eine wehrlose Lage und die durch Dritte unterstützte Täter-Person in eine speziell machtvolle Position. Aus der Perspektive einer Schülerin wird dies wie folgt dargestellt:

«Und ich denke beim Mobbing (+) ja braucht es auch ein bisschen mehr Mut, um zu diesen Personen zu gehen und die anzustiften. Weil im Internet, ja man muss diesen Personen nicht gegenüberstehen und

ihnen ins Gesicht sagen, (+) dass sie jemand mobben wollen. Und ich denke im Internet, (+) sagen auch viele, viel mehr Personen Ja. Weil wenn jetzt (+) wenn jetzt irgendjemand zur mir hinkäme und mir ins Gesicht sagen würde, ‚Komm hilf mir die mobben‘, würde ich viel eher sagen Nein als im Internet. [...] im Internet denke ich, ist die Versuchung einfach grösser (+), weil man kann anonym bleiben [...]» (II2 98-109)

Im Vergleich zum zweiten Datenerhebungszeitpunkt sind im Rahmen der dritten Interviewsequenz keine weiteren Differenzierungen zu nennen. Vielmehr betonen die interviewten Schülerinnen und Schüler zum wiederholten Mal, welch machtvolle Position die Täterin, der Täter im Kontext Cybermobbing innehat. Ein Jugendlicher glaubt sogar, dass selbst ein Schulwechsel das Opfer nicht vor «alten Geschichten» bewahren kann.

Merkmal «elektronische Daten»

Ein weiteres Kennzeichen, das die komplexen Strukturen des Phänomens aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler definiert, ist das Merkmal «elektronische Daten» und deren Eigenschaften sowie Auswirkungen auf das Cybermobbing-Geschehen. So zum Beispiel können gemäss Jugendlichen einmal im Cyberspace veröffentlichte Daten nicht wieder gelöscht werden, im Gegenteil, elektronische Daten breiten sich im Cyberspace innert kürzester Zeit mühelos aus und können ein potenziell global grosses Publikum erreichen. Dies hat zur Folge, dass einmal publizierte Daten kaum mehr zu kontrollieren sind und sich stetig wiederholen können. Ein Schüler führt hierzu aus: *«[...] vielleicht hat auch noch gerade jemand einen Screenshot gemacht oder so von dem, zum einfach dokumentieren sogar. Ja und dann hat diese Person das und dann kann man das eigentlich nicht mehr (+) löschen. Auch wenn ich jetzt eben den ganzen >Post< wegtun würde.»* (I1 50-53) Auch nach dem Projekttag *Medienhelden*, im Rahmen der zweiten und dritten Interviewsequenz, zeigen die Jugendlichen auf, wie unglaublich schnell elektronische Daten kopiert, gespeichert, wieder veröffentlicht und vor allem verbreitet werden können, verbreitet zum einen an bekannte Personen und zum anderen ebenso an Fremde, weltweit. Ein Jugendlicher führt hierzu aus, *«[b]ei Cybermobbing da ist es einfach so, da ist (+) ähm kann man nicht mehr eine Art löschen. Dann wenn es einmal auf dem Internet ist, irgendein blödes Föteli oder so, dann kann man es nicht mehr rausnehmen.»* (III5 47-49) Für das Opfer von Cybermobbing hat dies zur Folge, dass einmal stattgefundene Angriffe mittels moderner Kommunikationstechnologien sich stetig wiederholen und nur mit sehr grossem Aufwand unterbunden oder gestoppt werden können. Zudem können elektronische Daten eine weltweite Öffentlichkeit erreichen. Eine Schülerin erklärt dies wie folgt:

«[...] ja die Gefahr nachher ist, dass man das nachher viel zu schnell speichern kann und weitersenden [...] man kann es nicht mehr zurücknehmen. Es ist gesendet und (+) es bleibt, weil (++) ja man kann es (+) ich denke jetzt auf Facebook oder WhatsApp vor allem, kann man sofort mit drei Klicks oder so, kann man Chatverlauf per E-Mail oder ähm ein Screenshot machen, kann man auch und nachher es gibt so viele

Möglichkeiten, man kann auch im Chatraum bleiben und nachher das anderen Leuten zeigen gehen. (++)
Ja es ist gefährlich, weil es sich viel schneller ausbreiten kann [...].» (II2 60-77)

Eine andere Schülerin schildert:

«Also es hat ja auch mal eine gegeben (+) eine hat mal ähm eine Geburtstagsfeier auf Facebook >gepostet< und vergessen diese nur privat zu machen, also dass es nur ihre Freunde sehen und nachher haben sie alle gesehen und es sind irgendwie 600 000 Leute gekommen oder so. Das ist ja nachher beim Cybermobbing auch so, wenn du etwas >postest<, kann das jeder sehen.» (III4 112-116)

Infolgedessen führt die Replizierbarkeit elektronischer Daten für die Opfer-Person zu einem kräftetechnischen Nachteil. Der Täter-Person wiederum verleiht dieser öffentliche Charakter – nebst dem es ihr bereits möglich ist, im zeitlich und räumlich grenzenlosen Cyberspace anonym aufzutreten sowie mit wenig Aufwand Dritte zur eigenen Unterstützung zu mobilisieren – einen zusätzlichen Machtvorteil.

Merkmal «Medienkompetenz»

Ein weiteres Merkmal von Cybermobbing aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist schlussendlich das Kennzeichen «Medienkompetenz». Damit beschreiben die Jugendlichen, dass je nach technischem Wissen beispielsweise medienbasierte Angriffe geblockt oder auch zurückverfolgt werden können. Weiter erscheint ihnen in Abhängigkeit davon das Betreiben von Cybermobbing als eine zeitaufwändigere oder weniger komplizierte Mobbing-Methode. Eine Schülerin erklärt hierzu, dass zum Beispiel bei geringem technischem Wissen die Bearbeitung einer Fotografie im Sinne von «Photoshopping» *«wohl eine der kompliziertesten Methoden»* (I4 87) ist, denn *«da muss man schauen, dass (+) dass man zu diesen Fotos, dass man überhaupt irgendwie zu diesen Fotos kommt oder dass man sie selber tut bearbeiten und da muss man schon ein bisschen besser >draus< kommen»* (I4 92-94). Obwohl dieses Merkmal von allen sechs Jugendlichen zu allen drei Datenerhebungszeitpunkten lediglich marginal aufgegriffen wird, scheinen sie dennoch, insbesondere nach der Durchführung des Projekttags *Medienhelden*, eine Sensibilität bezüglich der Handhabung elektronischer Daten entwickelt zu haben. Die Schülerinnen und Schüler führen hierzu Folgendes aus:

«Ja, also löschen ist im Internet recht schwierig, weil es könnte es ja auch jemand kopiert haben und nachher irgendwie auf Google stellen und nachher ist das immer dort drin und dann bekommst du es nicht mehr raus. Und darum würde ich sowieso immer überlegen, was man für Bilder auf das Internet tut [...].» (III3 131-134)

«Es ist jetzt nicht, dass man private Nachrichten schreibt, das kann man bei Facebook, da kann man private Nachrichten schreiben und wenn sich dort zwei gegenseitig hartnäckig, also ja, ein bisschen beleidigen, dann ist es nicht in der Öffentlichkeit, aber wenn es nachher im sozialen Netz irgendwie an der >Postwand< nachher geschrieben ist, dann ist es nachher in der Öffentlichkeit, weil dann kann es nachher jeder lesen.» (II6 93-98)

Die Jugendlichen erklären, dass es im Kontext Cybermobbing wichtig ist, sich Gedanken darüber zu machen, wie und an wen persönliche Daten verschickt werden und welche persönlichen Daten im Cyberspace veröffentlicht oder nicht publiziert werden sollten.

Merkmal «Interventionsmöglichkeiten»

Ein letztes Merkmal von Cybermobbing ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler das Kennzeichen «Interventionsmöglichkeiten». Hierbei beschreiben sie, dass eine Besonderheit des Phänomens der Umstand darstellt, dass Cybermobbing-Attacken aus Sicht des Opfers kaum gestoppt oder vielmehr unterbunden werden können. So existieren gemäss den Jugendlichen im Cyberspace keine Autoritätspersonen, an welche man sich zur Unterstützung wenden könnte. Eine Schülerin beschreibt hierzu Folgendes:

«Vor allem ist es auch noch so (++) in der Schule kannst du zum Lehrer gehen und ich glaube nicht, dass du in der Schule so gemobbt wirst wie über das Internet. Und im Internet da kannst (+) ja eigentlich gar nicht so viel machen, finde ich jetzt.» (I3 82-85)

In einem Ausnahmefall, im Rahmen der ersten Interviewsequenz, spricht sich ein Junge jedoch gegen die Sicht der anderen fünf Schülerinnen und Schüler aus und beschreibt die Optionen zur Unterbindung der Cybermobbing-Attacken aus Sicht des Opfers wie folgt:

«[...] also ich würde jetzt eher sagen, dass normales Mobbing schlimmer ist, weil wenn man cybergemobbt wird, dann kann man einfach ähm das Internet abschalten und so, das kann man eigentlich beheben, aber das normale Mobbing eigentlich nicht so gut.» (I5 55-58)

Diese Sichtweise revidiert er jedoch nach dem erfolgten Projekttag *Medienhelden* und erklärt wie die anderen Jugendlichen, dass insbesondere aufgrund der Anonymität der Täter-Personen sowie der grossen Anzahl Drittbeteiligter Opfer von Cybermobbing kaum Möglichkeiten haben, um sich zur Wehr zu setzen. Hinzu kommt, dass sich Jugendliche oftmals nicht getrauen Unterstützung beispielsweise bei ihren Eltern zu suchen. Eine Schülerin beschreibt dies wie folgt:

«Ich denke in der Schule können die Lehrer >aube< auch noch ein bisschen versuchen das zu verhindern, dass es erst gar nicht passiert. Und wenn es auch passiert, dass sie nachher das Problem klären könnten. Und beim Cybermobbing ist es nachher ein bisschen mehr alleine und ja vielleicht getraut man sich dann nicht, wenn man gemobbt wird im Internet, es nachher den Eltern zu sagen, und dann könnte das nachher ein bisschen härter sein als das normale Mobbing.» (II6 33-38)

Sowohl im Rahmen der zweiten wie auch der dritten Interviewsequenz weisen die sechs Jugendlichen darauf hin, dass Interventionen bei Cybermobbing aufgrund des grossen Kräfteungleichgewichts zwischen den Beteiligten kaum erfolgversprechend sind und nur mit viel Aufwand Cybermobbing zu stoppen vermögen.

5.2 Entstehungsbedingungen von Cybermobbing

In einem ersten Schritt wird in Bezug auf die Ergebnisse zu den Entstehungsbedingungen von Cybermobbing beschrieben, dass es im Fall von Cybermobbing primär um ein Spezifikum Jugendlicher geht, sowie in einem zweiten und dritten Schritt bei Cybermobbing um eine neue Form von Mobbing oder vielmehr um ein Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien handelt.

5.2.1 Cybermobbing – ein Spezifikum Jugendlicher

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler stellt Cybermobbing entwicklungsbedingt, bezüglich technischer Kenntnisse sowie bedingt durch die Nutzungshäufigkeit moderner Kommunikationstechnologien ein Jugendphänomen dar. Die befragten Jugendlichen beschreiben, dass Mobbing unter jüngeren Kindern kein aktuelles Thema ist. Denn Kinder mögen einander höchstens mal nicht gerne, streiten sich, machen mal einen Streich oder beschimpfen und schlagen sich mal, mobben einander aber nicht. Gemäss ihren Erklärungen verhalten sich Kinder direkter als Jugendliche und wenden sich in Konfliktfällen an Erwachsene, die ihnen helfen gegenseitige Unstimmigkeiten zu klären. Eine Schülerin erklärt dies wie folgt:

«Ich glaube, kleine Kinder sind direkter. Oder sie gingen zu einer erwachsenen Person und würden dann dieser dies sagen und dann würde es die erwachsene Person klären. Sie würden sich schneller an jemanden wenden.» (I4 349-251)

Diese Auffassung wird im Rahmen der ersten Interviewsequenz von allen befragten Schülerinnen und Schülern geteilt. Auch beim zweiten und dritten Datenerhebungszeitpunkt glaubt eine Mehrheit der befragten Jugendlichen, dass Mobbing unter Kindern kein aktuelles Thema darstellt. Nur in einem einzelnen Fall widerspricht ein Schüler seiner vor dem Projekttag *Medienhelden* dargelegten Sichtweise und korrigiert: «[...] ähm, weil es fängt dann im Realen fängt es schon im Kindergartenalter an, dass man jemanden ausschliesst natürlich [...].» (II1 325-326) Mobbing scheint aus seiner Sichtweise also durchaus auch bereits im Kindergartenaltern vorzukommen und aktuell zu sein.

Die interviewten Schülerinnen und Schüler erklären explizit in Bezug auf Cybermobbing weiter, dass Kinder (noch) keine Kenntnisse zur Internetnutzung haben und über das dazu erforderliche Wissen (noch) nicht verfügen. Vor allem gerade jüngere Kinder haben kein Mobiltelefon, kein Internet und kein Facebook-Konto, zudem können sie nicht richtig schreiben. Alle sechs interviewten Jugendlichen sind sich in allen drei Interviewsequenzen infolgedessen einig, dass aufgrund mangelhafter technischer Kenntnisse und Wissen zur Nutzung moderner Medien Cybermobbing unter Kindern nicht vorkommt.

Weiter stellt Cybermobbing auch unter Erwachsenen kein aktuelles Thema dar, so mobben sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler Erwachsene grundsätzlich nicht. Denn gemäss ihren Beschreibungen verfügen Erwachsene über mehr Verstand als Jugendliche. Ihnen ist bewusst, dass es Besseres zu tun gibt, als andere zu plagen; Erwachsene lösen Konflikte bilateral ohne Einbezug Dritter. Zudem verfügen Erwachsene infolge ihrer beruflichen Tätigkeiten erst gar nicht über die zeitlichen Ressourcen, um im Internet zu verweilen und Cybermobbing zu betreiben. Weiter erklären sie, dass mit dem Älterwerden das Bedürfnis, die beste und beliebteste Person sein zu wollen, abnimmt. Denn Erwachsene werden bescheidener und denken logischer als Jugendliche; sie können wohl viel eher begreifen, wie unangemessen Mobbing und Cybermobbing eigentlich sind. Eine Schülerin erklärt hierzu das Folgende:

«Ja, also ich denke jetzt (+) ich denke jetzt nicht, dass es Mobbing (+) wie in der Schulzeit am Arbeitsplatz gibt. Es gibt vielleicht schon Leute, welche andere da nicht so gern haben, aber (+) da ist man auch schon erwachsen und die merken dann selber, dass es kindisch ist, wenn man einander so >ummobbt< [...] und die Erwachsenen die können wahrscheinlich viel eher begreifen wie dumm das ist, wenn man es so will. Und bei den Jugendlichen ist es eben auch eine Frage des Mutes, dass man zeigen kann ‚ich bin cool‘, ‚ich kann andere fertig machen‘ (+) und ich habe das Gefühl, das vergeht einfach mit der Zeit.» (III2 517-526)

Eine Ausnahme stellen psychisch kranke Erwachsene dar. Eine Schülerin erklärt hierzu, dass *«[...] ausser eben jemand, der zum Beispiel eben pädophil ist oder sowieso schon krank im Kopf ist, wenn ein 45-Jähriger die ganze Zeit ein 19 Jahre altes Mädchen anmacht, dann ist das auch nicht mehr normal (+)»* (III3 327-329), und infolgedessen Cybermobbing in einzelnen Fällen auch unter erwachsenen Personen vorkommen kann.

Im Rahmen der ersten Interviewsequenz nehmen die befragten Schülerinnen und Schüler lediglich am Rande Bezug auf das Cybermobbing-Verhalten Erwachsener. Nach dem erfolgten Projekttag *Medienhelden* erklärt die Mehrheit der Jugendlichen explizit, dass Cybermobbing unter Erwachsener selten bis nie vorkommt und infolgedessen kein aktuelles Thema unter ihnen darstellt, ausser eben im Ausnahmefall, wie oben beschrieben, wenn Erwachsene psychisch krank sind.

Cybermobbing ist ein Jugendphänomen und gemäss den interviewten Schülerinnen und Schülern bedingt durch die Entwicklung eines Kindes zum Jugendlichen. So erklärt ein Junge in Bezug auf die Pubertätsphase, dass sich Jugendliche hierbei *«[...] so schlimm [verändern], (+) also [LACHEN] (++) man verändert sich so fest, (++) [LACHEN] (++) ja, ähm, man wird so verschieden, öh, eben und jeder ist so, ähm, fest am Wachsen, ähm, charakterlich verändert es, verändert man sich auch [...]»* (II1 321-324), wobei Äusserlichkeiten und mit wem man befreundet ist sowie dass man überhaupt Freundinnen und Freunde hat, bezüglich des eigenen Sozialstatus immer wichtiger werden. Eine Schülerin expliziert hierzu:

«Ich denke, als Jugendlicher ist man schon abhängiger, weil ähm (+) ja man will ja nicht alleine sein, wenn (+) also wenn man so viel Auswahl hat, will man nicht alleine sein. Und im späteren Leben hat man nachher vielleicht ja einen kleinen Freundeskreis, welchen man aber trotzdem nicht so häufig sehen kann. Und da hat man eben weniger Auswahl, weil wenn man zum Beispiel in einer ganz grossen Klasse ist,

dann gibt es so viele Leute und dann denkt man, dann werden einem so wie Schuldgefühle gemacht, wenn man alleine ist [...]» (III2 499-505)

Weitere Eigenschaften Jugendlicher, die zu Cybermobbing führen, sind aus der Perspektive der befragten Schülerinnen und Schülern, dass Jugendliche nachtragend sind, sich kaum verzeihen können sowie Dritte in Konfliktsituationen miteinbeziehen. Sie erklären, dass sich Jugendliche Stress aussetzen und dadurch vermehrt angespannt oder leicht reizbar sind. Zudem wenden sich Jugendliche bei Streitigkeiten zur Unterstützung nicht an Erwachsene, wie dies Kinder tun, sondern verhalten sich stur und verschliessen sich. Es ist ihnen peinlich, wenn andere wissen, dass es ihnen schlecht geht. In Ergänzung dazu nutzen Jugendliche moderne Kommunikationstechnologien häufig und verfügen über solide technische Fertigkeiten sowie gute bis sehr gute Internetkenntnisse. Gemäss den interviewten Schülerinnen und Schülern stellt Cybermobbing insbesondere im Alter zwischen 13 und 19 Jahren einen besonders aktuellen Gegenstand dar.

Die befragten Schülerinnen und Schülern sind sich über alle drei Interviewsequenzen hinweg einig, dass Cybermobbing primär ein Jugendphänomen darstellt. Ihre Erklärungsmuster sind im Rahmen der ersten Datenerhebung jedoch wenig begründet, gehen aber in der Sequenz des zweiten und dritten Interviews in die Tiefe und die Beschreibungen der interviewten Jugendlichen nach dem Projekttag *Medienhelden* sind differenzierter und exakter als zuvor. Vor dem Hintergrund, dass Cybermobbing aus Sicht der interviewten Schülerinnen und Schülern ein Spezifikum Jugendlicher darstellt, beziehen sich die im weiteren Verlauf folgenden Begründungen der Befragten selbstverständlich immer auf das Jugendalter.

5.2.2 Cybermobbing als neue Erscheinungsform von Mobbing

Wie in Abbildung 5 zusammenfassend dargestellt, kann Cybermobbing gemäss den interviewten Schülerinnen und Schülern als eine neue Erscheinungsform von Mobbing verstanden werden. Hierzu beschreiben sie fünf unterschiedliche Motive, die zu Mobbing respektive Cybermobbing führen, und identifizieren drei unterschiedliche Mobbing- sowie fünf unterschiedliche Cybermobbing-Rollen. Geschlechterunterschiede sind gemäss ihren Vorstellungen in den Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen von Mobbing auszumachen, nicht aber hinsichtlich Cybermobbing, bei welchem zwischen Mädchen und Jungen aus Sicht der befragten Jugendlichen keine geschlechtsspezifischen Verhaltensunterschiede bestehen.

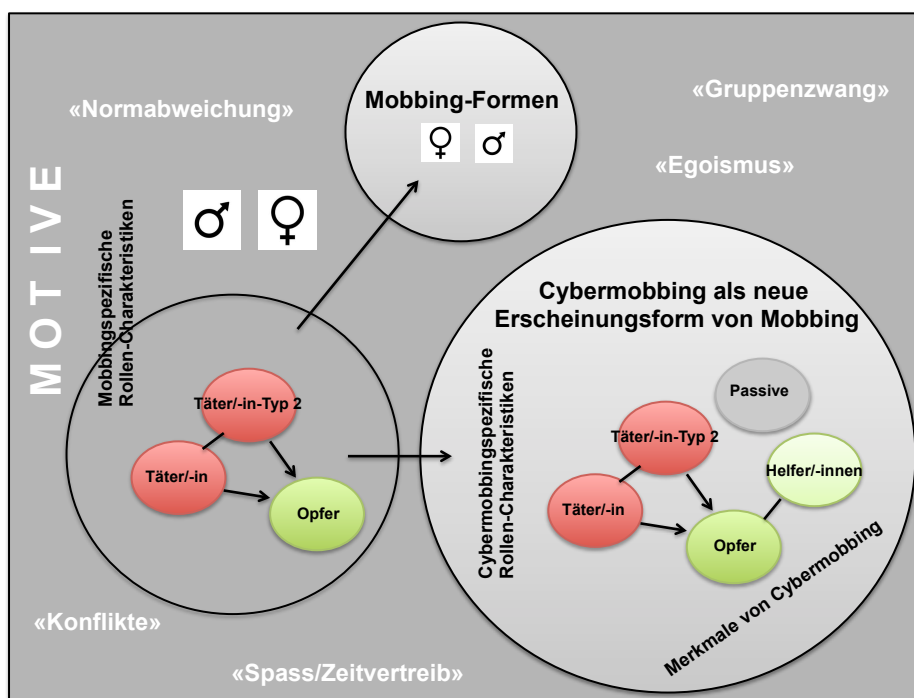


Abb. 5: Entstehungsbedingungen von Cybermobbing als neue Form von Mobbing aus Sicht der Jugendlichen (eigene Darstellung)

Motiv «Egoismus»

Aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler sind die Entstehungsbedingungen von Cybermobbing als neue Erscheinungsform von Mobbing primär darauf zurückzuführen, dass es Jugendliche gibt, die zur Stärkung, Verteidigung und/oder Demonstration der eigenen Machtposition und -rolle Schwächere zu ihrem eigenen Vorteil systematisch plagen und fertig machen. Sie erklären dies wie folgt:

«[...] weil andere Leute das Gefühl haben, sie hätten nicht genug Aufmerksamkeit und ähm nachher nerven sie halt die anderen Leute und haben dann so das Gefühl, dass sie dann immer beliebter würden [...]» (I4 180-183)

«Ähm vielleicht hat jetzt eben diese Person, welche nachher der Mobber ist, hat vielleicht irgendwie Angst, dass die andere Person plötzlich beliebter wird oder so und nachher ähm (+) mobbt der diese Person eben, dass das eben gerade nicht passiert [...]» (II4 133-136)

«[...] einfach um zu zeigen, dass man der Stärkste ist, der mit dem meisten (+) die beste Bande eine Art hat und (+) ja.» (III5 109-110)

Hierbei handelt es sich gemäss den interviewten Schülerinnen und Schülern typischerweise um Personen, für welche es für ihr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen essenziell ist, Anerkennung und Beliebtheit aus ihrem sozialen Umfeld Gleichaltriger zu erfahren und machtvoll und einflussreich im Gruppenzentrum zu stehen. Eine Schülerin beschreibt dies beispielhaft folgendermassen:

«[...] ich habe das Gefühl, die wollen nachher vielleicht auch, dass die anderen so wie sie werden, zum Zeigen, dass sie beliebt oder ähm (++) oder einfach, dass sie zeigen können, ich habe Macht. Und ja das gibt ihnen, das gibt denen vielleicht Selbstvertrauen, weil wenn sie sehen, dass sich die anderen eher

nicht zur Wehr setzen, dann wissen sie haargenau, dass sie sie hundertprozentig im Griff haben. Und (+) darum habe ich das Gefühl, das, das puscht diese richtig und nachher (+) eigentlich wie eine Sucht, mit welcher sie nicht mehr aufhören können. Immer mehr sich Untertanen machen so ein bisschen, (++) ja ich denke, das passiert einfach so auf diese Weise.» (I2 183-191)

Diese Rollencharakteristik der Täterin, des Täters wird mehrheitlich von allen Jugendlichen zu allen drei verschiedenen Datenerhebungszeitpunkten aufgegriffen und erörtert.

Als weitere typische Personenmerkmale der Täter-Person nennen die Jugendlichen zudem, dass Täterinnen und Täter von Mobbing aus einer materiell wohlhabenden und/oder eher problembehafteten Herkunftsfamilie stammen, «[...] *wo die Eltern nicht so eine Kontrolle über die Kinder haben [...]*» (II3 172-173). Täterinnen und Täter sind Personen, die eher arrogant, aggressiv und oft schlecht gelaunt sind, gut reden können und ein grosses Maul haben sowie oftmals nur wenige oder gar keine wahren Freundschaftsbeziehungen pflegen. Bezüglich äusserlicher Personenmerkmale nennt eine Schülerin zudem die folgenden Punkte:

«[...] hübsch, also so wie ich sie mir vorstelle, wahrscheinlich ist es nicht so, aber so stelle ich sie mir vor. Nicht blond, einfach nicht blond [LACHT]. Ähm (++) jetzt wenn es, wenn es ein Mann oder ein Junge ist, ähm vielleicht auch recht gross und stark (+) ja. Und wenn es eine Frau ist, wahrscheinlich noch das perfekte Modellmass oder so und coole Markenkleider und Designersachen.» (III4 160-165)

Auch diese Charaktereigenschaften werden mehrheitlich von allen sechs interviewten Jugendlichen zu allen drei Datenerhebungszeitpunkten erörtert. Veränderungen in den Erklärungsmustern der Schülerinnen und Schüler sind dahingehend auszumachen, dass die Beschreibungen der Personenmerkmale nach dem Projekttag *Medienhelden* differenzierter und begründeter als zuvor ausfallen.

Motive «Spass/Zeitvertreib» und «Konflikte»

Weitere Entstehungsbedingungen von Mobbing sind aus Sicht der Jugendlichen zudem darauf zurückzuführen, dass Täterinnen und Täter Spass daran haben, andere zu plagen. Ein Schüler erklärt, dass «[...] *vielleicht weil er [der Täter] einfach eben aus Spass und als Streich mal ein bisschen ähm jemand mobben möchte und ja*» (I5 129-130). Oder dass die Täter-Person aus Langeweile und zum Zeitvertreib jemand fertigmacht, «*ja [...] einfach weil diese Person, einfach weil man, weil einem langweilig ist, keine Ahnung, es gibt sicher auch solche*» (III4 150-151), schildert eine Schülerin. Weitere Mobbing-Motive sind zudem Neid, Hass, Rache sowie andere Konfliktformen und Streitigkeiten zwischen der Täter-Person und dem Opfer, zum Beispiel weil einen eine Person nervt oder weil jemand einem etwas angetan hat. Die Jugendlichen erklären hierzu das Folgende:

«Weil eben das Opfer ihn oder sie genervt hat, etwas gemacht hat, was diese jetzt absolut doof findet. Ich denke so aus diesem Grund.» (I3 219-220)

«Ich denke, am meisten wenn jemand jemand anderem etwas angetan hat. Etwas gemacht hat, was diesem Schaden zugefügt hat.» (I3 332-333)

«Ähm, wenn man (+) zum Beispiel bei jemandem (++), welcher sich cool findet (++), ähm diesen einmal beleidigen tut, oder wenn man vielleicht etwas hat, was die anderen nicht haben, dass diese nachher neidisch sind.» (II5 132-134)

Diese Mobbing-Motive werden in den Erklärungsmustern aller sechs Jugendlichen zu allen drei Datenerhebungszeitpunkten ähnlich aufgegriffen, wobei keine nennenswerten Veränderungen in ihren Konstruktionen festzustellen sind.

Motiv «Normabweichung»

Entspricht eine Person zum Beispiel in ihrem Aussehen, ihren Präferenzen und Verhaltensweisen nicht der Norm Gleichaltriger, so stellen laut den befragten Schülerinnen und Schülern auch diese Merkmale ein Motiv für Mobbing dar. Sie beschreiben, dass Jugendliche, die nicht der Gruppennorm entsprechen, eine Konkurrenz für Täter-Personen und deren Machtposition darstellen – eine Konkurrenz, die Täterinnen und Täter zum Schutz ihrer eigenen Rolle bekämpfen müssen. Zum anderen schildern sie, dass nicht der Gruppennorm entsprechende Jugendliche und sozial schlecht integrierte Jugendliche für Täter-Personen ein leicht zu plagendes Opfer darstellen. Denn das hierbei erzeugte Machtungleichgewicht bietet Täterinnen und Tätern eine gute Möglichkeit, ihre eigene Machtrolle zu stärken und zu demonstrieren. Die Schülerinnen und Schülern erklären dies wie folgt:

«Also, ich würde sagen, so auf den ersten Blick, kann (+) ist, finde ich ist niemand ein Opfer, weil (+) jeder ist einfach so, wie er ist und (+), ein paar denken einfach, wenn jetzt jemand (+) vielleicht ein ganz kuriozes Hobby hat, dass dieser automatisch ein Opfer ist oder [LACHT] ja einfach (+) etwas, das einen von den anderen unterscheidet (+), dass man nicht dazugehört zu einer Gruppe (+), und genau diese Gruppe [3 SEC] es kann, diese Gruppe will dann wahrscheinlich, dass man so wird wie sie, dass sie so wie die Kontrolle haben [...].» (I2 143-149)

«Ich denke, wenn jem/ wenn (+) jemand sehr ähm, wenn jemand ganz anders ist als du, du d/ m/ das findest du so voll komisch und dieser macht alles so speziell oder so, dann findest du das alles so schlecht und er ist auch ähm (+) zum Beispiel lehrt immer für in der Schule, hat immer gute Noten und wenn du dann immer schlechte Noten hast zum Beispiel, findest du dann automatisch, der ist irgendwie ein Streber oder so und der ist doof und (+) ich denke so durch ist das so ein bisschen entstanden, dass man nachher (+) nachher dem auch immer, eben solche Sachen anwirft, wo dieser auch nichts dafür kann, wenn er sich zum Beispiel ganz alternativ anzieht oder so [...].» (I3 126-134)

Diese Deutungsmuster finden sich in Bezug auf die Charakteristiken der Opferrolle wieder. Die befragten Schülerinnen und Schüler beschreiben, dass Mobbing-Opfer Personen sind, die in ihren Äusserlichkeiten, ihrem (Sozial-)Verhalten und Charakter sowie in ihren Interessen und Präferenzen von der Gruppennorm Gleichaltriger abweichen. Zudem erklären sie, dass Opfer-Personen mehrheitlich aus einer materiell ärmeren Herkunftsfamilie stammen, «vielleicht nicht so coole, schöne Sachen» (III4 179), «die Eltern [...] vielleicht nicht so viel Geld und so» (III4 179-180) haben. Weiter sind Mobbing-Opfer eher schüchterne Personen, sie getrauen sich nicht auf andere zuzugehen und haben nicht viele Freundinnen und Freun-

de. Die interviewten Jugendlichen äussern, dass Opfer-Personen dafür bekannt sind, Mobbing-Vorfälle nicht zu melden oder sich bei Plagereien gar nicht erst zur Wehr zu setzen. Die Opfer-Person *«[...] ist jemand, welchen die anderen einfach nicht akzeptieren wollen, sein Charakter oder sein Aussehen oder sein Glaube vielleicht, [...] jemand, welcher einem nicht passt, weil dieser beliebter ist, oder jemand, welchen die Beliebten vielleicht als geborenes Opfer bezeichnen würden. Weil es gibt, es gibt immer wieder solche, welche (+) so ein bisschen, ja ich weiss es auch nicht, welche das vielleicht ein bisschen an sich haben, dass die beliebten Personen auf sie losgehen [...]»* (III2 260-267). Weiter erklären die Jugendlichen hierzu:

«Ich denke, dass vielleicht ein bisschen mit der Persönlichkeit, wenn das jetzt ein bisschen jemand Schüchternes ist, dann (+) dann hat er vielleicht auch weniger Kollegen, jemand, der nicht so auf Personen zugeht, und dann könnte es dann so passieren, denke ich jetzt mal.» (I6 138-141)

«[...] sie [die Opfer-Person] bekommt einfach, so der Ruf als, vielleicht jemanden (+) also der Ruf als Opfer bekommt, weil sich diese Person vielleicht nicht wehrt oder einfach alles hinnimmt, das ist eigentlich das Gleiche/ (+) und diese Leute werden wahrscheinlich extrem schnell zum Opfer, weil wenn man weiss, dass sich jemand nicht wehrt, egal ob (+) körperlich, vielleicht mal bei einer Schlägerei oder eben das sofort melden geht, wenn es eine Person gibt, welche einfach zuerst denkt ‚es ist mir egal‘, aber nachher, sobald es ausartet, trotzdem nicht geht, weil sie Angst hat vielleicht. Weil es ist ja immer so (+) die meisten Mobbing-Opfer gehen es nicht melden, weil sie (+) Angst haben, dass es noch schlimmer werden könnte.» (III2 271-279)

«Normabweichung» sowohl als Mobbing-Motiv wie auch als Charakteristikum der Opferrolle wird von allen sechs befragten Schülerinnen und Schülern zu jedem Datenerhebungszeitpunkt aufgegriffen. Veränderungen in ihren Erklärungsmustern sind dahingehend auszumachen, dass wie in ihren anderen Begründungen zu den Entstehungsbedingungen von Mobbing nach dem Projekttag *Medienhelden* eine ausdifferenzierte Argumentation ihrer Sichtweisen festzustellen ist. So haben sie im Rahmen der zweiten und dritten Interviewsequenz im Vergleich zum ersten Datenerhebungszeitpunkt keine zusätzlichen Mobbing-Motive und Charakteristiken der Opferrolle beschrieben, sondern vielmehr die bereits genannten in ihren Ausprägungen vertieft. So zum Beispiel nennen die interviewten Jugendlichen mit jeder zusätzlichen Intervieweinheit zwischen dem Mobbing-Verhalten von Mädchen und Jungen auch ausdifferenziertere Geschlechterunterschiede wie die folgenden:

Geschlechterunterschiede

Obwohl laut den interviewten Jugendlichen das Mobbing-Verhalten primär personenabhängig beziehungsweise eine Charakterfrage ist, sind sie sich doch auch einig, dass zwischen den Geschlechtern Unterschiede im Mobbing-Verhalten bestehen; zum einen in Bezug auf deren Mobbing-Motive und zum anderen in Hinsicht auf die daraus resultierenden Mobbing-Formen. So findet Mobbing unter Mädchen gemäss den befragten Schülerinnen und Schülern primär aufgrund äusserlicher Personenmerkmale statt. Sie erklären, dass das äussere

Erscheinungsbild für Mädchen wichtig ist und sich im Gegensatz dazu Jungen häufiger aufgrund persönlichkeitsbezogener Differenzen mobben, zum Beispiel weil eine Person arrogant ist oder weil sie anderen immer wieder Schaden zufügt. Weiter ist es typisch für Mädchen, dass sie alte Konflikte, die vor Jahren vorgefallen sind, immer wieder von neuem ausgraben und aufgreifen. Jungen wiederum sind diesbezüglich viel direkter und haben weniger Angst, ihre Meinung zu äussern. Zudem vertrauen sich Jungen gemäss den interviewten Jugendlichen mehr, als dies Mädchen untereinander tun. Eine Schülerin beschreibt dies beispielhaft wie folgt:

«[...] Jungs können schneller verzeihen. Und sie sind (+) ein bisschen weniger nachtragend, denke ich. Weil (++) und >Modis<, die/ (+) ja ich denke einfach (+) dass sie (+) ja, die können so ein bisschen etwas wieder ausgraben, etwas was schon vor Jahren passiert ist und so (++) und ja, ich denke Jungs sagen viel schneller ‚Schwamm drüber‘ als >Modis<, weil die denken, ich weiss auch nicht, was das ist, das liegt vielleicht in den Genen oder so. Aber ähm, >Modi< haben wahrscheinlich das Gefühl, dass das dann immer wieder passiert und ich denke/ ich denke, dass Jungs sich mehr vertrauen.» (I2 340-349)

Weiter erklären die befragten Schülerinnen und Schüler, dass Mobbing unter Jungen weniger häufig als bei Mädchen vorkommt. Denn Jungen lästern nicht, wie dies Mädchen eher oft tun. Jungen gehen direkt auf ihren Gegner zu, schlagen sich vielleicht mit ihm, klären den Konflikt und betrachten die Angelegenheit danach als erledigt. Eine Schülerin erläutert dies folgendermassen:

«[...] ich denke unter Jungs gibt es so je nachdem ähm weniger so Mobbing-Fälle oder auch Streit, weil sie nicht, meistens nicht über die Person lästern gehen, sondern einfach gerade direkt mit dieser reden oder nachher sich mal, einer von unserer Klasse hat mal gesagt, als wir das angeschaut haben, ‚sich aufs Maul hauen und nachher ist fertig‘ und nachher sind sie wieder befreundet, als dass sie die ganze Zeit wie die Mädchen hinten durch lästern und es nie klären.» (III3 279-284)

So sind sich alle sechs Jugendlichen einig, dass das Mobbing-Verhalten der Mädchen durch «Zickenkriege» geprägt ist. Dies zieht nach sich, dass Mädchen mittels Lästereien soziale Beziehungen anderer zu ihren eigenen Gunsten beabsichtigen zu manipulieren, *«dass es auch ja nicht passiert, dass dass die Ja-Sager plötzlich (+) zu den Nein-Sagern werden, fangen sie dann an zu lästern, dass man sieht, dass sie nicht vertrauenswürdig ist und dass man ihr sowieso nichts glauben kann und auf ihre Meinung keine Acht legen soll»* (I2 373-376). Jungen wiederum verhalten sich in Mobbing-Situationen aggressiver, als dies Mädchen tun, und wenden viel eher physische, grobe Gewalt an. Werden die Jungen kräftiger, können sie einer Person kontinuierlich grösseren physischen Schaden zufügen. Weiter erklären vor allem die befragten Schülerinnen hierzu, dass sich Mädchen primär über die Anzahl sozialer Kontakte definieren und daher Bemühungen unternehmen, potenziell Aufständische oder Jugendliche, die in Konkurrenz mit ihrer eigenen Machtrolle stehen, zu manipulieren, dies mit dem Ziel, dass sich diese früher oder später ihrer Machtposition unterstellen. Im Gegensatz dazu definieren sich Jungen beispielsweise über Mutproben. Es ist nicht ihre Absicht, dass die Opfer-Person so wird wie sie oder sich ihnen sogar unterstellt. Vielmehr intendieren sie

mit ihrer Mobbing-Handlung, dass ihr Opfer alleine bleibt und sich dabei schlecht fühlt. Eine Schülerin erklärt hierzu:

«[...] bei den Jungs ist es ja meistens so, dass sie sich alle immer ein bisschen behaupten wollen und so und dass eine Person, welche vielleicht ein bisschen anders ist, aber (+) dass sie diese Person nachher mobben, nicht um für dass sich diese Person nachher ihnen anpasst, okay, vielleicht unbewusst eben passt sie sich nachher ihnen an, aber ich denke eher, dass es so fast ein bisschen (+) dass es ihnen darum geht, ein bisschen Mut zu beweisen und so ein bisschen aus Spass, dass man sich eben getraut vielleicht, also ich weiss nicht, wie die denken, aber ich denke jetzt nicht, dass sie bewusst eine Person verändern wollen.» (III2 405-413)

Derweil die befragten Schülerinnen Mobbing-Motive von Mädchen und Jungen vertieft erläutern, nehmen die interviewten Schüler zu den genauen Mobbing-Intentionen der einzelnen Akteurinnen und Akteure keine weiteren Differenzierungen als die oben genannten vor. Diese Unterscheidung wiederholt sich zu allen drei Datenerhebungszeitpunkten. In Bezug auf die Mobbing-Formen sind zwischen den Darstellungen der Mädchen und Jungen weiter keine Unterschiede festzuhalten. Veränderungen sind dahingehend zu erkennen, dass sich die Erklärungsmuster aller Jugendlichen nach dem Projekttag *Medienhelden* in ihrer Argumentationsstruktur verfeinert haben und detailreichere Begründungen aufweisen.

Motiv «Gruppenzwang»

Nebst den Motiven «Egoismus», «Spass und Zeitvertreib», «Konflikte» und «Normabweichung» nennen die befragten Schülerinnen und Schüler als letzte Erklärungsdimension von Mobbing das Motiv «Gruppenzwang». Hierbei führen sie aus, dass Lästern beispielsweise für Mädchen ein soziales Muss darstellt, da sich dieses positiv auf ihren individuellen Gruppenstatus auswirkt. Weiter kann eine soziale Aufwertung der individuellen Gruppenrolle dann stattfinden, wenn Mobbing durch Dritte nachgeahmt wird und Drittpersonen zur Unterstützung der Täterin oder des Täters das Opfer ebenfalls fertigmachen, insbesondere wenn «*man cool sein möchte*» (II5 108) vor den die Macht Innehabenden. So findet sich dieses Motiv auch in den jugendlichen Erklärungsmustern zur Rolle der Täter-Person und bezüglich des Einflusses Drittbeteiligter auf das Mobbing-Geschehen wieder. Die befragten Schülerinnen und Schüler erklären, dass es sich bei Täterinnen und Tätern von Mobbing nicht selten um Personen handelt, die zuvor die Rolle Drittbeteiligter innehatten. Also um Personen, die nicht aufgrund von Eigeninitiative, sondern aus Angst, selber gemobbt zu werden, oder aus Anpassung an mächtige Gleichaltrige zur Täter-Person von Mobbing geworden sind und dadurch das ungleiche Kräfteverhältnis zwischen den Parteien zum Nachteil der Opfer-Person zusätzlich beeinflussen. «*Das sind mehr die, die noch so nach dem Mobber, dann noch mehr Salz in die Wunde geben*» (II6 138-139), beschreibt hierzu ein Schüler. Die Jugendlichen erklären zudem das Folgende:

«Es gibt meistens ein paar Hauptpersonen und nachher einfach ja gewisse Mitreiter, welche einfach mitmachen, weil sie Angst haben, sie werden auch ein Opfer, wenn sie nicht mitmachen.» (I5 115-117)

«Also (+++) ich denke, die die eben Mitläufer sind, die (+++) die warten zuerst ab, was (+) ähm (+) was der oder die sagt, welcher oder welche eben die Mächtigsten sind, und nachher bestätigen sie einfach und wenn man (+), wenn man alleine ist und sagt, (+) zum Beispiel, diese Person hat etwas ganz Grauenhaftes angezogen, und die anderen finden es alle gut und plötzlich gibt einem jemand Recht, dann ist das nachher (+++) je mehr Personen einem Recht geben, umso mehr Einfluss hat man nachher, denke ich.» (I2 197-203)

Infolgedessen identifizieren die befragten Schülerinnen und Schüler im Rahmen aller drei Interviewsequenzen – mit jedem zusätzlichen Messzeitpunkt verstärkt – Drittbeteiligte am Mobbing-Geschehen als Personen, die sich aus Eigeninteressen primär auf die Seite der Täter-Person stellen und sie in deren Handlungen unterstützen. Die durch Gruppenzwänge erzeugten Mobbing-Parteien und Einflüsse auf das Kräfteverhältnis zwischen ihnen stellen gemäss den Erklärungsmustern der Jugendlichen eine wichtige Entstehungsbedingung des Phänomens dar. Dies wird in ihren Ausführungen nach dem Projekttag *Medienhelden* weiter vertieft und insbesondere hinsichtlich Cybermobbing im Folgenden ergänzend ausdifferenziert.

Erscheinungsformen von Mobbing

Wie soeben dargestellt, wirkt sich aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler der Einfluss Drittbeteiligter am Mobbing-Geschehen, in Anbetracht des Kräfteverhältnisses zwischen den beteiligten Parteien, beträchtlich zum Nachteil der Opfer-Person aus. So zum Beispiel ist es laut ihren Ausführungen ein bedeutender Unterschied, ob der von Mobbing betroffene Junge von einem einzigen Täter geschlagen wird oder ob er physische Gewalt von mehreren Personen, entweder zum gleichen Zeitpunkt oder zeitlich über den Schulalltag verteilt, erfährt. Ebenso ist es ein Unterschied, ob ein von Mobbing betroffenes Mädchen lediglich von einer einzigen Täterin ignoriert oder ob sie von einer ganzen Mädchengruppe ausgeschlossen wird. Im Kontext unterschiedlicher Mobbing-Formen und vor dem Hintergrund erzeugter Mobbing-Dynamiken durch Dritte stellt nach den Ausführungen der befragten Jugendlichen – in Ergänzung zu den bereits aufgegriffenen geschlechterspezifischen Erscheinungsformen von Mobbing – auch Cybermobbing eine Mobbing-Option dar, die das Kräfteverhältnis zwischen den Parteien dynamisch zu beeinflussen vermag. So ist Cybermobbing laut ihren Aussagen eine neue Erscheinungsform von Mobbing, die sowohl unter Mädchen wie auch bei Jungen vorkommt und infolgedessen durch keine geschlechterspezifischen Unterschiede gekennzeichnet ist. Im Rahmen der ersten Interviewsequenz sind sich die befragten Schülerinnen und Schüler diesbezüglich jedoch noch nicht sicher und erklären «[j]a aber im Internet, das weiss ich jetzt nicht» (I5 171) oder «ob sie es dann mehr über das Internet machen oder [...] in der Schule oder so [...], das weiss ich nicht» (I3 290-292). Erst

nach dem Projekttag *Medienhelden* sind sich alle Jugendlichen einig, dass Cybermobbing sowohl von Mädchen wie auch von Jungen gleichermassen betrieben wird. Ähnlichkeiten zwischen den Phänomenen sind laut ihren Äusserungen viel eher in Bezug auf die daran beteiligten Akteurinnen und Akteure festzustellen, vor dessen Hintergrund die befragten Schülerinnen und Schüler klare Rollenassoziationen hervorheben. Sie erklären zum Beispiel, dass sich Konfliktsituationen aus der Schule ins Internet verschieben können und hierbei die Mobbing-Täterin oder der Mobbing-Täter zur Täter-Person von Cybermobbing wird. Oder umgekehrt die Aussenseiterin / der Aussenseiter aus der Schule *«im Internet schnell mal auch >drunter< kommen könnte»* (I1 28). Hierbei ist gemäss den interviewten Jugendlichen typisch, dass in Ergänzung zu den bereits genannten Opfercharakteristiken hinzu kommt, dass von Cybermobbing betroffene Personen oftmals über unzureichende und mangelhafte Medienkompetenzen verfügen und nicht wissen, wie sie im Cyberspace ihre Privatsphäre schützen oder Angriffe abblocken können. Diese Rollencharakteristik wird von den befragten Schülerinnen und Schülern jedoch nur marginal aufgegriffen, sowohl im Rahmen der ersten Interviewsequenz wie auch nach dem Projekttag *Medienhelden* zum zweiten und dritten Datenerhebungszeitpunkt. Im Gegensatz dazu betont ein einzelner Schüler, dass in der Schule geplagte Jugendliche im Cyberspace selber zur Täterin oder zum Täter werden können, so zum Beispiel, *«dass man nachher vielleicht wenn man nicht so beliebt ist in der Schule und in der Schule etwas Falsches gemacht hat, könnte man sagen, jetzt rächt man sich an dieser Person und würde Cybermobbing machen»* (I5 77-80). In diesem Fall ist davon auszugehen, dass das Mobbing-Opfer über gute oder bessere Medienkompetenzen als die Täter-Person verfügt oder es die von den befragten Schülerinnen und Schülern beschriebenen Cybermobbing-Merkmale (vgl. Kapitel 5.1) zum eigenen Kräftevorteil zu nutzen weiss. Weiter wird von einer einzelnen Schülerin auch der Fall beschrieben, dass erst durch die Besonderheiten moderner Kommunikationstechnologien wie beispielsweise «Anonymität» etc. Jugendliche, die sich in der Schule nicht getrauen andere zu mobben, zur Täter-Person von Cybermobbing werden. Sie erklärt dies wie folgt:

«[...] ich denke, auch weil es viele Möglichkeiten gibt, im Internet jemanden zu mobben (++) und ähm weil die Leute wohl auch ein wenig feige sind, selber direkt mit dieser Person reden zu gehen, weil jemandem (+) etwas so ähm direkt ins Gesicht zu sagen, ist schwieriger als ähm über den Computer zu schreiben.» (II3 148-151)

Weitere Rollenassoziationen – anhand derer Cybermobbing als neue Erscheinungsform von Mobbing zu verstehen ist – sind gemäss den Erklärungsmustern der Jugendlichen auch hinsichtlich der Rolle Drittbeteiligter auszumachen. So identifizieren die befragten Schülerinnen und Schüler in Ergänzung zu den bereits genannten Mobbing-Charakteristiken Dritter bezüglich moderner Kommunikationstechnologien im Speziellen die Rolle «Helfer/-in des Opfers» sowie die Rolle «Passive». Im Kontext der Rolle «Helfer/-in des Opfers» handelt es sich gemäss ihren Beschreibungen oftmals um Drittpersonen, die dem Cybermobbing-Opfer zur

Seite stehen wollen, sich durch einen starken Charakter auszeichnen und mit der Opfer-Person befreundet sind. Trotz gut gemeinter Absichten der Helferin oder des Helfers betonen die befragten Schülerinnen und Schüler, dass es jedoch kaum möglich ist, die Opfer-Person bei Cybermobbing aktiv zu unterstützen, und es daher effizienter ist, sich als Drittperson möglichst aus Konflikten im Cyberspace herauszuhalten oder sich erst gar nicht in Streitigkeiten einzumischen. Eine Schülerin schildert dies wie folgt:

«Und nachher auch immer wenn (++) dann kann man es [das Opfer] gar nicht so (+) ähm auf seine Seite gehen, weil du kannst ja nachher nicht von seiner Internetseite aus ihm [dem Täter] schreiben oder so. Und wenn man nachher dem Täter auch Sachen schreibt, dann ist man ja genau gleich nachher und das kann man auch nicht.» (I3 253-257)

Bei der Rolle «Passive» geht es um Drittpersonen, die zum einen weder für die Täter-Person noch für das Opfer Partei ergreifen. Zum anderen handelt es sich um Drittpersonen, die sich von Cybermobbing abgrenzen und neue Kommunikationstechnologien erst gar nicht benutzen. Denn *«[...] bei Cybermobbing ist es ja immer so, dass man es, wenn man (+) man ist, da gibt es im Prinzip gar keine Zuschauer, weil entweder man ist dabei oder man ist das Opfer. Weil es ist ja, okay vielleicht bei Facebook dass irgendetwas an der Pinnwand ist oder so was alle sehen können, aber eben vor allem so in Chatrooms da machen, da wissen die Mobber denke ich haargenau (+) die machen mit und die gehen uns verpetzen»* (III2 360-365). Gemäss den befragten Schülerinnen und Schülern sind nebst der Täterrolle und der Rolle der Opfer-Person also drei unterschiedliche Cybermobbing-Typen Drittbeteiligter auszumachen: diejenigen, die aus Angst, selber gemobbt zu werden, oder aus Anpassung an die Täter-Personen selber zur Täterin, zum Täter von Cybermobbing werden («Täter/-in-Typ 2»); diejenigen, die das Opfer eigentlich unterstützen möchten, aber aufgrund der Komplexität neuer Kommunikationstechnologien dazu keine Möglichkeit sehen («Helfer/-in des Opfers»); sowie diejenigen, die durch ihre Passivität das Cybermobbing-Geschehen erst gar nicht zu beeinflussen vermögen («Passive»).

Veränderungen in den Erklärungsmustern der interviewten Jugendlichen sind dahingehend zu erkennen, dass es vor dem Projekttag *Medienhelden* lediglich die Rolle «Täter/-in-Typ 2» und die Rolle «Helfer/-in des Opfers» zu identifizieren galt. Im Rahmen der zweiten und dritten Interviewsequenz vertiefen die Schülerinnen und Schüler die beiden Rollen und ergänzen eine dritte, nämlich die der «Passiven».

5.2.3 Cybermobbing als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien

Wie soeben dargestellt, sind die Entstehungsbedingungen von Mobbing und Cybermobbing aus Sicht der befragten Jugendlichen primär die gleichen. In Abhängigkeit von ihren Erklärungsmustern bestehen zwischen den Rollen der am Geschehen beteiligten Akteurinnen und

Akteure starke Ähnlichkeiten, infolgedessen Cybermobbing als geschlechtsneutrale neue Erscheinungsform von Mobbing verstanden werden kann. Geprägt durch die Besonderheiten moderner Kommunikationstechnologien (vgl. die Merkmale von Cybermobbing in Kapitel 5.1) findet laut den interviewten Schülerinnen und Schülern im Kontext Cybermobbing eine Intensivierung oder Umverteilung der Kräfteverhältnisse zwischen der Rolle der Täterin oder des Täters und der Rolle des Opfers statt. In Abhängigkeit vorhandener Medienkompetenz ist es für Opfer-Personen nämlich einfacher oder schwieriger Angriffe aus dem Cyberspace zu blockieren oder für Täter-Personen einfacher oder schwieriger das Opfer mittels neuer Kommunikationstechnologien zu mobben. So ist gemäss den Deutungen der befragten Jugendlichen Cybermobbing nicht nur als neue Form von Mobbing, sondern in Ergänzung dazu auch als Phänomen verursacht durch fahrlässiges Handhaben neuer Medien zu verstehen. Die Schülerinnen und Schüler erklären, dass insbesondere ungeschützte Daten die persönliche Privatsphäre betreffend von Dritten missbraucht und/oder fehlinterpretiert werden können oder Dritte sich nicht bewusst sind, welche Konsequenzen ihr Verhalten auf die Dynamik von im Cyberspace veröffentlichten Informationen haben kann. Sie erklären dies beispielhaft wie folgt:

«Also ähm, es fängt (++) manchmal so an, dass man einfach einen Fehler im Internet macht, ein Aktfoto ins Internet stellt oder ja meistens sind es so kleine Fehler, welche nachher ähm jemand dieses Foto >downloadet< und (+) ja einfach nachher wird dieses immer weiterverbreitet und so fängt es nachher an.» (I5 191-194)

«Wenn es eben jetzt gerade das ist, ähm ich mache zum Beispiel die oder die Sportart oder dieses Hobby und die anderen spielen alle Fussball und nachher dann, ähm, >like< ich natürlich irgendeine Seite und das kommt nachher als Neuigkeit und wenn da nachher jemand eben wirklich diesen Status auch wieder kommentiert, (++) dann ja, (++) kann das auch, nachher auch, können das nachher auch wieder die anderen sehen und so eben ein Mobbing daraus entstehen.» (II1 171-177)

Die befragten Jugendlichen erklären weiter, dass im Kontext von Cybermobbing als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien der «Zufall» ein typisches Charakteristikum der Opferrolle darstellt. Eine Schülerin schildert: *«ein winziger Fehler und es kann jedem passieren»* (I1 33). Sie betont, *«dass man einfach wahnsinnig aufpassen sollte, dass man (++) ja man sollte schauen, dass man da nicht irgendetwas tut, (+) dass man nie auf irgendetwas reinfällt, weil (+) heutzutage kann (+) ja kann man aus allem irgendwie etwas drehen, dass etwas passieren könnte und darum (+) muss man vorsichtig sein»* (I2 41-45). Zudem ist darauf achtzugeben, wie Informationen anderen mitgeteilt werden, und gilt es sich zu überlegen, wie das Gegenüber eine empfangene Nachricht wohl verstehen mag. Die gleiche Schülerin erklärt hierzu:

«[...] heutzutage ist ähm, weiss man eigentlich gar/ (+) man kennt nur die direkte Weise, man (+) wenn man ja man weiss irgendwie gar nicht mehr, wie man es feiner sagen könnte. Heutzutage sagen immer alle sofort, was sie denken, und das nicht gerade immer auf die netteste und liebste Art und Weise.» (II2 82-86)

Für Dritte stellt sich nach dem Erklärungsmuster der Schülerinnen und Schüler als typisch heraus, dass diese ebenso wie die Opfer-Person beispielsweise unüberlegt Datenmaterial kommentieren, wobei bei anfangs nicht bestandener Mobbing-Absicht sich einzelne Fehler oder Missgeschicke im Sinne eines Schneeballeffekts zu Cybermobbing entwickeln können. «Die denken sich wohl einfach, ja wenn der andere das macht, dann kann ich das auch machen» (II6 143-144). Oder «wenn es eben schon nur ähm (+) einmal ein >like< gewesen ist, dann ist es nachher, das heisst ja schon, dass diese auch mithelfen» (III1 252-254). Hierbei handelt es sich also um Drittpersonen des «Täter/-in-Typs 2», die aus unüberlegter Medienhandhabung sowie bedingt durch die Besonderheiten neuer Medien selber zur Täterin oder zum Täter von Cybermobbing werden. Grafisch kann dies wie folgt dargestellt werden:

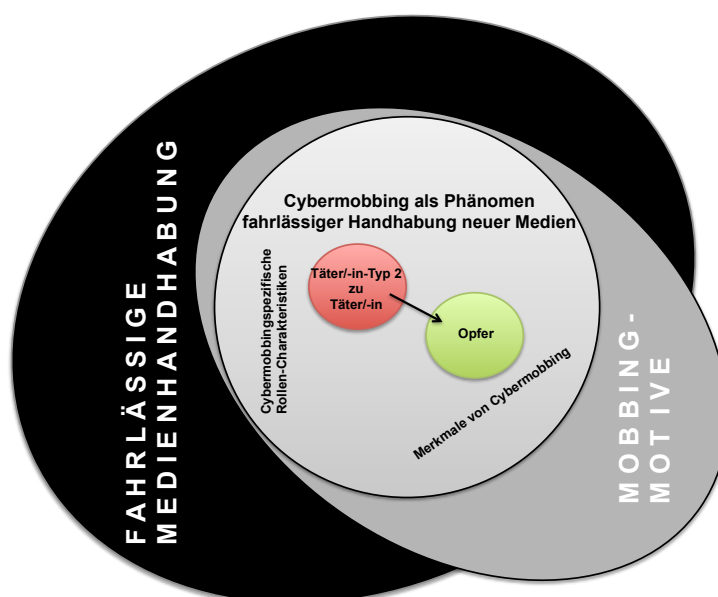


Abb. 6: Entstehungsbedingungen von Cybermobbing als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien aus Sicht der Jugendlichen (eigene Darstellung)

Gemäss den Konstruktionen der befragten Jugendlichen entsteht Cybermobbing aus einer Kombination aus fahrlässiger Handhabung neuer Medien und bestimmten Rollencharakteristiken der daran Partizipierenden. So erklären sie, dass einem Cybermobbing-Vorfall nicht immer zwingend ein Mobbing-Ereignis vorausgehen muss, sondern dieser vor dem Hintergrund der von den Schülerinnen und Schülern beschriebenen Merkmale und Motive auch durch eine Kumulation von fehlerhaftem Medienverhalten bestimmt werden kann. Veränderungen in den Erklärungsmustern der interviewten Schülerinnen und Schüler sind dahingehend auszumachen, dass sie mit jeder zusätzlichen Messeinheit die Relevanz vorhandener Medienkompetenz im Kontext neuer Kommunikationstechnologien stärker betonen respektive diese Kompetenz nach dem Projekttag *Medienhelden* tendenziell zunimmt.

6. Schlussfolgerungen

Nachdem in Kapitel 5 die empirischen Ergebnisse dargestellt worden sind, werden die wichtigsten Erkenntnisse daraus entlang der drei Messzeitpunkte nochmals zusammengefasst und in einem weiteren Schritt hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Schulsozialarbeit diskutiert. Abschliessend werden in einem letzten Teil die Leistungen und Limitationen der vorliegenden Masterarbeit reflektiert.

6.1 Zusammenfassung

Im Theorieteil dieser Master Thesis wurde gemäss dem aktuellen Forschungsstand beschrieben, dass sich die Definition von Cybermobbing klar von der Definition des Phänomens Mobbing abhebt. So sind nebst den Mobbing-Kernpunkten der negativen Handlung, dem Faktor Häufigkeit und Dauer sowie der Täter/-in-Opfer-Konstellation infolge des Machtungleichgewichts insbesondere die Persistenz und Replizierbarkeit negativer Handlungen, das unsichtbare Publikum, die jederzeitige Erreichbarkeit der Opfer-Person sowie die geringe Aufsicht und Kontrolle der Cyber-Attacken durch Dritte Eigenschaften, die das Phänomen Cybermobbing in seinen Dimensionen beschreiben und prägen. Gemäss vorliegendem Forschungsinteresse, welches in einem ersten Teil nach den Vorstellungen Jugendlicher zu Cybermobbing-Merkmale fragt, kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass sich laut den hierzu erhobenen und analysierten empirischen Daten ebenfalls die Konstruktionen der befragten Schülerinnen und Schüler klar von der Mobbing-Definition im traditionellen Sinn abheben. So sind sich die interviewten Jugendlichen zu allen drei Datenerhebungszeitpunkten fallübergreifend einig, dass die Absicht und das Ziel der im Kontext Cybermobbing initiierten Handlungen immer darin besteht, eine Person mittels moderner Kommunikationstechnologien zu mobben und fertigzumachen. Dies erfolgt einerseits durch die Nutzung des Internets oder genauer gesagt durch die Nutzung sozialer Netzwerke sowie anderer computerbasierter Kommunikationsprogramme. Ebenso kann Cybermobbing mittels des Mediums Mobiltelefon ausgeführt werden, was die befragten Schülerinnen und Schüler in Unterscheidung zum ersten Datenerhebungszeitpunkt erst nach erfolgtem Projekttag *Medienhelden* hervorheben. Hinsichtlich der Art des Cybermobbing-Vorfalles werden die negativen Handlungen gemäss den Erklärungsmustern der Jugendlichen in Form von «Flaming», «Harassment», «Denigration», «Impersonation», «Exclusion» oder «Photoshopping» und anderen ausgetragen, was sie chronologisch zu den drei Datenerhebungszeitpunkten mit jeder zusätzlichen Interviewsequenz differenzierter beschreiben. Die am Cybermobbing-Geschehen beteiligten Akteurinnen und Akteure, als weiteres durch die interviewten Schülerinnen und Schüler aufgegriffenes Merkmal, sind Personen in der Rolle der Täterin / des Täters, des Opfers sowie in der Rolle Drittbeteiligter, die entweder im Alleingang oder in einer

Gruppe gegen Einzelne oder mehrere Beteiligte vorgehen. Nebstdem gemäss den analysierten Konzeptionen die Rolle Drittbeteiligter im Rahmen der ersten Datenerhebung von den befragten Jugendlichen lediglich marginal aufgegriffen wurde, betonen sie nach erfolgtem Projekttag *Medienhelden* deren Einfluss auf das Cybermobbing-Geschehen umso mehr und heben im Rahmen der zweiten und dritten Interviewsequenz hervor, dass Personen in der Rolle Dritter die Cybermobbing Ausführenden in ihrem Handeln unterstützen und infolgedessen zum Nachteil der Opfer-Person ein Kräfteungleichgewicht erzeugen. In Anknüpfung daran unterstreichen die interviewten Schülerinnen und Schüler weiter auch die Merkmale «Anonymität», «zeitliche/räumliche Grenzenlosigkeit im Cyberspace», «elektronische Daten», «Medienkompetenz» und «Interventionsmöglichkeiten», anhand deren es gemäss ihren Deutungen des Phänomens die Ohnmacht der Opferrolle im Kontext Cybermobbing im Vergleich zu traditionellem Mobbing besonders zu betonen gilt: Der Umstand, dass die Nutzung neuer Medien ohne Preisgabe der wahren Identität erfolgen kann – wie dies von den Jugendlichen und insbesondere von den Mädchen zu allen drei Datenerhebungszeitpunkten erklärt wird – verleiht der Täter-Person einen anonymen Status, der das Risiko, für die eigenen Handlungen zur Verantwortung gezogen zu werden, für die angreifende Person verringert. Für die Opfer-Person ist dies von besonderer Tragweite – wie von einer einzelnen Schülerin im Rahmen der dritten Interviewsequenz beschrieben –, wenn die Täterin / der Täter zudem auch noch aus ihrem Bekanntenkreis stammt. Denn nicht nur weiss die anonyme Täter-Person in diesem Fall, wie sie dem Opfer am besten Schaden zufügen kann, die Angriffe betreffen nebst der medienbasierten Kommunikation auch seine reale Lebenswelt ausserhalb des Cyberspace. Weiter wird die Ohnmacht des Opfers gemäss den Explikationen der Jugendlichen durch das Merkmal «zeitliche/räumliche Grenzenlosigkeit im Cyberspace» bedingt. Die Täterin, der Täter kann das Opfer durch die Nutzung neuer Medien nämlich jederzeit, egal an welchem Ort, permanent erreichen. Die Angriffe können im Voraus genau geplant werden, wobei emotionale Reaktionen der Opfer-Person von der initiiierenden Partei – wie es die Schülerinnen und Schüler insbesondere nach erfolgtem Projekttag *Medienhelden* beschreiben – nicht wahrgenommen werden können. Ebenso erscheint es den Jugendlichen dadurch für Täterinnen und Täter einfacher, Dritte zur Beteiligung am Cybermobbing-Geschehen zu rekrutieren, denn zum einen sind Dritte mittels neuer Medien leicht zu erreichen und zum anderen getrauen auch sie sich aufgrund der genannten Eigenschaften eher bei den Plagereien mitzumachen. Das Merkmal «zeitliche/räumliche Grenzenlosigkeit im Cyberspace» kann aber auch dazu führen, dass Cybermobbing weniger häufig als traditionelles Mobbing vorkommt. Denn laut den Explikationen der Jugendlichen können Cyber-Attacken während der Schulzeit nicht unmittelbar vorgenommen werden und sind dementsprechend mit einem Mehraufwand verbunden, welcher sich als Hürde herausstellt. Das Kräfteungleichgewicht zwischen der Täter/-in-Opfer-Konstellation wird gemäss den Konzeptionen der

Schülerinnen und Schüler zudem durch das Merkmal «elektronische Daten» verstärkt. Die Jugendlichen beschreiben sowohl zum ersten Datenerhebungszeitpunkt als auch in ausdifferenzierterer Art und Weise ebenso zur zweiten und dritten Interviewsequenz, dass einmal veröffentlichte Daten im Internet nicht wieder gelöscht werden können, sich diese dadurch erneut wiederholen und eine weltweite Öffentlichkeit oder genauer gesagt ein global grosses Publikum erreichen. Im Sinne des Merkmals «Medienkompetenz» gilt es nach den subjektiven Äusserungen der Jugendlichen – insbesondere hinsichtlich der Konzeptionen aus der zweiten und dritten Interviewsequenz – elektronische Daten zum Schutz der eigenen Privatsphäre im Cyberspace infolgedessen besonders sensibel zu handhaben. In diesem Zusammenhang nennen die interviewten Schülerinnen und Schüler als letztes Kennzeichen von Cybermobbing das Merkmal «Interventionsmöglichkeiten». Hierbei beschreiben sie, dass eine Besonderheit des Phänomens der Umstand darstellt, dass Attacken im Cyberspace kaum zu stoppen oder zu unterbinden sind. So nennen sie insbesondere im Rahmen der zweiten und dritten Interviewsequenz, dass Cybermobbing-Interventionen aufgrund des grossen Kräfteungleichgewichts zwischen den Beteiligten kaum erfolgversprechend sein können.

Vor dem Hintergrund des Längsschnittdesigns der vorliegenden Master Thesis kann nach den zusammengefassten Ergebnissen zu Cybermobbing-Merkmalen festgehalten werden, dass sich die Perspektiven der Jugendlichen durch den Projekttag *Medienhelden* durchaus verändert haben. Ein bedeutender Unterschied ist dazu zwischen dem ersten und dem zweiten Datenerhebungszeitpunkt auszumachen. Laut den Analysen differenzieren sich die Erklärungsmuster der Schülerinnen und Schüler in ihren Merkmalsausprägungen besonders stark nach erfolgter Intervention. Weniger starke Konzeptionsveränderungen sind zwischen der zweiten und dritten Interviewsequenz zu vermerken, obwohl auch hier – hinsichtlich langfristiger Veränderungen in den Konstruktionen der Jugendlichen – Ausdifferenzierungen im Vergleich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt festzuhalten sind. Weiter hat sich hinsichtlich der theoretischen Setzung des demografischen Kriteriums des Geschlechts im vorliegenden Sample gezeigt, dass eindeutige Unterschiede zwischen den Erklärungsmustern von Jungen und Mädchen in Bezug auf das Merkmal «Anonymität» hervorzuheben sind. So wurde dieses Merkmal beim ersten Datenerhebungszeitpunkt lediglich von den Mädchen genannt. Erst nach dem Projekttag *Medienhelden* wurde das Kennzeichen «Anonymität» auch in den Deutungen der Jungen aufgegriffen.

Wie in den theoretischen Ausführungen dargestellt, kann das Phänomen Mobbing oder vielmehr Cybermobbing in seinen Entstehungsbedingungen mit sozialökologischen Modellen erklärt werden. Dazu sind wie in Kapitel 2 beschrieben aus der Forschung typische Charakteristiken der am Geschehen beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie andere entstehungsbegünstigende Bedingungen bekannt. Gemäss vorliegendem Forschungsinteresse –

welches in einem zweiten Teil nach den Erklärungsmustern Jugendlicher bezüglich des Zustandekommens von Cybermobbing fragt – kann auf der Grundlage der hier erhobenen und analysierten empirischen Daten zusammenfassend festgehalten werden, dass Cybermobbing auch aus der Perspektive der befragten Schülerinnen und Schüler als ein komplexes Zusammenspiel personen- und umweltbezogener Motive erklärt werden kann. So gilt es laut ihren Deutungsmustern festzuhalten, dass Cybermobbing zum einen als neue Erscheinungsform von Mobbing und zum anderen als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien definiert werden kann (vgl. Kapitel 5.2.2 und 5.2.3).

Obwohl im Rahmen der Datenerhebung explizit nach den Entstehungsbedingungen von Cybermobbing gefragt worden ist, beziehen sich die interviewten Schülerinnen und Schüler in ihren Explikationen dennoch primär jeweils auf Mobbing verursachende Motive. Sie nennen hierzu die fünf Entstehungsbedingungen «Egoismus», «Spass/Zeitvertreib», «Konflikte», «Normabweichung» und «Gruppenzwang». In Abhängigkeit davon identifizieren sie analog zum Merkmal «Beteiligte Akteurinnen und Akteure am Cybermobbing-Geschehen» weiter drei unterschiedliche Mobbing-Rollen. Es sind dies die Rolle des Opfers, die der Täterin / des Täters sowie die Rolle Dritter, den sogenannten «Täter/-in-Typ 2», bei welchem es sich um Personen handelt, die entweder aus Angst, selber gemobbt zu werden, oder aus der Motivation, so sein zu wollen wie die anführende Täter-Person, das Opfer ebenso (mit)plagen. Hierzu äussern die interviewten Jugendlichen zudem weiter, dass zwischen Jungen und Mädchen Unterschiede bezüglich ihrer Mobbing-Motive bestehen. So zum Beispiel mobben Mädchen laut den befragten Schülerinnen und Schülern primär aufgrund äusserlicher Personenmerkmale und Jungen vermehrt infolge bestehender Persönlichkeitsdifferenzen. Die Entstehungsbedingungen von Mobbing sind nach den interviewten Jugendlichen also stets in Abhängigkeit des Geschlechts zu betrachten.

Vor dem Hintergrund, dass es sich bei Mobbing um eine absichtlich initiierte Handlung der Täter-Person zur Stärkung, Verteidigung und/oder Demonstration der eigenen Machtposition handelt, kann im Rahmen des Längsschnittdesigns der hier vorliegenden Master Thesis laut den zusammengefassten Ergebnissen festgehalten werden, dass sowohl die fünf Mobbing-Motive als auch die drei oder vielmehr vier typischen Rollencharakteristiken von den sechs befragten Schülerinnen und Schülern zu allen drei Datenerhebungszeitpunkten aufgegriffen wurden – wenn auch die Rolle Dritter zur ersten Messzeit lediglich marginal. Veränderungen in ihren Erklärungsmustern konnten dahingehend ausgemacht werden, dass nach dem Projekttag *Medienhelden* eine ausdifferenzierte Argumentation ihrer Sichtweisen festzustellen war. So haben sie im Rahmen der zweiten und dritten Interviewsequenz im Vergleich zum ersten Datenerhebungszeitpunkt zwar keine zusätzlichen Mobbing-Motive und Rollencharakteristiken beschrieben, dafür aber die dazu bereits genannten in ihren Ausprägungen vertieft. Hinsichtlich der theoretischen Setzung des Samples konnten weiter dahingehend

geschlechtsspezifische Unterschiede in den Konzeptionen der Jugendlichen ausgemacht werden, dass während die befragten Schülerinnen die unterschiedlichen Mobbing-Motive von Mädchen und Jungen zu allen drei Messzeiten vertieft erläuterten, die interviewten Schüler zu den genauen Mobbing-Intentionen der einzelnen Akteurinnen und Akteure keine weiteren Differenzierungen vorgenommen haben.

Ausgehend von dem seitens der Jugendlichen beschriebenen Mobbing-Phänomen ist gemäss ihren Konzeptionen zusammenfassend weiter festzuhalten, dass Erscheinungsformen von Mobbing entweder geschlechtsspezifisch ausfallen – so zum Beispiel ist es für Mädchen typisch, dass sie zu ihrem eigenen Vorteil über andere lästern und Jungen eher zu physischer Gewalt greifen – oder Mobbing unter Zuhilfenahme neuer Medien in Form von Cybermobbing stattfindet. Hierzu betonen die befragten Schülerinnen und Schüler, dass es sich insbesondere bei Cybermobbing entwicklungsbedingt, bezüglich technischer Kenntnisse sowie bedingt durch die Nutzungshäufigkeit moderner Kommunikationstechnologien primär um ein Jugendphänomen handelt, bei welchem bedingt durch die zuvor genannten Merkmale von Cybermobbing das Kräfteverhältnis zwischen den involvierten Parteien zum Nachteil der Opfer-Person zusätzlich verstärkt wird. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind vor diesem Hintergrund keine auszumachen, so findet Cybermobbing gemäss den Konzeptionen der Jugendlichen unter Mädchen und Jungen gleichermassen statt. Speziell zu betonen gilt es an dieser Stelle vielmehr, dass nach den Erklärungsmustern der Schülerinnen und Schülern zwischen den Phänomenen Mobbing und Cybermobbing Rollenassoziationen hervorgehoben werden oder genauer gesagt die befragten Schülerinnen und Schüler im Kontext Cybermobbing fünf unterschiedliche Rollen identifizieren: Zum einen ist dies die Rolle der Täter-Person, zu welcher sie erklären, dass Cybermobbing-Täterinnen und -Täter nicht selten auch Täterin oder Täter von Mobbing sind. Weiter beschreiben sie dazu, dass in Abhängigkeit von der vorhandenen Medienkompetenz auch ein Mobbing-Opfer oder eine Person, die sich in der Schule nicht getraut hat zu mobben, zur Täter-Person von Cybermobbing werden kann. So heben die interviewten Jugendlichen weiter die Cybermobbing-Rolle der Opfer-Person hervor, wobei es sich gemäss den Erklärungsmustern der Schülerinnen und Schüler um Personen handelt, die zuvor entweder Mobbing zum Opfer gefallen sind oder über unzureichende oder vielmehr mangelhafte Medienkompetenzen verfügten. Hinsichtlich Drittbeteiligter ist analog zum «Täter/-in-Typ 2» im Kontext Mobbing ebenso ein Cybermobbing-«Täter/-in-Typ 2» festzuhalten sowie in Ergänzung dazu die Rolle «Helfer/-in des Opfers» sowie die Rolle «Passive», welche allesamt die Ohnmacht der Opfer-Person verstärken oder genauer gesagt hinsichtlich der zwei Letztgenannten keinen Vorteil für die von Cybermobbing betroffenen Person bewirken können.

Im Rahmen des Längsschnittdesigns der vorliegenden Master Thesis sind Veränderungen laut den zusammengefassten Ergebnissen in den Erklärungsmustern zu den Erscheinungs-

formen von Mobbing oder vielmehr Cybermobbing als neue Erscheinungsform von Mobbing dahingehend zu erkennen, dass die Jugendlichen hinsichtlich der Rolle Dritter vor dem Projekttag *Medienhelden* lediglich die Rolle «Täter/-in-Typ 2» und die Rolle «Helfer/-in des Opfers» nannten und erst nach erfolgter Intervention im zweiten und dritten Messzeitpunkt die Rolle der «Passiven» ergänzten. Hinsichtlich Alters- und Geschlechterunterschiede sowie der Rolle der Täter-Person und des Opfers ist gemäss den Veränderungen in den Deutungsmustern der Jugendlichen weiter festzuhalten, dass sich ihre Vorstellungen zu Cybermobbing durch den Projekttag *Medienhelden* durchaus ausdifferenziert haben und ihre Beschreibungen zu den einzelnen durch sie aufgegriffenen Punkten mit jeder zusätzlichen Datenerhebungssequenz begründeter ausgefallen sind. Unterschiede bezüglich der theoretischen Setzung im Sample sind hierzu keine festzustellen.

Da die interviewten Schülerinnen und Schülern in ihren Erklärungsmustern immer wieder betonen, dass ungeschützte Daten im Internet die persönliche Privatsphäre betreffend von Dritten missbraucht und/oder fehlinterpretiert werden, oder besser gesagt ebenso Dritte sich nicht bewusst sind, welche Konsequenzen ihr Verhalten, das heisst welchen Einfluss ihr Handeln auf die Dynamik von im Cyberspace veröffentlichten Daten haben kann, gilt es aus Sicht der Jugendlichen Cybermobbing auch als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien zu definieren. Denn durch das unüberlegte Veröffentlichen persönlicher und intimer Informationen oder eben durch das unüberlegte Kommentieren elektronischer Daten etc. kann sich bei möglicherweise anfangs nicht bestandener Mobbing-Absicht bereits ein einzelner Fehler oder ein einzelnes Missgeschick im Cyberspace im Sinne eines Schneeballeffekts zu Cybermobbing entwickeln. Bedingt durch die Besonderheiten neuer Medien muss einem Cybermobbing-Vorfall laut den Aussagen der interviewten Schülerinnen und Schüler infolgedessen nicht zwingend ein Mobbing-Ereignis vorausgehen. Vielmehr gilt es Cybermobbing vor dem Hintergrund der von den befragten Jugendlichen beschriebenen Merkmale und Motive als Kumulation fehlerhaften Medienverhaltens zu verstehen, vor dessen Hintergrund nach ihren Deutungsmustern eine Opferrolle mit dem typischen Charakteristikum des «Zufalls» sowie erneut die Rolle des «Täter/-in-Typ 2» – welche hier Drittpersonen, die aus Unüberlegtheit zur Täterin oder zum Täter von Cybermobbing werden beschreibt – festzuhalten sind.

Im Kontext des Längsschnittdesigns sind Veränderungen in den Konzeptionen der Jugendlichen dahingehend festzuhalten, dass sie nach erfolgtem Projekttag *Medienhelden* die Relevanz von Medienkompetenz und deren Einfluss auf das Cybermobbing-Geschehen chronologisch zu jeder zusätzlichen Messeinheit stärker betonen. Hinsichtlich der theoretischen Setzung des Geschlechts sind zwischen den Erklärungsmustern der befragten Mädchen und Jungen weiter keine nennenswerten Unterschiede festzuhalten.

6.2 Diskussion

Anhand der aus der qualitativen Längsschnittstudie gewonnenen Ergebnisse zur Fragestellung «Wie verändern sich die Perspektiven der Schülerinnen und Schülern zu Cybermobbing durch die Intervention des *Medienhelden*-Projekttags?» konnte aufgezeigt werden, dass sich die Erklärungsmuster in den drei Messzeitpunkten bedeutsam ausdifferenziert haben. Vor diesem Hintergrund gilt es festzuhalten, dass die erhobenen Konzeptionen der Jugendlichen bereits im Rahmen der ersten Interviewsequenz gemäss der Liste der thematischen Hauptkategorien alle aufgeführten Merkmale, Motive und weiteren Entstehungsbedingungen von Cybermobbing beinhaltet haben. So wurden im Kontext der Datenauswertung mittels inhaltsanalytischen Vorgehens – im Unterschied zum ersten Messzeitpunkt oder vielmehr hinsichtlich der zweiten und dritten Datenerhebungssequenz – keine neuen Hauptkategorien entwickelt, sondern vielmehr die dazu bereits bestandenen mittels induktiver Subkategorien-gewinnung in ihren Dimensionalisierungen verfeinert (sowohl hinsichtlich kurz- wie auch langfristiger Veränderungen). Weiter konnte vor dem Hintergrund des hier konstruierten qualitativen Stichprobenplans aufgezeigt werden, dass sich die Erklärungsmuster der Mädchen und Jungen mit der Ausnahme von zwei Punkten (Merkmal «Anonymität», Geschlechterunterschiede bezüglich Mobbing-Motive) sehr ähnlich sind und sich hinsichtlich der theoretischen Setzung der demografischen Merkmalsausprägung des Geschlechts nicht weiter voneinander unterscheiden. In Anbetracht der in Kapitel 3 vorgestellten Ziele, Methoden und Evaluationsergebnisse des Projekttags *Medienhelden* kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich durch die Intervention der vorliegenden Master Thesis das Problembewusstsein der hierzu befragten Schülerinnen und Schüler zu Cybermobbing verstärkt hat. So gilt es nach diesen Schlussfolgerung weiter zu vermuten, dass sich durch den *Medienhelden*-Projekttag in der Interventionsklasse eine positive Veränderung bezüglich Cybermobbing-Verhalten – kongruent zum Wirksamkeitsnachweis der *Medienhelden*-Evaluation – eingestellt hat.

Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.1 dargelegten Forschungsstands zu Mobbing hat sich gezeigt, dass die Deutungsmuster der interviewten Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Motive, Rollen, deren Charakteristiken und Erscheinungsformen sowie bezüglich der damit verbundenen Geschlechterunterschiede mit den empirischen Erkenntnissen aus der Wissenschaft – wenn auch etwas weniger ausdifferenziert – grösstenteils vergleichbar sind. Anderer Meinung sind die befragten Schülerinnen und Schüler lediglich in Bezug auf die damit verbundenen Altersunterschiede, hinsichtlich welcher traditionelles Mobbing gemäss ihren Explikationen unter Kindern nicht vorkommt. Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.2 erörterten Forschungsstands zu Cybermobbing hat sich weiter erwiesen, dass auch hier zwischen den Deutungsmustern der Jugendlichen und den empirischen Wissenschaftserkenntnissen Ähnlichkeiten bestehen. So zum Beispiel beschreiben beide, dass Cybermobbing als eine

neue Erscheinungsform von Mobbing verstanden werden kann, primär ein Jugendphänomen darstellt, unter Schülerinnen und Schülern weniger häufig als traditionelles Schulmobbing vorkommt sowie bezüglich Rollenkonstellationen zwischen den beiden Phänomenen Assoziationen bestehen. Bedeutsame Differenzen sind dahingehend festzuhalten, dass laut den subjektiven Äusserungen der Jugendlichen sich Cybermobbing im Speziellen durch das extreme Kräfteungleichgewicht zwischen Täter-Person, Dritten und der Opferpartei auszeichnet. So heben sie durch die sich in ihren Konstruktionen immer wiederholende Betonung der Ohnmacht seitens der von Cybermobbing betroffenen Partei hervor, dass genau dieser Umstand das zu untersuchende Phänomen in seiner Besonderheit auszeichnet. Denn gemäss den Explikationen der Schülerinnen und Schüler wirken sich die Merkmale «Anonymität», «zeitliche/räumliche Grenzenlosigkeit im Cyberspace» und «elektronische Daten» hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Funktionen immer zum Nachteil der Opfer-Person(en) oder besser gesagt zum Machtvorteil der Cybermobbing ausführenden und unterstützenden Akteurinnen und Akteure aus. Dies spiegelt sich ebenso in ihren Konzeptionen zu den Entstehungsbedingungen von Cybermobbing wieder und ist auch in Bezug auf die von ihnen genannten Rollencharakteristiken zu erkennen. Denn nebstdem sie erklären, dass Opfer-Personen über unzureichende Medienkenntnisse verfügen, beschreiben sie weiter, dass keine der von ihnen aufgezeigten Rollen Drittbeteiligter in der Lage ist, der von Cybermobbing betroffenen Person aktiv Hilfe zu leisten (auch wenn positive, prosoziale Absichten dazu vorhanden sind). Darüber hinaus trauen die Schülerinnen und Schüler auch erwachsenen Autoritätspersonen nicht zu, dass diese in der Lage sind, effektiv gegen Cybermobbing vorzugehen (Merkmal «Interventionsmöglichkeiten»). Solide Medienkompetenzen scheinen aus ihrer Perspektive infolgedessen ein ausschlaggebender Faktor zu sein, vor dessen Hintergrund die Jugendlichen gemäss ihren Deutungsmustern Cybermobbing ebenso als Phänomen fahrlässiger Handhabung neuer Medien erklären. Ausgehend von diesen Begründungen gilt es schlussfolgernd festzuhalten, dass in erster Linie unabhängig von der Intention sowie dem Zeitfaktor Cybermobbing aus Sicht der Schülerinnen und Schüler anhand des Kriteriums «subjektiv empfundene Ohnmacht des Opfers» definiert werden kann.

Für eine bildungsorientierte Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit bedeuten diese Erkenntnisse in Abhängigkeit von den drei Datenerhebungszeitpunkten oder genauer gesagt mit Fokus auf die erste Messequenz zum einen, dass unter den Schülerinnen und Schülern in der Interventionsklasse bereits vor dem Projekttag *Medienhelden* ein Problembewusstsein zu Mobbing und Cybermobbing bestanden hat. Dies ist positiv zu interpretieren, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Thematik Mobbing/Cybermobbing einen Teil der formalen Schulbildung darstellt und sie infolgedessen auch Lehrpersonen nicht unbekannt ist. Da sich die Explikationen der Jugendlichen zwischen dem zweiten und dritten Datenerhebungszeitpunkt mehrheitlich nicht weiter nennenswert verändert haben, ist weiter davon auszuge-

hen, dass die Jugendlichen das durch den Projekttag *Medienhelden* erworbene Wissen nach zehn Wochen nicht wieder verloren haben. Dies zeugt von Nachhaltigkeit und ist für eine bildungsorientierte Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit ebenso positiv zu interpretieren. Zum anderen gilt es an dieser Stelle festzuhalten, dass Cybermobbing im Kontext der Schulsozialarbeit nicht unabhängig von dem Phänomen Mobbing und unabhängig von der Rücksichtnahme unterschiedlicher Geschlechtersensibilitäten thematisiert werden kann. Dies bedeutet, dass sowohl ein Problembewusstsein dafür, dass Mobbing bereits im Kindergartenalter vorkommt, zu schaffen ist und in Anbetracht der beschriebenen Ohnmacht das Bewusstsein und der Einfluss Drittbeteiligter auf das Cybermobbing-Geschehen zu stärken sind und die Medienkompetenz aller daran Beteiligten zu fördern ist. Denn vor dem Hintergrund, dass Erwachsene als «Digital Immigrants» zu verstehen und aus Sicht der befragten Jugendlichen im Umgang mit Cybermobbing inkompetent sind, scheint es aus einem holistischen Bildungsverständnis heraus für die Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit unerlässlich zu sein, nebst der Ebene der Schülerinnen und Schüler ebenso Lehrpersonen und weitere in der Schule Berufstätige sowie die Eltern der Jugendlichen zu berücksichtigen, das heisst, sowohl die Jugendlichen wie auch die damit verbundenen systemrelevanten Erwachsenen in ihren Handlungskompetenzen für eine gelingende Biographie der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

6.3 Leistungen und Limitationen

Nebst der Umsetzung des Projekttags *Medienhelden* in einer Schweizer Schulklasse durch die örtliche Schulsozialarbeit sind als Leistungen dieser Masterarbeit festzuhalten, dass es gelungen ist, anhand des explorativen Studiendesigns die Perspektiven von Jugendlichen zu den Merkmalen und Entstehungsbedingungen von Cybermobbing zu erfassen und hinsichtlich ihrer Veränderungen aufzuzeigen. Ohne den zu interviewenden Schülerinnen und Schüler im Voraus eine Definition von Mobbing oder Cybermobbing vorzugeben, konnte mittels der qualitativen Längsschnittkonzeption weiter aufgezeigt werden, dass der Projekttag *Medienhelden* das Problembewusstsein der Schülerinnen und Schüler geschärft hat und Cybermobbing aus Sicht der Jugendlichen anhand des Kriteriums «subjektiv empfundene Ohnmacht des Opfers» zu definieren ist. Auf der Grundlage der vorliegenden Erkenntnisse ist es zudem gelungen darzulegen, wie die Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit in Sinne eines holistischen Bildungsverständnisses optimiert werden kann. So sind nicht nur die hier gewonnenen empirischen Erkenntnisse und deren Auswirkungen auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe sozial innovativ, sondern auch das hier realisierte Forschungsarrangement einer prospektiven qualitativen Längsschnittstudie zur explorativen Untersuchung des damit verbundenen Forschungsinteresses.

Da in dieser Abhandlung die Forschungsfrage mittels qualitativer Methoden und anhand eines kleinen Samples untersucht worden ist, können die hier gewonnenen Erkenntnisse nicht über die Erfahrungen der befragten sechs Schülerinnen und Schüler hinaus verallgemeinert werden. So ist nicht bekannt, inwiefern die erhobenen Konzeptionen von Cybermobbing mit den Deutungsmustern von Jugendlichen aus einer anderen Schule oder einem anderen geografischen Standort etc. übereinstimmen. Hinsichtlich der Studiengüte gilt es sich weiter kritisch die Frage zu stellen, inwieweit die Konstruktionen der Forschenden in den Konstruktionen der befragten Schülerinnen und Schüler denn auch wirklich begründet sind. Denn zum einen sind die Instrumente zur Datenerhebung und Datenauswertung in Einzelarbeit entwickelt worden und zum anderen ist nicht abschliessend zu beantworten, inwieweit Erwachsene Jugendliche, wie sie sich selber verstehen, denn auch tatsächlich begreifen können. Zudem muss hinsichtlich des vorliegenden Interventionsinstruments davon ausgegangen werden, dass die Veränderungen in den Perspektiven der Jugendlichen nebst dem *Medienhelden*-Projekttag auch durch weitere Umwelteinflüsse erzeugt worden sind, die im Rahmen der vorliegenden Master Thesis aber nicht weiter berücksichtigt werden konnten.

Zur Aktualität von Cybermobbing gilt es ausblickend festzuhalten, dass es in Anlehnung an diese Master Thesis weiter von Interesse ist, die Vorstellungen Jugendlicher zur Begrifflichkeit «Medienkompetenz» zu untersuchen oder Erkenntnisse zu den Sichtweisen im Speziellen von Täter- und Opfer-Personen zu gewinnen. Im Sinne einer bildungsorientierten Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit liegt ein zukünftiger Interessenschwerpunkt zudem in der Überprüfung, Weiterentwicklung und Verallgemeinerung der vorliegenden Erkenntnisse anhand quantitativer Methoden und/oder unter Erweiterung des Samples mittels Methoden, welche die Jugendlichen aktiv in das Verfahren der Datenerhebung und -auswertung miteinbeziehen. Hinsichtlich des Interventionsinstruments der vorliegenden Längsschnittstudie ist aus Sicht der Sozialen Arbeit auch ein Interesse an der Umsetzung des *Medienhelden*-Curriculums sowie anderweitiger Präventionsmittel gegeben. Denn zum einen können auf diesem Weg weitere Daten zu jugendlichen Cybermobbing-Konzeptionen gewonnen und zum anderen können weitere Interventions- und Präventionsinstrumente zu Cybermobbing auf ihre Wirkungen hin evaluiert werden. Vor dem Hintergrund stetig neuer Phänomene wie beispielsweise «Sexting» (wenn sich Jugendlichen nackt oder in lasziven Posen fotografieren und die Bilder via Mobiltelefon an ihr Date schicken) stellt sich die Frage nach dem korrekten Umgang neuer Medien nämlich auch in Zukunft, sowohl in der Sozialen Arbeit wie auch in anderen Disziplinen, als eine zentrale Thematik dar.

7. Literatur

- Ajzen, Icek (1985). From intentions to actions: A theory of planned behaviour. In: Kuhl, Julius/Beckmann, Jürgen (Hg.). Action Control: From Cognition to Behaviour. Heidelberg: Springer. S. 11-39.
- Alsaker, Françoise F. (2012). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern: Hans Huber.
- Baier, Florian/Deinet, Ulrich (2011). Konzeptionelle Verortung: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Barbara Budrich. S. 97-102.
- Bamler, Vera/Werner, Jillian/Wustmann, Cornelia (2010). Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Belsey, Bill (2006). Cyberbullying: An emerging threat to the «always on» generation. URL: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf [Zugriffsdatum: 08.10.2013].
- Beran, Tanya/Li, Quing (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. In: Journal of Student Wellbeing. 1. Jg. (2). S. 15-33.
- Cook, Clayton R./Williams, Kirk R./Guerra, Nancy G./Kim, Tia E./Sadek, Shelly (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. In: School Psychology Quarterly. 25. Jg. (2). S. 65-83.
- COST IS0801 (2012). Guidelines for preventing cyber-bullying in the school environment. URL: <https://sites.google.com/site/costis0801/guideline> [Zugriffsdatum: 25. März 2013].
- Craig, Wendy/Pepler Debra J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. In: Canadian Journal of School Psychology. 13. Jg. S. 41-59.
- CTC communities that care (2013). Grüne Liste Prävention. Medienhelden. URL: <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/programm/51> [Zugriffsdatum: 26.11.2013].
- Currie, Candace/Zanotti, Cara/Morgan, Antony/Currie, Dorothy/De Looze, Margaretha/Roberts, Chris/Samdal, Oddrun/Smith, Otto R.F./Barnekow, Vivian (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. International report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents No. 6).

- Dambach, Karl E. (2011). Wenn Schüler im Internet mobben. Präventions- und Interventionsstrategien gegen Cyber-Bullying. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010). Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft WBG.
- Delfos, Martine F. (2012a). «Sag mir mal ...». Gesprächsführung mit Kindern. 8. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Delfos, Martine F. (2012b). «Wie meinst du das?». Gesprächsführung mit Jugendlichen. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Dooley, Julian J./Pyzalski, Jacek/Cross, Donna (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying. A theoretical and conceptual review. In: Journal of Psychology. 217. Jg. (4). S. 182-188.
- Döring, Nicola (2003). Sozialpsychologie des Internets. Die Bedeutung des Internets für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Hogrefe: Göttingen.
- Duden (2013). URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Smartphone> [Zugriffsdatum: 30.11.2013].
- Fawzi, Nayla (2009). Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen im Internet. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Feller-Länzlinger, Ruth/Flamand, Emilie/Lischer, Suzanne/Niederhauser, Andrea (2012). Bestandsaufnahme der Informations-, Schulungs- und Beratungsangebote zum Jugendmedienschutz sowie Qualitätskriterien zur Beurteilung von Angeboten zum Jugendmedienschutz. Bern: BBL, Vertrieb Publikationen.
- Fuhs, Burkhard (2007). Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gollnick, Rüdiger (2006). Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. 2. Auflage. Münster: LIT Verlage.
- Grundmann, Matthias/Fuss, Daniel/Suckow, Jana (2000). Sozialökologische Sozialisationsforschung: Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche. In: Grundmann, Matthias/Lüscher, Kurt (Hg.). Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: UVK.
- Gugger, Franziska/Wyss, Eva Lia (1998). Richtlinien zur Transkription von Texten. URL: http://www.evawyss.ch/_pdf_texte/richtlinien.pdf [Zugriffsdatum: 24.03.2013].

- Häder, Michael (2010). Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helferich, Cornelia (2004). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermida, Martin (2013). EU Kids Online: Schweiz. Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risikoerfahrungen und Umgang mit Risiken. URL: http://www.eukidsonline.ch/wp-content/uploads/2013/05/EU_Kids_Online_Schweiz.pdf [Zugriffsdatum: 04.04.2013].
- Heuschen, Klaus Werner/Teuschel, Peter (2013). Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Schattauer.
- Jugend und Medien (2011). Nationales Programm zur Förderung von Medienkompetenz. URL: www.jugendundmedien.ch [Zugriffsdatum: 15.01.2013].
- Kelle, Udo/Kluge, Susanne (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kowalski, Robin M./Limber, Susan P./Agatston, Patricia W. (2008). Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerstützung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2005). Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lange, Andreas/Mierendorff, Johanna (2009). Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: Honig, Michael-Sebastian (Hg.). Ordnung in der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- LEO-Online-Wörterbuch (2013a). URL: http://dict.leo.org/ende/index_de.html#/search=mob&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on [Zugriffsdatum: 21.08.2013].
- LEO-Online-Wörterbuch (2013b). URL: http://dict.leo.org/ende/index_de.html#/search=to%20bully&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on [Zugriffsdatum: 21.08.2013].
- Leymann, Heinz (1993). Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Li, Quing (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. In: School Psychology International. 27. Jg. (2). S. 157-170.

- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. Forum: Qualitative Social Research. Vol. 1 No. 2, Art. 20 Juni 2000. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2383> [Zugriffsdatum: 26.04.2013].
- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2012). JIM-Studie 2012: Jugend, Information, (Multi-)Media: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. URL: <http://www.mpfs.de/?id=527> [Zugriffsdatum: 23.04.2013].
- Mishna, Faye/Saini, Michael/Solomon, Steven (2009). Ongoing online: Children and youth's perception of cyber bullying. In: Children and Youth Services Review. 31. Jg. S. 1222-1228.
- Nationales Forschungsprogramm NPF 52 (2009). Mobbing im Kindergarten: Entstehung und Prävention. URL: http://www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm?Projects.Command=details&get=17 [Zugriffsdatum: 22.08.2013].
- Olweus, Dan (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington D.C.: Hemisphere.
- Olweus, Dan (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.
- Perren, Sonja/Hornung, Rainer (2005). Bullying and Delinquency in Adolescence: Victim's and Perpetrators' Family and Peer Relations. In: Swiss Journal of Psychology. 64. Jg. (1). S. 51-64.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon. 9. Jg. (5). URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Zugriffsdatum: 15.08.2013].
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Riebel, Julia (2008). Spotten, Schimpfen, Schlagen ... Gewalt unter Schülern – Bullying und Cyberbullying. In: Psychologie. Band 59. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

- Riebel, Julia/Jäger, Reinhold S./Fischer, Uwe C. (2009). Cyberbullying in Germany – An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. In: *Psychology Science Quarterly*. 51. Jg. (3). S. 289-314.
- Riedel, Mareile (2009). *Coaching von Mobbing-Opfern. Ein systemisch-lösungsorientierter Ansatz zur pädagogischen Kurzberatung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schubarth, Wilfried (2010). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultze-Krumbholz, Anja/Scheithauer Herbert (2011). Cyberbullying unter Kindern und Jugendlichen. Ein Forschungsüberblick. In: *Psychosozial*. 33. Jg. (122). S. 79-90.
- Schultze-Krumbholz, Anja/Zagorscak, Pavle/Siebenbrock, Anne/Scheithauer, Herbert (2012). *Medienhelden. Unterrichtsmaterial zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing*. München/Basel: Reinhardt Verlag.
- Slonje, Robert/Smith, Peter K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? In: *Scandinavian Journal of Psychology*. 49. Jg. S. 147-154.
- Slonje, Robert/Smith, Peter K./Frisén, Ann (2012a). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. In: *Computers in Human Behaviour*. URL: <http://ds.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024> [Zugriffsdatum: 14.08.2013].
- Slonje, Robert/Smith, Peter K./Frisén, Ann (2012b). Process of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. In: *European Journal of Developmental Psychology*. 9. Jg. S. 147-154.
- Smith, Peter K./Mahdavi, Jess/Carvalho, Manuel/Fisher, Sonja/Russell, Shanette/Tippett, Neil (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49. Jg. (4). S. 376-385.
- Stassen Berger, Kathleen (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? In: *Development Review*. 27. Jg. S. 90-126.
- Steiner, Oliver (2011). Cyberbullying – Unsichtbare Gewaltvollzüge im Jugendalter. In: *Suchtmagazin*. 6. Jg. S. 25-28.
- Sticca, Fabio/Ruggieri, Sabrina/Alsaker, Françoise/Perren, Sonja (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. In: *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 23. Jg. (1). S. 52-67.
- Subrahanyam, Kaveri/Greenfield, Patricia/Kraut, Robert/Gross, Elisheva (2001). The impact of computer use on children's and adolescent's development. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. 22. Jg. S. 7-30.

- Tokunaga, Robert S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. In: Computers in Human Behaviours. 26. Jg. S. 277-287.
- Ulich, Dieter/Hausser, Karl/Mayring, Philipp/Strehmel, Petra/Kandler, Maya/Degenhardt, Blance (1985). Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ullrich, Carsten G. (1999). Deutungsmuster und diskursives Interview. In: Zeitschrift für Soziologie. 28. Jg. (6). S. 429-447.
- Willard, Nancy (2007). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. URL: <http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx> [Zugriffsdatum: 12.08.2013].
- Willemse, Isabel/Waller, Gregor/Süss, Daniel/Genner, Sarah/Huber, Anna-Lena (2012). JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften: Zürich.
- Willemse, Isabel/Waller, Gregor/Süss, Daniel (2011). JAMESfocus. Mediennutzungstypen bei Schweizer Jugendlichen – zwischen Risikoverhalten und positivem Umgang. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften: Zürich.
- Willemse, Isabel/Waller, Gregor/Süss, Daniel (2010). JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften: Zürich.
- Witzel, Andreas (1989). Das Problemzentrierte Interview. In: Jüttemann Gerd (Hg.). Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. 2. Auflage. Heidelberg: Asanger Verlag. S. 227-255.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum: Qualitative Social Research. Sozialforschung Vol. 1, No. 1, Art. 22 Januar 2000. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [Zugriffsdatum: 25.02.2013]
- Witzel, Andreas (2010). Längsschnittdesign. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wölfer, Ralf/Schultze-Krumbholz, Anja/Jäkel, Anne/Zagorscak, Pavle/Scheithauer Herbert (2012). Medienhelden against Cyberbullying: Results of German Research Team. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/entwicklungswissenschaft/Medienhelden__Daphne_III_/3__Ver__ffentlichungen__Presseberichte/Germany2.pdf?1341409789 [Zugriffsdatum: 26.11.2013].

- Ybarra, Michele L./Mitchell, Kimberly J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. 45. Jg. S. 1308-1316.
- Zagorscak, Pavle/Schultze-Krumbholz, Anja/Siebenbrock, Anne/Wölfler, Ralf/Scheithauer, Herbert (2011). Medienhelden. Ein Programm zur Prävention von Cyberbullying im Schulkontext. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/entwicklungswissenschaft/Medienhelden__Daphne_III_/3__Ver__ffentlichungen__Presseberichte/MEDIENHELDEN_PAEPS_Erfurt_3_0.pdf?1327070491 [Zugriffsdatum: 26.11.2013].