

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades einer Diplom-Sozialwissenschaftlerin
im Studiengang Sozialwissenschaften mit der Studienrichtung Soziologie

- Cyberbullying -

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien:

Der erweiterte „Schulhof“ des 21. Jahrhunderts?

Zusammenhänge zwischen Bullying und Cyberbullying unter besonderer
Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und Gemeinsamkeiten



Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Mambrey
Zweitgutachter: Dipl.-Soz. Diego Compagna

Vorgelegt von:
Anna Katharina Wegrzyn
Matrikel-Nr.: 743382
anna.wegrzyn@stud.uni-due.de

Mülheim/Ruhr, den 17. Juni 2011

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	2
1 EINLEITUNG	5
1.1 Forschungsbestreben, wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungshypothesen	7
1.2 Aufbau der Arbeit	8
I BEGRIFFLICHE GRUNDLAGEN	10
2 VERSTÄNDNISDEFINITIONEN - KLÄRUNG WICHTIGER BEGRIFFE	10
2.1 Mobbing-Begriff - Definition und Entstehungsgeschichte	10
2.2 Zur Definition von Bullying	13
2.2.1 Weitere definitorische Abgrenzungen	19
2.2.2 Erscheinungsformen und Ausprägungen	21
2.2.3 AkteurInnen und ihre Motive - Bullying als Gruppenprozess	23
2.2.4 Forschungsstand und Prävalenz	29
2.2.5 Bullying und Geschlecht	33
2.3 Zusammenfassung	36
3 CYBERBULLYING	38
3.1 Was ist Cyberbullying? Eine Begriffsdefinition	38
3.2 Was ist neu bei „Cyberbullying“?	43
3.3 Klassifizierungen	47
3.3.1 Medienform und Anwendungsfunktion	47
3.3.2 Klassifizierung nach Art des Vorfalls (Type of Action)	51
3.4 Erscheinungsformen	55
3.5 AkteurInnen im Cyberbullying-Prozess	56
3.6 Stand der empirischen Forschung	58
3.6.1 Internationale Studien und deren Forschungsergebnisse	58
3.6.2 Nationale Studien und deren Forschungsergebnisse	61

3.7 Cyberbullying und Geschlecht - Forschungsergebnisse	63
3.8 Zusammenfassung	64
4 RAUFENDE JUNGS, LÄSTERNDE MÄDCHEN? DIMENSIONEN VON GESCHLECHT ALS ANALYSEKATEGORIE IN DER BULLYING-FORSCHUNG	67
4.1 Zugänge der Geschlechterforschung	68
4.2 Interaktion und Institution	70
4.2.1 Interaktion	71
4.2.2 Institution	72
4.3 Schule und Geschlecht	73
II EMPIRISCHE STUDIE	77
5 METHODISCHES VORGEHEN	77
5.1 Ziel und Zielgruppe der Befragung	78
5.2 Wahl und Begründung der Erhebungsmethode	79
5.3 Fragebogenstruktur	80
5.4 Auswahl der Schulen und Schulklassen	85
5.5 Durchführung des Pretests	86
5.6 Weitere Vorbereitungen	87
5.7 Durchführung der Untersuchung	88
6 DATENAUSWERTUNG UND DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	90
6.1 Indexbildung und Umkodierung	90
6.2 Soziodemographische Daten	94
6.3 Medienbesitz und Mediennutzung	96
6.4 Ergebnisdarstellung: Opfer	98
6.4.1 Verbales Bullying	98
6.4.2 Physisches Bullying	102

6.4.3 Indirektes Bullying	106
6.4.4 ‚Klassisches‘ Bullying	111
6.5 Ergebnisdarstellung: TäterInnen	111
6.5.1 Verbales Bullying	111
6.5.2 Physisches Bullying	117
6.5.3 Indirektes Bullying	120
6.5.4 ‚Klassisches‘ Bullying	126
6.6 Ergebnisdarstellung: Cyberbullying-Opfer	127
6.7 Ergebnisdarstellung: Cyberbullying-Täterinnen	136
6.8 Zusammenfassung	144
7 MÖGLICHKEITEN DER PRÄVENTION	148
8 FAZIT UND AUSBLICK	150
9 LITERATUR	154
10 ANHANG	168
10.1 Fragebogen	168
10.2 Anschreiben an die Schulen	184
10.3 Referat – Schule 1	185
10.4 Antwortmail von Marco Fileccia vom 10. Juni 2011	199
11 TABELLENVERZEICHNIS	202
12 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	203
Eigenständigkeitserklärung	205

„Kids can be cruel. And kids with technology can be cruel on a worldwide scale“
(Sullivan 2006)

1 Einleitung

Medien gehören heutzutage zum selbstverständlichen Lebensalltag. Dazu zählen mitunter Fernsehen, Radio und Telefon, jedoch seit gut einem Jahrzehnt findet auch das Internet, auch hier in Deutschland, eine vermehrte Verbreitung. Es bietet den NutzerInnen, neben einer augenscheinlich schier unerschöpflichen Quelle der Informationsgewinnung, zahlreiche Kommunikationsformen. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind integrativer Bestandteil der Freizeit-, Alltags- und Berufskultur geworden. Sie formen Handlungsmuster, bieten Identifikationsangebote und beeinflussen Wirklichkeitsvorstellungen. Durch vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel in sozialen Netzwerken, Chaträumen oder Foren kann miteinander kommuniziert, auf Medienplattformen können Video-, Bild- und Datenmaterial ausgetauscht werden. Urlaubseindrücke werden binnen Sekunden in Blogs zahlreichen Freunden oder der Familie noch am Ferienort zugänglich gemacht. Menschen pflegen mit Hilfe neuer Informations- und Kommunikationstechnologien Freund- und Bekanntschaften, knüpfen neue Kontakte die ggf. ohne die neuen Medien nicht zustande gekommen wären. Auch können sich viele Menschen ihren Berufsalltag ohne einen Blick ins Emailkonto kaum noch vorstellen bzw. sind genötigt jeden Tag im Büro, ggf. dann noch zu Hause, zahlreiche Mails abzurufen. Aber auch die Erschaffung und Pflege „zweiter Identitäten“ in virtuellen Räumen, beispielsweise in sozialen Netzwerken, erhält zunehmend an Bedeutung.

Und so scheint die digitale Welt insbesondere für Jugendliche Inhalt des *realen* Zusammenlebens geworden zu sein, denn: Die heutige Gesellschaft ist mit der ersten Generation konfrontiert, welche die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, insbesondere das Internet, von Kindesbeinen an kennt. Neben Fernsehen, Radio etc. sind diese Technologien Bestandteil ihrer medialen Sozialisation geworden. Die heutigen unter 30-Jährigen werden daher als „Digital Natives“¹ bezeichnet. Ihnen ist der Umgang mit den Technologien durch die mediale Sozialisation vertraut. So werden Teilaspekte der realen Welt bei vielen Jugendlichen in die virtuelle Welt verlagert: Viele sind so gut wie rund um die Uhr und allorts, durch etwa internetfähige „Smartpho-

¹ Laut Palfrey und Gasser (2008: 1) sind „Digital Natives“ „Menschen [...], die nach 1980 direkt in das digitale Zeitalter hineingeboren wurden, als Technologien wie Usenet und Bulletin-Board-Systeme online gingen. Sie sind durchweg vernetzt und mit den neuen digitalen Medien und Möglichkeiten bestens vertraut.“

„Digital Immigrants“ sind dementsprechend, die Personen, die nicht mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien aufgewachsen sind (Köhler 2010: 22).

nes“, erreichbar. Sobald sie im Internet sind, stehen Ihnen, „Instant Messenger“², wie Skype oder ICQ, sowie soziale Netzwerke, wie SchülerVZ oder Facebook zur Verfügung. Dies sind Aspekte, die aufzeigen, dass durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für Jugendliche neue Interaktionswege geschaffen wurden und der Zugang zu Informationen und Daten leichter und schneller geworden ist.

Mögliche positive Konsequenzen sind der eben erwähnte leichtere Zugang zu Informationen sowie eine Erweiterung von Kontaktmöglichkeiten und Freizeitaktivitäten. Damit verbundene Fragen sind beispielsweise die Fähigkeiten, die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien vielfältig zu nutzen, gerecht verteilt?‘, werden an dieser Stelle nicht weiter vertieft. Die Autorin verweist hier auf die Diskussion zur digitalen Spaltung bzw. des Digital Gap. In der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion werden hier Aspekte, wie die Verteilung kulturellen und sozialen Kapitals, behandelt (Norris 2001). Die Arbeit nimmt die negativen Aspekte in den Blick bzw. den Balanceakt zwischen Möglichkeiten und Risiken. Einhergehend mit der Entwicklung der neuen Medien sind auch neue Möglichkeiten entstanden, Menschen zu schikanieren, also z.B. zu beleidigen, Gerüchte zu verbreiten oder ihnen zu drohen. So finden entsprechende Angriffe unter Jugendlichen und Kindern heutzutage nicht mehr ‚nur‘ in der realen Welt statt, sondern spielen sich darüber hinaus in Internetforen, Chaträumen und via Mobiltelefonen ab. Welche Folgen das Handeln jugendlicher TäterInnen haben kann, zeigen erste internationale Selbstmordfälle. So erschienen folgende Zeitungsartikel in Deutschland, die die Brisanz des Phänomens Cyberbullying bzw. Cybermobbing thematisieren: „Cyber-Mobbing: Tod eines Teenagers“ (Spiegel online 2007), „Erneut Selbstmord wegen Cyber-Mobbing“ (Spiegel online 2009), „15-jährige tötet sich nach Cyber-Mobbing“ (Stern.de 2009), „Lästern leicht gemacht“ (FAZ.Net 2011), „Mobbing für Fortgeschrittene“ (Hofmann 2010), „Internetmobbing – das Internet vergisst nichts!“ (Zeitfocus online 2011).

So behandeln eben genannte Artikel u.a. eine mögliche Auswirkung von Cyberbullying - eher bekannt durch den Begriff Cybermobbing - : Suizid. In der wissenschaftlichen Literatur wurde hierfür sogar ein Begriff geschöpft: *bullycide*.³ Bislang waren Selbstmorde, die hierzulande aufgrund von Cyberbullying begangen wurden, eher unbekannt. Im April 2011 berichtete Rebecca Casati, eine Journalistin der Süddeutschen Zeitung, über den ersten (registrierten) Fall von Selbstmord. Der 13-jährige Schüler warf sich

² Instant Messenger ist eine digitale Kommunikationsform, die einen unmittelbaren (daher „Instant“) Austausch zwischen mindestens zwei Personen, die sich nicht „face-to-face“ gegenüberstehen, ermöglichen.

³ Dieses Wort setzt sich aus den beiden Begriffen „bullying“ und „suicide“ (zu Deutsch: Selbstmord) zusammen (Ehlert 2006: 17). Marr & Field (2001) haben eigens zu diesem Thema ein Buch veröffentlicht, in dem sie die Hintergründe der Selbstmordfälle analysieren und aufzeigen. Auch eine Homepage existiert bereits: <http://www.bullycide.org/>.

vor einen Zug, nachdem ihm MitschülerInnen den Link einer Porno-Internetseite auf der Facebook-Pinnwand⁴ veröffentlichten (Casati 2011).

Politische Akteure, wie z. B. das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, veröffentlichen auf ihren Internetseiten Informationen zum Thema Cybermobbing. Folgende Fragen stehen hier im Vordergrund: Was ist Cybermobbing und was kann dagegen unternommen werden. Es scheint also mittlerweile u. a. politischer Handlungsbedarf zu bestehen.

1.1 Forschungsbestreben, wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungshypothesen

Aus den oben genannten Überlegungen ergaben sich für die vorliegende Arbeit folgende Ziele:

- Bullying und insbesondere Cyberbullying in ihren unterschiedlichen als auch gemeinsamen Facetten darzustellen
- Die Prävalenz von Bullying und insbesondere Cyberbullying an zwei ausgewählten allgemeinbildenden Schule aufzuzeigen

Aus den eben aufgeführten Grundideen ergab sich abermals eine erkenntnisleitende Leitfrage, auf dieser der Fokus liegt:

- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten ergeben sich in der Altersklasse der 12 bis 14-jährigen hinsichtlich der Bullying- und Cyberbullying-Formen?

Bei der Erforschung von Bullying und insbesondere Cyberbullying wurde die Variable Geschlecht zwar berücksichtigt, stand aber selten im Fokus bereits durchgeführter Studien. Ebenso wurde in nur wenigen Erhebungen auf verschiedene Arten von Bullying Bezug genommen. Dies gilt insbesondere für die so genannten indirekten Formen⁵, wie etwa Gerüchte verbreiten, Ausschluss aus Cliquen, etc. Diese Formen sind subtilere Formen des Bullings im Gegensatz zu physischen Gewalthandlungen. Somit kann Bullying und insbesondere Cyberbullying eine Gewalthandlung darstellen, die nicht unbedingt auffällt, weder bei Lehrern noch bei Eltern. Jedoch sollten die indirekten Bullying-Formen in Bezug auf das Geschlecht stärker berücksichtigt werden, denn: Jungen gelten sowohl im Alltagsverständnis als auch in der wissenschaftlichen Literatur als aggressiver, gewaltbereiter und neigen demnach eher dazu, Aggressionen und somit Gewalt auf direktem und sichtbaren Wege nach außen zu tragen. Sowohl aus

⁴ Eine Pinnwand in sozialen Netzwerken ist vergleichbar mit einem ‚schwarzen Brett‘ im realen Leben. Nachrichten sind für den/die EmpfängerIn sichtbar, jedoch sind diese potenziell ebenfalls für weitere Personen (z.B. Freunde) visuell zugänglich.

⁵ Indirekte bzw. relationale Bullying-Formen werden im Verlauf der Arbeit dargestellt und erklärt.

dem Alltagsverständnis heraus, sowie mit Blick auf verschiedene Studien, drängt sich leicht die Vermutung auf, dass Mädchen tendenziell dazu neigen, indirekte Bullying-Methoden anzuwenden.

Im Rahmen der o. g. Leitfrage wurde folgende Hypothese aufgestellt:

- Hypothese: Mädchen sind genauso aggressiv wie Jungen, sie wenden nur häufiger indirekte Bullying-Formen an und erfahren diese Formen auch häufiger. Gleichzeitig, da Cyberbullying eher mit indirekten Bullying-Methoden in Verbindung gebracht wird, sind Mädchen häufiger von Cyberbullying betroffen und greifen auch häufiger zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, um andere Personen anzugreifen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit wurde in drei Teile unterteilt. Bevor auf das Hauptthema Cyberbullying eingegangen wird, werden im ersten Teil zunächst grundlegende Begriffe und Phänomene erklärt. So ist das ‚klassische‘ Bullying das Fundament zum Verständnis von Cyberbullying (Shariff 2008: 9).

Im zweiten Kapitel werden zunächst der Mobbing- als auch der Bullying-Begriff erklärt. Es werden Kriterien vorgestellt, die vorhanden sein müssen, um von Bullying-Verhalten sprechen zu können. Dies impliziert auch eine klare Abgrenzung zu anderen Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Necken, Spotten, Belästigen etc. Des Weiteren werden Erscheinungsformen und Ausprägungen, sowie mögliche AkteurInnen, des Bullying-Prozesses dargestellt. Um einen Überblick über die nationale und internationale Prävalenz von Bullying zu erhalten, wird im Anschluss der Forschungsstand skizziert. Dabei soll vor allem, bezogen auf die Forschungshypothese, der Fokus auf die Geschlechterverteilung gelegt werden.

Kapitel drei beschäftigt sich mit Cyberbullying. Nach einer Begriffsklärung und Vorstellung von Fallbeispielen, die auch in der Öffentlichkeit diskutiert wurden, werden zu Anfang zwei Möglichkeiten zur Klassifizierung von Cyberbullying vorgestellt, die sich in der wissenschaftlichen Literatur durchgesetzt haben:

- a) Mit welchen Werkzeugen wird Cyberbullying betrieben?
- b) Welchen Methoden bedienen sich die TäterInnen?

Es werden ferner mögliche AkteurInnen im Bullying-Prozess dargestellt. Anschließend wird die Frage gestellt, was Cyberbullying vom ‚traditionellen‘ Bullying unterscheidet. Kann von einem wirklich neuartigen Phänomen gesprochen werden oder ist es vielmehr eine Erweiterung von Bullying? Es folgen Forschungsstände, sowohl auf nationaler-, als auch auf internationaler Ebene. Welche Rolle spielt dort das Merkmal „Ge-

schlecht“?

Das darauffolgende Kapitel bezieht sich auf die Dimensionen von Geschlecht als Analysekategorie. Die Forschungshypothese geht davon aus, dass Mädchen genauso aggressiv sind wie Jungen, nur häufiger indirekte Bullying-Methoden anwenden. Da Erklärungsansätze zum Bullying- und Cyberbullying-Verhalten, nach der Durchsicht verschiedener Forschungsergebnisse, eher aus der Psychologie oder der Pädagogik stammen, stellte sich die Autorin die Frage, wie sich geschlechtsspezifische Befunde empirischer Erkenntnisse soziologisch erklären lassen? Vordergründig werden Erklärungsansätze zweier AutorInnen vorgestellt.

Im Empirie Kapitel wird das methodische Vorgehen skizziert. Zu Anfang werden das Ziel und die Zielgruppe der Erhebung aufgeführt, um anschließend auf die Wahl der Erhebungsmethode einzugehen. Im Anschluss daran, folgen die Vorstellung der Struktur des angewendeten Fragebogens und die Auswahl der Schulen und Schulklassen. Folgende Fragen sollen diesbezüglich beantwortet werden:

- a) Wie ging die Autorin vor, um potenzielle Schulen für die Umfrage zu gewinnen?
- b) Welche Schulen erklärten sich bereit an der Umfrage teilzunehmen?

Im anschließenden Kapitel soll Bezug auf die Durchführung des Pretests genommen werden.

- a) Wo wurde jener durchgeführt?
- b) Wie viele Personen nahmen teil?
- c) Wie war der Verlauf?
- d) Was waren die Ergebnisse?

Nicht nur die Durchführung des Pretests gehörte zu den Vorbereitungen, die getroffen werden mussten, bevor die Hauptuntersuchung losgehen konnte. Alle weiteren Vorarbeiten diesbezüglich werden im Unterkapitel 5.6 vorgestellt. Anschließend wird dann auf die Durchführung der Hauptuntersuchung eingegangen.

Das sechste Kapitel beinhaltet die Datenauswertung. Dort werden die Datenauswertungsmethode, die Ergebnisdarstellung und die Interpretation der gewonnenen Ergebnisse skizziert.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse eines Experten, Marco Filiceia, der per E-Mail zum Thema Prävention von Cyberbullying befragt wurde, dargestellt.

Um nun in die Thematik der vorliegenden Diplomarbeit einzusteigen, werden im Folgenden verschiedene Grundlagenbegriffe erläutert, die Bestandteil der Arbeit sind und zum Verständnis des Cyberbullying-Phänomens führen.

I Begriffliche Grundlagen

2 Verständnisdefinitionen - Klärung wichtiger Begriffe

In einigen sowohl nationalen als auch internationalen Publikationen unterscheiden AutorInnen die Begriffe Mobbing und Bullying voneinander, andere wiederum verwenden beide Begriffe synonym. Was bezeichnet die Fachliteratur als Bullying? Wie wird der Mobbing-Begriff definiert? Besitzen beide Termini identische oder unterschiedliche Bedeutungen? Um Klarheit zu schaffen wird nun aufgezeigt, wie beide Begriffe u.a. in der wissenschaftlichen Literatur verwendet werden und für welche Verwendung des Begriffs sich die Autorin für die vorliegende Arbeit entschieden hat. Diese Aspekte werden im Folgenden geklärt.

2.1 Mobbing-Begriff - Definition und Entstehungsgeschichte

Im allgemeinen Sprachgebrauch, in der deutschen Fachliteratur, aber auch unter Kindern und Jugendlichen, taucht überwiegend der Mobbing-Begriff auf. Etymologisch betrachtet, stammt der Begriff aus dem Altenglischen und wird von dem Substantiv „mob“ abgeleitet. „Mobbing“ heißt übersetzt „Meute“ und/oder „kriminelle Bande, organisiertes Verbrechen“ (Duden 2001: 641). In der Englischen Definition ist „mob“ „a large crowd of people, especially one that may become violent or cause trouble“ (Oxford Advanced Learner’s Dictionary 1995: 714). Das Verb „to mob“ beschreibt ein Phänomen des Angreifens, Anpöbelns oder über jemanden Herfallens.

In der Wissenschaft wurde der Begriff „Mobbing“ erstmals vom Zoologen und Verhaltensforscher Konrad Lorenz verwendet. Der Forscher beschrieb in seinem 1963 erschienenen Buch „Das sogenannte Böse“, Gruppenangriffe von mehreren in der Nahrungskette unterlegenen Tieren auf einen meist überlegenen Gegner, der im Verbund in die Flucht geschlagen wurde⁶ (Rothe 2008: 10). Erkennbar wird hierbei der ausschlaggebende Gruppenfaktor, denn „besonders wirkungsvoll ist natürlich das ‚mobbing‘ bei größeren und wahrhaften Pflanzenfressern, die, wenn ihrer viele sind, selbst große Raubtiere aufs Korn nehmen“ (Lorenz 2010: 34). In den 1970er Jahren übernahm der schwedische Arzt Peter-Paul Heinemann den Begriff, übersetzte ihn ins schwedische und nannte die von ihm beobachteten Gruppenangriffe von Schulkindern auf ein einzelnes Kind „möbbning“. Die Zielgruppe seiner Erhebung waren zwar Kinder,

⁶ Als Beispiel nannte Lorenz das Verhalten von Wildgänsen, die als Gruppe gemeinsam einen Fuchs angriffen, um ihn zu verjagen. Lorenz definierte den Terminus „Mobbing“ also als aggressives Verhalten von mehreren Gruppenmitgliedern gegen ein einzelnes Tier, um dieses fortzujagen (Rothe 2008, Ehlert 2006).

doch seine Definition bezog sich auf gewalttätiges *Gruppenverhalten* und schloss somit individuelles, aggressives Verhalten aus (Arora 1996: 318). Nur kurze Zeit später, 1973, publizierte der ebenfalls aus Schweden stammende Forscher Dan Olweus, seine Forschungsergebnisse zu Mobbning. Olweus⁷ kritisierte, dass der Mobbing-Begriff einseitig für das Beschreiben des Handelns von Personengruppen Verwendung fand:

“The original English word stem ‘mob’ implies that it is a usually large and anonymous group of people which is engaged in the harassment” (Olweus 1993: 8, zitiert nach Heinemann 1972: Original in schwedisch). Ebenso stellte er fest, dass: “[t]he term has also often been used when one person picks on, harasses or pesters another. It is important to include in the concept of ‘mobbing’ or bullying both the situation in which a single individual harasses another and that in which a group is responsible for the harassment” (a.a.O.)

In seiner erweiterten Definition spricht er von „anonymen Gruppen“. Er blendet demnach aus, dass Mobbing auch innerhalb von Gruppen stattfinden kann, deren Mitglieder sich untereinander kennen. Insgesamt hält er seine Definition allgemein.

Der deutsch-schwedische Arzt und Arbeitspsychologe Heinz Leymann bezog sich hingegen in seiner Definition von Mobbing auf das Arbeitsleben. So definiert er Mobbing wie folgt:

„Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist (1) und von einer oder einigen Personen systematisch, oft (2) und während längerer Zeit (3) mit dem Ziel und/oder Effekt des Ausstoßes aus dem Arbeitsverhältnis (4) direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet“ (Leymann 1995: 18).

In seiner Definition erweitert er das Verständnis von Mobbing, denn es wird Bezug genommen auf folgende Kriterien, die gegeben sein müssen, um von Mobbing sprechen zu können: Machtungleichgewicht, Personenzahl (ein oder mehrere), Zeitraum (Wiederholungscharakter), Schädigungsabsicht (direkte und indirekte Formen) sowie das subjektive Empfinden des Opfers. Allerdings bezieht sich für ihn der Mobbing-Begriff auf den Kontext Arbeitsleben somit auf Erwachsene.

Wirft man einen Blick in ein einschlägiges Soziologie-Wörterbuch, so wird auch hier in erster Linie auf die Arbeits- und damit Erwachsenenwelt Bezug genommen. Mobbing

⁷ Nachdem in den 1982er Jahren die ersten Selbstmordfälle von Jugendlichen in Norwegen aufgrund von Bullying in die Öffentlichkeit gerieten, entstanden die ersten Entwicklungen in der Bullying-Präventionsarbeit (Moser & Frantz 2000: 72). Ein bis zum heutigen Tage etabliertes und in zahlreichen Schulen angewandtes Bullying-Präventionsprogramm wurde von Dan Olweus im Jahre 1983 entwickelt (Ross 2006: 9). Weitere Informationen zu diesem Programm: URL: <http://www.clemson.edu/olweus/index.html>

ist hier eine

„Bezeichnung für Psychoterror, der in den Betrieben von Vorgesetzten und/oder Mitarbeitern gegen einen unbequemen, abgelehnten Kollegen ausgeübt wird, um diesen systematisch zu zermürben, psychisch fertig zu machen, zu verdrängen und loszuwerden...“ (Hillmann 1994: 564).⁸

Einhergehend mit den oben skizzierten Begriffsdefinitionen und der Begriffsverwendungshistorie kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich der Mobbing-Begriff entweder

- eher auf Angriffe von *Personengruppen* und/oder
- auf das *Arbeitsleben*, und somit auf die Zielgruppe der Erwachsenen bezieht.

Im Gegensatz zum Mobbing-Begriff ist der nachfolgende Begriff des Bullyings im deutschsprachigen Raum kaum bekannt (Arora 1996: 320). Dieser wird jedoch von der Autorin für die Beschreibung und Analyse von Gewalthandeln unter Jugendlichen als angebrachter betrachtet. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

⁸ Auch in anderen Lexika wird bei der Definition des Mobbing-Begriffes lediglich auf den Arbeitsplatz Bezug genommen (z.B. Bünting 1996: 769; Duden 2001: 641)

„Sticks and stones may break my bones
 But words can also hurt me.
 Sticks and stones break only skin
 While ghosts are words that haunt me“
 (Marr & Field 2001: 193).

2.2 Zur Definition von Bullying

Bullying unter Kindern und Jugendlichen hat es seit jeher gegeben und es wurde als „natürlicher“ Bestandteil des Heranwachsens gesehen (Rigby 2007: 11). Literarische Belege hierfür sind u.a. die Romane wie etwa Charles Dickens „*Oliver Twist*“ (1839) und „*Nicholas Nickleby*“ (1838), Williams G. Goldings „*Herr der Fliegen*“ (1959), Margaret Atwood's „*Katzenauge*“ (1990) oder „*About a boy*“ von Nick Hornby (1998) (Hymel et al. 2010: 101). Bullying ist also kein neues Phänomen. Was jedoch neu ist, ist die Sensibilität gegenüber diesem Phänomen (Simmons 2002: 4), beispielsweise rückte es in den 1970er Jahren in den Fokus von WissenschaftlerInnen. Bis zum heutigen Tag sind es insbesondere die (Sozial) Psychologie und Pädagogik, welche sich diesem Phänomen verstärkt annehmen. Obwohl der Bullying-Begriff im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch nahezu unbekannt ist, haben sich dennoch einzelne deutschsprachige WissenschaftlerInnen dazu entschieden, den Bullying-Begriff zu verwenden (Bödefeld 2006; Wachs 2009; Schäfer et al. 2006; Rothe 2008; Scheithauer et al. 2003; Scheithauer et al. 2007; Spröber et al. 2008; Stephan 2010; Wachs 2009; Riebel 2008). Doch was genau bedeutet der Begriff?

Der Terminus stammt aus dem Englischen und wird von dem Begriff „Bully“ abgeleitet. Laut Oxford Advanced Learner's Dictionary (1995: 141) ist ein „bully“ „a person who uses her or his strength or power to frighten or hurt a weaker person.“ Das Verb „to bully“, bedeutet im Englischen „to force somebody to do something by frightening them“ (ebd.). Ins Deutsche übersetzt heißt „to bully“ „einschüchtern“, „schikanieren“ oder „fertig machen“, das Substantiv „bully“ wird mit Tyrann übersetzt (PONS 2000: 60).

Folgende Bullying-Definitionen zeigen die Komplexität des Phänomens auf. Sowohl in der Definition von Olweus (1993) als auch in der von Sutton & Smith (1999), bezieht sich das Bullying-Geschehen auf zwei Kontexte. Bullying-Angriffe können sowohl von einer Gruppe als auch von einer Einzelperson ausgehen. So definiert Olweus (1993: 9) Bullying wie folgt:

„A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students“.

Die eben genannte Definition hält sich sehr allgemein, bezieht sich aber auf SchülerInnen. Es ist jedoch nicht ersichtlich, ob auch „indirekte“ Bullying-Handlungen impliziert sind.

Sutton & Smith (1999: 100) schließen sich der Definition von Olweus und damit dem Bezug auf jüngere Altersgruppen an, gehen aber expliziter auf die verschiedenen Handlungsformen von Bullying ein:

„[A] child is being bullied, or picked on, when another child or group of children say nasty or unpleasant things to him or her. It is also bullying when a child is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, or when no-one ever talks to them or things like that. These things can happen frequently, and it is difficult for the child being bullied to defend themselves. It is also bullying when a child is teased lots of time in a nasty way. But it's not bullying when two children of about the same strength have the odd fight or quarrel.“

Die Autoren beziehen sich demnach auch auf indirekte Bullying-Formen wie etwa das Ignorieren von Personen („no-one ever talks to them“). Ferner gehen sie explizit auf den Aspekt des Machtungleichgewichtes ein: Ein Kampf zwischen Gleichstarken sei nicht als Bullying zu betrachten.

Eine weitere Definition von Besag (1989: 4) beschreibt Bullying ähnlich, eine Mindestpersonenzahl wird aber nicht genannt, also ob die Angriffe von einer Einzelperson *oder* einer Gruppe ausgehen können. Bullying ist für die Forscherin ein Verhalten

„which can be defined as the repeated attack – physical, psychological, social or verbal - by those in a position of power, which is formally or situationally defined, on those who are powerless to resist, with the intention of causing distress for their own gain or gratification.“

Hier werden jedoch auch die indirekten Formen („social“ bzw. „psychological“) sowie die Aspekte des Machtungleichgewichts und die Schädigungsintention einbezogen.

Diese drei Definitionen enthalten wesentliche Kriterien, die existent sein sollten, um von Bullying sprechen zu können (Riebel, 2008: 4):

- (1) Repetition (Wiederholungsaspekt): Angriffe müssen wiederholt und über einen längeren Zeitraum⁹ geschehen.
- (2) Intent to hurt (*Schädigungsintention*): Der Täter/die Täterin möchte durch seine/ihre negativen Handlungen sein/ihr Opfer bewusst, entweder körperlich oder seelisch, verletzen.
- (3) Imbalance of power (Kräfte,- und Machtungleichgewicht): Dieses Machtungleichgewicht kann sich zum Beispiel in der körperlichen Schwäche, kleineren Körpergröße oder in der großen mitwirkenden TäterInnen-Gruppe widerspiegeln. Laut Rigby (2007: 19) kann sich das Ungleichgewicht ebenfalls in der rhetorischen Stärke des Täters erkennbar machen, denn mit Hilfe von schlagfertigen, witzigen Kommentaren kann das Opfer als schwächer dargestellt werden. Im Gegensatz dazu, stellt das „unsichtbare“ Machtungleichgewicht, die psychologische Macht des Bullies dar (a.a.O.: 15). Es ist jedoch vollkommen irrelevant,

⁹ Was die geforderte Dauer von Bullying-Angriffen betrifft, werden in der Literatur verschiedene Zeiträume benannt. In der vorliegenden Arbeit werden Zeiträume ab drei Monaten berücksichtigt.

aus welcher Sicht das Opfer ‚schwächer‘ ist, denn „wherever there is a power imbalance, whatever its source, an individual can be reduced in status“ (a.a.O.: 19).

- (4) Helplessness (Hilflosigkeit): Das Bullying-Opfer ist und fühlt sich nicht in der Lage, sich zu verteidigen. Jede mögliche Gegenwehr erscheint als sinnlos, denn sie gibt dem Täter/der Täterin und den ZuschauerInnen größeren Anlass (und ggf. ein Motiv) weiterzumachen.

Punkte (3) und (4) beziehen sich sowohl auf ‚de facto‘ Gegebenheiten (das Opfer ist körperlich wirklich schwächer und kann sich nicht verteidigen) als auch auf gefühlte Ambivalenzen (das Opfer nimmt sich als schwächer wahr) (Riebel 2008: 4). So kann sich das Opfer hilfloser und schwächer fühlen (auch wenn es beispielsweise realistisch gesehen körperlich stärker ist als der Täter), weil Zuschauer¹⁰ im Bullying-Geschehen impliziert sind. Sowohl beide oben genannten Bullying-Definitionen als auch die nachfolgend aufgeführten Kriterien werden vom Großteil der Bullying-ForscherInnen übernommen, jedoch variieren in den Studien die zugrunde liegenden Kriterien. Eine allgemeingültige Definition gibt es demnach nicht. Um aber Erhebungen und Studien vergleichbarer zu machen, wäre die Verständigung auf eine „allgemeingültige“ Definition hilfreich (Brighi et al., 2009: 16). Sowohl national als auch international verwenden WissenschaftlerInnen verschiedene Begriffe um Bullying zu erklären. So lässt sich mit Hilfe der nachfolgenden Tabellen gut veranschaulichen, mit welchen Begriffen Bullying in den jeweiligen Landessprachen und damit unterschiedlichen semantischen Bedeutungen übersetzt bzw. umschrieben wird:

Tab. 1: Begriffswahlen für den „Bullying-Begriff“ in deutschsprachigen Ländern

Land	Begriffswahl für „Bullying“
Deutschland	Schikanieren
	Stänkern
	Aggressives Nachstellen
	Terroristische (Gruppen) Aggression
Schweiz	Plagen
Österreich	Sekkieren

Quelle: eigene Darstellung nach Scheithauer et al. 2003: 17

So ist der Bullying-Begriff in Deutschland auch unter Schikanieren, Stänkern, aggressives Nachstellen oder terroristische (Gruppen-) Aggression bekannt. Wobei die ersten

¹⁰ Welche unterschiedlichen Rollen im Bullying-Prozess gewollt oder nicht gewollt angenommen werden können, wird im späteren Kapitel 2.2.3 dargestellt.

beiden Begriffe eher bekannt sind als die letzten beiden. Im Nachbarland Schweiz hat sich der Begriff ‚Plagen‘ durchgesetzt und wird ebenfalls in zahlreichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen benutzt. In Österreich hingegen wird der Terminus ‚Sekkieren‘ synonym zum Bullying-Begriff verwendet.

Wie sieht die Begriffslandschaft in nicht-deutschsprachigen Ländern aus? Folgende zwei Tabellen betrachten unterschiedliche Begriffswahlen, sortiert nach Ländern:

Tab. 2: Begriffswahl sortiert nach Ländern

Land	Begriff
Deutschland	Mobbing, Bullying, Stänkern, Hänkeln
UK	bullying
Italien	bullismo
Schweden, Finnland	mobbing
Norwegen, Dänemark	mobbing
Frankreich	harcèlement moral
Spanien	acoso moral
USA	peer harassment, bullying
Japan	ijime

Quelle: Angelehnt an Wachs 2009: 12

Tab. 3: Äquivalente Begriffe für Bullying

Land	Begriff
The Netherlands	treiteren, pesten, intimidieren
Italy	fare il prepotente, fare il bullo, intimidere, minacciare
New Zealand	Intimidate, spinning
Portugal	Vandalismo, violência, intimidacao, agressão, prepotência
Scandinavia	möbning

Quelle: Arora 1996: 322

Herausgenommen wurden die Länder Österreich und die Schweiz, da diese in Tab. 1 schon vermerkt wurden. Deutschland wurde bewusst beibehalten, denn wie in Tab. 2 aufgezeigt, wird der Mobbing-, aber auch insbesondere der Bullying-Begriff hierzulande verwendet. Bis auf England und die USA, verwenden alle weiteren Länder unterschied-

liche Termini für das Bullying-Phänomen. Die unterschiedlichen Verwendungen des Bullying-Begriffes sind jedoch nicht Kern des Problems. Vielmehr besteht eine Diskrepanz in deren einzelnen Definitionen (Arora 1996: 321). Nachfolgend wird dieses inhaltliche Definitionsproblem anhand zweier Beispiele verdeutlicht:

Wie zuvor aufgezeigt wird das Bullying-Phänomen in Japan als *ijime* bezeichnet, unterscheidet sich allerdings vom „Bullying-Begriff“ in wesentlichen Bedeutungsinhalten (Smith & Brain 2000: 3). Laut Morita et al. (1999: 311) setzt die Definition von *ijime* ihren Fokus weniger auf die physische Schädigungskomponente beim Bullying, sondern verstärkt vielmehr den Blick auf die Schädigung mittels „sozialer Manipulation“¹¹. *Ijime* bezieht sich ebenso nicht nur auf die Schikane unter SchülerInnen, sondern beinhaltet auch das Bullying zwischen Lehrkräften und SchülerInnen (Hirigoyen 2001: 92). Ein weiteres Beispiel kommt aus Italien: Die Definition des italienischen Wortes *prepotenza*, (siehe Tab. 3 unter dem Verb „fare il prepotente“) impliziert mehr die physische Schädigungskomponente (Fonzi et al. 1999: 143). Arora (1996: 321) vermerkt in ihrer Veröffentlichung zum klaren Verständnis und zur genaueren Definition von Bullying, dass es keinen äquivalenten Begriff gibt, der Bullying übersetzt:

“All of these words have meanings which overlap only partly with those inherent in the in the word bullying, and some also have other meanings besides bullying [...] *möbbning* refers specifically to bullying done by a group of young people, and is therefore only partly defining bullying. *Vandalismo* includes violent acts which are not immediately directed towards others and therefore has a meaning which is not included in bullying. Except for spinning, which means spreading rumours, all of these words have general meanings which stand for numerous different actions”.

In der Forschungslandschaft existiert also keine einheitlich akzeptierte Definition von Bullying (Spröber et al. 2008: 5; Riebel 2008: 5; Besag 1989: 9; Arora 1996: 326). Die Definition von Dan Olweus ist jedoch jene, die in wissenschaftlichen Publikationen am häufigsten genutzt wird und auf die der Großteil der WissenschaftlerInnen Bezug nimmt (Riebel 2008: 4; Swearer et al. 2010: 305).

In Deutschland wird meist der Mobbing-Begriff verwendet. Einige AutorInnen geben den Vorschlag an, bei Angriffen durch Einzelpersonen den Bullying-, und bei Gruppenangriffen den Mobbing-Begriff zu verwenden. Weitere AutorInnen schlagen vor, den Terminus „Bullying“ bei Kindern und Jugendlichen zu verwenden, der Mobbing-Begriff sollte dementsprechend nur bei Erwachsenen gebraucht werden.

Scheithauer et al. (2007: 142) vermerken in einem Fachzeitschriftenbeitrag zum Thema Bullying, dass der Bullying-Begriff scharf abzugrenzen sei zum Mobbing-Begriff und für (Spröber (2008: 4f.) bezieht sich der Begriff Mobbing vornehmlich auf den Arbeits-

¹¹ „Soziale Manipulation“ zählt zur indirekten Erscheinungsform von Bullying und wird im Kapitel 2.2.2 genauer erläutert.

platz. Das andauernde und konsequente Belästigen von Erwachsenen an ihrem Arbeitsplatz wird als Mobbing bezeichnet. Bullying hingegen spielt sich in der Institution Schule ab, in der Kinder- und Jugendliche anwesend sind.

Warum wird in der vorliegenden Arbeit der Bullying-Begriff verwendet? Der Blick in die nationale und internationale Forschungslandschaft zeigte, dass sich für die Beschreibung und Analyse von Gewalthandlungen bei Jugendlichen die Verwendung des Bullying-Begriffes durchgesetzt hat. Der Mobbing-Begriff erscheint der Autorin alltagssprachlich nicht spezifisch genug, da er sich eher auf Arbeitskontext bezieht. Die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit sind jedoch Jugendliche.

Es bleibt zu klären, welche weiteren, aus dem Englischen übernommenen Begriffe verwendet und ggf. übersetzt werden. So lässt sich aus dem Substantiv „Bullying“ nur schwierig ein Verb ableiten. Infolgedessen hat sich die Autorin dazu entschieden das Verb ‚angreifen‘ zu verwenden. „Bully“ wird mit TäterIn, „Victim“ mit Opfer übersetzt (Scheithauer et al. 2003: 26).

Auch wenn (noch) keine allgemeine bzw. einheitliche Definition von Bullying existiert, so Arora (1996: 326), sollte der Fokus nicht darin bestehen diese zu suchen. Es sei

„much more fruitful and reliable to investigate which observable actions are actually taking place between young people in school which cause them to feel hurt or under stress or which are in other ways perceived as a problem by them, whether these are called bullying or not“.

Die spezifischen Situationen in denen Bullying stattfindet, die individuellen Erfahrungen von Betroffenen und die damit einhergehenden seelischen Verletzungen sollten, so Arora, demnach im Vordergrund stehen. Beobachtungen gilt es demnach nicht in eine definitorische ‚Schablone‘ zu pressen.

Die Autorin hat sich für eine Definition von Robertz (2010: 72) entschieden, da sie *alle* dargelegten Kriterien beinhaltet und ebenfalls auf die indirekte Bullying-Form eingeht. Bullying beschreibt für Robertz also „[...] mithin wiederholt und über einen längeren Zeitraum ausgeführte gewalttätige Handlungen, die dazu dienen, jemanden zu schädigen. Ausschlaggebend für die Nutzung des Begriffs ist oftmals zudem ein ungleiches Machtverhältnis zwischen dem Opfer und dem oder den Täter(n) [...]“

Unterscheidbar sind vor allem folgende Formen:

- physisches Bullying (schlagen, treten, schubsen, beschädigen, erpressen),
- verbales Bullying (spotten, beleidigen, beschimpfen, sich lustig machen),
- relationales Bullying (ignorieren, isolieren, Gerüchte streuen, unbeliebt machen)

2.2.1 Weitere definitorische Abgrenzungen

Nachdem die beiden Termini Bullying und Mobbing definiert bzw. eingegrenzt wurden, internationale Begriffe und damit Bedeutungsdimensionen für Bullying vorgestellt und eine Erklärung dafür gegeben wurde, warum für die vorliegende Diplomarbeit die Entscheidung für die Verwendung des Bullying-Begriffes gefallen ist, wird nun eine Grenze zu weiteren Verhaltensphänomen gezogen. Obwohl Ähnlichkeiten zwischen dem Bullying-Verhalten und den folgenden Verhaltensweisen bestehen, sind sie nichtsdestotrotz klar voneinander abzugrenzen (Scheithauer et al. 2003: 20).

Teasing (Necken, Reizen)

„A major definitional problem is to decide where teasing ends and bullying begins“ (Farlington 1993: 385). Diese Aussage, vom britischen Psychologen und Kriminologen, führt uns nun in die erste, dem Bullying ähnliche, Verhaltensweise ein. *Teasing* (Necken) beinhaltet meist Hänseleien, die oft nicht böse, sondern eher freundschaftlich gedacht sind. Trotzdem sind die Grenzen zwischen Bullying und Teasing als fließend zu betrachten. Es hängt immer davon ab, wie die an diesem Prozess beteiligten Personen die Situation für sich wahrnehmen (Scheithauer et al. 2007: 142). So können anfänglich fallende Spitznamen oder freundschaftliches Piesacken dann zum Bullying, wenn diese „Hänseleien also in boshafte, abwertende Verhaltensweisen [kippen], die auch dann dauerhaft und intentional schädigend fortgesetzt werden, wenn sich auf einer Seite Zeichen von Überforderung und hilfloser Gegenwehr bemerkbar machen“ (Scheithauer et al. 2003: 22).

Kommen wir nun zur nächsten Verhaltensweise, die ebenfalls sehr oft unter Kindern und Jugendlichen zu beobachten ist.

Rough and tumble play (Rauf- und Tobspiele)

Ebenso nicht mit Bullying gleichzustellen ist das sogenannte *Rough and tumble play* (Rauf,- und Tobspiele). Hierbei messen gleich starke Kinder und Jugendliche auf spielerische Art ihre Kräfte, streiten oder raufen miteinander. Ausschlaggebend ist der unregelmäßige bis seltene Turnus der Geschehnisse und das Machtgleichgewicht zwischen den agierenden Personen (Bödefeld 2006: 15). Rauf- und Tobspiele können allerdings auch gebraucht werden, um Erwachsene hinters Licht zu führen. D.h., dass Angriffe, die ernst gemeint sind und eigentlich als Bullying stattfinden, vor Erwachsenen als spielerische Kämpfe verkauft werden, um die schadhafte Intention bzw. die Degradierung des Opfers zu kaschieren. Auch hier wird deutlich, dass es sich als schwierig erweisen kann, Bullying-Verhalten aufzudecken (Alsaker 2003: 21).

Harassment (Belästigung)

Eine ebenso nicht mit Bullying zu verwechselnde Verhaltensweise ist das *Harassment* (Belästigung). Meist beinhaltet dieses Verhalten sexuelle Motive und in den meisten Fällen sind es Mädchen, die betroffen sind. Harassment weist ebenso eine enge Bezugnahme zu Bullying auf (Scheithauer et al. 2003: 23). Der Versuch, diese Verhaltensweise nicht in die ‚Arbeitsdefinition‘ von Bullying einzubeziehen, erachtet die Autorin als problematisch. Belästigungen sexueller Art implizieren ebenso eine Machtdemonstration wie andere körperliche und verbale Angriffe wie etwa schubsen oder beleidigen. Wenn sie systematisch geschehen, kann daher von einer Form des Bullying gesprochen werden. Nichtsdestotrotz können Belästigungen, insbesondere sexueller Art, subtiler verlaufen und eine Einordnung in das Schema direktes oder indirektes Bullying fielen demnach schwieriger aus.

Peer-rejection (soziale Ablehnung durch Gleichaltrige)

Peer-rejection (soziale Ablehnung durch Gleichaltrige) ist eine Verhaltensweise, die meist nicht dem Bullying zugeordnet wird. Betroffene können auf direkte oder indirekte, in verbaler oder non-verbaler Art aus der Peergruppe¹² ausgeschlossen werden (a.a.O.: 22). So kann beispielsweise eine Ausgrenzung aufgrund von einmalig negativen Verhaltensweisen seitens des Ausgeschlossenen passieren und von kurzer Dauer sein. Oft bleibt es beim Ignorieren der Person ohne, dass diese z. B. beschimpft oder beleidigt wird. Sobald dieser Ausschluss von Dauer ist und darüber hinaus ein Machtungleichgewicht sowie eine Schädigungsabsicht impliziert, kann diese Abgrenzung jedoch nicht mehr gerechtfertigt werden. Bullying kann somit u.U. unter dem Peer-rejection-Deckmantel laufen und ggf. unerkannt bleiben.

Peer victimization (Viktimisierung durch Gleichaltrige)

Eine weitere Abgrenzung erhält *Peer victimization* (Viktimisierung durch Gleichaltrige). Im Gegensatz zum zuvor beschriebenen Verhalten, ist diese Handlungsart nicht ‚nur‘ eine *Haltung* gegenüber einer anderen Person, sondern impliziert feindselige Aktionen. Z. B. ist damit nicht nur das Ignorieren einer Person verbunden. Feindselige Aktionen können auch von der Gruppe ausgehen. Scheithauer et al. (a.a.O.: 23) verdeutlichen hier, dass sich die Konzepte Bullying, Viktimisierung und Zurückweisung durch Gleichaltrige kreuzen. Im nordamerikanischen Sprachraum beispielsweise wird Bullying auch

¹² Der Begriff ‚Peer‘ kommt aus dem lateinischen und leitet das Wort ‚par‘ ab, welches ‚gleich‘ bedeutet. Bezug nehmend auf die Gruppe bedeutet Peergruppe: die „Gruppe der Gleichaltrigen“ (Scherr 2009: 221). „Als Peer-Groups bezeichnet man Gruppen von etwa gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen, die meist im Umfeld von Bildungsinstitutionen entstehen, aber freiwillig zustande kommen und sich dem direkten Einfluss Erwachsener mit zunehmendem Alter entziehen.“ (a.a.O.: 113)

mit Peer-Viktimisierung gleichgesetzt (a.a.O.). Kommen wir nun erneut zum Bullying-Phänomen zurück.

2.2.2 Erscheinungsformen und Ausprägungen

Nachdem nun eine Abgrenzung zu weiteren, dem Bullying-Verhalten ähnlichen Verhaltensformen erfolgt ist und diese Verhaltensformen vorgestellt wurden, geht dieses Kapitel auf unterschiedliche Erscheinungsformen von Bullying ein. Im Grunde genommen werden drei Formen unterschieden: physisches Bullying, verbales Bullying und indirektes Bullying. Die ersten beiden Erscheinungsformen zählen zum „direkten Bullying“, die letzte zum „verdeckten Bullying“ (Woods & Wolke 2004: 136). Die Formen können gesondert oder in Kombination auftreten. Im Folgenden werden sowohl die Formen als auch deren Ausprägungen vorgestellt.

Die sichtbarste Erscheinungsform ist das *physische* Bullying. Diese Form gehört zu der direkten Form von Bullying und tritt in Form von körperlichen Angriffen auf, z.B. treten, schubsen, schlagen, kneifen etc. (Moser & Frantz 2000: 75). Bullying kann ebenso in Form von verbalen Angriffen auftreten. Bullies benutzen Worte, um jemanden absichtlich zu verletzen oder zu demütigen. So sind Drohungen oder Beschimpfungen Formen von verbalem Bullying (Scheithauer et al. 2008: 38; Scheithauer et al. 2007: 143; Moser & Frantz 2000: 75). *Verbales Bullying* spielt sich meist fern von Erwachsenen ab. Doch selbst wenn Erwachsene in der Nähe des Geschehens sind, können gemeine Worte auch in das Ohr des Opfers geflüstert werden, jenseits der Reichweite von Lehrpersonal oder Eltern. So schrieb Hamid Nastih in seinem Abschiedsbrief vier von fünf Seiten mit Wörtern und Beschimpfungen, die er ertragen musste, bevor er sich im März 2000 das Leben nahm. Coloroso (2008: 15) fasst die Relevanz dieser Form folgendermaßen zusammen: „Of the three forms, verbal bullying is the one that can stand alone the easiest, is often the entrée to the other two, and can be the first step toward more vicious and degrading violence“. Laut der Forscherin kann verbales Bullying als Einstiegsform zu weiteren Formen des Bullings gesehen werden.

Eine weitere Form ist das *relationale Bullying*.¹³ Diese Form besitzt eine indirekte Erscheinungsform. Bei dieser Art handelt es sich um negative, indirekte Handlungen, die das Ausschließen und die Ausgrenzung einer Person aus dem sozialen Umfeld, das Gerüchte verbreiten oder Verleumdungen beinhalten (Moser & Frantz 2000: 75). Relationales Bullying war lange Zeit nicht Gegenstand der Forschung. Im Grunde genommen wurden Bullying nur direkte verbale oder physische Angriffe zugesprochen. In den

¹³ Pepler & Craig (2000: 4) verwenden für diese Erscheinungsform den Begriff des „psychologischen Bullings“. Dieser Begriff soll in der vorliegenden Diplomarbeit jedoch nicht verwendet werden.

letzten zehn Jahren jedoch erhielt auch das relationale Bullying zunehmend einen Platz in der Bullying-Forschung (Slonje & Smith, 2008: 147; Ehlert 2006: 54). Diese Form nimmt einen nicht sichtbaren Charakter ein, da sie von Außenstehenden schwierig zu erkennen ist. Spears et al. (2009: 189) definieren diese Form des Bullies als *„[t]ypically repeated behaviors which are concealed, secret or clandestine, that inflict psychological/emotional harm through indirect/relational/social means where the target feels helpless and unable to retaliate.“* Ebenso geschehen diese Angriffe laut dem Forscherteam “behind the scenes”, also hinter den Kulissen (a.a.O.: 190).

Nun ist Bullying kein Prozess, der sich ausschließlich zwischen Opfern und TäterInnen, also zwischen zwei Personen, abspielt. Im Mittelpunkt des folgenden Abschnittes sollen im Bullying-Prozess mögliche partizipierende Akteurinnen stehen.

„There are no innocent bystanders.
What were they doing there in the first place“?
(Coloroso 2008: 65)

2.2.3 AkteurInnen und ihre Motive - Bullying als Gruppenprozess

Bullying ist ein komplexes Phänomen, das als Konstrukt mehrerer Einflussfaktoren und Elemente gesehen werden muss (Murray-Harvey et al. 2010: 36; Spröber et al. 2006: 141). Ein Element, das in den Blick genommen werden sollte, sind die „Bystanders“.

In der früheren Bullying-Forschung wurde das Hauptaugenmerk auf zwei Personen gerichtet: einmal auf die Person, die das Bullying verursacht und vollzieht und auf die Person, die diese Handlungen und Attacken erfährt (Schubarth 2010: 82; Twemlow et al. 2010: 79). Seit den 1990er Jahren verstärkt sich der Blick auch auf die Gruppenebene, denn Bullying spielt sich meist im sozialen Kontext ab (Scheithauer et al. 2003: 18; Scheithauer et al. 2007: 145; Atlas & Pepler 1998: 86; Rigby 2003: 4; Ross 2006: 6). Nun ist es insbesondere den Forschungsarbeiten von Björkvist et al. (1992) und Salmivalli et al. (1996; 2010) zu verdanken, dass auch andere Mitwirkende als auf den Bullying-Prozess Einflussnehmende Akteure angesehen werden. Denn wie oben angeführt ist Bullying ein gruppendynamischer Prozess und tritt meistens in einer vorbehaltlich dauerhaften Gruppe (z.B. in einer Schulklasse), also unter Personen auf, die sich kennen (Scheithauer et al. 2003: 19; Rigby 2003: 4; Olweus 2001: 4). Bullying findet außerdem meist nicht in Anwesenheit von Erwachsenen statt, sondern vorwiegend in der Anwesenheit von weiteren Mitgliedern der Peer-Gruppe (Schultze-Krumbholz et al. 2009: 12). Die Präsenz der umherstehenden Personen verstärkt das Verhalten des Täters/der Täterin (a.a.O.: 12; Salmivalli 2010: 112; Swearer 2008: 614; Schäfer & Herpell 2010: 131; Rigby 2003: 4; Spröber 2008: 12; Schallenberg 2004: 31). Jedoch wissen auch nicht anwesende Personen meist über die Handlungen Bescheid (Ehlert 2006: 46).

Wie bereits erwähnt ist Bullying nur dann Bullying, wenn die Attacken regelmäßig und über einen längeren Zeitraum hindurch geschehen. Selbst wenn beispielsweise KlassenkameradInnen keine aktive Bully-Rolle annehmen, so verhalten sie sich in einer Weise, die den Bullying-Prozess erst möglich macht und auch dauerhaft anhalten lässt (Bödefeld 2006: 28). Ihre Rolle ist somit keineswegs als neutral einzustufen. So gibt stillschweigendes Ignorieren von Bullying-Handlungen dem/der TäterIn Bestätigung, die Attacken weiterzuführen (Salmivalli et al. 1996: 2; Schäfer & Herpell 2010). Bullying findet meist binnen einer festen Gruppe (z.B. in einer Schulklasse) statt, in der jede Schülerin/jeder Schüler eine gefestigte interne Rolle übernimmt, die nicht so leicht austauschbar ist (Schubarth 2010: 82).

So spielen Bystanders (Außenstehende) im Bullying-Prozess eine gewichtige Rolle¹⁴. Coloroso (2008: 65) zitiert in ihrem Buch „The Bully, the Bullied, and the Bystander“ den Autor William Burroughs: „There are no innocent bystanders. What were they doing there in the first place?“ Welche Rollen gibt es und welche Funktionen beinhalten sie? Bystanders sind AkteurInnen, die den Bully bei seinen Handlungen aktiv oder passiv unterstützen. Sie sind zwar nicht die InitiatorInnen oder aktiv tätig bei den Handlungen, nehmen dessen ungeachtet dennoch eine zentrale Rolle im gesamten Prozess ein (Stueve et al. 2006: 119). Bystanders sind die unterstützende Kraft und der Ansporn die gebraucht werden, um die Position des Bullies zu sichern und um ihm die Bestätigung und Rechtfertigung zu geben, weiterzumachen (Coloroso 2008: 62). Twemlow et al. (2010: 74) definieren die Rolle des Bystanders als

[..] an active role with a variety of manifestation, in which an individual or group indirectly and repeatedly participates in a victimization process as a member of the social system. Bystanding may either facilitate or ameliorate victimization. The bystander is propelled into the role by dint of their interaction with the victim and victimizer, and the ongoing interaction can be activated in a helpful direction“.

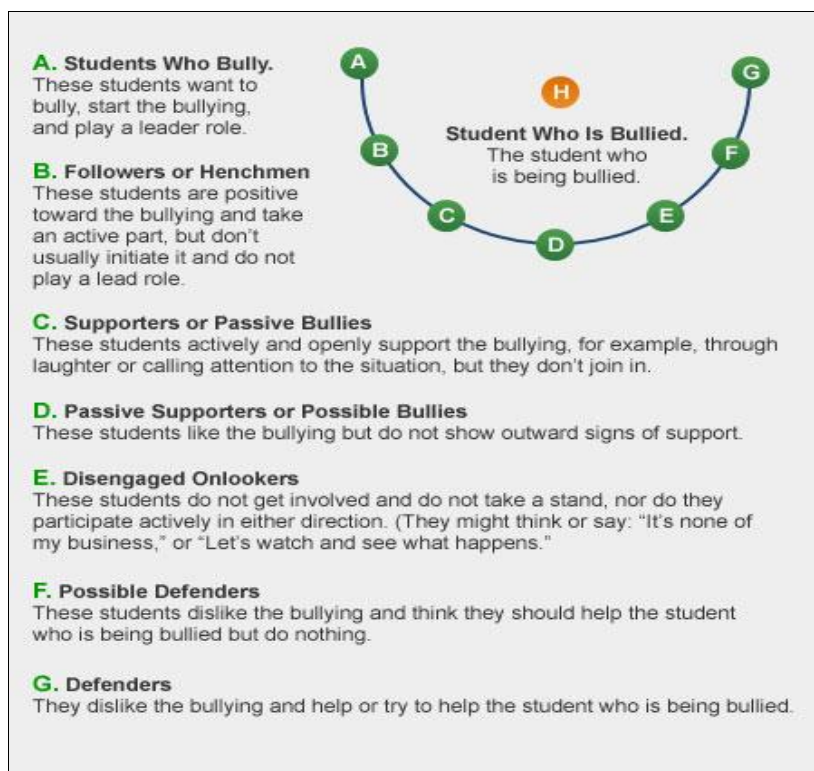
Bystanders nehmen also eine gewichtige Rolle im Bullying-Prozess ein. Sie lenken dessen Verlauf bewusst oder unbewusst. Schauen wir uns einmal verschiedene Rollen an. Der schwedische Forscher und Gründer des *Olweus Prevention Programs*¹⁵ Dan Olweus verzeichnete eine Rollen-Zuordnung im Bullying-Prozess und zeigt auf seiner Internetseite¹⁶ einen „Bullying-Kreis“ auf, der acht Bullying-Rollen beinhaltet.

¹⁴ Stueve et al. (2006: 117f.) beziehen die „Bystander-Rolle“ noch auf weitere AkteurInnen: z.B. Eltern, LehrerInnen, BusfahrerInnen, SchulpsychologInnen, Beschäftigte in der Cafeteria und weitere Schul-Angestellte. In der vorliegenden Diplomarbeit bezieht die Autorin allerdings diese Personen nicht mit ein.

¹⁵ Das Bullying Präventions-Programm wurde vom schwedischen Forscher Dan Olweus gegründet und dient dazu die Beziehung unter den SchülerInnen zu verbessern, das Bewusstsein um Bullying zu stärken und die Institution Schule für alle Beteiligten als sicher zu gestalten.

¹⁶ Dan Olweus Internetseite ist unter folgender URL abrufbar: <http://www.olweus.org/public/bullying.page>

Abb. 1: Dan Olweus „Bullying-Kreis“



Quelle: Olweus (2011)

Im Folgenden sollen, die in Abb. 1 dargestellten Rollen näher erläutert werden:

- **Bullies (TäterInnen):** Sind diejenige Personen, die das Bullying verursachen bzw. in einer Kontinuität fortführen. Die Bullies beginnen das Bullying und haben auch im Prozess eine aktive Rolle.
- **Followers or Henchmen: (MitläuferInnen/VerstärkerInnen):** Spielen eine aktive Rolle, ergreifen nicht die Initiative.
- **Passive Supporters, Passive Bully/Bullies (passive UnterstützerInnen, passive TäterInnen):** Unterstützen das Bullying, spielen jedoch eine passive Rolle.
- **Supporters or Passive Bullies (passive UnterstützerInnen, potenzielle TäterInnen):** unterstützen den Bully nicht sichtbar, sind aber potenzielle TäterInnen.
- **Disengaged Onlookers (unbeteiligte ZuschauerInnen):** schauen zu, zeigen weder Unterstützung noch Missmut.
- **Possible Defenders (potenzielle VerteidigerInnen):** zeigen keine Zustimmung, unternehmen jedoch nichts, um den Bully aufzuhalten.
- **Defenders (VerteidigerInnen des Opfers):** zeigen keine Zustimmung bzgl. des Bullying-Geschehens und versuchen dem Opfer zu helfen.
- **Victims (Opfer):** sind diejenigen Personen, die schikaniert werden.

So können laut Scheithauer et al. (2003: 35) eben genannte Rollen zusammengefasst werden in:

Tab. 4: Bullying als Gruppenprozess – mögliche Rollenzugehörigkeiten

TäterIn vs. Opfer	
AssistentIn des/der TäterIn	VerstärkerIn des/der TäterIn
VerteidigerIn des Opfers	AußenseiterIn

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Scheithauer et al. 2003: 35

Um die zusammengefassten MitschülerInnen-Rollen in Häufigkeit ihres Auftretens zu erfassen, entwickelte die aus Finnland stammende Wissenschaftlerin Christina Salmivalli dazu ein Verfahren. Dieses Verfahren ist bekannt unter dem Begriff „Participant Role Approach“ (Modell der Rollenzugehörigkeit). Dieser Ansatz der Bullying-Forschung untersucht nicht am Individuum orientiert die Aspekte des einzelnen Bullies oder Victims, sondern blickt auf die Interaktionen der Personen innerhalb einer Gruppe (Bödefeld 2006: 28f.). Auf dessen Basis führte das Forscherteam Salmivalli et al. (1996) eine Erhebung an finnischen Schulen durch. In dieser Studie wurden elf Klassen mit SchülerInnen der Jahrgangsstufe sechs (286 Mädchen und 287 Jungen) mittels eines schriftlichen Fragebogens (Participant Role Questionnaire) befragt, der auf Kinder und Jugendliche zugeschnitten ist. In diesem, von Salmivalli und Kollegen (1996) entwickelten Fragebogen, werden Kindern und Jugendlichen Fragen zu ihrer Reaktion und Handlung gestellt, wenn sie beobachten, dass MitschülerInnen von anderen permanent und langfristig angegriffen werden. 87% der befragten Kinder und Jugendlichen konnte eine Rolle zugewiesen werden. Die häufigsten vertretenen Rollen waren: AußenseiterInnen, VerstärkerInnen und VerteidigerInnen. Im Folgenden ist eine tabellarische Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie zu sehen:

Tab. 5: Ergebnisse der Befragung von Salmivalli et al. (1996)

in %	Mädchen ♀	Jungen ♂
Bullies	5,9	10,5
Opfer	11,5	11,8
AssistentInnen	1,4	12,2
VerstärkerInnen	37,3	1,7
AußenseiterInnen	40,2	7,3
VerteidigerInnen des Opfers	30,1	4,5

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Salmivalli (1996: 6)

Tab. 5 zeigt im Hinblick auf das Geschlecht folgende Befunde: Etwa doppelt so viele Jungen wie Mädchen konnten in der finnischen Erhebung der Rolle Bully zugeordnet werden. Deutlich mehr Jungen als Mädchen waren darüber hinaus auch Assistentinnen. Etwa gleich viele Mädchen wie Jungen waren Opfer. Hingegen konnten deutlich mehr Mädchen als Jungen als Verstärkerinnen, Außenseiterinnen sowie Verteidigerinnen ausgemacht werden.

Schäfer & Korn (2004) untersuchten vier sechste Klassen an zwei Münchener Hauptschulen. 40 Mädchen und 59 Jungen nahmen an der Befragung teil und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 11 und 14 Jahre alt. Für die Befragung wurde eine gekürzte Fassung des entwickelten *Participant Role Questionnaire* verwendet. Täterinnen-, Assistentinnen- und Verstärkerinnen-Rollen waren unter den weiblichen befragten Schülerinnen überraschenderweise im Unterschied zu Salmivalli nicht vertreten. Hingegen konnten Mädchen zu 44,2% den „Outsidern“ (Außenseiterinnen) und 30,2% den „Defendern“ (Verteidigerinnen) zugeordnet werden. Bei den Jungen hingegen lag der Prozentsatz bei beiden eben genannten Rollenzuweisungen bei etwa 13%. Eines von zehn befragten Kindern konnte als Opfer ausgemacht werden.

Im Allgemeinen kann jedoch noch eine weitere Rollenzuordnung beschrieben werden: die des Bully/Victims, also das Einnehmen einer Doppelrolle. Im Grunde genommen wird diese Rolle von einer Person übernommen, die sowohl eine aktive TäterInnen- als auch eine Opferrolle wahrnimmt (Scheithauer et al. 2003: 26). Besag (1989: 14) fasste hierzu eine Erkenntnis von Dan Olweus zusammen, der in einer Studie herausfand, dass 6% derjenigen SchülerInnen die „ernsthaft“ und 18% derjenigen, die „gelegentlich“ schikaniert wurden, auch als Bullying-TäterInnen in Erscheinung traten.¹⁷ Olweus interpretierte die geringe Prozentzahl dahingehend, dass sowohl Opfer als auch TäterInnen in ihren Charaktereigenschaften so unterschiedlich sind, dass die Wahrscheinlichkeit der Annahme beider Rollen gering sei (a.a.O.).

Doch welche Motive haben Kinder, wenn sie andere Kinder in regelmäßigen Abständen angreifen und somit Bullying aussetzen? Espelage & Asidao (2001: 54) gingen dieser Frage nach und interviewten dazu 89 SchülerInnen der sechsten bis achten Klassen im mittleren Westen der USA. Die Motive der TäterInnen erwiesen sich als breitgefächert, denn sie reichen von Lust an Provokationen, Antipathie dem Opfer gegenüber, Frust oder schlechter Laune bis hin zur Suche nach Anerkennung, die sie dann von anderen SchülerInnen im Nachhinein erhielten. Einige AutorInnen (Schäfer & Herpell 2010: 32f.; Besag 1989: 29) untermauern den letzten genannten Aspekt der

¹⁷ Das Originalwerk in Schwedisch von Dan Olweus erschien 1985 mit dem Titel: „80,000 barn er inblandade i mobbing“.

Anerkennung und fügen die Gewichtung der „Machtgewinnung“ bzw. des „Machterhalts“ hinzu. Bezogen auf das Bullying-TäterInnen Verhalten ist damit die Vorführung der eigenen Macht gemeint. Laut Schäfer & Herpell (2010) gedeiht Bullying besonders in hierarchischen und geschlossenen Systemen gut. So ist die Schule eine geschlossene Institution mit strukturellen Machtverhältnissen, nicht nur zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, sondern ebenfalls unter SchülerInnen in einem Klassengefüge.

Doch wie steht es um die Bystanders? Was können mögliche Gründe für ein Nichteinschreiten in die Bullying-Situation sein? So ist ein Motiv die Angst, selbst Opfer zu werden, denn der starke Anspruch „dazuzugehören“ ist meist stärker als der Partei zu ergreifen (Schäfer & Herpell 2010: 132; Schäfer & Korn 2004: 4). Denn aufgrund des niedrigeren sozialen Status des Opfers könnte durch ein Eingreifen der eigene Status gefährdet werden (Ehlert 2006: 47). Eine Erhebung von Pepler & Craig (1995) zeigte, dass 57% der beobachteten kanadischen SchülerInnen zum/zur TäterIn, jedoch nur 31% der MitschülerInnen zum Opfer freundlich waren. 30% der MitschülerInnen waren über die Bullying-Situation vergnügt oder belustigt und 48% beteiligten sich aktiv an der Bullying-Situation.

Olweus (2006: 51f) führt weitere Motive für die Beteiligung von Personen am Bullying-Prozess an. So reagierten Kinder in Olweus' Studien aggressiver, wenn Sie zuvor ein Vorbild als aggressiv und gewalttätig erlebt haben. Wenn der/die beobachtete TäterIn darüber hinaus noch als furchtlos und mächtig angesehen wurde, verstärkte sich die Wirkung bei den BeobachterInnen. Olweus bezeichnet dieses Resultat als „*soziale Ansteckung*“ (a.a.O.). SoziologInnen betiteln diesen Aspekt als „soziale Bewährtheit“. Denn Menschen orientieren sich an dem Verhalten anderer und „je ähnlicher wir uns diesen Menschen fühlen oder fühlen möchten, desto stärker [orientieren wir uns danach]. Besonders Kinder und Jugendliche entwickeln in ihrer Lebensphase durch Nachahmen Zugehörigkeiten“ (Schäfer & Herpell 2010: 32).

Ein weiterer wesentlicher Ansatzpunkt Olweus' ist das *Nachlassen der Kontrolle oder Hemmungen gegen aggressive Tendenzen*. Hiermit ist die Sichtbarkeit der Belohnung, die der/die TäterIn beim Bullying-Verhalten erhält, gemeint. Gleichzeitig sinkt die Hemmschwelle bei BeobachterInnen selbst aggressiv zu agieren, da sie eine solche Aktion des/der TäterIn als ‚erfolgreich‘ wahrnehmen. All diese Einflüsse „schwächen die Kontrollmechanismen gegen aggressive Tendenzen bei ‘neutralen‘ Schülern/Beobachtern und können dazu beitragen, dass diese bei Gewalttätigkeiten mitmachen“ (a.a.O.: 52).

Abschließend führt Olweus noch einen dritten wesentlichen Erklärungsversuch für das „passive Mitmachen“ einiger SchülerInnen an. Der Forscher nennt diesen Faktor die

„*Unschärfe in der Abgrenzung* oder „*Verwässerung*“ der Verantwortlichkeit. Personen können demnach ihre Verantwortlichkeit im Bullying-Prozess mit der Zeit als abgeschwächt ansehen, vor allem wenn mehrere Personen an den Attacken teilhaben. Ehler (2006: 47) führt den letzten Aspekt noch aus, indem sie sagt, dass Bullying-Attacken mit der Zeit als „normal“ und „alltäglich“ angesehen werden und „je öfter eine Handlung durchgeführt wird, desto eher wird sie akzeptiert“.

Die Identifizierung einzelner AkteurInnen ist somit für die Forschung und u.a. für die Präventionsarbeit (insbesondere an Schulen) von Bedeutung, denn: „bullying is a ‚group process‘, and many researchers and policymakers share the belief that interventions against bullying should be targeted at the peer-group level rather than at individual bullies and victims“ (Salmivalli 2010: 112).

Ebenso ist es von Bedeutung indirektes Bullying mehr in Augenschein zu nehmen, denn diese Bullying-Form ist meist auf den ersten Blick für Außenstehende nicht sichtbar: „Opportunities exist to further this collaboration through joint research efforts that more broadly define bullying within its community context, along with research that permits examination of how teachers in classrooms across countries identify and deal with the more indirect types of bullying“ (Murray-Harvey et al. 2010: 45).

Bystanders spielen damit eine erhebliche Rolle im Bullying-Prozess und sollten u. a. im Hinblick auf Präventions-Arbeit verstärkt in den Fokus der Forschung genommen werden.

Nachdem die im Bullying-Prozess mitwirkenden Akteure vorgestellt und alle weiteren wichtigen Grundlagen (Begriffsdefinition, Abgrenzungen zu weiteren Verhaltensphänomenen, Erscheinungsformen) zum Verständnis zum Bullying-Phänomen erläutert wurden, wird nun im folgenden Unterkapitel ein Blick auf den Forschungsstand und die Prävalenz von Bullying geworfen. Auf die Hypothese und Forschungsfrage der vorliegenden Diplomarbeit Bezug nehmend, soll der geschlechtsspezifische Aspekt nun Hauptgewicht erhalten. Folgenden Fragen wird dabei nachgegangen: Welche Forschungsergebnisse existieren national und international? Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede und Gemeinsamkeiten bzgl. des Bullying-Verhaltens und Prävalenz können ausgemacht werden?

2.2.4 Forschungsstand und Prävalenz

Bullying unter Kindern und Jugendlichen ist ein Thema, das mittlerweile in regelmäßigen Abständen medienwirksam in Szene gesetzt wird. Viele deutsche Studien befassten sich jedoch primär ‚nur‘ mit dem weiten Themengebiet der Schulgewalt (Waffengewalt oder physische Gewalt), „Bullying hingegen [...] spielte in der schulbezogenen Gewaltforschung Deutschlands bislang bestenfalls eine untergeordnete Rolle [...]“

(Scheithauer et al. 2003: 14). Auch Scheithauer et al. (2003) kritisieren, dass Bullying in Deutschland in der schulbezogenen Forschung lange Zeit einen eher untergeordneten Stellenwert einnahm.

Inzwischen haben sich in nahezu allen westlichen Ländern Bullying-Forschergruppen gebildet. Nichtsdestotrotz ist zu beachten, dass jüngere empirische Erhebungen zur Prävalenz von Bullying, in der Gesamtbetrachtung zu unterschiedlichen Resultaten geführt haben. Gründe hierfür sind beispielsweise die unterschiedliche Wahl der Erhebungsmethode und Zielgruppe, unterschiedlich verwendete Bullying-Definitionen oder die Wahl der Zeitspannen (z.B. seit den letzten drei Monaten, seit den letzten acht Wochen etc.), und ab wann von Bullying gesprochen wird (z.B. täglich, ein bis zwei Mal die Woche oder ein Mal im Monat) (Monks et al. 2009: 147; Solberg & Olweus 2003: 240; Newey & Magson o.J.: 5). Im Folgenden sollen unterschiedliche ausgewählte nationale und internationale Erhebungsergebnisse vorgestellt werden. Zu beachten ist, dass nur Erhebungen ausgewählt wurden, in denen Kinder und Jugendliche ab dem zehnten Lebensjahr befragt wurden.¹⁸

Nationale Forschungsergebnisse

In einer von Hanewinkel & Knaack (1997) durchgeführten Studie wurden SchülerInnen in Schleswig-Holstein befragt. An der Erhebung nahmen 47 Schulen mit 14.788 SchülerInnen der Klassenstufen 3 bis 12 teil. Das Forscherteam unterschied in ihrer Studie zwischen „weichem“ Bullying (einmal pro Woche oder seltener) und „hartem“ Bullying (einmal bis mehrmals die Woche). Weitere Kategorien die erfasst wurden waren das „direkte“ und das „indirekte“ Bullying. 1.718 SchülerInnen (11,6%) machten die Angabe, in den letzten sechs Monaten „gelegentlich“ bis „mehrmals die Woche“ Opfer durch Isolierung geworden zu sein. Für die Forscher war dies ein Indikator für „indirektes weiches Bullying“. 5% hingegen waren von „hartem“ indirekten Bullying betroffen. 3.127 SchülerInnen (21,1%) gaben an, „gelegentlich“ bis „mehrmals die Woche“ Opfer von direktem „weichen“ Bullying geworden zu sein, 9,2% hingegen fast täglich angegriffen zu werden. Dies war die Zuweisung für „direktes“ Bullying. Auf der TäterInnen-Seite ergab sich, dass 22,6% aller SchülerInnen „weiche“ TäterInnen und 9,1% „harte“ Bullying-TäterInnen waren (a.a.O.: 413).

In einer Erhebung von Jugert et al. (2000) wurden 1.353 SchülerInnen im Alter von 11 bis 16 Jahren befragt. Auch dieses Forscherteam unterscheidet in gleicher Form wie Hanewinkel & Knaack (1997) zwischen „weichem“ und „hartem“ Bullying. Die Untersu-

¹⁸ Erhebungen bei Kindern im Kindergartenalter führten u. a. Alsaker & Valkanover (2001); Perren & Alsaker (2006); Woods & Wolke (2004); Gini (2006); Wolke et al. (2001); Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger (2010); Garandau et al. (2010); Smith & Sharp (1994) durch.

chung fand an einer niedersächsischen Gesamtschule mit Hilfe des „Bully/Victim Questionnaire“ (BVQ)¹⁹ von Olweus statt. Hierbei wurde dem „Mobbing-Fragebogen“ ein Zusatz beigefügt: die Miterfassung von u.a. indirekten Formen des Bullyings. Das Ergebnis dieser Studie zeigte, dass sich im Vergleich zu Erhebungen mit dem unveränderten Olweus-Fragebogen, in der Studie von Jugert et al. (2000) die Anzahl der männlichen Bullies und Opfer deutlich reduzierte. 8% der SchülerInnen gaben an, ein bis mehrmals in der Woche angegriffen worden zu sein (hiervon waren 52% Jungen und 48% Mädchen). Ca. 8% der befragten SchülerInnen gaben auch an, andere Personen ein bis mehrmals die Woche zu schikanieren. Hiervon waren 61% Jungen und 39% Mädchen. Schäfer et al. (2006) befragten 2.750 SchülerInnen (1.406 Jungen und 1.344 Mädchen) aus 89 unterschiedlichen Schulen. Die befragten Personen besuchten die siebte und achte Klasse und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 12 und 13 Jahren alt. Die SchülerInnen wurden mit Hilfe des von den ForscherInnen modifizierten BVQ-Bogens erfasst. 433 befragte Personen, davon 291 Jungen und 182 Mädchen, konnten als Bullying-Opfer ausgemacht werden.

Scheithauer et al. (2006) untersuchten zwei Schulen in unterschiedlichen Bundesländern. 735 Bremer SchülerInnen und 1.353 SchülerInnen aus Wittmund, Niedersachsen der Klassen fünf bis zehn wurden mittels eines Fragebogens befragt. 12,1% aller befragten SchülerInnen konnten als Bullying-TäterInnen und 11,1% als Bullying-Opfer ermittelt werden. Geschlechtsspezifisch konnten die Forscher feststellen, dass Jungen häufiger als Bullying-Täter auftraten als Mädchen. Hinsichtlich der Opfer-Erfahrungen konnte kein geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt werden. Unabhängig vom Geschlecht ist die verbale Bullying-Form die gängigste Form.

Eine weitere Untersuchung wurde von Jäger et al. (2009) durchgeführt. Das Forscherteam erhielt mit Hilfe einer Online-Umfrage 1.995 Datensätze. Es handelte sich dabei um 1.122 weibliche und 873 männliche Personen. Folglich nahmen 28,5% mehr Schülerinnen an der Umfrage teil. Die Zielgruppe waren SchülerInnen der Klassen eins bis dreizehn. Die jüngsten Kinder wurden mit Hilfe von Bildern befragt. Rund 41% der SchülerInnen die den Online-Fragebogen ausgefüllt haben, gaben an, von direktem Bullying betroffen zu sein. Davon gaben 18,4% an „ein oder zwei Mal“ in den letzten zwei Monaten direkt schikaniert worden zu sein. Bei etwa 12% geschah dies „mehrfach die Woche. Die Antwortkategorien „zwei bis drei Mal im Monat“ wurden von rund 5% der Personen angegeben, „ungefähr ein Mal die Woche“ von rund 5% der befragten Kinder und Jugendlichen. Bei der Ergebnisdarstellung ist zu beachten, dass es sich um

¹⁹ Der „Bully/Victim Questionnaire (BVQ)“ ist ein von dem schwedischen Forscher Dan Olweus entwickelter Fragebogen. Der BVQ besteht aus insgesamt 24 Items, die nach den (in den letzten drei Monaten gemachten) Opfer-Erfahrungen von SchülerInnen fragen (Schäfer et al. 2006: 11f.).

Ergebnisse handelt, die sich auf das *direkte* Bullying beziehen. Die Mehrheit (59,5%) der Personen gab an, überhaupt kein Opfer von direktem Bullying geworden zu sein.

Tab. 6: Prävalenz von Bullying: Ausgewählte Studienbefunde

Studie	N	Stadt/Region	Klassenstufe	Schulformen	TäterInnen* (%)		Opfer* (%)	
Hanewinkel & Knaack (1997)	14.788	Schleswig-Holstein	3.-12.	alle Schulformen	9,1% (direkt)		9,2% (direkt)	
					72,3 J.	27,7 M.	56,1 J.	43,9 M.
					-		5 (indirekt)	
							53,2 J.	46,8 M.
Jugert et al. (2000)	1353	Niedersachsen	5.-10.	kooperative Gesamtschule	8,3%		8,2%	
					61 J.	39 M.	52 J.	48 M.
Lösel et al. (1997)	1163	Nürnberg und Erlangen	7.-8.	Haupt-, Realschule, Gymnasium	9,3% (verbal)		10,7% (verbal)	
					5,3% (physisch)		4,9% (physisch)	
Schäfer (1996)	393	München	6. und 8.	Gymnasium	7,6%		5,6%	

* Ein- oder mehrmals die Woche. Es hat sich in Studien zum Bullying, in denen zumeist Versionen des Bully/Victim-Questionnaire [...] von Olweus verwendet wurde, eingebürgert, „harte“ von „weichen“ Tätern und Opfer zu unterscheiden: „ein- oder mehrmals die Woche“ kennzeichnet dabei „harte“ Täter bzw. Opfer, seltenere Erfahrung (einmal pro Woche oder seltener) „weiche“ Täter bzw. Opfer. J=Jungen; M=Mädchen (Scheithauer et al. (2003: 40).

Quelle: In Anlehnung an Scheithauer et al. (2003: 40)

Die Prozentangaben sowohl auf der TäterInnen- als auch auf der Opferseite beziehen sich auf die Ausprägung: „hartes“ Bullying (ein- oder mehrmals die Woche).

Wie in Tab. 6 erkennbar ist, divergieren die ermittelten Häufigkeiten unter den Studien. Scheithauer et al. (2003) weisen auf die unterschiedlichen Versionen der angewandten Fragebögen und die Altersunterschiede zwischen den befragten SchülerInnen hin. Die Autorin fügt dem noch hinzu, dass ggf. ebenso die Schulform, die inhaltlich unterschiedlichen Definitionen von Bullying und auch die Region, in der die Erhebung stattgefunden hat (z.B. Stadt/Land), dahingehend ebenso zu beachten sei.²⁰ Die eben skizzierten Forschungsergebnisse bezogen sich auf Deutschland. Im Folgenden werden nun internationale Studien vorgestellt.

²⁰ Weitere Faktoren, die die Heterogenität in den Ergebnissen von Bullying-Erhebungen erklären finden sich bei Scheithauer et al. (2003: 42).

Internationale Forschungsergebnisse

Juvonen et al. (2003) befragten 1.985 SchülerInnen an insgesamt elf öffentlichen „middle schools“ im Großraum Los Angeles/USA. Die Auswertung ergab, dass 7% als Bullies, 6% als BullyVictims (Doppelrolle) und 9% als Opfer identifiziert werden konnten. Jungen wurden zwei Mal so oft als Bullies identifiziert wie Mädchen (10% vs. 5%). Das gleiche gilt für die Rolle der Opfer: 12% (Jungen) vs. 7% (Mädchen).

Murray-Harvey et al. (2010) untersuchten 18 Schulen in Tokyo (N=5.518) und 22 in Adelaide/Australien (N=3.145). Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die befragten SchülerInnen an den ausgewählten australischen Schulen eher direkte Formen des Angreifens, z. B. schubsen, schlagen, treten oder ‚sich lustig machen‘ anwendeten als die SchülerInnen an den ausgewählten Schulen in Tokyo. Die SchülerInnen dort verwendeten eher indirekte Methoden, wie z. B. mittels des Ausschlusses aus der Gruppe oder des Ignorierens der Zielperson. Physisches Bullying wurde dort eher gering erlebt und verwendet.

Swearer et al. (2010) befragten über 1.000 SchülerInnen der Klassen sechs, sieben und acht im mittleren Westen der USA. In dieser Erhebung wurde die Variable Geschlecht nicht schwerpunktmäßig untersucht. Das Forscherteam setzte diesen hingegen auf die Erfassung der angenommenen Bullying-Rollen: „bullies“, „victims“, „bully-victims“ und „bystanders“. Die Ergebnisse zeigten, dass zwischen 2,5% und 8% der Personen als Täterinnen, 4,5% bis 34,3% als Opfer, 3,7% bis 28,1% als Täterinnen-Opfer und 7,3% bis 20,3% als „ZuschauerInnen“ ausgemacht werden konnten.

2.2.5 Bullying und Geschlecht

Neben der Kategorie Alter oder beispielsweise Kultur ist die Variable Geschlecht mittlerweile zunehmend zur Analysekategorie in der Forschung von Bullying geworden. Scheithauer et al. (2008: 40) vermerken, dass *insbesondere* die Variablen Alter und Geschlecht mit der „Qualität und Quantität“ von Bullying in Beziehung stehen.

Bullying wurde bis in die frühen 1990er Jahre als ein eher männliches Handlungsmuster gesehen (Simmons 2002: 4; Olweus (1978: 1). Der Großteil der zurückliegenden Erhebungen fokussierte ihr Forschungsinteresse primär auf die direkten und ‚sichtbaren‘ Bullying-Formen, wie etwa das physische Bullying oder das verbale Bullying. Dieser Meinung sind auch Scheithauer et al. (2006):

„[...]although studies on bullying in general have found that boys report more often than girls to bully other children or to be bullied, studies which differentiate between different forms of bullying report (indirect or relational vs. verbal and physical forms of bullying) report different results with regard to gender differences.“

Wie in den zurückliegenden Unterkapiteln erläutert, existieren zwar verschiedene Bul-

lying-Formen, doch meistens werden offen sichtbare Bullying-Fälle erkannt (Schlagen, Treten, Bespucken, Eigentum entwenden). Bullying-Vorkommnisse, bei denen äußere und sichtbare Anzeichen fehlen, werden häufig übersehen. Dieses sichtbare aggressive Verhalten wird eher männlichen Personen zugeordnet, Formen des indirekten/verdeckten Aggressionsverhaltens hingegen eher Mädchen. In der Forschung wurde indirektes Aggressions-Verhalten oftmals ebenfalls ignoriert und somit nicht erfasst (Lutz 2000: 65) denn

„[d]ie Bullying-Forschung hat sich zumeist auf prototypische Verhaltensweisen (körperliche An- und Übergriffe, Schubsen, Schimpfen) konzentriert. Erst seit einigen Jahren werden auch explizit subtile, verdeckte, indirekte Formen des Bullying (Verbreitung von Gerüchten, bewusste Zerstörung der schulischen sozialen Netzwerke, bewusstes Ausschließen aus Cliques), von verbalen und körperlichen abgegrenzt“ erforscht (Scheithauer et al. 2006: 31).

So haben vermehrt vor allem in den späten 1980er Jahren Forscherteams Erhebungen durchgeführt, die auch relationale Bullying-Formen berücksichtigten. Die ForscherInnen waren der Annahme, dass aufgrund der Nichteinbeziehung von indirekten Bullying-Formen, Jungen als tendenziell aggressiver zu beurteilen seien als Mädchen (Björkqvist et al. 1992; Lagerspetz et al. 1988; Crick & Grotpeter 1995). Auch Björkqvist et al. (1992) wiesen auf die geschlechtstypischen Unterschiede von Aggression hin. Sie waren der Meinung, dass Bullying-Formen sich nicht in der Quantität, sondern in der Qualität unterscheiden. Bezug nehmend auf diverse Studien zu indirektem (Lagerspetz et al. 1988; Björkqvist et al. 1992) und relationalem Bullying-Verhalten (Crick & Bigbee 1998) zeigten sie, dass physische Bullying-Formen vermehrt von Jungen verwendet werden, jedoch Mädchen sich nicht weniger abweichend verhalten und eher zu indirekten Bullying-Formen greifen. Bei direkten verbalen Attacken konnte kein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied ausgemacht werden. Owens et al. (2000) untersuchten aggressives Verhalten unter Mädchen an australischen Schulen. Ihre Auswertung zeigte, dass, Mädchen eher indirekte und relationale Aggression anwendeten. Zu einem ähnlichen Erkenntnisstand kamen Rivers & Smith (1994: 367) und vermerken:

„A single boy bullying a child was most likely to use direct physical bullying. Indirect bullying was most likely when one or more girls, or (especially) both girls and boys, were involved in doing the bullying. Generally, these results concur with the general findings about sex differences in bullying behaviour“.

Sobald also die indirekten Formen in die Erhebung mit einfließen, verändert sich das Bild im Hinblick auf die geschlechterspezifische Verbreitung von Bullying. Auch sind Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern zu beobachten: Sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen konnte direktes verbales Bullying gleichermaßen beobachtet bzw. erhoben werden.

Das Ergebnis einer Erhebung von Alsaker (2003: 69ff.) zur Rollenverteilung beim Bullying zeigte, dass Mädchen eher passive Täterinnen waren, also als Bystanders fungierten. Jungen hingegen traten eher in einer Täter-Opfer Konstellation (Doppelrolle) auf. Ebenso zeigten die Ergebnisse, dass Jungen häufiger die Täter-Rolle annahmen. Unter den Opfern konnte zwischen den Geschlechtern kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Mädchen waren ebenso oft Opfer von Bullying wie Jungen. Schaut man sich die Geschlechterverteilung unter den verschiedenen Bullying-Formen an, so stellte Alsaker ebenfalls fest, dass die physischen und verbalen Bullying-Formen eher von männlichen Tätern angewandt wurden und Mädchen eher dazu tendierten ihre Opfer indirekt, d.h. indem sie Gerüchte verbreiten, aus der Gruppe ausgrenzen etc., anzugreifen. Bullying-Angriffe in verbaler Form kamen jedoch unter den Mädchen ebenso vor. Opfer von Bullying wurden Mädchen laut Ergebnissen dieser Studie häufiger verbal und seltener auf physischem Wege. Jungen hingegen erfuhren diese beiden Bullying-Formen etwa gleich oft. Auch aus der Sicht der befragten Kinder war das physische Angreifen eine Bullying-Form, die eher von Jungen angewendet wird. Wurde allerdings nach den ‚bevorzugten‘ Bullying-Formen der Mädchen gefragt, konnten die befragten Kinder keine so klare Zuordnung geben, wie bei den Jungen.

In einer Erhebung, die von Felix & Greif Green (2010) durchgeführt wurde, erhielten SchülerInnen einen Fragebogen, in dem sie ihre Erfahrungen mit Bullying niederschreiben konnten. Ein befragtes Mädchen beispielsweise schrieb folgenden Kommentar: „Teasing/harassment is different from females to males I think. Females are like vipers; they strike quickly and only the strongest can hold them off. Females exclude, tease and drop snide comments easily. Males, however...are like bears, using muscle and brawn over brain“ (a.a.O.: 173).

Rivers et al. (2007: 24) vermerkten, dass noch wenig bekannt ist über das Täterinnen-Verhalten, da Mädchen eher verdeckte und indirekte Bullying-Methoden anwenden. Das Forscherteam nannte die Beispiele des Gerüchte Verbreitens oder das Ausgrenzen aus der Gruppengemeinschaft. Jungen hingegen tendieren eher zu physischen Angriffen. Für die Forscher sind die unterschiedlichen Freundschafts- und Gruppenkonstellationen zwischen und unter den Geschlechtern ein Hinweis für die Wahl verschiedener Bullying-Formen und erläutert: „Just as boys form a hierarchy of physical strength to display their power, girls manipulate the friendships in the group. ‘Little Miss popular’ holds a great deal of power in her hands“ (a.a.O.: 25). Mädchen greifen also, eher innerhalb bestehender Freundschaften an und manipulieren so ihre Opfer, denn „[t]he disappointment of losing a close friend is exacerbated by the closeness of the bond a girls frequently build up their personal relationships“ (a.a.O. 27). Auch Besag

(1989: 40) ergänzt: "Research on bullying suggests that boys seek power and dominance, whereas girls need a sense of affirmation and affiliation, a feeling of belonging and a shared intimacy".

Jungen ,hauen also eher zu', Mädchen lästern, schließen aus der Peer-Gruppe aus oder streuen Gerüchte. Felix & Greif Green (2010: 175) drücken dies folgendermaßen aus:

„With the new understanding of relational aggression came the recognition that previous studies of gender-related differences in the prevalence of bullying may have been influenced by the type of behavior studied and that female involvement in bullying was more prevalent than researchers originally recognized [...] Interpreting gender differences in the prevalence of bullying behaviors requires that researchers are aware of the different types of aggression that are likely to be expressed by males and females, in order to describe an accurate picture of bullying and victimization“.

So ist die Hinzunahme von indirekten Bullying-Formen für die Erforschung von Bullying Prävalenzen von großer Bedeutung. Im zu Grunde liegenden Fragebogen dieser Arbeit wurde die indirekte Bullying-Form miteinbezogen.

2.3 Zusammenfassung

Im zurückliegenden Kapitel wurde das Phänomen des ,traditionellen' Bullying, welches sich in der nicht-virtuellen Welt abspielt, vorgestellt und definiert. Es hat sich gezeigt, dass unterschiedliche Länder auch unterschiedliche Begriffe verwenden, die verschiedene Definitionen beinhalten. Dies führt u.a. dazu, dass Erhebungen nicht immer vergleichend betrachtet werden können. Trotzdem ist sich die Mehrzahl der WissenschaftlerInnen einig darüber, dass ein Verhalten drei Kriterien erfüllen muss um als Bullying definiert zu werden: 1) die Handlungen müssen wiederholt und über einen längeren Zeitraum passieren, 2) die Angriffe müssen begangen werden, um die Zielperson bewusst zu schädigen und 3), ein Kräfte- und Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn muss gegeben sein. Ein anderer wesentlicher Punkt, der behandelt wurde, war die Abgrenzung des Bullying-Phänomens von weiteren Verhaltensphänomenen.

Zusätzlich wurden verschiedene Erscheinungsformen vorgestellt, die Bullying umfassen kann. Da Bullying ein Prozess ist, an dem mindestens zwei Individuen, meist jedoch mehr, teilhaben, wurde im Anschluss an die Vorstellung der Erscheinungsformen ein Blick auf die beteiligten Akteurinnen geworfen. So ist jemand, der während einer Bullying-Situation zustimmend lacht oder lediglich passiv beobachtet ein Bystander und übernimmt eine passive Rolle in diesem Prozess. Und so ist die Gruppenebene seit den 1990er Jahren immer mehr in das Forschungsinteresse der ForscherInnen gerückt. Insbesondere für die Präventions-Arbeit ist dieser Blick wichtig.

Nach diesen Betrachtungsweisen und Definitionen der wesentlichen Begriffe wurde der

aktuelle nationale und internationale Forschungsstand skizziert und ein Blick auf die Forschungsergebnisse geworfen, die die Variable Geschlecht in ihrer Fragestellung miteinbezogen. Zusammenfassend ließ sich festhalten, dass die Hinzunahme von „indirekten“ Bullying-Formen für die Ergebnisse hinsichtlich der Prävalenz unter den Geschlechtern von großer Bedeutung ist. Denn Forschungsergebnisse zeigen, dass sobald „indirekte“ Bullying-Formen miteinbezogen wurden, Mädchen ebenso häufig von Bullying betroffen waren wie Jungen.

Um das nun folgende *neue* Phänomen Cyberbullying verstehen zu können war und ist es sehr wichtig das ‚klassische‘ Bullying in seinen unterschiedlichen Facetten zu verstehen und vorzustellen (McQuade et al. 2009: 23).

„Sticks and Stones can break my bones,
but how can Pixels hurt me?“ (Cassidy 2009: 382)

3 Cyberbullying

Dieses Kapitel widmet sich dem Cyberbullying - einem Phänomen, das im Hauptfokus der vorliegenden Arbeit steht. Folgende Fragen sollen in diesem Kapitel bearbeitet werden: Was genau bedeutet und beinhaltet der Begriff? Welcher Methoden und Werkzeuge bedienen sich mögliche TäterInnen? Da, wie oben deutlich wurde, Bullying ein Gruppenphänomen ist, gilt es der Frage nachzugehen, ob und inwieweit dieser Aspekt ebenfalls für das Cyberbullying-Phänomen zutrifft. Unter dem Gesichtspunkt, dass Cyberbullying ein aktuelles und neues Phänomen ist, besteht das Interesse zu erfahren, welche Forschungsergebnisse international und insbesondere national existieren, d. h. welche Fragestellung/en bearbeitet wurden und was die Ergebnisse aussagen. Decken sich die Forschungsergebnisse national und international weitgehend? Abschließend soll im Genaueren ein Blick auf die Variable Geschlecht geworfen werden und es werden Erhebungen vorgestellt, die explizit ihren Schwerpunkt diesbezüglich gelegt haben. Abschließend werden die Kernaussagen zusammengefasst. Doch kommen wir zunächst einmal zur Begriffsdefinition von Cyberbullying: Was bedeutet dieser Begriff?

3.1 Was ist Cyberbullying? Eine Begriffsdefinition

Bill Belsey, der Betreiber einer kanadischen Internetseite²¹ zum Thema Cyberbullying und ein möglicher Urheber²² des Cyberbullying-Begriffes, führte folgende Definition für Cyberbullying ein:

„Cyberbullying involves the use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behaviour by an individual or group, that is intended to harm others.“ (Belsey 2004).

Vier Kernaspekte von Cyberbullying sind demnach der Gebrauch von Technologie, sich wiederholende Handlungen, eine Schädigungsabsicht sowie der Gruppen- als auch der Bezug zu Einzelpersonen, von denen die Angriffe ausgehen.

Smith & Slonje (2010: 249) greifen in ihrer Definition diese Aspekte auf und sehen

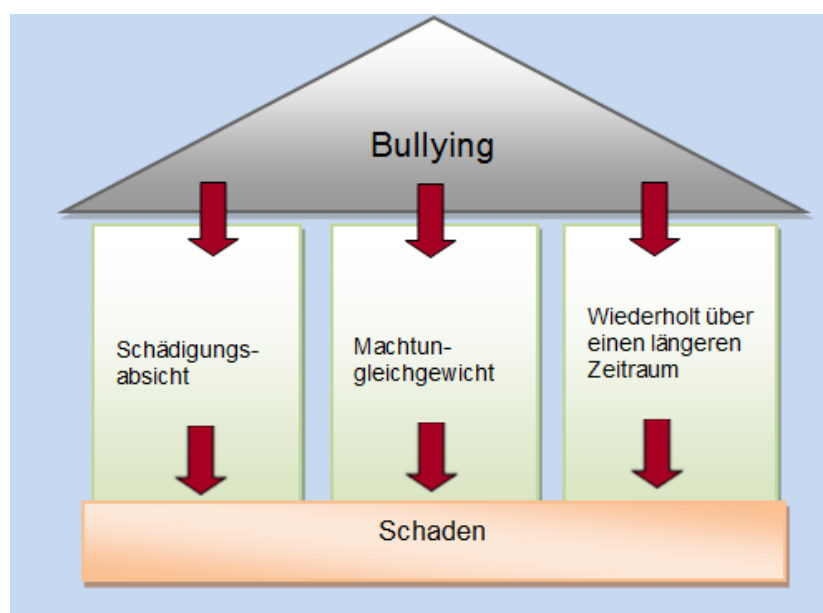
²¹ Bill Belsey ist der Gründer und Moderator des weltweit bekannten Internetportals „Bullying.org“ Canada. Die Seite hat bereits zahlreiche Preise erhalten, einer davon ist der „Childnet International Award“. Außerdem ist Belsey der Gründer der beiden nachfolgenden Portale: www.cyberbullying.org und www.bullyingcourse.com. Ebenfalls ins Leben gerufen hat Belsey die „Bullying Awareness Week“, abrufbar unter folgender URL: www.bullyingawarenessweek.org.

²² Es ist nicht eindeutig klar ob der Cyberbullying-Begriff vom Kanadier Bill Belsey (2004) oder von Nancy Willard (2007) ins Leben gerufen wurde (Shariff, 2008: 29).

Cyberbullying als „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“ an. Ergänzend fügen sie die Wehrlosigkeit der Betroffenen hinzu. Auffällig ist dass, beide Definitionen Elemente der Definition des ‚klassischen‘ Bullings beinhalten und zudem eine Erweiterung der ‚klassischen‘ Bullying Definition durch den Verweis auf die Technologien stattgefunden hat. Nicht nur Belsey (2004) und Smith & Slonje (2010) verwenden diese Definition, ein Großteil der WissenschaftlerInnen greift in ihrer Cyberbullying-Definition auf die Definition des ‚klassischen‘ Bullings zurück: Sie nennen, die Schädigungsabsicht und erwähnen, dass die Angriffe wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg passieren müssen. Abschließend fügen sie die elektronischen Hilfsmittel, die angewendet werden, hinzu (Smith et al. 2006: 1; Mason 2008: 323; Shariff 2005: 459; Hinduja & Patchin, 2009b: 5; Ortega et al. 2009: 197; Smith et al. 2008: 376; Patchin & Hinduja 2006: 152; Riebel 2008a: 510; Newey & Magson o. J.: 3; Williams & Guerra 2007: 15).

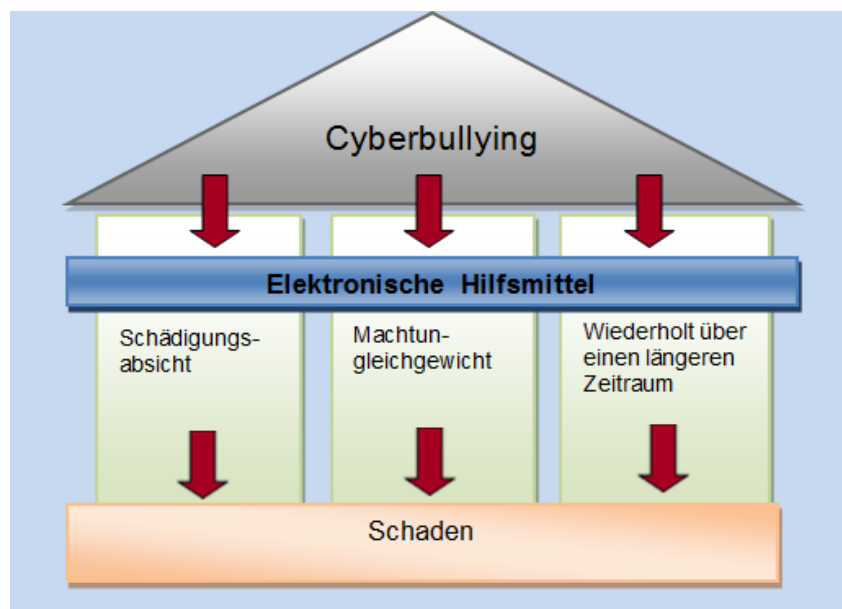
Einige AutorInnen fügen des Weiteren das Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn hinzu (Mason 2008: 323). Nachfolgende Abbildungen verdeutlichen zusammenfassend sowohl die Bullying- als auch Cyberbullying-Definitionselemente in grafischer Form:

Abb. 2: Grafische Darstellung: Definition von Bullying



Quelle: eigene Darstellung nach Strohmeier (2007)

Abb. 3: Grafische Darstellung: Definition von Cyberbullying



Quelle: eigene Darstellung nach Spiel et al. (2009), verändert und angeglichen an Strohmeier (2007)

Die obigen Darstellungen implizieren, dass Cyberbullying in seinen Kriterien und per Definition, dem Bullying-Phänomen ähnlich ist. Aufgrund dessen sehen einige AutorInnen Cyberbullying als *eine* Form, bzw. Erweiterung des klassischen Bullings an (Kowalski & Limber 2007: 22; Mason 2008: 323; Ortega et al. 2009: 198; McQuade et al. 2009: 56). Menesini & Nocentini (2009: 230) sind der Ansicht, dass Cyberbullying durch die indirekte Erscheinungsform zur Folge hat, dass es schwierig ist, eine Handlung als gewollt schädigend oder absichtlich erkennen zu können. Dennoch sind sich viele WissenschaftlerInnen einig darüber, dass jegliche Bullying-Ausprägungsform des Bullings, folglich auch das Cyberbullying, die Absicht besitzt das Opfer zu schädigen (Dooley et al. 2009: 183).

Es herrscht jedoch keine Einigkeit darüber, in welcher Weise die zwei weiteren zuvor genannten vorausgesetzten Kriterien (1) Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn und (2) Dauer der negativen Handlungen in die Cyberbullying-Definition mit einfließen, bzw. wie beide Kriterien im Cyberbullying-Kontext zu interpretieren sind. In Hinblick auf das erste Kriterium beim ‚face-to-face‘-Bullying ist dieses, im Sinne eines physischen oder psychischen, Machtungleichgewichts meist erkennbar. Die Definition des Machtungleichgewichts bei Cyberbullying gestaltet sich hingegen schwierig. Denn: Wie kann das Machtungleichgewicht im Cyberspace gemessen werden? Menesini & Nocentini (2009: 230) stellten sich folgende Frage: Existieren in der virtuellen Welt ebenso, wie in der realen Welt, unterschiedliche Hierarchien und Ränge zwischen den Jugendlichen? Weitere Forscher, wie z.B. Hinduja & Patchin (2009b: 18) haben sich in ihrer Begriffsbestimmung gegen die Miteinbeziehung des Kriteriums des Machtun-

gleichgewichtes entschieden, denn

„the type of power being exerted in cyberspace is somewhat amorphous and often shifting. While power in traditional bullying might be physical (stature) or social (wit or popularity), online power may simply stem from proficiency with or the knowledge or possession of some content (information, pictures, or video) that can be used to inflict harm.“

Coyne et al. (2009: 214) hingegen sprechen sich für eine Miteinbeziehung des Kriteriums aus denn: „power differences in relation to Internet knowledge between bully and target may be seen within cyber-bullying, as bullies are more proficient in using the technology.“ Einige AutorInnen nehmen an, dass das Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn in der gegebenen Anonymität liegt (Winter & Leneway 2008: 1). Denn oftmals geschehen Angriffe ohne die Nennung der Identität. Ein Beispiel hierfür wäre: Der Täter/die Täterin legt sich ein „falsches“ Profil in einem sozialen Netzwerk an und beschimpft das Opfer unter einem anderen Namen. Unter diesem Deckmantel der Anonymität bekommt die Person Macht und das Opfer fühlt sich dem Täter/der Täterin hilflos ausgeliefert.

Das dritte Kriterium, das bei Bullying und somit per Definition auch bei Cyberbullying erfüllt sein muss, ist das der *wiederholten Angriffe*²³. Dieser Wiederholungscharakter ist schwierig zu operationalisieren, denn im Gegensatz zu verschickten SMS oder E-Mails, deren Häufigkeit des Auftretens gezählt werden kann, gestaltet sich die Sichtbarkeit eines ins Internet (z.B. in eine StudiVZ-Gruppe) gestellten und für das Opfer peinlichen Bildes, als schwierig. Des Weiteren gehen beim ‚klassischen‘ Bullying die wiederholten und andauernden Angriffe von einer ‚festen‘ Person oder Gruppe aus. Beim Cyberbullying hingegen können die Attacken auch wiederholt und dauerhaft stattfinden ohne, dass der/die ‚ursprüngliche‘ VerursacherIn weiterhin involviert sein muss. So kann ein Bully ein peinliches Foto von seinem Opfer via E-Mail an eine weitere Person weiterleiten, die dieses Foto abermals weiterverschickt (Smith & Slonje 2010: 250; Dooley et al. 2009: 183; Hinduja & Patchin 2009b, 18). Der Bully ist zwar der/die VerursacherIn, überlässt jedoch allen weiteren Personen weitere Taten (das Weiterleiten eines, für das Opfer, peinlichen Fotos). In folgender Tab. 7 verdeutlichen Dolley et al. (2009: 184) noch einmal die Ausprägungen der zwei Kriterien: „Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn“ und „Wiederholungscharakter“ beim Face-to-face-Bullying und Cyberbullying:

²³ Der Zeitraum, der für die jeweilige Erhebung festgelegt wird ist variabel und abhängig von den ForscherInnen.

Tab. 7: The constructs of imbalance of power, and repetition, in relation to face-to-face and Cyberbullying

	Face-to-face bullying	Cyberbullying
Imbalance of power	Usually connected to the features of perpetrators and their relative physical and/or psychological power in a real world	May be related to the features of perpetrators, but often to “a power of technology” and the features of the content published on the Internet or features of computer mediated communication (e.g., anonymity) May be based on a victim’s lack of power as opposed to a perpetrator’s possession of power
Repetition	Based on behavioral repetition over time conducted by perpetrators	May be based on technology and the specific features of the content published – not initial perpetrator’s intentions and behavior

Quelle: Dooley et al. (2009): 184

Das Machtungleichgewicht beim Face-to-face Bullying drückt sich also in einem entweder körperlichen oder psychologischen Ungleichgewicht aus. Beim Cyberbullying hingegen kann Macht eine technologische sein. So kann der/die TäterIn über peinliche Inhalte (z.B. Fotos, Videos) oder Informationen (eine gespeicherte, intime Unterhaltung über „Instant Messenger“) verfügen, die er/sie dazu nutzt, um dem Opfer zu schaden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Cyberbullying per Definition dem Bullying-Verhalten ähnlich ist und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien hinzugefügt werden. Dennoch, so die Sicht der Autorin, wird der möglicherweise neuen Qualität des Phänomens, z. B. im Hinblick auf die Gruppendynamik oder die Folgen für die Opfer, durch das bloße Hinzuaddieren der neuen Technologien, nicht angemessen Rechnung getragen. Die qualitativen Dimensionen werden im folgenden Kapitel umrissen.

„Stell zehn Tonbandagenten mit sorgfältig vorbereiteten
Aufnahmen während der Rush Hour auf die Straße
und sieh zu, wie schnell sich die Worte verbreiten.
Die Leute haben etwas gehört, wissen aber nicht, woher es kam“
(Burroughs 1970: 27).

3.2 Was ist neu bei „Cyberbullying“?

„New bottle but old wine“ (alter Wein in neuen Flaschen) - so lautet die Überschrift eines Fachzeitschriftenbeitrages von Li (2005). Cyberbullying weist in der Tat wesentliche Merkmale und Charakteristika auf, die dem Bullying-Phänomen gemein sind. Und dennoch existieren Erkennungsmerkmale, die sich erheblich abheben, neu sind und die Relevanz von Cyberbullying sichtbar machen (Smith, 2009: 180). Da reicht eine ‚neue Flasche‘ nicht aus.

In einer Veröffentlichung zum Thema Bullying, in der Hilfestellungen zum Umgang mit Bullying-Vorkommnissen vorgestellt werden, heißt es:

„Geben Sie Ihrem Kind das Gefühl, dass sein Zuhause sein Schutzraum ist, in dem es Kraft tanken kann und in seiner Persönlichkeit gestärkt und respektiert wird. Dann wird Ihr Kind in der Lage sein, sich gegen mobbende Mitschüler und andere Gleichaltrige zu wehren“ (Schallenberg, 2004: S. 75).

„Klassisches“ Bullying beschränkt sich zumeist auf einen öffentlichen und physischen Raum. Bezogen auf die *Institution Schule*, erfahren Opfer von Bullying die Angriffe in der Schule oder auf dem Schul- bzw. Nachhauseweg (Walrave & Heirman 2010: 36).

Cyberbullying passiert ebenfalls im öffentlichen Raum (Internet), dieser Raum ist jedoch Inhalt des vermeintlich geschützten privaten Raumes geworden. Neue Medien durchbrechen gewissermaßen diesen früher geschützten, privaten Bereich und das Opfer ist nicht mehr vor Demütigung und Schikane geschützt (Bhat 2008: 55; Slonje & Smith 2008: 148; Hinduja & Patchin 2009b: 24; Shariff 2009: 45; Schäfer & Herpell 2010: 29). Eine Mutter, deren Tochter Opfer von Cyberbullying geworden ist, berichtete in einem ZDF-Interview:

„Als das alles geschah [die Cyberbullying-Attacken], fühlte sich meine Tochter zu Hause nicht mehr sicher. Selbst wenn der Computer aus war, wusste sie, dass jeder diese Informationen im Internet nachlesen kann. Diese Unsicherheit ist geblieben. Auch heute noch geht sie ungern bei unbekannter Nummer ans Handy. Wenn es an der Tür klingelt, öffnet sie nur selten die Tür. Um die Erfahrungen zu verarbeiten, geht sie regelmäßig zur psychologischen Beratung“ (ZDF 2011).

McLoughlin (o.J.: 3) bezeichnet diesen Aspekt als „twenty four-by seven connectivity“. Cyberbullying-Angriffen können Menschen demzufolge rund um die Uhr ausgesetzt sein - 24 Stunden und 7 Tage die Woche (Shariff & Hoff 2007: 82; Willard 2007: 1; Johnson 2009: 19; Walrave & Heirman 2010: 35; Kowalski & Limber 2007: 23).

Wesentliches Merkmal von Cyberbullying ist die höhere Anzahl der potenziell ‚mitspielenden‘ AkteurInnen. Ist die Schule Schauplatz von Bullying (z.B. der Klassenraum oder Schulhof) dann ist der Zuschauerradius räumlich begrenzt und überschaubar. Im Umkehrschluss kann das „Publikum“ beim Cyberbullying eine enorme Größe annehmen (Bhat, 2008: 56; Patchin & Hinduja, 2010: 4; Slonje & Smith 2008: 148; Katzer 2009b: 223; Shariff 2009: 44; Spears et al 2009: 193). Inhalte, wie z. B. umhergeschickte Bilder, Fotos oder Gerüchte können mit den neuen Medien rasend schnell verbreitet (Li, 2005: 4; Bauman 2007: 8; Kowalski & Limber 2007: 23) und weltweit aufgerufen werden (Willard 2007: 269).

Wie schnell Inhalte verbreitet werden können und welche numerische Größe das Publikum annehmen kann, zeigt folgendes Beispiel: Eine Studentin in Südkorea hatte in der U-Bahn nichts dagegen unternommen, dass ihr Hund seine Exkremente auf dem Boden verteilt hatte. Viele U-Bahn Insassen waren erbost über das, in ihren Augen, ignorante Verhalten der Frau. Leider fotografierte ein Sitznachbar der Hundebesitzerin das Malheur und publizierte das Bild des Hundes samt Exkrementen und der Hundebesitzerin in einem Internet-Blog. Blitzschnell breitete sich das Foto im Web aus und wurde millionenfach aufgerufen. Des Weiteren wurden „Online-Hass-Gruppen“ und Foren, in denen die Studentin fertig gemacht und bloßgestellt wurde, gegründet. Die Attacken nahmen ein so großes Ausmaß an, dass die Hundebesitzerin sich exmatrikulieren musste (Krim 2005). Solove (2007: 5) beschreibt die Konsequenz folgendermaßen:

„In the offline world, the dog poop girl would have been quickly forgotten. The incident would have ended when she left the subway train. But the Internet enabled the few witnesses of her transgression to express their outrage to millions.“

Ein weiteres Merkmal von Cyberbullying ist, dass veröffentlichte Inhalte, wie z.B. peinliche Fotos, Videos oder Gerüchte, schwierig zu löschen sind (Willard 2007: 269) und jene betroffenen Opfer noch jahrelang, wenn nicht ein Leben lang, visuell verfolgen können (Katzer 2009b: 223; Robertz 2010: 72). So können Cyberbullying-Opfer geschriebene Beschimpfungen jederzeit und beliebig oft aufrufen und werden demzufolge fortwährend damit konfrontiert. Gesprochene Worte hingegen können im Gedächtnis verblassen oder das Opfer kann den Inhalt der Beleidigungen und Beschimpfungen ‚nur‘ noch teilweise benennen. Campbell (2005: 3) nennt diese Konsequenz die *„Macht des geschriebenen Wortes“*. Solove (2007: 4) fasst es folgendermaßen zusammen: „Information that was once scattered, forgettable, and localized is becoming permanent and searchable.“

Ein weiteres und neues Charakteristikum von Cyberbullying ist die *Anonymität*, denn Cyberbullying geschieht nicht von Angesicht zu Angesicht (‚face-to-face‘) (Robertz 2010: 72f; Kowalski & Limber 2007: 28; Patchin & Hinduja 2006: 154; Shiraldi 2008:

17; Mason 2008: 328; Slonje & Smith 2008: 148; Hinduja & Patchin 2009b: 20; Spears et al 2009: 193; Kowalski & Limber 2007: 28). Willard (2007: 79) umschreibt diesen Aspekt mit der ‚Formel‘ „I can’t see you – you can’t see me“. Anonymität wird im Kontext der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien „gleichgesetzt mit Ausschaltung der Anschauung, welche einem ‚Abstreifen‘ der Körperlichkeit und damit des Geschlechts gleichkomme“ (Tuschling 2009: 23). Diese Möglichkeit zur Anonymität und der ‚Mantel der Unsichtbarkeit‘ können zur Folge haben, dass Bullies enthemmter in ihren Äußerungen und Taten sein können. Eine Reaktion, wie zum Beispiel das Weinen seitens des Opfers, kann eher dazu führen, dass der/die TäterIn von seinem/ihrer Opfer ablässt (Kowalski & Limber 2007: 23). Im Gegensatz dazu können in der virtuellen Welt oder via Handy Ausdrücke oder Beleidigungen fallen, die aufgrund der Schärfe bei einer ‚face-to-face‘ Begegnung ggf. nicht gesagt worden wären (Patchin & Hinduja 2010: 4; Suler 2005: 2; Hinduja & Patchin 2009: 21; Schäfer & Herpell 2010: 28; Harmon 2004; Newey & Magson o. J.: 6). McQuade et al. (2009: 37) beschreiben diesen Aspekt wie folgt:

„With face-to-face communication, participants have verbal and nonverbal cues, body language, and visual feedback that allow them to better assess how messages are being received, as well as the associated feelings. In the cyber world, the nonverbal cues and immediate feedback are not present. With digital communication, *it can also be difficult to determine the intent and tone of written messages*“ (Hervorhebung durch AW).

Dadurch können Mimik und Gestik entfallen und das Opfer sieht die geschriebenen Worte beispielsweise als (noch) schlimmer an. Die mögliche einhergehende internetgestützte Enthemmtheit ist auch bekannt als „*Online Disinhibition Effect*“²⁴ (Mason 2008: 328; Newey & Magson o. J.: 6). Ein Schüler antwortete auf die Frage, ob er schon einmal von „Cyberbullying“ gehört hätte: „I’ve heard of it and experienced it. People think they are a million times stronger because they can hide behind their computer monitor. Also known as ‘e-thugs’“²⁵ (Lenhart 2007: 5). Ein weiterer wesentlicher Punkt ist der Aspekt der ‚Ahnungslosigkeit‘ der Opfer. Denn zum größten Teil agieren TäterInnen unter einem anderen Usernamen im Internet, dementsprechend wissen die Opfer am Ende gar nicht mehr darüber Bescheid, wer als Freund und wer als Feind deklariert werden kann (Shiraldi 2008: 17). Doch die Tatsache, dass AkteurInnen anonym im Internet agieren können, beinhaltet nicht nur negative Aspekte. Einige AutorInnen (Walrave & Heirman 2010: 35; Hinduja & Patchin 2009: 21) weisen darauf hin, dass die Möglichkeit zur Anonymität auch aus einem positiven Blickwinkel betrachtet

²⁴ Die Autorin Jayne Gackenbach definiert den Disinhibition-Effect wie folgt: „With regard to an individual’s behavior on the Internet, disinhibition could be summarized as behavior that is less inhibited than comparative behavior in real life“ (Gackenbach 1998: 44).

²⁵ Laut PONS Englisch-Deutsch Wörterbuch (2000: 630) bedeutet „thug“ Schläger(typ). Ein „E-thug“ ist folglich eine Schläger(typ) in der virtuellen Welt.

werden kann, denn „[S]tudents can be more motivated to come out of their shells, since anonymity provides them with a certain degree of trust in online communication“ (Walrave & Heirman 2010: 35). Online-Kommunikation kann Menschen demgemäß auch Wege bieten, Ideen und Gedanken zu äußern, die sie in der realen Welt nicht äußern würden. Schüchterne oder eher introvertierte Kinder und Jugendliche können hinter dem Bildschirm extrovertierter und selbstbewusster kommunizieren. So vermerken Kowalski & Limber (2007: 27) dass „[t]he ability to hide behind fake screen names or to steal someone else’s screen name communicate as the person provides people with the opportunity to communicate things they would be reticent to say to another’s face.“ Ein weiteres, auch beim ‚klassischen‘ Bullying vorkommendes Merkmal, ist der „Lack of Supervision“ – der Mangel an Überwachung (Mason 2008: 330; Campbell 2005: 4; Williams & Guerra 2007: 15; Coyne et al. 2009: 214; Coyne et al. 2009: 214; Hinduja & Patchin 2009: 22; Patchin & Hinduja 2006: 154). Shariff & Hoff (2007: 77) veranschaulichen dieses Kennzeichen anhand eines literarischen Beispiels:

„In that regard, cyber bullying is a modern day version of Golding’s (1954) *Lord of the Flies* (...) Left alone with no supervision (...) Golding’s boys harass, then terrorize, and ultimately kill one another. Cyber bullying similarly puts students on a virtual island with no supervision and very few rules, which allows bullying to escalate to dangerous, even life-threatening levels“.

Spears et al. (2009: 190) fassen die Charakteristika des neuen Phänomens Cyberbullying folgendermaßen zusammen:

„[B]ullying has shifted from being “behind the scenes”, where a conspiracy of silence often kept is removed from teachers’ view, and where much bullying was covert and subtle, to “behind the screens” where identity can be hidden and where the acts of bullying appear in different forms via e-technologies, available to millions rather than a select few.“

Der Mangel an Überwachung herrscht zwar ebenfalls beim (insbesondere verbalen oder indirekten) „klassischen“ Bullying, doch Cyberbullying-Angriffe können von zu Hause vor dem heimischen Computer geschehen und dadurch, dass viele Mobiltelefone auch Internetzugang bieten, ist es mittlerweile auch möglich an allen Orten, an denen man sich befindet böse SMS oder E-Mails zu verschicken oder zu empfangen (Spears et al. 2009: 190). Snider & Borel (2004) fassen die Tatsache der mangelnden Überwachung seitens der Erwachsenen wie folgt zusammen: „Through e-mail or over cellphones, tormentors can get right into victims’ homes, harassing them while their parents sit in the next room.“

Nach Shiraldi (2008: 18) bezeichnen einige SoziologInnen Cyberbullying als die “neue Form des Bulliesings”. Li (2005: 4) fügt hinzu: „The nature of new technology makes it possible for cyberbullying to occur more secretly, to spread more rapidly, and to preserve easily (such as cutting and paste messages)“. Bullying im Cyberspace erhält

demnach eine neue Qualität.

Im nun folgenden Kapitel soll ein Blick auf mögliche Klassifizierungen des Phänomens Cyberbullying geworfen werden.

3.3 Klassifizierungen

Bullies in der virtuellen Welt bedienen sich unterschiedlicher Hilfsmitteln und verschiedenartiger Methoden, um andere Personen anzugreifen. Es haben sich zwei Ansätze zur Kategorisierung dieser entwickelt (Mora-Merchán & Ortega-Ruiz 2007: 8).

3.3.1 Medienform und Anwendungsfunktion

Smith et al. (2006: 1) differenzieren nach Art des technischen Hilfsmittels und der Möglichkeiten ihrer Verwendung um Cyberbullying zu betreiben. Das Forscherteam schlägt eine Typologie mit sieben klar differenzierten Kategorien vor, die nun vorgestellt werden:

- **Bullying via Textnachrichten (SMS)**

91% der Jugendlichen zwischen 12-19 Jahren nutzen mindestens mehrmals die Woche in ihrer Freizeit ein Handy. Es ist somit das Medium welches am häufigsten genutzt wird (JIM 2010: 12). Die beliebteste Funktion des Handys ist der Versand von SMS. 90% der Mädchen und 74% der Jungen schreiben und erhalten täglich/mehrmals die Woche SMS (ebd.: 56). Beim Cyberbullying werden böse, beleidigende oder drohende Mitteilungen verschickt. Dies kann mittels eines Handys aber auch über das Internet geschehen, denn einige E-Mail-Anbieter ermöglichen den NutzerInnen auch den Versand kostenloser SMS. So ist hier eine Vermischung beider Medien erkennbar.

McQuade et al. (2009: 75) fügt noch eine Ausprägung des SMS-Bullying hinzu: „*text bombing*“. Mit dieser Handlung ist eine hohe Anzahl von SMS gemeint, die an eine bestimmte Person verschickt wird. So bieten auch in Deutschland verschiedene Telefonanbieter Verträge mit einer „SMS-Flatrate“ an. Mit dieser Flatrate können Handy-BesitzerInnen so viele SMS verschicken wie sie möchten. Da in den meisten Fällen mit dem „Schutz“ der Anonymität gehandelt wird, besteht die Möglichkeit, sich eine Prepaid-Karte²⁶ zu besorgen und über diese neue Nummer zahlreiche böswillige und beleidigende SMS zu verschicken.

- **Bullying durch das Verbreiten von Fotos oder Videos (via Handykamera)**

Welche Wirkung nicht nur geschriebene Worte und versendete Nachrichten erreichen

²⁶ Eine Prepaid-Karte ist eine Guthabekarte. Wie der Name schon sagt, erwirbt man sich diese Karte mit einem gewissen Guthaben. Nachdem das Guthaben verbraucht wurde, besteht die Möglichkeit die Karte wieder aufzuladen.

können, zeigt das folgende Beispiel eines amerikanischen Studenten, der sich nachdem ein heimlich gedrehtes Video ins Internet gestellt worden ist, das Leben genommen hat. Mit dieser Twitter Nachricht kündigte der Täter das aufgenommene Geschehen an: „Roommate asked for the room till midnight. I went into Molly’s room and turned on my webcam. I saw him making out with a dude” (New York Times 2010). Ein weiteres Beispiel zeigt einen aus Kanada stammenden, 15-jährigen Jugendlichen, der große Bekanntheit erlangte, als er sich selbst filmte und dabei einen Darsteller aus der „Star Wars Saga“ imitierte. Vier seiner Mitschüler bekamen dieses Video in die Hände und veröffentlichten es ohne seine Einwilligung im Internet. Auf zahlreichen Seiten machten sich die NutzerInnen lustig über den Jungen und beschimpften ihn. Vier Jahre später (2006) wurde die Anzahl der verschiedenartig veränderten Videos auf 900 Millionen geschätzt. Das Opfer brach die High School ab und wurde in die Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen (vgl. Webster: 2009; Robertz 2010: 73).

Aber nicht nur realitätsnahe Bilder und Videos können verschickt und weitergeleitet werden sondern:

„Photos, either online or from a cell phone, can also be easily doctored (e.g., photoshopped) showing a person doing something they were not really doing, or show an embarrassing moment (such as someone drinking alcohol or using drugs, or a picture made extremely unflattering through digital manipulating)” (McQuade et al. 2009: 74f.). Dies geschah u.a. auch mit dem oben erwähnten Video des kanadischen Jungen, der als „Star Wars kid“ bekannt wurde. Mittlerweile wurden tausende von Videos von dem Jungen mit peinlichen hinzugeschnittenen Animationen unterlegt (Robertz 2010: 73).

- **Bullying durch Telefonanrufe (via Handy)**

Telefonanrufe können dazu benutzt werden, um andere Personen zu schikanieren. So erhielt die 15-jährige Engländerin Gail Jones über längere Zeit bis zu zwanzig anonyme Anrufe binnen einer halben Stunde. Am 4. Mai 2000 nahm sie sich das Leben und hinterließ einen digitalen Abschiedsbrief in Form einer „Ansage“ auf ihrer Mailbox (Addley 2000). Ein weiteres Beispiel zeigt die zehnjährige Phoebe aus England. Über einen längeren Zeitraum erhielt das Mädchen bis zu zwanzig beleidigende Anrufe und ebenso zahlreiche Textnachrichten von Mädchen aus ihrer Schule (BBC 2001).

- **Bullying via E-Mail**

Dies wird als die älteste Form von Cyberbullying betrachtet. Attacken geschehen demgemäß über geschriebene E-Mails, in denen die Opfer in schriftlicher Form z.B. beleidigt oder beschimpft werden. Obwohl diese Form als weniger verbreitet angesehen wird, hat sie ähnlich weitreichende Folgen für das Opfer. Ein weibliches Opfer aus den USA beschrieb ihre Erfahrung mit dieser Form wie folgt: „I was surfing the Internet and

decided to look at my e-mail. Kristina, a friend from school, in an e-mail said 'tomorrow watch your back we are coming for you.' It made me feel so bad I started to cry. Nobody likes me." (Hinduja & Patchin 2009: 25).

- **Bullying im Chatraum**

Ein Chat findet statt, wenn sich mindestens zwei, meist jedoch mehr, Menschen in Echtzeit über das Internet in schriftlicher Form unterhalten. Die Personen müssen sich dabei nicht unbedingt kennen. Solche Formen der Kommunikation können anderen im Chatraum anwesenden Personen sichtbar gemacht werden, denn: Diese virtuellen Räume in denen sich NutzerInnen aufhalten sind i.d.R. öffentlich zugänglich und werden meist anonym genutzt, d.h., dass meist nicht unter richtigem Namen gechattet wird, sondern unter einem Pseudonym (ebd. 25f).

- **Bullying via Instant Messenger**

Die Kommunikation via Instant Messenger wird, im Gegensatz zum Chatraum, nicht öffentlich geführt, d. h. dass die meisten NutzerInnen den Instant Messenger nutzen, um sich mit Freunden auszutauschen. Die Unterhaltung findet gewöhnlich zwischen zwei Personen statt, ebenfalls kann die Konversation von keinem Außenstehenden mitgelesen werden. Außer der Möglichkeit sich zu unterhalten, können des Weiteren auch Fotos, Musik oder Videomaterial übermittelt werden. So können private und intime Nachrichten, die einer anderen Person geschickt wurden, vom Empfänger wiederum gespeichert und weitergeleitet werden. Dies hat große Auswirkungen für den/die AbsenderIn, denn „[t]his covert, backstabbing form of cyberbullying can lead to great humiliation, shame, and pain – just as more overt, blatant malicious words would“ (ebd. 32f).

Laut aktueller JIM-Studie (2010) ist die Nutzung von Instant Messengern, im Vergleich zum Jahr 2009, um 8% zurückgegangen. 63% der befragten Jugendlichen (n=1208) nutzten Instant Messenger um sich mit anderen Personen zu unterhalten. Im Jahre 2009 waren es noch 71%. Zu erklären ist dieser Rückgang durch die erweiterte Möglichkeit des Chattens in sozialen Netzwerken.

- **Bullying via Webseiten**

Um andere Personen zu schikanieren werden hierfür sehr häufig Webseiten, wie z.B. soziale Netzwerke, benutzt. So sind Facebook oder SchülerVZ soziale Netzwerke, in denen die NutzerInnen sich individuell ein Profil anlegen, persönliche Informationen und Fotos von sich hineinstellen. Gleichzeitig können Kontakte zu weiteren Usern (Nutzern) hergestellt werden. Laut aktueller JIM-Studie steht die Nutzung von Online-Communities bei 12- bis 14-jährigen Jugendlichen an erster Stelle. 70% der 1208 befragten Jugendlichen gaben an, sich am liebsten und das täglich/mehrmals pro Woche,

in Online Communities aufzuhalten. Ein zentraler Aspekt der Nutzung von sozialen Netzwerken ist, dass eine anonyme Registrierung möglich ist. Demzufolge können sich NutzerInnen unter einem fiktiven Namen anmelden. Zwar fordert Facebook bei einer Anmeldung, dass Personen ihren Vor- und Zunamen inklusives Geburtsdatum angeben, jedoch ist es aus Datenschutzgründen kaum nachprüfbar, ob diese Personen auch tatsächlich so heißen oder das Alter zutrifft (Hengstenberg 2009: 19).

Ein nun folgendes Beispiel von Cyberbullying via Webseiten zeigt einen bekannten Fall aus den USA, der weltweit für Entrüstung gesorgt hat: Die Schülerin Megan Meier aus Missouri/USA hatte sich dazu entschieden, die Freundschaft mit einem Mädchen aus der Nachbarschaft zu beenden. Um sich an Megan zu rächen, kreiert ihre ehemalige Freundin ein ‚MySpace‘-Konto und gab sich als „Josh“ aus. Josh sah gut aus, war nett und zeigte Interesse an Megan. Nach wochenlangem Kontakt begann „Josh“ Megan auf ihrer MySpace-Seite zu beleidigen. „Er“ hätte gehört, dass sie ein schlechter Mensch sei und nicht gut mit ihren Freunden umginge. Diese Kommentare wurden von „Josh“ auch an dritte weitergeleitet. Der anfangs sehr nette „Josh“ begann nun Megan zu beschimpfen und setzte die Inhalte seiner geschriebenen Worte auch öffentlich auf seine Seite. Wenige Wochen später erhängte sich Megan Meier in ihrem Zimmer. Hinzu kommt, dass auch die Mutter von „Josh“ aktiv an den verbalen Cyberbullying-Attacken beteiligt war (Pokin 2007; Schäfer & Herpell 2010: 29). Dies zeigt, dass sich der Personenkreis z. B. der TäterInnen bei Cyberbullying erweitern kann.

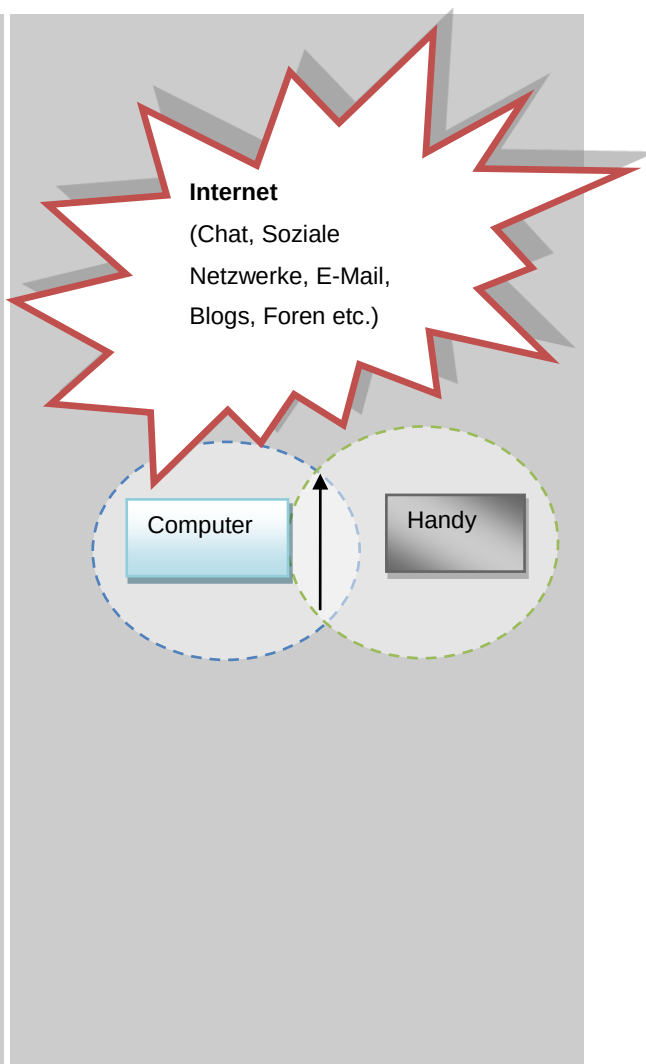
Hinduja und Patchin (2009: 28) gehen darüber hinaus auf sogenannte ‚Voting/Rating Web Sites‘ ein. In Deutschland sind dies Internetseiten wie z.B. hotornot.de, swong.de oder isharegossip.com. Auf diesen Seiten werden bewusst und meist anonym, Gerüchte und Pöbeleien verbreitet. Auch das äußere Erscheinungsbild und die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen kann bewertet werden. Ende März 2011 ist die Internetseite ‚I share gossip‘ (zu Deutsch: „Ich verbreite Gerüchte“) in Deutschland durch eine Schlagzeile in die Öffentlichkeit geraten. Ein Schüler hat im Internet versucht, Gerüchte, die auf dieser Internetseite konsequent verbreitet wurden und Cyberbullying-Attacken, die seine Freundin erlebte, zu unterbinden und wurde anschließend von mehreren Jugendlichen in der realen Welt zusammengeschlagen.²⁷ Dies kann als ein Beleg dafür gewertet werden, dass virtuelle und reale Welt in einem engen Verhältnis zueinander stehen können.

²⁷ Die Internetseite ‚I share gossip.com‘ wurde anfangs in den USA, mittlerweile wird sie in Schweden betrieben. Da sie im Ausland ‚gehostet‘ (betrieben) wird, ist es strafrechtlich nicht möglich eine (sofortige) Sperrung einzuleiten. Nichtsdestotrotz werden inzwischen die ersten zivilrechtlichen Anklagen gegen einige SchülerInnen erhoben, die die Seite genutzt haben, um andere Jugendliche zu beleidigen (Mobbing Zentrale 2011).

Eben genannte Klassifizierungen geben einen Einblick in verschiedenartige Möglichkeiten, Cyberbullying zu betreiben. Jedoch bieten unterschiedliche Kanäle mittlerweile auch Funktionen, die neu sind:

Abb. 4: Funktionale Verschmelzung der Medien (Computer und Handy)

Beispielsweise bieten auch Handys heutzutage die Möglichkeit eine Internetverbindung herzustellen. Somit ist ein Computer nicht mehr von Nöten, um E-Mails zu schreiben oder soziale Netzwerke zu besuchen (McQuade et al. 2009: 74). Laut aktueller JIM-Studie (2010: 55) können rund 80% der 12-bis 19-Jährigen Handy/Smartphone (n=1170) mit ihrem eigenen Handy/Smartphone ins Internet gehen. Somit verschmelzen heutzutage immer mehr Medien in ihren Funktionen und Anwendungsmöglichkeiten miteinander (Riebel 2008b: 47). Jugendliche brauchen heutzutage nicht unbedingt einen MP3 Player, um Musik zu hören, auch Handys bieten den NutzerInnen die Möglichkeit des Musikhörens an. Spears et al (2009: 190) bestätigen diese Entwicklung und vermerken: „[t]hird generation, Internet ready phone means that computers no longer reside only in the home, but are in the pockets of young people, challenging how parents and teachers monitor usage and impact.“



Quelle: eigene Darstellung

Aufgrund der eben beschriebenen Überschneidungen verschiedener Medien befürwortet die Autorin Nancy Willard (2007: 5-17) eine andere Kategorisierung von Cyberbullying (Ortega et al. 2007: 10). Diese in acht Kategorien unterteilte Darstellung wird im Folgenden vorgestellt.

3.3.2 Klassifizierung nach Art des Vorfalls (Type of Action²⁸)

Im Gegensatz zu Smith et al. (2006), in deren Kategorisierung das angewandte Medium und dessen Werkzeug im Vordergrund stehen, unterscheidet Willard (2007: 5-17)

²⁸ Die Übersetzung „Type of Action“ wurde in Anlehnung an Riebel (2008: 47) übernommen, da diese Übersetzung den Gesamtinhalt der Kategorisierung von Nancy Willard, sehr gut widerspiegelt.

nach Art der „Angriffshandlungen“. Riebel (2008: 47) vermerkt allerdings, dass einige Formen von Willard, die von Olweus (1993: 9) aufgezeigten Mindestkriterien nicht beinhalten. Willard ist sich dessen bewusst und vermerkt, dass einige dieser Formen tendenziell als „Online Social Cruelty“ und nicht als Cyberbullying angeführt werden sollten, da sie ggf. nur vereinzelt auftreten. Des Weiteren ist der Forscherin wichtig, dass die folgenden acht Handlungsmethoden nicht unabhängig voneinander gesehen werden sollten. Sie stehen vielmehr in einer Wechselbeziehung zueinander oder überschneiden sich. Folgende Formen werden von Willard (2007: 5-17) unterschieden:

Flaming (Beleidigung, Beschimpfung²⁹)

Im Cyberbullying-Kontext ist Flaming eine Auseinandersetzung, die meist von kurzlebiger Dauer ist, an der mindestens zwei Akteure beteiligt sind. Flaming passiert meist in Chats, Foren oder bei Online-Spielen, also auf Plattformen, die öffentlich und vielen Protagonisten zugänglich sind. „Flaming“ kann aber auch via E-Mail oder Instant Messenger ausgetragen werden. I.d.R. ist die gebrauchte Sprache vulgär, beleidigend und meist mit verbalen Drohungen verbunden, die ‚ausgesprochen‘ werden. Eine lang andauernde Kette solcher Nachrichten wird auch „flame war“ genannt. O’Sullivan & Flanagan (2003: 70) definieren Flaming als „a highly negative message that functions like a metaphorical flamethrower that the sender uses to roast the receiver verbally.“

Denigration (Anschwärzen, Gerüchte verbreiten)

Eine indirekte Methode des Cyberbullying ist die Verunglimpfung oder Anschwärzung einer anderen Zielperson. Ziel dieser Attacken ist meist die Zerstörung des Rufes indem Gerüchte und Klatsch verbreitet werden. Anders als beim „Flaming“, bei dem das Opfer der Empfänger der Nachrichten ist, sind bei dieser Methode meist mehrere Personen die Empfänger. Sie sind bei der TäterInnen-Intention „Rufmord“. Laut Willard ist eine Unterkategorie von „Denigration“ das Einstellen von Fotos eines Opfers, die oftmals bearbeitet wurden und das Opfer in einer beispielsweise peinlichen Pose zeigen.

Harassment (Belästigung)

Harassment ist eine Form von Cyberbullying, die Belästigungen und Schikane beinhaltet. I.d.R. wird das Opfer über persönliche Kommunikationskanäle, wie z.B. E-Mail oder Instant Messenger, belästigt. Im Gegensatz zum Flaming, ist die Dauer und Kontinuität von Harassment deutlich länger. Das Opfer erhält dauerhaft und häufig schikanöse SMS, E-Mails oder Nachrichten. Ybarra & Mitchell (2004a: 1309) definieren „Internet

²⁹ Die nachfolgenden deutschen, in Klammern gesetzten, Übersetzungen sind in Anlehnung an Grimm et al. (2008: 229) übernommen worden.

harassment als „an overt, intentional act of aggression towards another person online. Actions can take the form of purposeful harassment or embarrassment of someone else, or making rude or nasty comments towards someone else while online.“

Impersonation (Auftreten unter falscher Identität)

Zu Deutsch heißt Impersonation „betrügerisches Auftreten“. So kann ein Bully sich für eine andere Person ausgeben, indem er oder sie sich in das E-Mail oder SchülerVZ Konto einloggt und sich dann für diese Person ausgibt. Im Namen dieser Zielperson können beleidigende Nachrichten an Freunde verschickt oder andere Handlungen durchgeführt werden, die der „richtigen“ Person schaden.

Denigration (Anschwärzen, Gerüchte verbreiten)

Eine indirekte Methode des Cyberbullyings ist die Verunglimpfung oder Anschwärzung einer anderen Person. Ziel dieser Attacken ist meist die Zerstörung des Rufes, indem Gerüchte verbreitet werden. Anders als beim „Flaming“, bei dem das Opfer der Empfänger/die Empfängerin der Nachrichten ist, sind bei dieser Methode meist andere Personen die EmpfängerInnen. Laut Willard ist eine Unterkategorie von „Denigration“ das Reinstellen von Fotos eines Opfers, die oftmals bearbeitet wurden, und das Opfer in einer beispielsweise peinlichen Pose zeigen.

Outing and Trickery (Bloßstellung und Betrugerei)

Bei dieser Form werden private Details der Zielperson öffentlich gemacht (Outing). Meist sind es peinliche Informationen, Kommentare oder Fotos von Ex-Partner/innen oder ehemaligen Freunden, die intim und für das Opfer peinlich sind. Falsche Kommentare und unwahre Fakten über das Foto oder über das Opfer verschlimmern die Situation des Opfers (Trickery).

Exclusion (Ausschließen)

Gemeint ist ein Ausschluss der Zielperson aus diversen Kommunikationskanälen. So kann jemand aus einem Online-Spiel, einer Online-Gruppe ausgegrenzt oder aus einer „Freundes-chat-Liste“ gelöscht werden und kann somit nicht an dem gemeinsamen Spiel oder an der kollektiven Unterhaltung teilnehmen.

Cyberstalking (fortwährende Belästigung und Verfolgung)

Bei dieser Form wird das Opfer wiederholt bedroht und belästigt. Cyberstalking besitzt Ähnlichkeiten zum Harassment, ist jedoch extremer ausgeprägt und mit Drohungen

verbunden. Ein möglicher Erkennungsindikator für Cyberstalking ist nach Willard, wenn das Opfer aufgrund der Angriffe Angst um die eigene Sicherheit bekommt.

Cyberthreats (offene Androhung von Gewalt)

Cyberthreats sind Drohungen, die einer anderen Person gelten. In diesen direkten oder indirekten Ansagen wird damit gedroht jemanden zu verletzen oder gar zu töten. Willard vermerkt, dass Cyberthreats oft auch den Charakter von Cyberstalking annehmen können.

„Happy slapping“

Robertz & Wickenhäuser (2010: 75) fügen zu den oben genannten Typologien noch die Form des „Happy slapping“ hinzu. Übersetzt bedeutet „Happy slapping“: „fröhliches Zuschlagen“. Bei dieser Handlung nimmt eine Person ein Video von einer physischen Gewalttat auf. Entweder wird eine unbekannte Person willkürlich auf der Straße zusammengeschlagen (Hilgers 2011: 23) oder die Person ist den TäterInnen bekannt (Schul,- oder KlassenkameradIn). Das aufgenommene Video wird anschließend zur „allgemeinen Belustigung“ ins Internet gestellt oder via Handy an weitere Personen weitergeleitet. Dennoch wechseln die Opfer, die verletzt werden. Sie werden eher zufällig ausgewählt (Hilgers 2011: 22). Somit sind sich die zufällig ausgesuchten Opfer ggf. gar nicht bewusst darüber, dass das Video ins Internet gestellt wird. „Happy slapping“ wird als eine *Sonderform* von Cyberbullying angesehen (Robertz & Wickenhäuser 2010: 75). Hilgers hingegen (2011: 26) sieht „Happy Slapping“ als eine Form von „Picture/video clip bullying“ (Bild/Video-Bullying). Nichtsdestotrotz wird das „Happy Slapping“-Phänomen in der vorliegenden Arbeit nicht dezidiert behandelt, also im Fragebogen nicht erfasst.

Trotz der hier beschriebenen Klassifizierungsansätze herrscht Uneinigkeit darüber, welche Unterformen als Cyberbullying gelten können. Schauen wir uns eben genannte Klassifizierungen an, dann merkt die Autorin der Klassifizierung, Nancy Willard, kritisch an, dass „Flaming“ meist ein kurzlebiges Ereignis ist, bei dem zwei sozial gleichstarke Personen beteiligt sind und aufgrund dessen nicht zwangsläufig das „Bullying-Etikett“ passt.

Und so halten es auch einige AutorInnen mit der Kategorie „Cyberstalking“. Einige nehmen diesen Aspekt in ihren Forschungen auf und sehen ihn als eine Form von „Cyberbullying“. Andere wiederum widersprechen dieser Ansicht und schließen sie aus (Brighi et al. 2009: 14). Gleiches gilt für den Punkt „denigration“.

So ist auch hier wieder erkennbar, dass nicht nur bei der Definition von Cyberbullying Disparitäten unter den ForscherInnen existieren, sondern auch in der Auswahl der eben genannten Kategorisierungsmerkmale.

Nachdem nun der Cyberbullying-Begriff vorgestellt, neue Aspekte dieses Phänomens aufgezeigt und Klassifizierungsvorschläge gegeben wurden, werden im Folgenden Erscheinungsformen von Cyberbullying erläutert. Denn ähnlich dem ‚klassischen‘ Bullying kann Cyberbullying ebenfalls in unterschiedliche Formen unterteilt werden.

3.4 Erscheinungsformen

So unterscheidet Aftab (2006) zwischen direkten und indirekten Attacken:

Tab. 8: Erscheinungsformen von Cyberbullying

Direkte Angriffe	Cyberbullying by proxy
❖ Nachrichten werden vom Bully selbst DIREKT an die Zielperson gesendet, Zielperson wird DIREKT angerufen	❖ Andere Personen werden dazu verleitet das Opfer zu schikanieren (z.B. Bully hackt den Facebook-Account des Opfers, gibt sich als das Opfer aus und schreibt böse Nachrichten an Leute aus der „Freundesliste“

Quelle: eigene Darstellung nach Aftab (2006)

Direkte Angriffe beinhalten folglich alle Handlungen, die vom Bully persönlich vorgenommen werden: So verschickt der Bully persönlich eine gemeine oder böswillige SMS, Bild SMS (MMS) oder E-Mail, stellt eigenständig ein peinliches und unangenehmes Bild oder Video des Opfers ins Internet oder ruft das Opfer permanent an und beschimpft es, bzw. legt immer wieder auf, wenn die Zielperson das Telefon abnimmt.

„Cyberbullying by proxy“ ist eine Erscheinungsform bei der dritte Personen vom Bully dazu verleitet werden, das Opfer anzugreifen. So kann der Bully das Passwort des Facebook-Kontos der betroffenen Person knacken und in ihrem Namen böswillige oder gemeine Nachrichten an die Freunde in der Freundesliste schreiben. Die Auswirkung dieser Handlung könnte die Folgende sein: „The victim's friends get angry with the victim, thinking they had sent the messages without knowing they have been used by the cyberbully. But it's not always this minor. Sometimes the cyberbully tries to get more people involved“ (Aftab 2006). So besteht bei eben genannter Form kein persönlicher Kontakt zum Opfer. „Cyberbullying by proxy“ wird auch als „indirektes Cyberbullying“

bezeichnet (Stephan 2010: 20). Shariff (2005: 458) bezeichnet Cyberbullying daher als eine verdeckte Form des verbalen und „geschriebenen“ Bullying verstanden.

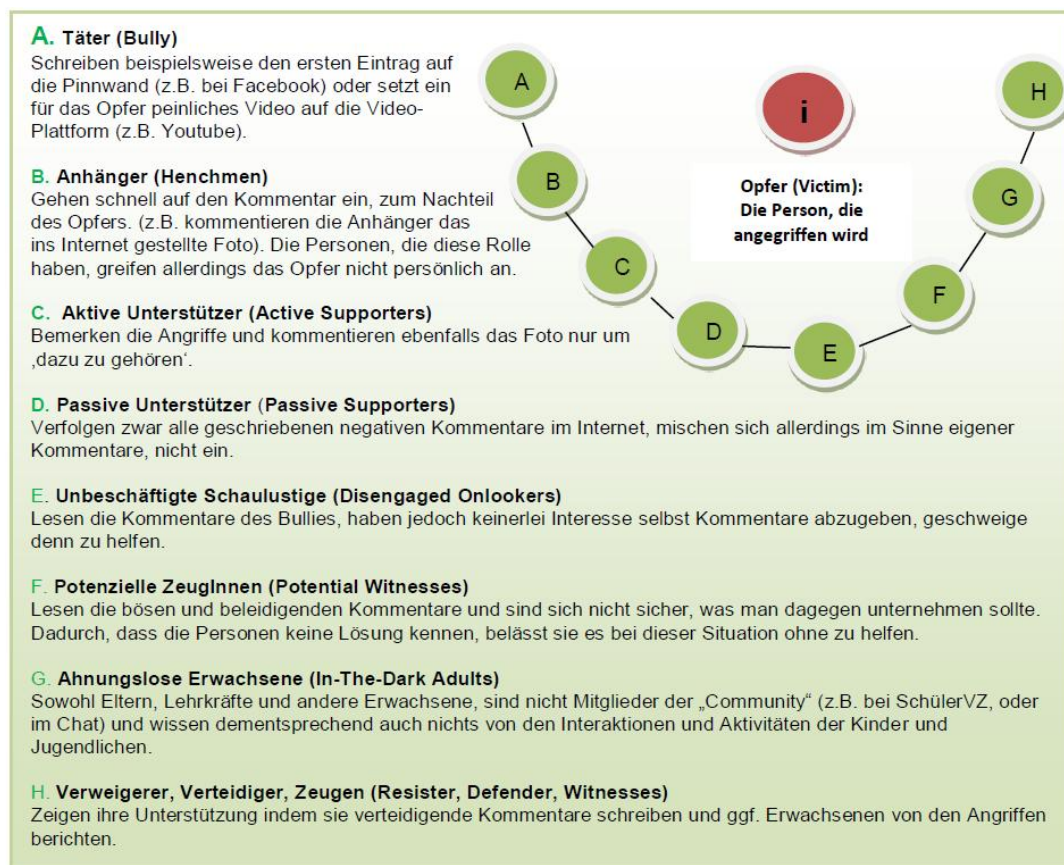
Kommen wir nun zu den AkteurInnen im Cyberbullying-Prozess. Cyberbullying-Angriffe geschehen „behind the screens“ (also: hinter dem „Bildschirm“). Bystanders sind im eigentlichen Sinne, also in Form von physischer Präsenz, nicht anwesend. Trotzdem kann, wenn von Cyberbullying gesprochen wird, von einer Gruppendynamik gesprochen werden, auch wenn TäterInnen und vor allem Bystanders physisch nicht zu sehen sind.

3.5 AkteurInnen im Cyberbullying-Prozess

Ähnlich wie traditionelles Bullying, handelt es sich bei Cyberbullying laut Willard (2007) ebenfalls um einen Gruppenprozess, d.h., dass immer mehrere Personen an Bullying-Handlungen, entweder aktiv oder passiv, beteiligt sind. So drückt die Forscherin ihren Standpunkt folgendermaßen aus: „It appears that a significant amount of cyberbullying is occurring either as a group function or within group online communication environments“ (a.a.O.. 44). Welche Rollen können bei Cyberbullying also ausgemacht werden? Gibt es Parallelen zwischen Cyber- und ‚klassischem‘ Bullying in Hinsicht auf verschiedene Rollen, z. B. VerteidigerInnen, Außenstehende etc. Ähneln oder unterscheiden sich die Rollen von Bullying-Rollen im realen Leben? Diesen Fragen soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

Um einen ersten Überblick darüber zu erhalten, welche Rollen in der virtuellen Welt existieren, wird zu Anfang eine Erweiterung des „Olweus Bullying-Circle“ vorgestellt.

Abb. 5: AkteurInnen im Cyberbullying-Prozess



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Pelich (2011) und Olweus (2010)

Ein wichtiger Punkt, der eben genannten und erläuterten möglichen AkteurInnen, noch hinzuzufügen wäre, ist die Rolle des Opfers im realen Leben, welches in der virtuellen Welt zum Täter/zur Tätern wird. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bullies im realen Leben und Bullies in der virtuellen Welt? Riebel (2008: 55) vermerkt, dass es bisher keinerlei Anhaltspunkte dafür gibt, dass es diesbezüglich Unterschiede gibt. Shiraldi (2008: 18) hingegen ist der Ansicht, dass „[t]he characteristics that make a bully in the schoolyard are not the same for a cyber-bully.“ So können laut der Forscherin auch ruhige, in der Schule unauffällige Personen Cyberbully-Rollen übernehmen. Als Grund hierfür gibt Shiraldi die im Kapitel 3.2 erläuterte Tatsache, dass jede Person unter dem Deckmantel der Anonymität in jede Rolle schlüpfen kann. SchülerInnen beispielsweise, die im realen Leben als schüchtern und zurückhaltend gelten, können vor dem Bildschirm aus sich herausgehen und „anders“ sein (a.a.O.). Kowalski & Limber (2007: 27f.) formulieren diesen Aspekt folgendermaßen: „For anxious teens who may have been victims of traditional bullying, the Internet and related technologies provide a forum within which to communicate without fear and perhaps seek revenge on traditional bullying perpetrators.“ Riebel (2008: 56) nimmt an, dass sich die Opfer von Cyberbullying

nicht von den Opfern im realen Leben unterscheiden und sagt, dass diejenigen Personen, die im realen Leben permanent angegriffen werden, auch in der virtuellen Welt Opfer von Bullying sind.

In obiger Abb. 5 sind u.a. die ‚In-the-Dark Adults‘ erwähnt (Erwachsene, die nichts von dem wissen, was ihre Kinder im Internet machen). Da Cyberbullying sich meist fern ab von Erwachsenen und Lehrern abspielt, ist es umso schwieriger mögliche Fälle zu erkennen. Und so stellt sich McLoughlin (o.J.: 2) die Frage, ob die Diskrepanz zwischen den sogenannten „Digital Natives“ (heutige Kinder und Jugendliche) und den „Digital Immigrants“ (Erwachsene) als eine neue digitale Kluft zu bezeichnen ist, denn „[e]merging expectations and social practices with Web 2.0 tools are indicative of a widening digital divide between adults who may not be attuned to the modes of communication and socialisation that are prevalent in online sites and teenagers who prioritise the creation and maintenance of friendships is being reframed and a new vocabulary marks the divide between youth and their parents.“

Nachdem nun auch mögliche AkteurInnen im Cyberbullying-Prozess vorgestellt wurden soll im Anschluss nun ein Blick auf die empirische Forschung geworfen werden. Da Cyberbullying, wie schon erwähnt, ein sehr junges und auch (noch) unerforschtes Gebiet darstellt, werden nun ausgewählte nationale und internationale Erhebungen vorgestellt. Diese werden im Folgenden länderspezifisch dargestellt und erläutert.

3.6 Stand der empirischen Forschung

Da Cyberbullying eine relativ junge Erscheinung ist, befindet sich die Forschung augenblicklich noch in den ‚Kinderschuhen‘, und es wurden noch recht wenige wissenschaftliche Studien zu diesem Forschungsthema veröffentlicht. Dies entspricht insbesondere der deutschen Wissenschaftslandschaft. Erste Erhebungen sind vor zehn Jahren im anglo-amerikanischen Raum erschienen (Slonje & Smith 2008) und auch heutzutage stammen die meisten Erhebungen insbesondere aus den USA, Kanada und Skandinavien. Es werden im Folgenden ausgewählte internationale Studien, inklusive Fragestellung(en) und Forschungsergebnisse vorgestellt.

3.6.1 Internationale Studien und deren Forschungsergebnisse



Eine Studie von Li (2005) ergab, dass von 177 SchülerInnen der Jahrgangsstufe sieben einer großstädtischen kanadischen Schule knapp 54% Opfer von Bullying geworden sind, ein Viertel hat ebenfalls Opfer-Erfahrung mit Cyberbullying gemacht. 33%

konnten als Bullying- und 15% als Cyberbullying Täter ausgemacht werden. Über 60 % der Cyberbullying Opfer waren weiblich.

Die beiden Forscherinnen Beran & Li (2007) befragten zwei Jahre später 432 SchülerInnen (davon waren 193 Jungen und 239 Mädchen) der Klassen 7 bis 9 mittels eines Fragebogens. Alle teilnehmenden SchülerInnen waren zwischen 12-15 Jahren alt. Ihr Forschungsvorhaben ging dahingehend, dass sie einen möglichen Zusammenhang zwischen dem „klassischen“ Bullying und Cyberbullying untersuchen wollten. 42% (182 SchülerInnen) haben keine Cyberbullying-Erfahrung gemacht, 58% (248 SchülerInnen) haben ein bis zwei Mal diese Erfahrung gemacht. Mehr als ein Drittel (n=159; 37%) der SchülerInnen gaben an sowohl in der Schule als auch im Cyberspace Opfer von Bullying zu sein. Sowohl auf der Opfer,- als auch auf der Täterseite waren kein Geschlechtsunterschiede zu erkennen.



USA

Patchin und Hinduja (2006) untersuchten in ihrer Online-Studie die Wahrnehmung von und die Erfahrungen mit Cyberbullying bei Kindern und Jugendlichen. Der Fragebogen wurde für vier Wochen auf die Homepage eines berühmten Künstlers aus den USA gesetzt. 571 Fragebögen wurden beantwortet, 384 Teilnehmer gaben an, jünger als 18 Jahre alt zu sein. Fast 30% der 571 Befragten haben Cyberbullying erfahren. 11% der unter 18-Jährigen schikanierten andere Personen während sie online waren, 29% erfuhren auf diesem Wege Bullying und mehr als 47% gaben an, Zeuge von Cyberbullying gewesen zu sein. Die am häufigsten genannten Plattformen und Medien, die als Kanäle für Cyberbullying fungierten, waren Chatrooms und E-Mails.

Ein Jahr später kamen Raskauskas & Stoltz (2007) in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass 49 % der 84 befragten SchülerInnen einer ausgewählten High School Opfer von Cyberbullying geworden sind. Fiel der Blick jedoch auf traditionelles Bullying, stieg die Zahl der Opfer auf 71% an. 21% der Befragten gaben an, selbst aktiv mit den neuen Kommunikations- und Informationstechnologien andere Personen anzugreifen, verglichen dazu lag die Zahl bei den Opfern von traditionellem Bullying bei 64%. Einige der SchülerInnen, die Opfer von Cyberbullying geworden sind, gaben ebenfalls an, Opfer von traditionellem Bullying geworden zu sein. Diesen Zusammenhang konnten die Forscher auch auf die TäterInnenseite übertragen.

Im gleichen Jahr prüften Kowalski und Limber (2007) die Verbreitung von Cyberbullying und den Zusammenhang von Bullying und Cyberbullying an drei Mittelschulen (middle schools). An dieser Erhebung nahmen 3767 SchülerInnen der Klassen sechs, sieben und acht teil. Vorab teilten sie die SchülerInnen in vier Kategorien auf: Opfer,

TäterInnen, TäterInnen/Opfer und keine Kategorie für diejenigen, die in keine der genannten Einordnungen passen. 25% der Mädchen und 11% der Jungen wurden mindestens einmal Opfer von Cyberbullying in den letzten beiden Monaten, bevor sie an dieser Studie teilnahmen. 53,2% derjenigen Befragten, die angegeben haben Opfererfahrung beim Cyberbullying gemacht zu haben, gaben ebenfalls an, zu wissen dass der/die TäterIn die gleiche Schule besuchte, während 37% einen Freund oder eine Freundin als TäterIn identifizieren konnten. 4% gaben an, mindestens einmal jemanden in den letzten Monaten online angegriffen zu haben. Einige SchülerInnen, die in der Schule angegriffen wurden, jedoch selbst nicht als TäterIn in der Schule auftraten, gaben an, auch Opfer von Cyberbullying geworden zu sein. Die am häufigsten genutzten Cyberbullying-Kanäle, sowohl auf Seiten der Opfer als auch auf denen der TäterInnen, involvierten den Gebrauch von Instant Messengern, Chatrooms und E-Mail. Annähernd die Hälfte der Opfer kannte die Identität ihrer Täter nicht.



Schweden

Slonje und Smith (2008) untersuchten Cyberbullying an acht ausgewählten Schulen in Gothenburg. Um Cyberbullying und dessen Ausmaß zu untersuchen, wurden 360 Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren befragt. Untersucht wurden die Kategorien: Geschlecht, Alter sowie die Bereitschaft es weiteren Personen zu erzählen. Falls z. B. Schikane erlebt oder beobachtet wurde. Die Ergebnisse ergaben, dass ein vermehrtes Vorkommen von Cyberbullying in der Sekundarstufe I und weniger in den Oberstufenklassen stattfindet. Die Geschlechtsunterschiede (sowohl auf Opfer- als auch auf TäterInnenseite) waren signifikant gering. Die Verbreitung von Bild- und Videomaterial bei Nichteinwilligung der Opfer wurde als besonders negativ angesehen. 50% der befragten Opfer von Cyberbullying haben ihre Erfahrung niemandem, 37% einem Freund/einer Freundin, 8,9% einem Elternteil oder Vormund und 5,4% einer weiteren, nicht benannten Person erzählt.



England

Das NCH (National Children's Home) (2005) befragte 770 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 11-19 Jahren. Das Forscherteam hatte den Anspruch die Prävalenz von Cyberbullying zu ermitteln, zum anderen wurden die Personen danach gefragt, ob sie im Falle einer Opfererfahrung wissen, wer die TäterInnen sind. Ergebnis der Studie war, dass 20% der schriftlich befragten Personen Cyberbullying-Erfahrungen gemacht haben, davon 14% mittels SMS, 5% in Chaträumen und 4% via E-Mail. 73% der Kinder und Jugendlichen kannte den/die TäterIn, 26% gaben an, dass es ein/e Fremde/r sei.

Bei der Frage, ob die Betroffenen jemandem von ihren Erfahrungen erzählt haben, antworteten 41%, dass sie es einem Freund/einer Freundin, 24% einem Elternteil, 14% einem Lehrer/einer Lehrerin und 28% niemanden erzählt haben.

Noret & Rivers (2006) untersuchten in ihrer auf vier Jahre angelegten Studie, 11.000 SchülerInnen und fragten insbesondere nach ihrer Erfahrung mit Textnachrichten oder E-Mails. 6,5% gaben an gelegentlich böse oder beleidigende E-Mails, bzw. Nachrichten zu erhalten, 1,3% hingegen gaben „oft“ als Antwortkategorie an. Hierbei war ersichtlich, dass Mädchen mehr Opfererfahrung gemacht haben als Jungen.



Australien

Campbell & Gardener (2005, aufgeführt in Campbell 2005) berichteten, dass von 120 befragten SchülerInnen der Klasse acht, 14% angegeben haben Opfer von Cyberbullying zu sein. 11% der Befragten gaben an TäterInnen von Cyberbullying zu sein. Ähnlich wie bei Noret & Rivers (siehe England) gehörten Chaträume, E-Mail und Textnachrichten zu den bei Cyberbullying am häufigsten genutzten Werkzeugen, um andere anzugreifen.

Wie jedoch sieht die Forschungslage hierzulande aus? Wo und wann wurden Erhebungen zu Cyberbullying durchgeführt? Welchen Forschungsfragen wurde nachgegangen und wurde hierbei die Variable Geschlecht berücksichtigt?

3.6.2 Nationale Studien und deren Forschungsergebnisse



Deutschland

Vor rund vier Jahren erschienen in Deutschland die ersten Erhebungen auf diesem Gebiet. Jäger et al. (2007a) vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung der Universität Koblenz-Landau erhoben in Kooperation mit dem Netzwerk Seitenstark (2008) eine Onlinebefragung zu den Themen direktes Bullying und Cyberbullying. Dabei wurden 1.997 Datensätze von SchülerInnen der 1.-13. Klassen gewonnen und ausgewertet. Aus dieser Studie ging hervor, dass knapp 20% von Cyberbullying betroffen sind. Sowohl beim traditionellen Bullying als auch beim Cyberbullying war der relative Anteil unter den weiblichen Opfern geringer.

Auf der Grundlage der ersten Studie folgte zwei Jahre später eine erneute bundesweite, nicht repräsentative Online-Umfrage. Jäger et al. (2009) befragten 1.995 SchülerInnen der Klassen 1-13. Die Erhebung zeigte, dass 16,5% von Cyberbullying betroffen sind. Die relativen Anteile der von Cyberbullying betroffenen weiblichen und männlichen Betroffenen wiesen jedoch diesmal keine deutlichen Unterschiede auf.

Eine weitere Studie führten Katzer et al. (2009a) durch. In ihrer Untersuchung analysierte das Forscherteam den Zusammenhang von Bullying und Cyberbullying (explizit in Chaträumen). Befragt wurden 1.700 Schüler im Alter von 10 bis 20 Jahren an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. 32,8% gaben an, in monatlichen Abständen bis mehrmals im Monat andere im Chat zu beschimpfen oder zu beleidigen. Ein weiteres Ergebnis der Studie war, dass Jungen wesentlich häufiger als Bullies in Chaträumen agierten als Mädchen. Die Jungen, die in der Schule eine aktive Bully-Rolle einnahmen, nahmen diese auch vermehrt in Chaträumen ein. 9% der befragten Jugendlichen gaben an, andere ChatbesucherInnen mehrmals wöchentlich zu beleidigen. Eine Erhebung von Schultze-Krumbholz & Scheithauer (2009) beinhaltete eine anonyme Befragung mittels eines Fragebogens. Eigens dafür untersuchte das Forscherteam 71 SchülerInnen (26 Jungen und 47 Mädchen) eines Berliner Gymnasiums. Jeweils eine Klasse der Stufen sieben, acht und zehn wurden befragt. Das Ergebnis dieser Studie war, dass 15,5% berichteten Cyberbullying-Opfer-Erfahrung gemacht zu haben, 14,1% gaben an regelmäßig (mindestens zwei oder drei Mal im Monat) im Internet schikaniert zu werden, 5,6% mittels Mobiltelefon und 4,2% über die E-Mail Funktion. 16,9% wurden als Cyberbullies identifiziert. 15,5% nutzten für ihre Attacken das Internet, 8,5% das Mobiltelefon und 5,6% nutzten E-Mails. 9,9% waren Opfer und 7% waren TäterInnen von klassischem Bullying. 58,3% der Cyberbullying-TäterInnen gaben an auch im realen Leben Opfer von Bullying zu sein.

Lösel & Bliesener (1999) kommen zu dem Ergebnis, dass die Verbreitungsrate von Cyberbullying zwischen 4% und 12% liegt.

Vorliegende Studien haben einen Einblick in die Verbreitung von Cyberbullying gewährt. Trotzdem sind nicht alle Erhebungen miteinander vergleichbar und unterscheiden sich auch in der Häufigkeit ihres Auftretens (Monks et al. 2009: 147; Bauman & Del Rio 2005: 432; Mora-Merchán & Ortega-Ruiz 2007: 11). So geben Brighi et al. (2009: 24) hierfür verschiedene Erklärungsansätze: Aufgrund der Neuerscheinung des Phänomens ist es noch nicht gelungen eine einheitliche Cyberbullying-Definition darzulegen. Wie schon in Kapitel 2.2 erläutert wurde verwenden ForscherInnen unterschiedliche Definitionen. Für einige spielt der Wiederholungscharakter keine Rolle, andere AutorInnen setzten alle Kriterien³⁰ voraus. Hinzu kommt, dass ForscherInnen unterschiedliche Verfahren in ihren Erhebungen verwenden. Laut Monks et al. (2009: 147) werden Erhebungsergebnisse ebenfalls beeinflusst „by [...] what time span is being asked about (e.g., last term, last year, ever at school); what frequency is regarded as

³⁰ (1) Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn, (2) Wiederholungscharakter der Handlungen seitens der TäterInnen, (3) Hilflosigkeit des Opfers und (4) Schädigungsintention

bullying (e.g., once/twice a term; once a month, once a week or more).“

Ein weiterer wichtiger Aspekt den Mora-Merchán & Ortega-Ruiz (2007: 11) bei der Betrachtung unterschiedlicher länderübergreifender Erhebungsergebnisse erwähnen, ist dass diese Unterschiede zurückführen „auf die verschiedenen Stufen der Durchdringung, die neue Medien in verschiedenen Gesellschaften erreicht haben.“³¹

Des Weiteren sollte auch der Zeitpunkt berücksichtigt werden, an dem eine Untersuchung durchgeführt wird. D.h., dass auch in jedem Land der Zugang zu neuen Medien anwächst (a.a.O.: 11).

3.7 Cyberbullying und Geschlecht - Forschungsergebnisse

Da der Fokus der vorliegenden Diplomarbeit zum einen auf dem Cyberbullying-Phänomen liegt und zum anderen Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Variable Geschlecht beim ‚klassischen‘ Bullying und Cyberbullying in einer Erhebung untersucht wurde, liegt es nahe sich, nachdem der allgemeine Forschungsstand erläutert wurde, verschiedene Studien zu Cyberbullying anzuschauen, in denen ebenfalls ein Fokus auf die Variable Geschlecht gelegt wurde. Li (2007: 435) vermerkte in ihrem Fachzeitschriftenbeitrag, dass wenige Erhebungen bislang explizit die Geschlechtsvariable in den Fokus genommen haben. Dies war der Stand vor fünf Jahren. Wie sieht es heutzutage aus? In diesem Kapitel sollen verschiedene Erhebungen vorgestellt werden.

So setzte Li (2006) ihren Fokus darauf, die Ausbreitung von Cyberbullying auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin zu untersuchen. Die Forscherin führte eine schriftliche Befragung bei 264 SchülerInnen der Klassen sieben bis neun an drei kanadischen High Schools durch. 25% der Befragten gaben an, Opfer von Cyberbullying zu sein, zwei Drittel erfuhren ein bis zwei Mal Cyberbullying. Hinsichtlich der Häufigkeit von Opfererfahrungen und Geschlecht konnte Li keine Unterschiede feststellen, Jungen dagegen gaben häufiger an, Täter von Cyberbullying zu sein als Mädchen (dies waren 17%).

Wolak et al. (2007: 57) vertreten die Annahme, dass Mädchen tendenziell eher die Täterinnen-Rolle im Cyberbullying-Prozess annehmen, da sie beim klassischen Bullying

³¹ So entstand Mitte der 1990er Jahre ein Begriff, der den ungleichen Zugang bei unterschiedlichen Gruppen in der Bevölkerung im Hinblick auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beschreibt. Unterschiedlichen Ländern und verschiedenen Bevölkerungsgruppen bleibt der Zugang zu den IKTs nach wie vor (vorerst) versperrt. Diese Gegebenheit ist auch unter dem Terminus der „Digitalen Kluft“ bekannt (Digitale Kluft XX). Doch dieser Graben zieht sich nicht nur durch Entwicklungsländer. Ein Artikel der „ZEIT“ zeigt dass „[v]iele Hartz-IV-Empfänger beispielsweise [...] keinen eigenen Zugang in die digitale Welt [haben], ihnen fehlt das Geld für einen Computer. Auch Bürger mit Migrationshintergrund gehören häufig dazu. Der Umfrage nach stellt diese Gruppe mit 35 Prozent den größten Anteil der Nichtnutzer (Kühl 2010).“

indirekte Methoden verwenden, um andere zu schikanieren. Da Cyberbullying-Angriffe auch auf indirektem und meist verdecktem Wege begangen werden, läge dies, laut Wolak et al. (2007) nahe.

„The anonymity associated with online interactions may strip away many aspects of socially accepted roles, leading the Internet to act as a potential equalizer for aggressive acts[...] females who might act more submissive in a traditional setting may be less inhibited and feel able to assert themselves online, sometimes leading to acts of online harassment” (Ybarra & Mitchell 2004b: 332).

„Although the scan research on electronic bullying is inconclusive, girls may be over-represented among both perpetrators and victims of electronic bullying. Research has consistently shown boys and men to be more likely to engage in direct forms of aggression [...] whereas women and girls tend to engage in more indirect types of aggression [...]” (Kowalski & Limber 2007: 23).

3.8 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde dem Leser/der Leserin das neue Phänomen Cyberbullying näher gebracht. Es wurden verschiedene Definitionen vorgestellt, die gezeigt haben, dass Cyberbullying dem ‚klassischen‘ Bullying in seinen Elementen ähnelt. Es wird von diversen AutorInnen als eine Erweiterung des ‚klassischen‘ Bullings gesehen. Die wesentlichen Kriterien, die gegeben sein müssen um von Cyberbullying sprechen zu können sind: die Schädigungsabsicht, ein Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn und die Dauerhaftigkeit der Angriffe. Wie aber auch dargelegt wurde, sind sich einige AutorInnen ebenfalls in Bezug auf Cyberbullying-Phänomen über die letzten beiden Kriterien unschlüssig. Schwierig ist beispielsweise die adäquate Operationalisierung des Machtungleichgewichts im virtuellen Raum in dem physische Kraft keine Rolle und verbale Schlagfertigkeit eine untergeordnete Rolle spielen. Ferner bietet der virtuelle Raum auch eher zurückhaltenden Personen Möglichkeiten andere zu beleidigen oder Rache an jemandem zu nehmen. In Bezug auf die Dauerhaftigkeit sind folgende Möglichkeiten gegeben: Das Veröffentlichen eines peinlichen Fotos, auch wenn es einen einmaligen Akt darstellt, kann nachhaltige Folgen haben, da es sich zum einen nicht immer ohne weiteres entfernen lässt. Zum anderen ist ungewiss, wie viele Personen sich dieses heruntergeladen haben, es weiterversenden oder an anderen Stellen veröffentlichen. Die jüngste Forsa-Studie (im Auftrag der Techniker Krankenkasse) kommt sogar zu dem Ergebnis, dass gar das Kriterium der Schädigungsabsicht mit Vorsicht zu betrachten sei, denn einige TäterInnen gaben an, aus Spaß gehandelt zu haben und/oder ohne sich der Konsequenzen für die Betroffenen bewusst zu sein

(WDR.de³²).

Die Ausführungen zeigen, dass neue Charakteristika und Besonderheiten ausgemacht werden, die Cyberbullying vom ‚klassischen‘ Bullying unterscheiden. Des Weiteren können Angriffe auch im privaten Raum, also beispielsweise zu Hause, 24 Stunden und 7 Tage die Woche erlebt werden. Ein weiteres Merkmal ist der Zuwachs der ‚Zuschauer‘ oder mitwirkender Akteure. Ist der Zuschauerradius in der realen Welt noch räumlich und personell begrenzt (z.B. Klassenraum, Pausenhof, Heimweg), so kann dieser in der virtuellen Welt ein riesiges personelles und räumliches Ausmaß annehmen. Ebenso angesprochen wurde die rasante Verbreitung beleidigender und für das Opfer peinlicher Inhalte im Netz. Inhalte, die die Opfer manchmal ein Leben lang visuell verfolgen können. Die Möglichkeit der anonymen Teilhabe in der virtuellen Welt ist ebenso ein neues und sehr wichtiges Merkmal, das Cyberbullying ausmacht. Das Opfer weiß in diesem Falle nicht wer ‚Feind‘ und wer ‚Freund‘ ist. Ein weiterer Aspekt der deutlich wurde, ist die Tatsache, dass Cyberbullying-Angriffe mehrheitlich in Abwesenheit von Erwachsenen passieren. Zwar ist dies auch ein Merkmal von ‚klassischem‘ Bullying, doch dadurch, dass Cyberbullying-Attacken meist in den ‚eigenen persönlichen virtuellen Wänden‘ geschehen, haben Erwachsenen oder Lehrer einen erschwerten Zugang und damit begrenzte Interventionsmöglichkeiten.

Nachdem die Besonderheiten des neuen Phänomens erläutert wurden, bekam der Leser/die Leserin einen Einblick in zwei Klassifizierungsansätze. Zum einen in den Klassifizierungsversuch der nach der Art der technischen Hilfsmittel und der Möglichkeit ihrer Verwendung (Internet oder Handy) unterscheidet. Ein weiterer Klassifizierungsversuch unterschied nach der Art des Vorfalls. D.h. in welcher Form der persönlichen Handlungen kann angegriffen werden, also was kann man mit dem Medium machen (Gerüchte verbreiten, Passwörter hacken und Profile verfälschen etc.).

Einen weiteren Einblick gewährte das Kapitel in die Erscheinungsformen von Cyberbullying. Gemeint sind damit zum einen direkte Angriffe wie z. B. eine Person auf der virtuellen Pinnwand des sozialen Netzwerkes zu beleidigen. Zum anderen sind es indirekte Angriffe (Cyberbullying by proxy), bei denen durch den Bully weitere Personen angestiftet werden, Betroffene zu schikanieren.

Ein weiterer essentieller Aspekt der dem Leser/der Leserin vorgestellt wurde, waren die AkteurInnen im Cyberbullying-Prozess. Da ‚klassisches‘ Bullying ein Gruppenphänomen darstellt, fragte sich die Autorin, ob dies auch beim Cyberbullying zutrifft. Hier wurden verschiedene Gruppen von AkteurInnen (z. B. Außenstehende, UnterstützerInnen, passiv agierende VerteidigerInnen etc.) anhand einer Grafik dargestellt. Im Grun-

³² <http://www.wdr.de/themen/computer/2/cybermobbing/110608.jhtml>

de genommen spielt sich hier Cyberbullying im gleichen Rahmen ab wie ‚klassisches‘ Bullying, es gibt also ähnliche Gruppen und –Konstellationen von Handelnden.

Nachdem die wesentlichen Elemente von Bullying und Cyberbullying sowie entsprechende Definitionen vorgestellt wurden, erhielt der Leser/die Leserin einen Einblick in den Forschungsstand. Im Gegensatz zum englischsprachigen Raum existieren hierzulande noch recht wenige Studien. Die erste repräsentative Forsa-Umfrage im Auftrag der Techniker Krankenkasse ergab allerdings, dass Cyberbullying auch hierzulande kein Randphänomen mehr sei, sondern dass mittlerweile jede dritte Schülerin/jeder dritte Schüler in Nordrhein Westfalen schon einmal Ziel solcher Angriffe war. Was vor einigen Jahren noch als „Modeerscheinung“ gehandhabt wurde, sei heutzutage „Alltag“ in der Welt der heutigen Generation.

Um Bezug auf die Forschungshypothese zu nehmen, erhielt der Leser/die Leserin einen Einblick in verschiedene Studien, in denen der Fokus auf der Geschlechtsvariable lag. Die dargelegten Studien unterschieden sich in ihren Ergebnissen hinsichtlich der Anteile von männlichen und weiblichen TäterInnen sowie Opfern.

Auch in der nun folgenden Erhebung lag der Fokus bei der Variable Geschlecht. Welche Zielgruppe angesprochen und welches Erhebungsverfahren angewendet wurde soll u. a im Folgenden vorgestellt und erläutert werden.

4 Raufende Jungs, lästernde Mädchen? Dimensionen von Geschlecht als Analysekategorie in der Bullying-Forschung

Unter der Formel ‚Mädchen greifen und schikanieren eher auf indirektem Wege, Jungen schlagen zu‘ können, können o.g. Ergebnisse kurz gesagt plakativ zusammengefasst werden. Folgender Leitfrage soll in diesem Kapitel nachgegangen werden: Wie kommt es möglicherweise dazu? ‚Typische Charakteristika‘ von Jungen und Mädchen werden so nicht als ‚natürlich‘ und gegeben hingenommen. Die Variable Geschlecht soll unter einem erweiterten Gesichtspunkt, in einem erweiterten Kontext, ausgelegt werden.

Nach Durchsicht verschiedener Forschungsergebnisse und Erklärungsansätze zu Bullying unter Mädchen und Jungen, stellte die Autorin fest, dass diese überwiegend aus der (Sozial-) Psychologie oder der Pädagogik stammen. Die Autorin stellte sich anschließend die Frage: Wie können sich denn geschlechtsspezifische Befunde empirischer Erhebungen soziologisch erklären? Im Folgenden soll eine genauere Betrachtung der Variable Geschlecht aus dem Blickwinkel der Geschlechterforschung mit dem Schwerpunkt der Soziologie geboten werden. Vordergründig soll hier der Erklärungsansatz von Regine Gildemeister und Günther Robert dienen. Beide AutorInnen führen u. a. die von Goffman aufgeführte Wechselwirkung von Interaktion und Institution an, die im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse diskutiert werden.

Bevor wir auf diese beiden Komponenten Bezug nehmen, soll im Vorhinein die folgende Frage gestellt werden: Was ist unter Geschlechterforschung zu verstehen?

Diese Forschungsrichtung fasst die Variable Geschlecht als vielseitige soziale Kategorie auf, die kulturelle und gesellschaftliche Prozesse grundlegend prägt (Schößler 2008: 8). Geschlechterforschung enthält diverse theoretische und methodische Positionen (Becker-Schmidt & Knapp 2007), d. h., dass es nicht nur *die eine* analytische Perspektive auf Geschlecht gibt.

Mittlerweile ist die Geschlechterforschung in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen verankert, darunter auch insbesondere in der Soziologie (Lucke 2003). Die Autorin Becker-Schmidt (2005: 89) vermerkt jedoch, dass es „[l]ange gedauert [hat], bis die deutsche Soziologie ‚Geschlecht‘ als soziale Kategorie entdeckte; und erst die feministische Soziologie ging der Frage nach, durch welche gesellschaftlichen Organisationsprinzipien Frauen und Männer als Genus-Gruppen relational aufeinander bezogen sind“. Und so stellt die Geschlechterforschung die Erweiterung dessen dar, was feministische Ansätze seit den 1970er Jahren verfolgen, nämlich die Betrachtung und Kritik ungleichmäßiger Geschlechterverhältnisse, jedoch ohne den alleinigen Fokus auf

Frauen zu setzen (Schößler 2008: 8 f.). So sind ein zentraler Kritikpunkt beispielsweise u. a. Alltagsannahmen von Geschlecht und die damit einhergehenden Stereotypen (Wobbe & Nunner-Winkler 2007: 291). Ein weiterer Faktor ist die Entstehung dieser Stereotypenbildung und deren Auswirkungen. Was bedeutet das? Geschlecht wird dabei als relationale Kategorie verstanden (Schößler 2008: 11), d. h., dass Ansichten über beispielsweise Mädchen oder ‚gute Mütter‘ auch mit Vorstellungen über Jungen oder ‚gute Väter‘ einhergehen. Diese hingenommenen ‚Selbstverständlichkeiten‘, wie z. B. ‚kinderliebe Frauen‘, ‚tendenziell gefühlvollere und im Kern friedlichere Mädchen‘ und Männer, die eher gefühlloser sind und für Kleinkinder nichts übrig haben.

Die beiden Autorinnen Theresa Wobbe und Gertrud Nunner-Winkler stellen in einem einführenden Lehrbuch der Soziologie heraus, dass Geschlecht die zentrale Analysekategorie der Soziologie ist. Als Beispiel führen sie die Bedeutsamkeit von Geschlecht am Beispiel des Zugangs zum Militär in Deutschland auf. So werden beispielsweise das Militär bzw. die Bundeswehr in Verbindung gebracht mit der erlaubten und legitimierten Anwendung von Gewalt zur Verteidigung oder dem Schutz der Bevölkerung. Das lange Ringen für den erlaubten Zugang von Frauen in Kampftruppen reflektiert den Autorinnen zufolge ungelöste Fragen über die Rolle von Frauen in der Gesellschaft. In der Diskussion über diesen Zugang würden Meinungen über Männlichkeit, Weiblichkeit sowie Männerarbeit und Frauenarbeit thematisiert (Wobbe & Nunner-Winkler 2007: 288 f.). Dies könnte beispielsweise heißen: Wer *kann* und soll (mit Waffen) kämpfen? Wer hat die ‚*richtigen*‘ psychischen und körperlichen Voraussetzungen dafür? So sind beide Autorinnen der Ansicht, dass der eingeschränkte Zugang für Frauen zum Militär u.a. darin begründet war, dass in der Gesellschaft bestimmte Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit vorherrschen. Diese Vorstellungen können sich jedoch verändern aber auch von Stetigkeit gekennzeichnet sein.

4.1 Zugänge der Geschlechterforschung

Geschlecht ist von Geburt an die zentrale Kategorie bei der Entwicklung eines Menschen. Gildemeister und Robert (2008: 26) erläutern hierzu:

„Trotz aller Dementis gilt eine der ersten Aufmerksamkeiten für ein Neugeborenes dessen Geschlecht. Die entsprechende Zuordnung erfolgt in aller Regel durch einen Blick auf die sichtbaren und im dimorphen Schema als eindeutig identifizierbar erwarteten Genitalien des Kindes. Diese gelten zweifelsfrei als Indikatoren für eine entsprechende biologische Geschlechtszugehörigkeit³. Die entsprechende Klassifikation auf der Grundlage der sichtbaren Genitalien legt damit den Gedanken einer ‚Geschlechtsnatur‘ nahe, die dann soziale Folgen hat.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei Geschlecht soziale Faktoren eine

wichtige Rolle spielen und dem gesellschaftlichen Zusammenleben kaum wegzudenken. Das ist ein wesentlicher Inhalt des Buches von den beiden AutorInnen.

Soziologisch betrachtet kann die Geschlechtskategorie durch drei Zugänge erklärt werden (Wobbe & Nunner-Winkler 2007: 291):

- Der Zugang als „Deutungskategorie“, die die Prozesse der Wahrnehmung des Sozialen formt. Beispielsweise richten wir unsere Erwartungen an Frauen oder Männer geschlechtsspezifisch aus.
- Der Zugang kann also als Ergebnis von „sozialen Situationen“ betrachtet werden.
- Drittens ist Geschlecht in der Sozialstruktur verankert, z. B. in der horizontalen und vertikalen Trennung von Berufen (a.a.O.: 302-309).

Eine wichtige begriffliche Differenzierung der Geschlechterforschung ist die von Sex und Gender. Wood (2007: 18) definiert den Begriff Gender wie folgt:

„[G]ender [...] heavily depends on cultural values and practices; the ways a culture defines masculinity and femininity lead to expectations about how individual women and men should act and communicate; and how individuals communicate establishes meanings of gender that, in turn, influence cultural view.“

Sie betont damit die gesellschaftliche Ebene von Geschlecht. Außerdem macht sie auf die Reziprozität von Gesellschaft und Individuum aufmerksam:

„The term gender refers to how an individual sees him or herself and how he or she acts in terms of masculine and feminine tendencies. In many respects, your gender represents an area of potential choice for you, because you can change it more easily than your sex“ (Wood 2007: 19)

Der Begriff Sex bezieht sich auf “biological characteristics. Our society uses genetic and biological qualities to define whether a person is male or female” (a.a.O.: 19). Auch das Forscherteam Wobbe & Nunner-Winkler (2007: 291) definieren die beiden Begriffe wie folgt:

„Mit sex ist [...] die Dimension der körperlich sichtbaren, physiologischen Geschlechtszugehörigkeit bezeichnet. Dem gegenüber meint gender die Vielfalt der kulturellen und sozialen Bedeutungen des Geschlechts in Form von sozialen Positionen, kulturellem Verhalten oder gesellschaftlichen Erwartungen. Die sex/gender-Unterscheidung geht davon aus, dass wir Frauen und Männer anhand ihrer körperlichen Geschlechtszugehörigkeit auseinander halten können. Sie ist auf die Alltagsannahme gestützt, dass eine notwendige, natürlich vorgegebene Zweigeschlechtlichkeit besteht.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass „sex“ das biologische Geschlecht darstellt und „gender“ das sozial konstruierte.

4.2 Interaktion und Institution

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Geschlechterforschung ist die Perspektive des „doing gender“ (Wobbe & Nunner-Winkler 2007: 292). Aber was bedeutet „doing gender“? Im Folgenden wird eine Definition der beiden Autorinnen vorgestellt. Sie beziehen sich in ihrem Beitrag auf die Perspektive ethnomethodologischer Studien:

„Diese ziehen die Annahmen der *sex/gender*-Unterscheidung auch theoretisch in Zweifel. Sie zeigen, dass die äußeren Zeichen der Geschlechtszugehörigkeit und die Geschlechtsidentität *nicht* [Hervorhebung durch AW] zwangsläufig zusammenfallen“ (a.a.O.: 292).

Wie zuvor erläutert, stehen hier soziale Prozesse im Vordergrund. Diese Prozesse machen die Wahrnehmung und Beständigkeit von Geschlecht erst möglich. Dies geschieht z. B. dadurch, dass aufgezeigt wird, wie mühsam etwa Transsexuelle eine Geschlechtsidentität erwerben:

„Anhand des außergewöhnlichen Phänomens der Transsexualität zeigt Garfinkel, dass wir nicht ein Geschlecht ‚haben‘, also nicht ‚einfach so‘ Frauen oder Männer sind, sondern diesen Status durch soziales Lernen erst erwerben. Wie später vor allem Kessler und Mc Kenna hängt das Gelingen des Geschlechtswechsels entscheidend davon ab, ob die Umwelt das neue Geschlecht bestätigt“ (a.a.O.: 292).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Geschlechtszugehörigkeit quasi ein sozialer Zwang ist und wir Geschlecht im Wesentlichen gelehrt bekommen und eigenständig erlernen, sowie ‚tun‘ (doing gender): Argumentiert wird, dass Kinder sehr früh wissen (sollen), dass es zwei verschiedene Geschlechter gibt und damit somit unterschiedliche Erwartungen und Tätigkeiten verbunden sind (Gildemeister & Robert 2008: 64). Der Ablauf des Experimentes von Kessler & Mc Kenna wird nun erläutert: Sie baten Kindergartenkinder einen Jungen und ein Mädchen zu malen. Als das Forscherteam fragte, warum es ein Mädchen oder ein Junge sei, antwortete ein Kind zu seiner Jungenzeichnung:

„[B]ecause it (the boy) has no long hair; cause the eyes are different they are rounder; because he is bigger than the girl. She (the girls) has long hair; and she has curlies in her hair; and she has ears; and because she is smaller“ (Kessler & McKenna 1978, 81).

Die Geschlechtsvariable ist in der Perspektive des „doing gender“ also ein Merkmal sozialer Situationen und kein feststehendes, selbstverständliches Merkmal.

Erving Goffman (2001) hat in seinem Aufsatz „Das Arrangement der Geschlechter“ auf die Bedeutung von Interaktionen hingewiesen. Den Ansatz von Goffman machen sich auch die zwei SoziologInnen Regine Gildemeister und Günther Robert zu Nutze. Für sie ist Geschlecht eine grundlegende soziale Kategorie. Geschlecht ist das Ergebnis von Differenzierungen. Ebenso ist es das „Ergebnis mehrschichtiger und aufeinander

verweisender sozialer Prozesse“, eben kein einfaches Merkmal von Personen (Gildemeister & Robert 2008: 17). Ihre zentrale These ist, dass körperliche Unterschiede sozial behandelt und dadurch erst relevant werden (Gildemeister & Robert 2008: 7).

Ziel ihres Buches ist es auf „die Praktiken des Unterscheidens“ aufmerksam zu machen und *nicht* nach der „Essenz von Unterschieden“ zu fragen (a.a.O.: 17). Denn erst durch *Praktiken der Unterscheidung* würden körperliche Unterschiede zur Essenz gemacht (a.a.O.). Ein Beispiel sind Zugehörigkeiten wie etwa zur: Ethnie, Region oder Religion (a.a.O.: 9ff.).

Bezogen auf das Geschlecht wird das Ziel des Buches weiter unterteilt. Zu fragen ist:

- Wie konstruieren sich wandelnde Bilder von Geschlecht? Wie stellen sie sich dauerhaft her?
- Wie entstehen „Routinen, Institutionalisierungen, soziale Strukturen und soziale Ungleichheit“ aus den Praktiken des Unterscheidens? (a.a.O.: 13)
- Wie werden Interaktionen als „Medium von Konstruktionsprozessen“ gerahmt? (a.a.O.: 13).

Ihre grundlegenden Annahmen in Bezug auf die Geschlechterforschung sind, wie oben bereits deutlich wurde, zum einen, dass Zweigeschlechtlichkeit stets präsent ist und in Anlehnung an Harold Garfinkel als „moralischer Tatbestand“ zu betrachten sei. Denn d. h., dass Abweichungen, z. B. Intersexualität (a.a.O.: 26 f.), eher seltsam erscheinen und sanktioniert werden. Bei Jungen trifft dies eher zu als bei Mädchen, bei denen jugenhaftes Verhalten eher toleriert wird (a.a.O.: 75).

Die zentralen Strukturierungsebenen für die Differenzierung von Geschlecht sind nach Gildemeister und Robert Interaktion, Institution und Biographie. Auf diese Begriffe soll im Folgenden eingegangen werden. Anschließend wird skizziert, wie die AutorInnen ihren Ansatz auf die Institution Schule beziehen (a.a.O.: 14).

4.2.1 Interaktion

In Anlehnung an Goffman (2001) definieren sie Interaktionen als kleinsten Baustein des Sozialen. Interaktionen geschehen also immer dort, wo Menschen aufeinander treffen, beispielsweise in der U-Bahn, im Klassenraum der Schule, an der Kasse im Supermarkt, im Büro etc. (2008: 17). Notwendiges Kriterium um von Interaktion sprechen zu können, sei die Anwesenheit von Personen (a.a.O.). Ob damit auch Situationen in der virtuellen Welt gemeint sind, wo also z.B. Chatpartner miteinander kommunizieren, sich jedoch nicht sehen, wird nicht erwähnt.

Ein weiteres Merkmal liegt für sie in der wenig instinktgesteuerten ‚menschlichen Na-

tur'. Interaktionen sind theoretisch vielfältig gestaltbar (a.a.O.: 17, 25-26). Abstimmungen sind deswegen notwendig (a.a.O.: 17). Hier ergibt sich allerdings ein Widerspruch: Denn Interaktionen sind offen, doch gleichzeitig verlangt diese Offenheit Regeln (a.a.O.). Sie liefern den Rahmen, die die Situation, in der die Interaktion stattfindet und das Handeln der Beteiligten abgrenzen.

4.2.2 Institution

In diesem Zusammenhang sind Institutionen zu sehen. Gildemeister & Robert (2008: 18) definieren Institutionen wie folgt:

„Institutionen zeigen vereinfacht gesprochen die Art und Weise an, wie etwas in bestimmten Feldern des sozialen Lebens ‚normalerweise‘ getan wird oder werden muss[...] In vielen gesellschaftlichen Bereichen haben sie dabei eine unverzichtbare Funktion, etwa im Straßenverkehr. In der Soziologie werden mit dem Begriff der Institution bzw. der Institutionalisierung die regulativen Muster sozialen Handelns und menschlichen Zusammenlebens thematisiert, die durch eine Verankerung in den Handlungsorientierungen und Sinngebungsmustern der Gesellschaftsmitglieder gekennzeichnet sind.“

Institutionen geben damit Regeln vor aber auch bieten sie Handlungssicherheit.

Sie entstehen, wenn Menschen wechselseitig Handlungsmuster, die ihnen vermittelt werden, z. B. das Melden in der Schule oder das Bezahlen an der Kasse, anerkennen und verinnerlichen. In Institutionen spiegeln sich Machtverhältnisse – und damit auch Machtungleichgewichte wider. Gildemeister & Robert erläutern dazu:

„Verhaltensmuster werden zur – mitunter auch mit Macht durchgesetzten bzw. Spuren von Machtverhältnissen transportierenden – Gewohnheit, sie werden als solche identifiziert und anerkannt – typisiert und legitimiert – und so verfestigt und auf Dauer gestellt. In der Folge machen diese reziprok typisierten Verhaltensmuster es möglich, dass in Bezug auf sie situativ angemessenes Handeln zuverlässig erwartbar werden kann. Darin zeigt sich eine Doppelheit des Institutionenverständnisses: Sie entstehen aus sozialem Handeln, gehen diesem aber ebenso als Orientierungshilfe und normativer Erwartungsfahrplan voraus“ (a.a.O: 19).

Wesentlicher Punkt ist zum einen, dass Institutionen Handeln erwartbar machen und zur Voraussetzung für das Zusammenleben von Menschen sind. Zum anderen entstehen sie quasi permanent und sind gleichzeitig bereits da. Für Gildemeister und Robert sind Institutionen nicht von ewiger Dauer, da sie einem Wandel unterzogen sind. Als zentrale Institution bezüglich der Kategorie Geschlecht werden in ihrem Buch z.B. die Institutionen Medizin, Familie, Kindergarten und Schule genannt. Hier finden Differenzierungsprozesse statt. Dadurch, dass in der vorliegenden Arbeit Jugendliche untersucht werden, ist die Institution Schule hier von großer Bedeutung. Im Folgenden wird auf diese Bezug genommen.

4.3 Schule und Geschlecht

Schule ist eine Institution, in der nicht ‚nur‘ Wissen vermittelt wird. Diese Institution ist laut Gildemeister & Günther (2008: 79) ein „wirkmächtiges Institutionsgefüge“ die „Prozesse des Aufwachsens“ beeinflusst. Des Weiteren nimmt Schule ebenfalls Einfluss auf und in die „Dimension der ‚Person‘“. Geschlechterbilder werden dort u. a hergestellt, konstituiert aber auch reproduziert. Laut dem Forscherteam erleben Kinder und Jugendliche dies nicht bewusst sondern unbewusst (a.a.O.). Im Zentrum des Kapitels zur Institution Schule stehen die institutionellen Besonderheiten sowie Interaktionsprozesse und -ordnungen.

Die meisten Schulen heutzutage unterrichten gemischtgeschlechtlich (Koedukation), „Geschlecht ist damit im institutionellen Gefüge der Schule *kein* ‚Sortierungsprinzip‘ mehr“ (a.a.O.: 80). Vielmehr gilt das Gebot der Chancengleichheit: „Öffnung der Bildungswege für alle sozialen Schichten“ einerseits, andererseits „sollen auch Jungen und Mädchen gleiche Bildungschancen haben“ (a.a.O.). Sie hat einen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Gleichzeitig hat sie eine „soziale Platzierungsfunktion“, da der Schulabschluss Lebenswege eröffnet oder verschließt. Damit ist eine selektive Wirkung verbunden (a.a.O.). Wie schaut Chancengleichheit in der Institution Schule in Bezug auf Geschlecht aus? Gildemeister & Robert (2008: 80) führen hierzu aus:

„Versuche der Ermöglichung *gleicher* Bildungschancen für die Geschlechter drücken sich vor allem in der Einführung der Koedukation in weiterführenden Schulen aus. Mädchen und Jungen haben grundsätzlich das gleiche Lernprogramm, an die Stelle der gezielten Zuweisung von Bildungsinhalten (Fächern) nach Geschlechtszugehörigkeit (etwa Haushaltslehre für Mädchen, Werken für Jungen) ist die individuelle Wahlmöglichkeit getreten. Zudem können erst mit der Koedukation Mädchen und Jungen in der Schule in direkter Interaktion Beziehungen aufnehmen, etwa ein Verhältnis zueinander aushandeln und einüben, eine Chance, die in den getrennten Welten von Mädchen- und Jungenschulen sehr viel geringer war.“

Das Programm der Koedukation sei jedoch wenig inhaltlich begründet und umgesetzt. Vielmehr stand die flächendeckende Versorgung mit einem standardisierten Schulangebot im Mittelpunkt, die Schule als Institution ist deswegen „vor allem auch eine Organisation“ (a.a.O.), denn sie ist arbeitsteilig und hierarchisch organisiert, hat bestimmte zeitliche Abläufe, Zugangsregeln usw. LehrerInnen in ihren Berufsrollen sind hier ein Bindeglied im institutionellen Gerüst. Geschlecht als soziale Kategorie wird hier dadurch relevant, dass der frühere Männerberuf sich zum Frauenberuf gewandelt hat. Vor allem da wo jüngere Kinder unterrichtet werden und an Haupt- und Realschulen. „Geschlechterdifferenzierende Praktiken“ im Bereich der Schule eher in den Blick geraten, als in anderen Bereichen (a.a.O.). Beispielsweise hat man sich Schulbücher und Lernmittel angeschaut, inwiefern sie Stereotype über, vor allem Frauen, repräsentieren

(a.a.O.: 82f.). Umstritten, das erläutern Gildemeister & Robert (2008: 83), sind die Wirkungen der Schulbücher:

„Eine linear-mechanische Wirkung anzunehmen wäre völlig unangemessen, empirische Studien aber, die sich mit der Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Schulbuchinhalten befassen, fehlen. Es ist zu vermuten, dass auch hier die Lehrpersonen eine vermittelnde Wirkung haben: Wenn diese Lehrerinnen und Lehrer selber geschlechtstypische Berufsfelder wählen und traditionelle Stereotype vorleben, werden sie wenig geneigt sein, Schulbuchinhalte geschlechtersensibilisiert aufzunehmen und geschlechterkritische Prozesse im Unterricht in Gang zu setzen. Lehrer und Lehrerinnen aber hatten zumindest in den 90er Jahren noch vergleichsweise traditionelle Vorstellungen in Bezug auf Geschlecht, auch wenn in Interviews bereits betont wurde, dass Mädchen und Jungen ‚gleich‘ seien.“

LehrerInnen nehmen also eine bedeutende Stellung in der Institution ein. Wenn sie stereotype Bilder über Weiblichkeit und Männlichkeit haben und damit dann Mädchen und Jungen unterschiedliche Motivationen und eine unterschiedliche Leistungsfähigkeit in bestimmten Fächern unterstellen, hat das Konsequenzen. Und zwar auch für Interaktion in der Schule (a.a.O.: 83-84; 96-100). Schauen wir uns die Interaktionen in der Schule an, die die beiden AutorInnen herausarbeiten.

In der Schule sei zu beobachten, dass Jungen und Mädchen sich in Bezug Sozialverhalten, Interaktionen, Selbstwahrnehmung teilweise unterscheiden: Bei Jungen werde eher raumgreifendes Dominanzverhalten beobachtet, bei Mädchen häufig eher eine „ausgeprägte soziale Kompetenz“ (a.a.O.: 84). Jungen schätzen sich selbst eher positiver ein, auch bevorzugen sie eher Naturwissenschaften. Mädchen und Jungen halten sich auch lieber unter ihren Geschlechtsgenossen auf. Gildemeister und Robert kritisieren den „geschlechterdiagnostischen Blick“ der Forschung (a.a.O.). Dieser blendet aus, „dass Mädchen und Jungen *auch* gemeinsam etwas unternehmen, miteinander agieren, dass sie zusammen lernen, spielen, Fahrrad fahren.“ Außerdem bleibt unklar, „ob die Unterschiede zwischen den Geschlechtern größer sind als die innerhalb des gleichen Geschlechts“ (a.a.O.: 85). Neuere Studien gehen eher der Frage nach, „über welche *sozialen Praktiken* Kinder und Jugendliche das ‚kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit‘ erwerben (a.a.O.). Die AutorInnen stellen im Laufe ihres Beitrags die zentralen Ergebnisse dar.

Kinder und Jugendliche neigen innerhalb der Schule dazu, innerhalb der gleichen Geschlechtergruppe zu interagieren. Außerhalb jedoch sei dies nicht mehr so. Als Grund wird genannt, dass in der Schule die SchülerInnen in Altersgruppen aufgeteilt werden, in der Freizeit vermischen sich eher ältere und jüngere Kinder. Die Trennung nach Alter ist aber nicht der Erklärungsgrund, sondern bildet „lediglich einen Hintergrund für die Praktiken der Kinder selbst“ (a.a.O.: 87). In den vorangegangenen Kapiteln stellen Gildemeister und Robert heraus, dass bereits in der frühen Kindheit in der Institution Familie, Weichen für die Geschlechtsidentität gelegt werden. Kinder werden durch die

Wahl der Spielzeuge und die Erwartungen der Eltern entsprechend sozialisiert (a.a.O.: 38ff), auch wenn die Eltern sich bemühen, ihre Kinder gleich zu erziehen.

In der Schule neigen Kinder und Jugendliche, „Geschlechtergrenzen zu markieren und aufrechtzuerhalten“ (a.a.O.: 88). Dies geschieht durch, z. B. das Hänkeln und Necken, durch die Platzwahl im Klassenraum oder die Aktivitäten auf dem Schulhof. Ersteres

„wird durchaus von beiden Geschlechtern betrieben, aber: hier werde die Spur der Macht sichtbar. Es sind vor allem Jungen, die „Mädchen ärgern“ spielen, zugleich erklären sie, dass ihre verbalen oder auch physischen Übergriffe doch ‚nur Spaß‘ seien, während das Opfer oder Gegenüber dabei keinerlei Spaß empfindet [...]“ (a.a.O.)

Darüber hinaus stellen die AutorInnen heraus, dass die „eigene Vergesellschaftung von Jungen“ in „deutlicher Abgrenzung“ zu den Mädchen geschehe „und auch grenzverletzendes Verhalten [in Bezug auf Geschlecht, Anmerkung AW]“ von ihnen schärfer sanktioniert würde (a.a.O.: 88). Das Problem in der Forschung ist jedoch, dass Kinder, die weniger den Stereotypen entsprechen, weniger Berücksichtigung finden (a.a.O.). Auch in Anbetracht des zuvor erwähnten Verhaltens, dass Mädchen in der Schule mit Mädchen spielen etc., dies in der Freizeit jedoch oft nicht der Fall ist, muss die Forschung genauer hinschauen. Jedoch trage die „Überwachung der Geschlechtergrenzen“ durch die Kinder selbst zu einer „Erhöhung der sozialen Distanz und zu einem gegenseitigen Vermeiden“ bei (a.a.O.).

Für Gildemeister und Robert wird Geschlecht im Kontext der Schule für die SchülerInnen erst dann wichtig, wenn es „um Fragen der sozialen Zugehörigkeit geht (a.a.O.: 91). Geschlecht ist dabei eine Ressource:

„Für die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe ist ihr absolut *unproblematischer* und *selbstverständlicher* Charakter typisch: Dafür muss man nichts tun, die Zuordnung erfolgt *automatisch*. Und eine solche Form der Zugehörigkeit, die entlastet ist von der Verantwortlichkeit eigener Wahl, ist eine jederzeit aktivierbare Ressource für Identifikation und Distinktion, wobei letzteres auch die Option der Abwertung beinhaltet, etwa wenn Geschlechtszugehörigkeit witzelnd, neckend, spielerisch in Frage gestellt wird. Viele Praktiken der Unterscheidung und Gegenüberstellung der Geschlechter erweisen sich als relativ inhaltsleer...“ (a.a.O.: 92)

Gleichzeitig ist die Frage des Geschlechts wichtig, jedoch nicht ‚in Stein gemeißelt‘: Kinder und Jugendliche greifen zwar beim Spielen und Ritualen auf „tradierte Muster und Normen zurück“ (a.a.O.: 94), sie verändern sie aber auch, z. B. in der Kleidung, Frisur oder Körperhaltung, Kraft, Ausdauer etc. (a.a.O.: 94). Mädchen bedienen sich dabei auch der Stile der Jungs, während Jungen eher die Stile der Mädchen ablehnen (a.a.O.). Die „Dokumentationspflicht“ durch Kleidung etc. bleibe trotz allen Wandels nach Gildemeister und Robert Geschlecht „visuell allgegenwärtig“ (a.a.O.: 102).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Variable Geschlecht in der Sozial-

wissenschaft, insbesondere in der Geschlechterforschung, nicht als ‚gesetzt‘ verstanden wird. Vielmehr wird geschaut inwieweit ‚Selbstverständlichkeiten‘ in puncto Geschlecht aufzubrechen sind, indem Interaktionen und Institutionen in den Blick kommen. Die Ausführungen in diesem Kapitel spielten eine wesentliche Rolle bei der Wahl der Fragestellung und Forschungshypothesen. Es soll hier nicht nur nach Unterschieden sondern auch nach Gemeinsamkeiten gefragt werden. Eine quantitative Befragung, dessen ist sich die Autorin bewusst, kann nicht dem „doing gender“ auf die Spur kommen. Hier wären eher Beobachtungen, sowie Interviews angebrachter. Dennoch bietet eine Befragung einen Überblick über die Prävalenz von Bullying und Cyberbullying bei Jungen und Mädchen. Dies könnte als Ausgangspunkt für weiterführende Forschungen dienen.

Im nächsten Kapitel wird das methodische Vorgehen erläutert – von der Konzeption des Fragebogens, über die Auswahl der Schulen, weitergehende Vorbereitungen und die eigentliche Durchführung der Befragung. Kommen wir zunächst zum Ziel und zur Zielgruppe der vorliegenden Erhebung.

II Empirische Studie

5 Methodisches Vorgehen

Anfangs soll sowohl das Ziel der Erhebung und die Zielgruppe vorgestellt werden. Warum wurde eine quantitative Untersuchung durchgeführt? Was genau wollte die Autorin erforschen? Welche Zielgruppe wurde in der Erhebung angesprochen? Anschließend nimmt dieses Kapitel Bezug auf die Wahl der Erhebungsmethode. Folgende Fragen sollen beantwortet werden: Warum wurde sich explizit für diese Erhebungsmethode, d.h. für eine Befragung mittels eines Online-Fragebogens entschieden? Welche Vorteile hat diese Erhebungsmethode und welche Besonderheiten enthalten dieses Verfahrens in Bezug auf die Fragestellung und Hypothese in der vorliegenden Arbeit? Um dem Leser/der Leserin einen Einblick in die Struktur des Fragebogens zu geben, werden im Anschluss sein Aufbau und seine Gestaltung thematisiert. Antworten werden auf folgende Fragen gegeben: Wie viele Items (Fragen) besitzt der Fragebogen? Um welche Art von Fragen handelt es sich? Welche Antwortmöglichkeiten standen den SchülerInnen zur Verfügung? Nachkommend wird Bezug auf die Auswahl der Schulen und der Schulklassen genommen. Die Autorin wird dort auf folgende Fragen Bezug nehmen: Auf welchem Wege wurden die ausgewählten Schulen kontaktiert? Welche Resonanz erhielt die Autorin? Wie viele Schulen wurden befragt? In welchen Klassenstufen wurde die Befragung durchgeführt?

Nachdem dem/der LeserIn das Ziel, die Zielgruppe, die Erhebungsmethode und die letztendlich befragten Schulen und Schulklassen bekannt sind, werden abschließend sowohl die Vorbereitung und der Ablauf des Pretests und der eigentlichen Untersuchung aufgezeigt. Antworten auf nachkommende Fragen werden gegeben: Wie verlief der Pretest? Welche Fragen kamen evtl. auf und welche Änderungen im Fragebogen wurden ggf. vorgenommen? Welche Eindrücke konnten bei der Durchführung des Pretests und der Hauptuntersuchung gesammelt werden? Im Anschluss an den Pretest geht die Autorin noch auf weitere Vorbereitungen für die Befragung ein. Im Grunde genommen sollen drei Zusammenhangsbereiche, anlehnend an Friedrichs (1990: 50ff), dargestellt werden:

- Entdeckungszusammenhang (Was soll erforscht werden?)
- Begründungszusammenhang (Wie soll etwas erforscht werden?)
- Verwertungszusammenhang (Was passiert mit den erhobenen Ergebnissen)

Im Grunde genommen schlägt die empirische Forschung unterschiedliche Wege ein, um zu Ergebnissen zu kommen. Je nach Disziplin und Fragestellung können verschie-

dene Werkzeuge benutzt bzw. Methoden angewandt werden, um an Forschungserträge zu gelangen. So arbeiten beispielsweise NaturwissenschaftlerInnen mit Mikroskopen und anderen Messgeräten. SozialwissenschaftlerInnen schauen ebenfalls in die „Werkzeugkiste“ (Diekmann 2001: 17) und können sich unterschiedlicher Methoden bedienen, wie beispielsweise schriftlichen, telefonischen oder persönlichen Interviews, systematischen Beobachtungen, Inhaltsanalysen von Texten etc. (a.a.O.). Quantitative und qualitative Methoden sind hierfür Forschungswegweiser. In der vorliegenden Erhebung wurde zum einen eine deskriptive Untersuchung durchgeführt. Ziel war es, ein mögliches Vorkommen von Bullying und Cyberbullying zu beschreiben und zwar bei SchülerInnen der Altersgruppe der 12 bis 14-jährigen. Die Untersuchung hatte ebenso das Ziel, eine Hypothese zu überprüfen, um im Anschluss diese zu verifizieren oder zu Gunsten der Alternativhypothese zu falsifizieren. Die deskriptive Statistik deckt die Datenauswertung ab und beinhaltet die Darstellung und Zusammenführung der erhobenen Daten. So können für die Darstellung unterschiedliche Werkzeuge zur Hand genommen werden, damit beispielsweise die Ergebnisse einer Erhebung mittels eines computerunterstützten Fragebogens, übersichtlich dargestellt werden. Hierfür dienen Tabellen oder Diagramme, die eine anschauliche Darbietung von Daten ermöglichen und weiter betrachtet und auch erste Interpretationen erlauben.

So kann ein Balkendiagramm dazu dienen, eine prozentuale Geschlechteraufteilung nach einer Erhebung graphisch darzustellen und für den Betrachter/die Betrachterin auf den ersten Blick erkennbar zu machen.

5.1 Ziel und Zielgruppe der Befragung

Was soll erforscht werden? Das Ziel der Untersuchung war es zum einen, die Verbreitung von Bullying und insbesondere Cyberbullying an zwei ausgewählten allgemeinbildenden Schulen in einer Stadt des Ruhrgebietes zu ermitteln. Die Zielgruppe der Befragung waren 12 bis 14-jährige Jugendliche. Da die Auswahl der befragten Personen ‚in der Hand‘ der Autorin lag und keine „einfache Zufallsstichprobe“ gezogen wurde, kann die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ihre Ergebnisse nicht auf die Grundgesamtheit - alle SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen im Ruhrgebiet - schließen (Raithel 2008: 57f.).

In vorliegender Studie galt das Interesse insbesondere der Geschlechteraufteilung bei Cyberbullying und indirekten Bullying-Formen. Folgende Frage stand im Mittelpunkt: Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der Verbreitung von indirekten-Bullying-Formen und Cyberbullying?

In diesem Zusammenhang wurden folgende Unterschiedshypothesen überprüft:

Nullhypothese H_0 : Mädchen wenden, weniger häufig als Jungen, indirektes Bullying und Cyberbullying an.

Alternativhypothese H_1 : Zwischen Mädchen und Jungen gibt es hinsichtlich der Prävalenz von indirektem Bullying und Cyberbullying so gut wie keine Unterschiede.

Nullhypothese H_0 : Mädchen erfahren, häufiger als Jungen, indirektes Bullying und Cyberbullying.

Alternativhypothese H_1 : Zwischen Mädchen und Jungen gibt es hinsichtlich der Prävalenz von indirektem Bullying und Cyberbullying so gut wie keine Unterschiede.

Nachdem das Ziel und die Zielgruppe der Untersuchung und die erforschten Forschungshypothesen vorgestellt wurden, sollen nun die Erhebungsmethode und die Gründe für deren Wahl erläutert werden.

5.2 Wahl und Begründung der Erhebungsmethode

Die Wahl der Erhebungsmethode für die vorliegende Arbeit wurde durch folgende Frage gelenkt: Welche Vorgehensweise gewährleistet die aussagekräftigsten Ergebnisse unter Berücksichtigung der Forschungsfrage und dargelegten Hypothesen? Natürlich hat jede Verwendung eines bestimmten Erhebungsverfahrens Vor- und Nachteile und hängt u.a. mit der Stichprobenzusammensetzung und Fragestellung zusammen (Scholl 2003: 57). Für die Erfassung der Bullying- und Cyberbullying-Prävalenz wurde eine computerunterstützte Befragung mittels eines quantitativen, standardisierten Online-Fragebogens durchgeführt. Die Methode der schriftlichen computerunterstützten Befragung wurde bewusst gewählt, da sie für die Beantwortung der Fragestellung folgende Vorteile bot:

- Die Umfrage sollte eine gezielte und klare Zuordnung der Testpersonen bezüglich Alter, Schulform und Geschlecht ermöglichen. Somit konnte weitestgehend gewährleistet werden, dass auch wirklich die gewünschte Zielgruppe an der Umfrage teilnimmt. Freilich erreicht man mit einer Online-Umfrage, die in das Internet gestellt wird und die frei zugänglich ist, ggf. eine größere Rücklaufquote. Hier ist jedoch nicht auszuschließen, dass bzgl. der Alters-, Geschlechts-, Klassen- oder Schulformkategorie falsche Angaben gemacht werden.
- Ein weiterer Grund für die Wahl eines computerunterstützten Fragebogens ist, dass die Thematik, die Gegenstand der Befragung war, veranlassen könnte, Fragen

ggf. nicht ehrlich zu beantworten. Für Faulbaum et al. (2009: 75) beinhalten solche Fragen „ein Risiko zur Enthüllung (disclosure) gegenüber Dritten“. Das bedeutet, dass die befragten Personen befürchten, dass ihre gegebenen Antworten an dritte Personen weitergeleitet werden könnten. Die Anonymität, die im Fragebogen durch die Nichtnennung vom Namen des/der Befragten gewährleistet war, kann eher zu der Vermutung führen, dass die befragten SchülerInnen weitestgehend ehrlich geantwortet haben.

- Der vorletzte Aspekt für die Wahl eines Online-Fragebogens war ein ökonomischer: Da ursprünglich ca. 180 Jugendliche befragt werden sollten, beide Schulen jedoch schon im Vorhinein angemerkt hatten, dass keine Gelder für Fotokopien vorhanden seien, fiel die Entscheidung auf die kosteneffizientere Methode eines Online-basierten Fragebogens. Bei einer Erhebung mittels eines Online-Fragebogens muss gewährleistet werden, dass die Zielgruppe gewisse Kompetenzen mit dem Umgang neuer Medien, in diesem Fall mit dem Computer, mit sich bringt (Theobald 2000: 86). Da es sich bei der Zielgruppe um „Digital Natives“ handelte, wurde diese Medienkompetenz vermutet.
- Abschließend sollten möglichst viele externe Einfluss- oder Störfaktoren ausgeschaltet werden. Beim Ausfüllen eines Online-Fragebogens zu Hause, würden sich im Nachhinein folgende Fragen stellen: War der/die Befragte während des Ausfüllens des Fragebogens auch wirklich alleine oder befanden sich Eltern oder Freunde im Hintergrund? Entspricht die Person auch wirklich der vorgegebenen Zielgruppe (12 bis 14-jährige Jugendliche)? Wurde ein Fragebogen ggf. von einer Person zwei oder drei Mal ausgefüllt? Die Untersuchung wurde daher als standardisierte Befragung während einer Unterrichtsstunde in den Schulklassen durchgeführt.

Wie eingangs bereits erwähnt, hat jede Verwendung eines bestimmten Erhebungsverfahrens Vor- und Nachteile.

Kommen wir nun zum Fragebogen. Folgende Fragen werden im Folgekapitel beantwortet: Wie ist der Fragebogen konzipiert? Wie viele und welche Arten von Fragen wurden gestellt – geschlossene oder offene Fragen? Welche Antwortmöglichkeiten existieren?

5.3 Fragebogenstruktur

Der Fragebogen wurde mit Hilfe einer kostenlosen Software der TU München³³ programmiert. Insgesamt wurde der verwendete Fragebogen mit 37 Fragen versehen. Je-

³³ <http://www.soscisurvey.de> (letzter Abruf: 20. April 2011)

de dieser Fragen musste von den SchülerInnen beantwortet werden. Weitere 14 Fragen waren Filterfragen. Da das „Universum der Antwortalternativen bekannt war“ (Faulbaum et al. 2009: 19), kam der Fragebogen im geschlossenen Fragedesign zum Einsatz, der ausschließlich aus geschlossenen Multiple-Choice-Antworten bestand. Für die Wahl geschlossener Antwortkategorien sprachen folgende Gründe (Diekmann 2001: 408): „*Vergleichbarkeit* der Antworten, höhere *Durchführungs- und Auswertungsobjektivität* [...], geringerer Zeitaufwand für den Befragten, *leichtere Beantwortbarkeit* für Befragte mit Verbalisierungsproblemen, *geringerer Aufwand bei der Auswertung*“.

Die erste Seite des Fragebogens beinhaltete eine kurze Einführung in die Bullying- und Cyberbullying-Thematik. Dort wurden der Bullying- als auch der Cyberbullying-Begriff erläutert. Gleichzeitig wurde jedoch auch erwähnt, wann *nicht* von Bullying und Cyberbullying gesprochen werden kann. Diese Abgrenzung ist wichtig, da insbesondere Bullying-Verhalten oftmals fehlinterpretiert wird. Z. B. könnte ein *einmaliges* Schubsen, Treten oder ein einmaliges Verschicken einer beleidigenden SMS, als Bullying-bzw. Cyberbullying-Verhalten aufgefasst werden. Nach Abschluss der Begriffsklärungen, war es der Autorin wichtig, auf die Anonymität des Fragebogens hinzuweisen. Er behandelt eine sehr empfindliche Thematik, folglich spielen u. U. Scham oder Angst seitens der Opfer oder TäterInnen eine erhebliche Rolle. Ebenso aufgeführt wurde die Information über die Dauer des Ausfüllens, denn die Bearbeitungszeit betrug ca. 25 Minuten. Um einer möglichen Verunsicherung inmitten des Prozesses aufgrund von andauernder Zeit vorzubeugen, wurde der ungefähre zeitliche Rahmen genannt. Abschließend erschien zuzüglich der Verweildauer noch der Hinweis der aufgezeigten Prozentzahl oben rechts im Online-Fragebogen.

Der Hauptteil des Fragebogens wurde in vier Abschnitte unterteilt: (1) ‚klassisches‘ verbales Bullying (2) ‚klassisches‘ physisches Bullying und (3) ‚klassisches‘ indirektes Bullying. Der vierte Block (4) beinhaltete Fragen zum Cyberbullying. Bei allen vier Blöcken wurde sowohl auf die Seite der Opfer als auch auf die Seite der TäterInnen eingegangen. Alle Fragen bekamen identische Antwortmöglichkeiten. Die Antwortalternativen lassen sich unterschiedlich ausdrücken. So erscheinen im Fragebogen von Hinduja & Patchin (2009: 206-214) allgemeingehaltene Antworten. Bei der Frage: „In the last 30 days, I have been cyberbullied“ konnten folgende Antworten gegeben werden: „a) never; b) once or twice; c) a few times; d) many times; e) every day“. Diese Antwortkategorien setzen eine subjektive Einschätzung der/des Befragten voraus und sind laut Scholl (2003: 166) nur dann empfehlenswert, wenn die untersuchten Verhaltensweisen tendenziell unregelmäßig auftreten. Da dies dem Bullying- und Cyberbullying-

Charakter ganz und gar widerspricht, ganz im Gegenteil, Angriffe beider Formen müssen regelmäßig stattfinden, hat sich die Autorin dazu entschieden, klar definierte Zeitfenster zu setzen. So enthalten die Items eine siebenstufige, disjunkte Antwortkategorie, die berechenbar und nachprüfbar ist. Doch bevor die auswählbaren Items vorgestellt werden, muss zunächst ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen und erläutert werden.

Wie schon in den Kapiteln zum Forschungsstand von Bullying und Cyberbullying angesprochen, schwanken die Erhebungen zur Prävalenz beider Phänomene sehr stark in ihren Ergebnissen. Ein Motiv hierfür ist die unterschiedliche Festsetzung der zeitlichen Duration und Häufigkeit der Angriffe für die Prävalenz von Bullying und Cyberbullying. Um ein Beispiel zu nennen: Leymann (1995: 18) definiert ein Verhalten erst dann als Bullying, wenn die Handlungen „mindestens einmal die Woche“ und über ein Zeitraum von „mindestens einem halben Jahr“ hinweg eintreten.

Welchen Zeitraum und welche Duration der Angriffe hat die Autorin definiert? Bezogen auf die vorliegende Erhebung ist erst dann von Bullying und Cyberbullying die Rede, wenn die Angriffe in einem Zeitraum von „mindestens drei Monaten“ und „mindestens einmal die Woche“ geschehen. Um den Jugendlichen eine zeitliche Orientierung zu geben, wurde nach allen Erfahrungen „seit den letzten Winter-, oder Sommerferien“ gefragt. Da die erste Befragung Anfang Dezember 2010 und die zweite Anfang April 2011 durchgeführt wurde, bot sich im Dezember das zeitliche Hinweisfenster „seit den letzten Sommerferien“³⁴ und bei der zweiten Befragung „seit den letzten Winterferien“³⁵ an. Somit wurde beispielsweise gefragt: „Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler/eine Mitschülerin zu etwas gezwungen hast, was er oder sie nicht wollte?“. Folgende Antworten standen den SchülerInnen zur Verfügung:

³⁴ Die Sommerferien im letzten Jahr 2010 starteten am 15. Juli und endeten am 27. August – der Pretest wurde am 1. Dezember durchgeführt. Somit beriefen sich die abgefragten Angriffe auf die „letzten drei Monate“.

³⁵ Die letztjährigen Winterferien 2010 begannen am 24. Dezember und endeten am 8. Januar 2011 – die Befragung wurde am 8. April durchgeführt. Somit beriefen sich auch diese abgefragten Angriffe auf die „letzten drei Monate“.

-
- kein Mal
 - ein oder zwei Mal
 - zwei bis drei Mal im Monat
 - ungefähr einmal die Woche
 - mehrfach pro Woche
 - täglich
 - weiß nicht
-

Alle Fragen, außer Fragen zur Person, besaßen die Antwortkategorie „weiß nicht“. Diese Antwortmöglichkeit ist insofern wichtig, als dass der/die Befragte so eine Möglichkeit erhält, zu antworten – beispielsweise bei Fragen, die die Person nicht beantworten möchte oder wenn sie sich an Fakten nicht mehr erinnern kann (Scholl 2003: 149). Die Auswahl dieser Antwort kann für die Person mehrere Bedeutungen haben, d. h., dass die Motive, die zur Angabe dieser Antwort führten, unterschiedlich und vielseitig zu interpretieren sind (Scholl 2003: 214). Bezogen auf die durchgeführte Erhebung könnte eine Person die Frage nicht verstanden haben, sich nicht mehr sicher sein ob sie in den letzten Winterferien beispielsweise böse oder beleidigende SMS erhalten hat. Ein weiterer sehr wichtiger Aspekt ist jener der hohen Sensibilität der Themen Bullying und Cyberbullying. Es ist nicht auszuschließen, dass (obwohl die Jugendlichen getrennt voneinander saßen – jeder zweite Computerplatz wurde besetzt) diejenigen Personen, die diese Kategorie ausgewählt haben, Bedenken, Scham oder sogar Angst hatten, entweder auf TäterInnen und Opferseite, die Frage anders als mit ‚weiß nicht‘ zu beantworten.

Da der Fragebogen so programmiert wurde, dass jede Frage beantwortet werden musste, ist diese Möglichkeit nochmals von besonderer Relevanz. Wurde eine Frage nicht beantwortet und der Schritt unternommen eine Seite weiter zu klicken, erschien der/dem Befragten folgende Nachricht: „Bitte beantworte auch diese Frage, denn Deine Antwort auf diese Frage ist für die Studie sehr wichtig“. Die Frage, die nicht beantwortet wurde, erschien den Jugendlichen rot umrandet.

Des Weiteren beinhaltete der eingesetzte Fragebogen sogenannte Filterfragen³⁶, die je nach Antwort, nicht von jedem/jeder SchülerIn beantworten werden mussten. Diese „Auskoppelung“ (a.a.O.: 152) funktionierte folgendermaßen: Beispielsweise wurden diejenigen SchülerInnen, die alle Fragen einer Rubrik (z.B. zur Opfererfahrung bzgl. physischem Bullying) mit ‚weiß nicht‘ oder ‚gar nicht‘ beantwortet haben, sofort zur

³⁶ „Filterfragen werden Frageblöcken vorgeschaltet, die sinnvollerweise nur von einer Teilmenge der interviewten Person beantwortet werden sollten“ (Diekmann 2001: 409)

nächsten Bullying-Kategorie übergeleitet. Wurde mindestens eine Frage mit mindestens „ein oder zwei Mal“ beantwortet, dann erhielt die/der Befragte eine Frage zur erlebten Gefühlslage nach dem Angriff: „Haben Dich diese Angriffe traurig gemacht oder verletzt?“ Zur Auswahl stand den SchülerInnen eine Skala von 1-5 zur Verfügung. Es wurde eine 5-Punkte-Likert-Skala³⁷ verwendet, da eine gebotene Mittelkategorie (in diesem Fall die Zahl drei) den SchülerInnen die Möglichkeit gab, folgende Meinung/folgendes Empfinden anzugeben: ‚Die Angriffe haben mich traurig gemacht, aber irgendwie auch nicht. Sagen wir: ‚teils/teils‘. Denn „[a]ndererseits werden bei gerader Kategorienzahl auch Befragte zu einer „positiven“ oder „negativen“ Stellungnahme gezwungen, die auf der Einstellungsdimension eher mittlere Werte aufweisen“ (Diekmann 2001: 404f.). Faulbaum et al. (2009: 67) untermauern diese Ansicht indem das Forscherteam argumentiert, dass „Skalenmittelpunkte [eingeführt werden sollten], wenn Individuen wirklich neutrale Positionen einnehmen können. Der Zwang, in der einen oder anderen Richtung zu antworten, kann zur Erhöhung des Messfehlers beitragen.“ Die Zahl „eins“ auf der Skala bedeutet im Zusammenhang mit der eben genannten Frage, dass die Angriffe die Person sehr verletzt haben, die Zahl „fünf“ hingegen, dass die negativen Handlungen als „gar nicht“ verletzend empfunden wurden. Diese für die befragte Person ‚unsichtbare‘ Filterführung wäre bei einem „paper-pencil“³⁸ Fragebogen nicht möglich gewesen.

Bei der Fragenformulierung achtete die Autorin darauf, dass die gestellten Fragen hinreichend präzise und in der ‚Alltagssprache‘ der Zielgruppe formuliert wurden. Da im verwendeten Fragebogen „Fakt- und Verhaltensfragen“ vorkamen, die Begriffe sich ähnelten (z. B. die Begriffe direktes Bullying und verbales Bullying), der Fragebogen viele (zum Teil lange) Fragen beinhaltete und die Zielgruppe noch jung war, entschied sich die Autorin dazu, Übergangssstatements aufzuführen. So leitete jeweils ein Satz die SchülerInnen in die nächste Rubrik über (a.a.O.: 152). Beispielsweise: „Bei den nächsten sechs Fragen geht es um „Cyberbullying“ (Bullying mit neuen Medien). Sind Dir folgende Situationen schon einmal passiert?“

Auskünfte über essentielle soziodemographische Faktoren wurden bewusst am Ende des Fragebogens gestellt. Hierzu wurden die SchülerInnen gebeten, ihr Geschlecht, Alter, Schul- und Klassenzugehörigkeit anzugeben. Dies hatte zwei Gründe: Erstens war bei der Länge des Fragebogens zu befürchten, dass die SchülerInnen rasch die Konzentration verlieren. Wichtiger war der Autorin die Beantwortung der Fragen zum Bul-

³⁷ Eine „Skala“ ist „ein Ausmaß, in dem eine Aussage auf einen Sachverhalt zutrifft („Trifft zu“-Skalen)“ (Faulbaum et al. 2009: 23f.). In der vorliegenden Diplomarbeit wurde sich für eine 5-stufige Skala entschieden, d.h. dass dem/der Befragten fünf Antwortabstufungen vorgestellt wurden.

³⁸ Die paper-pencil-Erhebung ist eine schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens in Papierform.

lying und Cyberbullying. Zweitens, so die selbst gemachte Erfahrung bei Befragungen, werden soziodemographische Angaben kaum ohne ein gewisses Unbehagen gemacht. Ziel war es also auch, wenig Unbehagen beim Ausfüllen entstehen zu lassen.

Weitere abschließende Fragen bezogen sich zum einen auf ihr Mediennutzungsverhalten, d. h. es wurde gefragt, welche Medien die Jugendlichen privat nutzen. Zum anderen wurde nach dem Medienbesitz gefragt.

Nachdem den LeserInnen der Aufbau und die Struktur des Fragebogens erläutert wurden, soll nun auf die Auswahl der Schulen und der Schulklassen eingegangen werden. Folgende Fragen stehen dabei im Fokus: Welche Schulen wurden ausgewählt? Wie wurden die Schulen kontaktiert? Welche Schule(n) stimmten der Befragung zu?

5.4 Auswahl der Schulen und Schulklassen

Nach der Entwicklung des Fragebogens wurden die Anfragen auf Durchführung der Erhebung an die einzelnen allgemeinbildenden Schulen in einer Stadt im Ruhrgebiet vorbereitet. Am 31. August 2010 wurde eigens dafür ein Anschreiben³⁹ formuliert, in dem Folgendes dargelegt wurde:

- Name, Postanschrift, Email-Adresse der Absenderin und Institution (Universität Duisburg-Essen)
- Motiv des Briefes (Diplomarbeit)
- Thema der Befragung (Mobbing und Cybermobbing)⁴⁰
- Ziel der Untersuchung
- Zusicherung der gegebenen Anonymität der Befragten
- Zusicherung der Ergebnisse nach Beendigung der Umfrage

Ebenfalls im Anhang befand sich eine ausgedruckte Kopie des Fragebogens. Ein weiteres Anschreiben wurde von Herrn Prof. Dr. Mambrey formuliert, das die Seriosität des Vorhabens untermauern sollte.

Sechs inhaltlich identische Anschreiben wurden geschrieben und auf postalischem Wege an die Schulen verschickt. Von zwei der sechs angeschriebenen Schulen kam eine Rückantwort, in der das Interesse seitens der Schulleitung geäußert wurde.

Als beide Schulen ihre Zustimmung zur Durchführung der Untersuchung gaben wurde ein Pretest durchgeführt.

³⁹ Das verfasste und verschickte Anschreiben befindet sich im Anhang, siehe Kapitel 10.2.

⁴⁰ Der Einfachheit halber und dadurch, dass der (Cyberbullying)-Begriff allgemeinsprachlich noch nicht bekannt ist, wurde im Anschreiben der „Mobbing“-Begriff verwendet.

5.5 Durchführung des Pretests

Hintergrund eines solchen Testverfahrens ist die Überprüfung verschiedener Aspekte. Zielgruppe und Bedingungen unter denen die Pretest-Befragten den Fragebogen ausfüllen, sollten möglichst mit der Hauptuntersuchung übereinstimmen, d. h. die SchülerInnen sollten möglichst denselben zeitlichen Rahmen und Ort erhalten. Bevor der Pretest durchgeführt wurde, stellte sich die Autorin folgende Fragen: Sind die Anweisungen, die zu Beginn des Fragebogens erläutert werden, verständlich? Sind die gestellten Fragen unmissverständlich? Wie lange brauchen die Jugendlichen im Durchschnitt, um den Fragebogen auszufüllen? Welche weiteren Fragen treten ggf. während oder nach der Befragung auf? Wie ist die Stimmung während des Ausfüllens? Treten Störungen, z. B. Unruhe, auf? Ist der Fragebogen zu lang? Ist er sprachlich auf die Altersgruppe zugeschnitten?

Der Pretest wurde am 1. Dezember 2010 an einer der zwei Schulen durchgeführt. Am Pretest nahmen zehn SchülerInnen der Klasse 8 teil. Die Autorin wies die Jugendlichen darauf hin, dass jede Frage gestellt werden kann, also dass es keine falschen oder ‚dummen‘ Nachfragen gibt. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass während des Ausfüllens eine Meldung per Handzeichen erwünscht sei, da andernfalls ein Reinrufen MitschülerInnen stören könnte. Um Unruhe zu vermeiden, durften sich diejenigen SchülerInnen, die mit der Beantwortung des Fragebogens fertig waren, am Computer beschäftigen. Bis auf zwei Fragen, bzw. Unklarheiten, ist der Pretest zur Zufriedenheit verlaufen. Folgende Unklarheiten seitens der SchülerInnen traten auf: Nachdem von der Autorin der Einleitungstext vorgelesen worden ist, meldete sich ein Schüler zu Wort und fragte nach der Länge, bzw. Seitenanzahl des Fragebogens. Die Autorin wies darauf hin, dass während des Ausfüllens oben rechts am Bildschirm eine Prozentzahl zu sehen ist, die anzeigt, wie viel Prozent, schon ausgefüllt wurde. Inmitten des Beantwortungsprozesses meldete sich eine Schülerin und fragte, was nach Beendigung zu tun sei. Da nur der „Fenster schließen Button“ zu sehen war, notierte sich die Autorin die Frage und fügte bei der Nachbereitung einen Einleitungstext hinzu: „Du kannst jetzt unten auf das Feld „Fenster schließen“ klicken“.

Nachdem der Pretest durchgeführt wurde und inhaltliche Änderungen im Fragebogen umgesetzt worden sind, ging es in die weitere Vorbereitung und Planung der eigentlichen Erhebung. Welchen zusätzlichen Vorbereitungen es bedurfte, wird im Folgekapitel erläutert.

5.6 Weitere Vorbereitungen

Die Autorin erhielt die Anfrage eines Lehrers der zweiten Schule, ein Referat in der 13. Klasse des Leistungskurses Sozialwissenschaften zu halten, der bei der Durchführung der Befragung helfen und damit einen Einblick in die empirische Sozialforschung erhalten sollte. Grundlage dieses Vortrages war eine Einführung in die Thematik, eine Kurzvorstellung der Diplomarbeit und die Vermittlung von Informationen über den Ablauf der Befragung. Da die Befragung u.a. in der großen Mittagspause durchgeführt werden sollte, schlug der Lehrer des Leistungskurses vor, die zu befragenden 12 bis 14-jährigen SchülerInnen aus dem „Spielekeller“⁴¹ zu holen. Dies sollte eine Aufgabe der TeilnehmerInnen des Leistungskurses sein.

Das Referat wurde am 11. März 2011 in der ersten Unterrichtsstunde gehalten. Bevor die Power-Point Präsentation (siehe Kapitel 9.3) gestartet wurde, fragte die Autorin, ob den SchülerInnen der Cyberbullying-Begriff geläufig sei. Alle anwesenden SchülerInnen kannten das Phänomen nur unter dem Begriff „Cybermobbing“. Zwei der Schüler meldeten sich zu Wort und berichteten, dass sie Freunde hätten, die Opfer-Erfahrungen machten. Weitere SchülerInnen nickten zustimmend und ergänzten, dass dies auch ihre ‚Freundes Freunde‘ betreffe. Ein Schüler nannte auch sofort die neu hinzugekommenen Aspekte, die Cyberbullying ausmachen, wie z.B. die Möglichkeit, anonym anzugreifen oder die Gelegenheit nicht ‚nur‘ in der Schule, sondern auch von zu Hause aus das Opfer zu schikanieren. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass allen anwesenden SchülerInnen das Phänomen bekannt war und dass sie ebenso Betroffene kannten.

Inhalt der Einführung waren grundsätzliche Begriffsdefinitionen, wie zum Beispiel „Bullying“ „Cyberbullying“ aber auch „Aggression“. Es wurden Kriterien vorgestellt, die gegeben sein müssen, um von „Bullying“ sprechen zu können. Auch wurden Bullying-Formen aufgezeigt. Im Anschluss kam die Autorin auf Cyberbullying zu sprechen. In diesem Abschnitt wurden entsprechende Werkzeuge, Erscheinungsformen und Methoden vorgestellt. Abschließend wurden Aspekte dargelegt, die die Aktualität des neuen Phänomens untermalen und nationale Cyberbullying-Erhebungen vorgestellt. Im Anschluss an das Referat hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, Fragen zu stellen. So fragte eine Schülerin, ob auch andere Länder Umfragen zu diesem Thema durchgeführt haben. Ein weiterer Schüler verstand nicht, warum die vom Cyberbullying be-

⁴¹ Die Gesamtschule ist eine Schulform, die ganztägigen Unterricht anbietet. An manchen Tagen haben die SchülerInnen bis 16:00 Uhr Unterricht, somit bieten Gesamtschulen Kindern und Jugendlichen Aufenthalts- und Spielmöglichkeiten an. Der Spielekeller ist ein großer Raum, in dem verschiedene Beschäftigungsmöglichkeiten geboten werden (Tischtennis, Gesellschaftsspiele, Sitzcken etc.) die Pause(n) zu verbringen.

troffenen Kinder und Jugendlichen nicht „einfach den Compi ausschalten.“ Anschließend fragte der anwesende Lehrer die SchülerInnen nach Mitgliedschaft in einem sozialen Netzwerk. Von den 17 anwesenden SchülerInnen war dies bei einem Schüler nicht der Fall. Bei der Frage nach den Motiven für die Mitgliedschaft wurden folgende Wortmeldungen geäußert:

- Es macht Spaß
- Man hat den ständigen Kontakt zu Freunden, insbesondere durch die Chatfunktion
- Werbung für geplante Partys (es wird eine „Gruppe“ gegründet und Freunde können per Mausklick zu oder absagen)
- Austausch über bevorstehende Aktivitäten insbesondere am Wochenende
- Die Möglichkeit Fotos auszutauschen, z.B. nach einem Urlaub etc.

Der anwesende Schüler, der kein Profil bei einem sozialen Netzwerk hat, gab als Grund die „erzwungene Dauererreichbarkeit“ an. Aus diesem Grund besitze er ebenfalls auch kein Handy. Seine MitschülerInnen versuchten ihn im Laufe seiner Wortmeldung immer wieder von den Vorzügen von dieser sogenannten „Dauererreichbarkeit“ zu überzeugen. Eine weitere Schülerin fragte nach dem Grund, warum gerade 12 bis 14-jährige Jugendliche befragt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass allen SchülerInnen das neue Phänomen Cyberbullying bekannt war. Einige SchülerInnen kannten sogar Personen, die Opfer-Erfahrung gemacht haben. Somit ist das Thema auch für junge Erwachsene ein Thema und präsent, auch wenn sie statistisch gesehen nicht in dem Ausmaß wie es Jugendliche, insbesondere im Alter zwischen 11 bis 16 Jahren, persönlich betroffen sind.

Nachdem ein Überblick darüber gegeben wurde, wie der Pretest verlaufen ist, welche Änderungen vorgenommen mussten und welche weiteren Vorbereitungen durchgeführt wurden, wird im kommenden Kapitel Bezug genommen auf die Durchführung der Hauptuntersuchung.

5.7 Durchführung der Untersuchung

Am 8. Dezember 2010 wurde die erste Befragung durchgeführt. Die Autorin wurde auf Wunsch der Schule von der zuständigen Sozialpädagogin⁴² vertreten. Unmittelbar vor

⁴² Die Sozialpädagogin war ebenfalls beim Pretest anwesend und erhielt somit persönlich einen Einblick in das Thema und in den Ablauf der Befragung. Da sie anbot alle weiteren drei Befragungen durchzuführen, führte die Autorin im Anschluss an den Pretest noch ein Gespräch mit ihr, in dem der Ablauf, die Anzahl der noch zu befragenden SchülerInnen und Befragungstage genannt wurden. Die Autorin wies noch einmal darauf hin, dass es ihr wichtig sei, dass alle SchülerInnen getrennt voneinander sitzen und mögliche Fragen per Handmeldung erfolgen, damit MitschülerInnen nicht gestört werden. Die Einleitung sollte möglichst gemeinsam gelesen werden.

der Erhebung wies diese die SchülerInnen ausdrücklich noch einmal darauf hingewiesen, dass die Befragung anonym sei und dass nach Beendigung des Fragebogens jede/r SchülerIn die Erlaubnis erhält, sich am Computer selbst zu beschäftigen und somit den Computerraum nicht verlassen darf, solange SchülerInnen noch die Befragung durchführen. Alle Jugendlichen saßen getrennt voneinander und konnten somit nicht bei anderen abschauen. Die Einleitung des Fragebogens wurde mit der Sozialpädagogin gemeinsam gelesen. Da es keine Nachfragen zum Ablauf oder der Einleitung des Fragebogens gab, begannen die SchülerInnen mit der Beantwortung. Die Befragung dauerte zwischen 20 bis 25 Minuten. Weder während, noch nach Beantwortung habe es seitens der SchülerInnen Fragen gegeben.

Ursprünglich war geplant, dass 150 SchülerInnen der Klassen 7 und 8 an der Befragung teilnehmen. Leider waren weitere Befragungen an dieser Schule aufgrund eines Personalwechsels nicht mehr möglich.

Die zweite Befragung fand am 8. April statt. Neun der 29 befragten SchülerInnen wurden mit Hilfe oben genannter OberstufenschülerInnen in der großen Pause aus dem Spielekeller geholt. Die Einleitung wurde individuell jedem Schüler und jeder SchülerIn vorgelesen. Auch hier habe es im Beantwortungsprozess weder Fragen im Vor- noch im Nachhinein gegeben.

Im Anschluss an die Pause führte die Autorin den zweiten Teil der Befragung in einer Informatik-Unterrichtsstunde durch. Zu Anfang stellte sich die Autorin vor und erläuterte den SchülerInnen etwas zum Ablauf der Befragung. Nach einer Rückfrage bzgl. der Altersverteilung der Anwesenden zeigte sich, dass drei Schüler schon 15 Jahre alt waren. Diese Schüler bearbeiteten in der Zeit der Befragung Arbeitsaufgaben, die der anwesende Lehrer ihnen aufgab. Während der Befragung herrschte seitens einiger Schüler Unruhe. Im Laufe der Umfrage sah der betreuende Lehrer die Notwendigkeit, für Ruhe zu sorgen. Zwei Schüler waren im permanenten Kontakt zueinander und lasen sich die Fragen gegenseitig vor. Zusammenfassend kann seitens der Autorin gesagt werden, dass die SchülerInnen bei der eben beschriebenen Durchführung, zumindest während dieser Unterrichtsstunde, deutlich unruhiger waren, als die SchülerInnen in „Schule 1“ während des Pretests.

6 Datenauswertung und Darstellung der Ergebnisse

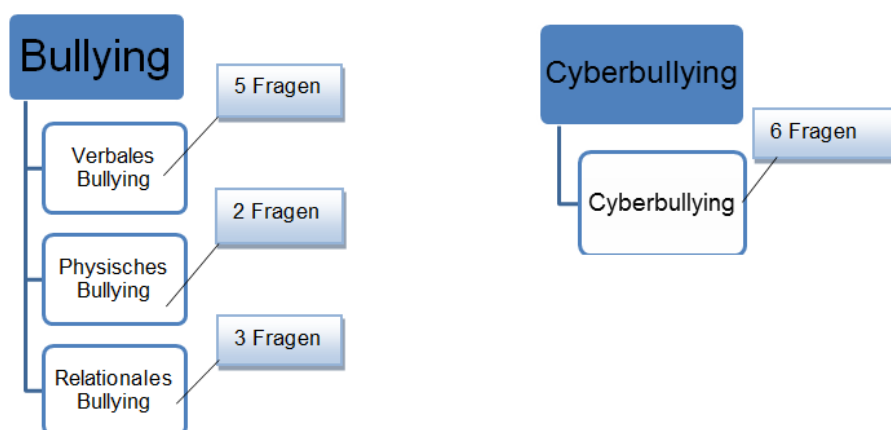
In diesem Kapitel sollen zu Anfang sowohl die soziodemographischen Angaben als auch Angaben des Medienbesitzes und der Mediennutzung der befragten SchülerInnen vorgestellt werden. D. h. wie ist die Altersverteilung der SchülerInnen? Welche Angaben wurden zur Schul-, Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit gemacht? Welche Medien nutzen und besitzen die Jugendlichen?

Darauf folgend werden die Ergebnisse aller im Fragebogen gestellten Fragen erläutert. Hierzu werden sowohl die Ergebnisse der Opfer- als auch die TäterInnen vorgestellt. Das Geschlecht und die Antworten mindestens „ein Mal die Woche“ werden dort fokussiert. Im Anschluss an jeden Fragenblock wird dem Leser/der Leserin die Verbreitung der jeweiligen Bullying-Form übermittelt. Hierfür wurde ein Index bestehend aus den Fragen des jeweiligen Fragenblocks gebildet. Doch was ist ein Index und aus welchen Items setzt dieser sich zusammen? Bevor eine Ergebnisdarstellung der einzelnen Fragen erfolgt, soll dies erläutert werden.

6.1 Indexbildung und Umkodierung

Die Datenanalyse wurde mittels des Statistik-Programms SPSS 18.0 aufbereitet und ausgewertet. Wie im Unterkapitel 5.3 zur Fragebogenstruktur erläutert, besteht der Fragebogen aus vier Frageblöcken, die jeweils die Bullying- als auch die Cyberbullying-Erfahrungen erfassen. Folgende Abb. 6 visualisiert den Aufbau des Fragebogenkatalogs.

Abb. 6: Aufbau der Fragen im Fragebogen ohne Filterfragen (Fragenblöcke)



Quelle: eigene Darstellung

Um eine Aussage zur Prävalenz von beispielsweise indirektem Bullying treffen zu können, bietet sich eine Datenmodifikation mit zur Hilfenahme einer Indexbildung an. Unter

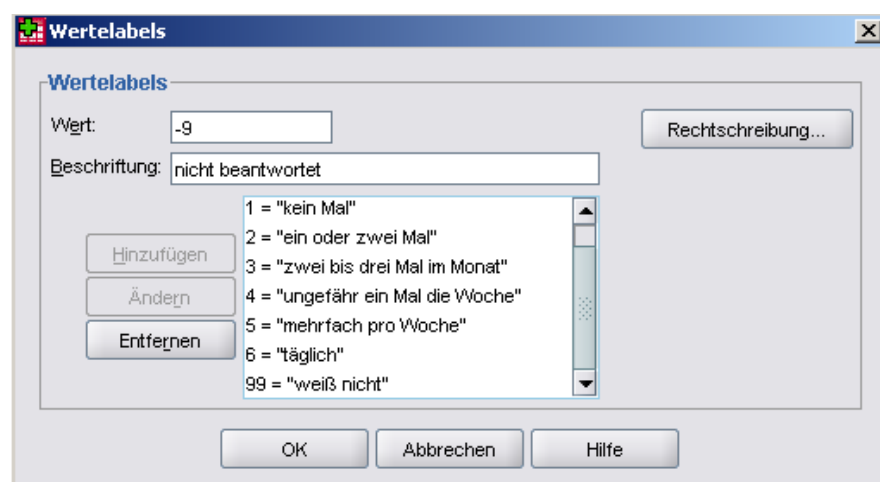
einem Index ist eine Zusammenfassung verschiedener „Items“ (Einzelfragen) zu verstehen. Ein mehrdimensionales Phänomen wird damit zur weiteren Berechnung mit Hilfe einer Kennzahl zusammengefasst. So konnten folgende Fragen zum indirekten Bullying, zu *einem* Wert zusammengefasst werden: Wie oft ist es passiert, dass

- ein Mitschüler/eine Mitschülerin in der Schule extra schlecht über Dich geredet oder Gerüchte über Dich verbreitet hat?
- ein Mitschüler/eine Mitschülerin Dich in der Schule extra ignoriert, ausgegrenzt, gemieden oder aus der Gruppe ausgeschlossen hat?
- ein Mitschüler/eine Mitschülerin in der Schule über Dich gelästert hat oder Dich bei anderen schlecht gemacht hat?

Die Häufigkeiten der gegebenen Antworten konnten dann Aufschluss über die Prävalenz von indirektem Bullying geben (Bühl 2008: 192).

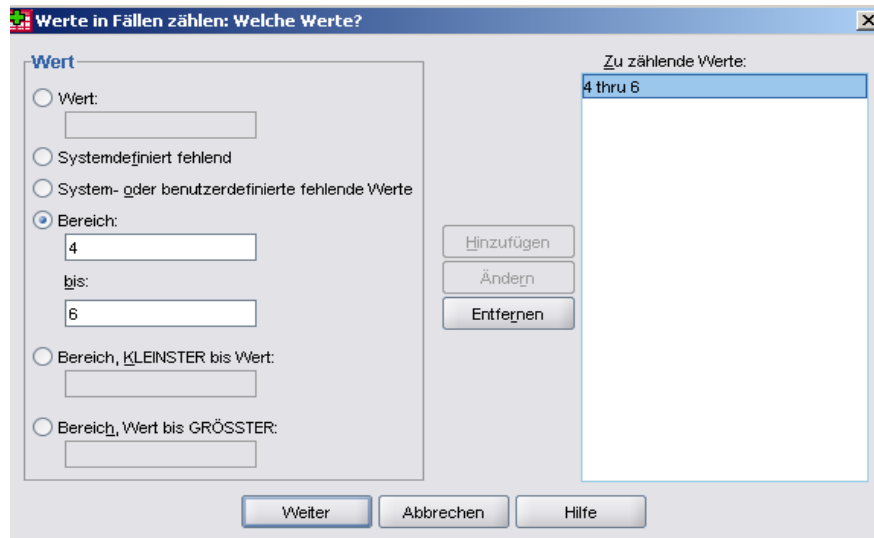
Im Folgenden soll noch ein zweiter Schritt erläutert werden, der zur „Informationsreduktion“ (Bühl 2008: 183) unternommen worden ist: die Umkodierung. Dieses Verfahren bietet sich an, wenn eine Datenmannigfaltigkeit für die weitere Analyse in diesem Rahmen nicht von Belang ist. Da es sich bei den Variablen um sogenannte ordinale Variablen handelt und da sich die Autorin darauf festlegte, dass nur von Bullying und Cyberbullying gesprochen werden kann, wenn die Angriffe mindestens ‚ungefähr ein Mal die Woche‘ geschehen, wurde ein Index aus den Variablen gebildet und die Werte 4 bis 6 gezählt und zu einer neuen Variable zusammengefasst, also umkodiert. In nun folgender Abb.7 sind die Wertelabels zu sehen:

Abb. 7: SPSS Statistics Daten-Wertelabels



Zu erkennen ist hierbei, dass die Werte 4 bis 6 folgende Antworten beinhalten: „ungefähr ein Mal die Woche“, „mehrfach pro Woche“ und „täglich“. Da die Autorin aufgrund oben genannter Definition und Abgrenzung lediglich an den Antworten 4 bis 6 interessiert war, wurden nur diese in Betracht gezogen (Abb. 8).

Abb. 8: SPSS Statistics Daten-Werte in Fällen zählen



Tab. 9 zeigt eine Häufigkeitstabelle in der ein Index gebildet und die erste Umkodierung vorgenommen wurde.

Tab. 9: Indirekt Opfer Index (2. Umkodierung)

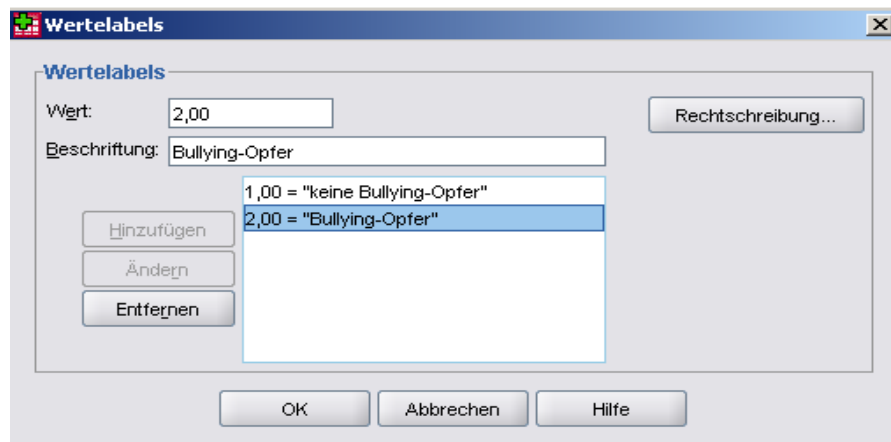
Opfer-Indirekt Index					
Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
					Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	,00	34	79,1	79,1
		1,00	5	11,6	90,7
		2,00	4	9,3	100,0
	Gesamt		43	100,0	
Jungen	Gültig	,00	30	88,2	88,2
		1,00	3	8,8	97,1
		2,00	1	2,9	100,0
	Gesamt		34	100,0	

Der Wert ,00 bedeutet, dass 34 Mädchen und 30 Jungen keine der drei Fragen zum indirekten Bullying (Opfer) mit mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ beantwortet haben. Der Wert 1,00 bedeutet im Zusammenhang mit der obigen Tab. 9, dass fünf der 43 weiblichen und drei der 34 männlichen befragten Personen eine der drei gestellten Fragen zum indirekten Bullying mit mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ beantwortet haben. Folglich impliziert der Wert 2,00, dass vier Schülerinnen und ein Schüler zwei der drei gestellten Fragen mit mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ beant-

wortet haben.

Da für die Ergebnisdarstellung eine Informationsreduktion stattfinden sollte, wurden die Werte ,00, 1,00 und 2,00 nochmals umkodiert.

Abb. 9: SPSS Statistics Daten-Wertelabels-Zusammenführung



Die folgende Tab. 10 zeigt die Häufigkeitstabelle in zweiter umkodierter Form.

Tab. 10: Indirekt Opfer Index (2. Umkodierung)

Opfer-Indirekt Index kategorisiert								
Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente		
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Opfer	34	79,1	79,1	79,1		
		Bullying-Opfer	9	20,9	20,9	100,0		
		Gesamt	43	100,0	100,0			
Jungen	Gültig	keine Bullying-Opfer	30	88,2	88,2	88,2		
		Bullying-Opfer	4	11,8	11,8	100,0		
		Gesamt	34	100,0	100,0			

Der alte Wert ,00 wurde hier umkodiert zu: „keine Bullying-Opfer“. Demnach sind 34 der befragten weiblichen und 30 der männlichen SchülerInnen keine Bullying-Opfer und antworteten auf die gestellten drei Fragen zum indirekten Bullying (Opfer) mit: „kein Mal“ oder „zwei bis drei Mal im Monat“.

Alle alten Werte >1,00 und <6 wurden zum Wertelabel: Bullying-Opfer umkodiert. Wie in Tab. 10 ersichtlich wird, haben neun Mädchen und vier Jungen mindestens eine Frage mit „ungefähr ein Mal die Woche“ beantwortet und fallen und/oder „ein oder zwei Mal“ und/oder somit in die Kategorie „Bullying-Opfer“. SPSS zählte folglich nach der

Umkodierung die alten Werte 1,00 und 2,00 (Mädchen) der Tab. 9 zusammen. Nach dieser Umkodierung ist jedoch nicht mehr ersichtlich, wie viele Personen zwei der drei gestellten Fragen mit dieser Antwort versehen haben. Aufgrund der Fragestellung in der vorliegenden Arbeit waren diese Informationen für die Analyse und Interpretation nicht mehr relevant.

Kommen wir nun zur Ergebnisdarstellung der Erhebung. Zu Anfang werden sowohl die soziodemographischen Angaben als auch Angaben des Medienbesitzes und der Mediennutzung der befragten SchülerInnen vorgestellt. Darauf folgend werden die Ergebnisse aller im Fragebogen gestellten Fragen erläutert. Hierzu werden sowohl die Ergebnisse der Opfer- als auch die TäterInnen vorgestellt. Wie ist die Altersverteilung der SchülerInnen? Welche Angaben wurden zur Schul-, Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit gemacht? Welche Medien nutzen und besitzen die Jugendlichen, differenziert nach Geschlecht? Und welche Antworten wurden auf die Fragen zur Verbreitung von Bullying und Cyberbullying gegeben?

Doch schauen wir uns zunächst die Ergebnisdarstellung der soziodemographischen Daten der befragten Jugendlichen an. Zu erwähnen ist ebenfalls, dass die „weiß nicht“ Antworten als fehlende Werte kodiert wurden und somit in den Ergebnissen nicht auftauchen.

6.2 Soziodemographische Daten

Zu Anfang werden nun sowohl die soziodemographischen Angaben als auch die Angaben des Medienbesitzes und der Mediennutzung der befragten SchülerInnen vorgestellt. Die folgenden Abbildungen stellen die Ergebnisse der Angaben dar.

Abb. 10: Ergebnisdarstellung der Altersverteilung

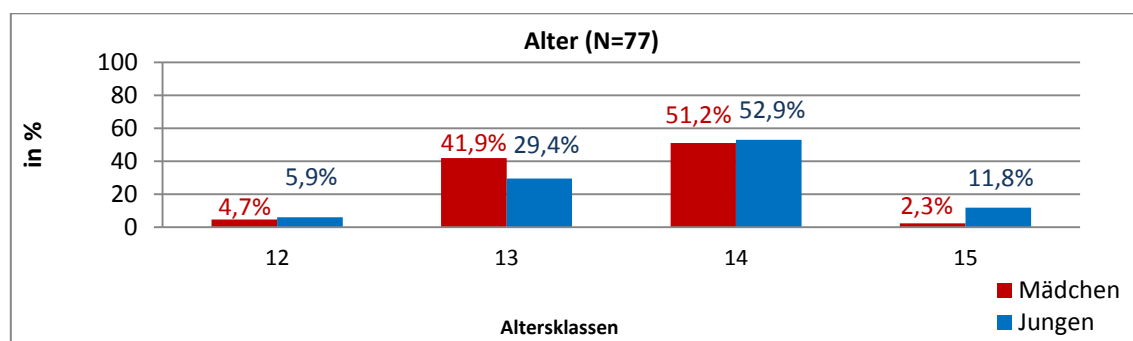
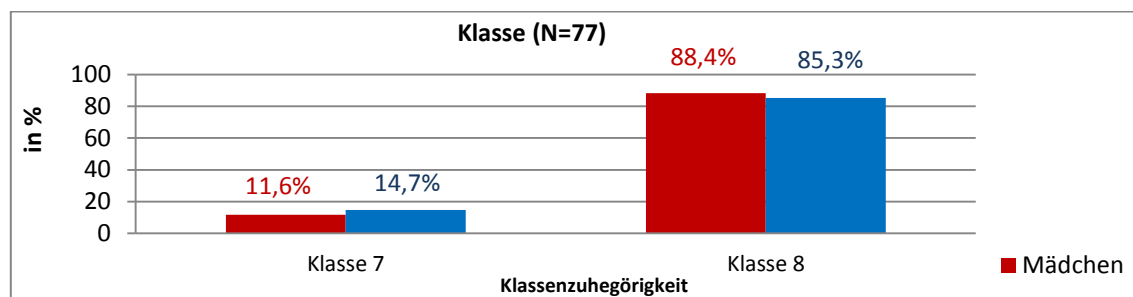
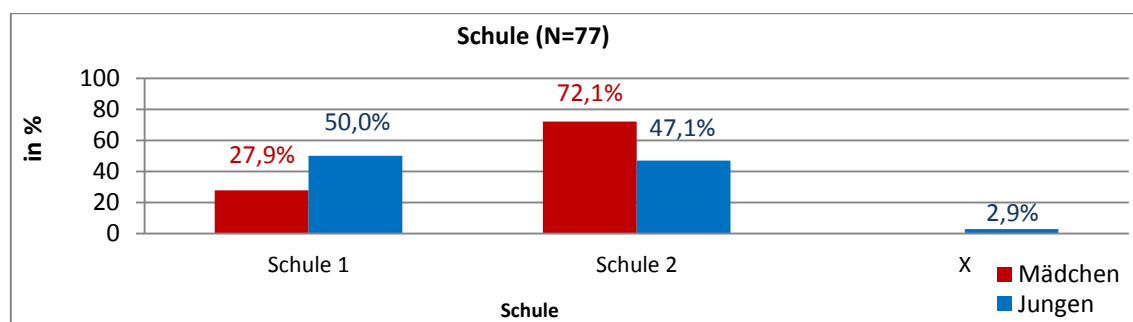


Abb. 11: Ergebnisdarstellung der Klassenstufenverteilung**Abb. 12: Ergebnisdarstellung der Frage zur Schulform**

An der Befragung nahmen insgesamt 43 Mädchen (56%) und 34 Jungen (44%) teil.

Die Zielgruppe der Erhebung waren Jugendliche im Alter von 12-14 Jahren und dennoch ergab sich, wie Abb. 10 zeigt, dass möglicherweise aufgrund von einer Klassenwiederholerin (2,3%) und vier Klassenwiederholern (11,8%) Personen zum Zeitpunkt der Erhebung 15 Jahre alt waren.

Mehr als die Hälfte der Befragten (51,9%, N=40), waren zu diesem Zeitpunkt 14 Jahre alt, davon waren 22 Mädchen und 18 Jungen. Ein gutes Drittel (36,4%, N=28) war zum Zeitpunkt der Befragung 13 Jahre (18 Mädchen und 10 Jungen). Nur 5,2%, (N=4; 2 Mädchen und 2 Jungen) waren 12 Jahre alt. Die große Mehrheit (87%; N=67) von ihnen besuchte die achte Jahrgangsstufe. Davon waren 38 Mädchen und 29 Jungen und die siebte Klassenstufe wurde von (13%, N=10) Jugendlichen besucht (5 Mädchen und 5 Jungen). Abb. 12 zeigt die Verteilung der SchülerInnen, sortiert nach „Schulform“. Etwas mehr als ein Drittel (37,7%; N=29; 12 Mädchen und 17 Jungen) besuchten „Schule 1“. Mehr als die Hälfte der befragten SchülerInnen (61%; N=47; 31 Mädchen und 16 Jungen) besuchte die „Schule 2“. Die Grafik zeigt, dass eine Person fälschlicherweise die Angabe „X“ machte, obwohl die Befragung zu dem Zeitpunkt, dies zeigt ein Blick in die Daten- bzw. Fallstruktur, die Schule 1 besuchte. Der Grund ist, dass nach Fertigstellung des Fragebogens sechs Schulen angeschrieben worden sind, und der Fragebogen so konzipiert wurde, dass alle sechs Schulen an dieser Stelle aufgeführt waren.

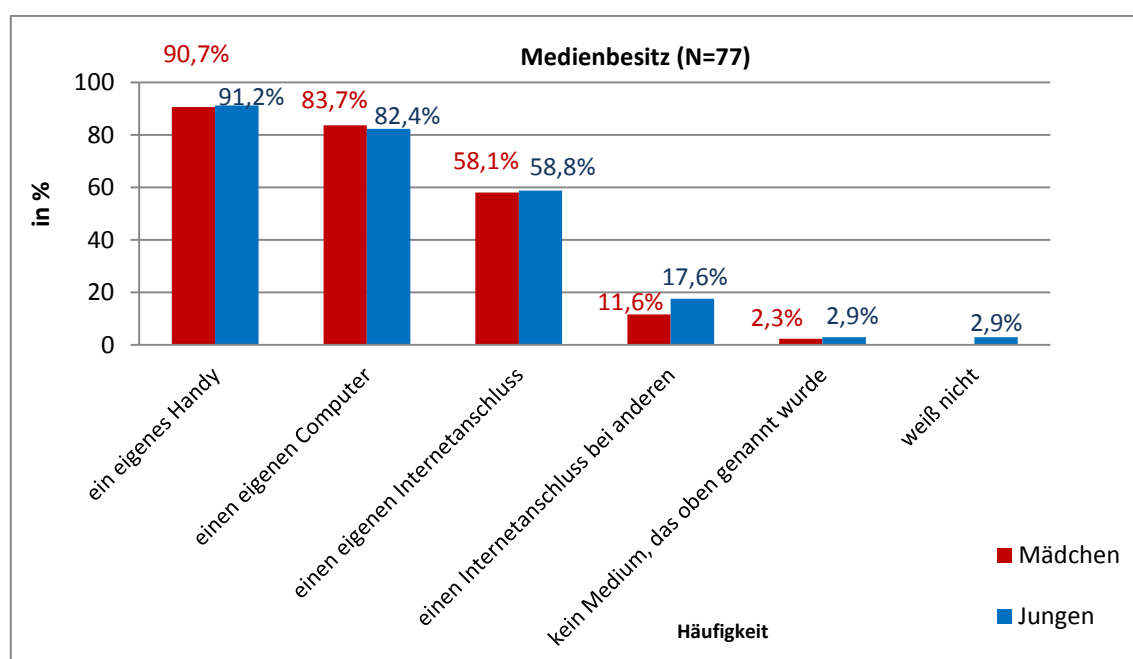
6.3 Medienbesitz und Mediennutzung

Die folgenden beiden Abbildungen zeigen die Ergebnisse der folgenden beiden Fragen: (1) Welche der folgenden Medien benutzt Du privat im Alltag? (Abb. 13)

(2) Welche der folgenden Funktionen nutzt Du privat im Alltag? (Abb. 14)

Die Befragten konnten mehrere Antworten auswählen. Die Balken in den Grafiken zeigen daher an, wie viel Prozent der Befragten ein entsprechendes Item ausgewählt haben. Nur die deutlich hervortretenden Befunde werden in den weiteren Ergebnisdarstellungen schriftlich erläutert und kommentiert.

Abb. 13: Ergebnisdarstellung der Frage zum Medienbesitz



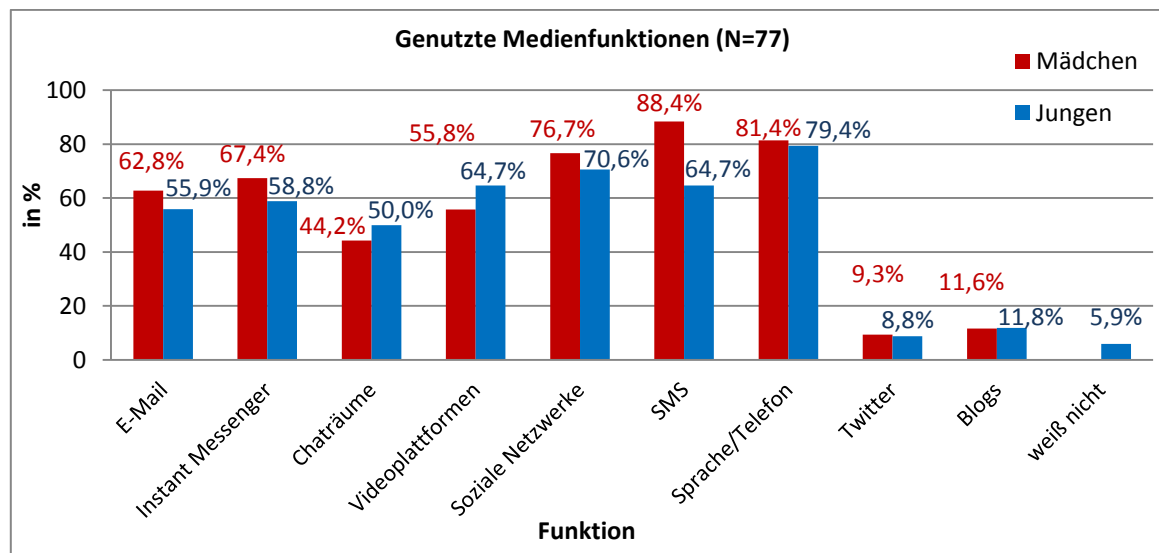
Wie Abb. 13 zeigt, besitzen über 90% (39 Mädchen und 31 Jungen) der Befragten ein eigenes Handy. Eine große Mehrheit von über 80% (36 Mädchen und 28 Jungen) ist auch im Besitz eines eigenen Computers. Über einen eigenen Internetanschluss verfügen knapp 59% (25 Mädchen und 20 Jungen). Lediglich ein Schüler und eine Schülerin gaben die Antwort „kein Medium, das oben genannt wurde“ zu besitzen.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass es beim Medienbesitz zwischen den Geschlechtern keinen deutlichen Unterschied gibt.

Die nächste Abb.14 zeigt die Ergebnisse der zweiten Frage zu den genutzten Medienfunktionen. „Sprache/Telefon“ liegt hier an erster Stelle, gefolgt von „SMS“ und „sozialen Netzwerken“. Auch „Instant Messenger“, „Email“ und „Videoplattformen“ werden von mehr als der Hälfte, „Chaträume“ von etwas weniger als der Hälfte der Jugendlichen genutzt. Die Schlusslichter bilden „Blogs“ und „Twitter“. Aufgrund der geringen

Fallzahl und der sich nur im einstelligen Bereich liegenden Differenzen in den Anteilen, kann auch hier nicht behauptet werden, dass sich Mädchen und Jungen in der Wahl der Medienfunktionen unterscheiden. Einzig bei der SMS-Funktion liegt der Unterschied im zweistelligen Bereich: Hier nutzen sie etwas mehr Mädchen als Jungen.

Abb. 14: Ergebnisdarstellung der Frage zur Mediennutzung



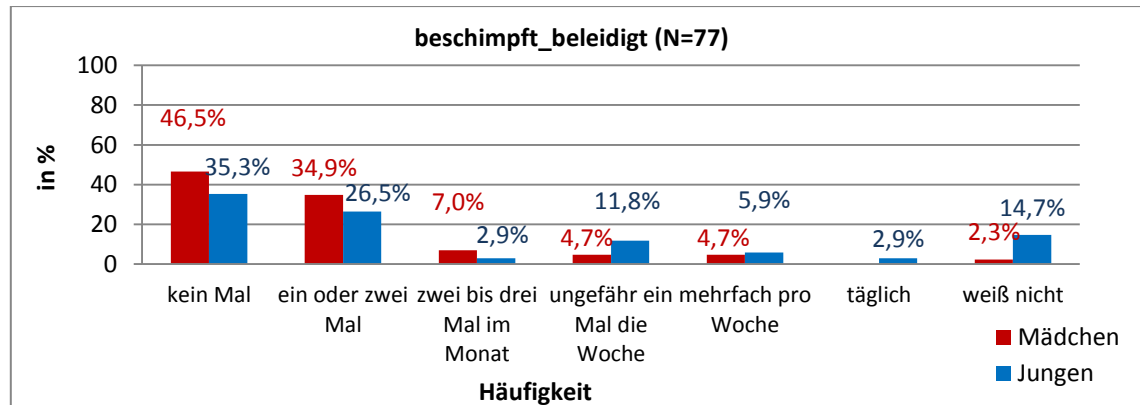
Nachdem nun ein Einblick in die Mediennutzung und die Medienausstattung der befragten 12 bis 14-jährigen Jugendlichen gewonnen wurde, werden im Folgenden die Ergebnisse der einzelnen Bullying-Formen dargestellt. Zu Beginn wird Bezug auf die Opfer von verbalem Bullying genommen. Folgende Fragen wurden den Jugendlichen in diesem Fragenblock gestellt.

6.4 Ergebnisdarstellung: Opfer

6.4.1 Verbales Bullying

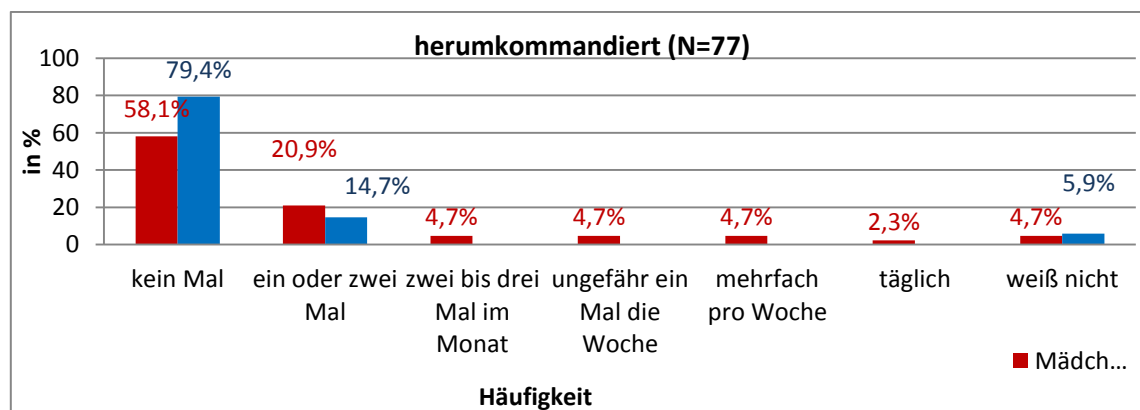
Seit den letzten Schulferien⁴³, wie oft ist es passiert, dass Du in der Schule von einem Mitschüler/einer Mitschülerin beschimpft oder beleidigt worden bist?

Abb. 15: Opfer von verbalem Bullying (Frage: beschimpft, beleidigt)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du in der Schule von einem Mitschüler/einer Mitschülerin herumkommandiert worden bist?

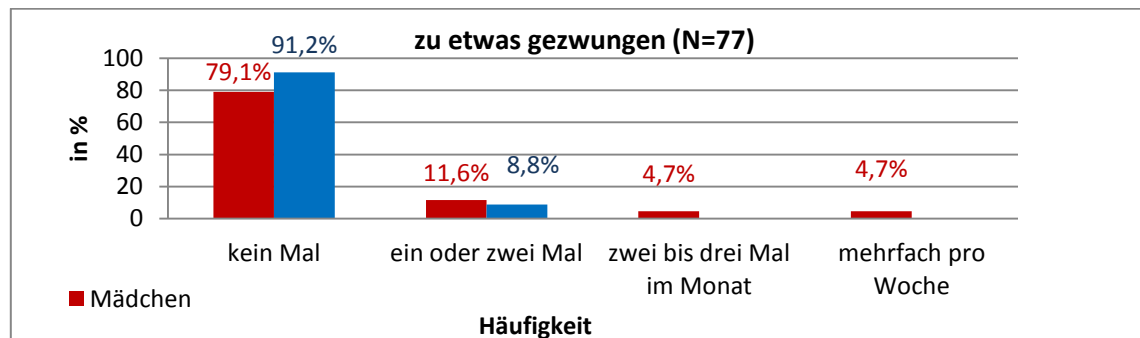
Abb. 16: Opfer von verbalem Bullying (Frage: herumkommandiert)



⁴³ Zwar wurde im Fragebogen die Art der Schulferien benannt („seit den letzten Sommerferien, seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass...“), im Folgenden wurden die Fragen zur besseren Lesbarkeit abgeändert in „nach den letzten Schulferien“.

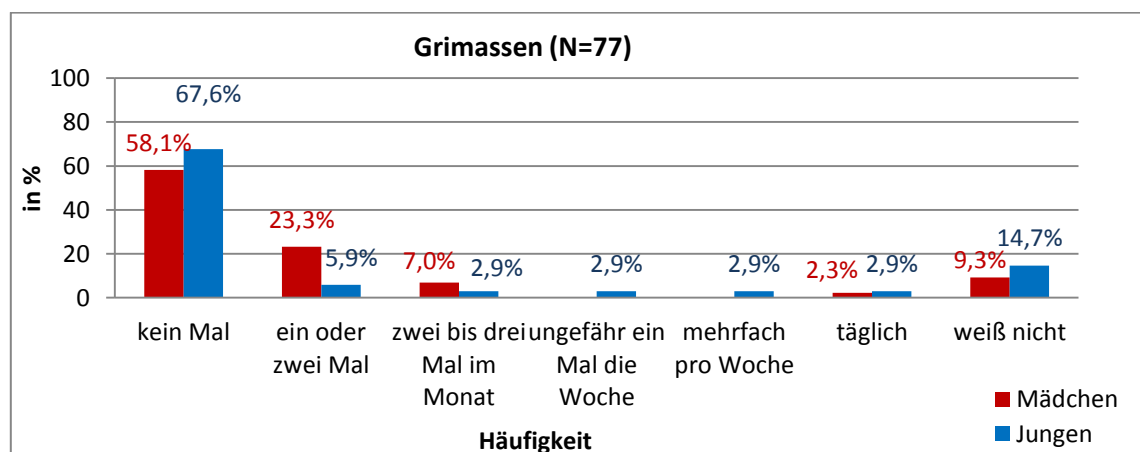
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du in der Schule von einem Mitschüler/einer Mitschülerin zu etwas gezwungen worden bist, was Du nicht wolltest?

Abb. 17: Opfer von verbalem Bullying (Frage: zu etwas gezwungen)



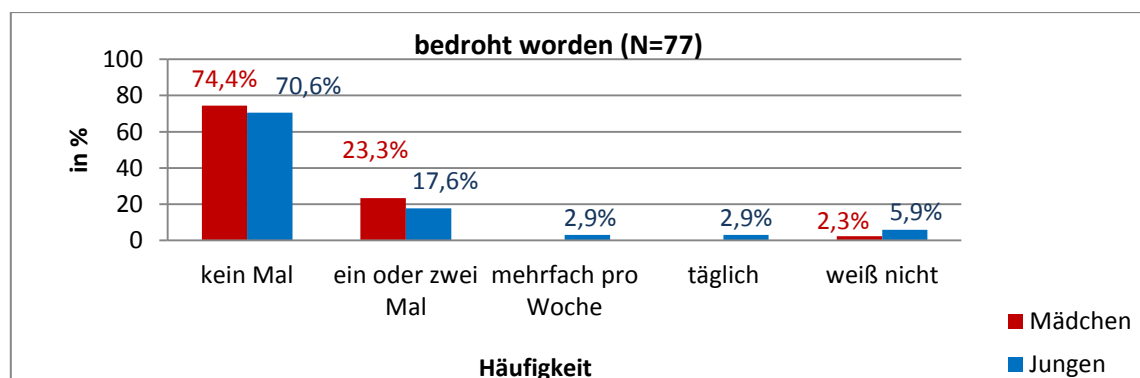
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Dir ein Mitschüler/eine Mitschülerin in der Schule Grimassen geschnitten hat, als Du in der Nähe warst?

Abb. 18: Opfer von verbalem Bullying (Frage: Grimassen)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, Du in der Schule von einem Mitschüler / einer Mitschülerin bedroht worden bist? (Zum Beispiel: Androhung von Schlägen oder andere Drohungen).

Abb. 19: Opfer von verbalem Bullying (bedroht worden)



Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Befragten beschimpft

oder beleidigt worden ist. 22 der Mädchen und 17 Jungen haben diesbezüglich Erfahrung gemacht. Da die Autorin für die vorliegende Arbeit festlegte, dass von Bullying-Erfahrung erst gesprochen werden kann, wenn die Angriffe mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ erlebt werden, zeigt sich in Abb. 15, dass vier Mädchen (9,5%) und sieben Jungen (20,6%) verbale Bullying-Opfer in Form von regelmäßigen Beschimpfungen und/oder Beleidigungen sind. Ein Junge (2,9%) gab an, solche Angriffe „täglich“ zu erfahren. Bei der Frage ob die Befragten in den letzten drei Monaten herumkommandiert worden sind, zeigte sich zwischen den Geschlechtern ein deutlicher Unterschied. Denn lediglich Mädchen (N=5; 11,7%) konnten hier als Opfer ausgemacht werden. Jeweils zwei Schülerinnen erlebten eben genannte Angriffe „ungefähr ein Mal die Woche“ und „mehrfach pro Woche“. Ein Mädchen (2,3%) gab an, dass sie in der Schule „täglich“ von einem Mitschüler/einer Mitschülerin herumkommandiert wurde. Dieses Mädchen, das zeigt ein genauer Blick in die Daten- bzw. Fallstruktur, wurde ebenfalls „mehrfach pro Woche“ beschimpft und/oder beleidigt und gab ebenfalls an, „täglich“ Grimassen geschnitten (Abb. 18) zu bekommen. Als Verletzungsgrad gab sie des Weiteren den Skalenwert 5 („sehr“) an. Bei der Frage ob die Jugendlichen in den letzten drei Monaten von einem Mitschüler/einer Mitschülerin Grimassen geschnitten bekommen haben, antwortete jeweils ein Junge (knapp 3%) mit „ungefähr ein Mal die Woche“, „mehrfach pro Woche“ und „täglich“. Auch ein Mädchen (2,3%) erlebte eben genannte Angriffe jeden Tag.

Bei der Frage, ob die befragten SchülerInnen in den letzten drei Monaten zu etwas gezwungen worden sind, zeigte sich, dass insgesamt dreimal so viele Mädchen wie Jungen Erfahrung mit dieser Angriffsform gemacht haben: Neun Mädchen (21%) vs. drei Jungen (8,8%). Obwohl die Form des „jemanden Zwingens“ im Vergleich zu oben genannter als auch nachkommender Angriffsformen seltener erfahren wird, zeigt sich in der oben dargestellten Abb. 17, dass zwei Mädchen (4,7%) „mehrfach pro Woche“ hier Erfahrungen gemacht haben. Ein Mädchen hiervon, dies zeigt ein Blick auf den Einzelfall, gab ebenfalls an, „ungefähr ein Mal die Woche“ herumkommandiert und beschimpft bzw. beleidigt worden zu sein.

Wenig verbreitet ist die Bullying-Methode der Androhung. Lediglich zwei Personen (5,8%) gaben die Antworten „mehrfach pro Woche“ bzw. „täglich“. Hier kamen diese Antworten von männlichen Befragten. 16 Jugendliche (zehn Mädchen und sechs Jungen) machten die Erfahrung „ein oder zwei Mal“.

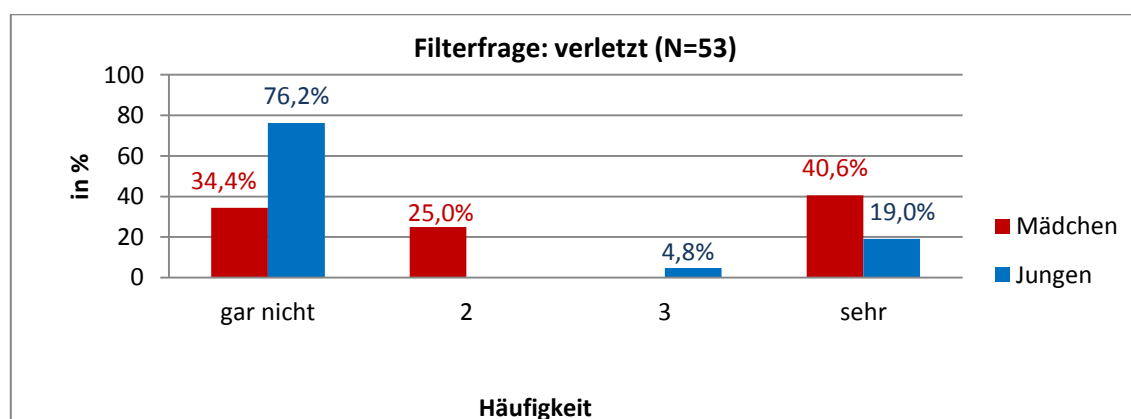
Erlebten lediglich nur Mädchen die Erfahrung des „Herumkommandierens“ *mindestens* „ungefähr einmal die Woche“, so gaben bei der Frage zum „bedroht werden“ nur Jungen an, dass sie mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ mit dieser Methode ange-

griffen werden. So gab jeweils ein Junge die Antworten „mehrfach pro Woche“ und „täglich“.

Zusammenfassend kann bzgl. eben genannter Bullying-Methoden gesagt werden, dass die Mehrheit der SchülerInnen über Beleidigungen und/oder Beschimpfungen angegriffen worden ist. Hier gaben elf Personen die Antworten „ungefähr ein Mal die Woche“, „mehrfach pro Woche“ und „täglich“. Fast doppelt so viele Jungen (N=7) wie Mädchen (N=4) waren hier Opfer solcher Angriffe. Das Schlusslicht bot die Frage „zu etwas gezwungen“. Dort gaben 65 Personen (43 Mädchen und 31 Jungen) an, dass sie in den letzten drei Monaten „kein Mal“ von einem Mitschüler/einer Mitschülerin zu etwas gezwungen worden sind.

Kommen wir nun zur Filterfrage. Von den 77 befragten SchülerInnen erhielten diese Filterfrage 53 Personen, davon waren 32 Mädchen und 21 Jungen. Die Frage lautete: Haben Dich diese Angriffe traurig gemacht oder verletzt?

Abb. 20: Opfer von verbalem Bullying (Filterfrage verletzt)



Von den 32 befragten Mädchen gaben elf Schülerinnen an, dass sie die Angriffe „gar nicht“ verletzt haben. Eine deutliche Mehrheit der Jungen, nämlich etwa 76% (N=16), gab ebenfalls diese Antwort. Den Skalenwert 2 (in Worten bedeutet dieser in etwa ‚ein wenig‘) wählten 25% (N=8) der 32 befragten Schülerinnen und ein weiterer Schüler ordnete sein Verletzungsempfinden in der Mittelkategorie (Skalenwert 3) ein. Im Gegensatz zu den Jungen, dort waren es vier (19%), empfanden 13 Schülerinnen (40,6%) die Angriffe als „sehr“ verletzend.

Bei dieser Filterfrage wird erkennbar, dass erfahrene Angriffe eher von Mädchen als von Jungen als verletzend empfunden wurden.

Wie viele Personen sind nach oben genannter Definition als Opfer von dieser Methode des ‚klassischen‘ Bullyings betroffen? Tab. 11 zeigt die Opfer-Verbreitung von verbalem Bullying.

Tab. 11: Prävalenz von verbalem Bullying (Opfer): Aufteilung nach Geschlecht

Verbal_Opfer_Index

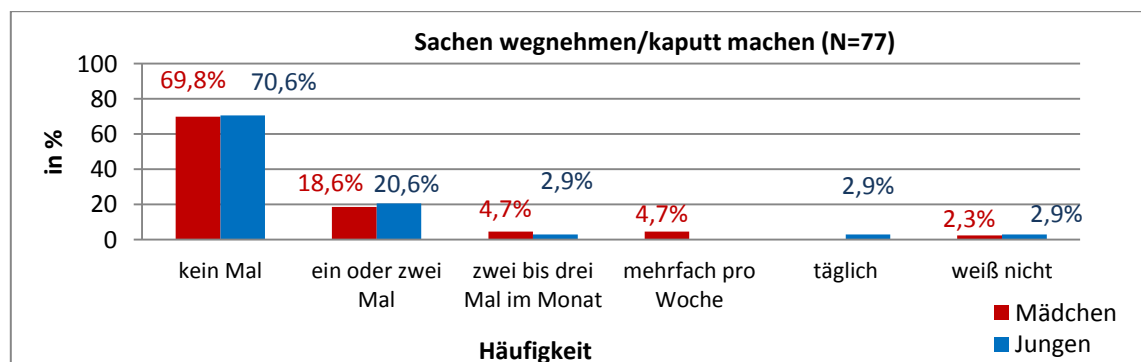
Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Opfer	35	81,4	81,4	81,4
		Bullying-Opfer	8	18,6	18,6	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Bullying-Opfer	25	73,5	73,5	73,5
		Bullying-Opfer	9	26,5	26,5	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

Von den 43 befragten Mädchen konnten acht als Bullying-Opfer identifiziert werden. Dies ist ein Anteil von 18,6% innerhalb der Gruppe der Mädchen. Bei den Jungen waren neun (26,5%) Opfer von verbalem Bullying. Dieses Ergebnis wird am Ende des Kapitels 6.4.3 mit den Indizes „physisches Bullying“ und „indirektes Bullying“ erneut betrachtet.

Kommen wir nun zum physischen Bullying. Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt.

6.4.2 Physisches Bullying

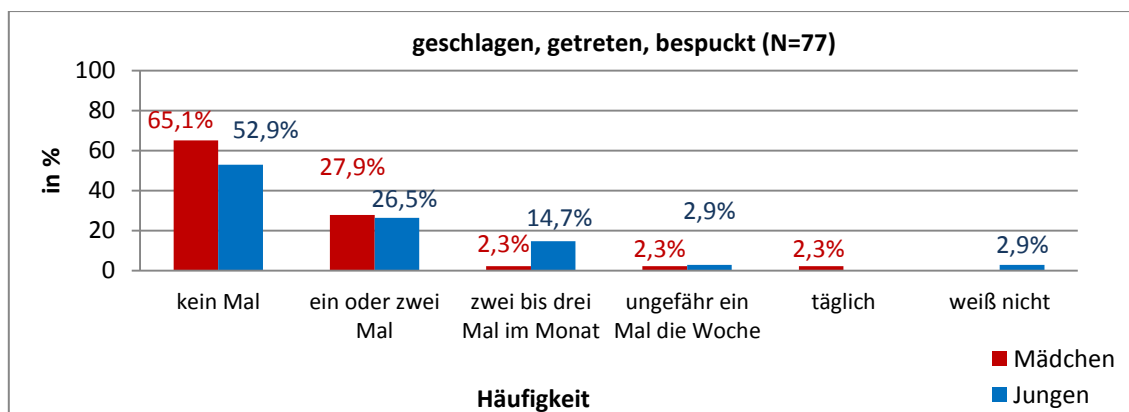
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Dir in der Schule ein Mitschüler/eine Mitschülerin Sachen weggenommen oder absichtlich kaputt gemacht hat?

Abb. 21: Opfer von physischem Bullying (Sachen weggenommen/kaputt gemacht)

Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Dich in der Schule ein Mitschüler/eine Mitschülerin geschlagen, getreten, bespuckt oder auf eine andere Art kör-

perlich angegriffen hat?

Abb. 22: Opfer von physischem Bullying (geschlagen, getreten, bespuckt)



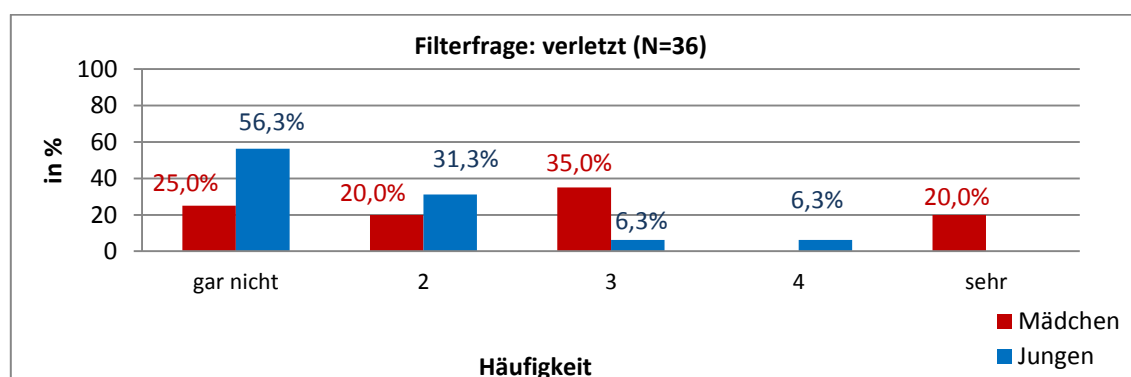
Bei der Frage ob den SchülerInnen in den letzten drei Monaten Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht worden sind, antworteten insgesamt 21 Personen (zwölf Mädchen und neun Jungen), dass sie diese Erfahrung gemacht hätten. Die Erfahrung physisch angegriffen worden zu sein machten mehr Jugendliche. Bei dieser Frage gaben insgesamt 30 Jugendliche (jeweils 15 Mädchen und Jungen) an, diese Erfahrung gemacht zu haben. Einen Unterschied von mehr als zehn Prozent zwischen Jungen und Mädchen ergibt sich beim Item „zwei bis drei Mal im Monat“ – hier waren mehr Jungen (N=5) als Mädchen (N=1) betroffen. Um von Bullying sprechen zu können, müssen jedoch die erlebten Angriffe für die Autorin mindestens „ein Mal die Woche“ geschehen. Schaut man sich die Ergebnisse beider Fragen an, so gaben zwei Mädchen (4,7%) an, dass ihnen „mehrfach pro Woche“ Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht worden sind. Ein Junge (2,9%) gab an, dass ihm das „täglich“ passiere. Bei der zweiten Frage antwortete dieser Junge, dies zeigt ein genauer Blick in die Daten- und Fallstruktur, allerdings mit „zwei bis drei Mal im Monat“.

Bei der zweiten Frage („geschlagen, getreten, bespuckt“) scheint die Zahl der Betroffenen, die diese Erfahrung gemacht haben, in allen Ausprägungen höher zu liegen. Die Mehrheit, knapp 60% (N=46), der befragten SchülerInnen gab an, dass sie die Erfahrung geschlagen, getreten oder bespuckt worden zu sein, „kein Mal“ gemacht hat. Dies sind zehn Prozentpunkte weniger als bei der Frage zuvor. Bei der zweiten Frage gaben jeweils ein Mädchen (2,3%) und ein Junge (2,9%) an, in den letzten drei Monaten „ungefähr ein Mal die Woche“ geschlagen, getreten und/oder bespuckt worden zu sein. Tägliche Angriffe in dieser Form machte, so ein genauer Blick in die Daten- bzw. Fallstruktur, ein Mädchen, die jedoch in der vorherigen Frage mit „kein Mal“ geantwortet hat und somit ‚nur‘ Opfer dieser Bullying Angriffsform ist.

Zusammenfassend kann betrachtet werden, dass im Gegensatz zu vorherigen Angriffs-Formen, physisches Bullying nicht so oft erfahren wurde. Trotzdem liegt der weibliche Opferanteil, entgegen des Forschungsstandes, bei dieser (nicht-repräsentativen) Stichprobe etwa gleich hoch im Vergleich zu den Jungen. Lediglich beim Antwortitem „zwei bis drei Mal im Monat“ ist der Anteil der Jungen höher – bei dieser Häufigkeit kann gemäß gängiger Definitionen jedoch nicht von Bullying gesprochen werden - zumindest für den abgefragten Zeitraum.

Als wie sehr verletzend empfanden die Jugendlichen die erfahrenen Bullying-Angriffe? Da nur diejenigen Jugendlichen diese Filterfrage bekamen, die eine der Fragen zum physischen Bullying mit mindestens „ein oder zwei Mal“ beantwortet haben, werden im Folgenden die Ergebnisse von 36 SchülerInnen betrachtet. Die Frage lautete: Haben Dich diese Angriffe traurig gemacht oder verletzt?

Abb. 23: Opfer von physischem Bullying (Filterfrage verletzt)



Fünf Mädchen (25%) und neun Jungen (etwa 56%) gaben an, dass sie die Angriffe als „gar nicht“ verletzend empfunden haben. Vier Schülerinnen (20%) und fünf Schüler (etwa 31%) gaben den Skalenwert 2 an. Deutlich mehr Mädchen (N=7) als Jungen (N=1) wählten die mittlere Kategorie, nämlich Skalenwert 3. Hier wählten Mädchen (N=4) die Antwort „sehr“ aus, jedoch kein einziger Junge.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen angaben, dass die Angriffe sie verletzten. Unklar bleibt hier natürlich, welche Motive hinter der Wahl der Items stecken: Handelt es sich bei der Kategorie „gar nicht“ eine Art vorgegebene ‚Coolness‘ bzw. ‚Unverwundbarkeit‘? Werden die Angriffe aus welchen Gründen auch immer wirklich weitestgehend als wenig bis „gar nicht“ verletzend empfunden? Inwieweit spiegeln die Antworten ein verinnerlichtes Rollenmuster wider im Sinne eines ‚Jungs weinen nicht‘? Eine weiterführende qualitative Untersuchung könnte den Dimensionen des Empfindens näher kommen. Hier könnte beispielsweise die Frage gestellt werden, warum die Angriffe nicht als verletzend empfunden wurden. Die mögli-

chen Argumente könnten auch zur Frage des „doing genders“ Aufschluss geben.

Wie schaut es mit der Verbreitung von physischem Bullying in den hier abgefragten Methoden unter den befragten SchülerInnen aus? Wie viele Jungen und Mädchen konnten als Bullying-Opfer ausgemacht werden? Folgende Tabelle stellt die Ergebnisse zusammenfassend dar.

Tab. 12: Prävalenz von physischem Bullying (Opfer): Aufteilung nach Geschlecht

Physisch_Opfer_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Opfer	40	93,0	93,0	93,0
		Bullying-Opfer	3	7,0	7,0	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Bullying-Opfer	32	94,1	94,1	94,1
		Bullying-Opfer	2	5,9	5,9	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

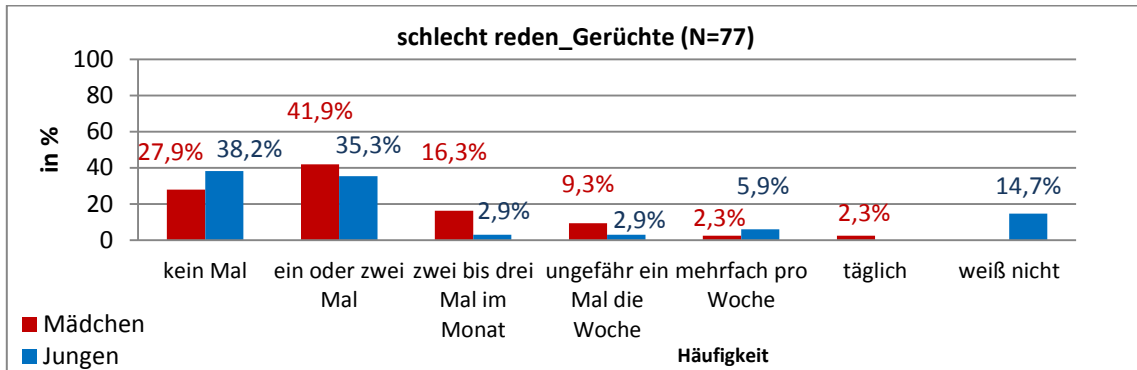
Die Tabelle zur physischen Bullying-Erfahrung zeigt, dass entgegen der Befunde nationaler und internationaler Forschungen, bei dieser nicht-repräsentativen Stichprobe etwa gleich viele Mädchen (N=3) wie Jungen (N=2) betroffen sind. Die oben genannten Jungen, welche etwa zwei bis drei Mal im Monat physische Angriffe erfuhren, tauchen in dieser Zusammenfassung nicht mehr auf. Es bleibt die Frage, ob zu einem früheren Zeitraum diese Jungen häufiger betroffen waren und damit als Opfer gezählt hätten. Solche zusammenfassenden Darstellungen, aber auch definitorische Festlegungen, können also verzerrend wirken – auch im Hinblick auf die Interpretation einer geschlechterbezogenen Prävalenz von Bullying.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragen zum indirekten Bullying vorgestellt.

6.4.3 Indirektes Bullying

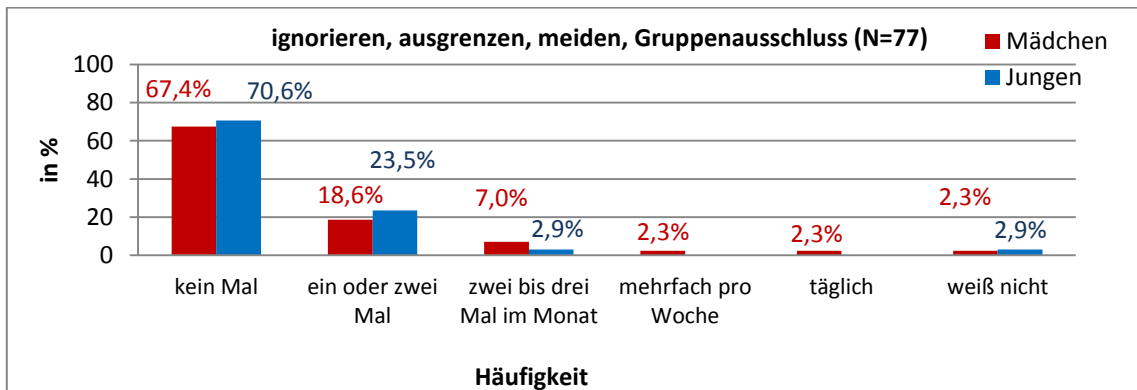
Die erste Frage in diesem Fragenblock lautete: Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass ein Mitschüler/eine Mitschülerin in der Schule extra schlecht über Dich geredet oder Gerüchte über Dich verbreitet hat?

Abb. 24: Opfer von indirektem Bullying (schlecht reden/Gerüchte verbreiten)



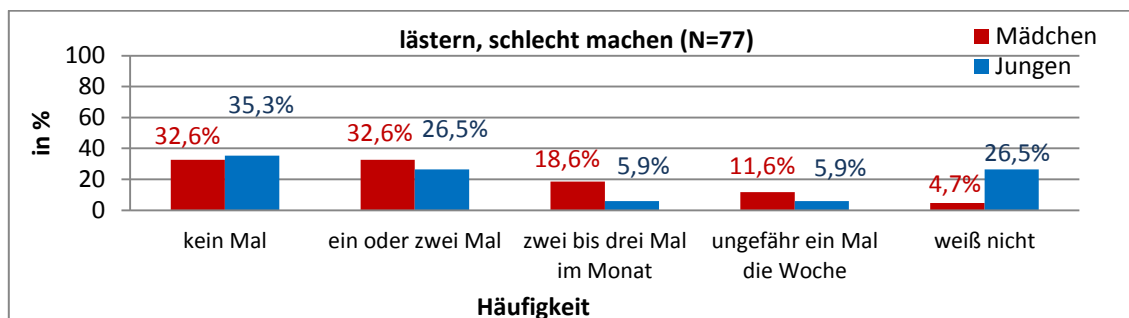
Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass ein Mitschüler / eine Mitschülerin Dich in der Schule extra ignoriert, ausgegrenzt, gemieden oder aus der Gruppe ausgeschlossen hat?

Abb. 25: Opfer von indirektem Bullying (ignorieren, ausgrenzen...)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass ein Mitschüler/eine Mitschülerin in der Schule über Dich gelästert hat oder Dich bei anderen schlecht gemacht hat?

Abb. 26: Opfer von indirektem Bullying (lästern, schlecht machen)



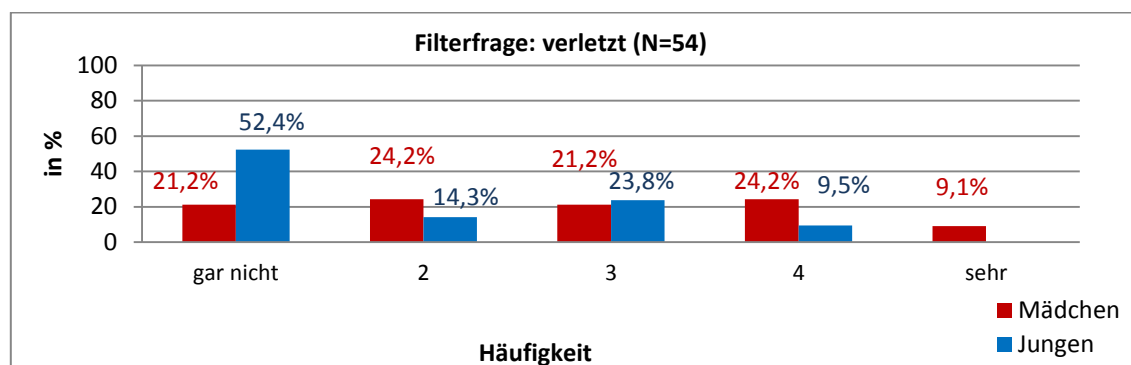
Bei der Frage „schlecht reden/Gerüchte“ gaben zwölf Mädchen (knapp 28%) und 13 Jungen (38,2%) an, dass sie diese Form der Angriffe in den letzten drei Monaten nicht erlebt hätten. Über sie wurde also nicht schlecht geredet bzw. wurden keine Gerüchte verbreitet. 47 SchülerInnen (31 Mädchen und 16 Jungen) haben Erfahrungen solcher Art gemacht. Laut Definition sind bei dieser Art der Angriffe neun Jugendliche regelmäßig betroffen. So gaben vier Mädchen (9,3%) und ein Junge (2,9%) die Antwort „ungefähr ein Mal die Woche“, ein Mädchen und zwei Jungen wählten die Antwort „mehrfach pro Woche“ und ein Mädchen (2,3%) erfuhr Angriffe dieser Art „täglich“. Dieses Mädchen antwortete auf die nachfolgende Frage, ob man Erfahrungen der Ausgrenzung, des Meidens, Ignorierens oder Ausschlusses aus der Gruppe schon einmal gemacht hätte, ebenfalls mit „täglich“. Doppelt so viele Mädchen (N=6) als Jungen (N=3) antworteten also mindestens mit „ungefähr ein Mal die Woche“ und fallen somit in die Kategorie „Bullying-Opfer“. Wirft man einen Blick auf zuvor liegende Fragen zum verbalen und physischen Bullying, so ist erkennbar, dass die Mehrheit der SchülerInnen die Erfahrung, dass jemand schlecht über sie geredet oder Gerüchte verbreitet hat, machte. Selbst innerhalb dieses Fragenblocks zum indirekten Bullying stechen die Ergebnisse der Frage zu diesem Aspekt (Gerüchte) heraus. In Abb. 25 erschienen die Ergebnisse auf die Frage, ob man schon einmal die Erfahrung gemacht habe, ignoriert, ausgegrenzt, gemieden oder aus der Gruppe ausgeschlossen worden zu sein. Hier ergaben sich sehr ähnliche Ergebnisse wie bei der Frage zum physischen Bullying: „Sachen weggenommen/kaputt gemacht“. Auch in der Geschlechterverteilung und im Antwortspektrum unterschieden sich die Antworten kaum – bis auf bei der Antwort „täglich“: beim physischen Bullying erfuhr die täglichen Angriffe ein Schüler, beim indirekten Bullying (hier: Gruppenausschluss) gab diese Antwort ein Mädchen. Dieses Mädchen beantwortete die erste Frage zum indirekten Bullying (Abb.

24: „schlecht reden..“) mit „ungefähr ein Mal die Woche“.

Auch bei der Frage „lästern/schlecht machen“ ergab sich, dass die Mehrheit, insgesamt 40 Personen (knapp 60%; 27 Mädchen und 13 Jungen), in den letzten drei Monaten Erfahrung dahingehend gemacht haben, dass über sie gelästert wurde oder dass sie schlecht gemacht wurden. Sieben Jugendliche (fünf Mädchen und zwei Jungen) erfuhren solche Angriffe „ungefähr ein Mal die Woche“. Betrachtet man die „weiß nicht“ Antworten bei dieser Bullying-Methode, so wird deutlich, dass verhältnismäßig viele Personen diese Antwort wählten (N=11). Da „indirektes“ Bullying meist verdeckt abläuft, könnte es sein, dass die befragten Schülerinnen (N=2) und Schüler (N=9) ggf. nicht wussten, ob über sie „schlecht geredet“ oder „gelästert“ wurde. Bei der Frage zu „schlecht reden/Gerüchte verbreiten“ gaben fünf Jungen (14,7%) diese Antwort. Bei der Frage „lästern/schlecht machen“ gaben zwei Mädchen (4,7%) und neun Jungen (26,5%) die Antwort „weiß nicht“.

Kommen wir nun zur abschließenden Filterfrage in diesem dritten Frageblock. Die Frage lautete erneut: Haben Dich diese Angriffe traurig gemacht oder verletzt?

Abb. 27: Opfer von indirektem Bullying (Filterfrage verletzt)



Die Anzahl der SchülerInnen die diese Filterfrage erhielt, gleicht in etwa der vom verbalen Bullying. Dort erhielten 53 Personen diese Frage. Die Ergebnisse variieren jedoch ein wenig. Zwischen den Antworten der Fragen „Verbal Opfer verletzt“ und „Indirekt Opfer verletzt“ ist zu erkennen, dass indirekte Angriffe als eher verletzend empfunden werden als verbale Angriffe. Bei dieser Filterfrage wählten 25 Jugendliche (18 Mädchen und sieben Jungen) die Skalenwerte 3 bis „sehr“ (5) aus. Doch wirft man einen Blick auf die Filterfrage zum verbalen Bullying, so zeigt sich, dass 17 SchülerInnen, nämlich 13 Mädchen (40,6%) und vier Jungen (19%) den Extremwert „sehr“ auswählten, ein Junge gab den Wert 3 an.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die befragten Schülerinnen mit physischem Bullying geringere Erfahrungen gemacht haben. Nur 36 Personen wurden zur entsprechenden Filterfrage übergeleitet. Jeweils ein Mädchen und ein Junge erleb-

te physische Angriffe „täglich“. Trotzdem wurden die Antworten „ungefähr ein Mal die Woche“ mehrheitlich von Mädchen angegeben (Mädchen: vier Antworten vs. Jungen: zwei Antworten).

Beim verbalen Bullying hat sich gezeigt, dass die häufigste erlebte Bullying-Methode das „Beschimpfen/Beleidigen“ ist: Elf Jugendliche (vier Mädchen und sieben Jungen) erfuhren diese Angriffe mindestens einmal die Woche. Die Ergebnisse zum verbalen Bullying fielen jedoch auch so aus, dass erkennbar wurde, dass die Jugendlichen am geringsten „zu etwas gezwungen“ oder „bedroht“ wurden. Bei diesen beiden Fragen ist jedoch ein Geschlechterunterschied feststellbar. Insgesamt neun Mädchen (knapp 21%) und nur drei Jungen (knapp 9%) haben diese Erfahrung gemacht, zwei Mädchen sogar „mehrfach pro Woche“. Bei der Frage „bedroht worden“ hingegen gab jeweils ein Junge (knapp 3%) an, die Erfahrung „mehrfach pro Woche“, ein anderer sogar „täglich“ gemacht zu haben.

Beim Fragenblock zum indirekten Bullying zeigte sich in den Antwortergebnissen, dass die wenigsten befragten Jugendlichen ignoriert, gemieden, ausgegrenzt oder aus der Gruppe ausgeschlossen wurden. Knapp 69% (N=53) gaben hier an, gar keine Erfahrungen diesbezüglich gemacht zu haben. Allerdings haben bei dieser Bullying-Methode zwei Mädchen solche Angriffe mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ erfahren. Auch lässt sich aufgrund der Anzahl der gegebenen Antworten vermuten, dass tendenziell eher Mädchen als Opfer von indirektem und verbalem Bullying betroffen sein könnten.

Doch schauen wir uns die nachfolgende Tabelle an. Diese zeigt zusammenfassend die Verbreitung von indirektem Bullying bei den 77 befragten SchülerInnen.

Tab. 13: Prävalenz von indirektem Bullying (Opfer): Aufteilung nach Geschlecht

Indirekt_Opfer_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Opfer	34	79,1	79,1	79,1
		Bullying-Opfer	9	20,9	20,9	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Bullying-Opfer	30	88,2	88,2	88,2
		Bullying-Opfer	4	11,8	11,8	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

34 (etwa 79%) der 43 befragten Mädchen haben in den letzten drei Monaten keine Erfahrung mit indirektem-Bullying gemacht. Neun Schülerinnen (knapp 21%) hingegen konnten als Bullying-Opfer ausgemacht werden. Bei den Jungen hingegen sind vier Schüler (etwa 12%) von indirektem Bullying betroffen, dementsprechend haben etwa 88% (N=30) keine Erfahrung mit dieser Bullying-Form gemacht.

Welche erfahrene Bullying-Form ist unter den 77 befragten SchülerInnen am häufigsten verbreitet? Nachfolgende Tabelle fasst die Ergebnisse aller Bullying-Formen in Bezug auf die Opfer zusammen:

Tab. 14: Gesamtbetrachtung aller 'klassischer' Bullying-Formen: Opfer

	Mädchen	Jungen
Opfer von verbalem Bullying	N=8 16,6%	N=9 26,5%
Opfer von physischem Bullying	N=3 7%	N=2 5,9%
Opfer von indirektem Bullying	N=9 20,9%	N=4 11,8%

Die obige Tabelle lässt erkennen, dass 17 Jugendliche (acht Mädchen und neun Jungen) Opfer von verbalem Bullying sind. Etwas weniger verbreitet ist die Form des indirekten Bullings, denn dort konnten insgesamt 13 Jugendliche (neun Mädchen und vier Jungen) als Opfer von indirektem Bullying ausgemacht werden. Das Schlusslicht bietet die Form des physischen Bullings. Opfer dieser Form sind fünf Personen (drei Mädchen und zwei Jungen).

Doch wie schaut die Verteilung von ‚klassischem‘ Bullying aus? Da in jeder Bullying-

Form eine bestimmte Person „X“ vertreten sein kann und somit dreifach gezählt werden würde, wurde für die Bestimmung der Verbreitung vom ‚klassischen‘ Bullying ein Index aus den drei Indizes gebildet: „Opfer von verbalem Bullying“, „Opfer von physischem Bullying“ und „Opfer von indirektem Bullying“. Gezählt wurde die tatsächliche Personenzahl, nicht wie oft eine Bullying-Methode gewählt wurde. Die nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse.

6.4.4 ‚Klassisches‘ Bullying

Tab. 15: Opfer von ‚klassischem‘ Bullying (Aufteilung nach Geschlecht)

‚Klassisches‘ Bullying_Opfer_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Opfer	28	65,1	65,1	65,1
		Bullying-Opfer	15	34,9	34,9	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Bullying-Opfer	23	67,6	67,6	67,6
		Bullying-Opfer	11	32,4	32,4	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

Mehr Mädchen als Jungen sind von Bullying betroffen: 15 Schülerinnen (knapp 35%) versus elf Schüler. Die Geschlechteranteile der Stichprobe sind jedoch in etwa gleich. Dies liegt daran, dass die Gesamtanzahl der Mädchen jene der Jungen um neun übersteigt. Bei einer kleinen Anzahl an Befragten ist daher die Nennung der absoluten Personenhäufigkeiten von zentraler Bedeutung. Ähnlich hohe Personenanteile bedeuten nicht zwangsläufig eine ähnliche absolute Häufigkeit.

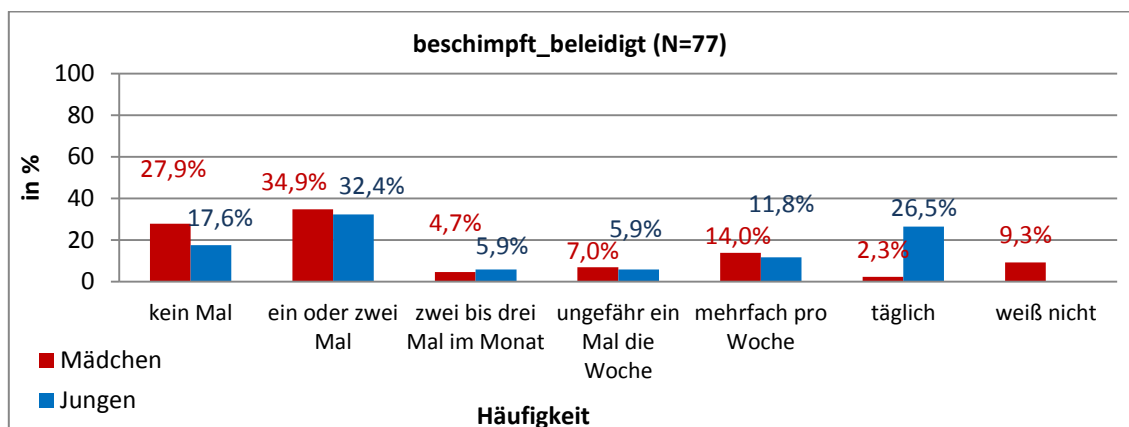
Nachdem nun die wesentlichen Ergebnisse der Fragenblöcke zur Opfererfahrung von ‚klassischem‘ Bullying dargestellt und erläutert wurden, kommen nun die Fragen nach den entsprechenden TäterInnen-Erfahrungen.

6.5 Ergebnisdarstellung: TäterInnen

6.5.1 Verbales Bullying

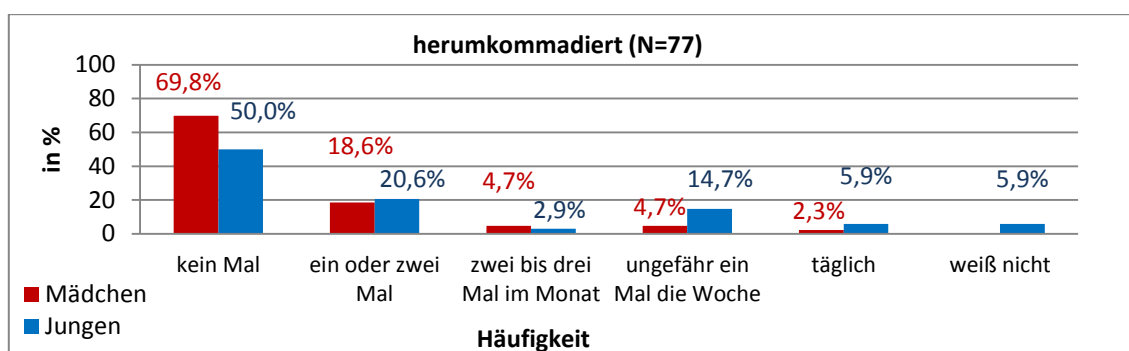
Die erste Frage in diesem Fragenblock lautete: Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler/eine Mitschülerin beschimpft oder beleidigt hast?

Abb. 28: TäterInnen von verbalem Bullying (beschimpft/beleidigt)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler/eine Mitschülerin herumkommandiert hast?

Abb. 29: TäterInnen von verbalem Bullying (herumkommandiert)



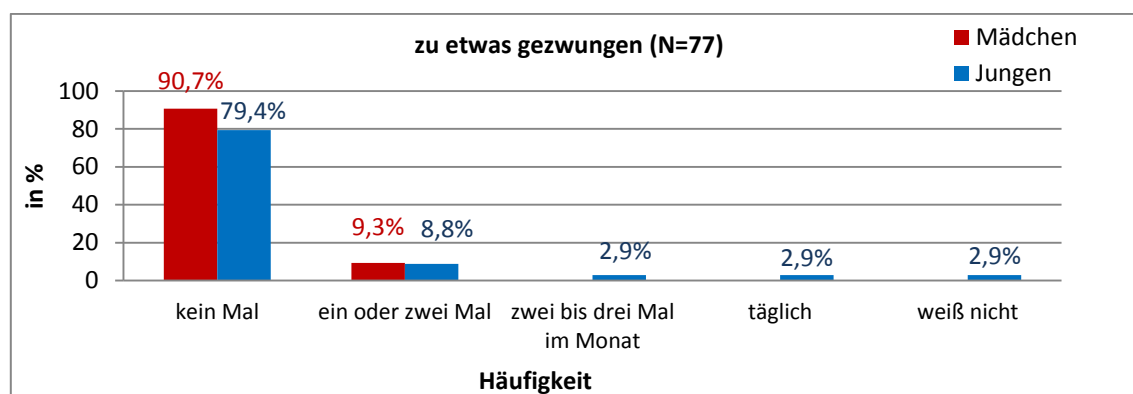
Die Ergebnisse der ersten Frage zeigen, dass 25 der befragten Personen mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ einen Mitschüler/eine Mitschülerin beschimpft oder beleidigt haben. Dies sind hier jeweils zehn Mädchen und 15 Jungen. Drei Mädchen (7%) und zwei Jungen (knapp 6%) gaben die Antwort „ungefähr ein Mal die Woche“, weitere sechs Mädchen (14%) und vier Jungen (fast 12%) griffen ihr/ihre Opfer „mehrfach pro Woche“ an. Verglichen mit allen weiteren und vorhergegangenen Ergebnissen zeigt sich, dass bei dieser Angriffsform die Antwort „täglich“ hier am häufigsten gegeben wurde. Neun Jungen (26,5%) und ein Mädchen (2,3%) griffen andere MitschülerInnen also jeden Tag an. Die Jungen sind hier also in der deutlichen Mehrheit. Ein genauer Blick in die Daten- bzw. Fallstruktur zeigt, dass ein Junge bei allen Fragen in diesem Fragenblock angegeben hat, seine Opfer „täglich“ anzugreifen. Bei der Filterfrage zur Einschätzung des Verletzungsgrad des Opfers wählte der Jugendliche den Skalenwert 3 (teils/teils) aus. Bei allen weiteren Bullying-Formen, außer beim Cyberbullying, war er in allen Angriffs-Formen Bullying-Täter.

Bei der Frage ob die Jugendlichen in den letzten drei Monaten einen Mitschüler/eine

Mitschülerin herumkommandiert haben, gab eine Mehrheit der SchülerInnen (N=47; 61%) „kein Mal“ an. Zehn Jugendliche (drei Mädchen und sieben Jungen) konnten bei dieser Frage als Bullying-TäterInnen ausgemacht werden. Wie bei den Ergebnissen vorhergegangener Fragen zeigt sich auch hier, dass mehr Jungen auf diese Weise ihre Opfer angriffen.

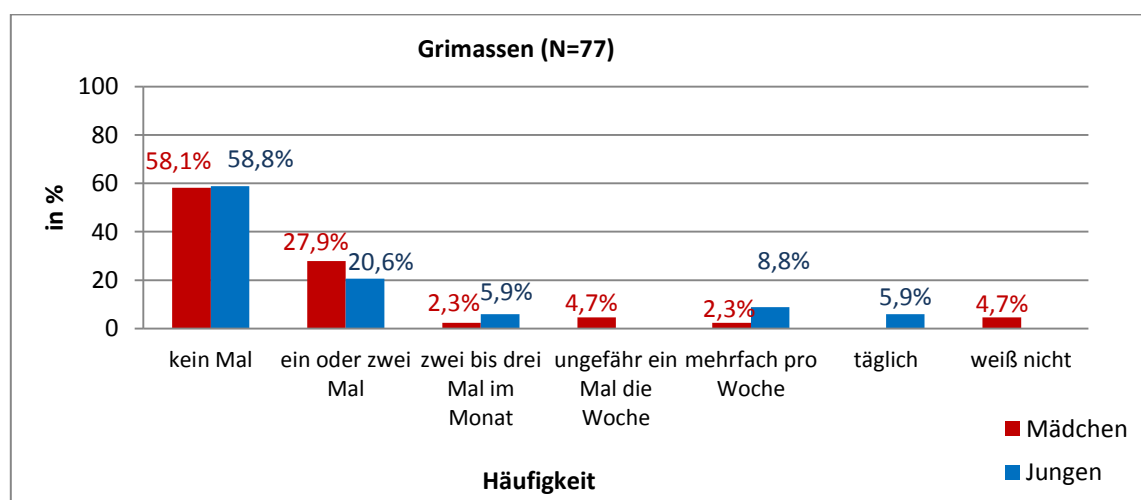
Doch schauen wir uns die nachfolgenden drei Fragen in diesem Fragenblock an. Die erste Frage lautete: Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler/eine Mitschülerin zu etwas gezwungen hast, was er oder sie nicht wollte?

Abb. 30: TäterInnen von verbalem Bullying (zu etwas gezwungen)

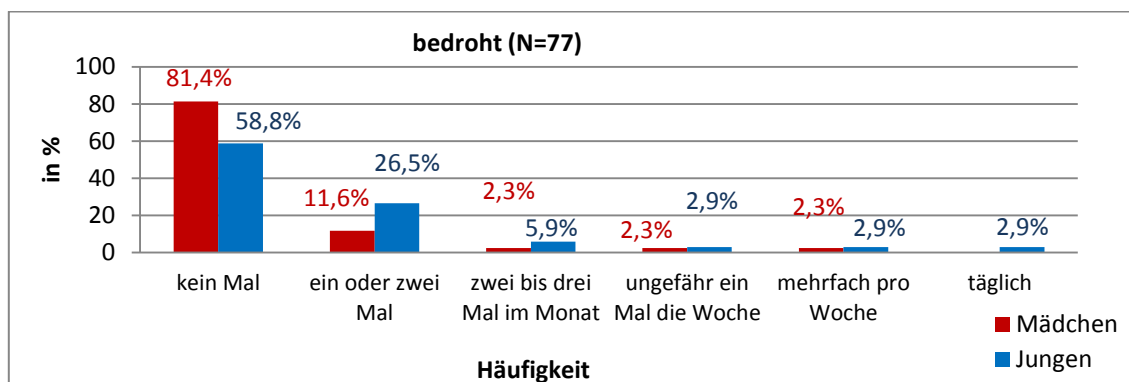


Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einem Mitschüler/einer Mitschülerin Grimassen geschnitten hast wenn er oder sie in der Nähe war?

Abb. 31: TäterInnen von verbalem Bullying (Grimassen)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler/eine Mitschülerin bedroht hast? (Zum Beispiel: Androhung von Schlägen oder andere Androhungen).

Abb. 32: TäterInnen von verbalem Bullying (bedroht)

In Abb. 30 wird deutlich, dass eine deutliche Mehrheit (85,7%; N=66) in den letzten drei Monaten einen Mitschüler/eine Mitschülerin *nicht* zu etwas gezwungen hat, was er oder sie nicht wollte. Lediglich ein Junge (2,9%) gab die Antwort „täglich“. Ähnliche Ergebnisse gab es auch in der Opfer-Kategorie. Auch dort gaben 85,4% (N=65) an, keine Opfer-Erfahrung gemacht zu haben. Bei der Frage ob die befragten SchülerInnen in den letzten drei Monaten einem Mitschüler/einer Mitschülerin Grimassen geschnitten haben, wenn die Zielperson in der Nähe war, antworteten 8 Personen (10,4%) mit mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“. Dies sind jeweils drei Mädchen und fünf Jungen. Zwei Jungen (2,9%) schnitten „täglich“ Grimassen. Auch hier konnten mehr Jungen als Mädchen als Täter ausgemacht werden.

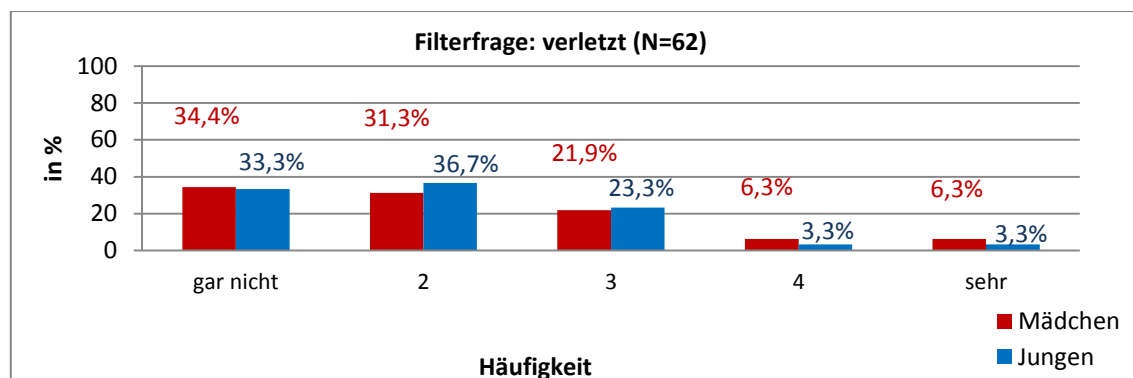
Bei der Frage, ob die befragten SchülerInnen in den letzten drei Monaten einen Mitschüler/eine Mitschülerin bedroht haben, gab eine deutliche Mehrheit, nämlich mehr als zwei Drittel der Befragten (71,4%; N=55) die Antwort „kein Mal“ an. Fünf Jugendliche (zwei Mädchen und drei Jungen) konnten bei dieser Frage als Bullying-TäterInnen ausgemacht werden. Dies sind doppelt so viele wie bei den Opfern.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die meisten SchülerInnen andere Jugendliche beschimpft oder beleidigt haben. Am deutlichsten erkennbar ist dies an den beiden Antwortkategorien „mehrfach pro Woche“ und „täglich“. Dort gaben jeweils 13% (N=10) an, dass sie einen Mitschüler/eine Mitschülerin in dem abgefragten Zeitraum angriffen. Neun Jungen und lediglich ein Mädchen griffen ihre Opfer „täglich“ an. Die wohl am seltensten verübte Art MitschülerInnen anzugreifen, war das „Zwingen“ einer Person. Dort konnte lediglich ein Junge, der „täglich“ sein/seine Opfer zu etwas zwingt, als Bullying-Täter ausgemacht werden. Bei den Ergebnissen der Fragen „herumkommandiert“, „bedroht“ und „Grimassen“ wurde deutlich, dass die befragten Jugendlichen mehrheitlich einen Mitschüler/eine Mitschülerin „ein oder zwei Mal“ angegriffen haben. Im Folgenden sollen die Ergebnisse anschließender Filterfragen dargestellt werden.

Meinst Du, dass diese Angriffe die betroffene Person traurig gemacht oder verletzt ha-

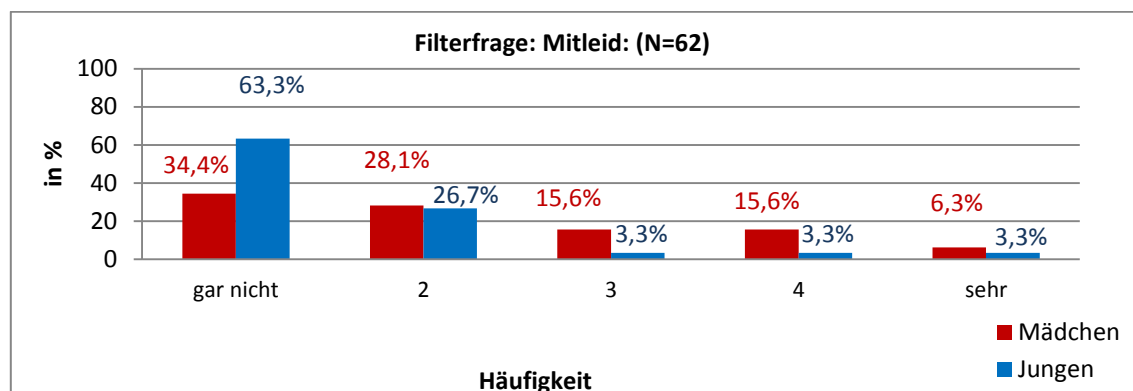
ben?

Abb. 33: TäterInnen von verbalem Bullying (Filterfrage verletzt)



Hattest Du später Schuldgefühle oder Mitleid mit der Person? Folgende Antworten wurden genannt:

Abb. 34: TäterInnen von verbalem Bullying (Filterfrage Mitleid)



Jeweils 62 SchülerInnen wurden zu diesen Filterfragen weitergeleitet. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Mehrheit der Jugendlichen, dies sind knapp 70% (N=41), sich offenbar darüber im Klaren war, dass ihre Angriffe verletzend für die Betroffenen waren. Mädchen und Jungen unterscheiden sich kaum in ihren Antworten. Das Mitleidsempfinden war jedoch, insbesondere bei den Jungen, nicht entsprechend hoch. Inwieweit es sich bei diesen Antworten um demonstrierte ‚Coolness‘ handelt, die nicht dem realen Empfinden entspricht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Hierfür böte sich eine Folgeuntersuchung mit offenen Fragen bzw. Interviews oder Gruppendiskussionen an. Allerdings ist erkennbar, dass ggf. mehr Mädchen Mitleid mit ihren Opfern hatten. So wählten fünf Mädchen und ein Junge den Skalenwert 4. „Sehr“ viel Mitleid hatten jeweils ein Mädchen und ein Junge.

Den Ergebnissen der einzelnen Fragen zur TäterInnen-Erfahrung zufolge, beantworteten mehr Jungen die Fragen mit mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“. Um die Anzahl der Bullying-TäterInnen erfahren zu können, wurde ein Index aus allen gestell-

ten Fragen in diesem Fragenblock gebildet. Die Ergebnisse fasst Tab. 16 zusammen.

Tab. 16: Prävalenz von verbalem Bullying/Aufteilung nach Geschlecht

Verbal_TäterInnen_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Täterinnen	30	69,8	69,8	69,8
		Bullying-Täterinnen	13	30,2	30,2	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Bullying-Täter	17	50,0	50,0	50,0
		Bullying-Täter	17	50,0	50,0	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

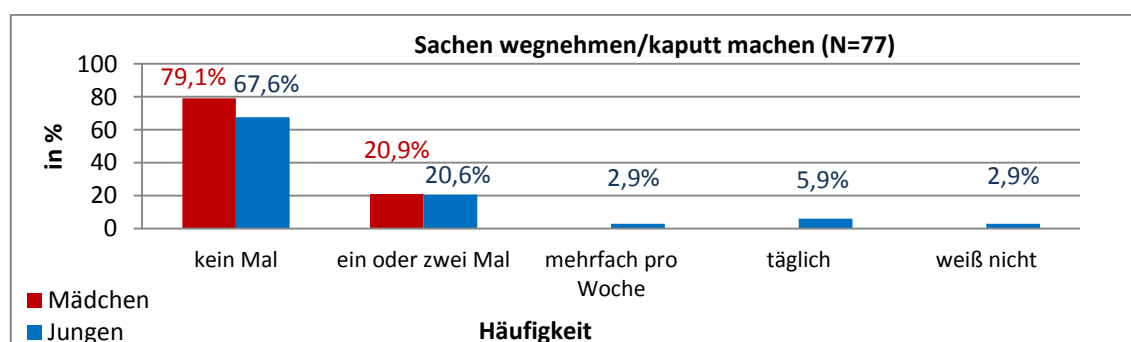
Von 43 befragten Mädchen konnten 13 (30,2%) als Täterinnen von verbalem Bullying ausgemacht werden. Knapp 70% hingegen (N=30) waren keine Täterinnen von verbalem Bullying. Genau die Hälfte der 34 befragten Jungen, nämlich 50% (N=17) haben mindestens eine der fünf Fragen zum verbalen Bullying mit mindestens „ungefähr ein Mal die Woche“ beantwortet. Sie fielen somit in die Kategorie „Bullying-Täter“.

Wie schaut die Verteilung beim physischen Bullying aus? Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse zu den einzelnen TäterInnen-Fragen dargestellt werden.

6.5.2 Physisches Bullying

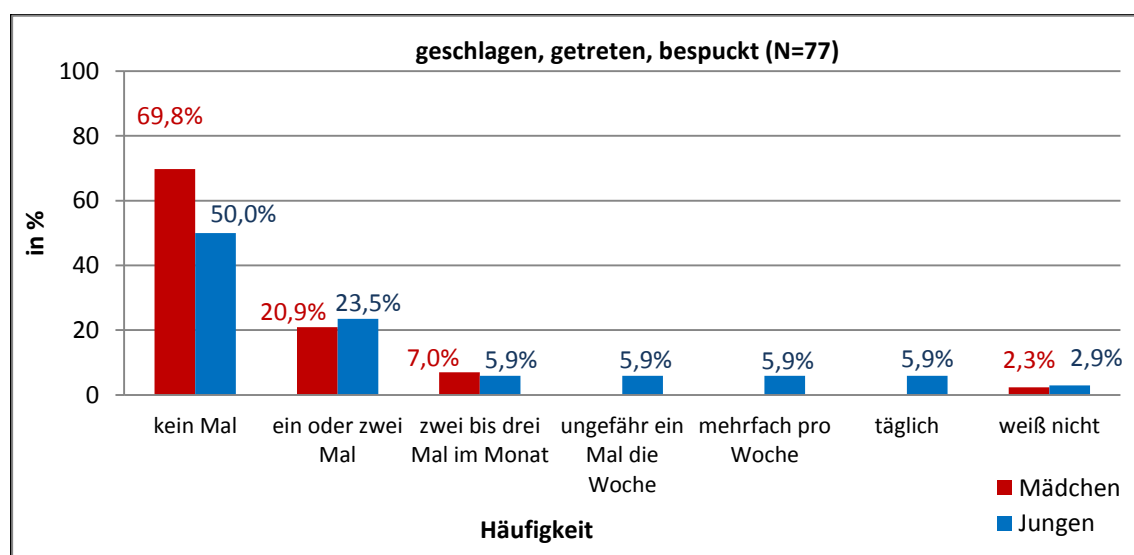
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einem Mitschüler/einer Mitschülerin Sachen weggenommen oder absichtlich kaputt gemacht hast?

Abb. 35: TäterInnen von physischem Bullying (Sachen wegnehmen/kaputt machen)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler/eine Mitschülerin geschlagen, getreten, bespuckt oder auf einer anderen Art körperlich angegriffen hast?

Abb. 36: TäterInnen von physischem Bullying (geschlagen, getreten, bespuckt)



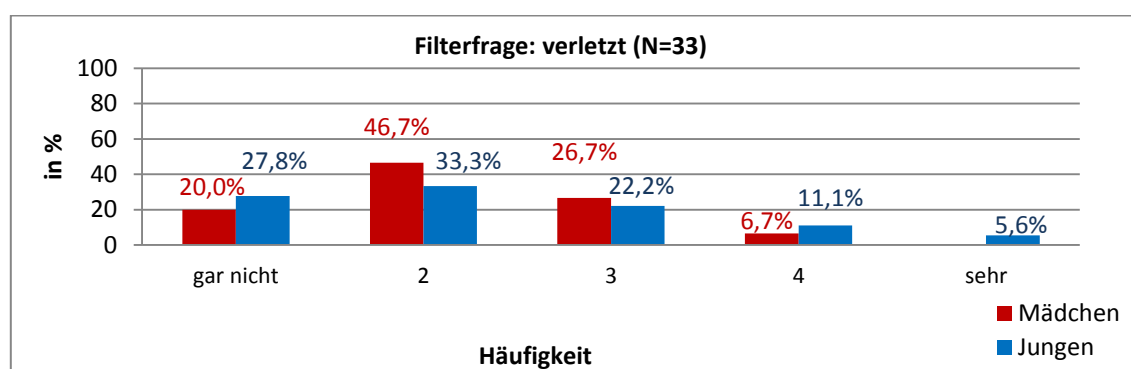
Wie die beiden obigen Abbildungen zeigen, konnte kein Mädchen als Bullying-Täterin dieser Form ausgemacht werden. Neun Mädchen (knapp 21%) gaben an, in den letzten drei Monaten einem Mitschüler/einer Mitschülerin „ein oder zwei Mal“ Sachen weggenommen oder absichtlich kaputt gemacht zu haben. Ein Junge gab bei dieser Frage die Antwort „mehrfach pro Woche“. Dieser Junge, das zeigt ein genauer Blick in die Daten- bzw. Fallstruktur, gab bei der zweiten Frage („geschlagen, getreten, bespuckt“) die Antwort „täglich“ an.

Bei der Frage ob die Jugendlichen in den letzten drei Monaten einen Mitschüler/eine Mitschülerin geschlagen, getreten und/oder bespuckt haben, antworteten, wie bei vorheriger Frage, ebenfalls neun Mädchen (knapp 21%) mit „ein oder zwei Mal“. Drei wählten das Item „zwei bis drei Mal im Monat“. Bei dieser Frage konnten sechs Jungen als Bullying-Täter ausgemacht werden, jedoch aber kein Mädchen. Auch hier zeigt sich, dass durch definitorische und zeitliche Setzungen (seit den letzten Ferien) bestimmte Personen, hier Mädchen, nicht mehr in der Gesamtinterpretation auftauchen.

Im Folgenden werden abschließend die Ergebnisse der Filterfragen dargestellt:

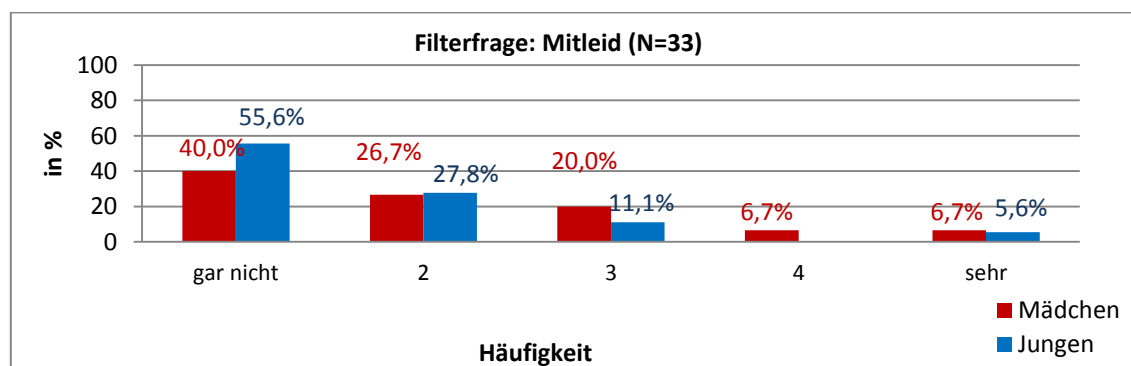
Meinst Du, dass diese Angriffe die betroffene Person traurig gemacht oder verletzt haben?

Abb. 37: TäterInnen von physischem Bullying (Filterfrage verletzt)



Hattest Du später Schuldgefühle oder Mitleid mit der Person?

Abb. 38: TäterInnen von physischem Bullying (Filterfrage Mitleid)



Die Filterfragen wurden 33 Personen gestellt. Die Mehrheit (N=21) war tendenziell der Meinung, dass die Angriffe ihre Opfer eher nicht verletzt haben (Auswahl der Skalenwerte „gar nicht“ und 4). Dies waren zehn Mädchen und elf Jungen. Der mittlere Wert 3 wurde von gut einem Viertel der Befragten ausgewählt, jeweils von vier Mädchen und Jungen. Als tendenziell verletzend stufte eine Minderheit der Befragten ihre Angriffe ein. Ein Junge wählte den Wert „sehr“, ein Mädchen und zwei Jungen den Wert 4.

Wirft man einen Blick auf Abb. 38, so lässt sich feststellen, dass gut die Hälfte (etwa 48%; N=16) der befragten Personen gar kein Mitleid hatte. Sechs Mädchen (40%) und zehn Jungen (55,6%) gaben diese Antwort. Weitere neun Jugendliche, nämlich vier Mädchen (26,7%) und fünf Jungen (27,8%), gaben den Skalenwert 2 an. Weitere drei Mädchen (20%) und zwei Jungen (etwa 11%) wählten die Mittelkategorie (Skalenwert 3) und lediglich ein Mädchen gab den Wert 4 an. Die Antwortkategorie „sehr“ wurde von jeweils einem Jungen (5,6%) und einem Mädchen (6,7%) gewählt.

Ähnlich wie bei der vorhergehenden Filterfrage zum verbalen Bullying, wurden die Angriffe jedoch als eher verletzend eingestuft. Wurde allerdings nach dem Mitleidsempfinden gefragt, so sank die Prozentzahl derjenigen, die Mitleid mit den angegriffenen Personen hatten - sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen.

Wie bereits durch die Ergebnisse der Fragen sichtbar wurde, konnten keine Mädchen als Bullying-Täterinnen ausgemacht werden. Doch wie schaut es mit den männlichen Jugendlichen aus? Wie viele Jungen sind per Definition Täter von physischem Bullying? Folgende Tab. 17 stellt die Ergebnisse dar.

Tab. 17: Prävalenz von physischem Bullying/Aufteilung nach Geschlecht

Physisch_TäterInnen_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Täterinnen	43	100,0	100,0	100,0
Jungen	Gültig	keine Bullying-Täter	27	79,4	79,4	79,4
		Bullying-Täter	7	20,6	20,6	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

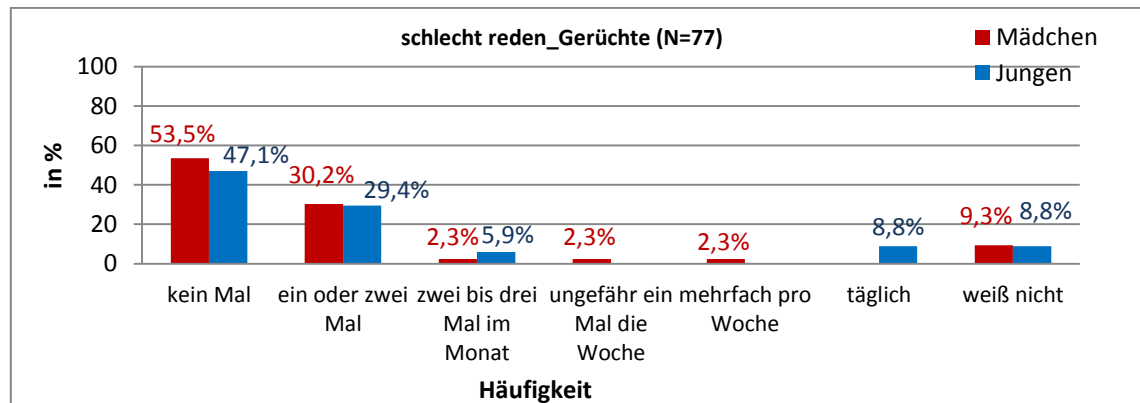
Weitaus weniger Täter konnten bei dieser Bullying-Form ausgemacht werden. Waren beim verbalen Bullying noch 13 Mädchen (30,2%) und die Hälfte der Jungen (N=17; 50%) TäterInnen, so sind es beim physischen Bullying lediglich sieben Jungen (20,6%). Es gibt scheinbar bei dieser Bullying-Form mehr Täter als Opfer. Allerdings waren unter den Opfern auch Mädchen (N=3; 7%), lediglich zwei Jungen (knapp 6%) waren Opfer.

Wie sehen die Ergebnisse bei der dritten und letzten Bullying-Form des ‚klassischen‘ Bullings aus?

6.5.3 Indirektes Bullying

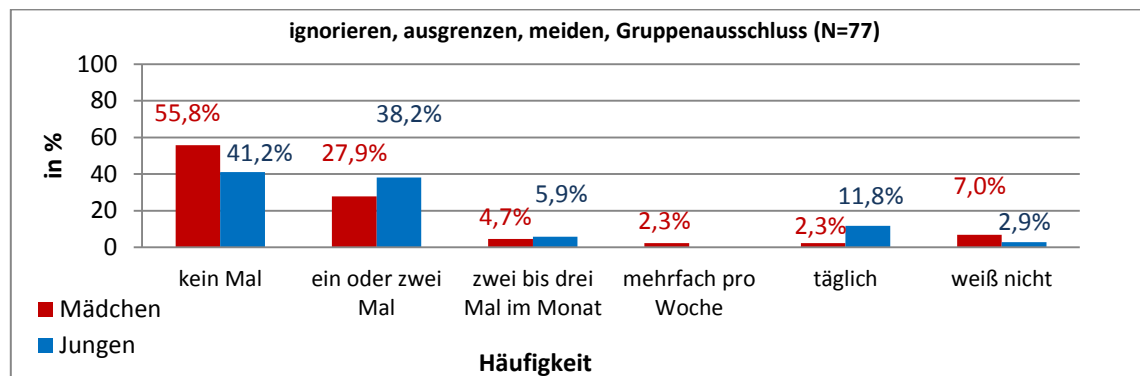
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule extra schlecht geredet oder Gerüchte über einen Mitschüler/eine Mitschülerin verbreitet hast?

Abb. 39: TäterInnen von indirektem Bullying (schlecht reden/Gerüchte verbreiten)

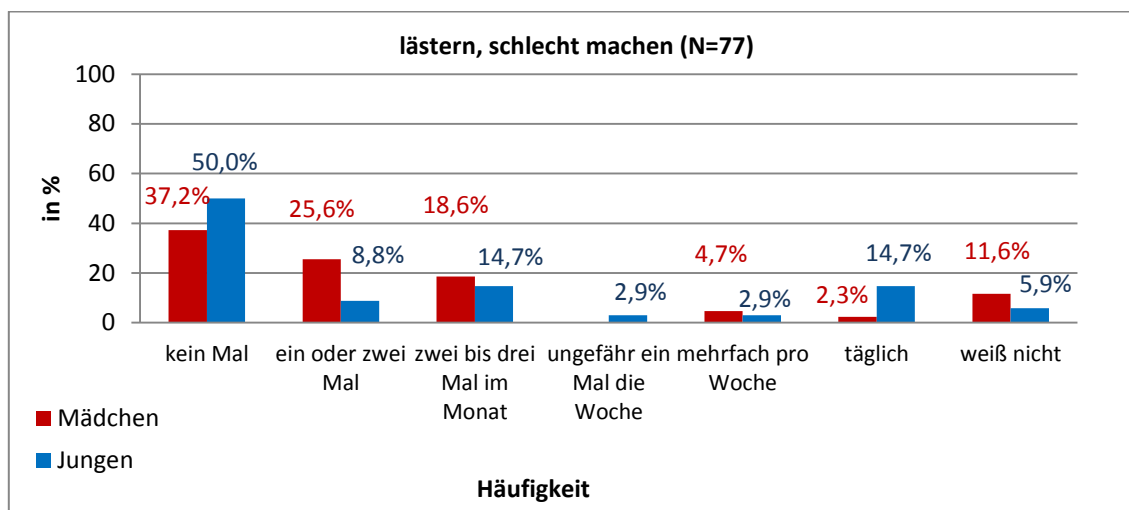


Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler/eine Mitschülerin extra ignoriert, ausgegrenzt, gemieden oder aus der Gruppe ausgeschlossen hast?

Abb. 40: TäterInnen von indirektem Bullying (ignorieren, ausgrenzen...)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule extra über einen Mitschüler/eine Mitschülerin gelästert oder ihn oder sie schlecht gemacht hast?

Abb. 41: TäterInnen von indirektem Bullying (lästern, schlecht machen)

Zusammenfassend lässt sich bei den Ergebnissen feststellen, dass mehr als die Hälfte (51%; N=39) der SchülerInnen (23 Mädchen und 16 Jungen) angab, dass sie in den letzten drei Monaten noch „kein Mal“ über einen Mitschüler/eine Mitschülerin schlecht geredet oder Gerüchte verbreitet hat. Insgesamt fünf Jugendliche konnten als TäterInnen dieser Bullying-Methode ausgemacht werden. Ein Mädchen (2,3%) gab an, dass sie „ungefähr ein Mal die Woche“ über einen Mitschüler/eine Mitschülerin schlecht geredet oder Gerüchte verbreitet hat. Eine weitere Schülerin tat dies „mehrfach pro Woche“ und drei Jungen (8,8%) gaben an, diese Angriffe „täglich“ zu verüben.

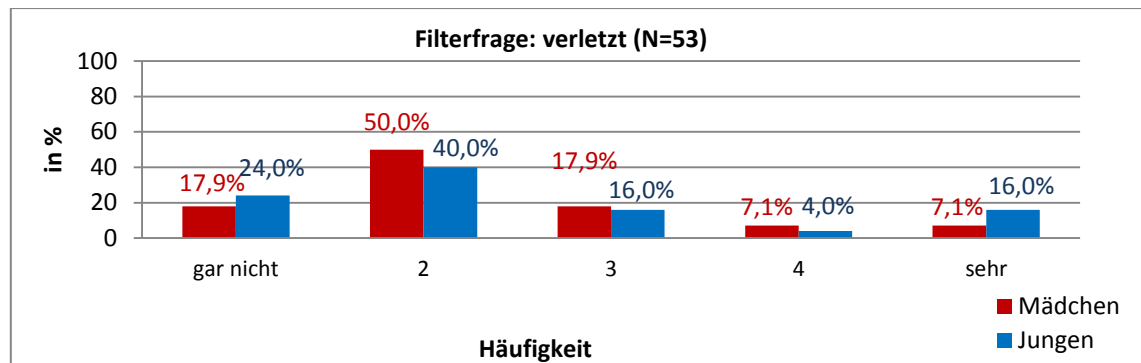
Ähnliche Ergebnisse zeigten die gegebenen Antworten der zweiten Frage. Ob die befragten SchülerInnen in den letzten drei Monaten einen Mitschüler/eine Mitschülerin „ignoriert“, „ausgegrenzt“, „gemieden“ oder aus „aus der Gruppe ausgeschlossen“ haben, gab ein Mädchen (2,3%) die Antwort „mehrfach pro Woche“, eine weitere Schülerin tat dies „täglich“. Ebenfalls vier Jungen (11,8%) gaben an, diese Angriffe „täglich“ zu verüben. Knapp 50% (N=28) gaben an, solche Angriffe in den letzten drei Monaten nicht getätigt zu haben. Bei der Frage „lästern/schlecht machen“ hat mehr als ein Drittel von den befragten 77 Personen (fast 43%; N=33) in den letzten drei Monaten noch „kein Mal“ einen Mitschüler/eine Mitschülerin schlecht gemacht oder über ihn/sie gelästert. Zwei Jungen (knapp 3%) gaben an, diese Angriffe „ungefähr ein Mal die Woche“ zu verüben. Die Antwort „mehrfach pro Woche“ wählten zwei Mädchen (4,7%) und ein Junge (knapp 3%). Unter den Jugendlichen, die angegeben haben, über MitschülerInnen täglich, z. B. zu „lästern“, waren fünf Jungen (14,7%) und ein weiteres Mädchen (2,3%). Ähnlich wie bei den Ergebnissen zum verbalen Bullying zeigt sich beim indirekten Bullying, dass es deutlich mehr TäterInnen gibt, die MitschülerInnen „täglich“ angriffen. Jedoch sind hier entgegen den Befunden aus oben genannten Studien auch viele

Jungen vertreten.

Kommen wir nun zu den Filterfragen, die diejenigen SchülerInnen erhielten, die mindestens eine der drei Fragen zum „indirekten“ Bullying (TäterInnen) mit mindestens „ein oder zwei Mal“ beantwortet haben.

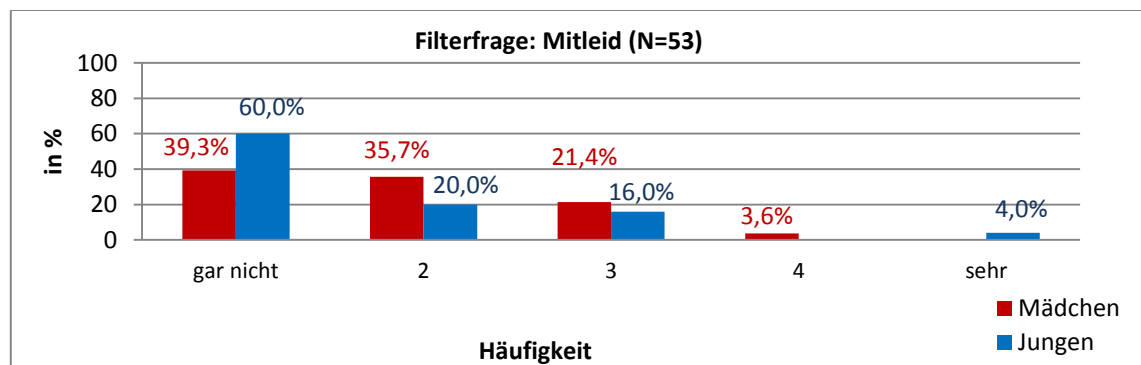
Die erste Filterfrage zu diesem Fragenblock lautete: Meinst Du, dass diese Angriffe die betroffene Person traurig gemacht oder verletzt haben?

Abb. 42: TäterInnen von indirektem Bullying (Filterfrage verletzt)



Hattest Du später Schuldgefühle oder Mitleid mit der Person?

Abb. 43: TäterInnen von indirektem Bullying (Filterfrage Mitleid)



Die Ergebnisse lassen erkennen, dass etwa 11% (N=11) der befragten 53 Jugendlichen, dies waren fünf Mädchen (knapp 18%) und sechs Jungen (24%), ihre Angriffe als „gar nicht“ verletzend für die Opfer einstufen. Doppelt so viele (N=24; 17%) ordneten ihre Antwort dem Skalenwert zwei zu. Dies waren 14 Mädchen (50%) und zehn Jungen (40%). Den Skalenwert drei gaben fünf Mädchen (knapp 18%) und vier Jungen (16%) an. Den Wert vier wählten insgesamt drei Personen (fast 6%), dies waren zwei Mädchen (7,1%) und ein Junge (4%). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide Geschlechter ihre Angriffe in etwa gleich als verletzend einstufen. Wirft man einen Blick auf die Skalenwerte drei bis fünf („sehr“), so gaben diese insgesamt neun Mädchen und neun Jungen an. Bei der Frage, ob die Jugendlichen Mitleid mit den

Zielpersonen die sie angriffen, hatten, gaben 26 Jugendliche, davon elf Mädchen (39,3%) und 15 Jungen (60%) die Antwort „gar nicht“. Weitere zehn Mädchen (35,7%) und fünf Jungen (20%) wählten den Skalenwert zwei aus. Die Mittelkategorie (Skalenwert drei) gaben insgesamt zehn SchülerInnen an (sechs Mädchen und vier Jungen). Lediglich eine Schülerin gab den Wert vier an. Lediglich ein Junge (4%) gab an, dass er „sehr“ viel Mitleid mit seinem Opfer/seinen Opfern hatte.

Wie schaut die Prävalenz von indirektem Bullying bei den befragten Jugendlichen aus? Wie viele Jugendliche haben in den letzten drei Monaten einen Mitschüler/eine Mitschülerin dauerhaft angegriffen?

Tab. 18: Prävalenz von 'indirektem' Bullying/Aufteilung nach Geschlecht

Indirekt_TäterInnen_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Täterinnen	38	88,4	88,4	88,4
		Bullying-Täterinnen	5	11,6	11,6	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Bullying-Täter	27	79,4	79,4	79,4
		Bullying-Täter	7	20,6	20,6	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass fünf Mädchen (11,6%) und sieben Jungen (20,6%) TäterInnen von indirektem Bullying waren. Dies widerspricht den Befunden die oben im Forschungsstand skizziert wurden. Die aufgeführten Studien kommen nämlich zu dem Schluss, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen in indirekter Form angreifen. Aufgrund der geringen Fallzahl können nur vorsichtige Schlussfolgerungen gezogen werden, jedoch kann hier nicht behauptet werden, dass Mädchen mehrheitlich die Täterinnen von indirektem Bullying sind.

Wie schaut die Verteilung von allen ‚klassischen‘ Bullying-Formen aus? Wie viele Jugendliche konnten als TäterInnen dieser Bullying-Form ausgemacht werden? Folgende Tab. 21 bietet einen Rückblick aller Prävalenzen der drei Bullying-Formen.

Tab. 19: Gesamtbetrachtung aller 'klassischer' Bullying-Formen: TäterInnen

	Mädchen	Jungen
TäterInnen von verbalem Bullying	N=13 30,2%	N=17 50%
TäterInnen von physischem Bullying	keine	N=7 20,6%
TäterInnen von indirektem Bullying	N=5 11,6%	N=7 20,6%

Die obige Tabelle lässt erkennen, dass 30 Jugendliche (13 Mädchen und 17 Jungen) TäterInnen von verbalem Bullying sind. Unter den *Opfern* von verbalem Bullying waren ‚lediglich‘ acht Mädchen (16,6%) und neun Jungen (26,5%). Deutlich wird ebenfalls, dass kein Mädchen Täterin von physischem Bullying ist. Sieben Jungen (20,6%) hingegen konnten als Täter dieser Form ausgemacht werden. Opfer von physischem Bullying waren hingegen drei Mädchen (7%) und zwei Jungen (5,9%).

Beim indirekten Bullying zeigte sich, dass der Anteil der TäterInnen wieder höher lag. Bei dieser Bullying-Form konnten fünf Mädchen (11,6%) und sieben Jungen (20,6%) als Bullying-TäterInnen ausgemacht werden. Bei den Opfern von indirektem Bullying waren fast doppelt so viele Mädchen vertreten, nämlich neun (20,9%). Vier Jungen (11,8%) waren dort Opfer.

Die folgende Tabelle zeigt geordnet nach Häufigkeiten auf, welchen Rollen wie viele Mädchen und Jungen zugeordnet werden können.

Tab. 20.: Gesamtbetrachtung aller 'klassischer' Bullying-Formen: Opfer und TäterInnen

Mädchen		Jungen	
Täterinnen verbales Bullying	N=13 (30,2%)	Täter verbal	N=17 (50%)
Opfer indirektes Bullying	N=9 (20,9%)	Opfer verbales Bullying	N=9 (26,5%)
Opfer verbales Bullying	N=8 (16,6%)	Täter physisches Bullying Täter indirektes Bul- lying	N=7 (20,6%)
Täterinnen indirektes Bullying	N=5 (11,6%)		N=7 (20,6%)
Opfer physisches Bullying	N=3 (7%)	Opfer indirektes Bullying	N=4 (11,8%)
Täterinnen physisches Bullying	N=0 (0%)	Opfer physisches Bullying	N=2 (5,9%)

Sowohl Mädchen als auch Jungen sind in dieser Stichprobe am häufigsten TäterInnen verbalen Bullings (13 Mädchen versus 17 Jungen). Die zweithäufigste Rolle bei den Mädchen ist jene des Opfers von indirektem Bullying, bei den Jungen hingegen von verbalem Bullying. Die Schlusslichter bei den Mädchen bilden die Täterinnen physischen Bullings. Kein Mädchen konnte der Täterinnen-Rolle zugeordnet werden. Auch bei den Jungen bildet physisches Bullying das Schlusslicht, hingegen bilden sie hier die geringste Zahl derjenigen, die der Opferrolle zugeordnet werden können (N=2). Bei den Mädchen sind es hier drei.

6.5.4 ‚Klassisches‘ Bullying

Tab. 21: Prävalenz von 'klassischem' Bullying/Aufteilung nach Geschlecht

‚Klassisches‘ Bullying_TäterInnen_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Bullying-Täterinnen	29	67,4	67,4	67,4
		Bullying-Täterinnen	14	32,6	32,6	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Bullying-Täter	15	44,1	44,1	44,1
		Bullying-Täter	19	55,9	55,9	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

Wie die Tabelle zeigt, können 14 Mädchen (32,6%) und 19 Jungen (55,9%) als Bullying-TäterInnen ausgemacht werden. 29 (67,4%) Mädchen und 15 Jungen (55,9%) sind dementsprechend keine TäterInnen von ‚klassischem‘ Bullying. Unter den Opfern hingegen sind 15 Mädchen (34,9%) und elf Jungen (32,4%). Nachfolgende Tabelle stellt die Ergebnisse sowohl auf der Opfer- als auch Täterinnen-Seite gegenüber.

Tab. 22: Gesamtbetrachtung 'klassischen' Bullies: Opfer und TäterInnen

	TäterInnen	Opfer
Mädchen	N=14 (32,6%)	N=15 (34,9%)
Jungen	N=19 (55,9%)	N=11 (32,4%)

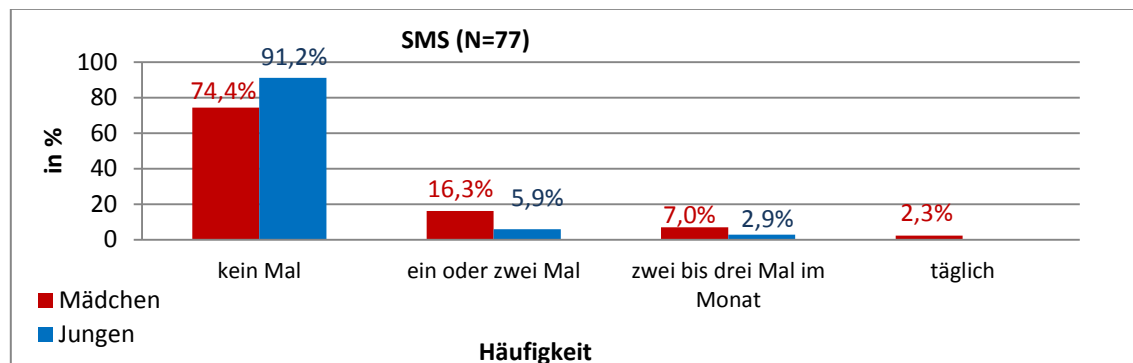
Mehr Jungen als Mädchen sind Täter von ‚klassischem‘ Bullying. Unter den Opfern von ‚klassischem‘ Bullying sind hingegen mehr Mädchen vertreten.

Kommen wir nun zum zweiten Block des Fragebogens. Hier wurde nach den Erfahrungen bzgl. des Cyberbullies gefragt. Zu Anfang wird Bezug auf die Opfererfahrung genommen.

6.6 Ergebnisdarstellung: Cyberbullying-Opfer

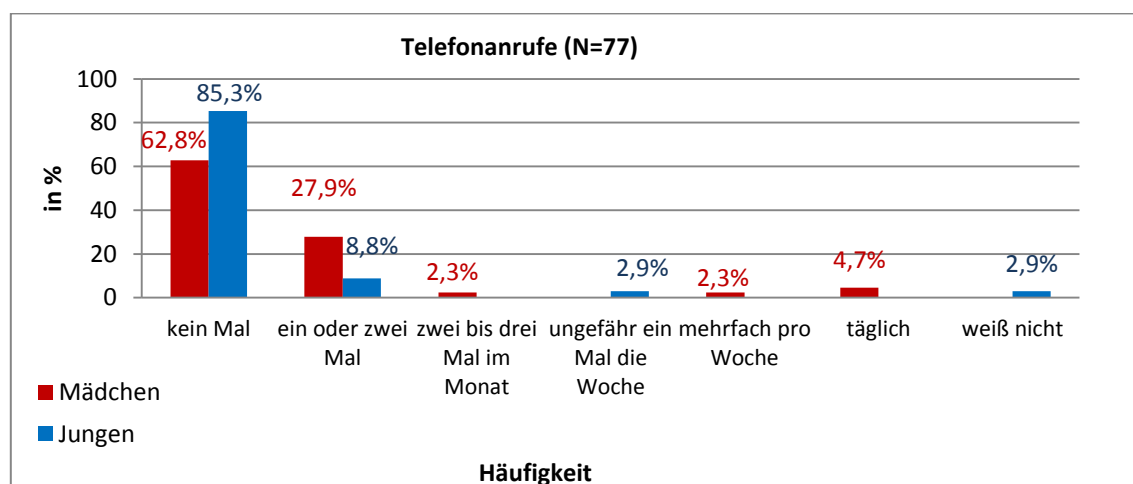
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du eine beleidigende, böse oder für Dich unangenehme SMS bekommen hast?

Abb. 44: Cyberbullying-Opfer (SMS)



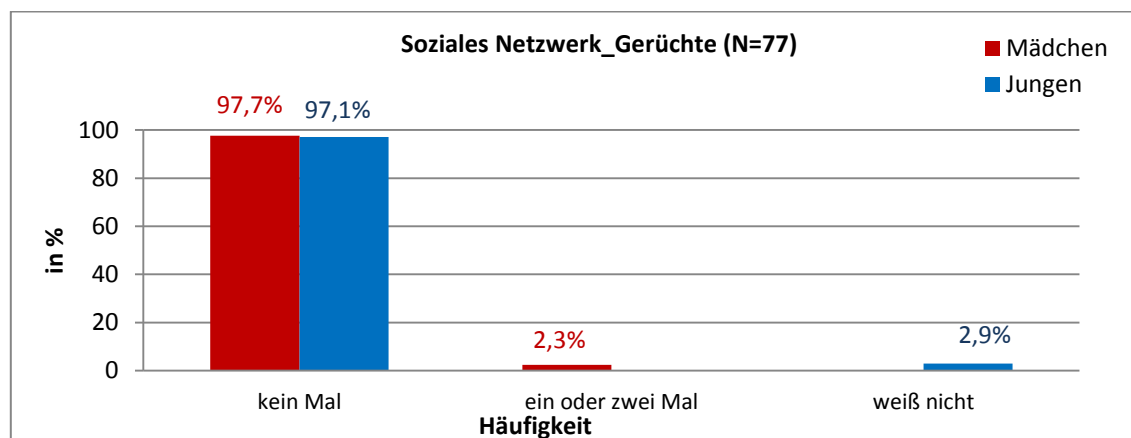
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du Telefonanrufe bekommen hast bei denen Du dann beleidigt oder angepöbelt worden bist?

Abb. 45: Cyberbullying-Opfer (Telefonanrufe)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass jemand eine „Hass-Gruppe“ in einem sozialen Netzwerk über Dich gegründet hat (bei SchülerVZ, StudiVZ, Bebo, MySpace oder anderen sozialen Netzwerken) und Dich dann dort beleidigt, blamiert oder Gerüchte über Dich verbreitet hat?

Abb. 46: Cyberbullying-Opfer (soziales Netzwerk/Gerüchte)



14 der befragten Jugendlichen haben in den letzten drei Monaten Erfahrung mit bösen, beleidigenden oder für die Opfer unangenehmen SMS gemacht. In Abb. 44 wird deutlich, dass insgesamt deutlich mehr Mädchen (N=11) diese Erfahrung gemacht haben als Jungen (N=3). Nur eine weibliche Person konnte gemäß Definition als Opfer dieser Bullying-Methode ausgemacht werden: Sie erhielt entsprechende SMS „täglich“. Dieses Mädchen gab aber auch an, täglich Telefonanrufe in den letzten drei Monaten erhalten zu haben, in denen sie beleidigt oder angepöbelt worden ist. Ebenso wählte sie die Antwort „ungefähr ein Mal die Woche“ bei der Frage „Chatroom/Instant Messenger“ und „mehrfach pro Woche“ bei der Frage „soziales Netzwerk/Gerüchte“, deren Ergebnisse noch vorgestellt werden. Somit ist sie Opfer von vier Cyberbullying-Methoden. Bei der Filterfrage zum Verletzungsempfinden gab sie an, dass die Angriffe sie „sehr“ verletzt haben.

Bei der Frage, ob die Befragten Telefonanrufe erhalten haben, bei denen sie beleidigt oder angepöbelt wurden, gaben 20 Jugendliche (16 Mädchen und vier Jungen) an, dass sie diese Angriffe schon erfahren haben. Drei der Mädchen („mehrfach pro Woche“ und „täglich“) und ein Junge (ungefähr ein Mal die Woche“) konnten als Cyberbullying-Opfer dieser Methodenart ausgemacht werden.

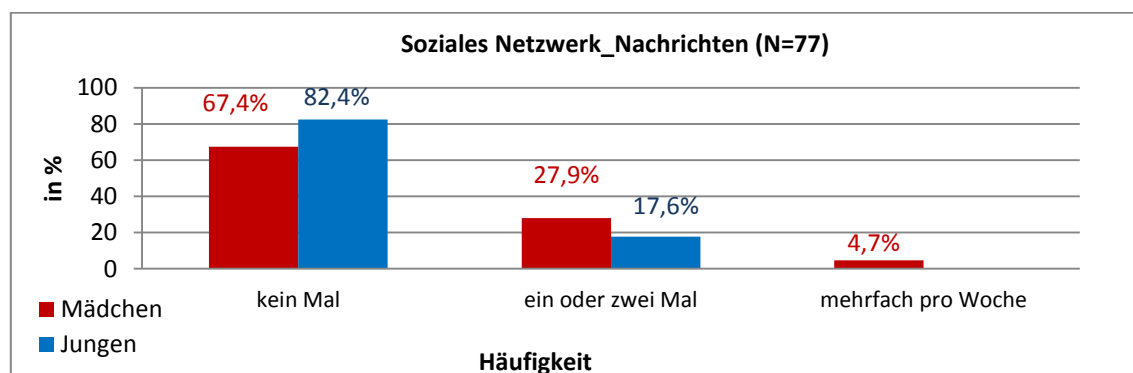
Bei der Frage, ob die Befragten die Erfahrung gemacht hätten, dass jemand eine „Hass-Gruppe“ über sie gegründet hat, in der sie dann beleidigt, blamiert oder über sie Gerüchte verstreut wurden, antworteten 75 (97,4%) Jugendliche, dass sie diesbezüglich keine Erfahrung gemacht haben. Lediglich ein Mädchen gab an, dass ihr das „ein oder zwei Mal“ passiert sei. Bei allen weiteren Fragen zum Cyberbullying gab sie ebenfalls „ein oder zwei Mal“ an. Bei der Frage zum Verletzungsempfinden gab dieses Mädchen „sehr“ an. Es hat sich gezeigt, dass diese Form der Angriffe (Gründung einer „Hass-Gruppe“) so gut wie gar nicht erfahren wurde. Böse Telefonanrufe hingegen er-

hielten im Verhältnis zu erhaltenen SMS oder Hass-Gruppen, mehr Jugendliche. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass mehr Mädchen als Jungen diese Erfahrungen gemacht haben, d. h. ein Mädchen erhielt täglich böse SMS und drei Mädchen gaben an, böse oder beleidigende Telefonanrufe erhalten zu haben.

Kommen wir nun zu den Ergebnissen der nächsten drei Fragen in diesem Fragenblock.

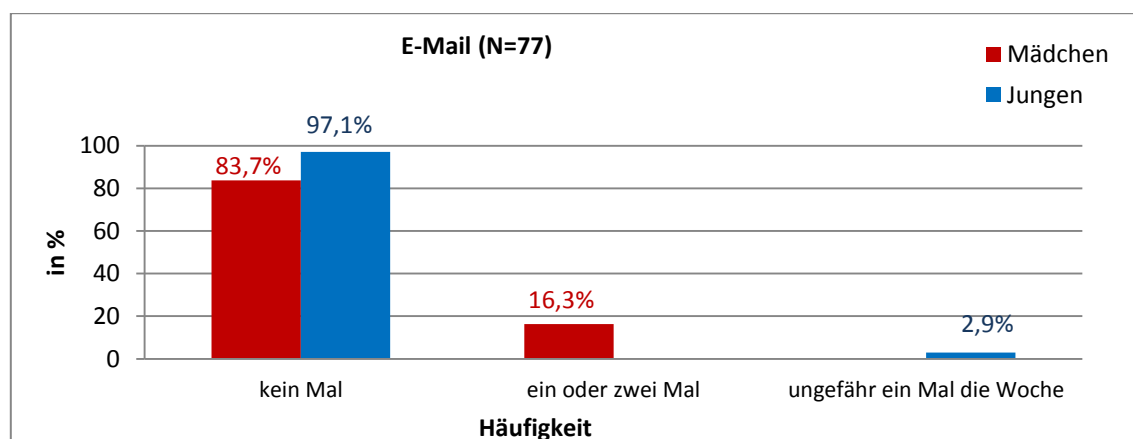
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du in der Schule in einem sozialen Netzwerk (zum Beispiel bei SchülerVZ, StudiVZ, MySpace, Facebook oder bei anderen sozialen Netzwerken) böse, beleidigende, für Dich peinliche Nachrichten erhalten hast oder jemand Dir beleidigende Kommentare auf der Pinnwand oder unter einem Foto hinterlassen hat?

Abb. 47: Cyberbullying-Opfer (soziales Netzwerk/Nachrichten)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du eine beleidigende, böse oder für Dich unangenehme E-Mail erhalten hast? (Zum Beispiel: es hat Dich jemand bedroht, beschimpft, sich lächerlich über Dich gemacht oder Dich bloßgestellt)?

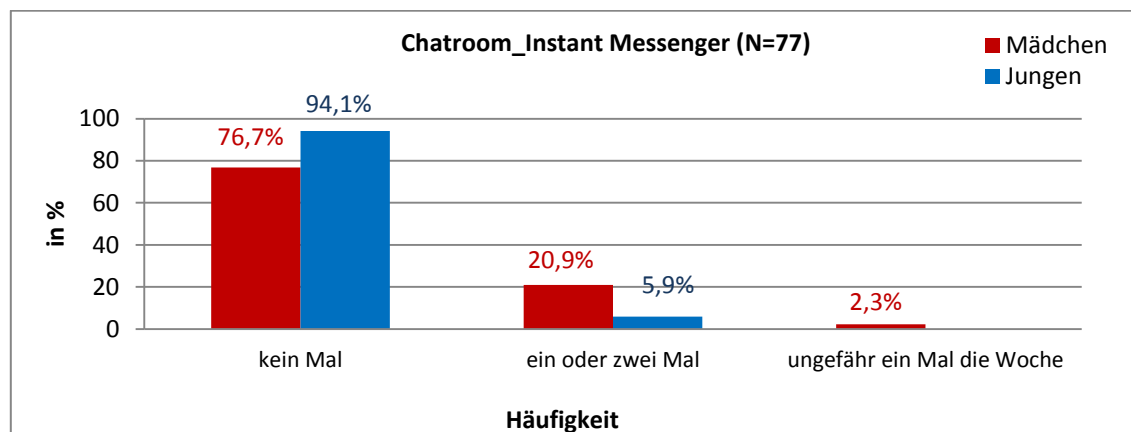
Abb. 48: Cyberbullying-Opfer (E-Mail)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du in einem Chatroom oder

Instant Messenger (zum Beispiel ICQ, MSN, Skype oder andere Anbieter) beleidigt, fertig gemacht oder bedroht wurdest?

Abb. 49: Cyberbullying-Opfer (Chatroom/Instant Messenger)

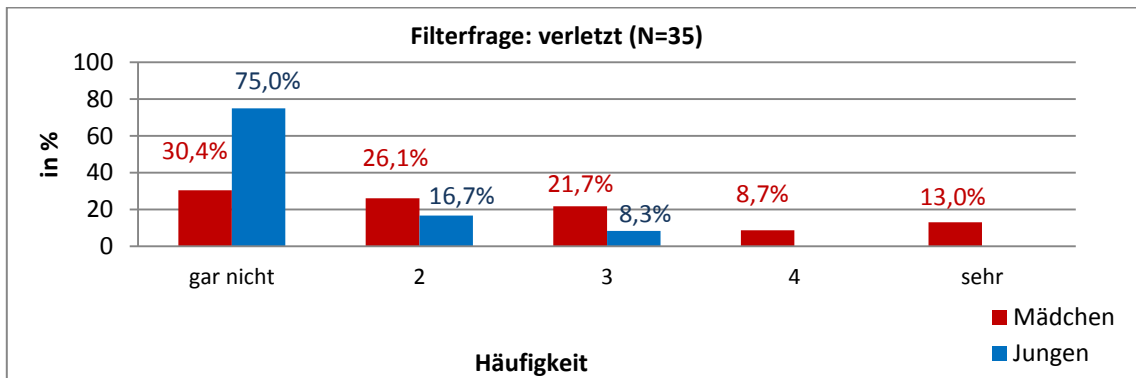


Bei der Frage ob die Jugendlichen in einem sozialen Netzwerk böse, beleidigende oder peinliche Nachrichten erhalten oder auf die Pinnwand geschrieben bekommen haben antworteten 57 (74%) Personen mit „kein Mal“. 20 SchülerInnen hingegen gaben an, dass sie diese Erfahrung gemacht haben. Zwölf Mädchen und sechs Jungen wählten die Antwort „ein oder zwei Mal“ aus und zwei Mädchen machten diese Erfahrung „mehrfach pro Woche“.

Bei der Frage, ob die Jugendlichen Erfahrungen mit bösen, oder unangenehmen E-Mails gemacht haben, antwortete ein Junge, dass er diese Erfahrung „ungefähr ein Mal die Woche“ gemacht hätte. Weitere sieben Mädchen gaben die Antwort „ein oder zwei Mal“. Die Erfahrung im Chatroom oder via Instant Messenger bedroht, fertig gemacht oder beleidigt worden zu sein, machten wieder etwas mehr Personen. Neun Mädchen und zwei Jungen gaben die Antwort „ein oder zwei Mal“. Ein Mädchen erfuhr diese Angriffe „ungefähr ein Mal die Woche“.

Alle SchülerInnen, die mindestens eine der vergangenen Fragen mit mindestens „ein oder zwei Mal“ beantwortet haben, bekamen u.a. folgende Filterfrage:

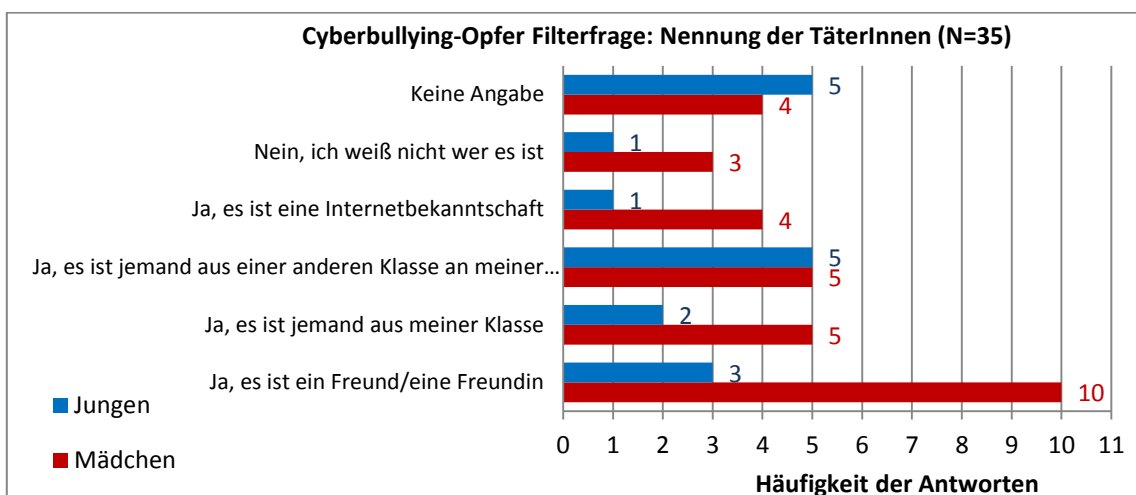
Haben Dich diese Angriffe traurig gemacht oder verletzt? Abb. 50 zeigt folgende Ergebnisse:

Abb. 50: Cyberbullying-Opfer (Filterfrage verletzt)

Auch hier wählte die Mehrheit, 24 Personen, die Skalenwerte 2 und „gar nicht“. Dies waren neun Jungen und sieben Mädchen. Sechs Jugendliche wählten die mittlere Kategorie 3, das sind fünf Mädchen und ein Junge. Die Skalenwerte „sehr verletzend“ und 4 wählten lediglich Mädchen. Der Anteil der Jungen, die sich den unteren Skalenwerten zugeordnet haben, übersteigt den der Mädchen.

Die nun folgende Filterfrage bezog sich auf die TäterInnen-Nennung. Es ging darum zu erfahren, ob die Personen, die Erfahrung mit Angriffen solcher Art gemacht haben, auch wissen, wer die TäterInnen waren. Aufgrund der Möglichkeit zur Anonymität beim Cyberbullying ist das Wissen über die Identität der TäterInnen oftmals nicht vorhanden. Die Frage lautete: Weißt Du wer die Person war, von der die Cyberbullying-Angriffe kamen?

Abb. 51 stellt die Ergebnisse dieser Frage dar, diesmal jedoch wird aufgrund der Möglichkeit der Mehrfachauswahl gezeigt, wie oft eine Antwort ausgewählt wurde:

Abb. 51: Cyberbullying-Opfer: Nennung der Täterin/des Täters)

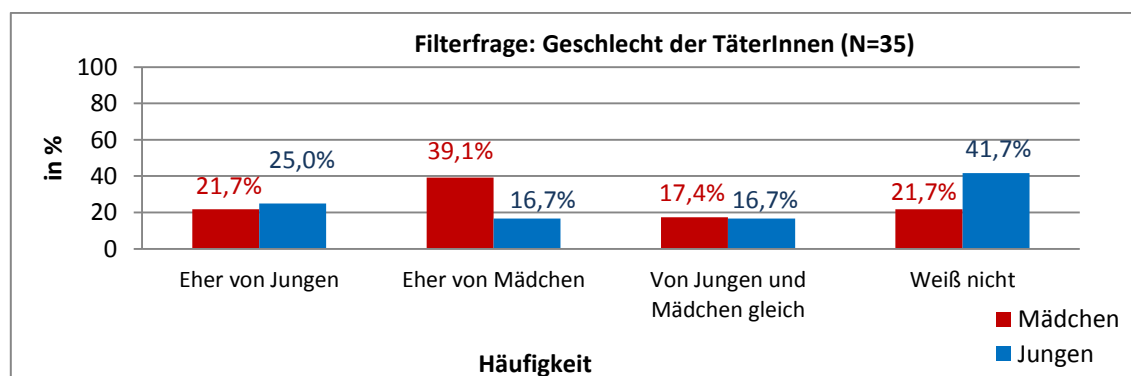
Insgesamt wurden 48 Antworten gegeben. Zwar erhielten lediglich nur 35 Personen

diese Filterfrage, jedoch war es hier möglich, mehrere Antworten zu geben. Zum Beispiel könnte der Täter/die Täterin jemand aus einer anderen Klasse an der Schule, jedoch trotzdem ein Freund/eine Freundin sein.

Die am häufigsten gewählte Antwort war „ein Freund/eine Freundin“. Sie wurde etwa drei Mal häufiger von Mädchen ausgewählt. Die zweithäufigste Auswahl betrifft die Items, die auf bekannte Personen aus der Klasse oder aus einer Klasse verweisen. Sie wurden eher von Mädchen ausgewählt. Das Item „aus meiner Klasse“ wurde nur von zwei Jungen ausgewählt. Auch die Antwort „Internetbekanntschaft“ wurde von deutlich mehr Mädchen gegeben. Die große Mehrheit der befragten SchülerInnen konnte also den Täter/die Täterin benennen. Die meisten TäterInnen waren Freunde der Betroffenen und gingen entweder in die gleiche Schulklasse oder aber in eine andere Klasse an der Schule.

Auch die nächste Frage ist eine Filterfrage und fragte nach dem Geschlecht des Täters/der Täterin. Sie lautete: Von wem ging das Cyberbullying häufiger aus?

Abb. 52: Cyberbullying-Opfer (Nennung des Geschlechts des Täters/der Täterin)



Die meisten Cyberbullying-Angriffe, so die Befragten, gingen von Mädchen aus (etwa 39%; N=9). Auffällig ist, dass eher Mädchen auch Mädchen als TäterInnen benennen. Eine ähnlich hohe Prozentzahl der Befragten gab an, dass sie nicht wissen welches Geschlecht die TäterInnen hatten. An dritter Stelle werden eher Jungen als Mädchen genannt (knapp 23%). Trotzdem kann man nicht schlussfolgern, dass eher Mädchen als TäterInnen fungiert haben, da etwa 29% „weiß nicht“ angegeben haben. Doch wie viele Mädchen und Jungen können als Cyberbullying-Opfer ausgemacht werden? Die folgende Tab. 13 zeigt das Ergebnis.

Tab. 23: Opfer von Cyberbullying

Cyberbullying_Opfer_Index

Geschlecht				Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Cyberbullying- Opfer		39	90,7	90,7	90,7
		Cyberbullying-Opfer		4	9,3	9,3	100,0
		Gesamt		43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Cyberbullying- Opfer		32	94,1	94,1	94,1
		Cyberbullying-Opfer		2	5,9	5,9	100,0
		Gesamt		34	100,0	100,0	

Unter den 77 befragten Jugendlichen konnten 4 Mädchen (9,3%) und 2 Jungen (knapp 6%) als Cyberbullying-Opfer ausgemacht werden. Fast 91% (N=39) der 43 befragten Mädchen und etwa 94% (N=32) der 34 befragten Jungen waren also laut gegebener Antworten keine Opfer von Cyberbullying. Dieser Befund deckt sich nicht mit der aktuellen Studie der Techniker Krankenkasse zur Prävalenz von Cyberbullying unter Jugendlichen, nach der jeder dritte befragte Jugendliche von Cyberbullying betroffen sei. Befragt wurden um die 1.000 Jugendlichen. Ergänzt wurde diese durch qualitative Interviews. Die Befragung hier umfasst zum einen eine geringe Fallzahl sowie nur zwei Schulen. Darüber hinaus wurde ein begrenzter Zeitraum, seit den letzten Schulferien, abgefragt.

Wie bereits erläutert konnten vier Mädchen (9,3%) und zwei Jungen (5,9%) als Opfer von Cyberbullying ausgemacht werden. Da der Schwerpunkt der Diplomarbeit auf dem Cyberbullying-Phänomen liegt, wurde ein genauer Blick in die Daten- bzw. Fallstruktur geworfen, um erkennen zu können, über welche Funktionen die Opfer angegriffen wurden und ob sie die Angriffe verletzt haben. Da Cyberbullying eine Bullying-Form ist, die den TäterInnen die Möglichkeit bietet, anonym zu agieren, ist es ebenfalls interessant zu erschließen, ob die Opfer ihre Angreifer in ihrem Geschlecht sowie in der sozialen Beziehung, in der sie zu ihnen stehen, benennen können. D.h. ist es eine Freundin/ein Freund oder eine Mitschülerin gewesen, die/der die Angriffe ausgeführt hat? Folgende Tabelle Tab. 24 zeigt die Ergebnisse von Einzelpersonen, also Fällen. Diese Auflistung lässt keine generalisierbaren Aussagen zu, sie bietet vielmehr einen Einblick darüber, wie oft, von wem jemand angegriffen wurde und wie diese Person die Angriffe empfand.

Tab. 24: Cyberbullying-Opfer (Nennung der Medienfunktionen und der TäterInnen)

Fall-Nr. und Geschlecht	Funktion	Turnus	Grad der Verletzung	Nennung des Täters/der Täterin	Geschlecht des Täters/der Täterin
Nr. 29 (Mädchen)	Telefonanrufe	„mehrfach pro Woche“	„gar nicht“	Freund/Freundin	Eher von Jungen
Nr. 40 (Mädchen)	Soziales Netzwerk (Nachrichten)	„mehrfach pro Woche“	Skalenwert 3 (teils/teils')	Jemand aus einer anderen Klasse und von einer Internetbekanntschaft	Von Jungen und Mädchen gleich
Nr. 41 (Mädchen)	Telefonanrufe	„täglich“	Skalenwert 2 (ein wenig')	Freund/Freundin	Eher von Mädchen
Nr. 43 (Mädchen)	SMS, Telefonanrufe,	„täglich“	„sehr“	KlassenkameradIn und Jemand aus einer anderen Klasse	Von Jungen und Mädchen gleich
	soziales Netzwerk (Nachrichten)	„mehrfach pro Woche“			
	Chatroom/Instant Messenger	„ungefähr ein Mal die Woche“			
Nr. 52 (Junge)	E-Mail	„ungefähr ein Mal die Woche“	„gar nicht“	„Keine Angabe“	„weiß nicht“
Nr. 77 (Junge)	Telefonanrufe	„ungefähr ein Mal die Woche“	Skalenwert 2 (ein wenig')	Jemand aus einer anderen Klasse	Von Jungen und Mädchen gleich

Wie die obige Tabelle darstellt, konnten vier Mädchen (9,3%) und zwei Jungen (5,9%) als Cyberbullying-Opfer ausgemacht werden.

Fallnummer 29 ist ein Mädchen und erfuhr „mehrfach pro Woche“ Angriffe mittels böser oder beleidigender Telefonanrufe, jene sie als „gar nicht“ verletzend empfunden hat. Des Weiteren gab die Schülerin an, dass es sich bei dem Täter um einen Freund gehandelt hat. Hier wurde also ein Mädchen von einem Jungen angegriffen.

Eine weitere Schülerin (Fallnummer 40) erlebte „mehrfach pro Woche“ Angriffe mittels beleidigender oder böser Nachrichten bzw. Kommentaren, die sie über ein soziales Netzwerk erhielt. Die Schülerin gab an, dass es zum einen jemand aus einer anderen Klasse ihrer besuchten Schule und zum anderen eine Internetbekanntschaft war. Das Mädchen wurde sowohl von männlichen als auch von weiblichen Personen angegriffen. Die Schülerin gab abschließend an, dass sie die Angriffe ‚teils/teils‘ (Skalenwert 3) verletzt haben.

Bei der Fallnummer 41 handelt es sich ebenso um ein Mädchen. Wie Fallnummer 29 wurde sie mittels böser oder beleidigender Telefonanrufe angegriffen. Sie gab jedoch an, dass sie solche Angriffe „täglich“ von einer Freundin erhielt. Sie gab beim Verletzungsgrad den Skalenwert 2, nämlich ‚ein wenig‘ an. Hier wurde ein Mädchen von einem Mädchen angegriffen.

Bei der Fallnummer 43 handelt es sich um ein Mädchen, das „täglich“ SMS und Telefonanrufe erhielt. Ihr wurden ebenfalls „mehrfach pro Woche“ böse oder beleidigende Nachrichten geschickt oder Fotos beleidigend kommentiert. Mit Angriffen mittels Chatroom/Instant Messenger machte sie ebenfalls Erfahrung. Dort wurde sie in den letzten drei Monaten „ungefähr ein Mal die Woche“ angegriffen. Diese Angriffe empfand die Schülerin als „sehr“ verletzend. Da hier abermals beide Geschlechter und zwei Nennungen, nämlich „Klassenkameradin“ und „jemand aus einer anderen Klasse“ dieser Schule angegeben wurde, ist es wahrscheinlich, dass es sich um mindestens zwei Täterinnen handelt, die sie angegriffen haben.

Die vorletzte Fallnummer 52 ist ein Junge. Er gab an, dass er „ungefähr ein Mal die Woche“ böse oder beleidigende E-Mails erhielt, diese ihn „gar nicht“ verletzt haben. Ob es sich um ein ‚wahres‘ Empfinden handelt, ist nicht einschätzbar. Für die Beantwortung dieser Frage sind qualitative Interviews aussagekräftiger. Der Schüler machte „keine Angabe“ bei der Nennung des/der Täterin und gab bei der Frage zum Geschlecht des/der Täterin die Antwort „weiß nicht“. Obwohl die Antwortmöglichkeit: „ich weiß nicht wer es war“ bestand, gab der Schüler die Antwort „keine Angabe“. Die letzte Fallnummer 77 ist ebenso ein Junge. Er gab an, dass er „ungefähr ein Mal die Woche“ von jemanden aus einer anderen Klasse der besuchten Schule angegriffen wurde. Er nannte bei der „Nennung des Geschlechts des Täters/der Täterin“ beide Geschlechter.

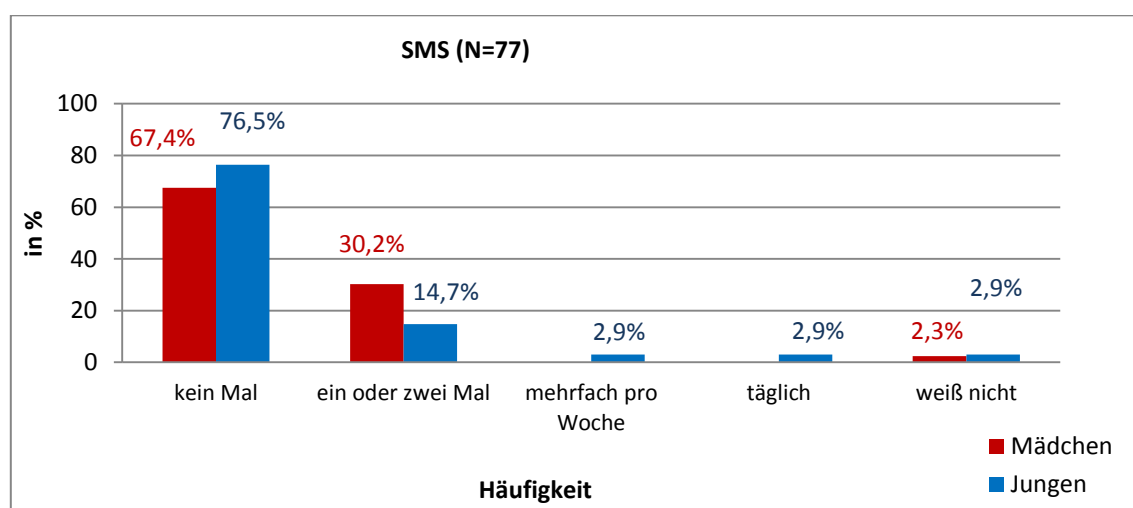
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Angriffe mittels Telefonanrufen am häufigsten erlebt wurden, dicht gefolgt von sozialen Netzwerken. Die Schlusslichter sind die Funktionen SMS, E-Mail und Chatrooms/Instant Messenger. Jeweils zwei Mädchen erlebten die Angriffe „täglich“ bzw. „mehrfach pro Woche“. Bei den Jungen erfolgten die

Angriffe „ungefähr einmal die Woche“. Der Verletzungsgrad der Mädchen variierte einerseits zwischen „gar nicht“ und Skalenwert 3. Andererseits empfand ein Mädchen die Angriffe als sehr verletzend. Die Jungen hingegen ordneten sich hier den niedrigen Skalenwerten 2 und „gar nicht“ zu.

6.7 Ergebnisdarstellung: Cyberbullying-Täterinnen

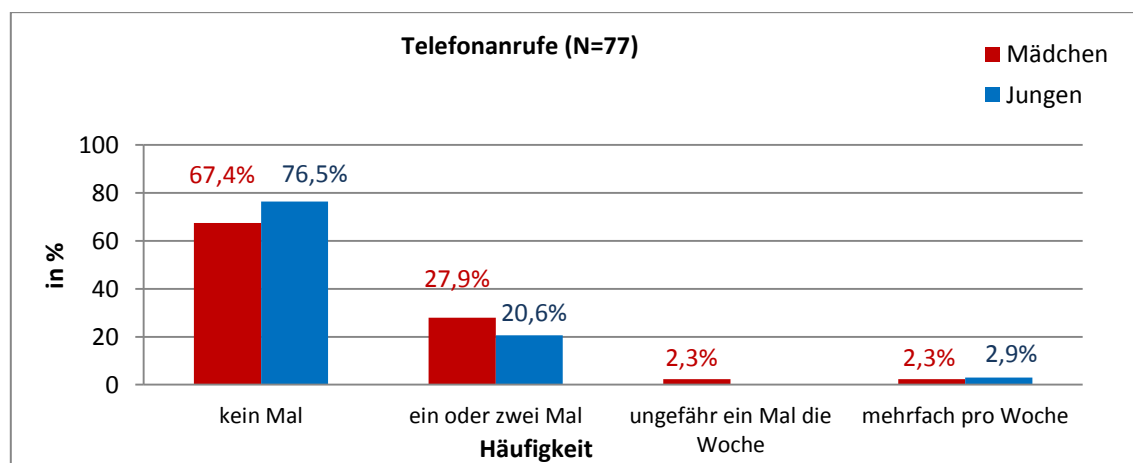
Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst jemandem eine beleidigende, böse oder für die Person unangenehme SMS gesendet hast?

Abb. 51: Cyberbullying-TäterInnen (SMS)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst jemanden angerufen hast und dann beleidigt und angepöbelt hast?

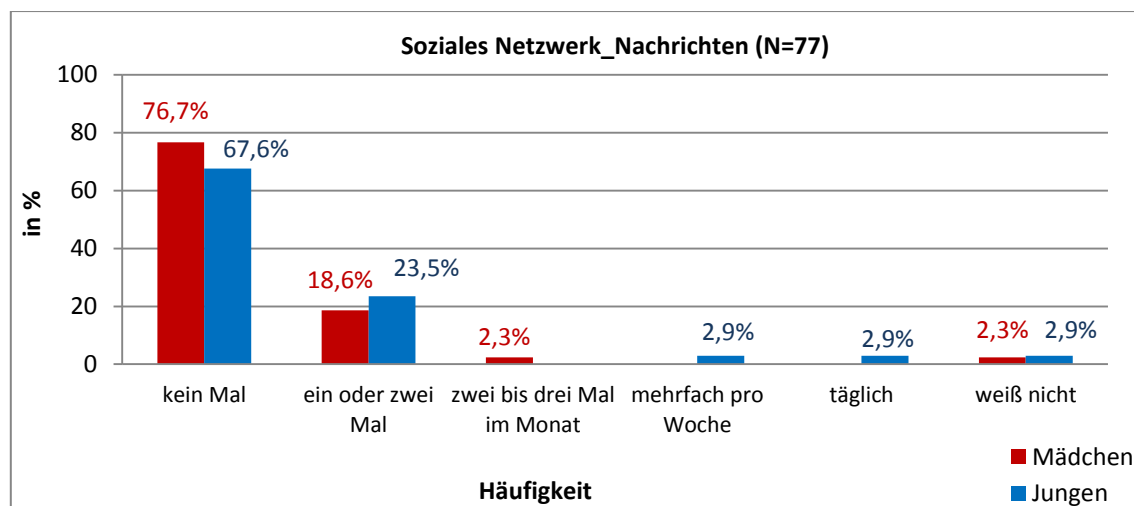
Abb. 52: Cyberbullying-TäterInnen (Telefonanrufe)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst jemanden über ein soziales Netzwerk (zum Beispiel bei SchülerVZ, StudiVZ, MySpace, Facebook oder bei anderen sozialen Netzwerken) böse, beleidigende oder für die Person peinliche Nachrichten geschickt hast oder jemandem beleidigende Kommentare auf der Pinnwand

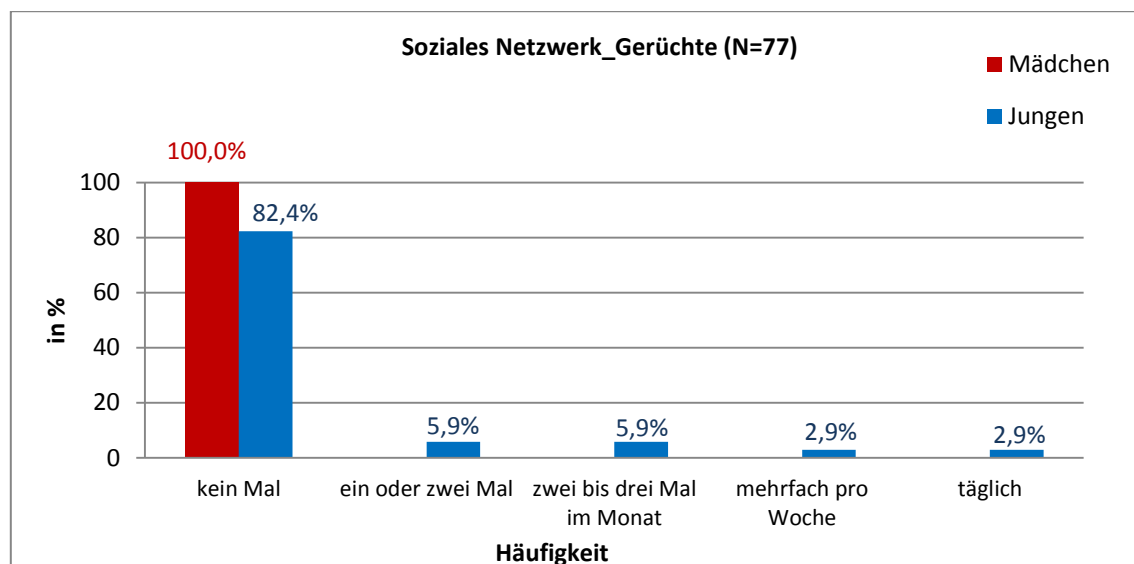
oder unter einem Foto hinterlassen hast?

Abb. 53: Cyberbullying-TäterInnen (Soziales Netzwerk/Nachrichten)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst eine „Hass-Gruppe“ in einem sozialen Netzwerk über eine Person gegründet hast (zum Beispiel bei SchülerVZ, StudiVZ, Bebo, MySpace oder einem anderen sozialen Netzwerk) und diese Person dann dort beleidigt, blamiert oder Gerüchte über sie oder ihn verbreitet hast?

Abb. 54: Cyberbullying-TäterInnen (Soziales Netzwerk/Gerüchte)



Seit den letzten Schulferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst eine Person in einem Chatroom oder via Instant Messenger (zum Beispiel ICQ, MSN, Skype oder andere Anbieter) beleidigt, fertig gemacht oder bedroht hast?

Abb. 55: Cyberbullying-TäterInnen (Chatroom/Instant Messenger)

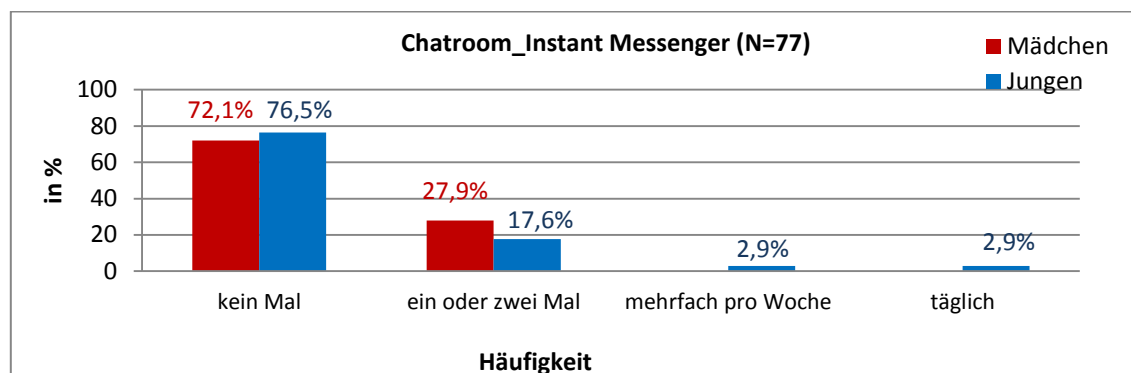


Abb. 51 zeigt, dass 55 Personen in den letzten drei Monaten keine böse oder beleidigende SMS verschickt haben. Dies waren 29 Mädchen (67,4%) und 26 Jungen (76,5%). Ein Junge gab an, dies „mehrfach pro Woche“ getan zu haben und ein weiterer Schüler verschickte solche SMS „täglich“. Bei der Frage zu den Opfern gab diese Antwort lediglich ein Mädchen (2,3%). Die Ergebnisse der Frage, die sich auf Telefonanrufe bezog, ergaben, dass zusammengefasst ebenfalls 29 Mädchen (67,4%) und 26 Jungen (76,5%) in den letzten drei Monaten keine Telefonanrufe tätigten um einen Mitschüler/eine Mitschülerin zu beleidigen oder anzupöbeln. Ein Mädchen (2,3%) gab an, diese Angriffe „ungefähr ein Mal die Woche“ getätigt zu haben. „Mehrfach pro Woche“ taten dies zwei Personen. Dies waren jeweils ein Mädchen (2,3%) und ein Junge (2,9%). Bei der Opferfrage zu dieser Kategorie allerdings ließ sich erkennen, dass zwei Mädchen solche Telefonanrufe „täglich“ erhielten. Bei der Frage, ob die befragten Jugendlichen über ein soziales Netzwerk böse oder beleidigende Nachrichten verschickt haben oder ein für das Opfer peinliches Foto veröffentlichten, gaben 56 Jugendliche an (33 Mädchen und 23 Jungen), dass sie in dieser Form niemanden angriffen. Ein Junge (2,9%) hingegen nannte die Antwort „mehrfach pro Woche“, ein weiterer Schüler tat dies „täglich“. Bei der Opferfrage gab diese Antwort kein Jugendlicher, bzw. war auch, per Definition, kein Opfer dieser Bullying-Methode.

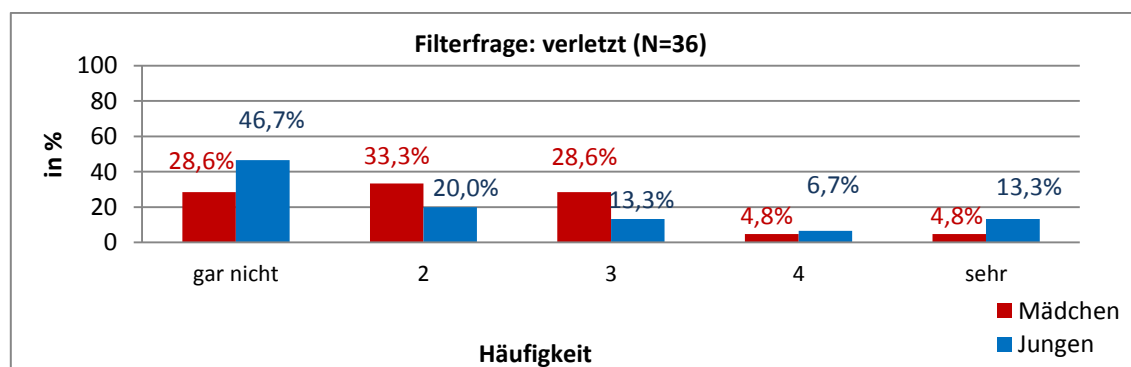
Die nächste Frage beschäftigte sich ebenfalls mit sozialen Netzwerken, jedoch ob die befragten SchülerInnen eine „Hass-Gruppe“ über eine Person gegründet hätten um auf diesem Wege diese Person zu beleidigen oder Gerüchte zu verbreiten. Die Ergebnisse zeigten, dass kein Mädchen solche Angriffe in den letzten drei Monaten getätigt hat. 28 Jungen (82,4%) gaben hier an ebenfalls keine Erfahrung dahingehend gemacht zu haben, jeweils zwei weitere Schüler gaben die Antworten „ein oder zwei Mal“ und zwei bis drei Mal im Monat“. Jeweils ein Junge gab die Antworten „mehrfach pro Woche“ und „täglich“. Bei der Opferfrage gab lediglich ein Mädchen (2,3%) die Antwort „ein oder zwei Mal“. Die nächste Frage bezog sich auf die Funktionen „Chatroom“ bzw. „Instant

Messenger“. Die SchülerInnen wurden gefragt ob sie in den letzten drei Monaten mit Hilfe eben genannter Funktionen einen Mitschüler/eine Mitschülerin beleidigt, fertig gemacht oder bedroht haben. 57 SchülerInnen, dies waren 31 Mädchen und 26 Jungen) gaben hier an, dass sie diese Erfahrung nicht gemacht hätten. Ein Junge (2,9%) gab die Antwort „mehrfach pro Woche“. Ein weiterer Schüler griff einen Mitschüler/eine Mitschülerin mittels dieser Funktion/diesen Funktionen „täglich“ an. Schaut man sich die Frage zu den Opfern an so lässt sich erkennen, dass deutlich weniger SchülerInnen (N=12) Erfahrungen mit solchen Angriffen mittels dieser Funktionen gemacht haben. Bei der TäterInnen-Befragung waren es 20 SchülerInnen. Ein Mädchen (2,3%) konnte als Opfer dieser Bullying-Methode ausgemacht werden. Unter den TäterInnen konnten „nur“ Jungen ausgemacht werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei allen fünf gestellten Fragen jeweils zwei (außer bei der Frage „Telefonanrufe - dort war N=3) Personen als TäterInnen der jeweiligen Bullying-Methode ausgemacht werden konnten. Deutlich mehr Antworten („ungefähr ein Mal die Woche“, „mehrfach pro Woche“ und/oder „täglich“) wurden von Jungen gegeben (neun Antworten vs. zwei Antworten).

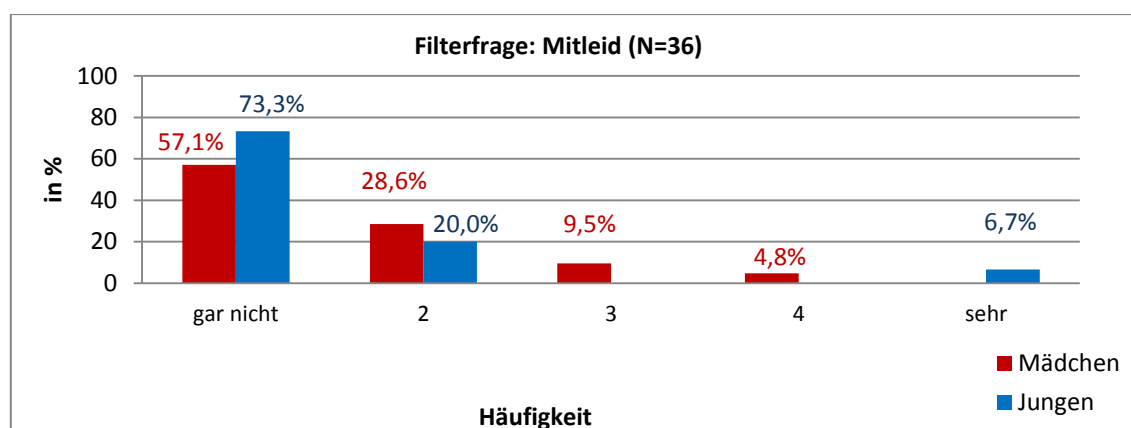
Die nun kommende Filterfrage bezog sich darauf, ob die Jugendlichen Mitleid mit ihren Opfern empfunden haben. Sie lautete: Meinst Du, dass diese Angriffe die betroffene Person traurig gemacht oder verletzt haben?

Abb. 56: Cyberbullying-TäterInnen (Filterfrage verletzt)



Hattest Du später Schuldgefühle oder Mitleid mit der Person?

Abb. 57: Cyberbullying-TäterInnen (Filterfrage Mitleid)



13 SchülerInnen (ca. 26%) waren der Ansicht, dass die Opfer die Angriffe als „gar nicht“ verletzend empfunden hatten. Dies waren sechs Mädchen (28,6%) und sieben Jungen (73,3%). Weitere 10 Jugendliche (knapp 28%) stuften ihre Einschätzung bei dem Skalenwert 2 ein. Hier waren mehr Mädchen vertreten (N=7). Der Wert 3 wurde von 8 Jugendlichen (etwa 22%) genannt. Hier sah die Geschlechterverteilung folgendermaßen aus: Sechs Mädchen und zwei Jungen haben stuften die Angriffe als ‚teils/teils‘ verletzend ein. Jeweils ein Junge (6,7%) und ein Mädchen (4,8%) gaben ihre Antwort bei dem Skalenwert 4 an. Ein Mädchen (4,8%) und zwei Jungen (13,3%) glaubten die Angriffe waren „sehr verletzend“.

Zwölf Mädchen und elf Jungen hatten kein Mitleid mit ihren Opfern, sechs Mädchen und drei Jungen gaben den Skalenwert 2 an. Zwei Mädchen gaben an, dass sie teilweise Mitleid mit dem Opfer empfunden hatten, ein weiteres stufte ihr Mitleidsempfinden auf dem Skalenwert 4 ein. Lediglich ein Junge gab an „sehr“ viel Mitleid gehabt zu haben.

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass die befragten Jugendlichen schon der Annahme waren, dass ihre Angriffe die Opfer verletzt haben, doch zeigte sich auch hier, dass die Mehrheit der Jugendlichen „gar kein“ bis „ein wenig“ (Skalenwert 2) Mitleid mit ihren Opfern hatte. Verglichen mit den zuvor genannten Zusammenführungen beider Filterfragen, ist Cyberbullying die Bullying-Form, bei der die befragten Jugendlichen mehrheitlich „gar kein“ Mitleid hatten. Das höchste Verletzungsempfinden auf der TäterInnenseite zeichnete sich beim physischen Bullying ab.

Tab. 25: Prävalenz von Cyberbullying: TäterInnen

Cyberbullying_TäterInnen_Index

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Prozente
Mädchen	Gültig	keine Cyberbullying-Täterinnen	41	95,3	95,3	95,3
		Cyberbullying-Täterinnen	2	4,7	4,7	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
Jungen	Gültig	keine Cyberbullying-Täter	32	94,1	94,1	94,1
		Cyberbullying-Täter	2	5,9	5,9	100,0
		Gesamt	34	100,0	100,0	

Die Ergebnisse der obigen Tabelle zeigen, dass zwei Schülerinnen (4,7%) und zwei Schüler (5,9%) als TäterInnen dieser neuen Bullying-Form ausgemacht werden konnten.

Um sowohl einen Einblick über verwendete Funktionen, bzw. Medien zu erhalten als auch um zu erfahren wie oft die Angriffe verübt wurden und wie das das Mitleidsempfinden der TäterInnen eingestuft wurde, wird in folgender Tab. 26 eine Übersicht geboten.

Tab. 26: Cyberbullying-TäterInnen (Nennung der Medienfunktionen und Grad des Mitleidsempfinden)

Fall-Nr. und Geschlecht	Funktion	Turnus	Grad der Verletzung	Grad des Mitleidsempfinden
Nr. 11 (Mädchen)	Telefonanrufe	„mehrfach pro Woche“	Skalenwert 2 (,ein wenig‘)	Skalenwert 2 (,ein wenig‘)
Nr. 41 (Mädchen)	Telefonanrufe	„ungefähr ein Mal die Woche“	„gar nicht“	„gar nicht“
Nr. 58 (Junge)	SMS	„täglich“	Skalenwert 5 (,ziemlich‘)	„gar nicht“
	soziales Netzwerk (Nachrichten)	„täglich“		
	soziales Netzwerk (Gerüchte)	„täglich“		
	Chatroom/Instant Messenger	„täglich“		
Nr. 77 (Junge)	SMS	„mehrfach pro Woche“	Skalenwert 2 (,ein wenig‘)	Skalenwert 2 (,ein wenig‘)
	soziales Netzwerk (Nachrichten)			
	soziales Netzwerk (Gerüchte)			
	Chatroom/Instant Messenger			
	Telefonanrufe			

Unter den Cyberbullying-Opfern waren zwei Mädchen (4,7%) und zwei Jungen (9,9%). So gab ein Mädchen (Fallnummer 11) an, dass sie in den letzten drei Monaten „mehrfach pro Woche“ eine Person angerufen und sie dann beleidigt oder angepöbelt hat. Sie gab an, dass sie ihre Angriffe für das Opfer ,ein wenig‘ verletzend waren und sie ebenfalls ,ein wenig‘ Mitleid empfunden hatte.

Eine weitere Schülerin tätigte ebenfalls, in einem Turnus von „ungefähr ein Mal die

Woche“ böse oder beleidigte Telefonanrufe und gab sowohl beim eingeschätzten „Verletzungsempfinden“ als auch beim eigenen „Mitleidsempfinden“ die Antwort „gar nicht“ an.

Fallnummer 58 (Junge) gab an in einem „täglichen“ Turnus böse oder beleidigende SMS verschickt zu haben, beleidigende Kommentare unter Fotos oder Nachrichten zu in einem sozialen Netzwerk geschrieben oder aber in diesem eine, eigens für das Opfer, „Hass-Gruppe“ geründet zu haben. In dieser „Hass-Gruppe“ wurde das Opfer dann beleidigt oder es wurden Gerüchte verbreitet. Eine weitere Funktion, die der Täter nutze um Personen anzugreifen war der Chatroom, bzw. Instant Messenger. Der Schüler gab an, dass er den Verletzungsgrad seiner Angriffe als für das Opfer ‚ziemlich‘ verletzend einstufte. Mitleid mit der Person hatte er „gar nicht“.

Ein weiterer Junge (Fallnummer 77) griff sein Opfer mittels böser oder beleidigender SMS oder via Chatroom/Instant an. Außerdem gab er an, dass er das soziale Netzwerk dafür genutzt hatte, um die Person mittels Nachrichten zu beleidigen oder um über eine „Hass-Gruppe“ Gerüchte zu verbreiten oder sie zu beleidigen. Ein weiteres Werkzeug‘ seiner Angriffe stellte das Handy dar. Mit diesem rief er in den letzten drei Monaten die Zielperson an und beleidigte oder beschimpfte sie. Seine Angriffe hingegen schätze der Junge als ‚ein wenig‘ (Skalenwert 2) ein. Mitleid hatte der Schüler gegenüber seinem Opfer ebenfalls ‚ein wenig‘.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die häufigsten verwendeten Funktionen unter den TäterInnen „Telefonanrufe“ und „soziale Netzwerke“ waren. Dicht gefolgt von SMS. Das Schlusslicht übernimmt die Funktion „Chatroom/Instant Messenger“.

Erwähnenswert ist, dass die Fallnummern 41 und 77 ebenfalls Opfer von Cyberbullying sind. Fallnummer 77 erhielt in den letzten drei Monaten „ungefähr ein Mal die Woche“ böse oder beleidigende Telefonanrufe, sagte, dass es sich bei den TäterInnen um jemanden aus einer anderen Schulklasse handle und es ihn ‚ein wenig‘ (Skalenwert 2) verletzt hätte. Er gab an, dass die Angriffe „von Jungen und Mädchen gleich“ ausgingen. Fallnummer 41 (Mädchen) erhielt tägliche Telefonanrufe und gab an, dass es eine Freundin war. Sie gab beim Verletzungsempfinden den Skalenwert 2 (‚ein wenig‘) an.

6.8 Zusammenfassung

Einschlägige nationale und internationale Studien zum Bullying und Cyberbullying kommen zu teils widersprüchlichen Befunden in Bezug auf die Geschlechterverteilung bei den Opfern und TäterInnen. Es jedoch können gewisse Tendenzen ausgemacht werden. Für das Phänomen des ‚klassischen‘ Bullings sind dies folgende Befunde:

- Betrachtet man direkte und indirekte Formen des Bullings, minimiert sich der Anteil der männlichen Täter. Studien die bis in die 1990er Jahre durchgeführt wurden, kamen tendenziell zum Ergebnis, dass Bullying ein rein männliches Phänomen ist. Der Grund dafür ist, dass eher die physischen und verbalen Formen betrachtet wurden.
- Aktuelle Studien kommen dennoch zu dem Ergebnis, dass physisches Bullying (schlagen, treten etc.) immer noch eher von Jungen ausgeübt wird.
- Diese Studien stellen jedoch aber auch fest, dass sich der Geschlechtsunterschied im Hinblick auf verbales Bullying stark minimiert.
- Auch werden in der Gegenwart indirekte Formen des Bullings in Betracht gezogen, also Gerüchte verbreiten und dadurch soziale Netzwerke zerstören, ignorieren etc. Diese Form ist eher von Mädchen besetzt.
- Insgesamt sind daher Jungen und Mädchen gleichermaßen von Bullying betroffen, allerdings variiert diese in der jeweils erlebten Form.
- Mädchen besetzen zudem mehr die Rolle der passiven Zuschauerinnen und unterstützen damit den Bullying-Prozess.

Für das neue Phänomen des Cyberbullings konnten nach Studium des nationalen und internationalen Forschungsstandes folgende Tendenzen ausgemacht werden:

- Die Befunde sind je nach Land, in dem die Forschungen durchgeführt wurden, unterschiedlich im Hinblick auf die Geschlechterverteilung.
- In den USA durchgeführte Studien konnten mehr Mädchen als Opfer ausgemacht werden.
- In Schweden waren die Geschlechterunterschiede sowohl bei den TäterInnen als auch bei den Opfern gering.
- In Großbritannien gab es mehr weibliche Opfer.
- In Kanada gibt es bezüglich der Opfererfahrung keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, jedoch konnten mehr Jungen der Täterseite zugeordnet werden (Li 2006).
- Das Forscherteam um den Kanadier Wolak (et al. 2007) kommt in einer Studie

hingegen zu dem Ergebnis, dass Mädchen im Cyberbullying mehr der Täterseite zugeordnet werden können. Gleichzeitig sind sie mehr Täterinnen beim indirekten ‚klassischen‘ Bullying.

- In Deutschland wurden im Abstand von zwei Jahren von Jäger et al.(2007a; 2009) zwei Untersuchungen durchgeführt. Die Befunde widersprechen sich: Erst (2007) wurden weniger weibliche Opfer ausgemacht, 2009 hingegen gab es bei den Opfern keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.
- Katzer hingegen konnte in einer in Deutschland durchgeführten Studie mehr Jungen als Bullies in Chaträumen ausmachen.

In dem den begrifflichen Grundlagen folgenden Kapitel zur möglichen Erklärung von Geschlechterunterschieden wurde erläutert, welche Dimensionen Geschlecht als Kategorie in den Sozialwissenschaften umfasst. Hier gilt es zunehmend Geschlechterstereotype aufzubrechen – nicht zuletzt auch im Forschungsprozess. Die Brille der Differenz sollte, so lassen sich Gildemeister und Robert lesen, abgelegt werden.

Die oben aufgeführten Befunde widersprechen sich zwar teilweise, dennoch lässt sich ein ‚Grundtenor heraushören‘: Mädchen greifen tendenziell indirekt und verbal an, Jungs ebenfalls verbal, jedoch sind sie es, die eher physisch Bullying betreiben. Das Internet bietet potentiellen TäterInnen eine Plattform in indirekter Form andere Jugendliche anzugreifen. Daraus lässt sich die Vermutung, bestätigt wurde sie von Wolak et al., dass hier verstärkt auch Mädchen als Täterinnen auftreten.

Die erste forschungsleitende Nullhypothese für die vorliegende Untersuchung an zwei allgemeinbildende Schulen einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen ergibt sich aus dem oben skizzierten Forschungsstand sowie aus den Überlegungen im theoretischen Kapitel zu Geschlecht als soziale Kategorie:

TäterInnen

Nullhypothese H_0 : Mädchen wenden, weniger häufiger als Jungen, indirektes Bullying und Cyberbullying an.

Alternativhypothese H_1 : Zwischen Mädchen und Jungen gibt es hinsichtlich der Prävalenz von indirektem Bullying und Cyberbullying so gut wie keine Unterschiede.

Opfer

Nullhypothese H_0 : Mädchen erfahren, häufiger als Jungen, indirektes Bullying und Cyberbullying.

Alternativhypothese H_1 : Zwischen Mädchen und Jungen gibt es hinsichtlich der Prävalenz von indirektem Bullying und Cyberbullying so gut wie keine Unterschiede.

In der nicht-repräsentativen Erhebung haben 77 SchülerInnen teilgenommen. Die Stichprobe, die keine einfache Zufallsstichprobe war, beinhaltete 43 Mädchen und 34 Jungen, die zwischen 12 und 15 Jahren alt waren. Der Fragebogen bestand aus vier Fragenblöcken. Abgefragt wurden die Bullying- als auch die Cyberbullying-Erfahrungen, geordnet nach: verbalem-, physischen- und indirektem-Bullying. Zusätzlich erhielten die SchülerInnen Filterfragen zum Verletzungsempfinden bzw. Mitleidsempfinden der Angriffe oder „TäterInnen“-Erfahrungen.

TäterInnen

Die Untersuchung ergab, dass Jungen in allen drei klassischen Bullying-Methoden innerhalb ihrer Geschlechtergruppe häufiger als Täter ausgemacht werden konnten ($N=19$, etwa 56%). Dies betrifft auch die indirekten Formen! Sieben Jungen vs. fünf Mädchen konnten bei den indirekten Methoden als Täter ausgemacht werden. Bei den Mädchen waren es insgesamt 14 weibliche Täterinnen innerhalb der Gruppe der SchülerInnen (etwa 33%). Die Nullhypothese kann damit *teilweise* verworfen werden, denn die Mädchen sind bei den indirekten Methoden des klassischen Bullings nicht in der Mehrheit. Die Alternativhypothese kann ebenfalls *teilweise* verworfen werden, da die Jungen auf der Täterseite in allen Bullying-Methoden in der Mehrheit waren.

Beim Cyberbullying hingegen gab es auf der Täterseite keine geschlechtsspezifischen Unterschiede: sowohl zwei Mädchen als auch zwei Jungen konnten hier als TäterInnen ausgemacht werden. Die Nullhypothese wird unter diesem Aspekt hiermit verworfen. Die Alternativhypothese kann hingegen bestätigt werden.

Opfer

Hier ergab die Untersuchung dass Mädchen beim ‚klassischen‘ Bullying häufiger als Opfer von physischem und indirektem Bullying ausgemacht werden konnten. Auch in der Gesamtbetrachtung konnten sie eher als Opfer klassischem Bullings betrachtet werden. Jungen hingegen waren mehr Opfer von verbalem Bullying.

Beim Cyberbullying ergab sich ein ähnliches Ergebnis, denn dort waren sie ebenfalls eher Opfer. Die Nullhypothese kann damit angenommen werden. Die Alternativhypothese kann verworfen werden.

Die in diesem Kapitel detailliert aufgezeigten Teilergebnisse zu den einzelnen Formen und Methoden geben einen differenzierten Einblick auf die Erfahrungen der SchülerInnen in den befragten Schulklassen. Diese Daten werden an dieser Stelle nicht nochmals aufgeführt. Sie bieten jedoch eine mögliche Grundlage für weitergehende Forschungen und zeigen auf, wie die formulierten Ergebnisse zustande kommen. Quantitative Forschung verdichtet komplexe Daten, um Tendenzen aufzuzeigen. *Tiefergehende* Motive und das vielschichtige Empfinden in Situationen, in denen Angriffe erlebt wurden, werden dabei in der Regel nur ansatzweise erfasst. Qualitative Studien hingegen können hier den ForscherInnen weitergehende Möglichkeiten eröffnen. Jedoch, das ist der ‚Handel‘ den man betreibt, sind die Fallzahlen in der Regel weitaus geringer, denn: Die Auswertung von teilweise mehrstündigen Interviews sowie von Feldbeobachtungen ist weitaus zeitaufwändiger. Quantitative Befragungen wie die vorliegende beschreiben allgemein die Verbreitung von Bullying und Cyberbullying, also wer hat wie oft was verwendet bzw. wie andere schikaniert? Wer wurde wie oft und mit was schikaniert? Dies bietet, wie zuvor erwähnt, eine Grundlage für weitergehende Forschungen die z. B. beide Methoden (quantitativ und qualitativ) verbinden. Auch können vorgelagerte Interviews umgekehrt die Grundlage für quantitative Forschung bieten. In Bezug auf Geschlecht konnte ein Stereotyp, zumindest für die befragte Schülerschaft, entkräftet werden: Mädchen überwiegen nicht in der Anzahl derjenigen, die indirekt angreifen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Jungen nicht in der Mehrheit Opfer physischer Angriffe sind. Inwieweit dieser Befund mögliche weitergehende Untersuchungen inspirieren kann, wird nach dem folgenden Kapitel zur Prävention erläutert.

7 Möglichkeiten der Prävention

In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass Cyberbullying ein komplexes Phänomen ist, das nicht ohne weiteres mit ‚klassischem‘ Bullying vergleichbar ist. Durch die Gefahr der nachhaltigen Existenz von veröffentlichten beleidigenden Kommentaren oder Bildern, der theoretisch weltweiten Verfügbarkeit der Informationen und aber auch, dass der Schutzraum Zuhause durch die virtuelle Welt nicht mehr als solcher fungieren kann, kann Cyberbullying weitreichende Konsequenzen für die Betroffenen haben. Wie oben erwähnt, befassen sich Krankenkassen mit der Erforschung von Cyberbullying – es hat damit wichtige gesellschaftliche Teilbereiche wie das Gesundheitssystem erfasst. Was aber kann gegen Cyberbullying unter Jugendlichen unternommen werden?

Um dieser Frage nachzugehen, wurde per Email ein Experte auf diesem Gebiet, Marco Fileccia, befragt.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung ist es nicht unumstritten, wer als Experte gelten kann. Michael Meuser und Ulrike Nagel argumentieren, dass es hier auf die Forschungsfrage und die Entscheidung der Forscher ankommt – einen objektiven Experten gibt es nicht. Der Status eines Experten ist also relational (Meuser & Nagel 1991: 443). Es werden in der Regel jene Personen angesprochen, die „in irgendeiner Weise Verantwortung“ tragen „für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung“ oder wer privilegierten Zugang hat zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse⁴⁴ (a.a.O.: 443). Ihre Zuständigkeiten und Tätigkeiten sind an bestimmte Wissensbestände geknüpft.

Der Experte, der zur Prävention von Cyberbullying befragt wurde, ist Marco Fileccia, Lehrer für Biologie, Informatik, Politik und Sozialwissenschaften am Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen. Er arbeitet, neben seiner Tätigkeit als Lehrer mit verschiedenen politischen Akteuren zusammen um u. a. Medien in Lernprozesse zu einzuarbeiten. Ein weiterer Bereich ist der Umgang mit neuen Medien im Hinblick auf Sicherheit im Internet. Hier hat er in der Initiative „klicksave“ der Europäischen Union mitgearbeitet und ein Handbuch für LehrerInnen mitverfasst.⁴⁵ Am 8. Juni 2011 versendete die Autorin eine E-Mail an Herrn Fileccia, u. a. zur Frage, was LehrerInnen und Eltern un-

⁴⁴ In Organisationen sind das häufig die Statusgruppen, welche Entscheidungen vorbereiten und/oder durchsetzen, weniger die oberste Ebene. Auf der zweiten oder dritten Ebene ist „das meiste und das detaillierteste Wissen über interne Strukturen und Ereignisse vorhanden.“ (ebd.: 444) Im Fokus stehen also Personen, die FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes stehen (Meuser & Nagel 1991: 444).

⁴⁵ Fileccia (2008): Knowhow für junge User. Mehr Sicherheit im Umgang mit dem World Wide Web. Materialien für den Unterricht: <https://www.klicksafe.de/service/schule-und-unterricht/lehrerhandbuch/index.html>

ternehmen können, um Jugendliche vor Cyberbullying zu schützen und welche Wirkung Internetseiten, die über das Phänomen Cyberbullying und deren Umgang informieren, haben. Darüber hinaus fragte die Autorin, worin er die Ursachen für Cyberbullying sieht und wie er die Verbreitung von Cyberbullying einschätzt.⁴⁶

Letztere sei, so Fileccia, eher weit verbreitet. Vor allem die gefühlte Verbreitung sei hoch und es gebe viele Jugendliche, für die es ein Problem ist. Die Dunkelziffer schätzt Fileccia sehr hoch ein. Außerdem bestehe nach wie vor das Problem der genauen Definition, denn nicht jeder Streit im Netz ist gleich „Mobbing“. Als Ursachen benennt er eine Vielzahl von Gründen: „mangelnde Nestwärme, teilnahmslose Eltern, machtbetonte Erziehung, eigene Ängste, eigenes Minderwertigkeitsgefühl, Entlastungsventil für Aggressionen, das Holen von Anerkennung, Missbrauch von Macht, Gemeinschaftsgefühl, aber auch Langeweile können mögliche Ursachen sein.“ Der Auslöser sei oft das „Anders-Sein“ des Opfers. Dies sei, so betont er, „nur Auslöser, nie die Ursache.“ Das muss den Opfern vermittelt werden, ansonsten bekommen sie das Gefühl einer „Mit-Schuld“.

Zur Frage „was LehrerInnen tun können“, hält er sich mit seiner Antwort sehr allgemein. Zunächst sollen sie sich selbst informieren und „Präventionsarbeit leisten, wie bei normalem Mobbing auch.“ Wenn SchülerInnen akut betroffen sind, sollen sie die Hinweise der Opfer ernst nehmen und einschreiten. Hier gebe es kein Patentrezept, es hänge vom Einzelfall ab. Wichtig sieht er die Präsenz der TäterInnen in der Schule: „solange der Täter im Zugriff der Schule ist, gibt es Möglichkeiten.“ Worin diese bestehen, führt er nicht aus. Dies liegt jedoch im Wesentlichen an der Befragungsform Email. Ein persönliches Interview könnte in einer weiterführenden Forschungsarbeit evtl. mehr Aufschluss geben.

Eltern sollten ähnlich handeln wie Lehrer, jedoch haben sie als Erziehungsberechtigte noch weitere rechtliche Möglichkeiten, sie können beispielsweise Anzeige erstatten. Darüber hinaus müssen Eltern den Medienkonsum ihrer Kinder „schon früh begleiten, im Gespräch bleiben, sich kümmern.“ Der Reichweite von Internetseiten, die Kinder und Jugendliche als Zielgruppe haben, steht Fileccia skeptisch gegenüber. Diejenigen, die akut betroffen sind, würden sich hier vielleicht informieren. Somit kann gefolgert werden, dass Seiten im Internet meist dann schon zu spät kommen.

Für weitere Forschungsmöglichkeiten, z. B. im Bereich der Verbreitung von Cyberbullying und ihrer Prävention, bieten sich evtl. die Internetseiten an, die Fileccia abschließend aufgeführt hat - www.klicksafe.de nennt er hier „an allererster Stelle“.

46 Antwortmail von Marco Fileccia siehe Anhang.

8 Fazit und Ausblick

Das Internet gehört zum Alltag der Menschen in den Industrieländern: Es bietet verschiedene Möglichkeiten u. a. mit Anderen in Kontakt zu kommen, Freundschaften zu pflegen und Einkäufe zu erledigen. Vor allem junge Menschen können sich eine Zeit ohne das ‚Netz‘ nicht vorstellen. Sie, die so genannten ‚digital natives‘, wuchsen mit der neuen Technologie auf. Die digitale Welt scheint insbesondere für die unter 30-jährigen Inhalt des realen Zusammenlebens geworden zu sein. Das Internet bietet jedoch nicht nur Vorteile. Insbesondere für junge Menschen, die zur Schule gehen und sich dort mit Anderen auseinandersetzen müssen, positiv und negativ gewendet, birgt das Netz auch Risiken. Dies belegten zahlreiche nationale und internationale Forschungen aber auch die öffentliche Debatte zum Thema Cyberbullying, bei letzterer eher bekannt unter der Bezeichnung Cybermobbing.

Ziel der vorliegenden Erhebung war es einen geschlechtsspezifischen Blick auf die Prävalenz von ‚klassischem‘ Bullying aber insbesondere Cyberbullying zu werfen, denn: Die Frage des Geschlechts, so zahlreiche ForscherInnen, wurde bis in die 1990er Jahre vernachlässigt. Sichtbare Formen des dauerhaften, sich wiederholenden, schädigenden Schikanierens anderer, also Bullying, standen im Vordergrund. Dies waren insbesondere physische und verbale Angriffe. Verkürzt formuliert wurde Bullying damit als eher männliches Phänomen bezeichnet. Nahm man auch indirekte Formen wie etwa Gerüchte verbreiten oder Gruppenausschluss in den Blick, so zeigte sich eine Angleichung der Geschlechter, hinsichtlich der Verbreitung von Bullying. Bullying im Netz wird in der neuen Forschung als eher indirekte Form bezeichnet, da man, überspitzt formuliert, mit ‚Pixeln‘ nicht zuschlagen oder face-to-face anschreien kann. Daher wurde angenommen, dass sich hier unter den TäterInnen mehr Mädchen befinden.

Zunächst wurden zentrale Begriffe erläutert. Wichtig war hier die Abgrenzung zum Begriff des Mobbing. Darüber hinaus wurden weitere, mit dem Bullying leicht zu verwechselnde, Bezeichnungen aufgeführt, wie z. B. Necken, sexuelle Belästigung, Rauf- und Tobspiele etc. Die begrifflichen Grenzen erwiesen sich dabei als fließend – insbesondere bei der sexuellen Belästigung. Wann also kann von Bullying gesprochen werden? Die Autorin legte sich auf folgende Definition fest: Bullying findet erst dann statt, wenn

- die Angriffe wiederholt geschehen,
- über einen längeren Zeitraum andauern
- eine Schädigungsabsicht der Täterinnen vorliegt
- ein Machtungleichgewicht zwischen TäterInnen und Opfer zu beobachten ist

Zu unterscheiden sind dabei die Formen des physischen, verbalen und indirekten Bullyings. Ausgemacht wurden verschiedene AkteurInnen: einflussnehmende Personen, wie etwa HauptangreiferInnen oder ZuschauerInnen, wie z. B. passive UnterstützerInnen, (potentielle) VerteidigerInnen, etc. Von zentraler Bedeutung ist der Aspekt der Gruppendynamik: Bullying findet in einem Kontext statt, indem sich die Personen meist kennen und regelmäßig interagieren.

Doch was sind die wesentlichen Merkmale von Cyberbullying? Für zahlreiche AutorInnen ist dieses Phänomen in seinen Kriterien und per Definition dem Bullying ähnlich, nur, dass elektronische Hilfsmittel hinzukommen. Unklar ist jedoch in welcher Weise das Kriterium Machtungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn, sowie die Dauer der Angriffe in der Cyberbullying-Definition zu interpretieren sind. Das Internet könnte auch schüchternen und eher ‚schwachen‘ Personen die Möglichkeit bieten, dauerhaft anzugreifen oder sich zu rächen. Die Akteurskonstellationen können sich hier also vermischen. Im Hinblick auf die Konsequenzen für die Betroffenen kann Cyberbullying nicht mit dem ‚klassischen‘ Bullying verglichen werden. Neue Medien durchbrechen den früher geschützten privaten Raum, denn durch Einschalten des Computers oder Handys kann auch hier theoretisch 24 Stunden und sieben Tage die Woche angegriffen werden. Darüber hinaus sind entsprechende Schikanen, z. B. das Veröffentlichen peinlicher Bilder, dauerhaft im Netz.

Erkenntnisleitend für die vorliegende Arbeit war folgende Grundhypothese:

Mädchen sind genauso aggressiv wie Jungen, sie wenden nur häufiger indirekte und relationale Bullying-Formen an und erfahren diese Formen auch häufiger. Gleichzeitig, da Cyberbullying eher mit indirekten Bullying-Methoden in Verbindung gebracht wird, sind Mädchen häufiger von Cyberbullying betroffen und greifen auch häufiger zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, um andere Personen anzugreifen.

Die Autorin entschied sich für eine quantitative Befragung, um eine möglichst hohe Zahl von Personen einzubeziehen. Es konnten zwei Schulen einer nordrhein-westfälischen Großstadt gewonnen werden. 77 SchülerInnen wurden in der nicht-repräsentativen Stichprobe befragt, davon waren 43 Mädchen und 34 Jungen.

Die Untersuchung ergab, dass Jungen in allen drei klassischen Bullying-Methoden innerhalb ihrer Geschlechtergruppe häufiger als Täter ausgemacht werden konnten. Dies betrifft auch die indirekten Formen. In Bezug auf Geschlecht konnte damit ein Stereotyp, zumindest für die befragte Schülerschaft, entkräftet werden: Mädchen überwiegen nicht in der Anzahl derjenigen, die indirekt angreifen. Die Jungen waren auf der Täterseite in allen Bullying-Methoden in der Mehrheit vertreten. Beim Cyberbullying hinge-

gen gab es auf der Täterseite keine geschlechtsspezifischen Unterschiede

Die Untersuchung zeigte, dass auf der Opferseite mehr Mädchen beim ‚klassischen‘ Bullying vertreten waren. Sie waren mehr Opfer von indirektem und physischem Bullying. Jungen hingegen waren mehr Opfer von verbalem Bullying. Auch dieser Befund widerspricht teilweise den Ergebnissen vorangegangener Studien, die besagen, dass eher Jungen von physischem Bullying betroffen sind. Beim Cyberbullying waren ebenfalls eher Mädchen die Opfer.

Ein in der zusammenfassenden Gesamtbetrachtung in Bezug auf die Verwerfung/Bestätigung der forschungsleitenden Hypothese nicht aufgeführter Aspekt ist jener des Verletzungsempfindens bzw. des Mitleids. Hier können sowohl beim ‚klassischen‘ als auch beim Cyberbullying folgende Tendenzen bei den Personen die Angriffe erlebten formuliert werden: Mädchen gaben eher an, aufgrund der erlebten Angriffe (sehr) verletzt worden zu sein. Dennoch ist die Zahl derjenigen, auch bei den Mädchen, die angaben, wenig verletzt worden zu sein, hoch. Wie im Kapitel zu den Ergebnissen erwähnt, ist unklar, ob es sich hierbei um vorgegebene ‚Coolness‘ oder ‚Härte‘ handelt. Zu beachten ist hierbei, dass alle Befragten gemeint sind, die im abgefragten Zeitraum Angriffe „mindestens ein oder zwei Mal“ erfuhren. Die meisten gaben beim Cyberbullying an, die TäterInnen zu kennen. Dies ist insofern wichtig, als das Bullying auch in dieser Form als Prozess betrachtet werden kann, der gruppendynamischer vonstattengeht. Die Personen sind sich einander also bekannt. Eine Anonymität, die durch die neuen Medien gegeben ist, greift eher nicht.

Bei den TäterInnen waren tendenziell die Jungen in der Mehrheit, die davon ausgingen, dass entsprechende Bullying und Cyberbullying-Angriffe nicht verletzend waren. Auch empfanden die männlichen Befragten eher weniger Mitleid als die Mädchen. Auch hier ist unklar, ob es sich hierbei um vorgegebene ‚Coolness‘ oder ‚Härte‘ handelt.

Die hier aufgeführten Befunde dürfen jedoch nicht verallgemeinert werden, da die Fallzahl zum einen gering ist, und dazu noch mehr Mädchen als Jungen in der Stichprobe vertreten waren. Bei höheren Fallzahlen, z. B. N=1.000, fallen 100 Mädchen mehr oder weniger ‚eher‘ nicht so sehr ins Gewicht.

Ausblick

Weitergehende Untersuchungen könnten beispielsweise der Frage nachgehen, inwieweit sich ein „doing gender while doing internet“ und damit auch „while doing Cyberbullying“ vollzieht. Da soziologische Studien zum Phänomen des Cyberbullyings bislang,

nach aktuellem Kenntnisstand der Autorin, noch nicht durchgeführt wurden, bietet sich eine gemischtmethodische Studie an. Welche Bedeutung hat die Geschlechtsidentität, z. B. im Hinblick auf die Selbstdarstellung, von Personen im Internet? Weicht es durch die Möglichkeit in eine andere Identität zu schlüpfen, als Frau z. B. ein digitaler Mann zu werden, Geschlechterrollen auf? Welche Rolle spielt im Kontext von Schule das Internet? Verändert das Internet Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen sowie innerhalb der Geschlechtergruppen? Diese Fragen ließen sich mit einer ergänzenden qualitativen Studie gut beantworten, beispielsweise durch Feldbeobachtungen oder Gruppendiskussionen.

Da Cyberbullying auch weitreichende gesellschaftliche Auswirkungen hat, z. B. im Hinblick auf das Vertrauen, das Menschen zueinander im Kontext von Schule und Arbeit oder aber auch Gesundheit (siehe Studie der Techniker Krankenkasse) haben, ist die Frage der Prävention wichtig. Im Kontext Schule stehen dabei, so Marco Fileccia, die Lehrerinnen und Eltern im Vordergrund. Dabei sind folgende Fragen für die Kategorie von Geschlecht im Kontext von Cyberbullying von Bedeutung: Inwieweit haben LehrerInnen Geschlechterstereotype? Wie spielen ihre Bilder von Jungen und Mädchen in ihr Berufsleben hinein? Wie reagieren sie auf Bullying und Cyberbullying allgemein und bei Jungen und Mädchen? Auch hier bieten sich ergänzende qualitative Befragungen an. Der Ansatz von Gildemeister und Robert, also der Fokus auf das Verhältnis von Interaktionen und Institutionen bezogen auf das Internet, bietet eine mögliche theoretische Basis.

9 Literatur

- Addley, E. (2000): Mobile phone bullies drove teenager to suicide. Guardian.co.uk. Verfügbar unter: <http://www.guardian.co.uk/technology/2000/oct/13/internetnews.education> [Zugriff am 01.05.2011].
- Aftab, P. (2006): Stop Cyberbullying. WiredKids. Verfügbar unter: http://www.stopcyberbullying.org/how_it_works/index.html [Zugriff am 4.03.2011].
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001): Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In Juvonen, J. & Graham, S. (Hrsg.): Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized (S. 175-195). New York (NY): Guilford Publications Inc.
- Alsaker, F. D. (2003): Quälgeister und ihr Opfer, Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht. Bern: Verlag Hans Huber.
- Arora, C.M.J. (1996): Defining Bullying: Towards a Clearer General Understanding and More Effective Intervention Strategies. In: School Psychology International, 17, S. 317-329.
- Atlas, Rona S. and Pepler, Debra J. (1998): Observations of Bullying in the Classroom. In: The Journal of Educational Research, 92(2), S. 86 - 99.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2005): Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. In: School Psychology International, 26, S. 428-442.
- Bauman, S. (2007): Cyberbullying: a Virtual Menace. Verfügbar unter: <http://www.ncab.org.au/Assets/Files/Bauman,%20S.%20Cyberbullying.pdf> [Zugriff am 29.04.2011].
- BBC (2001): Girl tormented by phone bullies, 16.01.2001. Verfügbar unter: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/1120597.stm [Zugriff am 9.03.2010].
- Becker-Schmidt; R. & Knapp, G.A. (2007): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Becker-Schmidt; R. (2005): Von soziologischen Geschlechtsrollentheorien zur gesellschaftstheoretischen Erforschung des Geschlechterverhältnisses. In: Vogel, U. (Hrsg.): Was ist weiblich - was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 89-112.
- Belsey, B. (2004): What is cyberbullying? Verfügbar unter: <http://www.cyberbullying.ca/> [Zugriff am 12.04.2011].
- Beran, T. & Li, Q. (2007): The Relationship between Cyberbullying and School Bullying In: Journal of Student Wellbeing, 1(2), S. 15-33.
- Besag, V. E. (1989): Bullies and Victims in schools – A guide to understanding and management. Philadelphia: Open University Press. Bhat, C. S. (2008): Cyber Bullying: Overview and Strategies for School Counsellors, Guidance Officers, and All School Personnel. In: Australian Journal of Guidance & Counselling, 18(1), S. 53-66.

Björkqvist, K. Lagerspetz, K.M.J. & Kaukiainen, A. (1992): Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in regard to direct and indirect Aggression. In: Aggressive Behavior, 18, S. 117-127.

Bödefeld, A. (2006): „...und du bist weg!“ Bullying in Schulklassen als Sündenbock Mechanismus. Wien: Lit-Verlag.

Bortz, J. (2010): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer Verlag.

Brighi, A., Guarini, A. & Genta, M. L. (2009): Bullying in the Digital Age, In: Genta, M. L., Brighi, A. & Guarini, A.: Bullying and Cyberbullying in adolescence. Rom: Verlag Carocci, S. 14-37.

Bühl, A. (2008): SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse. München: Pearson Studium.

Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. In: Journal of Adolescent Health, 41, S. 51-58. Online-Only Contacts. In: Journal

Bünting, K.-D. (1996): Deutsches Wörterbuch. Chur/Schweiz: Isis Verlag; Stichwort Mobbing

Burroughs, W. (1970): Die elektronische Revolution. 5. Auflage, Bonn: Expanded Media Editions.

Campbell, M. A. (2005): Cyberbullying: An old problem in a new guise? In: Australian Journal of Guidance and Counselling, 15, S. 68-76.

Casati, R. (2011): Geh sterben, Du Schlampe. In: Süddeutschen Zeitung, 83, 9./10.04.2010, S. V2/1

Cassidy, W., Jackson, M. & Brown, K. N. (2009): Sticks and stones can break my bones, but how can Pixels hurt me? Verfügbar unter: <http://spi.sagepub.com/content/30/4/383.short> [Zugriff am 22.10.2009].

Coloroso, B. (2008): The Bully, the Bullied, and the Bystander. New York, Collins Living.

Coyne, I., Chesney, T., Logan, B. & Madden, N. (2009): Griefing in a Virtual Community – An Exploratory Survey of Second Life Residents. In: Journal of Psychology, 217(4), S. 214-221.

Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998): Relational and Overt Forms of Peer Victimization: A Multi-informant Approach. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66: 337–347.

Crick, N. R. & Grotpeter (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. In: Child Development, 66, S. 710-722.

Diekmann, A. (2001): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dooley, J. J., Pyzalski, J. & Cross, D. (2009): Cyberbullying versus Face-to-Face Bul-

lying. A Theoretical and Conceptual Review. In: Journal of Psychology, 217(4), S.182-188.

Duden (2001): Das Fremdwörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag; Stichwort Mobbing

Ehlert, C. (2006): Schülermobbing an Hauptschulen. Bestandsaufnahme, Hintergründe Intervention. Saarbrücken: VDM Verlag.

Espelage, D. L. & Asidao, C. S.: Conversation with Middle School Students About Bullying and victimization: Should We Be Connected? In: Geffner, R. A., Loring, M. & Young, C. (2001): Bullying Behavior – Current Issues, Research and Interventions. Haworth Press: Binghampton (NY), S.49-62

Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In: Crime and Justice: A review of research, 17, S.381-458.

Faulbaum, F., Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

FAZ.NET (2011): Lästern leicht gemacht, 27.01.2011. Verfügbar unter Internet: <http://www.faz.net/artikel/C30176/cybermobbing-laestern-leicht-gemacht-30325845.html> [Letzter Zugriff am 06.02.2011].

Felix, E. D. & Greif Green, J. (2010): Popular Girls and Brawny Boys: The Role of Gender in Bullying and Victimization Experiences: Understanding how good kids can behave badly. In: Jimerson; S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D.: Handbook of Bullying in schools. An International Perspective . New York: Routledge, S. 173-185.

Fileccia, Marco (2008): Knowhow für junge User. Mehr Sicherheit im Umgang mit dem World Wide Web. Materialien für den Unterricht. Verfügbar unter: https://www.klicksafe.de/cms/upload/user-data/pdf/klicksafe_Materialien/Klicksafe_Einfhrung.pdf [Letzter Zugriff am 01.04.2011].

Fonzi, A. (1999): Italien. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, C. & Slee, P.: The nature of School Bullying – A Cross-National Perspective. New York: Routledge.

Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gackebach, J. (1998): Psychology and the Internet - Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications. San Diego (CA), Academic Press.

Gapski, H., Schneider, A. & Tekster, T. (2009): Internet-Devianz- Strukturierung des Themenfeldes „Abweichendes Verhalten“ im Kontext der Internetnutzung.

Gildemeister, R. & Robert, G. (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag.

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F. & Franzoni, L. (2008): The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety, In: Journal of School Psychology, 46, S. 617-638.

Goffman, E. (2001): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Grimm, P., Rhein, S. & Clausen-Muradian, E. (2008): Gewalt im Web 2.0. Der Umgang Jugendlicher mit gewalttätigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik. Berlin: Vistas.

Hanewinkel, R. & Knaack, R.: Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. In: Empirische Pädagogik, 11(3), S. 403-442

Harmon, A. (26.08.2004): Internet Gives Teenage Bullies Weapons to Wound From Afar. The New York Times. Verfügbar unter: <http://www.nytimes.com/2004/08/26/education/26bully.html> [Letzter Zugriff am 30.01.2011].

Hengstenberg, C. (Hrsg.) (2009): Cyber-Mobbing unter Jugendlichen. Warum es so gefährlich ist, wer die Opfer sind und was man dagegen tun kann. Beau Basin/ Mauritius. Fastbook Publishing.

Hilgers, J. (2011): Inszenierte und dokumentierte Gewalt Jugendlicher. Eine qualitative Untersuchung von ‚Happy slapping‘-Phänomenen. Wiesbaden: VS Verlag.

Hillmann, K. (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, Stichwort Mobbing.

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2009a): Research Summary: Cyberbullying victimization. Verfügbar unter: http://www.cyberbullyingbook.com/Cyberbullying_Glossary.pdf [Zugriff am 20.09.2009].

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2009b): Bullying Beyond the Schoolyard: Prevention and Responding to Cyberbullying. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.

Hirigoyen, M.-F. (2001): Mobbing – Wenn der Job zur Hölle wird. Seelische Gewalt am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehrt. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hofmann, N. (2010): Mobbing für Fortgeschrittene. In: Süddeutsche.de. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/netz-depeschen-mobbing-fuer-fortgeschrittene-1.18939> [Letzter Zugriff am 02.03.2011]

Hymel, S., Schonert-Reichl, K.A, Bonanno, R.A.Vaillancurt, T. & Rocke-Heuderson, W. (2010): Bullying and Morality: Understanding how good kids can behave badly. In: Jimerson; S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D.: Handbook of Bullying in schools. An International Perspective . New York: Routledge, S. 101-118.

Jäger, R. S., Fischer, U. & Riebel, J. (2007b): Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland: Die Sicht von Eltern - eine Erkundungsstudie. Verfügbar im Downloadbereich unter: <http://www.zepf.uni-landau.de/> [Zugriff am: 22.03.2011].

Jäger, R. S., Riebel J. & Fluck, L. (2007a): Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung im Jahre 2009. Verfügbar im Downloadbereich: <http://www.zepf.uni-landau.de> [Zugriff am 01.10.2010].

- Jäger, R. S., Riebel J. & Fluck, L. (2009): Mobbing bei Schülerinnen und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung auf der Grundlage einer Online-Befragung im Jahre 2009. Verfügbar im Downloadbereich: <http://www.zepf.uni-landau.de> [Zugriff am 01.10.2010].
- Jugert, G., Scheithauer, H., Notz, P. & Petermann, F. (2000). Geschlechtsunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen. In: *Kindheit und Entwicklung*, 4, S. 231-240.
- Juvonen, J. Graham, S. & Schuster, M. A. (2003): Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. In: *Pediatrics: Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 112, S. 1231-1237.
- Katzer, C. (2009b): Cyberbullying in Germany – What Has Been Done and What Is Going On. In: *Journal of Psychology*, 217(4), S. 222-223.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009a): Cyberbullying in Internet-Chatrooms – Wer sind die Täter? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, S. 33-44.
- Kessler, S.J. & McKenna, W. (2010): *Gender - An Ethnomethodological Approach*. Chicago&London: The University of Chicago Press.
- Köhler, T. R. (2010): *Die Internetfalle. Was wir online unbewusst über uns preisgeben und wie wir das World Wide Web sicher für uns nutzen können*. Frankfurt am Main: Frankfurter Allgemeine Buch.
- Kowalski, M. R. & Limber, S. P. (2007): Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, S. 22-30.
- Kowalski, M. R., Limber, S. P. & Agatston, P. W. (2008): *Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age*. Malden: Blackwell Publishing.
- Krim, J. (2005): Subway Fracas Escalates Into test Of the Internet's Power to Shame. *The Washington Post*. Verfügbar unter: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2005/07/06/AR2005070601953.html> [Zugriff am 01.04.2011].
- Kühl, E. (2010) <http://zeit.de/digital/internet/2010-08/internet-digitale-spaltung.pdf>.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988): Is indirect aggression typical of females? Gender differences in 11- to 12 year old children. In: *Aggressive Behavior*, 14, S. 403-414.
- Lenhart, A. (2007): *Pew Internet & American Life Project Memo. Cyberbullying and Online Teens*. Verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/PIP%20Cyberbullying%20Memo.pdf.pdf> [Zugriff am 20.02.2011].
- Leymann, H. (1995): *Der neue Mobbing-Bericht*. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Li, Q. (2005): New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. In: *Computers in Human Behavior*, 23, S. 1777-1791.

- Li, Q. (2006): Cyberbullying in Schools. A Research of Gender Differences. In: *School Psychology International*, 27, S. 157-170.
- Li, Q. (2007): Bullying in the new playground: A Research into Cyberbullying and Cyber Victimization. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), S. 435-454.
- Li, Q. (2008): Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. In: *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2), S. 75-90.
- Lorenz, K. (2010): Das sogenannte Böse - Zur Naturgeschichte der Aggression. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (26. Auflage).
- Lösel, F., Bliesener, T. & Averbek, M. (1997): Erlebens- und Verhaltensprobleme von Tätern und Opfern. In Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Jugendforschung: Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (137-153). Weinheim: Juventa Verlag.
- Lucke, D. (2003): Die Kategorie Geschlecht in der Soziologie. Verfügbar unter: http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/doris_lucke/doris_lucke.pdf [Letzter Zugriff am: 02.03.2011]
- Lutz, I. M. (2000): Weibliches Aggressionsverhalten zwischen sozialer Durchsetzung und sozialer Erwünschtheit. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Marr, N. & Field, T. (2001): *Bullycide – Death at playtime*. Oxfordshire: Success Unlimited.
- Mason, K. L. (2008): Cyberbullying: A Preliminary Assessment for School Personnel. In: *Psychology in the Schools*, 45 (4), S. 323-348.
- McLoughin, C. & Burgess, J. (o. J.): Texting, sexting and social networking among Australian youth and the need for cyber safety education: Verfügbar unter: <http://www.aare.edu.au/09pap/mcl091427.pdf> [Zugriff am 01.04.2011].
- McQuade, S. C., Colt, J. P. & Meyer, N. B. B. (2009): *Cyber Bullying. Protecting Kids and Adults from Online Bullies*. Westport (CT): Praeger.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010): JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19 Jähriger in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf> [Zugriff am 18.02.2011].
- Menesini, E. & Nocentini, A. (2009): Cyberbullying Definition and Measurement - Some Critical Consideration. In: *Journal of Psychology*, 217(4), S. 230-232.
- Meuser, M & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativempirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, S. 441-447. Opladen: Westdeutscher.
- Mobbing-Zentrale (2011): Stoppt Mobbing – bevor es beginnt! Verfügbar unter: <http://www.mobbing-zentrale.de/04-mob-block/mobbing/i-share-gossip-104-6-rtl.html> [Letzter Zugriff am 01.04.2011].

Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. & Coyne, I. (2009): Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. In: *Aggressive and Violent Behavior*, 14, S. 146-156.

Mora-Merchán, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2007): Neue Formen von Gewalt und Mobbing an Schulen. In: Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. & Jäger, T. (Hrsg.): *Gewalt, Mobbing und Bullying in der Schule* [E-Book]. Verfügbar unter: http://www.bullying-in-school.info/uploads/media/E-Book_German_01.pdf [Zugriff am: 60.01.2011].

Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. & Taki, M. (1999): Japan. In: Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999): *The Nature of School Bullying – A cross-national perspective*. Routledge: New York, S. 309-323.

Moser, R.S. & Frantz, C. (2000): *Shocking Violence. Youth Perpetrators and Victims - A Multidisciplinary Perspective*. Springfield: Charles C Thomas Publisher LTD.

Murray-Harrey, R., Slee, P.T. & Taki, M. (2010): Comparative and Cross-Cultural Research of School Bullying. In: Jimerson, S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D.: *Handbook of Bullying in schools. An International Perspective*. New York: Routledge, S. 35-48.

NCH - National Children's Home (2005): Putting U in the picture – Mobile bullying survey 2005. Verfügbar unter: http://www.filemaker.co.uk/educationcentre/downloads/articles/Mobile_bullying_report.pdf [Zugriff am 03.01.2011].

New York Times (2010): Private Moment Made Public, Then a Fatal Jump, 29.09.2010. Verfügbar unter: http://www.nytimes.com/2010/09/30/nyregion/30suicide.html?_r=1&scp=1&sq=rutgers&st=cse [Letzter Zugriff am 15.04.2011].

Newey, K. A., & Magson, N. (o.J.): Australian Association for Research in Education. Verfügbar unter: <http://www.aare.edu.au/10pap/2521NeweyMagson.pdf> [Zugriff am 25.03.2011].

Noret, N., & Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: Results of a four year study. Poster presented at British Psychological Society Annual Conference, Cardiff, April.

Norris, P. (2001): *Digital Divide*. New York: Cambridge University Press.

O'Sullivan, P. & Flanagan, A. (2003): Reconceptualizing „flaming“ and other problematic messages. In: *New Media and Society*, 5, S. 69-94

Olweus, D. (1978): *Aggression in the schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington: Hemisphere Publishing.

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

Olweus, D. (2001): Peer Harassment. A Critical Analysis and Some important Issues. In Juvonen, J. & Graham, S. (Hrsg.): *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (S. 3-20). New York (NY): Guilford Publications Inc.

Olweus, D. (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können. Bern: Verlag Hans Huber.

Olweus, D. (2010): Bullying Prevention Program. Verfügbar unter: http://www.olweus.org/public/bullying_research.page?menuheader=2 [Zugriff am 14.02.2011].

Olweus, D. (2011): <http://www.olweus.org/public/bulling.page>. [Letzter Zugriff am 13.01.2011]

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Mechán, J. A., & Jäger, T. (Hrsg.) (2007): Gewalt, Mobbing und Bullying in der Schule. Die Rollen der Medien, Kommunen und des Internet. Landau: Empirische Pädagogik e. V.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Mechán, J. A., Calmaestra, j. & Vega, E. (2009): The Emotional Impact on Victims of Traditional Bullying and Cyberbullying. In: Journal of Psychology, 217(4), S. 197-204.

Owens, L. Shute, R. & Slee, P. (2000): "Guess what I just heard!": Indirect Aggression among Teenage Girls in Australia. In: Aggressive Behavior, 26 (1), S. 67-83.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (1995): Oxford University Press, Stichwort bully, S. 141

Palfrey, P. & Gasser, U. (2008): Generation Internet – Die Digital Natives: Wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München: Carl Hanser Verlag.

Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2006): Bullies move beyond the schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying. In: Youth Violence and Juvenile Justice, 4, S. 148-169.

Patchin, J.W. & Hinduja, S. (2010): Traditional and Nontraditional Bullying Among Youth: A Test of General Strain Theory. Verfügbar unter: <http://yas.sagepub.com/content/early/2010/04/20/0044118X10366951.full.pdf+html> [Letzter Zugriff am 01.03.2011]

Pelich, J. (2011): Internet Bullying Circle - An Adaption of Dr. Dan Olweus and Barbara Coloroso's Bullying Circle. Verfügbar unter: <http://www.scribd.com/doc/47814950/Internet-Bullying-Circle-An-Adaption-of-Dr-Dan-Olweus-and-Barbara-Coloroso-s-Bullying-Circle> [Letzter Zugriff am 02.05.2011]

Pepler, D. J. & Craig, W. (1995): A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. In: Developmental Psychology, 31, S. 548-553.

Pepler, D. J. & Craig, W. (2000): Making a Difference in Bullying. Verfügbar unter: <http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf> [Zugriff am 10.11.2010].

Perren, S. & Alsaker, F. D. (2006): Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 45-57.

Pokin, S. (2007): Megan Meier's Story. Verfügbar unter: <http://meganmeierfoundation.cwsit.org/megansStory.php> [Letzter Zugriff am 14.02.2011]

01.04.2011].

PONS (2000). Stuttgart: Ernst Klett Verlag, Stichwort bully, S. 60.

Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung - Ein Praxiskurs: Wiesbaden: VS Verlag.

Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007): Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. In: *Developmental Psychology*, 43, S. 564-575.

Riebel, J (2008b): Spotten, Schimpfen, Schlagen... Gewalt unter Schülern-Bullying und Cyberbullying. Landau: VEP

Rigby, K. (2003): Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. Verfügbar unter: <http://www.aic.gov.au/documents/D/A/2/%7BDA2B9086-7A46-4CBB-B065-86B05BD2EA6C%7Dtandi259.pdf> [Letzter Zugriff am 03.01.2011].

Rigby, K. (2007): Bullying in schools: And what to do about it. Camberwell, Victoria: ACER Press.

Rivers, I., Duncan, N. & Besag, V. E. (2007): Bulling - a Handbook for Educators and Parents. Westport/CT: Praeger Publishers.

Robertz, F. J.: Jugendgewalt 2.0: über Cyberbullying und Happy Slapping. Wickenhäuser, R. & Robertz, F. J. (2010): Orte der Wirklichkeit. Heidelberg: Springer-Verlag.

Ross, W. (2006): A National Perspective of Peer Victimization: Characteristics of Perpetrators, Victims and Intervention Models. In: *National Forum of Teacher education Journal*, 16, (3), S. 1-15.

Rothe, K. (2008): Bullying auf dem Schulweg: Das Schulbus-Phänomen. Persönlichkeitsprofil von Tätern und Opfern. Saarbrücken: VDM Verlag.

Salmivalli, C. (2010): Bullying and the peer group: A review. In: *Aggression and Violent Behavior*, 15, S. 112–120.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. In: *Aggressive Behavior*, 22, S. 1-15.

Schäfer, M. & Herpell, G. (2010): DU OPFER! Wenn Kinder Kinder fertig-machen. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH

Schäfer, M. & Korn, S.(2004): Bullying als Gruppenphänomen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* , 36(1), S. 19-29.

Schäfer, M. (1996): Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. In: *Report Psychologie Journal* 21, (9/96), S. 700-710.

Schäfer, M., Korn, S., Werner, N. & Crick, N. (2006): „...und es wird immer und immer schlimmer!“ Zur Untersuchung von Bullying und Viktimisierung in der weiterführenden Schule. Forschungsbericht Nr. 183. München: Ludwig Maximilians-Universität München, Mai 2006.

Schallenberg, F. (2004): Das können Eltern und Schule tun. Ernstfall Kindermobbing, München: Claudius Verlag.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Dele Bull, H. (2007): Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 38 (3), S. 141-152.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.) (2008): Problemverhalten und Gewalt-im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: Hogrefe Verlag.

Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern – Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006): Physical, Verbal and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. In: Aggressive Behavior, 32, S. 261-275.

Scherr, A. (2009): Jugendsoziologie – Einführung in Grundlagen und Theorien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scholl, A. (2003): Die Befragung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Schößler, F. (2008): Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Schubarth, W. (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Schultze-Krumbholz, A. & Scheithauer, H. (2009): Social-Behavioral Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample. In: Journal of Psychology, 217(4), S. 224-226

Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H. & Braun, D. (2009): Zum Umgang mit Bullying und Cyberbullying. Verfügbar unter:
http://www.dguv.de/inhalt/praevention/themen_a_z/bildungseinrichtungen/allg_schulen/hh_bullyng1.pdf [Letzter Zugriff am 03.04.2010].

Shariff, S. & Hoff, D. L. (2007): Cyber bullying: Clarifying Legal Boundaries for School Supervision in Cyberspace. In: International Journal of Cyber Criminology, 1(1), S. 76-118.

Shariff, S. (2005): Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment. In: McGill Journal of Education, 40 (3), 457-477.

Shariff, S. (2008): Cyber-Bullying. Issues and solutions for the school, the classroom and the home. New York: Routledge.

Shariff, S. (2009): Confronting Cyber-Bullying. What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences. New York: Cambridge University Press.

Shiraldi, K. (2008): Cyber-bullying: The New generation of Mean. In: The College of

Saint Elizabeth Journal of Behavioral Sciences, 2, S. 17-24.

Simmons, R. (2002): *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York (NY): Harcourt Inc.

Slonje, R. & Smith P. K. (2008): Cyberbullying: Another main type of bullying? In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, S. 147-154.

Slonje, R. & Smith, P.K. (2008): Cyberbullying: Another main type of bullying? In: *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008, 49, S. 147-154.

Smith, P. K. & Brain, P. (2000): Bullying in schools: Lessons from two decades of research. In: *Aggressive Behavior*, 26, S. 1-9.

Smith, P. K. & Sharp, S. (1994): *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K. & Slonje, R. (2010): Cyberbullying – The Nature and Extent of a New Kind of Bullying, In and Out of School. In: Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D. (2010): *Handbook of Bullying in schools – An international Perspective*. Routledge: New York, S. 249-262.

Smith, P. K. (2009): Cyberbullying - Abusive Relationship on Cyberspace. In: *Journal of Psychology*, 217(4), S. 180-181.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008): Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, (4), S. 376-385.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006): An investigation into cyber bullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyber bullying. A Report to the Anti-Bullying Alliance. Verfügbar unter: <http://www.plymouthcurriculum.swgfl.org.uk/resources/ict/cyberbullying/Cyberbullying.pdf> [Letzter Zugriff am 07.03.2011].

Snider, M. & Borel, K. (2004, May 24). *Stalked by a cyberbully*. Macleans.ca. Retrieved from: http://www.cyberbullying.org/macleans_May_19_2004.html

Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003): Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. In: *Aggressive Behavior*, 29, S. 239-268.

Solove, D.J. (2007): *The Future of Reputation: Gossip, Rumor, and Privacy on the Internet*. New Haven and London: Yale University Press

Spears, B., Slee, P., Owens, L. & Johnson, B. (2009): Behind the Scenes and Screens. Insight into the Human Dimension of Covert and Cyberbullying. In: *Journal of Psychology*, 217(4), S. 189-196.

Spiegel Online (2007): Cyber-Mobbing-Tod eines Teenagers, 18.11.2007. Verfügbar unter Internet: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,518042,00.html> [Letzter Zugriff am 24.11.2010].

Spiegel Online (2009): Erneut Selbstmord wegen Cyper-Mobbing, 21.09.2009. Verfügbar unter Internet: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,650340,00.html>

[Letzter Zugriff am 24.11.2010].

Spiel, C., Grading, P. & Strohmeier, D. (2009): Aktuelle schulische Herausforderung: „Cyberbullying“. Vortrag beim Vernetzungstreffen „Weiße Feder“, Wien, 25. November 2009

Spröber, N., Schlottke, P. F. & Hautzinger, M. (2008): Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT+E. Basel: Beltz Verlag.

Stephan, R. (2010): Cyber-Bullying in sozialen Netzwerken. Maßnahmen gegen Internet-Mobbing am Beispiel von schülerVZ. Boizenburg, Werner Hülsbusch Verlag.

Stern.de (2009): 15-jährige tötet sich nach Cybermobbing, 22.09.2009. Verfügbar unter Internet: <http://www.stern.de/digital/online/selbstmord-nach-cyber-mobbing-1510308.html> [Letzter Zugriff am 24.11.2010].

Strohmeier, D. (2007): Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens: Was Lehrerinnen und Lehrer bei aggressiven Auseinandersetzungen tun, was sie nicht tun und was sie tun sollten. Vortrag auf der Zweiten Steirischen Fachtagung für Angewandte Psychologie in der Pädagogik, Graz, 29. September 2007

Stueve, A., Dash, K., O'Donnell, L., Tehranifar, P., Wilson-Simmons, R., Slaby, R. G. & Link, B. G. (2006): Rethinking the Bystander Role in School Violence Prevention. In: Health Promotion Practice, 7, S. 117-124.

Suler, J. (2005): The Online Disinhibition Effect. In: International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 2(2), S. 184-188.

Sullivan, B. (2006): Cyberbullying newest threat to kids - Sexual solicitations online declining but more kids report bullying. Verfügbar unter: <http://www.msnbc.msn.com/id/14272228> [Letzter Zugriff am 13.02.2010].

Sutton, J. & Smith, P. K. (1999): Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. In: Aggressive Behavior, 25, S. 97-111.

Swearer, S. M. (2008): Relational aggression: Not just a female issue. In: Journal of School Psychology, 49, S. 611-616.

Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnson-Frerichs, L. A. & Wang, C. (2010): Assessment Bullying/Victimization – The Problem of Comparability Across Studies and Across Methodologies. In: Jimerson, S. R., Swearer, S. M. & Espelage, D.: Handbook of Bullying in schools – An international Perspective. New York: Routledge, S. 305-327.

Theobald, A. (2000): Das World Wide Web als Befragungsinstrument, Wiesbaden.

Tuschling, A. (2009): Klatsch im Chat – Freuds Theorie des Dritten im Zeitalter elektronischer Kommunikation. Bielefeld. Transcript Verlag.

Twemlow, S.W., Fonagy, P. & Sacco, F.C. (2010): The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. In: Jimerson; S.R., Swearer, S.M. & Espelage, D. : Handbook of Bullying in schools. An International Perspective . New York: Routledge, S. 73-86.

Wachs, S. (2009): Bulling unter Schülern - Eine empirisch-quantitative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des Cyberbullings. Saarbrücken: VDM Verlag.

Walrave, M. & Heirman, W. (2010): Towards Understanding the Potential Triggering Features of Technology. In: Truths and Myths of Cyber-Bullying. International Perspectives on Stakeholder Responsibility and Children's Safety. New York: Peter Lang Publishing.

Walter, M. (2011):
http://www.zeitfokus.de/index.php?option=com_k2&view=item&id=389:internetmobbing-das-internet-vergisst-nichts&Itemid=59. [Zugriff am 02.05.2011].

WDR.de (2011): Cybermobbing: Jeder dritte Schüler betroffen. Verfügbar unter:
<http://www.wdr.de/themen/computer/2/cybermobbing/110608.jhtml>

Webster, C. (2009): The Star-Wars Kid!!! Verfügbar unter:
<http://www.cyberbullying.info/examples/starwars.php> [Letzter Zugriff am 08.08.2010].

Willard, N.E. (2007): Cyberbullying and Cyberthreats – Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. Champaign/IL: Research Press.

Williams, K.R. & Guerra, N.G. (2007): Prevalance and Predictors of Internet Bullying. In: Journal of Adolescent Health, 41, S. 14-21.

Winter, R. E. & Leneway, R. J. (2008): Cyberbullying – Terror in the classroom: What can be done? Verfügbar unter:
<http://www.edtechpolicy.org/C32009/Presentations/Cyberbullying.pdf> [Letzter Zugriff am 03.05.2011]

Wobbe, T. & Nummer-Winkler, G. (2007): Geschlecht und Gesellschaft. In: Joas, H. : Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 288-312.

Wolak, J., Mitchell, K. J. & Finkelhor, D. (2007): Does Online Harassment Constitute of Adolescent Health, 41, S. 51-58.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2001): Bullying involvement in primary school and common health problems. Verfügbar unter:
<http://adc.bmj.com/content/85/3/197.full.pdf> [Letzter Zugriff am 01.08.2010].

Wood, J.T. (2007): Gendered lives - Communication, Gender and Culture. Boston: WADSWORTH Cengage Learning.

Woods & Wolke (2004); Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. In: Journal of School Psychology, 42, S. 135-155.

Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004a): Online aggressors/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, S. 1308-1316.

Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004b): Youth engaging in online harassment: association with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. In: Journal of Adolescence, 27, S. 319-336.

ZDF.de (2011): Hier gibt's Hilfe bei Mobbing-Attacken. Internet:
<http://login.zdf.de/ZDF-de/inhalt/9/0,1872,8231273.html>

Zeitfocus online (2011): Internetmobbing - das Internet vergisst nichts! Verfügbar unter:
http://www.zeitfokus.de/index.php?option=com_k2&view=item&id=389:internetmobbing-das-internet-vergisst-nichts&Itemid=59 [Letzter Zugriff am 01.04.2011]

10 Anhang

10.1 Fragebogen

Bullying und Cyberbullying unter 12 bis 14 -jährigen Schülerinnen und Schülern

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

vielen Dank, dass Du bei meiner Befragung mitmachst! Das Thema des Fragebogens lautet:

Bullying und Cyberbullying unter 12 bis 14-jährigen Jugendlichen.

Alle Fragen beziehen sich auf den Zeitraum: „Seit den letzten Winterferien“.

Bevor Du anfangen kannst, möchte ich Dich bitten, dass Du Dir einige Begriffe durchliest.

„Bullying“ - was ist das?

Bullying beschreibt negative Handlungen, die von einer oder mehreren Personen über einen längeren Zeitraum gegen eine andere bestimmte Person verübt werden. Dies geschieht wiederholt und mit voller Absicht.

Dazu gehören:

- **Körperliche Angriffe** (schlagen, schubsen, treten, das Wegnehmen oder kaputt machen von Sachen der anderen Person)
- **Verbale Angriffe** ("dumme Sprüche nachrufen", drohen, hänseln, erpressen)
- **Indirekte Angriffe** (Ausschließen einer Person aus der Gruppe oder so tun als ob die Person "Luft" sei, Gerüchte verbreiten, eine Person bei anderen extra immer wieder schlecht machen)

„Cyberbullying“ - was ist das?

Bei dieser Art von Bullying geht es darum, dass neue Medien eingesetzt werden, um mit voller Absicht andere Personen zu schaden.

Cyber-Bullying ist also Bullying durch:

- **SMS** (man verschickt böse oder beleidigende SMS)
- **Telefonanrufe** (anrufen und einfach auflegen oder beleidigen)

- **Videos oder Fotos** (die peinlich, böse oder demütigend für die andere Person sind. Sie werden gezeigt oder herumgereicht)
- **E-Mails** (man verschickt gemeine E-Mails oder leitet private E-Mails von jemanden weiter)
- **Chaträume** (man bedroht, beschimpft die Zielperson, macht sich lustig oder schließt die Person bewusst aus der Unterhaltung und/oder Gruppe aus)
- **Internetseiten** (man schreibt böse oder beleidigende Einträge in Foren oder Blogs)
- **Soziale Netzwerke** (man verschickt böse, peinliche oder beleidigende Nachrichten im SchülerVZ, StudiVZ, bei Facebook oder in anderen sozialen Netzwerken)

WICHTIG:

Es handelt sich nur um Bullying oder Cyberbullying, wenn die Bullying-Angriffe:

1. mit voller Absicht begangen werden
2. sie nicht nur einmal sondern wiederholt (dauerhaft) passieren
3. der oder die andere Person sich nicht wehren kann (so ist eine Prügelei unter zwei gleich starken Personen kein Mobbing)

Deine Antworten in diesem Fragebogen sind anonym.

Du brauchst ungefähr 30 Minuten für das Ausfüllen des Fragebogens.

Wie weit Du mit dem Fragebogen schon bist, siehst Du immer oben rechts. Dort steht eine Prozent-Zahl. Wenn Du 100% erreicht hast, hast Du alle Fragen beantwortet und bist somit fertig.

Bitte beginne erst mit dem ersten Blatt des Fragebogens wenn alle in der Klasse den Text gelesen haben.

Vielen Dank, dass Du bei meiner Umfrage teilnimmst!!!!

1. Bei den folgenden fünf Fragen geht es um „Bullying mit Worten“ (verbales Bullying).

Sind Dir folgende Situationen schon einmal passiert?

Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du in der Schule von einem Mitschüler / einer Mitschülerin beschimpft oder beleidigt worden bist?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
- ☐ zwei bis drei Mal im Monat
- ☐ ungefähr ein Mal die Woche
- ☐ mehrfach pro Woche
- ☐ täglich
- ☐ weiß nicht
-

2. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du in der Schule von einem Mitschüler / einer Mitschülerin herumkommandiert worden bist?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
- ☐ zwei bis drei Mal im Monat
- ☐ ungefähr ein Mal die Woche
- ☐ mehrfach pro Woche
- ☐ täglich
- ☐ weiß nicht
-

3. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du in der Schule von einem Mitschüler / einer Mitschülerin zu etwas gezwungen worden bist, was Du nicht wolltest?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
- ☐ zwei bis drei Mal im Monat
- ☐ ungefähr ein Mal die Woche
- ☐ mehrfach pro Woche
-

-
- ☐ täglich
- ☐ weiß nicht
-

4. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Dir ein Mitschüler / eine Mitschülerin in der Schule Grimassen geschnitten hat, als Du in der Nähe warst?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
- ☐ zwei bis drei Mal im Monat
- ☐ ungefähr ein Mal die Woche
- ☐ mehrfach pro Woche
- ☐ täglich
- ☐ weiß nicht
-

5. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du in der Schule von einem Mitschüler / einer Mitschülerin bedroht worden bist? (Zum Beispiel: Androhung von Schlägen oder andere Drohungen).

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
- ☐ zwei bis drei Mal im Monat
- ☐ ungefähr ein Mal die Woche
- ☐ mehrfach pro Woche
- ☐ täglich
- ☐ weiß nicht
-

6. Bei den nächsten fünf Fragen geht es wieder um „Bullying mit Worten“ (verbales Bullying).

Allerdings wird danach gefragt, ob Du selbst schon einmal jemandem mit Worten geschadet hast.

Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst in der Schule einen Mitschüler / eine Mitschülerin beschimpft oder beleidigt hast?

-
- ☐ kein Mal
-

-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

7. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass
Du selbst in der Schule einen Mitschüler / eine Mitschülerin herumkommandiert hast?

- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

8. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass
Du selbst in der Schule einen Mitschüler / eine Mitschülerin zu etwas gezwungen hast,
was er oder sie nicht wollte?

- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

9. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass
Du selbst in der Schule einem Mitschüler / einer Mitschülerin Grimassen geschnitten
hast wenn er oder sie in der Nähe war?

- ☐ kein Mal
-

-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

10. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst in der Schule einen Mitschüler / eine Mitschülerin bedroht hast? (Zum Beispiel: Androhung von Schlägen oder andere Androhungen).

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

11. Bei den nächsten zwei Fragen geht es um „körperliches (physisches) Bullying“. Wurdest Du schon einmal körperlich angegriffen?
Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Dir in der Schule ein Mitschüler / eine Mitschülerin Sachen weggenommen oder absichtlich kaputt gemacht hat?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

12. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Dich in der Schule ein Mitschüler / eine Mitschülerin geschlagen, getreten, bespuckt

oder auf einer anderen Art körperlich angegriffen hat?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

13. Bei den nächsten zwei Fragen geht es wieder um „körperliches Bullying.“

Allerdings wird danach gefragt, ob Du selbst schon einmal jemandem körperlich geschadet hast.

Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst in der Schule einem Mitschüler / einer Mitschülerin Sachen weggenommen oder absichtlich kaputt gemacht hast?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

14. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst in der Schule einen Mitschüler / eine Mitschülerin geschlagen, getreten, bespuckt oder auf einer anderen Art körperlich angegriffen hast?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
-

☐ weiß nicht

15. Bei den nächsten drei Fragen geht es um „indirektes Bullying“.

Sind Dir folgende Situationen schon einmal passiert?

Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass ein Mitschüler / eine Mitschülerin in der Schule extra schlecht über Dich geredet oder Gerüchte über Dich verbreitet hat?

☐ kein Mal

☐ ein oder zwei Mal

☐ zwei bis drei Mal im Monat

☐ ungefähr ein Mal die Woche

☐ mehrfach pro Woche

☐ täglich

☐ weiß nicht

16. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass ein Mitschüler / eine Mitschülerin Dich in der Schule extra ignoriert, ausgegrenzt, gemieden oder aus der Gruppe ausgeschlossen hat?

☐ kein Mal

☐ ein oder zwei Mal

☐ zwei bis drei Mal im Monat

☐ ungefähr ein Mal die Woche

☐ mehrfach pro Woche

☐ täglich

☐ weiß nicht

17. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass ein Mitschüler / eine Mitschülerin in der Schule über Dich gelästert hat oder Dich bei anderen schlecht gemacht hat?

☐ kein Mal

☐ ein oder zwei Mal

☐ zwei bis drei Mal im Monat

☐ ungefähr ein Mal die Woche

-
- ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

18. Bei den nächsten drei Fragen geht es wieder um „indirektes Bullying“.

Allerdings wird danach gefragt, ob Du selbst schon einmal folgende Dinge gemacht hast.

Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst in der Schule extra schlecht geredet oder Gerüchte über einen Mitschüler / eine Mitschülerin verbreitet hast?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

19. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst in der Schule einen Mitschüler / eine Mitschülerin extra ignoriert, ausgegrenzt, gemieden oder aus der Gruppe ausgeschlossen hast?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

20. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst in der Schule extra über einen Mitschüler / eine Mitschülerin gelästert oder ihn oder sie schlecht gemacht hast?

-
- ☐ kein Mal
-

-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

21. Bei den nächsten sechs Fragen geht es um „Cyberbullying“ (Bullying mit neuen Medien). Sind Dir folgende Situationen schon einmal passiert?

Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du eine beleidigende, böse oder für Dich unangenehme SMS bekommen hast?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

22. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du Telefonanrufe bekommen hast bei denen Du dann beleidigt oder angepöbelt worden bist?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

23. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du in der Schule in einem sozialen Netzwerk (zum Beispiel bei SchülerVZ, StudiVZ, MySpace, Facebook oder bei anderen sozialen Netzwerken) böse, beleidigende, für

Dich peinliche Nachrichten erhalten hast oder jemand Dir beleidigende Kommentare auf der Pinnwand oder unter einem Foto hinterlassen hat?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

24. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass jemand eine „Hass-Gruppe“ in einem sozialen Netzwerk über Dich gegründet hat (bei SchülerVZ, StudiVZ, Bebo, MySpace oder anderen sozialen Netzwerken) und Dich dann dort beleidigt, blamiert oder Gerüchte über Dich verbreitet hat?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

25. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du eine beleidigende, böse oder für Dich unangenehme E-Mail erhalten hast? (Zum Beispiel: es hat Dich jemand bedroht, beschimpft, sich lächerlich über Dich gemacht oder Dich bloßgestellt)?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
-

-
- ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

26. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du in einem Chatroom oder Instant Messenger (zum Beispiel ICQ, MSN, Skype oder andere Anbieter) beleidigt, fertig gemacht oder bedroht wurdest?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

27. Bei den nächsten sechs Fragen geht es wieder um „Cyberbullying“ (Bullying mit neuen Medien). Allerdings wird danach gefragt, ob Du selbst schon einmal folgende Dinge gemacht hast.

Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst jemandem eine beleidigende, böse oder für die Person unangenehme SMS gesendet hast?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

28. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass

Du selbst jemanden angerufen hast und dann beleidigt und angepöbelt hast?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
-

-
- ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

29. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst jemanden über ein soziales Netzwerk (zum Beispiel bei SchülerVZ, StudiVZ, MySpace, Facebook oder bei anderen sozialen Netzwerken) böse, beleidigende oder für die Person peinliche Nachrichten geschickt hast oder jemandem beleidigende Kommentare auf der Pinnwand oder unter einem Foto hinterlassen hast?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

30. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst eine „Hass-Gruppe“ in einem sozialen Netzwerk über eine Person gegründet hast (zum Beispiel bei SchülerVZ, StudiVZ, Bebo, MySpace oder einem anderen sozialen Netzwerk) und diese Person dann dort beleidigt, blamiert oder Gerüchte über sie oder ihn verbreitet hast?

-
- ☐ kein Mal
-
- ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

31. Seit den letzten Winterferien, wie oft ist es passiert, dass Du selbst eine Person in einem Chatroom oder Instant Messenger (zum Beispiel ICQ, MSN, Skype oder andere Anbieter) beleidigt, fertig gemacht oder bedroht hast?

-
- ☐ kein Mal
 - ☐ ein oder zwei Mal
 - ☐ zwei bis drei Mal im Monat
 - ☐ ungefähr ein Mal die Woche
 - ☐ mehrfach pro Woche
 - ☐ täglich
 - ☐ weiß nicht
-

32. Zum Schluss noch ein paar Fragen zu Dir.

Wie alt bist Du?

33. In welche Klasse gehst Du?

-
- ☐ Klasse 7
 - ☐ Klasse 8
-

34. Bist Du ein...

-
- ☐ Mädchen
 - ☐ Junge
-

35. In welche Schule gehst Du?

-
- ☐ Schule 1
 - ☐ Schule 2
 - ☐ Schule X
 - ☐ Schule XX
 - ☐ Schule XXX
 - ☐ Schule XXXX
-

36. Bei den nächsten zwei Fragen kannst Du mehrere Antworten anklicken!

Welche der folgenden Medien benutzt Du privat im Alltag?

-
- ☐ ein eigenes Handy
 - ☐ einen eigenen Computer
 - ☐ einen eigenen Internetanschluss
 - ☐ einen Internetanschluss bei anderen
-

☐ kein Medium, das oben genannt wurde

☐ weiß nicht

37. Hier kannst Du mehrere Antworten anklicken!

Welche der folgenden Funktionen nutzt Du privat im Alltag?

☐ E-Mail

☐ Instant Messenger (zum Beispiel ICQ, Skype, MSN, Yahoo Messenger oder andere Anbieter, die Du kennst)

☐ Chaträume

☐ Videoplattformen (zum Beispiel Youtube, My Video, Sevenload.com, Yahoo Video oder andere Videoplattformen, die Du kennst)

☐ Soziale Netzwerke (zum Beispiel Facebook, SchülerVZ, MySpace oder andere soziale Netzwerke, die Du kennst)

☐ SMS

☐ Sprache/Telefon

☐ Twitter

☐ Blogs

☐ keine der genannten Funktionen

☐ weiß nicht

Du kannst jetzt unten auf das Feld "**Fenster schließen**" klicken.

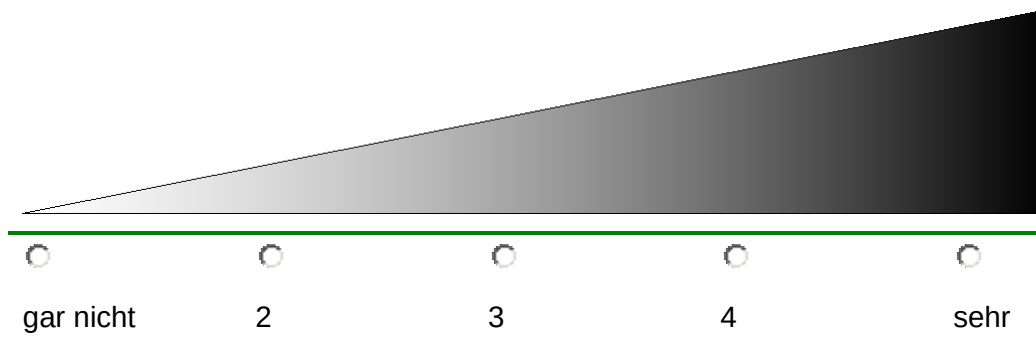
Danke für Deine Teilnahme!

Fenster

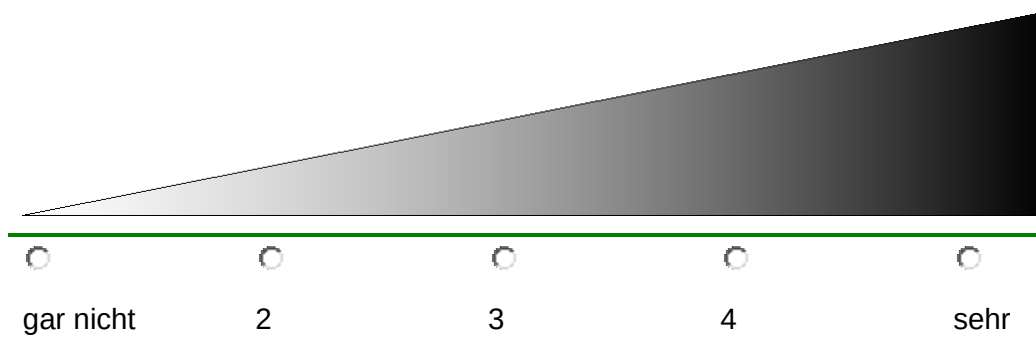
anna.wegrzyn@yahoo.de

Filterfrage/Opfer-Erfahrung:

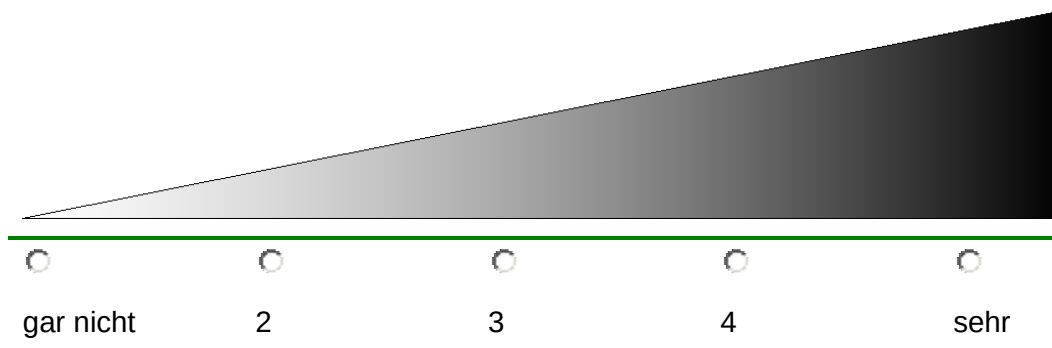
Haben Dich diese Angriffe traurig gemacht oder verletzt?

**Filterfrage/TäterInnen-Erfahrung:**

Meinst Du, dass diese Angriffe die betroffene Person traurig gemacht oder verletzt haben?



Hattest Du später Schuldgefühle oder Mitleid mit der Person?



10.2 Anschreiben an die Schulen

Schule X

z.H. XXX

XXXX

XXXXXXX

Anna Wegrzyn

Buggenbeck 7

45470 Mülheim an der Ruhr

E-Mail: anna.wegrzyn@stud.uni-due.de

31.08.2010

Sehr geehrte Frau Brinkmann,

im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Duisburg-Essen im Fachgebiet Sozialwissenschaften der Fakultät Gesellschaftswissenschaften, beabsichtige ich die Durchführung einer Umfrage an allgemeinbildenden Schulen in Mülheim an der Ruhr. Dazu möchte ich 12 bis 14-jährige Schülerinnen und Schüler mittels eines Fragebogens zu den Themen „Mobbing“ und „Cybermobbing“ befragen.

Der genaue Titel meiner Diplomarbeit lautet:

- Cyberbullying -

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien – Der erweiterte Schulhof des 21. Jahrhunderts? Zusammenhänge zwischen Bullying und Cyberbullying unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und Gemeinsamkeiten - eine empirische Untersuchung

Ziel meiner Umfrage ist es, Jugendliche hinsichtlich eigener Mobbing-Erfahrungen zu befragen. Besondere Berücksichtigung findet hierbei eine neue Mobbingform – das „Cybermobbing“.

In diesem Zusammenhang bitte ich Sie um Ihre Mithilfe und schicke Ihnen die Ausfertigung meines entwickelten Fragebogens. Sämtliche Angaben der Schülerinnen und Schüler werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke anonymisiert ausgewertet. Aussagen werden sich nicht auf eine Einzelperson zurückführen lassen.

Selbstverständlich werde ich Sie und Gremien in Ihrer Schule über die Auswertung der Umfrage unterrichten.

Gerne kann ich Sie und Ihr Kollegium in einem persönlichen Gespräch über mein Vorhaben ausführlicher informieren oder Ihnen weitere Materialien zukommen lassen."

Mit freundlichen Grüßen

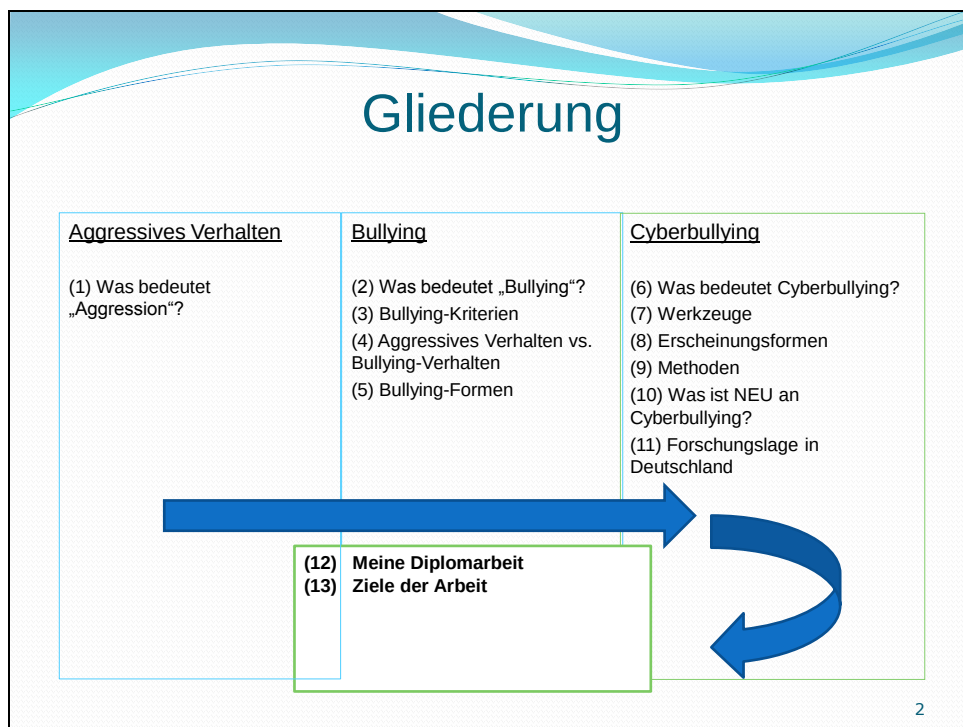
Anna Wegrzyn

10.3 Referat – Schule 1

- Cyberbullying -
Bullying mit den neuen Kommunikations- und
Informationstechnologien
- Eine Einführung -



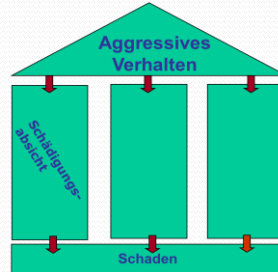
11. März 2011
 Schule 1
 Referentin: Anna Katharina Wegrzyn



Was bedeutet „Aggression“?

Aggression:

- lat. aggredi = herangehen, angreifen
- „Aggression umfasst jene Verhaltensweisen, mit denen die direkte oder indirekte **Schädigung des Individuums**, meist eines Artgenossen, **intendiert ist**.“ (Meier 2003 zit. nach Merz 1965: 571)
- „[...] ein Verhalten, dessen **Ziel eine Beschädigung oder Verletzung ist**.“ (Meier 2003 zit. nach Berkowitz 1980: 27)



Quelle: Strohmeier (2007)

3

Was bedeutet „Bullying“?

Definition:

„Von Bullying spricht man dann, wenn ein Schüler oder eine Gruppe von Schülern **systematisch, wiederholt und über einen längeren Zeitraum** hinweg den negativen Handlungen eines anderen Schülers oder einer Gruppe von Schülern ausgesetzt ist.

Die negativen Handlungen können **direkt oder indirekt, körperlich oder verbal** ausgeführt werden.

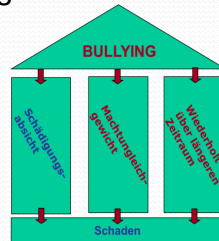
Es besteht ein **Kräfteungleichgewicht** (körperlich oder psychisch), so dass es dem schikanierten Schüler schwer fällt sich zu wehren. Die negativen Handlungen zielen darauf ab, Macht, Ansehen oder materielle Güter zu bekommen.“

Quelle: Spröber et al. 2008: 6

4

Bullying-Kriterien

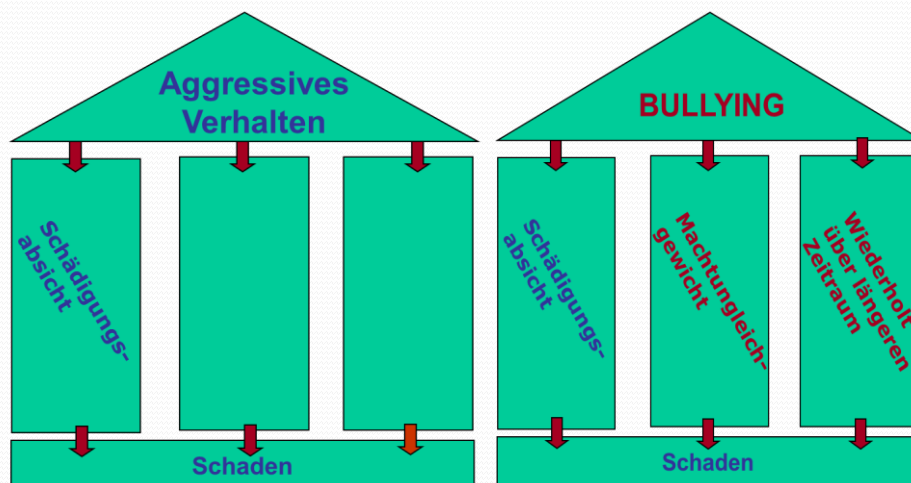
- Wiederholtes, lang andauerndes aggressives Verhalten
- Kräfte,- und Machtungleichgewicht zwischen Opfer und Täter
- Absicht zu verletzen



Quelle: Strohmeier (2007)

5

Aggressives Verhalten vs. Bullying-Verhalten



Quelle: Strohmeier (2007)

6

Bullying-Formen

Direkte Form		Indirekte Form
Physisches Bullying	Verbales Bullying	Relationales Bullying
❖ treten, schubsen, schlagen, bespucken, an den Haaren ziehen, zu etwas gezwungen werden, etc.	❖ Hänkeln, beschimpfen, drohen, verspotten, beleidigen, erpressen, auslachen, anschreien, bloßstellen	❖ Bewusste Ausgrenzung aus der Gruppe, ignorieren, Verbreitung von Gerüchten,

Quelle: eigene Darstellung nach Scheithauer et al. 2003: 31; Scheithauer et al. 2008: 38; Alsaker 2003: 22f

7

Was bedeutet „Cyberbullying“?

Unter Cyberbullying versteht man...

„[...]das absichtliche Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen anderer mithilfe moderne Kommunikationsmittel - meist über einen längeren Zeitraum.“

Quelle: Fileccia 2009: 4

8

Werkzeuge (1)

PC (INTERNET)

- Soziale Netzwerke (z.B. Facebook, StudiVZ, Twitter, SchülerVZ etc.)
- E-Mail
- Video,- und Bilderplattformen
- Foren
- Chat
- Homepage
- Instant Messenger

9

Werkzeuge (2)

Handy

- SMS
- MMS
- Video/Bild
- Anruf

10

Erscheinungsformen

Direkte Angriffe	Cyberbullying by proxy
❖ Nachrichten werden DIREKT an die Zielperson gesendet, Zielperson wird DIREKT angerufen	❖ Andere Personen (und somit „Mittäter“ dazu verleiten das Opfer zu schikanieren. ❖ (z.B. es wird eine Hass-Homepage eigens dafür aufgebaut, man hackt den Facebook-Account des Opfers, gibt sich als das Opfer aus und schreibt böse Nachrichten an Leute aus der „Freundesliste“.

11

Methoden (1)

Flaming (Beleidigung, Beschimpfung)

- Auseinandersetzung, die meist von kurzlebiger Dauer ist
- Flaming passiert meist auf Plattformen, die öffentlich und vielen Usern zugänglich sind (z.B. Chats, Foren, Online-Spiele)
- „Flaming“ kann aber auch via E-Mail oder Instant Messenger ausgetragen werden (Die gebrauchte Sprache ist meist vulgär oder beleidigend. „Flaming“ beinhaltet meist auch verbale Drohungen, die „ausgesprochen“ werden)
- Eine lang andauernde Kette solcher Nachrichten wird auch „**flame war**“ genannt

12

Methoden (2)

Denigration (Verunglimpfung, Gerüchte verbreiten)

- Ziel dieser Attacken ist meist die Zerstörung des Rufes indem Gerüchte verbreitet werden
- Anders als beim „Flaming“, bei dem das Opfer der Empfänger der Nachrichten ist, sind bei dieser Methode meist mehrere Personen die Empfänger
- Eine Unterkategorie von „Denigration“ ist das Reinstellen von Fotos eines Opfers. Diese werden oftmals bearbeitet und zeigen das Opfer beispielsweise in einer peinlichen Pose

13

Methoden (3)

Harassment (Belästigung, Schikane)

- I.d.R. wird das Opfer über persönliche Kommunikationskanäle (z.B. E-Mail oder Instant Messenger) belästigt und schikaniert
- Im Gegensatz zum Flaming, ist die Dauer und Kontinuität von Harassment deutlich länger.
- Sprich: Das Opfer erhält dauerhaft und häufig schikanöse SMS, E-Mails oder Nachrichten

14

Methoden (4)

Impersonation (Auftreten unter falscher Identität)

- Der „Bully“ gibt sich für eine andere Person aus, indem er oder sie sich in das E-Mail,- oder SchülerVZ-Konto einloggt
- Im Namen dieser Zielperson können beleidigende Nachrichten verschickt an Freunde verschickt oder andere Handlungen durchgeführt werden, die der „richtigen“ Person schaden

15

Methoden (5)

Outing and Trickery (Bloßstellen und Betrugerei)

- Private Details (z.B. peinliche Informationen, Kommentare oder Fotos) der Zielperson (meist Ex-Partner/innen oder ehemalige Freunde) werden öffentlich gemacht (Outing)
- Falsche Kommentare und unwahre Fakten über das Foto oder über das Opfer verschlimmern die Situation des Opfers (Trickery)

16

Methoden (6)

Exclusion (Ausschluss, Ausgrenzung)

- Ausschluss der Zielperson aus diversen Kommunikationskanälen
- Z.B. die Zielperson wird aus einem Online-Spiel, einer Online-Gruppe ausgegrenzt oder aus einer „Freundes-Chat-Liste“ gelöscht und kann somit nicht an dem gemeinsamen Spiel oder an der kollektiven Unterhaltung teilnehmen

17

Methoden (7)

Cyberstalking (fortwährende Belästigung und Verfolgung)

- Wiederholte Bedrohung und Belästigung
- Ähnlichkeiten zum Harassment, ist jedoch extremer ausgeprägt und mit Drohungen verbunden
- Erkennungsindikator für Cyberstalking: das Opfer bekommt aufgrund der Angriffe Angst um die eigene Sicherheit

18

Methoden (8)

Cyberthreats (offene Androhung von Gewalt)

- Direkte Drohungen, die einer anderen Person gelten. Bei diesen Ansagen wird damit gedroht, jemanden zu verletzen oder gar zu töten
- Diese Drohungen beziehen sich meist auf ein „bald kommendes“ Ereignis. Cyberthreats nehmen oft auch Cyberstalking-Charakter an

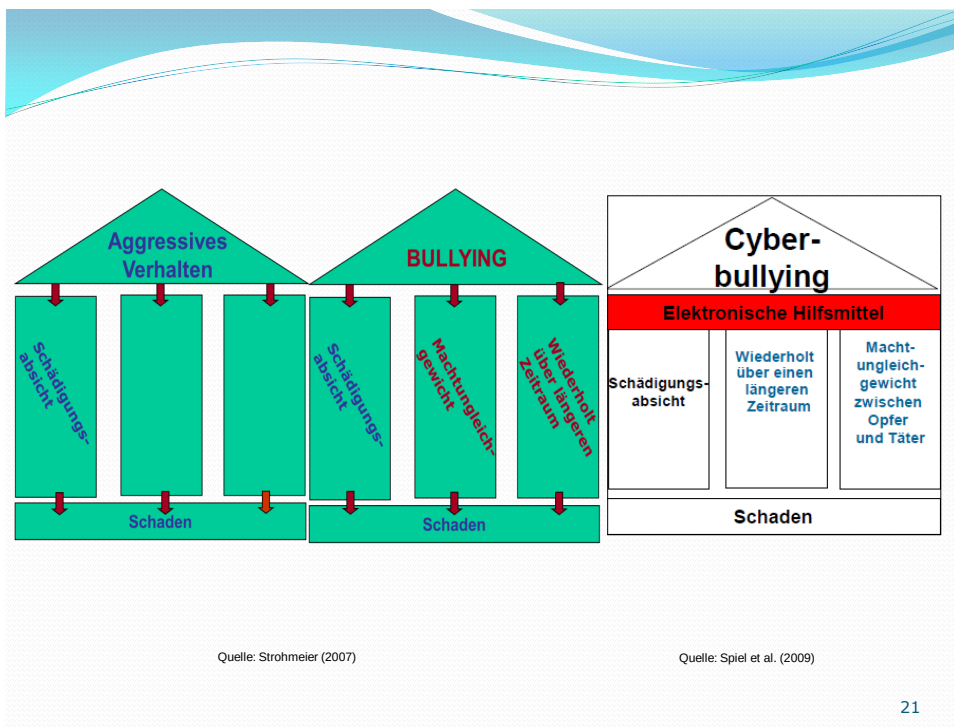
Quelle: Willard 2007: 5-17

19

Was ist NEU an Cyberbullying?

- Eingriff kann **rund um die Uhr** geschehen und **überall** (Handy (mit Internetzugang) geschehen (24/7)
- Die **Größe des Publikums** ist unüberschaubar **groß** und die **Verbreitung der Inhalte sehr schnell**
- Bullies können **anonym** handeln

20



21

Erhebungen in Deutschland

- Relativ junge Erscheinung – Forschung befindet sich noch ziemlich am Anfang
- Wenige Studien zu diesem Forschungsthema (vor allem in den Sozialwissenschaften)
- Die meisten (und ersten) Erhebungen kamen aus den USA und Kanada
- **2007 kam die erste deutsche Online-Studie heraus** (Universität Koblenz-Landau in Kooperation mit dem Netzwerk *Seitenstark*)
- Studie untersuchte direktes Bullying und Cyberbullying (1997 Datensätze)
- Ergebnis: 19,9 % waren von Cyberbullying betroffen (der relative Anteil unter den Mädchen war geringer)
- 2009 kam die zweite Studie heraus (ebenfalls Uni Koblenz-Landau)
- 1995 Schüler der Klassen 1-13 nahmen teil
- Ergebnis: 16,5 % waren von Cyberbullying betroffen
- Keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

22

- In Deutschland gibt es ca. sechs repräsentative Studien
- Studien kommen aus der Sozialpsychologie, Psychologie, den Medienwissenschaften oder aus der Pädagogik
- Ermittelte Häufigkeiten variieren....
 - je nach verwendeter Version des Erhebungsverfahrens
 - je nach Land
 - je nach Stichprobenzusammensetzung
 - je nach Forschungsfrage

23

Meine Diplomarbeit

- Cyberbullying -

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien –

Der erweiterte „Schulhof“ des 21. Jahrhunderts?

Zusammenhänge zwischen Bullying und Cyberbullying unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und Gemeinsamkeiten

24

Ziele der Arbeit

- Klärung der Prävalenz (Verbreitung) von Bullying und Cyberbullying
Gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern?
- **Hypothese 1:** Mädchen sind genauso aggressiv wie Jungen, sie wenden nur häufiger indirekte/relationale Bullying,- und Cyberbullying-Formen an
- Eine besondere Berücksichtigung sollen die **indirekten Formen** erhalten

25

Bild-Quellen

- **Abbildungen Folie 1 (von links nach rechts):**
 - 1) http://www.salzburg.com/nwas/loadcluster.php?Ref=DBild/m2ho9lmyhcc_qi95f*n0jaz&AttrName=BildLr
 - 2) <http://seerpress.com/wp-content/uploads/2010/07/Cyberbullying-is-a-rising-issue-that-schools-across-the-US-are-facing-these-days-.jpg>
 - 3) http://www.iphoneinfos.de/img/iphone_player.jpg
 - 4) <http://www.duke.edu/~ppj2/cyberspace.jpg>
 - 5) http://schulmagazin.ema-bonn.de/wpcontent/uploads/2009/09/wir_alle_sind_vernetzt_pixelio.jpg
- **Abbildung Folie 2:**
http://4.bp.blogspot.com/_OnKMgDyGUbw/TGOjJwPTC5I/AAAAAAAAAz0/MmEixrQtQ-w/s1600/bullying.gif

26

Verwendete Literatur

- **Alsaker, F. D. (2003):** Quälgeister und ihr Opfer, Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Verlag Hans Huber
- **Marr, N. & Field, T. (2001):** Bullycide – Death at playtime. Oxfordshire: Success Unlimited
- **Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003):** Bullying unter Schülern – Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe Verlag
- **Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.) (2008):** Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter – Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: Hogrefe Verlag
- **Spröber, N., Schlottke, P. F. & Hautzinger, M. (2008):** Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT+E. Basel: Beltz Verlag
- **Strohmeier, D. (2007):** Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens: Was Lehrerinnen und Lehrer bei aggressiven Auseinandersetzungen tun, was sie nicht tun und was sie tun sollten. Vortrag auf der Zweiten Steirischen Fachtagung für Angewandte Psychologie in der Pädagogik, Graz, 29. September 2007
- **Spiel, C., Gradinger, P. & Strohmeier, D. (2009):** Aktuelle schulische Herausforderung: "Cyberbullying". Vortrag beim Vernetzungstreffen „Weiße Feder“, Wien, 25. November 2009

10.4 Antwortmail von Marco Fileccia vom 10. Juni 2011

1. Wie definieren Sie Cybermobbing?

Cyber-Mobbing ist Mobbing mit digitalen Medien. Mobbing wiederum:

- Zielt darauf, einen anderen absichtlich zu erniedrigen, zu demütigen, zu schikanieren
- Beinhaltet jede Form gewalttätigen Handelns: nonverbal, verbal, Sachbeschädigung, Körperverletzung
- Richtet sich kontinuierlich gegen eine bestimmte Person
- Findet wiederholt und über einen längeren Zeitraum (3 Monate?!) statt
- Ist ein Gruppenphänomen
- Ist gekennzeichnet durch ein extremes Machtungleichgewicht
- Lässt dem Betroffenen kaum eine Möglichkeit, sich aus eigener Kraft aus dieser Situation zu befreien

Mobbing hat vier Kennzeichen:

1. Kräfteungleichgewicht
2. Häufigkeit (mind. 1x Woche)
3. Dauer (über Wochen / Monate)
4. Perspektivlosigkeit (für das Opfer)

Bei Cyber-Mobbing spielen die Punkte 1-3 keine Rolle bzw. müssen anders definiert werden.

2. Wie schätzen Sie die Verbreitung von Cybermobbing hier in Deutschland ein?

Siehe neue Studie. Die gefühlte Verbreitung ist hoch. Es gibt viele Jugendliche, für die es ein Problem ist. Wahrscheinlich ist die Dunkelziffer sehr hoch. Außerdem besteht das Problem der genauen Definition. Nicht jeder Streit im Netz ist gleich Mobbing.

3. Gibt es Unterschiede in den Regionen? Ist die Verbreitung in größeren Städten ggf. höher

Keine Ahnung.

4. Was sind Ihrer Meinung die Gründe dafür, dass Kinder und Jugendliche mobben?

Es gibt eine Vielzahl von Gründen, so mangelnde Nestwärme, teilnahmslose Eltern, machtbetonte Erziehung, eigene Ängste, eigenes Minderwertigkeitsgefühl, Entlastungsventil für Aggressionen, das Holen Anerkennung, Missbrauch von Macht, Gemeinschaftsgefühl aber auch Langeweile mögliche Ursachen sein können. Der Auslöser ist oft das "Anders-Sein" des Opfers, übrigens nur Auslöser, nie die Ursache! Das

müssen wir den Opfern vermitteln, ansonsten geben wir ihnen eine Mit-Schuld!

5. Wie reagieren die Kinder (z. B. an ihrer Schule) wenn Sie sie mit dem Thema Mobbing und Cybermobbing und deren Konsequenzen konfrontieren?

Sie meinen bei der Prävention? Fast immer sehr positiv. Sie freuen sich, darüber etwas zu lernen und auch Mechanismen zu erlernen, wie man reagieren sollte.

6. Was können LehrerInnen unternehmen, um Jugendliche vor Cybermobbing zu schützen oder um es zu unterbinden?

Sich informieren und Präventionsarbeit leisten, wie bei normalem Mobbing auch. Im akuten Fall sollen sie die Hinweise der Opfer ernst nehmen ("Mobbingbrille aufsetzen") und auch einschreiten. Wie, das hängt vom Einzelfall ab, aber solange der Täter im Zugriff der Schule ist, gibt es Möglichkeiten.

8. Was können Eltern tun?

Im Prinzip genauso wie Lehrer. Aber sie haben darüber hinaus als Erziehungsberechtigte noch weitere rechtliche Möglichkeiten, so z.B. Anzeige zu erstatten. Aber Eltern müssen den Medienkonsum ihrer Kinder schon früh begleiten, im Gespräch bleiben, sich kümmern.

9. Welche Rolle spielt die Gleichaltrigen-Gruppe (Stichwort "Bystander" in einem (Cyber-) Mobbing-Prozess?

Das ist fast alles entscheidend. Denn es geht nicht nur um (Fakten-) Wissen, sondern auch um Einstellungen, Normen, Werte. Wenn es "cool" ist zu mobben in der Clique, dann kann ich als Lehrer aufklären wie ich will, es wird nichts nutzen. Ich muss also versuchen, andere Vorbilder zu schaffen, die Werte, den Umgang miteinander positiv zu beeinflussen.

10. Erreichen Internetseiten, die über Cybermobbing und den Umgang damit informieren, die gewünschte Zielgruppe: Kinder und Jugendliche?

Meine Erfahrung ist: wenig. Es schauen vielleicht Jugendliche, wenn sie akut betroffen sind.

11. Kennen Sie ein Schulprojekt, das als "best-practice" gelten kann?

Unsere "schülerVZ-Scouts" ;-). Infos auf www.goodschool.de (unter Projektbeispiele)

und natürlich die Medienscouts der Landesanstalt für Medien NRW:
www.medienscouts.org.

12. Wie gehen Sie mit dem Thema um, bzw. welche Programme werden an ihrer Schule angeboten?

S.o. Neben der klassischen Behandlung im Unterricht, meist mit Videos und dem Material "Was tun bei Cyber-Mobbing?" von Klicksafe.de vor allem mit den Scouts.

13. Welche Internetseiten schlagen Sie vor, die Kinder, Jugendliche und Eltern nutzen können, um sich über das Thema Cybermobbing zu informieren?

www.klicksafe.de an allererster Stelle, danach vielleicht www.handysektor.de. Dann gibt es viele und z.T. sehr gute Seiten zum Thema Mobbing (quasi ohne Cyber-). Hier eine Auswahl:

- Eltern-Initiative „Lernen ohne Angst“, www.lernen-ohne-angst.de
- Eltern-Initiative „Kinder in Schulnot“, www.kischuno.de
- Eltern-Initiative gegen Mobbing und Gewalt an Schulen, www.emgs.de
- Mobbingberatung Berlin-Brandenburg, www.mobbingberatung-bb.de
- Selbsthilfegruppe Schüler-Mobbing, Help-Desk, 9, www.schueler-mobbing.de
- Deutscher Kinderschutzbund, www.kinderschutzbund.de
- Service Bureau, www.jugendinfo.de
- Mobbing – Schluss damit – www.seitenstark.de
- Konflikt-Lösungs-Initiative Mobbing-Anlaufstelle (KLIMA), Hamburger Universitätsklinikum, www.klassenklima.de
- Schüler-Initiative www.schuelergegen-mobbing.de

Hilfe für Lehrer: www.lehrerforum.de, Projekt des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) und der Leuphana Universität Lüneburg

11 Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1: Begriffswahlen für den „Bullying-Begriff“ in deutschsprachigen Ländern.....</i>	<i>15</i>
<i>Tab. 2: Begriffswahl sortiert nach Ländern.....</i>	<i>16</i>
<i>Tab. 3: Äquivalente Begriffe für Bullying</i>	<i>16</i>
<i>Tab. 4: Bullying als Gruppenprozess – mögliche Rollenzugehörigkeiten</i>	<i>26</i>
<i>Tab. 5: Ergebnisse der Befragung von Salmivalli et al. (1996).....</i>	<i>26</i>
<i>Tab. 6: Prävalenz von Bullying: Ausgewählte Studienbefunde</i>	<i>32</i>
<i>Tab. 7: The constructs of imbalance of power, and repetition, in relation to face-to-face and Cyberbullying.....</i>	<i>42</i>
<i>Tab. 8: Erscheinungsformen von Cyberbullying</i>	<i>55</i>
<i>Tab. 9: Indirekt Opfer Index (2. Umkodierung)</i>	<i>92</i>
<i>Tab. 10: Indirekt Opfer Index (2. Umkodierung)</i>	<i>93</i>
<i>Tab. 11: Prävalenz von verbalem Bullying (Opfer): Aufteilung nach Geschlecht.....</i>	<i>102</i>
<i>Tab. 12: Prävalenz von physischem Bullying (Opfer): Aufteilung nach Geschlecht</i>	<i>105</i>
<i>Tab. 13: Prävalenz von indirektem Bullying (Opfer): Aufteilung nach Geschlecht.....</i>	<i>110</i>
<i>Tab. 14: Gesamtbetrachtung aller 'klassischer' Bullying-Formen: Opfer.....</i>	<i>110</i>
<i>Tab. 15: Opfer von 'klassischem' Bullying (Aufteilung nach Geschlecht).....</i>	<i>111</i>
<i>Tab. 16: Prävalenz von verbalem Bullying/Aufteilung nach Geschlecht.....</i>	<i>116</i>
<i>Tab. 17: Prävalenz von physischem Bullying/Aufteilung nach Geschlecht</i>	<i>119</i>
<i>Tab. 18: Prävalenz von 'indirektem' Bullying/Aufteilung nach Geschlecht.....</i>	<i>123</i>
<i>Tab. 19: Gesamtbetrachtung aller 'klassischer' Bullying-Formen: TäterInnen</i>	<i>124</i>
<i>Tab. 20.: Gesamtbetrachtung aller 'klassischer' Bullying-Formen: Opfer und TäterInnen</i>	<i>125</i>
<i>Tab. 21: Prävalenz von 'klassischem' Bullying/Aufteilung nach Geschlecht</i>	<i>126</i>
<i>Tab. 22: Gesamtbetrachtung 'klassischen' Bulliyings: Opfer und TäterInnen.....</i>	<i>126</i>
<i>Tab. 23: Opfer von Cyberbullying</i>	<i>133</i>
<i>Tab. 24: Cyberbullying-Opfer (Nennung der Medienfunktionen und der TäterInnen).....</i>	<i>134</i>
<i>Tab. 25: Prävalenz von Cyberbullying: TäterInnen.....</i>	<i>141</i>
<i>Tab. 26: Cyberbullying-TäterInnen (Nennung der Medienfunktionen und Grad des Mitleidsempfinden)</i>	<i>142</i>

12 Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Dan Olweus „Bullying-Kreis“</i>	25
<i>Abb. 2: Grafische Darstellung: Definition von Bullying</i>	39
<i>Abb. 3: Grafische Darstellung: Definition von Cyberbullying</i>	40
<i>Abb. 4: Funktionale Verschmelzung der Medien (Computer und Handy)</i>	51
<i>Abb. 5: AkteurInnen im Cyberbullying-Prozess</i>	57
<i>Abb. 6: Aufbau der Fragen im Fraggbogen ohne Filterfragen (Fragenblöcke)</i>	90
<i>Abb. 7: SPSS Statistics Daten-Wertelabels</i>	91
<i>Abb. 8: SPSS Statistics Daten-Werte in Fällen zählen</i>	92
<i>Abb. 9: SPSS Statistics Daten-Wertelabels-Zusammenführung</i>	93
<i>Abb. 10: Ergebnisdarstellung der Altersverteilung</i>	94
<i>Abb. 11: Ergebnisdarstellung der Klassenstufenverteilung</i>	95
<i>Abb. 12: Ergebnisdarstellung der Frage zur Schulform</i>	95
<i>Abb. 13: Ergebnisdarstellung der Frage zum Medienbesitz</i>	96
<i>Abb. 14: Ergebnisdarstellung der Frage zur Mediennutzung</i>	97
<i>Abb. 15: Opfer von verbalem Bullying (Frage: beschimpft, beleidigt)</i>	98
<i>Abb. 16: Opfer von verbalem Bullying (Frage: herumkommandiert)</i>	98
<i>Abb. 17: Opfer von verbalem Bullying (Frage: zu etwas gezwungen)</i>	99
<i>Abb. 18: Opfer von verbalem Bullying (Frage: Grimassen)</i>	99
<i>Abb. 19: Opfer von verbalem Bullying (bedroht worden)</i>	99
<i>Abb. 20: Opfer von verbalem Bullying (Filterfrage verletzt)</i>	101
<i>Abb. 21: Opfer von physischem Bullying (Sachen weggenommen/kaputt gemacht)</i>	102
<i>Abb. 22: Opfer von physischem Bullying (geschlagen, getreten, bespuckt)</i>	103
<i>Abb. 23: Opfer von physischem Bullying (Filterfrage verletzt)</i>	104
<i>Abb. 24: Opfer von indirektem Bullying (schlecht reden/Gerüchte verbreiten)</i>	106
<i>Abb. 25: Opfer von indirektem Bullying (ignorieren, ausgrenzen...)</i>	106
<i>Abb. 26: Opfer von indirektem Bullying (lästern, schlecht machen)</i>	107
<i>Abb. 27: Opfer von indirektem Bullying (Filterfrage verletzt)</i>	108
<i>Abb. 28: TäterInnen von verbalem Bullying (beschimpft/beleidigt)</i>	112
<i>Abb. 29: TäterInnen von verbalem Bullying (herumkommandiert)</i>	112
<i>Abb. 30: TäterInnen von verbalem Bullying (zu etwas gezwungen)</i>	113
<i>Abb. 31: TäterInnen von verbalem Bullying (Grimassen)</i>	113
<i>Abb. 32: TäterInnen von verbalem Bullying (bedroht)</i>	114
<i>Abb. 33: TäterInnen von verbalem Bullying (Filterfrage verletzt)</i>	115

Abb. 34: TäterInnen von verbalem Bullying (Filterfrage Mitleid).....	115
Abb. 35: TäterInnen von physischem Bullying (Sachen wegnehmen/kaputt machen)	117
Abb. 36: TäterInnen von physischem Bullying (geschlagen, getreten, bespuckt).....	117
Abb. 37: TäterInnen von physischem Bullying (Filterfrage verletzt)	118
Abb. 38: TäterInnen von physischem Bullying (Filterfrage Mitleid)	118
Abb. 39: TäterInnen von indirektem Bullying (schlecht reden/Gerüchte verbreiten)	120
Abb. 40: TäterInnen von indirektem Bullying (ignorieren, ausgrenzen...).....	120
Abb. 41: TäterInnen von indirektem Bullying (lästern, schlecht machen).....	121
Abb. 42: TäterInnen von indirektem Bullying (Filterfrage verletzt).....	122
Abb. 43: TäterInnen von indirektem Bullying (Filterfrage Mitleid)	122
Abb. 44: Cyberbullying-Opfer (SMS).....	127
Abb. 45: Cyberbullying-Opfer (Telefonanrufe)	127
Abb. 46: Cyberbullying-Opfer (soziales Netzwerk/Gerüchte).....	128
Abb. 47: Cyberbullying-Opfer (soziales Netzwerk/Nachrichten).....	129
Abb. 48: Cyberbullying-Opfer (E-Mail)	129
Abb. 49: Cyberbullying-Opfer (Chatroom/Instant Messenger)	130
Abb. 50: Cyberbullying-Opfer (Filterfrage verletzt).....	131
Abb. 51: Cyberbullying-Opfer: Nennung der Täterin/des Täters)	131
Abb. 52: Cyberbullying-Opfer (Nennung des Geschlechts des Täters/der Täterin).....	132
Abb. 51: Cyberbullying-TäterInnen (SMS)	136
Abb. 52: Cyberbullying-TäterInnen (Telefonanrufe).....	136
Abb. 53: Cyberbullying-TäterInnen (Soziales Netzwerk/Nachrichten)	137
Abb. 54: Cyberbullying-TäterInnen (Soziales Netzwerk/Gerüchte).....	137
Abb. 55: Cyberbullying-TäterInnen (Chatroom/Instant Messenger)	138
Abb. 56: Cyberbullying-TäterInnen (Filterfrage verletzt)	139
Abb. 57: Cyberbullying-TäterInnen (Filterfrage Mitleid)	140

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst und keine weiteren, als die angegebenen Hilfsmittel, benutzt habe.

Anna Katharina Wegrzyn