

„Das Opfer hat halt richtig Angst“. Schülervorstellungen von Cybermobbing

10

Iris Backfisch, Ulrike Franke & Andreas Lachner

1. Cybermobbing in der Schule

Neben vielfältigen Vorteilen und Chancen, die durch die Nutzung digitaler Medien im Alltag entstehen, birgt die Nutzung digitaler Medien auch Risiken. Cybermobbing wird dabei als zentrales Risiko für Kinder und Jugendliche bei der Nutzung digitaler Medien gesehen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird Cybermobbing als „eine Erweiterung des traditionellen Mobbings durch die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)“ (Peter & Petermann, 2018, S. 11) betrachtet. Laut der aktuellen JIM-Studie (Jugend, Information, Medien; Rathgeb & Schmid, 2019) war bereits jedes zehnte Mädchen zwischen 12 und 19 Jahren in Deutschland schon von Cybermobbing betroffen, auch Jungen machen häufiger Erfahrungen mit Cybermobbing, wenn auch nur halb so viel. Ein Drittel der befragten Jugendlichen gaben ebenfalls an, dass Personen im eigenen Umfeld von Cybermobbing betroffen waren (Rathgeb & Schmid, 2019). Trotz der Omnipräsenz von Cybermobbing finden systematische präventive Maßnahmen an Schulen selten statt (Studie Bündnis gegen Cybermobbing, 2017).

Während das Phänomen Cybermobbing im Alltag von Schüler*innen allgegenwärtig zu sein scheint, fand es weniger Berücksichtigung in der empirischen Forschung. So entstanden in den letzten Jahren unterschiedliche Definitionen von Cybermobbing, die sich jeweils auf verschiedene Aspekte fokussierten und deren Konstrukte sich nur teilweise überschneiden (siehe Peter und Petermann, 2018 für eine erste Systematisie-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75401>



rung). In diesen Systematisierungen standen bislang jedoch nicht die konkrete Wahrnehmung und individuellen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen als die Betroffenen und handelnden Akteure im Fokus. Eine Ausnahme scheint diesbezüglich die Studie von Schultze-Krumbholz et al. (2014) zu sein. Sie ließen in Fokusgruppeninterviews Jugendliche selbst zu Wort kommen und ihre Vorstellungen von Cybermobbing erläutern und diskutieren. Die bislang vorherrschenden Diskrepanzen hinsichtlich einer konsensfähigen Definition von Cybermobbing sowie die bislang schwache bis kaum vorhandene empirische Befundlage zu Cybermobbing zum Anlass genommen, werden im vorliegenden Beitrag die Schülervorstellungen von Cybermobbing beispielhaft am Fall der „Klasse 6b“ analysiert und im Kontext bisheriger wissenschaftlicher Konzepte diskutiert. Fokussiert werden dabei insbesondere Aspekte von Cybermobbing, die den Schüler*innen besonders wichtig erscheinen. Für die Analysen wurden zwei Unterrichtsphasen der Klassenleiter:innenstunde zum Thema „Cybermobbing“ ausgewählt, die sich hinsichtlich ihrer didaktischen Aufbereitung unterschieden und somit angenommen werden kann, dass die Schülervorstellungen zu Aspekten von Cybermobbing umfassend abgebildet werden. Zur Illustrierung der Schülervorstellungen wurde eine epistemologische Netzwerkanalyse (ENA; Shaffer, 2017) verschiedener Kategorien, die vorher auf Basis einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Unterrichtsstunde identifiziert wurden, durchgeführt (Mayring, 2010; Schreier, 2014; Steigleder, 2008), um Beziehungen zwischen diesen Kategorien zu aufzuzeigen.

2. Aspekte von Cybermobbing

Peter und Petermann (2018) nahmen eine erste Systematisierung und Synthese wissenschaftlicher Definitionen vor und konzeptualisierten Cybermobbing anhand eines Klassifikationsschemas, das in Abb. 1 dargestellt ist. Kern des Klassifikationsschemas sind die Hauptmerkmale von Mobbing im Allgemeinen: Ein *absichtliches* Verhalten, das *wiederholt* stattfindet, um einem *Opfer zu schaden*. Im Gegensatz zu „traditionellem“ Mobbing, bei dem aggressives und meist gewalttätiges Verhalten von der Täterperson direkt gegenüber einem Opfer ausgeführt wird, geschieht Cybermobbing indirekt über *IKT*, beispielsweise wenn die Täterperson nur vermittelt über soziale Medien mit dem Opfer in Verbindung tritt. Auf Basis neuerer Literatur (Schöttker et al. 2018; Schultze-Krumbholz et al., 2014) wurde das Modell von Peter und Petermann (2018) systematisch ergänzt (siehe kursive Schlagworte). Schöttker et al. (2018) betonen, dass sich durch die Verwendung von IKT eine *Allgegenwärtigkeit* der

aggressiven Handlungsweisen ergibt, die über verschiedene Kanäle (z. B. Messengerdienste, soziale Medien etc.) orts- und zeitunabhängig jederzeit ausgeführt werden kann. Während einige Autor*innen (bspw. Schöttker et al., 2018) das Machtungleichgewicht zwischen der Täterperson und der Opferperson auf Ungleichheiten im technischen Wissen reduzieren, heben Peter & Petermann (2018) den Aspekt der Anonymität als besonders bedeutsam bei Cybermobbing hervor. Durch die beim Cybermobbing häufig vorherrschende Anonymität der Täterperson gegenüber der betroffenen Person entsteht ein Machtungleichgewicht, das auf Seiten der Opferperson große Hilflosigkeit und Ohnmacht verursachen kann. Ein weiterer wichtiger Aspekt von Cybermobbing nach Peter & Petermann (2018) ist, dass die Wahrnehmung der Opferperson eine entscheidende Rolle spielt: Sobald sich der oder die Betroffene geschädigt fühlt, muss das Verhalten des Täters oder der Täterin als Cybermobbing gewertet werden (Peter & Petermann, 2018). Somit kann es der Fall sein, dass sich eine Person verletzt und damit als Opfer von Cybermobbing fühlt, ohne dass der Täter oder die Täterin eine absichtsvoll verletzende Handlung ausgeführt hat. Dieser Aspekt ist besonders bei dem oft indirekt stattfindenden Cybermobbing gegeben. Somit sollte die subjektive Wahrnehmung durch die betroffene Person im Mittelpunkt stehen und als Maßstab genutzt werden (Peter & Petermann, 2018).

Neben diesen Aspekten von Cybermobbing wurde in Abb. 1 ein wechselseitiger Pfeil zwischen Täterperson und Opfer eingefügt. Dieser Pfeil symbolisiert das bei Cybermobbing auftretende Phänomen der Inkonsistenz der Täter*innen. Kowalski et al. (2014) zeigten in ihrer Metaanalyse von 131 Studien zu Cybermobbing, dass Personen, die Täter oder Täterin waren, auch gleichzeitig Erfahrungen als Opfer von Cybermobbing machen mussten. Somit entsteht eine diffuse und dynamische Rollenverteilung von Täterpersonen und Betroffenen in Bezug auf das gezeigte aggressive Verhalten. Als Folgen von Cybermobbing unterstrichen Kowalski et al. zudem die langfristigen Folgen von Cybermobbing wie psychologische Schäden (Depression und niedrige Zufriedenheit mit dem Leben) und langfristige Auswirkungen auf das Opfer wie häufigeren Drogen- und Alkoholkonsum (Kowalski et al., 2014).

Als eine der ersten Studien haben Schultze-Krumbholz et al. (2014) die Vorstellungen von Cybermobbing von Jugendlichen erarbeitet. Dazu führten die Autor*innen Fokusgruppeninterviews mit 20 Jugendlichen im Alter von 11–16 Jahren. Die Analysen zeigten, dass die Jugendlichen eine klare Vorstellung von Cybermobbing hatten, bei der die Schädigungsabsicht, die Auswirkungen auf das Opfer und die Wiederholung des aggressiven Verhaltens im Mittelpunkt standen. Besonders häufig wurde von den Jugendlichen genannt, dass diskreditierende Bilder, die bei Cybermobbingangriffen genutzt werden, eine sehr hohe Beweiskraft auch für außenstehende Personen haben

und damit das Opfer nachhaltig schädigen können. Zudem war für die Jugendlichen die öffentliche Demütigung durch die Täterperson ein weiterer wichtiger und entscheidender Aspekt von Cybermobbing. Durch das große öffentliche Feld, in dem Cybermobbingangriffe stattfinden, wird das Opfer auch nachhaltig im nicht-digitalen Alltagsempfinden geschädigt. Zusammengefasst wurde in den Interviews deutlich, dass Jugendliche eine sehr elaborierte Vorstellung von Cybermobbing hatten, die sich allerdings nur bedingt mit wissenschaftlichen Definitionen deckt.

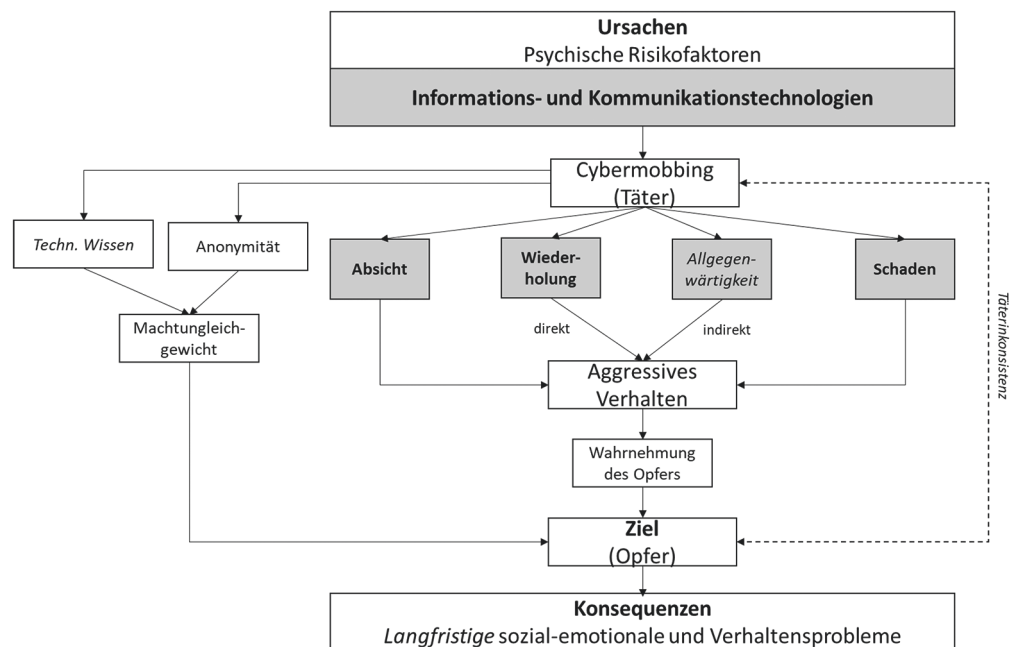


Abbildung 1: Modifiziertes Klassifikationsschema der Merkmale von Cybermobbing, adaptiert nach Peter & Petermann (2018).

Aus den oben identifizierten und dargelegten Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Definitionen und den empirischen Befunden zu Vorstellungen von Jugendlichen zu Cybermobbing im Kontext von Fokusgruppeninterviews (Schultze-Krumbholz et al., 2014) ergibt sich die Frage, wie sich die Vorstellungen von Kindern beziehungsweise Heranwachsenden zu Cybermobbing im Kontext von natürlichem Unterrichtsgeschehen ausdrücken. Dem hier vorgetragenen Forschungsanliegen wird daher folgende Fragestellungen vorangestellt:

- Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler von den Merkmalen von Cybermobbing im Kontext von Unterrichtsgeschehen?

Es wird dabei angenommen, dass die Vorstellungen zu einem Großteil mit den bisherigen theoretisch benannten Merkmalen und den empirisch erfassten Vorstellungen zu Merkmalen von Cybermobbing in Einklang stehen.

3. Die Klasse 6b: Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“

Als Datenmaterial wurde die videografierte Klassenleiterstunde zum Thema „Cybermobbing“ und hierbei die Perspektive der Lehrkraftkamera herangezogen, da hier das Klassengeschehen nahezu vollständig dokumentiert wurde. Um möglichst umfassend die Schülervorstellungen abzubilden, wurden aus dem Videomaterial zwei Unterrichtsphasen ausgewählt, die sich hinsichtlich der didaktischen Aufbereitung des Themas „Cybermobbing“ unterschieden. Aus den zwei Unterrichtsphasen wurden Unterrichtsszenen ausgewählt, die besonders repräsentativ verschiedene Schülervorstellungen aufzeigten. Diese Unterrichtsszenen wurden jeweils transkribiert und zu einer Analyseeinheit zusammengefasst.

3.1. Analyseeinheit 1: „Value Line“

Die erste Analyseeinheit umfasste zwei Unterrichtsszenen, die die Klasse jeweils bei der Übung „Value Line“ zeigte.

In der ersten Szene der Analyseeinheit (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 17:46–19:50) schilderte Frau Rathgeber folgende alltagsnahe Situation: „Wenn ich mich von einer Person ungerecht behandelt fühle, poste ich etwas, worüber der oder die sich ärgert.“ In der zweiten Szene der Analyseeinheit (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 28:47–31:09) wurde von Frau Rathgeber folgende alltagsnahe Situation vorgelesen: „Ich habe ein Foto von einer Mitschülerin, einem Mitschüler von der letzten Klassenfahrt und verändere es mit einem Bildbearbeitungsprogramm. Das neue Bild mit einer riesigen Knollnase verschicke ich per Handy an alle meine Freunde.“ Die Schüler*innen gaben dann Ihre Einschätzung, ob sie in der geschilderten Situation auch so handeln würden, indem sie sich bei den von Frau Rathgeber zuvor platzierten Schildern mit der Aufschrift „100 %“ (stimme zu) oder „0 %“ (stimme nicht zu) positionierten. Bei beiden Situationen bat Frau Rathgeber die Schüler*innen anschließend, die gewählte Positionierung zu begründen.

3.2. Analyseeinheit 2: „Joe“

Die zweite Analyseeinheit umfasste drei Unterrichtsszenen, die die Klasse bei der Ergebnispräsentation der Gruppenübung zum zuvor gezeigten Kurzfilm „Joe“ zeigte. In diesem Kurzspielfilm mit dem Titel „Let's fight it together“ wurde ein Schüler namens Joe portraitiert, der Opfer von Cybermobbing war. Die erste Szene der Analyseeinheit 2 zeigte die Gruppe 1 bei der Ergebnispräsentation (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 65:38–69:20).

Der Arbeitsauftrag lautete: „Welche Rollen werden von welchen Personen im Film eingenommen? Schreib die Rollen auf, die ihr zuordnen könnt und beschreib die dazu gehörigen Verhaltensweisen.“ Die zweite Szene der Analyseeinheit zeigte die Gruppe 3 bei der Ergebnispräsentation (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 70:17–76:35). Der Arbeitsauftrag der Gruppe lautete hier: „Welche Angriffe gegen Joe werden in dem Film gezeigt? Schreibe auf, welche Angriffe gegen Joe gezeigt werden. Gibt es bei der Schikane Unterschiede? Gibt es Handlungen, die strafbar sind?“. Die dritte Szene zeigte die Gruppe 5 bei der Vorstellung der Gruppenergebnisse (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 78:28–81:17). Die Aufgabenstellung lautete: „Was hindert Joe daran, sich Hilfe zu holen? Überlegt euch und schreibt auf, warum Joe in einer Situation keine Hilfe sucht bei ihm nahestehenden Menschen – Mutter, Lehrern und Freunden“. In allen drei gewählten Unterrichtsszenen wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeit von einem*einer Schüler*in vorgetragen und durch Mitschüler*innen ergänzt. Die Gespräche verliefen diskussionshaft und wurden von Frau Rathgeber durch gelegentliche inhaltliche Nachfragen geleitet.

3.3. Die Methode der Epistemischen Netzwerkanalyse

Um die Schülervorstellungen zu Cybermobbing der Klasse 6b abzubilden, wurde eine epistemische Netzwerkanalyse (ENA) (Shaffer, 2017) durchgeführt. ENA ermöglicht es, Verbindungen zwischen zuvor definierten Kategorien in so genannten Netzwerkmodellen abzubilden. Genauer werden semantische Beziehungen zwischen identifizierten Kategorien im Diskussionsfluss modelliert. Dabei wird ein gewichtetes Netzwerk erzeugt, das die Stärke zusammenhängender Kategorien abbildet (Shaffer, 2017). Zur Identifizierung der dafür benötigten Kategorien wurde eine strukturierende Inhaltsanalyse der Analyseeinheiten vorangestellt (Mayring, 2010; Schreier, 2014; Steigleder, 2008). Bei der Analyse bildeten die Sprechsequenzen beziehungsweise Äußerungen der Schüler*innen die ‚Units of Meaning‘ (Henri, 1992), welche jeweils die Aussage zu einem bestimmten Aspekt von Cybermobbing beinhaltete. Über beide

Analyseeinheiten hinweg wurden insgesamt 81 Units of Meaning in die Analyse einbezogen. Ein erster Analyseschritt bestand darin, sich mit dem Material vertraut zu machen und das Material nach Aspekten von Cybermobbing zu durchsuchen. Die hierbei identifizierten Stellen wurden kodiert und abstrahiert, um in einem zweiten Schritt die Kernkategorien des Kategoriensystems induktiv abzuleiten. Diese Kernkategorien wurden in einem Aushandlungsprozess unter den Autor*innen abschließend festgelegt. Das durch diese Vorgehensweise generierte Kategoriensystem stellte dann die Grundlage für die ENA dar. Es wurde das Web Tool webENA genutzt, um automatisiert semantische Verbindungen zwischen den identifizierten Kategorien zu modellieren (Version 1.7.0; Marquart et al. 2018).

4. Schülervorstellungen zu Merkmalen von Cybermobbing

4.1. Analyseeinheit 1: „Value Line“

Die Ergebnisse der ENA für die Analyseeinheit „Value Line“ werden in Abb. 2 grafisch dargestellt. Die Knotenpunkte repräsentieren die Kernkategorien des Kategoriensystems, die aus den Äußerungen zu Schülervorstellungen von Cybermobbing induktiv abgeleitet wurden. Die Lage der Kernkategorien zueinander zeigt an, inwieweit Äußerungen von Schüler*innen, die den Kernkategorien zugeordnet waren, als nah beziehungsweise im Sprachfluss zusammenfallend aufgetreten sind. Die Verbindungslinien zeigen an, inwiefern die jeweiligen Kategorien als mit anderen Kategorien zusammenhängend wahrgenommen wurden. Die Intensität der Verbindungslinien spiegelt die Häufigkeit des Zusammenfallens zweier Kernkategorien wider, das heißt, je häufiger zwei Kernkategorien nah beieinander im Diskussionsfluss auftraten, desto „stärker“ wird die Linie im Netzwerk dargestellt. Damit können in Abb. 2 sowohl die induktiv identifizierten Kategorien der Schülervorstellungen als auch deren relative Lage und Verbundenheit zueinander abgelesen werden.

Wie in Abb. 2 zu sehen, steht die Kernkategorie „Mobbing“ im Zentrum des Netzwerks. Zentrumsnah steht auch die Kernkategorie „ICT notwendig“. Für die Analyseeinheit 1 kann anhand der ENA daraus zunächst festgestellt werden, dass den Schüler*innen die gängigen Begrifflichkeiten wie etwa „Mobbing“ geläufig sind, was sich auch unmittelbar in den Äußerungen der Schüler*innen ausdrückt: „[...] also, es ist Mobbing halt richtig[...]“ (Leonhard, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:38). Die unmittelbare Nähe beider Kernkategorien zeigt zudem an, dass den Schü-

ler*innen bewusst zu sein scheint, dass für Cybermobbing digitale Medien benötigt werden beziehungsweise, dass diese das vermittelnde Medium darstellen. Dies wird beispielsweise in der Äußerung von Carl deutlich, der begründet, *warum* er nichts posten würde: „[...] weil ich kein Handy hab“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:31).

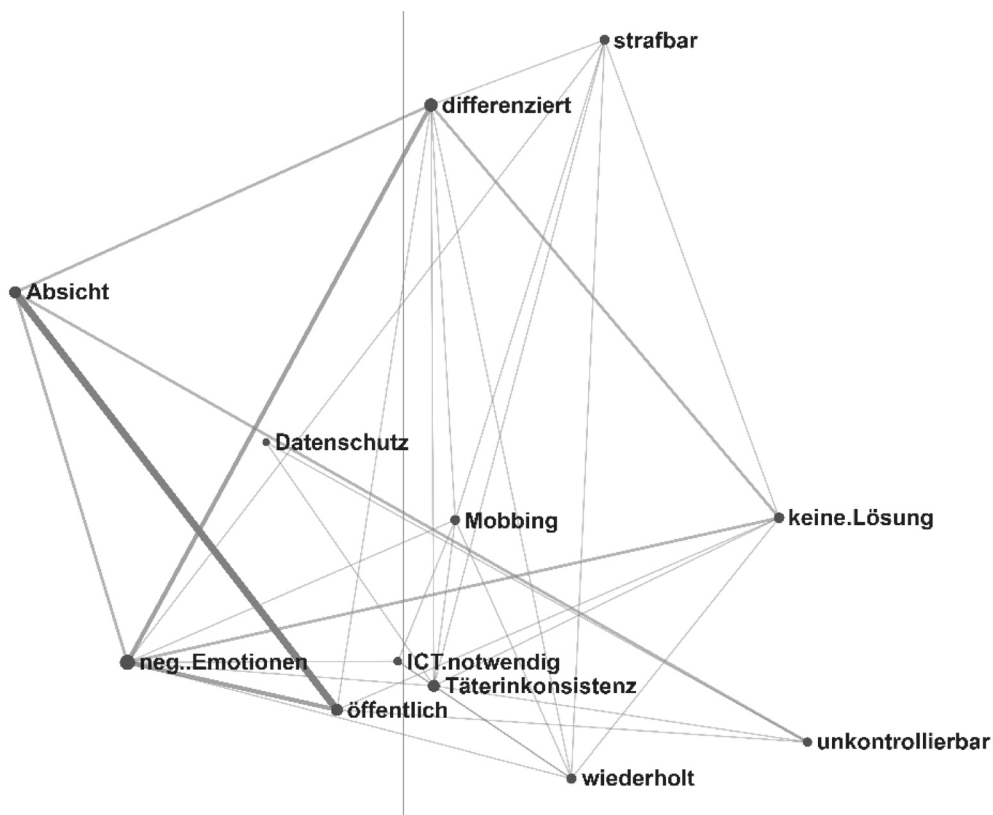


Abbildung 2: Epistemische Netzwerkanalyse der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Value Line“.

Damit geht einher, dass Cybermobbing als *indirektes Handeln* – vermittelt über ein digitales Medium – verstanden wird. Diese Annahme stützt sich insbesondere darauf, dass anhand der ENA gezeigt werden konnte, dass die Kernkategorie „Täterinkonsistenz“ ebenfalls zentrumsnah steht sowie unmittelbar mit den Kernkategorien „IKT notwendig“ und „öffentlich“ zusammenfällt. Somit wird angenommen, dass die Schüler*innen Vorstellungen von Zusammenhängen haben, die zwischen Technologien,

der Täterperson und den mobbinghaften Handlungsweisen bestehen: Durch digitale Medien wirkt aggressives Handeln gegenüber einer betroffenen Person indirekt, bedingt dadurch, dass die Täterperson diffuser wahrgenommen wird und deren Handlungen bisweilen auch unbemerkt bleibt („[...] manchmal merkt der selber es gar nicht, und dann kommen welche aus der Schule zu dem und sagen: ‚Hey, jemand hat was Blödes über dich geschrieben!‘“, Leonhard, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:42). Gleichzeitig werden durch IKT mobbinghafte Handlungsweisen und aggressive Verhaltensweisen einer breiten Öffentlichkeit (Kernkategorie „öffentlich“) zugänglich gemacht, was die Unübersichtlichkeit der Rollenverteilung beziehungsweise Inkonsistenz hinsichtlich der Täterperson verstärkt. Beispielhaft deutlich wird dies in der Wortmeldung von Paul: „(...) dann hätt' ich das Foto auch erst auch gar nicht erst an Andere geschickt, weil hätten dies dann nochmal Anderen geschickt, und nicht gefragt ob die einverstanden sind (...) dann wäre das wie so en Kettenbrief auf WhatsApp“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 30:16).

Darüber hinaus wird anhand der ENA deutlich, dass für die Schüler*innen die Kernkategorien „wiederholt“ beziehungsweise „unkontrolliert“ in engem Zusammenhang zur Kernkategorie „öffentlich“ stehen. Aggressives Verhalten und mobbinghafte Handlungsweisen sind demnach in der durch die Nutzung von IKT gegebenen breiten Öffentlichkeit kaum beziehungsweise nicht kontrollierbar und können uneingeschränkt vervielfältigt und verbreitet werden („viral gehen“). Besonders deutlich wird diese Vorstellung in der Wortmeldung von Elena: „(...) und das macht diesen Kreis also das endet dann niemals“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 18:58). Interessant ist auch, dass die Kernkategorie „öffentlich“ häufig mit der Kernkategorie „Absicht“ zusammenfällt, was in Abb. 2 durch die stärkere Verbindungslinie angezeigt wird. Dies deutet auf Vorstellungen hin, dass aggressive und mobbinghafte Verhaltensweisen gerade deshalb bewusst und absichtsvoll getätigt werden, weil diese im öffentlichen Raum unkontrolliert wiederholt und verbreitet werden können und der Opferperson deutlich mehr Schaden zufügen können als im privaten Raum. Dies impliziert auch die Vorstellung, dass einer unbestimmten oder bestimmten Gesamtheit „Öffentlichkeit“ (z. B. Klassenverband) absichtsvolles Handeln unterstellt wird, wenn durch sie diskreditierende Inhalte weiterverbreitet werden. Das sensible Verhältnis der Absicht von mobbinghaften Handlungsweisen und einer Öffentlichkeit, die diese Handlungsweisen absichtsvoll weiterträgt, wird besonders gut in der Wortmeldung von Vincent erkennbar: „(...) Ja, also ich würde erst mal fragen, ob sie's selber lustig findet und wenn sie's lustig fänd', wenn sie's auch selber lustig findet, dann, {schmunzelt} dann, dann hätte ich's verschickt, aber wenn sie jetzt sagen würde: ‚Ne, ist's nicht!‘, würde ich's einfach löschen und einfach gar nichts machen“ (Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 29:16).

Die ENA zeigt auch, dass in den Vorstellungen der Schüler*innen Cybermobbingangriffe differenziert betrachtet werden. Für die Schüler*innen scheint es klar definierte, graduelle Abstufungen von Cybermobbingverhalten zu geben. Beispielsweise scheint es für die Schüler*innen Unterschiede bei den Inhalten zu geben („[...] kommt drauf an, was man postet“; [Simon, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 19:15]; „[...] je nachdem, was man postet, manches ist ja vielleicht auch privat“ [Milena, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 19:33]), aber auch in Bezug darauf, wie beziehungsweise an wen diese Inhalte geteilt werden („[...] und auch an welche Freunde“ [Vincent, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 29:38]).

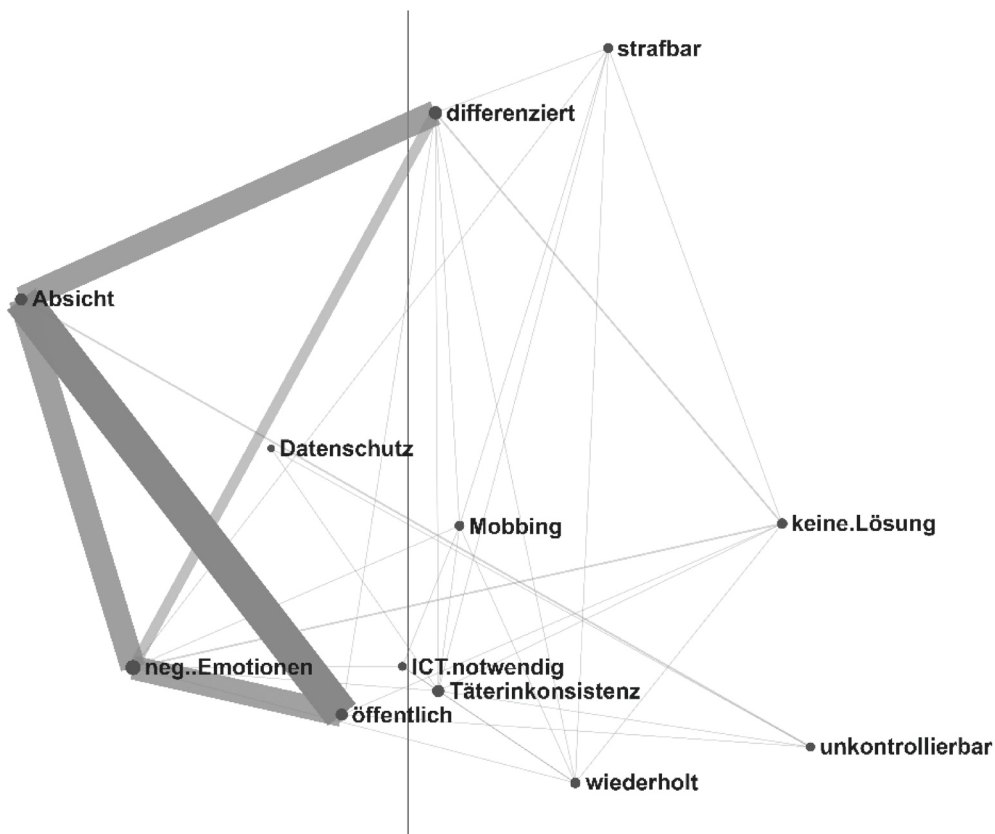


Abbildung 3: Prototypisches Beispiel der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Value Line“ basierend auf Aussagen von Vincent.

Darüber hinaus wird anhand der ENA deutlich, dass Cybermobbing in Zusammenhang mit Datenschutzthemen und Strafrechtlichkeit gesehen wird („[...] man macht sich ja dann sogar dann äh damit selber strafbar“ [Simon, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 19:15]; „[...] Also ich würde das auf gar keinen Fall machen, weil ... also Datenschutz“ [Johanna, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 30:39]).

Zusammengefasst bringen die Schüler*innen schon bei der Übung Value Line zu Beginn der Unterrichtsstunde vielfältige Aspekte von Cybermobbing ein, die alle mehr oder weniger thematisch miteinander verknüpft sind. Die Vorstellungen von Vincent sind dabei prototypisch für die Schülervorstellungen, siehe Abb. 3. Für ihn hängen die Aspekte „Absicht“, „öffentliches Verhalten“ und „negative Emotionen“ eng zusammen. Gleichzeitig betont er, dass man verschiedene Cybermobbingangriffe differenziert betrachten muss und es Abstufungen im Schweregrad verschiedener Handlungen gibt.

4.2. Analyseeinheit 2: „Joe“

Die zweite Analyseeinheit fokussiert die Schülervorstellungen, nachdem diese einen Kurzfilm über das Cybermobbingopfer „Joe“ angesehen und in Kleingruppen verschiedene Fragestellungen zum Kurzfilm bearbeitet haben. Auch hier nennen die Schüler*innen die Grundaspekte von Cybermobbing: Absicht, Wiederholung, Schaden und Techniknutzung („durch persönliche Beleidigungen, mit also durch mehrere SMS und per Computer, also mit schlimmen Worten“ [Eva, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 10:17]). Durch die ENA wird deutlich, dass die Schüler*innen nun weitere Aspekte in ihre Überlegungen einbeziehen, siehe Abb. 4.

Auf Basis des Kurzfilms äußern die Schüler*innen, dass Cybermobbing eine Eigendynamik entwickeln kann, die auch die Täterperson nicht mehr unter Kontrolle hat („es wird immer schlimmer und die Wörter werden auch immer häufiger und es machen viel mehr mit“ [Alexandra, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 11:04]). Diese Eigendynamik kann laut den Schüler*innen zu einer Täterinkonsistenz mit immer stärker werdender Machtausübung gegenüber dem Opfer führen. Zudem wird nun neben den bereits genannten negativen Emotionen beim Opfer auch das Schamgefühl als negative Emotion eingebracht („Er schämt sich für seine Nachrichten oder Bilder“ [Elisabeth, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 78:46]). Außerdem thematisieren die Schüler*innen den Vertrauensbruch, der zwischen Täter*innen und Opfern durch das aggressive Verhalten der Täterperson entstehen kann, als negative Auswirkung auf das Opfer und sprechen in diesem Zusammenhang gar

von persönlichem Betrug („Er [das Opfer] wollte nicht begreifen, dass seine Freunde ihn betrügen“ [Arthur, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 79:00]). Dabei benennen die Schüler*innen die klassischen Rollen des (Cyber-)Mobbings mit den Begrifflichkeiten „Täter“, „Opfer“, „Mitläufer“ und „Außenstehende“ („Kim hat begonnen über ihn [Joe] zu lästern und andere auch dazu gebracht [...] über ihn zu lästern“ [Rosa, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 66:32]).

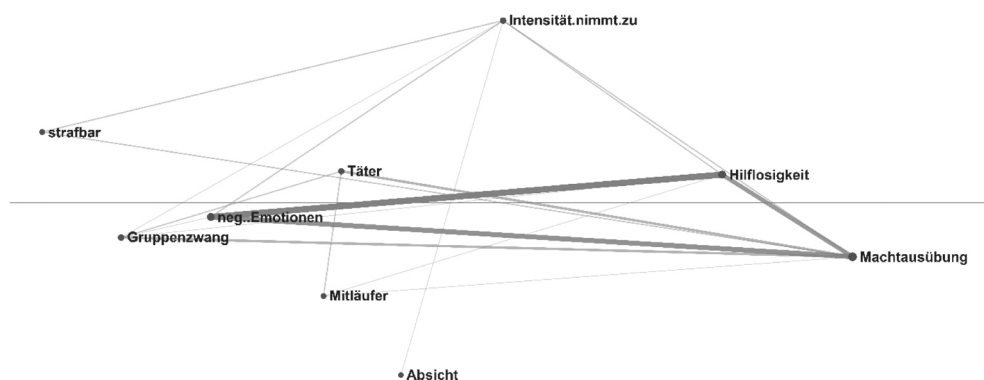


Abbildung 4: Epistemische Netzwerkanalyse der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Joe“.

Zudem wird die Täterin im Kurzfilm klar als Machthabende charakterisiert, die nicht nur Macht über das Opfer, sondern auch über die Mitläufer*innen hat, wie die Verbindungslinien von „Machtausübung“, „Gruppenzwang“ und „Täter“ in Abb. 4 anzeigen. Dies lässt sich auch an weiteren Äußerungen erkennen, in denen die Schüler*innen das Machtgefälle zwischen Täter*innen und Opfern thematisieren. Dieses Machtgefälle wird laut den Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen sichtbar: Zum einen unterscheiden sich Täterperson und Opfer im Grad der Beliebtheit („Ich glaube sie [die Täterin] war so ne Art Chefin [...] das beliebte Mädchen“ [Mathéo, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 74:58]). Zum anderen führt die Anonymität der Täterperson gegenüber seinen Opfern dazu, dass sich die Opfer hilflos und unsicher fühlen („also hat man ja gemerkt der denkt sich, dass – also sie [die Täterin Kim] es ist, aber er war sich nicht so ganz sicher“ [Eva, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 76:29]).

Diese Hilflosigkeit und Ohnmacht wird noch verstärkt, da das Opfer es beispielsweise auch nicht einschätzen kann, wie die Kraftverhältnisse im realen Leben sind: „Ich glaub er hat halt richtig Angst, dass es schlimmer wird (...) wenn's jetzt zum Beispiel irgendjemand Kräftigeren gibt (...) wir machen doch mal eins gegen eins

(...) oder auch alle gegen ihn (...) und dann kommt er noch mit blauem Auge und solchem nach Hause“ (Martin, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 80:42). Diese möglichen Auswirkungen von Cybermobbing auf das reale Leben werden von den Schüler*innen an verschiedenen Stellen thematisiert: „Wenn ich nicht mitmache, dann bin ich nicht mehr mit ihr befreundet“ (Mathéo, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 75:30) oder „Kim [die Täterin] ist richtig cool und wenn ich da jetzt nichts mit ihr mache, werde ich voll blöd“ (Alicia, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 75:38). Gleichzeitig wird bei diesen Äußerungen auch klar, dass nach Einschätzung der Schüler*innen das Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit auch beim Cybermobbing eine Rolle spielt: „Die mobben halt sozusagen auch vor allem mit, weil sie nicht (...) uncool sein wollen und aus der Angst auch gemobbt zu werden dann“ (Rosa, Klassenleiterstunde_Lehrkraftkamera_Minute 66:49). Dabei wird Cybermobbing von Schüler*innen nicht als ein isoliertes Phänomen im Internet betrachtet, sondern als integriert in ihren Schulalltag mit konkreten Auswirkungen auf das individuelle Erleben. Somit gibt es aus Sicht der Schüler*innen eine Überschneidung aus dem Handeln im Internet mit dem konkreten Erleben im Klassenverband.

Aus der Opferperspektive ergibt sich hier eine eindeutige Dreiecksverbindung aus „Machtausübung“, „negativen Emotionen“ und „Hilflosigkeit“, die exemplarisch aus Elisabeths Sicht in Abb. 5 dargestellt ist. Dadurch, dass auf das Opfer Macht ausgeübt wird, fühlt es negative Emotionen, wie Angst und Scham, die eine Hilflosigkeit gegenüber der Situation auslösen. Durch diese Hilflosigkeit wird das Opfer jedoch empfänglich für weitere Machtausübung gegen ihn*sie.

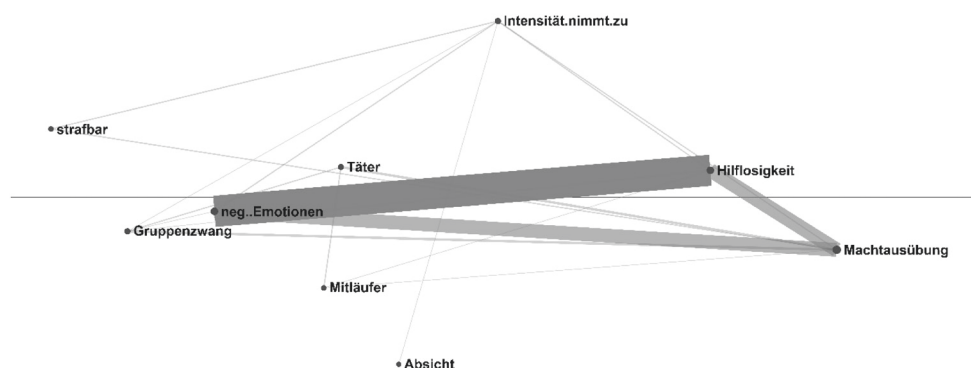


Abbildung 5: Prototypisches Beispiel der Schülervorstellungen von Cybermobbing in der Analyseeinheit „Joe“ basierend auf Aussagen von Elisabeth.

5. Fazit

Die Analysen zeigten, dass die Schüler*innen der Klasse 6b eine sehr differenzierte und multidimensionale Vorstellung von Cybermobbing haben. Übereinstimmend mit wissenschaftlichen Konstrukten haben die Schüler*innen Cybermobbing als absichtsvolles, aggressives Verhalten einer Täterperson mittels Nutzung von IKT gegenüber einem Opfer wahrgenommen. Jedoch haben die Schüler*innen andere Schwerpunkte gesetzt, als dies im wissenschaftlichen Diskurs gemacht wird. Erstens war für die Schüler*innen ein Machtungleichgewicht zwischen Täter*in und Opfer vor allem im Hinblick auf Unterschiede in der höheren Beliebtheit der Täterperson im Klassenverband essentiell (siehe Palladino et al., 2017 für ähnliche Ergebnisse). Zweitens beobachteten die Schüler*innen Abstufungen im Schweregrad bei verschiedenem Täterverhalten und bezogen Inhalte wie auch das vermittelnde Medium des Cybermobbings mit ein in ihre Überlegungen. Drittens ist interessant, dass, im Gegensatz zu wissenschaftlichen Operationalisierungen, die Schüler*innen eine klare Rollenverteilung zwischen Opfer und Täter beim Cybermobbing wahrnahmen. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass der Kurzfilm und die bereitgestellte Aufgabenstellung die Schüler*innen zu dieser Einschätzung motivierten. Es bleibt offen, ob die Schüler*innen auch ohne diese Impulse die Rollenbilder so klar identifiziert hätten. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Definitionen und Erkenntnissen der Metaanalyse von Kowalski et al. (2014), die eher eine dynamische Verteilung von Täter- und Opferrollen identifizierten, scheint auf Basis des verwendeten Unterrichtsmaterials die Rollenverteilung von Täterperson und Opfer für die Schüler*innen sehr klar zu sein. Der Täterin aus dem Kurzfilm werden autoritäre Züge zugeschrieben, die das Machtgefälle zwischen Täterperson und Opfer manifestieren. Gleichzeitig hat die Täterin im Kurzfilm auch Macht und Einfluss über die Mitschüler*innen und bringt sie dazu, auch zu Täterpersonen zu werden.

Neben den neuen Aspekten und Ergänzungen der Schüler*innen ist interessant, dass die Schüler*innen weder die Ursachen auf Seiten des Täters noch die langfristigen (sozio-emotionalen und behavioralen) Konsequenzen für das Opfer beleuchtet haben. Es wurden lediglich Erklärungsversuche für das Verhalten der Mitläufer*innen genannt, jedoch nicht für die Täter*innen selbst. Dies ist besonders vor dem Hintergrund interessant, dass innerhalb der Wissenschaft die Ursachen und Konsequenzen eher beforscht werden (siehe Überblick in Kowalski et al., 2014). Jedoch scheinen für die Schüler*innen kurzfristige Konsequenzen für die Betroffenen von größerer Bedeutung zu sein. Beispielsweise nennen die Schüler*innen vielfältige negative Emotionen und legen damit einen Fokus auf die Gefühle der Betroffenen, auf den Zeit-

punkt des Mobbing und weniger auf langfristige Auswirkungen. Hier hätten die Schüler*innen eventuell eine gezieltere Lehrerintervention benötigt, um auch die langfristigen Folgen von Cybermobbing zu bedenken.

Zusammengefasst zeigen die vorliegenden Analysen den Bedarf an weiterer Forschung und die Notwendigkeit, die Wahrnehmung der Schüler*innen miteinzubeziehen. Hervorzuheben ist hier, dass es den Schüler*innen insbesondere wichtig war herauszustellen, dass virtuelles und reales Erleben eng miteinander verknüpft sind (siehe Juvonen & Gross, 2008 für ähnliche Befunde). Laut den Schüler*innen kann die virtuell erlebte Hilflosigkeit und Angst einen konkreten Einfluss auf die realen Erfahrungen der Betroffenen in der Schule haben. Damit sind für die Schüler*innen virtuelles und reales Erleben zwei eng miteinander verwobene Facetten, die sich auch reziprok bedingen können. Genau dieses Wechselspiel sollte Gegenstand weiterer Forschung sein.

Literatur

Bündnis gegen Cybermobbing eV, B. (2017). *Cyberlife II. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern.*

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. Kaye (Eds.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers* (pp. 117–136). Springer.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). *Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace.* *Journal of School Health, 78*, 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>

Marquart, C. L., Hinojosa, C., Swiecki, Z., Eagan, B., & Shaffer, D. W. (2018). Epistemic Network Analysis (Version 1.7.0) [Software]. <http://app.epistemicnetwork.org>

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Palladino, B. E., Menesini, E., Nocentini, A., Luik, P., Naruskov, K., Ucanok, Z., ... & Scheithauer, H. (2017). Perceived severity of cyberbullying: Differences and similarities across four countries. *Frontiers in Psychology, 8*, 1524. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01524>

Peter, I. K. & Petermann, F. (2018). *Cybermobbing im Kindes- und Jugendalter.* Göttingen: Hogrefe.

Rathgeb, T. & Schmid, T. (2019). *Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12 bis 19-Jähriger.* Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Schöttker, R., Körtge, S. & Käser, U. (2018). *Im Netz verletzt – Schüler- und Lehrerreaktionen auf Cyberbullying.* *Bildung und Erziehung, 71*(1), 65–87. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.1.65>

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 15*(1), 27.

Schultze-Krumbholz, A., Höher, J., Fiebig, J. & Scheithauer, H. (2014). Wie definieren Jugendliche in Deutschland Cybermobbing? Eine Fokusgruppenstudie unter Jugendlichen einer deutschen Großstadt. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 63*(5), 361–378.

Shaffer, D. W. (2017). *Quantitative ethnography.* Cathcart Press.

Steigleder, S. (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktive kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring.* Tectum.