



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Cybermobbing – eine Form des Konfliktes“

Zum Umgang von Lehrpersonen mit konkreten Cybermobbingfällen im
Primarschulbereich im Hinblick auf Konfliktbehandlung

verfasst von / submitted by

Maria Gold, BEd.

Angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am

(Maria Gold)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
----------	-------------------------	----------

Teil I: Theoretischer Rahmen

2	Der Konflikt	9
----------	---------------------------	----------

2.1	Wortherkunft und Definition	9
-----	-----------------------------------	---

2.2	Mögliche Formen	11
-----	-----------------------	----

2.3	Innere und äußere Konflikte	13
-----	-----------------------------------	----

2.4	Phasenmodell der Eskalation nach Friedrich Glasl.....	15
-----	---	----

3	Mobbing.....	23
----------	---------------------	-----------

3.1	Wortherkunft.....	23
-----	-------------------	----

3.2	Definition	24
-----	------------------	----

3.3	Mobbingverlauf nach Leymann.....	27
-----	----------------------------------	----

3.4	Die Akteure/Akteurinnen und Verteilung der Rollen.....	28
-----	--	----

3.4.1	Das Opfer.....	29
-------	----------------	----

3.4.2	Der Täter/die Täterin.....	30
-------	----------------------------	----

3.4.3	Weitere Akteure/Akteurinnen	32
-------	-----------------------------------	----

3.5	Mögliche Einflussfaktoren	33
-----	---------------------------------	----

3.5.1	Einfluss des Alters.....	33
-------	--------------------------	----

3.5.2	Einfluss des Geschlechts.....	33
-------	-------------------------------	----

3.6	Folgen von Mobbing.....	34
-----	-------------------------	----

3.6.1	Folgen für das Opfer.....	34
-------	---------------------------	----

3.6.2	Folgen für die Täter/innen	34
-------	----------------------------------	----

3.6.3	Folgen für die Klasse und die Schule	35
-------	--	----

4	Cybermobbing	37
----------	---------------------------	-----------

4.1	Definition	37
-----	------------------	----

4.2	Erscheinungsformen.....	39
-----	-------------------------	----

4.3	Die Akteure/Akteurinnen	41
-----	-------------------------------	----

4.3.1	Der Täter/die Täterin.....	41
-------	----------------------------	----

4.3.2	Das Opfer.....	41
-------	----------------	----

4.3.3	Die Zuschauer/innen	42
-------	---------------------------	----

4.4	Die Kanäle.....	42
-----	-----------------	----

4.5	Der Messenger-Dienst WhatsApp.....	44
-----	------------------------------------	----

4.6	Die gesetzliche Lage	44
-----	----------------------------	----

5	Konfliktbehandlung	49
----------	---------------------------------	-----------

5.1	Mediation	50
-----	-----------------	----

5.1.1	Prinzipien der Mediation	50
5.1.2	Ablauf der Mediation	51
5.1.3	Mediation und Schule.....	52
5.2	Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg.....	53
5.2.1	Definition und Ziele	53
5.2.2	Prozess der Gewaltfreien Kommunikation.....	54
5.3	Konfrontative Pädagogik	55
5.3.1	Definition und Zielgruppe.....	55
5.4	Das Rollenspiel	56
6	Forschungsstand	59

Teil II: Empirische Untersuchung

7	Forschungsfragen und Erhebungsmethode	62
8	Durchführung der Untersuchung	64
9	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	67
10	Darstellung der Einzelfälle.....	69
10.1.1	Interview L1	70
10.1.2	Interview L2	77
10.1.3	Interview L3	82
10.1.4	Interview L4.....	88
10.1.5	Interview L5.....	94
11	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	103
11.1	Mobbingakt (K 1).....	103
11.2	Täter/in (K 2)	108
11.3	Opfer (K 3)	111
11.4	Weitere Akteure/Akteurinnen (K 4).....	115
11.5	Reaktion der Lehrperson (K 5).....	118
11.6	Umgang mit digitalen Medien (K 6)	123
12	Conclusio.....	125
	Literaturverzeichnis.....	130
	Abbildungsverzeichnis- und Tabellenverzeichnis	137
	Abkürzungsverzeichnis	138
	Anhang 1 – Interviewleitfaden.....	139
	Anhang 2 und 3 – Kategorienschema und Interviews.....	140
	Anhang 4 – Lebenslauf.....	141
	Anhang 5 – Abstract	142

1 Einleitung

Konflikte entstehen in jeder Lebenslage. Egal ob im Beruf, Familienleben, Politik oder in der Schule – irgendwann wird jede/r damit konfrontiert. Obwohl dem Begriff häufig ein negativer Beigeschmack beiwohnt, sind Konflikte nicht grundsätzlich als negativ zu bewerten. Sie sind eine *„unvermeidbare und für den sozialen Wandel notwendige Begleiterscheinung des Zusammenlebens in allen Gesellschaften“*. (Ropers 2002, S. 11, zit. n. Schrader 2008)

Konflikte können in diesem Sinne auch Chancen zur Entwicklung in sich bergen (vgl. Montada 2001, S. 59), sofern sie eine positive Konfliktbehandlung erfahren. Findet diese nicht statt oder verläuft negativ, können Mobbing oder Cybermobbing die Folge sein. Bei Letztgenanntem handelt es sich um eine spezielle Form des Mobbings, bei der die Bedrohungen, Beleidigungen etc. über elektronische Kommunikationsmittel wie dem Handy oder dem Internet erfolgen. (vgl. Saferinternet 2014, S. 6)

Wissenschaftliche Erkenntnisse hierzu finden sich im Bericht der Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC). Dieser beschreibt Ergebnisse aus Umfragen aus den Jahren 2013/2014 zu den demographischen und sozialen Einflüssen auf die Gesundheit von Jugendlichen im Alter von elf, 13 und 15 Jahren. Unter anderem bezog sich die Studie auf Mobbing. Untersucht wurden 42 europäische sowie nordamerikanische WHO-Länder. (vgl. WHO 2016, S. 279) Der Studie zufolge gaben 20 Prozent der elfjährigen Jungs und zwölf Prozent der elfjährigen Mädchen in Österreich an, zwei- bis dreimal pro Monat innerhalb der letzten Monate gemobbt worden zu sein. Der allgemeine Durchschnittswert männlicher Jugendlicher betrug elf Prozent, jener der weiblichen belief sich auf sechs Prozent. Sowohl der Wert der österreichischen Jungen als auch jener der Mädchen liegt über dem Durchschnittswert der getesteten Länder. (vgl. WHO 2016, S. 200 f.) Zum ersten Mal wurden im Report von 2013/2014 auch Fragen im Zusammenhang mit Cybermobbing aufgenommen, welches bislang kein Teilbereich der Studie war. Zwei Prozent der befragten 11- bis 15-Jährigen gaben an, zumindest zwei- bis dreimal in den vergangenen Monaten Opfer von Cybermobbing gewesen zu sein. (vgl. WHO 2016, S. 208 f.)

Anhand dieser Studie wird ersichtlich, dass die Anzahl der Mobbinghandlungen in österreichischen Sekundarschulen über dem Durchschnittswert liegt. Dass nun auch Fragen zu Cybermobbing Teil der HCSB-Studie sind, lässt vermuten, dass es sich um ein Thema handelt, welches immer mehr an Präsenz erlangt. Inwieweit der Primarschulbereich davon betroffen ist, wird dabei jedoch noch völlig ausgelassen. Auch der Rolle der Lehrperson wird

nicht die notwendige Bedeutung zugeschrieben. Aus diesem Grund strebt die vorliegende Masterarbeit einerseits an aufzuzeigen, dass Cybermobbing auch ein relevantes Thema für den Primarschulbereich darstellt, andererseits soll die Forschung die Rolle der Lehrperson in den Fokus rücken, weshalb die Arbeit auf folgenden Forschungsfragen basiert:

Wie erleben Primarschullehrer/innen Cybermobbing?

Wie reagieren Primarschullehrer/innen auf Cybermobbingfälle unter Schülern/Schülerinnen?

Dazu wurden leitfadengestützte Interviews durchgeführt, welche mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet wurden. Der Leitfaden zu den Interviews enthält neben einem Anfangsimpuls auch optionale Erzählaufforderungen und diente der Interviewenden als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze.

Die Forschung zielt darauf ab, den fachspezifischen Diskurs insofern zu erweitern, indem neue Erkenntnisse für die Thematik Cybermobbing für den Primarschulbereich geliefert werden. Darüber hinaus richtet sich diese Arbeit an Lehrer/innen des betreffenden Bereiches und deren Vorgesetzte, da angenommen wird, dass Aufklärungsbedarf hinsichtlich dessen besteht, ab wann von Cybermobbing die Rede sein kann und welche Möglichkeiten der Konfliktbehandlung in der Praxis eingesetzt werden können.

Aufbau der Masterarbeit

Die Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Teil der Arbeit werden verschiedene theoretische Ansätze angeführt, um zu einer Definition der Begrifflichkeiten Konflikt, Mobbing, Cybermobbing und Konfliktbehandlung zu gelangen.

Die Grundlage hierfür bildet das erste Kapitel, welches sich mit dem Begriff Konflikt befasst. Konflikte können als Grundlage eines jeden Mobbingaktes verstanden werden. Zur Erläuterung des Zusammenhanges zwischen Mobbing und Konflikt sowie auch zur Verdeutlichung der begrifflichen Unterschiede wird einerseits das Konflikteskalationsmodell nach Glasl, andererseits (im darauffolgenden Kapitel) das Mobbingverlaufsmodell nach Leymann angeführt.

Um die zentralen Fragestellungen adäquat beantworten zu können, besteht außerdem die Notwendigkeit, das Phänomen (Cyber-)Mobbing aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu diskutieren. Dadurch wird das Ziel verfolgt, dem Leser/der Leserin ein Gefühl für die charakteristischen Eigenschaften von (Cyber-)Mobbing zu vermitteln. Aus diesem Grund befassen sich das zweite und dritte Kapitel neben der Wortherkunft und der Definition der Begriffe auch mit möglichen Erscheinungs- bzw. Einflussfaktoren, den Folgen, den beteiligten Akteuren/Akteurinnen sowie der gesetzlichen Lage, die in Österreich hinsichtlich Cybermobbing vorherrscht.

Da angemessene Konfliktbehandlung einerseits als Prävention, andererseits als Chance für eine positive Entwicklung von eskalierten Konflikten bzw. genauer gesagt (Cyber-)Mobbing gesehen werden kann, handelt das darauffolgende Kapitel von dieser Thematik. Es werden vier exemplarische Möglichkeiten zur Behandlung von Konflikten angeführt.

Das letzte theoretische Kapitel liefert einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und führt Studien zum Themenbereich an, welche zugleich als Übergang zum empirischen Teil der Arbeit dienen. Dieser befasst sich mit der im Rahmen der Arbeit durchgeführten qualitativ-empirischen Untersuchung. Insgesamt wurden fünf Volksschullehrerinnen und deren Erleben sowie deren Reaktionen bei konkreten Cybermobbingfällen an Wiener Primarschulen näher betrachtet und die Ergebnisse im Kapitel „Darstellung der Forschungsergebnisse“ einzeln präsentiert. Anschließend wurden die Resultate zusammengefasst und ein Bezug zu bereits bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen hergestellt. Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse sowie einem Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten.

TEIL I: Theoretischer Rahmen

2 Der Konflikt

Um der Frage nachzugehen, wie Primarschullehrer/innen konkrete Cybermobbingfälle erleben und auf welche Weise sie darauf reagieren, ist es zunächst erforderlich, einen theoretischen Rahmen zu schaffen. Dieses Kapitel beschäftigt sich neben der Frage, was im Kontext dieser Arbeit unter Konflikt verstanden wird, auch mit dem Zusammenhang der Begriffe Konflikt und Mobbing. Dies soll die Grundlage für die Erarbeitung der zentralen Begrifflichkeiten Mobbing bzw. Cybermobbing darstellen. Um zu diesen Erkenntnissen zu gelangen, richtet sich der Blick zunächst auf den Begriff Konflikt im Allgemeinen und auf dessen Herkunft.

2.1 Wortherkunft und Definition

Das Wort „Konflikt“ stammt vom lateinischen „confligere“ ab und bedeutet streiten oder kämpfen. (vgl. Lückert 1957, S. 493) „Arma confligere“ bedeutet „*die Waffen vor dem Kampf möglichst laut zusammenschlagen, um dem Feind einen gehörigen Schrecken einzujagen*“. (Beck 2000, S. 21) Der Wortherkunft nach haben Konflikte etwas Negatives und Zerstörerisches an sich. Doch beinhalten sie ebenso sehr positive Aspekte, wie u. a. die Chance zur Entwicklung. (vgl. Montada 2001, S. 59) In der Literatur finden sich zahlreiche weitere Versuche der Begriffsbildung. Eine umfassende Definition liefert das Lexikon für Psychologie. Hier heißt es:

Ein Konflikt zwischen zwei oder mehr Personen [...] ist gegeben, wenn die Betroffenen unterschiedliche Interessen, Meinungen, Einstellungen, Werte, Handlungspläne oder Ziele haben, diese nicht gleichzeitig in einem für alle optimalen oder befriedigenden Maße realisiert werden können und sich die Konfliktparteien dieser Diskrepanzen bewußt sind. (Regnet 2000)

Auch die Definition von Rüttinger beschreibt zwei oder mehrere Beteiligte. Er führt anstelle von unterschiedlichen Handlungsplänen scheinbar oder tatsächlich unvereinbare an:

Konflikte Spannungssituationen sind, in denen zwei oder mehrere Parteien, die voneinander abhängig sind, mit Nachdruck versuchen, scheinbar oder tatsächlich unvereinbare Handlungspläne zu verwirklichen und sich dabei ihrer Gegnerschaft bewusst sind. (Rüttinger 1977, S. 20 ff. zit. n. Rafati 2010, S. 16)

Boulding sieht im Konflikt eine Wettbewerbssituation, in der die beteiligten Parteien verschiedene Positionen vertreten. Sie sind sich bewusst darüber, dass diese inkompatibel mit jenen der Gegenpartei sind. Er schreibt dazu:

Conflict may be defined as a situation of competition in which the parties are aware of the incompatibility of potential future positions and in which each party wishes to occupy a position that is incompatible with the wishes of the other. (Boulding 1962 in Zuschlag 1989, S. 28)

Janikowski bezieht sich bei seiner Definition auf den bereits genannten Aspekt des Zusammenstoßes. Er schreibt: *Ein Konflikt soll [...] dadurch entstehen, dass etwas, welches Verhalten und Erleben bewegt, in Gang hält und steuert, mit etwas anderem, das dieselbe Funktion unter anderen Vorzeichen ausübt, zusammenstößt.* (Janikowski 1969, S. 8)

Diesen Aspekt greift auch Lückert auf. Er beschreibt den Konflikt als ein „Zusammenstoßen widerstreitender Kräfte oder Tendenzen“. (Lückert 1957, S. 493) Es handle sich um eine Spannung, die nach Lösung drängt. Deutsch schreibt, dass ein Konflikt dann vorliegt, *„wenn eine Partei Verhaltenstendenzen verfolgt, die mit den Verhaltenstendenzen einer anderen Partei nicht zu vereinbaren sind oder mindestens einer Partei nicht vereinbar scheinen.“* (Deutsch 1976, S. 18; zit. n. Müller-Fohrbrod 1999, S. 17)

Anhand genannter Definitionsansätze kommen zwei wesentliche Punkte zum Vorschein. Einerseits spielt für einige Autoren/Autorinnen der Faktor des „Zusammenstoßes“ eine relevante Rolle. Andererseits handelt es sich bei Konflikten um zwei oder mehrere Parteien, welche verschiedene Handlungspläne verfolgen, die jedoch nicht mit den Interessen der Gegenpartei in Einklang stehen. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass ein Konflikt auch nur eine Person betreffen kann. Diese werden als intrapersonalen Konflikte bezeichnet. Welche Bedeutung dieser Form zugeschrieben wird, findet im Kapitel 2.2 nähere Beachtung. Weiters soll festgehalten werden, dass Konflikte nicht generell als negativ zu deuten sind.

Als grundlegende Konfliktdefinition für die vorliegende Arbeit wird jene von Deutsch herangezogen. Unter Verhaltenstendenzen fallen ihr zufolge nämlich nicht nur Interessen und Wünsche, sondern auch Werte, Meinungen und dergleichen mehr. (vgl. Deutsch 1976, S. 18; zit. n. Müller-Fohrbrod 1999, S. 17) Dadurch wird ein breiteres Gebiet abgesteckt. Sie

sieht einen Konflikt dann, wenn mindestens eine Partei Verhaltenstendenzen verfolgt, die mit jenen von mindestens einer weiteren Partei nicht zu vereinbaren sind. Ab diesem Punkt stehen zwei Parteien im Konflikt zueinander.

2.2 Mögliche Formen

Weitere Versuche zur Kategorisierung des Konfliktbegriffes finden sich u.a. bei den Autoren/Autorinnen Simmel, Synder und Mack, Lückert und Glasl. Diese beziehen sich auf Erscheinungsformen, Streitgegenstände sowie auf Eigenschaften der beteiligten Konfliktparteien. Nach Glasl ist letztgenannte Form der Unterscheidung für viele Autoren/Autorinnen ein wichtiger Bestimmungsgrund zur Systematisierung von Konflikten, da sich hier häufig das Bemühen widerspiegelt, Konflikte bestimmten wissenschaftlichen Disziplinen zuzuordnen. (vgl. Glasl 1980, S. 27) Einige Unterscheidungsformen werden im Folgenden angeführt:

- echte und unechte Konflikte
- latente und manifeste Konflikte
- heiße und kalte Konflikte

Echte und unechte Konflikte

Bezieht man sich auf den Streitgegenstand von Konflikten, so können diese „echt“ oder „unecht“ in Erscheinung treten. „Echt“ ist ein Konflikt dann, wenn er objektive Streitpunkte zum Gegenstand hat. „Unechte“ Konflikte haben *„sehr unbestimmte, bzw. wechselnde oder überhaupt keine außerhalb der Gegenpartei gelegenen Streitpunkte zum Inhalt, sondern den Charakter, die Einstellung und Verhaltensweisen der Parteien selbst“*. (Glasl 1980, S. 24)

Latente und manifeste Konflikte

Eine weitere Unterscheidung findet sich bei Dahrendorfer. Dieser schreibt, dass Konflikte entweder latent oder manifest auftreten können. Beide Formen beschreiben unterschiedliche Positionen der beteiligten Parteien. Latente Konflikte führen zu keinem feindseligen Verhalten. Manifeste Konflikte hingegen äußern sich in einer für die Gegenpartei benachteiligenden Wirkung im Konfliktverhalten. (vgl. Dahrendorf 1958, Pondy 1967; zit. n. Glasl 1980, S. 26)

Heiße und kalte Konflikte

Egal, ob es sich um Gruppen oder Einzelpersonen handelt, jede der beteiligten Konfliktparteien kann ihren eigenen Verhaltensstil aufweisen. Meist unterscheidet sich dieser Stil zunächst von der Gegenpartei. Besteht der Konflikt über einen längeren Zeitraum, kann sich trotz der anfänglichen Verhaltensunterschiede ein gemeinsames gleichartiges Verhaltensklima einstellen. Innerhalb des Verhaltensstils lassen sich zwei unterschiedliche Formen der Konfliktaustragung voneinander unterscheiden: heiße oder kalte Konflikte.

Heiße Konflikte zeichnen sich durch eine deutlich ausgeprägte Begeisterungsstimmung aus. Die Konfliktparteien glauben, dass ihr eigenes Anliegen um vieles wichtiger sei als jenes der Gegenpartei. Lassen sich die Ideale der beiden Parteien nicht miteinander vereinbaren, kommt es zur Konfrontation. Häufig geht es darum, die Gegenseite von den eigenen Idealen zu überzeugen. (vgl. Glasl 1980, S. 49) *„Heiße Konflikte zeichnet die Tatsache aus, dass die Konfliktparteien in der Regel von der Redlichkeit, Reinheit und Heiligkeit ihrer eigenen Motive überzeugt sind.“* (Glasl 1980, S. 50)

Darum stehen die eigenen Motive gar nicht zur Diskussion, die Gegenseite wird übersehen und die eigene Kraft wird überschätzt. Dieser Form des Konfliktes wohnt eine sich selbst bestärkende Tendenz inne. Die Parteien scheuen das Aufeinanderprallen nicht. (vgl. Schäfer 2017, S. 5) Heiße Konflikte in Institutionen sind erkennbar anhand der hohen Emotionalität, dem Ignorieren von Regeln und Vereinbarungen und dem Drang, eigene Vorstellungen durchzusetzen. (vgl. Girndt 2014)

Kalte Konflikte treten weniger spektakulär und dramatisch in Erscheinung, sind in der Wirkung jedoch mindestens genauso destruktiv wie die heißen. Während bei heißen Konflikten ein Feuer der Begeisterung brennt, finden sich bei kalten Konflikten tiefliegende Enttäuschungen, Frustration und Desillusionierung. Es herrscht, wie der Name bereits verrät, Kälte und innere Leere. Begeisterung wird abgewiesen und es gibt kaum mehr Ideen, welche die Mitglieder der eigenen Konfliktpartei miteinander verbinden könnten. Kommunikation wird auf ein Mindestmaß reduziert und findet erstaunlich ehrlich, zynisch und sarkastisch statt. Wo sich die Konfliktparteien beim heißen Konflikt selbst überschätzen, verlöscht hier das Selbstwertgefühl im Laufe der Zeit. Face-to-face-Kontakte werden vermieden und an ihre Stelle treten stark formalisierte Kontaktmöglichkeiten, meist auf schriftlichem Wege. Auseinandersetzungen werden vermieden, da die Parteien nicht mehr den Wunsch hegen, einander von den eigenen Idealen zu überzeugen. (vgl. Glasl 1980, S. 52–55)

Für die vorliegende Arbeit spielen vor allem manifeste und heiße Konflikte eine Rolle, da diese als Grundlage für weitere Konflikteskalationen erachtet werden können. Latente Konflikte fallen weg, da hier kein feindseliges Verhalten der Parteien vorliegt. Ebenso spielen die kalten Konflikte eine weniger relevante Rolle, da bei kalten Konflikten so wenige Aktionen wie nur möglich ausgeführt werden und der Kontakt zur Gegenpartei vermieden wird.

2.3 Innere und äußere Konflikte

Je nach Schauplatz des Widerstreits spricht man von inneren (intrapersonalen) oder äußeren (interpersonalen) Konflikten. Beide Formen können als mögliche Ursache von Konflikten betrachtet werden, jedoch wird angenommen, dass für die Forschung der interpersonale Konflikt von größerer Bedeutung ist. Diese Annahme wird damit begründet, dass Lehrpersonen ihre Wahrnehmung von konkreten Cybermobbingfällen aufgrund von Beobachtungen wiedergeben und es schwieriger ist, als außenstehende Person innere Motive der beteiligten Akteure/Akteurinnen wahrzunehmen und zu deuten. Um der Vollständigkeit willen und um die beiden Formen begrifflich voneinander abzugrenzen, wird dennoch zunächst der Blick auf den **intrapersonalen Konflikt** gerichtet.

Bei dieser Form erlebt der Mensch einen Widerstreit zwischen zwei oder mehreren divergierenden Wünschen, Zielen, Gefühlen oder Bedürfnissen. Die Folge davon sind Spannungsgefühle innerhalb der Person. Dieser Konflikt muss mit sich selbst ausgetragen werden. (vgl. Lückert 1957, S. 492 f.) Treten innere Konflikte sehr deutlich zum Vorschein, so empfinden die betroffenen Personen meist stark belastende Gefühle, welche *„ideelle, soziale oder materielle Bedingungen des Lebens und häufig auch dessen existentielle Grundlage bedrohen“*. (Haynes 2004, S. 13) Im schlimmsten Fall kommt es zu starken emotionalen Reaktionen sowie der Entstehung von Schutzmechanismen. Diese können das Denken und die Wahrnehmung der betroffenen Personen beeinträchtigen. Kleine Anlässe können starke Gefühle hervorbringen, welche bis zu Kontrollverlust und Gewaltausbrüchen führen können. (vgl. Haynes 2004, S. 13)

Die für das Forschungsvorhaben interessantere Form des Konfliktes ist der **interpersonale**. Dieser äußere Konflikt bezieht sich auf zwischenmenschliche Spannungen oder auf Spannungen der Einzelperson gegenüber überpersönlichen Mächten (z.B. eigene oder fremde Kollektive, oder Einzelpersonen wie Lehrer/innen, Mitschüler/innen). (vgl. Lückert 1957, S. 492) Innere und äußere Konflikte können einander gegenseitig beeinflussen. Ebenso können innere Konflikte der Ausgangspunkt für äußere Konflikte sein und

umgekehrt. (vgl. Wenzel 2008, S. 22) Der interpersonale Konflikt kann auf drei Ebenen vollzogen werden:

1. die mikro-soziale Ebene (zwei oder mehr Menschen involviert)
2. die meso-soziale Ebene (zwei oder mehr Gruppen involviert)
3. die makro-soziale Ebene (kultureller Konflikt)

(vgl. Glasl 1980, S. 37)

Konflikte auf der **mikro-sozialen Ebene** spielen sich zwischen zwei oder mehreren Einzelpersonen oder kleineren Gruppen ab. Da es sich um kleindimensionierte soziale Gebilde handelt, sind die Mitglieder direkt füreinander erkennbar und für einander überschaubar. Die Kommunikation verläuft „face-to-face“ und Konfliktbehandlungsinterventionen richten sich direkt an die einzelnen Konfliktmitglieder. (vgl. Glasl 1980, S. 39)

Als **meso-sozial** gelten Gebilde mittlerer Größenordnung wie etwa Schulen, Verwaltungsbehörden usw. Innerhalb dieser gibt es verschiedene Untergruppierungen, die aus vielen mikro-sozialen Einheiten bestehen. Die Kommunikation findet meist über Mittelspersonen, welche als Ansprechpartner/innen einer Gruppierung bzw. eines Teams gesehen werden können, statt. (vgl. Glasl 1980, S. 39) Weiters kann es unterschiedliche Interessenslagen innerhalb eines Teams oder innerhalb diverser Untergruppen aus verschiedenen Teams bzw. Abteilungen geben. Auch die Organisation selbst ist mit ihren Zielen, Aufgaben usw. selbst ins Konfliktgeschehen verstrickt. Im meso-sozialen Rahmen steht im Vordergrund, die Ursache bzw. den Fokus des Konflikts zu eruieren. (vgl. Schäfer 2017, S. 7)

Wird der **makro-soziale** Bereich zum Austragungsfeld von Konflikten, kommt es zu einer deutlich höheren Komplexitätsstufe als bei den anderen bereits genannten Ebenen. Neben Problemen der Infrastruktur in meso-sozialen Gebilden oder Fragen bezogen auf die Beziehungen innerhalb dieser (mikro-soziale Ebene), treten zusätzlich Fragen bezüglich der Beziehungen zwischen meso-sozialen Gebilden in einem deutlich größeren Rahmen auf. Dadurch werden Konfliktanalyse und Planung von Interventionsstrategien erschwert. Konflikte auf der makro-sozialen Ebene entfernen sich meist deutlich von den ursprünglichen Konfliktparteien und beziehen einen größeren Personenkreis mit ein. (vgl. Glasl 1980, S. 49) Hierbei ist es von großer Bedeutung, an den Merkmalen der Institution als solches zu arbeiten. Ebenso wichtig ist es, zu bestimmen, innerhalb welchen Rahmens sich der Konflikt abspielt. Je großflächiger das Konfliktareal ist, desto mehr Komplexitätsebenen entstehen,

die einander beeinflussen können. Darum benötigen Konflikte auf der makro-sozialen Ebene auch umfangreichere Konfliktlöseverfahren. (vgl. Schäfer 2017, S. 7)

Im schulischen Bereich finden Konflikte vorwiegend auf den mikro- und meso-sozialen Ebenen statt, können sich jedoch sowohl hinsichtlich der Beteiligten als auch des Schweregrades ausdehnen. Die mikro-soziale Ebene bedeutet im Kontext Schule z. B. eine Uneinigkeit zwischen zwei Schüler/innen. Konflikte auf der meso-sozialen Ebene sind z. B. Differenzen zwischen Gruppen von Schülern/Schülerinnen oder auch Cliques innerhalb der Klasse oder Schule. Wenn zwischen zwei oder mehreren Personen eine geringe Aussicht auf eine Auflösung des Konfliktes besteht, so werden zur Unterstützung der eigenen Partei weitere Verbündete gesucht. Je mehr Personen im Konfliktgeschehen involviert sind, desto schwieriger wird es, eine konstruktive Lösung zu finden. (vgl. Schuh o. J., S. 3)

Die genannten Modelle und Erscheinungsformen geben Aufschluss darüber, was unter dem Begriff Konflikt zu verstehen ist. Doch wo besteht der Zusammenhang zum Mobbingbegriff? Nach Kolodej spricht man von Mobbing, wenn sich das Konfliktgeschehen insoweit ändert, dass eine Schädigung des Gegners im Vordergrund steht. Weiters schreibt er, dass es sich hierbei um „*kein neues Phänomen*“ handelt und dass Mobbing eine „*lange eskalierende Konfliktdynamik*“ vorausgeht. (Kolodej 1999, S. 13) Auch Leymann beschreibt Mobbing als Resultat eines ungelösten Konfliktes. (vgl. Leymann 1993, zit. n. MdMentoring 2001) Gollnick sieht die Basis für Mobbing bei sich zuspitzenden bzw. größer werdenden Konflikten. Er ergänzt, dass für die Entstehung einer Mobbingssituation auch Stress ein wesentlicher Faktor sei. (vgl. Gollnick 2008, S. 37)

Damit kann für diese Arbeit festgehalten werden, dass der Zusammenhang zwischen Konflikten und Mobbing darin besteht, dass nicht oder unzureichend behandelte und in weiterer Folge eskalierte Konflikte eine Grundlage für Mobbing bilden können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jeder eskalierende Konflikt zwangsläufig zu Mobbing führt. Um von Mobbing zu sprechen, spielen weitere Faktoren eine Rolle, welche in Kapitel 3.2 erläutert werden. Welche Stufen bei einem eskalierenden Konflikt bestehen, wurde von Friedrich Glasl untersucht, welcher dazu ein Eskalationsmodell entwickelte.

2.4 Phasenmodell der Eskalation nach Friedrich Glasl

Friedrich Glasl entwickelte die Phasen basierend auf seinen Erfahrungen, Analysen und Beobachtungen von Eskalationsprozessen auf der mikro- und meso-sozialen Dimension.

Während seiner Forschungsarbeiten kam er zu der Erkenntnis, dass meist mehrere Schwellen im Laufe eines Konfliktes existieren. Je mehr Schwellen übertreten werden, desto schwieriger gestaltet sich eine Deeskalation des Konfliktes. Bei diesem Modell wird der Eskalationsprozess als eine „*Abwärts-Bewegung dargestellt, in der Form einer Bewegung über Stromschnellen, die zu einer zunehmenden sozialen Turbulenz führt*“. (Glasl 1989, S. 235) Das Modell unterscheidet drei große Hauptphasen, die jeweils nach drei Stufen erreicht werden. (vgl. Glasl 1989, S. 235 f.)

Bei **Hauptphase I** sind sich die Konfliktparteien bewusst darüber, dass Spannungen bestehen und sie streben eine rationale Lösung an, welche meist verbal ausgehandelt wird. Meist entstehen immer mehr Blockaden zwischen den Parteien, sodass sich die Reibungen nun auf die Beziehungen zwischen den einzelnen Parteien beziehen – **Hauptphase II** beginnt. Die Umgangsformen verändern sich und dem eigentlichen Konfliktursprung wird neuer Stoff geliefert, sodass sich die Fronten immer mehr verhärten und Respektlosigkeit und Misstrauen immer stärker werden. Bei **Hauptphase III** sind die Konfliktparteien füreinander nicht mehr als Sachobjekte, die sich gegenseitig vernichten wollen. Im Vordergrund stehen der Wunsch nach Vergeltung und das Ziel, dem anderen zu schaden. (vgl. Glasl 1989, S. 237)

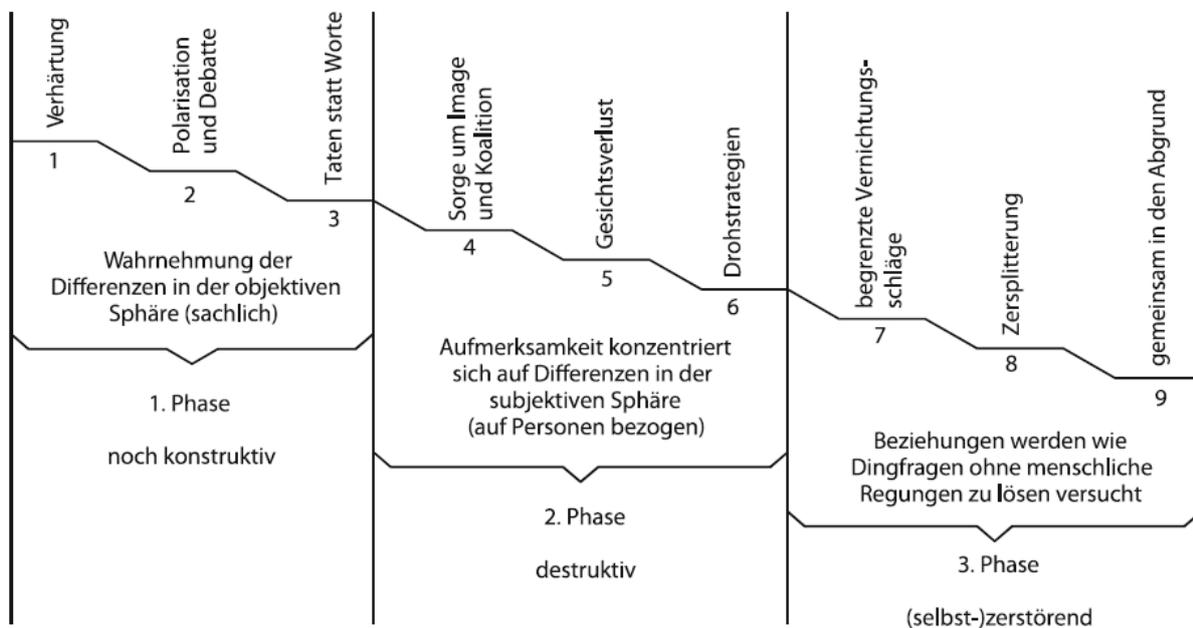


Abbildung 1: Eskalationsstufen (Steiger 2013, S. 332)

Eskalationsstufe I lässt sich mit gewöhnlichen Momenten der Spannung vergleichen, wie man sie auch in herkömmlichen Alltagssituationen findet. Diese Momente der Reibung können auch auftreten, ohne dass es zu weiteren Nachwirkungen kommt. Meinungen kristallisieren sich heraus und es kann dazu führen, dass aus Standpunkten festgefrorene Haltungen werden. Durch diese Verfestigung werden andere Standpunkte ausgeschlossen. Glasl schreibt, dass durch diese Momente der Erstarrung und Verhärtung eine Art „Haut“ gebildet wird, welche Personen mit gleicher Meinung miteinschließt oder Andersdenkende ausschließt. (vgl. Glasl 1969; zit. n. Glasl 1989, S. 238) Selbst, wenn die Spannungen behoben werden, wissen die Parteien, dass es viel Anstrengung kostet, ein erneutes Anwachsen der Schwierigkeiten zu verhindern. Es wird von den Konfliktparteien als belastend empfunden, dass die wechselseitigen Beziehungen starker Pflege und Bemühungen bedürfen. Den Parteien wird bewusst, dass sie einander nicht entkommen können und der Verdacht kommt auf, dass die eigene Grundhaltung und das Erleben mit jenen der anderen nicht übereinstimmen. Dadurch kommt es zu diversen Antipathie- oder Sympathie-Regungen. Ein unbefangenes Kommunizieren wird immer schwieriger, da nun beide Parteien die vorhandenen Gegensätze als Reibungspunkte erkennen. Die Wahrnehmung der Reibereien wird verstärkt. (vgl. Glasl 1989, S. 238 ff.) An dieser Stelle bleibt ein weiterer Verlauf des Konfliktgeschehens offen, es kann weder ein/e Täter/in noch ein Opfer identifiziert werden und Mobbing kann eine mögliche Folge sein.

Eskalationsstufe II setzt dann ein, wenn es den Konfliktparteien nicht gelungen ist, die Momente der Erstarrung zu vermeiden. Nun bedienen sich die Parteien härterer Mittel, um den eigenen Standpunkt durchzusetzen, und die verbale Konfrontation verschärft sich. Die Personen nehmen eine zweigeteilte Haltung ein. Einerseits erkennen sie immer noch, dass ein gemeinsames Ziel vorhanden ist, welches am leichtesten mit Zusammenarbeit zu erfüllen wäre, andererseits will man die eigenen Interessen in den Vordergrund stellen und die Wünsche der Gegenpartei sollen in den Hintergrund treten. Ausgehend von diesem Zwiespalt kann es zu einem sehr labilen Gleichgewicht kommen, welches zu einer Erhöhung der Spannung führt und in weiterer Folge die Parteien noch reizbarer macht. In dieser Phase werden die Gespräche zu Debatten und die Involvierten beginnen zunehmend, einander nicht mehr als gleichwertig anzusehen, wodurch das Klima noch getrübt wird. Äußerungen der Gegenpartei werden verallgemeinert und als übertrieben abgestempelt. (vgl. Glasl 1989, S. 241 ff.) Der große Unterschied zwischen den beiden Stufen besteht darin, dass bei Stufe I die Parteien bestrebt sind, sich an die Regeln der Fairness zu halten. Taktiken der Manipulation und Beeinflussung werden nicht angewandt. Auf Stufe II ist ihnen bewusst, dass sie sich dieser Taktiken bereits bedienen, doch empfinden sie in dieser Phase, dass

ihre Interessenposition auf dem Spiel steht. Dennoch hat die Gegenseite das Recht, ihre Position zu verteidigen. Die nächsten Eskalationsstufen werden erreicht, sobald eine Partei das Gefühl hat, ihr würde das Recht auf Erwidern abgesprochen. (vgl. Glasl 1989, S. 247) Es handelt sich nach wie vor um einen konstruktiven Konflikt auf Augenhöhe, welcher ein gemeinsames Ziel verfolgt.

Bei **Stufe III** ist nicht mehr das Wort das Mittel der Auseinandersetzung – nun folgen Taten. Nachdem auf den ersten beiden Stufen noch Verunsicherung herrschte, macht sich nun eine Entschlossenheit bemerkbar und die Parteien sind zu dem Schluss gekommen, dass Gespräche zu keinem befriedigenden Ende führen. Von der Gegenpartei wird erwartet nachzugeben, obwohl man selbst nicht bereit ist, von den eigenen Überzeugungen abzuweichen. Die Auseinandersetzung auf intellektueller Ebene verlagert sich auf die intentionelle Ebene. (vgl. Glasl 1989, S. 248 f.) Die Entwicklung hin zur nonverbalen Kommunikation bringt viele Probleme mit sich und trägt maßgeblich zu einer weiteren Eskalation bei, da persönliche Deutungen anstelle des Verstehens gesetzt werden. Das bedeutet, dass man Erklärungsansätze für das Verhalten der anderen nun mehr in den eigenen Reihen sucht. (vgl. Glasl 1989, S. 251) Ab dieser Stufe ist der Weg zurück zu einem harmonischen Miteinander schon deutlich schwieriger geworden. Die Situation hat sich in eine komplexere verändert und die Parteien verlieren immer mehr die Kontrolle. (vgl. Glasl 1989, S. 255) An dieser Stelle ist der Konflikt noch als konstruktiv zu erachten, jedoch bewegt er sich nun auf eine intentionelle Ebene zu, wodurch es schwieriger wird, zu einer rationalen Lösung zu gelangen. Eine Konflikteskalation wird wahrscheinlicher.

Mit Erreichen von **Stufe IV** ist bereits die erste Hauptschwelle überschritten. Nun geht es den Parteien ums Siegen oder Verlieren. Die rücksichtslose Haltung der vorangegangenen Stufe verschärft sich und die Parteien bewegen sich in Richtung Fanatismus. Es führt so weit, dass das Selbstbild überschätzt wird und jede Partei alle erdenklichen schmeichelhaften Eigenschaften für sich beanspruchen möchte. Glasl charakterisiert diese Formen des Selbstbildes als „*Selbstglorifizierung*“. Diese bezieht sich noch nicht auf moralische Qualitäten der Parteien, sondern vorwiegend auf „*Fähigkeiten und Kapazitäten, [...] Stärke und Effektivität*“. (Glasl 1989, S. 264) Eigen- und Fremdbild kontrastieren sehr stark. Die Gegenpartei wird als dumm und feig wahrgenommen. Auf dieser Eskalationsstufe wollen die Beteiligten ihr Image wahren und ihr Umfeld soll sie mit den gleichen Augen sehen wie auch sie selbst sich und die Gegenpartei wahrnehmen. (vgl. Glasl 1989, S. 264 f.) Ab dieser Stufe ist der Konflikt in eine destruktive Richtung übergegangen, wodurch eine positive Konfliktbehandlung immer unwahrscheinlicher wird.

Nachdem es bei Stufe IV darum geht, dass die Gegenpartei vor der Öffentlichkeit das Gesicht verliert, kommt es bei der eigenen Partei zu einer Art Aha-Erlebnis. Bei **Stufe V** glaubt man, den Gegner/die Gegnerin nun demaskiert zu haben und ihn gänzlich durchschauen zu können. Ein Gefühl des Ekels stellt sich ein, da die Parteien nun glauben, den Feind endgültig begriffen zu haben. (vgl. Glasl 1989, S. 274, 280) Bei Garfinkel wird dieser „Gesichtsverlust“ als ein Verlieren der eigenen Identität (sowohl von Einzelpersonen als auch von Gruppen) beschrieben und von der vorangegangenen Identität bleibt bestenfalls der Schein übrig. (vgl. Garfinkel 1974, zit. n. Glasl 1989, S. 275) Frühere Handlungen des Gegners/der Gegnerin werden nun neu bewertet und aus einem anderen Licht beurteilt. Dieses Vorgehen bestärkt die Partei darin, dass sie die anderen zu Recht abwerten. Bei Stufe IV nahm das Selbstbild Züge des „Übermenschen“ und das Fremdbild jene des „Untermenschen“ an und dieser Blickwinkel verschärft sich in „Engel und Teufel“ (vgl. Glasl 1989, S. 275 f.) Das Vertrauen ist nun grundlegend zerstört. Keine der Parteien möchte nachgeben und man wartet darauf, dass die anderen den ersten Schritt wagen. (vgl. Glasl 1989, S. 279) Kompromissbereitschaft scheint völlig verloren gegangen zu sein und die Parteien können in Selbstmitleid geradezu aufgehen, da sie nur Augen für sich selbst haben. Dafür wächst das Bindungsgefühl innerhalb der eigenen Gruppe. Wurde diese Konfliktstufe erreicht, so ist eine weitere Eskalation nicht schwer zu erreichen. Die Schwelle zur sechsten Stufe ist sehr gering. (vgl. Glasl 1989, S. 287 f.)

Bei **Stufe VI** nehmen Gewaltdenken und -handeln radikalere Ausmaße an und es werden Drohstrategien angewandt, um der eigenen Entschlossenheit Ausdruck zu verleihen. Schließlich werden die Drohungen immer radikaler, bis die Gegenpartei schlussendlich irgendwann vor ultimative Ja-Nein-Entscheidungen gestellt wird, welche keine weiteren Optionen offen lassen. Die Eskalation beschleunigt sich, da Drohungen der einen Partei Drohungen der anderen zur Folge haben. Den Parteien ist nur bewusst, wie sich Drohungen auf sie selbst auswirken und sie sind nicht in der Lage, sich in die Perspektive der anderen hineinzusetzen. (vgl. Glasl 1989, S. 288 ff.)

Ab **Stufe VII** wird die zweite große Hauptschwelle überschritten. Hier findet der Übergang von destruktiv zu (selbst-)zerstörend statt. Die Absicht, dem anderen Schaden zuzufügen, steht im Vordergrund des Geschehens. Die Parteien empfinden ein Gefühl von Lähmung und merken, dass sie bei der Lösung ihrer Probleme nicht vorankommen. Die Zerstörungsschläge dienen dem Entmachten der anderen Partei und nicht der absoluten Vernichtung. (vgl. Glasl 1989, S. 311) Die gesamte Phase wird von einem Machtdenken beherrscht, damit die Gegenpartei nachhaltig blockiert werden kann. Nun spielt auch

Zeitdruck eine Rolle und der Konflikt nimmt neue Dimensionen an. Da auf radikalere Gewaltmittel zurückgegriffen wird, dehnt sich das Handlungsgebiet aus. Die Lage bleibt jedoch für beide Parteien ausweglos. (vgl. Glasl 1989, S. 314) Mit Erreichen dieser Stufe kann für den Kontext dieser Arbeit bereits von einer Konflikteskalation gesprochen werden, welche sich nicht mehr rückgängig machen lässt. Die Fronten verhärten sich weiter und keine der Parteien ist zu Kompromissen bereit. In den folgenden Stufen nehmen Gewalthandlungen und -denken radikalere Ausmaße an. Glasl schreibt immer wieder von gegenseitigen Vernichtungsaktionen. Da diese beidseitig stattfinden, wird Mobbing nicht mehr als mögliche Folge betrachtet.

Stufe VIII zeichnet sich dadurch aus, dass die Vernichtungsaktionen noch extremer werden. Macht- und Existenzgrundlage der gegnerischen Partei sollen zerstört werden und um dieses Ziel zu erreichen bedienen sich die Parteien zahlreicher Hinterhalte und Listen. Die andere Partei soll komplett zersplittert werden, sodass eine Erholung kaum noch möglich ist. Nun geht es nicht darum, für sich selbst den besten Nutzen herauszuschlagen, sondern dem Gegner/der Gegnerin bestmöglich zu schaden bis hin zur Vernichtung. Dafür nehmen die Parteien bis zu einem gewissen Grad auch eigene Rückschläge in Kauf. (vgl. Glasl 1989, S. 314 ff.)

Ist **Stufe IX** erreicht, gibt es absolut kein Zurück mehr. Es werden alle erdenklichen (un)moralischen Mittel eingesetzt und beide Parteien befinden sich auf Kollisionskurs. Die materiellen und immateriellen Kosten, welche ein Rückzug mit sich bringen würde, erscheinen den Gruppen zu hoch und Vernichtung bzw. Selbstvernichtung wird stattdessen in Kauf genommen. Da ein Entkommen nicht mehr möglich ist, besteht der letzte Antrieb in der Aussicht darauf, den Feind mit in den Untergang zu reißen. (vgl. Glasl 1989, S. 317)

Das Eskalationsmodell von Glasl spielt eine Rolle für die begriffliche Trennung der Wörter Mobbing und Konflikt. Mobbing stellt zwar eine Form von eskalierenden Konflikten dar, jedoch ist nicht jeder davon zwangsläufig mit Mobbing gleichzusetzen. Das Modell von Glasl beschreibt einen sich stufenweise aufschaukelnden Konflikt, dessen Etappen zunächst einen ähnlichen Verlauf aufweisen wie die Entwicklung bei Mobbing. Obwohl beim Mobbing eine eindeutige Zuordnung von Täter/in und Opfer vorhanden ist und Glasl von weitgehend ebenbürtigen Konfliktparteien ausgeht, lassen sich doch wesentliche Parallelen herstellen. Im folgenden Kapitel wird im Vergleich dazu das Mobbingverlaufsmodell nach Leymann angeführt. Dieses beginnt zwar ebenfalls mit Alltagskonflikten, jedoch zeichnet sich bereits

ab der zweiten Phase ein Macht- und Intentionsungleichgewicht zwischen den beteiligten Parteien ab.

Zusammenfassung

Um als Verständnisrahmen für den weiteren Verlauf der Arbeit zu dienen, befasst sich das erste Kapitel mit der Frage nach der Definition des Konflikts und in welchem Verhältnis die Begriffe Mobbing und Konflikt stehen.

Der Terminus Konflikt kann, wie anhand verschiedener Definitionsansätze erläutert, als umfangreich erachtet werden, jedoch kommen zwei wesentliche Punkte zum Vorschein. Diese sind einerseits der Faktor des Zusammenstoßes, andererseits beschreiben Konflikte immer Unvereinbarkeiten von Verhaltenstendenzen von Parteien. Als grundlegende Konfliktdefinition für diese Arbeit wird die Definition von Deutsch herangezogen. Ein Konflikt besteht also dann, *„wenn eine Partei Verhaltenstendenzen verfolgt, die mit den Verhaltenstendenzen einer anderen Partei nicht zu vereinbaren sind oder mindestens einer Partei nicht vereinbar scheinen.“* (Deutsch 1976, S. 18; zit. n. Müller-Fohrbrodt 1999, S. 17)

Konflikte können außerdem auf verschiedene Arten auftreten (heiß/kalt, latent/manifest, echt/unecht). Hinsichtlich der Erscheinungsmerkmale von manifesten und heißen Konflikten kann angenommen werden, dass diese Formen am ehesten als Grundlage für Mobbing verstanden werden können, da diese einerseits feindselige und andererseits sehr hitzige Verhaltensweisen der Konfliktparteien beschreiben. Die Art und Weise des Auftretens lässt noch nicht darauf schließen, ob Konflikte schlussendlich eskalieren bzw. sich in weiterer Folge zu Mobbing entwickeln, jedoch kann ein Blick darauf für die qualitative Forschung hilfreich sein, um die Ursachen und Hintergründe des Mobbingaktes zu verstehen. Da das Erleben und die Reaktionen von Primarschullehrer/innen bei konkreten Cybermobbingfällen unter Schüler/innen im Zentrum stehen, spielen vor allem Konflikte auf der mikro- und meso-sozialen Ebene eine wichtige Rolle. Für den schulischen Bereich können diesen Ebenen z. B. Konflikte zwischen Schüler/innen oder auch Gruppen von Schülern/Schülerinnen zugeordnet werden.

Weiters kann festgehalten werden, dass der Zusammenhang zwischen Konflikt und Mobbing darin besteht, dass Mobbing als eine Form und Folge von Konflikten verstanden wird. Konflikte bilden hierbei die Grundlage. Wird keine positive Konfliktbehandlung erzielt, besteht die Möglichkeit, dass ein Konflikt in Mobbing ausartet. Gemeinsamkeiten lassen sich bis zur

sechsten Stufe des Eskalationsmodells nach Friedrich Glasl erkennen. Ab den letzten drei Stufen unterscheidet sich sein Modell vom klassischen Mobbingverlauf nach Leymann. Deswegen soll erneut darauf verwiesen werden, dass nicht jeder eskalierende Konflikt zwangsläufig zu Mobbing führt. Damit man von Mobbing sprechen kann, spielen weitere Faktoren eine Rolle, welche im folgenden Kapitel erläutert werden.

3 Mobbing

Die Schule ist ein Raum, an dem Menschen mit den verschiedensten Hintergründen einander begegnen. Unterschiede können z. B. hinsichtlich des Alters, der Nation und Kultur, des Begabungsstandes, der Bedürfnisse sowie der Eigenschaften oder auch Befugnisse bestehen. (vgl. Gordon 1992, S. 236; zit. n. Wenzel 2008, S. 25) Diese Abweichungen und die Tatsache, dass Schulklassen weitgehend unfreiwillige Gemeinschaften sind, können Ausgangspunkt für Konflikte jeglicher Art und in weiterer Folge Mobbing sein. Schulkinder suchen sich weder ihre Lehrer/innen noch die Mitschüler/innen aus. Das trifft umgekehrt auch auf die Lehrer/innen zu. Walker schreibt dazu:

Im Gegensatz etwa zu Freundschaftsbeziehungen suchen sich Schülerinnen weder ihre Klassenkameraden noch ihre Lehrerinnen aus, und auch die Lehrerin hat sich häufig nicht gerade diese Klasse (und Kollegium) gewünscht. Trotzdem müssen alle miteinander auskommen – und das über einen längeren Zeitraum hinweg. Konflikte ergeben sich daraus beinahe zwangsläufig. (Walker 1995, S. 20, zit. n. Wenzel 2008, S. 25)

Wie bereits beschrieben, sind Konflikte an sich nicht als negativ zu bewerten. Problematisch wird es, wenn keine Lösung gefunden wird und sich der Konflikt immer weiter zuspitzt. Wenn sich das Konfliktgeschehen dahingehend ändert, dass eine Schädigung des Gegners/der Gegnerin im Vordergrund steht, spricht man laut Kolodej von Mobbing. Dieser Ansatz geht zwar in die richtige Richtung, jedoch gibt es weitere Faktoren, welche für eine klare begriffliche Abgrenzung von Mobbing und Konflikt relevant sind. (vgl. Kapitel 3.2)

3.1 Wortherkunft

Das Wort kommt vom englischen Wort „mob“ und bedeutet „zusammengerotteter Pöbel(haufen), Gesindel, Bande, Sippschaft“. (Messinger et al. 1977; zit. n. Kolodej 1999, S. 19) Zurückzuführen ist dieser Begriff auf den Zoologen, Ethologen und Ornithologen Konrad Lorenz. (vgl. Konrad Lorenz Forschungsstelle 2018) Er untersuchte den Umgang von gesunden Graugänsen mit einem kranken und verletzten Artgenossen und kam zu dem Schluss, dass gesunde Tiere zum Schutz der Ganspopulation versuchen, kranken Tieren den Zugang zu Wasser und zur Gemeinschaft zu verwehren. Diese Vorgänge nannte er „mobbing“, Englisch „to mob“. (vgl. Dambach 2015, S. 2) Auch das gezielte Angreifen oder Vertreiben tierischer Feinde fasst Lorenz unter den Begriff zusammen. (vgl. Lorenz 1991; zit. n. Kolodej 1999, S. 19)

In den 1950er bis 1970er Jahren prägte der schwedische Mediziner Peter-Paul Heinemann den Mobbingbegriff im Zusammenhang mit menschlichem Sozialverhalten. Er beobachtete bei Kindern ein ähnliches Angriffsverhalten wie Lorenz zuvor bei den Tieren. Im Jahre 1972 veröffentlichte er das Buch „Mobbing – über Gruppengewalt bei Kindern“. (vgl. VPSM 2019)

Der Begriff wurde etwa 20 Jahre später vom schwedischen Arbeitspsychologen und Betriebswirt Leymann weiterentwickelt. Er beschäftigte sich mit Verhältnissen am Arbeitsplatz im Hinblick auf schädlichen Stress für die Arbeitnehmer/innen. Leymann fand schnell heraus, dass immer wieder Personen an den Pranger gestellt wurden mit der Begründung, sie verhielten sich destruktiv für das Arbeitsklima. Eine Reihe von Interviews zeigte jedoch, dass es nicht die angeprangerten Personen zu sein schienen, welche für eine Verunreinigung des Arbeitsklimas verantwortlich waren. Als Ursache erkannte er anfeindende Verhaltensweisen des Kollegiums, die Angst und mehr Gehässigkeiten zur Folge hatten, wodurch der/die Angefeindete immer mehr ins Aus manövriert wurde. (vgl. Leymann 1993, S. 10 f.) Im Zuge seiner Forschungsarbeiten entwickelte er ein Modell, welches veranschaulichen soll, welchen Verlauf Mobbing nimmt, wenn es nicht behandelt wird. (vgl. Kapitel 3.3)

3.2 Definition

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben, kann die Ursache von Mobbing eine „*lange eskalierende Konfliktdynamik*“ sein. (Kolodej 1999, S. 13) Weiters wird in vielen Definitionen von Mobbing gesprochen, wenn ein Ungleichgewicht der Stärke zwischen den beteiligten Parteien besteht und darüber hinaus die Schikanen über einen längeren Zeitraum andauern. Als allgemeine Definition von Mobbing nennt Leymann

kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen.
(Leymann 1993, S. 21)

Im angelsächsischen Sprachgebrauch hat sich vor allem der Begriff „bullying“ etabliert. (vgl. Kolodej 1999, S. 19) Übersetzt bedeutet dies so viel wie „Einschüchterung, Tyrannisieren, Schikanieren“. (Wyrwa 2016, S. 12) Das Cambridge Dictionary beschreibt mit dem Wort Bully „*someone who hurts or frightens someone else, often over a period of time, and often forcing them to do something that they do not want to do*“. (Cambridge Press 2014)

Anders als beim Wortursprung von Mobbing, welches sich auf die beteiligten Akteure/Akteurinnen bezieht, steht beim Wort Bullying der Akt, der vollzogen wird, im Zentrum. Scheithauer, Heyer und Petermann fassen mit Bezugnahme auf den schwedisch-norwegischen Psychologen Dan Olweus den Begriff wie folgt zusammen:

Bullying beschreibt ein spezielles Muster aggressiven Verhaltens. Nach Olweus (1996) umfasst Bullying negative Handlungen, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülern ausgeführt werden, wobei ein Ungleichgewicht in der Stärke zwischen Täter (Bully) und Opfer (Victim) zu Ungunsten des Opfers bestehen muss. Bullying richtet sich zudem als dauerhaftes Drangsalieren und Quälen wiederholt an einzelne, spezifische Opfer, die sich aufgrund ihrer Unterlegenheit nicht oder kaum zur Wehr setzen können. (Hanewinkel et al. 1997, Olweus 1996, Schuster 1999, zit. n. Scheithauer et al. 2003, S. 17)

Unter Bezugnahme auf Olweus soll festgehalten werden, dass im Kontext der vorliegenden Arbeit unter Bullying und Mobbing das gleiche Phänomen verstanden wird. Zusammenfassend stehen die Begriffe für sämtliche negative Handlungen, welche sich über einen längeren Zeitraum hinziehen und welche von einer oder mehreren Personen ausgehend gegen eine stärkenmäßig unterlegene Person gerichtet sind. Der Definitionsansatz von Olweus verwendet zusätzlich auch den Begriff „Gewalthandlungen“. Er sieht eine enge Verbindung zwischen Gewalt und Mobbing. Seinen Ausführungen nach ist ein/e Schüler/in Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt *„wenn er oder sie wiederholt oder über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“*. (Olweus 1996, S. 22)

Negative Handlungen können auf verbaler (z. B. Hänkeln, Drohen, Schimpfen), nonverbaler (z. B. obszöne Gesten) und physischer Ebene (Gewalthandlungen) stattfinden. (vgl. Gollnick 2008, S. 39) Alsaker schreibt dazu:

„Unter negativen Handlungen verstehen wir grundsätzlich alle Formen von aggressiven und rücksichtslosen Handlungen, welche verletzen und das Selbstwertgefühl einer anderen Person beeinträchtigen können. Was Mobbing aber im Kern ausmacht, ist der wiederholte Gebrauch solcher Handlungen gegenüber einer bestimmten Person.“ (Alsaker 2003, S. 19, zit. n. Gollnick 2008, S. 39)

Unter Gewalthandlungen im Kontext von Mobbing sind nicht nur Formen körperlicher Gewalt gemeint, sondern sämtliche Ausdrücke aggressiven und rücksichtslosen Handelns. Der Definition von Alsaker nach machen diese Gewalthandlungen den Kern von Mobbing aus. Bei sämtlichen bislang genannten Definitionen fällt auf, dass vom Mobbingopfer immer im Singular geschrieben wird. Dies ist anders beim Definitionsansatz von Gollnick, welcher sich bei seinen Ausführungen konkret auf Mobbing in der Institution Schule bezieht:

„Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation in der Klasse/im Kurs, also unter Mitgliedern der Lerngruppe, oder zwischen Lehrperson(en) und Schülern/innen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder mehreren Personen systematisch, oft und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt der Ausgrenzung aus der Lerngruppe direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet. Dabei sind die Angriffe in verletzender Weise intendiert (beabsichtigt) und können sich gegen einzelne, aber auch gegen eine Gruppe richten und von einzelnen oder von einer Gruppe ausgehen.“ (Gollnick 2008, S. 36)

Gollnick schreibt, dass Mobbing in der Schule nicht nur unter Schülern/Schülerinnen stattfinden kann, sondern auch zwischen Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen. Auf diese Möglichkeit des Mobbings wird in dieser Forschungsarbeit nicht näher eingegangen, da der Fokus auf Cybermobbing unter Primarschülern/Primarschülerinnen liegt. Auch Gollnick bezieht sich bei seiner Definition auf die Unterlegenheit einer Person gegenüber (einer) anderen und nennt als weiteres Definitionsmerkmal Angriffe über einen längeren Zeitraum hinweg. Weiters fällt auf, dass bei dieser Definition Mobbing nicht nur gegen Einzelpersonen gerichtet sein muss, sondern auch gegen eine Gruppe gehen kann.

Für die vorliegende Arbeit dient die Definition von Leymann als Grundlage für die Festschreibung des Mobbingbegriffes. Dieser versteht darunter kommunikative Handlungen, welche von einer oder mehreren Personen oft und über einen längeren Zeitraum gegen eine weitere gerichtet sind. Weiters zeichnen diese die Beziehung zwischen Täter/in und Opfer aus. Richtet man den Blick nun wieder auf den Terminus Konflikt, so lassen sich die Akteure/Akteurinnen nicht zwingend in Täter/innen und Opfer einteilen. Ein weiterer Grund, um den Definitionsansatz von Leymann heranzuziehen, ist, dass ein Konflikt als Ausgangspunkt für Mobbing gesehen wird, was sich in seinem Mobbingverlaufmodell wiederfindet.

3.3 Mobbingverlauf nach Leymann

Das Mobbingverlaufsmodell von Leymann soll verdeutlichen, welche Verlaufsstadien und welche Konsequenzen Mobbing ohne adäquate Konfliktbehandlung haben kann. Das Modell inkludiert keine Möglichkeiten der Konfliktbehandlung, welche nach Haller et al. für eine Auflösung des Mobbings jedoch unabdingbar ist. (vgl. Haller et al. 2018, S. 9)

Leymann gliedert den Mobbingverlauf in vier große Phasen. Die **erste Phase** ähnelt Stufe I des Konflikteskalationsmodells nach Glasl. Es geht um alltägliche Konflikte, welche in sozialen Beziehungen immer wieder vorkommen. Leymann schreibt, dass konstruktive Konflikte ein wesentlicher Teil von Veränderungen sind. Schafft man es nicht, den Konflikt wirksam zu lösen, beginnt die zweite Phase. (vgl. Leymann 1993, S. 60)

Ab der **zweiten Phase** unterscheiden sich die beiden Modelle. Leymann sieht einen wichtigen Zusammenhang zwischen der Entstehung von Mobbing und dem Verhalten von Vorgesetzten in Konfliktsituationen. Seine Forschungen haben gezeigt, dass Mobbing in den meisten Fällen hätte verhindert werden können, wenn sich die Vorgesetzten eher um das Geschehen gekümmert hätten. Demzufolge wird ein Konflikt zu Mobbing, „*weil er sich eben dazu entwickeln darf*“. (Leymann 1993, S. 61) In dieser Phase ändert sich die psychische Verfassung der Opfer ins Negative und ihr Selbstwertgefühl wird geschwächt. (vgl. Leymann 1993, S. 60 f.) Wer Auslöser des Konfliktes war, scheint nebensächlich, doch diese Phase weist eine klare Rollenzuteilung auf. Als Opfer wird jene Person beschrieben, die während des Geschehens immer mehr in die Enge getrieben wird. (vgl. Leymann 1993, S. 65) Im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit nehmen Lehrer/innen die Rolle der Vorgesetzten ein, denn sie tragen die Verantwortung für alle ihnen unterstellten Personen. Demnach könnte eine geeignete Intervention ihrerseits an diesem Punkt einen weiteren Mobbingverlauf verhindern. Lehrer/innen verfügen im Gegensatz zu den meisten anderen Vorgesetzten über eine pädagogische Ausbildung und die Schule bietet einen geeigneteren, zeitlich flexiblen Rahmen, um effizient und kompetent zu agieren, was aufgrund der Unmündigkeit der Schüler/Schülerinnen auch angemessen ist.

In der **dritten Phase** kommt der/die Vorgesetzte bzw. Lehrperson ins Spiel, welche/r sich nun offiziell um den Fall kümmert. In den meisten Fällen will man das Opfer aus dem Betrieb entfernen, da diese Person nun als allgemeiner Störenfried bekannt ist. Seine/ihre Handlungen werden durch eine Brille der Voreingenommenheit betrachtet, wodurch sich die betroffene Person noch mehr geschwächt und ausgeschlossen fühlt. (vgl. Leymann 1993, S. 62 f.) Nach § 51 Abs. 3 SchUG haben Lehrpersonen neben einer Vorbildwirkung auch auf

die körperliche Sicherheit und Gesundheit der ihnen anvertrauten Kinder zu achten. (vgl. Haller et al. 2018, S. 9) Daher haben Interventionen von Lehrer/innen eine noch wichtigere Bedeutung für den Verlauf bzw. das Verhindern von Mobbing unter Schüler/innen als die Einflussnahme von Vorgesetzten am Arbeitsplatz.

Die **vierte** und letzte **Phase** beschreibt den Ausschluss aus dem Arbeitsleben. Dem Opfer wurde psychisch so sehr zugesetzt, dass es nicht mehr in der Lage ist, sich im Beruf zu integrieren. Es besteht die Möglichkeit, dass die Betroffenen zwar weiterhin ihr Gehalt ausgezahlt bekommen, jedoch keine weiteren Arbeitsaufträge erhalten, sodass sie immer mehr ins Abseits gedrängt werden. Als weitere Optionen für das Opfer, um den Konflikt nach außen hin zu beenden, nennt Leymann fortlaufende Versetzungen, Krankschreibungen über mehrere Monate oder längere Zwangseinweisung in Nervenheilkliniken bis hin zur Frührente. (vgl. Leymann 1993, S. 65 ff.)

Das Verlaufsmodell endet mit sehr dramatischen Folgen für das Opfer. Diese Phase lässt sich nur bedingt auf den Primarschulbereich übertragen, da einerseits in Österreich die Schulpflicht besteht und Kinder nicht einfach aus der „Schulwelt“ an sich ausgeschlossen werden können, sondern weiterhin in Summe neun Jahre beschult werden müssen.

Es besteht lediglich die Möglichkeit, dass anstelle eines Ausschlusses durch einen Schulwechsel möglicherweise die Bildungsqualität vermindert wird und das Kind überfordert wird. Für die qualitative Untersuchung ist hierbei interessant, auf welche Weise Lehrpersonen Cybermobbingfälle unter Primarschüler/innen schildern, welche Rolle sie sich selbst zuschreiben und welche sie schlussendlich wirklich einnehmen.

3.4 Die Akteure/Akteurinnen und Verteilung der Rollen

Die bekanntesten Akteure/Akteurinnen beim Prozess des Mobbing stellen Täter/innen (in der Literatur auch Bullies genannt) und Opfer (Victims) dar. Diese Betrachtungsweise beschreibt jedoch nicht die gesamte soziale Realität. (vgl. Scheithauer et.al 2003, S. 26) Alle Personen, die beim Mobbing zu- oder wegsehen, tragen auf gewisse Weise ihren Teil dazu bei. Im Folgenden werden jene Akteure/Akteurinnen beschrieben, die für die Auswertung der Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung sind.

3.4.1 Das Opfer

Das klassische Mobbing-Opfer nach Wyrwa entspricht keinen standardisierten und gesellschaftlich anerkannten Schönheitsidealen und zeichnet sich auch nicht durch ein gesundes Maß an Selbstbewusstsein aus. (vgl. Wyrwa 2016, S. 17) Stevens unterscheidet zwischen zwei Opfertypen: dem „passiven“ und dem „provozierenden“. (Stevens 2015, S. 36) Passive Opfer verhalten sich unauffällig und haben häufig ein geringes Selbstwertgefühl. Die provozierenden Personen sind meist leicht reizbar und rücken sich selbst gerne in den Vordergrund. Erstgenannter Opfertypus kommt öfter vor. (vgl. Stevens 2015, S. 36)

Teuschel und Heuschen charakterisieren das „passive Opfer“ nach verschiedenen Kategorien: 1. äußere Merkmale, 2. Selbstsicht, 3. Körperlichkeit, 4. Emotionalität und 5. das Sozialverhalten. Manche Opfer weisen auf allen genannten Ebenen Unterschiede zum Mittelwert der restlichen Klasse auf. Bei anderen Kindern reicht es schon aus, wenn sie nur in einem Punkt vom Klassendurchschnitt abweichen. (vgl. Teuschel und Heuschen 2013, S. 92). Die meisten äußerlichen Merkmale (z. B. Haut- und Haarfarbe, Größe, Gewicht, Sprache und Aussprache bis hin zu deutlich erkennbaren Behinderungen) lassen sich gar nicht oder nur bedingt verändern. Teuschel und Heuschen beziehen sich auf Untersuchungen von Janssen et al., Voss und Mulligan und Cleave und Davis und fassen deren Ergebnisse wie folgt zusammen: Übergewichtige, kleinere oder therapiebedürftige Kinder weisen ein signifikant höheres Risiko auf, Mobbing zum Opfer zu fallen als deren durchschnittliche Mitschüler/innen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 93 f.) Wyrwa weist darauf hin, dass jede Besonderheit einer Person zu Mobbing führen kann. Somit können Mobbingopfer auch durch ein erhöhtes Maß an Attraktivität oder Intelligenz vom Durchschnitt abweichen. (vgl. Wyrwa 2016, S. 17)

Das provozierende Opfer ist nach Teuschel und Heuschen u. a. durch Konzentrationsstörungen charakterisiert. Auf der emotionalen Ebene wechselt die Stimmung zwischen Aggression und Angst hin und her. Weiters sind provozierende Opfer leicht reizbar, hyperaktiv und/oder schlecht integriert. Häufig spielen provozierende Opfer sich in den Vordergrund und wechseln dann zu Rückzug und defensivem Verhalten. (vgl. Teuschel und Heuschen 2013, S. 102)

Für den schulischen Bereich nennen Scheithauer et al. einige Merkmale, die dabei helfen können, Mobbingopfer zu erkennen. Das Kind:

- *kommt von der Schule mit dreckigen oder zerrissenen Kleidern,*

- *hat Verletzungen (z. B. Schnitte, Schrammen),*
- *hat nur wenige oder gar keine Freunde,*
- *hat Angst vor dem Schulbesuch und/oder wechselt häufig den Schulweg,*
- *klagt über Kopf- oder Bauchschmerzen,*
- *schläft nicht gut, hat Alpträume,*
- *fragt nach zusätzlichem Geld, beklagt Verlust von Dingen,*
- *verliert das Interesse an Schularbeiten,*
- *zeigt auffällige Verhaltensänderungen,*
- *scheint traurig, niedergeschlagen oder launisch zu sein,*
- *isst weniger, nässt ein, kaut an den Nägeln, schläft schlecht,*
- *ist ängstlich, hat ein geringes Selbstwertgefühl,*
- *wird selten von anderen Kindern eingeladen,*
- *ist ruhig, einfühlbar, passiv,*
- *weigert sich, über diese Symptome zu sprechen. (Scheithauer et al. 2003, S. 122)*

Ob genannte Merkmale auch von den befragten Lehrpersonen der Studie erkannt wurden bzw. ob die Mobbingopfer den Kriterien entsprechen, wird bei der Auswertung der Interviews erläutert.

3.4.2 Der Täter/die Täterin

Über Mobbing-Täter/innen gibt es weitaus mehr Erkenntnisse als über die Opfer. (vgl. Teuschel 2013, S. 109) Der/die typische Mobbingtäter/in zeichne sich laut Wyrwa dadurch aus, dass er/sie eine bestimmte hervorstechende Stellung innerhalb der Klasse einnimmt. Meistens handle es sich um eine sehr beliebte Person, die anders als das Opfer sozial in die Klassengemeinschaft eingebunden ist. (vgl. Wyrwa 2016, S. 17) Teuschel et al. benennen u. a. folgende Motive als Grundlage für Mobbing:

„Bestätigung eines primär grandiosen Selbstbildes, Selbstaufwertung bei brüchigem Selbstbild, Machtanspruch und Streben nach Vorherrschaft, Lust am Quälen, Vertreiben von Langweile, emotionales Ventil für angestaute Aggressionen.“
(Teuschel et al. 2013, S. 109)

Dass Täter/innen aufgrund angestauter Aggressionen mobben, passt zu der Annahme, dass auch innere Konflikte die Grundlage für Mobbing bilden können. Weiters sei der/die typische Täter/in dadurch gekennzeichnet, dass er/sie meist größer, stärker und/oder älter als sein/ihr Opfer ist. Er/sie zeigt ein erhöhtes Aggressionspotential und eine positive Einstellung gegenüber Gewalt. Häufig wirkt er/sie instrumentalisierend und manipulierend auf seine/ihre

Mitmenschen ein und verfügt über wenig Empathie. In den meisten Fällen haben Täter/innen ein erhöhtes Selbstbild. Das Mobbing dient der Erweiterung der eigenen Großartigkeit.

Eine besondere Form stellen die „Opfer-Täter/innen“ dar. Diese sind aufgrund ihrer provokanten Art zunächst Opfer und werden in weiterer Folge zum Täter/zur Täterin. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 109, 114, 123) Der/die Mobbing-Täter/in befindet sich in einem Teufelskreis, da sich bestimmte seiner/ihrer im Vorfeld festgelegten Eigenschaften durch das Mobben anderer Schüler/innen und die Reaktion der restlichen Klasse verstärkt. Wie anhand der folgenden Grafik zu erkennen ist, stellt der Akt des Mobblings einen Gewinn für die soziale Stellung des Täters/der Täterin im Klassenverband dar und stärkt sein/ihr Selbstbild. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 126 f.)

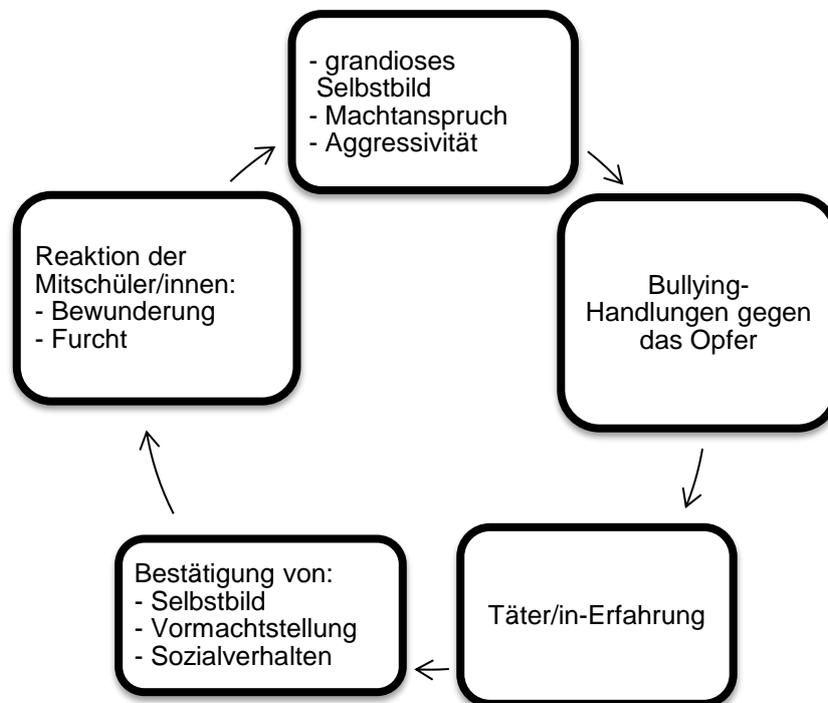


Abbildung 2: Mobbingkreislauf (Teuschel et al. 2013, S. 126)

Zum Profil der Täter/innen haben Scheithauer et al. folgende Merkmale zusammengefasst:

Die Person:

- „hänselt, bedroht, tritt oder schlägt andere Kinder,
- ist temperamentvoll, impulsiv und/oder findet es schwer sich an Regeln zu halten,
- verhält sich gegenüber Erwachsenen vorlaut und aggressiv,
- ist ‚hartgesotten‘, zeigt keine Sympathie für Kinder, die drangsaliert werden,
- findet es in Ordnung, Aggression instrumentell zum Erreichen von Zielen einzusetzen,

- *ist an anderen dissozialen Verhaltensweisen beteiligt (z. B. Vandalismus, Diebstahl)*“. (Scheithauer et al. 2003, S. 122)

Wie die befragten Lehrpersonen in der Studie die Mobbingtäter/innen beschrieben und ob die genannten Kriterien in der Praxis zutreffen, wird im empirischen Teil der Arbeit erläutert.

3.4.3 Weitere Akteure/Akteurinnen

Neben den beiden Hauptakteuren/Hauptakteurinnen können noch weitere Personen beim Mobbing eine Rolle spielen. Gemeint sind Schüler/innen mit unterstützender Wirkung sowohl für den Täter/die Täterin als auch für das Opfer. Folgende Zusammenfassung soll eine Übersicht über mögliche Nebenakteure/Nebenakteurinnen liefern, welche in Zusammenhang mit Mobbing gebracht werden können.

Die „*Mitläufer/innen*“ beispielsweise mobben zwar nicht direkt mit, schauen aber gerne zu und finden das Geschehen zum Teil auch recht amüsant. (vgl. Steves 2015, S. 37) Sie sind das Publikum der Inszenierung, welches sich entweder zurückhält oder mit Beifall seinen Beitrag zur Szene leistet. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 137)

„*Mittäter/innen*“ unterstützen den/die Mobber/in bei seinen/ihren Handlungen. Ihr Motiv ist ein Streben nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Sie stammen aus dem näheren Umfeld des Täters/der Täterin, verfügen jedoch nicht über dessen/deren dominantes Verhalten. Teuschel und Heuschen bezeichnen sie auch als „Täter/innen zweiter Ordnung“. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 136 f.)

Andere wiederum würden womöglich gerne eingreifen, wissen aber nicht wie. Häufig schweigen sie dann aus Angst davor, selbst in die Opferrolle zu geraten. (vgl. Steves 2015, S. 37) Die Rede ist von den „*Wegsehern/innen*“.

Hin und wieder kommt es vor, dass Einzelpersonen doch ins Geschehen eingreifen. Dadurch können sie selbst zum nächsten Opfer werden. Diese sogenannten „*Helfer/innen*“ bewirken jedoch erst dann etwas, wenn ihnen die Klasse beisteht. Erst mit Rückhalt der großen Gruppe werden sie ernst genommen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 141)

3.5 Mögliche Einflussfaktoren

Verschiedene Einflussfaktoren, wie z. B. das Alter und das Geschlecht, nehmen ebenfalls Einfluss auf die Art und den Verlauf des Mobbing.

3.5.1 Einfluss des Alters

Schon im Jahre 1967 erkennen Patterson, Mittman und Brick Verhaltensweisen bei Kindergartenkindern, die auf Mobbing hinweisen. Dieses Phänomen beginnt sehr früh und tritt bis ins Erwachsenenalter auf, jedoch variieren die Erscheinungsformen je nach Altersstufe. (vgl. Vannini 2012, S. 36) Olweus beschreibt einen Rückgang der Mobbingfälle mit steigendem Alter. Das erhöhte Auftreten im Volksschulalter sei dadurch bedingt, dass *„jüngere Kinder meist eine höhere Anzahl an älteren Schülern im Umfeld haben, von denen sie gemobbt werden können“*. (Moody 1999, zit. n. Vannini 2012, S. 36) Weiters erwähnt Moody, dass *„jüngere Kinder, aufgrund ihres Entwicklungsstandes generell noch nicht über die nötige soziale Fertigkeit und Durchsetzungskraft verfügen, um einer Viktimisierung zu entkommen“*. (Moody 1999, zit. n. Vannini 2012, S. 36)

Vaninni kommt zu dem Schluss, dass die Altersverteilung stark von der jeweiligen Form des Mobbing abhängt. Je älter die Akteure/Akteurinnen, desto komplexer und subtiler gestalten sich die Mobbinghandlungen. Um dies zu belegen, nennt sie Studien von Crick und Kollegen/Kolleginnen (vgl. Vannini 2012, S. 37) Wyrwa benennt die Primarstufe als jene Schulform mit den meisten Mobbingvorfällen. (vgl. Wyrwa 2016, S. 20)

3.5.2 Einfluss des Geschlechts

Im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede bei Mobbingverläufen schreiben Scheithauer et al., dass sowohl Mädchen als auch Jungen aggressives Verhalten an den Tag legen. Unterschiede gäbe es nicht im Hinblick auf die Häufigkeit, sondern eher in der Ausdrucksform. Bei Jungs lasse sich aggressives Verhalten gut beobachten, da es sich um physische und direkte Formen handle. Mädchen hingegen bevorzugen subtilere und sozial-manipulative Verhaltensweisen. Diese Form ist für den Beobachter schwerer zu erkennen. Auch bei Mobbinghandlungen kommen bei Jungs vermehrt offene körperliche Formen, bei Mädchen indirekte Angriffe zum Einsatz. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 46, 49)

3.6 Folgen von Mobbing

Mobbing kann diverse weitreichende Folgen nach sich ziehen, welche sich auch nicht nur ausschließlich auf das Opfer auswirken. Laut Kindler kann es sich negativ auf die Lernleistungen und das Sozialverhalten aller Schüler/innen des Klassenverbandes auswirken und die Werterhaltung sowie die Klassengemeinschaft in der Schule beschädigen. (vgl. Kindler 2009, zit. n. Haller et al. 2018, S. 10) Abgesehen davon wird häufig die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Amokläufen und vorangegangenen Mobbingereferenzen diskutiert. Nach Teuschel (2013) kann ein Zusammenhang nicht gänzlich ausgeschlossen werden, obwohl er betont, dass andere Faktoren eine deutlich präzisere Rolle spielen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 223)

3.6.1 Folgen für das Opfer

Teuschel und Heuschen führen an, dass Mobbing einen „wesentlichen negativen Einfluss auf eine stabile psycho-soziale Entwicklung eines Kindes und Jugendlichen“ (Teuschel et al. 2013, S. 203) haben kann. Daraus lässt sich schließen, dass Mobbingopfer nicht nur während der Mobbinghandlungen leiden, sondern dass auch psychische Folgen im Erwachsenenalter eine Reaktion auf die Ereignisse darstellen können. Diese könnten sein: „Interaktionsprobleme, Ängstlichkeit, Depressionen, parasuizidale Gesten, Suizid, Essstörungen, Bauchschmerzen, Appetitstörungen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Substanzmissbrauch“. (Teuschel et al. 2013, S. 205)

Neben den gesundheitlichen Folgen kann es für das Opfer auch zu nichtmedizinischen Folgen wie etwa Leistungsabfall oder soziale Ausgrenzung und Isolation führen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 226)

3.6.2 Folgen für die Täter/innen

Auch für die Täter/innen sind psychiatrische Störungen im Erwachsenenalter nicht auszuschließen. Sourander et al. befassten sich im Rahmen einer Studie mit den Folgen von Mobbing für die Täter/innen. Sie kamen zu dem Schluss, dass Personen, die im Alter von acht Jahren Erfahrungen als Täter/innen gemacht haben, als junge Erwachsene ein erhöhtes Risiko von Sucht- und Angststörungen sowie Tendenzen einer dissozialen Persönlichkeitsentwicklung aufweisen. Auch Nikotin- und Alkoholabhängigkeit sowie Drogenkonsum lassen sich mit vollzogenen Mobbinghandlungen in Verbindung setzen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 207)

3.6.3 Folgen für die Klasse und die Schule

Bei Mobbing in der Schule sind häufig nicht nur Täter/in und Opfer betroffen, sondern die gesamte Klassengemeinschaft kann unter der Quälerei leiden. Auch Störungen während der Stunde, wie etwa Auslachen des Opfers, können den Fluss des Unterrichts stören. Dies kann bei der Lehrperson eine genervte Stimmung hervorrufen, was sich wiederum auf die gesamte Klasse auswirken kann. Wird ein Mobbingfall mit anderen Lehrkräften diskutiert, können verschiedene Meinungen über Lösungen auch zu Konflikten innerhalb des Kollegiums führen. Darum weisen Teuschel und Heuschen darauf hin, dass präventive Maßnahmen sowie Konzepte für den Ernstfall an jeder Schule vorhanden sein sollten. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 228 f.)

Eine Zusammenfassung möglicher physischer, psychischer und sozialer Folgen von Mobbing findet sich bei Haller et al.:

Opfer	Täter/in	Klasse
<ul style="list-style-type: none"> • Ängste (Schulangst, soziale Ängste) • Körperliche Beschwerden (Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schlafprobleme) • Leistungsabfall • Verlust des Selbstwertes • Depression • Alkohol- und Suchtmittelmissbrauch • Suizidgedanken, Suizid 	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen • Delinquenz in späteren Jahren • Ablehnung von Gleichaltrigen • Leistungsabfall • Alkohol- und Suchtmittelmissbrauch 	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsabfall (negatives Klassen- und Schulklima wirkt sich negativ auf die Schulleistung aus) • Vertrauensverlust (es findet keine adäquate Hilfe statt) • Eigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, Zivilcourage und Empathie werden nicht erlernt oder verlernt

Tabelle 1: Mögliche Mobbingfolgen (vgl. Alsaker 2004, Olweus 2004, Scheithauer et al. 2003 und Kindler 2009, Galdi et al. 2009, zit. n. Haller et. al 2018, S. 10)

Zusammenfassung

Es lässt sich festhalten, dass Mobbing als mögliche Folge von ungelösten, eskalierten Konflikten verstanden werden kann. Zusammenfassend fallen darunter kommunikative Handlungen, welche sich über einen längeren Zeitraum gegen eine weitere Person richten. Bezeichnend für eine Begriffsdefinition ist vor allem die Beziehung zwischen Täter/in und Opfer, welche bei Mobbing klar ersichtlich sein muss. Die negativen Handlungen können von einer Einzelperson oder einer Personengruppe ausgehen. Neben Täter/in und Opfer können

noch weitere Personen durch Mitwirken, Zusehen, Wegsehen, aber auch Helfen am Mobbingakt beteiligt sein.

Leymann gliedert den Prozess in vier Hauptphasen, welche mit Alltagskonflikten beginnen und bis zum sozialen Ausschluss und Rückzug führen können. Sie zeigen vor allem, welche tragende Rolle Lehrpersonen bei Mobbinghandlungen unter Schüler/innen spielen können und wie wichtig Interventionen der Lehrer/innen sein können.

Neben den beteiligten Personen gibt es auch andere Einflussfaktoren, wie zum Beispiel das Alter oder das Geschlecht. Diese können Einfluss auf die Art und den Verlauf des Mobbing haben. Hinsichtlich Mobbing im Primarschulbereich kam Olweus wie oben beschrieben zu dem Schluss, dass das Alter insofern eine Rolle spielt, als dass jüngere Kinder meist von einer bestimmten Anzahl älterer Kinder umgeben sind, welche sie mobben können. Je älter die Akteure/Akteurinnen, desto komplexer und subtiler werden ihre Mobbinghandlungen. Subtilere und manipulativere Formen des Mobbing wenden laut Owens und MacMullin Mädchen öfter an als Jungs. Bei Letzteren ließen sich eher direktere physische Formen beobachten.

Auch wenn der Mobbingakt für viele mit dem Verlassen der Schule endet, kann Mobbing gravierende Spuren bei den beteiligten Personen hinterlassen. Beim Mobbingopfer können diese von Depressionen und Interaktionsproblemen bis hin zu Substanzmissbrauch und Suizid reichen. Mobbingtäter/innen können zu Sucht- und Angststörungen sowie zu einer dissozialen Persönlichkeitsstörung tendieren.

Wie im folgenden Kapitel beschrieben, kann Cybermobbing als eine Abwandlung des herkömmlichen Mobbing verstanden werden. Da die Forschung sich mit Cybermobbing an Primarschulen beschäftigt und sich die beteiligten Hauptakteure/Hauptakteurinnen fast täglich in der Schule begegnen, wird davon ausgegangen, dass Mobbing und Cybermobbing auch in Kombination vorkommen können.

4 Cybermobbing

Die Education Group veröffentlichte 2018 die „oberösterreichische Kinder-Medien-Studie“, welche sich mit dem Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen beschäftigt. Rund ein Drittel der befragten Kinder verfügt über ein Handy oder Smartphone. Dieses wird neben dem Telefonieren, Fotografieren und Musikhören auch gerne zur Übermittlung von Nachrichten wie SMS (= Short Message Service) oder zur Verwendung des Messenger-Diensts WhatsApp (Näheres dazu in Kapitel 4.5) benutzt. (vgl. Education Group 2018, S. 8)

Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) wie Smartphones oder Tablets bringen leider nicht nur positive Aspekte mit sich, sondern bieten auch die Grundlage für eine relativ neue Form des Mobbings – Cybermobbing. Es wird als relativ neu bezeichnet, da es weltweit vor dem Jahr 2004 keine veröffentlichten wissenschaftlichen Studien dazu gab (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2012, S. 11). Da es keine Seltenheit ist, dass bereits Volksschulkinder Smartphones besitzen, liegt der Verdacht nahe, dass dieses auch für Mobbing unter Schülern/Schülerinnen verwendet wird. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen Schilderungen von Lehrpersonen hinsichtlich konkreter Cybermobbingfälle an Wiener Primarschulen. Das folgende Kapitel befasst sich mit dem Phänomen Cybermobbing und soll einen Einblick in die Thematik liefern. Die Unterkapitel „Erscheinungsformen“ und „Kanäle“ zeigen auf, wie und über welchen Kanal diese Form des Mobbings auftreten kann. Weiters wird Bezug zur gesetzlichen Lage in Österreich hinsichtlich Cybermobbings genommen.

4.1 Definition

Ähnlich wie beim Mobbingbegriff gibt es keine allgemeingültige Definition von Cybermobbing. Die meisten Autoren/Autorinnen wandeln Definitionen des traditionellen Schulhofmobbings ab, indem einige Begriffe hinzugefügt werden. So beschreiben Jäger et al. es folgendermaßen:

Bei Cybermobbing geht es darum, dass neue Techniken, wie z. B. E-Mail, Chats, Instant Messaging Systeme (wie z. B. ICQ oder MSN) oder auch Handys eingesetzt werden, um immer wieder und mit voller Absicht andere zu verletzen, sie zu bedrohen, sie zu beleidigen, Gerüchte über sie zu verbreiten oder ihnen Angst zu machen. (Jäger et al. 2007, S. 8, zit. n. Fawzi 2015, S. 47)

Es handelt sich um eine Definition aus dem Jahr 2007. Da vor allem hinsichtlich moderner Kommunikationstechnologien Entwicklungen schnell vorangehen, entsprechen die

Anführungen der Messenger-Dienste ICQ und MSN nicht dem Stand der Zeit und können als veraltet angesehen werden.

Eine neuere Definition findet sich bei Wachs. Dieser beschreibt Cybermobbing als

ein wiederholt auftretendes aggressives Verhalten, bei dem eine Person oder eine Gruppe IKT nutzt, um eine ihr bekannte, unterlegene Person oder Gruppe zu schädigen. Die Übergriffe können öffentlich oder privat ausgeübt werden und die Täter agieren entweder offen erkenntlich oder unter Anonymität. (Wachs 2017, S. 26, zit. n. Bilz et al. 2017, S. 73)

Schultze-Krumbholz et al. schreiben, dass „beim Cybermobbing Personen mittels moderner Kommunikationsmedien beleidigt, bedroht, bloßgestellt oder belästigt werden. Auch die Ausgrenzung einzelner Personen ist möglich“. (Schultze-Krumbholz et al. 2012, S. 12)

Abschließend versteht Belsey unter Cybermobbing

the use of information and communication technologies such as e-mail, cell phone and paper text message, instant messaging (IM), defamatory personal Web sites, and defamatory online personal polling websites, to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group, that is intended to harm others. (Belsey 2008, S. 376, zit. n. Fawzi 2015, S. 47)

Alle genannten Definitionen verbindet, dass moderne/elektronische Kommunikationsmittel eingesetzt werden, um anderen Personen Schaden zuzufügen.

Diese Arbeit stützt sich im Folgenden auf die Definition des österreichischen Instituts für angewandte Kommunikation (Saferinternet), welche unter Cybermobbing „*das bewusste Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen mit elektronischen Kommunikationsmitteln wie dem Handy oder im Internet, meist über einen längeren Zeitraum hinweg*“ (Saferinternet 2014, S. 6) versteht.

Diese Definition wird verwendet, da Saferinternet den Aspekt des bewussten Schadenwollens miteinbezieht. Weiters liegt die Betonung beim Wort „meist“. Dieser Aspekt wird für die Forschung als treffend erachtet, da aufgrund der rasanten Verbreitung digitaler Inhalte innerhalb kürzester Zeit sehr viele Personen erreicht werden können. Saferinternet

verzichtet bei der Definition außerdem auf eine eindeutige Zuordnung der Täter/innen und Opfer, welche bei dieser besonderen Form des Mobbings aufgrund der Anonymität und schnellen Verbreitung nicht immer möglich ist. Abgesehen davon kommt es durch die Verwendung moderner Kommunikationstechnologien zu weiteren Besonderheiten beim Cybermobbing:

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

Da sich Cybermobbing vorwiegend im virtuellen Raum vollzieht, findet es meist auf der psychischen und verbalen Ebene statt. (vgl. Saferinternet 2014, S. 7) Wie es konkret in Erscheinung treten kann, wird im Folgenden beschrieben.

4.2 Erscheinungsformen

Die Literatur unterscheidet zwischen folgenden Erscheinungsformen von Cybermobbing: Flaming, Belästigung (Harassment), Verleumdung (Denigration), Identitätsdiebstahl (Impersonation), Betrug (Trickery), Ausschluss (Exclusion), Cyberstalking, Happy Slapping und Photoshopping.

Flaming bezeichnet den Austausch von Beleidigungen und Provokationen zwischen zwei gleich starken Parteien. Diese Form des Cybermobbings dauert meist nur für eine kurze Zeitspanne an. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13) Flaming findet u. a. in Chatrooms oder Online-Spielen statt. Eine Reihe dieser vulgären Nachrichten wird in der angloamerikanischen Literatur als „flame war“ bezeichnet. (vgl. Fawzi 2015, S. 53)

Erhält eine Person über einen längeren Zeitraum hinweg beleidigende, verletzende oder schikanierende Nachrichten, so handelt es sich um *Belästigung*. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13) Bei dieser Form gibt es ein Opfer, das vom Täter/von der Täterin schikaniert

wird. Die Kommunikation ist einseitig. Reaktionen seitens des Opfers haben lediglich ein Ende der Belästigungen zum Ziel. (vgl. Fawzi 2015, S. 53)

Verleumdung liegt vor, wenn Bilder, Tonmaterial oder Texte, die nicht der Wahrheit entsprechen, in Umlauf gebracht werden, um damit einer bestimmten Person zu schaden bzw. deren Ruf zu ruinieren. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13)

Wenn sich eine Person unerlaubt Zugang zum Account einer anderen verschafft und sich als diese ausgibt, handelt es sich um einen *Identitätsdiebstahl*. Der Täter/die Täterin gibt sich in Folge als das Opfer aus und versendet oder veröffentlicht Bild-, Ton- oder Textmaterial mit dem Ziel, dem Opfer zu schaden. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13)

Verrat liegt vor, wenn dem Opfer persönliche (meist beschämende und intime) Informationen entlockt und in weiterer Folge veröffentlicht werden. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13)

Ausschluss meint das bewusste Entfernen von Individuen aus Online-Gruppen oder Freundeslisten (z. B. Communities, die eine Einladung erfordern). (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13) Diese Form des Ausschlusses hat auch oft einen Informationsverlust zur Folge, da Neuigkeiten oder Eventeinladungen häufig über soziale Netzwerke ablaufen. Ausschluss kann auch in Online-Computerspielen stattfinden, da die meisten davon darauf ausgelegt sind, in Teams gespielt zu werden. Häufig spielen Personen in einem Team, die einander in der realen Welt kennen. Wird eine Person innerhalb der realen Gemeinschaft ausgeschlossen, kann dies auch zum Ausschluss aus dem virtuellen Team führen. (vgl. Saferinternet 2014, S. 12)

Cyberstalking beschreibt eine Erweiterung der Belästigung und liegt dann vor, wenn das Opfer eingeschüchtert und/oder bedroht wird. (vgl. Fawzi 2015, S. 53)

Beim „*Happy Slapping*“ („fröhliches Schlagen“) suchen sich Gruppen eine Person aus, die sie nicht kennen, um in weiterer Folge auf sie einzuschlagen. Dieser Akt wird gefilmt und anschließend im Internet verbreitet oder weiterversendet. (vgl. Fawzi 2015, S. 54)

Beim „*Photoshopping*“ werden Bildaufnahmen von Personen bearbeitet, indem z. B. Körperpartien verzerrt werden oder der Kopf auf pornografischen Bildern montiert wird. Die

retuschierten Fotos werden weitergeschickt oder im Internet hochgeladen. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13)

Diese Erscheinungsformen spielen eine wichtige Rolle für die Beantwortung der Forschungsfrage nach dem Erleben von Primarschullehrer/innen von konkreten Cybermobbingfällen. Darauf wird im empirischen Teil der Arbeit näher eingegangen.

4.3 Die Akteure/Akteurinnen

Ähnlich wie beim traditionellen Mobbing lässt sich beim Cybermobbing eine grobe Unterscheidung der Akteure/innen in Täter/innen, Opfer und Zuschauer/innen vornehmen.

4.3.1 Der Täter/die Täterin

Studien aus Großbritannien und den USA besagen, dass insgesamt neun bis 28 Prozent aller Jugendlichen bereits andere Personen über das Handy gemobbt haben und dadurch zu Cybermobbing-Tätern bzw. -Täterinnen geworden sind. Viele von ihnen waren zuvor selbst Opfer von (Cyber-)Mobbing. (vgl. Fawzi 2015, S. 56 f.) Meistens verfügen sie über gute Kenntnisse im Bereich der Mediennutzung und haben Defizite im sozial-emotionalen Bereich. SchultzeKrumbholtz et al. nennen als Ergebnisse von Studien, dass Cybermobbing-Täter/innen:

- *oft auch in der Schule Täter sind,*
- *häufig das Internet und das Handy nutzen und gut mit den Medien umgehen können,*
- *in höherem Maß sozial intelligent sind, d. h. wissen, wie man andere und ihre Beziehungen gewinnbringend manipulieren kann,*
- *stärker auf der Ebene sozialer Beziehungen aggressiv sind,*
- *weniger Empathie zeigen und Mobbing moralisch befürworten sowie eine positive Einstellung gegenüber Gewalt haben*
- *und häufiger durch Problemverhalten auffallen.* (Schultze-Krumbholtz et al. 2012, S. 16)

4.3.2 Das Opfer

Das „klassische“ Opfer gibt es nicht, da die Merkmale wenig konkret sind. So fassen Schultze-Krumbholtz et al. zusammen, dass Opfer von Cybermobbing:

- *oft auch im Schulkontext viktimisiert werden,*
- *häufig das Internet nutzen, bis hin zur Internetabhängigkeit oder -sucht,*
- *riskantes Onlineverhalten aufweisen,*

- *in Chatrooms wenig beliebt sind,*
- *sozial ängstlich sind und*
- *häufig ausschließlich über Online-Sozialkontakte verfügen.* (Schultze-Krumbholtz et al. 2012, S. 16)

4.3.3 Die Zuschauer/innen

Die Zuschauer/innen beim Cybermobbing unterscheiden sich insofern von jenen beim traditionellen Mobbing, als dass sie nicht eindeutig präsent sind. Das Opfer hat keinen Überblick darüber, wer als Zuschauer/in fungiert. Zuschauer/innen, die Hilfestellungen leisten oder die Vorfälle melden, sind laut Williard von größerer Bedeutung als beim traditionellen Mobbing, da der Mobbingakt meist an virtuellen Orten geschieht, die Erwachsene kaum betreten. (vgl. Williard 2007, zit. n. Fawzi 2015, S. 63) Kowalski et al. stellen die These auf, dass die meisten Zuschauer/innen von Cybermobbing auf der Seite der Täter/innen stehen, da es sehr leicht ist mitzumachen. (vgl. Kowalski et al. 2008, zit. n. Fawzi 2015, S. 63) Shariff und Johnny schreiben, dass etwa 30 Prozent nicht nur zusehen, sondern sogar die Täter/innen unterstützen. (vgl. Shariff et al. 2007, zit. n. Fawzi 2015, S. 63) Je länger Cybermobbing stattfindet, desto mehr Zuschauer/innen gibt es. (vgl. Fawzi 2015, S. 63)

4.4 Die Kanäle

Neben den verschiedenen Erscheinungsformen kann Cybermobbing auf unterschiedlichen Kanälen vollzogen werden. Smith et al. unterscheiden folgende:

1. *Text message bullying;*
2. *Picture/Video Clip bullying (via mobile phone cameras);*
3. *Phone call bullying (via mobile phone);*
4. *Email bullying;*
5. *Chatroom bullying;*
6. *Bullying through instant messaging and*
7. *Bullying via websites* (Smith et al. 2006, zit. n. Fawzi 2015, S. 50)

Laut der Organisation National Children's Home (NCH) werden 14 Prozent der Cybermobbingopfer über SMS gemobbt, fünf Prozent werden in Chatrooms schikaniert und vier Prozent via E-Mails. (vgl. NCH 2005, zit. n. Fawzi 2015, S. 50)

Cybermobbing kann über alle Kanäle ablaufen, die in Zusammenhang mit Internet und Mobiltelefonen stehen. Eine für Fawzi relevante Unterscheidung stellt in diesem Zusammenhang der Grad der involvierten Öffentlichkeit dar:

- **öffentlich:** für alle Personen jederzeit zugänglich
- **halböffentlich:** beschreibt Internetanwendungen, die nur mit einer Registrierung eingesehen werden können (z. B. Facebook)
- **privat:** Nachrichten, die nur an das Opfer adressiert sind

Dass eine Nachricht ausschließlich privat ist, kann aufgrund der Digitalisierung der Inhalte nicht vollständig gewährt werden. Durch z. B. das Weiterleiten von SMS oder dem Hochladen von Textinhalten auf eine Website können sich die Inhalte von privat zu öffentlich bzw. halböffentlich verändern. (vgl. Fawzi 2015, S. 51) Die folgende Tabelle stellt eine Übersicht der genannten Kanäle im Hinblick auf den Öffentlichkeitsgrad dar:

Medium	Kanal	Öffentlichkeitsgrad		
		Öffentlich	Halböffentlich	Privat
Handy/Smartphone → Internet	Video-/Fotoplattform	X		
	Homepage	X	X	
	Weblogs	X	X	
	Foren	X	X	
	Social Community	X	X	X
	E-Mail		X	X
	Chat/Messenger		X	X
	Online-Spiele		X	X
	Video-Konferenzen			X
	Internet-Telefonie			X
	SMS			X
	MMS			X
	Anruf			X
	Video		X	X

Tabelle 2: Kanäle von Cybermobbing (Fawzi 2015, S. 52)

Obwohl Messenger-Dienste von Fawzi als eigener Kanal angeführt werden, darf nicht vergessen werden, dass diese meist zu weit mehr in der Lage sind als das Versenden von Textnachrichten. Sie bieten die Möglichkeit zu Mobbing auf mehreren Kanälen (z. B.: Internet-Telefonie, Video, Video-Konferenzen, MMS). Die wohl bekanntesten Messenger-Dienste stellen „WhatsApp“ und der „Facebook Messenger“ dar. Neben dem Versenden von Videos, Bildern, Textnachrichten und anderen Dateien besteht sogar die Möglichkeit zur eigenen Standortübermittlung. Außerdem kann neben der Individualkommunikation auch innerhalb von „Gruppen“ kommuniziert werden. (vgl. Klicksafe 2019) Vor allem der Messenger-Dienst WhatsApp spielt für den Forschungsteil dieser Arbeit eine zentrale Rolle.

4.5 Der Messenger-Dienst WhatsApp

Der Name ist auf den englischen Ausdruck „What’s up?“ zurückzuführen, was übersetzt ins Deutsche so viel wie „Was ist los?“ oder „Was geht?“ bedeutet. Die Endung „App“ ist die Kurzform des englischen Wortes „application“ und bedeutet „Anwendung“. (vgl. Klicksafe 2019)

Laut einer Studie des Marktforschungsunternehmens Informa Telecoms & Media wurden im Jahr 2012 erstmals mehr Kurznachrichten über Messenger verschickt als SMS. (vgl. Schüßler 2013) Laut dem Statistik-Portal www.statista.com beträgt die derzeitige Anzahl aktiver WhatsApp-Nutzer/innen weltweit 1,5 Milliarden. (vgl. Statista 2019)

Auch für das soziale Netzwerk Facebook wurde WhatsApp eine Konkurrenz, sodass WhatsApp Anfang 2014 von Facebook für eine Summe von 19 Milliarden Dollar übernommen wurde. (vgl. Klicksafe) Diese Erkenntnisse sowie die Forschungsergebnisse der Education Group, welche zu Beginn dieses Kapitels genannt wurden, zeigen, dass Smartphones und vor allem die Benutzung von WhatsApp sehr beliebt sind. Diese hohe Nutzungsfrequenz lässt darauf schließen, dass der Messenger-Dienst einen zentralen Ort für Cybermobbing darstellen kann. Ob die Benutzung der App für Primarschüler/innen rechtens ist, wird im nächsten Abschnitt behandelt.

4.6 Die gesetzliche Lage

Rechtlich gesehen dürfen laut Datenschutz-Anpassungsgesetz von 2018 soziale Netzwerke in Österreich erst ab einem Mindestalter von 14 Jahren benutzt werden. Obwohl die US-amerikanischen Social-Media-Anbieter ein Mindestalter von 13 Jahren vorgeben

(nachzulesen bei den Nutzungsbedingungen sozialer Netzwerke), weicht das österreichische Mindestalter von dieser Regelung ab. (vgl. Saferinternet 2018)

Cybermobbing ist ein eigenständiger Straftatbestand und ist seit dem 1. Jänner 2016 auch strafbar. (vgl. BMDW 2018). Es handelt sich dabei um kein Kavaliersdelikt. So sieht das *Anti-Stalking-Gesetz* (§ 107a StGB) vor, dass länger andauernde Belästigungen auch in der „virtuellen“ Welt strafbare Konsequenzen mit sich ziehen. (vgl. Saferinternet 2014, S. 14) Mindestens einer der folgenden Punkte muss zutreffen, damit von „Stalking“ die Rede ist.

Der Täter/die Täterin:

- *sucht die räumliche Nähe des Opfers,*
- *stellt mithilfe von Telekommunikation oder durch sonstige Kommunikationsmittel oder durch Dritte den Kontakt zum Opfer her,*
- *bestellt unter Verwendung der persönlichen Daten des Opfers Waren oder Dienstleistungen in dessen Namen,*
- *bewegt unter Verwendung der persönlichen Daten des Opfers Dritte dazu, mit dem Opfer Kontakt aufzunehmen (BMDW 2018)*

„Cyber-Stalking“ liegt vor, wenn das Internet oder andere Kommunikationstechnologien involviert sind. (vgl. BMDB 2018)

Das österreichische *Strafrecht* enthält Bestimmungen, die üble Nachrede und Beleidigungen beinhalten. Darunter fallen auch Lügen und Täuschungen. Die Folge können Geldbußen oder Freiheitsstrafen bis zu einem Jahr sein. (vgl. Saferinternet 2014, S. 14) Es ist nicht erlaubt, Personen öffentlich zu demütigen, zu verleumden, zu bedrohen oder falsche Tatsachen zu verbreiten. (vgl. BMDB 2018)

Das *Urheberrecht* gewährt einen sogenannten Brief- und Bildnisschutz, welcher unter anderem das Veröffentlichen privater Aufzeichnungen, wie z. B. Tagebücher, verbietet. (vgl. Saferinternet 2014, S. 14)

Weiters kann § 207a StGB („Pornografische Darstellung Minderjähriger“) in Kraft treten, wenn Bilder mit sexuellem Inhalt von Minderjährigen veröffentlicht werden. (vgl. Saferinternet 2014, S. 14)

Auch das *Mediengesetz* sieht bei Beschimpfungen und dergleichen einen Schadenersatz für die Opfer vor. (vgl. Saferinternet 2014, S. 14)

In Österreich gelten Kinder und Jugendliche bis zum 14. Geburtstag als unmündige Minderjährige und sind deshalb nicht strafmündig. Dennoch besteht die Möglichkeit, auch bei Kindern der Primarstufe weitere Konsequenzen einzuleiten. Diese wären z. B. ein Gespräch mit der Polizei oder die Verständigung des Jugendamtes. (vgl. Saferinternet 2014, S. 15) Der empirische Teil dieser Arbeit gibt Rückschlüsse darauf, ob diese Schritte von Lehrpersonen bei konkreten Cybermobbingfällen eingeleitet wurden.

Zusammenfassung

Bei Cybermobbing handelt es sich um eine relativ neue Form der Schikane, welche dem traditionellen Mobbing in vielen Punkten sehr ähnlich ist. Mittels moderner/elektronischer Kommunikationsmedien wird anderen Personen Schaden zugefügt. Cybermobbing tritt in verschiedenen Erscheinungsformen wie z. B. Verleumdung, Identitätsdiebstahl, Verrat und Ausschluss auf. Eine besondere Form stellt das „Happy Slapping“ dar, welches sich nicht nur virtuell, sondern auch real abspielt und Personen körperlichen Schaden zufügt. Der Akt des Verletzens wird in weiterer Folge im Internet verbreitet.

Die Besonderheit von Cybermobbing besteht darin, dass es rund um die Uhr stattfinden kann und für die Täter/innen die Möglichkeit besteht, sich hinter erfundenen Identitäten zu verstecken. Eine weitere Eigenheit dieser Mobbingform ist, dass die Zuordnung von Tätern/Täterinnen und Opfern weniger manifestiert ist als bei Face-to-Face-Mobbing ohne elektronische Kommunikationsmittel, da Attacken auch Gegenattacken auslösen können. (vgl. Saferinternet 2014, S. 8) Auch die Rolle der Zuschauer/innen ist beim Cybermobbing eine andere als beim traditionellen Mobbing, da diese nicht eindeutig präsent sind. Die Opfer haben häufig keinen Überblick darüber, wer als Zuschauer/in fungiert, denn die Kanäle von Cybermobbing reichen von privat bis hin zu völlig öffentlich und dadurch für jedermann allzeit zugänglich. Obwohl die Benutzung sozialer Netzwerke Volksschülern/Volksschülerinnen rechtlich nicht gestattet ist, kommt es immer wieder zu Cybermobbingfällen im Primarschulbereich.

Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung ergibt sich folgendes Modell:

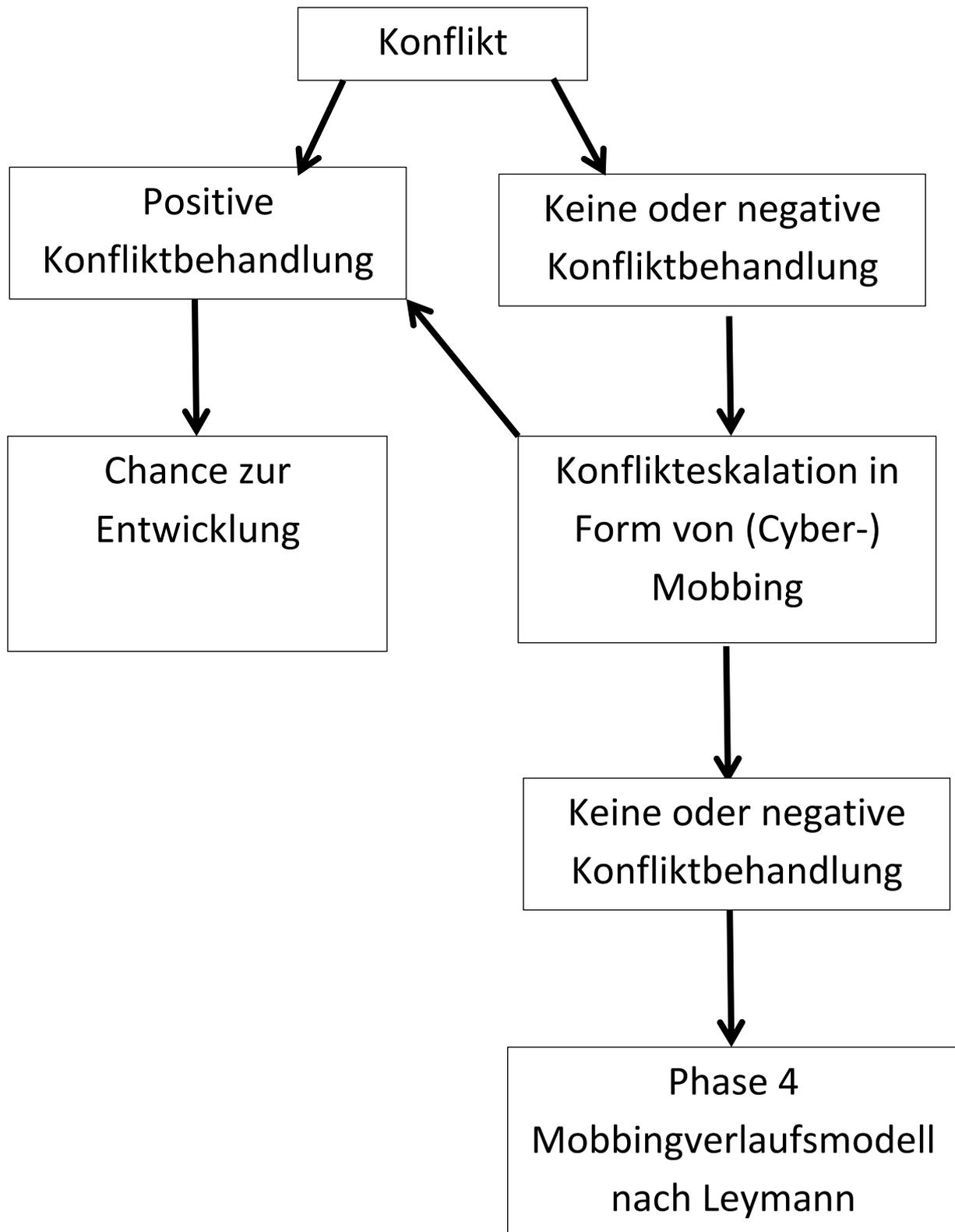


Abbildung 3: Mögliche Entwicklungen eines Konfliktes

Die Grafik soll den Zusammenhang der theoretischen Ansätze verdeutlichen. Konflikte sind dabei als Grundlage für Mobbing zu verstehen (siehe Phase 1 Konflikteskalationsmodell

nach Glasl oder Stufe 1 Mobbingverlaufsmodell nach Leymann). An diesem Punkt besteht noch die Chance auf positive Konfliktbehandlung, welche gleichzeitig als Mobbingprävention gesehen werden kann. Findet keine oder eine negative Behandlung des Konfliktes statt, führt dies zu einer Eskalation, und kann sich z. B. in Form von Mobbing zeigen. Damit eindeutig davon die Rede sein kann, spielen aber noch weitere Faktoren eine Rolle. Das Phänomen Cybermobbing stellt eine besondere Form von Mobbing dar, da moderne Kommunikationsmittel wie das Handy oder das Internet in den Akt miteinbezogen werden. An diesem Punkt bestehen wieder zwei Möglichkeiten, welche relevant für diese Forschung sind. Findet eine positive Konfliktbehandlung nach Auftreten des Mobbings statt, kann dies genauso wie nach Entstehung des Konfliktes als Chance zur Entwicklung gesehen werden. Findet keine oder eine negativ verlaufende Behandlung statt, lässt sich auf Stufe 4 des Phasenmodells nach Leymann verweisen, welches als mögliche Konsequenz den sozialen Ausschluss des Opfers in Betracht zieht.

5 Konfliktbehandlung

Die Forschung dieser Arbeit beschäftigt sich neben dem Erleben auch mit den Reaktionen von Lehrpersonen bei konkreten Cybermobbingfällen unter Primarschülern/Primarschülerinnen. Wie bereits herausgearbeitet, kann dem Pädagogen/der Pädagogin eine besondere Rolle hinsichtlich der Entstehung sowie Auflösung von Mobbing zugeschrieben werden. Dieses Kapitel soll Beispiele für positive Aktionen und Interventionen aufzeigen. In der Literatur finden sich dazu Begriffe wie „Konfliktbehandlung“, „Konfliktmanagement“, „Konflikttherapie“ u. v. m. Diese Arbeit bezieht sich auf die Ausführungen Glasls, welcher unter dem Terminus „Konfliktbehandlung“ *„alle Maßnahmen zur Beilegung, Bewältigung, Regelung oder Beherrschung usw. von Konflikten“* versteht. (Glasl 1980, S. 329)

Ihm zufolge sei dieser Begriff *„neutral hinsichtlich möglicher Ansatzpunkte für Interventionen und der zu erwartenden Auswirkungen“*. (Glasl 1980, S. 329.) Teuschel und Heuschen fanden im Rahmen ihrer Recherche zum Thema Mobbing heraus, dass Konfliktbehandlung meist auf zwei Ebenen stattfindet. Ein Großteil der Programme setzt direkt in der Schule an und involviert Opfer, Täter/innen, Lehrer/innen und in manchen Fällen auch die Eltern. Andere Untersuchungen und Berichte haben einzeltherapeutische Interventionen als Kernpunkt. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 242)

Nach Ansgar Marx beginnt Konfliktlösung bereits damit, dass der Pädagoge/die Pädagogin zunächst unterscheiden sollte, ob sein/ihr Eingreifen nötig ist oder ob die Kinder selbst mit dem Konflikt umgehen können. Dies sei abhängig von Art und Ausmaß des Konfliktes. *„Wenn ein Streit entweder zu eskalieren droht oder Kinder ausgegrenzt, ausgelacht, bedroht oder angegriffen werden“* (Marx 2016, S. 129) ist seines Erachtens nach eine Intervention der Lehrperson nötig.

Für den schulischen Bereich gibt es eine Vielzahl an Anti-Mobbing-Programmen, Leitfäden zur konstruktiven Konfliktbearbeitung, Coachingratgebern und Konfliktmanagementstrategien wie z. B. den lösungsfokussierten Ansatz des Programms „No Blame Approach“ oder das ähnliche Programm „Steps to Respect“ (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 243). Weitere Möglichkeiten zur Konfliktbehandlung stellen die Mediation, die gewaltfreie Kommunikation, die konfrontative Pädagogik und das Rollenspiel dar. Da diese vier Modelle bei Lehrpersonen als deren Reaktionen auf konkrete Cybermobbingfälle im Primarschulbereich genannt wurden, wird diesen Ansätzen besondere Beachtung geschenkt.

5.1 Mediation

Der Begriff Mediation stammt aus dem Lateinischen und bedeutet übersetzt „Vermittlung“. (vgl. Montada 2001, S. 1) Es handelt sich bei diesem Verfahren um keine Errungenschaft aus der Moderne, denn Mediation geht zurück bis *„ins antike China, in japanisches Gewohnheitsrecht, afrikanisches Brauchtum und im westlichen Kulturkreis in die Evangelien des Neuen Testaments“*. (Marx 2016, S. 68)

Bei der Mediation werden eine *„einvernehmlich, erzielte, interaktionell bindende und konkrete Übereinkunft“*, *„besseres Verständnis und wechselseitige Verständigung über den Dissens und mögliche Lösungen“* sowie die *„Entwicklung eines besseren und konfliktfreieren Umgangs miteinander“* angestrebt. (Haynes et.al 2004, S. 15) Die letzte Zielsetzung ist vor allem bei schulischer Konfliktbehandlung relevant. Eine dauerhafte Beilegung des Konfliktes und ein kooperatives Miteinander haben in diesem Setting besonders hohe Priorität, da die Konfliktparteien einander immer wieder begegnen. (vgl. Haynes et al. 2004, S. 15)

Kievel et al. nennen als Ziel der Mediation

mit Unterstützung eines neutralen Dritten (Mediator) auf freiwilliger Basis eine konsensfähige Lösung der streitigen Punkte zu erreichen. Dabei ist es Aufgabe des Mediators, die Verhandlungen der Parteien zu erleichtern und nicht etwa eine Entscheidung des Konflikts zu treffen. (Kievel/Knösel/Marx 2013, S. 550 in Marx 2016, S. 75)

5.1.1 Prinzipien der Mediation

Nach Marx beinhaltet der Prozess der Mediation fünf Prinzipien. Diese basieren auf dem Mediationsgesetz, dem Europäischen Code of Conduct for Mediators und den Einigungen von Verbänden von Mediatoren und Mediatorinnen auf nationaler und internationaler Ebene.

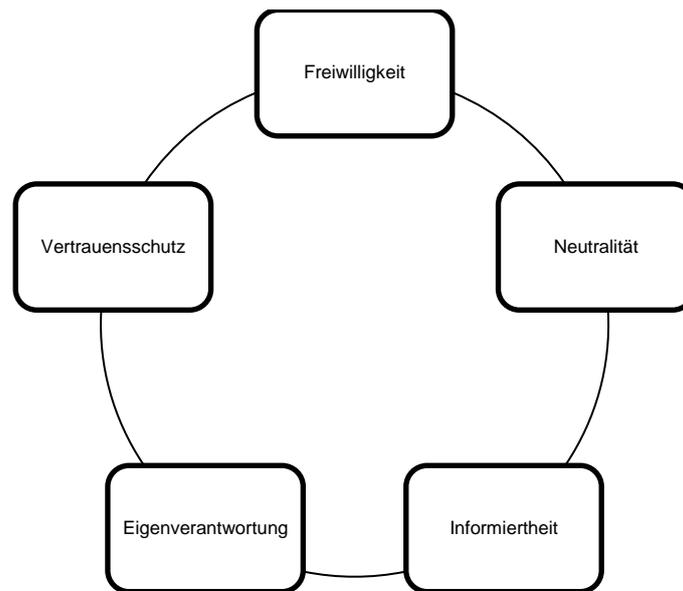


Abbildung 4: Prinzipien der Mediation (Marx 2016, S. 77)

Das Prinzip der *Freiwilligkeit* besagt, dass die Parteien nicht zur Teilnahme an der Mediation gezwungen werden und diese nach eigenem Ermessen jederzeit beenden können. Auch der Mediator/die Mediatorin darf die Mediation beenden, wenn für ihn/sie keine Einigung in Sicht ist. Mit *Neutralität* ist die Haltung des Mediators/der Mediatorin gemeint, wodurch ein faires Verfahren gewährleistet werden soll. Voraussetzung ist auch eine Offenlegung aller relevanten Fakten seitens der Parteien (*Informiertheit*). *Eigenverantwortung* meint, dass die Beteiligten in der Lage sein müssen, selbständig ihre eigenen Interessen zu vertreten. Weiters gilt Verschwiegenheit und fast alle Informationen sind vertraulich zu behandeln (*Vertrauensschutz*). (vgl. Marx 2016, S. 77 f.)

5.1.2 Ablauf der Mediation

Montada und Kals gliedern den Mediationsprozess in sechs größere Phasen, welche in Summe 21 Unterphasen beinhalten. Der Mediationsprozess sollte folgendermaßen ablaufen:

Phase I dient der Vorbereitung und Wissensaneignung des Mediators/der Mediatorin durch möglichst verschiedene Informationsquellen. Auch Vorgespräche sowie die Zusammenstellung der Teilnehmer/innen finden in dieser Phase statt. Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Zielklärung. Mediation beinhaltet allgemeine Ziele und je nach Fall auch spezifische. Auch mögliche Rechtsansprüche und -pflichten sind zu klären. Bevor die formalen Rahmenbedingungen wie Dauer, Ort und Zeit abgeklärt werden, erörtert der Mediator/die Mediatorin auch die Regeln, welche einer Mediation zugrunde liegen. Weiters

ist der Abschluss eines schriftlichen Mediationsvertrages üblich. (vgl. Montada et al. 2001, S. 179ff.)

In **Phase II** werden Probleme erfasst und analysiert. Dies gilt auch für Probleme Dritter. Ein weiterer wichtiger Teil dieser Phase ist eine Analyse darüber, welche Gewinne sich die Beteiligten durch den Konflikt ursprünglich erhofft haben. (vgl. Montada et al. 2001, S. 188 ff.)

In **Phase III** soll die Tiefenstruktur des Konfliktes aufgedeckt werden. Häufig sind sich die Konfliktparteien zu Beginn der Mediation nicht völlig über die eigenen Anliegen im Klaren. Deswegen geht es in dieser Phase um ein Bewusstwerden und in weiterer Folge Mitteilen dieser Anliegen. Ziel ist, dass alle Teilnehmer/innen die Anliegen anerkennen. (vgl. Montada et al. 2001, S. 192 ff.)

In **Phase IV** werden kreative Lösungsoptionen generiert. In dieser Phase ist es wichtig, mentale Einengungen aufzuheben, sodass eine angemessene Problemlösung anstelle eines Durchboxens der eigenen Interessen im Fokus stehen kann. Es ist Aufgabe des Mediators/der Mediatorin, die Parteien über diese Einschränkung des Betrachtungsfeldes zu informieren. Es gibt mehrere Schemata für die Wahrnehmung der sozialen Realität wie auch für die Wahrnehmung oder Klassifikation von Situationen, welche in dieser Phase der Mediation angewendet werden können. (vgl. Montada et al. 2001, S. 199 ff.)

Phase V trägt den Namen „Die Mediationsvereinbarung“. Eine gewählte Lösung soll vertraglich festgehalten werden. (vgl. Montada et al., 2001 S. 216)

Die letzte **Phase VI** dient der Lösungsumsetzung und Evaluation über den gesamten Mediationsprozess. (vgl. Montada et al. 2001, S. 218)

5.1.3 Mediation und Schule

Behn et al. betrachten Schule und Mediation als zwei unterschiedliche Systeme mit jeweils eigenen Regeln und Prinzipien. (vgl. Behn et al. 2006, S. 30) Mediation trägt u. a. Merkmale wie Freiwilligkeit, Eigenverantwortung, freie Zeitplanung sowie Gleichberechtigung. In der Schule hingegen ist der zeitliche Rahmen vorgegeben, es herrscht eine Hierarchie zwischen Schülern/ Schülerinnen und Lehrpersonen und nicht zu vergessen sei die Schul- bzw. Unterrichtspflicht, welche den Aspekt der Freiwilligkeit herausnimmt.

Es gibt vier Wege, auf die Mediation und Schule kombiniert werden können:

1. Mediation kann als eine Art Insel angesehen werden und die Mediatoren/Mediatorinnen bzw. Begleitlehrer/innen wechseln zwischen Schule und Mediationsprojekt.
2. Mediation wird an das System Schule angepasst, was jedoch eine Reduktion der Freiwilligkeit, Anonymität, Selbstverantwortung und Gleichberechtigung zur Folge haben könnte.
3. Mediation kann zum Teil einer sich wandelnden Schule werden, indem sie auf das gesamte System Schule ausgeweitet wird. Hierfür sind längerfristige Prozesse und strukturelle Veränderungen vonnöten.
4. Mediation als ein Teil von schülerzentrierten Strukturen. Wenn Mediation von Mitschülern getragen wird, kann dies zu stärkerem Vertrauen führen. (vgl. Behn et. al 2006, S. 30 f.)

5.2 Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg

Ein weiterer Ansatz zur Bearbeitung von Konflikten stammt vom klinischen Psychologen Marshall B. Rosenberg, welcher inspiriert durch Ansätze von Carl Rogers und Mahatma Gandhi das Modell der „Gewaltfreien Kommunikation“ entwickelte und 1984 das Center for Nonviolent Communication (CNVC) gründete. (vgl. Stangl 2018) Er selbst schrieb, dass er im Sommer 1943 begann, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Ausschlaggebend waren Kämpfe zwischen schwarzen und weißen Personen in seiner neuen Heimatstadt Detroit, Michigan, in deren Verlauf 40 Menschen ums Leben kamen. Basierend auf diesen Ereignissen entwickelte er folgende Kernfragen seiner Arbeit: *„Was geschieht genau, wenn wir die Verbindung zu unserer einfühlsamen Natur verlieren und uns schließlich gewalttätig und ausbeuterisch verhalten?“* Darüber hinaus stellt er die Frage: *„Was macht es manchen Menschen möglich, selbst unter den schwierigsten Bedingungen mit ihrem einfühlsamen Wesen in Kontakt zu bleiben?“* (Rosenberg 2016, S. 17)

5.2.1 Definition und Ziele

Gewaltfreie Kommunikation stellt einen Zugang zur eigenen Sprache und Kommunikation dar, welcher es ermöglicht, das naturgegebene Einfühlungsvermögen zum Ausdruck zu bringen. Für Rosenberg handelt es sich um *„Kommunikation, die uns dazu bringt, von Herzen zu geben“*. (Rosenberg 2016, S. 18)

Gewaltfrei sieht Rosenberg die Kommunikation im Sinne der Gewaltfreiheit Mahatma Gandhis, welcher den Menschen als einfühlsames Wesen erkennt, dessen wahres Ich erst dann zum Vorschein komme, wenn Gewalt aus dem Herzen verschwindet.

Ziel ist eine Umgestaltung des sprachlichen Ausdrucks und der Art zuzuhören, sodass automatische Reaktionen und Antworten zu bewussten Reaktionen und Antworten umgeformt werden, gewissermaßen ein Training der Wahrnehmung. (vgl. Rosenberg 2016, S. 18 f.)

5.2.2 Prozess der Gewaltfreien Kommunikation

Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation basiert auf vier Komponenten bzw. auf der Fähigkeit, vier bestimmte Informationsteile klar auszudrücken. Diese sind: 1. Beobachtungen, 2. Gefühle, 3. Bedürfnisse und 4. Bitten. (vgl. Rosenberg 2016, S. 21)

Die erste Komponente erfordert ein Differenzieren von *Beobachtungen* und Bewertungen. Es sollen keine interpretativen Äußerungen gegenüber seinem Gesprächspartner getroffen werden, sondern es soll ausgehend von dem tatsächlich Gesehenen die Beobachtung geschildert werden. (vgl. Rosenberg 2016, S. 38–42)

Die zweite Komponente meint das Mitteilen der eigenen *Gefühle*. Voraussetzung für einen klaren Ausdruck dieser ist der Aufbau eines umfangreichen Wortschatzes. Gewaltfreie Kommunikation unterscheidet zwischen tatsächlichen Gefühlen und Interpretationen. (vgl. Rosenberg 2016, S. 56)

Die dritte Komponente der GFK besteht aus dem Erkennen und Annehmen der *Bedürfnisse*, welche hinter den Gefühlen stecken. Äußerungen von anderen können zwar Auslöser, jedoch nicht Ursache der eigenen Gefühle sein. Rosenberg beschreibt vier Möglichkeiten zur Aufnahme von Aussagen: Man kann 1. sich selbst die Schuld geben, 2. den anderen die Schuld zuweisen, 3. lernen, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen oder 4. Lernen, die wahren Gefühle und Aussagen zu erkennen, die das Gegenüber mit der Negativaussage eigentlich zum Ausdruck bringen möchte. Wenn Punkt vier erreicht ist, wird nicht länger automatisch Kritik gehört, was meist in Selbstverteidigung und Gegenangriff mündet. Weiters spielt bei dieser Komponente die „emotionale Befreiung“ eine wichtige Rolle. Damit meint Rosenberg (2016), dass der Mensch die volle Verantwortung für die

eigene Gefühlslage übernimmt, jedoch nicht für die der anderen. (vgl. Rosenberg 2016, S. 59 ff.)

Die letzte Komponente bezieht sich auf die *Bitte* nach Handlungen, welche zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse beitragen können. Diese Bitten sollen in einer klaren, positiven und konkreten Handlungssprache formuliert werden. Dadurch erkennt das Gegenüber, worum genau es gebeten wird, denn vage Ausdrucksweisen bringen Verwirrung und Irritationen mit sich. Beim Mitteilen von Bitten an Gruppen ist es wichtig, über die mögliche Resonanz nachzudenken, welche die Bitte auslösen kann, damit keine kontraproduktive Diskussion ausgelöst wird. Werden Bitten als Forderungen aufgefasst, bekommt das Gegenüber den Eindruck, beschuldigt oder bestraft zu werden, sollte der Bitte nicht nachgekommen werden können. Sinn der Sache ist jedoch kein Durchsetzen des eigenen Willens, sondern der Aufbau von Beziehungen. (vgl. Rosenberg 2016, S. 75 ff.)

5.3 Konfrontative Pädagogik

Eine weitere Form der Konfliktbehandlung stellt die von Prof. Dr. Jens Weidner, Reiner Gall und Markus Brand gegründete „konfrontative Pädagogik“ dar. Der Leitsatz lautet:

Den Menschen mögen und verstehen, aber mit seinem (abweichenden bis kriminellen) Handeln nicht einverstanden sein! Dahinter steht ein Professionalitäts-Verständnis, das – pointiert formuliert – 80 % Empathie um 20 % Konfrontation (in Konfliktsituationen) ergänzt. (Weidner et al. 2008, S 9)

5.3.1 Definition und Zielgruppe

Das Verb „konfrontieren“ stammt vom lateinischen „confrontare“ und war im 17. Jahrhundert Teil der Gerichtssprache. Es bedeutet, jemanden dem Gericht zur Vernehmung gegenüberstellen. „Frons, Frontis“ (lat.) bedeutet „mit der Stirn zusammen einander gegenüberstellen“. (Kilb 2008, S. 28)

Laut Wörterbuch bedeutet „konfrontieren“:

jemanden gegenüberstellen, besonders um etwas aufzuklären; in eine Situation bringen, die zur Auseinandersetzung mit etwas [Unangenehmen] zwingt; als Kontrast, zum Vergleich einer anderen Sache gegenüberstellen. (Duden 2018)

Relevant für die vorliegende Arbeit ist, wie der Begriff der Konfrontation bzw. konfrontativen Pädagogik im pädagogischen Zusammenhang verwendet wird. Walkenhorst schreibt dazu, dass konfrontative Pädagogik *„in pointierter Auseinandersetzung mit akzeptierenden, klientenzentrierten und verstehenden Konzepten entwickelt“* wurde, *„und zwar auf dem Hintergrund der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit externalisierendem, nach außen gerichtetem Verhalten.“* (Walkenhorst 2008, S. 81)

Die Konfrontation an sich ist eine von vielen Interventionsformen. Wichtig sei die entschiedene Haltung der Pädagogen/Pädagoginnen. Bei dieser Interventionsform werden Schüler/innen sofort mit den Folgen ihrer Aktion (auch den Folgen für das Opfer) konfrontiert. (vgl. Kilb 2008, S. 28 f.) Vorauszusetzen ist ein Beziehungsaufbau zum Probanden/zur Probandin und eine Interventionserlaubnis der konkret Betroffenen. Konfrontative Pädagogik handelt auf einer von Respekt und Sympathie geprägten Grundlage. Ziel ist eine Verhaltensänderung des/der Betroffenen. (vgl. Weidner 2008, S. 13 f.) Eine *„klare Linie mit Herz“*, wie Weidner (2008) zur Konfrontativen Pädagogik schreibt. (Weidner 2008, S. 15)

5.4 Das Rollenspiel

Eine weitere Möglichkeit zur Behandlung von Konflikten stellt das Rollenspiel dar:

Das Rollenspiel bietet etwa als Lernstrategie die Möglichkeit, Lernprozesse als Spielhandlungen zu gestalten und ausgewählte Konflikt- und Entscheidungssituationen des gesellschaftlichen Lebens zu simulieren. (Stangl 2019)

Diese Methode lässt sich u. a. in Schulen zur Darstellung eines relevanten Themas oder Konfliktes einsetzen. (vgl. Reich 2008) Durch „spielerisch nachgeahmtes Rollenverhalten“ (Duden 2018a) soll die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdbeobachtung geschult werden. Außerdem können mithilfe des Rollenspieles Empathie, Offenheit, Flexibilität sowie die Kunst des Problemlösens trainiert werden. (vgl. Reich 2008)

Im Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik werden folgende Formen des Rollenspiels genannt:

- **Spontanes Rollenspiel:** *Entwickelt sich spontan aus bestimmten Situationen heraus. Beispiel: Spielende Kinder leiten sich selbst an und wechseln ohne Hemmung zwischen Spiel und Regieanweisung.*
- **Szenische Kurzdarstellung:** *TrainerInnen greifen bewusst Ereignisse aus dem Alltag auf, die in Kurzszenen gespielt und so mit geringem Zeitaufwand zum Gegenstand sozialen Lernens gemacht werden.*
- **Didaktisch angelegtes Rollenspiel:** *Die im Spiel dargestellten Konfliktfälle und Entscheidungssituationen werden eingebettet in einen systematischen Lernprozess. Wesentliche Elemente dieses Rollenspiels sind: Kritik, Variation, Rollentausch, Diskussion und Reflexion.*
- **Soziodrama:** *Für Konflikte und Probleme, die innerhalb einer Gruppe auftreten, wird versucht, mittels dramatischen Durchlebens eine Lösung herbeizuführen.*
- **Psychodrama:** *Differenziert ausgearbeitete Verfahrensweise zur Therapie psychisch gestörter Patienten, in der psychische Probleme mit speziellen Verfahren des Rollenspiels behandelt werden. (Stangl 2019)*

Den sogenannten Höhepunkt des Rollenspiels stellt die Auswertung dar, damit die Geschehnisse auf faktischer Ebene geklärt und Empfindungen analysiert werden können. Sowohl die Mitspieler/innen als auch die Zuschauer/innen sollen bei der Auswertung ihre Wahrnehmungen schildern. (vgl. Schuster 1995, S. 71 f.)

Zusammenfassung

Dieses Kapitel diente der Veranschaulichung von vier exemplarischen Konfliktbehandlungsmodellen: Mediation, gewaltfreie Kommunikation, konfrontative Pädagogik und das Rollenspiel.

Das Konzept der Mediation zielt darauf ab, eine Lösung für die gegensätzlichen Interessen zweier Parteien zu finden. Dies geschieht freiwillig und wird von einer dritten Person angeleitet – dem Mediator bzw. der Mediatorin. Der Mediationsprozess verläuft nicht willkürlich, sondern durchläuft sechs verschiedene Phasen. In der Schule gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie Mediation angewandt werden kann.

Bei der Gewaltfreien Kommunikation steht die Umgestaltung des eigenen sprachlichen Ausdrucks im Vordergrund. Bewusstes Zuhören und Antworten wird trainiert. Diese Form der

Konfliktbehandlung durchläuft ebenfalls verschiedene Phasen. In der letzten lernen die Betroffenen, sich in einer positiven und konkreten Handlungssprache auszudrücken.

Die dritte angeführte Form der Konfliktbehandlung ist das Prinzip der konfrontativen Pädagogik. Es handelt sich um einen pädagogischen Handlungsstil, welcher die Förderung von Selbstverantwortung der Betroffenen fokussiert. Im Kontext der vorliegenden Arbeit bezieht sich dieses Konzept vor allem auf die Täter/innen beim Mobbing. Diese werden bei der konfrontativen Pädagogik mit den Folgen ihrer Aktion(en) konfrontiert. Das Ziel ist eine Verhaltensänderung. Auch dieses Konzept läuft nach einem klaren Schema ab und durchläuft verschiedene Phasen.

Weiters besteht die Möglichkeit, mittels Rollenspielen Konflikte aufzulösen. Rollenspiele können auf unterschiedliche Weise gestaltet werden. In Hinblick auf die Forschungsarbeit sind vor allem die szenische Kurzdarstellung, das didaktisch angelegte Rollenspiel wie auch das Soziodrama relevant.

6 Forschungsstand

Zum Thema Cybermobbing konnten fast ausschließlich Studien mit Bezugnahme auf den Sekundarschulbereich ausfindig gemacht werden. Eine Ausnahme bildet eine Untersuchung der Arbeiterkammer Steiermark aus dem Jahr 2017 zum Thema Mobbing und Cybermobbing im Schulbereich. Diese bezieht auch Volksschüler/innen in die Studie mit ein. Insgesamt wurden 1019 Schüler/innen befragt. Zielgruppe eins waren Primarschüler/innen, Zielgruppe zwei Sekundarschüler/innen und Zielgruppe drei waren Schüler/innen der Oberstufe. Die Studie lieferte u. a. folgende Ergebnisse:

- 89,4 % der Befragten nutzen WhatsApp oder ähnliche Dienste (52,9 % der befragten Volksschüler/innen)
- zwischen 55 und 61 Prozent aller Befragten sind der Meinung, dass Mobbing durch Handy und Internet erleichtert wird
- 79,8 % aller Volksschüler/innen kennen den Begriff Mobbing und 23,1 % den Begriff Cybermobbing
- 66,3 % der Volksschüler/innen geben an, dass auf Schüler/innen der eigenen Klasse Angriffe stattfinden
- insgesamt 77,8 % aller Befragten wünschen sich offene Diskussionen zu den Themen Mobbing und Cybermobbing im Unterricht
- 71,5 % wünschen sich ein Unterrichtsfach zum Thema „Medienverhalten“ (vgl. AK Stmk 2017)

Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse zu den Themen Mobbing und Cybermobbing liefert die Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC). Diese befasste sich mit den demographischen und sozialen Einflüssen auf die Gesundheit von Jugendlichen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren. Da sich die Studie nicht auf den Primarschulbereich bezieht, sind die Ergebnisse im Kontext der vorliegenden Arbeit weniger interessant, jedoch soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass im Report von 2013/2014 zum ersten Mal Fragen im Zusammenhang mit Cybermobbing aufgenommen wurden. Dieser Bereich war bislang kein Teilbereich der HBSC-Studie. (vgl. WHO 2016, S. 208 f.) Daraus kann man schließen, dass Cybermobbing in den letzten Jahren an Präsenz gewonnen hat.

Eine deutlich kleiner ausgelegte Studie wurde zum Thema Medienkonsum im Primarschulbereich durchgeführt. Diese entstand 2018 an der Universität Wien: „Digitale Medien im Volksschulalter. Perspektiven von Kindern und ihren Eltern“. Es wurden zwölf

Kinder im Volksschulalter und deren Eltern in Wien befragt. Hierbei stellte sich heraus, dass vor allem die Applikationen Google, WhatsApp und YouTube verwendet werden – alleine und mit den Eltern. Weiters gaben die befragten Eltern an, verschiedene Kontrollstrategien (beschränkte Nutzungsdauer und/oder Guthaben, Verbote bestimmter Apps, Ausschalten des WLAN-Routers etc.) zur Regulierung des Medienkonsums der Kinder einzusetzen, welche jedoch von den Kindern auch umgangen werden. (vgl. Zartler et al. 2018, S. 19)

Zusammenfassung

Dieses Kapitel zeigt, dass die Forschungslage hinsichtlich Cybermobbings im Primarschulbereich noch nicht weit fortgeschritten ist. Die Tatsache, dass diese Thematik jedoch in die HBSC-Studie aufgenommen wurde, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Cybermobbing in den letzten Jahren an Präsenz gewonnen hat. Weiters ist festzuhalten, dass rund ein Drittel aller befragten Kinder bei der „oberösterreichischen Kinder-Medien-Studie“ bereits über ein Smartphone oder ein Handy verfügt. (vgl. Education Group 2018, S. 8) Außerdem fand eine Studie der Universität Wien heraus, dass Volksschüler/innen neben Google und YouTube vor allem den Messenger-Dienst WhatsApp nutzen. Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde die nachfolgend erläuterte Forschung durchgeführt.

TEIL II: Empirische Untersuchung

7 Forschungsfragen und Erhebungsmethode

Im folgenden Teil der Masterarbeit wird die qualitativ-empirische Studie vorgestellt. Diese setzte sich mit dem Erleben und den Reaktionen von Primarschullehrkräften hinsichtlich konkreter Cybermobbingfälle auseinander. Die empirische Untersuchung baut auf den theoretischen Grundlagen der vorangegangenen Kapitel auf und beschäftigt sich mit zwei zentralen Fragestellungen:

Wie erleben Primarschullehrer/innen Cybermobbing?

Wie reagieren Lehrpersonen auf Cybermobbingfälle unter Schüler/innen?

Hinsichtlich der Formulierung beider Fragen wurde versucht, eine „*Balance zwischen Festlegung und Offenheit*“ zu finden. Das bedeutet nach Fuhs, dass das Forschungsgebiet zunächst präzise abgesteckt wird, sodass in weiterer Folge mit offenen Fragen qualitativ gearbeitet werden kann. (vgl. Fuhs 2007, S. 48)

Der nächste Schritt des qualitativen Forschungsprozesses (nach Festlegung des Forschungsstandes und der Forschungsfragen) war das Finden einer adäquaten Erhebungsmethode. (vgl. Fuhs 2007, S. 48) Im Fall der vorliegenden Masterarbeit fiel die Wahl auf eine offene, leitfadengestützte Befragung von Lehrpersonen. Diese Form wurde gewählt, um ausreichend Daten sowie eine möglichst authentische Wiedergabe der Sichtweisen der Interviewten zu erlangen. Dazu Helfferich (2014): „*Qualitative, leitfadengestützte Interviews sind eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode, qualitative Daten zu erzeugen.*“ (Helfferich 2014, S. 55)

Der Ausgangspunkt des offenen Interviews ist ein Erzählimpuls. Dieser richtet sich auf ein bestimmtes Thema (in diesem Fall Cybermobbing). Der weitere Gesprächsverlauf ist abhängig von den Erinnerungen der Erzählenden. (vgl. Fuhs 2007, S. 73) Gestützt wird der Interviewverlauf von einem im Vorfeld ausformulierten Leitfaden. Dieser gestaltet systematisch den Interviewverlauf mit. Leitfäden können auf verschiedene Arten angelegt sein, enthalten jedoch meistens zuvor formulierte Fragen oder Stichworte für frei formulierbare Fragestellungen. Der Leitfaden wird schriftlich festgehalten und stellt die Grundlage für alle durchgeführten Interviews dar (siehe Anhang 1). Für das vorliegende

Forschungsvorhaben wurde eine Kombination aus vorgegebenen offenen Fragen ohne feste Reihenfolge sowie Erzählaufforderungen gewählt. (vgl. Helfferich 2014, S. 560, 565)

8 Durchführung der Untersuchung

Das Finden von Interviewpartnern/Interviewpartnerinnen erwies sich zunächst schwieriger als gedacht. Es wurden mehrere Schulen und eine große Bandbreite an Lehrpersonen kontaktiert, jedoch entsprachen nur wenige den zuvor festgelegten Kriterien. Gesucht wurden Lehrer/innen, die an Wiener Volksschulen tätig sind bzw. waren und bereits mit Cybermobbing unter Schülern/Schülerinnen in Kontakt gekommen sind. Weiters war relevant, ob die Lehrpersonen eine klassenführende Position innehatten. Auf der Website berufslexikon.at, angeboten vom Arbeitsmarktservice, wird Lehrern/Lehrerinnen der Primarstufe der Tätigkeitsbereich der sozialen Kompetenzvermittlung zugeschrieben. Dieser umfasst u. a. *„Diskussionsregeln lernen, Empathie und Rücksichtnahme, Kennenlernen und Akzeptanz anderer Kulturen“*. (AMS Berufslexikon 2019) Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass soziale Kompetenzvermittlung vor allem in den Tätigkeitsbereich klassenführender Lehrkräfte fällt. Unter diesen Bereich fällt auch der Aspekt der Konfliktkompetenz, welcher *„die Fähigkeit Konflikte zu erkennen, zu analysieren, zu steuern und zu lösen“* (Moritz 2006–2018) bezeichnet.

Schlussendlich wurden fünf Lehrpersonen interviewt, die allen Kriterien entsprachen. Die Interviewpartner/innen wurden persönlich oder telefonisch kontaktiert, das Forschungsvorhaben wurde erläutert und ein Termin für ein persönliches Interview wurde fixiert.

„Das klassische Interview besteht aus zwei Personen, die miteinander in einem abgeschlossenen Raum ungestört und ohne Zeitdruck ein Gespräch nach den spezifischen Regeln der jeweiligen Interviewform führen.“ (Fuhs 2007, S. 73)

Aus diesem Grund fanden die Gespräche in einer vertrauten Umgebung der Befragten statt. Zwei Personen wurden in ihrem eigenen Heim interviewt, zwei im Lehrkräftezimmer ihrer Arbeitsstätte und das letzte Interview fand in einem ruhigen Hotelrestaurant neben der Wohnung der Befragten statt. Die Orte wurden von den Befragten selbst gewählt. Zunächst wurde die Anonymisierung der Daten sowie die Erlaubnis zur Durchführung des Interviews schriftlich fixiert und der Verwendungszweck des Datenmaterials wurde erläutert. Dem gesamten Forschungsprozess gingen ethische Grundsätze sowie eine ethische Zielsetzung (vgl. Roth 2004, zit. n. Fuhs 2007, S. 90) und die Wahrung der Persönlichkeitsrechte der Interviewten voraus, denn: *„Der Forscher muss seine Ziele und Methoden offenlegen und die*

Konsequenzen seiner Forschung für untersuchten Personen abschätzen.“ (Fuhs 2007, S. 90)

Es ist davon auszugehen, dass die interviewten Personen sich durch die Forschung intensiv mit dem Thema auseinandersetzen, ihr Erlebtes bei den konkreten Cybermobbingfällen analysieren, ihr Verhalten reflektieren und sich im Zuge des Interviews möglichst sozial erwünscht darstellen wollen.

Das Gesprochene wurde mittels Aufnahmefunktion des Smartphones aufgezeichnet. In einem weiteren Schritt wurden die Daten verschriftlicht. Hierfür gibt es verschiedene allgemein gültige Transkriptionssysteme: *„Transkription (lat. Transcribere ‚umschreiben‘) bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form.“* (Dresing et al. 2018, S. 16)

Ziel der Verschriftlichung ist es, eine gute Erinnerungsstütze zu schaffen, welche für weitere Analysen zugänglich ist. Beim Transkribieren soll einerseits das Gesprochene so detailliert wie nur möglich niedergeschrieben werden, sodass der Leser/die Leserin den Gesprächsverlauf gut rekonstruieren kann. Auf der anderen Seite können zu viele Details die Lesbarkeit erschweren. Aus diesem Grund fiel die Entscheidung auf die inhaltlich-semantic Transkription. Diese gewährt einen schnelleren Zugang zum Inhalt des Gespräches und erleichtert die Lesbarkeit. (vgl. Dresing et al. 2018, S. 16 f.) Orientiert an dem Leitfaden von Dresing und Pehl, zu finden im Praxisbuch „Interview, Transkription und Analyse – Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende“, standen folgende Regeln beim Transkribieren im Vordergrund:

- Es wurde wörtlich transkribiert.
- Größere Wortverschleifungen und Dialekte wurden an das Schriftdeutsch angenähert. „Do hots an Vorfall gebn“ wird zu „Da hats einen Vorfall gebn“.
- Die Satzform wurde beibehalten.
- Äußerungen wie „mhm, ok, verstehe, ja“, die von der Interviewenden eingeworfen wurden, jedoch den Redefluss der Lehrpersonen nicht unterbrachen, wurden nicht transkribiert, sondern nur, wenn sie als direkte Antwort auf zuvor gestellten Fragen genannt wurden.
- Rezeptionssignale und Fülllaute („ähm, äh, mhm“) während des Selbstgesprochenen der Interviewten wurden transkribiert.

-
- Sätze und Wörter ohne Vollendung wurden mit „/“ gekennzeichnet.
 - Betonte Wörter wurden unterstrichen.
 - Punkte wurden zwischen einzelne Wörter gesetzt, wenn diese in die L.ä.n.g.e gezogen wurden.
 - Am Ende jedes Absatzes wurden Zeitmarken eingefügt.
 - Pausen wurden je nach Länge in Klammern markiert: circa eine Sekunde (.), zwei Sekunden (..), drei Sekunden (...).
 - Unverständliche Wörter wurden mit (unv.) markiert und
 - nonverbale Äußerungen, wie z. B. Lachen oder Seufzen, sowie unerwartete Störungen und Geräusch wurden beim Einsatz in Klammern gesetzt.
 - Abkürzungen wie „z. B.“ wurden ausgeschrieben,
 - Wörtliche Zitate in der Rede wurden unter Anführungszeichen gesetzt und
 - Wortverkürzungen wie „mal“ statt „einmal“ wurden genauso geschrieben wie sie gesprochen wurden. (vgl. Dresing et al. 2018, S. 21–25)

9 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewählt, da es sich um eine Methodik handelt, welche im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung große Mengen an Datenmaterial (in diesem Fall die Interviewtranskripte) bewältigen kann. Bei diesem Verfahren wird eine qualitativ orientierte Textanalyse mit dem technischen Wissen von quantitativen Inhaltsanalysen kombiniert. (vgl. Mayring et al. 2014, S. 543) Diese Form der Auswertung lässt sich in verschiedenen Forschungszusammenhängen einsetzen. (vgl. Fuhs 2007, S. 87)

Entwickelt wurde das Verfahren vor fast vierzig Jahren von Philipp Mayring im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Untersuchung von Arbeitslosigkeit und den davon ausgehenden psychosozialen Folgen. Ähnlich wie bei der vorliegenden Arbeit mussten halbstrukturierte, offene Interviews ausgewertet werden. Daraus entwickelte sich die Notwendigkeit eines effizienten Verfahrens zur Bewältigung großer Materialmengen. (vgl. Mayring 2010, S. 601) Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das gesamte Material in mehrere kleine Einheiten aufgegliedert, welche dann schrittweise bearbeitet werden. (vgl. Fuhs 2007, S. 88)

Die Hauptkategorien (K) samt Unterkategorien (UK) ergaben sich zunächst aus der Theorie und wurden anschließend durch die Auseinandersetzung mit dem Material modifiziert und ergänzt. Aus Datenschutzgründen wurden das Kategorienschema sowie die transkribierten Interviews nicht in die Arbeit aufgenommen. Beides kann auf Anfrage beim zuständigen Betreuer der vorliegenden Masterarbeit eingesehen werden.

Von der Untersuchung wurde erwartet, dass alle befragten Personen Möglichkeiten der Konfliktbehandlung bei konkreten Cybermobbingfällen angewandt haben und dass die beliebteste Form das Gespräch sein würde. Aufgrund der hohen Beliebtheit von Smartphones und Messenger-Diensten wurde außerdem angenommen, dass diese vorwiegend als Mobbingkanal benutzt wurden. Da es sich bei Cybermobbing um eine relativ neue Form des Mobbings handelt und Personen quer durch alle Altersklassen befragt wurden, wird davon ausgegangen, dass die Befragten unterschiedliches Hintergrundwissen über diese Thematik aufzuweisen hatten.

Das nachfolgende Ablaufmodell soll einen Überblick über die einzelnen Forschungsschritte liefern:

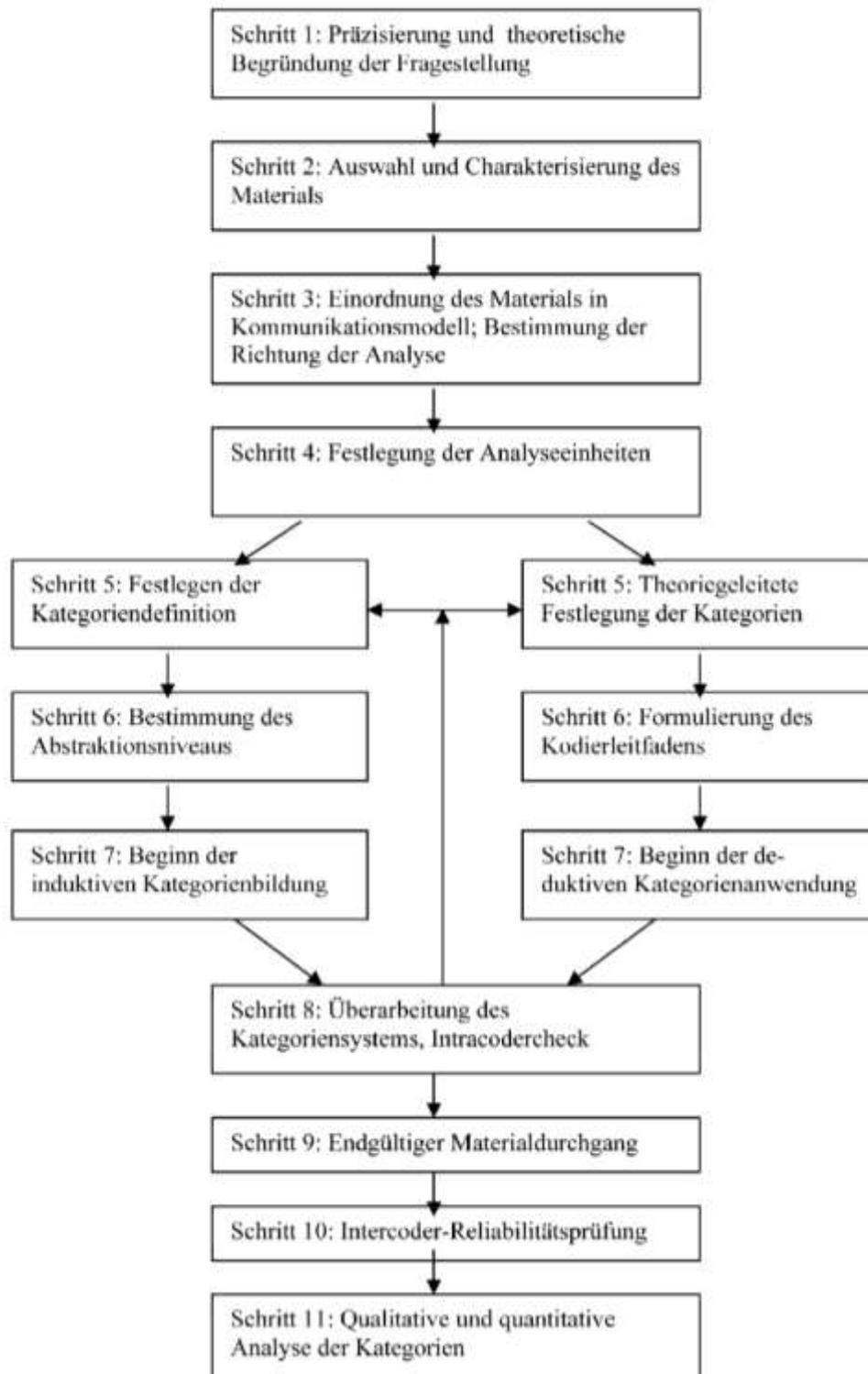


Abbildung 5: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring/Brunner 2006)

10 Darstellung der Einzelfälle

Aus dem Datenmaterial konnten sechs Hauptkategorien (K) mit jeweils zwei bis fünf Unterkategorien (UK) gebildet werden:

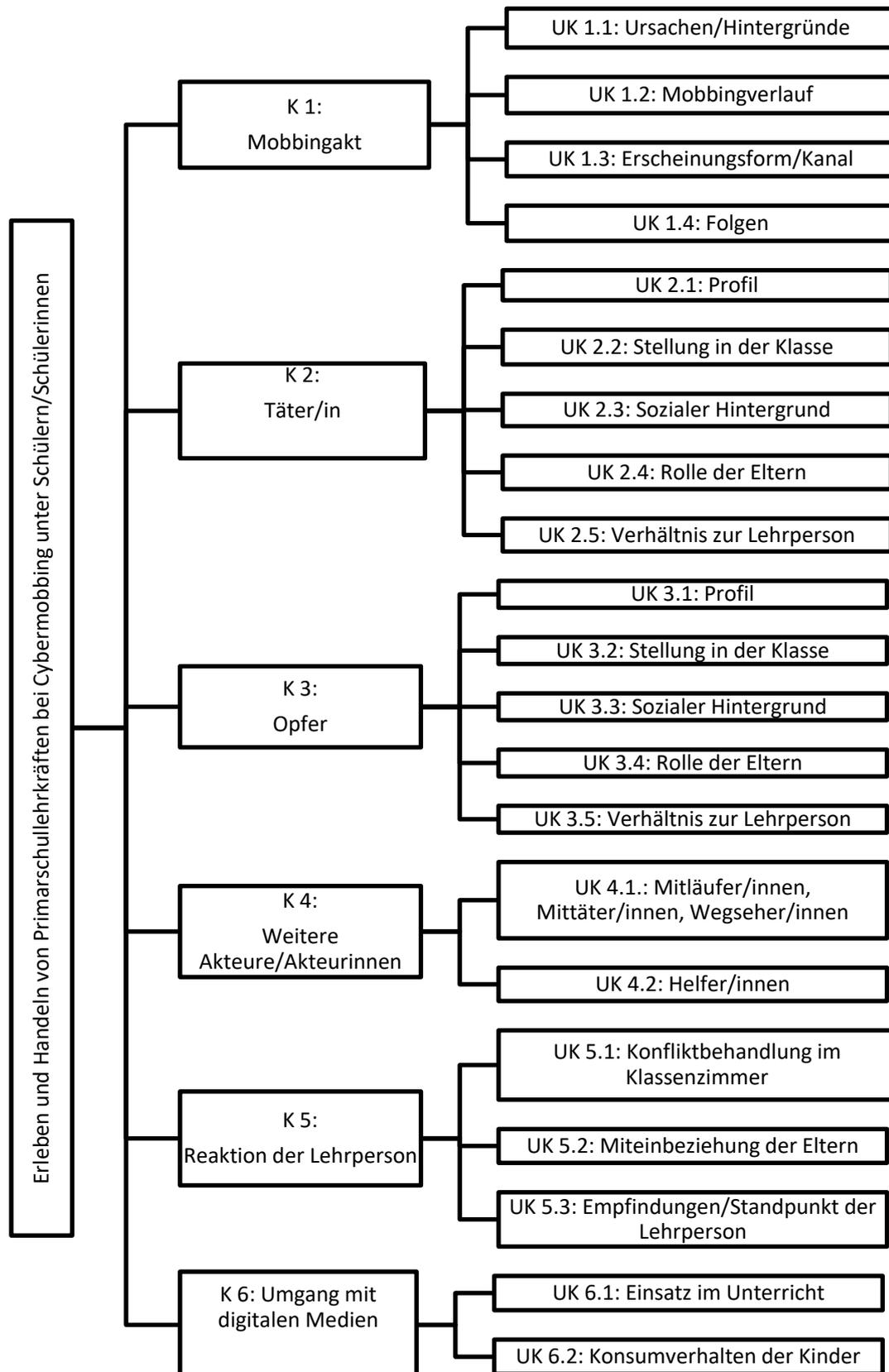


Abbildung 6: Kategoriensystem

Da die subjektiven Erfahrungen der befragten Lehrpersonen im Zentrum der Untersuchung stehen, werden die Interviews zunächst als Einzelfälle unter Bezugnahme der Kategorien dargestellt. Die Bezeichnungen L1–L5 stehen für Lehrperson 1–5. Dieses Kapitel beinhaltet keine Interpretation und soll rein objektiv die subjektiven Äußerungen der Interviewten zusammenfassen. Dadurch soll dem persönlichen Erleben sowie den individuellen Reaktionen der Befragten Raum gegeben werden. Weiters wurde dadurch ein „Tiefenverständnis des Falles“ angestrebt. (Hering et al. 2014, S. 529)

10.1.1 Interview L1

Interview 1 wurde am 27.02.2019 in der Wohnung der befragten Person durchgeführt. Es handelte sich um eine weibliche Lehrperson mit sieben Dienstjahren. Zum Zeitpunkt des Cybermobbings war sie klassenführende Lehrerin einer dritten Klasse Volksschule. Das Interview dauerte 21:59 Minuten.

K 1 Mobbingakt

Ursachen/Hintergründe (UK 1.1)

Bereits vor dem Mobbingakt vernahm die Lehrperson Spannungen zwischen den beiden Hauptakteurinnen, was folgende Aussage bestätigt: *„Ich mein, dass das natürlich, dass die zwei vorher schon miteinander Probleme hatten war auch im Unterricht oder in den Pausen äh bemerkbar. Also, dass das jetzt/ dass die zwei keine besten Freundinnen waren, war klar. Dass sich das aber so ah extrem entwickelt hat, das war dann eigentlich erst außerhalb der Schule.“* (L1 83–86)

Mobbingverlauf (UK 1.2)

Im weiteren Mobbingverlauf gelang es der Täterin, weitere Personen auf ihre Seite zu ziehen und dadurch eine starke Gruppe zu schaffen, welche sie beim Mobbingakt unterstützte: *„Und die zwei haben natürlich ah stark polarisiert. Die eine hat versucht die Mädchen alle auf ihre Seite zu ziehen und die andere hat vor allem versucht die Buben auf ihre Seite zu ziehen und ja. Und es entwickelte sich dann um das coole Mädchen ah einfach eine, eine starke Gruppe und da gabs dann einige Mädchen, die sich da auch anschließen wollten, weil die mit diesem Mädchengehabe ah einfach nix zu tun haben wollten.“* (L1 160–165)

Erscheinungsform/Kanal (UK 1.3)

Das Mobbing selbst wurde über den Messenger-Dienst WhatsApp mittels Smartphones vollzogen. Bereits davor wurden eine oder mehrere WhatsApp-Gruppen gegründet, welche

unter anderem dafür benutzt wurden, andere Kinder auszuschließen. Die Lehrperson berichtete über „indirekte Mobbinghandlungen“ innerhalb dieser Gruppen. Folgende Aussage beschreibt die Erscheinungsform und den Kanal: *„Es hat damals begonnen damit, ah dass so WhatsApp-Gruppen ge-gründet wurden wo dann also manche Kinder willkommen waren und manche Kinder eben ausgeschlossen wurden und dann wurde innerhalb dieser Gruppen indirekt gemobbt. Also über die Kinder gesprochen, die eben nicht in den Gruppen drinnen sind. Die wiederum haben dann sehr wohl erfahren was eigentlich über sie geredet wurde also so im äh hinterrucks.“* (L1 21–26)

Nach dem Ausschluss von bestimmten Kindern wurde absichtlich beleidigt und verletzt: *„Direkt wurden die Kinder dann auch attackiert, das war dann der zweite Schritt. Ah, vor allem halt mit Beschimpfungen, ähm Diskriminierungen, natürlich hinharken auf den, auf den Dingen, die die Kinder nicht so gut können, oder die äußerlich irgendwie ah ein Merkmal dargestellt haben, das halt den anderen nicht so gepasst hat.“* (L1 26–30)

Folgen (UK 1.4)

Die Lehrperson berichtete darüber, eine gesteigerte Reflexivität der Mittäter/innen hinsichtlich der unterstützenden Wirkung beim Mobbingakt erreicht zu haben. Dies kommunizierte sie folgendermaßen: *„Die Kinder, die sich da jemanden angeschlossen haben ein bisschen wachzurütteln äh, ein bisschen reflektierter damit umzugehen einer einzelnen Person so zu folgen und sie in ihrem Mobbing zu unterstützen.“* (L1 96–99)

K 2 Täter/in

Profil (UK 21.)

Das Täterkind im Fall von L1 wurde als ein „burschikoses“ Mädchen mit einer starken Persönlichkeit beschrieben, das gerne im Mittelpunkt stand. Die Lehrperson machte dazu folgende Aussage: *„Das eine Mädchen war eben/ also es waren beide sehr starke Persönlichkeiten und ein Mädchen war sehr burschikos, das, das einfach ähm sehr cool sein wollte und äh sich sich einfach mit dieser Coolness sehr in den Mittelpunkt gespielt hat.“* (L1 155–158)

Stellung in der Klasse (2.2)

Die Täterin hatte eine hervorstechende Stellung innerhalb der Klasse. Folgende Aussage der Lehrperson lässt darauf schließen: *„Also es ging eigentlich von einer Person aus, die sehr*

polarisierend einfach war in der Klasse und eben Freunde, Anhänger wie auch immer man das betiteln möchte, hatte.“ (L1 65–67)

Sozialer Hintergrund (UK 2.3)

L1 ordnete das Täterkind dem sozial schwächeren Mittelfeld zu: „Ah, ich hätte das jetzt weder als besonders schlecht noch als besonders gut eingestuft, äh finanziell wie gesagt in einem schwächeren Mittelfeld. Also jetzt diese zwei Hauptakteure, wenn wir uns die hernehmen und ähm kulturell warns, also warns beides Kinder aus äh nicht österreichischen Familien. Ja, mit Migrationshintergrund.“ (L1 141–144)

Rolle der Eltern (UK 2.4)

Die Eltern der Täterin wussten ebenso wie die Lehrperson über die Streitereien der beiden Hauptakteurinnen Bescheid, über den Mobbingakt hingegen wurde seitens der Täterin zu Hause nichts erzählt: „Da haben sie gesagt, dass sie von dieser Sache auch nichts mitgekriegt haben bis zu dem Zeitpunkt wo das dann eben so äh besprochen wurde eben auch dann mit mir. Also bis zu dem Zeitpunkt wo eskaliert ist, haben sie von diesem, von diesem Mobbing, das vorher anscheinend auch wochenlang stattgefunden hat ähm nichts mitbekommen. (holt tief Luft) Die Mutter vom, vom Täterkind hat schon erzählt, dass dass ah die Tochter zuhause gesagt hat, dass es im Moment schwierig ist mit diesem anderen Mädchen und dass auch da im Moment gestritten wird. Also das hat sie schon erzählt, aber nicht von diesen Attacken über WhatsApp.“ (L1 219–226)

Verhältnis zur Lehrperson (UK 2.5)

Das Verhältnis zur Täterin beschrieb die Lehrerin als gut und unauffällig: „Also ich hab jetzt rein als Lehrerin ähm würd ich sagen, war ein gutes Verhältnis da. Also es hat funktioniert was das Lernen betrifft, was die Gespräche betrifft, was den respektvollen Umgang miteinander betrifft. Also da sind mir beide, mir beide Mädchen nicht negativ aufgefallen im Verhältnis zu mir.“ (L1 174–177)

K 3 Opfer

Sowohl sozialer Hintergrund (UK 3.3) als auch Verhältnis zur Lehrperson (UK 3.5) beantwortete die Befragte für die zwei Hauptakteurinnen (Opfer und Täterin) in einem Zug und in gleicher Weise. Beide Mädchen wurden von der Lehrperson der Sozialschicht „schwächeres Mittelfeld“ zugeordnet und hatten ein gutes Verhältnis zur Lehrperson. Leichte Unterschiede gab es hinsichtlich der Rolle der Eltern (UK 3.4). Im Gegensatz zu den Eltern

der Täterin waren die Eltern des Opfers nicht über die Meinungsverschiedenheiten zwischen den Hauptakteurinnen informiert. Diese Annahme basiert auf folgender bereits zitierter Aussage: *„Da haben sie gesagt, dass sie von dieser Sache auch nichts mitgekriegt haben bis zu dem Zeitpunkt wo das dann eben so äh besprochen wurde eben auch dann mit mir. Also bis zu dem Zeitpunkt wo eskaliert ist, haben sie von diesem, von diesem Mobbing, das vorher anscheinend auch wochenlang stattgefunden hat ähm nichts mitbekommen.“* (L1 219–223)

Auch in der Kategorie Profil (UK 3.1) unterschieden sich die Hauptakteurinnen. Die Täterin wurde als „burschikos“ beschrieben, das Opfer als „mädchenhaft“: *„Und das andere Mädchen ging dann/ war dann doch sehr mädchenhaft und ging, wenn man das so ah stereotyp sagen möchte, eher in die zickige Richtung, ja?“* (L1 158–160)

Zur Stellung in der Klasse (UK 3.2) lässt sich festhalten, dass auch das Opfer ein Kind war, das polarisiert hat, und weder schüchtern noch eine Außenseiterin war: *„Und dieses eine Kind, das, gegen das sie sich gestellt haben, ist ebenfalls ein polarisierendes Kind gewesen. Also das war jetzt nicht so der typische Außenseiter oder ein, ein, ein schüchternes Kind, aber es hat halt einfach den, den Kampf um die Kinder ähm, die sich sozusagen anschließen einfach verloren.“* (L1 68–72)

K 4 Weitere Akteure/Akteurinnen

Mitläufer/innen, Mittäter/innen, Wegseher/innen (UK 4.1)

Neben den beiden Hauptakteurinnen gab es weitere Akteure/Akteurinnen, die beim Mobbingakt eine unterstützende Wirkung für die Täterin einnahmen: *„Also ich hab das schon so wahrgenommen, dass eine große Gruppe gegen einen Einzelnen ah gearbeitet hat in dem Fall. Ah es ging, also wenn ich jetzt in irgendwie in eine Täter- und Opfer-Kategorie einteilen würd, war also der Täter oder die Tätergruppe angeschlossen an eine.“* (L1 62–65). Anhand dieser Aussage lässt sich nicht eindeutig eruieren, ob es sich im Fall von L1 um sogenannte „Mitläufer/innen“ oder „Mittäter/innen“ handelte, da die Lehrperson nicht eindeutig definiert, ob auch Attacken von den anderen Mitschülern/Mitschülerinnen ausgingen oder ob diese über die Beleidigungen amüsiert waren. Klar ist, dass die gesamte Gruppe gegen das eine Kind gearbeitet hat. Folgende Aussage lässt Rückschlüsse auf eine Mittäterschaft ziehen: *„Und diese gesamte Gruppe mit diesem einen Anführer unter Anführungszeichen ah hat sich eben gegen dieses eine Kind ah gestellt.“* (L1 67–68)

Helfer/innen (UK 4.2)

In diesem Fall lassen sich eindeutig sogenannte „Helfer/innen“ identifizieren. Damit sind Einzelpersonen gemeint, die ins Geschehen eingreifen. Folgende Stelle im Transkript weist darauf hin: *„Also da kamen mehrere Kinder zu mir. Das war nicht nur ein Kind, das ah mir davon erzählt hat. Ja, also es waren mehrere, die eben in dieser WhatsApp-Gruppe drinnen waren, die beobachtet haben, dass ähm, dass diese Beschimpfungen eben stattfinden und die dann auch gesehen haben, dass das nicht in Ordnung ist und danach/ ja Interventionsbedarf gesehen haben und sich da alleine auch nicht mehr zurecht gewusst, gefunden haben.“* (L1 192–197)

Auch die Mutter eines anderen Kindes hatte eine helfende Funktion: *„Also es gab dieses eine Gespräch mit der Mutter, die dezidiert gekommen ist und sich unter Anführungszeichen beschwert hat, weil sie das mitgekriegt hat. Die wollte, dass ich da jetzt etwas tue.“* (L1 103–105)

K 5 Reaktion der Lehrperson

Konfliktbehandlung im Klassenzimmer (UK 5.1)

Die Lehrperson nannte mehrere Konfliktbehandlungsmethoden. Sie berichtete einerseits über Gespräche im Zuge eines Klassenrates und nannte andererseits das Rollenspiel als Methode zur Konfliktbehandlung. Folgende Passage im Transkript verweist darauf: *„[H]ab dann mit den Kindern äh natürlich Gespräche gesucht, also wir haben das dann in Form von einem Art Klassenrat auch gemacht. Wir haben die Inhalte besprochen, die in WhatsApp eben kursiert sind. Wir haben auch Dinge nachgespielt in Echt, ja? Und haben uns angeschaut wie schwierig das eigentlich ist jemanden das was man so schreibt auch ins Gesicht zu sagen. Haben das versucht mit Rollenspielen aufzuarbeiten.“* (L1 42–47) Anhand dieser Aussage geht nicht eindeutig hervor, ob sie sich zur Behandlung des Konfliktes für mehrere Formen entschied oder nur den Klassenrat meinte. Darunter wird ein demokratisches Forum einer Klasse verstanden, welches wöchentlich abgehalten wird. Die Schüler/innen diskutieren hierbei selbstgewählte Themen, wie z. B. aktuelle Probleme oder gemeinsame Planungen. Der Klassenrat verfolgt einen klar strukturierten Ablauf und es werden feste Rollen vergeben, welche jeweils mit klaren Rechten und Pflichten ausgestattet sind. (vgl. DerKlassenrat 2019) Der Klassenrat als gewählte Methode beinhaltet somit sowohl Gespräche als auch die Vergabe von verschiedenen Rollen.

Miteinbeziehung der Eltern (UK 5.2)

Neben einer Behandlung des Themas im Unterricht griff die Lehrperson das Thema auch beim Klassenforum im darauffolgenden Schuljahr auf. Folgende Aussage deutet daraufhin, dass ihr Appell an die Eltern sehr allgemein gehalten wurde: *„Ich hab versucht äh, dann auch beim Elternabend, das/ der war allerdings erst ein halbes Jahr später, also wieder dann zu Beginn der vierten Klasse, dieses Thema auch mit den Eltern mal aufzugreifen. (holt tief Luft) Denen, mit denen einfach drüber zu reden, dass sie sich da auch ein bisschen verantwortlich fühlen, was da passiert, dass sie da auch ein bisschen hellhörig sein solln wie man Kinder diesbezüglich auch aufklären kann und soll und meiner Meinung nach auch muss. Also das hab ich äh versucht dann in einem Elternabend zu besprechen, aber nicht einen den ich extra zu diesem Thema einberufen hab, sondern das war einfach das normale Klassenforum zum äh Schulbeginn der vierten Klasse eben.“* (L1 115–23)

Empfindungen/Standpunkt der Lehrperson (UK 5.3)

L1 gab an, dass sie es zunächst schwierig gefunden hat, ihre Funktion beim Cybermobbingakt zu definieren: *„[U]nd dann wars für mich schwierig wie ich damit umgehen soll, weil das ja außerhalb der Schule stattfindet, aber natürlich mit Personen, die hier in der Schule einfach eng miteinander verstrickt sind und wo da jetzt meine Rolle ist das zu lösen oder ob das nicht in meinen Aufgabenbereich fällt.“* (L1 37–41) Die folgende Aussage bestätigt dies ebenfalls: *„Ich muss nur ganz ehrlich sagen, dass erstens einmal die Zeit natürlich begrenzt ist, die man sich als Lehrerin einer Halbtagschule äh dem einfach im Unterricht widmen kann und die Frage natürlich da ist, wenn prinzipiell in der Klasse sonst alles reibungslos funktioniert inwieweit das Thema sein soll, was außerhalb der Schule eben abläuft. Das war ein bisschen unklar für mich.“* (L1 47–51)

In einer weiteren Aussage gab die Lehrperson an, dass es „prinzipiell“ nicht ihre Aufgabe sei, dieses Thema in der Klasse aufzugreifen: *„[W]obei ich der Mutter damals noch bevor ich irgendwelche Interventionen in der Klasse gesetzt hab auch erklärt hab, dass das prinzipiell nicht meine Aufgabe ist, außerhalb der Schule hier zu intervenieren, habs aber für mich persönlich einfach als wichtig empfunden, ja, das zu tun und habs dann auch gemacht, wie ich ja eh schon gesagt hab.“* (L1 105–109) Weiters gab die Lehrperson an, auch nach der Konfliktbehandlung weiter in Richtung soziales Lernen gearbeitet zu haben: *„Ich hab dann nachher doch sehr viel auch in Richtung soziales Lernen und Ausgrenzung gearbeitet. Dann nicht mehr unbedingt im Fokus auf, auf diese äh auf die Medien. Also dass das in einem virtuellen Raum passieren muss. Sondern einfach das ausgedehnt (holt tief Luft), war aber*

der Meinung, das vorher auch schon sehr intensiv gemacht zu haben, was ja anscheinend nur bedingt etwas gebracht hat, weils ja trotzdem statt/ also dann passiert ist.“ (L1 109–115)

Außerdem hätte die Lehrperson gerne einen Workshop zum Thema Cybermobbing für ihre damalige Klasse organisiert: *„Was ich noch sehr gerne damals gemacht hätte, wär einen Workshop. Ja? Also ich weiß, dass es Angebote kriegt/ gibt zum Thema Cybermobbing, ah, wo einfach dann Leute kommen und einen Workshop mit einem machen, weil ich mich einfach selber nur bedingt kompetent gefühlt hab mit den Kindern dieses Thema aufzuarbeiten. (holt tief Luft) Leider war das finanziell einfach nicht möglich. Also diese Workshops kosten relativ viel.“ (L1 125–130)*

K 6 Umgang mit digitalen Medien

Einsatz im Unterricht (UK 6.1)

Zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht äußert die Lehrperson sowohl Bedenken hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenz als auch in Bezug auf die verfügbaren Ressourcen: *„Also ich würd sagen, ich versuche schon die äh verschiedenen Medien in meinen Unterricht zu integrieren. Also ich verwend Bücher, ich verwend den Computer, ah ich verwend den Overhead, ich schreib auf die Tafel. Ähm wir haben auch einmal äh so Leih-Tablets gehabt, ja? (holt tief Luft) Aber es sind mir die Ress/ durch die Ressourcen sind mir die Hände gebunden, und das muss ich auch ganz ehrlich sagen, ah ich weiß auch nicht ganz, wie ich die Medien in den Unterricht integrieren soll, ah sodass hier wirklich eine reflexive Haltung von Kindern zu Medien geschult wird.“ (L1 244–251)* Das Einnehmen einer „reflexiven Haltung“ dürfte einen hohen Stellenwert für die Lehrperson haben, da sie es bereits das zweite Mal anspricht, dieses Mal jedoch in einem anderen Kontext.

Der Computer wird wie folgt beschrieben eingesetzt: *„Wenn ein Kind ähm irgendetwas recherchieren musste und zuhause keinen hatte, dann hab ich geschaut, dass ich dem Kind immer Zeit einräum, am Computer zu arbeiten, äh, wir haben auch wenn wir an, an Referaten oder für Plakate etwas gestaltet haben, hab ich die Recherche in den Unterricht eingebunden und am, am Computer/ wir haben uns/ wir haben Lernsoftware gehabt, ja, die wir genutzt haben. Wir haben uns an/ auch angeschaut wie man äh den Computer überhaupt benutzt. Also sprich aufdreht, ein Word öffnet, darin schreibt, ah das auch ausdrückt, ein Papier nachlegen in den Drucker und solche Dinge. Das haben wir auch oder hab ich auch gemacht mit den Kindern, das das war mir schon wichtig, aber es ist natürlich/ ähm gäbe es da noch viel mehr Möglichkeiten wie man den, den Computer einsetzen könnte, wenn jedes Kind einfach gleichzeitig daran arbeiten kann.“ (L1 259–270)*

Konsumverhalten der Kinder (UK 6.2)

Zum Umgang der Kinder mit digitalen Medien sagt die Lehrerin, dass bereits vor dem Unterricht ferngesehen wird, jedes Kind zu Hause frei am Computer arbeiten könne und auch alle Kinder bereits über ein eigenes Smartphone verfügen. Folgende Aussagen belegen dies: *„Ja, es ähm, dann fernsehen. Ich mein die Kinder lassen sich da beschallen, ja zuhause vom Fernseher. Das weiß ich, ja teilweise schon in der Früh vor der Schule“* (L1 240–241), *„also das fangt dabei an, dass jedes Kind zuhause am Computer frei arbeitet“* (L1 233–234) und *„es hat jedes Kind ein Handy“*. (L1 236–237)

10.1.2 Interview L2

Interview 2 wurde am 06.03.2019 in der Arbeitsstätte der befragten Person durchgeführt. Es handelte sich um eine weibliche Lehrkraft, welche zum Zeitpunkt der Befragung bereits 41 Jahre als Lehrerin tätig war. Zum Zeitpunkt des Cybermobbings war sie Sonderschulpädagogin in einer Integrationsklasse und teilte sich die Klassenführung mit einer weiteren Lehrerin. Das Interview nahm 15:27 Minuten in Anspruch.

K 1 Mobbingakt

Ursachen/Hintergründe (UK 1.1)

Zu den Hintergründen des Cybermobbingaktes nennt die Lehrperson, dass es bereits vor den Cybermobbingattacken eine WhatsApp-Gruppe gegeben habe. Sowohl Täter als auch Opfer waren Mitglieder dieser Gruppe. Gründe zur Eskalation konnte die Lehrperson nicht konkretisieren: *„Diese WhatsApp-Gruppe. Ja war auch ziemlich, ja und waren gut vernetzt, also die haben auch viel unternommen gemeinsam und viel gemacht und dann gabs halt anscheinend irgendwelche äh Streit/ Streitereien oder irgendwelche Unstimmigkeiten. Er konnte nicht genauer/ er konnte uns nicht genau sagen warum er das gemacht hat. Er hat immer gesagt er hat sich geärgert über sie, ned?“* (L2 147–151)

Innerhalb dieser WhatsApp-Gruppe war bereits vor dem Mobbingakt Konfliktpotential vorhanden. Die Lehrperson machte folgende Angaben dazu: *„[V]orher haben sie sich auch schon gegenseitig manchmal, weißt eh. Sie haben halt reingeschrieben: ‚Du bist blöd.‘ Oder/ weißt eh, so wie die Kinder in dem Alter halt miteinander halt agieren und da.“* (L2 76–78)

Mobbingverlauf (UK 1.2) und Erscheinungsform/Kanal (UK 1.3)

Wie bei den anderen Fällen auch wurde via Smartphone innerhalb einer WhatsApp-Gruppe gemobbt: „Genau WhatsApp-Gruppe. Das war übers Handy.“ (L2 225) Zum Verlauf lässt sich festhalten, dass bereits vor dem Cybermobbing verbale Beschimpfungen vom Täter ausgegangen waren. Cybermobbing entwickelte sich dann dadurch, dass falsche Informationen über das Opfer in Umlauf gebracht wurden: „Und ähm da kam es dann zu einem Vorfall, dass ein ein Bub ein anderes Mädch/ äh ein Mädchen aus der Gruppe halt beschimpft hat. Verbal mit, mit was sie für eine Tussi ist. Ich mein, auch dem Alter entsprechend natürlich auch die Wortwahl, nen? Aber es kam dann zu einem Vorfall wo das Kind beschuldigt wurde bei einer Geburtstagsfeier, oder bei irgendeinem so Festl wo sie halt alle gemeinsam waren, dass das, dass das Mädlel Alkohol getrunken hätte.“ (L2 23–28)

Folgen (UK 1.4)

Folgen konnten hinsichtlich der Mitgliedschaft der klasseninternen WhatsApp-Gruppe benannt werden, denn nach dem Vorfall wurde der Täter aus der Gruppe entfernt: „Sie habn den Täter dann aus dieser Gruppe mal entfernt. Aus dieser WhatsApp-Gruppe mal entfernt. Und nachher war dann, war dann, also in der Gruppe war dann nix mehr“ (L2 49–51), „und er (Täter) wurde halt aus der Gruppe ausgeschlossen.“ (L2 80)

K 2 Täter/in

Profil (UK 21.)

Zur Optik des Täters machte die Lehrperson keine Angaben. Hinsichtlich seines Charakters gab sie an, dass es sich sowohl beim Täter als auch beim Opfer um zwei starke Persönlichkeiten handelte: „Des waren beide äh wie, äh was soll ich jetzt sagen. Also nicht Mitläufer, sondern eigentlich waren es beide sehr, sehr Persönlichkeiten.“ (L2 129–130)

Stellung in der Klasse (2.2)

Zur Stellung innerhalb der Klasse berichtete die Lehrperson, dass sowohl Täter als auch Opfer gut in die Klassengemeinschaft integriert waren bzw. sogar zuvor miteinander befreundet waren: „In der Klasse gut integriert sonst. Ja. Die waren ja zuerst eine ingeschworene, eingeschworene Gruppe.“ (L2 144–145) Ein wenig später im Interview beschrieb sie beide als „gleichwertig“ und dieselbe Stellung innehabend, ergänzte jedoch den Satz damit, dass der Täter häufig körperliches Aggressionspotential hinsichtlich gleichgeschlechtlicher Mitschüler aufgewiesen hatte: „Die warn beide, waren beide gleich (.) wertig, kann ich jetzt nicht sagen, aber haben die gleiche Stellung in der Klasse gehabt und

waren auch von uns (unv.). Er war halt manchmal ein bissl, bissl, der, der Bub, der dann halt auch übers Körperliche manchmal gegangen ist, aber das hat immer andere Buben betroffen, ned, ned Mädchen gegenüber oder so.“ (L2 160–164)

Weiters gab die Lehrperson hinsichtlich der Stellung innerhalb der Klasse an, dass sowohl Täter als auch Opfer keine Kinder waren, die *„irgendwo am Rand standen und sich nichts sagen trauten“* (L2 132), dass der Täter jedoch *„von hinten manchmal ein bissl gestichelt hat“*. (L2 134)

Sozialer Hintergrund (UK 2.3)

Laut Äußerungen von L2 kommen sowohl Täter als auch Opfer aus ähnlichen sozialen Schichten. Dies lässt folgender Satzanfang vermuten: *„Warn/ kommen beide aus einer gut/ also, also/ na ja es waren beide Einzelkinder, beide Mütter alleinerziehend, ja?“* (L2 137–138)

Rolle der Eltern (UK 2.4)

Hinsichtlich der Rolle der Eltern betont die Lehrperson, dass beide von alleinerziehenden Müttern großgezogen wurden und dass sowohl Täter als auch Opfer ihren Müttern gegenüber *„sehr, sehr dominant“* (L2 139) waren und es gewohnt waren, *„sich durchzusetzen und zu bestimmen“* (L2 141). Weiters gab die Lehrperson an, dass den Kindern das Smartphone ohne elterliche Kontrolle überlassen wurde. Folgende Aussage bestätigt dies: *„Deshalb auch am Anfang so, dass ihnen das sehr alleine überlassen wurde, ihr/ das/ dieses Medium. Die konnten machen was sie wollten damit und da hat keiner zuerst irgendwie ein bissl kontrolliert. Ja?“* (L2 141–143)

Verhältnis zur Lehrperson (UK 2.5)

Zum Verhältnis zwischen Täter und Lehrperson macht L2 zunächst eine unverständliche Aussage, die darauf schließen lässt, dass Täter und Opfer zur Lehrperson ein ähnliches Verhältnis hatten: *„Die warn beide, waren beide gleich (.) wertig, kann ich jetzt nicht sagen, aber haben die gleiche Stellung in der Klasse gehabt und waren auch von uns (unv).“* (L2 160–164) In weiterer Folge gab die Lehrperson an, gegen keines der Kinder einen Groll gehegt zu haben: *„Ja für/von unserer Seite gabs keine Ressentiments oder so irgendwas.“* (L2 166)

K 3 Opfer

Ähnlich wie bei Lehrperson 1 gibt es auch bei den beiden Hauptbeteiligten von L2 viele Überschneidungen. Auch beim Opfer äußerte sich die Lehrperson nicht konkret hinsichtlich des Profils (UK 3.1). L2 gab lediglich an, dass das Opfer ein Mädchen war, welches genau wusste, „was lang geht“ (L2 131). Den sozialen Hintergrund (UK 3.2), das Verhältnis zur Lehrperson (UK 3.5) sowie die Rolle der Eltern (UK 3.3) beschrieb sie mit den gleichen Worten. Bei der Stellung in der Klasse (UK 3.4) machte sie kleine Unterschiede. Das Opfer beschrieb L2 ebenfalls als starke Persönlichkeit: *„Des waren beide äh wie, äh was soll ich jetzt sagen. Also nicht Mitläufer, sondern eigentlich waren es beide sehr, sehr Persönlichkeiten. Also die waren/ das Mädchel hat genau gewusst was lang geht“* (L2 129–131).

K 4 Weitere Akteure/Akteurinnen

Mitläufer/innen, Mittäter/innen, Wegseher/innen (UK 4.1)

Im Fall von L2 geht anhand der Beschreibung nicht klar hervor, inwieweit andere Kinder in den Mobbingakt involviert waren bzw. ob die Zuseher/innen eine unterstützende Funktion für den Täter hatten oder sich mit dem Opfer solidarisiert haben. Obwohl auch andere Kinder das Mobbing mitverfolgt haben, dürfte sich kein Kind dazu geäußert haben, was folgende Aussage annehmen lässt: *„Ja, warn dann äh, die waren nicht/ sie haben das halt zu lesen bekommen, aber sie waren/ geschrieben hat zum Beispiel nur der eine, diese, ja.“* (L2 227–228)

Helfer/innen (UK 4.2)

Ähnlich wie bei L1 wurde auch Lehrperson 2 von einer Mutter über die Vorfälle innerhalb der WhatsApp-Gruppe informiert: *„Von dem Opfer die, die Mutter kam und hat uns halt den Vorfall geschildert, was der halt da hineingeschrieben hat in diese, diese Gruppe.“* (L2 38–39)

K 5 Reaktion der Lehrperson

Konfliktbehandlung im Klassenzimmer (UK 5.1)

Hinsichtlich Konfliktbehandlung nach dem Cybermobbingvorfall gab die Lehrperson an, den Vorfall mittels Gesprächen aufgearbeitet zu haben: *„Indem ich ah (unv.) in in Gesprächen einfach. In Gesprächen miteinander wie das ausschauen könnte, wie, wies dir geht dabei, wenn dir das/ wenn jemand über dich was erzählt, was nicht wahr ist, oder ja. Also in Gesprächen einfach aufgearbeitet.“* (L2 114–116)

Weiters äußerte sie, den Täter direkt mit seinen Handlungen konfrontiert zu haben: „*Und äh ja versucht halt das aufzuarbeiten, in einer Form klar zu machen, dass das ned ganz fein ist, wenn ich solche Dinge lese. Und zu sagen auch: ‚Na wenn dir das passiert und du liest über dich Sachen, die nicht stimmen. Wie’s dir dann damit geht/ja.‘*“ (L2 63–65)

Miteinbeziehung der Eltern (UK 5.2)

Die Lehrperson führte getrennte Gespräche mit der Mutter des Täters und der Mutter des Opfers und richtete die Bitte an die Eltern, den Medienkonsum strenger zu kontrollieren: „*Ja und es war dann noch das Abkommen, dass die Eltern halt das bisserl kontrollieren sollten. Das war dann a Auftrag von uns an die Eltern, dass das Telefon ned ganz freigegeben wird, den Kindern überlassen wird, sondern, dass sie auch halt das ein bissi, den Verlauf ein bissi sich halt anschauen sollten, ja? Das war dann unsere Bitte an die Eltern.*“ (L2 51–55) Beide Mütter der Hauptbeteiligten versicherten im Einzelgespräch, dass sie die Smartphone-Nutzung ihres Kindes „*ein bissl genauer kontrollieren*“ (L2 72) würden.

K 6 Umgang mit digitalen Medien

Einsatz im Unterricht (UK 6.1)

Als digitales Unterrichtsmedium fand bei L2 der Computer „gezielt“ seinen Einsatz: „*Ja, also das tun wir schon, ja und der (Computer) wird schon wo eingesetzt, aber gezielt eingesetzt. Ned zum, ned zum f.r.e.i.e.n Spielen in der Paus/ in der Pause.*“ (L2 196–197)

Weiters durften die Kinder an einem Tag pro Woche digitale Medien zur Schule mitbringen. Laut Lehrperson nannten die Kinder diesen Tag „Techno- bzw. Tekknotag“. L2 beschrieb diesen Tag folgendermaßen: „*...oder Tekknotag, oder was immer sie immer dazu sagen. Ah da dürfen sie auch ein Tablet mitnehmen, wobei wir dann schon so stichprobenartig auch schauen auf die Spiele, weil da gibt’s natürlich Spiele, wo sie in der zweiten Klasse das/ dass die dann ab 12 Jahren sind oder so. Und wenn ma sowas sehen/ entweder sprech ma das Kind drauf an/ also in erster Linie mal das Kind drauf an und wenn das wirklich dann (unv.) dann sprech ma auch die Eltern darauf an und das hama auch schon gemacht auch. Ja. Dass da ein bissl eine Kontrolle einfach da ist. Nämlich auch von Seiten der Eltern. Kinder können nämlich, wenn das nicht irgendwie eingestellt ist oder so, die können ja Sachen runterladen, da fragt ja kein Mensch danach, ned? Dann gibt’s dann Videospiele, die sind dann als/ die sind ab 12 oder ab 16 und die spielen das. Und das dürfens ned/ also in der/ ja/ und das/ also da, da schau ma schon darauf. Also so stichprobenartig. Ich sitze nicht daneben, weil ich kenn mich bei den Spielen ja eh nicht aus in dem Sinn (lacht), aber sie*

zeigens uns und dann kommens schon: „He dieses Spiel ist erst, ist ab 7 oder so (lacht). Das kann/ darf ich das spielen?“ (L2 203–216)

Handys waren in der Schule erlaubt, mussten aber ausgeschaltet sein: *„Also es ist so, dass Handys bei uns in dem Sinn erlaubt sind, weil manche mal die Eltern ja verständigt werden, wenn die Kinder nach Hause gehen, aber sie müssen in der Stunde ausgeschaltet sein und müssen/ sie sind in der Schultasche und wenn einmal wirklich jemand vergisst zum ausschalten, muss ers halt dann ausschalten. Aber sie/ wir sehns den ganzen Tag nicht“ (L2 170–174)*

Konsumverhalten der Kinder (UK 6.2)

Hinsichtlich digitalen Medienkonsums der Kinder ist auf UK 6.1. zu verweisen. L2 gab an, dass Kinder Handys und an einem Tag pro Woche Tablets u. Ä. mit zur Schule bringen durften. Man kann davon ausgehen, dass diese Medien auch in der Freizeit der Kinder benutzt wurden.

10.1.3 Interview L3

Das dritte Interview fand am 09.03.2019 im Heim der Interviewten statt. Lehrerin 3 war zur Zeit des Interviews seit kurzem in Pension und wies in Summe 36 Dienstjahre auf. Der geschilderte Cybermobbingfall fand in einer vierten Klasse statt. L3 war klassenführende Lehrerin. Das Interview dauerte 14:20 Minuten.

K 1 Mobbingakt

Ursachen/Hintergründe (UK 1.1)

Im Fall von L3 wurde der Mobbingverlauf rückwirkend im Klassenplenum besprochen, um den Ursachen und Hintergründen auf die Spur zu kommen. Dies beschrieb sie mit folgenden Worten: *„Also wir sind praktisch das Ganze nochmal durchgegangen. Wie ist es gekommen? Es war in meiner Werkstunde, also ich hab die Werkstunde selber gegeben, hab aber ned gemerkt, dass da jemand fotografiert (holt tief Luft) und dann haben wir ähm dann haben/ sind wir das praktisch den ganzen Prozess nochmal durchgegangen und haben uns überlegt was eigentlich das Verletzende da dran ist, ja? Und, und was eigentlich, was auch das Täterkind eigentlich wollte, ja? Das Täterkind, hat sich dann rausgestellt, hat gedacht es wär lustig. Das hab ich ihm auch geglaubt und ähm und ja wollt sich vielleicht so einbringen. Ich weiß es ned.“ (L3 52–59)*

Mobbingverlauf (UK 1.2)

Im Fall von L3 begann der Mobbingakt während des Unterrichts. Das Täterkind fotografierte heimlich das Opfer während des Werkunterrichts und manipulierte die Aufnahmen. In weiterer Folge wurden die Bilder nach dem Unterricht an alle Kinder der Klasse verschickt: *„Am Ende der vierten Schulstufe ist dann ein, für die Kinder sehr erschreckender, Vorfall gewesen. Es hat ein Mädchen ähm heimlich Fotos gemacht im Werkunterricht und hat ähm die bearbeitet mit so einer Verzerrungs-/ ähm -app und hat ähm diese verzerrten Fotos am Nachmittag an alle geschickt. An alle Mädchen, an alle Burschen der Klasse und ähm das, das Kind was da auf dem Bild drauf war ähm hat einen solchen Schrecken bekommen, dass ähm, dass das Kind eigentlich nicht mehr in die Schule gehen wollte“* (L3 17–23)

Erscheinungsform/Kanal (UK 1.3)

Wieder handelte es sich um Mobbing innerhalb einer WhatsApp-Gruppe, wie in folgender Aussage bestätigt: *„Es hat sich um ne WhatsApp-Gruppe gehandelt“*. (L3 101) Dieses Mal wurde ein Foto, auf dem das Opfer abgebildet war, verzerrt. Die Lehrperson äußerte nicht bezüglich der Frage auf welche Weise. Folgende Aussage deutet auf die Erscheinungsform und den Kanal hin: *„Über WhatsApp. Da spielt sich alles in der Klasse/ hat sich in der Zeit über/ oder spielt sich jetzt noch über WhatsApp ab und ähm und da gibt's eben diese Möglichkeiten wie man das da verzerrt, ja? Wie man, wie man Bilder verzerrt und aus dem Zusammenhang irgendwie, also die Leute auch optisch verändert, ja?“* (L3 96–99)

K 2 Täter/in

Profil (UK 2.1)

Für die Beschreibung des Täterkindes verwendete die Lehrperson ausschließlich positive Adjektive. Es handelte sich um ein liebes, unauffälliges Mädchen mit Migrationshintergrund, welches laut Angaben von L3 innerhalb von einem Jahr die Unterrichtssprache gut gelernt hat. Weiters schildert sie die Schülerin als gewissenhaft, fröhlich und nie böseartig. Folgende Aussagen fanden sich im Transkript: *„Das Täterkind ist ein ganz ein liebes Mädchen gewesen, völlig unauffällig und ähm keines bis jetzt keineswegs intrigant, einfach eigentlich zwei völlig durchschnittliche Mädchen“* (L3 26–28), *„Das Täterkind war ein/ ist ein Kind aus Ungarn, was ähm seit zwei Jahren in der Klasse war. Ein ganz ein tüchtiges Mädchen, was innerhalb von einem Jahr die Sprache komplett gelernt hat mit allem in Deutsch was man braucht.“* (L3 67–69), *„Und äh also perfekt mein ich, weil die im Sozialen, die war wirklich eine sehr tüchtige Schülerin, äh also auch so sehr ordentlich, gewissenhaft, ähm fröhlich, eigentlich nie böseartig.“* (L3 149–151)

Sozialer Hintergrund (UK 2.3)

Wie bereits beim Profil der Täterin erwähnt, handelte es sich um ein Kind mit Migrationshintergrund, dessen Eltern „einfache Berufe“ ausübten. Weiters gab die Lehrperson an, dass die Familie viel Energie in Integration investierte. L3 sagte dazu: *„Der äh, also die ähm/ das Opfer/ äh das Täterkind ähm stammt aus ner Familie, die wenn mans jetzt materiell mal sieht/ äh also die waren vom Beruf her einfache Berufe. Be/ also würden wir vielleicht hier sagen, ja. Ähm und ähm mussten sich hier in Österreich ähm ah mussten die hier Fuß fassen, ja? Also die waren eigentlich immerzu damit beschäftigt äh praktisch sich hier ihre Kinder zu platzieren, einzuleben, ähm die haben viel Energie dafür gebraucht, ja?“* (L3 192–197)

Rolle der Eltern (UK 2.4)

Die Eltern des Täterkindes beschrieb die Lehrperson als sehr hilfsbereite Leute, welche im Vorfeld über das Cybermobbing nichts wussten und erschüttert waren. Dies kommt in folgender Aussage zum Ausdruck: *„Die ähm Tāt/ die Eltern äh des Täterkindes, des Mädchens, das sind sehr, sehr ähm, äh wie soll man sagen? Wie sagt man dazu? Leute, die frisch aus Ungarn kommen, die hier versuchen Fuß zu fassen, die ähm, äh unglaublich hilfsbereite Leute. Leute, die äh auch für mich total greifbar sind. Die erschüttert waren, dass ihr so perfektes Kind so was macht.“* (L2 144–148)

Verhältnis zur Lehrperson (UK 2.5)

Das Verhältnis zu den beiden Hauptakteurinnen beschrieb L3 als offen und sehr vertraut: *„Zwischen den Kindern und mir. Wie war das Verhältnis. Ähm, eigentlich war das Verhältnis immer offen. Weil wir/ weil die einfach gewöhnt waren von klein auf, dass jede Art von Ge/ Konflikte oder von/ dass das irgendwie bearbeitet wird. Also die konnten schon früh dann auch Sachen selber regeln, wo sie dann zu mir gsagt haben: ‚Wir brauchen dich jetzt nicht, weil das machen wir jetzt alleine.‘ Also die waren eigentlich/ also wir haben ein enges Vertrauensverhältnis gehabt. Wobei das natürlich immer verschieden ist, ja? Manche Kinder sind zurückhaltender, manche sind offener, ja?“* (L3 168–175)

Hinsichtlich des Vertrauens zur Täterin ergänzt die Lehrperson, dass es eine Zeit gebraucht hat, bis sie deren Vertrauen erlangen konnte. Dies machte sie mit folgender Aussage deutlich: *„Die hat sich am Anfang sehr schwer getan mit der Sprache, hat oft geweint und ähm ich hab ne ganze Weile gebraucht um sozusagen ihr Vertrauen zu kriegen und dann hatte sie mich sehr gern. Weil sie irgendwie hats/ irgendwie hats Klick gemacht und dann hat*

sie mich gerne gehabt.“ (L3 181–184) Aufgrund der Tatsache, dass die Lehrperson hinsichtlich des Profils des Mädchens (UK 2.1) nur positive Worte fand, wird davon ausgegangen, dass es sich auch beim Verhältnis zwischen der Lehrperson und dem Opfer um ein positives handelte.

K 3 Opfer

Profil (UK 3.1)

Die Lehrperson machte keine Angaben hinsichtlich der Optik des Opfers. Bezogen auf dessen Charakter führte sie folgendes an: *„Und das zw/ Opferkind äh ist ein Kind, was immer, immer wieder mal Opferkind ist, weil es auch of/ leicht weint. Also es neigt eher, es neigt dazu quasi ähm immer wieder sich selber auch äh in schwierige Positionen zu bringen.“ (L3 70–72)*

Sozialer Hintergrund (UK 3.3)

L3 beschreibt die Familie des Opferkindes als wohlhabend: *„Und das Täterkind (gemeint war: Opferkind) war aus ner relativ wohlhabenden Familie. Ähm, ja die hatten aber auch phasenweise Existenzorgen. Die waren/ das waren Selbstständige“ (L3 197–199).*

Weiters führte die Lehrperson an, dass das Opfer mit zwei Schwestern aufgewachsen ist. Eine davon verstarb ein Jahr vor der Cybermobbingattacke: *„Das Opferkind hatte zwei Schwestern. Die älteste Schwester meine ehemalige Schülerin, ist leider letztes Jahr gestorben. Ja, also ist eine tragische Familiensache, ja? Also deswegen ist diese Belastung auf diesem Kind ausgerechnet war eigentlich/ Es war/ Die hat es besonders schwergenommen, ja?“ (L3 163–166)*

Rolle der Eltern (UK 3.4)

Zur Rolle der Eltern sagt die Lehrperson, dass es sich um eine Familie handelte, die *„in sich sehr kompliziert war“ (L3 187)*, dass die Eltern Dinge sehr schwer nahmen und bereits häufiger eine „Opferrolle“ eingenommen hätten. Außerdem bezichtigten sie bereits vor dem beschriebenen Mobbingakt andere des Mobbings, selbst wenn es aus Sicht der Lehrperson keines gewesen sei. L3 sagt dazu: *„Und ähm, das, das Opferkind war ähm ein Kind aus nem Elternhaus wo schon sehr viel, ähm also die alles sehr schwer nehmen und so wo immer/ also das immer dazu neigt, dass alles schwer ist. Also die hatten schon öfter anderen Kindern Mobbing vorgeworfen, auch wenn es gar keines war, ja? Auch mir als Lehrerin oft*

gesagt: ‚Ja. Vielleicht behandeln Sie das Kind ned gut genug.‘ Also die haben diese Position ähm, die Eltern haben die Position so gehabt, ja? So bissl Opfer, ja?“ (L3 152–158)

Weiters führte L3 an, dass beide Eltern selbständig waren und wenig Zeit für ihre Kinder aufbringen konnten. Die Lehrperson äußerte sich folgendermaßen: „[...] die Eltern und die hatten halt viel ähm die hatten viel zu tun mit ihrer Selbstständigkeit und oftmals wenig Zeit für die Kinder, ja.“ (L3 199–201)

Verhältnis zur Lehrperson (UK 3.5)

Wie bei UK 2.5 beschrieben, empfand die Lehrperson das Verhältnis zu beiden Hauptakteurinnen als vertraut und offen. Hinsichtlich des Opfers ergänzt sie, dass sie das Opferkind schon seit Geburt kannte und dass die Familie in sich sehr kompliziert war: „Und das ähm Opferkind, das kannte mich praktisch seit Geburt. Also das/ da hatte ich den Bonus, weil ich auch die/ ihre mittlere Schwester schon unterrichtet hatte. Ich/ da war ich einfach/ ich hatte den Familienbonus, ja? Obwohl die Familie eben in sich sehr kompliziert war, ja?“ (I3 181–187)

K 4 Weitere Akteure/Akteurinnen

Mitläufer/innen, Mittäter/innen, Wegseher/innen (UK 4.1)

Im Fall von L3 waren sehr viele Schüler/innen am Mobbingakt beteiligt. Laut Angaben der Lehrerin wurde das verzerrte Bild nicht nur innerhalb der eigenen Klasse versendet, sondern erreichte Kinder aus der gesamten Schule. Es gab einige Personen, die das Mobbing in durch Weiterleiten des Bildes unterstützt haben. Das Ausmaß der Akteure/Akteurinnen beschrieb die Lehrperson in folgender Aussage: „Es hat sich um ne WhatsApp-Gruppe gehandelt, aber die WhatsApp-Gruppe hat es ausgeweitet. Die/ also es hat dann zum Schluss/ also es wurde von einer WhatsApp-Gruppe, die nur die Mädchen hatten, weitergeschickt an WhatsApp und/ wo die Burschen auch mitverwickelt waren und noch Schüler aus der, aus der Schule insgesamt.“ (L3 101–105)

Helfer/innen (UK 4.2)

Innerhalb der Schule gab es niemanden, der in das Geschehen eingriff. Eine helfende Funktion hatte in diesem Fall die Mutter des Opfers. Die Lehrperson sagte dazu: „Ich hab am, am gleichen Tag wo das passiert ist, noch einen Anruf bekommen von der äh, also von Eltern der Klasse. Also vom Opferkind und andere Eltern haben mich auch angerufen, die das mitbekommen haben.“ (L3 78–80)

K 5 Reaktion der Lehrperson

Konfliktbehandlung im Klassenzimmer (UK 5.1)

Lehrperson 3 behandelte den Fall einen Tag nachdem sie davon erfahren hatte. Sie gab an, vor der Behandlung bewusst etwas Zeit verstreichen lassen zu haben und klärte den Konflikt in einem Gesprächskreis: „Also wir habens ned gleich besprochen, damit das ein bisschen sacken kann das Ganze. Ich hab nur gefragt: ‚Wer weiß davon?‘ Es wussten alle und dann/ wir hatten schon im sozialen Lernen immer Stunden, wo wir solche Dinge bearbeiten, ja und an dem Tag hatten wir dann bissl später soziales Lernen und wir haben dann ähm einen Kreis gemacht und haben dann uns mit dieser ganzen Sache beschäftigt und jeder konnte sich dazu äußern.“ (L3 38–44)

Weiters gab L3 an, die gesamte Klasse direkt mit den Mobbinginhalten konfrontiert zu haben: „Wir haben dann/ was wir aktuell gemacht haben/ wir haben dann kollektiv uns das dann nochmal angeschaut was da war in den Handys und jeder hat sich das angeschaut. Wir haben also alle die Handys draußen gehabt und jeder hat sich das nochmal bewusst angeschaut und dann haben wir uns ausgemacht, dass wir kollektiv löschen. Und es war klar, dass wir das auch irgendwo heimlich abspeichern können. Das war jedem klar, aber wir haben uns sozusagen gegenseitig versprochen, dass wir das ähm auf Ehrenwort, ja, weil anders kann man das ned machen. Also in dem Fall, auf Ehrenwort, dass die Sache damit erledigt ist und auch dem, dem mans weitergeschickt hat, informiert wird, dass das gelöscht werden muss. Falls es jemand heimlich noch weitergeleitet hat, ja? Also das haben wir ausgemacht.“ (L3 117–126)

In weiterer Folge nutzte die Lehrperson diesen konkreten Anlass, um weitere Themen zu behandeln: „Und ähm dann, also dann mussten wir schon darüber reden, auch über das, das Thema: Abgrenzen. Über das Thema: Was, was sag ich dem anderen? Wo/ was ist Geheimnis? Also wie ist die Sache mit Geheimnis? Was, was darf man über mich wissen? Und wer darf was über mich wissen und wer ned? Ja, das haben wir vorab schon lang geklärt und danach habn wir dann eigentlich/ sind wir dann richtig dran gegangen ans Thema Mobbing überhaupt allgemein. Also Mobbing ohne, man kann ja auch anders mobben, und auch ähm, auch das eben, wie geh ich eigentlich mit meinem Handy um, ja?“ (L3 133–140)

Miteinbeziehung der Eltern (UK 5.2)

L3 sprach ebenfalls von Gesprächen mit den Eltern, jedoch geht aus dem Material nicht eindeutig hervor, in welchen Rahmen diese Gespräche stattgefunden haben: *„Was wir dann gemacht haben, also was wir vorher schon gemacht hatten, war, dass wir mit den Eltern über die Handys geredet haben und die Eltern auch dazu angehalten waren, dass sie die Handys/ also wir hatten eigentlich die Idee und das haben auch viele Eltern gemacht, dass sie die Kinder schon durchaus an die Handys lassen, aber die Eltern die Hoheit haben über das Handy, ja? Das hat bei vielen Elternhaushalten geklappt und bei fünf, sechs Elternhäusern überhaupt ned. Die haben das den Kindern mit sechs ein Handy gegeben und mach mal, ja?“* (L3 126–133)

10.1.4 Interview L4

Interview 4 fand am 13.03.2019 am Arbeitsplatz der Befragten statt. L4 war zum Zeitpunkt der Befragung das dritte Jahr als Volksschullehrerin tätig. Das Interview dauerte 16:49 Minuten. Der Vorfall ereignete sich in einer dritten Klasse, welche von L4 geführt wurde.

K1 Mobbingakt

Ursachen/Hintergründe (UK 1.1)

Als Hintergrund des Cybermobbings nannte L4, dass eine Schülerin mit einer schwierigen Vergangenheit neu in die Klasse gekommen war. Das Mädchen erzählte einige Dinge weiter und erlangte dadurch Aufmerksamkeit sowohl von Mitschülern/Mitschülerinnen als auch von deren Eltern. Noch bevor Cybermobbing unter den Schülern/Schülerinnen stattfand, gab es eine WhatsApp-Gruppe der Eltern, welche laut Angaben von L4 u. a. dazu genutzt wurde, um über die neue Schülerin zu schreiben. Diese zum Teil negativen Inhalte erzählten die Eltern ihren Kindern, wodurch der Grundstein für das Mobbing gelegt wurde. L4 schilderte die Anfänge folgendermaßen: *„Dann ist das Mädchen eben ähm am Anfang der dritten gekommen und hat natürlich ähm, ähm für sehr viel Aufruhe gesorgt, weil sie den Kindern ähm aus ihrer Vergangenheit bestimmte Sachen erzählt hat. (Schlüssel fällt im Hintergrund zu Boden) Diese Dinge haben die Kinder dann in weiterer Folge ihren Eltern erzählt und somit/ es ist dann dazu gekommen, dass Eltern dann untereinander auch, weil wir haben eine WhatsApp-Gruppe, also die Eltern haben eine WhatsApp-Gruppe bei mir, (holt tief Luft) und dass die Eltern dann innerhalb dieser WhatsApp-Gruppe über dieses Kind gesprochen haben. Ähm, teilweise nicht nur nette Sachen (Person betritt den Raum und grüßt) und, und ähm ja. Und es ist dann ein bissl ausgeartet, weil manche Eltern dann in Gegenwart ihrer Kindes über dieses Kind ähm, ähm gesprochen haben und das haben die Kinder natürlich*

dann mitbekommen und in der Klasse herumerzählt und dadurch ist dann einfach ähm ja, ein Streit entstanden.“ (L3 24–36)

Mobbingverlauf (UK 1.2)

Nachdem zuerst die Eltern über das Mobbingopfer geschrieben und geredet hatten, gründeten auch die Kinder eine WhatsApp-Gruppe, welche ebenfalls dazu benutzt wurde, sich negativ über das Opfer zu äußern, sowie zur Weitergabe intimer Informationen über das Opfer. L4 beschrieb den Vorfall mit folgenden Worten: „Ähm ich hab das dann dadurch erfahren, also dass die Eltern darüber (über das Mobbingopfer und deren Vergangenheit) sprechen von ähm zwei Schülerinnen, hab das/ hab aber da noch nichts gemacht, weil ich mir gedacht habe sie sprechen drüber, ich kann es ihnen nicht verbieten und erst am nächsten Tag haben dann die Kinder aus meiner Gruppe eine eigene WhatsApp-Gruppe ähm gegründet und über dieses Kind sind sie dann hergezogen. Also nicht alle Kinder, aber ein paar und hab dann über/ sie haben dann über die Sachen erzählt, die das Mädchen ihnen erzählt hat, was dann im Endeffekt auch nicht gestimmt hat und ja. Und das hat sich dann halt so entwickelt, dass in den Pausen nur mehr gestritten wurde.“ (L3 48–57)

Erscheinungsform/Kanal (UK 1.3)

Wie in UK 1.2 beschrieben fand auch im Fall von L4 das Mobbing innerhalb einer WhatsApp-Gruppe statt. Nur ausgewählte Mitglieder hatten Zugriff auf die geteilten Inhalte: „Somit haben sie dann im Geheimen, privat, eine WhatsApp-Gruppe gegründet und haben dann einfach Sachen erzählt wie: Ja sie ist blöd, weil.“ (L3 108–109)

K2 Täter/in

Profil (UK 2.1) und Stellung in der Klasse (UK 2.2)

L4 bezeichnete die Täterin als „Klassenclown“, welche gerne für Unruhe sorgte: „Also die eine (lacht) ist so, sozusagen unser Klassenclown. Das ist diejenige, die halt oft ein bisschen für Unruhe sorgt und wenn sie keine Lust hat zu, zu turnen, dann sollen alle anderen auch nicht mitturnen. Also so in die Richtung.“ (L4 154–156) Die Frage ob es sich bei dem Mädchen um eine Anführerin handelte, bejahte L4 eindeutig und ergänzt dies mit folgenden Worten: „Ja, es muss alles immer so sein, wie sie es gerne möchte.“ (L4 158) Abgesehen davon gab sie an, dass die Täterin eine gute Schülerin war: „Sie ist auch eine sehr gute Schülerin.“ (L4 192)

Sozialer Hintergrund (UK 2.3)

Zum sozialen Hintergrund sagte die Lehrperson, dass es dem Mädchen an nichts fehlte, beide Eltern eine „gute Arbeit“ hätten und die Täterin „wohlbehütet erzogen“ wurde. (L4 188–189)

Rolle der Eltern (UK 2.4)

Die Eltern des Täterkindes waren zum Zeitpunkt des Vorfalles geschieden: *„Also, ihre Eltern sind geschieden. Sie ist alle zwei Wochen beim Papa.“* (L4 187) Außerdem wuchs das Mädchen als Einzelkind auf. Die Lehrperson beschrieb sie als ein „bisschen verwöhnt“ in folgender Aussage: *„Ich mein sie ist Einzelkind und sie ist auch ein bissl verwöhnt, aber ansonsten ist alles mehr oder weniger in Ordnung bei ihr.“* (L4 191–192)

Weiters gab die Lehrperson an, dass die Mutter über den Vorfall nicht Bescheid wusste, und dass sie es als natürlich empfände, dass Kinder sich in diesem Alter so verhalten: *„Also die Mutter hat nichts davon gewusst. Sie wusste auch nichts von dieser WhatsApp-Gruppe und hat gemeint: ‚Ja Kinder in dem Alter schreiben sich halt einfach so blöde Sachen.‘ Das war ihre Meldung und das war für sie auch abgeschlossen.“* (L4 198–200)

Verhältnis zur Lehrperson (UK 2.5)

Zum Verhältnis zwischen Täterin und Lehrperson äußerte L4, dass die beiden immer *„eine sehr gute Beziehung“* hatten. (L4 206)

K3 Opfer

Profil (UK 3.1)

Im Fall von L4 handelte es sich beim Opfer um ein sehr unsicheres und introvertiertes Mädchen. Dies äußerte die Lehrperson in folgenden Aussagen: *„Ähm, sehr unsicher ähm sehr auf Aufmerksamkeit bezogen“* (L4 140); und *„ansonsten ein (.) aufgrund ihrer Erfahrung, die sie gemacht hat, die ich jetzt nicht nennen werde ähm sehr ähm introvertiert“*. (L4 143–144) Optisch auffällig an dem Mädchen war, dass sie einen *„starken Hohlrücken“* hatte. (L4 147)

Stellung in der Klasse (UK 3.2)

Laut Angaben der Lehrperson war das Kind schlecht in die Klassengemeinschaft integriert: *„[...] und ja und einfach einsam. Also sie, sie hat auch keine Freunde.“* (L4 144–145)

Durch das Mobbing verschlechterte sich ihre Stellung innerhalb der Klasse. Dazu sagte L4: *„Das Mädchen hatte, was allgemein schon Probleme gehabt hat, innerhalb einer Gruppe Freund/ ähm Freundschaften zu schließen, wurde dann ausgeschlossen, es wollte dann niemand mehr ähm mit ihr zusammenarbeiten, oder sich äh neben sie setzen.“* (L4 42–45)

Sozialer Hintergrund (UK 3.3)

Das Opfer war eines von fünf Kindern und stammte aus einer sozial schwachen Familie mit einer alleinerziehenden, arbeitslosen Mutter: *„Sozialer Hintergrund von dem Opfer ist, dass sie aus einem sehr ähm einfachen Familie/ ähm also, dass, dass aus einem armen Familienhaus kommt. Das ähm, wie ich vorhin schon gesagt hab, eines von vier Kindern ist und die Mutter arbeitslos ist.“* (L4 164–167)

Rolle der Eltern (UK 3.4)

Wie in UK 3.3. beschrieben, handelte es sich um eine alleinerziehende Mutter. Das Opfer hatte keinen Kontakt zum Vater: *„Mit dem Vater hat sie keinen Kontakt. Und ähm ja und hat auch ansonsten keine Freunde und die, und die Mutter glaub ich auch nicht. Also sie macht auf mich eher einen sehr sozial ähm abgeschotteten Eindruck.“* (L4 167–169) Laut L4 und laut Angaben der Mutter bekam das Opfer zu Hause zu wenig Aufmerksamkeit: *„Ähm, man muss dazu sagen, dass sie ähm noch vier weitere Geschwister hat und dass sie einfach/ ihr fehlt die Aufmerksamkeit der Mutter auch. Das hat mir die Mutter auch bestätigt.“* (L4 140–142)

Weiters erzählte die Lehrperson, dass Schilderungen der Mutter zufolge das Opfer bereits mehrmals die Schule wechseln musste. Der Grund waren Mobbingattacken an anderen Schulen. L4 schildert den Eindruck, dass die Mutter des Opfers dazu neigte, sich schnell persönlich angegriffen zu fühlen. Diese Annahmen werden in folgender Aussage bestätigt: *„Vom Opfer. (holt tief Luft) Na ja (lacht), mir hat die Mutter erzählt, dass ähm ihre Tochter ähm an drei Schulen schon gewesen ist. An Volksschulen. Und immer wieder die Schule wechseln musste, weil sie angeblich von allen beteiligten Personen, also der Klassenlehrerin, der Frau Direktor und der Religionslehrerin ähm gemobbt wurde. In dem Sinne, dass sie fertiggemacht wurde. Dass sie angeblich ausgelacht wurde, weil sie arm ist und so weiter. Inwiefern das stimmt, kann ich nicht sagen. Ähm aber auch die Mutter macht auf mich einen Eindruck, dass sie sich gleich ähm persönlich angegriffen fühlt. Ja, also, wenn man ihr zum Beispiel sagt/ ich hab ihr einmal gesagt: ‚Ja das Turngewand besteht fast*

nur aus Löchern. Bitte kaufen sie ihr eine normale Hose und ein normales T-Shirt.' Ähm hat sie schon persönlich angegriffen gefühlt und und ja. Also ich glaub, dass ja.“ (L4 173–183)

Verhältnis zur Lehrperson (UK 3.5)

Das Verhältnis zwischen Lehrperson und Opfer beschrieb L4 genau wie bei der Täterin als „eine sehr gute Beziehung“ (L4 206), ergänzte aber, dass der Umgang mit dem Opfer eine „kleine Herausforderung war“: „[...] und mit der neuen Schülerin auch, aber es war natürlich ähm ein, eine kleine Herausforderung in dem Sinne, dass ich im Vorhinein schon gewusst hab, dass sie ähm ganz viele Probleme/ oder dass sie schon sehr viel erlebt hat für ihr Alter und ich habe versucht sie von Anfang an ähm so gut wies geht in die Klassengemeinschaft zu integrieren und das ist mir nach den Gesprächen auch wirklich gelungen. Davor wars wirklich schwierig, weil da gab es diese Klassengemeinschaft, die wirklich perfekt war und das war halt schon ein bissl schwierig dann für ja, für alle beteiligten Personen.“ (L4 206–213)

K4 Weitere Akteure/Akteurinnen

Hinsichtlich weiterer Akteure/Akteurinnen gab die Lehrperson an, dass die WhatsApp-Gruppe, in der gemobbt wurde aus „mehreren Personen“ (L4 236) bestand. Welche Rolle die Beteiligten einnahmen, kam nicht eindeutig heraus. Helfer/innen (UK 4.2) gab es im Fall von L4 keine. In diesem Fall war die Lehrperson die einzige Person, die helfend interveniert hatte.

K5 Reaktion der Lehrperson

Konfliktbehandlung im Klassenzimmer (UK 5.1)

L4 versuchte, den Konflikt mittels Gesprächen aufzulösen. In weiterer Folge ließ sie die Kinder der Klasse zu den besprochenen Inhalten Plakate erstellen: „Wir haben einen Sitzkreis gemacht und haben wirklich den ganzen Tag über das Thema Mobbing und so weiter gesprochen. Nicht nur, wir haben dann auch über das Kind gesprochen und ähm, ja. Und das dann einfach besprochen was man damit machen kann und wieso man das nicht machen soll. Und diese WhatsApp-Gruppen wofür sie eigentlich dienen und dass es keinen Sinn macht über andere herzuziehen, sondern geht persönlich hin. Also wir haben das wirklich so besprochen. Und ähm wir haben dann in der dritten Stunde (tiefes Ausatmen) ähm haben wir dann ein Plakat erstellt. Also ich hab die Kinder in verschiedene Gruppen eingeteilt und sie mussten ein Plakat zum Thema Mobbing erstellen. Also wir haben im ersten/ ähm zwei Stunden darüber gesprochen über den Vorfall und, und ja und haben das

Kind dann einfach mit reingenommen in die ähm, in die Gesprächsrunde.“ (L3 59–69) Die Schilderungen von L4 legen nahe, dass bei der Konfliktbehandlung die ganze Klasse involviert war.

Miteinbeziehung der Eltern (UK 5.2)

Hinsichtlich dieser Kategorie äußerte L4, dass sie persönliche Gespräche mit den Eltern der Täterin und des Opfers geführt hatte. Das Gespräch mit den Eltern der Täterin fand am darauffolgenden Elternsprechtag statt: *„Also (.) mit dem Opfer (den Eltern des Opfers) ja, schon mehrmals (gesprachen) und mit der Mutter vom Täter (lacht) ähm hab ich beim ersten Elternsprechtag in der dritten Klasse das Thema angesprochen. Ja. Da hab ich sie persönlich darauf angesprochen, ja.“ (L4 194–196)*

Empfindungen/Standpunkt der Lehrperson (UK 5.3)

Die Lehrperson gab an, dass sie den Vorfall nicht als „Cybermobbing in dem Sinne“ beschreiben würde. Sie begründet dies damit, dass das Opfer nicht „weiß Gott wie beschimpft“ wurde: *„Es war jetzt nicht so Cybermobbing in dem Sinne, dass sie ähm sie jetzt/ ihr ge-gedroht haben, oder dass sie sie irgendwie weiß Gott wie beschimpft haben, aber sie haben halt dann einfach diese Gruppe gehabt und haben und haben sich dann über sie aufgeregt, ja? Wenn sie wieder Sachen erzählt hat, die die nicht stimmen können.“ (L4 112–116)*

K6 Umgang mit digitalen Medien

Zum Umgang mit digitalen Medien sagte L4, dass die Kinder „Smartphones und so“ (L4 223) ohnehin hätten. Was mit „und so“ genau gemeint ist, erklärte sie nicht. Weiters hielt sie „verpflichtenden Computerunterricht“ ab der dritten Klasse ab. Diesen beschreibt sie wie folgt: *„Also bei mir ist das so ähm, dass meine Kinder ab der dritten Klasse ähm verpflichtend ähm Computerunterricht, so haben wir es genannt voriges Jahr, genossen haben. Das bedeutet, sie haben ähm gelernt wie sie mit Computern umzugehen haben, wozu sie wichtig sind, wie sie zum Beispiel was eintippen können, was abschreiben können. Sie haben teilweise Lernzielkontrollen am Computer geschrieben. Wir haben Collagen am Computer gemacht. Genau und das mach ich jetzt in der vierten Klasse weiterhin. Also sie können mit, ja mit dem Computer an sich sehr gut umgehen.“ (L4 216–222)*

10.1.5 Interview L5

Das letzte Interview fand am 19.03.2019 im Restaurant eines Hotels statt. Der Ort wurde von der Befragten selbst gewählt, da es in unmittelbarer Nähe Ihres Heims lag. Lehrperson 5 war zum Zeitpunkt des Interviews elf Jahre als Volksschullehrerin tätig. Das Interview dauerte 21:33 Minuten und bezog sich auf einen Cybermobbingfall, der sich in einer vierten Klasse zutrug. L5 war die klassenführende Lehrerin.

K1 Mobbingakt

Ursachen/Hintergründe (UK 1.1)

Als mögliche Ursache für den Mobbingakt nannte L5 die Entstehung diverser WhatsApp-Gruppen. Diese beschrieb sie folgendermaßen: *„Man muss dazu sagen, es gab nicht nur die Viertklassler-WhatsApp-Gruppe, sondern es gab auch die Mädchen-WhatsApp-Gruppe, die Buben-WhatsApp Gruppe und dann gabs noch diese Unterordnungen von die Coolen-Mädchen-WhatsApp-Gruppe und die, ich weiß es nicht mehr, Gangsterjungs-WhatsApp-Gruppe. Es gab tausend WhatsApp-Gruppen und so hat sich das irgendwie aufgeschaukelt auch. Das war einer der Gründe.“* (L5 29–34)

Außerdem führte sie an, dass eine Art Territorialkampf zwischen zwei Schülerinnen Ursprung des Mobblings war: *„Das, das ist passiert, weil es ein anderes Alphatierchen gab, das sich um des Platzes beraubt gefunden hat und dann deshalb begonnen hat zu mobben.“* (L5 61–62)

Mobbingverlauf (UK 1.2)

Zum Verlauf selbst schilderte die Lehrperson, dass innerhalb „kleinerer“ WhatsApp-Gruppen bestimmte Kinder hinter dem Rücken anderer Kinder Pläne schmiedeten mit dem Ziel, wie sie am besten auf ein anderes Kind in der Vierte-Klasse-WhatsApp-Gruppe „losgehen“ könnten: *„Aufgeschaukelt hat sichs aufgrund dieser anderen Gruppen eigentlich, weil immer ein paar miteinander kommunizieren konnten und so einen Plan schmieden konnten wie sie auf dieses eine Kind dann öffentlich in dieser gemeinsamen Vierten-Klasse-Gruppe losgehen können.“* (L5 38–41)

Im Fokus der Attacken stand ein Kind, welches von allen anderen gemeinsam beschimpft wurde, aber auch selbst Attacken geliefert hatte: *„Ähm mich haben dann die/ eine Mutter kontaktiert, die ich auch privat kannte äh um mich drauf aufmerksam zu machen, dass da eben eine WhatsApp-Gruppe besteht und in dieser WhatsApp-Gruppe eben übelst auf ein*

Kind losgegangen wurde. Und äh dann hab ich nachgefragt und dann ist eben herausgekommen, dass ein, ein Kind, ein betroffenes Kind eben äh tatsächlich unter anderem, es hat selber auch einiges an Attacken geliefert, weil sichs halt leichter schreibt als mans ausspricht, äh tatsächlich dann attackiert wurde und eben von allen gemeinsam eben beschimpft wurde. Ja, das war der Fall quasi.“ (L5 19–26)

Erscheinungsform/Kanal (UK 1.3)

Gemobbt wurde wie in den anderen Fällen innerhalb einer WhatsApp-Gruppe: *„Es gab eine WhatsApp-Gruppe. Ja genau, richtig. Die waren alle gemeinsam in einer WhatsApp-Gruppe.“* (L5 28–29) Die geteilten Inhalte konnten von allen Klassenmitgliedern (bis auf zwei) mitverfolgt werden. Folgende Gemeinheiten mit dem Ziel, einer konkreten Person zu schaden, wurden ausgetauscht: *„Äh so Dinge wie: ‚Äh du bist nicht mehr meine beste Freundin, wenn du noch einmal mit der aufs Klo gehst.‘ Das war so ein Thema eben, was ein Thema war: ‚Wenn du noch einmal mit ihr aufs Klo gehst, dann bist du nicht mehr meine beste Freundin.‘ Und: ‚Findest du nicht auch, die verwendet so ein arges Parfum und die stinkt so und das in der Volksschule und das ist ja ur peinlich und außerdem steht sie auf den Blablabla und das kann ja gar nicht sein und ich find die ur blöd und wenn du...“.* (L5 168–174)

Folgen (UK 1.4)

Für einige Kinder der Klasse zog der Mobbingakt Folgen nach sich. Für die Täterin gab es keine Konsequenzen. Laut Angaben von L5 mussten viele Kinder der Klasse den Messenger-Dienst WhatsApp löschen. Auch einige digitale Medien wurden verboten: *„Äh dann, und dann hab ich mit den Eltern einfach nur mal die mögliche Konsequenz besprochen was jetzt zu tun wäre. Was wär das wichtige was jetzt zu tun wäre? Und irgendwie sind wir uns dann einig geworden oder die Eltern einig geworden, dass mal die WhatsApp Gruppe mal gelöscht wird. Und sehr viele Kinder, natürlich nicht alle Kinder, aber sehr viele Kinder/ die Täterin zum Beispiel nicht, aber sehr viele Kinder ah haben dann gar kein WhatsApp mehr gehabt. Das hats nicht mehr gegeben, die sind auf Signal umgestiegen wos keine Gruppen gibt. Mmm ah viele waren enttäuscht. Handyverbot und weiß ich nicht. Wii-Verbot und was alles geben hat.“* (L5 137–148) Folgende Aussage dazu fand sich ebenfalls im Transkript: *„[D]ie Gruppen wurden gelöscht, wobei die Täterin eben wie gsagt WhatsApp behalten durfte.“* (L5 300–301)

K 2 Täter/in

Profil (UK 2.1)

Die Lehrperson beschrieb das Täterkind als „extravagant“ und „sehr gut gekleidet“. Weiters bezeichnete sie das Mädchen als eine „Streberin“, welche immer sehr bemüht war, alles richtig zu machen: *„Das (Kind) ist sehr gut gekleidet, wohl auch H&M und Zara, wenn ich das so sagen darf da, aber auch/ und wir gehen auch hin und wieder in Boutiquen einkaufen, so is ja nicht, ne? Und sehr extravagant eher. Das Kind weiß das auch und (...) ist eine Streberin. So sehr bemüht, immer alles richtig zu machen, aber dadurch, dass das sehr lange sehr gut gegangen ist, dann in der Vierten auch schwierig, wenn man dann auch mal sagt was nicht so gut ist.“* (L5 244–249)

Auch folgende Aussage beschreibt, was die Lehrperson an dem Mädchen als „recht schwierig“ empfunden hatte: *„Aber dadurch, dass sie so gepusht war, weil sie wirklich viel gelernt hat und alles gewusst hat und immer perfekt sein wollte und immer ganz toll sein wollte und immer gerne erzählt hat wo sie in (hochnäsige Stimme) London war und wie das war und ich hab/ und so ja/ war das dann auch recht schwierig.“* (L5 253–257)

Stellung in der Klasse (UK 2.2)

Zur Stellung in der Klasse gab die Lehrperson an, dass das Mädchen das Verhalten der anderen Kinder des Öfteren von oben herab kommentierte: *„Ich hab auch eine/ die Klasse war jetzt auch nicht so einfach, weil da ein paar auch sehr auffällige Kinder auch drinnen waren. Die sie dann nicht ausgehalten hat und dann auch immer so gesagt hat (hochnäsige Stimme): ‚Geh bitte, muss das jetzt schon wieder sein? Jetzt sei doch mal leise, du nervst‘, und so. ‚Ich möchte hier lernen.‘ Und wir waren aber in der vierten Klasse.“* (L5 257–261)

Dennoch bewunderten sie viele Mitschüler/innen und unterstützten sie beim Mobbingakt. L5 dazu: *„Und weil die Burschen halt, vierte Klasse, auch sie total leiwand gefunden haben und wir machen doch alles für diese andere damit sie uns auch ur toll findet und drum kams eigentlich dazu, dass man der anderen geschadet hat, der anderen geschadet hat dann.“* (L5 75–78)

Sozialer Hintergrund (UK 2.3)

Den sozialen Hintergrund des Mädchens stufte die Lehrperson als sehr gut ein: *„Äh die beiden sind äh sozial sehr gut gestellt. Die eine ist, ich weiß gar nicht was der Vater ist, keine Ahnung, irgendein hohes Viech, wissen wir nicht genau. Beide auf jeden Fall studiert. Die*

eine ist äh Sportlehrerin an einer höheren Schule, berufsbildenden Schule. Ähm beide sehr belesen. Also die Eltern, beide.“ (L5 238–241)

Rolle der Eltern (UK 2.4)

Hinsichtlich des Elternhauses der Täterin gab die Lehrperson an, dass sie von zuhause sehr „gepusht“ wurde: „Weil sie äh s.e.h.r von den Eltern sehr gepusht wurde, dass sie die Tollste und Beste und Schönste und Ballett und alles ganz, ganz toll.“ (L5 73–75)

Bei sämtlichen schulischen Belangen waren sowohl die Eltern der Täterin als auch die des Opfers sehr bemüht und unterstützten ihre Kinder: „In der Klasse sehr gut gestellt, die Eltern. Ähm immer bei jedem Elterngespräch sehr involviert, sehr kompetent, sehr bemüht, sehr äh immer alles da: Elternheft, die Stifte immer gespitzt. Also da hat immer alles gepasst, bei beiden.“ (L5 279–281)

Vom Mobbingakt selbst haben die Eltern beider Hauptakteurinnen zuvor nichts gewusst. Laut Lehrperson reagierten diese entsetzt über den Vorfall: „Beiden gar keine. Die haben beide nichts davon gewusst. Wie gsagt, die Gruppen wurden von beiden gleich gelöscht. Die Täterinelter/ die Eltern-Täterin war auch sehr entsetzt darüber.“ (L5 298–300)

Verhältnis zur Lehrperson (UK 2.5)

L5 berichtete von einem sehr guten Verhältnis zwischen ihr und den beiden Hauptakteurinnen. Sie ergänzte jedoch, dass sie gegenüber der Täterin gegen Ende der vierten Schulklasse auch negative Empfindungen vernahm und sich selbst hin und wieder zurücknehmen musste: „Ich hab mit beiden sehr gut/ bin mit beiden sehr gut ausgekommen. Ähm (.) wobei ich sagen muss, dass eben gegen Ende der vierten Klasse (.) es hin und wieder schon so war, dass ich mich selber, ich bin auch nur ein Mensch, dabei ertappt habe, dass ich mich zurücknehmen muss, dass mir die Täterin nicht am Keks geht mit ihrer Oberklugheit und mit ihren Ober-ich-bin-so-gscheit und Ich-kann-alles und Es-is-alles-so-leiwand und Ich-bin-so-toll. (.) Da hab ich mich ein bissl zurücknehmen müssen, sag ich ganz ehrlich, ja. Aber ansonsten, ich hab beide gern mögen. Ich hab auch jetzt noch Kontakt zu ihnen, also alles gut.“ (L5 286–293)

K3 Opfer

Profil (UK 3.1)

Zur Beschreibung des Opfers fand die Lehrperson ausschließlich positive Worte. Es handelte sich um ein extravagantes, modisches Mädchen, welches von L5 als sehr redegewandt, emotional, lustig und stark wahrgenommen wurde. Ein kreatives Kind, das nicht mit dem Strom schwamm. Die Lehrperson machte folgende Aussagen zum Opfer: *„Wart ein bisschen. Ähm (...) sehr redegewandt, (.) emotional, (.) aber würde das nicht nach außen tragen. Das heißt sie hält eigentlich sehr viel aus.“* (L5 51–52) Weiters beschrieb L5 das Opfer folgendermaßen: *„Äh ihr Äußeres. Ähm (.) extravagant, modisch gekleidet, also nicht mit der Masse mitschwimmend, aber trotzdem extravagant gekleidet. Also so ihr eigener Stil eigentlich. Sehr kreativ, ähm, also ich würde sie eine Stylerin nennen heutzutage. Ähm lustig. Wenns ihr reicht sagt sies aber dann auch, aber das dauert relativ lang bis sies sagt und eigentlich sehr beliebt.“* (L5 54–58). Außerdem sagte L5: *„So war eben auch das Opfer total in ihrer Mode und das was ihr gefallen hat ganz anders als die anderen. Die hat nie eine rosa Phase gehabt zum Beispiel. Die hat/ der hat türkis getaucht und die war halt, alles türkis, oder sie hat auch selber genäht ihre Sachen oder so.“* (L5 275–278)

Stellung in der Klasse (UK 3.2)

Wie in UK 3.1. geschrieben handelte es sich um ein „eigentlich“ (L 5 58) sehr beliebtes Mädchen. L5 ergänzt außerdem, dass es sich beim Opfer um ein nicht selbst erwähltes Alphatier der Klasse gehandelt hatte: *„Ich würde sagen fast ein Alphatier in der Klasse. Ähm (.) dass sie aber nicht selbst gewählt ist, sondern sie wurde zum Alphatier der Klasse.“* (L5 52–54)

Sozialer Hintergrund (UK 3.3)/Rolle der Eltern (UK 3.4)

Das Opfer stammte aus einer von der Lehrperson als „Mittelklasse“ eingestuften Familie: *„Opfer. Mittelklasse auf jeden Fall.“* (L5 271) Die Eltern hatten hinsichtlich schulischer Belange und Reaktion auf den Cybermobbingakt die gleiche Rolle wie die Eltern der Täterin. Beim Opfer ergänzte die Lehrperson, dass die Eltern eine individuelle Entwicklung der eigenen Kinder forcierten: *„Und das Opfer, da sind die Eltern eben sehr drauf aus, dass sich jedes dieser drei Kinder sehr individuell entwickelt.“* (L5 274–275)

K4 Weitere Akteure/Akteurinnen

Mitläufer/innen, Mittäter/innen, Wegseher/innen (UK 4.1)

Laut L5 waren fast alle Kinder der Klasse in irgendeiner Form am Mobbing beteiligt, einige als Mitläufer/innen, andere als Mittäter/innen und wieder andere als Wegseher/innen. Die genaue Beteiligung konnte L5 nicht reproduzieren. Sie machte folgende Aussage dazu: *„Also ich weiß jetzt gar nicht, wer war da Mitseher? Wer war da Tāt/ also Täter, die die haben wir ausfindig gemacht quasi, wer angefangen hat. Aber wer war da Mitzieher? Äh ich weiß nur wer nicht mitgemacht hat und dann totunglücklich war und sehr glücklich darüber war, dass das endlich zu Tage gekommen ist und die gar nichts geschrieben haben oder nichts gemacht haben, aber die in der Gruppe waren und das mitbekommen haben und sich auch nicht getraut haben dagegen zu schreiben, weil so viele mitgemacht haben halt einfach, ja (.) Aber es gab sicher alle.“* (L5 107–114)

Als möglicher Grund für die Mittäterschaft kam heraus, dass einige Kinder die Gunst der Täterin gewinnen wollten: *„Und weil die Burschen halt, vierte Klasse, auch sie total leiwand gefunden haben und wir machen doch alles für diese andere damit sie uns auch ur toll findet und drum kams eigentlich dazu, dass man der anderen geschadet hat, der anderen geschadet hat dann.“* (L5 75–78)

Helfer/innen (UK 4.2)

Die Lehrperson gab an, durch eine Mutter von dem Mobbingakt erfahren zu haben. Dies beschrieb sie mit folgenden Worten: *„Ähm mich haben dann die/ eine Mutter kontaktiert, die ich auch privat kannte äh um mich drauf aufmerksam zu machen, dass da eben eine WhatsApp-Gruppe besteht und in dieser WhatsApp-Gruppe eben übelst auf ein Kind losgegangen wurde.“* (L5 19–22)

Weiters dürfte auch seitens der Kinder Informationen an die Lehrkraft herangetragen worden sein. L5 erzählte, dass einige Kinder in dieser WhatsApp-Gruppe dem Druck nicht standhielten. Folgende Stelle im Transkript weist darauf hin: *„Ja, die es nicht ausgehalten haben und dann eh sowieso“* (L5 85–86) und *„das Ganze platzen haben lassen.“* (L5 88)

K5 Reaktion der Lehrperson

Konfliktbehandlung im Klassenzimmer (UK 5.1)

Die Lehrperson berichtete davon, den Vorfall mithilfe von Rollenspielen behandelt zu haben. Die Kinder wurden dadurch direkt mit den geschriebenen Inhalten konfrontiert. Sie schilderte

dies wie folgt: „[D]ann nach einiger Zeit hab ich mit den Kindern besprochen (.) genauso. In Form, ohne Namen zu nennen. Ich hab mit den Kindern nicht darüber gesprochen wer der Täter war, wer das Opfer war, die Kinder habens ja eh gewusst. Die waren ja beteiligt. Aber ich habe die Täterin bewusst in die Mitte gestellt und habe das Rollenspiel durchgespielt und hab sie beschimpfen lassen. Ja? Und zwar mit Karten, also mit WhatsApp-Nachrichten. Mit, mit Flashcards wo die vierte Klasse, wo die Kinder drauf geschrieben haben, also das was angeblich halt war. Ich hab ja selber nicht gesehen. Äh so Dinge wie: ‚Äh du bist nicht mehr meine beste Freundin, wenn du noch einmal mit der aufs Klo gehst.‘ Das war so ein Thema eben, was ein Thema war: ‚Wenn du noch einmal mit ihr aufs Klo gehst, dann bist du nicht mehr meine beste Freundin.‘ Und: ‚Findest du nicht auch, die verwendet so ein arges Parfum und die stinkt so und das in der Volksschule und das ist ja ur peinlich und außerdem steht sie auf den Blablabla und das kann ja gar nicht sein und ich find die ur blöd und wenn du...‘ Und das aber alles im Verlauf vor allen. Das heißt, die hat das ja selber mitgelesen auch, ne. Und ähm, ja und das haben wir eben so durchgespielt und so mit diesen Flashcards, die einfach gekommen sind und da ist so das Ganze irgendwie so aufgegangen, weil das war so klar, dass man mit, was man, was da passiert, wenn mans nur hochhält und ich hab gsagt, ich mein wenn das mitn Handy passiert ist es noch weniger. Das schreibt man halt schnell, ne? Und jetzt sagts as ihr persönlich ne. Und hab eine andere/ hab ein anderes Kind hergenommen und dann haben sies ihr ins Gesicht sagen müssen. Genau diese Dinge. Es waren dann eben auch diese Kackhaufen eben. ‚Ich finde dich scheiße. Ihr müsst es jetzt sagen. Ich finde dich scheiße. Wie fühlt sich das jetzt an für dich?‘ Also ich hab sehr viel über die Emotionen gespielt.“ (L5 161–184)

Miteinbeziehung der Eltern (UK 5.2)

Bevor der Konflikt innerhalb der Klasse behandelt wurde, kontaktierte die Lehrperson alle Eltern der Klasse und forderte diese auf, mit dem eigenen Kind über besagten Vorfall zu sprechen. Außerdem lud sie alle Eltern zu einem Elternabend dazu ein: „Ich hab als erstes einen Elternabend einberufen. Das war das erste was ich gemacht hab. Ähm und drum/ und da hab ich vorher eben mit den Eltern ein Rundmail geschrieben ob sie nicht mit den Kindern einfach drüber reden können, damit sie auch wissen worums geht, weil viele haben gar nicht gwusst worums geht und hab dann so angefangen.“ (L5 103–107)

Den Elternabend gestaltete die Lehrperson auf die gleiche Weise wie die Konfliktbehandlung in der Klasse. Sie fragte die Eltern, was diese unter Mobbing verstünden, und leitete ein Rollenspiel ein. L5 erzählte diesbezüglich: „Hab dann einen Elternabend einberufen und äh hab einmal prinzipiell über die Eltern gefragt was sie von Mobbing halten und was ist

Mobbing und was, also, nur mal, was bedeutet Mobbing? Wie fühlt man sich wenn man gemobbt wird? Ähm und hab die Eltern da ganz nah eigentlich dran herangeführt auch, wie ichs dann bei den Kindern auch gemacht hab indem ich einfach eine Mutter, die ich eben kannte in die Mitte gestellt hab und die halt richtig übelst von den anderen/ als Rollenspiel halt einfach auch, als Rollenspiel dargestellt, eben sie beschimpfen hab lassen. Einfach damit die sich fühlen wies geht, damit sie auch wissen wie sie auf die Kinder reagieren sollen. Damit sie einmal die emotionale Ebene da ist.“ (L5 123–132)

Außerdem forderte L5 alle Eltern auf, mit ihren Kindern über die besprochenen Inhalte zu reden: *„Sie sollen einfach mal mit den Kindern reden und das was wir jetzt besprochen haben, das wir im Rollenspiel besprochen haben, ihnen eben auch nahe bringen wie sichs anfühlt und damit hab ich sie dann eigentlich entlassen. Aber eben, ich hab eben mit altersgemäßen Konsum äh gesprochen. Was ist altersgemäßer Konsum mit dem Handy? Ist es überhaupt notwendig so einen Minicomputer mit sich herumzuführen blablabla. Ähm (..) und hab/ ich hab aber auch, oder was beim Elternabend eigentlich ganz gut rausgekommen ist/ diese Missverständnisse, die bei WhatsApp-Nachrichten überhaupt entstehen, nämlich auch unter den Erwachsenen untereinander. Ein Smiley, ein Kacksmiley, ist schnell einmal geschickt und entweder heißt das: Ich kacke drauf, oder du bist kacke. Was heißt es jetzt wirklich, ne? Also das war dann/ was dann zum Thema irgendwie wurde, was ganz gut wurde. Das haben die Eltern dann zu Hause mit den Kindern besprochen, ob sies wirklich gemacht haben, weiß ich nicht.“ (L5 149–161)*

Empfindungen/Standpunkt der Lehrperson (UK 5.3)

L5 vertrat den Standpunkt, dass es schwierig sei, bei Cybermobbing herauszufiltern, wer in das Geschehen involviert ist. Die Lehrperson äußerte sich dazu in folgender Weise: *„Nein, also ich bin der Meinung, erst/ erstmal ist Cybermobbing sowieso sehr schwierig glaub ich, aber ich würde nicht sagen, dass einer alleine daran schuld sein kann, dass Cybermobbing passiert.“ (L5 65–67)*

Weiters gab sie an, dass es sich bei diesem Vorfall um eine heikle Sache gehandelt habe, die nicht klar zu ihrem Aufgabenbereich zuzuordnen war. Aus diesem Grund zog sie die Direktorin hinzu: *„Auch mit Elternbrief, beides. Vorher von der Frau Direktorin abgeseget. Ähm, weil das halt so eine heikle Sache ist. Na, es ist zwar in der Klasse passiert, aber eigentlich ists zu Hause passiert das Ganze und am Handy und hat nichts mit uns zu tun.“ (L5 120–123)*

K6 Umgang mit digitalen Medien

Einsatz im Unterricht (UK 6.1)

Hinsichtlich digitaler Medien im Unterricht schilderte die Lehrperson, dass die Kinder von der ersten Klasse an lernten, mit den Computern in der Klasse umzugehen. Außerdem stand ein Computerraum zur Verfügung. Ob bzw. wie häufig dieser genutzt wurde, geht anhand des Transkripts nicht hervor. Weiters erzählte L5, dass sie im Unterricht mit einer multifunktionalen Tafel arbeitete und für besagte Klasse zweimal I-Pads für Projekte angefordert hatte, welche dann zum Fotografieren, Filmen und zur Erstellung einer PowerPoint-Präsentation genutzt wurden. Dazu L5: *„Wir haben einen Computerraum mit zwanzig/ nein nicht ganz zwanzig, weiß nicht fünfzehn Computern oder so. Äh wir haben in der Klasse zwei Computer. Ich arbeit sowieso auf einer multifunktionalen Tafel. Ähm, die Kinder lernen von der ersten Klasse an eigentlich mit dem Computer umzugehen, Dokumente zu speichern, Bilder zu speichern äh sich eigene Ordner anzulegen äh (Telefon läutet im Hintergrund) dann mach ich, dann mach ich einmal. Ich weiß gar nicht wann ich das mach. Also bei der letzten Klasse, eben in dieser vierten Klasse auch, haben wir zweimal so I-Pads angefordert. Die kriegt man gratis. Äh wo wir Projekte drauf gemacht haben, wo die Kinder dann selber Projekte damit gemacht haben. Einmal ein Froschprojekt, wo sie halt immer den Frosch fotografiert haben und halt geschaut haben wie das funktioniert und Videos gemacht haben und selber halt dann eine PowerPoint-Präsentation erstellt haben und so u.n.d wir versuchen halt unsere Projekte eben zeitgemäß halt auch die Suchmaschine Internet einfach zu nutzen.“* (L5 217–229)

11 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden sämtliche Ergebnisse in gleicher Reihenfolge wie die zuvor gebildeten Kategorien zusammengefasst und unter Bezugnahme auf die theoretischen Erkenntnisse interpretiert.

11.1 Mobbingakt (K 1)

Ursache/Hintergründe (UK 1.1)

Als Ursachen und Hintergründe für den Mobbingakt gaben drei von fünf Lehrpersonen an, dass bereits im Vorfeld Konfliktpotential vorhanden war, welches sich in weiterer Folge zu Mobbing hochschaukelte. Darunter sind Verhaltenstendenzen einer Partei gemeint, welche sich nicht mit den Verhaltenstendenzen von einer weiteren Partei vereinbaren lassen. (vgl. Deutsch 1976, S. 18; zit. n. Müller-Fohrbrodt 1999, S. 17) Im Fall von L1 zeigte sich das dadurch, dass die beiden Hauptakteurinnen „*vorher schon Probleme miteinander*“ hatten und dass dies für die Lehrperson auch „*im Unterricht oder in den Pausen*“ bemerkbar gewesen war. (L1 83–84)

Weiters schilderte L1, dass sich um die Täterin eine starke Gruppe gebildet hatte, weil die Mitglieder dieser mit dem „Mädchengehabe“ des Opfers nichts zu tun haben wollten. In diesem Fall kann angenommen werden, dass zunächst vom traditionellen Schulhofmobbing die Rede war, da die Lehrperson an dieser Stelle noch keine elektronischen Kommunikationsmittel erwähnte. Für die Interviewte begann der Mobbingakt gleichzeitig mit der Bildung von WhatsApp-Gruppen innerhalb der Klasse: „*Es hat damals begonnen damit, ah dass so WhatsApp-Gruppen ge-gegründet wurden wo dann also manche Kinder willkommen waren und manche Kinder eben ausgeschlossen wurden und dann wurde innerhalb dieser Gruppen indirekt gemobbt.*“ (L1 21–23)

Auch L2 erzählte, dass vor dem Mobbingakt über WhatsApp Beleidigungen ausgetauscht wurden und L5 bestätigte ebenfalls, dass bereits vor dem Cybermobbing Konfliktpotential zwischen Täterin und Opfer vorhanden war. Weiters ist eindeutig festzuhalten, dass es sich bei diesen Konflikten um die interpersonale Form handelte, welche sich auf zwischenmenschliche Spannungen bezieht. (vgl. Lückert 1957, S. 492)

Richtet man den Blick auf die Erkenntnisse aus der Literatur, so lässt sich jeweils auf die erste Stufe des Konflikteskalationsmodells nach Glasl sowie auf die erste Phase des

Mobbingverlaufsmodells nach Leymann verweisen. Die genannten Fälle beschreiben Momente der Reibung, welche man in herkömmlichen Alltagssituationen findet, als Ausgangspunkt. (vgl. Glasl 1989, S. 238) Bei den Fällen von L1, L2 und L5 verschärfte sich der Konflikt und erreichte mit Bezugnahme auf Glasl in weiterer Folge Eskalationsstufe III. An dieser Stelle war nicht mehr das Wort Mittel der Auseinandersetzung, sondern Taten folgten. (vgl. Glasl 1989, S. 248) Die Konflikte bewegten sich auf dieser Stufe auf eine intentionelle Ebene zu, sodass eine rationale Lösung erschwert wurde, jedoch nicht auszuschließen war. Die Chance zur Konflikteskalation erhöhte sich, da bis dahin keine Konfliktbehandlung stattgefunden hatte und der Cybermobbingakt begann. (siehe UK 1.2)

Ein Blick auf die Literatur macht deutlich, dass in allen drei Fällen eine weitere Eskalation (in diesen Fällen in Form von Cybermobbing) hätte verhindert werden können. Dies entspricht den Erkenntnissen von Leymann und ist ersichtlich anhand Phase zwei des Mobbingverlaufsmodells. (vgl. Leymann 1993, S. 61)

Lehrperson 5 gab außerdem an, dass die Existenz mehrerer WhatsApp-Gruppen mitverantwortlich für die Eskalation war. Im Fall von L4 spielten die Eltern eine große Rolle hinsichtlich der Entstehung des Mobbings. Die Lehrperson berichtete über eine WhatsApp-Gruppe der Eltern, welche unter anderem dafür benutzt wurde, negative Äußerungen über das Opfer zu tätigen. Das Ganze sei laut Lehrperson *„dann ein bissl ausgeartet, weil manche Eltern dann in Gegenwart ihres Kindes über dieses Kind ähm, ähm gesprochen haben und das haben die Kinder natürlich dann mitbekommen und in der Klasse herumerzählt und dadurch ist dann einfach ähm ja, ein Streit entstanden“*. (L3 32–36)

Mobbingverlauf (UK 1.2)

Hinsichtlich des Mobbingverlaufes konnten einige Unterschiede ausfindig gemacht werden. In zwei Fällen handelte es sich um einen Konkurrenzkampf zwischen zwei polarisierenden Schülerinnen, den das Opfer im Endeffekt „verloren“ hatte. Das Täterkind konnte in diesem Fall eine starke Gruppe aufbauen, welche sie beim Mobbingakt unterstützte. Die Angriffe fanden jedes Mal in einer WhatsApp-Gruppe statt, wobei beinahe die gesamte Klasse zu den Mitgliedern zählte, und dementsprechend konnten alle Kinder die Beleidigungen etc. mitlesen. Da die Nachrichten einerseits nicht nur an das Opfer adressiert, andererseits aber auch nicht für jedermann allzeit zugänglich waren, handelte es sich laut Fawzi um halböffentliches Cybermobbing. Dies beschreibt z. B. Internetanwendungen, welche nur mit einer Registrierung eingesehen werden können. (vgl. Fawzi 2015, S. 51) In den untersuchten

Fällen wurde die Mitgliedschaft zu besagten Gruppen nur ausgewählter Klientel gewährt, weshalb das Cybermobbing als halböffentlich einzustufen ist.

Im Fall von L5 gab es WhatsApp-„Untergruppen“. Diese bestanden aus weniger Mitgliedern und dienten zum Pläneschmieden, wie man das Opfer am besten in der halböffentlichen Gruppe schikanieren könne. Findet Mobbing in Gebilden mittlerer Größenordnung wie z. B. Schulen statt, so handelt es sich hierbei um „meso-soziale“ Gebilde. Innerhalb dieser können mehrere Untergruppierungen aus vielen mikro-sozialen Einheiten entstehen. (vgl. Schäfer 2017, S. 7) Im Fall von L5 können die einzelnen Mitglieder der Untergruppen als mikro-soziale Einheiten gesehen werden.

Im Fall von L3 begann der Mobbingakt dadurch, dass Kinder das Verhalten der eigenen Eltern spiegelten und sich genau wie diese innerhalb einer WhatsApp-Gruppe negativ über ein Kind äußerten.

L2 unterschied sich insofern von den anderen Fällen, als dass es keine verbalen Attacken waren, sondern ein bearbeitetes Foto wurde in Umlauf gebracht. Die Lehrperson äußerte sich dazu folgendermaßen: *„Das Kind was da auf dem Bild drauf war ähm hat einen solchen Schrecken bekommen, dass ähm, dass das Kind eigentlich nichtmehr in die Schule gehen wollte“*. (L2 21–23) Der geschilderte Rückzug des Opfers lässt sich als erste Vorstufe des sozialen Ausschlusses identifizieren, wie man ihn auch bei Teuschel et al. als Folge beschrieben findet. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 226) Weiters kann dieser Fall als Beispiel dafür genannt werden, weshalb bei der theoretischen Auseinandersetzung die Definition von Saferinternet gewählt wurde, welche besagt, dass Cybermobbing „meist“ über einen längeren Zeitraum vollzogen wird. Im Fall von L2 ging von der Täterin nur einmal eine Aktion aus, weshalb weder von „oft“ noch von „über einen längeren Zeitraum“ im Allgemeinen die Rede sein kann und das Wort „meist“ als treffende Wortwahl erachtet wird.

Erscheinungsform/Kanal (UK 1.3)

In allen fünf Fällen kann eindeutig von Cybermobbing die Rede sein, da *„das bewusste Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen mit elektronischen Kommunikationsmitteln wie dem Handy oder im Internet, meist über einen längeren Zeitraum hinweg“* (Saferinternet 2014, S. 6) stattgefunden hat.

Weiters fällt auf, dass in jedem der Fälle die Mobbinghandlungen via Smartphone und über den Messenger-Dienst WhatsApp vollzogen wurden. Genauer gesagt waren in allen fünf Fällen WhatsApp-Gruppen der Austragungsort. Bezieht man sich auf die Ergebnisse der „oberösterreichischen Kinder-Medien-Studie“ der Education Group von 2018 ist das naheliegend, denn ihr zufolge besitzt rund ein Drittel aller befragten Kinder ein Smartphone, welches u. a. zur Verwendung des Messenger-Dienstes WhatsApp benutzt wird. (vgl. Education Group 2018, S. 8) Laut dem Statistikportal www.statista.com gibt es derzeit weltweit etwa 1,5 Milliarden aktive WhatsApp-Nutzer. (vgl. Statista 2019) Es konnten mehrere Erscheinungsformen des Mobbing ausfindig gemacht werden. Einerseits fanden Beleidigungen statt, andererseits wurden Unwahrheiten oder verzerrte Fotos versendet.

Bei L2 lag eine sogenannte „Verleumdung“ vor, da vom Täter bewusst Informationen in Umlauf gebracht wurden, die nicht der Wahrheit entsprachen, und man kann davon ausgehen, dass das Ziel verfolgt wurde, dem Opfer dadurch zu schaden. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13)

Die Täterin im Fall von L3 verbreitete verzerrte Bildaufnahmen vom Opfer, welche sich rapide verbreiteten. Bezieht man sich auf die Literatur, kann hier eindeutig von „Photoshopping“ die Rede sein. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13) Die Lehrperson wollte nicht dezidiert darauf eingehen, was auf diesem Bild zu sehen war.

Im Fall von L4 gab es noch eine weitere WhatsApp-Gruppe. Innerhalb dieser wurde negativ über das Opfer gesprochen, welches keinen Zutritt zu besagter Gruppe hatte. Dies erinnert an die Erscheinungsform des „Ausschlusses“. Kennzeichnend hierfür ist das bewusste Entfernen von Einzelpersonen aus Onlinegruppen oder -Freundeslisten. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13)

Im Fall von L5 trat Cybermobbing als Kombination zweier verschiedener Formen auf. Die Erzählungen der Lehrperson lassen einerseits auf sogenanntes „Flaming“ schließen, da es sich bei den Hauptakteurinnen um zwei „Alphatierchen“ gehandelt hatte und auch vom Opfer Attacken geliefert wurden. Bei dieser Form des Cybermobbing findet ein Austausch von Beleidigungen und Provokationen zwischen zwei gleich starken Parteien statt. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13) Andererseits fand während des Mobbing eine Verschiebung des Stärkenverhältnisses statt, da die Täterin viele Unterstützer gewann. Dies erinnert an die Erscheinungsform der „Belästigung“. Diese findet statt, wenn eine Person über einen

längeren Zeitraum hinweg schikanierende Nachrichten erhält. (vgl. Schultze-Krumbholz 2012, S. 13) Bei der klassischen Belästigung handelt es sich laut Fawzi um eine einseitige Kommunikation, die nur vom Täter/von der Täterin ausgeht. (vgl. Fawzi 2015, S. 53) Da auch Attacken vom Opfer geliefert wurden, kann hier nicht von der klassischen Belästigung, wie in der Literatur beschrieben, die Rede sein.

Folgen (UK 1.4)

Lehrperson 3 nannte keine expliziten Folgen, jedoch ging anhand des Interviews hervor, dass einige Eltern nach dem Vorfall die Mobiltelefonnutzung ihrer Kinder strenger kontrollierten. Weiters wurde der Cybermobbingakt zum Anlass genommen, weitere Themen wie z.B. Abgrenzung und Geheimnis zu bearbeiten. Ob durch die Bearbeitung dieser Themen positive Langzeiteffekte für die Kinder entstehen, kann anhand des Interviews nicht beurteilt werden.

L1 gab an, dass sie eine gesteigerte Reflexivität der Mittäter/innen vernommen hätte. In diesem Fall kann die Konfliktbehandlung eindeutig als Chance zur Entwicklung gesehen werden, da die Lehrperson berichtete, die Kinder in gewisser Weise „wachgerüttelt“ (L1 97) zu haben und sie davon ausgeht, dass die Kinder nun „reflektierter“ (L1 97) hinsichtlich dessen waren, welchen Personen sie aus welchen Gründen folgen würden.

L2 berichtete, dass nach der Mobbingattacke der Täter aus besagter WhatsApp-Gruppe ausgeschlossen wurde. In der Literatur steht, dass es keine Seltenheit ist, dass Mobbingtäter/innen zuvor selbst Opfer gewesen sind. Dieser Fall erweckt einen umgekehrten Eindruck. Jenem Kind, das zunächst Täter war, wurde in weiterer Folge der Zutritt zu einer WhatsApp-Gruppe verwehrt, wodurch es selbst als Opfer der Mobbingform „Ausschluss“ gesehen werden kann. Im Fall von L5 gab es für einige Schüler/innen der Klasse die Konsequenz, dass der Messenger-Dienst WhatsApp gelöscht werden musste. Für die Täterin selbst nannte die Lehrperson keine expliziten Folgen.

Ob der Mobbingakt auf Langzeit gesehen Konsequenzen für die Opfer haben wird, kann im Rahmen der Studie nicht eruiert werden. Bezieht man sich auf Teuschel und Heuschen, so ist dies nicht ausgeschlossen, denn ihnen zufolge hat Mobbing einen „*wesentlichen Einfluss auf eine stabile psycho-soziale Entwicklung eines Kindes und Jugendlichen*“ (Teuschel et al. 2013, S. 203). Auch im Hinblick auf die Täter/innen bleiben spätere Folgen nicht auszuschließen. Einer Studie von Sourender et al. zufolge haben Personen, die im Alter von

acht Jahren Erfahrungen als Täter/innen gemacht haben, als junge Erwachsene ein erhöhtes Risiko von Sucht- und Angststörungen betroffen zu sein und weisen Tendenzen zu einer dissozialen Persönlichkeitsentwicklung auf. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 207)

Neben gesundheitlichen Folgen kann es z. B. zu Leistungsabfall oder sozialer Ausgrenzung kommen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 226) Ausgrenzung geschah im Fall von L4. Beim Opfer handelte es sich um ein Mädchen, welches allgemein Probleme hatte, Freundschaften zu schließen. Als Folge des Mobbing wollte niemand mehr mit ihr zusammenarbeiten oder sich neben sie setzen. (vgl. L4 42–45)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Studie die Annahme bestätigt, dass Mobbing positive und negative Folgen haben kann. Näheres dazu bei UK 5.1.

11.2 Täter/in (K 2)

Profil (UK 2.1)

In vier von fünf Fällen wurde das Täterkind als eine Person mit starker Persönlichkeit beschrieben. Laut L1 war das Kind außerdem „burschikos“ und stand gerne im Mittelpunkt. Die Beschreibung passt auch zu den theoretischen Ausführungen von Teuschel und Heuschen, welche schreiben, dass Täter/innen in den meisten Fällen ein hohes Bild von sich selbst haben, und Mobbing zur Erweiterung der eigenen Großartigkeit beitragen kann. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 109 ff.)

Zwei Lehrpersonen gaben an, die Täterin sei eine gute Schülerin gewesen. L5 verwendete sogar den Begriff „Streberin“. (L5 247) L4 gab an, dass alles immer so sein musste, wie die Täterin es wollte, und L5 bezeichnete die Täterin u. a. als „oberklug“. (L5 290) Diese Beschreibung passt in einigen Punkten zu den Ausführungen von Scheithauer et al., welche Täterkinder als temperamentvoll, impulsiv, vorlaut und aggressiv Erwachsenen gegenüber beschreiben, mit Schwierigkeiten sich an Regeln zu halten. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 122) Hier unterscheidet sich der Fall von L3, denn diese beschrieb die Täterin als ein völlig unauffälliges Mädchen. Weiters ergänzte sie, dass es sich um ein tüchtiges, sehr ordentliches, gewissenhaftes und fröhliches Kind gehandelt habe. (vgl. L3 150–151) Darüber hinaus gab die Lehrperson an, dass die Täterin das Opfer nicht absichtlich verletzt hätte, was sie ihr auch glaubte. Hier ist eine eindeutige Abweichung zum klassischen Profil von Tätern/Täterinnen ausfindig zu machen. Teuschel und Heuschen schreiben, dass

Täter/innen häufig instrumentalisierend und manipulierend auf ihre Mitmenschen einwirken und über kaum bis keine Empathie verfügen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 109 ff.)

Weiters handelt es sich ihnen zufolge beim Mobbingakt um einen Teufelskreis, welcher beim Täter/bei der Täterin negative Charaktereigenschaften verschlimmern kann. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 126) Ob dies bei den untersuchten Fällen zutrifft, geht anhand der Untersuchung nicht hervor. Im Fall von L4 kann außerdem davon ausgegangen werden, dass die Täterin über gute Kenntnisse im Bereich der Mediennutzung verfügte, da sie in der Lage war, ein Foto des Opfers mit dem Smartphone zu bearbeiten. Dies passt zum Typus von Cybermobbing-Tätern bzw. -Täterinnen nach Schultze-Krumboltz et al., welche u.a. als Erkennungsmerkmal nennen, dass diese *„gut mit Medien umgehen können“*. (Schultze-Krumboltz et al. 2012, S. 16)

Bezieht man den Faktor des Geschlechts mit ein, so lässt sich festhalten, dass vier von fünf Täterkindern weiblich waren. Scheithauer et al. schreiben, dass sowohl Mädchen als auch Jungen aggressives Verhalten an den Tag legen und in gleicher Häufigkeit mobben würden. Mädchen neigen zu subtileren und sozial-manipulativeren Verhaltensweisen, welche für die Beobachter schwerer zu erkennen sind. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 46) Da Cybermobbing über Kommunikationstechnologien stattfindet, wird es im Kontext der Arbeit zu den subtileren Mobbingformen gezählt. Beim einzigen männlichen Täter der Untersuchung vernahm die Lehrperson im Allgemeinen aggressives Verhalten seinen Mitschülern gegenüber. Laut Scheithauer et al. lässt sich dieses Verhalten für Außenstehende besser beobachten. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 49)

Stellung in der Klasse (2.2)

Alle Täter/innen waren in die Klassengemeinschaft integriert, zum Teil sogar sehr beliebt, weswegen viele Mitschüler/innen sie beim Mobbing unterstützen. Im Fall von L3 wurde in puncto Stellung in der Klasse keine konkrete Aussage getätigt, jedoch beschrieb sie das Mädchen im Allgemeinen als unauffällig. Darum wird davon ausgegangen, dass das Kind zumindest eine neutrale Position innehatte. Im Fall von L4 wurde die Täterin als Anführerin bezeichnet. Der Täter im Fall von L2 war ebenfalls gut integriert, wurde aber, wie bereits erwähnt, als aggressiv anderen Mitschülern gegenüber beschrieben. Dieses Verhalten passt zu den Ausführungen von Teuschel und Heuschen. Diese schreiben, dass Mobbing als *„emotionales Ventil für angestaute Aggressionen“* (Teuschel 2013, S. 109) dienen kann.

Auch an dieser Stelle kann aufgrund der Beliebtheit der Täter/innen eine Parallele zur theoretischen Auseinandersetzung hergestellt werden. Laut Wyrwa zeichnen sich typische Mobbingtäter/innen dadurch aus, dass sie eine bestimmte hervorstechende Stellung innerhalb der Klasse einnehmen. Meist handle es sich um sehr beliebte Personen, die gut in die Klassengemeinschaft eingebunden seien. (vgl. Wyrwa 2016, S. 17)

Sozialer Hintergrund (UK 2.3)

Hinsichtlich des sozialen Hintergrundes lässt sich festhalten, dass keine eindeutige Tendenz in eine bestimmte Richtung vernommen wurde. Zwei Lehrpersonen gaben an, das Täterkind stamme aus einer Oberschichtfamilie, L1 sprach von einem „schwächeren Mittelfeld“ (L1 142) und L3 gab an, dass die Eltern einfache Berufe ausübten.

Rolle der Eltern (UK 2.4)

In keinem der Fälle wussten die Eltern über den Akt des Cybermobbings Bescheid während er stattfand. L1 gab an, dass die Eltern der Täterin über den zuvor bestehenden Konflikt zwischen Täterin und Opfer Bescheid wussten, nicht aber über den Mobbingakt. Weder die Lehrpersonen noch die Eltern haben rechtzeitig in den zuvor bekannten Konflikt eingegriffen, wodurch, unter Bezugnahme auf Leymann (vgl. Kapitel 3.3), weitere Mobbingphasen erfolgen konnten.

L3 sprach davon, dass die Eltern des Täterkindes erschüttert waren und im Fall von L5 fiel das Wort „entsetzt“. Zwei Kinder waren Einzelkinder, eines sehr dominant seiner Mutter gegenüber und das andere laut Lehrperson verwöhnt. Die Lehrperson ergänzte, dass das Kind dem Smartphone mehr oder weniger selbst überlassen war. Ein anderes Kind wurde von zu Hause hinsichtlich seiner Leistung sehr stark gefordert und die Eltern waren, was schulische Belange betraf, sehr involviert.

Diesbezüglich lässt sich auf Loeber verweisen, welcher schreibt, dass „*mangelnde elterliche Aufsicht und Kontrolle zusätzlich das Risiko für dissoziale Verhaltensweisen*“ erhöhen können und dass „*ungünstige familienstrukturelle Bedingungen*“ in Zusammenhang mit dissozialem Verhalten von Kindern stehen können. (Loeber et al. 2000; zit. n. Beelmann et al. 2007, S. 94) Hier lässt sich ein Bogen zum Fall von L2 spannen, welche davon berichtete, dass beiden Hauptakteurinnen das Smartphone ohne elterliche Kontrolle überlassen wurde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Rolle der Eltern hinsichtlich der genannten Cybermobbingfälle nicht eindeutig zu definieren ist. Einerseits gab es Eltern, die sich ausgiebig um das Kind gekümmert hatten, auf der anderen Seite gab es die Eltern im Fall von L4, welche sogar nach eigenen Angaben viel zu wenig Zeit für das Kind aufbringen konnten. Es ist eindeutig festzuhalten, dass nicht nur Lehrpersonen den Konflikt wahrgenommen haben, ohne ihn zu behandeln, sondern auch Eltern. Die Interventionsmöglichkeiten der Eltern sind definitiv eingeschränkter als jene der Lehrerinnen und auch die Aufgabenbereiche unterscheiden sich. Deshalb liegt die Aufgabe einer rechtzeitigen Konfliktbehandlung bei den Lehrpersonen. Die Möglichkeiten der Eltern belaufen sich darauf, dass diese rechtzeitig die Lehrer/innen als „Experten/Expertinnen“ kontaktieren. Aufgrund dessen ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Klassenlehrer/innen und Eltern von hohem Wert.

Verhältnis zur Lehrperson (UK 2.5)

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Lehrperson und Täter/in gaben alle Lehrerinnen an, dass dieses gut war. L2 ergänzte dies mit der Aussage, dass es ihrerseits keine Ressentiments gegeben hätte. L3 gab an, dass es zwar einige Zeit gedauert hatte, bis sie das Vertrauen der Täterin erlangen konnte. Ab diesem Zeitpunkt war das Verhältnis jedoch offen und sehr vertraut. Einzig L5 gab an, dass sie gegen Ende der vierten Klasse auch negative Empfindungen der Täterin gegenüber vernahm und sich selbst ein wenig zurücknehmen musste. Das Verhältnis zur Lehrperson ist vor allem hinsichtlich der Konfliktbehandlung interessant. Wurden Behandlungsstrategien wie die Mediation gewählt, ist eine neutrale Position des Mediators/der Mediatorin (in diesem Falle der Lehrperson) ein wichtiges Merkmal für einen gelingenden Konfliktlöseprozess. (vgl. Marx 2016, S. 75) Nähere Interpretationen zum Verhältnis zwischen Tätern/Täterinnen und Lehrperson finden sich in 5.1.

11.3 Opfer (K 3)

Profil (UK 3.1)

Die Opfer in den Fällen von L1, L2 und L5 waren gut in die Klassengemeinschaft integriert und zum Teil sehr beliebt. Bezieht man sich auf die Unterscheidung nach Stevens, so lassen sich zwei Opfer dem provozierenden Opfertypus zuordnen. Diese sind leicht reizbar und rücken sich selbst gerne in den Vordergrund. Im Fall von L1 lässt sich auf Provokation schließen, da die Lehrperson von einer Art Kampf zwischen den beiden Hauptakteurinnen sprach, welchen das Opfer verloren hätte. L2 gab an, dass das Opfer ein Mädchen war, welches genau wusste „wos lang geht“ (L2 131) und dass auch zuvor Beleidigungen von

ihrer Seite ausgingen. L2 sagte dazu: „[V]orher haben sie sich auch schon gegenseitig manchmal, weißt eh. Sie haben halt reingeschrieben: ‚Du bist blöd.‘ Oder/ weißt eh, so wie die Kinder in dem Alter halt miteinander halt agieren und da.“ (L2 76–78) Obwohl das Opfer im Fall von L5 ebenfalls sehr beliebt war und auch von ihr Attacken ausgingen, trifft hier eher der passive Opfertypus zu. Diese Annahme stützt sich einerseits darauf, dass das Opfer von „*allen gemeinsam eben beschimpft wurde*“ (L5 26) und ihre Attacken als eine Reaktion auf die Beleidigungen zu deuten sind. Andererseits strebte das Mädchen laut Lehrperson nicht an im Mittelpunkt zu stehen, sondern wurde von den Mitschülern/innen zu einer Art „Alphatierchen“ erwählt.

Weiters fällt auf, dass die Opfer sich in der Kategorie Profil in den meisten Fällen von den Tätern/Täterinnen unterscheiden. Im Fall von L1 wurde die Täterin als „burschikos“, das Opfer als „mädchenhaft“ beschrieben. Bei L2 unterschieden sich der Täter und das Opfer hinsichtlich des Geschlechts.

L3 machte keine Angaben hinsichtlich der Optik des Opfers, führte aber bezüglich dessen Charakter an, dass das Kind immer wieder dazu neigte, in eine Opferrolle zu schlüpfen. Man kann vermuten, dass dies womöglich auch daran lag, dass das Mädchen schwere Schicksalsschläge erleiden musste, da ein Jahr zuvor seine ältere Schwester verstorben war.

Im Fall von L4 wurden widersprüchliche Äußerungen zum Opfer getätigt. Die Lehrerin beschrieb das Kind einerseits als ein sehr unsicheres und introvertiertes Mädchen, andererseits sei sie sehr auf „Aufmerksamkeit bezogen“ gewesen. (L4 140) Aufgrund der Widersprüchlichkeit lässt sich das Opfer in diesem Fall weder dem provozierenden noch dem passiven Opfertypus zuordnen. Optisch auffällig an dem Mädchen war, dass sie einen „starken Hohlrücken“ hatte. (L4 147) Da laut Wyrwa jede Besonderheit einer Person zu Mobbing führen kann, könnte dieses optische Merkmal mit dem Mobbingakt zusammenhängen. (vgl. Wyrwa 2016, S. 17)

Besonderheiten wies auch das Opfer im Fall von L5 auf. Die Lehrperson bezeichnete das Mädchen als extravagant, modisch, sehr redegewandt, emotional, lustig, stark und kreativ. Das Opfer war „nicht mit der Masse mitschwimmend“. (L5 55) Auch hier lässt sich ein Bezug zu Wyrwa herstellen, jedoch kann in diesem Fall ein erhöhtes Maß an Attraktivität oder Intelligenz als Abweichung vom Durchschnitt verstanden werden. (vgl. Wyrwa 2016, S. 17)

Stellung in der Klasse (UK 3.2)

Wie in der vorangegangenen Kategorie erwähnt, kann festgehalten werden, dass in den Fällen von L1, L2, und L5 die Kinder in die Klassengemeinschaft integriert waren und zum Teil sogar sehr beliebt waren. Das Opfer im Fall von L4 hatte als einzige keine Freunde. Die Lehrerin gab an, das Mädchen hätte allgemein Probleme gehabt, Freundschaften zu schließen. Die Stellung in der Klasse verschlimmerte sich durch das Mobbing. Laut Angaben der Lehrperson wollte danach niemand mehr mit ihr zusammenarbeiten oder neben ihr sitzen. (vgl. L4 42–45) Diese Ausführungen erinnern an die vierte und letzte Mobbingphase nach Leymann, welche den sozialen Ausschluss des Opfers sowie Schwierigkeiten sich wieder zu integrieren als mögliche Konsequenz beschreibt. (vgl. Leymann 1993, S. 65 ff.) Im Fall von L4 wurde dem Opfer so sehr zugesetzt, dass es nach den Attacken keine Freundschaften mehr schließen konnte. Die Lehrperson berichtete davon, dass das Opfer bereits an drei anderen Schulen gewesen sei und aufgrund von Mobbing immer wieder die Schule wechseln musste. Bezieht man sich auf die Theorie, besteht die Möglichkeit, dass das Kind sich bereits vor dem Schulwechsel in der vierten Mobbingphase nach Leymann befand. Möglicherweise können die unaufgelösten vorangegangenen Konflikte als Grundlage für besagten Mobbingakt und dessen Eskalation gesehen werden. Nähere Interpretationen dazu in der Unterkategorie 3.5.

Sozialer Hintergrund (UK 3.3)

Ähnlich wie bei der sozialen Stellung der Täterkinder gab es diesbezüglich auch Unterschiede bei den einzelnen Opfertypen. Von „schwächeres Mittelfeld“ bis „wohlhabende Familie“ wurde alles genannt. So handelte es sich bei L1 sowohl bei der Täterin als auch beim Opfer um Kinder aus einem sozial „schwächeren Mittelfeld“ (L1 142). Im Fall von L2 gab die Lehrperson an, dass beide Mütter alleinerziehend waren und deutete zu Beginn eines Satzes an, dass sie sozial gut gestellt waren. Im Fall von L5 entsprang die Täterin der sozialen Oberschicht, das Opfer wurde dem sozialen Mittelfeld zugeordnet. Auch bei L3 gab es Unterschiede. Die Lehrerin gab an, dass es sich beim Opfer um eine relativ wohlhabende Familie handelte, die phasenweise Existenzsorgen hatte. Was genau darunter zu verstehen ist, bleibt offen. Im Gegensatz zu den Eltern der Täterin im Fall von L4, welche eine „gute Arbeit“ hatten, stammte das Opfer aus einer sozial schwachen Familie mit einer alleinerziehenden, arbeitslosen Mutter und ohne Kontakt zum Vater. Auch beim Opfer finden sich in der Literatur keine Tendenzen hinsichtlich des sozialen Hintergrunds.

Rolle der Eltern (UK 3.4)

Im Fall von L1 wussten die Eltern nicht über das Mobbing und auch nicht über die Meinungsverschiedenheiten der Kinder Bescheid. Das Opfer bei L2 war ebenso wie der von ihr beschriebene Täter das einzige Kind einer alleinerziehenden Mutter. Die Lehrperson betonte die Tatsache, dass es sich bei beiden um Einzelkinder handelte und ergänzte, dass beide Kinder zu Hause sehr dominant waren und hinsichtlich Smartphones machen konnten, was sie wollten.

L3 gab an, dass es sich bei der Familie des Opfers um eine „in sich sehr komplizierte“ (L3 187) Familie handelte und dass die Eltern dazu neigten, häufiger in eine „Opferrolle“ zu schlüpfen bzw. diese Rolle dem Kind zuzuschreiben. Auch L4 berichtete von mehreren vorangegangenen Mobbingattacken gegenüber dem Kind. Diese seien in anderen Schulen vorgekommen und auch von den Lehrern/Lehrerinnen ausgegangen. L4 erzählte, dass die Mutter des Opfers ebenfalls dazu neigte, sich schnell angegriffen zu fühlen. Ob ein Zusammenhang zwischen dem Mobbing und der Opferhaltung der Eltern besteht, kann nicht belegt werden.

Im Fall von L5 hatten die Eltern hinsichtlich schulischer Belange und Reaktion auf den Cybermobbingakt die gleiche Rolle wie die Eltern der Täterin. Bei dem Opfer ergänzte die Lehrperson, dass die Eltern eine individuelle Entwicklung der eigenen Kinder forcierten. Sollte die Extravaganz der Tochter Grund für das Mobbing gewesen sein, dann spielten im Fall von L5 die Eltern eine für das Mobbing begünstigende Rolle. Diese Annahme ist auf die Ausführungen von Wyrwa zurückzuführen. (vgl. Kapitel 3.4.1)

Dies und das Faktum, dass die Eltern zwar nicht über das Mobbing, jedoch in zwei Fällen über den zuvor bestehenden Konflikt Bescheid wussten, lässt darauf schließen, dass den Eltern eine mitwirkende Rolle beim Mobbing zugeschrieben werden kann. Mit einer Erziehung, welche Kinder dazu anhält, ihre Besonderheiten in den Vordergrund zu stellen, anstatt sich dem Durchschnitt anzupassen, verstärkt sich auch das Potential, in eine Opferrolle zu fallen. Dies soll nicht generell als unerwünscht dargestellt werden, jedoch müssen Konflikte rechtzeitig bearbeitet werden, um Konfliktfähigkeit zu erarbeiten. Auch hier ist die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern/Lehrerinnen ein wesentlicher Aspekt für die rechtzeitige Konfliktbearbeitung.

Verhältnis zur Lehrperson (UK 3.5)

Auch hier gaben alle Lehrpersonen an, dass sie ein gutes Verhältnis zum Opfer wie auch zur Täterin hatten. L3 kannte das Opfer bereits von Geburt an und gab an, dass sie sozusagen den „Familienbonus“ hatte, obwohl sie die Familie als sehr kompliziert beschrieb. L4 war die einzige Lehrperson, welche das Verhältnis zum Opfer zunächst als eine „kleine Herausforderung“ wahrnahm, da das Kind viele Probleme hatte und die Lehrperson nicht genau wusste, wie sie das Mädchen in die Klassengemeinschaft integrieren könnte. Die Lehrerin machte folgende Aussage: *„Vom Opfer. (holt tief Luft) Na ja (lacht), mir hat die Mutter erzählt, dass ähm ihre Tochter ähm an drei Schulen schon gewesen ist. An Volksschulen. Und immer wieder die Schule wechseln musste, weil sie angeblich von allen beteiligten Personen, also der Klassenlehrerin, der Frau Direktor und der Religionslehrerin ähm gemobbt wurde. In dem Sinne, dass sie fertiggemacht wurde. Dass sie angeblich ausgelacht wurde, weil sie arm ist und so weiter. Inwiefern das stimmt, kann ich nicht sagen.“* (L4 173–178)

Mutter und Tochter empfanden sich demnach bereits zu Beginn der Beziehung mit L4 in einer Opferrolle. Die Lehrperson wusste zwar über die Vorgeschichte Bescheid, hinterfragte jedoch für sich den Wahrheitsgehalt dahinter. Weiters lassen diese Aussage und weitere Schilderungen von L4 darauf schließen, dass die Lehrperson die Schuld zum Teil beim Opfer selbst gesehen hatte, da es sich um ein problembelastetes und schwer integrierbares Kind handelte, welches „angeblich“ schon zuvor gemobbt wurde.

Durch diese bereits manifestierte und für die Lehrperson nicht nachweisbare Opferrolle ist anzunehmen, dass L4 die Verantwortung bei dem Mobbingopfer sowie bei dessen Mutter sah. Dadurch hatte L4 keinen unvoreingenommenen Zugang, was sich auf die Konfliktbehandlung auswirkte. (vgl. UK 5.1)

11.4 Weitere Akteure/Akteurinnen (K 4)

Mitläufer/innen, Mittäter/innen, Wegseher/innen (UK 4.1)

In allen fünf Fällen gab es neben den beiden Hauptakteuren/Hauptakteurinnen weitere Akteure/Akteurinnen, die beim Mobbingakt entweder zu- bzw. weggesehen haben oder eine unterstützende Wirkung für den Täter/die Täterin hatten: L1 gab an, dass *„eine große Gruppe gegen einen Einzelnen ah gearbeitet“* hat. (L1 62–63) Was genau die Lehrperson mit „gearbeitet“ meinte, geht anhand des Transkripts nicht hervor. Deswegen lässt sich im Fall von L1 nicht eindeutig eruieren, ob es sich um „Mitläufer/innen“ oder „Mittäter/innen“

handelte, da die Lehrperson nicht definierte, ob auch Attacken von den anderen Mitschülern/ Mitschülerinnen ausgingen, oder ob diese über die Beleidigungen amüsiert waren. Klar ist, dass sich die gesamte Gruppe gegen das eine Kind gestellt hatte. Nach Teuschel und Heuschen handelt es sich bei den Mittätern/Mittäterinnen um weniger dominante Personen. Sie bezeichnen diese auch als „Täter zweiter Ordnung“. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 137)

Auch im Fall von L2 geht anhand der Beschreibung nicht klar hervor, ob es sich bei den weiteren involvierten Akteuren/Akteurinnen um „Mitläufer/innen“ oder „Wegseher/innen“ handelte, da die Lehrperson nur angab, dass andere Schüler/innen „*das halt zu lesen bekommen haben*“, aber „*geschrieben hat zum Beispiel nur der eine.*“ (L2 227–228) Bei beiden Formen handelt es sich um Zuseher/innen des Mobbingaktes, jedoch unterscheiden sie sich hinsichtlich moralischer Empfindungen. Die Mitläufer/innen mobben nicht mit, sind aber amüsiert über das Geschehen. Wegseher/innen würden gerne eingreifen, wissen jedoch nicht wie und sehen deshalb stillschweigend beim Mobbing zu. (vgl. Steves 2015, S. 37)

Auch L4 gab an, dass in einer WhatsApp-Gruppe, bestehend aus mehreren Mitgliedern, gemobbt wurde. Es wird jedoch nicht genau beschrieben, welche Rolle die Beteiligten einnahmen. Helfer/innen (UK 4.2) gab es im Fall von L4 keine. In diesem Fall war die Lehrperson die einzige Person, die von sich aus interveniert hatte, da sie von selbst auf das Mobbing aufmerksam wurde.

Laut L5 waren fast alle Kinder der Klasse in irgendeiner Form am Mobbing beteiligt, einige als Mitläufer/innen, andere als Mittäter/innen und wieder andere als Wegseher/innen. Wie genau die Beteiligung unter den Kindern aufgeteilt war, konnte L5 nicht reproduzieren.

Als möglicher Grund für die Mittäterschaft kam heraus, dass einige Kinder die Gunst der Täterin gewinnen wollten. Dies bestätigt die Aussage, dass die Jungs in der Klasse die Täterin „*total leiwand gefunden haben*“ (L5 75–76) und laut Angaben der Lehrperson aus diesem Grund dem anderen Mädchen geschadet haben. Auch in den Ausführungen von Teuschel und Heuschen wird das Streben nach Anerkennung und Zugehörigkeit als Grund für eine Mittäterschaft beim Mobbing genannt. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 136 f.)

Laut Angaben von L3 wurde das verzerrte Bild nicht nur innerhalb der eigenen Klasse versendet, sondern erreichte Kinder aus der gesamten Schule. Es gab definitiv

Mittäter/innen, die das Mobbing in Form von Weiterleiten des Bildes unterstützt haben. Anzunehmen ist, dass es einerseits Mitläufer/innen gab, die das Bild gesehen haben und es amüsant fanden (vgl. Steves 2015, S. 37) und andererseits Wegseher/innen, die womöglich gerne dem Opfer geholfen hätten, es jedoch nicht getan haben. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 137)

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass in drei von fünf Fällen die Täter/innen von den Mitschülern/Mitschülerinnen unterstützt wurden, in den restlichen Fällen gab es zumindest Wegseher/innen, wenn nicht sogar Mittäter/innen. Dieses Vorkommen stimmt mit den Erkenntnissen von Shariff und Johnny überein, welche zu dem Schluss kamen, dass etwa 30 Prozent nicht nur zusehen, sondern sogar die Täter/innen unterstützen. (vgl. Shariff et al. 2007, zit. n. Fawzi 2015, S. 63) Die gewonnenen Erkenntnisse stimmen auch mit den Ausführungen von Kowalski et al. überein, welche die These aufstellten, dass die meisten Zuschauer/innen von Cybermobbing auf der Seite des Täters/der Täterin stehen. (vgl. Kowalski et al. 2008, zit. n. Fawzi 2015, S. 63)

Helfer/innen (UK 4.2)

Eindeutige „Helfer/innen“ konnten im Fall von L1 identifiziert werden. Hierbei handelt es sich um Einzelpersonen, die ins Geschehen zugunsten des Opfers eingreifen. L1 gab an, dass mehrere Kinder ihr schilderten, was sie in der WhatsApp-Gruppe beobachtet hatten und dass sie dies nicht in Ordnung fanden. Nach Teuschel und Heuschen besteht für Helfer/innen jedoch die Gefahr, selbst zu Mobbingopfern zu werden. Aus diesem Grund ist der Rückhalt der großen Gruppe von Bedeutung. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 141) Auch im Fall von L5 dürften seitens der Kinder Informationen über den Mobbingakt an die Lehrkraft herangetragen worden sein. Diese erzählte, dass einige Kinder dem Druck nicht mehr standgehalten hätten und dann *„das Ganze platzen haben lassen“*. (L5 88)

Weiters griffen bei allen Fällen (außer L4) Erwachsene, genauer gesagt Mütter von Kindern der Klasse, in das Geschehen helfend ein, indem sie die Lehrperson über die Vorfälle informierten. Laut Williard spielen die Helfer/innen beim Cybermobbing eine größere Rolle als beim traditionellen Mobbing, da der Mobbingakt meist an virtuellen Orten geschieht, welche Erwachsene kaum betreten. (vgl. Williard 2007; zit. n. Fawzi 2015, S. 63)

11.5 Reaktion der Lehrperson (K 5)

Konfliktbehandlung im Klassenzimmer (UK 5.1)

In allen Fällen wurde der Konflikt u. a. mittels Gesprächen behandelt. L1, L3, L4 und L5 setzten noch weitere Maßnahmen ein. Im Fall von L1 und in gewisser Weise auch L5 entschieden sich die Lehrkräfte für ein Rollenspiel. Diese verfolgen das Ziel, soziale Situationen reflektierter wahrzunehmen sowie ein Nachvollziehen der Rolle von anderen. (vgl. Hoffmann et al. 1998, S. 117; zit. n. ZSL)

Zusammenfassend lassen sich (bis auf den Fall von L3) die Methoden sowie der Zeitpunkt der gewählten Konfliktbehandlung als fragwürdig einstufen. L1 vertrat die Meinung, dass eine Konfliktbehandlung in ihrem Fall nicht in ihren Aufgabenbereich als Lehrerin fallen würde, da der Mobbingakt ihres Erachtens nach nichts mit dem Unterricht am Vormittag zu tun hatte. An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, dass die Lehrperson vor dem Mobbing Probleme zwischen den Hauptakteurinnen sowohl in den Pausen als auch im Unterricht registrierte. Dennoch äußerte sie auch jener Mutter gegenüber, die sie auf das Mobbing aufmerksam machte, dass eine Behandlung des Konfliktes nicht in ihren Tätigkeitsbereich als Lehrerin fallen würde: *„[...] wobei ich der Mutter damals noch bevor ich irgendwelche Interventionen in der Klasse gesetzt hab, auch erklärt hab, dass das prinzipiell nicht meine Aufgabe ist, außerhalb der Schule hier zu intervenieren, habs aber für mich persönlich einfach als wichtig empfunden, ja, das zu tun und habs dann auch gemacht, wie ich ja eh schon gesagt hab.“* (L1 105–109)

Konfliktlösung nach Marx beginnt damit, dass der Pädagoge/die Pädagogin zunächst unterscheiden sollte, ob sein/ihr Eingreifen nötig ist oder ob die Kinder selbst mit dem Konflikt umgehen können. Dies sei abhängig von Art und Ausmaß des Konfliktes: *„Wenn ein Streit entweder zu eskalieren droht oder Kinder ausgegrenzt, ausgelacht, bedroht oder angegriffen werden“* (Marx 2016, S. 129) ist seines Erachtens nach eine Intervention der Lehrperson nötig. Im Fall von L1 wäre schon lange vorher eine Konfliktbehandlung vonnöten gewesen, da die Lehrperson schon vor dem Cybermobbing Streitereien unter den Kindern vernahm, welche sich offensichtlich nicht ohne das Einschreiten einer weiteren Person deeskalieren ließen.

L2 konfrontierte den Täter mit den Folgen seiner Handlungen, was folgende Aussage annehmen lässt: *„Na wenn dir das passiert und du liest über dich Sachen, die nicht stimmen. Wies dir dann damit geht/ja.“* (L2 63–65) Ziel dieser konfrontativen Konfliktbehandlung ist u. a. die Thematisierung von abweichendem Verhalten. (vgl. Weidner 2008, S. 13 f.) Anhand

des sprachlichen Ausdrucks von L2 kann lässt sich vermuten, dass sie Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation angewandt hat. Auch in diesem Fall wurden bereits im Vorfeld Beleidigungen unter den Schülern/Schülerinnen ausgetauscht und auch in diesem Fall wäre eine frühere Intervention der Lehrperson angemessen gewesen.

Lehrperson 3 behandelte den Fall im Klassenzimmer einen Tag nachdem sie davon erfahren hatte. Sie gab an, vor der Behandlung bewusst etwas Zeit verstreichen lassen zu haben, und klärte den Konflikt in einem Gesprächskreis. Dies ergibt Sinn, da es sich im Fall von L3 um ein einmaliges Geschehen gehandelt hatte, welches bereits am selben Tag der Lehrperson mitgeteilt wurde und die Lehrperson aufgrund dessen Zeit verstreichen lassen wollte, damit die Konfliktbehandlung weniger emotionsgeladen vonstattengehen könne. Weiters gab L3 an, die gesamte Klasse direkt mit den Mobbinginhalten konfrontiert zu haben, indem die versendeten Inhalte kollegial angesehen und gelöscht wurden. In diesem Fall appellierte die Lehrperson an das Gewissen der Kinder und vertraute hinsichtlich der Löschung der Inhalte auf deren „Ehrenwort“. In weiterer Folge nutzte die Lehrperson diesen konkreten Anlass, um weitere soziale Themen zu behandeln. Die Schilderungen von L3 beinhalten Elemente der Mediation. Hier werden *„einvernehmlich, erzielte, interaktionell bindende und konkrete Übereinkünfte“* (Haynes et al. 2004, S. 15) getroffen. In diesem Fall wird das kollektive Löschen der Inhalte als solches verstanden, wobei offenbleibt, ob es sich tatsächlich um eine gemeinsame Übereinkunft handelte oder um ein Vorschreiben seitens der Lehrerin. Weiters lassen sich Parallelen zwischen der Rolle der Lehrperson und einer Mediatorin ziehen, da beide eine neutrale und unvoreingenommene Haltung zeigen und eine Konfliktlösung anstreben sollten. Da die Schule ein Ort mit eigenen Regeln ist, lässt sich die klassische Mediation nicht eins zu eins auf diese Institution übertragen. (vgl. Kapitel 5.1.3) Im Gegensatz zu den anderen Einzelfällen kann festgehalten werden, dass L3 rechtzeitig interveniert hat.

L4 führte Gespräche und ließ im Anschluss daran alle Kinder der Klasse Plakate zu den besprochenen Inhalten erstellen. Aus den Schilderungen lässt sich schließen, dass an der Konfliktbehandlung stets alle Kinder der Klasse beteiligt waren. L4 gab weiters an, dass sie bereits vor dem Mobbing darüber Bescheid wusste, dass die Eltern eine WhatsApp-Gruppe erstellt hatten, in welcher sie über das Opfer herzogen. Weiters gab sie auch an, dass sie über die WhatsApp-Gruppe der Kinder informiert war, was auch zu Streitigkeiten in der Klasse führte. Folgende Passage im Transkript bestätigt dies: *„Ähm ich hab das dann dadurch erfahren, also dass die Eltern darüber sprechen von ähm zwei Schülerinnen, hab das/ hab aber da noch nichts gemacht, weil ich mir gedacht habe sie sprechen drüber, ich*

kann es ihnen nicht verbieten und erst am nächsten Tag haben dann die Kinder aus meiner Gruppe eine eigene WhatsApp-Gruppe ähm gegründet und über dieses Kind sind sie dann hergezogen. Also nicht alle Kinder aber ein paar und hab dann über/ sie haben dann über die Sachen erzählt, die das Mädchen ihnen erzählt hat, was dann im Endeffekt auch nicht gestimmt hat und ja. Und das hat sich dann halt so entwickelt, dass in den Pausen nur mehr gestritten wurde und ich hab das dann am Freitag, also es war ein Dienstag und am Freitag hab ich dann mal gesagt: „Stopp.““ (L4 48–58)

An diesem Fall gibt es mehrere Aspekte zu kritisieren. Erstens hätte die Lehrperson bereits eingreifen können, sobald sie von der WhatsApp-Gruppe der Eltern erfuhr, da sich diese schließlich basierend auf der von ihr geführten Klasse gebildet hatte und sie als einendes Glied zu sehen ist. Trotzdem kann nachvollzogen werden, dass L4 eine Einmischung als heikel empfand, da es sich um Erwachsene handelte. Spätestens jedoch als sie von der WhatsApp-Gruppe unter den Kindern erfahren hatte, welche anscheinend auch für Probleme in den Pausen gesorgt hatte, wäre eine Intervention nötig gewesen. Stattdessen ließ sie drei Tage verstreichen bevor eine Handlung ihrerseits vollzogen wurde. Ob ihre persönliche Einstellung zum Opfer (vgl. UK 3.4) eine Rolle gespielt hat, lässt sich nur vermuten, jedoch ist deutlich, dass es mehrere Faktoren gab, welche eine professionelle Intervention seitens der Lehrperson erfordert hätten, um Mobbing zu verhindern.

L5 erzählte, dass nicht darüber gesprochen wurde, wer die beteiligten Akteure/Akteurinnen waren und dass sie dennoch die Täterin bewusst in die Mitte gestellt hätte, um sie in weiterer Folge im Zuge des Rollenspieles von den anderen Kindern zunächst via Flashcards und dann direkt „beschimpfen“ zu lassen. (vgl. L5 161–184) L5 betitelt diese Form der Konfrontation als „Rollenspiel“ und es gibt in gewisser Weise auch Parallelen zum Soziodrama, wo versucht wird, mittels dramatischen Durchlebens eine Lösung innerhalb einer Gruppe herbeizuführen. (vgl. Stangl 2019) Dennoch handelt es sich hierbei um eine sehr radikale Form der Konfrontation, deren Lösungsorientierung fragwürdig erscheint. Bezüglich der Auswertung des Rollenspiels, was laut Schuster den Höhepunkt des Rollenspiels darstellt, machte keine der befragten Lehrpersonen Angaben. Außerdem kann festgehalten werden, dass neben der Methode zur Konfliktlösung auch der Zeitpunkt als ungünstig einzustufen ist, da auch im Fall von L5 zuvor Konfliktpotential seitens der Lehrperson vernommen wurde. Einen möglichen Faktor für die Wahl der Konfliktbehandlung könnten die Empfindungen der Lehrperson gegenüber der Täterin darstellen. Diese gab an, sich hinsichtlich der „Oberklugheit“ (L5 290) des Mädchens oft zurückgehalten zu haben.

Möglicherweise nutzte L5 diese Form der Schikane, um ihren eigenen Empfindungen gegenüber dem Mädchen Ausdruck zu verleihen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neben den persönlichen Empfindungen gegenüber den beteiligten Akteuren/Akteurinnen auch die Erfahrung der Lehrerinnen Einfluss auf die gewählte Methode und den Zeitpunkt hatte. So wiesen L2 und L3 die meisten Dienstjahre auf. In beiden Fällen war das Problem schnell behoben.

Miteinbeziehung der Eltern (UK 5.2)

Die Eltern der Klasse wurden auf unterschiedliche Weise bei der Konfliktbehandlung miteingebunden. L1 griff das Thema etwa ein halbes Jahr später beim Klassenforum des darauffolgenden Schuljahres auf: *„Alle Angelegenheiten, die nur eine einzelne Klasse betreffen, werden im Klassenforum beraten und beschlossen. Seine Kompetenzen sind gesetzlich festgelegt.“* (EVW) Warum die Lehrperson keinen eigenen Elternabend zu diesem Thema veranstaltete, sagte sie nicht. Fakt ist nämlich, dass Cybermobbing keinen gesetzlich festgelegten Punkt beim Klassenforum darstellt. Weiters lassen die Aussagen diesbezüglich annehmen, dass es sich um einen sehr allgemein gehaltenen Appell an die Eltern handelte.

L2 führte Gespräche mit den Müttern der beiden Hauptbeteiligten und richtete die Bitte an sie, den Medienkonsum ihrer Kinder genauer zu kontrollieren. Ob diese Bitte nur die Eltern der beiden Hauptbeteiligten betraf oder an mehrere Elternteile herangetragen wurde, geht anhand des Materials nicht klar hervor.

Auch L4 berichtet von Gesprächen mit den Eltern, jedoch ist auch hier nicht sicher, in welchem Rahmen diese Gespräche stattgefunden haben. Außerdem gab die Lehrperson an, zuvor schon über digitale Medien mit den Eltern gesprochen zu haben. Darum wird angenommen, dass hinsichtlich des konkreten Cybermobbingfalles keine Elterngespräche geführt wurden.

L5 kontaktierte noch bevor der Fall mit den Schülern behandelt wurde alle Eltern der Klasse über E-Mail und lud diese zu einem Elternabend den konkreten Cybermobbingfall betreffend ein. Den Elternabend gestaltete die Lehrperson auf die gleiche Weise wie die Konfliktbehandlung in der Klasse. Sie fragte die Eltern, was diese unter Mobbing verstünden und leitete ein Rollenspiel ein. Außerdem forderte L5 alle Eltern auf, die besprochenen Inhalte erneut mit ihren Kindern zu Hause zu besprechen. Die Miteinbeziehung der Eltern

ergibt einerseits Sinn, da die untersuchten Fälle in einer Primarschule stattgefunden haben und Kinder bis zum 14. Lebensjahr als unmündige Minderjährige gelten. (vgl. Saferinternet 2014, S. 15) Andererseits bemerkte die Lehrerin in diesem Fall schon vor dem Cybermobbingakt Konfliktpotential, welches jedoch keine Konfliktbehandlung erfuhr. Dass sie nach dem Vorfall den Eltern „auftrag“, die Inhalte zu Hause erneut mit den Kindern zu besprechen, könnte die Ernsthaftigkeit des Konfliktes und die Effizienz der Intervention verstärkt haben.

Empfindungen/Standpunkt der Lehrperson (UK 5.3)

Wie bereits bei der Interpretation von Unterkategorie 5.1 beschrieben, empfand L1 eine Zuordnung ihrer Funktion beim Cybermobbingakt als schwierig. Dies begründete sie damit, dass es sich um einen Vorfall handelte, der nicht direkt die Schule betraf. Weiters empfand sie Unsicherheiten hinsichtlich dessen, wie viel Zeit dieses Thema in Anspruch nehmen dürfte, da alles Weitere in der Klasse „reibungslos funktionierte“ (L1 50–51). Außerdem äußerte sie im Gespräch mit einer Mutter, dass es „prinzipiell“ (L1 106) nicht ihre Aufgabe sei, dieses Thema in der Klasse aufzugreifen. Die Aussagen von L1 lassen darauf schließen, dass ihr das Thema zwar am Herzen lag, ihr jedoch nicht völlig klar war, ob sie das Thema bearbeiten sollte und wenn ja, wie. Weiters gab L1 an, bereits präventiv in diese Richtung mit den Kindern gearbeitet zu haben, erkannte jedoch, dass es ohne Erfolg war hinsichtlich der Tatsache, dass es zum besagten Cybermobbingakt in ihrer Klasse gekommen war.

Ähnliche Unsicherheiten gab es bei Lehrperson 5. Diese empfand den Vorfall als eine „heikle Sache“ (L5 121), welche nicht klar zu ihrem Aufgabenbereich zuzuordnen war. Aus diesen Unsicherheiten heraus zog sie die Direktorin hinzu, welche kompetent reagierte, da in weiterer Folge das Thema von der Lehrerin aufgegriffen wurde. Weiters vertrat L5 den Standpunkt, dass es schwierig sei, bei Cybermobbing herauszufiltern, wer am Geschehen involviert ist. Dies würde zutreffen, wenn die gelesenen Inhalte weiterverschickt wurden bzw. andere Personen, die nicht selbst in der WhatsApp-Gruppe waren, mitlesen konnten. Insofern lässt sich hier eine Parallele zu den Ausführungen von Williards ziehen, welcher schreibt, dass es beim Mobbing im virtuellen Raum sehr undurchsichtig ist, wie viele Personen den Akt mitverfolgen können. (vgl. Williard, zit. n. Fawzi 2016, S. 63) Wurden die Inhalte nicht weitergeschickt, so sollte im Fall von L5 eindeutig gewesen sein, wer die Inhalte mitlesen konnte, nämlich alle Mitglieder besagter WhatsApp-Gruppe.

L2 und L3 machten keine verwertbaren Aussagen hinsichtlich ihrer Empfindungen bzw. ihres Standpunktes.

L4 gab an, dass sie den Vorfall nicht als „*Cybermobbing in dem Sinne*“ (L4 114) beschreiben würde. Sie begründete dies damit, dass das Opfer weder bedroht noch „*weiß Gott wie*“ beschimpft wurde. (vgl. L4 112–113) Dies ist vor allem darum interessant, da es sich beim Fall von L4 sogar um zwei verschiedene Formen von Cybermobbing gehandelt hatte, nämlich Ausschluss und Verrat (siehe UK 1.3). Diese Wortwahl sowie weitere Textpassagen im Transkript lassen Rückschlüsse darauf ziehen, welche Haltung L4 dem Vorfall bzw. dem Opfer gegenüber einnahm. Wie bereits zuvor beschrieben, kann angenommen werden, dass L4 die Schuld für den Mobbingakt eindeutig beim eigentlichen Opfer gesehen hatte, denn auf die Frage ob es eine Täterperson oder mehrere gegeben hatte, antwortete L4 folgendermaßen: „*Ganz richtig und zwar, das ist die neue Schü/ Schülerin gewesen, weil sie teilweise ähm wirklich Sachen sich ausgedacht hat wo, wo man sich einfach ähm unbeliebt macht. Ja?*“ (L4 84–86)

11.6 Umgang mit digitalen Medien (K 6)

Zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht gaben alle Lehrpersonen an, dass sie den Computer auf verschiedene Weise einsetzten. L1 berichtete über die Arbeit mit einer Lernsoftware, führte dies aber nicht näher aus. Außerdem wurde der Computer für Recherchezwecke eingesetzt.

L2 sprach von einem „gezielten“ Einsatz des Computers. Folgende Aussage erklärt ihre Auffassung davon: „*Ned zum, ned zum f.r.e.i.e.n Spielen in der Paus/ in der Pause.*“ (L2 196–197) L4 gab an, ein eigenes Fach namens „Computerunterricht“ ab der dritten Klasse zu unterrichten. Als Beispiele für den Computerunterricht nannte L4, dass die Kinder lernen würden, „*wie sie zum Beispiel was eintippen können*“ oder „*was abschreiben können*“. (L4 2019) Außerdem hätten die Kinder „*teilweise Lernzielkontrollen am Computer geschrieben*“ (L4 220) und „*Collagen am Computer gemacht*“. (L4 220–221)

Zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht äußerte Lehrperson 1 als einzige Bedenken hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenz als auch in Bezugnahme auf die verfügbaren Ressourcen. Weiters führt sie an, dass es für sie wichtig sei, dass Kinder einen reflektierten Umgang mit Medien erlernen. Das Einnehmen einer „reflexiven Haltung“ dürfte einen hohen Stellenwert für die Lehrperson haben, da sie es an dieser Stelle das zweite Mal ansprach, dieses Mal jedoch in einem anderen Kontext. (vgl. UK 1.4)

L5 schilderte, dass die Kinder bereits ab der ersten Klasse lernen würden, mit den Computern in der Klasse umzugehen. Außerdem stand an ihrer Schule ein Computerraum zur Verfügung. Ob bzw. wie häufig dieser genutzt wurde, geht anhand ihrer Erzählungen nicht hervor. Weiters erzählte L5, dass sie im Unterricht mit einer multifunktionalen Tafel arbeitete und für besagte Klasse zweimal I-Pads für Projekte angefordert hatte, welche dann zum Fotografieren, Filmen und zur Erstellung von PowerPoint-Präsentationen genutzt wurden.

Interessant ist, dass L5 die größte Vielfalt an digitalem Medieneinsatz im Unterricht aufzuweisen hatte, aber auch die strengste Einstellung hinsichtlich Smartphones in der Schule vertrat. Ihrer Meinung nach hätten diese in der Schule nichts verloren.

L2 hingegen erlaubte den Kindern an einem Tag pro Woche, verschiedene digitale Medien nach Wahl in die Schule mitzunehmen. Diesen Tag nannten die Kinder „*Technotag*“ (L2 198) bzw. „*Tekknotag*“. (L2 203) Auch Handys waren prinzipiell erlaubt, mussten aber ausgeschaltet sein. L4 berichtete, dass „ohnehin“ jedes Kind ein Handy hätte. Das sah L1 genauso und ergänzte damit, dass die Kinder bereits vor dem Unterricht fernsehen würden. Es kann kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Umgang mit digitalen Medien und dem Vorkommen der konkreten Cybermobbingfälle hergestellt werden, jedoch sind Unterschiede sowie Unsicherheiten hinsichtlich deren Einsatzes im Unterricht erkennbar.

12 Conclusio

Sowohl anhand der theoretischen Auseinandersetzung als auch im Zuge der empirischen Untersuchung ging hervor, dass es sich bei Cybermobbing um ein relativ neues Phänomen handelt, welches noch nicht ausreichend erforscht wurde. Weltweit wurden vor dem Jahr 2004 keine wissenschaftlichen Studien zu diesem Thema veröffentlicht. (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2012, S. 11) Vor allem bezüglich Cybermobbing im österreichischen Primarschulbereich kann die Forschungslage als überschaubar eingestuft werden. Die vorliegende Arbeit zeigt jedoch, dass dieses Thema auch an Wiener Volksschulen präsent ist und dass definitiv Forschungs- und Aufklärungsbedarf auf diesem Gebiet besteht. Dieses letzte Kapitel soll eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie eine Antwort auf die zuvor gestellten Forschungsfragen liefern, welche lauteten:

Wie erleben Primarschullehrer/innen Cybermobbing?

Wie reagieren Primarschullehrer/innen auf Cybermobbingfälle unter Schülern/Schülerinnen?

Bezüglich der Frage, wie die interviewten Lehrpersonen auf Cybermobbingfälle reagieren, ist zunächst festzuhalten, dass die einzelnen Fälle hinsichtlich des Mobbingaktes und dessen Konfliktbehandlung große Unterschiede aufweisen. Es konnte jedoch eine Tendenz hin zum Gespräch zwischen den Lehrpersonen und den beteiligten Akteuren/Akteurinnen als präferierte Möglichkeit der Konfliktbehandlung ausfindig gemacht werden. Weiters fiel auf, dass in den meisten Fällen bereits vor dem Mobbingakt Konfliktpotential von den Lehrerinnen bemerkt wurde, diese jedoch nicht eingriffen, weil sie es entweder nicht als ihre Aufgabe empfanden (L1) oder die Notwendigkeit dahinter nicht sehen konnten (L2). An dieser Stelle sei gesagt, dass bereits eine Vielzahl an Interventions- und Präventionsmaßnahmen sowie Aufklärungsplattformen zum Thema Mobbing und Cybermobbing für den schulischen Bereich verfügbar sind. Außerdem besteht für österreichisches Lehrpersonal die Möglichkeit, das „Austrian Violence Evaluation Online Tool“ zu nutzen. Hierbei handelt es sich um ein Online-Selbstevaluationsinstrument zur Erhebung des Gewaltvorkommens in Schulklassen. Es beinhaltet eine direkte Rückmeldefunktion für Lehrkräfte sowie Schulleitungen und soll dabei helfen, Gewalt und Mobbing im Klassenzimmer besser zu erkennen. (vgl. Haller et al. 2018, S. 11) Die befragten Lehrpersonen berichteten weder von der Hinzuziehung externer Experten/Expertinnen, noch von der Inanspruchnahme von Selbstevaluationsstools oder ähnlichem. Die Tatsache, dass nur zwei der Interviewten Interventionsmaßnahmen wie Mediationsprogramme zum Thema

Cybermobbing bzw. Mobbing angesprochen haben, weist darauf hin, dass Aufklärungsbedarf hinsichtlich der Möglichkeiten für österreichisches Lehrpersonal besteht.

Eine wichtige Erkenntnis der Forschung basiert auf den Theorien von Leymann und dessen Mobbingverlaufsmodell. Die Studie zeigte, dass den Lehrpersonen eine tragende Rolle hinsichtlich der Entstehung und des Verlaufes von Mobbing zugeschrieben werden kann. Dies war vor allem anhand der gewählten Formen und Zeitpunkte der Intervention zu erkennen. Ein nennenswertes Beispiel stellt die Konfliktbehandlung im Fall von L5 dar, welche das Täterkind vom Rest der Klasse „beschimpfen“ ließ und dies als Rollenspiel titulierte. Einerseits kann man davon ausgehen, dass die Lehrerin in diesem Fall nicht mit der korrekten Durchführung von Rollenspielen vertraut ist. Andererseits benannte L5 negative Empfindungen ihrerseits gegenüber dem Kind. Ob dies mit der gewählten Konfliktbehandlung im Zusammenhang steht, lässt sich nur vermuten. Ein ähnliches Verhalten ließ sich im Fall von L4 beobachten, welche dem Opfer gegenüber nicht ausschließlich wohlwollend gesinnt war und möglicherweise deswegen drei Tage Zeit verstreichen ließ, um beim Mobbingakt zu intervenieren. Es ist anzunehmen, dass persönliche Empfindungen und Haltungen der Lehrpersonen deren Reaktionen beeinflussten. Diese Annahme bestätigt sich auch durch die Haltung von Lehrperson 3, welche beiden Kindern gegenüber positiv und wertschätzend eingestellt war. Im Vergleich zu den restlichen Fällen wurde der Mobbingakt schnell behandelt und die Situation rasch aufgelöst.

Weiters kann festgehalten werden, dass die Lehrerinnen recht eindeutige Cybermobbingfälle nicht als solche titulierte haben (L4) oder diese erst relativ spät erkannt haben (L5). Daraus kann man schließen, dass die Lehrpersonen mit Cybermobbing bis dato kaum bis keine Erfahrungen gemacht haben, woraus sich eindeutig Aufklärungsbedarf diesbezüglich für die Pädagoginnen ergibt. Demnach ist anzunehmen, dass Kinder (vor allem im Primarschulbereich) noch weniger über die Thematik informiert sind. Im Zuge des Forschungsprozesses musste ich selbst feststellen, dass auch unter meinen Schülern/Schülerinnen bereits Cybermobbing stattgefunden hat. Hätte ich nicht gezielt danach gefragt, wäre ich darüber womöglich niemals in Kenntnis gesetzt worden. Diese persönliche Erfahrung sowie die Ergebnisse der HBSC-Studie können als Indizien dafür gedeutet werden, dass viele Mobbing- und Cybermobbingfälle stattfinden, ohne dass Lehrpersonen oder Eltern darüber Bescheid wissen. Auch der derzeitige mediale Diskurs zum Thema Mobbing (ausgelöst durch einen Vorfall an einer HTL in Wien) an Schulen zeigt, dass die Hemmschwelle für Opfer, die eigene Geschichte zu erzählen, geringer wird, je mehr

Personen an die Öffentlichkeit gehen. Aus diesem Grund scheint es umso wichtiger, dass sowohl Lehrpersonen als auch Eltern und Kinder darüber Bescheid wissen, ab wann Mobbing oder Cybermobbing stattfindet und wie wichtig eine rechtzeitige Intervention für die gesamte Klasse ist. Mögliche Folgen wurden im Kapitel 3.3 beschrieben.

Dennoch muss an dieser Stelle der Blick weiter gerichtet werden und die Verantwortung von rechtzeitiger und funktionierender Konfliktbehandlung darf nicht ausschließlich in die Hände der zuständigen Lehrpersonen gelegt werden. Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung weiß ich, wie es sich anfühlt, alleine mit 25 Kindern in einer Klasse zu stehen und trotz Personal- und Ressourcenknappheit Bildungsstandards erfüllen zu müssen, gleichzeitig Elterngespräche zu führen, die auch an die eigene Substanz gehen können. Neben organisatorischen und erzieherischen Tätigkeiten und dem Bearbeiten weiterer Themen (z. B. sprachliche Barrieren überwinden, Teilleistungsschwächen feststellen etc.) bleibt nicht immer ausreichend Raum für soziales Lernen. Diesem Problem könnte durch mehr Lehrpersonal sowie eigens im Stundenplan verankerte Zeiten für soziales Lernen Abhilfe geschafft werden. Weiters könnte frei zugängliche Supervision dazu beitragen, den Blickwinkel von Lehrpersonen stets reflektiert zu halten, sie darin bestärken, Missstände anzusprechen und die Hilfe weiterer Personen in Anspruch zu nehmen. Eine weitere Option wäre es, bereits früher anzusetzen und in der Lehrkraftausbildung mehr Raum für Gespräche mit erfahrenen Lehrpersonen zu schaffen. Auch ein verpflichtendes erstes Dienstjahr als Begleitlehrer/in würde Junglehrern/Junglehrerinnen nicht direkt mit den Aufgaben eines Klassenlehrers/einer Klassenlehrerin konfrontieren und die Möglichkeit bieten, mehr Erfahrungen im Bereich soziales Lernen zu sammeln.

Eine weitere Erkenntnis der Forschung war, dass in jedem der geschilderten Fälle der Akt des Mobbing von einer Person ausgegangen ist, welche von anderen durch Zuschauen, Wegschauen oder Mitmachen unterstützt wurde. Hilfestellung von den Mitschülern/Mitschülerinnen erfolgte in zwei von fünf Fällen. Bei zwei anderen Fällen wurde die Lehrperson von Eltern der Schulkinder kontaktiert.

Bei L4 konnten keine „Helfer/innen“ ausfindig gemacht werden und die Lehrerin wurde selbst auf das Mobbing aufmerksam. Wodurch sich dieser Fall eindeutig von den anderen unterscheidet ist das Faktum, dass nicht nur Kinder am Mobbing beteiligt waren, sondern auch deren Eltern. Dieser Fall weist auf eine Besonderheit im Primarschulbereich hin, nämlich den Einfluss der Eltern auf die schulische Identität bzw. schulische Prozesse im Leben ihrer Kinder. Es ist anzunehmen, dass in der Primarstufe der Einfluss der Eltern am

Schulgeschehen viel stärker ist als in den weiterführenden Schulen. Ein Beispiel hierfür sind eigene WhatsApp-Gruppen der Eltern, welche im Fall von L4 u. a. für negative Äußerungen gegenüber dem Opfer benutzt wurde. Dieser Fall zeigt, dass auch Eltern negativen Einfluss auf die Entstehung von Mobbing bzw. Cybermobbing im Primarschulbereich haben können. Man kann sagen, dass in diesem Zusammenhang elterliches Fehlverhalten ausschlaggebend für den Mobbingverlauf innerhalb der Klasse war und dass es in weiterer Folge die Lehrperson vor die Aufgabe stellte, diesen Entwicklungen entgegenzuwirken.

Die Einbindung der Eltern in klasseninterne Geschehnisse zeigt sich auch bei den anderen Fällen, einerseits dadurch, dass die Eltern als Sprachrohr der Kinder an die Klassenlehrerin herangetreten sind, andererseits dadurch, dass die Lehrperson die Elternschaft in die Konfliktbehandlung miteinbezog. Dies ging teilweise sogar so weit, dass die Lehrperson das Thema auf die gleiche Weise behandelte, wie sie es in weiterer Folge auch mit den Kindern tat. Diese Herangehensweise erscheint sinnvoll, wenn man bedenkt, dass auch Eltern negativen Einfluss auf Mobbing in der Klasse haben können. Jedoch war in diesem Fall die Durchführung der Konfliktbehandlung als fragwürdig einzuschätzen.

Die Hauptgemeinsamkeit in allen Fällen war der Kanal, über welchen gemobbt wurde, nämlich innerhalb einer WhatsApp-Gruppe. Außerdem handelte es sich bei allen fünf Fällen um eine Volksschuloberstufe, also Kinder im Alter von acht bis elf Jahren. Das ist vor allem hinsichtlich der gesetzlichen Lage zur Benutzung von Messenger-Diensten in Österreich interessant. Die Verwendung von WhatsApp ist erst ab dem vollendeten 14. Lebensjahr gesetzlich erlaubt. Obwohl man bis zum 14. Geburtstag nicht strafmündig ist, könnten weitere Konsequenzen eingeleitet werden, wie z.B. ein Gespräch mit der Polizei oder die Verständigung des Jugendamtes. (vgl. Saferinternet 2014, S. 15) Warum sich die Lehrpersonen zur gesetzlichen Lage nicht äußerten, könnte daran liegen, dass sie es entweder selbst nicht allzu genau mit Altersbeschränkungen nehmen oder dass sie nicht über den gesetzlichen Nutzungsrahmen des Messenger-Dienstes informiert waren. Letzteres ist naheliegender, da z.B. L3 im Kontext der Mediennutzung das Thema Altersbeschränkungen bei Spielen angesprochen hat und anmerkte, darauf zu achten, dass sämtliche zur Schule mitgebrachten Spiele auch dem Alter der Kinder entsprechen müssen.

In erster Linie stellt die Arbeit einen Versuch dar, die Erfahrungen von Lehrpersonen hinsichtlich konkreter Cybermobbingfälle in den Blick zu nehmen. Sie zeigt anhand fünf exemplarischer Beispiele, dass Cybermobbing im Primarschulbereich nicht auszuschließen ist und verfolgt das Ziel, dadurch weitere Forschungen in diese Richtung anzuregen. Weiters

soll die Arbeit das Bewusstsein für diese Thematik sensibilisieren und Eltern, Schüler/innen und Lehrpersonen dazu bewegen, sich intensiver mit den Bereichen Cybermobbing und Konfliktbehandlung zu beschäftigen.

Zum Schluss soll festgehalten werden, dass die primären Fragestellungen anhand der gewählten Methode ausreichend aufgearbeitet werden konnten. Da jedoch das individuelle Erleben sowie die Reaktionen der Probandinnen im Fokus der Forschung standen, ist anzunehmen, dass nicht alle Fragen wahrheitsgemäß beantwortet wurden. Für weitere Forschungsvorhaben wäre anzudenken, die Studie großflächiger anzulegen und den Fokus einerseits mehr auf die Besonderheiten von Cybermobbing im Primarschulbereich zu lenken. Andererseits wäre es eine Option, den Blick dezidiert auf die Hintergründe der verschiedenen Verhaltensweisen zu lenken und zu untersuchen, aus welchen Gründen die Lehrpersonen sich für konkrete Formen und Zeitpunkte der Konfliktbehandlung bei Cybermobbing entscheiden. Weiters wäre interessant, bei der Forschung schon früher anzusetzen, nämlich an dem Punkt, an dem die Entwicklung eines Konfliktes sowohl in eine positive als auch in eine negative Richtung gehen könnte, um herauszufinden, welche Interventionsmöglichkeiten für die Praxis als positive Konfliktbehandlung einzustufen sind.

Literaturverzeichnis

AK Stmk (Arbeiterkammer Steiermark) (2017): Mobbing und Cybermobbing im Schulbereich – Vergleiche und Zusammenfassung. Online:

https://stmk.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/20171012_Cybermobbing_Studie-Zusammenf-barrf.pdf. Zuletzt eingesehen: 27.03.2019.

AMS Berufslexikon (2019): LehrerIn für die Primarstufe (ehemals VolksschullehrerIn).

Online: [https://www.berufslexikon.at/berufe/2755-](https://www.berufslexikon.at/berufe/2755-LehrerIn_fuer_die_Primarstufe_ehemals_VolksschullehrerIn/)

[LehrerIn_fuer_die_Primarstufe_ehemals_VolksschullehrerIn/](https://www.berufslexikon.at/berufe/2755-LehrerIn_fuer_die_Primarstufe_ehemals_VolksschullehrerIn/). Zuletzt eingesehen: 29.03.2019.

Appler, M.; Holtmann Niehues, M.; Josefs, A.; Piontkowski, K. (2007): Konflikte bearbeiten – Mobbing verhindern. Auf dem Weg zum gesunden Arbeitsplatz Schule. Hrsg: Schulabteilung der Bezirksregierung Münster sowie dem Dezernat für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

Beelmann, A.; Raabe, T. (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen.

Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Hogrefe Verlag GmbH: Göttingen.

Behn, S.; Kügler, N.; Lembeck, H.-J.; Pleiger, D.; Schaffranke, D; Schroer, M.; Wink, S.

(2006): Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

BMDW (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort) (2018): Gesetzliche Lage. Abgenommen durch Help Redaktion. Online:

<https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/172/Seite.1720720.html#Cyber>. Zuletzt eingesehen: 04.02.2019.

Cambridge University Press (2014): Cambridge Dictionary. Bedeutung von „bully“ im englischen Wörterbuch. Online:

<https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/bully?q=bullying>. Zuletzt eingesehen: 11.01.2019.

Dambach, K. (2015): Mobbing unter Schülern – Intervention und Prävention durch soziales Lernen. Dr. Josef Faabe Verlags-GmbH: Stuttgart.

DerKlassenrat (2019): Der Klassenrat. Was ist das eigentlich? Online:

https://www.derklassenrat.de/der-klassenrat?utm_medium=hero. Zuletzt eingesehen: 11.07.2019.

- Duden Wörterbuch (2018): konfrontieren. Bibliographisches Institut GmbH. Online:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/konfrontieren>. Zuletzt eingesehen: 07.02.2019.
- Duden Wörterbuch (2018a): Rollenspiel. Bibliographisches Institut GmbH. Online:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Rollenspiel>. Zuletzt eingesehen: 08.04.2019.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage. Eigenverlag: Marburg.
- Education Group (2018): Öö. Kinder-Medien-Studie 2018. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen. Online:
https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/KinderMedienStudie_Zusfassung_2018.pdf. Zuletzt eingesehen: 21.01.2019.
- EVW (Landesverband Wien der Elternvereine an verpflichtenden öffentlichen Bildungseinrichtungen): Das Klassenforum. Wien. Online:
<https://evw.schule.wien.at/klassenelternvertretung/das-klassenforum/>. Zuletzt eingesehen: 03.04.2019.
- Fawzi, N. (2015): Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet. 2. Auflage. Reihe Internet Research. Hrsg: Rössler, P. Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden.
- Girndt, L. (2014): Kennzeichen heißer und kalter Konflikte. Online:
<http://blog.vmcg.de/konflikte/kennzeichen-heiser-und-kalter-konflikte/>. Zuletzt eingesehen: 08.02.2019.
- Glasl, F. (1980): Konfliktmanagement. Diagnose und Behandlung von Konflikten in Organisationen. Haupt: Bern, Stuttgart.
- Gollnick, R. (2008): Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. Schulpädagogische Interventionen Band 2. LIT Verlag Dr. W. Hopf: Berlin, Münster.
- Haynes, J. M.; Mecke, A.; Bastine, R.; Fong, L. S. (2004): Mediation – Vom Konflikt zur Lösung. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Helferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS: Wiesbaden. S. 559–574.
- Hering, L.; Schmidt, R. J. (2014): Einzelfallanalyse. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS: Wiesbaden. S. 529–541.

- Internet ABC (2018): Cybermobbing – Kein Spaß. Online: <https://www.internet-abc.de/kinder/lernen-schule/lernmodule/cybermobbing-kein-spass/>. Zuletzt eingesehen: 20.11.2018.
- Janikowski, L. (1969): Konflikt-Modelle. Versuch einer Darstellung und Revision. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität: München.
- Kilb, R. (2008): Konfrontative Pädagogik – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik? In: Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 3. Auflage. Hrsg. v. Kilb, R. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- KJA (Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien) (2016): Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Prävention in pädagogischen Einrichtungen. Online: <https://kja.at/site/files/2016/06/Mobbing-Prävention.pdf>. Zuletzt eingesehen: 17.11.2018.
- Konrad Lorenz Forschungsstelle (KLF) (2018): Konrad Zacharias Lorenz. Online: <https://klf.univie.ac.at/de/forschung/chronik/konrad-lorenz/>. Zuletzt eingesehen: 06.01.2018.
- Klicksafe (2019): Was ist der WhatsApp-Messenger? Online: <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/whatsapp/was-ist-der-whatsapp-messenger/>. Zuletzt eingesehen: 03.02.2019.
- Kolodej, C. (1999): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und seine Bewältigung. Mit zahlreichen Fallbeispielen. WUV-Universitätsverlag: Wien.
- Leymann, H. (1993): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Neuauflage März 2002. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Reinbek bei Hamburg.
- Lückert, H.-R. (1957): Konflikt-Psychologie. Einführung und Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag: München/Basel.
- Mahlmann, R.; Dulabaum, N.; Pink, R.; Altmann, G.; Fiebiger, H.; Müller, R. (2009): Konfliktmanagement und Mediation. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Marx, A. (2016): Mediation und Konfliktmanagement in der sozialen Arbeit. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart.

- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 602–613.
- Mayring, P.; Fenzl, T. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS: Wiesbaden. S. 559–574.
- MdMentoring (2011): Konflikt – Mobbing – Wo ist der Unterschied? Online: <https://www.mdmentoring.de/konflikt-mobbing/>. Zuletzt eingesehen: 04.11.2018.
- Montada, L.; Kals, E. (2001): Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen. Psychologie Verlags Union, Verlagsguppe Beltz: Weinheim.
- Moritz, A. (2006–2018): Konfliktkompetenz als Soft Skill im Soft Skills Würfel von André Moritz. Online: <https://www.soft-skills.com/konfliktkompetenz/>. Zuletzt eingesehen: 29.03.2019.
- Müller-Fohrbodt (1999): Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Zielsetzungen und Methodenvorschläge. Leske + Budrich: Opladen.
- Olweus, D. (1996): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Zweite, korrigierte Auflage. Verlag Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Petermann, F.; von Marées, N. (2013): Cyber-Mobbing: Eine Bestandsaufnahme. In: Kindheit und Entwicklung, 22 (3), S. 145–154. Hogrefe Verlag: Göttingen.
- Rafati, G. (2010): Darstellung und Analyse von typischen Projektkonflikten und Erstellung eines Maßnahmenkatalogs mit Strategien zur Lösung und Vermeidung von Konflikten. Diplomarbeit: Fakultät Wirtschaft und Soziales. Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg.
- Regnet, E. (2000): Konflikt. Lexikon der Psychologie. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg. Online: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/konflikt/8035>. Zuletzt eingesehen: 03.07.2019.
- Reich, K. (2008): Rollenspiele. Online: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/rollenspiele.pdf>. Zuletzt eingesehen: 08.04.2019.

- Ropers, N. (2002): Friedensentwicklung, Krisenprävention und Konfliktbearbeitung
Technische Zusammenarbeit im Kontext von Krisen, Konflikten und Katastrophen,
Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ): Eschborn. S. 11.
- Rosenberg, M. B. (2016): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Aus dem
Amerikanischen von Ingrid Holler. 12., überarbeitete und erweiterte Auflage.
Junfermann Verlag: Paderborn.
- Saferinternet (2014): Aktiv gegen Cyber-Mobbing. Vorbeugen – Erkennen – Handeln.
Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation: Wien.
- Saferinternet (2018): Mindestalter: Ab wann dürfen Kinder WhatsApp, Instagram & Co.
nutzen? Online: <https://www.saferinternet.at/news-detail/mindestalter-ab-wann-duerfen-kinder-whatsapp-instagram-co-nutzen/>. Zuletzt eingesehen: 03.02.2019.
- Schäfer, C. (2017): Einführung in die Mediation. Ein Leitfaden für die gelingende
Konfliktbearbeitung. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F.; (2003): Bullying unter Schülern.
Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Hogrefe-Verlag
GmbH & Co. KG: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Schrader, L. (2008): Was ist ein Konflikt? Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn.
Online: <http://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54499/konfliktdefinition>. Zuletzt eingesehen: 04.01.2018.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der
Begrifflichkeiten. Forum: Qualitative Sozialforschung. 15 (1), Art. 18.
- Schreyögg, A. (2008): Konfliktcoaching und Konfliktmanagement in Schulen. Deutscher
Psychologen Verlag GmbH: Bonn.
- Schuh, M. (o. J.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Lehrer/innen, Schule, Lernenden
und Eltern. Erziehungswissenschaft. Skriptum Teil 2: Pädagogische Hochschule Wien.
- Schuster, H. (1995): So funktioniert das Rollenspiel. In: Rollenspiele in der Umwelterziehung.
ARGE Umwelterziehung in der österreichischen Gesellschaft für Natur- und
Umweltschutz. Online:
http://www.umweltbildung.at/cms/publikationen/Rollenspiele_in_der_Umwelterziehung.pdf).
Zuletzt eingesehen: 08.04.2019.

- Schultze-Krumbholz, A.; Zagorscak, P.; Siebebrock, A.; Scheithauer, H. (2012): Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. Ernst Reinhardt Verlag: München/Basel.
- Schüßler, J. (2013): Marktforscher: Messenger wie WhatsApp überholen die SMS. Online: <https://www.heise.de/newsticker/meldung/Marktforscher-Messenger-wie-WhatsApp-ueberholen-die-SMS-1852549.html>. Zuletzt eingesehen: 03.02.2019.
- Skof, S. (2007): Mobbing. Was Eltern und Lehrer tun können. Online: www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/.../mobbing_Handreichung_2007.pdf. Zuletzt eingesehen: 17.11.2018.
- Stangl, W. (2018). Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg. Online: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/gewaltfreie-kommunikation-rosenberg.shtml>. Zuletzt eingesehen: 04.11.2018.
- Stangl, W. (2019): Stichwort „Rollenspiel“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online: <https://lexikon.stangl.eu/12663/rollenspiel/>. Zuletzt eingesehen: 08.04.2019.
- Statista (2019): Statistiken zu Whatsapp. Online: <https://de.statista.com/themen/1995/whatsapp/>. Zuletzt eingesehen: 03.02.2019.
- Steiger, T.; Lippmann, E. (2013): Wenn Konflikte eskalieren - Konflikte erkennen, verstehen und auflösen. Online: <https://zeitsprung-c2.de/blog/konflikt-9-eskalationsstufen>. Zuletzt eingesehen: 12.02.2019.
- Steves, M. (2015): Mobbing und Cybermobbing – wirksam vorbeugen und eingreifen. Arbeitsblätter für Jugendliche. Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr.
- Teuschel, P.; Heuschen, K. W. (2013): Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Schattauer GmbH: Stuttgart.
- Vannini, N. (2012): E-motional-Learning. Effekt- und Prozessanalyse einer computergestützten Anti-Bullying-Intervention. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- VPSM (Verein gegen psychosozialen Stress und Mobbing e.V.) (2019): Zur Entstehung des Begriffs „Mobbing“. Online: <https://www.vpsm.de/index.php/wir-ueber-uns/konzeption/9-leistungen/186-zur-entstehung-des-begriffs-mobbing>. Zuletzt eingesehen: 7.1.2019.

- Walkenhorst, P. (2008): Anmerkungen zu einer „Konfrontativen Pädagogik“. In: Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 3. Auflage. Hrsg. v. Kilb, R. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Weidner, J. (2008): Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaften. In: Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. 3. Auflage. Hrsg. v. Kilb, R. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Wenzel, C. (2008): Konfliktbearbeitung durch Mediation aus berufspädagogischer Sicht. Theoretische Grundlagen, Qualifizierungsansätze und Umsetzungsempfehlungen für mediatives Arbeiten in der Schule. Kassel University Press GmbH: Kassel.
- WHO (World Health Organisation) (2016): Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health policy for children and adolescents, No. 7: Copenhagen.
- Wyrwa, H. (2016): Pro Mensch – kontra Mobbing. Ein systemisches Interventionsprogramm für Schulen. Carl-Auer Verlag GmbH: Heidelberg.
- Zartler, U.; Kogler, R.; Zuccato, M. (2018): Digitale Medien im Volksschulalter. Perspektiven von Kindern und ihren Eltern. Universität Wien. Online: https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Presse/Studienbericht_Digitale_Medien_im_Volksschulalter.pdf. Zuletzt eingesehen: 27.03.2019.
- Zilleßen H. (2001): Kooperative Konfliktbearbeitung mit 15 Parteien – Herausforderungen der Umweltmediation am Beispiel des Mediationsverfahrens im Gasteiner Tal. In: Die Umwelt. Konfliktbearbeitung und Kooperation. Band 7. Agenda Verlag: Münster. S. 188–208.
- Zuschlag, B., Thielke W. (1989): Konfliktsituationen im Alltag. Ein Leitfaden für den Umgang mit Konflikten in Beruf und Familie. Verlag für Angewandte Psychologie: Stuttgart.
- ZSL (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung) (o. J.): Rollenspiel. Baden-Württemberg. Online: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/methoden_a_z/rollenspiel.htm. Zuletzt eingesehen: 03.04.2019.

Abbildungsverzeichnis- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eskalationsstufen (Steiger 2013, S. 332)	16
Abbildung 2: Mobbingkreislauf (Teuschel et al. 2013, S. 126)	31
Abbildung 3: Mögliche Entwicklungen eines Konfliktes.....	47
Abbildung 4: Prinzipien der Mediation (Marx 2016, S. 77)	51
Abbildung 5: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring/Brunner 2006)	68
Abbildung 6: Kategoriensystem	69

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mögliche Mobbingfolgen (vgl. Alsaker 2004, Olweus 2004, Scheithauer et al. 2003 und Kindler 2009, Gualdi et al. 2009, zit. n. Haller et. al 2018, S. 10)	35
Tabelle 2: Kanäle von Cybermobbing (Fawzi 2015, S. 52)	43

Abkürzungsverzeichnis

AK	Arbeiterkammer
AMS	Arbeitsmarktservice
BMDW	Bundesministerium für Digitalisierung Wirtschaftsstandort
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CNVC	Center for Nonviolent Communication
d. h.	das heißt
et al.	Et alii
EVW	Landesverband Wien der Elternvereine an verpflichtenden öffentlichen Bildungseinrichtungen
etc.	et cetera
Hrsg.	Herausgeber
IKT	Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien
IM	Instant Messaging
K1	Kategorie 1
KJA	Kinder- und Jugendanwaltschaft
KLF	Konrad Lorenz Forschungsstelle
L1	Lehrperson 1
MSN	The Microsoft Network
NCH	National Children's Home
o. J.	ohne Jahr
Stmk	Steiermark
u. a.	unter anderem
u. Ä.	und Ähnliche
UK	Unterkategorie
Univie	Universität Wien
usw.	und so weiter
VPSM	Verein gegen psychosozialen Stress und Mobbing
WHO	World Health Organisation
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach
ZSL	Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung

Anhang 1 – Interviewleitfaden

Informative Fragen nach Alter, Geschlecht, Wohnort, Funktion und Dienstjahren.

Erzählgenerativer Anfangsimpuls:

In Ihrer Klasse gab es einen Vorfall zum Thema Cybermobbing. Können Sie mir erzählen, wie es dazu kam und was dann passiert ist?

Vertiefungsfragen:

- Um welche Schulstufe handelte es sich?
- Wie sind Sie damit umgegangen?
- Wurden die Themen Mobbing/Cybermobbing vor oder nach dem Vorfall im Unterricht aufgegriffen? Wenn ja, wie?
- Welche Rolle hatten Täter und Opfer in der Klasse?
- Mit welchen Eigenschaften (charakterlich und optisch) würden Sie Täter und Opfer beschreiben?
- Welchen sozialen Hintergrund haben Täter und Opfer?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Täter, Opfer und Ihnen?
- Welche Rolle spielen Ihrer Meinung nach die Eltern von Täter und Opfer?
- Wie würden Sie den Umgang mit Medien in der Klasse beschreiben? (Sind Handys in der Schule erlaubt?)
- Über welchen Kanal wurde gemobbt?
- Gab es weitere involvierte Akteure? (Zuseher, Wegseher etc.)
- Wie haben Sie von dem Vorfall erfahren?

Anmerkungen

Die Bezeichnungen „Täter“ und „Opfer“ werden im Interview nur verwendet, sofern die Lehrperson keine Namen nennt. Ansonsten wird der Vorname des Kindes im Gespräch genannt und anschließend anonymisiert.

Anhang 2 und 3 – Kategorienschema und Interviews

Aus Datenschutzgründen wurden das Kategorienschema sowie die transkribierten Interviews nicht in die Arbeit mit aufgenommen. Beides kann auf Anfrage beim zuständigen Betreuer der vorliegenden Masterarbeit eingesehen werden.

Anhang 4 – Lebenslauf

Informationen zur eigenen Person

Name: Gold
Vorname: Maria
Geburtsdatum: 29.08.1991

Bildungsweg

seit 2013 Master Bildungswissenschaft Universität Wien
2010—2013 Volksschullehramt Pädagogische Hochschule Eisenstadt
2005—2010 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Eisenstadt
2001—2005 Bundesgymnasium Mattersburg
1997—2001 Volksschule Mattersburg

Beruflicher Werdegang

2016 bis 2019 Klassenführende VS-Lehrerin; SSR Wien
2015 bis 2016 Freizeitpädagogik/Förderlehrerin; SSR Wien
2013 bis 2014 DAF/DAZ NMS-Lehrerin; SSR Wien
2011–2012 Kinderanimation; Steiner Family Entertainment

Anhang 5 – Abstract

Diese Masterarbeit untersucht das Erleben und die Reaktionsweisen von Lehrpersonen an Wiener Volksschulen im Hinblick auf konkrete Cybermobbingfälle unter Schülern und Schülerinnen. Dazu werden leitfadengestützte Interviews durchgeführt und mittels strukturierender Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Konkret wurde den Fragen nachgegangen: *Wie erleben Primarschullehrer/innen Cybermobbing? Wie reagieren Primarschullehrer/innen auf Cybermobbingfälle unter Schülern/Schülerinnen?* Ein Überblick über die derzeitige Forschungslage gibt zu erkennen, dass es sich um ein relativ neues und nahezu unerforschtes Gebiet handelt. Einen übergeordneten Rahmen zur Auswertung der Forschung bildet die theoretische Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten Konflikt, Mobbing, Cybermobbing und Konfliktbehandlung.

This master thesis discusses the experiences and the reaction of teachers at Viennese primary schools with regard to specific cases of cyberbullying among pupils. Guided interviews are conducted and evaluated by means of structuring content analysis according to Philipp Mayring. Specifically, the following questions were investigated: *How do primary school teachers experience cyberbullying? How do primary school teachers react to cyberbullying cases among students?* An overview of the current state of research indicates that this is a relatively new and almost unexplored area. The overarching framework for the evaluation of this research is the theoretical examination of the terms conflict, bullying, cyberbullying, and conflict management.