



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

„Cyberbullying“: Die Perspektive der Lehrenden

Verfasserin

Julia Strobl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2010

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.- Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich recht herzlich bei all jenen bedanken, die mich nicht nur während meines Studiums, sondern auch im Laufe meines gesamten Lebens freundlich und liebevoll unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei Univ.-Prof. Dr. Dr. Christiane Spiel und bei Frau Mag. Petra Gradinger für die Betreuung meiner Diplomarbeit bedanken.

Ein sehr großes Dankeschön möchte ich meinen Eltern, Ernst und Elisabeth Strobl, meinen Großeltern, Hermine und Fritz Steurer, sowie meiner Tante, Gabriele Steurer, aussprechen, die mir nicht nur finanziell unter die Arme gegriffen haben, sondern mir auch jeder Zeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden, an mich geglaubt und mich auf jede erdenkliche Weise unterstützt haben.

Bei meinem Freund DI (FH) Markus Sattler, möchte ich mich ebenfalls für seine enorme Geduld bedanken. Vor Prüfungen und Abgabeterminen war ich mit den Nerven oft am Ende, doch Dank seines Zuspruchs und seiner Liebe konnte er mich sehr gut unterstützen und aufbauen.

Ein großer Dank gebührt auch meinen Freundinnen und meiner Schwester Nina, die jederzeit ein offenes Ohr für meine Probleme hatten. Ganz besonders möchte ich mich bei Nathalie Schopper, die jederzeit für mich da gewesen ist, wenn ich bei der Datenverarbeitung Schwierigkeiten hatte und Marina Kronaus, die mir bei der Formatierung meiner Diplomarbeit sehr weitergeholfen hat, bedanken.

Nicht zu vergessen sind die vielen LehrerInnen, die mir durch das bereitwillige ausfüllen meines Fragebogens sehr weitergeholfen haben.

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es die Perspektive der Lehrenden aus ganz Österreich zum neuartigen Phänomen Cyberbullying zu untersuchen. Dazu wurde eine Stichprobe von 285 LehrerInnen (69,9% weiblich und 30,1% männlich) aus unterschiedlichen Schultypen, Schulorten und Bundesländern untersucht. Die Daten wurden mithilfe eines neuen Fragebogens, sowohl online als auch über Papier-Bleistift-Vorgabe, erhoben. Mittels dieses Erhebungsinstrumentes wurden die LehrerInnen zu folgenden Schwerpunkten befragt: Zur Einschätzung der Wichtigkeit des Themas Gewalt allgemein an österreichischen Schulen und speziell an jener Schule an der unterrichtet wird, Einschätzung der Prävalenzraten von Opfern und TäterInnen zu Cyberbullying, Einschätzung des Schweregrades unterschiedlicher Gewalthandlungen (bezogen auf traditionelles Bullying und Cyberbullying – Formen), das Eingreifverhalten der LehrerInnen bei etwaigen Vorkommnissen von Cyberbullying-Taten, zu der eigenen Erfahrung mit diesem Phänomen, sowie zu ihrem Verantwortungsbewusstsein zu Gewalt über die neuen Medien.

Da es in der Literatur noch keine vergleichbaren Studien gibt, welche die Perspektive der Lehrenden zu Cyberbullying untersucht haben, hat die gegenständliche Untersuchung einen explorativen Charakter.

Die Ergebnisse wurden deskriptiv dargestellt, weiters wurden Unterschiede und Zusammenhänge bezüglich der Einschätzung des Schweregrades von traditionellen Bullying – Formen und Cyberbullying – Formen berechnet. Abschließend wurden basierend auf einer Clusteranalyse drei Typen von Lehrenden identifiziert, „Pessimisten“ (n=24), „Mittelfeld“ (n=76) sowie „Optimisten“ (n=157). Der Vergleich der drei Typen mittels MANOVA zeigte den größten Unterschied bezüglich der Einschätzung der Prävalenzraten von Cyberbullying – Opfern und Cyberbullying - TäterInnen, Weiters wurde mittels χ^2 – Test ermittelt, ob sich die drei Cluster hinsichtlich der Variablen, Geschlecht, Schulort und der Tatsache, ob sie selbst schon Opfer von Cyberbullying geworden sind unterscheiden. Hier wurde kein signifikanter Unterschied festgestellt.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
 1 Nutzung neuer Technologien unter Jugendlichen	 8
1.1 POSITIVE SEITEN DER NEUEN TECHNOLOGIEN	10
1.2 NEGATIVE SEITEN DER NEUEN TECHNOLOGIEN	11
 2 Aggression und Bullying	 14
2.1 FORMEN VON AGGRESSION	14
2.2 DEFINITION BULLYING	17
2.3 ROLLEN BEIM BULLYING	18
 3 Cyberbullying	 21
3.1 DEFINITION CYBERBULLYING	21
3.2 WERKZEUGE DES CYBERBULLYING.....	23
3.3 UNTERSCHIEDE VON BULLYING UND CYBERBULLYING	26
 4 Empirische Erkenntnisse zu Cyberbullying	 29
4.1 RISIKOFAKTOREN.....	29
4.2 MOTIVE FÜR CYBERBULLYING	30
4.2.1 <i>Unterhaltung</i>	31
4.2.2 <i>Ansehen</i>	31
4.2.3 <i>Revanche</i>	32
4.2.4 <i>Anonymität</i>	32
4.3 PROBLEME VON CYBERBULLYING UND CYBERVIKTIMISIERUNG	33
4.4 PROBLEM DER VERSCHWIEGENHEIT	35
4.4.1 <i>Mögliche Erklärungen</i>	35
4.4.2 <i>Gegenmaßnahmen</i>	36
4.5 PRÄVENTIVE MAßNAHMEN	38
4.5.1 <i>Das Bewusstsein steigern</i>	38
4.5.2 <i>Schulpolitik (Schulregeln)</i>	39
4.5.3 <i>Beaufsichtigung</i>	40
4.5.4 <i>Programme</i>	41

4.6	DIE ROLLE DER LEHRERINNEN BEI DER PRÄVENTION VON CYBERBULLYING	43
5	Fragestellungen.....	46
6	Methode und Verfahren	50
6.1	UNTERSUCHUNGSPLANUNG	50
6.1.1	<i>Design</i>	<i>50</i>
6.1.2	<i>Untersuchungsdurchführung</i>	<i>50</i>
6.2	STICHPROBE	51
6.3	ERHEBUNGSINSTRUMENT : BESCHREIBUNG DES FRAGEBOGENS	52
6.3.1	<i>Soziodemografische Daten.....</i>	<i>52</i>
6.3.2	<i>Erhebung der Wichtigkeit des Gewaltthemas</i>	<i>53</i>
6.3.3	<i>Erhebung der Prävalenzraten von Opfern und TäterInnen</i>	<i>53</i>
6.3.4	<i>Erhebung des Schweregrades von Bullying und Cyberbullying.....</i>	<i>54</i>
6.3.5	<i>Erhebung des Eingreifverhalten von potentiellen Helfern</i>	<i>55</i>
6.3.6	<i>Erhebung der Gewalterfahrung der Kinder und der LehrerInnen selbst als Opfer</i>	<i>56</i>
6.3.7	<i>Erhebung der Verantwortungsübernahme der Lehrenden.....</i>	<i>57</i>
6.4	AUSWERTUNGSVERFAHREN	58
6.4.1	<i>Testtheoretische Analyse des Erhebungsinstruments</i>	<i>58</i>
6.4.2	<i>Inferenzstatistische Verfahren</i>	<i>60</i>
7	Ergebnisse	64
7.1	DESKRIPTIVESTATISTISCHE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	64
7.1.1	<i>Soziodemographische Daten.....</i>	<i>64</i>
7.1.2	<i>Wichtigkeit des Gewaltthemas.....</i>	<i>66</i>
7.1.3	<i>Prävalenzraten von Opfern und TäterInnen.....</i>	<i>67</i>
7.1.4	<i>Schweregrad von Bullying und Cyberbullying.....</i>	<i>68</i>
7.1.5	<i>Eingreifverhalten von potentiellen Helfern</i>	<i>70</i>
7.1.6	<i>Gewalterfahrungen der Kinder und der LehrerInnen selber.....</i>	<i>73</i>
7.1.7	<i>Verantwortungsübernahme der Lehrenden</i>	<i>79</i>
7.2	INFERENZSTATISTISCHE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	80
7.2.1	<i>Unterschied und Zusammenhang von traditionellem Bullying und von Cyberbullying.....</i>	<i>80</i>
7.2.2	<i>Typen von LehrerInnen.....</i>	<i>81</i>
7.2.3	<i>Zusammenhänge der LehrerInnen - Typen mit verschiedenen sozioökonomischen Variablen.....</i>	<i>88</i>

8	Diskussion	91
8.1	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE IM VERGLEICH ZUR BISHERIGEN LITERATUR.	92
8.2	METHODISCHE ASPEKTE	95
8.3	AUSBLICK.....	96
9	Zusammenfassung.....	98
10	Literatur.....	100
11	Tabellenverzeichnis	104
12	Abbildungsverzeichnis	106
13	Anhang.....	107

Einleitung

„Seit Wochen wird Julia von ihren KlassenkollegInnen und Bekannten mit intimen Details aus ihrem Leben verspottet. Gestern hat sie endlich den Grund dafür entdeckt: den „Julia-Hate-Blog“, verfasst von ihrer ehemals besten Freundin Katharina. Bevor sie sich mit Katharina zerstritt, hatte Julia mit ihr alle Probleme und Sorgen besprochen: von der nicht erwiderten Liebe zu Marc bis hin zu den Schwierigkeiten mit ihren Eltern. Sogar ein Liebesgedicht, das sie für Marc geschrieben hatte und sich dann doch nicht traute, ihm zu geben, schickte sie Katharina per E-Mail. Dieses Gedicht und viele andere Einzelheiten aus ihrem Intimleben können jetzt im „Julia- Hate-Blog“ von allen gelesen werden. Mittlerweile hat Julia das Gefühl, die ganze Schule kenne die Website! Für Julia das Schlimmste: Marc und seine Freunde lachen nur mehr über sie (ÖIAT, 2009).“

Das Internet und andere neue Informations- und Kommunikationsmedien spielen eine zunehmend wichtige Rolle im alltäglichen Leben von Kindern und Jugendlichen (Smith, et al., 2008).

Durch die neuen Medien hat die heutige Jugend eine neue Form der Gewalt für sich entdeckt, in welcher sich die Art des Spottes, der Beleidigung und des Leides geändert hat (Belsey, 2006, zitiert nach Cassidy et al., 2009), was durch das oben genannte Beispiel gut verdeutlicht werden kann. Gewalt unter Jugendlichen ist nicht mehr nur eine Erscheinung unserer physischen Welt, sondern sie spielt auch im virtuellen Raum und in anderen Kommunikationsmedien eine wesentliche Rolle. Mobiltelefon und Internet werden nun auch zu Orten, an denen Jugendlichen ihre Aggressionen ausleben. Chatforen, Webseiten, soziale Netzwerke (Facebook, Schüler VZ), Videoplattformen wie z.B. Youtube, sowie Handys werden immer häufiger dazu benutzt andere zu blamieren, bloßzustellen, zu beleidigen, zu bedrohen, zu erpressen oder um Gerüchte zu verbreiten. Dieses neuartige Phänomen der Viktimisierung, welches über die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationsmedien stattfindet, wird als „Cyberbullying“ bezeichnet (Li, 2007).

Die sich enorm schnell entwickelnden neuen Technologien stellen für Eltern, LehrerInnen und PädagogInnen häufig eine große Herausforderung dar. Jugendliche der „Online – Generation“ interagieren in einer Art, die für Menschen der vorigen Generation noch nicht so einen hohen Stellenwert hatte. Die Auseinandersetzung mit dieser neuen Form der Gewalt wird deshalb oftmals zu einer schwierigen Aufgabe für

diese (Cassidy, Jackson, & Brown, 2009). Die modernen Medien sind ein neuer Kontext für Gewaltszenarien geworden, mit dem sie sich befassen müssen. Die Tatsache, dass sie nicht viel bis gar keine Erfahrung mit dieser Thematik haben, erschwert ihnen häufig den Umgang mit diesem neuen Problembereich. Cyberbullying folgt nicht nur eigenen Regeln, sondern stellt Menschen, die wenig bis gar keine Erfahrung mit Internet und Handy besitzen, vor ein kaum sichtbares und daher unbekanntes Thema (ÖIAT, 2009).

Übergeordnetes Ziel dieser Arbeit ist es, die Perspektive der Lehrenden aus ganz Österreich zum Thema Cyberbullying zu erforschen.

Um die Perspektive der Lehrenden untersuchen zu können wurden sie mittels Fragebogen zu folgenden Schwerpunkten befragt: Die Einschätzung der Wichtigkeit des Themas Gewalt allgemein an österreichischen Schulen und speziell an jener Schule an der unterrichtet wird, Einschätzung der Prävalenzraten von Opfern und TäterInnen zu Cyberbullying, Einschätzung der Prävalenzraten, jener SchülerInnen die Opfer von Cyberbullying geworden sind und mit einem Erwachsenen darüber sprechen, Einschätzung des Schweregrades unterschiedlicher Gewalthandlungen (bezogen auf traditionelles Bullying und Cyberbullying – Formen), das Eingef-verhalten der LehrerInnen bei etwaigen Vorkommnissen von Cyberbullying-Taten, zu der eigenen Erfahrung mit diesem Phänomen, sowie zu ihrem Verantwortungsbewusstsein zu Gewalt über die neuen Medien.

I Theoretischer Teil

1 Nutzung neuer Technologien unter Jugendlichen

Die heutige Welt ist charakterisiert durch einen enormen Zuwachs an neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Durch Internet und Handy kommt es zu rapiden Veränderungen in allen Bereichen der menschlichen Kommunikation. Diese neuen Technologien wurden zu einem Instrument, das Identität, kognitive und affektive Prozesse sowie soziale Aktivitäten mitformt. Während früher die Familie die Wertvorstellungen der Kinder prägte, gewinnen heute Fernsehen und Internet immer mehr Vorbildwirkung. Videospiele erlauben es den Menschen, virtuelle Welten zu konstruieren und zu erleben, ungeachtet der Normen und Werte der realen Welt (Gentile, Saleem, & Anderson, 2007).

Neue Informations- und Kommunikationstechnologien haben die Natur der Peer-Gruppen verändert. Durch die neuen Technologien können Menschen neue Bezugsgruppen konstruieren, in denen ihre eigenen, selbst erfundenen Regeln herrschen. Das Internet stellt neue Möglichkeiten für alternative Formen der Kommunikation bereit (Turkle, 1996, zitiert nach APA, 2009). Die heutige Jugend verkörpert die „erste Generation“, die in einer Gesellschaft aufgewachsen ist, für die die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zu einem integralen Bestandteil des täglichen Lebens geworden sind (Berson et al., zitiert nach Raskauskas et al., 2007). Handy, iPhone, Blackberry, E-Mail, SMS, Chaträume und Webseiten haben einen sehr wichtigen Stellenwert im Leben der neuen „Online Generation“. Sie formen die täglichen Einstellungen, Werte und Beziehungen. Was man früher als isoliertes Verhalten, wie zum Beispiel sich nicht mit FreundInnen treffen und nur vor dem Computer sitzen, bezeichnet hat, präsentiert sich in der „neuen Generation“ als neue Definition der Verbundenheit unter FreundInnen (2008 Annual Report of the APA Policy and Planning Board, 2009).

Ein sehr großer Teil der Internetnutzer sind Kinder und Jugendliche unter achtzehn Jahren. Sie nutzen das Internet größtenteils als soziales Hilfsmittel. Die älteren Internetkunden hingegen sehen es als Arbeitsgerät (Belsey, 2006). Junge Menschen nehmen das Internet begeistert als ein Mittel zum Knüpfen von Kontakten an. Via Internet und anderen Kommunikationstechnologien senden sie E-Mails, kreieren eigene Webseiten, posten intime persönliche Neuigkeiten in Internettagebüchern, senden Textnachrichten und Bilder via Handy, kontaktieren einander über

Messenger, chatten in Chatforen, diskutieren in Onlineforen und suchen neue Freunde über bestimmte Teenagerseiten (Willard, 2005).

In den letzten Jahren scheint es zumindest unter Jugendlichen keine strikte Trennung mehr zwischen Kommunikation online und offline zu geben (Lenhart et al., 2005, zitiert nach Valkenburg et al., 2007), für Jugendliche scheint es also ganz selbstverständlich zu sein, Freundschaften über das Internet zu schließen und Beziehungen über das Internet und Handy zu pflegen (ÖIAT, 2009). Nach Gross (2004) fördern die neuen Technologien die Kommunikation mit existierenden Freunden. Diese Technologien haben nicht nur einen Einfluss auf die Anzahl der Menschen die miteinander kommunizieren, sondern auch darauf, in welcher Weise sie es tun (APA, 2009). Laut Belsey (2006) ist der Zustand, nicht online zu sein, für die neue „Online - Generation“ zunehmend undenkbar. Es bedeutet, nicht mit der Peer Gruppe kommunizieren zu können. Diese Angst, ausgeschlossen zu werden, ist von höchstem Stellenwert im Leben der meisten Jugendlichen und Teenager. Es ist unumstritten, dass Jugendliche Teile ihres Lebens ins Internet verlagern (ÖIAT, 2009).

Die Peer - Gruppe stellt einen wichtigen Kontext für das Streben nach Selbstfindung und Unabhängigkeit dar, in dem Jugendliche neue Ideen entwickeln und unterschiedliche Rollen einnehmen, wenn sie mit Freunden interagieren. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass Jugendlichen einen großen Anteil ihrer Zeit mit Freunden verbringen (Larson & Richard, 1991, zitiert nach Donchi & Moore, 2004a). Peer - Interaktionen stellen für Jugendliche Möglichkeiten dar, ihre sozialen Kompetenzen und sozialen Fertigkeiten für das Erwachsenenleben zu entwickeln (Hartup, 1989, zitiert nach Donchi & Moore, 2004a). Untersuchungen bestätigen, dass Peer - Freundschaften sehr wichtig sind für das Erhalten der psychologischen Gesundheit, dass jedoch Streitereien mit Freunden bei jungen Menschen Stress und das Gefühl der Einsamkeit verursacht (Demir & Tarhan, 2001, zitiert nach Donchi & Moore, 2004a). Folglich spielen Peer - Beziehungen eine signifikante Rolle bei der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung von Jugendlichen (Donchi & Moore, 2004a).

Die rapiden sozialen Veränderungen haben offensichtlich viele Vorteile. Sie bringen aber auch negative, indirekte Gefahren mit sich, welche schwerwiegende Konsequenzen haben können (APA, 2009).

Im folgenden Abschnitt wird auf die positiven und negativen Seiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eingegangen.

1.1 Positive Seiten der neuen Technologien

Während Freundschaften typischerweise von Angesicht zu Angesicht geschlossen werden, hat die Vorstellung der Kommunikation über das Internet, die Menschen global miteinander verbindet, zum Kompromiss geführt, dass Internet - Netzwerke ihren Zweck als wichtiges soziales Netzwerk für die Nutzer erfüllen (Donchi & Moore, 2004a).

Es wird als positiv erachtet, dass es für sozial ängstliche Personen leichter ist, mittels Informations- und Kommunikationstechnologien mit anderen Menschen zu kommunizieren, es fällt ihnen auch leichter, sich selbst zu öffnen (Kraut, et al., 2002). Eine sehr große Anzahl an SchülerInnen besitzt Handys, die meist von den Eltern zur Verfügung gestellt und finanziert werden, damit sie ihr Kind überall erreichen können beziehungsweise, dass ihr Kind sie erreichen kann, wenn es in Not ist (Suniti Bhat, 2008).

Weiters hat die Verfügbarkeit des Internets eine neue Lernmöglichkeit geschaffen, die den Schülern den Zugang zu wichtigen, lehrreichen Informationen erleichtert (Wendland, 2003, zitiert nach Raskauskas et al., 2007). Viele Schulen sind deshalb begeistert von den neuen Technologien. Der steigende Zugriff zu diesen verbessert die sozialen Interaktionen zwischen den SchülerInnen und fördert die gemeinschaftlichen Lernerfahrungen (Beran & Li, 2005). Schulen bieten deshalb den SchülerInnen die Möglichkeit des Netzzuganges (Suniti Bhat, 2008).

Bauer et al. (2009) befragten SchülerInnen und LehrerInnen aus Österreich über ihre grundlegenden Beurteilungen des Internets. Als besonders positiv von beiden Seiten wurde die Praktikabilität des Internets genannt. Für SchülerInnen ist es vor allem die schnelle, unkomplizierte und zu jeder Tageszeit mögliche Kommunikation mit ihren Freunden. Weiters wurde der Informationsbeschaffung eine hohe Wichtigkeit zugeordnet. Einerseits wurde die Bedeutung der Informationsbeschaffung für die schulische Aufgabenerledigung genannt. Informationen können schnell und effizient gesucht, selektiert und verarbeitet werden. Andererseits wurde aber auch die Beschaffung von Informationen für die Organisation des Alltags, wie das Abrufen von Busfahrplänen, Fernsehprogrammen und Kinoprogrammen als wichtig bewertet. Auch für Bereiche der Unterhaltung wurde das Internet als praktisch erachtet, Musik

und Serien können heruntergeladen werden. LehrerInnen fanden das Internet sowohl für die Suche nach aktuellen Informationen hinsichtlich ihrer Unterrichtsvorbereitung als auch für ihre private Informationsbeschaffung von großem Nutzen. Die Kommunikation mittels E-Mail wird im schulinternen Bereich und auch im Kontext mit schulexternen administrativen Einrichtungen als angenehmer als traditioneller Schriftverkehr angesehen.

Die Einführung des Computers in die Klassen wirkt sich zwar positiv auf die Lernerfolge in den einzelnen Unterrichtsfächern aus, bringt jedoch auch viele negative Aspekte mit sich, die man nicht unterschätzen sollte (Li, 2006).

1.2 Negative Seiten der neuen Technologien

Bauer et al. (2009) befragten in ihrer Studie SchülerInnen und LehrerInnen nicht nur zu positiven Seiten des Internets, sondern auch zu möglichen Problemen und Gefahren dieser Einrichtung. Sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen sind sich der Gefahren bewusst. SchülerInnen allerdings nicht mit der gleichen Intensität wie LehrerInnen. Am häufigsten genannt wurden von beiden die Kategorien Kriminalität, Datenfreizügigkeit und jugendgefährdende Inhalte. Kriminalität meint hier die Beeinträchtigung oder Zerstörung von Computersoftware durch Viren oder die unrechtmäßige Aneignung von Geld durch Betrug und Datenmissbrauch. Im Rahmen der sozialen Kommunikation, vor allem bei ihrer Selbstpräsentation in Social Networks wie Facebook, geben SchülerInnen besonders freizügig persönliche Daten bekannt, ohne an die Konsequenzen zu denken. Das Internet „vergisst nichts“, deshalb können sich diese Informationen und auch persönliche, oft sehr freizügige Fotos auch später noch, zum Beispiel im Berufsleben, negativ auswirken. Durch die Offenheit des Internets haben die Jugendlichen die Möglichkeit, jederzeit auf jugendgefährdende Inhalte zuzugreifen, wie zum Beispiel auf pornografische Seiten oder auf Seiten, auf denen Gewaltszenarien beschrieben sind. Vor allem gewalttätige Computerspiele werden von den LehrerInnen als besonders gefährlich angesehen. Diskutiert wurden auch die vielen indirekten negativen Nebenwirkungen des Internets. Vor allem LehrerInnen machen das Internet mitverantwortlich für den Verlust bestimmter Fähigkeiten der SchülerInnen. Sie nannten drei Nebenwirkungen (Bauer et al., 2009, S. 56, 57):

- Die SchülerInnen verlernen die korrekte deutsche Sprache. Die internetspezifische Kurzsprache, die hauptsächlich in Chats verwendet wird, wird zunehmend auch in schulischen Arbeiten verwendet. So verlernen die SchülerInnen auch die Rechtschreibung, da diese Kurzsprache oftmals im Dialekt geschrieben steht oder auf Groß- und Kleinschreibung kein Wert gelegt wird.
- Das Internet wird zum Teil auch dafür verantwortlich gemacht, dass Sinn erfassendes Lesen zunehmend schwerer fällt. Dies kann dadurch zustande kommen, dass durch gezielte Informationssuche nur noch die Überschriften anstatt längerer Texte gelesen werden.
- Sie meinen, dass die SchülerInnen ihre taktile Wahrnehmung und feinmotorische Fähigkeiten durch die Nutzung des Computers verlieren würden. Zum Beispiel leidet die Handschrift, da die gesamte Arbeit über den Bildschirm erfolgt. SchülerInnen tun sich schwer, Texte mit der Hand zu schreiben und zeigen häufig eine unleserliche Schriftform.

Einen weiteren negativen Aspekt stellt die steigende Vereinsamung der Menschen dar. Es ist nicht mehr notwendig, außer Haus zu gehen oder jemanden einzuladen, wenn man sich unterhalten möchte. Durch die übermäßige Kommunikation, in zum Beispiel Chaträumen, verlieren viele Menschen den realen Kontakt zur Außenwelt und es besteht die Gefahr der sozialen Isolation (Donchi & Moore, 2004b).

Das Internet kann beispielsweise auch dazu benutzt werden, um anderen zu schaden (APA, 2009). Elektronische Kommunikationsmittel bieten Menschen die Möglichkeit, ihre Aggressionen über das Internet auszudrücken. Chaträume, Videoplattformen (z.B. Youtube), soziale Netzwerke, wie zum Beispiel Facebook oder Schüler VZ werden dazu genutzt, andere zu blamieren, zu beleidigen, zu bedrohen, zu erpressen oder Gerüchte zu verbreiten (Katzner, Fetchenhauer, & Belschak, 2009). Dieses neue Phänomen ist bekannt unter dem Namen „Cyberbullying“, welches in Abschnitt 3 näher erläutert wird. „Cyberbullying“ ist ein mittlerweile anerkanntes soziales Phänomen. Die Leichtigkeit des Netzzuganges, Anonymität und die dadurch erreichte Enthemmung, geben den Tätern eine gewisse Sicherheit, alles sagen zu können und das mit wenig bis gar keinen Konsequenzen

(APA, 2009). All diese Fortschritte der Informations- und Kommunikationstechnologie führt dazu, dass junge Menschen immer in Kontakt miteinander bleiben können, allerdings wächst dadurch die Anzahl der Cyberbullies. Bullies, welche Zugang zum Internet haben, können ihre Opfer in einer Weise traumatisieren, die im Vorfeld nicht vorstellbar war (Suniti Bhat, 2008).

Durch die neuen Technologien kann ein extrem breites Publikum erreicht werden. Beispielsweise können E-Mails mit bösartigen Inhalten an alle SchülerInnen verschickt oder Webseiten mit peinlichen Bildern eines Opfers eingerichtet werden, die dann Millionen von Leuten besuchen können. Weiters darf man die Macht der geschriebenen Worte nicht unterschätzen. Verbale Beschimpfungen können schneller wieder vergessen werden, für die Opfer besteht die Möglichkeit das Gesagte aus ihren Gedanken zu streichen. Im Falle von E-Mails, Webseiten oder Chatverläufen kann das Opfer immer wieder nachlesen, was geschrieben oder veröffentlicht worden ist. Geschriebene Worte können viel realer und konkreter als gesprochene Worte sein (Campbell, 2005).

Laut Li (2006b) wird dieses Phänomen Cyberbullying zu einem wachsenden Problem an Schulen. Die steigenden Zahlen und der Grad an Ernsthaftigkeit, den Cyberbullying mit sich bringt, verlangt von LehrerInnen, ForschernInnen und Erziehungsberechtigten ernsthafte Maßnahmen zu ergreifen.

Um das Phänomen Cyberbullying besser verstehen zu können wird im nachfolgenden Abschnitt Aggression in der Schule im Allgemeinen beleuchtet.

2 Aggression und Bullying

Um das neue Phänomen „Cyberbullying“ besser verstehen zu können, wird in diesem Abschnitt Aggression in der Schule im Allgemeinen beleuchtet. Anfangs wird näher auf unterschiedliche Formen der Aggression eingegangen, danach wird Bullying definiert und zuletzt werden die unterschiedlichen Rollen, der von Bullying Betroffenen, beschrieben.

Es erscheint schwierig, einen gängigen deutschen Begriff für ein bestimmtes aggressives Verhalten in der Schule zu finden, der treffend und umfassend ist. Im englischen Raum fasst man dieses Phänomen unter dem Begriff „Bullying“ zusammen (Mohr, 2000, S.4). Die Schulklasse ist dabei als wichtige Gruppe zu begreifen, da SchülerInnen in diesem sozialen Kontext fast täglich miteinander interagieren (Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007).

2.1 Formen von Aggression

Aggressives Verhalten - als ein intendiertes, schädigendes, negatives Verhalten - muss eindeutig vom nicht-aggressiven Verhalten abzugrenzen sein (Scheithauer, 2003).

Streitereien und Konflikte sind alltägliche, normale Erscheinungsformen des sozialen Verhaltens.

Olweus (1999) schrieb dazu:

Bei den alltäglichen sozialen Interaktionen innerhalb von Gleichaltrigengruppen in Schulen kommt es (auch wiederholt) zu häufigen Hänseleien in einer spielerischen und relativ freundlichen Art und Weise, die in den meisten Fällen nicht als gewalttätig angesehen werden können. Wenn allerdings die wiederholten Hänseleien einen abwertenden und offensiven Charakter haben und insbesondere dann fortgesetzt werden, wenn es auf Seiten des „Opfers“ Zeichen von Überforderung oder Gegenwehr gibt, dann sind dies sicherlich Merkmale von Drangsalieren. An diesem Punkt ist es daher wichtig zwischen bössartigen und eher freundlich-spielerischen Hänseleien zu unterscheiden (Olweus, 1999, S.282).

Aggressives Verhalten in der Schule muss von diesen alltäglichen und normalen Streitereien und Konflikten abgegrenzt werden.

Da es in der Literatur keine einheitliche Definition für aggressives Verhalten gibt, sei hier darauf hingewiesen, dass alle Definitionen gemeinsam haben, dass es sich um eine bewusste, absichtliche und schädigende Tätigkeit handelt.

Aggressive Handlungen äußern sich in unterschiedlichen Verhaltensweisen. Scheithauer (2003) schlägt vor, dieses Verhalten in prototypische und unprototypische Verhaltensweisen zu unterteilen.

Unter „**prototypischen**“ (Prototyp = Urbild, Muster, Inbegriff) Verhaltensweisen von Aggression versteht man Handlungen, wie zum Beispiel Beißen, Treten, Schlagen, Kneifen. Man spricht von prototypischen Verhaltensweisen, da sie sowohl in der Fachliteratur als auch im Alltagsdenken am ehesten mit aggressivem Verhalten assoziiert werden. Diese Handlungen werden begleitet von Emotionen, wie Ärger oder Wut (Scheithauer, 2003). Nach Scheithauer (2003) können aggressive Verhaltensweisen durch körperliche oder verbale Handlungen zum Ausdruck gebracht werden. Unter körperlichen Verhaltensweisen werden offene, direkte und physisch aggressive Handlungen verstanden. Die direkte Aggression erfolgt in der direkten Interaktion mit dem Betroffenen (Mohr, 2000).

Für verdeckte, indirekte, relationale und soziale Verhaltensweisen wird der Ausdruck „**unprototypische**“ Verhaltensweisen verwendet, da diese Formen aggressiven Verhaltens bisher unter Laien nicht in diesem Maße mit Aggression assoziiert wurden. Diese Verhaltensformen weisen jeweils sehr eigenständige Merkmale auf, trotzdem lassen sie sich auch durch einige Gemeinsamkeiten kennzeichnen. Sie beziehen sich auf direkte oder indirekte Schädigung einer Person über ihre soziale Bezugsgruppe, zum Beispiel durch Ausschluss, soziale Manipulation, Verleumdung oder durch das Verbreiten von Gerüchten (Scheithauer, 2003).

Um das Konzept der „unprototypischen“ Formen von Aggression besser verstehen zu können, folgt eine nähere Beschreibung dieser Verhaltensweisen.

Indirekte Aggression

Björkqvist et al. (1992, zitiert nach Scheithauer, 2003, S.120) definieren indirekte Aggression als *„ein Verhalten, bei dem ein Täter versucht, Leiden auf eine Art und Weise zu verursachen, so dass es aussieht, als ob er/sie nicht mit der Intention gehandelt hat, dieses Leiden zu verursachen“*. Laut Mohr (2000) wird die indirekte Aggression über Dritte ausgeübt.

Relationale Aggression

Crick & Grotpeter (1995, zitiert nach Scheithauer, 2003, S.121) definieren relationale Aggression *„als ein Verhalten, das die Beziehung einer Person zu Gleichaltrigen oder die Gefühle der sozialen Zugehörigkeit und Akzeptanz beschädigt“*, das heißt, sobald eine Person über die sozialen Beziehungen versucht, einer anderen Person Schaden zuzufügen, wie zum Beispiel andere Kinder nicht mitspielen lassen, Gerüchte verbreiten oder anderen Kindern negative Dinge über ein Kind erzählen, um es zu isolieren.

Soziale Aggression

Cairns et al. (1989, zitiert nach Scheithauer, 2003, S122) definieren soziale Aggression *„als die Manipulation der Akzeptanz in der Gruppe durch Verleumdung, Ächtung oder Entfremdung“*. Galen und Underwood (1997, zitiert nach Scheithauer, 2003, S122) erweitern diese Definition und postulieren, dass *„soziale Aggression darauf ausgerichtet ist, das Selbstwertgefühl, den sozialen Status einer Person oder beides zu schädigen, und direkte Formen annehmen kann, wie zum Beispiel verbale Zurückweisung, negative Gesichtsausdrücke oder Körperbewegungen, oder aber mehr indirekte Formen, wie zum Beispiel Gerüchte verbreiten oder sozialer Ausschluss“*.

Einerseits weisen diese drei beschriebenen Ausdrucksformen eigenständige Merkmale auf, andererseits gibt es auch Überschneidungen. Im Vordergrund jeder dieser drei Formen steht die direkte oder indirekte Schädigung einer Person über ihre sozialen Beziehungen, sei es mit Hilfe von sozialer Manipulation, durch systematische Ausgrenzung oder durch das Verbreiten von Gerüchten (Scheithauer & Hayer, 2007).

2.2 Definition Bullying

Olweus (2006) spricht von Bullying, wenn aggressive Verhaltensweisen wiederholt, über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren SchülerInnen ausgeführt werden und zwischen den TäterInnen oder der TäterInnengruppe und dem Opfer ein Machtungleichgewicht besteht.

Smith (2004) versteht unter Bullying eine spezifische Form der Aggression, die unabhängig von Geschlecht, Alter und Schultyp in jeder Schule zu beobachten ist und zum Schulalltag gehört. Bullying bezieht sich auf die Umgebung der Schule als sozialen Lebensraum von Kindern und Jugendlichen.

Bullying wird herkömmlich als Schulproblematik aufgefasst. Üblicherweise findet es am Schulhof vor Publikum, meistens vor MitschülerInnen, statt (Olweus, 2006).

Petermann (2003, zitiert nach Riebel et al., 2009) unterscheidet Bullying von anderen aggressiven Handlungen anhand von vier Schlüsselkriterien:

- Die TäterInnen gehen einer bestimmten Intention nach, das Opfer zu schädigen, in jeglicher physischer, verbaler oder sozialer Form.
- Man spricht von Bullying bei negativen Handlungen eines/einer SchülerIn oder mehrerer SchülerInnen gegenüber einem/einer anderen SchülerIn über einen längeren Zeitraum. Somit werden gelegentliche, nicht ernsthaft negative Handlungen zwischen SchülerInnen ausgeschlossen, die einmal gegen den einen und einmal gegen den anderen in unterschiedlichen Situationen ausgeübt werden.
- Es besteht ein Machtungleichgewicht zwischen TäterInnen und Opfern. Der Täter ist physisch, mental oder sozial stärker als das Opfer. Dies veranlasst das Opfer zu denken, dass es unfähig ist, sich selber zu schützen.

Nach Olweus (2006) liegt ein asymmetrisches Kräfteverhältnis vor. Die SchülerInnen, die negativen Handlungen ausgesetzt sind, können sich nicht wehren und sind den SchülerInnen, die sie drangsaliieren, hilflos ausgesetzt.

Der Begriff wird demnach nicht verwendet, wenn zwei SchülerInnen, die miteinander streiten oder kämpfen, körperlich oder seelisch gleich stark sind.

- Eine Konsequenz ist die Hilflosigkeit des Opfers, welches sich wehrlos fühlt und keinen Ausweg sieht, um der Situation zu entkommen.

Nach Olweus (2006) können negative Handlungen verbal, also mit Worten, begangen werden, zum Beispiel durch Drohen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen. Negative Handlungen bestehen auch, wenn jemand einen anderen physisch, also durch Körperkontakt, schlägt, tritt, stößt, kneift oder festhält. Diese Formen von negativen Handlungen kann man auch als direktes Bullying bezeichnen. Es ist auch möglich, eine negative Handlung indirekt, ohne den Gebrauch von Worten oder Körperkontakt zu begehen, zum Beispiel durch Fratzenschneiden, schmutzige Gesten oder indem man jemanden von einer Gruppe ausschließt oder sich weigert, den Wünschen eines anderen entgegenzukommen. Diese Form wird relationales oder soziales Bullying genannt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Bullying große Überschneidungen mit dem Begriff Aggression aufweist. Es wird eine Intention verfolgt, es besteht eine Schädigungsabsicht und das Verhalten weicht von der Norm ab (Scheithauer, Hayer, & Petermann, 2003). Da Bullying auch wiederholt über einen längeren Zeitraum hinweg zwischen einem Täter, einer Täterin oder einer TäterInnengruppe und einem Opfer stattfindet (Olweus, 2006), wird es durch Merkmale beschrieben, die über den Aggressionsbegriff hinausgehen (Scheithauer, 2003).

2.3 Rollen beim Bullying

Bei der Beschreibung von Bullying unter Schülern unterscheidet man in der Literatur zwischen Tätern (Bullies) und Opfern (Victims), darüber hinaus existiert auch die Mischgruppe der Täter – Opfer (Bully – Victims) (Scheithauer et al., 2003). Diese drei Gruppen sind direkt am Bullying - Geschehen beteiligt. Es gibt aber auch eine große Gruppe, nämlich die der Unbeteiligten (Bystander), die indirekt involviert ist. Auf die Rollen bei Bullying wird in diesem Abschnitt nur kurz eingegangen. Eine differenziertere Beschreibung der Rollen findet sich in anderen Untersuchungen (vgl. Salmivalli & Voeten, 2004; Gradinger et.al, 2009).

Täter (Bully)

Täter setzen aggressive Akte und schädigen absichtlich andere Personen (Schäfer & Frey, 1999). Nach Limber (2002) sind sie charakterisiert durch das Bedürfnis mächtig zu sein und die Kontrolle über andere zu haben. Bullies erlangen Zufriedenheit, indem sie andere verletzen und sie beherrschen. Sie verteidigen ihre Taten, indem sie angeben, von den Opfern provoziert worden zu sein. Sie zielen häufig auf jene ab, die Einzelgänger sind. Bullies sind aggressiv gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen, brechen eher Schulregeln und kommen häufig aus Familien, in denen körperliche Bestrafung benutzt wird.

Opfer (Victim)

Opfer erleiden durch die aggressiven Handlungen der TäterInnen Schaden. Die Angriffe der MitschülerInnen und die häufig damit einhergehende Ablehnung oder Ausgrenzung dieser verändern vorhandene Wesenszüge von Schüchternheit oder der Unfähigkeit sich zu wehren zu einem wachsenden Gefühl der eigenen Wertlosigkeit, zu vermehrter sozialer Angst und zu erhöhter Einsamkeit (Schäfer & Frey, 1999). Nach Limber (2002) sind die Opfer charakterisiert durch ein schwaches Selbstvertrauen und Unsicherheit. Sie tendieren dazu, sozial isoliert zu sein, sind passiv, körperlich schwächer als Bullies und häufig unbeliebter als die TäterInnen. Oft weisen Opfer auch depressive Symptome auf. Sie haben oft übervorsorgliche Eltern, was die Kinder daran hindert, Bewältigungsstrategien zu entwickeln.

Täter – Opfer (Bully – Victim)

Täter – Opfer sind jene SchülerInnen, welche einerseits andere verfolgen und andererseits selbst auch viktimisiert werden (Scheithauer, et al., 2003).

Sie zählen zu jenen, die TäterInnen werden, nachdem sie viktimisiert wurden (Li, 2006a). Nach Limber (2002) weist diese Gruppe eine Tendenz dazu auf, schlecht in der Schule zu sein. Zudem weisen sie häufig Verhaltensprobleme auf. Sie sind sozial isoliert, haben wenig FreundInnen und ein schlechtes Verhältnis zu ihren Klassenkollegen.

Mitwischer/Zuschauer/Unbeteiligte (Bystander)

Unbeteiligte (Bystander) besitzen einen Einfluss auf die TäterInnen – Opfer - Interaktion, sowohl im negativen als auch im positiven Sinn. Negativ meint, indem sie die TäterInnen verstärken, indem sie zum Beispiel bei der Tat zusehen und lachen. Positiv meint, sie halten die TäterInnen auf, indem sie zum Beispiel eingreifen, um dem Opfer zu helfen. Beim Beobachten aggressiver Auseinandersetzungen reagieren diese in ähnlicher Weise mit physiologischen Erregungen wie die Opfer. Unbeteiligte sind aber im Gegensatz zu TäterInnen, Opfer und TäterInnen-Opfer nur indirekt am Bullyinggeschehen beteiligt. Deshalb wird diese Gruppe oft leicht übersehen (Schäfer & Frey, 1999).

Außerdem spielen die so genannten „neuen Medien“ eine immer gewichtigere Rolle im Zusammenhang mit Bullying (Scheithauer, Hayer, & Dele Bull, 2007). Diese neue Form von Bullying, die über Internet und elektronische Geräte ausgeübt wird, wird „elektronisches Bullying“ bzw. „Cyberbullying“ genannt. Bei Cyberbullying handelt es sich um eine Form von sozialer Aggression (Raskauskas & Stoltz, 2007), d.h., um eine unprototypische Form der Aggression, da es sich um das bewusste Bestreben handelt, jemandem direkt oder indirekt Schaden durch das Manipulieren und Zerstören von Peer - Beziehungen zuzufügen (Berger, 2007, zitiert nach Johnson, 2009). Riebel et al. (2009) zeigen, dass es sich bei SchülerInnen, die zu Cyberbullies werden, um genau jene handelt, die auch im realen Leben Bullies sind. Cyberbullying kann deshalb als eine Subkategorie von dem üblichen Bullying betrachtet werden. Cyberbullying könnte eine neue Bedrohung der Gesundheit und der sozialen und emotionalen Entwicklung von Jugendlichen darstellen (Raskauskas & Stoltz, 2007). Deshalb wird im folgenden Kapitel auf das Phänomen Cyberbullying näher eingegangen.

3 Cyberbullying

In diesem Kapitel wird das Augenmerk auf das neuartige Phänomen „Cyberbullying“ gelegt. Vorangestellt wird eine Definition dieser Aggressionsart und es werden die unterschiedlichen Formen aufgezeigt, die Cyberbullying annehmen kann. Ferner werden die unterschiedlichen Werkzeuge des Cyberbullyings beschrieben. Abschließend wird auf die Unterschiede von traditionellem Bullying und Cyberbullying eingegangen.

3.1 Definition Cyberbullying

Ein neuartiges Phänomen der Viktimisierung findet über die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationsmedien statt über das so genannte „Cyberbullying“ (Li, 2007).

In der Literatur findet man noch keinen Konsens über eine einheitliche Definition, deshalb werden im Anschluss einige unterschiedliche Herangehensweisen thematisiert.

Willard (2007) unterscheidet Cyberbullying nach den unterschiedlichen Arten der Handlung. Sie definiert Cyberbullying wie folgt:

„Cyberbullying is being cruel to others by sending or posting harmful material or engaging in other forms of social aggression using the internet or other digital technologies“ (Willard, 2007, S.1).

Hierbei handelt es sich eher um eine globale Beschreibung, welche von Willard (2007) durch eine Liste von Begriffsbeschreibungen weiter ausgeführt wird.

Diese Begriffsbeschreibungen wurden entwickelt, um die verschiedenen Arten von Cyberbullying- Handlungen von anderen sozialen Online - Gewaltakten abgrenzen zu können. Willard (2007) meint jedoch, dass es bei diesen Begriffen zu Überschneidungen und Wechselwirkungen kommen könnte.

Willard (2007) unterscheidet nach Art der ausgeführten Handlung folgendermaßen:

- *Flaming*: Online Kämpfe, indem man elektronische Nachrichten mit bössartiger und vulgärer Sprache benutzt.
- *Harassment (Bedrohung/Belästigung)*: Wiederholtes Senden von bössartigen, gemeinen und beleidigenden Nachrichten.
- *Denigration (Anschwärzung)*: Jemanden online „anschwärzen“; Senden oder Posten von Klatsch oder Gerüchten über eine Person, um ihren Ruf oder Freundschaften zu zerstören.
- *Impersonation (betrügerisches Auftreten)*: So tun, als ob man jemand anderer sei. Senden oder Posten von Dingen, damit diese Person in Schwierigkeiten oder in Gefahr gerät oder um den Ruf oder Freundschaften dieser Person zu zerstören.
- *Outing*: Geheimnisse oder peinliche Informationen über jemanden online verbreiten.
- *Trickery (Betrügen)*: Sich als Freund ausgeben, um Geheimnisse zu erfahren und diese dann online verbreiten zu können.
- *Exclusion (Ausschluss)*: Absichtliches und grausames Ausschließen einer Person aus Online-Gruppen.

Eine alternative Unterscheidung gibt Belsey (2006). Er differenziert bei Cyberbullying hinsichtlich der verschiedenen Kommunikationstechnologien und bezieht Cyberbullying auf den Gebrauch von den neuen Medien, wie

- E-Mail (E-Mailbullying)
- Handynachrichten (Handybullying) oder auf den
- Einsatz von Webseiten und
- Chatforen (Internetbullying),

um absichtlich und wiederholt auf feindselige Weise bestimmte Individuen zu diffamieren.

Smith et al. (2006) zählen hingegen sieben Subkategorien zu ihrem Konzept von Cyberbullying:

- Text message bullying
- Picture/Video Clip bullying (via mobile phone cameras)
- Phone call bullying (via mobile phone)
- E - mail bullying
- Chat-room bullying
- Bullying through instant messaging
- Bullying via websites

Außerdem werden gewalttätige Übergriffe mit Mobiltelefonen gefilmt und über das Internet oder von Handy zu Handy an Dritte weitergeleitet. Dieses Phänomen wird als „Happy Slapping“ bezeichnet (Richard et al., 2007, zitiert nach Scheithauer et al., 2007). Mit den Funktionen SMS, MMS und der Digitalkamera bietet das Mobiltelefon zahlreiche Möglichkeiten für Handybullying. Es können sowohl beleidigende, bedrohende oder demütigende Texte sowie Bilder an Opfer, aber auch an dritte Personen geschickt werden (Scheithauer, et al., 2007). Diese neuen Technologien lassen zu, dass Opfer jederzeit und an jedem Ort attackiert werden können (David-Ferdon & Feldmann Hertz, 2007). Im Schulsystem stellt es sich als sehr schwierig heraus, etwas gegen die TäterInnen zu unternehmen, die ihre Anonymität unbesiegbar macht. Das öffnet das Tor für noch mehr Jugendliche, bei solchen Aktionen mitzumachen (Johnson, 2009).

3.2 Werkzeuge des Cyberbullying

Cyberbullying kann über mehrere Medienkanäle erfolgen.

Suniti (2008) beschreibt einige Werkzeuge, die von Cyberbullies gerne genutzt werden, um anderen Schaden zuzufügen:

Instant Messenger (IM)

Unter IM versteht man die Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Menschen durch getippte Nachrichten am Computer, der mit dem Internet verbunden ist, zum Beispiel AOL Instant Messenger (ein amerikanisches Internet - Service), welches

2003 53 Millionen Menschen genutzt haben. Windows Live Messenger ist ebenfalls sehr populär bei jungen Menschen. Es bietet ein IM-Service in 26 Sprachen in mehr als 60 Ländern an und berichtet über die Nutzung von mehr als 240 Millionen Abschlüssen monatlich. Zusätzlich zu Textnachrichten bietet es die Möglichkeit, über Video miteinander zu kommunizieren (Microsoft PressPass, 2006, zitiert nach Suniti, 2008). Cyberbullies können IM in vielfältiger Art und Weise zu ihren Gunsten nutzen. Man kann zum Beispiel gefälschte Profile installieren, um eine Identität zu verheimlichen, oder andere ausschließen, indem man Profile blockt oder private Nachrichten, die ausschließlich an die Empfänger gerichtet sind, an andere weiterleitet (Suniti Bhat, 2008).

Handys

Handys werden auf vier unterschiedliche Arten von Cyberbullies missbraucht: SMS, Bilder und Videos können verschickt werden, außerdem sind anonyme Anrufe möglich. Diese Aktionen erfolgen mit der Absicht, das Opfer zu verletzen oder zu blamieren. Bilder oder Videos können mit oder ohne Einverständnis des Opfers gemacht werden. Auch bedrohende Nachrichten können per Handy versendet werden, zum Beispiel mit der Drohung, dass sie das Opfer auf irgendeine Art und Weise verletzen werden, wenn es noch einmal zur Schule oder in die Öffentlichkeit geht. Die Verbreitung von Bildern oder Videos über das Handy, könnte das Selbstvertrauen des Opfers zerstören (Suniti Bhat, 2008). Zudem werden Handys für anonyme Anrufe missbraucht, bei denen mit verstellter Stimme Opfer bedroht und /oder erpresst werden (Suniti Bhat, 2008).

Chat Rooms

Chat Rooms sind eine Form von synchroner Online - Konferenz. Der hauptsächliche Zweck solcher Chat Rooms dient der Unterhaltung mit anderen Personen zur sozialen Interaktion oder um Wissenswertes zu teilen. Man kann entweder verbal oder auch über Video miteinander kommunizieren. Bullying über das Chat kann beispielsweise so ablaufen, dass Gespräche mit sexuellem Inhalt ohne das Wissen des Opfers geführt werden (Suniti Bhat, 2008).

E-Mail

E-Mail bietet die Möglichkeit, eine große Zahl an Menschen mit verletzenden oder beschämenden Nachrichten zu erreichen. Die Verbreitung dieser Beleidigungen kann mehrstufig verlaufen. Die erste „Welle“ wird von einer Person an ihre Kontaktliste versendet, dann schicken all jene, die die Nachricht erhalten haben, diese wieder an ihre eigene Kontaktliste weiter. Mit dieser Kettenreaktion können sehr viele Personen in sehr kurzer Zeit erreicht werden (Suniti Bhat, 2008).

Soziale Netzwerke

Soziale Netzwerke sind in den letzten Jahren bei SchülerInnen sehr beliebt geworden. MySpace hat sich im Jahre 2003 selbst als „Platz für Freunde“ vermarktet. MySpace bietet ein interaktives Netzwerk von Fotos, Internet-Tagebüchern, Benutzerprofilen, Internetforen und Gruppen. Dieses Netzwerk können Jugendliche ab vierzehn Jahren nutzen, mit Verlass darauf, dass die Jugendlichen ihr wahres Alter angeben. Facebook ist diesem sehr ähnlich. Es wurde im Jahr 2004 von drei Studenten an der Harvard Universität gestartet und hatte laut Facebook Press Room (2008, zitiert nach Suniti, 2008) 70 Millionen aktive Nutzer, mit steigender Tendenz. Diese Seiten können zum chatten genutzt werden, private Fotos und Filme können veröffentlicht werden und noch vieles mehr. Und wieder ist das Potential, eine unglaubliche Anzahl von Menschen zu erreichen, gegeben. Cyberbullies können eine Identität annehmen, welche dem Opfer nicht bekannt ist und/oder können ihre Seiten benutzen, um gemeines und verletzendes Material über andere zu veröffentlichen (Suniti Bhat, 2008).

Internettagebücher

Die Internettagebücher werden i.A. auf Webseiten veröffentlicht. Sie können dazu benutzt werden, um andere zu blamieren, sich über sie lustig zu machen oder um eine Person oder Gruppe zu attackieren. Alles, was gepostet wird, wird identifiziert als die Sichtweise desjenigen, der diese Dinge geschrieben hat. Cyberbullies können Kommentare über das Aussehen eines anderen posten, über seine Intelligenz, über seine Hygiene oder sexuellen Vorlieben (Suniti Bhat, 2008).

Katzer, Fetschenauer & Belschak (2009) zeigten in einer Studie, dass Internet-Chaträume von der Mehrheit aller befragten Jugendlichen genutzt werden. 69% aller 10- bis 19-jährigen gaben an, regelmäßig zu chatten, wobei keine Geschlechtsunterschiede festgestellt wurden. An Tagen mit Schulunterricht wurde durchschnittlich 70 Minuten, an Tagen ohne Schulunterricht 122 Minuten gechattet. Die erste Chat-Erfahrung machten die Jugendlichen im Durchschnitt mit 11.90 Jahren. Es wurde auch gezeigt, dass Formen von verbalem und psychischem Bullying in Internet - Chaträumen keine Ausnahme darstellen. Alle paar Monate bis mehrmals pro Monat haben 32,8% der chattenden Jugendlichen andere ChaterInnen beschimpft oder beleidigt, 29,9% haben andere grundlos geärgert, 21,7% grenzten andere Chatteilnehmer aus oder mieden sie, 17,7% haben schlecht über andere geredet und 14,7% berichteten, andere ChaterInnen gebullied zu haben.

Gradinger et al. (2009) befragten 761 Jugendliche aus Wien im Alter von 14 bis 19 Jahren zu Cyberbullying. Sie stellten fest, dass Cyberbullying im Vergleich zu anderen Verhaltensweisen selten aktiv ausgeführt wird. 3% der Mädchen und 8% der Buben waren zumindest einmal als TäterIn in Cyberbullying involviert. Auch Opfer von Bullying über die neuen Medien zu sein kommt selten vor. Etwa 7% der SchülerInnen wurden einmal über den Computer oder das Handy verletzt oder gedemütigt. Bei den Opfern wurden keine Geschlechtsunterschiede entdeckt.

Diese Zahlen belegen, wie bedeutend der Chatraum als Kommunikationsmedium für die jüngere Bevölkerung ist und wie wichtig es ist, sich darüber zu informieren.

Cyberbullying ist dem traditionellen Bullying in einigen Bereichen sehr ähnlich. Trotzdem lassen sich einige Eigenschaften speziell dem Cyberbullying zuordnen, die im folgenden Kapitel näher beschrieben werden. An dieser Stelle soll auch erwähnt werden, dass im Rahmen des Cyberbullying Personen in Gruppen analog wie beim Bullying gegliedert werden: In TäterInnen, Opfer, TäterInnen – Opfer und Mitwisser (Limber, 2002).

3.3 Unterschiede von Bullying und Cyberbullying

Cyberbullying ist dem traditionellen Bullying in einigen Eigenschaften sehr ähnlich. Von Cyberbullying spricht man, wenn es öfter als einmal passiert, es schließt psychische Gewalt mit ein und es passiert bewusst (Dehue, Bolman, & Völlink,

2008), ähnlich dem traditionellen Bullying nur mit der Ergänzung der Vermittlung, über neue Medien.

Cyberbullying ist eine indirekte Form von Bullying, wonach der Angreifer das Opfer nicht von Angesicht zu Angesicht belästigt, stattdessen indirekt über den Computerbildschirm oder das Handy (Beran & Li, 2007).

Im Gegensatz zu traditionellen Bullies sind Cyberbullies meist anonym. TäterInnen fühlen sich unsichtbar (Ybarra et al., 2006), da sie sich zum Beispiel hinter einer erfundenen Identität verstecken können (ÖIAT, 2009), somit fühlen sie sich sicherer vor einer Entdeckung oder vor dem Missfallen anderer (Ybarra, et al., 2006). Zusätzlich kann diese Anonymität für noch größere Angst und Verunsicherung beim Opfer führen (ÖIAT, 2009).

Ein weiterer wichtiger Unterschied bezieht sich auf die Tatsache, dass die TäterInnen physisch und sozial nicht anwesend sind, dass heißt, sie sind mit den Reaktionen ihrer Opfer nicht direkt konfrontiert und sind sich ebenso wenig der Konsequenzen ihrer Handlungen bewusst (Postmes, Spears, & Lea, 1998). Die fehlende Konfrontation fördert wahrscheinlich ungehemmte, aggressive und impulsive Verhaltensweisen. Online Bullies sind sich eventuell nicht bewusst, dass ihre Aktionen anderen schaden können. Dies führt zu dem Trugschluss, dass keine Verletzungen der Opfer stattgefunden haben (Kiesler, Siegel, & McGuire, 1984). Die neuen Technologien erlauben den TäterInnen, ihre Opfer immer und überall zu attackieren (Ybarra, et al., 2006).

Ein weiterer Unterschied bezieht sich auf die Tatsache, dass viele Eltern mit den modernen Kommunikationsmedien nicht vertraut sind und deshalb vermutlich kaum wissen, dass ihr Kind ein Cyberbully bzw. ein Opfer von Cyberbullying ist (British Broadcasting Corporation, 2006, zitiert nach Dehue et al., 2008).

Durch Cyberbullying kann auch ein viel größeres Publikum erreicht werden als durch traditionelles Bullying. Durch E-Mails, Handys und soziale Netzwerke werden dann Inhalte sehr schnell an eine breite Öffentlichkeit verschickt. Oft genügt ein einziger Klick, um ein peinliches Foto um die ganze Welt zu schicken. Wenn dieses Foto dann einmal im World Wide Web veröffentlicht wurde, besteht kaum noch die Möglichkeit, es wieder zu entfernen. Selbst wenn schädigendes Material von einer Webseite entfernt wird, ist es möglicherweise schon kopiert, gespeichert oder ausgedruckt worden (ÖIAT, 2009).

Willard (2007) nennt Gründe, warum Cyberbullying viel schwerwiegender sein kann als traditionelles Bullying:

- Online-Kommunikation kann extrem bösartig sein kann.
- Es gibt kein Entkommen für jene, die zum Opfer werden.
- Cyberbullying-Material kann weltweit verbreitet werden und ist fast immer nicht rückgängig zu machen.
- Cyberbullies sind meist anonym.
- Jugendliche zögern beim Weitersagen an Erwachsene, was online oder über ihr Mobiltelefon passiert. Da sie emotional traumatisiert sind, glauben sie, dass sie selbst Schuld sind an dem, was ihnen passiert, haben Angst vor Rache oder befürchten, dass ihre online Aktivitäten oder die Nutzung ihrer Handys eingeschränkt oder verboten werden.

4 Empirische Erkenntnisse zu Cyberbullying

In den letzten Jahren wurden einige Untersuchungen zu dem Thema „Cyberbullying“ durchgeführt.

In diesem Kapitel werden einige Ergebnisse zu Risikofaktoren, den Motiven für und den Problemen von Cyberbullying besprochen. Weiters wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Opfer und die Mitwisser die Taten einem Erwachsenen (LehrerInnen oder Eltern) bzw. Freunden mitteilen. Schließlich werden vielversprechende Strategien gegen Cyberbullying beziehungsweise präventive Maßnahmen aufgezeigt. Außerdem wird auch die bedeutende Rolle von LehrerInnen bei der Prävention thematisiert.

4.1 Risikofaktoren

Aus einer Studie von Katzer, Fetchenhauer & Belschak (2009), geht hervor, dass die Variablen „Häufigkeit extremer Chatraumbesuche“, „Einstellung zur Gewalt“ und „allgemeine Delinquenz“ die stärksten signifikant positiven Zusammenhänge mit dem Problemverhalten Cyberbullying aufweisen. Dass heißt, wenn Jugendliche sich sehr oft in Chaträumen aufhalten, eine positive Einstellung zu Gewalt haben und allgemein delinquentes Verhalten zeigen, verstärkt Gefahr laufen, Gewalt über die neuen Medien anzuwenden. Als weniger einflussreich zeigten sich „Geschlecht“, eine negative „emotionale Eltern-Kind-Beziehung“, „elterliches Zutrauen“, „Schuleschwänzen“, „gezieltes Lügen im Chat“ und die „soziale Integration bzw. die Mitgliedschaft in Subgruppen oder Chatcliquen“. Smith et al. (2008) beobachteten einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Internetnutzung und dem Risiko, Opfer von Gewalttaten über das Internet zu werden. Jene SchülerInnen, die das Internet sehr häufig nutzen, sind stärker gefährdet, Opfer zu werden.

Willard (2007) gibt an, dass nicht für alle Jugendlichen die gleiche Gefahr besteht, Opfer von Cyberbullyingtaten zu werden. Sie unterscheidet:

- *Kluge Teenager*: Diese besitzen die Selbsterkenntnis, die Fähigkeiten und Kompetenzen gute Entscheidungen zu treffen. Dabei handelt es sich häufig um ältere Jugendliche, welche eine gute Beziehung zu ihrem Freundeskreis

und achtsame Eltern haben, die ihre Unabhängigkeit und persönliche Verantwortung fördern.

- *Naive Teenager:* Diese weisen einen Mangel an effektivem Wissen auf. Ihnen fehlt die Kompetenz effektive und richtige Entscheidungen zu treffen. Es sind häufig jüngere Jugendliche, die entweder überprotektive oder naive Eltern haben. Allerdings stehen sie in einem guten Peergruppen - Verhältnis und besitzen gute Voraussetzungen, über gute Erziehung zu klugen, verantwortungsbewussten Teenagern zu werden.
- *Verletzliche Teenager:* Sie besitzen einen Mangel an notwendigem Wissen und Fähigkeiten. Sie befinden sich möglicherweise in einer Angstperiode, durch zum Beispiel elterliche Zerwürfnisse, Schulschwierigkeiten oder eine zerbrochene Beziehung. Sie haben wahrscheinlich Probleme mit ihren Eltern, den Freunden und sind gerade höchst emotional instabil.
- *Gefährdete Teenager:* Diese Gruppe sind jene, die auch in anderen Bereichen ihres Lebens gefährdet sind. Sie stehen vor großen Herausforderungen, haben eine schlechte psychische Verfassung und haben zu ihren Eltern und FreundInnen eine negative Beziehung.

4.2 Motive für Cyberbullying

Laut Suniti (2008) gibt es viele Studien, die Motive für aggressives Verhalten und Bullying untersucht haben. Es stellt sich aber die Frage, weshalb SchülerInnen andere SchülerInnen im Internet bullyingen. Diese Frage wurde noch nicht adäquat untersucht.

Einige Ergebnisse weisen darauf hin, dass Cyberbullying, traditionelles Bullying, Cyberviktimisierung und traditionelle Viktimisierung sehr viel gemeinsam haben (Gradinger et al., 2009; Raskauskas & Stolz, 2007; Smith et al., 2008; Ybarra & Mitchel, 2004). Spezifische Merkmale, die typisch für Bullies identifiziert worden sind, könnten laut Suniti Bhat (2008) auch für Cyberbullies gelten.

Da es, wie oben erwähnt, keine adäquaten Studien zu Cyberbullying gibt, ist es wichtig, bei der Betrachtung von Studien zu Cyberbullying immer auch die Formen von bzw. Erkenntnisse zu traditionellem Bullying zu berücksichtigen.

Bullies tendieren dazu, in den Aktionen von anderen feindliche Absichten wahrzunehmen, sie reagieren schneller mit Wut, sie setzen Macht früher ein als andere, besitzen starre Überzeugungen, betrachten das Erscheinungsbild als Machtmittel und benutzen aggressive Handlungen, um ihr Image zu schützen (Hazler et al, 1997, zitiert nach Suniti, 2008). Sie versuchen, andere durch verbale Bedrohungen und physische Handlungen zu kontrollieren und scheinen wenig empathisch für die Probleme anderer zu sein (Hazler et al., 2006, zitiert nach Suniti, 2008).

Auslöser und Anlässe für Cyberbullying können sehr vielfältig sein. Es ist oft der Fall, dass Angriffe im Zusammenhang mit einer Vorgeschichte stehen und Ausdruck dafür sind, dass mangelnde Kommunikation oder gestörte Empathie vorherrscht (ÖIAT, 2009).

Eine nähere Erklärung vermuteter Motive für Cyberbullying bietet, wie folgt:

4.2.1 Unterhaltung

Smith et al. (2008) zeigten, dass der Faktor „Unterhaltung“ sehr häufig als ein Beweggrund für Cyberbullying genannt wird. Sie beobachteten, dass „nur Spaß haben“ oft als Ausrede von SchülerInnen benutzt wird. Im Cyberspace sehen die TäterInnen keinerlei direkte Reaktionen von ihren Opfern. Dies kann die Hemmung reduzieren, die jemand haben könnte, wenn man die Reaktionen bzw. das Leid seines Opfers mit ansehen müsste. Außerdem kann durch das Internet ein unbegrenztes Publikum erreicht werden, was die Opfer oft dazu veranlasst, zu glauben, dass viele bei ihrer Demütigung zusehen (Shariff, 2005).

4.2.2 Ansehen

Smith et al. (2008) belegten in ihrer Studie, dass das Ansehen der TäterInnen in ihrer Peergruppe steigt, sobald sie jemand anderem Leid zufügen. Hauptsächlich dadurch, indem sie Bilder oder Videos der leidenden Person im Internet veröffentlichen oder über das Handy verschicken. Es amüsiert den Freundeskreis und die Beliebtheit nimmt somit stark zu.

4.2.3 Revanche

Auch Revanche scheint ein Motiv zu sein, für solche, die sich in der Anonymität der neuen Medien sicher fühlen. TäterInnen im Internet sind oft selbst Opfer im "realen" Leben. Das Internet fördert die Aggression jener, die sich bei sozialen Erwartungen in traditioneller Kommunikation eingeschränkt fühlen, aber befreit agieren bei online Konversationen, bei denen sie nicht gesehen werden können oder nicht mit den Auswirkungen von Worten konfrontiert sind (Cassidy, et al., 2009).

Es ist möglich, dass sich Opfer von Bullying über das Internet oder Handy an den TäterInnen rächen. Es scheint auch plausibel, dass sich Freunde des Opfers beim Täter rächen wollen, um das Opfer zu schützen (Beran & Li, 2007). Eine weitere Erklärung des Gegenschlages gegen Bullying ist, dass die Rache möglicherweise dazu dienen soll, den angegriffenen Mitschüler von Gefühlen der Verlegenheit, Traurigkeit und Machtlosigkeit zu schützen (Beattie, 2005, zitiert nach Beran & Li, 2007). Mit anderen Worten, ein Kind, das gebullied wurde, könnte zurückschlagen, um den negativen Emotionen, die durch das Bullying entstehen können, entgegenzuwirken (Beran & Li, 2007).

4.2.4 Anonymität

Zum Abschluss wird Anonymität genannt. Anonymität wird weniger als Motiv betrachtet sondern vielmehr als erleichternder Faktor für Cyberbullying.

Cyberbullying gewährleistet relativ einfach Anonymität, das bedeutet schließlich, dass die meisten Opfer die Identität der TäterInnen nicht kennen. Dies kann für das Opfer noch traumatischer wirken, weil die Identität unbekannt ist (Shariff, 2005). Die Anonymität, die durch die neuen Technologien gewährleistet ist, schränkt die Möglichkeiten der Opfer ein, in einem angemessenen Maß darauf zu reagieren und reduziert auch die Wahrscheinlichkeit, weitere Taten zu verhindern, was den TäterInnen einen Vorteil verschafft.

Die Auseinandersetzung der Cyberbullyies mit ihren Opfern kann auf diese Weise verhindert werden, folglich ist ihnen aber auch gar nicht bewusst, was verletzende Worte oder Bilder auslösen können (ÖIAT, 2009).

4.3 Probleme von Cyberbullying und Cyberviktimisierung

Cyberbullying kann erhebliche physische, soziale und psychische Probleme mit sich bringen und muss deshalb als ernsthaftes gesundheitliches Problem wahrgenommen werden. Die Probleme, die Cyberbullying mit sich bringt, wurden bislang nur anhand von Querschnittstudien untersucht. Von Folgen kann nur gesprochen werden, wenn Längsschnittstudien durchgeführt werden.

Eine Querschnittstudie von David-Ferdon & Feldman Hertz (2007) hat gezeigt, dass Cyberbullying unterschiedliche Probleme sowohl für die Opfer als auch für die TäterInnen mit sich bringen kann. Beide haben Schwierigkeiten in der Schule, mit ihren schulischen Leistungen, sozialen Kompetenzen und mit ihrem Leben zu Hause. Bullies und ihre Opfer leisten weniger in der Schule, weil sie ein niedrigeres Selbstbewusstsein, persönliche Unsicherheit und eine verstärkte Paranoia besitzen, was sie daran hindert, sich während des Unterricht zu konzentrieren (Johnson, 2009).

Wenn ein Jugendlicher von seiner Peer-Gruppe, die im Jugendalter eine wichtige soziale Rolle erfüllt, abgelehnt und ausgeschlossen wird, fehlen diesem wichtige externe Ressourcen, die er in der Peer-Gruppe hätte finden können. Ihm fehlt die Unterstützung der Gleichaltrigen bei der Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben, ihm fehlt die Möglichkeit sich durch regelmäßigen Austausch an den Peers zu orientieren und es fehlt ein wichtiger Erfahrungsraum für den Erwerb verschiedener sozialer Kompetenzen. Weiters herrscht ein Mangel an Anerkennung und Wertschätzung der Gleichaltrigen, die er erfahren würde, wenn er gut in eine Gruppe von Gleichaltrigen integriert wäre. Es handelt sich also um eine „Mangelsituation“ in der sich ein Jugendlicher befindet, wenn er von anderen Jugendlichen, abgelehnt, ausgeschlossen und isoliert wird (Mohr, 2000, S.65).

Obwohl Cyberbullying zu Hause und in der Schule stattfindet, äußern sich die Konsequenzen davon vorwiegend im Schulalltag (David-Ferdon & Feldmann Hertz, 2007).

Beran & Li (2007) konnten zeigen, dass Opfer von Cyberbullying und auch von traditionellem Bullying weniger gerne in die Schule gehen, sich weniger gut auf ihre Schulaufgaben konzentrieren können und schlechtere Noten erreichen als Kinder, die keine Opfer geworden sind. Es könnte sein, dass Kinder und Jugendliche durch Traurigkeit, ausgelöst durch die erörterten Angriffe, von ihrer Arbeit abgelenkt

werden und die Motivation die Schule zu besuchen dadurch reduzieren wird. Beides führt möglicherweise zu schlechten Noten.

Reid et al. (2004) zeigen in ihrer Untersuchung, dass die Probleme von Cyberbullying möglicherweise ein größeres Ausmaß annehmen, als jene von traditionellem Bullying. Untersuchungen haben gezeigt, dass Kinder, die Opfer von traditionellem Bullying geworden sind, an verschiedenen Problemen leiden. Internalisierte Probleme, wie Angstgefühle, Einsamkeit, Traurigkeit, Unterwürfigkeit und Unsicherheit (Frost, 1991; Hawker & Boulton, 2000, zitiert nach Beran & Li, 2007) sind die häufigsten. Zusätzlich zu diesem internalisierten Verhalten zeigen diese Kinder auch externalisierte Auffälligkeiten, wie zum Beispiel Impulsivität und Hyperaktivität (Johnson et al., 2002, zitiert nach Beran & Li, 2007).

Obwohl physische Gewalt nur angedroht wird, jedoch nicht ausgeführt werden kann, ist es möglich, dass verbales und psychisches Bullying stärkere Langzeitschäden nach sich ziehen könnten (Reid, et al., 2004). Opfer von Cyberbullying haben oft das Gefühl, dass sie keinen „sicheren Hafen“ beziehungsweise keine „Zufluchtsstätte“ haben, in welcher sie sich sicher fühlen. Beim traditionellen Bullying sind die Opfer vor den Taten zu Hause sicher. Anders beim Cyberbullying, da durch das Internet, Handy oder Pager die Privatsphäre durchbrochen werden kann (Strom & Strom, 2005, zitiert nach Suniti, 2008).

Betroffene leiden an psychischen Problemen und das Spektrum reicht bis hin zur Bereitschaft zur Selbsttötung. Bei LehrerInnen und ihren Eltern finden sie oft keine adäquate Hilfe, da diesen die Problematik noch unbekannt ist bzw. sind sie sich deren Ausmaß noch nicht bewusst (Reid, et al., 2004).

Raskauskas & Stoltz (2007) fanden heraus, dass 93% der Cybervictims unter Cyberbullying leiden. Die Opfer berichten von Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit, Depressionen und Angst. Sie entwickeln generellen psychischen Distress (negativer Stress) und eine schlechtere psychosoziale Anpassung. 31% der Opfer berichten, dass sie extrem durcheinander sind, 19% haben große Angst und 18% fühlen sich extrem bloßgestellt durch die online Schikane. Zusätzlich konnte gezeigt werden, dass wiederholte Vorfälle zu einem krankhaft nieder entwickelten Selbstwertgefühl führen können, was dazu führt, dass Jugendliche von der Schule fernbleiben oder diese sogar abbrechen (Raskauskas & Stoltz, 2007).

Cybervictims und Cyberbully – victims zeigen hohe soziale Ängstlichkeit und ein niedriges Selbstwertgefühl (Kowalski et al., 2008, zitiert nach Gradinger et al., 2009). Verglichen mit jugendlichen Opfern oder Zuschauern von Cyberbullying sind sie auch verstärkt gefährdet Alkohol in zu hohen Mengen zu konsumieren oder in Prügeleien verwickelt zu werden (Berger, 2007, zitiert nach Johnson, 2009).

.

4.4 Problem der Verschwiegenheit

Ein Problem, das ebenfalls hohen Stellenwert haben könnte, ist die Verschwiegenheit.

Li (2006) konnte zeigen, dass die Mehrheit der Opfer von Cyberbullying oder die so genannte Mitwisser (Bystander), sich dafür entscheiden, niemandem etwas davon zu erzählen, weder einem Lehrer noch den Eltern. Es gibt viele Gründe, weshalb Jugendliche nicht mit Erwachsenen über ihre Erfahrungen sprechen wollen.

Slonje & Smith (2008) postulierten, dass sich Erwachsene des Ausmaßes an Cyberbullying noch nicht bewusst sind und das wird auch von SchülerInnen so wahrgenommen.

Es folgen einige Erklärungen, weshalb so große Verschwiegenheit zu dieser Problematik angenommen werden kann.

4.4.1 Mögliche Erklärungen

Li (2006a) stellte in seiner Studie fest, dass mehr als ein Drittel der Befragten SchülerInnen meinen, dass Erwachsene, die über Cyberbullying informiert werden, nicht versuchen würden, etwas dagegen zu tun. Eine mögliche Ursache könnte sein, dass viele Erwachsene nicht mit den neuen elektronischen Kommunikationsmedien vertraut sind und sie nicht die Fähigkeit besitzen, mit diesen umzugehen. Dies erschwere ihnen den Umgang mit Kindern bzw. Jugendlichen, die mit Cyberbullying Erfahrungen gemacht haben. Deshalb wäre der erste Schritt in Richtung Vermeidung von Cyberbullying, die Information von LehrerInnen und auch Eltern über diese Form von Gewalt.

In einer Studie von Campell (2005) formuliert ein Schüler, dass manche LehrerInnen gar kein Handy besitzen, d.h. ‚wie sollten sie dann verstehen, was passiert‘. Aufgrund der Überzeugung, dass Erwachsene nicht helfen würden, geben viele Opfer an, dass sie sich verängstigt und machtlos fühlen. Viele Jugendliche fühlen sich beschämt. Sie denken, dass Erwachsene ihnen nicht glauben, die Tat

trivialisieren oder ihnen Vorwürfe machen würden, indem sie meinen, sie seien selber Schuld, wenn sie zum Opfer werden. Viele haben auch Angst vor Handyabnahme und Internetverbot.

Diese Erkenntnis weist darauf hin, wie wichtig es wäre, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen aufzubauen (Li, 2006).

Cassidy et al. (2009) befragten in einer Studie 365 SchülerInnen im Alter zwischen 11 und 15 Jahren, ob sie Cyberbullying melden würden oder nicht. 321 würden niemandem etwas davon erzählen. Von jenen SchülerInnen, die der Meinung waren, sie würden Cyberbullying Vorfälle, nicht melden, wurden folgende Statements kategorisiert:

- 30 % hätten Angst, die Cyberbullies könnten sie bestrafen.
- 29% meinen, es sei das Problem der SchülerInnen, nicht das der LehrerInnen.
- 27% sind der Meinung, LehrerInnen können die Taten sowieso nicht stoppen.
- 26% denken, sie könnten ihre FreundInnen in Schwierigkeiten bringen.
- 24% haben Angst, dass Eltern ihnen den Zugang zum Internet beschränken würden.
- 20% wollen nicht von ihren Schulkollegen als „Spitzel“ bezeichnet werden.

„Still sein“ ist für die meisten SchülerInnen, welche zum Opfer geworden sind, die einzige Lösung, besonders dann, wenn sie nicht wissen, wer sie attackiert hat.

4.4.2 Gegenmaßnahmen

Es gibt einige Möglichkeiten, für Schulen und Eltern sich besser einbringen zu können. Zunächst sollten sie den Jugendlichen ernst nehmen, sie sollten ihm glauben und das Problem nicht trivialisieren. Sie sollten so gut es geht Diskretion bewahren und das Problem dann gemeinsam mit den SchülerInnen zu lösen versuchen und sie nicht unverzüglich bestrafen. Die Schule sollte klare Richtlinien aufstellen und transparent machen, was im Falle einer Berichterstattung passiert (Campbell, 2005).

Hinduja & Patchin (2009) haben Warnsignale, sowohl für Opfer als auch für die TäterInnen von Cyberbullying, identifiziert. Solche Indikatoren sind besonders

wichtig, da mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen Vorfälle von Cyberbullying nicht ihren Eltern oder anderen Erwachsenen erzählen (i-Safe National Assessment Center, 2006, zitiert nach Diamanduros et al., 2008). Eltern und LehrerInnen sollten deshalb sehr wachsam sein und auf Warnsignale achten.

Zu den Warnsignalen der Opfer von Cyberbullying zählen:

- Plötzliches Vermeiden des Computergebrauchs.
- Wirkt unruhig, wenn es eine instant-message oder ein E-Mail auf seinen Computer bekommt.
- Scheint ängstlich und niedergeschlagen, nachdem es den Computer benutzt hat.
- Fühlt sich unwohl beim Gedanken, in die Schule oder im Allgemeinen „raus“ zu gehen.
- Weicht aus, wenn man es nach seinen Computergewohnheiten fragt.
- Wirkt ungewöhnlich verschlossen gegenüber Freunden und Familienmitgliedern.

Zu den Warnsignalen der TäterInnen zählen:

- Klickt schnell auf eine andere Webseite oder schaltet den Computer ab, wenn jemand das Zimmer betritt.
- Nutzt den Computer bis spät in die Nacht hinein.
- Wirkt sehr aufgebracht, wenn er oder sie den Computer nicht nutzen kann.
- Lacht übertrieben während der Computernutzung.
- Weicht aus, wenn man es nach seinen Computergewohnheiten fragt.
- Benutzt verschiedene online-Konten oder benutzt solche, die nicht die eigenen sind.

Oft ist es aber relativ schwierig einzugreifen, weil Internet und Handys den TäterInnen die Möglichkeit bieten, anonym zu bleiben. Jugendliche können das Handy anderer benutzen, sich einen anonymen E-Mail Account einrichten oder auch anonym etwas auf eine Webseite schreiben. Folglich können die TäterInnen nicht

identifiziert werden (Campbell, 2005), wodurch verhindert wird, dass gegen sie vorgegangen werden kann.

4.5 Präventive Maßnahmen

In den letzten 20 Jahren wiesen viele Untersuchungen zur Prävention von traditionellen Bullying auf Bereiche hin, die die Verbreitung von Bullying reduzieren konnten. Außerdem belegen Studien die Komorbidität von traditionellem Bullying und Cyberbullying, daher können traditionelle Präventionsmaßnahmen auch Cyberbullies erreichen (Campbell, 2005). Deshalb sollten nach Katzer et al. (2009) die realen und virtuellen Handlungskontexte in der Präventions – und Interventionsarbeit nicht getrennt voneinander betrachtet werden.

Die Schulbehörden müssen sich mit dem Problem „Cyberbullying“ befassen und sich dessen Dynamik innerhalb der Schule bewusste werden, damit sie erfolgreich dagegen ankämpfen können.

Die ersten Schritte in Richtung Gewaltprävention können durch folgende Punkte erreicht werden:

4.5.1 Das Bewusstsein steigern

Einige Studien haben ergeben, dass sich viele LehrerInnen der Bedeutung von Peer-Viktimisierung an ihren Schulen nicht bewusst sind. Viele tendieren dazu, die Anzahl jener SchülerInnen, die Opfer von Bullying werden, zu unterschätzen (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007).

Daher sollten LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen über Cyberbullying im speziellen, sowie über Bullying im Allgemeinen, in Kenntnis gesetzt werden. LehrerInnen sollten über eine professionelle Ausbildung darüber lernen, was Cyberbullying ist, welche Konsequenzen es mit sich bringt und dass es ein ernst zu nehmendes Problem an Schulen darstellt. Es sollten laufend Fortbildungsseminare an Schulen angeboten werden, die vor allem auch LehrerInnen, die neu an eine Schule kommen, durchlaufen sollten (Campbell, 2005).

Die ersten Schritte zur Gewaltprävention liegen also in der Schaffung von Problembewusstsein, das heißt in der Wahrnehmung und Thematisierung sowie in der Verantwortungsübernahme. Es muss erkannt werden, dass ein Nicht-Eingreifen einer Gewaltbilligung gleichkommt (Strohmeier, 2007).

Auch den Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten sollte das Problem Cyberbullying bewusst gemacht werden (Campbell, 2005). Obwohl viele Konsequenzen von Cyberbullying den schulischen Bereich betreffen, sollten die Schulbehörden eng mit den Eltern zusammenarbeiten, damit diese zusätzliche Hilfestellungen bekommen (Bradshaw, et al., 2007). Sie sollten darüber informiert werden, was ihr Kind eventuell mit dem Handy oder dem Computer anrichten könnte. LehrerInnen und Eltern sollten mit den Kindern und Jugendlichen über das Phänomen Cyberbullying sprechen (Campbell, 2005). Zusätzlich können sich LehrerInnen und Eltern im Rahmen von Workshops über effektive Strategien, wie sie am besten mit ihren Kindern über Bullying sprechen informieren (Bradshaw, et al., 2007).

Schulen könnten im Rahmen von bestehenden Workshops gegen traditionelles Bullying, das Problem Cyberbullying als einen neuen Aspekt inkludieren (Campbell, 2005).

Für jene SchülerInnen und deren Familien, die persönlich von Cyberbullying betroffen sind, könnten die Schulbehörden Gruppensitzungen Zwecks gegenseitigen Austausch abhalten. Diese Gruppensitzungen sollten den spezifischen Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst werden, wie zum Beispiel extra Sitzungen für Opfer, TäterInnen und für die Eltern von beiden. Die Gruppensitzungen können Eltern und SchülerInnen helfen, ihre Bedenken zu äußern und positive Coping Fähigkeiten für zu Hause und innerhalb der Schule zu entwickeln (Johnson, 2009).

4.5.2 Schulpolitik (Schulregeln)

Ganz bedeutsam für die Gewaltprävention ist auch die Schaffung einer gemeinsamen Haltung, zum Beispiel in Form einer für alle gültigen „Schulpolitik“, die klarmacht, dass Gewalt nicht geduldet sondern sanktioniert wird (Strohmeier, 2007).

Campbell (2005) erachtet als notwendig, die Schulregeln, die Bullying als auch Cyberbullying betreffen, auf jede Schule individuell abzustimmen. Für manche Schulen kann die Integration von neuen Schulregeln eine nützliche Verbesserung des Schulklimas darstellen (Campbell, 2005).

4.5.3 Beaufsichtigung

Smith & Shu (2000) zeigten auf, dass eine vermehrte Aufsicht seitens der LehrerInnen oder anderer Personen am Schulhof die Vorfälle von traditionellem Bullying vermindert. Werden die Anzahl der Aufsichtspersonen in den Pausen und im Schulhof erhöht, sowie ein Eingreifen, wenn etwas Verdächtiges passiert vermehrt, so können Bullying -Vorfälle an ihren Schulen reduziert werden. LehrerInnen sollte auch klar sein, dass sie bei Verdacht auf Cyberbullying ebenfalls eingreifen müssen. Sie sollten sich ihrer Verantwortung bewusst sein, dass sie sehr achtsam bei der Nutzung des Computers ihrer SchülerInnen sein müssen und die Nutzung ebenfalls, so weit wie möglich, beaufsichtigen sollten (Kerawalla & Crook, 2002).

Laut Ribak (2001, zitiert nach Campbell, 2005) spielen auch die Eltern bei der Prävention von Cyberbullying eine wichtigere Rolle.

Eltern sollte bewusst sein, wie ihr Kind mit den neuen Technologien umgeht und diesen Umgang so weit wie möglich kontrollieren (Suniti Bhat, 2008). Untersuchungen über die Beaufsichtigung von Jugendlichen durch ihre Eltern und der „offline“ Aggression deuten darauf hin, dass Jugendliche, die wenig bis gar nicht durch die Eltern kontrolliert wurden, höhere Aggressionen aufwiesen als jene, die strenger durch die Eltern kontrolliert wurden (Orpinas et al., 2007, zitiert nach David-Ferdon & Feldman Hertz, 2007), was darauf hinweist, dass elterliche Kontrolle eine erfolgreiche Strategie zur Prävention von elektronischer Aggression sein könnte (David-Ferdon & Feldmann Hertz, 2007).

Es sollte klare Internet- und Handyregeln mit Kindern geben. Effektive Erziehung, eng verknüpft mit einer offenen und vertrauensvollen Kommunikation zwischen Eltern und Kind wäre erstrebenswert. Es ist von Bedeutung, dass Eltern ihren Kindern beibringen, wie man sich im Internet richtig verhält und sie sollten ihnen helfen, zu verstehen, was ein akzeptables Verhalten ausmacht und was nicht (Suniti Bhat, 2008).

Auch der Standort des PC's sollte von den Eltern gut überlegt werden, damit die Häufigkeit der Nutzung bis zu einem gewissen Grad überprüft werden kann (Pew, 2001, zitiert nach Campbell, 2005, www.bewinternet.org).

Schulen können den Eltern bei der Erziehung helfen und diese ermutigen, mit ihren Kindern über die neuen Techniken zu sprechen. Über diesen Weg kann jungen Leuten bewusst gemacht werden, dass Erwachsene auch etwas über diese

Thematik wissen und sie mit ihren Problemen zu ihnen kommen können, wenn es notwendig wird (Campbell, 2005).

4.5.4 Programme

Worthen (2007, zitiert nach David-Ferdon & Feldman Hertz, 2007) behauptet, dass Schulen ein Schulklima, das keinerlei Formen von Aggression toleriert, fördern können. Mit der Umsetzung von effektiven Programmen gegen Gewalt, die in den Unterricht implementiert werden, können Schulen einen wichtigen Beitrag leisten.

Studien zeigen, dass Präventionsprogramme nur dann nachhaltige Effekte zeigen, wenn sie theoretisch fundiert und in einer Gesamtstrategie inkludiert sind. Das heißt, sie sollten kontinuierlich über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden, um effektiver zu sein (Strohmeier, 2007).

Laut Campbell (2005) gibt es zwei Arten von Präventionsprogrammen, die sich in der Reduktion von traditionellen Bullying-Vorfällen als erfolgreich erwiesen haben – Soziale Programme und Lehrplanprogramme.

Soziale Programme

Bullying, aber auch Cyberbullying, ist ein gesellschaftliches Problem und sollte deshalb auch in einem sozialen Kontext bearbeitet werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, Empathie bei SchülerInnen zu wecken und Handlungswissen zu fördern, damit die so genannten MitwisserInnen (Bystander) den Mut aufbringen, etwas gegen Bullying zu tun und nicht nur darüber schweigen (Noble, 2003, zitiert nach Campbell, 2005, S.73).

Lehrplanprogramme

Lehrplanprogramme umfassen unter anderem die Erziehung zu Wertvorstellungen, ein Empathie -Training, das Erzählen von Geschichten von wahren Begebenheiten und das Lehren von Internetumgangsformen. Diese Lehrmethoden sind direkt in den Stundenplan eingebettet und können helfen, Cyberbullying entgegenzuwirken (Campbell, 2005). Li (2006) betont die Wichtigkeit der gezielten Erziehung zu Sicherheitsstrategien vom frühen Alter an, ähnlich dem Umgang bei traditionellen Bullying - Vorfällen.

Cyberbullying –Präventions - Programme

Da es noch keine speziellen Präventions – Programme nur für Cyberbullying gibt, sollten Schulen, welche bereits bestehende Bullying – Präventions – Programme in den Unterricht inkludieren, spezielles Material für Cyberbullying mit ein beziehen. Das Vorantreiben des Bewusstseins für Cyberbullying und der Sachbezug zu dieser besonderen Form von Bullying unter LehrerInnen und der Schulleitung würde die LehrerInnen dazu befähigen, Vorkommnisse der Viktimisierung zu erkennen, Schülerinnen zu unterstützen und so den Weg für zukünftige Cyberbullying - Präventions- Programme zu ebnet (Diamanduros, et al., 2008).

Cyberbullying – Präventions - Programme sollten nach Storm & Storm (2005, zitiert nach Diamanduros et al., 2008) zukünftig folgende Punkte beinhalten, die für Cyberbullying im speziellen gelten und über die LehrerInnen unterrichtet werden sollten:

- Verständnis für die Rolle der neuen Technologien im Leben der Kinder und Jugendlichen und Wissen über die unterschiedlichen Arten, wie Cyberbullying auftreten kann.
- Wissen über die potentiellen Gefahren, die von Cyberbullying ausgehen.
- Verständnis dafür, dass Cyberbullying anonym sein kann.
- Verständnis dafür, dass die Bandbreite von Cyberbullying weiter ist als von traditionellem Bullying, und dass es heimtückischer ist, weil es die Opfer über unterschiedliche digitale Modalitäten, egal ob bei Tag oder Nacht, immer erreichen kann.
- Verständnis dafür, dass die SchülerInnen möglicherweise nichts von den Taten erzählen, aus Angst, dass man ihnen den Internetzugang sperrt oder das Handy wegnehmen, aber auch aus Furcht vor weiteren Cyberbullyingtaten.

Ein Cyberbullying – Präventions – Plan sollte nach Storm & Storm (2005, zitiert nach Diamanduros et al., 2008) folgende Komponenten beinhalten:

- Das Recht der SchülerInnen, sich zu Hause und in der Schule sicher zu fühlen
- Definition von Cyberbullying

- Information, auf welche Art und Weise Cyberbullying auftreten kann
- Prävalenz von Cyberbullying
- Auswirkungen von Cyberbullying auf Opfer und TäterInnen
- Verständnis dafür, dass elektronische Nachrichten nachverfolgt werden können
- Rechtliche Konsequenzen von Cyberbullying
- Die Notwendigkeit, gegen Cyberbullying Stellung zu beziehen
- Die Notwendigkeit, dass sich Opfer Erwachsenen anvertrauen
- Die Notwendigkeit, dass Zuschauer eingreifen und darüber sprechen
- Die Notwendigkeit, persönliche Informationen nicht zu veröffentlichen
- Online Umgangsregeln und Internetsicherheit
- Die Notwendigkeit, anderen im Internet respektvoll gegenüber zu treten und ein verantwortungsbewusster Internetnutzer zu sein

4.6 Die Rolle der LehrerInnen bei der Prävention von Cyberbullying

Die enge Beziehung zwischen Bullying und Cyberbullying deutet darauf hin, dass LehrerInnen durch ihre Handlungsweisen und den Umstand, dass sie meist an „vorderster Front“ im Umgang mit den Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen stehen, einen signifikanten Beitrag bei der Bekämpfung von Cyberbullying leisten können. Da Cyberbullying sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule auftritt, kommt LehrerInnen eine wichtige Rolle beim Umgang mit diesem Problem zu. Des Weiteren beeinträchtigen die negativen Effekte, die Cyberbullying mit sich zieht, direkt und indirekt die Lernleistungen der SchülerInnen, deshalb sollten LehrerInnen dazu bereit sein sich mit dieser Problematik auseinander zu setzen (Li, 2006b).

Eine wichtige Aufgabe von LehrerInnen ist die Bewältigung von Lernschwierigkeiten ihrer SchülerInnen und es gehört zu ihren Verpflichtungen, ein sicheres Lernumfeld für SchülerInnen zu schaffen. Erst wenn die Bereitschaft vorhanden ist, Bullying und Cyberbullying entgegen zu wirken, können wertvolle Interventionen sowohl an LehrerInnen als auch an SchülerInnen getätigt werden (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000).

Bisherige Studien stützen sich zumeist auf Ergebnis von Schülerbefragungen, also auf die Einstellungen der SchülerInnen zu den neuen Medien und Erfahrungen die SchülerInnen mit den neuen Medien gemacht haben.

In der Fach - Literatur gibt es offensichtlich nach wie vor einen Mangel an Studien, die auf LehrerInnenbefragungen basieren.

Aus diesem Grund wird in dieser Diplomarbeit die Perspektive der LehrerInnen zum Thema Cyberbullying untersucht, um einen Überblick über die Einschätzungen, Erfahrungen, dem Eingreifverhalten und dem Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen zu erhalten.

5 Fragestellungen

In dieser Arbeit soll die Perspektive der Lehrenden zu Cyberbullying untersucht werden. Aufgrund noch geringer empirischer Erfahrungswerte zu dieser Thematik kommt der vorliegenden Diplomarbeit ein explorativer Charakter zu.

Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es somit, einen Überblick über die Einschätzungen, Erfahrungen dem Eingreifverhalten und dem Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen aus ganz Österreich zu erhalten. Um einen ersten Eindruck zu bekommen stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund dieser Studie, die im Ergebnissteil (siehe Abschnitt 8.1) deskriptiv dargestellt werden:

- (1) Für wie wichtig halten LehrerInnen das Thema Gewalt an österreichischen Schulen und speziell an jener Schule, an der sie unterrichten?
- (2) Wie schätzen die LehrerInnen die Gefahr von Cyberbullying betroffen zu sein und die Verschwiegenheit der SchülerInnen, ein (Prävalenzraten)?
- (3) Für wie schwerwiegend werden unterschiedliche traditionelle Bullying Handlungen und Cyberbullying Handlungen eingeschätzt?
- (4) Welches Eingreifverhalten zeigen die LehrerInnen, in Fällen von Cyberbullying?
- (5) Inwieweit haben LehrerInnen schon Erfahrungen mit Cyberbullying gemacht bzw. sind sie selbst schon Opfer von Gewalt über die neuen Medien geworden?
- (6) Fühlen sich LehrerInnen für Cyberbullying verantwortlich, sehen sie sich erfolgreich bei der Vermeidung von Cyberbullying und glauben sie nur an diese Form von Gewalt, wenn ihnen Beweise vorgelegt werden?

Im Speziellen ergeben sich aus den sechs Forschungsfragen, drei weitere Fragestellungen, die untersucht und in Abschnitt 8.2 inferenzstatistisch dargestellt werden:

- (7) Gibt es Unterschiede in der Einschätzung des Schweregrades zwischen traditionellem Bullying und Cyberbullying?
- (8) Gibt es bestimmte LehrerInnen – Typen, die sich in relevanten Kriterien unterscheiden?
- (9) Unterschieden sich die gefundenen LehrerInnen – Typen, wenn diese hinsichtlich verschiedener soziodemografischer Variablen und anderer interessierender Merkmale verglichen werden?

II Empirischer Teil

6 Methode und Verfahren

In diesem Kapitel wird die Untersuchungsplanung mit dem Untersuchungsdesign und der Untersuchungsdurchführung sowie die Stichprobe erläutert. Weiters wird ein eigens konstruierter Fragebogen zur Erhebung der Einstellungen und Erfahrungen der LehrerInnen zu Cyberbullying und traditionellem Bullying vorgestellt.

Abschließend werden die in dieser Arbeit verwendeten statistischen Verfahren beschrieben.

6.1 Untersuchungsplanung

6.1.1 Design

Da es in der Literatur keine vergleichbaren Studien gibt, welche die Perspektive der Lehrenden zum Thema „Cyberbullying“ zum Gegenstand haben, wird die gegenständliche Untersuchung als Explorationsstudie angelegt, in der sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewendet werden. Es handelt sich um eine Einmalerhebung an einer Stichprobe.

Die Fragebogenerhebung wurde im natürlichen Umfeld der Personen durchgeführt. Feldunteruntersuchungen dieser Art können zu einer höheren externen Validität beitragen (Bortz & Döring, 2002).

6.1.2 Untersuchungsdurchführung

Die Erhebung der Daten dauerte vom 16. Februar 2010 bis 10. April 2010. Den LehrerInnen konnte der Fragebogen sowohl über persönlichen Kontakt als auch online vorgegeben werden, um eine möglichst große und über weite Regionen verteilte Stichprobe zu erhalten. Zu jedem Fragebogen, egal ob in der Online - oder Papier-Bleistift - Version, wurde ein Begleitschreiben (siehe Anhang) mitgeschickt, die eine kurze Instruktion in den Untersuchungsablauf und eine Definition für Cyberbullying enthielt. Der Fragebogen konnten mittels Passwort unter dem Link https://www.soscisurvey.de/cyberbullying_lehrerin aufgerufen werden. Eine Kopie des Fragebogens befindet sich im Anhang.

Per E-Mail wurden jene LehrerInnen angeschrieben, deren Kontaktdaten über Homepages der Schulen zugänglich waren. Mindestens zehn LehrerInnen pro Bundesland. Diese LehrerInnen wurden in dem mitgeschickten Begleitschreiben

gebeten, den Link zum Fragebogen an ihre KollegInnen weiterzuleiten. Die Zahl jener, die den Link zum Fragebogen per E-Mail bekommen haben, lässt sich nicht genau bestimmen, da die E-Mails im Schneeballsystem verschickt wurden.

6.2 Stichprobe

Es sollten LehrerInnen aus ganz Österreich aus möglichst unterschiedlichen Schultypen (Hauptschule, AHS, BHS) und Schulgegenden (Großstadt, Kleinstadt, ländliche Gegend) erreicht werden.

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Stichprobe besteht aus LehrerInnen, welche Kinder im Alter von 10 bis 19 Jahren unterrichten. Es handelt sich hier um eine anfallende Stichprobe mit LehrerInnen aus ganz Österreich.

Die Papier – Bleistift Version wurde an 30 (10,5%) LehrerInnen aus dem Bekanntenkreis verteilt und bearbeitet. Das Erhebungsinstrument wurde von 255 (89,5%) Personen online bearbeitet.

Zur Rücklaufcharakteristik ist festzuhalten, dass zunächst 432 Personen die Beantwortung des Fragebogens in Angriff nahmen, wobei aber 147 (34%) Personen in weiterer Folge aufgrund von fehlerhafter Beantwortung der Fragen bzw. wegen Abbruchs des Fragebogens ausgeschlossen werden mussten. Die deskriptiv-statistischen Ergebnisse beziehen sich somit auf eine verbliebene Gesamtstichprobe mit 285 LehrerInnen aus unterschiedlichen Schulstufen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde schließlich auch eine Clusteranalyse berechnet, wobei 257 UntersuchungsteilnehmerInnen berücksichtigt werden konnten, die das Erhebungsinstrument vollständig ausgefüllt haben.

Die Gesamtstichprobe beinhaltet somit 199 (69,8%) Frauen und 86 (30,2%) Männer. Das Alter der Befragten lag zwischen 24 und 64 Jahren mit einem Mittelwert von 45.17 Jahren ($S = 9,76$).

Die testtheoretische Untersuchung, ob sich LehrerInnen, die den Papier-Bleistift Fragebogen ausgefüllt haben, von jenen die den Fragebogen online bearbeitet haben, systematisch unterscheiden, wird in Kapitel 7.4.1 dargestellt.

6.3 Erhebungsinstrument : Beschreibung des Fragebogens

Dieses Kapitel befasst sich mit dem bei dieser Arbeit eingesetzten Erhebungsinstrument (siehe Anhang). Es werden Skalen, Items und Antwortformat zum besseren Verständnis der Ergebnisse dargestellt.

Zur Erhebung der Perspektive der Lehrenden bezüglich Cyberbullying wurde ein eigens konstruierter Fragebogen vorgegeben. Das Erhebungsinstrument wurde in Anlehnung an den „*Fragebogen zur Erhebung der Einstellungen und des Wissens von Präventionsprogrammen bei Bullying*“ (Killmann, in Vorbereitung) teilweise modifiziert und an die Thematik der Untersuchung angepasst.

Den LehrerInnen konnte der Fragebogen sowohl über persönlichen Kontakt als auch online vorgegeben werden, um eine möglichst große und über weite Regionen verteilte Stichprobe zu erhalten.

Zu Überprüfung der Verständlichkeit wurde der Fragebogen vorab fünf Personen mit Lehrtätigkeit probeweise vorgegeben und adaptiert.

Der Fragebogen besteht neben den soziodemografischen Teil aus insgesamt 13 Items, in denen jeweils die Einschätzungen, Erfahrungen, das Eingreifverhalten und das Verantwortungsbewusstsein der Lehrenden zu Bullying (verbalem, körperlichem und sozialem) als auch zu Cyberbullying (SMS, E-Mail, etc.) abgefragt wurden.

Nach einer Einleitung mit einer kurzen und präzisen Definition der unterschiedlichen Formen von Bullying (Olweus, 2008) wurde das neuartige Phänomen Cyberbullying (Smith et al., 2006) näher beschrieben.

6.3.1 Soziodemografische Daten

Zu Beginn der Befragung wurden soziodemografische Daten der LehrerInnen erfasst. Die LehrerInnen wurden ersucht, einige Fragen zu ihrer Person und ihrem Unterricht zu beantworten. Es wurde das Geschlecht und Alter, der Schultyp (HS, AHS, BHS), die unterrichteten Fächer, ob sie Klassenvorstand sind, die Unterrichtsjahre, in welcher Gegend sie unterrichten (Großstadt, Kleinstadt, ländliche Gegend) und das Bundesland abgefragt. Für die Auswertung wurden Informationen über das Alter, das Geschlecht, den Schultyp, die Schulgegend und das Bundesland herangezogen. Die Unterrichtsfächer, ob Klassenvorstand und die Unterrichtsjahre waren für diese Untersuchung irrelevant.

Danach wurden die Einschätzungen der LehrerInnen erhoben.

6.3.2 Erhebung der Wichtigkeit des Gewaltthemas

Die Einschätzung der Wichtigkeit des Themas Gewalt an Schulen wurde mit zwei Items erfasst, die Bezug auf österreichische Schulen und die speziell betroffenen Schule nahmen.

Items:

„Für wie wichtig halten Sie das Thema Gewalt an österreichischen Schulen?“

„Für wie wichtig halten Sie das Thema Gewalt speziell an Ihrer Schule?“

Das Antwortformat war eine vierstufige Ratingskala mit den Kategorien (0) überhaupt nicht wichtig, über (1) eher nicht so wichtig, (2) wichtig bis zu (3) sehr wichtig.

6.3.3 Erhebung der Prävalenzraten von Opfern und TäterInnen

Die Einschätzung der Prävalenzraten von Gewalt bzw. die Einschätzung, ob die SchülerInnen von Taten berichten würden, wurde mit drei Items erhoben. Es wurden sowohl die Prozentwerte von TäterInnen und Opfern von Bullying als auch Cyberbullying erhoben und die Prozentwerte von Opfern die mit einem Erwachsenen über ihre negativen Erfahrungen sprechen würden.

Item:

„Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die von Gewalt an österreichischen Schulen betroffen sind?“

„Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von SchülerInnen in Österreich, die von Cyberbullying betroffen sind?“

„Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von SchülerInnen, die Opfer negativer Handlungen geworden sind und mit einem Erwachsenen (LehrerIn oder Eltern) darüber sprechen?“

Das Antwortformat war so angelegt, dass die LehrerInnen jeweils die Prozentschätzungen der Opfer als auch der TäterInnen und der Opfer die mit einem Erwachsenen sprechen würden, angeben sollten.

6.3.4 Erhebung des Schweregrades von Bullying und Cyberbullying

Schweregrad Bullying

Die Einschätzung des Schweregrades von Bullying wurde mittels drei Items erhoben.

Beispielitem für Bullying:

„Für wie schwerwiegend halten Sie folgende negative Handlungen?“

Körperliche Handlungen (z.B. schlagen, treten, boxen)

- O sehr schwerwiegend*
- O schwerwiegend*
- O eher nicht so schwerwiegend*
- O überhaupt nicht schwerwiegend*

Das Antwortformat war eine vierstufige Ratingskala mit den Kategorien (0) sehr schwerwiegend, über (1) schwerwiegend, (2) eher nicht so schwerwiegend, bis zu (3) überhaupt nicht schwerwiegend.

Schweregrad Cyberbullying

Die Einschätzung des Schweregrades von Cyberbullying wurde mittels fünf Items erhoben.

Beispiel für Cyberbullying:

Handlungen per E-Mails oder SMS (z.B. beleidigen, schimpfen)

- O sehr schwerwiegend*
- O schwerwiegend*
- O eher nicht so schwerwiegend*
- O überhaupt nicht schwerwiegend*

Das Antwortformat war auch hier eine vierstufige Ratingskala mit den Kategorien (0) sehr schwerwiegend, über (1) schwerwiegend, (2) eher nicht so schwerwiegend, bis zu (3) überhaupt nicht schwerwiegend.

Nach der dieser Frage wurden die LehrerInnen darauf hingewiesen, dass sich die weiteren Fragen nur noch auf das neue Phänomen Cyberbullying konzentrieren.

Weiters wurde das Eingreifverhalten der LehrerInnen untersucht.

6.3.5 Erhebung des Eingreifverhalten von potentiellen Helfern

Das Eingreifverhalten der LehrerInnen wurde mit einem Item erhoben. Im Zuge dieses Items wurden die LehrerInnen gebeten anzugeben, wer bei welchem Verhalten eingreifen sollte.

Item:

*„Bei welchen negativen Handlungen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen?
Wer sollte eingreifen?“*

Bedrohung, Verleumdung oder Ausgrenzung per	Sollte jemand eingreifen?	Wenn ja, wer?				
		LehrerIn	Eltern	MitschülerIn	DirektorIn	Behörde (z.B. Polizei)
E-Mail	O ja O nein	☐	☐	☐	☐	☐
SMS	O ja O nein	☐	☐	☐	☐	☐
Internetforen	O ja O nein	☐	☐	☐	☐	☐
Webseiten	O ja O nein	☐	☐	☐	☐	☐
Handy- oder Internet Bilder bzw. Videos	O ja O nein	☐	☐	☐	☐	☐
Belästigung durch Telefonanrufe	O ja O nein	☐	☐	☐	☐	☐

Abb.1: Beispielitem zu der Frage „Bei welchen negativen Handlungen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen? Wer sollte eingreifen?“

Das Antwortformat war dichotom mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten.

Weiters gab es die Möglichkeit mehrere Alternativen anzukreuzen. Zur Auswahl standen LehrerIn, Eltern, MitschülerIn, DirektorIn, Behörde.

Zur besseren Veranschaulichung dieses Items siehe Abbildung 1.

Folgefrage

Die LehrerInnen hatten in einer Folgefrage die Möglichkeit anzugeben, was von wem getan werden sollte.

Item:

„Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?“

Das Antwortformat war offen. Diese Frage wurde qualitativ ausgewertet und in Kategorien zusammengefasst.

Danach wurden die Erfahrungen der Lehrenden erhoben.

6.3.6 Erhebung der Gewalterfahrung der Kinder und der LehrerInnen selbst als Opfer

Die Erfahrungen der LehrerInnen mit Cyberbullying wurden mit zwei Items erhoben. Es wurde erhoben, ob ein/eine SchülerIn seiner/ihrer LehrerIn schon einmal erzählt hat, Opfer von Cyberbullying geworden zu sein, auf welcher Art das passiert ist, wer eingegriffen hat und ob die LehrerInnen selbst schon Opfer von Cyberbullying geworden sind.

Item:

„Hat eine/r Ihrer SchülerInnen ihnen schon einmal erzählt, dass er/sie auf irgendeine Art und Weise (über die neuen Informations- und Kommunikationsmedien) von MitschülerInnen gemein behandelt wurde?“

Das Antwortformat war dichotom mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten.

Wenn die Lehrenden mit ja geantwortet haben, wurde sie gebeten ein weiteres Item zu bearbeiten.

Item:

„Wenn einer/einem SchülerIn das passiert ist, welcher Art von negativen Handlungen war der/die Schüle/in ausgesetzt?“

Bei diesem Antwortformat waren Mehrfachantworten möglich. Als Antwortalternativen stehen Bedrohungen, Bloßstellung oder Ausgrenzung per „E-Mail“, „SMS“, „Webseiten“, „Internetforen“, „Bilder bzw. Videos per Handy oder Internet“ und „belästigende Anrufe per Handy“ zur Auswahl.

Folgefragen:

„Hat jemand eingegriffen .Wer hat eingegriffen. In welcher Weise wurde eingegriffen?“

Erfahrungswerte der LehrerInnen selbst als Opfer

Die Erfahrungswerte der LehrerInnen selbst als Opfer wurden anhand von einem Item erfasst. Die Lehrenden wurden danach gefragt, ob sie selbst schon Opfer von Cyberbullying Handlungen geworden sind.

Das Antwortformat war dichotom mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten.

Falls die LehrerInnen selbst schon zum Opfer geworden sind wurden sie in einer Folgefrage gebeten anzugeben inwiefern ihnen dass schon einmal passiert ist.

Das Antwortformat war offen. Diese Frage wurde qualitativ ausgewertet und in Kategorien zusammengefasst.

Abschließen sollten die LehrerInnen drei Items zu ihrem Verantwortungsbewusstsein beantworten.

6.3.7 Erhebung der Verantwortungsübernahme der Lehrenden

Die Verantwortungsübernahme der Lehrenden wurde mit drei Items erhoben.

Um das Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen zu erfassen wurden die LehrerInnen danach gefragt, ob sie sich für Cyberbullying verantwortlich fühlen, obwohl es meist zu Hause stattfindet, ob sie an Cyberbullying glauben und ob sie sich bei der Vermeidung als erfolgreich sehen.

Diesbezüglich wurden folgende Items herangezogen:

„Cyberbullying findet oftmals zu Hause, an den Wochenenden oder am Abend statt. Fühlen Sie sich als LehrerIn trotzdem dafür verantwortlich?“

„Glauben Sie erst dann an Cyberbullying, wenn Ihnen Beweise vorgelegt werden (z.B. ausgedruckte E-Mails)?“

„Sehen Sie selber bzw. Ihre Kollegen als erfolgreich bei der Vermeidung von Cyberbullying?“

Das Antwortformat war dichotom mit ja oder nein zu beantworten.

6.4 Auswertungsverfahren

Die jeweiligen statistischen Auswertungs - Verfahren werden in Abhängigkeit von der Güte der erhobenen Daten und ihren Voraussetzungen ausgewählt. Die deskriptive und inferenzstatistische Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms PASW Statistic Version 17.0.

Im Anschluss folgt eine Beschreibung der eingesetzten Verfahren:

6.4.1 Testtheoretische Analyse des Erhebungsinstruments

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1993)

Da in dem vorgegebenen Erhebungsinstrument vier Fragen mit offenem Antwortformat vorgegeben wurden, hatten die Personen die Möglichkeit, mehrere Äußerungen auch pro Frage abzugeben.

Die Antworten auf diese offenen Fragen werden in Kategorien mit jeweils dazugehörigen Ankerbeispielen eingeteilt. Um die Objektivität dieser Kategorisierung darzulegen, wurde die Berechnung eines Kappa – Koeffizienten vorgenommen.

Als statistisches Maß für die Interrater-Reliabilität von Einschätzungen zweier BeurteilerInnen wird Cohens Kappa (κ) berechnet. Eine gute Übereinstimmung der beiden Beobachter erfordert einen Kappa-Wert $> .70$ (Bortz & Döring, 2002).

Da bei diesen offenen Fragen mehrere Nennungen abgegeben werden konnten, wurde zur Berechnung von κ nicht die Stichprobe (N=285) herangezogen, sondern

die Gesamtzahl der Nennungen (425). Es wurde schließlich etwa die Hälfte der Nennungen pro Frage zur Berechnung des Kappa - Wertes herangezogen.

Reliabilitätsanalyse

Es wurden zwei Indexwerte berechnet, einerseits mit den Variablen zu Bullying [„Für wie schwerwiegend halten Sie negative Handlungen (verbal, körperlich und sozial)?“] und andererseits mit den Variablen zu Cyberbullying [„Für wie schwerwiegend halten sie negative Handlungen (E-Mail oder SMS, Videoclips oder Bilder, Webseiten, Internetforen, bedrohende Anrufe)?“]. Die beiden Indizes liegen als Meanscores vor (siehe Tab.: 1).

Tabelle 1: Mean Score (Bullying Index, Cyberbullying Index) (N=285)

	<i>MW</i>	<i>S</i>
Index Bullying	1.37	0.41
Index Cyberbullying	1.29	0.38

Der Indexwerte zum Schweregrade des Bullying und des Cyberbullying, wurden vorher einer Reliabilitätsanalyse zur Überprüfung der internen Konsistenz unterzogen.

Die entsprechenden Items werden zur Überprüfung der Messgenauigkeit, d.h. zur Abschätzung der unteren Schranke der Reliabilitäten, einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Erwartet wird ein Cronbach Alpha $\geq .60$. Sollte dieser Wert für eine Skala unterschritten werden, müssten unpassende Items selektiert werden.

Es kann für den Bullying - Index ein Cronbach - α von .65 und für den Cyberbullying - Index ein Cronbach - α von .82 angegeben werden (N = 285). Da beide Werte mit $>.60$ ausreichend hoch sind, können alle Variablen beibehalten und zur Indexbildung herangezogen werden.

Laut Bortz & Döring (2002) sind zusätzlich möglichst hohe Trennschärfen erstrebenswert. Beim Trennschärfekoeffizienten (Korrelation -1 bis +1) sind positive Werte zwischen .30 bis .50 durchschnittlich, Werte $\geq .50$ gelten als ausreichend hoch (Weise, 1975, zitiert nach Bortz & Döring, 2002, S.219).

„Items mit geringer Trennschärfe, die Informationen generieren, die nicht mit dem Gesamtergebnis übereinstimmen, sind als schlechte Indikatoren des angezielten

Konstrukts zu betrachten und aus einem eindimensional angelegten Test zu entfernen (Bortz & Döring, 2002, S. 219).

Vergleich Papier-Bleistift- mit Onlineversion

Zur Überprüfung, dass sich LehrerInnen, die die Papier-Bleistift Version des Fragebogens, von jenen, die die Online-Version beantwortet haben nicht systematisch unterscheiden, wurden Kreuztabellen gerechnet. Hierfür wurden alle 30 LehrerInnen die den Papier-Bleistift Fragebogen beantwortet hatten, herangezogen. Um eine gleich große Anzahl der online Stichprobe zu erhalten, wurden per Zufallsgenerator im PASW ebenfalls 30 Eltern aus der Grundgesamtheit von 255 gezogen.

Als Variablen wurde herangezogen, ob SchülerInnen den LehrerInnen schon einmal erzählt haben, dass sie Opfer von Cyberbullying geworden sind, ob LehrerInnen selbst schon Opfer von Cyberbullying geworden sind und ob die LehrerIn im Falle von Cyberbullying schon eingegriffen hat gewählt. Als Teststatistik wurde Pearson's Chi² verwendet.

Ob SchülerInnen den LehrerInnen schon einmal erzählt haben, dass sie Opfer von Cyberbullying geworden sind unterschied sich in beiden Fragebogen – Versionen nicht signifikant voneinander $X^2(1)=0.00$, $p<.595$. In beiden Versionen des Fragebogens gibt es keinen signifikanten Unterschied bezüglich der LehrerInnen selbst als Opfer $X^2(1)=2.26$, $p<.130$. Weiters unterschied sich, ob LehrerInnen im Falle von Cyberbullying eingegriffen haben, nicht signifikant voneinander $X^2(1)=1.22$, $p<.231$.

Betrachtet man also die hierfür verwendeten Variablen, kann man davon ausgehen, dass es keinen Unterschied macht, ob LehrerInnen die Online-Version bzw. die Papier-Bleistift-Version beantwortet haben.

6.4.2 Inferenzstatistische Verfahren

Wilcoxon - Vorzeichen-Rang-Test

Für die Auswertung der Frage nach einem Unterschied der Bewertung des Schweregrades zwischen traditionellem Bullying und Cyberbullying wurde der Wilcoxon - Vorzeichen-Rang-Test herangezogen.

Dieses Verfahren kann als parameterfreier statistischer Test anstelle eines t-Tests für abhängige Stichproben eingesetzt werden, sobald die Voraussetzungen für den t-Test nicht gegeben sind. Er setzt ein stetiges Merkmal mit beliebiger Verteilung voraus und überprüft den Unterschied zwischen zwei abhängigen Stichproben auf der Basis rangskalierter Daten (ordered metric scale) (Field, 2005).

Spearman'sche Rangkorrelation

Für die Analyse der Frage nach einem Zusammenhang der Bewertung des Schweregrades vom traditionellem Bullying und Cyberbullying wurde eine bivariate Korrelation berechnet.

Die Rangkorrelation ist eine parameterfreie Alternative zur Produkt – Moment – Korrelation und wird dann berechnet, sobald mindestens eine der Voraussetzungen (Normalverteilung bzw. Intervallskalierung der Daten) nicht gegeben ist. Die Spearman – Korrelation überprüft, ob zwischen zwei zu mindest ordinalskalierten Merkmalen auf Basis der Rangdaten ein monotoner Zusammenhang besteht.

Der Korrelationskoeffizient Spearman – Rho (R) gibt die Stärke sowie die Richtung des Zusammenhangs an.

Clusteranalyse

Ob sich bestimmte LehrerInnen – Typen finden lassen wurde mittels einer Clusteranalyse untersucht.

Die Clusteranalyse ist ein heuristisches Verfahren und dient zur Übersichtsgewinnung bzw. zur Exploration im Rahmen von Fragestellungen. Das Verfahren der Clusteranalyse bildet anhand von vorgegebenen Variablen Gruppen von Personen (Bühl, 2010). Hierzu werden die verschiedenen Daten der Versuchspersonen, wie die Skalen „Schweregrad Cyberbullying“, die Einschätzung der Wichtigkeit von Gewalt in Österreich und speziell an der Schule, an welcher der jeweilige Lehrer bzw. die jeweilige Lehrerin unterrichten und die geschätzten Prävalenzraten von Tätern und Opfern von Cyberbullying herangezogen.

Mitglieder eines Clusters sollten ähnliche Variablenausprägungen aufweisen, die Mitglieder verschiedener Cluster möglichst unähnliche (Bühl, 2010), d.h. die Cluster entstehen nach dem Prinzip möglichst großer Homogenität innerhalb der Cluster und

möglichst großer Heterogenität zwischen den Clustern. Eine Besonderheit der Clusteranalyse ist, dass alle Eigenschaften gleichzeitig zur Gruppenbildung herangezogen werden (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2003b).

Zur Überprüfung der Voraussetzung, dass keine hoch korrelierenden Variablen in die Analyse einfließen, wird in Tab. 2 die Interkorrelationsmatrix dargestellt.

Tabelle 2: Interkorrelationsmatrix Variablen Clusteranalyse

Spearman-Rho	Gewalt in Ö	Gewalt an Schule	Täterprävalenz	Opferprävalenz	Score CB Schweregrad
Gewalt in Ö	-	.56**	-.26**	-.23**	.21**
Gewalt an Schule		-	-.12	-.09	-.19**
% CB			-	.79**	-.14*
% CV				-	-.09
Score CB					-

**Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

*Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig)

Weisen zwei Variablen eine Korrelation $> .9$ auf, ist ein Ausschluss einer der beiden Merkmale zu überlegen (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2003a). Da dies hier nicht der Fall ist, können alle in Tab. 2 angeführten Variablen in die Clusteranalyse einbezogen werden.

Multivariate Varianzanalyse (MANOVA)

Mittels MANOVA wird analysiert, inwiefern sich die gefundenen LehrerInnen – Typen anhand der Variablen unterscheiden, welche in die Clusteranalyse eingegangen sind.

Die Multivariate Varianzanalyse überprüft den Einfluss von einer oder mehreren nominalskalierten unabhängigen Variablen auf mehrere miteinander korrelierende intervallskalierte, abhängige Variablen.

Wird das Verfahren mit einem unabhängigen Faktor gerechnet, handelt es sich um eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA). Die Voraussetzungen für den Einsatz dieses Verfahrens sind Intervallskalierung der abhängigen Variablen und die Unabhängigkeit der Beobachtungen. Die Homogenität der Varianzen wird mittels Levene-Test und die Homogenität der Varianz – Kovarianzmatrix der abhängigen

Variablen wird mittels Box–M–Test überprüft. Sofern die Prüfgröße F der Varianzanalyse signifikant ausfällt, kann mittels eines Post–hoc-Verfahrens (z.B. Games–Howell, das bei ungleichen Gruppengrößen und bei Vorliegen heterogener Varianzen zum Einsatz kommt) überprüft werden, zwischen welchen Gruppen signifikante Mittelwertsunterschiede vorliegen (Field, 2005).

Kreuztabellen

Mittels Kreuztabellen wird untersucht, ob sich die gefundenen LehrerInnen – Typen hinsichtlich verschiedener soziodemografischer Variablen und in anderen relevanten Merkmalen unterscheiden.

Kreuztabelle untersuchen die Zusammenhänge zweier nominalskalierten Merkmale. Zusätzlich kann anhand des χ^2 –Anpassungstests (goodness-of-fit) geprüft werden, ob sich die beobachteten Häufigkeiten der Merkmalskombinationen signifikant von den zu erwartenden Häufigkeiten unterscheiden bzw. ob zwischen den beiden Variablen ein Zusammenhang besteht.

7 Ergebnisse

Das Kapitel Ergebnisse gliedert sich in zwei Bereiche, die deskriptive und die inferenzstatistische Auswertung.

In Abschnitt 7.1 werden die Stichprobe und die erhobenen Fragen zu den Items deskriptiv mit Hilfe von Tabellen dargestellt. In Abschnitt 7.2 werden jene Fragen dargestellt, die inferenzstatistisch ausgewertet wurden. Die inferenzstatistische Auswertung gliedert sich in die Berechnung des Unterschieds und des Zusammenhangs zwischen Cyberbullying und Bullying, die Ermittlung von Typen von LehrerInnen und die Untersuchung eines Zusammenhangs der gefundenen LehrerInnen - Typen mit sozioökonomischen Daten und anderen interessierenden Merkmalen.

7.1 Deskriptivstatistische Darstellung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Stichprobe und die erhobenen Fragen zu den Items deskriptiv mit Hilfe von Tabellen dargestellt.

Zuerst wird die Stichprobe anhand des Alters, des Geschlechts, der Schulgegend (Großstadt, Kleinstadt, ländliche Gegend), dem Schultyp (HS, AHS, BHS) und dem Bundesland in dem unterrichtet wird, beschrieben. Danach werden die Resultate der deskriptiven Forschungsfragen dargestellt.

7.1.1 Soziodemographische Daten

- Alter und Geschlecht

Die vorliegende Stichprobe umfasste 285 LehrerInnen, davon 199 (69,9 %) Frauen und 86 (30,2 %) Männer. Diese waren im durchschnittlichen Alter von 45.2 Jahren ($S=9.8$), wobei der jüngste 24 und der älteste Lehrende 64 Jahre alt war.

- Schultyp

Die meisten Lehrenden unterrichteten an Hauptschulen, gefolgt von AHS. Die wenigsten lehren an BHS (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Aufteilung der Stichprobe nach Schultyp (N=285)

Schultyp	Häufigkeiten	Prozent
HS	131	46
AHS	124	43,5
BHS	30	10,5
Gesamt	285	100

- Bundesländer

Die Lehrenden kamen aus allen Bundesländern Österreichs. Die meisten kamen aus NÖ, gefolgt von Wien und OÖ. Am wenigsten Lehrende beantworteten den Fragebogen im Kärnten.

Die Aufteilung nach Bundesländern kann aus Tabelle 4 entnommen werden:

Tabelle 4: Aufteilung der Stichprobe nach Bundesland (N=285)

Schultyp	Häufigkeiten	Prozent
Niederösterreich	89	31,2
Wien	77	27
Oberösterreich	42	14,7
Steiermark	29	10,2
Salzburg	15	5,3
Tirol	11	3,9
Vorarlberg	10	3,5
Burgenland	9	3,2
Kärnten	3	1,1
Gesamt	285	100

- Schulgegend

Was die Schulgegend anbelangt, kann folgende Verteilung (siehe Tab.5) angegeben werden: Die meisten Lehrenden unterrichten zum Erhebungszeitpunkt an Schulen in der einer Großstadt, gefolgt von Schulen in der ländlichen Gegend. Die wenigsten Lehrenden unterrichten an Schulen in einer Kleinstadt.

Tabelle 5: Verteilung der Stichprobe nach Größe der Schulstandorte (N=285)

Bundesland	Häufigkeiten	Prozent
Großstadt	112	39,3
ländliche Gegend	88	30,9
Großstadt	85	29,8
Gesamt	285	100

7.1.2 Wichtigkeit des Gewaltthemas

Fragestellung 1:

„Für wie wichtig halten LehrerInnen das Thema Gewalt an österreichischen Schulen und speziell an jener Schule, an der sie unterrichten?“

Die LehrerInnen wurden einerseits gefragt, für wie wichtig sie das Thema Gewalt allgemein an österreichischen Schulen halten (Tab. 6) und andererseits, für wie wichtig sie diese Thematik speziell an ihrer Schule einschätzen (Tab. 7).

189 (66,8%) Personen gaben an, dass sie das Thema Gewalt an österreichischen Schulen für „sehr wichtig“ halten, 89 (31,4%) für ein „wichtiges“ Thema und fünf (1,8%) sind der Meinung, dass es „eher nicht so wichtig“ sei. Zwei Untersuchungsteilnehmer haben diese Frage nicht beantwortet.

110 (38,7%) Personen gaben an, dass es ein „sehr wichtiges“ Thema speziell an ihrer Schule ist, 136 (47,9%) halten es für „wichtig“, 37 (13,0%) meinen, es sei „eher nicht so wichtig“ und eine (0,4%) ist der Meinung, dass Gewalt „überhaupt nicht wichtig sei“ speziell an seiner/ihrer Schule. Eine Person hat sich der Aussage enthalten.

Tabelle 6: Verteilung und Anteilswerte der Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen (283 gültige Fälle)

Einschätzung	Häufigkeit	Prozentsatz
sehr wichtig	189	66,8
wichtig	89	31,4
eher nicht so wichtig	5	1,8
überhaupt nicht wichtig	0	0
Gesamt	283	100

Tabelle 7: Verteilung und Anteilswerte der Wichtigkeit des Themas Gewalt speziell an jener Schule, an welcher der Befragte unterrichtet (284 gültige Fälle)

Einschätzung	Häufigkeit	Prozentsatz
sehr wichtig	110	38,7
wichtig	136	47,9
eher nicht so wichtig	37	13
überhaupt nicht wichtig	1	0,4
Gesamt	284	100

7.1.3 Prävalenzraten von Opfern und TäterInnen

Fragestellung 2:

„Wie schätzen die LehrerInnen die Gefahr von Cyberbullying betroffen zu sein und die Verschwiegenheit der SchülerInnen ein (Prävalenzraten)?“

Die LehrerInnen wurden um eine Einschätzung gebeten, wie hoch sie den Prozentsatz an SchülerInnen schätzen, welche von Gewalt, traditionell und durch neue Medien, an Schulen betroffen sind bzw. wie viel Prozent der SchülerInnen zu Bullies werden. Wie aus Tab. 7 ersichtlich, zeigte sich, dass LehrerInnen 17,9 % der SchülerInnen als TäterInnen von traditionellem Bullying einschätzen und 27,4 % als traditionelle Opfer. Die Prävalenzrate von Cybertätern wurde auf 14,8% und von Cyberopfern auf 21,4% geschätzt.

Tabelle 8: Einschätzung der Prävalenzraten der traditionellen und online Opfer bzw. TäterInnen in Prozentwerten (279 gültige Fälle)

	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>
Täter	17.9	14.21	15
Opfer	27.4	19.45	20
Cybertäter	14.8	12.81	10
Cyberopfer	21.4	18.51	15

MW= Mittelwert, SD= Standardabweichung, MD= Median

Zudem wurden die LehrerInnen um eine Einschätzung gebeten, welcher Anteil der SchülerInnen ihrer Meinung nach mit den Eltern/Erziehungsberechtigten bzw. mit einem Lehrer über ihre negativen Erfahrungen sprechen würden. 13,9% der LehrerInnen meinen, dass SchülerInnen mit LehrerInnen darüber sprechen würden und 22,2% sind der Meinung, dass die Betroffenen mit ihren Eltern darüber sprechen würden (Tab.9). Acht Personen haben die Frage nicht beantwortet.

Tabelle 9: Einschätzung der Prävalenzraten in Prozent der Opfer, die mit jemandem über die negativen Erfahrungen sprechen (277 gültige Fälle)

% der Opfer sprechen	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>
mit LehrerIn	13.9	16.67	10
mit Eltern	22.2	21.89	10

MW= Mittelwert, SD= Standardabweichung, MD= Median

7.1.4 Schweregrad von Bullying und Cyberbullying

Fragestellung 3:

„Für wie schwerwiegend werden unterschiedliche traditionelle Bullying Handlungen und Cyberbullying Handlungen eingeschätzt?“

Die LehrerInnen wurden um eine Einschätzung gebeten, für wie schwerwiegend sie unterschiedliche Formen von Gewalt halten. Es wurde nach den traditionellen Formen von Bullying (körperliche, verbale und soziale Handlungen) und nach den Cyberbullying Formen (E-Mail oder SMS, Videoclips oder Bilder, Webseiten, Internetforen und Telefonanrufe) gefragt. Die Antwortmöglichkeiten reichen von „sehr schwerwiegend“, „schwerwiegend“, „eher nicht so schwerwiegend“ bis „überhaupt nicht schwerwiegend“.

Hier zeigt sich, dass der überwiegende Teil der LehrerInnen alle Erscheinungsformen der Gewalt, egal ob traditionell oder durch das Internet bzw. über das Telefon für „sehr schwerwiegend“ bis „schwerwiegend“ einschätzen. „Überhaupt nicht schwerwiegend“ wurde von keinem genannt (siehe Tab. 10 und 11).

Tabelle 10: Verteilung und Anteilswerte der Schweregrad - Einschätzung von Bullying (N = 285)

Formen von Bullying	Einschätzung	Häufigkeit	Prozentsatz
Körperliche Handlungen	sehr schwerwiegend	220	77,2
	schwerwiegend	62	21,8
	eher nicht so schwerwiegend	3	1,1
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0
Verbale Handlungen	sehr schwerwiegend	153	53,7
	schwerwiegend	117	41,1
	eher nicht so schwerwiegend	15	5,3
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0
Soziale Handlungen	sehr schwerwiegend	193	67,7
	schwerwiegend	85	29,8
	eher nicht so schwerwiegend	7	2,5
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0

Tabelle 11: Verteilung und Anteilswerte der Schweregrad - Einschätzung von Cyberbullying (N = 285)

Formen von Cyberbullying	Einschätzung	Häufigkeit	Prozent
E-Mail/SMS	sehr schwerwiegend	142	49,8
	schwerwiegend	128	44,9
	eher nicht so schwerwiegend	15	5,3
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0
Video/Bilder	sehr schwerwiegend	249	87,4
	schwerwiegend	33	11,6
	eher nicht so schwerwiegend	3	1,1
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0
Webseiten	sehr schwerwiegend	227	79,6
	schwerwiegend	52	18,2
	eher nicht so schwerwiegend	6	2,1
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0
Internetforen	sehr schwerwiegend	214	75,1
	schwerwiegend	61	21,4
	eher nicht so schwerwiegend	10	3,5
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0
Telefonanrufe	sehr schwerwiegend	218	76,5
	schwerwiegend	61	21,4
	eher nicht so schwerwiegend	6	2,1
	überhaupt nicht schwerwiegend	0	0

7.1.5 Eingreifverhalten von potentiellen Helfern

Fragestellung 4:

„Welches Eingreifverhalten zeigen die LehrerInnen in Fällen von Cyberbullying?“

Bei den folgenden Fragen sollten die LehrerInnen angeben, bei welchen negativen Handlungen jemand eingreifen sollte; wer eingreifen sollte und was im Falle von Cyberbullying getan werden sollte.

„Bei welchen negativen Handlungen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen?“

Es wurde Bezug auf sechs Erscheinungsformen von negativen Handlungen, welche das Cyberbullying betreffen, genommen. Hier waren Mehrfachantworten möglich. Die Befragten waren zum überwiegend Teil der Meinung, dass bei allen negativen Handlungen eingegriffen werden sollte. Ein Einschreiten bei bedrohenden Telefonanrufen erachteten 98,6% für geboten, bei Bildern bzw. Videoclips waren ebenfalls 98,6% für ein Eingreifen, bei Handlungen auf Webseiten waren es 96,8%, bei Handlungen in Internetforen 96,5%. Bei Handlungen durch SMS waren es 92,6% und bei Handlungen durch E-Mail waren 92,3% für das Einschreiten.

Tabelle 12: Verteilung und Anteilswerte bei welchen neg. Handlungen eingegriffen werden sollte (N=285)

Negative Handlung	Häufigkeiten	Prozent
Bedrohende Telefonanrufe	281	98,6
Bilder/Videos	281	98,6
Webseiten	276	96,8
Internetforen	275	96,5
SMS	264	92,6
E-Mail	263	92,3

„Wer sollte eingreifen?“

Als eingreifende Personen standen LehrerInnen, MitschülerInnen, DirektorIn, Eltern und die Behörde zur Auswahl. Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. Bezüglich der Person, die eingreifen sollte, nannten die meisten Befragten die Eltern. Auch den LehrerInnen selber nannten sich sehr häufig, ebenso wurden die MitschülerInnen sehr häufig genannt. Weniger genannt wurden die DirektorIn und die Behörde. Zum besseren Veranschaulichung in Tab. 13 dargestellt.

Tabelle 13: Verteilungen und Anteilswerte in Prozent jener Personen, die laut LehrerInnen, eingreifen sollten (N=285)

	LehrerInnen	MitschülerInnen	Direktorin	Eltern	Behörde
E-Mail	118 (18,2%)	132 (20,7%)	76 (11,9%)	239 (37,5%)	74 (11,6%)
SMS	117 (18,8%)	135 (21,6%)	70 (11,2%)	237 (38%)	65 (11,4%)
Internetforen	120 (17,7%)	114 (16,8%)	87 (12,8%)	232 (34,2%)	125 (18,4%)
Webseiten	132 (18,5%)	104 (14,6%)	94 (13,2%)	229 (32,1%)	154 (21,6%)
Bilder/Videos	162 (19,5%)	112 (13,5%)	124 (14,9%)	246 (29,6%)	188 (22,8%)
Bedrohende Telefonanrufe	105 (14,9%)	92 (13,1%)	76 (10,8%)	242 (34,4%)	188 (26,7%)

„Wenn Sie der Meinung sind das eingegriffen werden sollte, was sollte getan werden?“

Bezüglich der Art des Eingreifens hatten die Befragten die Möglichkeit, mehrere Nennungen abzugeben. Aufgrund der Mehrfachnennungen, wurde zur Berechnung des *Kappa*-Koeffizienten nicht von der Grundgesamtheit der Stichprobe (N=285) ausgegangen, sondern von der Anzahl der Nennungen (425). Zur Berechnung des *Kappa*-wertes wurde die Hälfte der Nennungen herangezogen. Diese wurden kategorisiert und es kristallisierten sich folgende Kategorien heraus ($\kappa = .94$):

Tabelle 14: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen

Kategorien	Ankerbeispiele	Anzahl der Nennungen
Gespräche	Klärende Gespräche mit Opfer und TäterIn Über mögliche Konsequenzen sprechen	122
Eltern einbeziehen	Eltern informieren, Gespräche mit Eltern/Erziehungsberechtigten Elternabend	45
Konsequenzen	Bei Wiederholungstat: von der Schule suspendieren; Anzeige; Sozialdienst Schlechte Betragensnote	121
Hilfe von Fachleuten	Psychologen hinzuziehen Mediator	15
Gewaltpräventive Maßnahmen	Über Gefahren im Internet aufklären Vorträge, Rollenspiele, Projekte Mit der ganzen Klasse darüber sprechen	40
Maßnahmen setzen	Seiten sperren, Telefonnummer/E-Mail Adresse löschen; Belästigendes Material löschen; Fangschaltung	49
Täter ausforschen		23
Sache der Eltern	Eltern müssen mehr Kontrolle ausüben Keine Sache der LehrerInnen	10

7.1.6 Gewalterfahrungen der Kinder und der LehrerInnen selber

Fragestellung 5:

„Inwieweit haben LehrerInnen schon Erfahrungen mit Cyberbullying gemacht bzw. sind sie selbst schon Opfer von Gewalt über die neuen Medien geworden?“

Hier wurden die LehrerInnen nach ihren Erfahrungen mit Cyberbullying gefragt, ob SchülerInnen ihnen schon einmal erzählt haben, dass sie über die neuen Medien belästigt worden sind, ob jemand eingegriffen hat, wer eingegriffen hat und ob sie selber schon auf irgendeine Art und Weise eingegriffen haben. Abschließend sollten sie angeben, ob sie selber schon Opfer von Cyberbullying geworden sind und auf welche Art das passiert ist.

„Hat eine/r Ihrer SchülerInnen Ihnen schon einmal erzählt, dass er/sie auf irgendeine Art und Weise (Cyberbullying) von Mitschülern oder MitschülerInnen gemein behandelt wurde?“

144 (50,2%) LehrerInnen gaben an, dass ihnen schon einmal erzählt wurde, dass jemand von Cyberbullying betroffen war. 141 (49,8%) gaben an, dass ihnen noch nie jemand davon berichtet hat.

„Wenn einer/einem Ihrer SchülerInnen das passiert ist, welche Art von negativen Handlungen war Ihr Kind ausgesetzt?“

Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich.

In Tabelle 15 ist ersichtlich, dass die meisten SchülerInnen Handlungen über SMS gefolgt von Handlungen durch Bilder/Videos und bedrohenden Anrufen ausgesetzt waren. Am wenigsten waren die Kinder Handlungen über Webseiten ausgesetzt.

Tabelle 15: Verteilung und Anteilswerte der negativen Handlungen welcher die SchülerInnen ausgesetzt waren (N=144)

Negative Handlung	Häufigkeiten	Prozent
SMS	82	28,8
Bilder/Videos	70	24,6
Bedrohende Telefonanrufe	68	23,9
E-Mail	54	18,9
Internetforen	54	18,9
Webseiten	46	16,1

„Hat jemand eingegriffen?“

In diesem Zusammenhang wurde weiters die Frage gestellt, ob auch eingegriffen wurde. Wie in der Tabelle 16 ersichtlich, gaben die LehrerInnen an, dass ein Einschreiten in den meisten Fällen stattgefunden hat.

Tabelle 16: Verteilung der Vorfälle bei denen eingegriffen wurde (N= 144)

	Häufigkeit Vorfall	Eingegriffen Ja
E-Mail	54	38 Prozent der Fälle
SMS	82	72 Prozent der Fälle
Internetforen	54	40 Prozent der Fälle
Webseite	46	25 Prozent der Fälle
Bilder/Videos	70	59 Prozent der Fälle
Bedrohende Telefonanrufe	68	57 Prozent der Fälle

„Wer hat eingegriffen?“

Als eingreifende Personen standen auch hier wieder, LehrerInnen, MitschülerInnen, DirektorIn, Eltern und die Behörde zur Auswahl. Bei dieser Frage waren mehrfach Antworten möglich.

Bezüglich der Person, die eingegriffen haben, nannten die meisten Befragten die LehrerInnen selber. Auch den Eltern wurde ein hoher Anteil zugeschrieben ebenso den MitschülerInnen Weniger genannt wurden die DirektorIn und die Behörde (siehe Tab. 17).

Tabelle 17: Verteilungen und Anteilswerte jener, die eingriffen haben (N=144)

	LehrerInnen	MitschülerInnen	Direktorin	Eltern	Behörde
E-Mail	32 (39%)	13 (15,9%)	9 (11%)	23 (28%)	5 (6,10%)
SMS	60 (39,5%)	22 (14,5%)	17 (11,2%)	47 (30,9%)	6 (3,9%)
Internetforen	33 (37,9%)	12 (13,8%)	15 (17,2%)	21 (24,10%)	6 (6,9%)
Webseiten	17 (30,4%)	6 (10,7%)	15 (26,8%)	14 (25%)	4 (7,10%)
Bilder/Videos	59 (41,5%)	12 (8,5%)	33 (23,2%)	29 (20,4%)	9 (6,3%)
Bedrohende Telefonanrufe	44 (38,3%)	13 (11,3%)	10 (8,7%)	42 (36,5%)	6 (5,2%)

„In welcher Weise wurde eingegriffen?“

Diese Frage war wieder offen zu beantworten, Mehrfachnennungen waren möglich. Es wurde die Hälfte der Nennungen zur Berechnung des Kappa-Wertes herangezogen. Diese Nennungen wurden kategorisiert und es kristallisierten sich folgende Kategorien (siehe Tab. 18) heraus (Kappa 0,99):

Tabelle 18: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen

Kategorien	Ankerbeispiele	Anzahl der Nennungen
Gespräche	Klärende Gespräche mit Opfer und TäterIn Über mögliche Konsequenzen sprechen	73
Eltern einbeziehen	Eltern informieren Gespräche mit Eltern/Erziehungsberechtigten Elternabend	33
Konsequenzen	Bei Wiederholungstat: von der Schule suspendieren; Anzeige; Sozialdienst Schlechte Betragensnote	25
Maßnahmen setzen	Seiten sperren, Telefonnummer/E-Mail Adresse löschen; Belästigendes Material löschen; Fangschaltung	11
Täter ausforschen		8
Gewaltpräventive Maßnahmen	Über Gefahren im Internet aufklären Vorträge, Rollenspiele, Projekte Mit der ganzen Klasse darüber sprechen	7
Hilfe von Fachleuten	Psychologen hinzuziehen Mediator	6
Niemand hat eingegriffen		2

„Haben Sie selber schon einmal eingegriffen?“

Von den 144 LehrerInnen die angaben, dass ihnen einer Ihrer SchülerInnen schon einmal erzählt hat, dass sie/er Opfer von Cyberbullying geworden ist, gaben 101 (70,1%) LehrerInnen an, dass sie selber schon eingegriffen haben.

„Wenn ja, bei welcher negativen Handlung?“

Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich.

In Tabelle 19 ist ersichtlich, dass die meisten LehrerInnen bei Handlungen über SMS gefolgt von Handlungen über Bilder bzw. Videos und bedrohenden Telefonanrufen eingegriffen haben. Am wenigsten wurde bei Handlungen über Webseiten eingegriffen.

Tabelle 19: Verteilung und Anteilswerte, bei welcher Handlung eingegriffen wurde (N=144)

negative Handlung	Häufigkeit	Prozent
SMS	57	27,5
Bilder bzw. Video	41	19,8
Telefonanrufe	35	16,9
Internetforen	34	16,4
E-Mail	22	10,6
Webseiten	18	8,7

„Wenn Sie eingegriffen haben, was haben Sie getan?“

Diese Frage war offen, mit der Möglichkeit mehrere Nennungen abzugeben, zu beantworten. Mit etwa der Hälfte der Nennungen wurde ein *Kappa* - Wert berechnet. Die Nennungen wurden zunächst kategorisiert und es kristallisierten sich folgende (siehe Tab. 20) Kategorien heraus ($Kappa = .95$):

Tabelle 20: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen

Kategorien	Ankerbeispiele	Anzahl der Nennungen
Gespräche	Klärende Gespräche mit Opfer und TäterIn SchülerInnen-LehrerInnen Gespräche	67
Eltern einbeziehen	Eltern informieren Gespräche mit Eltern	21
Konsequenzen	Anzeige bei Polizei Androhung von Schulverweis Verbal geschimpft	15
Gewaltpräventive Maßnahmen	MitschülerInnen zum Helfen animiert Über Gefahren im Internet aufgeklärt Vorträge, Rollenspiele	10
Maßnahmen setzen	Information an den Internetanbieter Seite wurde gelöscht Handy abgenommen, mit dem das Video gedreht wurde	9
Täter ausgeforscht		2

„Sind Sie selber schon Opfer von Cyberbullying geworden?“

Bezüglich der Erfahrungen mit Cyberbullying wurden die LehrerInnen gefragt, ob sie auf irgendeine Art und Weise selber schon Opfer von Cyberbullying geworden sind. 10,2% (29 Personen) der befragten LehrerInnen gaben an, selber Opfer von Cyberbullying geworden zu sein. 89,8% (256 Personen) haben mit „nein“ geantwortet.

„Wenn sie Opfer geworden sind, inwiefern?“

Diese Frage war wieder offen, mit der Möglichkeit mehrere Nennungen anzugeben, zu beantworten. Da bei dieser Frage Nennungen von den Studienteilnehmern abgegeben wurden, welche sich eindeutig den Kategorien (siehe Tab. 21) zuteilen ließen, konnte hier auf die Berechnung eines *Kappa*-Koeffizienten verzichtet werden.

Tabelle 21: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen, was passiert ist

Kategorien	Ankerbeispiele	Anzahl der Nennungen
Belästigung per Telefon	Anonyme Anrufe, Obszöne Anrufe, Telefonterror	17
Belästigung per SMS	Unangenehme SMS, Droh-SMS	6
Videos bzw. Bilder	Video auf Youtube veröffentlicht, Bei SVZ einige Bilder veröffentlicht Schnappschüsse im Unterricht	3
Belästigung per E-Mail	Verschicken von E-Mails durch Zugriffe auf mein Adressbuch, E-Mails mit unsauberem Inhalt	2
Ungewollte Anmeldung bei Team Österreich		1

7.1.7 Verantwortungsübernahme der Lehrenden

Fragestellung 6:

„Fühlen sich LehrerInnen für Cyberbullying verantwortlich, sehen sie sich erfolgreich bei der Vermeidung von Cyberbullying und glauben sie nur an diese Form von Gewalt, wenn ihnen Beweise vorgelegt werden?“

Hier wurde erhoben, ob sich LehrerInnen für Cyberbullying verantwortlich fühlen, obwohl es oftmals zu Hause, an den Wochenenden oder am Abend stattfindet, ob sie nur dann an Cyberbullying glauben, wenn ihnen Beweise vorgelegt werden und ob sie sich selber bzw. Ihre Kolleginnen als erfolgreich bei der Vermeidung von Cyberbullying sehen.

Die LehrerInnen wurden befragt, ob sie sich als LehrerIn für Cyberbullying verantwortlich fühlen, obwohl es oftmals zu Hause, an den Wochenenden oder am Abend stattfindet.

In der vorliegenden Stichprobe gaben 150 (52,6%) der befragten Personen an, dass sie sich trotzdem als verantwortlich sehen, 135 (47,4%) meinen sie seien nicht dafür verantwortlich.

Weiters wurden die Personen danach gefragt, ob sie nur dann an Cyberbullying glauben, wenn man ihnen Beweise, wie zum Beispiel ausgedruckte E-Mails vorlegt. 85 (29,8%) geben an, an Cyberbullying zu glauben, auch ohne dass man ihnen Beweise vorlegt. 200 (70,2%) glauben es nur dann, wenn ihnen Beweise vorliegen.

Schließlich sollten sie angeben, ob sie sich selber beziehungsweise ihre Kollegen als erfolgreich bei der Vermeidung von Cyberbullying empfinden.

29,8% (85 Personen) sehen sich und die KollegInnen als erfolgreich bei der Vermeidung. Die Mehrheit, nämlich 70,2% (200 Personen) sind der Meinung, sie seien nicht erfolgreich.

7.2 Inferenzstatistische Darstellung der Ergebnisse

Dem interferenzstatistischen Teil der Auswertung liegt bei der Hypothesentestung ein Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ zugrunde.

7.2.1 Unterschied und Zusammenhang von traditionellem Bullying und von Cyberbullying

Fragestellung 7:

„Gibt es Unterschiede und Zusammenhänge in der Einschätzung des Schweregrades zwischen traditionellem Bullying und Cyberbullying?“

.

Um den Unterschied in der Einschätzung des Schweregrades zwischen Bullying gegenüber Cyberbullying zu analysieren, kommt der Wilcoxon –Vorzeichen – Rang - Test zum Einsatz, da die Voraussetzungen (Normalverteilung der Daten, Intervallskala) für ein parametrisches Verfahren (abh. t – Test) verletzt waren.

Tabelle 22: Prüfgröße zum Unterschied Bullying Index * Cyberbullying Index (Wilcoxon – Test)

	Index Bullying / Index Cyberbullying
z	-3.86
asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	<.001

Wie aus Tabelle 22 ersichtlich, fällt das Ergebnis signifikant aus. Cyberbullying wird schwerwiegender eingeschätzt als das traditionelle Bullying.

Um einen Zusammenhang in den Einschätzungen des Schweregrades von Bullying und Cyberbullying zu berechnen, wird eine Spearman'sche Korrelation berechnet. .

Zur Berechnung wurde der Meanscore der Bullying-Skala einerseits und aus der Cyberbullying-Skala andererseits herangezogen. Die Voraussetzung der Normalverteilung der Daten war verletzt.

Tabelle 23: Korrelation Bullying Index * Cyberbullying Index

	Index Bullying / Index Cyberbullying
Spearman - Rho	.596**
Signifikanz (zweiseitig)	<.001

** Korrelation ist auf 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig)

Wie aus Tabelle 23 zu entnehmen ist, fällt das Ergebnis signifikant aus. Der Zusammenhang kann als mäßig hoch bezeichnet werden, d.h. je schwerwiegender die Formen von traditionellem Bullying eingeschätzt werden, desto höher wird im Allgemeinen auch der Schweregrad der Cyberbullying - Formen eingestuft.

7.2.2 Typen von LehrerInnen

Fragestellung 8:

„Gibt es bestimmte LehrerInnen – Typen, die sich in relevanten Kriterien unterscheiden?“

Um die Lehrenden auch in möglichst homogene Gruppen, im Sinne einer Typologie, einteilen zu können wurde eine clusteranalytische Berechnung durchgeführt. Die Zuordnung in Cluster ermöglicht die Beurteilung, ob sich diese verschiedenen Gruppen in relevanten Kriterien unterscheiden.

In diesem Abschnitt werden die Ermittlung der Cluster in drei Schritten, die ermittelten Typen der Clusteranalyse, sowie der gefundene Zusammenhang der Cluster mit verschiedenen sozioökonomischen Variablen dargestellt.

Drei Schritte der Clusteranalyse

Die Ermittlung von Clustern erfolgte in drei Schritten (Single-Linkage - Ward Methode – K-Means).

Als Proximitätsmaß bei allen durchgeführten Rechenoperationen fungierte die *quadrierte euklidische Distanz*. Aufgrund von „missing values“ wurden 22 Personen

vorab aus der Analyse ausgeschlossen. Um die Daten der Variablen miteinander vergleichen zu können, wurde eine Standardisierung in z-Werte vorgenommen.

Single-Linkage

Dieser erste Schritt, diente dazu, etwaige Messwerte-Ausreißer zu identifizieren, um diese für die weitere Analyse auszuschließen.

Wegen des sprunghaften Anstieges der quadrierten euklidischen Distanz der Koeffizienten im letzten Fusionierungsschritt und der optischen Analyse des Dendrogramms wurden sechs Ausreißer identifiziert, entfernt und so aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Die gültigen Fälle, die in die weitere Berechnung eingehen, beträgt schließlich N= 257 Personen.

Ward-Methode

Als zweiter Schritt wurde die Ward-Methode angewendet. Sie dient dazu, das Datenmaterial zu Gruppen zu fusionieren (Ermittlung der Clusteranzahl) (Bortz, 1999).

Bei der Ward-Methode kam es beim Schritt von der dreistufigen Clusterlösung zu einer zweistufigen Clusterlösung zu einem fast dreimal so starken Anstieg der Fehlerquadratsumme (siehe rote Markierung Tab.24). Aufgrund dessen ist von einer Clusterlösung mit drei Gruppen auszugehen.

Tabelle 24: Letzte Schritte nach der Ward-Methode

Koeffizienten	Differenz
482.90	
539.55	56.49
620.75	81.23
746.80	126.04
959.68	212.88
1280.00	320.32

K-Means

In einem abschließenden Schritt wurden die Cluster nochmals mit den *K-Means Verfahren* überprüft.

Bei der K-Means Methode (Clusterzentrenanalyse) handelt es sich um ein nicht-hierarchisches Verfahren. Diese Methode wird zur Verbesserung einer Gruppierung

eingesetzt, die mit der vorher durchgeführten hierarchischen Methode gefunden wurde, d.h. zur Optimierung (Bortz, 1999). Als Clusterlösung kann $k=3$ angegeben werden.

Typen der Clusteranalyse

Es konnten drei Typen von Lehrenden gefunden werden:

Typ 1 – „Pessimisten“ enthält 9,3% ($n_1 = 24$, davon 17 weiblich, sieben männlich),
Typ 2 – „Optimisten“ beinhaltet 60,6% ($n_2 = 157$, davon 107 weiblich, 50 männlich)
und *Typ 3*- „*Mittelfeld*“ enthält 29,3% ($n_3 = 76$ davon 55 weiblich, 21 männlich) der Personen.

Die standardisierten Mittelwerte und Varianzen der letztendlich ermittelten Typen bezüglich der fünf Items (Variablen) sowie die Häufigkeiten der Personen in den Clustern sind in Tab.25 dargestellt.

Tabelle 25: Standardisierte Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten fünf abhängigen Variablen sowie Häufigkeiten in den drei Clustern

		<i>MW</i>	<i>stand. MW</i>	<i>SD</i>	<i>Stand. SD</i>	<i>N</i>
WÖS	Pessimisten	1.08	-0,49	0.28	0,57	24
	Optimisten	1.42	0,18	0.53	1,07	157
	Mittelfeld	1.22	-0,21	0.42	0,85	76
	Gesamt	1.33	0	0.50	1	257
WAS	Pessimisten	1.67	-0,11	0.64	0,93	24
	Optimisten	1.79	0,07	0.72	1,05	157
	Mittelfeld	1.67	-0,10	0.62	0,91	76
	Gesamt	1.74	0	0.68	1	257
PO	Pessimisten	39,50%	2,02	10.57	0,84	24
	Optimisten	6,45%	-0,59	4.40	0,35	157
	Mittelfeld	21,34%	0,59	9.44	0,75	76
	Gesamt	13,94%	0	12.64	1	257
PT	Pessimisten	61,25%	2,19	14.31	0,78	24
	Optimisten	9,51%	-0,64	5.90	0,32	157
	Mittelfeld	32,70%	0,63	8.14	0,45	76
	Gesamt	21,20%	0	18.24	1	257
CS	Pessimisten	1.23	-0,11	0.40	1,17	24
	Optimisten	1.29	0,05	0.35	1,03	157
	Mittelfeld	1.25	-0,07	0.30	0,88	76
	Gesamt	1.27	0	0.34	1	257

Anmerkung: WÖS (Wichtigkeit von Gewalt an österreichischen Schulen), WAS (Wichtigkeit von Gewalt, an aktueller Schule), PO (Prävalenzraten von Opfern, die von Cyberbullying betroffen sind), PT (Prävalenzraten von TäterInnen, die Cyberbullying anwenden), CS (Cyberbullying – Schweregrad – S)

Cluster 1 („Pessimisten“) stellt mit 24 Personen zahlenmäßig die kleinste Gruppe dar. Er ist durch hohe Mittelwerte in den Variablen Einschätzung der Opfer von Cyberbullying und Einschätzung der TäterInnen, die Cyberbullying anwenden, gekennzeichnet und durch niedrige Mittelwerte in den Variablen Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen, an jener Schule, in der sie unterrichten und in dem Cyberbullying - Index.

Cluster 2 („Optimisten“) stellt zahlenmäßig die größte Gruppe dar. Er zeichnet sich durch niedrige Mittelwerte in allen fünf Bereichen aus.

Cluster 3 („Mittelfeld“) dieser Stichprobe umfasst 76 Personen. Er ist gekennzeichnet durch mittlere Ausprägungen der Variable Einschätzung der Opfer von

Cyberbullying und Einschätzung der TäterInnen, die Cyberbullying anwenden. Die Mittelwerte der übrigen drei Variablen sind relativ niedrig ausgeprägt (siehe auch Abb. 2).

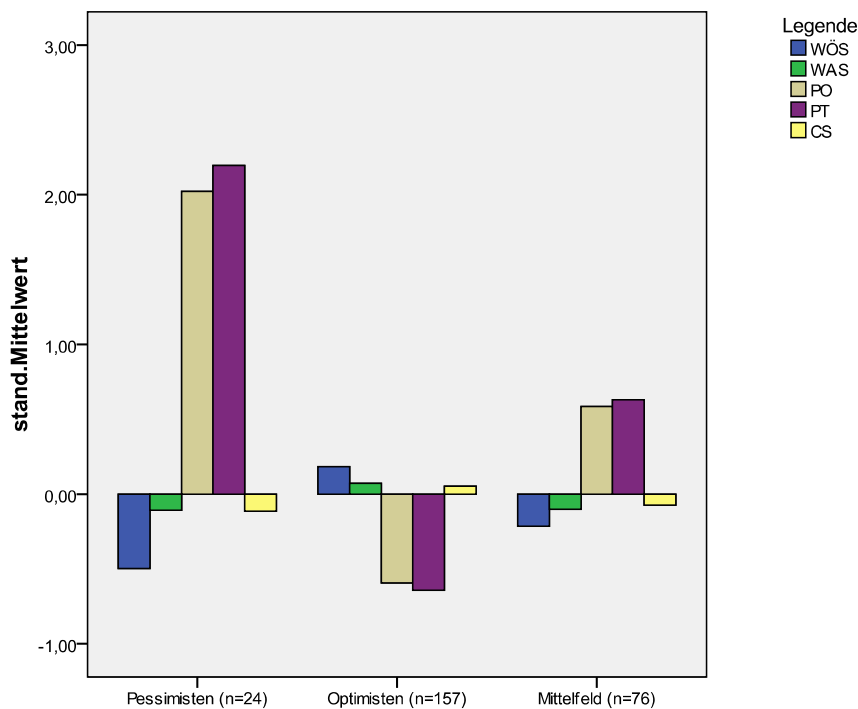


Abb. 2: Standardisierte Faktorenmittelwerte in den drei Clustern

Um die Ergebnisse interpretieren zu können, werden zum einen die jeweiligen Clustermittelwerte untereinander und zum anderen die Abweichungen der Clustermittelwerte vom Gesamtmittelwert der einzelnen Variablen verglichen. Zur Untersuchung der Mittelwertsunterschiede der drei Cluster wird mit den Daten eine einfaktorielle, multivariate Varianzanalyse (MANOVA) berechnet. Als unabhängige Variable wird die Clusterzugehörigkeit in ihren drei Ausprägungen, als abhängigen Variablen werden die fünf oben angeführten Variablen bzw. Bereiche herangezogen.

Mittels multivariater Varianzanalyse (MANOVA) wird analysiert, ob sich die erzeugten drei Cluster in den fünf Variablen signifikant unterscheiden. Als Post – hoc-Verfahren zur Bestimmung signifikanter Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen kommt der Games–Howell -Test (da ungleiche Gruppengrößen und heterogener Varianzen) zur Anwendung.

Tabelle 26: Tafel der Varianzanalyse

Quelle	AV	AQS (Type	df	Varianzschätzung	F	p
Cluster	WÖS	14,64	2	7,32	7.71	<.001
	WAS	1,89	2	0,94	0,94	.391
	PO	179,31	2	89,65	296,91	<.001
	PT	210,53	2	105,26	588,11	<.001
	CS	1,1	2	0,57	0,57	.568
Fehler	WÖS	240,98	254	0,95		
	WAS	254,07	254	1,00		
	PO	76,69	254	0,30		
	PT	45,46	254	0,18		
	CS	254,86	254	1,00		
Gesamt	WÖS	255,62	257			
	WAS	255,96	257			
	PO	256	257			
	PT	255,99	257			
	CS	255,99	257			

Aus Tabelle 26 kann entnommen werden, dass zwischen den drei Clustern bei drei Items Unterschiede vorliegen: Item 1 (Einschätzung der Gewalt an österreichischen Schulen - WÖS), Item 3 (Schätzwert an Prozent der Opfer die von Cyberbullying betroffen sind - PO) und Item 4 (Schätzwert an Prozent der TäterInnen, die Cyberbullying anwenden - PT) (jeweils $p < .001$).

Zusätzlich wird das Post-hoc Verfahren nach Games – Howell berechnet, da im Anschluss an ein signifikantes Ergebnis einer Varianzanalyse hierdurch identifiziert werden kann, welche der Gruppen sich hinsichtlich dieser Items signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tab. 27).

Tabelle 27: Post – hoc – Test (Games – Howell)

<i>AV</i>	<i>Cluster Nr. (I)</i>	<i>Cluster Nr. (J)</i>	<i>Mittlere Differenz (I-J)</i>	<i>Standardfehler</i>	<i>p</i>
WÖS	Pessimisten	Optimisten	-0,68*	0,14	<.001
		Mittelfeld	-2,28	0,15	.157
	Optimisten	Mittelfeld	0,39*	0,13	<.001
PO	Pessimisten	Optimisten	2,61*	0,17	<.001
		Mittelfeld	1,44*	0,19	<.001
	Optimisten	Mittelfeld	-1,18*	0,19	<.001
PT	Pessimisten	Optimisten	2,84*	0,16	<.001
		Mittelfeld	1,57*	0,17	<.001
	Optimisten	Mittelfeld	-1,27*	0,06	<.001

*, Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Bei der Einschätzung der Wichtigkeit der Gewalt an österreichischen Schulen zeigt sich, dass die Fälle in *Cluster 1* („Pessimisten“) und *Cluster 3* („Mittelfeld“) signifikant niedrigere Werte als in *Cluster 2* („Optimisten“) aufweisen. Bei den Prävalenzraten (Item 3 und 4, siehe Abb. 2) wird deutlich, dass sich alle drei Cluster jeweils voneinander unterscheiden, und zwar liegt *Cluster 1* („Pessimisten“) jeweils über *Cluster 2* („Optimisten“) und *Cluster 3* („Mittelfeld“), während die eingeschätzten Anteilswerte von *Cluster 3* („Mittelfeld“) immer über jenen von *Cluster 2* („Optimisten“) liegen (siehe Abb. 3).

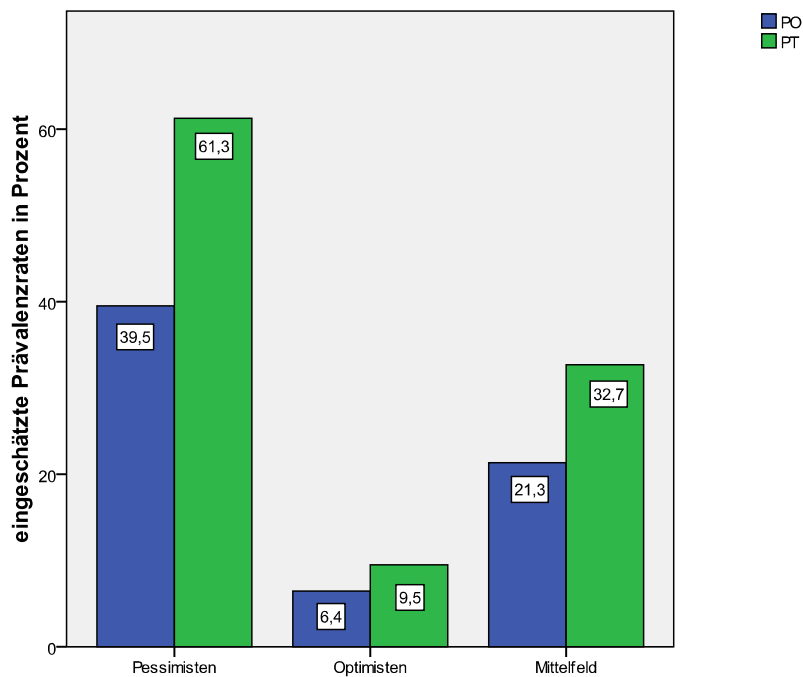


Abb. 3: Eingeschätzte TäterInnen- und Opferprävalenzraten in Abhängigkeit von den drei ermittelten Clustern

7.2.3 Zusammenhänge der LehrerInnen - Typen mit verschiedenen sozioökonomischen Variablen

Fragestellung 9:

„Unterscheiden sich die gefundenen LehrerInnen – Typen, wenn diese hinsichtlich verschiedener soziodemografischer Variablen und anderen interessierender Merkmale verglichen werden?“

Im Folgenden werden die drei identifizierten LehrerInnen - Typen hinsichtlich verschiedener Merkmale verglichen. Es werden die Verteilungsunterschiede bei Geschlecht, Schulort und der Information, ob die LehrerInnen selber schon einmal Opfer von Cyberbullying geworden sind, in Abhängigkeit von der ermittelten Clusterzugehörigkeit untersucht. Die in den jeweiligen Kreuztabellen möglichen Verteilungsunterschiede werden auf Basis nachfolgender χ^2 – Testung analysiert.

Tabelle 28 zeigt die Verteilung der Clusterzugehörigkeiten im Zusammenhang mit dem Geschlecht.

Tabelle 28: Kreuztabelle „Cluster * Geschlecht“

Cluster		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Pessimisten	Anzahl	17	7	24
	Standardisierte Residuen	0.1	-0.1	
Optimisten	Anzahl	107	50	157
	Standardisierte Residuen	-0.2	0.3	
Mittelfeld	Anzahl	55	21	76
	Standardisierte Residuen	0.3	-0.4	
Gesamt		179	78	257

Es können keine Verteilungsunterschiede beim Geschlecht in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit nachgewiesen werden ($\chi^2(2) = 0.45, p = .799$).

Tabelle 29 zeigt die Verteilung der Clusterzugehörigkeiten im Zusammenhang mit der Größe des Schulortes.

Tabelle 29: Kreuztabelle „Cluster * Schulort“

Cluster		Schulort			Gesamt
		Großstadt	Kleinstadt	Ländliche Gegend	
Pessimisten	Anzahl	12	6	6	24
	Standardisierte Residuen	1.0	-0.5	-0.6	
Optimisten	Anzahl	49	54	54	157
	Standardisierte Residuen	-1.3	0.9	0.5	
Mittelfeld	Anzahl	35	18	32	76
	Standardisierte Residuen	1.2	-1.1	-0.3	
Gesamt		96	78	83	257

Es können keine Verteilungsunterschiede nach Schulgegend zwischen der drei Cluster beobachtet werden. Die drei LehrerInnen – Typen verteilen sich gleich auf Großstadt, Kleinstadt und ländliche Gegend ($\chi^2(2) = 7.05, p = .133$).

Tabelle 30 zeigt die Verteilung der Clusterzugehörigkeiten im Zusammenhang mit der Information, ob man schon selber einmal Opfer von Cyberbullying war.

Tabelle 30: Kreuztabelle „Cluster * selber schon Opfer“

Cluster		Selber schon Opfer		Gesamt
		ja	nein	
Pessimisten	Anzahl	3	21	24
	Standardisierte Residuen	0.4	-0.1	
Optimisten	Anzahl	15	142	157
	Standardisierte Residuen	-0.1	0	
Mittelfeld	Anzahl	7	69	76
	Standardisierte Residuen	-0.1	0	
Gesamt		25	232	257

Es konnten keine Verteilungsunterschiede durch die Information, selber schon einmal Opfer von Cyberbullying in Abhängigkeit der Clusterzugehörigkeit beobachtet werden ($\chi^2(2) = 0.46$; $p = .854$). Bei der Berechnung dieses Anpassungstests muss berücksichtigt werden, dass eine Zelle einen Erwartungswert < 5 aufweist, sodass eine Korrektur mittels exaktem Test nach Fisher notwendig ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die ermittelte Clusterzugehörigkeit jeweils keinen Zusammenhang mit den untersuchten drei Variablen aufweisen.

8 Diskussion

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und in Beziehung zur vorhandenen Literatur gesetzt. Weiters werden Kritikpunkte der Arbeit erläutert und diskutiert, sowie ein Ausblick für weitere Fragestellungen gegeben.

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit steht das Phänomen Cyberbullying bzw. die Perspektive österreichischer LehrerInnen zu dieser neuartigen Thematik. Diese Untersuchung wurde als explorative Erhebung angelegt, da es in der Literatur einen Mangel an vergleichbaren Studien gibt.

Die Auswertung erfolgte sowohl mittels deskriptivstatistischer als auch inferenzstatistischer Methoden.

Die wesentlichen Ziele dieser Studie waren:

1. Die Einschätzung der Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen,
2. Die Einschätzung der Prävalenzraten von Gewalt und der Verschwiegenheit der SchülerInnen,
3. Die Einschätzung des Schweregrades unterschiedlicher Gewaltformen (von traditionellem Bullying und Cyberbullying),
4. Das Eingreifverhalten von LehrerInnen im Falle von Cyberbullying,
5. Die Erfahrung der LehrerInnen mit Cyberbullying und
6. Das Verantwortungsbewusstsein gegenüber Cyberbullying.

Diese sechs Fragestellungen wurden deskriptiv ausgewertet.

Die drei weiteren Fragestellungen wurden inferenzstatistisch ausgewertet:

7. Gibt es Unterschiede in der Einschätzung des Schweregrades von traditionellem Bullying und Cyberbullying,
8. Gibt es bestimmte LehrerInnen - Typen,
9. Unterscheiden sich die gefundenen LehrerInnen – Typen, wenn diese hinsichtlich Geschlecht, Schulstandort und der Information, ob sie selber schon Opfer von Cyberbullying geworden sind, verglichen werden?

8.1 Interpretation der Ergebnisse im Vergleich zur bisherigen Literatur

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Forschungsfragen im Zusammenhang mit der Literatur diskutiert.

Eine wichtige Frage im Rahmen dieser Untersuchung war, wie hoch LehrerInnen die Anzahl der Cybervictims einschätzen, die mit einem Erwachsenen, einem Lehrer / einer Lehrerin oder einem Elternteil, darüber sprechen. 13,99% der LehrerInnen meinen, dass SchülerInnen mit LehrerInnen darüber sprechen und 22,24% sind der Meinung, dass die Betroffenen mit ihren Eltern darüber sprechen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass LehrerInnen annehmen, dass SchülerInnen ihnen im Fall von Cyberbullying sehr geringes Vertrauen entgegenbringen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der Studie von Li (2006). Er konnte in seiner Studie zeigen, dass die Mehrheit jener SchülerInnen, die zum Opfer geworden sind, meistens mit keinem Erwachsenen über ihre Erfahrungen sprechen wollen.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war die Untersuchung der Einschätzung des Schweregrades unterschiedlicher Gewaltformen. Es zeigte sich, dass der überwiegende Teil der LehrerInnen alle Erscheinungsformen der Gewalt, egal ob traditionell oder durch das Internet bzw. über das Telefon für „sehr schwerwiegend“ bis „schwerwiegend“ einschätzen.

Es wurde berechnet, ob es einen Unterschied bzw. einen Zusammenhang in der Beurteilung des Schweregrades hinsichtlich traditionellem Bullying und Cyberbullying – Formen gibt. Cyberbullying wird von den Befragten als schwerwiegender eingestuft als traditionelles Bullying.

Die Ergebnisse zu den Erfahrungswerten der LehrerInnen mit Cyberbullying weisen darauf hin, dass das Thema Cyberbullying in der LehrerInnenschaft mittlerweile ein bekanntes Phänomen ist; über die Hälfte (50,2%) haben bereits Erfahrungen mit dieser Problematik. Unter dem Begriff Erfahrung werden einerseits direkte Berichte von SchülerInnen und andererseits auch Mitteilungen innerhalb des LehrerInnenkörpers subsumiert.

Die Resultate können die von Slonje & Smith (2008) postulierten Annahmen relativieren, dass das Ausmaß an Cyberbullying den Erwachsenen noch nicht bewusst sei. Zumindest bei LehrerInnen kann festgehalten werden, dass die

Problematik durchaus bekannt ist und als wichtig erachtet wird. Die Vermutung der SchülerInnen, dass das Ausmaß von Cyberbullying den Erwachsenen nicht so bewusst sei, ist zumindest für die LehrerInnenschaft in dieser Stichprobe nicht zutreffend.

10,2% der Befragten sind selbst schon Opfer von Cyberbullying geworden. Die meisten wurden durch anonyme und obszöne Telefonanrufe belästigt, bekamen unangenehme SMS oder E-Mails mit unsauberem Inhalt. Von einigen LehrerInnen wurden sogar Videos auf Youtube veröffentlicht.

Durch die Anonymität, welche durch das Internet gewährleistet wird, fühlen sich die TäterInnen unsichtbar somit fühlen sie sich sicherer vor einer Entdeckung oder vor dem Missfallen anderer (Ybarra et al., 2006). Somit können sie auch ihre Wut und den Ärger auf LehrerInnen freien lauf lassen ohne dabei entdeckt und bestraft zu werden.

Insbesondere die Ergebnisse zu den Fragen, welche das Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen untersuchten, sind sehr interessant.

Bei der Verantwortungsübernahme gaben 52,6% an, dass sie sich für Cyberbullying verantwortlich fühlen, obwohl es oftmals zu Hause und an den Wochenenden stattfindet. 29,8% glauben nur an Cyberbullying, wenn ihnen Beweise vorgelegt werden und ebenfalls nur 29,8% sehen sich erfolgreich bei der Vermeidung von Cyberbullying, was einem relativ geringen Anteil der Gesamtstichprobe entspricht.

Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass laut Cassidy et al., (2009) LehrerInnen, PädagogInnen und auch Eltern den sich enorm schnell entwickelnden neuen Technologien oft ratlos gegenüber stehen. Jugendliche interagieren heutzutage in einer Art, die früher nicht existiert hat. Sie stellen die LehrerInnen deshalb vor die schwierige Aufgabe, mit dieser neuen Form der Gewalt umzugehen. Laut ÖIAT (2009) haben ältere Personen nicht viel bis gar keine Erfahrung mit dieser Thematik, was ihnen den Umgang mit diesem neuen Problembereich erschwert.

Eine weitere Forschungsfrage dieser Diplomarbeit sollte beantworten, welche und wie viele LehrerInnen - Typen sich anhand von der Einschätzung der Wichtigkeit von Gewalt an österreichischen Schulen und speziell an jener Schule, an welcher unterrichtet wird, der Einschätzung der Prävalenzraten von Opfern, die von Cyberbullying betroffen sind, der Einschätzung von TäterInnen, die Cyberbullying

anwenden und dem Cyberbullying – Schweregrad - Index, mittels Clusteranalyse ermitteln lassen. Es konnten drei LehrerInnen – Typen gefunden werden.

Die drei erhaltenen Typen können zur besseren Verständlichkeit auf Grundlage der vermuteten Prävalenzraten zu Cyberbullying benannt werden. Personen in Cluster 1 werden als „Pessimisten“ (Einschätzung Opferprävalenz MW=39,50; Einschätzung Täterprävalenz MW=61,25), jene in Cluster 2 als „Optimisten“ (Einschätzung Opferprävalenz MW=6,45; Einschätzung Täterprävalenz MW=9,51) und jene in Cluster 3 als „Mittelfeld“ (Einschätzung Opferprävalenz MW=21,34; Täterprävalenz MW=32,70) bezeichnet.

Interessant ist, dass die „Pessimisten“ und das „Mittelfeld“ bei der Beurteilung der Wichtigkeit der allgemeinen Gewalt an österreichischen Schulen hier niedrigere Werte angeben als die „Optimisten“. Diese Einschätzung der Wichtigkeit korrespondiert nicht mit den vermuteten Prävalenzraten bei Cyberbullying.

Die hier beobachteten Ergebnisse zu den vermuteten Prävalenzraten in der Gesamtstichprobe (14,8% Cyberbullies und 21,4% Cybervictims) deuten darauf hin, dass die LehrerInnenschaft diese Thematik höher bzw. schwerwiegender einschätzt als es die SchülerInnen selbst angeben. Gradinger et al. (2009b) konnten bei Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren beobachten, dass Cyberbullying selten aktiv ausgeführt wird. 3% der Mädchen und 8% der Buben waren zumindest einmal als TäterIn in Cyberbullying involviert. Auch Opfer von Bullying über die neuen Medien zu sein kommt relativ selten vor. Bei etwa 7% der SchülerInnen wurden einmal über den Computer oder das Handy verletzt oder gedemütigt.

Diese Diskrepanz könnte möglicherweise darauf zurückzuführen sein, dass die LehrerInnenschaft die Thematik generell schwerwiegender ansieht bzw. gegenüber der Problematik Cyberbullying sensibler eingestellt ist. Ein möglicher Grund für die Sensibilität der LehrerInnen für diese Thematik könnte sein, dass das Thema Cyberbullying in den letzten Monaten sehr viel an Medienpräsenz gewonnen hat. Egal ob im Radio, Fernesehen oder Internet, die Problematik gewinnt immer mehr an Aufmerksamkeit. Die anhaltende mediale Berichterstattung macht der breiten Öffentlichkeit zunehmend bewusst, dass Gewalt über die neuen Medien inmitten unserer Gesellschaft passiert.

Zuletzt wurde untersucht, ob hinsichtlich des Geschlechts, der Schulgegend und der Information, ob LehrerInnen selbst schon Opfer von Cyberbullying geworden sind, Unterschiede bei den LehrerInnen – Typen feststellbar sind.

Bei der Analyse der Zusammenhänge zwischen Clusterzugehörigkeit und den oben genannten Merkmalen innerhalb der Gruppen konnte kein Zusammenhang zur Clusterzugehörigkeit beobachtet werden. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass es sich bei der erhobenen Stichprobe um keine repräsentative Stichprobe handelt. Diese Problematik wird in Abschnitt 8.2 näher beleuchtet.

8.2 Methodische Aspekte

Im Folgenden soll auf methodische Einschränkungen und Verbesserungen dieser Diplomarbeit eingegangen werden.

Eine Einschränkung in der vorliegenden Erhebung ist die Tatsache, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um keine repräsentative Stichprobe für die österreichische Population an LehrerInnen, sondern möglicherweise um anfallende Quotenstichprobe handelt.

Es könnte sein, dass die Stichprobe jenen LehrerInnen entspricht, die dieses Phänomen schon kennen, sei es, weil sie schon Erfahrungen damit gemacht haben, weil sie sich mit der Thematik bereits auseinandergesetzt haben oder, weil sie schon etwas darüber gehört haben.

Bortz & Döring (2002) weisen darauf hin, dass das Thema der Befragung sowie der angesprochene Personenkreis relevant für die Rücklaufquote sein könnten. Die Motivation zur Bearbeiten eines Fragebogens, bei dem es um Themen geht, mit denen man bereits Erfahrungen gemacht hat, dürfte erhöht sein. Dies könnte auch der Grund dafür sein, warum doch relativ viele Personen den Fragebogen bearbeitet haben. Von den 432 Personen, die sich mit dem Fragebogen beschäftigt haben, wurde dieser von 285 (66%) LehrerInnen bis zum Ende ausgefüllt.

Weiters kann nicht ausgeschlossen werden, dass LehrerInnen bei der Beantwortung des Fragebogens trotz anonymer Durchführung sozial erwünscht geantwortet haben, was zu einer Verfälschung der Daten geführt haben könnte. LehrerInnen verspüren möglicherweise den Druck, sozial erwünscht zu antworten, da ihnen bei der

Vermeidung von Bullying an Schulen sehr viel Verantwortung zugeteilt wird. Möglicherweise kann die Furcht vor Verurteilung in der Gesellschaft, dass Personen den gesellschaftlichen Normen und Erwartungen angepasst, also sozial konform, antworten und somit ihr wahres Verhalten nicht zugeben.

Zudem können keine Aussagen über jene LehrerInnen getätigt werden, die den Fragebogen nicht ausgefüllt haben. Es wäre durchaus möglich, dass gerade diese LehrerInnen noch keine Erfahrungen mit der Thematik Cyberbullying gemacht haben.

Da LehrerInnen aus ganz Österreich an dieser Untersuchung teilnehmen sollten, konnte das Internet als Medium optimal genutzt werden, um auch Personen aus anderen Bundesländern und nicht nur aus Wien zu erreichen. Dies wird als großer Vorteil eines Online – Fragebogens angesehen.

Als Nachteil eines Online – Fragebogens muss erwähnt werden, dass man als Studienleiter keinen Einfluss auf die Standardisierung der Testsituation hat. Aus diesem Grund kann nicht garantiert werden, dass die LehrerInnen den Fragebogen instruktionsgemäß bearbeitet haben. Zum Beispiel besteht die Möglichkeit, den Fragebogen öfter auszufüllen oder falsche Angaben zur eigenen Person einzugeben. Weiters garantiert eine Online – Befragung keine klare Zuordnung der Untersuchungsteilnehmer nach Geschlecht, Alter, Schulgegend und Bundesland.

8.3 Ausblick

Zum Schluss soll ein Ausblick für zukünftige Untersuchungen gegeben werden.

Mit dieser Erhebung wurde lediglich ein Überblick über die Perspektive von LehrerInnen zum Thema Cyberbullying an österreichischen Schulen gewonnen. Da die vorliegende Erhebung einen explorativen Charakter hat, bietet sich für zukünftige Untersuchungen die Möglichkeit, einige Fragestellungen aufzugreifen, sie zu vertiefen und genauer und detaillierter zu untersuchen bzw. in den interessanten Bereichen differenziertere Fragen zu stellen.

Vor allem könnte man die Fragen zum Verantwortungsbewusstsein der LehrerInnen zu Cyberbullying aufgreifen und mit den LehrerInnen eine qualitative Befragung durchführen. Es könnte somit genauer nachgefragt werden, warum sie sich nicht

bzw. schon für Cyberbullying verantwortlich fühlen und welche Präventionsmaßnahmen sie gesetzt haben bzw. setzen würden.

Da diese Art der Befragung mit offenen Fragen arbeitet, wird den Befragten viel Spielraum beim Antworten gelassen und man kann die subjektive Sichtweise über ihre Meinungen ermitteln (Bortz & Döring, 2002).

Die LehrerInnen wurden zwar befragt, ob einer/eine ihrer SchülerInnen ihnen schon einmal erzählt habe, von Cyberbullying betroffen gewesen zu sein, ob sie eingegriffen haben und was sie im Falle des Eingreifens getan haben. Allerdings wurde nicht erhoben, ob das Eingreifen erfolgreich bzw. welche Maßnahme hilfreich gewesen ist. Eine Erhebung in diese Richtung wäre für die Zukunft sehr interessant.

Eine weitere interessante Möglichkeit wäre, Vignetten vorzugeben, aus denen Cyberbullying Szenarien ersichtlich sind. Durch Videovignetten wäre es möglich, den LehrerInnen ein eindeutiges Material vorzugeben, zu welchem diese dann Stellung nehmen könnten.

Als Abschluss ist anzumerken, dass es bei zukünftigen Forschungsarbeiten unerlässlich sein wird, vermehrtes Augenmerk auf Cyberbullying und die Rolle der LehrerInnen bei der Vermeidung dieses neuen Phänomens zu richten.

Nach Li (2006b) deutet die enge Beziehung zwischen traditionellem Bullying und Cyberbullying darauf hin, dass LehrerInnen einen signifikanten Beitrag bei der Bekämpfung von Cyberbullying leisten können, da sie meist an „vorderster Front“ im Umgang mit den Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen stehen. Des Weiteren beeinträchtigen die negativen Effekte, die Cyberbullying mit sich zieht, direkt und indirekt die Lernleistungen der SchülerInnen. Aus diesem Grund sollten LehrerInnen dazu bereit sein, sich mit dieser neuen Thematik und Herausforderung auseinanderzusetzen.

9 Zusammenfassung

Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit steht das Thema Cyberbullying bzw. die Perspektive der Lehrenden aus Österreich zu diesem neuartigen Phänomen. Die Gesamtstichprobe besteht aus 285 LehrerInnen aus allen neun Bundesländern. Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 199 Frauen und 86 Männern mit weit gestreutem Alter (24 bis 64 Jahre).

Ein Ziel dieser Studie war die Einschätzung der LehrerInnen bezüglich der Prävalenzraten von Cyberbullies und Cybervictims. Die Prävalenzraten von Cyberbullies wurden auf 14,8% und von Cybervictims auf 21,40% geschätzt.

Zu der Frage, ob die Opfer mit einem Erwachsenen über die Taten sprechen würden, meinen LehrerInnen, dass nur 13,99% der Betroffenen mit einem Lehrer und nur 22,24 % mit einem Elternteil darüber sprechen würden.

Betreffend den Schweregrad von Cyberbullying wurden fünf Formen von negativen Handlungen über die neuen Medien klassifiziert, welche von „sehr schwerwiegend“ bis „schwerwiegend“, „nicht so schwerwiegend“ zu „überhaupt nicht schwerwiegend“ eingestuft werden konnten. Keiner befand Gewalt über die neuen Medien als überhaupt nicht schwerwiegend.

Ein weiterer wichtiger Aspekt dieser Arbeit ist die Gegenüberstellung der Wichtigkeit von traditionellem Bullying zu Cyberbullying. Es zeigte sich, dass LehrerInnen Cyberbullying als schwerwiegender einschätzen als das traditionelle Bullying. Zusätzlich ergab sich ein mäßig hoher Zusammenhang, das heißt, je schwerwiegender die Formen von traditionellem Bullying eingeschätzt werden, desto höher wird im Allgemeinen auch der Schweregrad der Cyberbullying – Formen eingeschätzt.

Weiters zeigte sich, dass eine hohe Bereitschaft besteht, bei Vorfällen, die mit Gewalt über die neuen Medien zusammenhängen, einzugreifen. Am häufigsten wurden die Eltern, danach die LehrerInnen selbst und die MitschülerInnen genannt. Nicht so häufig wurden der Direktor und die Behörde genannt.

Weiters gaben 10,2% der befragten LehrerInnen an, selber schon Opfer von Cyberbullying-Taten geworden zu sein. Die meisten waren Belästigungen per Telefon, SMS oder E-Mail ausgesetzt. Von drei LehrerInnen wurden Videos auf YouTube veröffentlicht, die während des Unterrichts gedreht wurden.

Bezüglich des Verantwortungsbewusstseins gaben 47,4% LehrerInnen an, sich verantwortlich zu fühlen, obwohl es oftmals zu Hause, stattfindet. 29,8 % glauben an Cyberbullying auch ohne Beweise. Allerdings glaubt die Mehrheit der LehrerInnen nichts gegen Cyberbullying tun zu können.

Die Clusteranalyse wurde mit dem Ziel eingesetzt möglichst homogene Gruppen von LehrerInnen zu finden, die sich in fünf Variablen besonders ähnlich sind. Dazu wurde die „Einschätzung der Wichtigkeit des Thema Gewalt allgemein an österreichischen Schulen“, die „Einschätzung der Wichtigkeit des Themas Gewalt speziell an jener Schule, an welcher unterrichtet wird“, die „Prävalenzraten von SchülerInnen, die Opfer von Cyberbullying sind“, die „Prävalenzraten von SchülerInnen, die TäterInnen sind“ und als fünfte Variable der berechnete „Cyberbullying - Schweregrad – Index“ miteinbezogen. Es kristallisierten sich drei Cluster heraus: Typ 1, der „Überschätzer“ (N=24), Typ 2, der „Realist“ (N=157) und Typ 3, der „Unterschätzer“ (N=67).

Zur Ermittlung der Zusammenhänge hinsichtlich des Geschlechts, des Schulortes und der Information, ob LehrerInnen selber schon Opfer geworden sind, konnten keine Zusammenhänge festgestellt werden.

10 Literatur

- 2008 Annual Report of the APA Policy and Planning Board. (2009). How technology changes everything (and nothing) in psychology. *American Psychologist*, 64(5), 454-463.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for unit for the prevalence of bullying and victimization. *European journal of development psychology*, 4(4), 372-387.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2003a). *Multivariate Analysemethoden Eine anwendungsorientierte Einführung* (Vol. 10): Springer Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (Eds.). (2003b). *Multivariate Analysemethoden* (Vol. 10). Heidelberg: Springer.
- Bauer, T. A., Maireder, A., & Nagel, M. (2009). Internet in der Schule - Schule im Internet. Retrieved 04.10.2010, from http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18687/internetschule_forschungsber.pdf
- Belsey, B. (2006). Cyber bullying: An emerging threat to the 'always on' generation. Retrieved 12.04.2010, from http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Beran, T., & Li, Q. (2005). 'Cyber-harassment: A new method for an old behavior'. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15 - 33.
- Bortz, J. (Ed.). (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (Vol. 5). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (Eds.). (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler* (Vol. 3. überarb. Auflage): Verlag: Springer.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361 - 382.
- Bühl, A. (Ed.). (2010). *PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse* (Vol. 12). München: Pearson
- Campbell, M., A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15, 68-76.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K., N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixel hurt me? *School Psychology International*, 30(4), 383-402.

- David-Ferdon, C., & Feldmann Hertz, M. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health, 41*, 1 - 5.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223.
- Diamanduros, T., Downs, E., & Jenkins, S., J. (2008). The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying. *Psychology in the Schools, 45*(8), 693-704.
- Donchi, L., & Moore, S. (2004). It's a boy thing: The role of the internet in young people's psychological wellbeing. *Behaviour Change, 21*(2), 76 -89.
- Espelange, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development, 78*, 326 - 333.
- Field, A. (Ed.). (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (Vol. 2). London: SAGE Publications.
- Gentile, D., A., Saleem, M., & Anderson, C., A. (2007). Public policy and the effect of media violence an children. *Social Issue and Policy Review, 1*, 15-62.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology, 217*(4), 205-213.
- Gross, E., F. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*, 633-649.
- Hinduja, S., & Patchin, J., W. (2009). Cyberbullying warning signs. Retrieved 10.05., 2010, from http://www.cyberbullying.us/cyberbullying_warning_signs.pdf
- Johnson, J. M. (2009). *The impact of cyber bullying: A new type of relational aggression*. Charlotte, North Carolina: American counseling association annual conference and exposition.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying in Internet-Chatrooms - Wer sind die Täter? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41*(1), 33-44.
- Kerawalla, L., & Crook, C. (2002). Children's computer use at home and school: Context and continuity. *British Educational Research Journal, 22*, 751-771.
- Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T., W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist, 39*(10), 1123-1134.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of Social Issues, 58*, 49-74.

- Li, Q. (2006a). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2006b). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777-1791.
- Limber, S., P. (2002). Bullying among children and youth. Proceedings of the educational forum on adolescent health: Youth Bullying. Retrieved 10.05.2010, from <http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf>
- Mohr, A. (Ed.). (2000). *Peer-Viktimisierung in der Schule und ihre Bedeutung für die seelische Gesundheit von Jugendlichen*. Lengerich: Pabst.
- ÖIAT. (2009). Aktiv gegen Cyber-Mobbing. Vorbeugen-Erkennen-Handeln. Retrieved 16.05.2010, from http://www.saferinternet.at/fileadmin/files/Materialien_09_2009/Aktiv_gegen_Cyber_Mobbing.pdf
- Olweus, D. (1999). Täter - Opfer Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (pp. 281 - 298). Weinheim: Juventa.
- Olweus, D. (Ed.). (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - tun können*. (Vol. 4. durchgesehene Auflage): Bern: Hans Huber.
- Postmes, T., Spears, R., & Lea, M. (1998). Breaching or building social boundaries? Side-effects of computer-mediated communication. *Communication Research*, 25, 689-715.
- Raskauskas, J., & Stoltz, A., D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Reid, P., Monsen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 241-258.
- Riebel, J., Jäger, R., S., & Fischer, U., C. (2009). Cyberbullying in germany - an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(3), 298-314.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246 - 258.

- Schäfer, M., & Frey, D. (1999). Subjektive und objektive Empirien zur Einschätzung und Diskussion von Aggression und Viktimisierung. In M. Schäfer & D. Frey (Eds.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (pp. 11-18). Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H. (Ed.). (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Dele Bull, H. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 141-152.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (Eds.). (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*: Göttingen: Hogrefe - Verlag.
- Shariff, S. (2005). Cyber-dilemmas in the new millenium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment. *McGill Journal of Education*, 40(3).
- Slonje, R., & Smith, P., K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P., K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P., K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193-212.
- Strohmeier, D. (2007). Gewalt und Bullyingprävention an Schulen: Was Lehrkräfte darüber wissen sollten und was sie tun können. *Erziehung und Unterricht*, 157(9 - 10), 783 - 786.
- Suniti Bhat, C. (2008). Cyber Bullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 18(1), 53 - 66.
- Valkenburg, P., M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267-277.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Retrieved 29.12., 2009, from <http://www.cyberbully.org>
- Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 64 - 65.
- Ybarra, M., L., Mitchell, K., J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Pediatrics*, 118(4), 1169-1177.

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mean Score (Bullying Index, Cyberbullying Index)	59
Tabelle 2: Interkorrelationsmatrix Variablen Clusteranalyse	62
Tabelle 3: Aufteilung der Stichprobe nach Schultyp	65
Tabelle 4: Aufteilung der Stichprobe nach Bundesland	65
Tabelle 5: Aufteilung der Stichprobe nach Größe der Schulorte	66
Tabelle 6: Verteilung und Anteilswerte der Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen.....	66
Tabelle 7: Verteilung und Anteilswerte der Wichtigkeit des Themas Gewalt speziell an jener Schule, an welcher der Befragte unterrichtet	67
Tabelle 8: Einschätzung der Prävalenzraten der traditionellen und online Opfer bzw. TäterInnen in Prozentwerten	67
Tabelle 9: Einschätzung der Prävalenzraten in Prozent der Opfer, die mit jemandem über die negativen Erfahrungen sprechen	68
Tabelle 10: Verteilung und Anteilswerte der Schweregrad - Einschätzung von Bullying	68
Tabelle 11: Verteilung und Anteilswerte der Schweregrad – Einschätzung von Cyberbullying	70
Tabelle 12: Verteilung und Anteilswerte bei welchen neg. Handlungen eingegriffen werden sollte	71
Tabelle 13: Verteilungen und Anteilswerte in Prozent jener, die laut LehrerInnen eingreifen sollten	72
Tabelle 14: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen	73
Tabelle 15: Verteilung und Anteilswerte der negativen Handlungen welcher die SchülerInnen ausgesetzt waren	74
Tabelle 16: Verteilung der Vorfälle bei denen eingegriffen wurde	75
Tabelle 17: Verteilungen und Anteilswerte jener, die eingriffen haben	75
Tabelle 18: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen	76
Tabelle 19: Verteilung und Anteilswerte, bei welcher Handlung eingegriffen wurde	77
Tabelle 20: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen	78

Tabelle 21: Kategorien, Ankerbeispiele und Anzahl der Nennungen, was passiert ist	79
Tabelle 22: Prüfgröße zum Unterschied zwischen Bullying Index* Cyberbullying Index	80
Tabelle 23: Korrelation Bullying Index*Cyberbullying Index.....	81
Tabelle 24: Letzte Schritte nach der Ward – Methode.....	82
Tabelle 25: Standartisierte Mittelwerte und Standartabweichungen der untersuchten fünf abhängigen Variablen, sowie Häufigkeiten in den drei Clustern.....	84
Tabelle 26: Tafel der Varianzanalyse	86
Tabelle 27: Post – hoc – Test (Games – Howell)	87
Tabelle 28: Kreuztabelle „Cluster*Geschlecht“	89
Tabelle 29: Kreuztabelle „Cluster*Schulort“	89
Tabelle 30: Kreuztabelle „Cluster*selber schon Opfer“	90

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispielitem „Bei welchen negativen Handlungen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen.....	55
Abbildung 2: Standardisierte Faktorenmittelwerte den drei Clustern.....	85
Abbildung 3: Eingeschätzte TäterInnen- und Opferprävalenzraten in Abhängigkeit von den drei ermittelten Clustern	88

13 Anhang

Begleitschreiben zum Fragebogen für LehrerInnen (Papier-Bleistift Vorgabe)

Sehr geehrte Lehrer und LehrerInnen!

Ich studiere an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, mein Forschungsinteresse liegt im Bereich Bildungspsychologie. Im Rahmen meiner Diplomarbeit befrage ich mittels Fragebogen LehrerInnen aus ganz Österreich zum Thema „Cyberbullying“.

„Cyberbullying“ ist die Belästigung, Bedrohung und Ausgrenzung unter Verwendung von Informations- und Kommunikationsmedien, wie E-Mail, SMS, Internetforen (z.B. Facebook), Webseiten, Handy oder Internet Bilder bzw. Videos und die Belästigung durch Telefonanrufe.

Gewalt im Internet ist in Österreich fast gänzlich unerforscht. Der Zweck der Untersuchung ist herauszufinden, inwieweit LehrerInnen über diese neuen Formen der Gewalt Bescheid wissen und wie ihre Einstellung dazu ist. Dieser Forschungsbeitrag ist wichtig, um gezielt Maßnahmen entwickeln zu können, welche Kinder schützen und ihnen eine Hilfestellung bieten.

Für meine Studie suche ich LehrerInnen, welche Kinder im Alter zwischen 10 und 19 Jahren unterrichten.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, Ihre persönliche Meinung ist mir wichtig.

Die Teilnahme an der Untersuchung unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen, sie ist sowohl für die LehrerInnen als auch für die jeweilige Schule an der sie unterrichten anonym und freiwillig. Sämtliche Angaben der LehrerInnen werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke anonymisiert ausgewertet.

Ich möchte mich bereits jetzt für Ihre Mithilfe und Unterstützung an diesem Forschungsbeitrag herzlich bedanken!

Begleitschreiben zum Fragebogen für LehrerInnen (online Vorgabe)

Sehr geehrte Lehrer und LehrerInnen!

Ich studiere an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, mein Forschungsinteresse liegt im Bereich Bildungspsychologie. Im Rahmen meiner Diplomarbeit befrage ich mittels Fragebogen LehrerInnen aus ganz Österreich zum Thema „Cyberbullying“.

„Cyberbullying“ ist die Belästigung, Bedrohung und Ausgrenzung unter Verwendung von Informations- und Kommunikationsmedien, wie E-Mail, SMS, Internetforen (z.B. Facebook), Webseiten, Handy oder Internet Bilder bzw. Videos und die Belästigung durch Telefonanrufe.

Gewalt im Internet ist in Österreich fast gänzlich unerforscht. Der Zweck der Untersuchung ist herauszufinden, inwieweit LehrerInnen über diese neuen Formen der Gewalt Bescheid wissen und wie ihre Einstellung dazu ist. Dieser Forschungsbeitrag ist wichtig, um gezielt Maßnahmen entwickeln zu können, die Kinder schützen und ihnen eine Hilfestellung bieten.

Für meine Studie suche ich LehrerInnen, welche Kinder im Alter zwischen 10 und 19 Jahren unterrichten.

Für den Fragebogen ist eine Bearbeitungsdauer von 10 – 15 Minuten vorgesehen. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, Ihre persönliche Meinung ist mir wichtig.

Die Teilnahme an der Untersuchung unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen, sie ist sowohl für die LehrerInnen als auch für die jeweilige Schule an der sie unterrichten anonym und freiwillig. Sämtliche Angaben der LehrerInnen werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke anonymisiert ausgewertet.

Zum Fragebogen kommen Sie über folgenden Link:

https://www.soscisurvey.de/cyberbullying_lehrerinnen

Das Passwort lautet: lehrer

Für mich wäre es sehr hilfreich, wenn Sie den Link auch an Ihre KollegInnen weiterleiten könnten.

Ich möchte mich bereits jetzt für Ihre Mithilfe und Unterstützung an diesem Forschungsbeitrag herzlich bedanken!

Fragebogen LehrerInnen

Mit diesem Fragebogen soll das Wissen bzw. die Einstellung von LehrerInnen zum Thema Gewalt in Schulen, im speziellen zu Cyberbullying, erhoben werden.

Ein/e Schüler/in ist Gewalt ausgesetzt, wenn er/sie **wiederholt über einen längeren Zeitraum** den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler/innen ausgesetzt ist. Diese Gewalt kann in verschiedenen Formen auftreten:

- Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
- Verbal (z.B. beschimpfen)
- Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
- Per Computer oder Handy (gemeine E-Mails oder SMS schreiben)

Ein neuartiges Phänomen von Gewalt findet über die Nutzung moderner Informations- und Kommunikationsmedien statt. Das so genannte **Cyberbullying**. Cyberbullying ist die Belästigung, Bedrohung und Ausgrenzung unter Verwendung von Informations- und Kommunikationsmedien, wie:

- E-Mail
- SMS
- Internetforen (z.B. Facebook)
- Webseiten
- Handy oder Internet Bilder bzw. Videos
- Belästigung durch Telefonanrufe

Wir bitten Sie um Ihre Mithilfe und ersuchen Sie die Fragen spontan zu beantworten. Bitte kreuzen Sie an, was am ehesten Ihrer Meinung entspricht.

Bevor Sie mit dem Fragebogen beginnen, Bitten ich Sie folgende Fragen zu Ihrer Person zu beantworten:

Ihr Geschlecht:

o männlich

o weiblich

Alter:

Ich unterrichte an:

O HS

O AHS Unterstufe

O AHS Oberstufe

O BHS

Ich unterrichte folgende Fächer:

.....

Ich bin Klassenvorstand in einer.....Klasse

Ich unterrichte seitJahren

Schulort:

O Großstadt O Kleinstadt O Ländliche Gegend

Bundesland:

1. Für wie wichtig halten Sie das Thema Gewalt allgemein an österreichischen Schulen?

- ☐ sehr wichtig
- ☐ wichtig
- ☐ eher nicht so wichtig
- ☐ überhaupt nicht wichtig

2. Für wie wichtig halten Sie das Thema Gewalt speziell an Ihrer Schule?

- ☐ sehr wichtig
- ☐ wichtig
- ☐ eher nicht so wichtig
- ☐ überhaupt nicht wichtig

3. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die von Gewalt an österreichischen Schulen betroffen sind?

.....Prozent als Täter

.....Prozent als Opfer

4. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen in Österreich, die von Cyberbullying betroffen sind?

.....Prozent als Täter

.....Prozent als Opfer

5. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die Opfer negativer Handlungen geworden sind und mit einem Erwachsenen (LehrerIn oder Eltern) darüber sprechen?

.....Prozent an Opfern, die mit den Lehrern/innen sprechen

.....Prozent an Opfern, die mit den Eltern sprechen

6. Für wie schwerwiegend halten Sie folgende negative Handlungen?

Körperliche Handlungen (z.B. schlagen, treten, boxen)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Verbale Handlungen (z.B. beschimpfen)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Soziale Handlungen (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Handlungen per Computer oder Handy:

Handlungen per E-Mails oder SMS (z.B. beleidigen, schimpfen)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Handlungen durch Videoclips oder Bildern (z.B. beschämende Videoclips verbreiten)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Handlungen auf Webseiten (z.B. Beleidigungen oder Gerüchte)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Handlungen in Internetforen (z.B. Beleidigungen oder Gerüchte z.B. über Facebook)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Handlungen durch anonyme bzw. bedrohende Telefonanrufe

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Ab jetzt beziehen sich die Fragen nur mehr auf Cyberbullying:

7. Bei welchen negativen Handlungen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen? Wer sollte eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.

Bedrohung, Verleumdung oder Ausgrenzung per	Sollte jemand eingreifen?	Wenn ja, wer?				
		LehrerIn	Eltern	MitschülerIn	DirektorIn	Behörde (z.B. Polizei)
E-Mail	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
SMS	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Internetforen	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Webseiten	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Handy- oder Internet Bilder bzw. Videos	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Belästigung durch Telefonanrufe	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐

7.a.) Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?

.....
.....

8. Hat eine/r Ihrer Schüler/innen Ihnen schon einmal erzählt, dass er/sie auf irgendeine Art und Weise (über die neuen Informations- und Kommunikationsmedien) von MitschülerInnen gemein behandelt wurde?

☐ ja → bitte weiterlesen bei Frage 9

☐ nein → bitte weiterlesen bei Frage 10

9. Wenn ja: Wenn einer/einem Ihrer Schüler/innen das passiert ist, welcher Art von negativen Handlungen war der/die Schüler/in ausgesetzt? Mehrfach Antworten sind möglich.

Art der negativen Handlungen
☐ E-Mail
☐ SMS
☐ Internetforen
☐ Webseiten
☐ Handy- oder Internet Bilder bzw. Videos
☐ Belästigung durch Telefonanrufe

9.a) Hat jemand eingegriffen? Wer hat eingegriffen? Mehrfachantworten möglich.

Bedrohung, Verleumdung oder Ausgrenzung per	Hat jemand eingegriffen ?	Wer hat eingegriffen?				
		LehrerIn	Eltern	MitschülerIn	DirektorIn	Behörde (z.B. Polizei)
E-Mail	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
SMS	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Internetforen	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Webseiten	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Handy- oder Internet Bilder bzw. Videos	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐
Belästigung durch Telefonanrufe	☐ ja ☐ nein	☐	☐	☐	☐	☐

9.b) In welcher Weise wurde eingegriffen?

.....

.....

9.c) Haben Sie selbst schon einmal eingegriffen?

☐ ja ☐ nein

9.d) Wenn ja, bei welcher negativen Handlung? Mehrfachantworten möglich.

- ☐ E-Mail
- ☐ SMS
- ☐ Internetforen
- ☐ Webseiten
- ☐ Handy- oder Internet Bilder bzw. Videos
- ☐ Belästigung durch Telefonanrufe

9.e) Wenn Sie eingegriffen haben, was haben Sie getan?

.....

.....

.....

10. Wenn nein: Stellen Sie sich vor, einem/er Ihrer Schüler/innen passiert so etwas, wer sollte Ihrer Meinung nach eingreifen?
Mehrfachantworten möglich

Bedrohung, Verleumdung oder Ausgrenzung per	Wer sollte eingreifen?				
	LehrerIn	Eltern	MitschülerIn	DirektorIn	Behörde (z.B. Polizei)
E-Mail	☐	☐	☐	☐	☐
SMS	☐	☐	☐	☐	☐
Internetforen	☐	☐	☐	☐	☐
Webseiten	☐	☐	☐	☐	☐
Handy- oder Internet Bilder bzw. Videos	☐	☐	☐	☐	☐
Belästigung durch Telefonanrufe	☐	☐	☐	☐	☐

10.a) Wenn eingegriffen wird, was sollte Ihrer Meinung nach getan werden?

.....

.....

.....

11. Sind Sie selbst schon Opfer von Cyberbullying geworden?

☐ nein

☐ ja → wenn ja, inwiefern?

.....

.....

.....

12. Cyberbullying findet oftmals zu Hause, an den Wochenenden oder am Abend statt. Fühlen Sie sich als Lehrer trotzdem dafür verantwortlich?

☐ ja

☐ nein

13. Glauben Sie erst dann an Cyberbullying, wenn Ihnen Beweise vorgelegt werden (z.B. ausgedruckte E-Mails)?

☐ ja ☐ nein

14. Sehen Sie sich selber bzw. Ihre KollegInnen als erfolgreich bei der Vermeidung von Cyberbullying?

☐ ja ☐ nein

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

„Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde“.

Gramatneusiedl, am 11.10.2010

Julia Strobl

CURRICULUM VITAE
JULIA STROBL

Persönliche Daten : Geboren: 03.02.1981
Geburtsort: Wien
Wohnhaft: 2440 Gramatneusiedl , Kaiseraugasse 6/7/1
Telefonnummer: 0650/3333281
e-mail: Juliettastrobl@hotmail.com

Berufserfahrung: September 2006 – bis dato Glanz & Crom Galvanik
Diverse Bürotätigkeiten (geringfügig beschäftigt)

Jänner 2006 – bis dato ehrenamtliche Tätigkeit im Altersheim
Himberg (v.a. Begleitung bei Tiertherapie)

August 2008 – Oktober 2008 Praktikum Landesklinikum Mödling
Abt. Kinder -und Jugendheilkunde
Station Psychosomatik

01.Feb 2006 – September 2006 Raiffeisen Bank Flughafen
Tätigkeit an der Wechselstube (geringfügig beschäftigt)

März 2005 – Jän 2006 Bank Austria 1010 Wien
Empfangsdame

01.Nov 2001 – Jän 2005 Domus Facility Management 1230 Wien
Diverse Tätigkeiten im Büromateriallager (geringfügig beschäftigt)

01.Aug.2005 – 30.Sept.2005 Lauda Air Wien + NÖ
Promotiontätigkeit

06.Jän. – 25.Jän. 2003 – 2006 Lauda Air Wien + NÖ
Kinderbetreuung auf Messen

28.juli 2003 – 08.Aug.2003 Kinderfreunde NÖ Gramatneusiedl
Kinderbetreuung

1.Nov 2002 – 30.Nov 2003 Diem Oberbauer 1020 Wien
Promotiontätigkeit

1.Dez 1999 – 31.Dez.1999 H&M Simmering
Weihnachtsaushilfe

1.März – 30.Juni 2000 Lauda Air Flughafen Wien/Schwechat
Passenger Service Agent

Juli 1998 – Sept.1998 Gärtnerei Strobl Gramatneusiedl
Aushilfskraft

Juli 1997 – Sept.1997 Gärtnerei Strobl Gramatneusiedl
Aushilfskraft

Ausbildung: Okt 2000 – dato Studium der Psychologie Universität Wien

1991 – 1999 Gymnasium Schwechat

1987 – 1991 Volksschule Gramatneusiedl

Sonstige Seminare: Okt 2000 – Juni 2002 Gebärdensprachkurs Witaf

1.Dez 2001 Therapeutisches Reiten Kottlingbrunn

Okt 2009 – Jän. 2010 Ausbildungskurs zur progressive
Muskelentspannung nach E. Jacobson

Interessen: Laufen, Lesen, Kultur, mein Hund