

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Muttenz

Cyberbullying auf Augenhöhe begegnen

Ein Begründungsversuch der Förderung von Partizipation in der Schule
zur Prävention von Cyberbullying

Bachelor-Thesis

Vorgelegt von
Lars Voellmy
16-649-527

Eingereicht bei
Hr. Wilhelm Bach

Muttenz, am 17.07.2020.

Abstract

Diese Bachelor-Thesis beschäftigt sich mit folgender Fragestellung: «Welchen Beitrag kann Partizipation von Jugendlichen im schulischen Kontext zur Prävention von Cyberbullying leisten?» Cyberbullying wirkt sich durch seine enge Verbindung mit der klassischen Form auf vielfältige Weise auf das Schulleben aus. Diese Arbeit baut auf dem noch in Entwicklung stehenden Forschungsstand zu Cyberbullying auf und versucht, ein differenziertes Verständnis des Phänomens zu erarbeiten. Darauf aufbauend werden Qualitätsmerkmale von Cyberbullying-Präventionskonzepten als Empfehlungen für die Schulsozialarbeit formuliert. Mit dem Fokus der Peer-Prävention werden evidenzbasierte Ansätze zur Vorbeugung von Cyberbullying durch den aktiven Einbezug von Schüler*innen aufgezeigt. Eine kritische Analyse des (Cyber-)Bullying-Präventionskonzepts einer internationalen Privatschule rundet die Arbeit ab.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Cyberbullying im Kontext des Zeitalters der Digitalisierung	1
1.2	Überblick über den Forschungsstand zu Cyberbullying und Begründung der Theoriwahl	3
1.3	Relevanz von Cyberbullying-Prävention in der Schulsozialarbeit	7
1.4	Erkenntnisinteresse aus dem Projekt 'Digital Citizenship'	9
1.5	Präsentation der zentralen Fragestellung & Überblick über den Aufbau der Arbeit	11
2	Theorieteil	13
2.1	Bullying und Cyberbullying – Eine Begriffsklärung	13
2.1.1	Mobbing oder Bullying? – Eine sprachliche Annäherung	13
2.1.2	Zum Begriff des traditionellen Bullying	14
2.1.3	Zum Dilemma der Abgrenzung von Bullying und Cyberbullying	15
2.1.4	Ist Cyberbullying eine Weiterentwicklung oder Neuform traditionellen Bullings? Ein Klärungsversuch anhand aktueller Diskurse	16
2.1.5	Verständnis von Cyberbullying für die vorliegende Arbeit	18
2.2	Cyberbullying im Schulkontext	23
2.2.1	Ursachen, Risiko- und Schutzfaktoren im Kontext der Schule	23
2.2.2	Rollen beim Cyberbullying	26
2.2.3	Objektive und subjektive Auswirkungen von Cyberbullying	30
2.2.4	Zwischenfazit: Cyberbullying im Schulkontext	32
2.3	Cyberbullying begegnen	33
2.3.1	Intervention und Prävention von Gewalt in der Schulsozialarbeit	33
2.3.2	Qualitätsmerkmale von Konzepten zur Cyberbullying-Prävention in der Schule	35
2.3.3	Partizipation und Empowerment als Konzeptvorschlag für die Cyberbullying-Prävention	37
3	Praxisbezug	41
3.1	Ist-Analyse der Cyberbullying-Prävention an der Seeschule	41
3.2	Empfehlungen für das Präventionskonzept der Seeschule	45
4	Schlussfolgerungen	48
4.1	Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung	48
4.2	Weiterführende Gedanken zur privatisierten Schulsozialarbeit	50

5	Literaturverzeichnis	52
5.1	Monographien	52
5.2	Zeitschriftenartikel	53
5.3	Beiträge aus Sammelwerken	56
5.4	Unveröffentlichte Publikationen	57
5.5	Internetquellen	57
5.6	Anonymisierte Quellen aus der Seeschule (Name geändert)	59
	Anhang	60

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klassifikationsschema der definierenden und ergänzenden Merkmale von Cyberbullying (Peter/Petermann 2018: 17).	60
Abbildung 2: Risikofaktoren auf der individuellen, interpersonalen und gemeinschaftlichen Ebene. Eigene Darstellung in Anlehnung an Baldry, Farrington und Sorrentino (vgl. 2015: 40-48).	61
Abbildung 3: Einflussfaktoren auf die Hilfsbereitschaft von Cyber-Bystandern. Eigene Darstellung.	62
Abbildung 4: Zentrale Aspekte von Cyberbullying-Präventionskonzepten. Eigene Darstellung.	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Risikofaktoren für Cyber-Täterschaft und Cyber-Viktimisierung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kowalski et al. (vgl. 2014: 1116f.).	24
Tabelle 2: Folgen bei Cyber-Täterschaft und -Viktimisierung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kowalski et al. (vgl. 2014: 1116f.).	30

Vorwort

Nach vier Jahren Studium konnte ich meinen Horizont sehr erweitern. Diese Arbeit steht im Zeichen dessen, denn lebenslanges Lernen und über den Tellerrand hinauszuschauen, möchte ich mir beibehalten. Doch nun heisst es erst einmal Abschied nehmen und loslassen. Der Arbeitsprozess, welcher zu dem hier präsentierten Ergebnis führte, war sehr intensiv und ging an die Essenz. Die Auseinandersetzung mit meiner eigenen Professionalität und die Hinterfragung meiner Rolle waren Teil davon. Zudem war dieses letzte Studienjahr von mehreren Krisen gezeichnet. Immer wieder die eigene Selbstwirksamkeit zu finden und 'empowered' zu sein, war eine Herausforderung, jedoch auch eine grosse Chance für meine persönliche Entwicklung. Mit einigem Stolz, jedoch auch Ehrfurcht, schaue ich auf diesen Prozess des Wachstums zurück. Dennoch wäre ich ohne die Unterstützung einiger Schlüsselpersonen heute nicht an diesen Punkt in meinem Leben gelangt. Deshalb möchte ich mich bedanken, bei...

...Hr. Wilhelm Bach für die kompetente und flexible Begleitung. Die besonderen Umstände erforderten eine ständige Anpassung meiner Arbeitsweise, wofür Sie grosses Verständnis zeigten.

...meiner Praxisausbildnerin und jetzigen Vorgesetzten, welche hier anonym bleiben muss. In einem intensiven Praxissemester kam ich dank ihr zu zahlreichen Möglichkeiten, mich als Professioneller der Sozialen Arbeit in meinem Wunsch-Handlungsfeld zu entwickeln. Ohne den 'Stoss ins kalte Wasser' bzw. das Digital-Citizenship-Projekt, sowie ihre Unterstützung in der Informationsbeschaffung zur 'Seeschule', wäre auch diese Arbeit nicht dieselbe.

...meinen Eltern, Marion und René Voellmy, für ihr Verständnis, dass wir uns lange nicht sehen konnten, und die emotionale Unterstützung während der Fertigstellung dieser Arbeit.

...meiner Schwester, Judith Voellmy, für das Lektorat und ihre ermutigenden Worte während des Schlusspurts, sowie ihrem Lebenspartner für die IT-Tipps.

...und zuletzt, dafür besonders, an meine Lebenspartnerin, Caroline Leroy, für ihre unendliche Unterstützung, die vielen wärmenden Worte und das gemeinsame Tragen der Lasten des vergangenen Jahres.

1 Einleitung

1.1 Cyberbullying im Kontext des Zeitalters der Digitalisierung

Die Digitalisierung, soziale Medien, neue Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sowie Smartphones haben unsere Gesellschaft grundlegend verändert. Rauh (2016: 23) beschreibt diesen Wandel als weitreichend: «Er wird die Gesellschaft in ähnlichem Maße prägen, wie es der Buchdruck und die Industrialisierung taten.»

Das Ausmass dieser Veränderungen wird durch aktuelle Zahlen zur Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen verdeutlicht. Eine wichtige Vergleichsgrösse bietet dazu die seit 1998 jährlich publizierte Studie 'Jugend, Information, Medien' (JIM), welche beansprucht, «die gesamte Bandbreite des Medienumgangs von Zwölf- bis 19-Jährigen in Deutschland zu erfassen.» (mpfs 2019: 2) Die quantitative Datenerhebung stützt sich jeweils auf eine Stichprobe von 1'200 Jugendlichen in ganz Deutschland und repräsentiert durch eine sorgfältige Auswahl die insgesamt ca. 6.3 Millionen deutschsprachigen Jugendlichen (vgl. ebd.: 3). Untersuchungen der Reihe werden in der deutschsprachigen Fachliteratur zu Cyberbullying oft zitiert (z.B. Berger/Steiner 2013: 264, Pötter 2018: 89, Spiesberger 2018: 16f.).

In der aktuellsten Ausgabe der JIM-Studie gaben 98-99% der Jugendlichen an, zuhause Zugang zu einem Smartphone, einem Computer bzw. Laptop sowie einem WLAN-Anschluss zu haben (vgl. mpfs 2019: 5), während 93% im Besitz eines eigenen Smartphones waren (vgl. ebd.: 52). 89% Prozent der Jugendlichen gaben an, täglich online zu sein, und das Internet an einem durchschnittlichen Wochentag knapp 3.5 Stunden (205 Minuten) zu nutzen. Der häufigste Zweck war dabei die Kommunikation, welche etwa einen Drittel der Internetnutzung – also über eine Stunde täglich – ausmachte. Dieser Anteil lag bei Mädchen mit über 40% deutlich höher als bei Jungen mit knapp 30% (vgl. ebd.: 53). Zu den beliebtesten Anwendungen gehörten die Video-Plattform 'YouTube', welche von zwei Dritteln der Jugendlichen an erster Stelle genannt wurde, gefolgt vom Nachrichtendienst 'WhatsApp' und dem sozialen Netzwerk 'Instagram' mit je einem Drittel. Die anhaltend grosse Bedeutung der Online-Kommunikation zeigte sich daran, dass 93% der Jugendlichen sich mehrmals wöchentlich über WhatsApp austauschten (vgl. ebd.).

Vergleichbare Daten für die Schweiz liefert die Studienreihe JAMES (Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz), welche jedes zweite Jahr von der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) veröffentlicht wird. Die neuste Ausgabe aus dem Jahr 2018 untersuchte ebenfalls eine Stichprobe von knapp 1200 Jugendlichen von 12 bis 19 Jahren in den drei grossen Sprachregionen der Schweiz (vgl. Süss et al. 2018: 2).

Im Vergleich zu Deutschland zeigt sich bei den Schweizer Jugendlichen mit 99% ein noch höherer Anteil an Smartphone-Besitzenden, wobei der Anteil bei den 12-13-Jährigen im Verhältnis zu den älteren Befragten nur unbedeutend kleiner war. Fast alle Jugendliche nutzten dieses und das Internet täglich (vgl. ebd.: 64). Die Nutzungsdauer betrug nach Selbsteinschätzungen der Jugendlichen während Wochentagen im Durchschnitt 2.5 Stunden und am Wochenende 4 Stunden pro Tag (vgl. ebd.: 37). Auch in der Schweiz wird das Internet unter Jugendlichen mehrheitlich für die Kommunikation benutzt, wobei dazu im Jahr 2018 Instagram, WhatsApp und die Foto-Applikation 'Snapchat' am beliebtesten waren und von einem Grossteil der Befragten benutzt wurden (vgl. ebd.: 72).

Aktuelle Trends in Zusammenhang mit der Corona-Krise verstärken die Bedeutung der sozialen Medien und digitalen Kommunikation noch zusätzlich. So ergab die Sonderbefragung 'JIMplus Corona' zum Medienumgang von ca. 1000 Jugendlichen im Alter von 12-19 Jahren während der Schulschliessungen im Frühjahr 2020 in Deutschland, dass 90% der Jugendlichen bevorzugt via Messenger-Dienste wie WhatsApp mit Freundinnen und Freunden kommunizierten, während nur knapp die Hälfte telefonierte und nur 34% sich per Videochat austauschten (vgl. mpfs 2020: o.S.).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass digitale Kommunikation und Medien heute aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind. Sie vereinfachen auch Erwachsenen den Alltag und ermöglichen ständiges Vernetzt-Sein, sofortigen und spontanen Austausch und das Pflegen von Beziehungen über physische und zeitliche Grenzen hinweg. Genau wie die Industrialisierung und andere Meilensteine der Menschheitsgeschichte bringt die Digitalisierung nebst vielen neuen Möglichkeiten und Chancen jedoch auch neue Risiken und Gefahren mit sich, welche aktuell zu Diskursen in Praxis, Forschung und Politik führen (vgl. Fischer 2014: 7). Licht und Schatten sind dabei eng miteinander verbunden und zeigen sich als Spannungsfelder, welche Rauh (vgl. 2016: 23–24) ohne Anspruch auf ein komplettes Bild wie folgt darstellt:

- Informationsfülle und Effizienz-Steigerung VS Informations-Überfluss und Zeitvergeudung
- Bereicherung und Einblick ins Leben anderer VS Gefahr und Verlust von Privatsphäre
- Digitales Lernen VS 'Copy-Paste-Aufgabenerledigung'
- Aufbauende VS erniedrigende Kontakte

Diese Spannungsfelder prägen die digitalisierte jugendliche Lebenswelt und zeichnen sich zum Beispiel in sogenannten 'Chatgruppen', welche meist über Instant-Messenger-Apps wie WhatsApp geführt werden, ab. Denn gemäss Rauh (ebd.: 30) sind solche Gruppen «für Jugendliche eine selbstverständliche Verbindung zu ihrer Gleichaltrigengruppe, sie stillen das

entwicklungsbedingt starke Bedürfnis nach Zugehörigkeit. (...) Smartphones, Apps und Chats bieten jedoch auch rund um die Uhr die Möglichkeit, jemanden auszuschließen oder fertigzumachen.» Weitere typische Risiken, welchen Kinder und Jugendliche durch das Internet ausgesetzt sind, sind etwa falsche Informationen, die teilweise Anonymität von Nutzenden, die mögliche Verletzung von Persönlichkeitsrechten durch Inhalte, welche unangenehm, unwahr oder beleidigend sein können, sowie die rasche und unkontrollierte Verbreitung von solchen Inhalten. Nicht zuletzt kann eine einseitige, übermässige und nicht alterskonforme Nutzung Schaden verursachen und sich zu einem suchtartigen Verhalten entwickeln (vgl. ebd.: 24).

Viele dieser Risiken können zur Entstehung von Cyberbullying, oftmals auch Cybermobbing genannt, beitragen und werden im späteren Verlauf dieser Arbeit genauer erläutert. Es sind jedoch vor allem die Anonymität und Öffentlichkeit, welche Cyberbullying immer häufiger ins Zentrum des gesellschaftlichen Interesses rücken (vgl. Fischer 2014: 7).

1.2 Überblick über den Forschungsstand zu Cyberbullying und Begründung der Theoriewahl

Das Phänomen Cyberbullying erregt seit seinem ersten Auftreten um das Jahr 2007 bis heute viel besorgte Aufmerksamkeit von Medien und Wissenschaft (vgl. Olweus 2017: 225). Auch in der Schweiz ist Cyberbullying immer wieder präsent in den Nachrichten. 20 Minuten berichtete etwa von einem eskalierenden Vorfall, in welchem zwei Jugendliche ihren Täter*innen in einem online veröffentlichten Video mit dem Tod drohten, nachdem sie von einer Gruppe sowohl physisch angegriffen als auch übers Internet wiederholt drangsaliert wurden und ihrerseits Morddrohungen erhielten (vgl. 20 Minuten 2019: 5). Der von der Zeitschrift beigezogene Experte, Jugendpsychologe Allan Guggenbühl, meint dazu: «Es gibt keine Rechtfertigung für so einen Gegenschlag (...) Mobbing ist es, wenn Kollegen, Freunde, Mitarbeiter oder Mitschüler jemanden ausgrenzen oder fertigmachen». (ebd.) Der Artikel endet mit folgender Schlussfolgerung: «Die Reaktionen der Internet-Öffentlichkeit seien so unpersönlich, dass es sich nicht um Mobbing handle.» (ebd.)

Solche Artikel stiften öfter Verwirrung, denn sie verwässern den Bullying-Begriff und lassen eine differenzierte Darstellung des Phänomens vermissen. Dies führt mitunter zu einer inflationären Verwendung der Begriffe 'Mobbing' und 'Bullying'. Im Theorieteil dieser Arbeit wird deshalb zuerst das klassische Bullying nach Dan Olweus (vgl. 2006: 22) vorgestellt. Dieser gilt als Begründer der Bullying-Theorie und sein Verständnis bis heute als das am häufigsten zitierte und in der Forschung verwendete (vgl. Spiesberger 2018: 7).

Ein fortwährendes Problem der (Cyber-)Bullying-Forschung ist nach Olweus (vgl. 2017: 225), dass es sich nach wie vor schwer von der non-virtuellen Version abgrenzen lässt: Ist es als Weiterführung und Unterform des traditionellen Bullying oder als neues Gewaltphänomen zu verstehen? Das von 20 Minuten (vgl. 2019: 5) skizzierte Fallbeispiel verdeutlicht dieses Problem, denn gemäss Berichterstattung begannen die ersten Angriffe nach einem Konflikt in einem Tram, wurden im späteren Verlauf jedoch zum Teil online weitergeführt. Sind nun solche Attacken und allfällige Online-Kommentare von Dritten ebenfalls Cyberbullying-Handlungen oder nicht, wie von Hr. Guggenbühl proklamiert? In einem Versuch, etwas Klarheit zu schaffen, legt sich diese Bachelor-Thesis die Cyberbullying-Klassifikation nach Peter und Petermann (vgl. 2018: 16f.) zugrunde. Auf Olweus' Bullying-Verständnis aufbauend, ergänzt es dieses mit einigen cyber-spezifischen Merkmalen. Peter und Petermann (ebd.: 20) beanspruchen, «alle Definitionsmerkmale sowie alle weiteren Faktoren, die die Entstehung, Wirkungsweise bzw. Bewertung von Cybermobbing beeinflussen können», zu integrieren.

Medien und Wissenschaft berichten zudem von einer 'dramatischen Zunahme' der Prävalenz von Cyberbullying in den letzten Jahren (vgl. Olweus 2017: 227). Bereits seit dem ersten Aufkommen des Phänomens hat sich die Forschung vermehrt bemüht, dessen Häufigkeit zu erfassen, besonders um Vergleiche mit dem Auftreten von traditionellem Bullying zu ziehen.

Gemäss Büchner, Cornel und Fischer (vgl. 2018: 18) gilt bis heute als gesichertes Kenntnis, dass 3-5% aller Schüler*innen unter traditionellem Bullying leiden. Dabei überwiegt verbale bzw. psychische Aggression körperliche Gewalt und der Schwerpunkt der Gewalt liegt bei ungefähr 15 Jahren bzw. dem achten Schuljahrgang. Beim Cyberbullying hingegen gilt die Faktenlage als weniger gesichert. Methodische und definitorische Probleme erschweren die eindeutige Bestimmung der Häufigkeit (vgl. Rauh 2016: 41). Insgesamt zeigen sich extreme Schwankungen von 1-2% bis hin zu 40-50%, was wiederum zu Unsicherheit bei Schulen, Eltern und anderen Beteiligten führen kann (vgl. Olweus 2017: 227).

Trotz diesen anhaltenden Unklarheiten ist insgesamt davon auszugehen, dass Cyberbullying am häufigsten im Jugendalter, von der sechsten bis zur achten Klasse vorkommt (vgl. Peter/Petermann 2018: 42). Es zeigt sich ein Konsens in der Literatur zu einem Verlauf mit erstem Vorkommen ab ca. 6 Jahren, einem Anstieg von der mittleren Kindheit bis zur Jugend, welche im Alter von 12 – 16 Jahren gipfelt, und einer darauffolgenden stabilen Ausprägung bzw. Abnahme zwischen Jugend und Erwachsenenalter (vgl. Arslan/Güler 2016: 69, Perko 2012: 62, Peter/Petermann 2018: 48, Wingate/Minney 2016: 361). Die Abnahme gegen das Erreichen des Erwachsenenalters kann verschiedene Ursachen haben, wie etwa das allgemeine Älterwerden sowie Veränderungen in der Internetnutzung (vgl. Arslan/Güler 2016: 69).

Es überrascht also nicht, dass sich die grosse Mehrheit an Studien zum Thema Cyberbullying auf das Jugendalter fokussiert (vgl. Doane/Pearson/Kelley 2016: 340, Tokunaga 2010: 280).

Dennoch ist festzustellen, dass weiterer Forschungsbedarf bezüglich der Prävalenz von Cyberbullying besteht, gerade bezüglich der effektiveren Gestaltung von Präventions- und Interventionsmassnahmen nach Altersgruppen (vgl. Peter/Petermann 2018: 32). Bislang fokussierten diese aufgrund des Kenntnisstandes ebenfalls auf die Altersgruppe von 12 – 16 Jahren (vgl. ebd.: 142), wobei einige Programme auch auf ältere Jugendliche und junge Erwachsene bis 20 Jahre ausgerichtet sind (vgl. Doane et al. 2016: 340). Es ist jedoch noch unklar, ab welchem Alter präventive Massnahmen idealerweise einsetzen sollen. Auch beim klassischen Bullying zeigt sich, dass einerseits Interventionen bei jüngeren Schüler*innen besonders effektiv sind, während die Wirksamkeit mit fortgeschrittenem Alter noch zunimmt. Es finden sich deshalb vermehrt Stimmen, die bereits ab dem Primarschulalter entsprechende Programme gegen Cyberbullying fordern (vgl. Petras/Petermann 2019: 21, Wingate/Minney 2016: 361). Während bereits zu diesem Zeitpunkt erste Erfahrungen mit Cyberbullying gesammelt werden, fehlt es insbesondere an theoretisch fundierten und wirksamkeitsgeprüften Programmen, die dort ansetzen (vgl. Peter/Petermann 2018: 169).

Diese Forschungslücke kann die vorliegende Arbeit nicht thematisieren, da sie sich vielmehr der Suche nach gesichertem Wissen bezüglich einer wirkungsvollen Prävention im Jugendalter widmet. Der Fokus gilt deshalb dem Sekundarschulalter von der 6. bis 8. Klasse bzw. dem Alter von 11-16 Jahren. Interventionen in akute Fälle von Cyberbullying werden bewusst ausgeklammert, weil viele Programme ohnehin beide Aspekte beinhalten (vgl. Spiesberger 2018: 19), sowie aufgrund der mangelnden Datenlage. So fokussierten etwa nur zwei der insgesamt 17 in einer aktuellen Meta-Analyse untersuchten Anti-Cyberbullying-Programme ausschliesslich die Intervention (vgl. Tanrikulu 2017: 78).

Insbesondere die Wirksamkeit von Konzepten und Methoden¹ ist ein aktueller Forschungsschwerpunkt. Bereits bei der Prävention von Offline-Bullying zeigen sich diesbezüglich widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Zsigmond 2017: 54). Zum Beispiel attestieren mehrere

1 Unter Konzepten der Sozialen Arbeit verstehen Kreft und Müller (2008: 139) «zweckgebundene Absichtserklärungen über die geplanten Funktionsmerkmale und Vorgehensweisen einer Sache, eines Verfahrens, eines Projektes, einer Einrichtung. Sie geben vor allem Auskunft über die ‚Ausrichtung des fachlichen Handelns‘». In Konzepten werden «Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht». (Geissler/Hege 2001: 23, zit. nach Hochuli-Freund et al. 2011: o.S.) Ein oftmals in der Cyberbullying-Forschung verwendetes Synonym dazu ist der Begriff 'Programm'.

Im Unterschied dazu wird unter Methoden «eine begründete, wissensbasierte Anleitung zum planvollen, strukturierten Vorgehen zur Erreichung eines avisierten Ziels» (Galuske/Müller 2012: 588) verstanden. Methoden sind zu einem gewissen Grad standardisiert, wobei das 'wie' im Zentrum steht (vgl. ebd.: 593). Sie sind Konzepten unterzuordnen und thematisieren darin diejenigen Aspekte, «die auf eine planvolle, nachvollziehbare, überprüfbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen.» (Galuske/Müller 2012: 593). Im Rahmen dieser Arbeit ist der Begriff 'Massnahme' als Synonym von Methoden zu verstehen.

Studien der Peer-Eduktion und -Unterstützung Wirksamkeit in der Reduktion von traditionellem Bullying mit weiteren möglichen Vorteilen für Peer-Unterstützende und Schulen (vgl. Menesini/Nocentini/Palladino 2012a: 315). Eine Meta-Analyse ergab jedoch, dass die Arbeit mit Peers zu einer *Erhöhung* von traditioneller Viktimisierung, also zum Opfer von Bullying zu werden, führte (vgl. Ttofi/Farrington 2011: 27f.).

Insgesamt finden sich noch wenige Präventions- und Interventionsprogramme, welche spezifisch für die Reduktion von *Cyberbullying* geschaffen sind. Einige Forschende nehmen deshalb an, dass sich erfolgreiche Präventionsprogramme gegen traditionelles Bullying auch auf die Cyber-Form ausweiten lassen (vgl. Zsigmond 2017: 55), weshalb keine spezifische Methoden-Entwicklung gegen Cyberbullying notwendig sei – gerade aufgrund des komplexen Verhältnisses zwischen Cyber- und traditionellem Bullying (vgl. Tanrikulu 2017: 75). Diese Hypothese ist aufgrund aktueller Erkenntnisse jedoch zu hinterfragen, denn einerseits finden sich erste Auswirkungen einer Cyber-Viktimisierung (CV), welche auch nach einer Kontrolle von traditionellem Bullying spezifisch wegen Cyberbullying auftreten (vgl. Peter/Petermann 2018: 128). Andererseits lässt der Vergleich erster Wirksamkeitsstudien vermuten, dass Programme gegen traditionelles Bullying nur begrenzt auf Cyberbullying wirken, während sich jedoch eine umgekehrt Wirkung abzeichnet: Cyber-spezifische Programme wirken wahrscheinlich auch gegen traditionelles Bullying (vgl. Spiesberger 2018: 54). Deshalb fokussiert diese Arbeit lediglich auf cyber-spezifische Konzepte und Methoden.

Bezüglich der Wirksamkeit bestehender Präventionskonzepte ist der Forschungsstand noch dürftig. Kleinere aktuelle Meta-Analysen ergeben uneinheitliche Resultate zur Effektivität von Cyberbullying-Programmen. Obwohl Präventions- und Interventionsprogramme insgesamt ihr Ziel erreichen, ist noch weitgehend ungeklärt, welche Teilelemente zu diesem Erfolg führen (vgl. Tanrikulu 2017: 87). Spiesberger (vgl. 2018: 24) untersuchte den Einfluss von Lehrkräften und die Einbindung von Schüler*innen im Interventionsprozess. Es zeigten sich grosse Unsicherheiten bei Lehrpersonen aufgrund von zeitlichen Ressourcenmangels, fehlenden Kompetenzen und unklarer Zuständigkeiten (vgl. ebd.: 56). Positiv waren allerdings die Resultate seitens des Einbezugs von Jugendlichen: Sie «zeigten großes Interesse an der aktiven Beteiligung von Interventionen, und der Einsatz von Mentoren und Peer-to-Peer-Support erzielte Erfolge im Rückgang von Cyberbullying.» (ebd.) Bisläng ist deshalb davon auszugehen, dass die Peer-Prävention eine besonders wirksame Methode gegen Cyberbullying ist. Ein italienisches Programm erreichte zum Beispiel eine Reduktion sowohl bei den Peer-Edukatoren*innen, als auch den Schulklassen in der Experimentalgruppe (vgl. Menesini et al. 2012a: 319).

1.3 Relevanz von Cyberbullying-Prävention in der Schulsozialarbeit

Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit müssen sich mit der Digitalisierung und ihren Folgen auseinandersetzen, denn die Nutzung digitaler Medien verändert ihre bestehenden Angebote und Angebotsstrukturen und schafft neue Praxisfelder. Besonders im Bereich der Kindes- und Jugendhilfe gehören dazu «Cybermobbing, Hate Speech und Public Shaming (...) sowie Online- bzw. Spielsucht.» (Stüwe/Ermel 2019: 57) Die vorangehenden Ausführungen zur Mediennutzung und Cyberbullying-Prävalenz bei Jugendlichen verdeutlichen, dass besonders hier entsprechende Leistungen der Sozialen Arbeit indiziert sind. Bei der Prävention und Intervention von Cyberbullying kommt der Schulsozialarbeit (SSA) deshalb ein zentraler Auftrag zu. Dieser lässt sich aus Specks (2006: 23, zit. nach Pötter 2018: 20) Definition ableiten, welche in immer mehr Konzepten der SSA Eingang findet:

«Unter Schulsozialarbeit wird (...) ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer_innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.»

Gerade die Aspekte der persönlichen und sozialen Entwicklung, des Kinder- und Jugendschutzes und der schülerfreundlichen Umwelt betonen die Bedeutung, welche der SSA im Umgang mit Cyberbullying zukommt. Die vorliegende Arbeit fokussiert dabei auf den Aspekt der Prävention als primäre Verpflichtung der SSA, denn eine präventive Ausrichtung gehört zu deren wichtigsten Handlungsgrundsätzen (vgl. ebd.: 36). So betonen auch AvenirSocial und der Schweizer Schulsozialarbeitsverband SSAV (2016: o.S.) in ihrem Leitbild die Bedeutung der Prävention als zentrales Ziel: «Die Schulsozialarbeit fördert eine positive Schulkultur. Sie wirkt bei der Schulentwicklung aktiv mit und unterstützt die Schule bei der Prävention und Früherkennung von sozialen Problemen».

Eine präventive statt intervenierende Ausrichtung ist insbesondere für den Umgang mit Cyberbullying zentral und lohnt sich für Schulen sowie die SSA, denn dadurch lassen sich die möglichen schweren Folgen von Cyberbullying im Vorherein unterbinden (vgl. Peter/Petermann 2018: 168). Auch praktisch ist es bedeutend einfacher, schützende Massnahmen wie Privatsphäre-Einstellungen in Online-Diensten einzustellen, «als einen tatsächlichen Cybermobbingvorfall schnell und unkompliziert zu beenden.» (ebd.) Eine Krisenbewältigung benötigt in der Regel viel Zeit (vgl. Pötter 2018: 54) und somit auch mehr Ressourcen als die Prävention, welche sich unter weniger Zeitdruck besser vorausplanen und koordinieren lässt. Dennoch zeigen sich viele Schulen zögerlich in der Implementierung von Präventionsmassnahmen, gerade aufgrund der Vielfalt des Angebots, wobei längst nicht alle Methoden auf ihre

Wirksamkeit geprüft wurden (vgl. Peter/Petermann 2018: 143). Trotz einem reichhaltigen Angebot an Methoden zur Gewaltprävention im Bildungsbereich herrscht ein Mangel an theoretisch fundierten und wissenschaftlich untersuchten Massnahmen (vgl. Kessler/Strohmeier 2009: 46). Ausserdem möchten einige Verantwortliche nicht den Anschein erwecken, dass an ihrer Schule Problematiken wie Cyberbullying bestehen – eine Denkweise, die im Sinne der Prävention grundsätzlich falsch ist. Ein legitimer Einwand mag die knappe zur Verfügung stehende Unterrichtszeit sein, welche keinen Raum für längere Präventionsprogramme lässt (vgl. Peter/Petermann 2018: 143). Gerade deshalb rücken deren Effektivität und Effizienz immer mehr ins Zentrum der Wissenschaft und Praxis. Im internationalen Diskurs wird darum vermehrt evidenzbasierte Praxis gefordert, was etwa zur Erstellung von Kriterienkatalogen mit Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme führte (vgl. Kessler/Strohmeier 2009: 46). Diese sollen verhindern, «dass viel Zeit und Geld in ineffektive, möglicherweise sogar kontraproduktive Programme investiert wird.» (ebd.)

Auch aus diesem Grund schlägt diese Bachelor-Thesis vor, Schüler*innen aktiv in der Konzeption und Umsetzung von Präventionskonzepten und -Methoden einzubinden. Denn partizipative Ansätze gegen Cyberbullying versprechen nebst einer effektiven Zielerreichung auch mit weniger zeitlichen und personalen Ressourcen auszukommen (vgl. Menesini et al. 2012a: 320). Miteinbezug und Förderung der Teilhabe von Klient*innen stellen gemäss AvenirSocial (2010: 8.6) ohnehin zentrale professionsethische Pflichten für die Soziale Arbeit dar, welche für den menschlichen Lebensvollzug notwendig sind. Daneben nimmt sich auch der SSAV in seinem Leitbild Partizipation als zentrales Ziel vor (vgl. AvenirSocial/SSAV 2016: 2). Insgesamt kann Partizipation in der Schule also als Wert und Zielgrösse aufgefasst werden, den es bedingungslos anzustreben gilt. Besonders im Zusammenhang mit sozialer Ausgrenzung ist dies wichtig, denn sie kann die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und schulischen Aktivitäten bedrohen – durch Bullying- und Cyberbullying-Prozesse kann Opfern etwa der Zugang zu sozialen und materiellen Ressourcen verwehrt werden (vgl. Perko 2012: 54f.).

Partizipation kann durch die Förderung von Empowerment-Prozessen ermöglicht werden, wobei Empowerment bzw. Ermächtigung wiederum als wichtiger professionsethischer Grundsatz gilt (vgl. AvenirSocial 2010: 8.8). Auch in der SSA gehört die Forderung nach einer empowernden Haltung zum Leitbild: «Sie fördert die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Schwierigkeiten und stärkt deren Eigenverantwortung (Empowerment).» (AvenirSocial/SSAV 2016: 2) Dies passt gut ins Bild einer Schule, welche demokratische Teilhabe am Gemeinwesen fördern soll (vgl. Büchner et al. 2018: 13).

Deshalb wird auch von Schulen und Lehrkräften ein Umdenken, neues Selbstverständnis, mehr Zusammenarbeit und eine entsprechende Organisationsstruktur gefordert, um gemeinsam mit den Lernenden eine positive und aggressionsfreie Lernumgebung zu gestalten (vgl. ebd.: 11). Die Förderung von Partizipation gehört zu den zentralen Zielen einer Neuorientierung in der Schule (vgl. ebd.: 34), welche sich den vielfältigen Veränderungsprozessen in der heutigen Gesellschaft anzupassen hat (vgl. Pötter 2018: 15). Dazu greifen traditionelle Lernformen, Konzepte und Methoden zu kurz (vgl. ebd.), weshalb sich auch Präventionsbemühungen neu erfinden müssen. Aktiver Einbezug der Schüler*innen bietet eine gute Möglichkeit dazu und steht im Einklang mit der Forderung, Konzepte und Angebote der Sozialen Arbeit zu schaffen, welche explizit gesellschaftliche und besonders digitale Teilhabe ermöglichen (vgl. Stüwe/Ermel 2019: 178).

Trotz diesen Forderungen fehlt es vielen präventiven Konzepten und Methoden gegen Cyberbullying an authentischem Engagement von Jugendlichen in Design, Entwicklung und Implementierung. Deshalb fordern Cross et al. (vgl. 2015: 37) eine vermehrte Involvierung der Zielgruppe im Entwicklungs- und Durchführungsprozess von Strategien, Richtlinien und Praktiken. Diese Vorgehensweise könne die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die entwickelten Methoden relevant für die Zielgruppe sind und dass Wissen, Bedürfnisse und Befürchtungen von Jugendlichen berücksichtigt werden. Denn Jugendliche verfügen oft über mehr Wissen und Erfahrungen zur Nutzung digitaler Medien und zu Cyberbullying als Erwachsene (vgl. ebd.). Gerade deshalb ist ihre Mitgestaltung auch im Sinne der Ressourcenorientierung, eines weiteren Grundsatzes des SSAV (vgl. AvenirSocial/SSAV 2016: 3). Ein besonderes Beispiel dazu stammt aus den USA von der Schülerin Trisha Prabhu, der Erfinderin des 'ReThink-Button', einer Smartphone-App zur Minimierung von vorschnellen Kommentaren. Nach der Installation erscheint vor dem Senden eines Beitrags die Aufforderung, das Geschriebene nochmals bewusst zu überdenken und zu entscheiden: «Rethink! Are these words really you?» (Rauh 2016: 95)

1.4 Erkenntnisinteresse aus dem Projekt 'Digital Citizenship'

Der Autor dieser Arbeit war während seiner Praxisausbildung im Frühlingsemester 2019 an der 'Seeschule' (Name geändert), einer internationalen, bilingualen Privatschule für Kinder und Jugendliche von 2 bis 18 Jahren, engagiert. Zu den wichtigsten Aufgaben gehörte im Rahmen der Prävention die Projektkoordination des stark partizipativ orientierten, medienpädagogischen 'Digital Citizenship'-Programms. Von jeder teilnehmenden Klasse wurde ein*e Klassensprecher*in rekrutiert. Diese waren aktiv an der Konzeption und Umsetzung von Work-

shops beteiligt und wurden von ihrer Klassenlehrperson sowie dem Team der SSA und Schulpsychologie begleitet. Ziele waren die Vermittlung von Medienkompetenz und die Auseinandersetzung mit der Kommunikation über IKT, insbesondere mit dem Fokus auf Gruppenchats. Unterthemen wurden der Jahrgangsstufe angepasst, wobei das Programm in dieser Form die englischsprachige Mittelstufe (sechste bis achte Klasse) umfasste. Bereits in der Entwicklung der Workshops zeichnete sich Cyberbullying als zentrales Thema ab, welches auch in vielen Klassen während der Workshops besonders präsent war. Dabei zeigte sich bei einigen Klassen kaum Bedarf an einer Auseinandersetzung, während andere bereits von Vorfällen berichteten und bisherige Präventions- und Interventionsmassnahmen als verspätet erlebten. Eine Jugendliche der siebten Klasse äusserte sich etwa während des Workshops: "Wir haben all das schon besprochen in der Klasse, aber es bringt sowieso nichts! "

Da es der erste Projektdurchlauf in diesem Stil war, stellte sich die Frage nach der Wirksamkeit der durchgeführten Präventionsbemühungen. Als Ergebnisse liegen Klassenverträge einiger teilnehmender Klassen und eine durch den Autor durchgeführte, anonymisierte Online-Evaluation vor. In dieser äusserte über ein Viertel der befragten Sechstklässler*innen (N= 69) den Wunsch, dass künftige Workshops wieder mit Klassensprecher*innen durchgeführt werden (vgl. Voellmy 2019: 6), beim siebten Jahrgang (N= 45) waren es über die Hälfte (vgl. ebd.: 12) und beim achten Jahrgang (N= 43) knapp die Hälfte (vgl. ebd.: 18). Ausserdem wünschten sich die befragten Jugendlichen aller drei Jahrgangsstufen unter anderem eine weitere Auseinandersetzung mit folgenden Themen (vgl. ebd.: 7 / 13 / 19):

- Sensibilisierung für Gefahren und sicheren Umgang mit sozialen Netzwerken (18x)
- Allgemeine Sicherheit im Internet (9x)
- Wissen zu und Umgang mit Cyberbullying (6x)
- Spezifische Hilfestellungen (Informationen prüfen, Nutzende blockieren) / Smartphone-Abhängigkeit / Interpretation von Textnachrichten und Emojis / Verhaltensnormen für Online-Kommunikation / Umgang mit schwierigen Online-Situationen (je 2x)

Besonders das Interesse aus einer achten Klasse, Cyberbullying möglichst ohne Hilfe von Erwachsenen zu stoppen (vgl. ebd.: 19), hat massgeblich zum Erkenntnisinteresse dieser Arbeit beigetragen und passt gut ins Bild einer empowernden, partizipativen SSA.

1.5 Präsentation der zentralen Fragestellung und Überblick über den Aufbau der Arbeit

Von dieser Herleitung ausgehend befasst sich die vorgeschlagene Bachelor-Thesis mit dem Phänomen des Cyberbullying. Untersucht wird genauer der Aspekt der Prävention im Schulkontext, mit dem Fokus der Partizipation und Peer-Prävention. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

«Welchen Beitrag kann Partizipation von Jugendlichen im schulischen Kontext zur Prävention von Cyberbullying leisten?»

Die Erarbeitung der Thematik im Hauptteil orientiert sich an folgenden Unterfragen:

Was ist Cyberbullying, und wie unterscheidet es sich von der klassischen Form? Kapitel 2.1 widmet sich der Begriffsdefinition in Abgrenzung zum Begriff 'Mobbing' sowie zum 'klassischen' Bullying anhand von Olweus (vgl. 2006: 22). Das Verhältnis zwischen klassischem und Cyber-Bullying wird diskutiert. Ein differenziertes Verständnis der Eigenschaften von Cyberbullying entlang der Klassifikation von Peter und Petermann (vgl. 2018: 17) schliesst diesen ersten begrifflichen Teil ab.

Wie zeigt sich Cyberbullying im Schulkontext? Kapitel 2.2 richtet den Fokus auf die Aspekte Ursachen, Rollen und Auswirkungen des Phänomens im Zusammenhang mit dem Schulalltag. Insbesondere das Zusammenspiel zwischen diesem und dem virtuellen Alltag der Jugendlichen stellt eine wichtige Grundlage für die Prävention und Intervention dar.

Woran kann sich die Schulsozialarbeit zur Prävention von Cyberbullying in der Schule orientieren? In Kapitel 2.3.1 werden zunächst die Begriffe der Intervention und Prävention erläutert. Die Bedeutung der Gewaltprävention im Schulkontext und verschiedene Präventionsformen werden skizziert. Kapitel 2.3.2 erarbeitet wichtige Qualitätskriterien für Präventionskonzepte im Allgemeinen und spezifisch für Cyberbullying, an welchen sich die SSA orientieren kann.

Wie kann Partizipation wirksam zur Prävention von Cyberbullying eingesetzt werden? Kapitel 2.3.3 erläutert zuerst den Begriff der Partizipation sowie dessen Einschätzung anhand von Hart (vgl. 1992: 8)'s Leiter. In Abgrenzung dazu wird der Begriff des Empowerment nach Herriger (vgl. 2014: 20) erläutert. Nach einer kurzen Übersicht über allgemeine Vorteile von

Partizipation in der Schule wird deren Wirkung anhand eines schulumfassenden Konzepts der Peer-Prävention von Cyberbullying, dem 'Cyber Friendly Schools Project' (CFSP) (vgl. Cross et al. 2015: 35, vgl. Cross et al. 2016: 166), aufgezeigt.

Inwiefern erfüllt das Präventionskonzept der Seeschule die Anforderungen einer evidenzbasierten, theoretisch fundierten und partizipativen Cyberbullying-Prävention? In Kapitel 3.1 werden die Präventionsbemühungen der Seeschule anhand des vorgängig erarbeiteten Wissens analysiert. In einer Ist-Analyse wird das bestehende Konzept mit den Qualitätsansprüchen aus Kapitel 2.3.2 verglichen. Darauf folgt mit Kapitel 3.2 die Formulierung von Empfehlungen für das Konzept als Ganzes, mit dem Fokus auf die Steigerung der Partizipation (Kap. 3.2). Abschliessend werden die Erkenntnisse für die Praxisorganisation unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen reflektiert

Im Schlussteil der Arbeit wird die Fragestellung beantwortet und es wird beleuchtet, welche Implikationen die Erkenntnisse für die Konzeption und Weiterentwicklung von Cyberbullying-Präventionsprogrammen für die schul-sozialarbeiterische Praxis hat. Weiterführende Erkenntnisse und Fragestellungen werden aufgezeigt.

2 Theorieteil

2.1 Bullying und Cyberbullying – Eine Begriffsklärung

2.1.1 Mobbing oder Bullying? – Eine sprachliche Annäherung

In der deutschsprachigen Fachliteratur werden die Begriffe ‘Mobbing’ und ‘Bullying’ sowohl für das klassische Phänomen der Gewaltform als auch für die neuartige Erscheinung mit dem Cyber-Zusatz häufig synonym verwendet (z.B. Fawzi 2009: 8, Heil 2015: 11, Perko 2012: 27, Rauh 2016: 41, Stüwe/Ermel 2019: 154). Dennoch zeigen sich einige Trennlinien in der Verwendung der beiden Begriffe.

Das aus dem Englischen übernommene Substantiv ‘Mob’ stammt ursprünglich aus dem lateinischen ‘mobile vulgus’, was so viel wie ‘aufgewiegelte Volksmenge’ bedeutet (vgl. Duden 2020a: o.S.). Der Begriff ‘(to) mob’ kann ausserdem übersetzt werden als Bande, Meute, oder Pöbel bzw. jemanden angreifen, bedrängen oder umlagern (vgl. dict.cc 2020: o.S.). In deutschsprachigen Arbeiten wird die Wortwahl ‘Mobbing’ hingegen oftmals ausschliesslich für Vorfälle am Arbeitsplatz verwendet (vgl. Spiesberger 2018: 7). Auch im deutschen Duden ist Mobbing definiert als «eine Arbeitskollegin, einen Arbeitskollegen ständig schikanieren, quälen, verletzen [mit der Absicht, ihn bzw. sie aus der Firma o. Ä. zu vertreiben]» (Duden 2020b: o.S.).

Im englischen Macmillan Dictionary ist ‘Bullying’ definiert als «behaviour that frightens or hurts someone smaller or weaker» (Macmillan Dictionary 2020a: o.S.). Dieser Begriff wird im deutschen Sprachraum grundsätzlich nicht in der Arbeitswelt, jedoch häufig im Schulkontext (vgl. Heil 2015: 11f.) sowie in der Schulpsychiatrie (vgl. Perko 2012: 26) verwendet. Aktuelle Studien im deutschsprachigen Raum verwenden ebenfalls diesen Begriff für die Schule, und ‘Bully’ als geschlechtsneutrale Formulierung für die Rolle der Täterschaft, welche Erwachsene ausschliesst und sich klar auf den schulischen Kontext bezieht (vgl. Spiesberger 2018: 7).

Insgesamt zeigt sich die Tendenz, das Phänomen in der deutschsprachigen Fachliteratur eher mit ‘(Cyber-)Mobbing’ zu benennen (z.B. Maireder/Nagl 2012: 229, Perko 2012: 38, Stüwe/Ermel 2019: 155, Trautnitz 2012: 2), während in englischsprachigen Publikationen fast ausschliesslich der Begriff ‘(Cyber-)Bullying’ verwendet wird (z.B. Milosevic/Livingstone 2017: 3, Shariff 2008: 10, Sheldon/Rauschnabel/Honeycutt 2019: 43). Für die vorliegende Bachelor-Thesis sollen beide Phänomene mit ‘Bullying’ bezeichnet werden, um einen klaren Bezug zum Schulkontext in Abgrenzung zur Arbeitswelt zu gewährleisten. Ausserdem erlaubt dies eine einheitliche Handhabung mit der berücksichtigten englischsprachigen Literatur und der internationalen Ausrichtung. Ein weiterer Grund für die Bevorzugung von ‘Cyberbullying’ ist, dass es sich nicht zwingend um eine Mehrzahl an Täter*innen handeln muss (s. Kapitel 2.1.5).

2.1.2 Zum Begriff des traditionellen Bullying

Das Phänomen des klassischen bzw. traditionellen Bullying wurde ab den Sechziger- und Siebzigerjahren des letzten Jahrhunderts vermehrt wissenschaftlich behandelt (vgl. Heil 2015: 7–8). Aufgrund einer ersten Untersuchung in der Schule um 1970 identifizierte der schwedische Arzt Paul-Peter Heinemann Unterschiede als Auslöser, und definierte Bullying als «aggressive und kollektive Angriffe von Schulkindern auf ein nicht konformes Gruppenmitglied, d.h. auf einen einzelnen Mitschüler» (ebd.). Die Non-Konformität innerhalb einer Gruppe begründet jedoch noch kein Bullying und kann schnell mit einem gewöhnlichen Konflikt verwechselt werden (vgl. Perko 2012: 27).

Seit 1970 widmet sich auch der norwegisch-schwedische Gewaltforscher Dan Olweus dem Thema Bullying in Schulen. Olweus (2006: 22) definiert gewalttätiges Verhalten und Bullying folgendermassen: «Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.» Olweus benennt damit als erster das zentrale Merkmal der Wiederholung über einen längeren Zeitraum. Allerdings müssen nach seiner Definition die negativen Handlungen nicht zwingend von einer Gruppe ausgehen. Auch bei Dambach (2011: 15) findet sich der Wiederholungscharakter, wobei der Zeitraum genauer definiert wird und Ausgrenzung immer durch eine Gruppe stattfindet:

«Von Mobbing soll dann gesprochen werden, wenn sich eine Gruppe in der Klasse – und zwar eine, die das Sagen hat – gegen einen Einzelnen (in manchen Fällen auch gegen zwei oder drei Schüler) über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) ausgrenzend verhält.»

Diese Definition verdeutlicht einen weiteren zentralen Aspekt des Bullying, nämlich das Machtgefälle zwischen Täterschaft und Opfer. Wenn etwa eine Person oder Gruppe ‘das Sagen hat’, kann sich dies nebst körperlicher Überlegenheit auch auf soziale Weise äussern, gerade aufgrund von Statusmerkmalen (vgl. Spiesberger 2018: 8). Der Vorteil liegt dabei immer seitens der Täter*innen (vgl. Shariff 2008: 16). Ausgrenzende Handlungen umfassen nebst verbalen und körperlichen Angriffen auch Gesten oder weitere Ausschlussformen ohne Worte oder Körperkontakt (vgl. Spiesberger 2018: 7). Gerade diese dritte, indirekte, auch als psychologisches (vgl. Fawzi 2009: 9) oder relationales Bullying bekannte Ausprägung, zielt im Vergleich zu den direkten Attacken besonders darauf ab, den Status des Opfers zu untergraben (vgl. Spiesberger 2018: 8). Ein letzter zentraler Aspekt ist die Absichtlichkeit der Aktionen, welche dem Opfer schaden sollen (vgl. Shariff 2008: 16).

Die Hauptaspekte des klassischen Bullying lassen sich also zusammenfassen in den Wiederholungscharakter, das körperliche oder soziale Machtungleichgewicht zwischen Täterschaft und Opfer, sowie die Absicht, dem Opfer zu schaden (vgl. Spiesberger 2018: 8).

Problematisch ist, dass Bullying-Vorfälle bis heute oftmals wenig Beachtung finden, weil sie schnell mit einem Streit oder Konflikt verwechselt werden können (vgl. Perko 2012: 27). Solche

Aggressionsformen lassen sich jedoch gerade durch die Aspekte Wiederholung und Machtgefälle klar von Bullying unterscheiden (vgl. Spiesberger 2018: 8). Daneben dienen unter anderem die Vorausplanung des Verhaltens (vgl. Perko 2012: 27) sowie das Vorhandensein einer Peer-Gruppe, welche Bullies direkt oder indirekt unterstützt (vgl. Shariff 2008: 16), als wichtige Abgrenzungsmerkmale.

2.1.3 Zum Dilemma der Abgrenzung von Bullying und Cyberbullying

Im Unterschied zum traditionellen Bullying zeigen sich grössere Unstimmigkeiten bezüglich der exakten Definition von Cyberbullying. Bis heute besteht keine allgemeingültige, wissenschaftlich akzeptierte Definition (vgl. Heil 2015: 36, Rauh 2016: 41, Spiesberger 2018: 12). Problematisch sind etwa Forschungslücken bezüglich Zusammenhang und Unterschieden von traditionellem Bullying und Cyberbullying, und ob dieses eine Fortsetzung des klassischen Phänomens sei (vgl. Heil 2015: 45, Rauh 2016: 43). Ein zentraler Diskussionspunkt ist insbesondere auf konzeptioneller Ebene, ob Cyberbullying als Unterform von Bullying oder als eigenstehendes Phänomen mit spezifischen, unterschiedlichen Merkmalen zu erachten ist (vgl. Olweus 2017: 225). Diese Unsicherheit erschwert wiederum die Vergleichbarkeit von Studienergebnissen (vgl. Peter/Petermann 2018: 48). Tokunaga (vgl. 2010: 278) bemängelt etwa, dass diese Inkonsistenz dazu führe, dass stark unterschiedliche Phänomene unter derselben Bezeichnung untersucht würden. So können etwa Formulierungen der Anweisungen in Fragekatalogen, insbesondere ob die Begriffe 'Bullying' bzw. 'Mobbing' erwähnt sind, verfälschende Auswirkungen auf Antworten und Ergebnisse haben (vgl. Berger/Steiner 2013: 262).

Im Rahmen dieser Diskussion zeichnen sich zwei wissenschaftliche Perspektiven ab (vgl. Arslan/Güler 2016: 68):

1. Einige Forschende behaupten, Cyberbullying wäre *kein neues Phänomen* und konzeptualisieren es als *Weiterentwicklung* von traditionellem Bullying;
2. Andere hingegen argumentieren, dass die Dynamik trotz Ähnlichkeiten eine andere sei, und verstehen *Cyberbullying als neues Phänomen mit spezifischen Merkmalen*.

Die grosse Mehrheit der Autor*innen befasst sich differenziert mit dem Verhältnis und Zusammenspiel der beiden Bullying-Formen, weshalb eine trennscharfe Zuordnung zu einer dieser Positionen nicht immer möglich ist. Dennoch wird versucht, im Folgenden auf wichtige Vertretende, Definitionen und Argumente für den Zusammenhang von Bullying und Cyberbullying einzugehen, um danach kritischere Stimmen zu Wort kommen zu lassen.

2.1.4 Ist Cyberbullying eine Weiterentwicklung oder Neuform traditionellen Bullying? Ein Klärungsversuch anhand aktueller Diskurse

Forschende, die eher den Standpunkt vertreten, dass Cyberbullying eine Weiterentwicklung von klassischem Bullying sei, folgen meist der Hypothese, dass sich auch die Forschungsergebnisse übertragen lassen, solange keine Widersprüche auftreten. Sie übernehmen meist den klassischen Begriff inhaltlich und ergänzen diesen um den Zusatz 'Cyber-, Internet- bzw. Online-' (vgl. Heil 2015: 36).

Als wahrscheinlich wichtigster Vertreter definiert Olweus (2017: 226), der Begründer der Bullying-Theorie, Cyberbullying als Weiterentwicklung des traditionellen Phänomens durch elektronische Kommunikationsmittel: «*cyber bullying* [Hervorhebung im Original] that is, bullying via electronic forms of contact or communication – such as emails, mobile phone calls, text messages, chat rooms, instant messaging, website». (ebd.) Eine oft zitierte (vgl. Berger/Steiner 2013: 261) und in Forschungsprojekten verwendete (z.B. Arslan/Güler 2016: 67, Szuster/Barlińska/Kozubal 2016: 379f.) Adaption des klassischen Bullying findet sich zudem bei Smith et al. (2008: 376): «A corresponding definition of cyberbullying is: 'An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, *using electronic forms of contact*, [Hervorhebung im Original] repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself'.» Wortlaut sowie zentrale Aspekte sind eng an Olweus' Bullying-Begriff angelehnt, und beinhalten dessen Kernelemente sowie die Aggressivität (vgl. Heil 2015: 37). Auch Tokunaga (vgl. 2010: 278) sieht den Hauptunterschied lediglich in der Art und Weise, wie Täter*innen ihre Opfer erreichen. Er weist jedoch in seiner Meta-Analyse zu Cyberbullying-Definitionen auch darauf hin, dass sich in der Literatur eine Vielfalt an Definitionen finden, die sich zwar grob auf Olweus beziehen, jedoch die einzelnen Aspekte wie Wiederholung, Schädigung oder Absicht verschiedenartig ausgestalten (vgl. ebd.).

Das wichtigste Argument, welches für eine Übernahme des traditionellen Bullying für den Cyber-Kontext spricht, ist der *erwiesene Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen*. So belegen einige Querschnittstudien ein gleichzeitiges Auftreten des Bullying-Verhaltens sowohl auf Täter- wie Opferseite (vgl. Wingate/Minney 2016: 358). Auch die 131 Studien umfassende Meta-Analyse über empirische Forschung zu Cyberbullying von Kowalski, Limber und Agaston (2014: 1123) bestätigt einen engen Zusammenhang zwischen Cyberbullying und traditionellem Bullying: «individuals who cyberbully tend to bully others in face-to-face settings and to be victims of cyberbullying as well.» (ebd.) Weitere Forschungsprojekte deuten darauf hin, dass Cyberbullying sehr ähnlich wie klassisches Bullying funktioniert, zumindest bezüglich der negativen Wirkung auf das Selbstvertrauen von Opfern (vgl. Wingate/Minney 2016: 358). Nach Berger und Steiner (vgl. 2013: 263) belegen zudem auch erste Längsschnittstudien Kausalzusammenhänge zwischen Cyberbullying und klassischem Bullying. Auch Olweus (vgl. 2012:

521) kritisiert von solchen Analyse ausgehend die in Medien und Fachliteratur verbreitete Position, Cyberbullying sei eine gänzlich neue Gewaltform, die eine dramatische Zunahme an Täter*innen und Opfern schaffen würde, als übertrieben und nicht wissenschaftlich fundiert.

Ein weiteres Argument, das für einen Zusammenhang spricht, ist die *Übertragbarkeit einiger Kriterien klassischen Bulliyings* nach Olweus. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand stellt dieser fest, dass Intentionalität, Wiederholung und Machtgefälle mit einigen Veränderungen auch im Internet auftreten. Er schätzt deshalb eine Gleichstellung des Cyberbullying als neue Form neben verbalem, physischem und relationalem Bullying als plausibel ein. Dennoch weist der Autor darauf hin, dass einige Ausnahmen und Widersprüche bestünden und diese Einordnung noch ungesichert sei (vgl. Olweus 2017: 235–237).

Im Gegensatz zu diesen unterstützenden Befunden und Modellen finden sich in vielen Publikationen zu Cyberbullying kritische Stimmen zur Übertragung der klassischen Bullying-Eigenschaften auf den Cyber-Kontext, und Forderungen nach einem anderen Verständnis (vgl. Barlińska/Szuster/Winiewski 2018: 2).

Besonders relevant im Rahmen der SSA ist das *Verständnis von Cyberbullying aus Sicht der Schüler*innen*. Ein internationales Forschungsteam beschäftigte sich mit der Definition von Cyberbullying aus Sicht von Jugendlichen europäischer Länder, und kam zum Ergebnis, dass mit abnehmender Relevanz besonders die Aspekte des Machtungleichgewichts, der Absichtlichkeit und der Anonymität charakteristisch für Cyberbullying seien (vgl. Menesini et al. 2012b: 455f.). Dies zeigt, dass Jugendliche bei der Bewertung von Cyberbullying-Vorfällen bis auf den Wiederholungs-Aspekt zwar die klassischen Merkmale von Bullying beachten (vgl. ebd.: 459), jedoch mit der cyber-spezifischen Anonymität ergänzen. Eine vergleichbare Studie untersuchte dieselben Merkmale nach Schweregrad aus Sicht der Jugendlichen und identifizierte ebenfalls das Machtungleichgewicht, sowie zu einem geringeren Grad eine Kombination aus Absichtlichkeit, Anonymität und Wiederholung als wichtigste Merkmale (vgl. Palladino et al. 2017: 1). Eine qualitative Untersuchung identifizierte hingegen bis auf die Absicht keines der traditionellen Merkmale als massgebliche Eigenschaften von Cyberbullying (vgl. Fischer 2014: 56). Obwohl quantitative Befunde einen deutlichen Zusammenhang zwischen offline- und online-Bullying nahelegen, verdeutlicht diese Studie, dass sich die weitgehend akzeptierten Hauptkriterien des Bullying nicht ohne weiteres auf den Cyber-Kontext übertragen lassen. Bezüglich der Wiederholung über einen längeren Zeitraum wird zum Beispiel kontrovers diskutiert, wie die Schwere einer online durchgeführten Tat zu bewerten sei und was die Reichweite möglicher Auswirkungen auf Opfer sein könnten (vgl. Heil 2015: 47).

Ein weiteres Argument ist nach Spiesberger (vgl. 2018: 17) etwa, dass *bereits beim klassischen Bullying Uneinheitlichkeit bezüglich der Begriffsklärung* herrscht. Tatsächlich zeigen

sich mit Blick auf die erläuterten Bullying-Definitionen zu Beginn dieses Kapitels einige Unstimmigkeiten, etwa ob Handlungen von Einzelpersonen oder Gruppen durchgeführt werden, ob das Ziel eine oder mehrere Personen sind, und wie lange Aktionen mindestens durchgeführt werden müssen. Auch Dambach (vgl. 2011: 15) bemängelt die Unklarheit, ob einzelne statt Gruppen online agieren würden, was ja dann gar nicht 'typisches' Mobbing wäre. Währenddessen kritisiert Shariff (vgl. 2008: 28) die Simplifizierung von Bullying-Definitionen, welche vereinfachte und programmatische Reaktionen hervorrufen würden. Die Autorin warnt ebenfalls vor Limitierungen bei der Aufstellung von Cyberbullying-Definitionen, insbesondere aufgrund des fluiden Wechsels von Kommunikationsmitteln und der Kapazität für Millionen von Menschen, online zu kommunizieren und Beiträge zu lesen. Shariff (vgl. ebd.) fordert deshalb ein kontextspezifisches Verständnis von Cyberbullying in Abgrenzung zum klassischen Phänomen.

Perko (vgl. 2012: 38f.) schildert, weshalb die beiden Phänomene auch aus *praktischen Gründen* verschieden sind, denn es ist bedeutend einfacher, Bullying per Internet durchzuführen als im non-virtuellen Kontext. Dies, da ein Internetzugang günstig und einfach zu erlangen ist, und weil keine mehr oder weniger direkte Konfrontation notwendig ist.

Einige Forschende versuchen, diesen Problemen zu begegnen, indem sie neue Modelle und Kategoriensysteme für Cyberbullying entwerfen, welche sowohl klassische als auch cyber-spezifische Merkmale integrieren. Mehari, Farrell und Le (vgl. 2014: o.S., zit. nach Wingate/Minney 2016: 358) zum Beispiel teilen Bullying nach Typ (verbal, relational, physisch) und Medium (cyber oder persönlich) auf. Ihr Modell erkennt spezifische Cyberbullying-Merkmale wie eine mögliche Anonymität der Täterschaft, aber auch Gemeinsamkeiten an. Solche Bemühungen sind zu begrüßen, denn trotz der deutlichen Überlappung zwischen Bullying und Cyberbullying müssen cyber-spezifische Eigenschaften von Präventions- und Interventionsprogrammen beachtet werden, wenn sie Aussicht auf Erfolg haben wollen (vgl. ebd.).

2.1.5 Verständnis von Cyberbullying für die vorliegende Arbeit

Wie die vorgängigen Kapitel zeigen, ist eine allgemeingültige Definition des facettenreichen und komplexen Phänomens des Cyberbullying auch heutzutage noch nicht erreicht. Um den Begriff dennoch vom klassischen Bullying und anderen Gewaltformen im Internet abzugrenzen, stützt sich diese Arbeit auf die Klassifikation von Peter und Petermann (vgl. 2018: 18). Es folgt eine kurze Übersicht der definierenden und ergänzenden Faktoren sowie ihres Zusammenspiels, während auf Ursachen und Konsequenzen an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird. Eine grafische Darstellung dieser Elemente findet sich in Abbildung 1 im Anhang (ebd.: 17).

Definierende Merkmale von Cyberbullying nach Peter und Petermann (vgl. 2018: 18)

Zur Identifikation von Cyberbullying nach Peter und Petermann (vgl. ebd.) müssen in der Regel folgende Faktoren bestehen: Die Nutzung von *IKT* (1) mit der *Absicht* (2), durch *wiederholende Handlungen* (3) eine *Schädigung* (4) bei mindestens einem *Opfer* (5) zu erzielen.

Die Verwendung von *IKT* (1) umfasst sowohl Medium als auch Form der digitalen Kommunikation. *IKT* sind eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Ursache für Cyberbullying (vgl. ebd.). Bestimmte Eigenschaften von digitalen Medien und sozialen Netzwerken weisen jedoch ein besonderes Potential auf, die Merkmale von Cyberbullying zu begünstigen (vgl. Berger/Steiner 2013: 264): Die potenziell unbeschränkte Verfügbarkeit von Informationen kann zu Wiederholung durch Unvergänglichkeit (3) führen; Die Unsichtbarkeit und Unbegrenztheit des Publikums kann zu Anonymität (7) und einem hohen Öffentlichkeitsgrad (11) führen; Die tiefe Kontrollierbarkeit mit fortwährender Dauer kann das Machtungleichgewicht (6) verstärken.

Die *Absicht* (2) ist ein zentraler Aspekt, welchen Peter und Petermann (vgl. 2018: 18f.) vom klassischen Bullying übernehmen. Demnach bedingt auch Cyberbullying eine Absicht in der Handlung, welche das Ziel hat, dem Opfer zu schaden bzw. es zu beschämen. Das Merkmal für sich ist schwer zu bestimmen, hängt jedoch eng mit der Wiederholung zusammen: Werden immer wieder offensichtlich verletzendende Nachrichten direkt an jemanden versendet, ist es wohl kaum Versehen oder Zufall. Die Beurteilung der Absicht kann an Bedeutung verlieren, sobald sich ein Opfer geschädigt fühlt. In diesem Fall kann Verhalten ungeachtet dessen, ob diese Wirkung beabsichtigt war, als Cyberbullying eingestuft werden. Doch auch wenn das Opfer die Handlungen nicht als schädlich wahrnimmt, obwohl sie mit Absicht ausgeführt wurden, sind Vorfälle als Cyberbullying einzustufen. 'Absicht' muss deshalb bei jedem Vorfall sorgfältig aus der Perspektive von Opfer und Cyberbully betrachtet werden (vgl. ebd.: 18f.).

Auch die *Wiederholung* (3) spielt nach dem Verständnis von Peter und Petermann (vgl. ebd.: 18) eine zentrale Rolle. Einmal im Internet veröffentlichte Inhalte sind schwierig zu entfernen, da sie im Prinzip von allen Nutzenden abgespeichert werden können und weil sich die meisten Server im Ausland befinden (vgl. Stüwe/Ermel 2019: 155). So können beleidigende oder verletzendende Inhalte auch nach Jahren noch abgerufen werden (vgl. Rauh 2016: 44), wodurch sich «die Lebensdauer von Online-Attacken auf ganz einfache Weise unbestimmt verlängert und die Schwere der Angriffe potenziert.» (Heil 2015: 47) Gerade weil einmal veröffentlichte Inhalte kaum mehr rückholbar sind und Kopien angefertigt werden können, lässt sich das Bullying-Kriterium der Wiederholung online noch viel einfacher erfüllen (vgl. ebd.). Diese Dynamik nennen Sheldon et al. (vgl. 2019: 47) auch den 'unendlichen Effekt'.

Zudem muss eine *Schädigung* (4) von mindestens einem *Opfer als Ziel* (5) vorhanden sein, damit Cyberbullying zustande kommt (vgl. Peter/Petermann 2018: 18). Seitens der Täterschaft wird keine Personenzahl angegeben, somit soll gelten, dass wie beim klassischen Bullying nach Olweus (vgl. 2006: 22) eine oder mehrere Cyberbullies agieren können.

Ergänzende Merkmale von Cyberbullying

Peter und Petermann (vgl. 2018: 17) ergänzen ihr Modell mit den Merkmalen des *Machtungleichgewichts* (6), der *Anonymität* (7), der Präsenz mindestens einer *Drittperson* (8) sowie der *Wahrnehmung des Opfers* (9). Nicht zuletzt wird – ähnlich wie bei Smith et al. (vgl. 2008: 376) – der Aspekt der *Aggressivität* (10) berücksichtigt. Jedoch müssen diese Faktoren nicht zwingend vorhanden sein, wenn die Rede von Cyberbullying ist.

In der Literatur finden sich ausserdem weitere cyber-spezifische Abgrenzungsmerkmale. Diese helfen zusätzlich, das Phänomen abzugrenzen und besser zu verstehen, sie sind jedoch nicht in der oben erwähnten Definition enthalten. Zu diesen gehören die *Öffentlichkeit* und somit ein *potenziell unbeschränktes Publikum* (11), die *ständige Verfügbarkeit des Opfers* und *fehlende Schutzräume* (12), und die *mangelnde Überwachung* durch Autoritätspersonen (13).

Während das *Machtungleichgewicht* (6) in anderen Cyberbullying-Definitionen (z.B. ebd.) fester Bestandteil ist, ordnen es Peter und Petermann (vgl. 2018: 20) als möglichen Nebeneffekt ein. Für eine untergeordnete Rolle dieses Merkmals spricht die Irrelevanz physischer Unterschiede im Vergleich zum klassischen Bullying (vgl. ebd.: 118). Weil sich Cyberbullying auf der verbalen bzw. psychischen Ebene abspielt (vgl. Heil 2015: 38f.) bietet es auch denjenigen, die sich im 'echten Leben' zurückhalten, die Möglichkeit, sich zu enthemmen und negativen Gefühlen freien Lauf zu lassen (vgl. ebd.: 46). Auf der anderen Seite können sich bestehende Machtunterschiede durch die Anonymität (7) und 'elektronische Distanz' (vgl. ebd.: 46), den Besitz von peinlichen Inhalten oder überlegenes technologisches Wissen (vgl. Rauh 2016: 44) noch verstärken. Dies kann zu 'erlernter Hilflosigkeit' bei Cyber-Opfern führen, welche sich aufgrund des scham- und hemmungslosen Verhaltens der Cyber-Bullies eher vor Vergeltungsschlägen fürchten als Opfer traditionellen Bulliyings (vgl. Sheldon et al. 2019: 47), und sich dann wahrscheinlich eher davor scheuen, Hilfe zu holen. Das Machtungleichgewicht muss deshalb jedem Fall im Kontext der sozialen Positionen der Involvierten betrachtet werden.

Die *Anonymität* (7) kann eine *Schädigung* (4) zusätzlich verstärken, obwohl sich bei diesem Phänomen Widersprüche zeigen: Manche Jugendliche können Cyberbullying eher ignorieren, wenn sie die Bullies nicht kennen, während sich bei anderen eine Verstärkung von Hilflosigkeit und Verunsicherung manifestiert (vgl. Peter/Petermann 2018: 19). Durch die Nutzung von Synonymen, Pseudonymen oder unterschiedlichen Online-Profilen, etwa mit gefälschten Namen oder Profildotos, ist nicht erkennbar, wer sich hinter den Attacken verbirgt

(vgl. Perko 2012: 38f., Sheldon et al. 2019: 47, Stüwe/Ermel 2019: 154). Schätzungen von Expert*innen zufolge kennen ungefähr 10 – 12% der Opfer ihre Peiniger*innen *nur* aus dem Internet, wobei keine Verbindung zum sozialen Umfeld ausserhalb des Internets besteht (vgl. ebd.: 154f.). In einer Studie gaben 31% der Opfer an, die Täter*innen persönlich zu kennen, während jedoch 84% der Bullies angaben, ihr Opfer zu kennen. Durch die Ungewissheit verstärken sich Ohnmachts- und Angstgefühle seitens der Opfer (vgl. Spiesberger 2018: 17). Das anonyme Auftreten kann seitens der Cyber-Bullies zu moralischer Distanzierung, geringerer Angst vor Konsequenzen und einer tieferen Hemmschwelle führen (vgl. Rauh 2016: 44). Dies wird zusätzlich verstärkt durch die fehlende bzw. indirekte Wahrnehmung der emotionalen Auswirkungen und Reaktionen der Opfer (vgl. ebd.), was zu einem Mangel an Empathie führen kann (vgl. Heil 2015: 46).

Das Auftreten einer *Drittperson* (8), etwa als Zuschauer*in, kann sich negativ auf das Opfer auswirken. Allerdings können auch unbeteiligte Personen einbezogen werden, um objektiver zu erfassen, ob die Handlungen absichtlich geschahen und das Opfer schädigten (vgl. Peter/Petermann 2018: 19). Die zentrale Rolle der Zuschauenden wird im Kapitel 2.2.2. weiter thematisiert.

Die *Wahrnehmung des Opfers* (9) ist besonders wichtig bezüglich allfälliger negativer Auswirkungen. Fühlt sich das Opfer geschädigt und vermutet es Absicht (2) hinter den Handlungen, ist die Bewertung als Schädigung (4) begünstigt (vgl. ebd.).

Peter und Petermann (ebd.: 18) erläutern, dass das Verhalten von Cyberbullies absichtlich, wiederholend und schädigend ist und somit als *aggressive Handlung* (10) bewertet werden kann: «Die Aggressivität wird vor allem deutlich, wenn man berücksichtigt, dass das Opfer geschädigt werden soll, indem es belästigt, schikaniert und/oder in Verlegenheit gebracht wird.» Aggressives Verhalten wirkt sich negativ auf das Opfer aus, ob direkt oder indirekt ausgeübt (vgl. ebd.: 19).

Cyberbullying-Attacken können ausserdem einen höheren *Öffentlichkeitsgrad* aufweisen und durch das Internet kann ein *potenziell unbegrenztes Publikum* (11) erreicht werden (vgl. Perko 2012: 38f., Rauh 2016: 44). Sofern Angriffe in öffentlichen Bereichen auf Plattformen mit Millionen von Nutzenden platziert werden, können Lügen und Verleumdungen einem breiten Publikum bekannt werden (Stüwe/Ermel 2019: 155). Findet emotionale Belästigung vor einem grösseren Publikum statt (vgl. Sheldon et al. 2019: 47), verliert das Opfer schnell die Übersicht und die Ereignisse können ausser Kontrolle geraten (vgl. Rauh 2016: 44). Heil (2015: 47) fügt dazu treffend an: «Da - wenn überhaupt - nur die *Anzahl der Aufrufe* ersichtlich ist, wird die Unterscheidung zwischen *Feind* und *Freund* [Hervorhebungen im Original] immer schwieriger.»

Durch die *permanente Verfügbarkeit des Opfers* bzw. die *fehlenden Schutzräume* (12) geht das Cyberbullying über den Schulalltag hinaus und das Opfer kann sich kaum mehr den Attacken entziehen (vgl. Perko 2012: 38f.). Es gibt keine sicheren Zeiten oder Orte mehr (vgl. Rauh 2016: 44, Stüwe/Ermel 2019: 155), das Bullying überwindet problemlos geografische Grenzen (vgl. Perko 2012: 38f.). Nicht einmal die eigene Wohnung bietet Sicherheit und Schutz, da Opfer über Smartphone, Computer etc. jederzeit erreichbar sind (vgl. Stüwe/Ermel 2019: 155), das Bullying tritt also ins Privatleben ein (vgl. Heil 2015: 45). Cyberbullies verfügen gleichzeitig über eine grössere Reichweite und können Online-Attacken ausüben, wann immer sie es wollen (vgl. Sheldon et al. 2019: 47), was das Machtungleichgewicht (6) verstärken kann. Nur ein konsequenter Verzicht auf IKT würde einen Rückzug ermöglichen (vgl. Rauh 2016: 44), was jedoch starke Einschränkungen und Isolation bedeuten und nicht zwingend eine Beendigung des Cyberbullying erreichen würde. Gemäss Spiesberger (vgl. 2018: 17) kann Cyberbullying besonders aufgrund dieses Merkmals als folgenschwerer eingestuft werden als das klassische Phänomen.

Mangelnde Überwachung (13) ist darin begründet, dass Aufsichtspersonen wie etwa Administrator*innen von Online-Plattformen oftmals erst auf Zuruf hinzu kommen, wohingegen in der Schule meist Lehrpersonen zugegen sind und die unbeaufsichtigten Räume und Zeiten begrenzter sind (vgl. Maireder/Nagl 2012: 232). Tokunaga (vgl. 2010: 279) erachtet diesen Aspekt als besonders problematisch und versteht ihn nach der Anonymität (7) als wichtigstes Abgrenzungsmerkmal zum traditionellen Bullying.

Während all diese Aspekte helfen können, das neuartige Phänomen des Cyberbullying besser zu verstehen und abzugrenzen, sind die wichtigsten in der Literatur diskutierten und in vielen Definitionen enthaltenen Merkmale die Absicht (2), die Wiederholung (3), das Machtungleichgewicht (6), die Anonymität (7) und Öffentlichkeit (11) (vgl. Peter/Petermann 2018: 120).

2.2 Cyberbullying im Schulkontext

Das vorangehende Kapitel zeigt, wie facettenreich und komplex das Zusammenspiel zwischen Bullying und Cyberbullying ist. Doch wie äussern sich absichtliche, wiederholte und schädigende Attacken über das Internet im Schulalltag und wie beeinflusst das Schulleben das Cyberbullying? Es ist unbestritten, dass ein enges Zusammenspiel zwischen den beiden besteht, denn während einige Fälle ausserhalb der Schule beginnen, gibt es oft einen 'spill-over'-Effekt auf die Schule (vgl. Wright 2016a: 416). Zudem kann Cyberbullying als Gruppenprozess ganze Klassen betreffen (vgl. Spiesberger 2018: 10f.). Deshalb ist es zentral, genauer zu verstehen, welche Ursachen innerhalb und ausserhalb der Schule zu Cyberbullying führen, welche Rollen unterschieden werden und wie sich Cyberbullying sowohl auf Opfer als auch auf Bullies auswirkt. Diese Erkenntnisse bilden wichtige Grundlagen im Hinblick auf eine erfolgreiche Prävention und Intervention.

2.2.1 Ursachen, Risiko- und Schutzfaktoren im Kontext der Schule

Motive bilden eine wichtige Handlungsgrundlage und bestimmen schlussendlich auch, ob eine allfällige Absicht zur Schädigung eines Opfers besteht (s. Kapitel 2.1.5). Ein zentrales Motiv für traditionelles Bullying hat nach Spiesberger (vgl. ebd.) mit dem sozialen Status in Schulklassen zu tun. Tritt Bullying in einer Klasse auf, ist meistens der Erhalt oder die Verbesserung der Position in der sozialen Rangordnung handlungsleitend. Gemäss Dambach (vgl. 2011: 43–45) ist dies auch bei Cyberbullying der Fall, wobei die Position innerhalb des sozialen Gefüges die Wahrnehmung der Mitschüler*innen beeinflusst. Zum Beispiel werden erhöhte Empfindlichkeit und eine tiefere Frustrationsgrenze vom Umfeld häufig als Ursachen aufgefasst, wenn sich jemand bereits in der Opferrolle befindet. Der verzweifelte Versuch, Anerkennung zu gewinnen, kann die Gestalt von besonders auffälligen Verhaltensformen wie Angebereien, Kritik, Arroganz oder Albereien annehmen. Ähnliches Verhalten wird in der Folge bei sozial schwächer gestellten Gruppenmitgliedern eher negativ wahrgenommen, während die Gruppe dasselbe ihren Führungspersonen verzeiht bzw. es als positiv wertet (vgl. ebd.). Motive für Cyberbullying unterscheiden zudem Reaktionen auf das Verhalten anderer als Rückschläge, etwa aus Rache oder als Reaktion auf Bullying-Erfahrungen, sowie Motive aus Eigeninitiative wie erlebte Leere, Langeweile oder 'Spass' (vgl. Peter/Petermann 2018: 96). Aufgrund der Vielfalt an Motiven müssen in jedem Fall die zentralen Beweggründe geklärt werden, um festzustellen, ob eine Absicht der Schädigung und somit Cyberbullying vorliegt oder nicht. Eine wichtige soziale *Ursache* sind die unter den Schüler*innen herrschenden *Werte und Normen*. Dabei können Normen in der Klasse Cyberbullying sowohl bremsen als auch begünstigen (vgl. Spiesberger 2018: 10f.). Werte und Normen werden wiederum stark von ausserschulischen

Faktoren beeinflusst, wie etwa den digitalen Medien und dem Internet, sowie von öffentlichkeitswirksamen Vorbildern (vgl. Dambach 2011: 48). Aus ihrer qualitativen Studie mit Jugendlichen ziehen Maireder und Nagl (vgl. 2012: 230) diesbezüglich die Erkenntnis, dass unterschiedlich interpretierte soziale Normen bzw. Missverständnisse über soziale Strukturen oft eskalieren und zu Cyberbullying führen können. Zum Beispiel ist es laut den involvierten Jugendlichen sehr individuell, was von sich in der Öffentlichkeit des Internets gezeigt wird. Somit werden bestimmte Inhalte erst dann als Aggressionen erlebt, wenn sie etwa gewissen Respektpersonen wie zum Beispiel Verwandten zugänglich werden, wodurch erst eine Schädigung entsteht (vgl. ebd.: 238).

Die Psychologie erforscht zudem in meist quantitativen Untersuchungen nach begünstigenden Merkmalen, die sich darauf auswirken, ob jemand zum Opfer bzw. zur Täter*in von Cyberbullying wird. Diese *Risikofaktoren*, auch Prädiktoren genannt, helfen vor allem bei einer frühzeitigen Erkennung von Cyberbullying-Vorfällen (vgl. Peter/Petermann 2018: 117). Sie erklären einen Zusammenhang und erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines Verhaltens wie Cyberbullying in der Gegenwart oder Zukunft, allerdings eliminiert die Abwesenheit eines einzelnen Faktors das Risiko nicht zwingend (vgl. Baldry/Farrington/Sorrentino 2015: 38), da noch andere Faktoren bestehen können.

In Tabelle 1 sind die wichtigsten psychischen Risikofaktoren auf Täter- sowie Opfer-Seite aufgrund einer 131 Studien umfassenden Meta-Analyse von Kowalski et al. (vgl. 2014: 1116f.) aufgeführt. Die Reihenfolge ist nach Korrelationsstärke geordnet und folgt der Darstellung der Autor*innen (abnehmende Stärke mit aufsteigender Zahl). Eine wichtige Limitierung der Studie war das Datenmaterial aus Querschnittstudien, weshalb kein zeitlicher Erhalt der dargestellten Ergebnisse gewährleistet ist. Die Angaben sind deshalb als reine Korrelationen und nicht als Kausalzusammenhänge zu interpretieren (vgl. ebd.: 1126).

Tabelle 1: Risikofaktoren für Cyber-Täterschaft und Cyber-Viktimisierung

Risikofaktoren für Cyber-Täterschaft (CT)	Risikofaktoren für Cyber-Viktimisierung (CV)
1. Betroffenheit von CV	1. Traditionelle Viktimisierung
2. Ausübung von trad. Bullying	2. Ausübung von trad. Bullying
3. Traditionelle Viktimisierung	3. Alter
4. Alter	4. Frequenz der Internet-Nutzung
5. Frequenz der Internetnutzung	5. Soziale Ängste
6. Distanzierung von moralischen Werten	6. Distanzierung von moralischen Werten
7. Normative Einstellungen zu Aggression	7. Riskantes Online-Verhalten
8. Wutgefühle	8. Wutgefühle
9. Riskantes Online-Verhalten	9. Hyperaktivität
10. Narzissmus	

Tabelle 1: Risikofaktoren für Cyber-Täterschaft und Cyber-Viktimisierung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kowalski et al. (vgl. 2014: 1116f.).

Diese Faktoren vermitteln einen Einblick in typische CT- und CV-Profile. Auffällig ist zuvorderst der Zusammenhang zwischen Cyber- und traditionellem Bullying bei beiden Parteien. Auch insgesamt zeigen sich sehr ähnliche Risikofaktoren auf beiden Seiten, was den Anschein erweckt, dass der Prozess des Täter- bzw. Opferwerdens kaum zu trennen ist (vgl. Baldry et al. 2015: 49).

Eine weitere Untersuchung verglich Risikofaktoren aus 53 Studien und ordnete diese anhand der sozio-ökologischen Theorie nach Bronfenbrenner ein, um die Bedeutung der einzelnen Faktoren in Risiko- und Bedürfnis-Abklärungen einzuschätzen (vgl. ebd.: 39). Dazu wurden Risikofaktoren für Cyberbullying in *statische* und *dynamische* Faktoren aufgeteilt. Während statische Faktoren in der Regel unveränderbar sind, können sich dynamische Faktoren über Zeit verändern. In Abbildung 2 (s. Anhang) (vgl. ebd.: 40-48) werden die Resultate für CT und/oder CV zusammengefasst, wobei alle Risikofaktoren bis auf das Geschlecht von den Autor*innen als dynamisch eingestuft wurden. Anhand des sozio-ökologischen Ansatzes wird zwischen Risikofaktoren auf der individuellen, interpersonalen und gemeinschaftlichen Ebene unterschieden (vgl. ebd.). Alle berücksichtigten Faktoren bis auf das Geschlecht sind grundsätzlich veränderbar. Jedoch sind positive Veränderungen wahrscheinlicher durch entsprechende (präventive) Interventionen zu erreichen, welche auf diese Aspekte fokussieren (vgl. ebd.: 49). Besonders Faktoren, welche sowohl mit CT als auch CV in Verbindung stehen, scheinen vielversprechend. Sie sind in der Abbildung deshalb eingefärbt. Auffallend ist, dass die Risikofaktoren im Bereich der Peer-Gruppe besonders oft mit CT sowie CV korrelieren. Pro- und antisoziale Einflüsse, die Zurückweisung von Gleichaltrigen und soziale Isolation könnten somit besonders relevante Risikofaktoren sein, welche von der Präventionsarbeit beachtet werden sollten. Auch eine aktuelle Vergleichsstudie von Forschungsergebnissen der letzten fünf Jahre bestätigt, dass problematische Peer-Beziehungen die Entstehung einer CV beeinflussen – aktive Ablehnung von Gleichaltrigen erhöht gemäss fünf Studien die Wahrscheinlichkeit dafür. Kinder und Jugendliche, die von Gleichaltrigen abgelehnt werden, werden also häufiger zu Opfern (vgl. Petras/Petermann 2019: 19).

Aus Risikofaktoren lassen sich oft implizit *Schutzfaktoren* entnehmen, die präventiv wirken und das Risiko einer Involvierung in Cyberbullying senken können (vgl. Peter/Petermann 2018: 90). Somit könnten nebst den anderen aufgeführten Aspekten besonders prosoziale Einflüsse, Akzeptanz, soziale Integration und Unterstützung auf der Peer-Ebene Cyberbullying vorbeugen. Noch sind dies Annahmen, denn es benötigt aktuell noch mehr Forschung zu Schutzfaktoren (vgl. ebd.: 94). Allerdings bestätigen erste Forschungsprojekte die protektive Wirkung einiger Schutzfaktoren. Eine Längsschnitt-Studie mit 765 Schweizer Siebtklässler*innen konnte zeigen, dass Opfer von Cyberbullying, welche Hilfe von nahestehenden Gleichaltrigen

und der Familie erhielten, weniger depressive Symptome zeigten (vgl. Machmutow et al. 2012: 403). Auch Fantj, Demetriou und Hawa (vgl. 2012: 178) erkannten in ihrer Studie in Zypern bei 1416 Jugendlichen mit zwei Messpunkten das soziale Netzwerk von Freundschaften und Familie als wichtigen Schutzfaktor vor einer CV, wobei jedoch besonders die Familie eine übergeordnete Rolle spielte und in gewissen Fällen fehlende Peer-Unterstützung kompensieren konnte (vgl. ebd.: 168). Währenddessen zeigte eine US-amerikanische Querschnitt-Studie unter 851 Sechst- bis Achtklässler*innen, dass stärkere soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen sowohl mit einer tieferen Ausübung als auch Viktimisierung bei traditionellem sowie bei Cyberbullying in Verbindung stehen (vgl. Burton/Florell/Wygant 2013: 103). Petras und Petermann (vgl. 2019: 23) schliessen zudem aus ihrer aktuellen Meta-Analyse zu Risikofaktoren, dass eine positive Beziehung zu den Eltern, welche von Nachsicht, Akzeptanz, Beteiligung und Interesse geprägt ist, als möglicher Schutzfaktor vor einer CV wirken kann.

Die Peers und Familie sind jedoch nicht die einzigen momentan erwiesenen Schutzfaktoren, etwa konnten in anderen Studien schützende Effekte von Lehrpersonen (vgl. Hellfeldt/López-Romero/Andershed 2020: 1) oder positiven Erfahrungen an der Schule (vgl. Davis/Koepke 2016: 521) erkannt werden. Auch zeigen sich erste medien- und personenbezogene Schutzfaktoren wie eine weniger riskante IKT-Nutzung, ausgeprägte Medienkompetenz, schulisches Verantwortungsgefühl, eigene Emotionsregulation, Vertrauen in eigene Schutzfähigkeiten und Empathie (vgl. Peter/Petermann 2018: 95).

2.2.2 Rollen beim Cyberbullying

Zu den Rollen beim klassischen Bullying hat sich die Kategorisierung mit den Hauptrollen *Bullies*, *Opfer* und *Bystander* sowie der Sonderform *Bully-Opfer* durchgesetzt (vgl. Gugel 2016: 2, Perko 2012: 28f., Spiesberger 2018: 9f.). Meist werden diese Rollen mit einigen Anpassungen auf den Cyber-Kontext übertragen (z.B. Heil 2015: 48f., Peter/Petermann 2018: 44–47, Rauh 2016: 45). Aufgrund der Überlappung zwischen offline- und online-Bullying ist eine trennscharfe Abgrenzung nicht sinnvoll, weshalb im Folgenden jede Rolle bezüglich der klassischen Form beschrieben und danach auf den Cyber-Kontext übertragen wird.

Bullies sind nach Spiesberger (vgl. 2018: 9) meist physisch überlegen, selbstzentriert, gewaltbereit und erhöht aggressiv, und zwar sowohl im schulischen als auch privaten Kontext. Sie initiieren Bullying aktiv, übernehmen innerhalb der Gruppe bzw. Schulklasse die Führungsrolle und stiften Andere zum Mitmachen an (vgl. Gugel 2016: 2). Bullies werden oft bewundert oder gefürchtet, sind jedoch in Wirklichkeit meist weniger selbstsicher, wie sie erscheinen und möchten vermeiden, selbst ausgegrenzt zu werden (vgl. ebd.). Sie können zu *Cyber-Bullies*

werden, wenn sie Bullying-Handlungen aktiv übers Internet initiieren, etwa, indem sie ein verunglimpfendes Bild hochladen (vgl. Heil 2015: 48f.). Dabei sind sie *nicht* zugleich Opfer von Cyberbullying-Handlungen (vgl. Peter/Petermann 2018: 44).

Die *Opferrolle* kann prinzipiell allen Gruppenmitgliedern zukommen (vgl. Gugel 2016: 2, Perko 2012: 28), denn jede Person hat ihre Stärken, Schwächen und Besonderheiten, die gegen sie eingesetzt werden können (vgl. Spiesberger 2018: 9). Es wird zwischen passiven und provozierenden Opfern unterschieden – erstere werden durch äussere und innere Merkmale bzw. Risikofaktoren wie einen tiefen Selbstwert, Passivität oder Ängstlichkeit zum Ziel, während letztere besonders oft Aufmerksamkeit erregen, wodurch ihnen ambivalentes Verhalten wie Albereien, Aggressivität oder 'Hyperaktivität' zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Wie aus dem vorigen Kapitel deutlich wurde, sind es jedoch nie die individuellen Eigenschaften alleine, die die Opfer-Rolle begründen – dennoch kann das Opfer alleine nichts gegen das Bullying ausrichten (vgl. Gugel 2016: 2). Denn ist die Opfer-Rolle einmal etabliert, ist es schwierig, sich davon zu lösen, da die Person anders von der Gruppe wahrgenommen wird (vgl. Dambach 2011: 54). *Cyber-Opfer* sind direkt von den digitalen Handlungen der Cyber-Bullies betroffen (vgl. Heil 2015: 48f., Rauh 2016: 45), schreiten aber dabei nicht gleichzeitig selbst zur Tat (vgl. Peter/Petermann 2018: 44).

Die Sonderform *Bully-Opfer* beinhaltet sowohl Opfer, die sich nach Provokationen wehren (vgl. Spiesberger 2018: 9), als auch Bullies, die Rückschläge von Opfern erfahren (vgl. Peter/Petermann 2018: 44). Findet gegenseitig Bullying statt, werden also beide Hauptrollen zu Bully-Opfern. Besonders bei dieser Rolle handelt es sich oft um sozial bzw. physisch unterlegene Kinder und Jugendliche, die etwa auf dem Schulhof klassischem Bullying ausgesetzt sind, jedoch zu schwach sind um sich zu wehren und deshalb zuhause online zurückschlagen (vgl. Dambach 2011: 50f.). Die Irrelevanz körperlicher Unterschiede im digitalen Raum vereinfacht es Opfern, sich zu rächen, wodurch sie selbst zu Täter*innen werden (vgl. Peter/Petermann 2018: 49). Gleichzeitig werden damit Täter*innen unter Umständen zu Opfern (vgl. ebd.: 44). Dies bietet eine mögliche Erklärung der besonders hohen Prävalenz an Cyber-Bully-Opfern, welche in aktuellen Studien zwischen 20% und 25% der Stichprobe schwankt, und damit oft höher liegt als die der reinen Bullies oder Opfer (vgl. ebd.: 44f.) Deshalb ist diese Gruppe insbesondere im digitalen Kontext einer neuen Kategorie zuzuordnen (vgl. ebd.: 44).

Bei den *Bystandern*, auch *Zuschauende* genannt (vgl. ebd.: 45), wird beim traditionellen Bullying in der Regel zwischen drei Positionen differenziert: Entweder werden Bullies unterstützt oder bestärkt, das (oder die) Opfer werden verteidigt, oder es wird eine neutrale, ausstehende Position eingenommen (vgl. Bastiaensens et al. 2014: 260). Oft werden diese

drei Positionen in vier Unterkategorien aufgeteilt, welche im Folgenden kurz dargestellt und jeweils auf den Cyberkontext übertragen werden.

1. *Assistent*innen* bestärken und unterstützen Bullies aktiv (vgl. Spiesberger 2018: 10), beginnen den Mobbingprozess jedoch nicht selbst (vgl. Gugel 2016: 2). Sie werden zu *Cyber-Assistent*innen*, indem sie zum Beispiel für das Opfer schädliche Inhalte teilen, weiterversenden (vgl. Heil 2015: 48f.), oder 'liken' (vgl. Peter/Petermann 2018: 46) und Bullies durch technisches Wissen unterstützen (vgl. Rauh 2016: 45).
2. *Verstärker*innen* beteiligen sich zwar nicht aktiv am Geschehen, bestärken Bullies jedoch indirekt durch Anfeuern bzw. Lachen (vgl. Gugel 2016: 2) oder passives Verhalten (vgl. Spiesberger 2018: 10). *Cyber-Verstärker*innen* schreiben etwa Kommentare, die das Opfer verletzen, verbreiten Material und machen sich lustig (vgl. Heil 2015: 48f., Rauh 2016: 45). Sie bekennen sich deutlich zur Cyber-Täterschaft (vgl. Peter/Petermann 2018: 46).
3. *Verteidiger*innen* unterstützen das Opfer aktiv oder bieten Hilfe an (vgl. Spiesberger 2018: 10), sie positionieren sich damit deutlich für das Opfer und gegen die Bullies (vgl. Gugel 2016: 2). *Cyber-Verteidigende* greifen direkt in die Online-Situation ein (vgl. Peter/Petermann 2018: 46) und stellen sich somit deutlich auf die Opfer-Seite. Es kann dabei zwischen der Unterstützung der Opfer und der Konfrontation der Bullies unterschieden werden (vgl. Shultz/Heilman/Hart 2014: o.S.).² Ihre Interventionen senden das Signal, dass die Angriffe unerwünscht sind, und sofern kein positives Feedback von verstärkenden oder assistierenden Personen mehr erfolgt, lohnt sich das Cyberbullying wahrscheinlich nicht mehr und die Täterschaft isoliert sich (vgl. Rauh 2016: 45) (vgl. ebd.).
4. *Unbeteiligte Aussenstehende*, teils auch Bystander genannt (vgl. Gugel 2016: 2), nehmen das Bullying zwar wahr, schauen jedoch weg, ignorieren es oder ziehen sich zurück (vgl. Spiesberger 2018: 10) – sie ergreifen somit auch keine Partei (vgl. Gugel 2016: 2). Unter *Cyber-Aussenstehenden* werden Personen verstanden, die die verletzenden Inhalte zwar wahrnehmen, jedoch nicht weiter reagieren und das Ereignis ignorieren bzw. weiterklicken (vgl. Heil 2015: 48f.). Manche grenzen sich sogar aktiv ab, indem sie auf die entsprechenden Medien verzichten oder den Nachrichtenfluss ignorieren (vgl. Rauh 2016: 45). Dennoch sind sie sich der Cyber-Attacken bewusst, weshalb Peter und Petermann (vgl. 2018: 46) ihnen eine stille Akzeptanz der Situation zuschreiben.

² Zu ersterem gehören die emotionale Unterstützung der Opfer (vgl. Shultz et al. 2014: o.S.), sie über allfällige Attacken hinter ihrem Rücken zu informieren, die Administration von Onlinediensten zu kontaktieren, um das Löschen der Inhalte zu veranlassen (vgl. Heil 2015: 48f.), und das Beiziehen anderer Erwachsener. Bei der Konfrontation werden Cyber-Bullies direkt zum Aufhören aufgefordert (vgl. Rauh 2016: 45).

Dieser Überblick verdeutlicht, dass einerseits die Gruppe der Bully-Opfer besonders intensiv in Cyberbullying verwickelt ist und oft aus einer schwachen sozialen Position heraus agiert. Andererseits kommt der Gruppe der Zuschauenden, insbesondere den unbeteiligten Aussenstehenden, eine zentrale Rolle beim klassischen und beim Cyberbullying zu, «denn jeder Zuschauer ist gleichzeitig ein potenzieller Verteidiger» (ebd.: 45). Ihr Verhalten kann weitreichende Auswirkungen auf die Dynamik, das Machtverhältnis und schlussendlich auch auf den Schweregrad der Folgen für die Opferseite haben (vgl. ebd., Rauh 2016: 45). Nach Shariff (vgl. 2008: 16) unterstützen durchschnittlich 30% der Gleichaltrigen Bullies anstelle von Opfern. Deshalb beschäftigt sich die Forschung vertieft mit der Frage, welche Einflussfaktoren Zuschauende dazu bewegen, die Opferseite zu verteidigen, oder aber sich auf die Seite der Täterschaft zu schlagen. Der aktuelle Erkenntnisstand ist in Abbildung 3 (s. Anhang) dargestellt.

Während die Rolle des Geschlechts nicht in allen Studien belegt werden konnte (vgl. Barlińska et al. 2013: 48), schätzen Desmet et al. (vgl. 2012: 58) aufgrund ihrer Fokusgruppenstudie insbesondere Unterstützung durch Gleichaltrige sowie das Umfeld mit Lehrpersonen und Eltern als vielversprechend für Interventionen ein. Die präsentierten Erkenntnisse bestätigen dies und zeigen, dass dazu besonders die Qualität der Beziehungen zwischen Opfer, Täter*innen und den Zuschauenden beachtet werden müssen. Daneben zeigt sich auch eine wichtige Bedeutung des sozialen Status dieser Personen. Diese Erkenntnisse stehen im Einklang mit der Forderung nach Präventions- und Interventionsprogrammen, die auf alle beteiligten Rollen einwirken und somit auf das Gesamtbild fokussieren (vgl. Doane et al. 2016: 351).

2.2.3 Objektive und subjektive Auswirkungen von Cyberbullying

Die *objektiv beobachtbaren Auswirkungen* von Cyberbullying auf Psyche und Verhalten sowohl bei CT als auch bei CV sind aktuell Gegenstand vertiefter Untersuchungen. Die Meta-Analyse von Kowalski et al. (vgl. 2014: 1116f.) erarbeitete diesbezüglich eine detaillierte Übersicht (s. Tab. 2). Die Forschenden fassten Korrelationen zwischen CT/CV und den wichtigsten Folgen aus 131 untersuchten Studien zusammen. Die Ergebnisse sind nach Korrelationsstärke geordnet (abnehmende Stärke mit aufsteigender Zahl) und gelten als reine Assoziationen anstelle von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (vgl. ebd.: 1126).

Folgen bei Cyber-Täterschaft und -Viktimisierung

Folgen für die Cyber-Täterschaft (CT)	Folgen einer Cyber-Viktimisierung (CV)
1. Depression	1. Depression
2. Abnahme des Selbstvertrauens	2. Abnahme des Selbstvertrauens
3. Angstzustände	3. Angstzustände
4. Einsamkeit	4. Tieferer Schulerfolg
5. Alkohol- und Drogenmissbrauch	5. Einsamkeit
6. Tieferer Schulerfolg	6. Tiefere Lebens-Zufriedenheit
7. Tiefere Lebens-Zufriedenheit	7. Alkohol- und Drogenmissbrauch
	8. Problematisches Verhalten
	9. Emotionale Probleme
	10. Reduktion prosozialen Verhaltens
	11. Somatische Symptome
	12. Erhöhter Stress
	13. Suizidale Gedanken

Tabelle 2: Folgen bei Cyber-Täterschaft und -Viktimisierung. Eigene Darstellung in Anlehnung an Kowalski et al. (vgl. ebd.).

An diesen Ergebnissen zeigt sich nochmals eine deutliche Überlappung der beiden Rollen, denn besonders die Folgen Depression, Abnahme des Selbstvertrauens und Angstzustände spiegeln sich direkt. Zwar ist daraus schwer zu beurteilen, wie stark etwa reine Täter*innen oder Opfer unter diesen leiden, allerdings ist davon auszugehen, dass die übervertretene Rolle der Cyber-Bully-Opfer (s. Kap. 2.2.2) zu diesen ähnlichen Ergebnissen führte.

Eine weitere querschnittliche Meta-Analyse unterstützt diese Annahme, fünf Studien belegten stärkere psychologische und körperliche Auswirkungen auf die Gesundheit bei der Gruppe der Cyber-Bully-Opfer (vgl. Nixon 2014: 149). Zwei Studien ergaben ausserdem, dass diese Jugendlichen im Vergleich zu denjenigen, die von einer reinen CT oder CV betroffen waren, besonders oft zu Depressionen, Substanzmissbrauch und problematischem Verhalten

neigten (vgl. ebd.). Auch eine aktuelle Querschnittsstudie mit über 1700 10-13-Jährigen unterstützt diese Befunde, Cyber-Bully-Opfer zeigten das höchste Niveau an depressiven Symptomen, die tiefsten Anzeichen subjektiven Wohlbefindens und familiärer Unterstützung auf (vgl. Hellfeldt et al. 2020: 1). Insgesamt gelten jedoch erst depressive Symptome als längsschnittlich belegte Auswirkung spezifisch einer CV (vgl. Peter/Petermann 2018: 127f.) Dennoch müssen auch die möglichen Folgen, besonders bei in Cyberbullying verwickelten Bully-Opfern, bei der Prävention und Intervention beachtet werden, um sie frühzeitig erkennen und minimieren zu können (vgl. Gámez-Guadix et al. 2013: 446).

Nebst diesen objektiv beobachtbaren Auswirkungen ist jedoch die *subjektive Wahrnehmung und Bedeutung* für die Betroffenen zentral (vgl. Berger/Steiner 2013: 265), denn diese bestimmen den Schweregrad der Folgen mit. Dazu bietet eine australische Studie von Corby et al. (vgl. 2016: 322) Einblicke, welche der Frage nachgeht, ob traditionelles oder Cyberbullying als schwerwiegender erlebt wird. Ihre Untersuchungsgruppe umfasst 156 Schüler*innen im Alter von 10-17 Jahren, welche alle Opfer beider Bullying-Formen wurden. Die Ergebnisse zeigen eine grössere subjektive Schädigung durch die traditionelle Form als durch Cyberbullying bei 59% der viktimisierten Jugendlichen, während 26% beide Formen als gleich schlimm und nur 15% Cyberbullying als schädlicher beurteilten (vgl. ebd.: 329). Dies widerspricht der wissenschaftlichen Position, dass Cyberbullying stärkere negative Auswirkungen nach sich zieht (vgl. ebd.: 336f.). Zum Beispiel wurde die Anonymität insgesamt als weniger schädlich erlebt als allgemein angenommen. Unbekannte Cyber-Attacken wurden eher als bedeutungslos abgetan, während persönliche Begegnungen mit Offline-Täter*innen als schlimmer empfunden wurden (vgl. ebd.: 337). Auch das unendliche Publikum wurde nicht als verschlimmernder Faktor erlebt. Im Gegenteil, mehr Schüler*innen berichteten, dass die Beobachtung ihrer Viktimisierung in Persona durch ihre Peers demütigender war als eine mögliche Online-Beobachtung (vgl. ebd.). Trotz diesen überraschenden Ergebnissen ist die Studie nicht generalisierbar. Die Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass derselbe Faktor je nach subjektiver Bewertung eines Opfers eine negative oder keine Wirkung haben kann (vgl. Peter/Petermann 2018: 120). Corby et al. (vgl. 2016: 329) identifizierten dazu folgende Faktoren, die die Wahrnehmung beeinflussen, ob klassisches oder Cyberbullying als schädlicher wahrgenommen wird:

- Bullies: Die Beziehung zu Cyberbullies und eigene Meinungen über deren Charakter;
- Bystander: Die Präsenz von Zuschauenden und ob diese während oder nach der Viktimisierung negativ auf das Opfer reagieren;
- Bullying-Vorfälle: Die Form und Intensität (Härte und Gemeinheit) der Handlungen sowie die physische Nähe zur Täterschaft;
- Emotionale Auswirkungen: Ob negative Emotionen auftraten oder nicht;
- Fähigkeit zur Reaktion: Ob Opfer das Gefühl hatten, auf die Taten reagieren zu können.

2.2.4 Zwischenfazit: Cyberbullying im Schulkontext

Das Ziel dieses Kapitels ist insbesondere, das Zusammenspiel zwischen Offline-Schulleben und dem Cyber-Raum aufzuzeigen. Die in Kapitel 2.2.1 dargestellten Motive und sozialen Ursachen zeigen, dass Cyberbullying, wie die traditionelle Form, oftmals den Peer-Beziehungen im Schulalltag, im Kontext schulischer Werte und Normen, entspringt. Risikofaktoren auf verschiedenen ökologischen Ebenen verdeutlichen gleichzeitig, dass bei der Entstehung zum Beispiel auch individuelle, schulische und familiäre Faktoren mitwirken. Cyberbullying muss deshalb gesamtheitlich betrachtet werden, eine isolierte Betrachtung einzelner Lebensbereiche greift zu kurz. Ausserdem kann sich eine Viktimisierung, jedoch auch die Ausübung von Cyberbullying, auf diverse Weisen direkt auf den Schulalltag auswirken (s. Kap. 2.2.3). Zwar sind bisher nur Depressionen bei CV längsschnittlich belegt, jedoch ist der tiefere Schulerfolg eine weitere wichtige Folge. Auch die Darstellung der Rollendynamik in Kapitel 2.2.2 verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Schule und Cyberraum, insbesondere durch die Möglichkeit, offline-Bullying online weiterzuführen oder zu beantworten, was zu mehr Cyber-Bully-Opfern führt. Insgesamt wurde zudem gezeigt, dass jede* Schüler*in, ungeachtet der Risiko- und Schutzfaktoren, zumindest als Bystander in Cyberbullying involviert sein kann, weshalb nur eine ganzheitliche Betrachtung die Dynamiken erkennen kann.

Dennoch sind einige Prioritäten erkennbar, an welchen Prävention und Intervention ansetzen können. Cyber-Bully-Opfer sind besonders eng in die Dynamiken verwickelt und scheinen oftmals aus einer sozial isolierten Position zu agieren. Dort zeigen sich wiederum die stärksten Auswirkungen. Auch die Zuschauenden spielen eine zentrale Rolle und können den Verlauf massgeblich mitbestimmen. Ob sie eingreifen oder nicht, hängt wiederum mit einer Vielzahl an Faktoren zusammen (s. Abbildung 3 im Anhang). Dennoch konnten in allen Bereichen relevante Zusammenhänge insbesondere mit der Peer-Gruppe aufgezeigt werden. Besonders die Schutzfaktoren (s. Kap. 2.2.1) weisen darauf hin, dass prosoziale Einflüsse, Akzeptanz, soziale Integration und Unterstützung auf der Peer-Ebene Cyberbullying vorbeugen können. Auch die Qualität der Beziehungen und der soziale Status der einzelnen sind zentral für eine erwünschte Reaktion von Zuschauenden (s. Kap. 2.2.2). Nicht zuletzt spielt die Beziehung zwischen Täterschaft und Opfer eine Rolle, ob Cyberbullying als schwerwiegend erlebt wird (s. Kap. 2.2.3).

2.3 Cyberbullying begegnen

2.3.1 Intervention und Prävention von Gewalt in der Schulsozialarbeit

Zunächst ist der Begriff der *Intervention* zu definieren. Aus Sicht der Sozialen Arbeit gilt dieser «als Oberbegriff für jegliches Handeln (...) und steht für geplantes methodisches Vorgehen im Hinblick auf ein Ziel.» (Hochuli-Freund 2005: o.S.) Professionelle der SSA müssen dabei beachten, dass sie lediglich Veränderungen in Verhaltensmustern von Individuen oder sozialen Systemen, wie etwa Schulklassen, anregen können und diese nicht von aussen steuerbar sind. Deshalb gelten Interventionen immer nur als Versuche, «die Entwicklung von Menschen in Richtung selbstbestimmter Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Partizipation zu ermöglichen.» (ebd.) Dieses allgemeine Verständnis zeigt einen deutlichen Wertebezug und sollte jegliche Interventionen der SSA anleiten. Gerade bei akuter Gewalt in der Schule bietet sich jedoch ein spezifischeres Interventionsverständnis an, wie das von Kessler und Strohmeier (2009: 53f.) aus der Pädagogik:

«**Intervention**, hergeleitet von dem lateinischen Wort *intervenire*, bedeutet unterbrechen, stören, hindern, einschreiten. Gemäß dieser Bedeutung müssen Interventionen zur Gewalt darauf ausgerichtet sein, aufmerksam wahrzunehmen, bei Risiken und Gefahrensituationen **einzuschreiten** [Hervorhebungen im Original], und Gewalt fördernde oder begünstigende Verhältnisse und Situationen möglichst zu stören oder zu unterbrechen.»

Ein solches Interventionsverständnis fokussiert vermehrt auf die Lenkung von aussen anstelle der Anregung von Selbstbestimmung und Partizipation. Doch gerade bei einem Verdacht auf einen akuten Fall von (Cyber-)Bullying muss umgehend gehandelt werden, wie Stüwe und Ermel (vgl. 2019: 157) fordern. Es finden sich eine Vielzahl an Interventionskonzepten- und Methoden in der Literatur (vgl. Berger/Steiner 2013: 267, Heil 2015: 70f., Pötter 2018: 53, Rauh 2016: 101). Da die vorliegende Bachelor-Thesis sich vor allem auf die Prävention fokussiert, kann auf diese hier nicht im Detail eingegangen werden.

Prävention, genauer *präventive Intervention*, gilt hingegen als Unterform von Intervention. Sie sollte die Idealkriterien der Leidensminimierung, Ethik und Kosteneffektivität beachten und – sofern sie auf das Verhalten einzelner Personen fokussiert – dahinterstehendes Wissen, Einstellungen und Werthaltungen berücksichtigen (vgl. Wettstein 2011: o.S.). Somit rückt Hochuli-Freund' (vgl. 2005: o.S.) Forderung nach einer Anregung zu Autonomie und Partizipation bei dieser Form noch einmal verstärkt in den Fokus. Kessler und Strohmeier (2009: 44) definieren Gewaltprävention in der Schule hingegen folgendermassen:

«Prävention, hergeleitet von dem lateinischen Wort *praevenire* [Hervorhebung im Original], bedeutet zuvorkommen, vorher kommen. Gemäß dieser Bedeutung muss Präventionsarbeit zu Gewalt darauf ausgerichtet sein, Risiken und Gefahrensituationen zuvorkommen und Gewalt fördernde oder Gewalt begünstigende Verhältnisse und Situationen möglichst erst gar nicht entstehen zu lassen.»

Nebst der Verhinderung von eigentlicher, selbst ausgeführter Gewalt, soll Prävention auch begünstigende Verhältnisse wie die Androhung, Akzeptanz und Bereitschaft zur Gewalt unterbinden (vgl. Büchner et al. 2018: 12). Abhängig von ihrem Zeitpunkt lassen sich Massnahmen in Primär- Sekundär- und Tertiärprävention einordnen (vgl. Kessler/Strohmeier 2009: 44f.).³ In Schulen kommen jedoch hauptsächlich primärpräventive Interventionen zum Einsatz, um möglichst viele Kinder und Jugendliche zu erreichen (vgl. ebd.: 44). Auch zur Verhinderung von Cyberbullying im Schulkontext kommt dieser Form eine Schlüsselrolle zu (vgl. Berger/Steiner 2013: 271). Entsprechende Massnahmen werden auch hier meist von Lehrpersonen umgesetzt und setzen auf Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, Kooperation und Reflexion sowie demokratisch verhandelte Regeln (vgl. Kessler und Strohmeier 2009: 44f.). Der Primärprävention kann also grundsätzlich eine partizipative Ausrichtung attestiert werden.

Eine neuere und präzisere Kategorisierung für die SSA unterscheidet zwischen universeller (gesamte Bevölkerung bzw. alle Angehörigen einer Gruppe), selektiver (Teilgruppen mit erhöhtem Risiko) und indizierter (gefährdete Einzelpersonen) Prävention (vgl. Wettstein 2011: o.S.). Im Rahmen der Cyberbullying-Prävention liegt das Augenmerk auf der universellen bzw. selektiven Prävention – da besonders Mittelschüler*innen betroffen sind, lohnt sich die Priorisierung der Altersgruppe von 12-16 Jahren (s. Kapitel 1.2), welche allenfalls bereits Vorerfahrungen mit (Cyber-)Bullying gesammelt haben (s. Kap. 2.2.1).

Weiter lassen sich Präventionsprogramme im Schulkontext auf der Schul-, Klassen- oder Individualebene abgrenzen. In der Literatur zur Cyberbullying-Prävention besteht Konsens über einen Mehr-Ebenen-Ansatz, das heisst, verschiedene Massnahmen gegen Cyberbullying werden auf allen drei Ebenen eingesetzt (vgl. Spiesberger 2018: 20).

Obwohl es meist Lehrkräfte sind, die präventive Methoden in den Unterricht eingliedern, kommt der SSA eine Schlüsselrolle in der schulischen Prävention zu, insbesondere auf konzeptioneller Ebene. Dieser Auftrag ist etwa den Qualitätsstandards des Schweizer Berufsverbands zu entnehmen (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010: 6). Dieser schreibt vor, dass sich die SSA für aktuelle, die Entwicklung der Schüler*innen bedrohende Gefahren sensibilisiert, darüber informiert, aktiv präventive Massnahmen entwickelt und bei deren Umsetzung hilft. Das nächste Kapitel behandelt Qualitätsstandards, welche die SSA bei der Auswahl beachten sollte.

³ Primärprävention hat zum Ziel, vor dem Auftreten der Gewalt der Entstehung entsprechender Einstellungen und Verhaltensweisen vorzubeugen. Im Unterschied dazu richtet sich Sekundärprävention an bereits bekannte, sich gewalttätig verhaltende Risikogruppen, um einer Eskalation entgegenzuwirken, während Tertiärprävention darauf abzielt, bei deutlicher Aggression und Gewaltbereitschaft negative Folgen zu minimieren. Bei dieser letzten Form wird eine Stabilisierung angezielt, und es muss davon ausgegangen werden, dass ein völliger Abbau des gewalttätigen Verhaltens unrealistisch ist (vgl. Kessler/Strohmeier 2009: 45).

2.3.2 Qualitätsmerkmale von Konzepten zur Cyberbullying-Prävention in der Schule

Zur Ausrichtung ihres Präventionskonzepts und der Auswahl von präventiven Methoden kann sich die SSA ungeachtet der spezifischen Problematik im Allgemeinen an einer Reihe von Qualitätsmerkmalen orientieren.

Ein wichtiger Grundsatz, den es bei der Entwicklung und Umsetzung neuer präventiver Methoden zu beachten gilt, ist die *evidenzbasierte Praxis*. Diese «erfordert Maßnahmen und Interventionen, die theoretisch fundiert sind, deren Implementierung im Feld sorgfältig geplant und wissenschaftlich begleitet sowie deren Wirksamkeit inklusive möglicher Nebenwirkungen differenziert evaluiert wurde.» (Kessler/Strohmeier 2009: 46) Somit empfiehlt es sich grundsätzlich, bei der Auswahl auf Wirksamkeits- und Evaluationsstudien zu achten. Ein zentraler Aspekt davon, welcher die Qualität von Präventionskonzepten erhöht, ist der *theoretische Hintergrund* für das gesamte Programm und Teilschritte unter Bezugnahme auf empirisch bestätigte Gewaltbedingungen. Daraus sollten auch die Programmziele abgeleitet werden und es muss geklärt werden, ob Ursachen beseitigt oder Schutzfaktoren gestärkt werden sollen (vgl. Preiser/Wagner 2003: 664). Dieser Faktor allein garantiert zwar keinen Erfolg, jedoch droht ohne theoretischen Hintergrund eine miss-informierte Prävention (vgl. Doane et al. 2016: 340).

Im Rahmen der Cyberbullying-Prävention finden sich erste Beweise, dass theoriebasierte Prävention und Intervention riskantes digitales Kommunikationsverhalten senken – deshalb gehen die Forschenden davon aus, dass in der Folge auch CV durch solche Programme gesenkt werden kann (vgl. ebd.: 350). Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes konnte diese Hypothese zwar noch nicht empirisch bestätigt werden (vgl. Tanrikulu 2017: 87), es erscheint jedoch plausibel, dass die Wirksamkeit zunimmt, wenn die involvierten Fachpersonen die zugrundeliegende theoretische Struktur verstehen und deutlich beschreiben können, wie das jeweilige Konzept sowie dessen spezifische Methoden funktionieren (vgl. ebd.: 86).

Weitere zentrale Aspekte finden sich etwa in der Checkliste zur Beurteilung von Programmen des Berufsverbands der Deutschen Psycholog*innen, welche folgende Anforderungen stellt (vgl. Preiser/Wagner 2003: 662–664):

- Begründete *Zielklärung* für Teilnehmende und die beauftragende Institution, mit Aussagen über konkret gewünschte Veränderungen und überprüfbare Erfolgskriterien;
- Beschreibung der *Zielgruppe* mit Begründung von Bedarf und Erreichbarkeit sowie Erwartungen über die Motivationslage und Vorwissen;
- *Beschreibung konkreter Methoden*, Medien und organisationaler Rahmenbedingungen sowie Begründung von erwarteten Wirkungen, Aufbau des Programms und Sicherstellung der Akzeptanz der Zielgruppe;
- *Kompetenzen der Trainer*innen* mit Beschrieb der Qualifikation, didaktischer Erfahrung, Ausbildung und Supervision;

- Systematische *Evaluation und Qualitätssicherung* während der Entwicklung, Anwendung und Optimierung des Programms;
- *Preis-Leistungs-Verhältnis* mit Kosten, erwarteten Effekten und potenziellen Risiken.

Weiter sollten sich die SSA sowie Schulleitungen bei der Konzeptgestaltung an spezifischen Empfehlungen und Erkenntnissen zur Prävention aus der Cyberbullying-Forschung orientieren. In Abbildung 4 (s. Anhang) sind die wichtigsten Aspekte zusammengefasst. Einige Anhaltspunkte konnten bereits in Kapitel 2.2.4 aufgezeigt werden, weitere finden sich in der Literatur zur Wirksamkeitsforschung. Noch sind diese Elemente aufgrund des jungen Forschungsfeldes zur Prävention von Cyberbullying nicht konsensfähig, sie entsprechen jedoch aktuellen Empfehlungen und steigern die Erfolgchancen von Präventionskonzepten. Für die konsequente Einführung und Umsetzung eines solchen Konzepts benötigt es ausserdem eine gute Organisation und Absprache unter den pädagogischen Fachpersonen. Peter und Petermann (2018: 146) empfehlen dazu die Klärung folgender Leitfragen:

- «Wie soll generell mit digitalen Medien (z.B. Smartphones) auf dem Schulgelände oder in Klassenräumen umgegangen werden (Verhaltenskodex)?»
- «Was ist Cybermobbing?»
- «Welche (angemessenen) Konsequenzen gibt es und wann wird welche eingeleitet?»
- «Wie kann ein Cybermobbingvorfall gemeldet werden (öffentlich vs. anonym)?»
- «Wer ist Ansprechpartner für Betroffene?»
- «Ist es möglich, Cybermobbing und Medienkompetenz in den Regelunterricht zu integrieren?»

Berger und Steiner (vgl. 2013: 272) empfehlen zusätzlich die Einführung einer Meldepflicht für Cyberbullying, das Schaffen von Case-Management-Abläufen und die Kooperation mit der Informatik innerhalb der Schule.

2.3.3 Partizipation und Empowerment als Konzeptvorschlag für die Cyberbullying-Prävention

*«Der beste Schutz vor den Gefahren der digitalen Medien
ist die Befähigung zum Umgang mit ihnen.»*

Monika Luginbühl (2013: 14) bringt die Essenz dieses abschliessenden Kapitels auf den Punkt. Bereits eingangs wurde die Bedeutung von Partizipation und Empowerment für die SSA skizziert. Nun wird aufgezeigt, welche Vorteile dies insgesamt für Jugendliche und Schulen hat, sowie, wie diese wirksam in Präventionskonzepte und Methoden gegen Cyberbullying eingearbeitet werden können.

Dietscher und Boltzmann (2005: 1) definieren Partizipation als «Oberbegriff für demokratische Beteiligungsformen (...) – das bedeutet in anderen Worten: Bei Partizipation geht es um die Teilhabe an **Entscheidungsmacht** [Hervorhebung im Original].» Voraussetzungen dafür sind erstens, dass jemand Bestimmungsmacht über etwas hat, und zweitens, dass diese mit anderen geteilt wird bzw. andere daran teilhaben lässt (vgl. ebd.). Partizipation in der Schule bedeutet somit, dass Schüler*innen sowie allenfalls Eltern etwa über die Anwendung von Unterrichtsmethoden (vgl. ebd.), über Entscheidungsprozesse, Leitlinien und spezifische schulische Aktivitäten (vgl. Spiesberger 2018: 22) mitentscheiden dürfen. Zentral dabei ist, dass «möglichst alle Kinder und Jugendlichen an sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden und demokratische Prozesse für sie durch konkretes Handeln erlebbar werden.» (Pötter 2018: 103). Ein oft verwendetes Messinstrument der Partizipation von Heranwachsenden ist Harts Leiter, welche acht Stufen unterscheidet (vgl. Hart 1992: 8). Ab der vierten Stufe, 'zugeteilt, aber informiert', gilt eine Beteiligungsform als partizipativ, sofern Kinder und Jugendliche (vgl. ebd.: 11):

1. Die Absichten des Projekts verstehen;
2. Wissen, wer entschied, sie einzubeziehen und warum;
3. Eine sinnvolle anstelle einer 'dekorativen' Rolle haben;
4. Und sich freiwillig am Projekt beteiligen, nachdem es ihnen erklärt wurde.

Im Gegensatz zu Partizipation kann Empowerment in der Sozialen Arbeit verstanden werden als «Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung.» (Herriger 2014: 20) Dazu gehört unter anderem das «Einfordern der eigenen Rechte auf Teilhabe und Mitwirkung und die stete Bereitschaft, offensiv gegen stille Muster der Entrechtung einzutreten» (ebd.). Empowerment bedeutet also auch, den Prozess des Strebens und Kämpfens nach mehr Partizipation. Das Empowerment-Konzept bietet der SSA

eine Handlungsgrundlage, um gezielt Partizipation und Autonomie der Schüler*innen zu steigern. Gelingt dies, fühlen sich Schüler*innen ihrer Umwelt weniger ausgesetzt, finden Sicherheit, Selbstwert und entfalten eine 'bemächtigende Kraft' (vgl. ebd.).

Die Förderung von Partizipation durch Empowerment-Prozesse ist lohnend, denn eine erhöhte Partizipation kann sich auf vielfältige Weise positiv auf den Bildungsgang und die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen auswirken. Sie führt etwa zu einer erhöhten Leistungsmotivation, dem Gefühl der Zugehörigkeit in der Schule, zu einer Verbesserung von Sozialkompetenzen und damit auch insgesamt zu einem besseren Schulklima (vgl. Spiesberger 2018: 22). Partizipation und Empowerment-Prozesse leisten zudem einen wichtigen Beitrag für die Gesundheitsförderung in der Schule, wenn sie als Grundprinzipien beachtet und gelebt werden (vgl. Perko 2012: 20).

Eine Möglichkeit dazu ist der Einsatz von Partizipation als allgemeines Präventionsmittel in der SSA. Etwa können Vertretungen von Schüler*innen mit gesetzlich geregelter Mitspracherecht das Schulleben mitgestalten, sowohl schulpolitisch wie auch praktisch, wofür sich Professionelle der SSA einsetzen sollen (vgl. Pötter 2018: 103).

Die Wirkungsweise von Partizipation in der Peer-Prävention von Cyberbullying

Ein wichtiger Ansatz zur Reduktion von Cyberbullying, der in diese Richtung geht, ist die Peer-Prävention, welche primär auf den Einbezug von Schüler*innen fokussiert. Peer-geleitete Präventionskonzepte und -Methoden basieren auf dem spontanen Willen von Kindern und Jugendlichen, einander auf verantwortungsvolle und empathische Weise zu helfen, und kreieren bewusst Rollen und Strukturen, in welchen diese darauf vorbereitet werden. Peer-Edukation und -Unterstützung basieren auf der Hypothese, dass Gleichaltrige voneinander lernen und sich in der Normen- und Verhaltensbildung signifikant beeinflussen. Dies geschieht am wahrscheinlichsten, wenn beliebte und vertraute Gruppenmitglieder eine Führungsrolle übernehmen (vgl. Menesini et al. 2012a: 315). Denn, wie Wingate und Minney (vgl. 2016: 366) in ihrem Review zur Prävention feststellen, Veränderungen von Verhaltensnormen gelingen am ehesten, wenn die als Leader*innen wahrgenommenen Mitglieder der Zielgruppe die Veränderungen anleiten.

Die Wirkungsweise der Partizipation in der Arbeit mit Peer-Leader*innen lässt sich am besten anhand eines Beispiels aufzeigen. Dazu wird hier das Präventionskonzept '*Cyber Friendly Schools Project*' (CFSP) vorgestellt, welches im Zeitraum von 2010 – 2012 in 19 australischen Privatschulen implementiert wurde (vgl. Cross et al. 2015: 35). Das CFSP ist ein innovatives, onlinebasiertes, schülergeführtes und schulumfangsweises Cyberbullying-Präventionskonzept

für die achte Klasse (vgl. ebd.: 38). Es gilt als das erste Konzept dieser Art, welches eine zwar geringe, jedoch signifikante Reduktion von Cyberbullying durch eine längsschnittliche, randomisierte Kontrollstudie belegen konnte (vgl. Cross et al. 2016: 175).⁴

Das Projekt basierte auf einer Weiterentwicklung des systemischen, sozio-ökologischen Ansatzes nach Bronfenbrenner, welcher für die Online-Umgebung weiterentwickelt wurde und Risiko- und Schutzfaktoren zu Cyberbullying integrierte (vgl. ebd.: 268). Methoden fokussierten auf direkte Prävention bei den Gleichaltrigen mit dem Ziel, eine positive IKT-Nutzung zu fördern und anti-sozialem Online-Verhalten zu begegnen. Die Schülerschaft sollte durch die präventiven Peer-Interventionen über ihre Rechte und Pflichten informiert werden, und die Gruppe der Zuschauenden wurde aufgefordert, Opfer von Cyberbullying zu unterstützen (vgl. ebd.: 39). Das CFSP erfüllt somit die Forderung nach evidenzbasierter Praxis und weitere zentrale Elemente von Cyberbullying-Präventionskonzepten (s. Kap. 2.3.2).

Im Folgenden wird die Implementierung der partizipativen Methoden innerhalb des CFSP, jedoch auch die Hürden, welchen Schulen und Cyber-Leader*innen begegneten, entlang den Ebenen von Empowerment-Prozessen nach Herriger (vgl. 2014: 86) erläutert. Diese sind ständig auf vielfältige Weise miteinander verknüpft, jedoch analytisch zu trennen (vgl. ebd.: 86):

- *Individuen*, die in Eigenregie aus Situationen der Machtlosigkeit austreten;
- *Gruppen*, die Ressourcen der Stärke erschliessen und die Umwelt mitgestalten;
- *Institutionen*, in welchen Chancen für Partizipation eröffnet werden;
- *Gemeinden*, deren Bewohnende kollektive Ressourcen mobilisieren und partizipieren.

Auf der *individuellen Ebene* standen die 'Cyber-Leader*innen' im Zentrum. Pro Schule und Jahr wurden vier bis sechs technologie-versierte Zehntklässler*innen, welche eine soziale Leader-Position in ihrer Schule innehatten, rekrutiert. Sie wurden jeweils aktiv in die Entwicklung der Präventionsmethoden einbezogen und von einer erwachsenen Koordinationsperson der Schule begleitet (vgl. Cross et al. 2015: 38). Während den ersten zwei Projektjahren absolvierten Cyber-Leader*innen und Begleitpersonen ein sechs- bis zwölfstündiges Training mit Strategien und Aktivitäten, welche in der Schule umgesetzt werden konnten, sowie Taktiken, um mit behindernden und unterstützenden Faktoren umzugehen (vgl. ebd.: 39). Zu Beginn und nach Abschluss jedes Studienjahrs wurde mindestens ein*e Cyber-Leader*in pro Schule zu den implementierten Aktivitäten, Erfolgsfaktoren, erlebter Selbstwirksamkeit und dem Aus-

⁴ Dazu wurden 35 Schulen mit über 3'000 Schüler*innen in eine Interventions- (N = 19) und Kontrollgruppe (N = 16) aufgeteilt und an drei Zeitpunkten zu Erfahrungen mit Cyberbullying während des jeweils vergangenen Jahres befragt (vgl. Cross et al. 2016: 175).

mass, in welchem sie von Mitarbeitenden befähigt wurden, befragt (vgl. ebd.). Ergebnisse zeigen eine deutliche Wirksamkeit der Partizipation auf individueller Ebene (vgl. ebd.: 35). Cyber-Leader*innen berichteten von einer hohen Selbstwirksamkeit nach dem Training, dass ihre Interventionen einen Unterschied machten, und von Kompetenz und Zugehörigkeit durch die Chance, eine authentische Führungsposition einzunehmen. Sie schätzten sehr, dass ihre Stimme gehört wurde und berichteten, durch gesamtschulische Strategien in der Lage gewesen zu sein, zur mentalen Gesundheit und dem Wohlbefinden der Gleichaltrigen beizutragen (vgl. ebd.). Cyber-Leader*innen berichteten, dass sie sich bestärkt und eingeladen fühlten, mit den Mitarbeitenden der Schulen zusammenzuarbeiten. Zentral dazu war nach Cross et al. (vgl. ebd.: 46), sicherzustellen, dass die Jugendlichen sinnvoll involviert waren und Selbstwirksamkeit erlebten, sowie, den Ansprüchen zu genügen. Dies zeigte sich insbesondere darin, dass viele in ihrer Rolle bleiben wollten oder ihre Peers mentorieren wollten (vgl. ebd.).

Auf *Gruppenebene* konnten die Cyber-Leader eine von einer Pilotphase stammende Website nutzen, um als Team zusammenzuarbeiten und mindestens drei schulumfangsweite CFSP-Aktivitäten pro Schuljahr zu implementieren (vgl. ebd.: 39). In den Interviews äusserten die Jugendlichen, dass sie sich befähigt fühlten, sich kollektiv für pro-soziales Online-Verhalten einzusetzen (vgl. ebd.: 46).

Auf der *institutionellen Ebene* halfen Cyber-Leader*innen, Richtlinien zu überarbeiten und zu aktualisieren, und Lehrpersonen und Eltern Wissensbestände zu digitalen Medien zu vermitteln (vgl. ebd.: 39). Besonders hier zeigten sich jedoch Hürden, etwa reduzierte teilweise die fehlende Unterstützung der Angestellten der Schule die Effekte als 'change-enablers' (vgl. ebd.: 35). Die Jugendlichen wünschten sich deshalb seitens der Schulen und Mitarbeitenden insbesondere mehr Kapazitäten (vgl. ebd.: 46).

Auf der *gemeinschaftlichen Ebene* konnten sich Cyber-Leader*innen schulübergreifend über die Online-Plattform austauschen und unterstützen (vgl. ebd.: 39). In einigen Fällen arbeiteten sie auch mit Familien zusammen (vgl. ebd.: 47). Insgesamt fühlten sie sich besser mit ihrer Schule und verbunden, konnten Beziehungen mit Lehrkräften und anderen Schüler*innen aufbauen und festigen (vgl. ebd.). Sie berichteten ausserdem, gut darauf vorbereitet gewesen zu sein, Präventionsstrategien zu Cyberbullying mit der gesamten Schulgemeinde zu besprechen (vgl. ebd.: 48).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass im Rahmen des CFSP die Schwelle der Partizipation nach Hart erreicht und überschritten wurde. Es scheint angemessen, das Projekt aufgrund der Entscheidungskompetenzen der Jugendlichen der sechsten Stufe zuzuordnen: "The sixth rung of the ladder is true participation because, though the projects at this level are initiated by adults, the decision-making is shared with the young people." (Hart 1992: 12)

3 Praxisbezug

3.1 Ist-Analyse der Cyberbullying-Prävention an der Seeschule

Die Seeschule erkennt den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor den Gefahren, welche durch Internet und IKT auftreten können, öffentlich als eine zentrale Aufgabe für alle am Schulsystem beteiligten Personen an (vgl. Seeschule 2018: o.S.). Chancen und Risiken von IKT werden diskutiert, wobei die Seeschule die Meinung vertritt, dass deren Vorteile die Schattenseiten bei weitem übertreffen. Dennoch wird neben Suchtverhalten und negativen Auswirkungen des sozialen Vergleichs über digitale Medien auch Cyberbullying explizit als Gefahr erkannt. Das Unternehmen gesteht auf seiner Webseite ein, dass einige Schüler*innen Elemente davon erleben würden (vgl. ebd.). Im vergangenen Schuljahr (2019-2020) wurden der SSA zwei akute Vorfälle von Cyberbullying bekannt. Ein Fall fand innerhalb der Primarschule, ein weiterer in der Mittelschule statt (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.). Besonders der Fall innerhalb der Primarstufe verdeutlicht den Aspekt der permanenten Verfügbarkeit von Opfern (s. Kap. 2.1.5) und die internationale Natur von Cyberbullying (vgl. Tanrikulu 2017: 78). Denn das Opfer wurde nach einem Schulwechsel aus dem Ausland weiterhin Ziel von Attacken, wenngleich sich keine Schüler*innen der Seeschule daran beteiligten (vgl. Fröhlich, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

Vor diesem Hintergrund präsentiert sich das Präventionskonzept der Seeschule, wobei anzumerken ist, dass dazu keine spezifischen Standards für Cyberbullying vorhanden sind. Die folgende Analyse bezieht sich deshalb im Wesentlichen auf den neu überarbeiteten 'Bullying-Verhaltenskodex' (Seeschule* 2020a).

Grundsätzlich entspricht die Institution in ihren Präventionsbemühungen der Forderung nach einer begründeten *Zielklärung* (vgl. Preiser/Wagner 2003: 662). In ihrem 'Bullying-Verhaltenskodex' formuliert die Schule dazu den Schutz aller Mitglieder der Schulgemeinschaft und die Prävention von Bullying-Verhalten auf dem Schulareal, Schulweg und an Veranstaltungen, an welchen sich die Schule finanziell beteiligt (vgl. Seeschule 2020a: 3). Besonders relevant im Zusammenhang mit Cyberbullying ist der Einschluss dieser Handlungen mittels IKT, sowohl durch Geräte im Besitz der Schule als auch durch private (vgl. ebd.).

Das *Konzept* ist durch einen 'kollektiven Gemeinschafts-Ansatz' (vgl. ebd.: 7) gesamtschulisch und langfristig ausgerichtet (vgl. Spiesberger 2018: 56), wobei allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft Verantwortung zugeschrieben wird – Mitarbeitende, die Gemeinschaft und, wo an-

gemessen, externe Stellen, sollen zusammenarbeiten, um allen Formen von Bullying zuvorzukommen (vgl. Seeschule 2020a: 7). *Methoden* umfassen etwa die aktive Kreation 'sicherer Zonen' für besonders vulnerable Kinder und Jugendliche, das «Personal, Social, Health and Economic (PSHE)» (ebd.) Kurrikulum für die Mittel- und Oberstufe, sowie ein Spielplatz- 'Buddy'-System und 'Kreis-Zeit'⁵ (vgl. ebd.). Während diese mehrheitlich in den Lernalltag integriert sind, werden sie ergänzt durch Programme und Workshops wie die 'Inklusionswoche' und Diversity-Gruppen (vgl. ebd.).

Bezüglich *Werten und Normen* positioniert sich die Seeschule relativ deutlich gegen (Cyber-)Bullying. Respekt für Meinungen, Werte, Kultur und Besitztümer anderer gehört zu den grundlegenden Prinzipien der Schule (vgl. ebd.: 3). Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sind gefordert, die Grundwerte von Toleranz, Diskriminierungsverbot und Respekt zu verteidigen und entsprechendes Verhalten zu unterbinden (vgl. ebd.: 7). Zudem wird explizit von Schüler*innen erwartet, dass sie Bullying in keiner Form ausüben, wo möglich selbst präventiv intervenieren und jegliches beobachtete oder vermutete Bullying-Verhalten melden (vgl. ebd.: 9). Zusätzlich haben die neuen Mittelschüler*innen jeweils zu Beginn des sechsten Schuljahrs, zu welchem sie ihr erstes persönliches Schul-iPad beziehen, einen Vertrag gemeinsam mit ihren Eltern zu unterzeichnen, welcher jeglichen Missbrauch, inklusive Cyberbullying, untersagt. Aktivitäten darauf können von der Schule kontrolliert werden, während über den Lernenden-WLAN-Zugang auf dem Schulareal keine gängigen sozialen Netzwerke wie Facebook oder Instagram genutzt werden können (vgl. Bishop, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

Sozio-demografische Faktoren werden hingegen nicht explizit beachtet. Zwar weist das Konzept darauf hin, dass niemand aufgrund von persönlichen Merkmalen belästigt werden darf (vgl. ebd.: 6), auf das erhöhte Risiko von Cyberbullying nach Bildungsgängen (vgl. Petras/Petermann 2019: 23) oder geschlechtsspezifische Inhalte (vgl. ebd.: 22) wird jedoch nicht eingegangen.

Allerdings werden *Wissensbestände* zu (Cyber-)Bullying vermittelt. Klassisches Bullying ist definiert als «form of violence consisting of intentional aggressive acts - characterized by a repetitive and systematic abuse of power - perpetrated by an individual or a group of individuals against a person who cannot defend him/herself alone.» (ebd.: 5) Somit werden die wichtigsten Merkmale der Absicht, Wiederholung und des Machtungleichgewichts berücksichtigt (s. Kap. 2.1.2). Währenddessen ist Cyberbullying als eine Weiterentwicklung der klassischen Form durch IKT-Nutzung definiert, wozu einige Beispiele anhand eingesetzter Medien bzw.

⁵ Buddy-System und Kreis-Zeit werden vermehrt in der Primarstufe eingesetzt (vgl. Fröhlich, pers. Kommunikation 2020: o.S.), weshalb hier nicht weiter darauf eingegangen wird.

Plattformen gegeben werden (vgl. ebd.). Schüler*innen erhalten zusätzlich den Hinweis, dass Cyberbullying zu Gerüchten führen kann, sich rapide ausbreiten und ausser Kontrolle geraten kann, dass Opfer keine sicheren Zeiten und Orte mehr haben und dass eine permanente digitale Datenspur hinterlassen wird (vgl. Seeschule 2020b: o.S.). Diese Vermittlung erscheint zielgruppengerecht und enthält mit dem Hinweis auf den hohen Öffentlichkeitsgrad (11) und fehlende Schutzräume (12) zumindest einige der in Kapitel 2.1.5 geschilderten cyber-spezifischen Elemente, wenngleich unter anderem das wichtige Merkmal der Anonymität (7) fehlt. Zu begrüssen ist dennoch die einheitliche Kommunikation derselben Definition an Schülerschaft, Eltern und Lehrpersonal. Weiter wird im Konzept nirgends auf die schweren möglichen Folgen insbesondere auf Cyber-Bully-Opfer sowie die spezifischen Auswirkungen durch eine reine CV eingegangen (s. Kap. 2.2.3).

Bezüglich der Vermittlung von *Handlungsstrategien* wird explizit auf die Rolle der Zuschauenden eingegangen. Es wird anerkannt, dass grundsätzlich alle Mitglieder der Schulgemeinde sowie insbesondere im Internet Fremde in eine Bystander-Rolle geraten können (vgl. Seeschule 2020a: 9). Interessanterweise wird geschildert, dass diese ebenfalls negative Auswirkungen erleiden können (vgl. ebd.). Vor allem, wenn Bullying-Verhalten nicht sanktioniert wird, könne zum Beispiel das Gefühl von Straffreiheit, Vertrauensverlust in die Erwachsenen und fehlende Verlässlichkeit auf Verhaltensnormen entstehen (vgl. Seeschule 2020d: o.S.). Zuschauende sind deshalb aufgefordert, bei der Beobachtung von Bullying als 'Upstander' einzuschreiten und das Verhalten zu melden (vgl. Seeschule 2020a: 9), womit ihre Schlüsselrolle bezüglich des Machtungleichgewichts erkannt wird (s. Kap. 2.2.2). Jedoch wird nicht näher betrachtet, welche Faktoren dies begünstigen oder hemmen, besonders im Cyber-Kontext (s. Kap. 2.2.2).

Die Förderung von *Sozialkompetenzen* geschieht im Rahmen von kürzeren Workshops (1-2 Schulstunden pro Schuljahr), welche durch die SSA und Schulpsychologie durchgeführt werden. Wichtige Themen im Rahmen der Cyberbullying-Prävention sind etwa gewaltfreie Kommunikation und traditionelles Bullying, wobei der Workshop zu Letzterem insbesondere den Unterschied zu Konflikten und das Machtungleichgewicht zentriert. Diese präventiven Interventionen sind in der Regel evidenz- und theoriebasiert (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

Die *Lehrkräfte* sind im Rahmen des PSHE-Kurrikulums mehr oder weniger direkt in die psychosoziale Präventionsarbeit eingebunden. Im vergangenen Schuljahr war zwar (Cyber-)Bullying kein Teil davon (vgl. Bishop, pers. Kommunikation 2020: o.S.), dennoch ist dies sicherlich förderlich für positive Beziehungen und somit das Schulklima (vgl. Petras/Petermann 2019: 23). Um sie auf die Erkennung von (Cyber-)Bullying vorzubereiten, weist die Seeschule (vgl. 2020c: o.S.) ausserdem darauf hin, dass es sich meist um die Wiederholung kleiner, oft

für Erwachsene unsichtbare Vorfälle handelt. Die Schule weist ihre Mitarbeitenden deshalb an, Gruppendynamiken und insbesondere isolierte Schüler*innen, welche allenfalls auffällig oft die Präsenz von Erwachsenen suchen würden, zu beobachten. Weiter sollen Veränderungen im Verhalten, der Präsenz und schulischen Leistung beachtet werden. Besonders zu begrüssen ist der Hinweis, dass Bullying nach der Schulzeit beachtet werden soll (vgl. ebd.), denn, wie in Kapitel 2.2.2 dargestellt wurde, kann gerade Cyberbullying eine Antwort von Bully-Opfern sein, die in der Schule traditionell viktimisiert wurden. Zudem steht eine kostenlose Online-Schulung zum Thema Bullying zur Verfügung, welche jedoch freiwillig zu absolvieren ist (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

In der Arbeit mit *Eltern* fordert die Seeschule vor allem, dass diese Warnzeichen bei ihren Kindern beachten sollen, welche eventuell auf eine Verwicklung in (Cyber-)Bullying hindeuten. Eltern sind zur Anleitung ihrer Kinder aufgefordert, Bullying-Verhalten zu melden und die Schule bei jeglichem Verdacht zu kontaktieren. Zudem wird die Kooperation mit der Schule im Falle einer Verwicklung des Kindes in Bullying eingefordert (vgl. Seeschule 2020a: 9). Nebst dieser eher kontrollierenden Funktion erfüllt die Seeschule jedoch auch teilweise den Anspruch von Petras und Petermann (vgl. 2019: 22f.), Eltern bei der Wertevermittlung im Umgang mit Medien zu unterstützen. Insbesondere im Bereich der gemeinsamen Absprachen zur IKT-Nutzung zwischen Eltern und Kindern (vgl. ebd.: 23) empfiehlt die Mittelschule den Abschluss eines freiwilligen Vertrags, welcher einerseits Empfehlungen zur sicheren Nutzung von sozialen Medien und Internet, und andererseits eine Struktur für individuelle Vereinbarungen enthält. Unter anderem können Schüler*innen explizit zustimmen, kein Cyberbullying zu praktizieren (vgl. Seeschule 2020e: o.S.). Hingegen sieht die Schule momentan keine Ansätze zur Förderung elterlicher Medienkompetenz durch Trainings vor, wie von Petras und Petermann (vgl. 2019: 22f.) empfohlen wird.

Nicht zuletzt sieht die Seeschule auch Arbeit mit den *Peers* vor, insbesondere im Bereich der *Medienkompetenz*. Das Digital Citizenship-Projekt verknüpft diese zwei Aspekte und soll die Sechst- bis Achtklässler*innen sicher durch die Schuljahre mit der höchsten Cyberbullying-Prävalenz führen (vgl. Peter/Petermann 2018: 42). Dazu werden zwei Abgeordnete jeder Klasse rekrutiert, um zusammen eine Präsentation zu einem von der Programmleitung zugeordneten Thema zu erstellen. Nach der Durchführung in der jeweiligen Klasse soll diese einen Vertrag abschliessen, welcher die Gruppe längerfristig durch das Jahr begleiten soll (vgl. Seeschule 2020a: 8). Nach der erfolgreichen Erst-Durchführung im Schuljahr 2018-2019 mit eine*r Peer-Edukat*in pro Klasse (s. Kap. 1.4) war ein erneuter Durchlauf im darauffolgenden Schuljahr geplant. Am Vorbereitungstreffen Anfang 2020 waren diesmal sogar Vertretende der fünften Primarstufe anwesend (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.). Dies und die Ver-

doppelung der teilnehmenden Peers waren vielversprechende Anpassungen, denn ein höherer Anteil Peer-Edukatoren*innen kann helfen, die ganze Klasse aktiver zu involvieren, was für den Erfolg von Peer-Ansätzen zentral ist (vgl. Menesini et al. 2012a: 319). Aufgrund der Schulschließungen infolge des Coronavirus im Frühjahr 2020 konnten jedoch die Workshops in den Klassen nicht durchgeführt und evaluiert werden. Die Lehrpersonen der Mittelstufe verfügten nicht über die nötigen Ressourcen, diese online durchzuführen (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

3.2 Empfehlungen für das Präventionskonzept der Seeschule

Aus dieser Analyse ergeben sich eine Reihe an Empfehlungen für das Präventionskonzept an der Seeschule. *Erstens* zeichnete sich ab, dass dieses zwar Cyberbullying im Rahmen traditionellen Bullying miteinbezieht, allerdings an einigen Punkten cyber-spezifische Komponenten vermissen lässt. Deshalb sollten spezifische Wissensbestände erarbeitet und einbezogen werden, vor allem zu folgenden Punkten:

- Differenziertere Aufklärung der Erwachsenen über die verschiedenen Elemente von Cyberbullying, wie Absicht (2), Wiederholung (3) und Schädigung (4), sowie deren Auftreten im Cyber-Kontext. Im Sinne der Partizipation bietet sich auch eine gemeinsame Erarbeitung einer neuen Definition unter Einbezug des Wissens von Schüler*innen an;
- Aufklärung der Schüler*innen zu den möglichen schweren Folgen, insbesondere bei Cyber-Bully-Opfern, sowie durch die Kumulation von Risikofaktoren in Kombination mit fehlenden Schutzfaktoren.

Zweitens sollten Strategien vermittelt werden, wie sich Opfer spezifisch vor Cyberbullying schützen können und Cyber-Verteidigende andere Cyber-Bystander zu pro-sozialen Reaktionen ermutigen können. Dies könnte im Rahmen des PSHE-Kurrikulums oder des 'Digital Citizenship'-Projekts gelingen, wobei Lehrkräfte aktiver involviert sein sollten, um Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien und Cyberbullying zu demonstrieren, was wiederum die Beziehung und das Vertrauen zu den Lernenden und somit schlussendlich das Klassenklima verbessert (vgl. Petras/Petermann 2019: 23f.). Der SSA kommt hier die Schlüsselrolle der Vermittlung und Vorbereitung der Lehrkräfte zu.

Drittens empfiehlt sich eine Neuausrichtung auf der Ebene der Verhaltensnormen. Gerade Verbote von sozialen Medien bergen Risiken wie das Verschweigen der Nutzung (vgl. Heil 2015: 67), während sie erwiesenermaßen weniger effektiv sind als positive Erfahrungen an der Schule und vertrauensvolle Beziehungen zu Eltern (vgl. Davis/Koepke 2016: 521). Schritte in die richtige Richtung wären das gemeinsame Schaffen von Verhaltensregeln und Selbstverpflichtung (vgl. Heil 2015: 67) sowie Stärkung der Selbstverantwortung (vgl. Perko 2012:

72). Dies wurde mit Technologie- (vgl. Seeschule 2020e: o.S.) und Klassenverträgen (vgl. Seeschule 2020a: 8) bereits ansatzweise angegangen.

Viertens sollten Eltern noch aktiver einbezogen und geschult werden. Hier böte sich die Chance, Medienkompetenz und Online-Sicherheit in die fürs nächste Schuljahr geplanten, achtwöchigen Eltern-Trainings auf der Primarstufe einzubeziehen. Das Thema 'positive Erziehung und positive Disziplin' liesse sich sicher damit verbinden (vgl. Fröhlich, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

Fünftens könnte sich die Seeschule verstärkt mit technischen Massnahmen zur Prävention von Cyberbullying ausstatten. Besonders aufgrund der aktuellen, ungewissen Situation und der möglichen Fortsetzung des Lernens von Zuhause wird sich die Schule auch in Zukunft verstärkt auf Technologie verlassen müssen. So werden zum Beispiel sämtliche Workshops der SSA für eine mögliche Durchführung im Online-Klassenzimmer im nächsten Schuljahr vorbereitet (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.). Der Miteinbezug von Schüler*innen in diesen Prozess böte Chancen, deren Ressourcen im Umgang mit IKT gezielt dafür einzusetzen.

Sechstens stellt sich die Frage, wie Partizipation insgesamt weiter gefördert werden kann. Die bisherigen Bemühungen im Rahmen des Digital Citizenship-Projekts waren vielversprechend und es kann argumentiert werden, dass sie Harts (vgl. 1992: 11) Ansprüchen an Partizipation genügen: Es scheint plausibel, dass die involvierten Schüler*innen die Absichten der Aufklärung und Sensibilisierung für die Thematik verstanden, was sich in ihrer aktiven Beteiligung am Workshop zur Kreation ihrer Präsentation äusserte. Sie wurden ausserdem durch die Leitung der SSA über ihre Rolle und die Entscheidung der Schulleitung, sie als Vorbilder zu engagieren, aufgeklärt (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.). Nur bezüglich der freiwilligen Beteiligung zeigten sich einige Unterschiede, wobei mit den Fünftklässler*innen die Jüngsten am meisten Motivation zeigten, die Workshops in ihren Klassen durchzuführen (vgl. ebd.). Von diesem vielversprechenden Projekt einmal abgesehen ist es allerdings zu empfehlen, weitere Empowerment-Prozesse auf allen Ebenen nach Herriger (vgl. 2014: 86) anzustossen. Dazu sind bereits einige Initiativen für das kommende Schuljahr in Planung:

- Auf *individueller Ebene* sollen interessierte Jugendliche der Mittelschule zusätzliche Verantwortung innerhalb ihrer Klasse bezüglich der Prävention von (Cyber-)Bullying wahrnehmen (vgl. Swan, pers. Kommunikation 2020: o.S.). Währenddessen sollen Primarschüler*innen anonym dazu befragt werden, welche psychosozialen Themen ihnen naheliegen, um diese ins Kurrikulum aufnehmen zu können (vgl. Fröhlich, pers. Kommunikation 2020: o.S.).
- Auf *Gruppenebene* soll es neu allen Schüler*innen freistehen, sich am Angebot 'Lunch Bunch' zu beteiligen, ein niederschwelliges Gruppen-Setting für den Austausch und die

soziale Integration sowohl auf Primar- (vgl. ebd.) und Mittelstufe (vgl. Swan, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

- Auf *institutioneller Ebene* sollen Delegierte der Primarschule zum ersten Mal eine Interessensvertretung bilden und über die Lerninhalte mitbestimmen dürfen (vgl. Fröhlich, pers. Kommunikation 2020: o.S.).
- Auf *Gemeinde-Ebene* ist ein Anti-Bullying-Tag geplant (vgl. Swan, pers. Kommunikation 2020: o.S.).

Reflexion und kritische Analyse der verfügbaren Ressourcen

Trotz dieser zahlreichen Initiativen für ein Mehr an Demokratie und Mitbestimmung stehen die Professionellen der SSA und Schulpsychologie vor einigen Hürden in der Umsetzung. Denn in der Peer-Prävention ist es unabdingbar, dass Erwachsene involviert sind, die den Prozess begleiten und Platz für Interventionen der Jugendlichen schaffen (vgl. Menesini et al. 2012a: 320). Im Rahmen des CFSP beeinflusste die Beziehung zu und Verfügbarkeit von Mitarbeitenden sowohl den Veränderungsprozess als auch die persönlichen Vorteile der Jugendlichen (vgl. Cross et al. 2015: 47). Die Lehrpersonen an der Seeschule verfügen jedoch selten über die nötigen Ressourcen, sich eingehend mit den oben formulierten Empfehlungen auseinanderzusetzen. Swan (vgl. 2020: o.S.) fordert insbesondere mehr Zeit für die Prävention und zur Umsetzung der Ideen. Die Strukturen der SSA und Schulpsychologie lassen dies jedoch kaum zu, da im kommenden Schuljahr voraussichtlich insgesamt dreieinhalb Vollzeitstellen und fünf Praktikumsplätze mit Pensen von je 20-40% für die insgesamt über 2'000 Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.). Eigentlich waren mindestens zwei bis drei neue Festanstellungen geplant, aufgrund der finanziellen Auswirkungen der Corona-Krise konnten diese jedoch nicht bewilligt werden – im Gegenteil, eine Teilzeitstelle wurde gar gestrichen. Die Seeschule ist momentan eher auf Effizienzsteigerung fokussiert, zum Beispiel wird der einzige vollzeitlich angestellte Heilpädagoge für die Mittel- und Oberstufe neu zusätzlich mit der gesamten Planung des PSHE-Kurrikulums betraut (vgl. ebd.).

4 Schlussfolgerungen

4.1 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, Antworten auf die folgende Fragestellung zu finden:

«Welchen Beitrag kann Partizipation von Jugendlichen im schulischen Kontext zur Prävention von Cyberbullying leisten?»

Im ersten Teil wurde dazu das noch junge Phänomen des Cyberbullying in Zusammenhang sowie Unterschieden zur klassischen Form ergründet. Die Frage nach dem Begriff konnte aufgrund des sich rasch entwickelnden Forschungsstandes vorübergehend wie folgt beantwortet werden: Cyberbullying bei Jugendlichen ist eine Gewaltform, welche durch die Nutzung von *IKT* (1) *absichtlich* (2) durch *wiederholende Handlungen* (3) eine *Schädigung* (4) bei mindestens einem *Opfer* (5) verursacht. Dabei kann es zu einem *Machtungleichgewicht* (6), etwa durch das *anonyme Auftreten* (7) der Täterschaft kommen, wobei *Zuschauende* (8) die Handlungen und die *Wahrnehmung* (9) des bzw. der Opfer beobachten können. Durch die mögliche *Öffentlichkeit* kann Cyberbullying ein *potenziell unbegrenztes Publikum* (11) erreichen, während das Opfer *ständig erreichbar* ist und sich *kaum schützen* (12) kann. Weiter findet in der Regel kaum *Überwachung durch Erwachsene* (13) statt.

Unter diesen Aspekten erachten Jugendliche besonders das Machtungleichgewicht (6), die Absicht (2), Anonymität (7) und zu geringerem Ausmass die Wiederholung (3) als zentral (s. Kap. 2.1.4). Im Sinne des Perspektivenwechsel muss die Wahrnehmung von Jugendlichen beachtet werden. Da das klassische Bullying bis auf den Aspekt der Anonymität genau diese drei Merkmale beinhaltet, unterstützt der Autor dieser Arbeit die Position von Olweus (vgl. 2017: 226), Cyberbullying als eine Weiterentwicklung des klassischen Phänomens zu konzipieren. Dennoch sind die weiteren Merkmale sinnvoll und nützlich, um diese neue Unterform etwa in Studien von klassischen Bullying-Handlungen.

Der nächste Teil widmete sich der Ausgestaltung des Cyberbullying im Schulkontext. Das Zusammenspiel von Motiven, Ursachen, Risiko- und Schutzfaktoren verdeutlichte, dass sich eine systemische Betrachtungsweise empfiehlt. Da der Fokus dieser Arbeit jedoch nicht primär dem Verstehen, sondern dem Handeln galt, konnten theoretische Erklärungsmodelle wie die sozio-ökologische Theorie nach Bronfenbrenner (vgl. 1979: o.S., zit. nach Baldry et al. 2015: 38) nicht weiter vertieft werden. Eine zentrale Erkenntnis war jedoch die erhöhte Wahrscheinlichkeit, Cyber-Bully-Opfer zu werden. Dies illustrierte den Zusammenhang zwischen Cyber- und

Schul-Raum, welcher die jugendliche Lebenswelt erweitert und verändert. Diese Welten verschmelzen immer mehr, gerade durch den verstärkten Einsatz von Technologien als Lernmittel. Damit Schulen und Eltern nicht selbst zu 'Cyber-Bystandern' werden, erfordern diese Umstände besonders eine enge Kooperation und Absprache bezüglich Zuständigkeiten in der Prävention und Intervention in Cyberbullying.

Im Kernstück der Arbeit stellte sich die Frage nach dem, was gilt und erwiesen ist, woran sich die SSA festhalten und orientieren kann. Die wichtigsten Erkenntnisse zu Qualitätsmerkmalen in der schulischen Prävention im Allgemeinen sowie der Vorbeugung von Cyberbullying im Spezifischen war ertragreich und kann hier nicht nochmals zusammengefasst werden. Gleichzeitig wurde dabei nochmals deutlich, dass es nicht einzelne Faktoren sein können, die eine qualitativ hochstehende, wirkungsvolle Prävention ermöglichen. Hingegen ist es wiederum das Zusammenspiel des Angehens der Entstehungsbedingungen und Risikofaktoren auf der einen Seite, sowie der Stärkung von Schutzfaktoren auf der anderen, welche einen erfolgreichen Schutz der Jugendlichen vor Cyberbullying ermöglicht – jedoch nie garantiert. Dies auszuhalten ist Teil der professionellen SSA, welche insbesondere auch in akuten Fällen in der Begleitung von betroffenen Opfern zuständig ist.

Dennoch wurden Partizipation und Empowerment als klassische Konzepte und Professionsideale der Sozialen Arbeit als mögliche Stütze postuliert. Gerade die Peer-Prävention scheint aufgrund des aktuellen Forschungsstands äussert vielversprechend. Um die 'Katze aus dem Sack zu lassen': Partizipation *kann* erwiesenermassen zu einer Reduktion von Cyberbullying, nebst vielen anderen positiven 'Nebenwirkungen' für die involvierten Schüler*innen, beitragen. Die Bedingungen dafür sind jedoch vielfältig und erfordern vielleicht doch mehr zeitliche und personale Ressourcen als Menesini et al. (vgl. 2012a: 320) vermuten lassen. Insbesondere die kürzlichen gesundheitspolitischen Entwicklungen zeigen, dass Partizipation ein wertvolles Gut ist, welches hart erarbeitet werden muss, jedoch auch schnell wieder in den Hintergrund gerät, sobald die Umstände es nicht mehr zulassen. Umso wichtiger sind gute Argumente, um die Entscheidungsträger*innen vom Wert der Partizipation im Rahmen der Cyberbullying-Prävention zu überzeugen. Momentan ist diesbezüglich noch vieles offen, und weitere Längsschnitt-Studien zum Beweis von längerfristig positiven Effekten sind nötig, um die Effektivität spezifischer Methode zu bestätigen (vgl. Tanrikulu 2017: 84). Diese wären dann allenfalls tatsächlich gemäss der Forderung von Tanrikulu (vgl. ebd.: 87) einfach umsetzbar, manualisiert und für die Zielgruppe (bzw. die Schulen) kostenlos. Dann würde sich jedoch wiederum die Frage stellen, ob dies nicht zu einer verkürzten, programmatischen Reaktion auf ein komplexes psycho-sozio-technologisches Problem wie es Cyberbullying ist, führen würde.

Dies ist jedoch noch Zukunftsmusik, denn dazu müsste zuerst einmal ein international anerkanntes, valides und verlässliches Messinstrument für Cyberbullying gefunden und konsequent in der Forschung eingesetzt werden (vgl. ebd.: 85).

4.2 Weiterführende Gedanken zur privatisierten Schulsozialarbeit

«Schools, as an integral part of the community, should be an obvious venue for fostering young people's understanding and experience of democratic participation. This has been argued forcefully by a number of great educational philosophers, but in practice it is rare.»

Roger A. Harts (1992: 37) Beobachtung, mit welcher er seinen Bericht für die UNICEF vor bald 30 Jahren abschliesst, erscheint mit dem Blick auf die heutige Welt noch genauso aktuell. Damit muss sich die SSA im Kontext sozialer Gerechtigkeit befassen. Diese Bachelor-Thesis setzte sich mit den Hürden der Partizipation am Beispiel der Seeschule auseinander. Aus dem Praxisteil lassen sich dazu einige Beobachtungen auf einer abstrahierten Ebene ableiten.

Zuerst sei gesagt, dass der Kontext der Seeschule ein ungewöhnlicher ist, da die Institution als Privatschule anders funktioniert als öffentliche Schulen. Am ehesten vergleichbar ist sie deshalb mit dem in Kapitel 2.3.3 vorgestellten CFSP, welches ebenfalls in Privatschulen durchgeführt wurde. Im Vergleich zu den australischen Schulen zeigte sich gemessen an Harts Leiter dennoch ein deutlich geringeres Level an Partizipation an der Seeschule. Dies ist beispielhaft, denn als Privatschule steht die Institution für die Privatisierung von Dienstleistungen der Bildung und des Sozialwesens. Dies muss nicht zwingend negativ sein, jedoch fließen an der Seeschule als privat geführte Institution nicht alle monetären Ressourcen zurück in die Schule, womit weniger Ressourcen für die Arbeit der Professionellen zur Verfügung stehen. Interessant wäre deshalb eine Ressourcenanalyse im Vergleich mit dem öffentlichen Schulsystem.

Hinzu kommt, dass die SSA nicht als offizielle Stelle anerkannt ist, und stattdessen unter dem Mantel der Schul-Psychologie und Heilpädagogik untergebracht ist. Dies deshalb, da in der Schulgemeinschaft gewisse Vorurteile gegen die Soziale Arbeit bestehen. Die Seeschule macht insgesamt eher einen konservativen Eindruck, Veränderungen lassen sich erst mit Nachdruck und Hinweisen auf expliziten Handlungsbedarf anregen (vgl. Eule, pers. Kommunikation 2020: o.S.). Gerade Phänomene wie Cyberbullying oder die Corona-Krise zeigen jedoch, wie rapide Veränderungen auftreten können, was das 'lebenslange Lernen' von Institutionen sowie der SSA voraussetzt. Dies ist verständlicherweise nicht immer der Fall, da sich

Menschen grundsätzlich auf Sicherheit und Strukturen verlassen. Die Seeschule scheint jedoch in diesem Bereich ins Hintertreffen vor öffentlichen Schulen zu geraten, bei welchen die SSA mittlerweile in der Regel politisch anerkannt und institutionalisiert ist.

Die Rolle der SSA muss ungeachtet dessen sein, Veränderungsmöglichkeiten und Vorteile durch eine erhöhte Partizipation aufzuzeigen. Durch konkrete und konstruktive Anleitung kann sie für die Interessen der Lernenden eintreten. Gerade in einer elitären Schule wie der Seeschule ist es zentral, dass Schüler*innen entsprechende Werte mit auf den Weg nehmen, da sie höchstwahrscheinlich die internationalen Führungspositionen von morgen einnehmen werden. Die SSA ist sich dabei bewusst, dass sie sich in diesem Kontext kaum direkt für soziale Gerechtigkeit und gegen soziale Ungleichheit einsetzen kann, wie es der Berufskodex fordert (vgl. AvenirSocial 2010: 9.3-9.4). Hingegen kann sie durch Bildung und Wertevermittlung die künftigen Entscheidungsträger*innen dieser Welt positiv zu beeinflussen versuchen. Spannend wäre in diesem Bereich, mehr darüber herauszufinden, wie Schulabgänger*innen ihre Schulzeit erlebten und ob sie die Beobachtungen des Autors teilen oder widerlegen würden.

5 Literaturverzeichnis

5.1 Monographien

- Büchner, Roland/Cornel, Heinz/Fischer, Stefan (2018). Gewaltprävention und soziale Kompetenzen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dambach, Karl E. (2011). Wenn Schüler im Internet mobben: Präventions- und Interventionsstrategien gegen Cyber-Bullying. München: Reinhardt.
- Fawzi, Nayla (2009). Cyber-Mobbing: Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet. Baden-Baden: Nomos.
- Heil, Philipp (2015). Cyber-Bullying und Schule: die anonyme Gewalt im Netz. Hamburg: Diploma.
- Herriger, Norbert (2014). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessler, Doris/Strohmeier, Dagmar (2009). Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. 2. Auflage. Salzburg: ÖZEPS.
- Milosevic, Tijana/Livingstone, Sonia M. (2017). Protecting children online? Cyberbullying policies of social media companies. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Olweus, Dan (2006). Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. 4. Auflage. Bern: Hans Huber.
- Perko, Barbara (2012). Cybermobbing in der Schule: Soziale Ausgrenzung über Social Media und Neue Medien-Integration in Gesundheitsförderung & Prävention im Setting Schule. Saarbrücken: Av Akademikerverlag.
- Peter, Ira-Katharina/Petermann, Franz (2018). Cybermobbing im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
- Pötter, Nicole (2018). Schulsozialarbeit. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Rauh, Felix (2016). Fit und fair im Netz: Strategien zur Prävention von Sexting und Cyberbullying. Bern: hep.
- Shariff, Shaheen (2008). Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home. London: Routledge.
- Sheldon, Pavica/Rauschnabel, Philipp A./Honeycutt, James M. (2019). The dark side of social media: psychological, managerial, and societal perspectives. London, San Diego, CA: Academic Press.
- Spiesberger, Henny Isabella (2018). Was können Schulen gegen Cyberbullying tun? Die Effektivität von Interventions- und Präventionsprogrammen. München: Studylab.

Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole (2019). Lehrbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung. Weinheim: Beltz Juventa.

5.2 Zeitschriftenartikel

20 Minuten (2019). Junge Frau droht Mobbern in Video: «Ich mache euch tot!» In: 20 Minuten. Basler Ausgabe vom 19.08.2019.

Arslan, Sevda/Güler, Ayşegül Selcen (2016). Examination of Cyberbullying Experiences among Students from Different Age Groups. In: Wright, Michelle F. (Hg.). A social-ecological approach to cyberbullying. New York: Nova Science Publishers, Inc. S. 67-76.

Baldry, Anna Costanza/Farrington, David P./Sorrentino, Anna (2015). "Am I at risk of cyberbullying"? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. In: Aggression and Violent Behavior. 23. Jg. S. 36–51. DOI: 10.1016/j.avb.2015.05.014.

Barlińska, Julia/Szuster, Anna/Winiewski, Mikołaj (2013). Cyberbullying among Adolescent Bystanders: Role of the Communication Medium, Form of Violence, and Empathy. In: Journal of Community & Applied Social Psychology. 23. Jg. (1). S. 37–51. DOI: 10.1002/casp.2137.

Barlińska, Julia/Szuster, Anna/Winiewski, Mikołaj (2018). Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior. In: Frontiers in Psychology. 9. Jg. S. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00799.

Bastiaensens, Sara/Vandebosch, Heidi/Poels, Karolien/Van Cleemput, Katrien/Desmet, Ann/De Bourdeaudhuij, Ilse (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. In: Computers in Human Behavior. 31. Jg. S. 259–271. DOI: 10.1016/j.chb.2013.10.036.

Burton, K. Alex/Florell, Dan/Wygant, Dustin B. (2013). The Role of Peer Attachment and Normative Beliefs About Aggression on Traditional Bullying and Cyberbullying. In: Psychology in the Schools. 50. Jg. (2). S. 103–115. DOI: 10.1002/pits.21663.

Corby, Emma-Kate/Campbell, Marilyn/Spears, Barbara/Slee, Phillip/Butler, Des/Kift, Sally (2016). Students' Perceptions of Their Own Victimization: A Youth Voice Perspective. In: Journal of School Violence. 15. Jg. (3). S. 322–342. DOI: 10.1080/15388220.2014.996719.

- Cross, Donna/Lester, Leanne/Barnes, Amy/Cardoso, Patricia/Hadwen, Kate (2015). If It's about Me, Why Do It without Me? Genuine Student Engagement in School Cyberbullying Education. In: *International Journal of Emotional Education*. 7. Jg. (1). S. 35–51.
- Cross, Donna/Shaw, Thérèse/Hadwen, Kate/Cardoso, Patricia/Slee, Phillip/Roberts, Clare/Thomas, Laura/Barnes, Amy (2016). Longitudinal impact of the Cyber Friendly Schools program on adolescents' cyberbullying behavior. In: *Aggressive Behavior*. 42. Jg. (2). S. 166–180. DOI: 10.1002/ab.21609.
- Davis, Katie/Koepke, Lucas (2016). Risk and protective factors associated with cyberbullying: Are relationships or rules more protective? In: *Learning, Media and Technology*. 41. Jg. (4). S. 521–545. DOI: 10.1080/17439884.2014.994219.
- Desmet, Ann/Bastiaensens, Sara/Van Cleemput, Katrien/Poels, Karolien/Vandebosch, Heidi/De Bourdeaudhuij, Ilse (2012). Mobilizing Bystanders of Cyberbullying: an Exploratory Study into Behavioural Determinants of Defending the Victim. In: Wiederhold, B.K./Riva, G. (Hg.). *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2012: Advanced Technologies in the Behavioral, Social and Neurosciences*. Amsterdam, Berlin, Tokyo, Washington (DC): IOS Press. S. 58–63.
- Doane, Ashley N./Pearson, Matthew R./Kelley, Michelle L. (2016). Approaches to Reducing Cyberbullying: Change the Bully, Change the Bystander, or Change the Victim? In: Wright, Michelle F. (Hg.). *A Social-Ecological Approach to Cyberbullying*. New York: Nova Science Publishers, Inc. S. 339 - 356.
- Fanti, Kostas A./Demetriou, Andreas G./Hawa, Veronica V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. In: *European Journal of Developmental Psychology*. 9. Jg. (2). S. 168–181. DOI: 10.1080/17405629.2011.643169.
- Gámez-Guadix, Manuel/Orue, Izaskun/Smith, Peter K./Calvete, Esther (2013). Longitudinal and Reciprocal Relations of Cyberbullying With Depression, Substance Use, and Problematic Internet Use Among Adolescents. In: *Journal of Adolescent Health*. 53. Jg. (4). S. 446–452. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2013.03.030.
- Hellfeldt, Karin/López-Romero, Laura/Andershed, Henrik (2020). Cyberbullying and Psychological Well-being in Young Adolescence: The Potential Protective Mediation Effects of Social Support from Family, Friends, and Teachers. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17. Jg. (1). S. 45. DOI: 10.3390/ijerph17010045.
- Kowalski, Robin M./Giumetti, Gary W./Schroeder, Amber N./Lattanner, Micah R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. In: *Psychological bulletin*. 140. Jg. S. DOI: 10.1037/a0035618.
- Luginbühl, Von Monika (2013). Nicht verbieten, sondern mit dem tauglichen Umgang vertraut machen. In: *CURAVIVA 4 | 13*. S. 13–15.

- Machmutow, Katja/Perren, Sonja/Sticca, Fabio/Alsaker, Françoise D. (2012). Peer victimisation and depressive symptoms: can specific coping strategies buffer the negative impact of cybervictimisation? In: *Emotional and Behavioural Difficulties*. 17. Jg. (3–4). S. 403–420. DOI: 10.1080/13632752.2012.704310.
- Menesini, Ersilia/Nocentini, Annalaura/Palladino, Benedetta Emanuela (2012a). Empowering Students Against Bullying and Cyberbullying: Evaluation of an Italian Peer-led Model. In: *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*. 6. Jg. (2). S. 313–320. DOI: 10.4119/ijcv-2922.
- Menesini, Ersilia/Nocentini, Annalaura/Palladino, Benedetta Emanuela/Frisén, Ann/Berne, Sofia/Ortega-Ruiz, Rosario/Calmaestra, Juan/Scheithauer, Herbert/Schultze-Krumbholz, Anja/Luik, Piret/Naruskov, Karin/Blaya, Catherine/Berthaud, Julien/Smith, Peter K. (2012b). Cyberbullying Definition Among Adolescents: A Comparison Across Six European Countries. In: *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 15. Jg. (9). S. 455–463. DOI: 10.1089/cyber.2012.0040.
- Nixon, Charisse L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. DOI: 10.2147/AHMT.S36456.
- Olweus, Dan (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? In: *European Journal of Developmental Psychology*. 9. Jg. (5). S. 520–538. DOI: 10.1080/17405629.2012.682358.
- Olweus, Dan (2017). Some Problems With Cyberbullying Research. In: *Current Opinion in Psychology*. 19. Jg. S. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.04.012.
- Palladino, Benedetta E./Menesini, Ersilia/Nocentini, Annalaura/Luik, Piret/Naruskov, Karin/Ucanok, Zehra/Dogan, Aysun/Schultze-Krumbholz, Anja/Hess, Markus/Scheithauer, Herbert (2017). Perceived Severity of Cyberbullying: Differences and Similarities across Four Countries. In: *Frontiers in Psychology*. 8. Jg. S. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01524.
- Shultz, Emily/Heilman, Rebecca/Hart, Kathleen J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. In: *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 8. Jg. (4). S. DOI: 10.5817/CP2014-4-3.
- Smith, Peter K./Mahdavi, Jess/Carvalho, Manuel/Fisher, Sonja/Russell, Shanette/Tippett, Neil (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49. Jg. (4). S. 376–385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x.
- Szuster, Anna/Barlińska, Julia/Kozubal, Magdalena (2016). In Search of a Simple Method: Is a Human Face an Effective, Automatic Filter Inhibiting Cyberbullying? In: Wright, Michelle F. (Hg.). *A Social-Ecological Approach to Cyberbullying*. New York: Nova Science Publishers, Inc. S. 379 - 402.

- Tanrikulu, Ibrahim (2017). Cyberbullying prevention and intervention programs in schools: A systematic review: In: *School Psychology International*. DOI: 10.1177/0143034317745721.
- Tokunaga, Robert S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. In: *Computers in Human Behavior*. 26. Jg. (3). S. 277–287. DOI: 10.1016/j.chb.2009.11.014.
- Ttofi, Maria M./Farrington, David P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. In: *Journal of Experimental Criminology*. 7. Jg. (1). S. 27–56. DOI: 10.1007/s11292-010-9109-1.

5.3 Beiträge aus Sammelwerken

- Berger, Regula/Steiner, Olivier (2013). Beratung bei Cyberbullying. In: Pauls, Helmut/Stockmann, Petra/Reichert, Michael (Hg.). *Beratungskompetenzen für die psychosoziale Fallarbeit: Ein sozialtherapeutisches Profil*. Freiburg i.Br: Lambertus. S. 261 - 276.
- Galuske, Michael/Müller, C. Wolfgang (2012). Handlungsformen in der Sozialen Arbeit - Geschichte und Entwicklung. In: Thole, Werner (Hg.). *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 587–610.
- Maireder, Axel/Nagl, Manuel (2012). Cybermobbing im Kontext. Gewaltpotentiale und -dynamiken auf Social Network Sites. In: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hg.). *Aufwachsen in sozialen Netzwerken: Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht*. München: kopaed. S. 229 - 244.
- Wingate, V. Skye/Minney, Jessica A. (2016). Cyberbullying Requires More Than a Virtual Response: Suggestions for Prevention. In: Wright, Michelle F. (Hg.). *A Social-Ecological Approach to Cyberbullying*. New York: Nova Science Publishers, Inc. S. 357 - 378.
- Wright, Michelle F. (2016a). A Social-Ecological Approach To Understanding Cyberbullying Involvement. In: Wright, Michelle F. (Hg.). *A Social-Ecological Approach to Cyberbullying*. New York: Nova Science Publishers, Inc. S. 1 - 12.
- Zsigmond, István (2017). Cyberbullying Prevention. The Role of Cooperative Methods. In: Zsigmond, István (Hg.). *New Media and Society: Researches in the Hungarian Environment*. Cluj Napoca: Scientia Publishing House. S. 49–64.

5.4 Unveröffentlichte Publikationen

- AvenirSocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial.
- Dietscher, Christina/Boltzmann, Ludwig (2005). Wie kann Partizipation zur schulischen Gesundheitsförderung beitragen? Wirkweisen und Umsetzungsoptionen. Wien.
- Fischer, Martina (2014). Merkmale und Entstehungsbedingungen von Cybermobbing aus der Sicht Jugendlicher: eine qualitative Längsschnittstudie dazu, wie der Projekttag Medienhelden die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern zu Cybermobbing verändert und ihre Bedeutung für die Schulsozialarbeit. Fachhochschule Nordwestschweiz. Hochschule für Soziale Arbeit. Olten. URL: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/17843/Fischer_Martina_2014_MA_FHNW.pdf?sequence=1 [Zugriffsdatum: 09. Januar 2020].
- Trautnitz, Johanna (2012). Cybermobbing in sozialen Netzwerken - neue Gefährdung, neuer Handlungsbedarf? Eine Studie zu einem Phänomen in sozialen Netzwerken auf der Basis empirisch erfragter Sichtweisen von Jugendlichen. Fachhochschule Nordwestschweiz. Hochschule für Soziale Arbeit. Olten.

5.5 Internetquellen

- AvenirSocial/SSAV (2010). Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. Bern: AvenirSocial. URL: <https://ssav.ch/de/aktuelles/leitbild-der-schulsozialarbeit> [Zugriffsdatum: 09. Mai 2020].
- AvenirSocial/SSAV (2016). Leitbild Soziale Arbeit in der Schule. Bern/Luzern: AvenirSocial/SSAV. URL: <https://ssav.ch/de/aktuelles/leitbild-der-schulsozialarbeit> [Zugriffsdatum: 09. Mai 2020].
- dict.cc (2020). Mob | Übersetzung Englisch-Deutsch. URL: <https://www.dict.cc/?s=Mob> [Zugriffsdatum: 11. April 2020].
- Duden (2020a). Duden | Mob | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mob> [Zugriffsdatum: 10. April 2020].
- Duden (2020b). Duden | mobben | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/mobben> [Zugriffsdatum: 10. April 2020].
- Gugel, Günther (2016). Mobbing in der Schule. Themenblätter im Unterricht/Nr. 97. URL: <https://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/157343/mobbing-in-der-schule> [Zugriffsdatum: 21. April 2020].

- Kreft, Dieter/Müller, C. Wolfgang (2008). Konzepte, Methoden, Verfahren und Techniken in der Sozialen Arbeit. In: TUP - Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. (2). S. 134–143. URL: https://content-select.com/media/moz_viewer/527fcd50-004c-4a0b-8236-68cd2efc1343/language:de [Zugriffsdatum: 14. Mai Juli 2020].
- Preiser, Siegfried/Wagner, Ulrich (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung: Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. URL: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/3554> [Zugriffsdatum: 06. Juli 2020].
- Hart, Roger A (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Florence, Italy: UNICEF, International Child Development Centre. URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [Zugriffsdatum: 17. Juli 2020].
- Hochuli-Freund, Ursula (2005). Glossar Soziale Arbeit. Intervention. URL: <https://hsafhnw.frentix.com/auth/RepositoryEntry/55836673/CourseNode/83746285725185/path%3DIntervention/0> [Zugriffsdatum: 06. Juli 2020].
- Macmillan Dictionary (2020a). BULLYING (noun) definition and synonyms | Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/bullying> [Zugriffsdatum: 10. April 2020].
- mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). JIM-Studie 2019. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [Zugriffsdatum: 01. Juni 2020].
- mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). Pressemitteilung. Sonderbefragung «JIMplus Corona» zum Medienumgang während der Schulschließung. URL: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/> [Zugriffsdatum: 01. Juni 2020].
- Petras, Ira-Katharina/Petermann, Franz (2019). Übersicht zu Risikofaktoren für Cybermobbing-Viktimisierung im Kindes- und Jugendalter und Empfehlungen für die Präventionsarbeit. URL: https://www.researchgate.net/publication/333972428_Ubersicht_zu_Risikofaktoren_fur_Cybermobbing-Viktimisierung_im_Kindes-_und_Jugendalter_und_Empfehlungen_fur_die_Praventionsarbeit [Zugriffsdatum: 13. Juli 2020].
- Süss, Prof. Dr. Daniel/Waller, Gregor/Suter, Lilian/Waller, Gregor/Bernath, Jael/Külling, Céline/Willemse, Isabel (2018). JAMES - Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. URL: https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/Ergebnisbericht_JAMES_2018.pdf [Zugriffsdatum: 1. Juni 2020].
- Wettstein, Felix (2011). Glossar Soziale Arbeit. Prävention. URL: <https://hsafhnw.frentix.com/auth/RepositoryEntry/55836673/CourseNode/83746285725185/path%3DPrävention/0> [Zugriffsdatum: 06. Juli 2020].

5.6 Anonymisierte Quellen aus der Seeschule (Name geändert)

- Bishop, Christina (2020). Persönliches Telefongespräch zum Präventions-Konzept von Cyberbullying an der Seeschule. Mit Fr. Christina Bishop, stellvertretende Schulleiterin, Mittel- und Oberstufe. Interviewer: Lars Voellmy.
- Eule, Bettina (2020). Persönliches Telefongespräch zum Präventions-Konzept von Cyberbullying an der Seeschule. Mit Fr. Bettina Eule, Leitung Schulsozialarbeit, -Psychologie und Heilpädagogik. Interviewer: Lars Voellmy.
- Fröhlich Johanna (2020). Persönliches Telefongespräch zum Präventions-Konzept von Cyberbullying an der Seeschule. Mit Fr. Johanna Fröhlich, Schulpsychologin Primarstufe. Interviewer: Lars Voellmy.
- Seeschule (2020a). Bullying-Verhaltenskodex der Seeschule. Prävention und Intervention. Seestadt: Seeschule.
- Seeschule (2020b). Anhang für Schüler*innen zum Bullying-Verhaltenskodex der Seeschule. Prävention und Intervention. Seestadt: Seeschule.
- Seeschule (2020c). Anhang für Professionelle zum Bullying-Verhaltenskodex der Seeschule. Prävention und Intervention. Seestadt: Seeschule.
- Seeschule (2020d). Anhang für Erziehungsberechtigte zum Bullying-Verhaltenskodex der Seeschule. Prävention und Intervention. Seestadt: Seeschule.
- Seeschule (2020e). Empfehlungen zur Nutzung sozialer Medien zuhause und Vorlage für einen Technologie-Vertrag. Seestadt: Seeschule.
- Seeschule (2018). Cyber-Schutz und -Sensibilisierung. URL: www.seeschule.com [Zugriffdatum: 18. Juni 2020].
- Swan, pers. Kommunikation, Clara (2020). Persönliches Telefongespräch zum Präventions-Konzept von Cyberbullying an der Seeschule. Mit Fr. Clara Swan, Schulpsychologin Mittel- und Oberstufe an der Seeschule. Interviewer: Lars Voellmy.
- Voellmy, Lars (2019). Evaluation des 'Digital Citizenship'-Projekts an der Seeschule. Seestadt: Seeschule.

Anhang

Klassifikationsschema der definierenden und ergänzenden Merkmale von Cyberbullying

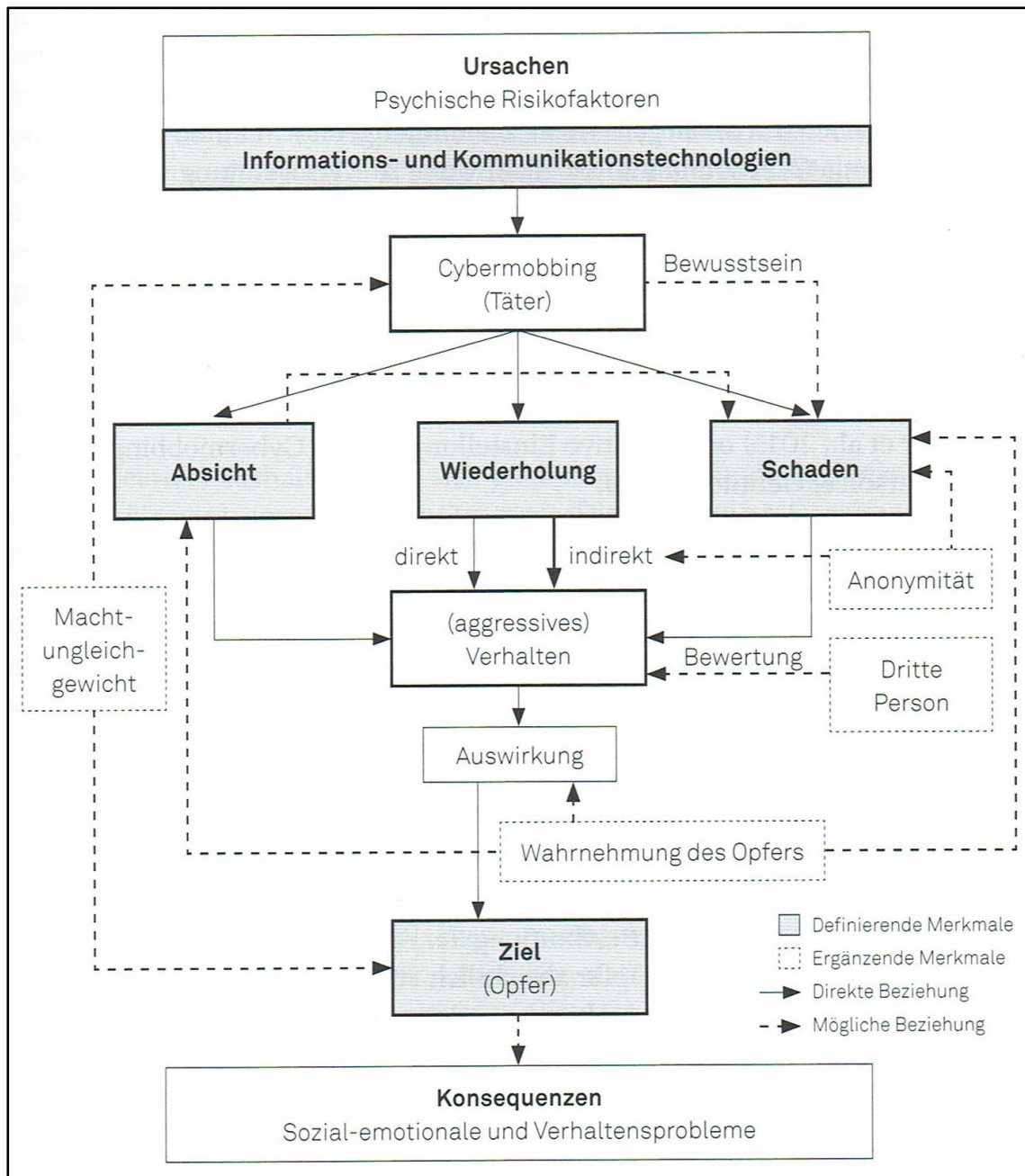


Abbildung 1: Klassifikationsschema der definierenden und ergänzenden Merkmale von Cyberbullying (Peter/Petermann 2018: 17).

Risikofaktoren auf der individuellen, interpersonalen und gemeinschaftlichen Ebene

Individuelle Risikofaktoren (ontogenetisch)
<p>Sozio-demografische Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none">• Geschlecht: Jungen öfter von CT, Mädchen öfter von CV betroffen• Hoher sozio-ökonomischer Status (CT)⁶• Tiefer Schulerfolg (CV) und schulisches Engagement (CT) <p>Persönlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none">• Tiefe Empathie, Selbstvertrauen und -Kontrolle (CT)• Tiefes Selbstvertrauen, tiefe wahrgenommene soziale Intelligenz, emotionale Kontrolle und Empathie (CV) <p>Psychologischer Status</p> <ul style="list-style-type: none">• Depression, soziale Ängste und Wutgefühle (CV) <p>Verhalten</p> <ul style="list-style-type: none">• Vermehrte IKT-Nutzung (CT + CV)• Ausübung trad. Bullying (CT) und trad. Viktimisierung (CV)• Fehlangepasstes Verhalten: Substanzkonsum (künftige CV) <p>Einstellungen</p> <ul style="list-style-type: none">• Ablösung von moralischen Werten (CT + CV)
Interpersonale Risikofaktoren (Mikrosystem)
<p>Peer-Gruppe</p> <ul style="list-style-type: none">• Mangel an prosozialen Einflüssen (künftige CT) und Präsenz antisozialer Einflüsse (CV)• Zurückweisung von anderen Peers (CT + CV)• Soziale Isolation (CT + CV)• Mangel an sozialer Unterstützung (CT) <p>Familie</p> <ul style="list-style-type: none">• Fehlende elterliche Unterstützung (CT)• Fehlende Regeln und Kontrolle der Online-Aktivität (CT + CV)• Wenig Kommunikation mit den Eltern (CV)• Tiefe elterliche Bindung und ängstliche Sorgen der Eltern (CV)• Familiäre Problematiken (CV)
Gemeinschaftliche Risikofaktoren (Mesosystem)
<p>Schule</p> <ul style="list-style-type: none">• Fehlende Unterstützung von Lehrpersonen (CT)• Fehlende Regeln und schulische Sicherheit (CT)• Negative Wahrnehmung von Schulklima und -Sicherheit (CV)

Abbildung 2: Risikofaktoren auf der individuellen, interpersonalen und gemeinschaftlichen Ebene. Eigene Darstellung in Anlehnung an Baldry et al. (vgl. 2015: 40-48).

⁶ Baldry et al. (vgl. 2015: 40) beziehen sich auf eine einzelne Studie aus den USA (N = 7182, 6. – 10. Klasse). Eine aktuelle Vergleichsstudie fand hingegen in drei Studien einen Zusammenhang zwischen einem formal niedrigeren Bildungsniveau und einer häufigeren Betroffenheit von Cyber-Viktimisierung (vgl. Petras/Petermann 2019: 8).

Einflussfaktoren auf die Hilfsbereitschaft von Cyber-Bystandern

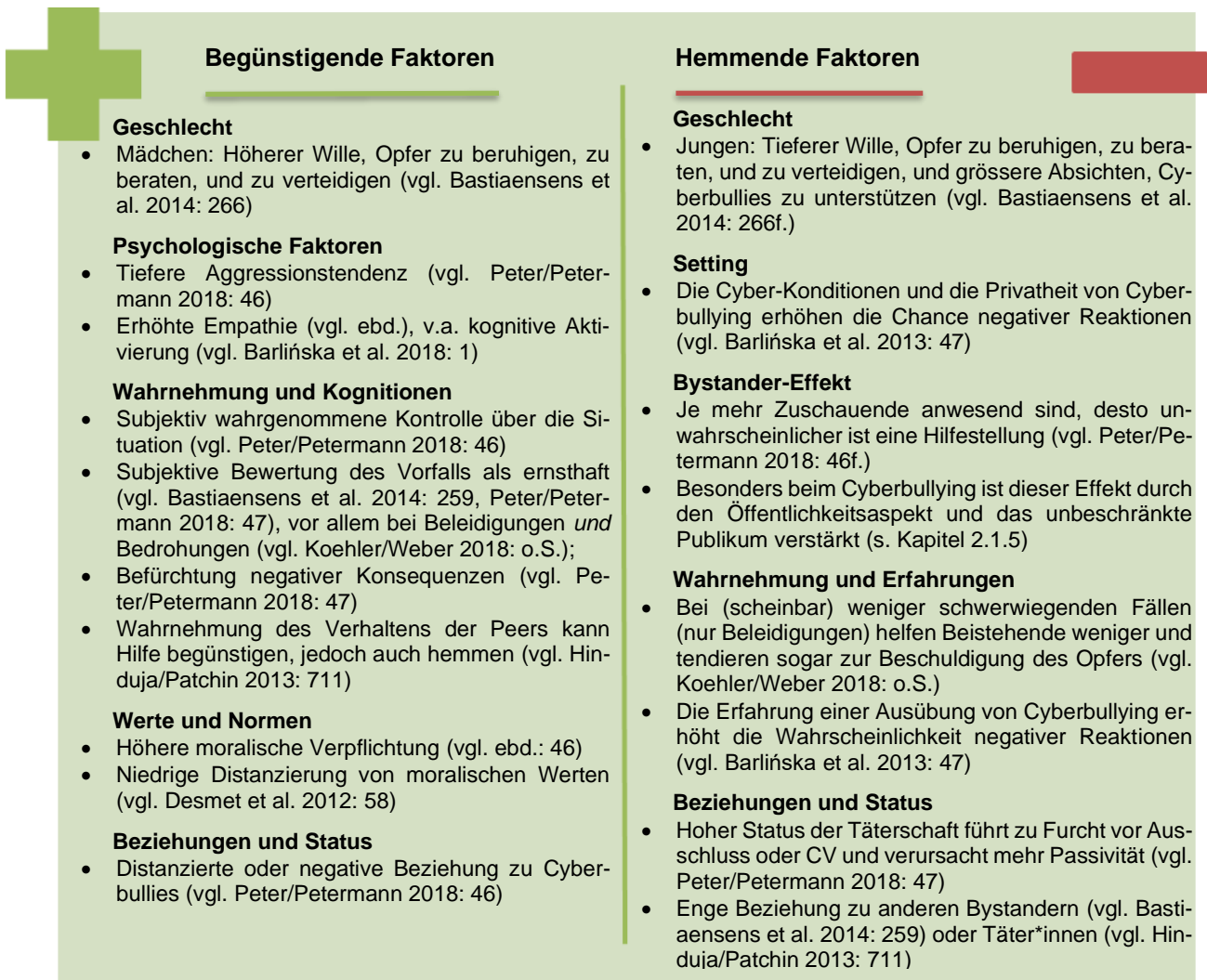


Abbildung 3: Einflussfaktoren auf die Hilfsbereitschaft von Cyber-Bystandern. Eigene Darstellung.

Zentrale Aspekte von Cyberbullying-Präventionskonzepten

Ausrichtung Konzept und Methoden	<ul style="list-style-type: none"> •Schulumfassende, längerfristige Auslegung (vgl. Spiesberger 2018: 56) •Absichtserklärung der Reduktion von Cyberbullying (vgl. Tanrikulu 2017: 84) •Einfach umsetzbare, manualisierte, für die Zielgruppe kostenlose Programme (vgl. ebd.: 87)
Werte und Normen	<ul style="list-style-type: none"> •Gesamtschulische Nulltoleranz-Politik mit Regeln und Konsequenzen (vgl. Petras/Petermann 2019: 24) •Werte, Normen und Richtlinien für den Umgang mit Cyberbullying (vgl. Spiesberger 2018: 20)
Sozio-demografische Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> •Formal niedrigere Bildungsgänge erfordern besonders Prävention (vgl. Petras/Petermann 2019: 23) •Mädchen: Fokus auf Unterschiede persönliche / virtuelle Kommunikation, Gefahren des Teilens freizügiger Inhalte und Online-Bekanntschaften (vgl. ebd.: 22) •Jungen: Fokus auf Konsum aggressiver Medieninhalte (vgl. ebd.)
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> •Deutliche Definition von Cyberbullying finden und transparent gegenüber Schülerschaft, Eltern und Personal kommunizieren (vgl. Spiesberger 2018: 20) •Vermittlung der Folgen besonders bei Cyber-Bully-Opfern sowie spezifisch von CV (s. Kap. 2.2.3)
Strategien	<ul style="list-style-type: none"> •Umgang mit Cyberbullying-Situationen (vgl. Petras/Petermann 2019: 21) •Ansprechen von Opfern von Cyber- und traditionellem Bullying (vgl. ebd.) •Was sind prosoziale Reaktionen von Zuschauenden? (vgl. ebd.: 24)
Medienkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> •Bedeutung Online- VS Offline-Freundschaften (vgl. Petras/Petermann 2019: 22) •Angemessene Inhalte und Umgangsformen online (vgl. ebd.) •Technische Schutzmöglichkeiten (vgl. ebd.)
Sozialkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> •Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen zur Verhinderung von Rache und der Zunahme von Cyber-Bully-Opfern (vgl. Petras/Petermann 2019: 21)
Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> •Förderung positiver Beziehungen zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen sowie positiven Schulklimas (vgl. Petras/Petermann 2019: 23) •Schulung und Methoden-Durchführung durch Lehrkräfte schafft Vertrauen und schützende Einstellungen in Klassen (vgl. ebd.: 24)
Eltern	<ul style="list-style-type: none"> •Werte Vermittlung zum Umgang mit Medien und Förderung elterlicher Medienkompetenz (vgl. Petras/Petermann 2019: 22f.) •Offenheit und Wertschätzung statt Kontrolle und Regeln in der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. ebd.: 23) •Gemeinsame Absprachen zur IKT-Nutzung zwischen Eltern und Kind (vgl. ebd.)
Peers	<ul style="list-style-type: none"> •Peer-Mentoring und -Unterstützung (vgl. Spiesberger 2018: 56) •Aufbau Freundschaften, Entwicklung einer Feedback-Kultur und Förderung von Zivilcourage (vgl. Berger/Steiner 2013: 272) •Berücksichtigung Beziehungsqualität und sozialer Status, Förderung prosoziale Einflüsse, Akzeptanz, soziale Integration und Unterstützung (s. Kap. 2.2.4)

Abbildung 4: Zentrale Aspekte von Cyberbullying-Präventionskonzepten. Eigene Darstellung.