

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

## 1-2014

### Schwerpunkt

#### Cyberbullying

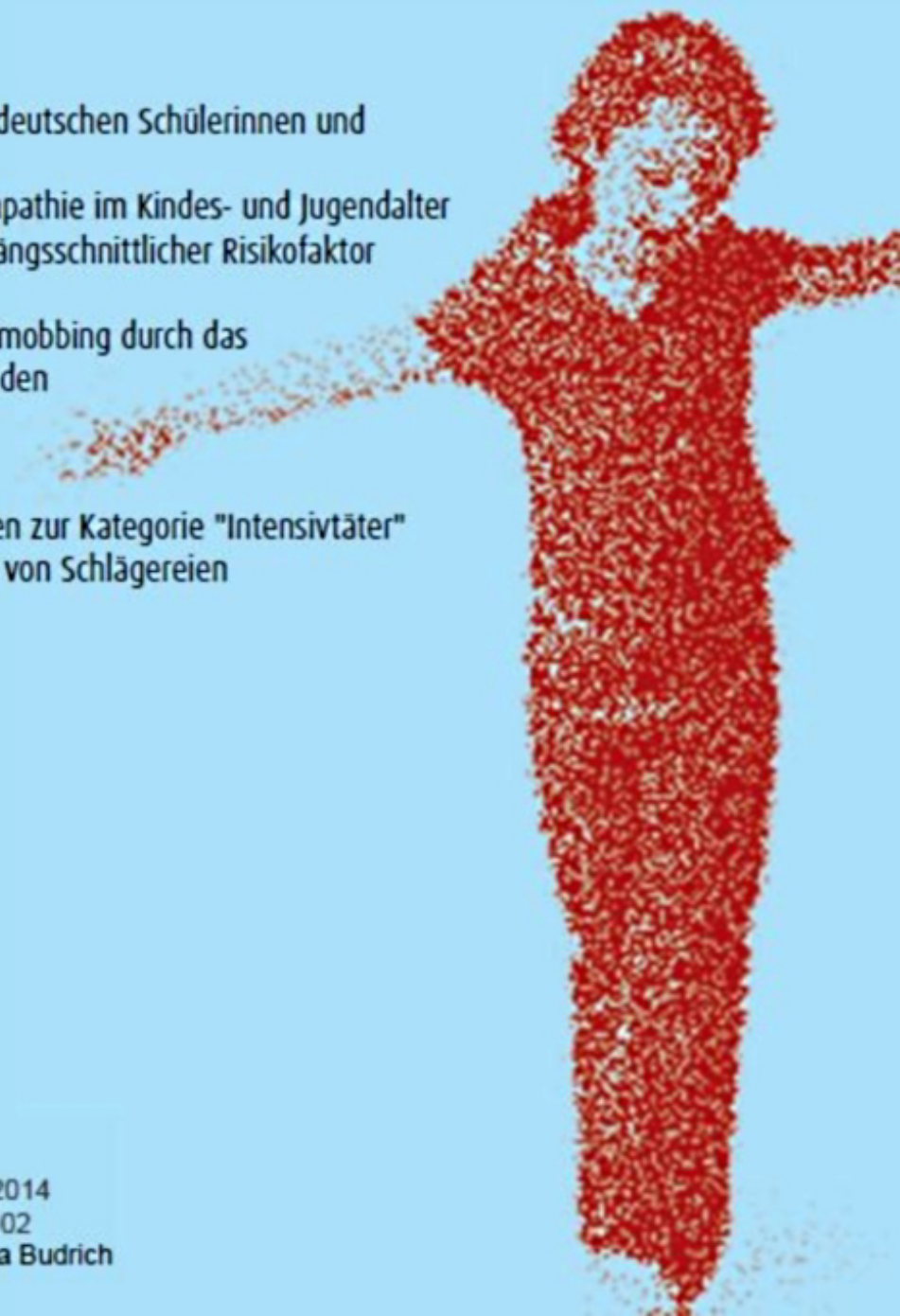
- Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern
- Cyberbullying und Empathie im Kindes- und Jugendalter
- Bildschirmspiele als längsschnittlicher Risikofaktor für Cyberbullying
- Prävention von Cybermobbing durch das Programm Medienhelden

#### Freie Beiträge

- Kritische Anmerkungen zur Kategorie "Intensivtäter"
- Jugendliche als Opfer von Schlägereien

#### Kurzbeiträge

#### Rezensionen



77411

9. Jahrgang

1. Vierteljahr 2014

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Jahrgang 9 Heft 1

Inhalt

## Schwerpunkt Cyberbullying

<i>Jan Pfetsch, Anja Schultze-Krumbholz, Angela Ittel</i> Editorial .....	3
<i>Torsten Porsch, Stephanie Pieschl</i> Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren .....	7
<i>Jan Pfetsch, Christin R. Müller, Angela Ittel</i> Cyberbullying und Empathie: Affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter .....	23
<i>Eva-Maria Schiller, Petra Gradinger, Dagmar Strohmeier</i> Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele als längsschnittlicher Risikofaktor für Cyberbullying in der frühen Adoleszenz .....	39
<i>Anja Schultze-Krumbholz, Pavle Zagorscak, Ralf Wölfer, Herbert Scheithauer</i> Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden: Ergebnisse einer Evaluationsstudie .....	61

## Allgemeiner Teil

### Freie Beiträge

<i>Bernd Dollinger</i> „Intensivtäter“ zwischen kriminalpolitischem Interesse und empirischen Befunden: Kritische Anmerkungen .....	81
<i>Diana Willems, Eric van Santen</i> Verletzliche Jugend – Jugendliche als Opfer von Schlägereien: Empirische Ergebnisse des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ .....	93

## Kurzbeiträge

*Ruth Festl, Thorsten Quandt*

Cyberbullying at schools: A longitudinal research project ..... 109

*Harry Friebel*

Selbstverletzendes Verhalten verletzungsanfälliger Jungs ..... 115

*Miguel Diaz, Markus Biank*

Neue Handlungsoptionen für Jungen bei der Berufs- und Lebensplanung ..... 121

## Rezensionen

*Sara Fürstenau*

Andreas Herz, Claudia Olivier (Hrsg.) (2013): Transmigration und Soziale Arbeit.  
Ein öffnender Blick auf Alltagswelten ..... 127

*Kai Hanke*

Manfred Liebel (2013): Kinder und Gerechtigkeit.  
Über Kinderrechte neu nachdenken ..... 130

*Wolfgang Reißmann*

Dafna Lemish (Ed.) (2013): The Routledge International Handbook of Children,  
Adolescents and Media ..... 133

Danksagung ..... 136

Autorinnen und Autoren ..... 137

# Cyberbullying

Jan Pfetsch, Anja Schultze-Krumbholz, Angela Ittel

Junge Menschen wachsen heute mit Medien auf. Besonders Computer, Internet und mobile Kommunikationsmedien gehören zur üblichen Medienausstattung von Jugendlichen. Die Nutzungshäufigkeit und der Medienbesitz von Kindern und Jugendlichen wird regelmäßig mittels repräsentativer Stichproben durch den *Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest* dokumentiert. Dieser stellte beispielsweise fest, dass die Nutzung des Internets von 6- und 7-Jährigen 21% und von 12- und 13-Jährigen 93% beträgt (vgl. *MPFS* 2013a) und das durchschnittliche Einstiegsalter der Kinder für die regelmäßige Internet- und Handynutzung nach Angabe der Eltern bei 10 Jahren liegt (vgl. *MPFS* 2012). Für Jugendliche sind besonders Internetanwendungen zur Kommunikation bedeutsam. So nutzen 53% der 12- und 13-Jährigen, aber 87% der 16- und 17-Jährigen mehrmals pro Woche oder täglich Soziale Netzwerke oder Instant Messenger wie Facebook oder Skype (vgl. *MPFS* 2013b). Insgesamt ist also davon auszugehen, dass die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen von Medien geprägt ist und zunehmend Online-Welt und Offline-Realität ineinander übergehen. Während das mediatisierte Leben unbestreitbare Vorteile mit sich bringt, existieren auch Schattenseiten der Mediennutzung wie beispielsweise Datendiebstahl, rassistische Internetseiten, sexuelle Belästigung oder Cyberbullying (vgl. *Hasebrink/Lampert* 2011).

Cyberbullying (oder Cybermobbing) ist die beabsichtigte und wiederholte Schädigung anderer Personen über moderne Kommunikationsmedien wie Internet oder Mobiltelefon (vgl. *Langos* 2012; *Tokunaga* 2010). Trotz konzeptueller Nähe und Überschneidungen zu traditionellem Bullying (vgl. *Wachs/Wolf* 2011), d.h. Bullying in der Schule, wird Cyberbullying häufig als eigenständiges Phänomen angesehen. So weist Cyberbullying gegenüber traditionellem Bullying folgende Besonderheiten auf (vgl. *Slonje/Smith/Frisén* 2013): die beleidigenden, herabwürdigenden oder bedrohlichen Inhalte sind zeitlich und räumlich grenzenlos verfügbar; die ausübenden Personen (Cyberbullies) können potentiell anonym bleiben; das Publikum ist unkontrollierbar groß; durch eine physische und emotionale Distanz zwischen Cyberbully und Cybervictim können Hemmungsmechanismen für aggressives Verhalten herabgesetzt sein.

Die Erforschung des Phänomens Cyberbullying hat sich inzwischen national wie international sehr dynamisch entwickelt. Qualitative Studien suchten die Sicht von Jugend-

lichen auf Cyberbullying zu verstehen und Definitionskriterien von Cyberbullying wie beispielsweise Absicht, Wiederholung oder Machtungleichgewicht im Medienkontext zu klären (vgl. *Mishna/Saini/Solomon* 2009; *Nocentini* u.a. 2010; *Vandebosch/Van Cleemput* 2008). Im Fokus der quantitativen Forschung steht beispielsweise die Frage nach der Prävalenz des Phänomens (vgl. *Livingstone* u.a. 2010; *Riebel/Jaeger/Fischer* 2009; *Schneider/Katzer/Leest* 2013; *Sitzer* u.a. 2012) oder es werden quer- und längsschnittliche Zusammenhänge mit Risiko- und Schutzfaktoren für Cyberbullying untersucht (vgl. *Capadocia/Craig/Pepler* 2013; *Fanti/Demetriou/Hawa* 2012; *Sticca* u.a. 2012).

Der erste Beitrag dieses Schwerpunktheftes von *Torsten Porsch* und *Stephanie Pieschl* mit dem Titel „Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren“ greift die Frage der Auftretenshäufigkeit auf und untersucht diese an einer repräsentativen Stichprobe Jugendlicher. Ferner zeigt diese Studie, dass Cyberviktimisierung im Zusammenhang mit höherer Mediennutzung, elterlichem Einfluss auf die Mediennutzung, vermehrter potentieller Täterschaft und anderen Risikofaktoren wahrscheinlicher auftritt. Zugleich gehen die Erfahrungen als Cybervictim mit negativen Emotionen und psychosomatischen Folgen wie Schlafmangel, Kopf- oder Bauchschmerzen einher. Damit unterstreicht diese Studie das Risiko potentieller negativer Folgen für die Opfer von Cyberbullying (vgl. *Låftman/Modin/Östberg* 2013; *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012; *Spears* u.a. 2009; *Staude-Müller/Hansen/Voss* 2012).

Der zweite Beitrag „Cyberbullying und Empathie: Affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter“ von *Jan Pfetsch*, *Christin Müller* und *Angela Ittel* zeigt auf, dass Cyberbullies geringere Ausprägungen für affektive, kognitive und medienbasierte Empathie aufweisen als Unbeteiligte. Dabei spielt auch die Art der Erhebung im Selbstbericht oder Peerbericht eine Rolle für die Stärke der Unterschiede. Für den Praxiskontext bedeutet dies, dass es hilfreich sein könnte, Cyberbullies die Konsequenzen ihres Handelns für Cybervictims aufzuzeigen und affektive Empathie mit den Betroffenen zu fördern (vgl. *Steffgen* u.a. 2011).

Der dritte Beitrag von *Eva-Maria Schiller*, *Petra Gradinger* und *Dagmar Strohmeier* behandelt das Thema „Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele als längsschnittlicher Risikofaktor für Cyberbullying in der frühen Adoleszenz“. Während die Nutzung von gewalthaltigen Bildschirmspielen bereits als Risikofaktor für aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter identifiziert werden konnte (vgl. *Anderson* u.a. 2010), ist deren Bedeutung für Cyberbullying wenig untersucht. Dabei zeigte sich, dass die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele ein Risikofaktor für Cyberbullying und traditionelles Bullying darstellt, und traditionelles Bullying zugleich einen Risikofaktor für gewalthaltige Bildschirmspielnutzung.

Der vierte Beitrag „Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden: Ergebnisse einer Evaluationsstudie“ von *Anja Schultze-Krumbholz*, *Pavle Zagorscak*, *Ralf Wölfer* und *Herbert Scheithauer* stellt eine evaluierte Präventionsmaßnahme speziell gegen Cyberbullying vor. Eine längere Version des Programms ist dabei für den Praxiskontext empfehlenswert. Damit steht für den Anwendungskontext von Schule, Sozial- und Jugendarbeit – neben Surf-Fair (vgl. *Pieschl/Porsch* 2012) – eine der wenigen wissenschaftlich basierten und evaluierten Präventionsmaßnahmen gegen Cyberbullying bereit.

Aus der Bandbreite unterschiedlicher Themen zu Cyberbullying schließt das Schwerpunktheft vier Originalbeiträge ein, die über den derzeitigen deutschsprachigen Forschungsstand informieren. Dabei werden unterschiedliche theoretische und methodische

Zugangsweisen an das Thema gewählt, durch die ein heterogener Blick auf das faszinierende Phänomen Cyberbullying im Jugendalter möglich wird.

## Literatur

- Anderson, C. A./Shibuya, A./Ihori, N./Swing, E. L./Bushman, B. J./Sakamoto, A./.../Saleem, M. (2010): Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136, 2, pp. 151-173.
- Cappadocia, M. C./Craig, W. M./Pepler, D. (2013): Cyberbullying Prevalence, Stability, and Risk Factors During Adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 2, pp. 171-192.
- Fanti, K. A./Demetriou, A. G./Hawa, V. V. (2012): A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp. 168-181.
- Hasebrink, U./Lampert, C. (2011): Kinder und Jugendliche im Web 2.0 – Befunde, Chancen und Risiken. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 3, S. 3-9.
- Låftman, S. B./Modin, B./Östberg, V. (2013): Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and youth services review*, 35, 1, pp. 112-119.
- Langos, C. (2012): Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 6, pp. 285-289.
- Livingstone, S./Haddon, L./Görzig, A./Ólafsson, K. (2010): Risks and safety on the internet: The perspective of European children. *Initial Findings*. – London.
- Mishna, F./Saini, M./Solomon, S. (2009): Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 12, pp. 1222-1228.
- MPFS (Hrsg.) (2012): FIM-Studie (2011): Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. – Stuttgart.
- MPFS (Hrsg.) (2013a): KIM-Studie (2012): Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.
- MPFS (Hrsg.) (2013b): JIM-Studie (2013): Jugend, Information (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart.
- Nocentini, A./Calmaestra, J./Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H./Ortega, R./Menesini, E. (2010): Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 2, pp. 129-142.
- Pieschl, S./Porsch, T. (2012): Schluss mit Cybermobbing! – Das Trainings- und Präventionsprogramm „Surf-Fair“. – Weinheim/Basel.
- Riebel, J./Jaeger, R. S./Fischer, U. C. (2009): Cyberbullying in Germany: An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51, 3, pp. 298-314.
- Schneider, C./Katzer, C./Leest, U. (2013): Cyberlife – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Eine empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/innen in Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/studie>, Stand: 16.11.2013.
- Schultze-Krumbholz, A./Jäkel, A./Schultze, M./Scheithauer, H. (2012): Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying. A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 3-4, pp. 329-345.
- Sitzer, P./Marth, J./Kocik, C./Müller, K. N. (2012): Ergebnisbericht der Online-Studie „Cyberbullying bei Schülerinnen und Schülern“. Online verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/cyberbullying/downloads/Ergebnisbericht-Cyberbullying.pdf>, Stand: 16.11.2013.
- Slonje, R./Smith, P. K./Frisén, A. (2013): The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, pp. 26-32.
- Spears, B./Slee, P./Owens, L./Johnson, B. (2009): Behind the scenes and screens. Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 189-196.
- Staude-Müller, F./Hansen, B./Voss, M. (2012): How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp. 260-274.

- Steffgen, G./König, A./Pfetsch, J./Melzer, A.* (2011): Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 11, pp. 643-648.
- Sticca, F./Ruggieri, S./Alsaker, F./Perren, S.* (2012): Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, pp. 52-67.
- Tokunaga, R. S.* (2010): Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, pp. 277-287.
- Vandebosch, H./Van Cleemput, K.* (2008): Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyberpsychology and Behavior*, 11, pp. 499-503.
- Wachs, S./Wolf, K. D.* (2011): Zusammenhänge zwischen Cyberbullying und Bullying – erste Ergebnisse aus einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60, 9, S. 735-744.

# Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren

*Torsten Porsch, Stephanie Pieschl*

## **Zusammenfassung**

Die Forschungsergebnisse zum Thema Cybermobbing sind zum Teil widersprüchlich. Daher wurden in dieser Studie  $N = 1734$  Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 20 Jahren aus dem gesamten Bundesgebiet repräsentativ befragt. Es wurden eine direkte Cybermobbingfrage und mehrere verhaltensnahe Fragen nach negativen Vorfällen im Internet gestellt. Ein Drittel hatte schon Erfahrung mit negativen Vorfällen im Internet gemacht, aber nur 6% bezeichnen sich direkt als Opfer und 8% als Täter von Cybermobbing. Opfer berichten von vielfältigeren negativen Folgen als Schülerinnen und Schüler, die allein von negativen Vorfällen berichten. Des Weiteren zeigten sich bei beiden Fragearten ähnliche Risikofaktoren dafür, Opfer zu werden.

*Schlagworte:* Cybermobbing, Risikofaktoren, Prävalenz, Auftretenshäufigkeit, Folgen

*Cyberbullying among German students: A representative survey about prevalence, consequences, and risk factors*

## **Abstract**

Research on cyberbullying has resulted in contradictory findings. We conducted a representative telephone survey of 1734 students between 14 and 20 years from all federal states of Germany. A question about cyberbullying and several behavior-based questions about negative incidents on the Internet were posed. A third of the students have already experienced negative incidents on the Internet, but only 6 percent classified themselves as cyberbullying-victims and only 8 percent as cyberbullies. Victims of cyberbullying reported more diverse negative consequences compared to students having reported other negative incidents. Both types of questions revealed similar risk factors for becoming a victim.

*Keywords:* Cyberbullying, Risk factors, Prevalence, Consequences

## 1 Einleitung und Darstellung des Forschungsstands

Durch die Diskussion in den Medien und der Öffentlichkeit kann leicht der Eindruck entstehen, dass Cybermobbing ein sehr häufig und immer häufiger vorkommendes Phänomen mit ausnahmslos schlimmen Folgen ist. Betrachtet man dagegen die wissenschaftli-



chen Forschungsergebnisse zu Cybermobbing, so zeigt sich ein deutlich differenzierteres Bild, bei dem die Ergebnisse stark nach den entsprechenden Messmethoden variieren.

Grundsätzlich ist Cybermobbing definitorisch schwer einzugrenzen. Gängige Definitionen übernehmen in großen Teilen die Beschreibung konventionellen Mobbings unter Einbeziehung der Kriterien Wiederholung, Machtungleichgewicht und schädigende Absicht. Entsprechend wird Cybermobbing definiert als die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien, um absichtlich und wiederholt schwächere Individuen oder Gruppen von Individuen zu diffamieren oder zu schikanieren (vgl. *Slonje/Smith/Frisén* 2012). Dennoch ist die Übertragung dieser Kriterien auf Cybermobbing aufgrund theoretischer Argumente (vgl. *Dooley/Pyzalski/Cross* 2009) und empirischer Forschungsergebnisse umstritten. Beispielsweise zeigen qualitative Studien, dass Jugendliche vor allem dann von Cybermobbing reden, wenn ein Opfer sich betroffen fühlt (auch wenn real kein Machtungleichgewicht vorliegt), anderen eine Schädigungsabsicht unterstellt wird (auch ohne reale Schädigungsabsicht) und die Belastung nicht nur durch Wiederholung zustande kommt, sondern auch durch öffentliche Verbreitung (vgl. *Nocentini* u.a. 2010). Quantitative Studien zeigen, dass für das Erleben der Betroffenen vor allem die Öffentlichkeit der Vorfälle, die Art des Cybermobbings nach *Willard* (2007), aber auch die genutzten Medien (z.B. Videos) wichtig sind (vgl. *Kuhlmann/Pieschl/Porsch* 2013; *Pieschl* u.a. 2013). Daher gibt es alternative Konzeptionen von Cybermobbing, die sich eher an dem Erleben der Betroffenen orientieren (vgl. *Pieschl/Porsch* 2012). Problematisch an diesen uneinheitlichen Definitionen ist vor allem, dass jeweils andere Messinstrumente eingesetzt werden, die zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.

Unter anderem deshalb lässt sich die Prävalenz von Cybermobbing ebenfalls bisher nicht eindeutig bestimmen. Eine Zusammenfassung der internationalen Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass wahrscheinlich zwischen 20 und 40 Prozent der Jugendlichen von Cybermobbing betroffen sind (vgl. *Tokunaga* 2010). Die Ergebnisse der bisher wissenschaftlich publizierten Studien mit deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmern variieren noch stärker: Es wurden zwischen 3 (vgl. *Wachs/Wolf* 2011) und 82 (vgl. *Staude-Müller/Hansen/Voss* 2012) Prozent Opfer von Cybermobbing gefunden und zwischen 3 (vgl. *Görzig* 2011) und 79 (vgl. *König/Gollwitzer/Steffgen* 2010) Prozent Täter von Cybermobbing. Vermutlich sind große Teile dieser Unterschiede auf methodische Einflüsse zurückzuführen.

Nicht zuletzt unterscheiden sich deutsche Studien im Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, den abgefragten Referenzzeiträumen und den Antwort- und Auswertemöglichkeiten der Fragen. Beispielsweise nahmen in einer Studie nur Sechstklässler teil (vgl. *Pieschl/Urbasik* 2013), in einer anderen variierte das Alter zwischen 10 und 50 Jahren (vgl. *Staude-Müller/Hansen/Voss* 2012). Sehr häufig beziehen sich die Fragen auf einen Zeitraum von zwei oder drei Monaten (vgl. *Riebell/Jäger/Fischer* 2009), manchmal auf das gesamte Leben. Teilweise wird ein hartes Kriterium für Wiederholung angelegt, („mindestens einmal pro Woche oder täglich“, vgl. *Wachs/Wolf* 2011), manchmal werden alle Personen, die von einem Vorfall berichten als Cybermobbingopfer oder -täter klassifiziert (vgl. *König/Gollwitzer/Steffgen* 2010).

Des Weiteren wurden in fast allen Studien mit deutschen Stichproben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach Verfügbarkeit ausgewählt. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene beantworteten freiwillig Fragebögen im Internet (vgl. *König/Gollwitzer/Steffgen* 2010; *Riebell/Jäger/Fischer* 2009; *Staude-Müller/Bliesener/Nowak* 2009; *Staude-Müller/Hansen/Voss* 2012) oder einzelne Schulen oder Schulklassen nahmen freiwillig

teil (vgl. *Pieschl/Urbasik* 2013; *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012; *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009; *Wachs/Wolf* 2011). Nur aus der EU Kids Online Studie liegen für deutsche Jugendliche zwischen 9 und 16 Jahre repräsentative Daten zu Cybermobbing vor (vgl. *Görzig* 2011). Allerdings wurden bei dieser Studie nur Jugendliche berücksichtigt, die das Internet nutzen. Es gibt entsprechend für Deutschland einen Bedarf an bundesweit repräsentativen Daten zur Prävalenz von Cybermobbing, vor allem für ältere Jugendliche, über alle Schulformen hinweg und unabhängig von ihrer Mediennutzung.

Insbesondere unterscheiden sich Studien grundsätzlich darin, ob sie eine einzelne Frage stellen, in der direkt erfasst wird, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Opfer oder Täter von Cybermobbing sind, oder ob es mehrere Fragen gibt, die unterschiedliche Facetten des Konstrukts Cybermobbing erfassen. Es gibt Argumente für beide Wege. *Ybarra* u.a. (2012) kommen aufgrund einer empirischen Studie zu dem Schluss, dass Fragen den Begriff „Mobbing“ enthalten sollten, damit es nicht zu „falsch positiven“ Antworten führt. Kritisch daran ist allerdings, dass die Interpretation des Fachbegriffs „Cybermobbing“ kultur- und altersabhängig zu sein scheint (vgl. *Nocentini* u.a. 2010). *Menesini/Nocentini* (2009) diskutieren weitere Probleme einzelner Items, beispielsweise die potentielle Verzerrung durch soziale Erwünschtheit. Kinder und Jugendliche bezeichnen sich ungern selbst als Opfer oder Täter von Cybermobbing. Dazu kommt, dass bei wenigen Fragen kaum eine reliable Messung möglich ist. Als mögliche Lösung werden mehrere verhaltensnahe Fragen vorgeschlagen, die die Breite des Konstrukts Cybermobbing valide abdecken sollen.

In deutschen Studien wurden bisher selten einzelne direkte Fragen nach Cybermobbing gestellt (vgl. *Görzig* 2011; *Riebell/Jäger/Fischer* 2009), sondern meist wurden die Typen von Cybermobbing nach *Willard* (2007) erfasst: Schikane (engl. harassment), Verunglimpfung (engl. denigration), Identitätsklau (engl. impersonation), Verrat (engl. outing and trickery) und Ausgrenzung (engl. exclusion) (vgl. *König/Gollwitzer/Steffgen* 2010; *Pieschl/Urbasik* 2013; *Riebell/Jäger/Fischer* 2009; *Staudé-Müller/Hansen/Voss* 2012; *Wachs/Wolf* 2011). In wenigen anderen Studien wurde Cybermobbing nach anderen Kategorien unterteilt (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012; *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009). Nur in einer deutschen Studie wurden die Ergebnisse einer Frage direkt mit denen mehrerer verhaltensnaher Fragen explizit verglichen und diskutiert (vgl. *Riebell/Jäger/Fischer* 2009). Dort und in internationalen Studien zeigte sich, dass Prävalenzen signifikant niedriger ausfallen, wenn es nur eine einzige direkte Frage gibt.

In der vorliegenden Studie werden diese Methoden genauer verglichen und zur konzeptuellen Trennung distinkte Begriffe eingeführt: Personen, die sich selbst aufgrund ihrer Antworten auf eine spezifische Cybermobbingfrage als Betroffene von Cybermobbing klassifizieren, werden in der Folge als „Cybermobbing-Opfer“ bezeichnet, da solch eine Frage sich explizit auf Cybermobbing bezieht. Personen, deren Antworten auf verhaltensnahe Fragen zeigen, dass sie negative Vorfälle im Internet erlebt haben, werden dagegen hier als „Cyber-Opfer“ bezeichnet. Dies soll nicht andeuten, dass solche Vorfälle nicht zu Cybermobbing gehören, sondern lediglich verdeutlichen, dass die verhaltensnahen Fragen diesen Begriff nicht explizit enthalten. Die Ergebnisse beider Operationalisierungen werden bezüglich ihrer Prävalenz, aber auch bezüglich ihrer differenziellen Effekte auf die Betroffenen (Folgen) und ihrer differenziellen Prädiktoren (Risikofaktoren) verglichen.

Die bisherige Forschung zeigt, dass Cybermobbing nicht bei allen Betroffenen gleich wirkt (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012). Die Folgen von Cybermobbing scheinen einerseits von Ausmaß und Häufigkeit des Cybermobbings abhängig zu sein. Andererseits

scheint die Resilienz und das soziale Umfeld der Betroffenen ein wichtiger Faktor zu sein. Daher ist es nicht überraschend, dass circa ein Viertel aller Opfer von Cybermobbing angeben, dass diese Vorfälle sie nicht belastet haben (vgl. *Ortega* u.a. 2009). Demgegenüber berichten die Mehrheit von negativen Konsequenzen und mindestens 20 Prozent von ernsthafter (psychischer) Belastung durch Cybermobbing (vgl. *Finkelhor/Mitchell/Wolak* 2000; *Ortega* u.a. 2009; *Stade-Müller/Hansen/Voss* 2012). Des Weiteren berichten Mädchen häufig von mehr oder schlimmeren Folgen als Jungen (vgl. *Pieschl* u.a. 2013). Für Deutschland fehlen auch hier repräsentative Daten.

Grundsätzlich scheint Cybermobbing nicht nur kleine Zielgruppen mit besonderen Merkmalen zu betreffen. Dennoch finden sich in der Literatur Risikofaktoren, die mit Cybermobbing in Verbindung gebracht werden. Hierbei hat sich häufig bestätigt, dass konventionelles Mobbing und Cybermobbing eng zusammenhängen (vgl. *Riebell/Jäger/Fischer* 2009; *Wachs/Wolf* 2011). Daher erstaunt es nicht, dass viele Risikofaktoren von konventionellem Mobbing auch für Cybermobbing gelten, beispielsweise Probleme in der Familie oder Schule, und für Täter von Cybermobbing Aggressivität und fehlende Empathie (vgl. *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009). Andere Risikofaktoren für konventionelles Mobbing lassen sich nicht so einfach auf Cybermobbing übertragen. Beispielsweise zeigten sich bisher keine eindeutigen Effekte des Geschlechts (vgl. *Tokunaga* 2010). Auch gibt es viele Risikofaktoren, die nur für Cybermobbing, nicht aber für konventionelles Mobbing relevant sind. Häufig zeigte sich eine große Schnittmenge von Opfern und Tätern von Cybermobbing (vgl. *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009; *Stade-Müller/Bliesener/Nowak* 2009). Darüber hinaus zeigen Opfer und Täter von Cybermobbing häufig ein bestimmtes Profil der Internetnutzung: Sie verbringen beispielsweise viel Zeit im Internet, nutzen häufig Kommunikationstechnologien, betreiben ein aktives Profil in einem sozialen Netzwerk und zeigen ein ausgeprägtes Risikoverhalten im Internet (vgl. *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009; *Stade-Müller/Bliesener/Nowak* 2009).

## 2 Hypothesen

In der vorliegenden Studie stellen wir erstmals bundesweit repräsentative Daten für deutsche Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 20 Jahren vor. Die Daten wurden in telefonischen Interviews erhoben und beziehen sich auf die Prävalenz von Cybermobbing und die zugehörigen Folgen und Risikofaktoren. Die Prävalenz von Opfern von Cybermobbing wurde auf zwei verschiedene Arten erfasst: Schülerinnen und Schüler antworteten auf eine spezifische Cybermobbingfrage (CMF) und beantworteten mehrere verhaltensnahe Fragen (VNF), die verschiedenste negative Vorfälle im Internet beschrieben. Konkret wurden folgende Hypothesen untersucht:

(1) Prävalenz: Ein substantieller Anteil der Schülerinnen und Schüler ist als Opfer oder Täter von verschiedenen Typen von Cybermobbing betroffen. Die Prävalenz von Cybermobbing erscheint höher, wenn sie durch mehrere verhaltensnahe Fragen (VNF; Cyber-Opfer) erfasst wird als wenn sie durch eine spezifische Cybermobbingfrage (CMF; Cybermobbing-Opfer) erfasst wird.

(2) Folgen: Ein substantieller Anteil der Opfer von Cybermobbing berichtet von einem Muster negativer Folgen. (a) Diese negativen Folgen sind ausgeprägter bei den Schülerin-

nen und Schülern, die sich selbst direkt als Opfer von Cybermobbing bezeichnen (CMF; Cybermobbing-Opfer) als bei denen, die von negativen Vorfällen im Internet berichten (VNF; Cyber-Opfer). (b) Außerdem berichten Mädchen mehr negative Folgen als Jungen.

(3) Risikofaktoren: Es lassen sich Risikofaktoren für Opfer und Täter von Cybermobbing identifizieren. Dabei handelt es sich nicht nur um Faktoren, die auch für konventionelles Mobbing relevant sind (z.B. Alter, Geschlecht, Schulform) sondern auch um solche, die spezifisch für Cybermobbing sind (z.B. Internetnutzung oder Aufklärung in der Schule und im Elternhaus).

### 3 Methode

*Stichprobe:* Zielgruppe waren in Privathaushalten lebende deutschsprachige Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 20 Jahren. Aus dieser Grundgesamtheit wurden mittels systematischer Zufallsauswahl Personen ausgewählt, die einer repräsentativen Verteilung für die Bundesrepublik Deutschland entsprechen. Dazu wurde die Stichprobe mehrstufig nach Alter, Geschlecht und Bildung geschichtet ausgewählt. Die Verteilung beruht auf den Daten der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Marktforschungsinstitute (ADM) und ist eine übliche Basis bei bundesweiten Befragungen. Wie aus Tabelle 1 ersichtlich sind Jungen und Mädchen (1 = Jungen, 2 = Mädchen) fast gleich häufig repräsentiert. Die Alterskohorten 14-15 Jahre (= 1), sowie 16-17 Jahre (= 2) sind quantitativ stärker als die Alterskohorte 18-20 Jahre (= 3), in der sich vor allem Gymnasiasten, aber auch Schülerinnen und Schüler von Berufs- und Gesamtschulen befinden. Insgesamt besuchen 10.0% der Schülerinnen und Schüler die Hauptschule, 19.7% die Realschule, 14.3% die Gesamtschule, 51.4% das Gymnasium, 3.7% die Berufsschule, 0.8% geben Sonstiges an. Die unterschiedliche quantitative Stärke der Alterskohorten wie auch die Verteilung der Schulformen entspricht der repräsentativen Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland.

*Tab. 1:* Alters- und Geschlechtsverteilung der Stichprobe.

	Alter der Befragten			Gesamt
	14-15 J	16-17 J	18-20 J	
Jungen	414 (23.9%)	309 (17.8%)	135 (7.8%)	858 (49.5%)
Mädchen	403 (23.2%)	317 (18.3%)	156 (9.0%)	876 (50.5%)
Gesamt	817 (47.1%)	626 (36.1%)	291 (16.8%)	1734 (100.0%)

*Anmerkungen:* In den Zellen wird jeweils die Anzahl angegeben. Die Prozentangaben in Klammern beziehen sich immer auf die gesamte Stichprobe ( $N = 1734$ ).

*Leitfaden für strukturierte Telefoninterviews:* Der Fragebogenleitfaden mit den Fragen, Antwortmöglichkeiten, Randomisierungen und Filtern wurde vorab programmiert, so dass die Interviewer Fragen und teilweise Antwortmöglichkeiten in der vorgegebenen Reihenfolge vorlasen und die Antworten per Tastatur eingaben.

*Internetnutzung und Handybesitz:* Diese Fragen wurden von uns zusammengestellt und beziehen sich auf die Nutzung des Internets (1 = „ja“, 0 = „nein“), die Wichtigkeit der Internetnutzung (1 = „sehr wichtig“ – 4 = „überhaupt nicht wichtig“), die Internetnutzungsdauer an normalen Schultagen (1 = „weniger als 1 Stunde“ – 6 = „5 Stunden und mehr“), elterliche Kontrolle der Internetnutzung bezüglich „Dauer“, „Internetseiten“ und „Seiten gesperrt“ (je 1 = „ja“, 0 = „nein“), Nutzung von sozialen Netzwerken (1 = „ja“, 0 = „nein“), Nutzungshäufigkeit von „sozialen Netzwerken“, „Instant Messenger“ und „Chat“ (je 1 = „mehrmals am Tag“ – 6 = „nie“) und Handybesitz (1 = „ja“, 0 = „nein“).

*Cybermobbing Opfer Prävalenz:* Diese Fragen orientieren sich an anderen Cybermobbing-Fragebögen (vgl. z.B. *Riebel/Jäger/Fischer* 2009). Zunächst wird der Begriff Cybermobbing definiert: „Unter Cybermobbing versteht man das absichtliche Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen von anderen – und zwar entweder im Internet oder per Handy.“ Im Anschluss wird eine direkte Cybermobbingfrage (CMF) gestellt: „Haben Sie selbst schon einmal solche negativen Erfahrungen im Internet oder per Handy gemacht?“ (1 = „ja“, 0 = „nein“). Alle Schülerinnen und Schüler, die mit „ja“ antworten, werden als „Cybermobbing-Opfer“ klassifiziert. Im Anschluss daran wird offen gefragt, was genau passiert ist. Die Antworten werden nach den Kategorien von *Willard* (2007) klassifiziert.

Darüber hinaus werden fünf verhaltensnahe Fragen (VNF) gestellt, die sich an den Kategorien von *Willard* (2007) orientieren: „Ist es im Internet oder per Handy schon einmal oder sogar mehrmals vorgekommen, dass ... (1) Ihnen jemand Drohungen, Beleidigungen oder andere unangenehme Nachrichten zugeschickt hat? (Schikane), (2) jemand über Sie Beleidigungen oder Gerüchte verbreitet und an andere geschickt hat? (Verunglimpfung), (3) jemand in Ihrem Namen Nachrichten versendet hat oder ein Fake-Account in Ihrem Namen erstellt hat? (Identitätsklau), (4) Sie bei einem Chat oder Onlinespiel von anderen aus der Gruppe ausgeschlossen wurden? (Ausgrenzung), (5) jemand Ihre privaten E-Mails, Nachrichten oder Fotos oder Videos von Ihnen gegen Ihren Willen an andere weitergegeben hat, um Ihnen zu schaden? (Verrat).“ Für jede dieser Fragen standen die Antwortmöglichkeiten „nie“ (= 0), „einmal“ (= 1) oder „mehrmals“ (= 2) zur Verfügung. Es wird ein VNF-Score berechnet, indem alle Antworten addiert werden. Hat der Score einen Wert von größer oder gleich 1 wird die jeweilige Schülerin oder der jeweilige Schüler als „Cyber-Opfer“ klassifiziert (1 = „Cyber-Opfer“, 0 = „kein Cyber-Opfer“).

*Cybermobbing Folgen:* Nur Cyber-Opfer werden nach den Folgen der erlebten Vorfälle gefragt. Diese Fragen wurden von uns zusammengestellt, einerseits aus offenen Antworten von Probanden vorheriger eigener Untersuchungen, andererseits aus der bisherigen Forschungsliteratur. Dabei gehen einerseits emotionale und körperliche Folgen (vgl. z.B. *Burgess-Proctor/Patchin/Hinduja* 2009; *Hinduja/Patchin* 2007; *Ybarra* 2004), sowie Verhaltensfolgen (z. B. *Dehue/Bolman/Völlink* 2008) in die Betrachtung ein. Die folgenden zehn Kategorien werden vorgegeben und es stehen jeweils die Antwortkategorien „trifft zu“ (= 1) oder „trifft nicht zu“ (= 0) zur Verfügung: (1) „Sie waren sehr wütend.“, (2) „Sie waren sehr verletzt.“, (3) „Sie waren sehr verzweifelt.“, (4) „Sie fühlten sich hilflos.“, (5) „Sie konnten schlecht schlafen.“, (6) „Sie hatten Angst.“, (7) „Sie haben Ihre Freunde gemieden.“, (8) „Sie hatten Bauchschmerzen.“, (9) „Sie hatten Kopfschmerzen.“, und (10) „Sie sind nicht zur Schule gegangen.“ Darüber hinaus wird auch notiert, wenn keine dieser Folgen angegeben wird. Es wird ein Folgen-Score berechnet, indem alle Antworten addiert werden (interne Konsistenz nach Kuder-Richardson  $\alpha = .75$ ).

*Cybermobbing Täter Prävalenz und potentielle Täterschaft:* Diese Fragen wurden von uns entwickelt. Zunächst wird nach potentieller Täterschaft gefragt: „Manchmal ist man ja so wütend oder verletzt, dass man vielleicht sogar Dinge tut, die man sonst eher nicht tun würde. Können Sie sich vorstellen, dass Sie selbst einmal jemanden entweder im Internet oder per Handy absichtlich beleidigen, bedrohen, bloßstellen oder belästigen – zum Beispiel weil Sie sich rächen wollen?“ Alle Schülerinnen und Schüler, die nicht mit „nein“ antworten, werden als „potentielle Täter“ klassifiziert (1 = „potentielle Täter“, 0 = „keine potentielle Täter“). Anschließend wird eine direkte Cybermobbing-Frage (CMF) zur Täterschaft gestellt: „Und wie war das bisher? Haben Sie so etwas selbst schon einmal gemacht?“ (1 = „ja“, 0 = „nein“). Alle Schülerinnen und Schüler, die mit „ja“ antworten, werden als „Cybermobbing-Täter“ klassifiziert.

*Sonstige Cybermobbing Fragen:* Diese Fragen wurden von uns selbst entwickelt. Es wird gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler den Begriff „Cybermobbing schon einmal gehört“ haben, das Thema Cybermobbing schon einmal „mit den Eltern thematisiert“ haben, das Thema Cybermobbing schon einmal „in der Schule angesprochen“ wurde und ob es schon einmal „Cybermobbing im Freundeskreis“ gab (je 1 = „ja“, 0 = „nein“).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Prävalenz von Cybermobbing

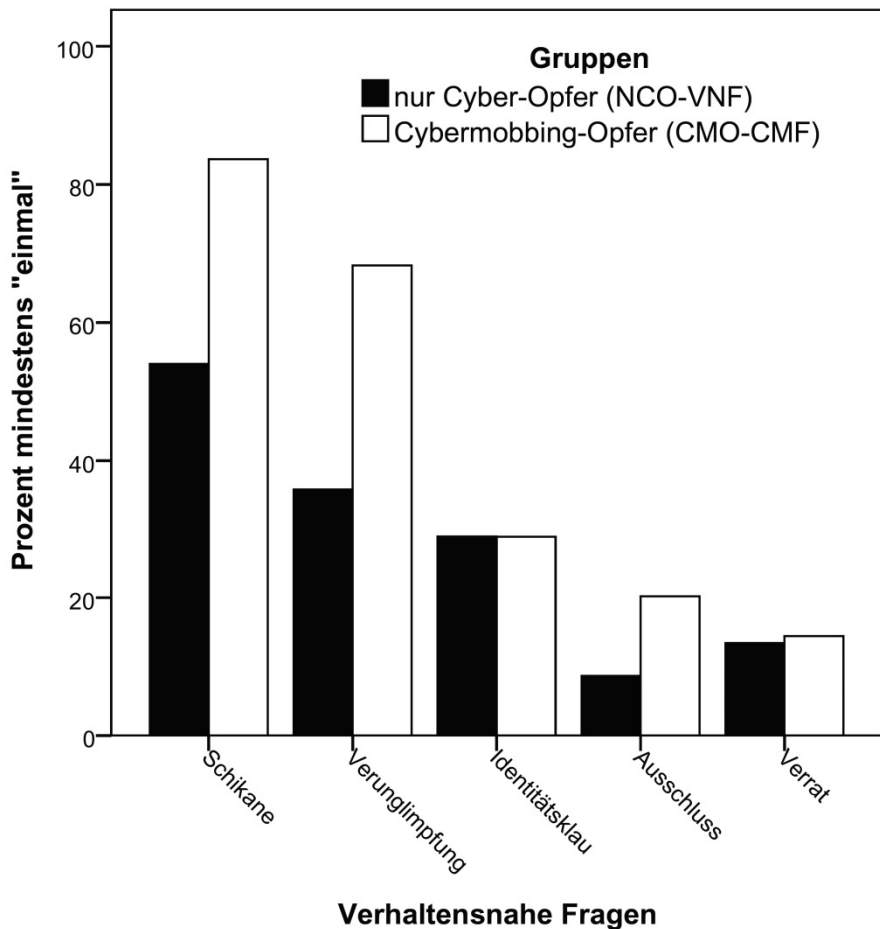
Es wurden  $n = 104$  (6.0%) der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Antworten auf die direkte Cybermobbingfrage (CMF) als Cybermobbing-Opfer klassifiziert und  $n = 593$  (34.2%) als Cyber-Opfer aufgrund ihrer Antworten auf die fünf verhaltensnahen Fragen (VNF). Beide Prävalenzraten liegen signifikant über Null (Cybermobbing-Opfer: McNemar-Test,  $X^2(1) = 102.01$ ,  $p < .001$ ; Cyber-Opfer: McNemar-Test,  $X^2(1) = 591.00$ ,  $p < .001$ ). Alle Cybermobbing-Opfer sind gleichzeitig auch Cyber-Opfer. Um im Folgenden mögliche Unterschiede zwischen den Cybermobbing-Opfern und den Cyber-Opfern zu bestimmen, werden daher die disjunkten Gruppen „Cybermobbing-Opfer“ (CMO-CMF;  $n = 104$ , 6.0%; vgl. oben) und „nur Cyber-Opfer“ (NCO-VNF;  $n = 489$ , 28.2%) gebildet. Diese beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant in ihrer Auftretenshäufigkeit in dieser Stichprobe ( $X^2(1) = 249.96$ ,  $p < .001$ ).

Cybermobbing-Opfer (CMF;  $n = 104$ ) berichteten in der offenen Frage überwiegend von Schikane ( $n = 72$ , 69.2%) und Verunglimpfung ( $n = 27$ , 26.0%), selten von Verrat ( $n = 8$ , 7.7%) oder Identitätsklau ( $n = 1$ , 1.0%) und nie von Ausschluss. In den verhaltensnahen Fragen berichteten alle Cyber-Opfer zusammen genommen (VNF;  $n = 593$ ) ebenfalls überwiegend mindestens einmal von Schikane ( $n = 350$ , 59.0%), gefolgt von Verunglimpfung ( $n = 244$ , 41.1%), Identitätsklau ( $n = 170$ , 28.7%), Verrat ( $n = 81$ , 13.7%) und Ausschluss ( $n = 63$ , 10.6%). Der dazugehörige VNF-Score hat unter allen Cyber-Opfern einen Durchschnittswert von  $M = 2.20$  ( $SD = 1.43$ ). Von den Cyber-Opfern haben 40.0% den niedrigsten Score von 1, haben also bisher nur einen negativen Vorfall im Internet erlebt, und nur 5 Personen (8.0%) haben den höchsten Score von 8, haben also schon mehrere Arten von negativen Vorfällen mehrfach erlebt.

Zwischen den disjunkten Gruppen der Cybermobbing-Opfer (CMO-CMF) und der nur Cyber-Opfer (NCO-VNF) unterscheidet sich der VNF-Score signifikant ( $t(121.799)$

= -6.97,  $p < .001$ ; CMO-CMF:  $M = 3.30$ ,  $SD = 1.86$ ; NCO-VNF:  $M = 1.97$ ,  $SD = 1.20$ ). Des Weiteren unterscheiden sich diese Gruppen signifikant darin, wie häufig bei ihnen Schikane ( $F(1,591) = 32.24$ ,  $p < .001$ ), Verunglimpfung ( $F(1,587) = 65.72$ ,  $p < .001$ ) und Ausschluss ( $F(1,591) = 13.82$ ,  $p < .001$ ) vorkommen (vgl. Abbildung 1). In allen Vergleichen berichteten Cybermobbing-Opfer (CMO-CMF) von mehr bzw. häufigeren negativen Vorfällen im Internet als nur Cyber-Opfer (NCO-VNF).

Abb. 1: Prozentsatz der Jugendlichen, die die verhaltensnahen Fragen mindestens mit „einmal“ beantwortet haben ( $n = 593$ ) nach Gruppen (NCO-VNF vs. CMO-CMF); Gruppenunterschiede sind für Schikane, Verunglimpfung und Ausschluss signifikant.



Auf der Täterseite konnten  $n = 130$  (7.5%) Schülerinnen und Schüler als Cybermobbing-Täter klassifiziert werden, deutlich mehr  $n = 365$  (21.1%) wurden als potentielle Täter klassifiziert. Beide Prävalenzraten sind signifikant von Null verschieden (Cybermobbing-Täter: McNemar-Test,  $X^2(1) = 128.01$ ,  $p < .001$ ; potentielle Täter: McNemar-Test,  $X^2(1) = 363.00$ ,  $p < .001$ ).

Darüber hinaus gibt es eine signifikante Schnittmenge von Cybermobbing-Tätern und Cybermobbing-Opfern (CMF;  $\Phi = .11, p < .001$ ):  $n = 21$  (1.2%). Schülerinnen und Schüler sind sowohl Cybermobbing-Opfer als auch Cybermobbing-Täter. Dem gegenüber gibt es  $n = 83$  (4.8%) ausschließliche Cybermobbing-Opfer und  $n = 109$  (6.3%) ausschließliche Cybermobbing-Täter.

## 4.2 Folgen von Cybermobbing

Von den Cyber-Opfern (VNF,  $n = 593$ ), gaben  $n = 591$  Auskunft zu den Folgen der erlebten Vorfälle. 23.2 Prozent der Cyber-Opfer gab an, keine der vorgegebenen Folgen erlebt zu haben, die Mehrheit war wütend (67.9%) und zwischen einem Drittel und einem Fünftel fühlten sich verletzt, verzweifelt oder hilflos. Psychosomatische Folgen wie Schlafmangel, Kopf- oder Bauchschmerzen wurden dagegen seltener genannt (s. Tabelle 2). Die selbst berichteten Folgen unterschieden sich teilweise signifikant nach Geschlecht – Mädchen berichteten häufiger negative Folgen als Jungen – und Fragestellung – Cybermobbing-Opfer (CMO-CMF) berichteten häufiger negative Folgen als nur Cyber-Opfer (NCO-VNF) (s. Tabelle 2).

Tab. 2: Selbstberichtete Folgen für Cyber-Opfer (Gesamt) und aufgeteilt nach Geschlecht (Mädchen vs. Jungen) und Messmethode (nur Cyber-Opfer vs. Cybermobbing-Opfer)

Folgen	Gesamt ( $n = 591$ )	Geschlecht		$\chi^2$ ( $df = 1$ )	Messmethode		$\chi^2$ ( $df = 1$ )
		Mädchen ( $n = 307$ )	Jungen ( $n = 284$ )		CMO ( $n = 104$ )	NCO ( $n = 487$ )	
sehr wütend	67.9% ( $n = 401$ )	73.0% ( $n = 224$ )	62.3% ( $n = 177$ )	ns.	83.7% ( $n = 87$ )	64.5% ( $n = 314$ )	14.4***
sehr verletzt	35.9% ( $n = 212$ )	46.9% ( $n = 144$ )	23.9% ( $n = 68$ )	33.8***	60.6% ( $n = 63$ )	30.6% ( $n = 149$ )	33.5***
sehr verzweifelt	22.3% ( $n = 132$ )	30.0% ( $n = 92$ )	14.1% ( $n = 40$ )	21.5***	39.4% ( $n = 41$ )	18.7% ( $n = 91$ )	21.2***
hilflos	21.5% ( $n = 127$ )	26.7% ( $n = 87$ )	15.8% ( $n = 45$ )	ns.	39.4% ( $n = 41$ )	17.7% ( $n = 86$ )	24.1***
Angst	17.9% ( $n = 106$ )	27.0% ( $n = 83$ )	8.1% ( $n = 23$ )	35.9***	28.8% ( $n = 30$ )	15.6% ( $n = 76$ )	ns.
schlecht schlafen	17.1% ( $n = 101$ )	24.4% ( $n = 75$ )	9.2% ( $n = 26$ )	24.3***	27.9% ( $n = 29$ )	14.8% ( $n = 72$ )	ns.
Kopfschmerzen	7.6% ( $n = 45$ )	9.4% ( $n = 29$ )	5.6% ( $n = 16$ )	ns.	10.6% ( $n = 11$ )	7.0% ( $n = 34$ )	ns.
Bauchschmerzen	6.6% ( $n = 39$ )	9.4% ( $n = 29$ )	3.5% ( $n = 10$ )	ns.	11.5% ( $n = 12$ )	5.5% ( $n = 27$ )	ns.
nicht zur Schule	3.7% ( $n = 22$ )	3.9% ( $n = 12$ )	3.5% ( $n = 10$ )	ns.	12.5% ( $n = 13$ )	1.8% ( $n = 9$ )	27.1***
Freunde gemieden	9.3% ( $n = 55$ )	10.4% ( $n = 32$ )	8.1% ( $n = 23$ )	ns.	17.3% ( $n = 18$ )	7.6% ( $n = 37$ )	ns.
keine Folgen	23.2% ( $n = 137$ )	16.3% ( $n = 50$ )	30.6% ( $n = 87$ )	17.1***	7.7% ( $n = 8$ )	26.5% ( $n = 129$ )	17.0***

Anmerkungen: CMO = CMO-CMF, Cybermobbing-Opfer nach der Cybermobbingfrage; NCO = NCO-VNF, nur Cyber-Opfer nach den verhaltensnahen Fragen; \*\*\* =  $p < .001$  (konservatives Alpha-Niveau auf Basis der Bonferroni-Korrektur), ns. = nicht signifikant.



Für die gesamte Stichprobe der Cyber-Opfer beträgt der durchschnittliche Folgen-Score  $M = 2.10$  ( $SD = 1.93$ ). Neben der häufigen Angabe von „keinen Folgen“ (s. oben) hatten 23.5 Prozent ( $n = 139$ ) den niedrigsten Score von 1, den höchsten Score von 9 hatten immerhin noch 3 Personen (0.5%). Dieser Durchschnittsscore ist signifikant von Null verschieden ( $t(590) = 26.38, p < .001$ ). Außerdem ist dieser Score für Cybermobbing-Opfer (CMO-CMF;  $M = 3.32, SD = 2.27$ ) signifikant höher als für nur Cyber-Opfer (NCO-VNF;  $M = 1.84, SD = 1.75; t(130.37) = -6.23, p < .001$ ).

### 4.3 Risikofaktoren von Cybermobbing

Zur Beantwortung der Frage, welche Risikofaktoren sich für Opfer und Täter von Cybermobbing identifizieren lassen, wurden separate logistische Regressionen (Einschlussmethode) für alle Prävalenzmaße berechnet (Cyber-Opfer, Cybermobbing-Opfer, nur Cyber-Opfer, Cybermobbing-Täter, potentieller Täter). Als Prädiktoren gingen jeweils alle demographischen Variablen, alle Fragen der Teile „Internetnutzung und Handybesitz“ (99.9%,  $n = 1732$  Schülerinnen und Schüler nutzen das Internet, daher wurde die Frage zur Internetnutzung aus der Regressionsanalyse ausgeschlossen) und „Sonstige Cybermobbing Fragen“ und die Prävalenzmaße ein, die im jeweiligen Test nicht als Kriterium dienten.

Für die Prädiktoren zeigen sich folgende deskriptive Ergebnisse: Den befragten Schülerinnen und Schüler ist das Internet überwiegend „sehr wichtig“ bis „wichtig“ ( $M = 1.73, SD = .73; 1 = „sehr wichtig“ - 4 = „überhaupt nicht wichtig“$ ). An einem normalen Schultag nutzen sie das Internet überwiegend 1-3 Stunden ( $M = 2.18, SD = 1.16; 1 = „weniger als 1 Stunde“ - 6 = „5 Stunden und mehr“$ ). Die Eltern kontrollieren häufig die „Dauer“ der Internetnutzung (57.1%,  $n = 990$ ), weniger die (Inhalte der) besuchten „Internetseiten“ (41.6%,  $n = 721$ ); nur selten werden „Seiten gesperrt“ (15.2%,  $n = 263$ ). Viele Jugendliche nutzen aktiv „soziale Netzwerkseiten“ (88.2%;  $n = 1529$ ). Diese werden auch häufiger genutzt ( $M = 2.44, SD = 1.68$ ) als Instant Messenger ( $M = 3.26, SD = 1.93$ ) oder Chat ( $M = 3.58, SD = 1.96$ ; je 1 = „mehrmals am Tag“ - 6 = „nie“). Fast alle befragten Schülerinnen und Schüler besitzen ein Handy (94.7%,  $n = 1642$ ). Der Begriff Cybermobbing war 1343 (77.5%) Schülerinnen und Schülern bekannt. Mehr als die Hälfte (56.0%,  $n = 971$ ) geben an, dass Cybermobbing an ihrer Schule offiziell angesprochen wurde und 36.5 Prozent ( $n = 633$ ) haben Cybermobbing bereits mit Ihren Eltern thematisiert. Bei 73.5 Prozent ( $n = 1275$ ) kam Cybermobbing schon im Freundeskreis vor.

In der Regression mit Cyber-Opferschaft (VNF; 1 = „Cyber-Opfer“, 0 = „kein Cyber-Opfer“) als Kriterium zeigten sich acht Variablen als signifikante Prädiktoren und klärten 22.5 Prozent der Gesamtvarianz auf. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die älter waren, seltener das Gymnasium und häufiger die Hauptschule besuchten, längere Internetnutzungsdauern, mehr elterliche Kontrolle von Internetseiten, häufiger potentielle Täterschaft, Thematisierung mit den Eltern und Cybermobbing im Freundeskreis angeben, sowie häufiger als Cybermobbing-Täter auftraten, waren mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch Cyber-Opfer. Andere Prädiktoren zeigten sich als nicht signifikant (s. Tabelle 3).

Tab. 3: Regression Cyber-Opferschaft (VNF)

<i>n</i> = 1731	<i>B</i>	Standard- fehler	Wald	<i>P</i> ( <i>df</i> = 1)	Exp( <i>B</i> )
Alter	.270	.086	9.931	**	1.310
Geschlecht	.197	.117	2.984	ns.	
Gymnasium	-.557	.124	20.310	***	.573
Hauptschule	.397	.197	4.056	**	1.488
Wichtigkeit der Internetnutzung	-.080	.079	1.016	ns.	
Internetnutzungsdauer	.225	.052	18.819	***	1.253
elterliche Kontrolle „Dauer“	-.017	.127	.018	ns.	
elterliche Kontrolle „Internetseiten“	.262	.130	4.037	**	.770
elterliche Kontrolle „Seiten gesperrt“	.228	.163	1.963	ns.	
Nutzung von sozialen Netzwerken	.255	.293	.761	ns.	
Nutzungshäufigkeit von „sozialen Netzwerken“	-.098	.058	2.816	ns.	
Nutzungshäufigkeit von „Instant Messenger“	-.033	.032	1.034	ns.	
Nutzungshäufigkeit von „Chat“	.028	.031	.803	ns.	
Handybesitz	-.053	.262	.041	ns.	
potentielle Täterschaft	.389	.094	17.205	***	1.476
Cybermobbing-Täter	1.167	.230	25.674	***	.311
Cybermobbingbegriff bekannt	.259	.143	3.286	ns.	
Cybermobbing in der Schule thematisiert	-.069	.118	.340	ns.	
Cybermobbing mit den Eltern thematisiert	.253	.122	4.306	**	.760
Cybermobbing im Freundeskreis	1.306	.154	71.929	***	3.690

*Anmerkungen:* \*\*\* =  $p < .001$ , \*\* =  $p < .01$ , ns. = nicht signifikant. Die Kodierungen aller Prädiktoren sind im Methodenteil zu finden, für die signifikanten Prädiktoren sind sie wie folgt: Alter: 1 = „14-15 Jahre“, 2 = „16-17 Jahre“, 3 = „18-20 Jahre“; Gymnasium: 1 = „ja“, 0 = „nein“; Hauptschule: 1 = „ja“, 0 = „nein“; Internetnutzungsdauer: 1 = „weniger als 1 Stunde“ – 6 = „5 Stunden und mehr“; elterliche Kontrolle „Internetseiten“: 1 = „ja“, 0 = „nein“; potentielle Täterschaft: 1 = „ja“, 0 = „nein“; Cybermobbing-Täter: 1 = „ja“, 0 = „nein“; Cybermobbing mit den Eltern thematisiert: 1 = „ja“, 0 = „nein“; Cybermobbing im Freundeskreis: 1 = „ja“, 0 = „nein“.

In der Regression mit Cybermobbing-Opferschaft (CMF; 1 = „ja“, 0 = „nein“) als Kriterium zeigten sich sechs Variablen als signifikante Prädiktoren und klärten 15.0 Prozent der Gesamtvarianz auf. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die seltener das Gymnasium besuchten ( $B = -.710$ ,  $p < .05$ ; 1 = „Gymnasium“, 0 = „kein Gymnasium“), längere Internetnutzungsdauern ( $B = .320$ ,  $p < .001$ ; 1 = „weniger als 1 Stunde“ – 6 = „5 Stunden und mehr“), mehr elterliche Kontrolle von „Internetseiten“ ( $B = .774$ ,  $p < .05$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“), mehr elterliche Thematisierung von Cybermobbing ( $B = .849$ ,  $p < .001$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“) und häufiger Cybermobbing im Freundeskreis ( $B = 1.197$ ,  $p < .001$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“) angaben, sowie häufiger als Cybermobbing-Täter ( $B = .939$ ,  $p < .001$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“) auftraten, waren mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch Cybermobbing-Opfer. Andere Prädiktoren zeigten sich als nicht signifikant.

In der Regression mit nur Cyber-Opferschaft (NCM-VNF; 1 = nur Cyber-Opfer, 0 = kein nur Cyber-Opfer) als Kriterium zeigten sich sieben Variablen als signifikante Prädiktoren und klärten 15.8 Prozent der Gesamtvarianz auf. Diejenigen Schülerinnen und

Schüler, die älter ( $B = .302, p < .05$ ; 1 = „14-15 Jahre“, 2 = „16-17 Jahre“, 3 = „18-20 Jahre“) waren, seltener das Gymnasium ( $B = -.390, p < .05$ ; 1 = „Gymnasium“, 0 = „kein Gymnasium“) und häufiger die Hauptschule ( $B = .497, p < .05$ ; 1 = „Hauptschule“, 0 = „keine Hauptschule“) besuchten, längere Internetnutzungsdauer ( $B = .125, p < .05$ ; 1 = „weniger als 1 Stunde“ – 6 = „5 Stunden und mehr“), mehr potentielle Täterschaft ( $B = .352, p < .001$ ; 1 = „potentielle Täter“, 0 = „keine potentielle Täter“) und mehr Cybermobbing im Freundeskreis ( $B = 1.158, p < .001$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“) angeben, sowie häufiger als Cybermobbing-Täter ( $B = .705, p < .001$ ; 1 = „Cybermobbing-Täter“, 0 = „kein Cybermobbing-Täter“) auftraten, waren mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch nur Cyber-Opfer (NCO-VNF). Andere Prädiktoren zeigten sich als nicht signifikant.

In der Regression mit Cybermobbing-Täterschaft (CMF; 1 = Cybermobbing-Täter, 0 = kein Cybermobbing-Täter) als Kriterium zeigten sich drei Variablen als signifikante Prädiktoren und klärten 19.4 Prozent der Gesamtvarianz auf. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die seltener das Gymnasium besuchten ( $B = -.502, p < .05$ ; 1 = „Gymnasium“, 0 = „kein Gymnasium“), häufiger Cybermobbing im Freundeskreis ( $B = 1.467, p < .001$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“) und häufiger Cyber-Opferschaft ( $B = 1.434, p < .001$ ; 1 = „Cyber-Opfer“, 0 = „kein Cyber-Opfer“) angeben, waren mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch Cybermobbing-Täter. Andere Prädiktoren zeigten sich als nicht signifikant.

In der Regression mit potentieller Täterschaft (1 = „potentieller Täter“, 0 = „kein potentieller Täter“) als Kriterium zeigten sich fünf Variablen als signifikante Prädiktoren und klärten 13.1 Prozent Gesamtvarianz auf. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eher männlich ( $B = -.584, p < .001$ ; 1 = „Jungen“, 2 = „Mädchen“) und jünger ( $B = -.257, p < .05$ ; 1 = „14-15 Jahre“, 2 = „16-17 Jahre“, 3 = „18-20 Jahre“) waren, häufiger Cybermobbing im Freundeskreis ( $B = .867, p < .001$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“), häufiger Cyber-Opferschaft ( $B = .735, p < .001$ ; 1 = „Cyber-Opfer“, 0 = „kein Cyber-Opfer“) angaben, in deren Schulen Cybermobbing nicht thematisiert wurde ( $B = -.385, p < .05$ ; 1 = „ja“, 0 = „nein“), waren mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch potentielle Täter. Andere Prädiktoren zeigten sich als nicht signifikant.

## 5 Diskussion

Mit dieser Untersuchung liegen erstmals repräsentative Daten für ältere Jugendliche in Deutschland vor, bei denen systematisch verschiedene Messinstrumente verglichen wurden. Einerseits wurde mit Hilfe einer Frage direkt nach den Erfahrungen mit Cybermobbing gefragt und diejenigen, die dort positiv antworteten, wurden als Cybermobbing-Opfer bzw. Cybermobbing-Täter klassifiziert. Andererseits wurden verhaltensnahe Fragen nach verschiedensten negativen Vorfällen im Internet gestellt. Diejenigen, die von solchen Vorfällen berichteten, wurden als Cyber-Opfer klassifiziert.

Die erste Hypothese zur Prävalenz wurde bestätigt: Ein substantieller Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 20 Jahren ist von Cybermobbing betroffen. Unabhängig davon, wie dieses Konstrukt gemessen wurde, sind die Prävalenzraten signifikant von Null verschieden. Während über ein Drittel schon negative Vorfälle im Internet erlebt hatte (Cyber-Opfer) klassifizierten sich nur 6 Prozent selbst als Cybermobbing-Opfer (vgl. *Menesini/Nocentini 2009*; *Riebell/Jäger/Fischer 2009*). Letztere berichteten auch von signifikant mehr negativen Vorfällen im Internet. Inhaltlich kam es nach beiden

Konzeptionen überwiegend zu Schikane und Verunglimpfung (vgl. *König/Gollwitzer/Steffgen* 2010; *Pieschl/Urbanik* 2013; *Riebel/Jäger/Fischer* 2009; *Staude-Müller/Hansen/Voss* 2012; *Wachs/Wolf* 2011). Cybermobbing-Opfer berichteten in ihren offenen Antworten fast ausschließlich von Schikane und Verunglimpfung, wurden ihnen dagegen weitere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, berichteten sie auch von Identitätsklau, Ausschluss und Verrat.

Die zweite Hypothese zu den Folgen wurde bestätigt: Ein substantieller Anteil der Cyber-Opfer berichtete von negativen Folgen. Dieser Anteil ist signifikant von Null verschieden. Dennoch gab circa ein Viertel aller Betroffenen keine negativen Folgen an (Hypothese 2a; vgl. *Ortega* u.a. 2009). Zwischen einem Drittel und einem Fünftel berichteten von ernststen Folgen, sie fühlten sich verletzt, verzweifelt und hilflos (vgl. *Finkelhor/Mitchell/Wolak* 2000; *Ortega* u.a. 2009; *Staude-Müller/Hansen/Voss* 2012). Des Weiteren berichteten Mädchen von signifikant mehr negativen Folgen als Jungen (vgl. *Pieschl* u.a. 2013) und Cybermobbing-Opfer berichteten von signifikant mehr negativen Folgen als Jugendliche, die nur Cyber-Opfer waren (Hypothese 2b; vgl. *Kuhlmann/Pieschl/Porsch* 2013).

Die dritte Hypothese zu Risikofaktoren wurde bestätigt: Auch unter Einbeziehung von demografischen Variablen wie Alter, Geschlecht und Schulform zeigt sich ein signifikanter Einfluss unterschiedlicher, spezifisch für Cybermobbing relevanter Prädiktoren. Opfererfahrungen allgemein werden hierbei durch längere Internutzungsdauern und Cybermobbing-Erfahrungen im Freundeskreis prädiziert, aber auch die tatsächliche und potentielle Täterschaft kann das Risiko erhöhen, Cyber-Opfer zu werden (vgl. *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009; *Staude-Müller/Bliesener/Nowak* 2009). Der Thematisierung von Cybermobbing im Elternhaus und der elterlichen Kontrolle der Internetnutzung kommt eine besondere Rolle zu. Es ist zu vermuten, dass Cybermobbing erst nach dem Bekanntwerden von Vorfällen von den Eltern aufgegriffen und damit zu spät behandelt wird. Täter zu sein, wird durch Cybermobbing im Freundeskreis und eigene Cyber-Opferschaft begünstigt. Das Potential der Thematisierung von Cybermobbing in der Schule ist hier deutlich an der protektiven Funktion gegenüber potentiellen Tätern erkennbar, die auch bereits schon bei jüngeren Schülerinnen und Schülern angebracht scheint.

Bevor diese vielversprechenden Ergebnisse interpretiert werden, müssen einige Einschränkungen diskutiert werden: Durch die Methode der Telefoninterviews kann man annehmen, dass die Ergebnisse durch den Störfaktor „soziale Erwünschtheit“ verzerrt wurden. Vermutlich fällt es Jugendlichen in anonymen Fragebögen leichter zuzugeben, dass sie schon einmal Opfer oder Täter von Cybermobbing waren. Daher könnten vor allem die Antworten auf die direkten Cybermobbingfragen (CMF) die Prävalenz in der Zielpopulation eher unterschätzen. Eine weitere Verzerrung entsteht durch die Vorgabe und Auswahl von Antwortkategorien. Einerseits könnten die Befragten aus Gründen der sozialen Erwünschtheit stärker zustimmen als es der Realität entspricht, andererseits ist nicht sicher, ob die ausgewählten Kategorien dem Konstrukt in seiner gesamten Breite gerecht werden. Dies gilt beispielsweise für die verhaltensnahen Fragen (VNF) zu negativen Vorfällen im Internet aber auch für die dazugehörigen Folgen. Auch die durch die Befragungsform Telefoninterview besonders notwendige Frageökonomie hat vermutlich die Reliabilität eingeschränkt; einige Konstrukte mussten durch einzelne Fragen erfasst werden. Des Weiteren muss einschränkend festgehalten werden, dass diese Ergebnisse allein auf Querschnittsdaten beruhen. Daher kann man nicht auf eine kausale Beziehung zwischen Risikofaktoren und dem Auftreten von Cybermobbing schlussfolgern.

Trotz dieser Einschränkungen ergeben sich einige Implikationen. Zusammengefasst konnten viele Ergebnisse vorheriger Studien durch diese repräsentative Studie bestätigt werden und erstmals sind differenzierte Aussagen getrennt nach Messmethoden möglich. Auf theoretischer Ebene sind diese Ergebnisse vor allem relevant für die Definition und Messung von Cybermobbing. Das Muster an Ergebnissen zur Prävalenz deutet darauf hin, dass Jugendliche häufigere negative Vorfälle eher als Cybermobbing klassifizieren – Cybermobbing-Opfer berichten von signifikant mehr negativen Vorfällen als Cyber-Opfer (VNF-Score). Bei der Beantwortung einer direkten Cybermobbing-Frage scheinen sie also vermutlich ein Kriterium der Wiederholung anzulegen. Das Muster an Ergebnissen zu den Folgen deutet darauf hin, dass es einen fließenden Übergang von einzelnen negativen Vorfällen hin zu Cybermobbing gibt: Auch wenn im Mittel Cybermobbing-Opfer von signifikant mehr negativen Folgen berichten als Cyber-Opfer, sind doch die Folgen einzelner Vorfälle nicht zu vernachlässigen. Des Weiteren zeigen sich ähnliche Risikofaktoren für Cybermobbing-Opfer und Cyber-Opfer. Vor diesem Hintergrund kann man anzweifeln, dass es ein eindeutig definierbares Phänomen Cybermobbing gibt, das durch die Kriterien Wiederholung, Machtungleichgewicht und Schädigungsabsicht eindeutig von anderen Vorfällen im Internet abgrenzbar ist. Vielmehr scheint es eine Vielfalt verschiedenster negativer Vorfälle im Internet zu geben, die jeweils abhängig von Merkmalen der Vorfälle selbst, beispielsweise von Häufigkeit oder Öffentlichkeit, negative Folgen für die Betroffenen haben können. Dennoch kann die vorliegende Datenlage allein noch nicht einen grundsätzlichen Wechsel der Definitionskriterien von Cybermobbing begründen. Vielmehr sollten diese Befunde die Konsequenzen verschiedenster Messmethoden verdeutlichen.

Wir schlagen vor, nicht nur das eng begrenzte Phänomen Cybermobbing zu erfassen, sondern sich in Forschung und Praxis an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu orientieren. Dazu müssten deren Erlebnisse möglichst breit erfasst werden, beispielsweise mit verhaltensnahen Fragen, die über unterschiedliche Erlebnisse im Netz streuen. Falls dabei nicht alle Kriterien von Cybermobbing erfüllt sein sollten, könnten dafür andere Begriffe geprägt werden, beispielsweise Cyberbiktimisierung (Opfererfahrungen im Internet) und Cyberaggression (Tätererfahrungen im Internet). Dadurch könnten weitere Probleme einzelner Fragen vermieden werden, beispielsweise das möglicherweise mangelnde oder idiosynkratische Verständnis des Fachbegriffs „Cybermobbing“ und mangelnde Reliabilität der Skalen durch zu wenig Items. Dennoch muss dieser Punkt immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Fragestellung entschieden werden: Interessiert man sich ausschließlich für Cybermobbing im engeren Sinne, muss man alle notwendigen Definitionskriterien bei der Messung berücksichtigen, was zurzeit kaum umgesetzt wird (vgl. *Berne* u.a. 2013). Hat ein Präventionsprogramm dagegen beispielsweise das Ziel, alle negativen Vorfälle im Internet zu reduzieren, so sollte eine breitere Konzeption und Messung gewählt werden.

Auf praktischer Ebene werden mehrere Ansatzpunkte zur Prävention und Intervention deutlich: Der hohe Anteil an Jugendlichen, die angeben, wütend und verletzt gewesen zu sein, birgt eine große Gefahr von Rachehandlungen als Bewältigungsstrategie von Cybermobbingserfahrungen. Programme zur Unterstützung der angemessenen Emotionsregulation könnten also vielversprechend sein. Die Bedeutung des präventiven Aufgreifens jeglicher Cybermobbingserfahrungen (auch im Freundeskreis), bevor sich diese als eigene Risikofaktoren ausbilden können, ist hier ersichtlich. Dies kann praktisch zum Beispiel durch geeignete Präventionsprogramme möglich sein (vgl. *Pfetsch* u.a. 2011; *Pieschl*/

Porsch 2012). Bei der Mediennutzung ist nicht die Art der Anwendung (Chat, soziale Netzwerke, oder Ähnliches) entscheidend, sondern die Nutzungsdauer und damit der dozierte Umgang mit dem Internet, sowie die Rolle der frühzeitigen Intervention. Trainings zum Thema Medienkompetenz könnten entsprechend ebenfalls positive Effekte zeigen.

## Autorenhinweis

Dieses Forschungsprojekt wurde durch die Techniker Krankenkasse finanziert. Mit der Durchführung der Telefoninterviews wurde forsa (Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analyse mbH) beauftragt. Die Auswertung und Veröffentlichung der Erhebungsdaten lag ausschließlich in der Verantwortung der Autor/-innen.

## Literatur

- Berne, S./Frisén, A./Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H./Naruskov K./Luik P./Katzer C./Erentaite, R./Zukauskiene, R. (2013): Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression And Violent Behavior*, 18, 2, pp. 320-334.
- Burgess-Proctor, A./Patchin, J. W./Hinduja, S. (2009): Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. In: *Garcia, V./Clifford, J. (Eds.): Female crime victims: Reality reconsidered.* – Upper Saddle River, NJ, pp. 162-176.
- Dehue, F./Bolman, C./Völlink, T. (2008): Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 2, pp. 217-223.
- Dooley, J. J./Shaw, T./Cross, D. (2012): The association between the mental health and behavioural problems of students and their reactions to cyber-victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp. 275-289.
- Finkelhor, D./Mitchell, K. J./Wolak, J. (2000): *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth.* – Alexandria, VA.
- Görzig, A. (2011): *Who bullies and who is bullied online? A study of 9-16 year old internet users in 25 European countries.* – London, UK.
- Hinduja, S./Patchin, J. W. (2007): Offline consequences of online victimization: School violence and delinquency. *Journal of School Violence*, 6, 3, pp. 89-112.
- König, A./Gollwitzer, M./Steffgen, G. (2010): Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal Of Guidance And Counselling*, 20, 2, pp. 210-224.
- Kuhlmann, C./Pieschl, S./Porsch, T. (2013): What aspects of cyber cruelty are judged most distressing? An adaptive conjoint study with two independent samples. In: *Knauff, M./Pauen, M./Sebanz, N./Wachsmuth, I. (Eds.): Proceedings of the 35th Annual Conference of the Cognitive Science Society.* – Austin, TX, pp. 2784-2789.
- Menesini, E./Nocentini, A. (2009): Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift für Psychologie*, 217, 4, pp. 230-232.
- Nocentini, A./Calmaestra, J./Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H./Ortega, R./Menesini, E. (2010): Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal Of Guidance And Counselling*, 20, 2, pp. 129-142.
- Ortega, R./Elípe, P./Mora-Merchán, J. A./Calmaestra, J./Vega, E. (2009): The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 197-204.
- Pfetsch, J./Steffgen, G./Gollwitzer, M./Ittel, A. (2011): Prevention of aggression in schools through a Bystander Intervention Training. *International Journal of Developmental Science*, 5, 1-2, pp. 139-149.
- Pieschl, S./Porsch, T. (2012): *Schluss mit Cybermobbing! Das Trainings- und Präventionsprogramm „Surf-Fair“.* – Weinheim.
- Pieschl, S./Porsch, T./Kahl, T./Klockenbusch, R. (2013): Relevant dimensions of cyberbullying – Results from two experimental studies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, pp. 241-252.

- Pieschl, S./Urbasik, S.* (2013): Does the cyberbullying prevention program Surf-Fair work? – An evaluation study. In: *Hanewald, R.* (Ed.): From cyber bullying to cyber safety: issues and approaches in educational contexts. – Hauppauge, NY, pp. 205-224.
- Riebel, J./Jäger, R. S./Fischer, U. C.* (2009): Cyberbullying in Germany. An exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science*, 51, 3, pp. 298-314.
- Schultze-Krumbholz, A./Jäkel, A./Schultze, M./Scheithauer, H.* (2012): Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 17, 3-4, pp. 329-345.
- Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H.* (2009): Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 224-226.
- Slonje, R./Smith, P. K./Frisén, A.* (2012): Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp. 244-259.
- Staude-Müller, F./Bliesener, T./Nowak, N.* (2009): Cyberbullying und Opfererfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Web 2.0. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 2, S. 42-47.
- Staude-Müller, F./Hansen, B./Voss, M.* (2012): How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp. 260-274.
- Tokunaga, R. S.* (2010): Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers In Human Behavior*, 26, 3, pp. 277-287.
- Wachs, S./Wolf, K.* (2011): Über den Zusammenhang von Bullying und Cyberbullying. Erste Ergebnisse einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60, 9, S. 735-744.
- Willard, N. E.* (2007): Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. – Champaign, IL.
- Ybarra, M. L.* (2004): Linkages between depressive symptomatology and internet harassment among young regular internet users. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 2, pp. 247-257.
- Ybarra, M. L./Boyd, D./Korchmaros, J. D./Oppenheim, J.* (2012): Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal Of Adolescent Health*, 51, 1, pp. 53-58.

## Cyberbullying und Empathie: Affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter

Jan Pfetsch, Christin R. Müller, Angela Ittel

### Zusammenfassung

Bei medial vermittelter Kommunikation sinkt sowohl die Hemmschwelle für aggressive Verhaltensweisen wie Cyberbullying als auch die Wahrscheinlichkeit empathischer Reaktionen. Im Fokus der vorliegenden Studie mit 979 Schülerinnen und Schülern der 4.-8. Klassen ( $M = 12.01$ ,  $SD = 1.68$  Jahre, 55% weiblich) stand die Frage, ob Cyberbullies geringere Ausprägungen für affektive, kognitive und medienbasierte Empathie aufweisen als Unbeteiligte. Empathie wurde im Selbst- und Peerbericht erhoben. Hypothesenkonform zeigte sich, dass Cyberbullies weniger empathisch sind als Unbeteiligte. Allerdings waren die Ergebnisse für selbst- und peerberichtete Empathie nicht deckungsgleich. Bei kleinen, aber signifikanten Effekten scheint die Förderung von Empathie für die Prävention von Cyberbullying viel versprechend.

*Schlagworte:* Selbstbericht, Peerbericht, Medienbasierte Empathie, Cyberbullying, Cyberviktimsierung

*Cyberbullying and Empathy: Affective, cognitive and media-based empathy in the context of cyberbullying in childhood and adolescence*

### Abstract

In computer-mediated communication, the probability for empathic reactions decreases, while at the same time aggressive behavior like cyberbullying becomes more likely. The current study, with 979 students from grades 4–8 ( $M = 12.01$ ,  $SD = 1.68$  years, 55% female), analyzed whether cyberbullies show lower values for affective, cognitive and media based empathy than non-involved students. Empathy was measured through self- and peer-report. In line with the hypothesis, cyberbullies were found to be less empathic than non-involved students. Nevertheless, results for self- and peer-report were not completely congruent. The small but significant effects indicate that empathy trainings might have a potential for the prevention of cyberbullying.

*Keywords:* Self-report, Peer-report, Media-based empathy, Cyberbullying, Cybervictimization

## 1 Einleitung

Ein peinliches Party-Bild steht mit wenigen Klicks online, die beleidigende Kurznachricht ist schnell gesendet und auch eine Hassgruppe gegen die unbeliebte Mitschülerin kann auf einem sozialen Netzwerk sehr einfach erstellt werden. Was diese oder andere Formen von Cyberbullying bei den Betroffenen auslösen, erfahren die Täterinnen und



Täter häufig nur zeitverzögert. Diese mangelhafte Information über die resultierenden Gefühle der Zielperson könnte es besonders wenig empathischen Personen erschweren, die emotionale Lage der Betroffenen zu verstehen und nachzufühlen. Das Nachvollziehen und Empfinden der Gefühle der Betroffenen trägt jedoch zur Hemmung aggressiven Verhaltens bei. Entsprechend wird in aktuellen Forschungsarbeiten geringe Empathie als möglicher Risikofaktor für das verstärkte Auftreten von Cyberbullying diskutiert (vgl. *Casas/Del Rey/Ortega-Ruiz* 2013; *Sticca* u.a. 2013). Bislang liegen nur wenige Studien zu diesen Zusammenhängen vor und die Befundlage ist – wie nachfolgend dargestellt wird – heterogen. *Steffgen* u.a. (2011) führen dies auf die unterschiedlichen Operationalisierungen und Erhebungsmethoden zur Messung von Empathie zurück. In der vorliegenden Untersuchung werden kognitive, affektive und medienbasierte Empathie differenziert mit Selbst- und Fremdeinschätzungen erhoben und auf Zusammenhänge mit Cyberbullying und Cyberviktimsierung untersucht. Die Ergebnisse sind auch dafür relevant, ob Empathieförderung für die Prävention und Intervention von Cyberbullying hilft.

## 2 Cyberbullying

Cyberbullying bezeichnet ein Verhalten von Individuen oder Gruppen, die wiederholt aggressive Botschaften mittels digitaler Medien übermitteln, die darauf gerichtet sind, anderen Schaden zuzufügen (vgl. *Tokunaga* 2010). Häufig besteht ein Machtungleichgewicht zwischen den Cyberbullies und ihren Opfern (Cybervictims), die sich nur schwer gegen die wiederholte und intendierte Schädigung wehren können (vgl. *Langos* 2012; *Dooley/Pyzalski/Cross* 2009). Erfahrungen mit Cyberbullying hängen sowohl für Cybervictims als auch für Cyberbullies sowie für Personen, die Täter und Opfer zugleich sind (Cyberbully-Victims), mit erhöhten gesundheitlichen, psychischen und Verhaltensproblemen zusammen (vgl. *Gradinger/Strohmeier/Spiel* 2009; *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012).

Da im Gegensatz zum traditionellen Bullying bei Cyberbullying moderne Kommunikationsmedien eingesetzt werden, ergeben sich folgende Besonderheiten (vgl. *Slonje/Smith* 2008; *Dooley/Pyzalski/Cross* 2009): Cyberbullies können ihre Opfer potenziell anonym zu jeder Zeit und überall vor einem unkontrollierbar großen Publikum schädigen. Außerdem ist im Kontext der medienvermittelten Kommunikation das emotionale Feedback reduziert (vgl. *Hartmann* 2004). Während im direkten Kontakt non- und paraverbale Signale (z.B. Mimik, Körperhaltung oder der Klang der Stimme) Aufschluss über die Absicht einer Aussage ermöglichen, fallen diese in der medial vermittelten Kommunikation größtenteils weg, was zu einer geringeren Hemmung aggressiven Verhaltens führen kann. So beschreibt der „Online Disinhibition Effect“, dass Personen im Internet einerseits mehr private Informationen öffentlich offenbaren und andererseits häufiger unhöfliche, kritische Kommentare oder aggressive Angriffe posten als im Offline-Kontext (vgl. *Suler* 2004). Als potentielle Ursachen dieser herabgesetzten Geltung sozialer Normen beschreibt *Suler* (2004) Charakteristika der medial vermittelten Kommunikation: Anonymität, Asynchronität der Kommunikation, partielle Abspaltung der Online-Persönlichkeit durch Imagination sowie Minimierung von Statusunterschieden im Internet. Auch die Verringerung des Blickkontakts und der verzögerte Zugang zu den unmittelbaren Handlungsfolgen können zur herabgesetzten Hemmung normverletzender, aggressiver Intentionen im Online-Kontext beitragen (vgl. *Valkenburg/Peter* 2011).

### 3 Empathie

Empathie wird als mehrdimensionales Konstrukt konzipiert (vgl. *Davis* 1994; *Hoffman* 2001; *Eisenberg* u.a. 1999) und bezeichnet die Fähigkeit, den emotionalen Zustand oder die Situation einer anderen Person zu verstehen und zu teilen (vgl. *Batson* 2009). Kognitive Empathie ist die Fähigkeit, die Gefühle oder die Situation einer anderen Person zu verstehen und hängt eng mit den Konstrukten der Rollen- oder Perspektivübernahme zusammen. Affektive Empathie als die Fähigkeit, die Emotionen anderer Personen nachzufühlen, kann hingegen als empathische Reaktion oder stellvertretende Emotion bezeichnet werden. Empathie entwickelt sich von der Geburt an besonders in sozialen Interaktionen (vgl. *Hoffmann* 2001). Dabei entstehen differenziertere Formen der Empathie ab der späten Kindheit über die Adoleszenz, wobei zunehmend die Perspektiven verschiedener Personen berücksichtigt werden.

Im Medienkontext wird Empathie eine bedeutsame Rolle als vermittelndem Faktor zwischen der Nutzung und der Wirkung von Medien zugeschrieben (vgl. *Nathanson* 2003; *Schramm/Wirth* 2006). Eine Besonderheit von Empathie, die im Kontext der Mediennutzung entsteht, bezieht sich auf die Unterscheidung rezeptiver und interaktiver sowie asynchroner und synchroner Formen der Mediennutzung (z.B. Youtube-Videos anschauen, Chatten), die unterschiedlich viele non- und paraverbale Informationen beinhalten (vgl. *Hartmann* 2004). Zielobjekte, Interaktionsform und Informationsgrundlage medienbasierter Empathie unterscheiden sich von denen allgemeiner Empathie, weshalb Empathie im Medienkontext gesondert erfasst werden sollte (vgl. *Früh/Wünsch* 2009). Entsprechend entwickelten *Happ/Pfetsch* (2014) eine Skala zur Erfassung *medienbasierter Empathie*, die kognitive und affektive Reaktionen auf emotionsrelevante Information und Kommunikation bei rezeptiver und interaktiver Mediennutzung erhebt. Dabei beziehen sich zwei Subskalen auf affektive Empathie bei der Mediennutzung (*affektive Medienempathie* bei fiktionalen Medienfiguren, *Medienmitleid* mit realen Betroffenen von [Cyber-] Bullying). *Kognitive Medienempathie* hingegen erfasst die Perspektivenübernahme bei der medienvermittelten Kommunikation.

Zur Messung allgemeiner Empathie werden in der derzeitigen Forschungsliteratur Selbst- und Fremdbenachrichte (dispositionell oder situativ in dyadischen Interaktionen), Reaktionen auf Videos, Bildgeschichten oder experimentelle Manipulationen eingesetzt sowie non- und paraverbale oder peripher-physiologische Variablen erhoben (vgl. *Miller/Eisenberg* 1988; *Schmitt* 1982; *Zhou/Valiente/Eisenberg* 2003). Diese unterschiedlichen Erhebungsmethoden sind jeweils mit spezifischen Vor- und Nachteilen verbunden. Selbstberichte werden insbesondere wegen potentieller Einflüsse der sozialen Erwünschtheit kritisch diskutiert (vgl. *Armstrong* 2011; *Steins* 1998). Dagegen gehen Fremdbenachrichte von der teils problematischen Annahme aus, Empathie sei grundsätzlich beobachtbar (vgl. *Mischo* 2003) und die beurteilende Person könne valide Urteile über das Verhalten bzw. die Emotionen der Zielperson abgeben. Der Einsatz von Peerbberichten in Schulklassen kann in Kombination mit anderen methodischen Herangehensweisen zur reliablen Messung von Empathie beitragen (vgl. *Müller/Pfetsch/Ittel* 2013), da Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit im Klassenverband verbringen und durch die intensiven alltäglichen Kontakte gute Informanten über die Verhaltensweisen ihrer Klassenkameraden sind.

## 4 Cyberbullying und Empathie

Gering ausgeprägte Empathie hat sich als Risikofaktor für aggressives Verhalten und traditionelles Bullying erwiesen (vgl. *Gini* u.a. 2007; *Miller/Eisenberg* 1988; *Jolliffe/Farrington* 2004). Ob Empathie ebenfalls negativ mit Cyberbullying zusammenhängt, ist bisher jedoch unklar. Einige Studien fanden einen negativen Zusammenhang von Cyberbullying und affektiver Empathie (vgl. *Ang/Goh* 2010; *Casas/Del Rey/Ortega-Ruiz* 2013; *Happ/Pfetsch* 2013; *Renati/Berrone/Zanetti* 2012; *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009; *Steffgen* u.a. 2011; *Sticca* u.a. 2013) oder keinen Zusammenhang (vgl. *Almeida* u.a. 2012). Bezüglich kognitiver Empathie trat ein negativer Zusammenhang auf (vgl. *Ang/Goh* 2010; *Casas/Del Rey/Ortega-Ruiz* 2013), teils aber auch nicht (vgl. *Almeida* u.a. 2012; *Happ/Pfetsch* 2013; *Renati/Berrone/Zanetti* 2012; *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009). Studien, die einen Zusammenhang zwischen affektiver Empathie und Cyberbullying finden, zeigen konsistent negative Zusammenhänge (mit Ausnahme der Studie von *Almeida* u.a. 2012). Die Stärke der Effekte war dabei eher gering (um  $r = -.10$ ), aber ähnlich oder nur leicht schwächer als der Zusammenhang zwischen affektiver Empathie und traditionellem Bullying. Bezüglich affektiver medienbasierter Empathie fanden *Happ/Pfetsch* (2013) einen negativen Zusammenhang zwischen Cyberbullying und Medienmitleid. In einer Längsschnittstudie von *Sticca* u.a. (2013) hing Empathie negativ mit Cyberbullying zusammen, sagte allerdings unter Einbeziehung weiterer Prädiktoren (v.a. antisoziales Verhalten und traditionelles Bullying) nicht mehr signifikant Cyberbullying vorher.

Im Gegensatz dazu liegen bei kognitiver Empathie heterogenere Befunde vor. Wie berichtet, zeigten einige Studien einen negativen Zusammenhang zwischen kognitiver Empathie und Cyberbullying, während andere keinen Zusammenhang nachweisen konnten. Dies spiegelt die heterogene Befundlage bei traditionellem Bullying wider, bei dem sich affektive Empathie als schwacher, aber konsistenter, negativer Einflussfaktor erwiesen hat, die Rolle von kognitiver Empathie jedoch umstritten ist (vgl. *Gini* 2006). So geht die „Soziale-Defizit-Hypothese“ für traditionelles Bullying davon aus, dass Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung bei Bullies verzerrt sind und daher die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eingeschränkt ist (vgl. *Crick/Dodge* 1994). Dies würde einen negativen Zusammenhang von kognitiver Empathie und Bullying nahe legen. Andererseits besagt die Hypothese des „Skilled Manipulator“, dass Bullies im Gegenteil über hohe Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme verfügen, was ihnen besonders geschickte aggressive Angriffe auf ihre Opfer ermöglicht (vgl. *Sutton/Smith/Swettenham* 1999). Dieser Argumentation folgend, sollte sich ein positiver Zusammenhang von kognitiver Empathie und Bullying zeigen. Bisherige Befunde stützen beide Hypothesen.

Eine mögliche Erklärung für die heterogene Befundlage für kognitive Empathie kann die unterschiedliche Konzeptualisierung und Messung von Empathie und Cyberbullying sein. *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* (2009) erhoben beispielsweise affektive Empathie über Peer- sowie kognitive Empathie über Selbstberichte und fanden, dass sich Cyberbullies und Unbeteiligte signifikant bezüglich peerberichteter affektiver Empathie, aber nicht bezüglich selbstberichteter kognitiver Empathie unterschieden. Die anderen zitierten Studien setzten Selbstberichte zur Erfassung von Empathie ein.

Weniger im Fokus der Forschung stand bislang die Frage, ob Cyberbivictims geringere kognitive Empathie aufweisen. Die mediale Kommunikationssituation erschwert es auch für Cyberbivictims, emotionales Feedback zu erhalten und die Konsequenzen ihres Online-

Verhaltens zu erfassen. Möglicherweise veröffentlichen gerade Personen mit niedriger kognitiver Empathie im Sinne des „Online Disinhibition Effect“ mehr private Informationen im Internet und werden dadurch leichter Ziel von Cyberbullying. Um diesen Zusammenhang zu testen, wird aufgrund der derzeit noch geringen Befundlage eine explorative Forschungsfrage formuliert.

## 5 Hypothesen

Basierend auf den dargestellten theoretischen Überlegungen und Forschungsergebnissen zu traditionellem Bullying, Cyberbullying und Empathie sollen in der vorliegenden Studie folgende Hypothesen geprüft werden:

- (1) Cyberbullies und Cyberbully-Victims weisen geringere Werte für selbst- und peerberichtete *affektive Empathie* und *affektive medienbasierte Empathie* (*affektive Medienempathie, mediales Mitleid*) als Unbeteiligte auf.
- (2) Cyberbullies und Cyberbully-Victims weisen geringere Werte für selbst- und peerberichtete *kognitive Empathie* sowie *kognitive Medienempathie* als Unbeteiligte auf.
- (3) Explorativ wird geprüft, ob Cybervictimis geringere selbst- und peerberichtete *kognitive Empathie* sowie *kognitive Medienempathie* als Unbeteiligte aufweisen.

## 6 Methode

### 6.1 Durchführung

Die vorliegenden Daten wurden zum ersten Messzeitpunkt einer Fragebogenstudie zum längsschnittlichen Zusammenhang von Cyberbullying, Empathie und Mediennutzung (CyberEmp) erhoben. Für die Durchführung der Studie lag die Zustimmung seitens der Schulleitungen, des Datenschutzbeauftragten des Landes Berlin, der Schulverwaltung sowie der Eltern vor. Auch die Schülerinnen und Schüler wurden über die freiwillige, pseudonyme Teilnahme an der Studie informiert. Die Erhebung in einer Schulstunde dauerte je nach Alter der Teilnehmenden zwischen 25 und 45 Minuten und wurde von ein bis zwei geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt, während die Lehrkräfte einen eigenen Fragebogen ausfüllten.<sup>1</sup>

Zur Rekrutierung wurden zufällig ausgewählte Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien aus unterschiedlichen Bezirken der Stadt Berlin telefonisch und per E-Mail kontaktiert. Den interessierten Schulen wurden zusätzliche Informationen zur Studie zugesandt und das Projekt persönlich vorgestellt. Die teilnehmenden 11 Schulen stammten aus Bezirken mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status und Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung. Aus 65 Schulklassen stimmten 65% der Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern der Teilnahme an der Studie zu ( $N = 1081$ ). Dabei war die Einwilligungquote in einer Grundschule (31%) und einer Integrierten Sekundarschule (40%) – vermutlich aus organisatorischen Gründen – sehr niedrig. Von den Schülerinnen und Schülern mit Einwilligung nahmen bei der Erhebung 91% teil ( $N = 979$ ). Die Abwesenheit am Erhebungstag war zumeist durch Krankheit oder schulinterne Termine (Förderunterricht) begründet.

## 6.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen  $N = 979$  Berliner Schülerinnen und Schüler (55% weiblich) an der Befragung teil. Davon stammten 33% aus Grundschulen (4. und 5. Klassenstufe), 24% aus Integrierten Sekundarschulen und 43% aus Gymnasien (7. und 8. Klassenstufe). Die Schülerinnen und Schüler waren 8 bis 15 Jahre, eine Person war 16 Jahre alt ( $M = 12.01$ ,  $SD = 1.68$ ). 49% der Befragten hatten einen Migrationshintergrund, gaben also für sich selbst, ihren Vater und/oder ihre Mutter ein anderes Geburtsland als Deutschland an (vgl. PISA 2009). Durchschnittlich gaben 71% der Teilnehmenden an, mindestens mehrmals in der Woche mit ihrem Mobiltelefon zu telefonieren ( $M = 2.57$ ,  $SD = 1.30$ ; 1 = *selten oder nie*, 2 = *mehrmals in der Woche*, 3 = *1-2 mal am Tag ...* 7 = *mehr als 50 mal am Tag*) und 74%, mindestens mehrmals in der Woche das Internet zu nutzen ( $M = 3.93$ ,  $SD = 1.85$ , 1 = *selten oder nie*, 2 = *mehrmals im Monat*, 3 = *mehrmals in der Woche*, 4 = *bis eine Stunde pro Tag ...* 7 = *mehr als 3 Stunden am Tag*).

## 6.3 Messinstrumente

Im Folgenden werden die Messinstrumente beschrieben, die (bis auf Cyberbullying und Cyberviktimsierung) auf einer 4-stufigen Likertskala von *trifft gar nicht zu* (1) bis *trifft genau zu* (4) zu beantworten waren.

*Selbstberichtete Empathie:* Die selbstberichtete Empathie wurde mit einer Übersetzung der *Basic Empathy Scale* (BES, vgl. Jolliffe/Farrington 2006) erhoben. Hierbei wurden aufgrund von Verständnisschwierigkeiten nur die positiv gepolten Items einbezogen. Die Subskalen *kognitive Empathie* (Cronbachs  $\alpha = .69$ ) und *affektive Empathie* ( $\alpha = .73$ ) bestanden je aus 6 Items, z.B. „Ich erkenne schnell, ob jemand gute Laune hat“ und „Ich lasse mich leicht von den Gefühlen anderer mitreißen“.

*Peerberichtete Empathie:* Zur Erfassung der peerberichteten Empathie beurteilten die Mitschülerinnen und Mitschüler ihre gleichgeschlechtlichen Peers. *Kognitive Empathie* wurde mit dem Item „Er/Sie erkennt meistens ganz schnell, wenn sich jemand ärgert“, *affektive Empathie* mit dem Item „Er/Sie lässt sich oft von der Stimmung anderer anstecken“ erhoben. Diese Items stammen aus der BES und wurden ausgewählt, da sie der Fremdbewertung besonders gut zugänglich sind. Den Schülern wurde eine Liste aller teilnehmenden Mitschüler, den Schülerinnen eine Liste aller Mitschülerinnen vorgelegt, zu denen sie jeweils beide Items beantworteten. Aus den erhaltenen Bewertungen wurde je ein Mittelwert für *peerberichtete kognitive* ( $M = 2.72$ ,  $SD = 0.46$ ,  $n = 826$ ) und *affektive Empathie* ( $M = 2.63$ ,  $SD = 0.46$ ,  $n = 802$ ) berechnet. Zur Sicherstellung einer zuverlässigen Fremdbewertung wurden diese nur berechnet, wenn mindestens fünf Bewertungen vorlagen (für ein vergleichbares Vorgehen s. Adams 1983). Da die Anzahl der erhaltenen Peerbewertungen pro Person schwankte (0-15 Bewertungen für kognitive Empathie,  $M = 8.30$ ,  $SD = 3.35$ ; 1-15 Bewertungen für affektive Empathie,  $M = 7.98$ ,  $SD = 3.41$ ), reduzierte dies die Anzahl der gültigen Fälle. Entsprechend wurden für *kognitive Empathie* 16% und für *affektive Empathie* 18% der Fälle ausgeschlossen. Diese Vorgehensweise dient der Erhöhung der Reliabilität der Fremdbewertungen. Einzelne Fremdbewertungen, die durch eine besonders enge oder distanzierte Beziehung der beurteilenden und beurteilten Personen zustanden kommen, wirken sich dadurch weniger stark aus. Personen mit

weniger als fünf Fremdbewertungen unterscheiden sich nicht signifikant bezüglich des Geschlechts,  $t(977) = 0.32$ ,  $p = 0.75$ , der durchschnittlichen Fremdbewertung für kognitive Empathie,  $t(213,12) = 0.90$ ,  $p = 0.37$ , oder affektive Empathie,  $t(191,69) = -1.02$ ,  $p = 0.31$ , von Personen mit mehr als fünf Bewertungen. Dagegen sind Personen mit weniger als fünf Fremdbewertungen jünger,  $t(963) = -8.88$ ,  $p < 0.001$ , was sich durch die in den Grundschulen geringeren Klassengrößen ( $M_{\text{Grundschule}} = 12.1$ ,  $M_{\text{Oberschule}} = 17.8$ ) erklärt.

*Medienbasierte Empathie:* Um Empathie bei der Nutzung neuer und alter Medien zu erfassen, wurde die Skala *Medienbasierte Empathie* (vgl. Happ/Pfetsch 2013) eingesetzt. Die in der Itemzuordnung leicht veränderten Subskalen umfassten *kognitive Medienempathie* (4 Items,  $\alpha = .74$ , z.B. „Wenn ich mich über eine E-Mail ärgere, stelle ich mir vor, wie es die andere Person gemeint haben könnte“), *affektive Medienempathie mit fiktionalen Figuren* (6 Items,  $\alpha = .84$ , z.B. „Ich fühle mit, wenn ich in Filmen traurige Szenen sehe“) und *mediales Mitleid mit realen Personen* (6 Items,  $\alpha = .84$ , z.B. „Es geht mir nahe, wenn ich im Internet erfahre, wie jemand schikaniert und fertig gemacht wird“).

*Cyberbullying und Cyberviktisierung:* Der *Berlin Cyberbullying-Cybervictimization Questionnaire* (BCyQ, vgl. Schultze-Krumbholz/Scheithauer 2011) schließt die Formen des Cyberbullyings nach Willard (2007) jeweils aus Sicht der Ausübenden und Betroffenen ein. Die vorliegende, leicht überarbeitete Fassung umfasste 12 Items für *Cyberbullying* ( $\alpha = .83$ ) und 13 Items für *Cyberviktisierung* ( $\alpha = .76$ ). Die Teilnehmenden gaben auf einer Likertskala mit den 5 Stufen *gar nicht*, *ein- oder zweimal im halben Jahr*, *zwei- oder dreimal im Monat*, *einmal in der Woche* und *mehrmals in der Woche* an, wie oft sie Cyberbullying in den letzten sechs Monaten ausübten bzw. erfuhren. Beispiele sind „Ich habe im Internet oder per Handy Gerüchte über andere verbreitet“ bzw. „Ich wurde in Chats ignoriert, obwohl ich auch mitgechattet habe“. Personen, die mindestens ein Item je Skala mit mindestens *zwei- oder dreimal im Monat* ankreuzten, wurden als Cyberbullies bzw. Cybervictims klassifiziert. Dies entspricht dem Definitionskriterium der Wiederholung (vgl. Langos 2012; Tokunaga 2010), das als strenges Kriterium die Beteiligung an Cyberbullying bestimmt.

## 6.4 Analyseverfahren

Zunächst wurden die Voraussetzungen zur Anwendung parametrischer Verfahren geprüft: Während die Annahme interallskaliert abhängiger Variablen als erfüllt angesehen wurde (Likert-Skalierung der Empathiegröße), liegen die Gruppengrößen mit  $n = 74$  Cyberbullies, 52 Cybervictims, 22 Cyberbully-Victims und 831 Unbeteiligten teilweise unter den für parametrische Verfahren empfohlenen  $n = 30$ . Darüber hinaus wies die empirische Verteilung sowohl bei Kolmogorov-Smirnov-Tests (alle  $p < .001$ ) als auch bei der grafischen Analyse der P-P-Plots bei allen abhängigen Variablen signifikant von einer Normalverteilung ab. Da auch Transformationen (Logarithmieren, inverse Wurzeltransformation) nichts an dem Ergebnis änderten, wurde die Normalverteilungsannahme verworfen. Da die Voraussetzungen für parametrische Verfahren nicht gegeben waren, wurden für die Analysen Spearman Korrelationen, *Kruskal-Wallis*-Tests für unabhängige Stichproben sowie (nachfolgende) *Mann-Whitney-U*-Tests mittels IBM SPSS 21 berechnet. Alters- und Geschlechtervarianzen können daher nicht systematisch exploriert werden (nonparametrische Verfahren bieten keine Möglichkeit der Kontrolle für demographische Variablen). Zur Vollständigkeit werden entsprechende deskriptive Befunde dargestellt.

Tab. 1: Deskriptive Werte und Spearman Korrelationen von Cyberbullying und Empathie

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cyberbullying	Cyber- viktimsie- rung	Kognitive Empathie (Selbst)	Affektive Empathie (Selbst)	Kognitive Empathie (Peer)	Affektive Empathie (Peer)	Kognitive Medien- empathie	Affektive Medien- empathie	Mediales Mitleid
Cyberbullying	1.09	0.25	1	.	.	.	.	.	.	.	.
Cyber- viktimsierung	1.09	0.19	0.367***	1	.	.	.	.	.	.	.
Kognitive Empathie (Selbst)	3.18	0.51	-0.092**	-0.093**	1	.	.	.	.	.	.
Affektive Empathie (Selbst)	2.46	0.63	-0.041	-0.025	0.414***	1	.	.	.	.	.
Kognitive Empathie (Peer)	2.73	0.50	-0.049	-0.054	0.125***	0.104***	1	.	.	.	.
Affektive Empathie (Peer)	2.62	0.53	0.115***	0.100**	0.012	0.022	0.171***	1	.	.	.
Kognitive Medienempathie	2.61	0.76	-0.049	0.024	0.343***	0.347***	0.069*	0.054	1	.	.
Affektive Medienempathie (fiktionale Figuren)	2.64	0.74	-0.063	-0.013	0.368***	0.625***	0.106***	0.023	0.528***	1	.
Mediales Mitleid (reale Personen)	2.96	0.70	-0.139***	-0.070*	0.421***	0.489***	0.139***	-0.037	0.611***	0.699***	1

## 7 Ergebnisse

### 7.1 Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Werte und Korrelationen für Cyberbullying, Cyberviktimsierung und Empathie zeigt Tabelle 1. Während *Cyberbullying* und *Cyberviktimsierung* negativ mit *selbstberichteter kognitiver Empathie* und *medialem Mitleid mit realen Personen* zusammenhängen, trat ein positiver Zusammenhang mit *peerberichteter affektiver Empathie* auf. Alle signifikanten Korrelationen lagen zwischen  $|0.07| < r < |0.14|$  und entsprachen einem kleinen Effekt. Zwischen Mädchen und Jungen trat weder bei *Cyberbullying* ( $U = 119100.50$ , *n.s.*,  $N = 975$ ) noch bei *Cyberviktimsierung* ( $U = 120693.50$ , *n.s.*,  $N = 976$ ) ein signifikanter Gruppenunterschied auf. Zwischen den drei Altersgruppen 8-11, 12-13 sowie 14-16 Jahre traten signifikante Unterschiede auf: *Cyberbullying* (Kruskal-Wallis-Test:  $\chi^2[2] = 115.73$ ,  $p < 0.001$ ,  $N = 962$ ) und *Cyberviktimsierung* ( $\chi^2[2] = 39.57$ ,  $p < 0.001$ ,  $N = 963$ ) nahmen mit dem Alter zu (s. Tabelle 2).

Tab. 2: Cyberbullying und Cyberviktimsierung nach Alter und Geschlecht

		8-11 Jahre	12-13 Jahre	14-16 Jahre	Gesamt
Cyberbullying	Jungen	1.01 (0.06)	1.12 (0.35)	1.18 (0.32)	1.10 (0.29)
	Mädchen	1.03 (0.09)	1.08 (0.14)	1.15 (0.41)	1.08 (0.22)
	Gesamt	1.02 (0.08)	1.10 (0.25)	1.16 (0.37)	1.09 (0.25)
Cyberviktimsierung	Jungen	1.06 (0.14)	1.09 (0.18)	1.12 (0.26)	1.09 (0.19)
	Mädchen	1.06 (0.15)	1.08 (0.16)	1.14 (0.23)	1.09 (0.17)
	Gesamt	1.06 (0.15)	1.09 (0.17)	1.13 (0.25)	1.09 (0.18)

Anmerkungen:  $M$  ( $SD$  in Klammern).

### 7.2 Gruppen zu Cyberbullying

Es wurden 7.6% ( $n = 74$ ) Teilnehmende als Cyberbullies, 5.3% ( $n = 52$ ) als Cybervictims, 2.2% ( $n = 22$ ) als Cyberbully-Victims und 84.9% ( $n = 831$ ) als Unbeteiligte klassifiziert (s. Tabelle 3).

Tab. 3: Prozentuale Häufigkeit der vier Cyberbullying-Gruppen

	kein Cybervictim	Cybervictim	Gesamt
kein Cyberbully	84.9%	5.3%	90.2%
Cyberbully	7.6%	2.2%	9.8%
Gesamt	92.4%	7.6%	100.0%

### 7.3 Prüfung der Hypothesen

Zu affektiver Empathie (Hypothese 1) zeigten Kruskal-Wallis-Tests für unabhängige Stichproben (s. Tabelle 4) Gruppenunterschiede für selbstberichtete, aber nicht für peer-



berichtete affektive Empathie (Hypothese 1). Auch affektive Medienempathie mit fiktionalen Figuren und mediales Mitleid mit realen Personen wiesen signifikante Gruppenunterschiede auf. Im Vergleich mit den Unbeteiligten erreichten dabei stets die Cyberbullies (jedoch nicht die Cyberbully-Victims) signifikant geringere Werte für selbstberichtete affektive Empathie, affektive Medienempathie und mediales Mitleid (s. Tabelle 5).

Tab. 4: Gruppenunterschiede für die vier Cyberbullying-Gruppen

		<i>N</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Selbstbericht</b>	Kognitive Empathie	950	8.410	3	0.038
	Affektive Empathie	954	8.283	3	0.041
<b>Peerbericht</b>	Kognitive Empathie	969	13.549	3	0.004
	Affektive Empathie	969	6.602	3	0.086
<b>Medienbasierte Empathie</b>	Kognitive Medienempathie	915	17.322	3	0.001
	Affektive Medienempathie (fiktionale Figuren)	920	13.924	3	0.003
	Mediales Mitleid (reale Personen)	921	27.547	3	0.000

Anmerkungen:  $\chi^2$  auf Bindungen angepasst, asymptotische Signifikanz bei zweiseitiger Testung.

Tab. 5: Empathie der vier Cyberbullying-Gruppen

		Cyberbully (A)	Cybervictim (B)	Cyberbully-Victim (C)	Unbeteiligt (D)
<b>Selbstbericht</b>	Kognitive Empathie	3.16 (0.59)	3.20 (0.68) <sup>C</sup>	2.87 (0.54) <sup>B, D</sup>	3.19 (0.49) <sup>C</sup>
	Affektive Empathie	2.24 (0.69) <sup>D</sup>	2.49 (0.78)	2.42 (0.66)	2.48 (0.61) <sup>A</sup>
<b>Peerbericht</b>	Kognitive Empathie	2.56 (0.53) <sup>D</sup>	2.62 (0.48)	2.83 (0.56)	2.75 (0.49) <sup>A</sup>
	Affektive Empathie	2.76 (0.44)	2.62 (0.59)	2.66 (0.65)	2.60 (0.53)
<b>Medienbasierte Empathie</b>	Kognitive Medienempathie	2.29 (0.75) <sup>B, D</sup>	2.74 (0.79) <sup>A</sup>	2.44 (0.76)	2.64 (0.76) <sup>A</sup>
	Affektive Medienempathie (fiktionale Figuren)	2.34 (0.84) <sup>D</sup>	2.69 (0.83)	2.30 (0.89)	2.67 (0.72) <sup>A</sup>
	Mediales Mitleid (reale Personen)	2.60 (0.82) <sup>B, D</sup>	3.00 (0.83) <sup>A, C</sup>	2.51 (0.71) <sup>B</sup>	3.00 (0.67) <sup>A, C</sup>

Anmerkungen: *M* (*SD* in Klammern), Cyberbully 69 < *N* < 72, Cybervictim 48 < *N* < 52, Cyberbully-Victim 20 < *N* < 22, Unbeteiligt 773 < *N* < 823; Hochgestellte Indices zeigen pro Zeile signifikante Unterschiede zu den jeweiligen Gruppen an (*Mann-Whitney U*-Tests, *p* < .05 oder niedriger). Beispiel: Bei selbstberichteter kognitiver Empathie zeigen die Indices B und D für Cyberbully-Victims, dass sich diese Gruppe signifikant von den Cybervictims (Gruppe B) und Unbeteiligten (Gruppe D) unterscheidet.

Bezogen auf die kognitive Empathie (Hypothese 2) traten signifikante Gruppenunterschiede für *selbst-* und *peerberichtete kognitive Empathie* sowie für *kognitive Medienempathie* auf. Für *selbstberichtete kognitive Empathie* hatten Cyberbully-Victims (aber nicht Cyberbullies) niedrigere Werte als Unbeteiligte. Für *peerberichtete kognitive Empathie* und *kognitive Medienempathie* wiesen dagegen Cyberbullies (und nicht Cyberbully-

Victims) geringere Werte als Unbeteiligte auf. Die explorative Annahme, dass Cybervictimstims geringere Werte für kognitive Empathie erreichen als Unbeteiligte, kann auf Grundlage der vorliegenden Befunde nicht gestützt werden. Vielmehr scheinen Cybervictimstims und Unbeteiligte ein vergleichbares Ausmaß an *selbst- und peerberichteter kognitiver Empathie* sowie *kognitiver Medienempathie* zu besitzen.

## 8 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte Cyberbullying, Cyberviktimisierung und Empathie an einer Stichprobe von Kindern und Jugendlichen. Hinsichtlich der Prävalenz von Cyberbullying und Cyberviktimisierung unterschieden sich Jungen und Mädchen nicht, beides trat aber in den höheren Altersgruppen häufiger auf. Insgesamt lagen für Cyberbullies affektive, kognitive sowie medienbezogene Empathie geringer als für Unbeteiligte. Dies bestätigt und erweitert die bisherige Forschungslage vor allem für kognitive und medienbasierte Empathie. Bei den Cybervictimstims lag die kognitive Empathie auf ähnlichem Niveau wie bei den Unbeteiligten und teilweise höher als bei den Cyberbullies. Damit sprechen die Ergebnisse generell gegen mangelnde kognitive Empathie als Risikofaktor für Cyberviktimisierung, aber für geringe affektive und kognitive Empathie als Risikofaktor für Cyberbullying.

Die Ergebnisse werden im Folgenden einzeln diskutiert. Zunächst soll aber auf die unterschiedlichen Erhebungsmethoden eingegangen werden. Um das Problem sozialer Erwünschtheit für die Angaben zu Empathie zu reduzieren, wurden in der vorliegenden Studie selbstberichtete mit peerberichteten Angaben ergänzt und diese nur dann einbezogen, wenn mindestens fünf Fremdbewertungen vorlagen. Die Korrelationen zeigen, dass die höchsten Zusammenhänge zumeist zwischen den Subskalen gleicher Datenquelle auftraten (Selbstberichtete kognitive und affektive Empathie, peerberichtete kognitive und affektive Empathie, sowie medienbasierte Empathie), was für einen Effekt der Erhebungsmethode spricht. Die Zusammenhänge zwischen Selbst- und Peerbericht sind hingegen überraschend niedrig ( $r_s = .13$  für kognitive Empathie und  $r_s = .02$  für affektive Empathie), was die Schlussfolgerung nahe legt, dass inhaltlich unterschiedliche Aspekte von Empathie gemessen wurden. Während Selbstberichte stärker auf eigene Gedanken und affektives Erleben fokussieren, beruhen Peerberichte auf den äußerlich sichtbaren Anzeichen und Verhaltensfolgen kognitiver und affektiver Empathie. Beide Erhebungsmethoden scheinen sich zu ergänzen, was eine mehrperspektivische Erfassung von Empathie nahe legt (vgl. Müller/Pfetsch/Ittel 2013).

Nachfolgend geht es um die Frage, ob affektive Empathie bei Cyberbullies und Cyberbully-Victims geringer ausgeprägt ist als bei Unbeteiligten. Diesbezüglich zeigte sich hypothesenkonform, dass Cyberbullies geringere Ausprägungen für *selbstberichtete affektive Empathie*, *affektive Medienempathie* und *mediales Mitleid* als Unbeteiligte aufwiesen. Entgegen der Annahmen lagen die *peerberichtete affektive Empathie* für Cyberbullies sowie alle Maße für *affektive Empathie* der Cyberbully-Victims nicht bedeutsam unter den Werten für Unbeteiligte. Die erste Hypothese kann damit nur für die Cyberbullies für die drei genannten Maße der *affektiven Empathie* beibehalten werden. Dies entspricht den Befunden bisheriger Forschung, die einen negativen Zusammenhang zwischen Cyberbullying und *selbstberichteter affektiver Empathie* fanden (vgl. Ang/Goh 2010; Casas/Del

Rey/Ortega-Ruiz 2013; Happ/Pfetsch 2013; Renati/Berrone/Zanetti 2012; Steffgen u.a. 2011; Sticca u.a. 2013). Hingegen stehen die Befunde im Widerspruch zu der Studie von Schultze-Krumbholz/Scheithauer (2009), bei der Cyberbullies geringere peerberichtete affektive Empathie aufwiesen. Diese Studie verwendete allerdings eine recht kleine Stichprobe und setzte ein anderes Maß zur peerberichteten Empathie ein, weshalb die Vergleichbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt ist.

Cyberbully-Victims wiesen hingegen nicht geringere Werte für affektive Empathie gegenüber Unbeteiligten auf. Möglicherweise prägt die Erfahrung der Cyberviktimsierung die Betroffenen derart, dass sie die Lage der Cybervictims besser nachempfinden können. Wenn sie hingegen Cyberbullying ausüben, könnten Cyberbully-Victims dies mit dem Hinweis auf Rache für erlittenes Unrecht rechtfertigen und die Konsequenzen eigenen Handelns herunterspielen. Entsprechend ist Rache einer der zentralen Gründe für Cyberbullying (vgl. König/Gollwitzer/Steffgen 2010; Sanders/Smith/Cillessen 2011). Auch gaben Cyberbully-Victims häufiger Ärger als Motiv für ihr Handeln an als traditionelle Bullies (vgl. Gradinger/Strohmeier/Spiel 2012). Bei diesen Überlegungen sollte berücksichtigt werden, dass die Gruppen teils recht klein waren und daher Effekte nur sehr vorsichtig interpretiert werden dürfen.

Die zweite Hypothese nahm an, dass Cyberbullies und Cyberbully-Victims geringere kognitive Empathie besitzen als Unbeteiligte. Die Ergebnisse zeigen, dass Cyberbullies (und nicht Cyberbully-Victims) geringere *peerberichtete kognitive Empathie* und *kognitive Medienempathie* als Unbeteiligte aufweisen. Dagegen zeigten Cyberbully-Victims (aber nicht Cyberbullies) niedrigere *selbstberichtete kognitive Empathie* als Unbeteiligte. Damit kann die zweite Hypothese teilweise für Cyberbullies, teilweise für Cyberbully-Victims beibehalten werden. Da bislang keine Studie kognitive Empathie im Peerbericht erfasste, sind die vorliegenden Ergebnisse der erste Hinweis auf niedrigere *peerberichtete kognitive Empathie* von Cyberbullies. Bezüglich *kognitiver Medienempathie* fanden Happ/Pfetsch (2014) im Gegensatz zur vorliegenden Studie keinen negativen Zusammenhang mit Cyberbullying. Möglicherweise unterschätzte die Erfassung von Cyberbullying über eine definitionsbasierte Schlüsselfrage in jener Studie das Ausmaß von Cyberbullying. Für *selbstberichtete kognitive Empathie* korrespondieren die Ergebnisse für Cyberbullies mit Studien, die keinen negativen Zusammenhang zu kognitiver Empathie fanden (vgl. Almeida u.a. 2012; Renati/Berrone/Zanetti 2012; Schultze-Krumbholz/Scheithauer 2009). Die Ergebnisse für Cyberbully-Victims entsprechen hingegen eher Studien, die einen negativen Zusammenhang zwischen kognitiver Empathie und Cyberbullying zeigten (vgl. Ang/Goh 2010; Casas/Del Rey/Ortega-Ruiz 2013). Über Gründe, warum sich Cyberbullies und Cyberbully-Victims in Bezug auf unterschiedliche Formen der Empathie unterscheiden, kann hier nur spekuliert werden. Möglicherweise führt eine geringere Ausprägung kognitiver Empathie dazu, dass manche Personen zur Zielscheibe für Cyberbullying werden. Für die Cyberbully-Victims mag deshalb geringe kognitive Empathie ein Risikofaktor für Cyberviktimsierung darstellen. Eventuell hilft auch die geringe kognitive Empathie den Cyberbully-Victims, sich nicht der Diskrepanz der Erfahrungen zwischen Cyberbullying und Cyberviktimsierung zu stellen. Zukünftige Studien könnten diese Zusammenhänge näher untersuchen.

Schließlich wurde die Frage aufgeworfen, ob Cybervictims geringere kognitive Empathie besitzen. Ein negativer Zusammenhang von Cyberviktimsierung und kognitiver Empathie fand sich nur auf Ebene der Korrelationen. Auf Gruppenebene unterschieden

sich die Cybervictims bezüglich *selbstberichteter und peerberichteter kognitiver Empathie* sowie *kognitiver Medienempathie* nicht von den Unbeteiligten. Cybervictims haben stattdessen einen Vorteil gegenüber den Cyberbullies bezüglich der *kognitiven Medienempathie* und des *medialen Mitleids*. Möglicherweise fördert die Erfahrung von Cyberviktimsierung die Entwicklung medienbasierter Empathie. Eventuell führt verstärkte medienbasierte Empathie aber auch dazu, dass sich Personen im Internet empathisch äußern und dies zum Anlass für Cyberbullying genommen wird. Die Wirkrichtung kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Die vorliegende Studie weist folgende Einschränkungen auf: Erstens konnten für die vorliegenden Analysen nur querschnittliche Zusammenhänge berücksichtigt werden. Damit sind keine Aussagen über kausale Einflüsse und die Entwicklung der betrachteten Konstrukte möglich. Durch die Berücksichtigung weiterer Messzeitpunkte des zugrunde liegenden Projekts wird die Untersuchung längsschnittlicher Zusammenhänge von Cyberviktimsierung, Cyberbullying und Empathie möglich. Zweitens konnten Alters- und Geschlechtsunterschiede nicht berücksichtigt werden, da die Voraussetzungen für parametrische Verfahren nicht erfüllt und damit die Kontrolle von Alter und Geschlecht nicht möglich war. Daher sollten zukünftige Untersuchungen – wenn möglich – entwicklungsbedingte und geschlechtsspezifische Unterschiede der Teilnehmenden berücksichtigen. Dabei sollte auf eine entsprechende Stichprobengröße geachtet werden, damit auch die Subgruppen (z.B. Cyberbully-Victims) nicht zu klein werden. Drittens handelt es sich bei Cyberbullying um selbst berichtete Daten, die möglichen Antwortverzerrungen unterliegen können. Bisher existieren zu Cyberbullying jedoch kaum alternative Erhebungsverfahren, die diesen Aspekt ausgleichen.

Insgesamt verdeutlicht die vorliegende Studie, dass geringe affektive, kognitive und medienbasierte Empathie potentielle Risikofaktoren für vermehrtes Cyberbullying darstellen. Die besondere Situation der medienvermittelten Kommunikation (Asynchronität, herabgesetztes emotionales Feedback, geringere Sichtbarkeit der Handlungskonsequenzen) scheint es Cyberbullies tatsächlich zu erschweren, die Sichtweise der Opfer einzunehmen und deren Lage emotional nachzufühlen. Dies hat Implikationen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen: Die Förderung von affektiver, kognitiver und medienbasierter Empathie stellt einen Ansatzpunkt zur Prävention von Cyberbullying dar. Cyberbullies die Konsequenzen ihres Handelns für Cybervictims aufzuzeigen und affektive Empathie mit den Betroffenen zu fördern, könnte zur Reduktion von Cyberbullying beitragen. Da der Zusammenhang von Cyberbullying und Empathie jedoch eher gering ist, sollten neben Empathie andere Bereiche wie Wissen, Normen und Kompetenzen (vgl. *Pfetsch/Mohr/Ittel 2014*) berücksichtigt werden.

## Anmerkung

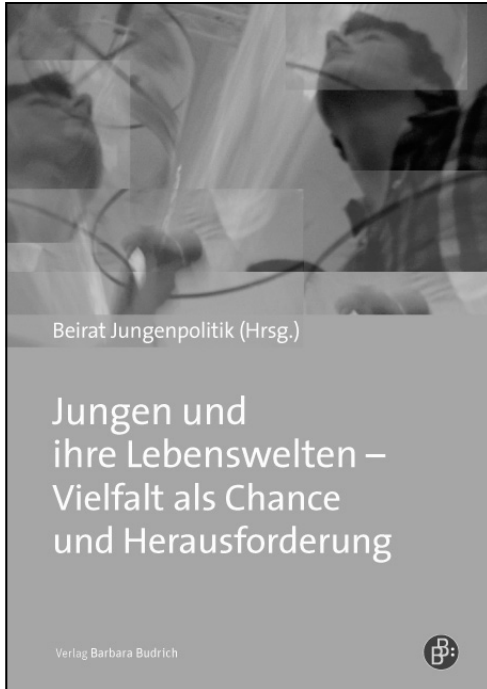
- 1 Wir danken den involvierten Schulleitungen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern für die Teilnahme. Für die Unterstützung bei der Datenerhebung danken wir: Maria Baschwitz, Franziska Bauer, Annekathrin Cornelius, Sandra Dressendörfer, Lina Dressler, Annika Eilts, Hannah Fresemann, Vanessa Genz, Susanne Geu, Sarah-Lena Krömker, Elisabeth Lastras, Rebecca Lazarides, Melanie Lubke, Julia Manthey, Sonja Mohr, Christin Oestreich, Katharina Schuster, Mareike Weiß.

## Literatur

- Adams, G. R. (1983): Social Competence During Adolescence: Social Sensitivity, Locus of Control, Empathy and Peer Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 3, pp. 203-211.
- Almeida, A./Correia, I./Marinho, S./Garcia, D. (2012): Virtual but not less real. A study of cyberbullying and its relations to moral disengagement and empathy. In: Li, Q./Cross, D./Smith, P. K. (Eds.): *Cyberbullying in the global playground. Research from international perspectives.* – Oxford, UK, pp. 223-244.
- Ang, R. P./Goh, D. H. (2010): Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 4, pp. 387-397.
- Armstrong, C. (2011): The impact of self and peer perceptual differences on student social behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 355-368.
- Batson, C. D. (2009): These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In: Decety, J./Ickes, W. (Eds.): *The social neuroscience of empathy.* – Cambridge, pp. 3-15.
- Casas, J. A./Del Rey, R./Ortega-Ruiz, R. (2013): Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 3, pp. 580-587.
- Crick, N. R./Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 1, pp. 74-101.
- Davis, M. H. (1994): *Empathy: A social psychological approach.* – Dubuque, IA.
- Dooley, J. J./Pyżalski, J./Cross, D. (2009): Cyberbullying versus face-to-face bullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 182-188.
- Eisenberg, N./Guthrie, I. K./Murphy, B. C./Shepard, S. A./Cumberland, A./Carlo, G. (1999): Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 6, pp. 1360-1372.
- Früh, W./Wünsch, C. (2009): Empathie und Medienempathie: ein empirischer Konstrukt- und Methodenvergleich. *Publizistik*, 54, 2, S. 191-215.
- Gini, G. (2006): Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, pp. 528-539.
- Gini, G./Albiero, P./Benelli, B./Altoè, G. (2007): Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 5, pp. 467-476.
- Gradinger, P./Strohmeier, D./Spiel, C. (2009): Traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 205-213.
- Gradinger, P./Strohmeier, D./Spiel, C. (2012): Motives for bullying others in cyberspace: A study on bullies and bully-victims in Austria. In: Li, Q./Cross, D./Smith, P. K. (Eds.): *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives.* – Chichester, UK, pp. 263-284.
- Happ, C./Pfetsch, J. (2014): Medienbasierte Empathie (MBE) – Entwicklung eines Instruments zur Erfassung empathischer Reaktionen bei Mediennutzung. Manuskript eingereicht.
- Hartmann, T. (2004): Computervermittelte Kommunikation. In: Mangold, R./Vorderer, P./Bente, G. (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie.* – Göttingen, S. 673-694.
- Hoffman, M. L. (2001): *Empathy and moral development: Implications for caring and justice.* – Cambridge, UK.
- Jolliffe, D./Farrington, D. P. (2006): Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, pp. 589-611.
- Jolliffe, D./Farrington, D. P. (2004): Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 5, pp. 441-476.
- König, A./Gollwitzer, M./Steffgen, G. (2010): Cyberbullying as an act of revenge? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 2, pp. 210-224.
- Langos, C. (2012): Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 6, pp. 285-289.
- Miller, P. A./Eisenberg, N. (1988): The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 3, pp. 324-344.
- Mischio, C. (2003): Wie valide sind Selbsteinschätzungen der Empathie? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34, S. 187-203.
- Müller, C. R./Pfetsch, J./Ittel, A. (2013): Die Übereinstimmungen zwischen Selbst-, Peer- und Lehrkräfteeinschätzungen affektiver und kognitiver Empathie – geschlechtsspezifische Effekte im Kindes- und Jugendalter. Manuskript eingereicht.

- Nathanson, A. (2003): Rethinking empathy. In: Bryant, J./Roskos-Ewoldsen, D./Cantor, J. (Eds.): Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann. – Mahwah, NJ, pp. 107-130.
- Pfetsch, J./Mohr, S./Ittel, A. (2014, im Druck): Prävention und Intervention von Online-Aggressionen: Wie wirksam sind Maßnahmen, die sich spezifisch gegen Cybermobbing richten? In: Pieschl, S./Porsch, T. (Hrsg.): Neue Medien und deren Schatten. Mit neuen Medien kompetent umgehen. – Göttingen, S. 277-299.
- PISA (2009): PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. – Münster.
- Renati, R./Berrone, C./Zanetti, M.A. (2012): Morally disengaged and unempathic: Do cyberbullies fit to these definitions? An exploratory study. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 8, pp. 391-398.
- Sanders, J./Smith, P. K./Cillessen, A. H. (2011): All about cyberbullies: Who they are and what they do. Online verfügbar unter: [www.education.com/reference/article/cyberbullies-who-they-are-what-do](http://www.education.com/reference/article/cyberbullies-who-they-are-what-do), Stand: 17.09.2013.
- Schmitt, M. (1982): Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung (P.I.V.-Bericht Nr. 2). – Universität Trier.
- Schramm, H./Wirth, W. (2006): Medien und Emotionen. Bestandsaufnahme eines vernachlässigten Forschungsfeldes aus medienpsychologischer Perspektive. *Medien und Kommunikationswissenschaft*, 54, 1, S. 25-55.
- Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H. (2011): Der Berlin Cyberbullying-Cybervictimisation Questionnaire (BCyQ). Unveröffentlichtes Manuskript. – Freie Universität Berlin.
- Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H. (2009): Social-Behavioural Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 224-226.
- Schultze-Krumbholz, A./Jäkel, A./Schultze, M./Scheithauer, H. (2012): Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: a longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 3-4, pp. 329-345.
- Slonje, R./Smith, P. K. (2008): Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology*, 49, 2, pp. 147-154.
- Steffgen, G./König, A./Pfetsch, J./Melzer, A. (2011): Are cyber bullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 11, pp. 643-648.
- Steins, G. (1998): Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica*, 44, pp. 117-129.
- Sticca, F./Ruggieri, S./Alsaker, F./Perren, S. (2013): Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 1, pp. 52-67.
- Suler, J. (2004): The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7, 3, pp. 321-326.
- Sutton, J./Smith, P. K./Swettenham, J. (1999): Bullying and 'Theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 1, pp. 117-127.
- Tokunaga, R. (2010): Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, pp. 277-287.
- Valkenburg, P. M./Peter, J. (2011): Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 2, pp. 121-127.
- Willard, N. E. (2007): Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress. – Champaign, IL.
- Zhou, Q./Valiente, C./Eisenberg, N. (2003): Empathy and its measurement. In: Lopez, S. J./Snyder, C. R. (Eds.): Positive psychological assessment. A handbook of models and measures. – Washington, pp. 269-284.

# Vielfalt in der Jungenpolitik



**Meuser / Calmbach / Kösters /  
Melcher / Scholz / Toprak (Hrsg.)**

## Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung

2013. 227 Seiten, Kart.

29,90 €

ISBN 978-3-8474-0128-5

Im Mai 2010 hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend einen paritätisch aus erwachsenen und jugendlichen Mitgliedern zusammengesetzten Beirat für Jungenpolitik einberufen. Die Ergebnisse aus zwei Jahren Beiratsarbeit sind in diesem Buch versammelt, das wissenschaftliche und persönliche Beiträge enthält. Gegenstand sind die Vielfalt der Lebenslagen, Lebenswelten und Lebenskonzepte von Jungen sowie Empfehlungen für eine dieser Vielfalt gerecht werdende Jungenpolitik.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



**Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
info@budrich.de

[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

# Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele als längsschnittlicher Risikofaktor für Cyberbullying in der frühen Adoleszenz

*Eva-Maria Schiller, Petra Gradinger, Dagmar Strohmeier*

## **Zusammenfassung**

Die Studie untersucht mittels Cross-Lagged-Panel-Design längsschnittliche Zusammenhänge zwischen gewalthaltiger Bildschirmspielnutzung und Cyberbullying. Zur Erklärung dieser Zusammenhänge werden die Selektions- und die Sozialisationshypothese überprüft. Traditionelles Bullying, Viktimisierung, offene und relationale Aggression werden als mögliche Kovariaten von Cyberbullying mitberücksichtigt. Im Zeitabstand eines Jahres wurden Selbsteinschätzungen von 271 Jugendlichen (10-13 Jahre) zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Mittels Strukturgleichungsmodellen konnte gezeigt werden, dass die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele ein Risikofaktor für Cyberbullying, traditionelles Bullying und offene Aggression (Sozialisations-effekt) ist. Zudem ist traditionelles Bullying ein Risikofaktor für gewalthaltige Bildschirmspielnutzung (Selektionseffekt).

*Schlagerworte:* Bildschirmspiele, Cyberbullying, Aggression, Längsschnittstudie, Cross-Lagged-Panel-Design

*Violent Video Game Playing as a Longitudinal Risk Factor for Cyberbullying in Early Adolescence*

## **Abstract**

This study investigates longitudinal associations between violent video game playing und cyberbullying using a Cross-Lagged-Panel Design. The selection and the socialization hypothesis were tested as possible explanations. Traditional bullying, victimization, overt and relational aggression were considered as covariates in the analyses. Within one year, self-reports were collected from 271 adolescents, aged between 10 and 13 years, at two measurement occasions. Structural-Equation-Models identified violent video game playing as a longitudinal risk factor for cyberbullying, traditional bullying and overt aggression (socialization effect). Furthermore, traditional bullying was found as a longitudinal risk factor for violent video game playing (selection effect).

*Keywords:* Video games, Cyberbullying, Aggression, Longitudinal study, Cross-Lagged-Panel-Design



## 1 Einleitung

Längsschnittliche Studien zeigen, dass die Nutzung von gewalthaltigen Bildschirmspielen einen Risikofaktor für aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter darstellt (vgl. *Anderson/Gentile/Buckley* 2007; *Anderson* u.a. 2008; *Hopf/Huber/Weiß* 2008; *Lemmens/Valkenburg/Peter* 2011; *Möller/Krahé* 2009; *Willoughby/Adachi/Good* 2012; für eine Metaanalyse siehe auch *Anderson* u.a. 2010). Durch die weitreichende Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien bei Jugendlichen wird aggressives Verhalten heute nicht nur auf „traditionelle“ Weise, sondern auch mit Hilfe von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ausgeübt (vgl. *Smith* 2009). Aggressives Verhalten im Cyberspace wird als *Cyberbullying* oder *Cyberharrassment* bezeichnet (vgl. *Gradinger/Strohmeier/Spiel* 2009). Allerdings beleuchteten bisher nur sehr wenige und ausschließlich querschnittliche Studien, inwieweit das Spielen gewalthaltiger Bildschirmspiele mit Cyberbullying assoziiert ist (vgl. *Lam/Cheng/Liu* 2013; *Mesch* 2009; *Yang* 2012). Längsschnittliche Studien wurden bislang zu diesem Thema nicht veröffentlicht, obwohl nur diese Rückschlüsse über die Richtung der temporären Zusammenhänge erlauben.

Die vorliegende Studie erweitert den bisherigen Wissensstand durch die Untersuchung der längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen der Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele und Cyberbullying. Um Fehlschlüsse zu vermeiden wurden verschiedene Aggressions- und Viktimisierungsformen als Kovariaten im Längsschnittdesign berücksichtigt.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Gewalthaltige Bildschirmspiele

Zu Bildschirmspielen zählen Spiele, die mit einem Computer, Tablet-PC, Mobiltelefon, Smartphone sowie einer festen oder tragbaren Konsole gespielt werden können. Die Bildschirmspielnutzung kann dabei online oder offline erfolgen. Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass fast alle Jugendlichen mit 16 Jahren bereits Bildschirmspiele gespielt haben (vgl. *Currie* u.a. 2012), wobei die Spieldauer erheblich sein kann (vgl. *Möller* 2006). Dabei zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede: Spielhäufigkeit und -dauer sind bei Jungen höher als bei Mädchen. Ebenso sind die von Jungen bevorzugt gewählten Spiele gewalthaltiger (vgl. *Gentile* u.a. 2004; *Hamlen* 2011; *Homer* u.a. 2012; *Krahé/Möller* 2004). Als gewalthaltig werden Bildschirmspiele bezeichnet, wenn sie Gewaltdarstellungen enthalten, Gewalt verharmlosen oder verherrlichen. Dem Spieler werden Handlungen ermöglicht, die darauf abzielen bei anderen Charakteren im Spiel Schaden anzurichten (vgl. *Krahé* 2013). Beurteilungssysteme<sup>1</sup>, wie das in über 30 Ländern Europas eingesetzte Altersklassifizierungssystem PEGI (Pan-European Game Information), informieren über Altersempfehlungen von Bildschirmspielen. Bei der PEGI Klassifikation werden Alterskennzeichnungen durch zusätzliche Inhaltssymbole begründet. Es gibt Inhaltssymbole, die auf Gewaltdarstellungen, vulgäre Sprache, angstausslösende Inhalte, Nackt- oder sexuelle Darstellungen, Drogenkonsum, Diskriminierung,

Glücksspielelemente oder die Nutzung als Online-Spiel verweisen (vgl. *Pan-European Game Information* 2013). Das Symbol für Gewalt wird dabei als häufigstes Inhaltssymbol für Bildschirmspiele mit Alterskennzeichnungen ab sieben bis 18 Jahren vergeben (in über 55% der beurteilten Spiele im Jahr 2012, vgl. *Pan-European Game Information* 2012). Außerdem wird die Zumutbarkeit von gewalthaltigen Inhalten bei älteren Jugendlichen (ab 16 Jahren bzw. 18 Jahren) höher angesetzt als bei jüngeren Jugendlichen (ab 12 Jahren) oder Kindern (ab sieben Jahren). Besonders gewalthaltig sind daher jene Spiele, die gleichzeitig als gewalthaltig klassifiziert *und* mit der Alterskennzeichnung „ab 16 Jahren“ bzw. „ab 18 Jahren“ versehen werden. Das Inhaltssymbol für Gewalt darf daher nicht ohne die Berücksichtigung der Alterskennzeichnung interpretiert werden (vgl. *Schiller/Strohmeier/ Spiel* 2009; *Schiller* u.a. 2011). Andere Inhaltssymbole, die eine höhere Alterskennzeichnung begründen, werden, verglichen mit dem Symbol für Gewalt, viel seltener vergeben (vgl. *Pan European Game Information* 2012).

## 2.2 Gewalthaltige Bildschirmspiele und aggressives Verhalten

Im öffentlichen Diskurs werden gewalthaltige Bildschirmspiele meist mit Formen schwerer, zielgerichteter Schulgewalt in Verbindung gebracht. Die wissenschaftlichen Befunde sprechen aber dafür, dass gewalthaltige Bildschirmspiele weniger mit pathologischen, schweren Formen aggressiven Verhaltens zusammenhängen (vgl. *Ferguson* 2011; *Ferguson* u.a. 2012). Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Bildschirmspielgewalt eher mit milderer Ausprägungen aggressiven Verhaltens assoziiert ist (für eine Metanalyse siehe *Anderson* u.a. 2010). Meist erfolgt dabei eine Differenzierung aggressiven Verhaltens in offene und relationale Formen. *Offen aggressives Verhalten* umfasst physisch und verbal aggressive Verhaltensweisen, während *relational aggressive Verhaltensweisen* die Schädigung sozialer Beziehungen und des sozialen Ansehens einer Person beinhalten (vgl. *Card* u.a. 2008). Der Begriff (offene oder relationale) *Viktimisierung* wird zusätzlich verwendet um zu beschreiben, was einem Opfer von aggressivem Verhalten widerfährt. Wird offen oder relational aggressives Verhalten wiederholt und über einen längeren Zeitraum ausgeführt und ist dieses durch ein Machtungleichgewicht der beteiligten Personen gekennzeichnet, handelt es sich um *traditionelles Bullying* bzw. aus Opferperspektive um *traditionelle Viktimisierung* (vgl. *Olweus* 1990).

Für den Zusammenhang zwischen gewalthaltigen Bildschirmspielen und aggressivem Verhalten werden in der Literatur zwei Wirkrichtungen diskutiert: die Sozialisations- und die Selektionshypothese. Die Sozialisationshypothese postuliert, dass die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele zu einer Erhöhung aggressiven Verhaltens führt. Gewalthaltige Bildschirmspielnutzung würde somit einen Risikofaktor für aggressives Verhalten darstellen. Sozialisationseffekte sind im Rahmen des General Aggression Models (vgl. *Anderson/Bushman* 2002) erklärbar. Langfristige Effekte gewalthaltiger Bildschirmspielnutzung auf aggressives Verhalten resultieren demnach „aus einer Herausbildung aggressionsbezogener Wissensstrukturen, die überlernt und verstärkt werden“ (*Anderson/Dill* 2000, S. 774). Zu den aggressionsbezogenen Wissensstrukturen gehören aggressive Überzeugungen und Einstellungen, aggressive Wahrnehmungsschemata, aggressive Verhaltensskripts, Desensibilisierungsprozesse und aggressive Erwartungsschemata (vgl. *Anderson/Bushman* 2002). Aggressionsbezogene Wissensstrukturen tragen zur Herausbildung einer aggressiven Persönlichkeit bei und führen dazu, dass in be-

stimmten Situationen aggressives Verhalten gezeigt wird (vgl. *Anderson/Bushman* 2002).

Die Selektionshypothese stellt einen alternativen Erklärungsansatz zur Sozialisationshypothese dar. Es wird angenommen, dass Personen, die aggressiver sind, vermehrt gewalthaltige Bildschirmspiele auswählen, eine stärkere Präferenz dafür ausbilden und diese häufiger nutzen, als weniger aggressive Personen (vgl. *Krahé* 2013; *von Salisch* u.a. 2011). Aggressive Prädispositionen stellen somit einen Risikofaktor für gewalthaltige Bildschirmspielnutzung dar. Medienpsychologisch erklärbar ist die Selektionshypothese damit, dass Personen in der Nutzung von Medien im Allgemeinen, und in der Bildschirmspielnutzung im Speziellen, eine Möglichkeit sehen, eigene Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. *Rubin* 2002). Zudem wird auch diskutiert, dass gewalthaltige Bildschirmspiele für aggressive Personen eine Gelegenheit bieten, eigenes aggressives Verhalten zu legitimieren (vgl. *von Salisch* u.a. 2011).

Die Selektions- und Sozialisationshypothese schließen sich einander in der Erklärung der Wirkrichtung von gewalthaltiger Bildschirmspielnutzung und aggressivem Verhalten nicht aus. In der Forschungsliteratur besteht die Überlegung, ob ein wechselseitiger, d.h. gleichzeitig sowie über die Zeit hinweg andauernder Prozess wirksam ist, oder ob es sich um einen asymmetrischen Prozess handelt, bei dem der Sozialisation ein anfänglicher Selektionsprozess vorausgeht (vgl. *Slater* u.a. 2003).

Die Befundlage zur Richtung des Zusammenhangs ist heterogen. Einige längsschnittliche Studien stützen die Sozialisationshypothese, jedoch nicht die Selektionshypothese (vgl. *Anderson* u.a. 2008; *Hopf/Huber/Weiß* 2008; *Lemmens/Valkenburg/Peter* 2011; *Möller/Krahé* 2009; *Willoughby/Adachi/Good* 2012). Andere Studien wiederum berichten längsschnittliche, bi-direktionale Zusammenhänge, die zusätzlich zu einem Sozialisationsseffekt auch einen Selektionseffekt belegen (vgl. *Anderson/Gentile/Buckley* 2007; *Slater* u.a. 2003). Der Selektionseffekt geht dabei offenbar dem Sozialisationsseffekt zeitlich voraus (vgl. *Slater* u.a. 2003). Zudem gibt es auch Studien, die nur einen Selektions- aber keinen Sozialisationsseffekt aufzeigen (vgl. z.B. *von Salisch* u.a. 2011) oder gar keine längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen gewalthaltiger Bildschirmspielnutzung und aggressivem Verhalten finden (vgl. *Ferguson* 2011; *Ferguson* u.a. 2012; *Shibuya* u.a. 2008; *Wallenius/Punamäki* 2008).

Die Variabilität dieser Befunde könnte auf die unterschiedliche Operationalisierung des Gewaltgehalts und des aggressiven Verhaltens sowie auf die Fokussierung unterschiedlicher Altersgruppen und unterschiedlicher Erhebungszeiträume zurückzuführen sein. Auf Basis der bisherigen Befundlage ist festzustellen, dass ein sozialisierender Effekt am häufigsten berichtet wurde. Hierbei wurden kleine bis mittlere Zusammenhänge berichtet. Die Nutzung von Gewaltmedien hängt auch mit traditionellem Bullying zusammen (vgl. *Fanti/Demetriou/Hawa* 2012), wobei hier ein Mangel an Studien zur Untersuchung des längsschnittlichen Zusammenhangs zu konstatieren ist.

### 2.3 Aggressives Verhalten und Cyberbullying

*Cyberbullying* ist eine Form aggressiven Verhaltens, das mit Hilfe neuer Informations- und Kommunikationstechnologien ausgeübt wird (vgl. *Katzer/Fetchenhauer/Belschak* 2009). Es ist eine bewusste, aggressive Handlung, um einem Opfer, das sich nicht leicht verteidigen kann, wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg mittels elektroni-

scher Formen des Kontakts Schaden zuzufügen (vgl. *Smith* u.a. 2008). Eine europäische Vergleichsstudie zeigt, dass im Durchschnitt 6% der 9- bis 16-jährigen Internetnutzer/-innen, zumindest einmal in den letzten 12 Monaten, zu Opfern von Cyberbullying (*Cyberbervictims*) werden. Opfer von traditionellem Bullying werden 13 % und von beidem betroffen sind 19% der Befragten (vgl. *Livingstone* u.a. 2011). Ergebnisse zu Geschlechtsunterschieden variieren (vgl. *Tokunaga* 2010; *Slonje/Smith/Frisén* 2013).

Studien belegen, dass ein Großteil der Jugendlichen, die in Cyberbullying involviert sind – im Sinne einer Komorbidität – auch in traditionelles Bullying verwickelt sind (vgl. *Gradinger/Strohmeier/Spiel* 2009; 2012; *Strohmeier* u.a. 2012a). *Wang/Iannotti/Luk* (2012) zeigen, dass 10% der Jungen und 4% der Mädchen in alle Formen von Bullying (physisch, verbal, relational und cyber) als Täter (*Bullies*) involviert sind. Cyberbullying kovariiert aber auch mit aggressivem Verhalten. *Utsumi* (2010) konnte zeigen, dass Cyberbullies höhere Werte in offener und relationaler Aggression hatten als Unbeteiligte.

Aufgrund der Neuheit der Forschung zu Cyberbullying gibt es erst wenige Studien, die ein Längsschnittdesign zur Erforschung der Risikofaktoren von Cyberbullying nutzen (vgl. *Badaly* u.a. 2012; *Fanti/Demetriou/Hawa* 2012; *Hemphill* u.a. 2012; *Wright/Li* 2013). Obwohl sich die Ergebnisse dieser Studien aufgrund uneinheitlicher methodischer Herangehensweisen unterscheiden, konnten traditionelles Bullying, offene und relationale Aggression als längsschnittliche Risikofaktoren für Cyberbullying identifiziert werden. Bislang haben nur sehr wenige längsschnittliche Studien die Stabilität von Cyberbullying untersucht und inkonsistente Ergebnisse erbracht (vgl. *Gradinger/Strohmeier/Spiel* 2012; *Badaly* u.a. 2012).

## 2.4 Gewalthaltige Bildschirmspiele und Cyberbullying

Die Untersuchung des Zusammenhangs der Bildschirmspielnutzung und Cyberbullying stellt ein Desiderat in der bisherigen Forschung dar. Die Befundlage hierzu (vgl. *Lam/Cheng/Liu* 2013; *Mesch* 2009; *Yang* 2012) erweist sich aufgrund von variierenden methodischen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen als inkonsistent.

*Yang* (2012) fand bei taiwanesischen Kindern und Jugendlichen einen indirekten Effekt der Präferenz für gewalthaltige Bildschirmspiele auf selbstberichtete Cyberberviktimisierung und Cyberbullying. Der Effekt wurde durch aggressives Verhalten mediiert. In dieser Studie wurde allerdings nur Cyberbullying bzw. Cyberberviktimisierung erfasst, das innerhalb von Online-Spielen auftritt. Der Zusammenhang zwischen der Präferenz für gewalthaltige Bildschirmspiele und Cyberbullying bzw. -viktimisierung in Online-Spielen wurde damit begründet, dass Online-Spiele einen Ort darstellen, in denen Konflikte ausgetragen werden. Diese Konflikte können zu Cyberbullying eskalieren. Als theoretische Erklärung führte *Yang* (2012) zudem an, dass durch die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele die Entstehung aggressiven Verhaltens durch Sozialisationsprozesse begünstigt wird. Eine weitere Studie (vgl. *Lam/Cheng/Liu* 2013) an 13-18-jährigen chinesischen Jugendlichen belegte einen direkten, positiven Zusammenhang der Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele und Cyberbullying, wobei nur die Nutzung gewalthaltiger Online-Spiele erfasst wurde. Sowohl Jugendliche, die berichteten, Cyberbullies oder beides, d.h. Cyberbervictims und -bullies, zu sein, gaben auch eine häufigere Nutzung von gewalthaltigen Online-Spielen an. *Lam/Cheng/Liu* (2013) argumentierten die Befunde

mit einer aggressionsförderlichen Wirkung im Sinne des General Aggression Models (GAM; vgl. *Anderson/Bushman* 2002). Cyberviktimsierung war in dieser Studie nicht mit der Nutzung gewalthaltiger Online-Spiele assoziiert. Ein Zusammenhang zwischen Cyberviktimsierung und der Nutzung von Online-Spielen konnte auch in einer Studie an 12-17-jährigen, nordamerikanischen Jugendlichen (vgl. *Mesch* 2009) nicht gefunden werden, wobei hierbei der Gewaltgehalt der Spiele nicht mitberücksichtigt wurde.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die bisherigen Studien nur querschnittliche Zusammenhänge erfassen und nur eine Form von Spielen, nämlich Online-Spiele, untersuchen. Längsschnittliche Befunde fehlen derzeit noch. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass die *allgemeine* Nutzung von Gewaltmedien (d.h. gewalthaltiges Fernsehen, Gewaltserien im Internet, gewalthaltige Filme, gewalthaltige Bildschirmspiele) einen Risikofaktor für Cyberbullying darstellt (vgl. *Fanti/Demetriou/Hawa* 2013).

### 3 Die vorliegende Studie

Die bisherige Befundlage macht den Forschungsbedarf in Hinblick auf drei Aspekte deutlich: *Erstens* bedarf es längsschnittlicher Studien, die den isolierten Effekt gewalthaltiger Bildschirmspielnutzung auf Cyberbullying erfassen, und dabei für andere Formen von traditionellem Bullying, von Aggression sowie von Viktimisierung kontrollieren. *Zweitens* ist es notwendig, ein breiteres Spektrum gewalthaltiger Bildschirmspiele zu berücksichtigen und somit bisherige Studien, die nur Online-Spiele betrachteten, zu erweitern. *Drittens* sollte eine differenzierte Betrachtung des Gewaltgehalts erfolgen. Dabei ist nicht nur entscheidend, ob Bildschirmspiele gewalthaltig sind, sondern auch, inwieweit der Gewaltgehalt altersadäquat ist.

#### 3.1 Hypothesen

In dieser Studie wurden die folgenden drei Hypothesen untersucht:

1. Sozialisationshypothese: basierend auf Studien, die einen Sozialisierungseffekt für die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele und aggressives Verhalten belegen (z.B. *Anderson* u.a. 2008; *Anderson/Gentile/Buckley* 2007; *Möller/Krahé* 2009; *Willoughby/Adachi/Good* 2012), wird erwartet, dass die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele auch einen längsschnittlichen Risikofaktor für Cyberbullying darstellt.
2. Selektionshypothese: basierend auf Studien, die einen Selektionseffekt für die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele und aggressives Verhalten belegen (z.B. *Anderson/Gentile/Buckley* 2007; *Slater* u.a. 2003; *von Salisch* u.a. 2011), wird überprüft, ob dieser auch bei Jugendlichen auftritt, die vermehrt Cyberbullying ausüben.
3. Es wird explorativ untersucht, ob der längsschnittliche Effekt der Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele für Cyberbullying größer ist als für traditionelles Bullying und aggressives Verhalten. Sowohl gewalthaltige Bildschirmspiele als auch Cyberbullying werden mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien ausgeführt, was den Transfer des Verhaltens erleichtern könnte.

Zusätzlich werden auch Geschlechtsunterschiede in den interessierenden Variablen mitberücksichtigt. Sowohl Cyber- als auch traditionelle Viktimisierung werden als Kovariaten in die Analysen integriert, weil Studien zeigen, dass diese mit verschiedenen Formen von Bullying und aggressivem Verhalten moderat korrelieren (vgl. z.B. *Strohmeier* u.a. 2010).

## 3.2 Methode

### 3.2.1 Stichprobe

Die Daten der vorliegenden Studie wurden im Rahmen einer längsschnittlichen Interventionsstudie (vgl. *Spiel/Strohmeier* 2011; *Strohmeier* u.a. 2012a; *Strohmeier* u.a. 2012b) in Österreich erhoben. Die Datenerhebungen fanden zu zwei Messzeitpunkten im zeitlichen Abstand von zwölf Monaten statt. An der Studie nahmen insgesamt 596 Jugendliche teil, von diesen beantworteten 371 Jugendliche (48% weiblich) den Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten. Die Jugendlichen sollten angeben, ob sie Bildschirmspiele spielen oder nicht. Dabei gaben 271 Jugendliche an, zu beiden Messzeitpunkten Bildschirmspiele zu spielen, 107 gaben dies nur zum ersten Messzeitpunkt an, 213 nur zum zweiten. Insgesamt fünf Jugendliche führten an, überhaupt keine Bildschirmspiele zu spielen. Die Daten von 271 Jugendlichen (39% weiblich), dieangaben zu beiden Messzeitpunkten Bildschirmspiele zu spielen, wurden für die hier vorliegenden Analysen verwendet. Von diesen 271 Jugendlichen brachen vier die Befragung ab. Die untersuchte Stichprobe stellt somit die Gruppe der „stabilen Bildschirmspieler/-innen“ dar. Diese Stichprobenselektion wurde vorgenommen, um die Untersuchung der Selektions- und Sozialisationshypothese nicht mit der Veränderung der Spielgewohnheiten zu konfundieren. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, weil die Testung der Selektions- und Sozialisationshypothese nur bei jenen Kindern inhaltlich sinnvoll ist, die auch zu beiden Messzeitpunkten Bildschirmspiele spielen.

Zum ersten Messzeitpunkt waren die Jugendlichen zwischen 10 und 13 Jahre alt, ein Jugendlicher gab an, 14 Jahre alt zu sein ( $M_{\text{Alter}} = 11.54$ ,  $SD = .85$ ). Sie besuchten die 5. und 6. Schulstufe (38 Klassen, 5 Schulen) an öffentlichen Wiener Sekundarschulen. Diese Schulen nahmen als Kontrollgruppe an der Interventionsstudie teil und wurden dieser randomisiert zugeteilt. Insgesamt gaben 49% der Jugendlichen Deutsch als Muttersprache an, weitere 16% nannten Türkisch, 12% nannten Serbisch. Die übrigen 33% der Jugendlichen gaben insgesamt 21 unterschiedliche Muttersprachen an. Diese Verteilung der Muttersprachegruppen entspricht der Verteilung in der Population. Im Schuljahr 2011/12 sprachen 53% aller Schüler/-innen in Wiener Sekundarschulen eine andere Muttersprache als Deutsch (vgl. *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* 2013). In Hinblick auf den sozioökonomischen Status gaben in der vorliegenden Studie knapp 43% der Jugendlichen an, dass ihre Familie gleich viel Geld zur Verfügung hat wie andere Familien. Weitere 12% gaben an, dass ihre Familie über weniger Geld verfügt als andere Familien. Vier Prozent führten an, mehr Geld zur Verfügung zu haben und 41% der Jugendlichen gaben an, darüber nicht Bescheid zu wissen. Insgesamt 82% der Jugendlichen gaben an, das Mobiltelefon zumindest einmal täglich zu nutzen, 64% der Jugendlichen gaben an, das Internet zumindest einmal täglich zu nutzen.

### 3.2.2 Durchführung

Die Datenerhebung wurde mit Hilfe eines computergestützten Fragebogens von wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen an den Schulen im Zeitraum einer Schulstunde durchgeführt. Für die Datenerhebungen wurden die Klassen in der Regel auf zwei Computerräume verteilt, um den Schüler/-innen ein ungestörtes Bearbeiten der Fragebögen zu ermöglichen. Die Erhebung mit Hilfe des computerunterstützten Fragebogens verlief somit unter ähnlich kontrollierten Bedingungen wie das Ausfüllen einer Papier-Bleistift-Version. Die notwendigen personenbezogenen Daten zur Zuordnung der Fragebögen wurden pseudonymisiert. Die Studie wurde von den zuständigen Behörden und den Schulleitungen genehmigt. Es wurde eine aktive Einverständniserklärung von den Eltern eingeholt. Die Teilnahme an der Studie war für die Jugendlichen freiwillig.

### 3.2.3 Messinstrumente

*Nutzung von altersinadäquaten, gewalthaltigen Bildschirmspielen:* Die Jugendlichen wurden mit drei Items zur Häufigkeit der Nutzung altersinadäquater, gewalthaltiger Bildschirmspiele befragt. Die drei Items lauteten: (1) Wie oft spielst du Spiele mit Gewaltdarstellungen (z.B. Spiele, wo du kämpfen und boxen kannst, oder Spiele wo du mit einer Waffe schießen kannst?); (2) Wie oft spielst du Spiele, die ab 16 Jahren geeignet sind?; (3) Wie oft spielst du Spiele, die ab 18 Jahren geeignet sind?

Zusätzlich wurden das PEGI-Inhaltssymbol für Gewalt und das Symbol für die Alterskennzeichnung neben den Items angezeigt. Die Items wurden auf einer 6-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „täglich“ (5) bis „nie“ (0) reichte. Alle drei Items korrelierten miteinander ( $.608 < r < .776$ ) und wurden daher als gemittelter Index verrechnet (Cronbachs  $at1 = 0.88$ ;  $at2 = 0.89$ ). Die hohen internen Konsistenzen deuten darauf hin, dass das Spielen gewalthaltiger Bildschirmspiele in der vorliegenden Stichprobe mit dem Spielen nicht altersadäquater Spiele gemeinsam auftritt. Dies wird auch von deskriptiven Analysen bestätigt. Nur 20 Jugendliche spielten Bildschirmspiele, die ab 16 Jahren erlaubt, aber nicht gewalthaltig waren (7%), und nur zehn Jugendliche spielten Spiele, die ab 18 Jahren erlaubt sind, aber nicht gewalthaltig (3%) waren.

*Cyberbullying:* Es wurden ein globales Item und sieben spezifische Items (vgl. Gradinger u.a. 2012) mit folgendem Inhalt vorgegeben. Globales Item: (1) Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt? Spezifische Items: (2-8) Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemanden mit gemeinen (2) Anrufen, (3) SMS, (4) E-Mails, (5) Chat-Beiträgen, (6) Foren-Beiträgen, (7) Sofortnachrichten (z.B. über Skype, ICQ), (8) Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt? Die Items wurden auf einer 5-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $at1 = 0.86$ ;  $at2 = 0.95$ ).

*Traditionelles Bullying:* Zur Erfassung von traditionellem Bullying wurden drei Items (vgl. Strohmeier u.a. 2012a; Strohmeier u.a. 2012b) vorgegeben: (1-3) Wie oft hast du in den letzten zwei Monaten jemand anderen durch (1) gemeine Worte, (2) ausschließen, (3) körperliche Angriffe beleidigt oder verletzt? Die Items wurden auf einer 5-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $at1 =$

0.54;  $\alpha_2 = 0.75$ ). Die internen Konsistenzen waren unter Berücksichtigung der wenigen Items zufriedenstellend.

*Offene Aggression:* Es wurden drei Items (vgl. *Crick/Grottpeter* 1995) vorgegeben, die als Selbsteinschätzungen modifiziert wurden: (1) Manche Schüler schlagen andere Mitschüler.; (2) Manche Schüler schubsen oder stoßen andere Mitschüler.; (3) Manche Schüler treten andere oder reißen sie an den Haaren. Alle drei Items endeten mit der Frage „Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?“ Die Items wurden auf einer 5-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $\alpha_1 = 0.70$ ;  $\alpha_2 = 0.80$ ).

*Relationale Aggression:* Es wurden fünf Items (vgl. *Crick/Grottpeter* 1995) vorgegeben, die als Selbsteinschätzungen modifiziert wurden: (1) Manche Schüler schließen andere Mitschüler aus, zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit.; (2) Manche Schüler, die böse auf jemanden sind, wollen dann aus Rache nicht mehr mit dieser Person zusammen sein.; (3) Manche Schüler verbreiten Lügen über jemanden, damit andere die Person nicht mehr mögen.; (4) Manche Schüler sagen zu anderen, dass sie die Person nicht mehr mögen, wenn sie nicht das tut, was sie wollen.; (5) Manche Schüler bringen andere dazu jemanden nicht mehr zu mögen, indem sie gemeine Dinge über diese Person herum erzählen. Nach jedem Item wurde die folgende Frage gestellt: „Wie oft hast du das in den letzten zwei Monaten gemacht?“. Die Items wurden auf einer fünf-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $\alpha_1 = 0.72$ ;  $\alpha_2 = 0.88$ ).

*Cyberviktimsierung:* Es wurden ein globales Item und sieben spezifische Items (vgl. *Gradinger* u.a. 2012) vorgegeben: (1) Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt? (2-8) Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten mit gemeinen (2) Anrufen, (3) SMS, (4) E-mails, (5) Chat-Beiträgen, (6) Foren-Beiträgen, (7) Sofortnachrichten (z.B. über Skype, ICQ), (8) Videos oder Fotos beleidigt oder verletzt? Die Items wurden auf einer fünf-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $\alpha_{i1} = 0.81$ ;  $\alpha_{i2} = 0.94$ ).

*Traditionelle Viktimisierung:* Es wurden drei Items (vgl. *Strohmeier* u.a. 2012a; *Strohmeier* u.a. 2012b) vorgegeben. (1-3) Wie oft haben dich andere in den letzten zwei Monaten durch (1) gemeine Worte, (2) Ausschließen, (3) körperliche Angriffe beleidigt oder verletzt? Die Items wurden auf einer fünf-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $\alpha_1 = 0.59$ ;  $\alpha_2 = 0.75$ ). Die internen Konsistenzen waren unter Berücksichtigung der wenigen Items zufriedenstellend.

*Offene Viktimisierung:* Es wurden drei Items (vgl. *Crick/Grottpeter* 1995) vorgegeben, die als Selbsteinschätzungen modifiziert wurden. (1-3) Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern (1) geschlagen, (2) geschubst oder gestoßen, (3) getreten oder an den Haaren gerissen? Die Items wurden auf einer fünf-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $\alpha_{i1} = 0.70$ ;  $\alpha_{i2} = 0.76$ ).



*Relationale Viktimisierung:* Es wurden fünf Items (vgl. *Crick/Grottpeter* 1995) vorgegeben, die als Selbsteinschätzungen modifiziert wurden: (1) Wie oft wurdest du in den letzten zwei Monaten von einem oder mehreren Mitschülern ausgeschlossen, zum Beispiel beim Spielen oder einer anderen Tätigkeit?; (2) Wie oft waren in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler auf dich böse und wollten aus Rache nicht mit dir zusammen sein?; (3) Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler Lügen über dich verbreitet, damit dich andere Mitschüler nicht mehr mögen?; (4) Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler zu dir gesagt, dass sie dich nicht mehr mögen, wenn du nicht das tust, was sie wollen?; (5) Wie oft haben in den letzten zwei Monaten ein oder mehrere Mitschüler andere dazu gebracht dich nicht mehr zu mögen, indem sie gemeine Dinge über dich herum erzählt haben? Die Items wurden auf einer fünf-stufigen Ratingskala beantwortet, die von „fast täglich“ (4) bis „nie“ (0) reichte (Cronbachs  $\alpha_1 = 0.69$ ;  $\alpha_2 = 0.86$ ).

In der vorliegenden Studie wurden traditionelles Bullying und traditionelle Viktimisierung ohne die Vorgabe einer Definition und ohne die Verwendung des Ausdrucks für „Bullying“ (oder eines deutschsprachigen Synonyms) gemessen. Bullyingvorfälle werden mit der Vorgabe einer Definition signifikant unterschätzt (vgl. *Vaillancourt* u.a. 2008). Die gewählte Vorgehensweise hat für die vorliegende Studie den Vorteil, dass traditionelles Bullying bzw. traditionelle Viktimisierung identisch gemessen wurde wie Cyberbullying bzw. Cyberviktimisierung.

## 4 Ergebnisse

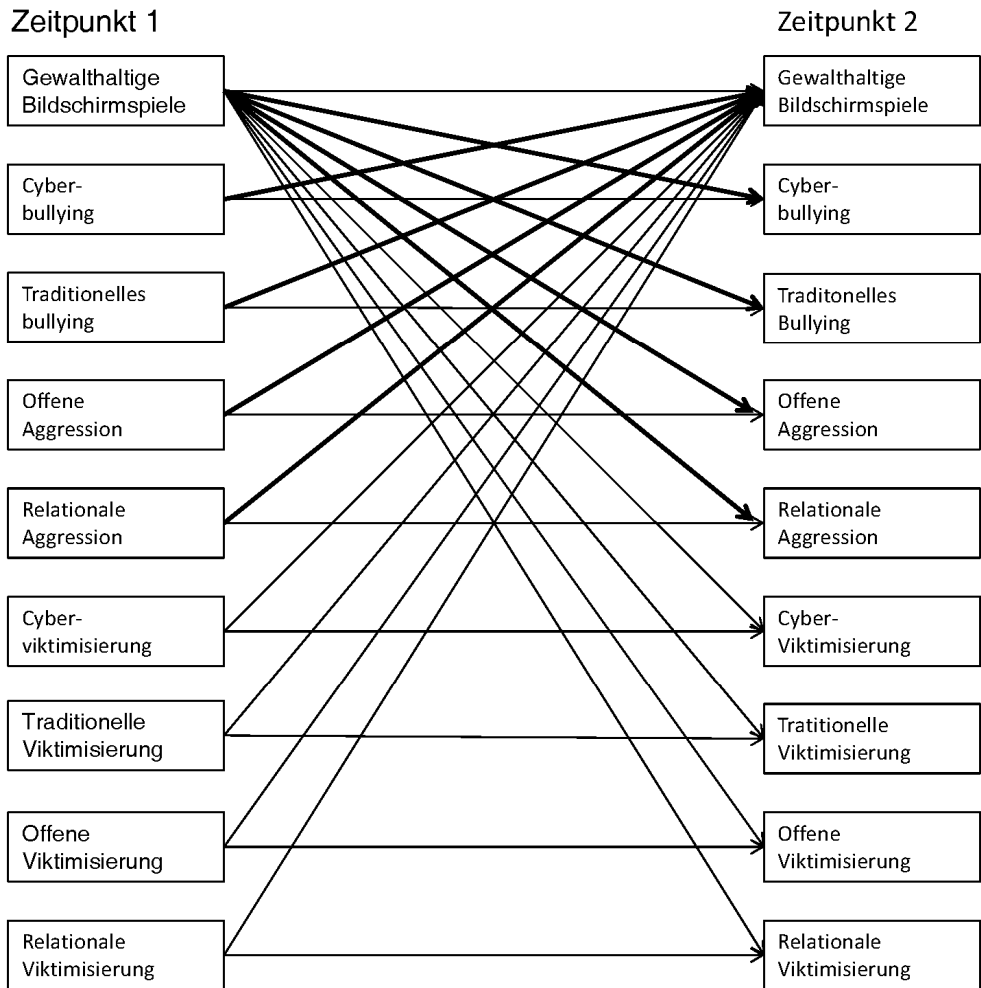
Die Analysen wurden in zwei Schritten durchgeführt. Zuerst wurden zur deskriptiven Darstellung Mittelwertsunterschiede berechnet (univariate Varianzanalysen, Faktor 1: Messzeitpunkt, Faktor 2: Geschlecht), sowie bivariate Korrelationen (Pearson) ermittelt. Danach wurden in einem zweiten Schritt die Sozialisations- und die Selektionshypothese mittels autoregressivem Strukturgleichungsmodell im Rahmen eines Cross-Lagged-Panel-Designs<sup>2</sup> (vgl. *Reinders* 2006 für eine Einführung) überprüft (s. Abbildung 1).

### 4.1 Deskriptive Ergebnisse

Für jede Skala wurde eine Varianzanalyse mit den Faktoren Messzeitpunkt und Geschlecht durchgeführt. Geprüft wurden Veränderungen in Abhängigkeit des Messzeitpunkts (s. Tabelle 1), Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (s. Tabelle 2) und Wechselwirkungen. Die Varianzanalysen erbrachten einen Haupteffekt für den Messzeitpunkt in den Skalen „Nutzung altersunangemessener, gewalthaltiger Bildschirmspiele“, „Cyberbullying“, „Offene Aggression“ und „Cyberviktimisierung“. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, gab es innerhalb eines Jahres einen Anstieg in der Nutzung altersunangemessener, gewalthaltiger Bildschirmspiele und bei Cyberbullying, offener Aggression, relationaler Aggression sowie Cyberviktimisierung. Zudem zeigten die Analysen einen Haupteffekt für das Geschlecht in den Skalen „Nutzung altersunangemessener, gewalthaltiger Bildschirmspiele“, „Offene Aggression“, „Offene Viktimisierung“ und „Relationale Vik-

timisierung“. Wie in Tabelle 2 ersichtlich ist, wiesen Jungen höhere Werte hinsichtlich der Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele, der offenen Aggression und der offenen Viktimisierung auf als Mädchen. Mädchen hatten jedoch höhere Werte in relationaler Viktimisierung als Jungen. Wechselwirkungen waren nicht signifikant.

Abb. 1: Theoretisches Modell des autoregressiven Strukturgleichungsmodells zur Überprüfung der Selektions-, und der Sozialisationshypothese



Anmerkung: Im Modell wurden alle theoretisch möglichen querschnittlichen und längsschnittlichen Zusammenhänge modelliert.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für Messzeitpunkt 1 und 2

	T1		T2		Zeit F(1, 269)
	M	SD	M	SD	
Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele	3.83	3.97	4.86	4.25	20.29**
Cyberbullying	0.11	0.34	0.79	1.99	26.86**
Traditionelles Bullying	0.34	0.43	0.41	0.65	3.05
Offene Aggression	0.40	0.52	0.57	0.78	9.49**
Relationale Aggression	0.27	0.37	0.36	0.59	4.22*
Cyberviktimsierung	0.12	0.30	0.28	0.72	9.99**
Traditionelle Viktimsierung	0.61	0.71	0.57	0.77	0.70
Offene Viktimsierung	0.54	0.80	0.48	0.75	0.67
Relationale Viktimsierung	0.42	0.55	0.50	0.75	2.28

Anmerkung: T1=Messzeitpkt.1, T2=Messzeitpkt.2, \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für Mädchen und Jungen

	Mädchen (N=106)		Jungen (N=165)		Geschlecht F(1, 269)
	M	SD	M	SD	
T1 Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele	1.44	2.70	5.32	3.91	115.45**
T2 Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele	2.04	2.76	6.63	4.07	
T1 Cyberbullying	0.11	0.28	0.11	0.38	2.03
T2 Cyberbullying	0.56	1.69	0.93	2.15	
T1 Traditionelles Bullying	0.31	0.37	0.36	0.47	1.70
T2 Traditionelles Bullying	0.36	0.60	0.45	0.69	
T1 Offene Aggression	0.31	0.74	0.46	0.55	13.51**
T2 Offene Aggression	0.39	0.63	0.69	0.84	
T1 Relationale Aggression	0.26	0.27	0.28	0.43	1.21
T2 Relationale Aggression	0.31	0.40	0.39	0.69	
T1 Cyberviktimsierung	0.14	0.26	0.11	0.33	0.16
T2 Cyberviktimsierung	0.24	0.68	0.31	0.75	
T1 Traditionelle Viktimsierung	0.69	0.70	0.56	0.71	1.90
T2 Traditionelle Viktimsierung	0.63	0.72	0.54	0.80	
T1 Offene Viktimsierung	0.37	0.63	0.66	0.88	7.39**
T2 Offene Viktimsierung	0.40	0.72	0.53	0.77	
T1 Relationale Viktimsierung	0.51	0.60	0.37	0.51	3.98*
T2 Relationale Viktimsierung	0.57	0.74	0.46	0.75	

Anmerkung: T1=Messzeitpkt.1, T2=Messzeitpkt.2, \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

Die bivariaten Korrelationen (s. Tabelle 3) zum ersten Messzeitpunkt zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen der Nutzung altersunangemessener, gewalthaltiger Bildschirmspiele und Cyberbullying sowie offener Aggression. Zum zweiten Messzeitpunkt bestanden signifikante Zusammenhänge zwischen der Nutzung altersunangemessener, gewalthaltiger

Bildschirmspiele und Cyberbullying, traditionellem Bullying, offener Aggression, relationaler Aggression und Cyberviktimsierung. Während die Nutzung altersunangemessener, gewalthaltiger Bildschirmspiele eher stabil ist, sind die restlichen Skalen (mit Ausnahme von Cyberbullying und -viktimsierung) schwach bis moderat stabil. Cyberbullying und Cyberviktimsierung sind über den Zeitraum von einem Jahr nicht stabil.

## 4.2 Testung der Sozialisations- versus Selektionshypothese

Die Verwendung eines autoregressiven Strukturgleichungsmodells für ein Cross-Lagged Panel Design (s. Abbildung 1) hat für die vorliegende Studie mehrere Vorteile. Erstens lassen sich die Sozialisationshypothese und die Selektionshypothese gleichzeitig prüfen. Zweitens ist es möglich, alle relevanten Kovariaten zu beiden Messzeitpunkten in einer einzigen statistischen Analyse zu berücksichtigen. Drittens können die Pfade gegenseitig auf Signifikanz überprüft werden. Bei der Berechnung des saturierten Modells zeigten sich drei signifikante Zusammenhänge im Sinne der Sozialisationshypothese und ein signifikanter Zusammenhang im Sinne der Selektionshypothese (s. Tabelle 4). Unter querschnittlicher und längsschnittlicher Kontrolle aller anderen Konstrukte zeigten die Analysen, dass die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele ein längsschnittlicher Risikofaktor für Cyberbullying, traditionelles Bullying und offene Aggression ist. Die Analysen zeigten auch, dass traditionelles Bullying ein Risikofaktor für die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele ist.

Tab. 3: Bivariate Korrelationen zum Messzeitpunkt 1 und 2, sowie Stabilitäten

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele	.66**	.14*	.11	.22**	.02	.12	-.02	.07	-.01
Cyberbullying	.20**	.11	.13*	.08	.16*	.77**	-.03	-.05	.04
Traditionelles Bullying	.26**	.25**	.35**	.32**	.40**	.07	.19**	.17**	.10
Offene Aggression	.31**	.26**	.46**	.22**	.44**	.19**	.12	.23**	.24**
Relationale Aggression	.18**	.29**	.41**	.65**	.19**	.23**	.06	.13*	.22**
Cyberviktimsierung	.16**	.67**	.15*	.17**	.24**	.03	.06	.06	.21**
Traditionelle Viktimsierung	-.04	-.05	.15*	.15*	.17**	.17**	.45**	.49**	.49**
Offene Viktimsierung	.09	.07	.17**	.20**	.16**	.23**	.55**	.25**	.29**
Relationale Viktimsierung	.02	.07	.24**	.10	.21**	.31**	.67**	.53**	.25**

Anmerkung: Die Korrelationen von Zeitpunkt 1 sind oberhalb der Diagonale zu finden, unterhalb der Diagonale von Zeitpunkt 2.

In einem nächsten Schritt wurde überprüft, ob sich die Größe der Zusammenhänge (Sozialisationseffekte) statistisch voneinander unterscheiden. Dazu wurden die Modelgütemasse von vier Modellen miteinander verglichen (s. Tabelle 5). Zuerst wurde ein Modell gerechnet, in dem die drei längsschnittlichen Effekte (1) Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele zu T1 → Cyberbullying T2; (2) Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele zu T1 → traditionelles Bullying T2; und (3) Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele zu T1

→ offene Aggression T2 frei geschätzt, aber als gleich hoch fixiert wurden (constrained model). Danach wurden drei Modelle gerechnet, wobei jeweils eine Fixierung geöffnet wurde. Die Modellvergleiche zeigten hypothesenkonform, dass die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele stärker mit Cyberbullying als mit traditionellem Bullying im Längsschnitt zusammenhängt. Entgegen unserer Annahme (Hypothese 3) waren die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen der Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele und Cyberbullying sowie offener Aggression gleich hoch.

Tab. 4: Längsschnittliche Zusammenhänge im autoregressiven Strukturgleichungsmodell

<b>Sozialisationshypothese</b>		<b><math>\beta</math></b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta/SE</math></b>	<b>p</b>
	T2 Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele	0.65	0.04	17.28	<0.001
	<b>T2 Cyberbullying</b>	<b>0.21</b>	<b>0.06</b>	<b>3.52</b>	<b>&lt;0.001</b>
	<b>T2 Traditionelles Bullying</b>	<b>0.15</b>	<b>0.06</b>	<b>2.63</b>	<b>0.008</b>
	<b>T2 Offene Aggression</b>	<b>0.21</b>	<b>0.06</b>	<b>3.63</b>	<b>&lt;0.001</b>
T1 Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele →	T2 Relationale Aggression	-0.00	0.06	-0.02	0.988
	T2 Cyberviktimisierung	0.09	0.06	1.49	0.137
	T2 Traditionelle Viktimisierung	-0.01	0.06	-0.13	0.900
	T2 Offene Viktimisierung	0.06	0.06	0.93	0.355
	T2 Relationale Viktimisierung	0.03	0.06	0.50	0.620
<b>Selektionshypothese</b>		<b><math>\beta</math></b>	<b>SE</b>	<b><math>\beta/SE</math></b>	<b>p</b>
	T1 Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele	0.65	0.04	17.28	<0.001
	T1 Cyberbullying	0.07	0.07	0.97	0.332
	<b>T1 Traditionelles Bullying</b>	<b>0.15</b>	<b>0.05</b>	<b>2.91</b>	<b>0.004</b>
T1 Offene Aggression	→ T2 Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele	-0.06	0.05	-1.15	0.251
T1 Relationale Aggression		-0.01	0.05	-0.22	0.823
T1 Cyberviktimisierung		-0.09	0.08	-1.16	0.248
T1 Traditionelle Viktimisierung		-0.00	0.06	-0.01	0.989
T1 Offene Viktimisierung		0.06	0.05	1.06	0.291
T1 Relationale Viktimisierung		-0.02	0.05	-0.33	0.738

Anmerkung: signifikante Pfade (ausgenommen Stabilität) sind fett gedruckt.

Tab. 5: Post-hoc Vergleiche der längsschnittlichen Zusammenhänge der Sozialisationshypothese

	$\chi^2$	df	CFI	$\Delta$ CFI	RMSEA	$\Delta$ RMSEA	$\Delta \chi^2$	$\Delta$ df	p
Constrained Model (alle drei Pfade gleich) (T1NGB->T2CB)=(T1NGB->T2TB)=(T1NGB->T2OA)	74.72	26	0.954		0.083				
Unconstrained Model 1 (nur zwei Pfade gleich) (T1NGB->T2CB)=(T1NGB->T2TB)	58.61	17	0.961	0.007	0.095	-0.012	16.11	9	n.s.
Unconstrained Model 2 (nur zwei Pfade gleich) (T1NGB->T2CB)=(T1NGB->T2OA)	50.83	17	0.968	0.014	0.086	0.003	23.89	9	p<0.01
Unconstrained Model 3 (nur zwei Pfade gleich) (T1NGB->T2TB)=(T1NGB->T2OA)	56.51	17	0.963	0.009	0.093	-0.01	18.21	9	p<0.05

Anmerkung: NGB = Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele, CB = Cyberbullying, TB = traditionelles Bullying, OA = offene Aggression, T1 = Zeitpunkt 1, T2 = Zeitpunkt 2; kritischer  $\chi^2$  df (9) =16.92 ( $p=0.05$ ) bzw. 21.67 ( $p=0.01$ ).

## 5 Diskussion

Während die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele als Risikofaktor für aggressives Verhalten bereits gut untersucht wurde (vgl. *Anderson* u.a. 2010), gibt es kaum Studien, die Cyberbullying mitberücksichtigen. Ziel der vorliegenden Studie war es daher, basierend auf sozialisationshypothetischen Annahmen längsschnittlich zu untersuchen, inwieweit die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele einen Risikofaktor für Cyberbullying in der frühen Adoleszenz darstellt. Gleichzeitig wurde auch die Selektionshypothese überprüft, um festzustellen, ob Jugendliche, die Cyberbullying ausüben, zu einem späteren Zeitpunkt eher gewalthaltige Bildschirmspiele wählen. Zudem wurde für traditionelles Bullying, traditionelle Viktimisierung, offene und relationale Aggression sowie offene und relationale Viktimisierung kontrolliert.

Ein besonderer Fokus dieser Studie lag darauf, die Nutzung jener Bildschirmspiele zu berücksichtigen, die gewalthaltig und altersinadäquat waren. Daraus ergab sich ein breiteres Spektrum an untersuchten Spielen als in bisherigen Studien (vgl. *Lam/Cheng/Liu* 2013; *Mesch* 2009; *Yang* 2012), der Gewaltgehalt wurde aber gleichzeitig auch differenzierter gemessen. Zusätzlich wurden nur jene Jugendliche untersucht, die ein stabiles Nutzungsverhalten von Bildschirmspielen über ein Jahr hinweg zeigten.

### 5.1 Geschlechtsunterschiede und Stabilitäten

In der vorliegenden Studie berichten Jungen häufiger gewalthaltige, altersinadäquate Bildschirmspiele zu spielen als Mädchen. Da die Bildschirmspielnutzung durch Selbstberichte erfasst wurde und nicht durch andere Quellen objektiviert wurde, erweist sich dieses Ergebnis in Hinblick auf Verzerrungen durch sozial erwünschte Antworten als

angreifbar. Jedoch reiht es sich konsistent in die bisherige Befundlage ein (vgl. *Gentile* u.a. 2004; *Hamlen* 2011; *Homer* u.a. 2012; *Krahé/Möller* 2004), sodass (teils bedingt durch die Untersuchungssituation) von einer guten Antwortqualität, ausgegangen werden kann. Konsistent mit metaanalytischen Befunden berichteten Jungen höhere Werte in offener Aggression und offener Viktimisierung als Mädchen (vgl. *Card* u.a. 2008). Weder für Cyberbullying noch für Cyberviktimisierung wurden Geschlechtsunterschiede gefunden.

Offene und relationale Aggression sowie traditionelles Bullying waren über die Zeit hinweg moderat stabil, während Cyberbullying und Cyberviktimisierung sich als nicht stabil über die Zeit erwiesen. Die Befunde zur Stabilität von Cyberbullying und -viktimisierung reihen sich in eine inkonsistente Befundlage ein (vgl. *Gradinger* u.a. 2012; *Baladay* u.a. 2012). Wie bereits in anderen Studien gezeigt (z.B. *Mößle* 2012), wurde eine hohe Stabilität für die Nutzung gewalthaltiger und altersunangemessener Spiele gefunden.

## 5.2 Richtung des längsschnittlichen Zusammenhangs

In der vorliegenden Studie konnte ein querschnittlicher positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung altersinadäquater, gewalthaltiger Bildschirmspiele und Cyberbullying gefunden werden. Der Befund von *Lam/Cheng/Liu* (2013) konnte damit repliziert und auf eine größere Bandbreite von Spielen (als nur Online-Spiele) erweitert werden.

Wie erwartet war ein längsschnittlicher Sozialisierungseffekt durch die Nutzung altersinadäquater, gewalthaltiger Bildschirmspiele zum ersten Zeitpunkt auf Cyberbullying zum zweiten Zeitpunkt festzustellen. Die Größe des Effekts ist mit jenen Effekten zu vergleichen, die in Studien zu längsschnittlichen Zusammenhängen gewalthaltiger Bildschirmspielnutzung und aggressivem Verhalten gefunden wurden (vgl. z.B. *Möller/Krahé* 2009). Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen außerdem, dass der Sozialisierungseffekt auf Cyberbullying höher ist als auf traditionelles Bullying. Das deutet darauf hin, dass der Transfer von aggressivem Verhalten, das in Bildschirmspielen gezeigt wird, auf Bullying, das mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien (z.B. Internet und Mobiltelefonen) ausgeübt wird, stärker gelingt als auf real gezeigtes traditionelles Bullying. Möglicherweise erleichtern zwei Faktoren, die sowohl Bildschirmspielen als auch Informations- und Kommunikationstechnologien gemeinsam sind, das Ausüben aggressiven Verhaltens. Zum einen kann in Bildschirmspielen und via Informations- und Kommunikationstechnologien anonym agiert und die eigene Identität verschleiert werden (vgl. auch *Yang* 2012). Das trägt in Bildschirmspielen dazu bei, dass Spieler in verschiedene Rollen schlüpfen und Verhaltensweisen ausprobieren können, für die sie in der virtuellen Welt keine Verantwortung übernehmen müssen. Das in Bildschirmspielen gezeigte aggressive Verhalten hat in der Regel keine negativen Folgen für die reale Lebenswelt des Spielers. Auch via Internet und Mobiltelefone können Personen aufgrund von Anonymitätsannahmen Bullying-Verhaltensweisen zeigen, die sie im realen Leben seltener oder überhaupt nicht zeigen würden. Zum anderen erlauben Bildschirmspiele sowie Informations- und Kommunikationstechnologien, sich vom eigenen aggressiven Verhalten zu distanzieren, wodurch es weitestgehend folgenlos bleiben kann. Das kann dazu führen, dass aggressive Handlungen verharmlost und in ihrem Wirkungsgrad unterschätzt werden. Was in Bildschirmspielen weniger problematisch ist, kann bei Bullying im Internet mitunter erhebliche Konsequenzen für Opfer haben.

Unsere Analysen zeigten einen gleich starken Effekt der Nutzung gewalthaltiger, altersinadäquater Bildschirmspiele auf offene Aggression und auf Cyberbullying. Offenbar ist in Bildschirmspielen gezeigtes aggressives Verhalten ein gleich starker Risikofaktor, sowohl für Cyberbullying als auch für offene Aggression.

Empirische Untermauerung für die Selektionshypothese konnte nur in Hinblick auf traditionelles Bullying gefunden werden. Hier zeigte sich, dass traditionelles Bullying zum ersten Zeitpunkt, die Nutzung gewalthaltiger, altersinadäquater Spiele zum zweiten Zeitpunkt vorhersagt. Das legt die Annahme nahe, dass Jugendliche, die als Täter in Bullying involviert sind, stärkere Präferenzen für gewalthaltige, altersinadäquate Bildschirmspiele entwickeln. Da die Analysen zudem beide Wirkrichtungen aufzeigen, könnten sich die Bildschirmspielnutzung und traditionelles Bullying gegenseitig bedingen. Dieser Befund muss aber aufgrund der methodischen Einschränkung, die durch die zufriedenstellende, aber eher niedrige interne Konsistenz der Skala für traditionelles Bullying zum ersten Messzeitpunkt gegeben ist, vorsichtig interpretiert werden. Zudem bedarf es weiterer Studien mit mehreren Messzeitpunkten, die klären, inwieweit sich der Selektionseffekt und der Sozialisierungseffekt langfristig gegenseitig verstärken, oder inwieweit die Selektion gewalthaltiger Bildschirmspiele der Sozialisierung durch die langfristige Nutzung dieser Spiele zeitlich vorangeht (im Sinne einer asymmetrischen Spirale, vgl. zu Downward Spiral Model Slater u.a. 2003).

Traditionelles Bullying, offene und relationale Aggression konnten im Gegensatz zu früheren Befunden (vgl. Badaly u.a. 2012; Fanti/Demetriou/Hawa 2012; Hemphill u.a. 2012; Wright/Li 2013) in der vorliegenden Studie nicht als Risikofaktoren für Cyberbullying bestätigt werden. Möglicherweise ist dieses Ergebnis darauf zurück zu führen, dass es sich bei der untersuchten Stichprobe um eine ausgelesene Gruppe von Jugendlichen handelt, die über ein Jahr hinweg stabil Bildschirmspiele nutzen. Somit ist diese Stichprobe nicht mit jenen Stichproben vergleichbar, die bisher Risikofaktoren für Cyberbullying im Längsschnitt (vgl. Badaly u.a. 2012; Fanti/Demetriou/Hawa 2012; Hemphill u.a. 2012; Wright/Li 2013) untersucht haben.

### 5.3 Limitationen der Studie

Für die Operationalisierung des Gewaltgehalts der Bildschirmspiele wurde eine Kategorisierung nach dem PEGI-System gewählt. Dabei konnten die Jugendlichen selbst angeben, wie häufig sie Spiele mit bestimmten Alterskennzeichnungen und dem Inhaltssymbol für Gewalt spielen. Dieses Vorgehen eignet sich zur ökonomischen Kategorisierung der Bildschirmspiele in Längsschnittstudien. Es muss jedoch eingeräumt werden, dass die Angaben der Jugendlichen in dieser Studie nicht durch andere Quellen objektiviert wurden. Zusätzlich sind die Informationen zur Bildschirmspielnutzung geringer als dies beispielsweise bei aufwändigen Einschätzungen des Gewaltgehalts durch Expert/-innen der Fall wäre.

In der vorliegenden Studie wurden die Aggressionskonstrukte zudem mit Hilfe von Selbstberichten gemessen. Obwohl Selbstberichte auch mit Nachteilen behaftet sind, sind sie valide Methoden für die Erhebung von traditionellem Bullying (vgl. Solberg/Olweus 2003; Strohmeier/Spiel/Gradinger 2008). Hinsichtlich der Messung von Cyberbullying und -viktimsierung wurden neben der Selbsteinschätzung bislang noch keine alternativen Erhebungsmethoden entwickelt.



Als weitere Einschränkung der vorliegenden Studie ist zu erwähnen, dass vermittelnde Mechanismen sowie mögliche, relevante Drittvariablen (wie z.B. die Nutzung anderer Gewaltmedien) nicht berücksichtigt wurden. Um den Zusammenhang zwischen der Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele und Cyberbullying besser zu verstehen, bedarf es noch weiterer Studien, die solche vermittelnden Mechanismen und Drittvariablen berücksichtigen.

## 6 Konklusion

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die vorliegende, längsschnittliche Studie dokumentiert, dass die Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele ein ähnliches Risikopotential für Cyberbullying haben könnte wie für traditionelles Bullying und offene Aggression. In Hinblick auf künftige längsschnittliche Forschungsarbeiten zur Wirkung gewalthaltiger Bildschirmspiele sowie für Implikationen für die medienpädagogische Arbeit mit Jugendlichen scheint es deshalb unabdingbar zu sein, Cyberbullying als zusätzliches Aggressionskonstrukt bei Präventions- und Interventionsangeboten mit zu berücksichtigen.

## Anmerkungen

- 1 Es existieren neben dem PEGI-System auch die in Deutschland eingesetzte Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) und das in den USA verwendete Entertainment Software Rating Board (ESRB). Beide vergeben Alterskennzeichnungen und werden zur Kategorisierung des Gewaltgehalts in Studien verwendet (z.B. *Ferguson* 2011; *Mößle* 2012).
- 2 Das Cross-Lagged-Panel-Design ermöglicht Aussagen über längsschnittliche Zusammenhänge, über Stabilitäten der interessierenden Konstrukte über die Zeit sowie über querschnittliche Zusammenhänge (vgl. *von Salisch* u.a. 2011). Somit können verschiedene Hypothesen gleichzeitig getestet werden. Nach *Reinders* (2006) kann mit dem Cross-Lagged Panel Design zwar „keine empirische Aussage über generelle kausale Strukturen getroffen“ werden, jedoch aber „über kausale Zusammenhänge innerhalb des erfassten Zeitraums“ (S. 574).

## Literatur

- Anderson, C. A./Bushman, B. J.* (2002): Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 1, pp. 27-51.
- Anderson, C. A./Dill, K. E.* (2000): Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 4, pp. 772-790.
- Anderson, C. A./Gentile, D. A./Buckley, K. E.* (2007): *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy.* – New York.
- Anderson, C. A./Sakamoto, A./Gentile, D. A./Ihori, N./Shibuya, A./Yukawa, S./.../Kobayashi, K.* (2008): Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122, 5, pp. e1067-e1072.
- Anderson, C. A./Shibuya, A./Ihori, N./Swing, E. L./Bushman, B. J./Sakamoto, A./.../Saleem, M.* (2010): Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136, 2, pp. 151-173.
- Badaly, D./Kelly, B.K./Schwartz, D./Dabney-Lieras, K.* (2012): Longitudinal associations of electronic aggression and victimization with social standing during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. doi 10.1007/s10964-012-9787-2.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* (2013): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2011/12. Online verfügbar unter: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5\\_10.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_10.pdf); Stand: 06.12.2013.

- Card, N. A./Stucky, B. D./Sawalani, G. M./Little, T. D. (2008): Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 5, pp. 1185-1229.
- Crick, N. R./Grotpeter, J. K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 3, pp. 710-722.
- Currie, C./Zanotti, C./Morgan, A./.../Barnekow, V. (2012): Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. – Copenhagen.
- Fanti, K. A./Demetriou, A. G./Hawa, V. V. (2012): A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp.168-181.
- Ferguson, C. J. (2011): Video games and youth violence: a prospective analysis in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, pp. 377-391.
- Ferguson, C. J./San Miguel, C./Garza, A./Jerabeck, J. M. (2012): A longitudinal test of video game violence influences on dating and aggression: A 3-year longitudinal study of adolescents. *Journal of Psychiatric Research*, 46, 2, pp. 141-146.
- Gentile, D. A./Lynch, P. J./Linder, J. R./Walsh, D. A. (2004): The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27, 1, pp. 5-22.
- Gradinger, P./Strohmeier, D./Spiel, C. (2009): Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 205-213.
- Gradinger, P./Strohmeier, D./Spiel, C. (2012): Motives for bullying others in cyberspace: A study on bullies and bully-victims in Austria. In: Li, Q./Cross, D./Smith, P. K. (Eds.): *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*. – West-Sussex, pp. 263-284.
- Gradinger, P./Strohmeier, D./Schiller, E./Stefanek, E./Spiel, C. (2012): Cyber-victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive associations. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp. 228-243.
- Hemphill, S. A./Kotovski, A./Tollit, M./Smith, R./Herrenkohl, T. I./Toumbourou, J. W./Catalano, R. F. (2012): Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51, 1, pp. 59-65.
- Hamlen, K. R. (2011): Children's choices and strategies in video games. *Computers in Human Behavior*, 27, 1, pp. 532-539.
- Homer, B. D./Hayward, E. O./Frye, J. /Plass, J. L. (2012): Gender and player characteristics in video game play of preadolescents. *Computers in Human Behavior*, 28, pp. 1782-1789.
- Hopf, W. H./Huber, G. L./Weiß, R. H. (2008): Media violence and youth violence: A 2-year longitudinal study. *Journal of Media Psychology*, 20, 3, pp. 79-96.
- Katzer, C./Fetschenhauer, D./Belschak, F. (2009): Cyberbullying: Who are the victims?: A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 21, 1, pp. 25-36.
- Krahé, B. (2013): Violent video games and aggression. In: Dill, K. E. (Ed.): *The Oxford handbook of media psychology*. – New York, pp. 352-372.
- Krahé, B./Möller, I. (2004): Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 1, pp. 53-69.
- Lam, L. T./Cheng, Z./Liu, X. (2013): Violent online games exposure and cyberbullying/victimization among adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 3, pp. 159-165.
- Lemmens, J. S./Valkenburg, P. M./Peter, J. (2011): The effects of pathological gaming on aggressive behavior. *Journal of Youth And Adolescence*, 40, 1, pp. 38-47.
- Livingstone, S./Haddon, L./Görzig, A./Ólafsson, K. (2011): Risks and safety on the internet: The perspective of European children. *Full Findings*. – London.
- Mesch, G. S. (2009): Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12, 4, pp. 387-393.
- Möller, I. (2006): *Mediengewalt und Aggression. Eine längsschnittliche Betrachtung des Zusammenhangs am Beispiel der Nutzung gewalthaltiger Bildschirmspiele*. Dissertation an der Universität Potsdam.
- Möller, I./Krahé, B. (2009): Exposure to violent video games and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 1, pp. 75-89.
- Mößle, T. (2012): „dick, dumm, abhängig, gewalttätig“. Problematische Mediennutzungsmuster und ihre Folgen im Kindesalter. *Ergebnisse des Berliner Längsschnitt Medien*. – Baden-Baden.

- Olweus, D.* (1990): Bullying among school children. In: *Hurrelmann, K./Lösel, F.* (Eds.): Health hazards in adolescence. – Oxford, England, pp. 259-297.
- Pan European Game Information* (2012): Annual Report 2012. Online verfügbar unter: <http://www.pegi.info/de/index/id/media/pdf/390.pdf>; Stand: 10.09.2013.
- Pan European Game Information* (2013). Online verfügbar unter: <http://www.pegi.info/de>; Stand: 10.09.2013.
- Reinders, H.* (2006): Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Cross-Lagged-Panel-Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 4, S. 569-587.
- Rubin, A. M.* (2002): The uses-and-gratifications perspective of media effects. In: *Bryant, J./Zillmann, D.* (Eds.): Media effects: Advances in theory and research. – Mahwah, pp. 525-548.
- Schiller, E.-M./Strohmeier, D./Spiel, C.* (2009): Risiko Video- und Computerspiele? Eine Studie über Video- und Computerspielnutzung und Aggression bei 12- und 16-jährigen Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31, 1, S. 75-98.
- Schiller, E.-M./Schultes, M.-T./Strohmeier, D./Spiel, C.* (2011): Gaming and aggression: The importance of age-appropriateness in violent video games. In: *Dunkels, E./Franberg, G.-M./Hällgren, C.* (Eds.): Youth Culture and Net Culture: Online Social Practices. – Hershey, PA, pp. 316-337.
- Shibuya, A./Sakamoto, A./Ihori, N./Yukawa, S.* (2008): The effects of the presence and contexts of video game violence on children: A longitudinal study in Japan. *Simulation & Gaming*, 39, 4, pp. 528-539.
- Slater, M. D./Henry, K./Swaim, R. C./Anderson, L. L.* (2003): Violent media content and aggressiveness in adolescents: A downward spiral model. *Communication Research*, 30, 6, pp. 713-736.
- Slonje, R./Smith, P. K./Frisén, A.* (2013): The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 1, pp. 26-32.
- Smith, P. K./Mahdavi, J./Carvalho, M./Fisher, S./Russell, S./Tippett, N.* (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 4, pp. 376-385.
- Smith, P. K.* (2009): Cyberbullying: Abusive relationships in cyberspace. *Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 180-181.
- Solberg, M. E./Olweus, D.* (2003): Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 3, pp. 239-268.
- Spiel, C./Strohmeier, D.* (2011): National strategy for violence prevention in the austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 5, pp. 412-418.
- Strohmeier, D./Spiel, C./Gradinger, P.* (2008): Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 2, pp. 262-285.
- Strohmeier, D./Hoffmann, C./Schiller, E.-M./Stefanek, E./Spiel, C.* (2012a): ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, pp. 71-84.
- Strohmeier, D./Schiller, E.-M./Stefanek, E./Hoffmann, C./Spiel, C.* (2012b): Bildung und Schule: WiSK Programm. Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in Schulen. *Psychologie in Österreich*, 5, S. 390-395.
- Strohmeier, D./Wagner, P./Spiel, C./Von Eye, A.* (2010): Stability and constancy of bully-victim behaviour - Looking at variables and persons. *Journal of Psychology*, 218, 3, pp. 185-193.
- Tokunaga, R. S.* (2010): Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, pp. 277-287.
- Utsumi, S.* (2010): Cyberbullying among middle school students: Association with children's perception of parental control and relational aggression. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 58, 1, pp. 12-22.
- Vaillancourt, T./McDougal, P./Hymel, S./Krygsman, A./Miller, J./Stiver, K./Davis, C.* (2008): Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal for Behavioral Development*, 32, pp. 486-495.
- von Salisch, M./Vogelgesang, J./Kristen, A./Oppl, C.* (2011): Preference for violent electronic games and aggressive behavior among children: The beginning of the downward spiral? *Media Psychology*, 14, 3, pp. 233-258.
- Wallenius, M./Punamäki, R.* (2008): Digital game violence and direct aggression in adolescence: A longitudinal study of the roles of sex, age, and parent-child communication. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 4, pp. 286-294.

- Wang, J./Iannotti, R. J./Luk, J. W.* (2012): Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50, 4, pp. 521-534.
- Willoughby, T./Adachi, P. J. C./Good, M.* (2012): A longitudinal study of the association between violent video game play and aggression among adolescents. *Developmental Psychology*, 48, 4, pp. 1044-1057.
- Wright, M. F./Li, Y.* (2013): The association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth and Adolescence*. doi:10.1007/s10964-012-9903-3.
- Yang, S. C.* (2012): Paths to bullying in online gaming: The effects of gender, preference for playing violent games, hostility, and aggressive behavior on bullying. *Journal of Educational Computing Research*, 47, 3, pp. 235-249.

# Kritische Einführung: Anthropologie



**Bernhard Rathmayr**

## **Die Frage nach den Menschen**

Eine Historische Anthropologie  
der Anthropologien

2013. 260 Seiten, Kart.  
24,90 € (D), 25,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-0119-3

Über die längste Zeit galt Anthropologie als Lehre über den Menschen, sein Wesen, seine Herkunft und Zukunft. Das Buch wechselt die Perspektive vom Singular in den Plural: Als Gegenstand der Anthropologie wird nicht das künstliche Konstrukt des Menschen, sondern die Vielfalt der Menschen in ihrer langen Evolution und Geschichte betrachtet. Von dieser Warte aus werden die großen Strömungen der Anthropologie dargestellt und kritisch durchleuchtet. Der Band bietet einen Überblick und eine Einführung in die Anthropologie.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
info@budrich.de

**[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

## Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden: Ergebnisse einer Evaluationsstudie

Anja Schultze-Krumbholz, Pavle Zagorscak, Ralf Wölfer,  
Herbert Scheithauer

### Zusammenfassung

„Medienhelden“ stellt eine der ersten evaluierten Interventions- und Präventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing dar. Es bietet eine Langversion (IGL) über zehn Wochen und eine Kurzversion (IGK) von einem Tag. In der vorliegenden Studie wurden die Effekte mit den Werten einer Kontrollgruppe (KG) ohne Intervention verglichen. Längsschnittliche Daten (vor und sechs Monate nach der Intervention) von insgesamt 590 Schülerinnen und Schülern ( $M = 13.30$  Jahre,  $SD = 0.96$  Jahre; 51.7% Mädchen, 46.1% Jungen) konnten für die vorliegende Fragestellung berücksichtigt werden. Vergleiche wurden mittels MANOVAs, ANOVAs und t-Tests für verbundene Stichproben angestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Programm in der IGL wirksam Cybermobbing und die Bereitschaft zu Cybermobbing reduziert und zu einer Stagnation der Aggression führt. In der IGK stagnierten alle Werte, während sie sich in der KG verschlechterten. Die IGL zeigte gegenüber der IGK und die IGK gegenüber der KG höhere Effekte. „Medienhelden“ zeigte eine Langzeitwirkung sowohl auf das Verhalten als auch auf zugrundeliegende Risikofaktoren. Auf Grundlage der Ergebnisse wird vor allem der Einsatz der Langversion im Schulkontext empfohlen.

*Schlagworte:* Cybermobbing, Aggression, Medienhelden, Prävention, Schule

*Prevention of cyberbullying and reduction of adolescents' aggressive behavior using the 'Medienhelden' program: Results from an evaluation study*

### Abstract

The 'Medienhelden' program is one of the first evaluated preventive intervention approaches targeting cyberbullying. A ten-week-long version (IGL) and a short, one day version (IGK) are both available. The effects were compared to a control group (KG) with no intervention. Longitudinal data (before and approximately six months after the intervention) were available from 590 students ( $M = 13.30$  years,  $SD = 0.96$  years; 51.7% girls, 46.1% boys). Comparisons were conducted using MANOVAs, ANOVAs, and paired t-tests. Results show that the program effectively reduces cyberbullying and willingness to cyberbully others, and levels of aggression scores in the IGL. In the IGK, all scores stagnated, while they worsened in the KG. The IGL showed higher effects than the IGK and the IGK showed higher effects compared to the KG. The 'Medienhelden' program showed long-term effects on the behavior itself as well as on underlying risk factors. Based on the results, the utilization of the long version is especially recommended within schools.

*Keywords:* Cyberbullying, Aggression, Medienhelden program, Prevention, School

## 1 Einleitung

Die Namen Amanda Todd, Tyler Clementi und Megan Meier gingen um die Welt. Immer wieder wurde in den Medien von schockierenden nationalen und internationalen Cybermobbing-Fällen berichtet, nicht selten mit dem Ausgang, dass sich der oder die Betroffene, meist Jugendliche, schlussendlich das Leben nahm. Auch wenn solche Ausgänge nicht monokausal auf Cybermobbing zurückgeführt werden können und sollten (vgl. *Patchin/Hinduja* 2012) und auch nicht das reguläre Ergebnis von solchen Erlebnissen darstellen (vgl. *Cassidy/Faucher/Jackson* 2013), machen sie doch auf dramatische Weise deutlich, wie sehr Jugendliche sich von Cybermobbing betroffen fühlen, besonders in einer Lebensphase, in der ihnen die Meinung und Akzeptanz anderer besonders wichtig ist (vgl. *Brechwald/Prinstein* 2011).

Cybermobbing wird auf verschiedene Weisen definiert und operationalisiert. Gemeinhin unter Forschenden akzeptiert ist derzeit unter anderem die Definition von *Tokunaga* (2010), die eine Synthese der bis dahin existierenden Definitionen darstellt: „Cybermobbing ist jegliches Verhalten, das mittels elektronischer oder digitaler Medien durch Individuen oder Gruppen ausgeübt wird und das wiederholt feindselige oder aggressive Nachrichten vermittelt, mit der Absicht, anderen zu schaden oder ihnen Unbehagen zu bereiten“ (S. 278, Übers. d. Verfass.). Kritik an dieser Definition und (empirisch fundierte) Erweiterungsvorschläge finden sich an anderer Stelle (vgl. z.B. *Menesini* u.a. 2012; *Nocentini* u.a. 2010).

Eine signifikante Zahl an Jugendlichen ist von diesem Phänomen betroffen. *Tokunaga* (2010) kommt zu dem Ergebnis, dass die Prävalenz von Cyberviktimsierung in den meisten Studien zwischen 20% und 40% liegt. Während in dieser Meta-Synthese lediglich Cyberviktimsierung berücksichtigt wurde, verglichen *Hinduja/Patchin* (2008) 22 Studien zur Cyberviktimsierung und 13 Studien zum Cybermobbing. Sie stellten fest, dass Opferprävalenzen zwischen 6% und 42% schwankten ( $M = 23.9\%$ ). Die Täterprävalenzen lagen mit 3% bis 29% ( $M = 14.4\%$ ) etwas darunter. Zu Recht weist *Olweus* (2012) darauf hin, dass bezogen auf Cybermobbing zumeist eine Periodenprävalenz erhoben wurde, wobei die Perioden (bis hin zur Lebenszeitprävalenz) relativ unterschiedlich sein konnten. Auch die Grenze, ab welcher Verhaltensfrequenz innerhalb der definierten Periode von Cybermobbing gesprochen wurde, variierte mit einmaligen Vorfällen bis hin zu wöchentlichen Vorfällen beträchtlich und führte in einigen Studien zu sehr hohen Prävalenzangaben. In deutschen Untersuchungen wurden Monats- bzw. Zweimonatsprävalenzen zwischen 4% und 19% (vgl. *Pieschl/Porsch* 2012; *Wachs/Wolf* 2011) für Opfer, die Cybermobbing mindestens zwei- bis dreimal monatlich erleben, und zwischen 7% und 19% (vgl. *Bündnis gegen Cybermobbing e.V.* 2013; *Wachs/Wolf* 2011) für Schülerinnen und Schüler, die andere mindestens zwei- bis dreimal monatlich cybermobben, ermittelt. Diese Zahlen zeigen, dass ein nicht unerheblicher Teil deutscher Jugendlicher regelmäßig in Cybermobbing involviert ist.

Zwischen Mobbing und Cybermobbing sind mitunter hohe gemeinsame Auftretensraten festzustellen (z.B. 88-93%, vgl. *Olweus* 2012) und nur ein geringer Anteil von Jugendlichen ist ausschließlich von Cybermobbing betroffen (vgl. z.B. *Hinduja/Patchin* 2012; *Juvenon/Gross* 2008). Dagegen konnte *Bauman* (2010) zeigen, dass in Regressionsmodellen zur Vorhersage von Cybermobbing traditionelles Mobbing lediglich 10% der Varianz aufklärte. Zwar lassen sich für beide aggressiven Verhaltensweisen auch ähn-

liche Risikofaktoren finden, es zeigen sich speziell für Cybermobbing und -viktimsierung aber distinkte medienpezifische Risikofaktoren. Dazu gehören etwa riskante Online-Selbstoffenbarung, die Weitergabe von Passwörtern oder deviantes Internetverhalten, wie der Besuch gewalttätiger, anstößiger oder pornografischer Chats (vgl. *Katzer/Fetchenhauer/Belschak* 2009; *Mishna* u.a. 2012; *Sengupta/Chaudhuri* 2011; *Weber/Ziegele/Schnauber* 2013). Auch die durch Jugendliche und Lehrende subjektiv empfundene höhere Bedrohlichkeit von Cybermobbing begründet den Bedarf an gesonderter Betrachtung: *Sticca/Perren* (2013) konnten durch die Vorlage fiktiver (Cyber-)Mobbing-Szenarios und die experimentelle Manipulation der Faktoren Anonymität, Öffentlichkeit und Cyberkontext vs. traditioneller Kontext zeigen, dass Anonymität, Öffentlichkeit und Digitalität dazu führen, dass Ereignisse durch Schüler als signifikant schwerwiegender wahrgenommen werden.

Es ist daher sinnvoll, cybermobbingspezifische Präventionsmaßnahmen zu entwickeln, da sie durch den Ansatz an gemeinsamen Risikofaktoren auch die Prävalenz und Inzidenz von traditionellem Mobbing reduzieren können. Zugleich ist zu erwarten, dass die Inangriffnahme cyberspezifischer risikoerhöhender Bedingungen auch dem Anteil an Jugendlichen Unterstützung bietet, der ausschließlich von Cybermobbing betroffen ist. Die vorliegende Studie stellt einen solchen präventiven Interventionsansatz und erste Ergebnisse zu dessen Wirksamkeit vor, der zum einen das Cybermobbing selbst sowie zum anderen damit assoziierte Risikofaktoren reduzieren soll.

## 2 Ziele der Studie

Zum Zeitpunkt der Entwicklung des Medienhelden-Programms (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012b) existierten keine empirisch fundierten und evaluierten Interventions- oder Präventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing. Das vorliegende Programm ist somit eines der ersten seiner Art in Deutschland – und darüber hinaus weltweit. Ziel der Studie, die vom DAPHNE III Programm der Europäischen Kommission<sup>1</sup> im Rahmen eines europäischen Projektes mit fünf weiteren Ländern<sup>2</sup> gefördert wurde, war es, eine wirksamkeits-evaluierte Maßnahme für den Schulkontext und für deutsche Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte zu entwickeln. Im Folgenden werden nach der Erläuterung des theoretischen Hintergrundes und der empirischen Basis des Programms das Konzept sowie Ergebnisse der Medienhelden-Evaluation zu den Variablen Cybermobbing-Verhalten, reaktive und instrumentelle Aggression und generelle Bereitschaft zu Cybermobbing dargestellt. Berichtet werden hierbei die Langzeiteffekte, d.h. Daten des Prätest im Vergleich mit den Daten des Follow-up rund sechs Monate nach der Intervention. Weitere Ergebnisse zur Wirksamkeit von Medienhelden finden sich an anderer Stelle zu den Variablen soziale Kompetenzen (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. under review; *Schultze-Krumbholz* u.a. eingereicht), Selbstwert und subjektive Gesundheit (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. eingereicht), mehrbenenanalytische Reduktion im Cybermobbing-Verhalten (vgl. *Wölfer* u.a. 2013) sowie zur Akzeptanz des Programms (vgl. *Jäkel* u.a. 2012; *Schultze-Krumbholz* u.a. under review).



### 3 Forschungsstand

Für Cybermobbing wurde bislang eine Reihe von (potentiellen) Risikofaktoren identifiziert (vgl. z.B. *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2010). Unter anderem widmet sich die Forschung seit einiger Zeit, aber bislang nur in wenigen Studien, der Beziehung zwischen Cybermobbing und verschiedenen Aggressionsformen wie sozialer, relationaler und indirekter Aggression (vgl. z.B. *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* 2009; *Spears* u.a. 2009), sodass hierzu nur wenige Erkenntnisse vorliegen. Da Cybermobbing per definitionem selbst eine Form von Aggression ist, sind Zusammenhänge zu erwarten, die hier, nach Aggressionssubtypen unterteilt, untersucht werden sollen. Auf diese Weise sollen Erkenntnisse über die Motivation des Aggressors gewonnen werden, da die zugrundeliegenden Motive für aggressive Verhaltensweisen einen Ansatzpunkt für erfolgreiche Präventions- und Interventionsstrategien bieten könnten. Der Fokus der vorliegenden Untersuchung ist daher auf reaktive Aggression, also Aggression mit dem Zweck der Selbstverteidigung gegen beispielsweise eine Provokation (vgl. *Little* u.a. 2003), und instrumentelle Aggression, die zu einer Zielerreichung absichtlich eingesetzt wird (vgl. *Little* u.a. 2003), gerichtet. Verschiedene Querschnittsanalysen konnten zeigen, dass Cybertäter ein höheres Maß sowohl an reaktiver als auch proaktiver bzw. instrumenteller Aggression aufweisen (vgl. *Burton/Florell/Gore* 2013; *Gradinger/Strohmeier/Spiel* 2009; *Sontag* u.a. 2011) als Schülerinnen und Schüler, die nicht als Täter in Cybermobbing involviert sind. Eine Untersuchung von *Law* u.a. (2012) mit  $N = 733$  kanadischen Jugendlichen im Alter von 10 bis 18 Jahren mittels Selbstberichtfragebögen und halbstrukturierten Interviews mit einer Substichprobe von  $N = 15$  zeigte hierzu, dass die Befragten nicht zwischen proaktiven und reaktiven Gründen für Cybermobbing unterschieden. Die Mehrheit der Begründungen enthielt Anteile von beiden Formen. Zudem empfanden sich Schülerinnen und Schüler, die andere cybermobbteten, selbst als Opfer und legitimierten ihr Verhalten als berechtigte Verteidigung während sie das Verhalten anderer als proaktiv aggressiv einschätzten. Da sich Cybermobbing und Cyberviktimsierung in Form sogenannter Täter-Opfer überlappen (vgl. *Smith* u.a. 2008), könnte diese Einschätzung auf eine tatsächliche Doppelrolle zurückzuführen sein, doch auch die Reduktion eigener negativer Gefühle durch die Abwertung des Opfers im Sinne einer kognitiven Dissonanzreduktion kann als Erklärung für diesen Befund herangezogen werden (vgl. *Festinger* 1962).

In einer Längsschnittstudie mit  $N = 412$  durchschnittlich 13.4 Jahre alten Schülerinnen und Schülern, in der die Folgen von Cybermobbing mittels Selbstberichtfragebögen untersucht worden sind, zeigte sich zum ersten von zwei Messzeitpunkten, dass Cybertäter die höchsten Werte von reaktiver und instrumenteller Aggression aufwiesen, im Vergleich zu allen anderen Beteiligungsgruppen (Opfer, Täter-Opfer, Nicht-Involvierte). Längsschnittlich zeigte sich bei Mädchen reaktive Aggression als Folge von sowohl Viktimisierung als auch Täterschaft und instrumentelle Aggression als Folge von Viktimisierung, was möglicherweise auf aufrecht erhaltende Mechanismen zwischen Cybermobbing und den beiden Aggressionsformen hindeutet (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012a).

*Heirman/Walrave* (2012) konnten mit  $N = 1042$  im Mittel 15.5 Jahre alten belgischen Schülerinnen und Schülern unter der Verwendung von zwei Selbstberichtfragebögen im Abstand von drei Monaten zeigen, dass Cybermobbing verschiedene, das Verhalten beeinflussende Prozesse vorausgehen, die eine Verhaltensabsicht auslösen. Aus der Risikoverhaltensforschung bei Jugendlichen ist bekannt, dass eine Verhaltensbereitschaft –

die Bereitschaft, ein (riskantes) Verhalten in einer, dieses Verhalten fördernden Situation auszuführen – einen Einfluss auf die tatsächliche Umsetzung hat (vgl. *Pomery* u.a. 2009). In drei Längsschnittstudien von *Pomery* u.a. war die Verhaltensbereitschaft ein signifikanter Prädiktor des Verhaltens, in der frühen Jugend (um das Alter von 13 Jahren herum) sogar der wichtigste.

Die Folgen von Cybermobbing können für alle Beteiligte schwerwiegend sein und nachhaltig eine gesunde psychische und soziale Entwicklung behindern. Unter anderem wurden Depression und Angst (vgl. z.B. *Ybarra/Mitchell* 2004a; 2004b), Suizidalität (vgl. *Hinduja/Patchin* 2010), Substanzmissbrauch und Delinquenz (*Sourander* u.a. 2010) als Folgen identifiziert. Beteiligte Schülerinnen und Schüler berichten aber auch oft von psychosomatischen Symptomen (vgl. *Sourander* u.a. 2010), in einer Studie aus Deutschland beispielsweise von Schlafproblemen, Kopfschmerzen und Bauchschmerzen (vgl. *Techniker Krankenkasse* 2011). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Cybermobbing nicht ignoriert und die Beteiligten nicht damit allein gelassen werden dürfen, sondern dass dringender Handlungsbedarf – beispielsweise in Schulen – besteht.

## 4 Konzeption von Medienhelden

Medienhelden (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012b) ist eines der ersten theoretisch und empirisch basierten sowie wirksamkeitsevaluierten Programme für den Schulkontext. Es ist universell ausgerichtet und wird in Schulklassen umgesetzt. Zielgruppe des Programms sind Schüler der 7.-10. Schulklasse, da bisherige Studien gezeigt haben, dass in diesem Alter, besonders um die 8. Klasse herum, die Auftretenshäufigkeit von Cybermobbing einen Höhepunkt erreicht (vgl. z.B. *Ortega* u.a. 2009). Maßnahmen, die sich gegen Cybermobbing richten und zukünftiges Cybermobbing verhindern möchten, sollten sich an Kinder und Jugendliche richten, bei denen die im Ziel der Maßnahme stehende Problematik auch von Bedeutung ist.

Das Programm ist manualisiert und in einzelne Schritte modularisiert, die von zahlreichen Unterrichtsmaterialien begleitet werden. Im Sinne der Nachhaltigkeit wird das Programm von den Lehrkräften selbst in ihren Klassen umgesetzt, nachdem sie vorab eine Fortbildung erhalten haben, um sich mit dem Programm vertraut zu machen und die Durchführung zu erproben. Entsprechend einer Studie des *Bündnis gegen Cybermobbing e.V.* (2013) sind damit die Bedürfnisse einer Mehrheit der Lehrkräfte angesprochen, da in dieser Studie 86% den Wunsch nach Unterrichtsmaterial, Unterrichtseinheiten und Fortbildungsangeboten äußerten.

Abhängig von den verschiedenen Bedürfnissen und der teilweise begrenzten Verfügbarkeit von Ressourcen wurden zwei Versionen des Medienhelden-Programms entwickelt. Die Langversion („Medienhelden-Curriculum“) dauert ungefähr zehn Wochen mit je einer 90-minütigen Sitzung pro Woche (oder zwei 45-minütigen Sitzungen). Die Kurzversion („Medienhelden-Projekttag“) dauert dagegen nur einen Tag mit vier Blöcken zu je 90 Minuten.

Da 95% der befragten Cybermobbing-Täter ihr Verhalten als harmlos einschätzen (vgl. *Shapka* 2011), thematisiert das Curriculum unter anderem die Folgen von Cybermobbing für die Betroffenen. Dies geschieht mittels Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen (Empathie, Perspektivenübernahme) sowie der Erarbeitung von Handlungsalterna-

tiven. Das Programm zielt zudem auf die Veränderung von ungünstigen subjektiven Normen und Cybermobbing begünstigenden Einstellungen ab. Darüber hinaus sind auch das Mediennutzungsverhalten, Schutzstrategien für die virtuelle Welt und rechtliches Hintergrundwissen Gegenstand von Medienhelden. Diese werden praktisch auf der Grundlage von Prinzipien des sozialen Lernens (Rollenspiele, Modelllernen) mittels kognitiv-behavioraler Methoden umgesetzt. Die Materialien sind dabei multimedial (u.a. Texte, Filme, Rollenspiele), um das Interesse und die Motivation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufrecht zu erhalten.

Die Methoden des Programms folgen dem Ansatz des sozialen Konstruktivismus, dem zufolge das Individuum sich aktiv an die Erfordernisse seiner Umwelt anpasst, dabei autonom ist und über eine eigene soziale Sichtweise verfügt, diese jedoch eingebettet ist in Erfahrungen in der eigenen sozialen Umwelt, in der sich das Individuum bewegt. Das Individuum übernimmt Verantwortung für die eigene Entwicklung und konstruiert aktiv seine Lernprozesse. Das Programm orientiert sich dabei an wichtigen, entwicklungspsychologisch relevanten Aspekten, besonders an den Peerbeziehungen und den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Die Peerbeziehungen nehmen eine besonders wichtige Funktion in der psychosozialen und emotionalen Entwicklung Jugendlicher ein. Über die Peer-to-Peer-Maßnahmen des Programms beispielsweise werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Peers genutzt, die Lebenswelt der Jugendlichen einbezogen, die Partizipationsmöglichkeit im Schulumfeld und Aushandlungsmöglichkeiten unter den Peers gefördert und Gelegenheit geschaffen, Handlungskompetenzen zu erarbeiten und selbstwirksamkeitsdienliche Erfahrungen zu machen (vgl. *Youniss* 1982). Für das Jugendalter wichtige, thematisierte Entwicklungsaufgaben (vgl. *Olbrich* 1982, S. 112. zit. nach *Oerter* 1995, S. 124) sind die Gemeinschaft mit Gleichaltrigen und die Fähigkeit zu formalen kognitiven Operationen (Fähigkeit, über alle logischen Beziehungen eines Problems systematisch und abstrahierend nachzudenken) als Grundlage u.a. der moralischen Entwicklung.

Der Medienhelden-Projekttag ist eine stark verkürzte und komprimierte Version des Programms. Prinzipiell umfasst er grob dieselben Inhalte mit Ausnahme der Module zum rechtlichen Hintergrund. Die Unterrichtsmethoden sind ebenfalls dieselben. Allerdings werden die Inhalte weniger tief und mittels weniger Übungen bearbeitet.

Eine Übersicht der Programminhalte findet sich im Medienhelden-Unterrichtsmaterial (vgl. *Schultze-Krumbholz* u.a. 2012b) sowie bei *Wölfer* u.a. (2013), Ausführungen zur Struktur der einzelnen Sitzungen sowie zum postulierten Wirkmodell bei *Schultze-Krumbholz/Scheithauer* (2012).

## 5 Fragestellung

Die vorliegende Studie ist eine Evaluationsstudie im Pretest-Follow-up-Kontrollgruppen-design zu den Variablen Cybermobbing, instrumentelle Aggression, reaktive Aggression und Bereitschaft zu Cybermobbing. Überprüft werden soll zum einen, ob Medienhelden gegenüber einer Kontrollgruppe Langzeiteffekte auf das Zielverhalten Cybermobbing aufweist und somit eine wirksame Maßnahme gegen Cybermobbing für den Schulkontext darstellt. Da, wie bereits dargestellt, reaktive und instrumentelle Aggression auch häufig bei Cybermobbing-Tätern auftritt und eine Verhaltensbereitschaft die tatsächliche Durchführung eines Verhaltens begünstigt, wird darüber hinaus geprüft, ob auch Effekte auf

diese Cybermobbing begünstigenden Risikofaktoren vorliegen. Schlussendlich sollen die Analysen zudem eine Aussage darüber erlauben, welche Programmversion die bessere Wirksamkeit zeigt und welche Empfehlung somit für Schulen ausgesprochen werden kann.

## 6 Methode

### 6.1 Stichprobe

An der vorliegenden Studie nahmen Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Klasse (Sekundarstufe I) aus vier Gymnasien und einer integrierten Sekundarschule aus einer deutschen Großstadt teil. Die aktive Zustimmung von Eltern und den Jugendlichen selbst war eine notwendige Voraussetzung. Zum ersten Messzeitpunkt nahmen insgesamt 897 Schülerinnen und Schüler teil, von denen noch 722 zum Zeitpunkt des Follow-up befragt werden konnten (Drop-Out-Rate = 19.5%). Eine Drop-Out-Analyse zeigt keine signifikanten Unterschiede zwischen teilnehmenden und nicht mehr teilnehmenden Jugendlichen auf den Zielvariablen Cybermobbing, reaktive und instrumentelle Aggression und Bereitschaft zu Cybermobbing zum Prätest. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich jedoch hinsichtlich des Alters: Schülerinnen und Schüler, die an der Folgerhebung nicht mehr teilnahmen, waren durchschnittlich sechs Monate älter als Schülerinnen und Schüler, die weiterhin teilnahmen,  $F(1, 746) = 27.34, p < .001$ . Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Follow-up-Erhebung im darauffolgenden Schuljahr stattfand und ältere Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt bereits die Schule verlassen hatten.

Vollständige Daten über beide Messzeitpunkte für die hier interessierenden Variablen lagen von 590 Schülerinnen und Schülern (Drop-out-Rate = 18.3%) vor, die zwischen 11 und 16 Jahren alt waren ( $M = 13.30, SD = 0.96$ ). Etwas mehr als die Hälfte (51.7%) waren Mädchen, 46.1% waren Jungen und 2.2% machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht. 51.2% ( $N = 302$ ) der Schülerinnen und Schüler waren in der Kontrollgruppe, 16.4% ( $N = 97$ ) in der Kurzinterventionsgruppe (IGK) und 32.4% ( $N = 191$ ) in der Langinterventionsgruppe (IGL). Eine Drop-out-Analyse der Personen mit fehlenden Werten mit Personen mit vollständigen Werten auf allen Skalen zeigt, dass vor allem die Antworten auf die beiden Aggressionsskalen fehlten, die sich auf der letzten Seite des Fragebogens befanden. Hier fehlen die Daten also systematisch für Schülerinnen und Schüler, die für die im Fragebogen vorangegangenen Skalen aus den unterschiedlichsten Gründen länger benötigten. Schülerinnen und Schüler mit fehlenden Werten waren signifikant (im Mittel um 3.6 Monate) älter, *Welchs*  $F(1, 173.504) = 7.74, p < .01$ , unterschieden sich jedoch nicht hinsichtlich des Ausmaßes an Cybermobbing oder der Bereitschaft dazu.

### 6.2 Durchführung der Studie und Implementation des Programms

Informationen über die vorliegende Studie und die Teilnahmevoraussetzungen wurde allen weiterführenden Schulen einer deutschen Großstadt zugeschickt. Aufgrund der Verwendung von überwiegend kognitiv orientierten Methoden wurden nur Regelschulen in die Auswahl einbezogen. Elf Schulen bekundeten Interesse an einer Teilnahme, fünf un-

terzeichneten schließlich die Teilnahmevereinbarungen, sodass die Auswahl selbstselektiert war. Die Schulen wurden bereits vorab darauf hingewiesen, dass für jede am Medienhelden-Programm teilnehmende Klasse eine Kontrollklasse (ohne Programmteilnahme) gleichen Jahrgangs bereitgestellt werden sollte. Schulleiterinnen und Schulleiter oder Fachleiterinnen und Fachleiter wiesen die Klassen zufällig den jeweiligen Bedingungen zu und wählten selbst, ob die Kurz- oder Langversion implementiert werden sollte. Die Lehrkräfte verpflichteten sich, das Programm in den kommenden zwölf Monaten nicht in den Kontrollklassen durchzuführen. Danach wurde ihnen das Material auch für diese Klassen zur Verfügung gestellt (Wartekontrollgruppe).

Während die Teilnahme am Medienhelden-Programm für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend war, da es in den regulären Ethik-Unterricht integriert wurde, war die Teilnahme an den Befragungen freiwillig und anonym und konnte jederzeit abgebrochen werden. Die Befragungen wurden mittels standardisierter Fragebögen von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern während des regulären Schulunterrichts durchgeführt. Die Prätest-Datenerhebung fand im Januar 2011 statt, die Follow-up-Befragung im November/Dezember 2011 (ca. 6 Monate nach Beendigung der Intervention in den Klassen).

Vor der Umsetzung von Medienhelden in den Schulklassen nahmen die Lehrkräfte an einer 8-stündigen (auf 2 Tage verteilten) Fortbildung teil, die spezifisch auf die jeweilige Version der Intervention (Curriculum vs. Projekttag) ausgerichtet war. Inhalte waren der aktuelle Wissensstand über Cybermobbing, das Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen, Beschreibungen der aktuellen medienbezogenen Entwicklungen und Kommunikationskanäle sowie die konkrete, standardisierte Durchführung des Programms. Die Fortbildung für Lehrkräfte, die das Curriculum in ihren Klassen durchführen würden, fand im Dezember 2010 statt, die auf den Projekttag bezogene Fortbildung im Februar 2011. Das Curriculum wurde ungefähr von Februar bis April 2011 im Rahmen des Ethikunterrichts und die Projekttage im April 2011 umgesetzt. Die Einhaltung der standardisierten Durchführung wurde mittels Protokollbögen überprüft, die von den Lehrkräften jeweils nach den einzelnen Curriculumssitzungen bzw. während des Projekttags ausgefüllt wurden.

### 6.3 Instrumente

Die im Folgenden dargestellten Konstrukte wurden alle mittels standardisierter Selbstberichtsskalen im Paper-and-Pencil-Verfahren erhoben.

*Cybermobbing:* Die vorliegende Studie ist Teil eines umfassenderen, von der Europäischen Kommission im Rahmen des DAPHNE III Programms geförderten, europäischen Forschungsprojekts. In diesem Forschungsverbund wurde der hier verwendete „European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire“ (ECIPQ; *Brighi* u.a. 2012) entwickelt und von den Autorinnen und Autoren ins Deutsche übersetzt. Er enthält unter anderem die hier verwendeten 11 Items zur Erfassung von Cybermobbing-Verhalten mittels konkreter Verhaltensbeschreibungen (z.B. „Ich habe mit Text- oder Onlinenachrichten gemeine Dinge zu jemandem gesagt oder jemanden beschimpft“), die auf einer Antwortskala von 0 (nein) bis 4 (mehr als einmal pro Woche) beantwortet wurden. Über die 11 Items hinweg wurde ein Mittelwert zur Berechnung des Täter-Scores gebildet. Die interne Konsistenz mit Cronbachs  $\alpha_{\text{prä}} = .80$  und  $\alpha_{\text{follow-up}} = .92$  ist gut.

*Reaktive Aggression:* Zur Erfassung der reaktiven Aggression wurde die „Reactive Overt Aggression“-Skala von Little u.a. (2003) in der Erweiterung von Gradinger/Strohmeier/Spiel (2009) verwendet. Diese Erweiterung enthält neben den sechs herkömmlichen Items (z.B. „Wenn mich jemand verletzt, schlage ich oft zurück“) ein zusätzliches Item für den Cyberkontext („Ich benutze oft das Handy oder den Computer um gemeine Nachrichten, E-Mails, Videos oder Fotos an andere zu schicken, wenn diese mich verärgert haben“). Die Antwortskala war 4-stufig („trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“) und mit Cronbachs  $\alpha_{\text{prä}} = .85$  und  $\alpha_{\text{follow-up}} = .88$  war die interne Konsistenz gut.

*Instrumentelle Aggression:* Parallel zur reaktiven Aggression wurde auch die instrumentelle Aggression mit der von Gradinger/Strohmeier/Spiel (2009) erweiterten Fassung der „Instrumental Overt Aggression“-Skala von Little u.a. (2003) erfasst (z.B. „Ich fange oft Streitigkeiten an um zu bekommen, was ich will“). Die insgesamt sieben Items wurden ebenfalls auf einer 4-stufigen Skala beantwortet („trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“). Die interne Konsistenz war gut mit  $\alpha_{\text{prä}} = .90$  und  $\alpha_{\text{follow-up}} = .92$ .

*Bereitschaft zu Cybermobbing:* In Anlehnung an Gibbons u.a. (1998) wurden den Jugendlichen zur Erfassung der Bereitschaft, sich an Cybermobbing zu beteiligen oder es selbst zu initiieren, drei Situationsbeschreibungen vorgelegt, zu denen sie jeweils auf einer 7-stufigen Skala („überhaupt nicht wahrscheinlich“ bis „sehr wahrscheinlich“) einschätzen sollten, wie wahrscheinlich eine Reaktion wie die geschilderte für sie wäre. Ursprünglich war ein weiteres Szenario zur Verteidigungsbereitschaft enthalten, das aufgrund der theoretischen Nicht-Passung aus der Indexbildung (durch Summenbildung) für den hier zu verwendenden Wert ausgeschlossen wurde. Ein Beispiel für die verwendeten Szenarien ist: „Stell dir vor, Du erhältst eine bedrohende oder beleidigende Nachricht per Internet oder Handy. Wie wahrscheinlich ist es, dass Du dich rächen würdest, indem Du eine ähnliche Nachricht an den Versender schickst?“. Zudem wurde erfragt, wie wahrscheinlich Cybermobbing nach einem Streit in der Schule sowie als Teil einer Gruppe gegen eine allgemein unbeliebte Person wäre. Der theoretische Range für diesen Index ist jeweils 3 bis 21. Der empirische Range lag bei  $\text{range}_{\text{prä}} = 3 - 21$  ( $M_{\text{prä}} = 8.34$ ,  $SD_{\text{prä}} = 3.71$ ) und  $\text{range}_{\text{follow-up}} = 3 - 20$  ( $M_{\text{follow-up}} = 8.19$ ,  $SD_{\text{follow-up}} = 3.60$ ).

## 6.4 Datenanalyse

Zuerst werden die bivariaten Korrelationen berechnet und dargestellt, da bei hohen Interkorrelationen der Konstrukte eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) mehreren univariaten Varianzanalysen vorzuziehen ist (vgl. Field 2009). Sie ist zudem angebracht, um die Alpha-Fehler-Kumulierung, die aufgrund mehrerer ANOVAs stattfindet, zu kontrollieren. Nach der Feststellung eines Gesamteffektes werden zur Post-hoc-Analyse univariate Analysen (mit Messwiederholung) durchgeführt. Zur Feststellung von Gruppenunterschieden zum jeweiligen Messzeitpunkt werden mittels ANOVA die Gruppenmittelwerte verglichen. Für Skalen mit Varianzgleichheit zwischen den Gruppen wird die Bonferroni-Korrektur (und der F-Wert) berichtet, für Skalen ohne Varianzgleichheit die Games-Howell-Korrektur (und der Welchs F-Wert). Zudem wird post-hoc mittels t-Tests für verbundene Stichproben geprüft, ob die Veränderung über die Zeit für die jeweilige Gruppe signifikant ist.

## 7 Ergebnisse

Die bivariaten Korrelationen (s. Tabelle 1) zwischen den Variablen zeigen niedrige bis hohe, jeweils hoch signifikante Zusammenhänge ( $.16 < r < .71$ ;  $p < .001$ ). Die niedrigsten Korrelationen sind zwischen Cybermobbing zu T2 und allen Variablen zu T1 zu finden. Dabei zeigt sich Cybermobbing mit  $r = .16$  ( $p < .001$ ) als wenig stabil über die Zeit. Die höchsten Korrelationen finden sich zwischen den beiden Aggressionsformen instrumentell und reaktiv zum jeweiligen Messzeitpunkt ( $r_{t1} = .65$ ,  $p < .001$  und  $r_{t2} = .71$ ,  $p < .001$ ) und zwischen reaktiver Aggression und der Bereitschaft zu Cybermobbing zum jeweiligen Messzeitpunkt ( $r_{t1} = .53$ ,  $p < .001$  und  $r_{t2} = .55$ ,  $p < .001$ ). Bei Betrachtung der Items zur Erfassung der Bereitschaft zu Cybermobbing wird deutlich, dass sie klare reaktiv-aggressive Komponenten enthalten und die hohe Korrelation daher wenig verwundern dürfte. Zudem machen die signifikanten Zusammenhänge deutlich, dass Cybermobbing eng mit verschiedenen Aggressionsformen verknüpft ist: Personen, die andere über digitale Medien mobben, haben auch höhere Ausprägungen hinsichtlich instrumenteller und reaktiver Aggression. Aufgrund der dargestellten Zusammenhänge wird im Anschluss eine MANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Tabelle 2 gibt die Ausprägungen der Studienvariablen zu beiden Messzeitpunkten in den verschiedenen Gruppen wieder.

Tab. 1: Bivariate Korrelationen der Studienvariablen (N = 590)

	T1				T2			
	Cyber- mobbing	Instrumentelle Aggr.	Reaktive Aggr.	Bereit- schaft	Cyber- mobbing	Instrumentelle Aggr.	Reaktive Aggr.	Bereit- schaft
<i>Cybermobbing</i>	-							
<i>Instrumentelle Aggr.</i>	.389***	-						
<i>Reaktive Aggr.</i>	.370***	.646***	-					
<i>Bereitschaft</i>	.411***	.418***	.530***	-				
<i>Cybermobbing</i>	.163***	.208***	.198***	.155***	-			
<i>Instrumentelle Aggr.</i>	.223***	.473***	.395***	.294***	.380***	-		
<i>Reaktive Aggr.</i>	.209***	.408***	.610***	.393***	.349***	.710***	-	
<i>Bereitschaft</i>	.227***	.297***	.463***	.473***	.267***	.408***	.553***	-

\*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*\*\*:  $p < .001$

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen zu beiden Messzeitpunkten für die jeweiligen Interventionsbedingungen

Zeitpunkt	KG (N = 302) M (SD)	IGK (N = 97) M (SD)	IGL (N = 191) M (SD)
<b>Cybermobbing</b>			
T1	0.07 (0.18)	0.08 (0.18)	0.10 (0.31)
T2	0.15 (0.51)	0.09 (0.27)	0.04 (0.11)
<b>Instrumentelle Aggression</b>			
T1	1.26 (0.44)	1.22 (0.37)	1.27 (0.46)
T2	1.40 (0.60)	1.20 (0.37)	1.26 (0.47)
<b>Reaktive Aggression</b>			
T1	1.69 (0.59)	1.57 (0.51)	1.67 (0.61)
T2	1.76 (0.71)	1.47 (0.52)	1.62 (0.65)
<b>Bereitschaft zu Cybermobbing</b>			
T1	8.32 (3.59)	7.82 (3.58)	8.63 (3.95)
T2	8.42 (3.73)	8.03 (3.50)	7.90 (3.45)

Der generelle Unterschied zwischen den Interventionsbedingungen verfehlt die Signifikanz in der MANOVA knapp,  $V = .02$ ,  $F(8, 1170) = 1.77$ ,  $p = .08$ . Da die verglichenen Stichproben ungleich groß sind und somit zu vermuten ist, dass die Teststärke vermindert ist, werden in dieser Arbeit univariate Post-hoc-Analysen aus explorativen Gründen auch durchgeführt, wenn das Gesamtergebnis der MANOVAs  $.05 < p < .10$  ist und somit über dem allgemein anerkannten Schwellenwert der statistischen Signifikanz liegt. Die (explorativen) univariaten Post-hoc-Analysen zeigen, dass ein tendenzieller Gruppenunterschied auf den beiden Aggressionsvariablen (instrumentell und reaktiv) zu finden ist. Ebenfalls knapp nicht signifikant ist die generelle Veränderung über die Zeit,  $V = .02$ ,  $F(4, 584) = 2.34$ ,  $p = .05$ . Die univariaten Post-hoc-Analysen zeigen jedoch keine signifikanten Einzelergebnisse. Der Interaktionseffekt Gruppe (Studienbedingung) x Zeit ist jedoch signifikant,  $V = .05$ ,  $F(8, 1170) = 3.35$ ,  $p < .01$ , d.h. die Gruppen verändern sich über die Zeit unterschiedlich. In Tabelle 3 sind die Interaktionseffekte getrennt nach Konstrukt dargestellt. Diese Ergebnisse werden im Folgenden für die einzelnen Konstrukte mittels Post-hoc-Analysen weiter ausgeführt.

Tab. 3: Interaktionseffekte (Gruppe x Zeit) der univariaten Post-hoc-Tests getrennt nach Konstrukt

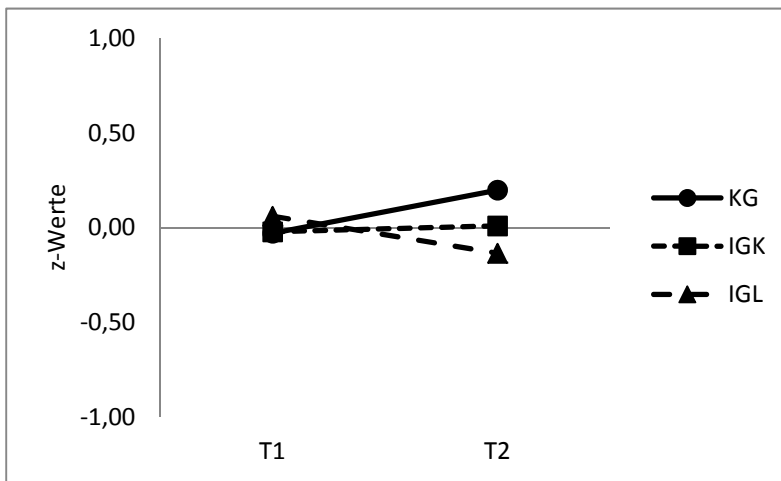
	F	df <sub>1</sub>	df <sub>2</sub>	p	$\eta^2_p$
<b>Cybermobbing</b>	6.25	2	587	.002	.02
<b>Instrumentelle Aggression</b>	6.82	2	587	.001	.02
<b>Reaktive Aggression</b>	4.44	2	587	.01	.02
<b>Bereitschaft zu Cybermobbing</b>	3.47	2	587	.03	.01

Bezüglich *Cybermobbing* wird aus Abbildung 1 deutlich, was auch die getrennten ANOVAs zur Post-hoc-Analyse der einzelnen Messzeitpunkte zeigen: der Unterschied zwischen den Studienbedingungen zum ersten Messzeitpunkt ist nicht signifikant, zum zwei-



ten Messzeitpunkt hingegen schon, *Welchs*  $F(2, 222.90) = 7.07, p < .01$ . Die Kontrollgruppe (KG) weist zu T2 signifikant mehr Cybermobbing auf als die Langinterventionsgruppe (IGL). Die Unterschiede zur Kurzinterventionsgruppe (IGK) sind jeweils nicht signifikant. Da die univariaten Post-hoc-Tests der MANOVA zeigen, dass sich die Gruppen signifikant unterschiedlich über die Zeit entwickeln, werden t-Tests für verbundene Stichproben berechnet. Sie zeigen, dass die Verschlechterung der KG ( $t_{301} = -2.48, p < .05$ ) sowie die Verbesserung der IGL ( $t_{190} = 3.08, p < .01$ ) signifikant sind. Die IGK hat sich nicht signifikant verändert.

Abb. 1: Veränderungen über die Zeit auf der Skala „Cybermobbing“ (z-Werte und jeweils eine Standardabweichung unter und über dem Mittelwert) getrennt nach Interventionsgruppe



Die univariaten Post-hoc-Tests zeigen, dass der Haupteffekt der Studienbedingung für *instrumentelle Aggression* signifikant ist,  $F(2, 587) = 3.69, p < .05$ . Getrennte ANOVAs für die Messzeitpunkte zeigen, dass dieser Effekt darauf zurückzuführen ist, dass sich die Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt signifikant unterscheiden, *Welchs*  $F(2, 303.79) = 8.32, p < .001$ . Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt die KG signifikant mehr instrumentelle Aggression als beide Interventionsgruppen. Die Zunahme über die Zeit für die KG ist signifikant ( $t_{301} = -4.34, p < .001$ ), während sich die beiden Interventionsgruppen nicht signifikant verändern. Diese unterschiedliche Entwicklung über die Zeit spiegelt sich auch im signifikanten Gruppe x Zeit Effekt der univariaten Post-hoc-Analyse im Anschluss an die MANOVA wider. Die Veränderungen der einzelnen Gruppen über die Zeit auf der Skala „Instrumentelle Aggression“ sind auch in Abbildung 2 dargestellt.

Auch für *reaktive Aggression* zeigen die univariaten Post-hoc-Analysen, dass sich die Studienbedingungen signifikant unterscheiden,  $F(2, 587) = 5.16, p < .05$ , und sich signifikant unterschiedlich über die Zeit verändern (s. Tabelle 3). Dies ist in Abbildung 3 graphisch dargestellt. Getrennte ANOVAs für die Messzeitpunkte zeigen, dass der Unterschied auch hier wieder zum zweiten Messzeitpunkt zu finden ist, zu dem die Werte in der reaktiven Aggression in beiden Interventionsgruppen abgenommen, in der KG jedoch zugenommen haben, *Welchs*  $F(2, 285.82) = 9.29, p < .001$ . Der Unterschied zwischen KG

und IGK ist signifikant und zwischen KG und IGL knapp nicht signifikant. T-Tests für verbundene Stichproben zeigen, dass die Abnahme von reaktiver Aggression in der IGK zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt nur knapp die Signifikanz verfehlt ( $t_{96} = 1.98, p = .05$ ). Die Zunahme an reaktiver Aggression in der KG ist signifikant ( $t_{301} = -2.04, p < .05$ ).

Abb. 2: Veränderungen über die Zeit auf der Skala „Instrumentelle Aggression“ (z-Werte und jeweils eine Standardabweichung unter und über dem Mittelwert) getrennt nach Interventionsgruppe

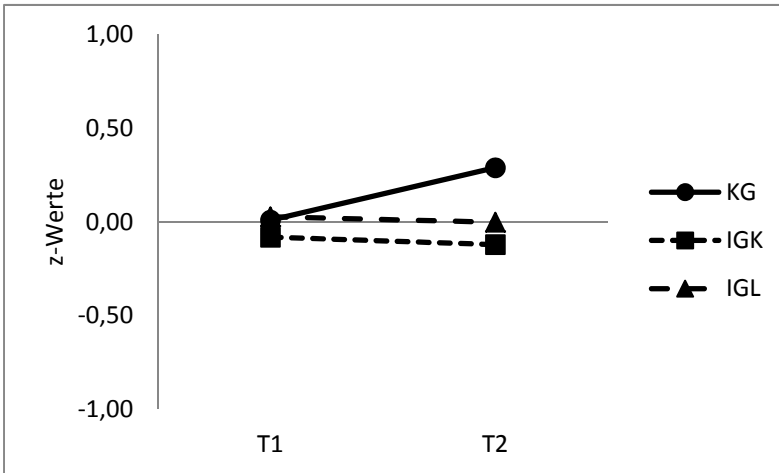
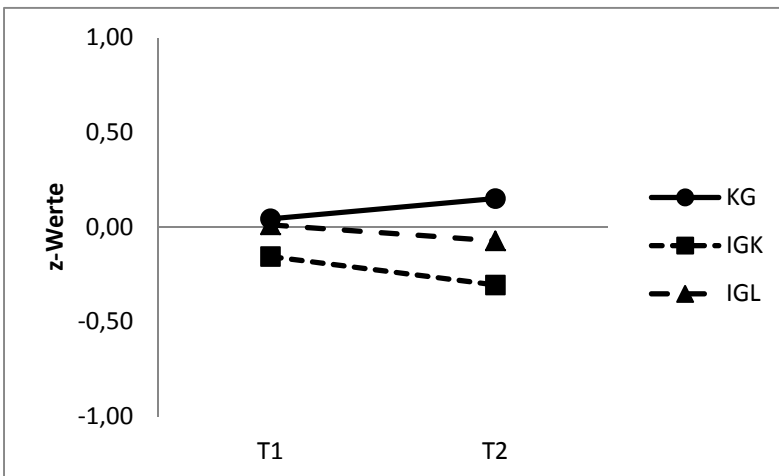
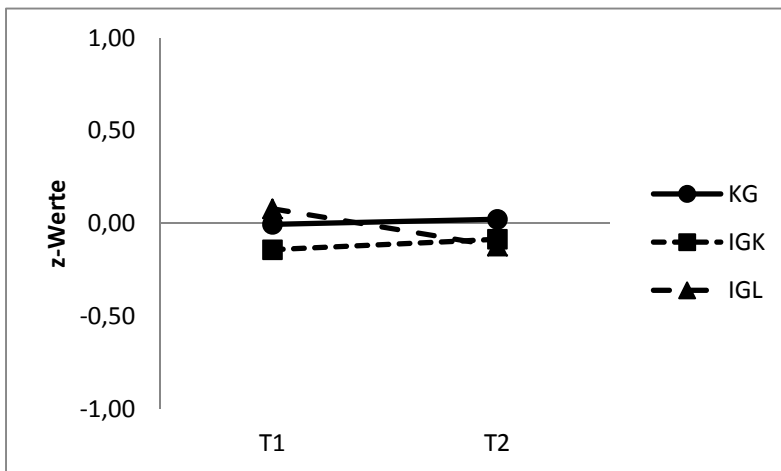


Abb. 3: Veränderungen über die Zeit auf der Skala „Reaktive Aggression“ (z-Werte und jeweils eine Standardabweichung unter und über dem Mittelwert) getrennt nach Interventionsgruppe



Für den Index *Bereitschaft zu Cybermobbing* zeigen die univariaten Post-hoc-Analysen lediglich einen signifikanten Interaktionseffekt Gruppe x Zeit, d.h. dass sich die Gruppen über die Zeit hinweg unterschiedlich verändern (s. Tabelle 3). Getrennte ANOVAs der einzelnen Messzeitpunkte finden ebenfalls keine Gruppenunterschiede. Eine signifikante Abnahme der Bereitschaft, andere im Cyberspace unter bestimmten Gegebenheiten zu mobben, findet sich nur für die IGL ( $t_{190} = -2.74, p < .01$ ). Sowohl die IGK als auch die KG zeigen keine signifikante Veränderung über die Zeit (s. Abbildung 4).

Abb. 4: Veränderungen über die Zeit auf dem Index „Bereitschaft zu Cybermobbing“ (z-Werte und jeweils eine Standardabweichung unter und über dem Mittelwert) getrennt nach Interventionsgruppe



Alle statistisch signifikanten post-hoc Ergebnisse werden durch praktisch relevante Effektstärken (Cohen's  $d$ ) gestützt, in welchen die Veränderung der Interventionsgruppen der Veränderung der Kontrollgruppe gegenübergestellt wurde. Diese Effektstärken belaufen sich auf  $d = 0.27$  für Cybermobbing,  $d = 0.31$  für instrumentelle Aggression,  $d = 0.24$  für reaktive Aggression und  $d = 0.14$  für die Bereitschaft zu Cybermobbing.

## 8 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte die Auswirkungen einer Interventions- und Präventionsmaßnahme sowohl auf das Zielverhalten „Cybermobbing“ sowie auf damit verbundene, potentielle Risikofaktoren. Die bivariaten Korrelationen zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen Cybermobbing, instrumenteller Aggression, reaktiver Aggression, wie sie auch in anderen Studien gefunden wurden (vgl. *Burton/Florell/Gore 2013; Gradinger/Strohmeier/Spiel 2009; Schultze-Krumbholz u.a. 2012a; Sontag u.a. 2011*), und der Bereitschaft zu Cybermobbing. Zu Beginn der Studie gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Studienbedingungen. Rund sechs Monate nach Durchführung des Programms „Medienhelden“ unterschieden sich die Gruppen auf drei der vier untersuchten Variablen signifikant. Die multivariaten und univariaten Analysen

zu Unterschieden und Veränderungen konnten zeigen, dass sich die Kontrollgruppe durchweg negativ entwickelt, d.h. dass in dieser Gruppe Cybermobbing und beide Aggressionsformen über fast ein Jahr hinweg zunahm und die Bereitschaft zu Cybermobbing unverändert blieb. Dagegen konnten die Evaluationsergebnisse zeigen, dass eine theoretisch und empirisch basierte Maßnahme gegen Cybermobbing bei längerer Implementation (IGL) dieses Verhalten reduziert und in einer kurzen Version zumindest stabilisiert.

Die Zunahme an instrumenteller Aggression in der KG könnte möglicherweise auf entwicklungsbedingte Verschlechterungen zurückzuführen sein. Insgesamt scheint sich für Aggression ein kurvilinearer Zusammenhang mit dem Alter zu ergeben. In einer Längsschnittstudie von *Lindemann/Harakka/Keltikangas-Järvinen* (1997) zeigte sich beispielsweise ein Höhepunkt für Aggression im Alter von 14 Jahren. In diesem Alter war Aggression auch die häufigste Reaktion auf Konfliktsituationen. Eine entwicklungspsychopathologische Betrachtung aggressiv-externalisierender Störungen (Störung des Sozialverhaltens, Störung mit oppositionellem Trotz) erlaubt eine weitere Differenzierung, wonach global diagnoserelevantes aggressives Verhalten in Selbst- und Fremdbereich nur bis zum 14. Lebensjahr zunimmt, während jene Problemverhaltensweisen, die mit einer Zielerreichung verbunden sind (z.B. Diebstahl, Betrug, Brandstiftung) auch nach diesem Alter noch ansteigen (vgl. *Lahey* u.a. 2000). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen entwicklungs-kriminologische Studien, die belegen, dass im Jugendalter kriminelles Verhalten ansteigt und sein Maximum mit 17 Jahren erreicht (vgl. *Sweeten/Piquero/Steinberg* 2013). Mit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten könnten sich Schülerinnen und Schüler mehr dieser proaktiven Aggressionsform zuwenden, um ihre Ziele durchzusetzen. Ähnliches wird auch bei Schulmobbing beobachtet, bei dem direkte Formen (also physisches Mobbing) mit zunehmendem Alter zu indirekten Formen wie dem relationalen Mobbing (z.B. Manipulation sozialer Beziehungen) übergehen (vgl. *Scheithauer/Hayer/Petermann* 2003). Die Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie zeigen, dass die Maßnahme in der Lage war, Aggression über Cybermobbing hinaus einzudämmen bzw. zu stabilisieren und möglicherweise den entwicklungsbedingten Anstieg zu verhindern.

Da für ein Verhalten auch eine entsprechende Bereitschaft auf Seiten einer Person gegeben sein muss, war es sinnvoll, die Effekte einer Präventionsmaßnahme auch auf dieser Ebene zu prüfen. In den Analysen hat sich gezeigt, dass eine eintägige Maßnahme nicht ausreicht, um diese Handlungsbereitschaft langfristig zu beeinflussen. Die Langversion von Medienhelden konnte die Bereitschaft zu Cybermobbing jedoch signifikant und langfristig senken. Zukünftige Untersuchungen müssen zeigen, ob der Zusammenhang zwischen Bereitschaft zu Cybermobbing und Cybermobbing-Verhalten tatsächlich kausal ist.

Hinsichtlich der Cybermobbing-bezogenen Variablen zeigte die IGL die besten Effekte während sich hinsichtlich der Aggressionsformen keine Unterschiede in den Effekten zwischen den beiden Interventionsgruppen zeigten. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Kurzintervention ausreichend ist, um den Status quo zu erhalten und entwicklungsbedingten Verschlechterungen vorzubeugen. Eine Verbesserung der Situation wird jedoch nur mit der Langintervention erzielt. Bei Ressourcenknappheit ist Schulen also zu empfehlen, zumindest den Medienhelden-Projekttag zu implementieren, auch wenn mit dem Medienhelden-Curriculum noch bessere Effekte erzielt werden können.

Eine Schwäche der vorliegenden Studie liegt darin, dass hier ausschließlich auf Selbstberichte der Jugendlichen zurückgegriffen wurde. Peer-Berichte könnten jedoch ein

teilweise so verdecktes Verhalten wie Cybermobbing nicht ausreichend abbilden, da höchstens noch enge Freundinnen und Freunde Einsicht in die Medienaktivitäten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler haben. Auch bei der Beurteilung von aggressivem Verhalten wäre es für Mitschülerinnen und Mitschüler schwierig, die tatsächlichen Motive einzuschätzen, sodass hier ein anderer Bias vorhanden wäre.

In der hier vorliegenden Studie wurde die genestete Datenstruktur vernachlässigt, da eine multivariate Analyse mit einer Mehrebenenanalyse nicht möglich gewesen wäre. Aufgrund der kleinen Anzahl an Einheiten (35 Klassen) und der Fragestellung nach Unterschieden zwischen den Studienbedingungen allgemein wurde diese Entscheidung bewusst getroffen. Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse bezogen auf die Wirksamkeit von Medienhelden finden sich jedoch in *Wölfer* u.a. (2013) und konnten ebenfalls eine Reduktion von Cybermobbing nachweisen.

Eine deutliche Stärke der vorliegenden Studie ist die Analyse von Langzeiteffekten sowie der Vergleich zwischen einer ressourcen-schonenden und einer ressourcen-intensiven Version einer Interventionsmaßnahme. So ist es möglich, empirisch nachzuweisen, dass sich ein entsprechender Aufwand für die Schulen lohnt. Gleichzeitig konnte die Wirksamkeit einer Maßnahme nachgewiesen werden, die nicht von externen Expertinnen und Experten, sondern von den jeweiligen Lehrkräften der Klasse selbst durchgeführt wurde. Somit ist bereits der Grundstein für die Nachhaltigkeit von Medienhelden an Schulen gelegt. Ebenso sind die nachgewiesenen Effektstärken für ein universelles Programm, das sich der Kompetenzförderung widmet, sehr zufriedenstellend (vgl. *Röhrle* 2008).

## Danksagung

Diese Studie wurde finanziell gefördert vom DAPHNE III Programm (der Europäischen Kommission) zur Bekämpfung der Gewalt gegen Kinder, Jugendliche und Frauen (Action Number: JLS/2008/DAP3/AG/1211-30-CE-0311025/00-69; Cyberbullying in Adolescence: Investigation and Intervention in Six European Countries). Die Autorinnen und Autoren danken allen Schulleitern, Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben und danken besonders den Lehrkräften für ihr Engagement, die das Medienhelden-Programm in ihren Klassen umgesetzt haben.

## Anmerkungen

- 1 [http://europa.eu/legislation\\_summaries/human\\_rights/fundamental\\_rights\\_within\\_european\\_union/l33600\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/human_rights/fundamental_rights_within_european_union/l33600_de.htm).
- 2 <http://www.bullyingandcyber.net/en/ecip/project/>.

## Literatur

- Bauman, S.* (2010): Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 6, pp. 803-833.
- Brechwald, W. A./Prinstein, M. J.* (2011): Beyond Homophily: A decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 1, pp. 166-179.

- Brighi, A./Ortega, R./Pyzalski, J./Scheithauer, H./Smith, P. K./Tsormpatzoudis, H./Barkoukis, V./Del Rey, R./Guarini, A./Plichta, P./Schultze-Krumbholz, A./Thompson, F. (2012): European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire – ECIPQ. Unpublished questionnaire.
- Bündnis gegen Cybermobbing e.V. (2013): Cyberlife – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr: Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Eine empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schülern/innen in Deutschland. – Karlsruhe.
- Burton, K. A./Florell, D./Gore, J. S. (2013): Differences in proactive and reactive aggression in traditional bullies and cyberbullies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22, 3, pp. 316-328.
- Cassidy, W./Faucher, C./Jackson, M. (2013): Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34, 6, pp. 575-612.
- Festinger, L. (1962): A theory of cognitive dissonance. – Stanford.
- Field, A. (2009): Discovering statistics using SPSS. – London, UK.
- Gibbons, F. X./Gerrard, M./Blanton, H./Russell, D. W. (1998): Reasoned action and social reaction: Willingness and intention as independent predictors of health risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 5, pp. 1164-1180.
- Gradinger, P./Strohmeier, D./Spiel, C. (2009): Traditional bullying and cyberbullying – Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 205-213.
- Heirman, W./Walrave, M. (2012): Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema*, 24, 4, pp. 614-620.
- Hinduja, S./Patchin, J. W. (2008): Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. – Thousand Oaks, CA.
- Hinduja, S./Patchin, J. W. (2010): Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 3, pp. 206-221.
- Hinduja, S./Patchin, J. W. (2012): Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 5, pp. 539-543.
- Jäkel, A./Schultze-Krumbholz, A./Zagorscak, P./Scheithauer, H. (2012): Das MEDIENHELDEN-Programm: Prävention von Cybermobbing und Förderung von Medienkompetenzen im Schulkontext. *forum kriminalprävention*, 1/2012, S. 16-21.
- Juvonen, J./Gross, E. F. (2008): Extending the school grounds?- Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 9, pp. 496-505.
- Katzer, C./Fetchenhauer, D./Belschak, F. (2009): Cyberbullying in Internet-Chatrooms – Wer sind die Täter? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 1, S. 33-44.
- Lahey, B. B./Schwab-Stone, M./Goodman, S. H./Waldman, I. D./Canino, G./Rathouz, P. J./Miller, T. L./Dennis, K. D./Bird, H./Jensen, P. S. (2000): Age and gender differences in oppositional behavior and conduct problems: A cross-sectional household study of middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 3, pp. 488-503.
- Law, D. M./Shapka, J. D./Domene, J. F./Gagné, M. H. (2012): Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28, 2, pp. 664-672.
- Lindeman, M./Harakka, T./Keltikangas-Järvinen, L. (1997): Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: Aggression, prosociality, and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 3, pp. 339-351.
- Little, T. D./Jones, S. M./Henrich, C. C./Hawley, P. H. (2003): Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 2, pp. 122-133.
- Menesini, E./Nocentini, A./Palladino, B. E./Frisen, A./Berne, S./Ortega, R./Calmaestra, J./Scheithauer, H./Schultze-Krumbholz, A./Luik, P./Naruskov, K./Blaya, C./Berthaud, J./Smith, P. K. (2012): Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 9, pp. 455-463.
- Mishna, F./Khoury-Kassabri, M./Gadalla, T./Daciuk, J. (2012): Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children & Youth Services Review*, 34, 1, pp. 63-70.
- Nocentini, A./Calmaestra, J./Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H./Ortega, R./Menesini, E. (2010): Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 2, pp. 129-142.

- Ortega, R./Elipe, P./Mora-Merchán, J. A./Calmaestra, J./Vega, E. (2009): The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 197-204.
- Oerter, R. (1995): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie* (3., vollst. überarb. Aufl.). – Weinheim, S. 84-127.
- Olweus, D. (2012): Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 5, pp. 520-538.
- Patchin, J. W./Hinduja, S. (2012): Cyberbullying: An update and synthesis of the research. In: Patchin, J. W./Hinduja, S. (Eds.): *Cyberbullying prevention and response – Expert perspectives*. – New York, pp. 13-35.
- Pieschl, S./Porsch, T. (2012): Schluss mit Cybermobbing! – Das Trainings- und Präventionsprogramm „Surf-Fair“. – Weinheim, Basel.
- Pomery, E. A./Gibbons, F. X./Reis-Bergan, M./Gerrard, M. (2009): From willingness to intention: Experience moderates the shift from reactive to reasoned behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 7, pp. 894-908.
- Röhrle, B. (2008): Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und Förderung psychischer Gesundheit. *Prävention*, 31, 1, S. 10-13.
- Scheithauer, H./Hayes, T./Petermann, F. (2003): *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. – Göttingen.
- Schultze-Krumbholz, A./Jäkel, A./Schultze, M./Scheithauer, H. (2012a): Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: A longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 3-4, pp. 329-345.
- Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H. (2010): Cyberbullying unter Kindern und Jugendlichen: Ein Forschungsüberblick. *Psychosozial*, 122, S. 79-91.
- Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H. (2009): Social-Behavioural Correlates of Cyberbullying in a German Student Sample. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 224-226.
- Schultze-Krumbholz, A./Scheithauer, H. (2012): Das Medienhelden-Programm zur Prävention von Cybermobbing. In: Drewes, S./Seifried, K. (Hrsg.): *Krisen im Schulalltag – Prävention, Management und Nachsorge*. – Stuttgart, S. 210-219.
- Schultze-Krumbholz, A./Schultze, M./Zagorscak, P./Wölfer, R./Scheithauer, H. (under review): Can a classroom-based preventive intervention reduce cyberbullying? – Long-term effects of the “Medienhelden” program.
- Schultze-Krumbholz, A./Zagorscak, P./Wölfer, R./Scheithauer, H. (eingereicht): Das Medienhelden-Programm zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing: Konzept und Ergebnisse aus der Evaluation.
- Schultze-Krumbholz, A./Zagorscak, P./Siebenbrock, A./Scheithauer, H. (2012b): *Medienhelden – Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing*. – München.
- Sengupta, A./Chaudhuri, A. (2011): Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data. *Children and Youth Services Review*, 33, 2, pp. 284-290.
- Shapka, J. D. (2011): Internet Socializing Online: What are the risks? Paper presented at Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- Smith, P. K./Mahdavi, J./Carvalho, M./Fisher, S./Russell, S./Tippett, N. (2008): Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 4, pp. 376-385.
- Sontag, L. M./Clemans, K. H./Graber, J. A./Lyndon, S. T. (2011): Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, pp. 392-404.
- Sourander, A./Brunstein Klomek, A./Ikonen, M./Lindroos, J./Luntamo, T./Koskelainen, M./Ristkari, T./Helenius, H. (2010): Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents – A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67, 7, pp. 720-728.
- Spears, B./Slee, P./Owens, L./Johnson, B. (2009): Behind the scenes and screens – Insights into the human dimension of covert and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 189-196.
- Sticca, F./Perren, S. (2013): Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 5, pp. 739-750.

- Sweeten, G./Piquero, A. R./Steinberg, L.* (2013): Age and the explanation of crime, revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 6, pp. 921-938.
- Techniker Krankenkasse* (2011): TK Meinungspuls Gesundheit 2011 – Erhebung „Cyberbullying“. Online verfügbar unter: <http://www.tk.de/tk/kinder-jugendliche-undfamilie/gewalt-gegen-kinder/cybermobbing/343730> (Stand: 06.04.2012)
- Tokunaga, R. S.* (2010): Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, pp. 277-287.
- Wachs, S./Wolf, K. D.* (2011): Zusammenhänge zwischen Cyberbullying und Bullying – erste Ergebnisse aus einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60, 9, S. 735-744.
- Weber, M./Ziegele, M./Schnauber, A.* (2013): Blaming the victim: The effects of extraversion and information disclosure on guilt attributions in cyberbullying. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 16, 4, pp. 254-259.
- Wölfer, R./Schultze-Krumbholz, A./Zagorscak, P./Jäkel, A./Göbel, K./Scheithauer, H.* (2013): Prevention 2.0: Targeting Cyberbullying @ School. *Prevention Science*. DOI 10.1007/s11121-013-0438-y.
- Ybarra, M. L./Mitchell, K. J.* (2004a): Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 7, pp. 1308-1316.
- Ybarra, M. L./Mitchell, K. J.* (2004b): Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 3, pp. 319-336.
- Youniss, J.* (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: *Edelstein, W./Keller, M.* (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation.* – Frankfurt a. M., S. 178-209.



# Zum Eigensinn kritischer Bildung



## Ludwig A. Pongratz **Unterbrechung**

2013. 201 Seiten, Kart.  
24,90 € (D), 25,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-0091-2

Die hier vorgelegte Textsammlung zur Kritischen Bildungstheorie beabsichtigt, Entwicklungslinien und Widerspruchslagen der Gegenwartspädagogik bildungstheoretisch auszubuchstabieren. Sie umreißt den Horizont eines Bildungsdenkens, das den funktionalistischen Zuschnitt aktueller Reformdiskussionen überschreitet. Anstatt die Theoriegeschichte der Bildung im Licht der herrschenden Bildungsreform zu lesen, widersetzt sich Kritische Bildungstheorie den gängigen Vereinnahmungsstrategien von Bildung: ihrer sakrosankten Überhöhung ebenso wie ihrer gesellschaftlichen Gleichschaltung.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
info@budrich.de

**[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)**

# „Intensivtäter“ zwischen kriminalpolitischem Interesse und empirischen Befunden: Kritische Anmerkungen

*Bernd Dollinger*

## **Zusammenfassung**

Es gehört gleichsam zum guten Ton der jüngeren Debatte zu Jugendkriminalität, vor einer Dramatisierung zu warnen. Nur eine kleine Gruppe von Tätern sei für eine relativ große Zahl an Delikten verantwortlich, während die Mehrheit der Delinquenten nur episodische und wenig dramatische Taten verübe. In der Kriminalpolitik wird diese Differenzierung zunehmend berücksichtigt und auf besondere Weise ausbuchstabiert. Es zeigt sich eine Tendenz zu einer Bifurkation, d.h. eine Unterscheidung relativ alltäglicher gegenüber als besonders „bedrohlich“ eingestufte Formen von Kriminalität. Eines der zentralen Symptome einer derartigen Kriminalpolitik ist ihr Fokus auf „Intensivtäter“, die als drängendes Problem von Kriminalpolitik und Strafverfolgung wahrgenommen werden. Der Beitrag problematisiert diese Kategorie aus einer empirischen Sicht. Ihr wird entgegen gehalten, dass Jugendkriminalität als *prinzipiell plastische* und *durch institutionelle Verfahrensweisen geprägte Erscheinung* in den Blick genommen werden sollte.

*Schlagworte:* Jugendkriminalität, „Intensivtäter“, Bifurkation, Kriminalpolitik

*‘Intensivtäter’ between penal-political interests and empirical findings: A critical discussion*

## **Abstract**

In socio-scientific debates, it is almost considered good form to advise against a dramatization of juvenile delinquency. It has been established that only a small group of offenders is associated with a comparatively large amount of offenses, whereas the delinquency of a majority of youths is episodic and petty. This perspective has found its way into the criminal justice system through ‘bifurcation’, the differentiation of unexceptional offenses from crime that seems to be markedly ‘dangerous’. A crucial symptom of this tendency is a focus on ‘Intensivtäter’ (chronic offenders) who are depicted as a chronic problem within the criminal justice system. This study discusses the concept of ‘Intensivtäter’ critically from an empirical point of view. In contrast to this concept, youth crime should always be seen as a malleable phenomenon that is influenced by institutional factors.

*Keywords:* Youth delinquency, ‘Intensivtäter’, Bifurcation, Criminal Justice System

## 1 Der kriminalpolitische Kontext und die These einer „Bifurkation“

In der deutschsprachigen Wissenschaft wurde zuletzt breit über die gesellschaftliche und politische Aufwertung von Sicherheitsinteressen und die Zuschreibung von Risiken diskutiert (vgl. z.B. *Albrecht* 2010; *Daase/Offermann/Valentin* 2012; *Dollinger/Schmidt-Semisch* 2011; *Lindenau/Meier Kressig* 2012; *Singelstein/Stolle* 2012; *Zoche/Kaufmann/Haverkamp* 2011). Damit wird eine Debatte nachgeholt, die international bereits seit längerer Zeit verfolgt wird (vgl. etwa *Beckett/Sasson* 2000; *Garland* 2001; *Zedner* 2009). Ein zentraler Bezugspunkt der Debatte betrifft die Frage, wie mit jungen Menschen umgegangen wird, die als „Kriminelle“ wahrgenommen werden, insbesondere wenn ihnen zugeschrieben wird, sie seien ein Risiko für die Sicherheit anderer. Im Folgenden soll eine entsprechende Risiko-Kategorisierung diskutiert werden, die jüngst besondere Relevanz erfuhr: der jugendliche „Intensivtäter“.

Um die Kategorisierung einordnen zu können, muss zunächst der Hintergrund aktueller kriminalpolitischer Transformationen betrachtet werden. Statistische Analysen der Entwicklung in Deutschland vermitteln – trotz ausgiebiger Debatten um Strafverschärfungen und eine Aufwertung von Maximen des Gesellschaftsschutzes – ein Bild von Kontinuität: Wolfgang *Heinz* weist in einer detaillierten Rekonstruktion der Entwicklung der Jugendkriminalrechtspflege die Annahme einer zunehmenden Strafbereitschaft zurück und konstatiert, dass bspw. die für Jugendkriminalität bedeutsamen staatsanwaltschaftlichen Diversionsraten längerfristig „im Wesentlichen unverändert“ (*Heinz* 2012a, S. 523) geblieben seien. Insgesamt findet er „keinen Hinweis auf zunehmende Punitivität“ (ebd., S. 532; vgl. auch *Oberwittler/Höfer* 2005). *Dünkel* (2011, S. 233) geht gleichfalls von Stabilität der Rechtsanwendung aus, da beim institutionellen Umgang mit Jugend- wie auch Erwachsenenkriminalität „eine erstaunliche Konstanz“ sichtbar werde. Auch für die Bevölkerungmeinung und zumindest für Teile der Kriminalpolitik ist eine Konstanz bzw. eine weiterbestehende Wertschätzung des Resozialisierungs- und Erziehungsideals festzustellen: Für die Bevölkerungmeinung konstatiert *Reuband* (2004) auf der Basis von Einstellungserhebungen gegenüber Kriminalität in hohem Maße täter- und deliktspezifische Tendenzen, da z.B. Gewaltdelikte sukzessive negativer eingeschätzt würden, der Konsum von Haschisch dagegen zunehmend als weniger strafwürdig. „Eine allgemein steigende Straflust“, so *Reuband* (ebd., S. 97), „ist auch in jüngerer Zeit nicht zu erkennen“ (vgl. auch *Reuband* 2010). Für die Kriminalpolitik ist anzuerkennen, dass Strafverschärfungen zwar von besonderer Bedeutung sind, zumal sie gegen den relativ konsensuellen Rat wissenschaftlicher Experten realisiert wurden (etwa der Ausbau des Jugendarrests und der Sicherungsverwahrung oder die Erhöhung der maximalen Dauer von Jugendstrafe bei Heranwachsenden; vgl. *Dollinger* 2012; *Nix/Möller/Schütz* 2011, S. 123). Gleichwohl sind auch gegenläufige Tendenzen zu diagnostizieren, exemplarisch etwa die Definition und Bestärkung des Erziehungsanspruchs im Jugendstrafrecht (vgl. *Goerdeler* 2008). Zudem werden in politischen Kontexten derzeit eher Terrorismus oder Islamismus als Bedrohungsszenarien dargestellt, während Kriminalität kaum entsprechend genutzt wird (vgl. *Scherr* 2010).

Der Anschein von Kontinuität bedarf allerdings einer Spezifizierung. Es hat sich zwar nicht insgesamt eine gestiegene Strafbereitschaft ergeben. Aber verschiedene Analysen diagnostizieren extensivierte Kontroll- und Strafbestrebungen in Bezug auf eng umgrenz-

te Täter- und Deliktgruppen, und hiervon handelt der vorliegende Beitrag. Pointiert konstatiert *Muncie* (2009, S. 344) eine international neuartige kriminalpolitische Aufmerksamkeit für Täter, denen ein hohes Bedrohungspotential attestiert wird, da sie weniger als Aufgabe der Resozialisierung, sondern als „hardcore, intractable and dangerous“ interpretiert werden. Auch bei Analysen von deutschen Kriminalstatistiken wird eine derartige Tendenz sichtbar. *Heinz* (2012b, S. 168) identifiziert – trotz seiner Zurückweisung der Annahme eines allgemeinen punitiven Wandels – „Verschärfungstendenzen“ in Bezug auf eine „in quantitativer Hinsicht sehr kleine Straftäter- und Deliktsgruppe (...). Es handelt sich einerseits um die Gruppe der als besonders ‚gefährlich‘ eingestuften Täter sowie um Täter der Sexual- und Gewaltkriminalität.“ Es ist kein Zufall, dass damit Deliktbereiche im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, die medial und politisch nachhaltige Aufmerksamkeit finden: Besondere Einzelfälle von Kriminalität dienen als „Belege“ für die Notwendigkeit einer Strafverschärfung und einer Aufwertung von Imperativen der Sicherheit (vgl. *Beckett* 1997; *Hestermann* 2012; *Ostendorf* 2011).

Da Kontinuitäten und gleichzeitig fokussierte Strafverschärfungen kennlich werden, ist die Ausgangslage nicht eindeutig. Wenn nachfolgend von „Intensivtätern“ die Rede ist, so ist dies in einem widersprüchlichen Diskursfeld zu kontextualisieren. In der kriminologischen Debatte wird diese Widersprüchlichkeit als „Bifurkation“ tituliert (z.B. *Dünkel* u.a. 2010, S. 1014; *Muncie* 2009, S. 344). Mit dem Begriff brachte Anthony Bottoms in den 1970er Jahren v.a. kriminalpolitische Entwicklungen in England auf den Punkt. Er schrieb: „Put crudely, this bifurcation is between, on the one hand, the so-called ‚really serious offender‘ for whom very tough measures are typically advocated; and on the other hand, the ‚ordinary‘ offender for whom, it is felt, we can afford to take a much more lenient line“ (*Bottoms* 1977, S. 88). Waren bereits zuvor „verrückte“ und „böse“ Täter abgegrenzt worden („the mad and the bad“; ebd., S. 89), so werde „Gefährlichkeit“ und der Schutz vor ihr neuerlich zu einem Kristallisationspunkt der Kriminalpolitik. *Bottoms* erkannte hierbei vielfältige Zwischenräume an; es werde keineswegs nur eine dichotome Strategie der Normalisierung und Dramatisierung verfolgt.<sup>1</sup> Die Annahme einer Bifurkation zielt stattdessen auf die Abhebung einer Sonderkategorie „Krimineller“, deren Taten von „normalen“ Tätern unterschieden werden, indem spezifische Erklärungen und spezifische Interventionsformen für sie postuliert werden. „Normale“ Kriminalität werde, so *Bottoms* (ebd., S. 89), v.a. als sozial-ätiologisches Problem wahrgenommen, während von ihr mit Hilfe der Zuschreibung einer hohen „Gefährlichkeit“ die Kriminalität der „Bösen“ und „Verrückten“ abgegrenzt werde; gegen sie sei „serious action“, d.h. hartes Durchgreifen, nötig. *Garland* (2001, S. 140) spricht in dieser Hinsicht von einer „sovereign state strategy“ gegen Kriminalität, die erweiterte Kontrolle und expressive Bestrafung betone und auf Unschädlichmachung und Segregation abstelle.

In Pädagogik und Sozialpädagogik scheinen diese Tendenzen Anklang zu finden. Es wird auf eine wachsende Intoleranz in ihrem Rahmen aufmerksam gemacht, da Kategorien der Un- oder Schwererziehbarkeit neue Relevanz gewinnen und (wieder) betont wird, dass im Prozess der Erziehung Grenzen zu setzen seien und Fehlverhalten konsequent konfrontiert werden müsse (vgl. hierzu *Brumlik/Amos* 2008; *Grummt/Schruth/Simon* 2010; *Otto/Sinker* 2009; für eine empirische Analyse zeitlicher Transformationen *Dollinger* u.a. 2012). Sofern Resozialisierung als Maxime des Umgangs mit Delinquenten überhaupt noch betont werde, scheint sie zunehmend in eine veränderte Landschaft des Gesellschaftsschutzes eingepasst zu werden (vgl. *Garland* 2001, S. 176).

## 2 Die Gefährlichkeit des „Intensivtäters“

Die bisherigen Ausführungen verweisen auf die diskursive Herausbildung einer Tätergruppe, die ein besonderes Sicherheitsrisiko darstelle. Wie schon *Bottoms* diagnostiziert hatte, wird sie durch die Zuschreibung einer hohen Gefährlichkeit konturiert. Ohne dass diese Zuschreibung genuin neuartig sei,<sup>2</sup> kontrastiert sie nachhaltig die frühere Kriminalpolitik Deutschlands. Im Vergleich zur „*Aufbruchsstimmung der 70er-Jahre*“ (*Walter/Neubacher* 2011, S. 34), als die Vermeidung von Etikettierungen und die Förderung von ambulanten Maßnahmen programmatisch und praktisch hohen Stellenwert besaßen, zeigt sich eine neue Situation. In ihr werden rhetorisch und z.T. praktisch Inhaftierung, Gesellschaftsschutz und Vergeltung betont. In diesem Zusammenhang wurde seit den 1980er und verstärkt seit den 1990er Jahren das Konzept des „Intensivtäters“ populär (vgl. *Bindel-Kögel* 2009, S. 93). Da er einen wichtigen Ansatzpunkt praktischer Maßnahmen darstellt, lohnt es sich, seiner Konzeptualisierung näher nachzugehen:

*Zum einen* ist zu betonen, dass er vornehmlich Interessen der Strafverfolgung entstammt; *Walter* (2003, S. 277) spricht pointiert von einem politischen „Kampfbegriff“. Angesichts heterogener regionaler und organisationaler Interessen von Akteuren der Polizei und Kriminalpolitik wird er sehr unterschiedlich definiert (vgl. im Überblick *Posiege/Steinschulte-Leidig* 1999; *Walter* 2003, S. 275). Vorab definierte Indikatoren (etwa ein bestimmtes Deliktaufkommen in einem festgelegten Zeitraum) ergänzend, erfolgt eine flexible Kategorisierung im konkreten Fall und es wird ferner auf das Sicherheitsempfinden der Bevölkerung abgestellt, um „Intensivtäter“ zu bestimmen (vgl. *Naplava* 2011, S. 298).

*Zum anderen* wird einem „Intensivtäter“ eine hohe Gefährlichkeit attestiert. Da sie auch an der Tendenz zu wiederholter Straffälligkeit bemessen werden kann, ergeben sich zwar Bezüge zu Rückfälligkeit bzw. wiederholter polizeilicher Registrierung; entscheidend ist allerdings das einer Person zugeschriebene Risiko, andere zu schädigen. So beschreibt *Boeger* (2011, S. 8) unter Bezug auf Definitionsversuche von „Intensivtätern“ charakteristische Merkmale wie „ein hohes Maß an Gefährlichkeit“, eine „enorme kriminelle Energie“ und ein Verhalten, das als „unverhältnismäßig, gewaltbereit und rücksichtslos“ auffällt. Als Ende der 1990er Jahre Programme gegen „Intensivtäter“ an Verbreitung gewannen, konstatierte das Bundeskriminalamt unter Bezug auf die Bundesregierung, dass „Intensivtäter“ Delinquente seien, die mehrfach in Erscheinung treten und „aufgrund von Art, Schwere und Häufigkeit des Rechtsbruchs eine besonders hohe Sozialgefährlichkeit“ (*Posiege/Steinschulte-Leidig* 1999, S. 87) zeigten. Im Fokus steht folglich die einzelnen Tätern zugeschriebene Qualität, „gefährlich“ zu sein, wobei insbesondere Gewalttätigkeit betont wird. Der Bezug auf Jugendliche bzw. junge Täter dominiert dabei sowohl in der Praxis der Strafverfolgung (vgl. *Bindel-Kögel* 2009, S. 92f) wie auch in wissenschaftlichen Studien (vgl. *Bott/Reich* 2011, S. 420).

Der Hinweis auf wissenschaftliche Studien macht deutlich, dass das Konzept „Intensivtäter“ nicht mehr auf den Kontext der Strafverfolgung beschränkt ist, sondern auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen diskutiert wird. Gleiches gilt für die Praxis. Obwohl in Publikationen regelmäßig hervorgehoben wird, dass „Intensivtäter“ nicht eindeutig definiert und bestimmt werden können, wird nicht selten ihre Existenz als distinkte Gruppe unterstellt. So wird in der Frage „Wie kann man das Verhalten von Intensivtätern erklären und welche Maßnahmen kann man ergreifen?“ (*Boeger* 2011, S. 9) ihre

Faktizität vorausgesetzt. Es wird mit dieser Frage nicht mehr analysiert, welchen Sinn eine entsprechende Kategorie macht und von welchen Nebenfolgen sie begleitet wird, sondern eine Gruppe der „Intensivtäter“ scheint in sich, perspektivenunabhängig, zu existieren; ihr Auftreten wird der Analyse vorgegeben, um nach geeigneten Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten zu suchen, so dass Menschen als „Intensivtäter“ wahrgenommen und behandelt werden. Die Kategorie generiert eine spezifische Realität, indem kriminalpolitische und polizeiliche Deutungen als wissenschaftlich anerkannte Bezugsgröße kommuniziert und als akutes Problem praktischer Maßnahmen vor Augen geführt werden.

### 3 Versuche der Konturierung von „Intensivtätern“

Betrachten wir näher die Frage, ob die Kategorisierung von „Intensivtätern“ plausibel erfolgen kann. In der Debatte sind zwei Punkte von besonderer Bedeutung:

- a) *Distinkter Verlauf*: Die Erwartung, man könne „Intensivtäter“ als spezifische Personengruppe identifizieren, geht von der Annahme aus, sie zeigten besondere Formen von Delinquenz nicht nur einmalig oder sporadisch, sondern wiederholt auf der Basis einer ihrer Persönlichkeit eingeschriebenen kriminogenen Tendenz. In wissenschaftlichen Bezügen wird entsprechend eine dichotome Taxonomie von *Moffitt* (1993) rezipiert. *Moffitt* unterscheidet zwischen einer „adolescence limited“ und einer „life-course persistent“ Delinquenz, die unterschiedliche Ursachen und Verlaufsformen aufwiesen. Die persistent Delinquenten seien durch besondere biologische Dispositionen gekennzeichnet, die durch schädliche Umwelteinflüsse zu dauerhaft antisozialem Verhalten kristallisierten. Im Unterschied zur vorübergehenden Devianz der „adolescence limited“-Jugendlichen besäßen persistent Delinquenten eine antisoziale Persönlichkeit, die sich in unterschiedlichen Stufen ihrer Entwicklung zunehmend drastisch äußere; gemeinsam sei ihnen eine anti-soziale Qualität ihrer Handlungen, die so verschiedene Aspekte wie Schlagen, Ladendiebstahl, Drogenverkauf, Autodiebstahl, Vergewaltigung, Betrug oder Kindesmissbrauch erkläre (ebd., S. 679). Es scheint eine kontinuierliche, multifaktoriell begründete Entwicklung eines Individuums zu immer größerer Gefährlichkeit zu geben. „Anti-Sozialität“ fungiert in diesem Sinne gleichsam als Dach, unter das sozial auffällige bzw. störende Verhaltensweisen einer Person zusammengefasst und auf einen gemeinsamen Faktor bezogen werden (vgl. hierzu *Dollinger* 2010).
- b) *Risiko-Faktoren*: „Intensivtäter“ scheinen sich durch eine besondere Kombination von Risikofaktoren auszuzeichnen. Es gilt als empirisch bestätigt, dass sich mehrfach polizeilich auffällige Jugendliche durch die Betroffenheit von verschiedenen sozialen Problemen und Belastungen auszeichnen. Bspw. konstatiert *Ohder* (2009) auf der Grundlage einer Auswertung von Akten zu 264 Personen aus der „Intensivtäter“-Datei der Berliner Staatsanwaltschaft, dass relativ häufig Migrationshintergrund auftrete, die Familien seien labil oder brüchig, die Eltern zeigten problematisches Erziehungsverhalten, oftmals treten Probleme wie z.B. Alkoholismus der Eltern, Armut oder Arbeitslosigkeit auf, das formale Bildungsniveau der Eltern sei vergleichsweise gering, bei den Jugendlichen zeigten sich oft „Schulversagen“ (ebd., S. 23), soziale

Auffälligkeit im Verhalten sowie Probleme in der schulischen Leistungserbringung; regelhaft sei keine Berufsausbildung zu verzeichnen und es bestehe oftmals Kontakt zu delinquenten Peer-Gruppen. Derartige Zusammenhänge werden durch andere Studien bestätigt.

Aus diesen Punkten wird eine Reihe von Konsequenzen gezogen. Einen zentralen Bezugspunkt bildet die kriminologische Erkenntnis, dass eine relativ kleine Zahl an Tätern eine relativ große Zahl an Delikten begehe. *Walter/Neubacher* (2011, S. 265) fassen die vorliegenden Befunde in einer kritischen Diskussion des Konzepts dahingehend zusammen, dass „etwa 5 % einer Geburtskohorte als Jugendliche oder Heranwachsende rund 30-50% der auf die jeweilige Kohorte in einem Kalenderjahr entfallenden registrierten Delikte begehen“. Wird dieser Befund mit den Annahmen verbunden, dass „Intensivtäter“ durch spezifische Risikofaktoren charakterisierbar seien und einen besonderen Verlauf der Kriminalitätsentwicklung zeigten, so könnte durch die frühzeitige Identifizierung und „Bearbeitung“ dieser Gruppe ein vergleichsweise großer Teil des Kriminalitätsaufkommens reduziert werden.

Angesichts dieser scheinbaren Möglichkeit, das Kriminalitätsaufkommen nachhaltig zu vermindern, ist es umso bedeutsamer, die skizzierte Argumentation mit Blick auf empirische Befunde einzuschätzen. Betrachten wir für eine Analyse den aktuellen Kenntnisstand:

- a) *Personalisierung*: Die Kategorie „Intensivtäter“ stellt auf einzelne Täter-Persönlichkeiten ab (vgl. *Bindel-Kögel* 2009, S. 96). Demgegenüber ist es empirisch nicht gelungen, spezifische Persönlichkeitsmerkmale (vermeintlicher) „Intensivtäter“ zu identifizieren (vgl. *Ohder* 2009, 17; s.a. *Boers* 2009). Somit kontrastiert eine stark personalisierte Definitions- und Verfolgungspraxis mit Hinweisen auf soziale Belastungsfaktoren, die mit Mehrfachtäterschaft einhergehen. Es wird ein Täter-Bezug verfolgt, der die breiteren Rahmenbedingungen ausblendet, denen für die Genese wiederholter Straffälligkeit und für die Beendigung längerfristiger Kriminalitätskarrieren entscheidende Bedeutung attestiert wird. Dies erstreckt sich insbesondere auf Faktoren, die als jeweils aktuelle Kontextbedingungen mit dem Auftreten sozialer Auffälligkeiten verbunden sind (vgl. *Weaver* 2012). Da Jugendkriminalität ein hochgradig sozial geprägtes Ereignis darstellt (z.B. *Othold* 2003), blendet eine personalisierende Bezugnahme auf einzelne Täter entscheidende Aspekte aus.
- b) *Absehen von institutionellen Bedingungen*: Die Personalisierung besitzt eine besondere Note. Es wird empirisch regelmäßig bestätigt, dass Jugendkriminalität entscheidend durch die Art und Weise geprägt wird, wie institutionell mit ihr verfahren wird: Dass „harte“ Maßnahmen kontraproduktiv sind, während die Förderung sozialer Teilhabe auf statistischer Ebene mit einer Reduktion von Delinquenzwahrscheinlichkeiten einhergeht, kann als nachgewiesen betrachtet werden (vgl. z.B. *Bernburg/Kron/Rivera* 2006; *Cullen/Jonson* 2011; *Heinz* 2008; *Mulvey* 2011). Die Beendigung von Delinquenzkarrieren im Einzelfall („desister“) betreffend, stellt *Boers* (2009) fest, dass stabile soziale und berufliche Integrationsbedingungen sowie ferner Änderungen des Selbstkonzepts von besonderer Relevanz sind (vgl. auch *Stelly/Thomas* 2011). Demnach sind bei einer Betrachtung von Delinquenzverläufen nicht nur Institutionen des Strafjustizsystems, sondern soziale Institutionen insgesamt von entscheidender Bedeutung. Sie sind polizeilichen und sozialpädagogischen Zugriffen zwar weniger zugänglich als Einzelpersonen; aber gerade im Jugendalter sind institutionelle Arrange-

ments und durch sie jeweils ermöglichte oder restringierte Handlungschancen besonders bedeutsam.

- c) *Heterogene, individuelle Verlaufsformen*: Wird anerkannt, dass Jugendkriminalität durch jeweils aktuelle Kontextbedingungen geprägt wird, so ist in der Konsequenz weniger von prognostizierbaren Verläufen auszugehen als von sehr unterschiedlichen Entwicklungen. Längsschnittlich-prospektiv angelegte Verlaufsstudien belegen die Heterogenität entsprechender Karrieren. So konstatiert *Schumann* (2011, S. 254) auf der Basis einer Längsschnittstudie, dass die gefundenen Verlaufsformen „erheblich differenzierter sind, als es die dichotome Typologie von Moffitt (...) erwarten ließe.“ Es zeigen sich nicht zwei abgrenzbare Entwicklungsrichtungen, sondern „eher ein Kontinuum aller möglichen Zeiträume, in denen Delinquenz geschieht“ (ebd.; s.a. *Schumann* 2003). Dies entspricht dem aktuellen Kenntnisstand, der die Annahme einer frühzeitig angelegten, mehr oder weniger deterministischen Entwicklung von früher Auffälligkeit hin zu persistenter Delinquenz zurückweist (vgl. im Überblick *Dollinger/Schabdach* 2013, S. 105ff).
- d) *Fehlende Prognosemöglichkeiten und Überschätzung früh einsetzender Auffälligkeit*: Der Ansatz eines „Intensivtäters“ unterstellt, wiederholte, „gefährliche“ Delinquenzbegehung in der Zukunft könne einer Person mit hoher Treffsicherheit zugeschrieben werden. Dies ist nicht der Fall. Insgesamt verweist der Forschungsstand darauf, dass eine zufriedenstellende Vorhersage künftiger Deliktbegehung nicht möglich ist, auch nicht durch neuere statistisch-aktuarielle Instrumente (vgl. im Einzelnen *Kunz* 2011, S. 89ff; *Walter/Neubacher* 2011, S. 268ff; zu einer Meta-Analyse mit diesem Ergebnis vgl. *Fazel u.a.* 2012). Insbesondere ist es nicht möglich, aus biographisch frühzeitig einsetzenden Belastungen oder Auffälligkeiten auf spätere, möglicherweise dauerhafte Delinquenz zu schließen. Dies kann nur unter Inkaufnahme erheblicher Raten falscher Zuschreibungen realisiert werden. Der überwiegende Teil der Menschen, die früh im Leben von sozialen Problemen besonders betroffen sind, entwickelt keine Karriere der Delinquenz (vgl. *Meier* 2008, S. 426; *Walter* 2003, S. 274); umgekehrt werden Menschen mehrfach mit Delinquenz auffällig, die nicht in hohem Maße problembelastet sind (vgl. insgesamt *Stelly/Thomas* 2011). *Boers* (2009, S. 113) beschreibt den Forschungsstand dahingehend, dass Versuche, persistente Kriminalität aufgrund frühkindlicher Auffälligkeiten vorherzusagen, „nahezu dem Werfen einer Münze“ gleichkommen.
- e) *Probleme der Ableitung praktischer Maßnahmen aus Risikofaktoren*: Ein wichtiges Missverständnis kann sich aus der Aufstellung von Risikofaktoren ergeben, die mit mehrfacher strafrechtlicher Auffälligkeit einhergehen. Entsprechende Zusammenhänge lassen sich statistisch identifizieren, z.B. indem retrospektiv besondere Belastungen von Inhaftierten erschlossen werden (vgl. etwa *Roth/Seiffge-Krenke* 2011). Für eine Vorhersage von Delinquenz und die Ableitung präventiver oder kriminalpolitischer Konsequenzen sind derartige Zusammenhänge allerdings nicht ohne Probleme zu verwenden. Ein Umkehrschluss, demzufolge frühe Belastungen zu persistenter Delinquenz führen, ist angesichts kontingenter Entwicklungspfade nicht möglich.<sup>3</sup> In den Worten *Walters* (2003, S. 274): „Wer Mehrfachauffälliger ist, wissen wir erst hinterher und zu spät.“ Zusammenstellungen von Risikofaktoren sagen kaum etwas über Ursachen oder individuelle (statt aggregierte) Entwicklungsverläufe aus; sie negieren die subjektive Bedeutung und Erfahrung von „Faktoren“ und blenden regelhaft aktuelle Integrations- und Beziehungsverhältnisse von Menschen aus (vgl. *Muncie*



2009, S. 26ff). Es wird deshalb auf die Gefahr aufmerksam gemacht, dass Maßnahmen, die aus der Zuschreibung von Risikofaktoren abgeleitet werden, nicht nur Hilfen ermöglichen, sondern auch stigmatisieren und als selbst-erfüllende Prophezeiungen fungieren können (vgl. *McAra/McVie* 2012, S. 555; *Watts/Bessant/Hil* 2008, S. 158).

#### 4 „Intensivtäter“ im Kontext der Suche nach Sicherheit

Die Geschichte, die Kriminalpolitik und Massenmedien von „Intensivtätern“ erzählen, ist verführerisch. Es scheint eine relativ kleine Menge an „gefährlichen“ Tätern zu geben, die verstärkt zum Zielpunkt von Kontrollmaßnahmen werden sollte, um ein großes Maß an Kriminalität zu verhindern und um die objektive und subjektive Sicherheit der Bevölkerung zu schützen. Auf den ersten Blick hat dies eine positive Seite: Die Kriminalität der „Mehrheit“ könnte durch Diversion und ambulante Maßnahmen bearbeitet werden, während sich die Tätigkeit der Gerichte auf das „echte Problem“ konzentrieren könnte. Da „Intensivtäter“ sozial und biographisch besonders belastet sind, wären wohlfahrtsstaatlich begründete Maßnahmen eher angeraten als Strafen. Die vorausgehenden Ausführungen verdeutlichen jedoch die Notwendigkeit eines zweiten Blicks: Die Rede von „Intensivtätern“ zieht Grenzen zwischen Personengruppen, die nicht so eindeutig sind, wie suggeriert wird. In der Realität zeigen sich sehr heterogene Verläufe, die auf der Individualebene nicht prognostiziert werden können. Zudem sind die implementierten Kategorisierungen, etwa eines Migrationshintergrundes oder früher Auffälligkeit, zu global, zu wenig aussagekräftig oder, wie im Falle des Migrationshintergrundes, stigmatisierend. Dies zu verkennen ist besonders problematisch, da die „Intensivtätern“ attestierte Gefährlichkeit restriktive und kontraproduktive Maßnahmen begünstigen kann. So wird die Rede von „Intensivtätern“ derzeit genutzt, um Interventionen zu implementieren, die auf Konfrontation und Härte abstellen.<sup>4</sup> Jugendliche, denen Gewalttaten zur Last gelegt werden, werden damit wie eine Sondergruppe behandelt, deren „Gefährlichkeit“ Maßnahmen rechtfertigt, die für andere Adressatengruppen abgelehnt werden. Dies fügt sich in eine kriminalpolitische Tendenz, die „hartes Durchgreifen“ fordert und den Subjektstatus von jungen Menschen nicht ausreichend ernst nimmt (vgl. hierzu *Grummt/Schruth/Simon* 2010).

Die kriminologische Forschung stellt auf anderes ab, denn: „Fluchtpunkt der Interventionen sollte auch bei jugendlichen Mehrfachtätern die Erhöhung der Chancen auf soziale Teilhabe sein.“ (*Stelly/Thomas* 2011, S. 250). Dies wirft die Frage nach alternativen Kategorisierungen auf: Mit Mehrfachauffälligkeit verbundene soziale Belastungen können als besondere Strafwürdigkeit oder als besondere Hilfsbedürftigkeit interpretiert werden; welches Label sich durchsetzt, „hängt nicht zuletzt davon ab, welche definitionsmächtige Instanz mit dem Fall befasst ist“ (*Scherr* 2007, S. 71). Indem im Umgang mit Delinquenz die Rede von „Intensivtätern“ etabliert wird, kommen die Sichtweise der Strafverfolgung und die Orientierung am Bevölkerungsschutz zum Tragen. Es wird unterstellt, „Intensivtäter“ seien ein Sicherheitsproblem, während Hilfebedarf in den Hintergrund rückt (vgl. *Holthusen/Lüders* 1999, S. 79). Die vorliegenden Befunde weisen nach, dass er wieder stärker betont werden sollte – und dies nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass Jugendkriminalität prinzipiell in hohem Maße variabel und biographisch formbar ist.

## Anmerkungen

- 1 Die Annahme einer bloßen Dichotomisierung ließe sich leicht empirisch widerlegen (vgl. *Klimke* 2008, S. 32). Am Beispiel von Jugendkriminalität sind in Deutschland in Bezug auf alle Sanktionierungen Inhaftierungen nach dem Jugendgerichtsgesetz relativ selten, und dies gilt umso mehr für lange Haftstrafen. In den Worten von *Heinz* (2012b, S. 142): „Insgesamt gesehen sind langfristige Jugendstrafen von mehr als zwei Jahren eher selten. Ihr Anteil an den verhängten Jugendstrafen beträgt derzeit 13,5%, ihr Anteil an den Verurteilten 2,1. Die Zeitreihe zeigt, dass weder die zunehmende Einbeziehung der Heranwachsenden noch der vermehrte Gebrauch von Diversion zu einer wesentlichen Erhöhung des Anteils der sehr langfristigen Jugendstrafen von mehr als 2 Jahren geführt hat“.
- 2 Die Intention, einer wie auch immer gearteten Gefährlichkeit Herr zu werden, ist ein Kernprinzip der Definition von Kriminalität und ihrer Kontrolle (vgl. *Baumann* 2006; *Hofinger* 2012; *Pratt* 1997). Seit sich in Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts die Rede von einer speziell zu behandelnden „Jugendkriminalität“ verdichtete, waren besondere Problemgruppen – wie Rückfalltäter oder „proletarische“ Delinquenten – stets im Mittelpunkt gestanden (vgl. *Peukert* 1986; *Roth* 1991).
- 3 Zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Risiko-Profilierungen und ihrer problematischen praktischen Umsetzung vgl. *Case/Haines* (2009) und *Harcourt* (2007).
- 4 Dies geht in Extremfällen sogar im Rahmen der Sozialen Arbeit so weit, dass Jugendliche in konfrontativen Trainings systematisch erniedrigt werden; es sei, so teilen ein Bewährungshelfer und ein Jugendgerichtshelfer am Beispiel eines Trainings mit Gewalttätern mit, „äußerst wichtig die Konfrontation so lange aufrecht zu erhalten, bis der Teilnehmer wirklich ‚einknickt‘“ (*Morath/Reck* 2002, S. 320). Ein Teilnehmer müsse sich oftmals „selbst genauso ausgeliefert, erniedrigt und hilflos“ fühlen „wie seine früheren Opfer“, wozu „u.a. mit angedeuteten Ohrfeigen“ (ebd., S. 319) gearbeitet werden könne.

## Literatur

- Albrecht, P.-A.* (2010): Der Weg in die Sicherheitsgesellschaft. – Berlin.
- Baumann, I.* (2006): Dem Verbrechen auf der Spur. Eine Geschichte der Kriminologie und Kriminalpolitik in Deutschland 1880 bis 1980. – Göttingen.
- Beckett, K.* (1997): Making crime pay. – New York.
- Beckett, K./Sasson, T.* (2000): The politics of injustice. – Thousand Oaks.
- Bernburg, J. G./Krohn, M. D./Rivera, C. J.* (2006): Official Labeling, Criminal Embeddedness, and Subsequent Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43, pp. 67-88.
- Bindel-Kögel, G.* (2009): Mehrfach- und „Intensivtäter“-Programme der Polizei in Deutschland. In: *Bindel-Kögel, G./Karliczek, K.-M.* (Hrsg.): Jugendliche Mehrfach- und „Intensivtäter“. – Berlin, S. 89-119.
- Boeger, A.* (2011): Einführung. In: *Boeger, A.* (Hrsg.): Jugendliche Intensivtäter. – Wiesbaden, S. 7-18.
- Boers, K.* (2009): Kontinuität und Abbruch persistenter Delinquenzverläufe. In: *Bundesministerium der Justiz (BMJ)* (Hrsg.): Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Mönchengladbach, S. 101-133. Online verfügbar unter: [http://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Studien/Untersuchungen/Fachbuecher/Tagungsband\\_Das\\_Jugendkriminalrecht\\_vor\\_neuen\\_Herausforderungen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Studien/Untersuchungen/Fachbuecher/Tagungsband_Das_Jugendkriminalrecht_vor_neuen_Herausforderungen.pdf?__blob=publicationFile), Stand: 17.05.2013.
- Bott, K./Reich, K.* (2011): Merkmale, Hintergründe und Verläufe krimineller Karrieren von Mehrfach- und Intensivtätern: Befunde aus einer empirischen Studie in Hessen. In: *Bannenberg, B./Jehle, J.-M.* (Hrsg.): Gewaltdelinquenz, Lange Freiheitsentziehung, Delinquenzverläufe. – Mönchengladbach, S. 419-433.
- Bottoms, A. E.* (1977): Reflections on the Renaissance of Dangerousness. *Howard Journal of Penology and Crime Prevention*, 16, pp. 70-96.
- Brumlik, M./Amos, S. K.* (Hrsg.) (2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? – Weinheim.
- Case, S./Haines, K.* (2009): Understanding youth offending. Risk factor research, policy and practice. – Cullompton.

- Cullen, F. T./Jonson, C. L. (2011): Rehabilitation and Treatment Programs. In: *Wilson, J. Q./Petersilia, J.* (Eds.): *Crime and public policy*. – New York, pp. 292-344.
- Daase, C./Offermann, P./Rauer, V. (2012): Sicherheitskultur. Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. – Frankfurt a.M.
- Dollinger, B. (2010): Mala in se? „Antisozialität“ als Bezugspunkt transdisziplinärer Jugendforschung. In: *Riegel, C./Scherr, A./Stauber, B.* (Hrsg.): *Transdisziplinäre Jugendforschung*. – Wiesbaden, S. 119-138.
- Dollinger, B. (2012): Das Risiko politischer Steuerung. Eine Diskussion am Beispiel der aktuellen Jugendkriminalpolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62, S. 28-34.
- Dollinger, B./Rudolph, M./Schmidt-Semisch, H./Urban, M. (2012): Zwischenbericht der Projektbearbeitung „Jugendkriminalität im Interdiskurs“. Online verfügbar unter: [http://www.ipp.uni-bremen.de/srv/www.ipp.uni-bremen.de/web/downloads/abteilung2/projekte/Zwischenbericht\\_Jugendkriminalitaet\\_im\\_Interdiskurs.pdf](http://www.ipp.uni-bremen.de/srv/www.ipp.uni-bremen.de/web/downloads/abteilung2/projekte/Zwischenbericht_Jugendkriminalitaet_im_Interdiskurs.pdf), Stand: 17.05.2013.
- Dollinger, B./Schabdach, M. (2013): *Jugendkriminalität*. – Wiesbaden.
- Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.) (2011): *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. – Wiesbaden.
- Dünkel, F. (2011): Werden Strafen immer härter? In: *Bannenberg, B./Jehle, J.-M.* (Hrsg.): *Gewaltdelinquenz, Lange Freiheitsentziehung, Delinquenzverläufe*. – Mönchengladbach, S. 209-243.
- Dünkel, F./Lappi-Seppälä, T./Morgenstern, C./van Zyl Smit, D. (2010): Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. In: *Dünkel, F./Lappi-Seppälä, T./Morgenstern, C./van Zyl Smit, D.* (Hrsg.): *Kriminalität, Kriminalpolitik, strafrechtliche Sanktionspraxis und Gefangenenraten im europäischen Vergleich*. 2 Bde. – Mönchengladbach, S. 997-1092.
- Fazel, S./Singh, J. P./Doll, H./Grann, M. (2012): Use of risk assessment instruments to predict violence and antisocial behaviour in 73 samples involving 24 827 people: systematic review and meta-analysis. *British Medical Journal*, 329, pp. 1-12.
- Garland, D. (2001): *The culture of control*. – Chicago.
- Goerdeler, J. (2008): Das „Ziel der Anwendung des Jugendstrafrechts“ und andere Änderungen des JGG. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 19, S. 137-147.
- Grummt, R./Schruth, P./Simon, T. (2010): *Neue Fesseln der Jugendhilfe: Repressive Pädagogik*. – Baltmannsweiler.
- Harcourt, B. E. (2007): *Against prediction. Profiling, policing, and punishing in an actuarial age*. – Chicago.
- Heinz, W. (2008): Bekämpfung der Jugendkriminalität durch Verschärfung des Jugendstrafrechts!? *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 19, S. 60-68.
- Heinz, W. (2012a): Aktuelle Entwicklungen in der Sanktionierungspraxis der Jugendkriminalrechtspflege. In: *DVJJ* (Hrsg.): *Achtung (für) Jugend!* – Mönchengladbach, S. 513-562.
- Heinz, W. (2012b): Das strafrechtliche Sanktionensystem und die Sanktionierungspraxis in Deutschland 1882-2010 (Stand: Berichtsjahr 2010; Version: 1/2012). Online verfügbar unter: <http://www.uni-konstanz.de/rf/kis/Sanktionierungspraxis-in-Deutschland-Stand-2010.pdf>, Stand: 15.05.2013.
- Hestermann, T. (Hrsg.) (2012): *Von Lichtgestalten und Dunkelmännern. Wie die Medien über Gewalt berichten*. – Wiesbaden.
- Hofinger, V. (2012): *Die Konstruktion des „Rückfalltäters“ von Lombroso bis zur Neurowissenschaft*. Diss. – Wien.
- Holthusen, B./Lüders, C. (1999): Strafunmündige „Mehrfach- und Intensivtäter“ – eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? In: *Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention* (Hrsg.): *Der Mythos der Monsterkids. Strafunmündige „Mehrfach- und Intensivtäter“*. – München, S. 77-85.
- Klimke, D. (2008): *Wach- & Schließgesellschaft Deutschland. Sicherheitsmentalitäten in der Spätmoderne*. – Wiesbaden.
- Kunz, K.-L. (2011): *Kriminologie*. 6. Aufl. – Bern.
- Lindenau, M./Meier Kressig, M. (Hrsg.) (2012): *Zwischen Sicherheitserwartung und Risikoerfahrung. Vom Umgang mit einem gesellschaftlichen Paradoxon in der Sozialen Arbeit*. – Bielefeld.
- McAra, L./McVie, S. (2012): Critical debates in developmental and life-course criminology. In: *Maguire, M./Morgan, R./Reiner, R.* (Eds.): *The Oxford handbook of criminology*. 5. Aufl. – Oxford, pp. 531-560.
- Meier, B.-D. (2008): Junge Mehrfach- und Intensivtäter. Kriminologische Forschungsbefunde und Reaktionsmöglichkeiten. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 56, S. 422-434.

- Moffitt, T. E. (1993): Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100, pp. 674-701.
- Morath, R./Reck, W. (2002): Intensivtraining für Gewalttäter in Kooperation zwischen Kommune und Justiz. *Bewährungshilfe*, 49, S. 313-327.
- Mulvey, E. P. (2011): Highlights From Pathways to Desistance: A Longitudinal Study of Serious Adolescent Offenders. In: *Juvenile Justice Fact Sheet*. Online verfügbar unter: <https://ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/230971.pdf>, Stand: 16.07.2013.
- Muncie, J. (2009): *Youth and crime*. 3. Aufl. – London.
- Naplava, T. (2011): Jugendliche Intensiv- und Mehrfachtäter. In: *Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H.* (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität*. 2. Aufl. – Wiesbaden, S. 293-306.
- Nix, C./Möller, W./Schütz, C. (2011): Einführung in das Jugendstrafrecht für die Soziale Arbeit. – München.
- Oberwittler, D./Höfer, S. (2005): Crime and Justice in Germany: An Analysis of Recent Trends and Research. *European Journal of Criminology*, 2, S. 465-508.
- Ohder, M. (2009): „Intensivtäter“ - ein neuer Tätertypus? In: *Bindel-Kögel, G./Karliczek, K.-M.* (Hrsg.): *Jugendliche Mehrfach- und „Intensivtäter“*. – Berlin, S. 17-39.
- Ostendorf, H. (2011): Strafverschärfungen im Umgang mit Jugendkriminalität. In: *Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H.* (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität*. 2. Aufl. – Wiesbaden, S. 91-104.
- Othold, F. (2003): Jugenddeliquenz und Jugenddelinquenz. In: *Schumann, K. F.* (Hrsg.): *Delinquenz im Lebensverlauf*. – Weinheim, S. 123-144.
- Otto, H.-U./Sinker, H. (Hrsg.) (2009): *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit*. – Lahnstein.
- Peukert, D. J. K. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932*. – Köln.
- Postege, P./Steinschulte-Leidig, B. (1999): Auszüge aus der Studie des Bundeskriminalamtes „Intensivtäter“. In: *Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention* (Hrsg.): *Der Mythos der Monsterkids. Strafunmündige „Mehrfach- und Intensivtäter“*. – München, S. 86-95.
- Pratt, J. (1997): *Governing the dangerous*. – Sydney.
- Reuband, K.-H. (2004): Konstanz und Wandel im Strafbedürfnis der Bundesbürger – 1970 bis 2003. In: *Lautmann, R./Klimke, D./Sack, F.* (Hrsg.): *Punitivität*. – Weinheim, S. 89-103.
- Reuband, K.-H. (2010): Steigende Punitivität oder stabile Sanktionsorientierungen der Bundesbürger? *Soziale Probleme*, 21, S. 98-116.
- Roth, A. (1991): Die Entstehung eines Jugendstrafrechts. *Zeitschrift für Neuere Rechtsgeschichte*, 13, S. 17-40.
- Roth, M./Seiffge-Krenke, I. (2011): Frühe Delinquenz und familiäre Belastungen in der Kindheit: Welchen Beitrag leisten sie zur Vorhersage von Delinquenz bei erwachsenen Straftätern? In: *Boeger, A.* (Hrsg.): *Jugendliche Intensivtäter*. – Wiesbaden, S. 255-276.
- Scherr, A. (2007): Jugendhilfe, die bessere Form des Strafvollzugs? Chancen und Risiken. In: *Nickolai, W./Wichmann, C.* (Hrsg.): *Jugendhilfe und Justiz*. – Freiburg i.Br., S. 68-83.
- Scherr, A. (2010): Innere Sicherheit und soziale Unsicherheit. In: *Groenemeyer, A.* (Hrsg.): *Wege der Sicherheitsgesellschaft*. – Wiesbaden, S. 23-39.
- Schumann, K. F. (Hrsg.) (2003): *Delinquenz im Lebensverlauf*. – Weinheim.
- Schumann, K. F. (2011): Jugenddelinquenz im Lebensverlauf. In: *Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H.* (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität*. 2. Aufl. – Wiesbaden, S. 243-257.
- Singelstein, T./Stolle, P. (2012): Die Sicherheitsgesellschaft. 3. Aufl. – Wiesbaden.
- Stelly, W./Thomas, J. (2011): Entwicklungsverläufe jugendlicher Mehrfachtäter. In: *Boeger, A.* (Hrsg.): *Jugendliche Intensivtäter*. – Wiesbaden. S. 227-254.
- Walter, M. (2003): Jugendkriminalität in zeitbedingter Wahrnehmung: Der Intensivtäter – empirische Kategorie oder kriminalpolitischer Kampfbegriff? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 51, S. 272-281.
- Walter, M./Neubacher, F. (2011): *Jugendkriminalität*. 4. Aufl. – Stuttgart.
- Watts, R./Bessant, J./Hil, R. (2008): *International criminology*. – London.
- Weaver, B. (2012): The Relational Context of Desistance: Some Implications for Social Policy. *Social Policy & Administration*, 46, S. 395-412.
- Zedner, L. (2009): *Security*. – London.
- Zoche, P./Kaufmann, S./Haverkamp, R. (Hrsg.) (2011): *Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken*. – Bielefeld.

## Modebegriff Kompetenz?



Joachim Grabowski (Hrsg.)

### Sinn und Unsinn von Kompetenzen

Fähigkeitskonzepte im Bereich  
von Sprache, Medien und Kultur

2014. 220 Seiten, Kart.  
22,90 € (D), 23,60 € (A)  
ISBN 978-3-8474-0055-4

Ist „Kompetenz“ nur ein Modebegriff oder bedeuten Kompetenz-Konzepte mehr als allgemeine Fähigkeiten? Am Beispielfeld von Sprache, Medien und Kultur wird die theoretische, bildungswissenschaftliche und pädagogisch-praktische Rolle von Kompetenzen eingehend diskutiert.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung  
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich  
Barbara Budrich Publishers  
Stauffenbergstr. 7  
51379 Leverkusen-Opladen**

Tel +49 (0)2171.344.594  
Fax +49 (0)2171.344.693  
info@budrich.de

[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

# Verletzliche Jugend – Jugendliche als Opfer von Schlägereien: Empirische Ergebnisse des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“

*Diana Willems, Eric van Santen*

## **Zusammenfassung**

Am Beispiel von Opfererfahrungen in körperlichen Auseinandersetzungen werden Risiko- und Schutzmarker im Aufwachsen Jugendlicher in den Blick genommen. Empirische Grundlage sind entsprechende Erfahrungen von 13- bis 17-Jährigen (n=2.708). Mittels bivariater Zusammenhangsanalysen und einer binären logistischen Regression werden Risikokonstellationen bzw. Gefährdungszusammenhänge untersucht. Das Risiko, vulnerablen Situationen ausgesetzt zu werden, erhöht sich bei Problemen mit Alkohol oder Drogen, Schulabsentismus, einem negativen Schulklima, einem schlechten Familienklima, geringer Religiosität, einer hohen eigenen Selbstkontrollorientierung sowie einem hohen Anteil gegengeschlechtlicher Freund/-innen.

*Schlagworte:* Jugend, Opfer, Viktimisierung, Risikofaktoren, Peerkonflikte

*Vulnerable Youth – Young people as victims of fights: Empirical findings of the DJI Survey “Growing up in Germany: Everyday Lives”*

## **Abstract**

In this study, risk and protective factors are analyzed using the example of fight victimization among adolescents (13- to 17-year olds, n=2708). In a bivariate analysis and a binary logistic regression, risk situations and risk contexts are analyzed. Serious problems with alcohol or drugs, school absenteeism, a negative school atmosphere, a poor family climate, lower extent of religiousness, high internal locus of control and a high proportion of other-sex friends were shown to be statistically significant predictors of fight victimization.

*Keywords:* Youth, Victims, Victimization, Risk factors, Peer conflicts

## **1 Faktoren für eine erhöhte Vulnerabilität junger Menschen**

Das Aufwachsen in einer vielfältigen, bunten und heterogenen Welt ist gleichzeitig Herausforderung und Chance. Jugend ist eine Phase der Identitätsfindung, des Austestens von Handlungsspielräumen, des Gewinnens und Etablierens von Zugehörigkeiten und des Selbstständigwerdens – mit all den damit einhergehenden Übergängen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2012). Junge Menschen gelten im Vergleich zu Erwachsenen als stärker gefährdet, sich bei diesem Austesten von Grenzen und Regeln abweichend zu verhalten und dabei u.a. auch in

Schlägereien involviert zu werden. Diese höhere Wahrscheinlichkeit gilt sowohl für Täter, als auch für die – oft gleichaltrigen – Opfer von Gewalt (vgl. *PSB* 2006, S. 326). Eigene Opfererfahrungen sowie berichtete Opfererfahrungen aus dem nahen Umfeld können auf vielen Ebenen Auswirkungen haben: auf die eigene körperliche und psychische Gesundheit, wie Gefühle der Machtlosigkeit und Unterlegenheit oder Ängsten und Wut (vgl. *Schlack* u.a. 2009, *Finkelhor* u.a. 2006; *Fowler* u.a. 2009), auf die Kriminalitätsfurcht (vgl. *Schwind* u.a. 2001) sowie auf das eigene delinquente Handeln junger Menschen (vgl. ebd.).

Die Suche nach Erklärungsansätzen über und Beschreibungen der Opferwerdung, aber auch zu den Interdependenzen zwischen Opfer- und Täterstatus (sog. Täter-Opfer-Statuswechsel) stellt seit einiger Zeit einen immer wichtigeren Anteil an zumeist kriminologisch orientierten Forschungsvorhaben auch in Deutschland (s. Arbeiten von *Baier* u.a. 2011a; *Boers/Reinecke* 2007; *Wetzels* u.a. 2001). An vielen Stellen wird jedoch eine noch nicht ausreichende Wissensbasis moniert, da sich der überwiegende Teil der Studien auf regional begrenzte Erhebungen konzentriert und vielfach nur einzelne Bevölkerungsgruppen in den Blick genommen werden. Breit angelegte sozialwissenschaftliche Bevölkerungsbefragungen (u.a. Shell-Studie, vgl. *Albert* u.a. 2011a) oder aber – wie im Folgenden ausgeführt – der DJI-AID:A-Survey nehmen kriminologisch relevante Spezifika nicht explizit in den Blick, können aber dennoch die vorhandenen kriminologischen Daten bereichern.

Der vorliegende Beitrag betrachtet auf der Basis des DJI-AID:A-Surveys Zusammenhänge zwischen Vulnerabilitätserfahrungen<sup>1</sup> von 13- bis 17-Jährigen und ausgewählten, theoretisch eingebetteten sozialen, kulturellen oder institutionellen Faktoren. Ziel ist es, basierend auf der theoretischen Diskussion um Risiko- und Schutzfaktoren und ergänzt durch kriminologische Erklärungsansätze (insbesondere Lebensstilansatz), Wissen über Faktoren für eine erhöhte Vulnerabilität zu generieren bzw. zu ergänzen und dadurch die Aufmerksamkeit für Gefährdungskonstellationen zu erhöhen. Die leitende Fragestellung lautet: Unterscheiden sich junge Menschen, die häufiger davon berichten, Opfer einer körperlichen Auseinandersetzung geworden zu sein, von anderen Jugendlichen, die keine Opfererfahrungen in diesem Sinne gesammelt haben? Können also bestimmte Risiko- oder auch Schutzfaktoren für junge Menschen identifiziert werden, die die Gefährdungen erhöhen bzw. verringern?

Die in der Literatur benannten Risiko- und Schutzfaktoren werden zum Teil theoretisch hergeleitet und sind zum Teil das Ergebnis empirisch beobachteter Zusammenhänge: zentral sind für die vorliegende Analyse die Arbeiten zu Risiko- und Schutzfaktoren von *Lösel/Bender* (2003) bzw. *Lösel/Bliesener* (2003) sowie der Lebensstilansatz aus der kriminologisch-viktimologischen Forschung von *Hindelang* u.a. (1978) (sowie darauf aufbauend *Herrmann/Simsa* 2003). Grundsätzlich ist mit Blick auf die erstgenannten Autor/innen wie auch auf weiter angeführte kriminologische Ansätze vorzuschicken, dass sich ein großer Teil der Forschung auf abweichendes Verhalten und Delinquenz durch junge Menschen bezieht, d.h. nach Ursachen und Erklärungen sucht, warum junge Menschen zu Tätern werden. Die Nutzbarmachung dieser theoretischen Überlegungen für den umgedrehten Blick auf Opfererfahrungen birgt deshalb gewisse Risiken und Einschränkungen (vgl. auch *Lösel/Bliesener* 2003). So besteht die Gefahr, dass mögliche Einflussfaktoren überbewertet werden. Bei der Dateninterpretation muss deshalb beachtet werden, dass Opferwerdung unabhängig von personalen, familiären oder institutionellen Ressourcen auch situativ entstehen kann, wenn etwa Personen zur falschen Zeit am falschen Ort sind und als Zufallsopfer angegriffen werden (vgl. *Lösel/Bliesener* 2003). Dunkelfeldstudien haben aber auch gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit von Gewalt betroffen zu sein,

durchaus unterschiedlich verteilt ist und bestimmte personale, individuelle und familiäre wie soziale Umfeldfaktoren (vgl. *Schlack* u.a. 2009; *Lösel/Bliesener* 2003; *Baier* u.a. 2009) das Gefährdungsrisiko erhöhen. Dies gilt umso mehr, wenn es um Jugendliche geht, die sowohl Opfer- als auch Tätererfahrungen aufweisen (vgl. *Steffen/Elsner* 1999; *Lamnek* 2008). Als soziale Risikofaktoren im Aufwachsen werden u.a. Bildungsarmut, Armut oder Migrationshintergrund aufgeführt (vgl. *Schlack/Hölling/Petermann* 2009, S. 138). Zu den Umfeldfaktoren zählen familiäre (Beziehung zu den Eltern) sowie soziale Bindungen (z.B. zu Gleichaltrigen) sowie soziale Faktoren (Schule, Wohnort, Jugendgruppe, Religion) (vgl. ebd., S. 138). Im Vergleich wählten *Schlack* u.a. (2009) für ihre Analyse z.B. Alleinerziehend, Stieffamilie, große Geschwisterzahl, Bildungsferne, sozial benachteiligter Haushalt (Arbeitslosigkeit der Eltern, niedriger Sozialstatus), Migrationshintergrund, Schultyp, familiärer Zusammenhalt, Zuversicht in Zukunft, Selbstwirksamkeitserwartung oder Freundschaften aus. Diese „Risikofaktoren treten selten isoliert, sondern häufig kombiniert auf und interagieren miteinander“ (ebd. 2009, S. 138, siehe auch Zusammenstellung von *Lösel/Bliesener* 2003, S. 11f. zur Kumulation bio-psycho-sozialer Risikofaktoren der Dissozialität). Der kriminologische Lebensstilansatz ergänzt diese Perspektive auf Risiko- und Schutzfaktoren, indem er postuliert, dass die „Wahrscheinlichkeit, dass ein potentieller Opfer mit einem potentiellen Täter unter solchen situativen Umständen zusammentrifft, (...) als umso höher eingeschätzt (wird), je mehr sich die Lebensstile des Täters und des Opfers gleichen“ (*Schindler* 1998, S. 268).

Im Folgenden werden primär entlang der Ansätze von *Lösel/Bender* (2003), *Lösel/Bliesener* (2003) und *Hindelang* u.a. (1978) sowie darauf aufbauend *Herrmann/Simsa* (2003) zu den aus AID:A adaptierbaren Faktoren die theoretischen und empirischen Bezüge aufgezeigt. Daran anschließend wird auf Faktoren verwiesen, die theoretische oder empirische Relevanz besitzen, aber in der Analyse nicht berücksichtigt werden konnten.

*Geschlecht* wird als eine zentrale Variable sowohl für die Erklärung devianten Handelns als auch für die Erklärung von Viktimisierungserfahrungen mit in den Blick genommen. Die zentrale Bedeutung gilt vornehmlich für gewaltbeinhaltende körperliche Auseinandersetzungen. Hier sind vor allem junge Männer besonders gefährdet. Die Erklärungsansätze zur geschlechtsspezifischen Belastung sind im Bereich der Devianzforschung sehr vielfältig. Genannt sei an dieser Stelle die Diskussion um ihren Zusammenhang mit gesellschaftlich variierenden Rollenbildern (mit eher externalisierenden oder eher internierenden Konfliktausübungen) sowie unterschiedlichen Sozialisationsverläufen (vgl. *Leder* 1988), wodurch sich unterschiedliche Gelegenheiten ergeben.

*Migrationshintergrund*: Bereits früh hat sich die kriminologische Forschung mit Ursachen und Zusammenhängen für Delinquenz von Einwanderern beschäftigt (vgl. z.B. *Sellin* 1938). Geht man von der These aus, dass sich Risiken für Täter- und Opferwerdung ähneln, können auch hier klassische Erklärungsansätze herangezogen werden: wie die in der Subkulturtheorie postulierte jeweils eigene Legitimität des Gewalteinsatzes und das damit erhöhte Risiko, in Konflikte zu geraten; oder der Ansatz der sozialen Desintegration, in dem unvereinbare Konflikte zwischen den Normensystemen angeführt werden (vgl. *Lamnek* 2008; *Heitmeyer* 1996). Bestätigt wurde in Untersuchungen bislang eine höhere Häufigkeit an Gewalt innerhalb der Familie (vgl. *Baier* u.a. 2009). Empirisch wird das erhöhte Risiko der Opferwerdung im Rahmen körperlicher Auseinandersetzungen junger Menschen mit Migrationshintergrund in den vorhandenen Studien aber nicht bestätigt (vgl. *Baier* u.a. 2009; *Lösel/Bliesener* 2003).



*Selbstwirksamkeit bzw. Kontrollüberzeugungen:* Eine höhere Selbstwirksamkeit wird üblicherweise als ein Schutzfaktor betrachtet (vgl. *BZgA* 2009, S. 75f.), wobei protektive Faktoren immer kontextabhängig sind (vgl. ebd., S. 160). Mit Blick auf die Verwicklung in körperliche Auseinandersetzungen könnte ein niedriges Selbstwirksamkeitsgefühl möglicherweise dazu führen, dass konfliktbeladene Situationen stärker vermieden werden und Jugendliche dann seltener Opfer von körperlichen Auseinandersetzungen werden. Selbstwirksame Jugendliche greifen dagegen möglicherweise auch ein und setzen sich damit einem erhöhten Risiko aus (vgl. *Schreck* u.a. 2006). Verschiedene kriminologische Untersuchungen verweisen darauf, dass Werthaltungen der Selbstbehauptung und -durchsetzung die Bereitschaft zu gewalttätigem Verhalten erhöhen (vgl. z.B. *Baier* u.a. 2011a, S. 109).

*Religiosität:* Das Thema Religion hat in den letzten Jahren insbesondere in den kriminologischen Schülerbefragungen an Stellenwert gewonnen (vgl. z.B. *Baier/Pfeiffer* 2011b; *Brettfeld* 2009). Religion wird dabei als möglicher Schutzfaktor für eine geringere Delinquenzbelastung diskutiert (vgl. *Baier/Pfeiffer* 2011b).<sup>2</sup> Die protektive Funktion von Wert- und Normhaltungen untersucht auch *Hermann* (2003) im Rahmen der voluntaristischen Kriminalitätstheorie. Demnach bieten religiöse aber auch außerreligiöse Werte Halt und Schutz, sie dienen einem Festhalten an traditionellen Normen, gerade in den unsicheren Zeiten der Modernisierung, der Individualisierung und der Brüche.

*Problematischer Alkohol-/Drogenkonsum:* Über persönliche und individuelle Faktoren hinaus werden empirisch begründet in mehrfaktoriellen kriminologischen Ansätzen gesundheitliche Aspekte in den Blick genommen. Häufig zeigt sich gerade bei Gewalttaten in der Gruppe, dass die beteiligten Personen unter Drogen- oder Alkoholeinfluss standen (vgl. *BMI* 2013). Mit Blick auf aggressives Verhalten zeigen Studien einen engen Zusammenhang zu erhöhtem Alkoholkonsum bzw. exzessivem Trinken (vgl. *Albert* u.a. 2011b, S. 204). *Goldberg* (2003, S. 69) verweist auf die enge Verknüpfung des Freizeitverhaltens und des Drogenkonsums und deutliche Unterschiede zwischen Konsument/-innen und Nicht-Konsument/-innen. Demnach wählen Jugendliche mit einem erhöhten Drogenkonsum mehr außerhäusliche und peergrouporientierte Freizeitaktivitäten.

*Freundeskreis:* Freund/-innen, insbesondere die gleichaltrigen Bezugspersonen, gelten als wichtiges Unterstützungs- und Orientierungssystem für Jugendliche (vgl. *Goldberg* 2003, S. 33). Die Zuwendung zu den Peers und deren Bedeutungszuwachs sind ein wichtiger Schritt in die Jugendphase (vgl. *Deutscher Bundestag* 2013, S. 168f). Der Freundeskreis ist Resource, er bietet Solidarität und Anerkennung, kann aber auch die Risikobereitschaft erhöhen. Freundschaften können, so *Schlack* u.a. (2009), auch protektive Faktoren darstellen, aber nur solange die Freund/-innen nicht selbst in Gewalthandlungen involviert sind. Mit Blick auf den Lebensstilansatz ist zu ergänzen, dass Freizeitaktivitäten vielfach zusammen mit den Freund/-innen ausgeübt werden und sich dabei bestimmte Gewohnheiten, Formen und Zugehörigkeiten etablieren (vgl. *Goldberg* 2003, S. 45; *Wetzstein* u.a. 2005). Die Bedeutung *gegengeschlechtlicher Freundschaftsbeziehungen* wurde bisher in der Viktimisierungsforschung, anders als in der Delinquenzforschung (vgl. *Wong* u.a. 2010), nicht berücksichtigt. Sie markieren eine Entwicklungsdimension von Jugendlichen (vgl. *Sippola* 1999) und prägen das Freizeitverhalten und den Kontext des Verhaltens von Jugendlichen mit.

*Freizeitaktivitäten im öffentlichen Raum:* Sehr bedeutsam hat sich in der viktimologischen Forschung die Grundüberlegung des situativen Aufeinandertreffens erwiesen, die in dem sogenannten Lebensstilkonzept abgebildet wird (vgl. *Hindelang* u.a. 1978; *Garofalo* 1987;

*Sampson/Laub* 1997; *Hermann/Simsa* 2003). Dabei werden Freizeitaktivitäten in den Blick genommen. Begründet auf Rollenerwartungen, Eingebundensein in bestimmte familiäre oder institutionelle Bezüge, ist die Sichtbarkeit im öffentlichen Raum oder die Anwesenheit an riskanten Orten demnach unterschiedlich wahrscheinlich. Bezogen auf Gewaltdelikte werden Tagesverlauf, Aufenthaltsorte, Aktivitäten, Bewegungsmuster, Interaktionen mit anderen Menschen und soziale Sichtbarkeit besonders betrachtet. Demnach gibt es unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen, in vulnerable Situationen zu geraten (auch in Anlehnung an die Theorie der differentiellen Gelegenheiten nach *Cloward/Ohlin* 1960). Empirisch zeigt sich zum Beispiel in der polizeilichen Kriminalstatistik, dass sich zahlreiche Körperverletzungsdelikte an öffentlichen Orten (Plätze, Straßen), Nachts/ Abends, in Gegenden mit einer hohen Kneipen-/Diskothekendichte ereignen (vgl. *BKA* 2012).

*Schulische Faktoren:* Da Bildung nach wie vor eng mit sozialer Schicht zusammenhängt, sind auch beim Blick auf die *Schultypen* entsprechende Zusammenhänge zu vermuten. In der deutschlandweiten Schülerbefragung des KFN zeigte sich, dass Gymnasiast/-innen weit seltener mit körperlicher Gewalt konfrontiert waren als Förder- und Hauptschüler/-innen (vgl. *Baier* u.a. 2010, S. 208). Auch in der 16. Shell-Studie wurde ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen geringerer Bildung und der „Verwicklung in Schlägereien“ festgestellt (vgl. *Albert* u.a. 2011b, S. 204). *Lösel/Bliesener* (2003, S. 54f.) zeigen dagegen, dass sich zwar mit Blick auf physische Aggression und Gewaltbilligung deutliche Unterschiede zwischen den Schultypen aufzeigen lassen, sich beim Blick auf Viktimisierungen diese Unterscheidung jedoch tendenziell auflöse. Eingebundensein in die Schule und ein gutes Schulklima sind nach *Melzer/Schubarth/Ehninger* (2011) zentrale Faktoren für eine gelingende Verhinderung von Aggression und Gewalt im Schulkontext. Dazu gehören eine positive Schulentwicklung, die Probleme erkennt und die Beteiligung von Schüler/-innen fördert. Umgekehrt gelten Schulabsentismus und ein negatives *Schulklima* als Risikofaktoren (vgl. ebd., auch *Lösel/Bliesener* 2003). Gerade *Schulabsentismus* wird auch mit Einstellungen und Werthaltungen des Elternhauses in Zusammenhang gebracht (vgl. *Lösel/Bliesener* 2003).

*Schicht und Familie:* In der Diskussion um riskante Lebensstile wird zudem auf die Wohnsituation verwiesen (vgl. *Goldberg* 2003), wobei der begrenzte Wohnraum in ökonomisch schlechter gestellten Familien als Determinante angeführt wird. Zu multiproblem-milieuspezifischen Faktoren werden des Weiteren Scheidungen bzw. Trennungen von Eltern, geringes Einkommen und problematische Familienverhältnisse gezählt (vgl. *Lösel/Bliesener* 2003, S. 13). Zum *Familienklima* ist zu ergänzen, dass Jugendliche, die sich innerhalb der Familie weniger wohl fühlen, dazu neigen, mehr Zeit außer Haus zu verbringen (vgl. *Goldberg* 2003, S. 130). Neben dem bereits aufgeführten Lebensstilansatz kann hier zusätzlich die Theorie der sozialen Bindung hinzugezogen werden, wonach die Einbindung in die Gesellschaft über Religion, Familie, Schule und Peers als Schutzfaktor wirkt (vgl. *Hirschi/Gottfredson* 1995). *Lösel/Bender* (2003) sowie *Lösel/Bliesener* (2003) weisen darauf hin, dass auch aus psychologischer Sicht ein problematisches Familienklima sowie Erziehungsdefizite, die über den Indikator *Kontakt zum Jugendamt* berücksichtigt werden können, zu den zentralen Risikofaktoren gehören. Aufgrund der Datengrundlage konnten keine weiterführenden Daten zu psychosozialen Faktoren (wie Impulsivität, soziale Kompetenzen o.ä., vgl. ebd., S. 13f.) oder zu Gewalterfahrungen in der Familie in das Modell aufgenommen werden. Empirische Studien zeigen, dass diesen ebenfalls eine bedeutsame Rolle zukommen kann (vgl. z.B. *Lösel/Bliesener* 2003).

## 2 Datengrundlage, Operationalisierungen und methodisches Vorgehen

### 2.1 Datenbasis

Die Analysen basieren auf Daten des Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)“ des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2009. Die AID:A-Studie nimmt die Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen und ihr Aufwachsen in Deutschland in den Blick. Hierzu wurde eine disproportional nach Alter und Region geschichtete Personenstichprobe bei Einwohnermeldeämtern gezogen und für die gezogenen Adressen die Telefonnummern recherchiert. AID:A ist eine Querschnittsbefragung, in der die Erhebung als computerunterstütztes Telefoninterview (CATI) realisiert wurde. Die Haushaltsinformationen (z.B. Einkommensverhältnisse, Bildung der Eltern) wurden bei Minderjährigen durch eine/n geeignete/n Berichterstatter/-in, in der Regel die Mutter, erfasst (vgl. *Quellenberg* 2012).<sup>3</sup>

Die hier präsentierten Ergebnisse basieren auf der Befragung der 13- bis 17-jährigen Personen der Stichprobe (n=2.707), unabhängig von ihrem Aktivitätsstatus. Das heißt, sie beziehen sich nicht nur auf Schüler/-innen, obwohl diese die größte Gruppe dieser Altersgruppe darstellen. Die AID:A-Erhebung hat gegenüber anderen Viktimisierungsbefragungen den Vorteil, dass sie sich nicht auf einzelne Altersstufen beschränkt, auch Nicht-Schüler/-innen einbezieht, sich nicht auf einzelne Regionen beschränkt, sondern das gesamte Bundesgebiet einbezieht, und neben persönlichen Merkmalen der Befragten auch auf eine Reihe von Haushaltsmerkmalen, die insbesondere genaue Informationen zur sozialen Herkunft der Personen beinhalten, zurückgegriffen werden kann.

### 2.2 Verwendete Variablen

Auf der Basis einer Literaturobenauswertung zu Forschungen über Risiko- und Schutzfaktoren sowie kriminologischer und viktimologischer Forschungsarbeiten wurden folgende Faktoren als Variablen oder Prädiktoren für die Opferwerdung verwendet.

*Abhängige Variable Opfererfahrungen in körperlichen Auseinandersetzungen:* Die *Opfererfahrung* als abhängige Variable wurde, anders als in anderen Studien, die auch Viktimisierungserfahrungen thematisieren (z.B. *Baier* u.a. 2010), im Kontext der Abfrage verschiedener kritischer Lebensereignisse erfasst.<sup>4</sup> Konkret wurde gefragt: „Welche der folgenden Dinge hast Du/haben Sie schon einmal erlebt?“ Eine der Antwortmöglichkeiten lautete dann „Opfer einer Schlägerei zu sein“. Diese Kontextualisierung der Frage lässt vermuten, dass überwiegend körperliche Auseinandersetzungen aktualisiert wurden, die eine höhere Intensität aufweisen. In der Befragung wurde, anders als in anderen Befragungen (vgl. z.B. *Albert* u.a. 2011b; *Baier* u.a. 2009), kein definierter Zeitraum für die Opfererfahrung vorgegeben.<sup>5</sup> De facto wurde damit die (bisherige) Lebenszeitprävalenz von Viktimisierungen erhoben. Das heißt, die Risikozeit bezüglich Viktimisierungen unterscheidet sich zwischen den Befragten. Die berichteten Viktimisierungsquoten können deshalb nur im Sinne einer bisherigen Lebenszeitprävalenz dieser Altersgruppe insgesamt interpretiert werden. Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen daher vorrangig die Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen.

*Unabhängige Variablen:* Neben der dichotomen Variable *Geschlecht* und dem *Alter* in Jahren wurde der Migrationshintergrund der Befragten als zentrales soziodemografisches Merkmal in den Analysen berücksichtigt. Beim *Migrationshintergrund* wurde in einem ersten Schritt zwischen Gruppen unterschieden: Personen, die nicht in Deutschland geboren sind oder in Deutschland geborene Personen, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist (Migrationshintergrund) und Personen, die selbst und deren beide Eltern in Deutschland geboren sind (kein Migrationshintergrund). Die Personen mit Migrationshintergrund wurden in vier Gruppen entsprechend der Herkunftsländer unterteilt. Die dichotome Variable *Russland* indiziert in Anlehnung an den Bildungsbericht 2006 (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006), ob die Person oder einer der Elternteile in der Russischen Föderation, Ukraine oder anderen Staaten der ehemaligen Sowjetunion geboren sind. Die ebenso dichotomen Variablen *Türkei*, *Polen* und *andere Herkunftsländer* zeigen an, ob die befragte Person oder einer ihrer Elternteile in den entsprechenden Ländern geboren ist.

Die Variablen *Hauptschule*, *Realschule* und *Gymnasium* differenzieren nach Personen, die entweder bereits über einen Hauptschulabschluss, mittlere Reife oder Abitur verfügen oder aktuell dabei sind, solche Abschlüsse zu erreichen. Die Variable *Schüler/-innen* zeigt zum einen an, ob die Jugendlichen Schüler/-innen sind oder nicht. Zum anderen ermöglicht diese Variable durch eine entsprechende Kodierung den Einbezug von Variablen, die sich nur auf die Gruppe der Schüler/-innen beziehen. Die dichotome Variable *Schulabsentismus* differenziert zwischen Schüler/-innen, die berichten, in den letzten zwei Wochen einzelne Stunden nicht besucht zu haben, und solchen, bei denen dies nicht der Fall war. Die Variable *Schulklima* bezieht sich auf das Verhältnis der Schüler/-innen untereinander. Die vierstufige Antwortvorgabe zu der Aussage „Ich verstehe mich gut mit meinem Mitschüler/innen“ [trifft voll und ganz zu (1) bis trifft überhaupt nicht zu (4)] wurde in eine dichotome Variable transformiert, die die Zustimmung oder Ablehnung dieser Aussage abbildet.

Die unabhängige Variable *Kontrollüberzeugungen*<sup>6</sup> wurde aus drei Items<sup>7</sup> zur internen Kontrollüberzeugung (vgl. *Rotter* 1966) mit jeweils sechs Ausprägungen von „trifft voll und ganz zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“, die sich in allgemeinen Bevölkerungsumfragen als für eine Kurzskaala geeignet zeigten (vgl. *Jakoby/Jacob* 1999, S. 67), gebildet. Die möglichen Ausprägungen variieren zwischen drei (niedrige Kontrollorientierung) und 18 (hohe Kontrollorientierung). Die Variable *Religiosität* differenziert mit fünf Stufen das subjektiv eingeschätzte Ausmaß der Religiosität der Befragten (1 = „gar nicht religiös“ bis 5 „sehr religiös“). Die Variable *Probleme mit Alkohol oder Drogen* wurde wie die abhängige Variable im Kontext der Abfrage von kritischen Lebensereignissen erhoben. Die dichotome Variable gibt an, ob diese Art von Problemen im bisherigen Leben schon mal erlebt wurde oder die Befragten bisher noch nichts mit derartigen Problemen zu tun hatten.

Die metrische Variable *Anzahl der Freund/-innen* enthält die Summe der guten weiblichen und guten männlichen Freund/-innen der Befragten. Auch die Variable *gegengeschlechtliche Freund/-innen* ist metrisch skaliert. Sie enthält den Anteil der gegengeschlechtlichen guten in Relation zu allen guten Freund/-innen. Die Variable *Freizeitaktivitäten im öffentlichen Raum* ist eine Zählvariable, die angibt, wie viele der fünf Freizeitaktivitäten „Shoppen/Bummeln“, „Sport treiben“, „Freunde treffen“, „Ausgehen Disco/Kneipe“ oder „Jugendzentrumsbesuch“ zu den Freizeitaktivitäten der Jugendlichen zählen.

Die fünfstufige Variable *Schicht* unterscheidet zwischen Unterschicht, untere Mittelschicht, mittlere Mittelschicht, obere Mittelschicht und Oberschicht. Die Variable wurde generiert aus dem gewichteten Äquivalenzeinkommen des Haushalts (neue OECD-Skala) in dem die Befragten leben, die höchste Stellung im Beruf nach dem Grad der Autonomie

des beruflichen Handelns (vgl. *Hoffmeyer-Zlotnik* 2003, S. 121) im Haushalt, sowie dem höchsten Bildungsniveau nach CASMIN (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations) im Haushalt der Befragten. Alle drei Dimensionen wurden jeweils auf fünf Ausprägungen reduziert und anschließend gemittelt. Die dichotome Variable *Alleinerziehend* unterscheidet zwischen Jugendlichen, die bei einem, und Jugendlichen, die bei beiden Elternteilen leben. Die Variable *Familienklima* wurde aus jeweils drei Items zur familialen Kommunikation<sup>8</sup> mit der Mutter und dem Vater gebildet. Zur Vergleichbarkeit von Jugendlichen aus Haushalten mit einem alleinerziehenden Elternteil und Haushalten mit zwei Elternteilen wurde die Variable z-transformiert. Die dichotome Variable *Jugendamt* differenziert zwischen Jugendlichen, die in den zwölf Monaten vor der Befragung Kontakt mit dem Jugendamt hatten und solchen, bei denen dies nicht der Fall ist.

## 2.3 Methoden

In Abschnitt 3 wird die Zusammensetzung der Stichprobe nach den in den Analysen verwendeten Variablen dargestellt (s. Tabelle 1). Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen potenziellen Risiko- und Schutzfaktoren und den bisherigen Opfererfahrungen in körperlichen Auseinandersetzungen wird zuerst bivariat untersucht. Anschließend werden diese Merkmale in einer multivariaten binären logistischen Regression (vgl. z.B. *Long* 1997) statistisch kontrolliert, deren Wirkung überprüft und vorgestellt. Die binäre logistische Regression erlaubt die Modellierung des Einflusses (mehrerer) unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable mit zwei Ausprägungen (hier: Opfer versus Nicht-Opfer körperlicher Auseinandersetzungen). Dabei wird die Wahrscheinlichkeit geschätzt, dass die abhängige Variable den Wert 1 (hier: Opfer körperlicher Auseinandersetzungen) annimmt. Alle in Abschnitt 2.2 vorgestellten unabhängigen Variablen wurden gleichzeitig in dem binären logistischen Modell (s. Tabelle 2) aufgenommen.

## 3 Kontexte, in denen Jugendliche Opfer von Schlägereien werden: Ergebnisse

Deskriptive Statistiken zu den berücksichtigten Variablen werden in Tabelle 1 aufgeführt. In der Stichprobe gaben insgesamt 7,3% der 13- bis 17-Jährigen an, Opfer einer körperlichen Auseinandersetzung geworden zu sein. Die vierte und fünfte Spalte der Tabelle zeigt die Ergebnisse der bivariaten Analysen der verschiedenen unabhängigen Variablen mit Opfererfahrungen in körperlichen Auseinandersetzungen im Überblick.<sup>9</sup> Die meisten Ergebnisse verweisen auf signifikante, aber (sehr) schwache Zusammenhänge in der theoretischen und aufgrund von bisherigen Forschungen zu diesem Thema erwarteten Richtung (s. Abschnitt 1). Die in den Analysen vorgenommene Differenzierung des Migrationshintergrundes der Befragten nach Herkunftsländern erweist sich als notwendig, auch wenn die Variable nicht die Signifikanzgrenze unterschreitet. Betrachtet man einzelne Herkunftsländer, so geben Migrant/-innen aus einzelnen Herkunftsländern einerseits häufiger (z.B. Personen mit einem Migrationshintergrund mit Bezug zu den ehemaligen Sowjetrepubliken), andererseits seltener an, Opfer von körperlichen Auseinandersetzungen geworden zu sein (z.B. Personen mit Migrationshintergrund mit Bezug zur Türkei). Hier sind

mögliche, je nach Herkunftsland unterschiedliche, kulturelle Deutungen des Opferbegriffes zu beachten. Für viele Jugendliche gilt der Begriff „Opfer“ als Schimpfwort – dies kann durchaus Auswirkungen auf die Beantwortung einer expliziten Frage „Opfer einer Schlägerei“ haben, auch und gerade weil Jugendliche oftmals nicht mit der Opferrolle identifiziert werden wollen. Auch *Baier* u.a. (2009, S. 40) erhielten auf ihre Frage nach Opfererfahrungen von türkischen Jugendlichen relativ niedrige Werte (im Vergleich zu anderen Herkunftsländern) und stellten dazu die Überlegung an, dass diese zumindest teilweise auf Effekte sozialer Erwünschtheit, Umdefinitionen sowie des Selbstbildes zurückzuführen seien. *Ronel/Jaishankar/Bensimon* (2008) stellen fest, dass gerade diese Unvereinbarkeit mit dem Selbstbild für alle Opfer von Gewalttaten gilt.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken für genutzte Variablen sowie bivariate Zusammenhänge der abhängigen und unabhängigen Variablen

Variable	MW/%	SD	Opfer einer Schlägerei (in%)	Zusammenhangsmaß	p
Weiblich	48,5%		3,4%	Phi -0,149; Chi <sup>2</sup> 59,740	0,000
Alter (in Jahren)	15	1,4		Pearson 0,055	0,004
Schulform				Cramers'V 0,085; Chi <sup>2</sup> 9,129	0,000
Hauptschule	21,5%		11%		
Realschule	27,4%		8,1%		
Gymnasium	51,1%		5,4%		
Migrationshintergrund				Cramers'V 0,058; Chi <sup>2</sup> 9,129	0,058
Ohne Migrationshintergrund	82,6%		7,0%		
Türkei	2,4%		4,7%		
Russland	3,9%		14,3%		
Polen	2,5%		5,9%		
Sonstiger Migrationshintergrund	8,7%		8,5%		
Interne Kontrollüberzeugung	15	1,7		Pearson 0,034	0,077
Religiosität	2,8	1,2		Pearson -0,066	0,001
Probleme mit Alkohol/Drogen	2,1%		37,5%	Phi 0,168; Chi <sup>2</sup> 76,391	0,000
Anzahl der Freund/-innen	14,8	14,3		Pearson 0,081	0,000
Anteil gegengeschlechtlicher Freund/-innen	36,3%	18,7		Pearson 0,022	0,254
Freizeit im öffentlichen Raum	3,8	0,7		Pearson 0,033	0,086
Schüler/-innen	89,5%		6,7%	Phi -0,070; Chi <sup>2</sup> 13,243	0,000
Schulabsentismus*	7,8%		14,3%	Phi 0,088; Chi <sup>2</sup> 18,685	0,000
Schlechtes Schulklima*	4,9%		15,1%	Phi 0,076; Chi <sup>2</sup> 14,098	0,000
Schicht	2,7	1,1		Pearson -0,058	0,003
Elternteil Alleinerziehend	14,8%		10,8%	Phi 0,053; Chi <sup>2</sup> 7,990	0,005
Familienklima	0	1		Pearson 0,064	0,001
Kontakt mit dem Jugendamt	2,5%		23,5%	Phi 0,100; Chi <sup>2</sup> 26,840	0,000
Gesamt			7,3%		

Anmerkungen: MW/% = Mittelwert bzw. Anteil in Prozent; SD = Standardabweichung (bei metrischen Variablen)

\* Nur für Schüler/-innen (n = 2423)

Quelle: AID:A - DJI-Survey 2009; n= 2.708 13- bis 17-Jährige; eigene Berechnungen

Neben dem Migrationshintergrund zeigt sich bei den unabhängigen Variablen zur Anzahl der gegengeschlechtlichen Freund/-innen, der Freizeitaktivitäten im öffentlichen Raum sowie zur internen Kontrollüberzeugung kein signifikanter Zusammenhang mit Opferer-

fahrungen in körperlichen Auseinandersetzungen. Eine im Vergleich zu der Gesamtstichprobe der Jugendlichen (7,3%) deutlich höhere Prävalenz von Opfererfahrungen zeigt sich bei der jeweils eher kleinen Gruppe von Jugendlichen, die über Probleme mit Alkohol oder Drogen berichten (37,5%), die Kontakt mit dem Jugendamt hatten (23,5%), sowie Jugendlichen, die in den letzten zwei Wochen die Schule geschwänzt haben (14,3%) oder von einem schlechten Schulklima berichten (15,1%). Gemeinsam ist diesen Variablen, dass sie auf eine schwierige Lebenssituation verweisen, in der sich Problemlagen häufig kumulieren.

Im Mittelpunkt der multivariaten Analyse steht die gleichzeitige Berücksichtigung der verschiedenen Kontexte und Korrelationen der Viktimisierung im Rahmen von Schlägereien, die in Abschnitt 1 bereits einzeln dargestellt wurden. Die Tabelle 2 enthält die Ergebnisse der binär logistischen Regression mit dem Vorliegen von Opfererfahrungen im Kontext einer körperlichen Auseinandersetzung als abhängige Variable. Die in der letzten Spalte enthaltenen Exp ( $\beta$ )-Werte oberhalb von 1 verweisen auf eine höhere Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins von Opfererfahrungen, Werte unterhalb von 1 dagegen auf eine niedrigere Wahrscheinlichkeit solcher Ereignisse.

Tab. 2: Logistische Regression mit der abhängigen Variable: Opfer einer Schlägerei (Ja= 1/Nein=0)

	<b>B</b>	<b>Standardfehler</b>	<b>p</b>	<b>Exp (<math>\beta</math>)</b>
Weiblich (Männlich)	-1,294	0,190	0,000	0,274
Alter (in Jahren)	0,039	0,066	0,554	1,040
Realschule (Hauptschule)	0,030	0,212	0,886	1,031
Gymnasium (Hauptschule)	-0,326	0,237	0,170	0,722
Türkei (Ohne Mitgrationshintergrund)	-0,689	0,632	0,276	0,502
Russland (Ohne Migrationshintergrund)	0,500	0,318	0,116	1,649
Polen (Ohne Migrationshintergrund)	-0,560	0,581	0,335	0,571
Sonstiger Migrationshintergrund (Ohne Migrationshintergrund)	0,189	0,270	0,483	1,208
Interne Kontrollüberzeugung	0,096	0,048	0,044	1,101
Religiosität	-0,163	0,069	0,018	0,849
Probleme mit Alkohol/Drogen (Keine Probleme)	1,780	0,321	0,000	5,931
Anzahl der Freund/-innen	0,015	0,011	0,181	1,015
Anteil gegengeschlechtlicher Freund/-innen	0,915	0,456	0,045	2,497
Freizeitaktivitäten im öffentlichen Raum	0,015	0,106	0,885	1,015
Schüler/-innen (Nicht-Schüler/-innen)	-1,854	0,512	0,000	0,157
Schulabsentismus (Kein Schulabsentismus)	0,636	0,252	0,012	1,888
Schlechtes Klassenklima (Gutes Klassenklima)	0,979	0,296	0,001	2,662
Schicht	-0,064	0,093	0,486	0,938
Elternteil Alleinerziehend (Zwei Elternteile im Haushalt)	0,129	0,208	0,534	1,138
Familienklima	0,160	0,080	0,044	1,174
Kontakt mit Jugendamt (Kein Kontakt mit Jugendamt)	0,908	0,332	0,006	2,478
Konstante	-2,133	1,345	0,113	0,119

Referenzkategorie in Klammern; Nagelkerkes R-Quadrat 0.16

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009; n= 2.708 13- bis 17-Jährige; eigene Berechnungen

Der Vergleich der bivariaten mit den multivariaten Ergebnissen macht deutlich, dass erstens: die Richtung der Effekte, bis auf die Variable *Anteil der gegengeschlechtlichen Freund/innen*, auf die anschließend eingegangen wird, in der multivariaten Betrachtung

sich nicht von den bivariaten Zusammenhängen unterscheidet; und zweitens: einzelne Effekte, die bivariat signifikant sind, sich in einem multivariaten Zusammenhang betrachtet nicht länger als signifikant erweisen. Im Folgenden wird zuerst auf letztere Verschiebung eingegangen und danach die beobachtete Veränderung des Effektes der Variable *Anteil gegengeschlechtliche Freund/-innen* thematisiert.

Auf den ersten Blick bemerkenswert ist, dass das Alter der Jugendlichen zwar die Effektrichtung betreffend in die erwartete Richtung (Zunahme von Opfererfahrungen mit zunehmenden Alter) weist, aber in der multivariaten Analyse keinen signifikanten Zusammenhang darstellt, obwohl die Abfrage de facto die (bisherige) Lebenszeitprävalenz abbildet. Hierfür bieten sich drei mögliche Erklärungen an. Die unabhängige Variable *Schüler/-innen* bildet zum Teil auch ein Altersgefälle ab: Nur ältere Jugendliche können bereits die Schule verlassen haben. Somit ist zu erwarten, dass diese Variable einen Teil des bivariaten Alterseffekts absorbiert.<sup>10</sup> Ähnliches gilt für die Freizeitbeschäftigungen im öffentlichen Raum. Älteren Jugendlichen wird von den Eltern eher erlaubt, ihre Freizeit im öffentlichen Raum zu verbringen bzw. sie unterliegen einer geringeren sozialen Kontrolle.<sup>11</sup> Und schließlich besteht auch ein Zusammenhang zwischen dem Anteil der gegengeschlechtlichen Freund/-innen und dem Alter.<sup>12</sup> Die Entwicklung von Freundschaften mit dem anderen Geschlecht stellt eine Entwicklungsstufe dar, die nicht unabhängig vom Alter betrachtet werden kann. In der Summe können diese ‚verdeckten‘ Alterseffekte dazu führen, dass der Effekt der unabhängigen Variable *Alter* deutlich reduziert wird und multivariat betrachtet nicht länger signifikant ist.

Sowohl die unabhängige Variable *Schicht* als auch die Dummies der unabhängigen Variable „Schulform“ sind im multivariaten Modell nicht signifikant. Beide Variablen korrelieren miteinander und somit kann die Wirkung der einzelnen Variablen im Modell abgeschwächt werden. Bezüglich der unabhängigen Variable *Schicht* kommt hinzu, dass die Variable *Schüler/-innen* nicht nur zum Teil das Alter abbildet, sondern auch das soziale Herkunftsmilieu. Nicht-Schüler/-innen der betrachteten Altersgruppe haben fast ausnahmslos höchstens einen Hauptschulabschluss, was wiederum überproportional häufig in sozial niedrigeren Schichten der Fall ist.<sup>13</sup> Auch die verschwindende Signifikanz des Effektes der unabhängigen Variable *Alleinerziehend* in der multivariaten Betrachtung kann mit der Berücksichtigung der sozio-strukturellen Variable *Schicht* zusammenhängen. Alleinerziehende befinden sich überproportional häufig in den niedrigen Einkommensklassen, die einen der Bestandteile des Konstrukts *Schicht* darstellen.

Die Anzahl der Freund/-innen ist in dem multivariaten Modell im Gegensatz zu der bivariaten Betrachtung nicht signifikant. Die Anzahl der Freund/-innen korreliert mit dem Geschlecht. Männer geben einen größeren Freundeskreis an als Frauen. Die Berücksichtigung des Geschlechts, das selbst die Wahrscheinlichkeit von Opfererfahrungen stark beeinflusst, führt zu einer Reduktion des Effektes der Anzahl der Freund/-innen. Die unabhängige Variable *Anteil der gegengeschlechtlichen Freund/-innen* erweist sich in dem multivariaten Modell, anders als in der bivariaten Betrachtung, als signifikante Einflussgröße auf die Wahrscheinlichkeit von Opfererfahrungen in körperlichen Auseinandersetzungen.<sup>14</sup> Binäre logistische Regressionen analog des Modells der Tabelle 2 getrennt nach dem Geschlecht zeigen, dass sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Jugendlichen ein höherer Anteil gegengeschlechtlicher Freund/-innen die Wahrscheinlichkeit von Opfererfahrungen erhöht. Hierbei ist der Effekt bei den Jungen deutlich stärker als bei den Mädchen.



## 4 Diskussion und Einordnung

Die Daten der Erhebung ermöglichen eine Ergänzung der Forschung zu kritischen Lebensereignissen mit Blick auf die Viktimisierung junger Menschen in Deutschland im Kontext von körperlichen Auseinandersetzungen. Neben dem eingeschränkten Set an unabhängigen Variablen ist methodenkritisch anzumerken, dass für viele Jugendliche der Begriff „Opfer“ als Schimpfwort gilt – dies kann durchaus Auswirkungen auf die Beantwortung einer expliziten Frage, ob man „Opfer einer Schlägerei“ geworden sei, haben, auch und gerade weil Jugendliche oftmals nicht mit der Opferrolle als negativem Etikett identifiziert werden und sich vielmehr selbstwirksam zeigen wollen (vgl. *Baier* u.a. 2009; *Ronel/Jaishankar/Bensimonl* 2008). Aus der kriminologischen Forschung ist zudem bekannt, dass oftmals ein Täter-Opfer-Statuswechsel, d.h. von der Opfer- in die Täterrolle und umgekehrt, zu beobachten ist. Möglicherweise dient bei manchen Jugendlichen der Statuswechsel auch der Verarbeitung der Opfererfahrung, während es bei anderen Jugendlichen dazu führt, dass sie lernen, Konfliktsituationen mit Peers neu einzuschätzen, andere Bewältigungsstrategien anzuwenden oder risikoreiche Situationen zu vermeiden. Diese auch entwicklungstheoretisch bedeutsame Art von Statuswechseln bzw. Täter-Opfer-Identitäten konnten in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Die Befunde der vorliegenden Analyse für Opfer von körperlichen Auseinandersetzungen stimmen vielfach mit Risikofaktoren für abweichendes Verhalten junger Menschen überein. Es zeigt sich, dass bei jungen Menschen, die Opfer körperlicher Auseinandersetzungen werden, häufiger auch andere Problemlagen vorliegen. Für die Gewaltprävention macht dieser Befund deutlich, wie wichtig in der Arbeit mit jungen Menschen auch die Berücksichtigung von Opfererfahrungen ist, um adäquate Unterstützung und Hilfe anzubieten.

Im Einzelnen zeigen die Ergebnisse: Männliche Jugendliche sind deutlich stärker belastet als weibliche Jugendliche. Junge Menschen, die sich als sehr religiös bezeichnen, berichten derweil deutlich seltener von Opfererfahrungen in körperlichen Auseinandersetzungen als nicht oder wenig religiöse Jugendliche. Signifikant ist des Weiteren der Zusammenhang zwischen Schulabsentismus und Viktimisierung. Es zeigt sich zudem ein enger Zusammenhang mit einem erhöhten Alkohol- und Drogenkonsum. Eine höhere interne Kontrollüberzeugung führt wohl häufiger in riskante Situationen. Bezogen auf Faktoren, die die familiäre Situation beschreiben, erweisen sich die Familienform (z.B. Alleinerziehend) wie auch ein schlechteres Familienklima als risikoe erhöhende Größen. In dieselbe Richtung deutet auch die Indikatorvariable für familiäre Belastungen, erzieherische Defizite oder Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen (Kontakt mit Jugendamt). Im Ergebnis zeigt sich, dass es kein eindeutiges „Profil“ für Opferwerdung gibt. Jedoch treten bestimmte Faktoren hervor, welche die Wahrscheinlichkeit in Schlägereien verwickelt zu werden, erhöhen. Die einzelnen Faktoren/Indikatoren können jedoch nicht als alleinige Ursachen für eine Verwicklung in körperliche Auseinandersetzungen interpretiert werden. Weit über die hier erfassten Variablen hinaus müssen für den Bereich körperliche Gewalt weitere Faktoren (z.B. Aggressivität, soziale Kompetenzen, Gewalterfahrungen in anderen Kontexten) und ihre Wechselwirkungen einbezogen werden. Dem Lebensstilansatz folgend spielen auch situative Faktoren eine bedeutsame Rolle. In diese Richtung weist auch der Befund, dass mit einem höheren Anteil gegengeschlechtlicher Freund/-innen, die Wahrscheinlichkeit der Opferwerdung signifikant zunimmt. Die primäre Funktion gegengeschlechtlicher Beziehungen wird in der Literatur darin gesehen, Zugang zu

möglichen Partner/-innen zu schaffen und persönliche Fähigkeiten zu entwickeln, die Liebesbeziehungen ermöglichen (vgl. *Sippola* 1999). Offensichtlich steigt hiermit auch die Gefahr, in riskantere, herausfordernde Situationen zu geraten. Es ist anzunehmen, dass gegengeschlechtliche Freundschaften in der hier relevanten Altersgruppe vor allem im öffentlichen Raum gepflegt werden, wo das Risiko, in Situationen mit körperlichen Auseinandersetzungen zu geraten, ohnehin höher ist. Streit um (ehemalige) Freund/-innen, das Beschützen wollen, Stärke gegenüber dem anderen Geschlecht demonstrieren wollen, sind Beispiele von Konstellationen, die zu einer höheren Wahrscheinlichkeit von körperlichen Auseinandersetzungen führen können.

Darüber hinaus ist gerade bei der Opferwerdung im Jugendalter auf die jugendtypische, passagere Delinquenzbelastung hinzuweisen (vgl. auch *Hoops/Holthusen* 2011). Es ist im Jugendalter normal, sich mit Peers (durchaus auch an riskanten Orten) zu treffen, ‚abzuhängen‘, ‚zu chillen‘ (s. auch Konzept des Lebensstils sowie der Routineaktivitäten) und dabei Grenzen auszutesten. Für die meisten Jugendlichen gilt, dass diese Phase vorübergeht und die Verwicklung in körperliche Auseinandersetzungen als Opfer (wie auch als Täter) im Erwachsenenalter abnimmt. Dies heißt in der Konsequenz allerdings nicht, dass diese Ereignisse für Kinder und Jugendliche nicht auch negative Wendepunkte darstellen (vgl. *Oerter/Montada* 2008, S. 39) und prägende Wirkung auf den weiteren Lebenslauf und das Wohlbefinden in späteren Lebensphasen haben können.

Mit Blick auf weitere Forschung wären Fragestellungen zu Kontexten von körperlichen Auseinandersetzungen, zur konkreten Rolle der Peers, zu Art und Intensität der erlebten Gewalt und zu den Täter-Opfer-Konstellationen von großem Interesse<sup>15</sup>. Insgesamt werden mögliche nachhaltige Effekte von Viktimisierungserfahrungen auf die zukünftige Lebensführung, gesellschaftliche Integration und Wohlbefinden bislang unzureichend in den Blick genommen (s. auch *Hosser/Raddatz* 2005). Vertiefende Forschung zu Fragen, wie in welchem Alter, in welchen Entwicklungsphasen Gewalterfahrungen besonders prägend auf das spätere Leben wirken oder ob es Desensibilisierungseffekte in Abhängigkeit vom Alter, von Entwicklungsstadien und Viktimisierungserfahrungen gibt, wären wünschenswert.

## Anmerkungen

- 1 Zum Konstrukt des Opferbegriffes in Dunkelfeldbefragungen siehe kritisch *Wetzels* (1995).
- 2 *Baier* u.a. (2011b) untersuchen den Zusammenhang zwischen Religiosität und Gewaltdelinquenz. Sie stellen fest, dass „eine Zugehörigkeit zu einer Konfession zunächst keine Gewalt senkende Wirkung entfaltet“ (ebd., S. 97); vielmehr scheint die Stärke der Religiosität einen Unterschied zu machen. Dabei schreiben sie der Stärke der Religiosität beim christlichen Glauben eine protektive Wirkung zu. Mit Blick auf muslimische Jugendliche stellen sie jedoch einen umgekehrten Einfluss fest (vgl. ebd.). Diesen Studienergebnissen widerspricht *Brettfeld* (2009). Sie stellt in ihrer Untersuchung fest, dass eine zunehmende Religiosität ein Faktor sein könne, das Ausmaß gewaltbefürwortender Einstellungen zu reduzieren – aber bei Muslimen *und* Christen. Bei multivariaten Analysen stellte sie zudem fest, dass die Unterschiede eher auf migrationsspezifische Belastungen zurückzuführen waren als auf die Art der Religion (vgl. ebd., S. 238).
- 3 Siehe ausführliche Beschreibung des Erhebungsdesigns unter URL: [www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=948](http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=948) (20.06.2012) und URL: 213.133.108.158/surveys/docs/20/81/aida2009\_methodenbericht\_dji4258\_20100715\_3.pdf (20.06.2012).
- 4 Beispiele weiterer kritischer Lebensereignisse der Abfrage sind etwa der Tod einer wichtigen Person, Gedanken mit dem Leben Schluss zu machen, eigene schwere Krankheit oder ungewollte Schwanger- bzw. Vaterschaft.

- 5 Weitere Kontextinformationen liegen nicht vor, so dass auf dieser Datenbasis keine Aussagen z.B. zu Verletzungen oder den Tätern getroffen werden können.
- 6 Die Konstrukte Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeit korrelieren hoch miteinander (vgl. *Judge* u.a. 2002). Im Weiteren wird nur auf das Konstrukt Kontrollüberzeugung verwiesen.
- 7 Beispielitem: „Ich finde Mittel und Wege, mich bei Problemen und Widerständen durchzusetzen“.
- 8 Beispielitem: „Wie oft spricht deine Mutter mit Dir über das, was Du tust oder erlebt hast?“
- 9 Bei der Darstellung des Zusammenhangs zwischen Opfererfahrungen und nominalskalierten unabhängigen Variablen wird sowohl das unstandardisierte Zusammenhangsmaß Chi2 als auch das standardisierte Maß Phi bzw. Cramers' V angegeben.
- 10 Korrelationskoeffizient nach Pearson -0.399,  $p < 0.000$ .
- 11 Korrelationskoeffizient nach Pearson 0.315,  $p < 0.000$ .
- 12 Korrelationskoeffizient nach Pearson 0.132,  $p < 0.000$ .
- 13 Z.B. beträgt die Korrelation (Pearson) zwischen Schicht und den Dummy für Hauptschüler/-innen bzw. Hauptschulabschluss 0.400,  $p < 0.000$ .
- 14 Die Ausprägungen der Variable „Anteil der gegengeschlechtlichen Freund/-innen“ gingen als Dezimalstellen in die Analyse ein.
- 15 Die Analyse von *Trunk* (2011) zeigte z.B., dass Jugendliche mit Gewalterfahrungen im Elternhaus auch deutlich häufiger angaben, „von anderen Jugendlichen verprügelt worden zu sein als diejenigen, die ohne Gewalt erzogen wurden“ (ebd., S. 22).

## Literatur

- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel G./Schneekloth, U.* (2011a): Lebenslagen, Einstellungen und Perspektiven der Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie. *ZJJ*, 1, S. 28-33.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel G./Schneekloth, U.* (2011b): Jugend 2010: Die 16. Shell Jugendstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6, 2, S. 199-205.
- Baier, D./Pfeiffer, C./Simonson, J./Rabold, S.* (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht; Nr.: 107). Online verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf>, Stand: 17.07.2012.
- Baier, D./Pfeiffer, C./Rabold, S./Simonson, J./Kappes, C.* (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum: Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht; Nr.: 109). Online verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fob109.pdf>, Stand: 17.07.2012.
- Baier, D./Kemme, S./Hansmaier, M./Doering, B./Rehbein, F./Pfeiffer, C.* (2011a): Kriminalitätsfurcht, Strafbedürfnisse und wahrgenommene Kriminalitätsentwicklung: Ergebnisse von bevölkerungsrepräsentativen Befragungen aus den Jahren 2004, 2006 und 2010 (KFN-Forschungsbericht; Nr.: 117). Online verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fob117.pdf>, Stand: 17.07.2012.
- Baier, D./Pfeiffer, C.* (2011b): Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt in Berlin (KFN-Forschungsbericht; Nr.: 114). Online verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb14.pdf>, Stand: 17.07.2012.
- BKA* (2012): Zeitreihen. Online verfügbar unter: [http://www.bka.de/nn\\_193232/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/PksZeitreihen/pksZeitreihen\\_node.html?\\_nnn=true](http://www.bka.de/nn_193232/DE/Publikationen/PolizeilicheKriminalstatistik/PksZeitreihen/pksZeitreihen_node.html?_nnn=true), Stand: 27.06.2012.
- BMI/Bundesministerium des Innern* (2013): Polizeiliche Kriminalstatistik 2012 – IMK-Kurzbericht. – Wiesbaden.
- Boers, K./Reinecke, J.* (2007): Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie. – Münster.
- Brettfeld, K.* (2009): Schuf Gott am 8. Tag Gewalt? Religion, Religiosität und deviante Einstellungen und Verhaltensmuster Jugendlicher. – Berlin.
- BZgA/Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* (Hrsg.) (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen, Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Band 35. – Köln.

- Cloward R./Ohlin, L. E. (1960): *Delinquency and Opportunity. A Theory of Delinquent Gangs.* – New York/London.
- Deutscher Bundestag (2013): *Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen und Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* Deutscher Bundestag, Drucksache 17/12200. Online verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf>, Stand: 27.2.2013.
- Finkelhor, D./Turner, H./Ormrod, R. (2006): *Kid's stuff: The nature and impact of peer and sibling violence on younger and older children.* *Child Abuse & Neglect*, 30, pp. 1401-1421.
- Fowler, P. J./Tompsett, C. J./Brasciszewski, J. M./Jacques-Tiura, A. J./Baltes, B. (2009): *Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents.* *Development and Psychopathology*, 21, pp. 227-259.
- Garofalo, J. (1987): *Reassessing the Lifestyle Model of Criminal Victimization.* In: *Gottfredson, M. R./Hirschi, T. (Eds.): Positive Criminology.* – Newbury Park, pp. 23-42.
- Goldberg, B. (2003): *Freizeit und Kriminalität bei Jugendlichen. Zu den Zusammenhängen zwischen Freizeitverhalten und Kriminalität.* – Baden-Baden.
- Heitmeyer, W. (1996): *Jugendkriminalität. Zum wachsenden Problem der sozialen Desintegration.* In: *Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendkriminalität in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen, Gegensteuerung. Dokumentation.* – Berlin, S. 25-37.
- Hermann, D. (2003): *Werte und Kriminalität. Konzeption einer allgemeinen Kriminalitätstheorie.* – Wiesbaden.
- Herrmann, D./Simsa, C. (2003): *Lebensstile, Opferwerdung und Kriminalitätsfurcht.* In: *Dölling, D./Feltes, T./Heinz, W./Kury, H. (Hrsg.): Kommunale Kriminalprävention – Analysen und Perspektiven – Ergebnisse der Begleitforschung zu den Pilotprojekten in Baden-Württemberg.* – Holzkirchen/Obb., S. 222-231.
- Hindelang, M. J./Gottfredson, M./Garofalo, J. (1978): *Victims of Personal Crime: An Empirical Foundation for a Theory of Personal Victimization.* – Cambridge, Mass.
- Hirschi, T./Gottfredson, M. R. (1995): *Control Theory and Life-Course Perspective.* *Studies on Crime and Crime Prevention*, 4, pp. 131-142.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. (2003): *„Stellung im Beruf“ als Ersatz für eine Berufsklassifikation zur Ermittlung von sozialem Prestige.* *ZUMA-Nachrichten*, 53, S. 114-127.
- Hoops, S./Holthusen, B. (2011): *Delinquenz im Jugendalter: Ein Indikator für Gefährdung?* *IzKK-Nachrichten*, 1, S. 36-40.
- Hosser D./Raddatz S. (2005): *Opfererfahrungen und Gewalthandeln: Befunde einer Längsschnittuntersuchung junger Straftäter.* *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 16, 1, S. 15-22.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2012): *Lebensphase Jugend.* – Weinheim.
- Jakoby, N./Jacob, R. (1999): *Messung von internen und externen Kontrollüberzeugungen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen.* *ZUMA-Nachrichten*, 45, S. 61-71.
- Judge, T./Erez, A./Bono, J./Thoresen, C. (2002): *Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 3, pp. 693-710.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* – Bielefeld.
- Lammek, S. (2008): *Theorien abweichenden Verhaltens II. „Moderne“ Ansätze.* – Paderborn.
- Leder, H.-C. (1988): *Frauen- und Mädchenkriminalität. Eine kriminologische und soziologische Untersuchung.* – Heidelberg.
- Lösel, F./Bender, D. (2003). *Protective factors and resilience.* In: *Farrington, D. P./Coid, J. (Eds.): Prevention of adult antisocial behavior.* – Cambridge, UK, pp. 130-204.
- Lösel, F./Bliesener T. (2003): *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen.* In: *BKA (Hrsg.): Polizei + Forschung, Bd. 20.* – München/Neuwied.
- Long, J. S. (1997): *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables.* – Thousand Oaks.
- Melzer W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2011): *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte.* – Bad Heilbrunn.

- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie. – Weinheim/Basel.
- PSB (2006)/Bundesministerium des Innern und Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. – Berlin.
- Quellenberg, H. (2012): Von der Stichprobenziehung bis zur Variablenaufbereitung. Der AID:A-Datensatz. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. – Weinheim/Basel, S. 234-246.
- Ronel, N./Jaishankar, K./Bensimon, M. (2008): Trends and Issues in Victimology. – New Castle, UK.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and Applied, 80.
- Sampson, R./Laub J. H. (1997): A Life-Course Theory of Cumulative Disadvantage and the Stability of Delinquency. In: Thornberry, T. P. (Ed.): Developmental Theories of Crime and Delinquency. – New Brunswick, London, pp. 133-161.
- Schindler, V. (1998): Strukturen der Verwicklung in Delinquenz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Ergebnisse einer Auswertung des National Survey. In: DVJJ (Hrsg.): Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter: Prävention und Reaktion: Dokumentation des 24. Deutschen Jugendgerichtstages vom 18. bis 22. September 1998 in Hamburg, S. 265-293.
- Schlack, R./Hölling, H./Petermann, F. (2009): Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Gewalterfahrungen. Ergebnisse aus der KiGGs-Studie. Psychologische Rundschau, 60, 3, S. 137-151.
- Schwind, H.-D./Feichenhauer, D./Ahlborn, W./Weiß, R. (2001): Kriminalitätsphänomene im Langzeitvergleich am Beispiel einer deutschen Großstadt. Bochum 1975-1986-1998. – Neuwied.
- Schreck, C. J./Stewart, E. A./Fisher, B. S. (2006): Self-control, Victimization and their influence on Risky Lifestyles: A longitudinal Analyses Using Panel Data. Quantitative Criminology, 22, pp. 319-340.
- Sellin T. (1938): Culture Conflict and Crime. – New York.
- Sippola, L. K. (1999). Getting to know the “other”: The characteristics and developmental significance of other-sex relationships in adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 28, pp. 407-418.
- Steffen, W./Elsner, E. (1999): Aktuelle Probleme der Jugendkriminalität. In: Bundeskriminalamt (Hrsg.): Moderne Sicherheitsstrategien gegen das Verbrechen. Vorträge, Diskussionen der Arbeitstagung des Bundeskriminalamtes vom 17 bis 19. November 1998. – Wiesbaden, S. 91-124.
- Trunk, D. (2011): Schlag auf Schlag? Wechselwirkung von Gewalterfahrung und Gewalttätigkeit im Jugendalter. In: Bannenberg, B./Jehle, J.-M. (Hrsg.): Gewaltdelinquenz, Lange Freiheitsentziehung, Delinquenzverläufe. – Mönchengladbach, S. 17-31.
- Wetzels, P. (1995): Wider den naiven Realismus kriminologischer Opferforschung. KFN. Online verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb45.pdf>, Stand: 17.07.2012.
- Wetzels, P./Enzmann, D./Mecklenburg, E./Pfeiffer, C. (2001): Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten. – Baden-Baden.
- Wetzstein T./Erbeldinger, P.I./Hilgers, J./Eckert, R./Mayer, S. (2005): Jugendliche Cliques: Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. – Wiesbaden.
- Wong, T. M./Slotboom, A.-M./Bijleveld, C. C. (2010) Risk factors for delinquency in adolescent and young adult females: A European review. European Journal of Criminology, 7, pp. 266-284.

# Cyberbullying at schools: A longitudinal research project

*Ruth Festl, Thorsten Quandt*

## 1 Introduction

Today, most of everyday life is permeated by information and communication technologies (ICTs). This trend is true especially for children, adolescents, and young adults who grew up with digital media (see *Dehm/Storll* 2010) and form the group of so-called Digital Natives (*Prensky* 2001). However, new (digital) opportunities also confront young users with new forms of content-related and social challenges that can lead to risky or, in some cases, even deviant (online) behavior. Sexual harassment, unwanted exposure to pornography, and experiences of cyberbullying are some of the risks associated with adolescents' Internet use (*Livingstone et al.* 2011). Public and scientific awareness of cyberbullying has increased noticeably in recent years. Cyberbullying is defined as "an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself" (*Smith et al.* 2008, p. 376). Researchers often fear more severe consequences for victims than inflicted by conventional bullying, because the specific technical attributes of cyberbullying enable anonymous forms of perpetration that can reach a nearly unlimited (media) audience (e.g. *Heirman/Walrave* 2008). Given these worries, there appears an urgent need to clarify which conditions and (social) constellations in particular support cyberbullying behavior.

Although cyberbullying is not restricted to children and adolescents, much of the research focuses on this young group, especially high school students. For a number of reasons, this target group is particularly relevant when analyzing perpetration and victimization via the Internet. By definition (see *Smith et al.* 2008), all cyberbullying actions require the use of ICTs – in most cases, the use of the Internet. Compared to older adults, Digital Natives are not only more media literate but also more intensively integrate ICTs into their everyday behavior. Additionally, aggressive or deviant behavior often appears or arises during adolescence due to developmental problems. Inappropriate coping with these developmental problems can result in the disruption of personality development, as well as in problematic internal and external behavior (*Hurrelmann* 2005, p. 160). Moreover, cyberbullying always happens between at least two individuals in what constitutes a socio-structural component inherent in every bullying act. Although the technical features of the Internet principally enable a diffusion of the bullying contents to a nearly unlimited

audience (*Heirman/Walrave 2008; Slonje/Smith/Frisen 2012*), cyberbullying often arises in stable contexts in which the participants know each other (*Slonje/Smith/Frisen 2013*). In this case, electronic means are used only as a channel and not as an amplifier directed at the broader digital world. Except for family, school and classes are the most stable social contexts in adolescents' life. They not only spend most of their time in school but also find a large portion of their social contacts in this setting.

In previous studies, a psychological, individual-based perspective was the predominant approach to analyzing cyberbullying behavior. The literature on conventional bullying in school, however, suggests that the socio-structural character of the phenomenon should also be considered. Group-based aspects, such as the social hierarchy and different forms of peer pressure, could be relevant factors of influence.

Therefore, through a large research project, we intend to expand the previous individual-based findings with a socio-structural perspective and a longitudinal design that enables identification of the dynamics and developmental traces of adolescents' cyberbullying behavior. In this paper, we explain the basics of this research project and present the first descriptive results.

## 2 The current research project

The current project is aimed at advancing basic research in the context of cyberbullying. Therefore, we analyze the phenomenon, specifically its influencing factors, patterns, and (longitudinal) effects on adolescents. We expand previous research on cyberbullying behavior with three important innovations:

First, a multi-level design has been implemented. To gain a holistic view, we have considered not only the personal attributes influencing cyberbullying behavior but also the structural and systematic factors. For the present project, the school context was chosen as the relevant setting for the investigation. Within the German school system, all students are assigned to particular school classes. These fixed social groups are characterized by numerous attributes, such as the inherent class climate, the actual behavior of students, and perceptions of the class' teachers. Moreover, different aspects of the schools themselves (e.g., level of education) could also be relevant to individual behavior. We, therefore, expand the predominant, individualistic view of cyberbullying research to address these contextual levels of influence.

Moreover, the socio-structural character of cyberbullying should be treated not only on its different (formal) levels of influence but also in a more content-oriented manner: In addition to ego-centered variables, this study applied social network analysis to explore the reconstruction of social structures. This method enabled analyzing whether individuals' cyberbullying behavior is also influenced by social position and vice versa. In addition, we modeled different aspects of peer influence on individual behavior. Along with classmates' attitudes and behaviors, we measured the influence of (close) friends.

Finally, previous research on cyberbullying behavior is generally limited to cross-sectional data. Consequently, there are no empirical findings about the behavioral stability, long-term risk factors, or consequences of cyberbullying on adolescents' personal and social life. To fill this gap, we are conducting a three-wave panel survey of students and

teachers integrating the innovations described earlier. This longitudinal perspective is employed in order to identify traces and dynamics of the cyberbullying process in school.

The project has been funded by the German Research Foundation (DFG) for 36 months and runs until September 2015. Research is conducted in cooperation of the Universities of Münster and Hohenheim. In the following section, details of the sample and the cyberbullying instrument used are described.

### 3 Method

#### 3.1 Participants

We recruited participants from 33 schools representing the three tracks of education in Germany: lower (*Hauptschule*, 10 schools), middle (*Realschule*, 10 schools), and higher education (*Gymnasium*, 13 schools). Ministerial and parental consent was obtained for all participants before administering the survey. For the first wave of the study, 5,656 students filled out a questionnaire during lessons in school. The participants were 50.3 percent female with an average age of 13.9 (SD = 1.3). They came from 303 classes: 46 from the lower track (15.2%), 105 from the middle (34.7%), and 152 from the higher (50.1%). The classes had an average size of 15 participating students (SD = 5.6), with a maximum of 26.

#### 3.2 Measuring cyberbullying behavior

Previous studies either used a definition- or behavior-based measure of cyberbullying (e.g. *Sawyer/Bradshaw/O'Brennan* 2008). The former was often found to be problematic in terms of social desirability, while questions about concrete behavior tend to generate higher prevalence estimations (*Sawyer/Bradshaw/O'Brennan* 2008). Therefore, for the present project, we used both methods: First, we introduced brief definitions of bullying and cyberbullying, including behavioral examples. Next, the actual cyberbullying behavior was measured based on its variants. We asked students about 11 behaviors or experiences over the past 12 months. Students rated their answers on a frequency scale—0 (“never”), 1 (“once”), 2 (“occasionally”), and 3 (“often”). Through this approach, we could fulfill the definitional criteria of repetition put forth by *Smith* et al. (2008, see the introduction). Six items referred to the perpetration of cyberbullying, and five to forms of victimization. A student who answered at least one of the six perpetrator items with the response of “occasionally” or “often” was classified as a perpetrator. The same procedure was employed for the victim category. A student who indeed scored as both a perpetrator and a victim was categorized as a perpetrator/victim.

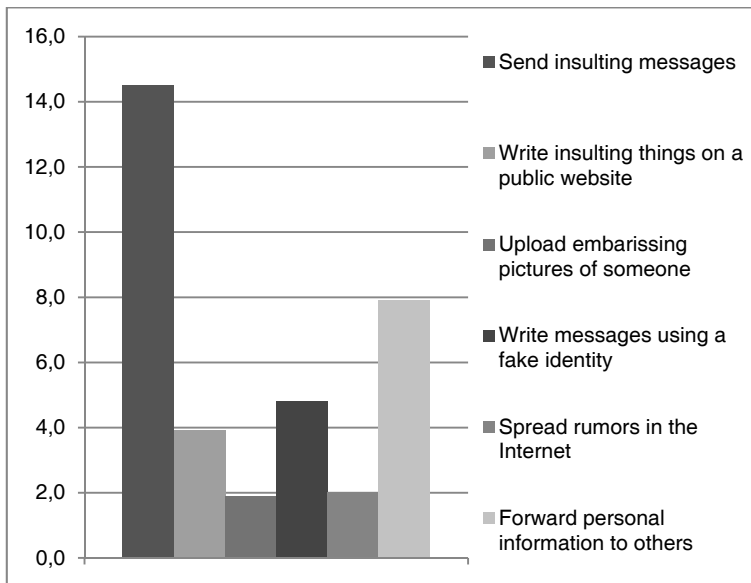


## 4 First results

### 4.1 Cyberbullying prevalence

To analyze the diffusion of cyberbullying within our sample, we first looked at the behavioral items. Sending insulting messages was the method most commonly used to harm another person, followed by forwarding personal information to others (see Figure 1). Altogether, 21.8 percent of students agreed with at least one of the perpetrator items.

*Fig. 1: Agreement with perpetrator items (at least agreed “occasionally”)*



Receiving insulting messages (12.6%) was also the form of cyberbullying most commonly experienced by victims, followed by having personal information forwarded (8.0%), rumors being spread on the Internet (7.3%), receiving messages from a person with a fake identity (6.5%), and having embarrassing pictures or videos of oneself uploaded (3.3%). Of the participants, 22.5 percent said they had been victimized in one of these ways.

Constructing behavioral roles based on behaviors of perpetration and victimization, we identified three categories: bullies who have not been cyberbullied themselves in the past 12 months ( $N = 627$ ; 11.1%), victims who have not have bullied someone else during the past year ( $N = 602$ ; 11.7%), and perpetrator/victims who experienced both behaviors within this time frame ( $N = 660$ ; 10.6%). One third of students ( $N = 1889$ ; 33.4%) had been involved with cyberbullying within the last year.

## 4.2 Cyberbullying and sociodemographic aspects

We found interesting differences in cyberbullying behavior among socio-demographic groups (see Table 1). Male students were most often categorized as perpetrator/victims (11.8% versus female: 9.4%;  $X^2 = 4.0$ ;  $p < .05$ ) or pure victims (12.6% versus female: 10.9%;  $X^2 = 8.8$ ;  $p < .01$ ), while there were no gender differences among perpetrators. In addition, older students were generally more often involved in cyberbullying. Adolescents who exclusively or also cyberbullied others, in particular, were most often found in the oldest age group of age 16 and above (P: 14.2%; P/V: 18.3%). Among all three cyberbullying groups, the percentage of affected students was slightly positively correlated with their age (P:  $r = .09$ ,  $p < .01$ ; P/V:  $r = .12$ ,  $p < .01$ ; V:  $r = .05$ ,  $p < .01$ ). Finally, regarding students' education, we identified significant differences only among adolescents who had already experienced both perpetration and victimization. Significantly more perpetrator/victims were found in lower-track schools (20.7%) than in middle- (11.6%) and high-track schools (8.5%). The same was true for the victims of cyberbullying.

Tab. 1: Cyberbullying behavior by socio-demographic groups

	All	Sex		Age			School Type		
		♂	♀	11–13	14–15	16+	LE	ME	HE
<b>Perpetrator (P)</b>	11.1	11.2	11.0	8.1	12.9	14.2	11.9	11.1	10.9
<b>Perpetrator/ Victim (P/V)</b>	10.6	11.8	9.4	7.2	12.3	18.3	20.7	11.6	8.5
<b>Victim (V)</b>	11.7	12.6	10.9	10.6	11.5	16.6	14.2	11.2	11.5

LE = Lower education, ME = Middle education, HE = Higher education. Significant differences were identified for the following variables: P: age 11–13 and 14–15, 11–13 and 16+; P/V: all differences; V: gender; age 11–13 and 16+, 14–15 and 16+, school type LE and ME, LE and HE.

## 5 Conclusion and Outlook

In this paper, we presented the first results of the research project “Cyberbullying at Schools”. Using a comprehensive survey study, we showed that cyberbullying is a widespread phenomenon among German students. One-third of participants had already been involved in cyberbullying during the last year. Although the data were not representative of all German students, the selected 33 schools in the Southwest included different types of education level and a variety of other criteria, such as urban and rural settings. The descriptive findings further revealed some interesting hints about the diffusion of cyberbullying behavior within different socio-demographic groups. Male students were most often found in the groups that had been victimized via the Internet. This finding seems to conflict with previous results that found male adolescents more likely to be perpetrators (Dehue/Bolman/Völlink 2008; Li 2006; Smith et al. 2008) and female adolescents to be cybervictims (Dehue/Bolman/Völlink 2008; Smith et al. 2008). In general, involvement in cyberbullying was higher among older students, perhaps due to the higher and often more self-contained Internet use usually practiced by older age groups (see *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2012). Finally, we found a clearly higher prevalence

of perpetrator/victims in lower-track schools, while pure perpetrators and victims did not differ by school type. Lower-track schools, therefore, seem to be characterized by a climate in which cyberbullying is accepted as a typical behavioral response. A student who bullies other students can expect the victims to seek revenge. It is assumed that these behavioral patterns are barely interrupted and foster a general climate of aggression in these schools.

It must be kept in mind that these first findings are only descriptive and need to be confirmed in more comprehensive studies which, for example, also control for students' Internet use and competence. As mentioned, these aspects of media use might be an alternative explanation for the relationship between age and cyberbullying. Therefore, we will next apply a multilevel analysis to the cross-sectional data to handle the hierarchical structure of the (school) data. In addition, socio-structural predictors, such as social position and aspects of peer influence, will be covered in more complex investigations. In the next two years, we will collect longitudinal data to identify long-term risk factors and the resulting consequences for adolescents' life to better understand the phenomenon. In the long term, these results will help to develop appropriate prevention and intervention strategies that meet the criteria needed to fight cyberbullying at schools.

## References

- Dehm, U./Storll, D.* (2010): Medien und Tabus. *Media Perspektiven*, 9, pp. 410-431.
- Dehue, F./Bolman, C./Völlink, T.* (2008): Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 2, pp.17-223.
- Heirman, W./Walrave, M.* (2008): Assessing Concerns and Issues about the Mediation of Technology in Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2, 2. Online verfügbar unter: <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008111401&article=1>, Stand: 31.12.2013.
- Hurrelmann, K.* (2005): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* – Weinheim, München.
- Li, Q.* (2006): Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27, 2, pp. 157-170.
- Livingstone, S./Haddon, L./Görzig, A./Olafsson, K.* (2011): Risks and safety on the internet: The perspective of European children. *Full Findings.* – London.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* (Hrsg.) (2012): *JIM-Studie 2012: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Online verfügbar unter [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012\\_Endversion.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf), Stand: 05.11.2012.
- Prensky, M.* (2001): Digital Natives, Digital Immigrants Part I. *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- Sawyer, A. L./Bradshaw, C. P./O'Brennan, L. M.* (2008): Examining Ethnic, Gender, and Developmental Differences in the Way Children Report Being a Victim of "Bullying" on Self-Report Measures. *Journal of Adolescent Health*, 43, pp. 106-114.
- Slonje, R./Smith, P. K./Frisen, A.* (2012): Processes of cyberbullying, and feeling of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 2, pp. 244-259.
- Slonje, R./Smith, P. K./Frisen, A.* (2013): The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computer in Human Behavior*, 29, pp. 26-32.
- Smith, P. K./Mahdavi, J./Carvalho, M./Fisher, S./Russell, S.* (2008): Cyberbullying – its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 4, pp. 376-385.

# Selbstverletzendes Verhalten verletzungsoffener Jungs

*Harry Friebe*

## 1 „Ritzen“ und andere Selbst-Beschädigungen

„Selbstverletzung ist ein stilles Leiden, das Betroffenen, Angehörigen und professionellen Helfern gleichermaßen zunächst rätselhaft erscheint. Vor allem Frauen richten bestehende Aggressionen in zerstörerischer Weise gegen sich selbst“ (Plener u.a. 2010, S. 85). Die psychisch gestörte junge Frau – zart und verletzlich – ist das Paradebeispiel in der einschlägigen deutschsprachigen Fachdiskussion über selbstverletzendes Verhalten (SVV). Das Etikett „weiblich“ erscheint sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch im Selbstbild der Betroffenen als ein Stigma der Nicht-Männlichkeit. Eine Sensibilisierung für SVV als männliches Problem ist hingegen schwierig, da die Adressierung an bewusste oder unbewusste Geschlechtsstereotype gebunden ist. Eine vorläufige These zur Klärung dieses wirklichkeitswidrigen Zuschreibungsmodus wäre die sozialisationstheoretische Überlegung, dass „Mann“ normativ nicht Opfer sein darf, sich nicht selbst zum Opfer machen darf und traditionelle Männlichkeitsmythen keine Selbstverletzung erlauben. Der Junge oder junge Mann kann aggressiver Täter sein – autoaggressives Opfer aber nicht.

Im vorliegenden Beitrag frage ich nach Sinn, Kontexten und Prozessen des körperlich selbstverletzenden Verhaltens bei Jungs und jungen Männern. Selbstverletzendes Verhalten (SVV) ist geschlechts- und altersspezifisch ungleich verteilt (vgl. Trunk 2012a, S. 29). Darüber hinaus spielen weitere soziale Strukturgeber wie Herkunft, Sozialstatus, Bildung und Ethnie eine Rolle. Das Thema ist intersektional (vgl. Winker/Degele 2009) zu differenzieren, um keine polarisierende Geschlechterstereotype zu reproduzieren. Ich beschränke mich hier zunächst in exemplarischer Absicht auf die Erörterung des Phänomens des SVV<sup>1</sup> in der klassischen Definition als die gezielte oder bewusste Selbst-Beschädigung ohne Selbst-Tötungsabsicht (vgl. Neubauer/Winter 2010, S. 34). SVV ist eine gesellschaftlich nicht akzeptierte Individualstrategie zur Bewältigung von psychosozialen Belastungen (vgl. Nitkowski 2009, S. 31). Die bekannteste Form ist das „Ritzen“, also das Schneiden mit scharfen Gegenständen in die Haut. Weitere Selbstverletzungen sind z.B. das Aufkratzen der Haut, Beißen, absichtliche Verbrennungen von Körperteilen oder das Schlagen des Kopfes gegen Wände und andere Oberflächen (vgl. Trunk 2012b, S. 131; Friebe 2012a).

Es gibt ernstzunehmende Recherchen, wonach ca. 95% der Betroffenen ihr SVV verheimlichen (vgl. Trunk 2012a, S. 39) und nur jede/r fünfte Jugendliche, der SVV praktiziert, professionelle Hilfe in Anspruch nimmt (vgl. Brunner/Schmahl 2012). Wir erfahren

in der Regel nur von der Spitze des Eisbergs. Alles was wir an Verallgemeinerungen über „Wer?“, „Was?“, „Wie?“, „Wann?“ und „Warum?“ mutmaßen, lässt sich statistisch nicht zuverlässig erfassen. Schließlich sind auch Forschungslage und Literatur zum SVV von Jungen und jungen Männern im deutschsprachigen Raum defizitär. Zudem ist die Anzahl von Beratungspraxen für Betroffene sehr eingeschränkt (vgl. *Pech* 2010; *Bardehle/Stiehler* 2010; *Neubauer/Winter* 2013).

Dieser Beitrag führt explorativ verschiedene Perspektiven zusammen: Notwendig scheint zunächst, jenseits der traditionellen Genderdebatte den Wandel der kulturellen Konstruktion von Männlichkeit zu reflektieren. Demzufolge müssen männliche Verletzungsmächtigkeit und männliche Selbstverletzung nicht widersprüchlich sein. Das ‚Drehbuch‘ Männlichkeit(en) entgrenzt sich in der Moderne und generiert eine neue männliche „Verletzungsoffenheit“ (vgl. *Moldenhauer* 2012).

## 2 Männlichkeitskonstruktionen im Modernisierungsprozess

Geschlechtshierarchisierte Körperbilder machen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu schaffen. Gerade im Sport existiert für Jungen der „Überlegenheitsimperativ“ (vgl. *Schwerbitz/Seidensticker* 2001) – als „Prestigeversprechen“ für Männlichkeit. Sport gilt immer noch eher als männliche Domäne: Kampf, Einsatz, Härte, Stress und Risiko sind die Markenzeichen „ernster Spiele“ (vgl. *Bourdieu* 2005) des Wettbewerbs im Rahmen der Männlichkeitssozialisation. *Pierre Bourdieu* hat diese „Spiele“ als männliche Gewalt- und Machtspiele beschrieben. Ein Klassiker dieser „Spiele“ war im 19. Jahrhundert das Duell um die männliche Ehre. Im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess werden diese Spiele der Jungen unberechenbarer, zumal sich die Lebensphase zwischen dem körperlichen und dem sozialen Erwachsenwerden zunehmend verlängert. *Hakan Aslan* berichtet von seiner Jugendgruppenarbeit in Berliner Problemzentren im Rahmen des Berliner Forum Gewaltprävention: „Junge Männer, die sich auf das einzig gesellschaftlich Prestigeversprechende berufen, was ihnen geblieben ist, nämlich die Männlichkeit, überspitzen nicht selten alles, was mit Männlichkeit assoziiert wird: Leistung, Stärke, Aggression und sogar Gewalt“ (*Aslan* u.a. 2006, S. 131). *Alexander Bentheim* beschreibt die Suggestionskraft dieses Männlichkeitsideals als Komposition von „Allmacht und Unverletzbarkeit“ (*Bentheim* 2009, S.125). Die männliche Überlegenheitsfiktion ist Produkt einer Identitätsdiffusion und generiert mithin Unterwerfungsfantasien: Gegenüber Frauen (heterosozial) und gegenüber anderen Männern (homosozial). *Michael Meuser* beschreibt diese klassische männerbündische Diktion als „doppelte Distinktions- und Dominanzstruktur“ (*Meuser* 2001, S. 7)<sup>2</sup> – als Medium männlich-hierarchischer Herrschaft und in Abgrenzung zur männlichen „Schwäche“.

Allerdings hat der gesellschaftliche Modernisierungsprozess die männliche Erfolgsgeschichte der industriellen Revolution zur potenziellen ‚Männlichkeitsfalle‘ werden lassen (vgl. *Catalia* u.a. 2012). Der männliche Zwang zur Stärke und Dominanz ist den konventionellen männlichen Rollenmustern noch eingeschrieben (vgl. *Friebe* 2012b), obwohl sich die Frauen in mancherlei Hinsicht bereits auf der ‚Überholspur‘ befinden. So erfahren Jungen angesichts des Widerspruchs zwischen den konventionellen männlichen Überlegenheitsbotschaften und den modernen Gleichstellungsnormen für Frau und Mann eine Individualisierung mit Risiken: Sie können/sollen/müssen z.B. beim Übergangspro-

zess von der Schule in die Arbeitswelt für ihren persönlichen Berufsausbildungsweg im Wettbewerb mit den Mädchen und jungen Frauen auf Augenhöhe „selbst“ entscheiden. Komplexe Modernisierungseffekte generieren bei diesem Übergang aber eine doppelt riskante Ausgangslage für einen Teil der Jungen:

- durch neue Qualifikationsstandards für berufliche Ausbildungsgänge: Die „Neudefinition bürgerlicher Grundbildung“ (vgl. Baumert u.a. 2008) in Deutschland führt zum Upgrading von Qualifikationsvoraussetzungen für viele Berufsausbildungen. Für Berufe, die bis in die 1970er Jahre noch mit niedriger Schulbildung zugänglich waren, wird heute der erfolgreiche Abschluss der Realschule oder gar das Abitur verlangt.
- durch zunehmende Schulbildungsdefizite von Jungen bzw. jungen Männern: Sie schneiden im schulischen Bildungsbereich seit Jahren schlechter als Mädchen bzw. junge Frauen ab. Sie sind häufiger an Förder- und Hauptschulen und sie verlassen die allgemeinbildende Schule häufiger ohne Abschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2010).

Ein erheblicher Anteil der Jungen in der Bundesrepublik Deutschland gerät angesichts dieser inversen Entwicklungspfade von zunehmenden beruflichen Qualifikationsanforderungen und abnehmenden persönlichen Qualifikationsprofilen in Übergangsnote. Historisch überlieferte Männlichkeitsbilder, die den männlichen Lebenslauf starr um das Erwerbssystem herum platzieren und den Beruf als „Korsettstange des Lebenslaufs“ (Kohli 1985, S. 19) sehen, blockieren dabei Lern- und Entwicklungsschritte. Es ginge vielmehr darum, „traditionelle Männer – Arbeit – Bilder“ (Neubauer/Winter 2013, S. 114) kritisch zu reflektieren und konstruktiv aufzulösen. Den Jungen fehlen aber „Vorbilder und erfahrbare Rollenmodelle“ (ebd.) für den gesellschaftlichen Wandlungsprozess.

### 3 Erleiden als Handeln

Während noch bis Ende der 1960er Jahre die Legende von der männlichen „Überlegenheit“ unwidersprochen gepflegt wurde und die bundesdeutschen Personalpolitiken am Arbeitsmarkt für eine hohe soziale Integration von vorwiegend männlichen Facharbeitern als „Familienernährer“ (= „Normalarbeitsverhältnis“) sorgten, bestehen heute erhebliche Exklusionsrisiken für Jungen bzw. junge Männer, die über eine niedrige Schulbildung verfügen. Die auch bis in die 1960er Jahre der Bundesrepublik „selbstverständlich“ gewesene Qualifikationsdifferenz zwischen den Geschlechtern und das traditionelle „Familienernährermodell“ – mit angeblich unbegrenzter Prosperität und Vollbeschäftigung – sind Vergangenheit bzw. ins Schwimmen geraten.

Aus früheren Privilegien von Männlichkeit können heute Benachteiligungen werden. Die oben aufgezeigten männlichkeitsspezifischen Probleme verschärfen die allgemeinen Problemlagen aller Jugendlichen, denn die aktuelle Form des Übergangs von der Schule in den Beruf, „deren bestimmende Merkmale ihre *Offenheit* und *Ungewissheit* sind“ (Walther 2000, S. 59, Hervorheb. im Orig.), dramatisiert zusätzlich die prekäre Qualifikationsproblematik eines erheblichen Anteils von Jungen.

Mein hier nur kurzer Anriss zur Krise der Männlichkeit soll dem Hinweis dienen, dass die im Sozialisationsprozess und per Modelllernen erworbenen Routinen traditioneller Männlichkeit nicht mehr als handlungsleitend und wirkmächtig erfahren werden

können. Ohne hier auf das Konglomerat von Körper, Herrschaft, Geschlechterverhältnis und Gewalt näher eingehen zu können, kann der skizzierte Widerspruch zwischen einer männlichen Überlegenheitsfiktion und einer auf Gleichstellung hin gerichteten gesellschaftlichen Wirklichkeit bei den Jungen und jungen Männern zwanghafte Retraditionalisierungsstrategien zur „Wieder“-Herstellung von Handlungsmächtigkeit und Kontrolle im sozialen Raum führen. Meine These ist, dass eine ins Absurde gesteigerte Überlegenheits-Meinung der jungen Männer von sich selbst zwangsläufig durch die vorgefundene Wirklichkeit enttäuscht wird und damit eine (Selbst-)Verletzungsoffenheit generiert: Selbstverletzendes Verhalten als Bemühen, die *eigene* Handlungs- und Wirkmächtigkeit und die Kontrolle über die *eigene* Biografie am *eigenen* Körper „wieder“ herzustellen: Im Erleiden selbst Handelnder zu sein, „Erleiden als Handeln“ (Kohli 1981, S. 160) zu chiffrieren, erscheint dann als Möglichkeit, sich dem Kontrollverlust symbolisch zu widersetzen, d.h. durch SVV Kontrolle über den eigenen Körper und das eigene Selbst zu bewahren.

Auf einen korrespondierenden Zugang zu dieser Problematik verweisen *Gunter Neubauer* und *Reinhardt Winter*, indem sie den bisher weitgehend nicht zur Kenntnis genommenen Zusammenhang zwischen Depression und SVV bei Jungen thematisieren: Depressionen sind sowohl aus der Perspektive der medizinischen und therapeutischen Professionen als auch aus der Sicht von Jungen eher „unmännlich“. Aber die Verunsicherung der Jungen durch alltägliche Widersprüche zwischen einer Überlegenheitsfiktion und den Gleichstellungsbotschaften generiert gerade auch depressionsfördernde Misserfolgserfahrungen, Perspektivarmut und Labilisierung traditioneller Vorstellungen. Dennoch versagen sich die meisten Jungen der – weiblich etikettierten – Depressionssymptome wie Niedergeschlagenheit, Kummer und Traurigkeit: „Als Symptome zeigen sie dann vielleicht Reizbarkeit, anhaltende Gekränktheit, Neigung zu selbstschädigendem Verhalten“ (*Neubauer/Winter* 2013, S. 117). Die Jungen „maskieren“ ihre Depression durch gesteigertes Risikoverhalten und SVV, während die medizinischen und therapeutischen Professionen primär für typisch „weibliche“ Depressionssignale geschult sind: „Neben der Depressionsblindheit für Jungen im Gesundheitssystem sorgen auf der anderen Seite Jungen und junge Männer auch selbst dafür, dass ihre depressiven Störungen gar nicht als solche erkennbar werden“ (ebd.).

*Franz Petermann* beschreibt das SVV als Selbstwirksamkeitsmarkierung auf der Haut als Gefahr, da die Betroffenen „scheinbare Handlungskompetenzen entwickeln können, die als unangemessene Krisenbewältigung im Jugendalter zu bewerten sind und sich in Form von psychischen und Verhaltensstörungen äußern“ (*Petermann* 2004, S. 5). Diese Krise der Jungen ist eine Krise, in der die „routinemäßige Einordnung meiner Erfahrung (...) auf Widerspruch“ (*Schütz/Luckmann* 2003, S. 38) stößt. Die „fraglose“ und „selbstverständliche“ Wirklichkeit existiert nicht (mehr): „Wir können sagen, dass die Fraglosigkeit meiner Erfahrung „explodiert“, wenn (...) antizipierte Phasen meines Bewusstseins mit den vorangegangenen Erfahrungen inkongruent sind. Das bis hin Fraglose wird im Nachhinein in Frage gestellt. Die lebensweltliche Wirklichkeit fordert mich sozusagen zur Neuauslegung meiner Erfahrungen auf und unterbricht den Ablauf der Selbstverständlichkeitsketten“ (ebd.).

Meine hier vorgestellten Überlegungen zu Wandlungsprozessen der Geschlechtsidentität von Jungen und jungen Männern im Verhältnis von soziokulturellen und strukturellen Veränderungen in der Moderne zielen auf die Weiterentwicklung des Verstehenszusammenhangs ab: Absichtliche Selbstverletzungen von Jungen und jungen Männer sind –

so meine These – Symptome krisenhafter Körper- und Selbstkonzepte im Kontext rigider geschlechtlicher Normierungen von der Pubertät zur Adoleszenz. Die Jungen suchen Halt und sie versuchen Widerstand. Sie können oder wollen sich nicht den rigiden Männlichkeitsbildern unterwerfen. Sie wurden und werden in ihrer Biografie verletzt und verletzen sich/verwunden sich im Sinne einer ausweglos scheinenden Reinszenierung selbst. Die Gefühle während und unmittelbar nach der Selbstverletzung sind offensichtlich ambivalent: tranceähnlich, sie signalisieren Erleichterung/Entlastung einerseits und lösen Scham/Selbsthass andererseits aus (vgl. *BMFSFJ* 2009, S. 137; *Rauber* 2012). *Janis Whitlock* beschreibt diesen ambivalenten Zusammenhang des „Warum?“ in einem spannungsreichen Bogen vom Hilferuf („To get attention from adults or peers“) über Emotionsregulierung („to regulate intensive emotion“) bis hin zur Selbsthilfe („a form of self-medication“) (*Whitlock* 2009, S. 4).

## Anmerkungen

- 1 Die entsprechenden Begrifflichkeiten im angelsächsischen Sprachraum lauten z.B. „Nonsuicidal Self-Injury“ oder „deliberate self – harm“ (vgl. *Nock/Favazza* 2009). SVV als insbesondere jungen Frauen zugeschriebene Form der Selbstverletzung findet immer mehr Akzeptanz unter Jungen bzw. jungen Männern. Das Verhältnis weiblich/männlich Betroffene/r wird sehr unterschiedlich geschätzt: von 1:1 bis zu 10:1. Und die absolute Anzahl der Betroffenen in Deutschland wird von etwa 200.000 bis 1.200.000 geschätzt – ohne empirische Evidenzbasierung (vgl. *Kirchner* u.a. 2011; *Neubauer/Winter* 2013).
- 2 In Anlehnung an *Connells* Konzept zur „hegemonialen Männlichkeit“ (vgl. *Connell* 1995) und *Bourdieu*s Konzept der „ernsten Spiele“ (vgl. *Bourdieu* 2005).

## Literatur

- Aslan, H./Erath, J./Könnecke, B./Rolfes, H.* (2006): Spiel, Sport, Kampf und Sieg: Brauchen Jungen das? Berliner Forum Gewaltprävention, 7, 24, S. 130-142.
- Bardehle, D./Stiebler, M.* (Hrsg.) (2010): Erster Deutscher Männergesundheitsbericht. – München.
- Baumert, J./Cortina, K. S./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommer, L.* (Hrsg.) (2008): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. – Hamburg.
- Bentheim, A.* (2009): Behind cool eyes. In: *Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz* (Hrsg.): Psychosoziale und ethische Aspekte der Männergesundheit. – Wien, S. 123-132.
- BMFSFJ* (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. – Berlin.
- Bourdieu, P.* (2005): Die männliche Herrschaft – Frankfurt/Main.
- Brunner, R./Schmahl, C.* (2012): Nicht suizidale Selbstverletzung (NSVV) bei Jugendlichen und Erwachsenen. Kindheit und Entwicklung, 21, S. 1-5.
- Catalia, V.-B./Colom, S.-M./Santamaria, L. C./Casajust, A. G.* (2012): Male Hegemony in Decline? Men and Masculinities, 15, 4, pp. 406-423.
- Connell, R. W.* (1995): Masculinities. – Cambridge.
- Friebel, H.* (2012a): Jungen und Körperkonzepte: vom Ritzen, über Koma-Saufen bis zur Selbsttötung. Forum Sozial, 1, S. 49-52.
- Friebel, H.* (2012b): Ritzen und andere Hautzeichen bei Jungs und jungen Männern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, 3, S. 357-362.
- Kirchner, T./Ferrer, L./Forns, M./Zanini, D.* (2011): Self-harm behavior and suicidal ideation among high school students. Gender differences and relationship with coping strategies. *Actas Esp Psiquiatr*, 39, pp. 226-235.
- Kohli, M.* (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *KZfSS*, 37, 3, S. 1-29.



- Kohli, M.* (1981): Biografische Organisation als Handlungs- und Strukturproblem. In: *Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M.* (Hrsg.): Biografie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. – Nürnberg, S. 157-168.
- Meuser, M.* (2001): Männerwelten. – Essen.
- Moldenhauer, S.* (2012): Jungs schlagen Jungs – Mädchen aber auch. – Dortmund.
- Neubauer, G./Winter, R.* (2013): Sorglos oder unversorgt? In: *Weißbach, L./Stiehler, M.* (Hrsg.): Männergesundheitsbericht 2013. – Bern, S. 103-139.
- Neubauer, G./Winter, R.* (2010): Jungengesundheit in Deutschland. In: *Bardehle, D./Stiehler, M.* (Hrsg.): Erster Deutscher Männergesundheitsbericht. – München, S. 30-71.
- Nitkowski, D.* (2009): Selbstverletzendes Verhalten in der klinischen Diagnostik. – Bremen.
- Nock, M. K./Favazza, B.* (2009): Non-suicidal self-injury: definition and classification. In: *Nock, M. K.* (Ed.): Understanding Nonsuicidal Self-Injury. – Washington, D.C., pp. 9-18.
- Pech, D.* (2010): Jungen und Jugenarbeit. Thema Jugend. In: Dokumentation 3. Berliner Fachtag Jugenarbeit. – Münster, S. 1-4.
- Petermann, F.* (2004): Umgang mit aggressiv-dissozialen Jugendlichen, Bremen 2004. Online verfügbar unter: <http://www.erev.de~upload/pdf/Referat%20Petermann%2036%2004.pdf>, Stand: 17.08.2008.
- Plener, P. L./Brunner, R./Resch, F./Fegert, J. M./Libal, G.* (2010): Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 38, 2, S. 77-89.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (2010): Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. – Wiesbaden.
- Rauber, R./Hefti, S./In-Albon, T./Schmid, M.* (2012): Wie psychisch belastet fühlen sich selbstverletzende Jugendliche? Kindheit und Entwicklung, 21, 1, S. 23-39.
- Schwerbitz, H./Seidensticker, W.* (2001): Koedukativer Sportunterricht. – Soest.
- Trunk, J.* (2012a): Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter: Modeerscheinung, Krankheit oder Bewältigungsstil? In: *LJS* (Hrsg.): Jugend und Risiko. – Hannover, S. 29-46.
- Trunk, J.* (2012b): Selbstverletzendes Verhalten im Jugendalter. Prävention und Intervention. In: *LJS* (Hrsg.): Jugend und Risiko. – Hannover, S. 139-146.
- Walther, A.* (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. – Weinheim.
- Whitlock, J.* (2009): The Cutting Edge: Non-Suicidal Self-Injury in Adolescence. Online verfügbar unter: [http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf\\_nssi\\_1209.pdf](http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_nssi_1209.pdf), Stand: 30.12.2013.
- Winker, G./Degele, N.* (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. – Bielefeld.

# Neue Handlungsoptionen für Jungen bei der Berufs- und Lebensplanung

*Miguel Diaz, Markus Biank*

Nach wie vor haben viele Jugendliche bei ihrer Zukunftsplanung den mehr oder weniger stark ausgeprägten Hang, recht klassischen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu folgen. Im nachfolgenden Artikel möchten wir sowohl die Berufs- und Studienfachwahl als auch die Lebensplanung von Jungen in den Blick nehmen. Wie deren Ausrichtung auch auf Felder ausgedehnt werden kann, die in unserer Gesellschaft (noch) weiblich identifiziert sind, zeigen wir am Beispiel der beiden Bundesprojekte „Neue Wege für Jungs“ und dem „Boys’Day – Jungen-Zukunftstag“<sup>1</sup>. Die Resonanz der am *Boys’Day* 2012 beteiligten Akteursgruppen (Jungen, Lehrkräfte, Einrichtungen und Organisationen) wird im letzten Kapitel vorgestellt.

## 1 Geschlechterunterschiede in der Berufs- und Studienfachwahl

Jugendliche treffen bei ihrer Berufswahl auf einen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit stark ausgeprägten Feldern geschlechtlicher Segregation. Rund 65% aller Ausbildungsberufe weisen einen deutlichen Überhang (mehr als 60%) von Männern auf, lediglich 24% sind von einem hohen Frauenanteil (mehr als 60%) geprägt. Nur ca. 11% haben ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis<sup>2</sup> (vgl. *Pimminger* 2012, S. 13). Während sich junge Frauen vorwiegend in sozialen und kommunikativen Berufen des Dienstleistungssektors, personenbezogenen Sparten des Gesundheitssektors, der Pflege, Erziehung etc. ausbilden lassen und Studiengänge aus den Bereichen Sozialwesen, Erziehung und Sprachen wählen, sind junge Männer in handwerklich-technischen Berufen und technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen deutlich überrepräsentiert (vgl. *Cremers* 2012, S. 36f.). Das geschlechtsstereotype Berufswahlverhalten von Jugendlichen führt in der dualen Ausbildung dazu, dass sich trotz einer Auswahl von ca. 350 anerkannten Ausbildungsberufen ca. 70% der weiblichen, aber auch knapp 55% der männlichen Auszubildenden auf lediglich 20 Berufe konzentrieren.

Die Ursachen für die eingeschränkte Berufs- und Studienfachwahl sind vielfältig. Einen wesentlichen Einfluss auf die unterschiedlichen Präferenzen der Geschlechter haben

dabei kulturelle Geschlechterstereotypen (vgl. *Cremers* 2012, S. 39). Jugendliche und Heranwachsende wählen in der Regel aus der Vielzahl an beruflichen Möglichkeiten nur jene Berufe aus, die mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit und entsprechenden Konnotationen zu korrespondieren scheinen (Selektionsfunktion) und im Nahumfeld auf entsprechend positive Reaktionen stoßen (Selbstdarstellungsfunktion). Berufe, die gegengeschlechtlich konnotiert sind, werden als berufliche Option meist ohne genauere Informationen und Kenntnisse schon von vornherein ausgeschlossen, aber in der Regel spätestens dann, wenn das Nahumfeld kritisch bzw. negativ reagiert.

Entsprechend benötigen Jugendliche und junge Erwachsene für ihre Zukunftsgestaltung erstens mehr Informationen über und mehr Erfahrungen in Berufsfeldern, die gegengeschlechtlich konnotiert sind. Zweitens bedarf es einer geschlechtssensiblen Begleitung, die Handlungsalternativen jenseits einengender Rollenvorstellungen anbietet bzw. die eigenen gegengeschlechtlich konnotierten Berufsvorstellungen stärkt. Ein Erfahrungsraum, in dem die Chance besteht, beide Bedarfe abzudecken und damit zum Abbau von Geschlechterbarrieren bei der Berufswahl beizutragen, bietet das Angebot für Schülerinnen und Schüler am *Girls' Day* und *Boys' Day* (vgl. *Cremers/Diaz* 2012, S. 35f.).

## 2 Geschlechterunterschiede in der Lebensplanung

Aber nicht nur bei der Berufswahl sind eklatante Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen zu beobachten, sondern grundsätzlich scheinen beide Geschlechter bei ihrer Zukunftsplanung recht unterschiedliche Wege einzuschlagen. Während junge Frauen in den letzten Jahrzehnten zunehmend die klassische Frauenrolle der Hausfrau und Mutter (evtl. mit geringem Zuverdienst zum Lohn des Mannes) hinter sich gelassen haben, lösen sich junge Männer von der traditionellen Männerrolle scheinbar etwas schwerer (vgl. *Hurrelmann* u.a. 2006; *BMFSFJ* 2007). Vielfach richten sie ihre Zukunftsplanung nach wie vor an stereotypen Männlichkeitsbildern aus und sehen sich dementsprechend als ‚Allein- oder Hauptnährer‘ einer Familie. Sie legen damit viel stärker als Mädchen einen klaren Fokus auf bezahlte Erwerbsarbeit und berücksichtigen deutlich seltener als diese die Verrichtung unbezahlter Arbeit wie die Fürsorge- und Hausarbeit (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2004, S. 194-215).

Durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen erweist sich die Orientierung an der klassischen Männerrolle allerdings für viele Jungen als wenig zukunftssträchtig. Statt einer vormals mehr oder weniger klar festgelegten und vorhersehbaren männlichen Erwerbsbiografie, gibt es heute für Frauen und Männer vielfältige Handlungsoptionen. Diese bieten Jungen nicht nur Chancen und Spielräume jenseits traditioneller Vorgaben, sondern stellen sie auch vor neue Herausforderungen und Bewältigungsprobleme. Denn wenn traditionelle Männlichkeiten gesellschaftlich immer mehr an Attraktivität verlieren und kaum noch realisiert werden können, sind Männlichkeitsmuster, -bilder und -praxen gefragt, die sich deutlich von klassischen Männlichkeitsvorstellungen gelöst haben.

Dementsprechend brauchen Jungen Ideen und Anregungen, wie sie ihr Leben jenseits einengender Männlichkeitsanforderungen nach ihren Vorstellungen gestalten und wie sie partnerschaftliche Lebenskonzepte zwischen Männern und Frauen verwirklichen können, die auf eine gerechte Verteilung der Lohn-, Fürsorge- und Hausarbeit abzielen. Dabei sol-

len keine neuen Wege für Jungen vorgegeben, sondern eigene, ganz individuelle Wege von ihnen entdeckt und erkundet werden. Da sich Männlichkeit maßgeblich durch Abgrenzung und vielfach auch Abwertung von Weiblichkeit konstituiert, wird gesellschaftlich als weiblich identifiziertes Terrain in der Regel von vielen Jungen (und Männern) gemieden. Ein vergrößerter Entscheidungsspielraum und mehr Handlungsfreiheit ergeben sich für Jungen durch die Möglichkeiten, Geschlechtergrenzen überschreiten zu dürfen und gesellschaftlich weiblich konnotiertes Terrain ohne Abwertung durch andere betreten zu können.

Durch Jungenangebote – wie sie beispielsweise im Rahmen von *Neue Wege für Jungs* oder dem *Boys' Day* durchgeführt werden – können Jungen und männliche Jugendliche ihr berufliches und privates Interesse auch auf Tätigkeitsbereiche und Handlungsfelder ausdehnen, die bislang gesellschaftlich als weiblich identifiziert werden. Sie erhalten damit neue Chancen und Anregungen zur Gestaltung ihrer Zukunft, die von ihnen oftmals aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit und den damit einhergehenden Erwartungen und Begrenzungen nicht in Erwägung gezogen wurden.

### 3 Entstehungshintergrund des Boys' Day

In den letzten beiden Dekaden sind Jungen zunehmend in den Blick der (Fach-)Öffentlichkeit geraten<sup>3</sup>. Waren es vormals Mädchen, bei denen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit ein Unterstützungsbedarf gesehen wurde, gilt dies seitdem auch vermehrt für Jungen. Die Sichtweise, dass auch Jungen durch ihre Geschlechtszugehörigkeit vor gesonderten Problemen und Herausforderungen stehen, stellt eine Grundvoraussetzung für die Initiierung jungenpädagogischer Maßnahmen wie z.B. *Neue Wege für Jungs* und dem *Boys' Day* dar.

Angeregt durch den *Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag* wurde 2005 das bundesweite Service-Büro und Vernetzungsprojekt *Neue Wege für Jungs* ([www.neue-wege-fuer-jungs.de](http://www.neue-wege-fuer-jungs.de)) initiiert, das keine zeitliche Fokussierung auf einen Aktionstag im Jahr hat. Die Angebote richten sich in erster Linie an Lehrkräfte, soziale Fachkräfte, Berufsberatende, Personal- und Ausbildungsverantwortliche sowie an Eltern. Das Service-Büro regt lokale Initiativen zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen bei der Berufs- und Lebensplanung an, vernetzt diese Angebote und unterstützt Engagierte mit aktuellen Informationen, Beratung sowie kostenlosen Print- und Onlinematerialien zu den Themen:

- Erweiterung des Berufswahlspektrums und der Studienfachwahl hin zu Berufen mit einem geringen Männeranteil
- Vervielfältigung von Männlichkeitsmustern und -bildern (Rollenvorstellungen)
- Vertiefung sozialer Schlüsselkompetenzen (soft skills)

Parallel zum *Girls' Day* wurde am 14. April 2011 erstmalig ein *Boys' Day – Jungen-Zukunftstag* mit bundesweiter Unterstützung durchgeführt. Organisatorisch und inhaltlich ist er an das Projekt *Neue Wege für Jungs* und damit auch an die genannten drei Säulen angelehnt, zeitlich orientiert er sich allerdings am bundesweiten Aktionstag der Mädchen. Jungen haben am *Boys' Day* die Möglichkeit, neben einem Tagespraktikum auch an Seminar- und Workshopangeboten zu den drei Themenfeldern teilzunehmen. Als Angebotsformate haben sich dabei nachfolgende Angebote bewährt:

*Tagespraktika:* in Berufen mit einem geringen Männeranteil z.B. in der Kindertagesbetreuung, in Senioren- und Behinderteneinrichtungen, als medizinischer Fachangestellter bei Hausarzt oder Hausärztin, als Friseur, Florist oder Bürokaufmann etc.

*Kennenlernen von Studienfächern:* wie z.B. Gesundheitswissenschaften oder Sozialpädagogik, die bisher einen relativ geringen Männeranteil an Universitäten und Fachhochschulen haben.

*Workshops:* Schulungen und Informationsveranstaltungen von Arbeitsagenturen, Städten, Gemeinden in Schulen oder Unternehmen, Absolvieren eines Haushaltsparcours in Schulen, Jugendzentren und Mehrgenerationenhäusern (weitere Anregungen und Hilfestellungen für die Organisierung und Durchführung der Angebote unter: <http://www.boysday.de>).

Auch wenn für viele Jungen und Erwachsene die Angebote der Jungenpädagogik oft noch ein recht unbekanntes Terrain darstellen, stehen die Jungen geschlechtssensiblen Angeboten äußerst offen gegenüber, beteiligen sich mehrheitlich sehr gerne an den Jungenangeboten und erleben sie für ihre Berufs- und Lebensplanung als hilfreich, wie die nachfolgenden Evaluationsergebnisse zeigen.

## 4 Zentrale Befunde der Boys' Day Evaluation 2012

Am *Boys' Day – Jungen-Zukunftstag* 2012 beteiligten sich mehr als 4.700 Einrichtungen und Betriebe, die fast 34.000 Jungen die Möglichkeit zur Teilnahme boten. Dabei konnten Jungen entweder Berufe oder Studienfächer mit einem geringen Männeranteil kennenlernen oder sich im Rahmen von Workshop- und Seminarangeboten mit zukunftsrelevanten Themen der Berufs- und Lebensplanung unter Gender-Aspekten auseinandersetzen.

Der *Boys' Day* wurde mit teilstandardisierten Fragebögen evaluiert.<sup>4</sup> In diesem Rahmen wurden die Fragebögen von 7.984 Jungen, die ein Tagespraktikum absolvierten, von 1370 Jungen, die ein Workshop- oder Seminarangebot wahrnahmen, von 2.077 beteiligten Einrichtungen und Organisationen sowie 985 Fragebögen von Schulen ausgewertet. Die meisten der befragten Jungen sind im Alter zwischen 13 und 15 Jahren (67%), knapp 31% besuchen ein Gymnasium, 28% eine Realschule, 20% eine Hauptschule und 12,2% eine Gesamtschule. Die restlichen Jungen verteilen sich auf Förder- und Sonderschulen, Berufsbildende Schulen sowie Grundschulen.

*Zufriedenheit:* Alle beteiligten Akteursgruppen sind mit dem Jungenangebot äußerst zufrieden: 93% der Jungen, 80% der Einrichtungen und Organisationen sowie 61% der Schulen sind mit dem *Boys' Day* sehr zufrieden bzw. zufrieden.

*Zufriedenheit der Jungen in Abhängigkeit zur Geschlechtszugehörigkeit des Betreuungspersonals:* Die Zufriedenheit der Jungen mit dem Angebot scheint unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit des Betreuungspersonals zu sein. Während die weibliche Betreuung von den Jungen, die ein Praktikum absolvierten, etwas besser bewertet wurde (95% zu 90%), sind es bei denen, die an einem Workshop- bzw. Seminarangebot teilnahmen, die männlichen Betreuer (91% zu 89%).

*Teilnahmegründe der Einrichtungen und Organisationen:* Fast drei Viertel (74%) der beteiligten Einrichtungen und Organisationen möchten durch ihre Teilnahme am *Boys' Day* den Männeranteil unter ihren Beschäftigten erhöhen. Die Erschließung von Personalressourcen (62%) und die Außendarstellung der Einrichtung und Organisationen (62%) sind weitere zentrale Begründungen für die Teilnahme.

*Resonanz der Einrichtungen und Organisationen:* Die Resonanz auf den Aktionstag ist sehr positiv. Ein großes Interesse und Engagement attestieren 85% der Einrichtungen und Organisationen den Jungen, 34% geben an, dass die Jungen Interesse an Praktikumsplätzen zeigten und bei 75% gab es positive Rückmeldungen von den Beschäftigten, die die Jungen betreuten.

*Resonanz der Schulen:* Auch die Lehrkräfte schätzen das Interesse der teilnehmenden Jungen insgesamt als recht hoch ein. 49% sehen ein großes Interesse an den kennengelernten Berufen, 36% sogar an einem Praktikumsplatz oder einer Ausbildung in diesem Bereich und 38% an den Themen des *Boys' Day*.

*Interesse der Jungen an Berufsbereichen:* Auf die Frage, in welchen Berufsbereichen die Jungen ihre berufliche Zukunft sehen, werden wenig erstaunlich von der Mehrheit technisch-naturwissenschaftliche Berufe angegeben (58%). Aber auch soziale und erzieherische Berufe sowie Berufe in der Pflege werden von jeweils 31% als berufliche Option genannt. Verglichen mit dem tatsächlichen Männeranteil in diesen Bereichen zeigt sich in dem Antwortverhalten der Jungen eine große Offenheit gegenüber diesen Berufen.

*Konkrete Berufswünsche der Jungen:* Der am häufigsten genannte Berufswunsch der Jungen kommt aus dem stark männlich konnotierten Bereich der Elektronik, Elektrik oder Mechanik (8,5%). Der Beruf Mediziner/Arzt folgt mit 6,3% an zweiter Stelle und Erzieher als Berufswunsch steht mit 5,5% schon auf dem dritten Platz und ist damit deutlich besser platziert als Berufe mit einem hohen Männeranteil wie Polizist oder Feuerwehrmann (4,9%). Direkt hinter dem KFZ-Mechatroniker (3,7%) wurden von den befragten Jungen mit 3,6% Gesundheits- und Heilberufe wie Krankenpfleger angegeben. Wird das Antwortverhalten der Jungen mit dem tatsächlichen Männeranteil in Berufen der Pflege und Erziehung verglichen (Krankenpfleger ca. 14%, Erzieher ca. 3,5%), lassen sich durchaus deutlich positive Effekte nach der Teilnahme am *Boys' Day* diagnostizieren.

*Wirkungen des Boys' Day – Jungen-Zukunftstags:* 53% der Jungen haben am *Boys' Day* Berufe kennen gelernt, die sie interessieren und 25% können sich sogar vorstellen, in den dort kennengelernten Berufen später einmal zu arbeiten, 5% geben an, am Aktionstag ihren Wunschberuf entdeckt zu haben.

*Einschätzung der Workshops und Seminarangebote durch die Jungen:* Neben den Schnuppertagen in Einrichtungen und Organisationen werden am *Boys' Day* auch Workshops und Seminare angeboten. Dort werden unterschiedliche Themen unter Gender-Aspekten behandelt. Die Mehrheit der befragten Schüler beschreibt die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen als interessant, informativ und zum Nachdenken anregend. So geben 56% an, bei der Arbeit mit dem Thema „Zukunft“ neue Ideen entwickelt zu haben, bei Angeboten zur Hausarbeit haben 41% etwas Neues gelernt, das Thema Jungen und Mädchen haben 49% als zum Nachdenken anregend empfunden und 54% erhielten bei Fragen zu Konflikten und Teamarbeit Anregungen.

Die Ergebnisse zeigen neben der großen Zufriedenheit aller am *Boys' Day* beteiligten Akteursgruppen auch den klaren Nutzen, den dieser Tag für die Berufs- und Lebensplanung der teilnehmenden Jungen hat.

## Anmerkungen

- 1 Der „Boys' Day – Jungen-Zukunftstag“ und „Neue Wege für Jungs“ werden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Der Boys' Day ist eine Aktion von Neue Wege für Jungs. Beide Projekte sind beim Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. angesiedelt.
- 2 Männer- und Frauenanteil zwischen 40% und 60%.
- 3 Dies geschieht nicht selten mit sehr klischeehaften und dramatisierenden Tönen, die die Lebenslagen von Mädchen bagatellisieren.
- 4 Eine ausführliche Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse finden Sie unter: [www.boys-day.de/Boys\\_Day\\_Info/Evaluation](http://www.boys-day.de/Boys_Day_Info/Evaluation). Leider lagen bei Fertigstellung des Artikels die Ergebnisse der Boys' Day Erhebung 2013 noch nicht vor.

## Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (2007): 20-jährige Frauen und Männer heute. Lebensentwürfe, Rollenbilder, Einstellungen zur Gleichstellung Mädchen und Jungen in Deutschland. – Heidelberg.
- Cremers, M.* (2012): Boys' Day – Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. – Bielefeld.
- Cremers, M./Diaz, M.* (2012): ... „Mir ist es egal, Hauptsache soziale Arbeit.“ Neue Wege für Jungen in der Berufswahl. In: *Koordinierungsstelle Männer in Kitas* (Hrsg.): Männer in Kitas. – Opladen, Berlin, Toronto, S. 29-44.
- Hurrelmann, K./Albert, M./Quenzel, G./Langeness, A.* (2006): Shell-Jugendstudie. Jugend 2006. – Bielefeld.
- Pimminger, I.* (2012): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. (Agentur für Gleichstellung im ESF). – Berlin.
- Statistisches Bundesamt* (Hrsg.) (2004): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Band 43 der Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik. – Wiesbaden.

### Andreas Herz, Claudia Olivier (Hrsg.) (2013): Transmigration und Soziale Arbeit. Ein öffnender Blick auf Alltagswelten

Rezension von Sara Fürstenau

Der Band ist ein Ergebnis der Arbeit des DFG-Graduiertenkollegs „Transnationale Soziale Unterstützung“, das von 2008 bis 2017 von *Wolfgang Schröer* (Stiftung Universität Hildesheim) und *Cornelia Schweppe* (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) geleitet wird. *Andreas Herz* und *Claudia Olivier*, Herausgeber und Herausgeberin, promovieren in diesem Graduiertenkolleg. Ausgehend vom internationalen Feld der *Transnational Studies* verfolgen die Forschungsprojekte des Graduiertenkollegs den Anspruch, einen ‚methodologischen Nationalismus‘ (*Andreas Wimmer* und *Nina Glick Schiller*) zu überwinden und Prozesse der sozialen Unterstützung zu untersuchen, die nationalstaatliche Grenzen überschreiten. Der vorliegende Band will insbesondere den sozialpädagogischen Blick auf Alltagswelten durch transnationale Perspektiven erweitern. Er versammelt 14 Beiträge von Mitgliedern des Graduiertenkollegs und von einzelnen weiteren Autor/innen. Die Beiträge diskutieren die theoretischen Grundlagen der transnationalen Perspektive in der Sozialpädagogik, und es werden elf empirische Untersuchungen vorgestellt, deren Gegenstand transnationale Lebenswelten, alltägliche soziale Unterstützung oder auch soziale Dienstleistungen sind. So geht es z.B. um transnationale Unterstützungsprozesse einer brasilianischen Migrantinnenorganisation (*Annemarie Duscha*), transnationale Netzwerke von (Spät-)Aussiedler/-innen (*Markus Gamper*, *Tatjana Fenecia*, *Michael Schönhuth*), eine Typologie transnationaler Communities und ihrer Netzwerke (*Hans Günther Homfeldt*, *Caroline Schmitt*), die transnationale Konstruktion von Wissen über soziale Arbeit aus historischer Perspektive (*Stefan Köngeter*), junge Erwachsene im Internationalen Freiwilligendienst (*Katharina Mangold*) und um Sozialräume und transnationalisierte Nachbarschaften (*Christian Reutlinger*).

Die meisten Beiträge rekurren auf Konzepte von Transmigration, die in der U.S.-amerikanischen Migrationsforschung entwickelt wurden, um die sozialen Praktiken von Migrant/-innen zu erfassen, deren Netzwerke nationalstaatliche Grenzen überschreiten. Entsprechende Untersuchungen beschreiben z.B. enge verwandtschaftliche, ökonomische

**Andreas Herz, Claudia Olivier (Hrsg.) (2013): Transmigration und Soziale Arbeit. Ein öffnender Blick auf Alltagswelten. – Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 302 Seiten, ISBN: 978-3834011473.**



oder politische Verbindungen zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen, die durch Migrant/-innen aufrechterhalten werden. In der Einführung zum Sammelband kündigen *Andreas Herz* und *Claudia Olivier* eine „spannungsreiche Suche“ an, die „Konzepte von Transmigration aufgreifen, überdenken und verändern“ werde (S. 2). Sie schlagen eine „Perspektive des *Transmigrantischen*“ vor (ebd., Hervorheb. im Orig.), aus der es offensichtlich darum geht, ein sehr weites Verständnis von Transmigration zu entwickeln. Ausgehend von dem im Graduiertenkolleg leitenden Begriff der „Grenzarbeit“ bestehe der „Kern des *Transmigrantischen*“ darin, „dass sich physische Bewegungen erstens nicht mehr nur auf (die Mobilität von) Personen, sondern auch auf Orientierungen, Zugehörigkeiten, Wissensbestände und auf Gegenstände beziehen kann und dass zweitens auch andere Grenzen als nationalstaatliche überschritten werden können“ (ebd., Hervorheb. im Orig.).

Die *erste Aussage* zum „Kern des *Transmigrantischen*“ wirkt zunächst verwirrend: Was sind „physische Bewegungen“ von „Orientierungen“? An späterer Stelle (S. 4) führen *Herz* und *Olivier* ein klärendes Zitat von *Nina Glick Schiller* und *Peggy Levitt* (2006, S. 5) an: Transnationalität sei „the ongoing interconnection or flow of people, ideas, objects, and capital across the borders of nation-states“. Die Frage nach dem Stellenwert „physischer Bewegungen“ – das deuten verschiedene Beiträge an – scheint das Graduiertenkolleg umzutreiben. Als Transmigrant/-innen im engen Sinne gelten in der Migrationsforschung bisher diejenigen, die zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen pendeln, deren Leben also durch Mobilität geprägt ist. Inzwischen besteht aber ein weitgehender Konsens darüber, dass auch Mitglieder von Migrantennetzwerken, die (zumindest vorläufig) nur an einem Ort leben, an transnationalen sozialen Prozessen teilhaben können. *Herz* und *Olivier* beziehen sich auf die von *Nina Glick Schiller* und *Peggy Levitt* getroffene Unterscheidung zwischen *ways of being* und *ways of belonging* in transnationalen sozialen Feldern, die auch *Kathrin Klein-Zimmer* in ihrem Beitrag über „Trans-Prozesse der ‚zweiten Generation‘“ zugrunde legt. *Klein-Zimmer* zeigt, dass für junge Erwachsene, deren Eltern aus Indien nach Deutschland kamen, sowohl grenzüberschreitende mobile Praktiken (*ways of being*) als auch transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen (*ways of belonging*) relevant sind. Für die transnationale soziale Praxis von Migrant/-innen, die sich weite Reisen gar nicht leisten können, ist die Internet-Kommunikation wichtig; das verdeutlicht der Beitrag von *Désirée Bender*, *Tina Hollstein*, *Lena Huber* und *Cornelia Schweppe*. In einem weiteren Beitrag setzt sich *Lena Huber* mit *Ludger Pries*‘ ausdifferenziertem Transmigrationskonzept auseinander. Sie schlägt für die Sozialpädagogik eine Unterscheidung zwischen physischer, ökonomischer, medialer, mentaler und symbolischer Transmigration vor, um den Blick auf Prozesse der ‚Lebensbewältigung‘ (*Lothar Böhnisch*) zu schärfen. Auch hier wird der Terminus Transmigrant/-in also zur Beschreibung (vorläufig) sesshafter Personen erweitert. Dem kann man zustimmen oder nicht; folgende Frage erscheint mir indes wichtiger: „Wie transnational muss etwas sein, damit es als transnational bezeichnet werden kann?“ (*Lena Huber*, S. 65). Gemessen an dem Anspruch, dass transnationale Phänomene durch nationalstaatlich orientierte Gesellschaftsanalysen *nicht* erfasst werden und dass eine transnationale Perspektive zu *neuartigen* Fragestellungen und Erkenntnissen führt, halte ich die in den Beiträgen präsentierten Untersuchungsgegenstände in unterschiedlichem Maße für relevant. *Anja Wrulich* betrachtet z.B. internationale Austauschschüler/-innen als transnationale Akteur/-innen. Aber welcher konzeptionelle Gewinn ergibt sich für die Internationale Jugendarbeit aus der Schlussfolgerung, „dass auf der Ebene der Subjekte, d.h. der mobilen jungen Menschen,

soziale Prozesse in Gang kommen können, die sich grenzüberschreitend und über das Austauschjahr hinaus vollziehen“ (S. 139)? Demgegenüber legen z.B. *Johanna Krawietz* und *Sarina Strumpen* überzeugend dar, „welchen möglichen Gewinn die Erweiterung um eine transnationale Perspektive sozialgerontologischer empirischer Forschung und Theoriebildung bringen kann“ (S. 245). *Krawietz* untersucht eine Vermittlungsstelle für osteuropäische Pflegekräfte, die in Deutschland *Care Work* verrichten, als transnationale Organisation. *Strumpen* untersucht die Erwartungen älterer (physisch mobiler!) Transmigrant/-innen zwischen Deutschland und der Türkei an die Pflege im Alter. Ein Perspektivenwechsel besteht z.B. darin, den älteren Pendelmigrant/-innen nicht mehr den „Anschein tragischer Gestalten“ ohne Zuhause zu verleihen (S. 237), sondern ihre „aktive(n) und bewusste(n) Entscheidung für diesen Lebensstil im Alter“ anzuerkennen (S. 238) und nach angemessenen Formen sozialer Unterstützung zu fragen.

Die zweite Aussage zum „Kern des *Transmigrantischen*“ lautet, dass „auch andere Grenzen als nationalstaatliche überschritten werden können“ (*Herz und Olivier*, S. 2, Hervorheb. im Orig.). Der „Begriff des *Transmigrantischen*“ ermögliche es, „allgemein geschlossene Verständnisse von festen Einheiten zu öffnen. In solch einem Verständnis würden „Kultur, Ethnizität, Religion, Geschlecht, Lebensalter oder Generation gleichsam wie Nation nicht als natürlich gegebene Einheiten betrachtet, sondern als soziale Konstrukte, deren Grenzen in deren Überschreitung in sozialen Praktiken hergestellt und sichtbar werden“, usw. (S. 7f., Hervorheb. im Orig.). Mit welchem Ziel alle denkbaren sozialen ‚Grenzüberschreitungen‘ – die ja als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung nicht neu sind – als ‚transmigrantisch‘ bezeichnet werden sollen, wird mir nicht klar. Es scheint um die Bedeutung sozialer Kategorien der Unterscheidung (oder ‚Grenzziehung‘) zu gehen, die in der Transmigrationsforschung ohnehin berücksichtigt werden, im vorliegenden Band z.B. *Gender und Kultur: In ihrem Beitrag über Transmigration und Gender fasst Elisabeth Tuidier* den Forschungsstand an der Schnittstelle zwischen Migrations- und Geschlechterforschung prägnant zusammen und stellt die Frage nach dem „Verhältnis von ‚Emanzipation‘ und Refeminisierung im Transmigrationskontext“ (S. 71) in den Mittelpunkt. Einen essentialistischen Kulturbegriff und interkulturelle Beratungskonzepte hinterfragt *Elke Kaufmann* in ihrem Beitrag über eine transnationale Konzeption der Beratung bi-nationaler Paare, die „nicht die kulturelle Differenz der PartnerIn betont, sondern die Transformation dieser Differenz“ (S. 109).

Der Sammelband steht für einen relativ jungen Forschungsansatz, der in der Sozialpädagogik und in weiteren Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft noch kaum berücksichtigt wird. Insgesamt zeigt er, dass es Zeit ist, die transnationale Forschungsperspektive in der Sozialpädagogik und in der Erziehungswissenschaft weiterzuverfolgen, und macht einen guten Anfang.

### Manfred Liebel (2013): Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken

Rezension von *Kai Hanke*

Dass Kinder Rechte haben, gehört seit Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention zur allgemeinen Überzeugung. Fast 25 Jahre ist das nun her. Doch weder in Deutschland noch weltweit genießen Kinder wirklich gerechte Verhältnisse. Dies mag nicht zuletzt mit der großen Vielfalt zusammen hängen, wie Kinderrechte heute von verschiedenen Staaten und Akteuren interpretiert werden. *Manfred Liebel* legt vor diesem Hintergrund mit „Kinder und Gerechtigkeit“ eine Ergänzung zur Diskussion darüber vor, was die Bedeutung von Kinderrechten heute umfassen sollte. Erklärtes Ziel ist es dabei, aktuelle Errungenschaften und Handlungsfelder im Bereich der Kinderrechte kritisch zu beleuchten und eine theoretisch-abstrakte Diskussion um Praxiserfahrungen und aktuelle empirische Befunde zu ergänzen. Der Band ist dadurch sowohl für diejenigen, die sich politisch mit dem Thema Kinderrechte auseinandersetzen, als auch für Fachleute aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe von Interesse.

Mit „Kinder und Gerechtigkeit“ bezieht der Autor einen rechtsphilosophisch geprägten Diskurs über Gerechtigkeit auf die politische und praktische Arbeit zum Thema Kinderrechte. Freilich ohne Anspruch auf eine erschöpfende Diskussion stellt er dazu in einem Spektrum von Liberalismus und Kommunitarismus zunächst verschiedene Ansätze zum Verständnis von Gerechtigkeit vor. Schnell wird jedoch klar, dass er sich in seinen Ausführungen vor allem auf aktuelle Theoretiker/-innen der Menschenrechtsforschung oder Sozialökonomie (*Mutua, Evans, Sen* u.a.) bezieht und mit ihnen eine durchaus problematisierende Haltung gegenüber einem Rechtsbegriff einnimmt, der durch förmlich festgelegte Rechtsrahmen definiert wird. Statt einer „Top-Down-Konzipierung von Rechten“, die Einzelnen bestimmte Rechte per Gesetz gewährt, gelte es Rechtspraxen und die Nutzbarkeit geltenden Rechts durch die Individuen in den Blick zu nehmen. Nur auf diesem Weg, so *Liebel* in der Tradition von Social Choice Theoretiker/-innen wie *Amartya Sen*, können Rechte auch mit praktischer Relevanz für die Subjekte einer Gesellschaft entstehen. Recht ist für *Liebel* also mehr als das, was im Gesetz steht. Vielmehr wird es im sozialen Miteinander wirksam und auf Basis individueller oder kollektiver Verständnisse von Gerechtigkeit in einem stetigen Prozess ausgehandelt.

**Manfred Liebel (2013): Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 280 Seiten, ISBN: 978-3779928379.**

Diese Grundüberlegungen auch auf das Thema Kinderrechte beziehend geht der Autor im Weiteren der Frage nach, wie Kinderrechte als subjektive Rechte oder Handlungsrechte verstanden und von Kindern selbst durchgesetzt werden könnten. Hierin besteht auch der große Beitrag des Buches zur Debatte um Kinderrechte: Denn der Autor veranlasst seine Leser dazu, ein „legalistisch reduziertes Verständnis von Kinderrechten“ zu überwinden, und versucht diese „in einem soziologischen Sinn (...) als Ensemble von Konzepten, Praktiken und Methoden, die nicht zuletzt von Kindern getragen und ausgeübt werden können (...)“ zu verstehen (S. 16). *Liebel* forciert damit einen kritischen Blick auf das Phänomen, dass sich viele Autor/-innen bei der Bestimmung dessen, was Kinderrechte ausmachen, allein darauf ausrichten, was in der UN-Charta festgeschrieben ist. Gerade denjenigen bietet das Buch damit eine Argumentationshilfe, Kinderrechte immer auch als etwas zu betrachten, das eine konkrete Rolle im Leben von Kindern spielen soll. Wichtig ist *Liebels* Überzeugung nach letztlich eine Ergänzung allgemeiner, universeller und gesetzlich kodifizierter Rechte durch konkrete, von Kindern selbst formulierte Rechte.

Auf diesen Grundgedanken aufbauend bietet „Kinder und Gerechtigkeit“ in drei Teilen einen Einblick in verschiedene gesellschaftliche Felder, in denen sich Kinderrechte manifestieren. Der Autor stellt in einem ersten Teil zunächst die Situation der Kinderrechte in Deutschland vor. Nach einem kurzen Abriss zur Historie von Kinderrechten in Deutschland unter Berücksichtigung rechtlicher und sozialer Rahmenbedingungen geht *Liebel* im Weiteren auf konkrete gesellschaftliche Problemfelder wie den Kinderschutz oder die Kinderpartizipation ein. In lesenswerter Weise zeigt der Autor exemplarisch wie Gerechtigkeit für Kinder gleichermaßen gewährleistet und torpediert werden kann. Der Schutz von Kindern beispielsweise stellt ein klassisches Handlungsfeld dar, in dem das Wohl von Kindern im Sinne von Schutz und Sicherheit zwar zentrales Ziel ist, gleichzeitig aber der Kindeswille, die Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit von Kindern und insofern ihre Anerkennung als einsichts- und urteilsfähige Mitglieder der Gesellschaft regelmäßig aus dem Blick verloren wird.

Der zweite Teil nimmt Kinderrechte in ihrem jeweiligen sozialen Kontext in den Blick. Dabei arbeitet *Liebel* das Spannungsverhältnis zwischen staatlichen Pflichten zur Gewährleistung von Kinderrechten einerseits und einer Ausprägung von Kinderrechten von unten andererseits heraus. Er stellt in diesem Teil erneut ein Rechtsverständnis vor, das nicht „(...) auf den Staat und die legale Form von Rechten fixiert ist, sondern die Entstehung von Rechten in die Gesellschaft und zu den handelnden Subjekten zurückholt“ (S. 135). Hierbei veranschaulicht *Liebel* durch Einblicke in die Lebenswelt bspw. von obdachlosen Kindern in Guatemala, arbeitenden Kindern in Indien oder unbegleiteten Flüchtlingskindern in Europa, wie Kinderrechte ihren Sinn erst durch einen konkreten Bezug zu den individuellen Lebensverhältnissen von Kindern entfalten können.

Der dritte Teil schließlich befasst sich damit, wie Kinder selbst Gerechtigkeit verstehen. Hierbei arbeitet der Autor zunächst Diskriminierungsformen heraus, von denen Kinder verschiedenen Alters betroffen sind: gesellschaftlich tolerierte Strafen gegen Kinder, Einschränkungen der Entscheidungs- und Handlungsfreiheit, beschränkter Zugang zu Rechtsdurchsetzung und Gütern, Ausgrenzung von politischer Beteiligung. Im Anschluss geht *Liebel* im Sinne seiner früheren Arbeiten ausführlich auf das Thema Kinderarbeit ein. Kinderarbeit erscheint hier als beispielhaftes gesellschaftliches Problemfeld, in dem die subjektive Sicht von Kindern auf das Problem im Sinne des *child-centred approach* stärker Berücksichtigung finden muss, um wirklich Gerechtigkeit für Kinder herzustellen und nicht allein das Gerechtigkeitsempfinden von Erwachsenen auf Kinder zu übertragen.

Genau dieser eigenen Sicht von Kindern auf Gerechtigkeit und ihren Einschätzungen zu dem, was ihr Wohlbefinden ausmacht, widmet sich *Liebel* dann abschließend unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Theorien des moralischen Urteils.

Mit „Kinder und Gerechtigkeit“ führt *Liebel* viele seiner bereits an anderer Stelle formulierten Thesen und Untersuchungen zusammen. Er legt damit eine auch gut lesbare und nachvollziehbare Position zur Stärkung von Kinderrechten in Deutschland und international vor, die vor allem von einer radikalen Prämisse ausgeht: Kinderrechte dürfen nicht von Erwachsenen erdacht und umgesetzt werden. Sie brauchen Relevanz und Verständlichkeit für die Kinder selbst und sie müssen vor allem von Kindern selbst durchsetzbar und erlebbar sein. Diese Prämisse bietet hilfreiche Impulse für die pädagogische und wissenschaftliche Arbeit mit Kindern, weil sie Kinder in einer konsequenten Abkehr von paternalistischen Sozialbeziehungen als gleichwertige und mündige Teile von Gesellschaft versteht.

### Dafna Lemish (Ed.) (2013): The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media

Rezension von *Wolfgang Reißmann*

*Dafna Lemish* legt mit dem „Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media“ ein knapp 500 Seiten starkes Werk vor. Genre, Titel und Umfang wecken nicht nur das Interesse, sondern auch Ansprüche, lassen sie doch vermuten, dass jene „57 new contributions from 72 leading academics from 38 countries“ der Leserschaft umfassende Orientierung geben. Tatsächlich ist die Bandbreite der behandelten Themen groß. Gegliedert ist der Herausgeberband in die Teile „Childhoods and constructions“, „Channels and convergence“, „Concerns and consequences“, „Contexts and communities“, „Collaboration and companions“. Den Sektionen ist jeweils ein Kurzabriss der in ihnen versammelten Beiträge vorangestellt.

Der erste Teil „Childhoods and constructions“ enthält neun Beiträge. Hier geht es vornehmlich um grundlegende Sichtweisen auf das Spannungsverhältnis von Kindheit/Jugend und Medien. Gefragt wird nach der Ko-Konstruktion (*Drotner*) und der medialen Repräsentation von Kindheit und Jugend (*Olson/Raumpaul*), aber auch den in der Forschung im- oder explizit gemachten Vorannahmen (*Krcmar*). Kinder und Jugendliche und ihr Medienumgang werden nicht nur untersucht oder medial abgebildet, sondern forschend und repräsentierend auch als spezielle Gruppe konstruiert. Was zunächst allgemein konstatiert wird, gewinnt in weiteren Beiträgen dieser Sektion an Kontur. Unter die Lupe genommen werden Kinder als Konsument/-innen und Konsumadressat/-innen (*Buckingham*) und herausgearbeitet werden die Bezugslinien der Kinder- und Jugendmedienforschung zu „critical studies“ (gemeint ist v.a. das intellektuelle Erbe der Frankfurter Schule und der Cultural Studies) (*Vered*), zu feministischen Theorien (*Lemish*) und zum Globalisierungsdiskurs (*Parameswaran*). Ein wenig quer zu diesen eher theoretischen Reflexionen liegt der Beitrag zu ‚ökologischen Ansätzen‘ (*Vandewater*). Hier wird deutlich, dass es innerhalb der gewählten Struktur keinen rechten Raum gibt, Forschungsansätze zu besprechen, die primär der Anleitung zur empirischen Erkundung dienen. Der ebenfalls in dieser Sektion positionierte Artikel der deutschsprachigen Kolleg/-innen zu den Trends der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (*Hasebrink/Paus-Hasebrink*) wäre m.E. zudem besser platziert als Eröffnung des zweiten Teils.

**Dafna Lemish (Ed.) (2013): The Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media. London, New York: Routledge, 499 Seiten, ISBN: 978-0415783682.**

In diesem mit „Channels and convergence“ überschriebenen Teil gibt es zehn Beiträge. Sechs davon folgen der gewohnten, aber mehr und mehr angezweifelten Logik, nach Einzelmedien zu differenzieren. Eingeführt wird in „children’s print culture“ (*Tilley*) und analog dazu in die Bereiche Film (*Donald/Seale*), Fernsehen (*Steemers*), Spiele (*Aarsand*), Mobilkommunikation (*Ling/Bertel*) und Musik (*Bickford*). Der Beitrag zu „Children’s Internet Culture“ konturiert u.a. aktuelle Herausforderungen unter den Bedingungen einer fortschreitenden Ökonomisierung der Lebenswelt (*Livingstone*). Für meinen Geschmack etwas zu groß geraten ist der Titel des Artikels „Children and Consumer Culture“ (*Chan*), geht es doch primär um Spielzeuge und Marken wie Disney als einen sicher wichtigen, aber eben auch speziellen Ausschnitt aus Konsumkultur. Ähnliches gilt auch für den Einblick in „Convergence Culture“ (*Alper*), der letztlich auf jugendliche Partizipation und „participation gap“ eingführt; sich hierbei jedoch – selten genug – auch mit Jugendlichen mit Behinderung auseinandersetzt; sowie für den Beitrag zu „Children’s technologized bodies“ (*Durham*), der sich letztlich um das aktuell vieldiskutierte Phänomen „sexting“ dreht und unter diesem Titel wunderbar in den dritten Teil des Bandes gepasst hätte.

Der dritte Teil „Concerns and consequences“ gibt in 16 Beiträgen Einführungen in unterschiedlichste Problemlagen und Fragen der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung, die hier nicht alle im Einzelnen vorgestellt werden können. Stärker als in den Teilen zuvor sind hier medien- und entwicklungspsychologische Perspektiven sowie Wirkungsansätze vertreten. Es geht beispielsweise um Zusammenhänge zwischen medialer Repräsentation bzw. -nutzung und Problematiken wie Gewalt (*Scharrer*), Körperbilder und Essstörungen (*Harrison*), Hyperaktivität (*Huizinga* u.a.), Übergewicht (*Bond* u.a.), Drogenmissbrauch (*Borzekowski*); aber auch allgemeiner um frühkindliche (*Linebarger*), sexuelle (*Peter*) und emotionale Entwicklung (*Martins*), um Fantasie (*Götz*) und Kreativität (*Peppler*) oder die Sozialisation von Geschlechtsrollen (*Mazzarella*). Im darauffolgenden vierten Teil „Contexts and communities“ (neun Beiträge) werden familiäre (*Nathanson*) und Peer-Kontexte (*Lim*) kindlichen und jugendlichen Medienumgangs besprochen und sozialräumliche Rahmungen in den Blick genommen: etwa „bedroom culture“ (*Lincoln*) oder mobile Rauman eignung (*Ribak*). Zwei weitere Beiträge widmen sich „minority“ (*Rivera/Valdivia*) und „immigrant children“ (*Elias*). Die letzten drei Artikel dieser Sektion beschäftigen sich mit kreativer Medienproduktion und zivilgesellschaftlichem Engagement (*FisherKeller*; *Papaioannou*; *Stuart/Mitchell*). Der letzte Teil „Collaboration and companions“ besteht aus weiteren zwölf Beiträgen. Im Mittelpunkt dieser Sektion stehen Fragen der Medienregulation, gesetzlicher Rahmenbedingungen, der Qualität von Kindermedien und der Medienkompetenzförderung. Hervorgehoben sei hier nur ein Beitrag, der internationale Initiativen, Vereinigungen und Netzwerke und somit auch Anlaufstellen für verschiedene Akteure sichtbar macht (*von Feilitzen*).

Was bleibt übergreifend zu berichten? Das „Routledge International Handbook of Children, Adolescents and Media“ bietet verständlich geschriebene Einblicke zu verschiedensten Themen und erfüllt somit seine Orientierungsfunktion. Vier Anmerkungen seien aber gestattet. Erstens ist die Gliederung nicht an allen Stellen zwingend und Trennschärfe ist zwischen so einigen Beiträgen nur bedingt gegeben. Mag sein, dass dieser Punkt angesichts des Umfangs des Handbuchs aber nur Haarspalterei des Rezensenten auf der Suche nach Kritik ist. Zweitens wird bei der Lektüre deutlich, dass es sich um ein Forschungsfeld handelt, in dem mittlerweile alle mitspielen (wollen) und verschiedenste Disziplinen und Forschungsrichtungen etwas zu sagen haben. Solche Durchlässigkeit hat

Vor- und Nachteile. Konsens im Zugang jedenfalls wird es auf absehbare Zeit nicht geben. Aus deutschsprachiger Sicht fällt drittens auf, dass es weiterhin massive Rezeptionsbarrieren gibt. Das ist schade, kann doch die deutschsprachige Kinder- und Jugendmedienforschung auf eine lange Tradition zurückblicken. Begriffe wie „Mediensozialisation“ sind im anglo-amerikanischen Raum offensichtlich unüblich. Namen wie *Baacke*, der hierzulande in keiner Einführung fehlen würde, hat es, fast eine Ironie der Geschichte, nicht einmal in den Artikel zu den ökologischen Ansätzen geschafft. Viertens sei auf eine Tatsache hingewiesen, die die Herausgeberin selbst transparent macht und uns alle nachdenklich stimmen sollte: „[...] vast regions of the world are not represented adequately; in particular, Latin America, Africa, the Middle East.“ (S. 10) Offensichtlich müssen wir noch warten, bis aus einem internationalen tatsächlich ein globales Handbuch wird.



## **Danksagung**

*Die Herausgeber/-innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter/-innen, die an den im Jahr 2013 veröffentlichten (bzw. abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!*

Prof. Dr. Dagmar Abendroth-Timmer (Siegen); Prof. Dr. Yvonne Anders (Berlin); Prof. Dr. Sabine Andresen (Frankfurt a. M.); Prof. Dr. Meike Sophia Baader (Hildesheim); Prof. Dr. Roland Bader (Holzminden); Dr. Dirk Baier (Hannover); Prof. Dr. Anja Besand (Dresden); Prof. Dr. Klaus Boehnke (Bremen); Prof. Dr. Andreas Brenne (Osnabrück); Prof. Dr. Monika Buhl (Heidelberg); Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger (Wuppertal); Prof. Dr. Hartmut Ditton (München); Dr. Marion Döll (Wien); Prof. Dr. Bernd Dollinger (Siegen); Prof. Dr. Jutta Ecarius (Köln); Franziska Egert (Ulm); Dr. Susann Fegter (Frankfurt a. M.); Dr. Natalie Fischer (Frankfurt a. M.); Prof. Dr. Sara Fürstenau (Münster); Dr. Christoph Gantefort (Köln); Martina Gille (München); PD Dr. Cathleen Grunert (Halle/Saale); Prof. Dr. Robert Gugutzer (Frankfurt a. M.); Prof. Dr. Lena Heine (Bochum); Prof. Dr. Martin Hildebrand-Nilshon (Berlin); Dr. Katrin Hille (Ulm); Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig (Walferdange); Dr. Michaela Hopf (München); Prof. Dr. Theo Hug (Innsbruck); Prof. Dr. Kai-Uwe Hugger (Köln); Prof. Dr. Bettina Hünersdorf (Berlin); Prof. Dr. Sven Jöckel (Erfurt); Dr. Bernadette Jonda (Halle/Saale); Prof. Dr. Benjamin Jörissen (Erlangen); Dr. Rimma Kanevski (Lüneburg); Prof. Dr. Vera King (Hamburg); Dr. Nils Köbel (Mainz); Prof. Dr. Sven Kommer (Aachen); Dr. Stefan Köngeter (Hildesheim); Prof. Dr. Jens Kratzmann (Eichstätt); Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Halle/Saale); Prof. Dr. Hans Peter Kuhn (Kassel); Dr. Melanie Kuhn (Fribourg); Prof. Dr. Andreas Lange (Ravensburg-Weingarten); Imke Lange (Münster); Dr. Roswitha Lehmann-Rommel (Freiburg); Prof. Dr. Johanna Mierendorff (Halle/Salle); Prof. Dr. Heinz Moser (Zürich); Prof. Dr. Roland Naul (Münster); PD Dr. Stefan Neubert (Köln); Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Zürich); Dr. Heike Ohlbrecht (Berlin); Prof. Dr. Georg Peez (Frankfurt a. M.); Dr. Gudrun Quenzel (Bielefeld); Prof. Dr. Heinz Reinders (Würzburg); PD Dr. Susanne Rippl (Chemnitz); Prof. Dr. Wolfram Rollett (Freiburg); Prof. Dr. Philipp Sandermann (Trier); Prof. Dr. Wolfgang Schröer (Hildesheim); Prof. Dr. Ludwig Stecher (Gießen); Dr. Christine Steiner (München); Prof. Dr. Daniel Süss (Zürich); Dr. Andrea Szukala (Bielefeld); Prof. Dr. Anja Tervooren (Essen); Prof. Dr. Thomas Trautmann (Hamburg); Prof. Dr. Rainer Treptow (Tübingen); Prof. Dr. Heiner Ullrich (Mainz); Jun.-Prof. Dr. Bernd Wagner (Siegen); Prof. Dr. Birgit Weber (Köln); Prof. Dr. Horst Weishaupt (Frankfurt a. M.); Maike Wiethoff (Bochum); Ursula Winklhofer (München); Dr. Linda Wirthwein (Dortmund); Prof. Dr. Claudia de Witt (Hagen); Prof. Dr. Wolfgang Zacharias (Merseburg); Prof. Drs. Albert Ziegler (Nürnberg); Prof. Dr. Ivo Züchner (Marburg)

---

## Autorinnen und Autoren

---

*Markus Biank*, Diplom-Pädagoge, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Heterogenität und soziale Ungleichheit  
*Anschrift*: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit, Boys'Day – Neue Wege für Jungs, Wilhelm-Bertelsmann-Str. 10, 33602 Bielefeld  
*E-Mail*: biank[at]neue-wege-fuer-jungs.de

*Miguel Diaz*, Soziologe M.A., RWTH Aachen, Institut für Soziologie, *Forschungsschwerpunkte*: Männer- und Geschlechterforschung  
*Anschrift*: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit, Boys'Day – Neue Wege für Jungs, Wilhelm-Bertelsmann-Str. 10, 33602 Bielefeld  
*E-Mail*: diaz[at]kompetenz.de

*Prof. Dr. Bernd Dollinger*, Universität Siegen, Fakultät Bildung – Architektur – Künste, *Forschungsschwerpunkte*: Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik, Devianz, Sozialpolitik und Soziale Arbeit  
*Anschrift*: Universität Siegen, Fakultät 2, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen  
*E-Mail*: bernd.dollinger[at]uni-siegen.de

*Ruth Festl*, M.A., University of Hohenheim, Department of Communication, *Main research interests*: children, adolescents and media, bullying and cyberbullying, digital games  
*Address*: University of Hohenheim, Department of Communication, Wollgrasweg 23, 70599 Stuttgart  
*E-Mail*: ruth.festl[at]uni-hohenheim.de

*Prof. Dr. Harry Friebel*, Universität Hamburg, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Bildungs- und Biografieforschung, Gender- und Männerforschung, Weiterbildung im Lebenszusammenhang  
*Anschrift*: Universität Hamburg, WISO-Fakultät, 20146 Hamburg, Von-Melle-Park 9  
*E-Mail*: harry.friebel[at]wiso.uni-hamburg.de

*Prof. Dr. Sara Fürstenau*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Migrationsgesellschaft, transnationale Migration und Bildung  
*Anschrift*: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48143 Münster  
*E-Mail*: fuerstenau[at]uni-muenster.de

*Mag. Dr. Petra Gradinger*, Fachhochschule Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit und Soziales, Plattform Interkulturalität, *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Beziehungen (Bullying, Cyberbullying), Interkulturelle Kompetenz, Selbstreguliertes Lernen  
*Anschrift*: Fachhochschule Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit und Soziales, Garnisonstraße 21, 4020 Linz, Österreich  
*E-Mail*: petra.gradinger[at]fh-linz.at

*Kai Hanke*, M.A., Kommunikations- und Medienwissenschaftler, Pädagoge und Psychologe, Leiter der Programmabteilung des Deutschen Kinderhilfswerkes und Referent für Medien, *Schwerpunkte*: Kinder- und Medienpolitik, Medienkompetenz und Medienbildung, Kinderrechte  
*Anschrift*: Deutsches Kinderhilfswerk, Leipziger Straße 116-118, 10117 Berlin  
*E-Mail*: hanke[at]dkhw.de

*Prof. Dr. Angela Ittel*, Technische Universität Berlin, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Geschlechtsspezifische Entwicklung von Aggression und Problemverhalten, Cyberbullying, Kinder und Medien  
*Anschrift*: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, MAR 2-6, Marchstr. 23, 10587 Berlin  
*E-Mail*: angela.ittel[at]tu-berlin.de

*Christin R. Müller*, Technische Universität Berlin, *Forschungsschwerpunkte*: Cyberbullying, Empathie, Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter, Medienkompetenz im Kontext computervermittelter Kommunikation

*Anschrift*: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, MAR 2-6, Marchstr. 23, 10587 Berlin

*E-Mail*: christin.r.mueller[at]campus.tu-berlin.de

*Dr. Jan Pfetsch*, Technische Universität Berlin, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Cyberbullying, Mediennutzung und Medienwirkung, Empathie, Prävention von Aggression bei Kinder und Jugendlichen

*Anschrift*: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet Pädagogische Psychologie, MAR 2-6, Marchstr. 23, 10587 Berlin

*E-Mail*: jan.pfetsch[at]tu-berlin.de

*Dr. Stephanie Pieschl*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Psychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Medienwirkung sowie (mediales) selbstreguliertes Lernen

*Anschrift*: WWU Münster, Fliegerstraße 21, 48149 Münster

*E-Mail*: pieschl[at]uni-muenster.de

*Dr. Torsten Porsch*, Landesamt für Ausbildung, Fortbildung und Personalangelegenheiten der Polizei Nordrhein-Westfalen, *Schwerpunkte*: Kompetenztraining, Evaluation sowie Personalentwicklung und -auswahl

*Anschrift*: LAFP NRW, Weseler Straße 264, 48151 Münster

*E-Mail*: torsten.porsch[at]polizei.nrw.de

*Prof. Dr. Thorsten Quandt*, University of Münster, Department of Communication, *Main research interests*: online communication, media innovation research, digital games and journalism

*Address*: University of Münster, Department of Communication, Bisinghof 9-14, 48143 Münster

*E-Mail*: thorsten.quandt[at]uni-muenster.de

*Dr. phil. des. Wolfgang Reißmann*, Universität Siegen, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation; *Forschungsschwerpunkte*: Mediatisierungs- und Mediensozialisationsforschung, Bildkommunikation, Musik, Medien und höheres Lebensalter

*Anschrift*: Universität Siegen, Philosophische Fakultät, Medienwissenschaftliches Seminar, Medien und Kommunikation, 57068 Siegen

*E-Mail*: reissmann[at]medienwissenschaft.uni-siegen.de

*Dr. Eric van Santen*, Diplomsoziologe, Wissenschaftlicher Referent in der Abteilung Jugend- und Jugendhilfe des Deutschen Jugendinstituts, *Forschungsschwerpunkte*: Hilfeverläufe, interinstitutionelle Kooperation, Institutionenforschung und regionale Disparitäten

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstrasse 2, 81541 München

*E-Mail*: santen[at]dji.de

*Univ.-Prof. Dr. phil. Dipl.-Psych. Herbert Scheithauer*, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft & Psychologie, Leiter des Arbeitsbereiches Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Cybermobbing, Mobbing und Prävention im Kindes- und Jugendalter

*Anschrift*: Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft & Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

*E-Mail*: herbert.scheithauer[at]fu-berlin.de

*Mag. Eva-Maria Schiller*, Universität Münster, Arbeitseinheit für Entwicklungspsychologie, *Forschungsschwerpunkte*: Mediennutzung im Jugendalter, aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter, Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter

*Anschrift*: Universität Münster, Arbeitseinheit für Entwicklungspsychologie, Fliegerstraße 21, 48149 Münster

*E-Mail*: eva-maria.schiller[at]uni-muenster.de

*Dipl.-Psych. Anja Schultze-Krumbholz*, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie und Fellow der International Max Planck Research School LIFE, *Forschungsschwerpunkte*: Cybermobbing, Mobbing und Prävention im Kindes- und Jugendalter

*Anschrift*: Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft & Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

*E-Mail*: a.krumbholz[at]fu-berlin.de

*Mag. Dr. Dagmar Strohmeier*, Fachhochschule Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit und Soziales, *Forschungsschwerpunkte*: Soziale Beziehungen, Förderung von sozialer und interkulturelle Kompetenz (WiSK Programm), Jugendliche mit Migrationshintergrund

*Anschrift*: Fachhochschule Oberösterreich, Fakultät für Gesundheit und Soziales, Garnisonstraße 21, 4020 Linz, Österreich

*E-Mail*: dagmar.strohmeier[at]fh-linz.at

*Dr. Diana Willems*, Diplomsoziologin und Rechtssoziologin (M.A.), Wissenschaftliche Referentin in der Abteilung Jugend- und Jugendhilfe des Deutschen Jugendinstituts, *Forschungsschwerpunkte*: Kooperation, Polizeiforschung und Kriminologie

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstrasse 2, 81541 München

*E-Mail*: willems[at]dji.de

*Dr. phil. Dipl.-Psych. Ralf Wölfer*, University of Oxford, „Oxford Centre for the Study of Intergroup Conflict“, *Forschungsschwerpunkte*: soziale Perspektive menschlichen Verhaltens, Aggressionen, Netzwerkanalysen

*Anschrift*: Department of Experimental Psychology, University of Oxford, South Parks Road, Oxford OX1 3UD, United Kingdom

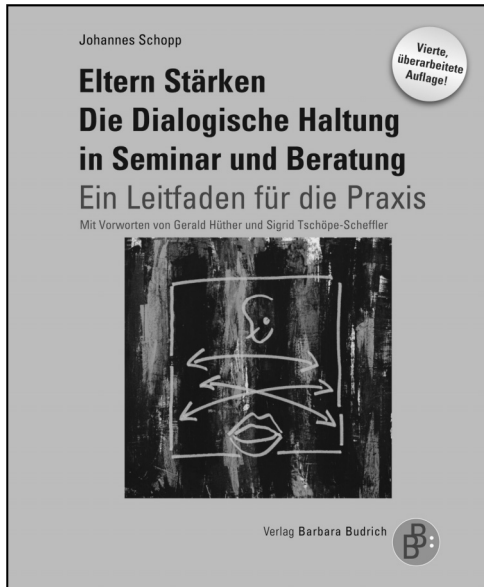
*E-Mail*: ralf.woelfer[at]psy.ox.ac.uk

*Pavle Zagorscak*, M.Sc.-Psych., Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Klinische Psychologie und Psychotherapie, *Forschungsschwerpunkte*: Cybermobbing, Prävention im Kindes- und Jugendalter, Einsatz neuer Medien in der klinischen Psychologie

*Anschrift*: Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaft & Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

*E-Mail*: p.zagorscak[at]fu-berlin.de

# Eltern Stärken – jetzt in 4., überarbeiteter Auflage



**Johannes Schopp**

## **Eltern Stärken**

**Die Dialogische Haltung  
in Seminar und Beratung**

Ein Leitfaden für die Praxis

4., überarbeitete Auflage 2013.

283 Seiten. Kart. 19,90 €

ISBN 978-3-8474-0126-1

**Mit Vorworten von Gerald Hüther  
und Sigrid Tschöpe-Scheffler**

**Ein Plädoyer für eine Dialogische Kultur, die es schafft,  
dass Erwachsene untereinander und auch Erwachsene  
und Kinder sich gleichwürdig begegnen, sich bedin-  
gungslos schätzen und respektieren. Eine Kultur, die  
Bildung als Persönlichkeitsbildung versteht.**

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



**Verlag Barbara Budrich •**

**Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
info@budrich.de

[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)