



Forschungsprojekt

Jugend – Medien – Gewalt

Gewalt durch und in neuen Medien

Projektbericht

- I Teil I: **Projektziele und Forschungsdesign**
- 27 Teil II: **Cybermobbing:** Gewaltpraktiken Jugendlicher in soziotechnischen Netzwerken
- 68 Teil III: **Gewaltspiele** im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung
- 87 Teil IV: **Gewaltvideos:** Formen und Grenzen der Faszination für Gewaltdarstellungen
- 97 Zusammenfassung

Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien

Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer (Projektleitung)

Mag. Axel Maireder (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag. Manuel Nagl (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag.^a Barbara Korb (Beratung Methode)

Christina Krakovsky, bakk (studentische Mitarbeit)



Jugend – Medien – Gewalt

Projektbericht Teil I

Projektziele & Forschungsdesign

**Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien**

Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer (Projektleitung)

Mag. Axel Maireder (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag. Manuel Nagl (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag.^a Barbara Korb (Beratung Methode)

Christina Krakovsky, bakk (studentische Mitarbeit)

15. Dezember 2010

Inhalt

Gesamtbericht des Projektes Jugend - Medien - Gewalt

Teil I: **Projektziele und Forschungsdesign**

Teil II: **Cybermobbing**: Gewaltpraktiken Jugendlicher in soziotechnischen Netzwerken

Teil III: **Gewaltspiele** im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung

Teil IV: **Gewaltvideos**: Formen und Grenzen der Faszination für Gewaltdarstellungen

Teil I

Projektziele und Forschungsdesign

1. Einleitung	3
2. Problemstellung	5
2.1. Medien und Gewalt: Zusammenhänge und Entwicklungen.....	5
2.2. Gewalt in Schule und Medien.....	5
2.3. Medienkompetenz: Geschlechter-, Milieu- und Altersdifferenzen.....	6
2.4. Soziale Kompetenz als Bestandteil moderner Schulpädagogik.....	7
3. Projektziele	8
3.1. Erkenntnisziele.....	8
3.2. Verwertungsziele.....	8
4. Forschungsfragen	9
4.1. Rezeption medialer Gewalt.....	9
4.2. Kommunikation über mediale und ‚reale‘ Gewalt.....	10
4.3. Medial vermittelte Gewalthandlungen.....	10
4.4. Moralische, emotionale, rationale und empraktische Gewaltbewertung.....	11
4.5. Zusammenhänge schulischer und medialer Gewalt.....	12
5. Forschungsdesign	13
5.1. Theoretischer und methodologischer Hintergrund.....	13
5.2. Methodologische Leitlinien des Projektes.....	17
5.3. Auswahl der Untersuchungsobjekte.....	20
5.4. Workshop-Design und Durchführung.....	22
5.5. Datenauswertung.....	24
Literatur	26

I. Einleitung

Gewaltprävention an Österreichs Schulen ist eine der wesentlichen Agenden aktueller Schulpolitik. Die Generalstrategie zur Gewaltprävention (Spiel/Strohmeier 2007) identifiziert vor allem ‚Bullying‘, verstanden als konsequente gegenseitige verbale und physische Tyrannisierung, Schikanierung, Drangsalierung von SchülerInnen als Hauptproblem und entwirft einen Strategieplan mit Vorschlägen für vielfältige Programme zur Gewaltprävention in Schulen. Ein wesentlicher Faktor bleibt dabei jedoch unerwähnt und unbearbeitet: die Medien. Dabei scheinen gerade neue Informations- und Kommunikationstechnologien eine durchaus wichtige Rolle im Kontext aktueller Probleme mit Gewalt bei Jugendlichen zu spielen. Gewaltspiele, selbst gedrehte Gewaltvideos oder enthemmte verbale Gewalt in der Anonymität des Internets sind nur drei Beispiele hierfür.

Die vorliegende Studie soll diese Lücke schließen, indem Licht auf die Rolle der Medien in der Entstehung und Umsetzung von Gewalthandlungen bei SchülerInnen geworfen wird. Ziel ist es, die Rolle der neuen Medien in den komplexen Zusammenhängen von Ursachen, Prozessen und Konsequenzen von Gewalt unter Jugendlichen, insbesondere in der Schule, besser verstehen zu lernen.

Im Fokus steht die Ausrichtung (Präferenzprofil) des Mediengebrauchs der Jugendlichen zwischen Erwartung und Verwertung im Fühlen, Denken und Handeln, insofern er direkt oder indirekt mit der Gewaltbetonung des alltäglichen Lebens von Jugendlichen selbst in Verbindung gebracht wird (werden kann). Erst wenn dieser Zusammenhang aus der Interpretation der Betroffenen erfahren wird, kann entschieden werden, wo die Einstiegsstellen für Intervention liegen, wie Interventionen und Präventionen gesetzt sein müssen und von wem sie eingebracht werden können, um sicher zu stellen, dass diese nicht als Eingriffe von außen empfunden werden.

Der methodische Ansatz des Projektes ist unter der Annahme gewählt, dass die Animation für einen sozial-kultivierten und sozial-kontrollierten Umgang mit Gewalt in einer Gesellschaft, in der man sich behaupten muss, nicht von außen und aus dem Wissen Erwachsener kommen muss, sondern ein intrinsisches Moment (Impuls) von Selbstschutz und Selbstmobilisierung sein kann. Denn nur, wenn wir die im Kontext des Mediengebrauchs mobilisierten (Reflexe) und mobilisierbaren (Reflexionen) Kräfte des Denkens, Fühlens und Handelns derjenigen verstehen, die alltäglich mit Gewalt in der Schule konfrontiert sind, und wenn wir die von ihnen selbst konstruierten Bedeutungszusammenhänge nachvollziehen können, ist es der Gesellschaft möglich, vorbeugende und intervenierende Maßnahmen zu setzen, um der zunehmenden Gewalt in der Schule habitualisierbare Ideen für sozial-kooperative Formen der Selbstbehauptung entgegenzusetzen.

Daher war bei der methodischen Annäherung an das Forschungsfeld neben dem wissenschaftlichen Interesse auch darauf zu achten, dass die Beteiligten selbst durch die Auseinandersetzung mit dem Thema profitieren, indem sie ihr Denken, Fühlen und Handeln reflektieren können. So konnten wir sicherstellen, dass unser Forschungsfeld auch zum Beobachtungsfeld der Jugendlichen in eigenem (und gesellschaftlichem) Interesse wird.

Der hier gewählte Ansatz verbindet entsprechend wissenschaftliches Erkenntnisinteresse mit praktisch-evaluativen Zielen. So wurden im Rahmen von Strategien der Aktionsforschung in multimethodischen Workshops mit SchülerInnen sowohl wissenschaftlich verwertbare Daten

produziert als auch die SchülerInnen zu einer Auseinandersetzung mit Medien und Gewalt angeregt.

Wir sind überzeugt, mit der Durchführung des hier im Konzept vorliegenden Projektes einen wesentlichen Beitrag zum besseren Verständnis der Ursachen, Prozesse und Konsequenzen von Gewalt in der Schule im Kontext von Medien als Informations- und Kommunikationstechnologische Plattformen geleistet zu haben. Wir haben damit Grundlagen geschaffen, die eine Integration des Problembereiches Medien und Gewalt in der Schule sowohl in Präventionskonzepte im Sinne der Generalstrategie, in die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen als auch in medienpädagogische Lehrinhalte erlauben. Die bewusst-kreative Entwicklung der Medienpädagogik als kulturpädagogische Strategie der Kompetenzentwicklung in einer (und für eine) Mediengesellschaft ist ohnedies eine längst fällige Aufgabe im öffentlichen Pflichtenheft.

O. Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer

Mag. Axel Maireder

Mag. Manuel Nagl

15. Dezember 2010

2. Problemstellung

2.1. Medien und Gewalt: Zusammenhänge und Entwicklungen

In der heutigen Gesellschaft, die sich in starkem Maße über die medial vermittelte Produktion, Speicherung, Verbreitung und Rezeption von Informationen definiert, nimmt zwangsläufig auch der gesellschaftliche sowie individuelle Zugang zum Thema Gewalt neue Formen und Muster an. So fungieren Medien einerseits als kultureller Spiegel von in der Gesellschaft gelebter, erfahrener und beobachteter Gewalt und prägen bzw. modifizieren andererseits die Gewalthandlungen, -einstellungen und -diskurse der Menschen. Der Zusammenhang zwischen Medien und Gewalt kann dabei aus drei Perspektiven betrachtet werden:

Direkte Zusammenhänge zwischen Gewaltrezeption und Handlung: Es wird angenommen, dass die Rezeption von medialer Gewalt positive oder negative Effekte auf die Gewaltbereitschaft der RezipientInnen hat bzw. sich mediale Darstellungen auf Gewalthandlungen auswirken. Die unterschiedlichsten Thesen zu dieser Perspektive konnten zwar empirisch selten einen direkten und klaren Zusammenhang zwischen Rezeption und Handlung herstellen, in ihrer Gesamtheit weisen sie jedoch durchaus darauf hin, dass beim Vorliegen bestimmter Rahmenbedingungen Mediengewalt einen Beitrag zur Herausbildung violenter Persönlichkeiten liefern kann (vgl. Kunczik/Zipfel, o.J.)

Mediale Verstärkung gesellschaftlicher Entwicklungen, die ein Umfeld für Gewalt aufbereiten: Es wird angenommen, dass Medien als Spiegel der Gesellschaft bestimmte Entwicklungen überrepräsentieren und verstärken können, die ein gesellschaftliches Klima der Gewaltbereitschaft unterstützen. Beispiele dafür wären Schnelllebigkeit, Konkurrenzdenken, Machtungleichheit u.a.

Medien schaffen Bedingungen für spezifische Formen von Gewalt: Es sind insbesondere neue Informations- und Kommunikationstechnologien, die durch ihre Eigenheiten bestimmte Gewaltformen erst ermöglichen bzw. bestimmte Kontexte schaffen, die zu neuen Ausformungen von Gewalt führen. Aktuell sind hier mehrere Tendenzen zu beobachten:

- Die Auflösung der zuvor funktionell bedingten Grenzen zwischen Produktion, Speicherung, Verbreitung und Rezeption von medialem Material und die drastische Vereinfachung der Möglichkeit, Medien zu produzieren (z.B. mittels Videocamerafunktion am Handy) und zu verbreiten (v.a. über das Internet)
- Als Folge daraus die zunehmende Auflösung der Grenze zwischen Realgewalt und Mediengewalt, wie der aktuelle Trend der „Happy Slapping“-Videos eindrücklich vor Augen führt;
- Das Fallen von Zugangshürden für Gewaltrezeption durch die Zugangsfreiheit des Internets. Die heimliche Rezeption von Gewaltvideos auf Internetportalen durch Kinder ist nur ein Beispiel hierfür.
- Die durch die Möglichkeit zur anonymen Kommunikation im Internet fallenden Hemmungen für verbale Gewalt

2.2. Gewalt in Schule und Medien

Gewalttätige Handlungen in der Schule sind zwischen SchülerInnen, aber auch, dies zeigen sehr aktuelle Beispiele, zwischen LehrerInnen und SchülerInnen Alltag, wie dies auch in der

Beschreibung der Ausgangslage im Papier zur „Generalstrategie zur Gewaltprävention an Österreichs Schulen“ (Spiel/Strohmeier 2007: 6ff.) skizziert wird. Gerade in der Schule, wo sich Klassenverbände und somit Beziehungen zwischen den verschiedenen AkteurInnen ständig verändern und neu konstituieren, sei es durch SchülerInnenneuzugänge, neue KlassenlehrerInnen, Leistungsneubewertungen oder andere schulsystembedingte Veränderungen, und wo sich SchülerInnen schon in jungen Jahren mit Druck, Stress, Zwang, Autorität oder auch Konkurrenzkampf auseinandersetzen müssen, finden permanent Prozesse der Selbstbehauptung, Statussicherung oder Systemanpassung statt. Dabei entstehen vielfältige Spannungsfelder und Konfrontationsmomente. SchülerInnen durchleben, erfahren und beobachten solcherlei Prozesse als Jugendliche in einer stark mediatisierten Umwelt, in der sie ständig aufs Neue mit vielfältigen medialen Angeboten, Modellen und Praxisplätzen des Umgangs mit der eigenen Emotionalität, mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft sowie Problemen unterschiedlicher Art konfrontiert werden. Daraus lassen sich folgende Zusammenhänge zwischen Schule, Medien und Gewalt in Form eines Leitsatzes ableiten:

- Medien beeinflussen, reproduzieren und ermöglichen in entscheidendem Maße Formen von Gewaltwahrnehmung und -handlung sowie den kompetenten Umgang mit erfahrener und beobachteter Gewalt...
- im Kontext von individuellen Einstellungen, Emotionen und Werten, individueller Problemlösungskompetenz, sozialen Bedingungen, Gegebenheiten, Spannungen sowie Bedingungen des Systems Schule (z.B. Hierarchien, Konkurrenz-, Zeit- und Leistungsdruck),...
- die sich in konkreten, auch in der Schule stattfindenden Interaktionen gefiltert oder ungefiltert im Fühlen (z.B. in Form von Frust, Aggression, Überlastung, Verzweiflung,...), im Denken (z.B. in Form von Macht-, Konkurrenz oder Leistungsdenken) sowie im Handeln (z.B. in Form von verbaler und körperlicher Unterdrückung,...) der Beteiligten zeigen.

Um den Einfluss der Medien bzw. des Medialen in diesen vielfältigen Zusammenhängen zu erkennen, ist es notwendig, die zugeschriebene Bedeutung durch Analyse des Denkens, Fühlens und Handelns der AkteurInnen (SchülerInnen) immer auch mit Blick auf die genannten Kontextbedingungen zu rekonstruieren.

2.3. Medienkompetenz: Geschlechter-, Milieu- und Altersdifferenzen

Speziell zwischen SchülerInnen unterschiedlichen Geschlechts, sozialen Milieus und Alters sind Unterschiede im Hinblick auf die Beobachtung und Ausübung von Gewalt und die Kommunikation über Gewalt zu erwarten. Differenzen sind auch im Hinblick auf die Beobachtung von und den Umgang mit modernen Informations- bzw. Kommunikationstechnologien zu erwarten.

Als entscheidender Sachverhalt, in welcher Art und Intensität Medien das Gewaltbild und die Gewalthandlungen von SchülerInnen prägen, regeln und ermöglichen, scheint die Medienkompetenz eines jeden Einzelnen in den Vordergrund zu treten. Dabei haben vermutlich individuelle Fähigkeiten der Informationssuche, der Informationsbearbeitung und vor allen Dingen der Informationsbeurteilung direkten oder indirekten Einfluss auf die Wahrnehmung, Beurteilung und den Umgang mit medial vermittelten Formen von Gewalt.

2.4. Soziale Kompetenz als Bestandteil moderner Schulpädagogik – Konfliktlösungsfähigkeit als Frage der Kultur

Der kompetente Umgang mit medialer Gewalt und Gewalt in der Schule wird in einer Gesellschaft, die sich in immer stärkerem Maße über Leistung auf der einen Seite und Informationsfreiheit auf der anderen Seite definiert, zu einer wichtigen Größe. Gerade im System Schule, das sein Eigenprofil stark auch aus diesen Faktoren bezieht, muss besonderer Wert darauf gelegt werden, gerade für die Entstehungsbedingungen, Mechanismen und Folgen von Gewalt zu sensibilisieren. Voraussetzung dafür ist, dass sich das Schulsystem seiner eigenen Bedingungen, zum Teil impliziten Regeln bzw. Konventionen sowie der verschiedenartigen Rollenverhältnisse und damit möglicher, systemproduzierter Formen und Mechanismen von Gewalt in der Schule auch im Hinblick auf den *gewaltigen Einfluss moderner Informations- und Kommunikationstechnologien* bewusst wird.

Darüber hinaus müssen die AkteurInnen des Schulsystems ein noch tieferes Verständnis sowohl dafür gewinnen, wie individuelle Identitätsausbildungsprozesse mit Mediennutzung und vice versa zusammenhängen, als auch, wie sich diese Prozesse mit im System Schule vorzufindenden Systembedingungen vertragen. Nur dann wird es möglich sein, das Phänomen schulischer Gewalt unter Berücksichtigung der Rolle der Medien dabei eingehender und umfassender zu verstehen, um darauf aufbauend gezielte schul- und medienpädagogische Programme zur Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit Gewalt seitens aller SystemakteurInnen konzipieren und umsetzen zu können. Denn nur, wenn das Schulsystem selbst eine den spezifischen Problemfeldern und Vorgaben einer mediatisierten Gesellschaft gerecht werdende Gewaltkultur entwickelt, kann sie den kompetenten Umgang mit Gewalt in letzter Konsequenz auch erfolgreich lehren.

3. Projektziele

3.1. Erkenntnisziele

Die Erkenntnisziele des vorliegenden Forschungsprojektes bestanden darin,

- die Denk-, Fühl- und Handlungsvorgänge von SchülerInnen in der Beurteilung und Ausführung von bzw. Kommunikation über Gewalt und Medien zu rekonstruieren;
- die Handlungskontexte und Mechanismen zu identifizieren, in denen sich Gewalt in der Schule als direkte oder indirekte Reaktion auf mediale Gewalt manifestieren kann;
- die Mechanismen, mittels derer Medien durch Verstärkung und Pointierung gesellschaftlicher Entwicklungen und Trends ein Umfeld für Gewalt aufbereiten, aufzuzeigen;
- die Bedingungen zu skizzieren, unter denen Medien ein Klima bereitstellen, in dem sich bestimmte Formen von Gewalt und Aktions-/Interaktionsmuster im individuellen und kommunikativen Umgang mit Gewalt etablieren können, die zu neuen Ausprägungen von Gewalt in der Schule führen, insbesondere im Hinblick auf neue Informations- und Kommunikationstechnologien; und
- diejenigen Herausforderungen für das System Schule und dessen Lehr- und Lernkultur zu beschreiben, die durch schulische Gewalt im Kontext neuer Informations- und Kommunikationstechnologien entstehen können.

3.2. Verwertungsziele

Im Kontext der Problemstellung und in Anbetracht der Tatsache, dass der kompetente Umgang mit Gewalt in einer Leistungs- und Informationsgesellschaft, in der ständig neue Formen der Gewaltrezeption und –ausübung entstehen, immer bedeutender wird, verfolgt das Forschungsprojekt folgende Verwertungsziele:

- Einbindung der Erkenntnisse zur Rolle der Medien bei Gewalt in der Schule in die Generalstrategie und die dort vorgeschlagenen Präventionsprogramme.
- Die Sensibilisierung der Stakeholder (lt. Generalstrategie) für die Bedeutung der Medien im Kontext des Problembereiches Gewalt in der Schule.
- Vorschläge für die Neu- und Weiterentwicklung von Programmen zur Sensibilisierung für das Thema Medien und Gewalt in der LehrerInnenaus- und Fortbildung.
- Die Einbindung des Themas in die Entwicklung von medienpädagogischen Programmen für die Vermittlung an die SchülerInnen im Rahmen von Medienerziehung, Ethik und politische Bildung.

4. Forschungsfragen

Wir fragen einerseits nach den Formen, Methoden und Rahmenbedingungen der Rezeption medialer und schulischer Gewalt, der Kommunikation darüber sowie der praktizierten Gewalthandlungen. Andererseits richten die Forschungsfragen den Erkenntnisfokus darauf, wie die eigenen Modi von Gewaltrezeption, -kommunikation sowie -aktion und die Formen und Mechanismen des Gewalttransfers, im Sinne der Beobachtung eines direkten oder indirekten Zusammenhangs von medialer und schulischer Gewalt, von den SchülerInnen bewertet werden und welche Konzepte bzw. Motive diesen Bewertungen zugrunde liegen.

Zu guter Letzt zielen wir darauf ab, die Wechselwirkungen medialer sowie schulischer Gewalt zu analysieren und zu evaluieren, ob bestimmte Logiken der Gewaltausübung bzw. -bewertung in die jeweils andere ‚Sphäre‘ übertragen werden und welchen Transformationen sie dabei unterworfen sind.

4.1. Rezeption medialer Gewalt

Hierbei stehen die Rezeption von Gewaltdarstellungen der Jugendlichen und ihre Praktiken der Medienrezeption über unterschiedliche Kanäle und in unterschiedlichen Kontexten im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Im Hinblick auf die Kanäle wird der Fokus, hier wie auch insgesamt, auf jenen ‚neuen‘ Informations- und Kommunikationstechnologien liegen, die SchülerInnen primär nutzen:

- **Inhalte:** Welche inhaltlichen Formen von Gewaltdarstellungen werden rezipiert? Mit welchen Begrifflichkeiten werden diese Formen beschrieben? Welche konkreten inhaltlichen Elemente der unterschiedlichen Formen wecken besonderes Interesse? Spielen dabei klassische soziale Differenzierungen (Geschlecht, Alter, Milieu) eine Rolle?
- **Kanäle:** Über welche Medienkanäle wird Gewalt rezipiert? Wie werden die verschiedenen Kanäle bewertet (Akzeptanzprofile)? Nach welchen Kriterien werden die Kanäle ausgewählt (Präferenzprofile)? Über welche Kanäle werden bestimmte Darstellungsformen bevorzugt rezipiert? Welche Gründe hat diese Spezifität? Wie wird mit Zugangbeschränkungen umgegangen?
- **Kontexte:** In welchen sozialen Situationen findet die Rezeption von Mediengewalt statt? Wird Gewalt in der Schule, zu Hause, bei FreundInnen rezipiert? Wird gemeinsam oder alleine rezipiert? Bei welchen Gelegenheiten wird Gewalt rezipiert? In welcher Häufigkeit werden Gewaltdarstellungen rezipiert?
- **Motive:** Warum werden bestimmte Gewaltdarstellungen bzw. bestimmte Darstellungsformen von Gewalt rezipiert? Welche Interessen, welche Neigungen sind mit der Rezeption bestimmter Darstellungsformen verbunden? Welche Bedürfnisse werden durch die Rezeption von Gewalthandlungen befriedigt?
- **Normen:** Gibt es soziale Konventionen der Gewaltrezeption? Wie entstehen solche Konventionen bzw. wie äußern sie sich in den individuellen Entscheidungen zur Gewaltrezeption? Wie werden Verstöße gegen solche Normen geahndet?
- **Prozesse:** Welche zeitlichen, räumlichen bzw. sozialen Abläufe liegen der Rezeption von Gewalt zugrunde? Wer bestimmt diese Abläufe primär? (SchülerInnen selbst, Eltern, LehrerInnen, Geschwister,...) Existieren bestimmte Prozesslogiken im Sinne regelmäßig wiederkehrender Muster der Gewaltrezeption? Welche Faktoren stören diese Prozesse?

4.2. Kommunikation über mediale und ‚reale‘ Gewalt

Hierbei zielt unser Interesse auf die Kommunikation der SchülerInnen über mediale Gewalt, insbesondere innerhalb der Peergroup, aber auch im Rahmen ‚pädagogischer‘ Gespräche mit LehrerInnen und Eltern. Dabei spielt die Frage nach der Bewertung von medialer Gewalt in der Gruppe, sozialen Normen und Werten in der und sozialen Prozessen durch die Auseinandersetzung mit Gewalt in Medien eine Rolle.

- **Inhalte:** Über welche Gewaltinhalte wird unter den SchülerInnen gesprochen? Mit welchen Begriffen werden unterschiedliche Gewaltformen in Gesprächen über Gewalt in der Peergroup beschrieben und welche begrifflichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zeigen sich dabei zwischen der Beschreibung medialer und ‚realer‘ Gewalt?
- **Kanäle:** Wie werden mediale Gewaltdarstellungen distribuiert (im Sinne konkreter Datendistribution per Chat, Handy...)? Wie werden die verschiedenen Kanäle bewertet (Akzeptanzprofile)? Nach welchen Kriterien werden die Kanäle ausgewählt (Präferenzprofile)?
- **Kontexte:** Welche Anlässe gibt es für Kommunikation über (mediale) Gewalt? In welchen sozialen Kontexten wird über (mediale) Gewalt gesprochen?
- **Motive:** Warum wird über Mediengewalt gesprochen? Welche Bedürfnisse werden durch die Gespräche über Mediengewalt befriedigt?
- **Normen:** Gibt es soziale Konventionen der Kommunikation über Gewalt? Wie entstehen solche Konventionen bzw. wie äußern sie sich? Wie werden Verstöße gegen solche Normen geahndet?
- **Prozesse:** Welche zeitlichen, räumlichen bzw. sozialen Abläufe liegen der Kommunikation über Gewalt zugrunde? Wer bestimmt jene Abläufe primär? (SchülerInnen selbst, Eltern, LehrerInnen, Geschwister,...)?
- **Rollen:** Wie sind die kommunikativen Rollen in der Kommunikation über und Distribution von Gewalt verteilt? Wie laufen ‚medienpädagogische‘ Diskurse zu Mediengewalt zwischen Jugendlichen und ‚ErzieherInnen‘ wie Eltern, LehrerInnen, etc.?

4.3. Medial vermittelte Gewalthandlungen

Aktuelle Formen medial vermittelter ‚gewalttätiger‘ Handlungen stehen hier im Zentrum des Interesses. Unter medial vermittelter Kommunikation sind dabei einerseits internetbasierte öffentliche und semiöffentliche Kommunikationsräume (z.B. Chats, Foren und Social Network Systeme wie SchülerVZ, Netlog, U-Boot, Facebook) sowie Individualkommunikationsmittel (Messenger Systeme, SMS etc.) zu verstehen.

- **Inhalte:** In welchen Formen setzen Jugendliche medial (IKT) vermittelte Gewalthandlungen? Mit welchen Begriffen werden solche Gewalthandlungen beschrieben? Wie unterscheiden sich medial vermittelte Gewalthandlungen von ‚realen‘?
- **Kanäle:** Welche IK-Technologien bzw. mediale Plattformen werden für medial vermittelte Gewalthandlungen genutzt? Wie werden die verschiedenen IK-Technologien bzw. medialen Plattformen in Bezug auf deren ‚Eignung‘ für Gewalthandlungen bewertet (Akzeptanzprofile)? Nach welchen Kriterien werden diese ausgewählt (Präferenzprofile)?
- **Kontexte:** Welche Anlässe gibt es für medial vermittelte Gewalthandlungen? In welchen sozialen Kontexten finden sie statt? In welcher Intensität, mit welcher Häufigkeit werden sie ausgeübt?

- **Motive:** Warum werden medial vermittelte Gewalthandlungen durchgeführt? Welche Interessen, welche Neigungen sind mit solchen Gewalthandlungen verbunden? Welche Bedürfnisse werden durch medial vermittelte Gewalthandlungen befriedigt?
- **Normen:** Gibt es soziale Normen für medial vermittelte Gewalthandlungen? Wenn ja: Welche Normen gibt es und wie äußern sich diese in den Gewalthandlungen? Existieren für medial vermittelte Gewalthandlungen andere soziale Normen als für ‚reale‘ Gewalt? Wie beeinflussen sich diese Normen gegenseitig? Welche Rolle spielen die technischen Möglichkeiten der Medien (z.B. Anonymität, Schriftlichkeit, etc.) in diesen Prozessen? Wie werden Verstöße gegen solche Normen geahndet?
- **Prozesse:** Welche zeitlichen, räumlichen bzw. sozialen Abläufe liegen medial vermittelten Gewalthandlungen zugrunde?
- **Rollen:** Wie sind die Rollen bei der Ausübung medial vermittelter Gewalt verteilt? In welcher Form gibt es aktive bzw. passive Formen der Beteiligung an Gewalthandlungen? Gibt es klassische Opfer-TäterInnen-BeobachterInnen-Konstellationen?

4.4. Moralische, emotionale, rationale und empraktische Gewaltbewertung

Im Zentrum des Interesses steht hier die Bewertung der eigenen Praktiken und der Praktiken anderer im Hinblick auf moralische Werte, soziale Normen, rationales Denken und die eigene Emotion.

- **Inhalte:** Wie bewerten die SchülerInnen ihre inhaltlichen Präferenzen in Bezug auf ihre Gewaltrezeption, -kommunikation bzw. -handlungen bzw. diejenigen ihrer MitschülerInnen? Von welchen Faktoren werden die Einschätzungen über einen solchen „Gewaltgeschmack“ beeinflusst? Gibt es einen „Common Violence Taste“ oder sind die Geschmäcker sehr verschieden? Wie bewerten die SchülerInnen das generelle, mediale Angebot an Gewalt bzw. gewalthaltige Computerspiele? Wie unterscheiden sich die Bewertungskriterien medial vermittelter Gewalthandlungen von denjenigen ‚realer‘ Gewalt? Wie bewerten die SchülerInnen Extremformen von Realgewalt und deren Zusammenhang zur Rezeption medialer Gewalt bzw. zur Nutzung gewalthaltiger Computerspiele?
- **Kanäle:** Wie bewerten die SchülerInnen die Distributionskanäle medialer Gewalt? Wie bewerten sie die Zugangsfreiheiten bzw. -einschränkungen dieser Kanäle?
- **Kontexte:** Wie bewerten die SchülerInnen die sozialen Kontexte, in denen mediale bzw. schulische Gewalt stattfindet? Wie bewerten sie pädagogische Diskurse zum Thema Gewalt, welche seitens der LehrerInnen oder Eltern mit ihnen oder ohne sie geführt werden?
- **Motive:** Wie bewerten die SchülerInnen ihre eigenen sowie die Motive ihrer SchulkollegInnen, Gewalt zu rezipieren, darüber zu reden bzw. sie zu praktizieren? Wie bewerten die SchülerInnen die Motive derjenigen, die Gewaltinhalte medial verbreiten?
- **Normen:** Wie bewerten die SchülerInnen soziale Normen, die im Kontext von medialer und schulischer Gewalt existieren, und deren Wechselwirkungen? Wie bewerten sie den Zusammenhang mit technischen Möglichkeiten der Medien? Wie bewerten sie mögliche Verstöße gegen solche Normen?
- **Prozesse:** Wie bewerten die SchülerInnen die Abläufe und Prozesslogiken, die bestimmten Formen der Gewaltrezeption, -kommunikation sowie -aktion zugrunde liegen? Wie

bewerten sie die eigene Wirksamkeit, solche Prozesse lenken oder zumindest beeinflussen zu können?

- **Rollen:** Wie bewerten die SchülerInnen die eigene Rolle sowie diejenige anderer Akteure (SchulkollegInnen, Eltern, LehrerInnen, Geschwister, etc.) im Kontext von Gewaltrezeption, -kommunikation sowie -aktion? Wie bewerten die SchülerInnen generell die Rolle der Schule im Hinblick auf Gewalt und deren Prävention?

4.5. Zusammenhänge von schulischer und medialer Gewalt

In den Fragen des letzten Blocks steht die Verbindung zwischen der Rezeption medialer Gewalt und medial vermittelter Gewalthandlungen mit der Situation der konkreten Gewaltpraktiken im Kontext der Schule im Zentrum. Entsprechend dem übergeordneten Erkenntnisinteresse sind diese Fragen für die gesamte Studie als forschungsleitend zu betrachten. Es fehlt jedoch an Strukturwissen über diese Zusammenhänge, weshalb hier auf eine genauere Spezifikation folgender Fragen verzichtet werden musste:

- Wie werden die Inhalte, (sozialen) Kontexte, Motive, Normen, Prozesse und Rollen von medial vermittelten Gewalthandlungen in schulischen Realsituationen repräsentiert und umgekehrt? Gibt es dieselben TäterInnen-Opfer-BeobachterInnen-Konstellationen? Gibt es dieselben oder ähnliche Bewertungskriterien?

5. Forschungsdesign

5.1. Theoretischer und methodologischer Hintergrund

In der Ausrichtung des vorliegenden kulturtheoretisch basierten, qualitativen Aktionsforschungsdesigns orientieren wir uns an mehreren erkenntnistheoretischen und methodologischen Positionen. Die wichtigsten wollen wir dabei im Folgenden skizzieren, um ein besseres Verständnis für die Hintergründe unseres methodischen Ansatzes zu schaffen: den Kulturansatz nach Siegfried J. Schmidt sowie das Lebensweltkonzept von Schütz als forschungstheoretische und qualitative Sozialforschung zur Entwicklung von Grounded Theories, Triangulation sowie Aktionsforschung als methodologische Grundlagen.

Wirklichkeitsmodelle und Kulturprogramme / Geschichten und Diskurse

Soziales Handeln setzt kollektiv verbindliche, intersubjektive Sinnorientierungen voraus, die auf gemeinsamen Wirklichkeitsmodellen beruhen. Das Programm dieser Sinnorientierungen, der „gesellschaftlich praktizierten bzw. erwarteten Bezugnahmen auf Wirklichkeitsmodelle, also auf Kategorien und semantische Differenzierungen, ihre affektive Besetzung und moralische Gewichtung“ (Schmidt 2003: 38) ist Kultur. Es umfasst jene Werteschemata, Welterklärungsmuster und Moralvorstellungen, an denen sich die Handlungen der Individuen orientieren und die es ermöglichen, sich innerhalb einer Gesellschaft zu ko-orientieren. Kultur entsteht in einem steten Prozess gemeinsamen Handelns und Kommunizierens und systematisiert und verfestigt sich wiederum durch die Praxis der Kommunikation.

Kultur ist das kollektiv gesammelte Wissen, im Sinne der im Bewusstsein seiner Mitglieder verankerten Erwartungen hinsichtlich üblicher Verhaltensweisen, Werthaltung, sozialer Deutungsmuster und Weltbilder. Sie erzeugt jene Denk- und Handlungsmuster, die das alltägliche Leben und Zusammenleben der Menschen ordnen und die Gemeinschaft strukturieren. Kultur findet sich somit „in jeder sozialen Praktik, [...] [die] sich auf Bedeutung bezieht“ (Hall 2002: 113).

Unsere Handlungen und Kommunikationen sind in Zusammenhänge von vorangegangenen und nachfolgenden Handlungen und Kommunikationen eingebunden, die uns Identität verschaffen. Diese Zusammenhänge werden von Schmidt (2003) als „Geschichten und Diskurse“ bezeichnet. Es sind dies symbolische Ordnungsmechanismen für unsere Erfahrungen, die es uns auch erlauben, die eigenen Handlungs- und Kommunikationszusammenhänge anderen zu kommunizieren.

Geschichten sind dabei geordnete Zusammenhänge von Handlungsfolgen, die durch die Verkettung unserer Handlungen zu sinnvollen Erzählungen entstehen. Unsere Geschichten definieren uns für uns selbst und andere. Die Art und Weise, wie wir unsere Geschichten erzählen, die interne Ordnung der Kommunikation unserer Geschichten, bezeichnet Schmidt als Diskurs. Geschichten und Diskurse sind dabei stets ineinander eingelagert, aufeinander bezogen. Gesellschaft, so Schmidt, kann beschrieben werden als die „Einheit der Differenzen von Geschichten und Diskursen der Gesellschaftsmitglieder, und das heißt, aller Aktanten, die diese kulturell geregelte Ordnung der Bezugnahmen akzeptieren und praktizieren“ (ebd.: 53).

Im Fokus des vorliegenden Projektes stehen dabei die Geschichten und Diskurse der SchülerInnen zu Medien und Gewalt, ihre Praktiken und damit verbundenen Bewertungen, die uns auf die Spur ihrer individuellen Modelle von Wirklichkeit und vor allem jener

überindividuellen Kulturprogramme führen, die das Denken, Fühlen und Handeln der Jugendlichen bestimmen.

Lebenswelt

Lebenswelt bezeichnet sowohl „Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten“ (Schütz/Luckmann 1984: 11) als auch eine, „die im Tun bewältigt wird“ (ebd.). Die Lebenswelt, die Schütz im Grunde genommen synonym für den menschlichen Alltag verwendet, umfasst demnach zwei Wirkungsmechanismen: Auf der einen Seite wirkt die Lebenswelt auf den Menschen ein, auf der anderen Seite kann der Mensch auf diese durch sein eigenes Handeln direkt einwirken und sie somit auch verändern. Ersterer Wirkmechanismus darf allerdings nicht als passiver Akt der Wahrnehmung externer Reize verstanden werden, sondern im Gegenteil, als aktiver Prozess der Konstruktion von Realität, im Zuge dessen verschiedene Wahrnehmungssinne (visuell, auditiv, ...) in Verbindung mit im Gedächtnis gespeicherten Wissensvorräten, wie beispielsweise Vorerfahrungen zu Gesamtwahrnehmungen bzw. -erfahrungen, synthetisiert werden (vgl. ebd.: 12).

Das Erleben bzw. Erfahren wie auch das Handeln geschehen nicht nur im Hinblick auf natürliche Gegebenheiten bzw. Dinge der Alltagswelt, sondern ebenso in Bezug auf soziale Prozesse bzw. sozial vermittelte Ereignisse oder, wie Schütz formuliert: „Der Alltag ist jener Bereich der Wirklichkeit, in dem uns natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten als die Bedingungen unseres Lebens unmittelbar begegnen“ (vgl. ebd.: 11). Genauso wie das Schlafzimmer, in dem wir morgens aufwachen, ein Teil unserer Lebenswelt ist, in die wir jede Sekunde unseres Lebens verwickelt bzw. involviert sind, ist auch das Erfahren von, oder das Handeln nach sozialen Verhaltensregeln ein Teil unserer Lebenswelt.

Im direkten Erfahren des Alltags wird, laut Schütz, noch kein Sinn produziert bzw. vermittelt. Letzterer entsteht erst im Zuge von „reflexiven, nachträglichen Bewusstseinsleistungen“ (ebd.: 13), wodurch Erlebnisse im Gedächtnis gespeichert und somit in Erinnerung bleiben können.

Die Reflexion dieser reflexiven Bewusstseinsleistungen gilt es im Rahmen der Arbeit mit den SchülerInnen in diesem Projekt anzuregen und festzuhalten. Dies soll es uns ermöglichen, Rückschlüsse auf die Charakteristika der Lebenswelt der Jugendlichen zu ziehen, insbesondere auf jene, die über die individuellen Spezifika hinausgehen. Aus den Erzählungen über ihre Erfahrungen lassen sich die Prinzipien und Prozesse, nach denen die Jugendlichen ihre Erfahrungen einordnen, rekonstruieren.

Hypothesengenerierende offene Forschung: Grounded Theory

Kulturprogramme äußern sich in sozialer Praxis. Um sie zu rekonstruieren, müssen unterschiedliche Handlungen bzw. Handlungserzählungen dekonstruiert und die so gefundenen Kategorien und Typologien neu geordnet werden. Nur so ist es möglich, auf jene übersituativen und übersubjektiven Kulturprogramme schließen zu können, die die subjektiven und situativen Handlungen erklären. Individuelle Handlungsabläufe und lokale Aushandlungspraxen von Bedeutung liegen, so die Annahme, in Geschichten und Diskursen vor. Die Datengewinnung des Projektes läuft entsprechend darauf hinaus, uns Geschichten erzählen und Diskurse vermitteln zu lassen. Über die individuellen und kollektiven Erzählungen und die Argumentationen in den Aushandlungsdiskursen kommen wir durch die Rekonstruktion dieser Bedeutungen zu Theorien über die soziale Praxis und die sie formende Lebenswelt der Jugendlichen.

Das Forschungsdesign orientiert sich entsprechend an interpretativen, rekonstruktiven Methoden der empirischen Sozialforschung und der theoriegeleiteten Analysepraxis der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967). Im Gegensatz zu quantitativen, statistischen Methoden der Sozialforschung ist das Ziel der rekonstruktiven Sozialforschung nicht die Überprüfung vorhandener Hypothesen anhand für das Forschungsobjekt repräsentativ erhobener Daten, sondern die Konstruktion von Thesen auf Basis der Rekonstruktion von Bedeutung. Die Methoden qualitativer Sozialforschung sind Instrumente, die es uns erlauben, durch die Analyse menschlicher Kommunikation den Sinn, die Bedeutung sozialer Prozesse und sozialer Praktiken verstehen zu lernen und erklären zu können.

So unterscheidet sich das qualitative Forschungsparadigma in wesentlichen Punkten von quantitativen Vorgehensweisen. Für die quantitative Forschung steht die Vergleichbarkeit von Daten zu einer großen Zahl repräsentativ ausgewählter Untersuchungsobjekte im Vordergrund. Fragen oder Kategorien müssen hierzu vor Beginn der Datensammlung geklärt sein, um die gesammelten Daten statistisch verwertbar zu machen. Um entsprechend klare Fragen und Kategorien mit ebenso klaren Optionen ausarbeiten zu können, ist ein schon recht umfassendes, darstellbares Vorwissen zu dem zu untersuchenden Ausschnitt der Realität notwendig. Dort, wo dieses Wissen nicht vorhanden ist, und insbesondere dann, wenn das Erkenntnisinteresse auf die sehr komplexen sozialen Zusammenhänge von Handlungen und Handlungsmotiven ausgerichtet ist, können keine statistisch verwertbaren Daten gewonnen werden.

Theoretische Grundlage rekonstruktiver Sozialforschung ist u.a. der Pragmatismus. Wahrheit ist aus seiner Perspektive das Ergebnis eines laufenden Verifikationsprozesses, der sich an den Handlungspraktiken der Menschen orientiert. Aussagen sind wahr, wenn sie sich in sozialen Handlungen bestätigen. Theoriegenerierende Forschung muss sich in ihrer Art und ihrem Vorgehen entsprechend pragmatisch begründen lassen, indem sie sich an den kommunikativen und Handlungspraktiken der Menschen orientiert (vgl. Krotz 2005: 92ff).

Entsprechend sind qualitative Forschungsprozesse zirkulär und offen organisiert und gehen komparativ vor. Hypothesen werden auf Basis von Beobachtungen gebildet und immer wieder an neuen Beobachtungen gemessen und laufend angepasst, erweitert oder auch fallen gelassen. Die ForscherInnen müssen offen sein für die Erkenntnisse, die sie aus der Beobachtung der Phänomene gewinnen, aber auch für die stete Anpassung ihrer Forschungsmethode an veränderliche Gegebenheiten und den Stand der Hypothesenbildung. Ergebnissicherheit wird in der qualitativen Forschung nicht dadurch erreicht, dass zu einer möglichst großen Zahl an Objekten mit festen Methoden Daten generiert wurden, sondern durch die zunehmende Verdichtung von Daten zu Hypothesen und Theorien. Im Verlauf eines qualitativen Forschungsprozesses werden immer wieder ‚Fragen an die Wirklichkeit‘ gestellt, also Daten erhoben. Es wird versucht, diese Daten zu verstehen und mit diesem Verständnis wieder anhand neuer Daten zu prüfen und zu verbessern.

Im Zentrum der Arbeit an den Theorien steht das so genannte ‚Kodieren‘, das Abstrahieren und Kategorisieren der gesammelten Daten. Dabei werden die Daten in Sinneinheiten zerlegt, Kontexte und Zusammenhänge gefunden und gegenstandsbezogen neu geordnet. Zudem werden Schlüsselkategorien und Typologien gebildet, um einzelne Konzepte voneinander zu unterscheiden. Der laufende Vergleich vorhandener Typologien mit neuen Daten, die Integration der Daten in die entstehenden Hypothesen bzw. die Veränderung der Hypothesen durch neue Daten führt zu einer zunehmenden theoretischen Sättigung. Zugleich wird durch die Codierarbeit an der Auswahl der nächsten Untersuchungseinheiten gearbeitet. Der

Forschungsprozess ist dann abgeschlossen, wenn sich die Hypothesen trotz wiederholter Prüfung an neuen Fällen nicht mehr verändern, die ForscherInnen also gelernt haben, die unter Beobachtung stehenden sozialen Prozesse zu verstehen.

Partizipatorische Aktionsforschung

Neben dem rein wissenschaftlichen Interesse gibt es im Rahmen des vorliegenden Projektes auch ein praktisches Interesse. Wir sind nicht nur daran interessiert, aus der Reflexion der SchülerInnen Daten für die wissenschaftliche Analyse zu bekommen, sondern den Jugendlichen zu helfen, ihr soziales Gefüge und ihr eigenes soziales Handeln besser zu verstehen, um es gegebenenfalls gezielt verändern zu können.

Diese Verbindung zwischen sozialwissenschaftlichem und praktischem Anspruch geht in der Forschungstradition vor allem auf Kurt Lewin (1946) zurück. Die von ihm entwickelte so genannte Tat- oder Aktionsforschung (im Original: ‚action research‘) zielt dabei nicht nur auf die Generierung praxisnaher Hypothesen, sondern auch auf die Veränderung des sozialen Systems. Aktionsforschung versteht „Forschung (als gezielte, geplante und bewertete Veränderung im sozialen Bericht) als in besonderer Weise werterfüllt“ (Gottwald 1978).

Aktionsforschung erhebt den Anspruch, die Menschen, die im Fokus des Forschungsinteresses stehen, nicht nur wissenschaftlich verstehen zu lernen, sondern ihnen zu helfen, sich selbst und ihre soziale Umwelt besser zu verstehen, soziale Zusammenhänge, Probleme und Herausforderungen als Gruppe und in der Gruppe zu erkennen und Praktiken durch dieses Bewusstsein möglicherweise zu verändern. Aktionsforschung macht so die ‚Forschungsobjekte‘ selbst zu TeilnehmerInnen des Forschungs- und Erkenntnisprozesses, lässt sie partizipieren: „Participatory action research aims to help people to investigate reality in order to change it. At the same time, we might say, it also aims to help people to change reality to investigate it. In particular, PAR attempts to help people investigate and change their social and educational realities by changing some of the practices which constitute their lived realities“ (Kemmis/Wilkinson 1998)

Mit diesem partizipatorischen Ansatz muss Aktionsforschung neben den klassischen wissenschaftlichen Gütekriterien, wie Nachweislichkeit und Genauigkeit, eine Reihe weiterer Normen beachten. Dies betrifft einerseits die Interaktion zwischen den ForscherInnen und den Erforschten: So sind ForscherInnen im Datenerhebungsprozess in der Rolle von ModeratorInnen zu sehen, die die TeilnehmerInnen in ihrem eigenen Auseinandersetzung- und Erkenntnisprozess anleiten. Dies betrifft andererseits die Ziele der Forschung, die das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse ebenso im Blick haben muss wie den Erkenntnisgewinn für die Beforschten.

An diesen Grundsätzen orientiert sich auch unser Projekt zu Gewalt und Medien. So steht neben dem wissenschaftlichen, übersituativen Interesse ein situatives, praktisches Interesse: Die Jugendlichen sollen in der angeleiteten Reflexion ihres eigenen Handelns zu Erkenntnissen gelangen, die sie in den Alltag der Schule und den Alltag ihrer Mediennutzung ‚mitnehmen‘ und sie zu einer veränderten, reflexiveren Sicht- und Handlungsweise bringen.

Triangulation

Als Triangulation wird in der empirischen Sozialforschung die Betrachtung ein und desselben Phänomens aus unterschiedlichen Blickwinkeln bezeichnet. Triangulation kann dabei Methodentriangulation auf der Ebene der angewandten Erhebungsmethoden (z.B. Gruppen- und Einzelinterviews und Beobachtung), als Datentriangulation im Hinblick auf die

Verwendung von Daten aus unterschiedlichen Quellen, als ForscherInnentriangulation, also der Einsatz mehrerer ForscherInnen in einem Projekt, sowie Theorietriangulation verstanden werden (vgl. Janesick 1994: 214f). Die Vorteile triangulativer Forschung liegen in der Multiperspektivität auf ein und dasselbe soziale Phänomen, dadurch können Subjektivitäten und damit einhergehende Verzerrungen im Prozess der Datenerhebung und –auswertung vermieden werden.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird Triangulation in mehrfacher Hinsicht sichergestellt: So wird die Datenerhebung von einem Team aus drei ForscherInnen durchgeführt, die den Forschungsprozess aus drei explizit unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Die Erhebungsmethoden sind vielfältig und beinhalten Diskussionen in kleinen und großen Gruppen, mit und ohne Stimuli sowie offene schriftliche Befragungen.

5.2. Methodologische Leitlinien des Projektes

Aus den allgemeinen methodologischen Grundsätzen abgeleitet, ergeben sich für unser konkretes Forschungsvorhaben einige Leitlinien, die in der Ausarbeitung des Workshop-Designs und in der Durchführung desselben berücksichtigt wurden. Diese werden im Folgenden beschrieben:

SchülerInnenzentriert: Jugendliche sind die ExpertInnen

Niemand kann kompetenter über soziale Zusammenhänge Auskunft geben als jene, die diese erleben. Aus diesem Grund verfolgt die hier angewandte Forschungsmethodologie einen bottom-up-Ansatz, der die SchülerInnen als ProduzentInnen ihrer eigenen Gewaltdefinition ansieht. Ausgangspunkt dafür ist, dass uns die SchülerInnen Einblicke in ihre Lebenswelten geben und uns an ihren Sinnproduktionsprozessen zum Thema „Schulische und mediale Gewalt“ teilhaben lassen sollten. ExpertInnen wurden wir, als ForscherInnen, dadurch, dass die SchülerInnen von ihren diesbezüglichen Erlebnissen berichteten und diese in Diskurse mit den anderen SchülerInnen einbetteten.

Im Kontrast zu uns, die wir den ExpertInnenstatus im Zuge der Feldforschung sukzessive erlangten, standen die teilnehmenden SchülerInnen damit bereits zu Beginn als ExpertInnen fest. Die Expertise, die wir als ForscherInnen zunächst besaßen, war eine rein methodische. Diese diente uns dazu, den SchülerInnen diejenigen Gelegenheitsräume anzubieten, die sie dazu aktivieren bzw. animieren sollten, ihre Sinnproduktionsprozesse in Form von Worten oder Gesten offenzulegen. Das bedeutete auch, als ForscherIn so wenig wie möglich vorzugeben, was in unserem Fall unter anderem hieß, keine Definitionen relevanter Begriffe, wie ‚Gewalt‘ oder ‚Medien‘, in das Forschungssetting einzubringen, die nicht von den SchülerInnen stammten.

Während die SchülerInnen also in der Funktion von ExpertInnen in die Feldforschung eintraten, taten wir dies als ModeratorInnen. Partizipation als entscheidendes Postulat von Aktionsforschung heißt folglich, dass wir an den reflektierten und geschilderten Lebenswelten der Jugendlichen teilhaben durften, während die SchülerInnen TeilnehmerInnen an unserem offenen, methodischen Setting waren. Unser Nutzen lag dabei darin, die Lebenswelten der Jugendlichen im Kontext von medialer und schulischer Gewalt besser verstehen zu lernen, während der Nutzen für die SchülerInnen darin lag, sich der eigenen, subjektiven Theorien zum Thema Gewalt und der eigenen Grenzen bewusst(er) zu werden.

Die in diesem Projekt gelebte Forschungsideologie, wonach die Jugendlichen die ExpertInnen sind, heißt auch, dass nicht nur diejenigen von besonderem Interesse waren, die bereits direkte

Erfahrung mit Gewalt hatten, sei es als TäterInnen oder als Opfer, sondern in gleichem Maße diejenigen, die nur eine indirekte BeobachterInnenrolle hatten. Da es in diesem Forschungsprojekt, wie schon mehrmals betont, um die Sinnproduktionsprozesse von SchülerInnen zum Thema medialer und schulischer Gewalt und deren Wechselwirkungen geht, ist eine TäterInnen- oder Opfer-Erfahrung keine notwendige Voraussetzung für die Reflexion eigener Gewaltkonzepte.

Kollaboratives Arbeiten mit den SchülerInnen / Vertrauensbasis zwischen SchülerInnen und dem ForscherInnenteam schaffen

Die Methode der Aktionsforschung (siehe Kapitel 3.1.4.) lebt von der Interaktion zwischen den ForscherInnen und den FeldforschungsteilnehmerInnen. Interaktion heißt in unserem Fall gemeinsame Wissensproduktion und gegenseitige Wissensvermittlung. Während die SchülerInnen von unserer methodischen Kompetenz profitieren sollten, profitierten wir von ihrem inhaltlichen Wissen. Wesentliche Aspekte dieses inhaltlichen Wissens wurden direkt im Forschungsprozess aufgegriffen und den SchülerInnen an ihre eigenen (Selbst-) Erkenntnisprozesse zurückgespielt. Kollaboratives Arbeiten im Sinne gemeinsamer Wissensproduktion bedeutet also auch, die SchülerInnen mit ihrer eigenen Wissensproduktion bzw. ihren eigenen Erkenntnisprodukten zu konfrontieren, um bei ihnen Reflexionsprozesse über die eigenen, subjektiven Theorien zum Thema Gewalt anzuregen. Indem wir den SchülerInnen ihre eigenen Ideen und Vorstellungen zurückspielten, zeigten wir ihnen implizit auch, dass wir starkes Interesse an ihrem Wissen und ihren Erfahrungen haben, und konnten damit ihren ExpertInnenstatus im Zuge des Forschungsprozesses regelmäßig bestätigen. Dadurch würde auch eine stabile Vertrauensbasis zwischen uns und den SchülerInnen geschaffen, die eine wichtige Grundlage für aktionszentriertes bzw. kollaboratives Arbeiten darstellt.

Schuluntypisches Setting schaffen

Gerade um den SchülerInnen ihre Rolle als ExpertInnen glaubhaft vermitteln und eine grundlegende Vertrauensbasis in der Interaktion mit ihnen aufbauen zu können, war es unerlässlich, ein möglichst schuluntypisches Setting zu schaffen, um mögliche Vorbelastungen, wie z.B. Hierarchieverhältnisse oder ständige Leistungsforderungen, auf ein Minimum zu reduzieren. Die erfolgreiche Umsetzung eines solchen hängt sowohl von der räumlichen Komponente als auch von der Moderationskompetenz der ForscherInnen, aber auch im Speziellen von der klaren Betonung von Verhaltens-Freiheiten ab, die die SchülerInnen ansonsten in dieser Form nicht von der Schule kennen.

Demnach gab es in diesem Sinne keine Verbote bzw. Forderungen mit dem Ziel, das Verhalten der SchülerInnen zu reglementieren bzw. gar zu sanktionieren. Den SchülerInnen stand es frei, jederzeit das WC zu besuchen, das Handy eingeschaltet zu lassen, etwas zu essen oder zu trinken, aufzustehen und die eigene Meinung einzubringen, ohne aufzeigen zu müssen. Ein möglichst schuluntypisches, räumliches Setting zu schaffen, hieß in erster Linie, nicht das Klassenzimmer zu verwenden. Zudem sollte der Raum, in dem die Feldforschung stattfand, möglichst offen sein, z.B. für Sitzkreise oder aktive Formen des kollaborativen Arbeitens.

Anpassungsfähiges methodisches Setting

Da unsere gesamte methodologische Ausrichtung auf einem partizipativ-aktionszentrierten, offenen Forschungsdesign basiert, musste im Zuge der Durchführung der Workshops einem dadurch entstehenden, dynamischen und somit nicht vorhersehbaren Prozess in Form eines adaptierbaren methodischen Settings Rechnung getragen werden. Dies ist deswegen von besonderer Bedeutung, als wir in besonderem Maße auf die SchülerInnen als ExperInnen und damit auch auf deren Kooperativität und Motivation angewiesen waren. Unsere Moderationskompetenz war dabei ein wichtiger Faktor, die Aufmerksamkeit und Bereitschaft zur Mitarbeit bei den SchülerInnen konstant aufrecht zu erhalten.

Während der mehrstündigen Workshops kam es durchaus zu graduellen Veränderungen der Kooperativität bzw. Motivation seitens der Jugendlichen, worauf mit einem adaptierbaren methodischen Design reagiert werden konnte, dessen adäquater Einsatz natürlich wiederum von der individuellen Moderationskompetenz des Moderators abhängig war.

Die Anpassungsfähigkeit des zum Einsatz kommenden methodischen Settings bestand einerseits darin, die Reihenfolge der unterschiedlichen Workshop-Module entsprechend den stattfindenden Prozessen verändern zu können, ohne an methodischer bzw. forschungslogischer Plausibilität einbüßen zu müssen. Andererseits wurde das Stimulusmaterial in Form von Videos oder anderen Internet-Contents im Vorhinein so breit aufbereitet, dass es jederzeit eingesetzt werden konnte, um einmal abgeflaute Reflexions- bzw. Diskussionsprozesse wieder anzuregen bzw. zu starke Themenabweichungen in themenaffine Bahnen zu lenken.

Prozess- und Personenbeobachtung

Das offene Forschungsdesign erlaubte es uns, einerseits diskursive Prozessabläufe und andererseits personenspezifische Reaktionen bzw. Verhaltensweisen zu beobachten. Diese Berücksichtigung sowohl prozessualer als auch individuell-personaler Bestandteile der beobachtbaren Sinnproduktionsprozesse schien uns deswegen forschungslogisch sinnvoll, da Prozesslogiken, die von Personen getragen werden, besser verstanden werden können, wenn man sie in den Kontext von Personenlogiken, d.h. individuellen Einstellungen und verbalen bzw. non-verbalen Verhaltensweisen, setzt und umgekehrt.

Die beobachteten Prozesslogiken sollten uns Aufschlüsse darüber geben, wie sich gemeinschaftliche Sinnproduktionsprozesse im Kontext von medialer und schulischer Gewalt entwickeln, welche Wendungen sie nehmen, welchen Abläufen sie zugrunde liegen und wie sie durch bestimmte Außenstimuli angeregt bzw. modifiziert werden können. Die beobachteten Personenlogiken hingegen sollten uns Aufschlüsse darüber geben, wie sich individuelle Sinnproduktionsprozesse entwickeln und auf welche Art sie sich personenspezifisch ausdrücken. Die Kontextualisierung von Prozess- und Personenlogiken sollte uns schließlich Auskunft darüber geben, wie individuelle Sinnproduktionsprozesse vergemeinschaftet werden, d.h. wie spezifische, individuelle Meinungen und Verhaltensweisen in den Diskurs aufgenommen und ‚weiterverarbeitet‘ werden bzw. wie stark sie ihn weiterführend prägen und wie gemeinschaftliche Sinnproduktionsprozesse individualisiert werden, d.h. wie die beteiligten SchülerInnen auf diskursive Entwicklungen reagieren und wie bzw. inwieweit sie jene als Anlass/Input für die Modifikation eigener, individueller Einstellungen und/oder Verhaltensweisen aufnehmen.

5.3. Auswahl der Untersuchungsobjekte

Auswahl der Schulen und Klassen

Bei der Vorauswahl der Schulen wurde darauf geachtet, eine möglichst große Varianz in für die Untersuchung relevanten Kategorien zu gewährleisten. Als wesentliche Charakteristika für die Auswahl wurden Merkmale der Region, in der sich die Schule befindet (ländlich vs städtisch, MigrantInnenanteil), und Merkmale der Schule an sich ausgewählt (Schultyp).

Da einerseits nur eine recht kleine Auswahl an Schulen in die Erhebung integriert wurde (fünf) und andererseits das Forschungsthema ein brisantes ist, wurden zudem praktische Gesichtspunkte für die Auswahl herangezogen: So wurden Schulen gewählt, die bereits in Projekte des BMUKK eingebunden sind und mit denen in den Forschungsauftrag eingebundene MitarbeiterInnen des BMUKK bereits zusammengearbeitet haben.

Zu den ausgewählten Schulen gehören ein BG aus Wien (10. Schulstufe), ein BG aus dem Burgenland (7. und 10. Schulstufe), eine KMS aus Wien, eine HS aus Salzburg sowie eine HTL aus Oberösterreich.

Die Schulen wurden von Seiten des BMUKK vorinformiert und vom Forschungsteam kontaktiert. Nach einer kurzen Information durch das Forschungsteam wurde die SchulleiterInnen gebeten, eine Klasse der jeweiligen Alterstufe (7. und 10. Schulstufe) auszuwählen. Sowohl bei der KMS in Wien als auch bei der HS in Kaprun wurden aus jeweils zwei Klassen der 7. Schulstufe die notwendige Anzahl der SchülerInnen ausgesucht, um noch mehr Spielraum bei der Auswahl der SchülerInnen zu gewinnen, um die in Kapitel 3.3.2. genannten Kriterien einhalten zu können.

Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Die SchülerInnen wurden auf Basis zweier Kriterien ausgewählt: Mediennutzungsverhalten sowie Position im sozialen Gefüge der Klasse. Damit sollte eine möglichst große Diversität an ‚Persönlichkeiten‘ mit jeweils unterschiedlichen Lebenswelten herausgefiltert werden, die möglicherweise auch eine starke Diversität an Zugangsweisen und Einstellungen zum Themenkomplex „Gewalt“ aufweisen. Die SchülerInnen hatten die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, ob sie an den Workshops teilnehmen wollen oder nicht. Generell kann man sagen, dass die Bereitschaft zur Teilnahme sehr hoch war. Nichtsdestotrotz gab es auch SchülerInnen, die sich nicht bereiterklärten, an den Workshops teilzunehmen, was zwischen den Schulen teilweise stark variierte. Gerade in Bezug auf die Einhaltung eines ausgewogenen Geschlechterverhältnisses erwies sich dieser Sachverhalt als teilweise problematisch, da geeignete Kandidaten aus dem potentiellen Teilnehmerpool hinausfielen.

Die Gruppengröße für die Workshops betrug jeweils 8-10 SchülerInnen. In Bezug auf das Geschlechterverhältnis wurde, wie schon erwähnt, bei der Gruppenzusammensetzung darauf geachtet, dieses möglichst ausgewogen zu gestalten, was für die Hälfte der Klassen eingehalten werden konnte. Für drei Klassen mussten wir, aus schulformspezifischen Gründen (z.B. bei der HTL) oder aus Gründen des bereits in der Klassenstruktur bzw. der Gruppe der in Frage kommenden WorkshopteilnehmerInnen bestehenden, unausgewogenen Geschlechterverhältnisses ein mehr oder weniger unausgewogenes Geschlechterverhältnis in Kauf nehmen. Da sich dieses aber in der Summe ausglich, d.h. in einer Klasse mehr Burschen, dafür in einer anderen Klasse wieder mehr Mädchen teilnahmen, können wir, absolut gesehen, ein relativ ausgeglichenes Verhältnis vorweisen.

Eine kleinere Gruppengröße als 8-10 WorkshopteilnehmerInnen wurde deshalb nicht ins Auge gefasst, da möglichst die gesamte Struktur bzw. Rollenverteilung in der Klasse bzw. unterschiedliche Mediennutzungstypen abgebildet werden sollten, was mit weniger SchülerInnen nicht möglich gewesen wäre. Eine größere Gruppe kam aus forschungspraktischen Gründen nicht in Frage.

Zur Erhebung des Mediennutzungsverhaltens wurde vom Forschungsteam ein eigens entwickelter Fragebogen an die SchülerInnen ausgegeben (siehe Anhang), in dem speziell Fragen zum Gebrauch von Social Network Services, aber auch zur Häufigkeit der Nutzung von Computerspielen gestellt wurden. Bei der Selektion der SchülerInnen auf Basis der Fragebogendaten wurde insbesondere darauf geachtet, die gesamte Palette an Mediengebrauchsintensitäten abzudecken. So wurden solche SchülerInnen berücksichtigt, die sich durch einen durchwegs starken Mediengebrauch auszeichnen, genauso wie solche, die sowohl das Internet als auch Computerspiele vergleichsweise nur wenig nutzen. Darüber hinaus waren solche Nutzungstypen interessant, die in allen Bereichen ein eher gemäßigtes Nutzungsverhalten an den Tag legen, sowie solche, die in einem Bereich, zum Beispiel beim Chatten, ‚Heavy-User‘ und in einem anderen Bereich, zum Beispiel beim Computer-Spielen, ‚Light-User‘ sind.

Um einen Einblick in das soziale Gefüge der jeweiligen Klassen zu erhalten, wurde der jeweilige Klassenvorstand zur Klassensituation befragt. Von besonderem Interesse waren einerseits die Verteilung bzw. Zusammensetzung der Peer-Groups innerhalb des Klassenverbandes und andererseits die Einschätzung zum Charakter der/des Einzelnen bzw. zu deren/dessen Grad der Integration in die Klassenstruktur. Auch hier wurde wiederum darauf geachtet, eine möglichst große Diversität an Charakteren für den Workshop gewinnen zu können, um eine gewisse Diskussionsdynamik zu ermöglichen und auch die gesamte Varianz der Klassenstruktur bis zu einem gewissen Grad widerspiegeln zu können. Die Bandbreite reicht hier von der/dem ‚RädelsführerIn‘ in der Klasse über den Klassenclown bis zu der/dem eher schüchternen und unauffälligen AußenseiterIn. Informationen über die Freundeskreise innerhalb des Klassenverbandes waren deshalb wichtig, um nicht zufällig alle FreundInnen in einem Workshop vorzufinden, wodurch möglicherweise soziale Dynamiken im Sinne privater, außerschulischer Konflikte oder zu stark vereinheitlichter Gruppennormen bzw. Nutzungsinteressen in die Feldforschungssituation hätten mitgenommen werden können, die potentielle Störvariablen darstellen könnten.

Nach Auswertung des Fragebogens bzw. der Auskünfte des Klassenvorstandes wurden die SchülerInnen ausgewählt. Dem Klassenvorstand wurde daraufhin eine entsprechende Liste der potentiellen TeilnehmerInnen übermittelt und er wurde gebeten, von den Eltern der ausgewählten SchülerInnen Einverständniserklärungen einzuholen.

5.4. Workshop-Design und Durchführung

Die beiden Workshops mit einer Dauer von jeweils fünf bis sechs Stunden wurden in zwei Phasen im Frühjahr und Herbst 2009 abgehalten. Einerseits war es uns durch den Abstand zwischen den Workshops möglich, zeitliche Entwicklungen nachzuvollziehen, andererseits konnten wir die Workshops der zweiten Phase spezifisch anhand der Ergebnisse der ersten Phase gestalten, um so bestimmte Themenbereiche zu vertiefen bzw. noch nicht Thematisiertes zu thematisieren.

Während wir in Bezug auf Gewaltspiele die Ergebnisse der ersten Workshopphase, wie z.B. die ästhetischen Präferenzen von Jugendlichen, deren Zugang zur Handlung des medialisierten Tötens sowie deren Gewaltdefinitionen, im Zuge der zweiten Workshopphase noch genauer spezifizieren konnten (siehe Teilbericht IV – Gewaltspiele), gewannen wir zu den Phänomenbereichen „Cybermobbing“ (siehe Teilbericht IV – Cybermobbing) sowie zur Rezeption von Gewaltvideos (Teilbericht IV – Gewaltvideos) jeweils neue Erkenntnisse zu den Praktiken und Einschätzungen der Jugendlichen.

Workshop-Design

Methodisch waren die Workshops der Phase 1 offener und dadurch eine Spur explorativer angelegt als die des zweiten. Nach einer kurzen Einführung in das Konzept entsprechender Workshops wurde mit einer Übung (Mind-Mapping) begonnen, die das Ziel hatte, die Vorstellungen der SchülerInnen zu den Begriffen Gewalt und Medien und möglichen Zusammenhängen zu klären. In der zweiten Übung wurden die SchülerInnen aufgefordert, uns auf einem, mit einem Beamer verbundenen Computer zu zeigen, welche (Gewalt)Inhalte sie insbesondere im Internet rezipieren. Die gezeigten Bilder, Videos, Spiele etc. wurden anschließend gemeinsam diskutiert (Diskussion an selbst gewählten Stimuli).

Mit der dritten Übung wurde ein inhaltlicher Bruch in Richtung eigener Gewalthandlungen vollzogen. Dazu waren die SchülerInnen angehalten zu sammeln, welche Probleme sie mit dem Internet haben, und aus einer Auswahl alltagsnahe Szenarien zu erarbeiten und zu diskutieren. Zuletzt folgte eine Diskussion über Zusammenhängen zwischen medialer und realer Gewalt anhand einiger Beispiele aus der medialen Berichterstattung über besonders problematische Begebenheiten.

In den Workshops der Phase 2 wurde mit einem Metaplan-Spiel begonnen, das wiederum auf die Begriffe Gewalt und Medien fokussierte. Methodisch anders, aber inhaltlich ähnlich ausgerichtet wie die Mind-Mapping Übung in den ersten Workshops, konnten dadurch

Themen wieder aufgefrischt werden. Anschließend wurde eine ‚Differenzierungsübung‘ durchgeführt: Die Jugendlichen wurden gebeten, zu bestimmten Aussagen durch räumliches Aufstellen Stellung zu beziehen und die entsprechenden Wahrnehmungs- und Meinungsunterschiede zwischen den Personen intensiv zu diskutieren.

Die dritte Übung zielte darauf ab, Vergleiche zwischen den Jugendlichen im Hinblick auf die Bewertung von medialer Gewalt, insbesondere in Videos, zu ziehen. In Kleingruppen wurde den SchülerInnen eine Auswahl an kurzen Videoclips vorgespielt, die sehr unterschiedliche Aspekte medialer Gewalt zeigten. Die Auswahl der Videos war auf Basis der Erfahrungen in den Workshops der Phase 1 getroffen worden. Die SchülerInnen wurden gebeten, ihre Assoziationen mitzuteilen, und diese wurden anschließend diskutiert. In der letzten Übung, ‚Theaterspiel‘, wurden von den Jugendlichen, in zwei kleineren Gruppen, nach groben

Vorgaben der ForscherInnen, Szenen zu realen und hypothetischen Problemen im Kontext von Gewalt in der Schule und Gewalt in den Medien erarbeitet und vorgeführt.

Im Hinblick auf Cybermobbing brachte die zweite Workshopphase neue Ergebnisse dahingehend, in welchen sozialen Kontexten Gewalthandlungen entstehen können, mit welchen Normen, die spezifisch für Social Media sind, jene in Zusammenhang stehen, welche Rolle die technisch-medialen Aspekte von Social Media in der Entstehung und Ausformung von Gewalt spielen oder auch, wie Gewalthandlungen von den Jugendlichen eingeschätzt werden und wie sich jene auf soziale Prozesse in der Schule auswirken können. Zudem konnte uns die zweite Workshopphase weitere Aufschlüsse darüber geben, wie Jugendliche die Gewalt- bzw. Brutalitätsgrenzen von Gewaltvideos ziehen bzw. wie sie diese bewerten, anhand welcher Qualitätskriterien Gewaltvideos evaluiert werden und damit verbunden, welche Formen und Ausprägungen von Gewaltästhetik bei Jugendlichen anzutreffen sind.

Grundsätzlich wurden in der zweiten Workshopphase strukturiertere Methoden angewandt, um bestimmte Hypothesen, die sich aus der ersten Phase ergeben haben, zu stützen, zu verändern oder zu widerlegen bzw. um gezielt Informationen zu den Themenfeldern zu sammeln, die im Zuge der ersten Phase nicht abgedeckt werden konnten bzw. sich daraus als relevant herausgestellt haben. Zudem wurde im Zuge der zweiten Phase noch stärker mit Kleingruppen, die zum Teil sorgfältig nach Geschlecht eingeteilt wurden, gearbeitet, um einerseits die individuellen Einstellungen und Konzepte der Jugendlichen stärker in den Blick nehmen zu können und andererseits diejenigen Jugendlichen, die sich im Verlauf von Plenardiskussionen mehr oder weniger zurückgehalten haben, stärker miteinzubeziehen.

Verlauf der Workshops

In beiden Phasen wurden die Workshops jeweils von einem der wissenschaftlichen Mitarbeiter moderiert, während dem anderen eine Beobachterposition zukam, in der er sich speziell auf die einzelnen WorkshopteilnehmerInnen sowie deren verbale und non-verbale Interaktion fokussierte. Die studentische Mitarbeiterin hingegen übernahm eine laufende Beobachterinnenposition, in der sie sich speziell auf den Diskussionsverlauf und besonders dichte Stellen der diskursiven Auseinandersetzung der SchülerInnen konzentrierte. Die Workshops der ersten Phase wurden auditiv aufgezeichnet, während im Zuge der zweiten Phase bestimmte Module auch mit der Kamera aufgenommen wurden.

Generell war die Kooperationsbereitschaft der SchülerInnen während der Workshops sehr hoch. Häufig wurde leidenschaftlich diskutiert und Aufgaben wurden konzentriert erledigt. Die Diskussionsleidenschaft ging manchmal allerdings so weit, dass jeder der Schüler/jede der Schülerinnen dem jeweils anderen/der jeweils anderen ins Wort fiel, woraufhin der jeweilige Moderator stärker eingreifen und klare Instruktionen in Bezug auf die Diskussionsdisziplin geben musste.

Nicht zuletzt aufgrund der hohen Disziplin der SchülerInnen, die u.a. die mit dem Forscherteam vereinbarten Pausenzeiten in der Regel ohne weitere Beanstandung einhielten, konnten die einzelnen Workshopblöcke, zumeist auch in Anlehnung an das im Workshop-Zeitplan jeweils dafür vorgesehene Zeitkontingent, eingehalten werden. Wenn, was manchmal der Fall war, eine Diskussion abflaute oder ein Block schon früher als geplant abgearbeitet war, konnte durch das jeweils vorbereitete Workshopdesign auch flexibel darauf reagiert werden, indem beispielweise der nächstfolgende Block kurzfristig vorgezogen wurde.

Für jeden der Workshops traf das ForscherInnenteam in beiden Phasen ungefähr 15 Minuten vor Beginn des Workshops in der jeweiligen Schule ein, um einerseits noch ungeklärte

Eventualitäten mit dem jeweiligen Direktor/der jeweiligen Direktorin bzw. dem jeweiligen Ansprechpartner/der jeweiligen Ansprechpartnerin, was in der Regel der Klassenvorstand derjenigen Klasse war, von der ein Teil der SchülerInnen als WorkshopteilnehmerInnen ausgesucht wurde, zu besprechen, und um andererseits, den jeweiligen Raum, in dem die Workshops stattfinden sollten, zu beziehen und die notwendigen Vorkehrungen für einen pünktlichen und reibungslosen Beginn zu treffen. Die an dem Workshop teilnehmenden SchülerInnen wurden nach Beendigung der Vorbereitungen entweder vom Forschungsteam aus der Klasse abgeholt oder direkt vom jeweiligen Klassenvorstand in den Workshopraum gebracht. Im Zuge der ersten Workshopphase wurde teilweise direkt nach Beendigung des jeweiligen Workshops noch ein kurzes Gespräch mit den jeweiligen Klassenvorständen geführt, um erste grobe Erfahrungen und Eindrücke mit ihnen zu diskutieren

5.5. Datenauswertung

Die Auswertung der aus den Workshops gewonnenen Daten erfolgte nach den Vorgaben und Techniken der Grounded Theory. Diese gibt einen Leitfaden für die schrittweise Kodierung und Interpretation vor: Im Rahmen des offenen Kodierens werden unterschiedliche, aus dem Datenmaterial hervorgehende Phänomene identifiziert, eindeutig bezeichnet und kategorisiert. Kategorien werden im Bezug auf Eigenschaften und Dimensionen ausdifferenziert und beschrieben. Diese Beschreibungen werden in Form von Memos (Kode-Notizen) gespeichert und im Laufe des Forschungsprozesses stetig adaptiert und erweitert. Dabei werden stetig offene Fragen formuliert und an das Datenmaterial herangetragen, um die einzelnen Kategorien in ihren Eigenschaften und Dimensionen auszuloten. Im Rahmen des axialen Kodierens wird nun nach Ursachen, Kontexten, intervenierenden Bedingungen, Handlungsstrategien, interaktionalen Strategien und Konsequenzen der Phänomene gefragt, Hypothesen werden aufgestellt und anhand der Daten wiederum geprüft. Schließlich ermöglicht die Technik des selektiven Kodierens die Ausformulierung von Typologien, das Auffinden von Schlüsselkategorien und zentralen Phänomenen. Die drei Kodierformen sind nicht sequentiell zu denken, sondern es werden im Laufe des Forschungs- und Auswertungsprozesses, je nach aktueller Datenlage und aktuellem Abstraktionsniveau der entstehenden Theorie, alle drei Formen abwechselnd angewandt. Schließlich dienen durch die Daten gefestigte Schlüsselkategorien und zentrale Konzepte der Ausarbeitung der Theorie, wobei auch im letzten Analyseschritt wiederum die Grunddaten regelmäßig in Vergleichs- und Erklärungsprozesse mit einbezogen werden. (vgl. Strauss/Corbin 1996, Krotz 2005)

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Techniken der Grounded Theory in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses angewandt. Anfangs stand das offene Kodieren im Vordergrund. Mit zunehmender Datenmenge und fortgeschrittener Kodierung wurden axiale und selektive Kodiervorgänge relevant.

Alle Workshops wurden sowohl auditiv aufgezeichnet als auch handschriftlich mitprotokolliert. Dies hat sich insofern als sinnvoll erwiesen, als die Protokolle einerseits eine sehr wertvolle, und vor allem sofort nach dem Gespräch verfügbare Ressource für schnelle Anpassungen des Forschungsdesigns und erste Hypothesenbildungen darstellten, und andererseits eine Struktur inkl. Zeitmarken für die Detaillierung anhand der Tonaufzeichnungen bereitstellten. Entsprechend den wissenschaftlichen Erfordernissen wurden die Gespräche von der Protokollantin und von dem wissenschaftlichen Mitarbeiter, der gerade nicht in der Workshopmoderations-Funktion war, verschriftlicht bzw. wurde die Verschriftlichung verfeinert. Der Re-Check, eine weitere Kontrolle durch den anderen

wissenschaftlichen Mitarbeiter, sicherte die Qualität der Detailprotokolle in entsprechender Weise.

Nach jedem Forschungstag wurde mit Hilfe der handschriftlichen Protokolle eine erste assoziative Auswertung vorgenommen und festgelegt, welche Teile des jeweiligen Workshops komplett transkribiert werden müssen. Im Team wurden wesentliche Hinweise und erste Teilerkenntnisse diskutiert und festgehalten. Methodische Details wurden diskutiert und angepasst. Die entsprechenden Auswertungsprotokolle wurden in die Endauswertung als Wegweiser für die Abfragen miteinbezogen.

Die Gesamtauswertung der Daten wurde mit Hilfe der Software „Atlas-ti“ durchgeführt. Dabei wurden alle Protokolle der Workshops, also sowohl die während derjenigen mitgeschriebenen als auch die nachträglich komplett transkribierten, in das System eingegeben und nach Schultyp, Klassenstufe und jeweiligem Workshopteil, aus dem sie stammten, gruppiert. Anschließend wurden alle Protokolle offen kodiert. Zudem wurden auch sonstige, von den SchülerInnen während des Workshops angefertigte schriftliche Materialien, sofern diese hierfür geeignet waren, in das System eingespeist.

In vielfachen, unterschiedlichen Abfragen mit Codekombinationen bzw. Protokollgruppen, die sich an den Auswertungsprotokollen der laufenden Auswertung orientierten, konnten schließlich die Sinneinheiten differenziert und die unterschiedlichen Typologien herausgearbeitet werden.

Literatur

- Glaser, Barney und Anselm Strauss (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Transaction.
- Gottwald, Peter (1978): „Aktionsforschung – welche Probleme will sie lösen, welche kann sie gegenwärtig lösen?“ In: Fiedler, Peter und Georg Hörmann: *Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik*, Darmstadt: Steinkopff Verlag, S.
- Grimm, Petra, Stefanie Rhein und Elisabeth Clausen-Muradian (2008): *Gewalt im Web 2.0: Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie rechtliche Einordnung der Problematik*, Berlin: Vistas.
- Hall, Stuart (2002): „Die Zentralität von Kultur: Anmerkungen über die kulturelle Revolution unserer Zeit,“ In: Hepp, Andreas und Martin Löffelholz: *Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, S. 95-117.
- Janesick, Valerie (1994): „The Dance of Qualitative Research Design,“ In: Deniz, Norman und Yvonna Lincoln: *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Kemmis, Stephan und Mervyn Wilkinson (1998): „Participatory action research and the study of practice“ In: Atweh, Bill u.a.: *Action Research in Practice*, Routledge: Abingdon.
- Krotz, Friedrich (2005): *Neue Theorien entwickeln: Eine Einführung in die Grounded Theory, die heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung*, Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Kunczik, Michael und Astrid Zipfel : *Medien und Gewalt: Der aktuelle Forschungsstand; Bundesstelle für Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspiele*, http://www.bupp.at/jart/prj3/bupp/data/uploads/Downloads/Studien/Kunczik_Medi_ewirkungsforschung.pdf (12.12.2008)
- Lewin, Kurt (1946): *Action research and minority problems*. J Soc. Issues 2(4): 34-46
- Reason, Peter und Hilary Bradbury (2008): *The Sage Handbook of Actions Research: Praticipative Inquiry and Practice*, London: Sage.
- Schmidt, Siegfried J. (2003): *Geschichten und Diskurse: Abschied vom Konstruktivismus*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Enzyklopädie.
- Schmidt, Siegfried J. (2005): *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur: Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Schütz, Alfred und Thomas Luckmann (1984): *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spiel, Christiane und Dagmar Strohmeier (2007): *Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten: „Gemeinsam gegen Gewalt“*, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Strauss, Anselm und Juliet Corbin (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union



universität
wien

Jugend – Medien – Gewalt

Projektbericht Teil II

Cybermobbing - Gewaltpraktiken Jugendlicher in soziotechnischen Netzwerken

**Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien**

Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer (Projektleitung)

Mag. Axel Maireder (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag. Manuel Nagl (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag.^a Barbara Korb (Beratung Methode)

Christina Krakovsky, bakk (studentische Mitarbeit)

15. Dezember 2010

Inhalt

Gesamtbericht des Projektes Jugend - Medien - Gewalt

Teil I: **Projektziele und Forschungsdesign**

Teil II: **Cybermobbing:** Gewaltpraktiken Jugendlicher in soziotechnischen Netzwerken

Teil III: **Gewaltspiele** im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung

Teil IV: **Gewaltvideos:** Formen und Grenzen der Faszination für Gewaltdarstellungen

Teil II

Cybermobbing: Gewaltpraktiken Jugendlicher in soziotechnischen Netzwerken

1. Einleitung	29
1.1. Cybermobbing – Definitionen und Formen.....	29
1.2. Forschungsstand.....	31
2. Forschungsziel	35
3. Ergebnisse	36
3.1. Merkmale kommunikativer Praxis in Social Media.....	36
3.2. Formen von Gewalthandlungen.....	38
3.3. Die Semi-Öffentlichkeit der ‚Friends‘.....	41
3.4. Identitätsmanagement in Social Media.....	44
3.5. Indirekte Vermittlung von Inhalten und Emotionen als soziales Codesystem.....	48
3.6. Eskalations- und Deeskalationspotentiale von Social Media.....	50
3.7. Cybermobbing als soziales Spiel.....	52
3.8. Cybermobbing und Schule.....	53
4. Diskussion	55
Literatur	59
Anhang A: Cybermobbing und schulpsychologische Praxis	62
Anhang B: Cybermobbing und LehrerInnen Aus- und Fortbildung	66

I. Einleitung

Für die soziale Kommunikation Jugendlicher sind Kommunikationsräume im Internet von großer Bedeutung. Insbesondere ‚Social Media‘¹-Anwendungen, deren Nutzung seit Mitte des vergangenen Jahrzehnts schnell und nachhaltig zugenommen hat, sind besonders bei Jugendlichen zu zentralen Kommunikationsplattformen für mannigfaltige Aspekte des täglichen Lebens geworden. Social Media, zuweilen auch unter dem Schlagwort ‚Web 2.0‘ bekannt, bezeichnet Internetplattformen, die Strukturen für die soziale Kommunikation von InternetnutzerInnen bereitstellen. Die BetreiberInnen der Anwendungen geben dabei nur den Rahmen für Kommunikation vor, die Inhalte werden ausschließlich von den NutzerInnen der Seiten selbst ‚produziert‘. Die Existenz vielfältiger Möglichkeiten der Vernetzung mit anderen NutzerInnen ist ein weiteres zentrales Merkmal solcher Angebote. Für die vorliegende Studie waren auf Grund der Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen vor allem Social Network Services (z.B. Facebook, Netlog, SchülerVZ) und Instant Messaging Systeme (z.B. MSN, ICQ, Skype) relevant (siehe auch 3.1.).

Die Nutzung solcher Plattformen liegt unter Österreichs Jugendlichen bei fast hundert Prozent (GfK 2009). Sie erfüllen für die Jugendlichen dabei Funktionen des Beziehungs-, Identitäts- und Informationsmanagements (Schmidt 2009a), dienen der Organisation und Bewältigung des Alltags, der Pflege von Beziehungen und der Arbeit an der eigenen Identität (Bauer/Maireder/Nagl 2009) bzw. der Selbstdarstellung und Vernetzung (Wagner/Brüggen/Gebel 2009) innerhalb und auch außerhalb der Peergroup.

In diesem Rahmen stellt Social Media, wie jeder Kommunikationsraum, in dem sich soziale Prozesse abspielen, auch Potentiale für Gewalt bereit. Soziale Kommunikation in Social Media, und damit auch Gewalthandlungen, wird dabei durch spezifische Charakteristika der Medien geformt. Aus den damit verbundenen kommunikativen Einschränkungen und Möglichkeiten ergeben sich Herausforderungen für die Kommunikationsprozesse, die einen großen Teil jener Gewaltpraktiken verständlich machen, die wir in diesem Kapitel beschreiben werden. Im Fokus unserer Betrachtung stehen dabei die Jugendlichen und ihre Lebenswelt, ihre Handlungen und Bewertungen im Rahmen der Geschichten, die sie uns erzählen und der Diskurse, die sie uns vorleben.

I.1. Cybermobbing – Definitionen und Formen

Für Gewalt in medienvermittelten Kommunikationsräumen hat sich in der Sozialwissenschaft und Sozialpsychologie der Begriff Cybermobbing bzw. die englische Entsprechung Cyberbullying durchgesetzt. Wie es der Begriff nahe legt, wird Cybermobbing dabei als Übertragung traditioneller Formen des Mobbings in den Cyberspace - das Internet – verstanden (Tokunaga 2010). So geht es um „aggressives Verhalten“ (Grimm/Rhein/Clausen-Muradian 2008: 229) bzw. „social aggression“ (Willard 2007: 1) im Internet bzw. in digitalen Technologien insgesamt.

In einigen Definitionen werden zusätzlich das Ziel der Handlungen, nämlich anderen zu schaden, sowie der Umstand, dass es sich um wiederholte Handlungen handelt, angegeben. So

¹ Für den englischen Begriff ‚Social Media‘ gibt es im Deutschen bisher keine sinnvolle Entsprechung. Die direkte Übersetzung ‚soziale Medien‘ eignet sich auf Grund der unterschiedlichen Konnotationen des Begriffes ‚sozial‘ in den beiden Sprachen kaum. Wir verwenden in weiterer Folge deshalb den englischen Begriff.

auch in jener von Tokunaga (2010), dessen Definition das Ergebnis einer Zusammenschau der vielfältigen Varianten in der englischsprachigen Literatur ist: Demnach sei Cyberbullying „any behavior performed through electronic or digital media by individuals or groups that repeatedly communicates hostile or aggressive messages intended to inflict harm or discomfort on others“ (ebd.).

Fawzi (2009: 32) merkt in ihrer Aufarbeitung unterschiedlicher Definitionen an, dass der Frage, ob sich Cybermobbing nicht durch spezifische Aspekte von traditionellem Mobbing unterscheide, kaum Rechnung getragen werde. So existiert in der englischsprachigen Literatur zuweilen eine Unterscheidung zwischen „Online Harassment“ und Cybermobbing, wobei Ersteres aggressives Online-Verhalten im Allgemeinen abdeckt und von Zweiterem erst gesprochen werden kann, wenn Merkmale von traditionellem Mobbing hinzukommen (z.B. Kräfteungleichgewicht zwischen Opfer und TäterIn und Tatwiederholung, vgl. Kowalski/Limber/Agatston 2007: 62). Konzeptionelle Unklarheiten gibt es auch hinsichtlich des Alters der ProtagonistInnen. So wird der Begriff Bullying im Unterschied zum deutschen Mobbing traditionell nur im Kontext Jugendlicher verwendet. Diese Sichtweise ist aber keineswegs einheitlich (ebd.: 42).

Formen

Bei der Beschreibung der unterschiedlichen Formen von Cybermobbing nimmt die aktuelle Literatur oftmals auf Nancy Willard (2007) Bezug. Sie unterscheidet acht Formen (in Klammer die von uns genutzten deutschen Entsprechungen):

- **Flaming:** Kurzlebige Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehr NutzerInnen in einem Chat, einem Forum u.ä., zumeist von roher, vulgärer Sprache geprägt (Beschimpfung).
- **Harassment:** Wiederkehrendes Versenden von Beschimpfungen und Beleidigungen an eine Person, oftmals über persönliche (nicht-öffentliche) Kommunikationskanäle (Belästigung).
- **Denigration:** Versenden / Posten von oftmals falschen, aber jedenfalls beleidigenden Aussagen über eine bestimmte Person an andere bzw. innerhalb einer (zumeist begrenzten) Öffentlichkeit mit dem Ziel, diese Person zu verunglimpfen (Denunziation).
- **Impersonation:** Sich als eine andere Person ausgeben, entweder über ein gefälschtes Profil oder über das ‚Hacken‘ eines Profils (Identität rauben). Im Namen der anderen Person können anschließend unterschiedliche Handlungen durchgeführt werden, die dem Ruf der Zielperson schaden.
- **Outing and Trickery:** Outing ist das öffentliche Posten persönlicher Kommunikate bzw. von Fotos und Videos, einer Zielperson, die dem Ruf dieser schaden können. Trickery bezeichnet die Handlung, einer Zielperson Unwahrheiten über den wahren Empfängerkreis einer Nachricht mitzuteilen und sie zu privaten Aussagen zu veranlassen, die nur für eine bestimmte Person gedacht gewesen wären.
- **Exclusion:** Ausschluss eines/r NutzerIn aus den Kommunikationskanälen anderer (Exklusion)
- **Cyberstalking:** Wie Harassment, aber extremer und verbunden mit Drohungen. Die Zielperson bekommt Angst um ihre Sicherheit.
- **Cyberthreats:** Drohungen, sich selbst oder anderen physisch zu schaden.

Agatston/Kowalski/Limber (2007: 46ff.) fügen diesen acht Formen noch eine neunte hinzu:

- *Happy Slapping*: Physische Gewalt gegen andere, die aufgezeichnet (Handyvideos) und anschließend veröffentlicht wird.

Arbeitsdefinition

Den Definitionen von Cybermobbing ist die Unklarheit darüber, was tatsächlich als gewalttätiges bzw. aggressives Verhalten gilt, gemeinsam. Denn so vielfältig die Facetten von Gewalt im Allgemeinen sind (physisch/psychisch, personell/strukturell, individuell/kollektiv, manifest/latent...), so vielfältig sind sie auch im speziellen Umfeld medienvermittelter Kommunikationsräume. Auch ein Liste von Formen, wie vorgestellt, vermag diese unterschiedlichen Facetten nur zum Teil und dazu nur recht ungenau abzudecken.

Zur Frage, welche Formen und Ausprägungen von Handlungen als Gewalt erkannt werden, mag es gesellschaftliche Normen geben. Zuletzt unterliegt die Entscheidung, eine spezifische Handlung als Gewalt einzustufen, jedoch den einzelnen Individuen und ihren zwar kulturell geprägten, aber individuell unterschiedlich ausgeprägten Wertvorstellungen. Nicht zuletzt ist diese Einschätzung von der Rolle des Individuums in einer spezifischen sozialen Handlungssituation, klassischerweise definiert als TäterIn, Opfer und aktiver/aktive oder passiver/passive BeobachterIn, abhängig.

Konsequenterweise muss im Rahmen eines explorativen Forschungsprojektes wie dem vorliegenden auf eine allzu starre Definition von Gewalt verzichtet werden, um für die Einschätzungen derjenigen offen zu bleiben, die im Zentrum des Forschungsinteresses stehen. So haben wir uns für eine Arbeitsdefinition von Gewalt entschieden, die zwar konkret genug ist, um gewalttätige Handlungen von anderen, „harmlosen“, abzugrenzen, aber offen für Interpretationen bleibt: *Gewalt als sozial unverträgliches und individuell emotional verletzendes Verhalten*.

Sozial unverträgliches Verhalten setzt auf der Ebene der Normen an, die in jener Gruppe gelten, die unter Beobachtung steht; in unserem Fall die Peer Groups der Jugendlichen. Verhalten ist dann sozial unverträglich, wenn innerhalb der Peer Group akzeptierte Regeln des respektvollen Zusammenlebens gebrochen werden. Abseits der sozialen Ebene sind Handlungen auch dann als Gewalt zu qualifizieren, wenn sie für eine involvierte Person emotional verletzend sind.

1.2. Forschungsstand

Auch wenn die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Cybermobbing inzwischen sicherlich vielfältig ist, bleibt der Forschungsstand auf Grund der Aktualität des sozialen Phänomens durchaus überschaubar.

Verbreitung

Die große Mehrzahl der bisherigen Forschungsarbeiten war quantitativ orientiert und kommt aus den Vereinigten Staaten. Sie zeigen die inzwischen durchaus beachtliche Verbreitung von Gewalt im Rahmen sozialer Kommunikation im Internet.

Die Zahlen, wie viele Jugendliche schon Erfahrung mit Cybermobbing gemacht haben, variieren dabei jedoch, je nach methodischer Herangehensweise und verwendeter Arbeitsdefinition, beträchtlich. So hätten laut einer offenen Online-Umfrage unter 12-17-Jährigen von Juvonen/Gross (2008) 72 Prozent der jungen AmerikanerInnen schon persönliche Erfahrung mit Cyberbullying gemacht, während andere Befragungen mit einer repräsentativeren Auswahl der Stichprobe auf Ergebnisse im Bereich zwischen 10 und 35

Prozent kommen (Kowalski/Limber 2007; Williams/Guerra 2007; Ybarra/Diener-West/Leaf 2007).

Auch im deutschsprachigen Raum ist das Problem keineswegs unbekannt, wie einige Befragungen von Jugendlichen und Eltern zeigen. Laut JIM Studie (MPFS 2008) haben bis zu 38 Prozent (je nach abgefragtem Problem) der Jugendlichen bereits Erfahrung mit – im weitesten Sinne – Gewalt in Social Media gemacht. Ähnliche Zahlen konnten Grimm u.a. (2008: 57) im Rahmen ihrer repräsentativen Befragung unter 12 bis 19-Jährigen erheben. Demnach wurden 34,4 Prozent schon online belästigt bzw. mussten sexuelle Anspielungen über sich ergehen lassen, 20,6 Prozent berichten von ‚nervigen Leuten, die Unsinn schrieben‘, und 19 Prozent wurden beleidigt oder beschimpft. Eine nicht-repräsentative Onlinebefragung der Universität Koblenz-Landau (Jäger/Riebel/Fluck 2009) kommt auf einen Wert von 16,5 Prozent der SchülerInnen, die schon von Cybermobbing bzw. Cyberbullying² betroffen waren, wobei die Stichprobe auch jüngere Kinder beinhaltet.

Aus Österreich liegen nach einer quantitativen Befragung unter 11 bis 19-Jährigen (OIAT 2010) sehr aktuelle Zahlen vor: So gaben 34 Prozent der Befragten an, dass FreundInnen online schon einmal beschimpft wurden. Bei 20 Prozent der Jugendlichen wurde schon einmal ein persönliches Foto online gestellt, das unangenehm war, und 18 Prozent geben an, dass ihr Profil schon einmal gehackt und von anderen mutwillig verändert wurde.

Mobbing in der Schule und Online

Viele jener quantitativen Studien, die über die Feststellung der Verbreitung von Cybermobbing und seiner Formen hinausgehen, nehmen den Zusammenhang zwischen traditionellem Mobbing und jenem über Onlinemedien in den Blick. So konnten eine amerikanische (Raskauskas/Stoltz 2007) und eine deutsche (Katzner/Fetchenhauer/Belschak 2009) Studie nachweisen, dass ein Zusammenhang zwischen TäterInnen und Opfern online und in der Schule besteht. Schulbullies sind entsprechend signifikant häufiger als andere Jugendliche auch Chatbullies (ebd.: 1).

Ybarra/Diener-West/Leaf (2007) kommen auf Basis einer Online-Befragung zu etwas anderen Ergebnissen. Ihrer Studie zufolge haben 64 Prozent der Jugendlichen, die online Mobbing erleben, keine Erfahrung mit Mobbing in der Schule. Die AutorInnen vermuten, dass zwischen der Gruppe derjenigen, die online gemobbt werden, und jenen, die in der Schule gemobbt werden, durchaus ein Unterschied besteht, der auf die spezifischen kommunikativen Möglichkeiten im Internet zurückzuführen ist.

Qualitative Studien

Antworten darauf, welche Funktionen Gewalt in Social Media für die Jugendlichen haben kann, in welchen Kontexten sie sich vollzieht und welche Rolle sie im Rahmen von Kommunikationsprozessen innerhalb der Peergroups in einer Gesamtbetrachtung spielt, konnte die bisherige Forschung nur vereinzelt im Rahmen der wenigen qualitativen Studien (EU Kommission 2007; Agatston/Kowalski/Limber 2007; Smith u. a. 2008; Grimm/Rhein/Clausen-Muradian 2008; Fawzi 2009) geben, die zu diesem Thema durchgeführt wurden.

² Die Begriffe Cyberbullying (englisch) und Cybermobbing (deutsch) werden in der Literatur zumeist synonym verwendet. Dabei ist anzumerken, dass das englische Wort ‚Bullying‘ nur für Gewalt unter Jugendlichen, das deutsche ‚Mobbing‘ aber für alle Altersgruppen verwendet wird

Eine davon ist die Eurobarometer-Studie der EU-Kommission (2007), bei der Gruppendiskussionen mit 9 bis 10 und 12 bis 14-Jährigen in Österreich und den 26 anderen EU-Ländern durchgeführt wurden, wobei die Kinder zu Cybermobbing, als einem von sechs „Risiken des Internets“, befragt wurden. Die Studienautoren stellen dabei fest, dass aggressives Verhalten online von den Jugendlichen oftmals als Freizeitspaß angesehen wird. Gegenseitiges Necken, Beschimpfen, Bloßstellen gehöre zum Alltag, nur in seltenen Fällen würden die Aktivitäten über einen guten Witz hinausgehen, so die Studie. Weiters wird festgestellt, dass sich die Jugendlichen sehr kompetent im Umgang mit Mobbing fühlen und kein Problem haben, sich gegen ‚Angriffe‘ zu wehren.

Die US-Amerikanerinnen Agaston/Kowalski/Limber (2007) fokussieren in ihrer Studie zu Cybermobbing in der Schule, in deren Rahmen Fokusgruppeninterviews mit 150 12 bis 17-jährigen SchülerInnen durchgeführt wurden, auf Aspekte unterschiedlicher Präventionsstrategien (Handyverbot, Internetzensur in der Schule). Sie können dabei unter anderem zeigen, dass die Jugendlichen Cybermobbing-Fälle selten an LehrerInnen melden. Da Handys in den entsprechenden Schulen verboten sind, Cybermobbing sich in der Schule aber zumeist über Mobiltelefone abspielt, haben die Jugendlichen Angst, durch das Melden eines Falls sanktioniert zu werden.

In Deutschland wurden bisher zwei qualitative Studien durchgeführt, die sich direkt der Gewalt in Social Media annehmen. Das umfangreiche quantitative und qualitative Forschungsprojekt von Grimm/Rhein/Clausen-Muradian (2008) beleuchtet neben Cyberbullying auch die Rezeption gewalttätiger Inhalte im Internet und diskutiert die Ergebnisse darüber hinaus in ihrem rechtlichen Rahmen. Im qualitativen Teil konnten die Autorinnen auf Basis von neun Gruppendiskussionen mit Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus umfangreiches Material zu den Ausprägungen verschiedener Formen von Cybermobbing liefern, wobei sie sich an den Kategorien von Willard (2007: 5ff) orientieren³.

Petra Grimm und ihre Kolleginnen zeigen beispielsweise, dass im Rahmen von Outing und Trickery mit Fotos sowohl die Reaktion der Peer Group als auch die Intention des Täters/der Täterin für die Bewertung der Handlungen durch das Opfer maßgeblich sind, wobei die ‚Schmerzgrenzen‘ individuell sehr unterschiedlich sein können. Im Rahmen von Flaming und Harrassment entwickeln sich zwischen Jugendlichen oftmals Beschimpfungsduelle, die von der Peer Group online mitkommentiert werden. Dies, bzw. Flaming im Allgemeinen, ist ein Phänomen, von dem Burschen deutlich stärker betroffen sind als Mädchen. Letztere haben eher mit sexuellen Belästigungen zu kämpfen. Die Autorinnen zeigen auch, dass das Fälschen von Profilen, das Auftreten unter falschem Namen unter Jugendlichen eine gängige Praxis darstellt, die als oft spassige Freizeitbeschäftigung qualifiziert wird.

Die Studie von Grimm/Rhein/Clausen-Muradian (2008) liefert so einige wesentliche Einblicke in die Social-Media-Praxis von Jugendlichen im Kontext von Gewalt, bleibt dabei jedoch auf die Analyse einzelner Fälle in einem unmittelbaren Phänomenbereich beschränkt. Nayla Fawzi (2009) geht im Rahmen ihrer Studie zu den „Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet“ einen Schritt weiter, indem sie u.a zentrale Merkmale von Cybermobbing identifiziert und analysiert. Des Weiteren konzentriert sie sich auf die Intentionen von TäterInnen und Auswirkungen auf die Opfer von Cybermobbing und stellt ein Modell des Cybermobbing-Prozesses vor. Demnach wären mangelnde soziale und mangelnde Medienwirkungskompetenz, gepaart mit ausreichender technischer

³ Flaming, Harrassment, Denigration, Impersonation, Outing and Trickery, Exclusion, Cyberstalking, Cyberthreats; (Willard 2007);

Medienkompetenz eines/r Täters/in, ausschlaggebend für Cybermobbing-Verhalten. Die Gewalthandlungen führten weiters zu von dem/der Täter/in intendierten wie nichtintendierten Konsequenzen für das Opfer. Dieser Konsequenzen nimmt sie sich intensiv an und beschreibt sie in einem weiteren Modell. Dabei betont sie besonders, dass viele Cybermobbing-Vorfälle für die Opfer zum Problem werden, da sie öffentlich vonstattengehen (ebd.: 117). Fawzis Studie ist sicherlich die bisher tiefgreifendste im Themenfeld, die Analyse stützt sich jedoch zum Großteil ‚nur‘ auf ExpertInneninterviews. Die Perspektive der Betroffenen findet durch nur vier ‚Opferinterviews‘ Eingang in die Arbeit.

2. Forschungsziel

Ziel der vorliegenden Studie ist die Beschreibung des Phänomens „Cybermobbing“, einerseits auf Basis der sozialen Praktiken und Normen, die sich in Social Media unter den Jugendlichen etabliert haben, und andererseits im Kontext der technisch-medialen Aspekte moderner Social Media-Technologien. Sowohl das soziale als auch das technisch-mediale Umfeld in Social Media bieten Gelegenheitsstrukturen, aus denen heraus Gewalthandlungen entstehen können, sei es als Reaktion auf Übertretungen sozialer Normen bzw. auf Verstöße gegen solche oder als Resultat technisch-medialer Gegebenheiten, die teilweise immanentes Gewaltpotential in sich tragen, welches sich unter bestimmten Rahmenbedingungen direkt als Gewalthandlung äußern kann.

Durch die Mitanalyse des sozialen sowie des technisch-medialen Umfeldes richtet die vorliegende Studie ihren Fokus auf die Strukturen und Prozesse, die sich im gegenseitigen Wechselspiel von medialer Infrastruktur bzw. medialer Funktionsprinzipien und sozialer Praktiken entfalten und unter bestimmten Konstellationen in Gewalthandlungen münden können. Dadurch soll gezeigt werden, dass Cybermobbing, im Kontrast zum traditionellen Mobbing, einen eigenständigen Phänomenbereich darstellt, der sich nicht nur durch die Formen der eigentlichen Gewalthandlungen bzw. der damit verbundenen Motive, Expressionsformen und Auswirkungen unterscheidet, sondern auch durch die soziotechnischen Milieus als Brutstätten bzw. Austragungsorte von Gewalt.

Damit setzt die vorliegende Studie genau dort an, wo der Großteil der Studien zum Thema „Cybermobbing“ aufhört. Anstatt zu beschreiben, wie oft bestimmte Formen von Cybermobbing in spezifischen Schulen mit welchen Rollenverteilungen und mit welchen Auswirkungen auf den Einzelnen/die Einzelne vorkommen, zielt diese Studie auf eine gesamtheitliche Betrachtung, die Gewalthandlungen in Social Media im Kontext der alltäglichen sozialen Kommunikationsprozesse Jugendlicher und deren technisch-medialer Bedingungen in den Blick nimmt, ab.

Entsprechend arbeiten wir auch nicht mit den traditionellen Kategorien von Opfern und TäterInnen von Gewalt, auf die viele quantitative, aber auch einige qualitative Studien zum Thema nicht verzichten konnten oder wollten (Smith u. a. 2008; Fawzi 2009). Die Dichotomie mag sinnvoll sein, wenn einzelne Gewalthandlungen im Zentrum der Betrachtung stehen. In Gewaltprozessen, und unsere empirischen Daten zeigen dies, sind die beiden Rollen jedoch oftmals kaum klar identifizierbar, beziehungsweise wechseln im Laufe der Prozesse.

Die konkreten Forschungsfragen, welche die vorliegende Studie zu Cybermobbing zu beantworten versucht, findet man im Teilbericht I.

3. Ergebnisse

Die Kommunikationspraxis im Rahmen der Kommunikationskultur im Blick, orientiert sich die Aufarbeitung unserer Ergebnisse in den folgenden Abschnitten folglich nicht an der Beschreibung einzelner Praktiken, sondern an jenen sozialen und technisch-medialen Phänomenen, die für das Verständnis der Praktiken relevant sind. Trotzdem stellen wir, zum besseren Verständnis und als Verweismöglichkeit für die nachfolgenden Ausführungen, die einzelnen Gewaltformen in Social Media in einem Überblick dar (3.2.), nachdem wir die wesentlichen Merkmale kommunikativer Praxis in Social Media identifiziert haben (3.1.). In den darauffolgenden Abschnitten (3.3. bis 3.9.) greifen wir jeweils Phänomene heraus, die die soziale Praxis der Jugendlichen im Allgemeinen und die Gewaltpraxis im Speziellen prägen. Abschnitt 3.10. dient der Diskussion und der Einbettung unserer Ergebnisse in die Literatur.

3.1. Merkmale kommunikativer Praxis in Social Media

Technische Mediensysteme, so auch Social Media Anwendungen, weisen spezifische Strukturmerkmale auf, die der Ausgestaltung von Praktiken im Umgang mit dem Medium zu Grunde liegen. Die soziale Aneignung des Mediums muss sich an diesen technischen Gegebenheiten und den dadurch bestimmten kommunikativen Möglichkeiten und Einschränkungen, auf die die NutzerInnen keinen direkten Einfluss haben, orientieren.

Wiewohl die Jugendlichen unterschiedliche Anwendungen für die soziale Kommunikation über das Internet nutzen, sind die entsprechenden technischen Gegebenheiten der Medien in vielen Aspekten vergleichbar, die Unterschiede zeigen sich oft nur im Detail. Allein der Unterschied zwischen zwei Gruppen von Anwendungen, den browserbasierten Social Network Services (SNS: Facebook, Netlog, SchülerVZ,...) und den Instant Messaging Services (IMS: MSN, ICQ, Skype) ist zu bemerken. SNS verfügen über eine viel größere Palette kommunikativer Möglichkeiten (Statusmeldungen, Fotogalerien, Linklisten, ausführliche Profile, Pinnwände der einzelnen NutzerInnen, Chat...). Kommunikation kann auch dann erfolgen, wenn die KommunikationspartnerInnen ‚offline‘ sind, da das System die einzelnen Kommunikationsakte speichert. IMS ermöglicht neben einem eingeschränkten Profil und kurzen Statusnachrichten nur die Chat-Kommunikation zwischen zwei Personen, die gleichzeitig ‚online‘ sind. So eignen sich Letztere stärker für die direkte Chat-Kommunikation zwischen zwei NutzerInnen und werden von den Jugendlichen auch entsprechend genutzt.

- **Profil mit Pinnwand:** In SNS sind die persönlichen Profile der registrierten Mitglieder von zentraler Bedeutung, die neben einem Foto eine Vielzahl von Informationen über die jeweilige Person zeigen. Die NutzerInnen können diese Profile selbst und je nach Vorgaben mehr oder weniger kreativ gestalten. Informationen zu Wohnort, Alter und Hobbys sind meist vorhanden. Neben dem Profil gibt es immer auch eine „Pinnwand“ (auch Message Board oder Gästebuch), an der andere NutzerInnen Nachrichten für die jeweilige Person hinterlassen können, die in der Regel für alle ‚Friends‘ sichtbar sind.
- **Friendlist:** ‚Friends‘ sind die Kontakte, die die NutzerInnen innerhalb des System zu anderen NutzerInnen haben. NutzerInnen entscheiden stets selbst darüber, wer – auf Anfrage – zur eigenen Friendlist hinzugefügt wird und wer nicht. Viele Interaktionsoptionen des Systems sind auf die eigenen ‚Friends‘ beschränkt, viele Profilinformationen nur für diese sichtbar.

- **Identifizierbarkeit / Anonymität:** Jeder Kommunikationsakt, der im System abgesetzt wird, ist eindeutig einem Account zuzuordnen. In der Regel entspricht dies der Zuordenbarkeit zu einer physischen Person, es sei denn, es handelt sich um „gefälschte“ Accounts, die über falsche Namen und Profilinformationen verfügen. Nur über solche gefälschten Accounts ist es möglich, im System ‚anonym‘ zu kommunizieren. Die BetreiberInnen vieler SNS lassen anonyme bzw. falsche Accounts offiziell nicht zu, in der Praxis werden sie aber erst gelöscht, wenn andere NutzerInnen die BetreiberInnen darauf aufmerksam machen, indem sie diese ‚melden‘.
- **AdministratorInnen als Autoritäten:** NutzerInnen können Fehlverhalten (z.B. falsche Accounts, aber auch diverse Gewalthandlungen, siehe 3.2.) den Betreibern (bzw. den dort angestellten AdministratorInnen) des SNS ‚melden‘, indem sie einen entsprechenden Button drücken und die Betreiber dadurch auf einen bestimmten Kommunikationsinhalt aufmerksam machen. Die AdministratorInnen prüfen diesen Inhalt und können (für die NutzerInnen oft intransparent) anstößige Inhalte löschen oder auch den Account, von dem dieser Inhalt gekommen ist, abmahnen, sperren oder löschen. Die AdministratorInnen fungieren in den SNS als zumeist einzige Autoritäten innerhalb eines Kommunikationsraumes, den die Jugendlichen zumeist unbehelligt von Erwachsenen gestalten.
- **Manifester Inhalt:** Kommunikationsakte, die in Social Media gesetzt werden, werden zumeist zu manifesten Inhalten. Wohl gibt es, je nach System unterschiedliche Möglichkeiten für NutzerInnen, eigene Inhalte - zum Teil innerhalb eines begrenzten Zeitraumes - wieder zu löschen. Diese Option wird aber nur recht selten genutzt. Abgesetzte Kommunikation bleibt sowohl in SNS als auch in IMS zumeist gespeichert und ist so immer wieder abrufbar. Jedoch ist folgender Umstand zu beachten: Auch wenn die Inhalte in SNS selbst manifest sind, ist die Aufmerksamkeit für bestimmte Inhalte sehr vergänglich, da die Vielzahl an abgesetzter Kommunikation bewirkt, dass Altes durch Neues verdrängt wird.
- **Kontrolle über Kommunikationskanäle und -akte:** Social Media ermöglicht den NutzerInnen eine weitgehende Kontrolle ihrer Kommunikationskanäle und -akte. Wichtigste Kontrollmöglichkeit ist die Friendlist, über die der Zugang anderer NutzerInnen zu den eigenen Inhalten und die Möglichkeit, über die unterschiedlichen Kanäle miteinander in Kontakt zu treten, klar eingeschränkt wird. Auch gibt es die Option, andere NutzInnen zeitweise zu ‚blocken‘, also Kommunikationsversuche zu blockieren. Eigene Einträge können gelöscht, Profile, Fotos u.v.m. jederzeit verändert werden.
- **Asynchronität:** Kommunikationsprozesse über Social Media laufen immer asynchron ab. In SNS können Stunden und Tage vergehen, bis auf einen Kommentar eine Antwort oder ein weiterer Kommentar erfolgt. Selbst die synchron wirkende Kommunikation über Chat lässt den KommunikationspartnerInnen deutlich mehr Zeit zum Antworten als face-to-face Kommunikation oder Sprachtelefonie und ermöglicht dadurch überlegteres Handeln.
- **Schriftform und physische Abwesenheit:** Auch wenn in SNS Fotos und Videos geladen werden können und IMS Videotelefonieoptionen anbieten, vollzieht sich der allergrößte Teil der Kommunikation in Social Media in Schriftform. Kommunikation ohne Mimik, Gestik, Betonung und Sprachmelodie kann dabei leicht zu Missverständnissen führen (z.B. Sarkasmus), die Vermittlung von Emotionen ist schwierig. Um das Fehlen dieser visuellen und auditiven Eigenschaften von Kommunikation zu kompensieren, wurden

verschiedene Strategien entwickelt. Bekannt sind Emoticons oder ‚Smilies‘ und Inflektive (z.B. *grins*) Die Jugendlichen kennen jedoch eine Reihe weiterer Strategien, um mit diesen Defiziten schriftlicher Kommunikation umzugehen, nutzen bestimmte Schreibweisen für Wörter oder drücken ihre Emotionen mit Bildern aus (siehe 3.4.). Die physische Abwesenheit der KommunikationspartnerInnen hat weiters zur Folge, dass auch keine direkten physischen Reaktionen zu erwarten sind, die gerade im Kontext von Gewalthandlungen relevant sein könnten (siehe 3.5.)

- **Responsivität / verteilte Kommunikation:** In SNS kann zu (fast) jedem Inhalt direkte Anschlusskommunikation erfolgen, d.h. es gibt die Möglichkeit, zu jedem Profil, zu jeder Statusmeldung, zu jedem Bild und Video einen Kommentar abzugeben. So gut wie alle Handlungen der NutzerInnen sind von anderen einsehbar und kommentierbar. Vielfach wird von den Jugendlichen auch erwartet bzw. erhofft, dass andere NutzerInnen (positive) Kommentare zum eigenen Status oder neuen Bildern abgeben. Unterhaltungen werden so über eine Vielzahl unterschiedlicher ‚Kanäle‘ bzw. an unterschiedlichsten Stellen innerhalb eines Systems geführt, die Kommunikation ist stark verteilt. Viele SNS ermöglichen es den NutzerInnen jedoch, die Inhalte eigener Kommunikationsakte und die Reaktion anderer darauf auch zentral zusammengeführt abzurufen.

3.2. Formen von Gewalthandlungen

Jeder der befragten Jugendlichen hat bereits Erfahrung mit Cybermobbing gemacht, sei es als ‚TäterIn‘ oder als ‚Opfer‘. Charakteristisch für Gewalthandlungen in Social Media ist der fließende Rollenwechsel, der sich in einer dynamischen Gewalt-Gegengewalt-Schleife niederschlägt. Opfer werden zu TäterInnen und TäterInnen zu Opfern, und dies nicht selten im Minuten- bzw. Stundenrhythmus. Die Gewaltformen von Cyberbullying, die im Folgenden skizziert werden, orientieren sich zum Großteil an denjenigen, die von Willard (2007) bereits beschrieben wurden. Demnach werden auch die dementsprechenden Begrifflichkeiten verwendet.

Beleidigungen/Beschimpfungen (*Flaming*)

Beleidigungen passieren grundsätzlich an drei verschiedenen Orten: in öffentlichen Kommentaren zu Fotos, auf den öffentlichen Pinnwänden bzw. in den Gästebüchern der NutzerInnen sowie über nicht-öffentliche IMS oder andere Chat- und Nachrichtensysteme. Entscheidend, wie stark auf eine Beleidigung reagiert wird, ist die Person des/ der Beleidigenden sowie der Ort, an dem sie stattfindet. In Bezug auf die Person sind wiederum zwei Faktoren von Bedeutung: Zum einen, ob es sich bei der Person um eine bekannte oder unbekannte handelt, zum anderen, ob sich der soziale Status des/ der Beleidigenden in erster Linie an der Beziehungsnähe zwischen Opfer und TäterIn orientiert. Generell werden Beleidigungen von Unbekannten als weniger schwerwiegend eingestuft als Beleidigungen von SchulkollegInnen oder FreundInnen. Ignoriert werden Beleidigungen vor allen Dingen dann, wenn sie in nicht-öffentlichen Kommunikationsräumen geschehen. In öffentlichen Kommunikationsräumen werden schon

Ein Schüler beschreibt eine typische Beleidigungssituation und wie er damit umgeht.

m: Kommt darauf an, ob ich ihn im richtigen, also in Wirklichkeit auch kenn. wenn jetzt irgendeiner aus Ungarn zu mir sagt „du Oarschloch“, dann (is wurscht)

Y2: Mhm. wie reagierst du dann im Internet? reagierst du dann zurü- also schimpfst du dann zurück oder?

m: Na entweder blockier ich den oder; ich bin nicht so viel im Internet. ich bin eigentlich nur im MSN; und da hab ich nur meine Freunde. wenn irgendwer redet, den ich nicht kenn und den ich nicht leiden kann, dann blockier ich ihn.

eher Gegenmaßnahmen gesetzt, was ursächlich mit dem Bestreben der NutzerInnen nach einer positiven Darstellung ihrer eigenen Identität in Social Media zusammenhängt (siehe 3.4). Als besonders beleidigend werden solche Äußerungen aufgefasst, die sich auf körperliche Eigenschaften im Sinne von ‚Mängeln‘ beziehen, wie z.B. auf die Körpergröße oder –fülle.

Falls solche Beleidigungen über einen längeren Zeitraum stattfinden (in Willard 2007 werden solche wiederholten Attacks in Social Media auch unter dem Begriff ‚Harassment‘ zusammengefasst) und die Jugendlichen sich außerstande sehen, diesen Einhalt zu gebieten, wenden sie sich vielfach an den Administrator/die Administratorin, welche/r die Möglichkeit hat, das Profil des Angreifers/der Angreiferin zu löschen.

Denunzieren (*Denigration*)

Denunziation, definiert als Bloßstellung einer Person, passiert in Social Media in erster Linie durch Fotos von Personen, die von den NutzerInnen auf die Plattformen geladen werden. Das Foto wird von der gezeigten Person als beleidigend empfunden, weil sie entweder in einer unvoreilhaften Situation fotografiert wurde oder weil durch Bildmanipulation entsprechende Veränderungen am Original durchgeführt wurden. Die Bloßstellung liegt bei Letzterem in der Überzeichnung von bestimmten Merkmalen der abgelichteten Person. Auch Kommentare zu einzelnen Fotos können denunzierend sein, die Grenze zu Beschimpfungen ist hier fließend. Die Jugendlichen machen immer wieder Erfahrungen mit Fotos von sich selbst, die sie in bestimmten Situationen zeigen, die als peinlich, als bloßstellend empfunden werden können.

Die Schwelle, ein Foto als so peinlich zu empfinden, um die Entfernung desselben anzuregen oder gar erzwingen zu wollen, liegt dabei jedoch recht hoch. Ein Foto, auf dem der/die Betroffene z.B. „nur“ Grimassen schneidet, betrunken wirkt, irgendwo schläft oder Ähnliches, ist für die Jugendlichen kaum ein Grund einzuschreiten. Solche Fotos gehören zu ihrer Identitätsdarstellung, sie identifizieren sich durchaus damit und vor allem: Von jeder und jedem existieren irgendwelche ‚peinlichen‘ Fotos, wodurch die eigenen Fotos in der Gesamtmenge an Fotos nicht mehr auffallen. Wohl gibt es eine Grenze zwischen erträglicher und unerträglicher Peinlichkeit, die jedoch von Fall zu Fall anders liegt und nicht pauschalisiert beschrieben werden kann.

Zwei SchülerInnen diskutieren über die Grenzen peinlicher Fotos.

m: Aber was ist peinlich für euch? ab wann wird=s peinlich? wenn ihr nackt seid? oder weniger anhabt?

w: Nein aber

m: Oder wenn ihr angeschmiert werdet? im Gesicht oder?

w: Das zum Beispiel. oder wenn man wirklich deppat ausschaut

m: Also wenn man extrem vollgekotzt ist mit

w: Oder vielleicht irgendwo, wenn man steht mit dem Bier in der Hand; und man steht irgendwie so da; und dann ()

m: Also wenn man (Selbstbewusstsein)

w: Ja, aber wenn du wirklich scheiße drauf ausschaut.

Drohen/Erpressen (*Cyberthreats*)

Grundsätzlich kann man zwei Typen von Drohungen unterscheiden: internale und externale. Mit internalen Drohungen sind solche gemeint, die nicht nur im Zuge medienvermittelter Kommunikation ausgesprochen werden, sondern die sich auch mittels dieser bzw. den damit verbundenen technischen Möglichkeiten realisieren lassen. Als externale Drohungen sollen in der Folge solche verstanden werden, die zwar über medienvermittelte Kommunikationsmodi geäußert werden, deren Realisierung jedoch außerhalb medialer Kommunikationsräume angedroht wird. Die Hauptform internaler Drohungen, die sich aus den gewonnenen Daten ableiten lässt, ist die medial vermittelte Form der Rufschädigung. Diese zielt darauf ab,

eigentlich nicht für die Öffentlichkeit bestimmte Fotos bzw. generell Informationen im Internet zu verbreiten.

Generell beschränken sich Rufschädigungs-Drohungen nicht nur auf Kontakte mit fremden KommunikationspartnerInnen. Genauso können solche Drohungen unter SchulkollegInnen oder auch FreundInnen ausgesprochen werden, wobei die Motive hierfür ganz unterschiedlich gelagert sein können. Ein vorangegangener Streit, Langeweile oder Angeberei sind Ursachen für Drohungen mit dem Ziel der Rufschädigung. Aus den, im Zuge der Workshops mit den SchülerInnen erhobenen Daten geht hervor, dass externe Drohungen, also solche, deren Drohinhalte sich außerhalb medialer Räume realisieren lassen, häufiger vorkommen als die soeben beschriebenen internalen Drohungen. Generell zielen sie darauf ab, dem anderen/der anderen damit zu drohen, ihm/ihr körperlichen Schaden zuzufügen. Das Spektrum reicht hier von Drohungen, jemanden zu schlagen, bis zu Morddrohungen, wobei Letztere teilweise auch auf Familienmitglieder gerichtet sein können.

Medienvermitteltes Erpressen ist eine Erweiterung medienvermittelter Drohung. Demnach kann man genauso, wie bei der Bedrohung, zwischen einer internalen und einer externalen Erpressung unterscheiden. Eine Drohung wird dann zur Erpressung, wenn an sie eine Bedingung bzw. Forderung geknüpft wird, deren Nicht-Einhaltung zur Umsetzung der Androhung führt. Eine Jugendliche wurde beispielsweise von ihrem Ex-Freund damit erpresst, dass er ein intimes Video auf Youtube laden würde, wenn sie nicht eine bestimmte Forderung von ihm erfülle. Eine weitere, noch nicht erwähnte Spielart internaler Erpressung, von der in erster Linie die Burschen betroffen sind, liegt darin, den anderen/die andere damit zu erpressen, dessen/deren Computer zu hacken bzw. mittels Viren zu verunreinigen.

Die Jugendlichen haben, ausgehend davon, wer der Absender/die Absenderin einer Drohung ist, ein sehr feines Gespür dafür, wie diese aufzufassen ist. Drohungen oder Erpressungen von Unbekannten werden in der Regel als leere Drohungen/Erpressungen eingestuft, die keiner weiteren Beachtung bedürfen.

Identität rauben (*Impersonation*)

Eines der schwersten ‚Vergehen‘, das in der Wahrnehmung der Jugendlichen in Social Media begangen werden kann und das durchgängig als gewalttätiges Verhalten in unserem Sinne verstanden wird, ist der Raub von Identität. Dabei sind drei verschiedene Typen von Praktiken identifizierbar:

- *Kopieren von Teilen einer anderen Identität:* Dabei kopieren NutzerInnen Fotos und Texte aus dem Profil von anderen NutzerInnen oder bedienen sich bestimmter Ideen anderer für die Darstellung der eigenen Identität.
- *Fälschung der Gesamtidentität:* Noch ärgerlicher ist für die Jugendlichen die Fälschung des eigenen Profils, d.h. wenn ein/e andere/r NutzerIn ein neues Profil mit demselben UserInnennamen wie das Original anlegt und zuweilen auch Bild, Text und Gestaltung übernimmt. In diesem Fall existieren innerhalb eines Social Media-Systems zwei praktisch gleiche Profile, die für die NutzerInnen kaum unterscheidbar sind. Problematisch wird dies dann, wenn der/die ‚Fake-UserIn‘ in Erscheinung tritt und im Namen eines/r anderen Kommentare abgibt, in Gästebücher schreibt, private Nachrichten an Bekannte des ‚Fake-Opfers‘ schickt und vieles mehr.
- *Hacken:* Damit bezeichnen die Jugendlichen den Tatbestand, wenn jemand anderer mit Hilfe des persönlichen UserInnennamens und Passwortes für kurze Zeit ‚Besitz‘

von der eigenen Onlineidentität ergreift. Um an solche Passwörter zu gelangen, gibt es diverse Softwareanwendungen, die gängige Passwörter der Reihe nach in ein Login-Fenster eingeben und so nach ein paar Stunden das Passwort herausfinden können.

Als Reaktion auf solche Fälschungen wird der Sachverhalt in fast allen Fällen dem Systembetreiber gemeldet und um das Löschen des Fake-Accounts gebeten. Zusätzlich muss von den Betroffenen oftmals ‚Schadensbegrenzung‘ betrieben werden, indem die eigenen Kontakte von der Existenz des Fakes informiert werden und versichert wird, dass diese und jene Handlungen eben nicht von einem selbst durchgeführt wurden.

(Sexuelle) Belästigung (Cyberstalking)

Beinahe alle an unseren Workshops teilnehmenden Schülerinnen haben bereits persönliche Erfahrungen mit sexuellen Belästigungen gemacht. Dabei werden sie zumeist von unbekanntem Männern in den privaten Räumen des Chats angesprochen und in Gespräche verwickelt, sofern sie das überhaupt zulassen. Manche Schülerinnen berichten auch davon, dass sie von solchen „Perversen“ regelmäßig sexuell anstößige, private Kommentare erhalten, wenn sie ganz normale Fotos von sich auf ihr Profil oder auf spezielle Foto-Plattformen laden. In der Regel reagieren die Mädchen relativ gelassen auf sexuelle Anspielungen und gehen auch dementsprechend souverän damit um.

Sozialer Ausschluss (Exclusion)

Sozialer Ausschluss beginnt bereits beim Adden von Friends (siehe 3.3). Jemanden nicht in die Friendlist aufzunehmen, stellt bereits eine Form von Ausgrenzung dar. Darüber hinaus nutzen die Jugendlichen regelmäßig die Möglichkeit des Blockens, um Personen, die sie belästigen bzw. nerven, oder die, in den Augen der Jugendlichen, nicht cool genug sind oder bestimmte andere Anforderungen nicht erfüllen, aus dem aktuellen oder zukünftigen Kommunikationsgeschehen, sei es in IMS oder in Multiplayer-Chaträumen, auszuschließen.

3.3. Die Semi-Öffentlichkeit der ‚Friends‘

Zentral für die Einschätzung von Online-Gewalthandlungen durch die Jugendlichen ist die Sichtbarkeit entsprechender Kommunikationsinhalte innerhalb der Systeme, definiert durch die Friendlist sowie Systemeinstellungen zur Privatsphäre. Die Praxis des ‚Friendens‘, also des Hinzufügens von Kontakten zur eigenen Kontaktliste, bestimmt die Zusammensetzung der individuellen Semi-Öffentlichkeit und damit die Sichtbarkeit fast aller Handlungen in den SNS bzw. die Sichtbarkeit des Online-Status und der Statusmeldungen bei IMS.

Praxis des ‚Friendens‘

Die Praktiken des ‚Friendens‘ unterscheiden sich bei den Jugendlichen von Person zu Person, die individuellen Strategien weisen jedoch einige zentrale gemeinsame Elemente auf. Grundsätzlich gilt, dass die ‚Friends‘ in SNS und IMS nicht mit ‚FreundInnen‘ in der deutsch- und alltagssprachlichen Bedeutung gleichzusetzen sind. Vielmehr entspricht die Friendlist (zumeist) einer Liste von Kontakten, mit denen die Jugendlichen online kommunizieren wollen. Entsprechend sind oftmals nicht alle FreundInnen auch Friends und schon gar nicht alle Friends FreundInnen.

In der Friendlist finden sich so oftmals Bekannte aus dem erweiterten persönlichen Umfeld, SchulkollegInnen, Teammitglieder der Sportmannschaft, Mädchen und Burschen, die beim

Ausgehen (in Discos, bei Zeltfesten etc.) kennengelernt wurden, aber auch Verwandte. Mit vielen dieser Personen stehen die Jugendlichen nur in sehr schwachem Online-Kontakt. Sei es, dass eher über andere Medien oder face-to-face kommuniziert wird, sei es, dass das anfängliche Interesse aneinander mit der Zeit abgeklungen ist, sei es, dass Personen eigentlich nur aus ‚Höflichkeit‘ zur Friendlist hinzugefügt wurden. Da einmal hinzugefügte Friends aus der Liste kaum wieder entfernt werden (siehe unten), addieren sich die Kontakte mit der Zeit oft, in die Hunderte gehend, auf. Ganz besonders dann, wenn neben den Kontakten aus dem persönlichen Umfeld reine Online-Bekanntschaften hinzukommen. Während die Strategien beim Hinzufügen von Bekannten zur Friendlist sehr ähnlich sind, ist dies bei Online-Bekanntschaften anders: Vor allem in der Frühphase der Aneignung von SNS (diese fällt momentan zumeist in die frühe Pubertät) suchen Jugendliche gerne andere Jugendliche online, sei es, um einander kennenzulernen, sei es, um die eigene Friendlist zu verlängern. Ersteres entspricht oftmals klassischem adoleszenten Verhalten, wonach Mädchen Burschen und Burschen Mädchen suchen. Zweiteres entspringt einer in manchen Peer-Groups zuweilen verbreiteten Einschätzung, wonach die Anzahl der Friends ‚cool‘ sei, also einem Indikator für den sozialen Status gleichkäme. Wiewohl diese Einschätzung von vielen Jugendlichen im späteren Verlauf ihrer Erfahrungen mit SNS kritisiert und Personen, die sich diesem Muster entsprechend verhalten, belächelt werden, haben sich viele in der Frühphase ihrer Nutzung genau so verhalten.

Beim Hinzufügen gleichaltriger Burschen und Mädchen (des jeweils anderen Geschlechtes) spielt das Profil, vor allem das Profilfoto, eine wesentliche Rolle. Die Selbstdarstellung des Gegenübers, vor allem das Aussehen, ist oftmals der Gradmesser, der über Ablehnung oder Annahme einer Kontaktanfrage bzw. das Stellen von Kontaktanfragen entscheidet. Auch hier spielt unter Umständen das soziale Kapital eine Rolle, das Jugendliche in einer langen Liste besonders gut aussehender ‚Friends‘ vermuten.

Auch ‚Ältere‘ in der Friendlist, sofern sie nicht schon der LehrerInnen- und Elterngeneration angehören, werden von jüngeren Jugendlichen (12- bis 14 Jährige) zuweilen als soziales Kapital angesehen. Entsprechend werden an ältere Bekannte (zum Beispiel aus derselben Schule), aber auch Unbekannte besonders gerne Kontaktanfragen verschickt. Die Älteren (in unserem Fall 16 bis 17-Jährige) reagieren auf solche Anfragen oftmals stark ablehnend, fühlen sich von den ‚Kindern‘ genervt. Einige nutzen diese Anfragen aber auch für ein soziales Spiel, indem sie die Aufnahme in die Friendlist z.B. an bestimmte Bedingungen knüpfen.

Wie oben schon kurz erwähnt, werden einmal als Friend hinzugefügte Personen aus dieser Liste kaum mehr entfernt, da dies als besonders unfreundlicher Akt gewertet wird (obwohl die so Entfernten dies oftmals gar nicht direkt bemerken). Ausnahmen sind Konflikte zwischen zwei Personen, die in einem solchen Akt gipfeln können.

Viele, vor allem ältere Jugendliche, stöhnen inzwischen über die Vielzahl von Friends, die über die Jahre zusammengekommen sind, mit denen sie aber vielfach nichts mehr zu tun haben (wollen). Da eine groß angelegte Entfernung von Personengruppen aus der eigenen Friendlist

Zwei 16-jährige Burschen unterhalten sich darüber, worauf man bei der Auswahl des Profilfotos achtet und warum.

m1: Ja also als Profilbild nehm ich halt ein Foto; wo ma halt dich halt gscheit sieht. so. und bei den andern Fotos is halt vom Fortgehn oder so; irgendwelche Fotos.

m2: Na halt wahrscheinlich das; was einem am besten gefällt; wo man glaubt; dass man am besten ausschaut. halt; weil es is ja so; wennst jetzt persönlich wen triffst; hast ja auch gleich; kommt ja auch gleich deine Persönlichkeit rüber; oder kannst vielleicht mit sowas punkten. also; aber wenn jetzt irgendwer auf dein Profil geht und dich nicht kennt; das erste was er sieht is natürlich wie du ausschaut. und nach dem wird=s halt auch beurteilt. und du kannst zwar; weiß ich nicht; ich glaub da kann man irgendwie schreiben; deine Interessen und alles aber

aber aus genannten Gründen nicht in Frage kommt, ziehen es viele vor, einen neuen Account zu erstellen und den alten verwaisen zu lassen. Dieser neue Account, ob beim selben oder einem anderen SNS-Anbieter angelegt, wird in Folge mit veränderten Strategien ‚bespielt‘.

Konstituierung einer Semi-Öffentlichkeit

Die Zusammensetzung der Friendlist definiert die Teilhabe von Personen und Personengruppen am individuellen kommunikativen Raum, der persönlichen Öffentlichkeit (Schmidt 2009b) der Jugendlichen. Die allermeisten Aktivitäten, die innerhalb der SNS gesetzt werden, sind innerhalb dieses Kommunikationsraumes öffentlich. Einschränkungen durch die genaue Definition von Privatsphäre-Einstellungen innerhalb der Systeme (z.B. Definition von Gruppen, an die bestimmte Informationen ergehen und solche, an die sie nicht ergehen) werden von den Jugendlichen kaum genutzt. Gründe dafür sind fehlende Nutzungskompetenz, der hohe Verwaltungsaufwand solcher Einstellungen und die fehlende Dynamik, die in der Alltagskommunikation jedoch notwendig wäre.

Die Jugendlichen sind sich dieser entsprechenden Semi-Öffentlichkeit durchaus bewusst, wenn sie kommunikative Handlungen innerhalb der SNS (oder auch Statusmeldungen in IMS) setzen. So richten sie die Darstellung ihrer Identität (vor allem im Profil, siehe 3.4.) und einzelne Kommunikationsakte (siehe 3.5.) entsprechend aus. Im Kontext von Gewalt sind zwei Phänomene direkt auf diese Öffentlichkeit zurückzuführen:

Netzwerk als Zeuge von und Ressource für Gewalthandlungen

Im Rahmen gewalttätiger Handlungen online (wie in 3.2 beschrieben) kann das Netzwerk der Friends zwei Funktionen übernehmen. Zum einen wird es Zeuge entsprechender Handlungen, da diese, wie beschrieben, als semi-öffentliche Kommunikationsakte manifest werden. Die Kontakte sehen, insofern sie das SNS regelmäßig nutzen, welche Gewaltakte gegen einen ihrer Friends gesetzt wurden. Die ZeugInnenschaft konstituiert

eine, zumindest passive, Beteiligung am Geschehen. Die Jugendlichen sprechen davon, dadurch zuweilen ‚in etwas hineingezogen zu werden‘. Eine aktive Beteiligung am Geschehen gehen sie dann ein, wenn sie das (in diesem Falls als solches angesehene) ‚Opfer‘ einer Gewalthandlung unterstützen, indem sie es verbal verteidigen oder in der einen oder anderen Weise gegen den ‚Täter‘/die ‚Täterin‘ vorgehen.

Tatsächlich bleibt gewalttätiges Verhalten selten weder unbemerkt noch ohne Reaktion seitens der Mitglieder im persönlichen Netzwerk des/der Betroffenen, auch wenn dies meist nur einen kleinen Teil der Friends betrifft. Insbesondere dann, wenn das ‚Opfer‘ dieses – falls überhaupt nötig - aktiv um Hilfe bittet. Das so gewonnene oder sich selbst eingeschaltete Kollektiv kann Handlungen setzen, die das Gegenüber deutlich empfindlicher treffen als Einzelaktionen (z.B. kollektives Flaming des Gegenübers oder Exclusion, siehe 3.2.)

Das Potential des Netzwerks wird selbstverständlich nicht nur im Rahmen von direkten Reaktionen auf die Gewalthandlungen eines/einer Einzelnen aktiv, sondern stellt auch eine Ressource für initiative Gewalt dar. Insbesondere Online-Mobbing-Aktivitäten beziehen ihre

Eine 14jährige Schülerin erzählt von einem Online-Mobbing-Vorfall, bei der das Kollektiv aus Friends aktiviert wurde, um auf den „Angriff“ einer Person zu reagieren.

w: Und ich so () und ich so wie kannst du mit meiner Erzfeindin halt befreundet sein? halt; wie kannst du nur? () und dann hat sie mir über=s Profil; mir ein Kommentar geschrieben am Foto. dass ich fett bin; oder sowas. und dass ich noch Tokio Hotel hör; oder so. ein Blödsinn halt geschrieben; was nicht stimmt. und dann haben sie alle irgendwelche; weil eine Freundin von mir hat sich ur aufgeregt und haben sie gleich zurück gemobbt. @alle gegen einen@

‚Schlagkraft‘ gegen den/die Gemobbte/n aus den kollektiven Handlungen, für die entsprechend der Medienspezifik auch keine gemeinsame zeitliche oder räumliche Anwesenheit erforderlich ist. Kollektive Gewalt ist in den sozialen Räumen des Internets verteilt, aber vernetzte Gewalt.

Öffentlichkeit als Grund und Regulativ für die Einschätzung als Gewalt

Bestimmte Handlungen werden von den Jugendlichen erst dadurch als gewalttätig angesehen, da sie innerhalb des Netzwerks öffentlich sind. Dies ist vor allem bei all jenen Handlungen der Fall, die auf Denunzierung (Denigration) einer Person hinauslaufen (siehe 3.2.). Das Zeigen eines für den/die Abgebildete/n peinlichen Fotos mag innerhalb des Freundeskreises oder auch der erweiterten Peer-Group problemlos sein, nicht jedoch in einer Semi-Öffentlichkeit, der auch Respektspersonen und Verwandte angehören. Beschimpfungen, die in der face-to-face-Kommunikation von Jugendlichen als unproblematisch angesehen werden, da sie Teil der Jugendsprache sind oder innerhalb einer Gruppe von Peers als wiederkehrendes ‚Necken‘ verstanden werden, können in der Semi-Öffentlichkeit von Social Media für die Beteiligten unangenehm sein. Die Ausgestaltung der persönlichen Öffentlichkeit hat damit grossen Einfluss so die individuelle Zuschreibung als Gewalt zu bestimmten Kommunikationsakten und das eigene Verhalten. Die Jugendlichen wollen schließlich auch nicht, dass alle sehen können, wie sie andere beschimpfen.

Die Praxis des ‚Friendens‘ und die daraus resultierende persönliche Öffentlichkeit bestimmen die individuelle Gestaltung der einzelnen Praktiken rund um Social Media ganz zentral. So liegt ein wesentliches Problemfeld auch in möglichen Diskrepanzen bei der Zusammensetzung der Semi-Öffentlichkeit zweier Personen. Die Jugendlichen projizieren die eigene Praxis auf die Praxis anderer, d.h. sie nehmen oft an, dass die Art und Weise, wie sie ihre persönliche Öffentlichkeit regeln, dem entspricht, wie es andere auch tun. Da dies oftmals nicht der Fall ist, können eine Reihe von Missverständnissen auftreten, die für den jeweils anderen/die jeweils andere KommunikationspartnerIn zu unangenehmen Situationen führen und deshalb die damit verbundenen Kommunikationsakte als Gewalt angesehen werden können.

3.4. Identitätsmanagement in Social Media

Jugendliche nutzen Social Media unter anderem zur Konstruktion und Expression der eigenen Identität. Dabei orientiert sich die Online-Darstellung ihrer Identität in der Regel stark an der Offline-Darstellung. Social Media bietet den Jugendlichen Möglichkeiten, ihre Identität zu präsentieren bzw. zu verbreiten. Teile der Jugendlichen nutzen Social Media auch für Identitätsexperimente, beispielweise in Form mehrerer ‚eigener‘ Profile, auf denen teilweise unterschiedliche Informationen über die eigene Person preisgegeben werden. Diese Informationen können authentisch sein, d.h. tatsächliche Interessen oder Motive beschreiben, wiewohl sie auch erfundene Aspekte einer Ideal- oder Alternatividentität widerspiegeln können. Auch experimentierende Jugendliche besitzen zuweilen ein ‚Hauptprofil‘, in dem sie

16/17-jährige Burschen sprechen über die Probleme, die daraus entstehen, wenn die eigene Semi-Öffentlichkeit bestimmte Respektspersonen umfasst.

m1: Ja; wenn jetzt irgendwer Gerüchte über mich verbreitet und ich hab in facebook ur viele Familienmitglieder; Cousins; Cousinen; Onkels und ähnliches; und die würden sich dann auch was denken. also; das wär eigentlich das. so; wenn er das liest; er kennt mich; er weiß; ich bin nicht so; wie derjenige das behauptet; aber

m2: @Ich würd=s schreiben@

m/w: @(!)@

m1: Aber so; wenn das irgendwelche Familienmitglieder sehn; oder halt Bekannte; oder halt einfach; wie soll ich sagen; zum Beispiel wenn=s jetzt mein Trainer lesen würd. den hab ich auch in facebook; und dann denkt er sich; was is das für ein (Ferd!)

sich in einer Weise darstellen, die ihrer 'Offline'-Identität am nächsten kommt. Dementsprechend werden Informationen laufend an die aktuellen Lebensumstände angepasst, was auch bedeutet, veraltete Informationen zu löschen bzw. zu überarbeiten.

Demnach ist die Unterteilung von Online- und Offline-Identität eine Hilfsunterteilung, die von den Jugendlichen selbst vorgenommen wird, um auf unterschiedliche Räume der Darstellung von Identität, nämlich dem mediatisierten und dem nicht-mediatisierten, und damit verbundener, unterschiedlicher Möglichkeiten der Konstruktion und Expression hinzuweisen, nicht aber auf unterschiedliche Repräsentationen von Identität an sich. Social Media wird von den Jugendlichen nicht als eigenständiger, von der Alltagswelt unabhängiger Raum wahrgenommen, sondern als integraler Bestandteil der eigenen Lebenswelt, der ihr nicht diametral gegenübersteht, sondern sie fortführt und gemäß der neuen, technischen Optionen erweitert.

Folglich stellen Social Media Anwendungen Plattformen dar, um das Erlebte, Gedachte und Gefühlte zu manifestieren und dadurch für andere zugänglich zu machen. Der Bezug zu den anderen bestimmt dabei zu einem entscheidenden Teil die Formen der Schilderungen des Erlebten, Gedachten und Gefühlten im Hinblick auf Intimität, Ausführlichkeit oder Realitätstreue.

Positive Selbstdarstellung in Social Media

So unterschiedlich die Formen von Identitätsdarstellung von Jugendlichen in Social Media auch sein mögen, so existieren dennoch allgemeine Prinzipien dafür, die sich in erster Linie aus der Vergegenwärtigung von Öffentlichkeit ableiten lassen (siehe 3.3). Die Tatsache, dass die Darstellung von Identität, sobald sie als manifester Inhalt auf dem eigenen Profil aufscheint, von den Mitgliedern der Friendlist wahrgenommen werden kann, führt zu einer Positivierung der eigenen Identitäts-Darstellung. Die Jugendlichen richten ihr Hauptaugenmerk darauf, sich von einer ausschließlich positiven Seite zu zeigen und mögliche negative Aspekte ihrer Persönlichkeit und ihres Alltagshandelns bzw. solche, die von den Friends als negativ aufgefasst werden könnten, auszublenden. Dafür haben sie spezifische Strategien entwickelt:

- **Konstruktion von (Profil)Fotos:** Die Jugendlichen legen großen Wert auf die Gestaltung bzw. Qualität ihres Profilbildes, da dadurch ein erster Eindruck über die eigene Person entsteht. Gerade für neue Kontakte, die man noch nicht so gut kennt bzw. die einen noch nicht so gut kennen, sei es von großer Bedeutung, einen guten Eindruck zu machen. Einerseits entscheide der erste gute Eindruck darüber, ob man überhaupt in die Friendlist aufgenommen wird, andererseits sollte damit bereits eine Grundlage für die positive Vermittlung der eigenen Identität gelegt werden. Neben dem Profilfoto sollten auch andere Fotos, die in Form von Fotoalben online gestellt werden und die Jugendlichen beim Ausgehen oder sonstigen Aktivitäten des Alltags zeigen, in das Konzept der positiv dargestellten Identität passen. Bestätigt wird dieses Konzept vor allen Dingen dann, wenn solcherlei Fotos den gehobenen Stellenwert der eigenen Person in der Peergroup gut

16/17-jährige Burschen sprechen über die Formen und die Bedeutung positiver Selbstdarstellung.

m1: Ja. und bei Facebook is halt schon so, dass du mehr Leute hast; die dich kennen. oder halt; ich auch meine Eltern zum Beispiel; oder Familienmitglieder; und mein Trainer. also in dem Sinn wär=s halt schon a bissl blöder; wenn da irgendwie irgendwas Komisches über mich gschrieben wird.

m2: Es is halt auch so; dass man sich über=s Internet halt; also über so Internetportale eine; im Prinzip eigene Identität aufbaut. halt jetzt zum Beispiel mit Angaben, was ich mach; wie ich bin; und da schreibt man ja selber nichts Schlechtes über sich hin. zum Beispiel er; oder alle anderen kennen auch meine schlechten Seiten; auch aus meiner Klasse. aber halt in Facebook oder Netlog oder je nachdem; schreibt man halt nichts Schlechtes über sich selber hin; sondern eigentlich ja nur Fakten; die halt so sind; allgemeine Fakten; Äußeres; blabla. und da sind halt schlechte Charaktereigenschaften oder Gerüchte und so; lassen einen halt dann in einem schlechten Licht irgendwie. lassen ein schlechtes Licht auf einen fallen.

illustrieren. Demnach eignen sich ‚Fortgehfotos‘ (Fotos, die beim abendlichen Ausgehen, ‚Fortgehen‘ auf Parties, in Lokalen etc. gemacht wurden), auf denen man einen coolen und sozial aktiv Eindruck macht, besonders gut, um die positive Seite seiner Persönlichkeit hervorzuheben, da sie sowohl Auskunft über die soziale Integriertheit bzw. Beliebtheit geben als auch die individuellen Stärken bzw. Vorzüge in den Vordergrund stellen.

- **Zusatzinformationen zum Profil:** Generell sollten die Zusatzinformationen zum Profil der Jugendlichen möglichst neutral und authentisch gehalten sein. Übertrieben positive Informationen könnten von den Friends negativ im Sinne der reinen Selbstdarstellung ausgelegt werden. Zu viele Informationen könnten ebenfalls aus demselben Grund bzw. auch deswegen, weil man damit einen zu freizügigen Umgang mit privaten bzw. persönlichen Informationen an den Tag legen würde, negativ beurteilt werden. Wenn übertriebene bzw. falsche Zusatzinformationen auf das Profil gestellt werden, dann sollten sie für jedes Mitglied der Friendlist sofort als Witz bzw. Gag eingeordnet werden können.
- **Statusmeldungen mit positivem Inhalt:** Zur positiven Darstellung der Identität gehören auch Statusmeldungen, welche die positiven bzw. amüsanten Seiten des Lebens in den Vordergrund stellen. Demnach nutzen die Jugendlichen Statusmeldungen, um Gefühle des Stolzes oder der Freude mit anderen zu teilen. Dieses ‚Gefühls-Sharing‘ muss allerdings auch innerhalb der Grenzen des sozial Akzeptablen stattfinden, im Speziellen in Bezug auf Intensität oder Intimität angemessen sein. Negative Aspekte des Lebens, wie Gefühle der Niedergeschlagenheit oder der Trauer, sollten, laut den Jugendlichen, nicht explizit in der Statusmeldung artikuliert werden. Zu offenes bzw. zur Schau gestelltes Gefühls-Sharing wird in der Regel als Versuch, Mitleid zu erhaschen, aufgefasst, was innerhalb der Social Community äußerst negativ belegt ist. Obwohl explizites Gefühls-Sharing einen Verstoß gegen implizite soziale Regeln in den Sphären der Social Media darstellt, müssen die Jugendlichen zwecks des Erhalts einer positiven Identitätsdarstellung nicht unbedingt darauf verzichten, auch negative Gefühle den anderen mitzuteilen, wofür sie eigene adaptive Strategien entwickelt haben (siehe 3.5).

Das bewusste Ausblenden negativer Informationen stellt eine Notwendigkeit dar, der ständigen, potentiellen Präsenz der Friends Rechnung zu tragen. Wie in Kapitel 3.3 bereits ausgeführt, inkludiert der Begriff ‚Friends‘ nicht nur solche Freunde, die mich in- und auswendig kennen, sondern auch entfernte Bekannte, die kaum über tiefere Kenntnisse zur Person verfügen. Demnach muss die positive Darstellung der Identität in Social Media so gewählt werden, dass sie mehrheitsfähig ist und somit deren Wahrnehmung als positiv unabhängig von der Beziehungsnähe bzw. dem Wissen voneinander ist. Demnach versuchen die Jugendlichen Ambivalenzen in der eigenen Identitätsdarstellung, so gut es geht, zu vermeiden, da entfernte Bekannte solche mangels Personenkenntnis missverstehen und dadurch negativ interpretieren könnten.

Zudem versuchen die Jugendlichen auch vermuteten bzw. gedachten Erwartungen von Verwandten bzw. anderen Respektspersonen gerecht zu werden, die als Friends geaddet wurden. Wenn eine Person den Ruf als der/die nette und stets zuvorkommende Nefte/Nichte innerhalb der Verwandtschaft genießt, muss diese Reputation auch innerhalb der Social Media aufrecht erhalten bzw. bestätigt werden. Folglich scheint es für die Jugendlichen unangebracht, peinliche Fotos, die sie beispielweise in alkoholisiertem Zustand zeigen, upzuloaden oder Kraftausdrücke bzw. sozial unerwünschte Schimpfwörter ins eigene Profil zu posten. Obwohl sie auf Social Media-Plattformen technisch die Möglichkeit hätten,

ambivalente Kommunikationsinhalte zielgruppenspezifisch bzw. personalisiert zu vermitteln, bevorzugen sie den Weg der mehrheitsfähigen, an die gesamte Friendlist angepassten Identitätsdarstellung, welcher letztendlich auch der Stärkung des eigenen Selbstbildes dient (siehe 3.3).

Auf Basis dieser Ausführungen scheint es nicht unangebracht zu sein, die Konstruktion des Profils als Repräsentanz der eigenen Identität im Kontext von (Selbst)Profilierungsabsichten zu sehen – Profilbildung durch/als Profilierung sozusagen. Da Social Media als Teil der Alltagswelt in die Lebenswelt der Jugendlichen eingebettet ist, hat zwangsläufig auch die Profilierung einen alltagspraktischen Nutzen, der über Social Media hinausführt. Demnach hat Profilierung im Netz auch den Nutzen, die positive Selbstdarstellung in anderen Sphären der Alltagswelt, z.B. jener in der Schule, zu thematisieren bzw. zu aktualisieren. Dementsprechend sind „coole Fortgehfotos“ in der Peer-Group ein willkommener Gesprächsstoff. Die Erhöhung des Status, der mit der Veröffentlichung solcher Fotos verbunden sein kann, ist so auch in der Schulsituation relevant. Dieser nahtlose Übergang von Social Media und Schule und die damit verbundene Angst, mit negativen Aspekten der eigenen Persönlichkeit direkt in der Schule bzw. generell, face-to-face, konfrontiert zu werden, stellt einen weiteren Grund dar, weswegen die Jugendlichen permanent um eine positive Darstellung ihrer eigenen Identität in Social Media bemüht sind.

Gefährdung positiver Selbstdarstellung durch Fake

Wie in Kapitel 3.2 bereits ausgeführt, setzen die Jugendlichen Identitätsraub in den Kontext von Gewalthandlungen. Die Tendenz der positiven Darstellung der eigenen Identität liefert einen möglichen Erklärungsgrund dafür, weswegen Identitätsraub von den Jugendlichen als eine der schwersten Formen von Cybergewalt angesehen wird. Einfach gesagt, gefährdet der Raub der eigenen Identität die positive Darstellung derselben. Allerdings geht es hierbei nicht primär um den Identitätsraub an sich, also die Tatsache, dass sich jemand teilweise oder ganz in SNS als jemand anderer ausgibt, sondern in erster Linie um den damit verbundenen Kontrollverlust und die damit verbundenen Konsequenzen für die positive Selbstdarstellung.

In der Regel gehen die Jugendlichen davon aus, dass hinter Identitätsraub in der Regel die Absicht steckt, die gefakte Identität in ein schlechtes Licht zu rücken bzw. falsche Informationen über sie zu verbreiten, auch wenn der Identitätsraub aus Motiven der Langeweile oder des Spaßes heraus erfolgte (siehe 3.7). Demzufolge muss Identitätsraub immer auch im Kontext von Denunzierung betrachtet werden. Gerade die Jugendlichen, die bereits Opfer von Identitätsraub geworden sind, berichten davon, dass die ‚RäuberInnen‘ immer versucht haben, ihre Identität anzuschwärzen bzw. ins Lächerliche zu ziehen, sei es durch falsche und/oder bloßstellende Profilinformatoren, beleidigende Statusmeldungen oder peinliche Fotos bzw. Fotomontagen. Dadurch, dass all jene von den IdentitätsräuberInnen vorgenommenen Veränderungen des Profils für jedes Mitglied der Friendlist sichtbar sind, konterkariert Identitätsraub die Bemühungen der positiven Selbstdarstellung in Social Media. Die Probleme, die diese Praxis verursacht, werden dabei von den Jugendlichen umso höher eingestuft, je mehr Friends in der Friendlist aufscheinen, die man eigentlich nicht gut kennt bzw. Respektspersonen sind. Die Struktur der Friendlist bestimmt also zum Teil, wie schwer Identitätsraub und die damit verbundenen Konsequenzen eingestuft werden (siehe auch 3.3).

Von den guten FreundInnen in der Friendlist erwarten die Jugendlichen, dass sie sofort erkennen, dass die eigene Identität gefakt wurde, wozu u.a. sowohl falsche oder ambivalente Profilinformatoren als auch in falschem Namen übermittelte Beleidigungen in Form von

Statusmeldungen oder Kommentaren gehören. Da jedoch ein großer Teil der Friendlist mangels Personenkenntnis das Fake nicht erkennen könnte, sind die Jugendlichen in solchen Fällen vehement darum bemüht, falsche oder bloßstellende Aussagen richtigzustellen sowie den/die TäterIn auszuforschen und gegebenenfalls von AdministratorInnenseite entfernen zu lassen, um die Integrität des Selbstprofils wieder herzustellen. Dies geschieht sowohl direkt im Raum des Social Media als auch, falls notwendig, über Kontaktaufnahme mittels anderer Medien. Um die eigene Identität wieder zu rehabilitieren, scheuen sich die Jugendlichen demzufolge auch nicht davor, jeden einzelnen Kontakt in der Friendlist, von dem sie ausgehen, dass er/sie gefakte Kommunikationsinhalte missverstanden haben könnte, persönlich oder mittels Handy zu kontaktieren.

16-17-jährige Schülerinnen setzen sich mit dem Thema der Aufmerksamkeitshascherei auseinander.

w1: Wenn=s so öffentlich ihre ganzen Probleme schildern; vor allem da wollen=s irgendwie nur Aufmerksamkeit; dass sie irgendwer bemitleidet; find ich.

w2: Das denk ich mir auch; manchmal schreiben=s; ja gestern war das das und das; da denk ich mir; oida; bitte;

w1: Das interessiert keinen.

w2: Das geht ja mich nix an; ja. willst Mitleid haben, oder was?

w1: Ich mein, wennst da ein Musikvideo, was da gfallt, mit Text und so, reinstellst, das is

w2 Voll ok. ja.

w1: Das mach ich auch. wenn dir grad ein Lied ur gut gfallt.

w2: Voll.

w1: Aber irgendwelche Probleme schildern; und das und das

3.5. Indirekte Vermittlung von Inhalten und Emotionen als soziales Codesystem

Die Jugendlichen regulieren ihre Kommunikationsakte in Social Media in der Regel nicht über technische Möglichkeiten der personen(kreis)spezifischen Adressierung, sondern durch die Modulierung von Kommunikationsformen (siehe auch 3.3). Die Konstruktion von Teilöffentlichkeiten innerhalb der persönlichen Öffentlichkeit basiert somit auf dem Prinzip der indirekten Vermittlung von Inhalten und Emotionen. Letztere macht sich die mit der Beziehungsnähe steigende Personenkenntnis zu Nutze. Wollen die Jugendlichen Gefühle oder Gedanken nur an einen definierten Personenkreis richten, passen sie ihre Kommunikationsakte an das Interpretationsvermögen des Adressatenkreises an. Dementsprechend werden Emotionen nicht direkt vermittelt, indem man beispielsweise „Ich bin traurig“ als Statusmeldung postet, sondern indirekt durch die Verwendung von Kommunikationsinhalten, die nur von den Personen aus der Friendlist verstanden werden können, die jenes Insiderwissen besitzen, das es ihnen ermöglicht, die versteckte Botschaft entschlüsseln zu können.

Eine 14-jährige Schülerin erklärt das Prinzip der indirekten Vermittlung im Kontext von Insiderwissen.

w: Schauen sie mal das geht so; und zwar; ich kenne das Lied und sie kennt das Lied. und wenn sie mir jetzt einen Songtext schreibt; dann weiß ich was sie damit meint. auch wenn ich jetzt nicht genau weiß; um was es geht. und wenn sie mir jetzt zum Beispiel irgendwas sagt; es gibt ja so ein Lied; so; ich sing nicht mehr für dich; jetzt hat sie ein paar Probleme da; und sie hat das mir geschrieben; und das ist genau das selbe; zum Beispiel. da weiß ich ja sofort was sie meint. weil man weiß ja; um was es darin geht; in diesem Lied. (wenn sie mir dann so das gleiche hin schreibt und so weiter). ge?

Eine gern und häufig genutzte Form indirekter Emotionsvermittlung ist das Posten von Musiktexten, Gedichten, Zitaten oder auch von Videos bzw. Bildern aus dem Netz. Speziell Musiktexte scheinen den Jugendlichen besonders geeignet, Emotionen mit bestimmten Friends zu teilen, die nur von jenen richtig interpretiert werden können, da sie das hierfür notwendige Insiderwissen haben, um sie aus dem Lebenskontext des Absenders/der Absenderin heraus richtig entschlüsseln zu können.

Direkte Emotionsvermittlung, wie z.B. das explizite Posten eines Gemütszustandes als Statusmeldung oder Kommentar, stellt einen Verstoß gegen implizite Konventionen auf Social Media- Plattformen dar (siehe auch 3.4). Gerade in Bezug auf die direkte Vermittlung negativer Emotionen ist die Toleranzschwelle bei Jugendlichen sehr niedrig. Jugendlichen, die ihre innersten Gefühle ‚hinausposaunen‘, wird in der Regel fehlende soziale Kompetenz zugeschrieben. Leichtfertiger Umgang mit privaten Informationen wird von den Jugendlichen sehr negativ bewertet, und wenn er mehrmals vorkommt auch sanktioniert. Verstößen gegen soziale Konventionen der Emotionsvermittlung wird demnach nicht selten mit Gewalt als Form sozialer Sanktionierung begegnet. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da direkte Emotionsvermittlung von den Jugendlichen sogar selbst als Form von Gewalt eingestuft wird, da sie sich davon gestört, genervt bzw. belästigt fühlen.

Indirekte Emotionsvermittlung bzw. die Verschlüsselung von Kommunikationsinhalten in Social Media stellt somit auch eine Notwendigkeit dar, um sozialer Sanktionierung zu entgehen, die sich, wie bereits oben mehrmals erwähnt, nicht auf Social Media beschränkt, sondern in Schul- oder Freizeitkontexten weitergeführt wird. Weitere Potentiale, die zugleich Erklärungsmuster für die Verwendung emotional-kommunikativer Verschlüsselungstechniken bereitstellen, werden im Folgenden punktartig abgehandelt:

- **Schutz der Privatsphäre:** Verschlüsselungsstrategien bieten die Möglichkeit, die eigene Privatsphäre zu schützen und zu managen (siehe 3.6). Dies ist insbesondere deswegen sinnvoll, um zu verhindern, dass die gesamte Friendlist Einblick in das eigene Privat- bzw. Gefühlsleben erhält, wodurch sich die Jugendlichen angreifbarer machen würden und Opfer daran ansetzender Gewalthandlungen werden könnten. Konkret verbinden die Jugendlichen mit der Preisgabe intimer Details eine erhöhte Gefährdung Opfer von Denunzierungen oder Beleidigungen zu werden.
- **Beziehungsmanagement und -pflege:** Darüber hinaus verfügen solche Verschlüsselungsstrategien über das Potential, Beziehungsmanagement und -pflege innerhalb von Social Media zu betreiben. In erster Linie geht es dabei um die Bestätigung von Beziehungsnahe. Durch die erfolgreiche Entschlüsselung indirekter Kommunikationsinhalte versichern sich die Jugendlichen einander, dass ihre Freundschaft etwas Besonderes ist, da nur sie im Besitz des Insiderwissens bzw. der speziellen Personenkenntnis sind, auf Basis dessen/derer erst eine Interpretation der verschlüsselten Inhalte möglich wird.
- **Statuserhöhung durch Intellektualität:** Einige der Jugendlichen sehen in der indirekten Emotionsvermittlung auch eine Möglichkeit, sich von anderen abheben zu können, da diese viel intellektueller wirke als direkte Vermittlung bzw. einem auch mehr Denkarbeit abverlange, um aussagekräftige bzw. repräsentative Texte, Bilder oder Videos zur Darstellung der eigenen Emotionalität zu finden.
- **Kreativer Spaß:** Nicht zuletzt haben die Jugendlichen in Form der indirekten Vermittlung von Kommunikationsinhalten bzw. Gefühlslagen einen Modus gefunden, um ihrem Bedürfnis nach kreativem Handeln

16-17-jährige SchülerInnen setzen sich mit dem Thema der indirekten Vermittlung von Emotionen auseinander und sprechen dabei das Thema der Intellektualität an.

w1: Ja, ich hab eigentlich genau dasselbe wie die [w2] hingeschrieben. also ich; ich würd sagen, ich bin so; online wie eigentlich offline. also nicht viel Unterschied; nur das; wirklich; dass ich mich vielleicht besser darstell; eben dass ich nicht reinschreib; ich bin traurig; sondern die Zitate nimm; ich mein; es geht jetzt nicht darum, dass ich so gscheit überkomm, sondern einfach; weil ich mich nicht jedem zeigen will.

w2: Weil=s die Situation ausdrückt

w1: Genau. und die Leute, die mir so wichtig sind, verstehn=s eh; es ist trotzdem; trotzdem ist man gebildeter dabei.

w3: Wie eine Chiffre.

nachzukommen. Das Suchen nach bestimmten Liedtexten, Bildern oder Videos stellt für die Jugendlichen eine Form kreativer Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Social Media-Anwendungen dar und ermöglicht es ihnen, ihrer Identität Ausdruck zu verleihen. Zudem scheinen sie Spaß daran zu finden, durch Verschlüsselung von Inhalten unterschiedliche, teilweise unerwartete Reaktionen bei den Mitgliedern ihrer Freundlist zu provozieren, mit denen sie wiederum spielerisch umgehen können.

3.6. Eskalations- und Deeskalationspotentiale von Social Media

Medienvermittelte soziale Kommunikation im Internet hat eine Reihe von spezifischen Vor- und Nachteilen für die verschiedenen Kommunikationsbedürfnisse der Jugendlichen. Entsprechend eignet sie sich für die unterschiedlichen Kommunikationsakte zum Teil besser, aber auch zum Teil schlechter als alternative Kanäle (z.B. das Telefon). Das Bewusstsein für und das implizite Wissen über die Spezifika des Kommunikationsraumes Social Media ist bei den Jugendlichen durchaus ausgeprägt. Sie entscheiden sich auf Basis dieses impliziten Wissens situationsabhängig für oder gegen die Nutzung internetbasierter Kommunikationskanäle.

Entscheidungen für und wider Online-Kommunikation im Kontext von Gewalt

Die wesentlichen Spezifika von Social Media wurden im Groben bereits ausgeführt (siehe 3.2.), im Folgenden werden einige davon aus der Perspektive der Praxis der Jugendlichen beleuchtet. Dabei stehen, entsprechend unserer Thematik, Kommunikationsakte, die als Gewalt eingestuft werden oder Ursache bzw. Konsequenz von Gewalt sein können, im Zentrum:

- **Räumliche Distanz:** In der Kommunikation über Social Media entfällt sowohl der Eindruck physischer Reaktionen des Gegenübers (Mimik, Gestik, aber auch Betonung, Sprachmelodie; eine Ausnahme ist IP-Videotelefonie, die von den Jugendlichen aber kaum genutzt wird) als auch die Möglichkeit einer physischen Intervention (z.B. physische Gewalt) des Gegenübers. Beides kann für die Jugendlichen bei bestimmten Kommunikationsprozessen außerordentlich sinnvoll sein. Ersteres beispielsweise dann, wenn für den Kommunikationspartner unangenehme Mitteilungen zu machen sind. Durch die Nutzung von Social Media-Kanälen schützt sich der/die ÜberbringerIn der Mitteilung vor zu starker emotionaler Involvierung, da die zu erwartende starke emotionale Reaktion des Gegenübers ausgeblendet wird. Zweiteres schützt die Jugendlichen bei möglichen Gewalthandlungen vor direkter physischer Intervention. So lässt sich ohne unmittelbare Gefahr physischer Gewalt sehr viel leichter verbale (verschriftlichte) Gewalt ausüben.

Ein Jugendlicher berichtet über eine Situation in Social Media, in der er falsch verstanden worden ist.

m1: Ich hab; dann hab ich noch geschrieben; wegen der Persönlichkeit im Internet; das is so; zum Beispiel bei youtube oder so; da kann man ja auch kommentieren und so; und einmal hab ich irgendein Video kommentiert und das is dann komplett falsch rüber kommen; und die haben mich dann ur geschimpft; was ich für ein Oarsch bin. ich hab nur geschrieben; ich glaub; das war irgendein Musikvideo oder so; ich hab halt geschrieben; ja ich find halt das andere Lied besser; oder die andere CD oder irgend sowas; und dann haben mich gleich fünf Leute (zurück kommentiert); ja; und wenn ich=s so scheiße find, wieso ich mir das Video dann anschau? und ich soll mich irgendwie; und dann haben=s gleich so die typischen Kommentare; so; ja du hast kein Leben und sowas; du hast es zu nix bracht und deshalb musst du auf dem herumhacken;

m2: @(.)@

m1: Aber ich mag das Lied wirklich und ich hab halt gesagt, das andere is besser. das hab ich gemeint; die Persönlichkeit kommt irgendwie nicht ganz rüber. es wird leicht falsch verstanden, wenn man irgendwas schreibt im Internet.

- **Schriftform:** Kommunikation ist in Social Media zumeist schriftliche Kommunikation. Dies bedeutet, dass Emotionen nur schriftlich bzw. auch durch Verweis auf Medieninhalte (siehe 3.5) transportiert werden können. Diesem Defizit entsprechend eignet sich Onlinekommunikation wiederum kaum für Kommunikationsprozesse, die eine hohe emotionale Sensibilität beider KommunikationspartnerInnen erfordern. Insbesondere auch, da in schriftlicher Kommunikation leicht Missverständnisse entstehen können, die auch durch den Einsatz von Smilies oder Inflektiven nicht unbedingt vermieden werden können. Solche, durch die Schriftform der Kommunikationsakte bedingten Missverständnisse können auch zum Auslöser von Gewalt werden. Die SchülerInnen sind sich dieses Umstandes bewusst und versuchen, potentiell missverständliche Gespräche nicht in Social Media, sondern face-to-face oder per Telefon zu führen.
- **Asynchronität:** Von den Jugendlichen immer wieder als Vorteil der Onlinekommunikation angesprochen, ist die Asynchronität der Kommunikationsprozesse. Diese Asynchronität verleiht den Jugendlichen eine stärkere Kontrolle über die Vermittlung eigener Emotionen bzw. ganz allgemein über die jeweils abzusetzenden Mitteilungen. Die Jugendlichen haben mehr Zeit als in anderen medialen Kontexten, über das Gesagte (bzw. Geschriebene) nachzudenken und die eigene Antwort sprachlich zu konstruieren. Unmittelbare, unter Umständen heftige emotionale Reaktionen auf eine unangenehme Mitteilung oder auf die Gewalthandlungen eines anderen/einer anderen werden so nicht direkt zurückvermittelt. Die Zeit, die Jugendliche bei der asynchronen Kommunikation zur Konstruktion ihrer Mitteilungen haben, kann sich in Kommunikationsprozessen sowohl eskalierend als auch deeskalierend auswirken. So kann beispielsweise die Antwort auf einen Vorwurf innerhalb eines Streitgespräches möglichst sensibel ausfallen, um den Kommunikationsprozess wieder auf eine sachlichere oder weniger aggressive Ebene zu bringen. Andererseits kann die Zeit auch dazu genutzt werden, Antworten zu konstruieren, die das Gegenüber emotional besonders empfindlich treffen (siehe dazu auch 3.7).
- **Zeitliche Distanz:** Die Zeit spielt neben der Asynchronität spezifischer Kommunikationsprozesse auch in einem anderen Kontext eine Rolle: Die zeitliche Distanz selbst, die zwischen einer Mitteilung und der Antwort darauf liegt, kann zu Eskalation oder Deeskalation von Kommunikationsprozessen führen. Die Länge dieses Zeitraumes ist abhängig davon, ob die Person, von der eine Antwort erwartet wird, ‚online‘ ist bzw. wenn ‚online‘, bereit ist, eine entsprechende Antwort zu geben. Eskalierend wirkt sich dieser Zeitrahmen aus, wenn eine schnellere Reaktion erwartet wurde, als sie dann tatsächlich erfolgt ist. Dies kann beispielsweise dann passieren, wenn eine Person einer oder mehreren Anderen (im Rahmen der Semi-Öffentlichkeit) für sie wichtige Mitteilungen zu machen hat, aktuelle Gefühle ausdrückt oder einen zuvor angefangenen Streit beilegen will. Das lange Warten auf Antwort kann als zermürend erlebt werden und durchaus Aggressionen schüren. Deeskalierend kann sich diese zeitliche Distanz auswirken, wenn durch den Abstand die ursprüngliche Absicht eines aggressiven Kommunikationsaktes zunehmend aus dem Bewusstsein der Person ausgeblendet wird, die ihn abgesetzt hat, und bei der Person, für die sie gedacht war, nicht mehr wirklich ankommt, da sie im Kommunikationssystem durch andere Inhalte verdrängt wurde.

Sinkende Hemmschwellen

Social Media-Kommunikation stellt, wie beschrieben, Potentiale für die Eskalation und Deeskalation von Situationen her. Dieser Potentiale sind sich die Jugendlichen bewusst und sie

bedienen sich dieser Kommunikationskanäle in der einen oder anderen Weise, je nach dem, ob sie eine Situation anspannen oder beruhigen wollen. Damit gibt ihnen Social Media mehr Kontrolle über die Dynamik von Situationen, indem es sie bis zu einem gewissen Grad vor unüberlegten, vorschnellen, emotional zu stark aufgeladenen Kommunikationsakten bewahrt.

Andererseits können im Rahmen sozialer Onlinekommunikation auch bestimmte Hemmungen überwunden werden, die in anderen Kommunikationssituationen bestünden. Dies betrifft vor allem jene Jugendlichen, die in anderen Kontexten, vor allem in face-to-face Kommunikation, über verhältnismäßig wenig Selbstbewusstsein oder Schlagfertigkeit verfügen, um in Konflikten, ihrer Meinung nach, angemessen reagieren zu können. So stellen Onlinekommunikationen durch ihre spezifischen Charakteristika auch Potentiale für diese Jugendlichen bereit, Gewalthandlungen auszuführen. Zudem bietet Social Media auch zahlreiche Optionen, sich anonym für Gewalthandlungen anderer zu ‚rächen‘, vor allem durch die Annahme von falschen oder gefälschten (Fake-Problematik, siehe 3.2.) Identitäten. Insbesondere, wenn diese Jugendlichen über technische Kompetenzen verfügen, die das Gegenüber nicht hat.

Hinzu kommt, dass das Eingreifen von Autoritäten innerhalb von Social Media ganz anderen Dynamiken unterworfen ist als face-to-face Kommunikation in der Schule. Denn die wichtigsten Autoritäten, die AdministratorInnen der Plattformen, werden nur auf ‚Zuruf‘ (das Drücken des ‚Melden‘-Buttons) aktiv und haben sehr eingeschränkte Möglichkeiten zur Sanktionierung von Fehlverhalten (siehe u.a. 3.1).

3.7. Cybermobbing als soziales Spiel

Viele der Gewalthandlungen in Social Media werden ohne konkrete Absicht begangen. Das bedeutet, dass vielen der Gewalthandlungen keine Gewalt vorausgegangen ist. Alle, in Kapitel 3.2. beschriebenen Gewalthandlungen haben demnach nicht unbedingt einen Ursprung in einer anderen Gewalthandlung, was aber nicht damit gleichzusetzen ist, dass sie grundlos entstehen. Vielfach sind die Motive für Gewalthandlungen im Kontext von Langeweile, Spaß oder auch Wettbewerb anzusiedeln. Die Jugendlichen finden es lustig, Mitglieder der Friendlist zu ärgern, sie zu beleidigen oder mit deren Identitäten zu spielen bzw. zu experimentieren. Damit erzeugen sie Dynamiken, Spannungsmomente, Ambivalenzen und Überraschungseffekte. Die Entstehung Letzterer muss im Speziellen im Kontext der Nutzungssituation gesehen werden, in der die Jugendlichen zumeist alleine zu Hause vor dem Computer sitzen, wodurch Langeweile durchaus gefördert werden kann.

Nicht von ungefähr also versuchen die Jugendlichen, ihre und die Grenzen der Friends auszuloten und prüfen, wie weit sie gehen können. Cybermobbing ist für viele Jugendliche eine Möglichkeit, soziales Spiel zu betreiben. Die provozierten Reaktionen der Friends, manchmal erwartet und oftmals unerwartet, geben den Jugendlichen Aufschluss bzw. Information über deren und die eigenen Grenzen sozialer Interaktion. Anhand der Reaktionen können sie die Wirkungskraft bzw. -richtung indirekter und direkter Inhaltsvermittlung

Jugendliche diskutieren über Hemmschwellen in Social Media.

m1: Aber ich hab generell bissl was gegen die ganzen; diese ganze Subkultur. weil; mir geht das so am Wecker; dass da; so in der Schule oder so; wenn dich wer sieht; dann trauen sie sich=s nicht ansprechen oder was weiß ich; und dann müssen sie sich hinter dem myspace verstecken; und das find ich so lächerlich.

m2: Ja und beim; durch=s Internet reden=s dann ur viel; schreiben=s dann ur viel; und dann in Echt sind=s ur schüchtern.

m1: Ja; dann siehst sie; und dann tun=s als würden=s dich nicht kennen. oder halt

m3: @().@

m1: Nein; sind halt zu schüchtern dass sie irgendwas sagen; oder was weiß ich. ja.

testen und diese Erkenntnisse in neue Kommunikationsakte miteinfließen lassen, die wiederum die Grenzen sozialer Interaktion verschieben können.

Kommunikation über Erlebnisse und Erfahrungen des Alltags ist zwar ein Teil internetbasierter Kommunikation in Social Media oder IMS, kann aber schnell langweilig und uninteressant werden. Um die Potentiale internetbasierter Kommunikation voll ausschöpfen zu können, versuchen die Jugendlichen aus den Möglichkeiten, die sich beispielsweise durch die Asynchronität, zeitliche Distanz oder durch die Körperlosigkeit internetbasierter Kommunikation ergeben, einen zusätzlichen Nutzen herauszuholen (siehe 3.6). Beispielsweise nützen sie die Asynchronität internetbasierter Kommunikation, um sich immer absurdere und komplexere Schimpfwörter, die man aufgrund ihrer Länge sogar teilweise als Schimpfsätze bezeichnen müsste, zu überlegen. Sich coole bzw. neuartige Schimpfwörterkonstruktionen zu überlegen, wird von einem Großteil der Jugendlichen als kreative Handlung bewertet, der von denjenigen, die damit angesprochen werden, sogar Anerkennung und Lob gezollt wird. Die kreative Umsetzung von Schimpfwörtern gleicht vielfach gar einem Wettbewerb, im Zuge dessen sich die Jugendlichen in punkto Originalität gegenseitig übertreffen wollen, wodurch Schimpfwörterkonstruktionen immer absurdere und brutalere Ausmaße annehmen.

Die Grenzen dessen, was in diesem Kontext noch als Gewalt empfunden oder bewertet wird und was nicht, verschwimmen hier zusehends. Viele der Jugendlichen empfinden solche kreativen Schimpfwörterkonstruktionen nicht als beleidigend, sondern als lustig und amüsant. Hier definiert speziell der soziale Kontext bzw. die konstruierte Semiöffentlichkeit, in der solche Kommunikationsakte gesetzt und verbreitet werden, was als angemessen und was als unangebracht bzw. verletzend eingestuft wird. Während manche der Friends, speziell diejenigen, die in das soziale Spiel nicht eingeweiht sind, solche Beleidigungen als verletzend oder als Drohung einstufen würden, werden gerade die Friends, die das notwendige Insiderwissen über die Spielregeln des jeweiligen Wettbewerbs haben, mit Bewunderung, Belustigung oder auch Neid reagieren.

3.8. Cybermobbing und Schule

Social Media bietet für die Jugendlichen neben Schule und Orten der Freizeitgestaltung einen weiteren Raum für Peer-Kommunikation. Dabei ist zu beachten, dass Interaktions- und Kommunikationsprozesse kaum in nur einem spezifischen Kommunikationsraum ablaufen, sondern quer zu diesem liegen. Dies ist auch und gerade für Gewaltprozesse gültig. So kann

13-14-jährige Schülerinnen geben Einblick in die Konstruktion von Schimpf- bzw. Drohwörtern und dadurch evozierte, unterschiedliche Reaktionen.

w1: Also; zum Beispiel eine Freundin von mir, die schreibt so extreme Sachen zu ih; zum Beispiel; ich werd dir den Kopf abhacken oder so irgendwas; so extrem.

Y2: Aso. so ich kille dich.

w1: Na; halt so eklige Sachen halt., ich werd dir den Kopf abhacken und die Beine rausreißen

w2: Wäh.

w3: Wäh. was schreibt ihr da?

w1: Oder ich werd dir eine Vene rausreißen und mir eine Kette draus machen; oder irgend sowas.

w2: Eine Kette aus der Vene machen,

w1: Na was Arges. damit sie Angst hat. was Extremes.

w2: Also ich würd mich vor sowas nicht anscheißen.

w1: Damit sie mich in Ruhe lässt.

Y2: Funktioniert das? das Extreme?

w1: () manchmal schon.

w2: ()

Y2: Was ist, wenn das jemand zu euch schreiben würde? würdet ihr da Angst bekommen?

w2: @nein ich würd lachen@ () sowas is ja ur armseelig.

Y2: Ok.

MA: Glaubst, ich scheid mich vor so an Scheiß an?

Streit in einem beliebigen Kommunikationsraum beginnen und in einem anderen fortgesetzt werden. Auch Mobbing läuft in Prozessen ab, die sich sowohl in physischer und psychischer Gewalt in der Schule als auch in gewalttätigen Handlungen in Social Media manifestieren.

Dabei ist für die Jugendlichen unerheblich und oftmals auch nicht mehr nachvollziehbar, ob die Initialzündung, falls eine solche überhaupt identifiziert werden kann, für Gewaltprozesse in dem einen oder anderen Kommunikationsraum erfolgt ist. Je nach Situation wählen die Jugendlichen auf Basis ihres impliziten Wissens über die Spezifika der Kommunikationsräume entweder die Schule (bzw. andere nicht-medienvermittelte Räume) oder Social Media (oder andere Kommunikationsmedien) zur Weiterführung eines Prozesses. Kein Kommunikationsraum bzw. -medium fördert oder hemmt Gewalt an sich, ermöglicht aber unterschiedliche Ausprägungen von Gewalt und macht Anpassungen des Kommunikationsverhaltens notwendig, wie im Detail bereits ausgeführt.

Die spezifische Ausprägung von Gewalt und die damit verbundenen Anpassungsreaktionen werden zum Teil davon bestimmt, wie und in welcher Form soziale Prozesse in Social Media in nicht-mediatisierte Räume transformiert werden. Demzufolge bedingen Veränderungen in der Beziehungskonstellation bzw. der sozialen Netzwerke in Social Media auch Veränderungen von Beziehungskonstellationen in der Schule und dementsprechende Verhaltensanpassungen. Wird die Friendlist beispielweise um KollegInnen aus der Schule erweitert, greifen die Mechanismen der in Kapitel 3.4 ausführlich beschriebenen positiven Selbstdarstellung nicht nur in Social Media, sondern genauso im schulischen Interaktionsraum. Die Prinzipien von Identitätsmanagement in Social Media müssen demnach auch für die Schule gelten, denn die Personen, die einen Jugendlichen als Teil seines sozialen Netzwerks in Social Media beobachten, treffen diesen auch in der Schule. Die positive Selbstdarstellung in Social Media muss in Einklang mit derjenigen in der Schule stehen. Diskrepanzen zwischen der Selbstdarstellung in den beiden Interaktionsräumen können zu Missverständnissen führen, die in Gewalthandlungen ausarten können.

Die Struktur der Friendlist in Social Media stellt nicht nur Anforderungen an schulisches Identitätsmanagement, sondern beeinflusst auch direkt die Stellung der Jugendlichen im Schul- bzw. Klassenverband. Jüngere Jugendliche nutzen diesen Zusammenhang, um den eigenen Status in der Schule zu heben, indem sie möglichst ältere SchulkollegInnen in die Friendlist hinzufügen. Dadurch gelten sie unter den Gleichaltrigen als cool. Statustransfer geschieht allerdings auch in die andere Richtung und zwar dann, wenn ältere SchülerInnen zu viele Friends aus unteren Schulstufen geaddet haben. Dies kann zur einer Statussenkung im Schulverband führen, wodurch jene SchülerInnen eine größere Angriffsfläche für gegen sie gerichtete Gewalthandlungen, wie Hänseleien, Beleidigungen oder, im schlimmsten Fall, soziale Exklusion bieten. Darüber hinaus kann die Struktur der Friendlist auch dadurch Statusveränderungen im Schulkontext herbeiführen, da damit soziales Wissen indiziert wird. Jugendliche mit einer langen Friendlist oder mit einer solchen, die interessante, im Fokus des Interesses stehende SchulkollegInnen beinhaltet, werden von anderen SchülerInnen als soziale Wissensressource angesehen, welche Insiderinformationen über bestimmte Personen aus der Schule zur Verfügung stellen kann. Darüber hinaus kann schon alleine das Ablehnen der Freundschaftsanfrage eines Schulkollegen/einer Schulkollegin mit negativen sozialen Konsequenzen in der Schule verbunden sein, insbesondere dann, wenn der Abgelehnte/die Abgelehnte die Nicht-Aufnahme in die Friendlist als persönliche Kränkung empfindet und dies in der Schule persönlich oder öffentlich thematisiert.

Kommunikation in Social Media prägt auch Ausdrucksformen in face-to-face Situationen. Gerade kreative Schimpfwörter, die im Zuge internetbasierter Kommunikation entwickelt wurden, kommen auch in der Schule gerne zur Anwendung (siehe auch 3.6 & 3.7). ‚Normale‘, einfache Schimpfwörter, die ohne großes Nachdenken bzw. ohne besondere kognitive Anstrengung, spontan in face-to-face Interaktionssituation verwendet werden, werden teilweise abgelöst von komplexen und in der Regel auch brutaleren Schimpfwortkonstruktionen. Die Jugendlichen erhoffen sich von Letzteren neuartige oder in ihrer Intensität extremere Reaktionen des Gegenübers bzw. der Anwesenden, die sie mit traditionellen Schimpfwörtern möglicherweise nicht mehr erzeugen könnten.

Nicht zuletzt dient die Schule den Jugendlichen als Raum der Versöhnung. Bedingt dadurch, dass in Social Media Gefühle nur schwer ausgedrückt werden können bzw. man die Mimik/Gestik des Kommunikationspartners/der Kommunikationspartnerin nicht sehen kann, fällt es auch schwer, beispielsweise die Ernsthaftigkeit von Entschuldigungsversuchen einschätzen zu können. Demzufolge ist es nicht überraschend, dass der Großteil der Jugendlichen eine Versöhnung in Social Media nicht für möglich hält bzw. für diese nicht in Frage kommen würde. Versöhnung muss daher auf andere Räume, wie z.B. den der Schule, ausgelagert werden, wodurch jener im Kontext von Versöhnung und Streitschlichtung an Bedeutung gewinnt.

4. Diskussion

Im Zuge der vorhergehenden Kapitel konnten soziale Praktiken und deren Gewaltpotentiale aufgezeigt werden, die sich in Social Media etabliert haben. Um Cybermobbing und dessen Ausprägungen besser zu verstehen, müssen Gewalthandlungen in Social Media im Kontext dieser sozialen Praktiken betrachtet werden. Letztere repräsentieren Normen und Verhaltensregeln, deren Übertretung in Cybermobbing ausarten kann bzw. selbst bereits Cybermobbing darstellt. So wird beispielsweise die Gefährdung der eigenen positiven Selbstdarstellung (siehe 3.4) von den Jugendlichen häufig als Cybermobbing interpretiert, wiewohl diese auch dazu führen kann, dass die Betroffenen selbst zu Gewalthandlungen in Social Media greifen. Auf der anderen Seite kann eine übertriebene positive Selbstdarstellung, also eine Übersteigerung der sozialen Praxis, von den Social Media Friends auch als unangenehm und provokativ empfunden werden. Wenn dies der Fall ist, wird dem Umstand mit öffentlichen, zynischen Kommentaren begegnet, die von dem/derjenigen, der/die sich zu positiv dargestellt hat, wiederum als Cybermobbing empfunden werden kann. Auch eine landesweite, amerikanische Studie der Ofcom (2008), im Zuge derer Daten zur Benutzung und Einschätzung von Social Media Anwendungen erhoben wurden, konnte zeigen, dass übertriebene Selbstdarstellung von den Friends als störend eingestuft und ihr oftmals mit Zynismus begegnet wird.

Die allgemeinen sozialen Praktiken des Umgangs mit Social Media werden in der aktuellen Cybermobbing-Forschung selten reflektiert. Zusammenhänge zwischen diesen sozialen Praktiken und der Entstehung bzw. Ausprägung von Cybermobbing werden so nur selten hergestellt. Der Fokus des Großteils der aktuellen Literatur zum Thema Cybermobbing richtet sich in der Regel auf die Auswirkungen und Formen von Cybermobbing sowie auf diesbezügliche Alters-, Geschlechts- oder Persönlichkeitsunterschiede, wobei die Forschung zu den Auswirkungen sich stark auf schulische Parameter, wie Leistung, Integration in den Klassenverband oder Devianzverhalten, konzentriert (siehe Review Tokunaga, 2010). Zudem wird bei der Betrachtung des Phänomens Cybermobbing nur selten auf Funktionsweisen bzw.

Prinzipien der Mediatisierung und deren Auswirkung auf die kommunikative Praxis von Social Media-Anwendungen, wie sie in Kapitel 3.1 ausgeführt wurden, Bezug genommen, aus denen teilweise direkt oder indirekt medienvermittelte Gewalthandlungen abgeleitet werden können (siehe z.B. 3.6).

In Bezug auf soziale Praktiken in Social Media gibt es einige Studien zu den Bereichen Identitätskonstruktion bzw. –management im Kontext von Userprofilen und Freundschaftslisten einerseits sowie zum Thema Privatheit und Sicherheit im Kontext von Informationsaustausch auf Social Media-Anwendungen andererseits. In Bezug auf Selbstdarstellung bzw. Identitätskonstruktion konnte gezeigt werden, dass sogenanntes „Impression Management“ einen wichtigen Motor für jugendliche Selbstdarstellungen auf Social Media-Plattformen darstellt (Winter/Krämer; Zhao/Grasmuck/Martin 2008). Die Ergebnisse der Formen jugendlichen „Impression Managements“ in Social Media deuten darauf hin, dass jüngere Jugendliche ihrer Identität anders Ausdruck verleihen als ältere. Livingstone (2008) konnte beispielsweise zeigen, dass jüngere Jugendliche mehr Wert auf die visuelle Gestaltung ihres Profils legen, während ältere Jugendliche ihre Identität in den Kontext des sozialen Netzwerks setzen, indem sie beispielsweise Fotos online stellen, auf denen sie mit ihren Freunden zu sehen sind. Generell stellen Freundschaftsnetzwerke und deren Feedback eine wichtige Ressource zur eigenen Identitätskonstruktion dar (Boyd, 2006). Die Ergebnisse unserer Studie deuten dementsprechend darauf hin, dass die Struktur der Friendlist den eigenen Status im sozialen Netzwerk mitbestimmt und zwar dahingehend, dass Faktoren, wie die Menge der Friends, deren Stellung innerhalb des sozialen Netzwerks, aber auch deren Alter, eine wichtige Rolle bei der eigenen Statusdefinition spielen. Dies konnten wir vor allem bei den jüngeren Jugendlichen beobachten. Bei den älteren Jugendlichen scheinen hingegen die Größe der Friendlist eine nicht mehr so große Rolle zu spielen, was sich auch in einer selektiveren Vorgehensweise beim Adden von neuen Friends niederschlägt.

Mindestens ebenso große Bedeutung wie die Struktur der Friendlist weist das Feedback der Friends auf. Reaktionen und Kommentare auf Fotos, Statusmeldungen oder sonstige Gestaltungselemente des eigenen Profils affirmieren nicht nur die eigene Selbstdarstellung, sondern indizieren auch die ‚soziale Attraktivität‘ innerhalb des sozialen Netzwerks. Folglich erhöht positives Feedback von den anderen den eigenen sozialen Status, was wiederum eine Steigerung der sozialen Beliebtheit nach sich zieht. Laut Studien wird die Information, die andere über die eigene Person verbreiten, als glaubwürdiger als selbst verbreitete Information gesehen, was hauptsächlich daran liegt, dass Erstere immuner gegenüber Manipulation ist als Zweitere (Utz 2010). Folglich verleihen die Kommentare von anderen der eigenen Selbstdarstellung mehr Glaubwürdigkeit, was sich in weiterer Folge auf den Status im sozialen Netzwerk auswirkt. Interessanterweise scheinen Studienergebnisse zu bestätigen, dass Eigen- und Fremdwahrnehmung der profilbasierten Selbstdarstellung konvergieren (Gosling/Gaddis/Vazire 2007). Demzufolge werden die Jugendlichen in Social Media in der Regel so wahrgenommen, wie sie sich selbst sehen wollen, wahrscheinlich auch deswegen, weil im Kontext der positiven Selbstdarstellung auch die anderen so wahrgenommen werden wollen. Man könnte hierbei von einem Konsens der positiven Selbstdarstellung sprechen, der sich, wenn gegen ihn verstoßen wird, schnell in einen Konsens der negativen Fremddarstellung verwandeln kann.

In Bezug auf die Struktur des sozialen Netzwerks in Social Media spielt nicht nur das Adden von Friends eine Rolle (siehe 3.3), sondern ebenso das selektive Ablehnen von Freundschaftsanfragen. Studien konnten zeigen, dass mit dem Ablehnen von

Freundschaftsanfragen bzw. dem selektiven Auswählen von Friends auch negative Konsequenzen verbunden sein können bzw. unkontrollierbare soziale Dynamiken oder Missverständnisse entstehen können. Abgelehnte fühlen sich demzufolge in ihrer Ehre gekränkt oder sozial ausgeschlossen und quittieren Ablehnung nicht selten mit Gewalthandlungen in Social Media oder auch in der Schule (Ito u. a. 2008). Beinahe noch erniedrigender ist es für die Jugendlichen, wenn sie aus der Friendlist entfernt werden, nachdem sie bereits aufgenommen wurden (siehe 3.3.). Das Entfernen von Friends aus der Friendlist stellt allerdings keine gängige Praxis unter den Jugendlichen dar, da dies als Akt der Unhöflichkeit aufgefasst wird. Als Form sozialer Exklusion muss Ablehnung als Verstoß gegen soziale Normen, in jedem Fall aber im Kontext von Gewalthandlungen in Social Media gesehen werden. Einerseits kann sie selbst gezielt als Spielart des Cybermobbings im Sinne sozialer Exklusion zum Einsatz kommen (siehe 3.2), andererseits kann Ablehnung auch Gewalthandlungen im Sinne von Rachereaktionen bedingen und dadurch die eigene positive Selbstdarstellung gefährden.

Im Hinblick auf die Privatheit von Information weisen unsere Ergebnisse darauf hin, dass diese für die Jugendlichen sehr wohl ein Thema ist. Auf der Handlungsebene spiegelt sich diese Awareness jedoch nicht in der Nutzung der Privatsphäre-Einstellungen, über die sich die Verteilung von Information an bestimmte, klar definierte Personenkreise regeln lässt. Die Literatur spricht hier gerne von dem ‚Privatheits-Paradox‘, was sich darin ausdrückt, dass die Jugendlichen sehr wohl eine gewisse Sensibilität für das Thema Privatheit haben, diese jedoch nicht in die Praxis umsetzen (Boyd/Ellison 2007; Bryce/Klang 2009). Neueste Studien indizieren zwar, dass auch bereits Jugendliche Privatheitseinstellungen nutzen, merken allerdings an, dass die Mehrheit immer noch nicht zielgerichteten Gebrauch davon macht (Utz/Krämer 2009). Auch eine qualitative Studie des österreichischen Instituts für Jugendkulturforschung in Kooperation mit Safer Internet statuiert eine eher gering ausgeprägte Kompetenz bei Jugendlichen, wenn es um die Nutzung von Privatsphäreinstellungen geht (saferinternet.at 2010a), wenngleich die Jugendlichen selbst sich mehrheitlich eine gute Kompetenz in diesem Bereich zuschreiben, wie die quantitative Ergänzungsstudie zur obigen qualitativen Studie zeigen konnte (saferinternet.at 2010b).

Die Gründe für die nur sporadische Nutzung der Privatsphäre-Einstellungen liegen sowohl in einer unzureichenden Internetkompetenz der Jugendlichen in diesem Bereich, in dem erhöhten Verwaltungsaufwand, der mit der ständigen Anpassung der Privatsphäreinstellungen einhergehen würde, aber auch mit den technischen Möglichkeiten, die den Jugendlichen nur schwer erlauben, zwischen unterschiedlichen Privatheitsgraden zu differenzieren. Letzteres hält insbesondere Livingstone (2008) für problematisch. Sie setzt in ihrer Analyse bereits bei der Schwierigkeit der binären Konzeptualisierung von Privatheit der Information (alle oder keine/r) bzw. Freundschaft (akzeptiert oder nicht akzeptiert) auf Social Media-Plattformen an. Diese erlaube es den Jugendlichen nicht, Privatheit so zu regulieren, wie sie es von face-to-face Situationen gewohnt sind.

Die Ergebnisse unserer Studien legen einen anderen Mechanismus der selektiven Informationsverteilung bzw. der Konstituierung von Privatsphäre nahe, mittels dessen sie Privatsphäre bzw. die Offenlegung privater Information regulieren können, ohne auf die Privatsphäre-Einstellungen angewiesen zu sein. Wie in Kapitel 3.5 ausgeführt, machen die Jugendlichen von einem Codesystem Gebrauch, welches ihnen erlaubt, private Informationen nur denjenigen zu übermitteln, die jene auch entschlüsseln können. Diese Form von indirekter Kommunikation konnte in einer Studie zwar beobachtet werden, wurde hier jedoch

nicht weiter kontextualisiert (Enochsson 2007). Mittels indirekter Vermittlung von Inhalten und Emotionen kontrollieren die Jugendlichen die Informationsflüsse von gemeinsam geteiltem Insiderwissen bzw. gegenseitiger Personenkenntnis. Die Anwendung dieses Codesystems der indirekten Kommunikation deutet darauf hin, dass sich die Jugendlichen nicht nur Sorgen um ihre Privatsphäre machen, sondern auch spezifische Strategien entwickelt haben, jene auch kontrollieren zu können, ohne zu stark auf technische Optionen bzw. Justierungsmöglichkeiten angewiesen zu sein.

Darüber hinaus haben sich Studien mit dem Zusammenhang von Mobbing und Cybermobbing auseinandergesetzt, speziell damit, ob sich TäterInnen/Opfer-Rollenverteilungen, wie sie sich im traditionellen Mobbing konstituieren, auch im Cybermobbing und umgekehrt widerspiegeln, gehen aber selten über diese Zusammenhänge hinaus. Solche Studien konnten zeigen, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil von Opfern, die mit Mobbing konfrontiert sind, aber auch von TäterInnen, die Mobbing in der Schule ausüben, diese Rollen auch beim Cybermobbing einnehmen (Li 2007). Diese Ergebnisse können wir weder verifizieren noch falsifizieren, allerdings zeigt unsere Studie, dass Mobbing und Cybermobbing durch fließende Übergänge gekennzeichnet sind, genauso, wie sich die sozialen Praktiken in Social Media in der Schule oder an anderen Orten fortsetzen. Was sich in Social Media ereignet, hat demzufolge starken Einfluss auf das, was sich in der Schule abspielt, und umgekehrt genauso.

Literatur

- Agatston, Patricia W., Robin Kowalski und Susan Limber (2007): "Students' Perspectives on Cyber Bullying," *Journal of Adolescent Health* 6/41, S. S59-S60.
- Bauer, Thomas, Axel Maireder und Manuel Nagl (2009): Internet in der Schule - Schule im Internet: Schulische Kommunikationskulturen in der Informationsgesellschaft, Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/schule_internet.xml (zugegriffen am 16.2.2010).
- Boyd, Danah (2006): "Friends, Friendsters, and Top 8: Writing community into being on social network sites," *first monday* 12/11, <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/1418/1336> (zugegriffen am 16.2.2010).
- Boyd, Danah M. und Nicole B. Ellison (2007): "Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship," *Journal of Computer-Mediated Communication* 1/13, <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html> (zugegriffen am 16.2.2010).
- Bryce, Jo und Mathias Klang (2009): "Young people, disclosure of personal information and online privacy: Control, choice and consequences," *Information Security Technical Report* 3/14, S. 160-166.
- Enochsson, AnnBritt (2007): "Tweens on the Internet: Communication in virtual guestbooks," *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning* 2/3, http://www.kau.se/forskning/forsksdb?id=5444&to_do=show_result (zugegriffen am 16.2.2010).
- EU Kommission (2007): Safer Internet Programme: Qualitative Eurobarometer, Europa - Information Society, http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/surveys/qualitative/index_en.htm (zugegriffen am 16.2.2010).
- Fawzi, Nayla (2009): Cyber-Mobbing: Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet, Baden-Baden: Nomos.
- GfK (2009): Österreich: Social Networks 2009: Fast 70% der österreichischen Internetnutzer nutzen zumindest ein Social Network, http://www.gfk.at/public_relations/pressreleases/articles/004917/index.de.html (zugegriffen am 28.11.2009).
- Gosling, Samuel, Sam Gaddis und Simine Vazire (2007): "Personality Impressions Based on Facebook Profiles," *ICWSW*, <http://www.icwsm.org/papers/paper30.html> (zugegriffen am 16.2.2010).
- Grimm, Petra, Stefanie Rhein und Elisabeth Clausen-Muradian (2008): Gewalt im Web 2.0: Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik, Berlin: Vistas.
- Ito, Mizuko u. a. (2008): "Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project," <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report> (zugegriffen am 16.2.2010).
- Jäger, Reinhold, Julia Riebel und Lisa Fluck (2009): Mobbing bei Schülerinnen und Schülern der Bundesrepublik Deutschland: Die Sicht von Eltern, eine Erkundungsstudie, Landau:

Universität Koblenz-Landau, http://www.zepf.uni-landau.de/index.php?id=280&type=1&no_cache=1&file=1017&uid=340.

- Juvonen, Jaana und Elisheva F. Gross (2008): "Extending the School Grounds? - Bullying Experiences in Cyberspace," *Journal of School Health* 9/78, S. 496-505.
- Katzer, Catarina, Detlef Fetchenhauer und Frank Belschak (2009): "Cyberbullying: Who Are the Victims? A Comparison of Victimization in Internet Chatrooms and Victimization in School," *Journal of Media Psychology* 1/21, S. 25-36.
- Kowalski, Robin M. und Susan P. Limber (2007): "Electronic Bullying Among Middle School Students," *Journal of Adolescent Health* 6/41, S. S22-S30.
- Kowalski, Robin M., Susan P. Limber und Patricia W. Agatston (2007): *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*, Malden: Blackwell.
- Li, Qing (2007): "New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools," *Computers in Human Behavior* 4/23, S. 1777-1791.
- Livingstone, Sonia (2008): "Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression," *New Media Society* 3/10, S. 393-411.
- MPFS (2008): JIM-Studie 2008, Medienpädagogischer Forschungsverband Süd-West, <http://www.mpfs.de/index.php?id=117> (zugegriffen am 16.2.2010).
- Ofcom (2008): "Social Networking. A quantitative and qualitative research report into attitudes, behaviours and use," http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/socialnetworking/ (zugegriffen am 16.2.2010).
- OIAT (2010): "OIAT: Safer Internet Day 2010. Aktuelle Studie: Jugendliche gehen im Web zu freizügig mit Daten um," [http://oiat.at/index.php?id=433&tx_ttnews\[tt_news\]=99&tx_ttnews\[backPid\]=404&cHash=1f517e6f0f](http://oiat.at/index.php?id=433&tx_ttnews[tt_news]=99&tx_ttnews[backPid]=404&cHash=1f517e6f0f) (zugegriffen am 17.2.2010).
- Raskauskas, Juliana und Ann D. Stoltz (2007): "Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents.," *Developmental Psychology* 3/43, S. 564-575.
- saferinternet.at (2010a): Safer Internet - Qualitative Studie über Chancen und Gefahren von Social Communities, Institut für Jugendkulturforschung, <http://www.saferinternet.at/studien/> (zugegriffen am 11.3.2010).
- (2010b): Chancen und Gefahren von Online Communities - Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung, Institut für Jugendkulturforschung, <http://www.saferinternet.at/studien/> (zugegriffen am 11.3.2010).
- Schmidt, Jan (2009a): *Das neue Netz: Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- (2009b): *Das neue Netz: Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Smith, Peter K. u. a. (2008): "Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils," *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 4/49, S. 376-385.
- Tokunaga, Robert S. (2010): "Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization," *Computers in Human Behavior*, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VDC-4YB84N8->

1/2/187576ac95f4b4202cd37bc61e9c8fdb (zugegriffen am 16.2.2010).

- Utz, Sonja (2010): "Show me your friends and I will tell you what type of person you are: How one's profile, number of friends, and type of friends influence impression formation on social network sites," *Journal of Computer-Mediated Communication* 2/15, S. 314-335.
- Utz, Sonja und Nicole C. Krämer (2009): "The privacy paradox on social network sites revisited: The role of individual characteristics and group norms," *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace* 2/3, <http://www.cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2009111001&article=2> (zugegriffen am 16.2.2010).
- Wagner, Ulrike, Nils Brügger und Christa Gebel (2009): "Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher," *Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis*, http://www.jff.de/?BEITRAG_ID=5808 (zugegriffen am 12.11.2009).
- Willard, Nancy E. (2007): *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*, 2. Aufl., Research Press.
- Williams, Kirk R. und Nancy G. Guerra (2007): "Prevalence and Predictors of Internet Bullying," *Journal of Adolescent Health* 6/41, S. S14-S21.
- Winter, Stephan und Nicole C. Krämer: "Impression Management 2.0," *Journal of Media Psychology Theories Methods and Applications* 3/20, S. 106-116.
- Ybarra, Michele L., Marie Diener-West und Philip J. Leaf (2007): "Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention," *Journal of Adolescent Health* 6/41, S. S42-S50.
- Zhao, Shanyang, Sherri Grasmuck und Jason Martin (2008): "Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships," *Computers in Human Behavior* 5/24, S. 1816-1836.

Anhang A: Cybermobbing und schulpsychologische Praxis

Gruppendiskussionen beim Workshop im Rahmen der Fortbildungstagung Schulpsychologie-Bildungsberatung, 18. März 2010

Am 18. März wurden im Rahmen zweier Workshops auf der Tagung Schulpsychologie-Bildungsberatung erste Ergebnisse des Forschungsprojektes mit besonderem Fokus auf den Themenkomplex „Cybermobbing – Gewalt im Web 2.0“ präsentiert. Die an die Präsentation anschließenden Diskussionen unter den teilnehmenden SchulpsychologInnen und den Vortragenden wurden aufgezeichnet und ausgewertet. Die folgenden Punkte stellen das Ergebnis dieser Diskussion dar, die sich im Wesentlichen auf unterschiedliche Aspekte von Cybermobbing im Kontext der schulpsychologischen Praxis konzentriert hat.

Cybermobbing im Spannungsfeld von Gewalt und sozialem Spiel

Beleidigungen, Bedrohungen oder Identitätsraub in Social Media gehören zum Alltag von Jugendlichen. Ob jene Handlungspraktiken als Gewalt im eigentlichen Sinne einzustufen sind, hängt nicht zuletzt davon ab, ob die Absender auch schadvolle Intentionen damit verbinden bzw. die Adressaten jene als verletzend, unfair oder unangemessen interpretieren. Vielfach geschehen solche Handlungen im Kontext von sozialem Spiel, im Zuge dessen die Jugendlichen Rollen, Status oder Gruppenzugehörigkeit ausverhandeln bzw. mit der eigenen Identität experimentieren. Beleidigungen, Drohungen oder Identitätsraub in diesem Kontext als Cybermobbing und demnach Gewalt einzustufen, schiene zu einfach. Die Grenzen von Gewalt und sozialem Spiel bzw. Spaß in Social Media sind fließend und von Fall zu Fall unterschiedlich. Die Schulpsychologie steht vor der Herausforderung soziales Spiel nicht voreilig als Gewalt einzustufen und „echte“ Gewalt auch dann zu erkennen, wenn sie unter dem Deckmantel von Spaß praktiziert wird. Folgende Kernaussagen können auf Basis der Diskussionen zum Themenfeld Gewalt und Spiel formuliert werden:

- **Ausloten von Grenzen:** Jugendliche nutzen Social Media vielfach, um ihre eigenen Grenzen und die Grenzen anderer auszutesten. Der Punkt an dem soziales Spiel zu Gewalt wird, ist oftmals nicht eindeutig definierbar. Für die Jugendlichen ist es wichtig, ohne Einfluss von Erwachsenen ihre Grenzen auszuloten. Um allerdings zu vermeiden, dass diese Grenzen überschritten werden, mit der Konsequenz, dass zunächst vielleicht nicht ernst gemeinte Beleidigungen in Cybermobbing ausarten, müssen den Jugendlichen auch Grenzen in Form von Regeln gesetzt werden, damit sie aus ihren Grenzüberschreitungen auch lernen können bzw. Gewalt präventiv verhindert werden kann. Diese Regeln müssen allerdings sinnvoll sein und in jedem Fall eine starke Orientierung an die Lebenswelten der Jugendlichen aufweisen. Die Grenzen sind allerdings dann eindeutig überschritten, wenn jemand durch Beleidigungen, Drohungen usw. verletzt wird.
- **Ambivalenter jugendlicher Blickwinkel:** Ein Problem kann dadurch entstehen, dass Jugendliche unter sozialem Druck behaupten könnten, aus Spaß beleidigt zu haben bzw. worden zu sein, obwohl tatsächlich eine Gewaltabsicht im Spiel war. Gerade wenn es um Gewalt ginge, seien die Jugendlichen vielfach, aus verschiedensten Gründen, unehrlich bzw. zu schüchtern die Fakten auf den Tisch zu legen. Uneinigkeit herrscht darüber, ob die Schulpsychologie eingreifen muss, wenn beleidigt oder bedroht wurde, alle Beteiligten jedoch von Spaßhandlungen sprechen. Während manche die Meinung vertreten, auch

bzw. gerade in einem solchen Fall intervenieren zu müssen, da es sich um eine Vorstufe zu echter Gewalt handeln könnte bzw. plötzlich und unvorhergesehen eskalieren könnte, sind andere der Meinung, dass hier seitens der Schulpsychologie kein Handlungsbedarf bestünde.

- **Entwicklungsmöglichkeiten:** Das Internet und speziell Social Media bietet auch viele Möglichkeiten und Chancen in der Vielfalt des Spiels mit der eigenen Identität zu experimentieren und damit die Persönlichkeitsentwicklung zu prägen. Cybermobbing muss auch in diesem Kontext gesehen werden.
- **Gesamtbetrachtung notwendig:** Einigkeit herrscht darüber, dass bei Verdachtsmomenten von Cybermobbing das gesamte schulische, soziale bzw. häusliche Umfeld in die Bewertung der Problemlage bzw. deren Schweregrads einbezogen werden müsse.

Psychologische Intervention online?

Cybermobbing vollzieht sich im Unterschied zu klassischer psychologischer Beratung in medialen Kommunikationsräumen. Die Frage, ob psychologische Intervention auch innerhalb dieser Räume möglich ist, also auch medienvermittelt stattfinden kann, und unter welchen Einschränkungen bzw. mit welchen Herausforderungen, wurde diskutiert:

- **Niedrige Zugangsschwelle:** Als Vorteile einer psychologischen Beratung online, z.B. über Facebook oder einfach per E-Mail, wurde u.a. die niedrige Zugangsschwelle hervorgehoben. Die Schwelle für die Jugendlichen, eine Nachricht an eine Beratungsstelle zu schicken sei geringer als sich LehrerInnen bzw. SchulpsychologInnen persönlich anzuvertrauen, auch und insbesondere durch die Möglichkeit anonym zu bleiben. Erfahrungen einiger TeilnehmerInnen zeigen, dass dies als Erstkontakt zu den Jugendlichen durchaus sinnvoll sein kann. Die niedrige Zugangsschwelle könne jedoch auch ein Nachteil sein, da so unter Umständen auch Handlungen gemeldet würden, die eigentlich aus gutem Grund keine Fälle für PsychologInnen seien.
- **Fehlende Beziehungsqualität:** Über einen Erstkontakt hinaus erscheint medienvermittelte Beratung jedoch kaum sinnvoll. Neben fehlenden Kommunikationsmöglichkeiten (Mimik, Gestik, Intonation) sei über schriftliche Kommunikation nur schwierig eine Beziehung zwischen SchülerIn und PsychologIn aufbaubar, die für eine erfolgreiche Beratung jedoch grundlegend ist. Hinzu kommt die Gefahr nur sozial erwünschte Antworten zu erhalten.
- **Fehlende Zeit:** Weiters wurde der Umstand angesprochen, dass im Rahmen einer solchen Kommunikation von den SchülerInnen schnelle, unmittelbare Reaktionen erwartet würden, die die PsychologInnen nur schwer leisten können. Zudem hängt die Qualität psychologischer Beratung auch von guter Vorbereitung, von intensiver Auseinandersetzung mit einem Fall ab, um das richtige Setting zu schaffen. Online-Beratung berge die Gefahr unausgereift zu sein oder auch unkontrollierbar zu werden.
- **Online-Präventionsarbeit:** Sinnvoll erscheint den TeilnehmerInnen jedenfalls, die Präventionsarbeit in die medienvermittelten Kommunikationsräume zu tragen, um Jugendlichen im entsprechenden Rahmen über Probleme zu informieren – sofern die Beteiligten auch über eine entsprechende Kompetenz verfügen.

Informationskompetenz

Informationskompetenz ist eine, wenn nicht gar die wichtigste Kompetenz im Umgang mit dem Internet. Dazu gehören, nicht nur die Fähigkeit die Vielfalt an Informationen im Internet nach Qualität und Nutzen beurteilen zu können oder technische Fähigkeiten, sondern ebenso der Umgang mit privaten Daten bzw. das generelle Wissen um die neuen Entwicklungen im Bereich der sozialen Interaktion. Folgende Kernaussagen kristallisierten sich während der Diskussion heraus:

- **Mangelnde Informationskompetenz bei Erwachsenen:** Den Erwachsenen fehlt generell der kompetente Umgang mit den neuen Medien. Die Jugendlichen erkennen diese fehlende Kompetenz. Dadurch können sie kein oder zu wenig Vertrauen in die Erwachsenen, seien es die Eltern, die LehrerInnen oder auch die SchulpsychologInnen, aufbauen und würden diese nur selten aufsuchen, um über Probleme wie Cybermobbing zu sprechen. Zudem komme es durch die mangelnde Internetkompetenz zu Fehltritten bzw. –einschätzungen seitens der Erwachsenen wie z.B. in der Überbewertung von Gewaltformen in Social Media und zu vorschnellen und unüberlegten Interventionsschritten.
- **Bezug zu jugendlichen Lebenswelten:** Außerdem beinhaltet Informationskompetenz auch den Bezug zu den Lebenswelten der Jugendlichen. Die Erwachsenen sollten in der Lage sein, wichtige Aspekte wie z.B. die Bedeutung sozialer Kommunikation in Social Media zu verstehen, wodurch verhindert werden könne, falsche Ratschläge zu geben bzw. unangebrachte Interventionen im Kontext von Cybermobbing zu setzen. So wäre beispielweise der Ratschlag, bei Cybermobbingattacken seinen Account auf einer Social Media Plattform zu löschen in den meisten Fällen keine akzeptable Lösung, da sich die Jugendlichen aufgrund der Relevanz von Social Media für die soziale Kommunikation innerhalb der Peergroup damit selbst sozial ausschließen würden.

Fazit

- Die Grenzen von Cybermobbing als Form sozialen Spiels und „echter“ Gewalt sind fließend und demnach auch schwer zu definieren.
- Cybermobbing ist kein Einzelphänomen, das sich auf den virtuellen Raum beschränkt, sondern muss im Gesamtkontext von Schule, Familie und Peergroup gesehen werden.
- Um Cybermobbing präventiv verhindern bzw. dagegen vorgehen zu können, bedarf es sinnvoller Regeln, die sich sowohl an den technischen und sozialen Möglichkeiten des Internet, als auch den sozialen Praktiken der Jugendlichen in Social Media orientieren. Dadurch hätte man die Möglichkeit Regelverletzungen transparent zu machen und eine Sensibilität für mögliche Konsequenzen zu schaffen.
- „Cyberpsychologie“, also (schul)psychologische Interventionen in Social Media, ist im Sinne eines Erstkontaktes sinnvoll, da sie die Schwelle für Jugendliche senkt und auch Möglichkeiten der anonymisierten Beratung bereitstellt.
- Die Notwendigkeit bzw. Möglichkeit von Interventionen seitens der Schulpsychologie ist gerade im Kontext von Cybermobbing unklar, solange nicht klar nachgewiesen werden kann, dass Cybermobbing von Endgeräten in der Schule aus praktiziert wurde. Diese Zuständigkeitsproblematik müsste geklärt werden, da sich auch nicht-schulisches Cybermobbing auf das Verhalten sowie auf die soziale Ordnung in der Schule auswirkt.
- Insbesondere die Eltern tragen eine große Verantwortung und sind förmlich dazu verpflichtet, genauso wie LehrerInnen und SchulpsychologInnen, ihre eigene

Internetkompetenz so zu stärken, dass sie sich als potentielle und kompetente AnsprechpartnerInnen zu Problemen ihrer Kinder, insbesondere im Kontext von Cybermobbing anbieten.

Anhang B: Cybermobbing und LehrerInnen Aus- und Fortbildung

Gruppendiskussion an der PH Wien, 27. April 2010

Für 27. April 2010 wurden einzelne MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule Wien eingeladen, um an einer Gruppendiskussion auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Studie, im Bereich Cybermobbing, teilzunehmen. Das Interesse war hoch, insgesamt sechs Personen aus verschiedenen Bereichen (IKT, Medienbildung, Volks- und Hauptschulbereich) nahmen an der Diskussion teil. Das Gespräch dauerte etwa zwei Stunden, wobei zentrale Ergebnisse der Studie von einem Projektmitarbeiter vorgestellt wurden und von den TeilnehmerInnen vor dem Hintergrund der Möglichkeiten und der Erfahrung der Schulverwaltung und des Aus- und Fortbildungsbereiches für LehrerInnen im Pflichtschulbereich diskutiert wurden. Im Folgenden geben wir die zentralen Diskussionspunkte wieder:

Problem Medienkompetenz

Die Cybermobbing-Problematik wurde über weite Strecken im Rahmen einer Gesamtproblematik mangelnder Medienkompetenz der LehrerInnen diskutiert. Die Gewaltpraxis der Jugendlichen könne, so der Tenor, von LehrerInnen nur verstanden und sinnvoll bewertet werden, wenn sie die Grundlagen der allgemeinen Praxis der Kinder im Social Web kennen und gegebenenfalls selbst mit den Anwendungen umgehen können, auf denen sich Cybermobbing abspielt.

Die Kompetenz der LehrerInnen im Hinblick auf den Umgang mit IK-Technologien, insbesondere Social Media Anwendungen, wird insgesamt jedoch als gering eingeschätzt. Dies führe oftmals auch im Kontext von Cybermobbing zu Fehleinschätzungen und zu Überreaktionen der LehrerInnen. So würde, wie ein Diskussionsteilnehmer bemerkte, bei Cybermobbing Fällen „gleich die Polizei gerufen“, anstatt sich mit den SchülerInnen und der Materie auseinanderzusetzen und überlegte Entscheidungen auf dieser Basis zu fällen.

Medienbildung ist zwar eines der 12 Unterrichtsprinzipien, in der Praxis bliebe es aber jedem Lehrer und jeder Lehrerin selbst überlassen, welche Akzente sie in ihrem Bereich jeweils setzt. Solange die Schule so stark an Fächern orientiert bleibt, wie sie das jetzt ist, sehen die DiskussionsteilnehmerInnen auch wenig Chance, hier Veränderungen zustossen.

Aus- und Fortbildung

Um die Kompetenz der LehrerInnen zu erhöhen, müsse schon in der Ausbildung angesetzt werden, die jedoch in der Einschätzung der DiskussionsteilnehmerInnen viel zu stark an den einzelnen Unterrichtsfächern orientiert sei und kaum Platz lasse für Querschnittsmaterie. Auch der Raum, eigene Schwerpunkte in Seminaren an der PH zu setzen, sei sehr gering. Zusätzliche Kurse seien ebenfalls kaum möglich, da die Studierenden schon jetzt sehr volle Studienpläne hätten – es sei denn auf Kosten des Fachunterrichts.

Im Bereich der Fortbildung gäbe es zwar Angebote, diese würden jedoch immer schmaler und für die LehrerInnen unattraktiver. In Wien würden Kurse an Schulen direkt kaum noch gehalten, die LehrerInnen müssen an die Hochschule kommen und hier das Weiterbildungsangebot wahrnehmen. Hier fehle es jedoch an Zeit und Motivation. Dazu kommt, dass aus Geldmangel längere Kurse oder Wochenendeseminare zu diesem

Themenbereich deutlich abgenommen hätten, die jedoch für die tiefere Vermittlung der Materie notwendig wären. Es würde, so eine Teilnehmerin, oftmals nur „an der Oberfläche gekratzt“, die Vermittlung von Hintergründen und das praktische Training von Kompetenzen wird ausgespart. Zudem würden durch die auf einzelne Nachmittage verteilten Seminare kaum mehr Peer-Gruppen von LehrerInnen entstehen, die sich zu bestimmten Themenbereichen vernetzen und Erfahrungen austauschen.

Vernetzung

Die DiskussionsteilnehmerInnen beurteilen die Aktivitäten des Ministeriums verschiedener Organisationen wie saferinternet.at im Bereich Gewaltprävention und Medienkompetenzbildung grundsätzlich positiv, jedoch fehle es vielerorts an Vernetzung zwischen den einzelnen Akteuren in diesem Bereich. So bestünden schon innerhalb der Institution PH zwischen den Abteilungen „dicke Wände“, die Kommunikation über den eigenen Fachbereich hinaus wäre überaus eingeschränkt. Gerade, da Medien ebenso wie Gewaltprävention Querschnittsmaterien seien, brauche es stärkere Anstrengungen die unterschiedlichen Initiativen in den einzelnen Bereichen und Fächern zusammenzuführen um Lücken zu erkennen und zu füllen und diese sich hinsichtlich der Aktivitäten zu ergänzen.



universität
wien

Jugend – Medien – Gewalt

Projektbericht Teil III

Gewaltspiele im Spannungsfeld von Identitäts- entwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung

**Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien**

Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer (Projektleitung)

Mag. Axel Maireder (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag. Manuel Nagl (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag.^a Barbara Korb (Beratung Methode)

Christina Krakovsky, bakk (studentische Mitarbeit)

15. Dezember 2010

Inhalt

Gesamtbericht des Projekts Jugend – Medien - Gewalt

Teil I: **Projektziele und Forschungsdesign**

Teil II: **Cybermobbing:** Gewaltpraktiken Jugendlicher in soziotechnischen Netzwerken

Teil III: **Gewaltspiele** im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung

Teil IV: **Gewaltvideos:** Formen und Grenzen der Faszination von Gewaltdarstellungen

Teil III

Gewaltspiele im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung

1. Einleitung.....	70
2. Forschungsziel.....	72
3. Ergebnisse.....	73
3.1. Relevanzstrukturen.....	74
3.2. Ästhetik und Dramaturgie.....	77
3.3. Multiplayer.....	79
3.4. Computerspiele und gewalttätiges Verhalten.....	82
3.5. Spielsucht.....	83
3.6. Gewaltspiele und Schule.....	85

I. Einleitung

Computerspielen, ob am PC oder auf Konsolen, zählt heute zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher. So spielen deutsche Jugendliche während der Woche täglich durchschnittlich 74 Minuten PC- und Videospiele und am Wochenende gar 94 Minuten (MPFS 2008). 36,4 Prozent der österreichischen Jugendlichen geben an, täglich bzw. mehrmals pro Woche Computer- und Konsolenspiele zu spielen, wobei Burschen hier wie dort deutlich öfter und länger spielen als Mädchen. So geben nur 12,3 Prozent der männlichen, aber 35,1 Prozent der weiblichen Teenager in Österreich an, tatsächlich nie Computerspiele zu spielen (BUPP 2007).

Viele Jugendliche sehen im Computerspiel eine von vielen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, zu dem es durchaus andere spannende Alternativen gibt: Großegger (2008) spricht von dieser Gruppe von SpielerInnen als den „Gamers light“. In dieser Gruppe findet sich ein recht ausgeglichenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Jugendlichen, im Gegensatz zur Gruppe der „Computerspiel-Freaks“, zu der vor allem Burschen zählen. Für diese Gruppe ist das Computerspiel ein Fixpunkt der persönlichen Freizeitgestaltung, sie zeigen ein hohes Involvement beim Spiel.

Spiele, in denen in der einen oder anderen Form Gewalt vorkommt, sind vor allem bei Burschen sehr beliebt. So sind die beliebtesten Spiele laut einer oberösterreichischen Studie Strategiespiele, die von 43% der Jugendlichen gespielt werden, dicht gefolgt von Action- und Ballerspielen mit 40% (BIMEZ 2009). Eine österreichweite Studie der BUPP (2007), in der die Spiele weiter differenziert werden, zeigt, dass 43,7% der Jugendlichen Actionspiele und 26,4% (Ego-)Shooter spielen, wobei dies in beiden Fällen deutlich mehr Burschen (62,1% bzw. 40,9%) als Mädchen (18,2% bzw. 6,3%) sind. Viele dieser Spiele werden längst nicht mehr alleine, sondern über das Internet mit Peers gespielt, laut JIM Studie (MPFS 2008) spielen 58% der männlichen Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche mit anderen online.

Gewalt in Computerspielen ist seit vielen Jahren ein vieldiskutiertes Forschungsgebiet. Die Wissenschaft ist sich jedoch nach wie vor uneins darüber, ob gewalttätige Computerspiele Effekte auf das Verhalten der SpielerInnen haben und in welcher Form. So zeigten zuletzt Anderson u. a. (2010) im Rahmen einer Meta-Analyse bisheriger Studien, dass Gewaltspiele aggressives Verhalten und aggressive Wahrnehmungsmuster fördern und einen negativen Einfluss auf Einfühlungsvermögen und prosoziales Verhalten haben. Ferguson/Kilburn (2010) widersprechen dieser Einschätzung vehement und sprechen von Fehleinschätzungen und Überinterpretationen der von Anderson u.a. verwendeten Daten. Andere Forscher (u.a. Sherry 2001) sprechen von zwar nachweisbaren, aber geringen Effekten.

Der Fokus der vielfältigen Forschungsarbeit zu Gewalt in Computerspielen richtet sich jedenfalls zumeist auf vermutete Zusammenhänge zwischen diesen Spielen und aggressivem Verhalten der SpielerInnen, wobei methodisch oftmals Beobachtungen in experimentellen Untersuchungssettings durchgeführt wurden. Studien, die sich dem Blick der Jugendlichen auf diese Fragen und darüber hinaus widmen, sind rar.

In einer entsprechenden Studie, einer umfangreichen Befragung zu diesem Thema in Deutschland, kommt der Autor Manuel Ladas (2002) zum Schluss, dass virtuelle Gewalt „wettbewerbsähnlich sowie zumindest empathiefrei und rein funktionalistisch wahrgenommen und genutzt“ wird. Entsprechend wären weder die Spiele noch die Spieler ‚brutal‘, ganz im

Kontrast zur medialen Wahrnehmung. Vor allem im Kontext der mehrfachen Amokläufe von SchülernInnen in den letzten Jahren wurden immer wieder Gewaltspiele als mögliche Ursache gehandelt und das Gefährdungspotential durch diese Spiele in der Öffentlichkeit breit diskutiert.

Auch manche Jugendlichen vermuten hier einen Zusammenhang, wie eine Umfrage (Großegger 2008) zeigen konnte. Demnach stimmen 46% der Jugendlichen (35,1% Burschen, 57% der Mädchen) der Aussage zu, dass „Spiele, bei denen man nur durch Einsatz von Gewalt zum Ziel kommt“, gefährlich sind, „weil sie die SpielerInnen dazu bringen, auch sonst im Alltag Gewalt einzusetzen, um ihre Ziele zu erreichen“. Unklar bleibt, inwiefern diese Einschätzung auf die mediale Berichterstattung oder die eigenen Erfahrungen bzw. jene im sozialen Umfeld zurückzuführen ist.

2. Forschungsziel

Ziel des vorliegenden Forschungsberichts ist die Aufarbeitung der subjektiven Theorien der Jugendlichen zu Gewaltspielen, deren Praktiken im Umgang mit Gewaltspielen sowie deren Relevanzstrukturen, anhand derer sie die Nützlichkeit sowie Sinnhaftigkeit solcher anhand konkreter Qualitätskriterien bewerten. Entgegen der Mehrheit der Studien zu Gewaltspielen, die jene in den Kontext von bewirkten/bewirkenden oder nicht bewirkten/nicht bewirkenden aggressiven Denk- bzw. Verhaltensweisen setzen, also Gewaltspiele systematisch und a priori in den Kontext von Gewalt stellen, versucht diese Studie, die Sinnzusammenhänge der Jugendlichen zu entschlüsseln, aus denen heraus Einstellungen zu Gewaltspielen besser erklärbar werden.

Folglich soll diese Studie zu einem besseren Verständnis darüber beitragen, was die Jugendlichen an Gewaltspielen fasziniert, in welchen sozialen Kontexten sie stattfinden und welchen Nutzen die Jugendlichen daraus ziehen. Insbesondere soll auch dem Phänomen Rechnung getragen werden, dass sich Präferenzprofile, Praktiken und Relevanzstrukturen nicht unabhängig von Entwicklungen am Gewaltspielmarkt entwickeln. Speziell die enormen technischen Fortschritte im Hinblick auf die graphische Auflösung bzw. realitätsnahen Bewegungsdynamiken innerhalb der virtuellen Welten sowie auf Verbesserungen der Bedienbarkeit, der Komplexität der Storyline und speziell der Interaktivität führen zu Transformationen in den Relevanzstrukturen genauso wie zu den Praktiken der Jugendlichen. Gewaltspiele sind schon seit geraumer Zeit keine Spiele mehr, in denen man alleine gegen seine, meist vom Computer gesteuerten GegnerInnen kämpft. Immer umfassendere Formen und Möglichkeiten des interaktiven Spiels machen aus AlleinkämpferInnen Teamplayer, die im Wettbewerb mit den anderen nur dann bestehen können, wenn sie als Gruppe auftreten und die Möglichkeiten der sozialen Koordination bzw. des sozialen Zusammenschlusses bestmöglich ausnutzen. Dadurch verändern bzw. verbreitern sich zwangsläufig auch die Kompetenzen, die einem für erfolgreiches Spielen abverlangt werden. Ohne erfolgreiche bzw. funktionale Kommunikation, um an dieser Stelle nur einen Aspekt zu nennen, kann man im Wettkampf mit den anderen SpielerInnen nicht mehr bestehen. Damit einher gehen Veränderungen hinsichtlich der Relevanz jener Aspekte, die die Jugendlichen an Gewaltspielen reizen.

Das Ziel dieser Studie liegt darin, zu zeigen, dass die Betonung von Gewalt in den einschlägigen Spielen - unabhängig, ob in einem positiven oder einem negativen Kontext - nicht mehr ausreicht, um die Komplexität der Zugangsweisen und Praktiken der Jugendlichen zu erfassen.

3. Ergebnisse

Jugendliche aller Altersstufen, ganz besonders Burschen, spielen gerne und z.T. auch viel am Computer. Während Mädchen, die zumeist grundsätzlich weniger spielen, Simulationsspiele wie ‚Die Sims‘ oder einfache Geschicklichkeitsspiele bevorzugen, spielen auch die Burschen unserer Studie am liebsten Spiele, die im medialen und im Alltagsdiskurs mit dem Begriff ‚Gewaltspiele‘ belegt werden. Wir wollen im Folgenden diesen Begriff übernehmen und all jene Spiele als Gewaltspiele bezeichnen, in denen der/die SpielerIn gezwungen ist, virtuell physische Gewalt anzuwenden, um sein Spielziel zu erreichen. Im Falle unserer Jugendlichen sind dies Spiele wie ‚Call of Duty‘¹, ‚Grand Theft Auto (GTA)‘², ‚World of Warcraft‘ (WoW)³ oder ‚Counter Strike‘ (CS)⁴. Auch die Jugendlichen selbst nutzen den Begriff ‚Gewaltspiel‘ in ihren Ausführungen, nicht aber ohne immer wieder anzumerken, dass in diesen Spielen zwar Gewalt vorkomme, es im Kern aber keineswegs um Gewalt gehe, wie wir im Detail noch ausführen werden.

Nahezu alle Spiele, die die Jugendlichen erwähnen bzw. spielen, sind Multiplayer-Games. D.h. man spielt mit und gegen andere SpielerInnen in einer gemeinsamen ‚Welt‘ auf einem Spieleserver über das Internet. Dies unterscheidet das Computerspiel der Jugendlichen von heute von jenem vor zehn Jahren, als Spiele mit mehreren SpielerInnen selten waren und gegebenenfalls nur über ein lokales Netzwerk (LAN – Local Area Network) gespielt werden konnten. Die damals sehr beliebten ‚LAN-Parties‘, zu denen SpielerInnen zusammenkamen, um eben gemeinsam über ein lokales Netzwerk zu spielen, sind heute für den ‚gemeinsamen‘ Spielspaß nicht mehr notwendig (auch wenn sie dann und wann trotzdem noch stattfinden).

In den folgenden Abschnitten wollen wir uns zunächst den Relevanzstrukturen der Jugendlichen annähern, also denjenigen Aspekten, die von den Jugendlichen besonders oft genannt werden, wenn es um ihre Spielpraktiken bzw. die damit verbundenen Motiven und Präferenzen geht (3.1). Anschließend widmen wir uns den dramaturgischen sowie ästhetischen Präferenzprofilen von Jugendlichen, anhand derer sie die Qualität von Gewaltspielen im Hinblick auf die graphische Auflösung bzw. Umsetzung sowie im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit der Handlung bzw. des Plots beurteilen (3.2). In Abschnitt 3.3 werden interaktiv-soziale Mechanismen und Prozesse des Gewaltspiels näher beleuchtet, die sich rund um die immer komplexer und umfassender werdenden Multiplayer-Funktionen ausgebildet haben. Die subjektiven Theorien der Jugendlichen zum Zusammenhang von Gewaltspielen und gewalttätigem Verhalten sowie Spielsucht werden in den Abschnitten 3.4 und 3.5. aufgearbeitet. Abschließend widmen wir uns noch dem Spannungsfeld Gewaltspiel – Schule, indem wir zeigen wollen, wie die Jugendlichen mögliche Zusammenhänge einschätzen (3.6).

¹ Weltkriegssimulation / First Person Shooter: Der/Die SpielerIn schlüpft in die Rolle eines Infanteriesoldaten, der auf immer neuen Schlachtfeldern Herausforderungen meistern muss. Hersteller: Activision

² Verbrechen simulation / First Person Shoot and Kill: Der/Die SpielerIn schlüpft in die Rolle eines jungen Diebes, der eine Verbrecherkarriere anstrebt und in einem Großstadtszenario entsprechende Aufträge erfüllen muss. Hersteller: Rockstar North

³ Rollenspiel / Abenteuerspiel: Der/Die SpielerIn schlüpft in die Rolle einer Sagenfigur (Ork, Elfe...) und muss in einer mittelalterlich anmutenden Phantasiewelt mit Hilfe seines Schwertes oder von Zaubersprüchen diverse Herausforderungen meistern. Auf Grund der Vielzahl der MitspielerInnen in einer Welt werden Spiele wie WoW auch „Massively Multiplayer Online Role-Playing Game – MMORPG“ genannt. Hersteller: Blizzard Entertainment

⁴ ‚Räuber und Gendarm‘ / First Person Shooter: Der/Die SpielerIn schlüpft in die Rolle eines Polizisten oder eines Terroristen und kämpft im Team mit anderen wiederum gegen Polizisten oder Terroristen. Hersteller: EA Games

3.1. Relevanzstrukturen

Die Jugendlichen betten Gewaltspiele in ein weites Netz an Relevanzstrukturen ein, die es ihnen ermöglichen, die individuelle Bedeutung bzw. den Nutzen solcher Spiele zu beschreiben. Die folgenden Relevanzstrukturen repräsentieren demnach die Aspekte, die Hinweise auf das ‚Warum‘ geben bzw. zeigen, was die Jugendlichen an Gewaltspielen reizt. Bereits vorweggenommen ist einer der zentralen Befunde des vorliegenden Berichtes, dass das Töten in Gewaltspielen in den Relevanzstrukturen der Jugendlichen keine Rolle spielt. Töten gehört zwar dazu, um die eigene Spielbilanz voranzutreiben, übt aber darüber hinaus keinen besonderen Reiz auf die Jugendlichen aus. Andere Faktoren, wie die individuelle Herausforderung oder der Wettbewerb im Team, scheinen für die Jugendlichen viel stärkere Motive darzustellen, gewalttätige Spiele zu spielen. Diese und weitere Faktoren sollen im Folgenden beschrieben werden.

Spiel als Teamwettbewerb

Für viele Jugendliche bedeutet Spiel Wettbewerb. Es geht darum, sich mit anderen zu messen, herauszufinden, „wer der Beste ist“ (siehe 3.3).

Entsprechend werden moderne Multiuser-Computerspiele von den Jugendlichen sehr häufig mit Sportarten verglichen. Die Spieler ‚treffen‘ sich auf einem ‚Spielfeld‘, einem bestimmten Spielserver, und treten gegeneinander an. In vielen Spielen wird dabei nicht alleine, sondern im Team gegen andere gekämpft.

Um Spiele zu gewinnen, bedarf es zweierlei Fertigkeiten: Erstens muss jede/r SpielerIn *individuelle Spielfähigkeiten* mitbringen, also mit dem Spiel und seinen Regeln vertraut sein, die ‚Welten‘ kennen, in denen gespielt wird, sich in den jeweiligen Spielsituationen richtig verhalten und – ganz wesentlich – schnell, flexibel und präzise auf immer neue Herausforderungen im Spielverlauf reagieren können. Im Vordergrund steht zweitens die Taktik des Spiels, die gemeinsame Taktik einer Gruppe von Spielern im Wettstreit mit einer anderen Gruppe. Die Jugendlichen erwähnen immer wieder, dass es bei solchen Multiuser-Gewaltspielen eben nicht um das Töten von anderen an sich geht, sondern darum, mit einer bestimmten, einer besseren Taktik den GegnerInnen gegenüber zu bestehen.

Es ist also *gemeinsame, abgestimmte Taktik* gefragt. Hierzu wird vor und während des Spiels laufend per Sprache (Headset) miteinander kommuniziert. Die SpielerInnen müssen einander bis zu einem gewissen Grad kennen, um auf die kurzen Aufforderungen und Befehle der MitspielerInnen des eigenen Teams entsprechend reagieren zu können. Im Zentrum des Spiels steht der Sieg des Teams, Fehler Einzelner müssen durch eine entsprechend bessere Leistung der anderen ausgeglichen werden.

Im Spiel in der Gruppe kommt es, wie auch in Teamsportarten, immer wieder zu Auseinandersetzungen innerhalb des eigenen Teams. Zum einen im Rahmen der Abklärung der Taktik, der Entscheidungsfindung, welche Vorgehensweise in einer bestimmten Situation angebracht ist. Diese Diskussionen werden laufend geführt, wobei sie von ‚natürlichen‘ Hierarchien zwischen SpielerInnen auf Grund von Spielerfahrung und besonderer

Ein Jugendlicher spricht deutlich an, dass es bei Gewaltspielen nicht ums Töten geht.

m: (...) die meisten Leute spielen=s halt nicht; um irgendwelche Leute abzuschießen (...) sondern; das ist dann echt ein Taktikspiel. ich hab=s auch in der Liga gespielt; grad mit Freunden; und ich seh die; also; mir ist das jetzt wurscht ob da; wieviel Blut da jetzt fließt oder sonst irgend was. da gehts um das Spielen halt.

Spielfähigkeiten beeinflusst werden. Zum anderen beim Versagen Einzelner. Auch hierbei werden die Parallelen zu Team sportarten von den Jugendlichen immer wieder betont.

Spiel als individuelle Herausforderung

Um im Wettbewerb zu bestehen, müssen die Jugendlichen ihre Fähigkeiten im Spiel immer wieder trainieren. Sie sehen in diesem Fall das Spiel als individuelle Herausforderung, das eigene Spielvermögen zu verbessern und gewisse Ziele im Spiel zu erreichen. In dieser Sicht der Dinge steht weniger das Team im Vordergrund, sondern die persönliche Weiterentwicklung. Dabei werden neue Spielvarianten ausprobiert, besonders eindrucksvolle ‚Moves‘ geübt oder Standardsituationen trainiert. Die eigenen Fähigkeiten zu verbessern, gibt den Jugendlichen ein gutes Gefühl, eine besonders schwierige Spielsituation zu meistern, befriedigt sie, auch wenn niemand anderer dabei ist bzw. zusieht.

Spiel als Statussymbol

SpielerInnen, die in einem Spiel besonders gute Fähigkeiten erworben haben, genießen innerhalb des Teams und in der Wahrnehmung der GegnerInnen einen höheren Status. Dieser Status will gepflegt bzw. verteidigt werden. Dies geschieht einerseits dadurch, dass einzelne SpielerInnen bzw. ganze Teams Spiele immer wieder souverän gewinnen, aber auch, und hier steht eben diese Statusverteidigung im Vordergrund, indem der Gegner/die Gegnerin gedemütigt wird, dadurch dass dem Gegner/der Gegnerin und den anderen gezeigt wird, wie gut man selbst ist, indem z.B. ein Gegner/eine Gegnerin mit einer schwächeren Waffe oder in für den Gegner/die Gegnerin eigentlich besonders vorteilhaften Positionen besiegt wird.

Jugendliche sprechen über den Reiz des Nahkampfes in Gewaltspielen.

m1: Aber das ist klar wenn man jetzt; wenn wir jetzt Multiplayer spielen; oder so irgendwas; und man kann; man hat die Möglichkeit; einen im Nahkampf zu killen; und das ist viel schwieriger; das ist einfach eine Erniedrigung für den andern. und das fördert einfach den Spielspaß. man kann zeigen, wie gut man ist.

m2: Man macht ur gem. schau; es gibt so eine Aktion mi=m Messer. und man muss extrem nah bei dieser Person stehen; um ihn jetzt zu messern. und die meisten machen das eigentlich so aus dem Hinterhalt; und stehen dann hinter ihm; äh schneiden ihn jetzt; was weiß ich; irgendwo;

Spiel als Zeitvertreib

Gewaltspiele werden auch häufig als eine von mehreren Alternativen zur Bekämpfung von Langeweile angesehen. Damit sind weder besondere Intentionen noch ambitionierte Ziele verbunden. Das Gewaltspiel wird hier, zumindest primär, nicht als Plattform für Selbstverwirklichung oder Selbstbestätigung betrachtet, sondern als Option gegen Langeweile. Demnach könnten die SchülerInnen genauso gut den Fernseher einschalten oder Musik hören. Da jedoch auch diese Aktivitäten bei längerer Nutzung langweilig werden können, bieten sich Gewaltspiele als willkommene Alternative an, die durchaus für Abwechslung sorgen kann.

Die Ansicht, dass die Nutzung von Gewaltspielen eine ganz „normale“ Freizeitbeschäftigung gegen Langeweile darstellt wie auch das Fernsehen oder das Computerspielen, wird nicht von allen SchülerInnen geteilt. Speziell Mädchen betonen zum Teil einen Unterschied zwischen Gewaltspielen und anderen medialen Formen des Zeitvertreibs. Dieser Unterschied liege darin, dass Gewaltspiele „einfach“ um einiges brutaler seien als Serien, Filme oder Musikvideos,

Jugendliche sehen Gewaltspiele als normale Freizeitalternative.

m: (...) also wenn man jetzt am Samstag nix zu tun hat; keiner der Freunde will fortgehen; oder ich weiß nicht was machen; was soll man dann machen? eigentlich; dann kann man entweder einen Film schauen oder spielen und w: Es is sicher besser als den ganzen Tag vorm Fernseher zu hocken oder so; weil wenigstens redest du mit wem da; uns so

weswegen sie Gewaltspiele als Option gegen Langeweile kaum bis gar nicht in Betracht ziehen würden. Nicht von ungefähr nehmen in obigem Gesprächsausschnitt auch die Mädchen eine kritische Position ein, teilweise stark moralisierend, während die Burschen mit der Nennung von Gewaltspielen und Freizeitbeschäftigung im gleichen Atemzug keine Probleme bzw. Bedenken zu haben scheinen.

Die Tatsache, dass die meisten aktuellen Gewaltspiele auch eine Chatfunktion implementiert haben, die von den Jugendlichen auch intensiv genutzt wird, scheint ein weiterer Faktor zu sein, der die Nutzung von Gewaltspielen als gern genutzte Alternative gegen Langeweile begünstigt.

Spiel als Kompensation

Die SchülerInnen heben die Funktion von Gewaltspielen als Kompensationsmethode sehr stark hervor. Gewaltspiele können einerseits dafür kompensieren, wenn etwas im realen Leben zu viel wird und man folglich eine Möglichkeit zum Abreagieren benötigt. Andererseits besteht die Kompensationsfunktion von Gewaltspielen ebenso darin, für etwas, was man im Realen nicht besitzt oder worin ein Mangel besteht, sei es körperlich, emotional oder auch sozial, Ersatz zu schaffen, indem man aus der Realität in eine multimediale Welt flieht. Demnach werden Wünsche und Bedürfnisse in das jeweilige Gewaltspiel projiziert, durch das es ungleich mehr an Bedeutung und Wichtigkeit für den Spieler/die Spielerin gewinnt als dies der Fall ist, wenn man zu Gewaltspielen aus Gründen des Zeitvertreibs greift. Beispiele für Mängel in der Realität sind fehlender Status in der Peergroup oder aber auch fehlende Aufmerksamkeit seitens der Eltern.

Ein Jugendlicher weist auf die Rollenverteilung hin, die passieren kann.

m: Beides ja. ich hab eine Zeit lang gespielt das World of Warcraft; und da sind manche schon; die schimpfen dann und so ja. weil die sind so; die trauen sich nicht im richtigen Leben (sind=s halt nicht wer) und ja; weil sie sich so hinter diese Fassade verstecken können; dann trauen sie sich was.

Spiel als Kommunikationsplattform

Durch die Tatsache, dass beinahe alle aktuellen Gewaltspiele als Multiuserspiele mit integrierter Chatfunktion konzipiert sind, nimmt die medienvermittelte Kommunikation mit den anderen SpielerInnen als Parallelaktion zum eigentlichen Spielen eine wichtige Funktion ein (siehe 3.3). Sie dient nicht nur der Strategieentwicklung bzw. sonstiger Besprechungen, die auf die Spielsituation bezogen sind, sondern ebenso der privaten, außerspielerischen Kommunikation. Während Letzterer besprechen die SchülerInnen beispielsweise schulische Themen wie Hausaufgaben oder reden auch über private Probleme bzw. diskutieren über Ausgahmöglichkeiten am Wochenende.

Für viele der Burschen hat die in Gewaltspielen implementierte Chatoption durchaus eine Ersatzfunktion für das alleinige Chatten mittels eigens hierfür gemachter Instant Messaging Systeme. Demnach stehen Beleidigungen, Denunziationen oder auch Identitätsraub genauso in Gewaltspielen auf der Tagesordnung. Obwohl man in solchen Spielen „nur“ als Spielfigur auftritt, werden viele Beleidigungen als persönlicher Angriff verstanden. Gerade wenn man mit hohen Erwartungen gegenüber sich selbst, aber auch gegenüber den MitspielerInnen, an das Spiel herantritt, ist die Enttäuschung umso größer, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden. Dass dies einen Nährboden für soziale Eskalation in der medienvermittelten Spielkommunikation bietet, liegt auf der Hand.

3.2. Ästhetik und Dramaturgie

Für SchülerInnen sind Gewaltspiele nicht gleich Gewaltspiele. Demzufolge beurteilen sie Gewaltspiele anhand bestimmter Kriterien, die sich stark an ästhetischen bzw. dramaturgischen Aspekten orientieren. Wenn es um den inhaltlich-dramaturgischen Aspekt geht, bemessen die Jugendlichen die Qualität eines Gewaltspiels an der Storyline, die einerseits einen roten Faden aufweisen und andererseits einen Hintergrund haben sollte, wie beispielweise Kriegsspiele, die in einen geschichtlichen Zusammenhang eingebettet sind. Neben der Storyline, die den Rahmen des Spiels vorgibt, erwarten sich die Jugendlichen auch von einem guten Gewaltspiel, dass sie durch die Anwendung bestimmter Strategien oder Taktiken selbst die Dramaturgie zu ihren eigenen Gunsten bzw. denjenigen ihres jeweiligen Teams vorantreiben können. Gewaltspiele sind für die Jugendlichen demnach zuvorderst Strategie- bzw. Taktikspiele. Folglich berichten sie in vielfältiger Weise über die Entwicklung von Strategien, die Planung von Missionen oder die Weiterentwicklung der eigenen Spielidentität als bedeutsame dramaturgische Elemente. Die Dramaturgie von Gewaltspielen wird von den SchülerInnen folglich viel differenzierter betrachtet, als dies vielleicht allgemein hin angenommen wird bzw. im öffentlichen Diskurs thematisiert wird.

Nicht von ungefähr also beschreiben die SchülerInnen ‚Counter Strike‘ als eines der berüchtigtsten Gewaltspiele, welches im öffentlich-medialen Diskurs auch gerne „Killerspiel“ titulierte wird, auch als Taktikspiel, in dem es darum geht, die Gegner primär nicht nur durch wildes Herumschießen, sondern in erster Linie durch eine intelligente Taktik zu besiegen. Gleiches gilt für andere Gewaltspiele wie ‚World of Warcraft‘ oder ‚Grand Theft Auto‘.

Wenn die SchülerInnen über Handlungsverläufe bzw. Plots in Gewaltspielen erzählen, beinhalten diese Narrationen Beschreibungen von Rollenverteilungen, Informationen zu den Hintergründen der Spiellogik bzw. der Spielhandlung oder auch Einblicke in kommunikative Prozesse wie interaktive Strategiebesprechungen.

Die Aussagen der Jugendlichen zeigen, dass sie sich sehr wohl bewusst sind, Spielfiguren zu töten, dies jedoch nur ein untergeordneter Aspekt von vielen ist, der die Faszination von Gewaltspielen ausmacht. Es geht in solchen Spielen in erster Linie darum, sich ein geeignetes Umfeld zu schaffen und zu erhalten, das es einem überhaupt erst ermöglicht, den gegnerischen Spielfiguren Paroli bieten zu können bzw.

Jugendliche diskutieren über Spielhandlungen, die sich nicht nur um das Töten drehen.

Y1: Was passiert in den Spielen?

w1/w2: Die müssen zum Beispiel solche Terroristen; oder so

m1: Zum Beispiel das Beliebteste ist Counter Strike.

w2: Zum Beispiel; das ist auch so, dass du Töten musst oder so

m1: Ein Spiel ist dieses Counter Strike. da geht=s um Terroristen und Polizisten; und du kannst auswählen; ob du ein Terrorist oder ein Polizei; Polizist bist, und dann musst du halt

m2: Töten

m1: Töten ja

w3: Und Schießen.

Y1: Ok

m2: Das ist ur real

Y1: Wieso real?

m2: (Munition) und Waffen kaufen

Y1: Wie kriegt man Geld?

m2: Wenn man jemanden erschießt.

()

w2: Ok,

Y1: Und um das Geld kann man sich dann wieder Waffen kaufen?

m2: Ja. und Schutzwesten und solche Sachen.

Y1: Ok. ja das ist praktisch

w2: Woher weißt du das? @(.).@

Y1: Na eine Schutzweste ist praktisch oder? sinnvoll @(.).@ ist da auch Gewalt in dem bei dem ()

Jugendliche diskutieren über den Unterschied zwischen Gewalt im Fernsehen und Gewalt in Computerspielen.

m: Weil man nur wen erschießt; bei den Spielen; und dann rennt man weiter. oder man fernseht; und dann sieht man wie die; die alle untersuchen; und wie man; wie das alles; ähm; wie die; die alle untersuchen und wie sie=s aufschneiden und die w: Körperteile rausnehmen

m: () da rausnehmen; das fördert wahrscheinlich das noch mehr; das Sehen-wollen. aber im wirklichen Leben. und da; da schießt einfach und rennst weiter.

wettbewerbsfähig zu sein. Die Spielhandlung differenziert sich in mehrere Schauplätze, deren Berücksichtigung bzw. Beherrschung eine wichtige Komponente des Gesamterfolgs ausmacht.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die differenzierte Betrachtung von Gewaltspielen, sowohl in inhaltlich-dramaturgischer Sicht als auch in ästhetischer Sicht, fast ausschließlich von den Burschen stammt. Mädchen spielen Gewaltspiele nur vereinzelt. Diejenigen Mädchen, welche mit Gewaltspielen noch nie bzw. nur sporadisch in Kontakt gekommen sind, nehmen auch eine eher distanzierte Haltung gegenüber Gewaltspielen ein und bringen Letztere auch eher in Verbindung mit Töten oder Schießen unter Ausblendung der anderen Aspekte, die in erster Linie eine Folge fehlenden Wissens bzw. fehlender praktischer Erfahrung mit diesem Spielgenre darstellt. Mädchen, die mit Gewaltspielen schon häufiger zu tun gehabt haben, sehen diese in der Regel ähnlich differenziert wie die Burschen.

Wenn die Jugendlichen direkt von Tötungshandlungen in Gewaltspielen sprechen, betrachten sie jene ebenfalls sehr differenziert und vergleichen sie auch mit Tötungsszenen in anderen Medien wie beispielweise dem Fernsehen. Dabei erkennen sie spezifische Unterschiede, was den Ablauf von Tötungsszenen angeht. In Gewaltspielen führe die Spieldynamik bzw. –geschwindigkeit dazu, dass das Töten oder, genauer, das Sterben nicht mehr erlebt bzw. beobachtet werden kann. Damit verbundene Details werden demnach nicht wahrgenommen, wie dies in Serien oder Filmen jedoch häufiger vorkommt. Die SchülerInnen verbinden demnach teilweise die akribische Genauigkeit bestimmter Tötungsszenen in Serien oder Filmen mit einem höheren Brutalitätswert als das schnelle, beiläufige Töten in Gewaltspielen. Die Dramaturgie von Gewaltspielen a la Counterstrike ist demnach in vielen Bereichen eine ganz andere als in Serien und Filmen.

Auch in Bezug auf die Ästhetik von Gewaltspielen haben die Jugendlichen klare Vorstellungen davon, was sie von einem ästhetisch anspruchsvollen Gewaltspiel erwarten. Wenn die SchülerInnen von einer „guten Grafik“ sprechen, dann meinen sie damit in der Regel eine realitätsgetreue bzw. zumindest –realitätsnahe Ästhetik. Diese erstreckt sich von den Bewegungsabläufen der Spielfiguren über die Funktionsweise von bzw. das Repertoire an Waffen bis zur eigentlichen Tötungsszene.

SchülerInnen, die Erfahrungen mit Gewaltspielen haben, entwickeln genaue Vorstellungen von dem, was sie bei unterschiedlichen Gewaltspielen erwartet. Deshalb kann man, wie oben bereits erwähnt, pauschal nicht von den „Gewaltspielen“ sprechen, da jedes seine eigene Dramaturgie und Ästhetik hat, die unterschiedliche ästhetisch-dramaturgische Bedürfnisse der Jugendlichen anregen bzw. abdecken. Wenn die Jugendlichen ein Gewaltspiel spielen wollen, das eine hohe Realitätsnähe aufweist, werden sie ein anderes wählen, als wenn sie an das Spiel mit der Erwartung einer fantasievollen Spielwelt mit starker Rollenspielkomponente

Jugendliche diskutieren über das Kriterium der Realitätsnähe von Gewaltspielen.

m1: Was wichtig ist; is jetzt zum Beispiel; mich jetzt also mich; mir ist es jetzt eigentlich so egal; ob jetzt; wieviel Blut da ist. aber was bei Counter Strike jetzt sehr ärgerlich war; ist; dass sie eine Veränderung vorgenommen haben; beim Spiel; und früher war=s irgendwie; man hat wen abgeschossen; und der is hingeflogen; physikalisch korrekt; ja; war eine coole Sache. und jetzt; wenn wer abgeschossen wird; kein Blut mehr; er legt sich auf den Boden; verschränkt die Arme hinterm Kopf und verschwindet einfach; und das ist lächerlich. das is irgend so eine; das is; wie wenn man; wie wenn man irgendwie einen Actionfilm zensiert und dann kommt irgendwie ein

m2: Paintball

m1: Ja. das is wie wenn man irgendeinen Actionfilm sieht und man; die ganzen Actionszenen werden alle geskiped. das is irgendwie ein Schwachsinn. sowas is dann halt ärgerlich; also nicht jetzt wegen; weil ich unbedingt Blut sehen will; sondern weil=s; weil ich=s lächerlich find. das ist eine Zensur und. noch dazu wenn man; wenn das Spiel ab 18 ist und als Erwachsener kann man wohl selbst entscheiden ob man Blut sehen will oder nicht. so und dann, dann legen die sich auf den Boden und ua:: als würd man sie mit Wattebäuschen bewerfen. besonders bei, bei solchen realistischeren Spielen. ja, es gibt auch Spiele da; zum Beispiel dieses (Hostel); das war nur dumm. und das passt auch so. aber wenn man da jetzt so einen Taktikshooter hat; wo; wo=s wirklich um das Szenario geht und so; dann dann; man kann nicht irgendein zweites Weltkriegsspiel nehmen und dann haben die Gegener grünes Blut. das is einfach nicht authentisch. oder; keine Ahnung; oder sie verschwinden einfach so.

herangehen. Demnach ist größtmögliche Realitätsnähe kein Aspekt, den die Jugendlichen von jedem Gewaltspiel erwarten. Wenn sie sie aber erwarten, dann muss sie auch sehr gut umgesetzt sein.

3.3. Multiplayer

Wie oben bereits angedeutet, basieren beinahe alle aktuellen Gewaltspiele auf dem Multiplayer- bzw. Multiuser-Prinzip. Die Implementierung technisch-medialer Kommunikationsoptionen, wie einer Chatfunktion oder eines digitalen Telekommunikationssystems, erlauben es den NutzerInnen interaktiv und in Echtzeit mit SpielpartnerInnen aus der ganzen Welt zu kommunizieren. Damit verschiebt sich die Perspektive, von der aus man Gewaltspiele betrachten muss. Allein die Tatsache, dass man beim Töten und Schießen in der Regel nicht mehr alleine ist (mitsamt den Spielemotionen und dem Alltagsballast, der in das Gewaltspiel mithineingenommen wurde), sondern in kleineren oder größeren Gruppen Missionen erfüllt, macht einen Perspektivenwechsel notwendig. NutzerInnen sind während des Spielens nicht mehr allein ihren spielevozierten Aggressionen, Freuden und Zweifeln ausgesetzt, sondern teilen diese Emotionen mit ihren MitspielerInnen. Damit gehorchen Multiplayer-Spiele anderen Regeln als Singleuser-Spiele. Sie gehorchen einer kommunikativen Logik, die von den NutzerInnen eine besondere Kompetenz erfordert, die man mit Gewaltspielen gemeinhin nicht assoziiert, nämlich die soziale Kompetenz.

Um in Multiplayer-Gewaltspielen erfolgreich zu sein, ist es nicht ausreichend, individuelle Spielfähigkeiten zu beherrschen, um die Gegner zu besiegen. Darüber hinaus müssen die NutzerInnen soziale bzw. kommunikative Kompetenzen haben, um Gruppen so aufzubauen, dass die Einzelmitglieder gut zusammenpassen, oder Gruppen so zu koordinieren, dass sie in ihrer strategischen Ausrichtung den gegnerischen Gruppen überlegen sind. Dass man dann im Endeffekt eine gute Tötungsquote hat, ist ein Resultat aus all jenen kommunikativen Prozessen.

Dass diese kommunikativen Prozesse nicht immer dialogorientiert bzw. lösungszentriert sind, sondern genauso in heftige Konflikte bis gar zu sozialer Exklusion ausarten können, ist eine höchst relevante und brisante Konsequenz des Multiplayer-Prinzips. Damit erweitert sich die Dimension Gewalt von einer virtuellen zu einer soziopsychologischen. Das Spektrum reicht hierbei von kleineren Sticheleien über schärfere Streitereien bis zur öffentlichen Denunzierung oder gar dem sozialen Ausschluss. Soziale Gewalt in Gewaltspielen pendelt demnach permanent zwischen Eskalation und Deeskalation. Emotionen schaukeln sich durch Gruppendynamiken auf und werden durch ebendiese wieder gedämpft. Konflikte entstehen aus dem Nichts, können sich halten, aber auch wieder verschwinden, um an anderer Stelle wieder aufzutauchen.

Jugendliche berichten über Beleidigungen während Gewaltspielen.

Y2: Erzählt noch ein bissl was von solchen Beleidigungen; du hast gesagt bei Counter Strike da gibt's andauernd Beleidigungen; du hast es schon erwähnt, da beschimpft man sich gegenseitig?

m1: Ja; weil; weil schau, die wollen halt gewinnen; das is wie; das ist eigentlich wie beim Fußball. wenn der jetzt zum Beispiel beim Fußball beim Tor vorbeischießt sagt der; du Trottel; was schießt denn vorbei? und beim Computerspiel is im Prinzip genau das Gleiche

m2: Ja, du spielst zum Beispiel mit einem Freund; bist ein Team und spielst gegen irgendwelche Leute über's Internet; gegen irgendwelche Leute halt. und die haben auch ein eigenes Team.

m1: Und (die sehen das) halt so; wie in Echt halt; das is quasi für die; wie Fußball.

m3: Ja. ich hab mal bei einem Freund

m4: Für die ist das echt so. für die die identifizieren sich mit ihrem Charakter.

Die Tatsache, dass Gewaltspiele, neben anderen Logiken, nun auch sozialen Logiken gehorchen, führt zur Ausprägung bestimmter Merkmale, die im Folgenden beschrieben werden sollen:

Diskursivierung: Das Multiplayer-Prinzip ermöglicht den Jugendlichen, sich während des Spiels kommunikativ auszutauschen. Dabei werden nicht ausschließlich spielaffine Themen angesprochen, sondern genauso das gesamte Spektrum privater Themen. Ob nun mittels der Chatfunktion oder direkt über das Headset, Reden ist ein immanentes Merkmal von Gewaltspielen. Als solches stellt es ein dramaturgisches Element dar, mittels dessen Handlungsabläufe beschleunigt, verändert, entschleunigt oder gar überhaupt erst konstruiert werden können.

Ohne permanente, intensive Kommunikation ist es in der Regel nicht mehr möglich, in Gewaltspielen zu reüssieren. Strategiebesprechungen, genauso wie permanente Kommunikation während der Durchführung bestimmter Missionen, erweisen sich als mindestens ebenso starke Erfolgsfaktoren wie die individuellen, spielerischen Fähigkeiten.

Identifikation: Dadurch, dass man in vielen dieser Gewaltspiele als Gruppe agiert, entwickeln die NutzerInnen ein zum Teil sehr stark ausgeprägtes Gruppenzugehörigkeitsgefühl. Einerseits identifizieren sie sich mit der Gruppe, wodurch sie sich teilweise noch stärker mit dem Spiel an sich bzw. der eigenen Spielfigur identifizieren. Dadurch, dass man in der Gruppe eine bestimmte Rolle einnimmt, schärft sich der eigene Charakter noch stärker, indem man sich von den anderen abzuheben versucht. Der Teamgedanke ist also untrennbar mit Identifikation mit seinem Spielcharakter und seiner Gruppe verbunden. Dadurch, dass der Spielcharakter oftmals mit der eigenen Identität gleichgesetzt wird, gewinnt diese Identifikationsleistung eine noch stärker Bedeutung, auch für die Alltagspraxis.

Professionalisierung: Die anhaltende und immer noch steigende Begeisterung für Gewaltspiele spiegelt sich in der ungeheuren Masse an SpielerInnen. Dies bedeutet auch stärkeren Wettbewerb. Die Tatsache, dass man mit MitspielerInnen auf der ganzen Welt gegeneinander oder miteinander spielen kann, führt automatisch zu einem stärkeren Wettkampfgedanken. SpielerInnen unterschiedlichster Nationen wollen sich miteinander messen und ausspielen, wer der bessere Einzelspieler/die bessere Einzelspielerin bzw. die bessere Gruppe ist. Infolgedessen existieren bereits eigene Ligen, in denen Amateur- oder ProfispielerInnen gegeneinander spielen. Die SchülerInnen kennen teilweise auch FreundInnen oder Verwandte, die mit solchen Multiplayerspielen Geld verdienen, sei es als SpielerInnen oder als AdministratorInnen bei größeren Ligaspielen.

Jugendliche beschreiben den zum Teil sehr starken sozialen Druck in Gewaltspielen mit Multiplayercharakter.

m1: Du bist ja schon; da gibt=s so Guilden [Anm.: so werden bestimmte Gruppen in WoW genannt] gö; halt da gibt=s so ganz normale und dann gibt=s (Raidguilden) und wennst in denen drin bist; die sagen dir dann, dass sie dich aufnehmen; da musst; da musst du fünf Stunden am Tag online sein; und lauter so Scheiß

m2: Und wenn du nicht online bist?

m1: Ja dann hauen sie dich raus.

m3: Dann hauen sie dich raus.

m2: Is ja wurscht.

m1: Ja eh; aber die sind da so süchtig; und die wollen da drin sein; und deshalb; deshalb. das ist ja das; deshalb sagen sie immer; deshalb; weiß nicht; dann sperren sie sich zu haus ein; und wenn=s dann; weiß nicht; dann können=s; sagt er; sagt seine Freundin; ja jetzt komm mit mit mir machen wir irgendwas; dann sagt der; nein; weil ich muss da; weil er Angst hat; dass ihn raus hauen. aber; was ja prinzipiell scheißegal is, aber die nehmen das dann so ernst.

m4: Voll krank des.

Professionalisierung in dem hier gemeinten Sinn heißt also nicht nur, dass man mit dem Spielen von Gewaltspielen Geld verdienen kann, sondern meint generell die Tendenz, dass SpielerInnen, um mit den anderen noch mithalten zu können, noch länger vor dem Computer sitzen müssen, um die eigenen Spielfähigkeiten ständig zu verbessern. Dazu gehören auch Strategiebesprechungen oder Taktiksitzen über die Chatfunktion oder per Headset, die ebenso viel Zeit verschlingen. Damit verbunden ist auch die Loyalität gegenüber der eigenen Gruppe, deren Mitglied die eigene Spielfigur ist.

Hierarchisierung: Durch die zunehmende Professionalisierung und die kommunikative Orientierung von Multiplayer-Gewaltspielen bilden sich automatisch Hierarchien heraus. Strategien können nur dann funktionieren, wenn jeder in der Gruppe eine spezielle Aufgabe erfüllt, Gruppen können nur dann funktionieren, wenn sie geleitet und koordiniert werden. Rollenzuschreibungen und Rollenpositionen etablieren bzw. spiegeln hierarchische Gruppenstrukturen wider, in die sich die SpielerInnen einordnen müssen, um akzeptiert und anerkannt zu werden.

GruppenführerInnen fordern oftmals bedingungslosen Einsatz für die Gruppe, der in der Regel nur durch Investition von viel Zeit einzulösen ist. Wenn die GruppenführerInnen nicht das Gefühl haben, dass die Mitglieder das einhalten, was von ihnen gefordert wird, kann es auch des Öfteren zu Maßregelungen bzw. Denunziationen vor der ganzen Gruppe kommen.

Fairness: Identifikation, Professionalisierung oder Hierarchisierung, um nur einige Faktoren zu nennen, tragen allesamt zu einer „Seriösierung“ von Gewaltspielen bei. Das bedeutet, dass die NutzerInnen das Spielen an sich immer ernster nehmen, den kompetitiven Wettkampfgedanken und den damit verbundenen Spielerfolg immer mehr in den Vordergrund stellen und dadurch den Spaß am Spiel immer mehr aus den Augen verlieren. Das hat zwangsläufig auch Auswirkungen auf die Spielfairness. Wenn es die Situation erfordert und teilweise auch, wenn sie es nicht erfordert, ist vielen SpielerInnen jedes Mittel recht, um erfolgreich zu sein bzw. den GegnerInnen die eigene Überlegenheit zu demonstrieren. Drangsalierungen bzw. Demütigungen von GegnerInnen, nicht nur über die zur Verfügung stehenden, technisch vermittelten Kommunikationsmöglichkeiten, sondern genauso über unfaire Manöver im Spiel selbst, kommen regelmäßig vor.

Emotionalisierung: Eine weitere wichtige Komponente, die einerseits aus den vorher genannten Faktoren ableitbar ist, andererseits jene aber auch mit beeinflusst, ist die Emotionalisierung des Spielens. Die SchülerInnen beschreiben in ihren Erzählungen eine starke emotionale Aufgeladenheit während des Spielens von Gewaltspielen. Viele

Jugendliche veranschaulichen die Machtstrukturen in Multiplayer-Spielen.

m1: Ich hab; sowas hab ich nicht gemacht. das ist viel zu oarg. die zucken alle voll aus. du warst eh einmal in so einer Gilde; halt; er hat nicht immer so mitgemacht, aber da hat=s so einen geben; ich weiß nicht, ein zwei Wochen hab ich das gemacht so ‚raiden‘ heißt das; und da war eine, die hat mich so zamgföhht [zusammen geschimpft]. so; ja jetzt halt; ich hab halt geredet, weil das soll ja auch irgendwie lustig sein gö; und ich hab halt geredet

m2: Per Head-Set dazu

m1: Ja. halt da waren vierzig Leute und ich hab halt geredet und an Schmääh grissen oder so; und sie jetzt halt deine Fresse und jetzt konzentrieren sich alle, weil wir müssen das jetzt schaffen. verstehst; das is so

Jugendliche veranschaulichen die starke Emotionalisierung in Multiplayer-Spielen.

m1: () da redet man manchmal auch über Head-Set so; und ja; manche sind dann halt sehr vulgär wegen so Sachen; die eigentlich egal sind so (es is eh nur im Spiel)

m2: Ja die nehmen das dann voll ernst () keine Ahnung.

m1: Einer hat plärrt

m3: @(!)@

m1: Weil er nicht das kriegt hat was er wollen hat; hat er gleich plärrt

Y2: Aso? und wie sieht man das im Internet, im Chat? dass jemand plärrt?

m1: Na das war im Head-Set.

Y2: Aso; ok; mhm.

SpielerInnen hätten eine sehr dünne Haut, was das Erleben von Beleidigungen, Bevormundungen oder Demütigungen betreffe.

Die starken emotionalen Reaktionen vieler SpielerInnen mögen auch an der starken Identifikation mit dem Spiel, der eigenen Spielfigur sowie der Gruppe, der man angehört, liegen. Wenn man beleidigt wird bzw. jemanden beleidigt, dann wird dies folglich auch persönlich gemeint

Genauso wie es grundlose Beleidigungen gibt, gibt es auch solche, die aus Spielfehlern bzw. ungenügender Spielleistung heraus resultieren. Diese scheinen die betroffenen SchülerInnen besonders hart zu treffen, da hiermit ihre Spielkompetenz in Frage gestellt wird, aus der sie in der Regel Selbstbestätigung ziehen.

Wenn ein Spieler/eine Spielerin, laut Meinung der Gruppenleiter bzw. der gesamten Gruppe, einen unnötigen, vermeidbaren oder gar spielentscheidenden Fehler begangen hat, reicht es oftmals nicht aus, wenn er/sie sich verbal entschuldigt. Vielmehr muss er/sie in ritualisierter Form Reue zeigen, indem er/sie sich mit der Spielfigur demütig vor die anderen kniet.

3.4. Computerspiele und gewalttätiges Verhalten

Ein möglicher Zusammenhang zwischen Gewaltspielen und gewalttätigem Verhalten wird nicht nur in der Forschung und in den Medien breit diskutiert, auch die Jugendlichen thematisieren diese Zusammenhänge auf vielfältige Weise. Oftmals wird dabei mit jenen Extrembeispielen argumentiert, die auch medial stark präsent sind: Amokläufe. Dabei spielt aktuell und in den entsprechenden Diskussionen im Rahmen unserer Workshops vor allem jener von Winnenden eine Rolle, der sich im März 2009, kurz vor unseren ersten Workshops, ereignet hat.

Die Meinungen der Jugendlichen, in welcher Form der Amoklauf mit dem Computerspielverhalten des Täters in Zusammenhang gebracht werden könne, gehen dabei stark auseinander. Vor allem jüngere Mädchen vermuten, dass ständiges Spielen von Ego-Shootern negative Auswirkungen habe. Ihre Argumentation dreht sich dabei vor allem um zwei Punkte: Einerseits würden die Menschen, die diese Spiele spielen, Gewaltdarstellungen und Gewalthandlungen gegenüber abstumpfen und damit die Schwelle für eigene Gewalthandlungen senken. Andererseits sei Gewalt in diesen Spielen notwendig, zur Erreichung von Zielen, und es wird vermutet, dass dies auf andere Kontexte übertragen werde. Im Kontext der Amokläufe kommt ein weiteres Argument hinzu: Die Täter hätten in den virtuellen Spielwelten für ihre Tat trainiert.

Auffällig ist, dass diese Argumentationslinie sehr stark auf Beobachtungen der Medien basiert. Die Jugendlichen, vor allem eben junge Mädchen, verweisen in den Diskussionen immer wieder direkt auf mediale Berichterstattung, ohne ihre Argumentation mit Erfahrungen aus ihrem sozialen Umfeld zu verknüpfen.

Ganz anders die Gruppe, die an einen nur sehr schwachen, bis gar nicht vorhandenen Zusammenhang zwischen Gewaltspielen und gewalttätigem Verhalten glaubt. Sie argumentieren auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen mit Gewaltspielen, hier vor allem die Burschen, beziehungsweise mit den Erfahrungen, die sie in ihrem sozialen Umfeld gemacht haben, hier auch ältere Mädchen. Immer wieder wird darauf verwiesen, dass sie doch selbst kein gewalttätiges Verhalten zeigten, obwohl sie regelmäßig Gewaltspiele spielen würden, beziehungsweise dass Bekannte und Freunde, die diese Spiele spielen, doch sehr friedliche und ausgeglichene Menschen seien. Der anderen Gruppe wird dabei vielfach vorgeworfen, nur der übertriebenen ‚Panikmache‘ der Medien zu folgen.

Einig sind sich die Jugendlichen darin, dass extreme Gewalthandlungen, wie jene der Amokläufer, viel stärker auf das soziale Umfeld und die labile psychische Verfassung der Täter zurückzuführen seien als auf Computerspiele, Letzte also allerhöchstens eine begleitende Erscheinung seien, aber nie eine wirklich auslösende Wirkung hätten.

Auch kann niemand Fälle aus dem eigenen sozialen Umfeld nennen, bei denen Personen durch übermäßiges Spielen von Gewaltspielen zu gewalttätigen Handlungen geneigt hätten. Sehr wohl kennen die Jugendlichen jedoch eine Reihe von Personen, die in der einen oder anderen Weise ‚süchtig‘ nach Computerspielen wurden und veränderte, wenn auch eben nicht gewalttätige Verhaltensweisen an den Tag gelegt hätten, wie dies im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

3.5. Spielsucht

Ein zentrales Thema bei den Jugendlichen hinsichtlich der Rolle von Gewaltspielen in ihrem sozialen Umfeld, im Speziellen des negativen Potentials solcher Computerspiele, ist Sucht. Wenn Computerspiele und gewalttätiges Verhalten in der Schule von den SchülerInnen in einen Zusammenhang gebracht werden, dann sind die Subjekte des Diskurses suchtanfällige MitschülerInnen.

Die Jugendlichen sprechen dann von Sucht, wenn ein gewisses Maß an täglicher oder wöchentlicher Spielzeit überschritten wird. Sie sprechen von KollegInnen, die am Wochenende acht, neun Stunden oder länger, während der Woche täglich nach dem Nachhausekommen aus der Schule bis in den Abend hinein spielen oder gar Nächte durchmachen.

Im Folgenden stellen wir die Ursachen und Konsequenzen von Computerspielsucht (wobei es sich bei den süchtig machenden Spielen stets um Gewaltspiele handelt) aus der Sicht der Jugendlichen analytisch dar.

Ursachen der Sucht

Als Gründe, warum Menschen speziell bei Gewaltspielen süchtig werden, nennen die Jugendlichen viererlei:

a.) Die *starke Identifikation mit einer Rolle*, zumeist innerhalb eines Rollenspiels wie World of Warcraft, ist für die SchülerInnen ein Grund für Sucht. Diese wird durch Erfolge im Spiel, die den ‚Charakter‘ und die Fähigkeiten der Spielfigur immer weiter formen und ausdifferenzieren sowie durch starke soziale Beziehungen mit anderen Spielen innerhalb der Spielwelt, verstärkt. Die Identifikation würde dazu führen, dass man die eigene Rolle als Ork oder Fee im Spiel ebenso, oder gar wichtiger nehme als die Rolle als SchülerIn, Sohn, Tochter, FußballspielerIn etc.

b.) Weiters kann der Druck zum *Bestehen im Wettbewerb* sowohl gegenüber dem Gegner/der Gegnerin als auch innerhalb des eigenen Teams ein Grund für Suchtverhalten sein. Um gut zu sein und zu bleiben, ist der/die SpielerIn gefordert, immer mehr zu spielen, häufigere

Jugendliche schildern die starke Rollenidentifikation.

m1: Und du lernst immer neue Sachen kennen; bekommst immer neue; wie heißt=s? quests; oder Missionen halt; wie auch immer; du bildest deinen Charakter

m2: Jeder kann so extrem reinkippen, weil=s halt ein Rollenspiel ist. Kann sich mit dem identifizieren einfach.

m1: Weil du bist dann diese Person, die da herumrennt in dieser Traumwelt.

m3: Das einfach; du machst ja

m1: Ja. weil du redest ja auch mit anderen Personen; du chattest mit ihnen. du siehst den anderen nicht als einen Menschen; sondern als einen Elfen oder sonst irgendwas.

Spielerfolge zu haben, um dadurch sowohl die Figur als auch die eigenen Spielfähigkeiten zu stärken (siehe 3.1).

c.) In vielen Spielen ist die soziale Komponente sehr stark ausgeprägt, d.h. man muss mit MitspielerInnen Erfahrungen austauschen und kollaborieren, um weiterzukommen. Dabei gehen die Jugendlichen im Spiel zum Teil soziale Bindungen und entsprechende *Verpflichtungen den MitspielerInnen gegenüber* ein. Um diese Verpflichtungen einzuhalten, zum Beispiel zu einem bestimmten Zeitpunkt mit dem eigenen Team eine besondere Herausforderung zu meistern, werden andere vernachlässigt. Auch dies ist, laut den Jugendlichen, ein Weg zur Sucht. Als Beispiel dafür wird hier von den SchülerInnen immer wieder World of Warcraft genannt.

d.) Ein weiterer Grund, der immer wieder genannt wird, ist der *konzeptive Aufbau des Spiels*, das ständig Neues bietet, sich laufend weiterentwickelt und den/die SpielerIn somit ständig vor neue Herausforderungen stellt. So sind es vor allem Spiele, die kein Ende haben, aber trotzdem spannend bleiben, die zu Suchtverhalten führen können.

e.) Schließlich spielen in der Wahrnehmung der Jugendlichen auch Gründe für die Sucht eine Rolle, die außerhalb des Spiels selbst liegen. Das Spiel wird zu einem besseren Ort als die "Offline"-Welt, wenn Letztere für den/die SpielerIn häufig Misserfolge, soziale Exklusion und andere negative Erfahrungen bereit hält. Der/die SpielerIn *flüchtet sich in die bekannte, einigermaßen überschaubare Welt des Spiels*, in der er/sie anerkannt und respektiert wird. Entsprechend versucht der/die SpielerIn möglichst viel Zeit in dieser Welt zu verbringen, er/sie wird süchtig.

Konsequenzen der Sucht

Für die SchülerInnen bestehen drei direkte, für sie beobachtbare Konsequenzen von Computerspielsucht, die wir nun darstellen wollen. Ob und in welcher Form Gewaltspielsüchtige zu verstärkter physischer Gewalt neigen, welche Auswirkungen Spielsucht von MitspielerInnen auf das soziale Gefüge der Klasse hat, wollen wir an dieser Stelle noch nicht ausführen.

a.) Die *Vernachlässigung des sozialen Lebens* ist für die SchülerInnen sicherlich die offensichtlichste und für sie am besten beobachtbare Konsequenz von Spielsucht. Der/die Süchtige verbringt nicht nur zu viel Zeit mit dem Spielen, er/sie spricht auch über kaum etwas anderes mehr, beschäftigt sich nicht mit dem Unterricht, sitzt oftmals nur gelangweilt mit versteinertem Miene da und lässt die Schule über sich ergehen. In den Pausen beteiligt er/sie sich kaum an den Gesprächen, er/sie verliert jene Freunde, die das Spiel nicht spielen, und zieht sich gedanklich in die Welt des Spiels zurück.

b.) Eine weitere Konsequenz aus übermäßigem Computerspielen ist in den Augen der Jugendlichen eine *Wahrnehmungsveränderung*. Die Wahrnehmung des/der SpielerIn verändert sich derart, als er/sie in der 'normalen' sozialen Welt immer wieder Elemente des Spiels erkenne und an das Spiel angelehnt darauf reagiere. Die SchülerInnen berichten von

Jugendliche schildern Suchtverhalten im Kontext misslungener Realerfahrung.

m1: Wenn Leute; wenn jetzt Leute nicht so viel Glück im Leben haben; oder wo das Leben echt schlecht verläuft; und dann sehen sie halt so im; in World of Warcraft zum Beispiel; jetzt so eine Art zweite Chance. kann ich mir schon vorstellen; dass die wirklich so reinkippen; dass die das halt als ihr Leben sehen.

Jugendliche beschreiben mögliche Konsequenzen von Computerspielsucht.

m1: Das kommt ganz darauf an, wie man sich reinsteigert. das is einfach so.

m2: Grad die ganzen WoW Spiele. das is wirklich; darüber könnte man sich aufregen. darüber

m1: Da verlieren Leute ihre Arbeit und die verlieren ihre Wohnung; und dann verlieren sie natürlich ihr Leben; nur wegen einem Computerspiel.

m3: Ich kenn Leute die sind in World of Warcraft wirklich so reingesunken; dass sie die Schule gschmissen haben und sich nur noch auf das Spiel

Süchtigen, die begonnen haben, sich in der Schule seltsam zu verhalten. Sie vermuten dahinter durch das Spiel ausgelöste Missinterpretation der sozialen, aber auch der gegenständlichen Welt.

c.) Die dritte Konsequenz von Computerspielsucht besteht im *Verlust von Realität* bzw. darin, die soziale Realität des Spiels nicht mehr von der sozialen Realität der Schule u.a. unterscheiden zu können. Dies kann einerseits bedeuten, dass man sich in der ‚normalen‘ Welt entsprechend dem Spiel verhält, d.h. Verhaltensweisen aus dem Spiel in die Welt

außerhalb des Spiels ‚importiert‘. Oder es bedeutet, dass man im Spiel Verhaltensweisen entwickelt, die aus der Welt draußen ‚importiert‘ werden, mit dem eigentlichen Spiel bzw. dessen Zielen jedoch nichts mehr zu tun haben. So hätten sich SpielerInnen schon im Spiel in andere Charaktere verliebt, diese online gar ‚geheiratet‘.

Jugendliche verbinden Computerspielsucht mit Wahrnehmungsveränderungen.

w1: *Naja, dass er halt nicht mehr; dass er; weiß nicht, wenn er da Blumen draußen sieht, dass er sich die sofort umdenkt in Handgranaten; keine Ahnung aber; oder wenn wer nur winkt, eben dass er sich gleich bedroht fühlt*

m1: *Wenn er steht; und hinten geht wer vorbei; dass er gleich zuruck und alles*

Jugendliche verbinden Computerspielsucht mit Realitätsverlust.

Y2: *Das ist auch; er verliert den Sinn für die Realität, oder?*

m1: *Ja; er glaubt; was er im Spiel hat; hat er im echten Leben.*

w: *Eben.*

m2: *Das is beim Anziehen dann auch so. dann zieht er sich auch nicht normal an; sondern dann zieht er sich eine Kriegskleidung an; oder*

Sucht überwinden

Immer wieder berichten die SchülerInnen von KollegInnen, die *aus der Spielsucht wieder ausgebrochen* sind. Obwohl sie ein halbes Jahr oder länger ein bestimmtes Spiel (wiederum dreht es sich meist um World of Warcraft) viele Stunden am Tag gespielt haben, ihr soziales Umfeld vernachlässigt haben, aber von einem Tag auf den anderen damit aufgehört haben.

Bei denjenigen, die diesen Schritt geschafft und mit dem Spielen eines gewissen Spiels aufgehört haben, merkte man, so die SchülerInnen, auch sofort eine Veränderung im Verhalten.

3.6. Gewaltspiele und Schule

Gewaltspiele sind Teil der Lebenswelten von Jugendlichen und sind deshalb nicht isoliert von den anderen Lebensbereichen zu betrachten. Demnach stehen Gewaltspiele und Schule genauso in einer Wechselwirkung wie beispielweise Aktivitäten in Social Media und Schule (siehe Forschungsbericht Teil 2 – Cybermobbing). In Kapitel 3.5 konnte gezeigt werden, dass SchülerInnen solche SchulkollegInnen, die in ihrer Freizeit übermäßig häufig und intensiv Gewaltspiele spielen, auch anhand ihres veränderten Verhaltens, wie z.B. in Form von Unkonzentriertheit, Unaufmerksamkeit oder auch Übermüdung, identifizieren können. Obwohl wir nicht untersucht haben, ob sich diese Aspekte veränderten Verhaltens auch negativ auf schulische Leistungen auswirken, kann man davon ausgehen, dass sie sich nicht unbedingt produktiv darauf auswirken. Ein durch Gewaltspiele bedingtes aggressiveres Verhalten in der Schule gegenüber SchulkollegInnen wurde allerdings von keinem der Jugendlichen beobachtet.

Weiters wirken sich Gewaltspiele dahingehend auf schulische Aktivitäten bzw. Verhaltensweisen aus, dass Spiel-Missionen, die man nach der Schule in Angriff nehmen will, durchaus auch in den Pausen vorbereitet bzw. durchdiskutiert werden. Dies ist vor allen Dingen auf den Multiplayercharakter moderner Gewaltspiele zurückzuführen, der es bedingt,

dass sich vielfach FreundInnen in der Schule zu Spielteams zusammenschließen, die gemeinsam in Gewaltspielen gegen andere Teams antreten, um sich in einem Wettbewerb zu messen (siehe Kapitel 3.3). Nicht selten werden demnach Strategiebesprechungen, die in der Regel aber innerhalb des virtuellen Raums über Chatfunktionen bzw. Internettelefonie über Headset stattfinden, auch auf face-to-face Besprechungen in der Schule ausgelagert. Nicht zuletzt dadurch können sich virtuelle Rollen und damit verbundene Hierarchien, Machtverhältnisse und persönliche Beziehungen und damit auch Konfliktszenarien im Schulkontext manifestieren. Ein Gildenführer in World of Warcraft wird demzufolge auch im schulischen sozialen Netzwerk eine höhere Anerkennung genießen als SchülerInnen, die in im „World of Warcraft“-Team eine eher untergeordnete Rolle einnehmen.

Literatur

- Anderson, Craig A. u. a. (2010): "Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review," *Psychological Bulletin* 2/136, S. 151-173.
- BIMEZ (2009): Oö. Jugend-Medien-Studie 2009,
http://www.bimez.at/index.php?id=5411&light=%2F%2F%252...disana.co.kr%2Ftest%3F%3F%2F%2F%2F%2F%3FmosConfig_absolute_path%3D (zugegriffen am 12.11.2009).
- BUPP (2007): Tabellenband zu Jugendstudie 2007, Bundesstelle für die Positivprädikarisierung von Computer- und Konsolenspielen,
http://bupp.at/uploads/media/Tabellen_elf_18_2007_Computerspiele.pdf.
- Ferguson, Christopher J. und John Kilburn (2010): "Much Ado About Nothing: The Misestimation and Overinterpretation of Violent Video Game Effects in Eastern and Western Nations: Comment on Anderson et al. (2010)," *Psychological Bulletin* 2/136, S. 174-178.
- Großegger, Beate (2008): Computerspiele im Alltag Jugendlicher: Gamer-Segemente und Gamer-Kulturen in der Altersgruppe der 11- 18-jährigen, Institut für Jugendkulturforschung,
<http://bupp.at/forschung/studien-und-artikel/computerspiele-im-alltag/> (zugegriffen am 6.5.2010).
- Ladas, Manuel (2002): Brutale Spiele(r)? Wirkung und Nutzung von Gewalt in Computerspielen, Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang.
- MPFS (2008): JIM-Studie 2008, Medienpädagogischer Forschungsverband Süd-West,
<http://www.mpfs.de/index.php?id=117> (zugegriffen am 16.2.2010).
- Sherry, John L. (2001): "The effects of violent video games on aggression.," *Human Communication Research* 3/27, S. 409-431.



universität
wien

Jugend – Medien – Gewalt

Projektbericht Teil III

Gewaltvideos

Formen und Grenzen der Faszination
von Gewaltdarstellungen

**Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien**

Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer (Projektleitung)

Mag. Axel Maireder (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag. Manuel Nagl (Wissenschaftliche Mitarbeit)

Mag.^a Barbara Korb (Beratung Methode)

Christina Krakovsky, bakk (studentische Mitarbeit)

15. Dezember 2010

Inhalt

Gesamtbericht des Projektes Jugend – Medien - Gewalt

Teil I: **Projektziele und Forschungsdesign**

Teil II: **Cybermobbing:** Gewaltpraktiken Jugendlicher in soziotechnischen Netzwerken

Teil III: **Gewaltspiele** im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung

Teil IV: **Gewaltvideos:** Formen und Grenzen der Faszination von Gewaltdarstellungen

Teil IV

Gewaltspiele im Spannungsfeld von Identitätsentwicklung, Selbstbehauptung und sozialer Anerkennung

1. Einleitung, Forschungsziel.....	89
2. Ergebnisse.....	90
2.1. Plot vs. Moment.....	90
2.2. Involvement.....	93
2.3. Medienkompetenz.....	94
Literatur	96

I. Einleitung, Forschungsziel

Die Rezeption von Gewalt als Bewegtbild im Fernsehen, als Videos auf DVD oder als Clips im Internet ist bei den Jugendlichen sehr weit verbreitet. Die Palette ist groß: Auf DVD und im Fernsehen werden Horrorfilme (z.B. Saw, House of Wax, Hostel) ebenso angesehen wie gewaltvolle Cartoons (z.B. Happy Tree Friends), Actionfilme (z.B. mit Jackie Chan) ebenso wie Serien, in denen Menschen sich absichtlich gegenseitig und selbst verletzen (z.B. Jackass, Scared,...) oder auch einfache Kriminalserien (z.B. Alarm für Kobra 11, Lenßen & Partner). Das Internet, hier vor allem die Videostream-Plattformen Youtube oder myvideo, halten zudem eine Fülle von Clips mit real aufgezeichneten Schlägereien, Polizeieinsätzen oder auch Morden, Nahaufnahmen von Verstümmelungen oder Leichen etc. ebenso bereit wie lustige aber gewalttätige Animationsfilme und jede Menge Ausschnitte aus Horrorfilmen.

Jugendliche beider Altersgruppen wie Geschlechter kennen und rezipieren all diese Filme, Videos und Clips - mit ganz wenigen Ausnahmen - relativ selbstverständlich. Durch das Internet können auch Filme die für die jeweilige Altersgruppe noch nicht freigegeben sind, problemlos rezipiert werden. Dies zeigt sich im ausgeprägten Wissen im Hinblick auf gewalthaltige Videos und Filme, das auch bei den jüngeren Jugendlichen bereits sehr hoch ist. Die Eltern stellen für die Rezeptionspraxis selten ein Hindernis dar. Entweder, weil sie nur wenig Einblicke in das Rezeptionsverhalten ihrer Kinder haben, weil sie grundsätzlich gegen deren Rezeptionspräferenzen nichts einzuwenden haben oder weil sie mangels Erfolg bereits aufgegeben haben, diesbezüglich Interventionen zu setzen.

Die öffentliche Diskussion zum Thema Mediengewalt fokussiert nach wie vor sehr stark auf die, zumeist als negativ bewerteten, Folgen von übermäßigem Konsum von Mediengewalt. Diese wird von aktuellen wissenschaftlichen Studien gefüttert, die einen kausalen Zusammenhang zwischen der Rezeption von Mediengewalt und der Neigung zu antisozialem bzw. gewalttätigem Verhalten feststellen konnten (Johnson u.a. 2002; Slater u.a. 2003). Während sich der Großteil der wissenschaftlichen Studien dem Zusammenhang von violentem Medienkonsum und violentem Verhalten in der Freizeit bzw. der Schule auseinandersetzt, werden qualitative Aspekte von Mediengewalt ausgespart. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, wenn Informationen bzw. Ergebnisse zu den ästhetischen oder moralischen Bewertungskriterien, anhand deren die Jugendlichen mediale Gewalt und die damit einhergehende Faszination einordnen, rar gesät. Kunczik und Zipfel (2006) sehen insbesondere das relativ eingeschränkte Methodenspektrum, das in der Forschung zu medialer Gewalt eingesetzt wird, ein Problem. Tiefergehende Einblicke wären nur möglich, wenn innovativere Methodensets zur Anwendung kämen.

Gerade die Standardinstrumente, wie Experimente und Fragebogenerhebungen, greifen dann zu kurz, wenn man tiefer in die mit jugendlichem Gewaltkonsum verbundenen Präferenzen, Motive und sozialen Rahmenbedingungen blicken möchte. Grimm et al. (2008) liefern eine von wenigen qualitativen Studien zum

Thema Mediengewalt, wobei der Fokus auf das Internet gelegt wurde. Die im Zuge dieser Studie durchgeführten Interviews und Gruppendiskussionen konnten einige Hinweise darauf geben, welche Gewaltformen von Jugendlichen rezipiert werden, wie diese wahrgenommen und beurteilt werden und welche Kriterien die Jugendlichen heranziehen.

2. Ergebnisse

Die nachfolgenden Ergebnisse sollen einen Einblick in die Rezeptions- und Wahrnehmungsgewohnheiten von Jugendlichen im Hinblick auf mediale Gewalt geben. Daraus ergibt sich ein sehr differenziertes Bild davon, was die Jugendlichen von medialer Gewalt, speziell in ästhetischer und handlungslogischer Sicht erwarten, was sie in ihnen auslöst und was sie für die eigene Persönlichkeits- bzw. Medienkompetenzentwicklung mitnehmen (können). Eines erscheint gleich vorweg klar: Gewalt ist für die Jugendlichen nicht gleich Gewalt. Demnach gibt es für sie gut gemachte Filme/Videos mit gewalthaltigen Elementen wie es auch schlecht gemachte, interessante und uninteressante, aufregende und langweilige gibt. Gewalt in Filmen, Videos oder Clips wird demnach sehr differenziert betrachtet und bewertet. Im Folgenden werden diejenigen Kriterien herausgearbeitet, an Hand derer die Jugendlichen die Qualität von medialer Gewalt messen und auf deren Basis sie letztendlich (unter anderem) entscheiden, welche Filme, Videos oder Clips sie sehen wollen und welche nicht.

2.1. Plot vs. Moment

Die Frage nach dem der Sinnhaftigkeit und der Geschlossenheit einer Erzählung, die Logik des ‚Plots‘, hat sich als zentrale für die Beurteilung von gewalthaltigen Videos durch die Jugendlichen gezeigt. Zum einen verweisen die Jugendlichen in ihren Ausführungen immer wieder explizit auf diese Logik. Zum anderen zeigt sich in den Ausführungen auch implizit, im Hinblick darauf *was* sie über einen Film erzählen, welche Bedeutung sie der Logik der Erzählung beimessen. Wesentlich erscheint dabei auf welcher ‚Einheit‘ der Fokus der Erzählungen liegt, d.h. ob sie die Handlungslogik im Kontext der Gesamterzählung nachvollziehen oder nur in Teilen der Erzählung. Geht es den Jugendlichen also um einzelne Gewalthandlungen und deren Sinnhaftigkeit im unmittelbaren szenischen Kontext oder geht es ihnen um die Art und Weise wie diese Gewalthandlungen in eine Gesamterzählung eingewoben ist?

Ein 17-jähriger Bursch und ein gleichaltriges Mädchen unterhalten sich über den Plot von zwei Filmen, die zuvor gemeinsam rezipiert wurden. Dabei zeigt sich, wie stark die Jugendlichen dieser Altersgruppe die Gewalt in den Filmen in einem Gesamtzusammenhang diskutieren.

YI: Was ist gewalttätiger für euch? was ist brutaler? der Film oder der Letzte?

mI: Der

wI: Also

YI: Der?

wI: Ich find beide.

mI: Sicher weiß beim anderen ist es so ziemlich; ist eher nicht. es kommt einem viel gewalttätiger vor; wenn man genau sieht wie ein Mensch stirbt. wenn man jetzt zum Beispiel bei diesem Conair; bei dem vorigen; genau gesehen hätte wie so eine Kugel einen Menschen trifft; er zu bluten beginnt und er am Boden liegt und stirbt. und dann was weiß ich noch ein Backflash macht auf seine Familie oder so. dann wär das genauso schlimm wie der jetzt. weil da hat man ja alles; da hast die Familie; die kleine Tochter; du hast Vater Mutter; Vater wird zuerst getötet; ziemlich gewaltsam; dann wird die Mutter getötet; dann kommt noch so ein Mitleid; weil eben das Kind noch da ist.

wI: Ich würd trotzdem

mI: Also könnte man tendenziell sagen; dass das gewalttätiger ist.

Hier zeigen sich starke Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Altersgruppen, die eine Reihe von Schlüssen auf die Rezeptions- und Wahrnehmungspraxis zulassen. So beschreiben die Älteren, also die 16/17-jährigen, Handlungen zumeist in ihrem Gesamtzusammenhang. Die einzelnen Gewaltakte werden immer als Folge und Konsequenz von etwas sowie Relevanz und Auslöser für etwas betrachtet. Gewaltszenen im Film werden mit der Gesamthandlung in einem untrennbaren Zusammenhang stehend erlebt: Der Plot des Films ist das Relevante, die Gewalthandlungen im Rahmen des Plots sind mit dem Plot selbst kaum trennbar verbunden und werden als solche nur im Rahmen der Gesamterzählung bewertet.

Ganz anders die Jüngeren, also die Altersgruppe der 13/14-Jährigen: Hier steht die einzelne Szene im Vordergrund der Erzählung. Die Gesamthandlung wird zwar als Klammer für die einzelnen Szenen durchaus wiedergegeben, aber eben nur zum Verständnis des für sie Wesentlichen, der Gewalthandlungen selbst.

Den Jüngeren geht es in ihren Erzählungen kaum um das große Ganze einer Dramaturgie, sondern um das Detail. Die besonderen Ausschnitte werden in vielen Facetten und mit einem Fokus auf die ganz konkrete Gewalthandlung geschildert. Die Logik, die diese jüngeren Jugendlichen im Blick haben, ist jene der einzelnen Szene. Sie fragen sich entsprechend ob das, was in der Szene passiert in sich Sinn macht, ob die gezeigten Handlungen der gezeigten Situation entsprechen und weniger welchen Sinn die Szene im Kontext der Gesamthandlung hat.

Entsprechend gehen die Jüngeren in ihren Erzählungen wesentlich stärker auf die Details der gezeigten Gewalt ein. So wird beispielsweise spritzendes Blut betont und diskutiert, ob die Art und Weise wie es spritzt der physikalischen Realität entspricht. Auch werden haarsträubende Misshandlungsmethoden bis ins kleinste Detail geschildert, wobei die Jugendlichen in der Gruppendiskussionssituation oftmals versuchen sich mit der Erinnerung um spezifische Details der Grauslichkeiten zu überbieten. Einige Gruppen haben sich in den Workshops in die Erzählungen regelrecht hineingesteigert, und sehr emotional von ausgeweideten Gedärmen, Enthauptungen und Ähnlichem berichtet.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind durchaus vorhanden, jedoch weniger grundsätzlicher als gradueller Natur. So beteiligten sich etwas mehr Burschen als Mädchen an diesen Schilderungen, und die Burschen erscheinen in ihren Erzählungen im Durchschnitt euphorischer, wobei ihnen einzelne Mädchen

Die Erzählung der 14-jährigen fokussiert stark auf die Gewalthandlung und den szenischen Kontext, wobei dem Gesamtkontext:

w1: *Aso da sand do san zwoa Männer die werden hoit entführt und die werden in so an Raum ogekettet am Fuß. und bei jedem liegt oa oa so a Sage und ähm dann probierens hoit die Kettn durchschneidn und dann kapiert der oa dass sie dass die Sa- dass die Sagn Sägen net doa san zum Kettn durchschneidn sondern dass sie sie den Fuß owaschneidn dass wegkemma; da oane*

(w2:)

w1: *Ja da oane beim Oanen woars dann schon kaputt; ja und in der Mittn liegt eben a Leichn und beim Oanen war die Sage eben schon kaputt und der Ondare hot sich eben noch den Fuß ogschnittn zum Schluss.*

Ein 14-jähriger Bursche steigert sich in die Nacherzählung eines Ausschnittes des Films „Saw“ hinein:

m: *Und das ist dann eben ur brutal und dann nimmt er sein (Eingeweide) reißt es raus und dann ist er ur brutal überall (verschwommene Augen) voller Blut und er tötet alle und ist ur brutal*

zum Teil um nichts nachstehen. Mädchen zeigen in ihren Erzählungen auch stärker ablehnende emotionale Reaktionen auf spezifische Gewaltdarstellungen als Burschen.

Wenn 16-/17-Jährige von Gewalt in Videos sprechen, fokussieren sie kaum auf die Details der Szenen. Ihre Narration ist von den Handlungsabläufen und den Zusammenhängen im Kontext des gesamten Films geprägt: Handlung A ist Folge von Handlung B und Grund für Handlung C. Details werden zumeist ausgespart, die Gewalthandlungen werden trocken mit wenigen Worten beschrieben: Jemand wird ‚geköpft‘, ‚erwürgt‘, ‚erschossen‘, ohne darauf einzugehen *wie genau* eine Person getötet wird. Stattdessen wird die Sinnhaftigkeit der gezeigten Gewalt für den Plot des Films von Bedeutung. Sie stellen sich die Frage, wie die Gewaltszenen im Kontext der Narration zu bewerten sind, und beantworten dies mit „passend realistisch“, „notwendig brutal“ oder auch „übertrieben“.

Weiters verknüpfen sie ihre Beschreibungen von Filmen und den darin enthaltenen Szenen mit persönlichen und gesellschaftlichen Geschmacksbewertungen, Werte und Normen, indem sie die gezeigte Gewalt hinsichtlich ihres ‚Wertes‘ für das eigene Erleben oder für die Gesellschaft einordnen.

Die Relevanz der Handlungslogik für das Urteil über einen Film ist bei den Älteren deutlich ausgeprägter als bei den Jüngeren. Letztere thematisieren die Logik von Szenen und auch von Filmen durchaus, verbinden diese aber kaum mit Geschmacks- oder Werturteilen. Die Logik der Handlung (auch jene einzelner Szenen) erscheint für die 13/14-Jährigen nur am Rande relevant, um einen Film ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu finden. Es sind andere Kriterien, die für sie hier den Ausschlag geben.

Für die 16/17-Jährigen steht die Handlungslogik neben der Relevanz oft im Vordergrund. Filme, die eine ‚flache‘ Erzählstruktur haben, in denen ohne ausreichenden ‚Hintergrund‘, der die Gewalt in eine Gesamtstruktur einbettet, eine Gewalthandlungen an die nächste gereiht ist, werden von den älteren Jugendlichen abgelehnt. Ebenso Filme, deren Plot unlogisch, „an den Haaren herbeigezogen“ wirkt, die die unterschiedlichen Handlungen des Films nicht sinnvoll miteinander verknüpfen, sind für die SchülerInnen der zehnten Schulstufe uninteressant. Entsprechend ist die Motivation, kurze Gewaltclips im Internet (Youtube etc.) zu konsumieren bei den älteren Jugendlichen wenig ausgeprägt. Die Clips müssen einen anderen Aspekt als die Gewalt an sich haben, der sie anspricht: Lustiges, Abstruses, Ungewöhnliches. Die Jüngeren hingegen rezipieren immer wieder kurze Gewaltvideos im Internet, eben weil der zentrale Augenmerk im Rahmen der Rezeption auf die einzelnen Szene gelegt wird.

Ein 17-jähriger Bursche reflektiert seine Bewertung von Gewaltfilmen vor dem Hintergrund des Plots

m.: Ja so wie ich eben genannt hab; also der 96 Hours is ein Thriller. der is a ziemlich also is ziemlich gut. also er hat eine Handlung so zum Beispiel wie bei Saw das hat nicht amal wirklich eine Handlung; das is einfach nur dass er die Menschen zerstückelt und einsperrt werden. also das is einfach. meistens is es fad also das hat irgendwie gar kan Inhalt irgendwie.

2.2. Involvement

Die zweite Kategorie, die sich für die Wahrnehmung und Bewertung von Gewaltvideos und die daraus folgende Praxis der Rezeption als relevant herausgestellt hat, ist das ‚Involvement‘ der Jugendlichen. Damit ist die emotionale, theoretische und praktische Verknüpfung der gezeigten Inhalte mit eigener oder stellvertretender Erfahrung gemeint. Gleichzeitig ist damit eine spezifische Form der Relevanz verbunden, eine von den Jugendlichen explizit geäußerte oder implizit gezeigte Relevanz von Gewaltfilmen für ihr eigenes Leben und Erleben.

Involvement lässt dabei auf verschiedenen Ebenen beobachten: Auf einer Ebene der Empfindungen, also der emotionalen Verarbeitung der Gewalt in Filmen; auf einer individuell-praktischen Ebene im Sinne der Beurteilung von Gewalt in Filmen im Hinblick auf die Relevanz für die konkrete persönliche Handlungspraxis; und auf einer Ebene gesellschaftlicher Normen und Werte im Hinblick auf Bewertung von gesellschaftlichen Phänomenen bewerten. Letzteres zum Beispiel wenn auf prekäre gesellschaftlichen Verhältnisse aufmerksam gemacht wird bzw. gesellschaftlich bedenkliche Tendenzen aufgezeigt werden.

Dabei zeigen sich auffällige Altersunterschiede auf den unterschiedlichen Ebenen. So erscheint bei den Jüngeren das emotionale Involvement deutlich stärker ausgeprägt als bei den Älteren. 13-/14-jährige Burschen und Mädchen reagieren auf Gewaltdarstellungen sehr viel emotionaler als ihre älteren KollegInnen. Dies gilt sowohl für die Rezeptionssituation selbst, die vielfach von verbalen und non-verbalen, im Hinblick auf die gezeigte Gewalt positiven wie negativen Erregungsäußerungen begleitet ist, als auch für die Bewertung des Gesehenen in der Anschlußkommunikation.

Die Faszination für Gewalt in Filmen bei Jugendlichen im Alter von 13/14 Jahren ist sehr stark emotional begründet. Burschen wie Mädchen beurteilen Gewaltdarstellungen an Hand der Gefühle, die diese Darstellung in ihnen auslöst. Ganz im Gegenteil zu den 16/17-jährigen, deren Faszination für Gewaltdarstellungen auf Kriterien beruht, die mit der Darstellung der Gewalt *an sich* nur am Rande zu tun haben. Der Unterschied zwischen den Altersgruppen ist dabei unter anderem in der Rezeptionssituation selbst zu beobachten: Während die Älteren auf Gewaltszenen zurückhaltend bis gelangweilt reagieren, sind die Reaktionen bei den Jüngeren von hoher Emotionalität geprägt. Von Begeisterungsrufen bis zum Zuhalten von Augen und Ohren sind diese jedoch durchaus divers. Die verbale Beurteilung von Gewaltszenen durch die Jüngeren ist geprägt von umgangssprachlichen Ausdrücken, die eine recht unspezifische Erregung und Faszination für das Gezeigte ausdrücken. Gewalt ist ‚arg‘, ‚oarg‘, ‚cool‘, ‚geil‘ oder ‚wax‘ (Pinzgauerisch, selbe Bedeutung). Damit werden Videos oder Videoausschnitte kommentiert, die eine überraschende und/oder *besonders brutale, besonders schmerzhaft*e Gewalt und/oder diese besonders detailgetreu zeigen. Letzteres, besonders wenn es um die Sichtbarkeit von Verletzungen geht, wird auch oftmals mit Ekelgefühl ausgedrückt. Der *physische oder psychische*

Zustand der positiven oder (oftmals) negativen Erregung, den die Jugendlichen bei der Rezeption fühlen, wird immer wieder betont.

Dieses spezielle ‚Gefühl‘ erscheint als ein treibendes Motiv für die Rezeption von Gewalt bei 13/14-Jährigen: Gewaltrezeption ist eine Grenzerfahrung, es ist die Suche nach den Grenzen des für sie (und für die anderen) Erträglichen, Zumutbaren, die sie dazu motiviert gewalttätige Filme/Videos/Clips zu rezipieren.

Für die 16/17-jährigen liegt das Involvement auf einer anderen Ebene. Für sie steht die inhaltliche Ebene im Vordergrund auf der sie nach einer Relevanz im Hinblick auf das eigene Leben und Erleben und die Bewertung des gesellschaftlichen Lebens suchens. So haben ältere Jugendliche zu Gewaltdarstellungen selbst einen deutlich nüchterneren Zugang. Sie schätzen jene Aspekte als persönlich relevant ein, die sie zum Nachdenken bringen, sie dazu implizit auffordern ihr Selbstverständnis in bestimmten Bereichen zu hinterfragen oder ihnen auch dabei helfen, sich selbst besser kennenzulernen.

2.3. Medienkompetenz

Wie bereits oben erwähnt bewerten die Jugendlichen mediale Gewalt anhand spezifischer Qualitätsschablonen, sei es auf einer filmästhetischen, auf einer handlungslogischen oder einer individuellen Involvement-Ebene. Diese Qualitätsschablonen entwickeln und verändern sich mit der jeweils gemachten Medienerfahrung.

Dabei lässt sich die Tendenz erkennen, dass ältere Jugendliche auf Basis ihrer größeren Medienerfahrung mediale Gewalt anders bewerten als jüngere Jugendliche. Gerade im Hinblick auf brutale Gewalt (Folter-, Verstümmelungs- oder Tötungsszenen mit starkem Fokus auf eine möglichst detaillierte Darstellung) zeigen ältere Jugendliche eine stark ambivalente Haltung. Wiewohl sie Filme/Videos

mit dieser Art von Gewalt hin und wieder durchaus rezipieren, bewerten sie sie an Hand starker Qualitätskriterien. Brutale Gewalt wird demzufolge nur dann noch als Rezeptionsalternative in Betracht gezogen, wenn die in eine Gesamthandlung eingebettet ist, die einen roten Faden hat, nicht nur auf Gewalt ausgelegt ist, eine Botschaft zu vermitteln hat (z.B. etwas Gesellschaftskritisches) oder ästhetisch ansprechend und nicht billig bzw. kitschig gemacht ist. Brutale bzw. rohe Gewalt ohne zumindest eines der oben genannten Qualitätskriterien, verliert für die älteren Jugendlichen mit der Zeit bzw. mit zunehmender Medienerfahrung an Reiz.

Die älteren Jugendlichen weisen eine sehr stark ausgeprägte Selbstwahrnehmungskompetenz im Hinblick auf ihre eigene Medienentwicklung auf. So machen sie keinen Hehl daraus, im Alter von 12 oder 13 Jahren eine starke Neigung für möglichst brutale und grauenerregende Mediengewalt gehabt zu

Ältere SchülerInnen berichten davon, dass Gewalt mit der Zeit und zunehmender Medienerfahrung an Reiz verliert.

DO: *Es ist immer das Selbe*

(J): *Weil man drauf wartet was passiert*

DO: *(Früher vielleicht weils cool war. das einzige was irgendwie spannend oder so; was weiß ich. ja jetzt interessiert irgendwie nicht mehr) [66:2]*

haben ohne sich Gedanken über deren Sinnhaftigkeit bzw. filmischen Anspruch zu machen. Deshalb könnten sie auch die Faszination für derartige Formen von Gewalt bei den jüngeren Jugendlichen nachvollziehen. Mit der Anzahl an solchen Gewaltszenen, die sie im Zuge ihrer Entwicklung gesehen hätten, wäre aber auch der Reiz an brutaler und sinnloser Gewalt verloren gegangen. Die, wie oben bereits erwähnt, sehr differenzierte Beurteilungsweise medialer Gewalt legt das Vorhandensein einer stark ausgeprägten Medienkompetenz nahe, die es den älteren Jugendlichen erlaubt, schlecht gemachte von gut gemachter Gewalt zu unterscheiden, souverän mit medialer Gewalt umzugehen und die eigenen Rezeptionsgewohnheiten danach auszurichten.

Zudem ermöglicht sie ihnen die eigene Medienerfahrung in den Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen im Umgang mit Mediengewalt zu setzen. Demnach sehen sie Gewaltrezeption heutzutage als nichts Besonderes oder Außergewöhnliches mehr an und können demzufolge auch die eher kritischen Haltungen mancher Erwachsener nicht nachvollziehen. Teilweise ist dieses Verständnis von medialer Gewalt als ‚Common Sense‘ bzw. als integraler Bestandteil jugendlicher Lebenswelten auch bereits bei den 13/14-Jährigen vorhanden.

Im Hinblick auf die Rezeptionsgewohnheiten von älteren Jugendlichen sind es andere Charakteristika von Filmen, die jene in diesem Alter interessieren und die über reine Gewalt hinausgehen. 16/17-Jährige suchen, neben guten Stories und sinnvollen Filmbotschaften, das Außergewöhnliche, Überraschende, geradezu Absurde. Sie sind fasziniert von ganz neuen Zugängen zu Themen, von neuen visuellen und dramaturgischen Lösungen. Dies kann, muss aber nicht, mit Gewalt zu tun haben. Gewalt als Inhalt von Filmen ist nicht zentral, sie wird ‚in Kauf genommen‘, jedenfalls nicht besonders beachtet und niemals als Grund für die Rezeption von Filmen genannt.

Ältere Jugendliche entwickeln ihren eigenen, höchst individuellen medialen ‚Geschmack‘, der sich in manchen Bereichen auch von dem der MitschülerInnen unterscheiden kann. Diese Tendenz zur Individualisierung von Präferenzurteilen gegenüber medialen Produkten konnte auch indirekt im Zuge der gemeinsamen Workshops daran festgestellt werden, dass viele der von den Jugendlichen spontan genannten Filme/Videos mit Gewaltcontent in einigen Fällen von den Anderen nicht eingeordnet werden konnten.

Im Kontrast dazu, konnten wir bei den jüngeren SchülerInnen eine gewisse Form von ‚Common Mediaviolence Taste‘, also kollektiv geteilte Präferenzen im Hinblick auf gewalthaltige Filme, beobachten, der dadurch zum Ausdruck kam, dass fast alle jeweils anwesenden Jugendlichen zumindest schon einmal von dem jeweils gerade besprochenen Film gehört, ihn in der Regel aber bereits in Teilen oder als Ganzes

Eine Schülerin führt die von allen interviewten Jugendlichen geteilte Meinung aus, wonach die Rezeption medialer Gewalt unter Jugendlichen heutzutage etwas ganz Normales sei.

w1: Ich sag mal einfach heutzutage is es schon normal sowas zu sehn; für uns nichts sehr Besonderes. vielleicht vor 50 Jahren oder so wär das; wenn sowas im Fernseh gekommen wär ein Problem gewesen; beziehungsweise ein Gesprächsthema Nummer eins für lange Zeit oder so. aber heutzutage gibt=s schon so viele Filme in denen Gewalt vorkommt und unrealistische Filme und was weiß ich was; dass es einfach; ja.

gesehen haben. Auch die Jüngeren können bereits differenziert verschiedene mediale Gewaltformen unterscheiden bzw. sprechen auch schon von sinnloser Gewalt, die schnell langweilig werden kann. Allerdings ist ihr Bewusstsein für mediale Gewalt bzw. deren Präferenzurteile noch nicht so ausgeprägt bzw. individualisiert, wie bei den 16/17-Jährigen.

Literatur

- Grimm, Petra, Stefanie Rhein und Elisabeth Clausen-Muradian (2008): Gewalt im Web 2.0: Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik, 1. Aufl., Vistas.
- Johnson, Jeffrey G u. a. (2002): "Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood," *Science (New York, N.Y.)* 5564/295, S. 2468-2471, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11923542> (zugegriffen am 26.11.2010).
- Kunczik, Michael und Astrid Zipfel (2006): Gewalt und Medien: Ein Studienhandbuch, UTB.
- Slater, Michael D. u. a. (2003): "Violent Media Content and Aggressiveness in Adolescents," *Communication Research* 6/30, S. 713 -736, <http://crx.sagepub.com/content/30/6/713.abstract> (zugegriffen am 26.11.2010).



Jugend – Medien – Gewalt

Zusammenfassung & Empfehlungen

Univ. Prof. Dr. Thomas A. Bauer

Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft

Fakultät für Sozialwissenschaften, Universität Wien

Präambel

Um die Ergebnisse der Studie zutreffend auszuwerten und um aus ihnen Empfehlungen abzuleiten, die nachhaltigen Sinn machen, muss man sich nochmals den bildungstheoretischen Überbau der Studie in Erinnerung rufen: Bildung kann man im kritischer Pädagogik-Theorie als jene im Rahmen der Sozialisation entwickelbare Fähigkeit verstehen, das kognitive, emotionale und in Handlungsbereitschaft ausgeprägte Verhältnis zu seiner natürlichen, sozialen, kulturellen und symbolischen (Medien!) Umwelt bewusst-kreativ und kritisch zu reflektieren und es (moralisch-ethisch) mit dem Wissen um die eigene Zuständigkeit und Verantwortung für sich selbst und eben dieser Umwelt gegenüber intrinsisch zu begründen. Nichts anderes meint Jean Piaget mit seiner Vorstellung von einer vernünftig ausbalancierten Intelligenz zwischen Assimilation und Akkommodation. Stellt man den subjektiven Mediengebrauch in den Mittelpunkt der medienpädagogischen Problematisierung des medialen Umgangs mit dem Phänomen Gewalt – und setzt man an den Anfang der theoretischen Problematisierungskette die These, dass es die Lebenswelten und Lebenszusammenhänge sind, die den subjektiven und individuellen Mediengebrauch weitgehend mitformen und mitbestimmen, dann können Empfehlungen im Hinblick auf eine durch Vernunft geleitete Haltung und Handlungsbereitschaft gegenüber der Gewalt-Thematik im Kontext des Mediengebrauchs nicht wie schnell-lösliche Patentrezepte ausfallen, sondern müssen alltags-integrativ und mit Rücksicht auf lange Fristen persönlicher Entwicklungsprozesse entfaltet werden. Dabei spielen die Interferenzen zwischen Alltagsdiskurs (alltägliche Lebenszusammenhänge), Milieudiskurs (Schule, spezifische Lebenswelten, z.B. Leben mit Migrationshintergrund) und Mediendiskurs – nicht nur, aber auch - im Gewaltkontext eine entscheidende Rolle. Wenn Medienkompetenz das theoretische Stichwort ist, mit dem das pädagogische Grundziel – auch im Umgang mit dem Gewaltkomplex – umschrieben wird, dann ist ein solches Ziel theoretisch einzubetten in ein generelles Zielbild von Lebenskompetenz, die vermutlich dort entsteht, wo auch Lebenskonzepte (formulierbare Vorstellungen von der Ausrichtung des eigenen Lebens) entwickelt wurden oder werden.

Cybermobbing

Zentrale Ergebnisse

- Schule und Social Media können in der Bewertung von Mobbingprozessen unter Jugendlichen nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Gewaltprozesse laufen quer zur Einteilung in Online- und Offlinerräumen.
- TäterInnen/Opfer-Konstellationen sind in (Cyber-)Mobbingprozessen fluide.
- SchülerInnen sind sich der spezifischen Charakteristika der Social Media Kommunikationsräume (Anonymität/Identifizierbarkeit, manifester Inhalt, Kontrollgewinn/ Kontrollverlust über Kommunikationsakte, Asynchronität, physische und zeitliche Distanz, Responsivität, verteilte Kommunikation) durchaus bewusst, kennen und erkennen die Herausforderungen und Probleme im Unterschied zu Offline-Räumen und richten ihre Handlungen an dieser Erkenntnis aus.
- Die individuell durchaus unterschiedliche Zusammensetzung der Friendlist bestimmt die persönliche Semi-Öffentlichkeit, die wiederum Basis für die Einschätzung von bestimmten Handlungen als Gewalt ist. Auch ist das Wissen um die Ausgestaltung der Semi-Öffentlichkeit anderer Grundlage für das Setzen eigener Gewalthandlungen.
- Das persönliche Netzwerk wird in Social Media Zeuge von Gewalthandlungen und kann auch als Ressource für Gewalthandlungen genutzt werden. Das negative Potential, dass kollektive Handlungen in Social Media entfalten können, ist hoch.
- Die Jugendlichen nutzen Social Media zur positiven Darstellung der eigenen Person. Handlungen anderer, die diese positive Selbstdarstellung stören, werden häufig als Gewalt bewertet.
- Der „Raub von Identität“ durch Impersonation ist eine der zentralen und für den Kommunikationsraum spezifischen Gewaltpraktiken. Diese wird durchwegs als Gewalt eingestuft, da dadurch die Darstellung einer Person in einem sehr hohen Maße von Anderen beeinflusst werden kann.
- Social Media ist ein Raum, in dem nach Maßgabe sozialer Konventionen der Peer-Groups negative Emotionen unerwünscht sind – in einem direkten Zusammenhang mit der Notwendigkeit positiver Selbstdarstellung. Handlungen, die diesen impliziten Konventionen zuwiderlaufen, werden von der Peer-Group oftmals sanktioniert.
- Die Darstellung negativer Emotionen erfolgt zumeist indirekt über das Teilen von Medieninhalten, die bestimmte Gefühle transportieren. Die so kodierten Botschaften können nur von einem ausgewählten Kreis der Freunde im Social Network dekodiert werden. Dies stellt eine Möglichkeit dar, trotz der hohen Transparenz des Systems nur bestimmten Personen eigene Gefühlslagen zu vermitteln.
- Der Kommunikationsraum verfügt über spezifische Eskalations- und Deeskalationspotentiale: Die physische Distanz ermöglicht Schutz vor physischen Reaktionen, die Schriftform kann zu Missverständnissen führen, die Asynchronität ermöglicht das längere Nachdenken um Botschaften besonders beleidigend oder auch versöhnlich zu formulieren, die zeitliche Distanz kann zu enttäuschten Erwartungen über die Reaktion der eigenen Freunde zu wichtigen Mitteilungen führen.

- Vielfach entsteht Gewalt im Kontext sozialer Spiele mit Identitäten, die durch die Dynamik der Prozesse eskalieren können (aber nicht müssen).
- Soziales Kapital, das in Social Media aufgebaut wurde, ist auch ‚offline‘ in der Schule verfügbar. Dasselbe gilt auch für ‚negatives‘ Kapital.
- Die sozialen Dynamiken in der Schule zeigen sich auch in Social Media und umgekehrt.
- Social Media wird nicht als Raum für Versöhnung erlebt. Versöhnung funktioniert nur offline.

Empfehlungen

Bindet man diese Ergebnisse in ein umfassendes theoretisches Konzept der Praxis von Medienbildung als Einübung in ein bewusst ausformulierbares und reflektierbares Konzept des subjektiven und individuellen Lebens im Wissen um den Kontext einer von Medien (eigentlich: Mediengebrauch, Medialität) dominierten sozialen, politischen, kulturellen und symbolischen Umwelt, dann kann man folgende Empfehlungen zur Diskussion stellen:

Soziale Aufmerksamkeit

Die Schule ist ein Kommunikationsraum, in dem sich bestens geeignete Bedingungen finden, um darin zu lernen, wie man mit kommunikationsrelevanten persönlichen Haltungen und Einstellungen, die vor allem in der alltäglich-spontanen Ausgestaltung von sozialem Wettbewerb (Achtung/Missachtung, Akzeptanz/Ablehnung, Distanz/Nähe, Herrschaft/Unterwerfung etc.) eine Rolle spielen und vor allem in einem von institutioneller Hierarchie geprägten sozialen Umfeld etc. an subjektiver Bedeutung gewinnen. Es bedarf bewusster Einrichtungen zur Reflexion der Lebensbedingungen in der Schule und ihrer (subjektiven) Bewältigung im Kontext des Mediengebrauchs. Der Ausbau von Ganztagschulen und Gesamtschulen wird dafür bessere Gelegenheiten bieten, Lernumgebungen zu schaffen, die einerseits der Persönlichkeitsbildung dienen, andererseits dem Einüben in intrinsische Regulierungen zur für alle zufriedenstellenden Gestaltung der sozialen Umwelt in der Schule.

Lebensplatz Schule

Die Idee dahinter ist es, SchülerInnen das Signal zu vermitteln, dass es sich um ihre Schule und ihre Lebenswelt und nicht (nur) die der LehrerInnen bzw. der Institution dahinter handelt. Wenn SchülerInnen lernen, dass die Schulwelt ihre Welt ist, in der sie mitzureden haben, dann werden sie prosoziale Mechanismen als wichtiger empfinden als destruktive Formen des sozialen Umgangs. Verantwortung fällt dann in ihre Zuständigkeit und nicht in die von Herrschaftsfunktionsträgern. Dazu könnte man eindeutige und die Hierarchie bewusst reflektierende Signale setzen und Erinnerungsrituale ins Leben rufen, wie z.B. SchülerInnensprechtage (nicht nur LehrerInnensprechtage), an denen SchülerInnen Auskunft geben über Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen und Erfolgen/Misserfolgen der Schule.

Gewaltspiele

Zentrale Ergebnisse

- Gewaltspiele können aus unterschiedlichen Perspektiven gesehen werden und werden von den Jugendlichen je nach Perspektive unterschiedlich bewertet: Teamwettbewerb, individuelle Herausforderung, Statussymbol, Zeitvertreib, Kompensationshandlung, Kommunikationsplattform. Der Sinn von Gewalt in Computerspielen für die Jugendlichen erschliesst sich aus diesen Perspektiven unterschiedlich.
- Gewaltspiele werden stark an Hand ästhetischer und dramaturgischer Aspekte beurteilt. Das Reale der Ästhetik wird bei Spielen, die eine solche versprechen, als sehr wichtig erachtet. Der Tötungsakt an sich ist in den Spielen für die Erreichung von Zielen erforderlich oder ist im Rahmen der Spieldramaturgie notwendig. Es geht nie um Töten um des Tötens Willen.
- Die taktische Komponente in First-Person-Shooter-Spielen, die eine andauernde und intensive Kommunikation mit den SpielpartnerInnen notwendig macht, ist zentral für den Spielerfolg und damit das Spielerlebnis. Multiplayerspiele (heute die Regel) gehorchen einer Logik der Kommunikation mit den SpielpartnerInnen und zuweilen auch den GegnerInnen. Das gegenseitige Abstimmen der Handlungen, die im Spiel gesetzt werden, und der Austausch von Spielerfahrungen sind zentrale Elemente des Spiels.
- Mit dem sozialen Austausch werden auch soziale Prozesse im Spiel relevant: Hierarchien bilden sich heraus und verändern sich, es bilden sich bestimmte Normen aus. Die Identifikation als SpielerIn in und außerhalb des Spieles ist wichtig und wird wiederum in der Interaktion im Spiel definiert.
- Jugendliche sehen nur einen sehr begrenzten direkten Zusammenhang zwischen Gewaltspielen und physischer Gewalt in der Schule. Wenn ein Zusammenhang besteht, dann ist dieser in den vorher beschriebenen sozialen Dynamiken und daraus resultierenden Konfliktpotentialen zwischen den SpielerInnen zu suchen.
- Wenn Spiele und Gewalt anders als über diese Dynamiken thematisiert werden, dann über die Spielsucht. Die Jugendlichen können über Suchtverhalten aus eigener oder stellvertretender Erfahrung sehr gut berichten und sind überzeugt davon, bestimmtes Suchtverhalten in den Handlungen anderer zu erkennen. Ursachen (Identifikation mit der Rolle, bestehen im Wettbewerb, Verpflichtung den Mitspielern gegenüber) und Konsequenzen der Sucht (Vernachlässigung des sozialen Lebens, Wahrnehmungsveränderung etc.) werden sehr detailliert bewertet.

Empfehlungen

Sucht als Problem der gesellschaftlichen Solidarität

Wenn man überhaupt von der Mediensucht reden kann, dann bestenfalls in dem Wissen, dass es sich um eine in den Kontext des subjektiven Mediengebrauchs transferierte ungesättigte Suche (Sehn-Sucht) nach Anerkennung, Solidarität, Zuwendung handelt. Sieht man dies so, dann kann die Empfehlung nur sein, den Schulkontext bewusster dazu nützen nicht nur Lernumgebungen für Sach- und Fachwissen sondern (eben) auch für Lebenswissen zu etablieren. „Das“ Leben ist in einer funktionalisierten, ökonomisierten, medialisierten gesellschaftlichen Umwelt um vieles komplexer und multioptionaler geworden als jenes Leben, das sich an den Vorgaben von Familien und traditionellen Institutionen (Schule) orientierte.

In diesem Sinne reicht das traditionelle Sozialisationsbild (Familie-Schule-Zusammenspiel) nicht mehr aus. Das Leben in „dieser“ Gesellschaft verlangt andere Daseinstechniken, die zu einem guten Teil auch funktionalisiert sind und daher auch funktionell gelernt werden müssen – immer auf dem Hintergrund des Wissens um die Individualität von Persönlichkeit. Kommunikation als der Funktionsstoff der Gesellschaft – medialisiert im Kontext einer Mediengesellschaft – sollte längst ein selbstverständlicher Schullernstoff sein. Die weitreichende Forderung die Sach- und Fachschule zu einer Lebensschule aus- und umzubauen erhält im Wissen um die Informations- und Wissenstransferleistungen der Medien eine wiederholte Begründung.

Klassen- und Schulgemeinschaft

Nicht nur, aber auch als Gegengewicht zu den Funktionsbeziehungen im Kontext einer organisierten (später vor allem im beruflichen Kontext wirksamen) Arbeitsgesellschaft wäre den Versuch wert, Klassen- und Schulgemeinschaften bewusster zu pflegen. Sie sind ein noch relativ geschützter Raum, in dem nicht nur Probleme, sondern auch Wünsche und Modelle gesellschaftlicher Gemeinschaft (Gesellschaft als Rahmen für Gemeinschaftsbildung und Gemeinschaften als Stoff der Gesellschaft) ausgelebt und eingeübt werden können. In diesem Sinne sind soziale Probleme oder Problemphänomene des sozialen Umgangs im Kontext der Schule als Anlässe des sozialen Lernens zu verstehen. Um dies zu ermöglichen müssen natürlich auch Strukturen und Ressourcen dafür bereitgestellt werden (Zeit, Raum, Personal, Kompetenz).

Gewaltvideos

Zentrale Ergebnisse

- Gewalt, auch extreme Formen, wird von Jugendlichen im Internet stark rezipiert.
- Für 13/14-Jährige ist es die Gewalt an sich, der szenische Moment und die Ästhetik der Gewalt, die fasziniert.
- Für 16/17-Jährige ist Gewalt nur Teil einer Gesamterzählung, eines dramaturgischen Strangs, und wird immer im Hinblick auf die Logik des Gesamtzusammenhangs bewertet.
- Jugendliche arbeiten durch die Rezeption von Mediengewalt stark an ihrer Medien- und Selbstkompetenz, indem sie sich an den Grenzfällen medialer Inszenierung und den Grenzen des an Gewaltdarstellungen Erträglichen abarbeiten.

Empfehlungen

- Bewahrpädagogische Bemühungen (Bannen wir das Thema Gewalt aus der Schule) wären in diesem Sinne ein total kontraproduktiver Ansatz, der vermutlich vor allem dort zum Einsatz kommt, wo (wie Medienkonsum) auch der mediale Gewaltkonsum überpädagogisiert wird. Überpädagogisierung dramatisiert in der Regel die Thematik (wie auch die Medienthematik) und isoliert sie an der falschen Stelle, nämlich an der moralischen. Die Pädagogik der vernünftigen Dosis des subjektiven Mediengebrauchs wie auch die des individuellen Gewaltgebrauchs begründet sich nicht aus der (moralisierenden) Reflexion der Erfahrung, sondern aus der gemeinschaftlich geteilten Erfahrung der Reflexion der Stütze für die individuelle Orientierung aus sozialer Vernunft.
- Akzentuierte methodische Dramatisierung von Alltagsgewalt: Die Schule als Ort bewusst-kreativen Lernens zu nützen heisst auch, in einem institutionell geschützten Raum die Implikationen des Alltags bewusst-methodisch zu akzentuieren und insbesondere jene Implikationen des Alltagshandelns mit der Absicht der vernünftigen Reflexion zu probieren, die aus verschiedenen – oft aus verschämter Moral – verschwiegenen und tabuisiert werden. Geschützte Räume des Lernens bilden eine Diskursfläche, die sich so im Alltag und unter den Bedingungen der alltäglichen Folgen alltäglichen Handelns nicht ergeben. Social Drama, Jeux Dramatique und ähnliche andere Übungsprogramme aus der Theaterpädagogik wären eine Bereicherung (enrichment) des Schul-Lernangebots, das im Rahmen von Ganztags- und Gesamtschulmodellen Platz finden könnte