

Prijevod s hrvatskog na njemački Prijevod s njemačkog na hrvatski

Stantić, Natalija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:138377>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU
DIPLOMSKI STUDIJ GERMANISTIKE
PREVODITELJSKI SMJER
MODUL A: DIPLOMIRANI PREVODITELJ

Natalija Stantić

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Inja Skender Libhard, viša lektorica

Zagreb, rujan 2024.

Zahvala

Želim zahvaliti svojoj mentorici, dr. sc. Inji Skender Libhard. Vaš stručni pristup, dragocjeni savjeti i strpljenje tijekom pisanja ovoga rada, ali i za vrijeme studija uvelike su pomogli da ostvarim svoje ciljeve i razvijem se u području koje volim.

Hvala mojim roditeljima, sestri i cijeloj obitelji na stalnoj podršci i ljubavi. Vaša pomoć i vjera u mene omogućili su mi da sve izazove na ovome putu lakše prebrodim i s pouzdanjem nastavim prema svojim ciljevima.

Također, hvala i svim mojim prijateljima koji su brinuli, podržavali me i gurali naprijed. Bez vas moji studentski dani ne bi bili isti.

SADRŽAJ

Inhaltsverzeichnis

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche 4

Pleić Tomić, B. (2020). Mama kuha ručak, tata čita novine. Zagreb: Fraktura, str. 235-252, 263-274.

Hrvatski izvornik

Kroatischer Ausgangstext..... 27

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische..... 46

Ernst-Heidenreich, M., Quaiser-Pohl, C., Sorajewski, F., Werger (Hrsg.), A. (2024). Digitalisierung in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa., str. 130-142, 100-109.

Njemački izvornik

Deutscher Ausgangstext..... 69

Literatura..... 95

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Pleić Tomić, B. (2020). *Mama kuha ručak, tata čita novine*. Zagreb: Fraktura, str. 235-252, 263-274.

Die perfekten Väter

Ich habe eine Schwäche für Väter. Meine tiefe Zuneigung ergibt sich aus einer Reihe eng miteinander verbundener subjektiver und objektiver Gründe. Auch heute noch ist die gesellschaftliche Wahrnehmung von Vätern und die Wertschätzung der Rolle, die sie im Leben ihrer Kinder spielen, trotz gewisser Entwicklungen völlig schizophren. Innerhalb der festgefügt patriarchalischen Muster scheinen Väter paradoxerweise oft den Kürzeren zu ziehen. Dies geschieht insbesondere bei der Definition der Rolle, die sie im Leben ihrer Kinder spielen, vor allem in Bezug auf emotionale Präsenz oder Entfremdung. Von Vater wird immer noch erwartet, dass er der Versorger und der physische Beschützer der Familie ist. Noch immer wird die Liebe zu den Kindern und die emotionale Bindung, die er zu ihnen aufbaut, als sekundär gegenüber der mütterlichen Liebe betrachtet. In der patriarchalischen gesellschaftlichen und kulturellen Struktur, wie auch in Karel Capeks Buch „Das Märchen vom Briefträger“ ist Mutterliebe die stärkste Karte, während die Vaterliebe aus dem Spiel verbannt ist.

Es ist absurd, dem Feminismus die Schuld dafür zu geben, dass Väter innerhalb des gesetzlichen Systems und des Sorgerechts für Kinder immer den Kürzeren ziehen. Die Mutter wird als erste und/oder einzige, wichtigere und/oder wichtigste Elternfigur betont, gerade wegen der festen und harten Ideologie der unendlichen und alles durchdringenden Mutterliebe. Dahinter steht eine weit weniger romantische Vorstellung davon, wie der Frau „ihr Platz“ zugewiesen wird – im Familienleben, am Herd und im privaten Raum. Trotz der Bedeutung, die die Vaterschaft für ihn und in ihm als symbolische Instanz hat, trägt das Patriarchat wenig zu alltäglichen, konkreten Praktiken der Väter bei.

Da ist auch das wiederkehrende Konzept der Unbeständigkeit väterlicher Liebe auf die Spitze getrieben. Es wird durch das Wesen und die Taten bzw. Untaten schlechter Väter, nachlässiger Väter, Väter, die keinen Unterhalt zahlen, alkoholkranker und missbräuchlicher Väter, sowie Väter, die ihre Kinder für immer verlassen, verkörpert. Und während ähnliche Transgressionen der Mütter, gerade dank der Rhetorik über die göttliche und himmlische Unerschütterlichkeit der Mutterliebe, den Anschein unvorstellbarer Monstrosität erhalten, dürfen die väterlichen nur mit mäßiger Empörung und resigniertem Schulterzucken rechnen. Letztendlich sind Väter nie so wichtig wie Mütter. Die Väter können nie so sehr lieben.

Die Untergrabung von Vaterschaft beginnt schon in der frühen Kindheit, mit dem Beharren auf der geschlechtsspezifischen Aufteilung von Kinderspielen und Rollenspielen. Ein Junge, der sich dafür entscheidet, mit Puppen anstatt mit Autos zu spielen (trotz positiver Entwicklungen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Praxis) erzeugt Unbehagen. Sein Wunsch, die Rolle eines fürsorglichen Elternteils nachzuspielen, wird im Gegensatz zu Mädchen, bei denen solche Art des Spielens aktiv gefördert und akzeptiert wird, nicht als mögliche positive Vorbereitung auf die Rolle des Vormundes im Erwachsenenalter wahrgenommen. Es wird auch nicht als Übung in Empathie und Verantwortung angesehen, sondern hat ein besorgniserregendes negatives Vorzeichen für zukünftige Mängel an Männlichkeit und Maskulinität. Der fragwürdige Hintergrund wird auch von scheinbar frivolen Vorstellungen verdeckt, wie z. B. Bilder von berühmten Schauspielern und Musikern mit ihren Kindern in den Armen, begleitet von Schlagzeilen über deren Sex-Appeal aufgrund der Tatsache, dass sie Väter sind, die mit ihren Kindern spielen. Auf der anderen Seite dreht sich der Sex-Appeal einer Mutter darum, schnell zu ihrer physischen Form vor der Schwangerschaft und Geburt zurückzukehren oder Kompetenz bei der Organisation des Lebens in allen Bereichen zu zeigen. Auf diese Weise werden berufliche Erfolge und ein harmonisches Familienleben durch ein attraktives und gepflegtes Äußeres als besonders herausragende Leistung übertroffen.

Der Sex-Appeal einer Mutter wird als etwas definiert, das nur trotz Mutterschaft möglich ist, während der des Vaters genau aus der Vaterschaft resultiert. Im Gegensatz zu der „guten Mutterschaft“, die so selbstverständlich ist, dass es kaum Sinn macht, sie anzuerkennen, wird „gute Vaterschaft“ immer noch als etwas Endemisches und Besonderes dargestellt. Es ist ein trauriges Paradox, dass väterliche Liebe/Kompetenz auf diese Weise sowohl überbetont als auch völlig abwesend ist; sie wird als eine weitere Eigenschaft hervorgehoben, die einen attraktiven, „richtigen“ Mann ausmacht, aber es ist fraglich, ob sie überhaupt existiert.

Die Hollywood-Filme, in deren Kern die Problematik der Vaterschaft steht, insbesondere solche, in denen sie mit übertriebenen Actionszenen und absurden Handlungssträngen verflochten ist, sind meine (nicht besonders gut) verborgene Leidenschaft. Genauer gesagt, ich bin wahnsinnig verliebt in das spezifische filmische Konzept von Vaterschaft, das als Weg der Erlösung fungiert. Ich bin mir bewusst, dass diese Filme oft von zahlreichen problematischen Stellen und toten Winkeln gekennzeichnet sind und dass ihre Hauptfiguren fast immer Verkörperungen der patriarchalen

Fantasie von einem übermächtigen, unaufhaltsamen und emotional zurückhaltenden Mann sind. Ihr potenziell verdrängtes Trauma, normalerweise verbunden mit dem eigenen unzulänglichen Vater oder dem Verlust eines Kindes (Sohnes), trägt nur zum Ideal des männlichen Stoizismus bei, das er vertritt. Diese allzu häufige Definition von Rollen „starker Frauen“ als solche, die hauptsächlich in den Praktiken testosterongeladener Actionfilme geschickt sind, stört mich gleichermaßen. Dabei werden die Hauptmerkmale der weiblichen „Stärke“ zu geschicktem Umgang mit Waffen und emotionaler Zurückhaltung, während „weibliche“ Praktiken der Heldinnen erneut den Stempel der negativen und schwachen Oberflächlichkeit erhalten.

Trotzdem hat die unendlich abgedroschene Schablone des allmählichen Verbindens eines entfremdeten, problematischen Vaters/Vaterersatzes mit dem Kind auf mich fast eine kathartische Wirkung. Beispielweise habe ich das Finale des Films *Real Steel (Stahlharte Gegner)* mit Tränen erlebt, was ich teilweise jedoch auf die damalige Überflutung von Schwangerschaftshormonen zurückführe. Der Film funktioniert wie ein Melodrama über die allmähliche Entwicklung eines Vaters und eines Sohnes. Dabei überträgt der Junge, angesichts der enormen und schrecklichen Unzulänglichkeit seines entfremdeten, gleichgültigen Vaters, sein Bedürfnis nach Liebe und Fürsorge parallel auch auf einen Roboter, eine Maschine, die nach einhelligen Auffassungen von Menschlichkeit diese Liebe nicht erwidern kann (siehe auch: *Terminator 2: Tag der Abrechnung*). Im Verlauf des Films zeigt er sich doch als stabiler und verlässlicher emotionaler Rückhalt.

Das Konzept der väterlichen Erlösung variiert je nach Geschlecht des Kindes, von dem die Erlösung abhängt. Im Falle eines männlichen Kindes findet sich der Hauptcharakter oft in der Rolle eines Ersatzvaters wieder, der biologisch nicht mit dem Jungen verbunden ist. Er trifft den Jungen unter Bedingungen hoher Spannung und persönlicher Lebensgefahr, also in einer Situation, in der diese Art von Ersatzvaterschaft das Letzte ist, was dem (Anti-)Helden in den Sinn kommt, da sie seine ohnehin unglückliche Situation zusätzlich kompliziert. Das ist zum Beispiel der Fall in den Filmen *Perfect World* und *Looper* und teilweise auch im Film *Im Körper des Feindes*, obwohl hier die Situation mit Ersatzvaterschaft/biologischer Vaterschaft komplexer ist aufgrund der Prämisse des Identitätswechsels (und natürlich des Gesichts), auf der die Geschichte basiert. Wie aus allen drei Beispielen ersichtlich ist, ist es üblich, den Helden bzw. Antihelden als moralisch zweifelhafte Person, als einen Kriminellen auf der Flucht vor dem Gesetz/anderen Kriminellen/beidem zu profilieren, wobei gerade die Erfüllung der väterlichen Rolle eine umfassendere persönliche

Erlösung ermöglicht. Eine solche Art von Erlösung erfordert auch eine große Geste, nämlich das Opfer des eigenen Lebens zum Wohl des Jungen, eine Geste, die im weiteren gesellschaftlichen Sinne meist nicht erkannt oder sichtbar sein wird.

Im Gegensatz zu den genannten Beispielen zeigen uns die Filme *Wahre Lügen* und *Taken (96 Hours)*, wie im Hollywood Standard (für Actionfilme) die biologische Verbindung und ein etwas anderes Beziehungskonzept im Falle einer Tochter bevorzugt werden. Die Ausnahme ist vielleicht der allgemein megalomane Charakter des Films *Im Körper des Feindes*, der es ermöglicht, die Problematik der Vater-Sohn-Beziehung sowie der Vater-Tochter-Beziehung zu umfassen. Die Beziehung zwischen Vater und Tochter (sowie die gesamte Familiendynamik) wird durch die obsessive Hingabe des Vaters an seinen Beruf als Polizist oder Geheimagent gestört, wobei sein Beruf ihn für übermäßige Überwachung anfällig macht. Die gestörte Beziehung kann nur auf eine Weise repariert werden: Die Warnungen des Vaters vor den Gefahren der äußeren Welt müssen sich als richtig erweisen, und die Tochter muss sich in einer gefährlichen Situation wiederfinden. Im Fall von *Wahre Lügen* und *Im Körper des Feindes* ist die Tochter eigentlich nur ein Kollateralschaden der kriminellen Machenschaften. Sie ist ein Mittel, das den Bösewichten helfen soll, den Vater, der ihre einzige Hürde auf dem Weg zur Verwirklichung ihrer Ziele ist, zu stoppen, während sich in *96 Hours* die Haupthandlung um die Rettung der Tochter dreht. Schließlich endet die Geschichte im Allgemeinen glücklich, im Gegensatz zu den vorherigen düsteren Geschichten über die erlösende Kraft der Vaterschaft, deren Potenzial erst durch den Tod des Hauptcharakters erreicht wird. Die Bösewichte wurden aufgehalten, die Tochter ist aus ihren Fängen befreit und die Familiendynamik wiederhergestellt.

Doch selbst meine ausgesprochen wohlwollende Zuschauerposition schaffte es nicht, die unendliche Frustration durch die scheinbar winzige, aber symbolisch bedeutsame Wendung, die auch in den Filmen *Wahre Lügen* und *Im Körper des Feindes* zu finden ist, aufzuheben. Glückliche Gesichter und Szenen des Zusammenhalts reichen nicht aus, um die Botschaft der Versöhnung zwischen Vater und Tochter zu vermitteln. Die unangemessene Beziehung wurde zuvor durch das rebellische Verhalten der Tochter, insbesondere durch ihre Kleidung, visualisiert. Nachdem sie festgestellt hatte, dass ihr Vater (doch) recht hatte und dass er außerdem wirklich gut in seinem Job war, verwirft die Tochter ihre bisherige Erscheinung (Nasenpiercing, Dr. Martens, Grunge Style). In den abschließenden Szenen präsentiert sie sich in einer gezähmten, pastellfarbenen Erscheinung,

die kulturell mit den Idealen der „braven Mädchen“ und „wahren Weiblichkeit“ verbunden ist. Der ideale Vater erweist sich als absolut (und absurd) kompetentes Individuum. Er kann seine emotionale Kapazität, die während der Aktionsphase auf das Brechen von Nacken der Bösewichte gerichtet ist, auf die alltäglichere, aber genauso wichtige väterliche Unterstützung umlenken. So wird beispielweise Bryan Mills aus dem Film *96 Hours* die Kette von Sexsklavenhändlern eigenhändig zerstören, um seine Tochter zu retten. Gleichzeitig ist er bereit, ihre Träume von einer Gesangskarriere zu unterstützen, nachdem sie aus diesem qualvollen Erlebnis herausgekommen sind.

Ungeachtet dieser Analyse ist es mir schwer zu erklären, wie genau diese qualitativen und konzeptuellen, äußerst zweifelhaften Erzählfantasien in mir eine so starke emotionale Reaktion auslösen. Es ist möglich, dass es sich um einfache, eskapistische Triebe handelt, um die einfache Bewältigung vereinfachter Emotionen in der explosionsartigen farbigen Hülle eines spektakulären Vergnügens zu genießen. Vielleicht liegt der Grund in subjektiven Gründen, die ich in diesem Text nicht erwähnt habe. Vielleicht liegt es auch daran, dass man das sanfte, subversive Herzschielen inmitten der patriarchalen Filmfantasie erkennt: In einer Welt, die auf die unverzichtbare Essenz der Mutterschaft besteht, wird die Vaterschaft gerade als entscheidender, wesentlicher Bestandteil erkannt.

Der Mythos über die Gewalt

Im Roman *Tausend kleine Lügen*, in dem Celeste, eine der drei Protagonistinnen, irgendwann endgültig und unwiderruflich erkennt, dass sie mit einem Missbraucher verheiratet ist und dass sich die Gewalt, die sie erlebt, systematisch verschlimmern wird, bis sie eines Tages den endgültigen, tödlichen Punkt erreicht. Und noch beunruhigender wird es, als Celeste erkennt, dass ihr Weggehen sie nicht retten würde. Ihr Ehemann würde sie wahrscheinlich töten, wenn sie versuchen würde, ihn zu verlassen. Aber selbst wenn sie bleibt, könnte er eines Tages so wütend werden, dass er sie umbringt. Das ist der Punkt, an dem Celestes privilegierter Status, ihre Schönheit, ihr abgeschlossenes Jurastudium, das ihre finanzielle Unabhängigkeit garantieren sollte, ihr wunderschönes Haus und ihr Vermögen nichts mehr bedeuten.

Celeste ist nur eine Frau, die eines Tages von ihrem gewalttätigen Ehepartner getötet wird, und keines der Privilegien, die sich aus ihrer Ausbildung, ihrem wirtschaftlichen Status und ihrer sozialen Stellung ergeben, wird sie davor schützen. Die Gewalt, die Celeste erleidet, diskriminiert nicht; für die Gewalt, die Celeste erleidet, sind gesellschaftliche Stereotype darüber, wem und warum sie passiert, wer sie verdient und wie sie gerechtfertigt wird, bedeutungslos. Celestes Erkenntnis definiert die Gewalt einfach als den nicht korrigierbaren Fehler des Opfers, eine Fehleinschätzung, für die es keine Vergebung gibt. Lässt ein Opfer einen Gewalttäter in sein Leben, wird es für den Rest seines Lebens Gewalt ausgesetzt sein – der Gewalt des Partners, der Gewalt des Rechtssystems, das es schützen sollte, der Gewalt der gesamten Gesellschaft und der Gewalt, die es vielleicht dazu bringen wird, selbst zu den Instrumenten der Gewalt zu greifen, um sich paradoxerweise vor ihnen zu schützen.

Ich kann mich nicht daran erinnern, wann ich das letzte Mal so sehnsüchtig auf eine Fernsehserie gewartet habe wie seit der Ankündigung vor etwas mehr als zwei Jahren, dass der Roman *Tausend kleine Lügen* der australischen Schriftstellerin Liane Moriarty verfilmt wird. *Tausend kleine Lügen*, ein Roman, der 2015 in der kroatischen Übersetzung von Svetlana Grubić veröffentlicht wurde, ähnelt den anderen Werken der Schriftstellerin – zwischen den leicht lesbaren, fließenden Zeilen ziehen sich unangenehme, schwierige Dinge hindurch.

Die erwähnte (Un)Behaglichkeit ist die Unbehaglichkeit des (weiblichen) Alltags, der Fokus liegt auf den Beziehungen zwischen Ehepartnern, Eltern und Kindern sowie Freundinnen. Es ist nicht verwunderlich, dass Moriartys Romane als *Chick-Lit*¹ beschrieben und folglich automatisch als solche abgetan werden. Ihre Romane sind in die Kategorie „Women's Literature“ (Amanda Hooton erinnert uns in einem Interview mit der Autorin noch mehr daran, dass das männliche Pendant dieser Kategorie natürlich nicht existiert) und in die zusätzliche Unterkategorie „Domestic Life“ („Familienleben“) bei Amazon eingeordnet. Es ist auch nicht verwunderlich, dass die Serie *Big little Lies* von den meisten männlichen Kritikern negativ bewertet wurde. Die Elemente der Seifenoper, die Klischees, die Banalität des Alltags – all das störte die Kritiker, die sich darüber beklagten, dass sie von einer Prämisse getäuscht wurden, die ein *großes* und *wichtiges*

¹ Siehe Hooton, Amanda (2016).

Kriminalrätsel versprach, nur um dann auf die Trivialitäten der Erfahrungen einer Gruppe von Frauen zu stoßen – und, oh Schande, Frauen über vierzig.

Es ist nichts Neues, dass die Frauen gleichzeitig mit dem Erfahrungsraum der Privatsphäre (der Emotionen, Beziehungen, des physischen Raums) in Verbindung gebracht werden und dass diese Erfahrungen als untergeordnet und banal abgeschrieben werden. Sie werden auch als Enttäuschung für den männlichen Zuschauer und als unwürdig für ernsthafte kritische Betrachtung angesehen. Die Statistiken zeigen, dass Männer regelmäßig niedrigere Bewertungen für „Frauenfilme“² abgeben. Eine ähnliche Wertehierarchie ist auch auf der Ebene der Genreliteratur sichtbar – Krimis haben sich eine wahrgenommene künstlerische Wertigkeit und „Ernsthaftigkeit“ erkämpft, die Liebesromane kaum erwarten können. Die Darstellungen existentieller Qualen von Antihelden in den „ernsten“ Milieus der Kriminal- und/oder Geschäftswelt (insbesondere im Zeitalter von *Peak TV*) sind Synonym für die Virtuosität der Ausarbeitung und Darstellung der Tiefe und Universalität der menschlichen Erfahrung. Die Zweifel, Traumata und Sehnsüchte einer Gruppe von Frauen werden dagegen als zu einfache „Strandlektüre“³ betrachtet, eine klischeehafte Form ohne sinnvollen Inhalt. Noch wichtiger ist, dass diese Art der Kritik nicht nur das Werk herabwürdigt, das sich hauptsächlich an ein weibliches Publikum richtet, sondern auch die Erfahrungen, den Geschmack und die Vorlieben der Zuschauerin und weist auf deren Unzulänglichkeiten und Oberflächlichkeit hin. Wiederholen wir das Wesentliche: Die männliche Erfahrung ist universell und daher automatisch für jeden interessant. Die weibliche Erfahrung ist langweilig und banal und als solche nur für Zuschauerinnen von zweifelhaftem Geschmack interessant.

Die Vorurteile gegenüber „weiblichen“ Produkten der Populärkultur, die in den genannten Kritiken zum x-ten Mal bestätigt wurden, versuchen paradoxerweise, sich durch den Rückgriff auf Begriffe aus den aktuellen Debatten über Intersektionalität und Privilegien zu verschleiern. Dabei, wie Sarah M. Seltzer warnt, wird das Lamentieren über die Rassen- und Klassenprivilegien der Protagonistinnen genutzt, um „altmodischen Sexismus und Ageism zu verschleiern“⁴. Die inhaltslose Bewaffnung mit Adjektiven wie „weiß“ und „reich“ verleiht ihnen kein zusätzliches Gewicht, da dabei der satirische Unterton der Serie vollständig übersehen wird, ebenso wie die

² Lang, Nico (2016).

³ Hale, Mike (2017).

⁴ Seltzer, Sarah M. (2017).

Pfeile, die auf die Protagonist*innen gerichtet sind. Sie sind aufgrund der Kurzsichtigkeit, die aus ihrem privilegierten sozialen Status und den damit verbundenen Mythen resultiert, unfähig, die Gewalt, die ihre „seifenoperartige“ Welt durchdringt, zu erkennen und zu akzeptieren.

Hier hören die Vorurteile nicht auf, so werden die Charakterkomplexität der Protagonistinnen und die Komplexität ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen durch die kritische Wahrnehmung in vereinfachte und klischeehafte Muster gedrängt. Brian Porreca beispielsweise nennt in der Einleitung eines Interviews mit der Schauspielerin Laura Derndie Heldin Renata, die sie in der Serie spielt, „eine komplette Psychopathin“⁵. Im Gegensatz zum Roman wird in der Serie der Raum, den Renata im Mikrokosmos von Monterey einnimmt, erweitert, und alles, was geschieht, wird auch aus ihrer Perspektive betrachtet, nicht nur aus der Sicht anderer. Dadurch wird effektiv und effizient die Möglichkeit untergraben, sie ausschließlich als die Bösewichtin anzusehen. Ein hervorragendes Beispiel dafür ist die Szene, in der Renata erfolglos versucht, ihre Tochter dazu zu überreden, ihr den Namen ihres Mobbers in der Schule zu verraten, und sich zunehmend frustriert darüber fühlt, dass sie im Gegensatz zu ihrem Erfolg in der wettbewerbsorientierten Geschäftswelt, in der Sphäre der Mutterschaft ständig gezwungen ist, ihre Niederlagen zuzugeben.

Die Bemerkung über Renatas „Psychopathie“ ist eine eindringliche Erinnerung an die Heuchelei des patriarchalischen Systems: Eigenschaften, die den Männern traditionell als „natürlich“ zugeschrieben werden, wie Durchhaltevermögen, Ehrgeiz und Entschlossenheit, werden für den Erfolg in einem Unternehmensumfeld als entscheidend definiert, während sie bei Frauen als Zeichen von Psychopathologie, Aufdringlichkeit, unangemessener, unweiblicher Aggressivität wahrgenommen werden. Bezeichnend ist auch die Verlagerung des Fokus auf die wahrgenommene peinliche Gewalttätigkeit von Frauen wie Renata, die nicht in die eindimensionalen Vorstellungen von Weiblichkeit passen, während gleichzeitig die körperliche und sexuelle Gewalt, die Celeste erleidet, erstaunlich oberflächlich in die eindimensionalen Kategorien der Kinky Sexspiele eingestuft wird, die „an *Fifty Shades of Grey* erinnert“. Die Sexszenen von Celeste und Perry sind gerade deshalb beunruhigend, weil sie nicht eindeutig sind, weil es nicht klar ist, was man tatsächlich sieht, weil die Grenzen zwischen Sehnsucht und Gewalt, Liebe und Angst, Begierde und Zwang ständig verschwimmen und verwischt werden, „weil es schwierig ist,

⁵ Porreca, Brian (2017).

nicht zu vermuten, dass Celeste zum Teil mit dem Sex einverstanden ist, damit sie nicht zugeben muss, dass Perry sowieso nicht aufhören würde, wenn sie dem nicht zustimmen würde.“⁶.

Das Wichtigste in *Big Little Lies* ist eine systematische Hinterfragung von Mythen über körperliche und sexuelle Gewalt, die Untergrabung der etablierten Vorstellungen darüber, wie solche Gewalt aussieht und wen sie betrifft. Das Hauptproblem besteht darin, dass es keine „ideale“ Manifestation häuslicher und sexueller Gewalt gegen Frauen gibt, für die die Opfer erwarten können, dass sie erkannt und von der Gesellschaft angemessen bestraft wird. Die „echte Gewalt“ und das „echte Opfer“ sind schwebende, unfassbare Signifikanten, die nie auf die konkrete Situation zugeschnitten zu sein scheinen: Es fehlt immer „das gewisse Etwas“, das das Opfer der Gewalt im Auge des Betrachters sicher in den Kreis der Empathie und den Täter in den Kreis der Verurteilung versetzt. Die sexuelle (Un)Erfahrung, der Familienstand, die persönlichen Überzeugungen, die Religionszugehörigkeit, die Arbeit, die sie (nicht) ausübt, der Mutterstatus, das Bildungsniveau – es fehlt immer mindestens eine Kleinigkeit, die uns davon überzeugen würde, dass die Heldin nicht verdient, was ihr passiert.

Die Protagonistinnen des Romans/der Serie selbst kämpfen mit der präzisen Bestimmung und Verbalisierung dessen, was sie erlitten haben oder erleiden. Das liegt vor allem daran, dass ihre Erfahrungen sowie ihre Reaktionen darauf nicht in die gesellschaftlich erkennbaren „idealen“ Formen und Erscheinungsformen von Gewalt passen, und „da sie keine Wörter oder Bilder haben, um ihre Erfahrungen zu beschreiben, haben sie das Gefühl, dass ihr Leiden nicht gerechtfertigt wäre – als ob es nie passiert wäre oder als ob das, was ihnen passiert ist, nicht so schrecklich ist oder kein ‚echter Missbrauch‘⁷ gewesen wäre.“ Jane, deren Klassenstatus sie und ihren Sohn in den Augen der Gemeinschaft automatisch kennzeichnet und sie als ideale Gewalttäter bestätigt, scheut in der literarischen Vorlage davor zurück, das Wort „Vergewaltigung“ mit dem, was ihr passiert ist, in Verbindung zu bringen. Letztendlich, wie Madeline selbst sagt, hat sie nicht nein gesagt oder versucht, sich körperlich zu verteidigen.

In der Serie ist Jane jedoch spezifischer in der Klassifizierung ihrer Erfahrung, und es ist interessant, auch Parallelen zu den Methoden zu ziehen, mit denen sie ihr Trauma (nicht) verarbeitet: In dem Roman richtet Jane subtilere Mikroaggressionen (perfekt symbolisiert durch

⁶ Nussbaum, Emily (2017).

⁷ Weitzman, Susan (2000), S. 29.

den obsessiven Konsum von Kaugummis) auf sich selbst, die asketische Gewalt der äußersten Zurückhaltung von der Welt, während die selbstzerstörerischen Triebe der in der Serie dargestellten Jane größtenteils nach außen gerichtet sind und sich als Drogenkonsum, unvorsichtiges Fahren und unrealisierte Pläne zur Ermittlung und Bestrafung des Mannes, der sie vergewaltigt hat, manifestieren. Das ist teilweise wahrscheinlich auch durch die Natur des Mediums verursacht – die Anwendung der Pistole ist optisch attraktiver als ein schmerzhaftes Ziehen am Pferdeschwanz oder eine kaum wahrnehmbare Bewegung des Kiefers.

Dennoch erreicht die durch die gesamte Erzählung systematisch durchzogene Thematik des (nicht) Sprechens über Gewalt in Celestes Geschichte einen Höhepunkt: Es genügt, sich an die Szenen zu erinnern, in denen die Psychotherapeutin versucht, Celeste dazu zu bringen, das, was mit ihr geschieht, beim richtigen Namen zu nennen, damit sie aufhört, es hinter unangemessenen Begriffen zu verstecken, damit sie aufhört, „ihre Erzählung auszudehnen, um Widersprüche darin unterzubringen“⁸, um, nach den Worten von Jessica Benjamin, „das Nicht-Sprechen zu verlernen“.⁹ Die Szenen, in denen Celeste sich mit den Fragen von Dr. Reisman auseinandersetzt, zeichnen sich als einige der besten und durchdachtsten in der Serie aus. Von der Art, wie die veränderte Einstellung Celestes zu ihrer eigenen Eheangelegenheit¹⁰ visuell hervorgehoben wird, bis hin zu den erschütternden Versuchen Celestes, ihre Gefühle und Gedanken richtig zu äußern und zu entscheiden, wie viel sie davon mit anderen teilen möchte.“¹¹

Denn es ist wirklich schwer, einen Namen dafür zu finden, für dieses angespannte, pointierte Unbehagen in den Szenen aus Celestes Familienleben, für diese Zerbrechlichkeit, die die gesamte Inszenierung des gemeinsamen Mittagessens wie eine feine, transparente Schale umhüllt, und das wird nur durch Celestes angespanntes Lächeln zusammengehalten, durch ihren Versuch, sich davon zu überzeugen, dass alles normal ist, dass alles, was passiert, nur ein Spiel ist, dass ihr Mann so tut, als ob etwas Seltsames in ihm wäre. Es ist schwierig, eine Bezeichnung für diese Anspannung zu finden, die sich von der Bauchhöhle bis zur Hautoberfläche anfühlt, diese Ehrfurcht, die die Zuschauerin mit Celeste teilt, diese Erkenntnis der zerrissenen Schale, die Verschiebung der Maske der Normalität, wenn Celeste zusammensackt, wenn Perry plötzlich vom

⁸ Ebd., S. 247.

⁹ Benjamin, Jessica (1988) nach Weitzmann (2000), S. 27.

¹⁰ Siehe Zoller Seitz, Matt (2017).

¹¹ Benjamin, Jessica (1988) nach Weitzmann (2000), S. 27.

Tisch aufsteht, wenn ihre Rolle in einer familiären Situation die Momente widerspiegelt, in denen das Vergnügen plötzlich endet. Und es ist schwer, dieses widerliche Gefühl zu benennen, das entsteht, wenn man Perry dabei zusieht, wie er über die schrecklichen Dinge weint, zu denen er fähig ist, obwohl man gleichzeitig weiß, dass das Bewusstsein darüber ihn nicht davon abhalten wird, sie wieder zu tun.

Eine der Kernbotschaften von *Big Little Lies* ist, dass Gewalt wie ein Virus ist, das sich unaufhaltsam ausbreitet und alle, die ihm nahekommen, unabhängig von ihrer Unschuld, infiziert. Einmal begangen, ist es unmöglich, die bösartige, unerbittliche Ausbreitung der Gewalt zu stoppen. Der Kreislauf der Gewalt wird nicht unterbrochen. Dies setzt sich fort, wenn es um die Übertragung von Gewalt zwischen den Generationen geht¹² – indem einer von Perrys Söhnen den Staffelstab übernimmt und „im Kleinen“ nachahmt, was er hinter verschlossenen Türen von seinem Vater gelernt hat. Es wiederholt sich auch, wenn es sich um eine Selbstzerstörung handelt, die das Opfer auf sich selbst ausrichtet, aufgrund von unüberwindbarem Trauma, wie es bei Jane der Fall ist, und auch, wenn die Gewalt reflexhaft ist, in Selbstverteidigung, wie Bonnies instinktive Reaktion auf eine Gewalttat, die sie gesehen hat. Der Vorspann der Serie, in dem die Choreografie von Eltern und Kindern parallel repliziert wird, ist eine starke visuelle Erinnerung daran, wie wir weitergeben, was wir tun, so wie Max' Gewalt die seines Vaters nachahmt, so wie Amabellas Schweigen genauso vernichtend ist wie das von Celeste.

Die Unterschiede vom Original werden im Finale der Serie am deutlichsten – sie verändern drastisch den Blick auf die Ereignisse, ihren Ausgang und die Botschaft, die die Geschichte über die Mythen der Gewalt und die Möglichkeiten ihrer Dekonstruktion vermittelt. Denn gerade der Akt der (unfreiwilligen) Gewalt löst Celestes aussichtslose Situation. Im Roman wird Bonnies instinktiver Angriff auf Perry durch ihren eigenen Hintergrund als Opfer häuslicher Gewalt motiviert, eine Tatsache, die sie Celeste anvertraut, kurz bevor sie zur Polizei geht, um sich selbst zu gestehen, was wirklich passiert ist. In der Serie existiert Bonnies (mögliche) Geschichte nur in Andeutungen, so subtil, dass diejenigen, die den Roman nicht gelesen haben, sie wahrscheinlich kaum bemerken werden, und diejenigen, die es getan haben, sich fragen werden, ob diese kaum wahrnehmbaren Signale nur die Einbildungen sind, die Ergebnisse ihres späteren Leserverstandes:

¹² Der Begriff basiert auf der Forschung von Lewis Okun über Männer als häusliche Gewalttäter, nach Weitzmann (2000), S. 174.

Bonnies Reaktion, als Skye durch einen hitzigen Familienstreit Angst bekommt; ein paar Bemerkungen an Ed; die Art, wie er Celeste und Perry aus der Ferne beobachtet und weiß, dass etwas nicht stimmt.

Angelica Jade Bastián kritisiert die Unterrepräsentation von Bonnie in der Serie, den auffälligen Mangel an Ausarbeitung ihres Charakters im Vergleich zu den anderen Protagonistinnen, was zusätzlich problematisch ist, da eine Afroamerikanerin die ursprünglich weiße Figur in der Serie spielt, was eine ganze Reihe von Fragen zu rassistischen Vorurteilen und Stereotypisierungen mit sich bringt.¹³ Aus narrativer Sicht ist es nachvollziehbar, dass Bonnies möglicherweise traumatische Vergangenheit geheim gehalten wird, um zu verhindern, dass die Verbindungen, die die Identitäten von Opfer und Täterin im detektivischen Rätsel, das die Geschichte eröffnet, zu schnell und zu leicht verknüpft werden. Bonnie ist im Roman am Rande der Geschichte positioniert, primär in der Funktion von Madelines Nemesis, sie verkörpert fast irritierende Gelassenheit. Doch am Ende enthüllt sie unerwartet eine ganz andere, bis dahin unvorstellbare Welt.

Dass Perry im Roman durch die Hand eines anderen Opfers häuslicher Gewalt ums Leben kommt, das auf symbolischer Ebene als Celestes Ersatz fungiert und dessen Tat als hypothetische indirekte Selbstverteidigung Celestes, lässt sich als bittere narrative Gerechtigkeit interpretieren. Gleichzeitig kann dies auch als „leichter Ausweg“ problematisiert werden, der Celeste vor zahlreichen, weitaus drastischeren möglichen Konsequenzen schützt. Bonnie wurde wegen fahrlässigen Totschlags angeklagt und mit gemeinnütziger Arbeit bestraft, während man nur spekulieren kann, welche Strafe Celeste für beispielsweise einen Mord bei Selbstverteidigung erhielt und welche weitreichenden Folgen dies für alle Aspekte ihres Lebens hätte, von der wirtschaftlichen Situation bis zur Kinderbetreuung. Bezeichnend sind auch die böartige Bemerkung des Polizeiinspektors, der am Ende darauf hinweist, dass er davon überzeugt war, dass gerade die Ehefrau für Perrys Tod verantwortlich ist, und die Szenen, in denen Dr. Reisman Celeste Fragen stellt, die man ihr vor Gericht stellen könnte.

Wichtig ist auch die Änderung des Kontextes von Perrys Angriff auf Celeste und der gleichzeitigen Enthüllung, dass er Janes Vergewaltiger und Ziggys biologischer Vater ist. Am Ende des Romans sind die gewaltsamen und traumatischen Ereignisse noch präsent, aber gleichzeitig

¹³ Bastien, Angelica Jade (2017).

wird auch über sie gesprochen und ihre Bedeutung reflektiert. Jane deckt Perry im Roman verbal auf, während in der Serie ihr entsetzter Blick, dessen Bedeutung sowohl von Madeline als auch von Celeste fehlerfrei erkannt wird, ausreicht. Bevor Bonnie ihn über das Balkongeländer stößt, greift sie Perry verbal an; es ist bemerkenswert, dass es die „Psychopathin“ Renata ist, die Perrys Angriff auf Celeste als Erste klar und ohne Zweifel artikuliert und als Gewalt bezeichnet und ihm mitteilt, dass sie die Polizei rufen wird.

Der wichtigste Unterschied liegt jedoch in Perrys Verhalten – in der literarischen Vorlage versucht Perry nach dem Angriff auf Celeste und der von zwei Männern (Ed und Nathan) maßgeblich bezeugten Aufdeckung, das Geschehene verbal zu manipulieren. Er versucht, Celeste davon zu überzeugen, dass die Vergewaltigung von Jane ein unbedeutendes Ereignis sei, Renata (und stillschweigend auch die anwesenden Männer) zu überzeugen, dass die Misshandlung von Celeste kein ernsthafter Vorfall sei, der eine polizeiliche Intervention erfordert, und Bonnie davon zu überzeugen, dass es unmöglich sei, dass seine Kinder Zeugen häuslicher Gewalt geworden sind. Perry ist in die Enge getrieben, aber er glaubt, dass er immer noch die Kontrolle erlangen kann, was ihm sein sozialer Status, sein Geld und seine Macht ermöglichen. Er ist sicher, dass er immer das letzte Wort haben kann, da er daran gewöhnt ist, die Gewalt, die er ausübt, immer wieder mit Worten zu verdrehen und sie in einen Mythos nach seinem eigenen Maß zu integrieren.

Diese Gewalt ist viel schlimmer als die sinnlose, unkontrollierte Gewalt, der Perry in der Serie nachgeht. Hier ist er nur von Zeuginnen umgeben, deren Worte und Geschichten ohnehin nicht das gleiche Gewicht wie seine haben. Denn Perry glaubt immer noch, dass er diejenigen, die seine Gewalttätigkeit miterleben, glauben machen kann, dass seine Gelassenheit nicht nur eine dünne, zerbrechliche Maske ist, hinter der sich eine unkontrollierte Gewalttätigkeit verbirgt, die Gewalttätigkeit eines Mannes, der sehr wahrscheinlich eines Tages seine Frau töten wird. Es ist umso schlimmer, weil es uns daran erinnert, wie häufig solche Versuche, Gewalt zu rationalisieren, in unserer Realität vorkommen und wie oft sie erfolgreich sind, weil wir glauben, dass das, was geschieht, unmöglich ist, weil wir nicht glauben wollen, was uns widerfährt, weil es so einfacher ist.

Das Ende des Romans, im weiteren gesellschaftlichen Sinne, hat mehr Vertrauen in das (Rechts) System, bringt die Hoffnung, dass die Erfahrung uns dazu bewegen wird, eine bessere Welt zu bauen, dass es möglich ist, den Mythos von Gewalt zu dekonstruieren. Die letzten Szenen

der Serie unterstützen die Theorie der „Stammesloyalität“, eine vereinte Front von Frauen, die die Dinge in ihre eigenen Hände nehmen, weil sie nicht an die Fähigkeit des Systems glauben, angemessen zu beurteilen, wer welchen Schutz oder welche Strafe verdient. Von den Heldinnen aus Monterey verabschieden wir uns ausschließlich mit visuellen Darstellungen, die ihre Gemeinschaft bestätigen; es besteht keine Notwendigkeit, der Welt etwas zu erklären, da sie ohnehin nur das sehen und hören wird, was in die vorgefertigten Muster passt. *Warum die Lüge?*, fragen die Detektive. *Weil die Wahrheit eigentlich niemanden interessiert*, lautet die unausgesprochene Antwort. *Du brauchst nicht mehr zu lügen*, sagt Bonnie am Ende des Romans zu Celeste. Denn das, was man tun kann bzw. tun muss, ist versuchen, die unaussprechliche Gewalt in Worte zu fassen, sie zu benennen und dem Mythos der Gewalt eine eigene Geschichte entgegenzusetzen.

Und darauf hoffen, dass auf der anderen Seite jemand zuhören kann.

Erwachsen sein

Das Ende des Jahres und die Feiertagszeit bedeuten für mich oft die Rückkehr nach Hause – in die Stadt, in der ich einen wichtigen Teil meines Lebens verbracht habe und wo meine ältesten Freundinnen leben, mit denen ich die Herausforderungen der Adoleszenz durchgemacht und einen Teil des Chaos der frühen zwanziger Jahre bewältigt habe. Wir sehen uns nicht mehr so oft, daher sind unsere Treffen besonders wichtig. In diesen wenigen Stunden ein paar Mal im Jahr müssen wir das Versäumte nachholen, all die kleinen und großen Dinge zwischen den beiden Punkten unseres vorherigen und zukünftigen Treffens zusammenbringen. Ich kenne meine Freundinnen schon seit dreißig Jahren und liebe es, sowohl für mich als auch für sie, oft die Geschichte unserer Freundschaften zu erzählen, bestimmte Ereignisse oder Zeiträume aus unserer gemeinsamen Vergangenheit zu erwähnen und Sätze mit *Erinnerst du dich, als wir...* zu beginnen. Jedes Mal, wenn ich das sage, bin ich beeindruckt und berührt von dem Verlauf der Zeit, der Geschwindigkeit ihres Vergehens, der Menge und Qualität der Erinnerungen, die wir darin ansammeln konnten. Im Laufe der Jahre haben sich unsere Interessen, Prioritäten und Alltagsgewohnheiten langsam und systematisch verändert, ohne große Überraschungen und Brüche – wir haben Schulen und Studien abgeschlossen, Arbeit gefunden und Kinder bekommen. Und trotzdem erschreckt und fasziniert

mich immer noch gleichermaßen die Tatsache, dass wir irgendwie, fast unbemerkt, Erwachsene geworden sind.

Aber wir sind wirklich erwachsen und so sitze ich gegenüber von J. und höre ihr Klagen über die Schwierigkeiten bei der Auswahl der richtigen Kinderschuhe – anatomisch geformt, weich, das Gehen in Socken. So viele verschiedene Optionen, zwischen denen man die beste auswählen muss, die gewährleistet, dass die motorischen Fähigkeiten, die nicht zu verformten Füßen, einer verformten Persönlichkeit, einem verformten Leben des Kindes führen werden, rechtzeitig und optimal entwickelt werden. Ich höre ihr mit einem sanften, verständnisvollen Lächeln zu und sage ihr mit beruhigendem Ton, dass sie sich wegen der Hausschuhe keine Sorgen machen muss, egal wofür sie sich entscheidet, dass die Füße des Kindes in Ordnung sein werden, dass alles gut sein wird. Und ich würde gerne sagen, dass ich mich wirklich wie diese weise, selbstbewusste, erfahrene Mutter fühle, die an diesem Abend mit einer Freundin bei einem verdienten Bier sitzt, aber das ist nicht der Fall. Die Wahrheit ist, dass ich mich jeden Tag genauso wie J. fühle: ängstlich und gelähmt von den Entscheidungen, die ich für meine Kinder treffen muss. Jede dieser Entscheidungen hat laut Ratgebern, Foren und den Meinungen anderer Mütter auf dem Spielplatz die Macht, unaufhaltsam und entscheidend die Qualität ihrer Leben, ihre strahlende Zukunft und ihre Fähigkeit, mit Schmerz und Enttäuschungen umzugehen, zu beeinflussen.

Aus diesem und vielen anderen Gründen hat mir schon lange kein Film mehr so gut gefallen wie *Tully* von Jason Reitman, mit dem ich, nachdem ich ihn schon lange hatte sehen wollen, endlich ins neue Jahr einstieg. „Sie werden perfekt geboren“, sagt die erschöpfte Protagonistin Marlo, „und dann beschädigen wir sie“. Das ist etwas, das ich sehr gut verstehe. Ich erinnere mich, wie sehr mich die ersten banalen Viruserkrankungen, Hautausschläge und schuppige Haut, die Entzündung der Tränendrüsen und das unerwartete Rollen von der Matratze auf den Boden tief erschüttert haben. Es ging nicht nur um die Sorge um die Gesundheit, um die möglichen Komplikationen, sondern um ein tieferes, beunruhigendes Gefühl, dass jedes einzelne dieser Dinge ihre gesamte Unversehrtheit, ihre Unschuld gegenüber den kleineren und größeren Übeln dieser Welt beeinträchtigt. Im Laufe der Zeit sammeln sich alle Schwierigkeiten natürlich an, und vielleicht ist es noch beängstigender, dass dieselbe Zeit, der alltägliche Trott und der ständige Druck zu einer Art Blindheit, zu Vergessenheit führen. Deshalb vergesse ich oft, manchmal über lange Zeiträume

hinweg, die Magie, die meine Kinder in den frühesten Tagen für mich hatten. Diese gleiche Zeit und Erfahrung kommen ihnen natürlich zugute. Sie entwickeln Immunität gegen Viruserkrankungen, Misserfolge, Ungeduld und Barschheit, Wut, harmlose Vernachlässigung. Und trotzdem, wenn ich mich mir selbst gegenüber am unbarmherzigsten fühle, zähle ich abends im Bett alle elterlichen Versäumnisse und Fehler auf, an die ich mich erinnern kann. Ich wünsche mir, ich könnte die Zeit zurückdrehen und von vorne anfangen, alles sorgfältiger, ruhiger, besser machen, damit sie perfekt bleiben könnten.

Während J. und ich zum hundertsten Mal feststellen, wie glücklich wir sind, heute Abend allein draußen zu sein und Bier zu trinken, kommt jemand auf uns zu, den ich seit einer Ewigkeit nicht mehr gesehen habe, aber der mir einmal etwas bedeutete. „Du bist auch in Zagreb?“ fragt er mich. „Wir bewegen uns wahrscheinlich nicht in denselben Kreisen.“ Ich muss fast lachen, fröhlich, denn natürlich überlappen sich meine festen, im Laufe der Zeit gut gezähmten Kreise nicht mit denen, die sein Leben beschreiben und umreißen. Der geschlossene Kreis von Punkten, die meinen Kreis bilden, umfasst hauptsächlich Orte wie Kindergärten und Adressen, an denen meine Kinder verschiedene Aktivitäten besuchen, mit unserer Wohnung in der Mitte. Eine Kreisbahn, auf der ich von Montag bis Freitag mit dem Fahrrad von und zu meinem Arbeitsplatz fahre. Der Kreis um den Platz/Park/Spielplatz in unserer Nachbarschaft, den ich während meiner Elternzeit hunderte Male umrundet habe, während sich die Räder des Kinderwagens gleichmäßig und rhythmisch drehten. Eine Million kleiner Kreise, die ich täglich in unserer Wohnung zeichne, während ich von der Küche ins Wohnzimmer, vom Wohnzimmer ins Badezimmer, vom Badezimmer ins Kinderzimmer gehe und dann alles von vorne beginne, indem ich Wäsche aufhänge, Geschirr aus der Spülmaschine nehme, Pyjamas, Schuhe und Winterjacken anziehe und Staub wische. Die Kreise, die der Löffel am Boden des Topfes zieht, der Kreis des Glases, in das nachts Wasser gegossen werden muss, der Kreis der Waschmaschine, in den ich schmutzige Windeln, Decken und Millionen verschiedener Socken werfe. Das ist der Kreis, den auch Marlo im ersten Drittel des Films *Tully* beschreibt, der auch als erste Stufe hin zum Wahnsinn dient und, wie Tully auf den Höhepunkt der Geschichte feststellt, als Verwirklichung eines Traums, eines Ideals. Ich erwachte immer wieder mit der Überzeugung, dass ich keine Chance hatte, einen weiteren identischen Tagesablauf mit einem kleinen Baby zu überleben. Dennoch fühlte ich mich zutiefst zufrieden und

beruhigt mit unserer vorhersehbaren, sorgfältig geplanten Routine. Und ich weiß, dass sie beide recht hatten.

Die Kritik an der unzureichenden, sogar gefährlichen Darstellung des Problems der postnatalen Depression und Psychose im Film *Tully* hat mich überrascht.¹⁴ Es ist selbstverständlich, dass es sich um äußerst wichtige Themen handelt, über die nicht genug gesprochen wird – weder in den Medien, im Beratungsumfeld, das sich mit Schwangerschaft, Geburt und Mutterschaft befasst, noch im populärkulturellen Mainstream. Daher empfehle ich die Episode „Me, Too“ des Podcasts „*Terrible, Thanks for Asking*“ als eine sehr detaillierte und erschreckende Beschreibung der Folgen unbehandelter postnataler Depression/Psychose.¹⁵ Die mainstreamige Welt des Fernsehens greift gelegentlich auf diese Themen zurück, oft als Auslöser für schreckliche Tragödien (wie zum Beispiel die vierte Episode der vierten Staffel *Baby Blues*, auf die ich während eines Serienmarathons von *Kein Opfer ist je vergessen* gestoßen bin)¹⁶, und sie sind auch im Horror-Genre beliebt. Es scheint mir unfair zu sein, von *Tully* zu erwarten, dass dieser Film eine Art von realistischem Handbuch für den Umgang mit Depressionen und Psychosen darstellt. Die größte Kritik am Film betrifft das Ende, in dem das Leben aus dem Abgrund des psychotischen Films ohne pharmakologische Therapie und/oder Psychotherapie wieder ins Gleichgewicht zurückkehrt. Ungeachtet der Motive der Psychose scheint mir, dass *Tully* vielmehr einen Blick auf eine andere, scheinbar weniger dramatische und potenziell weniger gefährliche Art der Spaltung bietet, die zwischen Identität vor und nach der Elternschaft. Wenn *Tully* etwas zeigen will, dann ist es, wie schwer und langwierig der Versöhnungsprozess zwischen dem, was wir (dachten, dass wir) waren und dem, was wir (denken, dass wir) jetzt sind, zwischen dem Bild, das wir von unserem Leben hatten und der Realität, die uns jeden Morgen erwartet, sowie das gesamte (Melo)Drama dieser Erkenntnisse. Denn natürlich, gemäß den genrebedingten Erwartungen eines

¹⁴ Ähnlich wie diejenigen, die Diana Spalding in ihrem Artikel „We've seen Tully – and we've got some real concerns“ auf dem Portal Motherly anspricht.

¹⁵ Verfügbar auf: <https://www.apmpodcasts.org/ttfa/2016/12/me-too/>.

¹⁶ In den letzten paar Jahren habe ich zwei Romane gelesen, die subtiler auf das Thema postnatale Depression eingehen als die üblichen Erzählstrategien, die eine langsame Spirale in den Wahnsinn beschreiben, die schließlich zur Zerstörung führt. Der Roman *Ein Geschenk des Himmels* von Liane Moriarty hat den stereotypischen Überschwang, der postnatale Depression begleitet, durch deren Mangel ersetzt (mit einem konventionellen Ende, in dem die Protagonistin plötzlich und wundersam beginnt, alles zu fühlen, was sie für ihr Kind fühlen sollte). Der Roman *After Birth* von Elisa Albert gefiel mir viel weniger, als ich erwartet hatte, hauptsächlich wegen der eigenartig frauenfeindlichen Erzählerin, wegen ihrer starren Anhaftung an die Grundsätze der zweiten Welle der Frauenbewegung und ihrer leidenschaftlichen Befürwortung der bindungsorientierten Elternschaft, die jedoch teilweise verständlich sind, wenn man sie aus der Perspektive der enttäuschten Erwartungen der Protagonistin betrachtet.

Bildungsromans, entwickeln sich die Dinge selten entsprechend den Träumen und Plänen, wie ich es mit einem klugen und bedeutungsvollen Kopfschütteln mit einem Jungen aus einer höheren Klasse unserer Mittelschule feststellte, während wir Getränke auf einem kleinen Weihnachtstreffen unserer Klasse tranken.¹⁷

Was bedeutet es, erwachsen zu sein? Patricia Meyer Spacks definiert Adoleszenz als „die Lebensphase, in der ein Individuum die Geschlechtsreife erreicht, aber noch nicht die soziale Rolle einer voll erwachsenen Person übernommen hat.“¹⁸ Nach der verbreiteten gesellschaftlichen Wahrnehmung ist meine Mutterschaft ein erstklassiger Beweis für die Geschlechtsreife; dennoch hat sie kein stabiles Gefühl der Identität eines Erwachsenen mit sich gebracht. Ich könnte sagen, dass die Geburt meiner Kinder mich dazu gebracht hat, die „erwachsenen“ Verhaltensmuster anzunehmen, aber die Elternschaft kann nicht als ausschließliches Merkmal des Erwachsenseins funktionieren. Manche von uns werden nie Eltern, und manche, die es sind, weisen trotz der Last der elterlichen Verantwortung immer noch Verhaltensweisen auf, die wir gerne mit der Adoleszenz in Verbindung bringen: Selbstsucht, Verantwortungslosigkeit, Unbeständigkeit, kurz gesagt, Unreife. Das Gesetz legt die Altersgrenze für Erwachsensein auf achtzehn Jahre fest, wenn wir volljährig werden, obwohl es auch die Kategorie „junge Volljährige“ beibehält und somit die Instabilität des Übergangs zwischen Altersgruppen bestätigt.

Das Alter ist nur eine Zahl, wichtig ist, wie wir uns fühlen, wie jung wir im Herzen sind ist eine abgenutzte Phrase, welche man meistens als eine optimistische, frohe Erinnerung benutzt. Als die Erinnerung daran, dass wir uns nicht erlauben sollten, das Alter als eine defätistische Zeit der Einsamkeit, Gesundheitsprobleme und des Wartens auf den Tod wahrzunehmen, sondern als eine Gelegenheit, der Welt unsere eigene Vitalität zu zeigen. Die unterdrückte Panik des widerwilligen Erwachsenseins, die auch darin enthalten ist, wird selten wahrgenommen. Wenn wir uns nicht (genügend) erwachsen fühlen und gezwungen sind, uns mit allen Anforderungen des Erwachsenenlebens auseinanderzusetzen, was sollen wir dann tun? Das Erwachsensein, die

¹⁷ Ich nehme an, dass ich den Begriff „Mann“ verwenden sollte, da ich bereits in meinen späten Dreißigern bin. Er erscheint mir genauso bizarr wie „Frau“, wenn ich ihn jemandem zuschreiben muss, mit dem ich Samstagabende im Stadtpark verbracht habe oder von dem ich während einer Mathearbeit abgeschrieben habe. In den letzten Jahren habe ich bemerkt, wie sogar die Polizeiberichte meine Abneigung teilen, indem sie die Opfer von Verkehrsunfällen und Familienstreitigkeiten auch in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre als junge Männer und Frauen bezeichnen.

¹⁸ Meyer Spacks, Patricia (1981), S. 7.

Kindheit und Adoleszenz werden nach Lydia Kokkola als „vorab festgelegte Kategorien“¹⁹, nach denen wir unsere eigene Identität formen und deren „starre Grenzen die endgültige Form einer erwachsenen Person formen“ verstanden. *Sei doch mal erwachsen!* ist ein Satz, der sich an diejenigen richtet, deren Sorgen, Verhalten und Art und Weise, wie sie andere behandeln, als unangemessen zur zurückhaltenden Ernsthaftigkeit des Erwachsenseins eingeschätzt werden.

Meine Vorstellung vom Erwachsensein und Leben war, wie auch von vielen anderen Dingen, naiv und falsch: Ich empfand die Adoleszenz und meine frühen Zwanziger als eine Art Wartezimmer, als die Vorbereitung auf den Moment, in dem mein wirkliches Leben beginnen würde, und das Erwachsensein als den Punkt, an dem sich endlich alle meine neurotischen Knoten lösen werden, etwas, das viel mehr ein Zustand und viel weniger ein Prozess ist. Es scheint jedoch, dass ich mich der Definition des Millennials zuwenden muss, bei der das Erwachsensein kein Substantiv mehr ist, sondern zu einem Verb wird, und zwar zu einer Reihe von Verben, die eine andauernde (noch unvollendete) Handlung ausdrücken. Denn nach den Worten von Anne Helen Petersen bedeutet Erwachsensein, „alles von deiner To-do-Liste zu erledigen, aber alles wird auf eine Liste gesetzt, und die Liste endet nie.“²⁰ Und außerdem sind die Punkte auf der Liste oft todlangweilig, unbeschreiblich anstrengend und verheerend banal, selbst wenn wir unseren Traum oder zumindest eine annähernd akzeptable Version davon leben.

Deshalb ist die Wiederbelebung „der besseren Vergangenheit“, welche Marlo und Mavis Gary, Heldin des Films *Young Adult*, umzusetzen versuchen, verständlich. Ihr Umfang und ihre Reichweite variieren einerseits von Mavis' groteskem und chaotischem Versuch, eine längst abgestorbene Romanze aus der Zeit der Sekundärschule hervorzubringen. Andererseits variieren sie auch von Marlos zärtlicher und zerstörender Erinnerung an ihre vormütterliche Identität²¹ und von dem kurzen Herzschock, der ausgelöst wird, wenn zum Beispiel ein bestimmter Song auf Repeat gespielt wird, mit dem versucht wird, ein vergangenes Gefühl, eine verlorene Person, eine vergangene Zeit zurückzuholen. Wenn wir klug sind, erkennen wir, dass die Rückkehr unmöglich ist, dass das, wonach wir streben, das mutierte Ergebnis des Laufes der Zeit, des nachträglichen Gedankens, der Unzuverlässigkeit der Erzählstimme ist, mit der wir Geschichten über uns selbst

¹⁹ Kokkola, Lydia (2013), S. 36.

²⁰ Petersen, Anne Helen (2019).

²¹ Marlo warnt Tully davor, dass die ganze Stimmung des „Freigeistes“ nach einer gewissen Altersgrenze zu einer Groteske wird, indem sie Mavis einen kurzen astralen Kuss gibt, als sie in der Öffentlichkeit gedemütigt wird.

erzählen. Wenn wir wenigstens einige Lektionen gelernt haben, lassen wir es nach den letzten ablaufenden Sekunden in Frieden ruhen und kehren zur Abarbeitung der endlosen Liste des Erwachsenseins zurück.

Mit Kindern ändert sich alles, besagt die alte und allgemein anerkannte Volksweisheit. Zusammen mit ihrer ausgeprägteren passiv-aggressiven Variante *Wart's ab, bis du selbst Kinder bekommst*, enthält dieser Satz gleiche Anteile von schriller Erwartung, gleichgültiger Feststellung und bössartiger Warnung. Während meiner Schwangerschaft beschäftigte mich die Frage nach meiner eigenen elterlichen Kompetenz sehr. Dabei machten mir nicht so sehr die technischen Details des Windelwechselns, erfolgreichen Stillens oder des Umgangs mit Koliken Sorgen, sondern das Vorhandensein von Gefühl dieser ungreifbaren allwissenden Allmacht, von dem ich als kleines Mädchen sicher war, dass es diejenigen besaßen, die ich als meine Elternfiguren betrachtete (Mama, Opa, Oma). Sie konnten die Fragen beantworten, Probleme lösen und meine Überzeugung aufrechterhalten, dass ich mich vielleicht nicht immer auf die Welt verlassen kann, aber immer auf sie. Damals war das für mich etwas Selbstverständliches, etwas, über dessen Mechanismus man nicht nachdenkt, solange er reibungslos funktioniert, wie es beim Atmen der Fall ist. Es war das, was im Expertendiskurs als Stabilität definiert wird, diese beharrliche, tödliche Wiederholung des Gleichen, die Tully (und Marlo) als die Verwirklichung eines Traums anerkennen und die ich aus heutiger Sicht als ein Privileg²² erkenne, das leider nicht alle Kinder erleben.

In meiner Kindheit erlebte ich das als die Realität meiner Existenz, und daher erinnere ich mich, wie sehr mich die plötzlichen Veränderungen beunruhigten, die Reibungen, die entstanden, immer wenn meine kindliche Vorstellung von ihnen auf ihre unvermeidliche Menschlichkeit traf. Omas verstauchter Knöchel am Strand. Opas Tränen am Flughafen. Die Verärgerung meiner Mutter, die sich in Wut verwandelt, welche zur Verzweiflung führt, während sie erfolglos versucht, Feuer in einem Ofen zu zünden, der nicht zieht. Mein ganzes Leben habe ich die Tatsache als selbstverständlich angesehen, dass ich eines Tages auch auf magische Weise so werde, dass das Erwachsensein bedeutet, diese fast monumentale Gelassenheit zu erreichen, die ich ihnen zuschrieb.

²² Siehe Grdešić, Maša (2020c).

Die Panik von unterschiedlicher Intensität, die ich vor der Tür der Mutterschaft empfand, resultierte größtenteils aus der Erkenntnis, dass es noch nicht passiert ist. Dennoch setzte ich meine Hoffnungen auf den entscheidenden Moment, in dem das Kind nach dem Pressen in meine Arme gelegt wird, begleitet vom ersten Schrei, wie man ihn im Kreißsaal in Hollywood-Filmen hört. Danach wird die ganze Verwirrung meines unvollkommenen Erwachsenseins ordentlich auf frisch gewischten Regalen geordnet. Ein Blick auf dieses kleine Gesicht und ich werde mutig und geduldig und ruhig sein, aber auch fähig, sowohl die Überwachung der Nahrungstabelle als auch die Invasion der hungrigen Zombies zu bewältigen.

Und all das habe ich meinen Kindern versprochen, und ich habe es wirklich so gemeint, nur um im nächsten Moment unweigerlich all diese Versprechen zu brechen. Ich bin zu keinem von diesen Dingen geworden, zumindest nicht für einen Bruchteil einer Sekunde, und meine Kinder dienten nicht als sofortiger Katalysator für meine schnelle Transformation in eine wirklich erwachsene Person. Das Schrecklichste daran, Eltern zu werden, ist nicht, dass sich alles verändert hat, sondern dass wir gleich geblieben sind. Eine systematische und rücksichtslose Umgestaltung der alten Identität den neuen Umständen entsprechend ist schwierig, das Dehnen dessen, was wir sind, um den Anforderungen dessen gerecht zu werden, was wir von diesem Moment an sein müssen, das Zusammendrängen der früheren Identität in Räume, die mit Spielzeug, Kinderzubehör und unermüdlichen, endlosen Anforderungen überfüllt sind. Jahrelang kam mir in bestimmten entscheidenden Momenten die Metapher *wie Butter auf zu viel Brot verstrichen* in den Sinn, mit der Bilbo Baggins die ganze Erschöpfung beschreibt, die mit dem Zusammenleben mit dem, was ihm am kostbarsten ist, einhergeht. Hinzu kommt das Bewusstsein, dass auch meine Eltern die gleiche Angst verspürten, dass sie meinetwegen die Illusion aufrechterhielten, dass Antworten und Lösungen existierten und dass sie diese besaßen, das Bewusstsein für die Anstrengungen, die unternommen wurden, um die Tatsache zu verbergen, dass die Erschütterungen in sie oft genauso stark waren wie diejenigen, die man in der Außenwelt spürt.

Natürlich habe ich keine Lösungen, genauso wie ich keine hundertprozentig sichere und bestätigte Empfehlung für Kinderschuhe hatte. Allerdings beschäftigt mich in letzter Zeit etwas, das mit einem Aspekt der ständigen Unsicherheit meiner erwachsenen und elterlichen Identität zusammenhängt. Ich bin nicht die Einzige, die mit einem ständigen Zustand der Ambivalenz

kämpft. Ich begegne ihr in alltäglichen Gesprächen mit anderen Eltern, in kurzen Pausen vom Jonglieren mit all den Notwendigkeiten und Bedürfnissen auf unseren Listen des Erwachsenseins.

„Ich mag es, mit den Kindern zusammen zu sein, aber ich freue mich sehr darauf, wieder arbeiten zu gehen“, sagte mir kürzlich eine Bekannte gegen Ende ihrer Elternzeit. In letzter Zeit denke ich oft an diese Konjunktion *aber*, die wir wie einen Keil in den festen Körper unserer Ambivalenz treiben, und an die subtile Art und Weise, wie sie die Spannung zwischen zwei Gefühlen einführt und andeutet, dass eines von ihnen entfernt werden sollte, damit wir diese Oberfläche wieder glattmachen können, diese Spannung stillen und die Ruhe des Erwachsenseins ein für alle Mal herstellen können. Vielleicht wäre es besser, ihnen eine ruhige Kombination zu ermöglichen und die Tatsache zu akzeptieren, dass wir manchmal (oft? immer?) so viele Dinge gleichzeitig wollen und fühlen werden. *Ich liebe sie und möchte den ganzen Nachmittag allein sein und ein Buch lesen. Ich liebe sie und manchmal möchte ich weg und nie wieder zurückkommen.*

Eine ähnliche Methode erscheint mir als geeignet, um ein Gleichgewicht zwischen mir damals und mir heute herzustellen. Nach dem Glanz der Zwanziger folgt der ermüdende, unglamouröse Sumpf der Dreißiger, warnt Marlo, aber ich bin mir nicht sicher, ob ich wirklich so sehr nach meinen Zwanzigern zurücksehe. Ja, sie waren fantastisch, aber auch erschreckend, glänzend, aber schmerzlich verwirrend. Die Nostalgie nach verpassten Gelegenheiten, das Bedauern über selbstzerstörerische Fehler und die Frustration über ein einfaches und monotones Erwachsenenleben haben bei mir mehr den Charakter eines Geysirs und weniger den Charakter einer stetigen Unterströmung meines Lebens. Genau wie die Antwort auf die Frage *Würdest du gerne ein ganz anderes Leben führen?* von *Ja, sicher* bis *Nein, überhaupt nicht* variiert, abhängig von der Jahreszeit, dem Grad der Müdigkeit und allem, was an diesem Tag passiert ist.

Und wenn wir die zweite Antwort größtenteils einkreuzen, können wir wahrscheinlich feststellen, dass wir unsere Träume verwirklicht haben.

Hrvatski izvornik

Kroatischer Ausgangstext

Savršeni očevi

Slaba sam na očeve. Moja duboka naklonost proizlazi iz niza usko povezanih subjektivnih i objektivnih razloga. I danas je društvena percepcija očeva i vrednovanje uloge koju igraju u životima svoje djece, određenim pomacima usprkos, potpuno shizofrena. Unutar ustaljenih patrijarhalnih obrazaca, naizgled paradoksalno, očevi često izvlače deblji kraj prilikom definiranja uloge koje igraju u životima svoje djece, a osobito onoj emocionalne prisutnosti ili otuđenosti. Od oca se i dalje očekuje da bude primarni ekonomski oslonac i fizički zaštitnik obitelji, ali se ljubav prema djeci i emocionalna veza koju s njima ostvaruje još uvijek doživljava kao drugorazredna u odnosu na onu majčinsku. U patrijarhalnoj je društvenoj i kulturalnoj strukturi, kao i u Čapekovoju „Poštarskoj bajci“, majčinska ljubav najjača karta, dok je ona očinska protjerana iz špila.

Apsurdno je kriviti feminizam za činjenicu da očevi unutar zakonodavnog sustava i prava na skrb o djeci uvijek izvlače deblji kraj. Na majci se inzistira kao na prvoj i/ili jednoj, važnijoj i/ili najvažnijoj roditeljskoj figuri upravo zbog postojane i žilave ideologije beskrajne i sveprožimajuće majčinske ljubavi, iza koje stoji mnogo manje romantična ideja o postavljanju žene na „njeno mjesto“ – u okviru obiteljskog života, domaćeg ognjišta, privatnog prostora. Usprkos važnosti koju za njega i u njemu ima očinstvo kao simbolička instanca, patrijarhat čini malo za svakodnevne, konkretne očinske prakse.

Tu je i repetitivni koncept nepostojanosti očinske ljubavi doveden do ekstrema, utjelovljen u liku i (ne)djelima loših očeva, nemarnih očeva, očeva koji ne plaćaju alimentaciju, očeva alkoholičara i zlostavljača, očeva koji zauvijek napuštaju svoju djecu. I dok slične transgresije majke, upravo zahvaljujući retorici o božanskoj i božanstvenoj nepomućenosti majčinske ljubavi, zadobivaju predznak nezamislive čudovišnosti, one očinske mogu očekivati tek umjereno zgražanje i rezignirano slijeganje ramenima. Naposljetku, očevi nikada nisu toliko bitni kao majke. Očevi nikada ne mogu toliko voljeti.

Podrivanje očinstva počinje još u ranom djetinjstvu, inzistiranjem na rodnoj podjeli dječjih igara i igranja uloga. Dječak koji se odlučuje na igru s lutkama umjesto autićima (usprkos pozitivnim pomacima u društvenoj percepciji i praksi) izaziva nelagodu – njegova se želja da se igra roditeljstva, za razliku od djevojčica kod koji se ovakav tip igra aktivno potiče i odobrava, ne doživljava kao moguća pozitivna priprema za ulogu skrbnika u odrasloj dobi, vježba empatije i

odgovornosti, već posjeduje tjeskobni negativni predznak budućega manjka muževnosti i muškosti. Dvojbenu pozadinu skrivaju i naoko sasvim frivolne pojave, poput tabloidnih slika poznatih glumaca i glazbenika s djecom u naručju, popraćeni naslovima o njihovom seksipilu zbog činjenice da je riječ o očevima koji se igraju sa svojom djecom. S druge strane, seksipil majke vrti se oko brzog vraćanja u fizičku formu koja je prethodila trudnoći i porodu ili iskazivanja kompetencije u organizaciji života na svim područjima, pa tako profesionalne uspjehe i harmoničan obiteljski život kruni privlačna i njegovana vanjština kao posebno dostignuće.

Majčin se seksipil definira kao nešto moguće samo usprkos majčinstvu, dok očevo proizlazi upravo iz očinstva. Za razliku od „dobrog majčinstva“ koje se samo po sebi podrazumijeva u toj mjeri da je odati mu bilo kakvu vrstu priznanja gotovo besmisleno, „dobro očinstvo“ još se uvijek predstavlja kao endemična, osobita pojava. Tužan je paradoks što je očinska ljubav/kompetentnost na taj način i previše naglašena i sasvim odsutna; ističe je se kao još jednu u nizu odlika koje rese privlačnog, „zaokruženog“ muškarca, ali je diskutabilno postoji li ona uopće.

Hollywoodski filmovi u čijoj je srži problematika očinstva, osobito oni u kojima je isprepletana s napuhanim akcijskim prizorima i apsurdnim zapletima, moja su (ne naročito dobro) skrivena strast. Preciznije, ludo sam zaljubljena u specifični filmski koncept očinstva koji funkcionira kao put iskupljenja. Svjesna sam da ti filmovi obično pate od brojnih problematičnih mjesta i slijepih točaka, te da su njihovi glavni junaci gotovo uvijek utjelovljenja patrijarhalne fantazije o superefikasnom, nezaustavljivom i emocionalno suzdržanom muškarcu. Njihova eventualna potisnuta trauma, obično povezana s vlastitim neadekvatnim ocom ili gubitkom djeteta (sina) samo doprinosi idealu muškog stoicizma koji zastupa. Podjednako me „žulja“ i često definiranje uloga „snažnih žena“ kao onih koje su mahom vične praksama iz testosteronom nabijenih akcijskih filmova – kad glavne karakteristike ženske „osnaženosti“ postaju vješto baratanje oružjem i emocionalna škrtost, dok „ženstvenije“ prakse junakinja iznova zadobivaju predznak negativne i slabašne plitkosti.

Pa ipak, beskrajno izlizana šablona postupnog povezivanja otuđenog, problematičnog oca/očinskog surrogata s djetetom na mene ima gotovo katarzični učinak. Primjerice završnicu filma „Real Steela“ (*Pravi čelik*) popratila sam bujicom suza, što djelomično ipak pripisujem tadašnjoj preplavljenosti trudničkim hormonima. Taj film funkcionira kao melodrama o postupnom izgrađivanju oca i sina, pri čemu dječak, s obzirom na golemu i groznu neadekvatnost svoga

otuđenog, nemarnog oca, svoju potrebu za ljubavlju i skrbi paralelno prenosi i na robota, stroj koji prema uvriježenim shvaćanjima ljudskosti tu ljubav ne može uzvratiti (vidi i: *Terminator 2: Judgement Day*), ali koji se tijekom filma iskazuje stabilnijim i pouzdanijim emotivnim osloncem.

Koncept očinskog iskupljenja varira s obzirom na rod djeteta o kojem iskupljenje ovisi. U slučaju muškog djeteta, glavni se junak vrlo često nalazi u ulozi zamjenskog oca, biološki nepovezanog s dječakom, kojega susreće u okolnostima visoke napetosti i vlastite životne ugroženosti, dakle u situaciji kada je ovakvo surogat-očinstvo posljednja stvar koja je (anti)junaku na umu budući da dodatno komplicira njegovu ionako nezavidnu situaciju, kao što je to primjerice slučaj u filmovima *Savršeni svijet* i *Looper*, te donekle i u filmu *Face/Off* (*Čovjek bez lica*), premda je tu situacija sa surogatnim/biološkim očinstvom kompleksnija zbog premise zamjene identiteta (i, naravno, lica) na kojoj počiva priča. Kao što je iz sva tri primjera vidljivo, omiljeno je i profiliranje junaka, odnosno antijunaka kao moralno dvojbene osobe, kriminalca u bijegu pred zakonom/drugim kriminalcima/oboje, a upravo ostvarivanje očinske uloge omogućava i sveobuhvatnije osobno iskupljenje. Takva vrsta iskupljenja zahtijeva i veliku gestu, žrtvovanje vlastitog života za dobrobit dječaka, gestu koja u širem društvenom smislu najčešće neće biti prepoznata ili vidljiva.

Za razliku od navedenih, filmovi „Istinite laži“ i „Taken“ (*96 sati*) pokazuju nam kako u slučaju kćeri hollywoodski (akcijski) standard preferira biološku povezanost i ponešto drugačiji koncept odnosa. Iznimka je možda generalno megalomanska priroda filma *Čovjek bez lica* koja omogućuje obuhvaćanje i problematike odnosa otac-sin, kao i one otac-kći. Veza oca i kćeri (kao i čitava obiteljska dinamika) narušena je zbog očeve opsesivne posvećenosti poslu – policajca ili tajnog agenta – a uz to ga njegova profesija čini sklonim pretjeranom nadzoru. Narušeni odnos može popraviti samo jedna stvar: očeva se upozorenja o opasnosti vanjskoga svijeta moraju pokazati ispravnima, a kći se mora naći u pogibeljnoj situaciji. U slučaju *Istinitih laži* i *čovjeka bez lica* kći je zapravo tek kolateralna žrtva zlikovačkih makinacija, sredstvo koje bi negativcima trebalo pomoći da zaustave oca, jedinu prepreku do ostvarenja njihovih ciljeva, dok se u filmu *96 sati* glavna radnja vrti oko spašavanja kćeri. Priča naposljetku generalno završava sretno, za razliku od prethodnih turobnijih priča o iskupljujućoj moći očinstva, čiji se puni potencijal ostvaruje tek pogibijom glavnog junaka. Zlikovci su zaustavljeni, kći izbavljena iz njihovih kandži, a obiteljska dinamika obnovljena.

Ipak, čak ni moja izrazito dobronamjerna gledateljska pozicija nije uspjela poništiti beskrajnu frustraciju naoko sitnim, ali simbolički bitnim zaokretom, prisutnim i u *Istinitim lažima* i *Čovjeku bez lica*. Sretna lica i prizori zajedništva nisu dovoljni za prenošenje poruke o pomirenju oca i kćeri. Baš kao što je neadekvatan odnos ranije bio vizualiziran kćerinim buntovničkim stilom ponašanja, i što je još važnije, odijevanja, nakon što je ustanovila kako je otac (ipak) u pravu i kako je k tome zbilja dobar u obavljanju svoga posla, kći odbacuje dotadašnju pojavnost (probušeni nos, martensice, *grunge* košulje) i u završnim nam se prizorima pokazuje u pripitomljenom, pastelnom izdanju kulturalno povezanim s idealima „dobre djevojčice“ i „prave ženstvenosti“. Idealan se pak otac razotkriva kao apsolutno (i apsurdno) kompetentan pojedinac, sposoban emocionalni kapacitet koji je tijekom razdoblja akcije fiksiran na lomljenje zlikovačkih vratova preusmjeriti na svakodnevnu, prozaičniju, ali podjednako bitnu očinsku podršku: Bryan Mills iz filma *96 sati* sam će dokrajčiti lanac trgovaca seksualnim robljem kako bi izbavio kći, a istovremeno je spreman poduprijeti njezine snove o pjevačkoj karijeri nakon što se izvuku iz tog mučnog iskustva.

Usprkos ovoj analizi, teško mi je racionalno objasniti čime točno ove kvalitativne i idejne izrazite dvojbene narativne maštarije u meni izazivaju takav snažni emocionalni odgovor. Moguće je da je riječ o jednostavnim eskapističkim porivima za uživanjem u pojednostavljenom rješavanju pojednostavljenih emocija u eksplozivnom šarenom omotaču spektakularne zabave. Možda razlog leži u subjektivnim razlozima o kojima u ovom tekstu nisam govorila. A možda je riječ i o prepoznavanju nježnog subverzivnog otkucaja u srcu patrijarhalne filmske fantazije: u svijetu koji inzistira na nužnoj esencijalnosti majčinstva upravo se očinstvo prepoznaje kao nečiji najbolji, krucijalni dio.

Mit o nasilju

U romanu *Big Little Lies (Male laži)* u kojemu Celeste, jedna od triju protagonistkinja, u jednom trenutku konačno i nepovratno shvaća da je u braku sa zlostavljačem i da će se nasilje koje doživljava sustavno pogoršavati sve dok jednoga dana ne dosegne konačnu, fatalnu točku. I još strašnije, Celeste shvaća kako je odlazak ne bi spasio – njezin će je suprug po svoj prilici ubiti pokušajući ga napustiti, jednako kao što će se, ako ostane, jednoga dana zbog nečega naljutiti dovoljno da je ubije. To je točka u kojoj sva Celestina statusna privilegiranost, ljepota, završeni

pravni fakultet koji bi joj osigurao financijsku neovisnost, prekrasna kuća i imućnost prestaju išta značiti.

Celeste je samo žena koju će jednoga dana usmrtniti njezin nasilni bračni partner i od toga je neće zaštititi niti jedan od privilegija koji proizlaze iz njezinog obrazovanja, ekonomskog statusa i društvenog položaja. Nasilje kakvo trpi Celeste ne diskriminira; nasilju kakvo trpi Celeste ništa ne znače društveni stereotipi o tome kome se i zašto događa, tko ga zaslužuje, kako se opravdava. Celestina spoznaja jednostavno ga definira kao nepopravljivu pogrešku žrtve, omašku u prosudbi za koju nema oprosta. Pripusti li jednog zlostavljača u svoj život, žrtva će nasilju biti izložena do kraja svog života – nasilju partnera, nasilju pravnog sustava koji bi je trebao zaštititi, nasilju cjelokupne društvene zajednice, nasilju koje će je možda dovesti do toga da i sama posegne za instrumentima nasilja kako bi se, paradoksalno, od njih zaštitila.

Ne sjećam se kad sam posljednji put tako željno iščekivala pogledati neku televizijsku seriju kao otkako su prije nešto više od dvije godine najavljeni planovi za ekranizaciju romana *Big Little Lies* australske spisateljice Liane Moriarty. *Male laži*, objavljene 2015. u prijevodu Svetlane Grubić, slične su ostalim autoričnim djelima – između pitkih, lagano klizećih redaka, provlače se neugodne, zubate stvari.

Spomenuta (ne)ugoda neugoda je (ženske) svakodnevice, fokus je na odnosima među supružnicima, roditeljima i djecom i prijateljicama te ne treba čuditi što se Moriartyni romani opisuju, a potom automatski i otpisuju kao *chick lit*²³. Njezini su romani na Amazonu svrstani u kategoriju „Women's Literature“ (Amanda Hooton nas u intervjuu s autoricom po tko zna koji put podsjeća kako muški pandan navedene kategorije, naravno, ne postoji) i dodatnu potkategoriju „Domestic Life“ („Obiteljski život“). Ne čude ni negativne kritike koje su seriji *Male laži* upućivali mahom muški kritičari. Sapuničastost, klišeji, banalnost svakodnevnog života – sve je to zasmetalo kritičare koji su lamentirali nad time kako su prevareni premisom koja je obećavala *veliku* i *važnu* kriminalističku zagonetku, samo da bi ih nasukala na trivijalnosti iskustava hrpice žena i to, užasa li, starijih od četrdeset godina.

²³ Vidi Hooton, Amanda (2016).

Nije ništa novo da se žene istovremeno povezuje s iskustvenim prostorom privatnosti (emocija, odnosa, fizičkog prostora) i da se ta iskustva otpisuju kao drugorazredna i banalna, te, kao razočaranja za muškog gledatelja, nevrijedna ozbiljnog kritičarskog razmatranja. Statistike pokazuju da muškarci redovito daju niže ocjene „ženskim“ filmovima²⁴, a jednaka vrijednosna klasifikacija vidljiva je i na razini primjerice žanrovske književnosti – krimići su se izborili za percipiranu umjetničku vrijednost i „ozbiljnost“ kakvoj ljubici teško da se mogu nadati. Uprizorenja egzistencijalnih muka antijunaka u „ozbiljnim“ miljeima kriminalnog i/ili poslovnog svijeta (pogotovo u eri *peak TV*-ja) sinonim su za virtuoznost razrade i prikaza dubine i univerzalnosti ljudskog iskustva; dvojbe, traume i žudnje skupine žena prelako su „štivo za plažu“²⁵, klišeizirana forma lišena smislenog sadržaja. Što je još važnije, takva vrsta kritike ne omalovažava samo djelo primarno usmjereno ženskoj publici, već i gledateljičino iskustvo, ukus i sklonosti kao takve, ukazujući na njihovu manjkavost i površnost. Ponovimo osnove: muško je iskustvo univerzalno i stoga automatski svakom zanimljivo. Žensko iskustvo zamorno je i banalno i kao takvo može biti zanimljivo tek gledateljicama sumnjivog ukusa.

Predrasude o „ženskim“ popularnokulturnim proizvodima, po tko zna koji put potvrđene u navedenim kritikama, paradoksalno, pokušavaju se zabašuriti posezanjem za terminima iz aktualnih rasprava o intersekcionalnosti i privilegiranosti, pri čemu se, kako upozorava Sarah. M. Seltzer, lamentiranje nad rasnom i klasnom privilegiranošću protagonistkinja koristi za „pokrivanje staromodnog seksizma i dobizma“²⁶. Besadržajno oboružavanje pridjevima poput „bijeće“ i „bogat“ ne daje im na težini jer se istovremeno potpuno previđa satirični podtekst serije i strelice usmjerene prema protagonistkinjama i protagonistima koji su, upravo zbog kratkovidnosti proizašle iz privilegiranog društvenog statusa i njime povezanih mitova, nesposobni prepoznati i priznati nasilje kojim je premrežen njihov „sapuničasti“ svijet.

Tu nije kraj predrasudama, pa se i karakterna složenost protagonistkinja i kompleksnost njihovih međuljudskih odnosa guraju u stereotipne okvire nametnute kritičarskom percepcijom. Brian Porreca primjerice u uvodu intervjua s glumicom Laurom Dern, junakinju Renatu koju glumi u seriji naziva „potpunom psihopatkinjom“²⁷. Za razliku od romana, u seriji je proširen prostor koji

²⁴ Lang, Nico (2016).

²⁵ Hale, Mike (2017).

²⁶ Seltzer, Sarah M. (2017).

²⁷ Porecca, Brian (2017).

u montereyском mikrosvemiru zauzima Renata, odnosno sve što se događa sagledava se i iz njezine perspektive, a ne samo iz vizure drugih, čime se efektno i efektivno potkopava mogućnost da je se doživi isključivo kao dežurnu zlicu. Izvrstan je primjer scena u kojoj Renata bezuspješno pokušava nagovoriti svoju kćer da joj otkrije ime svog školskog zlostavljača i postaje sve frustriranija zbog činjenice da je, za razliku od uspjeha koji postiže u kompetitivnom poslovnom svijetu, u sferi majčinstva neprestano prisiljavana priznavati poraze.

Opaska o Renatinoj „psihopatiji“ jezgrovit je podsjetnik na licemjerje patrijarhalnog sustava: karakteristike koje se muškarcima uvriježeno pripisuju kao „prirodne“, poput asertivnosti, ambicioznosti i odlučnosti, definiraju se ključnima za uspjeh u korporativnom okruženju, dok se kod žena koje ih iskazuju percipiraju kao znakovi psihopatologije, nasrtljivosti, neprikladne, neženstvene agresivnosti. Indikativno je i prebacivanje fokusa na percipiranu zazornu *nasilnost* žena poput Renate koje se ne uklapaju u jednodimenzionalne ideje o ženskosti i ženstvenosti, dok se istovremeno fizičko i seksualno nasilje koje trpi Celeste zapanjujuće površno svrstava u jednodimenzionalnu kategoriju *kinky* seksualnih igrica koje „podsjećaju na *Pedeset nijansi sive*“. Prizori seksa Celeste i Perryja uznemirujući su upravo zbog toga jer nisu jednoznačni, jer nije jasno što se zapravo gleda, jer se granice između žudnje i nasilja, ljubavi i straha, želje i prisile neprestano pretapaju i zamućuju, jer je „teško ne posumnjati da Celeste na seks pristaje dijelom i zato da ne mora priznati kako, da na njega ne pristane, Perry svejedno ne bi stao.“²⁸

Ono najvažnije u *Malim lažima* upravo je sustavno propitivanje mitova o fizičkom i seksualnom nasilju, podrivanje ustaljenih predodžbi o tome kako takvo nasilje izgleda i koga pogađa. Ključni je problem što ne postoji „idealna“ manifestacija obiteljskog i seksualnog nasilja nad ženama, za koju žrtve mogu očekivati da će biti prepoznata i da će je društvena zajednica adekvatno kazniti. „Pravo nasilje“ i „prava žrtva“ plutajući su, neuhvatljivi označitelji koji, čini se, nikada nisu skrojeni po mjeri konkretne situacije: uvijek nedostaje „ono nešto“ što žrtvu nasilja u očima promatrača sigurno smješta unutar kruga empatije, a počinitelja nasilja unutar kruga osude. Seksualno (ne)iskustvo, bračno stanje, osobna uvjerenja, religijska pripadnost, posao kojim se (ne) bavi, majčinski status, razina obrazovanja – uvijek manjka barem jedna sitnica koja bi nas uvjerila da junakinja ipak ne zaslužuje ono što joj se događa.

²⁸ Nussbaum, Emily (2017).

Protagonistkinje romana/serije i same se bore s preciznim definiranjem i verbaliziranjem onoga što su pretrpjele ili trpe. To je velikim djelom i stoga što se njihova iskustva, kao i njihove reakcije na njih, ne uklapaju u društveno prepoznatljive „idealne“ forme i manifestacije nasilja te „budući da nemaju riječi ili slike kojima bi opisale svoje iskustvo, smatraju kako njihovoj patnji nedostaje opravdanosti – kao da se nikada nije dogodila, ili kao da to što im se dogodilo nije tako strašno, ili nije bilo 'pravo zlostavljanje'“. ²⁹ U književnom izvorniku Jane, čiji klasni status nju i njezinog sina u očima zajednice automatski obilježavaju i potvrđuju kao idealne počinitelje nasilja, zazire od povezivanja riječi „silovanje“ s onim što joj se dogodilo – naposljetku, kako sama govori Madeline, nije rekla ne, niti se pokušala fizički obraniti.

U seriji je Jane ipak određenija u klasifikaciji svog iskustva, a zanimljivo je povući i paralele s metodama kojima (ne) prorađuje svoju traumu: u romanu Jane sama prema sebi usmjerava suptilnije mikroagresije (savršeno simbolizirane opsesivnom konzumacijom žvakaćih guma), asketsko nasilje krajnje suzdržanosti od svijeta, dok su autodestruktivni porivi ekranizirane Jane u većoj mjeri usmjereni prema van, manifestirajući se kao konzumacija narkotika, neoprezna vožnja i nerealizirani planovi u pronalaženju i kažnjavanju čovjeka koji ju je silovao. To je djelomično vjerojatno uzrokovano i prirodom medija – posezanja za pištoljem vizualno su atraktivnija od bolnog zatezanja konjskog repa ili jedva primjetnog pomicanja čeljusti.

Ipak, problematika (ne)govorenja o nasilju, sustavno provučena kroz čitav narativ, do vrhunca je dovedena u Celestinog priči: dovoljno je sjetiti se prizora u kojima psihoterapeutkinja pokušava potaknuti Celeste da ono što joj se događa nazove pravim imenom, da to prestane skrivati iza neadekvatnih termina, da prestane „rastezati svoj narativ kako bi u njega uklopila proturječnosti“ ³⁰ da se, riječima Jessica Benjamin, „od-uči od toga da ne govori“ ³¹ Prizori u kojima se Celeste suočava s pitanjima doktorice Reisman isticani su među najboljima i najpromišljenijima u seriji – od načina na koje se u njima vizualno naglašava promjena Celestinog stava prema vlastitoj bračnoj situaciji ³² do potresnosti Celestinih pokušaja artikulacije i usuglašavanja „onoga što je naučena dijeliti i onoga što je naučena dijeliti s drugima.“ ³³

²⁹ Weitzman, Susan (2000), str. 29.

³⁰ Ibid., str. 247.

³¹ Benjamin, Jessica (1988) prema Weitzmann (2000), str. 27.

³² Vidi Zoller Seitz, Matt (2017).

³³ Benjamin, Jessica (1988) prema Weitzmann (2000), str. 27.

Jer zaista je teško pronaći ime za to, za tu napetu, ušiljenu nelagodu u prizorima iz Celestinog obiteljskog života, za tu krhkost koja obavija čitavu mizanscenu zajedničkog ručka poput fine, prozirne ljuške, a koju cjelovitom održava samo Celestin nategnuti osmijeh, njezino nastojanje da samu sebe uvjeri kako je sve normalno, kako je sve što se događa samo igra, kako se njezin suprug pretvara da je u njemu nešto čudnovato. Teško je naći naziv za tu napetost koja se osjeća od dubine želuca sve do površine kože, tu jezu koju gledateljica dijeli sa Celeste, to prepoznavanje napuknuća ljuške, pomicanja maske normalnosti kada se Celeste trzne kad Perry naglo ustane od stola, kada njezina uloga u scenariju obiteljske igre replicira trenutke u kojima zabava odjednom prestane. I teško je imenovati taj mučni osjećaj koji se javlja kada gledamo Perryja kako plače zbog užasnih stvari koje je u stanju uraditi, istovremeno znajući da ga svijest o tome neće spriječiti da ih učini ponovno.

Jedna je od ključnih poruka *Malih laži* da je nasilje poput virusa koji se nezaustavljivo širi, inficirajući i sve one koji mu se nađu u blizini, bez obzira na njihovu nedužnost. Jednom kad je počinjeno, zloćudno, neumoljivo širenje nasilja nemoguće je zaustaviti. Nasilni se krug ne prekida. Perpetuira se kad se radi o intergeneracijskom prenošenju nasilja³⁴ – pri čemu jedan od Perryjevih sinova preuzima štafetu, replicirajući „u malom“ ono što je od oca naučio iza zatvorenih vrata. Ponavlja se i kad je riječ o autodestrukciji koju žrtva usmjerava sama prema sebi zbog nepresadene traume kao što to čini Jane, a i u slučaju kada je nasilje refleksno, samoobrambeno, poput Bonniene instinktivne reakcije na nasilni čin kojemu je svjedočila. Uvodna špica serije u kojoj se koreografija roditelja i djece paralelno replicira snažan je vizualni podsjetnik kako ono što činimo prenosimo dalje, baš kao što i Maxovo nasilje imitira ono njegova oca, baš kao što je i Amabelina šutnja jednako porazna kao i Celestina.

Razilaženja s izvornikom postaju najupadljivija u finalu serije – drastično mijenjaju pogled na događaje, njihov ishod te samu poruku koju priča šalje o mitovima o nasilju i mogućnostima njihove dekonstrukcije. Jer upravo čin (nehotičnog) nasilja razrješava Celestinu bezizlaznu situaciju. U romanu je Bonnienin instinktivni napad na Perryja motiviran njezinom vlastitom pozadinom žrtve obiteljskog nasilja, činjenica koju povjerava Celeste netom prije nego što odlazi na policiju sama priznati što se zapravo dogodilo. U seriji Bonniena (moguća) povijest postoji tek

³⁴ Pojam skovan na temelju istraživanja Lewisa Okuna provedenog na muškarcima – obiteljskim nasilnicima, prema Weitzmann (2000), str. 174.

u naznakama, toliko tanahnima da će ih one koje nisu pročitale roman vjerojatno teško zamijetiti, a one koje jesu pitat će se jesu li ti jedva primjetni signali samo umišljaji, rezultati njihove naknadne čitateljske pameti: Bonniena reakcija kada Skye uplaši žustra obiteljska prepirka; nekoliko opaski upućenih Edu; način na koji iz daljine motri Celeste i Perryja i zna da nešto nije u redu.

Angelica Jade Bastián kritizira Bonnienu podzastupljenost u seriji, upadljivi manjak razrade njezinoga karaktera u usporedbi s ostalim protagonistkinjama, dodatno problematiziran činjenicom da izvorno bijeli lik u seriji igra Afroamerikanka, uz čitavu lepezu pitanja o rasnim predrasudama i stereotipiziranjima koja s time dolaze u paketu.³⁵ S narativne strane suzdržavanje od razotkrivanja Bonniene moguće traumatične prošlosti razumljivo je u smislu sprečavanja da se previše lako i brzo ne povežu konci koji bi razotkrili identitete žrtve i počiniteljice u detektivskoj zagonetki koja otvara priču – Bonnie je u romanu pozicionirana na marginama priče, primarno u funkciji Madelineine nemeze, utjelovljenja gotovo iritantne sabranosti, da bi u završnici, neočekivano, iza sebe otkrila čitav drugi, do tada nezamislivi svijet.

To što Perry u romanu stradava od ruke druge žrtve obiteljskog nasilja, koja na simboličkoj razini funkcionira kao Celestina zamjena, a njezin čin kao hipotetska Celestina posredna samoobrana, može se iščitati kao gorka narativna pravda, ali i problematizirati kao „lak izlaz“, koji Celeste štiti od brojnih, daleko drastičnijih mogućih posljedica. Bonnie je optužena za ubojstvo iz nehata i kažnjena društveno korisnim radom, dok se o kazni koja bi snašla Celeste za primjerice ubojstvo u samoobrani, kao i njezinim dalekosežnim posljedicama za sve aspekte njezinoga života, od ekonomske situacije do skrbi za djecu, može samo spekulirati. Značajne su i zlosutna opaska policijskog inspektora koji na kraju ističe da je bio uvjeren kako je upravo supruga kriva za Perryjevu smrt, te scene u kojima doktorica Reisman postavlja Celeste pitanja kakva bi joj mogli postavljati na sudu.

Važna je i izmjena konteksta Perryjevog (na)pada na Celeste i istovremenog otkrivanja činjenice da je upravo on Janein silovatelj i Ziggyjev biološki otac. U završnici romana nasilni i traumatični događaji i dalje su prisutni, ali o njima se istovremeno i govori. Jane Perryja u romanu razotkriva verbalno, dok je u seriji za to dovoljan njezin užasnuti pogled čije značenje i Madeline i Celeste iščitavaju bez greške. Prije nego ga gurne preko ograde balkona, Bonnie Perryja napada

³⁵ Bastien, Angelica Jade (2017).

riječima; indikativno je da upravo „psihopatkinja“ Renata prva jasno i bez dvojbe artikulira i imenuje Perryjev napad na Celeste kao nasilje i obznanjuje mu da će pozvati policiju.

Međutim najvažnija je razlika u Perryjevom ponašanju – u književnom predlošku nakon napada na Celeste i Janeinog raskrinkavanja kojem, znakovito, svjedoče i dvojica muškaraca (Ed i Nathan), Perry pokušava verbalno manipulirati onime što se dogodilo – uvjeriti Celeste kako je silovanje Jane beznačajan događaj, uvjeriti Renatu (i, prešutno se podrazumijeva, prisutne muškarce) kako zlostavljanje Celeste nije ozbiljan incident koji zahtijeva policijsku intervenciju, uvjeriti Bonnie kako je nemoguće da su njegova djeca svjedočila obiteljskom nasilju. Perry je stjeran u kut, ali vjeruje da još uvijek može uspostaviti kontrolu, što mu omogućuju društveni status, novac i moć koje posjeduje, jer je siguran da njegova riječ uvijek može biti zadnja, jer je naviknut na to da uvijek iznova može riječima prekrojiti nasilje koje čini i uklopiti ga u mit po svojoj mjeri.

To je nasilje daleko užasnije od bezumnog, nekontroliranog nasilja kakvome se Perry prepušta u seriji. Tu je on okružen samo svjedokinjama čije riječi i priče ionako nemaju istu težinu kao njegove, jer Perry još uvijek vjeruje da one koji svjedoče njegovom nasilju može navesti da povjeruju da njegova sabranost nije tek tanka, krhka krinka iza koje se krije nesputano nasilje, nasilje čovjeka koji će vrlo vjerojatno jednoga dana ubiti svoju suprugu. Užasnije je i zbog toga što podsjeća na to koliko su česti takvi pokušaji racionalizacije nasilja u našoj stvarnosti i koliko često uspijevaju jer mislimo da ono što se događa nije moguće, jer ne želimo vjerovati u ono što se događa nama, jer je tako lakše.

Završnica romana, u širem društvenom smislu, ima više vjere u (pravosudni) sustav, donosi nadu da će nas iskustvo potaknuti da izgradimo bolji svijet, da postoji mogućnost dekonstrukcije mita o nasilju. Finalni kadrovi serije potkrepljuju pak teoriju „plemenske odanosti“, ujedinjenu frontu žena koje preuzimaju stvari u svoje ruke jer ne vjeruju u sposobnost sustava da adekvatno procijeni tko i kakvu zaštitu ili kaznu zaslužuje. Od montereyških junakinja se opraštamo isključivo vizualima koji potvrđuju njihovo zajedništvo; nema potrebe pokušati išta objasniti svijetu, on će ionako vidjeti i čuti samo ono što se uklapa u unaprijed propisane obrasce. *Čemu laž?*, pitaju se detektivi. *Zato jer istina nikoga zapravo ne zanima*, glasi prešutan odgovor. *Više ne moraš lagati*, govori Bonnie Celeste na kraju romana. Jer ono što se može, što se mora napraviti jest pokušati transformirati neizrecivo nasilje u riječi, imenovati ga, mitu o nasilju suprotstaviti svoju priču.

I nadati se da će na drugoj strani netko znati slušati.

Biti odrasla

Kraj godine i praznično vrijeme za mene često označavaju povratak kući – u grad u kojem sam provela važan dio života i u kojemu žive moje najstarije prijateljice, s kojima sam propatila nevolje adolescencije i proradila dio kaosa ranih dvadesetih. Više se ne viđamo često i zato su naša druženja posebno bitna – u tih nekoliko sati nekoliko puta godišnje potrebno je nadoknaditi propušteno, nagurati sve ono sitno i krupno rasuto između dviju točki našeg prethodnog i budućeg susreta. Svoje prijateljice poznajem već gotovo trideset godina i volim sama sebi, a i njima, često otplitati narativ naših prijateljstava, vraćati se na određene događaje ili razdoblja iz zajedničke prošlosti, započinjati rečenice sa *Sjećaš se kad smo*. Svaki put kad to kažem osupnuta sam i dirnuta protokom vremena, brzinom njegova trošenja, kvantitetom i kvalitetom uspomena koje smo u njemu uspjele akumulirati. Naši interesi, prioriteti i svakodnevice tijekom godina mijenjali su se polako i sustavno, bez pretjeranih iznenađenja i lomova – završile smo škole, fakultete, zaposlile se, dobile djecu. A opet, još uvijek me podjednako plaši i očarava činjenica što smo nekako, gotovo neprimjetno, postale odrasle osobe.

Ali odrasle jesmo i tako sjedim preko puta J. i slušam kako se žali o mukama odabira pravih dječjih papučica – anatomske, mekane, hodanje u čarapicama, toliko različitih opcija između kojih treba izabrati onu najbolju, onu koja će osigurati pravovremen i optimalan razvoj motoričkih vještina, koja neće završiti djetetovim deformiranim stopalima, deformiranom ličnosti, deformiranim životom. Slušam je s nježnim osmijehom punim razumijevanja i umirujućim joj tonom govorim da je u redu što god da odluči u vezi s papučama, da će djetetove nožice biti u redu, da će sve biti u redu. I voljela bih reći da se stvarno osjećam kao ta mudra, samopouzdana, iskusna majka koja te večeri sjedi na zasluženom pivu s prijateljicom, ali nije tako. Istina je da se i dalje svakoga dana osjećam jednako kao J., ustrašena i paralizirana izborima koje moram donijeti za svoju djecu, a od kojih svaki, uvjeravaju me priručnici, forumi, glasovi drugih mama na igralištu, ima moć nepovratno i presudno utjecati na kvalitetu njihovih života, svijetlu budućnost, sposobnost da se nose s boli i razočaranjima.

Iz ovoga i još pregršt drugih razloga već mi dugo nijedan film nije sjeo tako dobro kao *Tully* Jasona Reitmana, uz koji sam, nakon što sam ga dugo željela pogledati, konačno uplovila u novu godinu. „Rađaju se savršeni“, kaže iscrpljena protagonistkinja Marlo, „a onda ih mi oštetimo“. To je nešto što savršeno dobro razumijem. Sjećam se koliko su me duboko uznemiravale prve beznačajne viroze, osipi i ljuskava koža, upaljene suzne žlijezde, neočekivana kotrljanja s madraca na pod. Nije se radilo samo o brizi za zdravlje, potencijalnim komplikacijama, već o dubljem potmulijem osjećaju kako svaka od tih stvari okrhnuje njihovu zaokruženu cjelovitost, netaknutost manjim i većim zlima ovoga svijeta. S vremenom se, naravno, patina nevolja taloži na nama, a možda je još strašnije što to isto vrijeme, navika, žrvanj svakodnevice dovodi do neke vrste sljepoće, zaborava – često zaboravljam, ponekad na vrlo duga razdoblja, tu čarobnost koju su u onim najranijim danima za mene imala moja djeca. Naravno, to isto vrijeme i iskustvo ide im u prilog – razvijaju imunitet na viroze, padove, nestrpljivost i otesitost, ljutnju, benigno zanemarivanje. Pa ipak, kada se osjećam najnemilosrdnije prema samoj sebi, navečer dok ležim u krevetu nabrajam sve roditeljske propuste i pogreške kojih se mogu sjetiti, želeći da mogu vratiti vrijeme i krenuti ispočetka, napraviti sve pažljivije, smirenije, bolje, zadržati ih savršenima.

Dok J. i ja po stoti put utvrđujemo kako smo presretne što smo večeras same i vani i pijemo pivo, prilazi nam netko koga nisam vidjela čitavu vječnost, a tko mi je jednom bio važan. „I ti si u Zagrebu?“ pita me. „Vjerojatno se ne krećemo u istim krugovima.“ Gotovo se nasmijem, veselo, jer naravno da se moji čvrsti, vremenom dobro ukroćeni krugovi ne preklapaju s onima kojima on opisuje i opasuje svoj život. Zatvoren skup točaka koje tvore moju kružnicu uglavnom uključuje lokacije poput vrtića i adresa na kojima moja djeca pohađaju različite aktivnosti, s našim stanom u središtu. Kružna putanja koju od ponedjeljka do petka prevaljujem biciklom do svog radnog mjesta i od njega. Krug po trgu/parku/igralištu u našem kvartu, koji sam za vrijeme rodiljnih dopusta obišla na stotine puta uz monotono, ritmično okretanje kružnica kotača dječjih kolica. Milijun malenih krugova koje ocrtavam svakodnevno u našem stanu dok prelazim iz kuhinje u dnevnu sobu, iz dnevne sobe u kupaonicu, iz kupaonice u dječju sobu i onda sve ispočetka vješajući rublje na sušilo, vadeći suđe iz perilice, navlačeći pidžame, tenisice i zimske jakne, brišući prašinu. Krugovi koje ocrtava kuhača na dnu posude, krug otvora čaše u koju treba natočiti vodu tijekom noći, krug perilice rublja u koji ubacujem prljave pelene, dekice, milijun rasparenih čarapa. To je

onaj krug koji opisuje i Marlo u prvoj trećini filma *Tully*, a koji funkcionira i kao prva stepenica prema klizištu u ludilo i, kako je u krešendu priče podsjeća Tully, kao ostvarenje sna, ideal. A ja, koja sam se znala probuditi uvjerenjena kako nema šanse da preživim još jedan identičan krug dana provedenog s malom bebom, kao i duboko zadovoljna i smirena našom predvidljivom, pomno isplaniranom rutinom, znam da su obje u pravu.

Iznenadile su me kritike na račun neadekvatnog, pa čak i opasnog prikaza problematike postporođajne depresije i psihoze u filmu *Tully*.³⁶ Ne treba posebno naglašavati kako je riječ o silno važnim temama o kojima se ne govori dovoljno, ni u medijima, ni u savjetodavnom diskursu koji natapa trudnoću, porod i majčinstvo, ni u popularnokulturnom *mainstreamu*. Stoga preporučujem epizodu „Me, Too“ *podcasta* „*Terrible, Thanks for Asking*“ za vrlo detaljan i zastrašujuć opis posljedica neliječene postporođajne depresije/psihoze.³⁷ Srednjostrujaški svijet televizije povremeno doduše posegne za njima kao okidačem užasnih tragedija (primjerice 4. epizoda 4. sezone „Baby Blues“ na koju sam nabasala u maratonskom gledanju serije *Zaboravljeni slučaj*)³⁸, a drage su i žanru horora. No čini mi se nepravednim očekivati od *Tully* da predstavlja neku vrstu realističnog priručnika za pravilno nošenje sa stanjima depresije i psihoze – glavna zamjerka upućena filmu tiče se njegove završnice, u kojoj se život iz ponora psihotičnog filma vraća u ravnotežu bez farmakološke pomoći i/ili psihoterapije. Usprkos motivima psihoze, čini mi se da *Tully* mnogo više nudi pogled na drugu, naizgled manje dramatičnu i potencijalno manje opasnu vrstu rascjepa – onu između pred- i postroditeljskog identiteta. Ako *Tully* išta želi pokazati, to je onda koliko težak i dugotrajan može biti proces mirenja između onoga što (mislimo da) smo bili: e i onoga što (mislimo da) sada jesmo, između toga kako smo očekivali: e da će nam život ispasti i onoga u što se budimo svakog dana, kao i svu (melo)dramu tih spoznaja. Jer, naravno, u skladu s žanrovskim očekivanjima *Bildungsromana*, stvari rijetko ispadnu prema snovima i planovima, kao

³⁶ Poput onih koje iznosi Diana Spalding u tekstu „We've seen Tully – and we've got some real concerns“ na portalu *Motherly*.

³⁷ Dostupno na: <https://www.apmpodcasts.org/ttfa/2016/12/me-too/>.

³⁸ U posljednjih sam nekoliko godina pročitala dva romana koja se suptilnije bave postporođajnom depresijom od uobičajenih narativnih strategija o polaganoj spirali u ludilo koje rezultira razaranjem. *Posljednja obljetnica* Liane Moriarty stereotipno preobila je osjećaja koji prate postporođajnu depresiju zamijenila je njihovim nedostatkom (uz konvencionalan kraj na kojemu junakinja nenadano i čudesno počinje osjećati sve ono što bi trebala prema svom djetetu). *After Birth* Elise Albert mi se svidio puno manje nego što sam očekivala, ponajviše zbog čudnovato mizogine pripovjedačice, njezine zakočenosti na postavkama drugovalne feminističke misli i gorljivog zagovaranja povezujućeg roditeljstva, koji su ipak donekle shvatljivi promatra li ih se kroz prizmu junakinjinih iznevjerenih očekivanja.

što sam mudro i značajno kimajući glavom zaključila s dečkom s kojim sam išla u srednju školu dok smo ispijali pića na božićnom razrednom mini-reunionu.³⁹

Što znači biti odrasla? Patricia Meyer Spacks adolescenciju definira kao „životno razdoblje u kojem pojedinika doseže seksualnu zrelost, ali još nije preuzela društvenu ulogu potpuno zrele osobe.“⁴⁰ Prema uvriježenoj društvenoj precepciji, moje je mačinstvo prvorazredan dokaz zrele seksualnosti; ipak, ono sa sobom nije donijelo i onaj stabilni osjećaj identiteta odrasle osobe. Mogla bih reći kako me rođenje djece natjeralo da preuzmem „odrasle“ obrasce ponašanja, ali roditeljstvo ne može funkcionirati kao isključiva značajka odraslosti – neke od nas nikada ne postaju roditeljice, a za neke koje to jesu može se čuti kako usprkos teretu roditeljske odgovornosti još uvijek iskazuju oblike ponašanja koje volimo povezivati s adolescencijom – sebičnost, neodgovornost, nestabilnost, jednom riječju nezrelost. Jezik zakona dobnu granicu odraslosti postavlja na osamnaestu godinu života, kada postajemo punoljetne, premda zadržava i kategoriju „mlađe punoljetne osobe“, potvrđujući na taj način nestabilnost prijelaza između dobnih kategorija.

Dob je samo broj, bitno je kako se osjećamo, koliko smo mlade u srcu fraza je koju se, izlizanu od upotrebe, uglavnom koristi kao optimističan, vedar podsjetnik kako si ne bismo trebale dopustiti da starost doživljavamo kao defetističko razdoblje osamljenosti, zdravstvenih boljki i čekanja smrti, već priliku da svijetu pokažemo vlastitu vitalnost. Rijetko se percipira prekrivena panika nevoljke odraslosti koju također sadržava – ako se ne osjećamo (dovoljno) odraslima, a prisiljene smo se nositi sa svim zahtjevima odraslog života, što bismo trebale učiniti? Odraslost, djetinjstvo i adolescencija shvaćaju se, navodi Lydia Kokkola, kao „unaprijed fiksirane kategorije“⁴¹ prema kojima oblikujemo vlastiti identitet, a čije „krute granice formiraju konačni oblik odrasle osobe.“ *Odrasti već jednom!* rečenica je koja se upućuje onima čije se brige, ponašanje i način na koji se odnose prema drugima procjenjuju kao neprimjereni suzdržanoj ozbiljnosti odraslosti.

³⁹ Pretpostavljam da bih, s obzirom na naš već solidni iskorak u tridesete, zapravo trebala upotrijebiti izraz „muškarac“, koji mi, jednako kao i „žena“, uvijek zvuči bizarno kada ga moram primijeniti na nekoga s kime sam u gradskom parku provodila subotnje večeri ili od koga sam prepisivala na testu iz matematike. U posljednjih nekoliko godina primijetila sam kako i rubrike crne kronike dijele moj zazor pa tako žrtve prometnih nesreća i obiteljskih razmirica i u drugoj polovici tridesetih karakteriziraju kao mladiće i djevojke.

⁴⁰ Meyer Spacks, Patricia (1981), str. 7.

⁴¹ Kokkola, Lydia (2013), str. 36.

Moje je poimanje odraslosti i života, kao i toliko mnogo drugih stvari, bilo naivno i pogrešno: adolescenciju i rane dvadesete doživljavala sam kao svojevrsnu čekaonicu, pripremu za trenutak u kojemu će otpočeti moj *stvarni* život, a odraslost kao točku u kojoj ću konačno razriješiti sve svoje neurotične čvorove, nešto što je puno više stanje, a puno manje zbivanje. Međutim čini se da se moram prikloniti milenijalnoj definiciji prema kojoj odraslost prestaje biti imenica i postaje glagol, i to niz nesvršenih glagola radnje jer – riječima Anne Helen Petersen – odraslost znači „obaviti sve sa svog popisa zadataka – ali sve se stavlja na popis, a popis nikada ne završava.“⁴² A k tome, točke s popisa često su ubitačno dosadne, neopisivo naporne i poražavajuće banalne, čak i ako živimo svoj san, ili barem neku od njegovih približno prihvatljivijih verzija.

Razumljiva je stoga reanimacija „bolje prošlosti“ koju pokušavaju provesti i Marlo i Mavis Gary, junakinja filma *Young Adult*. Njezin opseg i dalekosežnost variraju od kaosa Mavisinog grotesknog pokušaja iskapanja odavno mrtve srednjoškolske romanse, Marline nježne i razorne evokacije pred-majčinskog identiteta⁴³, te kratkog defibrilatorskog izboja koji se događa kada se primjerice na repeat pušta određena pjesma pomoću koje se pokušava uloviti minuli Osjećaj, izgubljena Osoba, prošlo svršeno Vrijeme. Ako smo mudre, shvaćamo da je povratak nemoguć, da je to za čime čeznemo mutirani rezultat abrazije vremena, naknadne pameti, nepouzdanosti pripovjedačkog glasa kojim pričamo priče o (sebi) samima. Ako smo naučile barem poneke lekcije, puštamo to da počiva u miru nakon što posljednje sekunde iscure i vraćamo se odrađivanju vječnog popisa odraslosti.

Kad dobiješ djecu, sve se mijenja, uvjerava stara i općeprihvaćena narodna mudrost. Zajedno sa svojom izraženije pasivno-agresivnom varijantom *Vidjet ćeš ti kad dobiješ djecu*, ova rečenica sadrži podjednake omjere iskričavog iščekivanja, ravnodušne konstatacije i zlolutog upozorenja. Za vrijeme trudnoće silno me mučilo pitanje vlastite roditeljske kompetentnosti – pritom me nisu toliko zabrinjavale tehnikalije presvlačenja pelena, uspješnog dojenja ili borbe s kolikama, već prisutnost osjećaja one neopipljive sveznaderske svemoćnosti za koju sam kao djevojčica bila sigurna da je posjeduju one koje sam doživljavala kao svoje roditeljske figure (mama, djed, baka).

⁴² Petersen, Anne Helen (2019).

⁴³ Marlo Tully upozorava kako cijeli štih „slobodnog duha“ nakon određene dobne granice prelazi u grotesku, dobacujući kratki astralni poljubac Mavis u trenutku njezinog javnog poniženja.

One su mogle dati odgovore na pitanja, riješiti probleme, održavati moje uvjerenje da se možda ne mogu uvijek pouzdati u svijet, ali se uvijek mogu pouzdati u njih. Za mene je tada to bila samorazumljiva činjenica, nešto o čijem se mehanizmu ne razmišlja dokle god glatko funkcionira, kao što je slučaj i s disanjem. Bilo je to ono što stručni diskurs definira kao stabilnost, ono uporno, ubitačno ponavljanje istoga koje Tully (i Marlo) prepoznaju kao ostvarenje sna, a što iz današnje perspektive prepoznajem kao privilegij⁴⁴ koji, nažalost, ne iskuse sva djeca.

U djetinjstvu sam to doživljavala kao realnost svog postojanja i zato se sjećam koliko su me uznemiravala povremena iskakanja iz tračnica, iskrenja nastala u srazu moje dječje percepcije njih i njihove neizbježne ljudskosti. Bakin izvrnut gležanj na plaži. Djedove suze u zračnoj luci. Mamina iziritiranost koja prelazi u bijes koji prelazi u očaj dok neuspješno pokušava zapaliti vatru u peći koja ne vuče. Kroz život sam uzimala zdravo za gotovo činjenicu da ću, magično, jednoga dana i ja postati takva, da odrasti znači postići tu gotovo monumentalnu sabranost za koju sam smatrala da je posjeduju.

Panika varirajućeg intenziteta koju sam osjećala pred vratima majčinstva bila je uglavnom rezultat spoznaje da se to još uvijek nije dogodilo. Ipak, nade sam polagala u onaj presudni trenutak kada će mi nakon tiskanja položiti dijete u naručje, uz klik kakav se u rađaonici čuje u hollywoodskim filmovima, a nakon kojega će se sva zbrka moje nesavršene odraslosti uredno posložiti na netom prebrisane police. Jedan pogled na to lišće i postat ću hrabra i strpljiva i smirena, sposobna suočiti se kako s praćenjem tablice dohrane, tako i s invazijom izglednijih zombija.

I svojoj sam djeci obećavala sve to, i zaista sam to i mislila, samo da bih već idućeg trenutka neminovno prekršila sva ta obećanja. Nisam postala ništa od toga, barem ne u djeliću sekunde, a moja djeca nisu poslužila kao instant-katalizator moje brze preobrazbe u Zaista Odraslu Osobu. Najstrašnja stvar kod postajanja roditeljicom nije to što se sve promijenilo, već to što smo ostale iste. Sustavno i nemilosrdno prekrojavanje starog identiteta prema novim okolnostima je teško, razvlačenje onoga što jesmo prema gabaritima onoga što od tog trenutka moramo biti, sabijanje bivšeg identiteta u prostorije pretrpane igračkama, dječjom opremom i neumornim, beskrajnim zahtjevima. Godinama mi u pojedinim presudnim trenutcima na pamet pada metafora o premalo maslaca razvučenog na preveliku šnitu kruha kojom Bilbo Baggins oprimjeruje svu izmoždenost supostojanja uz ono što mu je najdragocjenije. Tu je, osim toga, i svijest da su i moje roditelji

⁴⁴ Vidi Grdešić, Maša (2020c).

osjećala istu tjeskobu, da su zbog mene održavale iluziju da odgovori i rješenja postoje i da ih one posjeduju, svijest o naporima uložanima u prikrivanje činjenice da su podrhtavanja u njima često bila podjednako snažna kao ona koja se osjećaju u vanjskome svijetu.

Naravno da nemam rješenja, baš kao što nisam imala ni sto posto sigurnu i potvrđenu preporuku za dječje papučice. Ipak, u posljednje me vrijeme zaokuplja nešto povezano s jednim aspektom vječno prisutne nesigurnosti (mog) odraslog i roditeljskog identiteta. Nisam jedina koja se bori s neprestanim stanjem ambivalentnosti – susrećem je u svakodnevnim razgovorima s drugim roditeljicama, u kratkim predasima od žongliranja sa svim onim moranjima i trebanjima na našim odraslim popisima.

„Volim biti s djecom, ali stvarno se veselim povratku na posao“, rekla mi je nedavno jedna poznanica pred kraj svog roditeljskog dopusta. U posljednje vrijeme često razmišljam o tom vezniku *ali* koji poput klina zabijamo u solidno tijelo naše ambivalentnosti i o suptilnom načinu na koji uvodi napetost između dva osjećaja i insinuira kako bi se jedan od njih trebao ukloniti da bismo mogle ponovno zagladiti tu površinu, umrtviti tu napetost, jednom zauvijek uspostaviti mir odraslosti. Možda bi bilo bolje dopustiti im mirnu kombinaciju, pomiriti se s činjenicom da ćemo ponekad (često? uvijek?) željeti i osjećati toliko toga istovremeno. *Volim ih i želim biti sama i čitati knjigu cijelo popodne. Volim ih i ponekad želim otići i više se ne vratiti.*

Slična mi se metoda čini prikladnom za uspostavu ravnoteže između mene nekada i mene sada. Nakon sjaja dvadesetih slijedi zamorna, neglamurozna močvara tridesetih, upozorava Marlo, ali nisam sigurna da toliko žalim za svojim dvadesetima. Da, bile su fantastične, ali i zastrašujuće, blistave, ali bolno konfuzne. Nostalgija za propuštenim prilikama, žaljenje zbog autodestruktivnih pogrešaka i frustracija zbog običnog i monotonog odraslog života kod mene više ima prirodu gejzira, a manje stalne podvodne struje mog života, baš kao što i odgovor na pitanje *Bi li voljela voditi nekakav potpuno drugačiji život?* varira od *Da, svakako* do *Ne, uopće ne*, ovisno o godišnjem dobu, razini umora, svemu što se toga dana dogodilo.

A ako uglavnom zaokružujemo drugi odgovor, pretpostavljam da možemo utvrditi da smo ostvarile svoje snove.

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Ernst-Heidenreich, M., Quaiser-Pohl, C., Sorajewski, F., Werger (Hrsg.), A. (2024).

Digitalisierung in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa., str. 130-142, 100-109.

Digitalno učenje u učionici:

uloga prakse svjesne prisutnosti i *heartfulnessa*

Petra Jansen und Claudia Quaiser-Pohl

Od industrijske smo revolucije doživjeli snažan razvoj informacijskih i komunikacijskih tehnologija koje su promijenile naše djelovanje u mnogim područjima javnog života (usp. Fenwick i Edwards 2016). Kako navode Frolova, Rogach i Ryabova (2020), digitalne tehnologije sve više postaju dio nove infrastrukture znanja, sve više se integriraju u naš svakodnevni život i sve više utječu na profesionalne i obrazovne prakse. Digitalizacija je u današnje vrijeme neka vrsta pomodne riječi. Čini se da svatko zna što ona znači i kakve su prednosti i posljedice korištenja digitalnih medija u administraciji, na radnom mjestu, u obrazovnim ustanovama kao što su sveučilišta i škole ili kod kuće. U ovom članku bavimo se kognitivnim (npr. suočavanje s informacijskom preopterećenosti) i emocionalnim izazovima (npr. kako društvene mreže utječu na našu sliku o sebi) koje digitalizacija nosi sa sobom, a pojavljuju se u učionici. Jasno stavljamo do znanja da je praksa svjesne prisutnosti i *heartfulnessa* jedan od načina za nošenje s ovim izazovima. Na kraju poglavlja donosimo primjere vježbi svjesne prisutnosti i *heartfulnessa* koje se mogu koristiti u učionici.

1. Što znači digitalizacija u učionici?

Iz obrazovne perspektive pod pojmom korištenje digitalnih tehnologija podrazumijeva se primjena informacijskih i komunikacijskih tehnologija (IKT) u nastavi (usp. Spiteri i Rundgren 2020). UNESCO definira IKT kao „oblike tehnologije koji se koriste za prijenos, obradu, pohranu, stvaranje, prikazivanje, dijeljenje ili razmjenu informacija elektroničkim putem“. Neki autori pri definiranju digitalne nastave i učenja ističu specifičnosti informatizacije, kao što su automatizirane baze podataka, resursi za učenje na daljinu i fragmentirana uporaba informacijskih i komunikacijskih tehnologija u procesima prijenosa i ocjenjivanja znanja (usp. Strekalova 2019). Drugi temelj digitalizacije vide u širokom uvođenju elektroničkih izvora i digitalnih tehnologija u pedagošku praksu, što otvara velike mogućnosti za razvoj studentskih kompetencija. S njihove točke gledišta, digitalno obrazovanje neodvojivo je povezano s mogućnostima korištenja elektroničkih sadržaja, elektroničkog obrazovnog okružja, društvenih medija, VR tehnologija i otvorenih informacijskih sustava (usp. Kohanova, Golovko i Cheresheva 2019). Safuanov,

Lekhmus i Kolganov (2019) ukazuju na to da se tijekom procesa digitalizacije sadržaj i struktura obrazovanja i pristupi organizaciji obrazovnog procesa radikalno mijenjaju.

Frolova, Rogach i Ryabova (2020) prepoznali su sljedeće elemente digitalizacije u obrazovanju u okviru istraživanja literature: *online* nastavu, podršku mentora u stjecanju znanja, korištenje digitalnih obrazovnih sadržaja, interaktivne metode za razvoj studentskih kompetencija i formiranje njihovih sposobnosti, digitalne tehnologije za provjeru znanja, digitalne tehnologije za praćenje obrazovne organizacije i upravljanje njome (sustavi za upravljanje učenjem, koordinatori mreže, testni sustavi itd.) i horizontalna mrežna komunikacija i između subjekata obrazovnog prostora i između organizacija. Drugi autori dodali su tome još i virtualna okružja za učenje, društvene mreže, robotizaciju (usp. Lacka i Wong 2019) i digitalne igre za učenje (usp. Hawkins et al. 2019). Drugi autori *gamifikaciju* nazivaju jednim od ključnih elemenata digitalnog učenja (za pregled vidi Krath, Schürmann i von Korflesch 2021). No, empirijski rezultati pokazuju da je njezina uloga, barem u akademskom okružju, precijenjena (usp. Schürmann i Quaiser-Pohl 2022). Ukratko, digitalizacija u učionici može se opisati kao korištenje velikog broja digitalnih alata za još veću raznolikost nastavnih metoda i različitih obrazovnih svrha.

2. Digitalizacija u učionici: koristi i troškovi

Sve veća važnost društvenih medija i internetskih aplikacija za mlade potaknula je nastavnike i odgojitelje da koriste IKT u nastavne i obrazovne svrhe. Osim toga, iako su pandemija COVID-a i potreba za učenjem na daljinu i kod kuće doveli do povećane uporabe digitalnih medija, nije jasno jesu li obrazovni ciljevi ostvareni u jednakoj mjeri. Osim toga, prihvaćanje tih alata među nastavnicima i odgojiteljima uvelike varira ovisno o sociokulturnoj grupi i obrazovnom kontekstu. Prema Menashyju i Zakharii (2019) procjena „korisnosti“ digitalnih tehnologija među pedagogima vrlo je različita. Iako postoji opće razumijevanje prednosti digitalizacije i prilika za zadovoljavanje potreba mladih u razvoju digitalnih kompetencija, postoje obrazovni stručnjaci koji vide potrebu suprotstavljanja ogromnom optimizmu u odnosu na digitalne tehnologije.

2.1 Prednosti

Posljednjih desetljeća istraživači su primijetili preusmjerenje pozornosti na prednosti digitalnih tehnologija u obrazovanju (usp. Bicen i Uzunboylu 2013; Tamim et al. 2011; Hew i Cheung 2013; Tess 2013). Razlog tome je spoznaja da postoji pozitivna povezanost između akademskog uspjeha

učenika i korištenja digitalnih tehnologija. Drugi su istraživači prepoznali probleme digitalizacije u obrazovnom kontekstu i moguće negativne posljedice. Među spomenutim rizicima je činjenica da se čini kako praksa „žive komunikacije“ između nastavnika i učenika nestaje, a s njom nestaju i izravne interakcije koje su tako važne za uspjeh u učenju. Nadalje, utvrđeno je da se mora analizirati „mogućnost“ aktivnog korištenja informacijskih i komunikacijskih tehnologija uzimajući u obzir pedagoški kontekst. Također se moraju analizirati situacijski faktori koji utječu na uspješnu integraciju digitalnih tehnologija u obrazovne okvire (Burnett et al. 2019; Van den Beemt, Thurlings i Willems 2019).

U sustavnom pregledu znanstvene literature objavljene nakon 2010. godine, Frolova, Rogach i Ryabova (2020) analizirale su prednosti uvođenja digitalnih tehnologija u obrazovanje i njihove moguće rizike. Kao pozitivne pomake identificirali su promjene u samom obrazovnom procesu. Noskova, Pavlova i Yakovleva (2016) analizirale su trenutne trendove digitalizacije i njihove najvažnije semantičke komponente. Kao pozitivan ishod identificirali su nove obrazovne prakse koje pokazuju smjer modernizacije obrazovanja u kontekstu digitalizacije. Još jedna prednost integrirane uporabe informacijskih i komunikacijskih tehnologija u školama je daljnje osposobljavanje učenika, npr. novim mogućnostima modeliranja znanja, ažuriranjem postojećih alata za kontrolu znanja i osiguravanjem transparentnosti rezultata ocjenjivanja učenika (usp. Campelj et al. 2019). Timmis i Munoz-Chereau (2019) također vide digitalne tehnologije kao obogaćivanje kolektivnih aktivnosti koje doprinose razvoju i jačanju društvenog, kulturnog i obrazovnog kapitala. U skladu s tim, navode se pozitivni učinci korištenja društvenih mreža u procesu učenja: suradnja (usp. Shraim 2014), fleksibilnost i mogućnost oblikovanja individualnih obrazovnih putova (usp. Kohtz et al. 2012).

U sustavnom pregledu Frolova, Rogach i Ryabova (2020) bave se novim trendovima i rizicima u diskursu o digitalizaciji obrazovanja. Drugi su istraživači spomenuli kvalitetnu modernizaciju obrazovnih sadržaja te zadovoljenje potreba, interesa i očekivanja svih subjekata obrazovnog prostora (učenika, nastavnika i poslodavaca) aktivnom primjenom digitalnih tehnologija (usp. Klochkova i Sadovnikova 2019). Drugi pak ističu povećanje intenziteta obrazovnog procesa koji promiče osobni razvoj učenika s obzirom na zahtjeve tržišta rada koji se dinamično mijenjaju (usp. Aleshkina i Apokina 2019). Nadalje, u digitalnim okruženjima za učenje učenici ne bi trebali biti samo potrošači elektroničkih izvora, već i njihovi tvorci. Daljnja prednost

vidi se u poboljšanju konstruktivne pozicije učenika jer on postavlja osobne obrazovne ciljeve, bira putove učenja, oblikuje sadržaj obrazovnih aktivnosti (usp. Pac 2015; Ahmetzhanova i Yur'ev 2018), ali sudjeluje i u projektnim aktivnostima koje dodatno razvijaju 'meke' vještine (usp. Moskalyuk 2019).

Najčešće spominjana prednost digitalizacije obrazovanja odnosi se na povezanost između razvoja specifičnih vještina (npr. vještine u području informacijske pismenosti) i korištenja određenih digitalnih tehnologija (usp. Takacs, Swart i Bus 2015; Mills 2010). Osim toga, empirijski podaci iz Indije (New Delhi i okolna područja) pokazuju da uporaba digitalnih tehnologija pomaže u razvoju kreativnosti učenika, poboljšanju njihovih vještina učenja i povećanju njihovog akademskog uspjeha (vgl. Paul i Lal 2018). Iako su dosad spomenuti mnogi pozitivni aspekti digitalnog poučavanja i učenja, psihološke i socijalne posljedice digitalnih medija na obrazovanje i škole gotovo da nisu empirijski istražene.

2.2 Posljedice

U svom pregledu literature, Frolova, Rogach i Ryabova (2020) također su istaknule mnoge destruktivne posljedice digitalizacije. Jedna od njih je takozvana „druga digitalna nejednakost“ koja se temelji na razlikama u digitalnim sposobnostima mladih ljudi ovisno o njihovom socioekonomskom statusu. Prema Mau, Vachonu i Chengu (2019) u mnogim zemljama postoje nedostaci u korištenju softvera za učenje i digitalnih vještina među skupinama s niskim primanjima. U isto vrijeme, sve veći zahtjevi za vještinama u novoj digitalnoj stvarnosti zahtijevaju dodatna financijska sredstva. Stoga neki stručnjaci pretpostavljaju da će digitalizacija društva u tom kontekstu doprinijeti razvoju socijalne nejednakosti (usp. Manikovskaya 2019).

Drugi znanstveni diskurs bavi se pitanjem odgovaraju li trendovi digitalizacije potrebama, interesima i socijalno-psihološkim karakteristikama nove digitalne generacije. Prema Noskovej, Pavlovoj i Yakovlevoj (2016) s jedne strane treba uzeti u obzir novonastalu promjenu vrijednosti, a s druge strane akademsku motivaciju, ali i postojeće informacijske prijetnje i ovisnosti.

Osim toga, kao negativne posljedice korištenja digitalnih tehnologija često se govori o „efektu odvratanja pozornosti“ od obrazovnih ciljeva i opadanju koncentracije učenika (usp. Gupta i Irwin 2016; Junco 2015). Pedagozi značajnu promjenu u vrijednostima, životnim stilovima i vještinama pripisuju „digitalnim domorocima“, mladim ljudima rođenim u stvarnosti proširenoj

virtualnom dimenzijom, a čini se da digitalizacija obrazovanja pojačava te trendove. Iz perspektive odgajatelja, opadaju vještine međuljudske komunikacije i kreativnosti što se ove generacije tiče (usp. Cladis 2018). Strekalova (2019) se čak žali na niz nedostataka kod današnje djece u školama. Ti su nedostaci: nedostatak kognitivnih vještina, smanjenje kvalitete obrazovanja, gubitak osnovnog karaktera obrazovanja, smanjena potreba za stručnjacima i smanjen broj osobnih kontakata između nastavnika i učenika. Nadalje, uvelike se vjeruje da preopterećenost informacijama dovodi do povećanja zahtjeva za psihološku otpornost nastavnika. Ovdje se može raspravljati o potrebi za većom svjesnom prisutnosti.

Posebnosti suvremenog učeničkog stila života u kontekstu digitalizacije su *multitasking*, preopterećenost informacijama i prisutnost brojnih pametnih spravica koje ne pridonose razvoju kognitivnih vještina (usp. Kryukova 2018; Vinichenko et al. 2018). Nadalje, vjeruje se da značajan porast rasprostranjenih informacija dovodi do „informatijske preopterećenosti“, za koju kažu da se očituje u kognitivnim poremećajima, poremećajima pamćenja i pozornosti. Osim toga, nedostatak potrebe za pohranom informacija, u kombinaciji s mogućnošću brzog pristupa informacijama u bilo kojem trenutku, ne pridonosi samostalnom pamćenju važnih sadržaja i stvara ovisnost o brojnim elektroničkim uređajima, što čak može dovesti do gubitka određenih vještina (usp. Dobrinskaya i Martynenko 2019). Istraživanje o problematičnoj uporabi pametnih telefona dijelom se poklapa s time (usp. Wickord i Quaiser-Pohl 2022a; Wickord i Quaiser-Pohl 2022b).

Uz gore navedene prednosti i nedostatke digitalizacije u učionici, zanimljivo je kako digitalizacija utječe na proces učenja. Objašnjenje se može dati u okviru sociokognitivne teorije učenja u digitalnim okruženjima.

3. Digitalizacija u učionici u okviru sociokognitivne teorije učenja u digitalnim okruženjima

U posljednjih četrdeset godina postale su popularne kognitivne teorije učenja koje tematiziraju i pokušavaju objasniti proces učenja pomoću digitaliziranog materijala. Prema teoriji kognitivnog opterećenja (npr. Sweller 2020), informacije koje se prenose u digitalnim okruženjima obrađuju se u radnom pamćenju i prenose u dugoročno. Još jedna važna kognitivna teorija učenja je kognitivna teorija multimedijskog učenja (usp. Mayer 2014). Ova teorija polazi od pretpostavke da se informacije, prema teoriji Paivia (1968), obrađuju različitim kanalima te da je radni memorijski sustav ograničen u svojem kapacitetu (usp. Baddeley 1992). Osim toga, čovjek mora aktivno izgraditi mentalni model.

Iako su kognitivne teorije učenja proširene unutar drugih kognitivnih teorija, one ne uzimaju u obzir socioemocionalne procese. Ovaj nedostatak pokušava ispraviti kognitivno-socijalna teorija učenja u digitalnim okruženjima (CASTLE) (usp. Schneider et al. 2022). Ključna pretpostavka ove teorije jest da se digitalnim materijalom percipiraju i socijalne naznake. Te socijalne naznake mogu se pojaviti u verbalnim obrazovnim materijalima (kao što je personalizacija poruke) ili u vizualnim obrazovnim materijalima (kao što je prikaz slika koje, na primjer, izazivaju pozitivnu reakciju). Također, mogu biti dinamične, poput uporabe geste u obrazovnom materijalu. Schneider et al. (2022) razlikuju pet kategorija u kojima su socijalne naznake moguće: tekstualne naznake, (antropomorfne) ilustracije, učenje pomoću tekstova i slika te dinamična i interaktivna obrazovna okruženja. Teorija CASTLE postulira da ove socijalne naznake aktiviraju socijalne sheme kod učenika i izazivaju emocionalne i socijalne procese.

Teorija polazi od pretpostavke da su kognitivni i afektivno-socijalni procesi ključni za učenje u digitalnim okruženjima. Dok su procesi pozornosti važni za radnu memoriju i izbor verbalnih i neverbalnih informacija, socioafektivni procesi ključni su za rad sa socijalnim naznakama u digitalnom materijalu i aktivaciju socijalnih shema. Pretpostavljamo da bi vježbe svjesne prisutnosti i trening *heartfulnessa* mogli poboljšati ove kognitivne i afektivno-socijalne procese.

4. Svjesna prisutnost i *heartfulness*

Svjesna prisutnost može se, s jedne strane, smatrati karakternom osobinom, ali i vrstom meditacijske prakse ili intervencije (usp. Vago i Silbersweig 2012). Svjesna prisutnost kao osobina može se razvijati redovitom meditacijom i time izazvati neuroplastične promjene (usp. Hölzel et al. 2011). Hölzel et al. (2011) navode sljedeće elemente kroz koje meditacija svjesne prisutnosti djeluje: regulaciju pozornosti, percepciju tijela, regulaciju emocija i promjenu perspektive o sebi.

Već je Jon Kabat-Zinn (2003) spomenuo da svjesnost ima i blage emocionalne kvalitete. Te se kvalitete mogu nazvati „*heartfulness*“ (slobodan prijevod: prisutnost srcem). Voci, Veneziani i Fuochi (2019) razlikuju dvije dimenzije *heartfulnessa*: samosuosjećanje i zahvalnost. Samosuosjećanje se opisuje kao otvorenost prema vlastitoj patnji, bez namjere da je izbjegnemo, zajedno s težnjom da se izliječimo ljubaznošću (Neff 2003). Samosuosjećanje uključuje aspekte ljubavnosti prema sebi (biti ljubazan prema sebi), svjesnosti (biti svjestan vlastite boli bez pretjerane identifikacije) i osjećaja ljudskosti koji je zajednički svima (vidjeti vlastitu bol kao dio

većeg ljudskog iskustva). Zahvalnost je također dio *heartfulnessa*, odnosno *heartfulnessa* prema drugima. Sastoji se od dva elementa: priznanja da je pozitivan rezultat postignut za sebe i priznanja da je za to zaslužan vanjski izvor, odnosno druga osoba (usp. Emmons i McCullough 2003). Oba aspekta *heartfulnessa*, zahvalnost i samosuosjećanje, vrlo su povezani (usp. Voci, Veneziani i Fuochi 2019). Živjeti istinski kreposnim životom ispunjenim sabranošću i staloženošću najvažnije su kvalitete osobe koja je vođena srcem (usp. Kwee 2021). Psihološka diferencijacija *heartfulnessa* prema Vociju, Venezianiju i Fuochiju (2019) također je u skladu s konceptima koji su nastali u kontekstu budističke duhovnosti. Koncept Brahmavihara obuhvaća četiri budističke vrline: ljubav, suosjećanje, radost koja se dijeli i ravnodušnost. Ovaj oblik tradicionalne duhovnosti može ukazivati na to da je dobrota uvijek važna za razvijanje ljubaznog i suosjećajnog odnosa prema sebi.

5. Svjesna prisutnost i *heartfulness* u učionici i njihova moguća uloga u digitalnom učenju

Sve više programa za vježbanje svjesne prisutnosti uvodi se u škole. Iako se razlikuju, svi imaju zajednički cilj: podržati djecu u jačanju i očuvanju njihove dobrobiti (npr. Portele i Jansen 2023; Schonert-Reichl et al. 2015). Učinkovitost takvih programa sažeta je u nekim metaanalizama i pregledima (usp. Carsley, Khoury i Heath 2018; Felver et al. 2016; Zenner, Herrnleben-Kurz i Walach 2014). U metaanalizi koju su proveli Carsley, Khoury i Heath (2018), 24 istraživanja s ukupno 3977 ispitanika pokazala su mali do umjereni učinak programa na mentalno zdravlje i dobrobit. Međutim, postoje značajne razlike među istraživanjima, kao što su različite veličine uzoraka, varijacije u trajanju intervencije, različite vrste programa i praksi kod kuće (da ili ne), različita iskustva voditelja s praksom svjesnosti i pitanja jesu li intervenciju provodili vanjski suradnici ili nastavnici iz škole. Veoma je važno da voditelj vježbi svjesnosti bude upućen u vježbe i da ima razvijenu vlastitu praksu svjesnosti (usp. Hooker i Fodor 2008).

Iako su programi svjesne prisutnosti u školama pokazali obećavajuće rezultate, postoje i sumnje u njihovu učinkovitost. Primjerice, intervencije koje su se provodile pomoću vježbi svjesne prisutnosti pokazale su smanjenje stresa kod učenika, ali samo u usporedbi s grupom koja nije imala nikakve aktivnosti (kontrolna grupa). Kada je riječ o anksioznosti i depresiji, nije bilo značajnih poboljšanja (usp. Fulambarka et al. 2022).

Sve ove metaanalize ne fokusiraju se na utjecaj svjesne prisutnosti ili intervencija baziranih na svjesnoj prisutnosti u digitalnom učenju. Prema CASTLE-u, postoje dva važna puta: kognitivni,

temeljen na pozornosti, i socioafektivni. Što se kognitivnog puta tiče, pozornost i inhibicija (odgovaranje samo na relevantne podražaje) ključne su kognitivne vještine za digitalno učenje jer su potrebne za odabir i organizaciju informacija. U tom kontekstu pokazalo se da intervencije bazirane na svjesnoj prisutnosti mogu poboljšati kognitivne sposobnosti, kao što su pozornost i inhibicija, kod djece mlađe od 13 godina (usp. Jansen, Schulz i Nottberg 2016). Poboljšanje regulacije emocija uočeno je i kod djece osnovnoškolske dobi (usp. Portele i Jansen 2023). To sugerira da bi se socioafektivne kompetencije treningom svjesnosti isto mogle poboljšati.

Pretpostavljamo da je trening svjesne prisutnosti koristan za obradu socijalnih signala u digitalnom učenju. Kada u nekom videu čovjek predstavlja digitalni materijal za učenje, mimika, izgled i geste su ključni. S obzirom na negativne utjecaje društvenih medija na zadovoljstvo tjelesnim izgledom kod adolescenata i mladih odraslih osoba (Holland i Tiggemann 2016), možemo zaključiti da tjelesni izgled osobe prezentiran u digitalnom učenju može utjecati na emocionalne procese, poput zadovoljstva tjelesnim izgledom kod mladih učenika.

6. Kako integrirati prakse svjesne prisutnosti i *heartfulnessa* u digitalna okružja

Učenje u digitalnim okružjima zahtijeva brzu obradu informacija, što može dovesti do toga da učenici postanu preopterećeni i da im misli lutaju. Kako bi se spriječilo to lutanje misli, važno je ostati prisutan u sadašnjem trenutku. Jednostavna metoda za prakticiranje prisutnosti je STOP metoda. STOP je kratica za S-Stop, T-Take a breath, O-Observe i P-Proceed (S-stop, T-udahni, O-promatraj i P-nastavi). Nastavnik može primijeniti ovu metodu u bilo kojem trenutku kada primijeti da su neki učenici preopterećeni obradom informacija.

Druga mogućnost je podučavanje skeniranja tijela. Primjer bi mogao biti sljedeći (međutim, svaki nastavnik trebao bi to prilagoditi koristeći vlastite riječi i prilagođavajući vrijeme koje posvećuje svakom dijelu tijela):

- *„Napravimo zajedno kratku pauzu. Ako želite, malo opustite ramena. Danas ćemo napraviti kratko skeniranje tijela kako bismo primijetili svoje osjete. Udahnite duboko i dugo izdahnite. Zatim usmjerite pozornost na svoja stopala (zatim: listove i bedra). Provjerite postoji li neki dio koji privlači vašu pozornost. Kakav je osjećaj u tom području? Je li taj dio tijela umoran ili živahan? Nastavite dalje i osjetite kako sjedite na stolici. Osjetite kontakt tijela s stolicom. Prijedite sada na leđa i prednju stranu tijela. Primjećujete li nešto*

posebno? Prijeđite na ruke i šake. Kako se one osjećaju? Usmjerite svoju pozornost na glavu, ramena i vrat. Što primjećujete? ...

- *Usredotočite se na svoje osjećaje nekoliko trenutaka – kada budete spremni, otvorite oči i vratite se u prostoriju.*“
- Napomena: kada se učenici vrate u prostoriju, neka prepoznaju mirnu atmosferu.

Osim ovih vježbi, postoji puno afektivnih vježbi svjesne prisutnosti koje poboljšavaju socioafektivnu komponentu u učenju. Poznata praksa je meditacija ljubazne ljubaznosti, poznata i kao Metta praksa. Kod ove vrste meditacije, izgovara se određena ljubazna fraza upućena sebi, prijatelju ili prijateljici, udaljenom poznaniku i osobi s kojom se ne slažete najbolje. Ova vrsta meditacije stvara osjećaj vlastite dobrote. Trening samosuosjećanja mogao bi dodatno pomoći u suočavanju s negativnim emocijama koje nastaju zbog digitalnog materijala.

7. Zaključak

Kognitivna obrada informacija i upravljanje afektivnim komponentama koje dolaze s tim informacijama u digitalnim okruženjima zahtijevaju od učenika određene vještine. Te vještine uključuju sposobnost ostajanja prisutnim, fokusiranim i svjesnim vlastite vrijednosti. S obzirom na količinu informacija i moguće afektivne i socijalne posljedice, učenici moraju imati strategije za očuvanje mentalnog zdravlja. Trening svjesne prisutnosti i trening *heartfulnessa* mogu pomoći u ublažavanju negativnih aspekata digitalizacije u obrazovanju. Stoga predlažemo integraciju treninga svjesne prisutnosti i *heartfulnessa* u digitalno obrazovanje.

Elektroničko nasilje

Tema za školu

Rhea-Katharina Knauf

Je li elektroničko nasilje tema za školu? Najnovije njemačko istraživanje *Cyberlife*, koje je usmjereno protiv elektroničkog nasilja, pokazuje da ovakav oblik nasilja nije neuobičajena pojava u školama. Otprilike polovica nastavnog osoblja već se susrela s konkretnim slučajem elektroničkog nasilja među učenicima. Samo trećina njih smatra da elektroničko nasilje nije

problem u njihovoj školi (usp. Beitzinger, Leest i Süss 2022: 65, 68). Sljedeće poglavlje dat će relevantne pozadinske informacije o ovome fenomenu, ukazati na dodirne točke sa školom te na kraju predstaviti protumjere koje škola može poduzeti.

1. Mobing i elektroničko nasilje – objašnjenje pojmova

Pojam „mobbing“ potječe iz engleskog jezika i dolazi od glagola *(to) mob* 'maltretirati, uznemiravati, napadati' odnosno imenice *mob* 'masa, svjetina, banda'. Pojam „mobbing“ najprije se upotrebljavao u skandinavskim zemljama kao oznaka za grupno nasilje (usp. Alsaker 2022). Pionir u području istraživanja zlostavljanja u školi, Dan Olweus, koristi riječ „mobbing“ kako bi opisao fenomen nasilja među učenicima. U njegovim je publikacijama na engleskom jeziku pojam preveden kao „bullying“ (Olweus 1993/2006). Glagol *(to) bully* znači 'maltretirati, zastrašivati, tlačiti'. Ovaj se pojam ustalio u znanstvenim publikacijama i u međuvremenu se često nalazi i u njemačkoj stručnoj literaturi.

Fenomen koji se krije iza tih pojmova može se već naslutiti na temelju značenja riječi. Mobing ili *bullying* znanstvenici definiraju kao „namjerno štetno ponašanje koje se ponavlja tijekom dužeg vremenskog razdoblja i sustavno je usmjereno protiv slabijih članova grupe“ (Knauf, 2022: 4, prema Olweus 1993/2006). Stoga je za mobing važno reći da se radi o *dugotrajnom agresivnom obrascu ponašanja* koji se javlja *u grupama* i da postoji *neravnoteža moći* između osobe koja maltretira i maltretirane osobe. Mobing se stoga mora razlikovati od kratkotrajnih svađa ili pojedinačnih incidenata te od sukoba između bandi ili onih između ravnopravnih sudionika. Mobing se javlja kada se stalno napada žrtva koja se ne može učinkovito suprotstaviti.

Ovi se kriteriji za definiranje (agresivna namjera, ponavljanje, grupni kontekst, neravnoteža moći) zapravo mogu prenijeti i na elektroničko nasilje, tj. mobing putem elektroničkih medija. Međutim, pojedine agresivne radnje u mrežnom kontekstu trebale bi se nazvati elektroničkom agresijom. Pored toga postoje i drugi obrasci agresivnog ponašanja u mrežnom svijetu koje ne treba izjednačavati s elektroničkim nasiljem:

- *Flaming* (tzv. *flaming*): žestoka svađa u kojoj dolazi do međusobnog vrijeđanja, koriste se vulgarni jezik i prijetnje, ali nijedna strana nije u izrazito nadmoćnoj odnosno podređenoj poziciji (usp. Willard 2007: 5)

- *Cyberhate /Online Hate Speech (govor mržnje na internetu i društvenim mrežama)*: izjave koje namjerno propagiraju, šire i opravdavaju prezir, obezvrjeđivanje i isključivanje određenih društvenih skupina (npr. LGBTQIA+, izbjeglice) (usp. Wachs et al. 2022: 371 f.)
- *Cybergrooming (tzv. online grooming)*: uspostavljanje povjerljivog odnosa s maloljetnicima (koji uglavnom iniciraju odrasli) s ciljem seksualnog iskorištavanja (usp. Wachs, Wolf i Pan 2012: 628)
- *Cyberstalking (mrežno uhođenje)*: ekstremni oblik internetskog uznemiravanja u obliku prijetnji, zastrašivanja, vrijeđanja ili pokušaja ucjene, a često se dovodi u vezu s neuspjelim seksualnim odnosima ili pokušajima zbližavanja (usp. Willard 2007: 10)

Ukratko, može se reći da je elektroničko nasilje, kao i mobing u drugim kontekstima, agresivno ponašanje koje se odvija u grupama i karakteriziraju ga opetovani napadi na bespomoćne žrtve. Osim elektroničkog nasilja, također se mogu pojaviti i drugi agresivni načini i obrasci ponašanja na internetu.

2. Posebnosti elektroničkog nasilja

Iako se mrežni i izvanmrežni mobing prema glavnim kriterijima definicije preklapaju, postoje neke specifičnosti mobinga u mrežnom svijetu. Jasna razlika između elektroničkog nasilja i izvanmrežnog mobinga u školi jest prostorno i vremensko ograničenje. Mobing više nije ograničen na školsku sredinu i vrijeme nastave. Time ni vlastiti dom niti aktivnosti u slobodno vrijeme više nisu sigurna utočišta. Javne ponižavajuće objave mogu u kratkom vremenu stići do ogromne publike, uključujući grupe s kojima djeca idu na izvannastavne aktivnosti ili druge izvanškolske poznanike, pogotovo jer žrtva često ne može izbrisati taj sadržaj. Pored toga, u virtualnom prostoru nedostaje nadzor i nasilnici mogu lakše ostati anonimni. To vjerojatno smanjuje strah od kažnjavanja ili otpora. Sve to pridonosi bespomoćnosti i inferiornosti žrtava. Neravnoteža moći kao odlučujuće obilježje mobinga može proizaći iz posebnosti komunikacije putem medija. Međutim, treba kritički primijetiti da su navedene posebnosti (ograničenja, velika publika, anonimnost) vjerojatnije u digitalnoj komunikaciji, ali nisu ni potrebne ni dovoljne za elektroničko nasilje (usp. Pyžalski 2011: 286). Patnja žrtava ne ovisi sama po sebi o kontekstu mobinga – mrežni naspram izvanmrežni – već o odgovarajućim obilježjima (npr. javno naspram privatnog) i

sadržajima (npr. gola fotografija naspram uvrede) (usp. Bauman i Newman 2013; Pieschl, Kuhlmann i Porsch, 2015).

Da bismo razumjeli kriterij ponavljanja koji se javlja kod elektroničkog nasilja, važno je i njega i mobing općenito shvaćati kao društveni fenomen. Može li se jedan napad digitalnim medijima smatrati mobingom? Ne, ako je doista riječ o samo jednom jedinom incidentu. Ako taj incident, bilo da se radi o uvredljivoj objavi ili uređenoj fotografiji, izazove dugotrajnu lavinu negativnih reakcija (npr. lajkova, komentara, prosljeđivanja), onda je riječ o elektroničkom nasilju. Pritom ne mora nužno ista osoba biti počinitelj više puta. Ovo, pak, obilježje nije ograničeno na elektroničko nasilje, ali se zbog mogućnosti digitalnih tehnologija češće pojavljuje. Postoje pretpostavke da agresivni postupci na internetu brže eskaliraju i izmiču kontroli.

Općenito, digitalni mediji usmjeravaju pozornost na moguće aspekte mobinga koji ranije nisu bili toliko u fokusu, ali se ne ograničavaju samo na elektroničko nasilje. Rasprava o kriterijima za definiranje mobinga u odnosu na elektroničko nasilje pokazuje da je perspektiva žrtve (bez obzira na kontekst) ključna za utvrđivanje mobinga. U konačnici, riječ je o bespomoćnosti koju doživljavaju žrtve, odnosno o subjektivno percipiranoj neravnoteži moći, koja je karakteristična za mobing i u mrežnom i u izvanmrežnom kontekstu.

3. Oblici elektroničkog nasilja

Poput izvanmrežnog mobinga, i elektroničko se nasilje može pojaviti u različitim oblicima. Kada je riječ o mobingu u školskom kontekstu, razlikuju se fizički, verbalni i neverbalni napadi (usp. Olweus 1993/2006: 9). Dok se fizički napadi u virtualnom prostoru počinju zanemarivati, slike, fotografije i videozapisi postaju sve važniji. Reakcije putem emotikona ili funkcija lajkanja također su nove i zamjenjuju mimiku ili geste. U konačnici, svi mrežni servisi koji imaju komunikacijsku funkciju ili putem kojih korisnici mogu dijeliti sadržaj mogu se zlouporabiti za agresivne radnje. Kanal koji se koristi mijenja se s vremenom. Dok su u početnom istraživanju u fokusu bili SMS, e-pošta i pozivi (npr. Slonje i Smith 2008), virtualna agresija se sada može odvijati putem društvenih mreža kao što su WhatsApp, Instagram ili TikTok. Također je zbog sve veće uporabe pametnih telefona, razlika između mobinga koji se odvija na internetu i mobinga mobitelom nestala.

Bez obzira na korišteni kanal, napadi se mogu podijeliti na dvije dimenzije: izravni i neizravni napadi. Izravni su napadi oni koji su usmjereni izravno na žrtvu. U *online* kontekstu, to bi bile npr. *uvredljive ili prijeteće poruke* upućene žrtvi. Neizravni napadi, međutim, nisu upućeni samoj žrtvi, već javnosti ili žrtvinim poznanicima, *čime se narušava ugled i odnosi*. Primjeri iz mrežnog konteksta uključuju dijeljenje žrtvinih privatnih fotografija ili povijesti razgovora ili jednostavno ogovaranje u *online* grupama. I isključivanje, kao još jedan oblik agresije koji se tiče kontakta s drugim ljudima, vrlo se lako pojavljuje u virtualnom kontekstu: situacije iz školskog dvorišta, kao što je nepuštanje koga da se igra ili okretanje leđa vršnjacima, imaju svoj ekvivalent u virtualnom prostoru koji se iskazuje ignoriranjem objava, neuključivanjem u *chat* grupe ili brisanjem iz njih.

Dosad navedene pojave (uvreda, prijetnja, narušavanje ugleda i isključivanje) vjerojatno su općepoznate iz izvanmrežnog konteksta. Posebnosti mrežnog konteksta olakšavaju druge mogućnosti napada koje se u konačnici ubrajaju u narušavanje ugleda: *krađa identiteta* i *javno sramoćenje*. Počinitelji mogu kontaktirati žrtvu pod lažnim imenom i izgraditi povjerljiv odnos kako bi izmamili privatne informacije ili slike. Njihovo objavljivanje se može iskoristiti za ismijavanje ili ponižavanje žrtve. Počinitelji također mogu slati poruke ili objavljivati stvari u ime žrtve te je na taj način dovesti u probleme.

Na kraju, treba napomenuti da prikazani oblici nisu odvojene kategorije elektroničkog nasilja. S jedne strane, pojedinačni napadi se ne smatraju elektroničkim nasiljem, već elektroničkom agresijom. Tek kada se virtualna agresija ponavlja tijekom određenog vremenskog razdoblja nad bespomoćnom žrtvom, možemo govoriti o elektroničkom nasilju. Naravno, može se dogoditi da se protiv iste žrtve koriste različiti oblici – verbalni ili neverbalni, izravni i neizravni, mrežni i izvanmrežni. S druge strane, čak i u slučaju pojedinačnih radnji, jasna klasifikacija nije uvijek moguća. Umjesto toga, dimenzije bi trebale pomoći pri sveobuhvatnom rasvjetljavanju fenomena elektroničkog nasilja. Kada se radi o konkretnim slučajevima elektroničkog nasilja, poznavanje dimenzija može pomoći u snimanju i dokumentiranju te u tome da se ništa ne previdi.

4. Učestalost elektroničkog nasilja

U već spomenutoj studiji *Cyberlife*, polovica nastavnika izjavila je da zna za barem jedan konkretni slučaj elektroničkog nasilja u svojoj školi. U posljednjih 12 mjeseci, gotovo 40 posto njih se redovito susretalo s elektroničkim nasiljem (usp. Beitzinger et al. 2022: 62). Međutim, budući da

odrasle osobe često ne primjećuju mobing, važno je uključiti i perspektivu učenika. Oko 17 posto ispitanika u dobi od 11 do 18 godina reklo je da su već bili žrtve elektroničkog nasilja. Od mogućih oblika najčešće navode omalovažavanje/vrijeđanje, isključivanje i laganje/ogovaranje. Međutim, pojavili su se i drugi ranije spomenuti oblici, kao što su ucjene/prijetnje, narušavanje ugleda i krađa identiteta. Elektroničko nasilje se pretežito odvijalo porukama ili pomoću društvenih mreža. Čak je 5,8 posto ispitanika priznalo da su zlostavljali pomoću digitalnih kanala.

U istraživanju „Health Behavior in School-aged Children“ (HBSC) prilikom prikupljanja iskustava s mobingom predstavljena je definicija sa svim ključnim elementima. Od reprezentativnog uzorka iz 5., 7. i 9. razreda, 2,0 posto je izvijestilo da su bili zlostavljani na internetu u posljednjih nekoliko mjeseci, a 1,3 posto da su zlostavljali na internetu u posljednjih nekoliko mjeseci (usp. Fischer et al. 2020). To se na prvi pogled ne čini puno, ali u razredima od 25 učenika to znači da je u prosjeku u svakom drugom razredu bila neka žrtva elektroničkog nasilja. Ipak, ovaj se rezultat očito bitno razlikuje od rezultata istraživanja *Cyberlife*. Međutim, treba napomenuti da su oba istraživanja usporediva samo u određenoj mjeri. S jedne strane, podaci iz istraživanja HBSC prikupljeni su 2017./2018. godine, dakle prije pandemije koronavirusa, dok su ispitanici istraživanja *Cyberlife* nedavno iskusili nastavu na daljinu kroz dulji period i ograničenje slobodnoga vremena, što se možda odražava u njihovim iskustvima elektroničkog nasilja. S druge strane, pitanje u istraživanju HBSC odnosi se na posljednjih nekoliko mjeseci, dok se u istraživanju *Cyberlife* pitalo je li itko ikada bio žrtva ili počinitelj. Nadalje, treba kritički primijetiti da podaci iz istraživanja *Cyberlife* vjerojatno uključuju i druge obrasce agresivnog ponašanja ili sukobe jer neravnoteža moći nije spomenuta u objašnjenju elektroničkog nasilja koje je prezentirano ispitanicima.

Iako je precizna učestalost pojavljivanja elektroničkog nasilja nejasna, jasno je da su mnogi odrasli tijekom svog života imali iskustva s agresivnim ponašanjem na internetu i da se elektroničko nasilje, odnosno sustavna virtualna agresija tijekom dužeg razdoblja, ne pojavljuje samo povremeno.

5. Uzroci, uvjeti nastanka i faktori rizika

Uzroci elektroničkog nasilja mogu se javiti na različitim razinama: *individualnim* osobinama adolescenata, *obiteljskim* i *školskim* uvjetima te *društvenim* i *kulturnim* aspektima. Stoga se socijalno-ekološki okvirni model, kako su predložili Swearer i Espelage (2004) za objašnjenje

mobinga, može smisleno primijeniti i na elektroničko nasilje. Zapravo, pojavljuju se neki dijelom slični faktori rizika karakteristični za zlostavljanje u školi i elektroničko nasilje (usp. Tzani-Pepelasi et al. 2018).

Metaanaliza longitudinalnih istraživanja (Marciano/Schulz/Camerini 2020) otkrila je da je najjači prediktor elektroničkog nasilja uključenost u izvanmrežno zlostavljanje/mobing. Biti zlostavljan u školi značajno povećava rizik da postanete žrtva elektroničkog nasilja, a biti počinitelj izvanmrežnog mobinga povećava vjerojatnost da ćete zlostavljati i mrežno. Međutim, iskustvo sa suprotnom ulogom također povećava trenutačni rizik: žrtve nasilja mogu postati počinitelji na internetu, a počinitelji nasilja u virtualnom prostoru mogu postati žrtve. Osim tog faktora rizika iz područja škole, najviše se proučavaju faktori na individualnoj razini. Vrijeme korištenja interneta još je jedan faktor rizika i za viktimizaciju i za počinjenje elektroničkog nasilja. Nadalje, anksioznost i depresija ukazuju na kasniju viktimizaciju, dok problemi u ponašanju u školi (npr. kršenje pravila) ukazuju na kasnije počinjenje i stoga se mogu smatrati faktorima rizika ili barem signalima upozorenja.

Metaanaliza (Guo 2016), koja ne pravi razliku između longitudinalnih i presječnih istraživanja, otkriva daljnje faktore povezane s elektroničkim nasiljem: i zlostavljači i zlostavljani izloženi su nepovoljnim školskim uvjetima što se tiče školske klime, povezanosti, osjećaja sigurnosti, vršnjačkih odnosa ili njihova utjecaja. Isto vrijedi i za obiteljske uvjete (povezanost, složnost, način odgoja, sukobi). Također, viktimizacija i počiniteljstvo su povezani s internaliziranim i eksternaliziranim problemima. Osim toga, žrtve elektroničkog nasilja često imaju negativno mišljenje o sebi i nisko samopoštovanje. Počinitelji elektroničkog nasilja općenito imaju pozitivan stav o agresivnom ponašanju ili ga opravdavaju. S druge strane, nemaju dovoljno razvijenu empatiju, osjećaj krivnje i moralne vrijednosti. To se poklapa s činjenicom da su počinitelji elektroničkog nasilja skloni moralnom distanciranju⁴⁵ (usp. Lo Cricchio et al. 2021.).

Kako bismo bolje razumjeli elektroničko nasilje, korisno je pobliže pogledati teorijske modele za razvoj nasilja u školi: model začaranog kruga prema Olweusu (1993/2006) i pristup ulogama sudionika prema Salmivalli i sur. (1996). Oba modela ukazuju na važnost mehanizama

⁴⁵ Moralno distanciranje označava odmak od moralnih standarda i ignoriranje moralne samoprocjene, čime se izbjegavaju osjećaji krivnje za antisocijalno ponašanje. To uključuje različite socijalno-kognitivne strategije poput opravdavanja, uljepšavanja i umanjivanja antisocijalnih ponašanja te negiranja vlastite odgovornosti (usp. Bandura et al. 1996).

grupe u nastanku mobinga. Osim predispozicije za agresivno ponašanje djeteta, koja proizlazi iz temperamenta i iskustva u učenju, reakcije okoline ključne su za to da agresivno ponašanje preraste u mobing. Strah i nesigurnost u reakcijama žrtava i svjedoka stvaraju osjećaj superiornosti kod počinitelja, a nedostatak protumjera daje dojam tolerancije. Štoviše, neki počinitelji dobivaju poštovanje, što pojačava njihovo agresivno ponašanje. Postupno dolazi do smanjenja pragova inhibicije i imitacije agresivnog ponašanja u grupi, čime dolazi do smanjenja osjećaja osobne odgovornosti. Nastaje negativna spirala: napadi se ponavljaju, šire na grupu i poprimaju sustavan karakter i time agresivno ponašanje prerasta u mobing (usp. Knauf 2022: 17, prema Olweus 1993/2006). Svi ovi mehanizmi, poput percipirane normalnosti odnosno tolerancije agresivnog ponašanja, sniženoga praga inhibicije i smanjenog osjećaja odgovornosti, svakako su relevantni i za elektroničko nasilje, a možda čak i izraženiji u virtualnom prostoru (usp. Knauf, Eschenbeck i Hock 2018). Različite reakcije svjedoka na mobing, koje pridonose učvršćivanju fenomena, mogu se konceptualizirati kao uloge (usp. Salmivalli et al. 1996). Grubo govoreći, razlikujemo tri obrasca ponašanja koja su prepoznatljiva i u kontekstu elektroničkog nasilja: obrazac ponašanja koji podržava zlostavljanje (npr. smijanje, sudjelovanje, lajkanje), onaj koji podržava žrtve (npr. tješjenje, pomaganje) i pasivno ponašanje (tj. nesudjelovanje).

Uzroci, uvjeti razvoja i čimbenici rizika polazišta su za protumjere koje su prikazane u osmom poglavlju. Međutim, korelativni, posebice presječni rezultati ne dopuštaju donošenje logičkih zaključaka. U ovom slučaju nije jasno jesu li povezani čimbenici zapravo uzročnici elektroničkog nasilja ili su značajke većeg problema. Osim toga, veze također mogu predstavljati posljedice elektroničkog nasilja, što će se detaljnije razmotriti u sljedećem poglavlju.

6. Posljedice elektroničkog nasilja

Neki aspekti koji povećavaju rizik od elektroničkog nasilja također predstavljaju negativne posljedice tog nasilja. Sudionici elektroničkog nasilja imaju povećan rizik da kasnije budu uključeni u izvanmrežni mobing. Osim toga, postoji rizik da žrtve postanu počinitelji, a počinitelji žrtve (usp. Marciano et al. 2020: 169 f.).

Žrtve elektroničkog nasilja također su sklonije depresiji i anksioznosti (usp. Marciano et al. 2020: 170). Mnoge žrtve kažu da su povrijeđene, ljute, uplašene i opterećene zbog elektroničkog nasilja (usp. Beitzinger et al. 2022: 118). To ide do te mjere da će u budućnosti vrlo vjerojatno imati suicidalne misli (usp. Benatov, Brunstein Klomek i Chen-Gal 2022). Slaganje s vršnjacima i

izgradnja zrelih odnosa s njima važni su za razvoj djeteta u djetinjstvu i adolescenciji (usp. Havighurst 1974; Salmivalli et al. 2021: 1023, 1028). Jasno je da viktimizacija utječe na proces razvoja i sprječava zadovoljavanje osnovnih potreba za pripadanjem i pozitivnim samopoimanjem (usp. Kashy-Rosenbaum 2020; Aizenkot 2020; Vierhaus i Wendt 2018: 142). Biti žrtva elektroničkog nasilja predstavlja stresor ili kritični životni događaj. Iskustvo nemogućnosti da se obrani ili pobjegne iz situacije vodi do naučene bespomoćnosti: događaji u vlastitom životu se percipiraju kao nekontrolirani, što dovodi do pasivnosti i depresije (usp. Seligman 1975, prema Sigmund 2000). Nesigurnost, poteškoće s motivacijom i problemi s koncentracijom mogu biti razlog za povećan broj izostanaka iz škole i lošiji uspjeh kod žrtava elektroničkog nasilja (usp. Wright 2015). U skladu s tim, jasno je da viktimizacija elektroničkim nasiljem uzrokuje emocionalne probleme.

Možda nije odmah očito, ali također postoji veća vjerojatnost da će počinitelji elektroničkog nasilja, u usporedbi s onima koji u nasilje nisu uključeni, iskusiti negativne posljedice, poput depresije, zlouporabe supstanci, suicidalnih misli i pokušaja ubojstva, kao i školskih problema (usp. Benatov et al. 2022; Marciano et al. 2020; Wright 2015). Čini se da je razumno objašnjenje to da i počiniteljstvo kao i druga problematična ponašanja i emocionalni problemi imaju zajedničke uzroke. To mogu biti pojedinačne osobine, kao što su impulzivnost i nedostatak regulacije emocija, ili kontekstualni uvjeti, kao što su nepovoljni utjecaji vršnjaka, odgojne prakse i roditeljski stilovi koji uključuju agresiju i potrošačke navike (usp. Vrijen et al. 2021: 2).

Uostalom, elektroničko nasilje također utječe i na svjedoke. Biti svjedok elektroničkog nasilja povezano je sa zdravstvenim problemima, simptomima anksioznosti i depresije, suicidalnim mislima i samoozljeđivanjem, čak i godinu dana poslije. Povezanost je osobito jaka ako svjedoci imaju snažnu sposobnost suosjećanja i reagiraju tugom i osjećajem krivnje zbog elektroničkog nasilja ili zbog toga što nisu ništa poduzeli i pomogli žrtvi. (usp. Wright, Wachs i Harper 2018; Wright i Wachs 2022). Ostali čimbenici koji mogu posredovati između iskustava svjedoka i negativnih zdravstvenih posljedica uključuju osjećaj bespomoćnosti, kognitivne disonance⁴⁶ i konačno, strah da će svjedoci i sami postati žrtva.

⁴⁶ Kognitivna disonanca označava neugodno stanje koje proizlazi iz sukoba proturječnih misli (usp. Festinger 1957). U ovom su slučaju, primjerice, u sukobu kognicije „Žrtvi je trebala moja pomoć“ i „Nisam ništa poduzeo da pomognem“.

Sveukupno gledano, elektroničko nasilje se pokazalo faktorom rizika za nepovoljne razvojne posljedice. Emocionalni i školski problemi javljaju se i kod žrtava i kod počinitelja. Osim toga, oštećeno je i psihičko zdravlje svjedoka.

7. Elektroničko nasilje i škola

Elektroničko nasilje nije zaseban događaj koji se odvija „u drugom svijetu“ neovisno o izvanmrežnom kontekstu. Većina žrtava poznaje svoje zlostavljače koji često dolaze iz školskog okružja. Više od polovice žrtava elektroničkog nasilja sumnja da iza toga stoje njihovi školski kolege (usp. Jäger et al. 2007: 27). Počinitelji često idu u isti razred ili barem u istu školu (usp. Hajok, Siebert i Engling 2019: 3). Osim toga, većina žrtava elektroničkog nasilja doživjela je nasilje i izvanmrežno, a većina zlostavljača na internetu zlostavlja i izvanmrežno (usp. Knauf 2022: 231). Kad se mobing događa izvanmrežno i mrežno, ne postoji tipičan slijed: mobing koji počinje izvanmrežno i širi se u virtualni prostor događa se otprilike jednako često kao i obrnutim redoslijedom, i često se čini da mobing počinje u obama kontekstima istovremeno. Zanimljivo je da žrtve nemaju nužno posla s istim počiniteljima mrežno i izvanmrežno (usp. Waasdorp i Bradshaw 2015: 487). Moguće objašnjenje za poliviktimizaciju, odnosno izloženost višestrukim oblicima nasilja je da iskustva žrtve povećavaju rizik od daljnje viktimizacije (usp. Tseloni i Pease 2003). To znači da elektroničko nasilje utječe na školu čak i ako još nije stiglo do škole. Žrtve elektroničkog nasilja izložene su većem riziku od napada u školi.

Osim toga, posljedice elektroničkog nasilja utječu i na školski kontekst: istraživanja pokazuju da je elektroničko nasilje povezano ili čak predviđa smanjenu motivaciju u školi, probleme s uspjehom, probleme s ponašanjem u školi i odsustvo iz škole (usp. Guimetti i Kowalski 2016; Wright 2015). Uz to, djeca u razredu često odbacuju žrtve elektroničkog nasilja, dok se počinitelji elektroničkog nasilja u razredu često smatraju vrlo popularnima (usp. Knauf 2022: 240). U tom kontekstu valja spomenuti da oni koji dožive zlostavljanje u školi i na internetu pokazuju slične obrasce ponašanja u oba slučaja, bilo da pomažu, ostaju po strani ili sudjeluju u mobingu. (usp. Knauf 2022; Wachs 2012).

Još jedna relevantna, ali nedovoljno istražena točka o relevantnosti elektroničkog nasilja u školskom kontekstu je činjenica da i nastavnici mogu postati žrtve elektroničkog nasilja ili *cyber* agresije (usp. Beitzinger et al. 2022: 61). Ukratko, za adolescente se može reći da s jedne strane postoje snažna preklapanja između ponašanja u školskom kontekstu i u virtualnom prostoru. S

druge strane, elektroničko nasilje je povezano s različitim školskim čimbenicima, koji mogu predstavljati i čimbenike rizika i posljedice elektroničkog nasilja.

8. Školske mjere protiv elektroničkog nasilja

Što se može učiniti protiv elektroničkog nasilja u školama? To pitanje odnosi se s jedne strane na to kako se može spriječiti elektroničko nasilje, a s druge strane kako se treba nositi s akutnim slučajevima elektroničkog nasilja. *Status quo* u ovom pogledu još uvijek pokazuje jasnu potrebu za promjenom: iako je većina nastavnog osoblja u anketi koja se provela u okviru istraživanja *Cyberlife* prepoznala elektroničko nasilje, samo oko 60 posto njih smatra da je stručno znanje njihove škole o toj temi dobro. Preventivne mjere se poduzimaju rjeđe nego protumjere prilikom konkretnog slučaja elektroničkog nasilja (usp. Beitzinger et al. 2022: 50). No u konačnici oba aspekta – prevencija i intervencija – trebaju biti isprepletene, kao što će postati jasno kasnije u ovom poglavlju.

S obzirom na to da je izvanmrežni mobing najjači prediktor za elektroničko nasilje, opća prevencija mobinga je korisna za smanjenje elektroničkog nasilja. Škola je s jedne strane idealno mjesto za rad na pojedinačnim čimbenicima i podučavanje adolescenata korisnim obrascima ponašanja (prevencija nepoželjnih oblika ponašanja), a s druge strane za uklanjanje nepovoljnih uvjeta (prevencija usmjerena na poboljšanje radnih uvjeta). To uključuje jačanje stavova, vještina, standarda i odnosa koji sprečavaju agresivno ponašanje, potiču prosocijalno ponašanje i čine potencijalne žrtve manje ranjivim.

Čini se da je poticanje empatije obećavajuća početna točka za *prevenciju nepoželjnih oblika ponašanja* jer je nedostatak empatije povezan s nasilnim ponašanjem, dok je snažna empatija povezana s obrambenim ponašanjem (usp. Knauf 2022: 50, 251ff.). Nadalje, treba se pozabaviti temom odgovornosti i jasno staviti do znanja da i nereagiranje na slučaj mobinga može dovesti do pogoršanja situacije. Međutim, važno je upamtiti da potencijalni branitelji trebaju dobiti konkretne strategije za suočavanje s mobingom jer u suprotnom može doći do bespomoćnosti i negativnih zdravstvenih posljedica (usp. Wright et al. 2018). Važno je ojačati uvjerenje adolescenata u vlastitu samoučinkovitost da mogu učiniti nešto protiv (elektroničkog) nasilja. Obuka o strategijama regulacije emocija također se čini korisnom – ne samo da bi svjedoci i žrtve postali otporniji na averzivna iskustva mobinga, već i zato što ih manjkava regulacija emocija čini ranjivima na mobing. Internalizirani problemi prethode viktimizaciji, a eksternalizirani problemi prethode

počinjenju, zbog čega podrška u suočavanju s vlastitim emocijama može potencijalno zaštititi od mobinga.

Što se *prevencije usmjerene na poboljšanje radnih uvjeta* tiče, škole mogu, s jedne strane, roditeljima prenijeti preporuke o pravilima korištenja medija, a s druge strane stvoriti pozitivne školske uvjete. Budući da se elektroničko nasilje također odražava u smanjenom osjećaju pripadnosti u školi, važno je raditi na zajedništvu i uključivanju učenika kako bi se spriječila daljnja viktimizacija. Društvena povezanost predstavlja, osim toga, zaštitni faktor za dobrobit u iskustvima elektroničkog nasilja (usp. McLoughlin et al. 2022). Nadalje, važno je uspostaviti pozitivnu razrednu klimu i prosocijalne norme. Pravila u razredu pokazala su se važnom komponentom za smanjenje nasilja (usp. Salmivalli et al. 2021: 1025). Mora se jasno staviti do znanja da se mobing neće tolerirati, a to uključuje odgovarajuće reakcije na incidente, zbog čega dosljedna intervencija pomaže u sprječavanju daljnjih slučajeva.

Jedan od pozitivno ocijenjenih programa za sprečavanje elektroničkog nasilja je program *Medijski heroji*, koji se provodi u Njemačkoj (Schultze-Krumbholz et al. 2021). Program je namijenjen učenicima od sedmog do desetog razreda, a provodi se ili tijekom 15 školskih sati ili tijekom jednog projektnog dana. Korištenjem različitih metoda i materijala (uključujući rasprave, igre uloga, podučavanje među vršnjacima, vježbe ponašanja, filmove) cilj je podići osviještenost o temi, potaknuti empatiju i moralno promišljanje te ojačati samoučinkovitost u pogledu samozaštite i intervencije. Konkretno, kurikulum programa *Medijski heroji* (u usporedbi s projektnim danom i kontrolnom grupom) dovodi do smanjenja elektroničkog nasilja i izvanmrežnog mobinga, kao i povećanja empatije i samopoštovanja (usp. Schultze-Krumbholz et al. 2021: 39 f.). U priručniku se izričito navodi da metode zahtijevaju funkcionalne grupne strukture i stoga se ne bi trebale upotrebljavati u slučaju akutnog (elektroničkog) zlostavljanja.

Pristupi *intervenciji* uključuju, primjerice, sankcije, kompenzaciju počinitelju i žrtvi ili pristup nekažnjavanja usmjeren na rješenje (za pregled vidi Schultze-Krumbholz et al. 2021: 23 f.). Svi pristupi imaju svoje granice i mogu se uspješno koristiti samo pod određenim uvjetima. Nadalje, ima smisla osnažiti žrtve tako da s jedne strane iskuse samoučinkovitost, ali s druge strane ne steknu dojam da su „same krive“ za svoju situaciju (usp. Schultze-Krumbholz et al. 2021: 24). Načelno važni koraci intervencije su izgradnja povjerenja sa žrtvom, ispitivanje opasnosti za sebe ili za druge i utvrđivanje je li potrebno obavijestiti druge stranke (npr. roditelje ako postoje znakovi

ugrožavanja dobrobiti djeteta; policiju ako je počinjeno kazneno djelo ili ako isključivo odgojne mjere nisu moguće ili su neučinkovite; usp. Hilt et al. 2018: 144).

Jedna od mogućih metoda intervencije je *sustavna intervencija u borbi protiv mobinga* (Hilt et al. 2018). To je uklopljeno u dvodnevni trening socijalnih vještina u kojem adolescenti uče iskreno i konstruktivno izražavati svoje mišljenje, poštujući pritom i tuđa mišljenja. Razgovara se o zajedničkom životu i radu u učionici i formuliraju se temeljna pravila na temelju iskustava adolescenata koja odražavaju temeljna ljudska prava. Trening socijalnih vještina može se i treba provesti neovisno o tome postoji li aktualna konfliktna situacija. On predstavlja okvir za dijagnostiku ako u razredu postoji slučaj (elektroničkog) zlostavljanja, a omogućuje i odgovarajuću intervenciju. Uz pristanak žrtve i njezinih roditelja, cijeli razred prikuplja informacije o nasilju koje je žrtva doživjela. Otkrivanjem tih informacija i iskazivanjem šoka voditelja treninga potiče se suosjećanje i spremnost učenika da promijene svoje ponašanje. Važno je da se ne identificiraju krivci, nego da se svi osjete djelomično odgovornima. Kako bi se produbilo suosjećanje, razred se potiče da suosjeća sa žrtvom i povuče paralele s vlastitim iskustvima. Voditelj treninga tada jasno daje do znanja da se idući činovi nasilja neće tolerirati i da će se stoga sankcionirati. Razred odabire osobe koje prate poštivanje ljudskih prava, a one su, u sklopu šestomjesečnog praćenja, u bliskom kontaktu s razrednikom i izvještavaju (anonimno) o eventualnim kršenjima ljudskih prava. Ovaj pristup kombinira primarnu, sekundarnu i tercijarnu prevenciju: mobing se sprječava ili se otkriva postojeći slučaj mobinga i sprječava njegovo ponovno pojavljivanje. Kombinacija s ciljanom dijagnostikom ima smisla s obzirom na to da se samo nekoliko žrtava obrati izravno učitelju u slučaju elektroničkog nasilja (usp. Beitzinger et al. 2022: 120).

Kao što je već spomenuto, prevenciju i intervenciju ne treba razmatrati odvojeno. Anketa među nastavnim osobljem u okviru istraživanja *Cyberlife* pokazala je da veća svijest o problemu i više pozornosti usmjerene na znakove elektroničkog nasilja i diskriminirajućeg ponašanja idu ruku pod ruku s proaktivnim pristupom u borbi protiv elektroničkog nasilja (usp. Beitzinger et al. 2022: 50 f.). Pristup cijele škole s jasnim sustavom pravila protiv mobinga također se pokazao učinkovitim u njegovu smanjenju (usp. Salmivalli et al. 2021: 1025). Što se u školama poduzima više mjera protiv elektroničkog nasilja (npr. imenovanje odgovornih osoba, informativni sastanci za roditelje, uključivanje vanjskih stručnjaka), to su roditelji zadovoljniji (usp. Beitzinger et al. 2022: 42 f.). Osim specifičnog preventivnog rada protiv elektroničkog nasilja, važno je i općenito

promicanje socijalnih ili životnih vještina (npr. empatije, uvažavanja tuđeg mišljenja, regulacije emocija, samouvjerenosti, samopoštovanja).

9. Zaključak

Zaključno se može ustanoviti da škola predstavlja korisno mjesto za borbu protiv elektroničkog nasilja. Obično postoji preklapanje između mrežnog i izvanmrežnog konteksta. Školsko se okruženje treba koristiti kao resurs (inkluzija, pozitivan utjecaj vršnjaka) i kao poligon za vježbanje društvenih i emocionalnih vještina. Važno je djelovati i preventivno i interventno.

Njemački izvornik

Deutscher Ausgangstext

Digitales Lernen im Klassenzimmer:

Die Rolle von Achtsamkeit und Herzengüte

Petra Jansen und Claudia Quaiser-Pohl

Seit der industriellen Revolution haben wir eine intensive Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien durchlaufen, die unsere Aktivitäten in vielen Bereichen des öffentlichen Lebens verändert haben (vgl. Fenwick / Edwards 2016). Wie Frolova, Rogach und Ryabova (2020) feststellen, sind digitale Technologien zunehmend Teil einer neuen Wissensinfrastruktur geworden, die mehr und mehr in unser tägliches Leben integriert werden und sich immer einflussreicher auf berufliche und pädagogische Praktiken auswirken. Die Digitalisierung ist heutzutage eine Art Modewort. Jede und jeder scheint zu wissen, was sie bedeutet und welche Vorteile oder negativen Folgen die Nutzung digitaler Medien in der Verwaltung, am Arbeitsplatz, in Bildungseinrichtungen wie Universitäten und Schulen oder zu Hause hat. In diesem Artikel gehen wir auf die kognitiven (z. B. Bewältigung der Informationsflut) und emotionalen Anforderungen (z. B. Bewertung der eigenen Person durch Social Media), die die Digitalisierung im Klassenzimmer mit sich bringt, ein. Wir verdeutlichen, dass die Praxis der Achtsamkeit und Herzengüte eine Möglichkeit ist, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Am Ende des Artikels geben wir Beispiele für Übungen zur Achtsamkeit und Herzengüte, die sich im Klassenzimmer anwenden lassen.

1 Was bedeutet die Digitalisierung im Klassenzimmer?

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht wird der Einsatz digitaler Technologien als Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) im Unterricht verstanden (vgl. Spiteri /Rundgren 2020). Die UNESCO definiert IKT als „Formen der Technologie, die dazu dienen, Informationen mit elektronischen Mitteln zu übertragen, zu verarbeiten, zu speichern, zu erstellen, anzuzeigen, zu teilen oder auszutauschen“ (UNESCO 2007, S. 1). Einige Autor*innen heben bei der Definition des digitalen Lehrens und Lernens spezifische Merkmale der Informatisierung hervor, wie automatisierte Datenbanken, Fernunterrichtsressourcen und die fragmentierte Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Wissenstransfer- und Bewertungsprozessen (vgl. Strelakova 2019). Andere sehen in der breiten Einführung elektronischer Ressourcen und digitaler Technologien in die pädagogische Praxis, die

umfangreiche Möglichkeiten für die Ausbildung von Kompetenzen der Studierenden eröffnet, die Grundlage der Digitalisierung. Aus ihrer Sicht ist die digitale Bildung untrennbar mit den Möglichkeiten der Nutzung elektronischer Inhalte, einer elektronischen Bildungsumgebung, sozialer Medien, Virtual-Reality-Technologien und offener Informationssysteme verbunden (vgl. Kohanova/Golovko /Chereshneva 2019). Safuanov, Lekhmus und Kolganov (2019) weisen darauf hin, dass sich im Zuge der Digitalisierung der Inhalt und die Struktur der Ausbildung sowie die Ansätze zur Organisation des Bildungsprozesses radikal verändern.

Frolova, Rogach und Ryabova (2020) haben im Rahmen einer Literaturrecherche folgende Elemente der Digitalisierung in der Bildung herausgearbeitet: Online-Unterricht, Unterstützung des Tutors/der Tutorin bei der Aneignung von Wissen, Nutzung elektronischer Bildungsinhalte, interaktive Methoden für die Entwicklung der Kompetenzen der Studierenden und die Ausbildung ihrer Fähigkeiten, digitale Technologien für die Wissensbewertung, digitale Technologien für die Überwachung und Verwaltung einer Bildungsorganisation (Lernmanagementsysteme, Netzwerkorganisatoren, Testsysteme usw.) und horizontale Netzwerkkommunikation sowohl zwischen den Subjekten des Bildungsraums als auch zwischen Organisationen. Andere Autor*innen fügten virtuelle Lernumgebungen, soziale Netzwerke, Robotisierung (vgl. Lacka/Wong 2019) und digitale Lernspiele (vgl. Hawkins et al. 2019) hinzu. Von anderen Autor*innen wird Gamification als eines der entscheidenden Elemente des digitalen Lernens genannt (für einen Überblick siehe Krath/Schürmann/von Korflesch 2021); empirische Ergebnisse zeigen jedoch, dass ihre Rolle zumindest im universitären Umfeld überschätzt wird (vgl. Schürmann /Quaiser-Pohl 2022). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Digitalisierung im Klassenzimmer als Nutzung einer großen Vielfalt digitaler Werkzeuge für eine noch größere Vielfalt von Lehrmethoden und unterschiedlichen Bildungszwecken beschrieben werden kann.

2 Digitalisierung im Klassenzimmer: Nutzen und Kosten

Die wachsende Bedeutung von sozialen Medien und Internetanwendungen für junge Menschen hat Lehrkräfte und Erzieher*innen dazu ermutigt, IKT für Unterrichts- und Bildungszwecke einzusetzen. Darüber hinaus haben die CovidPandemie sowie die Notwendigkeit des Fernunterrichts und des Heimunterrichts zwar dazu geführt, dass der Umgang mit den digitalen Medien zunimmt, es aber nicht klar ist, ob die Bildungsziele im gleichen Umfang besser erreicht werden. Darüber hinaus ist die Akzeptanz dieser Werkzeuge bei Lehrkräften und Erzieher*innen

je nach soziokultureller Gruppe und Bildungskontext sehr unterschiedlich. Laut Menashy und Zakharia (2019) ist die Bewertung der ‚Nützlichkeit‘ digitaler Technologien unter Pädagog*innen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Obwohl ein allgemeines Verständnis für die Vorteile der Digitalisierung und 101 die Möglichkeiten zur Befriedigung der Bedürfnisse junger Menschen bei der Entwicklung digitaler Kompetenzen besteht, gibt es Erziehungswissenschaftler*innen, die die Notwendigkeit sehen, dem überwältigenden Optimismus in Bezug auf digitale Technologien entgegenzutreten (vgl. Menashy/Zakharia 2019).

2.1 Vorteile

In den letzten Jahrzehnten konnten Forscher*innen eine Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die Vorteile digitaler Technologien für die Bildung feststellen (vgl. Bicen/Uzunboylu 2013; Tamim et al. 2011; Hew/Cheung 2013; Tess 2013). Ein Grund dafür ist die Erkenntnis, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den akademischen Leistungen der Schüler*innen und dem Einsatz digitaler Technologien gibt. Andere Forscher*innen haben Probleme der Digitalisierung im Bildungskontext und mögliche negative Folgen herausgearbeitet. Zu den Risiken, die genannt wurden, gehört die Tatsache, dass die Praxis der ‚Live-Kommunikation‘ zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu verschwinden scheint und damit auch die für den Lernerfolg so wichtigen direkten Interaktionen. Ferner wurde festgestellt, dass die ‚Machbarkeit‘ der aktiven Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien unter Berücksichtigung des pädagogischen Kontexts analysiert werden muss. Darüber hinaus sind situative Faktoren zu analysieren, die die erfolgreiche Integration digitaler Technologien in Bildungssettings beeinflussen (Burnett et al. 2019; Van den Beemt /Thurlings /Willems 2019).

In einer systematischen Literaturübersicht wissenschaftlicher Artikel, die nach 2010 veröffentlicht wurden, analysierten Frolova, Rogach und Ryabova (2020) die Vorteile der Einführung digitaler Technologien in der Bildung und deren mögliche Risiken. Als positive Entwicklungen identifizierten sie Veränderungen im Bildungsprozess selbst. Noskova, Pavlova und Yakovleva (2016) analysierten die aktuellen Trends der Digitalisierung und ihre wichtigsten semantischen Komponenten. Sie identifizierten neue Bildungspraktiken, die die Richtung der Modernisierung der Bildung im Kontext der Digitalisierung als positives Ergebnis aufzeigen. Ein weiterer Vorteil des integrierten Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien in Schulen ist die weitere Befähigung der Schüler*innen, z. B. durch neue Möglichkeiten der

Wissensmodellierung, die Aktualisierung bestehender Instrumente zur Wissenskontrolle und die Gewährleistung der Transparenz von Bewertungsergebnissen für Schüler*innen (vgl. Campelj et al. 2019). Timmis und Munoz-Chereau (2019) sehen digitale Technologien auch als Bereicherung kollektiver Aktivitäten, die zur Entwicklung und Stärkung von sozialem, kulturellem und bildungsbezogenem Kapital beitragen. Im Einklang damit werden die positiven Ergebnisse der Nutzung sozialer Netzwerke im Lernprozess erwähnt: Zusammenarbeit (vgl. Shraim 2014), Flexibilität und die Möglichkeit, individuelle Bildungswege zu gestalten (vgl. Kohtz et al. 2012).

Frolova, Rogach und Ryabova (2020) thematisieren in einem systematischen Review, die neuen Trends und Risiken im Diskurs über Digitalisierung von Bildung. Andere Forscher*innen erwähnten die hochwertige Modernisierung der Ausbildungsinhalte und die Erfüllung der Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen aller Subjekte des Bildungsraums (Schüler*innen, Lehrkräfte und Arbeitgeber*innen) durch die aktive Implementierung digitaler Technologien (vgl. Klochkova /Sadovnikova 2019). Andere weisen auf eine Erhöhung der Intensität des Bildungsprozesses hin, die die persönliche Entwicklung der Schüler*innen im Hinblick auf die sich dynamisch verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes fördert (vgl. Aleshkina/Apokina 2019). Darüber hinaus sollen die Studierenden in digitalen Lernumgebungen nicht nur Konsument*innen elektronischer Ressourcen sein, sondern auch deren Schöpfer*innen. Eine weitere Stärke wird also in der Aktualisierung der konstruktiven Position der/des Schülerin /Schülers gesehen, indem sie/er persönliche Bildungsziele setzt, Lernpfade wählt, den Inhalt von Bildungsaktivitäten gestaltet (vgl. Pac 2015; Ahmetzhanova /Yur'ev 2018), aber auch durch Projektaktivitäten, die zusätzlich ‚weiche‘ Fähigkeiten entwickelt (vgl. Moskalyuk 2019).

Der am häufigsten genannte Nutzen der Digitalisierung der Bildung konzentriert sich auf die Verbindungen zwischen der Ausbildung spezifischer Fähigkeiten (z. B. Kompetenzen im Bereich der Informationskompetenz) und der Nutzung spezifischer digitaler Technologien (vgl. Takacs/Swart /Bus 2015; Mills 2010). Darüber hinaus zeigen empirische Daten aus Indien (Neu-Delhi und Umgebung), dass die Nutzung digitaler Technologien dazu beiträgt, die Kreativität der Schüler*innen zu entwickeln, ihre Lernfähigkeiten zu verbessern und ihre akademischen Leistungen zu steigern (vgl. Paul/Lal 2018). Obwohl bisher viele positive Aspekte des digitalen Lehrens und Lernens genannt wurden, sind die psychologischen und sozialen Folgen digitaler Medien für Bildung und Schule bisher kaum empirisch untersucht worden.

2.2 Auswirkungen

In ihrer Literaturübersicht haben Frolova, Rogach und Ryabova (2020) auch viele destruktive Auswirkungen der Digitalisierung herausgearbeitet. Eine davon ist die sogenannte ‚zweite digitale Ungleichheit‘ aufgrund der Unterschiede in den digitalen Fähigkeiten junger Menschen in Abhängigkeit von ihrem sozioökonomischen Status. Laut Ma, Vachon und Cheng (2019) gibt es in vielen Ländern bei einkommensschwachen Gruppen Defizite bei der Nutzung von Lernsoftwares und digitalen Kompetenzen. Gleichzeitig erfordern die steigenden Anforderungen an die Fähigkeiten in der neuen digitalen Realität zusätzliche finanzielle Ressourcen. Daher gehen einige Expert*innen davon aus, dass die Digitalisierung der Gesellschaft in diesem Zusammenhang zur Entwicklung sozialer Ungleichheit beitragen wird (vgl. Manikovskaya 2019).

Ein weiterer wissenschaftlicher Diskurs befasst sich mit der Frage, ob die Digitalisierungstrends den Bedürfnissen, Interessen und sozialpsychologischen Merkmalen der neuen digitalen Generation entsprechen. Laut Noskova, Pavlova und Yakovleva (2016) wären einerseits ein sich abzeichnender Wertewandel, andererseits die akademische Motivation, aber auch bestehende Informationsbedrohungen und -süchte zu berücksichtigen.

Darüber hinaus wurden der ‚Ablenkungseffekt‘ von den Bildungszielen und eine nachlassende Konzentration der Aufmerksamkeit der Schüler*innen (vgl. Gupta /Irwin 2016; Junco 2015) häufig als negative Folgen der Nutzung digitaler Technologien diskutiert. Pädagog*innen schreiben den ‚Digital Natives‘, d. h. jungen Menschen, die in einer um eine virtuelle Dimension erweiterte Realität geboren wurden, einen erheblichen Wandel ihrer Werte, ihres Lebensstils und ihrer Fähigkeiten zu, und die Digitalisierung der Bildung scheint diese Trends zu verstärken. Aus Sicht von Pädagog*innen nehmen die Kompetenzen in Bezug auf zwischenmenschliche Kommunikation und Kreativität in dieser Generation ab (vgl. Cladis 2018). Strekalova (2019) beklagt sogar eine Reihe von Defiziten bei den heutigen Schulkindern. Zu diesen Defiziten gehören ein Mangel an kognitiven Kompetenzen, ein Rückgang des Ausbildungsniveaus, ein Verlust des grundlegenden Charakters der Bildung, ein Rückgang des Bedarfs an sachkundigen Fachleuten und ein Rückgang der persönlichen Kontakte zwischen Lehrkräften und Schüler*innen. Darüber hinaus wird allgemein angenommen, dass die Informationsüberlastung zu einem Anstieg der Anforderungen an die psychische Belastbarkeit der Lehrkräfte führt. Hier kann die Notwendigkeit von mehr Achtsamkeit diskutiert werden.

Besonderheiten des modernen Lebensstils von Schüler*innen im Rahmen der Digitalisierung sind der Multitasking-Modus, die Informationsüberlastung und das Vorhandensein zahlreicher Gadgets, die nicht zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten beitragen sollen (vgl. Kryukova 2018; Vinichenko et al. 2018). Darüber hinaus wird angenommen, dass eine signifikante Zunahme der verbreiteten Informationen zu einer ‚Informationsüberlastung‘ führt, die sich in kognitiven Verzerrungen, Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsstörungen äußern soll. Außerdem trägt die fehlende Notwendigkeit der Informationsspeicherung in Verbindung mit der Möglichkeit jederzeit schnell auf Informationen zuzugreifen nicht dazu bei, sich selbst an wichtige Inhalte zu erinnern, und bildet eine Abhängigkeit von zahlreichen elektronischen Geräten, die sogar zu einem Verlust von bestimmten Fähigkeiten führen kann (vgl. Dobrinskaya/Martynenko 2019). Die Forschung zur problematischen Smartphone-Nutzung deckt sich teilweise damit (vgl. Wickord /Quaiser-Pohl 2022a; Wickord/Quaiser-Pohl 2022b).

Neben den oben dargestellten Vor- und Nachteilen der Digitalisierung im Klassenzimmer ist es interessant, wie sich die Digitalisierung auf den Lernprozess auswirkt. Eine Erklärung kann im Rahmen der sozial-affektiven Theorie des Lernens in digitalen Umgebungen gegeben werden.

3 Digitalisierung im Klassenzimmer im Rahmen der sozialaffektiven Theorie des Lernens in digitalen Umgebungen

In den letzten vierzig Jahren haben sich vor allem kognitive Lerntheorien durchgesetzt, die den Lernprozess mit digitalisiertem Material thematisieren und versuchen zu erklären. Gemäß der Theorie der kognitiven Belastung (z. B. Sweller 2020) werden die in digitalen Umgebungen vermittelten Informationen im Arbeitsgedächtnis verarbeitet und in das Langzeitgedächtnis transferiert. Eine weitere wichtige kognitive Lerntheorie ist die kognitive Theorie des multimedialen Lernens (vgl. Mayer 2014). Diese Theorie geht davon aus, dass die Informationen nach der Theorie von Paivio (1968) über verschiedene Kanäle verarbeitet werden und dass das Arbeitsgedächtnissystem in seiner Kapazität begrenzt ist (vgl. Baddeley 1992). Außerdem muss der Mensch aktiv ein mentales Modell aufbauen.

Auch wenn die kognitiven Lerntheorien im Rahmen anderer kognitiver Theorien erweitert wurden, berücksichtigen die Theorien sozio-emotionale Prozesse nicht. Diesen Mangel versucht die kognitiv-affektive soziale Theorie des Lernens in digitalen Umgebungen (CASTLE) zu beheben (vgl. Schneider et al. 2022). Eine entscheidende Annahme dieser Theorie ist, dass mit dem

digitalen Material auch soziale Hinweise wahrgenommen werden. Diese sozialen Hinweise können in verbalem Lernmaterial (wie die Personalisierung der Nachricht) oder in visuellem Lernmaterial (wie die Präsentation von Bildern, die z. B. eine positive Reaktion hervorrufen) auftreten. Sie können aber auch dynamisch sein, wie die Verwendung von Gesten im Lernmaterial. Schneider et al. (2022) unterscheiden fünf Kategorien, in denen soziale Hinweise möglich sind: textbasierte Hinweise, (anthropomorphe) Illustrationen, Lernen mit Texten und Bildern sowie dynamische und interaktive Lernumgebungen. CASTLE postuliert, dass diese sozialen Hinweise soziale Schemata bei den Lernenden aktivieren und emotionale und soziale Prozesse ausgelöst werden.

Die Theorie geht davon aus, dass kognitive und affektiv-soziale Prozesse für das Lernen in digitalen Umgebungen wesentlich sind. Während Aufmerksamkeitsprozesse für das dispositionale Arbeitsgedächtnis sowie für die Auswahl verbaler und nonverbaler Informationen relevant sind, sind sozial-affektive Prozesse für den Umgang mit sozialen Hinweisen im digitalen Material und die Aktivierung sozialer Schemata wesentlich. Wir gehen davon aus, dass Achtsamkeitsübungen und das Training der Herzensgüte diese kognitiven und affektiv-sozialen Prozesse verbessern können.

4 Achtsamkeit und Herzensgüte

Achtsamkeit kann zum einen als eine dispositionelle Eigenschaft, aber auch als eine Art der Meditationspraxis oder als eine Intervention (vgl. Vago/Silbersweig 2012) betrachtet werden. Achtsamkeit als Eigenschaft kann durch regelmäßige Meditationspraxis gesteigert werden und dadurch neuroplastische Veränderungen bewirken (vgl. Hölzel et al. 2011). Hölzel et al. (2011) benennen die folgenden Elemente, durch die Achtsamkeitsmeditation ihre Wirkung entfaltet: Aufmerksamkeitsregulation, Körperwahrnehmung, Emotionsregulation sowie eine Veränderung der Perspektive auf das Selbst.

Bereits Jon Kabat-Zinn (2003) hat erwähnt, dass Achtsamkeit aber auch sanfte emotionale Qualitäten hat. Diese Qualitäten können als „heartfulness“ (frei übersetzt: Herzensgüte) bezeichnet werden. Voci, Veneziani und Fuochi (2019) unterscheiden Herzensgüte in die beiden Dimensionen Selbstmitgefühl und Dankbarkeit. Selbstmitgefühl wird beschrieben als Offenheit für eigenes Leiden, ohne es vermeiden zu wollen, verbunden mit dem Bestreben, sich selbst mit Freundlichkeit zu heilen (Neff 2003). Selbstmitgefühl enthält die Facetten der Selbstfreundlichkeit (freundlich zu sich selbst sein), der Achtsamkeit (sich des eigenen Schmerzes ohne Überidentifikation bewusst

sein) und der geteilten Menschlichkeit (den eigenen Schmerz als Teil der umfassenderen menschlichen Erfahrung sehen). Dankbarkeit ist auch ein Teil der Herzensgüte, der Herzensgüte gegenüber anderen. Sie besteht aus zwei Elementen: der Anerkennung, dass ein positives Ergebnis für einen selbst erzielt wurde, und der Anerkennung, dass eine externe Quelle, d. h. eine andere Person, hierfür verantwortlich ist (vgl. Emmons /McCullough 2003). Beide Aspekte der Herzensgüte, die Dankbarkeit und das Selbstmitgefühl, korrelieren hoch (vgl. Voci/Veneziani/Fuochi 2019). Ein lebenslanges tugendhaftes Leben aus dem Herzen heraus durch Achtsamkeit und Gleichmut zu leben, sind die wichtigsten Qualitäten eines Menschen, der herzzentriert lebt (vgl. Kwee 2021). Mit der psychologischen Differenzierung von Herzensgüte nach Voci, Veneziani und Fuochi (2019) korrespondieren auch Konzepte, die im Kontext buddhistischer Spiritualität entstanden sind. Das Konzept der Brahmaviharas umfasst die vier buddhistischen Tugenden Liebe, Mitgefühl, geteilte Freude und Gleichmut. Diese Form traditionaler Spiritualität kann als Indiz für die überzeitliche Relevanz der Herzensgüte für ein ‚liebevolleres‘ Selbstverhältnis gelesen werden.

5 Achtsamkeit und Herzensgüte im Klassenzimmer und deren mögliche Rollen für das digitale Lernen

Immer mehr Achtsamkeitsprogramme haben sich in der Schule etabliert. Die Programme sind sehr vielfältig, haben aber das gemeinsame Ziel, Kinder bei der Kultivierung ihres Wohlbefindens zu unterstützen (z. B. Portele/ Jansen 2023; Schonert-Reichl et al. 2015). Die Wirksamkeit solcher Programme wird in einigen Meta-Analysen und Reviews zusammengefasst (vgl. Carsley /Khoury /Heath 2018; Felver et al. 2016; Zenner /Herrleben-Kurz/Walach 2014;). In der MetaAnalyse von Carsley, Khoury und Heath (2018) zeigten 24 Studien mit insgesamt 3.977 Teilnehmer*innen einen kleinen bis moderaten Effekt auf die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden. Es gibt jedoch eine erhebliche Heterogenität in den Studien, wie z. B. die unterschiedliche Stichprobengrößen oder Dauer der Intervention, die verschiedenen Arten des Programms, der Praxis zu Hause (ja oder nein), der Erfahrung der/des Trainerin/Trainers mit Achtsamkeit und der Frage, ob die Intervention von externen Lehrkräften oder von Lehrkräften der Schule durchgeführt wurde. Es ist sicherlich sehr wichtig, dass die Achtsamkeitslehrkraft mit den Übungen selbst vertraut ist und eine eigene Achtsamkeitspraxis hat (vgl. Hooker /Fodor 2008).

Die vielversprechenden Ergebnisse von Achtsamkeitsinterventionen in der Schule werden auch angezweifelt: Die Wirksamkeit von achtsamkeitsbasierten Interventionen für Jugendliche im schulischen Umfeld zeigte sich bei der Stressreduktion, allerdings nur im Vergleich zu einer inaktiven Kontrollgruppe. Bei Ängsten und Depressionen gab es keine solche Verbesserung (vgl. Fulambarka et al. 2022).

Alle diese Meta-Analysen konzentrieren sich nicht auf die Wirkung von Achtsamkeit oder Achtsamkeitsinterventionen beim digitalen Lernen. Laut CASTLE gibt es zwei wichtige Pfade: den kognitiven, aufmerksamkeitsbasierten und den sozio-affektiven. Was den kognitiven Pfad betrifft, so sind Aufmerksamkeit und Inhibition (nur auf relevante Reize zu reagieren) die wesentlichen kognitiven Fähigkeiten, die beim digitalen Lernen von Bedeutung sind, da sie für die Auswahl und Organisation von Informationen notwendig sind. In diesem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass achtsamkeitsbasierte Interventionen bei Kindern unter 13 Jahren Verbesserungen bei kognitiven Fähigkeiten wie Aufmerksamkeit und Hemmung bewirken (vgl. Jansen /Schulz/Nottberg 2016). Bei Kindern im Grundschulalter ist zudem auch eine Verbesserung der Emotionsregulation festzustellen (vgl. Portele / Jansen 2023). Dies deutet darauf hin, dass auch die sozioaffektiven Kompetenzen durch Achtsamkeitstraining verbessert werden können.

Wir gehen davon aus, dass ein Achtsamkeitstraining wertvoll für die Verarbeitung von sozialen Hinweisen beim digitalen Lernen ist. Wenn in einem Video eine menschliche Person das digitale Lernmaterial präsentiert, sind Mimik, Aussehen und Gestik entscheidend. Ausgehend von den negativen Auswirkungen sozialer Medien auf die Körperzufriedenheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen (vgl. Holland /Tiggemann 2016), könnten wir daraus schließen, dass die Körpererscheinung einer menschlichen Person beim digitalen Lernen emotionale Prozesse wie die Körperzufriedenheit bei jungen Lernenden beeinflussen kann.

6 Wie man Achtsamkeit und Herzengüte in digitale Umgebungen integriert

Das Lernen in digitalen Umgebungen erfordert die schnelle Verarbeitung von Informationen. Dies kann dazu führen, dass die Schüler*innen überlastet sind, und ihre Gedanken abschweifen. Um dieser Ruminaton entgegenzuwirken, ist es wichtig, im gegenwärtigen Moment zu bleiben. Eine einfache Methode, dies zu praktizieren, ist die STOP-Methode. Stop ist die Abkürzung für S-Stop, T-Take a breath, O-Observe und P- Proceed. Die Lehrkraft kann diese Methode jederzeit anwenden, wenn diese erkennt, dass einige Schüler*innen mit der Informationsverarbeitung überfordert sind.

Eine andere Möglichkeit wäre, einen Körperscan zu unterrichten. Ein Beispiel könnte das Folgende sein (aber jede Lehrkraft sollte dies mit ihren eigenen Worten und der Zeit, die sie für jeden Körperteil benötigt, anpassen):

- *„Machen wir gemeinsam eine Pause. Wenn ihr mögt, lockert die Schultern ein wenig. Wir wollen heute einen kurzen Körperscan durchführen, um unsere Empfindungen wahrzunehmen. Atmet tief ein und lange aus. Dann richtet eure Aufmerksamkeit auf eure Füße (danach: die Unterschenkel und die Oberschenkel). Schaut, ob es irgendeinen Teil gibt, der eure Aufmerksamkeit erregt. Wie ist euer Empfinden in diesem Bereich? Fühlt dieses Körperteil sich müde oder lebendig an? Geht dann bitte weiter, spürt, wie ihr auf dem Stuhl sitzt. Spürt den Kontakt mit dem Körper auf dem Stuhl. Geht nun zum Rücken und zur Vorderseite eures Körpers. Fällt euch etwas Besonderes auf? Geht zu euren Armen und Händen. Wie fühlen sie sich an? Lenkt eure Aufmerksamkeit auf euren Kopf, eure Schultern und euren Nacken. Was nehmt ihr wahr?*
- *Bleibt einen Moment bei euren Gefühlen- und wann immer es sich für euch gut anfühlt, öffnet eure Augen und kommt zurück in den Raum.“*
- Hinweis: Lassen Sie mit dem Ankommen im Raum die Schüler*innen die ruhige Atmosphäre erkennen.

Neben diesen Übungen gibt es auch viele affektive Achtsamkeitsübungen, um die sozio-affektive Komponente beim Lernen zu verbessern. Eine bekannte Praxis ist die Meditation der liebenden Güte, auch Metta-Praxis genannt. Bei dieser Art von Meditation wird ein bestimmter liebevoller Satz in Richtung der eigenen Person, eines Freundes/einer Freundin, eines/einer entfernten Bekannten und einer Person, mit der man nicht gut auskommt, gesprochen. Diese Art der Meditation erzeugt ein Gefühl der eigenen Herzensgüte. Ein Training in Selbstmitgefühl könnte darüber hinaus auch hilfreich sein, um negativen Gefühlen, die durch das digitalisierte Material hervorgerufen werden, entgegenzuwirken.

7 Fazit

Die kognitive Informationsverarbeitung und der Umgang mit den affektiven Komponenten, die mit diesen Informationen in digitalen Umgebungen einhergehen, erfordern von den Schüler*innen Kompetenzen. Diese Kompetenzen bestehen darin, bei sich zu bleiben, konzentriert und mit einem Gefühl für den eigenen Wert. Angesichts der Informationsflut und der möglichen affektiven und

sozialen Auswirkungen müssen Schüler*innen über Strategien verfügen, um psychisch gesund zu bleiben. Achtsamkeitstraining und ein Training der Herzengüte sind Möglichkeiten, Nachteilen der Digitalisierung in der Bildung entgegenzuwirken. Aus diesem Grunde schlagen wir vor, Achtsamkeitstraining und ein Training der Herzengüte in die digitale Bildung zu integrieren.

Cybermobbing

Ein Thema für die Schule

Rhea-Katharina Knauf

Ist Cybermobbing ein Thema für die Schule? Dass Cybermobbing keine Ausnahmerecheinung an Schulen ist, zeigt die jüngste Cyberlife-Studie des Bündnisses gegen Cybermobbing. Etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte hatte bereits mit einem konkreten Fall von Cybermobbing bei Schüler*innen zu tun. Nur ein Drittel sieht Cybermobbing nicht als Problem an der eigenen Schule (vgl. Beitzinger/Leest/Süss 2022, S. 65, S. 68). Das folgende Kapitel soll relevante Hintergrundinformationen zum Phänomen geben, Berührungspunkte mit der Schule aufzeigen und schließlich schulische Gegenmaßnahmen vorstellen.

1 Mobbing und Cybermobbing – Eine Klärung der Begrifflichkeiten

Der Begriff „Mobbing“ lässt sich etymologisch auf das englische Verb (to) mob = ‘bedrängen, belästigen, herfallen’ bzw. das englische Substantiv mob = ‘Masse’, ‘Pöbel’, ‘Bande’ (Langenscheidt 2023b) zurückführen. Zunächst wurde der Begriff „mobbing“ im skandinavischen Raum zur Bezeichnung von Gruppengewalt verwendet (vgl. Alsaker 2022). Der Vorreiter der schulischen Mobbingforschung, Dan Olweus, beschreibt mit „mobbing“ ein Gewaltphänomen unter Schüler*innen – in seinen englischsprachigen Veröffentlichungen übersetzt mit „bullying“ (Olweus 1993/2006). Das Verb (to) bully heißt so viel wie ‘drangsalieren, einschüchtern, unterdrücken’ (Langenscheidt 2023a). Dieser Begriff hat sich in wissenschaftlichen Publikationen durchgesetzt und ist inzwischen auch in der deutschsprachigen Fachliteratur oft zu finden.

Das hinter den Begriffen steckende Phänomen lässt sich bereits aufgrund der Wortbedeutungen erahnen. Mobbing oder Bullying wird wissenschaftlich definiert als „absichtsvoll schädigendes Verhalten, das über einen längeren Zeitraum wiederholt auftritt und sich systematisch gegen schwächere Mitglieder einer Gruppe richtet“ (Knauf 2022, S. 4, in Anlehnung an Olweus 1993/2006). Maßgeblich für Mobbing ist dementsprechend, dass es sich um ein längerfristiges aggressives Verhaltensmuster handelt, das in Gruppen auftritt und dass ein Machtgefälle zwischen Mobbenden und Gemobbten besteht. Mobbing ist somit abzugrenzen von kurz andauernden Streitigkeiten oder einzelnen Vorfällen und von Auseinandersetzungen zwischen Banden oder gleichstarken Beteiligten. Mobbing liegt vor, wenn Angriffe immer wieder ein Opfer treffen, das sich nicht effektiv dagegen wehren kann.

Diese Definitionskriterien (aggressive Absicht, Wiederholung, Gruppenkontext, Machtgefälle) lassen sich im Wesentlichen auch auf Cybermobbing, also auf Mobbing mittels elektronischer Medien, übertragen. Bei einzelnen aggressiven Handlungen im Online-Kontext sollte hingegen von Cyberaggression gesprochen werden. Daneben gibt es auch andere Muster aggressiven Online-Verhaltens, die nicht mit Cybermobbing gleichzusetzen sind:

- *Flaming*: hitziger Schlagabtausch, bei dem es zu gegenseitigen Beleidigungen, vulgärer Sprache und Drohungen kommt, jedoch keine Partei deutlich überoder unterlegen ist (vgl. Willard 2007, S. 5)
- *Cyberhate/Online Hate Speech*: Äußerungen, die vorsätzlich die Verachtung, Abwertung und Ausgrenzung bestimmter sozialer Gruppen (z. B. LGBTQIA+, Flüchtlinge) propagieren, verbreiteten und rechtfertigen (vgl. Wachs et al. 2022, S. 371 f.)
- *Cybergrooming*: Anbahnung einer vertrauensvollen Beziehung mit Minderjährigen (in der Regel ausgehend von Erwachsenen) mit dem Ziel der sexuellen Ausnutzung (vgl. Wachs /Wolf/Pan 2012, S. 628)
- *Cyberstalking*: extreme Form der Online-Belästigung in Form von Drohungen, Einschüchterung, Beschimpfungen oder Erpressungsversuchen, oftmals in Zusammenhang mit gescheiterten sexuellen Beziehungen oder Annäherungsversuchen (vgl. Willard 2007, S. 10)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Cybermobbing – wie auch Mobbing in anderen Kontexten – ein aggressives Verhalten ist, das sich in Gruppen abspielt und durch wiederholte Angriffe auf wehrlose Opfer auszeichnet. Neben Cybermobbing können sich online auch andere aggressive Verhaltensweisen und Verhaltensmuster ereignen.

2 Die Besonderheiten von Cybermobbing

Obgleich Online- und Offline-Mobbing in den zentralen Definitionskriterien übereinstimmen, gibt es einige Besonderheiten von Mobbing im Cyberspace. Ein klarer Unterschied von Cybermobbing zu Offline-Mobbing in der Schule ist die räumliche und zeitliche Entgrenzung. Das Mobbing ist nicht länger auf Schulumgebung und Unterrichtszeiten beschränkt. Somit sind auch das eigene Zuhause oder Freizeitaktivitäten keine sicheren Zufluchtsorte mehr. Öffentliche herabwürdigende Posts können binnen kürzester Zeit ein riesiges Publikum, inklusive Freizeitgruppen oder andere nicht-schulische Bekannte erreichen. Zumal es oft nicht in der Macht des Opfers steht, diese Inhalte wieder zu löschen. Hinzu kommt, dass es im Cyberspace an Beaufsichtigung mangelt und es zudem für die Mobbenden online leichter ist, anonym zu bleiben. Dies reduziert vermutlich die Befürchtung von Bestrafung oder Gegenwehr. All dies trägt zur Hilflosigkeit und Unterlegenheit der Opfer bei. Das Machtungleichgewicht als entscheidendes Merkmal von Mobbing, kann sich also schon aus den Besonderheiten mediengestützter Kommunikation ergeben. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass die genannten Besonderheiten (Entgrenzung, großes Publikum, Anonymität) zwar bei digitaler Kommunikation wahrscheinlicher sind, jedoch weder notwendig noch hinreichend für Cybermobbing sind (vgl. Pyżalski 2011, S. 286). Das Leid der Opfer hängt nicht per se vom Kontext des Mobbings – online versus offline – sondern von den jeweiligen Merkmalen (z. B. öffentlich vs. privat) und Inhalten (z. B. Nacktfoto vs. Beleidigung) ab (vgl. Bauman /Newman 2013; Pieschl /Kuhlmann/Porsch 2015).

Zum Verständnis des Wiederholungskriteriums im Zusammenhang mit Cybermobbing ist es wichtig dieses – wie auch Mobbing allgemein – als soziales Phänomen zu begreifen. Kann ein einzelner Angriff mittels digitaler Medien als Mobbing gewertet werden? Nicht wenn es wirklich bei dem einen Vorfall bleibt. Zieht dieser Vorfall – sei es ein beleidigender Post oder ein manipuliertes Foto – eine länger währende Lawine negativer Reaktionen (z. B. Likes, Kommentare, Weiterleitung) nach sich, handelt es sich um Cybermobbing. Dabei muss nicht zwangsläufig ein und dieselbe Person mehrfach als Täter*in aktiv werden. Wieder ist diese

Besonderheit nicht auf Cybermobbing beschränkt, allerdings durch digitale Möglichkeiten erleichtert. Die Vermutung liegt nahe, dass aggressive Aktionen online schneller eskalieren und außer Kontrolle geraten.

Im Ganzen betrachtet lenken digitale Medien die Aufmerksamkeit auf mögliche Aspekte von Mobbing, die zuvor weniger im Fokus standen, jedoch nicht auf Cybermobbing beschränkt sind. Die Auseinandersetzung mit den Definitionskriterien von Mobbing in Bezug auf Cybermobbing verdeutlicht, dass die Perspektive der Opfer (unabhängig vom Kontext) entscheidend für die Feststellung von Mobbing ist. Letztlich ist es die erlebte Hilflosigkeit der Opfer, also das subjektiv empfundene Machtungleichgewicht, welches sowohl im Online- als auch im Offline-Kontext kennzeichnend für Mobbing ist.

3 Formen von Cybermobbing

Wie offline auftretendes Mobbing kann auch Cybermobbing verschiedene Erscheinungsformen annehmen. Bei Mobbing im schulischen Kontext wird zwischen physischen, verbalen und non-verbalen Angriffen unterschieden (vgl. Olweus 1993/2006, S. 9). Während körperliche Angriffe im Cyberspace naturgemäß in den Hintergrund treten, gewinnen Bild- und Fotomaterial sowie Videoaufnahmen an Bedeutung. Auch Reaktionen über Emoticons oder die Like-Funktion kommen neu hinzu und ersetzen mimische oder gestische Reaktionen. Für die aggressiven Handlungen können letztlich alle Online-Dienste missbraucht werden, die eine Kommunikationsfunktion haben oder über die die Nutzer*innen Inhalte verbreiten können. Der genutzte Kanal geht dabei mit der Zeit. Während in der anfänglichen Forschung noch SMS, E-Mail und Anrufe im Fokus standen (z. B. Slonje /Smith 2008), kann Cyberaggression heute über Angebote wie WhatsApp, Instagram oder TikTok ablaufen. Auch ist mit Verbreitung von Smartphones die Differenzierung zwischen Mobbing via Internet und Mobbing via Handy hinfällig geworden.

Unabhängig vom genutzten Kanal können Angriffe auf der Dimension direkt versus indirekt verortet werden. Ersteres bezeichnet Angriffe, die sich direkt an das Opfer richten. Im Online-Kontext wären dies zum Beispiel *beleidigende oder bedrohende Nachrichten* an das Opfer. Indirekte Angriffe hingegen sind nicht an das Opfer selbst adressiert, sondern richten sich an die Öffentlichkeit oder Bekannte des Opfers und *schädigen so Ruf und Beziehungen*. Beispiele aus dem Online Kontext sind die Verbreitung privater Fotos oder Chatverläufe des Opfers oder

schlichtweg das Lästern in Online-Gruppen. Auch *Ausgrenzung*, als weitere relationale Form von Aggression, ist im Cyberkontext ohne weiteres möglich: Phänomene vom Schulhof, wie jemanden nicht mitspielen zu lassen oder sich demonstrativ abzuwenden, finden ihr Pendant im Cyberspace durch das Ignorieren der Beiträge, das Nicht-Aufnehmen in oder Löschen aus Chatgruppen.

Die bis hierher genannten Erscheinungsformen (Beleidigung, Bedrohung, Rufschädigung und Ausgrenzung) sind vermutlich aus dem Offline-Kontext weitläufig bekannt. Die Besonderheiten des Online-Kontexts erleichtern weitere Angriffsmöglichkeiten, die letztlich zur Rufschädigung zählen: *Identitätsklau* und *Bloßstellung*. Täter*innen können unter falschem Namen in Kontakt mit dem Opfer treten und eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen, um private Informationen oder Bilder zu entlocken. Diese können wiederum genutzt werden, um das Opfer zu verspotten oder bloßzustellen, indem die Informationen oder Bilder veröffentlicht werden. Weiterhin können Täter*innen auch im Namen des Opfers Nachrichten verschicken oder Dinge posten, die das Opfer in Schwierigkeiten bringen.

Abschließend ist anzumerken, dass es sich bei den vorgestellten Erscheinungsformen nicht um separate Kategorien von Cybermobbing handelt. Zum einen sind einzelne Angriffe für sich betrachtet nicht als Cybermobbing zu werten, sondern als Cyberaggression. Erst wenn sich Cyberaggressionen über einen gewissen Zeitraum hinweg gegen ein wehrloses Opfer häufen, handelt es sich um Cybermobbing. Dabei kann es selbstverständlich vorkommen, dass verschiedene Formen – verbal oder non-verbal, direkt und indirekt, online und offline – gegen ein und dasselbe Opfer eingesetzt werden. Zum anderen ist auch bei Einzelhandlungen eine eindeutige Einordnung nicht immer möglich. Vielmehr sollen die Dimensionen helfen, das Phänomen Cybermobbing umfassend zu beleuchten. Im Umgang mit konkreten Fällen von Cybermobbing kann eine Kenntnis der Dimensionen helfen, die Geschehnisse zu erfassen, zu dokumentieren und nichts zu übersehen.

4 Auftretenshäufigkeit von Cybermobbing

In der bereits genannten Cyberlife-Studie berichtete die Hälfte der Lehrkräfte mindestens einen konkreten Fall von Cybermobbing an ihrer Schule zu kennen. In den letzten zwölf Monaten hatten knapp 40% regelmäßig mit Cybermobbing zu tun (vgl. Beitzinger et al. 2022, S. 62). Da Mobbing jedoch oftmals für Erwachsene verdeckt abläuft, ist es wichtig auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Rund 17% der befragten 11- bis 18-Jährigen gaben an,

bereits Opfer von Cybermobbing-Attacken gewesen zu sein. Am häufigsten genannt wurden von diesen Beschimpfung/Beleidigung, Ausgrenzung und Lügen /Gerüchte. Doch auch die anderen vorgestellten Formen wie Erpressung /Bedrohung, Rufschädigung und Identitätsklau kamen vor. Cybermobbing erfolgte vorwiegend über Instant Messaging oder soziale Netzwerke. Selbst über digitale Kanäle gemobbt zu haben, gaben 5,8% der Befragten zu.

In der 'Health Behavior in School-aged Children'-Studie (HBSC-Studie) wurde bei der Erfassung von Mobbing-Erfahrungen eine Definition mit allen Kernelementen vorgelegt. Von der repräsentativen Stichprobe aus den Klassenstufen 5, 7 und 9 berichteten 2,0% in den letzten Monaten online gemobbt worden zu sein und 1,3% in den letzten Monaten online gemobbt zu haben (vgl. Fischer et al. 2020). Dies erscheint auf den ersten Blick nicht viel, doch bedeutet es bei einer Klassengröße von 25 Schüler*innen, dass sich durchschnittlich in jeder zweiten Klasse ein Opfer von Cybermobbing befindet. Nichtsdestoweniger unterscheidet sich dieser Befund offensichtlich deutlich von den Ergebnissen der Cyberlife-Studie. Zu beachten ist jedoch, dass beide Studien nur eingeschränkt vergleichbar sind. Zum einen wurden die Daten der HBSC-Studie 2017/18 und somit vor der Pandemie erhoben, wohingegen die Befragten der Cyberlife-Studie kürzlich längere Zeit Fernunterricht und eine Einschränkung von Freizeitmöglichkeiten erlebt hatten, was sich gegebenenfalls in den Cybermobbing-Erfahrungen niederschlägt. Zum anderen bezieht sich die Frage in der HBSC-Studie auf die letzten Monate, wohingegen die Cyberlife-Studie abgefragt hat, ob jemand jemals Opfer oder Täter*in war. Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die Daten der Cyberlife-Studie vermutlich auch andere aggressive Verhaltensmuster oder Konflikte beinhalten, da in der den Befragten vorgelegten Erklärung von Cybermobbing das Machtungleichgewicht nicht erwähnt wurde.

Ogleich die exakte Häufigkeit von Cybermobbing also unklar ist, wird deutlich: Viele Heranwachsende haben in ihrem Leben schon Erfahrungen mit aggressivem Verhalten im Internet gemacht und auch Cybermobbing, also systematische Cyberaggression über einen längeren Zeitraum hinweg, tritt nicht nur vereinzelt auf.

5 Ursachen, Entstehungsbedingungen und Risikofaktoren

Die Ursachen von Cybermobbing sind auf verschiedenen Ebenen zu suchen: *individuelle* Merkmale von Heranwachsenden, *familiäre* sowie *schulische* Bedingungen sowie *gesellschaftliche* und *kulturelle* Aspekte. Ein sozial-ökologisches Rahmenmodell, wie von Swearer und Espelage

(2004) zur Erklärung von Mobbing vorgeschlagen, ist dementsprechend auch in Bezug auf Cybermobbing sinnvoll anwendbar. Tatsächlich zeigen sich zum Teil ähnliche Risikofaktoren für Schul- und Cybermobbing (vgl. Tzani-Pepelasi et al. 2018).

Eine Meta-Analyse über längsschnittliche Studien (Marciano/Schulz/Camerini 2020) fand, dass der stärkste Prädiktor für Cybermobbing die Involviertheit in Offline-Mobbing ist. In der Schule gemobbt zu werden erhöht deutlich das Risiko Opfer von Cybermobbing zu werden und Täter*in bei Offline-Mobbing zu sein erhöht die Wahrscheinlichkeit online zu mobben. Doch auch die Erfahrung mit der entgegengesetzten Rolle erhöht das jeweilige Risiko: Mobbingopfer können online zu Täter*innen werden, Mobbingtäter*innen im Cyberspace zu Opfern. Neben diesem Risikofaktor aus dem schulischen Bereich sind Faktoren auf individueller Ebene am meisten untersucht. Die Internetnutzungsdauer ist ein weiterer Risikofaktor für sowohl Viktimisierung als auch Täterschaft bei Cybermobbing. Des Weiteren sagen Ängstlichkeit und Depressivität spätere Viktimisierung vorher, während Verhaltensprobleme in der Schule (z. B. Regelbrüche) eine spätere Täterschaft vorhersagen und daher als Risikofaktoren oder zumindest Warnsignale gesehen werden können.

Aus einer Meta-Analyse (Guo 2016), die nicht zwischen längs- und querschnittlichen Studien differenziert, gehen weitere mit Cybermobbing assoziierte Faktoren hervor: Sowohl Mobbende als auch Gemobbte sind ungünstigen schulischen Bedingungen im Hinblick auf Schulklima, Verbundenheit, Sicherheitsgefühl, Peer-Beziehungen oder Peer-Einfluss ausgesetzt. Gleiches gilt für die familiären Bedingungen (Bindung, Zusammenhalt, Erziehungsstil, Konflikte). Auch gehen Viktimisierung und Täterschaft mit internalisierenden und externalisierenden Problemen einher. Des Weiteren neigen die Opfer von Cybermobbing zu einem negativen Selbstkonzept und einem geringen Selbstwertgefühl. Die Täter*innen bei Cybermobbing weisen allgemein eine positive Einstellung zu aggressivem Verhalten auf oder rechtfertigen dieses. Hingegen sind Empathie, Schuldgefühle und moralische Werte gering ausgeprägt. Dies passt zu dem Befund, dass Cybermobbing-Täter*innen zu Moral Disengagement⁴⁷ neigen (vgl. Lo Cricchio et al. 2021).

⁴⁷ Als Moral Disengagement wird das Loslösen von den moralischen Standards und das Aussetzen der moralischen Selbstbewertung bezeichnet, wodurch Schuldgefühle für dissoziales Verhalten ausbleiben. Dies umfasst verschiedene sozial-kognitive Strategien wie das Rechtfertigen, Beschönigen und Verharmlosen dissozialer Verhaltensweisen sowie das Leugnen der eigenen Verantwortung (vgl. Bandura et al. 1996).

Zum besseren Verständnis von Cybermobbing ist es hilfreich theoretische Entstehungsmodelle für schulisches Mobbing genauer zu betrachten: das Teufelskreismodell nach Olweus (1993/2006) sowie der Participant-Role-Ansatz nach Salmivalli et al. (1996). Beide Modelle zeigen auf, welche Bedeutung Gruppenmechanismen bei der Entstehung von Mobbing zukommt. Neben aggressiven Prädispositionen eines Kindes, welche aus Temperament und Lernerfahrungen hervorgehen, sind die Reaktionen im Umfeld entscheidend dafür, ob sich aggressives Verhalten zu Mobbing entwickelt. Ängstlich-verunsicherte Reaktionen von Opfern und Zeugen geben den Täter*innen das Gefühl von Überlegenheit; ausbleibende Gegenmaßnahmen vermitteln den Eindruck der Duldung. Mehr noch, den Täter*innen kommt teils Bewunderung zu, was ihr aggressives Verhalten verstärkt. Allmählich kommt es zur Senkung der Hemmschwelle und der Imitation von aggressivem Verhalten in der Gruppe, wobei das individuelle Verantwortungsgefühl reduziert ist. Es entsteht eine Negativspirale: Angriffe wiederholen sich, weiten sich auf die Gruppe aus und bekommen einen systematischen Charakter – aus aggressivem Verhalten wird Mobbing (vgl. Knauf 2022, S. 17; in Anlehnung an Olweus 1993/2006). All diese Mechanismen – wahrgenommene Normalität beziehungsweise Duldung von aggressivem Verhalten, gesenkte Hemmschwelle und reduziertes Verantwortungsgefühl – sind sicher auch bei Cybermobbing relevant, möglicherweise im Cyberspace sogar stärker ausgeprägter (vgl. Knauf /Eschenbeck /Hock 2018). Die unterschiedlichen Reaktionsweisen von Zeugen auf Mobbing, die zur Verfestigung des Phänomens beitragen, können als Rollen konzeptualisiert werden (vgl. Salmivalli et al. 1996). Grob lassen sich drei Verhaltensmuster unterscheiden, die auch im Kontext von Cybermobbing erkennbar sind: Mobbing-befürwortend (z. B. lachen, mitmachen, liken), Opfer-unterstützend (z. B. trösten, helfen) und passiv (d. h. sich heraushalten).

Ursachen, Entstehungsbedingungen und Risikofaktoren stellen Ansatzpunkte für Gegenmaßnahmen dar, die im achten Abschnitt vorgestellt werden. Korrelative, insbesondere querschnittliche Befunde lassen allerdings keine Kausalschlüsse zu. Es ist in diesem Fall unklar, ob die assoziierten Faktoren tatsächlich ursächlich für Cybermobbing sind oder Merkmale eines umfassenderen Problems sind. Darüber hinaus können Zusammenhänge ebenfalls die Folgen von Cybermobbing darstellen, welche im nächsten Abschnitt genauer beleuchtet werden.

6 Folgen von Cybermobbing

Einige Aspekte, die das Risiko für Cybermobbing erhöhen, stellen ihrerseits auch negative Auswirkungen von Cybermobbing dar. Beteiligte bei Cybermobbing haben ein erhöhtes Risiko später auch in Offline-Mobbing verwickelt zu sein. Außerdem besteht das Risiko, dass Opfer zu Täter*innen und Täter*innen zu Opfern werden (vgl. Marciano et al. 2020, S. 169 f.).

Opfer von Cybermobbing entwickeln zudem eher Depressionen und Ängste (vgl. Marciano et al. 2020, S. 170). Viele Opfer berichten sich durch Cybermobbing verletzt, wütend, verängstigt und belastet zu fühlen (vgl. Beitzinger et al. 2022, S. 118). Dies geht soweit, dass sie prospektiv mit höherer Wahrscheinlichkeit Suizidgedanken berichten (vgl. Benatov/Brunstein Klomek /Chen-Gal 2022). Mit Gleichaltrigen zurecht zu kommen und reife Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen sind wichtige Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (vgl. Havighurst 1974; Salmivalli et al. 2021, S. 1023, S. 1028). Es liegt nahe, dass die Viktimisierung die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beeinträchtigt und der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und einem positiven Selbstkonzept im Wege steht (vgl. Kashy-Rosenbaum 2020; Aizenkot 2020; Vierhaus/Wendt 2018, S. 142). Opfer von Cybermobbing zu werden stellt somit einen Stressor beziehungsweise ein kritisches Lebensereignis dar. Die Erfahrung, sich nicht wehren und aus der Situation befreien zu können, führt weiterhin zu erlernter Hilflosigkeit: Ereignisse im eigenen Leben werden als unkontrollierbar wahrgenommen, was Passivität und Depressivität nach sich zieht (vgl. Seligman 1975; zit. nach Sigmund 2000). Verunsicherung, Motivationsschwierigkeiten und Konzentrationsprobleme könnten die erhöhten Fehlzeiten und Leistungseinbußen der Opfer von Cybermobbing begründen (vgl. Wright 2015). Dementsprechend ist gut nachvollziehbar, dass Viktimisierung durch Cybermobbing emotionale Probleme mit sich bringt.

Möglicherweise weniger intuitiv ist die Tatsache, dass die Cybermobbing-Täterschaft ebenfalls einen ungünstigen Entwicklungsverlauf vorhersagt: Depressionen, Substanzmissbrauch, Suizidgedanken und -versuche sowie schulische Probleme sind auch für die Mobbenden wahrscheinlicher als für Unbeteiligte (vgl. Benatov et al. 2022; Marciano et al. 2020; Wright 2015). Ein plausibler Erklärungsansatz scheint, dass sowohl die Täterschaft als auch andere problematische Verhaltensweisen und emotionale Probleme auf gemeinsame Ursachen zurückgehen. Dies können entweder individuelle Merkmale wie Impulsivität und mangelnde Emotionsregulation oder kontextuelle Bedingungen wie ungünstige Peer-Einflüsse,

Erziehungspraktiken und elterliche Modelle im Hinblick auf Aggression und Konsumverhalten sein (vgl. Vrijen et al. 2021, S. 2).

Schließlich geht Cybermobbing auch an den Zeugen nicht spurlos vorbei. Bystander bei Cybermobbing zu sein geht mit Gesundheitsbeschwerden, Symptomen der Angst und Depression, Suizidgedanken und selbstverletzendem Verhalten einher und sagt diese auch ein Jahr später voraus. Besonders eng ist der Zusammenhang, wenn die Zeugen ein ausgeprägtes Empathievermögen haben und mit Traurigkeit und Schuldgefühlen auf das Cybermobbing-Ereignis beziehungsweise auf die eigene Untätigkeit reagieren (vgl. Wright /Wachs/Harper 2018; Wright /Wachs 2022). Weitere Faktoren, die möglicherweise zwischen Zeugenerfahrungen und negativen Gesundheitsfolgen vermitteln, sind die erlebte Hilflosigkeit, das Empfinden von kognitiver Dissonanz⁴⁸ und schließlich die Furcht selbst zum Opfer zu werden.

Cybermobbing erweist sich summa summarum als Risikofaktor für ungünstige Entwicklungsverläufe. Emotionale und schulische Probleme zeigen sich für sowohl die Opfer als auch die Täter*innen. Darüber hinaus leidet auch die psychische Gesundheit der Zeugen.

7 Cybermobbing und Schule

Cybermobbing ist kein separates Geschehen, das sich unabhängig vom Offlinekontext „in einer anderen Welt“ abspielt. Ein Großteil der Opfer kennt ihre Peiniger und oftmals stammen diese aus dem schulischen Umfeld. Mehr als die Hälfte der Opfer von Cybermobbing vermutet, dass dahinter Mitschüler*innen stecken (vgl. Jäger et al.2007, S. 27).Die Täter*innen gehen oftmals in dieselbe Klasse oder zumindest auf dieselbe Schule (vgl. Hajok /Siebert/Engling 2019, S. 3). Außerdem wird ein Großteil der Opfer von Cybermobbing ebenfalls offline schikaniert und ein Großteil der Online-Täter*innen mobbt auch außerhalb des Internets (vgl. Knauf 2022, S. 231). Findet das Mobbing offline und online statt, gibt es keine typische Abfolge: Dass das Mobbing offline startet und in den Cyberspace ausweitet, findet etwa genauso oft statt wie die umgekehrte Reihenfolge, und oftmals scheint das Mobbing sogar in beiden Kontexten simultan zu beginnen. Interessanterweise ist es nicht zwangsläufig so, dass die Opfer es online und offline mit den gleichen Täter*innen zu tun haben (vgl. Waasdorp/Bradshaw 2015, S. 487). Eine mögliche

⁴⁸ Kognitive Dissonanz bezeichnet den unangenehm empfundenen Zustand widersprüchlicher Gedanken (vgl. Festinger 1957). Im hiesigen Fall widersprechen sich bspw. die Kognitionen „Das Opfer hätte meine Hilfe gebraucht“ und „Ich habe nichts dagegen unternommen“.

Erklärung für die Poly-Viktimisierung – also die Betroffenheit von mehreren Gewaltformen – ist, dass Opfererfahrungen das Risiko für weitere Viktimisierung erhöhen (vgl. Tseloni/Pease 2003). Das bedeutet, dass Cybermobbing die Schule auch dann schon etwas angeht, wenn es noch nicht in der Schule angekommen ist. Die Opfer von Cybermobbing tragen ein höheres Risiko auch in der Schule attackiert zu werden.

Darüber hinaus betreffen die Folgen von Cybermobbing auch den Schulkontext: Studien zeigen, dass Cybermobbing mit einer geringeren schulbezogenen Motivation, Leistungsproblemen, schulischen Verhaltensproblemen und Absentismus einhergeht oder diese sogar vorhersagt (vgl. Guimetti /Kowalski 2016; Wright 2015). Außerdem werden die Opfer von Cybermobbing von ihren Klassenkameraden abgelehnt, während die Cybertäter*innen in der Klasse als äußerst beliebt gelten (vgl. Knauf 2022, S. 240). In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist, dass diejenigen, die vom Mobbing in Schule und Internet mitbekommen, in beiden Kontexten ein ähnliches Verhaltensmuster bezüglich Helfen, Raushalten oder Mitmachen zeigen (vgl. Knauf 2022; Wachs 2012).

Ein weiterer relevanter, jedoch noch wenig beforschter Punkt zur Relevanz von Cybermobbing im Schulkontext ist die Tatsache, dass durchaus auch Lehrkräfte selbst zum Opfer von Cybermobbing oder Cyberaggressionen werden können (vgl. Beitzinger et al. 2022, S. 61). Für die Heranwachsenden zeigt sich zusammengefasst, dass es zu einer starken Überlappung zwischen Verhaltensweisen im schulischen Kontext und im Cyberspace gibt. Zum anderen ist Cybermobbing mit verschiedenen schulischen Faktoren assoziiert, welche sowohl Risikofaktoren als auch Folgen von Cybermobbing darstellen können.

8 Schulische Maßnahmen gegen Cybermobbing

Was kann an Schulen gegen Cybermobbing getan werden? Diese Frage bezieht sich zum einen darauf, wie Cybermobbing vorgebeugt werden kann, und zum anderen darauf, wie mit akuten Fällen von Cybermobbing umgegangen werden sollte. Der Status Quo diesbezüglich zeigt noch deutlichen Veränderungsbedarf: Laut Lehrkräfte-Befragung in der Cyberlife-Studie ist Cybermobbing zwar den meisten ein Begriff, doch nur rund 60% schätzen das Fachwissen ihres Kollegiums zu diesem Thema als gut ein. Präventive Maßnahmen werden seltener ergriffen als Gegenmaßnahmen beim Auftreten eines konkreten Cybermobbingfalls (vgl. Beitzinger et al. 2022,

S. 50). Letztlich sollten jedoch beide Aspekte – Prävention und Intervention – ineinandergreifen, wie im Laufe dieses Abschnitts deutlich wird.

Da Offline-Mobbing der stärkste Prädiktor für Cybermobbing ist, ist die generelle Mobbing-Prävention zielführend, um auch Cybermobbing zu vermindern. Schule ist ein idealer Ort, um zum einen an individuellen Faktoren zu arbeiten und Heranwachsende mit einem hilfreichen Verhaltensrepertoire auszustatten (Verhaltensprävention), und zum anderen ungünstige Bedingungen aus dem Weg zu räumen (Verhältnisprävention). Dabei gilt es Einstellungen, Kompetenzen, Normen und Beziehungen zu stärken, die aggressives Verhalten hemmen, prosoziales Verhalten fördern und potenzielle Opfer weniger vulnerabel machen.

Die Förderung von Empathie scheint ein vielversprechender Ansatzpunkt für die *Verhaltensprävention*, da ein Mangel an Empathie mit mobbendem Verhalten, stark ausgeprägte Empathie jedoch mit verteidigendem Verhalten einhergeht (vgl. Knauf 2022, S. 50, S. 251 ff.). Weiterhin sollte das Thema Verantwortung angesprochen und verdeutlicht werden, dass auch das Nichtstun zur Situation beiträgt. Wichtig ist jedoch dabei zu bedenken, dass potenzielle Verteidigende konkrete Strategien für den Umgang mit Mobbing an die Hand bekommen, da sich ansonsten Hilflosigkeit und negative gesundheitliche Folgen ergeben können (vgl. Wright et al. 2018). Es gilt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Heranwachsenden zu stärken, etwas gegen (Cyber)Mobbing tun zu können. Auch das Training von Emotionsregulationsstrategien scheint zweckdienlich – nicht nur um Zeugen und Opfer resilienter gegen die aversiven Erfahrungen mit Mobbing zu machen, sondern auch, weil eine defizitäre Emotionsregulation vulnerabel für Mobbing macht. Internalisierende Probleme gehen der Viktimisierung, externalisierende Probleme der Täterschaft voraus, weshalb die Unterstützung im Umgang mit den eigenen Emotionen möglicherweise vor Mobbing schützen kann.

Im Sinne der *Verhältnisprävention* können Schulen zum einen Empfehlungen für Regeln zur Mediennutzung an die Eltern kommunizieren und zum anderen positive schulische Bedingungen schaffen. Weil Cybermobbing sich auch in einem geringeren schulischen Zugehörigkeitsgefühl niederschlägt, ist es wichtig an Gemeinschaft und Einbindung der Schüler*innen zu arbeiten, um weitere Viktimisierung zu verhindern. Die soziale Eingebundenheit stellt davon abgesehen einen Schutzfaktor für das Wohlbefinden bei Cybermobbing-Erfahrungen dar (vgl. McLoughlin et al. 2022). Weiterhin ist es wichtig, ein positives Klassenklima und

prosoziale Normen zu etablieren. Klassenregeln haben sich als wichtige Komponente zur Reduktion von Mobbing erwiesen (vgl. Salmivalli et al. 2021, S. 1025). Es muss deutlich werden, dass Mobbing nicht geduldet wird – auch durch entsprechende Reaktionen auf Vorfälle, weshalb die konsequente Intervention zur Prävention weiterer Fälle beiträgt.

Ein positiv evaluiertes Programm zur Prävention von Cybermobbing ist das *Medienhelden-Programm* (Schultze-Krumbholz et al. 2021). Dies ist für die Klassenstufen sieben bis zehn ausgelegt und wird entweder in 15 Schulstunden oder an einem Projekttag durchgeführt. Mit einer Vielzahl von Methoden und an Materialien (u. a. Diskussionen, Rollenspiele, Peer-to-Peer-Tutoring, Verhaltensübungen, Filme) soll für das Thema sensibilisiert, Empathie und moralische Reflexion angeregt und die Selbstwirksamkeit hinsichtlich Selbstschutz und Eingreifen gestärkt werden. Insbesondere das Medienhelden-Curriculum (verglichen mit Projekttag und Kontrollgruppe) führt zu einer Abnahme von Cybermobbing und auch Offline-Mobbing sowie einer Zunahme von Empathie und Selbstwert (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2021, S. 39 f.). Im Manual wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Methoden funktionierende Gruppenstrukturen voraussetzen und daher nicht bei akutem (Cyber)Mobbing eingesetzt werden sollten.

Ansätze zur *Intervention* sind beispielsweise Sanktionierung, Täter*innenOpfer-Ausgleich oder ein lösungsorientiert-straffreies Vorgehen (für einen Überblick siehe Schultze-Krumbholz et al. 2021, S. 23 f.). Alle Ansätze haben ihre Grenzen und sind nur unter bestimmten Bedingungen erfolgsversprechend einsetzbar. Ergänzend sinnvoll ist die Stärkung der Betroffenen, sodass diese einerseits Selbstwirksamkeit erfahren, andererseits jedoch nicht den Eindruck erhalten „selbst schuld“ an ihrer Situation zu sein (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2021, S. 24). Grundsätzlich wichtige Schritte für die Intervention sind der Aufbau einer Vertrauensbeziehung mit dem Opfer, die Prüfung von Selbst- oder Fremdgefährdung sowie die Klärung, ob weitere Parteien informiert werden müssen (z. B. Eltern bei Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung; Polizei bei Vorliegen einer Straftat oder wenn rein pädagogische Maßnahmen nicht möglich oder wirkungslos sind; vgl. Hilt et al. 2018, S. 144).

Eine mögliche Interventionsmethode ist die *Systemische Mobbingintervention* (Hilt et al. 2018). Diese ist in ein zweitägiges Sozialtraining eingebettet, in dem die Heranwachsenden lernen ehrlich und konstruktiv ihre Meinung zu äußern und dabei auch die Meinung anderer zu

respektieren. Zusammenleben und arbeiten in der Klassengemeinschaft werden thematisiert und anhand der Erfahrungen der Heranwachsenden Kernregeln formuliert, welche grundlegende Menschenrechte widerspiegeln. Das Sozialtraining kann und sollte unabhängig vom Vorliegen einer aktuellen Konfliktsituation durchgeführt werden und bildet den Rahmen für die Diagnostik, ob ein (Cyber)Mobbingfall in der Klasse vorliegt, sowie die entsprechende Intervention. Nach Einverständnis von Opfer und dessen Eltern, werden von der gesamten Klasse die Gewalthandlungen gegen das Opfer benannt und gesammelt. Durch das Offenlegen sowie die gezeigte Erschütterung der Trainingsleitung wird Betroffenheit und die Bereitschaft zur Verhaltensänderung bei den Schüler*innen hergestellt. Wichtig ist dabei, dass keine Schuldigen identifiziert werden, sondern alle als mitverantwortlich gesehen werden. Zur Vertiefung des Mitgefühls wird die Klasse angeregt, sich mit den Gefühlen des Opfers auseinanderzusetzen und Parallelen zu eigenen Erlebnissen zu ziehen. Im Anschluss verdeutlicht die Trainingsleitung, dass künftige Gewalthandlungen nicht geduldet und folglich sanktioniert werden. Die Klasse wählt Menschenrechtsbeobachter, die im Rahmen der halbjährigen Nachsorge eng mit der Klassenleitung in Kontakt stehen und eventuelle Menschenrechtsverletzungen (anonym) rückmelden. Dieses Vorgehen kombiniert somit Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention: Mobbing wird vorgebeugt oder ein vorliegender Mobbingfall aufgedeckt und Rückfällen entgegengewirkt. Die Kombination mit der gezielten Diagnostik ist sinnvoll, wenn man bedenkt, dass nur wenige Betroffene sich im Fall von Cybermobbing direkt an eine Lehrkraft wenden (vgl. Beitzinger et al. 2022, S. 120).

Wie schon erwähnt, sollten Prävention und Intervention nicht unabhängig voneinander gedacht werden. Aus der Lehrkräfte-Befragung der Cyberlife-Studie geht hervor, dass ein größeres Problembewusstsein und eine hohe Aufmerksamkeit für Anzeichen von Cybermobbing und diskriminierendem Verhalten mit offensivem Vorgehen gegen Cybermobbing einhergehen (vgl. Beitzinger et al. 2022, S. 50 f.). Ebenfalls erweist sich ein ganzschulisches Vorgehen mit klarem Regelwerk gegen Mobbing als wirksam für dessen Reduktion (vgl. Salmivalli et al. 2021, S. 1025). Je mehr an Schulen gegen Cybergewalt unternommen wird (z. B. klare Ansprechpersonen, Infoveranstaltungen für Eltern, Einschalten externer Experten) – desto zufriedener ist auch die Elternschaft damit (vgl. Beitzinger et al. 2022, S. 42 f.). Neben der spezifischen Präventionsarbeit gegen Cybermobbing ist auch die allgemeine Förderung von sozialen Kompetenzen oder Lebenskompetenzen (z. B. Empathie, Perspektivenübernahme, Emotionsregulation, Durchsetzungsvermögen, Selbstwertgefühl) von Bedeutung.

9 Fazit

Zusammengenommen stellt die Schule einen sinnvollen Ort für Maßnahmen gegen Cybermobbing dar. Meist gibt es Überschneidungen zwischen Online- und Offline-Kontext. Das schulische Umfeld sollte als Ressource (Einbindung, positiver Peer-Einfluss) und als Trainingsfeld für soziale und emotionale Kompetenzen genutzt werden. Dabei ist es wichtig, sowohl präventiv als auch intervenierend aktiv zu werden.

Literatura

A. Primarna

Ernst-Heidenreich, M., Quaiser-Pohl, C., Sorajewski, F., Werger (Hrsg.), A. (2024). *Digitalisierung in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.

Pleić Tomić, B. (2020). *Mama kuha ručak, tata čita novine*. Zagreb: Fraktura.

B. Sekundarna

Bogdanović, L. (2021). *Informacijska preopterećenost u 21. stoljeću* (Završni rad). Preuzeto s <https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:5627/datastream/PDF/view>

Čonč, T. (2014). *Elektronički izvori znanstvenih informacija za povjesničare i uloga knjižnica u podršci znanstvenome radu* (Stručni rad). Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/208250>

Frdelja, M. (2019). *E-portfolio u nastavi* (Završni rad). Preuzeto s <https://core.ac.uk/download/pdf/250124031.pdf>

Hansen-Kokoruš, R., Matešić, J., Pečur-Medinger, Z., Znika, M. (2005): *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Hecken, T., S. Kleiner, M. (2017). *Handbuch Popkultur*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Helbig, G., Buscha, J. (2013): *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett- Langenscheidt GmbH.

Mrežni izvori

Amazon: <https://www.amazon.de/> (10.9.2024.).

Bundesministeriums für Gesundheit: <https://gesund.bund.de/> (10.9.2024.).

Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/> (10.9.2024.).

Deutschlandfunk. Dostupno na: <https://www.deutschlandfunk.de/> (10.9.2024.)

Die Stiftung Deutsche Depressionshilfe und Suizidprävention: <https://www.deutsche-depressionshilfe.de/start> (10.9.2024.).

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/> (10.9.2024.).

DIGITClue HUB: <https://www.digitclue.net/hr/naslovnica/> (10.9.2024.).

Duden Online-Wörterbuch: <https://www.duden.de/> (10.9.2024.).

Europska agencija za sigurnost hrane: <https://www.efsa.europa.eu/hr> (10.9.2024.).

Europska komisija: https://commission.europa.eu/index_hr (10.9.2024.).

Hrvatski jezični portal: <http://hjp.znanje.hr/> (10.9.2024.).

Hrvatski pravopis: <https://pravopis.hr/> (10.9.2024.).

Hrčak. Portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske: <http://hrcak.srce.hr/> (10.9.2024.),

Hrvatska enciklopedija Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža: <https://www.enciklopedija.hr/> (10.9.2024.).

Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje: <http://ihjj.hr/> (10.9.2024.).

Informacijski sustav znanosti RH: <https://www.croris.hr/> (10.9.2024.).

Medijska pismenost: <https://www.medijskapismenost.hr/> (10.9.2024.).

Mindfulness Hrvatska: <https://www.mindfulness-hrvatska.hr/> (10.9.2024.).

Monopol: <https://www.monopol-magazin.de/> (10.9.2024.).

Nastavno-klinički centar Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: <https://centar.erf.unizg.hr/> (10.9.2024.).

Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba: <https://www.poliklinika-djeca.hr/> (10.9.2024.).

Spiegel ONLINE. <https://www.spiegel.de/> (10.9.2024.).

Udruga za pomoć i edukaciju žrtava mobbinga: <https://mobbing.hr/o-nama/> (10.9.2024.).

Vlada Republike Hrvatske. <https://vlada.gov.hr/> (10.9.2024.).

Welt: <https://www.welt.de/> (10.9.2024.).

Zavod za javno zdravstvo Zadar: <https://www.zjz-zadar.hr/> (10.9.2024.).

Zeit ONLINE: <https://www.zeit.de/index> (10.9.2024.).

Orthopädie Zentrum Arabellapark: <https://www.oza-m.de/> (10.9.2024.).