



Harder, Moritz

Online-Risiken und -Chancen. Kinder und Jugendliche unterwegs im Internet

Haider, Michael [Hrsg.]; Schmeinck, Daniela [Hrsg.]: Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 41-55



Quellenangabe/ Reference:

Harder, Moritz: Online-Risiken und -Chancen. Kinder und Jugendliche unterwegs im Internet - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Schmeinck, Daniela [Hrsg.]: Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 41-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-242496 - DOI: 10.25656/01:24249

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-242496>

<https://doi.org/10.25656/01:24249>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>. Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt der folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en>. You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der





Michael Haider
Daniela Schmeinck
(Hrsg.)

Digitalisierung in der Grundschule

Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische
Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht

Michael Haider
Daniela Schmeinck
(Hrsg.)

Digitalisierung in der Grundschule

Grundlagen, Gelingensbedingungen und
didaktische Konzeptionen am Beispiel
des Fachs Sachunterricht

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieses Buch ist ein Ergebnis des Kölner Projekts „Digitalstrategie Lehrer*innenbildung Köln (DiSK)“ und wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01JA2003 (DiSK) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieses Buches liegt bei den Herausgeber*innen und Autor*innen.

GEFÖRDERT VOM



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2022.h. © by Julius Klinkhardt.
Coverfoto: © natalialeb / adobe stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5938-7 digital doi.org/10.35468/5938
ISBN 978-3-7815-2498-9 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Michael Haider und Daniela Schmeinck</i>	
Einleitung	7
Kapitel I	
Digitale Bildung im Sachunterricht.....	11
<i>Saskia Knoth und Michael Haider</i>	
Digitale Bildung.....	13
<i>Daniela Schmeinck</i>	
Digitalisierung im Sachunterricht der Grundschule – Bildungspolitischer Rahmen und notwendige digitalbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern	27
<i>Moritz Harder</i>	
Online-Risiken und -Chancen – Kinder und Jugendliche unterwegs im Internet	41
<i>Michael Haider und Saskia Knoth</i>	
Kompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt	56
Kapitel II	
Individuelle Förderung	71
<i>Astrid Rank</i>	
Möglichkeiten der Leistungserhebung, -bewertung und -rückmeldung mit digitalen Medien	73
<i>Stephanie Scharpf und Daniela Gabels</i>	
Motivation und digitale Medien am Beispiel des Sachunterrichts	85
<i>Alina Quante</i>	
Förderbedarfe und digitale Möglichkeiten	98

6 | Inhaltsverzeichnis

Sarah Hellwig

- E-Books als Lern- und Differenzierungstool für Kinder im Förderbereich
der emotionalen und sozialen Entwicklung 109

Sonja-Hella Pöschl

- Förderung des Bildungsspracherwerbs bei heterogenen sprachlichen
Voraussetzungen im Unterricht mit digitalen Medien..... 124

Mayele Otte

- Sprachliche Individualisierung mittels digitaler Medien..... 140

Kapitel III

Konkretisierung: Möglichkeiten der Digitalisierung

- im Sachunterricht 155

Vivienne Hampf

- Das digitale Produzieren und Präsentieren im Sachunterricht..... 157

Maximilian Wirnsberger

- Einsatzmöglichkeiten von Tablets und der integrierten Kamera
im Sachunterricht..... 171

Vinzenz Ahlbach

- Das didaktische Potenzial von Podcasts im Sachunterricht 184

Yasir Musab Uçarat

- Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht 197

Daniela Schmeinck

- Förderung des kreativen, problemlösenden und informatischen
Denkens durch spielerisches Programmieren im Sachunterricht 211

Moritz Harder

Online-Risiken und -Chancen – Kinder und Jugendliche unterwegs im Internet

Die Kinder und Jugendlichen wachsen heutzutage in einer mediatisierten Welt auf. Digitale Informations- und Kommunikationstechnologien sind selbstverständliche Bestandteile des medialen Lebens (vgl. Britz 2018). Der digitalisierte Medienaltag von Kindern und Jugendlichen beruht nach Hajok (2013; nach Britz 2018, 17) u. a. auf folgende Entwicklungen:

- erschwingliche, stationäre und mobile onlinefähige Endgeräte (z. B. Smartphones und Tablets)
 - populäre Angebote mit zunehmend dynamischen Inhalten sowie die Einbindung von Feedback-Möglichkeiten
 - Angebote mit Individualisierungsoptionen (Profile) und neuen Möglichkeiten der Selbstpräsentation und Herstellung/Pflege von Sozialbeziehungen
 - neue Kommunikationsmedien (z. B. Foren und Blogs), die Formen gesellschaftlicher Partizipation zulassen und befördern
 - Aufhebung der Grenzen von Individual- und Massenkommunikation sowie damit einhergehende Probleme mit Datenschutz und Privatheit/Öffentlichkeit
- Ohne das Internet¹ wären diese Entwicklungen und somit viele Aspekte der digitalen Lebenswelt nicht realisierbar. Das Internet mit all seiner Freiheit und vielseitigen Nutzungsmöglichkeiten bietet eine Vielzahl an Chancen für persönliche und gesellschaftliche Entwicklungen, aber gleichzeitig resultieren aus dieser Freiheit Risiken, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklungen stören bzw. schädigen können. In dem großen Einflusspotential der digitalen Medien auf die Lebenswelt der Kinder begründet sich die besondere Rolle, die dem Sachunterricht dabei zufällt. Denn der kompetente und kritische Umgang mit (digitalen) Medien ist für die lebensweltliche Erschließung und Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen erforderlich (GDSU 2013, 83).

Als Basis für die Auseinandersetzung mit den Risiken und Chancen des Internets, wird als erstes ein Blick auf Status quo der Medienausstattung der Kinder gewor-

1 Unter diesem Begriff wird in diesem Zusammenhang ein “weltweiter Verbund von Computern und Computernetzwerken, in dem spezielle Dienstleistungen angeboten werden” verstanden (Duden, 2021)

fen, um eine Positionsbestimmung in deren medialen Lebenswelt zu ermöglichen. Im Anschluss daran erfolgt eine Auseinandersetzung damit was aus Risiken resultieren kann und wichtige Risikobereiche werden vorgestellt (Mediennutzung und -konsum, Informationskritik, Datenschutz und Cybergewalt).

1 Medienausstattung

Die Kinder wachsen heutzutage in Haushalten mit einem breiten Medienrepertoire auf (vgl. Tab. 1). Dabei finden sich in fast allen Haushalten Smartphones/Handys, Computer, Fernsehgeräte und ein Internetzugang (MPFS 2020). In 70 % der Haushalte finden sich Spielekonsolen und knapp die Hälfte der Haushalte besitzt ein Tablet (46 %). Der Besitz von eigenen Geräten ist nach Aussage der Haupterziehenden der Kinder dagegen noch etwas überschaubarer. So besitzen 50 % der Sechs- bis 13-Jährigen ein Handy oder Smartphone, ungefähr 34 % einen eigenen Fernseher, 18 % einen eigenen Computer/Laptop und 22 % der befragten Kinder können im eigenen Zimmer das Internet nutzen. Im Durchschnitt bekommen die Kinder mit neun Jahren ihr erstes Mobiltelefon, Tablets besitzen nur rund 9 %. Spielekonsolen dagegen besitzen 41 % der Kinder, wobei jeder zweite Junge und nur jedes dritte Mädchen (49 % Jungen, 33 % Mädchen) ein solches Gerät besitzt (MPFS 2020).

Tab. 1: Medienausstattung² von Sechs- bis 13-Jährigen und Haushalten 2020 (MPFS 2020)

Medienausstattung	Haushalt %	Kinder (Besitz) % ³
Smartphone/Handy	99	50
Spielekonsole	70	41
Fernseher	100	34
Internetzugang	99	22
Computer/Laptop	99	18
Tablet	46	9

Ein Blick auf die Gruppe der 12- bis 13-Jährigen zeigt, dass mit zunehmendem Alter auch die Medienausstattung zunimmt (MPFS 2020b). So besitzen bereits 91 % der Kinder dieser Altersgruppe ein Smartphone, 59 % einen Computer/Laptop und 49 % einen Fernseher. Obwohl die Medienausstattung in den

² Eine Aufschlüsselung der Medienausstattung nach Alter der Kinder bietet die KIM-Studie 2020 nicht.

³ Es sind nur internetfähige Medien aufgeführt.

Haushalten in den letzten 20 Jahren beständig zugenommen hat (vgl. Tab. 2), zeigt sich im Medienbesitz der Kinder eine etwas heterogener Entwicklung (vgl. Tab. 3; vgl. MPFS 2000 bis 2020).

Tab. 2: Entwicklung der Medienausstattung in den Haushalten von 2000 bis 2020 (MPFS 2000, 2006, 2014 und 2020)

Medienausstattung Haushalte in %	2000	2006	2014	2020
Smartphone/Handy ⁴	60	95	98	99
Spielekonsole	44	77	72	70
Fernseher	100	100	100	100
Internetzugang	27	81	98	99
Computer/Laptop	57	89	97	99
Tablet ⁵	-	-	19	46

Vor zwanzig Jahren besaß nicht einmal jedes fünfte Kind der Sechs- bis 13-Jährigen ein Handy, während 2020 bereits jedes zweite Kind ein Handy oder Smartphone besitzt. Ebenso hat sich der Internetzugang im eigenen Kinderzimmer von 4 % auf 22 % erhöht. Stagnation bzw. ein rückläufiger Trend lässt sich bei Spielekonsolen, Fernsehern und Computern feststellen (vgl. Tab. 3). Bei Tablets zeigt sich eine deutliche Zunahme im Besitz von Tablets im Zeitraum von 2014 bis 2020, allerdings spielt dieses Medium mit einer Verbreitung von 9 % z. B. gegenüber dem Smartphone oder der Spieldaten eine deutlich geringere Rolle im Medienbesitz der Kinder.

Tab. 3: Entwicklung des Medienbesitzes der Sechs- bis 13-Jährigen im Zeitraum 2000 bis 2020 (MPFS 2000, 2006, 2014 und 2020)

Medienbesitz Kinder in %	2000	2006	2014	2020
Smartphone/Handy	16	36	47	50
Spielekonsole	26	43	48	41
Fernseher	34	44	35	34
Internetzugang	4	8	18	22
Computer/Laptop	14	17	20	18
Tablet	-	-	1	9

⁴ Smartphones werden erst ab 2012 in den KIM-Studien erfasst.

⁵ Tablets werden erst ab 2012 in den KIM-Studien erfasst.

2 Online-Risiken und -chancen

Internetrisiken und -gefahren sind immer wieder Gegenstand medialer Aufmerksamkeit und politischer Diskussionen, nicht selten ohne empirische Belege (Olweus 2012; Takunaga 2010). Daher ist es nötig einen Blick hinter die Schlagzeilen zu werfen und den internetbezogenen Risikobegriff differenziert zu betrachten. Denn einem Risiko ausgesetzt zu sein, bedeutet nicht zwangsläufig, Schaden zu nehmen (Livingstone 2010). Livingstone (2010) beschreibt drei Bereiche, die bei einer differenzierten Betrachtung der Online-Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit einbezogen werden sollten – die Art der Risiken, die Art der Schäden (physisch und mental) und die Anfälligkeit. Die Risiken eines modernen Lebens sind nach Livingstone (2010) vielmehr auf gesellschaftliche Bedingungen zurückzuführen, als auf äußerliche Einflussfaktoren, wie z. B. Naturkatastrophen. Die auf gesellschaftliche Bedingungen zurückzuführenden Risiken sind aber eher von selbst zu verantwortender Natur (vgl. ebd.; Beck 2016). Diese Art von Risiken bietet gegenüber „äußerem“ unvorhersehbaren Risiken eine einfachere Möglichkeit zur Antizipation, da eine Auseinandersetzung mit möglichen Folgen schon vor dem Sich-aussetzen des Risikos bzw. vor dessen Entstehung erfolgen kann. Risiken beschreiben nach Schoon (2006) Wahrscheinlichkeiten und keine Gewissheiten, können aber, im Wissen um diese, kalkuliert, evaluiert und so greifbar gemacht werden. Die komplexen Bedingungen, unter denen aus (Online-) Risiken mentale oder physische Schäden entstehen können, benötigen nach Livingstone (2010) eine Analyse auf individueller Ebene und der soziotechnischen Umgebung. Die Reaktion (Schaden) auf ein Risiko wird durch die Anfälligkeit des Betroffenen selbst bestimmt. So hängt die Reaktion eines Kindes auf z. B. pornographisches Material und der Schaden, den das Kind ggf. davonträgt, mit dessen individuellen Voraussetzungen, wie unter anderem dem eigenen Selbstwertgefühl oder dem sozio-ökonomischer Status, zusammen. Ein starkes Selbstwertgefühl reduziert als Schutzfaktor beispielsweise die Wahrscheinlichkeit eines Schadens, während eine schwache Ausprägung die Anfälligkeit noch verstärken kann (vgl. ebd.). Solche Schutzfaktoren können dazu beitragen, Resilienz aufzubauen und „*spielen eine Rolle bei der Modifizierung der negativen Auswirkungen widriger Lebensumstände*“ (Schoon 2006, 18). Das bedeutet, der Schaden, der auf ein Risiko folgen kann, ist individuell aufgrund unterschiedlicher Anfälligkeit bzw. Resilienzen nicht zu verallgemeinern und somit nur in der Wahrscheinlichkeit seines Auftretens zu beziehen. Darüber hinaus sollte der Unterschied zwischen On- und Offline-Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Risiken und deren potenziellen Folgen mit einbezogen werden. Laut Livingstone (2010) gibt es zunehmend Erkenntnisse, dass Kinder, die in Offline-Situationen anfällig für Risikofolgen sind, ebenso in Online-Situationen anfälliger für auf Risiken folgende Schäden sind. Darüber soll die Online-Umgebung die Erfahrung von Schaden verstärken (vgl. ebd.). Aber

welchen Risiken und Chancen sind die Kinder und Jugendlichen im Internet ausgesetzt und in welchen Rollen begegnen sie diesen? Diese Risiken und Chancen im Internet lassen sich unter Einbezug der Kommunikationsrolle der Kinder nach Hasebrink et al. (2009) (vgl. auch Livingstone & Haddon 2009; Livingstone et al. 2011) in drei Dimensionen unterscheiden (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Kategorisierung von Onlinerisiken und -chancen (Beispiele) bei Kindern (nach Breiter et al. 2013; nach Livingstone & Haddon 2009 und Hasebrink et al. 2009)

	„Content“ Kind als Rezipient:in	„Contact“ Kind als Teilnehmer:in	„Conduct“ Kind als Akteur:in
Chancen	Bildung, Lernen und digitale Kompetenz	Bildungsressourcen	Kontakt mit Gleichgesinnten
	Teilnahme und soziales Engagement	Allgemeine Informationen	Austausch in Interessengruppen
	Kreativität und Selbstdarstellung	Ressourcenvielfalt	Eingeladen, inspiriert werden kreativ zu sein oder mitzumachen
	Identität und soziale Beziehungen	Beratung (Persönliches, Gesundheit, Sexualleben usw.)	Soziale Netzwerke, Erfahrungen mit anderen teilen
Risiken	Kommerziell	Werbung, Spam, Sponsoring	Tracking, Sammlung von persönlichen Informationen
	Aggressiv	Gewaltverherrlichende, grausame Inhalte	Mobbing, Belästigung oder Stalking
	Sexuell	Pornografische, schädliche Inhalte	Treffen mit Fremden, missbräuchliche Annäherungsversuche (Grooming)
	Werte	Rassistische, verzerrte Informationen	Selbstverletzung, ungewolltes Zureden, ideologische Überzeugungen

Als Rezipientinnen und Rezipienten (von Massenkommunikation, -medien) kommen die Kinder mit unterschiedlichen Inhalten (Content) in Berührung, als

Teilnehmerinnen und Teilnehmer (nicht immer freiwillig) kommen sie in Kontakt (Contact) mit bekannten und unbekannten Personen (Peergroup, Erwachsene) und als Akteurinnen und Akteure werden sie selbst tätig und produzieren oder verteilen Inhalte (Conduct). Livingstone (2010) hält fest, dass Chancen und Risiken des Internets oftmals in einer Wechselwirkung zueinanderstehen und vorhersehbare Folgen für Kinder nur schwer zu beschreiben sind. Denn jedes Kind ist anders und Chancen und Risiken können jeweils für sich positive und negative Folgen mit sich bringen (vgl. Tab 5).

Tab. 5: Wechselwirkungen von Internetrisiken und -Chancen (nach Livingstone 2010)

		Internetangebote	
		Chancen	Risiken
Folgen für die Kinder	Negativ	Digitale (soziale) Exklusion	Aufregung (subjektiv) Schaden (objektiv)
	Positiv	Vorteile der Internetnutzung	Entwicklung von Bewältigungsstrategien (Resilienz)

3 Mediennutzung und -konsum

Medien nehmen mittlerweile einen großen Raum in der Freizeitgestaltung der Sechs- bis 13-Jährigen ein (MPFS 2020). Dabei schalten nahezu alle Kinder (94 %) mindestens ein bis mehrmals pro Woche das TV-Gerät ein, gut zwei Drittel der Kinder sehen sogar fast täglich fern. Die lokale Nutzung des Computers (offline) und das Aufnehmen von Videos/Fotos spielt bei knapp der Hälfte (jeweils 48 %) der Kinder mindestens ein bis mehrmals die Woche eine Rolle. Bei der Nutzung internetgestützter Medien in der mediengebundenen Freizeit liegen das Smartphone/Handy (65 %), digitale Spiele (60 %) und die Internetnutzung (59 %) an der Spitze. Darauf folgen mit etwas geringeren Häufigkeiten das Schauen von Videos im Internet (49 %) und die Nutzung von Tablets (33 %). Bei der selbstbestimmten Mediennutzung, d.h. Zeit, die allein mit dem Medium verbracht wird, liegt das Spielen mit dem Smartphone/Handy an erster Stelle, gefolgt von Spielen am Tablet und dem Surfen im Internet. Dabei nimmt mit steigendem Alter der Anteil der selbstbestimmten Mediennutzung zu (MPFS 2020). Vor allem das Smartphone nimmt bei den sechs- bis 13-jährigen einen immer stärker werden Stellenwert ein und spielt somit eine entscheidende Rolle in deren medialer Entwicklung. Dieser Trend setzt sich durch die gesamte Adoleszenz fort (vgl. MPFS 2020b). Das Smartphone bietet einen niederschwelligen Zugang aufgrund seiner

Mobilität und vereint vielfältige Nutzungsmöglichkeiten, für die früher verschiedene Geräte genutzt werden mussten – z. B. das Drehen von Videos (Kamera) oder Internetnutzung (PC). Das Smartphone ermöglicht eine ortsunabhängige mediale Teilhabe und kann sich auf diese Weise fließend in den Alltag integrieren. Die Kommunikation mit anderen nimmt bei der Nutzung einen großen Bereich ein, das Versenden und Empfangen von Nachrichten⁶ (in Textform oder verbal) und das Teilen von Inhalten (Fotos, Videos) gehören bei den Kindern zu den intensiv genutzten Funktionen. Darüber hinaus ist die Nutzung von Apps, des Internets und das Spielen von Spielen bei den Kindern sehr beliebt. Ebenso werden mit zunehmendem Alter immer mehr Videos und Fotos erstellt und verschickt. Das Interesse der Kinder an internetbezogenen Inhalten und Medien sowie dessen Nutzung hat in den vergangenen Jahren stetig zugenommen (vgl. MPFS 2000 bis 2020). Das äußert sich zum einen im steigenden Konsum von bewegten Bildern auf Plattformen außerhalb des klassischen Fernsehformats⁷, wie z. B. YouTube, Netflix oder Disney+, und zum anderen durch die vermehrte Kommunikation und Nutzung von sozialen Medien, wie z. B. WhatsApp, TikTok oder Instagram. Bei den Sechs- bis 13-Jährigen nutzen 71 % das Internet zumindest selten. Bei einer Differenzierung innerhalb dieser Altersgruppe zeigt sich eine altersbezogene Verteilung, mit steigendem Alter nutzen mehr Kinder das Internet. So verwenden nur gut ein Drittel der 6- bis 7-Jährigen das Internet, während es bei den 12- bis 13-Jährigen fast alle Kinder nutzen. Dabei verbringen die jüngsten Kinder laut der Haupterziehenden etwa 14 Minuten täglich im Internet, während es bei den Zwölf bis 13-Jährigen 84 Minuten sind (MPFS 2020). Vier von zehn Kindern⁸ nutzen mindestens einmal pro Woche YouTube, dabei sind besonders lustige Clips (ca. 62 %) und Musikvideos (ca. 52 %) beliebt (MPFS 2020). Der Anteil der YouTube-Nutzenden, die eigene Videos erstellen und hochladen, ist mit 4 % gegenüber dem Konsum sehr klein. Fast jedes fünfte Kind der Sechs- bis 13-Jährigen konsumiert mindestens einmal pro Woche Inhalte über Netflix, YouTube Kids, Mediatheken der Fernsehsender und Disney+. Laut MPFS (2020) wird WhatsApp von 53 % der Kinder jeden oder fast jeden Tag genutzt (76 % nutzen es mindestens selten)⁹. Im Schnitt sind die WhatsApp-Nutzenden dabei in 2,5 Gruppen Mitglied, vor allem mit Mitschülerinnen und -schülern und Freundinnen und Freunden. Bei 53 % der Kinder dieser Gruppe ist darüber hinaus die Schulklasse in einer WhatsApp-Gruppe organisiert, auch wenn bei einem Teil (45 %) nicht

6 Das häufige Telefonieren mit Eltern und anderen spielt gegenüber der Kommunikation durch Nachrichten eine deutlich geringere Rolle (vgl. MPFS 2020).

7 Fast 90 % der sechs- bis 13-Jährigen schauen mindestens einmal pro Woche Fernsehen.

8 Wie die Nutzung des Internets generell unterliegt die Nutzung von YouTube allerdings einer starken altersbezogenen Verteilung – 13 % bei den 6-7-Jährigen, 25 % bei den 8-9-Jährigen, 52 % bei den 10-11-Jährigen und 68 % bei den 12-13-Jährigen.

9 WhatsApp darf laut eigenen AGB in der EU erst ab 16 Jahren genutzt werden.

alle Mitschülerinnen und -schüler Mitglied sind. Das ist zum einen auf die fehlende Technik zurückzuführen aber zum anderen auch auf die mangelnde Beliebtheit der nicht eingebundenen Mitschülerinnen und -schüler (MPFS 2020). Neben WhatsApp werden unter den internetnutzenden Kindern noch TikTok (42 %), Snapchat (31 %), Instagram (30 %) und Facebook (26 %) zumindest selten genutzt (MPFS, 2020). Dabei wird TikTok eher zur Unterhaltung genutzt, während bei Instagram auch der Kontakt zu Freundinnen und Freunden und Verwandten eine zentrale Rolle spielt. Laut MPFS (2020) sind fünf Prozent der Sechs- bis 13-Jährigen Internetnutzenden auf Inhalte im Internet gestoßen, die ihnen unangenehm waren. Dabei waren vor allem sexualisierte Inhalte den Kindern unangenehm. Pornographische Inhalte lagen bei den unangemessenen Inhalten mit 54 % deutlich vor Gewalt- und Prügelszenen mit 13 % und Horrorvideos mit 10 %. Mit zunehmendem Alter steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder von unangemessenen Inhalten im Internet berichten. So liegen die Häufigkeiten der berichteten Erfahrungen der Zwölf- bis 13-Jährigen um ein Vierfaches höher als bei den Sechs- bis Sieben-Jährigen (MPFS 2020). Im europäischen Vergleich haben 10 % der Acht- bis Elf-Jährigen und 19 % der Zwölf- bis 15-Jährigen Erfahrungen mit unangenehmen Inhalten im Internet gemacht (Livingstone et al. 2017). Eine Zunahme der Fälle über die letzten Jahre konnte in beiden Fällen nicht nachgewiesen werden (vgl. MPFS 2020; Livingstone et al. 2017).

4 Informationskritik

Die Informationsgewinnung aus dem Internet ist für viele Kinder und Jugendliche Teil ihrer Internetaktivität (vgl. MBFS 2020, 2020b). Um so wichtiger ist es, dass Kinder und Jugendliche dazu in der Lage sind, Online-Informationen zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, also Fakenews, Werbung, Meinungen und Fakten unterscheiden zu können. Nach einer Studie von Saferinternet.at (2017) stellen für 60 % der österreichischen Jugendlichen soziale Medien eine wichtige Plattform dar, um sich über wichtige Vorkommnisse aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu informieren. Dabei gelten nur für 10 % der Befragten die sozialen Medien wie Facebook als besonders vertrauenswürdig. Dieses Dilemma ist den Jugendlichen teilweise bewusst, lässt sich aber für sie nicht wirklich lösen (vgl. ebd.). Eine Überprüfung unsicherer Informationen findet meist nur sehr oberflächlich statt. Insgesamt beurteilen 61 % der Jugendlichen die Informationsbewertung im Internet als große Herausforderung. Ein Ähnliches Bild zeichnet die Studie „Quelle:Internet?“ (Meßmer et al. 2021) zur digitalen Nachrichten- und Informationskompetenz der deutschen Bevölkerung. So werden „Unterschiede zwischen Desinformation, Information, Werbung und Meinung [...] zum Teil nur schwer

erkannt“ (vgl. ebd., 4). Die Vertrauenswürdigkeit einer Quelle wurde von 59 % der Befragten richtig eingeschätzt, dennoch weisen 46 % der Befragten insgesamt nur eine (sehr) geringe digitale Nachrichten- und Informationskompetenz auf.

5 Datenschutz

Mit der Zunahme der Internetaktivitäten mit steigendem Alter und der vermehrten Nutzung sozialer Medien und digitaler Kommunikationsdienste (vgl. MPFS 2020, 2020b) steigt auch die Gefahr für Kinder und Jugendliche digitalen Spuren in Form von Daten im Internet zu hinterlassen. Neben offensichtlichen Daten (z. B. geteilte Bilder, Social-Media Beiträge oder Profilinformationen), für deren Veröffentlichung man in den meisten Fällen selbst verantwortlich ist, spielt die Sammlung unsichtbarer Daten durch datengetriebene Geschäftsmodelle großer Tech-Firmen (z. B. Tracking, Metadaten oder Nudging) eine wichtige Rolle. Darüber hinaus ist der Umgang mit Daten von Dritten ein wichtiger Aspekt der digitalen Verantwortung, dem sich jede Internetnutzerin und jeder Internetnutzer bewusst sein sollte. Zum einen kann dadurch das allgemeine Persönlichkeitsrecht betroffener Personen verletzt werden und zum anderen können Copyright-Verstöße bei der Verwendung fremden digitalen Eigentums rechtliche Konsequenzen nach sich ziehen. Obwohl es nach einer Studie von Engels (2018) viele Jugendliche stört (z. B. bei WhatsApp 67 %), dass Onlinedienste ihre persönlichen Daten weiterverwerten, werden diese Dienste von fast allen Jugendlichen verwendet (vgl. ebd., MPFS 2020b). Diese Diskrepanz zwischen der Sorge um die persönlichen Daten und des Online-Nutzungsverhaltens wird als Privacy Paradox bezeichnet (Barth & de Jong 2017). Aufgrund hoher Gegenwartspräferenz ist vielen Nutzerinnen und Nutzern der sofortige Nutzen eines Onlinedienstes und der damit verbundenen Datenweitergabe wichtiger als die potentielle Gefahr eines späteren Datenmissbrauchs (Engels 2018). Die Sensibilisierung und Aufklärung in Bezug auf den Schutz von Daten¹⁰, sowohl persönlicher als auch von Dritten, von Kindern und Jugendlichen stellt einen wichtigen Aspekt auf dem Weg zur digitalen Selbstbestimmung dar.

10 Der Schutz von personenbezogenen Daten wurde mit der Verabschiedung der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) 2018 EU-weit geregelt und umfasst den privaten und öffentlichen Umgang.

6 Cybergewalt

Das sogenannte Cybermobbing¹¹ birgt aufgrund seiner möglichen schwerwiegenden Folgen großes Risikopotential. Laut der Cyberlife-III-Studie finden sich bei fast einem Viertel der Cybermobbingopfer Suizidgedanken, Verzweiflung lässt ein Fünftel zu Alkohol und Tabletten greifen und ein weiteres Drittel fühlt sich dauerhaft belastet (Beitzinger et al. 2020, 110f). Die Prävalenzrate in Bezug auf Cybervictimisierung liegt für Deutschland laut der Cyberlife-III-Studie bei 17,3% der Schülerinnen und Schüler – das entspricht in absoluten Zahlen zwei Millionen Kinder und Jugendliche (Beitzinger et al. 2020). Laut Elternaussagen ist bereits jedes zehnte Kind in der Grundschule Opfer von Cybermobbing geworden (Beitzinger et al. 2020). Aber was ist Cybermobbing? Als Basis für die Definition des Begriffs Cybermobbing soll aufgrund großer Übereinstimmung ein Blick auf die Definition des Begriffs Mobbing geworfen werden. Mobbing beschreibt die systematische Ausgrenzung und Diffamierung einzelner Schüler und Schülerinnen und ist für viele Kinder und Jugendliche Teil der täglichen Schulerfahrung (Beitzinger et al. 2020). Aber nicht jede Form aggressiver oder gewalttätiger Konflikte ist als Mobbing zu bezeichnen (Politi 2020; Alsaker 2017). Zwar weist Mobbing viele Überschneidungen zu aggressivem oder gewalttätigem Verhalten auf, das Kernmerkmal liegt allerdings in der systematischen Wiederholung der Taten (Olweus 1987). Alsaker (2017) unterscheidet vier grundlegende Merkmale des Mobbings:

- a. Mobbing ist ein aggressives Verhalten.
- b. Mobbing ist systematisch gegen eine Person gerichtet.
- c. Mobbing ist ein Gruppengeschehen.
- d. Mobbing kommt wiederholt und über einen längeren Zeitraum vor – von Wochen bis hin zu Jahren.

Darüber hinaus hält Alsaker (2017, 16) fest, „dass aggressives Verhalten – Mobbing eingeschlossen – ein bewusstes Verhalten ist“. Mobbing ist nicht als Konflikt zwischen zwei Parteien zu verstehen, sondern erzeugt durch seine unidirektionale Ausprägung ein Ungleichgewicht und trennt die Beteiligten eindeutig in Täter und Opfer. Denn im Gegensatz zu Konflikten geht es nicht um konkrete Inhalte, sondern um die Verletzung des Opfers (vgl. Alsaker 2017).

Cybermobbing kann als digitale Ausprägung von Mobbing verstanden werden, muss nach Nocentini et al. (2010) in seiner Definition aber um zwei Aspekte erweitert werden – Anonymität und Öffentlichkeit. Anonymität besteht darin, dass beim Cybermobbing das Opfer oft nicht weiß, von wem das aggressive Verhalten ausgeht, was das Gefühl von Frustration und Machtlosigkeit bei den Opfern noch verstärken kann (Slonje & Smith 2008). Öffentlichkeit – im Gegensatz zu

11 Im anglo-amerikanischen Raum als „Cyberbullying“ bezeichnet.

privatem Austausch – beschreibt das Einbeziehen eines großen Publikums. Diese Form des Cybermobbings wird von den Opfern als besonders schwer und verletzend empfunden (Slonje & Smith 2008). Diese antinomisch anmutenden Aspekte sind spezifisch für Cybermobbing und grenzen diesen Begriff von dem des klassischen Mobbings ab (Menesini et al. 2012). Nocentini et al. (2010) identifizieren vier grundlegende Merkmale für das Vorgehen beim Cybermobbing, basierend auf der Beschaffenheit des Vorgehens: Schriftlich-verbales Vorgehen, Visuelles Vorgehen, Ausschluss und Imitation. Das schriftlich-verbale Vorgehen bezieht sich auf Attacken in schriftlicher oder mündlicher Form durch z. B. Telefonanruf, Emails, Instant Messangern oder sozialen Netzwerken. Das visuelle Vorgehen zielt auf das Versenden und Teilen von kompromittierenden Fotos und Videos im Internet ab (z. B. soziale Netzwerker, Messenger). Beim Vorgehen durch Ausschluss geht es um die Einstufung, wer zu einer Gruppe gehört und wer nicht (z. B. das zielgerichtete Ausschließen aus einer WhatsApp-Gruppe). Ein differenzierteres Vorgehen wird durch Imitation beschrieben, was sich auf verschiedene Formen von Identitätsdiebstahl bezieht. Bei diesem Vorgehen werden die Opfer z. B. durch die Veröffentlichung von persönlichen Daten oder die unerlaubte Nutzung persönlicher Accounts bloßgestellt. Darüber hinaus spielen räumliche Distanz und Zeiten beim Cybermobbing keine Rolle mehr (Weitzmann 2017). Denn digitale Kommunikationsmittel – z. B. in Form von Smartphones – erlauben zeitlich und örtlich unbegrenzte Angriffs möglichkeiten und die Informationsverbreitung an andere Personen bzw. in die Öffentlichkeit ist nicht aufzuhalten.

Der Begriff Cybergrooming bezeichnet unterschiedliche Handlungen, die – unter Zuhilfenahme digitaler Kommunikationsmedien – einen sexuellen Missbrauch vorbereiten, bzw. Personen sexuell belästigen. Laut der JAMES- und der Cyberlife-III-Studie haben fast ein Drittel der Kinder und Jugendlichen aus der Schweiz (30%) und Deutschland (27%) bereits Erfahrungen mit Cybergrooming gemacht (vgl. Beitzinger et al. 2020; Suter et al. 2018). Die Cybergrooming-Attacken steigen mit zunehmendem Alter der Jugendlichen signifikant an (Suter et al. 2018). Ebenso sind Mädchen deutlich häufiger mit dieser Form der Cybergewalt konfrontiert (vgl. ebd.). Cybercrime und -grooming sind weitere Aspekte von Cybergewalt. Cybercrime¹² „beschreibt im engeren Sinne Straftaten, die sich gegen das Internet, Datennetze, informationstechnische Systeme oder deren Daten richten“¹³ (BKA, o.J.).

Da die meisten (Cyber-)Mobbinghandlungen im schulischen Kontext stattfinden (Klomek et al. 2007), haben sich präventive und interventive Ansätze¹⁴ als erfolgs-

12 Wird auch als Computerkriminalität bezeichnet.

13 Z. B. Ransomware, Malware, Phishing Attacken oder Hacking.

14 Die meisten Programme zielen auf Schülerinnen und Schüler um Klasse 8 ab, da in dem Alter die Auf-tretenshäufigkeit von Cybermobbing einen Höhepunkt erreicht (Schultze-Krumbholz et al. 2014, S. 65).

versprechende Maßnahmen gegen die Form der Gewalt bewehrt (Franck 2020; Schultze-Krumbholz et al. 2014). Da Mobbing und Cybermobbing laut Olweus (2012) nicht selten gemeinsam auftreten, ist es nach Schultze-Krumbholz et al. (2014, 63) sinnvoll, „cybermobbingsspezifische Präventionsmaßnahmen zu entwickeln, da sie durch den Ansatz an gemeinsamen Risikofaktoren auch die Prävalenz und Inzidenz von traditionellem Mobbing reduzieren können“. Eine der ersten evaluierten Präventionsmaßnahmen gegen Cybermobbing ist das Medienhelden-Programm (vgl. ebd.). Die Evaluation dieses Programms konnte zeigen, dass die Länge der Präventionsmaßnahme einen wichtigen Faktor für die Reduzierung der zu Cybermobbing führenden Verhaltens darstellt – Langzeitmaßnahmen sind gegenüber kurzen Präventionsmaßnahmen zu bevorzugen (Schultze-Krumbholz et al. 2014). Diese Ergebnisse finden sich ebenfalls in Evaluationsstudien über Präventionsmaßnahmen zu klassischem Mobbing (Scheithauer 2007; Ttofi & Farrington 2011). Trotz wirksamer Präventions- und Interventionsmöglichkeiten sind Durchführungen solcher Maßnahmen an deutschen Schulen laut Schülerrinnen und Schülern und Lehrkräften der Cyberlife-III-Studie seit 2017 zurückgegangen (Beitzinger et al. 2020). Ein spezifisches Anti-Cybermobbinggesetz existiert in der deutschen Rechtsprechung nicht, da weder der Begriff Cybermobbing noch Cybergrooming in bestehenden Rechtsvorschriften juristisch definiert ist (Schirra 2020). Bei einem juristischen Vorgehen müssen daher Tatbestände aus bereits vorhandenen Rechtsvorschriften durch das Cybermobbingverhalten erfüllt sein, wie z. B. aus dem Strafgesetzbuch (StGB) § 185 StGB: Beleidigung, § 186 StGB: Üble Nachrede oder § 187 StGB: Verleumdung (vgl. ebd.; Deutscher Bundestag 2016). Allerdings gilt seit dem 01. Mai 2021 ein reformiertes Jugendschutzgesetz, das u. a. Anbieter von Internetdiensten zu Maßnahmen¹⁵ verpflichtet, Kinder und Jugendliche vor Interaktionsrisiken wie Cybermobbing, Cybergrooming, Hassreden, Tracking und kostenfallen zu schützen (Deutscher Bundestag 2021).

Die Ergebnisse der Studien aus den vorgestellten Bereichen des digitalen Lebens zeigen, wie wichtig die Entwicklung einer zielgerichteten Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen ist. Denn die vermehrte Auseinandersetzung mit den digitalen Medien sowie deren Nutzungsintensität beginnt in der Primarstufe und nimmt in dieser Zeit mit steigendem Alter rapide zu. Das Smartphone (Internet) nimmt einen immer größer werden Anteil der (selbstbestimmten) Mediennutzung ein und spielt damit eine entscheidende Rolle in der medialen Entwicklung der Kinder.

¹⁵ Kinder und Jugendliche sollen z. B. in Online-Spielen oder auf sozialen Netzwerken nicht mehr einfach von Fremden gefunden und angesprochen werden können. Darüber hinaus sollen Hilfs- und Beschwerdesysteme eingeführt werden.

Literaturverzeichnis

- Alsaker, F. D. (2006): Psychische Folgen von Mobbing. In: H.-C. Steinhausen (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer, 35–47.
- Alsaker, F. D. (2017): Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern: Huber.
- Barth, S., de Jong, M. (2017): The privacy paradox: Investigating discrepancies between expressed privacy concerns and actual online behavior – A systematic literature review. In: Telematics and Informatics, 34(7), 1038–1058.
- Beck, U. (2016): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Beitzinger, F., Leest, U. & Schneider, C. (2020): Cyberlife III. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern.
- BKA (o. J.) (Stand 22.06.2021).
- Breiter, A., Aufenanger, S., Averbeck, I., Welling, S. & Wedjek, M. (2013): Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Vistas.
- Britz, O. (2018): Mediencounts an (inklusiven) Grundschulen. Ein Peer-Tutoring-Projekt zur präventiven Förderung medialer und emotional-sozialer Kompetenzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Boyd, D. (2007): Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume (ed. David Buckingham). Cambridge, MA: MIT Press.
- Deutscher Bundestag Wissenschaftliche Dienste (2016): Kurzinformation Strafbestand Cybermobbing (zu lesen unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/483622/32b7fb4bb887873dabcbb-2b085be08dc/WD-7-154-16-pdf-data.pdf>; Stand 13.07.2021).
- Deutscher Bundestag (2021): <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw09-de-jugendschutzgesetz-825814> (Stand 13.07.2021).
- Deutscher Bundestag (2021): Zweites Gesetz zur Änderung des Jugendschutzgesetzes, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2021 Teil I Nr. 16.
- Dudenredaktion (o. J.): „Internet“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Internet> (Stand: 13.10.2021).
- Engels, B. (2018): Datenschutzpräferenzen von Jugendlichen in Deutschland. IW-Trends 2/2018. Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, Jg. 45.
- Franck, A. (2020): Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten? In: Böhmer, M. & Steffgen, G. (Hrsg.): Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Heidelberg: Springer, 152 – 167.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht (vollst. überarb. und erw. Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hajok, D. L. (2013): Kompetent durchs Internet? Anlässe und Perspektiven internetbezogener Mediенkompetenzförderung. In: K.-D. Felsmann (Hrsg.): Die vernetzte Welt: Eine Herausforderung an tradierte gesellschaftliche Normen und Werte. München: kopaed. 99–110.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K. (2009) Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online. LSE, London: EU Kids Online, 2nd ed.
- Klinke, A., & Renn, O. (2001): Precautionary principle and discursive strategies: classifying and managing risks. Journal of Risk Research, 4(2), 159–174.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007): Bullying, depression, and suicidality in adolescents. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46(1), 40–49.

- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009): Kurzversion von EU Kids Online: Abschlussbericht. London.
- Livingstone, S. (2010): e-Youth: (future) policy implications: reflections on online risk, harm and vulnerability. Keynote presented at e-Youth: balancing between opportunities and risks, 27-28 May 2010, UCSIA & MIOS University of Antwerp: Antwerp, Belgium.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2011): Risks and safety on the internet: the perspective of European children: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9–16-year-olds and their parents in 25 countries. EU Kids Online, Deliverable D4. EU Kids Online Network: London, UK.
- Livingstone, S., Davidson, J. & Bryce, J. (2017): Children's online activities, risks and safety. A literature review by the UKCCIS Evidence Group. LSE Consulting London School of Economics and Political Science.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisen, A., Berne, S., Ortega, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. & Smith, P. K. (2012): Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15, 9, 455-463.
- Meßmer, A., Sängerlaub, a. & Schulz, L. (2021): „Quelle: Internet“? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test. Stiftung neue Verantwortung.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2020b): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2000): KIM-Studie 2000. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2006): KIM-Studie 2006. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2014): KIM-Studie 2014. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2020): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., Menesini, E. (2010): Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 2, 129-142.
- Olweus, D. (1987): Schoolyard bullying: Grounds for intervention. *School Safety*, 6(1), 65-69.
- Olweus, D. (2012): Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 5, 520-538.
- Politi, S. (2020): Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In: M. Böhmer & G. Steffgen, (Hrsg.): *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Heidelberg: Springer, 1-15.
- Safernet.at (2017): Gerüchte im Netz (<https://www.saferinternet.at/news-detail/aktuelle-studie-zum-thema-geruechte-im-netz-jugendliche-verunsichert-durch-fake-news/Stand 13.07.2021>).
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Bull, H. D. (2007): Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 141-152.
- Schirra, H., J. (2020): Exkurs: „Mobbing als Straftat“ – Betrachtung der aktuellen rechtlichen Einordnung von Mobbing in Deutschland In: M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.): *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Heidelberg: Springer, 20-31.
- Schmeinck, D. (2013): Digital Natives und Prosumer – Medienkompetenz in der Grundschule. *Grundschule* (12), 6-7.
- Schoon, I. (2006): Risk and resilience: Adaptations in changing times. New York: Cambridge University Press.

- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Wölfer, R. & Scheithauer, H. (2014): Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden: Ergebnisse einer Evaluationsstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 1, 61-79.
- Slonje, R., & Smith, P. (2007): Cyber-bullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.
- Suter, L., Waller, G., Bernath, J., Külling, C., Willemse, I., & Süss, D. (2018): JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien-Erhebung Ergebnisbericht zur JAMES-Studie. Schweiz. Zürich: ZHAW.
- Tokunaga, R. S. (2010): Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 3, 277-287.
- Toffler, A. (1983): Die dritte Welle, Zukunftschance. Perspektiven für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. München: Goldmann.
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P. (2011): Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology* 7, 27–56.
- Weitzmann, J., H. (2017): Cyber-Mobbing und was man dagegen tun kann (I): Erscheinungsformen, Gründe und Auslöser (zu lesen unter <https://irights.info/artikel/cyber-mobbing-cyberbullying-und-was-man-dagegen-tun-kann-2/6919>; Stand 04.07.2021).