

Paschel, Felix; Schultz, Mary; Salisch, Maria von; Pfetsch, Jan
**Cybermobbing, Hatespeech, Sexting und Cybergrooming.
Online-Interaktionsrisiken von Kindern und Jugendlichen aus
psychologischer Sicht**

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 212 S.



Quellenangabe/ Reference:

Paschel, Felix; Schultz, Mary; Salisch, Maria von; Pfetsch, Jan: Cybermobbing, Hatespeech, Sexting und Cybergrooming. Online-Interaktionsrisiken von Kindern und Jugendlichen aus psychologischer Sicht.

Weinheim : Beltz Juventa 2025, 212 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330801 - DOI: 10.25656/01:33080

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330801>

<https://doi.org/10.25656/01:33080>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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


Leibniz-Gemeinschaft



Felix Paschel | Mary Schultz |
Maria von Salisch | Jan Pfetsch

Cybermobbing, Hatespeech, Sexting und Cybergrooming

Online-Interaktionsrisiken
von Kindern und Jugendlichen
aus psychologischer Sicht

BELTZ JUVENTA

Felix Paschel | Mary Schultz | Maria von Salisch | Jan Pfetsch
Cybermobbing, Hatespeech, Sexting und Cybergrooming

Die Autor:innen

Seit April 2020 ist *Felix Paschel* Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Pädagogische Psychologie der TU Berlin.

Mary Schultz († 2024) war seit Januar 2022 studentische Mitarbeiterin an der TU Berlin und Teil des BMBF-geförderten Projekts SIKID (Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt).

Maria von Salisch ist Professorin für Entwicklungspsychologie am Institut für Psychologie und Bildung der Nachhaltigkeit in der Fakultät Nachhaltigkeit der Leuphana Universität Lüneburg.

Als wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projektleiter und Privatdozent arbeitet *Jan Pfetsch* im Fachgebiet Pädagogische Psychologie der TU Berlin. Aktuell leitet er unter anderem das Teilprojekt SIKID-Psychologie im Verbundprojekt Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt (SIKID).

Felix Paschel | Mary Schultz |
Maria von Salisch | Jan Pfetsch

Cybermobbing, Hatespeech, Sexting und Cybergrooming

Online-Interaktionsrisiken
von Kindern und Jugendlichen
aus psychologischer Sicht

BELTZ JUVENTA

Das vorliegende Buch entstand im Rahmen des Verbundprojekts Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt: Regulierung verbessern, Akteure vernetzen, Kinderrechte umsetzen (SIKID, <https://sikid.de/>). Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) förderte das Projekt vom September 2021 bis Dezember 2024 unter dem Förderkennzeichen 13N15885. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt bei den Autor:innen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8751-2 Print
ISBN 978-3-7799-8752-9 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/ ISBN 978-3-7799-8752-9

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim, service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

In Erinnerung
an unsere geschätzte Kollegin
Mary Schultz

Inhaltsverzeichnis

Szenarienverzeichnis	10
Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	12
Vorwort	13
1 Einleitung	17
2 Online-Interaktionsrisiken	22
2.1 Cybermobbing	26
2.2 Online-Hatespeech	30
2.3 Non-konsensuales Sexting	34
2.4 Cybergrooming	37
2.5 Zusammenfassung	42
3 Entwicklung des Verständnisses von Online-Interaktionsrisiken	44
3.1 Entwicklungsaufgaben werden in digitalen Medien bearbeitet	45
3.2 Wann und wie entwickeln Kinder eine fortgeschrittene Theory of Mind?	51
3.3 Wann und wie entwickeln Kinder ein Verständnis von Fakeprofilen?	56
3.4 Wann und wie entwickeln Kinder ein Verständnis von Privatheit?	65
3.5 Zusammenfassung	71
4 Altersgruppen und Interaktionsrisiken	73
4.1 Frühe Kindheit: Fokus elterlicher Einfluss auf Risiken kindlicher Mediennutzung	73
4.1.1 Mediennutzung bereits in der frühen Kindheit	74
4.1.2 Online-Interaktionsrisiken durch elterlichen Einfluss: Sharenting	76
4.2 Mittlere Kindheit: Fokus Cybergrooming	77
4.2.1 Mediennutzung	77
4.2.2 Cybergrooming	81
4.2.3 Cybergrooming-Szenarien	95
4.2.4 Fazit zu Cybergrooming in der mittleren Kindheit	98

4.3	Frühe Adoleszenz: Fokus Cybermobbing	100
4.3.1	Mediennutzung	100
4.3.2	Cybermobbing als Interaktionsrisiko im Jugendalter	103
4.3.3	Cybermobbing-Szenarien	109
4.3.4	Fazit zu Cybermobbing in der frühen Adoleszenz	111
4.4	Späte Adoleszenz: Fokus Online-Hatespeech und non-konsensuales Sexting	113
4.4.1	Mediennutzung	114
4.4.2	Online-Hatespeech	116
4.4.3	Online-Hatespeech-Szenarien	122
4.4.4	Fazit zu Online-Hatespeech in der späten Adoleszenz	125
4.4.5	Non-konsensuales Sexting	126
4.4.6	Non-konsensuales-Sexting-Szenarien	133
4.4.7	Fazit zu non-konsensuellem Sexting in der späten Adoleszenz	136
5	Zusammenhänge der digitalen Interaktionsrisiken	138
5.1	Konzeptionelle und theoretische Verknüpfungen der Online-Interaktionsrisiken	139
5.1.1	Öffentlichkeit der Online-Interaktionsrisiken	141
5.1.2	Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit durch Affordanzen der Onlinekommunikation	142
5.1.3	Verschmelzung von Online- und Offline-Kontexten	143
5.2	Empirische Zusammenhänge	144
5.2.1	Exzessive Internetnutzung	145
5.2.2	Selbstwertgefühl, soziale Akzeptanz und Onlinekontakt mit Fremden	146
5.2.3	Sensation Seeking und Online Disinhibition	147
5.2.4	Medienerziehung, Medienbegleitung, vermittelte Werte und (kritische) Medienkompetenz	149
5.3	Zusammenfassung	153
6	Präventions- und Interventionsansätze	154
6.1	Technische und strukturelle Präventions- und Interventionsansätze	156
6.2	Bildungsangebote zur Reduktion von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming	158
6.3	Risikospezifische pädagogische Präventions- und Interventionsangebote	161
6.3.1	Präventionslandschaft Cybermobbing	161

6.3.2	Präventionslandschaft Online-Hatespeech	163
6.3.3	Präventionslandschaft non-konsensuales Sexting	164
6.3.4	Präventionslandschaft Cybergrooming	166
6.4	Risikoübergreifende Präventions- und Interventionsangebote: Bystander im Fokus	168
6.5	Zusammenfassung	173
7	Fazit	175
7.1	Limitationen	178
7.2	Forschungsbedarfe und Empfehlungen für zukünftige Forschung	180
7.3	Empfehlungen für die Praxis	190
	Literatur	193

Szenarienverzeichnis

Szenario 2.1	Wiederholte Beleidigungen unterstützt durch mehrere Personen	30
Szenario 2.2	Hasspostings auf Instagram	32
Szenario 2.3	Non-konsensuale Verbreitung von Bildmaterial in der Schule	36
Szenario 2.4	Gemeinsames Interesse	41
Szenario 4.1	Männlicher Betroffener	96
Szenario 4.2	Jugendlicher als Ausübender	97
Szenario 4.3	Versuchter Kontaktabbruch	98
Szenario 4.4	Veröffentlichung von Bildmaterial ohne Einverständnis	110
Szenario 4.5	Sozialer Ausschluss, Demütigung auf YouTube und Offlinemobbing	111
Szenario 4.6	Negative Stereotypisierung auf Instagram	123
Szenario 4.7	Holocaust-Leugnung auf einer Internetseite	124
Szenario 4.8	Hatespeech in einem Onlinegame	125
Szenario 4.9	Pressured Sexting	134
Szenario 4.10	Non-konsensuale Weiterleitung und unerwünschter Erhalt intimer Fotos	135
Szenario 4.11	Non-konsensuale Weiterleitung unter besten Freundinnen	136
Szenario 5.1	Einvernehmliches Sexting, non-konsensuale Weiterleitung und Cybermobbing	139

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Chatverlauf Cybermobbing	30
Abbildung 2.2	Social-Media-Post Online-Hatespeech	33
Abbildung 2.3	Non-konsensuale Verbreitung intimer Fotos	36
Abbildung 2.4	Chatverlauf non-konsensuales Sexting	37
Abbildung 2.5	Chatverlauf Cybergrooming	41
Abbildung 3.1	Interaktionsrisiken im Kontext digitaler Medien	46
Abbildung 4.1	Visueller Überblick zu den in den Unterkapiteln behandelten Online-Interaktionsrisiken	73
Abbildung 4.2	Chatverlauf Cybergrooming	96
Abbildung 4.3	Chatverlauf Cybergrooming	97
Abbildung 4.4	Chatverlauf Cybergrooming	98
Abbildung 4.5	Klassenbucheinträge Cybermobbing	110
Abbildung 4.6	Transkript Cybermobbing	111
Abbildung 4.7	Social-Media-Post Online-Hatespeech	123
Abbildung 4.8	Website Online-Hatespeech	124
Abbildung 4.9	Chatverlauf Online-Hatespeech	124
Abbildung 4.10	Ingame-Chat Online-Hatespeech	125
Abbildung 4.11	Chatverlauf non-konsensuales Sexting	134
Abbildung 4.12	Chatverlauf non-konsensuales Sexting	135
Abbildung 4.13	Chatverlauf non-konsensuales Sexting	136
Abbildung 5.1	Comic verknüpfte Risiken	139
Abbildung 5.2	Grad der Öffentlichkeit von Cybergrooming, non-konsensualem Sexting, Cybermobbing und Online-Hatespeech	142
Abbildung 5.3	Empirische Überlappungen der Betroffenheit und Ausübung durch Online-Interaktionsrisiken	144
Abbildung 6.1	Bystander Intervention Model (orientiert an Latané & Nida, 1981)	171

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1	Entwicklungsaufgaben für Kinder (Sechs- bis Elfjährige) nach Havighurst (1972)	47
Tabelle 3.2	Entwicklungsaufgaben für Jugendliche (Zwölf- bis Achtzehnjährige) nach Havighurst (1972), später ergänzt durch Fend (2003) sowie Oerter und Dreher (2008)	49
Tabelle 3.3	Entwicklung der Theory of Mind im Bereich der Überzeugungen	52
Tabelle 3.4	Entwicklung des Erkennens von Fakeprofilen in Umfragestudien	62
Tabelle 3.5	Fähigkeit und Vertrauen beim Erkennen eines Fakeprofils bei Jugendlichen	63
Tabelle 3.6	Entwicklung des Verständnisses von Privatheit in Umfragestudien nach Alter	66
Tabelle 4.1	Prävalenzen von Facetten des Cybergroomings (Alterstabelle)	91
Tabelle 4.2	Prävalenz von Cyberbystandern und ihrem Verhalten (verändert nach Pfetsch, 2018a)	108

Vorwort

Vor ein paar Jahren nahm eine Vierzehnjährige ein erotisches Video von sich auf und schickte es einem Jungen, der sie darum gebeten hatte. Er war der Kumpel ihres eigentlichen festen Freundes und sie hatten sich nur über Skype und Facebook kennengelernt, da er in einem anderen Bundesland lebte. Dieser schickte das Video an einen Freund weiter, und so entstand eine Kette der Weiterleitung, bis schließlich ein Großteil ihrer Schule von dem Video wusste. Sie wurde daraufhin von ihren Mitschüler:innen gemieden, fotografiert, absichtlich angerempelt und Zielfigur einer WhatsApp-Gruppe, in der ihre Mitschüler:innen über sie herzogen. Das passierte „Laura“ im Jahr 2013¹. Damals noch recht unbekannt war der Begriff „non-konsensuales Sexting“ als ein Beispiel von Online-Interaktionsrisiken. Heutzutage spielen Online-Interaktionsrisiken eine immer größere Rolle aufgrund der hohen Medienausstattung, häufigen Onlinekommunikation und schnellen Veränderung der Online-Angebote, die Vernetzung und Austausch ermöglichen.

Die tägliche Internetnutzung ist mittlerweile zu einem festen Bestandteil der Lebensrealität der Jugend in Deutschland geworden. Soziale Interaktionen finden nicht mehr nur auf dem Schulhof, im Sportverein oder im Jugendzentrum statt, sondern zu einem erheblichen Teil in virtuellen Räumen. Neben den Vorteilen, die die permanenten Vernetzungsmöglichkeiten mit sich bringen, tun sich mit dieser Realität doch auch neue Risiken auf. Wir befinden uns in einer Zeit, in der sich das Internet für so viele als essenziell etabliert hat. Gleichzeitig kommen die (halb-)staatlichen Stellen der Medienregulation kaum hinterher, wenn es darum geht, diese virtuelle Welt für Kinder und Jugendliche sicher zu gestalten. In den Schulen herrscht Lehrkräftemangel und Rahmenlehrpläne sind so eng getaktet, dass die Förderung kritischer Medienbildung kaum Platz findet. Auch Eltern können ihren Kindern in vielen Fällen nicht den Schutz und die Befähigung gewähren, die sie ihnen in der realen Welt geben können, denn viele Elterngenerationen sind ohne das Internet in seiner heutigen Form – mit Nutzer:innen als aktiv Mitgestaltende und unzähligen Interaktionsmöglichkeiten – aufgewachsen oder sehen sich durch technische Entwicklungen, Anwendungen und Trends der Mediennutzung überfordert, um eine umfassende Medienerziehung zu leisten.

Das vorliegende Buch setzt sich mit zentralen Risiken auseinander, mit denen Kinder und Jugendliche bei ihren Interaktionen im Internet konfrontiert werden können, eben mit Online-Interaktionsrisiken. Im Speziellen werden Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming

1 <https://www.zeit.de/2014/26/cybermobbing-pubertaet-erotikvideo> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

entlang der Entwicklungsphasen frühe und mittlere Kindheit sowie frühe und späte Adoleszenz betrachtet. Im Verlauf der emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung sind Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Kompetenzen, Ressourcen aber auch Vulnerabilitäten unterschiedlich stark durch diese Art der Online-Risiken gefährdet. Nicht nur in ihrer Rolle als Betroffene kann die Konfrontation mit den genannten Phänomenen teils schwerwiegende und auch nachhaltige Konsequenzen für ihre weitere Entwicklung haben. Auch für ein besseres Verständnis der Bystander (also Zuschauer:innen), die für die Eindämmung der Schikanen von zentraler Bedeutung sind, lohnt ein Blick auf die entwicklungspsychologischen Hintergründe.

Dieses Buch bereitet entwicklungs- und medienpsychologische Theorien und Forschungsergebnisse mit Bezug zu Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming von Kindern und Jugendlichen lesefreundlich auf. Vorgestellt werden Besonderheiten und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Online-Interaktionsrisiken bezogen auf psycho-soziale Prädiktoren und Konsequenzen sowie bezogen auf unterschiedliche Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen. Auf dieser Grundlage werden wirksame Präventions- und Interventionsmaßnahmen vorgestellt beziehungsweise hergeleitet, wo evaluierte Maßnahmen fehlen.

Das Buch entstand im Rahmen des interdisziplinären Projekts SIKID², zu dessen Team auch Jurist:innen, Kommunikationswissenschaftler:innen und Ethiker:innen zählen und das die Stärkung von Kinderrechten als zentrales Querschnittsanliegen in der Forschung und der Medienregulierung betrachtet. Unter anderem vor diesem Hintergrund haben sich die Autor:innen mit ihrer ethischen Verantwortung auseinandergesetzt, die mit der (Open-Access-)Publikation von Forschungsergebnissen zu sensiblen Themen einhergeht. Insbesondere kann eine missbräuchliche Nutzung der dargestellten Inhalte zu Cybergrooming nicht ausgeschlossen werden, da sie auch die Darstellung von Strategien von Täter:innen und die Verknüpfung zu entwicklungspsychologischen Faktoren beinhalten, die das Funktionieren dieser Strategien zumindest teilweise erklären. Gleichzeitig sind es auch Vulnerabilitäten, die als wirkmächtige Ansatzpunkte für Prävention, Beratung und Regulierung für den Kinder- und Jugendschutz genutzt werden können. Interventionen, die lediglich eine Verbesserung der Medienkompetenz sowie eine erhöhte Medienkontrolle durch Eltern fordern, greifen zu kurz. Wir

2 <https://sikid.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024). Das Verbundprojekt *Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt: Regulierung verbessern, Akteure vernetzen, Kinderrechte umsetzen* (SIKID), Teilvorhaben an der Technischen Universität Berlin *Analyse digitaler Kontakt- und Interaktionsrisiken im Entwicklungsverlauf und Förderung digitaler Zivilcourage* (SIKID-Psychologie) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 13N15885 mit der Laufzeit von September 2021 bis Dezember 2024 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Publikation liegt bei den Autor:innen.

sind auch vor dem Hintergrund der Existenz expliziter Anleitungen von Cybergroomer:innen für Cybergroomer:innen und der durch moderne Technologien relativ leicht zu beschaffenden Informationen zu dem Ergebnis gekommen, dass der präventive Nutzen dieser Publikation die potenziellen Kosten überwiegt – zumal es sich um eine Übersichtsarbeit handelt, für die bereits publizierte Erkenntnisse zusammengetragen worden sind. Für diesen Entscheidungsprozess haben wir sowohl projektintern als auch mit externen Expert:innen diskutiert, bei denen wir uns an dieser Stelle herzlichst für die konstruktiven Gespräche bedanken möchten!

Ein weiterer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dessen finanzielle Unterstützung für das SIKID-Projekt dieses Buch erst ermöglicht hat. Insbesondere über die Ermöglichung einer Open-Access-Publikation sind wir sehr glücklich, da unserer Auffassung nach das erarbeitete Wissen einer möglichst großen Zielgruppe frei zur Verfügung stehen sollte.

Insgesamt bietet das Buch eine konzentrierte Einführung in die Online-Mediennutzung unter Kindern und Jugendlichen, in medien- und entwicklungspsychologische Konzepte, die helfen, die Online-Interaktionsrisiken in dieser Altersgruppe besser zu verstehen, sowie eine Darstellung zentraler Phänomene und Befunde zu Online-Risiken entlang der psycho-sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Vor dem Hintergrund entwicklungs- und medienpsychologischer Erkenntnisse zum Verständnis der Online-Interaktionsrisiken werden deren Häufigkeit und Folgen im Entwicklungsverlauf skizziert.

Zusammenhänge und Besonderheiten der Online-Interaktionsrisiken bieten eine Grundlage für ein besseres Verständnis in Forschung und Praxis. Daher wird mit dem vorliegenden Buch eine breite Zielgruppe angesprochen: Studierende und Wissenschaftler:innen aus Psychologie, Erziehungswissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Kriminologie, Fachdidaktik und Fachwissenschaften im Lehramtsstudium, pädagogisches Fachpersonal in Schule und außerschulischen Jugendeinrichtungen (Lehrkräfte, Erzieher:innen, Fachpersonal in Schulpsychologie, schulischer und außerschulischer Sozialarbeit) und deren Vorgesetzte in der Sozial- und Bildungsadministration, Beschäftigte im Jugendmedienschutz und damit verbundenen Bereichen des Rechtssystems (Staatsanwaltschaft, Prävention etc.), Personal aus Beratung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen (Psychologie, Medizin, Heilpädagogik etc.) sowie interessierte Eltern und Öffentlichkeit. Allen, die sich für die Lebenswirklichkeit, die Gefahren und Probleme im Internet von Kindern und Jugendlichen interessieren und die zu deren Schutz beitragen wollen, kann – so unsere Hoffnung – das vorliegende Buch interessante Einsichten und Erkenntnisse bieten.

1 Einleitung

Hintergrund und Anlass

Das Internet ist von und für Erwachsene entwickelt worden, gleichwohl ist die Mehrzahl der Nutzenden in jüngerem Alter: Weltweit hat ein Drittel der Nutzenden ihren 18. Geburtstag noch nicht erlebt (Livingstone et al., 2016). Das Internet hat im letzten Vierteljahrhundert durch die zeitgleiche (synchrone) und zeitversetzte (asynchrone) Kommunikation eine Vielzahl von Möglichkeiten eröffnet. Über computervermittelte Kommunikation können Menschen mit Hilfe von Messengerdiensten (wie etwa WhatsApp), Social Media (wie etwa TikTok oder Instagram) oder Onlinespielen und Spieleplattformen (wie etwa Minecraft oder Roblox) auch mit anderen Menschen in Kontakt kommen, die räumlich entfernt leben und denen sie offline nicht begegnen würden. Digital vermittelte Kommunikation ermöglicht es, gemeinsam Pläne zu schmieden, sich selbst zu präsentieren und Freundschaften über geographische Distanzen hinweg aufrechtzuerhalten, um nur einige der vielen Funktionen zu nennen, die dazu beitragen können, soziale Beziehungen aufzubauen und zu vertiefen sowie soziale Unterstützung zu erhalten und soziales Kapital zu sammeln (z. B. Hayes et al., 2022; Livingstone et al., 2018; Trepte et al., 2021).

Diese durchweg positiv zu bewertenden kommunikativen Funktionen des Internets haben auch Schattenseiten, nämlich Risiken, die mit Onlinekommunikation einhergehen. In diesem Buch geht es um diese Online-Interaktionsrisiken für Kinder und Jugendliche, also um mögliche negative Konsequenzen für das psychische oder physische Wohlbefinden, die durch Kommunikation und soziale Interaktionen mit bekannten und bisher unbekannten Personen im Internet entstehen können. Beispiele für solche Risiken sind Cybermobbing, non-konsensuales Sexting, Online-Hatespeech und Cybergrooming. Sie haben gemeinsam, dass sie auf Onlinekommunikation und -interaktion beruhen, durch diese verstärkt werden und dadurch ihre schädliche Wirkung entfalten. Während Kommunikation das Senden und/oder Empfangen von Informationen umfasst und auch einseitig verlaufen kann, stellt die soziale Interaktion immer eine Wechselwirkung zwischen zwei oder mehreren Personen mit verhaltensbeeinflussender Wirkung dar (Schindler et al., 2019). Gemeint ist der Austausch zwischen Menschen gleichen und verschiedenen Alters, der auf öffentlichen (z. B. Beiträge auf Instagram), teil-öffentlichen (z. B. Gruppenchats auf TeamSpeak oder Discord) oder privaten Kanälen (z. B. Direktnachrichten über WhatsApp oder Signal) gepflegt wird. Wie kommuniziert wird, ist ausgesprochen vielseitig und kann beispielsweise die Form von gesprochenen Nachrichten, von geschriebenen Texten, von Bildern, Musik oder multimodalen Botschaften annehmen. Kinder

und Jugendliche sind in dieser Kommunikation einerseits handelnde Akteure, die Botschaften mit anderen austauschen. Sie sind andererseits potenziell Betroffene, deren mangelnde Urteilkraft sie zum Beispiel zu Käufen in Online-Spielen verleitet, deren Vertrauen zum Beispiel zur Anbahnung sexueller Kontakte und Gewalt bei Cybergrooming missbraucht wird oder die durch Beschimpfung oder Bloßstellung im Rahmen von Cybermobbing oder Online-Hatespeech öffentlich erniedrigt werden. Aufgrund dieser vielfältigen Rollen und aufgrund der sich erst langsam entwickelnden kognitiven, affektiven und sozialen Kompetenzen von Heranwachsenden, die die korrekte Einschätzung mancher Situation erst nach und nach ermöglichen, ist es wichtig, die Risiken in der Online-Interaktion unter Kindern und Jugendlichen zu analysieren. Und natürlich im nächsten Schritt zu reduzieren.

Dass das Internet Online-Interaktionsrisiken für junge Menschen bereithält, wurde lange Jahre kaum wahrgenommen. Im Jahr 2010, als das Internet für die breite Masse noch relativ neu war und an den Anfängen der Kommerzialisierung stand, nutzten vor allem Jugendliche das Internet ausgiebig. In einer im Jahr 2022 erschienenen Netflix-Dokumentation³ über die Revenge-Porn-Seite „isanyoneup.com“ wird das Internet in dieser Phase von den befragten Jugendlichen als eine Art Festival-Erfahrung beschrieben: Es existierten kaum Regeln, gleichzeitig boten sich unzählige Möglichkeiten. Es herrschte eine hohe Unbeschwertheit auf Seite der Nutzenden. Kaum jemand war sich darüber im Klaren, was mit hochgeladenen Inhalten geschehen kann. Betroffene von Hacking, Cybermobbing und Diebstahl von privaten Fotos hatten den Eindruck, allein gelassen zu werden. Außerhalb der Echokammer Jugendlicher bestand ein noch geringeres Verständnis und eventuell auch Interesse für die Risiken, die das Phänomen Internet bot. Heutzutage, nur ein gutes Jahrzehnt später, ist die digitale Welt eine völlig andere, und auch die Politik und Gesellschaft gehen anders mit ihr um. Die Risiken im Internet sind für die meisten Menschen – oft bereits ab der Kindheit – keine vagen Konstrukte, sondern Gefahren, die zur Lebensrealität dazugehören und ernst genommen werden.

Auch die Schnelllebigkeit des Internets steigert die Relevanz von Online-Interaktionsrisiken: Immer neue Apps und Plattformen entstehen und sind mitunter sehr niedrigschwellig zugänglich, Funktionen innerhalb bestehender Apps und Plattformen sind im Wandel und nutzer:innengenerierte Inhalte, die zum Beispiel auf sozialen oder Gaming-Plattformen gehostet werden können, stellen schwer durchschaubare und überprüfbare Inhalte dar, die Raum für ebenso unübersichtliche Interaktionsdynamiken bieten. Auf diese raschen Änderungen zu reagieren und daraus entstehende Risiken für Heranwachsende zu

3 „The most hated man on the internet“ (in Deutschland: „Der meistgehasste Mann im Internet“), 2022, Mini-Serie; <https://www.imdb.com/title/tt21098728/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

reduzieren, stellt die Forschung, Medienregulation und pädagogische Praxis vor große Herausforderungen. Die Schnellebigkeit des Internets steht im Kontrast zu langwierigen Prozessen der Analyse von Risikopotenzialen und der Schaffung medienregulatorischer Rahmen, oder auch der Entwicklung pädagogischer Präventions- und Interventionsansätze. Erschwerend kommen wirtschaftliche Interessen einiger Appentwickler:innen und Plattformbetreiber:innen hinzu, die ihre Anwendungen an eine möglichst große Masse junger Menschen zu bringen versuchen.

Im sogenannten 4C-Modell der Online-Risiken für Kinder und Jugendliche werden vier Risikobereiche unterschieden (Livingstone & Stoilova, 2021): Kontakt mit potenziell schädlichen Inhalten (*Content*/Inhalt), kommerzielle Ausbeutung von persönlichen Daten (*Contract*/Nutzungsbedingungen), Erfahrungen mit potenziell schädlichen Kontaktpersonen (*Contact*/Kontakt) sowie Beeinflussung durch potenziell schädliche Kommunikationen und Handlungen (*Conduct*/Verhalten). In Politik, Praxis und Forschung wurde in den letzten Jahrzehnten den potenziell schädlichen Inhalten (*Content*) viel Aufmerksamkeit gewidmet. Erst jüngst rücken Interaktionsrisiken (*Contact* und *Conduct*) wie Online-Hate-speech, Cybermobbing, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming stärker in den Vordergrund. Konkret geht es hier um die Böswilligkeit anderer Kommunikationsteilnehmer:innen, die im Falle von Cybermobbing Kinder und Jugendliche belasten und verängstigen und ihr soziales Ansehen beschädigen. Hier geht es um Online-Hatespeech in der Anonymität des Internets, die Grundwerte wie Demokratie oder Friedfertigkeit verbal missachtet, und damit die Gemeinschaftsfähigkeit von jungen Menschen beeinträchtigt. Oder um die kommunikativen Manipulationen eines unsichtbaren Gesprächspartners mit einem Fakeprofil, der Kinder dazu bringt, ihm zu vertrauen und sich ihm zu offenbaren – auch in sexueller Hinsicht, wie im Falle von Cybergrooming. Empirische Untersuchungen belegen, dass diese Varianten der Cyberviktimisierung unter Kindern und Jugendlichen weit verbreitet sind und häufig negative Folgen für das emotionale, physische und psychosoziale Wohlbefinden der Betroffenen nach sich ziehen (Doyle et al., 2021; Kansok-Dusche et al., 2022; Polanin et al., 2021; Wachs et al., 2018).

Kinder- und Jugendmedienschutz

Im Zentrum dieses Buches steht der Gedanke der Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendmedienschutzes, der „vom Kind aus“ zu denken ist (Brüggen et al., 2022). Kinder müssen sich ihr Wissen über sich, ihre Mitmenschen und die Welt durch Handeln aneignen, und dazu zählt in unserer mediendominanten Welt auch das Handeln im Internet. Insofern steht neben der Verpflichtung zum Schutz von Kindern vor Online-Interaktionsrisiken auch der Leitgedanke, sie für Interaktionen im Internet zu befähigen und ihnen damit Möglichkeiten

zum Austausch und zur Partizipation in und mit diesem Medium zu bieten. Kinder und Jugendliche sind aktive Akteur:innen im Internet, die sich ihre Kenntnisse über die Welt auch über die Nutzung und Gestaltung von internetbasierten Angeboten erschließen. Gemäß dem 2021 novellierten Jugendschutzgesetzes (JuSchG) sollen Kinder von staatlicher Seite geschützt werden vor nicht altersangemessenen (z. B. Pornografie), erschreckenden oder verstörenden Inhalten (z. B. Videos mit gewaltvollen Inhalten), die ihre Persönlichkeitsentwicklung in den Punkten Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit beeinträchtigen oder gefährden können. Zugleich wird Kindern ein Recht auf Befähigung zum Umgang mit problematischen Kontakten im Internet zugestanden. Online-Interaktionsrisiken entstehen im Verlauf der Interaktion zwischen den Beteiligten, entwickeln sich dynamisch und können daher nur schwer durch statische Ansätze des Jugendmedienschutzes reduziert werden. Der Schutz durch Meldesysteme, Orientierungs- und Hilfestrukturen auf der Seite der Angebote muss daher ergänzt werden durch eine Medienbildung der Nutzenden, die den Anspruch verfolgt, die Heranwachsenden zum Umgang mit diesen Risiken zu befähigen. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche gegenüber diesen Gefährdungen zu stärken, also ihre Fähigkeiten zum Selbstschutz zu fördern, damit sie an den Chancen altersgerechter Internetkommunikation teilhaben können (Eickelmann et al., 2014). Insofern geht es um die Trias von *Schutz* und *Befähigung* als Grundlage für die *Teilhabe* der jungen und jüngsten Menschen an einer mediatisierten Welt (UN Committee on the Rights of the Child, 2021).

Die Aufgaben des Schutzes, der Befähigung und der Teilhabe von jungen Menschen zugleich in den Blick zu nehmen, hat Auswirkungen auf die pädagogische Praxis: Noch deutlicher als zuvor wird von pädagogischen Einrichtungen – von Kindertagesstätten über Schulen bis zu außerschulischen Jugendeinrichtungen – erwartet, dass sie Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer digitalisierten Welt vorbereiten, ihre kritische Medienkompetenz fördern und Maßnahmen zur Prävention und Intervention von Online-Risiken umsetzen. Dies setzt ein Fachwissen voraus, welches das vorliegende Buch zu dem immer relevanter werden Bereich der Online-Interaktionsrisiken vermitteln möchte.

Ziel und Aufbau des Buches

Ziel des vorliegenden Buches ist es, einen Überblick über Online-Interaktionsrisiken und Gefährdungslagen vor dem Hintergrund der psycho-sozialen Entwicklung und der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zu geben. Um diese Risiken anschaulich zu machen, werden auf der Grundlage dieser Übersicht häufige kommunikationsbasierte Bedrohungsszenarien vorgestellt, etwa in Form von typischen Chatverläufen. Zudem werden die Zusammenhänge (und Unterschiede) zwischen den verschiedenen Online-Interaktionsrisiken diskutiert. Denn obwohl Kinder und Jugendliche durch ihre intensive Internetnutzung

relativ häufig auf Online-Interaktionsrisiken treffen, behandeln bisherige wissenschaftliche und praxisbezogene Publikationen diese Phänomene zumeist nur getrennt voneinander. Dabei kann ein Blick auf die spezifischen Besonderheiten und Gemeinsamkeiten von Online-Interaktionsrisiken hilfreich sein, wenn es darum geht, Muster und Zusammenhänge zu erkennen. Abschließend werden Präventions- und Interventionsansätze aufgezeigt. Der Fokus liegt dabei auf pädagogischen Ansätzen, die Kindern und Jugendlichen Kompetenzen, Einstellungen und Wissen zum Umgang mit Online-Interaktionsrisiken im Internet vermitteln. Aber auch strukturelle und technische Ansätze, die eine sichere Teilhabe von Kindern und Jugendlichen ermöglichen sollen, werden angesprochen. Denn das Ziel bleibt, Heranwachsenden möglichst sichere Online-Umgebungen zu schaffen und sie zugleich zu befähigen, mit den Risiken umzugehen, sodass sie die vielen Vorteile der Onlinekommunikation nutzen können, ohne deren Risiken schutzlos ausgesetzt zu sein.

2 Online-Kommunikations- und Interaktionsrisiken

Mit zunehmender Popularität der Onlinekommunikation wie E-Mails und Chaträumen in den 1990er Jahren kamen Bedenken auf, welche Auswirkungen diese Form der Kommunikation auf das Wohlbefinden von Jugendlichen hat (Valkenburg & Peter, 2009). Es wurde angenommen, dass die Beziehungsqualität zu Peers im analogen Umfeld sowie das Wohlbefinden der Jugendlichen darunter leiden könnten, wenn Jugendliche online Zeit mit ihnen fremden Personen verbringen. Diese Annahme fand zunächst auch empirische Bestätigung, gleichwohl es methodische Herausforderungen gab: Querschnittliche Studien können nicht unterscheiden, ob Jugendliche, die vermehrt online Kontakte pflegten, sozial ängstlicher waren oder ob sozial ängstliche Jugendliche häufiger online Kontakte pflegten. Mittlerweile, da nahezu alle Jugendlichen ab zwölf Jahren im Besitz eines internetfähigen Geräts sind (Feierabend et al., 2023a), es soziale Netzwerke und Instant Messaging gibt, hat sich die damals klare Grenze zwischen analogen Freundschaften und Fremden in der digitalen Welt aufgelöst. Bereits bestehende Freundschaften aus der analogen Welt können online gepflegt werden – und wenn das der Schwerpunkt der Onlinekommunikation ist, kann diese zu einer Verbesserung des Wohlbefindens von Jugendlichen beitragen (z. B. Bessière et al., 2008). Diese positive Assoziation wird unter anderem durch die in Online-Umgebungen geförderten Selbstoffenbarungsprozesse erklärt. Onlinekommunikation ist häufig durch eine geringere Anzahl audiovisueller und psychosozialer Hinweisreize geprägt, weshalb Kommunizierende sich weniger Gedanken darüber machen, wie Empfänger:innen von Nachrichten diese oder die eigene Person wahrnehmen und bewerten. Die Hemmung, persönliche Informationen, Gedanken und Einstellungen zu teilen, nimmt ab – die Kommunikation wird ungewöhnlich intim (vgl. Hyperpersonal Model, Walther, 1996). Der Austausch persönlicher und intimer Informationen ist wiederum ein Prädiktor der wahrgenommenen Beziehungsqualität zu Peers, welche ihrerseits ein relevanter Prädiktor des persönlichen Wohlbefindens ist (Valkenburg & Peter, 2009). Doch die besonderen Merkmale von Online-Umgebungen, die zu einer Verbesserung des Wohlbefindens beitragen können, bergen gleichzeitig auch Risiken.

Affordanzen in der Onlinekommunikation

Online-Umgebungen, insbesondere soziale Medien wie Facebook oder Instagram, zeichnen sich durch verschiedene Affordanzen aus: Handlungsoptionen

mit Aufforderungscharakter, die in bestimmten Funktionalitäten (sog. *Features*) sichtbar und nutzbar werden (Trepte et al., 2021). Zu solchen Funktionalitäten zählen in sozialen Medien zum Beispiel die „Teilen“-Funktion, Chat- und Pinnwandverläufe, „Like“-Buttons oder die Möglichkeit, Freunde zu einer Freundesliste hinzuzufügen. Für den vorliegenden Kontext sind insbesondere die Affordanzen Persistenz, Sichtbarkeit und Anonymität versus Identifizierbarkeit relevant. Daten werden im Internet langfristig, wenn nicht sogar dauerhaft gespeichert (*Persistenz*). Auf der einen Seite wird dadurch ein langfristiger Zugriff auf Informationen ermöglicht, der Lernprozesse fördern kann – auf der anderen Seite kann Persistenz mit einem Verlust an Kontrolle und informationeller Selbstbestimmung einhergehen. Relevant kann die Persistenz durch die teils dauerhaft verfügbaren, wenig kontrollierbaren negativen Inhalte über Betroffene von Cybermobbing, non-konsensuellem Sexting oder Hatespeech sein. Die *Sichtbarkeit* von Informationen oder Personen ist in Online-Umgebungen mitunter sehr hoch, je nach konkreter Umgebung und getroffener Privatsphäre-Einstellungen. Botschaften können somit ein großes Publikum erreichen. Das kann sowohl nützlich sein, beispielsweise bei Bitten um soziale Unterstützung, es kann aber auch mit negativen Konsequenzen verbunden sein, wenn beispielsweise peinliche Bilder der eigenen Person einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden. *Anonymität/Identifizierbarkeit* schließlich beschreibt die Möglichkeit, sich mit einer ausgedachten oder gefälschten Identität in der Online-Umgebung zu bewegen oder andere zumindest im Ungewissen über die eigene Identität zu lassen. Anonymität kann sorgenfreies Handeln in Online-Umgebungen fördern. Andererseits kann Anonymität Impulsivität und unhöfliche bis diskriminierende Umgangsweisen stimulieren (Valkenburg & Peter, 2011). Aussagen und Handlungen können schwierig auf eine konkrete Person zurückgeführt werden, was sowohl Möglichkeiten der Sanktionierung von Fehlverhalten als auch der Belohnung von erwünschtem Verhalten einschränkt. Relevant wird Anonymität insbesondere für problematische beziehungsweise strafrechtlich relevante Onlinehandlungen etwa bei Formen von Online-Hatespeech oder Cybergrooming. Als weitere Besonderheiten von Onlinekommunikation argumentiert boyd, dass insbesondere im Kontext sozialer Medien räumliche, soziale und zeitliche Grenzen überschritten werden und somit öffentliche und private Kontexte ineinanderfließen (boyd, 2008). Durch eine schnelle Reproduzierbarkeit von Inhalten, etwa durch Teilen und Weiterversenden, und das Verschwimmen von öffentlich und privat wahrgenommenen sozialen Kontexten sind die Auswirkungen von Onlinekommunikation für die Beteiligten schwer zu überblicken, was non-konsensuales Sexting, Cybergrooming, Cybermobbing oder Online-Hatespeech Vorschub leisten kann. Hierbei zeigt sich, dass die besonderen Affordanzen der Onlinekommunikation die Wahrscheinlichkeit der Exposition mit Online-Risiken erhöhen.

Selbstdarstellung und Selbstoffenbarung als Werkzeuge jugendlicher Entwicklungsaufgaben

Im Kontext dieser Affordanzen der sozialen Medien treten psychische Prozesse auf, die auch in analogen Interaktionen zwischen Jugendlichen stattfinden. Besonders relevant sind hierbei Selbstdarstellung und Selbstoffenbarung, die im Folgenden erläutert werden. Selbstdarstellung und Selbstoffenbarung dienen der Funktion von Identitätsbildung und Identitätsmanagement respektive der Herstellung von Intimität und positiven Beziehungen zu Peers – zwei zentrale Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (z. B. Berk, 2011; Hurrelmann & Quenzel, 2018; s. auch Kapitel 3). Bereits Kinder probieren spielerisch herauszufinden, wer sie sind, und suchen nach Anerkennung und Akzeptanz. Die bereits angesprochenen Affordanzen von Online-Umgebungen, insbesondere die reduzierten oder reduzierbaren Hinweisreize in der Kommunikation (vgl. audiovisuelle Anonymität bei Valkenburg & Peter, 2011) fördern Selbstdarstellungsprozesse und stimulieren das, was Walther (1996) als hyperpersönliche Kommunikation bezeichnet. Bei hyperpersönlicher Kommunikation handelt es sich um eine Form des Identitätsmanagements. Dabei können sich Jugendliche ihren Kommunikationspartner:innen gegenüber selektiv präsentieren und Eigenschaften der eigenen Person in den Vordergrund stellen, die ein wünschenswerter Teil der eigenen Identität sind oder sein sollen. Diese selektive Präsentation des Selbst wird durch Feedback des/der Kommunikationspartner:in weiter verstärkt, infolgedessen der gegenseitige Eindruck der Kommunizierenden hyperpersönlich wird. Dies zeigt, dass grundsätzlich von einer wechselseitigen Beziehung auszugehen ist: Die Prozesse von Selbstdarstellung und Selbstoffenbarung nehmen einerseits Einfluss auf die Erfahrungen, die Personen in Online-Umgebungen machen. Andererseits wirken auch diese Erfahrungen auf Selbstdarstellungs- und Selbstoffenbarungsprozesse ein (Trepte et al., 2021).

Selbstoffenbarung im Kontext der Affordanzen von Online-Umgebungen

Selbstoffenbarung gilt als Schlüsselkomponente für soziale Interaktionen und Beziehungen, da uns andere Menschen anders nur schwer kennenlernen und auf uns eingehen können. Im Gegensatz zur Selbstdarstellung dient die Selbstoffenbarung der gezielten Vermittlung von *wahren* persönlichen Informationen – die bei der Selbstdarstellung übermittelten Informationen müssen hingegen nicht wahr sein (Schlosser, 2020, zitiert nach Trepte et al., 2021). Selbstoffenbarung unterliegt außerdem der Reziprozitätsnorm: Wenn ein:e Sender:in sich anderen offenbart, erhöht dies die Bereitschaft auf Seite des/der Empfänger:in, sich ebenfalls zu offenbaren. Auf diese Weise entsteht Intimität zwischen zwei oder mehreren Personen, die grundlegende Voraussetzung für enge, positive Beziehungen

ist. Eine längsschnittliche Studie von Trepte und Reinecke (2013) zeigte, dass die Neigung zur Selbstoffenbarung in Onlinekontexten die Nutzung sozialer Medien über die Zeit hinweg verstärkt (Selektionseffekt). Ebenso nimmt die Nutzung sozialer Medien Einfluss auf die Tendenz, sich anderen online selbst zu offenbaren (Sozialisierungseffekt). Selbstoffenbarungen können für Jugendliche aber nicht nur positive Konsequenzen wie beispielsweise soziale Unterstützung haben, sondern sie auch verletzlich und angreifbar machen, beispielsweise, wenn sensible Informationen ungewollt an Dritte weitergegeben werden (Trepte et al., 2021). Unter anderem wird dies in zunächst einvernehmlicher Kommunikation relevant, deren Inhalte später zum Schaden der Betroffenen eingesetzt werden können. So zum Beispiel bei non-konsensuellem Sexting, Cybergrooming, aber auch bei einzelnen Formen von Cybermobbing wie *Outing* und *Trickery*, bei dem sich Personen das Vertrauen der Betroffenen erschleichen, persönliche Informationen und Geheimnisse erhalten und diese dann zum Schaden der Betroffenen veröffentlichen. Selbstoffenbarung ist also ein typischer psychologischer Prozess von Online-Interaktionen, ermöglicht den Aufbau und die Vertiefung von sozialen Beziehungen und macht Personen, die anderen etwas über sich mitteilen, zugleich vulnerabel.

Begriff und Charakteristika von Online-Interaktionsrisiken

Das vorliegende Buch fokussiert auf Interaktionsrisiken in der Onlinekommunikation von Kindern und Jugendlichen. Aber was ist damit genau gemeint? *Risiken* bezeichnen die Unsicherheit über und die Schwere von Konsequenzen bezüglich persönlich wichtigen Aspekten, die aus einer Aktivität resultieren (Avenn & Renn, 2009, zitiert nach Livingstone & Stoilova, 2021). Mit Online-*risiken* ist also die Möglichkeit verbunden, dass Handlungen im Internet ernsthafte und nicht klar abzuschätzende Folgen haben können bezüglich wichtigen (immateriellen) Gütern für Menschen (z. B. körperliche Unversehrtheit, psychische Gesundheit, Menschenwürde). Dabei ist es wichtig, zwischen Risiko (*risk*) und Schädigung (*harm*) zu differenzieren: Risiko bezieht sich auf eine mögliche Schädigung oder die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schaden aus einer Aktivität entstehen kann; Schädigung hingegen auf tatsächlich eintretende negative Konsequenzen für das emotionale, physische oder psychische Wohlbefinden (Livingstone & Stoilova, 2021). Dabei werden nach der 4C-Klassifikation von Onlineriesiken für Kinder und Jugendliche vier Formen von Onlineriesiken unterschieden: Exposition von potenziell schädigenden Inhalten (*Content*), Erfahrungen durch potenziell schädigende (erwachsene) Kontakte (*Contact*), Betroffenheit, Durchführung oder Beobachtung von potenziell schädigenden (Peer-)Kommunikationen und Handlungen (*Conduct*) und Ausnutzung persönlicher Daten und Profile zu kommerziellen und weiteren Zwecken durch

unfaire Nutzungsbedingungen (*Contract*; Livingstone & Stoilova, 2021). Die Erfahrung potenziell schädigender Kontakte (*Contact*) und potenziell schädigender (Peer-)Kommunikation (*Conduct*) bezieht sich also auf Interaktionen mit anderen Personen im Sinne einer umfassenden Wechselwirkung zwischen zwei oder mehreren Personen mit verhaltensbeeinflussender Wirkung (Schindler et al., 2019) und Kommunikation, die auch einseitig beziehungsweise asymmetrisch erfolgen kann. Insgesamt beziehen sich also *Interaktionsrisiken in der Onlinekommunikation* auf Risiken, die aus Kommunikation und sozialen Interaktionen im digitalen Raum entstehen und mit negativen Konsequenzen für das emotionale, physische oder psychische Wohlbefinden der Beteiligten einhergehen können. Solche Risiken sind durch ihre dynamische Natur, ihre Geschwindigkeit, Orts- und Zeitunabhängigkeit, geringe Vorhersehbarkeit sowie Nachvollziehbarkeit gekennzeichnet. Wichtige Bereiche solcher Interaktionsrisiken in der Onlinekommunikation von Kindern und Jugendlichen sind Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting oder Cybergrooming, die in diesem Buch behandelt werden. Diese vier Interaktionsrisiken werden im Folgenden kurz eingeführt und in Kapitel 4 weiter ausgeführt.

2.1 Cybermobbing

Cybermobbing (im Englischen *Cyberbullying*) ist aggressives Verhalten über digitale Medien beziehungsweise die wiederholte, beabsichtigte Schädigung über Internet und Mobiltelefon (Tokunaga, 2010). Beispiele solcher negativen Kommunikationsmuster sind wiederholte Beleidigungen, das Verbreiten von Gerüchten und negativen Inhalten über Personen, das Ausschließen aus Onlinegruppen oder das Posten und Weiterversenden peinlicher Bilder und Videos. Eine der ersten Definitionen von Cybermobbing ist angelehnt an Definitionen von Offlinemobbing: „Cyberbullying [...] can be defined as an aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who can not easily defend him or herself“ (Smith et al., 2006, S. 1). Die hier benannten Definitionsbestandteile Schädigungsabsicht, Wiederholung und Nutzung digitaler Medien werden auch von vielen späteren Definitionen aufgegriffen. Der Aspekt des Machtungleichgewichts, also ob sich die Betroffenen von Cybermobbing nicht oder nur schlecht wehren können, wurde allerdings kritisch diskutiert, weil auch (physisch) stärkere Peers von Cybermobbing betroffen sein können (Dooley et al., 2009; Vandebosch & Van Cleemput, 2008). Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zum Konzept Cybermobbing, schlug Tokunaga eine integrative Definition vor: „Cyberbullying is any behavior performed through electronic or digital media by individuals or groups that repeatedly communicates hostile or aggressive messages intended

to inflict harm or discomfort on others“ (Tokunaga, 2010, S. 278). Dabei sind Schädigungsintention, Wiederholung und digitale Kommunikationswege zentrale Definitionskriterien und diese dienen auch für den vorliegenden Kontext als theoretische Grundlage.

Cybermobbing weist im Vergleich zu Offlinemobbing einige Besonderheiten auf (Slonje & Smith, 2008): Die beteiligten Personen kommunizieren über digitale Medien und können daher räumlich voneinander entfernt sein. Möglicherweise bleiben die angreifenden Personen anonym und sie wissen weniger, wie die Angriffe auf die Betroffenen wirken. Die Angriffe können fast jederzeit und von jedem Ort ausgeführt werden, deshalb lösen sich räumliche und zeitliche Grenzen des Mobblings auf. Die Verfügbarkeit und Dauerhaftigkeit der negativen Inhalte ist hoch, weil diese leicht heruntergeladen, verändert und weiterverbreitet werden können. Schließlich kann häufig ein großes Publikum davon erfahren, weil Beleidigungen, peinliche Fotos oder Videos öffentlich im Internet stehen können oder über soziale Netzwerke beziehungsweise Messengerdienste an Gruppen versandt werden können.

Neben diesen Spezifika von Cybermobbing existieren allerdings auch Gemeinsamkeiten mit Offlinemobbing wie die Schädigungsabsicht und die Wiederholung der Handlungen. Zusätzlich überschneiden sich die involvierten Personengruppen häufig (Steffgen et al., 2010; Waasdorp & Bradshaw, 2015; Wachs & Wolf, 2011). In einer Meta-Analyse über 80 Einzelstudien finden sich mittlere Zusammenhänge von $r = .47$, 95 % KI [.47, .47] für Cybermobbing und Offlinemobbing sowie $r = .40$, 95 % KI [.40, .41] für Cyber-Viktimisierung und Offline-Viktimisierung (Modecki et al., 2014). Daher ist ein mittelstarker positiver Zusammenhang zwischen Cybermobbing und Offlinemobbing festzuhalten. Zu einem relevanten Anteil sind die Beteiligten also in beide Formen involviert, es gibt aber auch einen kleineren Anteil von Personen, die nur in Cybermobbing involviert sind. Sowohl konzeptuell als auch empirisch zeigen sich also Gemeinsamkeiten mit Offlinemobbing, aber auch Unterschiede und Besonderheiten von Cybermobbing.

Strafbarkeit

Es ist möglich, rechtlich gegen einzelne Tatbestände von Cybermobbing vorzugehen, wenngleich es sich in Deutschland nicht um einen juristisch definierten Begriff handelt. Bei Vorfällen von Cybermobbing kommt es teilweise zu Handlungen, die durch das Strafgesetzbuch (StGB) oder das Kunsturheberrechtsgesetz (KunstUrhG) geschützt sind. Dazu zählen insbesondere Beleidigung (§ 185 StGB), üble Nachrede (§ 186 StGB), Verleumdung (§ 187 StGB), in schwereren Fällen auch Nachstellung/Stalking (§ 238 StGB), Nötigung (§ 240 StGB), Bedrohung (§ 241 StGB) oder Erpressung (§ 253 StGB). Auch das Recht

am eigenen Bild (§§ 22 & 23 KunstUrhG), Verletzung der Vertraulichkeit des Wortes (§ 201 StGB), Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen (§ 201a StGB) sowie das Ausspähen von Daten (§ 202a StGB) können berührt sein. In der Schweiz existiert ähnlich wie in Deutschland kein eigenständiges Gesetz gegen Cybermobbing, es lassen sich aber unterschiedliche Straftatbestände im Kontext von Cybermobbing feststellen (z. B. Beschimpfung [Art. 177 StGB], üble Nachrede [Art. 173 StGB], Drohung [Art. 180 StGB] bzw. Unbefugtes Eindringen in ein Datenverarbeitungssystem [Art. 143 StGB], Datenbeschädigung [Art. 144 StGB]). In Österreich ist Cybermobbing seit 2016 als eigener Straftatbestand im Strafgesetzbuch verankert (§ 107c StGB „Fortgesetzte Belästigung im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems“), es kommen aber auch dort in Abhängigkeit vom konkreten Fall noch weitere Straftatbestände in Betracht.

Die Strafbarkeit einzelner Handlungen im Kontext von Cybermobbing ist vielen Kindern und Jugendlichen nicht bewusst, auch wenn dies aus kriminologischer Sicht einen abschreckenden Effekt haben könnte. Juristische Verfahren zur Bestrafung können allerdings das Ausmaß des Leides für die Betroffenen nicht wieder gut machen, weshalb der Prävention von Cybermobbing eine wichtige Rolle zukommt.

Rollen bei Cybermobbing: Betroffene, Ausübende und Bystander

Involviert in Cybermobbing sind zunächst die Ausübenden (Cyberbullies) und Betroffenen von Cybermobbing (Cyberviktim). In manchen Fällen greifen mehrere Cyberbullies ein Cyberviktim an, manchmal findet der Angriff in der direkten Kommunikation zwischen einem Cyberbully und einem Cyberviktim statt, zumeist bekommen aber auch weitere Personen das Cybermobbing mit. Die virtuellen Zuschauer:innen, auch *Bystander* genannt, können je nach Form von Cybermobbing unterschiedlich involviert sein (Pfetsch, 2016): Im direkten Cybermobbing (Langos, 2012), das wiederholte Beleidigungen (*Harassment*), fortwährende Belästigung und Verfolgung (*Cyberstalking*) oder virtuelle Drohungen (*Cyberthreat*) beinhaltet, ist zunächst nur die Cyberbully-Cyberviktim-Dyade beteiligt und keine weitere Person. Kenntnis von den Vorfällen können Bystander aber durch Gespräche mit den involvierten Personen erlangen. Indirektes Cybermobbing hingegen besteht in dem einmaligen Verrat von Geheimnissen, dem Verbreiten von Gerüchten oder entwürdigenden Bildern/Videos (*Denigration*), dem Auftreten unter falschem Namen (*Impersonation*) oder dem Bloßstellen und Betrugerei (*Outing and Trickery*). Bei diesen Formen von Cybermobbing richtet sich die Kommunikation der Cyberbullies gezielt an ein Publikum, das Einbinden der Bystander ermöglicht erst den öffentlichen Ansehensverlust der betroffenen Person, den die Cyberbullies erreichen wollen.

Hier wissen Bystander also über die Vorfälle Bescheid und müssen sich entscheiden, wie sie darauf reagieren.

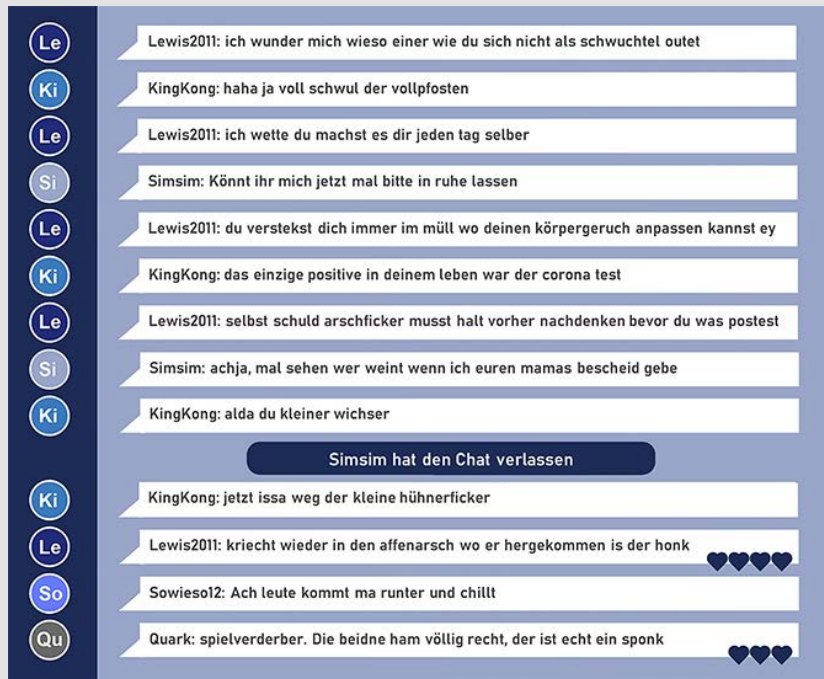
Angelehnt an den Participant-Role-Ansatz für Offlinemobbing (Salmivalli, 2001) werden folgende Verhaltensmuster der Cyberbystander unterschieden (Allison & Bussey, 2016; DeSmet et al., 2014; Knauf, 2022; Pfetsch, 2011; Shultz et al., 2014): a) Verteidigende und die Betroffenen unterstützende Reaktionen wie Konfrontation der Cyberbullies oder emotionale Unterstützung der Cyberviktims (*Defender/Verteidigende*), b) zustimmende Reaktionen, die durch Likes oder bestärkende Kommentare die Cyberbullies verstärken (*Reinforcer/Verstärkende*), c) passive, den Vorfall ignorierende Reaktionen wie etwa weitersurfen oder keine sichtbare Reaktion im Chat (*Outsider/Außenstehende*). Auch wenn sich Außenstehende zunächst ganz aus der Situation heraushalten möchten, wirkt deren Verhalten auf das Cybermobbing zurück und kann von Cyberbullies als stillschweigende Zustimmung und Unterstützung des Cybermobbings gedeutet werden. Die Verhaltensweisen der Bystander scheinen beim Cybermobbing weniger festgelegt als beim Offlinemobbing (Pfetsch, Müller & Ittel, 2014) und stärker von der Beziehung und dem situativen Kontext beeinflusst zu sein (DeSmet et al., 2014). Empirisch zeigte sich, dass sich das Verhalten bei Cybermobbing weniger in typische Cyberbully- und Cybervictim-Rollen einteilen lässt, sondern stärker differenzierte Verhaltensweisen der Cyberbystander nachzuweisen sind: prosoziale Verteidigende, kommunikative Außenstehende, antisoziale Verteidigende sowie Assistierende (Schultze-Krumbholz et al., 2018). Insgesamt spielen Cyberbystander in vielen Vorfällen von Cybermobbing eine wichtige Rolle und können den weiteren Verlauf von Cybermobbing beeinflussen. Cybermobbing ist zumeist ein soziales Phänomen, bei dem mehrere Personen mit unterschiedlichen Verhaltensweisen und Rollen involviert sind.

Szenario 2.1

Wiederholte Beleidigungen unterstützt durch mehrere Personen

Das folgende Szenario zeigt eine der häufigsten Formen von Cybermobbing: wiederholte Beleidigung, hier unterstützt durch mehrere Personen.

Abbildung 2.1 Chatverlauf Cybermobbing



Im dargestellten Szenario wird anhand der drastischen Wortwahl und der Tatsache, dass mehrere Personen (Lewis2011, KingKong als Cyberbully bzw. Verstärker) eine betroffene Person (Simsim als Cyberviktim) beleidigen, deutlich, dass Cybermobbing heftige Angriffe oder auch „schwächere“ wiederholt auftretende Beleidigungen umfassen kann. Auch wenn in diesem Szenario eine Person mäßigend versucht einzuwirken (Sowiso12, evtl. als Verteidiger?) pflichtet eine andere Person (Quark) den Angriffen bei. Eine Auflösung des Cybermobbings findet in dieser Situation nicht statt.

2.2 Online-Hatespeech

Online-Hatespeech (auch Cyberhate oder Online-Hassrede) kann als abwertende Äußerung über andere Menschen beschrieben werden, die „auf der Grundlage zugewiesener Gruppenmerkmale (z. B. ethnische Zugehörigkeit, Nationalität, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Religion) erfolgt. Hatespeech

basiert auf der Absicht zu schädigen und hat das Potenzial, auf unterschiedlichen Ebenen Schaden anzurichten (persönlich, gemeinschaftsbezogen, gesellschaftlich)“ (Kansok-Dusche et al., 2022, S. 11, Übersetzung durch die Autor:innen). Ziel ist es also, Einzelpersonen oder ganze Personengruppen basierend auf Merkmalen sozialer Gruppenzugehörigkeit wie Herkunft, sexuelle Orientierung oder Religionszugehörigkeit zu degradieren. Nach Paasch-Colberg et al. (2021) kann Online-Hatespeech in Form von negativen Stereotypen, Dehumanisierung oder Gewaltaufrufen in Erscheinung treten. Diese Botschaften können sowohl verbal in Form schriftlicher Kommentare oder Videobotschaften als auch non-verbal, beispielsweise über Bilder und Memes verbreitet werden, den Hass explizit oder versteckt (z. B. in Form von Ironie) kommunizieren, den oder die eigentlichen Adressat:innen erwähnen oder unerwähnt lassen und von Einzelpersonen oder (organisierten) Gruppen verbreitet werden.

Hassbotschaften, die gezielt soziale Gruppen diskriminieren sollen, gab es schon vor der Erfindung des Internets (bspw. die Propaganda der Nationalsozialisten). Seit einigen Jahren, insbesondere seitdem es soziale Netzwerke wie Facebook und X (vormals Twitter) gibt, ist das Phänomen allerdings auch in den digitalen Raum gewandert. Online-Umgebungen fördern dabei durch die potenzielle Anonymität und Unsichtbarkeit der Verfasser:innen von Hatespeech, fehlende Face-to-Face-Kontakte als auch eingeschränkte (Möglichkeiten der) Sanktionierung und Konsequenzen durch andere sogenannte Online-Enthemmung (Online Disinhibition; Bauman et al., 2021; Suler, 2004): Unhöfliche Sprache, Hass und Drohungen werden wahrscheinlicher und können zugleich niedrigschwellig ein größeres Publikum erreichen. Das Internet bietet eine Vielzahl an Wegen, über die Online-Hatespeech verbreitet werden kann. Anfangs wurden vor allem Diskussionsforen und Chatträume genutzt, mittlerweile insbesondere soziale Netzwerke wie Facebook, X und Instagram, Messengerdienste wie Telegram, Videoplattformen wie YouTube aber auch Chatfunktionen in Onlinegames (vgl. Gabriel, 2020) oder augenscheinliche Informationsseiten und Blogs (Bauman et al., 2021; UK Safer Internet Centre, 2016).

Strafbarkeit

Online-Hatespeech ist zwar kein juristisch definierter Begriff im deutschen Rechtssystem, dennoch kann die Ausübung von Online-Hatespeech strafbar sein. Zwar ist in Deutschland Meinungsfreiheit ein Grundrecht, das unter verfassungsrechtlichem Schutz steht (Art. 5 Abs. 1 Grundgesetz [GG]). Doch Online-Hatespeech beinhaltet mitunter Komponenten, die Straftatbestände nach dem Strafgesetzbuch erfüllen. Dazu gehören die öffentliche Aufforderung zu Straftaten (§ 111 StGB), Volksverhetzung (§ 130 StGB), Gewaltdarstellung (§ 131 StGB), Beleidigung (§ 185 StGB), üble Nachrede (§ 186 StGB) und Verleumdung

(§ 187 StGB). Darüber hinaus ist es in Deutschland verboten, Symbole von verfassungswidrigen Organisationen, beispielsweise das Hakenkreuz, zu verwenden (§ 86a StGB). Auch im Schweizer Recht gibt es insbesondere strafrechtliche Verankerungen der Online-Hatespeech zugrundeliegenden Handlungen, beispielsweise rassistische Diskriminierung (Art. 261 StGB) oder die öffentliche Aufforderung zu Verbrechen und Gewalt (Art. 259 StGB). Werden durch Hassbotschaften Persönlichkeitsrechte verletzt, kann auch eine Sanktionierung nach Zivilgesetzbuch erfolgen (Art. 28 ZGB). In Österreich trat im Januar 2021 ein eigenes Gesetzpaket zu „Hass im Netz“ in Kraft. Typische Hasspostings erfüllen in der Regel die Straftatbestände der üblen Nachrede (§ 111 StGB) oder der Beleidigung (§ 115 StGB). Das Gesetzespaket soll unter anderem die Ausforschung von Ausübenden erleichtern und gerichtlich angeordnete Löschungen von Hasspostings ermöglichen, aber auch Betroffene durch eine ausgeweitete psychosoziale und juristische Prozessbegleitung unterstützen.

Rollen bei Online-Hatespeech: Betroffene, Ausübende und Bystander

Kinder und Jugendliche können einerseits Betroffene von Hassbotschaften sein, also aufgrund der Zugehörigkeit zu einer oder mehrerer sozialen Gruppen von anderen im Internet diskriminiert werden. Sie können andererseits selbst Verfasser:innen solcher Botschaften sein, also als Ausübende in Erscheinung treten (individuell oder als Teil einer organisierten Gruppe). Außerdem können sie Online-Hatespeech, die sie nicht direkt adressiert, als Bystander wahrnehmen und müssen sich dann entscheiden, ob und wie sie auf einen solchen Beitrag reagieren: ob sie sich passiv verhalten und gar nicht reagieren, ob sie sich mit Kommentaren oder Reaktionen (z. B. Like-Button) auf die Seite der Hatespeech verbreitenden Person(en) stellen oder ob sie die diskriminierte Person(engruppe) verteidigen und sich in irgendeiner Form gegen die Verfasser:innen der Online-Hatespeech stellen.

Szenario 2.2

Hasspostings auf Instagram

Das folgende Szenario soll gemeinsam mit den im Verlaufe des Buches dargestellten Situationen verdeutlichen, wie vielfältig die Wege sind, auf denen Jugendliche mit Online-Hatespeech in Berührung kommen können. In dem vorliegenden Szenario wird ein informativer Post einer Nachrichtenagentur zum Anlass für hasserfüllte und gewaltverherrlichende Kommentare durch Nutzer:innen einer Social-Media-Plattform genutzt, auf die Jugendliche im Internet als Bystander stoßen können.



Krankenkassen finanzieren Medikament zur HIV-Prophylaxe



für Risikogruppen wie
homosexuelle Männer
mit wechselnden
Sexualpartnern

 Gefällt **thom.as.1992** und **81 weiteren Personen**

[Alle Kommentare ansehen](#)

thom.as.1992 Und dafür gehen meine Steuergelder drauf?
Da kann man gleich den nächsten Pädophilenring finanzieren!
maddieswelt1 Echt so... bin dafür, dass man diese
Perversen einfach sterben lässt... wäre besser für alle

Zwei Nutzer:innen der Plattform kommentieren den Post. Bereits bei dem ersten Kommentar von **thom.as.1992** handelt es sich um Online-Hatespeech in Form negativer Stereotype: Homosexualität wird mit Pädophilie gleichgesetzt. Der Kommentar von **maddieswelt1** stimmt dem Hasskommentar zu, äußert ein weiteres negatives Stereotyp und wertet darüber hinaus den Wert des Lebens homosexueller Personen ab.

2.3 Non-konsensuales Sexting

Sexting bezeichnet den interpersonalen Austausch von sexuell konnotierten Fotos oder Videos des eigenen Körpers (bspw. Nacktbilder) oder Textnachrichten über ein elektronisches Medium, zum Beispiel über das Smartphone oder den Laptop (Döring, 2015). Eine Unterscheidung zwischen konsensualem Sexting, bei dem sowohl Sender:in als auch Empfänger:in der Inhalte mit dem Versand beziehungsweise dem Empfang einverstanden sind, und non-konsensualem Sexting ist sinnvoll. In einem erheblichen Teil bisheriger psychologischer Literatur erfolgte allerdings im Rahmen der Operationalisierung eine Vermischung beider Formen (Krieger, 2017). Non-konsensuales Sexting liegt dann vor, wenn a) Inhalte (sog. *Sexts*) den intendierten Empfänger:innenkreis überschreiten, da sie ohne Einverständnis anderen Personen zugänglich gemacht werden (durch Weiterleiten, Zeigen oder Veröffentlichen), b) auf eine Person Druck ausgeübt wird, damit diese explizites Bild- oder Videomaterial von sich produziert und verschickt (*Forced* oder *Pressured Sexting*, z. B. *Sextortion*) oder c) einer Person *Sexts* geschickt werden, die sie nicht erhalten wollte (*Unsolicited Pictures*).

In diesem Buch wird konsensuales Sexting als „normales“ Verhalten unter Heranwachsenden verstanden, die das eigene, sich verändernde Körperbild akzeptieren und in die eigene Identität integrieren, die intensivere und intimere Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen, welche wiederum durch Bestätigung und Feedback die eigene Identitätsentwicklung unterstützen. Wir gehen analog zu Krieger (2017) davon aus, dass bisherige Forschungsbefunde, die Sexting unter anderem mit Stigmatisierungserfahrungen, Gewalt in Beziehungen oder riskantem Sexualverhalten in Verbindung bringen (vgl. Doyle et al., 2021), vor allem aus der Vermischung von zwei unterschiedlichen Konzepten, nämlich konsensualem und non-konsensualem Verhalten, resultierten. Es sollten vor allem non-konsensuale Formen von Sexting sein, die negative Konsequenzen hervorrufen können (vgl. Klettke et al., 2019; Wachs, Wright, et al., 2021). Im Folgenden liegt der Fokus daher auf non-konsensualem Sexting.

Strafbarkeit

Ähnlich wie im Fall von Cybermobbing kann non-konsensuales Sexting sehr unterschiedliche Formen annehmen und somit in Deutschland ebenfalls einige Tatbestände nach StGB und KunstUrhG berühren. Im Rahmen von Sextortion kommt es beispielsweise zu Nötigung (§ 240 StGB) und Erpressung (§ 253 StGB), im Rahmen der non-konsensualen Weiterleitung von Bildmaterial wird das Recht am eigenen Bild (§§ 22 & 23 KunstUrhG) verletzt, beim unaufgeforderten Versenden von *Sexts* (z. B. *Dick Pics*, Bilder des männlichen Geschlechtsteils) handelt es sich teilweise um die Verbreitung pornografischer Schriften (§ 184 StGB). In

allen Fällen kann die Verbreitung, der Erwerb oder Besitz von kinder- (§ 184b StGB) beziehungsweise jugendpornografischen Inhalten (§ 184c StGB) berührt sein, je nachdem ob die abgebildete Person jünger als 14 Jahre oder zwischen 14 und 18 Jahren ist. Auch in der Schweiz kann non-konsensuales Sexting mitunter verschiedene Straftatbestände erfüllen, beispielsweise den der verbotenen Pornografie (Art. 197 StGB), wenn Empfänger:innen jünger als 16 Jahre alt sind. Auch Drohung (Art. 180 StGB) und Nötigung (Art. 181 StGB) können strafrechtlich verfolgt werden. Darüber hinaus verstößt die Verbreitung von pornografischen Aufnahmen von Personen ohne deren Einwilligung gegen Persönlichkeitsrechte (Art. 28 ZGB) und kann zivilrechtlich verfolgt werden. In Österreich gelten der Besitz und die Verbreitung eigener „pornografischer“ Fotos von unter 18-Jährigen als sexuelle Missbrauchsdarstellungen Minderjähriger (§ 207a StGB), wobei für Jugendliche ab 14 Jahren, die solche Bilder einvernehmlich austauschen, eine Ausnahmeregelung gilt. Die non-konsensuale Weiterleitung intimer Bilder ist nach § 78 UrhG strafbar. Weitere Paragraphen des Strafgesetzbuchs decken andere Formen non-konsensualen Sextings ab, ähnlich wie in Deutschland und der Schweiz.

Rollen bei non-konsensuellem Sexting: Betroffene, Ausübende und Bystander

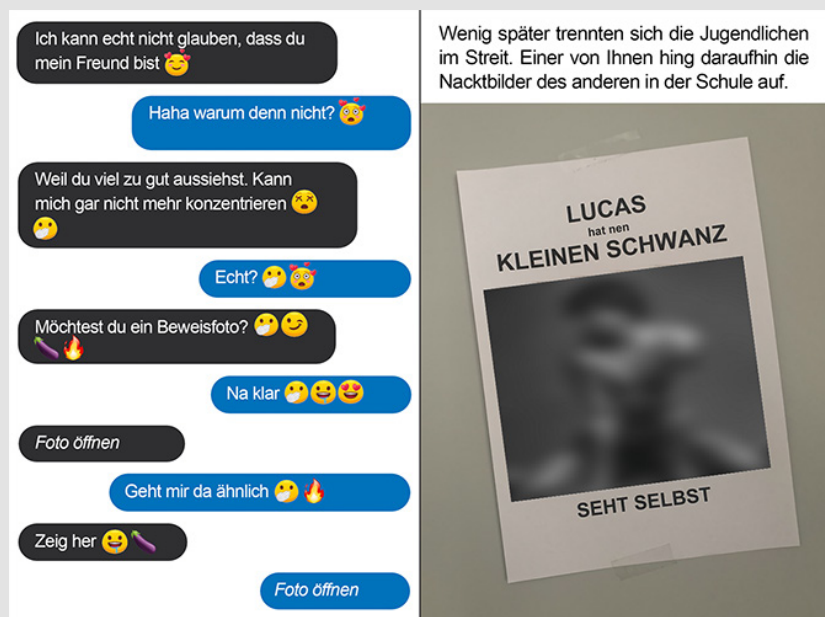
Kinder und Jugendliche können Betroffene sein, die beispielsweise von einem Peer unter Druck gesetzt werden, intime Bilder zu produzieren und zu verschicken, oder deren Fotos ohne Zustimmung an Dritte weitergeleitet werden. Sie können als Ausübende auftreten, indem sie intimes Bildmaterial ohne Zustimmung an andere versenden oder sie öffentlich machen, oder indem sie unaufgefordert eigene Fotos an andere Personen verschicken, die diese nicht erhalten möchten. Zusätzlich können Kinder und Jugendliche auch die Rolle von Bystandern (s. auch Kapitel 2.1) einnehmen, die einen solchen Vorfall beobachten (z. B., wenn sie ein non-konsensual geteiltes Foto erreicht) oder von Ausübenden oder Betroffenen informiert und ins Vertrauen gezogen werden. Diese Rollen sind nicht immer trennscharf, sondern können miteinander verwoben sein: zum Beispiel, wenn eine Person ein Bild weiterleitet, das sie vorher gegen ihren Willen erhalten hat.

Szenario 2.3

Non-konsensuale Verbreitung von Bildmaterial in der Schule

Das folgende Szenario zeigt eine Form non-konsensualen Sextings, bei dem ein zunächst einvernehmlicher Austausch von Bildmaterial nach dem Beziehungsende non-konsensual wird, indem Fotos in der Schule veröffentlicht werden. Dieses und im Verlauf des Buches verwendete Szenarien sollen die Variationen non-konsensualen Sextings abbilden. Über typische Fälle können aufgrund der geringen Datenlage zu spezifischen Unterformen von Sexting keine Aussagen getroffen werden. Es wäre jedenfalls unzureichend, nur durch Rache motivierte Vorfälle zu betrachten (vgl. Kapitel 4.4.5).

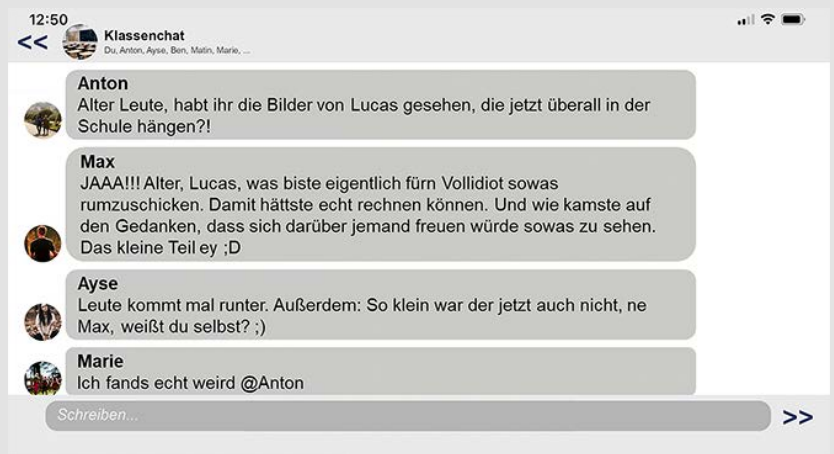
Abbildung 2.3 Non-konsensuale Verbreitung intimer Fotos



Im Klassenchat tauschen sich Mitschüler:innen der Beteiligten über den Vorfall aus.

Fortsetzung Szenario 2.3

Abbildung 2.4 Chatverlauf non-konsensuales Sexting



Dieses Szenario der non-konsensualen Weiterleitung intimen Bildmaterials verdeutlicht, wie schnell vertraulich verschickte Fotos den intendierten Kreis von Empfänger:innen verlassen können. In diesem Fall wurde das Material analog verbreitet, während der Austausch darüber digital stattfindet. Das Szenario verdeutlicht demnach auch, wie eng verwoben die Online- und Offline-Lebenswelten der Jugendlichen sind.

2.4 Cybergrooming

Grundsätzlich setzt sich *Cybergrooming* zusammen aus den Begriffen *Cyber*, welcher für das Tatmittel Internet steht, und *Grooming*, was vorbereiten oder anbahnen bedeutet. Es herrscht allerdings kein Konsens im nationalen und internationalen Forschungsdiskurs zur Definition von Cybergrooming (Bruhn et al., 2021; Weingraber et al., 2020). Generell bauen Ausübende jedoch nach der gezielten Kontaktaufnahme mit Kindern oder Jugendlichen über das Internet ein pseudo-freundliches und anfänglich nicht-sexuelles Vertrauensverhältnis auf mit der Absicht, dieses Verhältnis als Vorbereitung für sexualisierte Gewalt zu nutzen (Brüggen et al., 2022; Ospina et al., 2010; Webster et al., 2012). Dabei versuchen sie, Betroffene durch private Kommunikation auszufragen und durch Privatisierung der Kommunikation das Risiko der Entdeckung zu reduzieren, bevor sexualisierte Gewalt ausgeübt wird. Die sexualisierte Gewalt kann sowohl online, beispielsweise in Form des Versands von Nacktfotos und Pornografie oder auch Videoanrufen mit der Aufforderung zur Performanz sexueller Handlungen

an sich selbst oder anderen, als auch offline durch Treffen mit physischen Übergriffen stattfinden (Brüggen et al., 2022; Joleby et al., 2021; Ospina et al., 2010). Cybergrooming beschreibt den strategischen und schleichenden Anbahnungsprozess auf diese Übergriffe (Brüggen et al., 2022).

Der deutsche Straftatbestand, unter den Cybergrooming fällt, ist täteroffen. Das bedeutet, dass Cybergroomer:innen nicht erwachsen sein müssen, um sich strafbar zu machen. In der internationalen Literatur wird das Phänomen jedoch häufig auf erwachsene Ausübende beschränkt (Bruhn et al., 2021; z.B. Forni et al., 2020). Vor allem ist wichtig, dass es ein Machtgefälle zwischen Betroffenen und Täter:innen gibt (Brüggen et al., 2022). Die Täter:innen nutzen die Unerfahrenheit der Betroffenen aus, was vor allem bei einem großen Altersgefälle gegeben sein kann.

Für dieses Buch definieren wir Cybergrooming als ein manipulatives strategisches Vorgehen, welches durch wiederholten Onlinekontakt ein Vertrauensverhältnis mit Betroffenen schaffen soll, um dieses Verhältnis später für die Ausübung sexualisierter Gewalt zu nutzen. Betroffene können Kinder und Jugendliche sein, Täter:innen sind jugendlich oder erwachsen. Es besteht ein (oft altersbedingtes) Machtgefälle zwischen Täter:in und betroffener Person, bei dem die Ausübenden die Unerfahrenheit der Betroffenen ausnutzen.

Strafbarkeit

Obwohl Cybergrooming strafbar ist, handelt es sich dabei in Deutschland um keinen klar definierten Rechtsbegriff. Nur wenn Personen unter 14 Jahren betroffen sind, ist Cybergrooming nach § 176b Absatz 1 StGB sowie – je nach Auslegung des Cybergrooming-Begriffs – nach § 176a Absatz 1 Nummer 3 StGB strafbar. Diese Paragraphen bestrafen die „Vorbereitung des sexuellen Missbrauchs von Kindern“ (§ 176b Abs. 1) sowie den „Sexuellen Missbrauch von Kindern ohne Körperkontakt mit dem Kind“, spezifisch das Einwirken auf das Kind durch pornografischen Inhalt oder entsprechende Reden (§ 176a Abs. 1 Nr. 3). Seit März 2020 ist zudem der Versuch nach § 176b Absatz 3 StGB strafbar (Bruhn et al., 2021). Auch im Schweizer Rechtsrahmen ist Cybergrooming kein klar definierter Rechtsbegriff. Eine strafrechtliche Verfolgung von Täter:innen ergibt sich aus dem Zusammenspiel aus Artikel 22 StGB (bereits der Versuch einer Tat ist strafbar) und Artikel 187 (sexuelle Handlungen mit Kindern), Artikel 197 (Zugang zu Pornografie) oder/und Artikel 198 (sexuelle Belästigung) StGB, je nachdem, wie alt die betroffene Person und zu welchen konkreten Handlungen es tatsächlich gekommen ist. In Österreich ist die Anbahnung von Sexualkontakten zu Unmündigen seit Januar 2012 strafbar (§ 208a StGB). Der Paragraph verbietet auch Cybergrooming, allerdings nur bei Betroffenen unter 14 Jahren.

Das Internet erleichtert das Vorgehen der Groomer:innen

Cybergroomer:innen sind in der Auswahl der Grooming-Umgebung sehr dynamisch und können den Kindern und Jugendlichen einfach auf jene Plattformen folgen, die gerade in der Altersgruppe beliebt sind (Stelzmann et al., 2020). Diese Plattformen können soziale Medien, Onlinespiele, Kinder-Communities, Verkaufsplattformen und (für Jugendliche) eventuell auch Datingseiten sein (Brüggen et al., 2022). Durch die hohe Anonymität online haben Täter:innen wenig Angst vor Konsequenzen: An Kindern und Jugendlichen sexuell interessierte männliche Täter nannten als Vorteile des Cybergroomings im Vergleich zur Offline-Ansprache das niedrigere Risiko der Entdeckung, die einfachere Kontaktaufnahme und die damit verbundene gesenkte Hemmschwelle (Stelzmann et al., 2020). Laut des European Online Grooming Reports nutzen Ausübende Fakeprofile, wenngleich nicht alle ihre Identität verändern oder verstecken (Webster et al., 2012). Das Internet wird von identifizierten männlichen Tätern als befähigend wahrgenommen (de Santisteban et al., 2018). Der Broken-Web-Ansatz nach Rüdiger geht von einem Verstärkungseffekt für Cyberdelikte aus, da das Internet aufgrund der unzureichenden Durchsetzung des Rechts fälschlicherweise als rechtsfreier Ort wahrgenommen wird (Rüdiger, 2020).

Rolle der Kinder und Jugendlichen: Betroffene und Ausübende

Die Rate der Betroffenen variiert stark je nach Studie oder Statistik. Dennoch zeigt sich, dass Cybergrooming ein verbreitetes Online-Interaktionsrisiko für internetnutzende Kinder und vor allem Jugendliche darstellt. In Dunkelfeldstudien aus Deutschland schwanken die Prävalenzraten von 6 bis 35 Prozent bei weiblichen Kindern und Jugendlichen und 2 bis 24 Prozent bei männlichen (Bruhn et al., 2021). Es wird von einem sehr großen Dunkelfeld ausgegangen (Bayerl & Rüdiger, 2018). Alle Studien zeigen, dass Cybergrooming sowohl Mädchen als auch Jungen betrifft. In der polizeilichen Kriminalstatistik von 2022 waren 75 Prozent derjenigen, deren Fall unter den Erfassungsschlüssel 131400 für Cybergrooming fällt, weiblich (Bundeskriminalamt, 2023c, T91).

Cybergrooming wird oft mit einem erwachsenen, pädophilen und männlichen Täter assoziiert, der sich online jungen Mädchen in sexueller Absicht annähert. Dass die Gefahr nur von Erwachsenen ausgeht, ist allerdings ein Trugschluss. Kinder und Jugendliche sind nicht nur Betroffene des Cybergroomings, gerade Jugendliche können ebenfalls Ausübende sein. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen unter den Tatverdächtigen der polizeilich registrierten Fälle betrug im Jahr 2022 circa 40 Prozent (Bundeskriminalamt, 2023b, T20). Zudem

besteht zwar eine erhöhte Wahrscheinlichkeit zur Tatwiederholung bei Täter:innen, die pädophil oder hebephil sind, sprich sich von kindlichen beziehungsweise frühpubertären Körperschemata angezogen fühlen (Stelzmann et al., 2020). Dennoch haben nicht alle Täter:innen diese sexuellen Präferenzen (ebd.). Nicht von der Hand zu weisen ist, dass Tatverdächtige mehrheitlich (etwa 95 %) männlich sind (Bundeskriminalamt, 2023b, T20). Täterinnen und männliche Betroffene dürfen dennoch nicht ignoriert werden.

Da Täter:innen bestrebt sind, ihre Anbahnungsversuche und sexualisierte Gewalt geheim zu halten, gibt es kaum Bystander, die einen Vorfall mitbekommen können. Die Kommunikation findet im Wesentlichen in privaten Chats statt und kann von Kindern und Jugendlichen nur registriert werden, wenn sie von Betroffenen ins Vertrauen gezogen werden oder aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten Betroffener misstrauisch werden und Nachforschungen anstellen.

Szenario 2.4

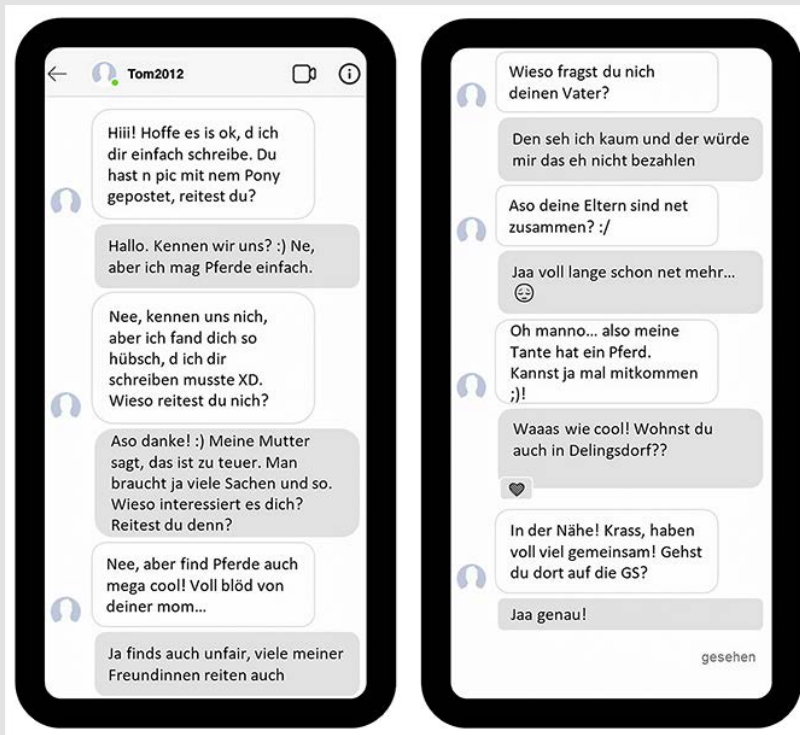
Gemeinsames Interesse

Täter: User „Tom2012“, eigentlich männlich, 36 Jahre

Opfer: weiblich, elf Jahre

Ort der Kommunikation: Instagram

Abbildung 2.5 Chatverlauf Cybergrooming



In diesem Szenario ist eine für das Cybergrooming typische Kontaktaufnahme durch den Groomer abgebildet. Der 36 Jahre alte Ausübende nutzt eine Scheinidentität (Fakeprofil), um für die Elfjährige interessanter zu wirken und seine wahre Identität zu verschleiern. Der Ausübende hat einen Usernamen gewählt, der ein Alter suggeriert, welches dem der Betroffenen ähnelt. Darüber hinaus passt sich der wesentlich ältere Ausübende auch innerhalb der Kommunikation an den sprachlichen Ausdruck des Kindes an, um die Scheinidentität zu wahren und von dem Kind stärker als ein Verbündeter wahrgenommen zu werden. Der Ausübende macht sich weiter interessant, indem er dem Mädchen in Aussicht stellt, ihr Zugang zu einem Pferd zu verschaffen. Letztendlich erfragt er private Details über das Leben des Mädchens, auf die er scheinbar empathisch eingeht, um auf diese Weise ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. So offenbart das Mädchen sensible Daten wie den Beziehungsstatus ihrer Eltern, ihren Wohnort und ihre Schule.

2.5 Zusammenfassung

Digitale und analoge Welten sind heutzutage eng miteinander verwoben. Kinder und Jugendliche können ihre Bekannt- und Freundschaften aus dem Schulalltag oder ihrer Freizeit über räumliche und zeitliche Entfernungen hinweg fortführen. Ist das der Schwerpunkt von Onlinekommunikation, können positive Effekte für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen resultieren (z. B. Bessière et al., 2008). Zu diesem positiven Effekt tragen – neben vielen weiteren Faktoren – auch Selbstoffenbarungsprozesse bei, die durch Affordanzen von Online-Umgebungen angeregt werden: Die langfristige, teils dauerhafte Verfügbarkeit von Inhalten (Persistenz), deren Sichtbarkeit und die Sichtbarkeit von anderen Nutzer:innen sowie die erschwerte Identifizierbarkeit beziehungsweise erhöhte (zumindest wahrgenommene) Anonymität von Nutzer:innen erleichtern es einigen Internetnutzer:innen, sich mitzuteilen und andere an ihrem Leben teilhaben zu lassen. Gleichzeitig können diese Affordanzen enthemmend wirken und auch problematische Prozesse wie Impulsivität und unhöfliche bis diskriminierende Verhaltens- und Umgangsweisen fördern (Valkenburg & Peter, 2011).

Im Kontext der Internetnutzung wird eine Vielzahl an Risiken diskutiert, mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert werden können (Livingstone & Stoilova, 2021). Risiken bezeichnen die Unsicherheit über und die Schwere von Konsequenzen bezüglich persönlich wichtiger Aspekte, die aus einer Aktivität resultieren. Im Fokus dieses Buches stehen vier ganz konkrete Risiken, die sich aus der Kommunikation und Interaktion mit anderen Nutzer:innen im Internet ergeben (kurz: Online-Interaktionsrisiken) und die mit ernsthaften und schwer abschätzbaren Folgen verbunden sein können: Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming. Cybermobbing ist die wiederholte, beabsichtigte Schädigung anderer Personen über digitale Kommunikationsmedien wie Internet und/oder Mobiltelefon (Tokunaga, 2010). Online-Hatespeech kann als abwertende Äußerung über andere Menschen beschrieben werden, die auf der Grundlage zugewiesener Gruppenmerkmale erfolgt und der eine Schädigungsabsicht zugrunde liegt (Kansok-Dusche et al., 2022). Non-konsensuales Sexting umfasst verschiedene Formen eines nicht-einvernehmlichen Austauschs beziehungsweise einer Verbreitung von intimem, sexuell konnotiertem Text-, Bild- oder Videomaterial über das Internet (Döring, 2015). Cybergrooming beschreibt das strategische Aufbauen eines Vertrauens- und/oder Abhängigkeitsverhältnisses zu Minderjährigen im Internet zur Ermöglichung von sexuellen  bergreifen, die sowohl on- als auch offline stattfinden können (Br uggen et al., 2022). Bei all diesen Phänomenen können Kinder und Jugendliche verschiedene Rollen einnehmen. Sie können Betroffene sein, aber auch als Ausübende in Erscheinung treten oder (mit Ausnahme von den typischen Fällen von Cybergrooming) Bystander sein. Es handelt sich bei den genannten Online-Interaktionsrisiken im deutschen,  sterreichischen (mit Ausnahme von Cybermobbing, das seit

2016 im Strafgesetzbuch verankert ist) und schweizer Rechtsrahmen nicht um juristisch definierte Begriffe, dennoch sind die ihnen zugrundeliegenden Handlungen durch diverse Paragrafen und Artikel insbesondere des jeweiligen Strafgesetzbuchs abgedeckt und somit prinzipiell strafbar. Diese Risiken werden, nachdem im folgenden Kapitel entwicklungspsychologische Grundlagen beschrieben werden, in Kapitel 4 vor dem Hintergrund der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie ihrer Mediennutzung vertieft.

3 Entwicklung des Verständnisses von Online-Interaktionsrisiken

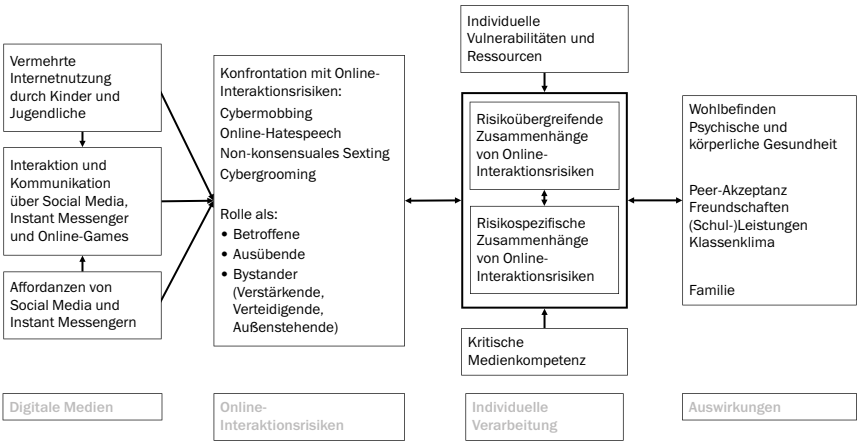
Kinder und Jugendliche sind neugierig. Sie erkunden die Welt um sich herum, um herauszufinden, welches ihre Gesetzmäßigkeiten sind. Zugleich sind sie abhängig von den ihnen nahestehenden Mitmenschen – je jünger sie sind, desto mehr. Junge Menschen interessieren sich besonders für das psychische Funktionieren ihres sozialen Umfelds, weil dies deren Absichten, Emotionen und Handlungen für sie vorhersagbarer macht. Damit können sie problemloser in ihrem sozialen Umfeld in Familie, Schule und Nachbarschaft navigieren. Die Regeln und Prinzipien ihrer sozialen Welt eignen sie sich über die sozialen Interaktionen, über die operante Konditionierung, über das Lernen am Modell und über andere Lernformen im Zuge ihrer sozialen, emotionalen, kognitiven und (neuro-)biologischen Entwicklung an.

Die Erkundung ihrer sozialen Umwelt geschieht vor dem Hintergrund der fast flächendeckenden Verbreitung digitaler Medien in den Familien mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Warum soziale Medien für junge Menschen so attraktiv sind, lässt sich am besten mit Hilfe der Entwicklungsaufgaben verstehen. Zugleich stellen die mit dem technologischen Wandel gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen zur Meisterung der digitalen Technologien eine weitere Entwicklungsaufgabe dar. Da die Heranwachsenden die sozialen Medien bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben heutzutage vielfältig einsetzen, ist es wichtig zu untersuchen, wie viel sie über die Absichten ihrer meist unsichtbaren Interaktionspartner:innen und über die Wirkung ihrer eigenen Botschaften auf andere Menschen in Social Media verstehen. Dafür setzen sie fortgeschrittene Formen der sogenannten Theory of Mind ein. Auf dieser Grundlage skizzieren wir das Verständnis, welches Heranwachsende zum einen von der Vertrauenswürdigkeit von unbekannten Interaktionspartner:innen in den sozialen Medien und zum anderen von den Folgen ihrer Selbstdarstellung im Netz (Informationsaustausch vs. Schutz der Privatsphäre) im Laufe ihres jungen Lebens entwickeln. Will man die aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an digitalen sozialen Medien und die damit verbundenen Interaktionsrisiken „vom Kind aus denken“, dann ist eine entwicklungspsychologische Perspektive unverzichtbar.

3.1 Entwicklungsaufgaben werden in digitalen Medien bearbeitet

Kinder sind den Onlinerisiken schon im Grundschulalter ausgesetzt, da ihre Internetnutzung im Verlauf der letzten Jahrzehnte rasant zugenommen und sich in jüngere Altersgruppen vorverlagert hat. Weil sichere Freizeitmöglichkeiten in vielen Stadtvierteln dieser Welt stärker eingeschränkt sind (Livingstone, 2002), haben sich zunächst Computer und später andere Endgeräte mit Internetzugang auch in deutschen Kinderzimmern rasch verbreitet (Feierabend et al., 2021b). Im Jahr 2007 kamen Smartphones hinzu, sodass sich im Vergleich der Kohorten immer jüngere Kinder regelmäßig in sozialen Netzwerken, Messengerdiensten und Onlinegames mit Chatfunktion tummelten (Feierabend et al., 2021b). Die Heranwachsenden, die mit mobilem Internet (Web 3.0) aufgewachsen sind, sollten insofern nicht mehr als *Digital Natives*, sondern als *Mobile Natives* bezeichnet werden (z.B. Menner & Harnischmacher, 2020). Einige der Möglichkeiten, wie sich die Nutzung von Onlinemedien vermittelt über die Konfrontation mit Online-Interaktionsrisiken und deren Bewältigung(-smöglichkeiten) auf das individuelle und soziale System von Heranwachsenden auswirken kann, beschreibt das in Abbildung 3.1 dargestellte Modell. Demnach vermehren sich durch den Wandel die Möglichkeiten zur Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen: Eine größere Zahl von ihnen hat inzwischen Zugriff auf internetfähige Geräte und beginnt früher, sich im Internet zu bewegen. Dies bietet mehr Gelegenheiten, mit den genannten Online-Interaktionsrisiken in Kontakt zu kommen. Ein eigenes Profil auf Social Media zu haben, vergrößert ebenfalls die Chancen, den Interaktionsrisiken zu begegnen, die durch die Affordanzen der sozialen Medien wie mangelnde Identifizierbarkeit der Online-Interaktionspartner:innen sowie eine hohe Sichtbarkeit und Persistenz der Botschaften im Netz erhöht werden. Risikoerhöhend wirken auf individueller Ebene Vulnerabilitäten (und mangelnde Ressourcen) ebenso wie ein unzureichendes Verständnis der Online-Interaktionsrisiken, welches das Thema dieses Kapitels ist. Je nachdem welche Rolle – als Ausübende, Betroffene oder Bystander – junge Menschen bei Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting oder Cybergrooming spielen, gestalten sich die Folgen unterschiedlich.

Abbildung 3.1 Interaktionsrisiken im Kontext digitaler Medien



Dass Kinder und Jugendliche ihre eigene Entwicklung vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Anforderungen und Bedingungen aktiv betreiben, ist im Konzept der Entwicklungsaufgaben enthalten. Entwicklungsaufgaben beschreiben die Herausforderungen, vor die Menschen in den verschiedenen Etappen im Verlauf ihres Lebens gestellt werden. Nach der bekannten Definition von Havighurst (1972) ist eine *Entwicklungsaufgabe* „eine Aufgabe, die in oder zumindest ungefähr zu einem bestimmten Lebensabschnitt des Individuums entsteht, deren erfolgreiche Bewältigung zu dessen Glück und Erfolg bei der Lösung nachfolgender Aufgaben beiträgt, während ein Misslingen zu Unglücklichsein des Individuums, zu Missbilligungen seitens der Gesellschaft und zu Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben führt.“ (Havighurst, 1972, S. 2). Entsprechend sind Entwicklungsaufgaben Herausforderungen, denen sich Menschen in einer Lebensphase stellen müssen (z. B. die gelingende Gestaltung von Kontakten mit Gleichaltrigen). Die Lösung dieser Aufgaben hilft zur besseren Bewältigung nachfolgender Aufgaben und sozialer Anerkennung. Entwicklungsaufgaben speisen sich nach Havighurst (1972) zum einen aus gesellschaftlichen Anforderungen und Gelegenheiten, also unter anderem aus dem Zugang mittlerweile nahezu aller Kinder und Jugendlichen zum Internet, der eigenständig bereits im Grundschulalter erfolgt (Feierabend et al., 2021b). Eine zweite Quelle der Entwicklungsaufgaben ist die (neuro-)biologische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die grundlegende Fähigkeiten bereitstellt, die zur Beteiligung an digital vermittelter sozialer Interaktion nötig sind, wie etwa Aufmerksamkeitsspanne, Arbeitsgedächtnis, Informationsverarbeitung oder motorische Fähigkeiten zur Bedienung einer Computermaus beziehungsweise eines Touchpads oder Touchscreens. Aktiv sind Kinder und Jugendliche – und dies ist die dritte Quelle

von Entwicklungsaufgaben – auch insofern als sie die Art und die Reihenfolge, wie sie ihre biologisch begründeten und gesellschaftlich vorgegebenen Entwicklungsaufgaben bearbeiten wollen, selbst bestimmen. Insofern „üben“ Kinder beispielsweise eigenständig ihre kognitiven und motorischen Fertigkeiten, damit es ihnen gelingt, ein virtuelles Schiff in einem Adventurespiel auf dem Computer zu beladen. Solch ein Adventurespiel ist ein Beispiel für eines der vielen alters-typischen Spiele, für deren erfolgreiche Durchführung Kinder die eigenen Fähigkeiten trainieren und erweitern.

Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben mit Hilfe von sozialen Medien

Kinder und Jugendliche bearbeiten ihre Entwicklungsaufgaben zunehmend mit Hilfe von digitalen Kommunikationsformaten (z. B. Granic et al., 2020). Diese These soll hier anhand von Beispielen belegt werden, die darauf hinweisen, wie stark die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben inzwischen mit der Nutzung sozialer Medien verschränkt sein dürften. Gewählt wurden in diesem Buch die „klassischen“ Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972). Für Kinder formulierte er insgesamt neun Entwicklungsaufgaben (s. Tabelle 3.1), die vor dem Hintergrund sich verändernder gesellschaftlicher Erwartungen und Diskussionen und der zunehmenden Mediatisierung zwar zu überdenken, teilweise aber heute noch aktuell sind. Entwicklungsaufgabe 4 im Kindesalter beziehungsweise Entwicklungsaufgabe 2 im Jugendalter (s. Tabelle 3.2) sollten beispielsweise aufgrund der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung und der Kritik am binären Geschlechterkonzept heute besser heißen: „Auseinandersetzung mit gesellschaftlich geprägten Geschlechtsrollen“.

Tabelle 3.1 Entwicklungsaufgaben für Kinder (Sechs- bis Elfjährige) nach Havighurst (1972)

1.	Erlernen der körperlichen Fähigkeiten, die für typische Spiele notwendig sind
2.	Aufbau einer gesunden Einstellung zu sich selbst als wachsendem Organismus
3.	Lernen, mit Gleichaltrigen auszukommen
4.	Erlernen einer angemessenen männlichen oder weiblichen sozialen Rolle
5.	Entwicklung grundlegender Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen
6.	Entwicklung von Konzepten, die für das tägliche Leben notwendig sind
7.	Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala
8.	Erreichen der persönlichen Unabhängigkeit
9.	Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen

Anmerkung: Aus dem Englischen durch die Autor:innen übersetzt.

Indem Kinder sich mit Onlinespielen beschäftigen, trainieren sie unter anderem ihre Hand-Auge-Koordination und ihre technischen Fähigkeiten bei der Bedienung ihres internetfähigen Computers oder Handys, die heutzutage eben auch bei diesen Spielen (und ihrer Chatfunktion) benötigt werden (Entwicklungsaufgabe 1). Ein zentrales Motiv für das Chatten in Onlinespielen und den Austausch von Botschaften auf sozialen Medien und Messengerdiensten ist die Pflege der Kontakte zu den Gleichaltrigen (Entwicklungsaufgabe 3). Lesen und schreiben üben Grundschulkinder auch mit Hilfe von Textbotschaften in den sozialen Medien; Sprechen und Zuhören mit Hilfe von Audio- und Videobotschaften in ihnen (Entwicklungsaufgabe 5). Wie soziale Medien funktionieren, gehört mittlerweile zu den Konzepten, die Kinder benötigen, um heute im Alltag zurecht zu kommen (Entwicklungsaufgabe 6). Im Internet allein unterwegs sein zu können, bedeutet persönliche Unabhängigkeit von älteren Familienmitgliedern (Entwicklungsaufgabe 8). Und nicht zuletzt bilden Kinder durch Informationen aus dem Internet oder aus den sozialen Medien Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen aus (Entwicklungsaufgabe 9).

Mit der Beteiligung an der Onlinekommunikation steigt auch das Risiko, dass Kinder und Jugendliche von unbekannten und bekannten Erwachsenen oder Jugendlichen zum Zwecke von Cybergrooming angesprochen werden (Feierabend et al., 2022). Diese Konstellation ist ähnlich wie der eigenständige Schulweg in der analogen Welt: Einerseits erweitert er den Handlungs- und Erfahrungsspielraum von Kindern, andererseits birgt er die Gefahr, von Erwachsenen zum Zwecke des Missbrauchs angesprochen zu werden. Dass Kinder ihrem Gegenüber im Internet zunächst vertrauen, ist sowohl für Cybergrooming als auch für Cybermobbing (und Sexting) relevant, wenn spätere Peiniger:innen behaupten, es sei doch nichts dabei, wenn sie Mädchen (oder Jungen) bitten, ein Nacktfoto an sie zu schicken, was nicht ihrer sozialen Rolle als Kinder (Entwicklungsaufgabe 4) entspricht. Gewissen, Werte und Einstellungen auszubilden (Entwicklungsaufgabe 7) und bei Spannungen das eigene Verhalten kritisch zu hinterfragen, beispielsweise als Augenzeuge der Viktimisierung bei Cybermobbing, ist eine weitere Entwicklungsaufgabe. Ebenso relevant für das Eintreten der jungen Menschen gegen Cybermobbing und Hatespeech ist die Entwicklung einer prosozialen Einstellung gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen (Entwicklungsaufgabe 9), die sich eben auch auf den sozialen Medien zeigen kann. Kurzum: Dass sich die Bearbeitung von vielen (nicht allen) der von Havighurst (1972) benannten Entwicklungsaufgaben vielfach in die sozialen Medien verlagert hat, erhöht insofern die interpersonellen Risiken, die die Onlinekommunikation für Kinder bereithält. Zugleich bilden die Entwicklungsaufgaben den Hintergrund, warum junge Menschen sich so häufig mit digitalen sozialen Medien beschäftigen.

Tabelle 3.2 Entwicklungsaufgaben für Jugendliche (Zwölf- bis Achtzehnjährige) nach Havighurst (1972), später ergänzt durch Fend (2003) sowie Oerter und Dreher (2008)

1.	Seinen Körper akzeptieren und effektiv nutzen
2.	Die männliche oder weibliche Geschlechtsrolle übernehmen
3.	Emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen gewinnen
4.	Neue und reifere Beziehungen zu Peers des gleichen und des anderen Geschlechts aufbauen
5.	Sich auf Partnerschaft und Familienleben vorbereiten
6.	Eine berufliche Karriere vorbereiten
7.	Entwicklung einer Weltanschauung
8.	Aufnahme und Aufbau sexueller Beziehungen
9.	Entwicklung einer Zukunftsperspektive
10.	Entwicklung der Identität

Anmerkung: Aus dem Englischen durch die Autor:innen übersetzt.

Entwicklungsaufgaben sind spezifisch für einen Lebensabschnitt. Für das Jugendalter wurden die in Tabelle 3.2 aufgeführten Entwicklungsaufgaben 1 bis 7 von Havighurst (1972) formuliert, von denen manche heute anders formuliert werden würden. Jugendliche heute stehen etwa vor der Entwicklungsaufgabe 2, eine Geschlechtsrolle nicht lediglich zu übernehmen, sondern sich aktiv mit ihr auseinander zu setzen und sie kritisch zu hinterfragen. Die Aufgabe 8 wurde später von Fend (2003) und die Aufgaben 9 und 10 von Oerter und Dreher (2008) hinzugefügt. Während Steinberg (2022) vom kognitiven, biologischen und sozialen Übergang des Jugendalters sprach, und diesen in den Kontexten Familie, Peergroup, Schule und Arbeit, Freizeit und Medien verortete, formulierten die Soziologen Hurrelmann und Bauer (2015) vier Gruppen von Entwicklungsaufgaben, die sie unter den Begriffen „Qualifizieren“, „Binden“, „Konsumieren“ und „Partizipation“ zusammenfassten. Relevant ist hier, dass sie unter dem Punkt „Konsumieren“ „die Entwicklung von psychischen und sozialen Strategien zur Entspannung und Regeneration und die Fähigkeit zum produktiven Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten“ (S. 108) fassen. Damit beziehen Hurrelmann und Bauer (2015) die durch die Beteiligung an den digitalen sozialen Medien geschaffenen Herausforderungen explizit ein, auch wenn sie sie nicht als Online-Interaktionsrisiko, sondern als Lernaufgabe konzeptualisieren. Unter dem Begriff der Partizipation skizzieren sie als Aufgaben den „Aufbau einer Wertorientierung und die Fähigkeit, sich aktiv politisch an der Gestaltung der Lebensbedingungen zu beteiligen“ (S. 108). Dies ist etwas konkreter als die Entwicklung einer Weltanschauung bei Havighurst (1972) und ebenso relevant für das digitale Interaktionsrisiko Online-Hatespeech.

Wie Peter und Valkenburg (2011) anmerken, setzen sich Jugendliche in den sozialen Medien mit dem sich stetig erweiternden Kreis ihrer Peer-Kontakte

und dessen informellen Regeln auseinander. Hilfestellung dabei geben ihnen psychologisch intime Freundschaften (Entwicklungsaufgabe 4), die es ihnen ermöglichen, private Gedanken und Gefühle zu äußern und sie mit ihren Vertrauten abzugleichen (Livingstone, 2014). Selbstoffenbarung ist eine der Funktionen von sozialen Medien, die sie für Jugendliche so attraktiv machen, zumal wenn es um den Aufbau von romantischen Partnerschaften geht (Entwicklungsaufgabe 4). Weil die Onlinekommunikation weitgehend vor den Augen der Eltern geschützt ist, werden diese als soziale Unterstützungspartner:innen zunehmend von Freund:innen ersetzt. Dies ermöglicht den Jugendlichen, mehr psychologische Autonomie von ihren Altvorderen zu gewinnen (Entwicklungsaufgabe 3). Die Abkoppelung der Online-Aktivitäten der Jugendlichen von den Eltern (und anderen Erwachsenen) vergrößert einerseits den nötigen Handlungsspielraum für die jungen Menschen, die in wenigen Jahren erwachsene Mitglieder der Gesellschaft sein werden. Andererseits vereinfacht sie das Potenzial für Cybermobbing, da Eltern und Lehrkräfte in der Regel wenig über die Posts der Schüler:innen in den sozialen Medien Bescheid wissen. Erst durch Hinweise von Dritten können sie aktiv werden und zur Entwicklung einer Weltanschauung (Entwicklungsaufgabe 7) der Jugendlichen beitragen, indem sie beispielsweise ihre eigene moralische Bewertung von Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting in der Klasse vorstellen und diskutieren.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle (Entwicklungsaufgabe 2) ist ein weiteres Thema, das im Jugendalter in den sozialen Medien verhandelt wird, indem Bilder und andere Materialien mit unterschiedlichen Auslegungen der eigenen Geschlechtlichkeit dort hochgeladen, erörtert und bewertet werden. Welches Signal eines Jungen (oder Mädchens) gegenüber potenziellen romantischen Partner:innen wie einzuschätzen ist, unterliegt vielfältigen Ausdeutungen in der Peergroup und in der engeren Gruppe der Vertrauten (Livingstone, 2014). Nach empirischen Untersuchungen (z. B. Fend, 2003; Oerter & Dreher, 2008) sind in den letzten Jahrzehnten die Erkundung und Erprobung der eigenen Sexualität und der Aufbau von möglichen sexuellen Beziehungen zu anderen (Entwicklungsaufgabe 8) als Entwicklungsaufgabe hinzugekommen. Im Zeitalter der sozialen Medien schließt dies das Aufnehmen (und ggf. den Versand) von erotischen Videos und anderem Bildmaterial ein. Gelangt dieses brenzlige Material in die falschen Hände, kann es Gegenstand von Cybergrooming (z. B. zum Zwecke der Erpressung), von Cybermobbing (z. B. zum Schikanieren von unliebsamen Jugendlichen), von non-konsensuellem Sexting (z. B. aus Rache an dem/der Verflorenen) und/oder von Hatespeech (z. B. zur Erniedrigung der abgebildeten Person als Teil einer sozialen Gruppe) werden. Zusammenfassend bildet die Bearbeitung der altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben den Hintergrund für die Beteiligung an Onlinekommunikation und die daraus erwachsenden Möglichkeiten und Gefahren.

3.2 Wann und wie entwickeln Kinder eine fortgeschrittene Theory of Mind?

Wie Kinder und Jugendliche ihre Entwicklungsaufgaben in digitalen Medien bearbeiten, hängt mit dem Verständnis zusammen, das sie von den Hintergründen und Folgen ihrer eigenen Äußerungen und denen ihrer meist unsichtbaren Online-Interaktionspartner:innen haben. Von besonderer Bedeutung ist hier ihre Theory of Mind, also ihre (naive) Theorie des Bewusstseins oder des psychischen Funktionierens. In ihrer allgemeinen Form umfasst die Theory of Mind unterschiedliche nicht beobachtbare Phänomene wie Wünsche, Absichten, Überzeugungen und Emotionen ebenso wie Wissensbestände oder Mutmaßungen. Die Theory of Mind kann sich auf andere Menschen beziehen und auf die eigene Person (Siegler et al., 2016). Kinder und Jugendliche wachsen in einem engen Geflecht von sozialen Beziehungen auf – zunächst in ihrer Familie, später mit Freund:innen in Bildungsinstitutionen und im Freizeitbereich. Kinder fangen schon früh an, die Geisteszustände anderer zu ergründen, weil sie ein Interesse daran haben, ihre Handlungen vorherzusagen. Bereits Zweijährige sind sich gewahr, dass verschiedene Menschen unterschiedliche Wünsche hegen, die einzelnen Mitglieder ihrer Familie beispielsweise unterschiedliche Essensvorlieben haben. Dreijährige wissen oft schon, dass innere Antriebe wie Überzeugungen die Handlungen von Menschen leiten. Die meisten Vier- bis Fünfjährigen können vorhersagen, dass die unzutreffende Überzeugung einer Person über den Ort, an dem eine Tafel Schokolade versteckt ist, ihr Verhalten bestimmt: Sie sucht die Schokolade am falschen Platz (Siegler et al., 2016). Diese Befunde lassen darauf schließen, dass Kinder fortwährend Theorien über die (unsichtbaren) Bewusstseinszustände anderer Personen konstruieren. Diese ständigen Mutmaßungen über das Denken und Fühlen ihrer Mitmenschen bilden die Grundlage für ihre Theory of Mind, die sie im Laufe ihres Lebens immer weiter ausbauen und verfeinern.

Wenn die meisten Kinder mit etwa fünf Jahren verstehen, dass es die (unzutreffenden) Überzeugungen anderer Personen sind, die deren Handeln in der Welt bestimmen, dann zeigen sie eine Theory of Mind erster Ordnung, sind sie doch in der Lage, *einen* Geisteszustand (nämlich die falsche Überzeugung) eines anderen Menschen vorherzusagen. Da sich dieser Geisteszustand von ihrem eigenen unterscheidet, lässt sich dies auch als Perspektivendifferenzierung (Selman, 1984) beschreiben. Ab der mittleren Kindheit ist eine Theory of Mind zweiter Ordnung (Osterhaus & Koerber, 2021) zu erwarten, die die Vorhersage von zwei Geisteszuständen (verschiedener Personen X und Y) abbildet. Später entwickelt sich langsam die Vorhersage von drei (oder vier) miteinander verschränkten Bewusstseinszuständen, die alle nicht direkt, sondern nur in ihren Auswirkungen beobachtbar sind. Weil die Fähigkeit, das Denken (und Fühlen) anderer Personen beim Versenden und beim Empfangen von digitalen

Botschaften vorherzusagen, so zentral für das Verständnis der verschiedenen Arten von Cyberviktimisierung ist, bildet Tabelle 3.3 die Entwicklung der Theory of Mind im Bereich der Überzeugungen ab. Diese wird in den nachfolgenden Abschnitten näher erläutert. Die Altersangaben in Tabelle 3.3 beziehen sich auf die Beispielgeschichten in den zitierten Studien und dienen nur zur Orientierung. Ob die darin enthaltenen Konstellationen in der Online-Welt im gleichen Alter ebenso zutreffend erkannt werden, oder ob korrekte Einschätzungen nicht beobachtbarer Geisteszustände dort vielleicht schwieriger sind, wurde noch nicht erforscht. Alle Beispiele aus den sozialen Medien sind frei erfunden und dienen nur zur Illustration.

Tabelle 3.3 Entwicklung der Theory of Mind im Bereich der Überzeugungen

Ordnung	Inhalt	Alter	Beispiel aus sozialen Medien
1.	<i>Vorhersage eines Geisteszustandes:</i> Beobachtende verstehen, dass Person X eine nicht zutreffende Überzeugung (<i>false belief</i>) zur Grundlage ihrer Erwartungen und Handlungen über einen beobachtbaren Sachverhalt (z. B. über den richtigen Ort oder den richtigen Inhalt) macht.	Bis etwa fünf Jahre	<i>Fehlende Perspektivendifferenzierung</i> Kind X versteht, dass Kind Y denkt, dass das Tablet an seinem gewohnten Ort liegt, obwohl Kind X gesehen hat, dass jemand es versteckt hat.
2.	<i>Vorhersage von zwei Geisteszuständen:</i> Beobachtende verstehen, dass Person X annimmt, dass Person Y einen anderen Wissensstand haben kann oder dass Person Y eine (unsichtbare) Überzeugung über die Einstellung oder das Verhalten von Person X hat.	80% der Sieben- bis Achtjährigen (Liddle & Nettle, 2006; Osterhaus & Koerber, 2021)	<i>Perspektivendifferenzierung</i> Ein Kind X sieht ein lustiges Instagram-Video auf einem Tablet in der Nachmittagsbetreuung des Horts und geht davon aus, dass Kind Y, das an diesem Tag gefehlt hat, die Inhalte des Videos nicht unbedingt kennt. Der Jugendliche X, welcher ein Fake-Profil nutzt, um mit Kind Y zu schreiben, geht davon aus, dass Y erst einmal überzeugt sein wird, dass X wirklich die Person ist, die das Fake-Profil vorgibt zu sein.
3.	<i>Vorhersage von drei Geisteszuständen:</i> Beobachtende können nachvollziehen, welche Überzeugung Person X darüber hat, was Person Y über Person X (oder Person Z) denkt oder fühlt.	Über 90% der Acht- bis Zehnjährigen (Osterhaus & Koerber, 2021) 58% der Zehn- bis Elfjährigen (Liddle & Nettle, 2006)	<i>Einfache Perspektivenverschränkung</i> Ein Kind X sieht ein lustiges Instagram-Video auf einem Tablet und beginnt zu verstehen, dass die abgebildete Person Y, die im Video zu sehen ist, wütend auf Person X sein könnte, die das Video von Y hochgeladen hat.

Ord- nung	Inhalt	Alter	Beispiel aus sozialen Medien
4.	<i>Vorhersage von vier Geisteszuständen:</i> Beobachtende können nachvollziehen, was Person X über die Überzeugung von Person Y bezüglich der Einstellung von Person Z (oder Person X) gegenüber Person Y denkt oder fühlt.	77 % der Neun- bis Zehnjährigen (Osterhaus & Koerber, 2021) 49 % der Neun- bis Zehnjährigen (Liddle & Nettle, 2006)	<i>Komplexe Perspektivenverschränkung</i> Ein Kind X sieht ein lustiges Instagram-Video auf einem Tablet und beginnt zu verstehen, dass die unvorteilhaft abgebildete Person Y, die im Video zu sehen ist, enttäuscht von Person Z sein könnte, die das Video von Y hochgeladen hat, weil die abgebildete Person Y denkt, dass Person Z davon ausgegangen ist, auf Kosten von Y viral zu gehen. Das Kind X geht korrekterweise davon aus, dass der fremde Online-Kontakt Y weiß, dass das Kind X Zweifel an der Ehrlichkeit der Selbstdarstellung von Y hat.

Altersentwicklung der Theory of Mind höherer Ordnung im Bereich der Überzeugungen

Zur Altersentwicklung der Theory of Mind zweiter und dritter Ordnung liegen inzwischen empirische Nachweise vor. Eine deutsche Längsschnittstudie mit $N = 161$ Kindern stellte fest, dass mit zunehmendem Alter wachsende Anteile von Kindern sich die nicht beobachtbaren Geisteszustände anderer Menschen erschließen (Osterhaus & Koerber, 2021). Sie verstehen damit, dass andere Menschen sich mit ihren Geisteszuständen beschäftigen, oder allgemeiner formuliert, dass Menschen wechselseitig ihre Überzeugungen (und Gefühle) ergründen. Im Alter von sieben bis acht Jahren erkannten 80 Prozent der Kinder, dass Menschen in der Lage sind, die Perspektive von anderen in Bezug auf ihre eigenen Gedanken und Gefühle vorherzusagen. Danach stieg das Wissen nur noch langsam auf 93 Prozent der Kinder im Alter von neun bis zehn Jahren an (Liddle & Nettle, 2006; Osterhaus & Koerber, 2021). Übertragen auf die Welt der sozialen Medien bedeutet eine Theory of Mind zweiter Ordnung, dass die meisten Sieben- und Achtjährigen die Gedanken und Gefühle anderer (auch ihnen gegenüber) voraussehen können: So kann Kind X vorhersagen, dass Y denken wird, dass X keinen Screenshot eines peinlichen Bildes von Y gemacht hat, wenn X die Sicherheitsvorkehrungen bei Snapchat umgeht und Y dadurch keine Benachrichtigung über die Bildschirmaufnahme geschickt wird. Weitere Beispiele für eine Theory of Mind zweiter Ordnung finden sich in Tabelle 3.3.

Bei den Aufgaben zur Theory of Mind dritter Ordnung geht es um die (unzutreffenden) Überzeugungen von Person X, was Person Y über eine dritte Person Z denkt oder fühlt. Wenn sich die Überzeugungen von Person X über die

Gedankeninhalte von Person Y auf Person X selbst beziehen, dann ist die Perspektivenübernahme wechselseitig oder rekursiv. In der Längsschnittstudie von Osterhaus und Koerber (2021) wurden die Kinder unter anderem mit einer Geschichte zur Theory of Mind dritter Ordnung (von Liddle & Nettle, 2006) befragt. Dabei ging es um einen Jungen namens Nick, der gerne in der Fußballmannschaft der Schule mitspielen möchte. Nick spielt leidenschaftlich gerne Fußball, aber er ist sich sicher, dass der Trainer ihn nicht in das Team aufnehmen wird. Das ist aber nicht der Fall, im Gegenteil: Der Trainer möchte ihn gerne in der Schulmannschaft dabeihaben. Aber der Trainer weiß auch, dass Nick der Meinung ist, dass er nicht ausgewählt werden wird. Die Proband:innen wurden nach den Überzeugungen des Trainers gefragt: Glaubt er, dass Nick weiß, dass er ihn gerne im Team hätte (0 Punkte) oder weiß er, dass Nick nicht weiß, dass er ihn gerne in seinem Team hätte (1 Punkt). Diese und weitere Aufgaben zur Theory of Mind dritter Ordnung konnten über 90 Prozent der Neun- bis Zehnjährigen (dritte und vierte Klasse) in Deutschland (Osterhaus & Koerber, 2021) lösen. Dass in der Originalstudie mit einer sozial gemischten Stichprobe aus Großbritannien nur 58 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen diese Aufgaben lösen konnten, spricht für einen sozialen Einfluss auf die Entwicklung fortgeschrittener Formen der Theory of Mind (Liddle & Nettle, 2006). Im Bereich der Online-Interaktionsrisiken kann sich eine Theory of Mind dritter Ordnung in folgender Weise bemerkbar machen: Das Kind X versteht, dass der fremde Onlinekontakt Y positive Gefühle für Kind X empfindet. Ein weiteres Beispiel aus der Online-Welt ist in Tabelle 3.3 abgedruckt.

Forschungsarbeiten untermauern, dass beträchtliche interindividuelle Unterschiede beim Entwicklungstempo der Theory of Mind bestehen. So wurde die rekursive Natur von Geisteszuständen von intelligenteren Kindern etwas früher erfasst (Osterhaus & Koerber, 2021). Eine weitere Studie bestätigte die hier berichtete Altersentwicklung und stellte fest, dass Kinder mit höherem sozioökonomischen Hintergrund der Familie bei ähnlichen fortgeschrittenen Theory-of-Mind-Aufgaben besser abschnitten als ihre Altersgenossen aus weniger privilegierten Verhältnissen. Mädchen erzielten etwas bessere Ergebnisse als Jungen (Devine & Hughes, 2013). Die exekutiven Funktionen der Kinder, also jene geistigen Funktionen, mit denen Menschen ihr eigenes Verhalten steuern (z.B. Arbeitsgedächtnis, Selbstkontrolle, kognitive Flexibilität), korrelierten ebenfalls mit ihren Ergebnissen bei den Theory-of-Mind-Aufgaben (Devine et al., 2016). Weil Theory-of-Mind-Fähigkeiten unter anderem sprachlich vermittelt werden, waren Kinder aus den Klassen von Lehrkräften, die im Unterricht häufig mentale Zustände erklärten, offene Fragen stellten und Diskussionen anregten, in ihrer Theory of Mind fortgeschritten. Dieser Effekt bestand auch, nachdem kindbezogene Variablen wie Alter, sprachliche Fähigkeiten und sozioökonomischer Status sowie lehrkraftbezogene Variablen wie sprachliche Fähigkeiten und Berufserfahrung statistisch kontrolliert worden waren (Lecce et al., 2021). Insofern scheinen

bei der Entwicklung der Theory of Mind neben den kognitiven Voraussetzungen auch soziale Unterschiede und ein anregendes kommunikatives Klima zwischen den Kindern und unter Kindern und Erwachsenen eine Rolle zu spielen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es der großen Mehrheit der Kinder ab dem Alter von etwa sieben Jahren gelingt, zwei nicht direkt beobachtbare, aber zusammenhängende Geisteszustände getrennt zu repräsentieren: Dies können die (falsche) Überzeugung einer Person bezüglich der Überzeugung einer zweiten Person oder die Emotion einer Person aufgrund ihrer eigenen (fehlerhaften) Überzeugung sein (z. B. Voltmer & von Salisch, 2021). Wenn die Kinder zwei zusammengehörige Überzeugungen oder Emotionen im Geist bewegen können, stellen sie ihr Verständnis einer Theory of Mind zweiter Ordnung unter Beweis. Damit beginnen Kinder, eine Vielzahl von Phänomenen im sozialen Umgang zu erkennen (und zu produzieren), wie etwa einfache Formen von Intrigen oder vergifteten Komplimenten, ebenso wie Ironie und Sarkasmus oder Notlügen, Verstellungen und andere Höflichkeitsregeln im verbalen und nonverbalen Ausdrucksverhalten.

Die Theory-of-Mind-Fähigkeiten werden seltener angewandt, wenn die abweichenden Überzeugungen nicht explizit in der Geschichte erwähnt werden, sondern vom Kind erst erschlossen werden müssen, weil sie nur implizit enthalten sind. Dies ist im Alltag oft der Fall. Anders als in Geschichten müssen divergierende Perspektiven unterschiedlicher Menschen zu einem Sachverhalt zunächst ermittelt und zusammengeführt werden. Und was die „wahre“ Überzeugung ist und was nur der Anschein, ist im Alltag mitunter nur schwer auszumachen. In einer Studie im Bereich des Wissens über Emotionen zeigte sich etwa, dass die emotionsgenerierenden „wahren“ Überzeugungen sehr viel schlechter erkannt wurden, wenn sie nicht ausbuchstabiert wurden, sondern erst aus der Situation zu erschließen waren (Voltmer & von Salisch, 2021). Der deutliche Rückgang der korrekten Lösungen verweist auf den gemächlichen Fortschritt beim Verständnis anderer Menschen, wenn deren Überzeugungen – wie im Alltag meistens – erst erschlossen werden müssen. Komplexe Konstellationen von Geisteszuständen im Alltag vorherzusagen, wird insofern erst allmählich gelernt (Devine et al., 2016). Noch langsamer dürfte der Fortschritt in Online-Kontexten erfolgen, in denen Heranwachsenden oftmals weniger von jenen Kontextinformationen und Hinweisreizen zur Verfügung stehen, die bei der Erschließung der Geisteszustände anderer Menschen hilfreich sind. Ob diese These zutrifft, müsste zukünftig empirisch erforscht werden.

Werden die Konstellationen komplexer, weil sie die mentale Repräsentation von mehr als zwei miteinander verbundenen Geisteszuständen erfordern, dann gelingt dies deutlich weniger Kindern. Wegen der oft nur impliziten Hinweise auf die Geisteszustände im Alltag einerseits und wegen der ansteigenden kognitiven Komplexität ihrer Repräsentation andererseits, ist zu erwarten, dass die Formen der Selbstdarstellung und Selbstoffenbarung und deren Wirkung auf andere bei vielen Heranwachsenden erst nach und nach zum Gegenstand von eigenen Gedanken und Gefühlen werden und in Gesprächen mit anderen erörtert werden.

In ebenso gemächlichem Tempo dürfte eine kritische Betrachtung der Wahrhaftigkeit der Selbstdarstellung von (unsichtbaren) Gesprächspartner:innen auf deren Profilen oder in deren Kommunikation in den Fokus der Aufmerksamkeit der älteren Grundschulkinder und jungen Jugendlichen rücken. Insofern betrachten die folgenden Abschnitte, welchen Einfluss die Theory of Mind auf die Entwicklung des Verständnisses der Implikationen des eigenen Sendens und Empfangens von Botschaften in den sozialen Medien hat.

3.3 Wann und wie entwickeln Kinder ein Verständnis von Fakeprofilen?

Offlinemobbing wird mit wachsenden Fähigkeiten zur Anwendung von Theory of Mind höherer Ordnung und anderen Wissensbeständen aus dem Bereich der sozialen Kognition raffinierter. Einfache Breitbandbeleidigungen („du bist zu dick“, „du stinkst“) weichen solchen, die auf die betroffene Person zugeschnitten sind und diese passgenau an ihrer persönlichen wunden Stelle treffen. Dafür ist das Verständnis einer Theory of Mind zweiter Ordnung nötig, die das einzigartige Innenleben jedes Menschen in Bezug auf seine Absichten, Emotionen und Überzeugungen in den Blick nimmt. Geht es darum, komplexere Konstellationen für die Schikane auszunutzen, wird eine Theory of Mind dritter und höherer Ordnung benötigt. Um beispielsweise den Verdacht von Lehrkräften von den Ausübenden weg (und am besten auf die betroffene Person selbst) zu lenken, ist die separate Repräsentation der Überzeugungen (und ggf. Emotionen) von Lehrkräften, Bystandern und der betroffenen Person nötig, damit diese in gewünschter Weise manipuliert werden können. Dies kann beispielsweise dazu genutzt werden, um bei Außenstehenden den Eindruck zu erwecken, dass es die betroffene Person ist, die grade die Regeln übertritt und daher von der Lehrkraft zu Recht bestraft wird. Eine Frage für zukünftige Forschung ist, ob das durch die Theory of Mind informierte Verständnis sozialer Prozesse in der analogen Welt auf den Onlinekontext übertragen wird, ob also beispielsweise frühere Zeugen von Mobbing auf dem Schulhof Cybermobbing im Internet schneller erkennen können – und optimalerweise entschlossener dagegen einschreiten.

In den sozialen Medien ist zu beachten, dass die Affordanzen Persistenz, Reproduzierbarkeit, Sichtbarkeit (und gelegentlich Anonymität oder mangelnde Identifizierbarkeit des/der Sender:in) weitere Gestaltungsmöglichkeiten für Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuales Sexting bieten (siehe Kapitel 2). Diese Affordanzen sind unsichtbar und lassen sich nur aus ihren Folgen erschließen. Ebenso ist es wichtig, das Verständnis von Offline-grooming um die Affordanz der Anonymität oder mangelnde Identifizierbarkeit des/der Täter:in in den sozialen Medien zu ergänzen. Um das Verständnis der Online-Interaktionsrisiken besser einschätzen zu können, werden Kinder und

Jugendliche in den nächsten Abschnitten zunächst in ihrer Rolle als Empfänger:innen von Botschaften anderer betrachtet, und anschließend in ihrer Rolle als Sender:innen solcher Nachrichten. Dabei werden im Folgenden zunächst empirische Befunde zur Altersentwicklung des Vertrauens und der Aufdeckung von Fakeprofilen zusammengefasst, die Ausübende von Cybergrooming, Cybermobbing, non-konsensuellem Sexting und Online-Hatespeech ihrer Anonymität entreißen (Brüggen et al., 2022). Anschließend wird das Verständnis von Kindern und Jugendlichen über die Wirkungen ihrer eigenen Selbstdarstellung skizziert, die in den vergangenen Jahren unter dem Begriff der *Privatheit*, also dem Schutz der Privatsphäre (*Privacy*), in der Öffentlichkeit diskutiert wurde. Hier geht es um die zunehmende Reflexion der eigenen Selbstdarstellung als Sender:in von Informationen, die von böswilligen Anderen in ihrem Sinne ausgenutzt werden.

Nachrichten empfangen: Altersentwicklung von interpersonellem Vertrauen und Misstrauen

Wenn Kinder und Jugendliche in sozialen Medien Botschaften mit ihnen bislang unbekannten Personen austauschen, dann müssen sie einschätzen, was für eine Person ihr Gegenüber ist, weil sie sie nicht sehen können, sondern lediglich ihr Profilbild. In dieser Situation der Ungewissheit spielt das Vertrauen eine große Rolle – Vertrauen, dass die Aussagen der Person zutreffend sind und Vertrauen, dass sie überhaupt die Person ist, für die sie sich ausgibt.

Vertrauen ist ein Begriff mit vielen Bedeutungsebenen. Die Definition von Mayer et al. (1995) beschreibt Vertrauen als die Bereitschaft, ein mögliches Risiko in Kauf zu nehmen, indem man auf die eigene Kontrolle der Situation verzichtet und dennoch positive Konsequenzen erwartet (Rohmann & Bierhoff, 2022). Vertrauen dient im Allgemeinen der Komplexitätsreduktion (Luhmann, 2014). Es lässt sich als „eine Art WahrnehmungsfILTER betrachten, der zur subjektiven Risikominimierung und zur Befriedigung zentraler Bedürfnisse nach Sicherheit und Kontrolle beiträgt“ (Schweer, 2022, S. 2). Die subjektive Sicherheit ist erhöht, da ein Individuum seine Handlungsfähigkeit in Situationen mit unzureichenden Informationen für sicheres Handeln durch Vertrauen in Andere aufrechterhalten kann (Kassebaum, 2004). Vertrauenswürdigkeit wird als fixes, nur schwer revidierbares Schema der Eindrucksbildung angesehen, das in einer emotionalen Bewertung der anderen Person resultiert (Bierhoff & Rohmann, 2010). Allerdings beeinflussen (mangelnde) Vertrauenshandlungen die vom Kind oder Jugendlichen wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers. Bei einem vertrauensbestätigenden Resultat verbessert sich dessen zuvor wahrgenommene Vertrauenswürdigkeit, bei einer Enttäuschung verschlechtert sich diese (Mayer et al., 1995). Dieser Prozess des Entzugs von Vertrauen unterstreicht die dynamische Natur des interpersonellen Vertrauens.

Entwicklung von interpersonellem Vertrauen

Untersuchungen zu interpersonellem Vertrauen beziehen sich nur selten auf Kinder und Jugendliche. Hohes interpersonelles Vertrauen bei Kindern wurde lange pauschal als positiv angesehen. Erst eine Studie von Rotenberg und Kollegen (2005) wies darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen (allzu) hohen Vertrauensüberzeugungen und psychosozialer Maladaptation besteht. Grundschulkinder stehen vor der Anforderung, *streetwise* zu werden und nicht auf alle Verstärkungen und Streiche ihrer Peers reinzufallen.

Empirische Studien zur Entwicklung des personenspezifischen Vertrauens haben vorrangig untersucht, welche Personen bei Kindern als zuverlässige Informationsquellen gelten (z. B. Harris et al., 2018). Nach der Meta-Analyse von Tong et al. (2020; $k = 50$, $N = 828$) legten Kinder zwischen vier und sechs Jahren mehr Wert als Dreijährige auf epistemische Merkmale der Informant:innen, wie etwa deren korrekte Aussagen oder deren Expertise. Insofern nimmt die stärkere Gewichtung epistemischer Merkmale der Informationsquelle tendenziell zu. Dieser Alterseffekt wird durch die Verbesserung des Arbeitsgedächtnisses und der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten erklärt (Tong et al., 2020). Damit zusammenhängend scheinen auch das Verständnis einer Theory of Mind zweiter Ordnung von Bedeutung zu sein, das Absichten und andere Motivationszustände der Informationsquelle berücksichtigt (siehe Kapitel 3.2). Zunehmende kognitive Fähigkeiten und ein besseres Verständnis für die Geisteszustände anderer Menschen hängen also damit zusammen, zuverlässiger zu erkennen, wem man vertrauen kann und wem besser nicht.

Entwicklung von interpersonellem Misstrauen

Auch wenn hohes Vertrauen mit niedrigem Misstrauen einhergeht und umgekehrt hohes Misstrauen mit niedrigem Vertrauen, so besteht doch ein weitgehender Konsens darüber, dass Misstrauen eine eigenständige Dimension darstellt (Schweer, 2022). Nach Schwerer beschreibt interpersonelles Misstrauen eine soziale Einstellung dahingehend, „sich nicht in die Hand anderer Personen [...] begeben zu können, ohne sich dabei einer subjektiv hohen Gefahr der Risikoverletzung und einer damit verbundenen potenziellen Schädigung auszusetzen“ (2022, S. 11). Stengelin und Kollegen (2018) untersuchten die Entwicklung des spontanen Misstrauens von $N = 95$ Fünf- und Siebenjährigen mithilfe eines Ball-Versteckspiels. Die Kinder konnten dem Hinweis einer Puppe misstrauen, indem sie den Ball in einer anderen als der von der Puppe angegebenen Kiste vermuteten. Die Kinder waren meist spontan vertrauensselig, misstrauten jedoch, nachdem sie einmal von der Puppe, die in einer Versuchsbedingung gegenteilige Interessen verfolgte, in die Irre geführt worden waren. Siebenjährige misstrauten nach dieser Erfahrung signifikant häufiger als Fünfjährige. Das Wissen über eine

mögliche Täuschungsabsicht des Gegenübers, eine Erfahrung dieser Art und das Alter scheinen Einfluss auf die Schnelligkeit der aufkeimenden Reaktion des Misstrauens zu nehmen (Stengelin et al., 2018). Dieses Ergebnis geht konform mit den in Kapitel 3.2 berichteten Befunden zur Entwicklung der Theory of Mind zweiter Ordnung, nach denen das Bewusstsein möglicher Täuschungsabsichten eines Gegenübers ab dem Alter von etwa sieben Jahren bei fast allen Kindern vorhanden ist (Osterhaus & Koerber, 2021).

Entwicklung von Vertrauen und Misstrauen im digitalen Kontext

Die Ergebnisse aus der Vertrauensforschung in analogen Kontexten werden durch einige wenige Untersuchungen im digitalen Kontext untermauert. Eine Studie über das Vertrauen von 95 Kindern in wissenschaftliche Informationen aus dem Internet oder von der Lehrkraft kam zu folgendem Ergebnis: Fünf- und Achtjährige waren spontan vertrauensselig, und zwar ebenso dem Internet wie der Lehrperson gegenüber. Hatten sie von einer dieser Quellen falsche Informationen erhalten, dann nahm das Vertrauen in diese Quelle ab. Dies galt allerdings für beide Informationsquellen gleichermaßen. Lehrkräfte wurden insofern in puncto Vertrauen genauso behandelt wie das Internet (Tong et al., 2022). Murray (2021) unterstreicht in ihrer Literaturübersicht, dass Kinder für die Bewertung der Vertrauenswürdigkeit digitaler *Personen* dieselben Merkmale verwenden, wie für reale Menschen und nicht zwischen on- und offline Kontexten differenzieren. Insofern ist davon auszugehen, dass Fünf- und Achtjährige in analogen und digitalen Kontexten zwar spontan zum Vertrauen neigen, aber nach einer Erfahrung, die die wahren Motive des Gegenübers enthüllt, die Vertrauenswürdigkeit dieser Person negativer beurteilen oder ihr das Vertrauen ganz entziehen. Achtjährige, die fast alle über eine Theory of Mind zweiter Ordnung verfügen, reduzierten ihr Vertrauen noch etwas schneller und entschlossener als Fünfjährige. Angesichts von ungehemmt kursierenden Gerüchten, gezielt gestreuten Fake News und Fakeprofilen in den sozialen Medien, ist es wichtig zu erforschen, welche Fähigkeiten Kinder und Jugendliche zur Entlarvung dieser Desinformationen brauchen (um diese Fähigkeiten dann später gezielt trainieren zu können).

Nachrichten empfangen: Altersentwicklung des Verständnisses von Fakeprofilen

Fakeprofile sind Nutzerkonten, die unter falschen Angaben zu der Identität des eigentlichen Nutzenden erstellt werden (Brüggen et al., 2022). Der Identitätsbetrug wird bei Fakeprofilen auch vor den Kommunikationspartner:innen fortgeführt, anders als bei der Verwendung von Pseudonymen, um die eigene Privatsphäre zu schützen. Auch Kinder und Jugendliche erstellen Fakeprofile und

Konten mit falschen Identitätsangaben, meist um sich der Aufsicht ihrer Eltern zu entziehen (Livingstone et al., 2019). Social-Bots, also Programme, die sich wie echte Menschen im Netz verhalten, stellen eine weitere Form von Fakeprofilen dar. Diese sind für Cybergrooming nicht relevant, wohl aber für Online-Hate-speech, weil sie dort extreme Meinungen vielfach bestätigen und damit bei nai-ven Nutzenden den Eindruck allgemeiner Zustimmung erzeugen. Fakeprofile als solche zu erkennen ist eine wichtige Voraussetzung, wenn es um das Enttarnen von falschen Identitäten bei Online-Interaktionsrisiken wie Cybermobbing, On-line-Hatespeech und vor allem Cybergrooming geht (Brüggen et al., 2022). Hier spielt die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit des unbekannten Profils eine große Rolle. Oder anders gesagt: Ein gewisses Misstrauen scheint hier nicht ver-kehrt zu sein.

Fakeprofile erkennen: für Sechs- bis Zehnjährige eine spannende Aufgabe

Schriftliche Befragungen von Kindern mit Hilfe von Vignetten (kurzen Situa-tionsbeschreibungen), in denen vorab ausgewählte Dimensionen variiert wer-den, versprechen solide Daten, wenn es um das Erkennen von Fakeprofilen geht. Dies ist das Standardverfahren bei der Erforschung der Entwicklung der Theory of Mind bei jungen Menschen (s. Kapitel 3.2). In einer Pilotstudie von Schultz (2023) wurde das Vertrauen von Kindern verschiedenen Alters in vor-geblich gleichaltrige Fremde online und offline miteinander verglichen. In einer quasi-experimentell angelegten Untersuchung wurden 58 Schüler:innen der drit-ten ($n = 31$) und der sechsten Jahrgangsstufe ($n = 27$) schriftlich befragt. In dem Fragebogen wurden die Kinder gebeten, die Vertrauenswürdigkeit einer fremden Person und besonders ihr Vertrauen in deren Identitätsinformationen zu beweren, wobei zwischen Online- und Offline-Kontakten unterschieden wurde. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass jüngere und ältere Kinder die fremde Person, die ihnen in der Vignette im Chat begegnete, als signifikant weniger vertrau-enswürdig einschätzten als die fremde Person, die sie der Geschichte nach auf der Straße trafen. Dass Sechstklässler:innen der fremden Person in den sozialen Medien signifikant weniger als Drittklässler:innen vertrauten, lässt auf ein wach-sendes Misstrauen gegenüber den Angaben von Gesprächspartner:innen in den sozialen Medien schließen. Einschränkend ist jedoch zu bemerken, dass Reihen-folge-Effekte eine Rolle gespielt haben mögen. Alle Kinder wurden nämlich zu-nächst nach dem Offline- und dann nach dem Online-Fremden gefragt, so dass sie einen direkten Vergleich hatten.

In den Antworten auf offene Fragen bestätigte sich allerdings, dass ältere Kinder bereits ein stärkeres Gespür für die geringere Vertrauenswürdigkeit von Onlinekontakten aufweisen. Auf die Frage, ob sie selbst oder ihre Freund:in-nen schon Erfahrungen mit Fakeprofilen gemacht hatten, gab fast jedes zweite Kind in dieser Studie an, diesen schon einmal begegnet zu sein (Schultz, 2023).

Gleichwohl wurden nur wenige geeignete Erkennungszeichen für die falsche Identität im Internet erwähnt. Ältere Kinder konnten mehr korrekte Merkmale von Fakeprofilen benennen als jüngere Kinder. So wurden 67 Prozent der als geeignet eingestuften Anzeichen von Sechstklässler:innen genannt. Umgekehrt ließen sich lediglich 22 Prozent der ungeeigneten Merkmale auf Sechstklässler:innen zurückführen. Acht von zwölf Kindern, die eine Erfahrung mit Fakeprofilen bezeugten, aber kein einziges Merkmal nennen konnten, besuchten die dritte Jahrgangsstufe. Die Nennung geeigneterer Merkmale durch die älteren Schüler:innen unterstreicht deren höhere Medienkompetenz (Beispiele: „Bitmoji prüfen“, „Kontakte des Profils prüfen“). Jungen und Mädchen aus der Grundschule nannten außerdem vereinzelt sogar gefährliche Merkmale, wie etwa ein persönliches Treffen mit der Onlinekontaktperson. Hier wurde erkennbar, dass ihnen das tiefere Verständnis der Eigenheiten von sozialen Medien fehlt und sie sich eher auf Aspekte beziehen, die beim Erkennen des Alters eines Gegenübers in der analogen Welt funktionieren (Beispiele: „die Haare“ oder „die Stimme“; Schultz, 2023).

Aus den Ergebnissen der Pilotstudie von Schultz (2023) lässt sich ablesen, dass viele Drittklässler:innen bereits um die Gefahr von Fakeprofilen wissen, aber zum Teil noch unerfahren sind, wenn es um deren Erkennung geht. Auch wenn nicht direkt nach Fakeprofilen gefragt wurde, so spiegelt sich diese Unsicherheit auch in den Antworten zur EU Kids Online-Studie (Hasebrink et al., 2019) wider, nach denen lediglich 86 Prozent der Sechs- bis Zehnjährigen zustimmen, dass es schwierig ist, „wahre von falschen Informationen zu unterscheiden“ (siehe Tabelle 3.4). Eine qualitative Studie mit $N = 16$ Fokusgruppen und $N = 48$ Einzelinterviews mit Heranwachsenden zwischen neun und siebzehn Jahren aus vier europäischen Ländern nahm diese Unsicherheit der (Prä-)Adoleszenten unter die Lupe. Sie brachte ans Licht, dass die Neun- bis Elfjährigen vor allem solche Gefahren verbalisierten, die von ihrem Kontakt mit Fremden auf sozialen Netzwerken ausgingen. Sie machten sich Sorgen, dass diese Unbekannten ihren Account „hacken“, ihre Kontaktdaten erfahren (und dann bei ihnen zu Hause einbrechen), die von ihnen geposteten Informationen verunstalten oder sie mit unerwünschtem Bildmaterial erschrecken könnten. Aus dieser Konzeptualisierung der Neun- bis Elfjährigen geht eine klare Grenzziehung zwischen online und offline hervor, wobei online mit unbekannt und gefährlich assoziiert wird. Die Interaktionsrisiken haben dort ihren Ursprung und bedrohen sie (und ggf. auch ihre Familie) in der analogen Welt (Livingstone, 2014). Weil es manchmal schwierig sein kann, Fremde (online) von Freunden (offline) zu unterscheiden, die sich einen Spaß machen, sind Neun- bis Elfjährige an klaren Merkmalen interessiert, wie sie eine falsche Identität ihres Gegenübers in sozialen Netzwerken erkennen können (Livingstone, 2014). Hayes et al. (2022) bestätigten diese Sorgen von Sieben- bis Zwölfjährigen (und ihren Eltern) aus Großbritannien vor *Stranger Danger* in einer Interviewstudie.

Tabelle 3.4 Entwicklung des Erkennens von Fakeprofilen in Umfragestudien

		Inhalt		
		Es ist leicht, wahre von falschen Informationen zu unterscheiden ¹	Unbekannte als Kontakt hinzugefügt ¹	Fakeprofil im Experiment korrekt erkannt ²
		Stimmt voll + eher	Mind. ein paar Mal in 12 Monaten	
Stichprobe: Entwicklungsphase und Alter (in Jahren)	Mittlere Kindheit			
	6			
	7			
	8			
	9	14 %	17 %	
	10			
	Frühe Adoleszenz			
	11			
	12	33 %	39 %	64 %
	13			
	14			
	Späte Adoleszenz			
	15	53 %	66 %	
	16			65 %
	17			
	18			

Anmerkung. ¹n = 1.044, Sample aus Deutschland, Sonderauswertung von EU Kids Online (Hasebrink et al., 2019); ²n= 6.622, Sample aus UK (Ofcom, 2022)

Fakeprofile erkennen: für viele Jugendliche ein Bereich häufiger Selbstüberschätzung

Mit dem Alter wächst die Überzeugung der Jugendlichen, dass es ihnen im Internet gelingt, „wahre von falschen Informationen zu unterscheiden“. Unter den Zwölf- bis Vierzehnjährigen war es ein Drittel, das so dachte und bei den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen schon etwas über die Hälfte (Hasebrink et al., 2019). Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erwies sich bei etlichen Jugendlichen jedoch als trügerisch, wenn ihre Fähigkeiten auf eine praktische Probe gestellt wurden (vgl. Tabelle 3.5). In dem Bericht von Ofcom (2022) zu Mediennutzung und -einstellungen eines repräsentativen Samples aus Großbritannien wurde getestet, ob Zwölf- bis Siebzehnjährige Fakeprofile auf Instagram erkennen können. Insgesamt waren 64 Prozent der Jugendlichen in der Lage, das Profil als fake zu

erkennen, während 22 Prozent dies nicht gelang. Weniger als die Hälfte der Jugendlichen (47 %) schätzte das Fakeprofil richtigerweise als ein solches ein und war sich in diesem Urteil sicher. Problematischer sind jene 27 Prozent, die das Profil für echt hielten und sich in dieser falschen Annahme sicher waren. Unter diesen Personen, die ihr Unterscheidungsvermögen überschätzten, waren mehr Jungen als Mädchen. Ebenfalls besorgniserregend sind jene 17 Prozent, die das Profil korrekt als Fakeprofil identifizierten, aber ihrem eigenen Urteil nicht trauten. Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Jugendlichen traten nicht auf. Bei ihrer Urteilsbildung stützten sich die Teenager bevorzugt auf ästhetische Aspekte des Profils, wie etwa das Foto und dort hochgeladene Bilder, die leicht zu fälschen sind (Ofcom, 2022).

Tabelle 3.5 Fähigkeit und Vertrauen beim Erkennen eines Fakeprofils bei Jugendlichen

		Vertrauen in die Beurteilung, ob ein Profil echt oder fake ist	
		hoch	gering
Fähigkeit zu erkennen, ob ein Profil echt ist	hoch	47 %	17 %
	gering	27 %	9 %

Anmerkung: Übersetzt aus Ofcom, 2022, S. 45.

Gegen diese Befragungen lässt sich einwenden, dass das Profil relativ einfach als fake zu entlarven war, weil es statisch, nämlich als Screenshot eines Instagram-Profiles präsentiert wurde. Krombholz und Kollegen (2012) wählten eine realistischere Operationalisierung, indem sie acht komplexe und realistische Fakeprofile auf Facebook erstellten. Diese wurden mehrere Wochen lang betrieben mit der Absicht, bestehende Freundes-Netzwerke zu infiltrierten. Die Profile gliederten sich zum Teil sehr erfolgreich in die Netzwerke anderer Jugendlicher ein. Daraus schließen die Autor:innen, dass Facebook-Nutzer:innen ihren digitalen Informationspartner:innen häufig trauen. In den anschließenden Fokusgruppen – also Gesprächen mit 46 Jugendlichen zwischen vierzehn und siebzehn Jahren – gab der Großteil der Teilnehmenden an, bei Freundschaftsanfragen von Unbekannten vor allem auf Gemeinsamkeiten wie Alter, Wohnort oder Schule zu achten. Bestanden Gemeinsamkeiten, nahmen die meisten die Anfrage an, ohne die Person je im realen Leben gesehen zu haben. Der zunehmend leichtfertige Umgang mit dem Hinzufügen von Unbekannten unter Jugendlichen spiegelt sich auch in den Ergebnissen der EU Kids Online-Befragung, nach der 39 Prozent der Zwölf- bis Vierzehnjährigen und 66 Prozent der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen dies mindestens „ein paarmal“ in den letzten zwölf Monaten getan hatten (Hasebrink

et al., 2019). Ob die Ergebnisse von Krombholz und Kollegen (2012) heute noch replizierbar sind, ist fraglich. Dennoch ist dieses Experiment wegen der realistischen Operationalisierung der Fakeprofile und durch das Fehlen der expliziten Aufgabe, ein Fakeprofil zu enttarnen, bemerkenswert, weil es ausgesprochen alltagsnah angelegt ist.

Ogleich – wie dargestellt – sich Jugendliche bei der Aufdeckung von Fakeprofilen im Internet häufig überschätzen, nehmen sie das Risiko der Täuschung gleichwohl ernst. Dies legen Selbsteinschätzungen nahe, die im Rahmen der DIVSI U25-Studie mit einem repräsentativen Sample von 14- bis 24-Jährigen in Deutschland erhoben wurden (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2018). Dort benannten 44 Prozent Fakeprofile und die mit ihnen verbundenen Betrugsabsichten als eines der größten Risiken bei der Internetnutzung. Unter denjenigen, die Fakeprofile als großes Risiko angaben, war der Anteil von Mädchen um 10 Prozentpunkte höher als der der Jungen. Hinzu kommt, dass die Wahrnehmung des Risikos von Fakeprofilen 2018 im Vergleich zu der DIVSI U25-Studie vier Jahre zuvor (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2014) um 16 Prozentpunkte gestiegen ist. Nach der tatsächlichen Betroffenheit befragt, gaben 20 Prozent der Teilnehmenden an, schon einmal im Internet durch ein falsches Nutzer:innenprofil getäuscht worden zu sein. Die Risikowahrnehmung und die Berichte der tatsächlichen Betroffenheit gehen demnach stark auseinander. Allerdings spiegeln die Angaben zur Betroffenheit auch nur diejenigen Fälle wider, in denen der Identitätsbetrug hinterher aufgedeckt wurde. Viele Jugendliche mögen mit Fakeprofilen in Kontakt gekommen sein, ohne dies gemerkt zu haben.

Nicht nur das Entlarven von Fakeprofilen, sondern auch das Enttarnen von Falschmeldungen (Ofcom, 2022) und Fake-Gewinnspielen (Menner & Harnischmacher, 2020) scheint für viele Jugendliche schwierig zu sein, auch wenn die Mehrzahl von ihrer Kompetenz in diesem Bereich überzeugt ist. Die übereinstimmenden Ergebnisse weisen auf Bildungslücken in der praktischen Medienkompetenz von Jugendlichen hin. Noch kaum erforscht sind die Moderatoren der Fähigkeit zum Enttarnen von Fakeprofilen (und anderen Täuschungen) in sozialen Netzwerken, also der Einfluss von kognitiven (z. B. Intelligenzquotient, Bildung, Theory of Mind), familiären (z. B. sozioökonomischer Status, Migration) und sozialen Faktoren (z. B. Gespräche über soziale Medien in Elternhaus, Schule oder Peergroup) auf diese Fähigkeiten.

Vertrauen spielt nicht nur beim Empfangen, sondern auch beim Versenden von Botschaften auf digitalen Medien eine Rolle, vor allem bei privaten Informationen. Hier ist es das Vertrauen in den oder die Empfangenden beziehungsweise in deren Fähigkeiten und Motivation zur Geheimhaltung von sensiblen Informationen, die das von den Sendenden wahrgenommene Risiko bestimmen.

3.4 Wann und wie entwickeln Kinder ein Verständnis von Privatheit?

Privatheit bezieht sich, allgemeiner gesagt, auf die Fähigkeit, Kontrolle über die eigene Person sowie Informationen, Objekte, Räume und Verhaltensweisen auszuüben (Laufer & Wolfe, 1977). Westin (1968) führt aus, dass Auswahl und Kontrolle Merkmale von Privatheit sind, geht es beim Schutz der eigenen Privatsphäre doch „um den Anspruch von Individuen, Gruppen oder Institutionen, selbst zu bestimmen, wann, wie und in welchem Umfang Informationen über sie an andere weitergegeben wird“ (S. 7). Diese Informationen umfassen im Fall der sozialen Medien zum einen die Selbstdarstellung, also die Veröffentlichung von Kontaktdaten (Name, Adresse, aber auch Schule, Verein und Hobbies), die Cybergroomer:innen die Kontaktaufnahme und Kontaktpflege ermöglichen oder erleichtern. Zum anderen fällt darunter die Preisgabe von privaten Geheimnissen, also Selbstoffenbarungen, die Jugendlichen insgesamt dabei helfen, eine neue Balance zwischen Autonomie und Verbundenheit mit ihren Eltern zu erreichen, ihre Identität zu erkunden und ihre Freundschaften zu vertiefen (Granic et al., 2020; Peter & Valkenburg, 2011; siehe Kapitel 3.1). Diese Selbstenthüllungen folgen einerseits beziehungsbezogenen Normen der gegenseitigen Transparenz, der Gegenseitigkeit und des Vertrauens (Steeves & Regan, 2014), die die psychologische Intimität – und damit das Unterstützungspotenzial – der Freundschaften unter den Jugendlichen erhöhen. Andererseits können sie in der Peergroup Zündstoff bieten und Anlass für Cybermobbing und Hatespeech sein, wenn sie öffentlich zugänglich sind oder gemacht werden. Als drittes fällt darunter auch das Hochladen sexuellen Bildmaterials, das einerseits der sexuellen Selbsterkundung dient, dessen Weitergabe aber andererseits zum Gegenstand von non-konsensuellem Sexting werden kann.

Selbstdarstellung und Selbstoffenbarung

Kinder aus der Europäischen Union (EU) zwischen null und acht Jahren haben noch keine klare Vorstellung davon, was das Internet ist, geschweige denn, wie sie dort ihre Privatsphäre schützen können (Chaudron et al., 2018). Durch die Wahrnehmung einer erhöhten Privatsphäre vor den Eltern auf dem eigenen Gerät können Kinder leichter mit Online-Interaktionsrisiken in Kontakt kommen (Chaudron et al., 2018). Tabelle 3.6 dient als Übersicht zu empirischen Daten aus repräsentativen querschnittlichen Umfragestudien, die einen Einblick in das Verständnis von Privatheit in unterschiedlichen Altersgruppen erlauben. Vorangestellt sind querschnittliche Daten zu wichtigen Hintergründen, vor denen die Entwicklung von einem Verständnis von Privatheit betrachtet werden muss: dem Besitz eines eigenen Profils auf den sozialen Medien sowie die Aufforderung der Eltern, auf die eigene Privatsphäre im Internet zu achten.

Tabelle 3.6 Entwicklung des Verständnisses von Privatheit in Umfragestudien nach Alter

		Inhalt						
		Eigenes Social Media Profil ¹	Meine Eltern bitten mich, nicht zu viel Privates zu posten ²	Ich weiß, welche Infos ich online teilen sollte und welche nicht ³	Persönliche Informationen an Fremde im Internet geschickt ³	Bildmaterial von sich an Fremde im Internet geschickt ³	Ich weiß, wie ich meine Privatsphäre-einstellung ändere ³	Ich weiß, wie ich Personen von meiner Kontaktliste entferne ³
		Stimme zu	Stimme zu	Stimmt voll + eher	Mind. ein paar Mal in 12 Monaten	Mind. ein paar Mal in 12 Monaten	Stimmt voll + eher	Stimmt voll + eher
Stichprobe: Entwicklungsphase und Alter (in Jahren)	Frühe Kindheit							
	1							
	2							
	3	24 %						
	4							
	5	33 %						
	6		25 %					
	7							
	8	60 %						
	Mittlere Kindheit							
	9			48 %	8 %	6 %	24 %	47 %
	10		69 %					
	11							
	12	8 %		76 %	18 %	23 %	65 %	82 %
	13		75 %					
	14							
	Frühe Adoleszenz							
	15			85 %	37 %	49 %	87 %	90 %
16	94 %	66 %						
17								
18								
Späte Adoleszenz								

Anmerkung. ¹n = 6.622, Sample aus UK (Ofcom, 2022, S. 6); ²n = 811 Internetnutzende, Sample aus Deutschland, Bitcom (Rohleder, 2022, S. 13); ³n = 1.044, Sample aus Deutschland, Sonderauswertung von EU Kids Online (Hasebrink et al., 2019, S.12 f., S. 27)

Privatheit in Bezug auf Selbstdarstellung und Selbstoffenbarung wird vor allem dann relevant, wenn Kinder ein eigenes Profil in den sozialen Medien besitzen. Britischen Daten zufolge tun dies bereits knapp ein Viertel der Drei- bis Vierjährigen, ein Drittel der Fünf- bis Siebenjährigen und knapp drei Fünftel (60 %) der Sechs- bis Zehnjährigen (Ofcom, 2022). Unter den Jugendlichen hatte nahezu jeder und jede ein eigenes Profil, oft sogar mehrere Profile. Manche wurden vor den Augen der Eltern geschützt (Ofcom, 2022). Wie ebenfalls Tabelle 3.6 zu entnehmen ist, gab in einer Umfrage aus dem Jahr 2022 in Deutschland nur jedes vierte Kind zwischen sechs und neun Jahren an, von den Eltern gebeten worden zu sein, „nicht zu viel Privates“ zu posten (Rohleder, 2022). In den älteren Altersgruppen ist der Anteil größer und liegt im Maximum bei 75 Prozent. Natürlich lassen sich die Daten aus den Studien von Ofcom (2022) und Rohleder (2022) nicht direkt miteinander vergleichen, da sich beispielsweise Stichprobengröße, -zusammensetzung sowie Erhebungsland unterscheiden. Dennoch legen die Umfrageergebnisse eine unzureichende Sensibilisierung durch die Eltern die Privatheit betreffend (gerade in den jüngeren Altersgruppen) und gleichzeitiger

autarkeren Nutzung der sozialen Medien in Form von eigenen Profilen nahe. Vor diesem Hintergrund müssen die folgenden Studienergebnisse bewertet werden.

Kinder unter acht Jahren aus verschiedenen europäischen Ländern zeigten nach einer qualitativen Interviewstudie (Projekt: EU Kids Online) in ihren Antworten wenig Bewusstheit über Risiken im Internet (Inhaltsrisiken und Kontakttrisiken), selbst wenn sie selbst diesen Risiken schon einmal ausgesetzt waren und schon einmal herabsetzende Kommentare auf ihre Posts bekommen hatten (Chaudron et al., 2018). Eine Sonderauswertung von EU Kids Online für das Subsample aus Deutschland zeigte, dass schon knapp die Hälfte der Sechs- bis Zehnjährigen der eigenen Kompetenz bei der Entscheidung vertraute, was sie online teilen und was lieber nicht (Hasebrink et al., 2019; siehe Tabelle 3.6). Dennoch gaben 8 Prozent von ihnen an, ihren Namen, und 6 Prozent Bildmaterial von ihrer eigenen Person „mindestens ein paar Mal“ im letzten Jahr an andere Menschen weitergegeben zu haben, die sie ausschließlich aus dem Online-Kontext kannten (Hasebrink et al., 2019; siehe Tabelle 3.6). Ob diese Fremden unbekannte Erwachsene oder etwa gleichaltrige Bekannte ihrer Freund:innen waren, geht aus der Frageformulierung leider nicht hervor.

Die Selbstsicherheit in die eigenen Fähigkeiten, was Privacy-Abschätzungen betrifft, nimmt mit dem Alter zu, jedoch auch die Häufigkeit der selbstdarstellenden Handlungen. Von den Jugendlichen in der Altersgruppe der frühen Adoleszenz (von zwölf bis vierzehn Jahren) waren schon mehr als drei Viertel von ihrer Entscheidungsfähigkeit in punkto Selbstoffenbarung überzeugt (Hasebrink et al., 2019; siehe Tabelle 3.6). Gleichwohl schickten 18 Prozent ihren Namen und 23 Prozent Bildmaterial von sich an Fremde im Internet (Hasebrink et al., 2019). Auch hier ist nicht klar, um wen es sich bei diesen Online-Bekanntschaften handelte. Fast alle älteren Jugendlichen (späte Adoleszenz, von fünfzehn bis siebzehn Jahren) gaben an zu wissen, was sie von sich posten sollten und was nicht. Ihren Namen sendeten 37 Prozent von ihnen eigenen Angaben zufolge an fremde Personen, etwa die Hälfte hatte schon Bildmaterial gesendet (Hasebrink et al., 2019). Diese fremden Empfänger:innen könnten auch andere Jugendliche gewesen sein. Insofern lässt sich auch hier eine Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz und dem tatsächlichen Handeln etlicher Kinder und Jugendlichen vermuten.

In der eben zitierten Sonderauswertung des deutschen Subsamples der EU Kids Online-Studie von Hasebrink et al. (2019) aus Tabelle 3.6 wurde nur nach dem Versand von Namen und Fotos oder Videos der eigenen Person gefragt. *Online Over Disclosure* umfasst darüber hinaus auch das Teilen von privaten Meinungen, Gefühlen und Einschätzungen, die Anlass für Cybermobbing etc. bieten können. In einer internationalen Studie mit $N = 1.735$ Teilnehmenden bejahte knapp ein Viertel der 14- bis 25-Jährigen die Aussagen, dass die privaten Informationen, die sie im Internet oder auf sozialen Netzwerken teilten, sich nicht (negativ) auf sie auswirken könnten (Culver & Grizzle, 2017). Nur

wenige Sieben- bis Zwölfjährige aus Großbritannien zeigten in einer Interviewstudie Bewusstsein darüber, dass diese Arten der Selbstenthüllung (gegenüber wenig vertrauenswürdigen Empfänger:innen) Cybermobbing und den anderen Online-Interaktionsrisiken Vorschub leisten können (Hayes et al., 2022). Allerdings war dieses Sample klein ($N = 15$) und ist somit in der Repräsentativität eingeschränkt.

Privatsphäre-Einstellungen

Sollten sich die Unbekannten in den sozialen Medien als unliebsame Personen herausstellen oder andere Probleme auftreten, sahen sich 87 Prozent der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen aus Deutschland, wie in Tabelle 3.6 dargestellt, in der Lage, durch eine Änderung ihrer Privatsphäre-Einstellungen den Kontakt zu diesen Personen abubrechen (Hasebrink et al., 2019). Von ihnen konnten 95 Prozent Personen aus ihrer Kontaktliste ausschließen und die meisten hatten dies auch schon getan (Ofcom, 2022). Bei den jüngeren Jugendlichen (von zwölf bis vierzehn Jahren) gelang es nur etwa zwei Dritteln, die Privatsphäre-Einstellungen an ihre Sicherheitsbedürfnisse anzupassen. Unter den Kindern (von neun bis elf Jahren) schafften dies nach eigenen Angaben noch weniger, nämlich lediglich 24 Prozent in der EU Kids Online-Befragung der repräsentativen Stichprobe deutscher Kinder und Jugendlicher (Hasebrink et al., 2019). Unter Vorschulkindern ist kein Verständnis für Privatsphäre-Einstellungen zu erwarten, setzt dies doch das Verständnis einer Täuschungsabsicht der Interaktionspartner:innen voraus, also eine Theory of Mind zweiter Ordnung, die bei den meisten erst mit etwa sieben Jahren voll ausgebildet ist (siehe Kapitel 3.2). Geraten diese jüngeren Grundschulkinder an Online-Interaktionspartner:innen mit üblen Absichten, können sich die meisten von ihnen weitaus schlechter gegen sie zur Wehr setzen als ältere Jugendliche.

Zu bedenken ist, dass Privatsphäre-Einstellungen zwar die Sichtbarkeit gegenüber Fremden verringern, nicht aber den Versand oder die Weitergabe vertraulicher Nachrichten behindert, die zwischen befreundeten Heranwachsenden ausgetauscht werden (Hayes et al., 2022). Hier spielt das Verhalten der späteren Betroffenen eine größere Rolle, insbesondere ihr *Over Disclosure* auf sozialen Medien.

Selbstoffenbarung und Cybermobbing

Wie in diesem Kapitel anfangs ausgeführt, brauchen Jugendliche funktionierende Peer-Beziehungen und Freundschaften, um ihre Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten, also etwa um eine neue Balance zwischen Autonomie und Verbundenheit mit ihren Eltern zu entwickeln, ihre Freundschaften zu vertiefen, ihre

aufkeimende Sexualität zu erkunden (Peter & Valkenburg, 2011) und ihre Identität zu entwickeln (Granic et al., 2020). Dies geschieht offline in den Gesprächen mit anderen Jugendlichen und online in den Nachrichten, die über soziale Netzwerke ausgetauscht werden. Jugendliche stecken in einem Dilemma zwischen Selbstoffenbarung, die für die Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben nötig und sinnvoll ist und möglichen Interaktionsrisiken in der Online-Welt. Empirisch zeigte sich dies in einer Studie von Anderson und Jiang (2018) so: Auf der einen Seite erlebte die überwiegende Mehrheit eines repräsentativen Samples von $N = 743$ Dreizehn- bis Siebzehnjährigen aus den USA, dass soziale Medien dazu beitragen können, sich ihren Freund:innen verbundener zu fühlen (81 %), mit diverseren Gruppen von Personen in Kontakt zu kommen (69 %) und Unterstützungspartner:innen zu gewinnen (68 %; ähnlich: Ofcom, 2022). Auf der anderen Seite fühlten sich 45 Prozent von drastischen Äußerungen in den sozialen Netzwerken überwältigt bis abgeschreckt. Andere sahen sich unter Druck, ihre Botschaften an ihr Publikum anzupassen und nur solche Inhalte hochzuladen, die sie in den Augen von anderen gut aussehen lassen (43 %) beziehungsweise eine Menge Aufmerksamkeit oder Likes bekommen (37 %; Anderson & Jiang, 2018). Fast 60 Prozent der Teenager aus dieser Studie aus den USA haben nach eigenen Angaben schon einmal Verhaltensweisen erlebt, die sich als Cybermobbing einordnen lassen, wie etwa Beschimpfungen und Beleidigungen, Verbreitung von falschen Gerüchten über sie oder der Empfang von nicht erbetenem sexuellem Bildmaterial (Anderson, 2018). Livingstone et al. (2019) erläutern, dass die Jugendlichen zwar Risiken und Chancen beim Posten abwägen, sie gleichwohl von dem schnellen „Erfolg“ des Hochladens von brisantem Material verführt werden gegenüber den zeitlich entfernten und nicht sicher vorhersagbaren Risiken der Zukunft (zu denen Cybermobbing, non-konsensuales Sexting und Online-Hate-speech zählen). Einige Jahre zuvor hatten schon 20 Prozent eines größeren Samples von Teenagern aus den USA bedauert, Updates, Fotos, Videos oder Kommentare online geteilt zu haben. Unter ihnen waren mehr Jugendliche, in deren sozialen Netzwerken sich auch persönlich nicht bekannte Personen tummelten (Xie & Kang, 2015).

Wie sich Bystander bei Cybermobbing verhalten, wird ebenfalls davon beeinflusst, wieviel von ihrem Privatleben die Jugendlichen online öffentlich zur Schau gestellt haben. Hatten Betroffene von Cybermobbing in einer experimentell angelegten Studie allzu offenherzige Selbstenthüllungen auf Facebook hochgeladen, dann neigten die jugendlichen Bystander dazu, das Opfer dafür verantwortlich zu machen und ihm gegenüber weniger Empathie zu empfinden (Schacter et al., 2016; Weber et al., 2013). Ebenso vorwurfsvoll reagierten jugendliche Bystander in einem ähnlich angelegten Experiment, wenn die Privatsphäre-Einstellungen der betroffenen Person vernachlässigt worden waren und das Profil als öffentlich markiert worden war (Zillich et al., 2019).

Moderatoren der Online-Selbstoffenbarung von Jugendlichen

Ein Literaturüberblick von Paluckaitė und Žardeckaitė-Matulaitienė (2019) über $K = 24$ Studien kommt zu dem Ergebnis, dass Bewusstheit über mögliche negative Konsequenzen und Bedenken bezüglich der privaten Natur mancher Äußerungen die Neigung zum Versand selbstoffenbarender Nachrichten im Internet reduziert. Ein ausgeprägtes Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, soziale Ängstlichkeit sowie eine hohe Konformität gegenüber Peer-Normen begünstigen hingegen die Selbstenthüllung von Jugendlichen im Internet. Neben diesen persönlichen Merkmalen der Adoleszenten scheinen das Bedürfnis nach Kommunikation, der Wunsch nach dem Erhalt von Beziehungen sowie das Bedürfnis nach Popularität unterliegende Motive für Online-Selbstoffenbarungen zu sein. Jugendliche enthüllten im Internet mehr private Informationen als in der Face-to-Face Kommunikation wegen der Disinhibition (siehe Kapitel 2) und weil sie das Internet als kontrollierbar wahrnehmen (Xie & Kang, 2015). Ein umfangreiches soziales Netzwerk, persönlich nicht bekannte Personen auf der Freundesliste bei Facebook sowie ein häufiger Besuch der Webseiten des sozialen Netzwerks waren sowohl mit einem hohen Maß an Selbstoffenbarung verknüpft als auch mit mehr nachträglichem Bedauern über die weite Verbreitung mancher Inhalte (Xie & Kang, 2015).

Wie in Kapitel 3.3 ausgeführt, verringert Vertrauen in das Gegenüber das wahrgenommene Risiko, das durch selbstenthüllende Botschaften entsteht. Grund dafür ist die mit Vertrauen einhergehende Erwartung, dass der oder die Empfänger:innen sich erwartungsgemäß verhalten, also ihre Verpflichtung zur Geheimhaltung erfüllen, auch wenn es nicht möglich ist, dies bis ins Letzte zu kontrollieren (Xie & Kang, 2015). In der bereits erwähnten repräsentativen Studie von über 800 Zwölf- bis Siebzehnjährigen aus den USA erklärte ein hoch ausgeprägtes Vertrauen, welche Jugendlichen ihre Handynummer und E-Mail-Adresse im Internet veröffentlichten. Diese persönlichen Informationen können dazu genutzt werden, im Privaten Kontakt mit einzelnen Teenagern aufzunehmen. Nahezu alle Jugendlichen in dieser Studie mit Daten von 2012 luden Fotos von sich hoch (91 %), offenbarten ihre persönlichen Interessen (85 %) und ihr Geburtsdatum online (82 %). Etwas weniger Jugendliche veröffentlichten ihren Wohnort (71 %), ihre Schule (67 %) und ihren Beziehungsstatus (60 %) im Internet (Xie & Kang, 2015). Angesichts dieser hohen Werte, die heutzutage wahrscheinlich nicht mehr erreicht werden, war das Vertrauen der Befragten kein Merkmal, dass die Veröffentlichung von diesen persönlichen Informationen erklärte. Dass das Vertrauen der Jugendlichen ins Internet ihre Neigung zur Selbstoffenbarung verstärkt, wurde in einer Übersichtsarbeit nur von manchen Studien bestätigt (Paluckaitė & Žardeckaitė-Matulaitienė, 2019). Deutlicher war der Zusammenhang mit einer der Kehrseiten der Selbstoffenbarung, nämlich dem nachträglichen Bedauern über veröffentlichte Vertraulichkeiten: Je höher das Vertrauen der

Teenager ausgeprägt war, desto seltener bedauerten sie ihre Postings. Umgekehrt ging ein geringes Vertrauen ins Internet mit einer hohen Neigung zum nachträglichen Bedauern einher (Xie & Kang, 2015). Ob die Sorgen im Nachhinein Folge eines negativen Echos auf Online-Enthüllungen in der Vergangenheit waren, blieb in dieser Studie offen.

3.5 Zusammenfassung

Kinder und Jugendliche sind sehr interessiert an den sozialen Medien und beginnen schon im Vorschulalter, die technischen Fähigkeiten zu erwerben, die zur Teilhabe an ihnen nötig sind. Immer mehr dieser jungen Kinder fangen an, soziale Medien auch eigenständig zu nutzen. Die frühere und ausgiebigere Beschäftigung mit digitalen sozialen Medien ist unter anderem auf den verbesserten Zugang zu digitalen Medien zurückzuführen, sind Haushalte mit Kindern in Deutschland doch mittlerweile flächendeckend mit digitalen Endgeräten ausgerüstet. Soziale Medien sind unter anderem auch deshalb so beliebt bei Kindern und Jugendlichen, weil sie den Erfahrungs- und Handlungsspielraum ausweiten und der Austausch mit ihren Peers sie bei der Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben unterstützt. Mit zunehmendem Gebrauch sozialer Medien steigen auch die in ihnen enthaltenen Interaktionsrisiken für Kinder und Jugendliche.

Welches Verständnis die jungen Menschen für diese Risiken haben, beruht unter anderem auf ihrer Fähigkeit, verschiedene Geisteszustände separat zu repräsentieren, eben auf ihrer Theory of Mind. Die Mehrheit (80 %) der Siebenjährigen schafft es, Absichten und damit auch einfache Betrugsabsichten ihrer digitalen Interaktionspartner:innen aufzudecken, weil sie zwei zusammenhängende Geisteszustände repräsentieren können (Theory of Mind zweiter Ordnung). Werden die Konstellationen komplexer, weil mehr Geisteszustände (z. B. von mehr Personen) vorherzusagen sind oder die Merkmale abweichender Geisteszustände nur implizit erkennbar sind, dann gelingt dies sehr viel weniger Acht- und Neunjährigen. Dieses Ergebnis legt eine langsame Entwicklung nahe, sind die zu beachtenden Hinweise auf diese Risiken im Alltag – insbesondere in Online-Umgebungen – doch auch komplex und oft nur aus Andeutungen zu erschließen. Wichtig zu beachten sind auch hier die großen interindividuellen Unterschiede zwischen den Kindern aufgrund ihrer eigenen kognitiven Fähigkeiten, dem sozialen Status ihrer Familie und dem Gesprächsklima in ihrer Schulkasse.

Junge Kinder starten mit einem Vertrauensvorschuss gegenüber ihren Interaktionspartner:innen, weil dies ihrem subjektiven Bedürfnis nach Sicherheit und Kontrolle entspricht. Wird das Vertrauen enttäuscht, so weicht es zunehmend dem Misstrauen, weil Täuschungsabsichten (ab einer Theory of Mind zweiter Ordnung) mental repräsentiert werden können. Fakeprofile von Interaktionspartner:innen zu enttarnen, ist insofern eine spannende Aufgabe für

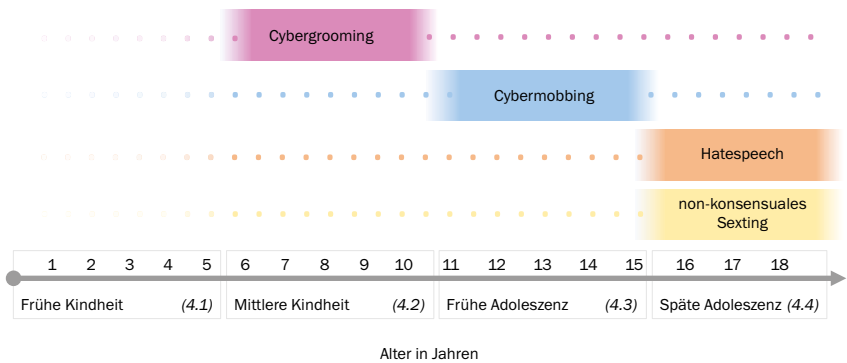
Grundschul Kinder, die Zwölfjährigen besser gelingt als Neunjährigen (Schultz, 2023), die ihrem eigenen Urteil zudem mehr vertrauen (Hasebrink et al., 2019). Jugendliche sind sich ihrer Einschätzung noch sicherer, neigen aber zur Überschätzung, wenn es darum geht, Fakeprofile zu entlarven (Ofcom, 2022). Gleichwohl betrachten ältere Jugendliche und junge Erwachsene Fakeprofile als ein ernsthaftes Problem im Internet. Welche Faktoren die Fähigkeit zur Enttarnung von Fakeprofilen begünstigen, muss noch weiter erforscht werden.

Ab dem Grundschulalter versteht etwa die Hälfte der Kinder, dass es aus Gründen der Privatheit wichtig ist, manche Informationen über ihre eigene Person auf sozialen Medien nicht öffentlich zugänglich zu machen. Diese Zahl steigt auf drei Viertel bei den jüngeren Jugendlichen (von zwölf bis vierzehn Jahren) und auf 85 Prozent bei den älteren Jugendlichen (von fünfzehn bis siebzehn Jahren) (Hasebrink et al., 2019). Jugendliche stehen dabei vor dem Dilemma, dass sie Offenbarungen ihrer privaten Meinungen und Befindlichkeiten einerseits nutzen (und brauchen), um ihre Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten, also um ihre (sexuelle) Identität zu erkunden, ihre Freundschaften zu vertiefen und soziale Unterstützung bei Schwierigkeiten zu erhalten. Andererseits können diese Enthüllungen privater Natur der Peergroup Zündstoff bieten und Anlass zu Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting geben. Allzu offenherzige Selbstenthüllungen der Betroffenen gehen im Fall von Cybermobbing mit geringerer Empathie und mehr Vorwürfen der jugendlichen Bystander einher, ebenso wenn die betroffene Person ihre Privatsphäre-Einstellungen vernachlässigt und ihr Profil als öffentlich markiert hatte (Schacter et al., 2016; Weber et al., 2013; Zillich et al., 2019). Reduzierend auf den Versand selbstoffenbarer Nachrichten wirkte die Bewusstheit der Jugendlichen über Privatheit, während das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, soziale Ängstlichkeit sowie ein hohes Bestreben nach Konformität mit Peer-Normen die Selbstenthüllung im Internet begünstigten. In jedem Altersabschnitt gilt es insofern, die Erweiterung der sozialen Welt und die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben in den sozialen Medien mit den damit verbundenen Interaktionsrisiken auszubalancieren.

4 Altersgruppen und Interaktionsrisiken

Nachdem zentrale entwicklungspsychologische Grundlagen für Verhalten und Handlungen von Kindern und Jugendlichen im Internet, speziell in den sozialen Medien, erläutert wurden, folgt nun eine tiefere Betrachtung der Online-Interaktionsrisiken in verschiedenen Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen. Es werden die frühe Kindheit (null bis fünf Jahre), mittlere Kindheit (sechs bis zehn Jahre), frühe Adoleszenz (elf bis vierzehn Jahre) sowie die späte Adoleszenz (fünfzehn bis achtzehn Jahre) unterschieden. Innerhalb dieser Unterkapitel wird kurz das Mediennutzungsverhalten der Heranwachsenden in der jeweiligen Entwicklungsphase geschildert und dann schwerpunktmäßig auf eines der Online-Interaktionsrisiken eingegangen – denn Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming sind nicht in jeder Altersgruppe gleichermaßen relevant. In Abbildung 4.1 ist die gewählte Schwerpunktsetzung dargestellt, die innerhalb der jeweiligen Unterkapitel entwicklungs- und medienpsychologisch begründet wird.

Abbildung 4.1 Visueller Überblick zu den in den Unterkapiteln behandelten Online-Interaktionsrisiken



Anmerkung: Die Abbildung stellt die in den entsprechenden Unterkapiteln behandelten Online-Interaktionsrisiken dar. Innerhalb der Unterkapitel wird die Schwerpunktsetzung begründet.

4.1 Frühe Kindheit: Fokus elterlicher Einfluss auf Risiken kindlicher Mediennutzung

Zu der Altersgruppe der Null- bis Fünfjährigen existieren nur wenige Daten, die Internetnutzung betreffend. In diesem Alter ist eine *aktive und unbeaufsichtigte*

Teilhabe an digitalen Interaktionen aufgrund fehlender Lese- und Schreibkompetenzen, eingeschränkter Möglichkeiten und Fähigkeiten, internetfähige Endgeräte zu bedienen und mangels eines eigenen internetfähigen Endgeräts eher die Ausnahme. Eine Konfrontation mit Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting oder Cybergrooming ist dementsprechend unwahrscheinlich. Dennoch soll an dieser Stelle kurz auf die Gefahren eingegangen werden, denen die Kinder im Internet ausgesetzt sind – häufig unbeabsichtigt durch ihre Eltern.

4.1.1 Mediennutzung bereits in der frühen Kindheit

Kinder wachsen heutzutage in einer mediatisierten Welt auf und so ist es nicht verwunderlich, dass die Entwicklung von Kindern ebenfalls häufig in Kontext der (eigenen oder elterlichen) Nutzung digitaler Medien stattfindet.

Schrittweises Entdecken digitaler Medien durch die Familie

Zwar verfügen in Deutschland nahezu alle Haushalte mit Kindern zwischen null und fünf Jahren über internetfähige Geräte und einen Internetzugang, Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter nutzen das Internet in der Regel aber in Begleitung der Eltern und mit konkreten Beschränkungen, was Inhalte und Nutzungsdauer betrifft (Brüggen et al., 2022; Kieninger et al., 2021; Saferinternet.at, 2020). Der repräsentativen deutschen Studienreihe *miniKIM* zufolge werden insbesondere Mediatheken und Streamingdienste als Alternative zum linearen Fernsehen genutzt, Fotos und Videos angesehen und erstellt, (video-)telefoniert und digitale Spiele gespielt, wenn internetfähige Geräte von Kindern unter sechs Jahren benutzt werden (Kieninger et al., 2024). Unklar bleibt, ob die genutzten digitalen Spiele Möglichkeiten der integrierten Onlinekommunikation mit anderen Spieler:innen bieten, wobei aufgrund der fehlenden Lese- und Schreibfähigkeiten nur von einem geringen Risikopotenzial auszugehen ist. Dem Ofcom-Bericht nach, der verschiedene Studienergebnisse mit repräsentativen Stichproben aus dem Vereinigten Königreich vorstellt, nutzt die Hälfte der Drei- bis Vierjährigen bereits Apps, die eine schriftliche, sprach- oder videobasierte Kommunikation ermöglichen (es ist jedoch anzunehmen, dass diese Nutzung nicht autonom erfolgt; Ofcom, 2022). Ihre ersten Erfahrungen machen Kinder mit computermediierter Kommunikation, indem sie ihre Eltern beobachten und/oder selbst ersten Videotelefonaten mit Familienmitgliedern beiwohnen (Brüggen et al., 2022). Finden diese Videotelefonate über Messengerdienste wie WhatsApp statt, erhalten die Kinder zusätzlich erste Einblicke in die Funktionsweisen dieser Social-Media-Plattformen (Brüggen et al., 2022). In Einzelfällen kann eine deutlich intensivere und autonomere Internetnutzung bei Kindern dieser Altersgruppe vorliegen, beispielsweise wenn Erziehungsberechtigte digitale Medien als „Babysitter“ einsetzen, um Kinder still

zu beschäftigen (Kieninger et al., 2024; vgl. Saferinternet.at, 2020). Der Ofcom-Bericht von 2022 zeigt, dass Kinder zwischen drei und fünf Jahren auch soziale Medien nutzen (10 bis 30 %) und dabei meistens über ein eigenes Profil verfügen: Im Alter von drei Jahren ist der Anteil der Kinder, die ein Profil besitzen, größer als der Anteil, der diese Medien nutzt (25 vs. 18 %). Dies deutet auf eine passive Profilerstellung, nämlich die seitens der Erziehungsberechtigten hin. Die technischen Fähigkeiten, die für eine aktive Beteiligung an digital vermittelter sozialer Interaktion nötig sind, erwerben Kinder immer früher, da die Gelegenheiten dazu in den letzten vierzig Jahren rasant zugenommen haben.

Sprachliche und motorische Entwicklungsschritte erweitern Erfahrungsräume

Eine große Rolle bei der Internetnutzung und insbesondere der Onlinekommunikation und -interaktion spielen die Entwicklungsschritte, die diese erst ermöglichen. Innerhalb der frühen Kindheit entwickelt sich bei Kindern die Sprache sowie die Feinmotorik. Kinder können in der Regel bereits ab zwei Jahren so sprechen, dass Wünsche, Bedürfnisse und einfache Aussagen verständlich sind. Die sprachliche Entwicklung nimmt in den folgenden Jahren enorm an Fahrt auf. Während Zweijährige lediglich grundlegende Wortstellungen für Sätze in ihrer Muttersprache übernehmen, beherrschen Kinder gegen Ende der frühen Kindheit komplexe grammatikalische Formen (Berk, 2011). Lesen und schreiben können die Kinder dieser Altersgruppe in der Regel noch nicht, was die Möglichkeiten der Steuerung digitaler Medien, vor allem aber schriftlicher Kommunikation über das Internet, noch begrenzt. Die Entwicklung der Feinmotorik ist wichtig, um eine Computermouse, ein Touchpad oder ein Display bedienen zu können. Wie bei allen Entwicklungsschritten bestehen erhebliche individuelle Unterschiede, was die motorischen Entwicklungsstufen betrifft, wobei Mädchen allgemein etwas schneller in ihrer feinmotorischen Entwicklung sind als Jungen. Mit drei bis vier Jahren können Kinder in der Regel große Knöpfe auf- und zu-machen, mit vier bis fünf Jahren mit einer Schere eine Linie nachschneiden und mit fünf bis sechs Jahren können sie einen Schnürsenkel zu einer Schleife binden (Berk, 2011). Erst damit werden auch feinere Einstellungen und Operationen in der Steuerung digitaler Medien zunehmend möglich.

Kinder unter sieben Jahren verfügen im Allgemeinen nur über geringe technische Kompetenzen (Feierabend et al., 2021b). Aufgrund des noch nicht erfolgten Lese-Schreiberwerbs sowie der geringen technischen Kompetenzen ist eine digitale Kommunikation mit Kindern ohne das Beisein der Eltern erst gegen Ende der frühen Kindheit leicht möglich. Zudem sind bei Kindern zwischen zwei und fünf Jahren noch keine feinmotorischen Fähigkeiten erwartbar, die dem Kind komplexere Prozesse wie beispielsweise das bewusste Navigieren durch eine App oder Webseite erlauben. Kinder unter sechs Jahren sind demnach noch nicht als

aktive Akteur:innen der Onlinekommunikation zu betrachten, was die in diesem Buch im Fokus stehenden Interaktionsrisiken Cybermobbing, Online-Hate-speech, non-konsensuales Sexting sowie Cybergrooming betrifft.

4.1.2 Online-Interaktionsrisiken durch elterlichen Einfluss: Sharenting

Die Eltern stellen in der Altersgruppe der frühen Kindheit die primäre Zielgruppe für Schutz- und Befähigungsinterventionen dar. Sie entscheiden erheblich darüber, wie ihre Kinder digitale Medien nutzen. Dabei können jedoch ebenfalls durch die elterliche Mediennutzung Risikosituationen für die Kinder entstehen. Eltern, insbesondere Frauen, die das erste Mal Mutter geworden sind, stellen häufig ohne eingehende Gedanken über die Privatheit des Kindes Text-, Bild- und Videomaterial auf Plattformen zur Verfügung, was unter dem Begriff *Sharenting* bekannt ist (Autenrieth, 2018). So haben beispielsweise 29 % der in der miniKIM-Studie 2023 (Kieninger et al., 2024) befragten Eltern bereits Informationen und Fotos oder Videos ihrer Kinder über soziale Medien veröffentlicht. Etwa die Hälfte der Eltern bespricht vorab mit den Kindern, ob und welche Inhalte online gestellt werden. Zwar seien die geteilten Inhalte bei sechs von sieben Eltern nur für die eigene Kontaktliste sichtbar (bei 14 % für alle Nutzer:innen), da Kontaktlisten mitunter sehr groß sind, stetig weiterwachsen und zusätzlich Privatsphäre-Einstellungen nicht immer klar verständlich sind, kann Sharenting dennoch negative Auswirkungen für die Kinder haben. Ganz besonders intensiv findet sich das Sharenting in den Phänomenen sogenannter *Influencer-Familien* und *Kidfluencer* wieder, bei denen die Eltern beziehungsweise Sorgeberechtigten das Familienleben öffentlich dokumentieren oder die Medienpräsenz der Kinder für kommerzielle Zwecke nutzen (Brüggen et al., 2022).

Sharenting steht als ein durch Dritte vermitteltes Interaktionsrisiko nicht im Fokus dieses Buches, kann aber eine spätere Konfrontation der Kinder mit Online-Interaktionsrisiken begünstigen. Durch Sharenting könnten außerdem Groomer:innen über die durch die Eltern online gestellten Inhalte auf Kinder aufmerksam werden, welche sie dann im realen Leben kontaktieren. Dies ist vor allem im Fall des *Oversharentings* der Fall, bei dem Eltern sensible Informationen des Kindes online preisgeben, durch welche dieses lokalisierbar gemacht wird (Brüggen et al., 2022). In qualitativen Interviews aus der Schweiz zeigte sich, dass sich die befragten Eltern vor allem dem Risiko des *Stranger Dangers*, also der Gefahr, die von unbekannten Menschen für das Kind ausgeht, bewusst sind, wenn es um das Teilen von Kinderbildern online geht. Allerdings ist es wichtig anzumerken, dass nicht nur Fremde ein Risiko für das Kind darstellen können, sondern auch Kontakte aus dem direkten Umfeld des Kindes und ihrer Eltern (Autenrieth, 2018).

Ein weiteres Szenario, in dem sich durch Sharenting ein höheres digitales Interaktionsrisiko für die Kinder ergeben kann, ist durch den digitalen Fußabdruck

bedingt (Williams-Ceci et al., 2021). Durch die Affordanzen des Internets wie dessen Persistenz ist es schwierig, die Reichweite der veröffentlichten Inhalte zu kontrollieren, was wiederum eine Löschung dieser Inhalte erschwert (Trepte et al., 2021). Wichtig hierbei ist auch, dass gerade junge Kinder kaum Verständnis für und Einfluss auf die durch Eltern geteilten Inhalte haben, die zu ihrer digitalen Identität beitragen (Brüggen et al., 2022). Nicht immer erkennen Eltern, was ihr Kind als beschämend empfindet und als Risiko für Mobbing einschätzen wird (Lampert et al., 2020). Das Kind kann zu einem späteren Zeitpunkt, an dem sich die sozialen Interaktionen mehr in das Internet verlagern, mit den Jahren zuvor durch Eltern geteilten Bildern oder Inhalten konfrontiert werden, indem Dritte diese benutzen, um das Kind lächerlich zu machen (Cybermobbing).

4.2 Mittlere Kindheit: Fokus Cybergrooming

Kinder der Altersgruppe der mittleren Kindheit sind zwischen sechs und zehn Jahre alt und gehen größtenteils in die Grundschule. Da in der mittleren Kindheit die Autonomie der Internetnutzung sprunghaft ansteigt, beginnt die Gefährdung für Kontakt mit Cybergroomer:innen in dieser Lebensphase. Besorgniserregend sind zudem die Ergebnisse der zweiten Befragungswelle der von der Landesanstalt für Medien NRW in Auftrag gegebenen repräsentativen Studie zu Cybergrooming(versuchen) durch Erwachsene: Im Vergleich zum Vorjahr waren die Prävalenzen des Erlebens verschiedener Cybergrooming-Facetten besonders stark in der Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen angestiegen (Landesanstalt für Medien NRW, 2022). Mittlerweile sind die Prävalenzen in dieser Altersgruppe zwar wieder zurückgegangen, dennoch geht von einer Cybergrooming-Viktimisierung eine akute Gefahr für Kinder aus. Zunächst wird die Mediennutzung dieser Altersgruppe umrissen, bevor schwerpunktmäßig auf die Gefährdung durch Cybergrooming eingegangen wird und (insb. entwicklungs-)psychologische Hintergründe aufgegriffen werden.

4.2.1 Mediennutzung

Smartphones und Internetnutzung werden fester Bestandteil der Lebensrealität

Die Altersgruppe der zwischen 2014 und 2019 Geborenen ist mit dem Internet aufgewachsen. Vor allem Smartphones stellen zunehmend einen zentralen Bestandteil der Lebensrealität der Kinder dar (Feierabend et al., 2023b; Menner & Harnischmacher, 2020). Mit dem Eintritt in das Schulalter nehmen die Online-Aktivitäten der Kinder und somit ebenfalls die Relevanz von Interaktionsrisiken

deutlich zu (Brüggen et al., 2022). Die repräsentative deutsche Studienreihe *KIM* zeigt, dass der Anteil der Kinder, die im Jahr 2022 im Besitz eines eigenen Handys oder Smartphones sind, mit dem Alter ansteigt: Während nur 9 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen eines besitzen, sind es schon 58 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen. Fast alle Kinder dieser Altersgruppe haben Zugriff auf einen internetfähigen Computer im Haushalt (Feierabend et al., 2023b).

Von den Kindern zwischen sechs und dreizehn Jahren nutzen 70 Prozent das Internet (Feierabend et al., 2023b). Im Jahr 2022 haben 38 Prozent der Sechs- bis Siebenjährigen das Internet zumindest selten genutzt, wohingegen 59 Prozent der Acht- bis Neunjährigen und 85 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen dies angegeben haben. Während der COVID-19-Pandemie hat sich der Anteil an Kindern zwischen sechs und zehn Jahren mit eigenem Internetzugang im Vergleich zu 2018 um fünf Prozentpunkte erhöht (Feierabend et al., 2021b). Die Häufigkeit und Dauer der Nutzung des Internets steigt nach Einschätzung der Haupterziehenden deutlich mit dem Alter an. Laut der *KIM*-Studie von 2022 nutzen 66 Prozent der befragten internetnutzenden Sechs- bis Siebenjährigen mindestens ein-/mehrmals die Woche das Internet, davon 13 Prozent (fast) jeden Tag. Im Gegensatz dazu sind es bei den internetnutzenden Zehn- bis Elfjährigen bereits 91 Prozent, wovon 48 Prozent das Internet (fast) jeden Tag nutzen. Während Sechs- bis Siebenjährige an einem durchschnittlichen Wochentag im Schnitt 17 Minuten online verbringen, nutzen Kinder zwischen zehn und elf Jahren das Internet bereits mehr als dreimal so lange (49 min.; Feierabend et al., 2023b).

Die Autonomie steigt an

Kinder zwischen sechs und zehn Jahren nutzen Medien mit Internetzugang vorrangig zu Hause über Tablet, PC oder Laptop, jedoch wird die mobile Nutzung (abseits des Elternhauses) zunehmend relevanter (Brüggen et al., 2022). Lediglich 8 Prozent der Kinder zwischen sechs und sieben Jahren surfen alleine im Internet (Feierabend et al., 2021b). Je älter die Kinder werden, desto autonomer wird die Nutzung (Brüggen et al., 2022). Die technische Medienkompetenz der Kinder steigt erst mit einem Alter von zehn Jahren deutlich an (Feierabend et al., 2021b). Die Autonomie der Sechs- bis Dreizehnjährigen bei der Nutzung des Internets und internetfähiger Geräte hat durch die COVID-19-Pandemie noch einmal zugenommen (Feierabend et al., 2021b).

Die Welt des Chattens eröffnet sich: Kinder betreten eigenständig soziale Netzwerke

Kinder in dem Alter zwischen sechs und zehn Jahren nutzen internetfähige Medien vorrangig zur Unterhaltung sowie Informationsgewinnung. Mit wachsender Lese- und Schreibkompetenz eröffnen sich zudem neue Nutzungsräume

für Grundschulkinder und die Möglichkeit des Chattens gewinnt an Bedeutung (Brüggen et al., 2022; Feierabend et al., 2021b). Die repräsentative DIVSI U9-Studie mit Kindern zwischen drei und acht Jahren zeigte bereits, dass das Wissen über die Möglichkeit der Nutzung von Medien zur Kommunikation mit Gleichaltrigen zwar mit dem Alter zunimmt, es jedoch schon bei den jüngsten Kindern der mittleren Kindheit vorhanden ist: 88 Prozent der Sechsjährigen berichten, von der Möglichkeit des Chattens zu wissen, mit acht Jahren sind es bereits 95 Prozent. Im Alter zwischen sechs und acht Jahren gibt knapp jedes zweite Kind an, gerne mit Freunden:innen im Internet zu kommunizieren (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2015). Mit der Zunahme kommunikativer Medientätigkeiten nimmt ebenfalls die Beliebtheit sozialer Netzwerke mit dem Alter der Kinder zu (Feierabend et al., 2023b). Beachtenswert ist zusätzlich die Zunahme an gestaltend produzierenden Medientätigkeiten wie dem Erstellen von Fotos und Videomaterial. Die KIM-Studie aus dem Jahr 2020 zeigt, dass 77 Prozent der Smartphone-Nutzenden zwischen sechs und dreizehn Jahren Fotos oder Videos erstellen, wobei die Anteile mit zunehmendem Alter ansteigen (Feierabend et al., 2021b). Von denjenigen, die ihr Smartphone jeden oder fast jeden Tag nutzen, erstellen von den Sechs- bis Siebenjährigen 4 Prozent Fotos und/oder Videos, lediglich 1 Prozent verschickt auch welche. Bei der Altersgruppe von acht bis neun Jahren sind es bereits 12 Prozent, die Bildmaterial kreieren, und 10 Prozent, die es verschicken. Einundzwanzig Prozent der Zehn- bis Elfjährigen erstellen Bildmaterial, 20 Prozent gaben an, Bildmaterial auch zu verschicken (Feierabend et al., 2021b).

Als wichtigste App-Anwendung für Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren, die Smartphones und Apps nutzen, gilt WhatsApp. Das Verschicken von WhatsApp-Nachrichten gehört zu der am häufigsten ausgeübten Tätigkeit im Netz (Feierabend et al., 2023b). Die Beliebtheit von WhatsApp als Anwendung zur Onlinekommunikation steigt sprunghaft im Alter zwischen sechs und neun Jahren an. YouTube, Instagram, Snapchat und TikTok sind ebenfalls wichtige App-Anwendungen für die Altersgruppe. Das soziale Netzwerk Facebook ist für Sechs- bis Zehnjährige eher nicht relevant und verliert seit Jahren an Bedeutung in jungen Altersgruppen (vgl. Feierabend et al., 2017, 2021b, 2023b).

Die Nutzung von Online-Angeboten erfolgt vor dem rechtlichen Mindestalter

Gemäß Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) Artikel 8 I S. 3 muss ein Kind mindestens dreizehn Jahre alt sein, um eigene Konten bei Diensten von Informationsgesellschaften anlegen zu dürfen. Demnach sind alle Angebote von Diensten der Informationsgesellschaften, die einem Kind der Altersgruppe zwischen sechs und zehn Jahren direkt gemacht werden, rechtswidrig.

Viele Kinder im Grundschulalter nutzen Apps wie WhatsApp, TikTok und YouTube – also vor dem Erreichen des Mindestalters. Unter den Sechs- bis

Dreizehnjährigen nutzen 70 Prozent WhatsApp, 37 Prozent TikTok, 23 Prozent Instagram, 20 Prozent Snapchat und 19 Prozent Facebook mindestens einmal pro Woche (Feierabend et al., 2023b). Inhalte auf TikTok und YouTube können gesucht und konsumiert werden, ohne dass ein Nutzer:innenkonto erstellt wird. Die kommunikativen Funktionen hingegen können nur mit einem persönlichen Konto genutzt werden, wobei die Altersangabe als Selbstbericht erfolgt und durch die Plattformen aktuell nicht geprüft wird. Sechzehn Prozent derjenigen Kinder, die YouTube nutzen, haben ihr eigenes Nutzer:innenkonto (Feierabend et al., 2023b). Darüber hinaus spielen Kinder im Grundschulalter vielfach Onlinespiele, für die sie nach USK-Freigabe noch zu jung sind. Wie die KIM-Studie 2022 ergab, berichteten ganze 45 Prozent der Sechsbis Dreizehnjährigen, dies schon einmal getan zu haben (Feierabend et al., 2023b).

Eltern nutzen kaum technische Hilfsmittel bei der Medienerziehung auf den Geräten ihrer Kinder, die dem Jugendschutz dienen, obwohl diese Angebote vorhanden sind. Achtundsechzig bis 78 Prozent der Haupterziehenden haben nach eigenen Angaben auf keinen Geräten technische Schutzeinstellungen für ihr Kind getroffen (Feierabend et al., 2023b).

Zwischenfazit: Kinder in der Altersgruppe der mittleren Kindheit betreten immer früher und häufig ungeschützt die sozialen Medien

Im Vergleich zu vorherigen Jahren haben Kinder in der Altersgruppe von sechs bis zehn Jahren deutlich häufiger Zugang zum Internet. Darüber hinaus ist ein starker Anstieg in der Autonomie der Nutzung des Internets sowie dem Verwenden von digitalen Spielen zu verzeichnen (Feierabend et al., 2023b). Das Schulalter ist der Zeitraum, in dem sich Kindern die Möglichkeit des Chattens mit Freunden:innen und Klassenkameraden:innen durch erworbene Lese- und Schreibkompetenzen eröffnet (Brüggen et al., 2022). WhatsApp ist die mit Abstand wichtigste und beliebteste App dieser Altersgruppe (Feierabend et al., 2023b). Auch andere soziale Netzwerke sind beliebt: Während TikTok an Beliebtheit zunimmt, verliert Facebook an Bedeutung. Viele Kinder zwischen sechs und zehn Jahren haben eigene Profile auf WhatsApp und Spieleplattformen, womit sie diese Online-Angebote vor dem vorgesehenen Mindestalter nutzen (Brüggen et al., 2022; Feierabend et al., 2023b). Eltern nehmen nur selten technische Schutzeinstellungen für ihre Kinder vor (Feierabend et al., 2023b). Somit betreten Kinder in der mittleren Kindheit soziale Medien häufig ungeschützt und laut DSGVO und den Allgemeinen Geschäftsbedingungen der Anbieter zu früh. Damit verlassen sie den Bereich, in dem Kontakte noch weitestgehend durch Eltern und andere Erziehungsberechtigte beaufsichtigt werden können – und können so auch online auf Cybergroomer:innen treffen, die genau diese Unerfahrenheit ausnutzen.

4.2.2 Cybergrooming

Cybergroomer:innen bauen durch regelmäßigen und dem Anschein nach freundlichem virtuellen Kontakt und unter der Ausnutzung der Unerfahrenheit der Betroffenen ein Vertrauens- und Abhängigkeitsverhältnis auf, um die Ausübung sexualisierter Gewalt on- oder offline vorzubereiten (Brüggen et al., 2022). Zu diesem Zweck nutzen Täter:innen unterschiedliche Strategien, die gezielt am Entwicklungsstand der Kinder anknüpfen. Daher wird im Folgenden auf die in Kapitel 3.1 dargestellten Entwicklungsbedingungen der Altersgruppe der mittleren Kindheit eingegangen und deren Bedeutung für das Phänomen des Cybergroomings beleuchtet, bevor das typische Vorgehen von Cybergroomer:innen, mögliche psychische Konsequenzen für Betroffene sowie Prävalenzen und individuelle Risikofaktoren dargestellt werden.

Misstrauen entwickelt sich erst

Die Cybergroomer:innen versuchen, zu Betroffenen vorerst ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und setzen dazu auch Täuschungsstrategien ein, zum Beispiel, indem sie andere Tatsachen bezogen auf ihre Identität wie Alter oder Interessen vorspielen (de Santisteban et al., 2018). Wenngleich nicht alle Ausübenden Fakeprofile nutzen, um ihre wahre Identität zu verschleiern (Webster et al., 2012), muss bei Kindern als Betroffenen (im Vergleich zu Jugendlichen) eher davon ausgegangen werden, dass (erwachsene) Ausübende sich dem Alter des Gegenübers anpassen. Um falsche Absichten wie die der Cybergroomer:innen erkennen zu können, benötigt es sowohl Misstrauen als auch ein Verständnis über die Lüge, was eine Theory of Mind höherer Ordnung voraussetzt. Die in Kapitel 3.3 näher beschriebene Untersuchung aus Deutschland von Stengelin und Kollegen (2018) erforschte das spontane Misstrauen Fünf- und Siebenjähriger experimentell. Die Teilnehmenden waren meist spontan vertrauensselig, misstraute jedoch sofort, nachdem sie einmal in die Irre geführt worden waren. Siebenjährige misstraute signifikant häufiger als Fünfjährige, was mit einer komplexeren Theory of Mind bei älteren Kindern erklärt werden kann. Die Autoren schließen aus den Ergebnissen, dass das Wissen über die Intentionen des Gegenübers, Erfahrung und Alter einen Einfluss auf das Misstrauen bei Kindern nehmen. Somit gibt es empirische Evidenz dafür, dass Kinder ab einem Alter zwischen vier und fünf Jahren neben der bloßen Faktualität einer Aussage auch die Intentionen des Gegenübers berücksichtigen, zumindest, wenn die wahren Intentionen dem Kind offengelegt werden (Stengelin et al., 2018; vgl. Strichartz & Burton, 1990). Es zeigt sich auch, dass gerade jüngere Kinder Aussagen zunächst vertrauen und erst durch einen erlebten Vertrauensbruch diese Verhaltensweise ändern.

Auf den Kontext des Cybergroomings übertragen verdeutlicht dieser Befund, dass Kinder für eine Täuschung durch vorgespielte gutmütige Absichten

seitens der Ausübenden vulnerabel sind. Verschleiern die Cybergroomer:innen ihre wahren Intentionen, erschwert es Kindern die Bewertung, ob sie der Person vertrauen sollen oder nicht. Aufgrund eingeschränkter Erfahrungen mit dem Internet, mangelnden Erfahrungen sexueller Natur sowie einer noch nicht allzu komplexen Theory of Mind fällt es Kindern zwischen sechs und zehn Jahren häufig schwer, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden oder Aussagen und Intentionen des virtuellen Gegenübers zu hinterfragen. Die in Kapitel 3.3 erwähnte quasiexperimentelle Pilotstudie von Schultz (2023) deutet darauf hin, dass auch schon Kinder der dritten Klasse ein ihnen fremdes Profil eines anderen Kindes als weniger vertrauenswürdig einschätzen im Vergleich zu einem fremden Kind, welches ihnen auf dem Nachhauseweg begegnet, dass sie also online tendenziell misstrauischer sind als offline. Eine gewisse Sensibilisierung scheint daher vorhanden zu sein, auch da beinahe jedes zweite Kind in der Studie von Erfahrungen mit Fakeprofilen berichtete, die es laut eigenen Angaben entweder selbst gemacht oder durch Dritte mitbekommen habe. Zu Vertrauens- und Misstrauensverhalten im Internet von Kindern bedarf es dringend weiterer empirischer Forschung. Wichtig zu klären wäre ebenfalls, inwiefern Kinder negative Online-Erfahrungen generalisieren.

Kinder lehnen Kontakt mit fremden Online-Bekanntschaften nicht grundsätzlich ab

Eine aktuelle Meta-Analyse englischsprachiger Studien durch Sutton und Finkelhor (2024) zeigt, dass identifizierte Täter:innen von verschiedenen Formen online ausgeübter sexualisierter Gewalt (u. a. Cybergrooming) gegen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene häufiger aus dem Bekannten- und Familienkreis der Betroffenen stammen (68 % aller identifizierten Täter:innen) als lange angenommen. Laut des Dritten Periodischen Sicherheitsberichts lag der Anteil der polizeilich registrierten Betroffenen, die vor der Tat keine Beziehung zu den Tatverdächtigen hatten, im Jahr 2019 in Deutschland bei circa 51 Prozent (Bruhn et al., 2021). Hinzu kommen Fakeprofile, hinter denen sich sowohl fremde Personen als auch Bekannte verbergen können. Die Gefahr für Cybergrooming geht somit zu einem nicht unerheblichen Teil von Fremden aus, weswegen es wichtig ist zu beleuchten, wie Kinder einer Kontaktanfrage durch ihnen fremde Personen gegenüberstehen.

Eine empirische Studie von Cousseran und Kolleg:innen (2021) aus Deutschland zeigt, dass der Kontakt mit Fremden von Kindern der Altersgruppe der mittleren Kindheit nicht pauschal abgelehnt wird. In der Studie wurden mittels einer qualitativen Befragung von $N = 14$ Kindern zwischen neun und dreizehn Jahren Einstellungen gegenüber Onlinekontakt mit Fremden exploriert. Die Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Offenheit der Kinder hinsichtlich des Kontakts mit Fremden nach Onlineplattform und Alter der Kinder

variiert. WhatsApp wird eher mit Familie und Freund:innen genutzt und der Kontakt zu Fremden wird abgelehnt. Hier ist anzumerken, dass eine Befragung der Landesanstalt für Medien NRW (2022) ergab, dass dennoch WhatsApp die Anwendung war, über die die meisten Betroffenen Acht- bis Zehnjährigen die Cybergrooming-Erfahrungen gemacht hatten. Auch in der aktuellsten Befragung der Landesanstalt für Medien NRW (2024) gehört WhatsApp neben Instagram, Facebook, Snapchat und TikTok zu den Apps, über die die Kinder am häufigsten mit Cybergroomer:innen in Kontakt gekommen sind. Möglicherweise lässt sich dieser scheinbare Widerspruch auf die hohe Nutzungsintensität von WhatsApp zurückführen, durch die die App trotz Ablehnung des Kontakts das höchste Risiko zu bergen scheint. Es ist ebenfalls denkbar, dass der Erstkontakt bei den in der Befragung der Landesanstalt für Medien NRW berichteten Fällen auf anderen Plattformen stattfand und erst nach einem Kennenlernen die Konversation auf WhatsApp verlagert wurde. Diese Verlagerung stellt einen für das Cybergrooming häufig zu beobachtenden Ablauf dar (s. Klicksafe, 2024). In der qualitativen Befragung von Cousseran und Kolleg:innen (2021) gaben die befragten Kinder vor allem bei Onlinespielen an, dass der Kontakt mit Fremden dazugehöre. Gerade wenn die Spielstruktur ein schnelles Verlassen der Situation ermöglichte, war die Offenheit gegenüber Kontakt mit Fremden am größten. Ältere Kinder zeigten sich offener gegenüber einem solchen Kontakt, gleichzeitig waren sie sich den Risiken bewusster als die jüngeren Befragten. Die Kinder bewerteten den Kontakt zu Fremden sehr unterschiedlich. Einige Befragte waren vorbehaltlos offen, andere lehnten den Kontakt stark ab und wieder andere gaben an, keine Meinung dazu zu haben. Die Ergebnisse der repräsentativen EU Kids Online-Befragung in Deutschland von Hasebrink und Kolleginnen (2019) zeigen zudem, dass in der Altersgruppe der Neun- bis Elfjährigen fast jede:r zweite im Internet selbst nach Freundschaften oder neuen Kontakten sucht. Vergleichsweise selten fügen Kinder (laut eigenen Angaben) jedoch Menschen zu ihren Kontaktlisten hinzu, die sie noch nie im echten Leben getroffen haben (s. Tabelle 3.5). Wie ebenfalls in Kapitel 3.4 detailliert ausgeführt wurde, entwickelt sich erst im Grundschulalter das Bewusstsein über Privatheit im Internet, sprich darüber, in welchem Umfang Informationen an Dritte weitergegeben werden sollten.

Ein großer Teil der Altersgruppe der mittleren Kindheit, vor allem jedoch die älteren Kinder innerhalb dieser Altersgruppe, ist somit online auf der aktiven Suche nach Bekanntschaften. Auch Kontakthanfragen durch ihnen Fremde lehnen Kinder in der Altersgruppe der mittleren Kindheit nicht grundsätzlich ab. Dies bedeutet, dass Kontaktaufnahmen durch Fremde – und somit auch potenziell durch Cybergroomer:innen – auf manchen Plattformen als normal von den Kindern wahrgenommen werden und sie sich daher unter Umständen auf derartige Konversationen einlassen. Cybergroomer:innen nutzen aus, dass die Kinder der mittleren Kindheit noch nicht stark mit den Affordanzen und Möglichkeiten des Internets vertraut sind. Die Sicherung der Privatheit ist somit häufig kein großes

Anliegen der Heranwachsenden, weil das Verständnis über deren Wichtigkeit noch nicht ausgeprägt ist (Dhir et al., 2017; vgl. Xiao et al., 2021). Durch dieses zum Teil unzureichende Bewusstsein können die Cybergroomer:innen an private Informationen kommen und diese in schädlicher Absicht nutzen, beispielsweise für einen Vertrauen erweckenden Gesprächseinstieg, indem sie den oder die Betroffene auf ihre Schule oder ihr Hobby ansprechen.

Entwicklungsaufgaben: Zugehörigkeitsbestreben zu Peers

In Kapitel 3.1 wurden die Entwicklungsaufgaben nach Havinghurst (1972), die Kinder auch im Internet zu erfüllen versuchen, bereits erläutert. Für das Phänomen des Cybergroomings ist besonders der Aufbau von Verbindungen zu Peers hervorzuheben. Cybergroomer:innen wissen um die Bedeutung sozialer Integration in der Altersgruppe der Sechs- bis Zehnjährigen. Somit setzen sie gezielt *Peer Pressure* („Komm schon, sei nicht feige. Alle machen das!“) ein, um die Kinder von Dingen zu überzeugen, die diese eigentlich nicht machen wollen (Klicksafe, 2024). Auf Kinder im Schulalter wirkt Gruppendruck besonders stark (Kail & Cavanaugh, 2016). Kinder (und Jugendliche) wollen von Gleichaltrigen akzeptiert und nicht abgelehnt werden. Insofern kann diese Täter:innenstrategie bei Kindern eine große Wirkung entfalten. Der Einfluss ist größer, wenn das Kind jünger und sozial ängstlich ist, die druckausübenden Peers einen hohen Peer-Status haben, die Peers Freunde sind, oder wenn der allgemeine Verhaltenskodex für die Aktivität nicht klar definiert ist (Kail & Cavanaugh, 2016). Durch das Nutzen von Fakeprofilen kann durch den oder die Cybergroomer:in schnell ein hoher Peer-Status generiert werden, zum Beispiel durch die Verwendung eines attraktiven Fotos oder einer für das Kind attraktiven Scheinidentität. Hat der oder die Cybergroomer:in erst ein Vertrauensverhältnis aufgebaut, kann es sein, dass das betroffene Kind ihn oder sie als Freund:in wahrnimmt. Auch dies kann nach Kail und Cavanaugh (2016) die Beeinflussbarkeit mittels Gruppendruck verstärken, da man bei Freund:innen nicht in Ungnade fallen möchte.

Grundlegender Ablauf des Cybergroomings

Dauer, Intensität und Ablauf des Cybergroomings können erheblich variieren (Whittle et al., 2013), der Ablauf folgt jedoch häufig einem grundlegenden Muster, welches dem European Online Grooming Project zufolge nicht linear sondern zyklisch erfolgt und von den Ausübenden stetig angepasst und aufrechterhalten wird (s. Webster et al., 2012). Dazu betreiben die Cybergroomer:innen ein permanentes Risikomanagement (Webster et al., 2012), um die Gefahr der Entdeckung zu reduzieren. Zentrale Manipulationsstrategien des Cybergroomings umfassen Täuschung (bspw. durch Fakeprofile), Bestechung (bspw. durch monetäre Versprechungen), Beteiligung am Leben der Betroffenen und Aggression (bspw.

Erpressung; de Santisteban et al., 2018). Hinzu kommen Strategien zur Desensibilisierung der Betroffenen für sexuelle Inhalte, entweder visuell (z. B. durch das Zusenden von Pornografie) oder durch Sprache (z. B. das Lenken des Gesprächs auf sexuelle Diskussionen; Webster et al., 2012). Es existieren einige Modelle zum Ablauf des Cybergroomings (Lorenzo-Dus et al., 2016; O'Connell, 2003; Williams et al., 2013; s. Forni et al., 2020 für einen Vergleich der Modelle). Hier sollen Ergebnisse von de Santisteban et al. (2018) vorgestellt werden, da sich der von den Autor:innen identifizierte Ansatz mit den Modellen überlappt, die Datengrundlage echte Fälle von Cybergrooming bilden und der Ansatz der aktuellste ist.

Zuerst erfolgt die Auswahl der Personen und die Kontaktaufnahme durch die Ausübenden. Im Rahmen qualitativer Interviews mit zwölf verurteilten männlichen Tätern aus Spanien im Jahr 2018 gaben die meisten Cybergroomer an, viele Minderjährige gleichzeitig kontaktiert zu haben, um die Chancen auf Zugang zu einem potenziellen Opfer zu erhöhen. Die verurteilten Täter hatten dabei unter anderem Sprache, Themen und Alter an ihr Gegenüber angepasst, sowie Identitäten erfunden oder gestohlen, sprich Fakeprofile genutzt (de Santisteban et al., 2018). Nach der Kontaktaufnahme über Onlineplattformen oder Onlinespiele schlugen Täter:innen häufig vor, das Gespräch auf privatere Messenger zu verlagern, um etwaige Sicherheitsvorkehrungen der Plattformen zu umgehen (Klicksafe, 2024). Sobald die Konversation gestartet ist, erfragen Täter:innen private Informationen wie strukturelle Elemente aus dem Leben der Betroffenen. Die verurteilten Cybergroomer gaben an, Aktivitäten, den Tagesablauf der Kinder und Arbeitszeiten der Eltern, sowie Kontakt zu den Eltern erfragt zu haben. Darüber hinaus wurde versucht, Schwächen und Wünsche der Betroffenen zu identifizieren, die später strategisch adressiert werden können (de Santisteban et al., 2018). Auf diese Weise versuchen Täter:innen, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und eine Abhängigkeit zu erschaffen, die zur Ermöglichung und Verschleierung der sexualisierten Gewalt beiträgt. Täter:innen zeigen großes Interesse und Verständnis für das Leben der Betroffenen, um zu dieser Vertrauensperson zu werden. Der oder die Betroffene wird immer weiter dahin manipuliert, sich von anderen zu isolieren. Dadurch versuchen Täter:innen, eine Kontrolle des Umfelds des Kindes wie beispielsweise durch die Eltern auszuschließen und die sexuelle Interaktion strategisch vorzubereiten (Brüggen et al., 2022). Die sexualisierte Gewalt besteht häufig aus der Konfrontation der Betroffenen mit Pornografie, sexuellen Chats oder Webcam-Anrufen, dem Einfordern (sexueller) Selbstabbildungen und auch Kontakten außerhalb des Internets wie Telefonaten oder Treffen (Brüggen et al., 2022). Es kann zudem zu Erpressungssituationen sowie dem in Umlaufbringen des von der oder dem Betroffenen geschickten Materials wie Selbstabbildungen kommen, um Betroffene zur weiteren Partizipation zu nötigen (Brüggen et al., 2022). Insgesamt bauen Täter:innen also gezielt Kontakt zu möglichen Betroffenen auf, versuchen sie durch private Kommunikation auszufragen, eine Vertrauensbeziehung

aufzubauen und durch Privatisieren der Kommunikation das Risiko der Entdeckung durch Dritte zu reduzieren, bevor die Kommunikation in die Ausübung sexualisierter Gewalt übergeht und sich die Phasen andauernd und in abwechselnder Reihenfolge wiederholen können.

Berührungspunkte: Cybergroomer:innen folgen den Kindern auf beliebte Netzwerke

Täter:innen treten über Onlinespiele und Social-Media-Angebote in Kontakt mit Kindern (Klicksafe, 2024). Die von der Landesanstalt für Medien NRW in Auftrag gegebene repräsentative Befragung zeigt, dass die meisten Acht- bis Neunjährigen Cybergroomingerfahrungen über TikTok (14 % der Betroffenen), WhatsApp und Facebook (jeweils 11 %), Instagram (10 %) und Snapchat (7 %) machten (Landesanstalt für Medien NRW, 2024). Für die Zehn- bis Zwölfjährigen sind ebenfalls die genannten Apps die Plattformen, auf denen die Kinder am häufigsten mit Cybergroomer:innen in Kontakt kommen. In dieser Altersgruppe steht Facebook (13 %) an der Spitze, gefolgt von TikTok (12 %), Instagram (10 %), WhatsApp und Snapchat (jeweils 9 %).

TikTok steht in der Kritik, Cybergroomer:innen die Ansprache Minderjähriger besonders zu erleichtern. Dies ist in der einseitigen Offenbarung von persönlichen Daten begründet sowie in der Selbstdarstellung, die häufig sexualisierter Natur ist (Brüggen et al., 2022). Ende 2020 zählten Brawl Stars, Clash Royal, Fortnite, Minecraft, Roblox und Among Us zu den beliebtesten Onlinespielen der Kinder und Jugendlichen (Cousseran et al., 2021). Neben Minecraft ist ebenfalls das kostenlose Spiel Fortnite ein häufiger Ort der Kontaktaufnahme durch Cybergroomer:innen (Landesanstalt für Medien NRW, 2022). Die Ingame-Chats sind nicht moderiert oder überwacht, zudem können Täter:innen leicht an das gemeinsame Interesse des Gamings anknüpfen (Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes, 2023). Das Problem bei diesen Anwendungen ist die Anonymität im Netz, die es älteren Nutzenden ermöglicht, sich mittels Fakeprofilen leicht an das Alter des Gegenübers anzupassen (Brüggen et al., 2022) oder andere Identitäten zu erstellen, die für die Betroffenen interessant sind.

Wirkungsmechanismen der Täter:innenstrategien

Einen interessanten Ansatz zur Verknüpfung eines entwicklungspsychologischen Modells mit den Wirkungsmechanismen der Cybergrooming-Täter:innenstrategien gibt die Kriminologin Dr. Kerry Hannigan (2021). Sie zieht Vygotskys Modell der Zone der Proximalen Entwicklung (1978) sowie das pädagogische Konzept des Scaffoldings von Wood und Kolleg:innen (1976) heran, welches Lernprozessunterstützendes Verhalten beschreibt, um das Verhalten der Ausübenden sowie der Betroffenen des Cybergroomings zu erklären (Hannigan, 2021). Aus diesem

Ansatz geht sehr anschaulich hervor, wie sich Cybergroomer:innen mit dem Entwicklungsstand der Kinder auseinandersetzen und gezielt auf diesen eingehen, um ihre Ziele, nämlich die Ausübung von sexualisierter Gewalt, zu erreichen.

Nach Hannigan (2021) arbeiten Cybergroomer:innen innerhalb der Zone der Proximalen Entwicklung des Kindes und geben dem Kind dabei (sprachliche) Hilfestellungen, um es zur Kollaboration zu befähigen. Der Psychologe Vygotsky postulierte die *Zone der Proximalen Entwicklung* (1978), welche „die Spanne zwischen dem spontanen Können eines Kindes und dem Können, das es maximal unter Anleitung zeigen kann“, umfasst (Schwarzer & Jovanovic, 2015, S. 40). Die in dem Kontext stattfindenden Anleitungen oder auch Unterstützungshandlungen werden *Scaffolding* genannt. Die Person, die die Hilfestellung gibt (Tutor:in), erfüllt dabei sechs Funktionen innerhalb von sechs Schritten (D. Wood et al., 1976). Der erste Schritt ist das Erwecken von Interesse bei dem Kind durch den oder die Tutor:in. Hannigan bezieht dies im Kontext von Cybergrooming auf die Profile, die die Täter:innen nutzen: Die in der Literatur als *hyper confident* beschrieben Täter:innen nutzen zu diesem Zweck freizügige Profilbilder, um das Interesse des Kindes oder der beziehungsweise des Jugendlichen auf das Profil zu lenken. *Hyper cautious* Cybergroomer:innen hingegen verstecken sich hinter Fakeprofilen, die durch ihre Gleichheit zur Lebensrealität des Kindes Interesse erwecken sollen (Hannigan, 2021). Auch das In-Aussicht-Stellen von Belohnungen kann Interesse generieren. Der zweite Schritt des pädagogischen Scaffoldings ist die Reduktion der Aufgabenkomplexität, so dass diese für das Kind zu bewältigen ist (D. Wood et al., 1976). Auf das Cybergrooming übertragen bedeutet dies, dass die Ausübenden die Konversationen leiten und dem Kind technische Hilfestellungen geben, um den digitalen Grooming-Prozess zu simplifizieren (Hannigan, 2021). Beispielsweise sind die Cybergroomer:innen diejenigen, die den oder die Betroffene anrufen, damit das Kind nur noch den Anruf annehmen muss. Der dritte Schritt des Scaffoldings ist, das Kind auf die Verfolgung des Ziels der Aufgabe zu fokussieren (D. Wood et al., 1976). Im Falle von Cybergrooming ist dieses Ziel für Ausübende die sexualisierte Gewalt. Um dies zu erreichen, normalisieren Cybergroomer:innen oft die Situation, machen dem Kind Versprechungen, loben oder belohnen es für erfüllte Aufgaben (wie z.B. das Senden eines Fotos) oder zwingen es durch Drohungen zu Handlungen (vgl. de Santisteban et al., 2018; Hannigan, 2021). Der vierte Schritt von Tutor:innen des pädagogischen Scaffoldings ist das Kenntlichmachen der kritischen Merkmale der Aufgabe (D. Wood et al., 1976). Tutor:innen machen dem Kind die Diskrepanz zwischen der produzierten Lösung und der korrekten Lösung der Aufgabe klar. Nach Hannigans (2021) Auffassung besteht dieser Schritt in der Verdeutlichung des besonderen persönlichen und emotionalen Werts, den das Kind für den oder die Cybergroomer:in hat. Darüber hinaus würden Cybergroomer:innen den Kindern in diesem Schritt signalisieren, dass sie kompetent und sicher in der Nutzung digitaler Medien seien und sich daher vor keinen Risiken

fürchten müssen. Abweichend davon sehen wir diesen Schritt beim Cybergrooming darin, dass der oder die Cybergroomer:in beispielsweise das Kind auffordert, ein neues Foto von sich anzufertigen, wenn das erste Bild für sie oder ihn nicht explizit genug ist. Das kritische Merkmal ist somit die sexuelle Komponente der Kommunikation. Der fünfte und damit vorletzte Schritt des pädagogischen Scaffoldings ist das Kontrollieren von Frustration, die bei Lernenden aufkommen kann (D. Wood et al., 1976). Beispielsweise sprechen Cybergroomer:innen den Betroffenen gut zu oder kehren zurück zu einem früheren und leichter zu bewältigenden Schritt der Kommunikation, um das Frustrationslevel ihres Gegenübers zu senken (Hannigan, 2021). Während Wood et al. (1976) davor warnen, dass an dieser Stelle eine hohe Abhängigkeit zum oder zur Tutor:in entsteht, ist genau dies ein Aspekt, auf den der Cybergrooming-Prozess abzielt. Die Ausübenden wollen ein Abhängigkeitsverhältnis schaffen, denn ihnen geht es nicht um die Förderung des Kindes, sondern um die Manipulation, zu deren Zweck pädagogische Mittel als Werkzeuge missbraucht werden. Der letzte Schritt des Scaffoldings beschreibt das Demonstrieren oder auch Modellieren von Lösungen, die das Kind imitieren soll (D. Wood et al., 1976). Laut Hannigan findet sich dies darin wieder, dass Cybergroomer:innen den Betroffenen zeigen, wie die Kommunikation am besten vor den Eltern verheimlicht werden kann (Hannigan, 2021), was für die Ausübenden eine Lösung für die Gefahr einer Entdeckung darstellt. Beispielsweise geben Cybergroomer:innen den Betroffenen vor, was sie auf Nachfragen ihres Umfelds antworten sollen.

Aus dieser Verknüpfung geht hervor, dass die Ausübenden oft Expert:innen für den Entwicklungsstand ihrer Zielgruppe sind. Durch pädagogische Vorgehensweisen manipulieren sie die Kinder mit schädigender Absicht. Die Kinder sind es aus der Schule und dem Elternhaus gewohnt, dass Erwachsene ihnen Aufgaben geben, die sie unter Anleitung erfüllen sollen. Ein Erkennen dieses Grooming-Prozesses als missbräuchlich und gefährlich kann daher vor allem für Kinder sehr schwierig sein. Somit ist es wichtig, an dieser Stelle explizit zu betonen, dass die Kinder trotz potenzieller „Kollaboration“ in keinem Fall eine Mitschuld trifft. Egal, wie sehr der oder die Betroffene auf den oder die Cybergroomer:in eingeht, liegt die Schuld klar bei den Ausübenden. In jedem Fall ist Cybergrooming eine Straftat und kann trotz (oder gerade wegen) des „Mitmachens“ tiefgreifende negative Konsequenzen für Betroffene haben.

Psychische Konsequenzen der Viktimisierung

Die psychischen Konsequenzen einer Cybergrooming-Viktimisierung für die Altersgruppe der mittleren Kindheit, also für Kinder zwischen sechs und zehn Jahren, sind bislang kaum erforscht. Internationale Studien mit indirekten Erhebungsmethoden und älteren Betroffenen erlauben jedoch einen Einblick, welcher deutlich macht, dass eine Viktimisierungserfahrung durch Cybergrooming und

online ausgeübte sexualisierte Gewalt ebenso gravierende psychische und soziale Auswirkungen auf betroffene Kinder haben kann wie andere Formen sexualisierter Gewalt.

In einer im Jahr 2003 durchgeführten Befragung von professionellen Erwachsenen aus dem Bereich soziale Arbeit, Psychiatrie und Psychologie in den USA zeigte sich, dass von Cybergrooming und online ausgeübter sexualisierter Gewalt betroffene Jugendliche signifikant häufiger die Diagnose einer posttraumatischen Belastungsstörung erhalten (Wells & Mitchell, 2007). Es wird davon ausgegangen, dass der Vertrauensmissbrauch als Teil des Cybergrooming-Prozesses zu zusätzlichen Problemen wie einem beschädigten Selbstkonzept, langfristigem interpersonalem Misstrauen, und einer Einschränkung der Beziehungsfähigkeit der Betroffenen führen kann (Dekker et al., 2016). Eine Analyse von 98 Gerichtsakten von Fällen von online ausgeübter sexualisierter Gewalt mit Betroffenen zwischen sieben und siebzehn Jahren in Schweden (Joleby et al., 2021) untermauert diese Annahme: In circa 30 Prozent der Akten ließen sich Kommentare zu der psychischen Verfassung der betroffenen Kinder und Jugendlichen nach der Gewalterfahrung finden. Zu den berichteten psychischen Konsequenzen der sexualisierten Gewalt gehörten in 90 Prozent der Fälle ein psychisches Leiden, welches auch explizite Diagnosen wie Bulimia Nervosa, Depression, Trauma und Traumafolgestörung inkludierte. Zudem wurde von selbstverletzendem bis suizidalem Verhalten (10 %), Schlafproblemen (20 %) und internalisiertem Selbsthass (13 %) berichtet. Eine wichtige Erkenntnis dieser Untersuchung ist darüber hinaus, dass der Schauplatz der sexuellen Übergriffe – also ob diese ausschließlich online oder zusätzlich auch offline stattfanden – keine große Rolle bei den berichteten psychischen Konsequenzen gespielt hat. Die Autor:innen plädieren daher dafür, Online-Übergriffe nicht essentiell als anders oder weniger gravierend für Betroffene anzusehen als physische sexuelle Übergriffe. Auf relationaler Ebene traten Vertrauensprobleme, beeinträchtigte Beziehungen, Selbstisolation und die Angst vor dem Alleinsein auf. In nur einem Fall wurde explizit von keinen Problemen berichtet. Die betroffene Jugendliche empfand die sexualisierte Gewalt durch den Erwachsenen (online und offline) als einvernehmlich (Joleby et al., 2021). Dass Betroffene die Übergriffe nicht als solche wahrnehmen, kann bei diesem Phänomen in eher seltenen Fällen auftreten. In einer Interviewstudie von Whittle und Kolleg:innen (2015) mit drei Cybergroomer-Betroffene-Dyaden nahmen alle drei Betroffenen ihr Verhältnis zu den wesentlich älteren männlichen Cybergroomern als Beziehung wahr, was auf die emotionalen Manipulationsstrategien der Cybergrooming-Methode zurückzuführen ist. Dies zeigt, wie variabel und komplex die Dynamiken bei Cybergrooming und somit auch die Konsequenzen für Betroffene sein können. Allerdings waren in all diesen Fällen von scheinbarem Konsens die Betroffenen bereits zwischen zwölf und vierzehn Jahren alt. Es ist fraglich, ob jüngere Kinder aus der Altersgruppe der mittleren Kindheit eine solche missbräuchliche Beziehung ebenfalls als romantische Bindung interpretieren würden.

Cybergrooming-Erfahrungen in der mittleren Kindheit – etwa jedes zehnte Kind zwischen acht und zehn Jahren ist betroffen

Die Erforschung der Häufigkeit von Cybergrooming(versuchen) und die Ausleuchtung des Hellfelds stellen eine schwierige Aufgabe dar. So gibt es keine Statistik, die verlässliche exhaustive Angaben über die Prävalenz von Cybergrooming in der Kindheit und Jugend macht. Am Ende dieses Unterkapitels werden die Gründe dafür diskutiert. Zunächst wird jedoch die Polizeiliche Kriminalstatistik aus Deutschland vorgestellt, die einen Anhaltspunkt für Prävalenzschätzungen gibt, sowie eine empirische Studienreihe, welche durch die Landesanstalt für Medien NRW in Auftrag gegeben wurde.

Obwohl die Kriminalitätsraten in Deutschland sinken, steigt die Rate von Cybergrooming-Fällen seit Jahren kontinuierlich an (Bruhn et al., 2021). Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) ist eine durch das Bundeskriminalamt veröffentlichte jährliche Statistik, welche die bei der Polizei angezeigten Straftaten unter den ihnen zugeordneten Erfassungsschlüsseln aufführt. In Subtabellen finden sich detailliertere Aufschlüsselungen, zum Beispiel nach Tatmittel oder Alter der Tatverdächtigen. Der Erfassungsschlüssel 131400 fasst die für Cybergrooming relevanten Paragraphen unter „Sexueller Missbrauch von Kindern – Einwirken auf Kinder ohne Körperkontakt“ (§ 176a Absatz 1 Nr. 3; § 176b Absatz 1 Nr. 1 und 2 StGB) zusammen und weist den Straftatbeständen entsprechend nur Betroffene bis vierzehn Jahren aus. Im Jahr 2022 fielen 2.878 angezeigte Fälle unter diesen Erfassungsschlüssel (Bundeskriminalamt, 2023a). Aus der PKS geht hervor, dass mit dem Alter der Betroffenen auch die Anzeigenhäufigkeit steigt (Bundeskriminalamt, 2023d). Kinder zwischen sechs und elf Jahren stellten im Jahr 2022 einen Anteil von etwas über 56 Prozent der als Betroffene von „Sexuellem Missbrauch von Kindern – Einwirken ohne Körperkontakt“ verzeichneten Kindern. Weil die PKS jedoch lediglich angezeigte Fälle abbildet und auch sonst in der Aussagekraft limitiert ist (s. Bruhn et al., 2021), ist eine zusätzliche Betrachtung anderer Quellen ratsam. Die in der PKS ausgewiesenen Prävalenzen sollten als ein sehr grober und konservativer Anhaltspunkt für die Schätzung der tatsächlichen Häufigkeit erachtet werden.

Die Landesanstalt für Medien NRW lässt seit November 2021 jährlich eine Befragung von Kindern und Jugendlichen zwischen acht und siebzehn Jahren (bzw. bis achtzehn Jahren in der ersten Befragungswelle) in Deutschland zu Cybergrooming-Erfahrungen mit Erwachsenen durchführen. Die jährliche Wiederholung der Befragung erlaubt einen Einblick in die Entwicklung des Phänomens, welche in Tabelle 4.1 einzusehen ist. Die Anteile der Betroffenen, welche nach eigenen Angaben Cybergrooming-Erfahrungen mit Erwachsenen gemacht haben, sind im Jahr 2022 (während der Kontaktbeschränkungen im Verlauf der COVID-19-Pandemie) in allen Altersgruppen angestiegen, am stärksten zeigt sich ein Zuwachs jedoch bei Betroffenen von acht bis zwölf Jahren, also vor allem in der Altersgruppe der mittleren Kindheit.

Tabelle 4.1 Prävalenzen von Facetten des Cybergroomings (Alterstabelle)

	Jahr	8–9 Jahre	10–12 Jahre	13–15 Jahre	16–17 Jahre
Verabredungen über das Internet	2024	7 %	13 %	21 %	23 %
	2023	8 %	13 %	20 %	17 %
	2022	20 %	23 %	23 %	31 %
	2021	9 %	14 %	25 %	30 %
Versprechungen als Gegenleistung für Fotos	2024	5 %	10 %	17 %	13 %
	2023	7 %	10 %	15 %	12 %
	2022	17 %	22 %	19 %	20 %
	2021	8 %	12 %	16 %	19 %
Aufforderung zum Ausziehen vor der Kamera	2024	3 %	8 %	13 %	15 %
	2023	4 %	8 %	12 %	12 %
	2022	12 %	15 %	15 %	13 %
	2021	8 %	10 %	15 %	16 %
Verabredungen zum Fotoshooting	2024	4 %	8 %	16 %	7 %
	2023	7 %	9 %	12 %	7 %
	2022	13 %	19 %	15 %	14 %
	2021	7 %	10 %	12 %	14 %
Empfangen von Nacktbildern	2024	3 %	8 %	12 %	24 %
	2023	4 %	7 %	12 %	17 %
	2022	10 %	15 %	14 %	18 %
	2021	7 %	8 %	13 %	21 %
Drohungen bei Widerstand	2024	2 %	7 %	11 %	5 %
	2023	4 %	7 %	11 %	7 %
	2022	12 %	14 %	11 %	7 %
	2021	7 %	7 %	10 %	9 %

Anmerkung. Die Daten stammen aus der Studienreihe der Landesanstalt für Medien NRW (2022a; 2022b; 2024). Es wurden Cybergrooming(versuche) durch Erwachsene abgefragt.

Der deutliche Ausschlag der Prävalenzen im Jahr 2022 ist in den Folgejahren 2023 und 2024 wieder abgeflacht. Die vierte und aktuellste Befragungswelle im Jahr 2024 ergab, dass etwa jedes zehnte Kind im Alter von acht bis zehn Jahren Erfahrungen im Internet gemacht hat, die dem Cybergrooming zugerechnet werden können. Trotz des Rückgangs ist ersichtlich, dass bereits Kinder der mittleren Kindheit nicht nur in Einzelfällen von Cybergrooming betroffen sind und dass mit steigendem Alter auch die Prävalenzen zunehmen. Die Beschränkung auf erwachsene Cybergroomer:innen in der Befragung bedeutet, dass Erfahrungen mit der großen Täter:innengruppe der Jugendlichen nicht abgebildet sind und somit die Dunkelziffer für Erfahrungen, die zu Cybergrooming zählen, höher liegt – auch in der Altersgruppe der mittleren Kindheit.

Grundsätzlich muss von einem erheblichen absoluten Dunkelfeld von Fällen des Cybergroomings in der Altersgruppe der mittleren Kindheit ausgegangen werden, welches alle bekannten Forschungen und Statistiken nicht abzubilden vermögen. Warum viele Kinder Erfahrungen mit Cybergrooming

verschweigen, ist multikausal bedingt. Beim Cybergrooming werden unter anderem Fakeprofile genutzt, um mit den Betroffenen leichter Kontakt aufzunehmen (de Santisteban et al., 2018). Wie in Kapitel 3.3 eingehend erläutert, stellt das Erkennen des Online-Identitätsbetrugs für Kinder eine spannende, aber schwierige Aufgabe dar. Gleichzeitig ist bei Kindern der mittleren Kindheit anzunehmen, dass diese die sexuelle Komponente der Kommunikation und deren Verwerflichkeit nicht vollends verstehen, da ihr Wissensstand zu Sexualität in der Regel noch begrenzt ist und erst später im Rahmen des Sexualkundeunterrichts oder der elterlichen Sexualerziehung erweitert wird. Doch selbst wenn der Betrug als ein solcher erkannt und der oder die Cybergroomer:in als grenzüberschreitend oder gewalttätig vom Kind wahrgenommen wird, findet die Kommunikation dieser Erfahrung häufig nicht statt. Einen Hinweis auf Lücken in der Kommunikation von negativen, sexuell-konnotierten Online-Erfahrungen von Kindern und ihren Erziehungsberechtigten findet sich in der Studie von Hasebrink und Kolleginnen (2019). In Deutschland lebende etwas ältere Kinder und Jugendliche zwischen zwölf und siebzehn Jahren wurden nach negativen Online-Erfahrungen wie dem Erhalt sexueller Nachrichten oder dem Erfragen sexueller Informationen gefragt. Die berichteten Häufigkeiten der Kinder wurden den Einschätzungen ihrer Eltern gegenübergestellt, wobei die durch die Kinder und Jugendlichen angegebenen Häufigkeiten im Schnitt dreifach so hoch waren wie durch die Eltern vermutet. Bei sexuellen Themen war die Diskrepanz zwischen den Angaben der Kinder und den Einschätzungen der Eltern im Vergleich zu anderen Onlinerisiken besonders hoch (Hasebrink et al., 2019), da sexuell-konnotierte Themen für Kinder und Jugendliche schambesetzte Themen darstellen. Basierend auf dem Befund ist anzunehmen, dass ebenfalls ein signifikanter Anteil der Kinder unter zwölf Jahren ihren Eltern negative Online-Erfahrungen wie Cybergroomingversuche verschweigt. Auch Schuldgefühle und Angst vor Konsequenzen, wie beispielsweise Handyverbot, könnten das Schweigen Betroffener erklären (Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs, o. J.). Speziell bei Cybergrooming kann es zu Schuldgefühlen seitens der Kinder dafür kommen, dem Täter oder der Täterin zurückgeschrieben oder Informationen preisgegeben zu haben (Landesanstalt für Medien NRW, o. J.). Da das Schaffen eines perfiden emotionalen Abhängigkeitsverhältnisses durch Täter:innen ein Teil der Cybergrooming-Strategie ist, kann dies dazu führen, dass Kinder den Onlinekontakt nicht verlieren wollen und somit den Missbrauch aktiv ihrem Umfeld verheimlichen. Darüber hinaus werden manche Opfer durch den oder die Cybergroomer:in mit Bildern erpresst oder anderweitig emotional unter Druck gesetzt, sodass die Tat aus Angst vor Konsequenzen nicht aufgedeckt wird und somit in keiner Statistik abgebildet ist.

Prädiktoren für die Häufigkeit des Kontakts oder Empfangs unangenehmer Inhalte und weitere Risikofaktoren

Um Prädiktoren für die Häufigkeit des Kontakts mit oder Empfangs von unangenehmen Online-Inhalten zu ermitteln, wurden in einer europaweiten Studie von 2013 pro Mitgliedsland circa 1.000 Internetnutzende zwischen neun und sechzehn Jahren zu Kontakt mit Interaktionsrisiken im Netz befragt (Staksrud et al., 2013). Als Risiken wurden die Konfrontation mit sexuellen Abbildungen auf Websites, Cybermobbing und das Offline-Treffen von Onlinekontakten erhoben. Ein eigenes Profil auf sozialen Plattformen zu besitzen, erhöht die Wahrscheinlichkeit aller Risiken um 50 bis 60 Prozent. Dies ist auch der Fall, nachdem für Alter, Geschlecht, digitale Kompetenz, Zugang und Häufigkeit der Internetnutzung kontrolliert wurde. Eine längere Zeit, die im Internet verbracht wird, erhöht die Wahrscheinlichkeit ebenfalls. Alter war ein weiterer wichtiger Prädiktor, der jedoch erheblich mit der Nutzungsdauer des Internets kovariiert: Kinder zwischen neun und zehn Jahren sahen signifikant seltener sexuelle Abbildungen im Netz, wurden seltener online gemobbt und haben Onlinekontakte seltener offline getroffen als die älteren Befragten. Digitale Kompetenz schützt nicht vor dem Kontakt mit Online-Risiken, sondern verstärkt die Wahrscheinlichkeit aller Risiken signifikant, da sich mit wachsender Kompetenz auch größere digitale Weiten eröffnen (Staksrud et al., 2013; vgl. Kapitel 5.2.4).

Die von Staksrud und Kolleg:innen (2013) identifizierten Prädiktoren lassen sich um psychologische und personenbezogene Risikofaktoren erweitern, die die Wahrscheinlichkeit der Viktimisierung erhöhen und die Betroffenen für die Methoden des Cybergroomings empfänglicher machen. Da die Dauer der Internetnutzung ein Prädiktor für Kontakt mit internetbasierten Risiken darstellt (Staksrud et al., 2013), soll hier vor allem die Internetabhängigkeit (s. Rumpf et al., 2016) hervorgehoben werden, von der die Computerspielsucht (ICD-11 Code: 6C51) sowie gefährliches Computerspielen (ICD-11 Code: QE22) im Diagnosekatalog ICD-11 der Weltgesundheitsorganisation zu finden sind. Die problematische exzessive Internetnutzung korrelierte positiv, schwach bis moderat und hoch signifikant mit Cybergrooming-Erfahrungen in einer empirischen Studie mit $N = 3.212$ 11- bis 21-Jährigen aus Spanien (Machimbarrena et al., 2018). Es ist anzunehmen, dass dies ebenfalls auf die Kinder der mittleren Kindheit zutrifft. Das European Online Grooming Project identifizierte zwei grundlegende Betroffenen-Kategorien: die „risk takers“ (risikoaffinen) und die „vulnerablen“ (Webster et al., 2012). Diesen Kategorien lassen sich die folgenden Prädiktoren zuordnen. In einer querschnittlichen Befragung von $N = 1.729$ Neuntklässler:innen aus Deutschland wurden eine hohe Risikosuche sowie sexuelle Neugier und sexuelle Erprobung als begünstigende Faktoren für die Viktimisierung identifiziert (Bergmann & Baier, 2016). Damit zusammenhängend zeigte eine weitere empirischen Studie aus Deutschland mit $N = 2.238$ Jugendlichen, dass jene mit

homo- oder bisexueller Orientierung ($n = 169$) signifikant häufiger von sexuellen Interaktionen online mit Erwachsenen berichteten als heterosexuelle Jugendliche (Sklenarova et al., 2018). Diese Faktoren lassen sich eher der Kategorie der „risk takers“ zuordnen und sind vermutlich für die Kinder der mittleren Kindheit weniger relevant, da diese in der Regel noch keine Entwicklungsaufgaben verfolgen, die sexuell geprägt sind (vgl. Tabelle 3.1). Die Kategorie der vulnerablen Betroffenen mitsamt den damit assoziierten Risikofaktoren scheint für Kinder von sechs bis zehn Jahren passender zu sein. Ein hohes Zuwendungsbedürfnis, der Wunsch nach Anerkennung (Bergmann & Baier, 2016) sowie ein niedriges Selbstwertgefühl (Wachs et al., 2016) lassen sich dieser Kategorie zuordnen. In der bereits erwähnten Analyse von Gerichtsakten in Schweden zeigte sich, dass psychologische Probleme, selbstverletzendes Verhalten sowie kognitive oder intellektuelle Einschränkungen in einigen Biografien der Betroffenen der Gewalterfahrung vorausgingen (Joleby et al., 2021). Es benötigt jedoch Längsschnittstudien, um all diese hier aufgelisteten Faktoren als Risikofaktoren generell und für die Altersgruppe der mittleren Kindheit zu validieren.

Einer Übersichtsarbeit von Forni und Kolleg:innen (2020) zufolge ist das soziale Umfeld ein entscheidender Faktor für das Risiko einer Cybergrooming-Viktimisierung. Das Risiko ist höher bei Individuen mit sozialen und familiären Problemen (Livingstone & Helsper, 2008). Ab der Altersgruppe des Schuleintritts bis in das Jugendalter ist die Peergroup eine wichtige Einflussgröße im Leben der Kinder und Jugendlichen (Brüggen et al., 2022). So suchen gerade introvertierte und einsame Kinder mit geringer Sozialkompetenz online nach neuen Kontakten, Bestätigung und Zuneigung, da für sie das Internet ein komfortableres Medium zur Kontaktaufnahme darstellt (Kail & Cavanaugh, 2016; Sheldon, 2009). Die Cybergrooming-Interaktion kann auch für Betroffene eine Funktion erfüllen, da die Ausübenden ihnen scheinbar interessiert zuhören und ihnen Aufmerksamkeit und Bestätigung geben (Ospina et al., 2010). Dadurch sind vor allem die vulnerabelsten Kinder – also jene, die diese Aufmerksamkeit nicht bereits durch ihr Umfeld erfahren – anfällig für Cybergrooming-Strategien, wenn die Ausübenden die Bedürfnisse der Betroffenen erkennen und systematisch ausnutzen (de Santisteban et al., 2018). Außerdem haben diese Kinder ohne einen fürsorglichen Familien- oder Freundeskreis schlichtweg weniger Möglichkeiten, anderen eine solche sexuelle Grenzverletzung mitzuteilen oder überhaupt durch Sicherheitsvorkehrungen vor diesen geschützt zu werden. Aufgrund der genannten sozialen Probleme und der fehlenden Eingebundenheit dieser Kinder in eine Peergroup wird deutlich, wieso eine robuste Komorbidität von Cybergrooming-Viktimisierung mit dem Erleben von Cybermobbing und Mobbing in der Schule besteht (s. Bergmann & Baier, 2016; Joleby et al., 2021; Machimbarrena et al., 2018; Wachs et al., 2018).

Die Risikofaktoren sind zum Teil miteinander vernetzt, bedingen sich gegenseitig und entscheiden erst im Zusammenspiel über das Risiko einer

Cybergrooming-Viktimisierung. Darüber hinaus ähneln sich die Risikofaktoren der Interaktionsrisiken, wodurch Cybergrooming ebenfalls mit anderen hier im Buch behandelten Online-Interaktionsrisiken zusammenhängt (vgl. Kapitel 5).

4.2.3 Cybergrooming-Szenarien

Während in Kapitel 2.4 ein Beispielszenario für einen typischen Ablauf präsentiert wurde, sind die nachfolgenden Szenarien so gewählt, dass diese die Vielfalt der Formen von Cybergrooming veranschaulichen. Die Szenarien sind fiktiv, basieren jedoch auf Beispielen verfügbar in den Informationsmaterialien der EU-Initiative *Klicksafe* zu „WEHR DICH! Gegen sexualisierte Gewalt im Netz – Warnsignale im Chat“⁴, dem Bundeskriminalamt, der Internetseite der Landesanstalt für Medien NRW (o.J.) sowie der Täterstudie aus Spanien von de Santisteban und Kolleg:innen (2018). Zunächst stellt das erste Szenario einen männlichen Betroffenen dar mit Schwerpunkt auf sexuelle Belästigung, dem Geben von Hilfestellungen (Scaffolding) durch den Ausübenden sowie der Nutzung einer Scheinidentität in Onlinespielen. Im darauffolgenden Szenario geht es um einen jugendlichen Cybergroomer, da auch Jugendliche Ausübende sein können. In diesem Szenario besteht bereits längerer Kontakt, es finden Videoanrufe und analoge Treffen statt. Zudem wird der Kontakt geheim gehalten. Das dritte und letzten Szenario soll einen versuchten Kontaktabbruch seitens der Betroffenen veranschaulichen, welcher durch Bedrohung und Erpressung durch den Cybergroomer verhindert wird.

4 <https://www.klicksafe.de/materialien/wehr-dich-gegen-sexualisierte-gewalt-im-netz-warnsignale-im-chat> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

Szenario 4.1

Männlicher Betroffener wird sexuell belästigt

Cybergroomer:in: User „SunnySonja“, 31 Jahre

Betroffener: User „KillSwitch11“, männlich, zehn Jahre

Ort der Kommunikation: Onlinespiel

Abbildung 4.2 Chatverlauf Cybergrooming

Spielstatistik

Map: Summoner's Palace

Team Rot:

- Gesamtscore: 234
- Gesamtkills: 67
- Beschwürungen: 47
- MVP: KillSwitch11

Team Blau:

- Gesamtscore: 198
- Gesamtkills: 56
- Beschwürungen: 61
- MVP: ShadowMan22

DIESE LOBBY

KillSwitch11
SunnySonja

Spieler: 2/12 Spieler einladen

LOBBY VERLASSEN

SPIEL STARTEN

SunnySonja: Woow, das war krass gerade! Zockst du schon lange?

KillSwitch11: Hi, danke! Seit 1 Jahr erst...

SunnySonja: Aso, heftig! Wie alt bist du denn?

KillSwitch11: 11 und duuu?

SunnySonja: Ich bin 13. Ist dir das zu alt? ;)

KillSwitch11: Nee wieso?

SunnySonja: Nur so. Du bist voll cute iwie, hast du Insta?

KillSwitch11: Jaa und du?

SunnySonja: Gib mal deinen Username, vllt kriegst du dann auch meinen ;)

KillSwitch11: @mar_tin_kill_switch und wie heißt du bei Insta?

SunnySonja: Wow... du siehst mega sweet aus.. Viel älter als 11 :P

KillSwitch11: Echt findest du? Bekomme ich jetzt auch deinen Username?

SunnySonja: Vllt später wenn du ganz nett fragst ;)) Hast du ne Freundin?

KillSwitch11: Gibst du mir pls deinen Namen? Bitte bitteeeee! Und ne...

SunnySonja: Hmm... wenn du mir ein Bild von dir Oben-ohne schickst vllt

KillSwitch11: Vom Strand meinst du? Weiss nicht...

SunnySonja: Why? Du hast doch keine Freundin? Ist doch nichts dabei

KillSwitch11: Nagut. Aber ich weiß nicht, wie das über den Chat hier geht.

SunnySonja: Das ist nicht schwierig. Einfach auf das + unten klicken

KillSwitch11: ANKLICKEN, UM FOTO ZU ÖFFNEN

SunnySonja: Woow du siehst total cute aus!

KillSwitch11: Thx :) Dann musst du mir jetzt aber auch dein Insta geben!

SunnySonja: Ich schicke dir erstmal ein Bild von mir

KillSwitch11: ANKLICKEN, UM FOTO ZU ÖFFNEN

SunnySonja: DAS bist du? Du bist krass hübsch!

KillSwitch11: ...Danke! Hast du Whatsapp? Lass ma da schreiben. <3

SunnySonja: Oke

Tippe, um eine Nachricht zu schreiben...

[+]

Szenario 4.2

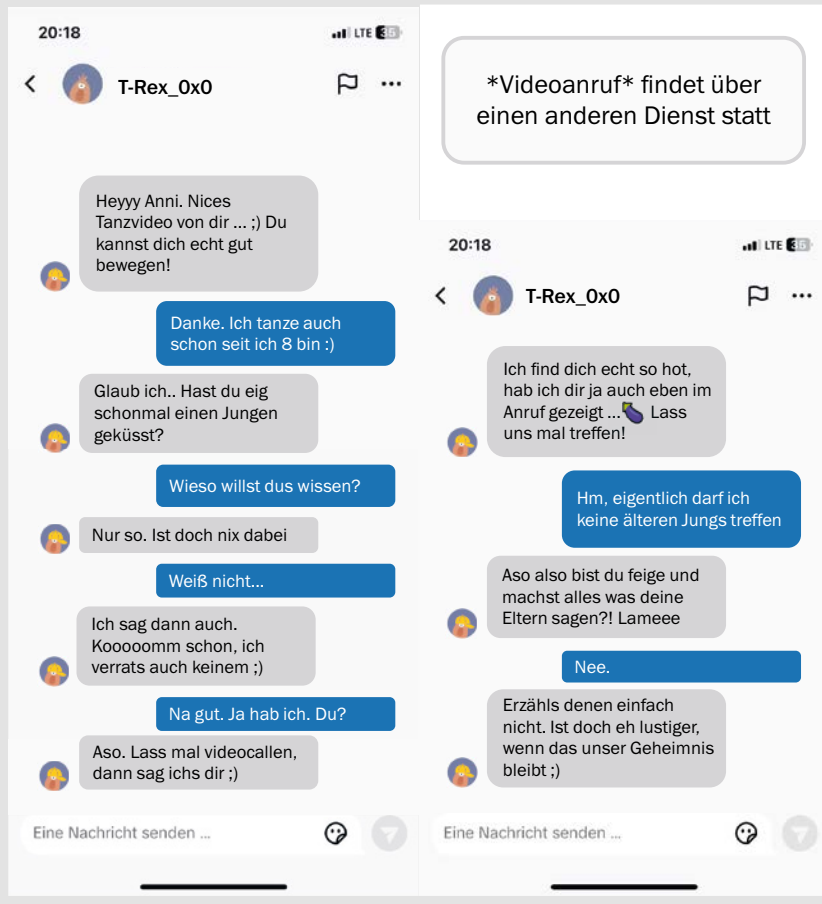
Jugendlicher als Ausübender

Cybergroomer: User „T-Rex_Ox0“, fünfzehn Jahre

Betroffene: Userin „Annibananni“, zehn Jahre

Ort der Kommunikation: TikTok

Abbildung 4.3 Chatverlauf Cybergrooming



Szenario 4.3

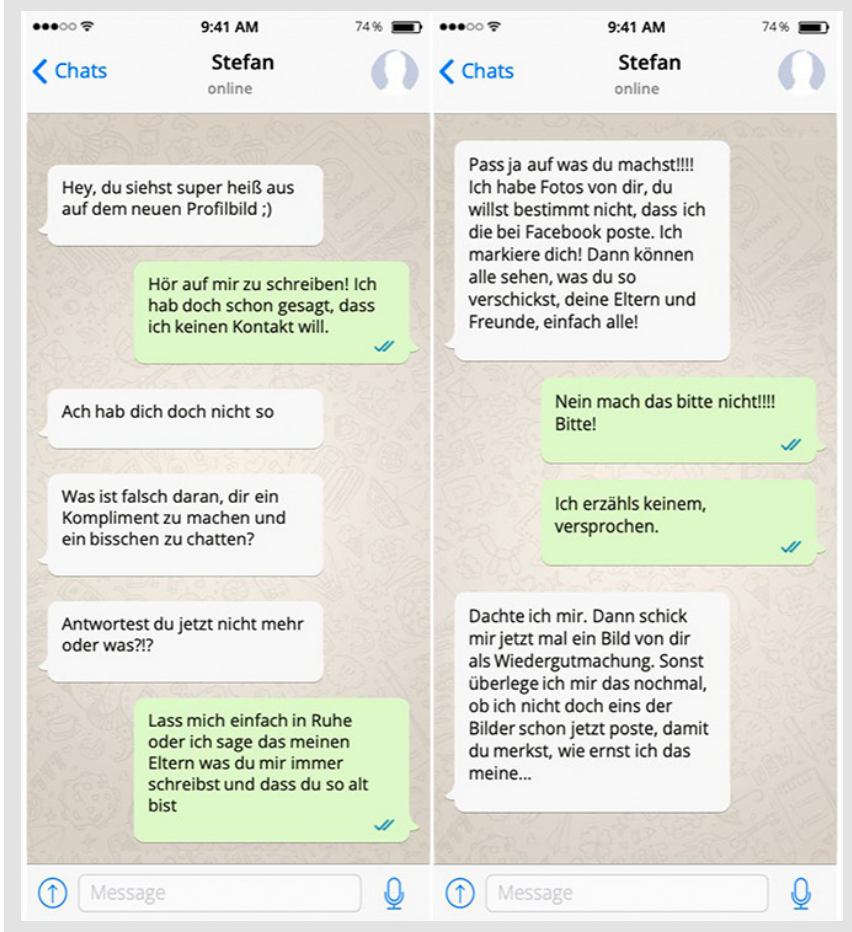
Betroffene Person versucht den Kontakt abzubauen

Cybergroomer: Stefan, 29 Jahre

Betroffene: Lina, zehn Jahre

Ort der Kommunikation: WhatsApp

Abbildung 4.4 Chatverlauf Cybergrooming



4.2.4 Fazit zu Cybergrooming in der mittleren Kindheit

Das Risiko einer Cybergrooming-Viktimisierung ist bereits bei Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren ein ernstzunehmendes Problem. Die Altersgruppe der mittleren Kindheit ist im Hinblick auf das Risiko von Cybergrooming besonders relevant, da Kinder in dieser Altersphase die Schwelle des analogen

Lebens in die digitalen Welten übertreten. Sie erlangen die für das Chatten zentrale Lese-Rechtschreibkompetenz, erwerben die notwendigen körperlichen Fähigkeiten zur Navigation durch App-Anwendungen oder Internetseiten und können so viele Bereiche des Internets zunehmend autonom erkunden – und auch Altersbeschränkungen umgehen (Brüggen et al., 2022). Gerade gegen Ende der mittleren Kindheit verfügen einige der Kinder über die notwendigen Fähigkeiten, eigenes Bildmaterial zu erstellen und zu verschicken. Gleichzeitig fehlt es an Erfahrungen mit dem Internet sowie (in der Regel) gefährlichen Situationen allgemein. Kinder sind eher gutgläubig und misstrauen erst, nachdem sie einmal hintergangen worden sind (Stengelin et al., 2018). Die falschen Angaben von Cybergroomer:innen zu Alter oder Absicht werden daher eher selten hinterfragt.

Eine Entwicklungsaufgabe in dieser Lebensphase stellt das Auskommen mit Peers dar (Entwicklungsaufgabe 3 für Kinder nach Havighurst). Täter:innen setzen Gruppendruck als Werkzeug zur Überzeugung der Betroffenen ein. Fakeprofile erlauben den Ausübenden, für Kinder interessante Scheinidentitäten anzunehmen und so mit ihnen in Kontakt zu treten. Nach Hannigan (2021) bedienen sich Cybergroomer:innen auch an in der Pädagogik bekannten Methoden (Scaffolding), um das betroffene Kind mit der Komplexität des Cybergrooming-Prozesses nicht zu überfordern und es dadurch an der Aufrechterhaltung des Onlinekontaktes interessiert zu halten. So geben sie den Betroffenen bei fehlender technischer Kenntnis Hilfestellungen, die die sexualisierte Gewalt über das Medium ermöglichen, loben und ermutigen die Betroffenen. Der freundliche Anstrich und die Art der Kommunikation, die die Kinder an ihrem jeweiligen Entwicklungsstand abholt und sie für „erfolgreiche“ Aufgaben wie das Senden eines Fotos belohnt, erschweren es den Kindern zusätzlich, die wahren sexuell gewalttätigen Absichten zu erkennen.

Im Forschungsdiskurs wird eine Vielzahl von Risikofaktoren für eine Viktimisierung diskutiert, Längsschnittstudien und Studien zu jungen Kindern fehlen allerdings. Die Cybergrooming-Viktimisierung führt häufig zu gravierenden negativen psychischen und sozialen Konsequenzen für die Betroffenen. Rein online basierte sexualisierte Gewalt kann demnach dieselben tiefgreifenden Effekte auf Betroffene haben wie physische sexuelle Übergriffe (Joleby et al., 2021) und sollte aus diesem Grund keinesfalls verharmlost werden. Vor dem Hintergrund der Hinweise auf Viktimisierungserfahrungen ab einem Alter von acht Jahren (Landesanstalt für Medien NRW, 2024), der generell zunehmenden Nutzung des Internets in jungen Altersgruppen (Feierabend et al., 2023b) sowie die sich rasant verändernden technischen Möglichkeiten wird sich das Risiko des Cybergroomings potenziell in Zukunft für Kinder verschärfen und die kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung und Implementierung geeigneter Interventionsmaßnahmen erfordern.

4.3 Frühe Adoleszenz: Fokus Cybermobbing

In diesem Kapitel stehen Jugendliche im Alter von elf bis vierzehn Jahre im Mittelpunkt. In Deutschland befinden sie sich in der Regel bereits auf einer weiterführenden Schule (in Berlin und Brandenburg endet die Grundschule nach der sechsten Klasse, in den übrigen Bundesländern nach der vierten Klasse). Die große Mehrheit besitzt bereits ein eigenes Smartphone, die Internetnutzung erfolgt zunehmend autonom, Kommunikation über soziale Netzwerke, Instant Messenger und Onlinespiele rückt mehr und mehr in den Fokus, während die elterliche Medienerziehung zurückgeht. Gleichaltrige gewinnen an Bedeutung, insbesondere (wahrgenommene) Normen innerhalb der Peergroup. In dieser Entwicklungsphase, genauer im Alter von dreizehn bis vierzehn Jahren, erreicht die Prävalenz von Cybermobbing ihren Höhepunkt, weshalb an dieser Stelle auf dieses Onlinierisiko eingegangen wird. Zunächst wird die Mediennutzung der Altersgruppe beschrieben.

4.3.1 Mediennutzung

Jugendliche in der Altersgruppe elf bis vierzehn Jahre (frühe Adoleszenz) nutzen digitale Medien mit Internetzugang immer unabhängiger von ihren Eltern, stattdessen rückt die autonome sowie die Nutzung gemeinsam mit Gleichaltrigen in den Vordergrund (Brüggen et al., 2022; Eickelmann et al., 2014). Von den Zehn- bis Elfjährigen surfen bereits etwa 60 Prozent allein im Internet, von den Zwölf- bis Dreizehnjährigen bereits 79 Prozent (Feierabend et al., 2023b). Der elterliche Einfluss auf die Mediennutzung durch unterschiedliche Formen familiärer Medienerziehung endet nicht selten mit dem Ende des Grundschulalters (Eickelmann et al., 2014; Hasebrink et al., 2019): So nehmen sämtliche elterliche Medienerziehungsstrategien, zum Beispiel die aktive Begleitung der Internetnutzung, Restriktionen oder der Einsatz technischer Hilfsmittel, vom elften bis zum vierzehnten Lebensjahr merklich ab (Hasebrink et al., 2019). Ebenso scheinen Hilfestellungen im Umgang mit dem Internet in der Schule mit zunehmendem Alter an Bedeutung zu verlieren, lediglich aufgestellte Regeln zu Nutzungszeiten oder -inhalten verlieren nicht an Relevanz (Eickelmann et al., 2014; Hasebrink et al., 2019).

Geräte mit Internetzugang sind nun ein Muss

Ab der frühen Jugend gehören internetfähige Geräte zur Grundausstattung. So besitzen 94 Prozent der Zwölf- bis Dreizehnjährigen ein eigenes Smartphone, immerhin 52 Prozent einen eigenen Computer oder Laptop und 41 Prozent ein eigenes Tablet (Feierabend et al., 2021a). Darüber hinaus ist ein Laptop

oder Computer in nahezu allen Haushalten (99 %), ein Tablet in vier Fünfteln aller Haushalte (81 %) verfügbar (Feierabend et al., 2023a). Während Mädchen häufiger in Besitz eines Tablets sind, besitzen Jungen häufiger einen Computer und eine Spielekonsole (Feierabend et al., 2023a; hier über alle untersuchten Altersgruppen hinweg, also späte Jugend einbegriffen). Auch bezüglich der besuchten Schulform zeigen sich deskriptive Unterschiede: Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, sind häufiger in Besitz eines Computers oder Laptops als Schüler:innen, die eine Haupt- oder Realschule besuchen, wohingegen letztere Gruppen häufiger Fernseher und Spielekonsolen besitzen (Feierabend et al., 2021a; hier über alle untersuchten Altersgruppen hinweg, also späte Jugend einbegriffen).

Es wird regelmäßig im Internet gesurft

Über die gesamte Jugend hinweg geben 95 Prozent der Jugendlichen (Jungen und Mädchen gleichermaßen) an, mehrmals in der Woche bis täglich im Internet zu sein, wobei der Zugang mehrheitlich über das Smartphone erfolgt (98 %), seltener über ein Tablet (52 %; Feierabend et al., 2023a). Die durchschnittliche Nutzungsdauer innerhalb der Schulwoche lag nach Selbsteinschätzungen der Zwölf- bis Dreizehnjährigen bei 160 Minuten (also 2:40 Std.), Vierzehn- bis Fünfzehnjährige sind sogar durchschnittlich 209 Minuten (3:29 Std.) pro Tag online (Feierabend et al., 2023a). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Hasebrink et al. (2019).

Die Wichtigkeit von Onlinekommunikation steigt

Im Rahmen der JIM-Studie 2020 wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Internetnutzung vier Bereichen zuzuordnen: Kommunikation, Information, Unterhaltung und Spiele. Über alle Altersgruppen hinweg entfiel der größte Anteil der Tätigkeiten durchschnittlich auf den Bereich Unterhaltung (34 %), gefolgt von Spielen (28 %), Kommunikation (27 %) und Informationssuche (11 %). Für die Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen trifft diese Verteilung zu, für die Zwölf- bis Dreizehnjährigen tauschen Unterhaltung und Spiele die Rangplätze. Während weibliche Jugendliche dem Kommunikationszweck überdurchschnittlich viel Zeit widmen, verbringen Jungen mehr Zeit mit Onlinespielen (Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020).

Im Bereich der Unterhaltung ist vor allem auf die Relevanz von YouTube hinzuweisen. Laut der JIM-Studie 2023 nutzen 80 Prozent der Zwölf- bis Neunzehnjährigen regelmäßig YouTube, wobei die Relevanz des Internetdienstes mit steigendem Alter zunimmt (Feierabend et al., 2023a). Aus der Vorgängerstudie ist bekannt, dass insbesondere Musikvideos beliebt sind, gefolgt von Videos von Influencer:innen (Feierabend et al., 2022).

Von den Zwölf- bis Dreizehnjährigen geben 79 Prozent an, mehrmals in der Woche bis täglich digitale Spiele über das Smartphone, Tablet oder den Laptop oder PC zu spielen (Feierabend et al., 2023a). Ein etwas niedrigerer Wert (69 %) liegt für die Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen vor, wobei Jungen häufiger spielen als Mädchen (s. auch Hasebrink et al., 2019). Haupt- und Realschüler:innen spielen etwas häufiger (77 % täglich/mehrmals pro Woche) als Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen (67 %; Feierabend et al., 2023a). Meistens werden Spiele über das Smartphone gespielt, gefolgt von Spielekonsolen, Computern und Tablets. Die drei beliebtesten Spiele bei den Zwölf- bis Fünfzehnjährigen sind wie in den Vorjahren Minecraft, FIFA und Fortnite.

Mit zunehmendem Alter nimmt auch für die Jugendlichen die Relevanz kommunikativer Möglichkeiten im Internet zu (Brüggen et al., 2022). Ein Schwerpunkt der Nutzung ist der Austausch mit Gleichaltrigen über WhatsApp und andere Messengerdienste, insbesondere der Austausch mit Freund:innen oder Klassenkamerad:innen. Ab zehn Jahren gewinnen aber auch soziale Netzwerke und Plattformen, auf denen Fotos und Videos ausgetauscht werden können (z. B. Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok), an Bedeutung (Brüggen et al., 2022; Feierabend et al., 2021a). Laut einer Studie von 2015 erhält die Nutzung solcher Online-Communities zwischen dem elften und zwölften Lebensjahr einen Schub: Während nur 10 Prozent der Elfjährigen über eine Online-Community kommunizierten, taten dies schon 40 Prozent der Zwölfjährigen (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2015). Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Studie von Hasebrink et al. (2019), in der nur 25 Prozent der Neun- bis Elfjährigen angaben, im letzten Monat mindestens ein Mal in der Woche ein soziales Netzwerk genutzt zu haben, während dies von den Zwölf- bis Vierzehnjährigen bereits 66 Prozent angaben.

Beachtenswert ist zusätzlich die Zunahme an gestaltend produzierenden Medientätigkeiten wie dem Erstellen von Fotos und Videomaterial. Die KIM-Studie aus dem Jahr 2022 zeigte, dass 53 Prozent der Smartphone-Nutzenden zwischen sechs und dreizehn Jahren regelmäßig Fotos oder Videos erstellen. Fast jeden oder sogar jeden Tag machen das 18 Prozent der Zehn- bis Elfjährigen und 23 Prozent der Zwölf- bis Dreizehnjährigen. Wenn es um das Versenden von Fotos oder Videos geht, so tun dies 15 respektive 23 Prozent täglich oder zumindest fast täglich (Feierabend et al., 2023b).

Zusammenfassung: Internetfähige Geräte werden zum Standard, die Autonomie nimmt zu und besonders kommunikative Tätigkeiten gewinnen an Bedeutung

Im Vergleich zu 2019 hat sich der Smartphonebesitz unter den Zwölf- bis Dreizehnjährigen zum Jahr 2023 erhöht (von 84 auf 94 %; Feierabend et al., 2023a; Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2020). Der Anteil derjenigen, die einen eigenen

Laptop oder PC besitzen, hat sich noch deutlicher erhöht: 2019 waren es 29 Prozent der Zwölf- bis Dreizehnjährigen, 2023 waren es 52 Prozent. Insgesamt lässt sich daher festhalten, dass der Besitz internetfähiger Geräte bereits in der frühen Jugend mehr und mehr zum Standard wird. Die steigende Relevanz des Medienhandelns lässt sich weiterhin anhand der gestiegenen Internetnutzungszeiten belegen.

Jugendliche in der frühen Adoleszenz (elf bis vierzehn Jahre) agieren zunehmend eigenständiger im Internet. Viele Formen familiärer Medienerziehung wie gemeinsame Internetnutzung oder der Einsatz technischer Hilfsmittel, die im Grundschulalter noch weit verbreitet waren, treten nun deutlich seltener auf (Eickelmann et al., 2014; Hasebrink et al., 2019). Zwar spielen Regeln zu Nutzungszeiten oder -inhalten auch weiterhin eine Rolle, viele Jugendliche sind aber bei der Internetnutzung unbegleitet und nehmen Kommunikation und Interaktion im Internet als ihre Privatsphäre wahr.

Insgesamt zeigt die relativ ausgewogene Verteilung der Internetaktivitäten der Jugendlichen ab zehn Jahren, dass sich ihr Medienrepertoire erweitert und sukzessive alle Bereiche der Medienwelt genutzt werden (Eickelmann et al., 2014). Insbesondere kommunikative Aktivitäten gewinnen mit zunehmendem Alter an Bedeutung.

4.3.2 Cybermobbing als Interaktionsrisiko im Jugendalter

Cybermobbing als negatives Kommunikationsverhalten ist weit verbreitet und nicht auf eine spezifische Altersgruppe beschränkt. Der Startzeitpunkt von Cybermobbing liegt in der Nutzung digitaler Tools zur Interaktion und Kommunikation über das Internet. Zugleich scheint Cybermobbing speziell unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein besonderes Problem zu sein. So tritt in unterschiedlichen Studien ein kurvilinearere Zusammenhang der Prävalenz von Cyberviktimisierung und Cybermobbing über unterschiedliche Altersgruppen hinweg auf (C.P. Barlett & Chamberlin, 2017; Pichel et al., 2021; Ševčíková & Šmahel, 2009; C.-W. Wang et al., 2019). Auch eine Studie mit einer nicht-repräsentativen deutschen Stichprobe berichtet über Prävalenzen von Cybermobbing von 2 Prozent (zehn bis elf Jahre), 17 Prozent (zwölf bis vierzehn Jahre), 17 Prozent (fünfzehn bis siebzehn Jahre), 17 Prozent (achtzehn bis zwanzig Jahre), 12 Prozent (21 bis 25 Jahre) sowie 9 Prozent und weniger ab 26 Jahren (Schneider et al., 2014). Der kurvilineare Zusammenhang von Cybermobbing und Alter scheint die höchsten Prävalenzen in der siebten und achten Jahrgangsstufe (etwa dreizehntes/vierzehntes Lebensjahr) zu erreichen und damit etwas später als der Höhepunkt von Offlinemobbing (Tokunaga, 2010). Passend dazu untersuchte eine Meta-Analyse von 109 Einzelstudien den Zusammenhang von Cybermobbing, Geschlecht und Alter. Jungen übten Cybermobbing minimal

häufiger aus als Mädchen ($r = .04$, 95 % KI wobei dieser sehr schwache lineare Zusammenhang durch das Alter signifikant moderiert wurde: In der frühen Adoleszenz übten häufiger Mädchen, in der späteren Adoleszenz häufiger Jungen Cybermobbing aus (C. Barlett & Coyne, 2014). Möglicherweise spielen die zunehmende Nutzung von Kommunikationsanwendungen mit Peers (Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, et al., 2020), die stärkere Nutzung relationaler Formen von Aggression (Archer & Coyne, 2005) und die Etablierung aggressionsbezogener normativer Überzeugungen (C. P. Barlett & Gentile, 2012) eine Rolle für den kurvilinearen Anstieg von Cybermobbing in der frühen Adoleszenz.

Insgesamt wird in einer Meta-Analyse über 80 internationale Studien die Prävalenz von Cybermobbing auf 16 Prozent und die Prävalenz von Cyberviktimisierung auf 15 Prozent geschätzt, was etwa halb so viel ist wie die Prävalenzen von Offlinemobbing (35 %) und Offlineviktimisierung (36 %; Modecki et al., 2014). Ein Scoping Review über 159 Studien kalkulierte den Median der Prävalenz für Cyberviktimisierung in Deutschland auf 6 Prozent (Brochado et al., 2017). Die Unterschiede in den Prävalenzen zwischen den Studien können sich ergeben aus unterschiedlichen Stichproben (Umfang, Alter, Geschlecht, regionale Zusammensetzung), Erhebungsjahren (Veränderungen der Anwendungen und Mediennutzung) und unterschiedlicher Erhebungsmethodik (Definitions- vs. verhaltensbasierte Erfassung von Cybermobbing, Formulierung der Fragen, zeitlicher Bezugsrahmen, Grenzwert). Insgesamt zeigt sich allerdings übereinstimmend, dass das Auftreten von Cybermobbing ab der frühen Adoleszenz deutlich zunimmt und somit ein relevantes Problem besonders ab dieser Altersgruppe darstellt. Unabhängig von Unterschieden der Prävalenz je nach Land und einem leicht früheren Beginn des Anstiegs von Cybermobbing unter Mädchen, ist die Phase der frühen Adoleszenz von elf bis vierzehn Jahren also eine wichtige Altersgruppe für das Ausüben und die Betroffenheit von Cybermobbing.

Wiederholte Beleidigungen und Verbreitung von Gerüchten, Bildern und Videos als häufigste Formen von Cybermobbing

Wie sieht Cybermobbing aus und welche Formen treten besonders häufig auf? In der frühen Forschung zu Cybermobbing wurden verschiedene Ansätze zur Klassifikation von Cybermobbing entwickelt, die sich beispielsweise an den verwendeten Medien orientieren, zum Beispiel Internet (E-Mail oder Instant Messenger); Handy (SMS oder Anruf) beziehungsweise technische Geräte (Kamera, Handy oder Spielekonsole) versus Kommunikationsanwendungen (Chatträume, Textnachrichten, Blogs oder virtuelle Realität; Scheithauer et al., 2021). Aufgrund der schnellen technischen Entwicklung und zunehmenden Medienkonvergenz, also der Annäherung verschiedener digitaler Medien durch Vernetzung und Verschmelzung, wirkt eine solche Einteilung allerdings rasch überholt. Erfolgsversprechender ist eine Einteilung an Verhaltensweisen, die basierend auf

praktischen Erfahrungen entwickelt wurden (Kowalski et al., 2008; Willard, 2007). So können folgende Formen von Cybermobbing unterschieden werden (Pfetsch & Schultze-Krumbholz, 2018):

- Wiederholte Beleidigungen (harassment)
- Verbreiten von Gerüchten oder entwürdigenden Bildern/Videos (denigration)
- Virtuelle Drohungen (cyberthreat)
- Identitätsdiebstahl (impersonation)
- Sozialer Ausschluss (exclusion)
- Bloßstellen und Betrugerei (outing and trickery)
- Fortwährende Belästigung und Verfolgung (cyberstalking)
- Aufnahme und Veröffentlichung von Videos, bei denen Opfer verprügelt werden (happy slapping)

Diese verhaltensbezogene Einteilung von Formen von Cybermobbing lässt sich auch empirisch bestätigen. So zeigte die inhaltsanalytische Einordnung von offenen Antworten einer Onlinebefragung, dass sich die meisten berichteten Vorfälle gut in die Klassifikation von Willard (2007) einordnen lassen (Riebel & Jäger, 2009). Mit über 70 Prozent traten wiederholte Beleidigungen (harassment) als häufigste Form von Cybermobbing auf, die Verbreitung von Gerüchten und entwürdigenden Bildern/Videos (denigration) folgt mit ungefähr 15 Prozent an zweiter Stelle, alle weiteren Formen traten mit unter 5 Prozent nur selten auf. Dies bestätigt auch eine weitere frühe Studie, die wiederholte Beleidigungen als häufigste Form von Cybermobbing aufführt, die Veröffentlichung von peinlichen oder entwürdigenden Bildern und Videos hingegen deutlich seltener, auch wenn diese von den Betroffenen als besonders belastend erlebt wird (Staudé-Müller et al., 2012). Eine repräsentative Studie untersuchte die Prävalenz von Cybermobbing in Deutschland und erfragte dabei, ob die $N = 1.734$ in Privathaushalten lebenden deutschsprachigen Schüler:innen im Alter von vierzehn bis zwanzig Jahren nie, einmal oder mehrmals fünf Formen von Cybermobbing erlebt haben (Porsch & Pieschl, 2014). Dabei waren 34 Prozent der telefonisch Befragten mindestens einmal von den fünf Cybermobbingformen jemals in ihrem Leben betroffen (Lebenszeitprävalenz, nicht bezogen auf einen spezifischen Zeitraum wie etwa das letzte halbe Jahr; einmaliges Auftreten, nicht bezogen auf wiederholte Erfahrungen). Mindestens einmal betroffen waren die Befragten dabei zu 59 Prozent von Beleidigungen oder Drohungen (harassment und cyberthreat), 41 Prozent von der Verbreitung von Gerüchten und Beleidigungen (denigration), 29 Prozent von Identitätsdiebstahl (impersonation), 14 Prozent von der Weitergabe von Nachrichten/Fotos/Videos um zu schaden (outing and trickery) und 11 Prozent von sozialem Ausschluss (exclusion; Porsch & Pieschl, 2014). Zusammenfassend existieren also unterschiedliche Formen von Cybermobbing, unter denen besonders wiederholte Beleidigungen (harassment) sowie die Verbreitung

von Gerüchten und entwürdigenden Bildern/Videos (denigration) als häufigste Formen von Cybermobbing bedeutsam sind.

Bystander von Cybermobbing: Verteidigende, Verstärkende und Außenstehende

Cybermobbing findet zumeist in einem sozialen Kontext statt, der das Verhalten von Cyberbullies und Cyberviktimis beeinflusst. Zur Beschreibung der sozialen Konstellationen bei Cybermobbing können in Analogie zu Offlinemobbing unterschiedliche theoretische Modelle herangezogen werden (Gini et al., 2021): Die sozial-ökologische Theorie des Mobbing sieht Mobbing als soziales Phänomen, das durch unterschiedliche Umweltebenen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflusst werden kann (Espelage et al., 2013). Insbesondere aufgrund der hohen Bedeutung von Peers für die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung spielt neben weiteren Einflüssen wie Eltern, Schule oder gesellschaftliche Einstellungen zu Mobbing das Verhalten der Peers eine wichtige Rolle. Beobachten Peers Vorfälle von Cybermobbing können sie sich passiv verhalten, das Cybermobbing verstärken oder prosozial handeln, um Cybermobbing zu verhindern und zu reduzieren (Pfetsch, 2016).

Das Verhalten der Bystander beschreibt ebenfalls der Bystander-Effekt und das Bystander Intervention Model (Latané & Darley, 1970; Latané & Nida, 1981). Der Bystander-Effekt wird so beschrieben, dass Personen umso seltener eingreifen, um einer Person in einer Notlage zu helfen, je mehr weitere Bystander in der Situation anwesend sind. Dieses auf den ersten Blick kontraintuitive Ergebnis wird erklärt durch eine Reihe von Hindernissen, die Bystander für die Entscheidung, Hilfe zu leisten, erfolgreich meistern müssen, unter anderem die so genannte Verantwortungsdiffusion. Dieser Begriff bedeutet, dass die Verantwortung, helfend einzugreifen, den anderen Anwesenden zugeschrieben wird, um mögliche psychische Kosten der Hilfeleistung zu reduzieren (Zeit, Energie, Gefahr selbst viktimisiert zu werden etc.). Das Bystander Intervention Model wurde auch auf den Kontext von Cybermobbing übertragen (Brody & Vangelisti, 2016; Dillon & Bushman, 2015; Karasavva & Mikami, 2024; Knauf et al., 2018) und wird in einem späteren Abschnitt dieses Buches weiter ausgeführt (Kapitel 6.4).

In einer klassischen Studie untersuchten Christina Salmivalli und Kolleg:innen das Verhalten der Bystander von Offlinemobbing (Salmivalli et al., 1996) und unterschieden so genannte soziale Rollen der Beteiligten (participant roles): Neben der Bully-Victim-Dyade (Bullies üben Mobbing aus, Victims sind davon betroffen) können sich Bystander passiv verhalten (Außenstehende), das Bullying verstärken, indem sie Aufmerksamkeit schenken oder Zustimmung zeigen (Verstärkende), die Bullies durch Handlungen tatkräftig unterstützen (Assistierende) oder unterstützend im Sinne der Betroffenen eingreifen (Verteidigende). Später zeigte sich, dass die Rollen der Assistierenden und Verstärkenden empirisch oft

zusammen aufraten und sie wurden daher zu einer Probullying-Rolle zusammengefasst (Salmivalli, 2001). Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, wurden für den Bereich des Cybermobbings folgende Verhaltensmuster der Cyberbystander als Verteidigende, Verstärkende und Außenstehende unterschieden (Allison & Bussey, 2016; DeSmet et al., 2014; Knauf, 2022; Pfetsch, 2011; Shultz et al., 2014):

- Verteidigende, unterstützende Reaktionen zugunsten der Cybervictims (*defender*/Verteidigende): offline mit den Cyberbullies reden, um sie zum Aufhören zu überzeugen; online Cyberbullies konfrontieren; Drohung gegenüber den Cyberbullies, (physische) Rache zu nehmen; Cybervictims online oder offline emotionale Unterstützung anbieten; Vorfälle den Service-Providern melden; Freunde oder Eltern beziehungsweise Lehrkräfte informieren
- Zustimmende Reaktionen, die die Cyberbullies verstärken (*reinforcer*/Verstärkende): Kommentare senden, Likes vergeben oder Links weitersenden
- Passive, den Vorfall ignorierende Reaktionen (*outsider*/Außenstehende): Weitersurfen, keine sichtbare Reaktion (weder zustimmend noch ablehnend) zeigen.

Teils werden nur die Unterstützenden der Betroffenen und die Verstärkenden der Bullies differenziert (Machackova & Pfetsch, 2016), manchmal die Verhaltensweise des Helfens, Mitmachens oder Nichtstuns (Van Cleemput et al., 2014). Generell treten diese verschiedenen Rollen der Cyberbystander (häufiger als beim Offlinemobbing) gemeinsam oder in schnellem Wechsel nacheinander auf, sodass die Beteiligten bei den gleichen oder unterschiedlichen Vorfällen häufig auch mehrere Rollen einnehmen können (Pfetsch, Müller & Ittel, 2014): 40 Prozent von 428 Jugendlichen einer Online-Studie wiesen nur eine Rolle auf (Cyberdefender, Cyberoutsider, Cyberbully oder Cybervictim), 34 Prozent zeigten Verhalten, das zwei Rollen zuzuordnen war, 18 Prozent drei Rollen und 8 Prozent vier Rollen. Zusätzlich ließen sich in einem personenorientierten Verfahren prosoziale Verteidigende, kommunikative Außenstehende, antisoziale Verteidigende sowie Assistierende bei Cybermobbing unterscheiden (Schultze-Krumbholz et al., 2018).

Prävalenzen des Verhaltens von Cyberbystandern

Zur Auftretenshäufigkeit von Cyberbystanding finden sich in der internationalen Literatur Prävalenzen zwischen 20 und 45 Prozent, wobei die Differenzen sowohl durch Altersunterschiede, interkulturelle Unterschiede wie auch unterschiedliche Methodologie zustande kommen können (Formulierung der Fragen, zeitlicher Bezugsrahmen bzw. Grenzwert). In den meisten Studien ist die häufigste Rolle der Cyberbystander das passive Verhalten (*outsider*), nur in einer Studie berichten die teilnehmenden Jugendlichen häufiger, Opfer zu verteidigen

(defender), das Verstärken der Cyberbullies wird vergleichsweise selten berichtet (siehe Tabelle 4.2, verändert nach Pfetsch, 2018a).

Tabelle 4.2 Prävalenz von Cyberbystandern und ihrem Verhalten (verändert nach Pfetsch, 2018a)

	Stichprobe	Prävalenz Cyberbystanding	Passives Verhalten (outsider)	Verstärken der Cyberbullies (reinforcer)	Verteidigen der Opfer (defender)
Knauf (2022)	1.174 deutsche Schüler:innen, zehn bis siebzehn Jahre, Peer- oder Selbstnominierung	40 % (online gesehen)	6 % (Peer) 5 % (Selbst)	2 % (Peer) 4 % (Selbst)	2 % (Peer) 5 % (Selbst)
Lenhart et al. (2011)	799 US- amerikanische Jugendliche, zwölf bis siebzehn Jahre	47 % gelegent- lich 29 % manchmal 12 % häufig	35 % häufig	2 % häufig	25 % ver- teidigen häufig Opfer 20 % konfrontieren häufig die Cyberbullies
Pfetsch et al. (2012)	428 deutsche Jugendliche, vier- zehn bis achtzehn Jahre	40 %	37 %	31 %	45 %
Quirk & Campbell (2015)	716 australische Jugendliche, zwölf bis achtzehn Jahre	45 % in den letzten sechs Monaten	53 %	8 % Cyberassistent 8 % Cyberreinforcer	31 %
Wachs (2014)	518 deutsche Jugendliche, fünfte bis zehnte Jahr- gangsstufe	20 % mindestens ein- mal pro Woche in den letzten sechs Monaten	11 %	4 %	5 %
Van Cleemput et al. (2014)	2.333 flämische Kinder (neun bis elf Jahre) und Jugend- liche (zwölf bis sechzehn Jahre)	35 % in den letzten sechs Monaten	59 %	5 %	45 %

Unabhängig von den konkreten Prävalenzen ist davon auszugehen, dass das Verhalten der Cyberbystander sich auf den weiteren Verlauf von Cybermobbing auswirkt. Bei Verstärkenden der Cyberbullies wird dies den Vorfall intensivieren, bei Verteidigenden den Vorfall abschwächen oder abbrechen und bei passivem Verhalten als stillschweigende Zustimmung des Cybermobbing verstanden werden. Daher können sich Cyberbystander dafür entscheiden, ob sie mit ihrem Verhalten „Teil des Problems“ oder „Teil der Lösung“ von Cybermobbing werden (Willard, 2007).

Nachhaltig negative Folgen der Viktimisierung durch Cybermobbing

Cybermobbing wird mit einer Vielzahl möglicher negativer Folgen für die Betroffenen in Verbindung gebracht. Eine Studie, die 19 vorliegende Meta-Analysen und Forschungsüberblicke von 2007 bis 2018 zum Zusammenhang von Cybermobbing und psychischen Folgen bei jungen Menschen unter 25 Jahren zusammenfasst, führt folgende negative Folgen von Cybermobbing auf: Depression, Suizidalität, Ängstlichkeit, Feindseligkeit/Aggression, Drogenmissbrauch, selbstverletzendes Verhalten, Aufmerksamkeitsstörungen, geringer Selbstwert, Probleme mit Peers, Stress, Einsamkeit und geringe Lebenszufriedenheit (Kwan et al., 2020). Eine Meta-Analyse über 34 längsschnittliche Studien bei Kindern und Jugendlichen bis achtzehn Jahren zeigt, dass Cyberviktimisierung sowohl Depression ($r = .22$, 95 % KI [.15, .29]) als auch Ängstlichkeit ($r = .21$, 95 % KI [.07, .34]) mit einem kleinen bis mittleren Effekt vorhersagte, während Verhaltensprobleme ($r = .10$, 95 % KI [-.03, .23]) und die Beziehungsqualität mit Peers ($r = -.06$, 95 % KI [-.13, .02]) knapp nicht signifikant vorhergesagt wurden (Marciano et al., 2020). Eine weitere Meta-Analyse über zwölf Studien untersuchte Cybermobbing in Zusammenhang mit Schulproblemen: Cyberviktimisierung stand signifikant mit Problemen der Schulabwesenheit ($r = .20$, 95 % KI [.08, .30]) sowie mit Leistungsproblemen ($r = .14$, 95 % KI [.08, .19]) in Beziehung; zusätzlich ergaben sich in Einzelstudien Zusammenhänge mit dem Sicherheitsgefühl in der Schule, mit geringerem Schulengagement, häufigerem Schulausschluss, verminderten Bildungsaspirationen sowie geringerer Schulfriedenheit (Gardella et al., 2017). Cybermobbing kann für die betroffenen Personen also unterschiedliche negative Folgen haben.

4.3.3 Cybermobbing-Szenarien

Die folgenden Cybermobbing-Szenarien sollen Folgendes verdeutlichen: erstens die enge Verbindung von Offline- und Online-Mobbing in der Kommunikation von Jugendlichen, zweitens die hohe Reichweite, die negative Online-Inhalte unter Jugendlichen haben können, und drittens die Dynamik, die Fälle von Cybermobbing entwickeln können, gerade da erwachsene Bezugspersonen solche Vorfälle oft erst spät mitbekommen. Besonders die Verbreitung von Bild- und Videomaterial kann für die Betroffenen negative Auswirkungen haben, auch wenn weiter verbreitete Formen von Cybermobbing eher Beleidigungen auf unterschiedlichen Kommunikationswegen sind.

Szenario 4.4

Veröffentlichung von Bildmaterial ohne Einverständnis

Abbildung 4.5 Klassenbucheinträge Cybermobbing

Tim R	Schuljahr 2021/22
29.-30.04. Mehrfache Verpöchtigung, 3x unentschuldigtes Fernbleiben aus dem Unterricht	Bilals Fahrrad ist demoliert; Mitschlerin Anna H. gibt an, Tim bei Fahrrad gesteuert zu haben => Unschuldsvermutung 10.07.
15.06. Tim stößt aus dem Fenster im Erdgeschoss und rettet sich auf Tafelwänden	Neue Bilder im Klassenzimmer und auf Instagram; Gespräch mit Familie H. und Beratung zum Thema Sexting 12.07.
03.07. Hinweis aus dem Internetkontext auf Belästigungen auf Instagram	Gespräch mit Frau R. und Tim; Verwarnung und Erklärung von Ordnungsmassnahmen 12.07.
04.07. Gespräch mit Tim und Klassenlehrer Hoffmann nach Hinweis auf das Veröffentlichen von Bildmaterial aus dem Internetkontext der abgebildeten Person; Bilder von Mitschler Bilal H. sind belästigend (Bilder auf Schmier, Vampiraugen und Haare); Vorlesen dieser Bilder vorstellt zudem gegen Klassenregeln; Tim zeigt sich unentschieden und schüttelt den Kopf auf Bilal; willigt ein, Foto zu löschen	Durchführung einer Präventionsworkshop in der letzten Schuljahreswoche zu Mediennutzung, Cybermobbing und CO. 14.-15.07.
04.07. Telefonat mit Tims Mutter; Frau R. ist übermüdet und will Tims Aktivitäten auf dem Handy besser beaufsichtigen	
05.07. Gespräch mit Bilal und Tim; Täter-Opfer-Angebot: Tim schreibt Entschuldigung an Bilal; Kollege Hoffmann sucht nach Angeboten für Mediationskurs mit der Klasse	

Szenario 4.5

Sozialer Ausschluss, Demütigung auf YouTube und Offlinemobbing

Hannes erzählt von einem Vorfall in seiner Klasse:

Abbildung 4.6 Transkript Cybermobbing

Hannes: Also wir hatten da einen Jungen ähm so in der Klasse, der ist halt ziemlich klein und, naja, ähm, der Stärkste, Schönste, Hellste ist er halt nicht. >Aber der versucht die ganze Zeit dabei zu sein<, auch, wenn die ganze Gruppe nichts mit ihm zu tun haben will. Aber der versucht es halt immer wieder, der will immer dabei sein. Und dann ähm sagen die halt Sachen zu ihm, die er machen soll. Was zu trinken holen die Tafel wischen oder so ähm (...). Und dann sollte der halt rumzappeln oder tanzen. Der hat halt losgetanzt und dann haben ähm sie es aufgenommen. Einer hat sogar noch Musik als Remix dazugeschnitten und es dann auf YouTube gestellt mit irgendeinem blöden Kommentar. Alle haben es gesehen, gelacht, geliket. War auch ziemlich schräg (lacht). Aber sie hätten das halt auch nicht online stellen müssen, das hat voll die Aufmerksamkeit bekommen. #00:02:41-1#

Interviewerin: Und was ist dann passiert? #00:02:46-1#

Hannes: Dann ist er eine Woche lang nicht in die Schule gekommen. Und ähm nach dieser Woche haben sie ihn hier erst richtig fertig gemacht. Ausgelacht auf dem Schulhof, in der Klasse ausgelacht, wenn die Lehrer nicht hingeguckt haben. Ihn so mit Papierkugeln abgeworfen (seufzen), mit Stiften abgeworfen und auf dem Schulhof halt Essen hinterher geschmissen. #00:03:10-3#

Interviewerin: Haben sich denn alle so verhalten oder gab es auch Leute, die sich für Hannes eingesetzt haben? #00:03:17-1#

Hannes: Ich habe denen halt auch früher schon gesagt, dass es so nicht geht, <der kann sich nicht wehren>. Der ist zwei Köpfe kleiner als alle, der kann sich nicht wehren. Ähm aber als das Video dann online war, da war halt alles zu spät, ab dann waren halt so alle gegen ihn. Vorher war er (.) jetzt nicht beliebt, aber auch nicht völlig ausgeschlossen. Aber dann waren wirklich alle gegen ihn und haben ihn ausgelacht. Und er geht halt trotzdem hin zu denen und denkt, er würde da gemocht. Aber der (.) ähm der geht halt immer so auf die Leute ein, die ihn verarschen. Und das ist nicht gerade schlau. Und dann kam wieder so ein ähm na so ein Video halt, noch eins. Dann wurde er wieder ausgelacht auf dem Schulhof und beworfen und so. Also ich weiß auch nicht, was ich da machen kann. Weil gesagt, dass das so nicht geht habe ich ja schon. Höchstens den Kontakt zu denen abbrechen, das geht vielleicht. (.) Ein paar von denen haben sich auch wieder eingekriegt. Aber einige machen halt auch immer weiter. Mit denen zu reden bringt eh nichts. #00:04:02-6#

4.3.4 Fazit zu Cybermobbing in der frühen Adoleszenz

Cybermobbing ist in der Phase der frühen Adoleszenz von elf bis vierzehn Jahren besonders aufgrund der hohen Prävalenz der Betroffenheit und Ausübung von Cybermobbing relevant. Wie beschrieben, erreichen die Prävalenzen bei einem kurvilinearen Zusammenhang von Cybermobbing und Alter die höchsten Auftretenshäufigkeiten etwa im dreizehnten und vierzehnten Lebensjahr. Gründe für diesen bedeutsamen Anstieg von Cybermobbing in der frühen Adoleszenz können die vermehrte Onlinekommunikation mit Peers, der Wandel der Aggressionsformen von physischer und offen-verbalen zu relationaler Aggression (die auch bei Cybermobbing vielfach eingesetzt wird) und die Wirkung aggressionsbezogener normativer Überzeugungen zu Cybermobbing sein,

die in der frühen Adoleszenz besonders durch Peers geprägt werden. So treten unterschiedliche Formen von Cybermobbing im Jugendalter häufig auf, wobei sich wiederholte Beleidigungen (harassment) eher auf verbale Aggression, die Verbreitung von Gerüchten und entwürdigenden Bildern/Videos (denigration) eher auf relationale Aggression beziehen. In mehreren Meta-Analysen zeigte sich, dass Cybermobbing mit vielfältigen negativen Folgen für die Betroffenen in Verbindung steht: internalisierende und externalisierende Probleme, soziale und gesundheitliche Schwierigkeiten sowie Probleme der Schulabwesenheit und der Schulleistungen.

Die Affordanzen digitaler (insb. sozialer) Medien können dazu beitragen, dass Cybermobbing in dieser Phase der frühen Adoleszenz von elf bis vierzehn Jahren eine besondere Relevanz erreicht. Die Zunahme der Onlinekommunikation geht einher mit einer erhöhten Persistenz und Sichtbarkeit von Inhalten. Viele Beiträge, Kommentare, Bilder oder Videos sind dauerhaft im Internet verfügbar, (teil-)öffentlich zugänglich und auffindbar und ermöglichen Cyberbullies somit Anlässe für die Herabwürdigung und Beleidigung von Zielpersonen des Cybermobbings zu finden. Auch wird diskutiert, dass Anonymität beziehungsweise (erschwerter) Identifizierbarkeit von Personen im Internet zu einer Online-Enthemmung (*online disinhibition*) beiträgt (Suler, 2004). Zwar zeigt sich empirisch, dass viele Betroffene von Cybermobbing wissen oder ahnen, wer hinter den Angriffen stecken könnte (Pfetsch & Schäfer, 2014), und in sozialen Medien machen sich Cyberbullies teils nicht die Mühe, die eigene Identität durch Fakeaccounts oder ähnliches zu verschleiern, dennoch kann die physische Distanz und eine gewisse Abkopplung der Online-Identität in Kombination mit spezifischen Entwicklungsaufgaben gerade in der frühen Adoleszenz zum Ausüben von Cybermobbing beitragen.

Dass die Entwicklungsaufgaben der Freundschaften und Beziehungen zu Peers (Entwicklungsaufgabe 3 im Jugendalter nach Havighurst), der Identitätssuche (Entwicklungsaufgabe 10), Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsrolle sowie Aufbau sexueller Beziehungen (Entwicklungsaufgaben 2 und 8) auch in Onlinekommunikation und sozialen Medien bearbeitet werden und dass mit verschiedenen Aspekten der Selbstoffenbarung und Selbstdarstellung über Textinhalt, Sprache, Bild- und Videomaterial experimentiert wird, kann ebenfalls Cybermobbing begünstigen. So kann das Veröffentlichen verschiedener Informationen und Materialien über sich selbst Angriffsfläche bieten als Betroffene von Cybermobbing (insbesondere bei als peinlich wahrgenommenem oder sexuell konnotiertem Material). Umgekehrt ist auch die Suche nach neuen Werten im Rahmen einer Weltanschauung oder die Entwicklung einer Identität (Entwicklungsaufgaben 7 und 10) relevant für das Ausüben von Cybermobbing. Möchte ich von anderen als „taff“ und hart gesehen werden; kann ich mein eigenes Selbstwertgefühl erhöhen, indem ich

andere herabwürdige; von welchen sozialen Gruppen möchte ich Anerkennung und Zugehörigkeit erlangen? Solche und andere Frage stellen sich, möglicherweise auch nur implizit, können aber zum Ausüben von Cybermobbing beitragen. Ein Forschungsüberblick zu Motiven des Ausübens von Mobbing führt auf, dass das Gewinnen von Dominanz, sozialem Status, Zugehörigkeit oder das Ausüben von Rache als typische Motive diskutiert werden (Sanders et al., 2021), die auch Relevanz für Cybermobbing besitzen.

Die von Hurrelmann und Bauer (2015) skizzierten Gruppen von Entwicklungsaufgaben „Konsumieren“ und „Partizipation“ (vgl. Kapitel 3.1) werden ebenfalls durch die Nutzung von Medienangeboten oder die Beteiligung an digitalen Medien umgesetzt, wodurch Jugendliche auch als Bystander von Cybermobbing ins Spiel kommen. Wie wird Cybermobbing von den anderen Peers moralisch bewertet (Entwicklung einer Weltanschauung); bedeutet Freundschaft mit Betroffenen von Cybermobbing, dass sich Cyberbystander online für sie einsetzen sollten; können Cyberbystander passiv bleiben, ohne negative Bewertungen auf sich zu ziehen? Gerade weil in vielen Studien das passive Verhalten als Außenstehende unter Cyberbystandern besonders häufig auftritt, das Verhalten als Verteidigende und Verstärkende hingegen seltener, ist dies als Ansatzpunkt für die Förderung von digitaler Zivilcourage interessant. Das Verhalten der Cyberbystander wirkt sich vielfach auf den weiteren Verlauf von Cybermobbing aus.

4.4 Späte Adoleszenz: Fokus Online-Hatespeech und non-konsensuales Sexting

In den folgenden Abschnitten stehen Jugendliche im Alter von fünfzehn bis achtzehn Jahren im Fokus. Sie befinden sich auf weiterführenden Schulen oder bereits in einer Berufsausbildung. Nahezu alle Jugendlichen in diesem Alter sind mit einem Smartphone ausgestattet und verbringen über dieses und weitere Endgeräte viel Zeit in vernetzten, digitalen Räumen – und zwar weitgehend autonom. Peer-Kontakte und -Normen gewinnen weiter an Bedeutung, ebenso setzt sich die Entwicklung einer eigenen (sexuellen und Geschlechts-)Identität fort, die auch persönliche und geteilte Werte umfasst. Zwar werden Jugendliche nicht erst (und auch nicht ausschließlich) in dieser Entwicklungsphase mit Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting konfrontiert, doch die Prävalenzen sind bei Jugendlichen zwischen fünfzehn und achtzehn Jahren am höchsten und die Risiken weisen einen starken Bezug zu zentralen Entwicklungsaufgaben dieser Altersgruppe auf. Daher wird im Folgenden der Fokus auf Online-Hatespeech und non-konsensuales Sexting gelegt, zunächst wird allerdings die Mediennutzung der Altersgruppe skizziert.

4.4.1 Mediennutzung

Jugendlichen in dieser Altersgruppe (fünfzehn bis achtzehn Jahre) stehen mehr und mehr Handlungsspielräume für ihr Medienhandeln zur Verfügung, die selbstständig genutzt werden und ehemalige räumliche, zeitliche und soziale Abgrenzungen verschiedener Lebensbereiche durchdringen (Eickelmann et al., 2014). Das Internet ist spätestens jetzt Teil des Alltags, der Zugang erfolgt hauptsächlich über das Smartphone (Brüggen et al., 2022). Elterliche Medienerziehungsstrategien werden im Vergleich zur vorangegangenen Lebensphase noch seltener eingesetzt, gleiches gilt für medienbildende Maßnahmen in der Schule (Hasebrink et al., 2019).

Nahezu jede:r Fünfzehn- bis Achtzehnjährige besitzt ein Endgerät mit Internetzugang

Mit zunehmendem Alter steigt der Gerätebesitz im Vergleich zur mittleren Kindheit weiter an. So besitzen 99 Prozent der Achtzehn- bis Neunzehnjährigen ein eigenes Smartphone, 87 Prozent einen eigenen Computer oder Laptop und 43 Prozent ein eigenes Tablet (Feierabend et al., 2021a). Darüber hinaus ist ein Laptop oder Computer in nahezu allen Haushalten (99 %), ein Tablet in vier Fünfteln aller Haushalte (81 %) verfügbar (Feierabend et al., 2023a).

Jugendliche verbringen zunehmend Zeit im Internet

Fast alle Jugendlichen (95 % im gesamten Jugendalter) sind mehrmals in der Woche bis täglich im Internet und zwar zumeist mit dem Smartphone (98 %), teils mit einem Tablet (52 %; Feierabend et al., 2022). Die durchschnittliche Internetnutzungsdauer innerhalb der Schulwoche schätzten die Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen auf 209 Minuten (3:29 Std.), Sechzehn- bis Siebzehnjährige auf 252 Minuten (4:12 Std.) und Achtzehn- bis Neunzehnjährige auf 272 Minuten pro Tag (4:32 Std.; Feierabend et al., 2023a; vgl. Hasebrink et al., 2019). Mit zunehmendem Alter steigt also auch die Zeit, die Jugendliche im Internet verbringen.

Digitale Spiele werden unbeliebter, die Teilnahme an onlinebasierter Kommunikation wird zur Norm

Digitale Spiele scheinen mit zunehmendem Alter an Relevanz zu verlieren. Während von den Zwölf- bis Dreizehnjährigen 79 Prozent angaben, mehrmals in der Woche bis täglich digitale Spiele über das Smartphone, Tablet oder den Laptop oder PC zu spielen, sind es von den Achtzehn- bis Neunzehnjährigen nur noch 66 Prozent. Die vier beliebtesten Spiele bei den Sechzehn- bis Neunzehnjährigen sind FIFA, Minecraft, Fortnite und GTA (Feierabend et al., 2023a).

Mit zunehmendem Alter steigt die Relevanz kommunikativer Möglichkeiten im Internet weiter an (Brüggen et al., 2022). Ein Schwerpunkt der Nutzung bleibt der Austausch mit Gleichaltrigen über WhatsApp und andere Messengerdienste, insbesondere der Austausch mit Freund:innen oder Klassenkamerad:innen. So sind etwa 90 Prozent der Sechzehn- bis Neunzehnjährigen in einer WhatsApp-Gruppe mit ihrer Schulklasse. Aber auch Soziale Netzwerke und Plattformen, auf denen Fotos und Videos ausgetauscht werden können (z. B. Instagram, Snapchat, TikTok) gewinnen weiterhin an Bedeutung (Brüggen et al., 2022; Feierabend et al., 2021a). So zeigt die Studie von Hasebrink et al. (2019), dass 66 Prozent der Zwölf- bis Vierzehnjährigen angaben, im letzten Monat mindestens ein Mal in der Woche ein soziales Netzwerk genutzt zu haben, während dies von den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen bereits 92 Prozent taten. WhatsApp und Instagram gehören zu den beliebtesten Apps auf dem Smartphone, unter den Plätzen drei bis fünf sind auch Snapchat und TikTok vertreten (Feierabend et al., 2023a). Bemerkenswert ist, dass neben der Kommunikation über Textnachrichten auch die Bildkommunikation verbreiteter wird. Die D21-Studie (2018) zeigte beispielsweise, dass für 42 Prozent der befragten Vierzehn- bis Neunzehnjährigen Instagram eine wichtige Plattform zur Veröffentlichung eigener Bilder ist. Einunddreißig Prozent der befragten Zwölf- bis Neunzehnjährigen gaben zudem an, Instagram am ehesten zu nutzen, um neue Leute kennenzulernen (Feierabend et al., 2021a).

Ebenfalls basierend auf den in Kapitel 4.3.1 genannten vier Funktionen der Internetnutzung (Kommunikation, Information, Unterhaltung und Spiele) sowie der durchschnittlichen Nutzungsdauer und Anzahl verschiedener Online-Aktivitäten (z. B. ein soziales Netzwerk nutzen, online nach Nachrichten gesucht, Videos angeschaut), die mindestens wöchentlich genutzt werden, haben Hasebrink et al. (2019) clusteranalytisch Nutzer:innentypen gebildet. Es ergaben sich fünf Profile: *Spielerorientierte Wenignutzer:innen*, *Spiel- und Unterhaltungsorientierte*, *Nicht-interaktive Wenignutzer:innen*, *Kommunikations- und Unterhaltungsorientierte* und *Informations- und Kommunikationsorientierte*. Betrachtet man den Altersverlauf, ergeben sich sichtbare Unterschiede in der Profilzuordnung: *Spielerorientierte Wenignutzer:innen* sind unter den Neun- bis Elfjährigen mit 50 Prozent die mit Abstand größte Gruppe, während sie unter den Zwölf- bis Vierzehnjährigen nur noch mit 13 Prozent vertreten sind und unter den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen nur noch mit 6 Prozent. Der Anteil der *Spiel- und Unterhaltungsorientierten* steigt hingegen von 16 Prozent bei den Neun- bis Elfjährigen auf 27 Prozent bei den Zwölf- bis Vierzehnjährigen und weiter auf 30 Prozent bei den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen. *Nicht-interaktive Wenignutzer:innen* sind in der Altersgruppe von neun bis elf und zwölf bis vierzehn Jahren mit 25 Prozent gleichermaßen vertreten, unter den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen nur noch mit 10 Prozent. Der Anteil der *Kommunikations- und Unterhaltungsorientierten* steigt von 3 Prozent unter den Neun- bis Elfjährigen auf 17 Prozent unter den Zwölf- bis Vierzehnjährigen und weiter auf 20 Prozent unter den Fünfzehn- bis

Siebzehnjährigen. Eine noch stärkere Zunahme gibt es im Altersverlauf unter den *Informations- und Kommunikationsorientierten*: Nur 5 Prozent der Neun- bis Elfjährigen lassen sich diesem Profil zuordnen, hingegen 18 Prozent der Zwölf- bis Vierzehnjährigen und sogar 34 Prozent der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen. Laut dieser Clusteranalyse zählen also über die Hälfte der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen zu einem kommunikationsorientierten Typus. Nur 10 Prozent der Jugendlichen in dieser Altersgruppe zeigen ein geringes Interesse an interaktiven Angeboten wie Social Media oder Onlinegames.

Zusammenfassung: Das Internet sowie die onlinebasierte Kommunikation sind in der späten Adoleszenz zentrale Bestandteile des Alltags

Im Vergleich zu den vergangenen drei Jahren hat sich der Smartphonebesitz unter den Fünfzehn- bis Achtzehnjährigen zwar nicht wesentlich erhöht, allerdings waren bereits 2019 nahezu alle Jugendlichen in diesem Alter mit einem eigenen Smartphone ausgestattet (Feierabend, Rathgeb & Reutter, 2020). Der Anteil derjenigen, die einen eigenen Laptop oder PC besitzen, hat sich hingegen deutlich erhöht: 2019 waren es 49 Prozent der Sechzehn- bis Siebzehnjährigen, 2023 waren es 83 Prozent (Feierabend et al., 2023a). Insgesamt lässt sich daher festhalten, dass der Besitz internetfähiger Geräte spätestens in der späten Jugend Normalität ist. Die steigende Relevanz des Medienhandelns lässt sich weiterhin anhand der über die vergangenen Jahre gestiegenen Internetnutzungszeiten belegen.

Insbesondere kommunikative Aktivitäten gewinnen mit zunehmendem Alter an Bedeutung, wobei gestaltend produzierende Medientätigkeiten wie das Erstellen und Posten von Fotos und Videomaterial für viele Jugendliche zu einem zentralen Aspekt der Onlinekommunikation werden.

4.4.2 Online-Hatespeech

Kindheit und Jugend sind Phasen, in denen eine Vielzahl an Kompetenzen erlernt oder weiter ausgebildet werden, in der sich Kinder und Jugendliche nicht mehr nur an ihren Eltern, sondern vor allem an Gleichaltrigen orientieren. Jugendliche ab etwa zwölf Jahren setzen sich vermehrt in den sozialen Medien mit dem sich stetig erweiternden Kreis ihrer Peer-Kontakte und dessen informellen Regeln auseinander (Peter & Valkenburg, 2011). Sie schließen unter anderem vom Verhalten der Gleichaltrigen auf geltende Normen der (Online-)Kommunikation. Der wahrgenommene Umgangston und die (Nicht-)Akzeptanz von Hatespeech auf Social Media, in Chatgruppen und Onlinegames beeinflusst somit die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung und schließlich auch die Entwicklung eigener moralischer Bewertungskriterien für Verhalten und Äußerungen, denen Jugendliche online begegnen (vgl. Kapitel 3). Gemäß der sozial-kognitiven

Lerntheorie (Bandura, 1976) machen wahrgenommene deskriptive und injunktive Peer-Normen, die Online-Hatespeech befürworten, Druck durch Gleichaltrige und Lernen durch Beobachtung die eigene Beteiligung an Online-Hatespeech wahrscheinlicher.

Insbesondere, wenn die Nutzung des Internets autonomer erfolgt (etwa ab dem zehnten Lebensjahr) und somit Erziehungsberechtigte oder ältere Geschwister weniger eingreifen und die Internetnutzung regulieren, wenn neben Information der Nutzungsschwerpunkt Kommunikation an Bedeutung gewinnt (Feierabend et al., 2021a) und die tägliche Nutzungszeit des Internets zunimmt (Feierabend et al., 2021a, 2021b), steigt die Gefahr, dass Jugendliche Online-Hatespeech begegnen oder sich aktiv an ihr beteiligen. Es ist eine große Herausforderung, Desinformation und Manipulationsabsichten anderer Nutzer:innen als solche zu erkennen (Nienierza et al., 2019), ebenso wie Fakeprofile und Social-Bots (Programme, die sich wie echte Menschen im Netz verhalten), die durch Likes von und unterstützende Kommentare unter Hasspostings den Eindruck erwecken können, es sei sozial akzeptiert oder gar die vorherrschende Meinung, bestimmte gesellschaftliche Gruppen seien weniger wert oder Schuld an Problemlagen (Brüggen et al., 2022). Hier spielt die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit des unbekannten Profils eine große Rolle. Das Vorliegen einer Theory of Mind zweiter oder höherer Ordnung kann Jugendlichen dabei helfen, Absichten und andere Motivationszustände von Verfasser:innen zu ergründen. Diese liegt bereits bei den meisten Kindern (circa 80 %) ab einem Alter von etwa sieben Jahren vor (Liddle & Nettle, 2006; Osterhaus & Koerber, 2021), doch sind Online-Umgebungen komplexer und weniger gut durchschaubar als die Labor-Umgebungen in wissenschaftlichen Untersuchungen. Auch wächst mit dem Alter der Jugendlichen die Überzeugung, dass es ihnen im Internet gelingt, wahre von falschen Informationen zu unterscheiden. Unter den Zwölf- bis Vierzehnjährigen ist es ein Drittel, das so denkt, bei den Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen schon etwas über die Hälfte (53 %; Hasebrink et al., 2019). Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erweist sich bei etlichen Jugendlichen jedoch als trügerisch, wenn ihre Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden. In dem Bericht von Ofcom (2022) zu Mediennutzung und -einstellungen eines repräsentativen Samples aus Großbritannien wurde getestet, ob Zwölf- bis Siebzehnjährige Fakeprofile auf Instagram erkennen können. Insgesamt waren 64 Prozent der Jugendlichen in der Lage, das Profil korrekt als falsch zu identifizieren. Etwas weniger als die Hälfte der Jugendlichen schätzte das Fakeprofil indessen richtigerweise als ein solches ein und war sich in seinem Urteil sicher. Fakeprofile scheinen für Jugendliche etwas einfacher aufzudecken zu sein als andere Arten von Falschinformation auf sozialen Medien. Im Bereich von Fake News gelang es nämlich nur 11 Prozent der Zwölf- bis Siebzehnjährigen, die Falschmeldung als solche zu erkennen. Auch wenn fast drei Viertel der Jugendlichen überzeugt waren, dass sie Desinformation entlarven können, gelang dies nur 9 Prozent, die sich in ihrer Entscheidung

sicher waren. Alarmierend sind jene 65 Prozent, die sich ihrer Kompetenz sicher waren, es aber nicht schafften, die Falschmeldung aufzudecken. Nur 11 Prozent der Jugendlichen nannten ausschließlich zutreffende Erkennungsmerkmale für Desinformation auf sozialen Medien (Ofcom, 2022).

Prävalenzen

Verlässliche Zahlen aus Deutschland zur Verbreitung von Online-Hatespeech sind schwer zu erlangen; unter anderem, da Definitionen in Erhebungen variieren oder unklar bleiben oder zeitliche Bezugsrahmen voneinander abweichen. Laut einer Befragung innerhalb des Projekts EU Kids Online sind 23 Prozent der befragten Neun- bis Siebzehnjährigen innerhalb der zurückliegenden zwölf Monate Online-Hatespeech begegnet (Hasebrink et al., 2019), wobei die Prävalenzen mit zunehmendem Alter ansteigen. Eine weitere Studie aus dem Projekt (Smahel et al., 2020), in der eine etwas ältere Stichprobe befragt wurde (Zwölf- bis Sechzehnjährige), kommt zu dem Ergebnis, dass 41 Prozent innerhalb der zurückliegenden zwölf Monate auf Online-Hatespeech gestoßen sind – ebenfalls tendenziell häufiger, je älter die Befragten waren. Auch Wachs et al. (2019) fanden in ihrer Befragung von Zwölf- bis Siebzehnjährigen mit dem Alter steigende Prävalenzen. Insgesamt 54 Prozent gaben an, in den zurückliegenden zwölf Monaten Online-Hatespeech begegnet zu sein. Von den Befragten der JIM-Studie 2023 (Feierabend et al., 2023a) gaben 35 Prozent der Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen, 46 Prozent der Sechzehn- bis Siebzehnjährigen und 53 Prozent der Achtzehn- bis Neunzehnjährigen an, im vergangenen Monat Hassbotschaften im Internet gesehen zu haben. Nachdem die Prävalenzen zuvor von 58 Prozent (Feierabend et al., 2021a) auf 35 Prozent (Feierabend et al., 2022) über alle Altersgruppen hinweg gesunken waren, ist jetzt wieder ein leichter Anstieg auf 39 Prozent zu beobachten (Feierabend et al., 2023a).

Im Bereich eigener Viktimisierungserfahrungen sowie im Bereich der eigenen Beteiligung an Online-Hatespeech liegen aus Deutschland aktuell kaum Daten vor. In der bereits zitierten Studie von Wachs et al. (2019) gaben 11 Prozent der befragten Zwölf- bis Siebzehnjährigen an, innerhalb der zurückliegenden zwölf Monate Hassbotschaften im Internet verfasst zu haben. Mit steigendem Alter nahm auch die Prävalenz zu. In einer anderen Studie von Wachs et al. (2020) gaben 17 Prozent der befragten Zwölf- bis Siebzehnjährigen an, jemals persönlich von Online-Hatespeech betroffen gewesen zu sein. In der JIMplus-Studie 2022 gaben 54 Prozent der befragten Zwölf- bis Neunzehnjährigen an, bereits selbst Ziel von Online-Hatespeech gewesen zu sein, 71 Prozent gaben an, jemanden im persönlichen Umfeld zu kennen (Freunde, Familie, Mitschüler:innen etc.), der oder die bereits betroffen war (Kheredmand, 2022).

Neben dem Alter scheinen weitere soziodemografische Variablen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit zu nehmen, mit der Kinder und Jugendliche mit

Online-Hatespeech in Berührung kommen. So scheinen Mädchen häufiger als Jungen Online-Hatespeech zu beobachten, wohingegen Jungen häufiger als Ausübende in Erscheinung treten und eigene Hassbotschaften verfassen (vgl. Navarro-Rodríguez et al., 2021) beziehungsweise Hassbotschaften anderer unterstützen. Laut der JIM-Studie 2023 (Feierabend et al., 2023a) beobachten Schüler:innen, die ein Gymnasium besuchen, etwas häufiger Online-Hatespeech (41 %) als Schüler:innen, die eine Haupt- oder Realschule besuchen (35 %). Ein geringerer sozioökonomischer Status sowie die Zugehörigkeit zu einer sozialen Minderheit gehen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit einher, Ziel von Hassbotschaften im Internet zu werden (Bauman et al., 2021).

Online-Hatespeech erzeugt eher indirekte negative Konsequenzen

Aktuell liegen kaum Befunde zu den Konsequenzen für Betroffene vor, die zum Ziel von Online-Hatespeech wurden. Daher können hauptsächlich Verweise auf Studien aus dem Bereich der Offlineviktimisierung allgemein und mit Online-Hatespeech verwandten Phänomenen (z.B. durch Cybermobbing) oder Onlineviktimisierung im Allgemeinen (z.B. Erfahrungen mit Datenmissbrauch, Internetbetrug) erfolgen. Sowohl für Offlineviktimisierung als auch für Onlineviktimisierung liegt eine Vielzahl an Daten auch aus Längsschnittuntersuchungen und Meta-Analysen vor, die eine mögliche Beeinträchtigung insbesondere der mentalen Gesundheit (z.B. Angstzustände, Depressionen, Selbstmordgedanken) nahelegen. Auch selbstverletzendes Verhalten und Substanzmissbrauch wurden bereits als mögliche Folgen von Viktimisierungserfahrungen identifiziert. Wahrscheinlich ist auch eine kausale Beziehung zu weiteren Konsequenzen wie einem Abfall schulischer Leistungen oder verstärkter Einsamkeit (Gini et al., 2018; Moore et al., 2017; Schoeler et al., 2018; Wright & Wachs, 2019).

Andererseits ist Online-Hatespeech nur selten Teil der Operationalisierung von Onlineviktimisierung. Aufgrund unterschiedlicher Charakteristika des Phänomens im Vergleich beispielsweise zu Cybermobbing muss durchaus hinterfragt werden, ob mögliche Konsequenzen für Betroffene vergleichbar sind. Online-Hatespeech hat eher selten unmittelbare Auswirkungen auf das alltägliche Leben, Verfasser:innen sind zumindest potenziell anonym und haben keine direkte Verbindung zur Zielperson oder Zielgruppe ihrer Hassbotschaften. Sofern Online-Hatespeech nicht mit konkreten und ernstzunehmenden Gewaltaufrufen verbunden ist, hat sie zudem eine eher beleidigende als beängstigende Wirkung. Hinweise darauf liefert eine Online-Befragung von $N = 9.760$ Zehn- bis Fünfzigjährigen zu in der Vergangenheit erlebten Onlineviktimisierungs-Ereignissen und dem durch diese ausgelösten Stress von Staude-Müller et al. (2012). Angriffe auf die Reputation und damit einhergehende Schädigung der Beziehungen der betroffenen Person wurden schwerwiegender eingeschätzt als verbale Belästigungen. Das Stresserleben war außerdem höher, wenn die betroffene Person den oder

die Ausübende:n persönlich kannte. Stärkster Prädiktor des Stresserlebens war der Einfluss, den die Viktimisierungserfahrung auf das alltägliche Leben hatte.

Dennoch können auch Betroffene von digitaler Hassrede unter den diffamierenden Botschaften leiden. So gaben zwei Drittel der Befragten einer für Deutschland repräsentativen Online-Umfrage von Geschke et al. (2019) an, die bereits persönlich von Hatespeech betroffen waren, negative Auswirkungen ihrer Erfahrung erlebt zu haben. Berichtet wurden diverse psychische Probleme – allen voran emotionaler Stress, gefolgt von Angst und Unruhe – sowie Probleme mit dem Selbstbild oder der eigenen Arbeit beziehungsweise der besuchten Bildungseinrichtung. Für den jüngeren Teil der Stichprobe (18 bis 24 Jahre) waren die Auswirkungen schwerwiegender als für ältere Befragte, ebenso waren die psychischen Folgen für weibliche Befragte stärker ausgeprägt als für männliche Befragte.

Bystander von Online-Hatespeech erleben kurzfristig negative Emotionen und verändern langfristig ihr Medienverhalten

Reaktionen auf und Erfahrungen mit Online-Hatespeech durch Bystander sind hingegen besser untersucht. Das UK Safer Internet Centre (2016) hat $N = 1.512$ Jugendliche aus Großbritannien im Alter von dreizehn bis achtzehn Jahren befragt und unter anderem festgestellt, dass die Konfrontation mit Online-Hatespeech insbesondere Wut und Entsetzen, aber auch Traurigkeit auslöste (ähnlich in JIMplus 2022). Mädchen berichteten vermehrt über emotionale Reaktionen, Jungs hingegen blieben häufiger unberührt; jüngere Jugendliche reagierten häufiger mit Traurigkeit, ältere Jugendliche hingegen häufiger mit Wut. Die Ergebnisse sind vergleichbar mit denen einer Forsa-Befragung (Landesanstalt für Medien NRW, 2021) von $N = 1.007$ Jugendlichen ab vierzehn Jahren und denen der JAMESfocus-Studie (Külling et al., 2021), in der $N = 800$ Jugendliche aus der Schweiz im Alter von zwölf bis neunzehn Jahren die Stichprobe bildeten.

Längerfristig kann die Konfrontation mit Online-Hatespeech dazu führen, dass Personen sich seltener an Diskussionen im Internet beteiligen oder sich gänzlich von bestimmten Plattformen abmelden, sodass die Meinungsvielfalt eingeschränkt werden kann (Geschke et al., 2019). Auch kann die Konfrontation mit Hatespeech im Internet ein Gefühl des Unbehagens beziehungsweise der Beunruhigung vor relativ diffusen, nicht unmittelbar greifbaren Ereignissen auslösen (*disquietude*; Savimäki et al., 2020). Dies gilt insbesondere für Personen, die bereits Viktimisierungserfahrungen gemacht haben oder/und einer vulnerablen Gruppe angehören. Des Weiteren kann die wiederholte Konfrontation mit Online-Hatespeech zu Gewöhnungseffekten führen, sodass physiologische und negative kognitive Reaktionen auf hasserfüllte, diskriminierende Aussagen abnehmen. Diese Desensibilisierung wiederum kann dazu führen, dass negative Vorurteile gegenüber den diskriminierten sozialen Gruppen zunehmen (Soral

et al., 2018), wodurch auch der positive Zusammenhang zwischen der Beobachtung von und der eigenen Beteiligung an Online-Hatespeech teilweise erklärt werden könnte (z.B. Wachs et al., 2022). Die Wahrnehmung sozialer Normen scheint nicht mit dem Ausmaß der Konfrontation mit Hatespeech zusammenzuhängen (Soral et al., 2018), injunktive Anti-Hatespeech-Normen können allerdings den positiven Zusammenhang zwischen der Beobachtung und Ausübung von Online-Hatespeech abmildern, während Gruppendruck den Zusammenhang verstärken kann (Wachs, Wettstein, et al., 2021). Es wird deutlich, dass die Bedeutung wahrgenommener Normen bezogen auf Online-Hatespeech oder aggressives Verhalten (in der Onlinekommunikation) im Allgemeinen für Bystander-Erfahrungen weiter erforscht werden muss. So könnten injunktive Anti-Hatespeech-Normen positiv mit der Unterstützung von Betroffenen oder zumindest negativ mit Verhalten assoziiert sein, das die Verfasser:innen von Hatespeech bestärkt. Auch könnten stärker saliente Anti-Hatespeech-Normen innerhalb der Peergroup dazu beitragen, dass Hatespeech in der Onlinekommunikation von Jugendlichen schneller als solche wahrgenommen wird.

Möglicherweise ist Online-Hatespeech für Betroffene insgesamt ein weniger schwerwiegendes Problem im Vergleich zu anderen Interaktionsrisiken, die reale Beziehungen zu anderen Personen oder andere Aspekte des persönlichen Alltags stärker beeinflussen (mehr Forschung ist notwendig!). Online-Hatespeech bleibt unabhängig davon ein gesellschaftliches Problem, das in deutlichem Konflikt mit demokratischen Werten steht. Es drohen „sozial-ethische Desorientierung“ (Hajok, 2017, S. 6) und Radikalisierungsprozesse für Orientierung und Sinn suchende Heranwachsende, insbesondere, wenn diese unreflektiert und unkritisch auf Online-Hatespeech stoßen.

Die Perspektive der Ausübenden von Online-Hatespeech ist bislang größtenteils unerforscht

Am seltensten wird in der empirischen Forschung bisher die Perspektive der diskriminierenden Person eingenommen. Navarro-Rodríguez et al. (2021) adressierten diese Lücke und untersuchten Merkmale von Personen, die Cyberaggressionen auf Grundlage von Vorurteilen gegenüber sozialen Gruppen ausübten. Zudem unterschieden sie diese Gruppe von solchen Personen, die Cyberaggressionen unabhängig von der sozialen Zugehörigkeit der Zielperson ausübten. Die Stichprobe bildeten $N = 1.695$ Jugendliche aus Mexiko im Alter zwischen zwölf und fünfzehn Jahren. Insgesamt 9 Prozent der Gesamtstichprobe gaben an, sich im Internet aggressiv gegenüber einer anderen Person verhalten zu haben, weil diese einer bestimmten sozialen Gruppe angehörte – circa 22 Prozent verfolgten bei ihren aggressiven Handlungen andere Motive. Die Autor:innen fanden heraus, dass die jüngeren im Vergleich zu den älteren Jugendlichen der Stichprobe, ebenso wie Jungen im Vergleich zu Mädchen, häufiger in der Gruppe

derjenigen vertreten waren, die aufgrund der sozialen Zugehörigkeit der diskriminierten Person Cyberaggressionen ausübten. Als mögliche Erklärung für den Alterseffekt ziehen die Autor:innen das Identitätsmodell von Marcia (1993) heran: Jüngere Jugendliche könnten sich häufiger im sogenannten Moratorium befinden. Dieses Stadium ist gekennzeichnet durch hohes Explorationsverhalten, das der Findung persönlicher Werte und Ausdrucksweisen dient, und höhere generelle Ängstlichkeit. Es wird daher auch als Identität mit aktiver Krise bezeichnet. Die Diskriminierung anderer Personen aufgrund deren Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe könnte als Exploration mit Ausdrucksweisen verstanden werden und gleichzeitig der Entwicklung einer eignen Identität (durch Abgrenzung von anderen sozialen Gruppen) dienen.

Navarro-Rodríguez et al. (2021) untersuchten in ihrer Studie außerdem erlebte Emotionen von Ausübenden sowie die Rolle moralischer Loslösung (*Moral Disengagement*). Die Gruppe derjenigen Jugendlichen, die bereits andere Personen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit diskriminiert haben, wiesen signifikant höhere Werte auf den drei eingesetzten Subskalen zur Erfassung moralischer Loslösung auf als Cyberaggressoren, die aus anderen Gründen beleidigend oder verletzend waren. Eventuell werden Diskriminierungen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (oder gar Minderheit) als verwerflicher eingestuft als beispielsweise Aggressionen aufgrund von Meinungsverschiedenheiten, so die Autor:innen. Moralische Loslösung könnte daher verstärkt genutzt werden, um Schuldgefühle gegenüber der diskriminierten Person zu minimieren. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Studie aber auch, dass dies nicht vollständig gelingt. Jugendliche, die aufgrund der sozialen Zugehörigkeit der Zielperson online aggressiv handelten, fühlten sich häufiger schuldig als Personen, die aus anderen Gründen Cyberhate ausübten. Mit 24 Prozent ist Schuld die vierthäufigste Emotion nach Hass (26 %), Freude (43 %) und einem guten Gefühl, weil eine andere Person leidet (ebenfalls 43 %).

4.4.3 Online-Hatespeech-Szenarien

Im folgenden Szenario wird ein Jugendlicher selbst zum Täter gegenüber einer ihm zumindest online bekannten anderen Jugendlichen. Auch wenn er seinen Kommentar als Ironie tarnt, kommen Vorurteile gegenüber einer sozialen Gruppe öffentlich zum Ausdruck. Es folgt ein Szenario, das verdeutlicht, dass Jugendliche auch bei der Informationssuche auf Online-Hatespeech in Form von als Wahrheit und Fakten getarnte Falschinformationen und radikale Inhalte stoßen können. Diese Falschinformationen und Diffamierungen können dann innerhalb des Freundeskreises kommuniziert und weiterverbreitet werden. Das letzte Szenario aus dem Bereich Online-Hatespeech stammt aus dem Gaming-Kontext.

Szenario 4.6

Negative Stereotypisierung auf Instagram

Ein Jugendlicher kommentiert ein Foto einer Mitschülerin auf einer Social Media Plattform.

Abbildung 4.7 Social-Media-Post Online-Hatespeech

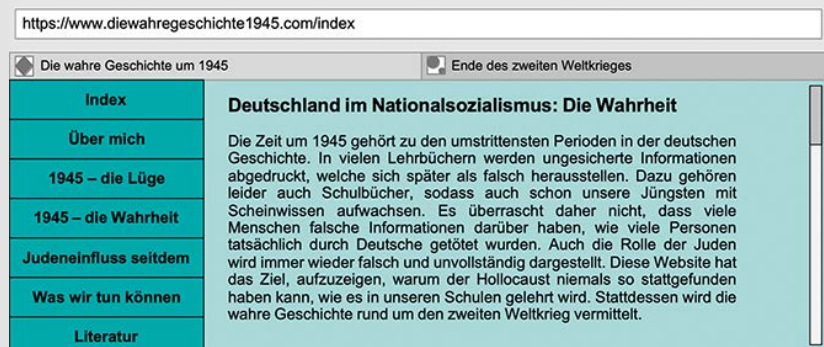


Szenario 4.7

Holocaust-Leugnung auf einer Internetseite

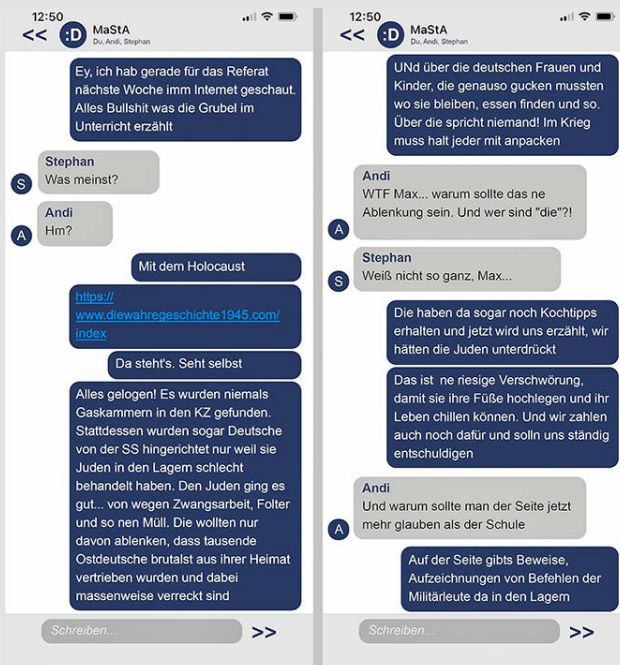
Ein Jugendlicher recherchiert für ein Referat über den Holocaust. Dabei stößt er auf folgende Website, die Falschinformationen und radikal(isierend)e Inhalte enthält:

Abbildung 4.8 Website Online-Hatespeech



In einer WhatsApp-Gruppe seiner Clique teilt er sein „Wissen“ und seine neu gewonnenen Überzeugungen mit seinen Freunden:

Abbildung 4.9 Chatverlauf Online-Hatespeech



Szenario 4.8

Hatespeech in einem Onlinegame

In einem Multiplayer-Onlinegame verbreitet ein Spieler mit Namen und Klanzugehörigkeit („Arische Kämpfer“), die eine Verherrlichung des Nationalsozialismus demonstrieren, über den Ingame-Chat entwürdigende und gewaltverherrlichende Botschaften gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund.

Abbildung 4.10 Ingame-Chat Online-Hatespeech



4.4.4 Fazit zu Online-Hatespeech in der späten Adoleszenz

Online-Hatespeech ist ein Phänomen, dem Jugendliche in der späten Adoleszenz relativ häufig mehr oder weniger bewusst begegnen, insbesondere im Alter zwischen fünfzehn und achtzehn Jahren. Berührungspunkte kann es sowohl in sozialen Medien, Messengergruppen als auch in Onlinegames geben. Jugendliche können dabei Betroffene, Ausübende oder Bystander sein. Welche unmittelbaren psycho-sozialen Konsequenzen für betroffene Jugendliche resultieren, ist noch unklar und sicherlich von einer Vielzahl an Faktoren abhängig. Studien zu vergleichbaren Aggressions- und Diskriminierungsformen legen allerdings nahe, dass Betroffene unter anderem negative Emotionen verspüren, ihr Mediennutzungsverhalten verändern und sich auch in analogen Kontexten zurückziehen beziehungsweise isolieren. Das ist unter anderem deshalb plausibel, da sich Jugendliche intensiv mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen (Entwicklungsaufgabe 10 nach Oerter & Dreher) und (ungerechtfertigte) negative Aussagen anderer möglicherweise internalisiert werden, sofern diese nicht durch Wertschätzung von anderer Seite abgefangen werden. Doch auch über das

betroffene Individuum hinausgehend kann Online-Hatespeech negative Folgen für Bystander haben wie etwa Desensibilisierung gegenüber herabwürdigenden und menschenverachtenden Aussagen und Bildern gegenüber spezifischen Gesellschaftsgruppen und Verschiebung sozialer Normen zur Frage angemessenen Online-Verhaltens.

Auch als Ausübende können Jugendliche in Erscheinung treten. Die Entwicklung einer Weltanschauung (Entwicklungsaufgabe 7 nach Havighurst), also eigener moralischer Bewertungsprinzipien und Wertvorstellungen, ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe in dieser Lebensphase, ebenso wie die Stärkung der Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen (Entwicklungsaufgabe 4 nach Havighurst). Beim Versuch, diese Entwicklungsaufgaben zu erfüllen, können Jugendliche online Weltanschauungen und soziale Gruppen kennen lernen, die diskriminierende Einstellungen und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vertreten und ihnen eventuell zustimmen. Im schlimmsten Falle kann es zu Radikalisierungsprozessen kommen, wenn nach Sinn und Identität suchende Jugendliche von ihren Online-Interaktionspartner:innen Zustimmung und Anerkennung für menschenverachtende Aussagen erhalten.

4.4.5 Non-konsensuales Sexting

Nicht nur die vermehrte Auseinandersetzung mit dem sich stetig erweiternden Kreis ihrer Peer-Kontakte und dessen informellen Regeln, sondern auch die Akzeptanz des eigenen Körpers und die Übernahme einer Geschlechtsidentität beziehungsweise -rolle sind für Jugendliche hoch relevant (Peter & Valkenburg, 2011). Nach empirischen Untersuchungen (z.B. Fend, 2003; Oerter & Dreher, 2008) sind in den letzten Jahrzehnten die Erkundung und Erprobung der eigenen Sexualität und der Aufbau von möglichen sexuellen Beziehungen zu anderen als Entwicklungsaufgaben zu den ursprünglich von Havighurst (1972) formulierten hinzugekommen. Die Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben in den sozialen Medien erfolgt unter anderem über persönliche Nachrichten mit Gleichaltrigen, aber auch, indem Bilder und andere Materialien mit unterschiedlichen Auslegungen der eigenen Geschlechtlichkeit dort hochgeladen, erörtert und bewertet oder im engeren Kreis an ausgewählte Personen verschickt werden. Gelangt dieses brisante Material in die falschen Hände, kann es Gegenstand von non-konsensuellem Sexting werden. Auch das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung unter den Peers sowie ein hohes Bestreben nach Konformität mit wahrgenommenen Peer-Normen (indirekter Peer Pressure) begünstigen eine weitere Form non-konsensualen Sextings, nämlich *Forced beziehungsweise Pressured Sexting*: Wenn Jugendliche unter Druck gesetzt werden oder diesen zumindest empfinden und Bildmaterial erstellen und versenden, obwohl sie sich unwohl dabei fühlen.

Sexuelle Selbstexploration ist ein Lernfeld in der online und der offline Welt, in dem Jugendliche gefordert sind zu lernen, wem sie sich anvertrauen können, wer unter welchen Umständen ihre sexuellen Inhalte für sich behält und wer nicht. Ab dem Grundschulalter versteht etwa die Hälfte der Kinder, dass es aus Gründen der Privatheit wichtig ist, manche Informationen auf sozialen Medien nicht öffentlich zugänglich zu machen. Diese Zahl steigt auf drei Viertel bei den jungen Jugendlichen (zwölf bis vierzehn Jahre) und 85 Prozent bei den älteren Jugendlichen (fünfzehn bis siebzehn Jahre; Hasebrink et al., 2019). Jugendliche stehen dabei vor dem Dilemma, dass sie Selbstoffenbarungen einerseits nutzen (und brauchen), um ihre Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten, also ihre (sexuelle) Identität zu erkunden, ihre Freundschaften zu vertiefen und soziale Unterstützung bei Schwierigkeiten zu erhalten. Andererseits entspricht die von den Jugendlichen wahrgenommene größere Kontrolle über ihre Botschaften und Informationen in den sozialen Medien (und dazu zählt auch sexuell konnotiertes Bildmaterial) nicht unbedingt deren Affordanzen (sog. *Privacy Paradox*; Peter & Valkenburg, 2011).

Nahezu alle Jugendlichen in Deutschland zwischen fünfzehn und achtzehn Jahren besitzen ein eigenes Smartphone und bewegen sich autonom im Internet (Feierabend et al., 2023a). Das Interesse an Kommunikation als Nutzungszweck des Internets steht in dieser Altersgruppe im Vordergrund (Hasebrink et al., 2019). All das sind Bedingungen, die die Beteiligung an Sexting (konsensual wie non-konsensual) ermöglichen beziehungsweise wahrscheinlicher machen.

Prävalenzen: Circa jede:r fünfzehnte Jugendliche:r ist betroffen von non-konsensualem Weiterleitung intimer Bildmaterials

Verlässliche Zahlen aus Deutschland zur Verbreitung verschiedener Formen non-konsensualen Sextings liegen aktuell kaum vor. Das liegt einerseits an unterschiedlichen zugrunde liegenden Definitionen (z. B. an der bereits angesprochenen Vermischung von konsensualen und non-konsensualen Formen von Sexting, vgl. Kapitel 2.2) und zeitlichen Bezugsrahmen, für die Selbstauskünfte getroffen werden sollen. Andererseits handelt es sich um ein für Kinder und Jugendliche mit Scham besetztes Thema, über das auch in vermeintlich anonymen Kontexten eventuell nicht ehrlich Auskunft gegeben wird. Aus forschungsethischen Gründen wurden darüber hinaus Kinder unter zwölf Jahren bisher nur selten befragt.

In der Meta-Analyse von Madigan et al. (2018) gaben durchschnittlich 12 Prozent der Jugendlichen an, intimes Bildmaterial ohne das Einverständnis der abgebildeten Person an Dritte weitergeleitet zu haben ($k = 5$ Studien). Von der non-konsensualen Weiterleitung eigenen Bildmaterials waren etwa 8 Prozent der Jugendlichen bereits betroffen ($k = 4$ Studien). Bei Thompson et al. (2013) gaben vergleichsweise weniger Jugendliche ab vierzehn Jahren an, non-konsensual

Bilder weitergeleitet zu haben (2 %), Bilder zugesendet (7 %) beziehungsweise gezeigt bekommen (11 %) zu haben, die nicht für sie bestimmt waren (7 %). Ebenfalls 7 Prozent der Befragten gaben außerdem an, von einer anderen Person unter Druck gesetzt worden zu sein, intimes Bildmaterial zu produzieren und zu verschicken. Peer Pressure scheint eine größere Rolle bei jüngeren Sexter:innen zu spielen als bei älteren (Parti et al., 2023; Wolak et al., 2018). Die angeführte Studie von Thompson et al. (2013) ist gegebenenfalls bereits veraltet, wenn man den technischen Fortschritt und das veränderte Internet-Nutzungsverhalten Jugendlicher berücksichtigt. Walker und Sleath (2017) fanden in ihrem Review von vier Studien, in denen Jugendliche die Stichprobe bildeten, Prävalenzen zwischen 2 Prozent (Gesamtstichprobe wurde befragt) und 32 Prozent (nur Jugendliche, die vorher angaben, sich an Sexting zu beteiligen) für das Betroffensein von non-konsensualer Weiterleitung. Zwischen 3 und 24 Prozent der Befragten haben selbst ein Bild weitergeleitet, das dafür nicht bestimmt war. Empfänger:innen solcher non-konsensual geteilten Bilder scheinen mehrheitlich gute Freund:innen und weniger Bekanntschaften zu sein. Von den Zwölf- bis Sechzehnjährigen in einer Befragung von Ojeda et al. (2020) gaben 28 Prozent an, intime Bilder von Dritten weitergeleitet bekommen zu haben, während 9 Prozent angaben, selbst Bilder an Dritte weitergeleitet zu haben.

Patchin und Hinduja (2020) haben $N = 5.568$ Jugendliche aus den USA im Alter zwischen zwölf und siebzehn Jahren zu ihren Erfahrungen mit *Sextortion* – der angedrohten Verbreitung von intimmem Bildmaterial, mit dem Ziel, weitere Bilder, sexuelle Handlungen, Geld oder ähnliches zu erpressen – befragt. Von Sextortion betroffen waren insgesamt 5 Prozent der Befragten; 3 Prozent gaben an, in der Vergangenheit mindestens einmal eine andere Person erpresst zu haben.

Bezüglich des unerwünschten Erhalts von erotischem Bildmaterial gaben 18 Prozent der befragten Jungen und 31 Prozent der befragten Mädchen bei Vogelsang (2017) an, schon einmal Nacktfotos von einer anderen Person geschickt bekommen und das als unangenehm empfunden zu haben. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern war zwar nicht signifikant, der Trend steht allerdings in Einklang mit Befunden zu den anderen Formen non-konsensualen Sextings. Jungen scheinen häufiger als Mädchen als Ausübende in Erscheinung zu treten, wohingegen Mädchen scheinbar häufiger als Jungen Viktimisierungserfahrungen machen (Englander & McCoy, 2017; Morelli et al., 2020; Walker & Sleath, 2017; M. Wood et al., 2015). Auch scheint das Risiko für Viktimisierungserfahrungen besonders hoch zu sein, wenn (insbesondere männliche) Jugendliche einer sexuellen Minderheit angehören (Walker & Sleath, 2017).

Ein typisches Szenario scheint es bei non-konsensualem Sexting nicht zu geben. Betrachtet man die Motive, die Jugendliche verfolgen, wenn sie erhaltenes Bildmaterial an Dritte weiterleiten oder es ihnen zeigen, scheint eher selten

eine Schädigungsabsicht gegenüber der abgebildeten Person im Vordergrund zu stehen. In der Befragung von Vogelsang (2017) wurde von der Hälfte der Jugendlichen als Begründung genannt, dass andere Personen das Bild oder Video auch sehen wollten. „Aus Spaß“ wurde von 47 Prozent der Jugendlichen als Motiv genannt, wobei Jungen diesem Motiv deutlich häufiger zustimmten als Mädchen. Dass die abgebildete Person nicht gemocht wird oder als Racheakt gaben deutlich weniger der Befragten als Grund an (13 bzw. 9 %). Ausschließlich Jungen gaben außerdem an, einen Statusgewinn anzustreben (9 %). Die Teilstichprobe, deren Antworten hier ausgewertet werden konnte, umfasste zwar nur $n = 32$ Personen, vergleichsweise vielfältig waren die von Ausübenden genannten Motive aber auch in einer qualitativen Interviewstudie von Naezer und van Oosterhout (2021) sowie in einer quantitativen Befragung einer etwas älteren Stichprobe von Clancy et al. (2021). Auch die Beziehungskonstellationen zwischen den Beteiligten non-konsensualer Weiterleitung intimer Bilder scheinen sehr unterschiedlich zu sein, wobei es Hinweise darauf gibt, dass sie nicht selten positiv konnotiert sind, abgebildete und weiterleitende Person also in einer positiven (z. B. freundschaftlichen oder romantischen) Beziehung zueinander stehen (vgl. Clancy et al., 2021; Karasavva & Forth, 2021; Naezer & van Oosterhout, 2021).

Non-konsensuales Sexting ist es aus vielerlei Gründen problematisch für Beteiligte

Eine Meta-Analyse von Doyle et al. (2021) kommt zu dem Schluss, dass die Folgen von Sexting im Allgemeinen für Kinder und Jugendliche als Beteiligte sehr vielfältig sein können. Einige sind positiv und erwünscht (z. B. positive, lebhafte Emotionen, Stärkung einer Beziehung), andere negativ und unerwünscht. Des Weiteren sind die potenziellen negativen Auswirkungen auf einem Kontinuum angesiedelt, das von kurzweiligen negativen emotionalen Reaktionen über Stigmatisierungserfahrungen wie Reputationsverlust oder Ausgrenzung innerhalb der Peergroup bis hin zu ernsthaften Schäden und Traumatisierungen reicht (z. B. emotionale und physische Gewalt in Beziehungen). Trotz der methodischen Stärken der Meta-Analyse sind die Ergebnisse kritisch zu hinterfragen. In den einbezogenen Studien wurde eine Vielfalt an Operationalisierungen für Sexting genutzt und oftmals mit nicht-validierten Instrumenten erfasst. Zudem dürfte es in Studien, die nicht explizit auch non-konsensuale Formen von Sexting erfasst haben (und das sind nur wenige), dennoch zu einer Konfundierung durch ebendiese Formen gekommen sein: Wenn beispielsweise eine Jugendliche bejaht, innerhalb der letzten sechs Monate ein Nacktbild von sich verschickt zu haben, bedeutet das nicht automatisch, dass sie dieses Bild freiwillig und ohne Druck verschickt hat oder dass dieses Bild hinterher nicht ohne ihr Einverständnis weitergeleitet wurde. Wenn ein Jugendlicher bejaht,

schon einmal ein Nacktbild erhalten zu haben, bedeutet das nicht zwangsläufig, dass Sender:in und abgebildete Person identisch waren – stattdessen könnte es sich auch hierbei um Fotos handeln, die ohne Einverständnis der abgebildeten Person weitergeleitet wurden. Im Folgenden werden daher Studien vorgestellt, in denen explizit non-konsensuale getrennt von konsensualen Formen von Sexting erfasst wurden.

Wood et al. (2015) haben $N = 4.564$ Jugendliche im Alter zwischen vierzehn und siebzehn Jahren aus fünf verschiedenen Ländern (Bulgarien, Zypern, England, Italien und Norwegen) befragt und die emotionalen Auswirkungen von Sexting untersucht. Dabei haben sie unterschieden, ob die Sender:innen wussten, dass ihr Bild ohne Einverständnis an Dritte weitergeleitet wurde oder nicht. Von den weiblichen Jugendlichen, die von negativen Emotionen im Zusammenhang mit einem versendeten intimen Bild berichteten, wussten 61 Prozent der Mädchen aus England und 47 Prozent der Mädchen aus Norwegen, dass ihre Bilder non-konsensual weitergeleitet wurden. Zum Vergleich gaben nur 21 respektive 15 Prozent an, negative Gefühle gehabt zu haben, wenn die Bilder nicht weitergeleitet wurden. Für die männlichen Befragten konnten diese Berechnungen nicht durchgeführt werden, da nur ein geringer Anteil von ihnen überhaupt von negativen Gefühlen im Zusammenhang mit einem versendeten Bild berichtete.

In einer Befragung von $N = 2.199$ Jugendlichen aus Texas im Alter bis vierzehn Jahre haben Lu et al. (2021) den Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen von Sexting (konsensual und non-konsensual) und einer Reihe von Indikatoren der psychosozialen Gesundheit untersucht. Sie fanden positive Zusammenhänge zwischen *forced sexting* und Feindseligkeit und aggressivem Temperament auf Seiten der Sender:innen, ebenso zwischen dem unerwünschten Erhalt erotischen Bildmaterials und Depressionen, Impulsivität, Feindseligkeit, emotionaler Dysregulation und aggressivem Temperament auf Seiten der Empfänger:innen. Die Beteiligung an konsensuellem Sexting wies hingegen keine signifikanten Zusammenhänge zu den untersuchten Variablen auf.

Auch Wachs et al. (2021) fanden eine positive Assoziation zwischen *Forced Sexting* und depressiven Symptomen, außerdem zwischen *Forced Sexting* und selbstverletzendem Verhalten. Für Mädchen, die unter Druck gesetzt wurden und daraufhin Bildmaterial von sich produzierten und verschickten, waren die Assoziationen zwischen den Variablen stärker als für betroffene Jungen. Das gleiche Zusammenhangsmuster (ausgenommen der geschlechtsbezogene Interaktionseffekt) fand sich auch für die non-konsensuale Weiterleitung von Bildmaterial, nicht aber für konsensuales Sexting. Befragt wurden $N = 2.506$ Jugendliche aus den USA im Alter zwischen dreizehn und sechzehn Jahren.

Anhand einer etwas älteren Stichprobe von $N = 444$ jungen Erwachsenen im Alter zwischen 18 und 21 Jahren, haben Klettke et al. (2019) ebenfalls den Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen von Sexting und Indikatoren der

mentalalen Gesundheit untersucht. Sowohl das Erhalten unerwünschter erotischer Bilder als auch Sexting unter Druck waren unabhängige Prädiktoren erhöhter Depression, *Anxiety*, erhöhtem Stress sowie eines geringeren Selbstwertgefühls. Konsensuales Sexting hingegen stand nicht in Verbindung mit den erhobenen Variablen.

Wolak et al. (2018) baten $N = 1.385$ 18- bis 25-Jährige, die jemals in ihrem Leben von Sextortion betroffen waren, sich an die Charakteristika der Situation zu erinnern, zum Beispiel an die Beziehung zum beziehungsweise zur Erpresser:in, den Inhalt des Bildes, das produziert werden sollte oder ob sich die Betroffenen Familie oder Freunden mitgeteilt haben. Sie verglichen dabei Personen, bei denen sich der Vorfall in einem Alter von siebzehn Jahren und jünger ereignete (*Minors*) mit Personen, die achtzehn Jahre oder älter waren (*Adults*). Auffällig war, dass *Minors* das initiale Bildmaterial, das für weitere Erpressungen genutzt werden konnte, häufiger unter wahrgenommenem Druck produzierten als die *Adults*. Sie gaben ebenfalls häufiger an, bestehende Beziehungen zu einem Freund oder Familienmitglied infolge des Vorfalls verloren, psychologische Hilfe in Anspruch genommen und die Schule gewechselt zu haben. Die Mehrheit der Gesamtstichprobe aber schämte sich für den Vorfall (81 %) oder befürchtete, in Schwierigkeiten zu kommen (68 %), und wendete sich deshalb nicht an Freunde oder Familienangehörige, um Unterstützung zu erhalten.

Bei den vorgestellten Studien handelt es sich ausschließlich um korrelative, querschnittliche Untersuchungsdesigns. Dementsprechend können keine Rückschlüsse auf zeitliche Abfolgen oder Kausalitäten getroffen werden. Dennoch stehen die vorgestellten Befunde in Einklang miteinander und sie werden durch Aussagen von Betroffenen verschiedener Formen non-konsensualen Sextings (insbesondere der non-konsensualen Weiterleitung eigenen intimen Bildmaterials) in diversen qualitativen Studien untermauert (z. B. Hunehall Berndtsson & Odenbring, 2021; Jørgensen et al., 2019; Meehan, 2021; Thorburn et al., 2021). Betroffene berichten unter anderem von Gefühlen der Bloßstellung und Scham, von Mobbing Erfahrungen, Reputationsverlust sowie (Angst vor) Beziehungskonflikten und sozialer Ausgrenzung. Es ist denkbar, dass diese Erlebnisse Mediatoren des Zusammenhangs zwischen non-konsensualen Formen von Sexting und einer beeinträchtigten mentalen Gesundheit sind.

Auch die geschlechtsbezogenen Unterschiede bezüglich der negativen Konsequenzen, die non-konsensuales Sexting haben kann, spiegeln sich in qualitativen Untersuchungen wider (z. B. Burén et al., 2021; Ricciardelli & Adorjan, 2019; Thorburn et al., 2021) – insbesondere bezogen auf das Phänomen des *Victim Blaming*, wenn also Betroffenen die Schuld an der eigenen Lage zugeschrieben wird. Von den bei Vogelsang (2017) befragten Jugendlichen schreiben beispielsweise 67 Prozent der betroffenen Person die Schuld zu und nicht

der Person, die ein intimes Foto ohne Einverständnis der abgebildeten Person weiterleitet. Die Tabuisierung von Sexting im Allgemeinen, wie sie aus einer Devianz-Perspektive her erfolgt, dürfte diese Attributionen weiter verstärken. Denn die Mehrheit der Befragten (75 %) kennen das Recht am eigenen Bild und wissen somit, dass sich Personen, die ungefragt private Bilder anderer Personen an Dritte weiterleiten, sogar strafbar machen. Victim Blaming trifft Mädchen üblicherweise stärker als Jungen (Döring, 2015). Aufgrund sexueller Doppelstandards müssen sie einerseits befürchten, als prüde zu gelten, wenn sie (auf Anfrage) keine intimen Bilder von sich produzieren und verschicken. Andererseits verletzen sie mit dem Versand freizügiger Fotos sexuelle Rollenerwartungen und machen diese Abweichung sogar sichtbar. Die Schuldzuschreibung an die Mädchen, deren Bilder den intendierten Personenkreis verlassen, dient gleichzeitig als Legitimation der relationalen Konsequenzen wie Mobbing oder Ausgrenzung. Jungen hingegen, denen eine aktive sexuelle Rolle zugeschrieben wird, können mit dem Versand sexuell freizügiger Fotos geschlechterrollenkonform ihre Maskulinität unterstreichen (*doing gender*). Solche Fotos sind daher schlechter skandalisierbar und können sogar das Ansehen der Jungen innerhalb der Peer-Group erhöhen.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen non-konsensualer Weiterleitung, feindseligem Sexismus, Gewalt in Beziehungen und antisozialer Neigung

Morelli et al. (2016) haben in ihrer Befragung die Perspektive von italienischen Jugendlichen und Erwachsenen im Alter von dreizehn bis dreißig Jahren eingenommen, die intimes Bildmaterial anderer Personen ohne das Einverständnis der abgebildeten Person geteilt haben. Die non-konsensuale Weiterleitung stellte sich regressionsanalytisch als signifikanter Prädiktor von der Ausübung von Gewalt in (vergangenen oder aktuellen) Beziehungen heraus – unabhängig vom Alter der Befragten. Dieser Zusammenhang wurde von Sexismus moderiert. Benevolente Formen von Sexismus scheinen den Zusammenhang abzumildern, während feindseliger Sexismus den Zusammenhang zu verstärken scheint.

Auch Barroso et al. (2021) fokussierten in ihrer Studie mit portugiesischen Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und zwanzig Jahren psychologische Merkmale von Ausübenden, die intimes Bildmaterial non-konsensual mit anderen geteilt haben. Von den $N = 4.281$ Befragten gaben circa 5 Prozent an, bereits ein solches Verhalten gezeigt zu haben. Ausübende im Vergleich zu Jugendlichen, die bisher kein intimes Bildmaterial non-konsensual geteilt hatten, hatten signifikant stärkere verhaltensbezogene und emotionale Schwierigkeiten, haben häufiger Vernachlässigung und Missbrauch in ihrer Kindheit erlebt und zeigten vermehrt verschiedene Formen aggressiven Verhaltens und Denkens. Die Studie liefert (trotz ihres querschnittlichen Designs) Hinweise darauf, dass Erfahrungen der

Vergangenheit die Beteiligung an non-konsensuellem Sexting begünstigen können, möglicherweise vermittelt über eine Neigung, zwischenmenschliches Vertrauen und zwischenmenschlichen Respekt zu missachten. Der Zusammenhang zwischen der Beteiligung an der non-konsensualen Weiterleitung intimen Bildmaterials und diversen Formen von Aggressionen legt nahe, dass non-konsensuales Sexting eine weitere Manifestation einer generellen antisozialen Neigung ist und somit das gemeinsame Auftreten mit anderen antisozialen Verhaltensweisen wahrscheinlicher macht.

4.4.6 Non-konsensuales-Sexting-Szenarien

In den folgenden Szenarien kommen verschiedene Formen non-konsensualen Sextings zum Ausdruck. Im ersten Szenario baut die ausübende Person Druck auf, um an ein intimes Foto zu kommen. Darauf folgt ein Beispiel, in dem gleich zwei Personen non-konsensuales Sexting ausüben. Auch wenn sich die betroffene Person belästigt fühlt, ist sie nicht dazu berechtigt, intime Fotos einer anderen Person an Dritte weiterzuleiten. Das letzte Szenario soll verdeutlichen, dass non-konsensuales Sexting auch gänzlich ohne Schädigungs- oder Belehrungsabsicht erfolgen kann.

Szenario 4.9

Pressured Sexting

Das folgende Szenario stellt eine Situation dar, in der ein Mädchen von ihrem Freund unter Druck gesetzt wird, ihm ein freizügiges Foto von sich zu schicken.

Abbildung 4.11 Chatverlauf non-konsensuales Sexting

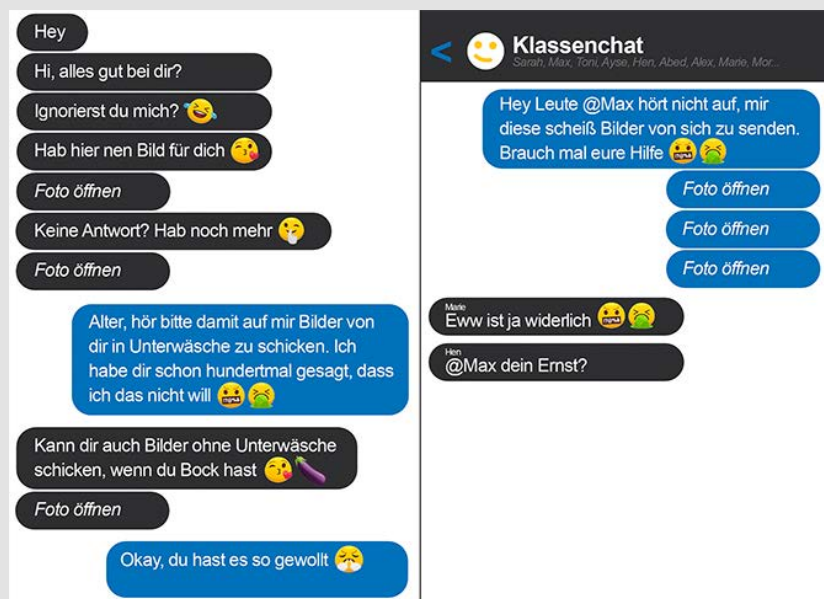


Szenario 4.10

Non-konsensuale Weiterleitung und unerwünschter Erhalt intimer Fotos

Das Szenario ist ein Beispiel für die non-konsensuale Weiterleitung von intimen Fotos, wobei der Erhalt der weitergeleiteten Bilder ungefragt und unerwünscht erfolgte (*Unsolicited Pictures*). Die betroffene Person weiß sich nicht anders zu helfen und wird ihrerseits zur ausübenden Person, indem sie die erhaltenen Bilder im Chat mit anderen teilt.

Abbildung 4.12 Chatverlauf non-konsensuales Sexting



Szenario 4.11

Non-konsensuale Weiterleitung unter besten Freundinnen

In diesem Szenario leitet eine Jugendliche ihrer besten Freundin ein Foto weiter. Sie ist selbst merklich überrascht und überfordert. Nun sucht sie nach einem Rat ihrer Freundin, wie sie mit dem Foto und dem Jungen, der es ihr geschickt hat, umgehen soll.

Abbildung 4.13 Chatverlauf non-konsensuales Sexting



4.4.7 Fazit zu non-konsensuellem Sexting in der späten Adoleszenz

Etwa 12 Prozent der Jugendlichen haben bereits intimes Bildmaterial an Dritte weitergeleitet, ohne dass die abgebildete Person dem zugestimmt hat, etwa 8 Prozent waren bereits (wissentlich) von non-konsensueller Weiterleitung betroffen (Madigan et al., 2018). Aufgrund dieser Prävalenzen und aufgrund des Bezugs zu zentralen Entwicklungsaufgaben in dieser Phase der Adoleszenz, scheint non-konsensuales Sexting insbesondere für Jugendliche zwischen fünfzehn und

achtzehn Jahren ein relevantes Interaktionsrisiko zu sein. Jugendliche setzen sich in dieser Entwicklungsphase vertieft mit der Akzeptanz des eigenen Körpers und der Übernahme einer Geschlechtsidentität beziehungsweise -rolle auseinander (Entwicklungsaufgaben 2 und 4 nach Havighurst, 1972). Erotische Selbstportraits zu erstellen und weiterzuleiten ist sehr einfach möglich, wenn ein Smartphone immer griffbereit ist. Das Erhalten von Komplimenten, die Exploration der Darstellung des eigenen Körpers, die Pflege oder der Aufbau einer intimen Beziehung können durch Verfügbarkeit und technische Möglichkeiten digital-fähiger Smartphones ebenfalls rasch entstehen.

Es lässt sich daher festhalten, dass Sexting im Jugendalter nicht per se als problematisches Verhalten betrachtet werden sollte. Es kann der Bearbeitung zentraler Entwicklungsaufgaben dienen, die sich mehr und mehr auch in digitale Räume verlagert. Problematisch wird Sexting dann, wenn es non-konsensual geschieht – und die Grenze zwischen konsensualen und non-konsensualen Formen von Sexting ist schmal. Das liegt insbesondere an dem Druck, den sich Heranwachsende aufgrund der subjektiven (aber nicht zwingend zutreffenden) Peer-Normen selbst machen, sowie an dem Druck, den Peers tatsächlich und direkt ausüben (z. B. durch Androhung von Beziehungsabbruch). Die Zugehörigkeit zu und Akzeptanz durch Peers ist ein starkes Bedürfnis unter Jugendlichen, was – aus Betroffenenperspektive – eine Entscheidung gegen die eigene Produktion und den Versand erotischer Bilder erschwert, wenn das eigene Bauchgefühl oder persönliche Prinzipien und Einstellungen doch dagegensprechen. Mögliche Folgen für Betroffene von non-konsensuellem Sexting sind nicht zu unterschätzen. Neben kurzfristigen negativen emotionalen Reaktionen wie Scham oder Wut, können auch längerfristige soziale Folgen (z. B. Rufschädigung, [Cyber-] Mobbing oder Einschränkungen der Fähigkeit, anderen zu vertrauen) resultieren. Scham, ebenso wie die Befürchtung, in Schwierigkeiten zu kommen, sind gleichzeitig Gründe dafür, dass Jugendliche sich häufig nicht an Freunde oder Familie wenden, um sich Unterstützung zu holen. Die Überwindung, sich vertrauenswürdigen Personen zu öffnen, wird weiter durch das Phänomen Victim Blaming verstärkt. Insbesondere Mädchen wird von Bystandern häufig die Verantwortung zugeschrieben, die negativen Konsequenzen im Zusammenhang mit einem Vorfall selbst verursacht zu haben (Döring, 2015).

Aus Sicht der Ausübenden ist festzuhalten, dass vergleichsweise selten eine Schädigungsabsicht hinter ihrem Verhalten steckt. Spaß oder die Befriedigung der Neugierde anderer sind häufig genannte Motive von Jugendlichen, die intime Fotos non-konsensual weiterleiten. Ein Racheakt oder der abgebildeten Person schaden zu wollen, ist für deutlich weniger Jugendliche ausschlaggebend (Vogelsang, 2017). Unabhängig von den konkreten Motiven non-konsensueller Weiterleitung, können die Folgen für die Betroffenen allerdings unangenehm bis schwerwiegend sein.

5 Zusammenhänge der digitalen Interaktionsrisiken

Wie aus den vorausgehenden Abschnitten deutlich geworden ist, handelt es sich bei Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming zwar um spezifische und voneinander abgrenzbare Phänomene, die andererseits einige konzeptionelle und empirische Gemeinsamkeiten aufweisen. So handelt es sich beispielsweise bei allen Phänomenen um aggressives Online-Verhalten gegenüber einer Person oder Personengruppe; Cybermobbing kann ebenso wie Hatespeech auf Grundlage von sozialer Gruppenzugehörigkeit erfolgen; die non-konsensuale Weiterleitung intimer Bilder kann im Rahmen von Cybermobbing als Strategie eingesetzt werden beziehungsweise können sexuell konnotierte Bilder Grundlage von Cybermobbing sein (vgl. Szenario 5.1); Formen non-konsensualen Sextings zählen außerdem zu den Strategien, die Cybergroomer:innen nutzen, um sexuelle Gewalt auszuüben. Im Folgenden sollen weitere Gemeinsamkeiten (aber auch Unterschiede) herausgestellt werden. Zusätzlich werden empirische Befunde diskutiert, auf deren Ebene sich ebenfalls Überschneidungen der genannten Interaktionsrisiken bezogen auf Prädiktoren und potenzielle Auswirkungen für Betroffene finden lassen.

Szenario 5.1

Einvernehmliches Sexting, non-konsensuale Weiterleitung und Cybermobbing

Im folgenden Szenario wird aus dem zunächst einvernehmlichen Versand eines freizügigen Fotos, das ein Mädchen innerhalb einer romantischen Beziehung an ihren Freund schickt, eine non-konsensuale Situation: Er leitet das Foto an seine Freunde weiter, um Ansehen zu gewinnen. Daraufhin gerät die Situation weiter außer Kontrolle. Das Foto gelangt an einen immer größer werdenden Personenkreis und das Mädchen erhält beleidigende Nachrichten und wird Ziel von Cybermobbing.

Abbildung 5.1 Comic verknüpfte Risiken



5.1 Konzeptionelle und theoretische Verknüpfungen der Online-Interaktionsrisiken

Bevor konzeptionelle Gemeinsamkeiten der Online-Interaktionsrisiken erörtert werden, folgt eine kurze Wiederholung der Definitionsmerkmale.

Cybermobbing

Cybermobbing ist die wiederholte, beabsichtigte Schädigung anderer Personen über digitale Kommunikationsmedien wie Internet und/oder Mobiltelefon (Tokunaga, 2010). Zentrale Bestandteile von Cybermobbing sind eine Schädigungsabsicht, die wiederholte direkte oder indirekte Kommunikation herabwürdigender Inhalte und die Nutzung digitaler Medien wie soziale Medien oder Messengerdienste. Neben den Ausübenden beziehungsweise Betroffenen von Cybermobbing erfahren zumeist noch weitere Personen von den Cybermobbing-Vorfällen, die als Bystander den weiteren Verlauf der Vorfälle häufig durch prosoziales, verteidigendes Verhalten oder antisoziales, Cybermobbing verstärkendes Verhalten beeinflussen oder durch passives Verhalten Cybermobbing ermöglichen.

Online-Hatespeech

Online-Hatespeech kann als abwertende Äußerung über andere Menschen beschrieben werden, die auf der Grundlage zugewiesener Gruppenmerkmale erfolgt. Hatespeech liegt eine Schädigungsabsicht zugrunde und hat das Potenzial, auf unterschiedlichen Ebenen Schaden anzurichten (persönlich, gemeinschaftsbezogen, gesellschaftlich; Kansok-Dusche et al., 2022).

Dazu zählen beispielsweise der Aufruf zur oder die Verharmlosung von Gewalt gegenüber einer bestimmten Gruppe/Kategorie (z. B. Geschlecht, Religion, sexuelle Orientierung, Herkunft). Online-Hatespeech kann verbal, beispielsweise in Form schriftlicher Kommentare, oder non-verbal, beispielsweise in Form von Memes, explizit oder versteckt (z. B. getarnt als Ironie) kommuniziert werden, dabei den oder die eigentlichen Adressat:innen erwähnen oder unerwähnt lassen und von Einzelpersonen oder organisierten Gruppen verbreitet werden.

Non-konsensuales Sexting

Als Sexting bezeichnet man den interpersonalen Austausch von erotischem Bild- oder Videomaterial des eigenen, teilweise oder vollständig nackten Körpers beziehungsweise Körperteils mit sexueller Konnotation über ein elektronisches

Medium (Smartphone, Laptop etc.; vgl. Döring, 2015). Non-konsensual ist Sexting dann, wenn mindestens eine der beteiligten Personen ohne ihren Willen oder ihr Einverständnis solches Bild- oder Videomaterial erhält (sog. *Unsolicited Pictures*), produzieren oder verschicken soll (sog. *Forced Sexting*, u. a. *Sextortion*) oder wenn zunächst konsensual verschicktes Material mit Personen geteilt wird, für die es aus Sicht der abgebildeten Person nicht bestimmt war.

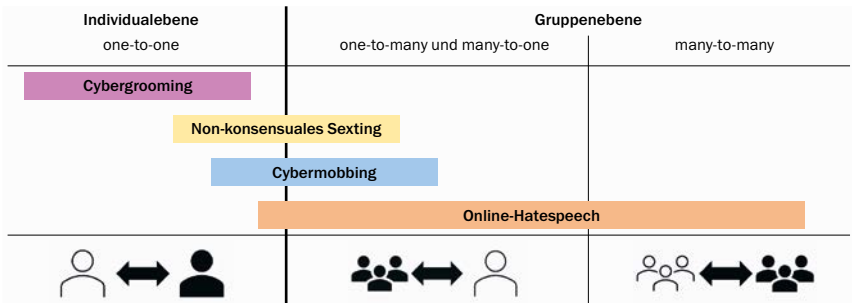
Cybergrooming

Cybergrooming beschreibt das strategische Aufbauen eines Vertrauens- und/oder Abhängigkeitsverhältnisses zu Minderjährigen im Internet zur Ermöglichung von sexuellen Übergriffen, die sowohl on- als auch offline stattfinden können. Täter:innen sind nicht immer erwachsen, jedoch nutzen sie die Unerfahrenheit und Unwissenheit ihrer meist jüngeren Opfer aus, wodurch häufig ein altersbedingtes Machtgefälle vorliegt (Brüggen et al., 2022). Cybergrooming hat zunächst den Charakter einer freundlichen Kontaktaufnahme, die sukzessive in sexualisierte Gewalt umschlägt (Weingraber et al., 2020). Zu den Strategien zählen Täuschung, beispielsweise die Nutzung von Fakeprofilen, Bestechung mit monetären Vorteilen, Beteiligung am Leben des Opfers sowie Aggression, die auch Erpressung durch das vom Opfer zuvor gesendete Bildmaterial beinhalten kann, um die Übergriffe fortführen zu können (de Santisteban et al., 2018).

5.1.1 Öffentlichkeit der Kontakt- und Interaktionsrisiken

Onlinekommunikation kann auf der Individualebene, also one-to-one, oder auf Gruppenebene stattfinden (Trepte et al., 2021). Interaktionsrisiken der Individualebene finden ohne den Einbezug Dritter statt. Die Kommunikation läuft zumeist direkt zwischen ausübender und betroffener Person ab, ohne dass Bystander durch die ausübende Person beabsichtigt involviert werden. Interaktionen auf der Gruppenebene stellen eine one-to-many-Kommunikation dar, wenn eine Person möglichst viele, häufig auch unbekannte Menschen erreichen will. Ergänzend zu dieser Kommunikationsrichtung kann die Kommunikation auch von vielen Personen zu einer Person fließen (many-to-one), etwa bei Kommentarfunktionen zu Bildern oder Social-Media-Profilen. Der one-to-many- und many-to-one-Kommunikation steht die many-to-many-Kommunikation gegenüber. Hier kommen Gruppen zusammen, die online gegen andere Gruppen agieren. Die in diesem Bericht in den Fokus genommenen Interaktionsrisiken lassen sich diesen Ebenen nach ihrem Grad der Öffentlichkeit zuordnen (vgl. Abbildung 5.2).

Abbildung 5.2 Grad der Öffentlichkeit von Cybergrooming, non-konsensuellem Sexting, Cybermobbing und Online-Hatespeech



Wie sich Abbildung 5.2 entnehmen lässt, findet Cybergrooming auf der Individualebene, also unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. Die Täter:innen manipulieren ihre Zielpersonen dahin, sich von ihrem Umfeld (Eltern, Freunde etc.) zu isolieren und die strafrechtlich relevante Vorbereitung auf sexuelle Übergriffe geheim zu halten (Brüggen et al., 2022; de Santisteban et al., 2018). Bystander, die Betroffene unterstützen könnten, gibt es in der Regel nur dann, wenn sich Betroffene über die Manipulationsversuche hinwegsetzen und andere Personen ins Vertrauen ziehen. Online-Hatespeech, Cybermobbing und non-konsensuales Sexting hingegen haben gemein, dass diese auch Dritte inkludieren (können), also auch öffentlich auf Gruppenebene stattfinden – teilweise unter Ausschluss der Zielperson(en). In diesem Kontext kommt den Bystandern eine besondere Bedeutung zu, da sie das Potenzial haben, in der Situation den Verlauf des Geschehens und längerfristig wahrgenommene soziale Normen zu beeinflussen.

5.1.2 Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit durch Affordanzen der Onlinekommunikation

Die in Kapitel 2 beschriebenen Affordanzen der Onlinekommunikation können dazu führen, dass Ursache und Wirkung von Handlungen nur schlecht bis kaum abzuschätzen sind. *Persistenz* und *Sichtbarkeit* können beispielsweise von Ausübenden, die auf Gruppenebene agieren, unterschätzt werden und somit zu Resultaten führen, die nicht beabsichtigt waren – auch noch Jahre nach der Tat. Ein geteiltes Video einer Person, die von Cybermobbing oder non-konsensuellem Sexting betroffen ist, kann auf diese Weise viral gehen und die Dynamik kann sich verselbstständigen, sodass Betroffene wie Ausübende die Kontrolle über das Material gänzlich verlieren. Zugleich können Ausübende von Cybermobbing, Online-Hatespeech oder non-konsensuellem Sexting diese Affordanzen gezielt nutzen, um den Schaden für Betroffene zu erhöhen.

Die Affordanz der erhöhten *Anonymität* im Internet ermöglicht es Ausübenden darüber hinaus, den Konsequenzen ihres Verhaltens auszuweichen. In diesem Kontext sind Fakeprofile, also der Identitätsbetrug online, von besonderer Relevanz. Fakeprofile ermöglichen es beispielsweise erwachsenen Cybergroomer:innen, (zunächst) als gleichaltrig und somit vertrauenswürdig aufzutreten (Brüggen et al., 2022). Verurteilte männliche Cybergroomer gaben an, dass die hohe Anonymität online die Straftaten vereinfache und darüber hinaus die Schwelle zur Tat verringere (de Santisteban et al., 2018). Die wahrgenommene erhöhte Anonymität spielt aber auch bei Cybermobbing, non-konsensuellem Sexting und Online-Hatespeech eine Rolle, da sie enthemmen und somit auch die Schwelle, aggressive Kommentare gegenüber Gleichaltrigen zu verfassen, senken kann (Bauman et al., 2021). Insbesondere die verringerte oder reduzierbare audiovisuelle Anonymität (Valkenburg & Peter, 2011) erschwert online empathische und erleichtert impulsive Reaktionen. Direkte Reaktionen von Betroffenen werden teilweise gar nicht oder stark eingeschränkt wahrgenommen, wodurch Ausübende von Cybermobbing, non-konsensuellem Sexting und Online-Hatespeech einen größeren persönlichen Abstand zu ihren Handlungen erleben können.

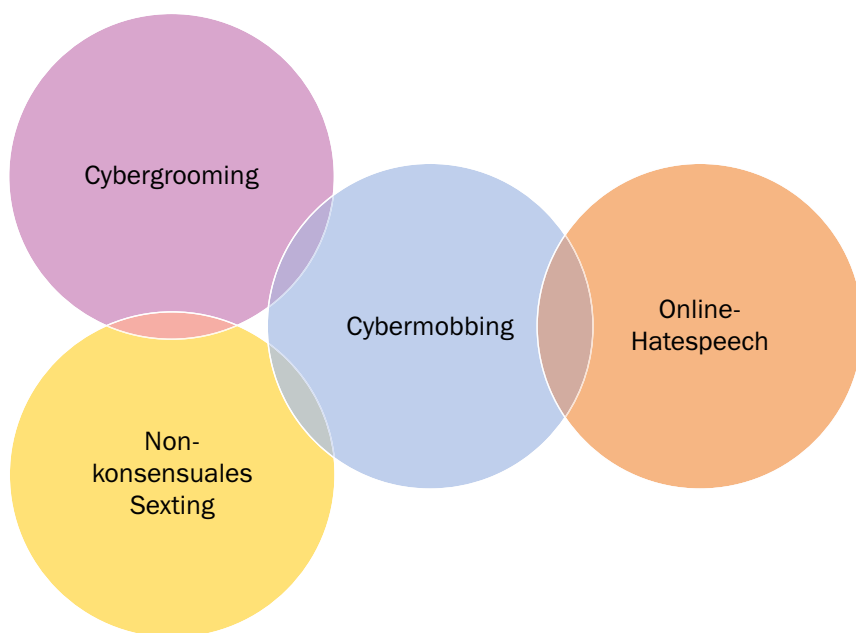
5.1.3 Verschmelzung von Online- und Offline-Kontexten

Alle genannten Online-Interaktionsrisiken haben gemein, dass sie, obwohl sie im digitalen Raum stattfinden, nicht gänzlich von analogen Räumen zu trennen sind. Das analoge Leben von Kindern und Jugendlichen ist heutzutage eng verwoben mit ihren Online-Handlungen und umgekehrt (z. B. boyd, 2008; Floridi, 2015). Online geteilte Inhalte und offline realisierte Handlungen greifen ineinander, Kontakte und Beziehungen aus dem Offline-Alltag jedweder Art werden online fortgeführt oder digitale Bekanntschaften vor Ort getroffen. Das bedeutet im Kontext der hier vorgestellten Interaktionsrisiken beispielsweise, dass offline begonnenes Mobbing sich zusätzlich ins Internet, zum Beispiel in den Klassenchat verlagert (vgl. Pfetsch, Müller & Ittel, 2014), dass Cybergrooming in offline stattfindendem sexuellen Missbrauch enden kann (z. B. Brüggen et al., 2022), dass Gewalt gegenüber Einzelpersonen oder ganzen gesellschaftlichen Gruppen offline zu mehr Hatespeech im Internet führen kann (z. B. Lupu et al., 2023) und umgekehrt, oder dass non-konsensuales Sexting Konsequenzen für die Betroffenen offline hat, beispielsweise in Form von Rufschädigung, Ostrazismus oder Mobbing (z. B. Meehan, 2021). Die genannten Risiken stellen demnach Phänomene dar, die – vermittelt durch technologische Möglichkeiten – durch hohe Dynamiken gekennzeichnet sind. Außerdem bedeutet das, dass Betroffene immer wieder den schädigenden Handlungen ausgesetzt sind, ohne dass sie wissen, wann sie wieder einsetzen und ohne, dass sie sich durch eine räumliche Distanzierung aus der Situation zurückziehen können.

5.2 Empirische Zusammenhänge

Neben den soeben diskutierten konzeptionellen Verknüpfungen der Online-Interaktionsrisiken Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming bestehen empirische Zusammenhänge im Hinblick auf Prädiktoren und potenzielle Auswirkungen für Betroffene (siehe Abbildung 5.3). Ebenso gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Viktimisierungserfahrungen über die genannten Risiken hinweg sowie auf risikoübergreifende Cyberaggression (*Co-Occurence*). Im Folgenden werden ausgewählte Studien dargestellt und Erklärungsansätze für die empirischen Zusammenhänge diskutiert.

Abbildung 5.3 Empirische Überlappungen der Betroffenheit und Ausübung durch Online-Interaktionsrisiken



Anmerkung: Die Größe der Überschneidungen in der Abbildung spiegelt nicht das Ausmaß der empirischen Überschneidungen wider.

Am besten untersucht ist die Co-Occurence im Kontext von Cybermobbing. So geht beispielsweise der Erhalt von Sexts mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, von Cybermobbing betroffen zu sein, das Versenden von Sexts erhöht zusätzlich zum Erhalt die Wahrscheinlichkeit, Cybermobbing auszuüben (Wachs et al., 2013). Auch bei Leemis et al. (2019) übte beinahe jeder zehnte Jugendliche sowohl Sexting als auch Cybermobbing aus. Ebenso bestehen Korrelationen im Bereich der Viktimisierungserfahrungen von Cybermobbing und

Cybergrooming (Averdijk et al., 2011; Wachs et al., 2012, 2015, 2016, 2018) sowie zwischen Viktimisierungserfahrungen von non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming (Longobardi et al., 2021). Weiterhin kann das Ausüben von Cybermobbing die Ausübung von Online-Hatespeech erklären (Wachs, Wright & Vazsonyi, 2019) sowie den Zusammenhang zwischen der Betroffenheit und Ausübung von Online-Hatespeech verstärken (Görzig et al., 2019). Für die Erklärung dieser Zusammenhänge zwischen risikoübergreifenden Erfahrungen als betroffene und ausübende Person werden diverse Konstrukte diskutiert.

5.2.1 Exzessive Internetnutzung

Exzessive Internetnutzung ist unter anderem charakterisiert durch eine hohe Salienz von Aktivitäten im Internet im Alltag der Person, Entzugserscheinungen bei Nicht-Nutzung und internale oder externale Konflikte, die in Beziehung zur Internetnutzung stehen. Es handelt sich um unkontrollierte und dysfunktionale Nutzungsmuster, die in Verbindung mit einem geringeren Wohlbefinden und weiteren unerwünschten Korrelaten stehen (z. B. Stuart & Scott, 2021).

In verschiedenen quer- und längsschnittlichen Studien mit Jugendlichen konnte die Relevanz von exzessiver Internetnutzung für Cybermobbing, Online-Hatespeech, (non-konsensuales) Sexting und Cybergrooming demonstriert werden. So konnte exzessive Internetnutzung bei einer Befragung von $N = 5.433$ Jugendlichen im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren sowohl Betroffenheit ($OR = 1.28$, 95 % KI [1.02, 1.43]) als auch Ausübung ($OR = 1.34$, 95 % KI [1.04, 1.73]) von Online-Hatespeech erklären (Wachs, Mazzone, et al., 2021). Gamez-Guardix et al. (2013) untersuchten in einem Längsschnitt-Design den Einfluss von problematischer Internetnutzung (T1) auf Viktimisierungserfahrungen durch Cybermobbing (T2, sechs Monate später) an einer Stichprobe von $N = 845$ Jugendlichen zwischen dreizehn und siebzehn Jahren. Sie fanden positive bilaterale Korrelationen und höhere Ausprägungen problematischer Internetnutzung bei Personen, die sowohl von Cybermobbing betroffen als auch an der Ausübung beteiligt waren (Bully-Victims), im Vergleich zu Betroffenen oder Uninvolvierten. In einer weiteren Längsschnittstudie mit einer ähnlichen Stichprobe (Gámez-Guadix et al., 2016) sagte problematische Internetnutzung (T1) die Ausübung von Cybermobbing (T2, sechs Monate später) vorher ($\beta = .09$, $p < .01$). Wachs et al. (2018) fanden heraus, dass auch die Betroffenheit von Cybergrooming durch exzessive Internetnutzung vorhergesagt werden kann ($B = 0.413$, $SE = 0.166$, $p = .013$). Noch deutlicher war der Zusammenhang für Personen, die zusätzlich von Cybermobbing betroffen waren ($B = 1.65$, $SE = 0.377$, $p < .001$). Nicht explizit für non-konsensuales Sexting, aber allgemein für die aktive Produktion und Versendung von Bildern mit sexueller Konnotation, ist ein vergleichbarer Zusammenhang untersucht. So war *Social Networking Sites Addiction*

in einer querschnittlichen Befragung von $N = 439$ Jugendlichen aus Spanien zwischen dreizehn und neunzehn Jahren (Ruiz et al., 2021) ein signifikanter Prädiktor von der Beteiligung an Sexting ($B = 4.09$, $SE = .52$, $p < .001$).

Eine Erklärung für die Vorhersage (risikübergreifender) Viktimisierungserfahrungen bieten die durch die exzessive Nutzung erhöhten Kontaktmöglichkeiten mit den Online-Interaktionsrisiken: Wenn Jugendliche Online- Offline-Aktivitäten vorziehen, steigt in der Konsequenz das Risiko, online auf Personen zu treffen, die aggressives Verhalten wie Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting oder Cybergrooming ausüben. Auf der anderen Seite steht die exzessive Internetnutzung mit eingeschränkter Selbstkontrolle, größerer Reizbarkeit und sozialer Isolation in Verbindung, was wiederum in aggressivem Online-Verhalten gegenüber den Mitmenschen resultieren kann (z.B. Gámez-Guadix et al., 2016; Wachs, Mazzone, et al., 2021).

5.2.2 Selbstwertgefühl, soziale Akzeptanz und Onlinekontakt mit Fremden

Anerkennung unter den Peers und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer oder mehreren sozialen Gruppen sind Grundbedürfnisse und eng verknüpft mit den Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (vgl. Kapitel 3). In engem Zusammenhang mit diesen Konstrukten steht das Selbstwertgefühl, also die positive oder negative Einstellung gegenüber der eigenen Person beziehungsweise Persönlichkeit. Ein geringes Selbstwertgefühl steht in Verbindung mit diversen Risikoverhaltensweisen (z.B. Alkoholkonsum, frühe sexuelle Aktivität), einem Gefühl der Wertlosigkeit und fehlendem Vertrauen in eigene Fähigkeiten. Auch in Relation zu den hier behandelten Online-Interaktionsrisiken wurde der Einfluss des Selbstwertgefühls bereits mehrfach untersucht. Insbesondere Viktimisierungserfahrungen von Jugendlichen können vorhergesagt werden: Ein geringeres Selbstwertgefühl geht einher mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit, von Cybermobbing ($OR = 0.78$, 95 % KI [0.63, 0.98]; Álvarez-García et al., 2015) oder Cybergrooming ($OR = 0.80$, 95 % KI [0.65, 0.97]; Wachs et al., 2016) betroffen zu sein. Des Weiteren können Viktimisierungserfahrungen in einem Bereich das Selbstwertgefühl erschüttern und somit anfälliger für Viktimisierungserfahrungen in anderen Bereichen machen. Zum Beispiel mediert das Selbstwertgefühl den positiven Zusammenhang zwischen Viktimisierungserfahrungen im Bereich Cybermobbing und Cybergrooming (Wachs et al., 2016). Neben der erhöhten Anfälligkeit für die Internalisierung verletzender Aussagen („Du bist den anderen egal.“, „Dir glaubt eh niemand.“ o. ä.), präferieren Jugendliche mit einem geringen Selbstwertgefühl digitale Kommunikationswege über face-to-face-Kommunikation. Ein geringes Selbstwertgefühl erhöht somit die Wahrscheinlichkeit, online nach Freundschaften und anderen Beziehungsformen zu suchen

und somit auch auf Fremde mit Täuschungs- und/oder Schädigungsabsichten zu stoßen (Wachs et al., 2016). Es gibt allerdings auch Hinweise darauf, dass ein geringes Selbstwertgefühl mit der Ausübung von non-konsensuellem Sexting in Verbindung steht. So fanden Scholes-Balog et al. (2016) in einer Studie mit $N = 3.180$ Jugendlichen zwischen elf und neunzehn Jahren, dass ein geringeres Selbstwertgefühl mit der non-konsensualen Weiterleitung intimen Bildmaterials einhergeht ($OR = 0.96$, 95 % KI [0.93, 0.99]). Möglicherweise versuchen Jugendliche auf diese Weise, die Anerkennung ihrer Peers zu gewinnen.

Fehlende soziale Akzeptanz und Anerkennung von Peers in der analogen Welt kann auch die Betroffenheit von Online-Hatespeech, Cybermobbing, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming beeinflussen, indem sozialer Anschluss online gesucht wird und weniger soziale Unterstützung in Form von Warnungen vor riskantem Online-Verhalten (z. B. Kontakt zu Fremden, Veröffentlichung persönlicher Informationen) verfügbar ist. So identifizierten beispielsweise Whittle et al. (2013) in ihrem Review soziale Isolation beziehungsweise Einsamkeit als Risikofaktor für die Betroffenheit von Cybergrooming, wohingegen soziale Unterstützung (durch Peers) einen Schutzfaktor darstellt. Innerhalb des unüberschaubar großen Publikums finden sich mit großer Wahrscheinlichkeit (fremde) Personen, die auch Hasskommentare oder entwürdigende Fotos liken und teilen, somit Zustimmung und Anerkennung signalisieren und in der Konsequenz aggressives und antisoziales Online-Verhalten verstärken (vgl. Gámez-Guadix et al., 2016; Wachs, Mazzone, et al., 2021; Walther, 2022).

5.2.3 Sensation Seeking und Online Disinhibition

Sensation Seeking wird als Eigenschaft definiert, die mit dem Bedürfnis nach neuen und komplexen Erfahrungen einhergeht, für dessen Erfüllung auch physische und soziale Risiken in Kauf genommen werden (Zuckerman, 1971). Eine hohe Ausprägung geht außerdem mit enthemmtem Verhalten und einer Anfälligkeit für Langeweile einher. Im Rahmen von EU Kids Online haben Barbovschi et al. (2021) $N = 12.611$ Jugendliche zwischen zwölf und sechzehn Jahren aus achtzehn verschiedenen europäischen Ländern zu ihrer passiven und aktiven Beteiligung an Sexting befragt. Sie fanden positive Zusammenhänge zwischen Sensation Seeking und dem Senden, Erhalten und Erfragen von Sexts, aber auch zu einer explizit non-konsensualen Form von Sexting: dem Erhalt unerwünschter Sexts. Auch für das non-konsensuale Weiterleiten von intimmem Bildmaterial ist Sensation Seeking ein signifikanter Prädiktor, auch wenn für Geschlecht, Alter, Beziehungsstatus und Selbstwertgefühl kontrolliert wird, wie Scholes-Balog et al. (2016) in einer Erhebung mit $N = 583$ jungen Erwachsenen aus Australien herausfanden ($OR = 1.06$, 95 % KI [1.03, 1.09]). Auch für den Zusammenhang zwischen Sensation Seeking und anderen Online-Interaktionsrisiken liegen Hinweise vor. So

sagten zwei Facetten des Konstrukts (*need for stimulation* und *avoidance of rest*) die Ausübung von Cybermobbing bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen signifikant vorher ($\beta = .32$ bzw. $\beta = .16$, $p < .05$; Graf et al., 2019). Auch die Ausübung von Hatespeech wird durch höhere Ausprägungen in Sensation Seeking begünstigt (OR = 1.51, 95 % KI [1.18–1.92]), während für Sensation Seeking und die Betroffenheit von Online-Hatespeech zumindest bivariate Korrelationen vorliegen (Wachs, Mazzone, et al., 2021). Jugendliche, die immer neue Sensationen suchen, laden eher provokative Inhalte hoch und erhalten dementsprechend häufiger negatives Feedback durch andere. Sie beteiligen sich häufiger an kontroversen Diskussionen, teilweise zum Zweck der persönlichen Unterhaltung, was sie gleichzeitig anfälliger für aggressives Verhalten macht, das sich gegen sie richtet. Die Ausübung von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting oder auch Cybergrooming könnte außerdem als erregende Erfahrung interpretiert werden und somit durch hohe Ausprägungen in Sensation Seeking begünstigt werden (Scholes-Balog et al., 2016; Wachs, Mazzone, et al., 2021).

Nicht nur Sensation Seeking, sondern auch die Affordanzen von Online-Umgebungen selbst (vgl. Kapitel 2) begünstigen enthemmtes Verhalten im Internet (z.B. unhöfliche Sprache). Im Bereich der Aggressionsforschung zeigen mehr und mehr Studien, dass *Online Disinhibition* mit aggressivem und diskriminierendem Verhalten einhergeht. Dieser Zusammenhang ist für jugendliche Stichproben insbesondere für Cybermobbing und Online-Hatespeech untersucht. So liegen positive Korrelationen zwischen *Toxic Online Disinhibition* und sowohl der Betroffenheit ($r = .15$, $p < .01$) als auch der Ausübung von Online-Hatespeech ($r = .24$, $p < .01$) vor (Wachs & Wright, 2019). *Toxic Online Disinhibition* stellt weiterhin einen signifikanten Prädiktor für die Ausübung von Online-Hatespeech dar ($\beta = .13$, $p < .001$), auch wenn für Klassenstufe, Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status und eigene Viktimisierungserfahrungen kontrolliert wird, und moderiert den Zusammenhang zwischen der Ausübung von Cybermobbing und Online-Hatespeech ($\beta = .11$, $p < .001$): Die statistische Überschneidung ist stärker bei höherer Ausprägung von *Toxic Online Disinhibition* (Wachs, Wright & Vazsonyi, 2019). Udris (2014) fand außerdem, dass *Online Disinhibition* ein signifikanter Prädiktor für Cybermobbing ist. Er untersuchte den Zusammenhang an einer japanischen Stichprobe aus $N = 887$ Jugendlichen zwischen fünfzehn und neunzehn Jahren und unterschied zwischen *Toxic Online Disinhibition* und *Benign Online Disinhibition*. Beide Facetten sagten die Ausübung von Cybermobbing vorher, wobei *Toxic Online Disinhibition* der stärkere Prädiktor war (OR = 1.34, 95 % KI [1.14, 1.58] für die Ausübung von Cybermobbing in den vergangenen sechs Monaten). Auch Wright et al. (2018) fanden in einer querschnittlichen Befragung von $N = 1.047$ Jugendlichen zwischen elf und vierzehn Jahren positive Effekte von *Online Disinhibition* auf die Ausübung von Cybermobbing ($\beta = .18$ für nicht-anonymes Cybermobbing, $\beta = .23$ für anonymes Cybermobbing, $p < .05$). Die Annahme einer kausalen Beziehung zwischen

Online Disinhibition und der Ausübung von Cybermobbing – stellvertretend für weiteres aggressives Online-Handeln – wird durch die Ergebnisse der Studie von Barlett und Helmstetter (2018) gestärkt. Sie befragten $N = 145$ Jugendliche in einem Abstand von sechs Monaten zu ihren Erfahrungen und fanden positive Korrelationen zwischen Toxic Online Disinhibition zu T1 und der Ausübung von Cybermobbing zu T1 ($r = .53, p < .01$) und T2 ($r = .27, p < .01$). Allerdings wurde der längsschnittliche Effekt über die wahrgenommene Anonymität des eigenen Verhaltens vermittelt. Grund für den Einfluss von Online Disinhibition kann die verringerte Sorge um Konsequenzen eigener Handlungen im Internet sein – das gilt sowohl für negative Konsequenzen für aggressive, anti-soziale Handlungen (z. B. Ausübung von Online-Hatespeech oder non-konsensuale Weiterleitung freizügiger Fotos anderer Personen) als auch für Risiken, die mit eigenen Online-Aktivitäten einhergehen (z. B. Teilen oder Veröffentlichen von freizügigen oder peinlichen Fotos, die von anderen im Rahmen von Cybermobbing oder non-konsensuellem Sexting aufgegriffen werden können) und zu Viktimisierungserfahrungen führen können.

5.2.4 Medienerziehung, Medienbegleitung, vermittelte Werte und (kritische) Medienkompetenz

In einer Meta-Analyse untersuchten Chen et al. (2017) über 81 Studien hinweg mit über 99.000 Probandinnen (hauptsächlich Jugendliche, teilweise Kinder oder Erwachsene) das Potenzial diverser persönlicher Einflussvariablen (z. B. Selbstwertgefühl, Emotionsregulation, Popularität), Kontextvariablen (z. B. soziale Normen, elterliche Medienerziehung) und Mediennutzungsverhalten für die Vorhersage von Cybermobbing. Die elterliche Medienerziehung war sowohl für Cybermobbing-Viktimisierung ($r = -.07, p < .001$) als auch für die Ausübung ($r = .07, p < .001$) ein signifikanter Prädiktor, wenn auch mit schwachem Effekt.

Im Rahmen der Medienerziehung können Eltern und Erziehungsberechtigte unterschiedliche Strategien umsetzen. Eine gängige Unterscheidung ist die in restriktive Medienerziehung, aktive Medienerziehung, Co-Mediennutzung und technische Überwachung (Pfetsch, 2018b). Bei Strategien der *restriktiven Mediennutzung* wird die Mediennutzung der Kinder durch die Eltern eingeschränkt, indem beispielsweise Nutzungszeiten pro Tag oder Woche festgelegt oder die Verwendung bestimmter Software, Apps oder Spiele verboten wird, wobei die Regeln gegenüber Kindern begründet oder unbegründet festgelegt werden können. Restriktionen werden häufig aufgrund von Sorgen um Wohlbefinden und Entwicklung der Kinder getroffen und sollen diese vor potenziellen Online-Risiken abschirmen. Strategien der *aktiven Medienerziehung* beinhalten hingegen die aktive Kommentierung und Diskussion konkreter Medieninhalte und Nutzungsmuster. Durch eine Einordnung, inwiefern Medien die Wirklichkeit abbilden,

eine Bewertung von Medieninhalten und die Ergänzung zusätzlicher Informationen, soll eine kritische Reflexion der Medien auf Seiten der Kinder gefördert werden. Die *Co-Mediennutzung* umfasst gemeinsame Medienerfahrungen, ohne dass Medieninhalte inhaltlich diskutiert werden. Co-Mediennutzung kann passiv und unintentional, wenn Eltern sich im selben Raum befinden, während das Kind im Internet surft, oder bewusst erfolgen. Eltern und Erziehungsberechtigte können auf diese Weise als Rollenmodelle für Kinder fungieren. Mit *technischer Überwachung* sind schlussendlich Strategien elterlicher Medienerziehung gemeint, bei der Medienhandlungen der Kinder mit Hilfe von Software überwacht wird (z. B. GPS-Tracking, Historie über Nutzung von Apps auf dem Smartphone).

Die Befunde zum Potenzial restriktiver Medienerziehung im Hinblick auf die Reduzierung der Ausübung und/oder Viktimisierung von/durch Online-Interaktionsrisiken sind uneinheitlich. Restriktive Maßnahmen können die Ausübung und Betroffenheit von Cybermobbing reduzieren (z. B. Álvarez-García et al., 2019), allerdings scheint es unter anderem auf die Inhalte und Strenge der Regeln anzukommen. In anderen Studien wurden hingegen positive Zusammenhänge zu riskantem Online-Verhalten im Allgemeinen (Betroffenheit und Ausübung; Sasson & Mesch, 2014), sowie zu Online-Hatespeech-Viktimisierung (Wachs, Costello, et al., 2021) und Cybergrooming-Viktimisierung (Wachs, Michelsen, et al., 2020) im Speziellen gefunden. Da Maßnahmen restriktiver Medienerziehung die Anzahl der Gelegenheiten einschränken, in denen Kinder und Jugendliche mit Online-Interaktionsrisiken konfrontiert sein können, lässt sich ein protektiver Effekt durchaus erklären. Entgegengesetzte Effekte können insbesondere bei älteren Kindern und Jugendlichen durch die zunehmende Loslösung von den Eltern beziehungsweise Hinwendung zu den Peers und das stärker werdende Bedürfnis nach Autonomie und Kontrolle über das eigene Leben und Medienhandeln erklärt werden. Die Einschränkung der Unabhängigkeit könnte Reaktanz auslösen und zu riskanterem Online-Verhalten führen. Zudem sinken mit zunehmendem Alter die Möglichkeiten der Eltern, die autonome Nutzung von mobilen Endgeräten einzuschränken. Auch verhindern bloße Restriktionen die kritische, reflexive Auseinandersetzung mit potenziellen Risiken, sodass eine Konfrontation mit Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming möglicherweise sogar wahrscheinlicher wird.

Aktive Medienerziehung weist keine eindeutigen Zusammenhänge zu Cybermobbing-Viktimisierung oder Ausübung auf (Pfetsch, 2018b), vereinzelt wurden aber Hinweise darauf gefunden, dass sie einen negativen Einfluss auf die Ausübung von Cybermobbing haben kann (z. B. in der längsschnittlichen Untersuchung von Chng et al., 2014). Ähnliches gilt für den Einfluss von Co-Mediennutzung auf Cybermobbing. Beispielsweise untersuchte Michelle F. Wright (2017) den Einfluss verschiedener Formen der Medienerziehung auf Cybermobbing und Cybertrolling mit einer Stichprobe von $N = 568$ Jugendlichen der achten

Schulklasse. Co-Mediennutzung konnte sowohl Viktimisierung ($\beta = -.19, p < .05$) als auch die Ausübung von Cybermobbing ($\beta = -.30, p < .001$) ein Jahr später vorhersagen. Vergleichbar mit der aktiven Medienerziehung und bewussten und aktiven Formen von Co-Mediennutzung ist das in der englischsprachigen Forschung genutzte Konzept der *Instructive Mediation*. Kinder werden von ihren Eltern in Entscheidungsprozesse einbezogen, über potenzielle Risiken konkreter Inhalte oder Online-Aktivitäten (z.B. Teilen persönlicher Informationen, Kontakt zu Fremden) informiert oder an angemessene Online-Angebote herangeführt. In der bereits zitierten Studie von Wachs, Costello et al. (2021) konnte ein negativer Effekt von Instructive Mediation auf Hatespeech-Viktimisierung auf Grundlage der Herkunft ($\beta = -.13, SE = .030, p < .001$) und Religion ($\beta = -.12, SE = .057, p < .001$) gefunden werden. Auch für die Betroffenheit von Cybergrooming ist Instructive Mediation ein signifikanter Prädiktor. Jugendliche bei Wachs, Michelsen et al. (2020) waren seltener von Cybergrooming betroffen, wenn sie höhere Ausprägungen der Medienerziehungsstrategie berichteten ($\beta = -.25, p < .001$ für Subskala *Sexualized Communication*; $\beta = -.38, p < .001$ für Subskala *Sexual Requests*). Die aktive Einbindung der Kinder in Entscheidungen, die die teilweise gemeinschaftliche Mediennutzung betreffen, kann die kritische Reflexion von Medienhandeln und -inhalten anregen und gleichzeitig prosoziale Werte und Normen vermitteln, zum Beispiel bezogen auf gewalthaltige oder sexualisierte Inhalte und Kommunikationsweisen. Dabei kommt die Einbindung der Heranwachsenden dem jugendlichen Bedürfnis nach mehr Verantwortung und Kontrolle entgegen. Auf diese Weise werden Kinder und Jugendliche nicht von allen potenziellen Risiken, denen sie im Internet und speziell auf Social Media begegnen können, abgeschirmt, sondern sie haben die Möglichkeit, sich mit problematischen Inhalten und Situationen konstruktiv auseinanderzusetzen.

Mit elterlicher Medienerziehung zusammenhängend wird auch die Medienkompetenz als protektiver Faktor für die Konfrontation mit Online-Interaktionsrisiken diskutiert. Medienkompetenz bezeichnet nach Baacke (1996) die Fähigkeit, Medien zu verstehen (*Medienkunde*), sie zu nutzen und gestalten (*Mediennutzung und -gestaltung*), sowie Medien und den eigenen Umgang mit ihnen kritisch bewerten zu können (*Medienkritik*). Das Konstrukt wird als ein Kontinuum betrachtet zwischen hoher und niedriger Medienkompetenz (Trepte et al., 2021). Empirische Daten belegen, dass eine hohe Medienkompetenz pauschal nicht als Schutz-, sondern sogar als Risikofaktor für den Kontakt mit Online-Interaktionsrisiken zu betrachten ist (Livingstone et al., 2023; vgl. Pieschl, 2018; Staksrud et al., 2013). Staksrud und Kolleg:innen (2013) untersuchten den Einfluss von Medienkompetenz auf die Konfrontation mit diversen Risiken, denen Kinder und Jugendliche im Internet begegnen können, darunter auch Cybermobbing und Sexting (nicht differenziert in konsensuale und non-konsensuale Formen). Medienkompetenz war unter anderem ein signifikanter Prädiktor für die Betroffenheit durch Cybermobbing und den Erhalt sexueller Nachrichten.

Die Autor:innen merken an, dass sich durch höhere Kompetenz größere digitale Räume für die Kinder und Jugendlichen eröffnen, in denen sie potenziell auf Risiken treffen können. Doch auch Ausübende können erhöhte Medienkompetenz für ihre Handlungen nutzen: Pieschl (2018) stellte fest, dass Jugendliche ihre Medienkompetenz auch für die Ausübung von Cybermobbing einsetzen.

Eine Differenzierung in praktisch-instrumentelle Medienkompetenz und kritische Medienkompetenz erscheint lohnenswert, um die positiven Zusammenhänge mit Online-Interaktionsrisiken zu relativieren (vgl. Müller, 2016). Insbesondere *praktisch-instrumentelle Medienkompetenzen* erweitern digitale Räume und Handlungsstrategien, die auch missbräuchlich eingesetzt werden können (z. B. Kumazaki et al., 2011; Vandebosch & Van Cleemput, 2009). *Kritische Medienkompetenz* bezieht sich hingegen auf einen verantwortungs- und rücksichtsvollen, kritisch-reflexiven Umgang mit Medien und Medieninhalten und sollte daher die Konfrontation mit Online-Interaktionsrisiken abschwächen. Für Cybermobbing untersuchte Müller (2016) diesen Zusammenhang an einer Stichprobe bestehend aus $N = 934$ Jugendlichen zwischen zehn und siebzehn Jahren und fand einen negativen Einfluss ethischer Medienkompetenz auf die Ausübung ($\beta = -.18, p < .001$; vgl. auch Park et al., 2014; Sitzler et al., 2012) und Betroffenheit von Cybermobbing ($\beta = .09, p < .001$). Zusätzlich moderierte ethische Medienkompetenz den Einfluss von Mediennutzung auf die Ausübung ($\beta = -.17, p < .001$; bei gering ausgeprägter ethischer Medienkompetenz ist der Zusammenhang positiv, bei hoch ausgeprägter ethischer Medienkompetenz ist der Zusammenhang negativ) und Betroffenheit von Cybermobbing ($\beta = .08, p < .001$; eine höhere ethische Medienkompetenz schwächt den positiven Zusammenhang ab). Die Ergebnisse stehen in Einklang mit dem systematischen Review von Livingstone et al. (2023), die vier Dimensionen der Medienkompetenz unterscheiden: technical and operational skills (*Bedienung*); information navigation and processing skills (*Information*); communication and interaction skills (*Kommunikation und Interaktion*); content creation and production skills (*Produktion*). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass diese Dimensionen teilweise mit unterschiedlichen Outcomes in Verbindung stehen, beziehungsweise dass die Valenz dieser Beziehung in Abhängigkeit der Dimension variiert. Die Befunde waren komplex, doch insbesondere die alleinige Vermittlung von Kompetenzen im Bereich *Bedienung*, welche vergleichbar mit den praktisch-instrumentellen Kompetenzen sind, scheint problematisch zu sein, da sie mit einer erhöhten Involviertheit mit Online-Risiken steht. Kompetenzen im Bereich der *Information* hingegen, welche vergleichbar mit einer kritischen Medienkompetenz sind, standen einheitlich mit vorteilhaften Outcomes in Verbindung, unter anderem mit einem bewussten Umgang mit der eigenen Privacy online, schulischen Leistungen oder politischem Engagement im Internet.

5.3 Zusammenfassung

Die Online-Interaktionsrisiken Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming weisen Unterschiede hinsichtlich der Öffentlichkeit auf. Während Cybergroomer:innen (und ihre Opfer) die Tat geheim halten möchten, beziehen Ausübende von Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting teilweise bewusst ein größeres Publikum mit ein, um mehr Aufmerksamkeit zu erlangen oder den Schaden für die betroffene Person zu erhöhen. Ansonsten lassen sich viele konzeptionelle Gemeinsamkeiten feststellen, zum Beispiel hinsichtlich der Unkontrollierbarkeit und Unvorhersehbarkeit des Verlaufs (für Betroffene wie Ausübende), oder der fehlenden Sicherheit in analogen Räumen, da diese heutzutage mit digitalen verwoben sind. Empirische Befunde deuten außerdem darauf hin, dass es sowohl für die Betroffenheit als auch die Ausübung von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting als auch Cybergrooming gemeinsame Prädiktoren (z.B. Selbstwertgefühl, Sensation Seeking, praktisch-instrumentelle Medienkompetenz) und Konsequenzen (z.B. Selbstwertgefühl) gibt. Dies sind unter anderem für Präventions- und Interventionsansätze wichtige Erkenntnisse, da sie das Potenzial bergen, die genannten Risiken gemeinsam adressieren zu können.

6 Präventions- und Interventionsansätze

Mit der 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen (VN) verabschiedeten Kinderrechtskonvention, die auch seit 1992 in Deutschland ratifiziert ist und somit als rechtsverbindlich gilt (seit 2010 wirklich für alle Personen unter 18 Jahren, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus), werden Kindern und Jugendlichen besondere Rechte zugesprochen (United Nations, 1989). Diese Rechte sind unter den drei Säulen Schutzrechte (z.B. Schutz der Privatsphäre, Schutz vor sexuellem Missbrauch), Beteiligungsrechte (z.B. Berücksichtigung der Meinung von Kindern, Meinungs- und Informationsfreiheit) und Befähigungsrechte (z.B. Recht auf Gesundheit, Recht auf Freizeit und Spiel) zusammengefasst. Bei Präventions- und Interventionsansätzen im Bereich digitaler Interaktionsrisiken muss daher eine Abwägung zwischen all diesen Rechten getroffen werden, um Kindern ihr Recht auf Leben und persönliche Entfaltung, das eines der vier Grundprinzipien der VN-Kinderrechtskonvention darstellt, zu gewährleisten. Schutz von Kindern vor den genannten Risiken darf daher nicht gleichgesetzt werden mit Risikoausschluss im Sinne von Versuchen, Kindern die Nutzung von (prinzipiell altersangemessenen) Diensten und Angeboten zu verbieten oder unmöglich zu machen. Ohnehin erscheinen Maßnahmen zum Risikoausschluss und zur Risikovermeidung im Sinne des Modells des intelligenten Risikomanagements (I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet, 2016) in der Praxis mit zunehmendem Alter der Kinder unrealistisch. Auch Risikoreduzierung ist bei solch dynamischen Phänomenen wie Online-Interaktionsrisiken schwierig. Stattdessen gilt es, mit zunehmend autonomer Nutzung des Internets durch Kinder, Befähigungsangebote bereitzustellen, mit denen Kinder und Jugendliche Online-Interaktionsrisiken antizipieren und bewältigen können – ergänzend zum klassischen Kinder- und Jugendmedienschutz.

Präventionsangebote können in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen

Ansatzpunkte für solche Angebote sind vielfältig, unter anderem bezogen auf die Ebene, auf der sie greifen sollen. So sind neben psychologisch-pädagogischen Bildungsangeboten, die soziale Einstellungen verändern, Wissen und Kompetenzen vermitteln sollen (Verhaltensprävention) und auf die in diesem Beitrag fokussiert wird, auch technische Präventionsmaßnahmen (z.B. Altersverifizierung in Apps, automatisiertes Erkennen sexualisierter Inhalte) möglich, die beispielsweise durch anbieterseitig implementierte Schutzmechanismen und Reaktionsmöglichkeiten Bedingungen der digitalen Lebenswelt der Kinder und

Jugendlichen beeinflussen (Verhältnisprävention). Des Weiteren lassen sich risikoübergreifende Interventionen, etwa zur Förderung prosozialen Verhaltens, Anti-Aggressions-Trainings oder Trainings zu einem sicheren Umgang mit dem Internet und insbesondere mit Social Media, von risikospezifischen Interventionen, die sich jeweils auf ein spezifisches Interaktionsrisiko beziehen, unterscheiden. Meta-Analysen zu Anti-Cybermobbing-Programmen (z.B. Polanin et al., 2021) zeigen, dass Interventionen Cybermobbing effektiver reduzieren können, wenn sie auch speziell auf dieses Phänomen ausgerichtet, also risikospezifisch sind. Wie aus Kapitel 5 hervorgeht, gibt es allerdings teils hohe konzeptionelle und empirische Überlappungen zwischen Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensualem Sexting und Cybergrooming, was den Einsatz übergreifender Interventionen nahelegt. Risikospezifische und risikoübergreifende Ansätze sind allerdings keine exklusiven Kategorien, sie lassen sich kombinieren, indem risikospezifische Komponenten/Module in risikoübergreifende Programme integriert werden.

Bildungsprogramme, Gesetzgebung, Rechtsdurchsetzung und Strafverfolgung sowie technische Lösungen können als Präventionsstrategien verstanden werden. Bildungsprogramme zielen darauf ab, universell, selektiv oder indiziert Personen in verschiedenen Rollen (nicht nur Schüler:innen, sondern u. a. auch Lehrkräfte und Sorgeberechtigte) mit Wissen oder/und Handlungskompetenzen zu qualifizieren und somit durch Befähigung zu einer Verringerung von Risiken beizutragen. Auch die Gesetzgebung kann Risiken minimieren – so kriminalisiert beispielsweise das Strafgesetzbuch in Deutschland teilweise die in diesem Buch geschilderten Handlungen oder der Digital Services Act (DSA, Digitale Dienste Gesetz) verpflichtet digitale Vermittlungsdienste wie Social-Media-Plattformen dazu, für Kinder zugängliche Angebote mit nutzer:innengenerierten Inhalten mit Melde- und Blockierfunktionen auszustatten und teilweise umfassende Risikoanalysen durchzuführen. Nationale Behörden wie die Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz (BzKJ) und unabhängige Prüfstellen sollen in regelmäßigen Abständen überprüfen, ob die Anbieter ihren Pflichten nachkommen. Sie übernehmen damit die Funktion der Rechtsdurchsetzung/Regulierung, was auch präventive Effekte aufweist. Technische Lösungsansätze zielen hingegen darauf ab, bestimmte Inhalte, Nutzer:innengruppen und Verhaltensweisen zu erkennen und entsprechende Maßnahmen einzuleiten oder bereitzustellen, sowie das damit einhergehende Risiko zu reduzieren oder zu verhindern. In den folgenden Kapiteln soll zunächst kurz auf technische Ansätze eingegangen werden, für deren Wirkungspotenzial erste Evidenz vorliegt. Anschließend werden Bildungsangebote fokussiert, da hierzu eine Vielzahl an Theorien und empirischen Evaluationsstudien vorliegt, aus denen sich wirksame Komponenten ableiten lassen. Auf Gesetzgebung und Rechtsdurchsetzung wird hingegen nicht weiter eingegangen.

6.1 Technische und strukturelle Präventions- und Interventionsansätze

Technische Lösungsansätze müssen parallel zu den anderen Strategien diskutiert beziehungsweise teilweise auch in der Gesetzgebung verankert werden. An dieser Stelle sollen Beispiele und Anregungen für Maßnahmen präsentiert werden, deren Wirksamkeit teilweise erste empirische Überprüfungen vorliegen, teilweise aber noch ausstehen.

Ein Ansatzpunkt sind transparente Meldeverfahren in Apps. Kinder und Jugendliche müssen einerseits vorab besser verstehen können, was passiert, wenn sie ein Meldeverfahren starten. Sehen andere User:innen, dass sie einen Beitrag gemeldet haben oder bleiben sie im Rahmen des Meldeverfahrens anonym? Wie schnell und welche Schritte durchläuft eine Meldung, wie kommt die Entscheidung auf einen gemeldeten Beitrag zustande? Erhalten die meldenden Kinder und Jugendlichen eine Rückmeldung zu ihrer Meldung, wo können sie sich über den Verlauf der Meldung informieren? Welche weiteren Möglichkeiten haben sie, wenn sie mit der Entscheidung nicht einverstanden sind (innerhalb und außerhalb der App)? Andererseits bemängeln Jugendliche, dass die Meldung eines Beitrags bei einem sozialen Netzwerk oftmals keine Konsequenzen habe (Atzmüller, Zartler, et al., 2019) und daher überflüssig sei. Transparente Meldeprozesse würden beispielsweise den Bearbeitungsstand für die meldende Person sichtbar machen oder/und über das Ergebnis des Verfahrens aktiv informieren. Beispielsweise könnte ein Dashboard die Meldung(en) auflisten, die bearbeiteten Schritte verdeutlichen und die Entscheidung bezüglich des gemeldeten Beitrags dokumentieren. Auf diese Weise würden Handlungsfolgen sichtbar gemacht werden, was potenziell die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen erhöhen kann, beispielsweise etwas gegen Online-Hatespeech oder Cybermobbing ausrichten zu können.

Beispiele von Meldestellen außerhalb der Apps sind etwa Dickstinction zum Erstellen relevanter Informationen für eine Strafanzeige für Personen, die unerwünscht Dickpics erhalten haben (<https://dickstinction.com/>, zuletzt aufgerufen am 30.08.2024), Frag Zebra, ein Angebot der Landesanstalt für Medien NRW zur individuellen Unterstützung bei Medienfragen (<https://fragzebra.de/>, zuletzt aufgerufen am 30.08.2024), oder das No Hate Speech Movement, das sich gegen Desinformation im Internet einsetzt (<https://no-hate-speech.de>, zuletzt aufgerufen am 30.08.2024). Telefonisch können sich Kinder und Jugendliche zum Beispiel an die Nummer gegen Kummer (116 111) oder das Kinder- und Jugendtelefon (0800 111 0 333) wenden. Anonyme und kostenlose Beratungsangebote finden sie unter anderem auf diesen Seiten:

- <https://jugend.bke-beratung.de> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)
- <https://jugendnotmail.de> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

- <https://jugend.support> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)
- <https://juuuport.de> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

Zu diesen Angeboten existieren nur begrenzte Informationen zur Wirksamkeit, etwa in Jahresberichten über die Arbeit der Angebote, Nutzungsstatistiken und ähnlichen, aber kaum Informationen zur langfristigen Wirkung für Betroffene oder Ausübende. Eine systematische Evaluation der Wirkung wäre zwar herausfordernd, aber wünschenswert, um ein besseres Verständnis für die Effektivität der Angebote oder spezifischer Komponenten zu erlangen, die Angebote am Bedarf und der Wirksamkeit auszurichten und eine Evidenzgrundlage für eine nachhaltige, strukturelle Finanzierung zu schaffen.

Im Falle von Cybergrooming, non-konsensuellem Sexting und Fällen von Cybermobbing oder Online-Hatespeech sind außerdem Nachrichten- und Upload-Filter denkbar, die automatisch bei der Erkennung problematischer Medieninhalte reagieren. Dazu zählen beispielsweise potenziell beleidigende Textnachrichten, Kommunikationsmuster, die auf Cybergroomer:innen hindeuten (z. B. Lorenzo-Dus et al., 2020; Milon-Flores & Cordeiro, 2022) oder Nachrichten, die auf eine Diskrepanz zwischen angegebenem Alter/Geschlecht und von einer Künstlichen Intelligenz ermitteltem Alter/Geschlecht hinweisen. Die Filter könnten eine entsprechende Warnung an den/die Nutzer:in melden. Instagram sendet beispielsweise zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Buches Kommentarwarnungen an User:innen, die einen potenziell anstößigen Kommentar posten möchten, und verweist in dieser auf die Gemeinschaftsrichtlinien⁵. Bezogen auf (audio-)visuelles Material könnten beispielsweise große Hautanteile auf Fotos automatisiert erkannt werden, woraufhin auch hier ein Hinweis an Sendende oder/und Empfangende geschickt werden könnte („Das Foto scheint viel nackte Haut zu enthalten. Es könnte sich um kinder- oder jugendpornografisches Material handeln und unabhängig davon missbräuchlich genutzt werden. Möchtest du es wirklich verschicken/herunterladen?“). Auf diese Weise könnte zumindest das impulsive Versenden risikoreicher oder anstößiger Inhalte reduziert werden. Experimentelle Studien im Bereich der illegalen Verbreitung pornografischen Materials (z. B. Prichard et al., 2022) liefern Hinweise auf das Wirkpotenzial von Nachrichten, die Nutzende über mögliche Konsequenzen ihrer Online-Handlungen aufklären. Allerdings bleibt offen, inwiefern solche Meldungen auch bei Kindern und Jugendlichen wirksam sein können, wie solche Meldungen konkret gestaltet sein müssen, ob solche Meldungen im Kontext dynamischer Interaktionen über Instant Messenger, Social Media und Ingame-Chats ein ähnliches Potenzial entfalten können, wie auf statischen Websites. Ein solcher Ansatz könnte App-seitig oder direkt in das Betriebssystem von Smartphones integriert und mit der Kamera

5 <https://about.instagram.com/de-de/community/anti-bullying> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

oder Galerie des Geräts verknüpft werden (vgl. Vogel & Steinebach, 2021). Es entstehen allerdings ethische und juristische Fragen, müsste doch die zugrundeliegende Künstliche Intelligenz vorab mit entsprechendem Material (minderjähriger Personen) trainiert werden. Darüber hinaus entstehen datenschutzrechtliche Fragen, da gegebenenfalls teilöffentliche und private Nachrichtenverläufe überwacht würden, was einen großen Eingriff in Privatsphäre und Grundrechte darstellen würde. Zudem müssten Gewöhnungs- oder Reaktanzeffekte auf subjektiv zu häufig auftretende Meldungen untersucht werden, um diesen über adjustierbare Schwellenwerte entgegenwirken zu können. Auch im Bereich der automatisierten Erkennung von Online-Hatespeech stehen technische Lösungen zur Verfügung, wenn solche Systeme auch nicht fehlerfrei funktionieren (Steinebach, 2022). Ergänzend zu Meldungen und anderen Interventionen von Betroffenen und Bystandern in sozialen Netzwerken könnten automatisierte Lösungen allerdings einen relevanten Beitrag zur Reduzierung von Online-Hatespeech leisten.

Weitere technische Maßnahmen, die der Kinderschutzbund als sinnvoll erachtet (Kinderschutzbund Bundesverband e.V., 2023) sind freiwillige Smartphone-Accounts, in denen Eltern oder Erziehungsberechtigte für ihre Kinder eine Altersangabe machen. Auf diese könnten installierte Apps zugreifen und somit automatisiert kindgerechte Voreinstellungen, die später wieder geändert werden können, vornehmen (z.B. Sichtbarkeit von Profilen oder Profilinhalten sowie Upload eigener Inhalte einschränken). Auf diese Weise könnte Cybergroomer:innen die Auffindbarkeit potenzieller Opfer zumindest erschwert werden. Auch das Sperren von Screenshots in Apps sowie Bild- und Videodateien, die nicht weiterverbreitet oder heruntergeladen werden können, sind denkbare Maßnahmen, die insbesondere Formen von non-konsensuellem Sexting und Cybermobbing vorbeugen können. Sie werden teilweise bereits appseitig umgesetzt, zum Beispiel auf Snapchat, und auch WhatsApp bietet die Möglichkeit, Bilder zu verschicken, die nur einmalig geöffnet werden können und anschließend gelöscht werden.

6.2 Bildungsangebote zur Reduktion von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming

Auf nationaler und internationaler Ebene liegt eine Vielzahl an Bildungsangeboten vor, die zur Reduzierung von Online-Aggressionen und sexuellen Grenzverletzungen im digitalen Raum beitragen sollen. Die Evidenz für deren Wirksamkeit ist vor allem im Bereich Cybermobbing aussagekräftig (Gaffney et al., 2019; Polanin et al., 2021; Torgal et al., 2021), für andere Risikobereiche liegen hingegen weniger Evaluationsstudien vor (Finkelhor et al., 2022; Ojeda & Del Rey, 2021;

Seemann-Herz et al., 2022; Windisch et al., 2022). Aufgrund der Überlappungen zwischen den thematisierten Online-Interaktionsrisiken (vgl. Kapitel 5) ist davon auszugehen, dass sich zumindest grundlegende Prinzipien und Komponenten identifizieren lassen, die auch im Bereich anderer Risiken wirksam sind. Nach Nation et al. (2003) und Finkelhor et al. (2022) ergeben sich folgende Empfehlungen für die Konzeption und Implementierung zukünftiger Präventions- und Interventionsangebote im Bereich der Verringerung von Cyberviktimisierung und der Förderung prosozialen Verhaltens im Internet:

Präventions- und Interventionsangebote sollten ...

- ... einem Mehr-Ebenen-Ansatz folgen: Viktimisierungserfahrungen, Problem- und prosoziales Verhalten entstehen nicht innerhalb des Individuums, sondern im Rahmen verschiedener Systeme mit unterschiedlichen Akteur:innen, die sich gegenseitig beeinflussen. Programme, die diesen Umstand berücksichtigen und ganze Gruppen von Kindern und Jugendlichen, mehrere Klassenstufen, weiteres Schulpersonal und auch Erziehungsberechtigte einbeziehen, sind daher besonders wirksam. Beispielsweise können Anti-Mobbing-Regeln auf Schulebene implementiert und Eltern im Rahmen von Elternabenden eingebunden werden.
- ... methodisch-didaktisch vielfältig sein: Effektive Programme bestehen nicht ausschließlich aus darbietenden Methoden wie Vorträgen, sondern zeichnen sich durch Methodenvielfalt und eine hohe Teilnehmendenaktivierung aus. Aktivierend-entdeckende Arbeitsformen wie Rollenspiele oder die Erarbeitung einer Fotostory und kooperative Arbeitsformen wie Diskussionen sollten durch darbietende Methoden nur ergänzt werden. Die Methoden sollten außerdem für den Einsatz in einer breiten Zielgruppe geeignet sein und dabei berücksichtigen, dass mit zunehmendem Alter und Bildungsstand der Jugendlichen autonomere Arbeitsformen wirksamer sind, passivere Arbeitsformen hingegen an Wirksamkeit einbüßen (Seemann-Herz et al., 2022).
- ... hinreichend intensiv und lang sein: Schulbasierte Präventionsprogramme sind an organisatorische und personelle Ressourcen geknüpft. Dennoch zeigt sich, dass Programme, die über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden und sogenannte Booster-Sessions nach Abschluss des Hauptcurriculums enthalten, wirksamer und nachhaltiger sind als punktuelle, kurzfristige Interventionen.
- ... auf Theorie und Empirie basiert sein: Präventionsprogrammen müssen Wirkmechanismen zugrunde liegen, die aus Theorie und Empirie abgeleitet wurden. Nicht nur die potenzielle Wirksamkeit wird dadurch erhöht, auch ermöglicht die Ausarbeitung von Interventionsstrategien eine systematische Evaluation (siehe unten).
- ... sich auf veränderbare Zieldimensionen fokussieren: Viktimisierungserfahrungen, Problem- und prosoziales Verhalten im Internet sind durch

verschiedene Faktoren bedingt: Merkmale der Situation, Einstellungen, Kompetenzen, Emotionen, Persönlichkeitseigenschaften und soziodemografische Merkmale (Röderer et al., 2019). Durch psychologisch-pädagogische Maßnahmen sind insbesondere Einstellungen und Kompetenzen veränderbar und sollten daher adressiert werden. Insbesondere Kompetenzen im Bereich Selbstwirksamkeit, Empathie und Perspektivübernahme sowie Impulskontrolle erscheinen vielversprechend, ebenso wie eine Veränderung von und Sensibilisierung für prosoziale Normen.

- ... die Förderung kritischer Medienkompetenz beinhalten: Der Alltag von Kindern und Jugendlichen und somit auch die Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben findet immer mehr und immer früher auch im digitalen Raum statt. Somit erscheint es essenziell, kritische Medienkompetenz zu fördern, damit Medien(-inhalte) verantwortungs- und rücksichtsvoll sowie kritisch-reflexiv genutzt werden können.
- ... in einer entwicklungspsychologisch begründeten Phase im Leben der Kinder und Jugendlichen ansetzen: Mit Prävention wird angestrebt, Probleme zu vermeiden, bevor sie auftreten. Ein früher Ansatz erscheint daher sinnvoll – allerdings muss der Zeitpunkt der Durchführung in erster Linie entwicklungspsychologisch begründet sein. Im Falle der hier thematisierten digitalen Interaktionsrisiken erscheint Prävention bereits in der mittleren Kindheit (im Falle von Cybergrooming) beziehungsweise der frühen Adoleszenz (insb. im Falle von Cybermobbing, aber auch von Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting) als angemessen (vgl. Kapitel 4).
- ... von speziell geschulten Personen durchgeführt werden: Auch theoretisch und empirisch fundierte, gut durchdachte Programme können unwirksam sein oder gar unerwünschte Effekte hervorbringen, wenn die durchführende Person nicht zur Durchführung qualifiziert ist oder gar Vorbehalte gegen einzelne Ziele oder Methoden des Programms aufweist. Daher müssen Präventionsprogramme auch die Schulung durchführender Personen beinhalten. Durchführende Personen müssen dabei unter anderem mit dem Präventionsmaterial vertraut gemacht, aber auch auf mögliche Zwischenfälle während der Durchführung vorbereitet werden.
- ... systematisch evaluiert werden: Präventionsprogramme müssen auf Grundlage von klaren, transparenten, theoretisch und empirisch begründeten Zielen systematisch evaluiert werden – bestenfalls formativ, also prozessbegleitend, und summativ, also nach Abschluss der Implementierung.
- ... auf bestehenden Programmen aus dem Offline-Kontext aufbauen, ohne diese blind auf den Online-Kontext zu übertragen: Unterschiede in der Offline- und Onlinekommunikation sind zu berücksichtigen und Programminhalte und -methoden zu adaptieren.

Die Berücksichtigung dieser grundlegenden Prinzipien zur Konzeption und Implementation kann Präventions- und Interventionsangebote zu Online-Interaktionsrisiken wirksam und effizient machen.

6.3 Risikospezifische pädagogische Präventions- und Interventionsangebote

Im Folgenden wird vertiefend die Landschaft der Präventionsprogramme der thematisierten Online-Interaktionsrisiken beschrieben und exemplarische Angebote werden vorgestellt.

6.3.1 Präventionslandschaft Cybermobbing

Cybermobbing ist aus den im Buch fokussierten Online-Interaktionsrisiken das am längsten beforschte, was sich auch in der Konzeption, Implementation und Evaluation von schulbasierten Präventions- und Interventionsangeboten niederschlägt. Gaffney et al. (2019) konnten in ihrer Meta-Analyse Ergebnisse aus 24 Studien berücksichtigen, in denen insgesamt vierzehn verschiedene Programme (quasi-)experimentell evaluiert wurden. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Programme sowohl die Ausübung (um 10 bis 15 %) als auch die Betroffenheit (um 14 %) von Cybermobbing signifikant reduzieren können. Auf Grundlage dieser Meta-Analyse können allerdings keine Aussagen über besonders effektive Programm-Komponenten getroffen werden, sondern es kann nur ein positiver Gesamteffekt festgestellt werden. Auch Polanin und Kolleg:innen (2021) kommen in ihrer Meta-Analyse zu dem Ergebnis, dass Präventionsprogramme wirksam sind – und zwar insbesondere dann, wenn sie sich spezifisch auf Cybermobbing beziehen und nicht auf Transfereffekte aus dem Offline-Kontext oder aus allgemeinen Anti-Aggressions-Programmen abzielen (im Gegensatz dazu: Gradinger et al., 2014). Sie untersuchten außerdem, ob verschiedene Programm-Komponenten (z. B. *skill building*; *curricula and prepared materials*; *psychoeducation*; *multimedia materials*) einen Einfluss auf die Wirksamkeit haben, konnten allerdings keine weiteren Moderatoren identifizieren. Zwischen 67 und 80 Prozent der evaluierten Programme enthielten Kompetenzförderungs- und Sensibilisierungs-/Wissens-Komponenten sowie ein vorgefertigtes Manual/Curriculum inklusive Materialien wie Arbeitsblätter oder Präsentationen.

Exkurs: Medienhelden

Medienhelden ist ein modularisiertes Programm zur Prävention von Cybermobbing und zur Förderung der Medienkompetenz (Schultze-Krumbholz et al., 2021). Es richtet sich an Jugendliche im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren (Klassenstufen sieben bis zehn) und besteht aus acht Modulen, die sich wiederum in fünfzehn bis siebzehn Schritte á 45 bis 90 Minuten gliedern. Alternativ kann eine Kurzversion des Programms im Rahmen eines Projekttags umgesetzt werden. Es basiert unter anderen auf der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) und versucht, Verhaltensveränderungen durch Wissensvermittlung, Sensibilisierung für Gruppennormen und die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen hervorzurufen. Für die Durchführung des Programms wird eine vorangestellte (kostenpflichtige) Schulung empfohlen, die Inhalte können aber auch über ein Buch selbst erarbeitet werden. Darüber hinaus verfolgt es einen Mehr-Ebenen-Ansatz: Es werden beispielsweise Klassenregeln aufgestellt und Eltern im Rahmen einer Elternveranstaltung einbezogen.

Die Evaluation erfolgte quantitativ mit einem aufwändigen Prä-Post-Follow-Up-Design, in der zwei Interventionsgruppen (Langversion und Kurzversion des Programms) einer Kontrollgruppe gegenübergestellt wurden. Während Cybermobbing innerhalb des Messzeitraums in der Kontrollgruppe zunahm und die Bereitschaft zu Cybermobbing unverändert blieb, reduzierte sich die Bereitschaft zu Cybermobbing und die Ausübung durch die Langversion des Programms signifikant. Die Kurzversion (Projekttag) stabilisierte zumindest das Verhalten (Schultze-Krumbholz et al., 2014).

Exkurs: Surf-Fair

Surf-Fair ist ebenfalls ein modularisiertes Programm zur Prävention von Cybermobbing, für das ein Manual erworben werden kann (Pieschl & Porsch, 2012). Es richtet sich an eine jüngere Stichprobe, nämlich an Schüler:innen der fünften bis siebten Klassenstufen. Insbesondere über die Vermittlung kritischer Medienkompetenz soll Cybermobbing reduziert oder gar verhindert werden. Die siebzehn vorgesehenen Übungen für zwei 90-Minuten-Einheiten können flexibel miteinander kombiniert werden und umfassen neben einem Einstieg und Abschluss Übungen zu den Rollen Betroffene, Bystander und Ausübende von Cybermobbing.

Die Wirksamkeit des Programmes wurde anhand dreier Studien überprüft (Pieschl et al., 2017; Pieschl & Urbasik, 2013). Zwei dieser Studien wurden mit einem quasi-experimentellen Design mit Kontrollgruppe durchgeführt (Pieschl & Urbasik, 2013 sowie Fallstudie zwei in Pieschl et al., 2017). Überprüft wurde die Wirksamkeit hinsichtlich der Häufigkeit von Cybermobbing-Erfahrungen als Betroffene:r und Ausübende:r, dem Wissen über Cybermobbing und dem Wissen über angemessene Bewältigungsstrategien. Es wurden zwei Interventionsgruppen (Langversion im Umfang von 180 Minuten und Kurzversion im Umfang von 90 Minuten) einer Kontrollgruppe gegenübergestellt. Positive Effekte zeigten sich für das umfangreichere Programm hinsichtlich des Auftretens von Cybermobbing (als Betroffene:r und Ausübende:r). Das Programm führte zu einer Abnahme an berichteten Cybermobbing-Vorkommnissen, während bei der Kontrollgruppe die Vorkommnisse stiegen.

6.3.2 Präventionslandschaft Online-Hatespeech

Ernüchternder sind die Erkenntnisse über wirksame Präventions- und Interventionsangebote im Bereich Online-Hatespeech – hier liegen bis dato kaum systematisch evaluierte Angebote vor. In ihrer Meta-Analyse fanden Windisch et al. (2022) lediglich zwei Online-Interventionen, deren Evaluation die Inklusionskriterien eines randomisierten oder quasi-experimentellen Interventions-/Kontrollgruppen-Designs erfüllte. Auf Grundlage dieser mangelhaften Datelage kommen sie zu dem Schluss, dass aktuell keine Aussage zur Wirksamkeit von Online-Interventionen zur Reduzierung von Online-Hatespeech getroffen werden kann. Es mangelt weniger an Interventionsangeboten, sondern viel mehr an (quasi-)experimentellen Evaluationen und empirischen Analysen der Wirksamkeit. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die Bestandsaufnahme von schulbezogenen Programmen im deutschsprachigen Raum von Seemann-Herz et al. (2022). Die Autor:innen fanden ein unerwartet breites Angebot, allerdings waren lediglich zwei von vierzehn Programmen theoretisch fundiert, von denen wiederum nur eines systematisch evaluiert wurde („SELMA Toolkit“). Das Angebot ist geeignet, die Resilienz der Jugendlichen zu fördern und Handlungsstrategien im Umgang mit Online-Hatespeech zu vermitteln. Kurze Zeit nach der Veröffentlichung der Bestandsaufnahme durch Seemann-Herz et al. (2022) erschien ein weiteres deutschsprachiges Programm zur Reduzierung von (Online-)Hatespeech von Krause et al. (2023; „HateLess – Gemeinsam gegen Hass“). In einer ersten Wirksamkeitsstudie zeigten sich positive Effekte auf Empathie, Selbstwirksamkeit und Counterspeech-Tätigkeiten der Interventionsgruppe einen Monat nach Beendigung der Intervention, während in der Kontrollgruppe keine Veränderungen beobachtet wurden – sowohl in der Langversion des Programms (Wachs et al., 2023), als auch in der Form einer Projektwoche (Wachs, Wright, et al., 2024).

Exkurs: SELMA Toolkit

Das englischsprachige SELMA (Social and Emotional Learning for Mutual Awareness) Toolkit funktioniert nach dem Baukasten-Prinzip. Es handelt sich um eine Sammlung von Prinzipien, Methoden und konkreten Übungen, die auf Grundlage systematischer Literaturrecherchen, Fokusgruppen und Expert:innen-Interviews entwickelt wurden. Vermittelt über sozial-emotionales Lernen, kritische Medienkompetenz und Demokratiebildung soll ein besseres Verständnis für (Online-)Hatespeech und die eigene Rolle in diesem Kontext, insbesondere als Bystander, geschaffen werden. Das Toolkit ist kostenfrei nutzbar⁶ und kann im Rahmen der Präventionsarbeit mit Jugendlichen zwischen elf und sechzehn Jahren eingesetzt werden.

6 <https://hackinghate.eu/toolkit/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

Die Evaluation des SELMA Toolkits erfolgte qualitativ und formativ (SELMA, 2019). Es wurden leitfadengestützte Fokusgruppen mit Pädagog:innen und Jugendlichen vor, während und nach der erstmaligen Entwicklung der Materialien durchgeführt. Nach der dritten Evaluationsrunde zeigte sich, dass das Toolkit geeignet ist, für Hatespeech zu sensibilisieren und Verhaltensveränderungen herbeizuführen. Hervorgehoben wurden außerdem die Relevanz von sozial-emotionalem Lernen sowie die einfache und effektive Umsetzbarkeit der Bausteine nach einer ersten intensiven Auseinandersetzung mit dem Toolkit. Sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulkontexts wurde das SELMA Toolkit von den Befragten positiv bewertet.

Exkurs: HateLess – Gemeinsam gegen Hass

Das Ziel von HateLess, einem kostenfreien Programm, ist die Prävention von Hatespeech sowie die Befähigung zu Counterspeech – sowohl online als auch offline (Krause et al., 2023). Zu diesem Zweck sollen Fachkompetenzen wie Faktenwissen über Hatespeech, personale Kompetenzen wie Bewältigungsstrategien, emotionale Kompetenzen wie Empathie, soziale Kompetenzen wie Kooperation, Medienkompetenzen wie ein sozial verantwortlicher Umgang mit Medien und demokratische Kompetenzen wie Partizipationsfähigkeit gefördert werden. Das Programm besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Modulen und richtet sich an Schüler:innen der Klassenstufen sieben bis neun. Es ist empirisch und theoretisch fundiert, so basiert es beispielsweise auf der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura, 1976) und dem Bystander Intervention Model (Latané & Nida, 1981). Außerdem verfolgt es einen Mehr-Ebenen-Ansatz, bei dem nicht nur Individuen, sondern ganze Klassen, Schulen und auch die Eltern der Teilnehmenden einbezogen werden.

Das Programm wurde sowohl in der Langversion (Wachs et al., 2023) als auch in einer kürzeren Version (Projektwoche; Wachs et al., 2024) quantitativ in einem Kontrollgruppen-Design mit Prä- und Postmessung evaluiert. Für Schüler:innen der Interventionsgruppe konnte in beiden Studien eine signifikante Steigerung der Empathie, Selbstwirksamkeit und Counterspeech beobachtet werden, während die Variablen in der Kontrollgruppe unbeeinflusst blieben.

6.3.3 Präventionslandschaft non-konsensuales Sexting

Ojeda und Del Rey (2021) führten ein systematisches Review durch, um Handlungsempfehlungen für Präventions- und Interventionsprogramme abzuleiten, die Sexting zu einer risikoärmeren Interaktion machen und somit non-konsensuale Formen reduzieren können. Es wurden insgesamt 91 Artikel berücksichtigt, wobei sich nur sechs dieser Artikel auf konkrete Angebote zum Thema Sexting bezogen. Von diesen Angeboten fokussierte lediglich eines auf eine Form non-konsensualen Sextings (Sextortion), wobei die Evaluationsdaten zu diesem Programm nicht frei zugänglich sind. Lediglich für eine der angesprochenen Initiativen liegen überhaupt Evaluationsdaten vor, sodass im Bereich von

non-konsensuellem Sexting keine Schlüsse bezüglich der Wirksamkeit von Präventions- und Interventionsprogrammen gezogen werden können. Jeweils ein Drittel bis die Hälfte der berücksichtigten Studien empfahlen jedoch, spezifisch auf Sexting ausgerichtete Interventionen zu entwickeln (49 %), eine adäquate, sichere Nutzung des Internets und Social Media zu adressieren (46 %), Bewusstsein für potenzielle Risiken und Konsequenzen von Sexting zu schaffen (35 %), Informationen über Sexting in Ansätze zur Sexualerziehung aufzunehmen (31 %) sowie Weiterbildungen für pädagogisches Personal anzubieten (20 %). Mehrheitlich wurde für die Schule als Ort der Programm-Implementierung geworben. Des Weiteren sollten Themen wie Peer-Pressure und Geschlechterrollenstereotype thematisiert werden, da viele non-konsensuale Formen von Sexting aus diesen Faktoren heraus entstehen (vgl. Döring, 2015; Parti et al., 2023; Wolak et al., 2018). Auch im deutschsprachigen Raum liegen zwar Präventionsangebote vor, die non-konsensualen Formen von Sexting vorbeugen sollen (z. B. Rauh, 2016, zitiert nach Nestler et al., 2022), allerdings ist fraglich, inwiefern diese Programme theorie- und evidenzbasiert entwickelt wurden. Systematische Evaluationen fehlen auch hier. Eine positive Ausnahme stellt das SPuR-Programm dar.

Exkurs: SPuR-Programm – Sexting, Privatsphäre und (Bild-)Rechte im Internet

Das SPuR-Programm soll Schüler:innen der sechsten und siebten Klassenstufe über Privatsphäre im Internet, Bildrechte und Sexting informieren (Endres et al., im Druck). Es vertritt eine Normalitätsperspektive, sieht also Sexting in der Jugend als normales Verhalten an. Durch das vierstündige Programm soll eine kritische Einstellung in Bezug auf (die missbräuchliche Weiterleitung von) Sexting gefördert, für die Risiken von Sexting sensibilisiert, Strategien zum Umgang mit Sexting gestärkt sowie Medienkompetenz gefördert werden. Der Fokus liegt auf dem Versand und Empfang sowie möglichem Weiterleiten von selbstproduzierten, freizügigen Fotos. Das Manual für einen Projekttag oder fünf Wochen á 45 Minuten besteht aus fünf Modulen: 1) Internet und Privatsphäre, 2) Umgang mit eigenen und fremden Bildrechten, 3) Was ist Sexting, wieso werden freizügige Fotos verschickt und welche Folgen kann es haben? 4) Wie fühlt es sich an, wenn ein freizügiges Foto in Umlauf gerät? 5) Was kann ich tun, wenn ein freizügiges Foto in Umlauf gerät? Wie kann Sexting sicher gestaltet werden?

Die Evaluation des SPuR-Programms erfolgte in mehreren Studien, zunächst in einem Prä-Post-Follow-Up-Design ohne Kontrollgruppe (Nestler et al., 2022). Die Teilnehmenden waren sehr zufrieden mit dem Programm, zeigten subjektiv und objektiv einen Wissenszuwachs, erweiterten ihre Handlungsstrategien für einen verantwortungsvollen Umgang mit non-konsensuellem Sexting beziehungsweise Strategien für Safer Sexting. Die Teilnehmenden waren sowohl zur Post-, als auch zur Follow-Up-Messung weniger kritisch gegenüber Sexting eingestellt, was die Autorinnen allerdings nicht als Einschränkung des Programmserfolgs deuten, weil im Sinne des Normalitätsansatzes die missbräuchliche Weiterleitung von Sexts das eigentliche Problemverhalten darstellt. Eine weitere Evaluationsstudie mit Prä-Post-Interventionsgruppen-(Warte-)Kontrollgruppen-Design (Endres et al., im Druck)

untersuchte die Wirksamkeit und fand über hohe Zufriedenheit und positiven subjektiven Wissenszuwachs hinaus einen signifikanten, kleinen Wissenszuwachs in einem Wissenstest über Sexting und Bildrechte und eine signifikante, mittelstarke Reduktion von Victim Blaming in der Interventionsgruppe. Wissenszuwachs und Reduktion von Victim Blaming waren in der siebten und achten Klassenstufe gleich ausgeprägt, in der siebten Klasse war die Zufriedenheit mit dem Programm aber noch höher als in der achten Klasse. Insgesamt weisen die Evaluationsergebnisse auf eine gute Eignung des SPuR-Programms zur Prävention im Bereich Privatsphäre im Internet, Bildrechte und Sexting hin.

6.3.4 Präventionslandschaft Cybergrooming

Am wenigsten ist über wirksame Programme bekannt, die Cybergrooming reduzieren, indem sie einerseits Kinder und Jugendliche für das Risiko sensibilisieren und ihnen geeignete Handlungsstrategien im Verdachts- oder Missbrauchsfall an die Hand geben, oder indem sie andererseits über juristische und ethische Aspekte informieren und potenzielle Täter:innen davon abhalten, diese Form des digitalen Missbrauchs zu begehen. Zu beachten ist, dass schulbasierte Programme jugendliche, nicht aber erwachsene Täter:innen erreichen können. Interventionen, die Täter:innen von Cybergrooming in den Fokus nehmen, sollten im besten Fall präventiver Natur sein. Dabei können Interventionen für Offline-Sexualstraftäter:innen nicht einfach auf diese Täter:innengruppe übertragen werden. Wie Perkins et al. (2018) in einem Bericht zu Interventionen für Täter:innen von sexueller Ausbeutung von Kindern im Internet anmerken: „Results from comparison studies have indicated that perpetrators of [online child sexual abuse and online child sexual exploitation] differ from offline contact sex offenders in respect to certain demographic, psychological and offence-related characteristics“ (S. 7). Es bedarf demnach Interventionen, die auf diese besondere Täter:innengruppe zugeschnitten sind. Finkelhor et al. (2022) kritisieren den in Kampagnen und (nicht evaluierten) Programmen oftmals verfolgten *Stranger-Danger*-Ansatz und weisen darauf hin, dass viele Opfer von Cybergrooming die Täter:innen kennen. Präventionsansätze sollten daher viel mehr für Täter:innen-Strategien sensibilisieren, als vor Kontakt mit Fremden im Internet zu warnen. Uns sind bisher allerdings nur Initiativen bekannt, die sich (außerschulisch) indiziert an Personen mit pädophiler oder hebephiler Neigung richten, die keine Täter:innen werden möchten (z. B. „Kein Täter werden“ der Charité Berlin⁷).

Wie die Befragung der Landesanstalt für Medien NRW zu Cybergrooming (2024) und eine etwas ältere Befragung von Staksrud et al. (2013) nahe legen, können insbesondere Programme zur Medienkompetenzförderung und Elternbildung Stellschrauben sein, mithilfe derer Kinder geschützt werden und

7 <https://www.kein-taeter-werden.de> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

zeitgleich an Angeboten der Onlinekommunikation teilhaben können. Wichtig hierbei ist, dass die Medienkompetenz spezifisch für Interaktionsrisiken im Netz und den kritischen Umgang mit Online-Inhalten gesteigert wird, da – wie von Staksrud und Kollegen gezeigt – ein hohes selbst-wahrgenommenes Wissen über die Nutzung des Internets nicht vor Interaktionsrisiken und deren affektiven Konsequenzen schützt (Staksrud et al., 2013). Programme sollten auch Lehrkräfte und Elternhäuser in den Blick nehmen und dort für die Gefahren durch Cybergrooming sensibilisieren. Erziehungsberechtigten sollten die Prädiktoren für den Kontakt mit Interaktionsrisiken verdeutlicht werden, von denen der Besitz eines eigenen Profils auf sozialen Plattformen und ein öffentliches Profil mit vielen verbundenen Kontakten besonders wichtig waren (Staksrud et al., 2013). Eine neuere Studie identifizierte als Prädiktoren für den Kontakt mit Interaktionsrisiken insbesondere eine non-binäre Geschlechtsidentität, ein weibliches Geschlecht, einen geringeren wahrgenommenen familiären Lebensstandard und eine deutlich erhöhte Onlinenutzung (Kalmus et al., 2024). Auch in Anbetracht der häufigen Nutzung von Onlinediensten vor dem angegebenen Mindestalter ist es vor allem die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, die Art und Dauer der Internetnutzung sowie das Anlegen von eigenen Profilen zu regulieren und den Schutz durch technische Voreinstellungen zu erhöhen. Unterstützung dabei finden Eltern beispielsweise auf der Seite der Landesmedienanstalt Baden-Württemberg „medien-kindersicher.de“⁸, auf der mithilfe von Schritt-für-Schritt-Anleitungen und -Videos für das jeweilige Alter relevante Einstellungen vorgenommen werden können. Um im Falle einer Cybergrooming-Erfahrung die Kommunikation zwischen Eltern und Kind zu fördern, bieten sich Vereinbarungen über Inhalte, Zeiten und Kommunikation zur Mediennutzung, sogenannte Mediennutzungsverträge an, für die Vorlagen beispielsweise auf der Internetseite „mediennutzungsvertrag.de“⁹ zu finden sind. Zur Förderung einer kritischen Medienkompetenz auf Seiten der Kinder sollte außerdem für potenzielle Gefahren und Warnzeichen (z. B. Versprechen von Geldgeschenken, auch in Online-Spielen, Lenkung des Gesprächs auf sexuelle Themen, Verlangen von Bildmaterial) durch und für Cybergrooming sensibilisiert werden. Darüber hinaus sollte über Möglichkeiten medialer Abwehrstrategien (z. B. Privatsphäre- und Sicherheitseinstellungen, Rückwärts-Bilder-Suche) und beratende Anlaufstellen im Internet informiert werden, die von Kindern und Jugendlichen kontaktiert werden können, falls der Gang zu wichtigen Bezugspersonen zu schwer fällt (vgl. Cousseran et al., 2021).

Neben den evidenzbasierten, kriteriengeleitet evaluierten Programmen bieten diverse Akteur:innen auch punktuelle Workshops an oder stellen (Unterrichts-) Materialien zur Verfügung, die bestenfalls theoriebasiert sind und ebenfalls zur

8 <https://www.medien-kindersicher.de/startseite> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

9 <https://mediennutzungsvertrag.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

Verringerung der Risiken oder zu einem konstruktiven Umgang mit den Risiken beitragen können (bspw. [klicksafe](https://www.klicksafe.de/)¹⁰, Landesanstalt für Medien NRW¹¹ oder Themenportal Pubertät¹²). Die Wirksamkeit dieser Angebote lässt sich auf Grund ihres unsystematischen Einsatzes und unklarer Evaluation allerdings nicht prüfen – dennoch stellen sie eine sinnvolle und nützliche Möglichkeit dar, das digitale Interaktionsrisiko Cybergrooming einer breiten Zielgruppe näherzubringen beziehungsweise sie im Umgang mit den Risiken zu unterstützen.

6.4 Risikoübergreifende Präventions- und Interventionsangebote: Bystander im Fokus

Wie in Kapitel 5 dargestellt, handelt es sich bei Cybermobbing, Online-Hate-speech und non-konsensuellem Sexting um Kommunikationsprozesse auf einer Gruppenebene. Das heißt, nicht nur die Dyade aus ausübender und betroffener Person ist involviert, sondern auch Bystander sind es. Cybergrooming stellt bezüglich der Rolle von Bystandern einen Sonderfall dar und wird in den nachfolgenden Ausführungen daher nicht weiter berücksichtigt. Während sich Ausübende von Cybermobbing, Online-Hatespeech und einigen Formen non-konsensualen Sextings teils explizit an Bystander richten, von denen sie sich beispielsweise (digitalen) Beifall erhoffen oder die die Pein für Betroffene vergrößern sollen, möchten Cybergroomer:innen in der Regel nicht, dass Dritte von ihren Handlungen erfahren (vgl. Abbildung 5.2). Die Anzahl an Bystandern in Cybergrooming-Fällen ist dementsprechend gering. Sie erfahren von Vorfällen nur, wenn Betroffene sie ins Vertrauen ziehen oder wenn sie selbst aufmerksam auf Hinweisreize achten und auf Grundlage von Verdachtsmomenten proaktiv handeln: So könnten Kinder und Jugendliche zum Beispiel bemerken, dass die beste Freundin sich plötzlich sozial isoliert und regelmäßig gereizt ist und daraufhin das Gespräch mit ihr suchen.

Bisherige evidenzbasierte Präventionsprogramme, die zu einer Verringerung von Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting beitragen sollen, richten sich hauptsächlich an (potenziell) Betroffene und Ausübende. Wenngleich teilweise einzelne Übungen oder Module enthalten sind, in denen die Bystander-Perspektive im Fokus steht (vgl. Torgal et al., 2021), sind Angebote, die sich gezielt und hauptsächlich an Bystander richten, bisher im Bereich der genannten Risiken nicht vorhanden. Auch wenn eine Bystander-Komponente in der Meta-Analyse von Torgal et al. (2021) nicht als signifikanter Moderator für die Wirksamkeit von Programmen zur Verringerung von Cybermobbing identifiziert

10 <https://www.klicksafe.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

11 <https://www.medienanstalt-nrw.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

12 <https://pubertaet.lehrer-online.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

werden konnte, plädieren wir ob des großen Potenzials des digitalen Publikums für die Berücksichtigung dieser Beteiligtenrolle(n) in risikospezifischen Programmen.

Besonders lohnenswert scheint eine Fokussierung auf die Perspektive von Bystandern in risikoübergreifenden Programmen. Es liegen durchaus (evaluierte) Programme zur Förderung von prosozialem Verhalten vor (Mesurado et al., 2022; Shin & Lee, 2021; Zitzmann, 2010), allerdings bisher hauptsächlich für den Offline-Kontext. Während einige Ergebnisse auf den Online-Kontext übertragbar sind, dürften es andere aufgrund der unterschiedlichen Kontextbedingungen (vgl. Kapitel 2) nicht sein (vgl. Atzmüller, Kromer, et al., 2019).

Prosoziales Verhalten: Unterscheidung von Hilfeverhalten und Zivilcourage

Prosoziales Verhalten lässt sich als intentionale und freiwillige Handlung definieren, die das Potenzial hat, einer anderen Person zugute zu kommen. Auch für die prosozial handelnde Person können sich positive Konsequenzen ergeben, zum Beispiel Dank oder soziale Anerkennung. Relevant für den Kontext der digitalen Interaktionsrisiken sind vor allem zwei Formen prosozialen Verhaltens: Hilfeverhalten und digitale Zivilcourage. Hilfeverhalten richtet sich direkt an Betroffene von Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensualem Sexting und muss für weitere Personen nicht zwingend sichtbar sein. So könnte ein Bystander eine betroffene Person beispielsweise per Privatchat anschreiben und emotional unterstützen. Digitale Zivilcourage ist hingegen primär an Ausübende gerichtet und öffentlich sichtbar, wodurch sich zumindest potenziell höhere Kosten für Eingreifende ergeben (u. a. können sie selbst Ziel von Cybermobbing werden). Beispielsweise könnten sich Bystander mit eigenen Kommentaren oder netzwerkimplementierten Reaktionsmöglichkeiten gegen Online-Hatespeech positionieren oder Ausübende von non-konsensualem Sexting online und öffentlich direkt ansprechen und zum Aufhören auffordern. Zudem ist digitale Zivilcourage durch einen normativen Bezugsrahmen gekennzeichnet: Eine (subjektive) Verletzung gesellschaftlich-demokratischer Normen ist der zentrale Handlungsimpuls für zivilcouragiertes Handeln. Digitalem Hilfeverhalten hingegen muss kein Normbruch zugrunde liegen (Pfetsch, 2020; Voigtländer, 2008). Unserer Auffassung nach sind beide Formen prosozialen Verhaltens förderungswürdig, wobei vor allem öffentlich sichtbares Handeln von Bystandern längerfristig eine Normverschiebung beziehungsweise Normfestigung bewirken und weitere Bystander zum Eingreifen ermutigen kann.

Viele jugendliche Bystander, aber nur wenige intervenieren bei Online-Interaktionsrisiken

Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuales Sexting sind längst keine Seltenheit mehr. Die Mehrheit der Jugendlichen hat bereits miterlebt, wie

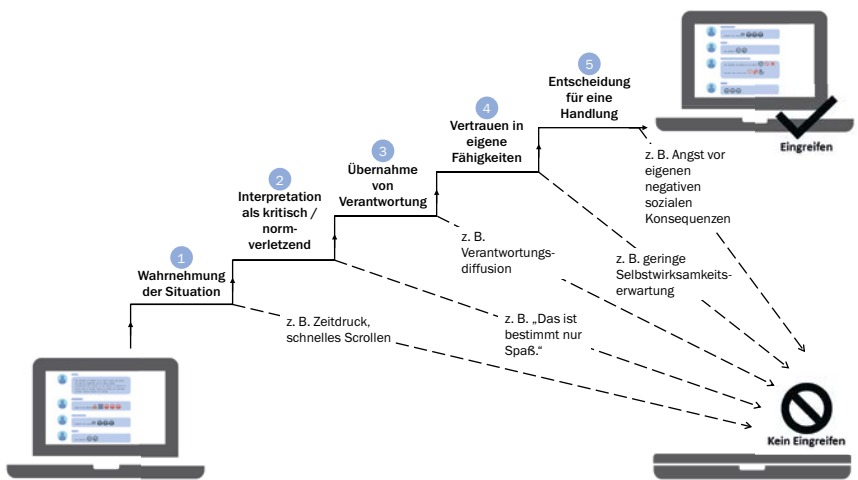
andere Personen online gezielt beleidigt, gedemütigt oder diffamiert wurden oder wie freizügige Fotos in Chatgruppen kursierten. Doch nur selten werden sie aktiv und greifen ein, indem sie Ausübende mit ihrem Verhalten konfrontieren, sie zum Aufhören auffordern oder Betroffene unterstützen. Laut einem Review von Polanco-Levicán und Salvo-Garrido (2021) greifen im Falle von Cybermobbing zwischen 23 und 63 Prozent der Jugendlichen nicht in das Geschehen ein. In der JIMplus-Befragung zum Thema Hatespeech (2022) nehmen 75 Prozent der Befragten Online-Hatespeech mindestens selten wahr (53 % mindestens gelegentlich, 20 % häufig), doch trotz des hohen Bedürfnisses der Jugendlichen einzugreifen, reagiert die Mehrheit nicht auf Hasskommentare im Internet: 71 Prozent ignorieren Online-Hatespeech mindestens gelegentlich, 32 Prozent sogar häufig. Im Falle von non-konsensuellem Sexting kommt es darüber hinaus nicht selten zum *Victim Blaming*, bei dem die Verantwortung für persönliche negative Konsequenzen auf die Betroffenen (meistens Mädchen) ausgelagert wird. Je höher dabei die Sexualisierung der Betroffenen (Reduktion der Person auf sexuelle Attraktivität) ist, desto mehr Verantwortung an dem Vorfall wird ihnen zugeschrieben und desto weniger sind Bystander geneigt, den Betroffenen zu helfen (Spaccatini et al., 2023).

Erklärung der Diskrepanz: Bystander Intervention Model mit Beispielen aus dem Online-Kontext

Eine weit verbreitete Erklärungsgrundlage für die Diskrepanz zwischen vorhandenen Bystandern und dem tatsächlichen Eingreifen bietet das *Bystander Intervention Model* (Latané & Nida, 1981). Ursprünglich für Notsituationen im Offline-Kontext entwickelt, konnte inzwischen mehrfach demonstriert werden, dass es auch geeignet ist, passives Bystander-Verhalten in „inzivilen“ Situationen im Internet zu erklären (z. B. Jost et al., 2020; Knauf, 2022; Leung, 2021). Das Bystander Intervention Model nimmt einen fünfstufigen kognitiven Entscheidungsprozess an, den Bystander durchlaufen, bevor sie intervenieren: 1) Sie müssen die kritische Situation wahrnehmen; 2) sie müssen die Situation als bedrohlich/kritisch oder normverletzend interpretieren; 3) Bystander müssen sich verantwortlich fühlen, etwas zu tun; 4) sie müssen sich zutrauen, kompetent zur Lösung des Problems beitragen zu können; und 5) sie müssen sich bewusst für eine konkrete Handlung entscheiden und diese umsetzen (Abbildung 6.1). Im Online-Kontext können diese Prozesse neben Merkmalen der Person und Situation selbst auch durch Spezifika von Online-Umgebungen (vgl. Kapitel 2) beeinflusst werden. So kann zum Beispiel Zeitdruck oder schnelles Scrollen dazu führen, dass Hasskommentare gar nicht bemerkt werden, zudem müssen Diskussionsverläufe teilweise aktiv aufgeklappt werden (z. B. unter Beiträgen auf Instagram). Wahrgenommene Situationen könnten als harmlos, inszeniert oder ironisch interpretiert werden (z. B. im Falle von Beleidigungen), da Reaktionen und Emotionen der Beteiligten nicht

oder nur eingeschränkt sichtbar sind oder durch das passive Verhalten anderer Bystander die Situation als harmlos fehlgedeutet wird (pluralistische Ignoranz). Die Verantwortungsübernahme für das Eingreifen in der Situation könnte durch die Anwesenheit anderer Nutzer:innen, die zum Beispiel an der Anzahl von bisherigen Kommentaren unter einem Social-Media-Beitrag oder der Anzahl an Personen, die ein Video angesehen haben, erkennbar ist, eingeschränkt sein (Verantwortungsdiffusion). Zusätzlich wird Betroffenen von Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting im Vergleich zu Offline-Situationen häufig eine größere Eigenverantwortung zugeschrieben, da die Nutzung des Internets und der Funktionen der sozialen Medien freiwillig ist, Privatsphäre-Einstellungen zum Schutz der eigenen Daten getroffen werden können, kein Zwang zum Posten oder Verschicken von Bildmaterial besteht und durch technische Funktionen Betroffene relativ leicht selbst intervenieren oder einen Vorfall im Vorhinein verhindern könnten (Atzmüller, Zartler, et al., 2019). Schließlich treffen Bystander eine Kosten-Nutzen-Abwägung, bevor sie sich bewusst für oder gegen konkrete Handlungsoptionen entscheiden. Im Online-Kontext können sich die Kosten (z. B. sich blamieren, weil eine Situation falsch eingeschätzt wurde; Bewertungsangst) durch die nahezu automatische und dauerhafte Dokumentation der Intervention (Persistenz) für Bystander potenzieren (vgl. Jost et al., 2020).

Abbildung 6.1 Bystander Intervention Model (orientiert an Latané & Nida, 1981)



Evaluierte Programme, die Hilfeverhalten und Zivilcourage von Bystandern im Kontext der behandelten Online-Interaktionsrisiken fördern, liegen nach Kenntnis der Autor:innen nicht vor. Untersuchungen zu Bystander-Verhalten in Fällen

von Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting zeigen allerdings, dass Sensibilisierung für digitale Interaktionsrisiken und ihre möglichen Konsequenzen für Betroffene (und ganze Gesellschaftsgruppen), die Festigung prosozialer Normen, die Förderung von Empathie und Selbstwirksamkeitserwartungen, die Verringerung von Strategien moralischer Loslösung sowie die Vermittlung und Einübung konkreter Handlungsstrategien auch im Online-Kontext zu konstruktiven Bystander-Reaktionen beitragen können (z. B. DeSmet et al., 2016; Leung, 2021; Machackova, 2020; Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2021; S. Wang, 2021). Ebendiese Ansatzpunkte sind im theoretisch und empirisch fundierten Bildungsprogramm „FairNetz“ (Paschel & Pfetsch, 2024) aufgegriffen, dessen Evaluation allerdings noch aussteht.

Exkurs: FairNetz: füreinander eintreten statt zusehen!

FairNetz (Paschel & Pfetsch, 2024) ist ein modularisiertes Bildungsprogramm, das für den Einsatz in Schulklassen der Jahrgangsstufen sechs bis zehn konzipiert ist, aber auch im außerschulischen Bereich umgesetzt werden kann. Es umfasst insgesamt neun Module im Umfang von jeweils 90 Minuten (mit Ausnahme eines zeitintensiveren Aktionsmoduls), die aufeinander aufbauen und idealerweise in regelmäßigen Abständen über einen längeren Zeitraum umgesetzt werden. Das Programm ist theoretisch und empirisch fundiert. Es basiert insbesondere auf dem Bystander Intervention Model (Latané & Darley, 1970; Latané & Nida, 1981) und adressiert die dort thematisierten Entscheidungsschritte und Hürden. Interaktiv und handlungsorientiert erlangen die teilnehmenden Jugendlichen Wissen über Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und über deren potenzielle Folgen, lernen sie Empathie, festigen sie prosoziale Normen, erarbeiten und üben konkrete Handlungsstrategien ein, die sie als Bystander umsetzen können. Übergeordnetes Ziel des Programms ist es, die Jugendlichen zu digitaler Zivilcourage (und Hilfeverhalten) zu motivieren und zu befähigen und so längerfristig Viktimisierung durch die genannten Risiken zu verringern. Das frei zugängliche Bildungsprogramm FairNetz wurde im Rahmen von Workshops in Schulen pilotiert und zusätzlich mit pädagogischen Fachkräften validiert, eine systematische Evaluation steht allerdings noch aus.

Weitere Beispiele für Initiativen aus dem deutschsprachigen Raum, die Bystander von Cybermobbing und Online-Hatespeech ansprechen und sich für ein positives Miteinander im Internet einsetzen, sind:

- <https://dukannstesstoppen.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024): Das Projekt „Du kannst es stoppen“ besteht aus einem 10-minütigen Kurzfilm, einem interaktiven Filmquiz und einem Hip-Hop-Song. Es entstand im Rahmen eines Anti-Cybermobbing-Projekts des Jugendmedienzentrums T1 in der Oberpfalz und soll zur Prävention von Cybermobbing und zur Förderung von (digitaler) Zivilcourage beitragen.

- <https://zivile-helden.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024): Die Seite bietet interaktive Videos unter anderem zu den Themen Hass im Netz, Verschwörungstheorien und Radikalisierung, an die teilweise ein Quiz anschließt. Der oder die Zuschauer:in kann durch eigene Reaktionen den Verlauf beziehungsweise Ausgang der Videos bestimmen. Auf diese Weise sollen jugendliche Bystander aufgeklärt und sensibilisiert werden, was sie tun und welche Rolle sie im Geschehen spielen können. Das interaktive Video und Quiz zum Thema Gewalt wurden in einem Online-Feldexperiment mit drei Interventionsgruppen (nicht-interaktives Video; interaktives Video; interaktives Video plus Quiz) und einer Kontrollgruppe (kein Zugang zur Website) evaluiert. Insbesondere die Interventionsgruppe, die das interaktive Video und das Quiz sahen, wiesen im Anschluss an die Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe höhere Überzeugungen zu den positiven Konsequenzen zivilcouragierten Verhaltens, positivere Einschätzungen zum tatsächlichen zivilcouragierten Verhalten einer Referenzgruppe (deskriptive normative Überzeugungen), höhere Kontrollüberzeugungen zu persönlichen und umfeldbedingten Faktoren, die Zivilcourage unterstützen, sowie eine höhere Intention, zivilcouragiert zu handeln, auf (Ebers & Thomsen, 2019). Diese Ergebnisse sind ermutigend, müssen allerdings aufgrund der fehlenden Baseline-Messung der genannten Variablen hinterfragt und in Folgestudien validiert werden. Die Videos werden ergänzt durch ein interaktives digitales Wimmelbild, einen Blog zum Thema Zivilcourage sowie eine Übersicht von Beratungsstellen. Die Kampagne wurde von einem interdisziplinären Forschungsverbund umgesetzt.
- <https://no-hate-speech.de/de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024): Das No Hate Speech Movement ist eine vom Europarat initiierte Kampagne und ein Projekt der Neuen deutschen Medienmacher:innen. Die Seite richtet sich insbesondere an junge Internetnutzer:innen und stellt Informationen zu (Online-)Hatespeech bereit und Möglichkeiten vor, wie Bystander (oder Betroffene) selbst aktiv werden und sich gegen Hassrede positionieren können.
- <https://love-storm.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024): LOVE-Storm setzt sich ebenfalls für mehr digitale Zivilcourage und ein positiveres Miteinander in Online-Räumen ein. Die Plattform bietet Materialien gegen Hass und Cybermobbing, einen Raum für digitale Rollenspiele sowie Online-Workshops und E-Learning-Kurse an. Träger der Initiative ist der Bund für Soziale Verteidigung e. V.

6.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel lag der Fokus auf psychologisch-pädagogischen Bildungsangeboten zu Zwecken der Prävention von und Intervention beim Auftreten von den Online-Interaktionsrisiken Cybermobbing, Online-Hatespeech,

non-konsensuales Sexting und Cybergrooming. Solche Ansätze sind personenbezogen und versuchen, Einstellungen zu verändern, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln und Verhalten zu beeinflussen, vorrangig um die Viktimisierung durch die genannten Phänomene zu reduzieren. Technische Ansätze sollen ebenfalls Viktimisierungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen verringern, wurden in diesem Buch aber nur nachrangig thematisiert.

Forschung zu effektiven Elementen und Ansätzen von Prävention und Intervention im Allgemeinen hat ergeben, dass Programme dann besonders erfolgreich sind, wenn sie auf mehreren Ebenen und in einer entwicklungspsychologisch begründeten Lebensphase ansetzen, methodisch-didaktisch vielfältig, hinreichend intensiv und längerfristig angelegt, theoretisch und empirisch fundiert sind, auf die Beeinflussung veränderbarer Zieldimensionen (insb. Einstellungen und Verhalten) abzielen, durch geschultes Personal umgesetzt und wenn sie systematisch evaluiert werden. Über diese allgemeinen Prinzipien hinaus wurden Programme betrachtet, die speziell auf Cybermobbing, Online-Hate-speech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming ausgerichtet sind. Für den Bereich Cybermobbing liegen national und international theoriebasierte und erfolgreich evaluierte Programme vor, die auch die weiteren von Finkelhor et al. (2022) und Nation et al. (2003) genannten Kriterien berücksichtigen, im Bereich von Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting nur vereinzelt, im Bereich von Cybergrooming fehlt es gänzlich an evaluierten Programmen. Positiv hervorzuheben im deutschsprachigen Raum sind unter anderem Medienhelden, SurfFair, HateLess und das SPuR-Programm.

Die Autor:innen sehen neben risikospezifischen Programmen für Ausübende und Betroffene ein großes Potenzial in risikoübergreifender Prävention, die gezielt bei Bystandern ansetzt. Bystander bilden eine große Masse, die sowohl Betroffene unterstützen als auch Ausübende zur Reflexion bringen und längerfristig prosoziale Verhaltensnormen festigen kann, indem sie prosozial eingreifen. Aktuell fehlt es in diesem Bereich nach Kenntnis der Autor:innen an empirisch evaluierten Programmen, die speziell auf verschiedene Interaktionsrisiken im Online-Kontext ausgerichtet sind. Dennoch gibt es auch hier bereits jetzt positiv hervorzuhebende Initiativen und Projekte, die sich für ein prosoziales Miteinander im Internet einsetzen. Ebenso existiert ein theoretisch und empirisch fundiertes Bildungsprogramm zur Förderung digitaler Zivilcourage (FairNetzt).

7 Fazit

Das Internet, das heutzutage intensiv von Kindern und Jugendlichen genutzt wird, bietet eine Vielzahl als positiv zu bewertender Funktionen, insbesondere im Bereich der Kommunikation. Mit Hilfe von Messengerdiensten, Social Media oder Onlinegames und Spieleplattformen können Menschen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg mit anderen in Kontakt treten und bleiben, Freundschaften aufbauen und pflegen, sich austauschen und diskutieren oder soziale Unterstützung erhalten und geben. Dieses Buch widmete sich einer Auswahl an potenziellen und realen Risiken, die aus diesen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche resultieren: Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming. Insbesondere Persistenz und Sichtbarkeit von Inhalten sowie Anonymität beziehungsweise (erschwerter) Identifizierbarkeit von Personen nehmen Einfluss darauf, was und wie sich Menschen (Kinder und Jugendliche eingeschlossen) online äußern, was sie preisgeben oder welche Konsequenzen kommunikative Handlungen für Verfasser*innen und Lesende oder Adressierte nach sich ziehen können. Hemmungen, persönliche Informationen, Gedanken oder Einstellungen mit anderen zu teilen, nehmen ab (Walther, 1996), wodurch mitunter Inhalte leichtfertiger preisgegeben werden, die von Ausübenden von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting oder Cybergrooming ausgenutzt werden können. Diese Inhalte werden langfristig bis dauerhaft im Internet gespeichert (Persistenz) und können daher andauernd von Ausübenden missbraucht werden. Durch die hohe Sichtbarkeit der Inhalte kann ein großes Publikum (bewusst oder unbewusst) einbezogen werden, was die negativen Konsequenzen für Betroffene der Online-Interaktionsrisiken noch verstärken kann. Die wahrgenommene Anonymität kann, unter anderem aufgrund einer verringerten Sorge vor Sanktionen, impulsive und unhöfliche oder gar diskriminierende Umgangsweisen erleichtern (Valkenburg & Peter, 2011) und somit die Ausübung von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming begünstigen (vgl. Kapitel 2).

Kinder und Jugendliche wachsen heutzutage mit dem Internet und speziell mit sozialen Medien auf. Sie beginnen früh, die technisch notwendigen Fähigkeiten zu erwerben, die zur Teilnahme an ihnen benötigt werden. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in den sozialen Medien für Kinder und Jugendliche ein zentrales Thema, die mit medienpsychologischer Sicht auf die Besonderheiten sozialer Medien verbunden ist. Für Kinder zwischen sechs und elf Jahren gehört dazu unter anderem das Knüpfen oder Vertiefen von positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen oder das Entwickeln von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen, für Jugendliche zwischen

zwölf bis achtzehn Jahren unter anderem die Übernahme einer Geschlechtsrolle, das Eingehen reiferer Beziehungen zu Peers, sexuelle Exploration, das Entwickeln einer Weltanschauung und letztendlich die Entwicklung einer eigenen Identität. Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben ist notwendig, um eine gesunde psychische und soziale Entwicklung zu ermöglichen, vielfach ist dies verbunden mit Prozessen der Selbstoffenbarung und Selbstdarstellung online. Zugleich erhöhen die Affordanzen sozialer Medien wie Sichtbarkeit, Persistenz, Reproduzierbarkeit von Inhalten, oder das Verschwimmen von öffentlichen und privaten sozialen Kontexten die Vulnerabilität gegenüber Online-Interaktionsrisiken. So wird beispielsweise das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen zu Peers auf Seiten der Kinder und Jugendlichen teilweise gezielt von Cybergroomer:innen ausgenutzt. Auch kann die Entwicklung einer eigenen Identität und die starke Orientierung an Peers in der Adoleszenz zum Auftreten von Cybermobbing beitragen, weil mit der Rolle des Cyberbullies experimentiert wird oder die passive Zurückhaltung anderer Peers als Zustimmung zu Cybermobbing missdeutet werden kann. Ebenso kann eine unzureichend ausgebildete Theory of Mind das Erkennen von Falschinformationen in Cybermobbing oder Online-Hatespeech erschweren. Zusätzlich kann der Wunsch nach sexueller Exploration Jugendliche dazu verleiten, intimes Bildmaterial zu produzieren und zu versenden, ohne ausreichende Sicherheitsvorkehrungen zu treffen, die vor einem Missbrauch der Materialien schützen (vgl. Kapitel 3).

Betrachtet man die Prävalenzen und berücksichtigt gleichzeitig die Entwicklungsaufgaben, sind Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming im Laufe der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen unterschiedlich relevant. Bereits ab der mittleren Kindheit (sechs bis zehn Jahre) sind manche Kinder von Cybergrooming betroffen. In diesem Alter besitzen einige Kinder die notwendigen kognitiven, körperlichen und technischen Fähigkeiten, viele Bereiche des Internets autonom zu erkunden und kommunikative Funktionen zu nutzen. Gleichzeitig fehlt es ihnen an Erfahrungen mit dem Internet und potenziell gefährlichen Situationen, weshalb sie spontan vertrauensselig sind – Umstände, die von Cybergroomer:innen teilweise gezielt ausgenutzt werden. In der frühen Adoleszenz (elf bis vierzehn Jahre) kommt es besonders häufig zu Cybermobbing: Die Prävalenzen erreichen bei einem kurvilinearen Zusammenhang etwa um das dreizehnte und vierzehnte Lebensjahr ihren Höhepunkt. Gründe hierfür können die vermehrte Onlinekommunikation mit Peers, der Wandel der Aggressionsformen von physischer und offen-verbaler zu relationaler Aggression sowie die Wirkung aggressionsbezogener normativer Überzeugungen zu Cybermobbing sein, die in der frühen Adoleszenz besonders durch Peers geprägt werden. Online-Hatespeech und non-konsensuales Sexting treten besonders häufig in der späten Adoleszenz (fünfzehn bis achtzehn Jahre) auf, wenn die Entwicklung moralischer Standards, sexuelle Exploration des eigenen Körpers und anderer Körper sowie das Eingehen reiferer Beziehungen zu

Gleichaltrigen in den Vordergrund rücken. Kinder und Jugendliche treten im Bereich der Online-Interaktionsrisiken sowohl als Betroffene, Bystander, aber auch als Ausübende auf. Insbesondere für Betroffene kann das teils schwerwiegende und entwicklungsbeeinträchtigende emotionale und soziale Konsequenzen wie Schulabsentismus, soziale Isolation oder gar Suizidgedanken haben. Auch Bystander leiden mitunter unter der Beobachtung dieser problematischen Verhaltensweisen (vgl. Kapitel 4).

Die behandelten Online-Interaktionsrisiken Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming sind keineswegs unabhängig voneinander – sie weisen konzeptionelle sowie empirische Überschneidungen auf. So handelt es sich beispielsweise bei allen Phänomenen um aggressives Online-Verhalten gegenüber einer Person oder Personengruppe, deren Ausübung und Viktimisierung sich teils durch dieselben Prädiktoren vorhersagen lassen und die teils ähnliche Auswirkungen für Betroffene haben können. Cybermobbing kann ebenso wie Hatespeech auf Grundlage von sozialer Gruppenzugehörigkeit erfolgen; die non-konsensuale Weiterleitung intimer Bilder kann im Rahmen von Cybermobbing als Strategie eingesetzt werden; Formen non-konsensualen Sextings zählen außerdem zu den Strategien, die Cybergroomer:innen nutzen, um sexuelle Gewalt auszuüben. Des Weiteren finden die Risiken größtenteils öffentlich und gezielt vor einem größeren Publikum statt – mit Ausnahme von Cybergrooming, das Täter:innen meist zu verschleiern versuchen, um strafrechtliche Konsequenzen zu vermeiden. Zu den gemeinsamen Prädiktoren gehören gemäß der aktuellen Studienlage unter anderem exzessive Internetnutzung, Selbstwertgefühl, Sensation Seeking sowie kritische Medienkompetenz (vgl. Kapitel 5).

Um Kindern und Jugendlichen eine sichere Teilhabe an sozialen Medien zu ermöglichen, sind neben medienregulatorischen und technischen Schutzmaßnahmen auch Befähigungsansätze notwendig, um das Gefahrenpotenzial durch hoch dynamische, komplexe und mitunter sehr spontan entstehende Online-Interaktionsrisiken zu reduzieren. Dieses Ziel erreichen Befähigungsansätze einerseits durch die Vermittlung von Schutzmaßnahmen und Copingstrategien für (potenzielle) Betroffene. Andererseits sollen durch die Sensibilisierung für das Empfinden anderer und Verhaltensregeln, die für ein prosoziales Miteinander wichtig sind, auch Kinder und Jugendliche von der Ausübung von Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting abgehalten werden. Es lässt sich aktuell eine Vielzahl an Initiativen, Kampagnen und ähnlichen, sowie an umfangreichen Bildungsprogrammen verzeichnen, die risikospezifisch aufklären und befähigen sollen. Im Bereich von Cybermobbing sind insbesondere einige umfangreiche Bildungsprogramme zu verzeichnen, die theoretisch und empirisch fundiert sowie systematisch evaluiert sind. In den Bereichen Online-Hatespeech und non-konsensuales Sexting liegen ebenso erste Programme vor, die diese Kriterien erfüllen. Derlei Ansätze fehlen im Bereich von Cybergrooming aktuell. Auch Bystander und ihr Potenzial, im Eintrittsfall durch digitale

Zivilcourage oder Hilfeverhalten intervenieren zu können, werden von den vorgestellten Programmen in Teilen berücksichtigt. Einige Online-Initiativen sowie ein umfangreiches Bildungsprogramm adressieren gezielt und hauptsächlich diese Zielgruppe (vgl. Kapitel 6).

Mit der differenzierten Betrachtung der genannten Online-Interaktionsrisiken im Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen füllt dieses Buch eine Leerstelle der (Forschungs-)Literatur. Die Ausführungen gehen über eine deskriptive Betrachtung konzeptioneller Merkmale einzelner Risiken, deren Prävalenzen und potenzielle Konsequenzen hinaus. Zum einen zeigen sich die konzeptionellen und empirischen Überschneidungen von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming. Zum anderen sind zentrale psycho-soziale Entwicklungsschritte und -herausforderungen ebenso wie Affordanzen von Online-Umgebungen mit diesen ernstzunehmenden Risiken verknüpft. Ergebnis dieser Herangehensweise ist unter anderem die Feststellung, dass Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming je nach Entwicklungsphase in ihrer Relevanz variieren und dass sich Kinder und Jugendliche oftmals in einem Spannungsfeld zwischen Entwicklung, Online-Affordanzen und Interaktionsrisiken bewegen: Sie stehen vor zentralen Entwicklungsaufgaben wie der Entwicklung von Moral und Gewissen oder dem Eingehen reiferer (und sexueller) Beziehungen zu Gleichaltrigen, deren Bearbeitung aufgrund der zunehmenden Mediatisierung mehr und mehr online stattfindet. Dabei scheinen die Funktionalitäten der Onlinekommunikation die Heranwachsenden bei der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Die wahrgenommene Anonymität fördert beispielsweise Selbstoffenbarungsprozesse, die wiederum der Identitätsfindung dienen oder Voraussetzung für soziale Unterstützung sein können. Doch die Kontrolle von preisgegebenen Informationen jeder Art und Modalität (z. B. Demografie, Einstellungen, Aktivitäten, sexuelle Orientierung; Text-, Bild- oder Videoformat) kann im Internet aufgrund der Sichtbarkeit und der Persistenz von Inhalten mitunter schnell verloren gehen und ebendiese Informationen können von böswilligen Anderen gezielt ausgenutzt werden.

7.1 Limitationen

Dieses Buch widmete sich der Analyse ausgewählter Online-Interaktionsrisiken im Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Es erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit der Interaktionsrisiken betreffend, die sich aus der Onlinekommunikation für Kinder und Jugendliche ergeben können. So sind unter anderem sogenannte Internet-Challenges¹³ ein weiteres relevantes Risiko im Kin-

13 <https://www.klicksafe.de/challenges> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

des- und insbesondere im Jugendalter. Dabei handelt es sich um immer neue Mutproben, bei denen sich Jugendliche filmen (Khasawneh et al., 2021). Anschließend posten sie die Videos auf TikTok, YouTube oder anderen Plattformen, mit dem Ziel, möglichst viel Zuspruch und Anerkennung von Peers zu erhalten. Bei den Challenges handelt es sich mitunter um hoch riskante Mutproben, die schwere gesundheitliche Folgen nach sich ziehen können, wie es beispielsweise auf die *Blackout Challenge* auf TikTok zutrifft, die auch in Deutschland für Schlagzeilen sorgte¹⁴. Ebenfalls unbehandelt blieben sogenannte Suizid-Foren¹⁵, in denen sich Jugendliche mit Suizidgedanken miteinander austauschen können (Niederkroenthaler et al., 2016). Teilweise bieten solche Foren und ihre Mitglieder konstruktive Hilfe in der Krisensituation (Eichenberg, 2008), teilweise sind sie höchst problematisch, da sie Betroffene in ihren Suizidgedanken bestätigen, Ratschläge zu Methoden der Selbsttötung geben und Verabredungen zum Suizid ermöglichen (prosuizidale Foren). Ähnlich gefährlich kann es in sogenannten Pro-Ana- (von Anorexia Nervosa, Magersucht) und Pro-Mia- (von Bulimia nervosa, Ess-Brech-Sucht) Foren oder Gruppen zugehen¹⁶. Solche Angebote sprechen teilweise gezielt Jugendliche an, die sich gegenseitig in ihrer Essstörung unterstützen sollen (z. B. Eichenberg et al., 2011). Es werden beispielsweise erstrebenswerte Körperbilder geteilt, Ziele zur täglichen Kalorienzufuhr formuliert, per Ernährungsprotokoll kontrolliert und Strafen verhängt, sollten die Regeln der Gruppe nicht eingehalten oder Ziele nicht erreicht werden. Solche Gruppen oder Foren werden meist von Betroffenen betrieben, die keine Heilung oder Therapie wünschen, sondern stattdessen ihre befürwortende Einstellung gegenüber Magersucht und Bulimie mit anderen teilen möchten. Teilweise kontaktieren selbsternannte *Coaches* Mitglieder solcher Gruppen, um diese engmaschig und persönlich bei der Zielerreichung zu „unterstützen“ (Simons et al., 2023). An dieser Stelle verschwimmen die Grenzen zu Cybergrooming, denn diese Coaches sind nicht selten erwachsene Männer, die die Selbstzweifel der Betroffenen ausnutzen und mitunter freizügige Fotos oder Videos mit Handlungen im Intimbereich von den meist minderjährigen Mädchen einfordern. Einen Überblick über weitere, in diesem Buch nicht adressierte Online-Interaktionsrisiken findet sich im Gefährdungsatlas (Brüggen et al., 2022).

Die entwicklungspsychologischen Konzepte, die bei der Analyse berücksichtigt wurden, umfassten wichtige Konzepte, weitere wären aber denkbar. Neben Entwicklungsaufgaben, (sozialen) Lernprozessen, der Entwicklung von Vertrauen und Misstrauen im Rahmen einer fortgeschrittenen Theory of Mind, wurde

14 <https://www.hessenschau.de/panorama/blackout-challenge-auf-tiktok-13-jaehrige-auslandkreis-kassel-stirbt-bei-mutprobe-v1,tod-nach-tiktok-blackout-challenge-100.html> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

15 <https://www.klicksafe.de/suizidgefaehrdung#c50336> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

16 <https://www.klicksafe.de/verherrlichung-von-essstoerungen> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

die moralische Entwicklung und die Identitätsbildung als Grundlagen für die Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf die Online-Interaktionsrisiken benannt. Die Entwicklung einer positiven Haltung zum eigenen (sich in der Pubertät verändernden) Körper, Autonomie von den Eltern zu erlangen oder Selbstwirksamkeit im Bereich digitaler Medien auszubilden, wurden zwar als relevante Konzepte angesprochen, aber nicht vertieft in ihrem Zusammenhang mit der Konfrontation mit Online-Interaktionsrisiken betrachtet.

Die Handlungsempfehlungen in Kapitel 6 basieren zu einem großen Teil auf Befunden zu Präventionsmaßnahmen, die nicht speziell auf die in diesem Buch behandelten Online-Interaktionsrisiken ausgerichtet sind. Zwar ist die Annahme der Gültigkeit auch für Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting und Cybergrooming plausibel und zumindest für den Bereich Cybermobbing wurden auf deren Grundlage bereits wirksame Programme entwickelt und erfolgreich evaluiert – dennoch gilt es, zukünftig zu prüfen, ob auch die anderen Risikobereiche auf Grundlage der genannten Prinzipien erfolgreich adressiert werden können.

Abschließend ist festzuhalten, dass für das vorliegende Buch zwar gründliche Recherchen angestellt wurden, es sich aber nicht um ein systematisches und vollständiges Review der wissenschaftlichen Literatur handelt.

7.2 Forschungsbedarfe und Empfehlungen für zukünftige Forschung

Die Analyse der Online-Interaktionsrisiken, mit denen Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung konfrontiert werden können, führt zu einer Vielzahl an Einsichten und Erkenntnissen, die zu einem besseren Verständnis dieser komplexen und dynamischen Phänomene beitragen. Gleichwohl offenbaren sich einige Bedarfe, die von zukünftiger Forschung adressiert werden sollten, damit wirksame Präventions- und Interventionsmaßnahmen entwickelt werden können, die das Ausmaß der Cyberviktimisierung verringern oder zumindest die Schwere der daraus resultierenden Konsequenzen für Kinder und Jugendliche minimieren können.

Forschungsbedarf: Entwicklungspsychologische Bedingungen

In der Entwicklungspsychologie braucht es angewandte Forschung zur Ausbildung der Theory of Mind in realen Kontexten, vor allem in den digitalen Medien, denn diese wird überwiegend im interpersonalem Austausch erworben. Chatverläufe und Online-Nachrichten sind bereits verschriftlicht und bieten damit ideales Material, wenn es um die Erforschung der Mikrogenese der Repräsentation der immer komplexeren Gedanken- und Gefühlsinhalte anderer Menschen im

Rahmen einer fortgeschrittenen Theory of Mind geht. Wie wird die Theory of Mind im Online-Kontext genutzt, in dem die Interaktionspartner:innen von Kindern und Jugendlichen räumlich entfernt sind und mitunter vollkommen anonym mit ihnen in Kontakt treten? Welche Signale nutzen die jungen Menschen, um Absichten, Wünsche, Gedanken und Gefühle ihres Online-Gegenübers zu ergründen? Diese Forschungsfragen beziehen sich – etwas abstrakter formuliert – auch auf die Entwicklung des Verständnisses der Affordanzen der sozialen Medien, wie mangelnde Identifizierbarkeit oder Anonymität der Verfassenden sowie Sichtbarkeit und Persistenz der Botschaften und auf ihre Folgen, eben auf die in diesem Buch beschriebenen Interaktionsrisiken im Internet. Übergeordnet ist dabei die Frage, ob der Erwerb dieser Wissensbestände zu den Risiken von Online-Interaktionen eine eigenständige Entwicklungsaufgabe darstellt oder die Formulierung klassischer Entwicklungsaufgaben erweitert.

Eingebettet in diese Forschung sollte die Entwicklung von interpersonalem Vertrauen und Misstrauen bei Kindern und Jugendlichen in Zukunft verstärkt empirisch untersucht werden, die bisher stark theoretisch orientiert ist. Zu fragen ist, ob und inwiefern sich die Forschungsbefunde, die im Offline-Kontext entstanden sind, auf Online-Umgebungen übertragen lassen. Die Ausdifferenzierung von interpersonalem Vertrauen und Misstrauen (Wem gegenüber? Wann?) sollte zudem weitere Faktoren einbeziehen, etwa Selbstbewertungen, Selbstwirksamkeit oder die Rolle von Erfahrungen im Offline-Kontext. Führen Erfahrungen, die das interpersonale Vertrauen von Kindern und Jugendlichen im Offline-Kontext erschüttert haben, automatisch dazu, auch online den Interaktionspartner:innen nicht naiv zu vertrauen? Mit der Verschränkung von Online- und Offline-Erfahrungen tut sich ein weiteres Forschungsfeld auf.

Forschungsbedarf: Cybergrooming

Der Forschungsbedarf zu Cybergrooming in Deutschland ist groß. Wie Bruhn et al. (2021) im Dritten Periodischen Sicherheitsbericht anmerken, ist die Aussagekraft von Erkenntnissen zu Cybergrooming im deutschsprachigen Raum eingeschränkt aufgrund unterschiedlicher Begriffsdefinitionen, fehlender Vergleichbarkeit und nicht-repräsentativen Stichproben. Studien wie jene der Landesanstalt für Medien NRW, die jährlich Kinder und Jugendliche zu Cybergrooming-Erfahrungen mit Erwachsenen befragen, sind eine wichtige Bereicherung für das Feld und tragen dazu bei, Vergleichbarkeit herzustellen und den zeitlichen Wandel des Phänomens abzubilden. Wertvoll ist zudem, dass diese Studienreihe junge Betroffene ab acht Jahren berücksichtigt. Durch die Verschiebung der Internetnutzung in jüngere Altersgruppen sind diese zunehmend relevante Teilnehmende bei Befragungen zu Cybergroomingerfahrungen. Hier – wie auch allgemein bei diesem Forschungsthema – muss jedoch ethisch sorgfältig abgewogen werden, ab wann und wie man Kinder zu sexuellen Grenzverletzungen

im Internet befragen kann und ihnen die Konfrontation mit solch belastenden Themen zumuten sollte (Stapf et al., 2022).

Valide und reliable Messinstrumente zur Erfassung von Cybergrooming und dessen Facetten werden benötigt. Hervorzuheben ist der Multidimensional Online Grooming Questionnaire (MOGQ; Gámez-Guadix et al., 2021), welcher die unterschiedlichen Täter:innenstrategien berücksichtigt und über gute psychometrische Eigenschaften verfügt. Der MOGQ beschränkt sich jedoch ausschließlich auf erwachsene Ausübende. Die Online Grooming Risk Scale (OGRS; Pasca et al., 2022) wurde entwickelt, um eine mögliche Cybergroomingviktimsierung durch unbekannte Erwachsene frühzeitig zu erkennen, bedarf jedoch weiterer Forschung.

Eine Frage, die sich bei Cybergrooming stellt, ist jene nach dem Alter der Ausübenden, die in den Studien berücksichtigt werden. Da der Straftatbestand täterson ist, können sich auch Jugendliche des Cybergroomings strafbar machen – was sie auch tun. Es benötigt mehr Forschung zu jugendlichen Ausübenden (Brüggen et al., 2022) und den Konsequenzen für von diesen Täter:innen betroffene Kinder und Jugendliche (siehe dazu auch Sutton & Finkelhor, 2024).

Die stetige Veränderung der Online-Umgebung und Internetnutzung, beispielsweise durch neue App-Anwendungen, aber auch künstliche Intelligenz und die Verfeinerung von Deep-Fakes, Chatbots und Metaversen (Rüdiger & Bayerl, 2023) kann sich zukünftig auf Cybergrooming-Methoden und ihre Konsequenzen auswirken. Chaträume verändern sich durch Virtual Reality und immersive Metaversen potenziell in den nächsten Jahren so, dass sich für sexuelle Übergriffe durch Cybergroomer:innen neue virtuelle Risikoschauplätze eröffnen. Hier wäre es wichtig zu untersuchen, welche Effekte verstärkt immersive Online-Interaktionen auf das Vertrauensverhältnis von Betroffenen und Täter:innen haben, welche psychischen Konsequenzen sexuelle Grenzverletzungen in einem solchen Raum nach sich ziehen und wie man derartige Übergriffe verhindern kann.

Zu Bedenken bei der Publikation von psychologischer Forschung zu Cybergroomingviktimsierung ist zudem, dass die Gefahr besteht, dass Täter:innen diese Erkenntnisse für effizientere Kontaktaufnahmen oder Ähnliches missbrauchen. Gerade die pädophilen Täter:innen sind teilweise online vernetzt und professionell organisiert (Blalock & Bourke, 2020; Rüdiger & Bayerl, 2023), sodass solche Erkenntnisse schnell registriert und genutzt werden könnten. Forschende stehen insofern stets vor ethischen Abwägungsproblemen, bei denen Kosten (Missbrauch der Erkenntnisse, Anonymität der Betroffenen, emotionale Belastung durch Befragungen etc.) und Nutzen einander gegenübergestellt werden müssen. Daher wäre die Erarbeitung einer ethischen Richtlinie speziell zur Forschung zu Cybergrooming durch Expert:innen aus verschiedenen relevanten Disziplinen hilfreich. Die Forschung ist wichtig, um mit den Ausübenden mitzuhalten und bei der Erstellung geeigneter Präventionsprogramme sowie Gesetzgebungen fundierte Beratung leisten zu können.

Forschungsbedarf: Cybermobbing

Vergleichsweise intensiv beforscht ist das Phänomen Cybermobbing, so dass hier viele empirische Einzelstudien, systematische Forschungsüberblicke und Meta-Analysen vorliegen. So wird der Zusammenhang von Cybermobbing mit einer Vielzahl negativer Folgen für die Betroffenen festgestellt, beispielsweise im Bereich negativer psychischer Folgen (Kwan et al., 2020), Depression und Ängstlichkeit (Marciano et al., 2020), Probleme der Schulabwesenheit oder Leistungsprobleme (Gardella et al., 2017). Ebenso liegen verschiedene Meta-Analysen zu Risiko- und Schutzfaktoren für das Ausüben beziehungsweise die Betroffenheit von Cybermobbing vor (C. Barlett & Coyne, 2014; Brochado et al., 2017; Chen et al., 2017; Fisher et al., 2017; Gini et al., 2018; Guo et al., 2023; Kowalski et al., 2014; Marciano et al., 2020; Modecki et al., 2014, 2014; Zych et al., 2018). Kaum Meta-Analysen, aber zumindest (systematische) Forschungsüberblicke finden sich auch zu den Bystandern von Cybermobbing (Allison & Bussey, 2016; Domínguez-Hernández et al., 2018; Knauf, 2022; Machackova, 2020; Pfetsch, 2011; Polanco-Levicán & Salvo-Garrido, 2021; Rudnicki et al., 2022; Shultz et al., 2014).

Entsprechend sind die Forschungsbedarfe zu Cybermobbing deutlich spezifischer und bezogen auf Teilbereiche des Themas. So gibt es etwa noch vergleichsweise wenig Forschung zu kombinierten Risiken für Cybermobbing und andere Interaktionsrisiken (Kalmus et al., 2024; Rudnicki et al., 2022; Staksrud et al., 2013), diese könnte aber Präventionsbemühungen mit Daten unterstützen, welche Risiko- und Schutzfaktoren adressiert werden könnten, um mehrere Interaktionsrisiken gemeinsam zu minimieren oder ob eine spezifische Prävention der einzelnen Risiken weiterhin empfehlenswert erscheint. Auch wäre hier interessant, ob Prädiktoren, Formen und Auswirkungen des Bystanderverhaltens sich über Risiken wie Cybermobbing, Online-Hatespeech oder non-konsensuales Sexting hinweg gleichen oder es spezifische Besonderheiten gibt, die für Forschung und Praxis berücksichtigt werden sollten (siehe Kapitel 5).

Recht früh entstand der Bedarf nach empirisch bewährten Strategien zur Reduktion des Risikos von Cybermobbing, der Intervention bei akuten Fällen und der Bewältigung von erlebten Belastungen. Ein Überblickartikel fasste bereits 2012 das vorhandene Wissen und entsprechende Befunde zusammen (Perren et al., 2012). Dabei zeigte sich, dass zwar unterschiedliche Strategien zur Prävention, Intervention und Bewältigung von Cybermobbing aufgeführt wurden, dass die Wirksamkeit dieser Strategien aber kaum empirisch nachgewiesen werden konnte. Im Bereich der Prävention von Cybermobbing liegen international (Chicote-Beato et al., 2024; Gaffney et al., 2019; Polanin et al., 2021; Torgal et al., 2021), aber auch im deutschsprachigen Kontext theoretisch fundierte und empirisch validierte Programme vor (siehe Kapitel 6.3.1). Bei der Bewältigung von Cybermobbing (Pfetsch, Müller, Walk, et al., 2014) liegen Befunde zur (kurzfristigen) Wirkung unterschiedlicher Coping-Strategien auf Belastungserleben

und gesundheitliche Faktoren vor, beispielsweise, dass vermeidendes Coping mit höheren, soziale Unterstützung hingegen mit niedrigeren Depressionswerten bei Betroffenen von Cybermobbing einhergeht (Siah et al., 2022). Hingegen ist nach wie vor ein Mangel an empirischen Studien zur Intervention bei Cybermobbing zu konstatieren (Jenaro et al., 2018), insbesondere auch welche Strategien Lehrkräfte anwenden können, um auf akute Vorfälle von Cybermobbing zu reagieren (Nappa et al., 2021; Wachs, Bilz, Niproschke, et al., 2019). Auch experimentelle oder längsschnittliche Untersuchungen, welches Verhalten von Bystandern hilfreich ist, Cybermobbing zu beenden (z. B. Effektivität aus Sicht der Betroffenen), sind nach wie vor selten. Auch zu der Perspektive der Eltern und deren Handlungsmöglichkeiten ist noch Forschungsbedarf zu erkennen. Welche Interventionsstrategien von Lehrkräften, Peer-Bystandern oder Eltern bei welchen Formen von Cybermobbing besonders wirksam und nachhaltig sind, die Vorfälle zu beenden und die Belastung der Betroffenen zu reduzieren, bleibt eine mögliche Frage zukünftiger Forschung.

Ein anderes Feld mit Forschungsbedarf stellt der Zusammenhang von elterlichen Medienerziehungsstrategien und Cybermobbing dar (Pfetsch, 2018b). Aufgrund der sich wandelnden Anwendungen und Angebote zur Onlinekommunikation entwickeln sich auch die Anforderungen an Medienerziehung und Förderung von Medienkompetenz weiter. Ein narrativer Forschungsüberblick fand für restriktive Medienerziehung gemischte Ergebnisse, für aktive Medienerziehung und Co-Mediennutzung aber geringere Wahrscheinlichkeiten, in Cybermobbing involviert zu sein, insbesondere bei Kindern, etwas weniger bei Jugendlichen (Rega et al., 2022). Zugleich stimmen die Angaben von Eltern und ihren Kindern zum Ausmaß des Einsatzes von Medienerziehungsstrategien oft nicht überein und Eltern unterschätzen das Ausmaß von Online-Interaktionsrisiken ihrer Kinder (Geržičáková et al., 2023). Die gemeinsame Befragung von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern zu Medienerziehung und Medienkompetenz zeigte beispielsweise, dass Abweichungen der Perspektiven der Befragten bei technischen Medienerziehungsstrategien mit geringerer Medienkompetenz der Kinder zusammenhing, für die Vermittlung kritischer Kompetenzen konnten hingegen keine Effekte nachgewiesen werden (Glürer & Lohaus, 2018). Welche Medienerziehungsstrategien in welchem Alter der Kinder und Jugendlichen am besten kritische Medienkompetenz und positives Wohlbefinden im Umgang mit digitalen Medien und weniger Cybermobbing beziehungsweise Cyberviktimisierung fördert, bleibt ebenfalls ein spannendes Feld zukünftiger Forschung.

Ein Großteil der Forschung zu Cybermobbing wurde in Nordamerika, Europa und Australien durchgeführt (Brochado et al., 2017). Obwohl es durchaus Forschung zu Cybermobbing auch in Südamerika (García-Vargas et al., 2023; Yudes-Gómez et al., 2018), Kenia (Kwanya et al., 2022) oder Südost-Asien (M. S.-A. Park et al., 2021) gibt, ist diese doch vergleichsweise selten und international wenig sichtbar. Dies sollte sich auch deshalb ändern, weil sich kulturelle Einflüsse auf

Cybermobbing auswirken könnten, etwa ein protektiver Effekt kollektivistischer Werte in Südost-Asien auf das Ausüben von Cybermobbing durch die Stärkung sozialer Bindungen (M. S.-A. Park et al., 2021) oder der Migrationshintergrund erster Generation auf eine erhöhte Rate der Betroffenheit durch ethnisch/rassistisches Cybermobbing unter Jugendlichen in Deutschland (Schultze-Krumbholz et al., 2022).

Technische Entwicklungen wirken sich auch auf Cybermobbing aus – mit der zunehmenden Verbreitung von Anwendungen, die Künstliche Intelligenz nutzen, sind zunehmend Auswirkungen anhand von Textgenerierung durch Chatbots oder Bildgenerierung zur Verunglimpfung und Produktion von Deep-Fakes von Betroffenen zu erwarten. Solche Veränderungen sollte auch die Forschung zu Cybermobbing berücksichtigen und in zukünftige Studien einbeziehen. Insgesamt bleibt also auch im Kontext von Cybermobbing viel Forschungsbedarf, insbesondere an längsschnittlichen und internationalen Befunden.

Forschungsbedarf: Online-Hatespeech

Die Forschung zu Online-Hatespeech ist noch vergleichsweise jung und dementsprechend bleibt eine Vielzahl an Fragestellungen unbeantwortet. Unter anderem existieren aktuell kaum validierte Messinstrumente zur Erfassung der Betroffenheit, zur Beobachtung und insbesondere zur eigenen Ausübung von Online-Hatespeech. Eine Ausnahme stellt eine Skala zu Bystanderreaktionen auf rassistisches Hatespeech (Wachs, Bilz, et al., 2024) oder eine Skala zur Häufigkeit des Beobachtens von Online-Hatespeech (Pfetsch et al., 2024) dar, die Entwicklung weiterer Instrumente sollte folgen. Neben der Herausforderung, sozial erwünschtes Antwortverhalten zu vermeiden, besteht die Schwierigkeit auch darin, ein einheitliches Verständnis unter Forschenden und Befragten zu schaffen. Bei Online-Hatespeech handelt es sich um ein zugleich komplexes und abstraktes Phänomen, das für Kinder und Jugendliche nicht unmittelbar greifbar ist. Selbst nach vorangestellter Begriffsdefinition können die Grenzen zu anderen Phänomenen digitaler Aggression und Diskriminierung schnell verschwimmen. Daher ist fraglich, wie eng bisherige Befunde zu Prävalenzen – unabhängig von der Beteiligtenrolle der Kinder und Jugendlichen – tatsächlichen Erfahrungen entsprechen. Ein Hinweis auf mögliche Diskrepanzen ergibt sich auch daraus, dass die Ergebnisse je nach Studie zum Teil stark variieren. Damit verbunden bleibt die Frage nach der Relevanz von Online-Hatespeech im persönlichen Alltag von Kindern und Jugendlichen offen: Begegnen Kinder und Jugendliche Online-Hatespeech auf den Plattformen, die sie nutzen, tatsächlich so regelmäßig, wie wir annehmen? Oder sind die Selbstberichte konfundiert mit Fällen bloßer Beleidigungen oder persönlichen Streitigkeiten zwischen zwei Personen (z. B. zwischen Influencern), die gar nicht auf der sozialen Gruppenzugehörigkeit basieren?

Des Weiteren weist die Studie von Staude-Müller et al. (2012) darauf hin, dass Online-Hatespeech auf direkt betroffene Individuen im Vergleich zu anderen Viktimisierungserfahrungen weniger negative Auswirkungen haben könnte. Es drohen keine unmittelbaren körperlichen Schäden und oftmals sind Ausübende Personen, die den Betroffenen nicht persönlich bekannt sind. Ausübende sind somit oft Personen, denen Kinder und Jugendliche im Alltag und oftmals auch in der weiteren Onlinekommunikation nicht begegnen. Doch inwiefern diese Befunde belastbar sind, insbesondere für Heranwachsende, bleibt empirisch zu klären. Einen Hinweis auf die negativen Auswirkungen von Online-Hatespeech liefert eine Studie mit Schweizer Erwachsenen, bei der Personen, die selbst durch Online-Hatespeech angegriffen wurden (direkte Viktimisierung), und Personen, die gemeinsame Identitätsmerkmale mit der attackierten Zielgruppe teilten (stellvertretende Viktimisierung), geringere Lebenszufriedenheit und höhere Einsamkeit aufwiesen, wobei die Effekte stärker für Personen mit direkter Viktimisierung waren (Stahel & Baier, 2023). Weil in dieser Studie Personen von 16 bis 80 Jahren befragt wurden, ist Forschung zu negativen Auswirkungen von Online-Hatespeech bei jugendlichen Betroffenen weiterhin wünschenswert.

Auch wissen wir wenig über die Wirksamkeit von Interventionen durch Bystander, die Online-Hatespeech beobachten. Zunehmend rückt Counterspeech in den Fokus der Forschung. Wenn Bystander sich öffentlich gegen Online-Hatespeech positionieren und einerseits einen Normverstoß verdeutlichen, sich andererseits für Offenheit und Toleranz gegenüber sozialen Gruppen einsetzen, nehmen Forschende häufig an, dass damit demokratische Werte verteidigt und Betroffene unterstützt werden können. Counterspeech kann allerdings mit unterschiedlichen Strategien geleistet werden – welche Strategie in welcher Situation die erwünschte Wirkung für wen (Reduktion von Online-Hatespeech durch Ausübende, erhöhtes Sicherheitsgefühl und Wohlbefinden der Betroffenen, Stärkung eines toleranten und friedlichen Miteinanders unter den Bystandern) erzielen kann, ist bisher nicht geklärt. Fraglich ist insbesondere, wie wirksam Counterspeech von Jugendlichen gerichtet an andere Jugendliche oder an Erwachsene sein kann. Lohnen Bemühungen, Kinder und Jugendliche auf diese Art und Weise zu befähigen oder sollten andere Ansätze der Prävention und Intervention verfolgt werden? Einen ersten Versuch, diese Frage zu klären, unternahmen Atzmüller und Zartler (2022) mit partizipativer Aktionsforschung zur Gestaltung von Counterspeech durch Jugendliche. Sie stellten unter anderem fest, dass bisher als konstruktiv und erfolgreich klassifizierte Strategien wie die Warnung vor Konsequenzen oder der Einsatz von humorvoller und/oder bildgestützter Counterspeech (Benesch et al., 2016), für manche Jugendliche schwer umsetzbar sind. Einerseits fanden sie bildungsspezifische Unterschiede, andererseits erschweren oder verhindern technische Charakteristika teilweise den Einsatz der Strategien. Beispielsweise lassen sich bildgestützte Reaktionen auf einigen Plattformen gar nicht umsetzen. Dennoch plädieren Atzmüller und Zartler (2022) dafür,

Jugendliche für die potenzielle Wirkung von Counterspeech zu sensibilisieren und mit ihnen Kriterien zu reflektieren, an denen sie den Erfolg ihrer Bemühungen festmachen können. Besonders relevant erscheint das eigene positive Gefühl, sich für die eigenen Wertvorstellungen eingesetzt zu haben, aber auch unterstützende Kommentare von anderen Bystandern oder Likes für den eigenen Beitrag. Sie empfehlen außerdem, konkrete Counterspeech-Strategien mit Jugendlichen einzuüben und auch solche einzubeziehen, die auf die Mobilisierung anderer Bystander abzielen.

Forschungsbedarf: Non-konsensuales Sexting

Im Bereich von non-konsensuellem Sexting ist ein großes Manko bisheriger Forschung die Operationalisierung und damit verbunden das Verschwimmen von konsensualen und non-konsensualen Formen von Sexting. Dies wird unter anderem in einem systematischen Review von Doyle et al. (2021) deutlich, in dem Sexting im Allgemeinen mit diversen negativen Konsequenzen in Verbindung gebracht wird. In der Mehrzahl der berücksichtigten Studien konnte durch die eingesetzten Instrumente allerdings nicht sichergestellt werden, dass die Befragten nicht auch non-konsensuale Formen von Sexting erlebt haben und es eigentlich ebendiese Erfahrungen sind, die mit negativen Konsequenzen wie Reputationsverlust und Belastungserleben in Verbindung stehen. Zukünftige Forschung sollte hier besser differenzieren, damit potenzielle Folgen von konsensuellem Sexting, das als normativ zu betrachten ist und zur Erfüllung von zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter beitragen kann, und non-konsensuellem Sexting, das als sexuelle Grenzverletzung und oft als sexuelle Gewalt zu betrachten ist, deutlicher sichtbar werden.

Wie Entscheidungen zum (non-konsensualen) Weiterleiten von Sexts entstehen und beeinflusst werden können, spielt ebenfalls eine Rolle für zukünftige Forschung. In der Wahrnehmung der Bystander gut belegt ist die Verantwortungszuschreibung negativer Folgen auf die Betroffenen (Victim Blaming) non-konsensualen Sextings (Koehler & Weber, 2018; Spaccatini et al., 2023; Weber et al., 2013; Witz, 2021). Welche Faktoren dagegen die Zuschreibung der Verantwortung auf die ausübende Person non-konsensualen Sextings, die vertrauliche Inhalte zum ersten weiterleitet, erhöhen, oder wie Personen wahrgenommen werden, die nachfolgend non-konsensual geteilte Inhalte weiterleiten, ist weniger untersucht.

Ferner existieren zwar Empfehlungen für „Safer Sexting“ (z. B. Konsens der Beteiligten, dass intime Bilder vertraulich bleiben, Löschung der Bilder nach Beziehungsende, Bilder ohne Gesicht oder persönliche Erkennungsmerkmale versenden), Empfehlungen, das non-konsensuale Weiterleiten als Problem mit Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften zu fokussieren (Döring, 2015), oder Online-Videos zu sexueller Bildung und Gesundheit (Döring, 2022); zur

Nutzung und Wirkung liegen aber bislang kaum empirische Studien vor. Dies leitet auch zum Thema der Prävention und Intervention über.

Forschungsbedarf: Prävention und Intervention

Insbesondere zur Prävention von Cybermobbing liegt eine Bandbreite an theoretisch fundierten und empirisch evaluierten pädagogischen Angeboten vor, bei denen Aussagen über die Wirksamkeit zur Reduzierung von Viktimisierung beziehungsweise zum Ausüben von Cybermobbing getroffen werden können – teils national, besonders aber international betrachtet. Im Bereich von Online-Hate-speech stehen solche Angebote deutlich seltener zur Verfügung, in den Bereichen non-konsensuales Sexting und Cybergrooming kaum bis gar nicht (mit Ausnahme des SPuR-Programms). Das bedeutet nicht, dass es keine (wirksamen) Maßnahmen zur Reduzierung von Viktimisierung durch non-konsensuales Sexting und Cybergrooming gibt, allerdings können keine belastbaren Aussagen zur Wirksamkeit der Angebote insgesamt oder zu konkreten Wirkmechanismen getroffen werden. Zukünftige Forschung sollte diese Lücke schließen und sich der Evaluation bestehender Programme widmen. Angesichts der vielen Risiken, die von Präventionsangeboten adressiert werden müssten und den knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen zur Umsetzung von Präventionsangeboten (vor allem im schulischen Bereich), wäre die Identifizierung von Wirkmechanismen nützlich, die eine ganze Bandbreite an Risikobereichen zeitgleich beeinflussen können.

Zusätzlich sollten neben der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen auch pädagogische Fachkräfte und Erziehungsberechtigte in den Fokus gerückt werden. Gerade weil bei Cybergrooming Peers als Bystander eine geringere Rolle spielen, rücken Erwachsene als Vertrauenspersonen hier stärker in den Fokus. Aber auch bei Cybermobbing, Online-Hatespeech und non-konsensuellem Sexting sind Ansätze zur Prävention und Intervention bisher wenig empirisch erforscht.

Es gilt aber nicht nur, pädagogische Ansätze, sondern auch medienregulatorische Maßnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Online-Interaktionsrisiken zu evaluieren. Dies gilt einerseits für die Entwicklung gesetzlicher Regelungen zur Medienregulation, andererseits für die Frage, wie geltende Regelungen auch durchgesetzt (Bayerl & Rüdiger, 2018; Rüdiger, 2019) werden können. Die Medienregulation in Deutschland befasst sich spätestens seit 2003 mit Einführung des Jugendschutzgesetzes (JuSchG) und des Jugendmedien-schutz-Staatsvertrags der Länder mit der Regulation von Online-Medien. Erst seit der Novellierung des JuSchG 2021 wurden über Inhaltsrisiken hinaus auch Interaktionsrisiken in den Blick genommen. Seit Februar 2024 findet der Digital Services Act (DSA) als einheitliches gemeinsames Regelwerk der Europäischen Union vollständig Anwendung, wodurch nationale Vorschriften angepasst oder

aufgehoben werden müssen. Die Medienregulierung in Deutschland befindet sich stets im Wandel, was eine Evaluation einzelner Maßnahmen sicherlich erschwert. Der Wandel ist natürlich wichtig, denn ebenso schnelllebig ist das Internet mit stets neuen Plattformen und Möglichkeiten. Dennoch muss die Forschung zumindest den Versuch wagen, auch im Bereich der Medienregulierung wirksame Maßnahmen zu identifizieren, die Kinder und Jugendliche vor der Konfrontation mit den verschiedenen Online-Interaktionsrisiken schützen.

Forschungsmethodische Bedarfe

Bei den meisten der in diesem Buch referierten Studien zu potenziellen negativen Folgen der Konfrontation mit Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting und Cybergrooming handelt es sich um korrelative Querschnittsdesigns, die keine Aussagen über Kausalitäten oder zeitliche Abfolgen erlauben. Es bedarf längsschnittlicher Forschung – möglichst an repräsentativen Stichproben – um Wirkweisen und langfristige Folgen von Viktimisierung und Beobachtung zu erkennen und Unterschiede zwischen Subgruppen zu analysieren. Eine weitere Frage betrifft die angenommene Wirkrichtung. Mithilfe von Analyseverfahren wie Cross-Lagged-Panel-Designs (Selig & Little, 2012) sind Schlüsse über zeitliche Kausalitäten in längsschnittlichen Daten möglich, ohne auf im Bereich von Interaktionsrisiken ethisch fragwürdige und methodisch teilweise schwer umzusetzende (Feld-)Experimente zurückgreifen zu müssen – jedenfalls dann, wenn Erkenntnisse aus Theorie und weiterer Empirie diese Schlüsse unterstützen. Inzwischen werden Random-Intercept-Cross-Lagged-Panel-Designs als Erweiterung von Cross-Lagged-Panel-Designs empfohlen, mit denen zusätzlich zur Untersuchung längsschnittlicher Einflüsse eine Differenzierung zwischen der Between- und Within-Ebene möglich ist (Mulder & Hamaker, 2021).

Darüber hinaus stammen viele Daten der zitierten Studien aus Selbstauskünften der Befragten. Effekte der sozialen Erwünschtheit, Erinnerungseffekte, Scham, Traumata, eine verzerrte Selbstwahrnehmung und andere Faktoren können zu Verzerrungen der Ergebnisse und Schlussfolgerungen führen. Aus diesem Grund sollte zukünftige Forschung weitere Maße entwickeln, Daten aus mehreren Quellen triangulieren und größtmögliche Sorgfalt bei der Anonymisierung der Daten walten lassen.

Bei der Datenerhebung mit Heranwachsenden sehen sich Forschende mit besonderen forschungsethischen Herausforderungen konfrontiert, insbesondere dann, wenn es sich um sensible Themen wie Erfahrungen mit (digitaler) Aggression und Gewalt oder sexuellen Grenzverletzungen handelt. Unter anderem müssen Methoden und Messinstrumente, zum Beispiel die Formulierung von Items und Instruktionen, auf die entwicklungsbedingten Bedarfe und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen angepasst werden, und eine informierte Einwilligung muss in besonderem Maße sichergestellt werden (Pfetsch et al., in Begutachtung;

Stapf et al., 2022). Dementsprechend verständlich ist die Tatsache, dass empirische Daten für jüngere Personen relativ rar sind. Kinder unter 12 Jahre werden in der Regel gar nicht befragt. Dennoch sind bereits jüngere Kinder mit Online-Interaktionsrisiken konfrontiert. Nicht selten werden Anwendungen wie WhatsApp, TikTok und Co. bereits vor dem geforderten Mindestalter genutzt, und das von immer jüngeren Altersgruppen (vgl. Landesanstalt für Medien NRW, 2022). Auch hier müssen Forschende Wege finden, auch die jüngsten Internetnutzer:innen in entwicklungsangemessenen Designs einzubeziehen.

7.3 Empfehlungen für die Praxis

Die Analysen verdeutlichen den hohen Bedarf an Präventions- und Interventionsmaßnahmen, da Viktimisierungserfahrungen bei weitem keine Einzelfälle darstellen. Im Gegenteil, ein Großteil der Jugendlichen war schon einmal selbst betroffen oder zumindest Bystander von Cybermobbing, Online-Hatespeech, non-konsensuellem Sexting oder Cybergrooming. Es können schwerwiegende negative emotionale oder soziale Konsequenzen für Individuen aus diesen Viktimisierungserfahrungen resultieren, beispielsweise Rufschädigung und soziale Ausgrenzung oder Depressionen und Suizidgedanken. Insbesondere im Falle von Online-Hatespeech können die Folgen mitunter über das Individuum hinaus auch soziale Gruppen oder Gesellschaften betreffen, indem das demokratische Werteverständnis erschüttert wird und Kinder und Jugendliche Intoleranz und Menschenverachtung als normative Kommunikationsgewohnheiten kennenlernen. Der klassische Kinder- und Jugendmedienschutz in Deutschland befasste sich bisher schwerpunktmäßig mit dem Schutz vor Inhaltsrisiken, beispielsweise durch Maßnahmen wie der Alterskennzeichnung von Medieninhalten. Gemäß dem 2021 novellierten Jugendschutzgesetzes sollen Kinder von staatlicher Seite vor nicht altersangemessenen erschreckenden oder verstörenden Inhalten geschützt werden, die ihre Persönlichkeitsentwicklung in den Punkten Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit beeinträchtigen oder gefährden können. Interaktionsrisiken ergeben sich erst aus der Dynamik im Kommunikationsverlauf zwischen zwei oder mehr Beteiligten. Eine präventive Einstufung von Kommunikation allgemein oder zwischen bestimmten Personen ist weder möglich noch zielführend. Stattdessen gewinnt die Rolle von Aufklärungs- und Befähigungsansätzen an Bedeutung. Kinder und Jugendliche treiben ihre eigene Entwicklung aktiv voran – und das mehr und mehr online. Dabei sollen sie so wenig wie nötig in ihrer Mediennutzung eingeschränkt werden, um soziale und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Sie sollen aber wissen, woran sie risikoreiche Kommunikation und Interaktion erkennen und wie sie konstruktiv handeln können, wenn sie einer Gefährdungslage begegnen und ein soziales Netz von Gleichaltrigen, Eltern und pädagogischen Fachkräften sollte die

Medienerfahrungen präventiv und unterstützend begleiten. Eine Balance der Kinderrechte Teilhabe, Schutz und Befähigung ist zentral.

Im nationalen und internationalen Raum existieren diverse Präventions- und Interventionsangebote, die Viktimisierung insbesondere durch Cybermobbing, aber auch durch Online-Hatespeech, non-konsensuales Sexting oder Cybergrooming reduzieren sollen, indem sie Kinder und Jugendliche für die Risiken sensibilisieren und Handlungsstrategien vermitteln. Die Angebote unterscheiden sich allerdings sehr stark in ihrem Umfang und sind (mit Ausnahme von Cybermobbing) nur in Einzelfällen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert – ein großes Defizit, das es durch die Förderung einer evidenzbasierten Praxis durch Politik und Drittmittelförderung zu beheben gilt! Dennoch lassen sich aus der Präventionsforschung Merkmale erfolgreicher Maßnahmen ableiten. Präventions- und Interventionsansätze sollten einem Mehr-Ebenen-Ansatz folgen, methodisch-didaktisch vielfältig, hinreichend intensiv und lang andauernd, theoretisch und empirisch fundiert, auf veränderbare Zieldimensionen ausgerichtet sein, in einer entwicklungspsychologisch begründeten Phase der Kinder und Jugendlichen ansetzen, von geschultem Personal durchgeführt und systematisch evaluiert werden. Inhaltlich sind risikoubergreifend vor allem die Förderung von Empathie, die Auseinandersetzung mit und Festigung von prosozialen Normen oder die Veränderung von Einstellungen zu aggressivem Verhalten Ansatzpunkte, mit denen die Ausübung der Interaktionsrisiken adressiert wird. Die Förderung des Selbstbewusstseins und die Einübung funktionaler Coping-Strategien sind für (potenziell) Betroffene zentrale Ansatzpunkte. Außerdem wird eine normative/ethische Medienkompetenz als protektiver Faktor für die Konfrontation mit Online-Interaktionsrisiken diskutiert, also die Fähigkeit, verantwortungs- und rücksichtsvoll, kritisch-reflexiv mit Medien(-Inhalten) umzugehen. Darüber hinaus gilt es, risikospezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. Dazu zählen beispielsweise rechtliche Aspekte im Bereich non-konsensuales Sexting, Cybergrooming und Online-Hatespeech, soziale Identität und Vorurteile im Bereich von Online-Hatespeech, Geschlechterstereotype und Victim Blaming im Bereich von non-konsensualem Sexting oder sozialer Reputationsverlust im Bereich von Cybermobbing.

Auch Kinder und Jugendliche als Bystander von Online-Interaktionsrisiken sind ein vielversprechender Ansatzpunkt für die Präventions-, insbesondere aber für die Interventionsarbeit. Das ist eine weitere zentrale Erkenntnis der Analysen dieses Buches. Die Mehrheit der Jugendlichen hat bereits miterlebt, wie andere Personen online gezielt beleidigt, gedemütigt oder diffamiert wurden oder wie freizügige Fotos in Chatgruppen kursierten. Bystander verfügen somit über großes Potenzial, die Situation für Betroffene zu erleichtern und/oder sich Ausübenden gegenüber zu positionieren. Doch nur selten demonstrieren Bystander Hilfeverhalten, noch seltener zeigen sie digitale Zivilcourage und wenden sich mit einer öffentlich sichtbaren Reaktion an Ausübende. Die Gründe für das Ausbleiben

von Bystander-Reaktionen sind vielfältig und situationsabhängig. Dennoch lassen sich auch hier risikoübergreifende Ansatzpunkte für Aufklärungs- und Befähigungsangebote identifizieren. Durch die Sensibilisierung für Online-Interaktionsrisiken können Kinder und Jugendliche diese verstärkt wahrnehmen und als solche einordnen. Durch die Förderung von Empathie und die Etablierung prosozialer Normen können realisierte Risiken besser als kritisch oder normverletzend eingestuft und Verantwortungsübernahme kann geübt werden. Durch die Förderung von handlungsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen und die Einübung konkreter Handlungsstrategien können heranwachsende Bystander letztendlich selbstsicher intervenieren, ohne sich dabei selbst allzu großen Risiken auszusetzen.

Ergänzend zu den Befähigungsansätzen bleiben technische und strukturelle Schutzmaßnahmen relevant, um Kinder und Jugendliche vor der Konfrontation mit Online-Interaktionsrisiken zu bewahren oder sie zumindest im Umgang mit diesen zu unterstützen. Als technische Maßnahmen wurden unter anderem transparente Meldeverfahren in Apps, Nachrichten- und Upload-Filter oder altersbasierte Voreinstellungen zu Kommunikationsmöglichkeiten angesprochen. Strukturell sind weiterhin Behörden wie die Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz und andere unabhängige Institutionen essenziell, die gesetzliche Mindestanforderungen an App- und Plattformanbieter prüfen und einfordern und somit die Funktion der Rechtsdurchsetzung übernehmen können, sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote, die betroffene Kinder und Jugendliche im Notfall in Anspruch nehmen können. Die reine Existenz solcher Angebote genügt allerdings nicht – Kinder und Jugendliche müssen diese Angebote kennen und im Bedarfsfall möglichst niedrigschwellig erreichen können.

Diese Maßnahmen zu entwickeln ist eine große Aufgabe, vor allem vor dem Hintergrund der Schnellebigkeit der Plattformen, der Globalisierung und der damit zusammenhängenden erschwerten Regulierung des transnationalen Phänomens „Internet“. Daher ist es umso wichtiger, dass Forschungslücken geschlossen werden und international und vor allem trans- und interdisziplinär gearbeitet wird. Nur so kann es gelingen, internetbasierten, vor allem interaktionsbasierten Risiken wirkungsvolle Maßnahmen entgegenzusetzen. Mit dem vorliegenden, frei zugänglich publizierten Buch und unserer Mitwirkung im SIKID-Projekt¹⁷ haben wir versucht, ebendies umzusetzen und hoffen, damit einen Beitrag zur Vernetzung der Forschungsdisziplinen geleistet zu haben, um die Verflechtungen internetbasierter Probleme zu durchdringen.

17 <https://sikid.de/> (zuletzt aufgerufen am 30.08.2024)

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Allison, K.R. & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183–194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., González-Castro, P., Rodríguez, C. & Cerezo, R. (2019). The effect of parental control on cyber-victimization in adolescence: The mediating role of impulsivity and high-risk behaviors. *Frontiers in Psychology*, 10, eArtikel 1159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01159>
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J.C., Dobarro González, A. & Rodríguez Pérez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Anderson, M. (2018). *A majority of teens have experienced some form of cyberbullying*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/09/27/a-majority-of-teens-have-experienced-some-form-of-cyberbullying/>
- Anderson, M. & Jiang, J. (2018). *Teens' social media habits and experiences*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/11/28/teens-social-media-habits-and-experiences/>
- Archer, J. & Coyne, S.M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212–230. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2
- Atzmüller, C., Kromer, I. & Zartler, U. (2019). *Zivilcourage 2.0: Zivilcourage von Jugendlichen im Umgang mit wahrgenommener Gewalt im Internet. Endbericht 2019*. Institut für Soziologie an der Universität Wien.
- Atzmüller, C. & Zartler, U. (2022). Jugendliche kontern Online-Hass: Partizipative digitale Aktionsforschung zur Gestaltung von Counter Speech. *SWS-Rundschau*, 62(2), 155–178.
- Atzmüller, C., Zartler, U. & Kromer, I. (2019). Online Held*innen gibt es nicht? Was 14- bis 19-jährige Jugendliche an Zivilcourage im Internet hindert. *SWS-Rundschau*, 59, 87–109.
- Autenrieth, U. (2018). Family photography in a networked age: Anti-sharenting as a reaction to risk assessment and behaviour adaption. In G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Hrsg.), *Digital Parenting: The Challenges for Families in the Digital Age* (S. 219–231).
- Averdijk, M., Müller-Johnson, K. & Eisner, M. (2011). *Sexual victimization of children and adolescents in Switzerland* [Abschlussbericht]. UBS Optimus Foundation.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Klinkhardt.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Klett.
- Barbovschi, M., Ní Bhroin, N., Chronaki, D., Ciboci, L., Farrugia, L., Lauri, M.-A., Ševčíková, A., Staksrud, E., Tsaliki, L. & Velicu, A.-M. (2021). *Young people's experiences with sexual messages online. Prevalence, types of sexting and emotional responses across European countries*. EU Kids Online and the Department of Media and Communication. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91296>
- Barlett, C. & Coyne, S.M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age: Sex Differences in Cyber-Bullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Barlett, C.P. & Chamberlin, K. (2017). Examining cyberbullying across the lifespan. *Computers in Human Behavior*, 71, 444–449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.009>
- Barlett, C.P. & Gentile, D.A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 123–135. <https://doi.org/10.1037/a0028113>
- Barlett, C.P. & Helmstetter, K.M. (2018). Longitudinal relations between early online disinhibition and anonymity perceptions on later cyberbullying perpetration: A theoretical test on youth. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(4), 561–571. <https://doi.org/10.1037/ppm0000149>

- Barroso, R., Ramião, E., Figueiredo, P. & Araújo, A. M. (2021). Abusive sexting in adolescence: prevalence and characteristics of abusers and victims. *Frontiers in Psychology*, 12, eArtikel 610474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.610474>
- Bauman, S., Perry, V.M. & Wachs, S. (2021). The rising threat of cyberhate for young people around the globe. In *Child and Adolescent Online Risk Exposure* (S. 149–175). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817499-9.00008-9>
- Bayerl, P.S. & Rüdiger, T.-G. (2018). Braucht eine digitale Gesellschaft eine digitale Polizei? *Deutsche Polizei*, 7, 4–14.
- Benesch, S., Ruths, D., Dillon, K.P., Saleem, H.M. & Wright, L. (2016). *Counterspeech on Twitter: A field study*. Public Safety Canada.
- Bergmann, M.C. & Baier, D. (2016). Erfahrungen von Jugendlichen mit Cybergrooming: Schülerbefragung – Jugenddelinquenz. *RPsych Rechtspsychologie*, 2(2), 172–189. <https://doi.org/10.5771/2365-1083-2016-2-172>
- Berk, L.E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktualisierte Aufl.). Pearson Studium.
- Bessière, K., Kiesler, S., Kraut, R. & Boneva, B.S. (2008). Effects of internet use and social resources on changes in depression. *Information, Communication & Society*, 11(1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/13691180701858851>
- Bierhoff, H.-W. & Rohmann, E. (2010). Psychologie des Vertrauens. In M. Maring (Hrsg.), *Vertrauen—Zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten* (S. 71–89). KIT Scientific Publishing. <http://books.openedition.org/ksp/2563>
- Blalock, J.R. & Bourke, M.L. (2020). A content analysis of pedophile manuals. *Aggression and Violent Behavior*, 64, eArtikel 101482. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101482>
- boyd, D.M. (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. University of California.
- Brochado, S., Soares, S. & Fraga, S. (2017). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence & Abuse*, 18(5), 523–531. <https://doi.org/10.1177/1524838016641668>
- Brody, N. & Vangelisti, A.L. (2016). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94–119. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256>
- Brüggen, N., Dreyer, S., Gebel, C., Lauber, A., Materna, G., Müller, R., Schober, M. & Stecher, S. (2022). *Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln* (2. akt. und erw. Aufl.). Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz.
- Bruhn, H., Church, D., Rau, M., Vogeler, L. & Wilms, Y. (2021). *Dritter Periodischer Sicherheitsbericht*. https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PeriodischerSicherheitsbericht/periodischersicherheitsbericht_node.html
- Bundeskriminalamt. (2023a). *T05 Grundtabelle—Straftaten mit Tatmittel „Internet“—Fälle (V1.0)* [Dataset]. <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2022/PKSTabellen/BundFalltabellen/bundfalltabellen.html?nn=211742>
- Bundeskriminalamt. (2023b). *T20 Tatverdächtige insgesamt nach Alter und Geschlecht (V1.0). Bund-Opfertabellen* [Dataset]. <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2022/PKSTabellen/BundTV/bundTV.html?nn=211742>
- Bundeskriminalamt. (2023c). *T91 Opfer insgesamt nach Alter und Geschlecht (V1.0). Bund-Opfertabellen* [Dataset]. <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2022/PKSTabellen/BundOpfertabellen/bundopfertabellen.html?nn=211742>
- Bundeskriminalamt. (2023d). *T91 Opfer insgesamt nach Alter und Geschlecht—Erweiterte Altersklassen (V1.0). Bund-Opfertabellen* [Dataset]. <https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2022/PKSTabellen/BundOpfertabellen/bundopfertabellen.html?nn=211742>
- Burén, J., Holmqvist Gattario, K. & Lunde, C. (2021). What do peers think about sexting? Adolescents' views of the norms guiding sexting behavior. *Journal of Adolescent Research*, 37(2), 221–249. <https://doi.org/10.1177/07435584211014837>
- Chaudron, S., Di Gioia, R. & Gemo, M. (2018). *Young children (0–8) and digital technology – A qualitative study across Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/294383>

- Chen, L., Ho, S.S. & Lwin, M.O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Chicote-Beato, M., González-Víllora, S., Bodoque-Osma, A.R. & Navarro, R. (2024). Cyberbullying intervention and prevention programmes in primary education (6 to 12 years): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 77, eArtikel 101938. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.101938>
- Chng, G. S., Liau, A., Khoo, A. & Li, D. (2014). Parental mediation and cyberbullying – A longitudinal study. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 98–102. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-401-5-98>
- Clancy, E. M., Klettke, B., Crossman, A. M., Hallford, D. J., Howard, D. & Toumbourou, J. W. (2021). Sext dissemination: Differences across nations in motivations and associations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), eArtikel 2429. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052429>
- Cousseran, L., Gebel, C., Tauer, J. & Brüggén, N. (2021). *Online-Interaktionsrisiken aus der Perspektive von Neun- bis Dreizehnjährigen*. Deutsches Kinderhilfswerk.
- Culver, S. H. & Grizzle, A. (2017). *Survey on privacy in media and information literacy with youth perspectives*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258993>
- de Santisteban, P., del Hoyo, J., Alcázar-Córcoles, M. Á. & Gámez-Guadix, M. (2018). Progression, maintenance, and feedback of online child sexual grooming: A qualitative analysis of online predators. *Child Abuse & Neglect*, 80, 203–215. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.03.026>
- Dekker, A., Koops, T. & Briken, P. (2016). *Sexualisierte Grenzverletzungen und Gewalt mittels digitaler Medien. Zur Bedeutung digitaler Medien für Phänomene sexualisierter Grenzverletzungen und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche*. Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. http://docs.dpaq.de/11763-2a_expertise_sexuelle_gewalt_an_kindern_mittels_digitaler_medien.pdf
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398–415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- DeSmet, A., Veldeman, C., Poels, K., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H. & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(4), 207–215. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0027>
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. (2014). *DIVSI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt*. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf>
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. (2015). *DIVSI U9-Studie. Kinder in der digitalen Welt*. Hamburg. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. (2018). *DIVSI U25-Studie – Euphorie war gestern*. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet.
- Devine, R. T. & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 84(3), 989–1003. <https://doi.org/10.1111/cdev.12017>
- Devine, R. T., White, N., Ensor, R. & Hughes, C. (2016). Theory of mind in middle childhood: Longitudinal associations with executive function and social competence. *Developmental Psychology*, 52(5), 758–771. <https://doi.org/10.1037/dev0000105>
- Dhir, A., Torsheim, T., Pallesen, S. & Andreassen, C. S. (2017). Do online privacy concerns predict selfie behavior among adolescents, young adults and adults? *Frontiers in Psychology*, 8, eArtikel 815. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00815>
- Dillon, K. P. & Bushman, B. J. (2015). Unresponsive or un-noticed?: Cyberbystander intervention in an experimental cyberbullying context. *Computers in Human Behavior*, 45, 144–150. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.009>

- Domínguez-Hernández, F., Bonell, L. & Martínez-González, A. (2018). A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), eArtikel 1. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-1>
- Dooley, J.J., Pyżalski, J. & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology*, 217(4), 182–188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Döring, N. (2015). Sexting. Aktueller Forschungsstand und Schlussfolgerungen für die Praxis. In Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e. V. (Hrsg.), *Gewalt im Netz. Sexting, Cybermobbing & Co.* (S. 15–43).
- Döring, N. (2022). Sexualbezogene Online-Fortbildung für Fachkräfte: TikTok. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 35(03), 154–159. <https://doi.org/10.1055/a-1874-9806>
- Doyle, C., Douglas, E. & O'Reilly, G. (2021). The outcomes of sexting for children and adolescents: A systematic review of the literature. *Journal of Adolescence*, 92, 86–113. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.08.009>
- Ebers, A. & Thomsen, S.L. (2019). *Gaming for good: Evaluation der Wirkungen einer interaktiven Online-Intervention zur Förderung der Zivilcourage in Gewaltsituationen*. http://diskussionspapiere.wiwi.uni-hannover.de/pdf_bib/dp-659.pdf
- Eichenberg, C. (2008). Internet message boards for suicidal people: A typology of users. *CyberPsychology & Behavior*, 11(1), 107–113. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9924>
- Eichenberg, C., Flümman, A. & Hensges, K. (2011). Pro-Ana-Foren im Internet: Befragungsstudie ihrer Nutzerinnen. *Psychotherapeut*, 56(6), 492–500. <https://doi.org/10.1007/s00278-011-0861-0>
- Eickelmann, B., Aufenanger, S. & Herzig, B. (2014). *Medienbildung entlang der Bildungskette. Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen*. Deutsche Telekom Stiftung.
- Endres, A., Nestler, C. & Schiller, E.-M. (im Druck). *SPuR – Sexting, Privatsphäre und (Bild-)Rechte im Internet – Ein Präventionsprogramm für die 6. und 7. Jahrgangsstufe*. Springer.
- Englander, E.K. & McCoy, M. (2017). Pressured sexting and revenge porn in a sample of Massachusetts adolescents: *International Journal of Technoethics*, 8(2), 16–25. <https://doi.org/10.4018/IJT.2017070102>
- Espelage, D.L., Rao, M.A. & De La Rue, L. (2013). Current research on school-based bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 22(1), 21–27. <https://doi.org/10.1179/1053078913Z.00000000002>
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2020). *KIM-Studie 2020: Jugend, Information, Medien Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2021a). *KIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2021b). *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2022). *KIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023a). *KIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023b). *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2020). *KIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fend, H. (2003). Entwicklungsaufgabe: Umgang mit Sexualität lernen. In H. Fend (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 254–269). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80943-8_12
- Finkelhor, D., Walsh, K., Jones, L., Sutton, S. & Opuda, E. (2022). *What works to prevent online violence against children?* World Health Organization.

- Fisher, K., Cassidy, B. & Mitchell, A. M. (2017). Bullying: Effects on school-aged children, screening tools, and referral sources. *Journal of Community Health Nursing*, 34(4), 171–179. <https://doi.org/10.1080/07370016.2017.1369801>
- Floridi, L. (Hrsg.). (2015). *The Onlife Manifesto*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6>
- Forni, G., Pietronigro, A., Tiwana, N., Gandolfi, C. E., Del Castillo, G., Mosillo, M. & Pellai, A. (2020). *Little red riding hood in the social forest. Online grooming as a public health issue: A narrative interview*. 32(2), 305–318. <https://doi.org/10.7416/ai.2020.2353>
- Gabriel, S. (2020). Hate Speech in der Computerspielkultur: Affinitätsräume als Ort der Diskriminierung und Ausgrenzung? In T.-G. Rüdiger & P. S. Bayerl (Hrsg.), *Cyberkriminologie* (S. 269–287). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28507-4_11
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Gámez-Guadix, M., Borrajo, E. & Almendros, C. (2016). Risky online behaviors among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(1), 100–107. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.013>
- Gámez-Guadix, M., De Santisteban, P., Wachs, S. & Wright, M. (2021). Unraveling cyber sexual abuse of minors: Psychometrics properties of the Multidimensional Online Grooming Questionnaire and prevalence by sex and age. *Child Abuse & Neglect*, 120, eArtikel 105250. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105250>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K. & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446–452. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030>
- García-Vargas, L., Durán-Aponte, E. & Chau, E. (2023). The role of third parties in cyber conflicts: The sima simulator. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(1), 67–81. <https://doi.org/10.15446/rcp.v32n1.96322>
- Gardella, J. H., Fisher, B. W. & Teurbe-Tolon, A. R. (2017). A systematic review and meta-analysis of cyber-victimization and educational outcomes for adolescents. *Review of Educational Research*, 87(2), Article 87(2). <https://doi.org/10.3102/0034654316689136>
- Geržičáková, M., Dedkova, L. & Mylek, V. (2023). What do parents know about children's risky online experiences? The role of parental mediation strategies. *Computers in Human Behavior*, 141, eArtikel 107626. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107626>
- Geschke, D., Klaffen, A., Quent, M. & Richter, C. (2019). *#Hass im Netz: Der schleichende Angriff auf unsere Demokratie*. https://www.idz-jena.de/fileadmin/user_upload/_Hass_im_Netz_-_Der_schleichende_Angriff.pdf
- Gini, G., Card, N. A. & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior*, 44(2), 185–198. <https://doi.org/10.1002/ab.21742>
- Gini, G., Pozzoli, T., Jenkins, L. & Demaray, M. (2021). Participant roles in bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Hrsg.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. Aufl., Bd. 1, S. 76–95). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch5>
- Glüer, M. & Lohaus, A. (2018). Elterliche und kindliche Einschätzung von elterlichen Medienerziehungsstrategien und deren Zusammenhang mit der kindlichen Internetnutzungskompetenz. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 181–203. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.181>
- Görzig, A., Wachs, S. & Wright, M. (2019). *Cyberhate and cyberbullying: Joint propensity and reciprocal amplification*. Jahrestagung der International Society of Political Psychology, Lissabon, Portugal.
- Grading, P., Yanagida, T. & Strohmeier, D. (2014). Evidenzbasierte Prävention und Intervention. Grundlagen und Anwendung am Beispiel Cybermobbing. In T. Porsch & S. Pieschl (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten: Medienutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 301–326). Hogrefe.
- Graf, D., Yanagida, T. & Spiel, C. (2019). Sensation seeking's differential role in face-to-face and cyberbullying: Taking perceived contextual properties into account. *Frontiers in Psychology*, 10, eArtikel 1572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01572>

- Granic, I., Morita, H. & Scholten, H. (2020). Beyond screen time: Identity development in the digital age. *Psychological Inquiry*, 31(3), 195–223. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2020.1820214>
- Guo, Z., Wang, P., Cho, J.-H. & Huang, L. (2023). Text mining-based social-psychological vulnerability analysis of potential victims to cybergrooming: Insights and lessons learned. *Companion Proceedings of the ACM Web Conference 2023 (WWW '23 Companion)*, April 30–May 04, 2023, Austin, TX, USA, 1381–1388. <https://doi.org/10.1145/3543873.3587636>
- Hajok, D. (2017). Hate Speech – Mit Hassreden in eine neue Kommunikationskultur? *KJug*, 1, 3–6.
- Hannigan, K. (2021). Vygotsky and internet grooming: The darker side of ZPD and scaffolding. In T. Owen & J. Marshall (Hrsg.), *Rethinking Cybercrime*. (S. 23–40). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55841-3>
- Harris, P.L., Koenig, M.A., Corriveau, K.H. & Jaswal, V.K. (2018). Cognitive foundations of learning from testimony. *Annual Review of Psychology*, 69, 251–273. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011710>
- Hasebrink, U., Lampert, C. & Thiel, K. (2019). *Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen: Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019* (2. Auflage, überarb. Auflage). Hans-Bredow-Institut.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3d ed). The University of Chicago Press.
- Hayes, B., James, A., Barn, R. & Watling, D. (2022). „The world we live in now“: A qualitative investigation into parents', teachers', and children's perceptions of social networking site use. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), eArtikel 12452. <https://doi.org/10.1111/bjep.12452>
- Hunehäll Berndtsson, K. & Odenbring, Y. (2021). They don't even think about what the girl might think about it: Students' views on sexting, gender inequalities and power relations in school. *Journal of Gender Studies*, 30(1), 91–101. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1825217>
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11., vollst. überarb. Auflage). Beltz.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2018). *Developmental tasks in adolescence*. Routledge.
- I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet. (2016). *I-KiZ Jahresbericht 2015*. I-KiZ – Zentrum für Kinderschutz im Internet.
- Initiative D21 e. V. (2018). *D21-Digital-Index 2017/2018. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft*. Initiative D21 e. V.
- Jenaro, C., Flores, N. & Frías, C. P. (2018). Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 113–122. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.12.003>
- Joleby, M., Landström, S., Lunde, C. & Jonsson, L.S. (2021). *Experiences and psychological health among children exposed to online child sexual abuse – a mixed methods study of court verdicts*. 27(2), 159–181. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2020.1781120>
- Jørgensen, C. R., Weckesser, A., Turner, J. & Wade, A. (2019). Young people's views on sexting education and support needs: Findings and recommendations from a UK-based study. *Sex Education*, 19(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1475283>
- Jost, P., Ziegele, M. & Naab, T.K. (2020). Klicken oder tippen? Eine Analyse verschiedener Interventionsstrategien in unzüvilen Online-Diskussionen auf Facebook. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30(2), 193–217. <https://doi.org/10.1007/s41358-020-00212-9>
- Kail, R. V. & Cavanaugh, J. C. (2016). *Human development. A life-span view*. (7. Aufl.). Cengage Learning.
- Kalmus, V., Batista, S., Opermann, S., Tercova, N. & Bedrosova, M. J. (2024). Child vulnerability in the digital world. In D. Kutsar, M. Beilmann & O. Nahkur (Hrsg.), *Child Vulnerability and Vulnerable Subjectivity* (Bd. 27, S. 131–152). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61333-3_8
- Kansok-Dusche, J., Ballaschk, C., Krause, N., Zeißig, A., Seemann-Herz, L., Wachs, S. & Bilz, L. (2022). A systematic review on hate speech among children and adolescents: Definitions, prevalence, and overlap with related phenomena. *Trauma, Violence & Abuse*, 24(4). <https://doi.org/10.1177/15248380221108070>
- Karasavva, V. & Forth, A. (2021). Personality, attitudinal, and demographic predictors of non-consensual dissemination of intimate images. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21–22). <https://doi.org/10.1177/08862605211043586>

- Karasavva, V. & Mikami, A. (2024). I'll be there for you? The bystander intervention model and cyber aggression. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 18(2), eArtikel 1. <https://doi.org/10.5817/CP2024-2-1>
- Kassebaum, U. B. (2004). *Interpersonelles Vertrauen – Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts* [Universität Hamburg]. <https://d-nb.info/971588015>
- Khasawneh, A., Chalil Madathil, K., Zinzow, H., Rosopa, P., Natarajan, G., Achuthan, K. & Narasimhan, M. (2021). Factors contributing to adolescents' and young adults' participation in web-based challenges: Survey study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 4(1), eArtikel 24988. <https://doi.org/10.2196/24988>
- Kheredmand, H. (2022). *JIMplus 2022. Fake News und Hatespeech—Fake News und Hatespeech im Alltag von Jugendlichen*. Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg, Medienanstalt Rheinland-Pfalz, Südwestrundfunk. <https://www.mpfs.de/studien/#19&tab=tab-18-1-c>
- Kieninger, J., Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y., Glöckler, S. & Spang, E. (2024). *miniKIM-Studie 2023. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2023/miniKIM2023_web.pdf
- Kieninger, J., Feierabend, S., Rathgeb, T., Hediye, K. & Glöckler, S. (2021). *miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2020/lfk_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf
- Landesanstalt für Medien NRW (2024). *Kinder und Jugendliche als Opfer von Cybergrooming. Zentrale Ergebnisse der 4. Befragungswelle 2024*. Landesanstalt für Medien NRW.
- Kinderschutzbund Bundesverband e.V. (2023, Februar 27). *Stellungnahme des Kinderschutzbundes Bundesverband e.V. zur Öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Digitales zur „Chatkontrolle“*. Kinderschutzbund Bundesverband.
- Klettke, B., Hallford, D. J., Clancy, E., Mellor, D. J. & Toumbourou, J. W. (2019). Sexting and psychological distress: The role of unwanted and coerced sexts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(4), 237–242. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0291>
- Klicksafe. (2024, September 2). *Cybergrooming – Hilfe bei sexueller Belästigung von Kindern*. klicksafe.de. <https://www.klicksafe.de/cybergrooming>
- Knauf, R.-K. (2022). *Bullying im Klassenverband – doch nicht nur in der Schule: Eine Charakterisierung der Rollen bei Schul- und Cyberbullying*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36619-3>
- Knauf, R.-K., Eschenbeck, H. & Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), eArtikel 3. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>
- Koehler, C. & Weber, M. (2018). „Do I really need to help?!“ Perceived severity of cyberbullying, victim blaming, and bystanders' willingness to help the victim. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), eArtikel 4. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-4>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying. bullying in the digital age*. Blackwell.
- Krause, N., Richter, M. & Wachs, S. (2023). *HateLess: Gemeinsam gegen Hass. Ein Trainingsmanual für die Prävention von Hatespeech in der Schule*. Universität Potsdam.
- Krieger, M. A. (2017). Unpacking „sexting“: A systematic review of nonconsensual sexting in legal, educational, and psychological literatures. *Trauma, Violence & Abuse*, 18(5), 593–601. <https://doi.org/10.1177/1524838016659486>
- Krombholz, K., Merkl, D. & Weippl, E. (2012). Fake identities in social media: A case study on the sustainability of the Facebook business model. *Journal of Service Science Research*, 4(2), 175–212. <https://doi.org/10.1007/s12927-012-0008-z>
- Külling, C., Waller, G., Suter, L., Bernath, J., Willemse, I. & Süß, D. (2021). *JAMESfocus—Hassrede im Internet*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Kumazaki, A., Suzuki, K., Katsura, R., Sakamoto, A. & Kashibuchi, M. (2011). The effects of netiquette and ICT skills on school-bullying and cyber-bullying: The two-wave panel study of Japanese

- elementary, secondary, and high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 735–741. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.299>
- Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K. & Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people's mental health: A systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 72–82. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370>
- Kwanya, T., Kogos, A. C., Kibe, L. W., Ogolla, E. O. & Onsare, C. (2022). Cyber-bullying research in Kenya: A meta-analysis. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 71(4/5), 208–229. <https://doi.org/10.1108/GKMC-08-2020-0124>
- Lampert, C., Thiel, K. & Hasebrink, U. (2020). Was ist euer Problem? Onlineerfahrungen aus Kinder- und Elternsicht. In F. von Gross & R. Röllecke (Hrsg.), *Familienkultur smart und digital. Ergebnisse, Konzepte und Strategien der Medienpädagogik* (S. 17–22). kopead.
- Landesanstalt für Medien NRW. (o.J.). *Schütz' dich vor Cybergrooming! Arbeitsmaterial für die Medienschouts NRW*. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/materials_and_ordering_system/download/L225_Begleitmaterial-Cybergrooming-Medienschouts_NRW.pdf
- Landesanstalt für Medien NRW. (2021). *Ergebnisbericht. Forsa-Befragung zu: Hate Speech 2021*. Landesanstalt für Medien NRW. https://www.medienanstaltnrw.de/fileadmin/user_upload/NeueWebsite_0120/Themen/Hass/forsa_LFMNRW_Hassrede2021_Ergebnisbericht.pdf
- Landesanstalt für Medien NRW. (2022). *Kinder und Jugendliche als Opfer von Cybergrooming. Zentrale Ergebnisse der 2. Befragungswelle 2022*. Landesanstalt für Medien NRW. https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/NeueWebsite_0120/Themen/Cybergrooming/Cybergrooming_Welle2_2022.pdf
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(6), 285–289. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>
- Latané, B. & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Prentice-Hall.
- Latané, B. & Nida, S. (1981). Ten years of research on group size and helping. *Psychological Bulletin*, 89(2), 308–324. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.2.308>
- Laufer, R. S. & Wolfe, M. (1977). Privacy as a concept and a social issue: A multidimensional developmental theory. *Journal of Social Issues*, 33(3), 22–42. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1977.tb01880.x>
- Leccia, S., Ronchi, L. & Devine, R. T. (2021). Mind what teacher says: Teachers' propensity for mental-state language and children's theory of mind in middle childhood. *Social Development*, 31(2), 303–318. <https://doi.org/10.1111/sode.12552>
- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M. & Davis, J. P. (2019). Traditional and cyber bullying and sexual harassment: A longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggressive Behavior*, 45(2), 181–192. <https://doi.org/10.1002/ab.21808>
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. & Rainie, L. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites: How American teens navigate the new world of „digital citizenship“*. Pew Internet & American Life Project.
- Leung, A. N. M. (2021). To help or not to help: Intervening in cyberbullying among Chinese cyber-bystanders. *Frontiers in Psychology*, 12, eArtikel 483250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.483250>
- Liddle, B. & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4(3–4), 231–244. <https://doi.org/10.1556/JCEP.4.2006.3-4.3>
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446219522>
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283–303. <https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113>
- Livingstone, S., Carr, J. & Byrne, J. (2016). *One in three: Internet governance and children's rights*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>

- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2023). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 25(5), 1176–1202. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- Livingstone, S. & Stoilova, M. (2021). The 4Cs: Classifying online risk to children. *CO:RE Short Report Series on Key Topics*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.71817>
- Livingstone, S., Stoilova, M. & Nandagiri, R. (2019). *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age. An evidence review* (S. 153–173). London School of Economics and Political Sciences. <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=2334-959X2301153D>
- Longobardi, C., Fabris, M. A., Prino, L. E. & Settanni, M. (2021). Online sexual victimization among middle school students: Prevalence and association with online risk behaviors. *International Journal of Developmental Science*, 15(1–2), 39–46. <https://doi.org/10.3233/DEV-200300>
- Lorenzo-Dus, N., Izura, C. & Pérez-Tattam, R. (2016). Understanding grooming discourse in computer-mediated environments. *Discourse, Context & Media*, 12, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2016.02.004>
- Lorenzo-Dus, N., Kinzel, A. & Di Cristofaro, M. (2020). The communicative modus operandi of online child sexual groomers: Recurring patterns in their language use. *Journal of Pragmatics*, 155, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.09.010>
- Lu, Y., Baumler, E. & Temple, J. R. (2021). Multiple forms of sexting and associations with psychosocial health in early adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), eArtikel 2760. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052760>
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen. Ein Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Lupu, Y., Sear, R., Velásquez, N., Leahy, R., Restrepo, N. J., Goldberg, B. & Johnson, N. F. (2023). Off-line events and online hate. *PLOS ONE*, 18(1), eArtikel 0278511. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278511>
- Machackova, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: Individual, contextual, and social factors. *Current Opinion in Psychology*, 36, 130–134. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003>
- Machackova, H. & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 169–176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L. & González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), eArtikel 2471. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112471>
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., Van Ouytsel, J. & Temple, J. R. (2018). Prevalence of multiple forms of sexting behavior among youth: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics Patient Page*, 172(4), 327–335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofsky, *Ego Identity* (S. 3–21). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1
- Marciano, L., Schulz, P. J. & Camerini, A.-L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163–181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3), 709–734.
- Meehan, C. (2021). 'I guess girls can be more emotional': Exploring the complexities of sexual consent with young people. *Sexualities*, 25(5–6), 1–21. <https://doi.org/10.1177/1363460721999275>
- Menner, S. & Harnischmacher, M. (2020). Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist fake. Die Herausforderung der kritischen Beurteilung von Onlinequellen durch Kinder und Jugendliche. In R. Hohlfeld, M. Harnischmacher, E. Heinke, L. Lehner & M. Sengl (Hrsg.), *Fake News und Desinformation: Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (S. 203–217). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748901334>
- Mesurado, B., Resett, S., Oñate, M. E. & Vanney, C. (2022). „Hero“, a virtual program for promoting prosocial behaviors toward strangers and empathy among adolescents: A cluster

- randomized trial. *Journal of Social and Personal Relationships*, eArtikel 026540752210832. <https://doi.org/10.1177/02654075221083227>
- Milon-Flores, D.F. & Cordeiro, R.L. F. (2022). How to take advantage of behavioral features for the early detection of grooming in online conversations. *Knowledge-Based Systems*, 240, eArtikel 108017. <https://doi.org/10.1016/j.knsys.2021.108017>
- Modecki, K.L., Minchin, J., Harbaugh, A.G., Guerra, N.G. & Runions, K.C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moore, S.E., Norman, R.E., Suetani, S., Thomas, H.J., Sly, P.D. & Scott, J.G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Morelli, M., Bianchi, D., Baiocco, R., Pezzuti, L. & Chirumbolo, A. (2016). Not-allowed sharing of sexts and dating violence from the perpetrator's perspective: The moderation role of sexism. *Computers in Human Behavior*, 56, 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.047>
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Bianchi, D., Baiocco, R., Cattelino, E., Laghi, F., Sorokowski, P., Misiak, M., Dziekan, M., Hudson, H., Marshall, A., Nguyen, T.T. T., Mark, L., Kopecky, K., Sztokowski, R., Demirtaş, E.T., Van Ouytsel, J., Ponnet, K., Walrave, M., ... Drouin, M. (2020). The role of HEXACO personality traits in different kinds of sexting: A cross-cultural study in 10 countries. *Computers in Human Behavior*, 113, eArtikel 106502. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106502>
- Mulder, J.D. & Hamaker, E.L. (2021). Three extensions of the random intercept cross-lagged panel model. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(4), 638–648. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1784738>
- Müller, C.R. (2016). *Cyberbullying. Mediennutzung und ethische Medienkompetenz – Analyse quer- und längsschnittlicher Zusammenhänge*. Technische Universität Berlin.
- Murray, G.W. (2021). Who is more trustworthy, alexa or mom?: Children's selective trust in a digital age. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(3). <https://doi.org/10.1037/tmb0000050>
- Naezer, M. & van Oosterhout, L. (2021). Only sluts love sexting: Youth, sexual norms and non-consensual sharing of digital sexual images. *Journal of Gender Studies*, 30(1), 79–90. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1799767>
- Nappa, M.R., Palladino, B.E., Nocentini, A. & Menesini, E. (2021). Do the face-to-face actions of adults have an online impact? The effects of parent and teacher responses on cyberbullying among students. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 798–813. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1860746>
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6–7), 449–456. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.449>
- Navarro-Rodríguez, C.D., Vera Noriega, J.A. & Bauman, S. (2021). Bias-based cyberaggression in northwestern Mexican adolescents: Associations with moral disengagement. *The Journal of Early Adolescence*, 43(1). <https://doi.org/10.1177/02724316211058064>
- Nestler, C., Endres, A. & Schiller, E.-M. (2022). Schulbasierte Prävention der missbräuchlichen Verbreitung freizügiger Fotos im Internet: Konzeption und Evaluation des SPuR-Programms. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 71(4), 362–383. <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.4.362>
- Niederkrotenthaler, T., Gould, M., Sonneck, G., Stack, S. & Till, B. (2016). Predictors of psychological improvement on non-professional suicide message boards: Content analysis. *Psychological Medicine*, 46(16), 3429–3442. <https://doi.org/10.1017/S003329171600221X>
- Nienierza, A., Reinemann, C., Fawzi, N., Riesmeyer, C. & Neumann, K. (2019). Too dark to see? Explaining adolescents' contact with online extremism and their ability to recognize it. *Information, Communication & Society*, 24(9), 1229–1246. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1697339>
- O'Connell, R. (2003). *A typology of child cyberexploitation and online grooming practices*. Cyberspace Research Unit, University of Central Lancashire.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271–332). Beltz.
- Ofcom. (2022). *Children and parents: Media use and attitudes report 2022*. Ofcom. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/234609/childrens-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf

- Ojeda, M. & Del Rey, R. (2021). Lines of action for sexting prevention and intervention: A systematic review. *Archives of Sexual Behavior*, 51, 1659–1687. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02089-3>
- Ojeda, M., del-Rey, R., Walrave, M. & Vandeboosch, H. (2020). Sexting in adolescents: Prevalence and behaviours. *Comunicar*, 28(64), 9–19. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-01>
- Ospina, M., Harstall, C. & Dennett, L. (2010). *Sexual exploitation of children and youth over the internet: A rapid review of the scientific literature*. Alberta, Canada: Institute of Health Economics.
- Osterhaus, C. & Koerber, S. (2021). The development of advanced theory of mind in middle childhood: A longitudinal study from age 5 to 10 years. *Child Development*, 92(5), 1872–1888. <https://doi.org/10.1111/cdev.13627>
- Paasch-Colberg, S., Strippel, C., Trebbe, J. & Emmer, M. (2021). From insult to hate speech: Mapping offensive language in German user comments on immigration. *Media and Communication*, 9(1), 171–180. <https://doi.org/10.17645/mac.v9i1.3399>
- Paluckaitė, U. & Žardekaitė-Matulaitienė, K. (2019). A systematic literature review on psychosocial factors of adolescents' online self-disclosure. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6, 47–64. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i1.4154>
- Park, M. S.-A., Golden, K. J., Vizcaino-Vickers, S., Jidong, D. & Raj, S. (2021). Sociocultural values, attitudes and risk factors associated with adolescent cyberbullying in East Asia: A systematic review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(1), eArtikel 5. <https://doi.org/10.5817/CP2021-1-5>
- Park, S., Na, E.-Y. & Kim, E. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 42, 74–81. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002>
- Parti, K., Sanders, C. E. & Englander, E. K. (2023). Sexting at an early age: Patterns and poor health-related consequences of pressured sexting in middle and high school. *Journal of School Health*, 93(1), 73–81. <https://doi.org/10.1111/josh.13258>
- Pasca, P., Signore, F., Tralci, C., Del Gottardo, D., Longo, M., Preite, G. & Ciavolino, E. (2022). Detecting online grooming at its earliest stages: Development and validation of the Online Grooming Risk Scale. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 10(1). <https://doi.org/10.13129/2282-1619/MJCP-3248>
- Paschel, F. & Pfetsch, J. (2024, Juni 24). „FairNetz“—Entwicklung eines Bildungsprogramms zur Förderung digitaler Zivilcourage. https://sikid.de/content/files/2024/06/SIKID-Präsentation-Abschlusstagung_2024_06_24-1.pdf (S. 70–88)
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2020). Sextortion among adolescents: results from a national survey of U. S. youth. *Sexual Abuse*, 32(1), 30–54. <https://doi.org/10.1177/1079063218800469>
- Perkins, D., Merdian, H., Schumacher, B., Bradshaw, H. & Stevanovic, J. (2018). *Interventions for perpetrators of online child sexual exploitation A scoping review and gap analysis* (5; Child sexual exploitation perpetrators research programme). Centre of expertise on child sexual abuse.
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P. & Völlink, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents, and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 283–292. <https://doi.org/10.4119/IJCV-2919>
- Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2011). Adolescents' online privacy: Toward a developmental perspective. In S. Trepte & L. Reinecke (Hrsg.), *Privacy Online. Perspectives on Privacy and Self-Disclosure in the Social Web* (S. 221–234). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21521-6_16
- Pfetsch, J. (2011). *Studie „Bystander von Cyber-Mobbing“*. Technische Universität Berlin.
- Pfetsch, J. (2016). Who is who in cyberbullying? Conceptual and empirical perspectives on bystanders in Cyberbullying. In M. F. Wright (Hrsg.), *A social-ecological approach to cyberbullying* (S. 121–149). Nova Publishing.
- Pfetsch, J. (2018a). *Cyberbullying, Bystander und Empathie. Die Bedeutung von Empathie im Medienkontext und elterlicher Medienerziehung für die Prädiktion und Prävention von Cyberbullying. Kumulative Habilitationsschrift zur Erlangung der Venia legendi im Fach Psychologie*. Technische Universität Berlin.
- Pfetsch, J. (2018b). Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick. *Praxis Kinderpsychologie Kinderpsychiatrie*, 67, 110–133.

- Pfetsch, J. (2020). Exkurs: Förderung von Zivilcourage zur Prävention von Aggression in der Schule: Exkurs zu Kapitel 5. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen* (S. 99–112). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_6
- Pfetsch, J., Ittel, A. & Walk, S. (2012). *Who is who in cyberbullying: Looking beyond the bully-victim-dyad* [Präsentation]. XXth ISRA World Meeting, Walferdange: University of Luxembourg.
- Pfetsch, J., Müller, C. R. & Ittel, A. (2014). Cyberbullying und Empathie: Affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 23–37.
- Pfetsch, J., Müller, C. R., Walk, S. & Ittel, A. (2014). Bewältigung von Cyberviktimisierung im Jugendalter—Emotionale und verhaltensbezogene Reaktionen auf Cyberbullying. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 63(5), 343–360. <https://doi.org/10.13109/prkk.2014.63.5.343>
- Pfetsch, J., Paschel, F., Bieß, C. & Stapf, I. (in Begutachtung). Forschungsethik und Kinderrechte. Herausforderungen und Spannungsfelder der Forschung mit Heranwachsenden am Beispiel der informierten Einwilligung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*.
- Pfetsch, J. & Schäfer, G. (2014). Cybermobbing – anonyme Bedrohung oder fiese Schikane unter Freunden? *Unsere Jugend. Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik*, 66(4), 159–170.
- Pfetsch, J. & Schultze-Krumbholz, A. (2018). Cyberbullying als Herausforderung für Schulen. In N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen* (S. 69–88). Waxmann.
- Pfetsch, J., Schultze-Krumbholz, A. & Fandrem, H. (2024, in Vorbereitung). *Feeling well and more connected when others argue against hate speech? Effects of Online Hate Speech and Counter Speech on Well-being and Belonging Among Persons with a Migration or a Refugee Background*.
- Pichel, R., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Feijóo, S., Varela, J. & Rial, A. (2021). Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it? *Sustainability*, 13(15), eArtikel 8527. <https://doi.org/10.3390/su13158527>
- Pieschl, S. (2018). Ist Medienkompetenz ein protektiver Faktor gegen problematische Mediennutzung? In O. D. Kothgassner (Hrsg.), *Klinische Cyberpsychologie und Cybertherapie* (S. 180–188). Facultas.
- Pieschl, S., Kourteva, P. & Stauf, L. (2017). Challenges in the evaluation of cyberbullying prevention – Insights from two case studies. *International Journal of Developmental Science*, 11(1–2), 45–54. <https://doi.org/10.3233/DEV-160209>
- Pieschl, S. & Porsch, T. (2012). *Schluss mit Cybermobbing! Das Trainings- und Präventionsprogramm „Surf-Fair“; mit Film und Materialien auf DVD*. Beltz.
- Pieschl, S. & Urbasik, S. (2013). Does the cyber bullying prevention program Surf-Fair work? – An evaluation study. In R. Hanewald (Hrsg.), *From cyber bullying to cyber safety: Issues and approaches in educational contexts* (S. 205–224). Nova Science Publishers.
- Polanco-Levicán, K. & Salvo-Garrido, S. (2021). Bystander roles in cyberbullying: A mini-review of who, how many, and why. *Frontiers in Psychology*, 12, eArtikel 676787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676787>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Ingram, K., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A. E., Torgal, C. & Robinson, L. (2021). A systematic review and meta-analysis of interventions to decrease cyberbullying perpetration and victimization. *Prevention Science*, 23(3), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11211-021-01259-y>
- Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes. (24.08.2023). *Sexuelle Belästigung in Onlinespielen*. Polizei-Beratung. <https://www.polizei-beratung.de/aktuelles/detailansicht/online-spiele/>
- Porsch, T. & Pieschl, S. (2014). Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9(1), 7–22. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i1.19080>
- Prichard, J., Scanlan, J., Krone, T., Spiranic, C., Watters, P. & Wortley, R. (2022). Warning messages to prevent illegal sharing of sexual images: Results of a randomised controlled experiment. *Trends & issues in crime and criminal justice*, 647. <https://doi.org/10.52922/ti78559>
- Quirk, R. & Campbell, M. (2015). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behaviour. *Educational Psychology*, 35(4), 430–448. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.893556>

- Rega, V., Gioia, F. & Boursier, V. (2022). Parental mediation and cyberbullying: A narrative literature review. *Marriage & Family Review*, 58(6), 495–530. <https://doi.org/10.1080/01494929.2022.2069199>
- Ricciardelli, R. & Adorjan, M. (2019). 'If a girl's photo gets sent around, that's a way bigger deal than if a guy's photo gets sent around': Gender, sexting, and the teenage years. *Journal of Gender Studies*, 28(5), 563–577. <https://doi.org/10.1080/09589236.2018.1560245>
- Riebel, J. & Jäger, R.S. (2009). Klassifikation von Cyberbullying: Eine empirische Untersuchung zu einem Kategoriensystem für die Spielarten virtueller Gewalt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4(2), 233–240.
- Röderer, K., Himmelsbach, J., Schwarz, S. & Tscheligi, M. (2019). Engaging bystanders using persuasive technology: A meta-analysis of influencing factors on moral courage. In H. Oinas-Kukkonen, K. T. Win, E. Karapanos, P. Karppinen & E. Kyza (Hrsg.), *Persuasive Technology: Development of Persuasive and Behavior Change Support Systems* (S. 202–209). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17287-9_17
- Rohmann, E. & Bierhoff, H.-W. (2022). Gerechtigkeit und Vertrauen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 19–36). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4>
- Rotenberg, K. J., Boulton, M. J. & Fox, C. L. (2005). Cross-sectional and longitudinal relations among children's trust beliefs, psychological maladjustment and social relationships: Are very high as well as very low trusting children at risk? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 595–610. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-6740-9>
- Rüdiger, T.-G. (2019). Braucht der Schutz von Kindern und Jugendlichen im Internet eine digitale Generalprävention? *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 64(2), 56–62.
- Rüdiger, T.-G. (2020). *Die onlinebasierte Anbahnung des sexuellen Missbrauchs eines Kindes: Eine kriminologische und juristische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Cybergrooming*. Verlag für Polizeiwissenschaft. <https://publishup.uni-potsdam.de/frontdoor/index/index/docId/46821>
- Rüdiger, T.-G. & Bayerl, P. S. (2023). I: Einführung zum Handbuch Cyberkriminologie: Momentaufnahme und Einladung zur Fortentwicklung. In T.-G. Rüdiger & P. S. Bayerl (Hrsg.), *Handbuch Cyberkriminologie* (S. 1–21). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35450-3_55-1
- Rudnicki, K., Vande Bosch, H., Voué, P. & Poels, K. (2022). Systematic review of determinants and consequences of bystander interventions in online hate and cyberbullying among adults. *Behaviour & Information Technology*, 42(5), 527–544. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2027013>
- Ruiz, M. J., Sáez, G., Villanueva-Moya, L. & Expósito, F. (2021). Adolescent sexting: The role of body shame, social physique anxiety, and social networking site addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(12), 799–805. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0719>
- Rumpf, H.-J., Arnaud, N., Batra, A., Bischof, A., Bischof, G., Brand, M., Gohlke, A., Kaess, M., Kiefer, F., Leménager, T., Mann, K., Mößle, T., Müller, A., Müller, K., Rehbein, F., Thomasius, R., Wartberg, L., Wildt, B. T., Wölfling, K. & Wurst, F. M. (2016). Memorandum Internetbezogene Störungen der Deutschen Gesellschaft für Suchtforschung und Suchttherapie (DG-Sucht). *SUCHT*, 62(3), 167–172. <https://doi.org/10.1024/0939-5911/a000425>
- Saferinternet.at. (2020, Februar 24). *10 Tipps für Eltern von Kleinkindern*. Saferinternet.at. <https://www.saferinternet.at/news-detail/10-tipps-fuer-eltern-von-kleinkindern>
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvenon & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (S. 398–419). The Guilford Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sanders, J. B. P., Malamut, S. & Cillessen, A. H. N. (2021). Why Do Bullies Bully?: Motives for bullying. In P. K. Smith & J. O. Norman (Hrsg.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying* (1. Aufl., S. 158–176). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch9>
- Sasson, H. & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 33, 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025>

- Savimäki, T., Kaakinen, M., Räsänen, P. & Oksanen, A. (2020). Disquieted by online hate: Negative experiences of Finnish adolescents and young adults. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 26(1), 23–37. <https://doi.org/10.1007/s10610-018-9393-2>
- Schacter, H. L., Greenberg, S. & Juvonen, J. (2016). Who's to blame?: The effects of victim disclosure on bystander reactions to cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 57, 115–121. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.018>
- Scheithauer, H., Schultze-Krumbholz, A., Pfetsch, J. & Hess, M. (2021). Types of cyberbullying. In P. K. Smith & J. O'Higgins Norman (Hrsg.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (1. Aufl., Bd. 1, S. 120–138). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch7>
- Schindler, A.-K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M. & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 421–438). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_21
- Schneider, C., Leest, U., Katzer, C. & Jäger, R. S. (2014). *Mobbing und Cybermobbing bei Erwachsenen: Eine empirische Bestandsaufnahme in Deutschland*. Bündnis gegen Cybermobbing e. V. http://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/studie_mobbing_cybermobbing_erwachsene.pdf
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B. & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Scholes-Balog, K., Francke, N. & Hemphill, S. (2016). Relationships between sexting, self-esteem, and sensation seeking among Australian young adults. *Sexualization, Media & Society*, 2(2), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2374623815627790>
- Schultz, M. (2023). *Wer ist es? Das Vertrauen von Dritt- und Sechstklässler:innen in online- und offline Fremde und Erfahrung mit Fake-Profilen im Internet*. <https://doi.org/10.48691/ovsj-zn51>
- Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J. & Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4), eArtikel 2. <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2>
- Schultze-Krumbholz, A., Pfetsch, J. & Lietz, K. (2022). Cyberbullying in a multicultural context – Forms, strain, and coping related to ethnicity-based cybervictimization. *Frontiers in Communication*, 7, eArtikel 846794. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.846794>
- Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Roosen-Runge, A. & Scheithauer, H. (2021). *Medienhelden: Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing* (3. Auflage). Reinhardt.
- 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*, 1, 61–79.
- Schwarzer, G. & Jovanovic, B. (2015). *Entwicklungspsychologie der Kindheit* (1. Auflage). Kohlhammer.
- Schweer, M. K. W. (2022). Vertrauen und Misstrauen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen—Zwei zentrale psychologische Regulatoren. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstruens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 1–16). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4>
- Seemann-Herz, L., Kansok-Dusche, J., Dix, A., Wachs, S., Krause, N., Ballaschk, C., Schulze-Reichert, F. & Bilz, L. (2022). Schulbezogene Programme zum Umgang mit Hatespeech – Eine kriteriengeleitete Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(3), 597–614. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00348-4>
- Selig, J. P. & Little, T. D. (2012). Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal data. In B. Laursen, T. D. Little & N. A. Card (Hrsg.), *Handbook of developmental research methods* (S. 265–278). The Guilford Press.
- SELMA. (2019). *Hacking online hate: Building an evidence base for educators*. www.hackinghate.eu
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen* (1. Auflage). Suhrkamp.
- Ševčíková, A. & Šmahel, D. (2009). Online harassment and cyberbullying in the Czech Republic: Comparison across age groups. *Zeitschrift Für Psychologie*, 217(4), 227–229. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.227>

- Sheldon, P. (2009). „I'll poke you. You'll poke me!“ Self-disclosure, social attraction, predictability and trust as important predictors of Facebook relationships. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3(2), eArtikel 2.
- Shin, J. & Lee, B. (2021). The effects of adolescent prosocial behavior interventions: A meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 565–577. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09691-z>
- Shultz, E., Heilman, R. & Hart, K. J. (2014). Cyber-bullying: An exploration of bystander behavior and motivation. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(4), eArtikel 3. <https://doi.org/10.5817/CP2014-4-3>
- Siah, P. C., Tee, X. Y., Tan, J. T. A., Tan, C. S., Lokithasan, K., Low, S. K. & Yap, C. C. (2022). Cybervictimization and depression among adolescents: Coping strategies as mediators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), eArtikel 3903. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073903>
- Siegler, R. S., Eisenberg, N., DeLoache, J. S. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. Pauen, Hrsg.; 4. Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47028-2>
- Simons, E. I., Noteboom, F. & Van Furth, E. F. (2023). Pro-anorexia coaches prey on individuals with eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 57(1), 124–131. <https://doi.org/10.1002/eat.24074>
- Sitzer, P., Marth, J., Kocik, C. & Müller, K. N. (2012). *Ergebnisbericht der Online-Studie „Cyberbullying bei Schülerinnen und Schülern.“* Universität Bielefeld.
- Skenarova, H., Schulz, A., Schuhmann, P., Osterheider, M. & Neutze. (2018). Online sexual solicitation by adults and peers – Results from a population based German sample. *Child Abuse and Neglect*, 76, 225–236. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.11.005>
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/leu.47ideqj01ofo>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06*. London: DfES.
- Soral, W., Bilewicz, M. & Winiewski, M. (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, 44(2), 136–146. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>
- Spaccatini, F., Pacilli, M. G., Pagliaro, S. & Giovannelli, I. (2023). Victim blaming 2.0: Blaming sexualized victims of online harassment lowers bystanders' helping intentions. *Current Psychology*, 42, 19054–19064. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02884-8>
- Stahel, L. & Baier, D. (2023). Digital hate speech experiences across age groups and their impact on well-being: A nationally representative survey in Switzerland. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(7), 519–526. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0185>
- Staksrud, E., Ólafsson, K. & Livingstone, S. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.026>
- Stapf, I., Bieß, C., Heesen, J., Adelio, O., Pavel, C., Andresen, S., Dreyer, S., Lampert, C., Paschel, F., Pfetsch, J. & Thiel, K. (2022). Zwischen Fürsorge und Forschungszielen. Ethische Leitlinien für die Forschung mit Kindern zu sensiblen Themenbereichen. In IZEW (Hrsg.), *Materialien zur Ethik in den Wissenschaften* (Bd. 20). IZEW. [https://uni-tuebingen.de/securedl/sdl-eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJpYXQiOiJlY2Njc0NzE4NzYsImV4cCI6MTY2NzU2MTg3MiwidXNlciI6MCwtMV0sImZpbGUiOiJmaWxlyWRtaW5cL1VuaV9UdWVlYW5nZW5cL0VpbnpJpY2h0dW5nZW5cL0laRVdcLzJfRm9yc2NodW5nXC9GRUtlX1NJ-S0lEX19JWkVXX1VuaXZlcnNpdFxlMDBlNHhfVfFxlMDBmY2JpZ2ZVuXzlwMjIucGRmLi-wicGFnZSI6MjE3MTYxXQ.2WQOU3LY2F9o3mgOVvcOO1PIZuwiGV5XzC7BoZka5s0/FEK__SIKID__IZEW_Universit%C3%A4t_T%C3%BCbigen_2022.pdf](https://uni-tuebingen.de/securedl/sdl-eyJ0eXAiOiJKV1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJpYXQiOiJlY2Njc0NzE4NzYsImV4cCI6MTY2NzU2MTg3MiwidXNlciI6MCwiZ3JvdXBzIjpbMCwtMV0sImZpbGUiOiJmaWxlyWRtaW5cL1VuaV9UdWVlYW5nZW5cL0VpbnpJpY2h0dW5nZW5cL0laRVdcLzJfRm9yc2NodW5nXC9GRUtlX1NJ-S0lEX19JWkVXX1VuaXZlcnNpdFxlMDBlNHhfVfFxlMDBmY2JpZ2ZVuXzlwMjIucGRmLi-wicGFnZSI6MjE3MTYxXQ.2WQOU3LY2F9o3mgOVvcOO1PIZuwiGV5XzC7BoZka5s0/FEK__SIKID__IZEW_Universit%C3%A4t_T%C3%BCbigen_2022.pdf)
- Staupe-Müller, F., Hansen, B. & Voss, M. (2012). How stressful is online victimization? Effects of victim's personality and properties of the incident. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 260–274. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643170>

- Steeves, V. & Regan, P. (2014). Young people online and the social value of privacy. *Journal of Information Communication and Ethics in Society*, 12, 298–313. <https://doi.org/10.1108/JICES-01-2014-0004>
- Steffgen, G., Pfetsch, J., König, A. & Melzer, A. (2010). Effects of traditional bullying and empathy on cyberbullying. *Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology ECDDP*. <https://orbi.lu.uni.lu/handle/10993/20976>
- Steinberg, L. (2022). *Adolescence* (13th edition). McGraw Hill.
- Steinebach, M. (2022). Maschinelles Lernen im Jugendschutz. *Mediendiskurs*, 26(2), 68–72.
- Stelzmann, D., Amelung, T. & Kuhle, L. F. (2020). Grooming-Umgebungen von pädophilen und hebephilen Männern in Deutschland. In T.-G. Rüdiger & P. S. Bayerl (Hrsg.), *Cyberkriminologie: Kriminologie für das digitale Zeitalter* (S. 475–485). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28507-4_19
- Stengelin, R., Grueneisen, S. & Tomasello, M. (2018). Why should I trust you? Investigating young children's spontaneous mistrust in potential deceivers. *Cognitive Development*, 48, 146–154. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.08.006>
- Strichartz, A. F. & Burton, R. V. (1990). Lies and truth: A study of the development of the concept. *Child Development*, 61(1), 211–220. <https://doi.org/10.2307/1131060>
- Stuart, J. & Scott, R. (2021). The measure of online disinhibition (MOD): Assessing perceptions of reductions in restraint in the online environment. *Computers in Human Behavior*, 114, eArtikel 106534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106534>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Sutton, S. & Finkelhor, D. (2024). Perpetrators' identity in online crimes against children: A meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 25(3), 1756–1768. <https://doi.org/10.1177/15248380231194072>
- Thorburn, B., Gavey, N., Single, G., Wech, A., Calder-Dawe, O. & Benton-Greig, P. (2021). To send or not to send nudes: New Zealand girls critically discuss the contradictory gendered pressures of teenage sexting. *Women's Studies International Forum*, 85, eArtikel 102448. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102448>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Tompson, T., Benz, J. & Agiesta, J. (2013). *The Digital Abuse Study: Experiences of teens and young adults. a study from The Associated Press/NORC Center for Public Affairs Research and MTV*. The Associated Press and NORC. https://apnorc.org/wp-content/uploads/2020/02/AP-NORC-Center-and-MTV_Digital-Abuse-Study_FINAL.pdf
- Tong, Y., Wang, F. & Danovitch, J. (2020). The role of epistemic and social characteristics in children's selective trust: Three meta-analyses. *Developmental Science*, 23(2), eArtikel 12895. <https://doi.org/10.1111/desc.12895>
- Tong, Y., Wang, F., Danovitch, J. & Wang, W. (2022). When the internet is wrong: Children's trust in an inaccurate internet or human source. *The British Journal of Developmental Psychology*, 40(2), 320–333. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12405>
- Torgal, C., Espelage, D. L., Polanin, J. R., Ingram, K. M., Robinson, L. E., El Sheikh, A. J. & Valido, A. (2021). A meta-analysis of school-based cyberbullying prevention programs' impact on cyber-bystander behavior. *School Psychology Review*, 52(2), 95–109. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1913037>
- Trepte, S. & Reinecke, L. (2013). The reciprocal effects of social network site use and the disposition for self-disclosure: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1102–1112. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.002>
- Trepte, S., Reinecke, L. & Schäwel, J. (2021). *Medienpsychologie* (3., erweiterte und überarbeitete Auflage). Kohlhammer.
- Udris, R. (2014). Cyberbullying among high school students in Japan: Development and validation of the Online Disinhibition Scale. *Computers in Human Behavior*, 41, 253–261. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.036>
- UK Safer Internet Centre. (2016). *Creating a better Internet for all: Young people's experiences of online empowerment + online hate*. <http://childnetsic.s3.amazonaws.com/ufiles/SID2016/Creating%20a%20Better%20Internet%20for%20All.pdf>

- UN Committee on the Rights of the Child. (2021). *General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment (CRC/C/GC/25)*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en
- Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. (o.J.). *Signale, Symptome und Folgen von sexuellem Missbrauch*. UBSKM. Abgerufen 13. Dezember 2023, von <https://beauftragte-missbrauch.de/themen/definition/symptome-und-signale>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child. General Assembly resolution 44/25*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>
- Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>
- Van Cleemput, K., Vandeboosch, H. & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine „helping“, „joining in“, and „doing nothing“ when witnessing cyberbullying: Bystander Behavior in Cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383–396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>
- Vandeboosch, H. & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499–503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>
- Vandeboosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society*, 11(8), 1349–1371. <https://doi.org/10.1177/1461444809341263>
- Vogel, I. & Steinebach, M. (2021). *Technik für den digitalen Jugendschutz: Automatische Erkennung von Sexting und Cybergrooming*. Fraunhofer-Institut für Sichere Informationstechnologie SIT.
- Vogelsang, V. (2017). *Sexuelle Viktimisierung, Pornografie und Sexting im Jugendalter—Ausdifferenzierung einer sexualbezogenen Medienkompetenz*. Springer VS.
- Voigtländer, D. (2008). *Hilfverhalten und Zivilcourage: Ein Vergleich von antizipiertem und realem Verhalten*. Georg-August-Universität Göttingen.
- Voltmer, K. & von Salisch, M. (2021). *ATEM 3-9 Adaptiver Test des Emotionswissens. Manual* (1. Aufl.). Springer.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waasdorp, T.E. & Bradshaw, C.P. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 483–488. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Wachs, S. (2014). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. In P.K. Smith (Hrsg.), *Emotional and Behavioural Difficulties Associated with Bullying and Cyberbullying* (1. Aufl.). Routledge.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S. & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multi-level analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>
- Wachs, S., Bilz, L., Wettstein, A. & Espelage, D.L. (2024). Validation of the multidimensional bystander responses to racist hate speech scale and its association with empathy and moral disengagement among adolescents. *Aggressive Behavior*, 50(1), eArtikel 22105. <https://doi.org/10.1002/ab.22105>
- Wachs, S., Bilz, L., Wettstein, A., Wright, M.F., Kansok-Dusche, J., Krause, N. & Ballaschk, C. (2022). Associations between witnessing and perpetrating online hate speech among adolescents: Testing moderation effects of moral disengagement and empathy. *Psychology of Violence*, 12(6), 371–381. <https://doi.org/10.1037/vio0000422>
- Wachs, S., Costello, M., Wright, M.F., Flora, K., Daskalou, V., Maziridou, E., Kwon, Y., Na, E.-Y., Sittichai, R., Biswal, R., Singh, R., Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Görzig, A. & Hong, J.S. (2021). „DNT LET 'EM H8 U!“: Applying the routine activity framework to understand cyberhate victimization among adolescents across eight countries. *Computers & Education*, 160, eArtikel 104026. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104026>
- Wachs, S., Gámez-Guadix, M., Wright, M.F., Görzig, A. & Schubarth, W. (2020). How do adolescents cope with cyberhate? Psychometric properties and socio-demographic differences of a

- coping with cyberhate scale. *Computers in Human Behavior*, 104, eArtikel 106167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106167>
- Wachs, S., Jiskrova, G. K., Vazsonyi, A. T., Wolf, K. D. & Junger, M. (2016). A cross-national study of direct and indirect effects of cyberbullying on cybergrooming victimization via self-esteem. *Psicologia Educativa*, 22(1), 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.002>
- Wachs, S., Junger, M. & Sittichai, R. (2015). Traditional, cyber and combined bullying roles: Differences in risky online and offline activities. *Societies*, 5(1), 109–135. <https://doi.org/10.3390/soc5010109>
- Wachs, S., Krause, N., Wright, M. F. & Gámez-Guadix, M. (2023). Effects of the prevention program „HateLess. Together against Hatred“ on adolescents' empathy, self-efficacy, and countering hate speech. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(6), 1115–1128. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01753-2>
- Wachs, S., Mazzone, A., Milosevic, T., Wright, M. F., Blaya, C., Gámez-Guadix, M. & O'Higgins Norman, J. (2021). Online correlates of cyberhate involvement among young people from ten European countries: An application of the Routine Activity and Problem Behaviour Theory. *Computers in Human Behavior*, 123, eArtikel 106872. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106872>
- Wachs, S., Michelsen, A., Wright, M. F., Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Kwon, Y., Na, E.-Y., Sittichai, R., Singh, R., Biswal, R., Gözlig, A. & Yanagida, T. (2020). A routine activity approach to understand cybergrooming victimization among adolescents from six countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(4), 218–224. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0426>
- Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L., Krause, N., Ballaschk, C., Kansok-Dusche, J. & Wright, M. F. (2021). Playing by the rules? An investigation of the relationship between social norms and adolescents' hate speech perpetration in schools. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21–22), 21143–21164. <https://doi.org/10.1177/08862605211056032>
- Wachs, S., Whittle, H. C., Hamilton-Giachritsis, C., Wolf, K. D., Vazsonyi, A. T. & Junger, M. (2018). Correlates of mono- and dual-victims of cybergrooming and cyberbullying: Evidence from four countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(2), 91–98. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0733>
- Wachs, S. & Wolf, K. D. (2011). Zusammenhänge zwischen Cyberbullying und Bullying—Erste Ergebnisse aus einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(9), 735–744. <https://doi.org/10.13109/prkk.2011.60.9.735>
- Wachs, S., Wolf, K. D., Junger, M. & Sittichai, R. (08.11.2013). Zusammenhänge zwischen Cyberbullying-Rolle, Sexting und Exzessivem Onlineverhalten bei 12 – 13-Jährigen: Erste Ergebnisse einer internationalen Selbstberichtsstudie [DGfE-Herbsttagung Medienpädagogik, 07.-08.11.2013, Köln].
- Wachs, S., Wolf, K. D. & Pan, C.-C. (2012). Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema*, 24(4), 628–633.
- Wachs, S. & Wright, M. F. (2019). The moderation of online disinhibition and sex on the relationship between online hate victimization and perpetration. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(5), 300–306. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0551>
- Wachs, S., Wright, M. F. & Gámez-Guadix, M. (2024). From hate speech to HateLess. The effectiveness of a prevention program on adolescents' online hate speech involvement. *Computers in Human Behavior*, 157, eArtikel 108250. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108250>
- Wachs, S., Wright, M. F., Gámez-Guadix, M. & Döring, N. (2021). How are consensual, non-consensual, and pressured sexting linked to depression and self-harm? The moderating effects of demographic variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), eArtikel 2597. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052597>
- Wachs, S., Wright, M. F., Sittichai, R., Singh, R., Biswal, R., Kim, E., Yang, S., Gámez-Guadix, M., Almendros, C., Flora, K., Daskalou, V. & Maziridou, E. (2019). Associations between witnessing and perpetrating online hate in eight countries: The buffering effects of problem-focused coping. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), eArtikel 3992. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203992>
- Wachs, S., Wright, M. F. & Vazsonyi, A. T. (2019). Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration: Moderating effects of toxic online disinhibition. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 29(3), 179–188. <https://doi.org/10.1002/cbm.2116>

- Walker, K. & Sleath, E. (2017). A systematic review of the current knowledge regarding revenge pornography and non-consensual sharing of sexually explicit media. *Aggression and Violent Behavior*, 36, 9–24. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.010>
- Walther, J.B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3–43. <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>
- Walther, J.B. (2022). Social media and online hate. *Current Opinion in Psychology*, 45, eArtikel 101298. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.010>
- Wang, C.-W., Musumari, P.M., Techasrivichien, T., Sugimoto, S.P., Tateyama, Y., Chan, C.-C., Ono-Kihara, M., Kihara, M. & Nakayama, T. (2019). Overlap of traditional bullying and cyberbullying and correlates of bullying among Taiwanese adolescents: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(1), eArtikel 1756. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8116-z>
- Wang, S. (2021). Standing up or standing by: Bystander intervention in cyberbullying on social media. *New Media & Society*, 23(6), 1379–1397. <https://doi.org/10.1177/1461444820902541>
- Weber, M., Ziegele, M. & Schnauber, A. (2013). Blaming the victim: The effects of extraversion and information disclosure on guilt attributions in cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(4), 254–259. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0328>
- Webster, S., Davidson, J., Bifulco, A., Gottschalk, P., Caretti, V., Pham, T., Grove-Hills, J., Turley, C., Tompkins, C., Ciulla, S., Milazzo, V., Schimmenti, A. & Craparo, G. (2012). *European Online Grooming Project—Final Report*. European Online Grooming Project_.
- Weingraber, S., Plath, C., Naegle, L. & Stein, M. (2020). Online victimization – an explorative study of sexual violence and cyber grooming in the context of social media use by young adults in Germany. *Social Work & Society*, 18(3).
- Wells, M. & Mitchell, K.J. (2007). Youth sexual exploitation on the internet: DSM-IV diagnoses and gender differences in co-occurring mental health issues. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24(3), 235–260. <https://doi.org/10.1007/s10560-007-0083-z>
- Westin, A.F. (1968). Privacy and freedom. *Washington and Lee Law Review*, 25(1), Artikel 25.
- Whittle, H.C., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A. & Collings, G. (2013). A review of young people's vulnerabilities to online grooming. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 135–146. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.008>
- Whittle, H.C., Hamilton-Giachritsis, C.E. & Beech, A.R. (2015). A comparison of victim and offender perspectives of grooming and sexual abuse. *Deviant Behavior*, 36(7), 539–564. <https://doi.org/10.1080/01639625.2014.944074>
- Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Williams, R., Elliott, I.A. & Beech, A.R. (2013). Identifying sexual grooming themes used by internet sex offenders. *Deviant Behavior*, 34(2), 135–152. <https://doi.org/10.1080/01639625.2012.707550>
- Williams-Ceci, S., Grose, G.E., Pinch, A.C., Kizilcec, R.F. & Lewis, N.A. (2021). Combating sharenting: Interventions to alter parents' attitudes toward posting about their children online. *Computers in Human Behavior*, 125, eArtikel 106939. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106939>
- Windisch, S., Wiedlitzka, S., Olaghere, A. & Jenaway, E. (2022). Online interventions for reducing hate speech and cyberhate: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), eArtikel 1243. <https://doi.org/10.1002/cl2.1243>
- Witz, C. (2021). Sexting und sexuelle Grenzverletzungen an Schulen: Lehrpersonen als Ansprechpersonen bei nicht-konsensuellen Praktiken. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 69–88. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.11.17.X>
- Wolak, J., Finkelhor, D., Walsh, W. & Treitman, L. (2018). Sextortion of minors: Characteristics and dynamics. *Journal of Adolescent Health*, 62(1), 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.08.014>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wood, M., Barter, C., Stanley, N., Aghtae, N. & Larkins, C. (2015). Images across Europe: The sending and receiving of sexual images and associations with interpersonal violence in young

- people's relationships. *Children and Youth Services Review*, 59, 149–160. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.11.005>
- Wright, M. F. (2017). Parental mediation, cyberbullying, and cybertrolling: The role of gender. *Computers in Human Behavior*, 71, 189–195. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.059>
- Wright, M. F., Harper, B. D. & Wachs, S. (2018). The associations between cyberbullying and callous-unemotional traits among adolescents: The moderating effect of online disinhibition. *Personality and Individual Differences*, 140, 41–45. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.001>
- Wright, M. F. & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), eArtikel 2493. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142493>
- Xiao, B., Baitz, R., Onditi, H. Z., Sam, J. & Shapka, J. D. (2021). Cybervictimization, time spent online, and developmental trajectories of online privacy concerns among early adolescents. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 1094–1105. <https://doi.org/10.1002/hbe2.282>
- Xie, W. & Kang, C. (2015). See you, see me: Teenagers' self-disclosure and regret of posting on social network site. *Computers in Human Behavior*, 52, 398–407. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.059>
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D. & González-Cabrera, J.-M. (2018). Cyberbullying and problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study. *Comunicar*, 26(56), 49–58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>
- Zillich, A., Holtrup, S., Limmer, K. & Möbius, S. (2019). Victim Blaming bei Cyberbullying. Der Einfluss der Privatsphäreinstellung auf die Opferschuldzuschreibung. *Studies in Communication and Media*, 8, 115–134. <https://doi.org/10.5771/2192-4007-2019-1-115>
- Zitzmann, C. (2010). *Alltagshelden: Aktiv gegen Gewalt und Mobbing – für mehr Zivilcourage; Praxis-handbuch für Schule und Jugendarbeit* (2. Aufl., [Nachdr.]). Wochenschau-Verl.
- Zuckerman, M. (1971). Dimensions of sensation seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(1), 45–52. <https://doi.org/10.1037/h0030478>
- Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P. & Llorent, V. J. (2018). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>