

«Also natürlich wurde ich auch beleidigt»

Werte und (Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter Kommunikation aus der Perspektive zwölf- bis 13-jähriger Jugendlicher

Julia Nickel

Zusammenfassung

Mit Blick auf das Medienhandeln Jugendlicher, das sich als digital, online und sozial beschreiben lässt, nimmt der Beitrag aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive die Erfahrungen in den Blick, die Jugendliche im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation mit (wert-)verletzendem Handeln machen und versteht dabei ihr moralisches Denken, Fühlen und Handeln als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Vor diesem Hintergrund wurde eine qualitative Befragung mit Jugendlichen im Alter von zwölf und 13 Jahren durchgeführt. Deutlich wird, dass die Jugendlichen das, was sie online sehen, lesen und (mit-)erleben, moralisch reflektieren bzw. beurteilen und sich dabei an gesellschaftlichen, freiheitlich-demokratischen Grundwerten und sozialen Normen orientieren. Erfahrungen mit Verletzungen dieser Werte und Normen und der Umgang damit gehören dabei für die befragten Jugendlichen gewissermassen zu ihrem Medienalltag dazu. Die qualitative Forschung bestätigt zum einen (Wert-)Verletzungen, die bereits in quantitativen Studien zum Medienhandeln Jugendlicher als Herausforderungen und Problembereiche thematisiert werden, und erweitert den Forschungsstand zum anderen um die spezifische Perspektive der Jugendlichen selbst. Der Beitrag liefert damit wichtige Impulse für die medienpädagogische Praxis und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten.

“Of course I was insulted too”. Values and (value) violations in the context of media-mediated communication from the perspective of 12- to 13-year-old adolescents

Abstract

From the perspective of socialisation theory, this paper focuses on young people’s digital, online and social media behaviour by explicitly considering their experiences with (value-)offending behaviour in the context of media-mediated (online) communication. Thereby, understanding the moral thinking, feeling and acting of adolescents functions as the particular starting point of the discussion. Against this background, qualitative interviews with 12- to 13-year-old adolescents have been conducted. Findings show that the adolescents morally reflect or judge what they see, read and (co-)experience online and in doing so orientate themselves towards social, liberal democratic basic values and norms. To a certain extent, experiences with violations of these values and norms and

the practice of dealing with them are part of the adolescents' everyday media life. On the one hand, the study reaffirms (value) violations that have already been addressed as challenges and problems in quantitative studies on young people's media behaviour, on the other hand, the findings show (value) violations that expand the state of research to include the specific perspective of adolescents themselves. Thus, the paper provides important impulses for media-pedagogical practice and a basis for further research.

1. Einleitung

Soziale Medien wie WhatsApp, YouTube, Instagram und Co. bieten Jugendlichen vielfältige Handlungsoptionen im Hinblick auf Identitätskonstruktion und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Kneidinger-Müller 2017; Schmidt 2010). Gleichzeitig sind sie Teil sozialer Realität, die es im Sozialisationsprozess aktiv zu verarbeiten gilt (Hurrelmann und Bauer 2018): Auch online werden in sozialer Interaktion und Kommunikation sozialisationsrelevante Erfahrungen gemacht, indem Kommunikationssituationen und -inhalte sowie dahinterliegende Intentionen, Werte und Normen interpretiert, reflektiert und verarbeitet werden. Neben Potenzialen ergeben sich dabei auch Herausforderungen mit sozialisatorischer Relevanz: Während jüngere Kinder eher negative Onlineerfahrungen im Hinblick auf beängstigende Inhalte machen, scheinen mit dem Übergang in das Jugendalter solche zuzunehmen, die den zwischenmenschlichen Umgang betreffen – also etwa Erfahrungen mit Beleidigungen, Lügen oder Mobbing (Bitkom 2019, 13). Diese sind in einer Lebensphase zu bewältigen, in der sozialisatorische Verarbeitungsprozesse ohnehin besonders intensiv erlebt werden (Hurrelmann und Bauer 2018, 132).

Aus medienpädagogischer Sicht ergibt sich daraus die Relevanz, diese Erfahrungen und ihre Bedeutung im Sozialisationsprozess in den Blick zu nehmen. Der Fokus medienpädagogischer Forschung und Praxis richtet sich dabei oft auf Einzelthemen, d. h. konkrete Phänomene wie «Cybermobbing» oder «Hate Speech» (Heidenreich und Wagner 2020). Themenübergreifende Studien sind vor allem quantitative Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher, die auch Risikobereiche bzw. negative Erfahrungen thematisieren. Wenn es darum geht, die jugendliche Perspektive nachzuvollziehen, ist auf das Potenzial qualitativer Forschungen zu verweisen. Mit dem Ziel, die Erfahrungswelt Jugendlicher¹ im Hinblick auf (Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation zu explorieren und ihr moralisches Denken, Fühlen und Handeln in diesem Zusammenhang zu untersuchen, wurde dementsprechend eine qualitative Studie durchgeführt: *Was erwarten sie vom sozialen Miteinander? Welche Werte und Normen liegen ihrem Handeln zugrunde? Welches Handeln erleben sie als (wert-)verletzend und wie gehen sie damit um?*

1 Die Altersgruppe der Zwölf- bis 13-Jährigen markiert den Übergang von Kindheit und Jugend (Oerter und Dreher 2002, 281), vereinheitlichend wird hier jedoch von «Jugendlichen» gesprochen (vgl. auch Berk 2005; Oerter und Dreher 2002).

2. Werte- und Mediensozialisation im Jugendalter

Im Rahmen des Sozialisationsprozesses, «in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt» (Hurrelmann 2002, 15), ergeben sich in jeder Lebensphase spezifische Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann und Bauer 2018; Oerter und Dreher 2002). In der Jugend ist das etwa die Entwicklung von Wert- und Normorientierungen, die als wesentliches Ergebnis von Sozialisation zu verstehen sind (Seel und Hanke 2015, 519; Wenninger 2001b, 466). Diese «Wertesozialisation» beinhaltet gleichzeitig auch «Mediensozialisation»: Angelehnt an Hurrelmann (2002) definiert Aufenanger (2008) Mediensozialisation als Prozess,

«in dem sich das sich entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird» (Aufenanger 2008, 88).

Zu dem Schluss, dass jugendliche Lebenswelten auch Medienwelten sind, kommen Baacke, Sander und Vollbrecht schon 1990 – 30 Jahre später gilt das einmal mehr (Bitkom 2019; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018; Wolfert und Leven 2019). Beschreiben lässt sich das Medienhandeln Jugendlicher mit den Stichworten *digital*, *online* und *sozial*: Es ist vor allem ein Onlinehandeln, bei dem Kommunikation eine wichtige Rolle spielt – einerseits, wenn Internetangebote genutzt werden, bei denen es primär um interpersonale Kommunikation geht (z. B. WhatsApp), andererseits, wenn solche Plattformen genutzt werden, die verschiedene Formen sozialen Kontaktes ermöglichen (z. B. Instagram).

Als eine «Modifikation zwischenmenschlicher Face-to-Face-Kommunikation» (Krotz 2007, 86), bei der «Informationen bzw. Bedeutungen beabsichtigt übertragen und empfangen werden» (Krotz 2007, 57), muss auch im Rahmen medienvermittelter (Online-)Kommunikation austariert werden, was

«die gemeinsam hergestellte Situation ist, was man selbst und der andere will, wie das wechselseitige aufeinander Beziehen funktioniert und vor allem auch, wie sich all das im Verlauf einer letztlich immer prozessualen Situation entwickelt» (Krotz 2017, 200).

Dabei werden partizipative und soziomoralische Kompetenzen des Handelns mit anderen und des Behandeln anderer und damit Werte und Normen als Handlungsorientierungen relevant (Keller und Malti 2008; Riesmeyer, Pfaff-Rüdiger und Kümpel 2016, 39), was das Zusammenwirken der Prozesse von Werte- und Mediensozialisation einmal mehr unterstreicht.

2.1 Wert- und Normorientierungen als Handlungsorientierungen

Für «Werte» gibt es dabei keine einheitliche Definition oder Operationalisierung, Einigkeit besteht vielmehr darin, dass verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen unterschiedliche Begriffsverständnisse zugrunde liegen (C. A. Fischer 2019; Gollan 2012; Niedermeier 2014; Pöge 2017; Rath 2015; Schubarth 2016). Auf Basis psychologischer (z. B. Kluckhohn 1951; Rokeach 1973; Schwartz 1996), soziologischer (z. B. Inglehart 1977; Klages 1984) und pädagogischer (z. B. Schubarth 2016) Definitionsansätze und -aspekte soll hier folgendes Begriffsverständnis zugrunde liegen:

- Werte sind nicht beobachtbare, über den Lebenslauf relativ stabile, abstrakte Konstrukte, die situationsübergreifend relevant sind und sich auf positive, wünschenswerte Handlungsleitlinien oder Zielzustände beziehen (Gollan 2012, 13; Frey et al. 2016, 7; Standop 2016, 6).
- Werte können sowohl deskriptiv beschreiben, was für ein Individuum subjektiv (besonders) wichtig ist (individuelle Werte), als auch normativ, welche Handlungsweisen oder Zielzustände innerhalb eines sozialen Systems anzustreben sind (gesellschaftliche (Grund-)Werte) (Gollan 2012, 15; Schönherr und Grubele 2011, 133f.).
- Individuelle Werte wie auch gesellschaftliche (Grund-)Werte beeinflussen sowohl die Wahrnehmung und Informationsverarbeitung als auch das Handeln von Individuen und beinhalten folglich eine kognitive, emotionale und evaluative sowie konative bzw. motivationale Komponente (Gollan 2012, 13; Hitlin und Piliavin 2004, 383; Pöge 2017, 2; Standop 2016, 6).

Der Begriff «Normen» wird oft im Zusammenhang mit dem Wertebegriff verwendet; den begrifflichen Unterschied einerseits und Zusammenhang andererseits skizziert Schubarth (2016, 21): «Während Werte die Frage beantworten, was (mir) wichtig ist, beziehen sich Normen auf die Frage, was sein soll, was (von Gesetz und Gesellschaft zwingend) erwartet wird». Aus abstrakten, situationsübergreifenden Werten lassen sich also konkrete, situationsbezogene Erwartungen bzw. Handlungsanforderungen (Normen) ableiten (Frey et al. 2016, 7; Stein 2013, 12).

2.2 Moralentwicklung – das Jugendalter als Orientierungsphase

Hinsichtlich der sozialisatorischen Entwicklung von Moral als gesamtes «Gebäude der Werte und Normen» (Stein 2013, 12), denen sich ein Individuum im Handeln verpflichtet fühlt, ist die Jugend als Orientierungsphase zu verstehen, in der eine intensive Auseinandersetzung mit «Fragen der Wertorientierung und der Anpassung an gesellschaftliche Normen» (Gebel und Wütscher 2015, 10) stattfindet. Moralentwicklung steht dabei im Zusammenhang mit personalen Entwicklungsprozessen bezüglich Kognitionen (Kohlberg [1976] 1997; Kohlberg und Kramer [1969] 1997) und

Emotionen sowie dem Handeln von Menschen (Keller 2016; Keller und Malti 2008; Montada 2002). Bedeutsam sind hier Alltagserfahrungen (Schubarth 2013, 26), also «implizites Lernen in Interaktionssituationen mit (bedeutsamen) Anderen, in denen sich auf dem Hintergrund der kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungen und Deutungsmuster moralische Lernprozesse vollziehen» (Keller und Malti 2008, 412).

In diesem Zusammenhang rückt auch die Relevanz von Medien(-handeln) – als integraler Bestandteil des Alltags Jugendlicher – im Kontext der Moralentwicklung in den Blickpunkt: Einerseits werden den Jugendlichen Wert- und Normorientierungen dar- bzw. angeboten, an denen sie sich orientieren bzw. zu denen sie sich positionieren können (Gebel und Wütscher 2015); andererseits gibt es im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation Raum für die «aktive Propagierung» (Gebel und Wütscher 2015, 14) eigener Wert- und Normorientierungen bzw. die Möglichkeit, diese «z. B. in spaßiger Form unter Freunden zu thematisieren oder sich ernsthaft in öffentlichen Diskursen einzubringen und mit den eigenen Sichtweisen und Positionen vor anderen zu bestehen» (Gebel und Wütscher 2015, 14).

3. (Wert-)Verletzendes Handeln im Kontext jugendlichen Medienhandelns

Dass sich im Hinblick auf das Medienhandeln Jugendlicher aber auch Herausforderungen ergeben, die im Entwicklungs- bzw. Sozialisationsprozess problematisch werden können, ist keine neue Beobachtung, wie sich mit Blick in die JIM-Studie feststellen lässt, die als Langzeitstudie zum Medienhandeln Zwölf- bis 19-Jähriger seit 1998 jährlich durchgeführt wird (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest o. J.) und 2010 sogar einen Fokus auf «Probleme und Gefahren» im Internet aus Sicht Jugendlicher legte. Deutlich wird auch, dass sich mit Veränderungen der Medienlandschaft und der Nutzungsmöglichkeiten auch die Problemfelder bzw. Herausforderungen wandeln. Während in den ersten Jahren der Fokus auf problematischen Websites mit rechtsextremistischen, gewalthaltigen oder pornographischen Inhalten liegt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2000a, 2000b, 2002, 2003), werden mit der zunehmenden Relevanz von medienvermittelter (Online-)Kommunikation auch Problembereiche in diesem Kontext thematisiert (Abb. 1): Im Jahr 2003 wird etwa erstmalig das Treffen «unangenehmer» Leute im Chatroom abgefragt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2004), 2006 wird als Reaktion auf die zunehmende Alltagsrelevanz von Handys die problematische Handynutzung mit aufgenommen (z. B. das Filmen von Schlägereien, ab 2007 als «Happy Slapping» bezeichnet); Erfahrungen mit Mobbing bzw. Cyberbullying, also dem gezielten «Fertigmachen» von Personen über Handy oder Internet, werden explizit seit 2008 erhoben; 2014 wird Sexting, also das Versenden intimer erotischer Bilder, problematisiert; 2018 erstmalig nach Erfahrungen mit Hassbotschaften im Netz gefragt.

Problemfelder medienvermittelter (Online-)Kommunikation Jugendlicher Neuthematisierungen der JIM-Studie

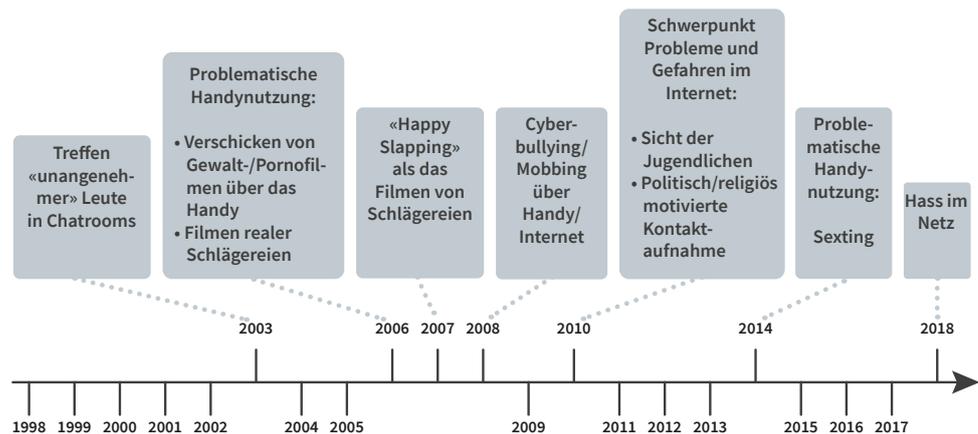


Abb. 1.: Problemfelder jugendlichen Medienhandelns (eigene Darstellung).

3.1 Verletzungsarten und Erscheinungsformen

Bevor näher auf die in der qualitativen Studie betrachtete Perspektive der Jugendlichen eingegangen wird, werden zunächst jene Problembereiche systematisiert und zusammenfassend dargestellt, die in aktuellen Studien zum Medienhandeln Jugendlicher im deutschsprachigen Raum aufgegriffen werden (Bitkom 2014, 2019; Brüggem et al. 2017; Education Group 2019; Hasebrink, Lampert, und Thiel 2019; Hermida 2019; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018; Suter et al. 2018; Wagner et al. 2012; Wolfert und Leven 2019). Sowohl die Auswahl der Studien als auch die herausgearbeiteten Herausforderungen und Problemfelder sind dabei nicht als erschöpfend zu betrachten, sondern dienen einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand (Abb. 2). Dargestellt werden ausgewählte problematisierte Handlungen, (Kommunikations-)Inhalte sowie Erscheinungsformen (unter denen sich wiederum bestimmte Handlungen oder Kommunikationsinhalte subsumieren lassen). Ausgeklammert wird dabei das Phänomen «Sexting» (vgl. hierzu Vogelsang 2017), da dieses nicht per se eine (Wert-)Verletzung darstellt, sondern als (wert-)verletzendes Handeln zu betrachten ist, wenn etwa Inhalte ungewünscht empfangen (sexuelle Belästigung) oder weitergegeben (Verbreiten privater Informationen) werden.

(Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation Jugendlicher



Abb. 2.: Überblick über den Forschungsstand (eigene Darstellung).

Die zusammengetragenen *Verletzungsarten, Erscheinungsformen* und *(Kommunikations-)Inhalte* sind zunächst als «potenzielle» (Wert-)Verletzungen aus Perspektive Jugendlicher zu verstehen: Nicht immer wird ersichtlich, ob sie abgefragte Phänomene als negativ erfahren haben bzw. darin individuelle oder gesellschaftliche Werte verletzt sehen. An dieser Stelle kommt das Ineinandergreifen des normativen und deskriptiven Verständnisses von Werten zum Tragen: (Wert-)Verletzendes Handeln wird im Folgenden verstanden als kommunikatives Handeln in sozialen Kontexten im Internet, das

- Personen(-gruppen) durch die Ausübung symbolischer Gewalt² verletzt und/oder*
- gegen gesellschaftliche, freiheitlich-demokratische Grundwerte und daraus resultierende Normen verstösst, oder – und hier rückt die Perspektive der Jugendlichen in den Blickpunkt – aus subjektiver Sicht problematisiert wird, weil es*
- gegen in einem bestimmten Bezugsrahmen geltende Wert- und Normorientierungen verstösst und/oder*
- individuellen Wert- und Normorientierungen widerspricht bzw.*
- persönlich als kränkend bzw. verletzend empfunden wird.*

2 Mit symbolischer Gewalt ist Online-Gewalt gemeint, die mittels Worten, Bildern oder Videos (Symbole) verletzt (Grimm et al. 2018, 56).

3.2 *Erfahrungsperspektiven und Bewältigungshandeln*

Mit Blick auf die Ergebnisse der zuvor genannten Studien zeichnen sich drei Perspektiven ab, aus denen Jugendliche Erfahrungen mit (wert-)verletzendem Handeln im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation machen: Als Betroffene, Beobachtende («Bystander») oder Verantwortliche. Erfahrungsperspektiven können je nach Handlungsentscheidungen aber auch wechseln, sodass die Grenzen der Beteiligungsrollen (Salmivalli et al. 1996) mitunter fließend sind: Wer als Bystander entscheidet, grenzüberschreitende Inhalte zu liken, «assistiert» Täterinnen oder Tätern und wird mitverantwortlich; wer entscheidet, sich zur Wehr zu setzen und «zurück beleidigt», vollzieht ebenso einen Rollenwechsel. Täterinnen und Täter im Kontext (wert-)verletzenden Handelns, das wird auch in der qualitativen Studie deutlich, können sowohl (fremde oder persönlich bekannte) Peers wie auch Erwachsene sein. Die Perspektive der befragten Jugendlichen als Täterinnen oder Täter wird in diesem Artikel überwiegend ausgeklammert, da diese in den Interviews, ggf. auch aus Gründen sozialer Erwünschtheit, kaum thematisiert wurde.

Wenn medienvermittelte (Online-)Kommunikation von Jugendlichen als Betroffene oder Bystander kognitiv bzw. emotional als (wert-)verletzend erlebt wird, können entsprechende Kommunikationssituationen bzw. -inhalte als Stressoren bzw. Belastungen verstanden werden. Damit rückt das Bewältigungshandeln der Jugendlichen in den Blickpunkt – also das Bemühen, negative Auswirkungen bzw. unangenehme Gefühle, die mit belastenden Erfahrungen einhergehen, abzuschwächen oder zu beseitigen (Wachs et al. 2020, 2 bezugnehmend auf Lazarus 2006). Dies kann zum Beispiel in Form technischer Bewältigung (z. B. Blockieren), Selbstbehauptung, der Suche nach (professioneller) sozialer Unterstützung, Hilflosigkeit und Selbstvorwürfen oder Vergeltung erfolgen (Wachs et al. 2020). Bewältigungshandeln Jugendlicher kann also aktiv-problemorientierte, ärgerbezogen-destruktive oder auch verdrängende Strategien umfassen (Hasebrink, Lampert, und Thiel 2019, 32).

4. **Die Perspektive Jugendlicher – Ergebnisse einer qualitativen Befragung**

Zu ergründen, welche Erfahrungen Jugendliche im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation im Hinblick auf (wert-)verletzendes Handeln machen, wie sie damit umgehen und welche Kognitionen und Emotionen dabei eine Rolle spielen, lag im Erkenntnisinteresse einer qualitativen Studie, die von der Autorin im November 2019 durchgeführt wurde. Befragt wurden elf Schülerinnen und Schüler einer siebten Realschulklasse (zwölf bis 13 Jahre) in leitfadengestützten Einzelinterviews, deren Konzeption und Durchführung sich am Erhebungsverfahren problemzentrierter Interviews orientierte (Witzel 1982; vgl. auch Lamnek 2010, 332ff.; Mayring 2002, 67ff.; Reinders 2016, 101ff.). Ausgewählt wurden die Befragten in Form eines Intensitäts-Samplings mittels einer schriftlichen Vorab-Befragung der gesamten Klasse, indem

anhand der Onlineerfahrungen «excellent or rich examples of the phenomenon of interest, but not highly unusual cases» (Patton 2002, 234) identifiziert wurden. Entsprechend des Leitfadens wurde in den Interviews zunächst über Werte und Normen des sozialen Zusammenlebens im Allgemeinen gesprochen («Mich würde mal interessieren, was aus deiner Sicht wichtig ist, damit Menschen gut zusammenleben?»; ggf. am Beispiel der Schulklasse als konkreter Bezugsrahmen). Anschliessend ging es ausgehend von der Mediennutzung bzw. den medialen, sozialen Handlungskontexten der Jugendlichen (z. B. Onlinespiele, Kommunikationsplattformen) darum, welche Bedeutung die gesammelten Aspekte für sie im Kontext ihres Medienhandelns haben und welche (negativen) Erfahrungen sie diesbezüglich machen. Die Datenauswertung orientierte sich an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (induktive Kategorienbildung) nach Mayring (2015) und wurde mit MAXQDA durchgeführt (VERBI Software 2019). Angelehnt an das Konzept «theoretischer Sättigung» (Glaser und Strauss 2010, 77; Flick 2000, 82) wurde die Kategorienbildung abgeschlossen, als sich keine neuen Kategorien hinsichtlich Handlungsorientierungen sowie Erfahrungen und Umgangsweisen mit (Wert-)Verletzungen mehr ergaben. In die Auswertung wurden letztlich sieben Fälle einbezogen (Tab. 1).³

	Name (Geschlecht)	Alter	Medienhandeln	Thematische Schwerpunkte
1	Elyas (m)	12	WhatsApp, Instagram, YouTube (eigener Kanal), Onlinespiele (Teamspeak, Client 3)	Betrug, unfares Handeln, (rassistische) Beleidigungen; Reflexion; emotionale Reaktionen
2	Emre (m)	13	WhatsApp, Instagram, YouTube, Twitter, Snapchat, Onlinespiele	Fussball/«Fair Play»; Betrug, Missbrauch persönlicher Daten; Reflexion; Fassungslosigkeit; soziale Unterstützung
3	Phillipp (m)	12	WhatsApp, Instagram, YouTube, Twitch, Tik Tok, Discord, Amino, Onlinespiele	Internetfreundschaften; «Hate» in Bezug auf die eigene Sexualität oder Identität, sexuelle Belästigung; Resilienz
4	Ayla (w)	13	WhatsApp, Instagram, Facebook, YouTube, Snapchat	Konflikte, Vertrauensbruch, Cybermobbing; Resilienz; Selbstsicherheit
5	Leyla (w)	13	WhatsApp, Instagram, YouTube, Tik Tok, Snapchat, Onlinespiele	Beleidigungen, «Hate»; Fassungslosigkeit; Melden, Blockieren, Ignorieren
6	Alina (w)	13	WhatsApp, Instagram, YouTube, Tik Tok, Snapchat, Onlinespiele	Wert Privatheit; Zurückhaltung; Reflexion
7	Lena (w)	12	WhatsApp, Instagram, YouTube, Tik Tok, Snapchat, Onlinespiele	Internetfreundschaften; Social Media; Beleidigungen, «Hate»; emotionale Reaktionen; proaktives Anschlusshandeln

Tab. 1.: Fallübersicht.

³ Die Namen der Jugendlichen wurden geändert.

Zentrale Ergebnisse werden im Folgenden dargelegt, indem auf die Wert- und Normorientierungen der Jugendlichen sowie auf ihre Erfahrungen mit (Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation und den Umgang damit (Reaktionen, Bewältigung) eingegangen wird. An geeigneter Stelle wird dabei auf Literatur verwiesen, die sich auf die von den Jugendlichen thematisierten Werte, Normen und Erfahrungen beziehen lässt, um die Studienergebnisse mit der Theorie und auch Ergebnissen anderer qualitativer Forschung in ein Verhältnis zu setzen.

4.1 Wert- und Normorientierungen der Jugendlichen

Die Auswertung zeigt einige Werte, die aus Perspektive der Jugendlichen im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation handlungsleitend sein sollten: *Freundlichkeit*, *Toleranz* und *Respekt* (auch *Respektierung von Regeln*) sowie *Hilfsbereitschaft* und *Vertrauen* sind ihnen besonders wichtig.

«Also diese ganzen Sachen [nett sein, Hilfsbereitschaft, Spaß haben, Anm. d. Verf.] sind eigentlich sehr wichtig für eine Person, die müsste man eigentlich auch haben, damit man mit anderen Leuten kommunizieren kann» (Elyas, 12 Jahre).

Auffällig ist, dass die Jugendlichen Wert- und Normorientierungen im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation vielfach im Kontext (mit-)erlebter Negativbeispiele darlegen. Deutlich wird das vor allem im Zusammenhang mit *Respekt* und *Toleranz* als kommunikative Wertorientierungen (Grimm 2013, 56). Diese gründen mitunter auf moralischem Denken, das sich an zwischenmenschlichen Rollenerwartungen bzw. am Bild eines «guten» Menschen orientiert (Keller 2016, 48; Kohlberg [1976] 1997, 129f.; z. B. Elyas, 12 Jahre: «Dass man dann auch sagt «Ja, er ist voll die gute Person, er ist nett, er ist lieb, er ist Hilfsbereitschaft, er kann mit anderen Leuten Spaß haben und so, er ist kein Rassist und so»»), resultieren aber auch aus konkreten (Negativ-)Erfahrungen, auf Basis derer etwa geschlossen wird, dass online mit *Toleranz* und *Respekt* herablassende Kommentare oder Ausgrenzungen vermieden werden könnten. Dass *Toleranz* – im definitorischen Sinne von «Duldung» (Köhler 2016) – im Umgang miteinander das Mindeste ist, bringt die zwölfjährige Lena auf den Punkt, indem sie explizit auf die *Norm der Selbstgenügsamkeit* verweist (Wenninger 2001a, 157), die implizit auch in Äusserungen anderer Jugendlicher deutlich wird: «Man soll einfach jemanden leben lassen. Es ist ja nicht das eigene Leben».

Während jene Äusserungen der Jugendlichen, die zu den Werten *Freundlichkeit*, *Toleranz* oder *Respekt* abstrahiert wurden, in ihren Formulierungen oftmals auf gesellschaftliche «Man-Normen» verweisen, werden im Kontext der Respektierungen von (Online-)Spiel- und Chatregeln sowie Plattformrichtlinien auch Gruppen- bzw. «Wir-Normen» angesprochen (L. Fischer und Wiswede 2014, 640f.). Anders als

institutionalisierte (Gruppen-)Normen (z. B. Plattformrichtlinien), müssen informelle gemeinsam ausgehandelt werden. Ein solcher Prozess wird für den WhatsApp-Klassenchat beschrieben. Durch die Beschreibung, wie soziale Werte «gelebt und im Handeln gefördert werden» (Keller 2016, 51), zeichnen sich auch Einfluss- bzw. Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext von Werte- und Mediensozialisation ab:

«Das war einfach so eine ganz normale freie Gruppe und dann kam diese Spammerei [...]. [Ich] habe dann gesagt «Ey, lass mal bitte in diesem Klassenrat besprechen, was für Regeln wir machen, das regt ECHT auf» [...]. Wir haben das dann [...] besprochen, haben auch gesagt «Okay, kein Spam mehr, keine Sticker und so» und dann kamen halt pornographische Inhalte und das haben wir dann WIEDER besprochen» (Elyas, 12 Jahre).

Zusammenfassend kann bezüglich der Wert- und Normorientierungen Jugendlicher im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation festgehalten werden, dass in den Ausführungen der Jugendlichen fallübergreifend insgesamt vor allem solche Wert- und Normorientierungen angesprochen werden, die Ausdruck dessen sind, was gesellschaftlich im Sinne freiheitlich-demokratischer Grundwerte als wünschenswert erachtet wird. Das betrifft Wertorientierungen wie *Freundlichkeit*, *Toleranz* und *Respekt* sowie grundlegende soziale Normen. Neben der *Norm der Selbstgenügsamkeit* werden die *Norm der sozialen Verantwortung* und die *Norm der Reziprozität* deutlich: Erstere besagt, dass man Menschen hilft, die Hilfe brauchen (z. B. Alina, 13 Jahre: «Wenn jemand was Böses kommentiert hat, kann man [...] helfen und sagen «Das stimmt nicht») und Verantwortung für (Nicht-)Handeln übernimmt; letztere meint bezogen auf Freundschaftsbeziehungen, sich im Rahmen dieser aufeinander verlassen zu können (L. Fischer und Wiswede 2014; Scheithauer et al. 2019; Wenninger 2001a). In Bezug auf die Orientierung an der *Norm der sozialen Verantwortung* lassen die Studienergebnisse vermuten, dass diese bzw. die Auslösung entsprechenden Handelns (z. B. «helfen») auch von der jeweiligen Situation bzw. dem sozialen Anderen abhängig ist: Etwa wenn es in einer bestimmten Situation zu einem inneren Konflikt kommt, bei dem abzuwägen ist, ob sich in die Angelegenheiten anderer eingemischt werden sollte (Elyas, 12 Jahre), oder auch wenn Anteilnahme größer ist, sobald Freundinnen oder Freunde bzw. persönlich bekannte Personen von (wert-)verletzendem Handeln betroffen sind (Leyla, 13 Jahre).

Dass die Jugendlichen sich in ihrem moralischen Denken, Fühlen und Handeln an *gesellschaftlichen Werten und sozialen Normen* orientieren bzw. eine solche Orientierung explizit einfordern, verweist auf ihre moralische Entwicklungsstufe: Mit dem Jugendalter findet eine Entwicklung hin zum «Verständnis einer sozialen Systemperspektive» (Keller 2016, 48) statt, wobei die Jugendlichen sich zunehmend als Bürgerinnen und Bürger einer Gesellschaft verstehen, an deren Gesetz und Ordnung sie sich orientieren (Kohlberg [1976] 1997, 126ff.).

Darüber hinaus werden aber auch *individuelle Wert- und Normorientierungen* deutlich, die auf persönliche Erfahrungen und handlungsleitende Themen (z. B. Freundschaft) zurückzuführen sind. Das unterstreicht wiederum die Bedeutung alltäglicher Erfahrungen auch im Kontext des Medienhandelns für die Moralentwicklung (Keller und Malti 2008, 412; Schubarth 2013, 26) und damit die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Werte- und Mediensozialisation in (medien-)pädagogischer Forschung und Praxis.

Weiterhin gründen Wert- und Normorientierungen der Jugendlichen auf sozio-moralischen Kompetenzen wie kognitiver und emotionaler Perspektivübernahme bzw. Empathieerleben (Keller und Malti 2008, 410; Hoffman 1996), dem Wunsch als «guter» Mensch (Kohlberg und Kramer [1969] 1997, 52) respektiert und behandelt zu werden oder einer pragmatischen Bedürfnisorientierung (Kohlberg und Kramer [1969] 1997, 51) bezüglich der Nutzungsmotive Unterhaltung und Kommunikation.

4.2 (Wert-)Verletzungen in der Erfahrungswelt Jugendlicher

Dass Jugendliche im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation Erfahrungen mit (wert-)verletzendem Handeln machen, wird bereits im Zusammenhang mit den Ausführungen hinsichtlich ihrer Wert- und Normorientierungen deutlich. Die Untersuchungsergebnisse verdeutlichen die Bandbreite: In Abb. 3 sind alle von den Jugendlichen problematisierten (Wert-)Verletzungen systematisch dargestellt. Mit «Spam», *Beleidigungen im Freundeskreis*, «Hate», *Konflikten zwischen Influencerinnen und Influencern* und *Vertrauensbruch* werden im Folgenden einige dieser von den Jugendlichen (mit-)erlebten (wert-)verletzenden Handlungen und Erscheinungsformen vorgestellt. Die Ergebnisse weisen dabei auch darauf hin, dass sich Einschätzungen, Deutungen und Begrifflichkeiten der Jugendlichen von denen medienpädagogischer Wissenschaft und Praxis unterscheiden können – womit sich wiederum Anknüpfungspunkte für diese zeigen.

Erfahrungen zwölf- bis 13-jähriger Jugendlicher mit (Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation

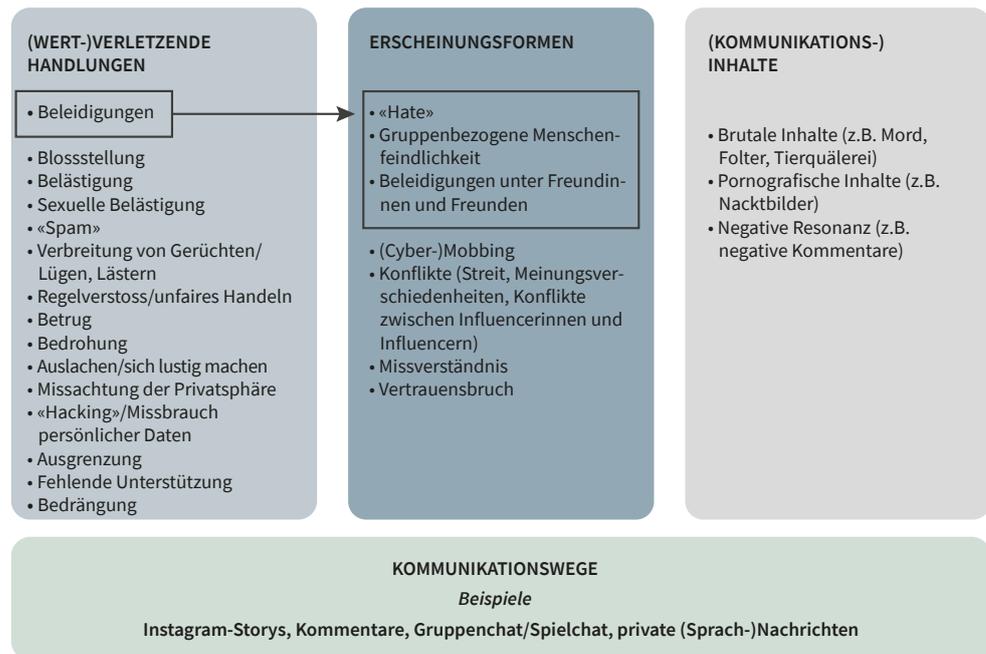


Abb. 3.: Ergebnisse der qualitativen Befragung (eigene Darstellung).

«Spammen» als (wert-)verletzendes Handeln

Im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation wird von den Jugendlichen auch *Belästigung* (mit-)erlebt und als (wert-)verletzende Handlung problematisiert. Dabei geht es darum, von (unbekannten) Personen angeschrieben zu werden, die weiterhin kommunikativ handeln, obgleich eine wechselseitige Kommunikation (ausdrücklich) nicht erwünscht ist. Neben *sexueller Belästigung* hat sich mit «Spam» dabei eine weitere, von den Jugendlichen so betitelte Subkategorie herauskristallisiert. Die dreizehnjährige Leyla etwa berichtet von einem Unbekannten, der sie angeschrieben und «rumgespammt [hat]», der zwölfjährige Elyas erzählt von «Spam» im Klassenchat: «Dann habe ich Hausaufgaben gemacht und habe dann die ganze Zeit mein Handy gehört, dingdingding, die ganze Zeit». Aus Perspektive der Jugendlichen ist der Begriff «Spam» dementsprechend nicht primär mit dem Empfangen von massenhaft versendeten Werbe-Mails konnotiert, sondern eher eine Bezeichnung für unerwünschtes, andauerndes (eher) einseitiges kommunikatives Handeln von Fremden oder auch Personen aus der Peergroup (z. B. im Klassenchat).

Beleidigungen im Freundeskreis vs. «Hate» als (wert-)verletzendes Handeln

Am häufigsten thematisiert werden von den Jugendlichen *Beleidigungen und Beschimpfungen* als (wert-)verletzende Handlungen. Dabei wird deutlich, dass solche Erfahrungen für sie nichts Ungewöhnliches sind:

«Also NATÜRLICH wurde ich auch beleidigt. Ist ja normal also eigentlich so. [...] Also jetzt nicht im POSITIVEN Sinne, aber so im NEGATIVEN, aber das macht halt so fast jeder» (Ayla, 13 Jahre).

Auf der einen Seite ist in diesem Zusammenhang das Phänomen *Beleidigungen unter Freundinnen und Freunden* zu nennen. Dabei kommt es zu solchem Handeln, das in anderen Kontexten als (wert-)verletzend, im Freundeskreis aber als Spass empfunden wird – auch wenn sich hier mitunter die Herausforderung stellt, *Missverständnisse* zu vermeiden, die aufgrund der Zeit- und Ortsunabhängigkeit medienvermittelter Kommunikation entstehen (vgl. hierzu auch Wagner et al. 2012, 26f.). Auf der anderen Seite erleben die befragten Jugendlichen häufig ernsthafte *Beleidigungen und Beschimpfungen* (mit). Diese reichen von Äusserungen wie «Du hast voll die grosse Zahnlücke», «Guck mal, wie du aussiehst», «Für einen 13-Jährigen bist du eigentlich voll kindisch», «Man kann dir nicht vertrauen», «Du bist ein Loser, ich bin besser als du» bis hin zu «Oh ihr kleinen Spastis», «Du bist behindert», «SCHWUL», «Opferkind», «Hurensohn», «Hure», «Kleines Stück Scheiße», «Fick dich», «Lern mal Deutsch», «Geh dich mal vergraben», «Geh in die Hölle» und «Bring dich selbst um». Mit abwertenden, herabwürdigenden und diskriminierenden Äusserungen, die sich gegen das Aussehen, den Charakter, die sexuelle Orientierung oder die Herkunft und damit gegen Merkmale der personalen Identität oder in Form von Suizidaufforderungen gar gegen die Existenz einer Person richten, werden die Jugendlichen in verschiedenen (Online-)Kontexten konfrontiert: In Chats von Onlinespielen, bei YouTube, in Kommentaren oder sogenannten Storys bei Instagram, in mehr oder weniger öffentlichen WhatsApp-Gruppen, per Privat- bzw. Sprachnachricht, bei Tik Tok, Amino und Discord.

Die Jugendlichen selbst sprechen im Zusammenhang mit *Beleidigungen bzw. Beschimpfungen* auf Kommunikationsplattformen wie WhatsApp, YouTube, Instagram und Tik Tok auch von «Hate». «Hate» kann sich aus Perspektive der Jugendlichen gegen Influencerinnen und Influencer richten, einen selbst betreffen, in Gruppen und in grossem Ausmass systematisch stattfinden. So ist etwa die Rede von «Hatewellen», im Rahmen derer Personen gezielt «fertig gemacht und beleidigt» (Lena, 12 Jahre) werden. Was genau aus Sicht der Jugendlichen aber «Hate» ist, bleibt relativ vage bzw. scheint «Hate» als Sammelbegriff gebraucht zu werden, der verschiedenste (Wert-)Verletzungen subsumiert (vgl. auch S. Stecher et al. 2020, 24). «Hate» heisst, jemanden nicht zu akzeptieren, jemanden (gezielt) zu beleidigen oder fertig

zu machen bzw. zu mobben und wird sogar als eine Form von «Kritik» (Phillipp, 12 Jahre) betrachtet, mit der es umzugehen bzw. die es zu verdrängen gilt. Ergebnisse weiterer qualitativer Studien (S. Stecher et al. 2020) verweisen ebenfalls darauf, dass Erfahrungen mit «Hate» im Kontext des Medienhandelns Jugendlicher alltäglich sind: Auf Tik Tok werde dieses Problem aus Sicht einiger Zwölf- bis 14-Jähriger dabei besonders deutlich, manche sprächen in dem Zusammenhang sogar von einer Art «Trend» (S. Stecher et al. 2020, 23f.).

«Hate» verletzt die Werte, die aus Perspektive der Jugendlichen online handlungsleitend sein sollten: Wichtig zu nennen ist hier die Verletzung der Werte *Toleranz* und *Respekt*, da «Hate» in den Äusserungen der Jugendlichen vor allem auch als Reaktion auf Bilder oder Videos, welche die eigene Person zeigen, beschrieben wird und sich in diesem Zusammenhang dann etwa explizit gegen die Religion oder das Aussehen der betroffenen Person richtet. Auch wenn die Jugendlichen selbst dabei nicht bzw. kaum unterschiedliche Phänomene wie Cybermobbing oder Hate Speech differenzieren, wird hier deutlich, dass unter das von den Jugendlichen zum Teil konkret als «Hate» bezeichnete kommunikative Handeln auch solches fällt, das als Hate Speech zu definieren ist: «Öffentlich repräsentierter Hass, hinter dem letztlich eine auf bestimmte Gruppen einer Gesellschaft bezogene Menschenfeindlichkeit steht» (Hajok 2017, 2). So wird etwa von Erfahrungen mit Hasskommentaren in Bezug auf die eigene Sexualität oder Identität (Phillipp, 12 Jahre) sowie von Erfahrungen mit Rassismus in mehr oder weniger öffentlichen WhatsApp-Gruppen (Leyla, 13 Jahre) und im Kontext des Onlinespielens (Elyas, 12 Jahre) berichtet.

Konflikte zwischen Influencerinnen und Influencern

Eine weitere Erscheinungsform (wert-)verletzenden Handelns im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation sind aus Perspektive Jugendlicher auch *Konflikte*. Neben *Streit* und *Meinungsverschiedenheiten* (vgl. auch Wagner et al. 2012, 27f.) werden dabei auch *Konflikte zwischen Influencerinnen und Influencern* als spezifisches Phänomen genannt:

«Ich sage mal ein Beispiel, Luca macht ein Video gegen Bibi und Bibi reagiert darauf und macht auch ein Video [...] und das geht dann halt so immer weiter» (Ayla, 13 Jahre).

Solche etwa auf YouTube öffentlich ausgetragenen Konflikte, auch «Beef» (Phillipp, 12 Jahre) genannt, werden von den Jugendlichen als (wert-)verletzend problematisiert, indem auf die Verletzung des informationellen Wertes der Privatheit (Grimm 2013, 56) und die (fehlende) Vorbild- bzw. Orientierungsfunktion der Influencerinnen und Influencer (Ganguin und Baetge 2017; Gebel und Wütscher 2015; vgl. hierzu auch Oberlinner et al. 2019, 26f.) bzw. die Gefahr der Übernahme von problematischen Handlungsweisen verwiesen wird. Die mehr oder weniger inszenierten

Konflikte, das machen auch Ergebnisse weiterer Studien deutlich (Gebel et al. 2019, 19), erkennen einige Jugendliche dabei durchaus auch als Strategien, um Aufmerksamkeit zu generieren bzw. mehr Geld zu verdienen (Ayla, 13 Jahre).

Vertrauensbruch als Verletzung eines freundschaftsbezogenen Wertes

Wenn es unter den Jugendlichen selbst online zu Streit kommt bzw. solcher auch über medienvermittelte (Online-)Kommunikation ausgetragen wird, dann sind oftmals Freundschaftsbeziehungen Grund bzw. Gegenstand. Zusammen hängt das auch mit der Lebensphase Jugendalter: Der Aufbau eines Freundeskreises ist hier wesentliche Entwicklungsaufgabe (Oerter und Dreher 2002, 271), wobei Freundschaft zunehmend als «Wertesystem» (Sauer 2020) definiert wird, indem Werte wie Vertrauen, Hilfsbereitschaft und Solidarität geschätzt werden (Hurrelmann und Bauer 2018, 183; Siegler et al. 2016a, 496). So wird *Vertrauensbruch* als Verletzung eines freundschaftsbezogenen Wertes von den Jugendlichen problematisiert und geht mit konkreten (wert-)verletzenden Handlungen einher: *Missachtung der Privatsphäre* (z. B. unerlaubter Zugang zu Accounts), *Blossstellung* (z. B. Verbreiten peinlicher Bilder), *Ausgrenzung*, *Verbreitung von Gerüchten/Lügen bzw. Lästern*.

4.3 Emotionale Reaktionen als Handlungsmotivatoren

Neben Äusserungen, die von *Fassungs-* oder *Hilflosigkeit* zeugen, und solchen, die auf eine gewisse *Resilienz*⁴ in Bezug auf Erfahrungen mit (Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter Kommunikation schliessen lassen (z. B. etwas «weggesteckt» zu haben), kommen in den Interviews vor allem *emotionale Reaktionen* zum Ausdruck. Fallübergreifend zeichnen sich *Traurigkeit*, *Ärger* und *Mitleid*, sowie *Angst bzw. Sorge* und *Ekel* als emotionale Reaktionen auf (Wert-)Verletzungen ab.

Als «komplexe, physiologisch vermittelte Wechselwirkung[en] von personalen und umweltbezogenen Faktoren, die Affekte bewirken und kognitive Prozesse hervorrufen» (Seel und Hanke 2015, 395), fungieren die emotionalen Reaktionen der Jugendlichen als Motivatoren moralischen Anschluss- bzw. Bewältigungshandelns. Mitleid, Ärger oder Traurigkeit etwa können dabei sowohl zu prosozialem, unterstützendem als auch zu destruktivem (Vergeltungs-)Handeln motivieren. Die Untersuchungsergebnisse lassen vermuten, dass emotionales moralisches Verstehen nicht nur ausgeprägter ist, wenn es um «Perspektiven von Selbst und konkreten Anderen geht» (Keller 2016, 50; z. B. Freundin, Person mit geteilten Erfahrungen), sondern in dem Fall auch eher prosoziales Handeln motivieren. Ein Grund dafür, dass emotionale Reaktionen nicht immer zu aktivem Handeln führen, scheint die Angst bzw. Sorge zu sein, erneut verletzt bzw. selbst zur «Zielscheibe» zu werden.

4 Gemeint ist «psychische Widerstandsfähigkeit» (Böhme 2019, 8) in spezifischen Erfahrungssituationen, auch wenn Resilienz in einem engeren Verständnis das Überstehen «anhaltender» belastender Lebensumstände meint (Eppel 2007, 118).

Damit einher geht auch die Angst vor Akzeptanz- oder Ansehensverlust der Jugendlichen, die etwa auch im Zusammenhang mit dem Betroffensein von negativen Kommentaren (Elyas, 12 Jahre) oder der Verbreitung von Gerüchten (Lena, 12 Jahre) deutlich wird: Im Jugendalter kommt es gerade auch aufgrund der kognitiven Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu einer neuen Form des Egozentrismus, bei der Jugendliche sich im Zuge des Austarierens von «persönlicher Einzigartigkeit und sozialer Gemeinschaftlichkeit» (Hurrelmann und Bauer 2018, 110) verstärkt fragen, was andere über sie denken bzw. so handeln, als stünden sie vor einem imaginären Publikum (Elkind 1967; Siegler et al. 2016b, 412f.). Mit Blick auf die Spezifika medienvermittelter (Online-)Kommunikation – wie Anonymität, Dauerhaftigkeit, Reichweite (Krotz 2007, 104ff.; Würfel 2012, 93ff.) – handeln Jugendliche nun tatsächlich vor einem grossen, teilweise unüberschaubaren Publikum, das sie wiederum im Kontext ihres alltäglichen Medienhandelns als unnachgiebig erfahren (Stichwort: Beleidigungen, «Hate», Cybermobbing): Die Angst vor negativer Resonanz und Ansehens- bzw. Akzeptanzverlust wird so für sie zu einer real begründeten Sorge.

4.4 Anschluss- und Bewältigungshandeln Jugendlicher

Insgesamt wird ein moralisch reflektierender Umgang mit (Wert-)Verletzungen im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation bzw. diesbezüglichen Erfahrungen deutlich: Die Jugendlichen denken über das nach, was sie sehen oder lesen, selbst erleben oder bei anderen mitbekommen.

Reflexion zeigt sich unter anderem, wenn Handeln moralisch als (wert-)verletzend beurteilt wird (Urteilsfähigkeit), sich in Form emotionaler und kognitiver Perspektivübernahmen in Betroffene hineinversetzt oder auch versucht wird, Beweggründe Verantwortlicher auszumachen. Letztere Reflexion bleibt jedoch insofern eher oberflächlich und situationsspezifisch, als mit zum Beispiel Provokation, Frustration, Ablehnung von Inhalten oder Personen, Spass bzw. Zeitvertreib («hobbylos») und Neid eher «harmlose» Motive für Beleidigungen und Beschimpfungen genannt werden. Situationsübergreifende Motive wie zum Beispiel Ausgrenzung, Einschüchterung, Dominanz und Deutungshoheit, bei denen es sich nach Schmitt (2017) etwa um drei von vier zentralen Motivlagen für die Verbreitung von Hate Speech handelt, oder Begründungen, die auf diese hindeuten, finden sich eher nicht. Mit Spass bzw. Zeitvertreib wird nur auf die vierte Motivlage verwiesen, die jedoch nicht als Hauptmotivation für Online Hate Speech gilt (Schmitt 2017, 54). Auf das Erkennen eines strategischen Moments deutet lediglich die Einschätzung: «Das ist halt so ein Hater, der macht das eigentlich bei jedem» (Emre, 13 Jahre).

Neben der Reflexion des Handelns anderer reflektieren die Jugendlichen auch sich selbst: Sie wägen Handlungsoptionen ab, antizipieren Folgen und Wirksamkeit und reflektieren eigenes Anschluss- und Bewältigungshandeln. Deutlich wird dabei,

dass sie zumindest theoretisch auf ein breites Handlungsrepertoire zurückgreifen können. Insgesamt thematisiert werden von den Jugendlichen im Rahmen der Befragung:

- *Möglichkeiten sozialer Unterstützung*,
- *technische Bewältigung* (Melden, Blockieren, Inhalte löschen, Änderung eigenen Handelns/Schutzmassnahmen, Beweissicherung),
- *verdrängende Bewältigung* (Ignorieren, Verlassen der Situation, Ablenkung, Abwarten),
- *proaktive, lösungsorientierte Bewältigung bzw. Selbstbehauptung* (direkte Ansprache, Vertragen bzw. Entschuldigen, Ausgrenzung von Verantwortlichen, Kontaktabbruch, Information über den Wahrheitsgehalt von Gerüchten) sowie
- *destruktive bzw. nicht gelungene Bewältigung* (Retaliation, sich darauf einlassen (hier auf Bedrohung bzw. Erpressung), Selbstverletzung und Suizid).

Während die Jugendlichen hypothetisch das Hilfesuchen bei Eltern, Lehrerinnen und Lehrern oder professionellen Ansprechpersonen thematisieren, zeigt sich in ihren Erfahrungsberichten, dass sie bei negativen Erfahrungen vornehmlich selbst aktiv werden: Besonders thematisiert werden die direkte Ansprache Verantwortlicher als proaktive Bewältigung, indem eigener Empörung Ausdruck verliehen oder explizit zum Aufhören aufgefordert wird, eher auf Verdrängung ausgerichtetes Ignorieren wie auch Melden und Blockieren als Möglichkeiten technischer Bewältigung. Destruktives Bewältigungshandeln wird nur vereinzelt thematisiert.

«Über Instagram hat mich so ein fremder Typ angeschrieben [...]. Ich dachte mir die ganze Zeit so «What the fuck, was ist das für ein Typ?». Dann habe ich irgendwann so ein hässliches Bild von so einem Typen rausgesucht [...] und habe geschrieben «I love you too, but I'm gay» [...] und dann habe ich ihn blockiert» (Lena, 12 Jahre).

5. Fazit: Medienkompetenz im Kontext von Erfahrungen mit (Wert-)Verletzungen

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde die Relevanz deutlich, Prozesse der Werte- und Mediensozialisation im Jugendalter zu untersuchen und Medienhandeln im Kontext von Erfahrungen mit (Wert-)Verletzungen zum Gegenstand medienpädagogischer Forschung zu machen. Ausgehend von dem Medienhandeln Jugendlicher konnte das Zusammenwirken von Prozessen der Werte- und Mediensozialisation aufgezeigt werden: Erfahrungen, die im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation gemacht werden, sind für die moralische Entwicklung insofern von Relevanz, als sie moralisches Denken, Fühlen und Handeln umfassen – was wiederum die Entwicklung soziomoralischer Kompetenzen beeinflusst. Mit Blick auf die Perspektive der Jugendlichen und ihre Erfahrungen mit (Wert-)Verletzungen wird jedoch gleichzeitig

auch sehr deutlich, dass soziomoralische wie auch medienbezogene Kompetenzen Voraussetzung dafür sind, online Kommunikate und Kommunikationssituationen beurteilen, souverän (moralisch) handeln und negative Erfahrungen bewältigen zu können. Dazu gehören etwa das Erkennen bzw. die Reflexion von und der Umgang mit Wert- und Normverletzungen oder Wertekonflikten – nach Grimm (2013) zwei der zentralen ethischen Konfliktfelder unserer digitalen Zeit.

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive wird damit einerseits die Notwendigkeit von Medienkompetenz als «Fähigkeit zur aktiven, selbstbestimmten und sozial-verantwortlichen Auseinandersetzung mit Medien» (Aufenanger 2008, 88) im Allgemeinen und andererseits die Notwendigkeit von soziomoralischen Kompetenzen als wichtige Teilkompetenzen von Medienkompetenz bzw. Medienkritik im Speziellen deutlich (z. B. Baacke 1996; Ganguin 2004; Riesmeyer, Pfaff-Rüdiger und Kümpel 2016; Schorb 2017; Tulodziecki, Herzig und Grafe 2010). Hinsichtlich der Perspektive Betroffener ist es für den Aufbau einer gesunden Ich-Identität (Hurrelmann und Bauer 2018, 111) bedeutsam, durch konstruktiven Umgang mit negativen Erfahrungen ein positives Selbstwertgefühl aufrechtzuerhalten und Selbstwirksamkeit zu erleben. Letzteres gilt ebenso für «Bystander», wobei es hier auch um die moralische Entwicklung im Hinblick auf Komponenten sozialer Handlungsfähigkeit geht – also zum Beispiel um soziale Verantwortungsübernahme, prosoziales Handeln oder auch Solidarität (Keller und Malti 2008, 410). Pädagogischer Handlungsbedarf im Sinne von Medienkompetenzförderung wird auch mit Blick auf das sich abzeichnende Normalitätsempfinden Jugendlicher in Bezug auf (wert-)verletzendes Handeln im Kontext medienvermittelter (Online-)Kommunikation besonders deutlich: Spezifische soziomoralische und medienbezogene Handlungsorientierungen (z. B. Werte, Normen, medienbezogenes Wissen) und -kompetenzen (z. B. moralische Urteilsfähigkeit, Perspektivübernahme), die souveränes Handeln ermöglichen, gilt es in medienpädagogischer Praxis zu leben und zu vermitteln und in medienpädagogischer Forschung auszudifferenzieren.

Die Ergebnisse der hier vorgestellten qualitativen Studie bieten dabei Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen. So könnte in anschließenden quantitativen Forschungen eine Überprüfung der Hypothesen und in weiteren qualitativen Studien eine Erhöhung der untersuchten Fälle erfolgen. Inhaltlich wäre dabei auch von Interesse, einzelne Erfahrungen (z. B. «Hate») oder Erfahrungsperspektiven (z. B. die Jugendlichen als Täterinnen und Täter) zu fokussieren. Darüber hinaus sollte auch die Perspektive weiterer Altersgruppen in den Blick genommen werden; da es sich bei den befragten Zwölf- bis 13-Jährigen um eine Altersgruppe handelt, die den Übergang von Kindheit und Jugend markiert, wäre hier zum Beispiel die Perspektive älterer Jugendlicher von Interesse. Dass es wichtig ist, die Perspektive der Jugendlichen einzubeziehen und zu berücksichtigen, wird besonders da deutlich, wo sich Einschätzungen, Deutungen und Bezeichnungen Jugendlicher von denen des Fachdiskurses

unterscheiden. Zu wissen, was Jugendliche meinen, wenn sie etwa von «Hate» oder «Spam» sprechen, ist sowohl für die medienpädagogische Forschung als auch Praxis wichtig, um Medienhandeln und diesbezügliche Kompetenzen erforschen bzw. fördern zu können. Damit ist «Decodierfähigkeit» (Ganguin und Sander 2018, 142) nicht nur ein Bestandteil von Medienkritik bzw. Medienkompetenz, den es auf Seiten medienpädagogischer Zielgruppen zu fördern gilt, sondern auch ein wichtiger Aspekt auf Seiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bzw. Praktikerinnen und Praktiker, wenn es darum geht jugendsprachliche Begriffe und Deutungen zu verstehen und sich mit den vielfältigen Erfahrungen Jugendlicher im Kontext ihres Medienhandelns auseinanderzusetzen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan. 2008. «Mediensozialisation». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 87–92. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_9.
- Baacke, Dieter. 1996. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». In *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*, herausgegeben von Antje von Rein, 112–24. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, Dieter, Uwe Sander, und Ralf Vollbrecht. 1990. *Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher 1*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berk, Laura E. 2005. *Entwicklungspsychologie*. 3. aktualisierte Auflage. München, Boston, San Francisco, Harlow: Pearson Studium.
- Bitkom. 2014. «Jung und vernetzt: Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft». <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf>.
- Bitkom. 2019. «Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt». https://www.bitkom.org/sites/default/files/2019-05/bitkom_pk-charts_kinder_und_jugendliche_2019.pdf.
- Böhme, Rebecca. 2019. *Resilienz: Die psychische Widerstandskraft*. München: C. H. Beck.
- Brüggen, Niels, Stephan Dreyer, Marius Drosselmeier, Christa Gebel, Uwe Hasebrink, und Marcel Rechlitz. 2017. «Jugendmedienschutzindex: Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken - Ergebnisse der Befragung von Eltern und Heranwachsenden». https://www.fsm.de/sites/default/files/FSM_Jugendmedienschutzindex.pdf.
- Education Group. 2019. «Medienverhalten der Jugendlichen im Trend: Aus dem Blickwinkel der Jugendlichen». https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Daten/Charts_Jugendliche_2019.pdf.
- Elkind, David. 1967. «Egocentrism in Adolescence». *Child Development* 38 (4): 1025–34. <https://doi.org/10.2307/1127100>.
- Eppel, Heidi. 2007. *Stress als Risiko und Chance: Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fischer, Christian A. 2019. *Werte als Kerne von Kompetenzen: Eine theoretische Studie mit einer empirischen Analyse in Montessori-Schulen*. Internationale Hochschulschriften.
- Fischer, Lorenz, und Günter Wiswede. 2014. *Grundlagen der Sozialpsychologie*. 3., völlig neu bearb. Aufl. Wolls Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486847826>.
- Flick, Uwe. 2000. *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 5. Aufl. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55546. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frey, Dieter, Mirka Henninger, Ricarda Lübke, und Anja Kluge. 2016. «Konzeptionelle Klärung zum Thema Werte». In *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage - Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*, herausgegeben von Dieter Frey. 1. Auflage, 1–12. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_1.
- Ganguin, Sonja. 2004. «Medienkritik aus Expertensicht: Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik». *tv diskurs* 8 (27): 62–66.
- Ganguin, Sonja, und Caroline Baetge. 2017. «Mädchen und die Faszination von YouTube». *Betrifft Mädchen* 30 (2): 52–57.
- Ganguin, Sonja, und Uwe Sander. 2018. «Medienkritik: Zur Genese eines reflexiven Umgangs mit Medien». In *Medienkritik im digitalen Zeitalter*, herausgegeben von Horst Niesyto, und Heinz Moser, 139–50. Medienpädagogik interdisziplinär 11. München: kopaed.
- Gebel, Christa, Andreas Oberlinner, Sina Stecher, und Niels Brüggem. 2019. «„Ja, die großen Youtuber, die dürfen eigentlich machen, was sie wollen.“: Orientierung von 11- bis 14-Jährigen auf YouTube». ACT ON! Short Report Nr. 5. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoring-Studie. https://act-on.jff.de/wp-content/uploads/2020/11/act-on_SR5-1.pdf.
- Gebel, Christa, und Swenja Wütscher. 2015. «Social Media und die Förderung von Werte- und Medienkompetenz Jugendlicher». Expertise zu den Potenzialen der Medienarbeit mit Social Media. https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/veroeffentlichungen/PDFs/2018_hochgeladen/Expertise_Jugend-Werte-Medien_Gebel_Wuetscher_jff_Muenchen.pdf.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 2010. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Unter Mitarbeit von Bruno Hildenbrand. 3., unveränderte Auflage. Programmbe- reich Gesundheit. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gollan, Tobias. 2012. «Sozialer Einfluss auf Werthaltungen und seine Konsequenzen für kul- turelle Diffusion». Dissertation, Universität Hamburg. <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5569/pdf/Dissertation.pdf>.
- Grimm, Petra. 2013. «Netiquette und medienethische Kompetenz 2.0 - ein neuer Ansatz für Konfliktlösungen im Netz». *Berliner Forum Gewaltprävention* 14 (48): 52–57.
- Grimm, Petra, Karla Neef, Michael Waltinger, Birgit Kimmel, und Stefanie Rack. 2018. «Ethik macht klick: Werte-Navi fürs digitale Leben». Arbeitsmaterialien für Schule und Unterricht. Herausgegeben von klicksafe. https://www.klicksafe.de/fileadmin/media/documents/pdf/klicksafe_Materialien/Lehrer_LH_Zusatz_Ethik/LH_Zusatzmodul_medienethik_klicksa- fe_gesamt.pdf.

- Hajok, Daniel. 2017. «Hate Speech: Hass und Hetze im Netz als Thema des Kinder- und Jugendmedienschutzes». *JMS* 40 (1): 2–6. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2017-1-2>.
- Hasebrink, Uwe, Claudia Lampert, und Kira Thiel. 2019. «Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen: Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019». https://www.hans-bredow-institut.de/uploads/media/Publikationen/cms/media/s3lt3j7_EUKO_Bericht_DE_190917.pdf.
- Heidenreich, Susanne, und Ulrike Wagner. 2020. «Digitale Gewalt - analoge Muster in digitalen Dimensionen?». Editorial. *merz - medien + erziehung - Zeitschrift für Medienpädagogik* 64 (1): 8–13.
- Hermida, Martin. 2019. «EU Kids Online Schweiz: Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risiken und Chancen». <https://www.eukidsonline.ch/files/Hermida-2019-EU-Kids-Online.pdf>.
- Hitlin, Steven, und Jane Allyn Piliavin. 2004. «Values: Reviving a dormant concept». *Annual Review of Sociology* 30 (1): 359–93. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110640>.
- Hoffman, Martin L. 1996. «Empathy and Moral Development». *The Annual Report of Educational Psychology in Japan* 35 (1): 157–62. https://doi.org/10.5926/arepj1962.35.0_157.
- Hurrelmann, Klaus. 2002. *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8., vollst. überarb. Aufl. Beltz-Studium Kultur und Gesellschaft. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus, und Ullrich Bauer. 2018. *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. 12. Auflage. Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Inglehart, Ronald. 1977. *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Keller, Monika. 2016. «Kognition, Gefühl und moralisches Selbst: Wie moralische Entwicklung verläuft und gefördert werden kann». In *Werte*, herausgegeben von Uli Boldt, Christina Gruhne, Wilfried Schubarth, Jutta Standop, Ludwig Stecher, und Sandra Aßmann, 48–51. Seelze: Friedrich.
- Keller, Monika, und Tina Malti. 2008. «Sozialisation sozio-moralischer Kompetenzen». In *Handbuch Sozialisationsforschung*, herausgegeben von Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann, und Sabine Walper. 7. vollst. überarb. Aufl., 410–23. Weinheim: Beltz.
- Klages, Helmut. 1984. *Wertorientierungen im Wandel: Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Kluckhohn, Clyde. 1951. «Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification». In *Toward a general theory of action*, herausgegeben von Talcott Parsons, und Edward A. Shils, 387–433. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kneidinger-Müller, Bernadette. 2017. «Identitätsbildung in sozialen Medien». In *Handbuch Soziale Medien*, herausgegeben von Jan-Hinrik Schmidt, und Monika Taddicken, 61–80. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kohlberg, Lawrence. (1976) 1997. «Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz». In *Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung*, herausgegeben von Wolfgang Althof. 2. Aufl., 123–74. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Kohlberg, Lawrence, und Richard Kramer. (1969) 1997. «Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter». In *Lawrence Kohlberg: Die Psychologie der Moralentwicklung*, herausgegeben von Wolfgang Althof. 2. Aufl., 41–80. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Köhler, Elisa. 2016. «Toleranz». In *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage - Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*, herausgegeben von Dieter Frey. 1. Auflage, 225–36. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_20.
- Krotz, Friedrich. 2007. *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Kommunikation». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6. neu verfasste Auflage, 198–204. München: kopaed.
- Lamnek, Siegfried, Hrsg. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. 5., überarb. Aufl. Grundlagen Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Lazarus, Richard S. 2006. «Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping». *Journal of personality* 74 (1): 9–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>.
- Mayring, Philipp, Hrsg. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Beltz Studium. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp, Hrsg. 2015. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. o. J. «JIM-Studie». <https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1>.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2000a. «JIM 2000: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2000/JIM_Studie_2000.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2000b. «JIM 99/2000: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/1999/JIM_Studie_1999.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2002. «JIM 2001: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2001/JIM_Studie_2001.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2003. «JIM 2002: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2002/JIM_Studie_2002.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2004. «JIM 2003: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2003/JIM_Studie_2003.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2006. «JIM 2006: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2006/JIM_Studie_2006.pdf.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2007. «JIM 2007: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2007/JIM_Studie_2007.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2008. «JIM 2008: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2008/JIM_Studie_2008.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2010. «JIM 2010: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2010/JIM_Studie_2010.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2014. «JIM 2014: Jugend, Information, (Multi-)Media». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2014/JIM_Studie_2014.pdf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. 2018. «JIM 2018: Jugend, Information, Medien». Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf.
- Montada, Leo. 2002. «Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation». In *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*, herausgegeben von Rolf Oerter, und Leo Montada. 5., vollst. überarb. Aufl., 619–47. Weinheim: Beltz PVU.
- Niedermeier, Sandra. 2014. «Wertebildung im Unternehmen: Theoretische Grundlagen und Implementation». Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. https://edoc.uni-muenchen.de/17504/1/Niedermeier_Sandra.pdf.
- Oberlinner, Andreas, Sina Stecher, Christa Gebel, und Niels Brüggem. 2019. «„Wenn er nicht in die Kamera schaut, ... ist es eine Lüge.“: Glaubwürdigkeit von YouTube-Videos aus Sicht von 10-bis 12-Jährigen». ACT ON! Short Report Nr. 6. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoring-Studie. https://act-on.jff.de/wp-content/uploads/2020/11/act_on_Short_Report_6_YouTube_Glaubwu%CC%88rdigkeit.pdf.
- Oerter, Rolf, und Eva Dreher. 2002. «Jugendalter». In *Entwicklungspsychologie: Lehrbuch*, herausgegeben von Rolf Oerter, und Leo Montada. 5., vollst. überarb. Aufl., 258–318. Weinheim: Beltz PVU.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Aufl. Thousand Oaks, Calif. Sage.
- Pöge, Andreas. 2017. *Werte im Jugendalter: Stabilität - Wandel - Synthese*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14873-7>.
- Rath, Matthias. 2015. «'Werte-volle' Medien? Medienpädagogik zwischen Wertevermittlung und Werturteilskompetenz». *merz - medien + erziehung - Zeitschrift für Medienpädagogik* 59 (3): 10–18.
- Reinders, Heinz. 2016. *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110469561>.

- Riesmeyer, Claudia, Senta Pfaff-Rüdiger, und Anna Kümpel. 2016. «Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive». *M&K* 64 (1): 36–55. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2016-1-36>.
- Rokeach, Milton. 1973. *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Salmivalli, Christina, Kirsti Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Karin Österman, und Ari Kaukiainen. 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).
- Sauer, Frank H. 2020. «Wertesystem». <https://www.wertesysteme.de/werte-glossar/wertesystem/>.
- Scheithauer, Herbert, Heike Dele Bull, Anton Walcher, Stephan Warncke, und Felix Klapprott. 2019. *Fairplayer.Manual – Klasse 7–9: Förderung von sozialen Kompetenzen - Prävention von Mobbing und Schulgewalt*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit Jugendlichen in Schulklassen.
- Schmidt, Jan-Hinrik. 2010. «Netzwerkplattformen als Räume des Heranwachsens». In *Mit der Welt vernetzt: Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen*, herausgegeben von Burkhard Fuhs, Claudia Lampert, und Roland Rosenstock, 163–77. München: kopaed.
- Schmitt, Josephine B. 2017. «Online Hate Speech: Definition und Verbreitungsmotivationen aus psychologischer Perspektive». In *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*, herausgegeben von Kai Kaspar, Lars Gräßer, und Aycha Riffi, 51–56. Düsseldorf, München: kopaed.
- Schönherr, Kurt Willibald, und Harald Grübele. 2011. «Der gesellschaftliche Wertewandel - Ursachen und Wirkungen». In *Werteorientierte Medienpädagogik: Das Präventionsprojekt ‚Medienschout‘*, herausgegeben von Bojan Godina, Harald Grübele, und Kurt W. Schönherr. 1. Aufl., 133–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93026-8_7.
- Schorb, Bernd. 2017. «Medienkompetenz». In *Grundbegriffe Medienpädagogik*, herausgegeben von Bernd Schorb, Anja Hartung-Griemberg, und Christine Dallmann. 6. neu verfasste Auflage, 254–61. München: kopaed.
- Schubarth, Wilfried. 2013. «Wertebildung in Jugendarbeit, Peergroup und Schule». In *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen: Beiträge aus Theorie und Praxis*, herausgegeben von Annegret Erbes, Charlotte Giese, und Heribert Rollik, 25–38. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz.
- Schubarth, Wilfried. 2016. «Wertebildung in der Fachdebatte: Theoretische Grundlagen und pädagogische Konzepte». In *Werte lernen und leben: Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland*, herausgegeben von Bertelsmann Stiftung. 1. Auflage, 17–60. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Schwartz, Shalom H. 1996. «Value Priorities and Behavior: Applying a Theory of Integrated Value Systems». In *the Psychology of Values: The Ontario Symposium, Volume 8*, herausgegeben von Clive Seligman, James M. Olson, und Mark P. Zanna, 1–24. Ontario Symposia on Personality and Social Psychology Series. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seel, Norbert M., und Ulrike Hanke. 2015. *Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-55206-9>.
- Siegler, Robert S., Nancy Eisenberg, Judy S. DeLoache, und Jenny Saffran. 2016a. «Beziehungen zu Gleichaltrigen». In *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, herausgegeben von Robert S. Siegler, Nancy Eisenberg, Judy S. DeLoache, und Jenny Saffran. 4. Auflage, 483–527. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47028-2_13.
- Siegler, Robert S., Nancy Eisenberg, Judy S. DeLoache, und Jenny Saffran. 2016b. «Bindung und die Entwicklung des Selbst». In *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*, herausgegeben von Robert S. Siegler, Nancy Eisenberg, Judy S. DeLoache, und Jenny Saffran. 4. Auflage, 397–438. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47028-2_11.
- Standop, Jutta. 2016. «Was sind Werte? Definitionen handlungsleitender Vorstellungen und ihrer Ausbildung». In *Werte*, herausgegeben von Uli Boldt, Christina Gruhne, Wilfried Schubarth, Jutta Standop, Ludwig Stecher, und Sandra Aßmann, 6–8. Seelze: Friedrich.
- Stecher, Sina, Anja Bamberger, Christa Gebel, Laura Cousseran, und Niels Brüggem. 2020. «“Du bist voll unbekannt!”: Selbstdarstellung, Erfolgsdruck und Interaktionsrisiken auf TikTok aus Sicht von 12- bis 14-Jährigen». ACT ON! Short Report Nr. 7. Ausgewählte Ergebnisse der Monitoring-Studie. https://act-on.jff.de/wp-content/uploads/2020/11/jff_muenchen_2020_veroeffentlichungen_acton_shortreport7.pdf.
- Stein, Margit. 2013. «Wertetransmission als Aufgabe der Familie». In *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen: Beiträge aus Theorie und Praxis*, herausgegeben von Annegret Erbes, Charlotte Giese, und Heribert Rollik, 11–24. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz.
- Suter, Lilian, Gregor Waller, Jael Bernath, Céline Külling, Isabel Willemse, und Daniel Süss. 2018. *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz*. Zürich: Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Tulodziecki, Gerhard, Bardo Herzig, und Silke Grafe. 2010. *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- VERBI Software. 2019. *MAXQDA 2020*. Berlin: VERBI Software.
- Vogelsang, Verena. 2017. *Sexuelle Viktimisierung, Pornografie und Sexting im Jugendalter: Ausdifferenzierung einer sexualbezogenen Medienkompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wachs, Sebastian, Manuel Gámez-Guadix, Michelle F. Wright, Anke Görzig, und Wilfried Schubarth. 2020. «How do adolescents cope with cyberhate? Psychometric properties and socio-demographic differences of a coping with cyberhate scale». *Computers in Human Behavior* 104:1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106167>.

- Wagner, Ulrike, Niels Brügger, Peter Gerlicher, und Mareike Schemmerling. 2012. «Wo der Spaß aufhört...: Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten». https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/JFF-Bericht_Online-Konflikte.pdf.
- Wenninger, Gerd, Hrsg. 2001a. *Lexikon der Psychologie in fünf Bänden* 3. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wenninger, Gerd, Hrsg. 2001b. *Lexikon der Psychologie in fünf Bänden* 4. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Witzel, Andreas, Hrsg. 1982. *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. (Campus Forschung 322). Frankfurt a. M. Campus Verlag.
- Wolfert, Sabine, und Ingo Leven. 2019. «Freizeitgestaltung und Internetnutzung: Wie Online und Offline ineinandergreifen». In *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort*, herausgegeben von Mathias Albert, Klaus Hurrelmann, und Gudrun Quenzel. 1. Auflage, 213–46. Shell-Jugendstudie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Würfel, Maren. 2012. «Ich, Wir und die Anderen». In *Kinder im Social Web: Qualität in der Kinder-MedienKultur*, herausgegeben von Ingrid Stapf, Achim Lauber, Burkhard Fuhs, und Roland Rosenstock, 89–102. Schriftenreihe “Jugendmedienschutz und Medienbildung” Band 4. Baden-Baden: Nomos.