

Peer-Prävention

im Bereich des riskanten und pathologischen Gebrauchs von PC und Internet

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät Humanwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von
Julia Finmans
aus Starnberg

Bamberg, den 02. Oktober 2017

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-513338
DOI: <https://doi.org/10.20378/irbo-51333>

Tag der mündlichen Prüfung: 30.01.2018

Dekan Universitätsprofessor Dr. Jörg Wolstein

Erstgutachter Universitätsprofessor Dr. Jörg Wolstein

Zweitgutachterin Universitätsprofessorin Dr. Barbara Drechsel

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Verzeichnis der Abbildungen	6
Verzeichnis der Tabellen	7
Danksagung	8
Vorbemerkungen	9
Zusammenfassung	10
Abstract	11
1. Fragestellung.....	12
1.1 Hintergrund der Fragestellung.....	12
1.2 Aufbau der Arbeit	14
2. Peer-Involvement in der Prävention und Gesundheitsförderung.....	17
2.1 Einsatzmöglichkeiten von Peers	17
2.2 Formen von Peer-Programmen.....	18
2.3 Stellenwert von Peer-Programmen in der Prävention.....	21
2.4 Theoretische Fundierung von Peer-Prävention.....	22
3. PC- und Internetnutzung Jugendlicher	30
3.1 PC- und Internetnutzung von Jugendlichen in Deutschland.....	30
3.2 Chancen und Risiken der Mediennutzung Jugendlicher.....	31
3.3 Problemlagen	33
3.3.1 Dysfunktionaler und pathologischer Gebrauch von PC und Internet ...	33
3.3.2 Cybermobbing.....	41
4. Präventionsprojekte im Bereich der Mediennutzung.....	47
5. Berücksichtigung von Motiven in der primären Prävention.....	50
6. Schlussfolgerungen aus den theoretischen Grundlagen.....	53

7. Fragestellungen und Hypothesen.....	57
8. Methode.....	60
8.1 Das Peer-Präventionsprojekt Netzgänger.....	60
8.1.1 Inhalte des Projekts Netzgänger.....	63
8.1.2 Schulung und Einsatz der Peer-Tutoren im Projekt Netzgänger.....	66
8.1.3 Wirkmodell der Präventionsmaßnahme Netzgänger.....	68
8.2 Erhebungsdesign.....	70
8.2.1 Erhebungsdesign der Evaluationsstudie.....	72
8.2.2 Erhebungsdesign der Studie zu Motiven und Internet.....	74
8.3 Messinstrumente.....	75
8.3.1 Fragebögen in der Evaluationsstudien.....	75
8.3.2 Fragebögen in der Studie zu Motiven und Internet.....	78
9. Studien.....	80
9.1 Evaluationsstudie.....	82
9.1.1 Studie Längsschnitt Schüler der Zielgruppe.....	82
9.1.2 Studie Längsschnitt Peer-Tutoren.....	87
9.1.3 Studie Zufriedenheit Schüler der Zielgruppe.....	89
9.1.4 Studie Zufriedenheit Peer-Tutoren.....	90
9.1.5 Studie zu Langzeiteffekten.....	91
9.2 Studie Motive und Nutzungsverhalten.....	95
9.2.1 Validierung des Internet Motives Questionnaire for Adolescents.....	95
9.2.2 Studie Peer-Effekte auf Motive und Nutzungsverhalten.....	100
10. Diskussion.....	109
10.1 Evaluationsstudien zum Peer-Programm Netzgänger.....	111
10.1.1 Zusammenfassung.....	111
10.1.2 Ergebnisdiskussion der Evaluationsstudien.....	114

10.1.3	Weiterentwicklungen im Projekt.....	121
10.1.4	Limitationen	123
10.2	Studien zu Motive der Internetnutzung	126
10.2.1	Zusammenfassung.....	126
10.2.2	Ergebnisdiskussion der Motivestudien	127
10.2.3	Limitationen	131
11.	Empfehlungen und Ausblick	133
11.1	Praktische Empfehlungen	133
11.2	Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten	135
12.	Literaturverzeichnis	137
	Selbstständigkeitserklärung	156

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1 Formen von Peer-Konzepten nach Backes (2003).....	20
Abb. 2 Teilprozesse der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura, 1971).....	23
Abb. 3 Modell zur Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 2006).	27
Abb. 4 SORK-Analyse des exzessiven PC- und Internetgebrauchs.	38
Abb. 5 Ablauf des Projekts Netzgänger.....	62
Abb. 6 Umsetzung der Maßnahme.	64
Abb. 7 Wirkmodell.....	69
Abb. 8 Evaluationsstudie: Erhebungsdesign Zielgruppe.....	73
Abb. 9 Evaluationsdesign zur Befragung der Peer-Tutoren.	73
Abb. 10 Mittelwerte der Skala Selbstwirksamkeit (Interventionsgruppe).	86
Abb. 11 Mittelwerte der Skala Selbstwirksamkeit (Wartegruppe).....	86
Abb. 12 Mittelwerte der Skala Selbstwirksamkeit bei Peer-Tutoren.	89
Abb. 13 Wirkmodell unter Berücksichtigung der Ergebnisse.	113

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1 Mobbing: Risikofaktoren.....	44
Tab. 2 Teilnehmende am Projekt Netzgänger 2012-2015	61
Tab. 3 Interne Konsistenzen der Skala Selbstwirksamkeit.....	77
Tab. 4 Studienüberblick.....	81
Tab. 5 Baseline-Werte der Skala Selbstwirksamkeit.....	84
Tab. 6 Skalenmittelwerte und Standardabweichungen der Interventionsgruppe	85
Tab. 7 Skalenmittelwerte und Standardabweichungen der Wartegruppe.....	85
Tab. 8 Skalenmittelwerte und Standardabweichungen bei Peer-Tutoren.....	88
Tab. 9 Ergebnisse der Studie Zufriedenheit mit der Projektteilnahme (Zielgruppe).....	90
Tab. 10 Ergebnisse der Studie Zufriedenheit mit der Projektteilnahme (Peer-Tutoren)	91
Tab. 11 Mittelwerte und Standardabweichungen der Langzeiteffekte	93
Tab. 12 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse, Itemmittelwerte und	97
Tab. 13 Mittelwerte Geschlechtsunterschiede in der Motivstärke	99
Tab. 14 Altersunterschiede in der Motivstärke.....	99
Tab. 15 Zweiebenenmodell des CIUS	102
Tab. 16 Dreiebenenmodell des CIUS	103
Tab. 17 Zweiebenenmodell Verstärkungsmotive	104
Tab. 18 Zweiebenenmodell Konformitätsmotive	104
Tab. 19 Zweiebenenmodell Bewältigungsmotive	104
Tab. 20 Zweiebenenmodell soziale Motive.....	105
Tab. 21 Dreiebenenmodell Verstärkungsmotive	105
Tab. 22 Dreiebenenmodell Soziale Motive	106
Tab. 23 Dreiebenenmodell Konformitätsmotive	106
Tab. 24 Dreiebenenmodell Bewältigungsmotive.....	107

Danksagung

An erster Stelle gilt mein Dank Prof. Dr. Jörg Wolstein für die Betreuung dieser Arbeit und sein Engagement im Projekt Netzgänger. Fachlich und persönlich habe ich die Zusammenarbeit immer als große Bereicherung erlebt.

Ich danke meinen ehemaligen Kolleginnen Johanna Dehler, Isabella Dirnberger, Liisa Graebe, Simone Kremer, Mira Pihsarek und Andrea Tisch, den vielen studentischen Hilfskräften und Forschungspraktikanten im Projekt Netzgänger, insbesondere Lukas Eisenhuth, Carmen Henning, Melanie Lechermann, Eva Reil und Joana Schweikle, und den Studierenden im Projektseminar Netzgänger für tatkräftige Mitarbeit und zahlreiche inhaltliche Anregungen bei der Projektentwicklung und -durchführung sowie Kerstin Willuhn für ihre Unterstützung bei Organisation und Logistik.

Fabian Büttner, Veronika Dunkel, Friederike Knauss, Hannah Mieke, Lena Neumeyer, Mira Pihsarek, Rebecca Reuthal, Andrea Tisch und Nina Vogt haben ihre Bachelor- und Masterarbeiten über Themen aus dem Projekt Netzgänger geschrieben. Auch bei ihnen möchte ich mich bedanken – für gute Ideen und spannende Diskussionen.

Für die Teilnahme am Projekt Netzgänger und den dazugehörigen Studien sowie inhaltlichen Input bei der Projektentwicklung danke ich allen beteiligten Schulen, Lehrkräften und Schülern, insbesondere Dr. Roland Baumann, Roman Eberth, Dieter Krömer, Jürgen Niedermeier und Bernd Richter.

Mein besonderer Dank gilt den Förderern des Projekts Netzgänger: der Bayerischen Staatskanzlei und dem Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie, insbesondere Dr. Klaus-Peter Potthast für seinen großen Einsatz für das Projekt Netzgänger, sowie der Bürgerstiftung Nürnberg. Der Techniker Krankenkasse, vor allem Frau Wagner-Rauh, danke ich für die Förderung des Projekts nach dem Ablauf der staatlichen Förderung. Für die Genehmigung der Studien geht mein ausdrücklicher Dank an das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst.

Abschließend danke ich meinem Ehemann Samuel, der mich in allen Vorhaben unterstützt, und meinen Söhnen Jakob und Max, die mich unermüdlich und in unendlich liebevoller Weise von dieser Arbeit abgehalten haben.

Vorbemerkungen

Die für diese Arbeit verwendeten Daten wurden, wenn nicht anders gekennzeichnet, im Rahmen des Projekts Netzgänger erhoben. Die Erhebungen wurden mit Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus¹ durchgeführt.

Teile dieses Forschungsprojekts basieren auf folgenden Abschlussarbeiten, die auf meine Veranlassung und unter meiner Betreuung entstanden sind:

- Büttner, F. (2014). Prävention des pathologischen Mediengebrauchs – eine systematische Projektrecherche.
- Dunkel, V., Knauss, F. & Phisarek, M. (2013). Evaluation einer Peer-gestützten Intervention zur Prävention dysfunktionalen Internetgebrauchs.
- Mieke, S. (2014). Die Motive des Internetgebrauchs bei Schülerinnen und Schülern – eine Erhebung mit dem Internet Motive Questionnaire for Adolescents (IMQA)
- Neumeyer, L. & Vogt, N. (2014). Langzeitkatamnese nach einer Intervention zur Prävention des dysfunktionalen und pathologischen Mediengebrauchs.
- Piharek, M. (2016). Motive beim funktionalen und problematischen PC- und Internetgebrauch von 10- bis 14-Jährigen – eine latente Klassenanalyse.
- Reuthal, R. (2016). Peer Influence on Excessive Computer and Internet Use in Adolescents.
- Tisch, A. (2014). Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Sachkompetenz bei Peers im Rahmen eines Peer-gestützten Projektes zur Prävention des dysfunktionalen und pathologischen Internetgebrauchs.

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten stets für beide Geschlechter. Die Bezeichnung Eltern schließt andere Sorgeberechtigte ein.

¹ Genehmigungsvermerk II.7-5 O 4106/291/13, Genehmigungsvermerk II.7-5 O 4106/291/21

Zusammenfassung

Computer, Smartphone und Internet prägen wesentliche Lebensbereiche Heranwachsender. Neben den zahlreichen Chancen der „neuen“ Medien birgt deren Nutzung verschiedene Risiken wie exzessiven Konsum, Cybermobbing und problematische Selbstdarstellung. Es wurden Peer-Einflüsse auf Motive der Internetnutzung und pathologische Nutzungsmuster untersucht. Hierzu wurde ein bestehendes Messinstrument validiert. Die Peer-Einflüsse innerhalb von Schulklasse und Schulen auf Nutzungsmotive und pathologische Internetnutzung waren insgesamt nur sehr schwach ausgeprägt. Um Kinder und Jugendliche auf einen funktionalen Umgang mit digitalen Medien vorzubereiten, wurde das Präventionsprojekt Netzgänger entwickelt. Schüler wurden zu Peer-Tutoren ausgebildet und führten mit Zehn- bis Zwölfjährigen Workshops zu den Themenbereichen Virtuelle Spielwelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing durch. Es kam durch die Projektteilnahme zu signifikanten Veränderungen in für eine funktionale Nutzung von PC und Internet relevanten Parametern, die auch nach einem Zeitraum von 2.75 Jahren nachweisbar waren. Peers können also äußerst effektiv in der Prävention riskanten und pathologischen Gebrauchs von PC und Internet eingesetzt werden.

Abstract

Computers, smartphones and Internet characterize key areas of life. Aside from significant opportunities offered by "new" media, its use involves various risks such as excessive consumption, cyber mobbing and problematic self-presentation. Peer influences on motives of Internet use and pathological usage patterns were examined. Therefore, an existing questionnaire was validated. Peer influences within classrooms and schools on consumption motives and pathological internet use were very weak. In order to prepare children and adolescents for a functional use of digital media, the prevention project "Netzgänger" was developed. Students were trained as peer-tutors and conducted workshops on the subjects of gaming, social networks and cyber mobbing with ten to twelve-year-olds. Participation in the program resulted in significant changes in parameters relevant for a functional use of PC and Internet, which could still be found after 2.75 years. Peers can thus be used very effectively in the prevention of hazardous and pathological use of PC and Internet.

1. Fragestellung

1.1 Hintergrund der Fragestellung

Im Jahr 2017 wurden die Ergebnisse einer umfangreichen Studie zu den Folgen der Nutzung digitaler Medien auf Kinder vorgestellt (BLIKK, Riedel, Buesching & Brand, 2017). Es wurden Daten von 5573 Kindern im Rahmen der kinder- und jugendärztlichen Vorsorgeuntersuchungen erhoben. Hier zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung der Mutter während der Säuglingsbetreuung und einer Bindungsstörung bei Babys. Die Zwei- bis Fünfjährigen nutzen bereits selbst häufig technische Geräte, wie das elterliche Smartphone. Die Folgen sind motorische Hyperaktivität, Konzentrations- und Sprachentwicklungsstörungen sowie Schwierigkeiten, sich selbst zu beschäftigen. Bei den Acht- bis Dreizehnjährigen ist erhöhte digitale Mediennutzung assoziiert mit motorischer Hyperaktivität, Konzentrationsschwächen, einem erhöhten BMI und Verhaltensauffälligkeiten wie Unruhe und Ablenkbarkeit. All diese Befunde sind äußerst beunruhigend. Ob die scherzhaften Empfehlungen der Arbeitsgruppe wie „Blicken statt Liken“ und „Paddeln statt Datteln“ [sic] (Riedel, Buesching und Brand, 2017) zu einer Einstellungs- und Verhaltensänderung bei Eltern und Kindern führen, ist fraglich.

Trotzdem ist dies ein Hinweis darauf, dass der Bedarf an qualitativ hochwertiger Prävention im Bereich der dysfunktionalen und pathologischen Internetnutzung seit einigen Jahren gegeben ist und in den Ausmaß zunimmt, in dem Smartphones und Computer immer häufiger und immer früher in die Kinderzimmer einziehen. Der Kenntnisstand von Eltern und Lehrkräften bezüglich aktueller digitaler Trends bleibt häufig hinter dem der Heranwachsenden zurück. Kinder und Jugendliche kennen sich meist bestens im Internet aus, verfügen aber oft nicht über ein ausreichend hohes Risikobewusstsein und die erforderlichen sozialen sowie lebenspraktischen Kompetenzen um sich sicher in virtuellen Welten zu bewegen.

Es gibt verschiedene Überlegungen dazu, wie das kindliche und jugendliche Medienverhalten beeinflusst werden kann. Ein Ansatz, der sich in vielen anderen

Problemfeldern bewährt hat, ist der Einsatz von Peers. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, verschiedene Aspekte von Peer-Einflüssen im Bereich der Internetnutzung zu untersuchen. Die Methode der Peer-Prävention wird in vielen gesundheitsrelevanten Feldern erfolgreich eingesetzt. Es soll überprüft werden, ob Peers für eine Zielgruppe von Zehn- bis Zwölfjährigen gewinnbringend in der Prävention im Bereich der exzessiven und riskanten Internetnutzung eingesetzt werden können und ob sie selbst von ihrer Tätigkeit profitieren.

Ein weiterer Fokus dieser Arbeit liegt auf Peer-Einflüssen im Bereich der Internetnutzung. Ein bereits vorhandenes Erhebungsinstrument, der Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQA), soll an einer ausreichend großen Stichprobe validiert werden. Ebenfalls soll untersucht werden, ob es im Bereich dysfunktionaler und pathologischer Internetnutzung Peer-Einflüsse gibt, wie sie beispielsweise aus dem Bereich des Alkoholkonsums bekannt sind.

Die Daten zur Überprüfung dieser Fragen wurden im Rahmen des Projekts Netzgänger, das von 2011 bis 2015 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt wurde, erhoben. Ziel des Projekts ist die Förderung eines funktionalen und risikoarmen Umgangs mit Smartphone, PC und Internet. Basierend auf der Annahme, dass Peers von der Zielgruppe als glaubwürdiger und kompetenter wahrgenommen werden als Erwachsene, wurden ältere Schüler zu Peer-Tutoren ausgebildet. Sie führten manualisierte, interaktive Workshops zu den Themenbereichen Virtuelle Spielewelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing mit Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe durch. Das Projekt wurde mehrfach ausgezeichnet, beispielsweise als „Projekt des Monats“ der Bundesdrogenbeauftragten Marlene Mortler im Februar 2014.

1.2 Aufbau der Arbeit

In den theoretischen Grundlagen werden die wesentlichen Aspekte des Peer-Involvements (Kapitel 2) in der Prävention dargestellt. Peer-Programme werden seit vielen Jahren erfolgreich in allen Stufen der Prävention – also in primären, sekundären und tertiären Programmen zur Gesundheitsförderung – eingesetzt. Trotzdem sind die theoretische Fundierung und die Forschung zu der Effektivität solcher Programme eher überschaubar. Auch wenn es keine einheitliche Theorie zu Peer-Programmen gibt, können verschiedene psychologische Modelle zum Verständnis der Wirkmechanismen herangezogen werden.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Peer-Prävention im Bereich der PC- und Internetnutzung Jugendlicher. Die für die Studien relevanten Aspekte hierzu werden in Kapitel 3 diskutiert. Die epidemiologischen Daten zu Nutzungsweisen zeigen, dass digitale Medien von nahezu allen Heranwachsenden genutzt werden und fast alle Jugendlichen Zugang zum Internet haben. Hieraus ergeben sich verschiedene Problemlagen. Die Kinder und Jugendlichen sind bereits sehr früh mit komplexen sozialen Situationen konfrontiert, in welchen sie umsichtige Entscheidungen zum Schutz ihrer Privatsphäre treffen müssen und mit schädlichen Interaktionen, wie beispielsweise Cybermobbing oder Cybergrooming, konfrontiert sind. Die exzessive Nutzung von Smartphone, Computer und Internet stellt einen erheblichen Risikofaktor für eine gesunde psychosoziale Entwicklung dar und wird zunehmend bei Jugendlichen beobachtet. Es liegt nur eine sehr geringe Anzahl an evaluierten Projekten zur Prävention riskanten PC- und Internetgebrauchs vor. Eine Übersicht findet sich in Kapitel 4.

Motive sind ein wesentlicher Einflussfaktor auf menschliches Verhalten. Bei der Prävention riskanten Alkoholkonsums zeigte sich, dass die Berücksichtigung von Trinkmotiven zu einer Verbesserung der Wirksamkeit der Maßnahme führte. In Kapitel 5 finden sich die Grundlagen zu Motiven der Internetnutzung. Die wesentlichen Aspekte des theoretischen Teils dieser Arbeit werden in Kapitel 6 zusammengefasst.

Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich damit, ob es sinnvoll ist, Peers im Bereich der Prävention dysfunktionalen und pathologischen Gebrauchs von PC und Internet einzusetzen. Außerdem wird in einer explorativen Studie der Frage

nachgegangen, ob sich Schüler in ihren Motiven der Internetnutzung beeinflussen und ob es Peer-Effekte auf pathologische Nutzungsmuster gibt. In Kapitel 7 finden sich die entsprechenden Fragestellungen und Hypothesen.

Sämtliche Daten für die Studien zur Beantwortung der Fragestellungen wurden im Rahmen des Projekts Netzgänger erhoben. Das Projekt wird in Kapitel 8 vorgestellt. Basierend auf den theoretischen Grundlagen wurde ein Wirkmodell entwickelt. Die verschiedenen Erhebungsdesigns und Messinstrumente sind ebenfalls in diesem Kapitel enthalten.

Die Studien unter Berücksichtigung der verwendeten Methoden und die Ergebnisse finden sich in Kapitel 9. Es wurden mehrere Studien zur Projektevaluation durchgeführt. Hier werden die kurz- und langfristigen Effekte der Projektteilnahme auf die Schüler, die kurzfristigen Effekte auf die Peers sowie die Zufriedenheit mit der Projektteilnahme der Zielgruppe und der Peers untersucht. Auch die Ergebnisse weiterer Studien zu Motiven und Internet, die Validierung des Internet Motives Questionnaire for Adolescents sowie eine Studie zu Peer-Einflüssen im Bereich der Internetnutzung, finden sich in Kapitel 9.

Die Ergebnisse werden in Kapitel 10 hinsichtlich ihrer Relevanz für die Fragestellungen diskutiert und mit den Ergebnissen anderer Arbeitsgruppen verglichen. Das methodische Vorgehen wird kritisch beleuchtet. Ein Ausblick mit Empfehlungen für weitere Forschung und praktischen Implikationen für die Entwicklung und Durchführung von Peer-Präventionsprojekten findet sich in Kapitel 11.

I Theoretischer Hintergrund

2. Peer-Involvement in der Prävention und Gesundheitsförderung

Der Begriff Peer stammt von dem altfranzösischen Wort „per“ ab und bedeutet Gleichsein, also vom gleichen Rang oder Status sein. Die deutsche Übersetzung von „Peer-Group“ als Gleichaltrigengruppe ist hierbei deutlich zu kurz gefasst (Naudascher, 1977). Kempen (2007) benennt als Merkmale, in denen sich Peers und Mitglieder der Zielgruppe ähnlich sein können Alter, soziale, ethnische oder kulturelle Identität, sexuelle Identität, organisatorische Mitgliedschaft, wie beispielsweise Schüler gleicher Schulformen, sozialen Status und Ortsbezogenheit. Je älter Kinder und Jugendliche werden, umso mehr wird die Peer-Gruppe das wesentliche Umfeld, in dem soziales Lernen stattfindet. Folglich ist diese Altersgruppe am sensibelsten gegenüber dem Einfluss von Peers (Bandura, 1986).

Im Folgenden soll ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten von Peers und Zielvariablen Peer-gestützter Prävention gegeben werden. Weiterhin werden Wirkmechanismen und Wirksamkeit von Peer-Programmen diskutiert.

2.1 Einsatzmöglichkeiten von Peers

Peers-Programme werden in verschiedensten Bereichen der Prävention und Gesundheitsförderung durchgeführt.

Im Bereich der Prävention psychischer Störungen ist beispielsweise der Einsatz von Peers in der Prävention von Substanzmissbrauch sehr verbreitet (Cuijpers, 2002; Karakos, 2014). Auch bei der primären Prävention von Essstörungen werden Peers eingesetzt (Becker, Bull, Schaumberg, Cauble & Franco, 2008; Stock et al., 2007). Bei der Bewältigung bestehender psychischer Störungen unterstützen Peers Betroffene auch im Rahmen der sekundären oder tertiären Prävention bei der Bewältigung der Erkrankung und bei der Aufrechterhaltung von Behandlungsfortschritten (Davidson, Chinman, Kloos, Weingarten, Stayner & Kraemer Tebes, 1999).

In der Stillberatung werden Peers eingesetzt, um jungen Müttern bei Stillproblemen zu helfen und Fragen rund um das Thema Stillen zu beantworten (Guise,

Palda, Westhoff, Chan, Helfand & Lieu, 2003). Vor allem in afrikanischen Ländern sind Peers in der Prävention von HIV / Aids tätig und erzielen hier signifikante Effekte in Bereichen wie Wissenszuwachs, Reduktion des Teilens von Spritzbestecken bei Drogenabhängigen und einen Zuwachs bei der Nutzung von Kondomen (für eine Übersicht: Medley, Kennedy, O'Reilly & Sweat, 2009).

Insbesondere bei Themen, die eine wesentliche Rolle im Alltagsleben der Menschen spielen, die zu Peers ausgebildet werden, ist Peer-Involvement sinnvoll, denn in genau diesen Bereichen können sie in ihrer Rolle als geschulte Laien besonders gut als Experten von ihren Peers akzeptiert werden (Schröder, 2003). Zielbereiche von Peer-Programmen, also Variablen, in denen bei den Teilnehmenden Veränderungen erzielt werden sollen, sind nach Kempen (2007) Wissen und Kenntnisse, individuelle Kompetenzen, fachliche Kompetenzen sowie sozial-kommunikative Kompetenzen.

2.2 Formen von Peer-Programmen

Es gibt verschiedene Systematiken bei der Abgrenzung der Formen von Peer-Programmen. Im Folgenden wird die Unterscheidung von Backes (2003) zugrunde gelegt. Backes definiert drei verschiedene Ansätze von Peer-Involvement, in denen Peers als Laienmultiplikatoren zur Prävention eingesetzt werden: Peer-Counseling, Peer-Education und Peer-Projekte. Diese Ansätze sollen kurz dargestellt werden.

Peer-Counseling

Beim Peer-Counseling arbeiten einzelne Multiplikatoren mit einzelnen Adressaten. Ziel dieses Ansatzes ist es, bedürftige Menschen aktiv durch psychologische und soziale Hilfestellungen zu unterstützen (Kempen, 2007). Diese Form von Peer-Programmen findet beispielsweise Anwendung bei Menschen in sozialen Notlagen, wie bei Schwierigkeiten in der Schwangerschaft oder Drogenproblemen (Backes, 2003). Eine besondere Form des Peer-Counseling ist die Beratung von Menschen mit Behinderung durch Peers, die selbst an einer Behinderung leiden.

Ziel dieser Form des Peer-Involvement ist es, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Beispiele sind das Aufarbeiten von Wissensrückständen, das Entwickeln alternativer

Handlungsmöglichkeiten und das Angebot von Unterstützung in schwierigen Entscheidungssituationen. Hierbei zeichnen sich Peer-Angebote durch ihre Niedrigschwelligkeit aus und können insbesondere von Jugendlichen leichter in Anspruch genommen werden als professionelle Beratungsangebote. Eine fachliche und professionelle Supervision der beratenden Peers ist unbedingt erforderlich (Kästner, 2003).

Peer-Education

Bei Maßnahmen, die mit einem Peer-Education Konzept arbeiten, geben speziell trainierte Jugendliche ihr Wissen an andere Jugendliche weiter. Dies geschieht in der Regel in der Freizeit an verschiedenen Treffpunkten wie Discotheken oder Jugendorganisationen (Kästner, 2003). Ziel ist die direkte Beeinflussung von Meinungen und wahrgenommenen sozialen Normen, die mit riskanten gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen in Zusammenhang stehen (Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung, 2003). Meist arbeiten einzelne Multiplikatoren mit Gruppen von Adressaten. Diese Programme zielen darauf ab, Einstellungen und Verhaltensweisen der Zielgruppe zu verändern. Die gängigste Intervention ist in diesem Zusammenhang die Vermittlung von Informationen (Backes, 2003). Kahr (2003) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch bei Maßnahmen, die primär der Weitergabe von Informationen dienen, darauf zu achten ist, die Autonomie der Jugendlichen zu respektieren und ihnen innerhalb gewisser Rahmenbedingungen ein eigenverantwortliches und selbstständiges Handeln zu ermöglichen. Nach Damon und Phelps (1989) sollten Peer-Education-Programme nicht die Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene ersetzen, sondern diese ergänzen.

Peer-Projekte

Peer-Projekte sind so konzipiert, dass Gruppen von Multiplikatoren mit Gruppen von Adressaten arbeiten (Backes, 2003). In der Regel sind diese Projekte handlungs- und aktionsorientiert (Kästner, 2003). Die Peer-Gruppen können in Eigeninitiative entstanden oder von außen motiviert sein. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie von befristeter Dauer sind, teilweise findet nur eine einmalige Durchführung statt. Peer-

Projekte werden häufig im Rahmen von Projekttagen an Schulen oder in Freizeiteinrichtungen umgesetzt, wie beispielsweise im Rahmen von Ausstellungen und Theaterstücken (Kempen, 2007).

Übersicht

Eine Übersicht über die verschiedenen Formen von Peer-Involvement gibt die folgende Abbildung.

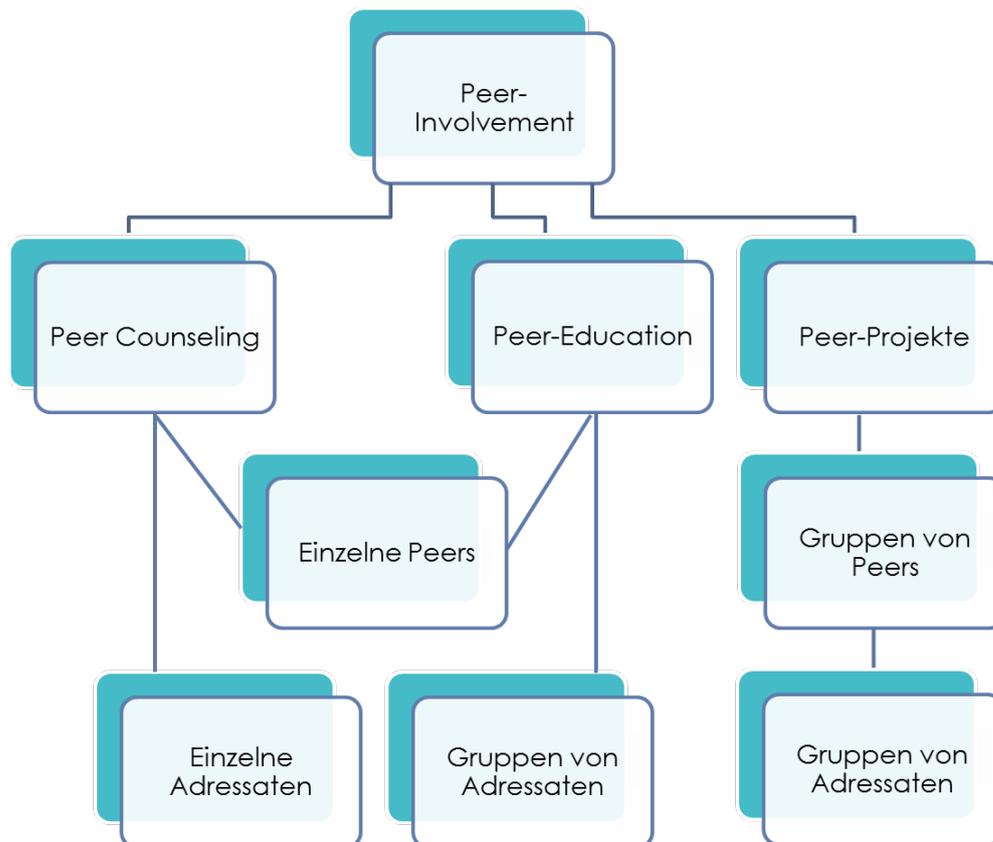


Abb. 1 Formen von Peer-Konzepten nach Backes (2003).

Während also einzelne Peers mit einzelnen Adressaten arbeiten (Peer-Counseling), arbeiten andere Peers mit Gruppen von Adressaten (Peer-Education). Von Peer-Projekten spricht man, wenn Gruppen von Peers mit Gruppen von Adressaten sprechen. Präventionsmaßnahmen mit Peer-Involvement können auch Merkmale verschiedener Umsetzungsformen aufweisen.

2.3 Stellenwert von Peer-Programmen in der Prävention

Peer-Programme sind in der Prävention bestens etabliert und weit verbreitet, was sich auch in der Breite der Themenfelder zeigt (vgl. Kap. 2.1). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Ein Vorteil von Peer-Gruppen im Jugendalter liegt in ihrer symmetrischen Konstellation, anders als in hierarchischen Beziehungen zu Erwachsenen. In solchen Gruppen können die Jugendlichen leichter über vertrauliche und sensible Themen kommunizieren (Hurrelmann, 2010). Turner und Shepherd (1999) fassen zehn in der wissenschaftlichen Literatur häufig genannte Gründe für den Einsatz von Peers zusammen. Die zentralen Thesen sind, dass Peers als glaubwürdige Informationsquelle und positive Modelle einen besseren Zugang zur Zielgruppe haben und dass die Inhalte so besser akzeptiert werden. Die Autoren gehen auch davon aus, dass die Peers von ihrem Einsatz profitieren und es zum Empowerment der Teilnehmenden kommt. Nörber (2003) vermutet sogar, dass es bei den Peers zu einem stärkeren Zuwachs an Kompetenz und Wissen komme, als in der Zielgruppe. Hinsichtlich des Kontakts zwischen den Peers und der Zielgruppe wird als günstig eingeschätzt, dass bereits bestehenden Strukturen zur Weitergabe von Informationen genutzt werden und Peer-Education auch Mitglieder der Zielgruppe erreicht, die sonst nur schwer zu erreichen sind. Ein offensichtlicher Vorteil von Peer-Programmen ist die Möglichkeit des fortbestehenden Kontakts auch nach der Intervention der Peers zur Zielgruppe.

Während der Einsatz von Peers in vielen Bereichen der Prävention und Gesundheitsförderung in der Praxis etabliert ist und einige Evidenz für die Wirksamkeit solcher Maßnahmen vorliegt, hat der Peer-Ansatz Grenzen. Einige Aspekte des Konzepts sollen im Folgenden kritisch diskutiert werden.

Eine implizite, wenn auch grundlegende Annahme der Peer-gestützten Prävention ist, dass Peers aufgrund ihres Status einen sehr guten Stand in der Zielgruppe haben. Wie Frankham (1998) jedoch anmerkt, garantiert Ähnlichkeit mit der Zielgruppe keinesfalls auch ein hohes Ansehen in dieser. Er geht davon aus, dass junge Peers es mindestens genauso schwierig wie Erwachsene finden, partizipatorische und auf Empowerment ausgelegte Präventionskampagnen umzusetzen. Auch hinterfragt Frankham, wie wahrscheinlich es ist, dass präventive Interaktionen zwischen Jugendlichen tatsächlich zu einer konkreten Verhaltensänderung führen. Er fasst zusammen, dass es in der

wissenschaftlichen Literatur eine gewisse Einigkeit darüber gibt, dass Teenagern vor allem daran gelegen ist, gemeinsam mit ihren Peers die eigenen Ideen und Gefühle zu validieren. Dies ist nur begrenzt mit gesundheitspsychologischen Maßnahmen zu vereinen, die ja bis zu einem gewissen Punkt Dissonanz erzeugen und somit eine Einstellungs- und Verhaltensänderung erzielen wollen.

Gemessen an der hohen Popularität von Peer-Programmen in der Prävention und Gesundheitsförderung ist der Stand der Forschung auf einem erstaunlich niedrigen Stand. Ein großer Teil der Publikationen zu Peer-Programmen ist auf einem deskriptiven Niveau angesiedelt und beinhaltet Projektbeschreibungen oder Einzelfallstudien. Frankham äußerte bereits 1998 Kritik an der mangelnden empirischen Fundierung von Peer-Programmen. Seiner Ansicht nach werden die wenigen Forschungsarbeiten in diesem Bereich zudem von Praktikern und Wissenschaftlern durchgeführt, die kaum Distanz zu ihrer Arbeit haben, er nennt sie „Believers“. Eine kritische Diskussion des Einsatzes von Peers findet sich kaum.

2.4 Theoretische Fundierung von Peer-Prävention

Während es in der wissenschaftlichen Literatur zahlreiche Arbeiten zu Peer-Programmen in den verschiedensten Bereichen der Prävention und Gesundheitsförderung gibt, fehlt eine zugrunde liegende theoretische Fundierung dieser Form der Prävention (Turner & Shepherd, 1999). Theorien, die zur Erklärung der Wirkmechanismen von Peer-Programmen beitragen können, sind nach Appel (2002) beispielsweise entwicklungspsychologische Theorien (Vygotsky, 1929, 1978, Sullivan, 1953; Youniss, 1980), lerntheoretische Ansätze (Bandura, 1977, 1986), gesundheitspsychologische Theorien (Ajzen & Madden, 1986, Fishbein und Ajzen, 1975) und kommunikationswissenschaftliche Theorien (z.B. Rogers, 1993). Für eine ausführliche Darstellung dieser Theorien im Zusammenhang mit Peer-Prävention sei an dieser Stelle auf die Arbeit von Appel (2002) verwiesen.

Die aus Sicht der Autorin relevantesten Theorien für das Verständnis der Wirkweise von Peer-Programmen sind die sozial-kognitive Theorie Banduras (1969, 1979) und die

Theorie geplanten Verhaltens von Ajzen (1991). Zum Verständnis der gesellschaftlichen Bedeutung von Peer-Involvement ist die Berücksichtigung gemeindepsychologischer Theorien hilfreich. Diese Ansätze sollen im Folgenden dargestellt und ihre Bedeutung für das Verständnis der Wirkmechanismen von Peer-Programmen diskutiert werden.

2.4.1 Sozial-kognitive Theorie von Bandura

Die sozial-kognitive Theorie von Bandura ist den Lerntheorien zuzuordnen. Bandura kritisiert an den Theorien des klassischen (Pawlow, 1972) und operanten Konditionierens (Skinner, 1969), dass die Vielfalt dessen, was Menschen im Lauf ihres Lebens lernen, nicht ausschließlich über die Konsequenzen des eigenen Handelns, also durch Versuch und Irrtum, gelernt werden kann (Bandura, 1979). Die sozial-kognitive Theorie berücksichtigt die Reziprozität von sozialen Beeinflussungsprozessen und die Reziprozität von Interaktionen zwischen Mensch und materieller Umwelt (Bandura, 1969, 1979). Die Grundannahme ist, dass die meisten menschlichen Verhaltensweisen durch die Beobachtung von Modellen erworben werden.

Lernen am Modell

Beim Lernen am Modell oder auch Beobachtungslernen wird zwischen zwei Phasen, der Akquisitions- und der Performanzphase, unterschieden (Bandura, 1979). Diese Unterscheidung ist insbesondere deshalb sinnvoll, weil Menschen nicht alle Verhaltensweisen, die sie lernen, auch in konkretes Verhalten umsetzen. In den Phasen der Akquisition und der Performanz stehen zwei Teilprozesse im Vordergrund, wie die folgende Abbildung zeigt.

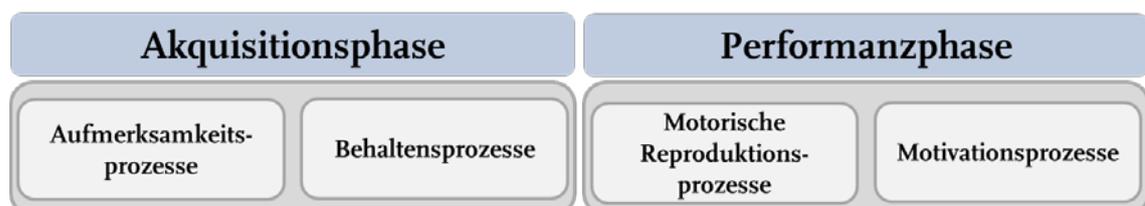


Abb. 2 Teilprozesse der sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura, 1971).

In der Akquisitionsphase muss der Beobachter dem Modell Aufmerksamkeit schenken um das erwünschte Verhalten wahrzunehmen. Je attraktiver das Modell ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass ihm Aufmerksamkeit geschenkt wird. Attraktivität bezieht sich hierbei sowohl auf physische Merkmale als auch auf gewinnende Charaktereigenschaften (Bandura, 1969, 1979). Die beobachteten Verhaltensweisen müssen selbstverständlich erinnert werden können. Bandura (1979) nimmt an, dass die Speicherung dieser Inhalte symbolisch oder verbal erfolgt.

Sofern das Modellverhalten wahrgenommen und angemessen gespeichert wurde, besteht der dritte Schritt darin, diese Repräsentationen in Handlungen umzusetzen. Die Verhaltensausführung wird unterteilt in die kognitive Organisation der Reaktionen, deren Auslösung, Überwachung und gegebenenfalls Korrektur. Dieses Konzept der Verhaltensregulation findet in der klinischen Praxis große Beachtung, beispielsweise in der Selbstmanagement-Therapie (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012).

Bandura (1979) betont, dass die Perfektion von Fertigkeiten nicht durch Beobachtung sondern durch Handeln mit fortlaufender Selbstüberwachung und entsprechenden Korrekturen erreicht werden kann. Eine Person muss hierfür über die erforderlichen kognitiven und physischen Fähigkeiten verfügen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Zielverhalten gezeigt wird, hängt wesentlich davon ab ob das Verhalten – auch bei dem beobachteten Modell – verstärkt oder sanktioniert wird. Die Attraktivität der eingesetzten Verstärker korreliert positiv mit der Wahrscheinlichkeit, dass das Zielverhalten in Zukunft gezeigt wird (Bandura, 1965). Verstärker müssen nicht unbedingt materieller Art sein. Ob die Person Verstärkung durch die Umwelt, also soziale Verstärkung, erfährt oder sich für das gezeigte Verhalten selbst verstärkt, spielt keine wesentliche Rolle (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012).

Die Entscheidung über die Ausführung einer Verhaltensweise beruht einerseits auf der Einschätzung der erwarteten Ergebnisse – der externalen oder internalen Verstärkung – und andererseits auf der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit (Pervin, 2000). Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird im folgenden Absatz erörtert.

Selbstwirksamkeit

Bandura (1994) versteht unter wahrgenommener Selbstwirksamkeit die Kompetenzerwartung eines Menschen, in einer bestimmten Situation effektiv handeln zu können. Er benennt vier zentrale Quellen von Selbstwirksamkeit, die im Folgenden ihrer Effektivität nach geordnet dargestellt werden.

1. *Eigene Erfolgserfahrungen.* Es ist davon auszugehen, dass persönliche Erfolge zu einem ausgeprägten Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten führen, welches von Misserfolgen und Fehlschlägen unterlaufen werden kann, vor allem, wenn noch kein solides Gefühl von Selbstwirksamkeit entwickelt wurde.
2. *Stellvertretende Erfahrungen von sozialen Modellen.* Bandura geht davon aus, dass beobachtete Erfolge und Misserfolge von ähnlichen Personen einen ähnlichen, wenn auch schwächeren Effekt haben als eigene Erfahrungen.
3. *Soziale Überzeugung.* Menschen, die von anderen überzeugt werden, dass sie mit gegebenen Anforderungen umgehen können, weisen eine höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit diesen Situationen auf. Unrealistische Einschätzungen durch Dritte führen jedoch rasch zu einem Verlust von Selbstwirksamkeit, wenn die erwarteten Erfolge in der Realität ausbleiben. Dies hat zusätzlich einen negativen Effekt auf die Motivation.
4. *Uminterpretation aktueller physischer Zustände.* Die vierte und schwächste Möglichkeit Selbstwirksamkeit zu stärken besteht darin, die Interpretation physischer Signale, insbesondere eines erhöhten, aber unspezifischen Arousal, zu modifizieren. Ziel ist es, dass diese Erregung als Energie, die bei der Bewältigung der aktuellen Aufgabe hilfreich ist, wahrgenommen und weniger als Signal für Angst und Stress interpretiert wird.

Selbstwirksamkeit beeinflusst das menschliche Erleben und Verhalten auf verschiedenen Ebenen. Sie ist ein wesentlicher Prädiktor dafür, ob eine Verhaltensweise ausgeführt wird oder nicht (Bandura, 1994). Auf kognitiver Ebene zeigt sich, dass sich Menschen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen anspruchsvollere Ziele setzen und diese auch bei auftretenden Schwierigkeiten hartnäckiger verfolgen. Außerdem wird bei

Misserfolgen eher kausal attribuiert, das heißt das Misserfolge wahrscheinlicher fehlender Anstrengung als zu geringen Fertigkeiten zugeschrieben werden. Wahrgenommene Selbstwirksamkeit ist eng assoziiert mit Vertrauen in die eigene Bewältigungskompetenz. Je höher dieses Vertrauen in die Fähigkeit ist, mit Herausforderungen funktional umgehen zu können, umso niedriger wird das Stressniveau sein.

Fazit: Peer-Prävention und die Sozial-Kognitive Theorie

Den Annahmen der sozial-kognitiven Theorie folgend ist der Einsatz von Peers dann sinnvoll, wenn die Peers für die Mitglieder der Zielgruppe attraktive Modelle sind. Um wirkungsvoll Verhaltensänderungen zu initiieren, ist eine rein kognitive Intervention, wie beispielsweise Informationsvermittlung, nicht ausreichend. Werden Peers also als reine Wissensvermittler eingesetzt, ist, basierend auf der sozial-kognitiven Theorie, davon auszugehen, dass es zu keinem signifikanten Zuwachs an Sachkompetenz und Selbstwirksamkeit kommt. Vielmehr ist es erforderlich, dass die Peers zu Modellen für erwünschtes Zielverhalten werden, sodass die Mitglieder der Zielgruppe von ihnen lernen können. Weiterhin sollten den Teilnehmenden einer Präventionsmaßnahme zur Stärkung der Selbstwirksamkeit Erfolgserlebnisse in dem jeweiligen Themenbereich ermöglicht werden. Im Sinne des Kontingenzmanagements ist eine zeitnahe positive Verstärkung durch die Peers oder andere Teilnehmende, also beispielsweise soziale Verstärkung, der Stabilisierung des Zielverhaltens dienlich. Um den Transfer in das natürliche Umfeld zu sichern, ist die Ergänzung der Intervention im direkten Kontakt um Informationsmaterial nötig. Eine Überprüfung und gegebenenfalls notwendige Korrektur des eigenen Verhaltens können durch solche Gedächtnisstützen wesentlich erleichtert werden.

2.4.2 Theorie geplanten Verhaltens

Die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) ist eine Weiterentwicklung der Theory of Reasoned Action (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975). Eine grundlegende Annahme der Theorie ist, dass Menschen generell rational handelnde Wesen sind und systematische Entscheidungen auf Basis der ihnen zur Verfügung stehenden Informationen treffen (Ajzen, 1991).

In der ursprünglichen Version der Theorien nahm Ajzen (1991) zwei wesentliche Determinanten menschlichen Verhaltens an: einen personalen und einen sozialen Faktor. Auf personaler Ebene steht die Bewertung des Verhaltens im Mittelpunkt. Je nachdem, ob das Verhalten als gut oder schlecht eingestuft wird, wird es gezeigt oder nicht. Auf sozialer Ebene geht es um die Einschätzung der sozialen Norm und des sozialen Drucks ein bestimmtes Verhalten zu zeigen oder nicht. Da es sich um die individuelle Einschätzung sozialer Normen handelt, wird dies als subjektive Norm bezeichnet.

In späteren Überarbeitungen wurden die Komponenten Kontrollüberzeugungen, die Einfluss auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle haben, sowie die tatsächliche Verhaltenskontrolle, die als moderierende Variable zwischen den Kontrollüberzeugungen und dem gezeigten Verhalten zu verstehen ist, ergänzt.

Je nachdem wie die Einstellung gegenüber dem Verhalten, die normativen sowie die Kontrollüberzeugungen ausfallen, wird eine Intention gebildet oder nicht. Sofern es zur Intentionsbildung kommt und tatsächlich die Möglichkeit besteht, das Verhalten zu zeigen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es auch gezeigt wird. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Mechanismen, die gemäß der Theorie geplanten Verhaltens einen Einfluss auf menschliche Verhaltensweisen haben.

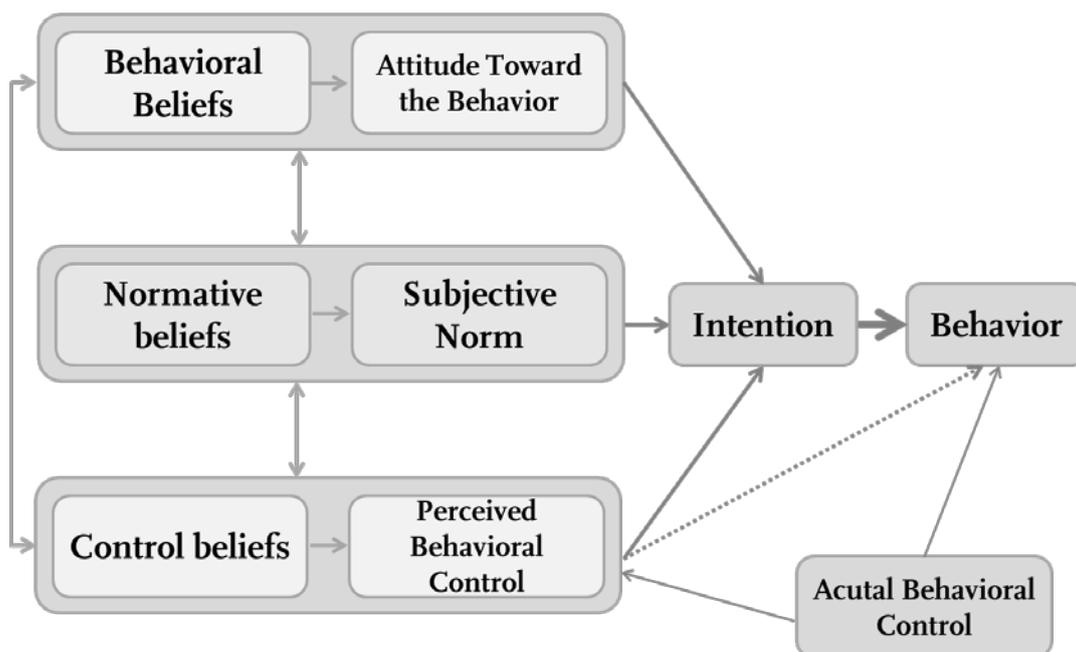


Abb. 3 Modell zur Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 2006).

Diese Darstellung der Theorie berücksichtigt keine Rückkoppelungen vom tatsächlichen Verhalten auf die Einstellungen. Die Theorie geplanten Verhaltens ist empirisch ausreichend belegt (Ajzen, 1991).

Fazit: Peer-Prävention und die Theorie geplanten Verhaltens

Geht man davon aus, dass Menschen Entscheidungen neben der Bewertung des Verhaltens auf Basis der wahrgenommenen sozialen Norm treffen, sind der Einsatz von geschulten Peers und die Durchführung von Präventionsmaßnahmen in der Peer-Gruppe zu befürworten. So können in einer Gruppe soziale Standards etabliert werden, die sich im besten Fall selbst verstärken. Um die wahrgenommene Verhaltenskontrolle zu erhöhen, sollten die Peers darauf achten, angemessene Kontrollüberzeugungen zu vermitteln, so dass die Teilnehmenden sich in der Lage fühlen, die in der Maßnahme vermittelten Verhaltens- und Bewältigungsstrategien in ihrem Alltag umzusetzen.

2.4.3 Gemeindepsychologische Ansätze in der Prävention

In den Anfängen der Gemeindepsychologie, also in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, beschäftigte sich die Gemeindepsychologie mit einer Verbesserung der Versorgung psychisch Kranker.

Gemeindepsychologische Prävention hatte ursprünglich zum Ziel, verbesserte Lebensumstände für Klientengruppen zu erstreiten (Keupp, 1990). Erst etwas später, ab den 70er Jahren, befasste sich die Gemeindepsychologie auch mit gesundheitsbezogenen Themen und Fragen nach Risiko- und Schutzfaktoren (Röhrle, 2001).

Mittlerweile hat sich der Gedanke des Empowerment durchgesetzt. Ziel des Empowerment ist es, Menschen dabei zu unterstützen, Alltagsprobleme besser bewältigen zu können. Es sollen sowohl die Wahrnehmung und Nutzung der vorhandenen Ressourcen gefördert werden als auch Hilfestellung bei der Überwindung sozialer Ursachen für wiederkehrende Belastungen gegeben werden (Keupp, 1990). Zentral ist in diesem Zusammenhang die Frage danach, wie vorhandene Stärken und persönliche Besonderheiten gewürdigt werden können und gleichzeitig eine ausreichende Hilfestellung durch das Wissen und die Erfahrung professioneller Helfer zur Verfügung gestellt werden kann (Kaimer, 2005).

Eng verwandt mit den Ideen der Gemeindepsychologie ist das Konzept der Lebensweltorientierung. Es stammt ursprünglich aus der sozialen Arbeit und ist

mittlerweile eine zentrale Maxime der Jugendarbeit. Grundlagen sind hierbei der Präventionsgedanke, die Regionalisierung, eine gewissen Alltagsnähe, Partizipation und Integration (Bürgermeister, 2009).

Fazit: Peer-Prävention und Gemeindepsychologie

In Präventionsmaßnahmen, die als Peer-Konzepte geplant sind, wird das Prinzip der Minimal Intervention (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012) deutlich. Experten befähigen also Jugendliche, in ihrem eigenen Umfeld präventiv tätig zu werden und nutzen hierbei bestenfalls die vorhandenen Ressourcen. Gleichzeitig soll die Autonomie der Jugendlichen weitestgehend gewahrt werden. Sofern die professionellen Präventionsfachkräfte die Peers vor, während und nach der Durchführung der Maßnahme ausreichend unterstützen, entspricht das Konzept der Peer-Prävention weitgehend gemeindepsychologischen Grundannahmen. Das Knowhow verbleibt durch die Peers auch nach der unmittelbaren Intervention in dem Umfeld der Zielgruppe.

3. PC- und Internetnutzung Jugendlicher

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die nach 1980 geboren wurden und so selbstverständlich mit Computer und Internet aufgewachsen sind, werden als „Digital Natives“ (Palfrey & Gasser, 2008) oder auch als „Generation N“ (Tapscott, 1998) bezeichnet. Die sogenannten Digital Natives sind häufig ihrer Elterngeneration und in einigen Fällen auch ihren Lehrkräften bezogen auf Kompetenzen in virtuellen Welten überlegen. Während die Digital Natives sehr gut mit Smartphone, Computern und Internet umgehen können und diese ganz selbstverständlich nutzen, ist das Gefahrenbewusstsein Heranwachsender vergleichsweise gering ausgeprägt.

3.1 PC- und Internetnutzung von Jugendlichen in Deutschland

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) veröffentlicht jährlich aktuelle Zahlen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Die JIM-Studie („Jugend, Information, (Multi-) Media“) erfasst Daten zur Mediennutzung 12- bis 19-Jähriger (MPFS, 2016). Im Jahr 2016 lebten in dieser Altersgruppe 99% der Kinder und Jugendlichen in Haushalten, in denen ein Smartphone verfügbar ist. In 98% der Haushalte, in denen Kinder und Jugendliche leben, gibt es einen Computer oder einen Laptop. Zugang zum Internet haben 97%. Insgesamt nutzten 96% der 12- bis 19-Jährigen das Internet täglich bzw. mehrmals pro Woche, vom eigenen Zimmer aus geschah dies bei neun von zehn der Befragten. Die tägliche Nutzungsdauer lag durchschnittlich bei 200 Minuten, in der Altersgruppe der 12- bis 13-Jährigen waren es bereits 142 Minuten. Computer-, Konsolen- und Onlinespiele spielten 92% der Jugendlichen, wobei der Prozentsatz bei den Jungen hier deutlich höher lag. Es zeigt sich eine interessante Entwicklung im Altersverlauf: während bei den 12- bis 13-Jährigen nur 5% der Befragten angaben, nie zu spielen, waren es bei den 18- bis 19-Jährigen bereits 12%. Die Nutzungsfrequenz ist also im Verlauf der Adoleszenz etwas rückläufig.

Die JIM-Studie 2016 erhebt nicht, wie viele Jugendliche ein Profil in einem sozialen Netzwerk haben. Der Fokus liegt hier auf der Art des Netzwerks bzw. Messengerdienstes. Daten zur Mitgliedschaft in sozialen Netzwerken finden sich in der

JAMES-Studie 2016, die ähnliche Fragestellungen wie die JIM-Studie zum Gegenstand hat und alle zwei Jahre in der Schweiz durchgeführt wird. Da sich die Kinder und Jugendlichen in wesentlichen Merkmalen hinsichtlich Demographie und Internetnutzung ähnlich sind, ist davon auszugehen dass die Häufigkeit einer Mitgliedschaft in sozialen Netzwerken zumindest ähnlich ist. In der Schweiz sind 94% der Kinder und Jugendlichen in mindestens einem sozialen Netzwerk angemeldet, wobei hier, wie auch in Deutschland, Facebook an Bedeutung verliert und Dienste wie Snapchat und Instagram an Bedeutung gewinnen (Waller, Willemse, Genner, Suter & Süß, 2016).

Erfahrungen mit Cybermobbing haben laut der JIM-Studie (MPFS, 2016) 34% der Befragungsteilnehmer gemacht. Auf die Frage, ob sie selbst von Cybermobbing betroffen gewesen seien, antworteten acht Prozent der Jugendlichen mit „ja“. Der Anteil der Mädchen ist etwas größer (9%) als der Anteil der Jungen (7%).

3.2 Chancen und Risiken der Mediennutzung Jugendlicher

Diskussionen über die Vorzüge und Risiken der Nutzung von Bildschirmmedien werden in der populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Literatur intensiv und stellenweise sehr emotional geführt. Während die Nutzung von PC und Internet für einige Kinder und die meisten Jugendlichen selbstverständlicher Teil ihrer Lebenswelt ist (MPFS, 2012), zeigen sich Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und Forscher besorgt über die möglichen Folgen. Ein prominenter Vertreter der besorgten Silver Surfer ist Manfred Spitzer. Seine Thesen zu einer neuronalen Degeneration bei intensiver Nutzung von Bildschirmmedien durch Heranwachsende, die zu einer dementiellen Entwicklung führen könne (Spitzer, 2012) finden große Resonanz in der Allgemeinbevölkerung. Während die Thesen Spitzers wissenschaftlich weder belegbar noch widerlegbar sind (Rehbein, Mössle, Arnaud & Rumpf, 2013), ist das hohe Interesse der Öffentlichkeit sehr ernst zu nehmen und als Hinweis auf große Besorgnis und allgemeine Unsicherheit der Eltern und älteren Generation im Zusammenhang mit dem Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen zu werten. Während aber Autoren wie Manfred Spitzer (2005, 2012) oder Andreas Hock (2013) befürchten, dass die Konsequenzen des Umgangs mit Computer und Internet bei Jugendlichen verheerend sein könnten, werden gleichzeitig sichere Kenntnisse im Umgang mit Medien als

Kulturtechnik und als Schlüsselkompetenz für soziale Teilhabe und den Einstieg in die Arbeitswelt gesehen (Gapski, 2011). Die Möglichkeiten funktionaler Nutzungsweisen bei Jugendlichen werden vielfach untersucht und diskutiert. Neben offensichtlichen Nutzungsmöglichkeiten wie Informationssuche, Unterhaltung und Kommunikation nutzen Jugendliche das Internet auf viele weitere, durchweg funktionale Weisen. Beispiele sind zur Selbstdarstellung (Renner, Marcus, Machilek und Schütz, 2005), Partnersuche, Erwerb von Wissen und Freizeitgestaltung (Palfrey & Grasser, 2006) oder auch zur politischen Partizipation (Hasebrink, 2008). Auch das Hochladen von Fotos und selbstgedrehten Videos ist nicht ausschließlich als mit Risiken behaftetes Verhalten anzusehen, sondern kann Ausdruck eigener Kreativität sein, ebenso wie die Gestaltung von eigenen Blogs und Websites (Palfrey & Grasser, 2006).

Angesichts der Möglichkeiten und der Intensität, in der Heranwachsende in verschiedensten Lebensräumen mit Computern und anderen Bildschirmgeräten konfrontiert sind, scheint eine Diskussion um Verbote und starke Restriktionen, insbesondere mit zunehmendem Alter der Kinder und Jugendlichen, eher realitätsfern. Vielmehr sollte die Frage im Vordergrund stehen, wie Kinder und Jugendliche die zahlreichen Möglichkeiten digitaler Welten sicher nutzen können ohne sich dabei den nicht zu leugnenden Risiken auszusetzen.

3.3 Problemlagen

Will man Heranwachsende auf einen sicheren und kompetenten Gebrauch von PC und Internet vorbereiten, ist zu berücksichtigen, dass es trotz aller Möglichkeiten besondere Herausforderungen in verschiedenen Bereichen gibt.

Im Bereich des pathologischen und riskanten Gebrauchs findet das abhängige Spielen von Computer- und Onlinespielen große Aufmerksamkeit in der wissenschaftlichen Literatur. Computer- und Onlinespiele sind jedoch nur ein Aspekt von vielen mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert werden, wenn sie sich in virtuellen Welten bewegen.

Neben den – teilweise kontrovers diskutierten – Verhaltenssüchten mit in Einzelfällen massiven psychosozialen Folgen für den Einzelnen und sein Umfeld, spielen hier auch das sichere Nutzen von sozialen Netzwerken unter Berücksichtigung des Schutzes der eigenen Privatsphäre und Aggressivität im Internet in Form von Cybermobbing eine wichtige Rolle. Bei der Prävention im Bereich des riskanten PC- und Internetgebrauchs ist also darauf zu achten den Fokus nicht einseitig auf die insgesamt relativ kleine Subgruppe pathologischer Spieler zu legen.

Im Folgenden werden die für die Jugendlichen relevantesten kritischen Bereiche des pathologischen Computerspielens und des Cybermobbings detailliert dargestellt.

3.3.1 Dysfunktionaler und pathologischer Gebrauch von PC und Internet

„Jedes menschliche Interesse vermag süchtig zu entarten“ (von Gebattel, 1954) – dieses Zitat aus der Prä-Internet-Ära (Beck, 2011) wird im Zusammenhang mit Verhaltenssüchten häufig bemüht. Bereits im 19. Jahrhundert wurde die sogenannte Lesesucht (Wrage, 2010) diskutiert. In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur nehmen die Verhaltenssüchte einen großen Stellenwert ein. Sogar Symptome abhängigen Verhaltens beim Tanzen des Tango Argentino wurden empirisch untersucht (Targhetta, Nalpas & Perney, 2013).

Für die Neuauflage des DSM 5 wurden verschiedenen Verhaltensweisen, die Ähnlichkeiten mit stoffgebundenen Süchten aufweisen, dahingehend überprüft, ob sie in die Kategorie der Süchte subsummiert werden können. Beispiele für untersuchte Verhaltensweisen sind Glücksspiel, Onlinespiele, Internetnutzung im Allgemeinen,

Shopping, Sport und Arbeit. Ebenfalls untersucht wurden exzessive Verhaltensweisen bezogen auf Essen und Sexualität (Petry & O'Brian, 2013). Die Internet Gaming Disorder wurde als Forschungsdiagnose in das DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013) aufgenommen. Es ist zu beachten, dass mit dem abhängigen Spielen nur ein Spezialfall der generalisierten Internetabhängigkeit (Brand, Laier & Young, 2014) herausgegriffen wird.

Im Folgenden soll ein Überblick gegeben werden über die Prävalenz pathologischen PC- und Internetgebrauchs, die Diagnose Gaming Disorder, Risikofaktoren und Funktionalität der Störung sowie über psychotherapeutische Behandlungsmöglichkeiten.

3.3.1.1 Diagnostik und Prävalenz

Der mittlerweile fast unbegrenzte Zugang zum Internet führt dazu, dass mehr Menschen gefährdet sind abhängige Verhaltensweisen bezogen auf den Gebrauch von PC und Internet zu entwickeln. Die technischen Merkmale, welche die Entwicklung medialer Süchte begünstigen, werden als „Triple A“ bezeichnet: Affordability, Accessibility, Anonymity (Shotton, 1991; Cooper, 1998, zitiert nach Bilke-Hentsch, 2012). Obwohl fast alle Kinder und Jugendlichen PC und Internet nutzen (vgl. Kap. 3.1), entwickelt nur ein sehr geringer Teil eine behandlungsbedürftige Störung.

Bei Prävalenzschätzungen im Bereich des pathologischen Gebrauchs von PC- und Internet muss berücksichtigt werden, dass den Erhebungen teils unterschiedliche Kriterien für Computerspiel- und Internetabhängigkeit zugrunde liegen und einige Studien erhebliche methodische Mängel aufweisen (Meixner, 2010; Byun et al., 2009). Außerdem fokussieren die Studien unterschiedliche Nutzungsaspekte. Die Zahlen weichen folglich teilweise deutlich voneinander ab. Erst seit 2013 liegen mit der Forschungsdiagnose „Internet Gaming Disorder“ der American Psychiatric Association (APA, 2014) verbindliche Kriterien für zukünftige Studien im Bereich des pathologischen Computerspielens vor.

Die Autoren des DSM 5 legen für die Vergabe der Forschungsdiagnose „Internet Gaming Disorder“ fest, dass fünf der folgenden neun Kriterien erfüllt sein müssen:

1. Gedankliche Vereinnahmung
2. Entzugserscheinungen
3. Toleranzentwicklung
4. Kontrollverlust
5. Fortsetzung trotz negativer Konsequenzen
6. Verhaltensbezogene Vereinnahmung
7. Dysfunktionale Stressbewältigung
8. Dissimulation
9. Gefährdungen und Verluste

In den bisherigen Studien und bei der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten beriefen sich die Autoren überwiegend auf die von Young (1996) entwickelten Kriterien, die weitestgehend auch in den Diagnosekriterien der APA enthalten sind, jedoch nicht spezifisch auf das pathologische Spielen bezogen sind, sondern auch auf andere Online-Aktivitäten wie das übermäßige Nutzen sozialer Netzwerke zutreffen können.

1. Ständige gedankliche Beschäftigung mit vergangenen oder zukünftigen Online-Aktivitäten
2. Bedürfnis, das Internet immer länger zu benutzen, um ein Gefühl der Befriedigung zu erlangen
3. Erfolglose Versuche die Online-Aktivitäten zeitlich zu begrenzen oder ganz aufzugeben
4. Gefühle von Anspannung, Ruhelosigkeit, Depressivität oder Reizbarkeit wenn der Internetgebrauch nicht möglich ist
5. Längere Nutzungsdauer als ursprünglich geplant
6. Gefährdung wichtiger Beziehungen oder schulischer / beruflicher Möglichkeiten aufgrund des Internetgebrauchs
7. Lügen bzgl. des Ausmaßes des Internetgebrauchs gegenüber einem Familienmitglied, einem Therapeuten oder anderen
8. Nutzung des Internets als Strategie, um Probleme zu vermeiden oder dysphorische Stimmungen zu kompensieren

Die Prävalenzrate des pathologischen PC- und Internetgebrauchs wird in Deutschland auf etwa 1.5% in der Gesamtpopulation geschätzt. Männliche Jugendliche weisen ein deutlich erhöhtes Risiko auf. Im Folgenden soll eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zur Prävalenz des pathologischen PC- und Internetgebrauchs gegeben werden. Meixner (2010) kommt aufgrund der Ergebnisse einer Befragung von 5200 Schülern zu dem Ergebnis, dass in Deutschland 1.4% der Jugendlichen internetsüchtig und weitere 2.6% gefährdet sind eine Internetsucht zu entwickeln. Jungen haben ein deutlich höheres Risiko als Mädchen. Rehbein, Kleimann & Mössle (2010) fanden in einer Stichprobe von 15168 Jugendlichen eine Subgruppe von 3% männlichen und 0.3% weiblichen Jugendlichen, die abhängige Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Videospiele zeigen.

Im Rahmen der Studie PINTA (Prävalenz der Internetabhängigkeit) von Rumpf, Meyer, Kreuzer und John (2011) wurden 15024 Personen im Alter von 14-64 Jahren telefonisch zum Internetnutzungsverhalten befragt. Ein Vorteil der PINTA-Studie gegenüber anderen epidemiologischen Studien liegt darin, dass die Computer- und Internetnutzung nicht auf Spiele beschränkt ist. Die Autoren gehen von einer Internetabhängigkeit bei insgesamt 1.5% der Studienteilnehmer aus, wobei die Rate bei Frauen (1.3%) etwas niedriger liegt als bei Männern (1.7%). Es zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Altersgruppen: die Prävalenz bei 14-16 Jährigen wird auf 4% geschätzt. Die Daten der PINTA-Studie weisen darauf hin, dass Mädchen und Frauen häufiger von Internetabhängigkeit betroffen sind (8.6% vs. 4.1% bei Jungen und Männern) und überwiegend in sozialen Netzwerken aktiv sind. In einer neueren Studie aus dem Jahr 2015, in welcher die Kriterien der Gaming Disorder aus dem DSM 5 zugrunde gelegt wurden, kommen Rehbein, Kliem, Baier, Möble und Petry auf eine Prävalenzschätzung von 1.16% abhängiger Computerspieler bei den 13-18 Jährigen.

Risikofaktoren für die Entwicklung einer Störung der Nutzung von PC- und Internet

Auch wenn es einige Merkmale von Computer- und Onlinespielen gibt, welche die Entwicklung abhängiger Verhaltensweisen begünstigen, führen diese im Regelfall nicht zur Ausbildung pathologischen Spielverhaltens. Erst, wenn gewisse personale und soziale Risikofaktoren gemeinsam auftreten, steigt die Wahrscheinlichkeit der Ausbildung einer Störung. Wesentliche *soziale* Risikofaktoren sind eine gefährdende Familiensituation, überfordernde Konflikte, Belastungen in Schule, Beruf oder Freizeit sowie das Fehlen von Beziehungen und sozialen Ressourcen. Wesentliche *personale* Risikofaktoren liegen in genetischen und neurobiologischen Bedingungen, bestimmten Persönlichkeitseigenschaften – wie Ängstlichkeit, sozialer Inhibition, Depressivität, niedrigem Selbstwert, Sensation Seeking und einer gering ausgeprägten Leistungsorientierung – psychischen Schwierigkeiten und Defiziten bei der Stressverarbeitung und Emotionsregulation (Meixner, 2010; Wölfling, Jo, Bengesser, Beutel & Müller, 2012).

Darüber hinaus fanden Chak und Leung (2004) einen positiven Zusammenhang zwischen Internetabhängigkeit und Schüchternheit sowie einem geringeren Gefühl interner Kontrolle. Die Autoren folgern, dass Menschen mit externalen Kontrollüberzeugungen weniger gut in der Lage sind, ihren eigenen Gebrauch von PC und Internet zu steuern. Folglich bleiben sie öfter länger online als sie ursprünglich vor hatten und laufen Gefahr, bedeutsame Beziehungen zu riskieren und sich bietende Chancen im Berufsleben zu verpassen.

Hypothesen zu auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Problemverhaltens

Im Folgenden sollen Hypothesen zu den auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen des Problemverhaltens dysfunktionalen und pathologischen PC- und Internetgebrauchs skizziert werden. Die Zusammenhänge werden beispielhaft in einer hypothetischen Makroanalyse dargestellt.

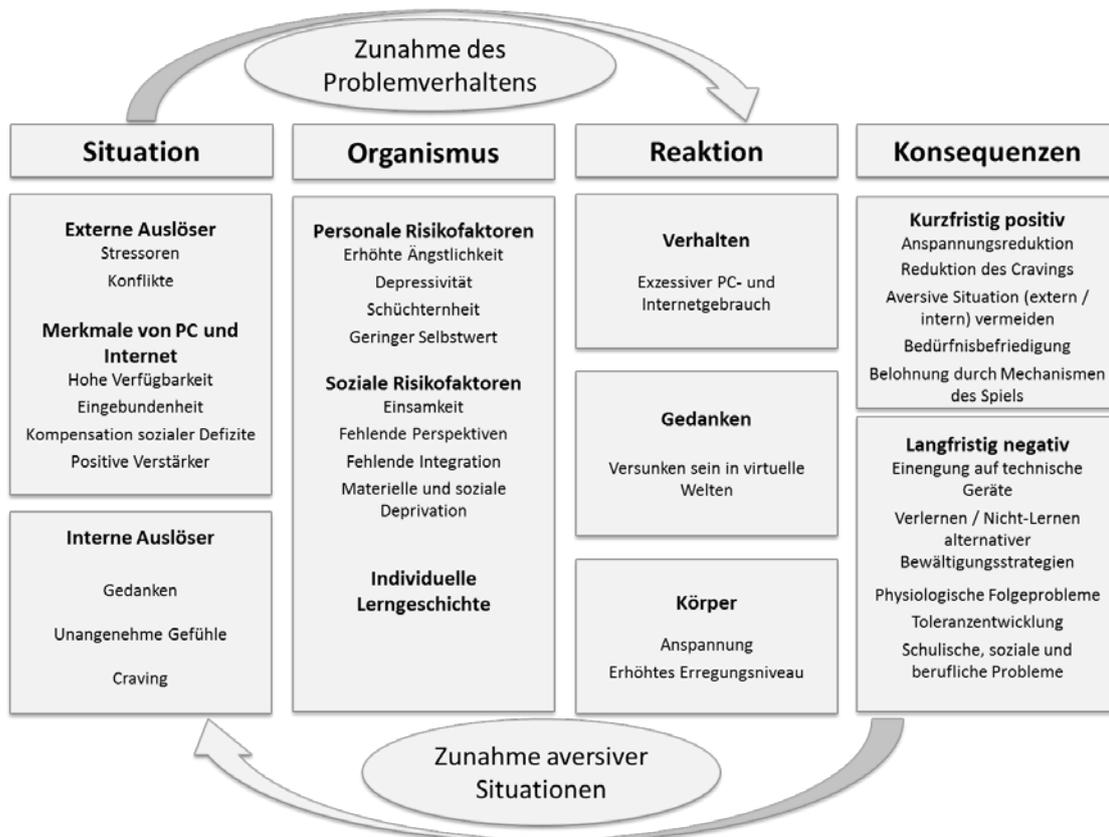


Abb. 4 SORK-Analyse des exzessiven PC- und Internetgebrauchs.

Verschiedene individuelle externe Auslöser wie Stressoren im Sinne von Daily Hassles (Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981) oder Konflikte mit der Umwelt und interne Auslöser wie bestimmte Kognitionen, unangenehme Gefühle oder, bei Personen die bereits Merkmale abhängigen Verhaltens zeigen, ein starkes Verlangen nach dem Gebrauch von Computer und Internet, führen aufgrund bestimmter Bedingungen des Organismus, also personalen und sozialen Risikofaktoren (vgl. Kap. 3.3.1.1) sowie individuellen lerngeschichtlichen Faktoren zur problematischen Reaktion. Bei dieser problematischen Reaktion ist auf Verhaltensebene der exzessive PC- und Internetgebrauch zu beobachten. Die Person ist aller Wahrscheinlichkeit nach in die virtuellen Welten versunken und zeigt dabei ein erhöhtes Anspannungsniveau.

Kurzfristig hat dies überwiegend positive Konsequenzen: Durch die Vertiefung in virtuelle Welten wird die Beschäftigung mit der aversiven externen oder auch internen auslösenden Situation vermieden. Es kommt also zu einer Reduktion von Anspannung und Craving. Lerntheoretisch entspricht dies einem Wegfall aversiver Bedingungen, also negativer Verstärkung. Gleichzeitig wird das Problemverhalten positiv verstärkt:

die Person wird durch dem Medium inhärente Mechanismen belohnt und je nachdem, welche Aktivität vorgenommen wird, können verschiedene psychosoziale Bedürfnisse befriedigt werden.

Langfristig zeigen sich jedoch verschiedene negative Konsequenzen. Es ist zu vermuten, dass es zu einer zunehmenden Einengung auf technische Geräte mit entsprechenden physiologischen Folgeproblemen kommt. In dem Maße, in dem alternative Bewältigungsstrategien verlernt oder gar nicht erst erworben werden, kommt es zu einem Verlust der Wirksamkeit bestehender Bewältigungskompetenzen. Auch im System der betroffenen Person kommt es vermutlich zu tiefgreifenden Veränderungen wie zunehmenden Streitigkeiten in Familie oder Partnerschaft, zunehmender sozialer Isolation und schulischen oder beruflichen Problemen. Rehbein, Kleimann & Mössle (2010) fanden einen Zusammenhang zwischen abhängigen Verhaltensweisen in Zusammenhang mit Videospiele und reduzierten Schulleistungen, kürzerer Schlafdauer, eingeschränktem Freizeitverhalten und vermehrten Suizidgedanken.

Wie das SORK-Schema in Abbildung 4 zeigt, entwickelt sich mittelfristig ein Teufelskreis im Sinne einer Abwärtsspirale: mit Zunahme des Problemverhaltens treten die langfristig negativen Konsequenzen des pathologischen PC- und Internetverhaltens in den Vordergrund, sodass unangenehme Situationen im Verlauf immer häufiger auftreten. Diese werden mit exzessivem Gebrauch von PC- und Internet kompensiert. Da das Verhalten kurzfristig angenehm und mit dem Eintreten positiver bzw. dem Wegfall negativer Konsequenzen verbunden ist, ist es stabil und relativ lösungsresistent.

3.3.1.2 Behandlungsmöglichkeiten

In Deutschland gibt es mittlerweile vereinzelte Kliniken und Ambulanzen, die sich auf die psychotherapeutische Behandlung des pathologischen PC- und Internetgebrauchs konzentriert haben. Das Fehlen der Möglichkeit einer genauen Diagnosestellung im ICD-10 führt im Bereich des pathologischen PC- und Internetkonsums vermutlich dazu, dass die Diagnose unter Klinikern nicht hinreichend bekannt ist. Es ist angesichts der Prävalenz davon auszugehen, dass der Behandlungsbedarf in der Allgemeinbevölkerung mit bestehenden Angeboten bei weitem nicht gedeckt werden kann.

Es konnte in einigen Studien gezeigt werden, dass eine Störung des Gebrauchs von PC und Internet in aller Regel nicht isoliert auftritt, sondern mit einer hohen Wahrscheinlichkeit komorbid mit einer anderen psychischen Störung, wie beispielsweise Persönlichkeitsstörungen, depressiven Erkrankungen, Angststörungen oder ADHS einhergeht (Petersen, Weymann, Schelb, Thiel & Thomasius, 2009; Christakis, 2010; Schuhler & Vogelsang, 2012). Auch somatische komorbide Erkrankungen, wie beispielsweise Adipositas, sind überzufällig häufig diagnostizierbar (Schuhler, Vogelsang & Petry, 2009). Bilke und Spitzcok von Brisinski (2009) betonen, dass die Prognose wie bei stoffgebundenen Süchten von verschiedenen Faktoren abhängig und interindividuell stark unterschiedlich ist.

Zur Behandlung süchtiger PC- und Internetnutzung liegen im deutschen Sprachraum mittlerweile verschiedene Behandlungskonzepte vor (Petry, 2009, Schuhler & Vogelsang, 2012; Wölfling, Jo, Bengesser, Beutel & Müller, 2012).

Die Behandlungspläne sehen neben typischen Behandlungselementen wie dem Aufbau von Krankheitseinsicht, dem Aufbau einer tragfähigen therapeutischen Beziehung und der Sicherung des Transfers in den häuslichen Alltag bzw. die Generalisierung der Therapieeffekte, spezifische Interventionen zu Aspekten des pathologischen PC- und Internetgebrauchs vor. Gemeinsam ist diesen Ansätzen das vorrangige Ziel der Reduktion des pathologischen Nutzungsverhaltens. Schuhler und Vogelsang (2012) benennen als weitere Therapiebausteine das Erlernen einer adäquaten Selbstwertregulierung sowie einer Steigerung der Interaktionskompetenz im realen Kontext neben der Stärkung des affektiven Realitätsbezugs als Behandlungsbausteine.

Eine Besonderheit der Psychotherapie süchtigen PC- und Internetverhaltens liegt im Umgang mit dem Thema Abstinenz. Während bei Abhängigkeit von stoffgebundenen Süchten wie beispielsweise Alkohol die völlige und lebenslange Abstinenz in den Leitlinien zur Behandlung von Abhängigkeitserkrankungen als Behandlungsziel formuliert wird (Geyer et al., 2006), ist eine völlige Abstinenz von PC und Internet kaum umzusetzen bzw. würde schwerwiegende Konsequenzen für die gesellschaftliche und berufliche Partizipation des Betroffenen mit sich bringen. Schuhler & Vogelsang (2012) empfehlen, in der Therapie ein Ampelmodell zu etablieren um dieser

Problematik zu begegnen. Es soll gemeinsam mit dem Patienten differenziert werden, welche Aktivitäten gefahrlos durchgeführt werden können (beispielsweise berufsbezogene E-Mail-Korrespondenz und die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen), welche Aktivitäten nur eingeschränkt genutzt werden sollten (beispielsweise Konsolenspiele ohne Online-Vernetzung) und welche Aktivitäten vollkommen vermieden werden sollten. Diese vollkommen zu vermeidenden Aktivitäten stehen in der Regel in engem Zusammenhang mit dem bisherigen Problemverhalten und hier ist eine völlige Abstinenz erforderlich. Je nach Krankheitsverlauf können dies das Spielen von Massive Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPG), die Nutzung sozialer Netzwerke, Chatten, nicht-sachbezogenes Surfen oder Ähnliches sein.

3.3.2 Cybermobbing

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass der Begriff Cybermobbing an einen „Begriff aus der Trendwörterkiste von Werbern oder Boulevardjournalisten“ (Spiegel Online, 2008) erinnert. Gleichzeitig ist diese Erscheinungsform des Mobbing oder Bullying mittlerweile Gegenstand einer breiten öffentlichen Debatte. Einzelfälle, in denen Teenager die Opfer von Cybermobbing wurden und sich suizidierten, führten zu großer Besorgnis bei Erziehungsberechtigten und Lehrkräften. Ein prominentes Beispiel ist die amerikanische Schülerin Amanda Todd, die sich in Folge der fortdauernden Schikanen durch Gleichaltrige über das Internet das Leben nahm (Dean, 2012). Betroffen durch negative Bewertungen und Kommentare im Internet sind nicht nur Schüler. Auch Einträge in Internetbörsen zur Bewertung von Dozierenden und Seiten zur Bewertung von Lehrkräften werden von Betroffenen teilweise als sehr problematisch erlebt.

Im Gegensatz zu Mobbing, das sich in der realen Welt zwischen zwei oder mehreren Personen abspielt, findet Cybermobbing in virtuellen Welten statt. Olweus (1991) definiert Mobbing wie folgt: Jemand wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über einen längeren Zeitraum mit „negativen Handlungen“ durch einen oder mehrere andere konfrontiert wird. Unter negativen Handlungen werden Handlungen verstanden, bei denen jemandem absichtlich Schaden zugefügt wird oder auch versucht wird, jemandem zu schaden. Dies kann verbal oder physikalisch im direkten Kontakt geschehen, aber auch indem jemand aus einer Gruppe ausgeschlossen wird (Olweus,

1993). In Anlehnung an diese Definition von Olweus formulieren Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel & Tippett (2008) folgende Definition für Cybermobbing: ‘An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself’ (S. 376).

In dieser Definition liegt der wesentliche Unterschied zwischen Mobbing und Cybermobbing im Medium der Austragung. Eine Zusammenfassung von Willard (2007a) von konkreten Verhaltensweisen, die zu Cybermobbing gehören, macht deutlich, dass die Differenzierung nach direktem und medialem Kontakt nicht ausreichend für das Verständnis von Cybermobbing ist. Bei Cybermobbing handelt es sich um einen Sammelbegriff, der heterogene Verhaltensweisen zusammenfasst. Willard (2007b) definiert folgende acht Kategorien von Cybermobbing:

Flaming. Streit, der online ausgetragen wird und bei dem aggressive und vulgäre Sprache verwendet wird.

Harassment. Das wiederholte Senden gemeiner und beleidigender Nachrichten.

Denigration. Jemanden online abwerten, zum Beispiel indem Gerüchte verbreitet werden.

Impersonation. In einem sozialen Netzwerk oder auf einer Webseite vorgeben, jemand anderes zu sein.

Outing. Geheimnisse oder peinliche Informationen einer Person online mit anderen teilen.

Trickery. Jemanden überreden, einem Geheimnisse oder peinliche Informationen anzuvertrauen, um diese dann online zu verbreiten.

Exclusion. Jemanden absichtlich und auf verletzende Weise von Onlinegruppen ausschließen.

Cyberstalking. Wiederholte, massive Beleidigungen und Drohungen über das Internet, die zu einem erheblichen Ausmaß an Angst führen.

Ob Mobbing in der unmittelbaren Interaktion oder online stattfindet scheint zunächst ein eher nebensächlicher Aspekt zu sein. Die Auswirkungen auf das Opfer unterscheiden sich jedoch gravierend. Die wesentlichen Unterschiede nach Braungardt, Vogel, Schmiedeberg und Schneider (2013) werden im Folgenden dargestellt.

Das Publikum ist bei Cybermobbing erheblich größer, da die Angriffe nicht auf das unmittelbare Umfeld des Opfers beschränkt sind. Außerdem kann Cybermobbing jederzeit und an jedem Ort stattfinden, also auch nach der Arbeits- oder Schulzeit, beispielsweise zuhause. Durch die weitgehende Anonymität im Internet kann die Hemmschwelle zum Täter zu werden sinken.

Eine strikte Trennung zwischen Mobbing und Cybermobbing scheint aufgrund der großen Überschneidungen zwischen Cyber-Tätern und Schul-Tätern sowie Cyber-Opfern und Schul-Opfern dennoch wenig sinnvoll, denn Schüler die im Internet zu Tätern werden, sind häufig auch im realen Leben Täter. Gleiches gilt für die Opfer (Petermann & Kuglin, 2013, Beran & Li, 2007, Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009).

3.3.2.1 Prävalenz

Im Jahr 2016 haben laut der JIM Studie in Deutschland 34% der Schüler im Alter von 12 bis 19 Jahren Erfahrungen mit Cybermobbing gemacht. Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob es jemanden in ihrem Bekanntenkreis gebe, der schon mal im Internet oder über das Handy fertig gemacht wurde (MPFS, 2016). Im Vergleich zu den früheren Jahren zeigt sich damit eine deutliche Steigerung (MPFS 2011, 2012). Je älter die Heranwachsenden sind, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie bereits mit Cybermobbing in Berührung gekommen sind (26% bei den 12-13 Jährigen, 39% bei den 18-19 Jährigen). Bei Schülern, die ein Gymnasium besuchen, ist die Prävalenz mit 32% etwas niedriger als bei den anderen Schularten (37%). Selbst betroffen von Cybermobbing sind etwa 8% der Jugendlichen, wobei Mädchen etwas häufiger Opfer werden als Jungen.

Laut Petermann und Koglin (2013) sind beim Mobbing „offline“ 5 bis 20% der Kinder und Jugendlichen als Täter, Opfer oder sowohl als Täter als auch als Opfer an Mobbing beteiligt. Es ist davon auszugehen, dass es auch beim Cybermobbing Überschneidungen

zwischen den beteiligten Gruppen gibt, das also manche Täter auch Opfer und manche Opfer auch Täter sind. Petermann und von Marées (2013) zeigen, dass sich die Prävalenzraten für Cybermobbing zwischen verschiedenen Ländern teilweise erheblich unterscheiden.

3.3.2.2 Risikofaktoren für Cybermobbing

Dake, Price und Telljohann (2003) benennen in ihrer Übersichtsarbeit verschiedene Risikofaktoren, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, Opfer von Mobbing oder Täter (Bully) zu werden. Die wesentlichen Punkte sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Tab. 1 Mobbing: Risikofaktoren

Bei Mobbingopfern ist es wahrscheinlicher, dass sie ...	Bei Tätern (Bullies) ist es wahrscheinlicher, dass sie ...
... unter einer psychiatrischen Erkrankung leiden.	... unter einer psychiatrischen Erkrankung leiden.
... sich einsam fühlen und viel Zeit alleine verbringen.	... Verhaltensauffälligkeiten zeigen.
... ein niedriges Selbstwertgefühl haben.	... kriminell sind.
... weniger beliebt sind als andere Kinder.	... mit anderen Tätern befreundet sind.
... es schwierig finden, Freundschaften zu schließen.	... leicht Freundschaften schließen.
... wenig unterstützende Eltern haben.	... früher Liebesbeziehungen eingehen.
... Beziehungen zu ihren Eltern haben, die extrem eng sind.	... autoritäre Eltern und kaum erwachsene Vorbilder haben.
... unter körperlichen Beschwerden leiden (bspw. Schlafstörungen, Einnässen)	... schlecht mit ihren Eltern kommunizieren.
... als Kind missbraucht wurden.	... als Kind missbraucht wurden.
... häufiger in der Schule fehlen und weniger gut angepasst sind.	... weniger gut angepasst in der Schule sind.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass sowohl Täter als auch Opfer von Mobbing in verschiedener Hinsicht auffällig sind und dysfunktionale Verhaltensweisen in zwischenmenschlichen Beziehungen zeigen.

3.3.2.3 Folgen von Cybermobbing

Die Folgen von Cybermobbing könnten für die Opfer noch schwerwiegender sein als bei Mobbing, das im direkten Kontakt stattfindet (Campbell, 2005; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008). Dies ist vermutlich Folge der größeren Öffentlichkeit des Cybermobbings: Die Inhalte sind meist auch für Außenstehende sichtbar und bleiben häufig im Internet verfügbar, auch wenn die tatsächliche Mobbingsituation bereits beendet ist.

Dambach (2012) benennt als mögliche psychische Folgen von Cybermobbing eine zunehmende Empfindsamkeit mit sinkender Frustrationsschwelle und unpassende kompensatorische Verhaltensweisen wie übertrieben albernes Benehmen, die Imitation der Täter durch Prahlen und Angeben, übermäßiges Kritisieren von Mitschülern und Lehrkräften sowie das Zeigen einer ablehnenden und arroganten Haltung. Auch ein innerer oder realer Rückzug aus der als unerträglich empfundenen sozialen Situation wird als mögliche Bewältigungsstrategie genannt. Mittelfristig können sich in Folge der andauernden Belastung psychosomatische Erkrankungen entwickeln wie beispielsweise Migräne oder Magen-Darmstörungen. Tokunga (2010) benennt in einem Review zu Cybermobbing verschiedene psychosoziale Schwierigkeiten als mögliche Folgen der Erfahrung Opfer zu werden, insbesondere schulische und akademische Probleme mit einem deutlichen Leistungsknick, sowie affektive Störungen und Anpassungsstörungen. Der Leistungsknick könnte unter anderem durch das deutlich häufigere Fernbleiben vom Schulunterricht erklärt werden (Beran & Li, 2007). In einer Studie zu den emotionalen Folgen von Cybermobbing konnten Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmestra & Vega (2009) zeigen, dass sich bei den Opfern auf Ebene der Primäremotionen deutlicher Ärger bzw. Wut zeigt, aber auch dass sich einige Opfer stark genug fühlen, sich mit den Tätern auseinanderzusetzen und sich dadurch weniger belastet fühlen.

Patchin und Hinduja (2010) fanden einen signifikanten Zusammenhang zwischen niedrigem Selbstwertgefühl und der Involvierung in Cybermobbing als Täter oder Opfer. Limitierend muss zu dieser Studie gesagt werden, dass es sich ausschließlich um eine Erhebung im Querschnitt handelt, sodass unklar ist, ob das niedrigere Selbstwertgefühl dem Cybermobbing vorausgeht oder eine Folge ist.

2.3.2.4 Cybergrooming

Eine besondere Form des Cybermobbings ist das sogenannte Cybergrooming. Hier suchen überwiegend ältere Männer über das Internet, beispielsweise über Chats oder soziale Netzwerke, Kontakt zu Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, sich mit ihnen zu treffen. In der Regel sollen sexuelle Kontakte angebahnt werden. Cybergrooming kommt in Deutschland relativ häufig vor: In einer Studie mit 1729 teilnehmenden Schülern der neunten Jahrgangsstufe gaben 40% der Jugendlichen an, mit verschiedenen Formen dieser Art der Kontaktaufnahme vertraut zu sein (Bergmann & Baier, 2016). Typische Merkmale dieser Interaktion sind das Missbrauchen von Vertrauen, das wiederholte Zeigen des Annäherungsverhaltens und die besondere Beziehung zwischen Opfer und Cybergroomer (Wachs, Wolf & Pan, 2012).

2.3.2.5 Soziale Netzwerke

Boyd und Ellison (2007) definieren soziale Netzwerke im Internet als Web-Dienste, die Personen ermöglichen ein öffentliches oder halböffentliches Profil anzulegen, eine Liste anderer Nutzer zu führen, zu denen eine Verbindung besteht und diese Liste von Verbindungen zu sehen und zu bearbeiten. Laut den Autoren können die Natur und Nomenklatur dieser Liste von Netzwerk zu Netzwerk variieren.

Die sichere Nutzung sozialer Netzwerke ist einem gewissen Paradoxon unterworfen: während es Sinn dieser Netzwerke ist, sich auszutauschen und Informationen über sich preiszugeben, liegt hierin ein Risiko, vor allem für unbedarfte Nutzerinnen und Nutzer. Lewis, Kaufmann und Christakis (2008) untersuchten an einer Stichprobe von 1710 College-Studierenden, inwiefern der Schutz der Privatsphäre in sozialen Netzwerken mit sozialen Einflüssen zusammenhängt. Sie konnten zeigen, dass Studierende eher ein privates Profil haben, wenn ihre Freunde und Mitbewohner ebenfalls eines haben. Die Wahrung von Datenschutz und Privatsphäre ist eine erhebliche Herausforderung für Heranwachsende. Darüber hinaus besteht die Gefahr, mit Cybermobbing konfrontiert zu werden, denn dies findet zu einem erheblichen Teil in sozialen Netzwerken statt.

4. Präventionsprojekte im Bereich der Mediennutzung

Im Sinne der Lebensweltorientierung sollen sich Kinder und Jugendliche aktiv mit verschiedenen Medien auseinandersetzen. Entsprechend sollten präventive Maßnahmen in diesem Bereich aktiv und handlungsorientiert konzipiert sein (Bürgermeister, 2009). In der Definition von Medienkompetenz nach Theunert (2009) steht der souveräne Umgang mit Medien im Mittelpunkt. Dies beinhaltet sowohl explizit ein Leben mit Medien als auch den kritischen und reflektierten Umgang mit Medienangeboten. Ein einfaches Medienverbot bei Kindern und Jugendlichen ist angesichts der medialen Durchdringung zentraler Lebensbereiche ohnehin unrealistisch.

Die wesentliche Institution bei der Vermittlung eines kompetenten Mediengebrauchs ist in Deutschland die Schule. Die Medienerziehung ist Bestandteil in den Lehrplänen der Länder. Die Einschätzung der Behandlung von Medienthemen in der Schule wurde in der JIM-Studie 2013 erhoben (MPFS, 2013). Insgesamt 62% der befragten Schüler gaben an, im vergangenen Jahr an Unterrichtseinheiten zu Medienthemen teilgenommen zu haben. Die Frage, ob sie etwas Neues gelernt haben, beantworteten 42% der Jugendlichen mit ja. Der Effekt ist bei jüngeren Schülern am größten; hier geben 71% an, etwas Neues über Medien erfahren zu haben. Eine Verhaltensänderung in Folge von Maßnahmen an der Schule nahmen immerhin insgesamt 28% der Befragten vor.

Wie in anderen Bereichen der Prävention gibt es auch im Medienbereich eine Vielzahl von Programmen, von denen jedoch nur für einen sehr geringen Teil ein fundierter Wirksamkeitsnachweis vorliegt. Es ist ein Trend zu einer Fokussierung auf den Themenbereich Cybermobbing in bestehenden Präventionsmaßnahmen zu erkennen. Eine systematische Literaturübersicht ist auf Basis der vorliegenden Studien nicht sinnvoll. Es liegen nur äußerst wenige evaluierte Programme im Bereich des riskanten und dysfunktionalen PC- und Internetgebrauchs vor. Diese Studien sind von sehr unterschiedlicher Qualität und in großen Teilen quantitativ oder nur deskriptiv (z.B. Ortega-Ruiz, Del Rey & Casas, 2012; Menesini, Nocentini & Palladino, 2012;

Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011; Gradinger, Yanagida, Strohmeier & Spiel, 2015; Tillmann & Helbig, 2013; Drogenhilfe Köln, 2012; Plöger-Werner, 2011).

Als bestehende Best-Practice-Modelle mit überzeugendem Wirksamkeitsnachweis sollen an dieser Stelle das Projekt Surf-Fair (Pieschl & Urbasik, 2013) sowie das Projekt Medienhelden (Scheithauer, Schultze-Krumbholz, Wölfer & Zagorscak, 2014) beschrieben werden.

Projekt „Surf Fair“

Das Projekt „Surf Fair“ (Pieschl & Porsch, 2013; Pieschl & Urbasik, 2013) ist eine universelle, primärpräventive Maßnahme mit dem Ziel der Prävention von Cybermobbing. Im Projekt wird Medienkompetenz als Schutzfaktor gegen Cybermobbing gestärkt. Außerdem sollen Bewältigungsstrategien vermittelt werden.

Zielgruppe des Projekts sind Schüler der fünften bis siebten Klasse. Die Moderation übernehmen die Lehrkräfte, die je nach Bedarf aus verschiedenen Interventionen auswählen und kombinieren können. Das Programm kann in 90 bis 180 Minuten durchgeführt werden.

In einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie mit Kontrollgruppendesign und drei Messzeitpunkten an 87 Schülern konnte gezeigt werden, dass die Projektteilnahme an einer längeren Intervention (180 Minuten) gegenüber der Teilnahme an einer kürzeren oder keiner Intervention einen signifikanten Einfluss darauf hat, ob jemand zum Opfer oder Täter von Cybermobbing wird oder nicht. Die Anwendung technischer Copingstrategien stieg signifikant an: Je länger die Intervention dauerte, umso höher war die Bereitschaft hierzu. Die Projektteilnahme wurde als positiv bewertet.

Projekt „Medienhelden“

Bei dem Projekt „Medienhelden“ handelt es sich ebenfalls um eine universelle, primärpräventive Maßnahme (Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Siebenbrock & Scheithauer, 2012). Auch hier steht das Thema Cybermobbing im Fokus. Zielgruppe sind Schüler der siebten bis zehnten Klasse. Medienhelden wird von Lehrkräften an einem Projekttag durchgeführt. Für Lehrkräfte besteht die Möglichkeit, an einer Schulung teilzunehmen. Das Programm ist theoretisch fundiert in bisherigen Befunden zu auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen von Cybermobbing. Mit

verschiedenen Methoden wird an den Zielbereichen „Problembewusstsein, Information/Wissen und Normen“, „Perspektivübernahme, Einstellungen, Empathie“ und „Medienkompetenzen, Handlungskompetenzen, Klassenklima und Peerbeziehungen“ gearbeitet.

Zur Überprüfung der Akzeptanz des Programms wurde sowohl eine summative als auch eine Prozessevaluation vorgenommen. Die Zufriedenheit mit dem Aufbau der Maßnahme, der Konzeption und den Materialien war zu allen Zeitpunkten hoch. Der Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden wurde mittels quasi-experimenteller Längsschnittstudie mit Kontrollgruppe und drei Messzeitpunkten erfasst ($N = 570$) (Scheithauer, Schultze-Krumbholz, Wölfer & Zagorscak, 2014). Insgesamt konnten erwünschte Effekte auf Cybermobbing in der Experimentalgruppe gezeigt werden, wobei eine längere Dauer der Intervention mit stärkeren Effekten einherging.

5. Berücksichtigung von Motiven in der primären Prävention

Um eine wirkungsvolle Präventionsmaßnahme für ein bestimmtes Handlungsfeld zu konzipieren ist es erforderlich, die Beweggründe der Zielgruppe für das Problemverhalten zu kennen (Kuntsche, 2007).

Dörner (1998) nimmt Bedarfsindikatoren an, die aktiviert werden, sobald bestimmte Bedürfnisse vorhanden sind, aber nicht durch interne Regulation befriedigt werden können. Er geht davon aus, dass im Lauf des Lebens durch Lernprozesse Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung unmittelbar mit den entsprechenden Bedürfnissen verknüpft werden. Diese gelernten Verbindungen sind Motive („Motiv = Bedürfnis + Ziel“; Dörner, 1998, S. 307). Im Fall eines Schülers, der das Spielen von Online-Rollenspielen als dysfunktionale Strategie zur Emotionsregulation verwendet, könnte dies bedeuten dass er im Verlauf der Zeit gelernt hat, dass Ärger oder Traurigkeit abnehmen (Bedürfnis), wenn er sich in sein Spiel vertieft (Ziel). Wenn diese Verbindung ausreichend stabil ist, ist es wahrscheinlich, dass das Empfinden unangenehmer Gefühle unmittelbar das Motiv zu spielen auslöst und damit weitgehend unreflektiert und automatisiert ein Spielprozess angestoßen wird. Somit wird der aversive Zustand kurzfristig effektiv beendet.

Das motivationale Modell von McClelland (1987) postuliert, dass menschliches Verhalten zum Ziel hat, angenehme Zustände zu erreichen und aversive Zustände zu vermeiden. Dies stimmt mit den Grundannahmen der lerntheoretischen Modelle (Marzur, 2006) überein. Eine differenzierte Darstellung der Rolle von Motiven beim Konsum von Alkohol findet sich bei Cox und Klinger (1988, 1990). Die Autoren gehen davon aus, dass es verschiedenste Risikofaktoren und Ursachen für den Konsum von Alkohol gibt und dass die wesentliche gemeinsame Endstrecke, in welcher die Entscheidung für oder gegen das Trinken getroffen wird, motivational ist. Das Modell basiert auf den Grundlagen einer Anreizmotivation („incentive motivation“) Alkohol zu konsumieren sowie einer erwarteten affektiven Veränderung.

Anreizmotivation erklärt zielgerichtetes Verhalten. Verstärkende Reize, also Reize, die mit positiven Konsequenzen assoziiert sind, bestimmen, wenn sie ausreichend stabil gelernt sind, die Richtung von damit verbundenen Verhaltensweisen

(Margraf & Schneider, 2009). Die affektive Veränderung kann sowohl aus einer qualitativen, also einer Veränderung von einem aversiven zu einem angenehmen Affekt als auch in einer quantitativen Veränderung, also einer Steigerung eines angenehmen Zustandes, bestehen (Cox und Klinger, 1988). Die Autoren entwickeln eine theoriebasierte Kategorisierung von Motiven beim Alkoholkonsum nach Valenz (positiv vs. negativ) und Ursache der erwarteten affektiven Veränderung (internal vs. external).

Aufbauend auf diesen Überlegungen zu den motivationalen Grundlagen des Alkoholkonsums entwickelte Cooper (1994) eine Einteilung von Trinkmotiven in vier Motivklassen. Sie postuliert das Vorhandensein von sozialen Motiven, Verstärkungsmotiven (Enhancement), Bewältigungsmotiven (Coping) sowie Konformitätsmotiven. Die vierfaktorielle Struktur des Modells konnte bestätigt werden und zeigte sich über Geschlecht, Ethnie und Alter stabil. Bezüglich des Alters wurde unterschieden zwischen jüngeren (<17.5 Jahre) und älteren (>17.5 Jahre) Heranwachsenden.

Basierend auf der Annahme, dass Motive ausschlaggebend für die Entscheidung für oder gegen Alkoholkonsum sind und somit andere Faktoren wie Persönlichkeitseigenschaften oder kulturelle Einflüsse aufheben (Cox & Klinger, 1998, 1990; Kuntsche, Knibbe, Gmel & Engels, 2006) könnte es zielführend sein, diese Motive und unterschiedlichen Bedürfnisse in der Prävention zu berücksichtigen (Kuntsche & Cooper, 2010). Wurdak, Wolstein und Kuntsche (2016) zeigten, dass bei Jugendlichen, die aufgrund einer Alkoholintoxikation hospitalisiert wurden und an einer psychosozialen Maßnahme teilnahmen, Mädchen von einer Intervention, welche auf die motivationale Lage abgestimmt war, mehr profitierten als von der Teilnahme an einer unspezifischen Intervention zu alternativen Freizeitverhalten und Stressbewältigung. Bei Jungen zeigte sich dieser Effekt nicht.

Bischof-Kastner, Kuntsche und Wolstein (2014) modifizierten den Drinking Motive Questionnaire Revised (DMQ-R; Cooper, 1994; Kuntsche, Knibbe, Gmel & Engels, 2006), welcher die von Cooper benannten Trinkmotive erhebt, dahingehend, dass Motive der Internetnutzung erfasst werden können. Die Kennwerte dieses Fragebogens

(Internet Motives Questionnaire for Adolescents, IMQ_A) sind zufriedenstellend. In einer Studie mit einer eher kleinen Stichprobe ($N = 101$) zeigen sie, dass die Motive bei der Internetnutzung analog zu Motiven beim Konsum von Alkohol verteilt sind. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist, dass Nutzer, die ein riskantes Nutzungsmuster aufweisen, häufiger als Bewältigungsstrategie und aus Verstärkungsmotiven online sind als unauffällige Nutzer, die überwiegend sozial motiviert sind. Ob der Einsatz motivbasierter Strategien auch für die Prävention riskanten und pathologischen Internetgebrauchs gewinnbringend ist, ist unklar.

6. Schlussfolgerungen aus den theoretischen Grundlagen

Die Nutzung des Internets gehört zur Lebenswelt Heranwachsender. Häufig haben sie gegenüber ihren Eltern und Lehrkräften einen deutlichen Wissensvorsprung was technische Möglichkeiten des Internets betrifft. Gleichzeitig sind Heranwachsende in einigen Punkten eher unbedarft und können online mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Die schwerwiegendsten Problemfelder im Bereich der Mediennutzung Jugendlicher sind die exzessive Nutzung von PC und Internet sowie Cybermobbing. Beim abhängigen Gebrauch von PC- und Internet handelt es sich um eine, insbesondere aufgrund der Beeinträchtigung in der schulischen, beruflichen und sozialen Entwicklung, ernstzunehmende Störung mit einer beachtlichen Prävalenz im Jugendalter. Eine relativ große Gruppe Jugendlicher ist von Cybermobbing betroffen, einige als Opfer und Täter, viele als Mitläufer. Die Folgen für die Opfer sind schwerwiegend. Dadurch, dass Cybermobbing überwiegend im Internet stattfindet, sind die Inhalte lange verfügbar und die Mobbing-situation ist relativ öffentlich. Cybermobbing findet meist in einer sensiblen Entwicklungsphase, der Adoleszenz, statt.

Primär- und sekundärpräventive Interventionen sind erforderlich, um die Heranwachsenden bestmöglich zu unterstützen. Der Fokus auf der Interaktion zwischen Tätern, Opfern und Mitläufern greift möglicherweise zu kurz, wenn es um das Thema Cybermobbing geht. Cybermobbing findet in der Regel in sozialen Netzwerken statt. Jugendliche müssen primärpräventiv an einen funktionalen Umgang mit sozialen Netzwerken herangeführt werden. Der Umgang mit sozialen Netzwerken ist auch in anderer Hinsicht eine Herausforderung, da es gilt die Privatsphäre ausreichend zu wahren, respektvoll mit anderen umzugehen und potentiell schädliche Kontakte, z.B. zu Erwachsenen auf der Suche nach sexuellen Kontakten, zu vermeiden.

Für die Konzeption primärpräventiver Interventionen bedeutet dies, dass der inhaltliche Fokus vorrangig auf drei Themenbereichen liegen sollte, nämlich der Prävention von exzessiver Mediennutzung, der Prävention von Cybermobbing und der Förderung eines funktionalen Umgangs mit sozialen Netzwerken. In Anbetracht der vielfältigen Problemlagen ist davon auszugehen, dass eine Prävention die sich auf technische Aspekte bezieht und überwiegend restriktiv ausgerichtet ist, wie dies insbesondere in

der populärwissenschaftlichen Literatur immer wieder gefordert wird, nicht ausreichend ist, um der Komplexität virtueller Welten gerecht zu werden. Dies bestätigt eine Studie von Rehbein und Baier (2013), die in einer Längsschnittstudie über fünf Jahre keinen Zusammenhang zwischen Medienbesitz, Nutzungsdauer und späteren pathologischen Verhaltensweisen bei Computer- und Onlinespielen finden konnten.

Die Förderung von Selbstwirksamkeit im Sinne einer Stärkung des Vertrauens in die eigene Kompetenz mit schwierigen Situationen umgehen zu können scheint angesichts der hohen und sich ständig wandelnden Anforderungen der digitalen Welt ein geeigneter Zugangsweg in der primären Prävention, insbesondere in Verbindung mit einer Sensibilisierung für mögliche Risiken.

In Anbetracht der Nutzungsmuster von Heranwachsenden sollte eine primärpräventive Intervention in der fünften oder sechsten Schulklasse, also im Alter von zehn bis zwölf Jahren, vorgenommen werden. In dieser Altersgruppe nutzen Kinder bereits überwiegend verschiedene Online-Angebote, gleichzeitig ist davon auszugehen, dass noch wenige dysfunktionale Nutzungsmuster vorliegen bzw. dass sich diese noch nicht verfestigt haben. Um diese Zielgruppe zu erreichen, bietet sich der Einsatz von geschulten Peers an. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, werden Peers besonders gut akzeptiert wenn sie in Themenbereichen, die in ihrem eigenen Alltagsleben eine große Rolle spielen, eingesetzt werden. Wie die JIM-Studie (MPFS, 2016) zeigt, ist dies bei der Internetnutzung der Fall: ältere Jugendliche nutzen Smartphone, PC und Internet intensiv. Es ist davon auszugehen, dass sich Peers besser als Lehrkräfte und Eltern mit aktuellen Trends und Angeboten der digitalen Welt auskennen. Es soll überprüft werden, ob sie nach einer Schulung zu präventiven Interventionsmöglichkeiten, Hintergrundwissen und Basiskompetenzen in der Leitung von Gruppen als Multiplikatoren für einen funktionalen und risikoarmen Internetgebrauch eingesetzt werden können. Basierend auf den Ergebnissen der Evaluation des Projekts „Surf Fair“ (Pieschl & Porsch, 2013; Pieschl & Urbasik, 2013) ist zu beachten, dass der Interventionszeitraum möglichst nicht zu kurz gewählt werden sollte.

Die Ergebnisse des Einbezugs von Motiven in die Prävention des exzessiven Alkoholkonsums (Wurdak, Wolstein & Kuntsche, 2016) sind vielversprechend. Welche

Motive zur Internetnutzung in der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen, die für eine primärpräventive Prävention in Frage kommen, überwiegend vorliegen, ist nicht bekannt. Auch ist unklar, ob Peers sich gegenseitig in ihren Motiven, das Internet zu nutzen und hinsichtlich der Pathologie des Nutzungsverhaltens beeinflussen. Ein zur Beantwortung dieser Fragen geeignetes Messinstrument, der Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQ_A, Bischof-Kastner, Kuntsche & Wolstein, 2014) liegt vor, muss jedoch zuvor an einer ausreichend großen Stichprobe validiert werden.

II Empirischer Teil

7. Fragestellungen und Hypothesen

Die Daten zu den empirischen Untersuchungen dieser Arbeit wurden im Rahmen des Peer-Präventionsprojekts Netzgänger erhoben. Das Projekt Netzgänger wurde von 2009 bis 2015 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg durchgeführt. Ziel des Projekts ist die Prävention riskanten und pathologischen PC- und Internetgebrauchs. Ältere Schüler wurden zu Peer-Tutoren ausgebildet, um einen funktionalen Mediengebrauch zu vermitteln. Sie führten mit zehn- bis zwölfjährigen Schülern Workshops zu den Themen Virtuelle Spielewelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing durch. Das Projekt Netzgänger wird in Kapitel 8.1 detailliert beschrieben.

Der empirische Teil der Arbeit beschäftigt sich damit, ob Peers im Bereich der Prävention dysfunktionalen und pathologischen Gebrauchs von PC und Internet eingesetzt werden können und zu welchen Veränderungen es hierdurch bei den Peers sowie bei der Zielgruppe kommt. Außerdem wird nach der Validierung des Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQ_A) in einer explorativen Studie der Frage nachgegangen, ob sich Peers gegenseitig in ihren Motiven der Internetnutzung beeinflussen und ob es Peer-Effekte auf dysfunktionale bzw. pathologische Nutzungsmuster gibt.

Im Folgenden finden sich die in Kapitel 9 bearbeiteten Fragestellungen sowie die Hypothesen, anhand derer sie überprüft werden.

I Wirkung und Akzeptanz des Peer-Präventionsprojekts Netzgänger

Es soll zunächst in verschiedenen Studien zur Projektevaluation untersucht werden, ob Peers wirkungsvoll zur Prävention dysfunktionalen PC- und Internetgebrauchs eingesetzt werden können. Hierbei steht im Vordergrund, ob es zu Veränderungen in präventionsrelevanten Variablen sowohl seitens der Zielgruppe als auch seitens der Peers kommt und wie hoch die Akzeptanz einer solchen Vorgehensweise ist.

1. Können geschulte Peer-Tutoren in der Prävention von dysfunktionalem und riskantem PC- und Internetgebrauch bei Schülern der Zielgruppe im Alter von zehn bis zwölf Jahren signifikante Veränderungen in präventionsrelevanten Variablen erzielen?

Hypothese Bei den Schülern, die am Projekt Netzgänger teilnehmen, kommt es zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit im Bereich der Internetnutzung.

2. Kommt es durch die Durchführung einer Präventionsmaßnahme in der Rolle eines Peer-Tutoren zu Veränderungen präventionsrelevanter Variablen bei den Peer-Tutoren?

Hypothese Bei den Schülern, die als Peer-Tutoren am Projekt Netzgänger teilnehmen, kommt es zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit im Bereich der Internetnutzung.

3. Wie hoch ist die Akzeptanz einer Peer-gestützten Präventionsmaßnahme im Bereich des dysfunktionalen und pathologischen PC- und Internetgebrauchs bei Peers und bei der Zielgruppe?

Hypothesen Die Schüler der Zielgruppe, die am Projekt Netzgänger teilnehmen, profitieren subjektiv von der Projektteilnahme und sind insgesamt mit der Konzeption als Peer-Projekt zufrieden. Die Schüler, die am Projekt Netzgänger als Peer-Tutoren teilnehmen, fühlen sich gut auf ihre Rolle vorbereitet, haben eine positive Erfahrung in ihrem Einsatz und sind insgesamt mit der Projektteilnahme zufrieden.

4. Sind die Effekte der Teilnahme an einer Peer-gestützten Präventionsmaßnahme auch über einen längeren Zeitraum stabil?

Hypothesen Die Schüler, die am Projekt Netzgänger teilgenommen haben, verhalten sich im Internet sicherer als Schüler, die nicht am Projekt teilgenommen haben. Außerdem weisen sie bessere Werte in den Skalen allgemeine und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen auf.

II Peer-Einflüsse im Bereich der Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen

Im zweiten Schritt werden der Einfluss von Motiven auf die Internetnutzung sowie der Zusammenhang zwischen dysfunktionalen bzw. pathologischen Nutzungsmustern und der Zugehörigkeit zu einer Schulkasse untersucht. Ziel dieser Studien ist es, Zusammenhänge zu finden und diese für die Weiterentwicklung des Präventionsprojekts Netzgänger zu nutzen.

5. Ist die vierfaktorielle Struktur des IMQ_A auch bei einer ausreichend großen Stichprobe gegeben?

Hypothesen Der Internet Motives Questionnaire for Adolescents IMQ_A weist eine vierfaktorielle Struktur auf. Die Jugendlichen nutzen das Internet überwiegend aus Motiven mit positiver Valenz.

6. Gibt es bei Kindern und Jugendlichen einen Einfluss der Zugehörigkeit zu einer Schulklasse oder der besuchten Schule auf dysfunktionale und pathologische Verhaltensweisen in Zusammenhang mit der Nutzung von PC und Internet?

Hypothesen Schüler innerhalb einer Klasse sind sich hinsichtlich der Pathologie ihrer Internetnutzung sowie ihrer Motive, das Internet zu nutzen, ähnlicher als Schüler, die eine andere Klasse besuchen. Ebenso sind sich Schüler innerhalb einer Schule hinsichtlich der Pathologie ihrer Internetnutzung sowie ihrer Motive, das Internet zu nutzen, ähnlicher als Schüler, die eine andere Schule besuchen.

8. Methode

Die Daten wurden im Rahmen des Peer-Präventionsprogramms Netzgänger erhoben. Im Folgenden soll das Projekt Netzgänger vorgestellt werden (Kap 8.1). Die Darstellung der Erhebungsdesigns (Kap. 8.2) und der Fragebögen (Kap. 8.3) wird jeweils für die Studien zur Projektevaluation und für die Studien zu Motiven und Internet separat vorgenommen.

8.1 Das Peer-Präventionsprojekt Netzgänger

Von 2009 bis 2015 wurde an der Universität Bamberg das Peer-Projekt Netzgänger zur Prävention dysfunktionalen und pathologischen PC- und Internetgebrauchs durchgeführt und fortlaufend weiterentwickelt. Netzgänger ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Bamberg, verschiedenen Schulen in Nordbayern und den Medienpädagogisch-Informationstechnischen Beratern für Ober- und Unterfranken. Das Projekt wurde von 2010-2013 von der Bürgerstiftung Nürnberg und von 2011-2013 von der Bayerischen Staatskanzlei gefördert. Von 2014 bis 2015 wurde das Projekt vom Bayerischen Staatsministerium für Wirtschaft und Medien, Energie und Technologie gefördert. Seit 2016² wird das Projekt in Zusammenarbeit zwischen Otto-Friedrich-Universität, der Techniker Krankenkasse und Condrobs e.V., einem überkonfessionellen Träger für soziale Projekte, im Großraum München weitergeführt.

² www.netzgaenger.org

Nach einer Phase der Entwicklung und Erprobung in den Jahren 2009 bis 2011, in der das Projekt an zwei Gymnasien und einer Mittelschule in Franken durchgeführt wurde, konnten ab 2012 stetig weitere interessierte Schulen gewonnen werden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Anzahl der teilnehmenden Schulen, ausgebildeten Peer-Tutoren und Schüler der Zielgruppe im Verlauf.

Tab. 2 Teilnehmende am Projekt Netzgänger 2012-2015

Jahr	Anzahl Schulen	Ausgebildete Peer-Tutoren	Teilnehmende der Zielgruppe
2012	13	249	1080
2013	29	530	3500
2014	43	723	4700
2015 (1. Halbjahr)	24	440	2650

Netzgänger wurde als universelles, primärpräventives Projekt konzipiert. Ziel des Projekts war es, Schüler der 5. bzw. 6. Jahrgangsstufe auf einen sicheren und reflektierten PC- und Internetgebrauch vorzubereiten. Hierzu wurden ältere Schüler zu Peer-Tutoren in den Bereichen Virtuelle Spielewelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing ausgebildet.

Die Schulen benannten im Vorfeld Peer-Tutoren und bereiteten diese im Rahmen von Wahlpflichtmodulen oder profilbildenden Fächern in der gymnasialen Oberstufe und im Rahmen von AGs in Real- und Mittelschulen vor. Die Peer-Tutoren wurden durch Mitarbeiter sowie Studierende der Universität Bamberg ausgebildet und führten anschließend in ihren Schulen Workshops mit Schülern der Zielgruppe durch. Hier konnte bei Bedarf Supervision durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektteams in Anspruch genommen werden.

Wie in der folgenden Grafik dargestellt, wurden die Schulen in allen Phasen des Projekts, d.h. in der Vorbereitung, bei der Schulung und bei der Umsetzung der Maßnahme in den Schulen durch das Projektteam begleitet.

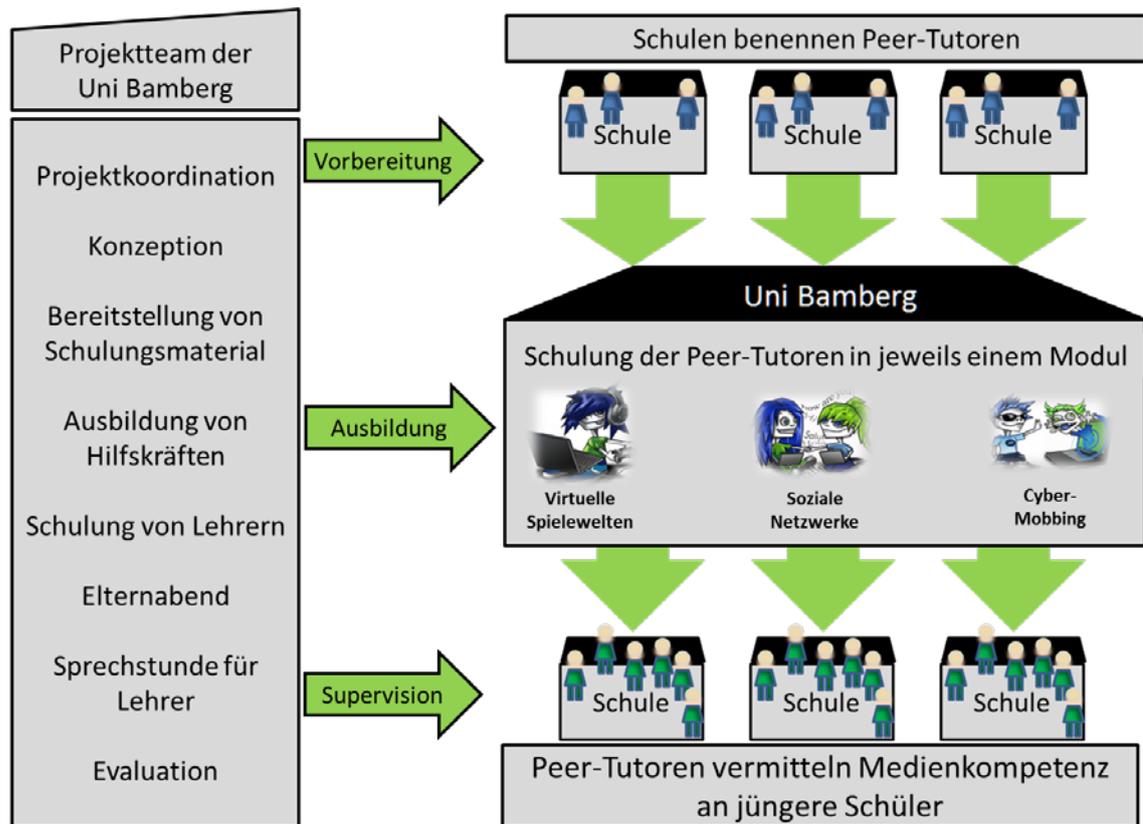


Abb. 5 Ablauf des Projekts Netzgänger.

Wie der Abbildung entnommen werden kann, war das Projektteam neben der Bearbeitung wissenschaftlicher Fragestellungen für eine Reihe weiterer Bereiche zuständig. Das Projektteam war in allen Phasen Ansprechpartner für die beteiligten Schulen, Lehrkräfte und Peer-Tutoren. Inhaltlich war eine zentrale Aufgabe die Konzeption der Schulung der Peer-Tutoren und der Netzgänger-Workshops sowie das Bereitstellen von Material für die Ausbildung der Peer-Tutoren und die Workshops mit den Schülern der Zielgruppe.

Die Workshops im Projekt Netzgänger waren vollständig manualisiert. Die Peer-Tutoren erhielten eine Broschüre, in der die benötigten Materialien, Ziele und Abläufe der einzelnen Übungen standen sowie Moderationsmaterial. Auf mit dieser Broschüre abgestimmten Moderationskarten standen Formulierungshilfen, Hinweise zu den Inhalten von Diskussionen und konkrete Tipps für die Durchführung einzelner Übungen. Für die Arbeit mit den jüngeren Schülern wurden zielgruppengerechte Arbeitsblätter und weitere Materialien entwickelt, welche den teilnehmenden Schulen

vollständig und kostenfrei zur Verfügung gestellt werden konnten. Eine Broschüre zum Workshop Virtuelle Spielewelten ist dieser Arbeit exemplarisch beigelegt.

An der Universität Bamberg wurden Studierende im Rahmen von Projektseminaren sowie zusätzlich studentische Hilfskräfte ausgebildet, welche die Schulung der Peer-Tutoren größtenteils durchführten. Die zuständigen Lehrkräfte der jeweiligen Schulen hatten die Möglichkeit, an Fortbildungen im Rahmen des Projekts Netzgänger teilzunehmen, die sich einerseits mit konkreten Fragen der Projektdurchführung und andererseits mit angrenzenden Themen wie pathologischer Internetnutzung im Jugendalter beschäftigten. Ein weiteres Angebot für Lehrkräfte war eine Sprechstunde für Lehrkräfte. Im Rahmen der Sprechstunde gab es die Möglichkeit zur Beratung bei konkreten Problemfällen wie Cybermobbingfälle an der Schule oder abhängigem Computerspielverhalten einzelner Jugendlicher.

Ein weiteres optionales Angebot für Schulen war der Netzgänger-Elternabend, der in einem Projektseminar gemeinsam mit Studierenden am Institut für Psychologie entwickelt wurde. Der Elternabend wurde für die Erziehungsberechtigten der Schüler der Zielgruppe konzipiert und von den Peer-Tutoren geleitet. Nach Kurzvorträgen durch die Peer-Tutoren zu Grundlagen der Mediennutzung Jugendlicher sowie zum Projekt Netzgänger nahmen die Eltern an zwei aufeinander folgenden Workshops teil. Hier konnten sie zwischen den Themenbereichen Virtuelle Spielewelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing auswählen. Wie die anderen Bausteine im Projekt war auch der Elternabend manualisiert und es wurde geeignetes Material zur Veranschaulichung und Information zur Verfügung gestellt. Bei Rückfragen oder Situationen, denen sich die Peer-Tutoren nicht gewachsen fühlen, war stets eine Lehrkraft ansprechbar und unterstützte die Jugendlichen.

8.1.1 Inhalte des Projekts Netzgänger

Die Maßnahme wurde in drei Inhaltsbereiche unterteilt, die in separaten Workshops behandelt werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Zielgruppe nahmen an einem jeweils dreistündigen Workshop zu jedem Themenbereich teil, wie die folgende Abbildung zeigt.

Peer-Tutoren vermitteln Medienkompetenz an jüngere Schüler			
	Peer-Tutoren-Gruppe „Virtuelle Spielwelten“	Peer-Tutoren-Gruppe „Soziale Netzwerke“	Peer-Tutoren-Gruppe „Cybermobbing“
Tag 1	Schülergruppe A	Schülergruppe C	Schülergruppe B
Tag 2	Schülergruppe B	Schülergruppe A	Schülergruppe C
Tag 3	Schülergruppe C	Schülergruppe B	Schülergruppe A

Abb. 6 Umsetzung der Maßnahme.

Wie in Kapitel 3.3 dargestellt, ist riskantes Verhalten in Zusammenhang mit PC und Internet nicht auf den Bereich des pathologischen Spielens zu begrenzen, sondern umfasst verschiedene Themengebiete und Verhaltensweisen. Diese wurden für die Konzeption des Projekts Netzgänger in die Themenbereiche Virtuelle Spielwelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing zusammengefasst. Die Inhalte, Ziele und Methoden der einzelnen Workshops sollen im Folgenden skizziert werden.

Virtuelle Spielwelten

Wesentliche Ziele des Moduls Virtuelle Spielwelten waren die Reflektion des eigenen Spielverhaltens und der Erwerb von Sachkompetenz im Bereich des pathologischen PC- und Internetkonsums. Die Schüler sollten befähigt werden, riskantes Spielverhalten bei sich und anderen zu identifizieren und angemessen darauf zu reagieren.

Aus der Verhaltenstherapie ist bekannt, dass die Methode der Selbstbeobachtung eine wirkungsvolle Technik ist, um Informationen zu gewinnen und gleichzeitig erste Änderungsprozesse anzustoßen (Reinecker, 2005). Die Schüler dokumentierten eine Woche vor dem Workshop mit den Peer-Tutoren das eigene Spielverhalten. Dies wurde gemeinsam mit den Peer-Tutoren nachbesprochen. Es fand also gleichzeitig ein Abgleich zwischen den Mitschülern statt. Die Schüler setzten sich unter Anleitung der Peer-Tutoren mit den motivationalen Gründen für das eigene Spielverhalten auseinander und entwickelten alternative, verhaltensnahe Strategien, beispielsweise zur Tagesstrukturierung oder zur Emotionsregulation.

Anhand eines Filmclips erarbeiteten die Peer-Tutoren gemeinsam mit den Schülern die wesentlichen Merkmale pathologischen Spielverhaltens. Ergänzend wurde eine Übung zu „Social Games“ durchgeführt. Die Peer-Tutoren stellten Merkmale von sogenannten Social Games vor und diskutierten mit den jüngeren Schülern, warum

diese Spiele leicht zu dysfunktionalen und abhängigen Verhaltensweisen führen können. Abschließend wurden Strategien zum Umgang mit dysfunktionalen und abhängigen Verhaltensweisen entwickelt und im Rollenspiel erprobt.

Cybermobbing

Das Modul Cybermobbing beschäftigte sich nach einer Begriffsklärung intensiv mit den beteiligten Personen(-gruppen) Opfer, Täter und Mitläufer. Ziel war es Empathie mit dem Opfer zu erstellen und die Problematik der Mitläuferrolle herauszuheben. Auch die Motive des Täters wurden reflektiert. Die Peer-Tutoren erarbeiteten mit den Schülern hilfreiche Ansätze für alle Betroffenen und vermittelten konkrete Tipps auf Verhaltensebene, die als Notfallplan auch mit nach Hause gegeben wurden. Ein weiterer Baustein in diesem Modul war der respektvolle Umgang miteinander. Die Schüler sollten für die Bedeutung von respektvollem Umgang sowohl im Internet als auch offline sensibilisiert werden und üben dies.

Soziale Netzwerke

Da Cybermobbing überwiegend in sozialen Netzwerken stattfindet und soziale Netzwerke verschiedene spezifische Anforderungen aufweisen, wurde dieses Thema als eigenständiges Modul in das Projekt Netzgänger aufgenommen. Im Bereich der sozialen Netzwerke lag der Fokus auf der Unterscheidung zwischen angemessenem und riskantem Verhalten in sozialen Netzwerken, dem sicheren Erstellen eines Profils und dem Schutz der eigenen Privatsphäre. In diesem Teil der Maßnahme ging es überwiegend um Wissensvermittlung. Mit Hilfe von Strategien der Risikokommunikation wurden die Schüler für die möglichen Folgen unbedachten Handelns in sozialen Netzwerken sensibilisiert.

Um keine Werbung für ein bestimmtes Netzwerk zu machen und den Transfer zu fördern, wurde auf die Darstellung konkreter Netzwerke verzichtet. Stattdessen wurde ein aus Merkmalen gängiger Netzwerke abstrahiertes Profil („netzgaenger.vz“) gezeigt.

Es ist davon auszugehen, dass die Schüler anhand von einer abstrahierten Darstellungsweise allgemeines Wissen erwerben, das sie dann auf verschiedene

Netzwerke und Apps anwenden können. Die Inhalte wurden anhand von Filmbeispielen verdeutlicht, in Kleingruppen reflektiert und praktisch bearbeitet.

Ein weiterer wichtiger Baustein war die Reflektion des Themas „Freundschaft“. Gerade in sozialen Netzwerken wird der Freundschaftsbegriff inflationär eingesetzt. Die Peer-Tutoren leiteten die Schüler der Zielgruppe an, Freundschaften, die nur im Internet bestehen und „echte“ Kontakte gegenüberzustellen. Die Risiken, die rein virtuelle Bekanntschaften mit sich bringen können, wurden diskutiert.

8.1.2 Schulung und Einsatz der Peer-Tutoren im Projekt Netzgänger

Um die Peer-Tutoren bei ihrer anspruchsvollen Aufgabe zu unterstützen und gleichzeitig eine standardisierte und qualitativ hochwertige Durchführung der Maßnahme zu gewährleisten, wurden sie, wie oben beschrieben, mit umfangreichem und detailliertem Material ausgestattet. Den Kern der Ausbildung bildete jedoch die Schulung der Peer-Tutoren. Die Peer-Tutoren wurden durch Studierende des Instituts für Psychologie der Universität Bamberg in einem Themenbereich ausgebildet. Inhalte der Schulung der Peer-Tutoren waren einerseits die Vermittlung von modulspezifischem Wissen zu theoretischem Hintergrund sowie Aufbau und Umsetzung der einzelnen Übungen und andererseits Kompetenzen, welche die Peer-Tutoren als Gruppenleiter und Gruppenleiterinnen brauchten. Sie durften die Übungen selbst anleiten und moderieren und hatten die Möglichkeit hierzu in einem geschützten Rahmen Rückmeldungen zu bekommen. Außerdem wurden schwierige Situationen mit den Schülern der Zielgruppe antizipiert, Lösungsideen entwickelt und im Rollenspiel ausprobiert.

Eventuell auftretende Unklarheiten wurden in einem Abschlussplenum in der Großgruppe geklärt. Zwei Projektmitarbeiterinnen supervidierten die studentischen Hilfskräfte und waren Ansprechpartner für die begleitenden Lehrkräfte und für die Peer-Tutoren. Die Peer-Tutoren führten die Tutorien anschließend selbstständig an ihren Schulen durch. Zur Nachbesprechung und zur Klärung eventuell auftretender Fragen wurden im Vorfeld Termine für Telefonkontakte mit den Studierenden, die die Schulung der Peer-Tutoren geleitet hatten, vereinbart.

Während die etwas älteren Schüler an Gymnasien und Realschulen die Workshops mit der Zielgruppe weitestgehend eigenständig durchführten, benötigten die

vergleichsweise jungen Peer-Tutoren (7./8. Klasse) an Haupt- und Mittelschulen zur Umsetzung ihrer verantwortungsvollen Aufgabe intensive Unterstützung nicht nur vor, sondern auch während der Workshops mit den jüngeren Schülern. Diese Aufgabe übernahmen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektteams, die dafür in die jeweiligen Schulen fuhren. Auch die Schulungen der Peer-Tutoren zur Vorbereitung auf die Maßnahme fanden in den Schulen selbst statt und erstreckten sich über drei Nachmittage zu je drei Zeitstunden.

In der Phase der Projektevaluation gab es eine organisatorische Veränderung in der Umsetzung der Maßnahme. In den ersten Jahren (2009-2012) wurden die Peer-Tutoren direkt in den Schulen ausgebildet, d.h. Mitarbeitende des Projektteams und Studierende sind in die Schulen gefahren. Mit der Ausweitung des Projekts verursachte dies zunehmende logistische Probleme und führte dazu, dass die Nachfrage nicht gedeckt werden konnte. Ab 2013 wurden die Schulungen der Peer-Tutoren direkt in der Universität Bamberg durchgeführt und dauerten einen ganzen Tag. So war es möglich, Peer-Tutoren aus bis zu acht Schulen gleichzeitig auszubilden und dem hohen Bedarf seitens der Schulen zumindest im Raum Nordbayern gerecht zu werden. Für die Mittelschule konnte aufgrund des dort erheblich höheren Betreuungsbedarfs der Peer-Tutoren kein in der Fläche praktikables Konzept umgesetzt werden, sodass hier kein weiteres Angebot gemacht werden konnte. Die Daten der Evaluationsstudie (Kap. 9) wurden erhoben, als die Peer-Tutoren noch direkt in ihren Schulen ausgebildet wurden.

8.1.3 Wirkmodell der Präventionsmaßnahme Netzgänger

Ziel des Projekts Netzgänger war die Förderung eines funktionalen und risikoarmen Umgangs mit Computer und Internet. Die Schüler sollten befähigt werden, sich eigenständig und flexibel in virtuellen Welten zu bewegen und so die Möglichkeiten des Internets zu nutzen, während sie in der Lage sein sollten, kompetent mit schwierigen oder riskanten Situationen umzugehen. Um diese übergeordneten Ziele zu erreichen, wurden Übungen mit verschiedensten Techniken der Verhaltensänderung bzw. zum Aufbau erwünschten Verhaltens eingesetzt.

Das unten abgebildete Modell wurde erstellt, um die vermuteten Wirkfaktoren des Projekts Netzgänger zu veranschaulichen. Wie die Abbildung zeigt, berücksichtigt das Modell die zwei wesentlichen Ebenen der Interaktion im Projekt Netzgänger, nämlich die Ebene der Interaktion zwischen den Studierenden und den Peer-Tutoren und die Interaktion zwischen den Peer-Tutoren und den Schülern der Zielgruppe.

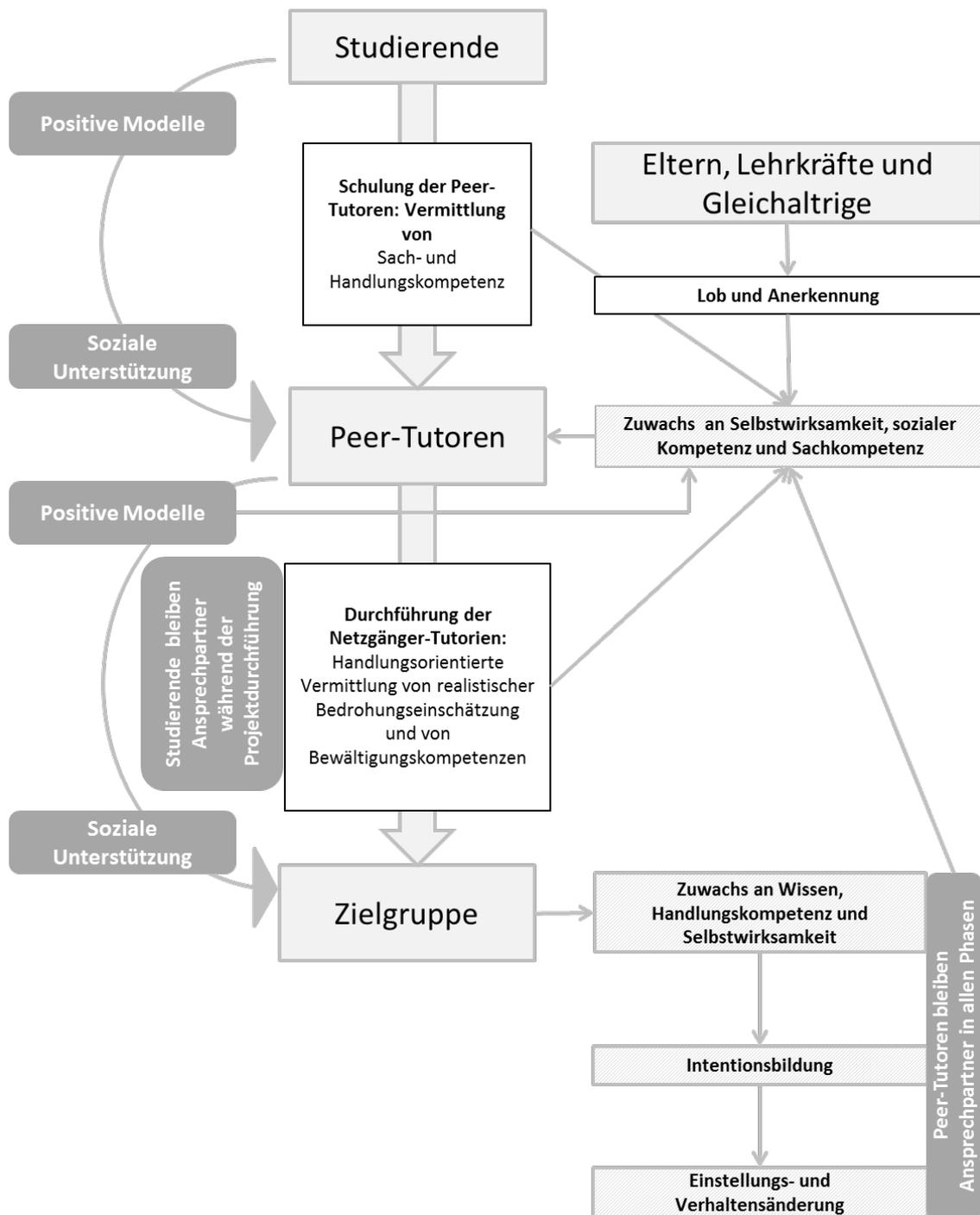


Abb. 7 Wirkmodell.

Die im Wirkmodell enthaltenen Hypothesen werden im Folgenden kurz zusammengefasst. Es ist anzunehmen, dass die Studierenden, deren Aufgabe es ist den Peer-Tutoren im Rahmen der Schulung Sach- und Handlungskompetenz in den jeweiligen Themengebieten zu vermitteln, positive Modelle im Sinne Banduras für die Peer-Tutoren sind. Der Kontakt zu den Studierenden, auch während der Durchführung der

Netzgänger-Workshops, und die formale Ausbildung führen vermutlich zu einem Zuwachs an Selbstwirksamkeit, sozialer Kompetenz und Sachkompetenz bei den Peer-Tutoren. Die Peer-Tutoren wiederum sind in ihrer Rolle in den Tutorien positive Modelle für die Schüler der Zielgruppe. Sie vermitteln ein angemessenes Bewusstsein für die Gefahren digitaler Welten und bieten gleichzeitig Bewältigungskompetenzen an. Sofern die Peer-Tutoren auf diese Aufgabe angemessen vorbereitet sind, kommt es auch hierdurch zu einem Zuwachs an Selbstwirksamkeit, Sach- und Sozialkompetenz bei den Peer-Tutoren. Die Schüler der Zielgruppe verfügen nach der Teilnahme an der Maßnahme über mehr Sach- und Handlungskompetenzen. Durch die Übungen in den Workshops und die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Peer-Tutoren kommt es zu einer Zunahme an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit. Die Peer-Tutoren erleben sich durch den fortbestehenden Kontakt zu den Schülern der Zielgruppe weiterhin als kompetente Ansprechpartner.

8.2 Erhebungsdesign

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden mit Genehmigung des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus zwei Studien durchgeführt. Im Zeitraum vom Mai 2012 bis Juni 2013 wurde das Projekt evaluiert³. Eine weitere Studie zu Nutzungsmotiven und Internetverhalten bei Jugendlichen⁴ wurde von Mai 2013 bis November 2013 durchgeführt. Eine Online-Erhebung zur Erfassung von Langzeiteffekten der Teilnahme am Projekt Netzgänger fand im Jahr 2014 statt.

Alle am Projekt teilnehmenden Schulen wurden, sofern das Einverständnis der Schulleitung vorlag, in die Datenerhebung einbezogen. Um Schüler im Rahmen des Unterrichts zu befragen, muss in bayerischen Schulen das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten sowie bei Schülern, die älter als 14 Jahre sind, deren schriftliches Einverständnis vorliegen. Eltern und Schüler, die älter als 14 Jahre alt sind, wurden schriftlich über Inhalte und Zielsetzung der jeweiligen Studie informiert.

³ Genehmigungsvermerk II.7-5 O 4106/291/13

⁴ Genehmigungsvermerk II.7-5 O 4106/291/21

Um den Erziehungsberechtigten den Originalfragebogen zugänglich zu machen, wurde ein gedrucktes Exemplar zur Einsicht im Sekretariat der teilnehmenden Schulen hinterlegt. Zusätzlich stand vom Zeitpunkt des Elternanschreibens bis zum Abschluss der Befragung der Jugendlichen ein passwortgeschütztes Online-Exemplar des Fragebogens auf der Homepage der Otto-Friedrich-Universität Bamberg zur Verfügung. Der zugehörige Link und das Passwort konnten dem Elternanschreiben entnommen werden.

Eine ethische und datenschutzrechtliche Prüfung wurde durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus vorgenommen. Die Bestimmungen zur Datenerhebung, -verarbeitung und -speicherung wurden bei beiden Studien in Abstimmung mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus formuliert und eingehalten. Befragungsteilnehmer und deren Erziehungsberechtigte wurden schriftlich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Möglichkeit, die Einwilligung jederzeit und ohne Angabe von Gründen zu widerrufen, hingewiesen.

Die Befragung der Schüler erfolgte in den Evaluationsstudien und in der Studie zu Motiven der Internetnutzung papierbasiert. Zur Standardisierung der Befragung wurden den Lehrkräften schriftliche Instruktionen zur Befragungsdurchführung ausgehändigt. Jeder Schüler erhielt vom Befragungsleiter einen nicht verschlossenen, nicht gekennzeichneten Briefumschlag in dem der Fragebogen enthalten war. Das Antwortformat wurde jeweils bei der ersten Befragung anhand von Beispielfragen erklärt. Danach wurde der Fragebogen von den Probanden aus dem Umschlag entnommen und ausgefüllt. Abschließend steckte der Proband das von ihm ausgefüllte Formular wieder in den Briefumschlag und verschloss diesen. Die verschlossenen Briefumschläge wurden vom Befragungsleiter eingesammelt. Auf diese Weise sollte die Sichtung einzelner Bögen durch nicht autorisierte Personen unterbunden werden. Die verschlossenen Umschläge wurden dann an einen Mitarbeiter des Projektteams übergeben. Die Erhebungen fanden schulartübergreifend an teilnehmenden Gymnasien, Realschulen sowie Haupt- und Mittelschulen statt.

Im Jahr 2014 wurde eine Studie zu langfristigen Effekten durch die Teilnahme am Projekt Netzgänger als Onlinebefragung durchgeführt. Für die Teilnahme an der Studie

konnten zwei Gymnasien, die zum Erhebungszeitpunkt bereits seit mehreren Jahren am Projekt Netzgänger teilnahmen, und zwei Gymnasien, von denen eines erst seit kurzem und eines noch gar nicht am Projekt teilgenommen hatten, gewonnen werden. So konnte eine Experimentalgruppe mit ehemaligen Projektteilnehmenden und eine Kontrollgruppe, bestehend aus Schülern, die noch keine Berührungspunkte mit dem Projekt Netzgänger hatten, gebildet werden. Die Befragung wurde mit der Software SoSci Survey (Leiner, 2014) durchgeführt. Da es sich um eine Befragung außerhalb des Unterrichts handelte, war es nicht erforderlich eine Einverständniserklärung des Bayerischen Ministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst einzuholen.

8.2.1 Erhebungsdesign der Evaluationsstudie

Zur Projektevaluation wurden sowohl die Peer-Tutoren als auch die Schüler der Zielgruppe zu jeweils drei Messzeitpunkten befragt. Zwei der Erhebungen fanden während des regulären Schulunterrichts statt, eine Erhebung während des letzten Tutoriums.

Befragung der Schüler der Zielgruppe

Die Befragung der Schüler der Zielgruppe wurde als quasi-experimentelle Längsschnittstudie mit Kontrollgruppendesign und Prä-Post-Testung konzipiert.

Um Reifungseffekte und weitere mögliche Einflussfaktoren zu kontrollieren, war die Untersuchung einer Kontrollgruppe ohne Intervention erforderlich. Aus ethischen Gründen sollten alle Schüler an der Präventionsmaßnahme teilnehmen, sodass die Kontrollgruppe einer Wartebedingung zugeteilt wurde. Die Wartezeit betrug drei bis vier Wochen. Die Schulen wurden nach organisatorischen Gesichtspunkten, wie beispielsweise der Teilnahme vor oder nach den Sommerferien, der Interventions- oder der Wartebedingung zugewiesen.

Schüler der Interventionsgruppe wurden vor und nach den Netzgänger-Tutorien (Treatment) befragt (Baseline-Erhebung und Post-Treatment-Erhebung) sowie nach einer drei- bis vierwöchigen Wartezeit (Erhebung nach Wartezeit). Schüler der Wartegruppe wurden vor und nach der drei- bis vierwöchigen Wartezeit (Baseline und Erhebung nach Wartezeit) sowie nach der Teilnahme an den Netzgänger-Tutorien (Post-Treatment-Erhebung) befragt. Einen Überblick über das Erhebungsdesign bei den Schülern der Zielgruppe gibt die Abbildung 8.

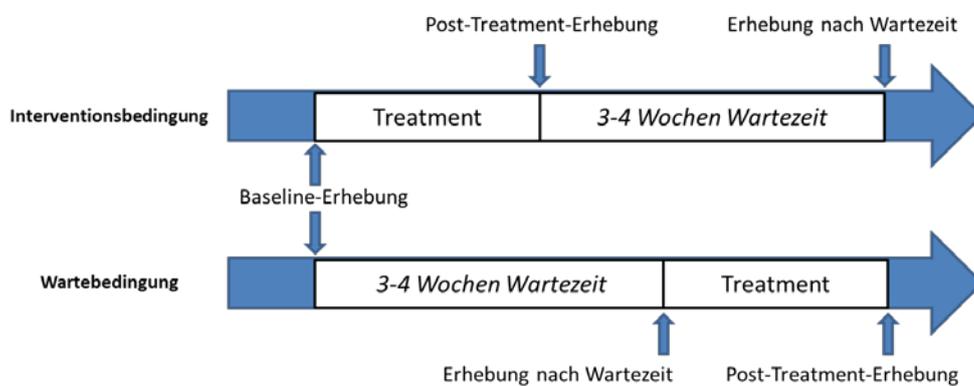


Abb. 8 Evaluationsstudie: Erhebungsdesign Zielgruppe.

Befragung der Peer-Tutoren

In Anlehnung an das zuvor beschriebene Evaluationsdesign wurden auch die Peer-Tutoren befragt. Die Erhebungen fanden vor Beginn der ersten Schulung (Baseline), nach Abschluss der Schulung der Peer-Tutoren (Befragung nach Schulung) und nach der Durchführung sämtlicher Tutorien (Befragung nach Tutorien) statt. Es sollten sowohl die Effekte durch die Schulung als Vorbereitung auf die Multiplikatorentätigkeit als auch Effekte durch die Multiplikatorentätigkeit als solche erfasst werden. Abbildung 9 zeigt das Erhebungsdesign bei der Befragung der Peer-Tutoren.

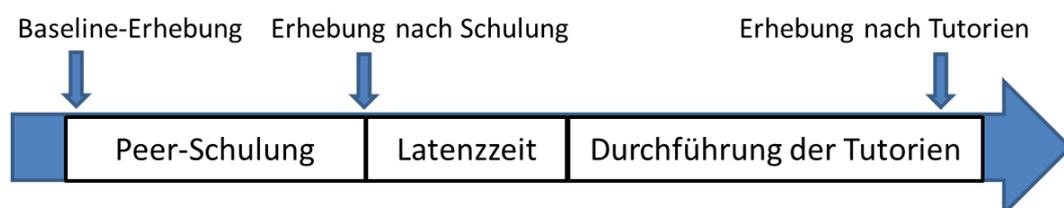


Abb. 9 Evaluationsdesign zur Befragung der Peer-Tutoren.

Die Befragung Baseline und die Befragung nach Schulung wurden im Schulunterricht vorgenommen. Nicht alle Peer-Tutoren führten die Tutorien unmittelbar nach der Schulung durch, sondern teilweise ein paar Wochen später. Die dritte Befragung fand am Ende des letzten Tutoriums parallel zur Schülerbefragung statt.

Befragung zu Langzeiteffekten

Zur Erhebung von Daten zu den Langzeiteffekten durch die Projektteilnahme wurde eine Querschnittsuntersuchung vorgenommen. Es nahmen sowohl Schüler teil, deren Schule am Projekt Netzgänger teilgenommen hatte, als auch Schüler, deren Schule nicht am Projekt Netzgänger teilgenommen hatte. Für die Beantwortung des Online-Fragebogens wurden etwa 15 Minuten veranschlagt. In Absprache mit den Schulleitungen wurden von Studentinnen Anschreiben mit Informationen zur Befragung in den Schulklassen ausgeteilt. Diese Anschreiben beinhalteten den Link zur Studie und einen individuellen Code. Jeder Code konnte nur einmal verwendet werden. Da es sich um zufällig generierte und verteilte Codes handelte, sind aus den Daten keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich. Die Lehrkräfte wurden in einem separaten Anschreiben über die Studie informiert. Um die Schüler zur Teilnahme zu motivieren, wurde die Verlosung eines Preises unter den Teilnehmenden in Aussicht gestellt.

8.2.2 Erhebungsdesign der Studie zu Motiven und Internet

In der Studie zu Motiven und Internet wurde eine einmalige Querschnittserhebung unabhängig von der Durchführung der Netzgänger-Tutorien vorgenommen. Es wurden sowohl die Peer-Tutoren als auch die Schüler der Zielgruppe befragt. Um Clustereffekte berücksichtigen zu können, wurden Codes vergeben, die eine eindeutige Zuordnung von Teilnehmenden zu ihrer Schule sowie zu der Peergruppe bei den älteren Schülern bzw. Schulklassen bei den Schülern der Zielgruppe ermöglichten. Die Befragung dauerte ca. 20 Minuten und fand als schriftliche Befragung während einer Unterrichtsstunde vor der Projektteilnahme statt. Von einer Durchführung der Erhebung während der Netzgänger-Tutorien wurde abgesehen, da davon auszugehen ist, dass die intensive Beschäftigung in der Gruppe mit den für die Erhebung relevanten Themen zu einer deutlichen Beeinflussung der zugrunde liegenden Motivlage führt und diese nur verzerrt abgebildet würde.

8.3 Messinstrumente

Im Folgenden werden die für die Evaluationsstudie⁵, für die Studie zu Langzeiteffekten sowie für die Studie zu Motiven und Internet verwendeten Messinstrumente dargestellt.

8.3.1 Fragebögen in der Evaluationsstudien

Die Fragebögen für die Schüler bzw. Peer-Tutoren waren weitestgehend identisch aufgebaut. Sie setzten sich aus Fragen zu den folgenden Inhalten zusammen:

(a) Stichprobenbeschreibung	(6 Items)
(b) Nutzung von Computerspielen und sozialen Netzwerken	(11 Items)
(c) Erfahrungen mit Cybermobbing	(10 Items)
(d) Wissen	(32 Items)
(e) Handlungskompetenz	(15 Items)
(f) Soziale Kompetenz	(4 Items)
(g) Selbstwirksamkeit	(9 Items)
(h) Zufriedenheit mit dem Projekt Netzgänger	(8 Items)

Die Fragen zur *Stichprobenbeschreibung* (a) beschränkten sich entsprechend der datenschutzrechtlichen Bestimmungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus auf Alter, Geschlecht, Klassenstufe und Zugang zu Medien bzw. dem Internet, um Rückschlussmöglichkeiten auf einzelne Personen oder Schulen weitestgehend zu verhindern. Die Fragen zur *Nutzung von Computerspielen und sozialen Netzwerken* (b) sowie zu bisherigen *Erfahrungen mit Cybermobbing* (c) sollten überprüfen, wie hoch die Alltagsrelevanz der Inhalte für die Teilnehmer ist und ob eine Subgruppe mit riskantem Verhalten vorliegt. Da es ein zentrales Projektziel war *Wissen* (d) und *Handlungskompetenzen* (e) zu vermitteln, wurden diese Bereiche in den Fragebogen aufgenommen. Der Fragenblock zur *sozialen Kompetenz* (f) basiert auf der Annahme, dass sich durch die projektspezifischen Anforderungen an die

⁵ Der Fragebogen zur Evaluationsstudie wurde im Netzgänger-Team geplant, wobei die Verantwortung für die einzelnen Skalen bei verschiedenen Teammitgliedern lag. Es kam im Projekt 2012 zu einem Wechsel der Studienleitung. Der Fragebogen zur Selbstwirksamkeit wurde ausschließlich von der Autorin entworfen.

Teilnehmenden während der Workshops und Tutorien entsprechende Kompetenzen bis zu einem gewissen Grad ausbilden bzw. festigen. Zu den Bereichen sozialer Kompetenzen, in denen Änderungen erwartet werden, wurden in Anlehnung an die Kriterien sozial kompetenten Verhaltens von Hinsch und Pfingsten (2007) Items formuliert. Versteht man *Selbstwirksamkeit* (g) im Sinne Banduras als Erwartung, mit gegebenen Anforderungen aufgrund der eigenen Kompetenzen effektiv und zielführend umgehen zu können, ist davon auszugehen, dass sich in diesem Bereich im Verlauf der Projektdurchführung Änderungen in den bearbeiteten Bereichen ergeben. Um dies zu überprüfen wurden analog zu den Vorschlägen Banduras zur Konstruktion von Selbstwirksamkeitsskalen (Bandura, 2006) auf die Tutorien und Workshops abgestimmte Items entwickelt.

Die Fragen zur Stichprobenbeschreibung (a) wurden nur bei der ersten Erhebung (Baseline) erhoben. Die Fragen der Bereiche b-g sind in den Fragebögen zu allen Messzeitpunkten enthalten. Die Fragen zur Zufriedenheit (h) wurden in der Post-Treatment-Befragung erhoben. Es lagen hier gesonderte Vorlagen für die Peer-Tutoren sowie für die Schüler vor. Für die Bearbeitung eines Fragebogens waren jeweils 40 Minuten vorgesehen.

In die Analyse der Reliabilität der verwendeten Skalen wurden die Daten sämtlicher Teilnehmender einbezogen, die auch in die Längsschnitterhebung einbezogen wurden. Die interne Konsistenz der Skalen Wissen und Handlungskompetenz war durchweg äußerst niedrig ($\alpha > .6$). Die Items wurden für beide Skalen auf ihre Item-Skala-Korrelation (Trennschärfe) untersucht. Um ein ausreichend hohes Cronbachs α ($\alpha > .7$) zu erreichen wäre ein Ausschluss von über 50% der Items jeder Skala erforderlich gewesen. Auch der Zusammenschluss der Skalen zu einer Dimension (Sachkompetenz) führte nicht zu nennenswert besseren Ergebnissen. Auf die Auswertung dieser Skalen wurde folglich verzichtet. Die interne Konsistenz (Cronbachs α) der Skala Selbstwirksamkeit war zu allen Messzeitpunkten ausreichend hoch ($\alpha > .7$). Auch die Item-Skala Korrelation (Trennschärfe) war für alle Items ausreichend hoch ($> .3$).

Die Werte für Cronbachs α zu den verschiedenen Messzeitpunkten können der folgenden Tabelle entnommen werden.

Tab. 3 Interne Konsistenzen (Cronbachs α) der Skala Selbstwirksamkeit des Evaluationsfragebogens

Messzeitpunkt	Schüler der Zielgruppe				
	Baseline	Interventionsgruppe		Wartegruppe	
		Post-Treatment	Follow-Up	Wartebedingung	Post-Treatment
Cronbachs α	.760	.811	.881	.769	.888

Zur Überprüfung der *Langzeiteffekte* der Teilnahme am Projekt Netzgänger wurde ein Fragebogen konstruiert, der Fragen zu den Bereichen bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, allgemeine Selbstwirksamkeit und Sachkompetenz beinhaltet. Die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeit beruht auf der Skala zur allgemeinen Kompetenzerwartung von Schwarzer und Jerusalem (1996).

Der Fragebogen beinhaltet weiterhin neben Fragen zu demographischen Daten Fragen zur Teilnahme am Projekt Netzgänger und zur Nutzung des Computers und sozialer Netzwerke.

Der Fragebogen setzte sich aus Fragen zu den folgenden Inhalten zusammen:

- | | |
|--|------------|
| (a) Stichprobenbeschreibung | (4 Items) |
| (b) Nutzung von Computer und sozialen Netzwerken | (7 Items) |
| (c) Teilnahme am Projekt Netzgänger | (11 Items) |
| (d) Erfahrungen mit Cybermobbing | (4 Items) |
| (e) Bereichsspezifische Selbstwirksamkeit | (9 Items) |
| (f) Allgemeine Selbstwirksamkeit | (10 Items) |
| (g) Sachkompetenz | (20 Items) |

Die Skala *Bereichsspezifische Selbstwirksamkeit* (e) wurde im Rahmen der Mehrfachbefragung validiert (vgl. Kap. 7.3.1). Die Skala *Allgemeine Selbstwirksamkeit* (f) wies auch in dieser Studie eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .864$). Die Ergebnisse der Skala *Sachkompetenz* (g) wurden nicht in die Analyse mit einbezogen, da die interne Konsistenz nicht gegeben ist (Cronbachs $\alpha < .551$).

8.3.2 Fragebögen in der Studie zu Motiven und Internet

Die Fragebögen für die Schüler bzw. Peer-Tutoren waren identisch aufgebaut. Sie setzten sich aus Fragen zu den folgenden Bereichen bzw. folgenden Messinstrumenten zusammen:

(a) Stichprobenbeschreibung	(8 Items)
(b) Erfahrungen mit Cybermobbing	(12 Items)
(c) Compulsive Internet Use Scale (CIUS)	(14 Items)
(d) Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQ _A)	(16 Items)

Der Fragenblock (a) entsprach dem Block (a) aus der Evaluationsstudie zum Projekt Netzgänger. Die Fragen zur *Stichprobenbeschreibung* (a) erhoben ausschließlich Daten, welche in Bezug auf die Auswertung der Daten relevant sind und beschränkten sich auf Alter, Geschlecht, Klassenstufe sowie Zugang zu Medien bzw. dem Internet. Ein Rückschluss auf einzelne Personen oder Schulen ist somit nicht möglich. Weiter wurden Fragen zu *bisherigen Erfahrungen mit Cybermobbing* (b) gestellt.

Um *riskanten bzw. pathologischen PC- und Internetgebrauch* (c) zu erfragen wurde die Compulsive Internet Use Scale (CIUS; Meerkerk, Van Den Eijnden, Vermulst & Garretsen, 2009) verwendet. Die Compulsive Internet Use Scale ist ein eindimensionales Verfahren zur Selbsteinschätzung. Sie umfasst insgesamt 14 Verhaltensweisen, die mit exzessiver Internetnutzung assoziiert sind. Beispielitems sind „Wie häufig finden Sie es schwierig, mit dem Internetgebrauch aufzuhören, wenn Sie online sind? oder „Wie häufig sagen Ihnen andere Menschen (z.B. Eltern, Freunde), dass Sie das Internet weniger nutzen sollten?“. Die Items werden jeweils auf einer fünfstufigen Skala (0 = nie, 4 = sehr oft) eingestuft. Um die Zielgruppe angemessen anzusprechen, wurden die Items in Formen der 2. Person Singular transformiert. Eine Übersicht über die vollständige deutsche Version der Compulsive Internet Use Scale findet sich bei Gürtler et al. (2015).

Die Skala ist eindimensional. Die einfaktorielle Struktur konnte von Peukert et al. (2012) durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt werden. Die Verwendung dieses Instruments bietet verschiedene Vorteile. Insbesondere steigt die

Qualität und Vergleichbarkeit der erhobenen Daten durch die Verwendung eines Verfahrens mit zufriedenstellenden psychometrischen Kennwerten (Cronbachs $\alpha = .89$; Steffen, Peukert, Petersen & Batra, 2012) und Cut-Off-Werten, die unter Berücksichtigung einer ausreichend großen Stichprobe festgelegt wurden ($N = 17601$).

Zur Erhebung von *Motiven bei der Nutzung von PC und Internet* (d) wurde der Fragebogen IMQ_A (Internet-Motives Questionnaire for Adolescents, Bischof-Kastner, Kuntsche & Wolstein, 2014) eingesetzt. Der Fragebogen beinhaltet 16 Fragen zu verschiedenen Nutzungsmotiven. Es werden vier Motivklassen zugrunde gelegt, zwei mit positiver Valenz (Social, Enhancement) und zwei mit negativer Valenz (Coping, Conformity). In einer kleinen Stichprobe ($N = 101$) konnte die vierfaktorielle Struktur des Fragebogens bestätigt werden (Bischof-Kastner, Kuntsche & Wolstein, 2014).

Der Zeitraum, auf den sich die Fragen beziehen, wurde in Übereinstimmung mit den Befunden von Dutz, Finmans, Kuntsche und Wolstein (in Vorbereitung) von zwölf Monaten auf sieben Tage reduziert. Für die Bearbeitung des Fragebogens waren insgesamt 20 Minuten vorgesehen.

9. Studien

Um die Frage zu beantworten ob es durch die Teilnahme an einer Peer-Präventionsmaßnahme zur Förderung eines funktionalen und risikoarmen Gebrauchs von PC und Internet bei den Teilnehmenden der Zielgruppe und den Peer-Tutoren kommt, wurden verschiedene **Evaluationsstudien** (Kap. 9.1) durchgeführt. Hier konnten die Daten von 364 Schülern der Zielgruppe sowie von 72 Peer-Tutoren ausgewertet werden. Dieselbe Stichprobe wurde zu jeweils verschiedenen Aspekten mit der Zufriedenheit mit dem Projekt Netzgänger befragt. In der Langzeitkatamnese wurden 277 Schüler befragt, von denen 146 der Experimentalgruppe, also in der Vergangenheit am Projekt Netzgänger teilgenommen haben, und 131 der Kontrollgruppe zuzuordnen sind.

Um Peer-Einflüsse auf Nutzungsmotive und dysfunktionale bzw. pathologische Verhaltensweisen bei der Internetnutzung zu untersuchen, wurde die **Studie Motive und Nutzungsverhalten** (Kap. 9.2) durchgeführt. Zunächst wurde der IMQ_A an einer größeren Stichprobe validiert. Für diese Studie wurden Datensätze von 1812 Schülern ausgewertet. In die Analyse der Peer-Effekte auf Motive und Nutzungsverhalten gingen Daten von 1547 Projektteilnehmern ein.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Studien und die jeweilige Stichprobengröße.

Tab. 4 Studienüberblick

	Titel der Studie	N
Evaluationsstudien	Längsschnitt Schüler	364
	Längsschnitt Peer-Tutoren	72
	Zufriedenheit Schüler	364
	Zufriedenheit Peer-Tutoren	72
	Langzeiteffekte	277
Studie Motive und Nutzungsverhalten	Validierung des IMQ _A	1812
	Peer-Effekte auf Motive und Nutzungsverhalten	1547

Für die Auswertung der Studien wurden die Auswertungssoftware IBM SPSS Statistics (Version 22-24), das SPSS-Add-on Amos sowie Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2015) verwendet. Das Signifikanzniveau wurde für alle Berechnungen bei $p < .05$ festgelegt.

Zur besseren Übersicht werden die Fragestellungen und Hypothesen aus Kapitel 7 bei den jeweiligen Studien wiederholt und die verwendeten Methoden kurz zusammengefasst.

9.1 Evaluationsstudie

9.1.1 Studie Längsschnitt Schüler der Zielgruppe

In der Längsschnittstudie wurde untersucht, ob Peer-Tutoren in der Prävention von dysfunktionalem und riskantem PC- und Internetgebrauch bei der Zielgruppe von Zehn- bis Zwölfjährigen signifikante Veränderungen erzielen können. Es wurde überprüft, ob es bei den am Projekt Netzgänger teilnehmenden Schülern zu Veränderungen in der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit, also in der subjektiven Zuversicht in die Fähigkeit mit schwierigen Situationen im Internet angemessen umzugehen, kommt. Es wurde weiter berücksichtigt, ob das Geschlecht der Teilnehmenden einen Einfluss hatte.

Wie in Kapitel 8.2.1 dargestellt, wurden die Schüler der Interventionsgruppe unmittelbar vor und nach den Netzgänger-Tutorien (Treatment) befragt (Baseline-Erhebung und Post-Treatment-Erhebung) sowie nach einer drei- bis vierwöchigen Wartezeit (Erhebung nach Wartezeit). Schüler der Wartegruppe wurden vor und nach einer drei- bis vierwöchigen Wartezeit (Baseline und Erhebung nach Wartezeit) sowie nach der Teilnahme an den Netzgänger-Tutorien (Post-Treatment-Erhebung) befragt. Die Zuteilung zu der Interventions- und Wartegruppe erfolgte nicht randomisiert, sondern nach organisatorischen Gesichtspunkten, insbesondere war hier der Zeitpunkt der Projektteilnahme der Schule relevant, da sichergestellt werden musste, dass keiner der Erhebungszeitpunkte in die Ferien fiel.

Hypothese Bei den Schülern, die am Projekt Netzgänger teilnehmen, kommt es zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit im Bereich der Internetnutzung.

Stichprobe

Von 679 Schülern, die im Erhebungszeitraum am Projekt Netzgänger teilgenommen haben, liegt mindestens ein Fragebogen vor. In die Analyse wurden nur Teilnehmende eingeschlossen, von denen Daten zu allen Messzeitpunkten vorlagen. Dies war bei 449 Schülern der Fall. Datensätze mit mehr als 10% fehlenden Werten wurden ausgeschlossen (Hair, 2008). Dies betraf insgesamt 61 Fälle. Weiterhin wurden

Teilnehmende, deren Datensätze offensichtliche inhaltliche Inkonsistenzen aufwiesen, ausgeschlossen. Dies betraf weitere 24 Probanden. Inhaltliche Inkonsistenzen liegen vor, wenn Schüler zwar angeben, kein Profil in einem sozialen Netzwerk zu haben bzw. nicht zu wissen, was ein soziales Netzwerk ist, gleichzeitig aber angeben, Freunde in einem sozialen Netzwerk zu haben. Ebenso wurde eine Computerspieldauer von über 16 Stunden an schulfreien Tagen sowie über 13 Stunden an Schultagen als unglaublich eingestuft.

Im Erhebungszeitraum nahmen insgesamt 13 Schulen (sieben Gymnasien, eine Realschule, fünf Mittelschulen) an der Befragung teil. Ein teilnehmendes Gymnasium wurde von der Auswertung ausgeschlossen, da das Konzept in so stark abgewandelter Form umgesetzt wurde, dass eine zumindest ausreichend standardisierte Umsetzung der Maßnahme nicht gegeben war. So konnten für die Längsschnitterhebung die Daten von 364 Schüler aus zwölf Schulen ausgewertet werden. Das Geschlechterverhältnis war ausgewogen. Die Mehrzahl der Teilnehmenden besuchte ein Gymnasium (75.3%). Weitere 17.2% besuchten eine Mittelschule und 7.5% der Schüler besuchten eine Realschule. Die Schüler der Zielgruppe besuchten überwiegend die sechste Klasse (63.1%), die fünfte Klasse besuchten 133 Studienteilnehmer (36.5%). Das durchschnittliche Alter lag bei 11.44 Jahren ($SD = .75$).

Während immerhin 55.5% der Befragten einen eigenen PC im Kinderzimmer hatten, hatten mit 91.4% fast alle Schüler Zugang zum Internet. Eine Spielekonsole besaßen 53.3% der Schüler. Die Befragung zu Cybermobbing ergab, dass 14.4% der Befragten bereits eine oder mehrere Täterverhaltensweisen gezeigt haben, also andere beleidigt oder bedroht haben oder peinliche Inhalte über jemand anderen verbreitet haben. Opfer von Cybermobbing wurden 16.4% der Teilnehmenden. Gleichzeitig fanden es 9% der Schüler in Ordnung, wenn andere im Internet verschiedenen Facetten von Cybermobbing ausgesetzt sind. In einem sozialen Netzwerk waren 53.3% der Befragten angemeldet. Sie hatten dort durchschnittlich 85 Freunde ($MW = 85.15$; $SD = 114.08$).

Auswertung

Die Mittelwerte der drei Messzeitpunkte wurden, unter Berücksichtigung des Zwischensubjektfaktors Geschlecht, mittels zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung miteinander verglichen. Die Voraussetzung der Normalverteilung kann bei Stichproben > 30 laut zentralem Grenzwertsatz als erfüllt angesehen werden (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010).

Die Sphärizität wurde mithilfe des Mauchly-Tests überprüft. Gegebenenfalls musste die Greenhouse-Geisser Korrektur angewendet werden. Als Prüfgröße der Effektstärken wurde das partielle Eta-Quadrat herangezogen. Bei signifikanten Ergebnissen wurden post-hoc Paarvergleiche durchgeführt. Um die spezifische Irrtumswahrscheinlichkeit zu adjustieren, wurde die Bonferroni-Holm-Methode angewendet. Dies führt zu einer konservativeren Testung (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010).

Ergebnisse

Die Interventionsgruppe setzte sich aus 74 Mädchen und 66 Jungen ($N = 140$) zusammen. Die Wartegruppe war größer als die Interventionsgruppe ($N = 223$, 108 Mädchen, 115 Jungen). Die Items der Skala Selbstwirksamkeit sind vierstufig skaliert (0-3), wobei jeweils ein hoher Wert einer hohen Merkmalsausprägung entspricht. Die deskriptiven Statistiken finden sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 5 Baseline-Werte der Skala Selbstwirksamkeit

Skala	Gruppenzuweisung	<i>M</i>	<i>SD</i>
Selbstwirksamkeit	Interventionsgruppe	2.29	.56
	Wartegruppe	2.35	.50

Es wurden keine signifikanten Unterschiede für die Skala Selbstwirksamkeit in der Baseline-Bedingung ($t_{(362)} = -.93$, $p = .351$) gefunden. Es ist also davon auszugehen, dass es keine systematischen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt. Zur Untersuchung der Längsschnittverläufe wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet.

In den folgenden Tabellen finden sich die Mittelwerte und Standardabweichungen der Ergebnisse der Skala Selbstwirksamkeit für die Schüler der Interventionsgruppe und der Wartegruppe nach Messzeitpunkten geordnet.

Tab. 6 Skalenmittelwerte und Standardabweichungen der Interventionsgruppe

	Interventionsgruppe					
	Baseline		Post-Treatment		Erhebung n. Wartezeit	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
weiblich	2.44	.45	2.67	.35	2.69	.47
männlich	2.13	.66	2.44	.59	2.51	.54
Gesamt	2.30	.57	2.56	.49	2.61	.51

Tab. 7 Skalenmittelwerte und Standardabweichungen der Wartegruppe

	Wartegruppe			
	Baseline		Erhebung n. Wartezeit	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
weiblich	2.38	.46	2.45	.46
männlich	2.28	.56	2.26	.65
Gesamt	2.33	.52	2.35	.57

Der Einfluss des Messzeitpunkts auf die Selbstwirksamkeit war signifikant ($F_{(1.81, 250.29)} = 33.36, p < .001$, Greenhouse-Geisser korrigiert, $\eta^2 = .195$). Jungen und Mädchen unterschieden sich signifikant in ihrer Selbstwirksamkeitseinschätzung ($F_{(1.138)} = 11.25, p = .001, \eta^2 = .075$). Es gab keine Interaktionseffekte zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht ($F_{(1.81, 250.29)} = 2.05; p = .135$ Greenhouse-Geisser korrigiert, $\eta^2 = .015$). Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Bedingungen Baseline und Post-Treatment ($F_{(1.138)} = 50.73, p < .001, \eta^2 = .269$) sowie zwischen den Bedingungen Baseline und Follow-up ($F_{(1.138)} = 44.28, p < .001, \eta^2 = .243$). Der Unterschied zwischen Post-Treatment und Follow-Up war nicht signifikant ($F_{(1.138)} = 1.87, p = .173, \eta^2 = .013$).

Die folgende Abbildung zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Selbstwirksamkeit unter Berücksichtigung des Geschlechts in der Interventionsgruppe.

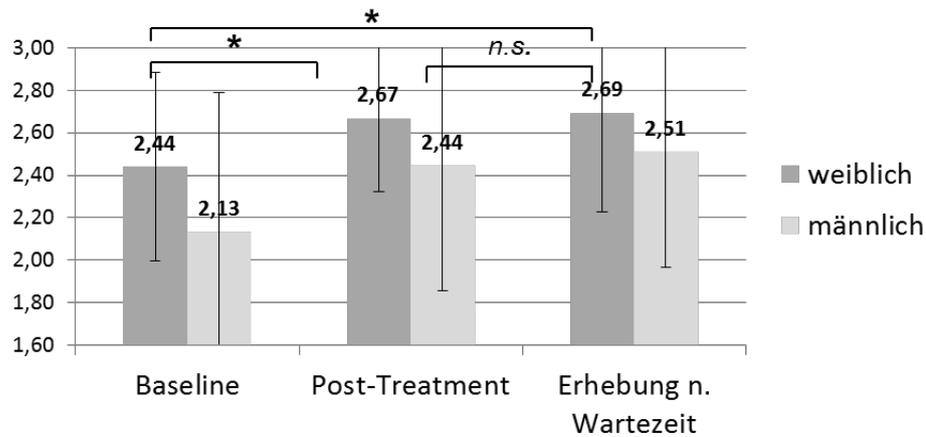


Abb. 10 Mittelwerte der Skala Selbstwirksamkeit (Interventionsgruppe).

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Wartegruppe können der folgenden Abbildung entnommen werden.

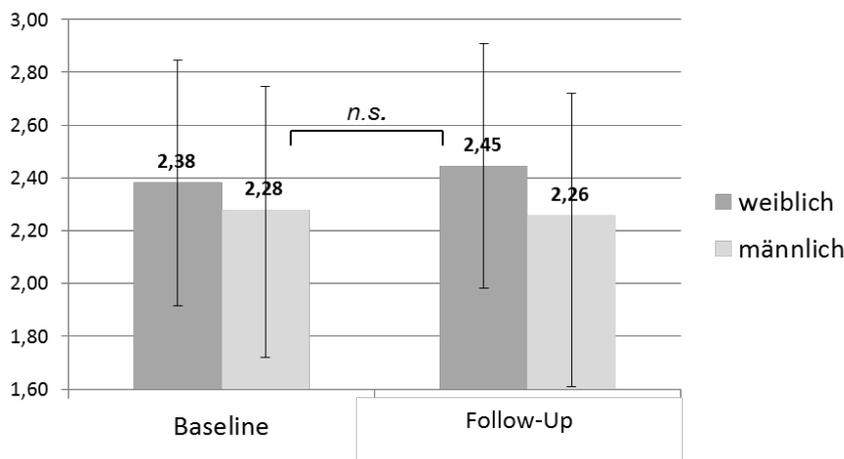


Abb. 11 Mittelwerte der Skala Selbstwirksamkeit (Wartegruppe).

In der Wartegruppe zeigten sich zwischen der Baseline-Erhebung und der Wartebedingung keine signifikanten Veränderungen im Bereich Selbstwirksamkeit ($F_{(1,221)} = .078$, $p = .781$, $\eta^2 = .000$).

9.1.2 Studie Längsschnitt Peer-Tutoren

Im Folgenden wurde überprüft, ob es durch die Teilnahme als Peer-Tutor am Projekt Netzgänger zu Veränderungen auf die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Peer-Tutoren kam. Wie in Kap. 8.2.1 beschrieben, fanden die Erhebungen vor Beginn der ersten Schulung (Baseline), nach Abschluss der Schulung der Peer-Tutoren (Befragung nach Schulung) sowie nach der Durchführung sämtlicher Tutorien (Befragung nach Tutorien) statt. So wurden sowohl die Effekte durch die Schulung der Peer-Tutoren als durch die Tätigkeit als Peer erfasst. Es wurde ebenfalls untersucht, ob das Geschlecht einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte.

Hypothese Bei den Schülern, die als Peer-Tutoren am Projekt Netzgänger teilnehmen, kommt es zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit im Bereich der Internetnutzung.

Stichprobe

Insgesamt nahmen 249 Peer-Tutoren zu einem der Befragungszeitpunkte an der Studie teil. Die Befragten, von denen zu weniger als den drei oben genannten Messzeitpunkten Daten vorlagen, wurden von der Befragung ausgeschlossen, ebenso Teilnehmende die inkonsistente Angaben im Fragebogen machten und mehr als 10% fehlende Werte aufwiesen (Hair, 2008). Letztlich verblieben 72 Datensätze zur Auswertung.

Von den Peer-Tutoren besuchten 64 ein Gymnasium, 8 Peer-Tutoren eine Realschule. Zum Zeitpunkt der Studie waren die Schüler 15 bis 19 Jahre alt ($MW = 16.40$, $SD = .85$). Die Stichprobe setzt sich aus 32 weiblichen und 40 männlichen Teilnehmenden zusammen. Alle Peer-Tutoren hatten Zugang zum Internet, 87.5% hatten einen eigenen Computer oder Laptop im Zimmer. In einem sozialen Netzwerk waren 97.2% der Peer-Tutoren angemeldet, dort hatten sie durchschnittlich 250 Kontakte.

Auswertung

Die Auswertung erfolgte analog zur Auswertung der Studie Längsschnitt Schüler. Auch in dieser Studie kann aufgrund der Stichprobengröße von einer annähernden Normalverteilung der Werte ausgegangen werden.

Ergebnisse

Für die Skala Selbstwirksamkeit wurde der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ($Mauchly-W = .683, p < .001$). Auch nach Greenhouse-Geisser-Korrektur zeigte sich ein hoch signifikantes Ergebnis bezüglich der Mittelwertsunterschiede zwischen den Messzeitpunkten ($F_{(1.52, 103.28)}=19.10; p<.001$). Das partielle Eta-Quadrat ($\eta^2_{\text{partiell}}=.219$) weist auf einen starken Effekt hin.

In der folgenden Tabelle finden sich die Mittelwerte und Standardabweichungen der Ergebnisse der Skala Selbstwirksamkeit für Jungen und Mädchen sowie für die Gesamtgruppe.

Tab. 8 Skalennittelwerte und Standardabweichungen bei Peer-Tutoren

	Messzeitpunkt					
	Baseline		Erhebung nach Schulung		Erhebung nach den Tutorien	
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
weiblich	2.42	0.47	2.62	0.30	2.69	0.34
männlich	2.37	0.36	2.49	0.4	2.59	0.39
Gesamt	2.40	0.41	2.55	0.36	2.64	0.37

Die weiblichen Peer-Tutoren wiesen zu allen Messzeitpunkten höhere Werte in der Skala Selbstwirksamkeit auf, dieser Unterschied wird jedoch nicht signifikant ($F_{(1,68)}=1.40; p=.241$). Es liegen keine Interaktionseffekte zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht vor ($F_{(1.52,103.28)}=.44; p=.59$).

Um zu überprüfen, zwischen welchen Messzeitpunkten signifikante Veränderungen vorliegen, werden die post-hoc Paarvergleiche betrachtet. Die Bonferroni-Holm-Methode wird angewendet um die spezifische Irrtumswahrscheinlichkeit zu adjustieren. Es liegt sowohl zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt (Baseline und Erhebung nach Schulung) ein signifikanter Effekt vor ($p < .001$) als auch zwischen der Erhebung nach der Schulung der Peer-Tutoren und der Erhebung nach den Tutorien ($p = .004$).

Die folgende Abbildung zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skala Selbstwirksamkeit bei den Peer-Tutoren.

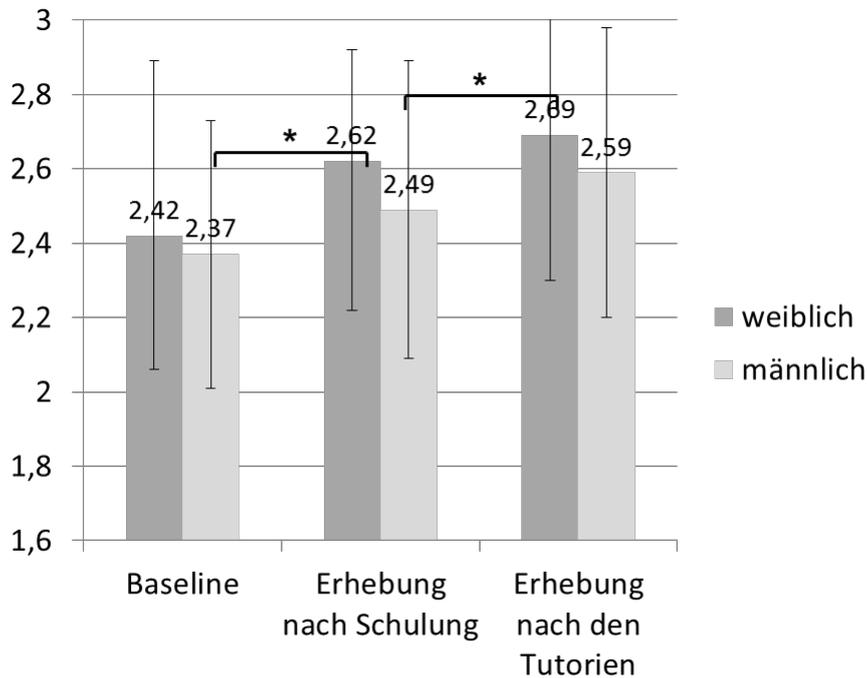


Abb. 12 Mittelwerte der Skala Selbstwirksamkeit bei Peer-Tutoren.

9.1.3 Studie Zufriedenheit Schüler der Zielgruppe

Um zu überprüfen wie hoch die Akzeptanz einer Peer-gestützten Präventionsmaßnahme im Bereich des dysfunktionalen und pathologischen PC- und Internetgebrauchs bei der Zielgruppe ist, wurden die Schüler der Zielgruppe, die an der Längsschnittstudie teilnahmen ($N = 364$), unmittelbar nach der Durchführung der Tutorien zu ihrer Zufriedenheit mit dem Projekt und der Konzeption als Peer-Projekt befragt.

Hypothese Die Schüler der Zielgruppe, die am Projekt Netzgänger teilnehmen, profitieren subjektiv von der Projektteilnahme und sind insgesamt mit der Konzeption als Peer-Projekt zufrieden.

Die Resonanz der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer fiel durchweg positiv aus. Insgesamt 90.4% der Schüler gaben an, bei Netzgänger viel Neues über Verhalten im Internet gelernt zu haben. Die Frage, ob sie sich durch die Teilnahme am Projekt im Internet sicherer fühlen, beantworteten insgesamt 85.3% der Schüler mit ja. Bezüglich der Durchführung der Maßnahme gaben 95.5% an, Netzgänger habe ihnen Spaß gemacht. Dass die Inhalte von älteren Schülern vermittelt wurden, fanden 95.8% der Teilnehmenden gut.

Eine Übersicht über die Ergebnisse findet sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 9 Ergebnisse der Studie Zufriedenheit mit der Projektteilnahme (Zielgruppe)

	Ja	Nein
Ich habe bei Netzgänger viel Neues über Verhalten im Internet gelernt.	90.4	9.6
Ich fühle mich seit der Teilnahme im Projekt Netzgänger im Internet sicherer.	85.3	14.7
Netzgänger hat mir Spaß gemacht.	95.5	4.5
Ich durfte meine Meinung sagen.	95.8	4.2
Ich fand es gut, dass mir ältere Schüler etwas beigebracht haben.	95.8	4.2

9.1.4 Studie Zufriedenheit Peer-Tutoren

Neben der Zufriedenheit der teilnehmenden Schüler wurde erhoben, wie hoch die Akzeptanz des Projekts seitens der Peer-Tutoren ist. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden die Daten der Peer-Tutoren ($N = 72$) aus der Längsschnittstudie zum letzten Befragungszeitpunkt, also in der Erhebung unmittelbar nach den Tutorien, herangezogen.

Hypothese Die Schüler, die am Projekt Netzgänger als Peer-Tutoren teilnehmen, fühlen sich gut auf ihre Rolle vorbereitet, haben eine positive Erfahrung in ihrem Einsatz und sind insgesamt mit der Projektteilnahme zufrieden.

Bei den Ergebnissen der Fragen zur Zufriedenheit der Peer-Tutoren zeigte sich eine positive Tendenz: Gut auf die Tätigkeit vorbereitet fühlten sich 93.0% der Peer-Tutoren.

Vor anderen zu sprechen fiel 66.7% der Peer-Tutoren seit der Durchführung der Workshops mit den jüngeren Schülern leichter. Nur 13.9% der Befragten fanden die Tätigkeit als Peer-Tutor anstrengend. Die Frage, ob sie es gut fanden den jüngeren Schülern etwas beizubringen – anstelle von Lehrkräften – bejahten 94.5% der Peer-Tutoren. Über die Hälfte der Peer-Tutoren (62.5%) gaben an, selbst etwas Neues gelernt zu haben. Insgesamt beantworteten 97.2% der Peer-Tutoren die Frage, ob sie während dem Projekt ihre Meinung sagen durften, mit ja. Sicherer im Internet fühlen sich 58.3% der Befragten. 98.6% der Peer-Tutoren gaben an, ihre Tätigkeit habe ihnen Spaß gemacht.

Eine Übersicht über die Ergebnisse findet sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 10 Ergebnisse der Studie Zufriedenheit mit der Projektteilnahme (Peer-Tutoren)

	Ja	Nein
Netzgänger hat mir Spaß gemacht.	98.6	1.4
Ich fühle mich seit der Teilnahme im Projekt Netzgänger im Internet sicherer.	58.3	41.6
Ich durfte meine Meinung sagen.	97.2	2.7
Ich habe etwas Neues über Verhalten im Internet gelernt.	62.5	37.5
Ich fand es gut, dass ich den jüngeren Schülern etwas beigebracht habe.	94.4	5.6
Die Arbeit mit den jüngeren Schülern war mir zu anstrengend.	13.9	86.1
Vor anderen Schülern zu sprechen fällt mir seit Netzgänger leichter.	66.7	33.3
Ich fühlte mich gut auf die Arbeit mit den jüngeren Schülern vorbereitet.	93.0	7.0

9.1.5 Studie zu Langzeiteffekten

Um zu überprüfen, ob die Teilnahme am Projekt Netzgänger zu einem stabilen positiven Effekt führt, wurde im Rahmen einer Onlinebefragung eine Langzeitkatamnese durchgeführt. Untersucht wurde die Frage, ob die Teilnahme am Projekt Netzgänger auch nach einem längeren Zeitraum zu besseren Werten in für die Prävention dysfunktionalen Mediengebrauchs relevanten Variablen führt. Außerdem wurden Fragen zur Projektzufriedenheit und zu sozialen Auswirkungen, wie beispielsweise weiterer Kontakt zu den Peer-Tutoren, gestellt.

Hypothesen Die Schüler, die am Projekt Netzgänger teilgenommen haben, verhalten sich im Internet sicherer als Schüler, die nicht am Projekt teilgenommen haben. Außerdem weisen bessere Werte in den Skalen allgemeine und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen auf.

Stichprobe

Insgesamt nahmen 281 Schüler an der Befragung teil. Die Daten von Teilnehmenden, die weniger als 90% der Items beantworteten (Hair, Black, Babin und Anderson, 2010) oder die Befragung abbrachen, wurden von der Auswertung ausgeschlossen. Dies traf auf vier Personen zu, welche die Bearbeitung des Fragebogens abbrachen.

In die Auswertung wurden die Daten von 277 Schülern eingeschlossen, wovon 146 der Experimental und 131 der Kontrollgruppe zugehörig waren. Das Alter der Befragten lag zwischen 13 und 19 Jahren ($MW = 15.19$), wobei 97 Teilnehmerinnen weiblich und 180 Teilnehmer männlich waren.

Von den befragten Schülern gaben 78% an, einen Computer im Zimmer zu haben. Zugang zum Internet hatten 99.6%. Der überwiegende Teil der Befragten (88.8%), war in einem sozialen Netzwerk angemeldet. In der Stichprobe hatten 15.6%, also 42 Personen, bereits Kontakt mit Cybermobbing: Von der Gesamtstichprobe waren 5.8% der Befragten bereits Täter, 13.7% Mitläufer und 5.8% Opfer von Cybermobbing.

Bei den Schülern der Experimentalgruppe lag die Projektteilnahme durchschnittlich 2.75 Jahre ($SD = .88$) zurück.

Auswertung

Die Daten wurden mittels einfaktorieller Varianzanalyse ausgewertet. Mit der Varianzanalyse (ANOVA) kann getestet werden, ob sich zwei oder mehr Gruppen in einer Variable signifikant unterscheiden (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010). Die Voraussetzungen für eine Varianzanalyse sind gegeben: Die Stichproben sind unabhängig, da es sich um Schüler verschiedener Schulen handelt und eine einmalige Erhebung durchgeführt wurde. Da die Stichproben jeweils größer als 30 Personen sind, konnte die Normalverteilungsannahme zugrunde gelegt werden (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010). Ob die Varianzhomogenität gegeben war, wurde jeweils mittels Levene-Test untersucht.

Ergebnisse

Der Levene-Test auf Varianzhomogenität wurde weder für die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit noch für die Skala Bereichsspezifische Selbstwirksamkeit signifikant. In der folgenden Tabelle finden sich die Mittelwerte und Standardabweichungen der Ergebnisse der einzelnen Variablen.

Tab. 11 Mittelwerte und Standardabweichungen der Langzeiteffekte

	Gruppenzugehörigkeit			
	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	MW	SD	MW	SD
Allgemeine Selbstwirksamkeit	2.98	0.46	2.86	0.5
Bereichsspezifische Selbstwirksamkeit	3.20	0.46	2.95	0.42

Hinsichtlich der *allgemeinen Selbstwirksamkeit* lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Schülern, die am Projekt Netzgänger teilgenommen haben und denen, die nicht teilgenommen haben, feststellen ($F_{(1,275)} = 4.266$, $p = .04$). Es liegt nur ein schwacher Effekt vor ($\eta^2 = .015$). Zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe liegt ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der *bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit* vor ($F_{(1,275)} = 23.819$, $p < .001$). Es liegt jedoch auch hier nur ein kleiner Effekt vor ($\eta^2 = .08$).

Es zeigte sich auch nach durchschnittlich 2.75 Jahren ein signifikanter, negativer Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Projekt Netzgänger und der Wahrscheinlichkeit mit der sich Schüler mit jemandem treffen würden, den sie nur aus dem Internet kennen ($\chi^2(1) = 6.88$, $p = .006$). Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Wahrscheinlichkeit, dass sich Schüler, die nicht am Projekt Netzgänger teilgenommen haben, mit einer nur aus dem Internet bekannten Person treffen, um das 2,5fache erhöht ist.

Bezüglich der Wahrscheinlichkeit in Kontakt mit Cybermobbing zu kommen zeigte sich ein geringes Risiko bei der Interventionsgruppe, jedoch wurden diese Ergebnisse nicht signifikant ($\chi^2(1) = 1.514$, $p = .114$). Kontakt mit Cybermobbing hatten 12.2% der Befragten der Interventionsgruppe, jedoch 17.5% der Kontrollgruppe. Es gaben 3.3% der ehemaligen Projektteilnehmenden an, als Täter an Cybermobbing beteiligt gewesen zu sein, jedoch 7.8% der Nicht-Teilnehmenden ($\chi^2(1) = 2.59$, $p = .086$). Mitläufer, also

passive Beobachter von Cybermobbing, wurden 11.4% der Interventions- und 15.6% der Kontrollgruppe ($\chi^2(1) = 1.02, p = .20$). Es gaben 4.9% der Teilnehmenden und 6.5% der Nicht-Teilnehmenden an, in der Vergangenheit Opfer von Cybermobbing geworden zu sein ($\chi^2(1) = .328, p = .381$).

Bei der Computerspieldauer zeigten sich deutliche Unterschiede in der Langzeitkatamnese. Schüler, die am Projekt Netzgänger teilgenommen hatten, verbrachten signifikant weniger Zeit mit Computerspielen ($U = 7715,500, p = .005$). Ein Gefühl des Kontrollverlusts über das Spielverhalten wurde signifikant seltener erlebt ($U = 7482.000, p = .001$).

Von den Schülern, die am Projekt Netzgänger teilgenommen haben, hatten nur 6.5% auch nach der Maßnahme noch Kontakt zu den Peer-Tutoren. Insgesamt 56.9% tauschten sich mit anderen Schülern über Themen aus der Präventionsmaßnahme aus. Eingang in den Unterricht fanden Inhalte von Netzgänger bei 35.8%. Die Relevanz der behandelten Themen ist hoch: 66.7% der Teilnehmenden konnten die Informationen schon einmal in ihrem Alltagsleben einsetzen. Die Projektteilnahme empfehlen 85.4% der Teilnehmenden auch nach einem längeren Zeitabstand weiter, ebenfalls 85.4% fanden es gut, selbst an dem Projekt teilgenommen zu haben.

9.2 Studie Motive und Nutzungsverhalten

9.2.1 Validierung des Internet Motives Questionnaire for Adolescents

In Anlehnung an den Fragebogen zur Erfassung von Trinkmotiven (Drinking Motives Questionnaire Revised, DMQ-R, deutsche Version nach Kuntsche, Knibbe, Gmel & Engels, 2006) wurde von Bischof-Kastner, Kuntsche und Wolstein (2014) ein Fragebogen zur Erfassung von Motiven bei der Internetnutzung bei Jugendlichen entwickelt (Internet Motives Questionnaire for Adolescents, IMQ_A). In einer ersten Studie mit 101 teilnehmenden Jugendlichen wurde eine zufriedenstellende Passung des Modells gefunden. Die befragten Jugendlichen nutzten das Internet überwiegend aus Motiven mit positiver Valenz (Social und Enhancement) und seltener aus Motiven mit negativer Valenz (Coping und Conformity). Um die Passung des Modells zu bestätigen wurde überprüft, ob die vierfaktorielle Struktur des IMQ_A auch bei einer ausreichend großen Stichprobe gegeben ist.

Hypothese Der Internet Motives Questionnaire for Adolescents IMQ_A weist eine vierfaktorielle Struktur auf. Die Jugendlichen nutzen das Internet überwiegend aus Motiven mit positiver Valenz (Social und Enhancement).

Weiter wurde explorativ untersucht, ob es hinsichtlich der Nutzungsmotive Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sowie zwischen älteren und jüngeren Schülern gibt.

Messinstrument

Für die Studie „Motive“ wurden die folgenden Teile des Fragebogens Studie zu Motiven und Internet (vgl. Kap. 6.3.3) verwendet:

- | | |
|--|------------|
| (a) Stichprobenbeschreibung | (8 Items) |
| (d) Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQ _A) | (16 Items) |

Stichprobe

Insgesamt nahmen 1943 Schüler an der Befragung teil. Von den vorliegenden Datensätzen wurden 131 aussortiert, da sie entweder mehr als 10% fehlende Werte

aufwiesen (Hair, Black, Babin und Anderson, 2010) oder die Schüler angaben, über keinen Zugang zum Internet zu verfügen. Insgesamt konnten also 1812 Datensätze ausgewertet werden. Die Schüler waren im Durchschnitt 12.4 Jahre alt ($SD = 1.94$). Die Verteilung der Alterswerte ist linksgipflig mit einem leichten zweiten Gipfel im oberen Altersbereich. Dies ist durch die Projektstruktur bedingt: Peer-Tutoren, also die älteren Teilnehmenden, bildeten als relativ kleine Gruppe von Mediatoren eine erheblich größere Gruppe an jüngeren Schülern aus.

Auswertung

Die Datenauswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 22. Mittels des SPSS Add-ons Amos wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der vierfaktoriellen Struktur des IMQ_A durchgeführt. Für die Beurteilung der Modellpassung wurden mehrere Indizes⁶ berücksichtigt:

- CMIN/df (der an den Freiheitsgraden relativierte χ^2 -Wert)
- CFI (Comparative Fit Index)
- TLI (Tucker-Lewis Index)
- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)

Für die Analyse der Motivrangfolge wurden die Mittelwerte der einzelnen Motive berechnet und miteinander verglichen. Die Unterschiede zwischen älteren und jüngeren sowie weiblichen und männlichen Schülern wurden mit multivariater Varianzanalyse (MANOVA) berechnet.

Für den Altersvergleich wurden die Teilnehmenden nach ihrer Funktion im Projekt in Gruppen geteilt (Peer-Tutoren vs. Schüler der Zielgruppe), da die Peer-Tutoren durchweg in höheren Klassenstufen sind (9.-11. Klasse vs. 5.-6. Klasse).

Ergebnisse

Die Skalen des IMQ_A werden bei der Darstellung der Ergebnisse zugunsten der Übersichtlichkeit abgekürzt (SOC = social, ENH = enhancement, COP = coping, CON = conformity).

⁶ Das Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) lässt sich aufgrund fehlender Werte in dieser Analyse nicht angeben.

a) Überprüfung der vierfaktoriellen Struktur des IMQ_A

Die konfirmatorische Faktorenanalyse ergab durchweg signifikante Faktorladungen ($p < .001$). Der Range lag zwischen $\lambda = .36$ und $\lambda = .85$. Bei den Faktoren COP ($\lambda = .70$ bis $.85$) und SOC ($\lambda = .76$ bis $.82$) wurden die höchsten Faktorladungen festgestellt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse, die Itemmittelwerte und Standardabweichungen.

Tab. 12 Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse, Itemmittelwerte und Standardabweichungen

Wie oft bist du online...	SOC	ENH	COP	CON	MW (SD)
...um mit anderen in Kontakt zu kommen?	.81***				1.69 (1.42)
...es dann Spaßiger ist, wenn du mit anderen in Kontakt bist?	.81***				1.48 (1.37)
...um den Kontakt zu Freunden / -innen zu verbessern?	.77***				1.41 (1.36)
...um ein besonderes Ereignis mit Freunden / -innen zu teilen?	.76***				1.40 (1.34)
...weil es dir ein gutes Gefühl gibt?		.82***			0.71 (1.02)
...weil es aufregend ist?		.74***			0.87 (1.09)
...um eine Art Hochgefühl zu erleben?		.64***			0.32 (0.80)
...weil es einfach Spaß macht?		.62***			1.96 (1.39)
...weil es dir hilft, wenn du niedergeschlagen oder gereizt bist?			.85***		0.55 (0.90)
...um deine Probleme zu vergessen?			.80***		0.51 (0.93)
...um dich aufzumuntern, wenn du in schlechter Stimmung bist?			.79***		0.88 (1.08)
...um deine Sorgen zu vergessen?			.81***		0.43 (0.82)
...um von anderen gemocht zu werden?				.79***	0.31 (0.76)
...um dich nicht ausgeschlossen zu fühlen?				.76***	0.48 (0.93)
...weil du gerne zu einer bestimmten Clique gehören möchtest?				.63***	0.37 (0.83)
...weil dich deine Freunde / -innen dazu gedrängt haben?				.36***	0.28 (0.65)
Korrelation mit dem Faktor ENH	.54				
Korrelation mit dem Faktor COP	.46	.70			
Korrelation mit dem Faktor CON	.53	.54	.48		

Anmerkung: Angegeben sind standardisierte Faktorladungen; *** $p < .001$.
Modellpassung: CMIN/df = 9.361; CFI = .940; TLI = .917;
RMSEA = .068

Wie der Tabelle entnommen werden kann, liegen die Faktorladungen mit Ausnahme der Ladung des Items „... weil dich deine Freunde/-innen dazu gedrängt haben?“ (Faktor CON, $\lambda = .36$) oberhalb von $\lambda = .60$.

Die Modellpassung ist insgesamt akzeptabel. Problematisch ist der an den Freiheitsgraden relativierte χ^2 -Wert, der bei 9.361 ($p < .000$) liegt. Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller (2003) betonen jedoch, dass der χ^2 -Wert mit steigender Stichprobengröße steigt, was bei großen Stichproben dazu führen kann, dass plausible Modelle zu Unrecht abgelehnt werden. Der Index RMSEA ist mit .68 ein Hinweis auf eine moderate Passung. Der Wert CFI liegt mit .940 oberhalb des ursprünglich vorgeschlagenen Grenzwerts von $\leq .9$ für akzeptable Modelle. Hu & Bentler (1995, nach Schermelleh-Engel, Moosbrugger und Müller, 2003) gehen jedoch davon aus, dass dieser Grenzwert unangemessen sei und plädieren für eine Anhebung auf .95. Der Tucker-Lewis-Index (TLI) sollte Werte über .9 aufweisen, was mit $TLI = .917$ gegeben ist.

Die Faktoren korrelieren untereinander moderat miteinander. Zwischen den Faktoren COP und ENH liegt eine höhere Korrelation vor ($r = .70$).

b) Motivrangfolge

Die befragten Schüler nutzten das Internet überwiegend aus Motiven mit positiver Valenz; am häufigsten wurden soziale Gründe als ausschlaggebend für die Internetnutzung angegeben (SOC: $MW = 1.50$, $SD = 1.16$; ENH: $MW = .97$, $SD = .85$). Weniger ausschlaggebend waren Motive mit negativer Valenz (COP: $MW = .59$, $SD = .80$; CON: $MW = .36$, $SD = .59$). Die Motivrangfolge ist also $SOC > ENH > COP > CON$.

c) Motivrangfolge und Geschlecht

Aufgrund fehlender Angaben zum Geschlecht bei 16 Schülern gingen in diese Analyse die Datensätze von 1796 Teilnehmenden ein. Hiervon waren 923 weiblich und 873 männlich. *Pillai-Spur* wurde als robuster Test eingesetzt. Es zeigte sich, dass die Motivrangfolge in beiden Gruppen gleich blieb, jedoch ein signifikanter Einfluss des Geschlechts auf die Motivstärke vorlag ($F_{(4, 1791)} = 916.95$; $p \leq .000$).

Die Werte finden sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 13 Mittelwerte Geschlechtsunterschiede in der Motivstärke

	Geschlecht			
	Mädchen		Jungen	
	MW	SD	MW	SD
SOC	1,56	1,17	1,44	1,56
ENH	0,82	0,75	1,12	0,93
COP	0,57	0,79	0,60	0,81
CON	0,35	0,60	0,37	0,58

Bei der Berechnung wurde die Voraussetzung der Varianzhomogenität verletzt. Aufgrund der annähernd gleich großen Gruppen können die Daten dennoch interpretiert werden (Stevens, 1999). Die Validität der Ergebnisse ist jedoch aufgrund der sehr hohen Streuung um den Mittelwert deutlich eingeschränkt.

d) Motivrangfolge und Alter

Die Befragten wurden aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit im Projekt den Gruppen Peer-Tutoren (ältere Schüler, $N = 313$) und Teilnehmende der Zielgruppe (jüngere Schüler, $N = 1475$) eingeteilt. Aufgrund fehlender Werte bei der entsprechenden Angabe ist die Größe der Stichprobe für diese Unterfragestellung $N = 1788$. Die Kenngröße Pillai-Spur ergab einen signifikanten Effekt des Faktors Alter auf die Motivstärke ($F_{(4, 1783)} = 714.89$; $p \leq .000$). Dieser Effekt zeigte sich auf allen vier Faktoren: SOC ($F = 129.670$; $p \leq .000$), ENH ($F = 16.056$; $p \leq .000$), COP ($F = 4.083$; $p = .045$) und CON ($F = 11.272$; $p = .001$).

Die älteren Schüler erzielten auf allen Faktoren die höheren Mittelwerte, wie der folgenden Tabelle entnommen werden kann.

Tab. 14 Altersunterschiede in der Motivstärke

	Altersgruppe			
	jüngere Schüler		ältere Schüler	
	MW	SD	MW	SD
SOC	1.35	1.14	2.15	1.05
ENH	.93	.85	1.14	.83
COP	.57	.80	.67	.78
CON	.34	.59	.46	.60

Die Motivrangfolge SOC > ENH > COP > CON änderte sich im Vergleich zur Gesamtgruppe nicht. Wie bei der Analyse der Geschlechtsunterschiede wurde auch bei der Berechnung der Altersunterschiede die Voraussetzung der Varianzhomogenität verletzt. Die Standardabweichungen waren zwar nicht so groß wie in der vorherigen Berechnung, jedoch ebenfalls sehr hoch.

9.2.2 Studie Peer-Effekte auf Motive und Nutzungsverhalten

Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse oder Schule kann einen Einfluss auf das Ergebnis der Befragung haben. Es wurde untersucht ob eine hierarchische Struktur der Daten vorliegt. Die Schüler dieser Stichprobe sind verschachtelt („nested“), sowohl im Klassenverband als auch in der Schulgemeinschaft. Im Folgenden entspricht Level 1 der Ebene des Individuums, Level 2 (Kontextebene I) sind Merkmale der Schulklasse und Level 3 (Kontextebene II) Merkmale der Schule.

Ziel der Studie war es zu überprüfen, ob bei jungen Schülern Peereinflüsse innerhalb von Schulklassen bzw. Schulen auf Motive zur Internetnutzung sowie auf riskante bzw. pathologische Verhaltensweisen bei der Internetnutzung vorliegen.

Hypothesen

- a) Schüler innerhalb einer Klasse sind sich hinsichtlich der Pathologie ihrer Internetnutzung ähnlicher als Schüler, die eine andere Klasse besuchen.
- b) Schüler innerhalb einer Klasse sind sich hinsichtlich ihrer Motive, das Internet zu nutzen, ähnlicher als Schüler, die eine andere Klasse besuchen.
- c) Schüler innerhalb einer Schule sind sich hinsichtlich der Pathologie ihrer Internetnutzung ähnlicher als Schüler, die eine andere Schule besuchen.
- d) Schüler innerhalb einer Schule sind sich hinsichtlich ihrer Motive, das Internet zu nutzen, ähnlicher als Schüler, die eine andere Schule besuchen.

Messinstrumente

Für die Studie „Motive“ wurden die folgenden Teile des Fragebogens Studie zu Motiven und Internet (vgl. Kap. 6.3.3) verwendet:

(a) Stichprobenbeschreibung	(8 Items)
(c) Compulsive Internet Use Scale (CIUS)	(14 Items)
(d) Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQA)	(16 Items)

Stichprobe

Von den insgesamt 1943 befragten Schülern wurden aus Gründen der Homogenität ausschließlich die Daten der jüngeren Teilnehmenden der Jahrgangsstufen fünf bis sieben berücksichtigt. 17 Teilnehmende gaben ihre Gruppenzugehörigkeit nicht an und wurden aussortiert, drei weitere wurden aufgrund von Unregelmäßigkeiten bei der Dateneingabe und weitere 57 aufgrund unvollständiger Daten ausgeschlossen, so dass die Daten von 1547 Schülern in die Analyse gingen. Insgesamt sind die Schüler in 68 Schulklassen verschachtelt, die wiederum in 18 Schulen verschachtelt sind.

Das Alter der Befragten lag zwischen 10 und 14 Jahren ($MW = 11.57$, $SD = .72$). Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen. Der Großteil der Teilnehmenden besuchte die sechste Klasse (82.8%, $N = 1296$), weitere 6% ($N = 93$) besuchten die fünfte und weitere 10.2% ($N = 158$) die siebte Klasse.

Auswertung

Um zu überprüfen ob die Gruppenzugehörigkeit eine Rolle für die Zielvariablen spielt, also ob eine hierarchische Struktur innerhalb der Daten besteht, wurde die Intraklassenkorrelation (intraclass correlation coefficient, ICC) berechnet. Mittels der ICC wird der Anteil der Varianz in der abhängigen Variablen, der auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zurückzuführen ist (Luke, 2004), berechnet. Die ICC kann Werte zwischen -1 und 1 annehmen. Werte < 0 werden wie 0 behandelt, es wird also angenommen, dass es keine Unterschiede in den Gruppenmittelwerten gibt. Ein Wert von 1 bedeutet, dass es keine Unterschiede zwischen den Einheiten innerhalb der Gruppe gibt. Da es keine Grenze gibt, ab der ein solches Ergebnis signifikant ist, wird der Designeffekt als Maß verwendet. Ein Designeffekt über dem Wert 2 bedeutet, dass es sich um signifikante Effekte durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe handelt (Muthén & Satorra, 1995).

Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse für die Hypothesen 1 und 2, die sich mit Peer-Einflüssen auf die Funktionalität der Internetnutzung auf Klasseneben sowie auf Ebene der Schule beschäftigen, dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Hypothesen 3 und 4 zu Peer-Einflüssen auf Motive bei der Internetnutzung auf Ebene der Klasse sowie der Schule dargestellt. Hierbei werden jeweils die Ergebnisse der vier Motivklassen separat beschrieben.

a) Peer-Einflüsse innerhalb von Schulklassen auf pathologische Internetnutzung

Die Analyse des Einflusses von Mitschülerinnen und Mitschülern innerhalb einer Schulklasse ergab für den CIUS eine Intraklassenkorrelation von .054. Es konnten also 5.4% der Varianz der abhängigen Variable durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse erklärt werden. Der Designeffekt für den CIUS ist 2.06, ein Hinweis darauf, dass die Beobachtungen hinsichtlich der individuellen Internetnutzung nicht unabhängig waren. Die Signifikanzschätzung zur Varianz auf Ebene 2, also auf der Ebene der Schulklasse, zeigt, dass es bei den Ergebnissen im CIUS signifikante Abweichungen zwischen Schulklassen gab ($p = .008$). Dies bestätigt die Hypothese, dass ein Anteil der Varianz der Resultate des CIUS durch Unterschiede zwischen Schulklassen erklärbar ist. Es ist zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um einen sehr geringen Teil der Varianz handelte.

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse des Zweiebenenmodells des CIUS für Schulklassen.

Tab. 15 Zweiebenenmodell des CIUS

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	11.708	.331	35.355	.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (r_{ij})	71.559	3.583	19.971	.000		
Level 2 (u_{0j})	4.089	1.546	2.645	.008	.054	2,06

Anm. $N = 1408$. Durchschnittliche Clustergröße = 20.706. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

b) Peer-Einflüsse innerhalb von Schulen auf pathologische Internetnutzung

Bei der Analyse des Dreiebenenmodells des CIUS zeigte sich, dass ein kleiner Anteil an Varianz durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule erklärt werden kann. Die ICC ist .021, es konnten also 2.1% der Varianz des CIUS durch den Besuch einer bestimmten Schule erklärt werden. Der Designeffekt lag bei 2.62 und damit über dem Wert von 2, ab dem die Unterschiede in der Parameterschätzung berücksichtigt werden müssen (Muthén, 1999). Gleichzeitig wurde das Ergebnis für die Testung auf Ebene 3 nicht signifikant ($p = .12$).

Es zeigte sich, dass ein Teil der aufgeklärten Varianz des Zweiebenenmodell des CIUS nun durch Ebene 3 aufgeklärt wird. Die ICC lag bei .034 statt bei .054 und der Designeffekt liegt unter dem kritischen Wert von 2, wobei das Ergebnis weiterhin signifikant bleibt. Wenn man also berücksichtigt, dass die Schüler sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene verschachtelt waren, sinkt der Effekt, der durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse erklärt werden kann.

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse des Dreiebenenmodells des CIUS.

Tab. 16 Dreiebenenmodell des CIUS

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	11.752	0.438	26.813	0.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (e_{ijk})	71.567	3.523	20.315	.000		
Level 2 (r_{0jk})	2.570	1.104	2.327	.020	.034	1.67
Level 3 (u_{00k})	1.614	1.047	1.542	.123	.021	2.62

Anm. $N = 1408$. Durchschnittliche Clustergröße (Schulebene) = 78.222. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

c) Peer-Einflüsse innerhalb von Klassen auf Motive der Internetnutzung

Für die Skalen Konformitätsmotive und Verstärkungsmotive zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Schulklassen. Die Intraklassenkorrelation war .038 bzw. .040. Die Unterschiede wurden zwar in beiden Fällen signifikant, die Designeffekte lagen aber jeweils unter dem kritischen Wert von 2. Es ist also davon auszugehen, dass es zwischen Schulklassen keine nennenswerten Unterschiede in Konformitäts- und Verstärkungsmotiven bei der Internetnutzung gab. Dies widerspricht der Hypothese. Die Ergebnisse für die Skalen Verstärkungsmotive und Konformitätsmotive finden sich in den beiden folgenden Tabellen.

Tab. 17 Zweiebenenmodell Verstärkungsmotive

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	3.587	.119	30.134	.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (r_{ij})	11.092	.540	20.530	.000		
Level 2 (u_{0j})	.441	.142	3.116	.002	.038	1.79

Anm. $N = 1480$. Durchschnittliche Clustergröße = 21.765. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

Tab. 18 Zweiebenenmodell Konformitätsmotive

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	1.309	.083	15.778	.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (r_{ij})	5.288	.546	9.681	.000		
Level 2 (u_{0j})	.218	.071	3.069	.002	.040	1.84

Anm. $N = 1496$. Durchschnittliche Clustergröße = 22.000. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

Bei den Skalen zu sozialen sowie Bewältigungsmotiven zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Schulklassen. Für Bewältigungsmotive ist die ICC .051 ($p = .005$), für soziale Motive .085 ($p = .001$). Der Designeffekt lag jeweils über dem kritischen Wert von 2. Die Hypothese, dass sich Schüler innerhalb einer Schulklasse hinsichtlich ihrer Motive bei der Internetnutzung ähnlich sind, kann also für Bewältigungsmotive und soziale Motive bestätigt werden. Die Ergebnisse des Zweiebenenmodells für diese Skalen werden in den folgenden Tabellen abgebildet.

Tab. 19 Zweiebenenmodell Bewältigungsmotive

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	2.205	.119	18.608	.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (r_{ij})	9.686	.755	12.827	.000		
Level 2 (u_{0j})	.518	.183	2.829	.005	.051	2.07

Anm. $N = 1495$. Durchschnittliche Clustergröße = 21.985. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

Tab. 20 Zweiebenenmodell soziale Motive

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	5.197	.199	26.095	.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (r_{ij})	19.010	.736	25.826	.000		
Level 2 (u_{0j})	1.781	.365	4.877	.000	.085	2.78

Anm. $N = 1494$. Durchschnittliche Clustergröße = 21.971. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

d) *Peer-Einflüsse innerhalb von Schulen auf Motive der Internetnutzung*

Es zeigte sich ein signifikanter Einfluss von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule auf Verstärkungsmotive bei der Internetnutzung ($ICC = .025$, $p = .036$). Der Designeffekt ist größer als 2. Auch hier erklärte der Besuch einer bestimmten Schule einen Teil der Varianz zwischen Schulklassen. Die ICC für Verstärkungsmotive auf Ebene 2 nahm von .038 auf .016 ab, wenn Ebene 3 mitberücksichtigt wird. Die Ergebnisse finden sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 21 Dreiebenenmodell Verstärkungsmotive

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	3.591	0.167	21.448	0.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (e_{ijk})	11.094	.615	18.029	.000		
Level 2 (r_{0jk})	.164	.082	2.002	.045	.016	1.33
Level 3 (u_{00k})	.298	.142	2.102	.036	.025	3.03

Anm. $N = 1480$. Durchschnittliche Clustergröße (Schulebene) = 82.222. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

Sehr schwache Effekte zeigten sich bei den sozialen Motiven. Die ICC ist .026 und der Designeffekt war größer als 2, jedoch wurde das Ergebnis für Ebene 3 nicht signifikant ($p = .132$). Durch das Hinzufügen einer dritten Ebene (Schule) nahm die ICC für Ebene 2 von .085 auf .062 ab, der Designeffekt lag weiterhin über 2.

In der folgenden Tabelle finden sich die Ergebnisse zu Peer-Einflüssen auf soziale Motive auf Schulebene.

Tab. 22 Dreiebenenmodell Soziale Motive

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	5.217	.255	20.498	.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (e_{ijk})	19.008	.802	23.707	.000		
Level 2 (r_{0jk})	1.289	.359	3.594	.000	.062	2.30
Level 3 (u_{00k})	.547	.362	1.508	.132	.026	3.13

Anm. $N = 1494$. Durchschnittliche Clustergröße (Schulebene) = 83.000. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

Die ICC für Bewältigungs- und Konformitätsmotive lag bei .012 bzw. .008. Die Designeffekte waren jeweils kleiner als 2, die Ergebnisse wurden nicht signifikant. Es ist also davon auszugehen, dass es keinen Einfluss durch die Zugehörigkeit zu einer Schule auf diese Motivgruppen gab. Auch hier zeigten sich Veränderungen in den Ergebnissen für Ebene 2. Der Designeffekt für Bewältigungsmotive lag nun unter 2. Dies ist ein Hinweis darauf, dass ein großer Anteil des in dem Zweiebenenmodell gefundenen Effekts eher auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule als zu einer Schulklasse zurückgeführt werden kann. Eine Übersicht über die Ergebnisse des Dreiebenenmodells der Konformitätsmotive findet sich in der folgenden Tabelle.

Tab. 23 Dreiebenenmodell Konformitätsmotive

<i>Fixed effects</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	1.311	.092	14.226	.000		
<i>Random effects</i>	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	ρ_{IC}	<i>DE</i>
Level 1 (e_{ijk})	5.288	.563	14.226	.000		
Level 2 (r_{0jk})	.184	.081	2.277	.023	.032	1.67
Level 3 (u_{00k})	.034	.047	.726	.468	.008	1.66

Anm. $N = 1496$. Durchschnittliche Clustergröße (Schulebene) = 83.111. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

Tab. 24 Dreiebenenmodell Bewältigungsmotive

<i>Fixed effects</i>						
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>		
Intercept (γ_{00})	2.222	.148	14.974	.000		
<i>Random effects</i>						
	<i>s</i>	<i>SE</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>ρ_{IC}</i>	<i>DE</i>
Level 1 (e_{ijk})	9.688	.789	12.283	.000		
Level 2 (r_{0jk})	.414	.185	2.240	.025	.039	1.82
Level 3 (u_{00k})	.103	.171	.601	.548	.012	1.98

Anm. $N = 1495$. Durchschnittliche Clustergröße (Schulebene) = 83.056. *SE* = Standardfehler; ρ_{IC} = ICC; *DE* = design effect.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es einen signifikanten Einfluss der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule auf Verstärkungsmotive bei der Internetnutzung gab. Der Einfluss auf soziale Motive war äußerst schwach. Für Konformitäts- und Bewältigungsmotive lag kein Zusammenhang vor.

III Diskussion

10. Diskussion

Die flächendeckende Verbreitung von Smartphones, PC und Internet bietet vielseitige Chancen hinsichtlich Kommunikation, Information und Kreativität. Gleichzeitig stellt sie Kinder und Jugendliche vor enorme Herausforderungen bezüglich des Schutzes der Privatsphäre, des Umgangs mit schädlichen Interaktionsweisen wie Cybermobbing sowie der Regulation der Zeit, die am Bildschirm verbracht wird. Präventionsmaßnahmen sind eine sinnvolle Ergänzung zu Informationsangeboten und erzieherischen Maßnahmen durch Elternhaus und Schule.

Häufig verfügen Jugendliche über eine bessere Kenntnis zu technischen Aspekten der Internetnutzung und zu Plattformen, die aktuell genutzt werden, als Erwachsene. Gleichzeitig ist das Risikobewusstsein meist noch unzureichend ausgebildet und es besteht ein Mangel an sozialen und lebenspraktischen Kompetenzen, um mit den vielfältigen Anforderungen digitaler Welten umzugehen. Vor diesem Hintergrund wurde das Peer-Präventionsprojekt Netzgänger entwickelt. Ältere Schüler wurden zu Peer-Tutoren ausgebildet und bereiteten jüngere Projektteilnehmende im Alter von zehn bis zwölf Jahren auf einen funktionalen und risikoarmen Internetgebrauch vor. Diese Zielgruppe ist insofern günstig, als digitale Angebote bereits mehrheitlich genutzt werden, sich problematische Nutzungsmuster aber noch nicht gefestigt haben. Es wurden hierzu Workshops zu den Themen Virtuelle Spielewelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing durchgeführt.

Es konnte gezeigt werden, dass es durch die Teilnahme am Projekt Netzgänger sowohl bei den Schülern der Zielgruppe als auch bei den Peer-Tutoren zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit, also der Zuversicht, in Zukunft kompetent mit komplexen Anforderungen im Umgang mit PC und Internet umzugehen, kam. Dieser Effekt war unabhängig vom Geschlecht der Teilnehmenden. Auch längere Zeit nach der Maßnahme fanden sich Unterschiede in verschiedenen präventionsrelevanten Variablen zwischen Schülern, die am Projekt Netzgänger teilgenommen haben und einer Kontrollgruppe, die nicht teilgenommen hatte. Die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Konzeption von Netzgänger als Peer-Projekt war bei den Peer-Tutoren und den Schülern der Zielgruppe sehr hoch. Auch in einer Erhebung zu den

Langzeiteffekten durch die Projektteilnahme nach durchschnittlich 2.75 Jahren zeigten sich verschiedene positive Auswirkungen der Projektteilnahme. Die bereichsspezifische und die allgemeine Selbstwirksamkeit waren bei der Interventionsgruppe signifikant höher als bei der Kontrollgruppe. Die Wahrscheinlichkeit in Cybermobbing involviert zu sein war niedriger bei Schülern, die am Projekt Netzgänger teilgenommen hatten, jedoch wurde dies nicht signifikant. Signifikante Unterschiede fanden sich im Bereich Computerspiele. Ehemalige Projektteilnehmende spielten signifikant weniger Computer und erlebten weniger häufig Kontrollverluste bezüglich der Spieldauer. Auch war die Bereitschaft, sich mit jemandem nur aus dem Internet bekannten zu treffen, signifikant niedriger.

Der Fragebogen zur Erfassung von Motiven der Internetnutzung bei Jugendlichen (IMQ_A, Bischof-Kastner, Kuntsche & Wolstein, 2014) wurde an einer ausreichend großen Stichprobe ($N = 1812$) validiert. Die vierfaktorielle Struktur konnte belegt werden. Unabhängig von dem Geschlecht der Teilnehmenden waren soziale Motive zentral bei der Internetnutzung. An zweiter Stelle standen Verstärkungsmotive, gefolgt von Bewältigungs- und Konformitätsmotiven. Mädchen nutzten das Internet signifikant häufiger als Jungen aus sozialen Gründen, während Jungen signifikant häufiger als Mädchen Verstärkungsmotive als auslösend für Internetnutzung angaben. Das Alter der Teilnehmenden beeinflusste nicht die Motivrangfolge, jedoch die Motivstärke in allen vier Faktoren.

Die Hypothese, dass es Peer-Einflüsse auf Motive der Internetnutzung sowie dysfunktionale Nutzungsmuster gibt, konnte nur teilweise bestätigt werden. Es gab sehr schwache Einflüsse auf die Pathologie des Nutzungsverhaltens durch die Schulkasse bzw. Schule, die ein Jugendlicher besucht. Hinsichtlich der Motive wurde ein schwacher Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Schulkasse und sozialen Motiven sowie Bewältigungsmotiven gefunden. Ebenfalls lag ein geringer Einfluss des Besuchs einer bestimmten Schule auf soziale Motive und Verstärkungsmotive vor.

10.1 Evaluationsstudien zum Peer-Programm Netzgänger

10.1.1 Zusammenfassung

Das Projekt Netzgänger wurde zweimal evaluiert. Die Evaluation von sozialen Programmen (“Social Programs”) ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil es zwar Evidenz bezüglich negativer Effekte solcher Programme gibt, diese aber nur selten publiziert werden, was zum einen daran liegt dass Autoren solche Ergebnisse nur ungern veröffentlichen, aber solche Publikationen auch öfter abgelehnt werden (McCord, 2003). Auch ist die Studienlage zur Evaluation von Präventionsmaßnahmen insgesamt dürftig. Laut Kebbekus (2009) sei diese auf dem Stand der Medizin vor 25 Jahren.

Mit Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus wurde eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie mit Kontrollgruppendesign und Prä-Post-Testung durchgeführt. Es konnte die Hypothese bestätigt werden, dass es durch die Teilnahme am Peer-Projekt Netzgänger zu einem signifikanten Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit kam. Die Schüler der Zielgruppe waren nach der Projektteilnahme deutlich zuversichtlicher, sich in schwierigen Situationen in Zusammenhang mit PC und Internet kompetent verhalten zu können. In der Wartegruppe kam es ohne Intervention zu keinen Veränderungen in diesem Bereich, sodass Reifungseffekte ausgeschlossen werden konnten. Mädchen erzielten zu allen Messzeitpunkten signifikant höhere Werte als Jungen, jedoch profitierten Jungen und Mädchen gleichermaßen von der Teilnahme am Projekt Netzgänger.

Ein ähnlicher Effekt zeigte sich bei den teilnehmenden Peer-Tutoren. Auch hier waren die Werte der Skala bereichsspezifische Selbstwirksamkeit bei weiblichen Peer-Tutoren zu allen Messzeitpunkten höher als bei den männlichen, ohne dass es einen Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht gab. Bei den Peer-Tutoren kam es sowohl durch die Teilnahme an der Schulung der Peer-Tutoren als auch durch die Durchführung der Tutorien zu einem signifikanten Zuwachs an Selbstwirksamkeit.

In einer weiteren Studie zu Langzeiteffekten durch die Projektteilnahme wurden die Daten von insgesamt 277 Schülern ausgewertet, von denen 146 am Projekt Netzgänger teilgenommen hatten. Die Projektteilnahme lag durchschnittlich 2.75 Jahre

zurück. Es fanden sich signifikante Unterschiede in den untersuchten Bereichen allgemeine Selbstwirksamkeit und bereichsspezifische Selbstwirksamkeit zwischen ehemaligen Projektteilnehmern und Schülern, die nicht an der Maßnahme teilgenommen haben. Die Wahrscheinlichkeit mit Cybermobbing in Kontakt zu kommen, war bei der Interventionsgruppe niedriger, jedoch wurde dieser Effekt nicht signifikant. Die ehemaligen Projektteilnehmenden spielten signifikant weniger Computer und erlebten dabei seltener einen Kontrollverlust. Auch würden sie sich signifikant seltener mit einer Person treffen, die sie nur aus dem Internet kennen.

Nur eine äußerst geringe Anzahl der Teilnehmenden hatte über die Projektdauer hinaus Kontakt zu den Peer-Tutoren, dennoch konnte ein Austausch über die Inhalte unter den Schülern angestoßen werden und die Themen fanden teils Eingang in den Unterricht. Die Zufriedenheit mit der Projektteilnahme und mit der Konzeption von Netzgänger als Peer-Projekt war bei den teilnehmenden Schülern sehr hoch. Dies bestätigte sich auch nach einem längeren Katamnesezeitraum.

Das Wirkmodell konnte in Teilen bestätigt werden. Die von den Studierenden ausgebildeten Peer-Tutoren fühlten sich durch die Schulung angemessen auf ihre Tätigkeit im Projekt vorbereitet und lernten selbst Neues dazu. Immerhin zwei Drittel der Peer-Tutoren fanden es nach der Projektteilnahme leichter, vor anderen zu sprechen. Zudem kam es zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit, sowohl durch die Schulung, in der Sach- und Handlungskompetenzen sowie Soft Skills im Bereich der Leitung und Moderation von Gruppen vermittelt wurden, als auch durch die Durchführung der Tutorien. Entgegen der im Wirkmodell postulierten Kooperation zwischen Teilnehmenden und Peer-Tutoren über die Projektdauer hinaus, blieben die Peer-Tutoren nur in einem äußerst kleinen Teil der Fälle Ansprechpartner für die jüngeren Schülern.

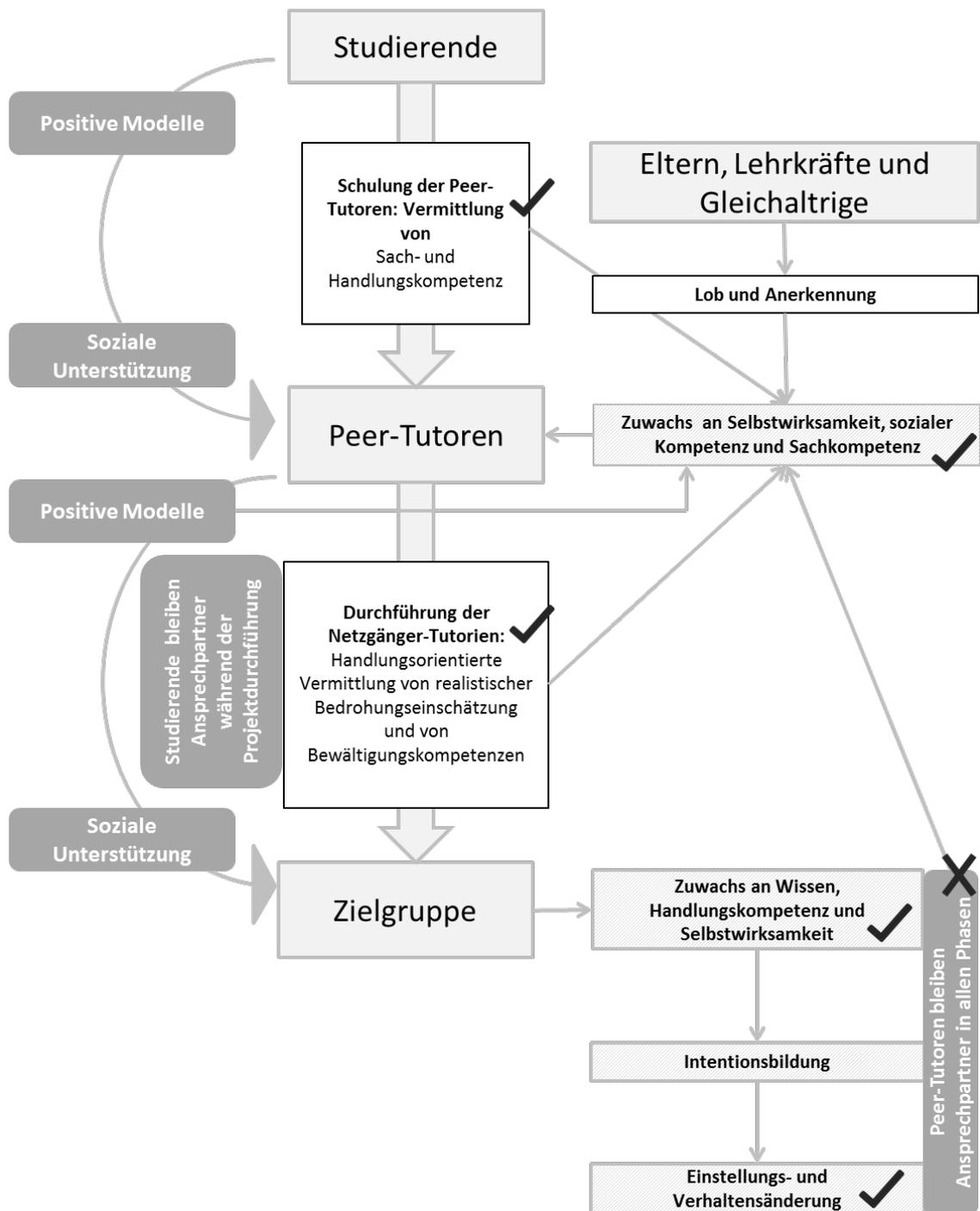


Abb. 13 Wirkmodell unter Berücksichtigung der Ergebnisse.

Bei den Schülern der Zielgruppe kam es zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit durch die Tutorien. Auch mehrere Jahre nach der Projektteilnahme zeigten sich Einstellungen und Verhaltensweisen, die auf eine funktionale und im Vergleich mit einer Kontrollgruppe risikoarme Internetnutzung hinweisen. Die primärpräventive Förderung von Selbstwirksamkeit scheint also eine geeignete

Strategie, um Kinder und Jugendliche zu befähigen die sich schnell wandelnden Anforderungen digitaler Räume zu bewältigen.

10.1.2 Ergebnisdiskussion der Evaluationsstudien

In die Studie zur Wirksamkeit der Peer-Präventionsmaßnahme gingen die Daten von 364 Schüler ein. Während das Geschlechterverhältnis ausgewogen war, waren die verschiedenen Schularten nicht angemessen repräsentiert. Eine deutliche Mehrzahl besuchte das Gymnasium. Die Daten der im Mittel 11.44 Jahre alten Kinder zur Mediennutzung aus dem Jahr 2012 / 2013 werden im Folgenden zur Überprüfung der Repräsentativität mit der KIM-Studie (MPFS, 2012) verglichen.

Die Stichprobe der Evaluationsstudie war überdurchschnittlich gut mit Geräten ausgestattet. Bei den Zehn- bis Elfjährigen der KIM-Studie besaßen 54% eine eigene Spielekonsole und 19% einen eigenen Computer. In der Netzgänger-Stichprobe besaßen 83.3% eine eigene Spielekonsole, und bereits 55.5% einen eigenen PC. Zugang zum Internet hatten 91.4% der am Projekt Netzgänger Teilnehmenden, in der KIM-Studie waren es 96%. Die Unterschiede erklären sich möglicherweise dadurch, dass in der KIM-Studie die Haupterzieher befragt wurden, während es sich in der hier vorliegenden Erhebung um Selbstauskünfte handelt. Ähnlicher sind sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Nutzung sozialer Netzwerke. In der vorliegenden Stichprobe verfügten 53.3% der Befragten über einen Account in einem sozialen Netzwerk. In der KIM-Studie waren dies bei den zehn bis elf Jahre alten Kindern 41%, bei den 12-13Jährigen bereits 68%, sodass es sich vermutlich um vergleichbare Werte handelt.

Leider wurden in der KIM-Studie 2012 keine Daten zu Cybermobbing erhoben, sodass die Daten aus der JIM-Studie 2012 herangezogen werden müssen. Hier kann die Stichprobe mit einer etwas älteren Gruppe verglichen werden. In der Stichprobe der Netzgänger-Studie zeigte sich, dass Cybermobbing bereits bei den sehr jungen Teilnehmenden ein erhebliches Problem ist. 14.4% der Befragten hatten bereits Täterverhalten gezeigt, 16.4% der Befragten wurden Opfer von Cybermobbing. In der JIM-Studie 2012 gaben nur 14% der 12-13 Jahre alten Jugendlichen an, in irgendeiner Form im Bekanntenkreis Erfahrungen mit Cybermobbing gemacht zu haben. Worauf genau diese erheblich unterschiedlichen Zahlen zurückzuführen sind ist unklar. Eine mögliche Ursache sind die verwendeten Fragebogenitems. In der JIM-Studie wurde

generell nach „Cybermobbing“ gefragt während im Fragebogen der Evaluationsstudie nach konkreten Verhaltensweisen (z.B. „Ich habe peinliche Fotos von jemandem ins Netz gestellt.“) gefragt wurde. Abweichungen bei der Erhebung vom Cybermobbingdaten treten häufig auf. So zeigten sich beispielsweise in einer Studie von Gradinger, Strohmeier & Spiel (2009) in einer relativ großen Stichprobe mit 761 Schülern erheblich weniger Täter und Opfer in Zusammenhang mit Cybermobbing als in der österreichischen Gesamtpopulation im selben Alter. Es bleibt unklar, ob es den Kindern und Jugendlichen gelingt, zwischen Streitigkeiten, die virtuell ausgetragen werden und tatsächlichem Cybermobbing zu unterscheiden.

Insgesamt liegen nur wenige evaluierte Peer-Programme vor. Im Medienbereich sind entsprechende Studien von sehr unterschiedlicher Qualität und in der Regel qualitativ oder deskriptiv (vgl. Kap. 3). Um die Befunde der vorliegenden Studie einordnen zu können, werden im Folgenden ausgewählte Studien in denen Peers zur Prävention riskanten Alkoholkonsums eingesetzt werden herangezogen.

Perry et al. zeigten 1996 mit dem „Project Northland“, dass Peers effektiv zur Prävention von Alkohol- und anderem Drogengebrauch bei Jugendlichen eingesetzt werden können. Die Heranwachsenden nahmen über einen Zeitraum von drei Jahren an dem Projekt teil. Sie bekamen in der sechsten Klasse Mitmach-Bücher mit Rollenmodellen als Vorbildern. Diese sollten sie in der Schule und zuhause mit den Eltern bearbeiten. In der siebten Klasse fand die Peer-to-Peer-Intervention statt. Im Zeitraum von acht Wochen wurden verschiedene Bereiche um das Thema Alkohol behandelt (z.B. Alternativem zum Alkoholkonsum, Normen von Gleichaltrigen, Widerstand gegen äußere Reize, die zum Trinken verleiten sollten). Hierzu wurden eine Reihe von Methoden wie Gruppendiskussionen, Rollenspiele und Problemlösestrategien eingesetzt. In der achten Klasse wurden schließlich auch andere Organisationen und Personen mit in das Projekt einbezogen und zu Alkohol befragt. Die Schüler nahmen an einem Theaterworkshop teil und entwickelten eine Zeitschrift von Peers für Peers. In den Befragungszeiträumen nach sechs, 18 und 30 Monaten zeigten sich im Vergleich zu der Referenzgruppe ohne Intervention verschiedene Effekte. Die Tendenz Alkohol zu konsumieren ist in der Experimentalgruppe weniger angestiegen als in der

Vergleichsgruppe. Der selbstberichtete Konsum von Alkohol in der letzten Woche und im letzten Monat lag in der Experimentalgruppe signifikant niedriger, ebenso der Einfluss anderer Peers Alkohol und andere Drogen zu nutzen. Die Selbstwirksamkeit zu widerstehen auf Partys mit einem Freund oder einer Freundin zu trinken ist zwar in der Experimentalgruppe höher, jedoch wird dieser Effekt nicht signifikant.

Auch im Projekt Netzgänger kam es zu erwünschten Langzeiteffekten auf verschiedene mit dem Gebrauch von PC und Internet assoziierte Risikofaktoren durch die Projektteilnahme im Vergleich zu einer Referenzgruppe. Die Intervention bei Netzgänger war jedoch im Vergleich zum „Project Northland“ auf einen wesentlich kürzeren Zeitraum begrenzt. Unter dem Aspekt der Effektivität sind bei gleicher Wirksamkeit kürzere Interventionen zu bevorzugen. Möglicherweise würden sich bei einer Erweiterung im Sinne einer Verlängerung des Zeitraums, in dem die Zielgruppe an Interventionen zur Förderung eines funktionalen PC- und Internetgebrauchs teilnimmt, stärkere oder zusätzliche Effekte ergeben.

Es überrascht, dass sich bei einer so vielschichtigen und umfangreichen Intervention zwischen Experimental- und Referenzgruppe keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Selbstwirksamkeit zeigen. In der Konzeption der Workshops des Projekts Netzgänger wurde stets darauf geachtet, die Schüler mit anspruchsvollen, aber gut lösbaren Aufgaben zu konfrontieren, sodass sie in den Tutorien bereits Bewältigungserfahrungen sammeln und so die subjektive Selbstwirksamkeit steigern konnten. Ob und in welchem Umfang dies beim „Project Northland“ umgesetzt wurde, ist nicht nachvollziehbar.

In den USA wurde in den Jahren 1999-2001 das Programm D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education Programm, Perry et al., 2003) durchgeführt. Insgesamt 6237 Siebtklässlerinnen und Siebtklässler wurden entweder der Wartekontrollgruppe oder einer der beiden Interventionsgruppen zugeteilt. In einer der Interventionsgruppen wurde die Intervention durch Polizeibeamte (D.A.R.E.), in der anderen Interventionsgruppe durch Polizeibeamte und Peers (D.A.R.E. Plus) durchgeführt. Der Beitrag der Peers lag in der Durchführung von zwei Aktivitäten während der insgesamt vier Sitzungen des D.A.R.E. plus Programms. Hier wurden verschiedene Themen im Zusammenhang mit Alkohol und anderen Drogen bearbeitet wie Freundschaft und

Druck durch Peers, Gruppeneinflüsse, Werbung und Medien sowie Rollenmodelle und Ziele. Die Interventionen wurden über einen Zeitraum von zwei Jahren verteilt durchgeführt. Bemerkenswert ist, dass es zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen der D.A.R.E. Interventionsgruppe und der Wartekontrollgruppe bezüglich des Alkohol-, Tabak- und weiterem Substanzgebrauchs kam. Jungen profitierten signifikant mehr von dem Peer-begleiteten D.A.R.E. Plus Programm als von dem durch Polizisten geleiteten D.A.R.E. Dies zeigte sich insbesondere in einer geringeren Entwicklung positiver normativer Einschätzungen und Erwartungen gegenüber Drogen, einer reduzierten Wahrscheinlichkeit Zugang zu Drogen zu haben und einer geringeren Wahrscheinlichkeit, von einer Abnahme elterlicher Regeln für den Gebrauch von Drogen zu berichten. Die Autoren schlussfolgerten, dass es wichtig ist Präventionsprogramme auf einen langen Zeitraum auszurichten und so zu konzipieren, dass sie aus verschiedenen Elementen bestehen. Auch gehen sie davon aus, dass es Geschlechtsunterschiede bei der Wirksamkeit von präventiven Interventionen gibt.

In der Evaluationsstudie zum Projekt Netzgänger fühlten sich die Mädchen zu allen Messzeitpunkten signifikant zuversichtlicher, wenn es darum geht, schwierige Situationen im Umgang mit PC und Internet zu meistern. Dies steht in Kontrast zu den Befunden aus dem D.A.R.E. Programm und zu gendertheoretischen Annahmen im Zusammenhang mit Mediennutzung: Döring (2015) geht davon aus, dass Mädchen über höhere Lesekompetenzen verfügen und mehr Bücher lesen als Jungen und folgert, dass sie weniger kompetent im Umgang mit Computer und Computerspielen seien. Sie nimmt an, dass monoedukative Gruppen förderlich sein könnten, um diese Unterschiede auszugleichen. In der Evaluationsstudie konnte gezeigt werden, dass Mädchen sich nicht als wenig kompetent im Zusammenhang mit digitalen Angeboten erlebten und dass Jungen und Mädchen gleichermaßen an der Teilnahme an einer koedukativen Präventionsmaßnahme im Medienbereich profitieren konnten. Es besteht also nicht die Notwendigkeit einer genderspezifischen Intervention. Es ist ebenfalls nicht generell davon auszugehen, dass es bei Jungen und Mädchen durch die Teilnahme an einem Peer-geleiteten Präventionsprojekt zu unterschiedlichen Effekten kommt.

Ein ähnlicher Effekt wie bei den Schülern der Zielgruppe zeigte sich bei den teilnehmenden Peer-Tutoren. Bei den Peers kam es sowohl durch die Teilnahme an der

Schulung der Peer-Tutoren als auch durch die Durchführung der Tutorien zu einem signifikanten Zuwachs an Selbstwirksamkeit. Auch hier sind die Werte der Skala bereichsspezifische Selbstwirksamkeit bei weiblichen Peer-Tutoren zu allen Messzeitpunkten höher als bei den männlichen, ohne dass es einen Interaktionseffekt zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht gibt. In einer qualitativen Evaluation eines Peer-gestützten Präventionsprojekts im Medienbereich (Mediascouts; Lutz, 2010) kamen die Autoren zu dem Ergebnis, dass für das Gelingen einer solchen Maßnahme folgende Bedingungen für die Peers zu einem günstigen Ergebnis führen:

- Freiwilligkeit
- Heterogene Kleingruppen
- Variantenreiche Methodik und Didaktik
- Mehrtägige Seminare in Bildungseinrichtungen
- Intensive methodische Vorbereitung auf die Projektdurchführung sowie deren Erprobung
- Kooperation und klare Abstimmung mit den Partnerschulen, auch im Vorfeld

Abgesehen von der Durchführung mehrtägiger Seminare wurden alle oben genannten Punkte in der Konzeption des Projekts Netzgänger umgesetzt. Eine weitere wesentliche Ursache für den Erfolg des Projekts Netzgänger war vermutlich die umfassende Vorbereitung und Betreuung der Peer-Tutoren, denn nur so kann die Wahrscheinlichkeit einer qualitativ hochwertigen Zusammenarbeit zwischen den Schülern der Zielgruppe und den Peer-Tutoren erhöht werden. Den Peer-Tutoren im Projekt Netzgänger wurden Manuale, Moderationskärtchen mit Formulierungsvorschlägen sowie Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt. Dieses wurde so konzipiert, dass einerseits Inhalte und Arbeitsaufträge sowie Diskussionsthemen sehr klar und eindeutig aufbereitet waren, andererseits Raum für Interaktion und persönliche Themen in den Workshops mit den jüngeren Schülern gegeben wurde. Die Peer-Tutoren wurden in Kleingruppen von Studierenden auf ihre anspruchsvolle Tätigkeit vorbereitet und hatten während allen Phasen der Projektdurchführung Ansprechpartner innerhalb der Lehrerschaft und im Projektteam der Universität Bamberg.

Ein Vorteil von Peer-basierten Präventionsprogrammen ist das Verbleiben des Know-Hows in den jeweiligen Lebensräumen (Turner und Shepherd, 1999). Peers sind also, im Gegensatz zu externen Professionellen, auch nach Durchführung einer Maßnahme für die Zielgruppe ansprechbar. Im Wirkmodell des Projekt Netzgänger wurde vermutet, dass die Peer-Tutoren Ansprechpartner für die Zielgruppe bleiben, auch über die eigentliche Projektdurchführung hinaus. Letztlich kam dieser Kontakt nur bei 6.5% der jüngeren Schüler zustande. Unter Umständen wäre es günstig, den Kontakt in geringem Maße zu forcieren, zum Beispiel durch Booster-Sessions in denen sich die Peer-Tutoren mit den jüngeren Schülern darüber austauschen, inwiefern der Transfer der Projekthalte in den Alltag gelungen ist oder Schwierigkeiten bereitet.

Die Zufriedenheit mit der Teilnahme am Projekt Netzgänger und mit der Konzeption der Maßnahme als Peer-Projekt war seitens der Peer-Tutoren und der Schüler der Zielgruppe außerordentlich hoch. So gaben 95.8% der Schüler der Zielgruppe an, dass sie es gut fanden, dass ihnen die Peer-Tutoren etwas beigebracht hatten. Es konnte also gezeigt werden, dass die Akzeptanz der Inhalte einer Präventionsmaßnahme im Medienbereich durch die Zielgruppe sehr hoch ist, wenn die Inhalte von Peers vermittelt werden. Dies entspricht den Ergebnissen von Lutz (2010), dass Peers von Schülern vor allem in den Themenbereichen FSK / USK, Spiel und Sucht, Cyberbullying und Youtube erheblich glaubwürdiger als Lehrkräfte einschätzen.

Vergleicht man die Zufriedenheit der Teilnehmer mit Zufriedenheitsangaben aus anderen Projekten, wird deutlich, dass der Peer-Ansatz eindeutig bevorzugt wird. Die Evaluation des Präventionsprojekts Medienhelden (Schultze-Krumbholz, Zagorscak, Siebenrock & Scheithauer, 2012) ergab, dass nur 47.1% der Schüler mit der durch Lehrkräfte durchgeführten Maßnahme überwiegend oder sehr zufrieden waren. Es ist davon auszugehen, dass der Einbezug von Peer-Tutoren in die Entwicklung der Präventionsmaßnahme Netzgänger maßgeblich dazu beigetragen hat, dass die Inhalte so gut angenommen wurden und offensichtlich den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprachen.

Die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden und die erheblichen Veränderungen in der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit sprechen nicht nur für die Konzeption als Peer-Projekt, sondern auch für das breite Spektrum der Inhalte. Es gibt in der

Prävention riskanten Mediengebrauchs in der Regel auf einen Themenbereich begrenzte Angebote, wie Projekte zur Prävention von Cybermobbing (z.B. Pieschl, 2013; Lutz, 2010) oder zur Prävention süchtigen Internet- bzw. Computerspielverhaltens (z.B. „ins Netz gehen“, BZgA, 2017). Die Mitberücksichtigung von drei Themenschwerpunkten, also den Virtuellen Spielwelten, Sozialen Netzwerken und Cybermobbing ist sinnvoll, da sie gleichermaßen gesundheitsrelevant und eng miteinander verzahnt sind. Den Zugangsweg über die Peer-Tutoren für alle diese Bereiche zu nutzen und keine künstliche Trennung von Sucht und Medienkompetenz bzw. von Medienkompetenz und Cybermobbing vorzunehmen hat sich bewährt.

Abgesehen von unsystematischen Beobachtungen während der Durchführung des Projekts Netzgänger gibt es auch empirische Befunde, die für eine hohe Strukturierung einer Maßnahme, die durch geschulte Laien durchgeführt wird, sprechen. Willemsen, Laberg & Klepp (1994) führten ein Projekt zur Alkoholprävention in Schulen unter Einbezug von Lehrkräften und gleichaltrigen Peers durch. Es nahmen 915 Siebtklässler an der Maßnahme teil, die aus zehn Sitzungen innerhalb eines Zeitraums von zwei Monaten bestand. Die Teilnehmenden der Zielgruppe wurden einer von drei Bedingungen zugeordnet. In einer Bedingung waren die Programminhalte stark vorgegeben (highly role-specified, HRS), in einer anderen Bedingung waren die Inhalte weniger strukturiert (less role-specified, LRS). Außerdem gab es eine Kontrollgruppe. Insgesamt zeigte sich, dass die HRS Intervention zu mehr positiven Ergebnissen hinsichtlich verschiedener Verhaltens- und Einstellungsmerkmale als die Teilnahme an LRS- und Kontrollgruppe führte. Es kam in beiden Interventionsgruppen zu einer Verbesserung der Selbstwirksamkeit.

Es ist bemerkenswert, dass die Alltagsrelevanz der im Projekt Netzgänger behandelten Inhalte so hoch ist. In der Studie zur Projektzufriedenheit gaben 90.4% der befragten Schüler an, bei Netzgänger viel Neues über Verhalten im Internet gelernt zu haben. In der Studie zu den Langzeiteffekten sagten etwa zwei Drittel der ehemaligen Projektteilnehmenden bei Netzgänger Gelerntes schon einmal im Alltag angewendet zu haben. Diese Werte liegen deutlich über den vom MPFS berichteten Daten für die Behandlung von Medienthemen in der Schule (vgl. Kap. 4). Hierbei haben 71% der

Befragten etwas Neues gelernt, was wiederum von 28% auch im Alltag umgesetzt wurde. Im Projekt Netzgänger fand die Entwicklung der Inhalte der Präventionsmaßnahme in einem zweistufigen Verfahren statt. Zunächst entwickelten Studierende der Gesundheitspsychologie gemeinsam mit den Peer-Tutoren Konzepte, welche Themenbereiche bzw. welche Aspekte eines Themenbereichs relevant sein könnten. Es wurde mit den Jugendlichen diskutiert, welche Situationen bei der Internetnutzung ihnen oder anderen Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten und welche Kompetenzen erforderlich wären, um mit diesen angemessen umzugehen. In einem zweiten Schritt wurden durch das Projektteam entsprechende Interventionen entwickelt.

10.1.3 Weiterentwicklungen im Projekt

Im Projektzeitraum, der sich an die oben beschriebenen Studien zur Erfassung der Wirksamkeit des Projekts Netzgänger anschloss, wurden verschiedene konzeptuelle Veränderungen vorgenommen.

Eine alleinige Prävention im schulischen Kontext, die ausschließlich an den Verhaltensweisen der Schüler ansetzt, ist aller Wahrscheinlichkeit nach nicht ausreichend um bestehendes Problemverhalten gänzlich zu verhindern oder einzudämmen. Um die Wirksamkeit der Maßnahme zu erhöhen, den Transfer in das häusliche Umfeld der Schüler zu steigern und die Akzeptanz des Projekts seitens der Eltern zu erhöhen wurde im Rahmen eines Projektseminars im Fach Gesundheitspsychologie an der Otto-Friedrich-Universität ein Elternabendkonzept entwickelt und erprobt. Dies sah vor, dass das Projekt vorgestellt wird und Fragen der Eltern beantwortet werden können. Anschließend führten die Peer-Tutoren kurze Workshops mit den Eltern zu ihren Themenbereichen durch. Die Eltern hatten also die Möglichkeit, ergänzende Informationen zu den Themenbereichen Virtuelle Spielwelten, Soziale Netzwerke und Cybermobbing zu erhalten. So konnten beispielsweise Fragen zu angemessenen Computerspieldauern oder dem Umgang mit Kindern, die von Cybermobbing betroffen sind, beantwortet werden. Auch wurde den Eltern vermittelt, dass sie als Modelle für ihre Kinder ihr eigenes Medienverhalten reflektieren und ggf. modifizieren sollten. Insgesamt wurde der Elternabend von vielen teilnehmenden Schulen durchgeführt und gut besucht; ob er wirksam ist und eventuell

zu einem additiven Effekt in der Wirksamkeit führt, ist unklar. Auch wäre zu überprüfen, ob es durch den Elternabend als alleinige Maßnahme zu wünschenswerten Veränderungen in Einstellungen und Verhalten der Schüler bei der Nutzung von digitalen Angeboten kommt.

Die Smartphonennutzung bei Schülern der Zielgruppe war bei Projektbeginn zu vernachlässigen – im Jahr 2011 besaßen nur 14 % der Zwölfjährigen ein Smartphone (MPFS, 2011). Bereits im Jahr 2014 waren dies 81% (MPFS, 2014). Um dieser deutlichen Zunahme gerecht zu werden wurde der Workshop „Smart im Netz“ entwickelt, in dem die Schüler gemeinsam mit den Peer-Tutoren soziale, rechtliche und datenschutzrechtliche Aspekte in Zusammenhang mit der Nutzung von Smartphones erarbeiten. Für diesen Projektbaustein liegt keine Untersuchung der Wirksamkeit vor.

Trotz der Weiterentwicklung des Projekts finden viele inhaltlich eng verwandte Themenbereiche weiterhin keinen Platz in den Workshops. Kinder und Jugendliche haben im Internet weitestgehend ungeschützt Zugang zu für diese Altersgruppe problematischen Inhalten wie beispielsweise Pornographie, Rechtsextremismus, Verherrlichung von Erkrankungen wie Essstörungen (Norris, Boydell, Pinhas & Kathmann, 2006; Borzekowski, Schenk, Wilson & Peebles, 2010) und Gewaltdarstellungen. Es ist nicht davon auszugehen, dass sämtliche Aspekte der Medienerziehung in die Hände Jugendlicher gegeben werden können. Zum einen ist die Auswahl der Themen durch den zeitlichen Rahmen begrenzt, zum anderen durch deren Komplexität.

In der engen Zusammenarbeit mit Lehrkräften wurde häufig ein starker Leidensdruck bezüglich verschiedener problematischer Verhaltensweisen der Schüler im Zusammenhang mit PC und Internet geäußert. Genannt wurden beispielsweise Cybermobbingsituationen in Schulklassen, Schüler die exzessiv Computerspielen und deutliche Leistungsknicke in der Schule zeigen oder das Verbreiten von Nacktbildern von Schülerinnen oder Schülern. Um die am Projekt Netzgänger teilnehmenden Schulen auch über die direkte Projektteilnahme hinaus zu unterstützen, wurde eine Sprechstunde für Lehrkräfte eingerichtet, bei der nach Bedarf niedrigschwellig und anonym eine telefonische Beratung in Anspruch genommen werden konnte. Die tatsächliche

Nachfrage war jedoch äußerst gering, sodass hier offensichtlich kein Bedarf nach einem Unterstützungsangebot über das innerhalb des Schulsystems angebotene Beratungswesen hinaus bestand.

10.1.4 Limitationen

Die Evaluationsstudie zum Projekt Netzgänger weist verschiedene methodische Schwierigkeiten auf. Gleichzeitig gibt es kaum vergleichbare Erhebungen und es lagen keine geeigneten Erhebungsinstrumente vor, sodass die Ergebnisse wichtige Anhaltspunkte für die Effektivität einer Peer-gestützten Präventionsmaßnahme liefern.

Das Projekt Netzgänger war in verschiedener Hinsicht sehr umfangreich. Es wurden drei komplexe Themenbereiche mit jeweils einer Vielzahl an Interventionen bearbeitet und es waren viele Personen und verschiedene Berufsgruppen daran beteiligt. Das Schulungsteam der Universität Bamberg bereitete, teilweise in Zusammenarbeit mit den Medienpädagogisch-Informationstechnischen Beratern, die Peer-Tutoren vor. Seitens der Schulen waren Lehrkräfte und teilweise Schulsozialarbeiter beteiligt. Letztlich führten die Peer-Tutoren die Präventionsmaßnahme mit einer Gruppe von jüngeren Schülern durch. Unter diesen Umständen war die Intervention nur begrenzt standardisierbar. Zwar war durch die Manualisierung der Maßnahme ein gewisses Niveau an Standardisierung gegeben, dennoch wurde die Ausgestaltung der Workshops den Peer-Tutoren überlassen und die Lehrkräfte wurden instruiert, sich im Hintergrund zu halten und möglichst nicht einzugreifen. Bis auf die Projektdurchführung in der Mittelschule waren auch keine Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter in den Tutorien anwesend. Welche Inhalte und Botschaften also genau explizit oder implizit vermittelt wurden, ob Inhalte ergänzt oder gekürzt wurden, ist nicht überprüfbar.

Die Durchführung einer Vergleichsstudie zur Erfassung der differentiellen Wirksamkeit des Projekts an Gymnasien, Real- und Mittelschulen wäre wünschenswert gewesen. Hierzu lag das Einverständnis des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus jedoch nicht vor. So bleibt unklar, ob es zwischen Schularten Unterschiede in der Effektivität der Maßnahme gab und ob für einzelne Schularten eine Modifikation der Inhalte oder der Form der Projektdurchführung erforderlich gewesen wäre.

Die Datenerhebung unter quasi-naturalistischen Bedingungen führte dazu, dass das Studiendesign nicht optimal ist. Es konnte keine echte Randomisierung bei der Zuteilung zu Interventions- und Kontrollgruppe vorgenommen werden, da das jeweils mögliche Erhebungsdesign durch organisatorische Gründe bestimmt wurde, sodass kein Messzeitpunkt in die Schulferien fiel. Auch bei der Erfassung der Peer-Effekte erfolgte die erste und zweite Erhebung zum Zeitpunkt der Schulung der Peer-Tutoren, deren Terminierung in der Phase des Projekts weitgehend in dem Verantwortungsbereich der Schule lag. Es ist also unklar, wie lange der zeitliche Abstand zwischen der Schulung der Peer-Tutoren und den Tutorien ist. Möglicherweise kam es hier zu unkontrollierten Reifungseffekten oder es fanden in der Zwischenzeit weiterführende Informationsveranstaltungen in den Schulen statt. Auch liegen für die Peer-Tutoren keine Kontrollgruppendaten vor. Ob die beobachteten Effekte also ausschließlich auf die Tätigkeit als Peer zurückzuführen sind, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht abschließend beantworten. Es ist jedoch aufgrund der Ähnlichkeit des Effekts mit der Entwicklung der Schüler der Zielgruppe davon auszugehen, dass es zu einem starken Einfluss durch die Teilnahme am Programm Netzgänger kam.

Die Repräsentativität der Stichprobe ist nur bedingt gegeben. Die Daten für die vorliegende Studie wurden im Klassenverband von am Projekt Netzgänger teilnehmenden Schulen erhoben. Es handelt sich also möglicherweise nicht um eine Zufallsstichprobe. Eine Vorselektion fand auch dadurch statt, dass die Datenerhebung entsprechend der Vorgaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus durchgeführt wurde, sodass für die Teilnahme an der Befragung das Einverständnis der Eltern vorliegen musste. Eine weitere erhebliche Reduktion der so gewonnenen Stichprobe ergab sich dadurch, dass zu allen drei Messzeitpunkten Datensätze der Befragten vorliegen mussten. Eine weitere Selektion ergab sich in den Evaluationsstudien durch die äußerst umfangreichen Fragebögen, die zu drei Messzeitpunkten ausgefüllt werden mussten. Die Daten vieler Teilnehmender mussten von der Auswertung ausgeschlossen werden, weil nicht von jedem Messzeitpunkt ein Fragebogen vorlag oder zu viele Werte fehlten.

Bei der Onlinebefragung zu den Langzeiteffekten durch die Teilnahme am Projekt Netzgänger kam es vermutlich ebenfalls zu einer Selbstselektion da die

Teilnahme freiwillig war und die Fragen außerhalb der Unterrichtszeit selbstständig bearbeitet wurden.

Der wesentliche methodische Mangel der Evaluationsstudie liegt in der weitgehend fehlenden Reliabilität des Erhebungsinstruments. Das Wirkmodell des Projekts Netzgänger (Kap. 7.1.3) postuliert einen Zuwachs an Selbstwirksamkeit, Wissen und Handlungskompetenz als Voraussetzung für eine Intentionsbildung, welche zu einer Einstellungs- und Verhaltensänderung führen soll. Zwar konnte gezeigt werden, dass es zu einem Zuwachs an bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit kommt, jedoch sind die Daten zu Wissen und Handlungskompetenz nicht aussagekräftig. So fehlen ganz zentrale Parameter, deren Kenntnis für die abschließende Einschätzung der Wirksamkeit von wesentlicher Bedeutung wäre.

Die Einschätzung in den verschiedenen Bereichen wurde ausschließlich durch die Schüler selbst getroffen. Hinsichtlich problematischer sozialer Verhaltensweisen im Zusammenhang mit Cybermobbing sowie exzessiver Nutzung von Computer und Internet ist davon auszugehen, dass es in Einzelfällen erhebliche Diskrepanzen zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung, beispielsweise durch Eltern, Gleichaltrige oder auch Lehrkräfte, gibt. Auch lassen sich aus dem Fragebogen keine Rückschlüsse auf sozial erwünschte Antworttendenzen ziehen. In welchem Ausmaß die Schüler also bei der Bearbeitung die Items ankreuzten, die sie nach Besuch der Workshops als „richtig“ aus Sicht des Projektteams halten, ohne dass auf individueller Ebene eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung stattgefunden hat, kann mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden.

10.2 Studien zu Motive der Internetnutzung

10.2.1 Zusammenfassung

Mit dem mittelfristigen Ziel, die Präventionsmaßnahme Netzgänger durch den Einbezug einzelner Interventionen, die speziell auf die Motivlage Jugendlicher abgestimmt sind, zu verbessern wurde im Jahr 2013 eine Studie zu Motiven der Internetnutzung durchgeführt. Es liegen bislang kaum Studien zu diesem Bereich vor, sodass zunächst ein vorhandenes und an einer kleinen Stichprobe erprobtes Messinstrument validiert wurde. In einer explorativen Studie wurde der Frage nachgegangen, ob es Peer-Einflüsse auf Nutzungsmotive und pathologische Internetnutzung gibt.

Die Untersuchung fand in allen im Erhebungszeitraum am Projekt Netzgänger teilnehmenden Schulen statt. Die einmalige Befragung dauerte etwa 20 Minuten und fand während des Unterrichts statt. Es wurde neben den demographischen Daten erhoben, aus welchen Motiven Kinder und Jugendliche das Internet nutzen. Hierfür wurde der Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQ_A; Bischof-Kastner, Kuntsche & Wolstein, 2014) eingesetzt. Mit der Compulsive Internet Use Scale (CIUS; Meerkerk, Van Den Eijnden, Vermulst & Garretsen, 2009) wurde erfasst, ob pathologische Verhaltensweisen in Zusammenhang mit der Nutzung von PC und Internet vorliegen.

In der Validierungsstudie wurden die Daten von 1812 Schülern ausgewertet. Die vierfaktorielle Struktur des Internet Motives Questionnaire for Adolescents (IMQ_A) konnte bestätigt werden. Die Faktorladungen sind durchweg signifikant. Die Modellpassung ist akzeptabel (CMIN/df = 9.361; $p < .000$), RMSEA = .68, CFI = .940, TLI = .917). Die Korrelation der Faktoren untereinander ist moderat. Die Motivrangfolge (soziale Motive > Verstärkungsmotive > Bewältigungsmotive > Konformitätsmotive) war unabhängig von Geschlecht und Alter, jedoch gab es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Hinsicht, dass Mädchen das Internet signifikant häufiger aus sozialen, Jungen signifikant häufiger aus Verstärkungsmotiven nutzen. Die Variable Alter hatte einen signifikanten Einfluss auf die Motivstärke. In allen vier Faktoren wiesen ältere Schülern höhere Werte auf als die Jüngeren. Auch die

Hypothese, dass Jugendliche das Internet überwiegend aus Motiven mit positiver Valenz (Social und Enhancement) nutzen, konnte bestätigt werden. Die Ergebnisse der explorativen Untersuchungen bezüglich der Zusammenhänge zwischen Nutzungsmotiven und Geschlecht bzw. Alter können nur unter Vorbehalt interpretiert werden, da die Werte sehr stark um die Mittelwerte streuen.

Bezüglich der Peer-Einflüsse auf Nutzungsmotive und pathologische Internetnutzung konnten Daten von 1547 Schülern, die in 68 Schulklassen und in 18 Schulen verschachtelt sind, ausgewertet werden. Die Hypothesen konnten nur teilweise bestätigt werden. Alle gefundenen Zusammenhänge waren sehr schwach. Es gibt Hinweise auf Peer-Einflüsse bezüglich pathologischer Internetnutzung. In einer Zweiebenenanalyse konnte gezeigt werden, dass es signifikante Abweichungen in den CIUS-Werten zwischen Schulklassen gibt. Betrachtet man in einer Dreiebenenanalyse Abweichungen zwischen Schulen zeigte sich, dass der Designeffekt zwar ausreichend groß ist, die Ergebnisse aber nicht signifikant wurden. Der Besuch einer bestimmten Schule erklärt jedoch einen Teil der Varianz zwischen den einzelnen Schulklassen.

Bei den Nutzungsmotiven zeigte sich, dass es keinen Einfluss der Schulklasse auf Verstärkungs- und Konformitätsmotive gibt, jedoch auf soziale und Bewältigungsmotive. Auf Schulebene waren sich Schüler hinsichtlich der Ausprägung von Verstärkungsmotiven ähnlich. Bei den sozialen Motiven zeigte sich auf Schulebene ein ähnlicher Effekt wie bei den pathologischen Nutzungsmustern: der Designeffekt ist ausreichend groß, jedoch werden die Ergebnisse nicht signifikant. Es lassen sich keine Einflüsse des Besuchs einer bestimmten Schule auf Bewältigungs- und Konformitätsmotive finden.

10.2.2 Ergebnisdiskussion der Motivstudien

Die vierfaktorielle Struktur des Internet Motives Questionnaire for Adolescents (Bischof-Kastner, Kuntsche & Wolstein, 2014) konnte bestätigt werden. Die gefundene Motivrangfolge bei jüngeren Schülern entspricht derjenigen der Älteren. Die Motivstärken im Internet Motives Questionnaire for Adolescents sind jedoch insgesamt niedrig ausgeprägt. Es ist unklar, ob die erhobenen Motivklassen tatsächlich alle bzw. die relevanten Motive des Internetgebrauchs abbilden. Um zu beantworten, ob es

weitere relevante Motive der Internetnutzung gibt, wäre die Durchführung einer qualitativen Studie sinnvoll.

Eine weitere Überlegung zur Erklärung der niedrigen Motivausprägung bei den jüngeren Befragungsteilnehmenden ist, dass Motive in dieser Altersgruppe zwar vorhanden und handlungsleitend sind, jedoch in einem Fragebogenverfahren nicht ausreichend abgerufen und reflektiert werden konnten. Gegen diese Annahme spricht, dass auch in anderen Studien Motive von Heranwachsenden zu verschiedenen Verhaltensweisen erhoben wurden, wenn auch das Handeln von Kindern und Jugendlichen insgesamt nur selten unter einer Motivperspektive analysiert wird und sich Annahmen zu psychogenen Motiven meist auf das Säuglingsalter beschränken (Holodynski, 2009; Piquart, 2011).

Es lassen sich zu ausgewählten Themenbereich Fragebogenstudien finden, die sich mit der Motivation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen in einer ähnlichen Altersgruppe, also bei etwa Zehn- bis Zwölf-Jährigen, befassen. Hier konnten durchweg verschiedene Motive erhoben und in sinnvolle Motivklassen eingeteilt werden. Dies sind insbesondere die Bereiche Lesen (Cox & Guthrie, 2001; Dungworth, Grimshaw, McKnight & Morris, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997), Sport treiben (Dishman, Saunders, McIver, Dowda & Pate, 2012; Sebire, Jago, Fox, Edwards & Thompson, 2013) sowie sich moralisch zu verhalten (Semgvasang, Willemsen & Krettenhauer, 2015; Watanabe & Lee, 2016). Weiterhin gibt es eine Studie zu den Motiven Fernzusehen (Clifford, Gunter & MacAleer, 1995) sowie zur Nutzung von Videospiele (Olson, 2010). Es ist also davon auszugehen, dass es möglich ist, Motive mit der verwendeten Erhebungsmethode zu erfassen.

Es ist unstrittig, dass die Peergruppe vor allem in der Adoleszenz einen wesentlichen Einfluss auf das individuelle Verhalten hat. Es konnte gezeigt werden, dass sich Schüler sowohl innerhalb einer Schulklasse als auch innerhalb einer Schule hinsichtlich der Pathologie ihrer Internetnutzung ähnlich sind. Dies stimmt mit den Befunden für zahlreiche andere riskante und gesundheitsschädigende Verhaltensweisen im Jugendalter überein (Gardner & Steinberg, 2005; Maxwell, 2002; Prinstein & Dodge, 2008). Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Schuleinflüsse erheblich kleiner sind als die Effekte durch die Schulklasse. Vermutlich sind die Abläufe und Merkmale auf

dieser Ebene (Ebene 3) weniger nah an der Erlebenswelt des einzelnen und somit auch weniger einflussreich auf das individuelle (Ebene 1) Verhalten (Bickel, 2007).

Leung, Toumbourous & Hemphill (2014) zeigten in einer systematischen Übersicht von Langzeitstudien, dass Peereinflüsse einer der wesentlichen und konsistentesten Prädiktoren für den Alkoholkonsum Jugendlicher sind. Der Einfluss von Peers auf pathologische Internetnutzung ist vergleichsweise gering. Es ist denkbar, dass dies in der unterschiedlichen Natur der Verhaltensweisen liegt. Während Alkohol in der Regel in sozialen Situationen konsumiert wird und auch exzessives Trinken meist als Gruppenhandlung in Peer-Interaktionen eingebettet ist (Sting, 2009), findet der Gebrauch von PC und Internet normalerweise ohne direkte Gesellschaft statt. Die Peereinflüsse durch Mitschüler und Mitschülerinnen sind also weniger unmittelbar. Bei Kindern und Jugendlichen, die das Internet exzessiv nutzen, könnte eine andere Peergruppe, nämlich die der anderen Spieler, wie bei Massive Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPG) oder Freunde in sozialen Netzwerken die relevante Bezugsgruppe sein.

Der Kontakt mit Peers ist nur ein möglicher Einflussfaktor auf Ähnlichkeiten zwischen Schülern einer Schulklasse bzw. Schule. Bilz und Hähne (2006) konnten einen erheblichen Einfluss der Schulkultur auf die psychische Gesundheit Jugendlicher nachweisen. Ein weiterer Faktor sind vermutlich die zuständigen Lehrkräfte. Sie verbringen im Lauf eines Schuljahres sehr viel Zeit mit den Heranwachsenden. Es ist davon auszugehen, dass neben den Unterrichtsinhalten explizit und implizit Einstellungen zum Mediengebrauch vermittelt werden. Nicht alle Jugendlichen lassen sich gleichermaßen von ihrer Peergruppe beeinflussen. Eine Übersicht über persönlichkeitspezifische Merkmale, die zu einer erhöhten Anfälligkeit gegenüber schädlichen Peereinflüssen führen können, findet sich bei Heilbron und Prinstein (2008). Insgesamt sind die Peer-Einflüsse auf die pathologische Internetnutzung sehr gering, sodass weitere persönliche und soziale Risikofaktoren (vgl. Kap. 3.3.1) als Prädiktoren und zur Erklärung bestehenden Problemverhaltens herangezogen werden müssen.

Peers üben nicht nur starken Einfluss auf Verhaltensweisen Heranwachsender, sondern auch auf die Übernahme bestimmter Einstellungen aus (Heilbron & Prinstein, 2008). In der vorliegenden Studie wurde untersucht, inwiefern sich Schüler einer Schulklasse bzw. einer Schule hinsichtlich ihrer Motive der Internetnutzung ähnlich sind.

Am stärksten zeigen sich Peer-Einflüsse bei sozialen Motiven. Schulklassen und in geringem Maß auch Schulen unterscheiden sich in der Intensität der Ausprägung sozialer Motive bei der Internetnutzung. Geht man davon aus, dass die Schüler miteinander auch online vernetzt sind, verwundert dies nicht. Während vermutlich in einigen Klassen und Schulen soziale Netzwerke und Messengerdienste für Kommunikation, Informationsaustausch und Kontaktpflege genutzt werden, wird sich in anderen Klassen und Schulen anderer Kommunikationswege intensiver bedient.

Für Bewältigungsmotive gab es einen Effekt auf Klassenebene. Dies ist als Hinweis auf Peer-Einflüsse bei der Internetnutzung zu werten. Einzelne Schüler nutzen das Internet als Strategie um mit Schwierigkeiten oder unangenehmen Gefühlen umzugehen. Sie sind Modelle im Sinne Banduras für ihre Mitschüler und es kommt zu einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit dieses Verhaltens. Insofern die Nutzung des Internets eine von vielen Bewältigungsstrategien darstellt und die Jugendlichen über ein breites Repertoire an Alternativverhalten verfügen ist dies nicht weiter problematisch. Wenn die Internetnutzung jedoch konstant als Mittel der Wahl zur Emotionsregulation eingesetzt wird, ist das Risiko der Entwicklung pathologischen PC- und Internetgebrauchs deutlich erhöht. Auf Schulebene fand sich kein Effekt bei den Bewältigungsmotiven. Es ist anzuraten, im Rahmen primärpräventiver Maßnahmen Copingstrategien zu erarbeiten und einzuüben. Dies entspricht auch dem Ansatz der Vermittlung von Lebenskompetenzen in der ressourcenorientierten Gesundheitsförderung (Jerusalem & Meixner, 2009).

Bei den Verstärkungsmotiven zeigte sich kein Effekt auf Klassenebene, wohl aber auf Schulebene. Letztlich ist die erklärte Varianz so gering, dass auch hier nicht von einem aussagekräftigen Wert auszugehen ist und dass Schüler das Internet unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse oder Schule nutzen, weil es ihnen Freude bereitet.

Entgegen den Hypothesen zeigten sich weder auf Ebene der Schulklasse noch auf Schulebene signifikante Gruppenunterschiede für Konformitätsmotive. Insgesamt sind die Werte für die Skala Konformitätsmotive sehr niedrig, was darauf hinweist, dass Gruppendruck keine nennenswerte Rolle bei der Internetnutzung spielt. Dies entspricht den Ergebnissen von Bischof-Kastner, Kuntsche und Wolstein (2014). Es wäre auch möglich, dass Konformitätsmotive zwar vorhanden, jedoch einer Reflexion nur schwer zugänglich sind, insbesondere wenn das gezeigte Verhalten als ich-synton empfunden wird.

10.2.3 Limitationen

Wie auch in den Studien zur Projektevaluation ist die Repräsentativität der Stichprobe stark eingeschränkt durch die Vorselektion der teilnehmenden Schulen, sowohl hinsichtlich des Bildungsgrades, der Region und des Engagements der Schulen im Bereich der Prävention riskanter und pathologischer Internetnutzung. Weiterhin war die Teilnahme an der Befragung selbstverständlich freiwillig und bei den jüngeren Teilnehmenden nur mit dem schriftlichen Einverständnis der Erziehungsberechtigten möglich.

Als der Antrag für die Studie zu Motiven und Internet gestellt wurde (Anfang 2013) lag die Neuauflage des DSM 5 (American Psychiatric Association, 2014) noch nicht vor. Die Compulsive Internet Use Scale (CIUS; Meerkerk, Van Den Eijnden, Vermulst & Garretsen, 2009) war zu dem Zeitpunkt ein angemessenes Instrument zur Erhebung problematischer Verhaltensweisen in Zusammenhang mit dem Internet. Für die Auswahl dieses Instruments sprach insbesondere die Validierung an einer ausreichend großen Stichprobe, welche auch Jugendliche beinhaltet.

Mittlerweile gibt es neuere und möglicherweise besser geeignete Fragebögen. Es liegen Messinstrumente vor, welche die Kriterien der Gaming Disorder erfassen wie beispielsweise Internet Gaming Disorder 20 (IGD-20; Pontes, Király, Demetrovis & Griffiths, 2014; Fuster, Carbonell, Pontes, & Griffiths, 2016), den Internet Gaming Disorder Questionnaire (IGDQ; Petry, et al., 2014; Jeromin, Rief & Barke, 2016) sowie den Ten-Item Internet Gaming Disorder Test (IGDT-10; Király, Slezcka, Pontes, Urbán, Griffiths & Demetrovics, 2017). Ein weiterer kurzer Fragebogen ist die Internet Gaming

Disorder Scale – Short Form (IGDS9-SF; Pontes & Griffiths, 2015; Monacis, de Palo, Griffiths & Sinatra, 2016; Pontes & Griffiths, 2016a; Pontes & Griffiths, 2016b). Es ist bleibt jedoch kritisch anzumerken, dass der Fokus all dieser Instrumente auf dem abhängigen Spielen liegt und sämtliche weiteren Aspekte der Internetnutzung vernachlässigt werden.

Die Daten für die Motivestudien wurden im Querschnitt erhoben. Insbesondere in der Studie zu den Peer-Einflüssen gehen hier möglicherweise wertvolle Informationen verloren. Die Phase der Adoleszenz ist von großen Entwicklungsschritten geprägt. Auch die Interaktion in Peergruppen ist dynamisch und dauernder Veränderung unterworfen. Um die Prozesse der wechselseitigen Beeinflussung innerhalb von Peergruppen zu verstehen, wäre die Erhebung von Längsschnittdaten erforderlich.

Die Peergruppe wurde in der vorliegenden Studie als Schulklasse bzw. Schule definiert. Die Zugehörigkeit zu diesen Gruppen ist jedoch unfreiwillig (Ellis & Zabatany, 2017; Juvonen & Galvan, 2008). Möglicherweise werden die Einflüsse der Peers aufeinander also unterschätzt und sind in den selbstgewählten Gruppen der Kinder und Jugendlichen größer.

11. Empfehlungen und Ausblick

Diese Arbeit beschäftigt sich mit Peer-Prävention im Bereich der Internetnutzung Jugendlicher. Es wurde sicher deutlich, dass es sich hierbei um ein in jeder Hinsicht dynamisches Arbeits- und Forschungsfeld handelt. Die praktische Umsetzung einer solchen Maßnahme ist ebenso herausfordernd wie die wissenschaftliche Begleitung. Aufgrund der sich stetig verändernden Anforderungen an jugendliche Internetnutzer, der Erkenntnisse aus der praktischen Projektarbeit und den Ergebnissen der vorliegenden Studien werden abschließend eine Auswahl praktischer Empfehlungen für die Durchführung von Peer-Projekten im Medienbereich als auch Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten gegeben.

11.1 Praktische Empfehlungen

Peer-Tutoren können effektiv zur Prävention riskanten und dysfunktionalen PC- und Internetgebrauchs eingesetzt werden. Es kommt bei den Teilnehmenden zu signifikanten Veränderungen in relevanten Variablen, die auch über einen längeren Zeitraum stabil sind. Jungen und Mädchen unterscheiden sich zwar signifikant in ihren Kompetenzen, profitieren jedoch gleichermaßen von der Projektteilnahme in gemischtgeschlechtlichen Gruppen. Es ist davon auszugehen, dass der Einbezug von Peer-Tutoren die Akzeptanz der Maßnahme bei der Zielgruppe erhöht während diese selbst von ihrer Tätigkeit profitieren.

Insgesamt ist die Durchführung einer Peer-basierten Intervention in Schulen für verschiedene Berufsgruppen und alle teilnehmenden Schüler sehr aufwändig: Vorbereitung und Konzeption der Maßnahme, Schulung und Begleitung der Peer-Tutoren während des Interventionszeitraums und die Durchführung der Intervention sind mit einem erheblichen zeitlichen und organisatorischem Aufwand verbunden. Die Problematik der Effizienz der Maßnahme stellte sich mit dem vorliegenden Konzept nicht ausschließlich, aber insbesondere bei Teilnehmenden an Mittelschulen. Während der Leidensdruck der Lehrkräfte an Mittelschulen bezüglich verschiedener Aspekte der Internetnutzung ihrer Schüler besonders hoch ist, ist der Betreuungsaufwand bei der Durchführung der Maßnahme ebenfalls außerordentlich hoch, da die Peer-Tutoren hier

sowohl aufgrund ihres Alters als auch ihrer Kompetenzen intensiv unterstützt werden müssen.

Mittlerweile werden Präventionskampagnen verstärkt online angeboten. Um nicht auf die erwünschten Effekte durch den Einsatz der Peers zu verzichten und gleichzeitig den Betreuungsaufwand sowie den zeitlichen Rahmen für die Projektdurchführung zu reduzieren wäre es denkbar, standardisierte Teile der Maßnahme im Rahmen einer App oder als Online-Kurs zur Verfügung zu stellen.

Im Projekt Netzgänger sind zehn- bis zwölfjährige Schüler die Zielgruppe der primärpräventiven Maßnahme. Seit einigen Jahren zeigt sich ein Trend zu einer immer früheren und immer intensiveren Nutzung digitaler Medien. Auch sind Kinder und Jugendliche immer besser mit Geräten ausgestattet. Es sollte dringend überprüft werden, ob eine Modifikation der Inhalte für die Durchführung mit einer jüngeren Zielgruppe indiziert wäre. Denkbar wäre beispielsweise die Verlagerung der Intervention von der fünften und sechsten Klasse in die vierte Klasse. Wie gezeigt werden konnte, haben die Schüler der Zielgruppe nach Beendigung der Maßnahme kaum noch Kontakt zu den Peers, sodass keine Abnahme der Effekte zu befürchten ist, wenn Peers und Teilnehmende der Zielgruppe nicht dieselbe Schule besuchen.

Im Anfangsstadium des Projekts wurde sehr konkretes Material verwendet. Beispielsweise wurden sämtliche Möglichkeiten zum Schutz der Privatsphäre anhand von Screenshots des damals beliebten Netzwerks „studivz.net“ bzw. „schuelervz.net“ erklärt. Dieses Vorgehen ist aus verschiedenen Gründen nicht empfehlenswert. Zum einen ist die Praktikabilität nicht besonders hoch: technische Details von Internetplattformen verändern sich sehr schnell, so hat die Kenntnis der Benutzeroberfläche von „schuelervz.net“ höchstens noch historischen Wert. Es hat sich bewährt, mit dem Kompetenzansatz zu arbeiten und die Peer-Tutoren anzuleiten, die Schüler zu befähigen, riskante Situationen zu erkennen und abstraktere Problemlösestrategien anzuwenden.

Motive sollten stärker als bislang in die Präventionsmaßnahme einbezogen werden. Es ist davon auszugehen, dass es durch das Bewusstmachen von Motiven und das

Verständnis des Zusammenhangs von Motivation und Handlung zu einer Verbesserung der Selbstregulation kommt, sofern die Heranwachsenden über ein alternatives Verhaltensrepertoire verfügen. Es wäre also erforderlich, die Motive aus denen PC und Internet genutzt werden, zu diskutieren und verschiedene Strategien zu entwickeln, diese zu befriedigen. Im Vorlauf zur Beantragung der Studie „Motive und Internet“ beim Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus wurde eine entsprechende Übung entwickelt und in den Workshops umgesetzt. Hier sollten die Schüler benennen, aus welchen Motiven sie Computer und Internet nutzen. Die Peers fassten die genannten Motive zusammen, sodass die im IMQ_A erhobenen Motivgruppen sichtbar wurden. Anschließend erarbeiteten die Schüler alternative Verhaltensweisen. Die Akzeptanz war augenscheinlich sehr hoch und es schien als könnten die Teilnehmenden gut von der Intervention profitieren.

11.2 Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten

Während verschiedene Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Peer-Einflüssen sowohl im Bereich der Nutzungsmotive und der pathologischen Nutzung von PC und Internet sowie in der Peer-Prävention gewonnen werden konnten, bleiben einige Fragen offen, die Gegenstand künftiger Forschung sein könnten.

Teile des Wirkmodells im Projekt Netzgänger konnten bestätigt werden. Es konnte gezeigt werden, dass es bei den teilnehmenden Peer-Tutoren zu Veränderungen in der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeit kommt. Es ist anzunehmen, dass es durch die Ausbildung zum Multiplikator, die Übernahme von Verantwortung und die praktische Durchführung von Workshops zu weiteren, nicht erfassten Veränderungen in Einstellungen und Kompetenzen kommt. Das Gleiche gilt für die am Projekt teilnehmenden Studierenden. Augenscheinlich zeigten sich die Studierenden mit zunehmender Dauer des Projekts selbstsicherer, fühlten sich wohler in ihrer Rolle als Ausbilder und zeigten sich kompetenter im Umgang mit komplexen Gruppensituationen.

Peer-Tutoren und Schüler der Zielgruppe weisen nur in wenigen der erfassten Merkmale eine Ähnlichkeit auf. Die Ähnlichkeiten beziehen sich überwiegend auf strukturelle Merkmale wie den Status als Schüler einer bestimmten Schule und einen ähnlichen Wohnort. Es bleibt zu überprüfen, ob gleichaltrige Schüler, die zu Peer-Tutoren ausgebildet werden und über Expertenwissen verfügen, eventuell sogar einen besseren Zugang zu der Zielgruppe finden. Ebenfalls sollte untersucht werden ob es einen Unterschied in den Effekten und der Akzeptanz gibt, wenn die gleiche Maßnahme von Lehrkräften durchgeführt wird.

Die Gründe, aus denen sich ein Schüler oder eine Schülerin entscheidet, als Peer im Projekt Netzgänger mitzuwirken, sind weitgehend unbekannt und sicher sehr heterogen. Teilweise nehmen Schüler im Klassenverband an einer Peer-Tutoren-Schulung teil, andere melden sich im Rahmen von Wahlpflichtmodulen oder profilbildenden Fächern an. Für ein differenziertes Verständnis dieser Gruppe wäre ein Vergleich von Schülern, die sich bereit erklären als Peer-Tutoren mitzuwirken mit einer Kontrollgruppe im Quer- und Längsschnitt aufschlussreich.

Die Studie zu Peer-Einflüssen auf Motive und Pathologie der Internetnutzung liefert erste Hinweise auf vorhandene, wenn auch schwach ausgeprägte Peer-Einflüsse. Die zugrunde liegenden Wirkmechanismen und relevanten Kontextvariablen werden nicht erfasst, ebenso fehlen Informationen zu individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, die Schüler empfänglicher für Peereinflüsse auf die Internetnutzung machen. Die Ergebnisse dienen jedoch als brauchbare Anhaltspunkte für weitere Forschungsfragen.

Aufbauend auf den nun vorliegenden Kenntnissen zu Motiven der Internetnutzung bei Jugendlichen, kann untersucht werden, ob eine Modifikation der Studie unter motivbasierten Aspekten zu einer Veränderung der Wirksamkeit führen kann, insbesondere auch im Sinne sekundärer Prävention bei der Subgruppe der Nutzer bei denen bereits problematische Nutzungsmuster vorliegen.

12. Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2006). TPB Diagram. Online abrufbar unter <http://people.umass.edu/ajzen/tpb.diag.html#null-link> [22.11.2013].
- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – DSM 5* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Anderson, C. A. (2003). An update on the effects of playing violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122.
- Appel, E. (2002). *Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten - eine Evaluationsstudie*. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000567 [14.11.2013].
- Backes, H. (2003). Peer Education. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung* (4), 176-179. Schwabenheim a. d. Selz: Verlag Peter Sabo.
- Baltes-Götz, B. (2013). Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos. Online abrufbar unter <http://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf> [10.01.2014].
- Bandura, A. (1965). Influence of Model's reinforcement contingencies on the Acquisition of Imitative Responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rineheart and Winston.
- Bandura, A. (1977). Learning through modeling. In A. Bandura (Ed.), *Social Learning Theory* (pp. 22-55). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood- Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). A Guide for Constructing Self Efficacy Scales. In Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.). (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents (pp 307-337)*. Connecticut: IAP.
- Beck, H. (2011). *Medienökonomie: Print, Fernsehen und Multimedia (3. Aufl.)*. Heidelberg. Springer.
- Becker, C., Bull, S., Schaumberg, K., Cauble, A. & Franco, A. (2008). Effectiveness of Peer-led Eating Disorders Prevention: A Replication Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2008, 76(2), 347–354.
- Beran, T. & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bergmann, M. C. & Baier, D. (2016). Erfahrungen von Jugendlichen mit Cybergrooming: Schülerbefragung – Jugenddelinquenz. *Rechtspsychologie*, 2, 172-189.
- Bickel, R. (2007). *Multilevel analysis for applied research: It's just regression!* New York: The Guilford Press.
- Bilke-Hentsch, O. (2012). Wann wird aus Spaß eine Krankheit? Klinische Trajektorien zwischen Medienkompetenz und Mediensucht. Online abrufbar unter http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/3_Dr.Oliver_Bilke-Hentsch_Wann_wird_aus_Spass_eine_Krankheit.pdf. Letzter Abruf 25.11.2013.
- Bilke, O. & Spitzzok von Brisinski, I. (2009). Pathologischer Mediengebrauch. Entwicklungspsychiatrische Ansätze für die kinder- und jugendmedizinische Praxis und Klinik. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 1-8
- Bilz, L. & Hähne, I. (2006). Der Einfluss von Schule auf das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. In H. C Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 68-85. Stuttgart: Kohlhammer.

- Bischof-Kastner, C., Kuntsche, E. & Wolstein, J. (2014). Identifying Problematic Internet Users: Development and validation of the Internet Motive Questionnaire for Adolescents (IMQ-A). *E-Mental Health and Cyberpsychology*, 10(16), e230.
- Borzekowski, D. L. G., Schenk, S., Wilson, J. L. & Peebles, M. (2010). e-Ana and e-Mia: A Content Analysis of Pro-Eating Disorder Web Sites. *American Journal of Public Health*, 100(8), 1526-1534.
- Boys, D. M. & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Brand, M., Laier, C. & Young, K. (2014). *Internet addiction: coping styles, expectancies and treatment implications*. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.
- Braungardt, T., Vogel, M., Schmiedeberg, J. & Schneider, W. (2013). Mobbing. Inflation eines Begriffs vs. traurige Realität. *Psychotherapeut*, 58, 257-268.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2017). *Ins Netz gehen*. Online abrufbar unter <http://www.multiplikatoren.ins-netz-gehen.de> [14.08.2017].
- Bürgermeister, E. (2009). Lebensweltorientierung. In Schorb, B., Anfang, G. & Demmler, K. (Hrsg) *Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis* (S. 167-169). Bobingen: Kessler.
- Byun, S., Ruffini, C., Mills, J. E., Douglas, A. C., Niang, M., Stepchentova, S., Lee, S. K., Atallah, M. & Blanton, M. (2009). Internet addiction: Metasynthesis of 1996-2006. Quantitative Research. *Cyberpsychology and Behavior*, 12, 203-207.
- Campell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling* 15(1), 68-76.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. London: Basic Books.
- Chak, K. & Leung, L. (2004). Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction and Internet Use. *Cyberpsychology and Behavior* 7(5), 559-570.
- Christakis, D. A. (2010). Internet addiction: a 21(st) century epidemic? *BMC Medicine*, 8, 61.
- Cooper, M. L. (1994). Motivations for alcohol use among adolescents: Development and validation of a four-factor model. *Psychological Assessment*, 6(2), 117-128.

- Clifford, B. R., Gunter, B., & MacAleer, J. L. (1995). *Television and children: Program evaluation, comprehension, and impact*. LEA's communication series. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 116–131.
- Cox W. M. & Klinger, E. (1998). A motivational model of alcohol use. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 168-180.
- Cox, W. M. & Klinger, E. (1990). Incentive motivation, affective change and alcohol use: a model. In Cox, W. M. (Ed.), *Why people Drink* (pp 291-314). New York: Gardener Press.
- Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs. A systemativ review. *Addictive behaviors* 27, 1009-1023.
- Dake, J. A., Price, J. H. & Telljohann, S. K. (2003). The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, 75(5), 173-180.
- Dambach, K. (2012). *Wenn Schüler im Internet mobben. Präventions- und Interventionsstrategien gegen Cyber-Mobbing*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag.
- Damon, W. & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Davidson, L., Chinman, M., Kloos, B., Weingarten, R., Stayner, D. & Kraemer Tebes, J. (1999). Peer support among individuals with severe mental illness: a review of the evidence. *Clinical Psychology*, 6(2), 165-187.
- Dean, M. (2012). The story of Amanda Todd. Online abrufbar unter <http://www.newyorker.com/online/blogs/culture/2012/10/amanda-todd-michael-brutsch-and-free-speech-online.html> [28.01.2014].
- Dishman, R. K., Saunders, R. P., McIver, K. L., Dowda, M., & Pate, R. R. (2013). Construct validity of selected measures of physical activity beliefs and motives in fifth and sixth grade boys and girls. *Journal of pediatric psychology*, 38(5), 563–576.
- Döring, N. (2015). Gendersensible Förderung von Medienkompetenz: Was ist zu tun? *Pro Jugend*(3), 4-9.
- Dörner, D. (1998). *Bauplan für eine Seele*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

- Drogenhilfe Köln (2012). ESCapade – Programm und erste Ergebnisse. Online abrufbar unter http://www.escapade-projekt.de/fileadmin/user_upload/Materialien_und_Downloads/ESCapade_Programm_und_erste_Ergebnisse.pdf [25.09.2015].
- Dungworth, N., Grimshaw, S., Mcknight, C., & Morris, A. (2006). Reading for pleasure?: A summary of the findings from a survey of the reading habits of year 5 pupils. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 10(2), 169–188.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ellis, W. E. & Zabatany, L. (2017). Understanding Processes of Peer Clique Influence in Late Childhood and Early Adolescence. *Child Development Perspectives*. doi:10.1111/cdep.12248.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Ed.). London: Sage.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading: Addison-Wesley.
- Frankham, J. (1998). Peer Education: the unauthorized version. *British Educational Research Journal*, 24(2), 179-193.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Fuster, H., Carbonell, X., Pontes, H. M. & Griffiths, M. D. (2016). Spanish validation of the Internet Gaming Disorder-20 (IGD-20) Test. *Computers in Human Behavior*, 56, 215-224.
- Gapiski, H. (2011). Medienkompetenz als gesellschaftliche Schlüsselkompetenz. In: Robertson-von-Trotha, C. Y. (Hrsg.). *Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft*. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft (Heft 14). Universität Karlsruhe.
- Gardner, M. & Steinberg, L. (2005). Peer Influence on Risk Taking, Risk Preference, and Risky Decision Making in Adolescence and Adulthood: An Experimental Study. *Developmental Psychology*, 41(4), 625-635.

- Geyer, D., Batra, A., Beutel, M., Funke, W., Görlich, P., Günthner, A., Hutschenreuter, u., Küfner, H., Mann, K., Möllmann, C., Müller-Fahrnow, W., Müller-Mohnssen, M., Soyka, M., Spyra, K., Stetter, F., Veltrup, C., Wiesbeck, G. A., Schmidt, L. G. (2006). AWMF Leitlinie: Postakutbehandlung alkoholbezogener Störungen. *Sucht*, 52(1), 8-34.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, S. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying. Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cyber-victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87-110.
- Guise, J.-M., Palda, V., Westhoff, C., Chan, B. K. S., Helfand, M., Lieu, T. A. (2003). The Effectiveness of Primary Care-Based Interventions to Promote Breastfeeding: Systematic Evidence Review and Meta-Analysis for the US Preventive Services Task Force. *Annals of Family Medicine*, 1(2), 70-78.
- Gürtler, D., Rumpf, H.-J., Bischof, A., Kastirke, N., Meerkerk, G.-J., John, U. & Meyer, C. (2015). Psychometrische Eigenschaften und Normierung der deutschen Version der Compulsive Internet Use Scale (CIUS). *Diagnostica*, 61, 210-221.
- Hasebrink, I. P. (2009). Zur politischen Partizipation von Jugendlichen im Kontext neuer Medien – Aktuelle Ansätze der Jugend(medien)forschung. In: Moser, H., Sesink, W., Meister, D. M., Hipfl, B. & Hug, T. (Hrsg.). *Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien. Pädagogik. Politik* (S. 133-150). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hair, J. F. (2008). *Multivariate Data Analysis*. London: Alpha Books.
- Heilbron, N. & Prinstein, M. J. (2008). Peer influence and adolescent nonsuicidal self-injury: A theoretical review of mechanisms and moderators. *Applied and Preventive Psychology*, 12(4), 169-177.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. 5. völlig neu bearbeitete Auflage. Weinheim: PVU.

Hock, A. (2013). *Like mich am Arsch. Wie unsere Gesellschaft durch Smartphones, Computerspiele und soziale Netzwerke vereinsamt und verblödet*. München: riva Verlag.

- Holodynski, M. (2009). Entwicklung der Motive. In V. Brandstätter, J. H. Otto, & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 272–283). Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, K. (2010). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (10. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Jeromin, F., Rief, W. & Barke, A. (2016). Validation of the Internet Gaming Disorder Questionnaire in a Sample of Adult German-Speaking Internet Gamers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(7), 453-459.
- Jerusalem, M. & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141-157). Heidelberg: Springer.
- Juvonen, J. & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York, NY: Guilford.
- Kahr, C. (2003). Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte. In: Nörber, M. (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 368-381). Weinheim: Beltz.
- Kaimer, P. (2005). Lösungsfokussierung: Gedanken zu einem gemeindepsychologischen Handlungsprinzip innerhalb einer schulenübergreifenden Psychotherapie. *Systema*, 19(1), 27-46.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Kanner, A. D., Conye, J. C., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of Two Modes of Stress Measurement: Daily Hassles and Uplifts Versus Major Life Events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), S. 1-39.
- Karakos, H. (2014). Positive Peer Support or Negative Peer Influence? The Role of Peers among Adolescents in Recovery High Schools. *Peabody Journal of Education*, 89(2), 214-228.

- Kästner, M. (2003). Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, M. (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 50-64). Weinheim: Beltz.
- Kebbekus, F. (2009). Effizienz und Effektivität von Prävention. *Clinical Research in Cardiology Supplements* (4), 95-98.
- Kempen, D. (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-Education in der Suchtprävention*. Marburg: Tectum.
- Keupp, H. (1990). Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. Förderung präventiver Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.). *Materialien zum 8. Jugendbericht* (Bd. 3). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Király, O., Slezcka, P., Pontes, H. M., Urbán, R., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Z. (2017). Validation of the Ten-Item Internet Gaming Disorder Test (IGDT-10) and evaluation of the nine DSM-5 Internet Gaming Disorder criteria. *Addictive Behaviors*, 64, 253–260.
- Kuntsche, E. (2007). *Tell Me... Why Do You Drink? A Study of Drinking Motives in Adolescence*. Lausanne: SFA-ISPA Press.
- Kuntsche, E. & Cooper, L. (2010). Drinking to have fun and to get drunk: motives as predictors of weekend drinking over and above usual drinking habits. *Drug and Alcohol Dependence*, 110, 259-262.
- Kuntsche, E., Knibbe, R., Gmel, G. & Engels, R. (2006). Replication and validation of the Drinking Motive Questionnaire Revised (DMQ-R, Cooper, 1994) among adolescents in Switzerland. *European Addiction Research*, 12 (3), 161-168.
- Leiner, D. J. (2014). SoSci Survey (Version 2.5.00-i) [Computer software]. Available at <https://www.soscisurvey.de>.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Gentile, D. A. (2015). The Internet Gaming Disorder Scale. *Psychological Assessment*, 27(2), 567–582.
- Leung, R. K., Toumbourou, J. W. & Hemphill, S. A. (2014). The effect of peer influence and selection processes on adolescent alcohol use: a systematic review of longitudinal studies. *Health Psychology Review*, 8(4), 426-457.

- Lewis, K.; Kaufman, J. & Christakis, N. (2008). The Taste for Privacy: An Analysis of College Student Privacy Settings in an Online Social Network. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(1), 79-100.
- Lippke, S. & Renneberg, B. (2006). Theorien und Modelle des Gesundheitsverhaltens. In Renneberg, B. & Hammelstein, P. (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 36-60). Heidelberg: Springer.
- Luke, D. A. (2004). *Multilevel Modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lutz, T. (2010). Evaluationsbericht Mediascouts. Eine Qualifizierungsmaßnahme für Jugendliche. Online abrufbar unter <http://www.schnittpunkt-ev.de/wb/media/EvaluationsberichtMEDIASCOUTS.pdf> [14.02.2014].
- Margraf, J. & Schneider, S. (2009). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (3. Aufl.). Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen. Heidelberg: Springer.
- Maxwell, K. A. (2002). Friends: The Role of Peer Influence Across Adolescent Risk Behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(4), 267-277.
- Mazur, J. E. (2006). *Lernen und Verhalten*. München: Pearson Studium.
- McCord, J. (2003). Cures That Harm: Unanticipated Outcomes of Crime Prevention Programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 16–30.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2011). JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media. Online abrufbar unter <http://mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> [29.01.2014].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2012). JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-) Media. Online abrufbar unter http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [21.10.2013].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2012). KIM-Studie 2012 – Kinder + Medien, Computer + Internet. Online abrufbar unter http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf [21.08.2013].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2013). JIM-Studie 2013. Jugend, Information, (Multi-) Media. Online abrufbar unter <http://mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> [19.12.2013].

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2014). JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Online abrufbar unter <http://mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> [14.08.2017].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2016). JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Online abrufbar unter <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2016/> [03.08.2017].
- Medley, A., Kennedy, C., O'Reilly, K. & Sweat, M. (2009). Effectiveness of peer education interventions for HIV prevention in developing countries: a systematic review and meta-analysis. *AIDS Education and Prevention*, 21(3), 181-206.
- Meerkerk, G. J., Van Den Eijnden, R., Vermulst, A. A. & Garretsen, H. F. L. (2009). The Compulsive Internet Use Scale (CIUS): Some Psychometric Properties. *Cyberpsychology & Behavior*, 12, 1-6.
- Menesini, E, Nocentini, A. & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 313-320.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B. O. & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. *Sociological Methodology*, 25, 267-316.
- Meixner, S. (2010). Exzessive Internetnutzung im Jugendalter. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 55(1), 3-7.
- Naudascher, B. (1977). *Die Gleichaltrigen als Erzieher. Fakten, Theorien, Konsequenzen zur Peer-Group-Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Norris, M. L., Boydell, K. M., Pinhas, L. & Katzmann, D. K. (2006). Ana and the Internet: A Review of Pro-Anorexia Websites. *International Journal of Eating Disorders*, 39(6), 443-447.
- Odacı, H. & Çelik, Ç. B. (2013). Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self perception. *Computers in Human Behavior*, 29 (6), 2382-2387.
- Olson, C. K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180-187.

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Pepler, D. & Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calamaestra, J. & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology* 2009, 217(4), 197-204.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. & Casas, J. A. (2012). Knowing, building and living together on internet and social networks: The ConRed cyberbullying prevention program. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 302-312.
- Österreichische Arbeitsgemeinschaft Suchtvorbeugung (2003). Peer-Education in der Suchtprävention im Schulbereich. In: Nörber, M. (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 362-367). Weinheim: Beltz.
- Palfrey, J & Gasser, U. (2008). *Generation Internet*. München: Carl Hanser.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80, 614-612.
- Pawlow, I. P. (1972). *Die bedingten Reflexe*. München: Kindler.
- Perry, C. L., Willieams, C. L., Veblen- Mortenson, S., Toomey, T. L., Komro, K. A., Anstine, P.S., ... Wolfson, M. (1996). Project Northland: outcomes of a communitywide alcohol use prevention program during early adolescence. *American Journal of Public Health*, 86(7), 956-965.
- Perry, C. L., Komro, K. A., Veblen-Mortenson, S., Bosma, L., Farbaksh, K., Munson, K. A., ..., Lytle, L. A. (2003). A randomized controlled trial of the middle and junior high school D.A.R.E. and D.A.R.E. plus program. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 157(2), 178-184.
- Perwin, L. A. (2000). *Persönlichkeitstheorien* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis*. Heidelberg: Springer.
- Petermann, F. & von Marées, N. (2013). Cyber-Mobbing: Eine Bestandsaufnahme. In *Kindheit und Entwicklung*, 22(3), 145-154.

- Petersen, K. U., Weymann N., Schelb Y, Thiel, R. & Thomasius, R. (2009).
Pathologischer Internetgebrauch –Epidemiologie, Diagnostik, komorbide
Störungen und Behandlungsansätze. *Fortschritte der Neurologie - Psychiatrie*;
77(5), 263–271.
- Petry, J. (2010). *Dysfunktionaler und pathologischer PC- und Internetgebrauch*.
Göttingen: Hogrefe.
- Petry, N. M. & O'Brien, C. P. (2013). Internet gaming disorder and the DSM 5.
Addiction, 108 (1186–1187).
- Petry, N. M., Rehbein, F., Gentile, D. A, Lemmens J. S., Rumpf, H.-J., Mößle, T.,
Bischof, G., Tao, R., Fung, D. S. S., Borges, G., Auriacombe, M., Ibáñez, A. G.,
Tam, P. & O'Brien, C. P. (2014). An international consensus for assessing
internet gaming disorder using the new DSM- 5 approach: Internet gaming
disorder. *Addiction*, 109(9), 1399-1406.
- Peukert, P., Steffen, S., ElKasmi, J., Barth, G.M., Meerkerk, G.-J. & Batra, A. (2012).
Faktorielle Struktur der deutschen Version der Compulsive Internet Use Scale
(CIUS) nach konfirmatorischer Faktorenanalyse. *Zeitschrift für Klinische
Psychologie und Psychotherapie*, 41, 101 – 108.
- Pieschl, S., & Porsch, T. (2013). Das Präventionsprogramm Surf-Fair gegen
Cybermobbing - Eine Einführung. *Psychologie in Österreich*, 1, 14-21.
- Pieschl, S. & Urabsik, S. (2013). Does the cyberbullying prevention program Surf-Fair
work? – An evaluation study. In R. Hanewald (Ed.), *From cyber bullying to
cyber safety: issues and approaches in educational contexts* (pp. 205-224).
Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Pinquart, M. (2011). Entwicklung der Motivation und Handlungsregulation. In M.
Pinquart, G. Schwarzer, & P. Zimmermann (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie
des Kindes- und Jugendalters* (S. 155-174). Göttingen: Hogrefe.
- Plöger-Werner, M. (2011). *Evaluation des Projektes "Medienkompetenz für Mädchen"
der Stiftung Medien- und Onlinesucht*. Online abrufbar unter
<http://www.stiftung-medienundonlinesucht.de/downloads/eva.pdf> [25.09.2015].

- Pontes, H. M., Király, O., Demetrovics, Z. & Griffiths, M. D. (2014). The Conceptualisation and Measurement of DMS-5 Internet Gaming Disorder: The Development of the IGD-20 Test. *PloS ONE*, 9(10), e110137.
- Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2015). Measuring DSM-5 internet gaming disorder: Development and validation of a short psychometric scale. *Computers in Human Behavior*, 45, 137–143.
- Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2016a). Portuguese Validation of the Internet Gaming Disorder Scale - Short-Form. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(4), 288–293.
- Pontes, H. M., Macur, M., & Griffiths, M. D. (2016). Internet Gaming Disorder Among Slovenian Primary Schoolchildren: Findings from a Nationally Representative Sample of Adolescents. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(2), 304–310.
- Prinstein, M. J. & Dodge, K. A. (2008). *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Rehbein, F. & Baier, D. (2013). Family-, Media-, and School-Related Risk Factors of Video Game Addiction. *Journal of Media Psychology*, 25(3), 118-128.
- Rehbein, F., Kleimann, M. & Mossle, T. (2010). Prevalence and Risk Factors of Video Game Dependency in Adolescence: Results of a German Nationwide Survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 269-277.
- Rehbein, F., Kliem, S., Baier, D., Möhle, T. & Petry, N. (2015). Prevalence of internet gaming disorder in German adolescents: diagnostic contribution of the nine DSM-5 criteria in a state-wide representative sample. *Addiction*, 110(5), 842-851.
- Rehbein, F.; Möhle, T.; Arnaud, N. & Rumpf, H.-J. (2013). Computerspiel- und Internetsucht. Der aktuelle Forschungsstand. *Nervenarzt*, 84, 569-575.
- Reinecker, H. (2005). *Grundlagen der Verhaltenstherapie* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Renner, K.-H., Marcus, B., Machilek, F. & Schütz, A. (2005). Selbstdarstellung und Persönlichkeit auf privaten Homepages. In: Renner, K.-H., Schütz, A. & Machilek, K.-H. (Hrsg.). *Internet und Persönlichkeit. Differentiell-psychologische und diagnostische Aspekte der Internetnutzung* (S. 189-204). Göttingen: Hogrefe.
- Riedel, R., Büsching, & Brand, M. (2017a). *BLIKK im ÜberBLICK*. Online abrufbar unter www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/.../4.../Factsheet_BLIKK.pdf [18.08.2017].
- Riedel, R., Büsching, & Brand, M. (2017b). *Ergebnis-Präsentation 29.05.2017*. Online abrufbar unter www.junaimnetz.de/wp-content/uploads/2017/05/Praesentation_BLIKK.pdf [18.08.2017].
- Röhrle, B. (2001). Prävention psychischer Störungen und Förderung psychischer Gesundheit. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 9(4), 131-134.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Rumpf, H.-J., Meyer, C., Kreuzer, A. & John, U. (2011). Prävalenz der Internetabhängigkeit (PINTA). Bericht an das Bundesministerium für Gesundheit. Online abrufbar unter http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/DrogenundSucht/Computerspiele_Internetsucht/Downloads/PINTA-Bericht-Endfassung_280611.pdf [21.10.2013].
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Scheithauer, H., Schulte-Krumbholz, A., Wölfer, R. & Zagorscak, P. (2014). Das Medienhelden-Programm zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing: Konzept und Ergebnisse aus der Evaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 64(5), 379-394.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.

- Schröder, A. (2003). Die Gleichaltrigen-Gruppe als emotionales und kulturelles Phänomen. In: Nörber, M. (Hrsg.). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige* (S. 94-113). Weinheim: Beltz.
- Schuhler, P. & Vogelsang, M. (2012). *Pathologischer PC- und Internetgebrauch. Eine Therapieanleitung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuhler, P., Vogelsang, M. & Petry, J. (2009). Pathologischer PC-/Internetgebrauch Krankheitsmodell, diagnostische und therapeutische Ansätze. *Psychotherapeut*, 54, 187-192.
- Schultze-Krumbholz, A.; Zagorscak, P., Siebenbrock, A. & Scheithauer, H. (2012). *Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing*. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Edwards, M. J., & Thompson, J. L. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: A cross-sectional study. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10, 111.
- Sengsavang, S., Willemsen, K., & Krettenauer, T. (2015). Why be moral? Children's explicit motives for prosocial-moral action. *Frontiers in psychology*, 6, 552.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforcement. A theoretical analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376–385.
- Spiegel Online (2008). Online-Häme wird Straftat: weltweit erstes Gesetz gegen Cybermobbing. Online abrufbar unter <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/online-haeme-wird-straftat-weltweit-erstes-gesetz-gegen-cybermobbing-a-563115.html> [28.01.2014].
- Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm!* Stuttgart: Klett.

- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Steffen, S., Peukert, P., Petersen, K. U. & Batra, A. (2012). Messverfahren zur Erfassung der Internetsucht. In: *Sucht*, 58(6), 401-413.
- Stevens, J. (1999). *Intermediate Statistics (Second Edition): A Modern Approach*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Sting, S: (2010). Jugendliches Rauschtrinken als passion agency. *Paragrana*, 18(2), 93-101.
- Stock, S., Miranda, C., Evans, S., Plessis, S., Ridley, J., Yeh, S. & Chanoine, Jean-Pierre (2007). Healthy Buddies: A Novel, Peer-Led Health Program for the Prevention of Obesity and Eating Disorders in Children in Elementary School. *Pediatrics*, 120(4), 1059-1063.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tapscott, D. (1998). *Net Kids – Die Digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: Gabler.
- Targhetta, R., Bertrand, N. & Perney, P. (2013). Argentine tango: Another behavioral addiction? In: *Journal of Behavioral Addictions*, 2(3), 179-186.
- Theunert, H. (2009). Medienkompetenz. In Schorb, B., Anfang, G. & Demmler, K. (Hrsg) *Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis* (S. 167-169). Bobingen: Kessler.
- Tillmann, A. & Helbig, C. (2013). Evaluation der Kampagne: "Dein Spiel. Dein Leben. Find your level!": Eine Initiative des Dialog Internet. Online abrufbar unter http://dein-spiel-dein-leben.de/wp-content/uploads/Abschlussbericht_DSDL_Evaluation_plus_Anlage.pdf [28.09.2015].
- Tokunga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Turner, G. & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14(2), 235-247.
- Von Gebattel, V. E. (1954). *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*. Berlin: Springer.

- Wachs, S., Wolf, K. D. & Pan, C.-C. (2012). Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema* 24(4), 628-633.
- Waller, G., Willemse, I., Genner, S., Suter, L. & Süss, D. (2016). JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Online abrufbar unter <https://www.swisscom.ch/de/about/unternehmen/nachhaltigkeit/medienkompetenz/james.html> [03.08.2017]
- Watanabe, Y., & Lee, K. (2016). Children's Motives for Admitting to Prosocial Behavior. *Frontiers in psychology*, 7, 220.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Willard, N. (2007a). *Cyberbullying and Cyberthreats. Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats and Distress*. Research Press.
- Willard, N. (2007b). Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats. Online abrufbar unter <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School-Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx>. [03.08.2017].
- Willemsen, B. U., Laberg, J.C. & Klepp, K.-I. (1994). Evaluation of two Student and Teacher Involved Alcohol Prevention Programmes. *Addiction*, 89, 1157-1165.
- Wölfling, K., Jo, C., Bengesser, I., Beutel, M. E. & Müller, K. W. (2012). *Computerspiel- und Internetsucht: Ein kognitiv-behaviorales Behandlungsmanual*. Stuttgart. Kohlhammer.
- Wrage, H. (2010). Jene Fabrik der Bücher. Über Lesesucht, ein Phantasma des medialen Ursprungs und die Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Monatshefte 102(1), 1-21.
- Wurdak, M., Wolstein, J. & Kuntsche, E. (2016). Effectiveness of a drinking-motive-tailored emergency-room intervention among adolescents admitted to hospital due to acute alcohol intoxication – A randomized controlled trial. *Preventive Medicine Reports* (3), 83-89.

- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415-434.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Young, K. S. (1996). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. University of Chicago Press.