

Onlinesucht im Jugendalter
Perspektiven pädagogischer Prävention

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

an der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Jessica Lang

aus

Köln

März 2013

Vorwort

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2013 angenommen (Beschluss des Promotionsausschusses vom 20.10.2010).

Ich bedanke mich bei allen, die mich auf meinem Weg begleitet haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Teil: Situierung der Onlinesucht.....	1
I Einleitung.....	1
II Phänomenbereich.....	10
1 Medien im Jugendalter.....	10
1.1 Eingrenzung des Altersbereichs Jugend.....	11
1.2 Freizeit, Gerätebesitz und -nutzung.....	12
1.2.1 Freizeit der Jugendlichen.....	14
1.2.2 Gerätebesitz.....	16
1.2.3 Mediennutzung.....	17
2 Soziale Ungleichheit im Internet.....	21
3 Onlinenutzungsformen.....	25
3.1 Kommunikation.....	27
3.2 Spiel.....	31
4 Onlinesucht.....	39
4.1 Onlinesucht und Spielsucht.....	41
4.2 Der Internet-Addiction-Test (IAT) nach YOUNG (1999).....	50
4.3 Die Internetsuchskala (ISS) nach HAHN & JERUSALEM (2001).....	53
2. Teil: Bedürfnisproblematik und Wirkungsforschung.....	58
III Gegenstandsbestimmung und Forschungsfrage.....	58
1 Bedürfnisstruktur.....	58
1.1 Bedürfnisse Heranwachsender.....	59
1.2 Bedürfnishierarchie nach MASLOW (1999).....	60
1.3 Bewertung der Bedürfnisse Heranwachsender vor dem Hintergrund MASLOWS (1999) unter Berücksichtigung der Internetnutzung.....	63
2 Entwicklungs- und Identitätsaufgaben.....	69
2.1 Entwicklungsaufgaben.....	71

2.2	Identität.....	75
3	Symbolisch-interaktionistischer Zugang zu Identität.....	82
3.1	Symbolischer Interaktionismus nach MEAD (1976).....	83
3.2	Identität und Sprache nach KRAPPMANN (2000).....	88
4	Psychosozialer Ansatz nach ERIKSON (1973).....	93
5	Identität im Spiegel der Postmoderne.....	97
5.1	Identitätskonstruktionen in der Postmoderne nach KEUPP (2008).....	100
5.1.1	Selbstdarstellung im realen und virtuellen Raum.....	103
5.1.2	Implikationen für Jugend heute.....	105
5.1.3	Jugendliche Onlinesucht: ein postmodernes Phänomen?.....	109
5.2	Identitätszustände nach MARCIA (1989).....	116
6	Humanökologische Zusammenführung.....	121
6.1	Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Postmoderne.....	122
6.2	Bedeutung von Erziehung in der Postmoderne.....	124
6.3	Umweltkontexte, Lebensräume, Ökosystemeinheiten.....	125
IV	Wirkungsforschung.....	131
1	Erklärungsansätze der Onlinesucht.....	131
1.1	Modelle der Wirkungsforschung: Stimulus-Response-Ansatz vs. Uses-and-Gratifications-Approach.....	133
1.2	Teufelskreis-Modelle.....	136
1.3	Homöostatisches Modell.....	137
2	Gelernte Sucht.....	140
2.1	Konditionierung.....	140
2.2	Lernen am Modell.....	143
3	Verbindungen zwischen virtueller und realer Welt.....	145
3.1	Funktionskreise.....	146
3.2	Die Dramaturgie der Adoleszenz.....	148
3.3	Sensation Seeking.....	152

3.4	Transferprozesse zwischen den Welten.....	154
4	Aktuelle Tendenzen.....	159
3. Teil:	Prävention.....	162
V	Präventionstheoretische Grundlagen.....	162
1	Verhältnis- und Verhaltensprävention.....	165
2	Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention.....	168
3	Arten der Primärprävention.....	171
3.1	Verhältnisbezogene Primärprävention.....	172
3.2	Verhaltensbezogene Primärprävention.....	175
VI	Prävention gegen Onlinesucht im Jugendalter.....	177
1	Gesundheitsförderung.....	177
1.1	Salutogenese.....	179
1.2	Resilienz.....	183
1.2.1	Risiko- und Schutzfaktoren.....	186
1.2.2	Coping.....	189
1.3	Präventionsprogramme.....	192
1.3.1	Soester Programm.....	192
1.3.2	ALF – <u>A</u> llgemeine <u>L</u> ebenskompetenzen und <u>F</u> ertigkeiten.....	193
1.3.3	Erwachsen werden – Lions Quest.....	194
1.3.4	Fit und stark fürs Leben.....	196
1.3.5	Bleib locker und Anti-Stress-Training (AST).....	197
1.3.6	SNAKE – <u>S</u> tress <u>n</u> icht als <u>K</u> atastrophe <u>e</u> rleben.....	198
1.3.7	Triple P – <u>P</u> ositive <u>P</u> arenting <u>P</u> rogramm.....	198
2	Medienpädagogik.....	201
2.1	Medien, Erziehung, Sozialisation.....	204
2.2	Medienkompetenz.....	208
2.3	Medienpädagogische Leitlinien und Prävention.....	214

3	Erlebnispädagogik.....	219
3.1	Erlebnispädagogisches Fundament nach HAHN (1998).....	219
3.2	Erlebnispädagogische Grundprinzipien.....	221
3.3	Erlebnispädagogik – Medien – Suchtprävention.....	224
4	Theaterpädagogik und Szenisches Spiel.....	227
4.1	Szenisches Spiel.....	229
4.2	Theaterpädagogische Schnittpunkte zur Prävention.....	233
5	Sekundäre und tertiäre Maßnahmen: Therapie und Rehabilitation.....	235
5.1	Readiness to Change, Motivierendes Interview, Kognitive Verhaltenstherapie, Reality Therapy.....	236
5.2	Rehabilitation.....	240
6	PGO – <u>P</u> räventionsmodell gegen <u>O</u> nlinesucht.....	242
VII	Zusammenfassung und pädagogischer Ausblick.....	249
	Literaturverzeichnis.....	255

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Medienbeschäftigung Jugendlicher in der Freizeit 2012.....	18
Abbildung 2	Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung 2012.....	26
Abbildung 3	Aktivitäten im Internet, Schwerpunkt Kommunikation.....	28
Abbildung 4	Charakter in „World of Warcraft“.....	37
Abbildung 5	DSM-IV Kriterien für Substanzabhängigkeit.....	45
Abbildung 6	DSM-IV Kriterien für pathologisches Glücksspiel.....	47
Abbildung 7	Kriterien der Internet-Abhängigkeit.....	48
Abbildung 8	Internet-Addiction-Test (IAT).....	51
Abbildung 9	Reliabilitätsitems der Internetsuchtskala (ISS).....	55
Abbildung 10	Bedürfnishierarchie nach MASLOW (1999).....	60
Abbildung 11	Bedürfnistabelle (eigene Darstellung).....	64
Abbildung 12	Identitätsformen nach MARCIA (1989).....	117
Abbildung 13	Ökosystemeinheiten nach BRONFENBRENNER (1981).....	128
Abbildung 14	Mikro-, Meso-/Exo- und Makrosystemebene in verschiedenen Lebenskontexten.....	129
Abbildung 15	Die Dramaturgie der Adoleszenz.....	151
Abbildung 16	Präventionsansätze.....	167
Abbildung 17	Verschiedene Präventionsformen.....	169
Abbildung 18	Bio-psychosoziales Modell nach HURRELMANN (1994).....	183
Abbildung 19	Rahmenmodell von Resilienz.....	185
Abbildung 20	Risiko- und Schutzfaktoren.....	188
Abbildung 21	Medienkompetenzdimensionen.....	211
Abbildung 22	Präventionsmodell gegen Onlinesucht (eigene Darstellung).....	244

Als Abbildungen gelten im Folgenden jegliche Darstellungen, so auch Tabellen.

1. Teil: Situierung der Arbeit: Onlinesucht

I Einleitung

Als der New Yorker Psychiater IVAN GOLDBERG 1995 in einer E-Mail an eine von ihm moderierte Mailingliste den Begriff der *Internetsucht* benutzte, wollte er damit nur sein eigenes Internetverhalten scherzhaft beschreiben und rechnete nicht damit, eine Welle an Diskussionen zu entfachen. Zum Selbstläufer wurde das Ganze, als die *New York Times* Internetsucht zum Inhalt eines längeren Artikels machte. Die ersten bekannt gewordenen Arbeiten wurden daraufhin von der amerikanischen Psychologin KIMBERLY YOUNG Mitte der 1990er Jahre veröffentlicht. Mittlerweile geht man von Prävalenzraten der Onlinesucht von ca. 3 % aus (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001a, S. 279 ff.). Die bis heute verwendeten Begriffe für die Online-/Internetsucht bzw. den pathologischen Internetgebrauch sind vielfältig und lauten im englischsprachigen Raum u.a.: online addiction, internet addiction disorder, pathological internet use, compulsive use of the internet, net addiction, netaholism, webaholism, internetomania oder internet dependence – um nur einige zu nennen (vgl. KNECHT, 2005, S. 1808).

Heute, über 15 Jahre nach dem Aufkommen des Begriffs, hat die Pekinger Klinik für Onlinesucht die Behandlungsplätze von 40 auf 300 aufgestockt. In Südkorea wurde eine Klinik eröffnet, die bis zu 100 Patienten behandelt, und rund um den Globus stellt man sich therapeutisch auf die neue Sucht ein, wobei man gleichzeitig noch darüber diskutiert, ob sie als solche anerkannt werden soll (vgl. MORAHAN-MARTIN, 2008, S. 32). Es ist unstrittig, dass das Phänomen eindeutig als eine Jugendproblematik zu verstehen ist (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001a, S. 284). Jugendzeit ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts Medienzeit, die sich zu einem großen Teil in der virtuellen Welt abspielt, die sich mit der Realität vermischt. Mittlerweile kann man bei Ebay für das Onlinerollenspiel „World of Warcraft“ für mehrere Hundert Euro Spielcharaktere ersteigern, und HORX (2006) beschreibt die virtuelle Welt „Projekt Entropia“, in der ein Spieler für 26.000 Dollar eine virtuelle Insel erwarb (vgl. HORX, 2006, S. 20). Ganze Firmen haben sich mittlerweile darauf spezialisiert, Spielcharaktere oder

Spielwährungen zu verkaufen. „In China existieren gar ganze Firmen (Powerfarmer), die damit beschäftigt sind, Onlineserver nach Gold und Gegenständen abzugrasen. 500 Gold kosten bei Ebay 67 Euro und der Level-60-Krieger ist bei Gamepal gar für 400 US-Dollar zu haben“, so berichtet HÖSCHEN (2006, S. 137). Wie diese Entwicklung zustande kam, ist nur in der Retrospektive nachzuvollziehen und wird durch eine Rundmail illustriert, die in den letzten Jahren im Internet kursiert und die sich „Wir waren Helden“ nennt. Die Rundmail wendet sich humorvoll an alle, die vor 1980 geboren wurden (vgl. <http://www.netmoms.de/fragendetail/5343369> [01.03.2013]). Der Inhalt fragt danach, wie es sein kann, dass die Menschen dieser Generation noch leben, wo sie doch ohne Kindersitz und Airbag im Auto saßen, wo die Bauklötze, die sie sich in den Mund gesteckt haben mit Blei und Cadmium angestrichen waren, wo die Türen sich ohne Kindersicherung schlossen und wo man morgens das Haus verließ und erst abends wiederkam, ohne dass die Eltern wussten, wo man war. Man war nicht per Handy erreichbar, man hatte keine Playstation, kein Nintendo und keine X-Box – man hatte Freunde. Mit denen spielte man Straßenfußball und baute Seifenkisten, um erst unten am Berg zu merken, dass man die Bremsen vergessen hatte (vgl. ebd.).

Wenn man das liest, wird deutlich, dass Kindheit und Jugend bis fast ans Ende des 20. Jahrhunderts vorrangig eine Zeit des Spielens und Ausprobierens war, die real und leiblich stattfand. Die oben erwähnten Seifenkisten lassen sich beliebig ergänzen durch „Cowboy und Indianer“, „Räuber und Gendarm“ und ähnliche Spiele, die alle eines gemeinsam hatten: Sie fanden in realen Räumen statt und waren infolgedessen ohne körperlichen Einsatz nicht zu meistern. In diese Kategorie fallen natürlich auch die Scharen von Mädchen, die die Reiterhöfe in jeder Minute ihrer Freizeit bevölkerten. Und diese Mädchen fühlten sich nach getaner Stallarbeit oder einer Reitstunde gut, auch ohne, dass sie über dieses Gefühl, wenige Minuten, nachdem sie wieder zuhause waren, in ihrem „facebook“-Profil Auskunft gaben.

Wenn man sich heute draußen umschaut oder mit Eltern spricht, so stellt man fest, dass sich die Umwelten tiefgreifend geändert haben. Kindheit und Jugend haben sich verlagert und zwar nach drinnen. Die möglichen Gründe dafür sind

vielfältig. In städtischen Gegenden ist einiges an Grünflächen dem Beton zum Opfer gefallen, und mit einer immer größeren Betonung der Leistungsgesellschaft ist ein höherer schulischer Druck verbunden, der mehr Zeit am Schreibtisch erfordert. In Zeiten diverser Missbrauchsdelikte kann man selbst dem freundlichen Nachbarn misstrauen und entsprechend sehen Eltern ein Spielen auf der Straße nicht mehr so gerne. Diese äußeren Umstände alleine können jedoch nicht dafür verantwortlich sein, dass sich die Jugend am Anfang des 21. Jahrhunderts in ihrem Tun mehr von allen vorhergehenden Generationen unterscheidet, als es zwischen einer Eltern-Kind-Generation je üblich war.

Es ist ein *gesamtkultureller Wandel* zu erleben, der die beschriebenen Veränderungen bedingt. Als Kultur kann man mit SOMMER (2004) die Gesamtheit der Mythen, Künste, Wissenschaften, sozialen Normen und Gewohnheiten einschließlich ihrer Entstehung und Auswirkung bezeichnen. Der Kulturwandel ist ein Aspekt des sozialen Wandels, und in einer anthropologischen Perspektive verändern sich dadurch die kulturellen Rahmenbedingungen, die Grundlagen und die Verhaltensweisen. Dies kann eine Innovation oder eine Reaktion von außen auf die jeweiligen auf die Kultur wirkenden Impulse (Kulturdiffusion) darstellen (vgl. SOMMER, 2004, S. 60).

Demnach spielt es im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine entscheidende Rolle, ob das Verhalten der heutigen Kinder und Jugendlichen als Innovation zu bezeichnen ist oder ob es eine Anpassung an die von außen wirkenden Impulse darstellt. Ersteres wäre positiv konnotiert und suggeriert einen gewissen Fortschritt, ein Mit-der-Zeit-Gehen bis hin zu einem Der-Zeit-voraus-Sein. Zweiteres wäre ein passiver Vorgang des Sich-der-Zeit-Fügens und des Reagierens anstelle des Agierens. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass sich aktuell etwas Grundlegend verändert bzw. schon verändert hat. Die Erziehungswissenschaft sollte im vorliegenden Kontext nicht primär untersuchen, ob oder warum etwas Zeitdiagnostisches zustande kommt, sondern wie man im Bereich Erziehung und Bildung auf die gegebenen Umstände adäquat reagieren und Heranwachsende begleiten kann.

Die gegebenen Umstände werfen die Frage auf, ob man Kinder weiterhin zu mündigen Menschen erziehen kann, und wie diese zum gelingenden Menschsein kommen. Das heißt in Bezug auf Jugendliche vor allem, wie die Suche nach Identität in der spät- bzw. postmodernen Gesellschaft aussehen kann. Menschen machen hier zu Beginn des 21. Jahrhunderts Entfremdungserfahrungen und fühlen sich verunsichert in einer modernen Welt, die von Umbruchsprozessen geprägt ist und die das Individuum mit allerlei fragmentierten und oft widersprüchlichen Lebensbedingungen konfrontiert (vgl. MERTENS, 2008b, S. 8 ff.).

Die Suche nach Identität stellt den Jugendlichen angesichts dieser Fragmentierung heute zweifellos vor größere Anforderungen als noch vor einigen Jahren – denn wenn Sinn- und Wertmuster sowie Symbole nur noch eine geringe Halbwertszeit haben, und alles was heute gilt, morgen schon wieder überholt ist, fehlt es an stabilen Strukturen, an denen sich der Heranwachsende orientieren kann. Die oben erwähnten Helden vergangener Tage, denen man nacheifern konnte, sind diffus medialen Vorbildern gewichen, so dass man fast von einer Identitätsnot sprechen könnte. Gleichzeitig zu einem starken Beschützer und einem einfühlsamen und emotionalen Mann heranzureifen, bzw. beruflich erfolgreich aber gleichzeitig eine tolle Mutter zu sein stellt Jungen bzw. Mädchen vor einen zu bewältigenden Balanceakt.

Ein Prozess, der bei der Suche nach Identität unerlässlich ist, ist der Austausch mit anderen. Der Mensch lebt „in einem Prozess ständiger Interaktion und Kommunikation, der sich über den Austausch vornehmlich sprachlicher Symbole, Bedeutungsgehalte, Erwartungen und Wertmuster vollzieht“ (MERTENS, 1998, S. 17). Da genau liegt aber auch das Problem, denn das „Zeitalter der Multioptionalität bringt eine Entwertung von Zeichen mit sich. Die Sample-Kultur zeigt freie Verfügbarkeit und Kombinierbarkeit von Symbolen“ (SOMMER, 2004, S. 118). Im Zuge dieser Entwicklung wenden sich die Jugendlichen der Medienwelt zu. Mit Medien befriedigen Heranwachsende Bedürfnisse wie Neugier und Wissensdurst. Sie suchen in der Phase der Exploration nach kognitiver Orientierung sowie Erklärung der Realität. Medien können Anregungen für Problemlösungen liefern, und konkrete Denkopoperationen können dadurch eingeübt werden, dass die Jugendlichen „im Inneren Handlungsstränge,

Zeitsprünge und Perspektivenwechsel nachvollziehen“ (OERTER & MONTADA, 2008, S. 898).

Besondere Bedeutung hat hierbei in den letzten Jahren das *Internet* gewonnen, das endgültig den Fernseher bei den Jugendlichen abgelöst hat. Schon in der JIM (Jugend, Information und (Multi)-Media) Jugendstudie in 2008 gaben 71 % der befragten Jugendlichen an, einen eigenen Computer im Zimmer zu haben, wobei jeder zweite Jugendliche (51 %) darüber hinaus über einen eigenen Internetzugang verfügte (vgl. JIM 2008, S. 9). In 2012 nannten 82 % der Befragten einen Computer ihr Eigen, wovon 87 % einen eigenen Internetzugang hatten (vgl. JIM 2012, S. 30 f.)

Das Internet erfüllt dabei mehrere Bedürfnisse zugleich, denn man kann dort kommunizieren, sich informieren, spielen und einkaufen, um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Ein weiterer Punkt, der für die große Attraktivität des Mediums spricht, ist, dass es ein größtenteils von der Erwachsenenwelt abgeschirmter Raum ist. Die Eltern stammen noch aus der Buchgeneration oder, wenn sie jünger sind, aus der Film- und Fernsehgeneration. Mit dem Computer oder gar dem Internet ist keiner von ihnen aufgewachsen. Aus diesem Grund kennen sie sich meistens mit dem Medium schlechter aus als ihre Kinder und heißen einen ausgiebigen Umgang mit diesem anfangs gut, vermuten sie doch eine Steigerung der viel gepriesenen Medienkompetenz. Hellhörig wurden die ersten, als Amokläufer durch Schulen zogen und die Medien dies als Konsequenz von zu viel gewalthaltigem Computerspielen darstellten. Da man die großen Tragödien nicht in der eigenen Familie vermutet und die wenigsten Familien Zugang zu Waffen haben, konnten Eltern diese Gefahr für sich meist ausschließen. Bedenklich wurde die Computer- und Internetnutzung dann, als Eltern feststellten, dass ihre Kinder ganze Nächte lang am Computer saßen und dies nicht, um Schulaufgaben zu erledigen, sondern um zu chatten oder zu spielen, was eine völlige Übermüdung und damit eine Verschlechterung der Schulleistungen zur Folge hatte.

Die größte Attraktivität weisen dabei sogenannte Onlinerollenspiele auf. MUD (Multi User Dungeon), MMO (Massively Multiplayer/Multiuser Online), MMOPW (Massively Multiplayer Online Persistent World), und MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Playing Game) sind inzwischen gängige

Begriffe. MMORPG wurden in den 1990er Jahren als Erweiterung der MUDs entwickelt. MUDs bestehen nur aus geschriebenem Text, so dass deren virtuelle Welt erst durch die Vorstellungskraft des Nutzers entsteht, während MMORPGs in einer 3D-Welt spielen (vgl. HÖSCHEN, 2006, S. 134). Charakteristisch für diese Spiele ist, dass sich Tausende von Spielern gleichzeitig in der virtuellen 3D-Welt befinden und interagieren und dass nach dem Logout das virtuelle Geschehen weitergeht und der Spieler beim nächsten Login eine andere Welt vorfindet als die, die er verlassen hat. Das bekannteste MMORPG dieser Art, welches Ende 2004 von Blizzard Entertainment an den Start geschickt wurde, ist „World of Warcraft“ (vgl. CHAN & VORDERER, 2006, S. 79 ff.) und zählt Anfang 2013 insgesamt über 9,6 Millionen Nutzer/Abonnenten weltweit (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft [01.03.2013]).

Der vordergründige Internet-Spaß birgt offenkundig besonders im Jugendalter die Gefahr des Kontrollverlustes, so dass die Jugendlichen nicht mehr sehen, wie viel Zeit sie online verbringen und welche Auswirkungen auf das gesamte soziale Leben damit einhergehen. Das Internet hält dabei für die Jugendlichen die verlockende Möglichkeit bereit, die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung zu unterstützen, indem es (virtuelle) Anerkennung durch Gleichaltrige bietet und hier Rollen und Identitäten getestet werden können (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001a, S. 290). So titelte die Süddeutsche Zeitung am 16. Juli 2009 auf Seite Drei: „Verloren in Zeit und Raum. Sie lassen ihr Leben in die Brüche gehen, um am Computer zu spielen: Millionen Jugendliche und junge Männer gelten als gefährdet oder bereits als onlinesüchtig. In der ersten speziellen Therapie an der Uniklinik Mainz findet man bei ihnen Symptome wie bei Drogenabhängigen“. Auch wenn die empirische Basis zur Onlinesucht im Vergleich zu anderen Suchtbereichen noch nicht sehr breit ist, deutet alles darauf hin, dass es sich hierbei um eine Verhaltenssucht handelt, die analog zur Spielsucht zu sehen ist und damit ein ernst zu nehmendes Problem darstellt (vgl. YOUNG, 1999, S. 279). Wie im Verlauf der Arbeit zu entfalten sein wird, sind die Symptome der Onlinesucht die gleichen wie die des pathologischen Glücksspiels, der Spielsucht. Die Tatsache, dass sich diese Symptome aus dem Bereich der Substanzabhängigkeit herleiten, zeigt, welche ernst zu nehmendes Problem mit dringendem

Handlungsbedarf hier vorliegt. Im Kontext dieser Arbeit sollte dementsprechend die grundlegende Frage stehen, welche Anregungen Erziehung zu geben vermag, damit Kinder bzw. Jugendliche das Rüstzeug erwerben, diesen virtuellen Versuchungen zu widerstehen.

Dementsprechend ist zunächst die Medienwelt der Jugendlichen darzustellen. Handy, Laptop und Internet sind für sie zur Selbstverständlichkeit geworden. Es ist wichtig zu wissen, was diese Kommunikationsmittel für Jugendliche bedeuten, um auf dieser Grundlage dann das Internet mit seinen Suchtfaktoren sowie mögliche Prävention zu thematisieren. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass es auch in der virtuellen Welt sozial benachteiligte Jugendliche gibt, so dass der Zusammenhang zwischen Internet und Bildungschancen angesprochen werden sollte.

Vor diesem Hintergrund ist zu klären, was den Computer insbesondere für Jugendliche so reizvoll macht und welche Bedürfnislagen sich hier auftun, deren wirkliche oder vermeintliche Bewältigung das *Suchtpotential Internet* in dieser Stärke hervorbringt. Im Rahmen der Ausprägungen und der Folgen der Online-sucht werden besonders die *Onlinespielsucht* und die *Onlinekommunikations-sucht* zu bedenken sein, da neben dem Spielen vor allem das Chatten bzw. die sozialen Netzwerke eine beliebte Beschäftigung für Jugendliche darstellen. Virtuelle Welten bieten die Möglichkeit, der Realität zu entfliehen, mit Rollen zu experimentieren und sich vor Gleichaltrigen zu profilieren.

Daraufhin wird die *theoretische Fundierung* der Onlinesucht zu erarbeiten sein. Beginnend mit der Suchtforschung ist darzulegen, dass es sich bei Onlinesucht um eine Form der substanzunabhängigen Sucht handelt, die auch als „gelernte Sucht“ bezeichnet werden kann. Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf demnach von „Sucht“ und nicht von „Abhängigkeit“ gesprochen. Dass es sich hierbei um eine laufende Diskussion handelt, sei betont (vgl. Teil II, Kapitel 4).

Im Anschluss an die Suchtforschung wird die Problematik derzeitiger jugendlicher Bedürfnislagen und die entsprechende Wirkungsforschung theoretisch zu erörtern sein. Hierbei ist das Jugendalter unter der spezifischen Entwicklungsaufgabe der Identitätssbildung zu bedenken. Das psychosoziale Entwicklungs-

modell nach ERIKSON (1973) spielt eine ebensolche Rolle wie MEADS (1976) Theorie des Symbolischen Interaktionismus, insofern die Befähigung zum Handeln in Gruppen auch für das Internet zentral ist. Die Gefahr, im Internet nach einem Ersatz zu suchen für das, was die reale Welt den Jugendlichen nicht zu bieten scheint, ergibt sich aus der Fragmentierung der Gesellschaft und dem damit einhergehenden Wandel des Jugendalters und der Familie in der Postmoderne. Stabile Strukturen und verlässliche Regeln weichen immer mehr einer Kultur der Kommunikation und des Aushandelns zwischen Eltern und Kindern. Die eigene Selbstverwirklichung und die Versuche, Ungleichzeitigkeiten zu managen, führen zu einer teils nicht zu vernachlässigenden Zeit, die Eltern für sich selbst beanspruchen. Infolgedessen stehen den Kindern weniger zeitliche Ressourcen mit ihnen zur Verfügung, so dass sie oft alleine sind, mit dem Versuch, sich als Mensch zu entwerfen. Das Internet mit vielen Möglichkeiten sowohl der Ablenkung als auch der Kommunikation bietet augenscheinlich eine schnelle Lösung, aus dem Alltag zu fliehen, sich mit „Freunden“ auszutauschen, erste Antworten auf Fragen zu finden oder Erfolg in der Gruppe zu erleben. Gerade der Erfolg und die direkte Anerkennung einer Gruppe sind zentrale Elemente des Identitätsaufbaus, welche darüber hinaus ihre Wirkung über die gesamte Lebensspanne behalten.

Den Übergang zum *pädagogisch-präventiven* Teil der Arbeit bieten humanökologische Überlegungen zur Onlinesucht. Im Fokus steht die Frage, wie frühzeitig identitätsfördernde Arrangements und anregende Umwelten für die Heranwachsenden zu schaffen sind und wie sich der Bildungsgedanke auf einen verantwortungsbewussten Umgang mit dem Internet auswirken könnte.

Aufbauend auf dem Phänomenbereich und auf der theoretischen Fundierung wird dieser Teil die Beantwortung der Frage in den Mittelpunkt stellen, ob sich aus pädagogischer Sicht geeignete (primäre) Präventionsmaßnahmen ableiten lassen, die diesem neuen Suchtphänomen entgegenwirken können. Da es sich hier um eine pädagogische und nicht therapeutische Arbeit handelt, steht die Primärprävention im Zentrum. Therapeutische und rehabilitative Maßnahmen (Intervention und Rehabilitation/Resozialisation) ergänzen diese. Ergebnisse der Resilienzforschung werden auf ihre Anwendbarkeit zur pädagogischen Präventi-

on der Onlinesucht im Jugendalter geprüft. Unter dem Stichwort der Ressourcenaktivierung können möglicherweise Präventionspotentiale erschlossen werden, die besonders für Personen in widrigen Lebensumständen (bildungsferne und sozial schwächere Herkunftsmilieus, die ihren Kindern keine alternativen Handlungsmöglichkeiten aufzeigen können) hilfreich sein können. Virulent ist dabei im Hinblick auf Elternhaus und Schule die Frage, wie künftig pädagogisch Handelnde befähigt werden können, frühzeitig Umwelten zu arrangieren, die Zentrierung und Entschleunigung für die Heranwachsenden in einem tendenziell schnelllebigen und unverbindlichen Medienzeitalter ermöglichen. Der Fokus wird bei der Etablierung von Präventionsmaßnahmen in den dann folgenden Kapiteln auf den Bereichen der *Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik* liegen, da, wie zu zeigen sein wird, der adäquate Umgang mit Medien, die Suche nach Abenteuer und die Lust am Spiel mit Identitäten primäre Bedürfnisse im Jugendalter sind. Im Sinne einer humanökologischen Konzeption müssen verschiedene Umwelten zur Eröffnung stimulierender Sinnperspektiven einladen. Ein reflektierter Umgang der Mediennutzung sowie das Bereitstellen eines zum Computer alternativen Handlungsangebots sollten selbstverständlich sein. Hieraus lässt sich folgende leitende These für die nachfolgenden Ausführungen definieren:

Der primärpräventive und kombinierte Einsatz von Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik trägt bei frühzeitiger Anwendung dazu bei, dass Heranwachsende ihr Bedürfnis nach Abenteuer, nach Anerkennung durch Gleichaltrige und nach einem Ausprobieren von Identitäten real-leiblich befriedigen können und somit die Gefahr einer Onlinesucht deutlich geringer ist.

II Phänomenbereich

1 Medien im Jugendalter

Betrachtet man die letzten fünfzehn Jahre, so hat ein deutlicher Medienwandel stattgefunden, der durch *Digitalisierung* (=Umstellung auf digitale Technologie), *Konvergenz* (=Verschmelzung verschiedener Medien), *Pluralisierung* (=Vervielfachung von Medien) und *Diversifizierung* (=Spezialisierung der Nutzungsangebote) beschrieben werden kann (vgl. HUGGER, 2010, S. 8). Dieser Wandel vergrößert die Möglichkeiten für Jugendliche, Medien zu nutzen. Was aber versteht man unter diesen Medien bzw. wie werden sie genutzt?

Wenn man heute von den „Medien“ spricht, die Jugendliche nutzen, so meint man damit das, was KÄHLER (2001) unter Rückgriff auf PROSS als „Tertiärmedien“ bezeichnet, nämlich solche, die Transporttechniken voraussetzen. Darunter fallen z.B. Fernsehen, Handy, Radio, Computer und das Internet. Davon abzugrenzen sind Primärmedien, die ohne technische Hilfsmittel produziert und rezipiert werden und unter menschlichen Elementarkontakt fallen, wie Sprache, Gestik und Mimik, während Sekundärmedien bereits ein technisches Gerät auf der Produktionsseite voraussetzen. Darunter fallen Printmedien, Musik, Fotos und Mode (vgl. KÄHLER, 2001, S. 37 f.). Im Folgenden wird auf diese Unterscheidung verzichtet und nur von *Medien* gesprochen. Welche Medien jeweils gemeint sind, erschließt sich aus dem Kontext.

Wenn danach gefragt wird, welche Medien von *Jugendlichen* genutzt werden, muss man im Hinblick auf empirische Studien zuerst abgrenzen, welchen Altersbereich Jugend umfasst. In den letzten Jahren ist es schwieriger geworden, hier eine Grenze zu ziehen, denn durch Fernsehen und Internet nehmen Kinder und Jugendliche sehr viel früher an der Welt der Erwachsenen teil als noch vor einigen Jahrzehnten. Sie sehen Sendungen, die für Erwachsene bestimmt sind oder gelangen beim Surfen im Netz auf Seiten, deren Inhalt nicht für sie gedacht ist. Das Fernsehen macht sich kulturelle Tabus zu Nutze, die in Seifenopern oder Talkshows für Einschaltquoten sorgen und die Trennung zwischen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter verschwimmen lassen (vgl. POSTMAN, 1992,

S. 100). Exklusives Wissen, welches früher nur Erwachsenen zugänglich war und den großen Unterschied zu Kindern ausmachte, ist jetzt auch für die jüngere Generation jederzeit erfahrbar. Dies zieht die Tatsache nach sich, dass man allein am Alter keinen Entwicklungsstand pauschal festmachen kann, da das Alter keine hinreichende Auskunft über erworbene Erfahrungen gibt.

1.1 Eingrenzung des Altersbereichs Jugend

An dieser Stelle soll nur eine kurze Eingrenzung des Altersbereichs Jugend stattfinden. Die Spezifika und Entwicklungsaufgaben dieser Phase werden im Zusammenhang mit der Identitätsbildung später erläutert. Im Hinblick auf zu entwickelnde Präventionsmaßnahmen ist es unentbehrlich, sowohl die mediale Lebenswelt dieses Altersabschnitts zu kennen als auch die damit einhergehenden Anforderungen an die Person und Umwelt eines jeden Einzelnen.

Das Jugendalter kennzeichnet ein Zusammenspiel biologischer, sozialer und intellektueller Veränderungen, die für manche eine positive Zeit bedeuten und für andere mit Problemen im familiären oder außerfamiliären sowie persönlichen Bereich verbunden sind (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 271). Abgesehen von den biologischen Veränderungen scheint sich damit die Jugendphase heute bis Anfang des dritten Lebensjahrzehnts auszudehnen, denn viele legen sich vorher weder in Bezug auf den Partner noch auf die Wahl eines Berufes fest. Auch BÜHLER (1959) konstatiert, dass zwischen 20 und 30 Jahren Selbstbestimmung und das Setzen von Zielen vorrangig sind (vgl. BÜHLER, 1959, S. 167 ff.). ARNOLD (1971) bezeichnet Jugend als einen Abschnitt im Lebenslauf, der den Beginn der Pubertät kennzeichnet und zwischen dem 11. und 20. Lebensjahr liegt (vgl. ARNOLD, 1971, S. 243). HURRELMANN (2004) macht die Entwicklung an den vorherrschenden Lebensbereichen fest (vgl. HURRELMANN, 2004, S. 282): Mit dem 16. Lebensjahr gewinnt der Freizeit- und Kulturbereich an Bedeutung. Bis zur Volljährigkeit tritt Politik hinzu und bis zum 25. Lebensjahr die schulische und berufliche Qualifikation. Ab dem 20. Lebensjahr rücken Partnerschaft und Familiengründung in den Fokus, wobei sich die Familienplanung aufgrund längerer Ausbildungszeiten oft auf einen späteren Zeitpunkt im Lebenslauf

verlagert. STEINBERG (2005) unterteilt ähnlich, für ihn gibt es die frühe Adoleszenz zwischen 10 und 13 Jahren, die mittlere Adoleszenz zwischen 14 und 17 Jahren und die späte Adoleszenz zwischen 18 und 22 Jahren (vgl. STEINBERG, 2005, S. 7).

Im Rahmen der nachfolgenden Überlegungen wird das Jugendalter nicht exakt zeitlich eingegrenzt, vielmehr wird hier pointiert die wichtige Phase der Identitätsbildung ins Auge gefasst, in der die Jugendlichen in der Regel zuhause leben und noch zur Schule gehen. Eine Einteilung kann sich an der JIM-Studie orientieren, die sich mit dem Medienumgang Jugendlicher zwischen 12 und 19 Jahren befasst (vgl. JIM 2012). Diese Altersgruppe ist am gefährdetsten, sich in der Onlinewelt zu verlieren.

1.2 Freizeit, Gerätebesitz und -nutzung

In seinem Buch „Growing up digital“ beschreibt TAPSCOTT (1998), dass die aktuelle Jugendgeneration die erste ist, die mit Computer und Internet aufgewachsen ist und die er deshalb die „Net-Generation“ nennt (vgl. TAPSCOTT, 1998, S. 22). Diese Jugendlichen sind die sogenannten *digital natives*, also „Eingeborene des digitalen Zeitalters“, während die Eltern dieser Generation als *digital immigrants*, also als „Zuwanderer des digitalen Zeitalters“, gelten (vgl. WEBER & DIXON, 2007, S. 3 ff.). Zweifellos sind für diese im digitalen Zeitalter aufgewachsenen Kinder Medien als Begleiter im Alltag nicht mehr wegzudenken. So wie BETTELHEIM (2008) einst feststellte, dass Kinder Märchen brauchen, so brauchen Jugendliche am Beginn des 21. Jahrhunderts das entgrenzende und entdifferenzierende Moment der Medien zur eigenen Persönlichkeitsentwicklung (vgl. BAACKE ET AL., 1989, S. 107 f.). Zeit und Raum scheinen durch die neuen Medien geradezu aufgehoben, da man sich via TV und Internet die Welt ins eigene Heim holen kann. Von daher ist die Macht der Medien heute zweifellos von höchster Bedeutung und aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. Sowohl die Vielfalt als auch der Inhalt und die Methoden der Werbung scheinen perfekt. Somit wäre eine Jugendkultur, „die über Städte und Staaten hinausgeht“ undenkbar ohne Medien und „viele lokal geprägte Szenen würden unbemerkt

nebeneinander existieren, internationale Trends könnten nicht entstehen“ und „niemand wüsste in München, was in Paris angesagt ist oder was die jungen Leute in London oder New York treiben“ (vgl. SOMMER, 2004, S. 75).

Gerade die weltweite Vernetzung und das Informiertsein über Trends sind heute für Jugendliche im Hinblick auf Statusmerkmale äußerst wichtig, denn jeder möchte „hipp und angesagt“ sein, als langweilig zu gelten wäre das Schlimmste. Aus diesem Grund bedeutet „Mainstream“ für Jugendliche auch nicht einfach Angepasstheit, sondern bewusste Wahl, genau so sein zu wollen wie die breite Masse. Und genau diese nutzt ein breites Ensemble an Medien.

Die repräsentativste Erhebung zur Mediennutzung Jugendlicher in Deutschland ist die bereits erwähnte alljährliche JIM-Studie vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest. Hierbei handelt es sich um eine Forschungskoope-ration zwischen der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und der Landesanstalt für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz (LMK) in Zusammenarbeit mit der Zeitungs Marketing Gesellschaft (ZMG). Als Partner fungieren die Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) und die Landeszentrale für politische Bildung (LPB) in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie die Stiftung Lesen und der Südwestrundfunk (SWR) (vgl. FEIERABEND & RATHGEB, 2005, S. 320). Im Frühjahr 2011 wurden aus sieben Millionen Jugendlichen in Deutschland 1201 Personen zwischen 12 und 19 Jahren telefonisch befragt. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse gründen sich, soweit an der jeweiligen Stelle nicht anders expliziert, auf die Ergebnisse dieser Studie. Die Befragten sind zu 86 % Schüler (es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Verwendung der männlichen Form in den folgenden Ausführungen auch die weibliche einschließt), zu 10 % Auszubildende und zu 2 % Studenten. 11 % besuchen die Hauptschule, 32 % die Realschule und 54 % das Gymnasium. Das Verhältnis von Jungen (51 %) zu Mädchen (49 %) ist ausgewogen (vgl. JIM 2012, S. 4).

Um sich in die Welt der Jugendlichen hineinzusetzen, wird nun zunächst dargestellt, womit diese ihre freie Zeit verbringen. Die Medienwelt wird unter dem Aspekt beleuchtet, welche Medien die Jugendlichen selber besitzen, welche Medien täglich oder mehrmals wöchentlich genutzt werden und welche Rolle

geschlechtsspezifische Unterschiede dabei spielen. Danach wird auf den entscheidenden Bereich Internet fokussiert. Aussagefähig ist dabei die inhaltliche Verteilung der Internetnutzung mit den genauen Aktivitäten. Besonderes Augenmerk wird auf die Onlinebereiche Kommunikation (Communities, Chat) und Computerspiele gelegt, da diese den jugendlichen Bedürfnissen von Selbstpräsentation, Austausch und Anerkennung dienen und somit das größte Suchtpotential in sich bergen. Zwei Aspekte, die man bei der jugendlichen Mediennutzung bedenken muss, sind der Umgang mit Datensicherheit und Mobbing im Internet sowie die Nutzung des Handys. Gründe hierfür liegen in der teils leichtfertigen Freigabe persönlicher Informationen im Netz und in der Tatsache, das Mobiltelefon als zentrales Kommunikationsmittel zu betrachten. Dieses wird neuerdings in der Jugendszene u.a. zur Verbreitung von pornographischem Material sowie zum Filmen von Schlägereien genutzt. 88 % der Jungen und 84 % der Mädchen mit eigenem Handy haben schon einmal davon gehört, dass solche Inhalte verschickt werden. Selbst bei 12- bis 13-Jährigen ist das Phänomen mit 80 % bekannt (vgl. FEIERABEND & KUTTEROFF, 2007, S. 90).

Nach Abschluss dieser Darstellungen sollte eine Sensibilität dafür entstanden sein, wie die mediale Lebenswelt Jugendlicher heute aussieht und was das Internet für Jugendliche bedeutet. Erst vor diesem Hintergrund können pädagogische Präventionsmaßnahmen entwickelt werden.

1.2.1 Freizeit der Jugendlichen

Die Gruppe der Gleichaltrigen, die Peers, spielen im Leben von Heranwachsenden die größte Rolle. Fast 90 % der Mädchen und Jungen finden es am wichtigsten, sich in ihrer Freizeit mit Freunden zu treffen. An zweiter und dritter Stelle halten sich Aktivität und Passivität die Waage: Jeweils ca. 70 % wählen sportliche Aktivitäten auf den zweiten und Ausruhen/Nichtstun auf den dritten Platz. Danach gibt es einen drastischen Abfall des Interesses, denn an vierter Stelle stehen mit nur noch 23 % Familienunternehmungen. Dies zeigt deutlich das Bestreben der jungen Leute, sich von den Eltern abzulösen und etwas Eigenes aufzubauen. Die weiteren Nennungen der Freizeitgestaltung schließen an diese

Außenorientierung an und belaufen sich auf: Selber Musizieren (weiblich: 17 %, männlich: 20 %), Malen und Basteln (w: 19 %, m: 8 %), Sportveranstaltungen besuchen (w: 10 %, m: 16 %), Einkaufbummel (w: 15 %, m: 5 %), Partys (w: 6 %, m: 11 %), Disco (w: 6 %, m: 5 %), Leihbücherei/Bibliothek (w: 3 %, m: 2 %), Briefe/Karten schreiben (w: 3 %, m: 1 %) und mit je 2 % Kirche (vgl. FEIERABEND & KUTTEROFF, 2007, S. 6).

Abgesehen vom zunehmenden Medieninteresse der Kinder und Jugendlichen scheint sich die Orientierung an Freizeitaktivitäten seit einigen Jahren bei den Jugendlichen nicht geändert zu haben. WAGNER ET AL. (2004) ordnen die jugendlichen Interessen nach Bereichen und kommen zu folgendem Ergebnis: Persönliches und Soziales stehen an erster Stelle (w: 68 %, m: 55 %), gefolgt von Sport (w: 47 %, m: 69 %), Medieninteresse (w: 33 %, m: 50 %), Musik (w: 42 %, m: 28 %), Erschließung von neuen Wissensgebieten (w: 21, m: 17 %), Gesellschaft und Politik (w: 9 %, m: 8 %) und Kreatives/Handwerkliches (w: 8 %, m: 7 %).

Dass das Medieninteresse der Jugendlichen nicht nur angestiegen ist, sondern sich auch geändert hat, erkennt man schon an einem Vergleich der Computerausstattung und des Internetzugangs. Die steigende Verbreitung von Computer und Internet hat in den letzten Jahren in der jungen Zielgruppe stark zugenommen. Bereits 2004 besaßen 43 % der Mädchen und 64 % der Jungen einen eigenen Computer oder Laptop und 21 % der Mädchen einen Internetzugang im Vergleich zu 35 % der Jungen (vgl. JIM 2004, S. 10). In 2012 verfügen bereits 79 % der Mädchen und 85 % der Jungen über einen Computer bzw. Laptop und 85 % der Mädchen bzw. 88 % der Jungen über einen Internetzugang (vgl. JIM 2012, S. 30 f.). Man sieht hieran nicht nur den gesteigerten Stellenwert, den Computer und Internet im Jugendalter eingenommen haben, sondern es wird auch ein Angleichen der Geschlechter bezüglich der Nutzung dieser Medien deutlich. Beide Geschlechter zeigen darüber hinaus eine „große emotionale und intellektuelle Offenheit, sich in der Onlinewelt selbst zu präsentieren“ (HUGGER, 2010, S. 12).

1.2.2 Gerätebesitz

Das Handy ist im Jahr 2012 mit 98 % (Mädchen) bzw. 95 % (Jungen) nicht mehr aus dem Alltag Jugendlicher wegzudenken (vgl. JIM 2012, S. 8). Dies ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, was man mit einem solchen alles tun kann. Im Zuge des technischen Fortschritts handelt es sich hierbei nicht mehr nur um ein Telefon, sondern um eine solide Form der Datenspeicherung und der Informationstechnik. 94 % der Jugendlichen haben an ihrem Handy eine Kamera, 86 % verfügen über Bluetooth zur kostenfreien Datenübertragung, 85 % haben einen MP3-Player, bei 79 % ist es internetfähig, bei 73 % hat es ein Radio und 12 % können mit dem Handy fernsehen (vgl. JIM 2009, S. 53). Bereits 2012 wird diese Frage durch die Frage nach Smartphones abgelöst und es wird interessant, welche Apps auf dem Handy genutzt werden (vgl. JIM 2012, S. 55). Hier stehen Communities, Messenger und Spiele auf den vorderen drei Plätzen (vgl. ebd., S. 55).

Man muss sich als Erwachsener vor Augen führen, was das Handy damit für einen Jugendlichen bedeutet. Es ist für ihn nicht einfach nur ein Telefon, mit dem auch Nachrichten verschickt werden können, es gibt ihm vielmehr die Möglichkeit, immer und überall erreichbar zu sein und per Internetverbindung am Weltgeschehen teilzunehmen. Das führt u.a. dazu, dass bei Jugendlichen oft nicht mehr die klassische Langeweile aufkommt, die es früher gab. Die Welt der Jugendlichen heute zeigt wenig Muße, ist immer in Bewegung. Wenn man Schülerinnen und Schüler an der Bushaltestelle beobachtet, so nehmen sich die wenigsten allein Wartenden die Zeit, nichts zu tun. Die meisten zücken ihr Handy und beginnen zu tippen, zu telefonieren, zu spielen oder einfach Informationen und Daten aller Art durchzusehen. Deren Bedeutung ist nicht zu verachten, haben doch Nachrichten von engen Freunden und Fotos von gemeinsamen Unternehmungen einen hohen Stellenwert für Heranwachsende, die sich über eben diese Erfahrungen mit Gleichaltrigen definieren. Man könnte das mit dem früheren Tagebuch vergleichen, insofern beide Medien intime Dinge beinhalten, die man nicht mit jedem teilen möchte. Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, mit welcher Vehemenz Jugendliche ihr Handy vor Eltern und ihren Lehrkräften verteidigen.

An vierter Stelle des Medienbesitzes (nach Handy, Internet und Computer) steht bei den 12- bis 19-Jährigen mit ca. 80 % der MP3-Player. Dies deckt sich mit der 15. Shell Jugendstudie, in der „Musik hören“ die häufigste Nennung auf die Frage war, was man im Laufe einer Woche gemacht hat (vgl. HURRELMANN ET AL., 2006, S. 78). Auf Platz fünf steht bei 67 % der Mädchen und 59 % der Jungen das Radio (vgl. JIM 2012, S. 8). Darauf folgen das Fernsehen (w: 55 %, m: 64 %) die Digitalkamera (w: 72 %, m: 47 %), die tragbare Spielkonsole (w: 52 %, m: 53 %), die feste Spielkonsole (w: 38 %, m: 61 %), das Smartphone (w: 43 %, m: 51 %), und der DVD-Player (w: 27 %, m: 26 %).

Die Ausstattung mit Mediengeräten gibt zwar einen ersten Anhaltspunkt bezüglich der Popularität einzelner Geräte, aber noch keine hinreichende Information darüber, was von den Jugendlichen am meisten genutzt wird. Deshalb soll im nächsten Schritt die Mediennutzung betrachtet werden.

1.2.3 Mediennutzung

Jugendliche beschäftigen sich im Verlauf einer Woche/eines Tages mit verschiedenen Medien, welche je unterschiedliche Bedürfnisse abdecken und *parallel* genutzt werden. Hier wird der Grundstein für das *Multi-Tasking* gelegt: Es wird schon früh die Fähigkeit erlernt, unterschiedliche Dinge parallel zu erledigen und die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf mehrere Bereiche zu verteilen. Die Frage, ob dies dazu führt, sich nicht mehr lange auf nur eine Sache konzentrieren zu können bzw. mehreren Dingen nur noch einen Teil der Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, soll an dieser Stelle vernachlässigt werden. „Die unschuldige Formulierung ‚parallele Nutzung‘ erhält einen anderen Klang, wenn man weiß, dass Jugendliche das Fernsehen laufen lassen, den MP3-Player im linken Ohr, am rechten das Headset und Skype, während sie am Bildschirm chatten und im zweiten Fenster spielen und das Mathematikheft vor sich liegen haben“ (FILECCIA & SCHMIDT, 2006, S. 226).

Das Internet konnte sich in den letzten Jahren an die Spitze der Medienbeschäftigung setzen. Im Vergleich zum Fernsehen ist das Internet ein interaktives Medium, das viele Tätigkeiten vereint. Man kann im Internet nach Informationen

suchen oder einkaufen, während man nebenbei Musik hört oder chattet. Es gibt darüber hinaus die Möglichkeit, übers Internet zu telefonieren oder sich auf den Seiten der Tageszeitungen über das aktuelle Geschehen zu informieren. Das alles geht sehr schnell, ist sehr kostengünstig und parallel verfügbar. Im Vergleich zu anderen Medien stellt sich die Nutzung wie folgt dar:

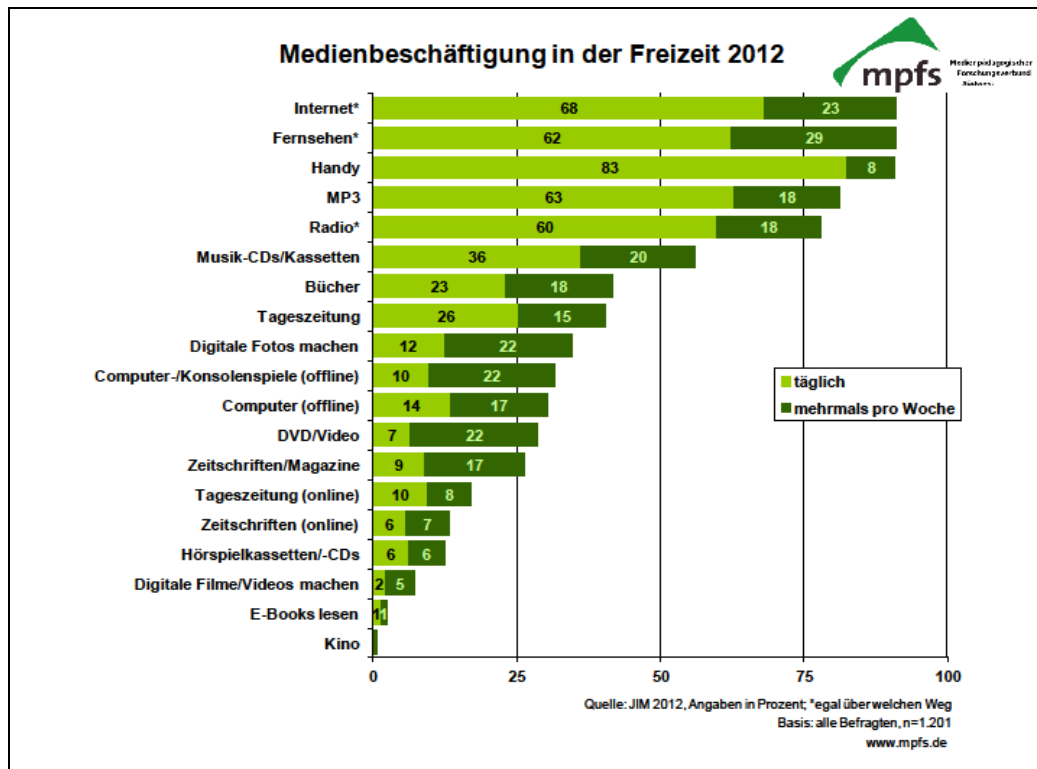


Abbildung 1 Medienbeschäftigung Jugendlicher in der Freizeit 2012 (vgl. JIM 2012, S.12)

Auf den Plätzen drei bis sechs stehen Handy, MP3 und Radio. Auch hier wird deutlich, dass ein Gerät Funktionen von anderen einschließt. Man kann heute mit den meisten Handys Radio oder Musik hören, so dass eine Nutzung oft die andere bedingt, da sie aufgrund von räumlicher Verfügbarkeit leichter zugänglich ist, so dass Tätigkeiten wie Radiohören überall nebenher ablaufen können.

Nur ein Viertel der Jugendlichen liest täglich die Tageszeitung, ein Zehntel liest diese online. Es beschäftigen sich aber mehr Jugendliche gleich mehrmals täglich mit Computerspielen. Ein Viertel der Jugendlichen ist auch mehrmals täglich online.

Völlig „out“ scheinen mit unter 1 % der Nennungen Kinobesuche zu sein. Dies könnte zum einen auf die Frage zurückzuführen sein, was täglich oder mehrmals

pro Woche getan wird, zum anderen aber auch daran gelegen haben, dass man sich aktuelle Filme heute (illegal) im Internet anschauen kann bzw. DVD/Video eine größere Popularität haben und eine kostengünstigere Variante darstellen als das Kino (mehrmaliges Ansehen, Anschauen in der Gruppe, Ausleihen). Jugendliche kennen sich erstaunlich gut aus bei einer zwar illegalen aber kostengünstigen Beschaffung aktueller Filme.

Interessant sind bei der Betrachtung der Geschlechter die Einstufungen der Bedeutung der einzelnen Medien. *Mädchen* bewerten Musikhören am höchsten (92 %), gefolgt von der Internetnutzung (88 %), der Handynutzung (87 %), dem Bücherlesen (65 %), dem Radiohören (61 %), dem Fernsehen (52 %), den PC- und Videospielen (29 %) und der Tageszeitungen (36 %). Für *Jungen* rangiert das Internet mit 88 % an erster Stelle. Danach erst kommen Musikhören (87 %), Handynutzen (74 %), PC- und Videospiele (63 %), Fernsehen (57 %), Radiohören (51 %), Tageszeitungen (47 %) und Bücher lesen (45 %) (vgl. JIM 2012, S. 14).

WEBER & WEBER beschreiben zwei typische Beispiele von jugendlichen Internetnutzern. Die prototypische Julia verbringt viel Zeit mit Kommunikation und dem Download von Musik, während Evan am liebsten Computerspiele spielt, bei denen er Strategie und Kampf einüben kann. Wenn Julia spielt, dann eher kreative Spiele, die sich mit Gestalten, füreinander Sorgen oder mit Tieren befassen (vgl. WEBER & DIXON, 2007, S. 62 f.).

Im vorliegenden Kontext soll auf eine geschlechtsspezifische Pädagogik verzichtet werden. Im Vordergrund steht die Betrachtung des Gefahrenpotentials, welches das Internet für Jugendliche hat. Es wird herausgearbeitet, dass es sich bei dieser Gefahr um eine *Jugendproblematik* handelt. Dass es dabei geschlechtsspezifische Präferenzen gibt, ist im Rahmen der vorliegenden Fragestellung ein zwar wichtiger, aber nicht der zentrale Punkt. In Anbetracht des Forschungsstandes zu diesem Thema, dem es (noch) an empirischer Fundierung mangelt, soll das Phänomen an sich etabliert und im Anschluss pädagogisch-präventiv betrachtet werden. Eine geschlechtsspezifische Trennung würde im vorliegenden Kontext das Detail betrachten, bevor der Überbau etabliert und wissenschaftlich anerkannt ist.

Wenn man verdeutlicht, dass mehr als zwei Drittel aller Jugendlichen täglich den Fernseher und das Internet nutzen und immerhin ein Drittel dies mehrmals pro Woche tut, so wird klar, wie mächtig diese Tertiärmedien in dieser Altersphase sind. Sie bieten Entspannung, Nervenkitzel, Unterhaltung und Spaß zugleich. Das Internet hilft bei der Suche nach Informationen, es trägt zur Meinungsbildung bei, regt zum Nachdenken an und bietet Gesprächsstoff. Es erfüllt eine soziale und emotionale Funktion (vgl. DEHM ET. AL, 2006, S. 92). Die Interaktion mit diesen Medien ist, wie jede menschliche Aktivität, dialogisch und sinnstiftend, denn durch sie lernen Kinder etwas über die Welt, über andere und über sich selber (vgl. ebd., S. 31). Man kann hier mit BARTHELMES & SANDER (2001) von einer Selbstsozialisation sprechen.

„Im Umgang mit Medien sozialisieren sich die Jugendlichen selbst und leisten ein Stück Arbeit am Selbstbild. Dabei treffen sich die Konzepte Selbstsozialisation und parasoziale Interaktion. Parasoziale Interaktion heißt [...], sich zu dem Medieninhalt in Beziehung zu setzen durch ein ‚innerpsychisches Rollenspiel‘ sowie durch eine imaginative Rollenübernahme“ (BARTHELMES & SANDER, 2001, S. 59).

Der Umgang mit Medien bietet die Möglichkeit, eigene mögliche Rollen gefahrlos auszuprobieren und Identitäten durchzuspielen. Jugendliche suchen in der Onlinewelt nach Intensitäts-, Ganzheits- und Subjektivitätserfahrungen – sie wählen Aspekte ihres persönlichen Lebensweltbezugs aus, um ihn mit anderen zu teilen (vgl. HUGGER, 2010, S. 15).

Bezogen auf das Internet ist die zitierte Interaktion darüber hinaus nicht parasozial, sondern eher *virtuell sozial*. Man setzt sich nicht nur zu einem präsentierten Inhalt in Beziehung, wie dies beim Fernsehen der Fall ist, sondern man ist aktiver Gestalter seiner Kommunikationswelt. Inwieweit das Internet dies fördert bzw. wo auch die Gefahren für solches realitätserprobende Experimentieren liegen, wird noch zu klären sein.

Es ist bereits abzusehen, was es bedeutet, wenn die Balance zwischen realitätsgebundenem und virtuellem Ausprobieren aus dem Lot gerät. Diese Balance gilt es durch frühzeitige Arrangements pädagogisch erst auszugestalten. Wenn man bedenkt, dass die Medienausstattung in den unteren Herkunftsmilieus eher audiovisuell ausgerichtet ist, während besser situierte Familien über einen höheren

Buchbestand und neuere Medien verfügen (vgl. JÄCKEL & WOLLSCHIED, 2006, S. 585), so muss der Frage Platz eingeräumt werden, ob die Internetnutzung selbst, außer von Alter und Geschlecht, auch vom sozioökonomischen Status abhängen könnte, da ein Aufwachsen in einer Umgebung in der der Fernseher quasi permanent genutzt wird, ein anderes ist, als das Aufwachsen in einer Umgebung, in der Medien lediglich selektiv genutzt werden.

2 Soziale Ungleichheit im Internet

Wer glaubt, das Internet sei ein von Ungleichheit befreiter Raum, in dem soziale Zugehörigkeiten keine Rolle spielen, liegt falsch. Das Internet kann zwar helfen, Identitäten zu verschleiern, indem man sich als Person des anderen Geschlechts ausgibt oder bezüglich Alter und Aussehen die Angaben schön, bestimmte Aspekte lassen sich aber nicht verschleiern. Ein solcher ist mit Sicherheit die Sprache, denn wer aus bildungsferneren Milieus kommt und den elaborierten Code nicht beherrscht, wird diesen folglich auch in Onlineinteraktionen nicht abrufen können. Der Vorteil, den das Netz jedoch auch hier bietet, ist der, dass diese Personen sich in Kommunikationssituationen aufhalten können, in denen der restringierte Code völlig ausreichend ist. Die Frage ist, in welcher Gestalt die soziale Ungleichheit im Internet zutage tritt und ob damit spezifische Ausgestaltungen der Internetnutzung ein schichtspezifisches Phänomen sein könnten.

Die soziale Ungleichheit setzt sich im virtuellen Raum auf zwei Ebenen fort: auf der Ebene des Zugangs (*digital divide*) und auf der Ebene der Nutzung (*digital inequality*). Es ist davon auszugehen, dass dabei die Zugangsebene die Nutzungsebene beeinflusst, denn eine spontane Nutzung des Internets ist zuhause eher möglich als an öffentlichen Plätzen und eine schnelle Verbindung ermöglicht erst das Herunterladen großer Dateien oder die Darstellung von komplexen Grafiken (vgl. SCHÄFER & LOJEWSKI, 2007, S. 102).

Digital divide ist ein Phänomen zwischen den sogenannten technisch Reichen und den technisch Armen, welches nicht nur zwischen verschiedenen Gesellschaften zu finden ist, sondern auch innerhalb einer Gesellschaft. Technologische

Enthusiasten glauben, dass es sich dabei nur um ein temporäres Phänomen handelt und die weniger versierten Nutzer aufholen werden, wobei es wahrscheinlicher ist, dass die technologisch Reichen die privilegiierteren Positionen weiterhin bekleiden werden (vgl. BUCKINGHAM, 2008, S. 14).

DIMAGGIO (2004) unterscheidet drei Ebenen des Zugangs: die Möglichkeit, das Internet an einem beliebigen Ort nutzen zu können, die Verfügbarkeit des Internets zu Hause und die Verbindungsgeschwindigkeit dort (vgl. DIMAGGIO, 2004, S. 11 f.). Dass verschiedene Personen in diese einzelnen Gruppen fallen, ist recht einleuchtend, da nicht jeder auf dem neuesten technischen Stand ist, sei es aus finanziellen Gründen oder einfach aus Desinteresse. Im Zuge der Zugangsvoraussetzungen teilt man die Bevölkerung in Onliner und Offliner ein, also solche, die das Internet nutzen, und solche, die dies nicht tun. Hierbei fällt auf, dass 87,3 % der Schülerinnen und Schüler das Internet nutzen und die Zahl mit dem formalen Bildungsgrad ansteigt. In der Gruppe Volksschule/Hauptschule zählen 60,5 % der Bevölkerung zu den Onlinern, während 90,2 % mit Abitur/Studium online sind (vgl. TNS EMNID & INITIATIVE D21, 2011, S.10). Wenn man sowohl nach Bildungsgrad als auch nach Geschlecht differenziert, steigen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern mit sinkendem formalem Bildungsgrad an. Anders gesprochen verringern sich Geschlechtsunterschiede mit steigendem Bildungsniveau (vgl. ebd., S. 42).

Unter Schülern nutzen 71 % der Hauptschüler, 87 % der Realschüler und 94 % der Gymnasiasten das Internet (vgl. SCHÄFER & LOJEWSKI, 2007, S. 113). Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt auch die JIM-Studie 2012, die nach Computer/Laptop und Internet im persönlichen Besitz fragt. 80 % der Hauptschüler haben einen eigenen Computer oder Laptop, 83 % mit eigenem Internetanschluss. Bei den Realschülern sind es 82 %, davon 87 % inklusive eigenem Internet und bei den Gymnasiasten sind es 84 % mit 87 % Internet (vgl. JIM 2012, S. 30 f.). Bei der Nutzungsfrequenz sind seit 2009 keine größeren Unterschiede zu beobachten. Von denen, die Internet haben, gehen 84 % der Hauptschüler, 90 % der Realschüler und 93 % der Gymnasiasten täglich oder mehrmals die Woche online (vgl. JIM 2009, S. 32). Auch nach dem Schulabschluss setzen sich die Unterschiede fort. Tendenziell ist die wahrgenommene Orientierungsleistung bei

Personen mit niedrigerem formalem Bildungsniveau etwas geringer als bei Personen mit höherem Bildungsgrad. 81 % der Personen mit Hauptschulabschluss stimmen der Aussage „ich bekomme neue Informationen im Internet“ zu, während es bei Personen mit Abitur/Hochschulabschluss 91 % sind (vgl. DEHM ET. AL, 2006, S. 94).

Eine differenzierte Betrachtung des Zugangs nimmt WILSON vor (vgl. WILSON, 2004, S. 301 f.). Der physische Zugang bezeichnet die Entfernung potentieller Nutzer zur technischen Infrastruktur. Der finanzielle Zugang bezieht sich auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen. Der kognitive Zugang zielt auf die intellektuellen Fähigkeiten ab, also auf die Skills, das Internet zu seinem Vorteil zu nutzen. Der Zugang auf der Ebene des Designs umfasst solche Dinge wie Hardware und Software für Sehbehinderte, Analphabeten und ähnliche Gruppen. Der inhaltliche Zugang befasst sich mit den repräsentierten Inhalten wie der Sprache. Hier haben z.B. Entwicklungsländer einen Nachteil, da es für sie weniger Themen und Inhalte im Netz gibt als für die Industrienationen. Der institutionelle Zugang bezieht sich auf die Möglichkeit, öffentliche Internetzugänge zu nutzen, wie z.B. in Bibliotheken. Und der letzte Zugang, der politische, bezieht sich auf die Möglichkeit, an Entscheidungen zu partizipieren. Das Phänomen des *digital divide* lässt sich damit auf drei gesellschaftlichen Ebenen verorten, denn die „digitalen Klüfte“ bestehen global auf der Makroebene, sozial auf der Mesoebene und demokratisch auf der Mikroebene und verknüpfen dabei Zugangsdimensionen mit sozioökonomischen Faktoren. Das Modell der *digital inequality* schließt den Kreis, indem es die Ausprägung dieser Ungleichheit auf die Nutzung erweitert (vgl. ZWIEFKA, 2007, S. 82 f.). DIMAGGIO (2004) nimmt für die Onliner eine Unterteilung in fünf Dimensionen der *digital inequality* vor: die technischen Gegebenheiten, der unterschiedliche Grad an Autonomie bei der Nutzung, die unterschiedlichen Fähigkeiten, die soziale Unterstützung sowie der Anlass und das Ziel der Nutzung (vgl. DIMAGGIO, 2004, S. 30 ff.). Zusammenfassen lassen sich die Ausführungen dahingehend, dass ein höherer sozioökonomischer Status eine bessere technische Ausstattung ermöglicht, dass ein autonomerer Umgang als befriedigender erlebt wird, dass die Fähigkeiten von Alter, formaler Bildung und Vorerfahrung beeinflusst werden, dass soziale Unterstützung durch den Beruf, die

Familie oder die Freunde bedingt sein kann und dass nicht jeder Nutzungsanlass und jedes Ziel die individuellen Lebenschancen gleich viel erhöht (vgl. SCHÄFER & LOJEWSKI, 2007, S. 107 ff.). Jugendliche mit einem niedrigeren Bildungsniveau zeigen eine eher habitualisierte und stereotype Nutzung, während höher gebildete Jugendliche das Internet autonom und reflektiert nutzen (vgl. OTTO ET AL., 2005, S. 19). Dies hat eine Schieflage zur Folge, denn wenn nur bestimmte Gruppen ihre Meinung äußern und sich beteiligen, so reproduziert sich die Ungleichheit von alleine, da die Personen, die das Internet bereits öfters nutzen, weil sie ihre Meinungen dort vertreten finden, diese dort auch wieder publizieren. Dies bezeichnen SCHÄFER & LOJEWSKI (2007, S. 131) als *voice divide*. Hier einen Ausgleich bzw. eine Angleichung zu schaffen, sollte bei pädagogischem Handeln bedacht werden. Bei der Entwicklung von Onlineangeboten stellt sich die Frage, inwiefern die soziale Herkunft der jugendlichen Nutzer diese Entwicklung beeinflusst. Eigentlich ist eine große Bandbreite an Angeboten gewünscht, die verschiedene Zielgruppen mit unterschiedlichen Präferenzen bedient, andererseits läuft eine solche Ausdifferenzierung von Angeboten Gefahr, soziale Stratifizierung online zu betreiben: „Ein pädagogisch und sozial reflektiertes Internetangebot beinhaltet vor diesem Hintergrund die Verbindung von ausdifferenzierten zielgruppenspezifischen Lösungen einerseits und von Anreizen, die die Überwindung sozialer Stratifizierung fördern andererseits“ (ebd., S. 20). – Es sei noch angemerkt, dass es natürlich im Internet generell immer „user generated content“ gibt, also Inhalte von Nutzern für Nutzer, sei es in Videoportalen oder anderen Netzwerken. Insofern finden sich immer Inhalte für bestimmte soziale Gruppen.

Die Entwicklung zielgruppenspezifischer Lösungen ist medienpädagogisch keinesfalls zu vernachlässigen. „Die Ungleichheit, dass die einen Netzzugang haben und die anderen nicht, wird erst dann zur Ungerechtigkeit, wenn mit dem Access ein exklusiver Güter- und Möglichkeitszuwachs verbunden ist, der zur Ungleichheit von Lebenschancen und Güterbesitz unter Gleichen führt“, so SCHEULE (2005, S. 6).

Gegenstand der Untersuchung sind in vorliegender Arbeit die Jugendlichen, die sich bereits im Internet befinden. Wenn Jugendliche einmal im Internet aktiv sind, so unterscheiden sich ihre Nutzungspräferenzen nach Bildungsniveau nicht mehr.

Das Interesse an Kommunikation und an Spielen verteilt sich über alle Schulformen annähernd gleich (vgl. JIM 2012, S. 33). Wie aber oben ausgeführt, sind die bildungsfernen Herkunftsmilieus auch im Internet die Verlierer, da sie vielfältige Möglichkeitseinschränkungen erfahren. Dazu kommt, dass pathologische Formen der Onlinenutzung eine Abhängigkeit vom sozialen Status aufweisen: Während in der von HAHN & JERUSALEM (1999) untersuchten Stichprobe 7,9 % mit sehr niedrigem sozialem Status als abhängig auffielen, waren es mit mittlerem Status nur noch 2,2 % und mit hohem Status 1,0 %. Bei Personen ohne Schulabschluss gehören 10,8 % zu den pathologischen Nutzern, beim Realschulabschluss sind es noch 4,9 %, während bei Personen mit Abitur die Prävalenz auf 2,2 % sinkt (vgl. HAHN & JERUSALEM, 1999, S. 53 f.).

Im Hinblick auf pädagogische Präventionsmaßnahmen gilt es, die Auswirkungen des sozialen Status auf die Nutzung des Internets zu bedenken. Unterschiedliche sozioökonomische Gegebenheiten und sich daraus ergebende unterschiedliche Möglichkeiten in der Familie und im sozialen Umfeld ermöglichen in ihrer Folge darüber hinaus unterschiedliche Ansätze des pädagogischen Handelns. Jede Bildungsschicht benötigt ihre eigene Ansprache, wenn es um Prävention geht und sie ist von vorneherein unterschiedlich für die Gefahren der Heranwachsenden sensibilisiert. Was aber nutzt nun aber die gesamte Gruppe der Jugendlichen vorrangig im Netz?

3 Onlinenutzungsformen

Wie bereits deutlich wurde, nehmen Jugendliche in Bezug auf Mediennutzung im Allgemeinen heute eine Sonderrolle ein, da sie als *digital natives* die erste Generation sind, die von Beginn an von Multimedia umgeben waren. In Bezug auf die Internetnutzung der Gesamtbevölkerung kämen verschiedene Onlinebereiche in Frage, die in ihrer Nutzungsweise pathologisch werden könnten: Übermäßiger Kaufkonsum, exzessiver Download von pornographischem Material oder ebensolches Suchen nach Informationen oder Unterhaltung, übermäßige und

unkontrollierte Kommunikation (E-Mail, Chat, Foren) oder pathologische Ausprägung des Onlinespielens (vgl. KRATZER, 2006, S. 30).

Die inhaltliche Verteilung der Internetnutzung im Jugendalter weist dabei ein spezifisches Profil auf und stellt sich im Hinblick auf Kommunikation, Spiele, Informationssuche und Unterhaltung, differenziert nach Geschlecht, Alter und Bildungsstand, wie folgt dar:

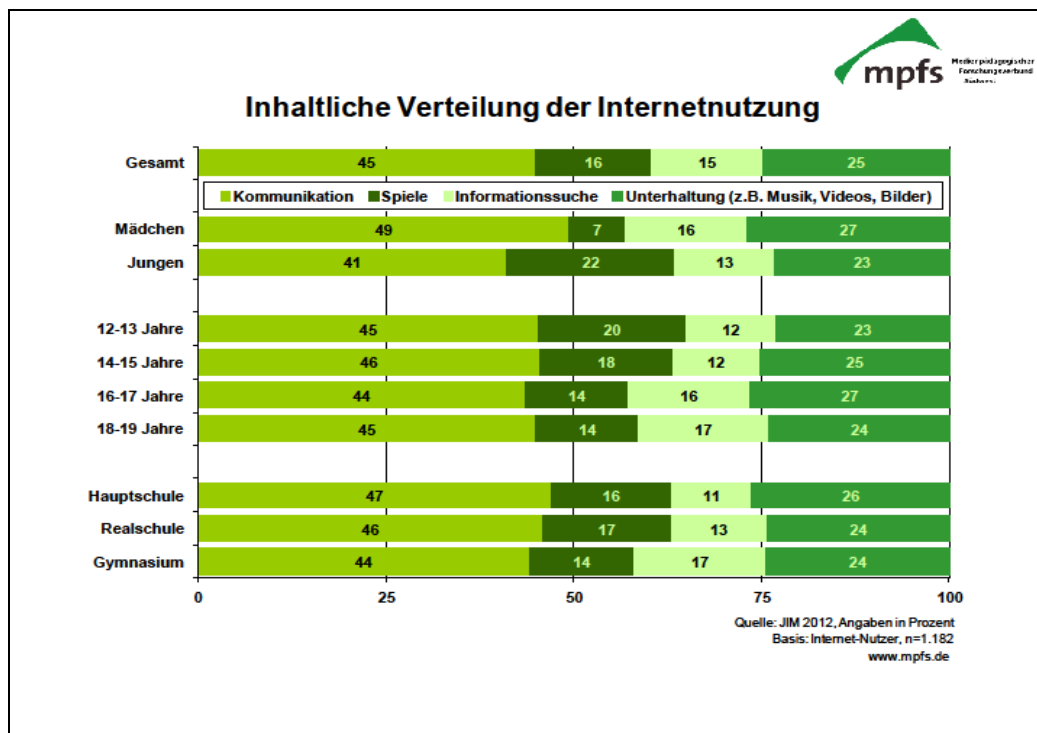


Abbildung 2 Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung 2012 (vgl. JIM 2012, S. 33)

Trotz eines allgemeinen Interesses der Jugend an Kommunikation spielt diese für die Mädchen eine etwas größere Rolle. Im Unterschied dazu interessieren sich nur ein Drittel so viele Mädchen für Onlinespiele wie Jungen (7 % im Vergleich zu 22 %). Bezüglich der digitalen Spiele generell ergibt sich ein Unterschied von 20 % zu 63 % (vgl. ebd., S. 64). Damit kann man festhalten, dass der Kommunikationsbereich für beide Geschlechter im Jugendalter eine Rolle spielt, während das Spielen am Computer eine überwiegend männliche Beschäftigung ist. Das Interesse an Informationssuche und Unterhaltung ist zwischen den Geschlechtern annähernd gleich verteilt. Mit zunehmendem Alter und steigendem Bildungsgrad ist eine leichte Zunahme der Informationssuche zu verzeichnen. Wenn Jugendliche sich im Internet informieren, so nutzen sie meistens Suchmaschinen,

recherchieren privat Informationen oder nutzen Wikipedia o.ä. (vgl. JIM 2012, S. 36). Im Bereich der Unterhaltung steht das Nutzen von Videoportalen, Musik hören und in Community-Profilen stöbern auf den vorderen Plätzen (vgl. ebd., S. 35).

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Fokus auf den Bereichen *Kommunikation* und *Spiel* liegen, da diese im Jugendalter zu den beliebtesten Beschäftigungen gehören und für die Identitätsbildung, wie zu sehen sein wird, die größte Rolle spielen.

3.1 Kommunikation

Dass der Bereich der Kommunikation bei den Jugendlichen insgesamt auf Platz eins steht, hängt damit zusammen, dass es bei den befragten 12- bis 19-Jährigen mit dem aufkommenden Interesse am anderen Geschlecht nun erstmals darum geht, einen Freund bzw. eine Freundin zu finden. Dafür eignen sich Communities, Chats, E-Mails und Messenger sehr gut, stellen sie doch die Möglichkeit dar, sich näher zu kommen, ohne sich dabei direkt gegenüber stehen zu müssen. Es wird vermutet, dass die Onlinekommunikation mit der Tendenz der Enthemmung einhergeht. Die hier gegebene physische Distanz und visuelle Anonymität mag die subjektiv empfundene Sorge geringer werden lassen, dass man nach eigenen Äußerungen mit unmittelbaren und direkten negativen Rückmeldungen konfrontiert wird (vgl. SIX ET AL., 2007, S. 130). Dazu kommt, dass durch die nicht gegebene Face-to-Face-Situation gewisse Statusunterschiede nicht sichtbar sind. Körperliche Attraktivität oder das Tragen von Markenkleidung verlieren an Relevanz. Die Tendenz der Enthemmung, in Nicht-Face-to-Face-Situationen mehr von sich preiszugeben, als man real preisgeben würde, wird als *stranger on the train*-Phänomen bezeichnet, da es sich online ähnlich verhält wie mit einem „Fremden im Zug“, den man nicht kennt und den man vermutlich auch nicht wiedersehen wird (vgl. KIELHOLZ, 2008, S. 18).

Eine auffällige Verschiebung ist beim Vergleich der altersbezogenen Nutzungsfrequenz festzustellen. Während bei den Jüngsten nur knapp die Hälfte täglich im Netz aktiv sind, sind es bei den Ältesten bereits vier Fünftel: 12- bis 13-Jährige

sind zu 48 % aktiv, 14- bis 15-Jährige zu 69 %, 16- bis 17-Jährige zu 77 % und 18- bis 19-Jährige zu 78 % (vgl. JIM 2012, S. 31).

Man könnte vermuten dass dies mit gesteigerter Autonomie gegenüber den Eltern zusammenhängt, die die Onlinezeit ihrer Kinder mit zunehmendem Alter weniger kontrollieren. Eine Ausweitung des Interessensspektrums könnte ebenso zu einer häufigeren Nutzung führen wie das Hinzutreten des Aspekts, mit näher rückendem Schulabschluss das Internet vermehrt zur Informationssuche zu nutzen. Welche Inhalte die Jugendlichen in ihrem favorisierten Kommunikationsbereich nutzen, zeigt Abbildung 3:

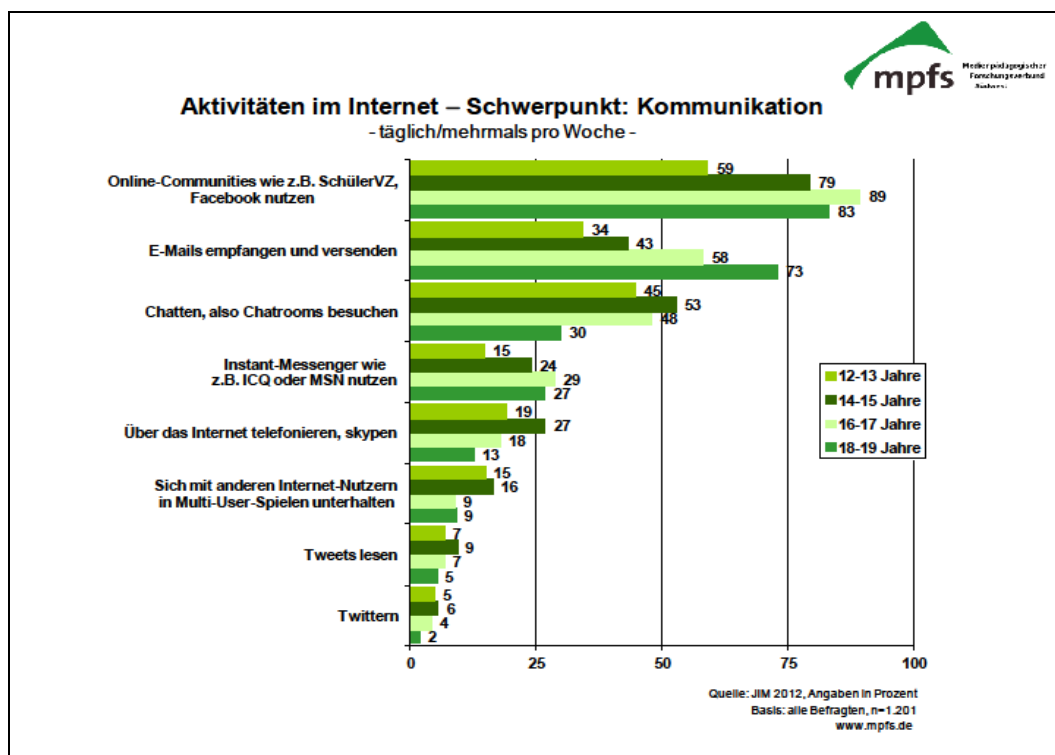


Abbildung 3 Aktivitäten im Internet, Schwerpunkt Kommunikation (vgl. JIM 2012, S. 34)

Betrachtet man die Angaben, so wird deutlich, dass die Jugendlichen in erster Linie die Selbstdarstellung und den Austausch mit Freunden bevorzugen, denn dafür sind Communities gedacht. Auch E-Mails versendet man als Heranwachsender eher zu privaten als beruflichen Zwecken, so dass auch hier ein Kontakt mit Freunden stattfindet. Anders verhält es sich mit Kontakt im Chat oder in Onlinespielen, da hier mit einer beliebigen Anzahl von Fremden gesprochen wird, die lediglich ein gemeinsames Interesse an einem Thema eint. Im Vergleich zu der

stärker personalisierten Kommunikation in Communities oder per Instant Messenger ermöglicht das Agieren in Chatrooms eine anonymere Form der Kontaktaufnahme mit anderen Onlinenutzern. Am meistgenutzten ist bei den jugendlichen Community-Nutzern mit riesigem Abstand und über alle Altersklassen hinweg „facebook“ mit 52 % bei den 12- bis 13-Jährigen, 77 % bei den 14- bis 15-Jährigen und 88 % sowohl bei den 16- bis 17-Jährigen als auch 18- bis 19-Jährigen (vgl. ebd., S. 41). Die Internetnutzer pflegen das eigene Profil und schauen sich die anderen Profile an. Die Communities leben dabei von der Freude der Nutzer, sich *zu präsentieren und zu kommunizieren*. Es handelt sich hier um ein „Konglomerat aus Kommunikation, Interaktion und Selbstdarstellung“ (HUGGER & WALBER, 2010, S. 7). Außer Informationen zu Name, Alter, Geschlecht, Schule u.Ä., finden sich auch Fotos und Videos sowie eine Liste aller Freunde, mit denen man vernetzt ist: Die Anzahl von Freunden ist dabei stetig gestiegen und liegt 2012 durchschnittlich bei den 12- bis 13-Jährigen bei 148 Freunden, bei den 14- bis 15-Jährigen bei 265 Freunden, bei den 16- bis 17-Jährigen bei 329 Freunden und bei den 18- bis 19-Jährigen bei 313 Freunden (vgl. JIM 2012, S. 45).

Darüber hinaus kann man Gruppen beitreten, deren Titel auf der eigenen Seite angezeigt werden und somit die persönliche Haltung zu bestimmten Themen wiedergeben. Man kann seinen Beziehungsstatus, seine Interessen und Hobbies angeben und meist ist ein Instant Messenger implementiert, so dass chatten ermöglicht wird. Der Jugendliche kann private Angaben so sperren, dass nur die eigenen Freunde diese einsehen können. Auf die Frage, welche persönlichen Infos im Internet hinterlegt sind, geben aber 73 % der Jugendlichen an, Informationen über Hobbies und andere Tätigkeiten hinterlegt zu haben, 65 % zeigen eigene Fotos oder Filme, 50 % die eigenen E-Mail-Adresse, 42 % Fotos und Filme von Freunden oder der Familie, 7 % eine Instant Messaging Nummer und 3 % geben sogar die eigene Telefon-/Handynummer an (vgl. ebd., S. 46).

In den letzten Jahren hat die Freude der Jugendlichen daran, in der personalisierten Form der Communities zu kommunizieren, stark zugenommen. Während 2008 noch 57 % der Jugendlichen die Communities täglich bzw. mehrmals pro Woche genutzt haben, sind es in 2012 bereits 79 %. Dabei hat sich die Zahl bei den

Mädchen von 60 % auf 82 % verschoben, bei den Jungen von 54 % auf 77 %. Den größten prozentualen Zuwachs erfährt dabei die Gruppe der 16- bis 17-Jährigen, mit einem Anstieg auf 90 % von vorher 61 %. Bezüglich der Bildungsschicht ist kein signifikanter Effekt zu beobachten: 84 % der Hauptschüler, 79 % der Realschüler und 78 % der Gymnasiasten nutzten in 2012 täglich oder mehrmals pro Woche Communities (vgl. ebd., S. 40). Es scheint folglich ein Trend zu verzeichnen zu sein, der, in nur leichter Abhängigkeit von Geschlecht und Bildungsgrad, darauf hindeutet, dass Jugendliche über Face-to-Face-Situationen hinaus ein großes Bedürfnis nach Selbstdarstellung und nach Rückmeldung haben.

Bei so viel Präsentationsfreude muss man sich natürlich auch die damit verbundenen *Gefahren* vor Augen führen. 16 % der jugendlichen Internetnutzer haben schon die Erfahrung gemacht, peinliches Bildmaterial von sich im Internet zu finden, welches ohne Zustimmung online gestellt wurde, und 15 % mussten herausfinden, dass Falsches oder Boshafte über die eigene Person ins Netz gestellt wurde. 27 % der Mädchen und 20 % der Jungen kennen jemanden, der im Internet „fertig gemacht“ wurde (vgl. JIM 2012, S. 38 f.). Die Sorge der Eltern, dass ihre Kinder im Internet zu viel preisgeben, ist berechtigt, denn schon 2009 geben 48 % der Mädchen und 34 % der Jungen an, im Internet schon von einem Fremden nach Name, Adresse oder Telefonnummer gefragt worden zu sein. Es gaben 7 % der Mädchen und 13 % der Jungen an, die erfragten Daten auch genannt zu haben (vgl. JIM 2009, S. 47 ff.). Hält man sich vor Augen, dass damit 7 von 100 Mädchen einer völlig unbekanntem Person etwas sehr Privates mitgeteilt haben, assoziiert man dies direkt mit der Gefahr möglicher pädophiler Motive. Es ist also nicht zuletzt auch vor diesem Hintergrund vonnöten, Kinder im kompetenten Umgang mit Medien zu schulen, sie zu ich-starken Persönlichkeiten zu erziehen, die gelernt haben, mediale, vermeintliche Autoritäten zu hinterfragen. Darüber hinaus sollten Eltern früh eine Vertrauensbasis zu ihren Kindern aufbauen, so dass diese bei Sorgen und Problemen zu ihnen kommen und ihre Meinung und ihren Rat nicht als Zurechtweisung, sondern als gute und ernst gemeinte Fürsorge empfinden.

Wenn man bedenkt, welchen hohen Stellenwert die Internetkommunikation für die Jugendlichen, deren Identität sich noch im Aufbau befindet, besitzt, so verwundert

es nicht, dass sie die Kontrolle darüber verlieren können, wie viel Zeit sie zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse nach Kommunikation und Selbstpräsentation online verbringen und in welche Abhängigkeit sie sich dadurch begeben. Wer viele Freunde in der Kontaktliste hat, wird verhältnismäßig viele Nachrichten bekommen, die es zu beantworten gilt, da die Freunde dies erwarten. Dazu kommt die eigene Neugier, ständig wissen zu wollen, ob man eine Antwort auf die eigenen Nachrichten erhalten hat. Darüber hinaus besteht die Notwendigkeit, sein eigenes Profil „up to date“ zu halten und ansprechend zu gestalten. Es fungiert als eine Art Visitenkarte für den Jugendlichen, die nicht nur zeigt, wie man aussieht und wofür man sich interessiert, sondern die durch die Anzahl der angegebenen Onlinefreunde auch den Beliebtheitsgrad anzugeben scheint. Man könnte unter Rückgriff auf GOFFMAN feststellen, dass Jugendliche einige Zeit für ihr *online impression management*, also für ihre *Eindrucks- und Imagekontrolle*, aufwenden. „Wenn Personen eine gezielte Selbstdarstellung betreiben, spricht man von Strategien des Impression-Managements“ (PAECHTER, 2006, S. 611). Um sich selbst realistisch einschätzen zu können und das eigene Streben nach einer positiven Selbstdarstellung zu unterstützen, ist der soziale Vergleich notwendig (vgl. MUSSWEILER, 2006, S. 104).

Wenn man bedenkt, wie viel Zeit benötigt wird, um Fotos/Videos zu machen, sie zu bearbeiten, auszuwählen und einzustellen und wie lange es dauern kann auf den Profilen anderer Nutzer zu surfen, zu vergleichen, sich darüber auszutauschen und Informationen zu aktualisieren, dann wundert es nicht, dass unverhältnismäßig viel Zeit im Internet verbracht werden kann. Dies gilt auch für den Umgang mit Spielen.

3.2 Spiel

Der Begründer der modernen Spieltheorie JOHANN HUIZINGA (2001), formuliert in seinem Buch „Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel“ folgende Kennzeichen des Spiels:

„Der Form nach kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem

den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raumes vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder sich durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben“ (HUIZINGA, 2001, S. 22).

Die hier genannten Aspekte des Spiels (freie Als-ob-Handlung ohne materielles Interesse, Faszination, eigene Zeit und eigener Raum und das Vorliegen bestimmter Regeln) gelten sowohl für die althergebrachten Spiele als auch für moderne Computerspiele. Es geht in beiden um ein Ausprobieren in einem dafür vorgesehenen Rahmen, wobei sich die Teilnehmer als auf spezielle Weise einander zugehörig empfinden.

Im 19. Jahrhundert standen besonders die erholsamen Aspekte des Spiels im Unterschied zur Arbeit im Fokus, während sich im 20. Jahrhundert andere Aspekte dazugesellten (vgl. WINK & LINDNER, 2002, S. 43).

Die Lern- und Motivationspsychologie sieht Neugier und Spannungssuche als Auslöser des Spiels, während die Entwicklungspsychologie den Zusammenhang zwischen Spiel und Intelligenz betont, da sich das Kind seine Umwelt im Spiel durch Assimilation aneignet. Die psychoanalytische Spieltheorie sieht den Sinn des Spielens darin, kindliche Wünsche zu befriedigen und Situationen zu bewältigen, die man im realen Kontext noch nicht bewältigen kann (vgl. ebd., S. 44). Alle drei Aspekte treffen auf die beliebten Onlinerollenspiele wie „World of Warcraft“ zu.

Definitiv ist es die Neugier, die den Grundstein legt, das Spiel zu beginnen und die Spannung, die verhindert, es wieder auszuschalten. Wer einen leidenschaftlichen Gamer vor dem Bildschirm beobachtet, wird erkennen, dass das Einzelerlebnis, vor dem Fernseher zu sitzen und von einem Film gebannt zu sein, damit kaum vergleichbar ist. Die Spannung vor dem Computerbildschirm ist ungleich höher, denn die Spieler sind mit Headset und Teamspeak (die Möglichkeit verbal zu kommunizieren) mit anderen Spielern verbunden und der Druck, das Spiellevel zu erhöhen, ist sehr hoch.

Der entwicklungspsychologische Aspekt mag zuerst absurd erscheinen, denn Kriegskunst gehört im Mitteleuropa des 21. Jahrhunderts nicht zur Lebensbewältigung. Kriegskunst ist jedoch gar nicht die basale Fähigkeit, die bei „World of Warcraft“ gelernt wird und welche die Spieler fasziniert. Es ist vielmehr die gemeinsame *Erfahrung in einer Gruppe* und das Erreichen von Zielen durch Beharrlichkeit und Kooperation.

Die psychoanalytische Spieltheorie findet ihre Entsprechung durchaus in der Onlinewelt, da die virtuellen Welten sowohl Wünsche nach *Macht und Anerkennung unter Gleichen* bieten als auch die Möglichkeit, Dinge auszuprobieren, für die man real zu jung ist oder die real so gar nicht existieren.

Wie bereits erwähnt, stehen die Onlinespiele besonders bei den Jungen hoch im Kurs. Aufgrund der Vernetzung mit anderen realen Mitspielern oder Gegnern übertreffen diese die bis dahin regulären, nicht online stattfindenden Computerspiele, die für sich genommen aber auch schon seit längerer Zeit sehr beliebt sind. Bereits 1997 antworteten 91 % der 12- bis 17-Jährigen auf die Frage, was sie am liebsten am PC tun, dass sie zumindest gelegentlich Computer spielen und 53 % beschäftigen sich mehrmals die Woche mit diesen Spielen (vgl. HOFFMANN, 2002, S. 151). GLOGAUER (1995) konstatiert, dass 16 % als Häufigspieler zu bezeichnen sind, da sie pro Woche 11 bis 20 Stunden spielen. 10 % sind exzessive bzw. zwanghafte Spieler mit 21 bis 50 Stunden Spieldauer pro Woche. In dieser Gruppe waren schädliche Auswirkungen am größten (vgl. GLOGAUER, 1995, S. 75). GLOGAUER (1995) benennt diese schädlichen Auswirkungen als auf andere gerichtete Aggressionen oder körperliche Erschöpfungszustände, wie der Fall eines 12-Jährigen, der beim Spielen mit Schaum vor dem Mund zusammenbrach, oder der eines 14-Jährigen, der vor Wut vor die Wand rannte, bis er bewusstlos wurde (vgl. ebd., S. 80). Solche Ausfälle werden von der Tatsache begünstigt, dass manche Jugendliche während des Spielens Zeit und Raum vergessen und so oft über Stunden ohne Essen und Trinken verbringen. Sie sind so gebannt von der Handlung, dass sie ihre aktuellen körperlichen Bedürfnisse geradezu vergessen. Man spricht deshalb auch vom *Flow-Erlebnis*, das sehr stark mit der Nutzung von MMORPG und MUDS (Erklärungen vgl. Teil I) korreliert (vgl. VOISKOUNSKY,

2008, S. 83). Süchtig macht das Gefühl, dass alles im *Fluss* ist und Sieg um Sieg immer mehr errungen werden kann (vgl. BÖHLE, 2007, S. 112).

Die reine Spieldauer als solche gibt noch keine hinreichende Auskunft über die emotionale und mentale Involviertheit der Spielenden. Es gibt Personen, die mit einer wöchentlichen Onlinezeit von 20 Stunden Probleme hätten, nicht mehr zu spielen, während für andere 40 Stunden pro Woche kein Problem darstellen. Es geht vielmehr darum, wie später noch zu sehen sein wird, den Schaden zu bemessen, den die Internetnutzung im eigenen Leben anrichtet (vgl. YOUNG, 1999, S. 45).

„Das Bild des isolierten Dauergamers, der Tag und Nacht alleine spielt, alles um sich herum vergisst und keinerlei sozialen Kontakte unterhält, sollte in der öffentlichen Diskussion um Computerspiele nicht länger als typischer Vertreter einer ganzen Generation dienen“ (JIM 2009, S. 39). Dieses Bild des Dauergamers ist unpräzise, denn nicht jeder Jugendliche dieser angesprochenen Generation spielt Computer, nicht jeder, der Computer spielt, ist isoliert, und auch Personen, die nicht dauernd spielen, können möglicherweise Probleme haben, ganz auf das Spielen zu verzichten. Was aber spielen Jugendliche am Computer?

Betrachtet man die unterschiedlichen Möglichkeiten des digitalen Spielens, so liegt die Nutzung von Onlinespielen (alleine spielen: 19 %, gemeinsam mit anderen spielen: 18 %) bei der regelmäßigen Nutzung etwa auf dem gleichen Niveau wie die Nutzung von Konsolenspielen (alleine spielen: 18 %, gemeinsam mit anderen spielen: 15 %). PC-Spiele ohne Internetverbindung werden vor allem allein genutzt (14 %), die gemeinsame Nutzung mit anderen ist hier eher selten (5 %). Im Vergleich zum Vorjahr hat sich die Nutzung von Computerspielen offline allein leicht reduziert, so dass sie in 2012 bei 14 % liegt. 2011 waren es noch 19 % (vgl. JIM 2012, S. 47).

Zu den beliebtesten Computerspielen zählen laut JIM in 2009 mit einer Gesamtnennung von 36 % Strategiespiele. Shooter- und Actionspiele liegen auf Platz zwei mit 27 %, wobei diese Spiele von 41 % der Jungen, aber nur von 6 % der Mädchen gerne gespielt werden. Einen fast ebenso auffälligen geschlechtsspezifischen Unterschied findet man bei den Onlinerollenspielen, die gesamt zwar 11 % der Jugendlichen begeistern, davon aber 17 % der Jungen und nur 3 % der

Mädchen. Diese finden größeren Gefallen an Denk-, Gesellschafts- und Kartenspielen (w: 20 %, m: 6 %) sowie an Karaoke-Spielen (w: 15 %, m: 2 %). In 2012 bleiben die Geschlechtsunterschiede auffällig: Die Top 3 der Jungen sind das Fußballspiel „FIFA“ (34 %), der Ego-Shooter „Call of Duty“ (22 %) und das Open-World-Spiel „Minecraft“ (12 %), bei dem man virtuelle Landschaften erkundet. Bei den Mädchen sind das Simulationsspiel „Die Sims“ (30 %), „Mario Kart“ (16 %) und „Super Mario“ (11 %) sowie „SingStar“ (11 %) die beliebtesten Spiele (vgl. JIM 2012, S. 49).

Ein besonderer Reiz scheint von Spielen auszugehen, für die man eigentlich zu jung ist, d.h. das durch die Freiwillige Selbstkontrolle (FSK) vorgeschriebene Mindestalter noch nicht erreicht hat. 34 % der Mädchen und 83 % der Jungen haben diese Spiele schon genutzt. Einen leichten Effekt hat hier der Bildungsgrad, denn 73 % der Hauptschüler gaben an, diese altersbegrenzten Spiele genutzt zu haben. Realschüler und Gymnasiasten nannten hier 65 % bzw. 60 % (vgl. ebd., S. 50).

Die Nutzung von brutalen und gewalthaltigen Spielen ist nach Angaben der Jugendlichen relativ verbreitet. 64 % der Spieler geben an, dass in ihrem Freundeskreis solche Spiele gespielt werden und 34 % bestätigen, selbst solche Spiele zu spielen. Bei den Mädchen sind es erwartungsgemäß deutlich weniger (10 %) als bei den Jungen (50 %). Auch hier ergeben sich höhere Werte für die höheren Alters- und niedrigeren Bildungsgruppen (vgl. ebd., S. 50).

Offenbar scheint es bezüglich der Präferenzen eine gewisse zeitliche Stabilität zu geben, denn GLOGAUER (1995) kommt ebenfalls bei der Frage nach den beliebtesten Spielen zu dem Ergebnis, dass zu diesen indizierte Spiele gehören, die wegen ihres gewalthaltigen oder pornographischen Inhalts nicht für Minderjährige bestimmt sind. 10- bis 16-Jährige Schülerinnen und Schüler besitzen zu 33,5 % indizierte und beschlagnahmte Computerspiele, 60,5 % nutzen sie und 82,6 % hatten schon generellen Kontakt mit diesen Spielen (vgl. GLOGAUER, 1995, S. 77). Gewalt-, Action- und Kriegsspiele werden von männlichen Jugendlichen dreimal so oft genutzt wie von weiblichen Computerspielern (vgl. ebd., S. 78).

Es erklärt sich demnach zusammenfassend, dass Onlinespiele bzw. Onlinerollenspiele im Jugendalter eine von den Jungen bevorzugte Domäne darstellen.

Während der Kommunikationsbereich für beide Geschlechter (mit den aktiveren Mädchen) wichtig ist, ist Spielen im Sinne von Action- und Rollenspielen ein von Jungen bevorzugter Bereich, da sie hier ihre Kräfte (virtuell) messen können.

Bevor Teil III die pädagogisch-psychologischen Aspekte der Nutzung beleuchtet, müssen die Spezifika des Onlinespielens im Vergleich zum Computerspielen offline, und damit auch zum regulären Spiel, analysiert werden.

Beim „realen“ Spiel und beim Offlinespiel am Computer bleiben Spieler Herren ihrer Zeit. Ihnen ist es ohne Konsequenzen möglich, das Spiel zu beginnen, zu unterbrechen und zu beenden. Dies ändert sich bei Onlinespielen drastisch, es entsteht eine virtuelle *Spielwelt*, die eine virtuelle *Spielgemeinschaft* entstehen lässt (vgl. FRITZ, 2007, S. 140). Diese Spielwelt entsteht nicht nur durch Computer und Spielprogramme, sondern durch Netzwerke, die die Spieler untereinander online bilden. Diese Welten sind längerfristig und auf Konstanz angelegt und können über Jahre entstehen. An diesen Spielwelten sind teilweise Millionen Spieler beteiligt, die sich zu Gilden, Familien und Allianzen zusammenschließen, um den Herausforderungen des jeweiligen Spiels besser gerecht zu werden. Innerhalb des Spiels findet eine komplexe Bandbreite an *Interaktionen* statt, deren Inhalte sehr vielfältig sind: Aufnahme oder Löschung einer Mitgliedschaft, Aufstellen von Normen und Regeln, interne Konflikte einzelner Mitglieder erörtern, Äußern von Emotionen und Stimmungen, Unterstützung erbitten oder leisten, mit anderen Personen handeln, Privates mitteilen, Glückwünsche oder Bedauern aussprechen, mit anderen Spielern kooperieren, Erfolg vermelden, Strategien entwickeln, Verhältnis zu anderen Gilden und Allianzen regeln, Zeiten absprechen, Meinungen und Gedanken über die Allianz äußern oder schwierige und zeitraubende Aktivitäten planen (vgl. ebd., S. 141 f.). Diese Interaktionen finden, implementiert im Spiel, text- und/oder sprachbasiert statt. Es entstehen emotionale Bindungskräfte, die das Spiel zu einer virtuellen Heimat werden lassen. Durch das Entfallen der visuellen Wahrnehmung kommt es zu einem *Desinhibition Effect*: „Die nicht sichtbaren sozialen, alters- und geschlechtsmäßigen Unterschiede verbunden mit den gemeinsamen Spielabenteuern heben die Hemmung auf, persönliche Dinge zu erzählen und so den Spielpartnern den Status von Freunden

einzuräumen. Es entstehen Hybridbeziehungen, die stärkere Bindungskräfte entwickeln können als z.B. Chat-Beziehungen“ (ebd., S. 144).

Dabei sind es vor allem drei Dinge, die für Millionen Menschen die unglaubliche Faszinationskraft von Spielen wie „World of Warcraft“ ausmachen. Durch die *Gruppenzugehörigkeit* entwickelt der Spieler ein Pflichtbewusstsein, was sowohl die subjektive Bedeutsamkeit steigert, als auch die Spieldauer ansteigen lassen kann. Dazu kommen *unbegrenzte virtuelle Belohnungen*, da es keine Obergrenze des gespielten Charakters gibt. Und die spezifische Belohnungsstruktur sieht auch vor, dass die zu lösenden Aufgaben am Anfang sehr leicht zu lösen sind, so dass ein anfänglich schnelles Aufsteigen im Spiel möglich ist. Die Belohnungen sind nicht konsistent vorhersehbar, sondern fungieren als intermittierende Verstärker, die sich ja als die löschungsresistentesten erweisen. Darüber hinaus ist der *Spielverlauf* dafür verantwortlich, sowohl die Spieldauer zu steigern, als auch kaum mehr in der Lage sein zu können, das Spiel abzuschalten. Denn anders als beim Spielen offline schreitet die Handlung im Spiel online immer weiter fort (vgl. WOLSTEIN, 2007, S. 3). Das führt nicht nur dazu, dass andere Spieler ihren Punktestand verbessern, sondern die eigene Allianz macht Gruppenerfahrungen, die der ausgeloggte Spieler verpasst. Ein Grund dafür, warum Spiele wie „World of Warcraft“ überwiegend Jungen ansprechen, könnte darin liegen, dass die Spiele auf Abenteuer, Macht und Kampf ausgelegt sind. Zu Beginn des Spiels muss sich jeder Spieler entscheiden, welchem Volk und welcher Klasse er angehören will, wobei sich die Charaktere durch Kampfbereitschaft und Muskelkraft auszeichnen:



Abbildung 4 Charakter in „World of Warcraft“
(vgl. http://www.linux-user.de/ausgabe/2006/08/056-wow/wow_10.png
[01.03.2013])

Es gibt acht spielbare Völker: Zwerge, Gnome, Menschen, Nachtelfen, Orcs, Tauren, Trolle und Untote. Jedes Volk besitzt spezifische Eigenschaften und ist in verschiedenen Klassen verfügbar. Als spielbare Klassen kommen z.B. Druiden, Hexenmeister, Jäger, Krieger oder Todesritter in Frage (vgl. <http://www.wow-europe.com/de/info/basics/index.html#character> [01.03.2013]). Die Wahl eines konkreten Charakters mit spezifischen Eigenschaften, der im Lauf des Spieles mit den Aufgaben wächst, stellt einen virtuellen Identitätsentwurf dar. Durch diese komplexe Identitätskonstruktion bietet „World of Warcraft“ einen hohen Grad an Realitätsflucht (vgl. KUHN, 2009, S. 274). 47 % der Spieler loggen sich täglich ein und 83 % geben an, manchmal länger als geplant zu spielen (vgl. ebd., S. 285). Diese Angaben beziehen sich nicht nur auf Jugendliche, jedoch ist zu vermuten, dass gerade diese Gruppe, die sich im Identitätsaufbau befindet, mit Regulationen und Restriktionen noch nicht so adäquat umgehen kann wie Erwachsene. 58,8 % erleben das Spiel sowohl als entspannend als auch als anstrengend. 38,6 % spielen, um eine andere Welt kennenzulernen, 34,7 % aller befragten Altersklassen möchten eine andere Rolle leben, 42,6 % begeben sich in die virtuelle Realität, um etwas mit Freunden zu unternehmen (vgl. ebd., S. 287 ff.). „World of Warcraft“ kann man in Kleingruppen mit bis zu 40 Spielern und in der großen Gruppe spielen. Kleingruppen werden dabei bevorzugt (vgl. ebd., S. 296), so dass der Rückschluss nahe liegt, dass das Zusammenspiel mit einer Gruppe dann am befriedigsten erlebt wird, wenn die Spielerzahl noch überschaubar ist. Die größte Freude ist es für die Spieler, ein wertvoller Teil des Gruppenerfolgs zu sein (vgl. ebd., S. 307). Deshalb sind auch 85,4 % der Durchschnittsspieler und 94,6 % der Vielspieler Mitglied einer Gilde. 90,4 % der 12- bis 18-Jährigen, 92,7 % der 19- bis 30-Jährigen und 55,6 % der über 30-Jährigen gehören einer solchen Gilde an (vgl. ebd., S. 315).

Die für den Kommunikations- und Spielbereich ausgeführten Spezifika zeigen deutlich, dass sich die befriedigten Bedürfnisse, wie Kommunikation mit Gleichgesinnten, zum Teil überschneiden, dass aber die Spiele sowohl einen größeren Grad der emotionalen Einbindung als auch eine zeitintensivere Nutzung erfordern. Darüber hinaus sind im Bereich der Kommunikation die Identitätskonstruktionen

primär durch Worte bedingt und haben oft einen „realen“ Kern, der im gewünschten Sinne verändert und präsentiert wird (Community-Profile). Im Bereich der Spiele kann der Jugendliche zu einer völlig anderen Person werden. Druiden, Nachtelfen oder erfolgreiche Jäger bieten einen anderen Grad der Identifikation an. Die Frage ist, wann die Spielzeit und die Einbindung das gesunde Maß überschreiten und pathologisch werden.

4 Onlinesucht

Aufgrund der dargestellten Situation, in der sich Jugendliche in der Onlinewelt befinden, kann es nicht verwundern, dass die anfangs unterhaltsamen Onlineaktivitäten im Bereich der Kommunikation, und besonders der Rollenspiele, das gesunde Maß der Zeit und der emotionalen Involviertheit überschreiten. Es liegt der Gedanke nahe, Analogien zur Substanzabhängigkeit sowie zu Phänomenen wie Kaufsucht, Esssucht oder Spielsucht zu ziehen. Letztere Analogie findet wissenschaftliche Fundierung (vgl. THALEMANN, 2009, S. 6f), wie nun im folgenden Kapitel erläutert werden soll.

Es gibt drei Kategorien *substanzunabhängiger* Süchte: Impulskontrollstörungen, Zwangsstörungen und Verhaltenssüchte. Bei einer *Impulskontrollstörung* handelt es sich um Verhaltensweisen, bei denen es dem Betroffenen nicht gelingt, einem schädlichem Impuls zu widerstehen. Der Betroffene führt Handlungen aus, obwohl sie für ihn selbst oder andere schädlich sind. Betroffene von *Zwangsstörungen* verspüren einen inneren Drang, bestimmte Dinge zu denken oder ein spezifisches Verhalten auszuführen. Diese Handlung wird von unangenehmen Gefühlen begleitet, die sich wiederum nur durch die Ausführung der Handlung reduzieren lassen (*negative Verstärkung*). Es wird postuliert, dass das Impulsive und das Zwanghafte auf einer Achse liegen, an deren einem Ende zwanghafte Störungen stehen, die sich durch Risikovermeidung und exzessive Kontrolle auszeichnen, und an deren anderem Ende sich die Impulsivität findet, die durch Verhaltensenthemmung und mangelnde Kontrolle klassifiziert ist. *Verhaltenssucht* ist gekennzeichnet durch exzessives Verhalten, das außer Kontrolle geraten ist. Anhänger

des Konzepts der Verhaltenssucht berufen sich auf die Analogie zwischen den Merkmalen der substanzunabhängigen Sucht, also den exzessiv belohnenden Verhaltensweisen mit Leidensdruck, und den Merkmalen der Substanzabhängigkeit (vgl. ebd., S. 6 f.).

Da sich die Definitionen und Kriterien der Impulskontrollstörung und der Zwangsstörungen ähneln und sie sich sozusagen auf einem Spektrum befinden, spricht man auch von Zwangsspektrumsstörungen. „Derzeit ist pathologischer Internetgebrauch als nicht anderweitig spezifizierte Impulskontrollstörung zu klassifizieren und somit als Zwangsspektrumsstörung (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 4). Dabei ist es hier weniger problematisch, dem eigentlichen Impuls zu widerstehen. „Vielmehr misslingt es, ein eigentlich unproblematisches Alltagsverhalten so zu begrenzen, dass es in den Alltag integrierbar bleibt. Für derartiges Verhalten wurde der Begriff der Verhaltenssuchte geprägt“ (ebd., S. 4).

Der DROGEN- UND SUCHTBERICHT DER BUNDESREGIERUNG klassifiziert den pathologischen Internetgebrauch als neue Impulskontrollstörung *oder* Verhaltenssucht, mit Symptomen wie beim pathologischen Glücksspiel. Auch dieses wird mal als Impulskontrollstörung, mal als Verhaltenssucht bezeichnet. Unter Bezugnahme auf verschiedene Studien sieht der Bericht 3-7 % der Internetnutzer als online-süchtig an (vgl. DROGEN- UND SUCHTBERICHT DER BUNDESREGIERUNG, 2009, S. 88). Auch der DEUTSCHE BUNDESTAG stellte 2009 fest, dass in jüngster Zeit beobachtet werden kann, dass die Mediennutzung so exzessiv betrieben wird, dass die Auswirkungen und Begleiterscheinungen mit den Symptomen anderer Suchterkrankungen zu vergleichen sind. Er sieht Ähnlichkeiten der Symptome des pathologischen Internetgebrauchs mit denen des pathologischen Glücksspiels oder der Substanzabhängigkeit und fordert deshalb eine Behandlung dieser Störung mit ähnlichen therapeutischen Mitteln (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG, 2009, S. 1 f.). HAHN & JERUSALEM (2001) bspw. klassifizieren in ihrer Studie 3,2 % der Teilnehmer als onlinesüchtig. Erschreckend ist dabei die Nutzungsdauer von durchschnittlich 34,6 Stunden pro Woche. Weitere 6,6 % gelten mit immer noch 28,6 Stunden pro Woche als gefährdet. Die größte Risikogruppe bilden dabei die Jugendlichen: Unter 15 Jahren wurden 10,3 % als internetsüchtig klassifiziert,

während die Zahl bei den 21- bis 29-Jährigen auf 2,2 % fiel (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001a, S. 284). Im internationalen Vergleich berichten die Forscher von ähnlichen Prävalenzen: Norwegen 1-2 %, Finnland 1,8 %, Italien 5,4 %, USA 5,7 %, Griechenland 8,2 %, Korea 1,6-3,5 %. Eine unglaubliche hohe Prävalenz zeigt Taiwan mit 17,9 % (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 60 ff.). Die große Abweichung könnte ebenso wie unterschiedliche Werte innerhalb eines Landes auf das uneinheitliche und nicht standardisierte Forschungsdesign zurückzuführen sein.

Trotz dieser Prävalenzen ist die Onlinesucht immer noch keine anerkannte Suchterkrankung im Sinne der Klassifikation psychischer Störungen – und somit von kassenärztlicher Seite nicht therapiewürdig. „Als Suchtkrankheiten anerkannt sind bisher neben Alkoholismus, Drogensucht und Medikamentenabhängigkeit nur Spielsucht und Essstörungen. Diese Anerkennung ist Voraussetzung dafür, dass die Behandlung der Abhängigkeit – also die Suchttherapie – von den Krankenkassen oder anderen Kostenträgern bezahlt wird“ (GRÜSSER, 2004, S. 139). Im Folgenden soll nun der Nachweis erbracht werden, dass die Onlinesucht wie die Spielsucht, die sich wiederum aus der Substanzabhängigkeit herleitet, zu klassifizieren ist.

4.1 Onlinesucht und Spielsucht

Wer von „Sucht“ spricht, denkt womöglich zuerst an Alkoholiker oder Heroinabhängige. So entsteht (sprachlich) der Eindruck, Sucht sei ein gravierenderes Phänomen, während Abhängigkeit viel sanfter klingt. Die Formen des Alkoholismus oder des Heroinmissbrauchs fallen im engeren Sinne jedoch nicht unter Sucht. Man könnte zwar sagen, dass Sucht und Abhängigkeit nur verschiedene Begriffe des gleichen Phänomens sind. Die WHO benutzt jedoch aufgrund der Ungenauigkeit des Begriffs *Sucht* den Begriff der *(Drogen-)Abhängigkeit* nur für Substanzen. „Der Begriff Gebrauch (Konsum), schädlicher Gebrauch und Abhängigkeit haben in der seriösen Fachdiskussion den Suchtbegriff weitgehend verdrängt“ (BÖHNISCH & SCHILLE, 2002, S. 43). Da jedoch der Onlinebereich zum einen keine Substanzabhängigkeit aufweist und zum anderen der Suchtbegriff auch weiter

gefasst werden kann, ist in dieser Arbeit die Entscheidung für den Suchtbegriff gefallen. Gegenüber dem herkömmlichen Suchtbegriff weist nach WOLFFERSDORF (2002) der erweiterte Suchtbegriff darauf hin, „dass nicht nur der Gebrauch von Substanzen, sondern auch sozial und kulturell als normal geltende Verhaltensweisen mit Abhängigkeit zu tun haben und zumindest in ihren gesteigerten Varianten süchtigen Charakter annehmen können“ (WOLFFERSDORF, 2002, S. 35). Um Unklarheiten zu vermeiden, wird deshalb im Folgenden *Sucht* für den Bereich der Verhaltenssucht verwendet. Dem gegenüber steht der Begriff der Abhängigkeit für den Bereich des Substanzmissbrauchs.

Ein Grund, warum Eltern gerade zu Beginn der Onlinesucht ihrer Kinder diese meist nicht auffällt, ist der, dass es sich vermeintlich um eine als normal geltende Verhaltensweise handelt. Eine intensive Beschäftigung mit dem Computer scheint heutzutage vielen Eltern erst einmal angebracht, zumindest wenn sie nicht wissen, womit die Kinder die Zeit online verbringen. Als vergleichsweise „normal“ gelten auch andere im allgemeinen Sprachgebrauch als Süchte bezeichneten Verhaltensweisen. Wer viel arbeitet gilt als fleißig, wer nicht viel isst, achtet auf seine Figur, und wer viel Sport treibt, ist eben fit. Der Gedanke an Arbeits-, Mager- und Sportsucht liegt erst einmal fern. Die Grenze zwischen „normalem“ und pathologischem Verhalten ist bei diesen substanzunabhängigen Phänomenen schwerer zu ziehen als beim Substanzmissbrauch. In diesem Kontext vertritt WOLFFERSDORF (2002) die These, dass wir, humanökologisch gesehen, aktuell in einer Gesellschaft leben, der süchtige Strukturen inhärent sind. Und er führt aus, dass man sich die Frage stellen muss, ob grundlegende Verkehrsformen der Konsumgesellschaft einer Suchtlogik folgen:

„Insbesondere die abhängigkeitsfördernden Lebensweisen der globalen Konsumgesellschaft mit ihren destruktiven, auf der Ausbeutung natürlicher und menschlicher Ressourcen aufbauenden Wegwerflogik sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Die Abhängigkeit des Konsum-Individuums vom ununterbrochenen Zufluss an optischer und akustischer Außenstimulierung, die sich aus der raum-zeitlichen Organisation des modernen Alltags und aus der Funktionsweise der Massenmedien ergibt, ist als suchtförmiger Prozess angelegt“ (ebd., S. 34 f.).

Gerade aus den Gründen *Wegwerflogik der Konsumgesellschaft, Ausbeutung von Ressourcen, und Abhängigkeit des Individuums von medialen Reizen* gilt es, wie

später zu erarbeiten sein wird, frühzeitig Arrangements zu schaffen, die dieser Entwicklung entgegenwirken. Es gilt zu entschleunigen und den Wert zu erkennen, der der Natur und ihren Lebewesen innewohnt. Diese Arrangements müssen unter allen Umständen das Bedürfnis Jugendlicher, sich zu präsentieren und ihre Stellung in der Gruppe kommunikativ auszuhandeln, berücksichtigen. Es ist verständlich, wenn der Jugendliche auf der Suche nach *Selbstvervollständigung* in den ihm bekannten Räumen sucht. Nach der Theorie von GOLLWITZER & WICKLUND benutzt ein Individuum Indikatoren für seine Selbstdefinition, sozusagen die Symbole des Selbst: Für Jugendliche sind diese Symbole z.B. Kleidung, Musikvorlieben oder eine spezielle Ausdrucksweise. Ziel der Symbole ist, der sozialen Umwelt die eigene Selbstdefinition zu vermitteln. Jugendliche wählen dabei zwischen Symbolen, die der Peergroup diese Selbstdefinition vermitteln, und denen, die dies den Erwachsenen vermitteln. Widerspruch und dialektische Verarbeitung sind „ein Wesensmerkmal von Identitätsbemühungen, zumindest im Status des Moratorium“ (OERTER & MONTADA, 2002, S. 301). Erfährt eine Person nun den Verlust eines solchen Indikators, ist sie bemüht, das Defizit durch symbolische Selbstergänzung auszugleichen. Die Orientierung erfolgt an einem Idealbild. Warum gerade im Jugendalter die Identitätsformung einsetzt erklärt sich wie folgt: „Es ist die beginnende Selbstreflexion, die zugleich eine erhöhte Selbstaufmerksamkeit mit sich bringt und eine hohe Sensibilität für Defizite bzw. Verletzungen des Selbst erzeugt. Kompensatorische Bemühungen um die Vervollständigung des Selbst können dabei hohe oder geringe Realitätsnähe haben“ (ebd., S. 300 f.). Kennt der Jugendliche von Hause aus keine andere als die Medienwelt, wird er eben hier Zuflucht und Selbstvervollständigung suchen.

Die Suchtforschung stellt fest, dass die Balancen, die von Jugendlichen gefordert werden, schwer zu halten sind, da es zum einen darum geht, sich selbst zu finden, zum anderen aber dafür experimentiert werden muss, um die personale und soziale Identität zu finden. Deshalb sind Jugendliche suchtfährdeter als Menschen in früheren oder späteren Lebensabschnitten (vgl. BÖHNISCH & SCHILLE, 2002, S. 42). Wenn man die drei Bereiche *persönliche Geschichte, Verfügbarkeit und gesellschaftliche Akzeptanz* betrachtet, die bei der Suchtentstehung Berücksichtigung finden, wird diese Gefährdung weiter unterstrichen.

Zuerst wird der Mensch individuell mit seiner *persönlichen Geschichte* und seinen Problemen betrachtet. Auch wenn Jugendliche in der Zeit des Moratoriums noch verhältnismäßig wenig Verantwortung tragen, so erleben sie sich doch in der Zeit körperlicher und emotionaler Veränderungen als eher inkonsistent. Als zweiter Punkt spielt die Verfügbarkeit, die *Griffnähe*, der Droge eine Rolle. Da heute fast jeder Jugendliche über einen Computer mit Internetanschluss verfügt, ist diese Nähe absolut gegeben. An dritter Stelle steht die Frage, inwiefern von Seiten der Gesellschaft eine *Akzeptanz für das Suchtmittel* vorliegt (vgl. GROSS, 2004, S. 137). Da der Computer bzw. das Internet primär ein Arbeitsgerät darstellt, wird er von den wenigsten Menschen überhaupt als potentielles Suchtmittel gesehen. Es wird deutlich, dass die Kombination von Jugendalter und Internet unter bestimmten Umständen eine höchst suchtfördernde Mischung ergeben kann.

Wie bereits dargelegt, ist für den Kontext der Onlinesucht die Entscheidung für den *Suchtbegriff* gefallen. Zum einen kann dieser erweitert und über Substanzen hinaus verwendet werden (vgl. WOLFFERSDORF, 2002, S. 35), zum anderen spricht man im Kontext von pathologischem Verhalten von *Verhaltenssucht* (vgl. THALEMANN, 2006, S. 6 f.). Sucht kann als ein chronisches Ausweichen vor scheinbar unlösbaren Konflikten bezeichnet werden. „Sucht ist eine Verwahrlosung des Innenlebens. Gleichgültig, ob in drogen- oder stoffungebundener Form, ist sie eine der krankhaften Arten der Daseinsbewältigung und der Sinnerfüllung“ (GROSS, 2004, S. 140). Sucht erzeugt einen Leidensdruck, der anfangs „in der Hülle von Vergnügen auftritt“ (vgl. ebd., S. 140). Bei diesen Vergnügen, gleich ob in Gestalt des Spiels, des Kaufens oder der Internetnutzung, geht es um exzessiv belohnendes Verhalten, so dass Gefühle wie Angst, Frustration und oder Unsicherheit schnell und effektiv reguliert bzw. verdrängt werden (vgl. GRÜSSER & ROSEMEIER, 2004, S. 132).

Zur Diagnose einer Substanzabhängigkeit können zwei verschiedene Klassifikationssysteme herangezogen werden: das „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV“ der American Psychiatric Association (DSM-IV nach SAB ET AL.) oder die „International Classification of Diseases 10“ der WHO (ICD-10 nach DILLING) (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 24).

Missbrauch wird nach dem DSM-IV dann diagnostiziert, wenn in den letzten zwölf Monaten mindestens drei der unten aufgeführten sieben Kriterien zutrafen. Die „Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10“ spricht anstatt von Missbrauch von „schädlichem Gebrauch“ und betont die psychische und physische Gesundheitsschädigung, die der Konsument davon trägt ebenso, wie die negativen sozialen Konsequenzen und den Missmut, der von nahestehenden Personen an den Süchtigen herangetragen wird (vgl. ebd., S. 24). Die DSM-IV Kriterien für Substanzabhängigkeit stellen sich in Gänze wie folgt dar:

- (1) Toleranzentwicklung definiert durch eines der folgenden Kriterien:
 - (a) Verlangen nach einer ausgeprägten Dosissteigerung, um einen Intoxikationszustand oder erwünschten Effekt herbeizuführen
 - (b) deutlich verminderte Wirkung bei fortgesetzter Einnahme derselben Dosis.
- (2) Entzugssymptome, die sich durch eines der folgenden Symptome äußern:
 - (a) charakteristisches Entzugssyndrom der jeweiligen Substanz
 - (b) dieselbe (oder eine sehr ähnliche Substanz) wird eingenommen, um Entzugssymptome zu lindern oder zu vermeiden.
- (3) Die Substanz wird häufig oder in größeren Mengen oder länger als beabsichtigt eingenommen.
- (4) Anhaltender Wunsch oder erfolgloser Versuch, den Substanzgebrauch zu verringern oder zu kontrollieren.
- (5) Viel Zeit für Aktivitäten, um die Substanz zu beschaffen, sie zu sich zu nehmen oder sich von ihren Wirkungen zu erholen.
- (6) Wichtige soziale, berufliche oder Freizeitaktivitäten werden aufgrund des Substanzmißbrauchs aufgegeben oder eingeschränkt.
- (7) Fortgesetzter Substanzmißbrauch trotz Kenntnis eines anhaltenden oder wiederkehrenden körperlichen oder psychischen Problems, das wahrscheinlich durch den Substanzmißbrauch verursacht oder verstärkt wurde.

Abbildung 5 DSM-IV Kriterien für Substanzabhängigkeit (SAB ET AL., 1998, S.227)

Bisher hat als substanzunabhängige Sucht nur die Spielsucht, das *pathologische Glücksspiel*, Eingang in die oben genannten Manuals gefunden. Die Kriterien zur Klassifikation wurden bei der Spielsucht, die hier als Referenzrahmen dient, aus denen der substanzabhängigen Süchte entwickelt und fallen unter „Störungen der Impulskontrolle“. Seit 1989 werden auch in den Diagnosesystemen eindeutige Parallelen bei den diagnostischen Kriterien für die Substanzabhängigkeit und denen für das pathologische Glücksspiel aufgeführt (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 23). Einige Studien untermauern dies dadurch, dass „dem

pathologischen Glücksspiel und der Substanzabhängigkeit vergleichbare veränderte neurobiologische Strukturen zugrunde liegen und dieselben biochemischen Botenstoffe involviert sind“ (THALEMANN, 2009, S.8). So wie ein Drogenabhängiger zum relativen Wohlbefinden die Droge braucht, so führen beim Spielsüchtigen psychobiologische Adaptionsvorgänge dazu, dass das Spielen die einzige Möglichkeit darstellt, „ein Wohlbefinden herzustellen und das dopaminerge Belohnungssystem zu aktivieren“ (ebd., S. 12). Beide pathologischen Verhaltensweisen haben zur Folge, dass, besonders in jungen Jahren, keine adäquaten Strategien erlernt werden, um mit den täglichen Umwelтанforderungen umzugehen.

Die Kriterien für das pathologische Glücksspiel reichen von großer Unruhe, bei dem Versuch nicht mehr zu spielen, über Lügen bis hin zu illegalen Handlungen zur Geldbeschaffung. Dabei fällt das pathologische Glücksspiel, wie bereits erwähnt, nicht unter die Abhängigkeitserkrankungen, sondern in eine Art Restkategorie. Auch nach ICD-10 fällt das pathologische Glücksspiel, wie auch Pyromanie, Kleptomanie und Trichotillomanie (krankhaftes Haarausreißen) unter „sonstige abnorme Gewohnheiten“ unter „abnorme Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle“ (vgl. ebd., S. 23). Nach ORZACK (1998) ist die Onlinesucht genau hier einzuordnen: „These are the signs and symptoms of computer addiction, or, as I now prefer to call it, impulse-control disorder, not otherwise specified“ (1998, S. 2).

Bei einem Vergleich der Kriterien der Substanzabhängigkeit mit denen des pathologischen Glücksspiels (siehe Abbildung 6) wird deutlich, dass die Kriterien des Glücksspiels aus den Kriterien zur Substanzabhängigkeit abgeleitet wurden. In beiden Kategorien finden sich bspw. Toleranzentwicklung, Entzugssymptome sowie negative soziale Konsequenzen. Eine Ableitung der Onlinesucht aus dem pathologischen Glücksspiel ist damit indirekt auch eine indirekte Ableitung aus den Kriterien der Substanzabhängigkeit.

Im Detail stellen sich die DSM-IV-Kriterien des pathologischen Glücksspiels wie folgt dar:

- A Andauerndes und wiederkehrendes fehlangepaßtes Spielverhalten, was sich in mindestens fünf der folgenden Merkmale ausdrückt:
- (1) ist stark eingenommen vom Glücksspiel (z.B. starkes Beschäftigen mit gedanklichem Nacherleben vergangener Spielerfahrungen, mit Verhindern oder Planen der nächsten Spielunternehmungen, Nachdenken über Wege, Geld zum Spielen zu Beschaffen),
 - (2) muß mit immer höheren Einsätzen spielen, um die gewünschte Erregung zu erreichen,
 - (3) hat wiederholt erfolglose Versuche unternommen, das Spielen zu kontrollieren, einzuschränken oder aufzugeben,
 - (4) ist unruhig und gereizt beim Versuch, das Spielen einzuschränken oder aufzugeben,
 - (5) spielt, um Problemen zu entkommen oder um eine dysphorische Stimmung (z.B. Gefühle von Hilflosigkeit, Schuld, Angst, Depression) zu erleichtern,
 - (6) kehrt, nachdem er/sie beim Glücksspiel Geld verloren hat, oft am nächsten Tag zurück, um den Verlust auszugleichen (dem Verlust „hinterherjagen“),
 - (7) belügt Familienmitglieder, den Therapeuten oder andere, um das Ausmaß der Verstrickung in das Spielen zu vertuschen,
 - (8) hat illegale Handlungen wie Fälschungen, Betrug, Diebstahl oder Unterschlagung begangen, um das Spielen zu finanzieren,
 - (9) hat eine wichtige Beziehung, seinen Arbeitsplatz, Aufstiegschancen wegen des Spielens gefährdet oder verloren,
 - (10) verläßt sich darauf, daß andere Geld bereitstellen, um die durch das Spielen verursachte hoffnungslose finanzielle Situation zu überwinden.
- B Das Spielverhalten kann nicht besser durch eine Manische Episode geklärt werden.

Abbildung 6 DSM-IV-Kriterien für pathologisches Glücksspiel (SAB ET AL., 1998, S. 700)

Man könnte von Persönlichkeitsfaktoren ausgehen, die eine generelle Suchtprädisposition darstellen. Denkbar wären hier u.a. Gefühle von Einsamkeit und depressive Tendenzen (vgl. MORAHAN-MARTIN & SCHUMACHER, 2003, S. 662). Forschungsansätze, die sich mit der Onlinesucht befassen, konnten erste Hinweise dahingehend liefern, dass die Onlinesucht im Zusammenhang mit Depressionen, einer vorhandenen Substanzabhängigkeit oder ADHS stehen kann (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 86 ff.)

YOUNG (1998), die eine Vorreiterrolle im Bereich der Onlinesuchtforschung spielt, fasst das Phänomen ähnlich wie ORZACK (1998) zusammen: „Pathological gambling was viewed as most akin to the pathological nature of internet use. By using pathological gambling as a model, addictive internet use can be

identified as an impulse-control-disorder that does not involve an intoxicant“ (YOUNG, 1998, S. 237).

Eine Weiterführung der DSM-IV-Klassifikationen der Spielsucht fand durch die American Psychological Association (APA) statt, die eine Liste von Indikatoren mit zehn Kriterien zur Onlinesucht, oder wie es hier genannt wird, zur Internet-Abhängigkeit, entworfen hat:

- (1) Beschäftigung mit dem Internet (daran denken), auch wenn man offline ist
- (2) Toleranzsteigerung: Immer mehr Zeit im Internet verbringen, um zufrieden zu sein
- (3) Unfähigkeit, den Internetgebrauch zu kontrollieren
- (4) Nervosität und Reizbarkeit bei dem Versuch, den Internet-Gebrauch zu reduzieren oder ganz darauf zu verzichten
- (5) Das Internet als Mittel/Weg, um vor Problemen zu fliehen oder schlechtes Befinden (Hilflosigkeits- oder Schuldgefühle, Angst, Depression) zu bessern
- (6) Verheimlichung des Ausmaßes der Beschäftigung mit dem Internet vor der Familie oder Freunden
- (7) Gefahr oder Verlust von Arbeit, Ausbildungs- oder Karrieremöglichkeiten oder zwischenmenschlichen Beziehungen wegen der übermäßigen Beschäftigung mit dem Internet
- (8) Weiterführen der übermäßigen Beschäftigung mit dem Internet, auch wenn negative Folgen bekannt sind
- (9) Entzugserscheinungen im Offlinezustand
- (10) Immer wieder länger online bleiben als geplant

Abbildung 7 Kriterien der Internet-Abhängigkeit (APA, übersetzt nach KRATZER, 2006, S. 25)

Im wissenschaftlichen Diskurs wird auf die Frage, ob die Onlinesucht in die Klassifikationssysteme aufgenommen werden muss/soll, unterschiedlich reagiert. Die einen gehen bei der Herleitung der Onlinesucht von einer nicht-stofflichen Abhängigkeitsstörung, einer Verhaltenssucht, aus, die anderen legen eine Impulskontrollstörung wie bei der Spielsucht zugrunde, wie dies auch die APA getan hat (vgl. ebd., S. 33). Die Unterschiede der Herangehensweise sind dabei nicht groß, da beide Varianten aus der stoffgebundenen Abhängigkeit abgeleitet wurden – und wie erwähnt, Spielsucht sowohl als Impulskontrollstörung als auch als Verhaltenssucht bezeichnet wird.

Wichtiger als die begrifflichen Feinheiten ist aber, wer genau wovon abhängig wird und was man dagegen tun kann. Bei der Onlinesucht ist der Jugendliche

nicht vom Internet abhängig, sondern von bestimmten für ihn wichtigen Anwendungen, wobei die interaktiven Formen der Kommunikation und besonders die des Spiels (Chat, MUD) das größte Suchtpotential in sich bergen. Es sind immer Bedürfnislagen zu betrachten, die durch ganz bestimmte Verhaltensweisen befriedigt werden. So wie der Drogensüchtige nicht einfach von Drogen abhängig ist, sondern von einer bestimmten Droge wie Heroin, und es den Spielsüchtigen nicht einfach nach dem Spielcasino, sondern nach einem bestimmten Glücksspiel wie Roulette verlangt, so verlangt es den Onlinesüchtigen nicht nur nach Onlinesein, sondern z.B. nach einem bestimmten Chat oder MUD. „Nicht die Droge selbst macht abhängig, sondern ihre Wirkung“ (GROSS, 1992, S. 103). Man kann bei Verhaltenssuchten wie der Onlinesucht sagen, dass die Süchtigen durch Routinen wie Spielen, Kontrollieren oder Ähnlichem einen positiven mentalen Status zu erreichen versuchen (vgl. MARKS, 1990, S. 1393). Bei Verhaltenssuchten kann es wie bei der Substanzabhängigkeit zu einem unwiderstehlichen Verlangen nach der Droge, dem (Online-)Spiel, kommen. Der Begriff des „Cravings“, der mit starker Begierde übersetzt werden kann, beinhaltet sowohl den Aspekt, den Drang etwas Unangenehmes zu beseitigen („Push“) als auch die Suche nach einem guten Gefühl („Pull“) (vgl. ebd., S. 1391). Bei beidem ist die „Droge“ Mittel zum Zweck. Der Zweck ist dabei die Erzeugung eines Wohlbefindens. Es „ist nicht die Droge, der Stoff, das Entscheidende, sondern der durch ihn angestrebte psychische Zustand“ (KELLERMANN, 1987, S. 114).

Der Onlinesucht sind, wie bei der oben vorgestellten Analogie der APA zu sehen ist, die gleichen Merkmale zuzuschreiben wie anderen Süchten. Es besteht der *zwanghafte Druck* bzw. das Verlangen, den Computer zu nutzen. Nach Beendigung des Schultages wird z.B. alles darauf ausgerichtet, schnell nach Hause an den Computer zu kommen. Oft findet eine *Einengung des Verhaltensraumes* statt, und es wird nach Möglichkeit alles um den Computer herum organisiert. Dazu gehören dann auch technische Wartung und Erweiterung der Hardware. Es tritt *Kontrollverlust* ein, da die Versuche, das Verhalten einzuschränken, misslingen. Der Onlinesüchtige verliert den Überblick über Beginn, Ende und Dauer der Onlineaktivitäten. Bei Nicht-Nutzung treten *Entzugserscheinungen* wie Nervosität, Unruhe, Schlafstörungen oder Reizbarkeit auf. Die *Toleranzentwicklung*

besteht in einer Steigerung der Nutzungsdauer. Privates und Berufliches wird vernachlässigt und das Verhalten wird trotz *negativer Konsequenzen*, wie Verlust des Arbeitsplatzes oder des Partners, und trotz schädlicher Wirkung, wie Übermüdung, fortgesetzt (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 29; WÖLFLING & MÜLLER, 2009, S. 293). Diese Kriterien sind unabhängig von den Spezifika der genutzten Anwendung und können sich deshalb im Bereich der Kommunikation und des Spiels zeigen. Im Folgenden wird nun der von YOUNG (1999) entworfene Internet-Addiction-Test (IAT) vorgestellt.

4.2 Der Internet-Addiction-Test (IAT) nach YOUNG (1999)

Wie bereits angeführt, war Dr. KIMBERLY YOUNG (1999) einer der ersten Forschenden, die sich professionell mit dem Thema der Onlinesucht auseinandergesetzt hat. Es sei darauf hingewiesen, dass ihre Untersuchungen sich nicht auf Jugendliche konzentrieren. Da dies jedoch auf die meisten vorhandenen Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet zutrifft, sollen die prominentesten Ergebnisse hier dargestellt werden. Schließlich kann man davon ausgehen, dass die Grundmechanismen dieser Sucht für alle Nutzerinnen und Nutzer gelten.

Der Internet Addiction Test (IAT), der Test zur Internetsucht, enthält zwanzig Fragen zur Selbstanalyse. Es sei angemerkt, dass YOUNG (1999) öfters für ihre in den Augen anderer Forscher zu unwissenschaftliche Art kritisiert wurde. Da ihre Arbeit jedoch intuitiv überzeugt und der Test in diversen Fachpublikationen als *der* Test mit Vorreiterrolle herausgestellt wird, möchte ihr keiner den Status streitig machen und sie kann unzweifelhaft zu den meist zitierten Autoren im Bereich der Onlinesucht gezählt werden (vgl. u.a. CHOU ET AL., 2005, S. 378, ARMSTRONG ET AL., 2000, S. 538, CHARLTON, 2002, S. 331). Den Test findet man online auf ihrer Homepage zur Internetsucht (www.netaddiction.com [01.03.2013]) oder in ihrem bekanntesten Buch „*Caught in the Net – Suchtgefahr Internet*“ (1999).

Um ein Verständnis für die Tragweite dieses inzwischen bekanntesten, klassischen Tests zu bekommen, sei dieser hier vollständig in zwanzig Fragen mit drei Kategorien der Auswertung wiedergegeben. Je nach Häufigkeit der mit ‚ja‘

beantworteten Fragen liegt entweder kein, ein beginnendes oder gar schon ein massives Problem mit der eigenen Onlinenutzung vor.

Zur Einschätzung Ihres Suchtgrades beantworten Sie bitte die folgenden Fragen anhand dieser Skala: 1 = überhaupt nicht, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = immer

1. Wie oft stellen Sie fest, dass Sie länger als beabsichtigt online waren?
2. Wie oft vernachlässigen Sie häusliche Pflichten, um länger online bleiben zu können?
3. Wie oft ziehen Sie die Spannung im Internet dem Zusammensein mit Ihrem Partner vor?
4. Wie oft knüpfen Sie neue Beziehungen mit gleich gesinnten Onlinenutzern?
5. Wie oft beschwerten sich Menschen in Ihrer näheren Umgebung über Ihre Onlinezeiten?
6. Wie oft kommt es vor, dass Ihre Schulnoten oder die Hausaufgaben unter der Zeit leiden, die Sie online verbringen?
7. Wie häufig gehen Sie Ihre E-Mail-Post durch, bevor Sie etwas anderes, Notwendiges tun?
8. Wie oft leidet Ihre Arbeitsleistung oder Produktivität unter dem Internet?
9. Wie oft kommt es vor, dass Sie ausweichend antworten, wenn Sie jemand fragt, was Sie online machen?
10. Wie oft vertreiben Sie belastende Gedanken über Ihr Leben mit tröstlichen Kommentaren aus dem Internet?
11. Wie oft ertappen Sie sich dabei, dass Sie sich aufs Internet freuen?
12. Wie häufig befürchten Sie, dass Ihr Leben ohne Internet langweilig, leer und traurig wäre?
13. Wie oft kommt es vor, dass Sie verärgert oder aggressiv reagieren, wenn jemand Sie stört, während Sie online sind?
14. Wie oft fehlt Ihnen der Schlaf, weil sie sich spätabends noch einloggen?
15. Wie oft denken Sie nur ans Internet, wenn Sie offline sind oder sich vorstellen online zu sein?
16. Wie oft ertappen Sie sich dabei, zu sagen: „Nur noch ein paar Minuten“, während Sie online sind?
17. Wie oft wollen Sie die Zeit online reduzieren und scheitern dabei?
18. Wie häufig versuchen Sie zu vertuschen, wie lange Sie online waren?
19. Wie oft beschließen Sie, lieber mehr Zeit online zu verbringen, als mit anderen auszugehen?
20. Wie oft fühlen Sie sich deprimiert, launisch oder nervös, wenn Sie offline sind, was sich verändert, wenn Sie wieder online sind?

Auswertung nach der Addition der Punkte:

20-39 Punkt: Sie sind ein normaler Onlinebenutzer. Sie surfen vielleicht manchmal ein bisschen zu lange im Web, aber insgesamt haben Sie die Sache im Griff.

40-69 Punkte: Sie haben häufig Probleme wegen des Internets. Sie sollen sich über die Auswirkungen Gedanken machen, die es auf Ihr Leben hat.

70-100 Punkte: Ihre Internetnutzung bereitet Ihnen massive Probleme im Leben. Sie müssen sich umgehend damit auseinandersetzen.

Abbildung 8 Internet-Addiction-Test (IAT) (vgl. YOUNG, 1998, S. 49 ff.)

Man sieht hier deutlich, dass es nicht die reine Onlinezeit ist, die über eine mögliche Sucht Auskunft gibt, sondern die empfundene Last und Belastung des Umfelds, welche sich aus dieser ergibt. Unter die zehn häufigsten Aktivitäten, die unter der exzessiven Internetnutzung leiden, fasst YOUNG (1998): Zeit mit dem Partner, täglich anfallende Aufgaben, Schlaf, Lesen, Fernsehen, gemeinsam verbrachte Zeit mit Freunden, Sport, Hobbys, Sex und gesellschaftliche Ereignisse (vgl. ebd., S. 65). Sie sieht Onlinesucht immer als Flucht und führt dazu aus:

„Ganz egal wer sie sind, wo sie leben oder wie beständig ihr Leben in finanzieller oder persönlicher Hinsicht erscheinen mag – Internetnutzer, die sich der gesichtslosen Gesellschaft anschließen, um andere Menschen, Glück oder Erleichterung zu finden, versuchen meistens etwas oder jemandem aus dem Weg zu gehen, womit beziehungsweise mit dem sie sich nicht auseinandersetzen wollen“ (ebd., S. 146 f.).

Bei Jugendlichen Nutzern spielt die Flucht vor Langeweile und das Knüpfen neuer Kontakte als alterstypisches Phänomen eine bedeutende Rolle. Für YOUNG (1998) steht die Flucht vor Einsamkeit an erster Stelle, gefolgt von Unzufriedenheit in der Ehe, Stress im Beruf, Langeweile, Depression, finanzielle Probleme, Unsicherheit über das eigene Aussehen, Angst, Kampf bei der Genesung anderer Süchte und ein eingeschränktes Sozialleben (vgl. ebd., S. 147). Wie bei anderen Süchten kann so schnell ein Teufelskreis entstehen. Die private Nutzung des Internets am Arbeitsplatz kann zu gesteigertem Stresspotential führen und auch in der Beziehung kann es weiteren Grund zur Auseinandersetzung geben. Personen mit einem eingeschränkten Sozialleben werden dann ihre Zeit zugunsten des Computers auslegen und dadurch noch weniger Kontakte pflegen.

Für eine weitere Studie entwickelte YOUNG (1998) einen der APA ähnlichen Fragebogen mit acht Fragen, wovon fünf positive Antworten eine Person als abhängig klassifizieren (vgl. YOUNG, 1998, S. 238). Abhängige berichteten dabei von negativen sozialen Auswirkungen der Onlinesucht, wie sie auch für pathologische Glücksspieler, Essgestörte oder Alkoholiker zutreffen (vgl. ebd., S. 241). Die misslungenen Versuche, den Internetgebrauch zu kontrollieren oder einzuschränken, erinnern an die Versuche von Alkoholikern, das Trinken aufzugeben, oder an krankhafte Glücksspieler, die trotz hoher Schulden weiter spielen. Probleme im

privaten wie beruflichen Bereich werden ignoriert, dem Verlangen nach Stoff, virtueller Welt oder Spiel wird hingegen nachgegeben (vgl. ebd., S. 243).

Haben Onlinesüchtige es einmal geschafft, den Computer aus ihrem Leben zu verbannen, kann das Verlangen, das „Craving“, wieder online zu gehen so groß werden wie z.B. bei einem starken Raucher, der sich das Rauchen abzugewöhnen versucht. Schließlich wird ein neues Modem installiert oder ein neuer Computer gekauft, um wieder ins Netz zu können (vgl. ebd., S. 242).

Als Weg aus der Onlinesucht entwirft YOUNG (1999) zwanzig Punkte, die damit beginnen, zu analysieren, was einem Süchtigen fehlt, über Warnsignale, auf die man bei Kindern achten sollte, über mögliche Langzeitfolgen bis hin zu Tipps für die Heilung (vgl. YOUNG, 1999). Es sei ergänzt, dass YOUNGS (1999) Maßnahmen in die Richtung der Überzeugung gehen, humanökologische Arrangements schaffen zu müssen. Sie spricht in Bezug auf die Onlinewelt von einer gesichtslosen Gesellschaft, von einem Ersatzparadies, in welches sich die Leute flüchten, um Verantwortung zu sparen, anstatt an echten Beziehungen zu arbeiten (vgl. YOUNG, 1999, S. 119 ff.). Humanökologisch sind eben diese echten Beziehungen in realen Umwelten von zentraler Bedeutung für persönliches Gelingen.

4.3 Die Internetsuchtskala (ISS) nach HAHN & JERUSALEM (2001)

Unter Bezugnahme auf PETRY stellen auch HAHN & JERUSALEM (2001) fest, dass trotz der Orientierung an der Definition substanzgebundener Süchte eine weitgehend inhaltliche Entsprechung der abgeleiteten Internetsuchtmerkmale besteht, die auf die Glücksspielsucht zurückgehen. (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001b, S. 2). Sie verzichten darauf, die Onlinesucht in die ätiologiegebundenen Kategorien der Klassifikationssysteme einzuordnen. Sie klassifizieren sie als „moderne Verhaltensstörung und eskalierte Normverhaltensweise im Sinne eines exzessiven und auf ein Medium ausgerichtetes Extremverhalten“, als „spezifische Form technologischer Süchte [...] die durch Mensch-Maschine Interaktion gekennzeichnet sind“ (HAHN & JERUSALEM, 2001a, S. 282). Onlinesucht liegt für die Autoren bei Vorhandensein folgender Merkmale vor (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001b, S. 3):

- (1) *Einengung des Verhaltensraumes*, so dass sich alles am Computer orientiert,
- (2) *Kontrollverlust* und damit die Unfähigkeit, die Onlinezeit zu kontrollieren,
- (3) *Toleranzentwicklung* mit der Konsequenz, immer längere Onlinesitzungen zum Erreichen des Wohlbefindens abhalten zu müssen,
- (4) *Entzugserscheinungen*, wenn man nicht online gehen kann, und
- (5) *negative soziale Konsequenzen* im Privaten und Beruflichen.

Diese fünf Kriterien haben sich als *die* Kriterien zur Bestimmung von Onlinesucht etabliert. Sie geben auf einleuchtende, einfache, aber treffende Art Bestimmungsmerkmale an, die unabhängig von dem reinen Zeitfaktor die Onlinesucht bestimmen. Wie man aus den vorangegangenen Ausführungen sehen kann, ähneln die Kriterien denen der Substanzabhängigkeit. Obwohl es sich um keine stoffgebundene Sucht handelt, zeigt der Körper Reaktionen bei Entzug.

Anhand dieser Items haben die Autoren einen Fragebogen entwickelt, der 158 Fragen auf 30 Seiten internetbasiert darstellt. 7091 relevante Personen nahmen an der Befragung teil (nach Ausschluss unbrauchbarer Bögen, nur deutsche Teilnehmer) und im Aufruf wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich nicht nur Internetnutzer melden sollten. 80 % der Befragten waren männlich, 21 % waren 19 Jahre und jünger, 46 % waren 20 bis 29 Jahre, 24 % waren 30 bis 39 Jahre und 9 % der Stichprobe waren über 40 Jahre alt (vgl. ebd., S. 5 ff.).

Die Fragen zu den genannten fünf Items sehen (in Auszügen) wie folgt aus. Die vorgenommene Unterteilung geschieht in dieser Darstellung zur Reliabilitätsanalyse und gibt den Fragebogen folglich nicht vollständig wieder.

Kontrollverlust

- Beim Internet-Surfen ertappe ich mich häufig dabei, dass ich sage: Nur noch ein paar Minuten und dann kann ich doch nicht aufhören.
- Ich verbringe oft mehr Zeit im Internet, als ich mir vorgenommen habe.
- Ich habe schon häufiger vergeblich versucht, meine Zeit im Internet zu reduzieren.
- Ich gebe mehr Geld für das Internet aus, als ich mir eigentlich leisten kann.

Entzugserscheinungen

- Ich beschäftige mich auch während der Zeit, in der ich nicht das Internet nutze, gedanklich sehr viel mit dem Internet.
- Meine Gedanken kreisen ständig um das Internet, auch wenn ich gar nicht im Netz bin.

- Wenn ich längere Zeit nicht im Internet bin, werde ich unruhig und nervös.
- Wenn ich nicht im Internet bin, bin ich gereizt und unzufrieden.

Toleranzentwicklung

- Mittlerweile verbringe ich mehr Zeit im Internet als zu Beginn meiner Onlineaktivitäten.
- Die Zeit, die ich im Internet verbringe, hat sich im Vergleich zur Anfangszeit ständig erhöht.
- Mein Verlangen danach, mehr Zeit im Internet zu verbringen, hat sich im Vergleich zu früher ständig erhöht.
- Mein Alltag wird zunehmend stärker durch Internetaktivitäten bestimmt.

Negative Konsequenzen in Arbeit und Leistung

- Ich bin so häufig und intensiv mit dem Internet beschäftigt, dass ich manchmal Probleme mit meinem Arbeitgeber oder in der Schule bekomme.
- Meine Leistungen in der Schule/im Beruf leiden unter meiner Internet-Nutzung.
- Ich vernachlässige oft meine Pflichten, um mehr Zeit im Internet verbringen zu können.
- Wegen des Internets verpasse ich manchmal wichtige Termine/Verabredungen.

Negative Konsequenzen in sozialen Beziehungen

- Mir wichtige Menschen sagen, dass ich mich zu meinen Ungunsten verändert habe, seitdem ich das Netz nutze.
- Seitdem ich das Netz nutze, haben sich einige Freunde von mir zurückgezogen.
- Mir wichtige Menschen beschwerten sich, dass ich zu viel Zeit im Netz verbringe.
- Seitdem ich die Onlinewelt entdeckt habe, unternehme ich weniger mit anderen.

Abbildung 9 Reliabilitätsitems der Internetsuchtskala (ISS) (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001, S. 9)

Ergänzend zu obiger Abbildung sei hier noch die niederländische Forschungsarbeit von MEERKERK, VAN DEN EIJNDEN & VAN ROY erwähnt, die ähnliche Itembeschreibungen wählen. Unter 14 Merkmalen finden sich hier u.a.: Schwierigkeiten, die Internetnutzung zu beenden, andere raten zur Konsumreduktion, Schlafmangel aufgrund von Internetnutzung, sich auf die nächste Internetsitzung freuen, Arbeiten oberflächlich erledigen, um schneller ins Internet zu gelangen, das Internet nutzen, wenn man sich niedergeschlagen fühlt (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 108).

HAHN & JERUSALEM (2001) weisen darauf hin, dass in ihrer Stichprobe junge männliche Teilnehmer deutlich überrepräsentiert sind und man deshalb vorsichtig sein müsse mit einem Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt der Internetnutzer. Sie kommen bezüglich der Prävalenz der Internetsucht zu dem Ergebnis,

dass 3,2 % der Befragungsteilnehmer das normative Kriterium der Internetsucht erfüllen. 34,6 Stunden verbringen sie pro Woche im Netz. 25 % dieser Gruppe bringen es sogar auf 53 Stunden wöchentliche Onlinezeit. 6,6 % verbringen 28,6 Stunden pro Woche im Netz und zählen zur Risikogruppe (vgl. HAHN & JERUSALEM, 2001, S. 12).

Die Autoren konnten unter Bezugnahme auf andere Forschende aufzeigen, dass Internetsüchtige impulsiver sind und oft handeln, ohne lange nachzudenken (vgl. ebd., S. 15). Dies konnten sie nachweisen, indem sie Unauffällige mit Gefährdeten und Internetsüchtigen im Hinblick auf Motorik, Aufmerksamkeit und Planung/Antizipation verglichen. Die Internetsüchtigen zeigten in allen drei Bereichen höhere Werte als die Vergleichsgruppen. Die Autoren schlussfolgern daraus, dass YOUNGS (1998) Konzept, die Onlinesucht in Anlehnung an das pathologische Glücksspiel als Störung der Impulskontrolle zu klassifizieren, empirisch gestützt werde. Dies deckt sich mit Studien, die in einem hohen impulsiven Antrieb bzw. einer Störung, diesen zu kontrollieren, eine Entstehungsbedingung für Suchterkrankungen vermuten. In Bezug auf Prävention ist dies nicht unerheblich, da dann verhaltenstherapeutische Verfahren angeraten werden, die auf Defizite in der Affektregulation fokussieren (vgl. ebd., S. 16).

In eine ebenfalls erklärende Richtung gehen HAHN & JERUSALEM (2001) damit, dass Personen mit einer hohen positiven Erwartung an die Nutzung des Internets einen substanziell höheren Internetsuchtwert haben. Diese Erwartungen sind besonders im Jugendalter hoch, da das Internet ein Instrument in dieser Altersphase darstellt, um die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung zu unterstützen, indem Rollen gefahrlos ausprobiert und virtuelle Anerkennung erfahren werden kann. HAHN & JERUSALEM (2001) führen im Hinblick auf Entwicklungsaufgaben dazu aus, dass dem Internet in der Phase des Übergangs vom Jugend- zum Erwachsenenalter eine funktionale Relevanz im Hinblick auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben zukommt: „Diese hohe subjektive Funktionalität wird für einige Jugendliche vermutlich aufgrund der unausgereiften Verhaltensregulation im Umgang mit dem Internet zum Problem“ (HAHN & JERUSALEM, 2001a, S. 289 f.). Daraus kann sich für die Prävention die erste Konsequenz ergeben, zum

einen ein realistisches Bild des Netzes zu vermitteln und zum anderen einen angemessenen Umgang mit diesem zu schulen (vgl. ebd., S. 290).

Im Kontext einer Entwicklung von pädagogischen Präventionsmaßnahmen ist es zwar wichtig, die Herleitung der Onlinesucht aus den Klassifikationssystemen zu kennen, es ist jedoch zu vernachlässigen, sich strikt für eine der beiden Seiten „Impulskontrollstörung – Verhaltenssucht“ zu entscheiden. Der Begriff der Verhaltenssucht birgt zwar die Gefahr einer inflationären Verwendung, scheint aber für die Zukunft der Diagnostik des pathologischen Internetgebrauchs eine geeignete Oberkategorie zu sein (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 103).

Es wird die Meinung von HAHN & JERUSALEM (2001) geteilt, dass keine begriffliche Engführung notwendig ist (HAHN & JERUSALEM, 2001a, S. 282). Ihre etablierten Kriterien sind auf der normativ-deskriptiven Ebene absolut ausreichend. „Diese Betrachtungsweise lässt es somit zu, das Phänomen ‚Pathologischer Internetgebrauch‘ unabhängig von der bis heute ungeklärten Frage zu explorieren, ob es sich um eine eigenständige Störung oder um einen Ausdruck anderer zugrunde liegender Störungen bzw. Erkrankungen handelt“ (PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 70). Worin aber liegen die *Ursachen* dafür, dass die Internetnutzung bei manchen Jugendlichen pathologisch wird?

2. Teil: Bedürfnisproblematik und Wirkungsforschung

III Gegenstandsbestimmung und Forschungsfrage

Wenn im Folgenden die Bedürfnisse der Heranwachsenden vor dem Hintergrund von Onlinesucht im Jugendalter dargestellt werden, so steht die Beantwortung folgender Frage im Vordergrund: Welche Identitätsfindungsaufgaben haben Jugendliche zu meistern und welche persönlichkeitsbildenden, kultivierenden Entwicklungen sind dabei pädagogisch zu unterstützen bzw. inwiefern bietet der Internetgebrauch hier Chancen und Möglichkeiten an? Mit dieser Frage eng verknüpft ist natürlich auch die andere Seite der Medaille, nämlich die Frage, inwiefern der Internetgebrauch die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen kann und wo es also zu Gefährdungen, Irreführungen oder gar Verhinderung von Identitätsbildung kommen kann.

Zunächst sollen die Bedürfnisse der Heranwachsenden dargestellt werden, deren Bewertung im Hinblick auf einen gelingenden Identitätsaufbau vor dem Hintergrund des theoretischen Konzepts MASLOWS (1999) zu analysieren sein wird. Daran anschließend werden verschiedenen Identitätskonzepte zu betrachten sein, um schließlich zu einer Synthese der verschiedenen Theorien zu kommen, die auch postmodernen Entwicklungen Rechnung trägt.

1 Bedürfnisstruktur

In der Zeit der Adoleszenz sieht sich der Jugendliche bekanntlich mit vielen neuen Bedürfnissen konfrontiert. Die Pubertät bringt körperliche Veränderungen mit sich und die geistige Entwicklung ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit den Mitmenschen und der Umwelt, deren Komplexität mit fortschreitendem Alter (Ausbildung, Studium, Umzug) zunimmt. Indem der Jugendliche mit und in vernetzten Umweltkontexten interagiert, bildet er allmählich ein Gefühl dafür heraus, wer er ist. Der Einzelne muss selbst handeln und befindet sich

„in Wechselwirkung mit pluralen Umweltkontexten unterschiedlicher Reichweite, die, untereinander vernetzt, von Kleinstumwelten in seinem Nahbereich bis in den übergreifenden Umweltzusammenhang auf der Makroebene der Gesamtkultur reichen“ (MERTENS, 1998, S. 9).

Wie im ersten Teil der Arbeit zu sehen war, ist davon auszugehen, dass das Internet den Jugendlichen geeignet scheint, ihre der Altersphase entsprechenden Bedürfnisse zu einem großen Teil auszufüllen – oder zumindest temporär dieses Gefühl der Befriedigung zu vermitteln. Anders lässt sich die Beliebtheit des Mediums mit einer fast hundertprozentigen Verbreitung ebenso wenig wie ein Abrutschen in die Onlinesucht erklären. Im Folgenden sollen in diesem Kontext zunächst die Bedürfnisse der Heranwachsenden zusammengetragen werden.

1.1 Bedürfnisse Heranwachsender

Vor dem Hintergrund des eben genannten Verbreitungsgrades des Internets und der hohen Nutzungszeiten der Heranwachsenden scheint die Annahme gegeben, dass die Beliebtheit des Internets etwas damit zu tun haben muss, dass die Nutzung an die *Bedürfnisse* und *Interessen* Jugendlicher anknüpft, deren Erfüllung sie sich durch den Internetkonsum erhoffen. Aus dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit lässt sich ein Katalog von Bedürfnissen ausmachen, der als Ausgangslage dienen soll, um von innen heraus, von Seiten der Bedürfnisse des Individuums, das Thema der Entwicklungsaufgaben zu beleuchten. Ohne die Rangfolge bewerten zu wollen, zählten zu den benannten Bedürfnissen Jugendlicher:

Ablenkung, Anerkennung durch eine Gruppe von Gleichen, Kommunikation, Austausch, Antworten auf altersbestimmende Fragen, Erproben von Strategie und Kampf, Entspannung, Nervenkitzel, Unterhaltung, Spiel, Spaß, soziale und emotionale Befriedigung, Experimentieren mit Rollen, Selbstdarstellung, Rückmeldung und sozialer Vergleich.

Diese einzelnen Bedürfnisse können umfassenden Bedürfniskategorien zugeordnet werden, die MASLOWS (1999) hierarchisch anordnet. Er entwirft eine

Bedürfnispyramide, deren breite Basis von physiologischen Bedürfnissen gebildet wird, die sich nach oben hin psychisch ausdifferenzieren und sich nach und nach der Selbstverwirklichung annähern. Demnach treten die nachfolgenden einzelnen Bedürfnisebenen erst zutage, nachdem die jeweils vordringlichen, leibnahen, Bedürfnisse Befriedigung gefunden haben. Selbst wenn man davon ausgeht, dass durch die zunehmende Komplexität und sozio-kulturelle Eingebundenheit des Menschen die Abgrenzung einzelner Bedürfnisbereiche nicht mehr trennscharf skizziert werden kann, so sind doch im ganzen Rangunterschiede auszumachen, die eine Differenzierung und Verfeinerung bis zu „Regionen personalen Seins“ erkennen lassen (vgl. PEKRUN & MERTENS, 1998, S. 296 ff.). Im Folgenden soll nun, fußend auf MASLOW (1999), dargestellt werden, welche Bedürfnisse den Menschen (an)treiben, denn es ist stets eine gezielte Motivation, welche den Menschen zum Handeln bewegt (vgl. MASLOW, 1973, S. 44).

1.2 Bedürfnishierarchie nach MASLOW (1999)

MASLOW (1999) beschreibt mit seiner Theorie der Bedürfnisse gleichzeitig eine Theorie der menschlichen Motivation. „Jemand, dem es an Nahrung, Sicherheit, Liebe und Wertschätzung mangelt, würde wahrscheinlich nach Nahrung mehr als nach etwas anderem hungern“ (MASLOW, 1999, S. 63). Die Bedürfnisse sind dabei nicht gleich stark, sondern bauen hierarchisch aufeinander auf:



Abbildung 10 Bedürfnishierarchie nach MASLOW (1999)
(vgl. <http://vp1no1.vkw.tu-dresden.de/oeko/ziele.html> [01.03.2013])

Man kann das Modell als Pyramide beschreiben, in der auf der untersten Ebene die grundlegendsten Bedürfnisse liegen: „Dies ist, was wir mit der Behauptung meinen, dass die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse in einer Hierarchie der relativen Vormächtigkeit organisiert sind“ (MASLOW, 1999, S. 65). MASLOW (1973) geht davon aus, dass der Mensch basale physiologische Bedürfnisse und auf höherer Ebene psychologische Bedürfnisse hat. Sobald ein Defizit spürbar wird, muss dieses optimal befriedigt werden, damit Unwohlsein oder Krankheit vermieden werden können (vgl. MASLOW, 1973, S. 156).

Auf der basalen untersten Ebene liegen die *physiologischen Bedürfnisse*. Sie bilden das Fundament und müssen zuerst befriedigt werden. Ziel ist es, die Homöostase des Körpers im Gleichgewicht zu halten, also den Wassergehalt, die Proteine etc., d.h. Hunger, Durst oder Schlaf zu befriedigen (vgl. MASLOW, 1999, S. 62).

Sobald die physiologischen Bedürfnisse befriedigt sind, tauchen neue Bedürfnisse auf. Auf dieser Ebene befindet sich das *Bedürfnis nach Sicherheit*, nach einer stabilen Ordnung, die Schutz bietet, Grenzen setzt und von Angst befreit (vgl. ebd., S. 66). Vor allem in der Kindheit und auch noch im Jugendalter sollten die Eltern dieses Bedürfnis „bedienen“. Kleinkinder gedeihen nach MASLOW (1999) auch besser in einem System mit klarer Zeiteinteilung und Routinen, die Zuverlässigkeit bieten (vgl. ebd., S. 67).

Auf das Sicherheitsbedürfnis wiederum baut das *Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe* auf. Die Sehnsucht nach Zuneigung drängt den Menschen nach liebevollen Beziehungen, so dass er die Abwesenheit von Freunden oder dem Partner besonders intensiv spürt (vgl. ebd., S. 70). Der Mensch ist ein soziales Wesen, welches in Gruppen und menschlicher Nähe zur Gesunderhaltung leben muss.

Auf der vierten und vorletzten Ebene von MASLOWS (1999) Bedürfnisklassifizierung strebt der Mensch nach *Achtung*: „Alle Menschen in unserer Gesellschaft (mit einigen pathologischen Ausnahmen) haben das Bedürfnis oder den Wunsch nach einer festen, gewöhnlich recht hohen Wertschätzung ihrer Person, nach Selbstachtung und der Achtung seitens anderer“ (ebd., S. 72). MASLOW (1999) differenziert zwischen dem Bedürfnis nach Leistung, Kompetenz, Stärke und Vertrauen und dem nach einem guten Ruf und nach Prestige (vgl. ebd., S. 72).

Achtung und Anerkennung erhöhen den Selbstwert und schaffen die Voraussetzung, sich in Interaktionen gut zu präsentieren. Das Vertrauen befindet sich auf der Ebene der Kompetenz und Stärke, da es um Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geht, die, gewinnbringend eingesetzt, in einen guten Ruf und Prestige einmünden kann.

Die höchste Ebene der Bedürfnispyramide bildet schließlich das *Bedürfnis nach Selbstverwirklichung*.

„Wir können nunmehr mit Sicherheit behaupten, dass es zumindest vernünftige theoretische und empirische Gründe für das Vorhandensein einer Vorwärtstendenz im menschlichen Wesen gibt, eines Bedürfnisses nach Wachstum in einer Richtung, die im allgemeinen als Selbstverwirklichung [...] bezeichnet werden kann“ (MASLOW, 1973, S. 158).

Selbstverwirklichung ist das Verfolgen und Aktualisieren seiner eigenen Berufung. Oft stellt man fest, dass Personen, die alles zu haben scheinen, nicht glücklich sind. Der Grund ist der, dass „Unzufriedenheit und Unruhe entsteht, wenn der einzelne nicht das tut, wofür er, als Individuum, geeignet ist“ und insofern gilt die Devise: „was ein Mensch sein kann, muss er sein“ (MASLOW, 1999, S. 73 f.). Man könnte sagen, dass jeder versucht, die Realität mit dem zur Deckung zu bringen, was er oder sie den eigenen humanen Möglichkeiten nach gerne wäre. Das Gefühl, sich selbst zu verwirklichen, stellt sich bei einem Heranwachsenden dann ein, wenn die angesprochenen individuellen Identitätsprojekte einer Prüfung der Realität standhalten und so zu einem gewünschten Teil der eigenen Person werden. So kommt der Jugendliche Schritt für Schritt einem konsistenten Selbstbild näher.

MASLOWS (1973) einleuchtender und empirisch belegbarer Blick auf die menschlichen Bedürfnisse macht die beträchtliche Abhängigkeit des Menschen von seinen lebensbezogenen Umwelten deutlich. Zugehörigkeit, Liebe und Achtung können nur von anderen Menschen befriedigt werden (vgl. MASLOW, 1973, S. 48). Humanökologisch akzentuiert bedeutet dies, dass sich Personen nur in individuellen und gesellschaftlichen Lebenswelten realisieren können. Insofern schafft ein lebendiger Austausch in Umweltkontexten über Bedeutungs-

Wert- und Sinnmuster die Grundlage für menschliche Entwicklung (vgl. MERTENS, 2008b, S. 572). Tragende Bedeutungen sind nur real-leiblich zu finden und realisieren sich (langfristig) nicht durch virtuelle Vertreter auf dem Bildschirm. Die Lebensweltorientierung muss sich an der Realität ausrichten, denn in dieser müssen Entwicklungsaufgaben real gemeistert werden. Pädagogisch gilt es folglich, Heranwachsenden Zugänge zu anregenden realen Umweltkontexten zu erleichtern, damit sie ein sinn- und bedürfniserfülltes Leben führen können. Und nur, wenn Elternhaus und Schule frühzeitig den Kindern die Möglichkeiten bieten, alternativ zu den reizvollen Medien reale herausfordernde Erfahrungen zu erleben, ist eine solche Prävention möglich.

1.3 Bewertung der Bedürfnisse Heranwachsender vor dem Hintergrund MASLOWS (1999) unter Berücksichtigung der Internetnutzung

Nachdem die Bedürfnisse der Heranwachsenden aus dem ersten Teil der Arbeit zusammengestellt und die Bedürfnistheorie MASLOWS (1999) dargestellt wurde, stellt sich die Aufgabe, die beiden Größen zusammenzubringen und das Verhältnis zu bewerten. Inwieweit ist im Hinblick auf Selbstverwirklichung, Bedürfnisbefriedigung und Identitätsbildung das ‚Leben im Netz‘ kultivierend oder gefährdend? Um diese Frage zu beantworten, soll die folgende Tabelle darstellen, welcher Ebene MASLOWS (1999) die genannten Bedürfnisse der Heranwachsenden zugeordnet werden können und welche mediale Entsprechung das Internet hier bereithält bzw. wie sich diese Entsprechung in Hinblick auf den Identitätsaufbau auswirkt.

Ebenen nach Maslow	Bedürfnisse der Heranwachsenden	Mediale Entsprechung, Pro/Contra Identitätsaufbau
Selbstverwirklichung	<i>Teile aus allen Nennungen</i>	<i>oberstes Entwicklungsziel: Identität, Selbstaktualisierung durch Handeln</i>
Bedürfnis nach Achtung	Anerkennung durch eine Gruppe von Gleichen, Erproben von	Pro: Im spielerischen und kommunikativen Austausch erhöht sich bei guter Leistung/Darstellung der Selbstwert. Auch wer es in der

	Strategie und Kampf, Unterhaltung, Spaß, soziale und emotionale Befriedigung, Selbstdarstellung, Rückmeldung und sozialer Vergleich	<p>Realität nicht zu Ruhm und Selbstbewusstsein schafft, kann hier Prestige erlangen.</p> <p>Contra: Das vermeintliche Selbstwertgefühl kann quasi mit einem Klick erlöschen. Mobbing stellt in sozialen Netzwerken eine ernstzunehmende Bedrohung dar. Es geht um <i>reale</i> und <i>leibbezogene</i> Aktivitäten in echten Kontexten!</p>
Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Liebe	Anerkennung durch eine Gruppe von Gleichen, Kommunikation, Austausch, Antworten auf altersbestimmende Fragen, Unterhaltung, Spaß, soziale und emotionale Befriedigung, Experimentieren mit Rollen, Ablenkung	<p>Pro: Einsame oder schüchterne Menschen sehen hier oft die einzige Möglichkeit, jemanden kennenzulernen oder positive Gruppenerfahrungen zu machen. (Allgemein kommt dies auch der immer knapper scheinenden Zeit entgegen, wie z.B. am Boom der Online-Singlebörsen deutlich wird).</p> <p>Contra: Beziehungen können auch hier mit einem Klick erlöschen. Ferner können Dritte die öffentlich zugänglichen Informationen missbrauchen, zum Mobbing nutzen. Es gehört ferner zum Erwachsenwerden dazu, den Alltag auch zu ertragen, wenn er weder Spaß noch Ablenkung bringt.</p>
Bedürfnisse nach Sicherheit	Kommunikation, Austausch, Antworten auf altersbestimmende Fragen	<p>Pro: Die Kommunikation und das Finden von Antworten geben Sicherheit in der sich neu darstellenden Welt der Pubertät.</p> <p>Contra: Reale Kommunikation mit sichtbarer Mimik und Gestik sind nicht zu ersetzen. Gefahr, dass die Grenzen zwischen privaten und öffentlichen Informationen im Netz verschwimmen -> Gefahr für das Selbst der Heranwachsenden!</p>
Physiologische Bedürfnisse	Entspannung, Nervenzitzel	<p>Pro: Onlinespiele sind leicht zugänglich und können für schnelle Abwechslung sorgen. Sie lenken von einem möglicherweise nicht herausfordernden Alltag ab.</p> <p>Contra: Es handelt sich nicht um leibliche Erfahrungen, die einen tiefen Eindruck hinterlassen (s. Erlebnispädagogik). Ferner werden bei Süchtigen während des Spiels oft wichtige leibliche Bedürfnisse vernachlässigt (Folge z.B. Dehydrierung), so dass gerade das zu fördernde Leibnahe ausgeblendet wird.</p>

Abbildung 11 Bedürfnistabelle (eigene Darstellung)

Wie man anhand der Abbildung deutlich sieht, sind die Bedürfnisse Jugendlicher auf den mittleren Ebenen der Hierarchie angeordnet. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die physiologischen Bedürfnisse immer und zu jeder Zeit in jedem Alter befriedigt werden müssen und so im Alter der Heranwachsenden keine speziell zu betrachtende Kategorie darstellen. Zum anderen nimmt die nach MASLOW (1999) höchste Ebene der Selbstverwirklichung im Jugendalter erst nach und nach einen Platz ein. Erst einmal müssen die Heranwachsenden herausfinden, wer sie sind und was sie im Leben erreichen wollen, bevor in der späten Phase der Adoleszenz Schritte in diese Richtung unternommen werden können. Im Folgenden liegt der Fokus auf den Ebenen der *Sicherheit*, *Zugehörigkeit* und *Achtung*.

Indem die Heranwachsenden im Netz unter Gleichaltrigen Antworten auf Fragen suchen, die ihre Altersphase bestimmen, versuchen sie ein gewisses Maß an *Sicherheit* zu erlangen. Diese Sicherheit meint zwar nicht eine existentielle Sicherheit, wie MASLOW (1999) sie in seiner Konzeption gedacht hat und wie sie von den Eltern als materielle Lebensgrundlage bereitgestellt wird, jedoch kann die Sicherheit in einem weiteren Sinne als Verhaltenssicherheit hier auch darunter subsummiert werden. Neben diesem positiven Aspekt der Absicherung durch Kommunikation mit Gleichaltrigen ist ein weiterer Aspekt unbedingt zu bedenken: das Verschwimmen von privatem und öffentlichem Raum im Netz. Man stelle sich als Beispiel *Schüler B.* vor, der gerade zarte Bande zu einer Mitschülerin knüpft und diese bei „schülerVZ“ (oder einer anderen Community) seiner Freundesliste hinzufügt bzw. dort einen Austausch mit ihr pflegt. Sobald sie dem Freundeskreis hinzugefügt wurde, erscheint sie als neuer Kontakt auf der Seite von *Schüler B.*, kommentiert womöglich seine Fotos, schreibt Bemerkungen oder stellt ein Foto von einem gemeinsamen Treffen online. Was passiert? *Schüler B.*, in der Schule eher zurückhaltend und schüchtern, hat nicht bedacht, dass das, was er als private Beziehung aufbaut, nun zur Öffentlichkeit im Netz geworden ist. Ohne dass er es wollte, kann seine Beziehung zur Mitschülerin nun zum Klassengespräch werden. Die Folge ist, dass die mögliche konstruktive Seite der Onlinekommunikation zur Gefährdung für das heranwachsende Selbst wird. Erste aufgebaute Sicherheiten in Bezug auf das andere Geschlecht können durch das Eindringen von Dritten in den ursprünglich privaten Raum schnell zunichte gemacht

werden. Es kann festgehalten werden, dass die Onlinekommunikation ein erster Ansatzpunkt zur Kontaktaufnahme sein kann, dass sie aber ebensolches Gefährdungspotential in sich trägt.

Auf der nächsten Ebene, der Ebene der *Zugehörigkeit*, wird das dominierende Thema des Jugendalters betrachtet: die Zugehörigkeit zu Gruppen – eng verbunden mit der auf der nächsten Ebene folgenden Achtung und Anerkennung durch diese. Online finden Heranwachsende Gesprächspartner und auch schüchterne Menschen noch distanzierte Formen von Liebesbeziehungen. MASLOW (1999) ist hier bereits vorrausschauend, wenn er feststellt, dass die Zahl von Gruppen derart ansteigt, dass das Bedürfnis nach Intimität oft unbefriedigt bleibt, dass der Hunger nach Zugehörigkeit und Kontakt nicht gestillt werden kann und ein Gefühl von Entfremdung, Verlassenheit und Oberflächlichkeit zurückbleibt (vgl. MASLOW, 1999, S. 71). Was aber geschieht online, wird hier das Bedürfnis nach Zugehörigkeit wirklich gestillt? Zur Beantwortung soll wieder *Schüler B.* herangezogen werden. Sein Bedürfnis ist es, sich einer (oder mehreren) Gruppen zugehörig zu fühlen. Es gilt zu fragen mit welchem Ziel? Das Ziel einer Gruppenzugehörigkeit ist es, abgesehen von der Anerkennung, ein tragfähiges Netz von Sozialkontakten zu entwickeln. Es geht darum, die Rückmeldungen, die auf die eigene Person erfolgen, in das Selbstbild mit dem Ziel eines Aufbaus von Identität zu integrieren (vgl. SIMON & TRÖTSCHEL, 2006, S. 685). Ferner werden in Gruppen Freundschaftsbeziehungen angebahnt, die sich durch Unterstützung, Hilfe, Intimität, Nähe, Akzeptanz, gemeinsame Aktivitäten sowie durch belohnende Interaktionen auszeichnen (vgl. AUHAGEN, 2006, S. 202 f.). Wenn *Schüler B.* nun seine Freunde primär online findet und sie sich real gar nicht kennen, wird wirkliche Akzeptanz sowie Nähe und Intimität nicht möglich sein. Der Kontakt besteht lediglich mit der virtuellen Darstellung des *Schülers B.* Eine Onlinefreundschaft kann mit einem Klick auf ‚Freundschaft beenden‘ erledigt sein, ohne dass *Schüler B.* die Chance hätte, die Person aufzusuchen und mit ihr zu sprechen. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit wird im virtuellen Raum folglich nicht ausreichend befriedigt. Man muss bezüglich der Onlinefreunde schließlich noch zwischen realen Freunden, die sich *auch* im Netz befinden, und bloßen Onlinefreunden, die man persönlich nicht kennt, unterscheiden. Aufgrund gesellschaftlicher Globalisierungs- und

Modernisierungsprozesse sind soziale Gruppen auf technische Unterstützung bei der Kommunikation angewiesen. Dies macht besonders Sinn, wenn die Gruppenmitglieder räumlich getrennt sind (vgl. DÖRING, 2006, S. 602). Mit seinen realen Freunden auch im Netz zu interagieren, kann der Identitätsfindung förderlich sein, indem man sich gegenseitig Rückmeldungen gibt. Wenn *Schüler B.* seine Urlaubsfotos ins Netz stellt und seine realen Freunde dies kommentieren, kann *Schüler B.* das in seinen realen Interaktionen verwerten. Eine nicht reale und nicht leibliche Interaktion mit im Grunde fremden Menschen dient der Identitätsfindung final jedoch wohl wenig bzw. kann sogar in Irreführungen münden, wenn Rückmeldungen auf die von der Realität abweichende virtuelle Darstellung als reale Rückmeldung gewertet werden.

Auf der vierten Ebene, der Ebene der *Achtung und Anerkennung*, kommen neben dem Bereich der Kommunikation die Onlinerollenspiele zum Tragen. Die Rollenspieler möchten von den Mitspielern geachtet werden und können durch sichtbare Statussymbole, die hohe Level signalisieren, Prestige erlangen. Wer in der Realität keine Achtung findet, kann sie online erfahren. Gerade im Jugendalter, in dem die Fähigkeiten noch nicht so gut ausgeprägt sind wie bei Erwachsenen, kann die Onlinewelt einen großen Vorteil bieten, denn wie alt man auch sein mag, hängt hier der Erfolg vom eigenen Geschick und der investierten Zeit ab. Nicht selten kann sich also ein 30-Jähriger Rat von einem 13-Jährigen holen, da dieser besser und ggf. schon länger spielt. Und abgesehen von diesem besonderen Fall wird einem guten Spieler in einer Gruppe von Gleichen stets Wertschätzung entgegengebracht. In der virtuellen Welt werden die Statussymbole überaus offen zur Schau getragen. Real ist dies kaum möglich, denn ein Jugendlicher könnte ein guter Fußballer oder Reiter sein, wird dies aber im Klassenverband nicht selbstwerterhöhend einsetzen können, da der sportliche Erfolg in der Umwelt „Schule“ nicht den gleichen Wert hat wie in der Umwelt „Sportverein“.

Im Onlinerollenspiel könnte *Schüler B.* heldenhaft sein und sein technisches Wissen gewinnbringend einsetzen, Anerkennung erhalten und das Gefühl der Selbstverwirklichung genießen. Positiv gesehen könnte er sonach gestärkt, mit mehr Selbstbewusstsein und Vertrauen aus der virtuellen Welt heraus und in die reale hinein gehen. Negativ betrachtet könnte *Schüler B.* aber auch die virtuelle Welt an

die Stelle der realen rücken und damit zum einen den Bezug zur realen leibbezogenen Welt langsam verlieren und zum anderen seinen Identitätsaufbau behindern. Im schlimmsten Fall könnte *Schüler B.* aus Mangel an realen Alternativen sein gesamtes Selbstbewusstsein aus dem Onlinespiel ziehen und die Tür für die Onlinesucht wäre geöffnet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Internet ein *Vehikel* auf dem Weg der Identitätssuche sein kann. „Die Bedeutung der Medien für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen liegt sowohl in ihrer Eigenschaft, dass sie ihnen als äußere Realität entgentreten, die sie sich aneignen und zunutze machen, als auch in ihrem Charakter, als Vehikel für den Prozess der Aneignung und Verarbeitung der äußeren Realität“ (HURRELMANN & QUENZEL, 2012, S. 200). Wie der Begriff *Vehikel* aber schon sagt, kann es nur helfen, etwas Reales zu transportieren, indem es Bezüge zu realen Lebensbereichen erreichbar macht. Für sich genommen kann es die Identitätsfindung gefährden oder sogar behindern. Das Internet ist auf der einen Seite „eine kreative Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit auszudrücken“, auf der anderen Seite ist es aber auch „eine Quelle von Unsicherheiten und Ängsten“ (vgl. TURKLE, 2011, S. 43). Die negativen Folgen können eine bis zur Sucht gesteigerte Darstellungsfreude sein sowie auch eine „Performancemüdigkeit“, da eine permanente Selbstdarstellung auslaugend und erschöpfend ist (vgl. ebd., S. 43).

Dem Gefühl der Zugehörigkeit und Achtung im Netz fehlt die entscheidende Dimension des Real-Körperlichen, denn nur mit Bezug auf diese kann sich in realen Umwelten eine „einzigartige Verbindung von Denk-, Gefühls- und Körperpraxen“ (HÖFER, 2000, S. 187) ergeben. Es muss den Jugendlichen vermittelt werden, dass real-körperliche Erfahrungen das wirkliche Abenteuer sind und dass „die Müdigkeit nach der Sauna oder der Kick und Thrill in Extremsituationen“ (vgl. ebd., S. 226) eine nachhaltigere Erfahrung darstellen, als eine virtuelle Schlacht.

Misst man nun pädagogisches Handeln daran, dabei zu helfen, dass die Persönlichkeitsentwicklung optimal gelingt, so sollte eine „Kultivierung des individuellen Bedürfnislebens im Sinne einer fortschreitenden Evolutionierung mit dem Ziel

der Selbstverwirklichung“ (MERTENS, 1998, S. 208) stattfinden. Das bedeutet, dass Konsum, und dazu gehört auch der Konsum medialer Inhalte, dann pädagogisch zielführend ist, wenn er letztlich der Selbstverwirklichung des Konsumenten dient. Es sind vorwiegend nicht die materiellen Güter, die uns glücklich machen, sondern Tätigkeiten, reale Erlebnisse oder Beziehungen, die zwar einer materiellen Absicherung (kein Kauf von Nahrung ohne Geld) bedürfen, aber ihren eigenen Wert haben (vgl. SCHERHORN, 2000, S. 286). Pädagogisches Ziel ist hier der „humane Umgang mit Konsum durch verantwortliche Selektion der erfüllenden Selbstaktualisierung als Person in der Vielfalt ihrer lebensweltlichen Bezüge“ (MERTENS, 2008a, S. 33).

In präventiver Hinsicht müssen immer die Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden bedacht werden. Wirklich erfüllend ist für sie der reale, leibliche Umgang mit einem jeweils präsenten Gegenüber. Diese Begegnungen gilt es frühzeitig zu arrangieren. Es ist die Aufgabe einer fokussierten pädagogischen Arbeit, „kulturtypische situative Lebenskontexte gerade auch in der Perspektive der Lebensspanne in ihrem Herausforderungscharakter als Bildungsaufgabe auszumachen und ggf. mit Hilfe von Bildungsmaßnahmen zu begleiten“ (MERTENS, 2008b, S. 582). Diese Begleitung stellt immer Bezüge zu realen Lebensbereichen her und kann in ihrem präventiven Potential gar nicht überschätzt werden.

2 Entwicklungs- und Identitätsaufgaben

Wenn man sich mit dem Thema der Identität beschäftigt, stellt sich zunächst die Frage nach der Begrifflichkeit. Gewöhnlich thematisiert man mit dem Terminus *Identität* „das Streben des Menschen nach *Einheitlichkeit* (Kohärenz) und *Unverwechselbarkeit* (Individualität) der eigenen Person sowie nach *Würdigung* dieser Einheit und Einzigartigkeit durch Gruppe(n) bzw. signifikante Andere aus der näheren Umgebung der Person“ (Hervorhebung im Original, MERTENS, 2008a, S. 59). Identität entsteht also aus einem „Wechselspiel zwischen Psychologischem und Sozialem, Entwicklungsmäßigem und Historischem“ (BAACKE, 2003, S. 185) und ist nach ERIKSON „das Gefühl der Gleichheit mit sich selbst, das der

Kontinuität, also eines lebensgeschichtlichen, begrifflichen Zusammenhangs, beide dargestellt in den Augen der anderen“ (vgl. ebd., S 219).

Es kann bereits festgehalten werden: Identität ist etwas einer jeden Person Eigenes, etwas, das sie von anderen Personen unterscheidet und gleichzeitig die Notwendigkeit birgt, sich in verschiedenen Lebensbereichen mit anderen auseinanderzusetzen: „Menschliche Entwicklung ist nicht nur psychologisch, als Entfaltung von Kompetenzen, allein ‚von innen heraus‘ zu verstehen, sondern sie bedarf sozialer Stimulation in Umwelten“ (ebd., S. 93). Im Informationszeitalter gesellt sich zu den Sozialisationsagenten wie Familie, Schule oder Peergroup eine Vielzahl neuer Agenten wie beispielsweise das Internet, das Fernsehen oder die Telekommunikation, so dass die Unterscheidungen zwischen Wirklichkeit und Fiktion, und zwischen wichtigen und unwichtigen Existenzproblemen in den Fokus der Identitätsbildungsprozesse rücken (vgl. BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 29).

Das Identitätsgefühl umfasst auch die einzigartige Kombination von persönlichen Daten, wie dem Geschlecht, dem Namen, dem Alter oder dem Beruf. Im Jugendalter gewinnt der Heranwachsende erstmals ein Gefühl für seine Individualität und deren Bedürfnisse und Interessen. Er beschäftigt sich von nun an damit, wer er ist oder sein will (vgl. OERTER & DREHER, 2002, S. 290 f.). Wichtig ist für seine Identität, dass er sich zwar der Gesellschaft anpasst, hierbei jedoch Individualität bewahrt: „Individualität als Singularität darf nicht hinter die Anpassung an die soziale Realität zurücktreten (BOHLEBER, 1997, S. 93). Auch wenn der Mensch ein soziales Wesen ist, so dient der soziale Kontakt in letzter Instanz wieder dem psychischen Wohlbefinden und bildet den situativen Kontext für eine individuelle Bewertungsgrundlage.

Da die Einbindung in Gruppen im Jugendalter von zentraler Bedeutung ist, ist später ergänzend das Konzept von Identität im *interaktionistischen* Sinne MEADS (1976) und KRAPPMANNS (2000) zu diskutieren. Eine Gegenwartsdiagnose von Identität entwirft MARCIA (1989), dessen Identitätstheorie auf den psychosozialen Zugang ERIKSONS (1973) rekurriert. Gesellschaftlich codiert wird das gegenwartsdiagnostische, will sagen spät- oder postmoderne Identitätsverständnis, durch Ausführungen KEUPPS (2008), der die aktuellen Entwicklungen gesellschaftlicher

Umwelten analysiert, in denen Jugendliche leben und ihren Identitätsaufbau vornehmen.

2.1 Entwicklungsaufgaben

Im Verlauf der Sozialisation lernt der Jugendliche, sich mit seinen sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen interaktiv auseinander zu setzen, auf diese Weise seine Persönlichkeit zu entwickeln und Verhaltensweisen zu zeigen, die aufeinander gerichtet, geplant und beabsichtigt sind (vgl. HEITMEYER & HURRELMANN, 1993, S. 109). Dabei soll allmählich das eigene Selbstbild, die Ich-Identität entstehen: „Es ist die Aufgabe, auf dem Weg einer Integration der bis dahin relevanten Erfahrungen und Ich-Werte mitsamt dem jetzt neu Erlebten im Blick auf die Zukunft eigenständig ein Selbstkonzept zu erstellen, mithilfe dessen man sich als ein einheitliches, unverwechselbares Selbst begreift, das in den eigenen Augen wie vor den Augen der anderen Bestand hat und trägt“ (MERTENS, 1998, S. 31). Ich-Identität integriert die Erfahrungen, die bereits gemacht wurden, und stimmt sie auf die eigenen Bedürfnisse ab, so dass der Mensch in der Lage ist, seine sozialen Rollen auszufüllen, wobei es wichtig ist, dass das soziale Umfeld Akzeptanz bezüglich dieser Rollengestaltung zeigt (vgl. KRAPPMANN, 2000, S. 18). ERIKSONS (1973) Definition der Jugend als einer Aufschubperiode zwischen Kindheit und Erwachsenenalter entsprechend sichert das Individuum seine Identität, indem es versucht, eine möglichst klare Vorstellung von sich selbst zu entwickeln, noch bevor es in Interaktion mit anderen tritt (vgl. KRAPPMANN, 2000, S. 93). ERIKSONS (1973) psychosoziales Konzept vernachlässigt aber die Perspektive, wie viel sich der Einzelne in *Interaktionen* auch immer wieder neu auf den anderen einstellen und sich selbst artikulieren kann, um so interaktiv eine anwachsende Identität aufzubauen. Neueren interaktionstheoretischen Jugendstudien zufolge haben dann Jugendliche ihre eigene Art, Rollen zu interpretieren und einzelne Segmente neu zusammenzufügen, so dass für sie ein persönlicher Sinn entsteht (vgl. HEITMEYER & HURRELMANN, 1993, S. 117). Bei allen Studien zur Jugendphase gilt es jedoch als gesichert, dass es vor allem die Peers sind, die dem Einzelnen beim Aufbau der eigenen Identität helfen, indem er

mit ihnen interagiert, sich an ihnen misst und das eigene Verhalten im Spiegel derer betrachtet, die als Gegenüber ihre Rolle ausfüllen: „Gleichaltrigengruppen sind in vielerlei Hinsicht Übungs- und Trainingsräume für das Sozialleben in modernen Gesellschaften“ (HURRELMANN, 2008, S. 320). Bezüglich der weiblichen Jugendlichen wurde bereits angesprochen, dass insbesondere der kommunikative Austausch dominiert, also eher die verbale Versicherung von Nähe oder Ansehen gefragt ist, während es bei den männlichen Jugendlichen um Kämpfe, Stärke und Abenteuer geht. Es dominiert das Bestreben, gemeinsam etwas zu schaffen und Gruppenziele zu erreichen.

HEITMEYER & HURRELMANN (1993, S. 119) unterteilen die Entwicklungsaufgaben in vier Bereiche: Erstens soll bei den Jugendlichen eine intellektuelle und soziale Kompetenz entwickelt werden, um später einen Beruf ergreifen zu können, der sie ökonomisch von den Eltern unabhängig macht. An zweiter Stelle seines Konzeptes steht die Entwicklung einer eigenen Geschlechterrolle. Drittens soll sich ein ethisches und politisches Bewusstsein durch ein eigenes Werte- und Normsystem bilden, auf dessen Basis eigenverantwortliches Handeln erst möglich wird. Und viertens ist es zur Entwicklung eines eigenen Lebensstils erforderlich, Handlungsmuster für die Nutzung des Freizeit- und Konsummarktes zu entwerfen.

Etwas anders formulieren HURRELMANN & QUENZEL (2012, S. 38 f.) die Aufgaben: Der Heranwachsende findet sich in einer Gesellschaft mit normativen Erwartungen und Zielvorgaben wieder. Seine vier zu entwickelnden Aufgaben stützen sich auf die Bereiche *Qualifizieren*, *Binden*, *Konsumieren* und *Partizipieren*. Es geht also um das Ergreifen einer Berufsrolle, um das Etablieren einer Partnerbeziehung, um das Konsumieren inklusive des Konsums der neuen Medien, und um ein verantwortliches Partizipieren als Bürger mit eigener Wertorientierung. Das Ergebnis einer erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist die *Individuation der Persönlichkeitsbildung* mit den Zielen Identität, Selbstständigkeit, Autonomie und Handlungsfähigkeit sowie die *Integration und Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen* in den Bereichen Ökonomie, Familie, Freizeit und Kultur sowie Politik. Werden die Entwicklungsaufgaben nur unzureichend bewältigt, kann es zu nach außen gerichtetem Problemverhalten wie Gewalt, zu

ausweichendem Problemverhalten wie Drogenkonsum oder zu nach innen gerichtetem Problemverhalten wie psychosomatischen Störungen kommen (vgl. ebd., S. 231).

Gerade in der Jugendphase werden die durch die Medien suggerierten Bilder bedeutsam: Mädchen versuchen häufig dem Ideal von Schlankheit, Schönheit und Jugendlichkeit zu entsprechen, während Jungen sich durch Kraft und Stärke als männlich auszuzeichnen versuchen. Diese geschlechtstypischen Tendenzen werden durch die Selbstpräsentation in Communities und durch den technisch-kämpferischen Aspekt in Onlinespielen durch die Anbieter ebenso effektiv genutzt wie auch verstärkt. Durch die Verfügbarkeit oder Nichtverfügbarkeit bestimmter Konsumgüter, die diese Rollen unterstreichen, etabliert sich in der Peer-group ein System von sozialen Rängen (vgl. HURRELMANN, 2004, S. 140). Jugendliche Rollen sind ausgerichtet auf Konsum und Erleben, um die eigene Identität zu finden und sich selber immer wieder neu ausprobieren zu können (vgl. KÄHLER, 2001, S. 32). Ziel muss es pädagogisch gesehen indessen immer sein, bei den Jugendlichen einen humanen Weg des Konsumierens zuzulassen, der in einen höheren Grad an Selbstverwirklichung einmünden kann (vgl. MERTENS, 1998, S. 203).

Um nicht von Rollenanforderungen erdrückt zu werden, ist es notwendig, dass der junge Mensch im Rahmen seiner Handlungskompetenzen über Rollen- bzw. Ambiguitätstoleranz verfügt, was bedeutet, dass er „eine gewisse innere Distanz den Handlungsanforderungen gegenüber sowie Virtuosität und Kreativität bei der Ausgestaltung der eigenen Handlungen“ (HEITMEYER & HURRELMANN, 1993, S. 120) erwirbt. Dies scheint gerade in der Postmoderne mit der „Parzellierung von Lebenswelten, Heterogenität der Wertmuster, Brüche und Inkompatibilitäten“ (MERTENS, 1998, S. 35) ebenso schwierig wie pädagogisch geboten. Es kennzeichnet gerade die Jugendphase, dass sie tradierte Muster und Werte der Erwachsenenwelt subversiv verändert und so im jugendkulturellen Umfeld eigene Stile kommuniziert (vgl. KÄHLER, 2001, S. 31). Auf diese Weise verleihen die Jugendlichen ihrer Kreativität bei der Rollengestaltung Ausdruck und visualisieren ihre Zugehörigkeit zu Gruppen und damit zu Einstellungen und Lebensstilen. Dies ist unerlässlich, um Klarheit über sich selbst zu gewinnen und eine eigene

Weltanschauung über die Auseinandersetzung mit den eigenen Rollen sowie über die persönlichen Beziehungen zu anderen zu entwickeln (vgl. OERTER & DREHER, 2002, S. 271).

Der Prozess der Sozialisation ist mithin für den Jugendlichen ein Balanceakt zwischen Individuations- und Integrationsprozessen, wobei er eine stabile Ich-Identität aufbauen und sich hierbei in einen bestehenden gesellschaftlichen Kontext eingliedern soll und will (vgl. KYRIAKIDIS, 2005, S. 20).

Durch das Aufkommen des Internets ist ein Sozialisationsagent hinzugetreten, der bisher in der Jugendliteratur noch zu wenig Beachtung gefunden hat. Die gesellschaftliche Differenzierung bildet den Kontext, indem die Persönlichkeitsentwicklung stark medial beeinflusst wird. „In diesem Sinn kann auch das Internet, das nicht als Sozialisationsmittel mit besonderem Bildungswert konzipiert wurde, Einfluss auf die Identitätskonstruktion der Heranwachsenden erlangen“ (KAMMERL, 2004, S. 40). Es ist demnach geboten, dem Kontext, der sich bisher stark auf Familie, Schule und Peergroup konzentriert hat, die Medien und im Besonderen das Internet, als Agent und festen Bestandteil hinzuzufügen, anstatt ihnen bzw. ihm eine Randposition im Ensemble der Sozialisationsagenten zuzuweisen. Wie sieht diese Identitätskonstruktion der Heranwachsenden nun aber aus? Im Folgenden soll das Konzept der Identitätsentwicklung thematisiert werden, denn gerade in der (Post-)Moderne ist es vonnöten, „in Akten ständiger Option, Selektion und Ich-Balance eine individuell gute, sinnhaft-glückende Lebensform“ (MERTENS, 2008a, S. 116) zu wählen und auszugestalten. Der Jugendliche sieht sich weit mehr als bisher mit Neuem konfrontiert und muss lernen, „sich auf dem neuen, fremden Territorium zu verstehen, sich zu bewegen und damit umzugehen“ (MERTENS, 1992, S. 37). Es müssen unter Umständen bestehende Lebensprioritäten hinterfragt werden, da eine Anpassung an ein neues Lebensalter oder an einen veränderten Zeitgeist dies erfordert. Dementsprechend stehen pädagogische Instanzen vor der Aufgabe, bei möglichen Neuformulierungen des Selbstkonzepts und bei der Re-Organisation von Identität jeweils Unterstützung zu leisten (vgl. ebd., S. 40).

2.2 Identität

Nach dem traditionellen Identitätskonzept von ERIKSON (1973), ist Identität ein leibbezogenes Konzept, welches jenseits von Virtualität entwickelt wurde. ERIKSON (1973) konnte noch nichts über den möglicherweise identitätsstiftenden Charakter von Computer und Internet wissen. Seine Überlegungen beinhalteten nicht die postmodernen Entwicklungen, die sein Schüler MARCIA (1993) in seinem Identitätskonzept bedenkt. Es wird bisweilen behauptet, dass heute die traditionellen Modelle der Identitätsforschung nicht mehr zeitgemäß seien und Identität als Zielkategorie pädagogischen Handelns problematisch geworden sei (vgl. KAMMERL, 2004, S. 4). Wenn man den Thesen postmoderner Identitätstheoretiker folgt, dann sind unter der Bedingung permanenter Transformation Identitätswürfe heute nur noch instabil möglich, und die virtuelle Welt ermöglicht dazu passend noch schnellere Wechsel und Wandlungen der Selbstdarstellung. „Das im Rahmen der Identitätsentwicklung relevante Experimentieren mit dem eigenen Selbst werde zunehmend in den Bereich der Virtualität verschoben und diese fungiere als Raum für Identitätsexperimente im Sinne des psychosozialen Moratoriums“ (MISOCH, 2004, S. 12). Inwiefern dies haltbar ist, wird zu prüfen sein.

Folgt man dem psychosozialen Konzept ERIKSONS (1973), so hat der Jugendliche bereits einige wichtige, persönliche und leibtragende Stadien mit jeweils spezifischen Entwicklungsaufgaben gemeistert. Bei gelungener Entwicklung wurden in der frühen Kindheit erste Bindungen aufgebaut, die ein Urvertrauen entstehen ließen. Das Kind hat gelernt, Initiative zu zeigen und zwischen Richtig und Falsch zu unterscheiden. In der späten Kindheit wurde ein Stadium persönlicher Unabhängigkeit erreicht, Aktivitäten mit Gleichaltrigen sind in den Vordergrund gerückt und eine angemessene Geschlechterrolle wurde entwickelt (vgl. ERIKSON, 1973, S. 241 ff.; GRUBER ET AL., 2006, S. 121). Im Jugendalter beginnt nun die Suche nach Identität, es werden neue und reifere Beziehungen zu den Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufgebaut. Die Jugendlichen lernen, den eigenen Körper mit seinen Veränderungen zu akzeptieren und ihn effektiv einzusetzen. Es entsteht das Bedürfnis, diese Akzeptanz auch von anderen zu erfahren. Neben dem Elternhaus und der Schule gewinnt vor allem die Peergroup an Bedeutung, und der Jugendliche entwickelt eine emotionale Unabhängigkeit von den Eltern

und anderen Erwachsenen. Er bereitet sich auf eine Partnerschaft und auf die nahende Berufstätigkeit vor. Werte, ein ethisches System und sozial verantwortliches Handeln stehen zur Disposition und gewinnen an Bedeutung (vgl. OERTER & DREHER, 2002, S. 279).

Die Jugendphase kann dabei als *Transition* oder als *Moratorium* betrachtet werden. Der Transitionsansatz sieht die Adoleszenz unter dem Aspekt der (Dys-) Funktionalität jugendlicher Verhaltensweisen und definiert diese Altersphase als einen Übergang zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Danach handelt es sich hier um eine Vorbereitungsphase für die spätere Übernahme von Erwachsenenrollen, in der die Bewusstheit über die eigenen Bedürfnisse erst heranwächst. Jugendforscher jedoch, welche die Idee des Moratoriums aufgreifen, sehen die Jugendphase als einen speziellen Entwicklungsabschnitt mit eigenem Wert jenseits einer solchen expliziten Vorbereitungsfunktion (vgl. ERIKSON, 1979, S. 257 f.; REINDERS & WILD, 2003, S. 15). Das Konzept der Transition beschäftigt sich eher mit der Frage, wie eine erfolgreiche Überführung in den Erwachsenenstatus verlaufen kann, während das Konzept des Moratoriums mehr die subjektive Ausgestaltung dieser Lebensphase sowie deren sozio-kulturelles Eigengewicht betont. Es liegt nahe, von einer Kombination beider Varianten auszugehen (vgl. REINDERS & WILD, 2003, S. 27 f.).

REINDERS & WILD (2003) sehen Jugend nach dem Konzept der *Transition* unter drei verschiedenen Aspekten: Zum einen ist Jugend auf die Zukunft gerichtet, da man in dieser Zeit das Ausfüllen der Erwachsenenrollen einüben muss. Bedürfnisse werden kanalisiert, der Jugendliche lernt, im Vergleich zum Kind, Bedürfnisse auch aufschieben zu können. Festgemacht wird in einem solchen Ansatz die Unterscheidung zwischen gelingender und nicht-gelingender Sozialisation an einer Normalbiografie. Zum anderen ist Jugend „postfigurative/sozialisierte Jugend“, da sie das für ihre Zukunft notwendige Wissen von den Erwachsenen erhält und es in den von diesen zugestandenen Räumen testen kann, bevor Teile dieser Verhaltensweisen in das eigene Selbstkonzept integriert werden. Diese Sicht wird heute als problematisch angesehen, denn es würde unterstellt, auch heute noch von einer durch Lehrkräfte und Bildungsinhalte sozialisierten Jugend auszugehen. Drittens sehen die Autoren Jugend heute als gefährdet an, da der

Übergang ins Erwachsenenalter durch die heterogenen Einflüsse von Familie, Schule, Peers und Medien die Gefahr birgt, eventuell nicht mehr nach dem „alten“ Schema zu gelingen (vgl. ebd., S. 16 ff.). Um in dieser Entwicklungsphase zu gelingen, müssen die normativen Anforderungen in einer gesellschaftlich akzeptierten Weise gelöst werden. Das bedeutet, auch wenn jeder Jugendliche seine eigenen Wünsche und Interessen hat, so gibt es dennoch gesamtgesellschaftlich anerkannte und nicht anerkannte, abweichende oder illegale Wege der Selbstverwirklichung.

Der Transitionsansatz akzentuiert eher eine positive Bewertung von Konstanz gegenüber Wandel (vgl. ebd., S. 17). Nicht berücksichtigt wird hier, dass manche Teilbereiche der Sozialisation vor anderen gelingen können. So kann man ein guter Schüler sein, auch wenn man sich noch nicht von den Eltern gelöst hat.

Zum Teil ermöglicht das *Moratorium*, aktuelle Krisen zu bewältigen, zum anderen ist diese Aufschubperiode geeignet, sich auszuprobieren, seine Identität zu finden, bevor der Status des Erwachsenen erreicht wird (vgl. ebd., S. 22). Dieses Konzept des Moratoriums von ERIKSON (vgl. ERIKSON, 1979, S. 257 f.; GÖPPEL, 2005, S. 21) befindet sich gleichsam im Zentrum eines Stufenmodells von aufeinander aufbauenden Krisen. Das psychosoziale Moratorium ist demnach eine Phase, in der erwachsene Verpflichtungen und Bindungen aufgeschoben werden, eine Zeit, in der Gesellschaft die Jugend selektiv gewähren lässt und es der Jugend zusteht, die Dinge spielerisch auszuprobieren. Hierbei kommt es darauf an, dass der Heranwachsende diese Lebensphase subjektiv konstruiert. Im Unterschied zum Transitionsansatz ist das Moratorium kein Konzept einer normativen Betrachtung dieser Altersphase, sondern ein Theorem der individuellen Modifikation der gesellschaftlichen Normen, mit denen in einer Zeit des Aufschubs experimentiert werden kann. Der Jugendliche wird zum Regisseur seiner eigenen Biografie.

Mit BAACKE & HEITMEYER könnte man deshalb in der heutigen atomisierten Lebenswelt der Jugendlichen die Adoleszenz als „psychosoziales Laboratorium“ (NOLLER & PAUL, 1991, S. 151) bezeichnen, denn es geht hier um eine Erarbeitungsphase, in der sich das Selbst als die eigene Identität in der Auseinandersetzung mit einer sozialen Umwelt herausbildet.

Man kann die Arbeit am Aufbau einer stabilen Identität mit ERIKSON (vgl. ERIKSON, 1973, S. 106 ff.; MOUSLY, 2007, S. 41) als *die* zentrale Aufgabe des Jugendalters bezeichnen. Dem Begriff *Identität* liegt das lateinische Demonstrativpronomen „idem“ zugrunde: „eben der, ein und derselbe“. Identität ermöglicht es der Gesellschaft, dass sie auf einem Zeitkontinuum von der Vergangenheit bis in die Zukunft Unterscheidungen von Personen vornimmt, woraus eine Verhaltenssicherheit resultiert. „Identität ist damit die Fähigkeit, sich als ein und derselbe zu empfinden, sich im sozialen Umfeld so darzustellen und akzeptiert zu werden. Das Gefühl von ‚Identität‘ zu erreichen, ist ein Entwicklungsprojekt von Personen in dieser Gesellschaft: Wenn ich mich als mit mir selbst identisch wahrnehme und so wahrgenommen werde, dann bin ich“ (FRITZ, 2005b, S. 4 f.). Die einzelnen Aspekte von Identität dienen dazu, sich von anderen Individuen der Gesellschaft abzugrenzen und deshalb sind sie nur dann bedeutungsvoll, wenn sie differenzstiftend sind (vgl. HEPP, THOMAS & WINTER, 2003, S. 11). Dem sozialen Umfeld und den das Individuum umgebenden Umwelten kommt dabei eine entscheidende Rolle zu: „Da Identität als Resultat der kognitiven Verarbeitung der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt angelegt ist, muss die Vergesellschaftung durch das produktiv realitätsverarbeitende Subjekt biografisch rekonstruiert werden“ (KAMMERL, 2004, S. 39). Die (Re-)Konstruktion ist prozesshaft. Der Prozess der Identitätsformung beinhaltet eine Synthese von in der Kindheit erworbenen Fähigkeiten und Überzeugungen in ein größeres und noch weniger zusammenhängendes Ganzes, welches dem jungen Erwachsenen ein Gefühl von Kontinuität vermittelt, das aus der Vergangenheit kommt und in die Zukunft reicht. Identität stellt eine Struktur bereit, vor deren Hintergrund Erfahrungen bewertet werden und durch die Erfahrungen als wichtig und unwichtig eingestuft werden können (vgl. MARCIA, 1993, S. 3).

Heranwachsen bedeutet dementsprechend, im Hinblick auf eine Zukunft über sich zu reflektieren und so Entwürfe der eigenen Identität zu entwickeln, die schließlich zu *Identitätsprojekten* werden, welche Heranwachsende dann zum Gegenstand ihrer alltäglichen Lebensführung machen (vgl. HÖFER, 2000, S. 189). Auf

diesem Wege wird immer wieder Vertrautes in Frage gestellt und das Selbst- und Weltverständnis aktualisiert (vgl. MERTENS, 1992, S. 37).

Die Identitätsentwicklung ist sonach im Spannungsfeld verschiedener Umwelten zu sehen und ist damit immer „Identität im Kontext“ (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 317). Identität ist eine *Beziehungsleistung*, indem man mit anderen interagiert. Sie ist aber auch eine *Relativierungsleistung*, indem das Kind bzw. der Jugendliche erkennt, dass es nicht der Mittelpunkt der Welt ist. Identität ist weiterhin eine *kontinuierliche Leistung*, indem der Jugendliche zum ersten Mal seine biografischen Erinnerungen ausarbeitet. Und schließlich erfordert sie *interne Differenzierung*, denn die drei anderen Leistungen sind nur möglich, wenn der Jugendliche sich selbst, gleichsam von außen betrachten lernt (vgl. BAACKE, 2003, S. 202 f.).

KURT LEWIN weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Jugendliche aufgrund der Position zwischen Kind und Erwachsenen als eine Art Minderheit oder Marginalperson wahrnehmen können. Wie ausgeprägt die Wahrnehmung dieser Grenzposition ist, ist individuell verschieden. In letzter Konsequenz kann dies aber dazu führen, dass der Jugendliche sich von seiner Umwelt entfremdet und zu alternativen Lebensformen greift (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 317). Wenn die notwendigen positiven Gefühlsbindungen in der realen Welt nicht befriedigt werden, so wird entsprechend eine Flucht in die virtuelle Welt als Alternative immer wahrscheinlicher – und das nicht nur im Jugendalter.

Die wichtigsten realen Lebensbereiche sind für die Jugendlichen ihre Familie und die Peergroup. Entgegen der landläufigen Meinung hat die Bedeutung der Familie nicht abgenommen und auf die Frage nach dem persönlichen Vorbild antworten viele Kinder nach wie vor, dass dies die Eltern oder Geschwister seien (vgl. DOLLASE, 2000, S. 188). Es ist jedoch ein Trend in Richtung der Ablösung der traditionellen Verfügungsgewalt der Eltern zugunsten von mehr Emotionalität und Kommunikation zu verzeichnen, der als „Übergang vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt“ beschrieben werden kann (vgl. WILK, 2000, S. 30).

Die Ablösung von der Familie kann nach DREHER & DREHER (vgl. 2008, S. 318) in drei verschiedenen Modi ablaufen: (1) als Distanzierung ohne Erlaubnis, was eine gegenseitige Entfremdung zur Folge hat, (2) als Konfliktvermeidung mit

einer instrumentellen Harmonisierung, so dass von den Jugendlichen meist nur das getan wird, was erlaubt ist, und (3) als Distanzierung mit gegenseitiger Zustimmung, wobei das gegenseitige Vertrauen wächst. Wichtige Indikatoren einer gelungenen Ablösung sind (vgl. ebd., S. 319): die Bewahrung von gegenseitiger Freude aneinander, keine Dauerkonflikte, ein Klima von Fairness und Gerechtigkeit, in dem Regeln ausgehandelt werden und Willkür vermieden wird, bildungsintensive Freizeitaktivitäten, die besonders in der frühen Adoleszenz gemeinsam stattfinden, weniger Strafen anstelle eines eher argumentativen Erziehungsstils, Vermeidung von Überbehütung, Schaffen von Bereichen der Unabhängigkeit und die Konstruktion eines realistischen Bildes vom eigenen Kind. Entwicklungspsychologisch birgt diese veränderungsintensive Phase einerseits die Chance, die eigenen Möglichkeiten zu erweitern, andererseits bedeutet sie auch das Risiko, Bekanntes aufzugeben und sich auf unsicheres Terrain zu begeben. „Insofern stellen Übergänge auch labile Phasen dar, da vorhandene Routinen, Gewohnheiten und Handlungsmuster in ihrer vertrauten Form an Gültigkeit bzw. Funktionalität verlieren, gleichzeitig aber noch keine hinreichenden Bewältigungsstrategien für neue Anforderungen verfügbar sind“ (ebd., S. 274). Diese Charakteristika treffen auf die Jugendphase in besonderem Maße zu, so dass sich u.a. hieraus erklärt, dass gerade Menschen in dieser Altersphase für alternative Handlungswege so offen sind. Diese Alternativen können schnell die Realität mit ihren Mühen und Verantwortlichkeiten überstrahlen und sogar pathologische Züge annehmen, da noch keine ausgereiften Regulationsmechanismen ausgebildet wurden.

„Dem Begriff der Identität verwandt bzw. mit ihm größtenteils deckungsgleich ist das Selbst“ (OERTER & DREHER, 2002, S. 291). Das Selbst gliedert sich in drei Komponenten: Die *kognitive* Komponente gibt Antwort auf die Frage ‚Wer bin ich‘, die *affektive* Komponente bezieht sich auf die Selbstachtung einer Person, auf ihre Gefühle, und die *handlungsausgerichtete* Komponente hat die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person zum Thema, also die eigene Einschätzung, mit seinen Handlungen etwas erreichen zu können. Die Forschung zum Thema Identität untersucht demnach, auf welche Ziele sich Jugendliche festgelegt haben, welches *commitment* erfolgte und wie es erfolgte (vgl. PINQUART & SILBEREISEN, 2000, S. 75). Zu den Kernaspekten auf die Jugendliche bezüglich ihres eigenen

Selbstbildes zentralen Wert legen, gehören zum Beispiel intellektuelle Fähigkeiten, Attraktivität, physische Fähigkeiten, soziale Attraktivität, die Identifikation als erotisch-sexueller Typ, Qualitäten als Führer, moralische Qualitäten und Sinn für Humor (vgl. BAACKE, 2003, S. 209). Besonders der Aspekt der Attraktivität in physischer, sexueller wie sozialer Hinsicht sowie die Qualitäten zu Führen spiegeln sich in der Onlineinteraktion jugendlicher Internetnutzer wider.

Soweit nicht anders expliziert, wird im Folgenden *Identität* als Gesamtbegriff für die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit im Jugendalter verwendet. „Die Frage ‚Was ist Identität?‘ kann in einer ersten Annäherung damit beantwortet werden, dass Identität durch die Antworten auf die Fragen ‚Wer bin ich?‘ und ‚Wer will ich sein?‘ geklärt wird“ (KAMMERL, 2004, S. 59). Historisch gesehen ist es eine moderne Frage, denn Identität und das Wahrnehmen des eigenen Selbst sowie Prozesse der Individualisierung haben sich erst im Zuge der Modernisierung herausgebildet. Vorher hatten kollektive Bindungen einen viel höheren Stellenwert, so dass den eigenen Wünschen und Motivationen nicht viel Raum gegeben wurde (vgl. MISOCH, 2004, S. 17).

Als zentrale Elemente kann man heute dem Identitätsstreben zwei Grundbemühungen zugrunde legen: das Bemühen, sich selber zu erkennen, und das, etwas zu formen, zu schaffen und an sich zu arbeiten. „Damit sind Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung die zwei Prozesse, die Identitätsentwicklung vorantreiben“ (OETER & DREHER, 2002, S. 292). Pädagogisch kommt hierbei besonders der Biografiearbeit Bedeutung zu. Das Konzept der Identität muss verteidigt werden, zeigt es doch das Bestreben des Individuums, von anderen begriffen und gewürdigt zu werden (vgl. ebd., S. 332). „Identität“ markiert heute weniger eine feste und bestimmbare Größe, sondern ist eher ein diskursiver Zusammenhang in einem größeren Bedeutungsfeld (vgl. ebd., S. 327). Sie entsteht in unterschiedlichen interaktiven Kontexten und enthält verschiedene Teilidentitäten oder Rollen. Besonders junge Menschen ändern ihre Wünsche, wechseln die Perspektive und erarbeiten sich neue Bereiche. Dementsprechend müssen Balancen immer wieder neu gefunden und Identitätskonfigurationen entwickelt werden (vgl. HÖFER, 2000, S. 104).

Die Zugänge, Identitätsentstehung zu analysieren, sind hierbei unterschiedlich: Im Folgenden wird konzeptionell der interaktionistische, der psychosoziale und der spät- oder postmoderne Identitätszugang betrachtet. Es wird zuerst ein situatives Konzept vorgestellt, welches um eine psychoanalytische Konzeption ergänzt wird. Eine solche theoretische Fundierung lässt die Frage zu, ob die traditionellen Theorien heutzutage noch hinreichenden Aufschluss zur Beschreibung von Prozessen der Identitätsentstehung liefern. Es sei zugleich an dieser Stelle angemerkt, dass die theoretische und empirische Fundierung der Onlinesucht derzeit noch wissenschaftliches Neuland darstellt. Vor diesem Hintergrund soll später *identitätstheoretisch* geprüft werden, welche Zugänge in (primär-)präventiver Hinsicht geeignet erscheinen, das Phänomen *Onlinesucht* pädagogisch anzugehen.

3 Symbolisch-interaktionistischer Zugang zu Identität

Physische, psychische, emotionale, motivationale, soziale, kognitive, kulturelle und ethnische Aspekte spielen eine wechselseitige Rolle bei der Entwicklung von Identität (vgl. MISOCH, 2004, S. 22). Im Sinne der bisherigen Überlegungen soll davon ausgegangen werden, dass sich aus unterschiedlichen Handlungskontexten über die Zeit gefestigte Identitäten ergeben können, durch die sich Individuen als konsistent und kohärent erfahren (vgl. KAMMERL, 2004, S. 53; ANTONOVSKY, 1997, S. 36). Wenn sich diese Festigkeit in der Mitte des Jugendalters noch nicht ergibt, so ist davon auszugehen, dass es sich um einen Aufschub handelt. Denkt man daran, dass sich heute die Ausbildungszeit bis über das dreißigste Lebensjahr ausdehnen kann, so leuchtet es ein, dass eine Antwort auf die Frage, wer man denn wirklich ist, oftmals erst im Laufe des Erwachsenenalters gegeben werden kann: „Versteht man unter Erwachsensein die feste Verankerung in einem Berufssystem, kann eine Ausdehnung der Jugendphase bis in die 20er, ja 30er-Jahre konstatiert werden“ (BAACKE, 2003, S. 47).

Von daher sind auch durch „gesellschaftliche Prozesse der Enttraditionalisierung und Entgrenzung, die mit Begriffen wie Risikogesellschaft und Postmoderne“ (KAMMERL, 2004, S. 53) bezeichnet werden, traditionelle Identitätstheorien

verstärkt in Frage gestellt worden. Eine geschlossene Identitätserzählung scheint schwierig bis unmöglich, wenn sich eine Vielzahl von Erzählsträngen überkreuzen (vgl. HEPP, THOMAS & WINTER, 2003, S. 11). Man spricht von einer „Entstrukturierung der Jugendphase“ (BAACKE, 2003, S. 45). „Entstrukturierung meint, dass sich der Übergang ins Erwachsenenalter in eine tendenziell zusammenhanglose Abfolge von Teilübergängen ausdifferenziert“ (ebd., S. 49). Ein Heranwachsender ist unter Umständen schon aus dem Elternhaus ausgezogen, führt aber noch keine Partnerschaft oder geht noch keinem Beruf nach – oder umgekehrt. Die traditionelle Abfolge von Ablösungsprozessen ist aufgehoben und weist dem Heranwachsenden die Aufgabe zu, dem Leben seine jeweils eigene Struktur zu geben. Das Ergebnis sind partielle Übergänge, so dass der Übergang ins Erwachsenenalter nicht mehr mit der Beendigung der Schule und den daraus resultierenden Veränderungen gegeben ist, sondern es sich eher um einen ausgedehnten Prozess, eine Phase auf dem Weg ins Erwachsenenalter handelt, die ungleich länger ist als früher. Man könnte sagen, dass es sich um jeweils situative Anpassungen und Übergänge handelt, die je nach Lebenssituation stattfinden. An diesen situativen Aspekt knüpft der Symbolische Interaktionismus von GEORG HERBERT MEAD (1976) an, der analysiert, wie Personen interagieren und welche Komponenten hierbei eine Rolle spielen.

3.1 Symbolischer Interaktionismus nach MEAD (1976)

GEORGE HERBERT MEAD (1976) prägte den Begriff des *Symbolischen Interaktionismus* und des *Selbst*. Als *Selbst* bezeichnet er die Eigenschaft eines Menschen, zugleich Objekt und Subjekt seiner selbst zu sein (vgl. MEAD, 1976, S. 265) und in unterschiedlichen Interaktionssituationen verschiedene Positionen einzunehmen (vgl. MUMMENDEY, 1995, S. 115). MEAD'S (1976) Theorie wird deshalb *Symbolischer Interaktionismus* genannt, da er davon ausgeht, dass die Bedeutung eines Reizes, eines *Symbols*, die Interaktion bestimmt. Die Bedeutung, „die einem Reiz zugeschrieben wird, wird in der Terminologie der Theorie des Symbolischen Interaktionismus als *Symbol* bezeichnet“ (vgl. ebd., S. 111 f.). Anders formuliert sind Symbole Bedeutungszuschreibungen, die die Verhaltensweisen von

Individuen bestimmen und die in Sozialisationsprozessen gelernt werden. Symbole sind Objektivierungen menschlicher Praxis in Laut, Bild oder anderer Form, die Bedeutung tragen und somit Sinn konstituieren.

Menschen handeln gegenüber Dingen „auf der Grundlage von Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen (1). Die Bedeutung dieser Dinge entsteht in den sozialen Interaktionen, die man mit anderen Menschen eingeht (2), und diese Bedeutungen werden im Zuge der Auseinandersetzung mit diesen Dingen in einem interpretativen Prozess benutzt und abgeändert (3)“ (KAMMERL, 2004, S. 7). Dies betont die dynamische und vor allem in Gruppen stattfindende subjektive Konstruktion einer Situation oder eines Austausches.

MEAD (1976) unterscheidet zwischen den zwei Kategorien *I* und *Me*. Das *I* ist die *personale Identität*, sie ist das, womit man sich selber identifiziert und beinhaltet, wie man sich selber sieht. Das *Me* ist die *soziale Identität*, und damit das, wie andere Menschen einen sehen, eine „organisierte Gruppe von Haltungen der anderen, die man selbst annimmt“ (MEAD, 1976, S. 294). Die personale Identität ist die „selbst empfundene Übereinstimmung bezüglich der als von einem selbst als zu einem gehörig aufgefassten Merkmale und Aspekte“ (MISOCH, 2004, S. 26). Es ist der Teil einer Person, der die eigene Einzigartigkeit zum Ausdruck bringt, während die soziale Identität zum einen die Definition durch eine soziale Gruppe und zum anderen die Selbstidentifikation mit einer sozialen Gruppe meint. Das „*Me* ist eng verwoben mit der Vergesellschaftung der Subjekte und der Fremddefinition von Identität bzw. der Übernahme von Einstellungen“ (ebd., S. 25). Erst beides zusammen, die Balance von *I* und *Me*, mündet im Selbst, der Ich-Identität. Dies verlangt dem Individuum eine einzigartige Syntheseleistung ab, denn es muss zwischen dem individuellen Selbstsein und den Erwartungen der anderen an seine Rollen balancieren. Hierbei verlangt die soziale Identität eine Unterordnung unter die allgemeinen Erwartungen, während die personale Identität danach strebt, sich von anderen zu unterscheiden. Der Heranwachsende ist also zugleich aufgefordert, einzigartig zu sein, aber auf irgendeine Weise auch so zu sein wie die anderen (vgl. MEAD, 1976, S. 298 ff.). Um nicht in multiple Tendenzen abzugleiten, was zugegebenermaßen der seltenere Fall ist, muss der Heranwachsende sich als authentisch erleben. Authentizität kann als eine harmonische Kombination

zwischen einem zur Deckung gebrachtem *I* und *Me* verstanden werden. So ist es dem Heranwachsenden möglich, Teilidentitäten oder Rollen auszufüllen, ohne Teile davon als von sich abgespalten oder nicht-authentisch zu erleben. Die Betonung liegt bei MEAD (1976) dabei immer auf *Situationen* und *interagierenden Subjekten*.

Auf dem Wege der Identitätsfindung befindet sich der Mensch zuerst im Kreise der *signifikanten Anderen*, symbolisiert durch Bezugspersonen des sozialen Nahbereichs. Im Laufe der Sozialisation weitet sich der Bereich aus auf größere Gruppen bis hin zur Gesellschaft im Ganzen. Personen werden dann zu *generalisierten Anderen* (vgl. MEAD, 1976, S. 285). Die signifikanten Anderen tauchen in der Phase des Spiels auf, man tut so „als ob“ und versetzt sich in andere Rolleninhaber hinein. Die generalisierten Anderen werden insofern wichtig, als man durch die Identifikation und das Verstehen anderer eine Haltung gegenüber sich selbst einnehmen kann (vgl. MISOCH, 2004, S. 45). Das Kind erlebt seine ihn umgebenden Personen zuerst als wichtig (signifikant), bevor es feststellt, dass zwischen Handelnden gewisse Ähnlichkeiten bestehen und auf ähnliche Handlungen ähnliche Reaktionen erwartet werden können bzw. es Menschen als zusammengehörige Gruppen wahrnimmt (Generalisierung).

Ein wichtiger Aspekt, den besonders die Heranwachsenden im Zuge der Erweiterung ihres Interaktionsbereichs lernen müssen, ist die fiktive *Übernahme der Rolle der anderen*. Dieser Prozess bezieht sich auf die Fähigkeit, sich in den Interaktionspartner in der jeweiligen Situation hineinzusetzen. Als Rolle bezeichnet man die Erwartungen, die mit einer bestimmten Position im sozialen Kontext verbunden sind (vgl. MUMMENDEY, 1995, S. 114 f.). „Das Rollen-Selbst wird als eine Art strukturierte Biographie aus Erfahrungsfeldern verstanden, die dem Individuum vertraut sind“ (KROTZ, 2003, S. 39). Aus einer Ansammlung von Symbolen, einem Symbolkomplex, kristallisieren sich die sozialen Rollen heraus. Sie sind ein Bündel von Erwartungen gegenüber Verhalten und Eigenschaften einer Person (vgl. WEINTZ, 2008, S. 72.). Der Symbolische Interaktionismus sieht somit in Rollen einen Rahmen für Handlungen, der aber interpretationsoffen ist und ein interpretatives Paradigma darstellt (vgl. ebd., S. 73).

Dementsprechend ist der Heranwachsende mit einem gesellschaftlichen Puzzlespiel beschäftigt, denn er muss divergierende Interpretationen und Erfahrungen in die eigene Biografie integrieren und sich so stets neu stabilisieren. Es müssen vermeintliche Unvereinbarkeiten dialektisch aufgearbeitet und später aufgelöst werden (vgl. MERTENS, 1998, S. 20).

Für MEAD (1976) liegt es durchaus im Rahmen des Möglichen, dass sich verschiedene Teilidentitäten bilden. Pathologisch ist dies seiner Theorie nach nur dann, wenn sich die Person an Teile nicht mehr erinnern kann oder wenn die Teile derartige Eigendynamiken entwickeln, dass sie nebeneinander nicht vereinbar sind und zu einer Spaltung der Persönlichkeit führen (vgl. MISOCH, 2004, S. 46). Teilidentitäten könnte man folglich auch als Rollen betrachten, die in bestimmten Lebensbereichen vorhanden sind. Verschiedene Rollen füllt dementsprechend jeder aus, soweit er Bühnen mit Lebensweltbezug betritt, die insgesamt seine Lebenswelt ausmachen. Am Beispiel des *Schülers B.* mag dies deutlich werden: Er ist beispielsweise Sohn, Schüler, Freund, Fußballspieler, Mitglied im Hockeyverein und trägt Zeitungen aus. Diese Rollen oder Teilidentitäten sind je nach Situation dominant und bilden zusammengenommen ein Muster von Merkmalen, die *Schüler B.* von anderen unterscheiden.

Pädagogisch gilt es folglich, Heranwachsende zunächst dabei zu unterstützen, dass sie Identitätsteile zu einem befriedigenden Ganzen zusammenfügen können. So ist es etwa positiv, wenn Heranwachsende aus der Internetinteraktion etwas für ihr Selbstbild herausziehen können. Gleich, ob die Mädchen Lob für die Fotos und Kommentare auf ihrer Community-Seite bekommen oder ob die Jungen ein Erfolgserlebnis in einer „World of Warcraft“-Schlacht erleben – das Gefühl der Achtung und Stärke trägt sie. In einem weiteren Sinne hat die Internetinteraktion aber nur dann identitätsunterstützende Wirkung, wenn die Diskrepanz der Onlinehandlungen zur Realität nicht zu groß ist und wenn die virtuellen Erlebnisse eine Fortführung des realen und leiblichen Kontaktes darstellen. Das bedeutet, wenn man reale Freunde hat, mit denen man auch online chattet oder gemeinsam online spielt, bereichert dies die Freundschaft um einen neuen Aspekt. Bedenklich wird es aber, wenn man die Onlinefreunde gar nicht kennt und somit aus der virtuellen Interaktion nichts in einen realen Kontext transferieren kann. Die Bühnen, auf

denen sich die Jugendlichen bewegen, müssen immer einen realen Lebensweltbezug aufweisen, um im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig bereichernd zu sein.

Es ist deshalb für Pädagogen wichtig, den Heranwachsenden *reale* Erfolgserlebnisse in *realen* Räumen zu ermöglichen. Dazu gehört, dass Eltern und Lehrkräfte mehr Gelegenheiten schaffen, Kindern und Jugendlichen eine Bühne zu geben, ihr Können zu zeigen. Da das Interesse am Internet derart groß ist, könnte dies ein Feld sein, indem die Heranwachsenden ihren Eltern und Lehrkräften etwas beibringen.

Die soziale Identität und die damit verbundene Frage, wie die anderen die eigene Person wahrnehmen, wird für die vernetzten Jugendlichen heute vielfach in Situationen konstruiert, in denen sie sich anders darstellen (können), als sie wirklich sind. Damit erhalten sie zwar eine soziale Rückmeldung auf ihre imaginative Selbstdarstellung, können diese aber nicht zwangsläufig identitätsfördernd verwenden, da es sich nur um eine Rückmeldung auf eine *virtuelle* Konstruktion des eigenen Selbst handelt. In einem Interview, welches die Soziologin und Psychologieprofessorin SHERRY TURKLE (2011, S. 43) mit einem Jungen führte, äußerte dieser, dass er irgendwann nicht mehr werde unterscheiden können, wer er online und wer er wirklich ist.

Es besteht die Gefahr, die lediglich imaginativen signifikanten und später generalisierten Anderen des virtuellen Bereichs nach einer Zeit der Gewöhnung als *reale* soziale Gruppe zu betrachten und die Erfahrungen dort in Richtung realer Kontakte zu generalisieren. Es gilt also, eine Grenze zwischen online und offline zu ziehen.

Legt man MEADS (1976) Maßstäbe an, so ist das Internet dann identitätsunterstützend, wenn es als *eine* Situation unter anderen Situationen existiert. Es müssen dementsprechend reale situative Kontexte erlebt werden, in denen eine reale Rollenübernahme stattfindet und in denen auf Handlungen reale Rückmeldungen und Konsequenzen erfolgen. Warum ist dies notwendig? Weil der Mensch ein leibliches Wesen ist und weil Interaktionen und das menschliche Zusammenleben nicht isoliert von der leibgetragenen Wirklichkeit vor Computerbildschirmen ablaufen. Eine inhaltliche Erweiterung MEADS (1976) Konzepts entwickelt KRAPPMANN

(2000), der die soziale Betrachtung der Identitätsentwicklung, die ja besonders bei weiblichen Heranwachsenden kommunikativ dominiert ist (vgl. Teil II, Kapitel 3.1), vor allem auf die sprachlichen Aspekte konzentriert. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass die Sprache *das* Interaktionsmittel ist. Somit trägt dementsprechend die Sprache zur Herstellung der Balance zwischen personaler und sozialer Identität bei. In einem Gespräch müssen die beteiligten Personen einen Ausgleich finden zwischen der Eigenständigkeit auf der einen und der Übernahme von Zuschreibungen auf der anderen Seite. Da Interaktionen dynamische Prozesse sind, ist die Identitätsherstellung durch Kommunikation etwas, das wächst und sich stetig in sozialen Situationen entwickelt (vgl. KROTZ, 2003, S. 36 ff.).

3.2 Identität und Sprache nach KRAPPMANN (2000)

Mitte der 1990er Jahre, fußend auf MEADS (1976) Konzeption, äußerte sich LOTHAR KRAPPMANN (2000) zur soziologischen Dimension der Identität. Für ihn existiert Identität immer nur in Situationen, in denen Personen anwesend sind, die diese anerkennen können. Eine Verweigerung der Anerkennung wäre damit in jeder dieser Situationen möglich (vgl. KRAPPMANN, 2000, S. 35). Das Medium hierfür ist die Sprache. „Die Identität, die ein Individuum aufrechtzuerhalten versucht, ist in besonderer Weise auf sprachliche Darstellung angewiesen, denn vor allem im Medium verbaler Kommunikation [...] findet die Diskussion der Situationsinterpretation und die Auseinandersetzung über gegenseitige Erwartungen zwischen Interaktionspartnern statt“ (ebd., S. 12). In einer Interaktion ist es vonnöten, dass die Interaktionspartner die Erwartungen der anderen aufgreifen können und deutlich machen, welches Ziel sie persönlich priorisieren. Darüber hinaus müssen alle Beteiligten zu Kompromissen bereit sein, wenn sie einen arbeitsfähigen Konsens erreichen wollen. Zu beachten ist hierbei PAUL WATZLAWICKS Erkenntnis, dass man nicht nicht kommunizieren kann. Abgesehen von nonverbalen Signalen, hat Schweigen auch eine Bedeutung, die Reaktionen hervorruft (vgl. ebd., S. 25). Um Identität zu wahren, müssen die anderen diese frei anerkennen, denn nur das birgt für das Individuum die Chance, auch in veränderten Verhältnissen wieder seinen Platz in der Gruppe zu finden und eine ausgehandelte

Balance zwischen den verschiedenen Anforderungen der Interaktionsteilnehmer einzunehmen (vgl. ebd., S. 29). „In diesem Netzwerk muss sich der einzelne auf vielfältige Weise persönlich zur Geltung bringen“ (MERTENS, 1998, S. 19).

Wenn man in diesem Zusammenhang an Chats denkt, einschließlich der in die Spiele integrierten Chats sowie Teamspeak (der Möglichkeit, sich verbal auszutauschen, ähnlich dem Telefonieren), dann scheint dies durchaus die sprachlichen Kriterien zur Identitätsfindung und Identitätswahrung zu erfüllen. Die Teilnehmer wählen zwar eine eher umgangssprachliche Art der Kommunikation, jedoch sind die Regeln und Erwartungen der Kommunikation klar definiert. Dies geschieht nicht nur dadurch, dass sich alle nach den Anforderungen des Spiels oder Forums richten, sondern auch dadurch, dass meist ein Administrator über die Einhaltung der Etikette wacht. Verstößt jemand gegen die einzuhaltenden Regeln, wird er abgemahnt, aus der Kommunikationssituation ausgeschlossen oder sogar gänzlich gesperrt. Beim Chatten tritt die Situation ein, dass gerade im Jugendalter oft nur um des Sprechens willen kommuniziert wird, ohne dass ein informationsgeladener Gehalt ausgetauscht wird. Sprache scheint in dieser Altersgruppe damit auch den Zweck zu erfüllen, sich des Rückhalts der anderen zu vergewissern. Sprache kann hier zum Selbstzweck, zur Leerformel und zum Zeitvertreib mutieren. Jugendliche, die sich selbst überlassen sind und nach der Schule keine Eltern zuhause antreffen, finden im Netz Gesellschaft. Der sprachliche Kontakt wirkt der Einsamkeit entgegen und erfüllt die ‚Babysitterfunktion‘, die man vor ein paar Jahren dem Fernseher zugeordnet hatte.

Denkt man an die Onlinerollenspiele, so dient das Sprechen dazu, gemeinsame Aktionen, Kämpfe und Strategien zu planen, die den einzelnen und seine Gilde auf ein höheres Level befördern. Wie in der Realität auch, so gewinnt man manche Schlachten und andere verliert man. Versagen und Frustration können Identität stärken, weil das Individuum dadurch lernt, erfolgreiche Beziehungen zu anderen zu unterhalten (vgl. KRAPPMANN, 2000, S. 69). Auch in dieser Hinsicht scheint die Onlinekommunikation durchaus identitätsfördernd, denn durch die Absprachen wird der zwischenmenschlichen Beziehung mehr Gewicht gegeben (vgl. KUHN, 2009, S. 252). Man kann die Interaktionsebenen zwischen den Spielern sogar in die Mikro-, Meso- und Makroebene unterteilen. Wenn Strategien

besprochen werden, um einen Krieg zu führen oder Angriffe abzuwehren, so finden die Interaktionen in Bezug auf den medialen Text statt und sind der Mikroebene zuzuordnen. Wenn es um Spielfunktionen und Entwicklungen im Spiel im Allgemeinen geht, handelt es sich thematisch um die Mesoebene. Auf der Makroebene verlässt der Spieler die Spielwelt und widmet sich allgemein der zwischenmenschlichen Kommunikation (vgl. ebd., S. 248). Erweiternd könnte man die Eltern, die in einer Spielsequenz ins Zimmer kommen und das Ende der Computerzeit fordern, nach BRONFENBRENNER (1981) als Exosystem bezeichnen, da sie von außen auf das handelnde Individuum einwirken, ohne dass es direkt Einfluss nehmen kann (vgl. MERTENS, 1998, S. 120).

Erwähnenswert ist, dass die Jugendlichen in der Onlinewelt die virtuellen Erfahrungen, trotz der Interaktivität des Mediums, quasi aus zweiter Hand machen. Der Spieler stellt sich zwar auf eine Weise im Chat oder im Spiel dar, zum anderen verschwindet er aber hinter einem Nickname oder einem Avatar. Die Rückmeldungen durch die Gruppe richten sich also in erster Linie nicht an ein reales Gegenüber, an die leibliche und authentische Person, sondern lediglich an deren virtuelle Darstellung. Inwiefern diese (Kommunikations-)Erfahrungen dann ins Selbstbild gesundheitsfördernd integriert werden können, dürfte zu einem großen Teil davon abhängen, wie sehr die virtuelle Realität und die reale Identität zur Deckung gebracht werden. Es ist davon auszugehen, dass identitätsfördernde Implikationen umso geringer sind, je mehr die virtuelle Darstellung von der realen Person abweicht. Es ist aber nicht außer acht zu lassen, dass sich gerade schüchterne Personen, die in der Realität aufgrund ihrer Zurückhaltung weniger Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren, im Internet selbstbewusster darstellen können und somit den hieraus gewonnenen Mut ins reale Leben transportieren könnten. Man sollte hierbei in Betracht ziehen, die Gesamtidentität einer Person als ein hierarchisches System von Teilidentitäten zu sehen (vgl. KRAPPMANN, 2000, S. 88), innerhalb dessen die virtuelle Identität ein Teil sein kann. Normalerweise ist sie hierarchisch dem realen Ich untergeordnet und bereichert es um einen Aspekt, wie zum Beispiel den, sich online selbstbewusster oder enthemmter geben zu können sowie Erfolge zu erleben, die im realen Sein so leicht nicht eintreten. Damit ein Individuum erfolgreich in einem Rollensystem interagieren

kann, muss es nicht nur die Normen und die Sprache des jeweiligen Bezugsrahmens benutzen, sondern auch in der Lage sein, Situationen „als ob“ darzustellen (vgl. ebd., S. 128). Diese Fähigkeit ist besonders im Spiel wichtig, um die Balance zwischen Realität und Virtualität zu wahren und um die nötige Rollendistanz aufrechtzuerhalten. „Während sich das äußere Selbst mit den Verhältnissen ändert, bleibt das innere Selbst relativ stabil, obwohl es sich gleichfalls durch soziale Einflüsse bildet“ (ebd., S. 134). Die Gefahr, die Balance zu verlieren, ist im Jugendalter, in dem sich die Identität in der zentralen Aufbauphase befindet, erhöht. Hat sich die Ich-Identität behauptet, sollte das Individuum in der Lage sein, widersprüchliche Rollenbeteiligungen und Motivationsstrukturen zu dulden (vgl. ebd., S. 155).

Man kann KRAPPMANN'S (2000) Theorie besonders im Hinblick auf den spielerischen Aspekt dahingehend zusammenfassen, dass folgende Fähigkeiten gut durch gruppensdynamische-interaktionistische Impulse angeregt werden können: *Rollendistanz* wird eingeübt, indem man Anforderungen neu interpretiert und so seine Rolle modifiziert. *Empathie* ist nötig, um Situationen aus Sicht der anderen zu antizipieren. *Ambiguitätstoleranz* ist ein Muss, um Doppeldeutigkeiten und Widersprüche zu ertragen. *Frustrationstoleranz* ermöglicht es dem Heranwachsenden, unerwartete Interaktionsverläufe auszuhalten. Die Fähigkeit zur *Selbst- oder Identitätsdarstellung* wiederum zeichnet für den Interaktionspartner ein umfassendes Bild von der eigenen Person (vgl. KRAPPMANN, 2000, S. 132 ff.). Diese Fähigkeiten beziehen sich auf Handeln in realen Kontexten und können, wenn sie hier erworben wurden, durchaus als Schutzschild für die Interaktion online dienen.

Es sei im Kontext von Sprache angemerkt, dass eine sprachlich bedingte *Gefahr*, die online zutage tritt, der Aspekt des Mobbings ist. Die Kommentarfunktion, die zum Beispiel in sozialen Netzwerken für Bilder und Statusberichte integriert ist, eröffnet nicht nur Raum für identitätsunterstützende, sondern eben auch für identitätsgefährdende Rückmeldungen. Eine verantwortungsvolle Medienpädagogik muss auf diese Gefahren hinweisen und Handlungsanleitungen anbieten.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die interaktionistischen Modelle von unschätzbarem Wert für die Aufschlüsselung von Prozessen zwischen Individuen

und Gruppen sind. In Gruppen muss das Individuum heute permanente Anpassungs- und Syntheseleistung erbringen (vgl. MISOCH, 2004, S. 47 ff.). Wenn man davon ausgeht, dass sich die Risikomomente im Internet zeitgleich zu den Chancen entwickeln, so trifft dies auch auf die Onlineinteraktion zu. Die Interaktionsprozesse, die im Internet stattfinden, können positive oder negative Auswirkungen für beide Geschlechter mit sich bringen. Heranwachsende können sich und den Bezug zur Realität verlieren. Sie können aber auch wachsen, Wissen sammeln und sich weiterentwickeln. Es geht immer um die Balance zwischen Ausschließlichkeit und sinnvoller Ergänzung. Wie eben beschrieben ist eine ausschließlich online geführte Existenz nicht identitätsfördernd und deshalb gefährlich. Eine um die Virtualität bereicherte leiblich reale Existenz kann den Identitätsaufbau jedoch ergänzen. Der Heranwachsende sollte sich nicht zum Sklaven der virtuellen Welt machen (Zwang zu Kommunizieren, „on“ zu sein), sondern diese für seine Zwecke nutzen. Sich online zu informieren, kann nie den Unterricht ersetzen, eine Bereicherung kann dies aber durchaus bieten, indem beispielsweise Informationen nachgeschlagen werden können.

Pädagogische Begleitung heißt im heutigen Kontext, angesichts der dominierenden Rolle des Internets auf die geschilderten Prozesse aufmerksam zu machen und zugleich Ergänzungsangebote und Alternativen zum Leben im Netz in der realen Welt Heranwachsender zu schaffen. Eine Freundschaft, die mit einem Mausklick beendet werden kann, ist langfristig nicht von tragendem Wert. Eine Freundschaft mit jemandem, mit dem man auf gemeinsame Erlebnisse über Jahre zurückblicken kann, jedoch schon.

Bei der situativen Betrachtung von Identität stellt sich die Frage, was den Menschen *im Innersten zusammenhält*, genauer gesagt, was das situative Identitätskonzept um eine *psychoanalytische Tiefensicht* bereichern kann. Denn nur in Zusammenarbeit können Sozialwissenschaft und Psychoanalyse den Lebenskreis des Einzelnen nachzeichnen (vgl. ERIKSON, 1973, S. 11). Im Folgenden soll die psychische bzw. die psychosoziale Dimension von Identität dargestellt werden. Für eine pädagogische Aufgabenstellung müssen die *situativen* Komponenten mit den *individuellen* Aspekten zusammengeführt werden. Es geht sozusagen um einen Synthese aus Verhältnissen und Verhalten, aus Umwelt und selbsttätigem

Subjekt. Es wird die Frage zu beantworten sein, welche inneren Faktoren zu den gerade dargestellten Außenweltfaktoren für Identität maßgeblich sind und wie beide Aspekte harmonisch zusammengefügt werden können.

4 Psychosozialer Ansatz nach ERIKSON (1973)

„Wenn nicht alles täuscht, ist also die Jugendzeit eine Periode, in der sich in Sachen Identität Entscheidendes ereignet. Es ist der Verdienst ERIKSONS, dies sehr deutlich gemacht zu haben“ (BAACKE, 2003, S. 181). Charakteristisch für ERIKSONS (1973) Ansatz, der sich auf die Psychoanalyse FREUDS stützt, ist, „dass er die Theorie der Persönlichkeit aufs Engste mit dem Gedanken der Ausbildung von Ich-Identität verbindet“ (MERTENS, 1998, S. 14). Der menschlichen Entwicklung liegt nach ERIKSON (1973) die Annahme zugrunde, dass alles, was wächst, einem Grundplan folgt. Dieses *epigenetische Prinzip* sieht vor, dass sich nach erfolgreicher Bewältigung einzelner Krisen, die errungenen Teile zu einem großen Ganzen zusammenfügen (vgl. ERIKSON, 1973, S. 57). Die zu bewältigenden Anforderungen ergeben sich aus der Einbettung des Individuums in eine Sozialordnung, die es erfordert, dass Selbstkonsistenz aufgebaut wird. „Der Begriff ‚Identität‘ drückt also insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst“ (ERIKSON, 1973, S. 124). Der Mensch muss wissen, wer er ist, und über die Zeit und über soziale Kontexte hinweg seine Ich-Identität, die Einheitlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person, aufrechterhalten (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 277 f.).

ERIKSON (1979) beschreibt einleuchtend, welche festen Strukturen sich in der Persönlichkeit eines Menschen manifestieren müssen. Nach ERIKSON (1979) müssen sich die individuellen Erfahrungen eines konsistenten eigenen Selbst mit dem Bild vereinen, das andere von der eigenen Person haben, damit Identität gelingen kann. Die Fähigkeit sich dieser Integration entsprechend selbst erleben zu können, entwickelt sich über die Zeit, wobei das Jugendalter *die* Phase für die Identitätsentwicklung darstellt, da die bisherigen Sozialisationserfahrungen

bewusst mit aktuellen Perspektiven zur Deckung gebracht werden müssen (vgl. ERIKSON, 1979, S. 255 ff.; MOUSLY, 2007, S. 41; WEINTZ, 2008, S. 69). „Das Selbst im Jugendalter ist aber auch deshalb von Interesse, weil – bedingt durch die Entwicklung formal-operatorischen Denkens – sich die Fähigkeit erweitert, selbstbezogene Informationen in formale Kategorien zu integrieren und systematisch über hypothetische sowie zukünftige Ereignisse nachzudenken“ (PINQUART & SILBEREISEN, 2000, S. 75).

ERIKSONS (1973) Entwicklungsplan sieht acht Stufen vor, das Jugendalter befindet sich auf der fünften mit der Krise „Identität vs. Rollendiffusion“. Die bereits vorangegangenen Krisen sind: „Urvertrauen vs. Urmisstrauen“ im Säuglingsalter mit dem optimalen Ausgang „Hoffnung“, „Autonomie vs. Scham und Zweifel“ als Kleinkind mit dem Ausgang „Willenskraft“, „Initiative vs. Schuldgefühl“ im Vorschulalter und „Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl“ im Schulalter mit den Zielen „Entscheidungsfähigkeit“ und „Kompetenz“. Nach der Adoleszenz und der zu erwerbenden „Sicherheit“ folgen schließlich noch „Intimität vs. Isolierung“ in der Phase des jungen Erwachsenen, mit dem optimalen Ausgang „Liebe“, „Generativität vs. Stagnation“ mit „Verantwortlichkeit“ im mittleren Erwachsenenalter und „Ich-Integrität vs. Verzweiflung“ im hohen Erwachsenenalter mit „Weisheit“ als Ziel (vgl. ERIKSON, 1973, S. 214; ERIKSON, 1979, S. 241 ff.; KRAMPEN & GREVE, 2008, S. 662; HJELLE & ZIEGELER, 1976, S. 64).

Deutlich hervorzuheben ist, dass das Vertrauen in die Welt und in andere Menschen sowie die Zuversicht, etwas leisten zu können, basale Kategorien von ERIKSONS Konzepts sind (vgl. ERIKSON, 1973, S. 69). Das Urvertrauen und die daraus resultierende Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind die Bedingungen zur Entwicklung von Autonomie (vgl. ebd., S. 79). Als dritte Komponente tritt der Werksinn hinzu, welcher sich darin ausdrückt, dass das Kind danach strebt, etwas zu schaffen und mit anderen zusammen tätig zu sein (vgl. ebd., S. 98). Das Verlangen, etwas zu erschaffen und zu leisten, bleibt ein Leben lang erhalten, und tritt nicht zuletzt auch deutlich im Onlinerollenspiel zutage, sofern es hier um das Erreichen des nächst höheren Levels und das damit verbundene Kämpfen und Gewinnen von Schlachten geht. Bis ins hohe Alter ist das Gefühl, aus eigener Kraft etwas erbracht zu haben, ein zutiefst befriedigender Zustand.

Bei dem Versuch des Jugendlichen, sein Wissen über die Welt zusammenzufügen und seinen Platz in der Gesellschaft zu finden, ist es nicht nur notwendig, dass die Peers ihn achten, sondern es bedarf auch einer vorbehaltlosen und ernsthaften Anerkennung durch Erwachsene, die dem Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass er einen Beitrag zur bestehenden Kultur leistet (vgl. ERIKSON, 1973, S. 107). Hierdurch werden basale Kategorien des Menschseins befriedigt, indem der Werkssinn seinen Platz erhält und Anerkennung gezeigt wird, denn „wohergehen kann es Menschen nur in einem Klima der Wertschätzung und Anerkennung“ (MERTENS, 2008a, S. 40).

Die Integrationsleistung des Jugendlichen besteht darin, psychosexuelle und psychosoziale Veränderungen in sein Selbstbild zu übernehmen und seine gesellschaftliche Position einzunehmen. Dafür ist der Prozess der Identifikation im Jugendalter wichtig. Zum einen ist dies die Altersphase der Schwärmereien und Idole, zum anderen muss sich der Jugendliche im Zuge einer gelingenden Identitätsentwicklung zunehmend zu bestehenden Rollen bekennen (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 278). Das Experimentieren mit Rollen ist für ERIKSON (1973) ein zentrales Element der psychosozialen Entwicklung, welches halb bewusst und halb provokant abläuft. Gelingt dem Jugendlichen die Integrationsleistung auf Dauer nicht, droht Identitäts-/Rollendiffusion. Identitätsdiffusion ist das Gefühl, sich selbst und die Welt nicht zu fassen zu kriegen, seltsame Abwehrhaltungen gegen Menschen zu entwickeln, die anders sind, oder sie mündet in einer absoluten Überidentifikation mit Cliques und Massenhelden (vgl. ERIKSON, 1973, S. 110; ERIKSON, 1979, S. 256).

Auch wenn ERIKSON sich dem psychoanalytischen Konzept gemäß nicht thematisch der Notwendigkeit widmet, die eigene Identität in Interaktionen immer wieder zu prüfen und ggf. zu modifizieren, so entwirft er doch ein intuitiv schlüssiges Konzept mit der Zielgröße der *Ich-Stärke*, einer schwer erschütterbaren gefestigten Identitätsstruktur (vgl. KRAPPMANN, 2000, S. 92 ff.). Die Festigkeit sollte am Ende der Jugendphase zwar erreicht sein, jedoch wird sie im Verlauf des Lebens immer wieder modifiziert. Trotz der Betonung von Kohärenz und Konsistenz ist Identität für ERIKSON (1973) kein starres Produkt, sondern über die Jugendphase hinaus prozessual angelegt. Der Begriff der *Ich-Identität* besagt

hierbei, dass Identität als eine Leistung des Ichs zu begreifen ist. Diese muss lebenslang beständig erbracht werden und zeigt konzeptionell eine dynamische Offenheit (vgl. STRAUB, 1991, S. 58). Voraussetzung für eine mögliche Modifikation von Identität ist die Adaptionsfähigkeit und Selbstreflexivität des Individuums. Bildlich könnte man es so beschreiben, dass der Mensch von der Geburt bis zum Jugendalter Erfahrungen macht, die gleichsam noch unbewusst als Teile des Selbst nebeneinander existieren. Im Jugendalter erhalten diese die Chance, sich sukzessive zu einem Kern, nämlich der Identität, zusammenzufügen. Dies gibt dem Jugendlichen das Gefühl ‚Das bin ich‘ ermöglicht ihm, sich von anderen abzuheben und lässt ihn gefestigt in die Zukunft sehen. „Es sollte damit ein spezifischer Zuwachs an Persönlichkeitsreife angedeutet werden, den das Individuum am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein“ (ERIKSON, 1973, S. 123). Damit ist die Identität, wie sie sich am Ende der Jugendphase darstellt, der Vergangenheit übergeordnet, denn sie schließt zwar die vergangenen Erfahrungen ein, macht aber erst ein transformiertes Ganzes aus ihnen (vgl. ERIKSON, 2003, S. 165).

Es ist deutlich geworden, dass ERIKSON (1973) im Gefolge FREUDS ein *psychosoziales* Konzept entwickelt, welches die Entwicklung primär unter eben dem *psychischen* Aspekt betrachtet. Pädagogisch ist nochmals zu betonen, dass Heranwachsende reale Räume brauchen, in denen sie herausgefordert werden können und in denen man ihnen vorbehaltlose Anerkennung zeigt. Die Syntheseleistung, aus den vergangenen Erfahrungen etwas Zusammenhängendes zu erwirken, erfordert das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe bzw. zu Gruppen. Es geht stets um das Ringen um Anerkennung und um positives Feedback im soziokulturellen Umfeld der anderen Personen bzw. Heranwachsenden. ERIKSON (1973) analysiert zwar in seiner Theorie keine konkreten gesellschaftlichen Außenfaktoren, dafür leistet er aber eine tiefenpsychologische Fundierung, die die Theorie des Symbolischen Interaktionismus wiederum nicht erbringt. ERIKSONS (1973) Konzept ist nicht auf situative identitätsunterstützende Faktoren fokussiert, sondern es betrachtet die grundlegende *psychosoziale* Ebene der Identitätsentstehung.

Davon ausgehend, dass eine Theorie für sich genommen keine allumfassende Analyse der Problematik zu erbringen vermag, stellt sich nun die Frage, ob eine Synthese aus den einzelnen Ansätzen möglich ist. So ist es im vorliegenden Zusammenhang von Interesse, ob ERIKSONS (1973) psychosoziale Fundierung mit dem (post-)modernen Ansatz KEUPPS (2008) in Einklang zu bringen ist. Es ist sowohl aus psychologischer als auch aus soziologischer Sicht so, dass sich das soziale System und das psychische Innenleben gegenseitig beeinflussen und dass somit der psychosoziale Charakter menschlicher Identität nicht hintergebar ist (vgl. WEINTZ, 2008, S. 75). Da heute aber durch „stete Wandlung, Pluralisierung und Individualisierung“ die „Möglichkeiten subjektiver Einflussnahme“ (vgl. ebd., S. 75) größer sind, stellt sich die Frage nach der Vereinbarkeit der beiden Theorien. Anders gefragt: Ist ERIKSONS (1973) Konzept in der Postmoderne noch haltbar?

5 Identität im Spiegel der Postmoderne

Jugendliche wachsen heute in Gesellschaften auf, die verschiedene Teilsysteme mit eigenen Subkulturen und den ihnen eigenen Werten und Verhaltensregeln vereinen. Die spät-/postmoderne Gesellschaft ist sowohl ausdifferenzierter als auch permissiver geworden. Ehemalige Verankerungen und Einbindungen sind aufgebrochen worden, und dies „führt im Positiven zu einem Hinzugewinn an Optionen und im Negativen zu erhöhten Risiken und zur Zunahme an Kontingenzen“ (MISOCH, 2004, S. 73). Für den einzelnen bedeutet dies, mit Inkonsistenzen, Brüchen und Diskontinuitäten umzugehen, denn dies sind die Parameter, denen sich die eigene Biografie ausgesetzt sieht. Berufsbiografien sind ebenso davon betroffen wie Glaubens-, Liebes- und Familiengeschichten (vgl. KAMMERL, 2004, S. 75). „Es sind diese Ambivalenzen von Potentialen, Möglichkeiten, Chancen einerseits, Beschränkungen, Risiken und Gefahren andererseits, welche die Postmoderne sowohl in Philosophie und Sozialwissenschaften als auch im Lebensvollzug des Einzelnen, im Zusammenleben von Gruppen und Gesellschaften auszeichnet“ (FRANKENBERGER & MEYER, 2008, S. 12). Jugendliche leben heute in

einer doppelt strukturierten Gesellschaft, denn zum einen sollen sie für ihr Lebensmilieu Verantwortung übernehmen, zum anderen müssen bestimmte Szenarien lebensweltlich gar nicht mehr verantwortet werden, da sie ihre Wurzeln in alten Zeiten haben (vgl. BAACKE, 2003, S. 56). Beispielsweise wird auf der einen Seite Fleiß in der Schule und der Entwurf einer Perspektive im Sinne eines Berufswunsches gefordert, während sich die Jugendlichen auf der anderen Seite einer schlechten Ausbildungslage gegenüber sehen und wissen, dass man heute nur noch selten einen Beruf für ein ganzes Leben erlernt.

Nach KEUPP (2008) ist das Spiel mit Optionen und die Lockerheit von Beziehungen eine Anpassungsvoraussetzung der Postmoderne. Identität ist ein lebenslanger und dezentraler Prozess, der sich als eine Verknüpfungsarbeit widersprüchlicher biografischer Erfahrungen darstellen kann (vgl. KRAUS & MITZSCHERLICH, 1995, S. 67). Dies erfordert eine große Anpassungsfähigkeit, denn Kurzfristigkeiten müssen ertragen und die entstanden Unsicherheiten gemeistert werden (vgl. MISOCH, 2004, S. 72).

Was aber ist unter Postmoderne genauer zu verstehen? Der Begriff deutet an, dass man sich von der Moderne weg bewegt und zu einer neuen Art sozialer Ordnung aufbricht, einer Zeit nach, also ‚post‘, der Moderne. Dieser neuen Ordnung ist die ästhetische Reflexion über das Wesen der Moderne inhärent. Der Mensch entdeckt, dass nichts mit Sicherheit gewusst werden kann. Ökologische Belange und neue soziale Bewegungen nehmen eine immer herausragendere Stellung ein (vgl. GIDDENS, 1995, S. 63 f.). Gesellschaftlich gilt das als real, was medial (re-)produziert wird, so dass man von einer „Bildergesellschaft der Gegenwart“ sprechen könnte (vgl. WELSCH, 2006, S. 107). Für WELSCH (2006, S. XVII, S. 172) ist das Ende der Meta-Erzählungen, aber auch die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, und die Vielfalt an Lebensformen und Rationalitätsmustern Kennzeichen für die Postmoderne. Die Postmoderne ist die Zeit der Individualität, aber auch der „Diskontinuität, Spezifität, Umfeldunschärfe und Eigensprachlichkeit“ (ebd., S. 205). Identität ist heute lebensgeschichtlich betrachtet nur noch im Plural möglich, man lebt mit schnellen Wechseln und immer wieder am Übergang (vgl. WELSCH, 2006, S. 171 f.). Der Plural ergibt sich durch das notwendige

Zusammenspiel von Teilidentitäten, die erst durch dieses Zusammenspiel die Gesamtidentität bilden (vgl. Teil III, Kapitel 2).

Nach ULRICH BECK (1986) und ANTHONY GIDDENS (1996) sind es vor allem drei Merkmale, die bereits moderne Gesellschaften kennzeichnen. Hierbei handelt es sich um *Differenzierung*, *Pluralisierung* und *Individualisierung* (vgl. BECK, 1986; GIDDENS, 1996). Unter gesellschaftlicher *Differenzierung* versteht man die Spezialisierung von Aufgaben und Tätigkeiten, die sich aus einer arbeitsteiligen Gesellschaft ergeben, inklusive der dazu gehörigen Ausbildungswege. Daraus resultiert eine *Pluralisierung* von Lebensstilen, denn es ergeben sich sehr vielfältige, eben plurale Arten der Lebensführung. Da Stand und Klasse abgelöst wurden und jeder über seinen Lebensweg reflektieren und diesen wählen muss, ist ein Prozess der *Individualisierung* in Gang gekommen, denn ohne übergeordnete Sinn- und Wertmuster, wird Sinn- und Identitätsfindung nicht durch Geburt vorgegeben, sondern ist als eine individuelle Leistung zu verstehen (vgl. ebd.). Hierbei ist zu bedenken, dass die Individualisierung nicht der notwendigen Einbindung in Gruppen entgegensteht; ein hohes Maß an Eigenleistung bedeutet nicht, dass man sich des sozialen Kontakts und des sich Spiegelns im Gegenüber entziehen will. Es bedeutet vielmehr nur, dass kein gesellschaftlicher Überbau mehr existiert, der den Lebensentwurf letztlich bestimmt, sondern dass hier persönlich etwas erbracht werden muss. Das Individuum sieht sich entsprechend „in nie dagewesenem Maße zur selbstreflexiven, eigenverantwortlichen Lebensführung aufgerufen“ (MERTENS, 2008a, S. 69).

Neben Übergangs- und Anpassungsprozessen gibt es ferner eine Tendenz zur „Periodisierung des Lebens“ (MAYER & MÜLLER, 1994, S. 282). Identität verlangt eine Aneignung der Pluralitätsdynamik, die den Kurzphasen und den nötigen Wechseln Rechnung trägt (vgl. ebd., S. 180). – Kritisch betrachtet kann man die Bedenken des Wegfalles der Meta-Erzählungen jedoch in Frage stellen, da es sich trefflich darüber streiten lässt, ob es jemals ein umfassendes Konzept gab, welches den Ablauf von Weltgeschehen und Geschichte in seiner Gänze erfasst. – Wenn von Postmoderne gesprochen wird, soll demnach der Fokus nicht primär auf der Makroperspektive liegen, sondern sich in dem pädagogisch übergeordneten Sinn-System-Konzept bewegen, und von der Frage geleitet werden, wie sich

Gesellschaft strukturell verändert und welche Auswirkungen dies besonders für die Jugendlichen hat. Die Postmoderne erweitert den Kulturbegriff weg von Institutionen hin zu verschiedensten Lebensformen.

„Dieses Geltenlassen, dieses Versuchen in Bricolagen gibt gerade denen die Chance, die bisher als kulturelle Abseitler gestempelt waren, als minderwertig und dem ‚Höheren‘ nicht aufgeschlossen. Zwar: Kulturelle Maßstäbe bleiben, aber sie müssen erarbeitet werden, sind nicht mehr postulierbar“ (BAACKE, 2003, S. 309).

Insofern ist es treffender, die Postmoderne als eine Gesellschaft mit parzellierten Lebenswelten und lebensweltlichen Teilidentitäten zu verstehen, „so dass sich aufs Ganze gesehen unser Selbst als eine mehrdimensionale, offene strukturelle Einheit der Vielheit darstellt“ (MERTENS, 2008a, S. 89).

Leben ist sonach permanente Integrationsarbeit: „Gelingendes Leben in der Gegenwart ist heute vor allem durch einen permanenten Prozess der Integration, der multiplen Balance von Widersprüchen gekennzeichnet“ (FRANKENBERGER & MEYER, 2008, S. 139). Da kein vorgegebener allgemeingültiger Standard der Lebensführung mehr existiert, ist jeder letztlich auf sich selbst zurückgeworfen, wenn es darum geht zu entscheiden, wie das eigene Leben aussehen soll. Das Individuum hat dabei nicht nur die Wahl zwischen Gesamtentwürfen, sondern es kann bzw. muss aus Teilen ein Ganzes zusammenstellen: „Aus Normalbiographie wird Bastel-Biografie“ (BECK-GERNSHEIM, 1994, S. 129).

Die zentrale Identitätsfrage ist folglich, wie unter diesen Umständen noch Einheitlichkeit (Kohärenz), Unverwechselbarkeit (Individualität) der eigenen Person und Würdigung dieser Einheit und Einzigartigkeit durch andere (vgl. MERTENS, 2008a, S. 59) hergestellt werden kann, denn diese Elemente wurden ja bereits als unabdingbare Identitätsvoraussetzungen identifiziert (vgl. Teil III, Kapitel 2).

5.1 Identitätskonstruktionen in der Postmoderne nach KEUPP (2008)

Man kann sagen, dass sich die Moderne durch ein wirtschaftliches Wachstum ausgezeichnet hat, in der die Berufswahl eine Lebensentscheidung war. Die Menschen lebten national und klassenbezogen als Individuum im Wohlfahrtsstaat mit

Identität als Pflicht zur Sicherung gesellschaftlicher Transaktionen. Kohärenz war möglich und notwendig, die Zukunft im Rahmen der gesellschaftlichen Angebote planbar. Soziale Netzwerke waren aufeinander abgestimmt und die soziale Identität ergab sich aus dem eigenen Platz in der Gesellschaft. In der Flexibilität der Spät- bzw. Postmoderne und nicht zuletzt in der globalisierten Wirtschaft ist die Berufswahl meistens nicht mehr endgültig, Nations- und Klassenbezug lösen sich auf, das Individuum wird zum unternehmerischen Selbst.

HEINER KEUPP (2008) konstatiert, dass die philosophischen Deutungen der Postmoderne wie das Ende der Meta-Erzählungen, der Eindeutigkeiten und der Gewissheiten sich nicht nah genug an den Alltagserfahrungen der Menschen befinden (vgl. KEUPP ET AL., 2008, S. 46). Er beschreibt zehn tiefgreifende Umbrucherfahrungen, die im Folgenden dargestellt werden (vgl. ebd., S. 46 ff.): (1) Die Subjekte fühlen sich entbettet, da der verlässliche kulturelle Rahmen weggefallen ist. Sie werden aus haltgebenden Lebenszusammenhängen rausgerissen und müssen nach neuem Halt suchen. Sie erleben eine (2) Entgrenzung individueller und kollektiver Lebensmuster und müssen ihr Leben ohne biografische Vorgaben entwerfen. Da (3) Erwerbsarbeit als Basis von Identität brüchig geworden ist, kann die heranwachsende Generation aus diesem Bereich keine Stabilität ziehen. Sie erleben (4) eine „multiphren Situation“ als normal, denn durch die Fragmentierung von Erfahrungen können sich viele Erlebnisse und Erfahrungen zu keinem Gesamtbild mehr zusammenfügen. (5) Virtuelle Welten sind die neuen Realitäten. Dazu sind die Menschen der Postmoderne einer wahren Flut von Reizen ausgesetzt, die kognitiv schwer zu verarbeiten sind. Durch den schnellen technischen Fortschritt sind zukünftige Lebenswelten und Subjektkonstitutionen nur noch schwer prognostizierbar. Das Zeitgefühl der Menschen erfährt (6) Gegenwartsschrumpfung, da die Halbwertszeit des Wissens sich ständig verringert und eine Innovationsverdichtung stattfindet. (7) Die Pluralisierung der Lebensformen führt zu einer Fülle von wählbaren Alternativen. Das Individuum kann nicht nur auswählen, sondern es muss entscheiden. Handlungs-, Entscheidungs- und Verhaltensoptionen stehen in Fülle zur Verfügung. Gleichzeitig findet eine (8) dramatische Veränderung der Geschlechterrollen statt. Die ehemals alltägliche Ordnung der Dinge ist aufgebrochen worden und hat die traditionellen

Muster tiefgreifend verändert, ohne jedoch konkrete neue Muster zu entwerfen. (9) Das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft hat sich durch die Individualisierung verändert. Es ist von einer „Ego-Gesellschaft“ die Rede, also einer Welt von ich-bezogenen Individuen, die den Kitt zur großen Gemeinschaft verloren haben. Und zuletzt sind (10) individualisierte Formen der Sinnsuche zu beobachten. Wenn zur allgemeingültigen Orientierung keine Meta-Erzählungen mehr vorhanden sind, müssen die Menschen selber auf Sinnsuche gehen, denn Sinnhaftigkeit benötigt jedes menschliche Sein.

KEUPP (2008) stellt fest, dass sich die zehn Erfahrungen zu einer verallgemeinerbaren Grunderfahrung der Subjekte in den fortgeschrittenen Industrieländern verdichten. Die radikale Enttraditionalisierung sowie der Verlust von unstrittig akzeptierten Lebenskonzepten, übernehmbaren Identitätsmustern und normativen Koordinaten nennt KEUPP (2008) eine „ontologische Bodenlosigkeit“, womit er hervorhebt, dass keine festen Grundstrukturen der Realität mehr vorhanden sind (vgl. ebd., S. 53). Der Mensch wird zum Baumeister seiner sozialen Umgebung und ist auf den aktiven Aufbau sozialer Beziehungen verwiesen. Das soziale Netz generiert Ressourcen für die Alltagsbewältigung (vgl. KEUPP, 1994, S. 342 ff.).

Als Reaktion auf die postmodernen Erfahrungen lässt sich Identität unter dem Aspekt der realen und der virtuellen Identität betrachten (vgl. KEUPPS fünften Punkt). GIDDENS beschreibt den Prozess bzw. den Zustand des *embedding*, der deutlich macht, dass soziale Beziehungen ortsungebunden geworden sind und Interaktionszusammenhänge über unbegrenzte Raum-Zeit-Spannen existieren (vgl. FUNKEN, 2003, S. 287). Es hat eine Art „topographische Regression“ stattgefunden, weil die Onlinewelt dazu führt, dass die „Situierung des Körpers in der Realwelt keine Absicherung mehr erlaubt“, so dass eine Trennung von physischem Ort und sozialem Erfahrungsraum zu konstatieren ist (vgl. ebd., S. 295).

Damit sollen im Folgenden die Unterschiede zwischen realer und virtueller Welt dargestellt werden, jedoch eingedenk der Tatsache, dass, ganz im Sinne der MEADSCHE (1976) Konzeption, im Rahmen dieser Arbeit nicht der Aufbau eines virtuellen Ichs bzw. einer virtuellen Selbstdarstellung per se als pathologisch

betrachtet wird. Als pathologisch im Sinne der vorliegenden Arbeit wird der Verlust realer Bezüge mit den dargelegten Merkmalen einer *Onlinesucht* bezeichnet.

5.1.1 Selbstdarstellung im realen und virtuellen Raum

Die Präsentation des eigenen Ich kann im realen Raum territorial und geografisch verortet werden. Sie zeichnet sich durch physische Präsenz aus, wobei zwischen der Körperebene, der Inhaltsebene und der Attributebene unterschieden werden kann (vgl. MISOCH, 2004, S. 52). Zum Körper zählen Attribute wie Hautfarbe, Geschlecht, aber auch die Mimik und die Körperhaltung. Auf der Inhaltsebene teilt sich das Individuum in Face-to-Face-Situationen mittels Sprache mit. Auf der Attributebene geht es um Aspekte wie Schmuck, Wohnung, Auto, Kleidung etc., also um Artefakte, die spezielle Anteile der Identität unterstreichen sollen. Dies bedeutet, dass auch in der Realität die Möglichkeit besteht und schon immer bestand, eine von dem wahren Selbst abweichende Darstellung des eigenen Ich zu präsentieren, da die schmückenden Attribute sich besonders dazu eignen, etwas vorzutäuschen (Schönheit, Reichtum etc.). Nicht-Authentizität kommt entweder durch das Verbergen von vorhandenen Eigenschaften zustande oder durch Identitätssimulation, bei der jemand beispielsweise den starken selbstbewussten Jungen darstellt, obwohl er eigentlich eher schüchtern ist. Letzteres ist alleine aufgrund der Körperrepräsentanz in der *Realität* schwerer umzusetzen (vgl. ebd., S. 64). Wie bereits zur Identität ausgeführt wurde, liegt die Gefahr darin, die Rückmeldungen zu der präsentierten virtuellen Darstellung als real anzusehen – identitätsfördernd und dauerhaft tragend sind nur reale Rückmeldungen, die auf eine *authentische* Präsentation erfolgen.

Während die Realität durch sinnliche Wahrnehmung des Gegenübers geprägt ist, fehlt dies in der Virtualität. Darüber hinaus zeichnet sich Virtualität nicht mehr durch Oralität, sondern durch vermittelte Kommunikation aus. Die physische Präsenz ist irrelevant, der soziale Raum delokalisiert (vgl. ebd., S. 117). Virtualität bietet das Potential, quasi unechte, nicht leibliche Erfahrungen zu machen. „Diese Potentialität besagt zugleich, dass es sich um nicht real Existierendes handelt bzw. um nicht materiell Manifestiertes, wobei die Erfahrungen, die Menschen

innerhalb dieser Immaterialität machen, real sind (im physischen Sinne)“ (ebd., S. 112). Der Körper ist heute kein alleiniger Garant für Authentizität mehr, denn selbst im realem Leben existiert ein durch Medien erzeugter Leib (vgl. FUNKEN, 2003, S. 290). Im Netz bewegt sich der virtuelle Körper in Raumstrukturen, die oft aus vormodernen Zeiten stammen, wie zum Beispiel die Schlösser und Burgen der MUDs. Die MUDs als Spiel- und Kommunikationsraum sind mittels der kreierten Avatare wiederum stellvertretend begeh- und erlebbar. Auch diese Welt spielt in Echtzeit und ist äußerst dynamisch. Der Chat dagegen besitzt keine Räumlichkeit und beschränkt sich auf einen textlichen, dynamischen Austausch. Seiten des World Wide Web sind ebenso wie E-Mails zwar Teil der Internetwelt, jedoch raumlos und fixiert (vgl. MISOCH, 2004, S. 116). Hier wird deutlich, dass die Dynamik und das räumliche Erleben für Jugendliche die größte Verlockung darstellen, weil das Erleben hier der Realität am nächsten kommt. Da die Körperlichkeit im Netz nicht real existiert, ist auch das Bildmaterial kein Authentizitätsbeweis. Die Gefahr, dass eine unwahre Darstellung aufgedeckt wird, ist innerhalb der Virtualität eher gering (vgl. ebd., S. 133). Es ist aber anzunehmen, dass der virtuelle Raum mit seinen virtuellen Identitäten für Jugendliche in erster Linie als *Soziallabor* fungiert, da kein dauerhaftes Interesse an falschen Darstellungen bestehen kann, wenn es das Ziel ist, als realer Mensch Akzeptanz, Anerkennung und Wertschätzung zu finden. Bei einer von MISOCH durchgeführten Umfrage dazu gaben 90 % der befragten Besitzer von Homepages an, sich so darzustellen, wie sie selber sind, da sie in ihrer wahren Identität angenommen werden wollen (vgl. ebd., S. 203).

Man kann also davon ausgehen, dass sich das Moratorium teilweise in den virtuellen Bereich verlagert und dass dieser sich sonach auch in hervorragendem Maße für Selbstexperimente eignet (vgl. ebd., S. 137). „Wenn die Erfahrungsdimensionen in der Postmoderne unter dem Banner permanenter Transformation eine Erschwerung der realen Identitätsbildung bedeuten und die Notwendigkeit der aktiven Einbettung und dezidierten Selbstdarstellung nach sich ziehen“ (ebd., S. 206), dann kann die virtuelle Welt eine Zeit lang ein *Vehikel der Selbststabilisierung* darstellen. Aber auch dieses *Vehikel* bedarf einer gewissen *Bausubstanz*, sprich zu nutzender Ressourcen, denn letztlich muss sich das Selbst in realen

Lebensbereichen zurechtfinden. Es scheint jedoch heute so zu sein, dass der leibliche Mensch der realweltlichen und räumlichen Entbettung etwas entgegensetzen versucht. Die medialen Räume bieten hier ein stellvertretendes Authentizitätserleben, klare Strukturen und virtuell-körperliche Vernetzung, so dass ohne Identitätsverlust mit Grenzen gespielt werden kann (vgl. FUNKEN, 2003, S. 295). Doch auch wenn der natürliche und nicht-mediale Körper heute kein allzu hohes Ansehen (bei Jugendlichen) zu genießen scheint, so bliebe ein rein virtueller Körper im Objektstatus gefangen, da er nicht durch „Empfindungen eines leiblichen Bei-sich-Seins“ (ELLRICH, 2003, S. 304) getragen wird.

5.1.2 Implikationen für Jugend heute

Was brauchen Jugendliche also heute in der Postmoderne für eine gelungene Identitätsentwicklung? Als erster Pfeiler für ein offenes, erprobendes Identitätskonzept sind *materielle* Ressourcen nötig. Wenn es einem Jugendlichen am Nötigsten mangelt, wird das Entfalten und sich Erproben schwer möglich sein, da erst die vordringlichen Bedürfnisse befriedigt werden müssen. Dies birgt Nachteile für untere soziale Milieus, da die Chance auf freie Lebensgestaltung nicht zuletzt von den zur Verfügung stehenden Mitteln abhängt. Zweitens sind die erwähnten *sozialen* Ressourcen nötig, denn diese fördern die Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit, die es in Zeiten lockerer Unverbindlichkeiten unbedingt braucht. Drittens ist die *Fähigkeit zum Aushandeln* unabdingbar, denn wenn es keine Schablonen der Lebensgestaltung mehr gibt, ist alles Verhandlungssache – mit anderen und mit sich selbst. Regeln, Wege, Normen und Ziele sind modifizierbar. Viertens besteht nicht nur die Möglichkeit, sondern auch der *Zwang zur Gestaltungskompetenz*. Ansonsten würde die Gesellschaft zu charakterlosen Klonen mutieren, die sich nicht voneinander unterscheiden. Fünftens sind *kommunikative Verbindungen* ein essentieller Bestandteil des Seins. Um diese Fähigkeiten aufzubauen, muss ein Gefühl des Vertrauens in die Kontinuität des Lebens gegeben sein, eine Art Urvertrauen zum Leben – sozusagen als Rechtfertigung dafür, dass sich der persönliche Aufwand lohnt. Um dies zu bewerkstelligen, muss also auch (oder gerade) in der Postmoderne von feststehenden pädagogischen

Zielkategorien (wie z.B. den gerade genannten) ausgegangen werden, zu deren Erreichen es pädagogischer Hilfestellung bedarf.

Reflexivität ist das zentrale Element der Postmoderne und kann positiv als Überwindung von Entwicklungsschablonen begriffen werden, negativ könnte man es aber auch als Verlust von Basissicherheit deuten (vgl. KEUPP, 1994, S. 344 ff.). Wenn man sich selbst zum Objekt der eigenen Betrachtung machen kann, kann man sich zwar aus vorgegebenen gesellschaftlichen Korsetts befreien, damit geht dann aber auch die Sicherheit verloren, sich an dem zu orientieren, an dem sich Generationen vorher auch orientiert haben bzw. an dem es sich zu orientieren schlussendlich lohnte.

Gemäß der Individualisierungsthese ist anzunehmen, dass die Umbruchserfahrungen nicht auf alle Bevölkerungsgruppen und Lebensphasen gleichermaßen zutreffen (vgl. KAMMERL, 2005, S. 55). Identitätsarbeit ist heute weder „hoffnungslos überholt, noch im Rahmen einer total harmonischen Identitätsbildung denkbar. Leitvorstellung im Blick auf die innere Kohärenz und Kontinuität dürfte in der (post-)modernen Lebenswelt vielmehr wohl eher eine jonglierende, die Persönlichkeitsanteile austarierende Identitätsbildung sein“ (MERTENS, 2008a, S. 90). Identität als Kernelement der Persönlichkeit ist unter postmodernen Verhältnissen ungleich schwieriger zu konstruieren als noch in der Moderne, als der Zeitgeist durch größere Verbindlichkeiten und weniger Spielräume gekennzeichnet war. Es droht die Gefahr für das Individuum, sich in der Diskontinuität der Umwelten mit den patchworkartigen Identitäten der Mitmenschen zu verlieren, so dass es gilt, „neue Inhalte und Formen von Identität zu entwickeln. Denn Person, Selbst und Identität können in der Postmoderne als offener Prozess oder als ständiges Werden im Sinne des Ichs als Projekt begriffen werden“ (FRANKENBERGER & MEYER, 2008, S. 43). Besonders von diesem Wandel und den Diskontinuitäten betroffen sind die heutigen Jugendlichen, denn sie sind unter den postmodernen Bedingungen aufgewachsen und reproduzieren somit den Sozialcharakter ihrer Zeit, die „spezifische Form der Entfremdung von sich selbst und den individuellen Eigenkräften“ (vgl. ebd., S. 75). Pädagogisch gilt es, reale Lebensbezüge herzustellen und menschlich zu erden.

Die Zeit verlangt nach „oszillierender Identität“ und der „Kombination von scheinbar Disparatem“ (MERTENS, 1998, S. 74). Der postmoderne Mensch ist bezüglich seiner Anpassungsleistungen ein Chamäleon, ein sich seiner Umgebung angleichendes Wesen. Er ist, mit WITTGENSTEIN gesprochen, ein Sprachspieler, der auf der Bühne des Lebens dahinzugleiten versucht, um sprachlich erträglich zu gestalten, was die Inkommensurabilitäten erstarren lassen (vgl. ebd., S. 85; WELSCH, 2008, S. 267).

Es besteht für die Jugend ein Zwang zur Aktualität, eine Notwendigkeit zum Dahingleiten, denn wer einen Trend, eine Mode oder Ähnliches verpasst, riskiert die soziale Isolation, den Ausschluss aus der selbstdarstellungsgewährenden Gemeinschaft (vgl. ebd., S. 108). Gleichzeitig muss jedoch genug Eigenanteil sichtbar werden, denn „heute gilt Angepasstheit als ein Stigma, und es ist funktionaler, Originalität vorzuzeigen und vorzugeben“ (KEUPP ET AL., 2008, S. 275). Es muss pädagogisch davon ausgegangen werden, dass durch die Alltagserfahrung von Fragmentierung, Kontingenz und Reizüberflutung eine erhöhte Relevanz der Selbstdarstellung existiert. „Das Darstellen des Selbst ist demnach nicht nur aus individueller Perspektive relevant, sondern ist die strukturelle Voraussetzung für die Ermöglichung sozialer Interaktion unter postmodernen Umweltbedingungen“ (vgl. MISOCH, 2004, S. 87). Man könnte schlussfolgern, dass aufgrund der Schnelllebigkeit und der Verknappung zeitlicher Ressourcen dem ersten Eindruck eine höhere Relevanz zukommt, was die Notwendigkeit zur bestmöglichen Selbstdarstellung unterstreicht. Das postmoderne Individuum ist zwar einerseits von traditionellen Zwängen befreit, auf der anderen Seite wird der Zugewinn individuellen Freiraums aber mit dem Wegfall orientierender Elemente bezahlt. Deshalb müssen sich gegenwärtig Individuen „mittels bewusst vorgenommener Selbstdarstellung aktiv einbetten, stabilisieren und gegen Identitätsdiffusion absichern“ (ebd., S. 89). Es ist einleuchtend, dass gerade Jugendliche besonders Gefahr laufen, der Onlinesucht zu erliegen, denn sie präsentierten und vergleichen sich gerne – ein Prozess, der durch das Internet ungemein erleichtert wird.

Angesichts des Tempos, der Widersprüchlichkeiten und Fragmentierung der Postmoderne, muss man indessen fragen, ob das Individuum mit der Identitätsarbeit nicht heillos überfordert oder Identitätsbildung gar ganz erschüttert ist (vgl.

MERTENS, 2008a, S. 69). Es wird nicht die Meinung einiger Autoren geteilt, dass Identität *komplett* neu gedacht werden muss oder dass im Netz das alltägliche Identitätskonzept *völlig* außer Kraft gesetzt ist (vgl. SANDBOTHE, 1997, S. 63). Autoren dieser Denkart unterstellen, dass, wer im Virtuellen vagabundiert, keine Authentizität wolle und personale Identität eine Illusion in einer Welt sei, die durch techno-soziale Mechanismen beherrscht werde (vgl. GEIER, 1999, S. 288 f.). Vielmehr braucht aber gelungene Identität auch, oder gerade, in der Postmoderne Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit. Nur ist das mögliche *Scheitern des Identitätsprojekts*, zumindest temporär, Bestandteil dieses Werkes. Wenn Identität also Passungsarbeit des Subjekts in Bezug auf die es umgebende Gesellschaft ist, dann ist gelungene Identität heute durch die ambivalente, dynamische und komplexe Welt oft ein temporärer Zustand gelungener Passung (vgl. ebd., S. 274 ff.). Kohärenz kann dabei durchaus offen verstanden werden.

„Kohärenz kann für Subjekte auch eine offene Struktur haben, in der – zumindest in der Wahrnehmung anderer – Kontingenz, Diffusion im Sinne der Verweigerung von Commitment, Offenhalten von Optionen eine idiosynkratische Anarchie und die Verknüpfung scheinbar widersprüchlicher Fragmente sein dürfte. [...]. Es kommt weniger darauf an, auf Dauer angelegt Fundamente zu zementieren, sondern eine reflexive Achtsamkeit für die Erarbeitung immer wieder neuer Passungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (ebd., S. 245).

Es ist also sowohl aus der individuellen Perspektive eines Jugendlichen als auch aus der Perspektive von Pädagogen wichtig, nicht zu resignieren und die eigenen Möglichkeiten, etwas im Hinblick auf Entwicklung bleibend zu bewirken, nicht als aussichtslos einzuschätzen.

Es sollte sich von der Idee eines alles überdauernden Entwurfs (jenseits des Jugendalters) freigemacht und sich einem offenen Lebenskonzept zugewandt werden, welches, wie erwähnt, zwar über ein Kernselbst verfügt, sich aber sonst (über die gesamte Lebensspanne) flexibel hält. Denn auch unter den gegenwärtigen Bedingungen einer parzellierten Welt, ergeben sich vielversprechende Möglichkeiten für ein erfüllendes Leben. „Balancen der Selbstaktualisierung“ sind wichtiger denn je und „pädagogisches Handeln ist sonach Hilfe bei der Überführung von der Möglichkeit in die Wirklichkeit gelebten Menschseins“ (MERTENS,

2008a, S. 130 ff.). Pädagogisches Handeln muss sich auch bei veränderten Wegen das immer noch gleiche Ziel, Identität, vor Augen halten. „Identität markiert [...] ein Ziel pädagogischen Handelns“ (WINKLER, 2008, S. 325). Auch wenn sich die soziokulturellen Außenweltfaktoren verändert haben, darf dies keine Annahme eines inneren Aufweichens von Identität zur Folge haben. Es bedarf bei erschütterter Orientierung an äußeren Faktoren umso mehr eines stabilen inneren Kernselbst, welches sich auf den Bühnen des Lebens zurechtfindet.

Die Anforderungen an Erzieherinnen und Erzieher liegen zusätzlich in der Vermittlung eines kompetenten Medienumgangs unter gleichzeitiger Bereitstellung alternativer Möglichkeiten der realen Selbstdarstellung. Man sollte nicht vergessen, dass das Internet bei allen Möglichkeiten, die es bietet, keine sinnliche oder leibliche Erfahrung ermöglicht. Damit die Erzieher dies jedoch adäquat vermitteln können, müssen sie zum einen selbst zuerst professionell geschult werden, zum anderen müssten sie in ihren Bildungsinstitutionen genug Ressourcen und Spielräume zur Verfügung gestellt bekommen, individuelle Ansätze zu entwickeln und diese im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben Heranwachsender auszurichten (vgl. HURRELMANN & QUENZEL, 2012, S. 253).

5.1.3 Jugendliche Onlinesucht: ein postmodernes Phänomen?

Wie unter Bezugnahme auf MASLOW (1999) bereits analysiert wurde, haben Kinder und Jugendliche zu Beginn der Adoleszenz neben den physiologischen Bedürfnissen und dem Schutzbedürfnis besonders das Bedürfnis nach Empathie der Bezugspersonen, nach seelischer und körperlicher Wertschätzung, nach Anregung, Spiel und Leistung und nach Selbstverwirklichung und Bewältigung von Lebensängsten (vgl. HURRELMANN, 1994, S. 85 f.). Wenn tatsächlich heute auch für Eltern entweder die Selbstverwirklichung einen hohen Stellenwert verkörpert oder eine ökonomische Notwendigkeit besteht, Vollzeit zu arbeiten, dann sind sich viele Kinder und Jugendliche selbst überlassen. Oft werden zwar die Bedürfnisse nach physiologischer Versorgung und Schutz noch erfüllt, bezüglich der anderen Bedürfnisse sind die Jugendliche auf sich selbst verwiesen. Wie bereits dargestellt wurde, erfüllt hier das Internet verschiedene Funktionen (vgl. Teil II,

Kapitel 3). Im Bereich der Kommunikation, sei es in Chats, in Communities oder innerhalb eines Onlinerollenspiels, können sich die Jugendlichen darstellen und bekommen Rückmeldungen durch die anderen. Sie lernen, sich im Vergleich zur Umwelt zu betrachten und ein womöglich realistisches Bild der eigenen Person zu entwerfen, das es ihnen ermöglicht, sich in sozialen Situationen darzustellen. Im positiven Falle erlernen sie, um mit MEAD (1976) zu sprechen, symbolisch zu interagieren. Sie lernen, sich in dem der Situation typischen Jargon zu artikulieren und die Zeichen, die gesendet werden, richtig zu deuten. Gerade im Rollenspiel können sie lernen, sich als Teil einer Gruppe zu sehen und mit anderen zu kooperieren. Wenn andere in Sieg und Niederlage mitfühlen, so erfüllt dies, zumindest rudimentär, das Bedürfnis nach Empathie und nach Wertschätzung. Das Spiel an sich ist darüber hinaus anregend und spannend, man kann die Angst, zu versagen bewältigen und sich selbst als der Mensch verwirklichen, der man gerne wäre und in der Realität (noch) nicht sein kann. „Die Internetnutzung könnte für die Jugendlichen eine hohe Funktionalität für die Identitätsentwicklung innehaben, indem sie der Orientierung, der Anerkennung durch Gleichaltrige und/oder der Abgrenzung von der Erwachsenenwelt diene“ (KAMMERL, 2005, S. 100).

Wenn die Balance zwischen virtuellen und realen Erfahrungen gewahrt wird, kann das Internet für Jugendliche eine wichtige Funktion des Experimentierens darstellen, einen Schonraum innerhalb des jugendlichen Moratoriums, in dem man gefahrlos ausprobieren kann, wie man später einmal sein könnte. Man kann ein virtuelles Identitätskostüm anprobieren wie ein Kleidungsstück, und wenn es dem Jugendlichen nicht mehr gefällt, streift er es ab und legt sich ein neues zu. Im günstigen Fall wird ein persönlichkeitsförderndes virtuelles Ich zu einer zweiten Haut, derer man sich bewusst ist und die kohärent in die eigene Persönlichkeit integriert wird. Die Postmoderne zeichnet sich eben durch einen „Pluralismus von Sprachen, Modellen und Verfahrensweisen“ (GOLDBERG, 1998, S. 239) aus und dieser Entwicklung tragen die Jugendlichen in ihrer Art und virtuellen Ausgestaltung Rechnung. Abgesehen davon ist der kompetente Umgang mit Medien auf dem Arbeitsmarkt des 21. Jahrhunderts unerlässlich. Es geht nicht mehr nur um die Bedienung des Computers und seiner Anwendungen, sondern berufliche Kontaktpflege erfordert den gekonnten Umgang mit sozialen Netzwerken. Auch der

Aufbau des eigenen Netzwerks wird wichtiger. Nur wer es versteht, sich ein tragfähiges soziales Netz aufzubauen, wird im Berufsleben Erfolg haben und im Privatleben Kommunikationspartner finden. Der Schlüssel zum Erfolg liegt auch hier wieder bei der richtigen Balance zwischen den realen und virtuellen Umwelten. „Pädagogische Begleitung sollte Menschen Mut zusprechen und sie darin bestärken, in ihren wechselnden Lebensumwelten für ihre sittliche Existenz immer wieder stimmige Balancen zu finden“ (MERTENS, 2008a, S. 127).

Diese netzwerkartigen Entwicklungen im Onlinebereich sind ein relativ neues, man könnte sagen ein (post-)modernes, Phänomen. Bevor Internet und Handy ihren Siegeszug antraten, war die Welt weniger schnelllebig, weniger global, mehr national, kurz: entschleunigter. Die Beschleunigung findet in der Postmoderne in verschiedenen Bereich statt. Technisch kommt es zur Geschwindigkeitszunahme von Produktions- und Kommunikationsprozessen, sozial wechseln die Praktiken, Moden und Werte, und im Individuellen steigt die Dichte von Handlungs- und Erlebnisepisoden (vgl. MISOCH, 2004, S. 81 ff.). Noch vor ein paar Jahrzehnten waren Menschen weniger vernetzt, konnten nicht immer und überall am Weltgeschehen teilnehmen, waren nicht mobil erreichbar und deshalb auf ein höheres Maß an Verbindlichkeit angewiesen. Der Einzelne war mehr bei sich – einen Luxus, den sich heutige nur noch wenige leisten können. Gerade im Jugendalter ist die Außenwirkung von entscheidender Bedeutung. Durch das Hinzutreten des Internets gibt es neben den realen nun auch virtuelle ‚Baustellen‘ zu bearbeiten. Mehrere dieser ‚Baustellen‘ bedeuten eine höhere Anforderung an das Individuum als den Konstrukteur seiner eigenen Identität. Wenn nun in der Jugendphase zu viele dieser Baustellen vorhanden sind und, bildlich gesprochen, zu wenig Material angesammelt werden konnte, um den Bau erfolgreich fertig zu stellen, birgt diese Altersphase die besondere Gefahr, den Bau erst einmal abzubauen bzw. sich auf andere, weniger mühsame Baustellen zu verlegen. Weniger mühsam scheint die Flucht in die virtuelle Welt, da hier die oben erwähnten Bedürfnisse beliebig schnell und leicht erfüllt werden können. Es geht hier nicht um Wahrheit oder Wahrhaftigkeit, sondern um rhetorisch erzeugte Wirkungen (vgl. BACHLEITNER, 1998, S. 267). Wenn aber die virtuellen Gratifikationen Ausschließlichkeit erlangen, ist die Gefahr groß, das gesunde Maß der Onlinenutzung

zu verlassen und in die Onlinesucht abzugleiten. Wie schon erwähnt, sind kommunikationsorientierte Mädchen eher süchtig nach sozialen Netzwerken/Chat, während bei Jungen die Onlinespiele im Vordergrund stehen (vgl. KAMMERL, 2005, S. 100). Darüber hinaus weisen die Ergebnisse von SCHATZ (2003) darauf hin, dass besonders Jugendliche, die das Gefühl haben, von den Eltern nur unzureichend unterstützt zu werden, zu einer dysfunktionalen Chat-Nutzung neigen. Die Versuche, durch die internetbasierte Kommunikation eine Kompensation zu real nicht erlebbarer Kommunikation herzustellen, können zu weiteren Frustrationen führen, was wiederum die Gefahr verstärkt, sich im Netz zu verlieren (vgl. SCHATZ, 2003, S. 85). Frustrierend ist das Surrogat deshalb, weil sich der Mensch natürlich, bei reflektiertem Hinterfragen, darüber im Klaren ist, dass die virtuelle Kommunikation eine reale nicht ersetzt. Darüber hinaus verliert man die Zeit, die man vor dem Computer verbringt, für die reale Kommunikation.

Es sei an dieser Stelle nochmal nachdrücklich erwähnt, dass die reine Onlinezeit kein hinreichender Indikator für Onlinesucht ist, sondern dass andere Symptome hinzutreten müssen. Die Massenmedien „erlangen für die Identitätsentwicklung vor allem dann eine Bedeutung, wenn sich die Heranwachsenden sowohl quantitativ wie auch qualitativ auf sie einlassen“ (KAMMERL, 2005, S. 49). Erst wenn der zwanghafte Druck besteht, online zu sein, wenn sich der Verhaltensraum einengt, wenn Kontrollverlust bezüglich der Verringerung der Onlinezeit vorliegt, wenn offline Entzugserscheinungen auftreten, wenn eine Toleranzentwicklung zu konstatieren ist und immer höhere Onlinezeiten zur Befriedigung notwendig sind und dieses Verhalten trotz negativer sozialer Konsequenzen fortgesetzt wird, dann gilt es, an Onlinesucht zu denken (vgl. Teil II, Kapitel 4). Gemessen werden die Symptome im Vergleich zum durchschnittlichen Jugendlichen und nicht im Vergleich zum Erwachsenen – Erwachsene neigen schneller dazu, Verhalten, das sie nicht verstehen und selber nicht ausführen, als pathologisch zu bezeichnen. „Distanzen zwischen den Generationen entstehen nicht selten durch inadäquate, oftmals auch abwertende Beurteilungen über die Medienverwendung der anderen, die geäußert werden, obwohl diesen Einschätzungen nur geringe Kenntnisse über diese Medienangebote zugrunde liegen“ (KAMMERL, 2005, S. 79). – Ein enger

Austausch zwischen den Generationen ist notwendig, um sich hier verständnisvoll anzunähern.

Da erst in der (Post)moderne das Internet zu einem Massenphänomen wurde, ist die Onlinesucht im *weiteren* Sinne durchaus als postmodernes Phänomen zu bezeichnen. Im *engeren* Sinnen ist Onlinesucht aber ein Phänomen des Internetzeitalters, welches nicht synonym für Postmoderne steht.

Es sei an dieser Stelle kurz erwähnt, dass mit jeder Technik eine Entartung mitgedacht werden muss. Dies war beim Buchdruck, dem Fernsehen und den Videospielen ähnlich aktuell wie heute bezüglich des Internets. Neu ist eine Verflüssigung der Grenzen zwischen normalem und pathologischem Verhalten. Der schnelle Wechsel und ein ständiges Gleiten, Verknüpfen und wieder Lösen von Lebenskontexten bringt eine gewisse Unschärfe in der Alltagsdiagnose mit sich.

Für Jugendliche ist das Internet ein sehr reizvolles und damit auch gefährliches Medium, da sich ihre Identität im Aufbau befindet und die soziale Anerkennung durch Peers nicht hoch genug sein kann. „Ausschlaggebend für die soziale Position einer Person scheinen in modernen individualisierten Gesellschaften zunehmend die individuell erbrachten Leistungen“ (MANSEL, 2000, S. 199). Da Jugendliche real noch nicht viele dieser Leistungen erbringen, bieten die Online-Errungenschaften eine Möglichkeit, auf der virtuellen Ebene durch Peers Anerkennung zu finden. „Gelungene Mediennutzung kann als Lernziel interpretiert werden, problematische Medienverwendung als Beleg für das Fehlen oder Scheitern eines adäquaten Lernprozesses des Individuums“ (KAMMERL, 2005, S. 4). Fehlen würde in diesem Fall nicht nur eine adäquate Mediennutzung, sondern fehlen würden Alternativen der Freizeitgestaltung und alternative Wege der Bedürfnisbefriedigung. Wenn Mediennutzung gelingt, so deshalb, weil die Nutzung und die daraus resultierenden Konsequenzen reflektiert werden. Die Heranwachsenden müssen lernen, sich das Medium zunutze zu machen und das Leben durch die Mediennutzung zu erleichtern. Wenn sich die Heranwachsenden nicht zur Geißel des Mediums machen lassen (z.B. Zwang dauernd nach neuen Nachrichten zu schauen), ist schon *ein* wichtiger Schritt zur Suchtverhinderung getan. Näheres wird hierzu im Rahmen der Prävention zu erläutern sein.

Für die Identitätskonstruktion ist die Relation zwischen Selbst und Außenwelt äußerst relevant. Wenn dem Internet also identitätsrelevantes Potential zukommen soll, dann muss man davon ausgehen, „dass relevante Selbsterfahrungen in der Auseinandersetzung mit mediatisierter Lebenswelt gemacht werden“ (ebd., S. 65). Hier spielen Prozesse der *Akkommodation* und *Assimilation* eine Rolle. Akkommodation liegt vor, wenn bestehende mentale Konstruktionen an neue Erfahrungen angepasst werden und sich so die Konstrukte ändern. Assimilation bedeutet die Anpassung neuer Erfahrungen an die bestehenden Konstruktionen, so dass die Konstrukte stabilisiert werden. Selbsterfahrungen in der internetbasierten Kommunikation könnten bei noch instabiler Identität zur Identitätsakkommodation führen, während bei stabiler Identität Assimilationsprozesse zu erwarten sind (vgl. KAMMERL, 2005, S. 65 f.). Daran wird deutlich, wie gefährlich die virtuelle Welt (auch unter dem Gewaltaspekt) für Jugendliche sein kann. Wenn keine gefestigte Identität vorliegt, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die erlebten Handlungen die Struktur ändern, als dass sie diese stabilisieren. Dabei sind es gerade stabilisierende Erfahrungen, die Jugendliche für Kohärenz und Kontinuität benötigen.

Postmoderne Identität könnte man als Collage bezeichnen, bei der es weniger darauf ankommt, Funktionstüchtigkeit aus einer Einheit des Ganzen herzustellen, sondern eher darauf, dass passende Identitätsrepräsentationen zur rechten Zeit am rechten Ort auftauchen. Es geht um die Auswahl der gerade passenden Identitätsteile. Man könnte demnach das Ich vielleicht als Sprachrohr bezeichnen, durch das die jeweiligen Identitätsteile im passenden Moment sprechen. Das „Eine“ ist für solche Internetnutzer ein Konglomerat aus „vielen Einen“ (vgl. TURKLE, 1998, S. 417). Studien, die ein Aufbrechen unitärer Identitätsmodelle behaupten, können bislang nicht ausschließen, dass sich die multiplen, die virtuellen Identitäten, „nicht doch einem modernen, auf Konsistenz und Kohärenz basierenden Identitätsmodell – etwas im Sinne eine Meta-Identität – zuordnen lassen“ (KAMMERL, 2005, S. 102). Das bedeutet, dass sogar die Skeptiker eines Kernselbst einräumen müssen, dass doch ‚möglicherweise‘ ein solches die Identität zusammenhält bzw. ausmacht.

In den Blickpunkt rücken (bezüglich der Prävention) die identitätsstiftenden Funktionen des Internets mit der Frage, wie der Jugendliche sich entwickeln

muss, um sich im Netz nicht zu verlieren, was den positiven Sinn, der dem Internet natürlich zugeschrieben werden kann, direkt ins Negative wenden würde. Die Grenze zwischen anfänglichem Spaß und pathologischen Auswüchsen ist fließend. Bei der Entwicklung präventiver Maßnahmen müssen die medienökologischen Aspekte der Internetnutzung von Jugendlichen berücksichtigt werden, da das Umfeld des Jugendlichen im Vorfeld und in der Folge der Nutzung von großer Bedeutung ist. Die Auseinandersetzung mit Medieninhalten finden im Kontext der Sozialisation durch reale Umwelten statt (vgl. KAMMERL, 2005, S. 140).

Bei der Betrachtung des persönlichen (postmodernen) individuellen Umfelds ist nicht zu leugnen, dass sich die Welt rasant verändert hat, jedoch kann nicht behauptet werden, dass die Menschen Merkmale des Menschseins verloren hätten. Auch wenn Jugendliche heute viel Zeit im Internet verbringen und die Nutzung in die Sucht abgleiten kann, so schlagen die meisten doch eine „normale“ Laufbahn ein, die über eine Ausbildung oder ein Studium hin zu einer Berufstätigkeit und einem Leben in realen Beziehungen führt. – Dies trifft im Übrigen auch auf die Substanzabhängigkeit zu. Diese ist, wie die Onlinesucht, Ergebnis einer pathologischen Entwicklung. Ziel präventiv ausgerichteter Arbeiten wie dieser ist es, die Prävalenzraten zu senken. Pädagogisch gesehen ist eine Fehlentwicklung bereits eine zu viel.

Schaut man in den sozialen Nahraum, so sieht man, dass sich Verantwortungsübernahme um circa zehn Jahre nach hinten verschoben hat, auf Anfang bis vielleicht sogar Mitte 30. Dies gilt sowohl für den privaten als auch den beruflichen Bereich. ERIKSON (2003) beschreibt, dass der technologische Fortschritt immer mehr Zeit zwischen Schul- und Arbeitsleben legt und deshalb das Stadium des Heranreifens der eigenen Betrachtung bedarf (vgl. ERIKSON, 2003, S. 131). JAMES E. MARCIA (1989) entwickelte in Anlehnung an ERIKSON (1973) ein Testverfahren, welches Jugendliche anhand der drei verschiedenen Dimensionen „Krise, Exploration, Verpflichtung“ vier unterschiedlichen Entwicklungsstadien bezüglich ihrer Identität zuordnet (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 305).

5.2 Identitätszustände nach MARCIA (1989)

Wie die Ausführungen KEUPPS (2008) gezeigt haben, ist die Gegenwart durch Fragmentierung, Heterogenität und schnelle Wechsel gekennzeichnet (vgl. Teil III, Kapitel 5). Jugendliche, die nach ihrer Selbstbeschreibung gefragt werden, verändern diese oft schon innerhalb eines Jahres, so dass Messungen des Selbstkonzepts immer in der jeweiligen Erfahrungswelt angesiedelt sein müssen. Es geht darum, einerseits Kennzeichen für Identität zu finden, andererseits aber ihre Komplexität zu berücksichtigen (vgl. OERTER & DREHER, 2002, S. 295).

Wenn bereits ERIKSON (1973) für Jugendliche ein hohes Maß an Diffusion feststellt, so kann dies seinen Grund darin haben, dass (post-)moderne Gesellschaften für Jugendliche eine Fülle von alternativen Informationen bereitstellen, diese aber gleichzeitig auf Wahleinschränkung, Chancenungleichheit und Handlungskontrolle treffen, so dass eine Diskrepanz zwischen dem Angebot und der eingeschränkten Fähigkeit, es angemessen wahrzunehmen, besteht. Es entsteht Verwirrung und Verzweiflung, wenn bei der Entscheidung keine moralischen Standards mehr eine verlässliche Orientierung liefern (vgl. BAACKE, 2003, S. 186).

MARCIA (1993) entwickelt in Anlehnung an ERIKSONS (1973) Identitätskonzept ein Verfahren zur Erfassung des aktuellen Identitätsstatus (vgl. MARCIA, 1993; OERTER & DREHER, 2008, S. 305): „Identität ist auch bei MARCIA strukturtheoretisch konzeptualisierte Kompetenz, die nur auf rekonstruiertem Weg erschlossen werden kann. Auf der Basis operationalisierten und gemessenen performativen Ausdrucks werden Schlüsse auf die in konkreten Fällen vorliegenden Identitätszustände gezogen“ (STRAUB, 2000, S. 292). So geht MARCIA (vgl. MARCIA, 1993, S. 7; PINQUART & SILBEREISEN, 2000, S. 81) davon aus, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter auf einen höheren Identitätsstatus gelangen können, welcher von der übernommenen Identität über die Identitätsdiffusion, über das Moratorium bis hin zur erarbeiteten Identität reicht. Der jeweils erreichte Zustand lässt sich anhand der Dimensionen *Krise*, *Verpflichtung* und *Exploration* bestimmen und stellt sich in seinen Dimensionen wie folgt dar:

Dimension	übernommene Identität „foreclosure“	diffuse Identität „identity diffusion“	Moratorium „moratorium“	erarbeitete Identität „identity achievement“
Krise	niedrig	niedrig	hoch	niedrig/hoch
Verpflichtung	hoch	niedrig	niedrig	hoch
Exploration	niedrig	niedrig	hoch	hoch

Abbildung 12 Identitätsformen nach MARCIA (1989) zit. nach KIMMEL & WEINER (1985, S. 423), Übersetzung: OERTER (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 305)

Die Identitätsbildung ist auch hier das große Projekt der Persönlichkeitsentwicklung und markiert den Übergang ins Erwachsenenleben. Sie wird ab dem Punkt strukturiert, wo das Individuum sich entscheidet, wer es sein will, welcher Gruppe es angehören möchte, woran es glaubt, welche Werte es schätzt und welchen Beruf es einmal ausüben möchte (vgl. MARCIA, 1993, S. 7). Ab diesem Zeitpunkt liegt bei den Jugendlichen ein unterschiedlicher Grad an Krisenhaftigkeit, Pflichtgefühl und Drang nach Exploration vor. Als *Krise* wird das Ausmaß bezeichnet, mit dem Rebellion, Unruhe oder Unsicherheit auftreten. *Verpflichtung* lässt sich durch den Umfang operationalisieren, in welchem der Jugendliche sich engagiert und sich an bestimmte Lebensbereiche gebunden fühlt. *Exploration* ist der Drang des Erkundens mit dem Ziel besserer Orientierung und Entscheidungsfindung (vgl. OERTER & DREHER, 2008, S. 305).

Die *erarbeitete Identität* ist dadurch gekennzeichnet, dass der Jugendliche bereits Vieles exploriert (hat) und sich wichtigen Lebensbereichen verpflichtet fühlt. Die Krise kann dabei sowohl ausgeprägt als auch schwach vorhanden sein. Damit ist diese Identitätsform mit dem positiven Pol bei ERIKSON (1973) gleichzusetzen. Die nach der explorativen Phase ausgebildete Identität ist durch gefestigte Zukunftsvorstellungen gekennzeichnet.

Im *Moratorium* befindliche Jugendliche explorieren viel. Die Krisenhaftigkeit ist aufgrund dieses Prozesscharakters hoch. Man kann davon ausgehen, dass auf das Moratorium die erarbeitete Identität folgt.

Die *übernommene Identität* stellt eine Erweiterung von ERIKSONS (1973) Modell dar. Jugendliche in dieser Phase scheinen auf den ersten Blick eine erarbeitete

Identität zu haben. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass die festen bis rigiden Vorstellungen dieser Individuen ohne explorative Phase zustande gekommen sind. Überzeugungen und Werthaltung wurden von den Eltern übernommen, ohne dass eine persönliche Auseinandersetzung stattgefunden hat. Diese Gruppe von Personen hat durchaus ein hohes Maß an messbarer Verpflichtung, jedoch ohne hohe Werte in den Bereichen Krise und Exploration zu erreichen.

Personen mit *diffuser Identität/Identitätsdiffusion* sind u.a. daran zu erkennen, dass sie unter Stress geringe kognitive Leistungen erbringen, neben hohen Konformitätswerten eine geringe Fähigkeit zur Intimität und ein wenig entwickeltes moralisches Denken haben. „Ihr herausragendstes Charakteristikum ist ein Mangel an eigenen Überzeugungen und korrespondierend dazu ein Mangel an Besorgtheit darüber“ (MARCIA, 1989, S. 290). Das Gefühl von Identität ist das eines festen inneren Kerns, worauf sich Handlungen stützen und Erfahrungen beziehen können. Trotz unterschiedlicher Entstehung teilen dieses Gefühl Personen mit erarbeiteter Identität mit denen mit übernommener Identität (vgl. MARCIA, 1993, S. 7).

MARCIA (1993) stellte in seinen Untersuchungen Ende der 1980er Jahre fest, dass der Anteil der Probanden mit diffuser Identität von 20 % auf 40 % gestiegen war. Das bedeutet, dass Jugendliche häufiger ohne feste Wertorientierung lebten, mit einem geringeren Pflichtgefühl und weniger Stabilität: „Solche Jugendliche legen sich nicht mehr fest auf stabile, verbindliche und verpflichtende – und in diesem Sinne identitätsstiftende – Beziehungen, Orientierungen und Werte“ (KRAUS & MITZSCHERLICH, 1995, S. 66).

Die Identitätsdiffusion wiederum kann in vier Kategorien unterteilt werden: Die *Störungsdiffusion* kann die Folge eines Traumas oder eines kritischen Lebensereignisses sein. Die betroffenen Personen zeigen oft Größenphantasien, mit denen sie nicht vorhandene Ressourcen und soziale Isolation zu kompensieren versuchen. Personen im Status der *sorgenfreien Diffusion* erscheinen auf den ersten Blick sozial kompetent und gut integriert. Sie verfügen über eine Vielzahl von Kontakten, jedoch sind diese oberflächlich, ohne Verbindlichkeit und Kontinuität. Die *Entwicklungsdiffusion* ist ein Durchgangsstadium zum Moratorium oder zur

erarbeiteten Identität und entspricht am ehesten dem ursprünglichen Diffusionsstadium (vgl. ebd., S. 66; OERTER & DREHER, 2008, S. 307 f.).

Als eine offensichtlich neue Form von Diffusion kann man die *kulturell adaptive Diffusion* bezeichnen, denn sie könnte (heute und zukünftig) eine „normale“ Form von Identität sein und erscheint aus Sicht des Subjekts sinnvoll. Sie ermöglicht den Aufschub von Verantwortungsübernahme und Verbindlichkeit. Unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen, die in Folge hoher Heterogenität, Unverbindlichkeit und Indifferenz nahelegen, „ist es vernünftig, sich nicht festzulegen, Chancen zwar zu ergreifen, aber dabei möglichst andere Optionen nicht aus dem Blickfeld zu verlieren“ (KRAUS & MITZSCHERLICH, 1995, S. 66). Das Phänomen der *Postadoleszenz* trägt dem Rechnung: Menschen in den Dreißigern sind zwar materiell noch nicht selbstständig, nehmen aber an der Konsumwelt teil, haben eine Wohnung und einen Partner, sind aber noch aus Arbeitszwängen freigesetzt und fahren eine Doppelstrategie zwischen einer Entwicklung zum Erwachsenen und einer Orientierung an Jüngeren (vgl. BAACKE, 2003, S. 287).

Die Nutzung des Internets als ein unverbindliches Medium par excellence würde in diesem Sinne diese kulturelle Anpassungsleistung geradezu fördern. Sie ermöglicht Unverbindlichkeit, schnelle Wechsel (von Webseite zu Webseite) und das Offenhalten von Schwebezuständen (durch Windows- oder Chat-Fenster, Wahl von Login und Logout).

In Netz muss man sich nicht festlegen, surft von einer Seite zur nächsten, kreierte eine Profil so und das nächste anders und behält zeitsparend auch noch die Optionen des ‚real life‘ im Blick. Damit muss die Komplexität der Angebote auf ein Maß reduziert werden, welches die Person verarbeiten kann, und wenn „über die Zeit kontinuierlich Reduktionen an Reduktionen anschließen und mit situationsbezogenen, neuen Eindrücken verknüpft werden müssen, kann Identität auch nicht stabil sein, sondern muss als permanenter Prozess interpretiert werden“ (KAMMERL, 2004, S. 49). Diese notwendige Interpretationsleistung und Komplexitätsreduktion setzt allerdings ein Subjekt voraus, welches fähig zur verlässlichen Interpretation ist, also trotz Multioptionalität das Rüstzeug erworben hat, sich durchaus zu entscheiden und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Die Kompetenz hängt von einer erfolgreichen Bewältigung vorangegangener Krisen

und Aufgaben ab, die den Menschen gefestigt in neue Aufgaben entlassen. „Wird nun die stadiotypische Konfliktlage bewältigt, so hat die Persönlichkeit an Fähigkeit, Urteilskraft und erhöhtem Gefühl der inneren Einheit, kurz, an Identität hinzugewonnen“ (MERKERT, 1992, S. 16). Die Gesellschaft muss von den Jugendlichen als verlässlich und wenigstens im Kern stabil erlebt werden, damit es nicht nur zu virtuellen Kontakten kommt, deren selbststabilisierende Wirkung zwar nicht unterschätzt, aber auch nicht überschätzt werden sollte. Im Chat gewonnenes Selbstbewusstsein kann zur Illusion, quasi zur Fata Morgana, verblasen, wenn es nicht in reale Lebensweltbezüge transportiert wird. Dieser Fata Morgana darf der Jugendliche nicht aufsitzen, denn dann würde er Traumbildern hinterherjagen, die er nicht erreichen wird. Gewonnenes Selbstbewusstsein kann sich ebenso wie die virtuellen Freunde schnell als Trugbild herausstellen, wenn es am realen, am leibhaftigen Leben scheitert. Dann führen solche virtuellen Kontakte kontraproduktiv zu Verunsicherungen und sind gefährlich für das labile junge Selbst (vgl. SCHATZ, 2003, S. 80). Im Umkehrschluss kann die real erlebte Verunsicherung den jungen Menschen zurück ins Netz treiben, wo er die Kontrolle nach und nach verliert und sich entscheidet, lieber bei einer bequemen Fata Morgana zu bleiben, als sich dem Leben zu stellen. Dann wären die Weichen für die Onlinesucht gestellt.

Abschließend kann man zusammenfassen, dass sich ERIKSONS (1973) psychosoziales Identitätskonzept auch in der heutigen Zeit eignet, Identität theoretisch zu fundieren. Es macht deutlich, dass es erst in der Adoleszenz gelingen kann, sich gegen *Es* und *Über-Ich*, also gegen Triebe und elterliche Autorität, durchzusetzen. Ich-Identität ist psychosozial und enthält Elemente der Sozialordnung sowie einen erweiterten Kreis von Bezugspersonen in verschiedenen Umwelten (vgl. BAACKE, 2003, S. 190). Die konzeptionell alltagstaugliche Fassung scheint die Weiterentwicklung des Konzepts durch MARCIA (1993) im Sinne der *kulturell adaptiven Diffusion* zu sein. Sie beschreibt sehr präzise die beobachtbare Tendenz, die Jugendphase nach hinten auszudehnen und sich erst im dritten Lebensjahrzehnt bezüglich Beruf und Partnerschaft festzulegen. Eine thematische Ergänzung der

Identitätsentwicklung bietet der Symbolische Interaktionismus, da er den Fokus auf die Entwicklung im Austausch mit Gruppen legt.

Es sei hier noch erwähnt, dass eine mittlere Position zwischen der psychologischen und der interaktionistischen Betrachtung die *Coping*-Theorien einnehmen, denn sie betonen die wechselseitige Beeinflussung von Individuum und Umwelt und sprechen von einem *Aktions-Selbst* (vgl. MERTENS, 1998, S. 20 f.): „Coping steht für konstruktive, realitätsangepasste, flexible Auseinandersetzung, die gleichzeitig emotionalen Komponenten Raum lässt [...]“ (OERTER & DREHER, 2002, S. 266). Es ist wichtig, dass Jugendliche über Bewältigungsstrategien verfügen, sich derart aktiv mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, denn sonst entstehen Belastungssituationen. Da Copingstrategien in Situationen notwendig sind, die nicht mit Handlungsrouinen zu bewältigen sind, müssen Jugendliche über funktionale Bewältigungsstile verfügen, um Stress zu vermeiden (vgl. SEIFFGE-KRENKE, 2002, S. 843). Es ist also ein Verhaltensrepertoire notwendig, welches für unterschiedliche Situationen Verhalten zur Bewältigung dieser ‚vorschlägt‘. Im Vergleich zu anderen Spielern weisen pathologische Computerspieler niedrigere Copingwerte auf und schätzen sich als gestresster ein (vgl. JÄGER & MOORMANN, 2008, S. 13). Im Rahmen der Prävention und der allgemeinen Gesundheitsförderung wird näher auf das Coping eingegangen.

Im Folgenden soll nun die Humanökologie betrachtet und der Fokus auf die Umwelten/Lebensbereiche Jugendlicher gelegt werden. Es wird hierbei das Verhältnis von humanökologischen Grundwerten und postmodernen Gegenwartszuständen geklärt.

6 Humanökologische Zusammenführung

Was bedeutet *Humanökologie*? Der Begriff erklärt sich aus der Zusammensetzung *human*, also auf den Menschen bezogen, und *Ökologie*, auf Umwelten bezogen. Humanökologie untersucht also den Menschen in seinen Lebensumwelten, und damit das Verhältnis von zwei offenen Systemen (vgl. MERTENS, 1989, S. 32). Im Hinblick auf das Soziokulturelle der gesamten menschlichen Umwelt ist der

Umweltbegriff eine dynamische Größe, da der Mensch vor dem offenen Welthorizont jeweils neue Umwelten entwerfen kann (vgl. ebd., S. 29).

Die menschliche Existenz wird erst anschaulich, wenn man reale Personen in situativen Lebenskontexten betrachtet und sieht, wie sie sich in sozio-kulturellen Umwelten aktualisieren und entfalten können. Dabei befindet sich der Mensch immer „in Wechselwirkung mit pluralen Umweltkontexten unterschiedlicher Reichweite“ (MERTENS, 1998, S. 9). Die ökosystemische Betrachtungsweise sieht also das agierende Subjekt und die jeweilige Umwelt als ein dynamisches Wirkungsgefüge und benutzt den Umweltbegriff daher in einem erweiterten Bedeutungsumfang (vgl. ebd., S. 110). Bevor die einzelnen Umweltkontexte dargestellt werden, soll noch einmal betont werden, dass die postmoderne makrosoziologische Kontur dieser Umwelt *nicht* in Beliebigkeit mündet.

6.1 Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Postmoderne

Nachdem sich die vorangegangenen Kapitel mit Identität und mit Identität in der Postmoderne beschäftigt haben, werden sich die folgenden Kapitel mit der Beziehung von Menschen bzw. Heranwachsenden in ihren alltäglichen Umwelten beschäftigen, denn das *Subjekt Mensch* und das *Objekt Umwelt* sind die Ansatzpunkte für präventive pädagogische Arbeit im Sinne der Änderung von Verhalten (Mensch) oder Verhältnissen (Umwelt).

Auch wenn in der Postmoderne vieles willkürlich, schnelllebig und beliebig erscheint, ist sie dennoch *keine* zur Beliebigkeit verkommene Gegenwart (vgl. MERTENS, 1998, S. 80 f.), die pädagogisches Handeln überflüssig macht, sondern es gilt vielmehr, Heranwachsende pädagogisch zu unterstützen. Sie sehen sich einer Vielzahl von Möglichkeiten, Positionen und Identifikationen gegenüber, die weniger fixiert und einheitlich oder gar transhistorisch sind (vgl. HALL, 1999, S. 13). Jemand mit Lebenserfahrung und pädagogischem Geschick sollte die Heranwachsenden auf ihrer Suche nach Identität durch diesen ‚Dschungel an Optionen‘ begleiten.

Das Leben der Heranwachsenden in der heutigen Gesellschaft erfordert mehr denn je das Leben in und mit Bezugsgruppen. Dies ist in der fragmentierten Gesellschaft nicht überflüssig, sondern gerade notwendig, geben sie dem Einzelnen doch den Halt, die Bindung und die Anerkennung, die ein übergeordnetes gesellschaftliches Gesamtsystem so nicht mehr bietet. Durch diese Gruppenbezüge blickt der Einzelne auf die Gesellschaft und bildet selbst wiederum einen Teil dieser Gruppe/Gesellschaft ab. Es ist also nach wie vor so, dass „der Einzelne auch in all seinen Gruppenbezügen als letzte normative und selektive Instanz“ (MERTENS, 2006, S. 71) zu sehen ist. Dies bedeutet, dass das Individuum auch „im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierung ein sozial gebundenes Wesen“ (ebd. 2006, S. 72) ist, welches über sein Leben und seine Bindungen entscheidet. Diese Bindungen, das interaktive Leben und authentische Gruppenbeziehungen sind nicht nur *ungewählte Herkunftsbindungen* wie die Familie, sondern es sind auch *selbstgewählte und intentionale zukunftsorientierte Sozialbindungen* (vgl. HONDRICH, 1996, S. 32). Damit gehen in der (Post-)Moderne nicht Bindungen einfach verloren, sondern diese beiden Bindungstypen ergänzen sich. Der Unterschied liegt darin, dass Herkunftsbindungen einen Menschen normalerweise länger begleiten und mehr Halt geben, während die *gewählten* sozialen Bindungen Freiheitsgrade schaffen, welche aber wiederum das Risiko des Verlassenwerdens in sich bergen (vgl. MERTENS, 2006, S. 73 f.). Heute können die gewählten Zukunftsbindungen zu neuen, zu gewählten Herkunftsbindungen transformieren (vgl. ebd., S. 74). Ein Umzug an einen neuen Ort oder ein neuer Lebenspartner bringen beispielsweise neue soziale Bezüge mit sich, die dann mit den Jahren zu vertrauten und Sicherheit gebenden Bindungen werden können.

Die Sozialnatur des Menschen mit seinem Streben nach Gruppenzugehörigkeit und Anerkennung „setzt sich sonach auch in der fragmentierten Gesellschaft durch und gewährleistet eine unverzichtbare Komponente von Identitätsbildung“ (ebd., S. 74). An die Stelle der großen Weltformeln treten „mittelgroße Wert- und Sinnmuster, verknüpft durch viele kleinere Modelle gelingenden Menschseins“ (ebd., S. 80). Der Mensch richtet sich mehr in seinen kleinen gewählten Nischen ein und ist eher auf seinen sozialen Nahraum fokussiert. Die *Wertnorm* ist die

Akzeptanz von Freiheit, innerhalb derer sich verschiedene Lebenswelten und Bindungen erst realisieren.

Damit ist die Postmoderne alles andere als zur Beliebigkeit verkommen. Sie ist „getragen und bestimmt von einem ebenso hohen wie dynamisch offenen ethischen Anspruch, der auf vielfältige Weise identitätsstiftend wirksam werden kann“ (ebd., S. 80). Dies wirkt sich, wie im Folgenden kurz skizziert wird, nicht zuletzt auf Erziehung aus.

6.2 Bedeutung von Erziehung in der Postmoderne

Wie zu sehen sein wird, ist es weiterhin die Aufgabe von Erziehung, identitätsbildende Unterstützung zu gelingendem Menschsein zu leisten. Verlässlichkeit und Stabilität werden sowohl von ungewählten familiären Herkunftsbindungen als auch durch gewählte neue Herkunftsbindungen grundgelegt. Aufgabe von Erziehung ist es, die Vielfalt der Weltbezüge, dabei aber trotzdem Identität, Authentizität und Solidarität zu erschließen – sozusagen zu einer neuen und flexiblen Mündigkeit zu erziehen (vgl. MERTENS, 1998, S. 97). „Voraussetzung aller (post-)modernen, auf Selbstständigkeit und Teilhabe abzielenden, das Kindeswohl also berücksichtigenden Erziehungsstile etwa sind Verlässlichkeit, Dauerhaftigkeit und Solidarität zwischen den Familienmitgliedern“ (GRUNDMANN & HOFFMEISTER, 2009, S. 198). Vor diesem Hintergrund ist die Erziehung in der Familie heute vor allem darauf ausgerichtet, mit Pluralität, Ambivalenzen und Ungewissheit umzugehen. „Und all dies unter Beibehaltung einer solidarischen, auf Gegenseitigkeit ausgerichteten Lebensweise, die die Beteiligten aufeinander bezieht, ihnen aber auch wechselseitige Rücksichtnahme und Empathie abverlangt“ (ebd. S. 209). Gerade in der Diversität der Postmoderne sollte hiernach der Mensch unter Berücksichtigung der Folgen seiner Handlungen auf sich *und* andere agieren.

Mit BAACKE (1985, S. 190 ff.) gesprochen ist die erzieherische Haltung die der „Gelassenheit und distanzierten Ironie“. Es ist die (postmoderne) Erziehungsaufgabe, spannungsreiche Lebensräume anzubieten, bei kombinatorischem Denken zu helfen und zum Gleiten und Vernetzen durch Hilfestellung zu motivieren (vgl.

MERTENS, 1998, S. 98). Im Sinne der Humanökologie geht es sowohl um die Vermittlung sachbezogener Kompetenzen als auch um sinn- und wertbezogene Lernhilfen (vgl. MERTENS, 1989, S. 37). Die Heranwachsenden wollen gefordert und gefördert werden, denn nur so können sie an den an sie gestellten Aufgaben wachsen. Die Lebensräume der Heranwachsenden sollen im Folgenden überblicksartig skizziert werden.

6.3 Umweltkontexte, Lebensräume, Ökosystemeinheiten

Wie bereits deutlich wurde, sind die Umweltkontexte des Jugendalters heute außerordentlich medien- und internetbestimmt. Mediale und soziale Einflüsse haben sich in der postmodernen Gegenwartsgesellschaft vermischt und hierbei stellen die Medien eine Vielzahl von Lebensmodellen vor (vgl. MIKOS, WINTER & HOFFMANN, 2009, S. 10 f.). In Medien finden die Jugendlichen Unterstützung beim Ausagieren verschiedener Identitätsentwürfe, können sich in einer Gemeinschaft erfahren und mit einem großen Kreis an Peers austauschen. „Junge Menschen sind auf der Suche – nach sich selbst und nach einem Platz in der Gesellschaft. Zu den wichtigsten Orten für ihre Selbstfindung gehören mittlerweile die digitalen Medien und virtuellen Netzwerke“ (SCHACHTNER, 2010, S. 30). Die auf sich selbst zurückgeworfenen Jugendlichen haben ein großes Bedürfnis nach Anerkennung durch eine Gruppe, nach Austausch und Spiegelung im anderen. – Hier sei nur angemerkt, dass das „soziale Stützsystem“ sowie ein „Netzwerk der Zuwendung und des Aufgehobenseins“ (MERTENS, 2006, S. 39) für den Menschen ein Leben lang zur Erhaltung von Gesundheit wichtig sind. – Im kommunikativen Austausch finden die Heranwachsenden heraus, welche Wege sich dem Ich bieten und welche Identitätsentwürfe es zu erproben lohnt. Das Onlinenetzwerk bietet dabei die Möglichkeit zu einem fast gleichzeitigen Kontakt mit sehr vielen Peers, was wiederum die Chance auf gute Tipps für die Alltagsbewältigung und, im Auge des Jugendlichen, auf einen sinnvollen Austausch erhöht (vgl. SCHACHTNER, 2010, S. 32).

Wenn man der Frage nachgeht, was präventiv gegen Onlinesucht im Jugendalter getan werden kann, muss man als erstes umreißen, welche Umwelten als Ort für

Prävention in Betracht gezogen werden können. Denn während sich bei einem bereits Onlinesüchtigen der Verhaltensraum schon stark eingeschränkt hat (vgl. Teil II, Kapitel 4.3), bewegen sich nicht-süchtige Jugendliche in vielfältigen Lebenskontexten wie zum Beispiel dem Elternhaus, der Schule, dem Ausbildungsplatz oder mannigfaltigen Freizeiträumen. Ohne an dieser Stelle schon auf Details präventiver Arbeit eingehen zu wollen, kann festgehalten werden, dass die Unterscheidung in *Verhaltens-* und *Verhältnisprävention* dem Konzept der Humanökologie nahe steht. Während *Verhaltensprävention* auf das Verhalten der Menschen ausgerichtet ist, bezieht sich die *Verhältnisprävention* auf die Beeinflussung von Settings, wie der Schule oder dem Sportverein (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK GMBH, 2009, S. 21). Wenn man nur die individuellen Faktoren der Jugendlichen betrachten würde, würde dies zu kurz greifen, da gerade bei jungen und noch formbaren Menschen die Lebensumstände einen wesentlichen Einfluss auf die Persönlichkeit nehmen.

Die Lebenswelt eines Jugendlichen erschließt sich nur, wenn man den Längsschnitt der Biografie und den Querschnitt verschiedener *ökologischer Zonen* aus der Sichtweise des Jugendlichen betrachtet (vgl. BAACKE, 2003, S. 97). Zu solchen ökologischen Zonen gehören das ökologische Zentrum, dargestellt durch das eigene Zuhause, der ökologische Nahraum wie die Nachbarschaft, ökologische Ausschnitte, wozu funktionsspezifische Beziehungen wie die Schule gehören, und die ökologische Peripherie gelegentlicher Kontakte, wie man sie im Urlaub erlebt (vgl. ebd., S. 80 f.).

BRONFENBRENNER (1981), der Mitbegründer der Sozialökologie, geht der Frage nach, welche Kräfte die Struktur von Umwelten bestimmen. Es ist für ihn von Bedeutung, wie die Umwelt durch den Einzelnen wahrgenommen wird und weniger, wie sie der objektiven Realität nach sein könnte (vgl. BRONFENBRENNER, 1981, S. 29). Demnach befasst sich die menschliche Entwicklung unter ökologischen Gesichtspunkten mit der „fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den

größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind" (ebd., S. 37). Entwicklung ist also ein Prozess, der durch die Auseinandersetzung der Person mit der und in der Umwelt stattfindet. Durch Wahrnehmung, Vorstellung und sich anschließender Veränderung entwickelt sich das Individuum zu höherer Komplexität und erwirbt verlässlichere und differenziertere Vorstellungen von sich selbst und seiner Umgebung (vgl. ebd., S. 44).

BRONFENBRENNER unterscheidet „vier Ökosystemeinheiten von unterschiedlicher Größe, die er als *Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem* bezeichnet“ (MERTENS, 1998, S. 112, vgl. Abbildung 13). Die einzelnen Ökosystemeinheiten bezeichnet er als *Settings* oder, mit LEWIN gesprochen, als *Lebensraum*. Ein Setting ist ein „Ort mit spezifischen physikalischen Eigenschaften, in dem die Teilnehmer in bestimmter Weise in bestimmten Rollen und in bestimmten Zeitabschnitten aktiv sind“ (BRONFENBRENNER, 1977, S. 514). „Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden.“ (BRONFENBRENNER, 1981, S. 97).

Ein Lebensraum oder Lebensbereich ist dadurch gekennzeichnet, dass Personen hier leicht Kontakt mit anderen Menschen aufnehmen können (vgl. ebd., S. 38). Der Begriff des Lebensraums betont stark die subjektiven Aspekte der Umwelt: „Lebensraum akzentuiert stärker die subjektive Bedeutung, die Umwelt im menschlichen Leben besitzt, während Setting stärker objektive Aspekte berücksichtigt, indem es alle Beteiligten eines Umweltausschnitts gleichberechtigt behandelt“ (OERTER, 2008, S. 86). Das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem sind so breit angelegt, dass man mit diesem Konzept alle möglichen Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse erfassen kann, mit denen sich eine Person auseinandersetzen muss (vgl. SCHNEEWIND, 2008, S. 118). Das Zusammenspiel der einzelnen Systeme bzw. das Gesamtsystem der Ökosystemeinheiten stellt sich überblicksartig wie folgt dar:

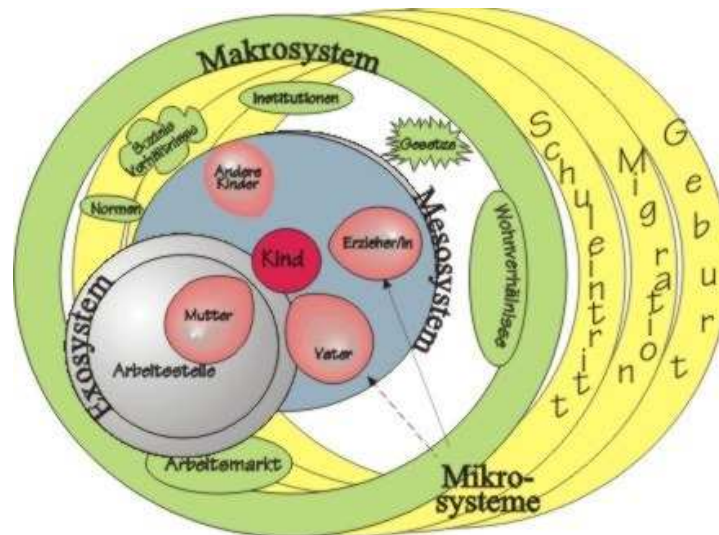


Abbildung 13 Ökosystemeinheiten nach BRONFENBRENNER (1981)
 (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner [01.03.2013])

Die Abbildung gibt bereits einen Überblick über die Verzahnung der verschiedenen Ökosystemeinheiten. Außen befindet sich das Makrosystem (grün) mit verschiedenen zeitlichen Ereignissen (gelb), die ebenfalls von außen auf den Menschen einwirken. Im Kern befindet sich das Mikrosystem der Familie, des Kindergartens etc. (rot). Zwischen Mikro- und Makroebene sind das Meso- (blau) und Exosystem (grau) platziert, die jeweils die Mikrobereiche verknüpfen bzw. auf diese einwirken. Die genaue Beschreibung sieht wie folgt aus:

Das *Mikrosystem* als die erste bzw. innere Einheit bezieht sich auf den familiären Nahbereich, also den unmittelbaren Lebenskontext (vgl. SCHNEEWIND, 2008, S. 118). Das Mikrosystem ist ein Muster von Aktivitäten und Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, welches die sich entwickelnde Person in einem Lebensbereich mit den eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt, wobei besonders die molaren Tätigkeiten subjektiv entscheiden, da hier über einen gewissen Zeitraum zunehmend komplexe und eigenmotivierte Tätigkeiten ausgeführt werden (vgl. BRONFENBRENNER, 1981, S. 38; SEIFERT, 2011, S. 116). Man kann sagen, dass hier durch interpersonellen Austausch und durch soziale Tradierung Wirklichkeit konstruiert wird (vgl. MERTENS, 1998, S. 116). Folgt man dem MEADSCHEN (1976) Gedanken (vgl. Teil III,

Kapitel 3.1), so sind die einzelnen Bühnen und Lebenskontexte, in denen die Jugendlichen sich bewegen, im Grunde verschiedene Mikrosysteme.

Die nächstgrößere Einheit ist das *Mesosystem*, welches durch Wechselbeziehung zwischen Lebensbereichen entsteht und als Verknüpfung von Mikrosystemen bezeichnet werden kann. Die Person ist an diesem System aktiv beteiligt. Die Familie, der Kindergarten und die Nachbarschaftskinder sind zum Beispiel solche verknüpften Bereiche (vgl. BRONFENBRENNER, 1981, S. 41; SCHNEEWIND, 2008, S. 118).

Das *Exosystem* sind die Außenweltfaktoren. An den Bereichen des Exosystems ist die sich entwickelnde Person selbst nicht direkt beteiligt. Es finden hier aber Ereignisse statt, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden (vgl. BRONFENBRENNER, 1981, S. 42). Die Erfahrungen der Eltern am Arbeitsplatz, die auf das familiäre Leben einwirken, können hierzu gezählt werden. Ebenso der Ruf, der einem Schüler durch ältere Geschwister vorseilt.

Das *Makrosystem* ist der umfassende gesellschaftliche Überbau, der auf die anderen Systeme wirkt. Es sind die „ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd., S. 42) einschließlich der „kulturellen, ökonomischen, religiösen, rechtlichen Grundlagen einer Gesellschaft“ (SCHNEEWIND, 2008, S. 119).

Überblicksartig können die Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene in Bezug auf die Familie und die Schule/Bildung wie folgt dargestellt werden:

Kontext (Ebene)	Familie	Schule/Bildung
Makroebene	Steuerrechtliche Regeln der Familienförderung, Normvorstellungen über Arbeitsteilung in der Familie	Curriculare Vorgaben der Bundesländer, sozial geteilte Norm zur Relevanz von Bildung
Meso-/Exoebene	Koordination von Arbeitsalltag und Familienleben	Organisation des Schulablaufs, kollegiales Unterstützungssystem, Schulklima
Mikroebene	Eltern-Kind-Verhältnis	Lehrer-Schüler-Interaktion, Klassenklima

Abbildung 14 Mikro-, Meso-/Exo- und Makrosystemebene in verschiedenen Lebenskontexten (vgl. CORTINA, 2008, S. 487).

Besonderes Interesse hat BRONFENBRENNER (1981) an den ökologischen Übergängen, bei denen sich die Lebensumwelt verändert, Rollenwechsel bzw. Statuspassagen stattfinden und sich eine quasi natürliche Änderung des sozialen Gefüges ergibt (vgl. CORTINA, 2006, S. 486). Ein solcher Übergang ist etwa der Wechsel vom Kindergarten in die Schule oder der von der Schule zur Uni bzw. zur Ausbildung und schließlich der Eingang in die Berufswelt. Und etwa auch die Geburt eines Kindes stellt in einer Partnerschaft einen gewichtigen ökologischen Übergang dar.

Entwicklungspsychologisch gesehen ist das Jugendalter im Sinne eines Moratoriums eine lange Phase des Übergangs von der Kindheit ins Erwachsenenalter. Die hierbei zentrale Botschaft von BRONFENBRENNERS (1981) Konzept ist die Bedeutung der Zugehörigkeit zu Gruppen, d.h. zu realen Lebensbereichen, in denen Personen *verantwortlich agieren, Rollen übernehmen und eine vielfältige Beziehungsstruktur aufbauen*. Der Faktor Umwelt kann also gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn die Entwicklung hin zur reifen Persönlichkeit vermag sich nur innerhalb der dort anzutreffenden und herausfordernden Beziehungen und vernetzten Umweltbezüge zu entfalten (vgl. MERTENS, 1998, S. 123), mit denen Menschen Tag für Tag real zu tun haben.

Damit kann man festhalten, dass die Humanökologie das Rahmenkonzept zur Identitätsbildung im Sinne eines kulturell adaptiven Umgangs mit weltoffener Identität darstellt. Für die Prävention bedeutet das, nach Umwelten zu suchen, die den Jugendlichen im Hinblick auf seine Identitätsentwicklung (Autonomie, Werksinn, Anerkennung etc.) unterstützen – auch ohne, dass der Jugendliche sich bereits für einen finalen Identitätsentwurf entschieden hat oder dies schon könnte. Abgesehen von der identitätsstiftenden Funktion des Internets, existiert selbstverständlich auch ein dem Medium inhärentes Suchtpotential. Bevor die Präventionsmaßnahmen entwickelt und analysiert werden, werden nun zuerst die Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung expliziert.

IV Wirkungsforschung

1 Erklärungsansätze der Onlinesucht

Nachdem gerade die Bedürfnisse der Heranwachsenden untersucht worden sind, um zu verdeutlichen, warum gerade sie für die Onlinesucht anfällig sind, soll in den folgenden Kapiteln umrissen werden, welche Wirkungen vom Medium selbst ausgehen bzw. welche Modelle die Onlinesucht erklären können. Nur mit beiden Perspektiven wird es möglich sein, Präventionsmaßnahmen zu diskutieren.

Wie in Teil II, Kapitel 4 zur Sucht dargestellt wurde, gibt es verschiedene theoretische Perspektiven auf das Phänomen der Onlinesucht. Allen Perspektiven ist gemeinsam, dass sie versuchen zu erforschen, wie man den Übergang von normalem zu pathologischem Verhalten erklären kann.

Außer den beschriebenen Standpunkten, die besagen, dass es sich bei der Onlinesucht um eine Form der Abhängigkeit oder um eine Form der Impulskontrollstörung handelt, existiert im wissenschaftlichen Diskurs noch die Ansicht, dass die Onlinesucht nur ein Begleitsymptom einer anderen psychischen Störung ist (vgl. KRATZER, 2006, S. 42). In einer Situation impulsiv zu reagieren, kennt jeder, so dass Impulsivität einerseits ein normales Verhalten ist, welches aber bei Störungen der Impulskontrolle ein pathologisches Muster annehmen kann. Es ist auch denkbar, dass die Flucht ins Netz aus einem nicht-adäquaten Problemlösungsverhalten heraus entsteht. Am Beispiel erläutert, sähe dies so aus, dass *Schüler B.* bei einer Auseinandersetzung mit seiner Mutter die Unstimmigkeit nicht ausdiskutieren würde oder bei einem Zwist mit einem Freund diesen nicht darauf ansprechen würde, sondern sich lieber ins Netz flüchtet, um so das Problem zu verdrängen. Ein solches Ausweichverhalten kann entweder als neue Form der Impulskontrollstörung, als neue Form der Abhängigkeitsstörung, oder als Begleitsymptomatik bei vorhanden psychischen Störungen aufgefasst werden (vgl. ebd., S. 42).

Während die Suchtforschung generell davon ausgeht, dass Sucht sich immer auf ein spezifisches Verlangen richtet, unterscheidet DAVIS (2001) zwischen einer spezifischen pathologischen und einer generellen pathologischen Internetnutzung, also zwischen einer gerichteten und einer allgemeinen Sucht (vgl. DAVIS, 2001,

S. 188). Beide Arten gehen in DAVIS „Model of Pathological Internet Use (PIU)“ ein (vgl. ebd., S. 190). Er beschreibt Situationsfaktoren, die zusammen mit der Psychopathologie der Person den Drang, das Internet zu nutzen, verstärken können. Zu diesen suchtbegünstigenden Faktoren der Onlinesucht gehören Depression, soziale Ängstlichkeit und bereits vorhandener Substanzmissbrauch. Wenn diese Prädispositionen auf schlecht angepasste Kognitionen und soziale Isolation oder Mangel an realer sozialer Unterstützung treffen, kann es zu Symptomen der PIU kommen. Bei schlecht angepassten Kognitionen ist eine spezifische oder allgemeine Sucht wahrscheinlich, bei sozialer Isolation geht DAVIS (2001, S. 190) von einem generellen pathologischen Internetgebrauch aus. Es sei hinzugefügt, dass nicht auszuschließen ist, dass sich aus einem generellen Surfen im Netz und einer multidimensionalen Nutzung spezifische Präferenzen ergeben.

Man kann Onlinesucht als ein Begleitsymptom einer anderen psychischen Störung sehen und anhand der besuchten Internetseiten Rückschlüsse auf das primäre Störungsbild ziehen: Bei Personen, die viel Zeit auf Pornoseiten verbringen, scheint eine Störung der Sexualität vorzuliegen, während bei Chat-Süchtigen eher eine Störung der Kommunikation zu vermuten ist (vgl. KRATZER, 2006, S. 40).

ARMSTRONG ET AL. (2000, S. 538) ordnen die Onlinesucht in die Kategorie der Impulskontrollstörung oder der Zwänge ein. Psychische Prädispositionen wie ein niedriges Selbstwertgefühl korrelieren hier mit Suchttendenzen (vgl. ebd., S. 548). Dies korrespondiert mit den Ausführungen von HAHN & JERUSALEM (2001, vgl. Teil II, Kapitel 4.3) und lässt den ersten Rückschluss zu, dass eine hohes Selbstwertgefühl und eine ausreichende Kompetenz im Bereich Motorik und Aufmerksamkeit sowie die Fähigkeit zur Planung und damit eine positive Selbstwirksamkeitserwartung bei der Entwicklung von Präventionsmaßnahmen zu berücksichtigen sind.

Die humanökologische Unterstützung dieser Entwicklungen wird entsprechend genauer zu definieren sein, ebenso der spezifische Beitrag von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Im Folgenden sollen Modelle der Medienwirkungsfor- schung zur Erklärung von Onlinesucht vorgestellt werden.

1.1 Modelle der Wirkungsforschung: Stimulus-Response-Ansatz vs. Uses-and-Gratifications-Approach

Wenn man sich mit dem Bereich der Medienwirkungsforschung beschäftigt, so fällt zunächst auf, dass dieser sich in erster Linie auf die traditionellen Medien wie das Fernsehen beschränkt und in seiner Erweiterung viele Beiträge zur Wirkung von Computerspielen hervorgebracht hat. In diesem Zusammenhang steht meist die Frage im Raum, ob die gewalthaltigen Spiele Kinder und Jugendliche zu aggressiven Tätern machen oder nicht. Generell liegt der Fokus in diesen Bereichen der Forschung immer auf der Frage, was die Medien mit den Menschen machen bzw. was mit den Menschen in Folge des Medienkonsums geschieht. Man geht bei dieser Wirkungsweise davon aus, dass der Mensch auf einen bestimmten Reiz, einen *Stimulus*, mit einer bestimmten Reaktion, einer *Response*, reagiert. Dieses *Stimulus-Response-Modell* sieht den Menschen als Reiz-Reaktions-Maschine, die auf denselben Stimulus stets mit derselben Reaktion reagiert. Intentionales Handeln oder Reflexion werden entweder negiert oder in den forschungsbezogenen Überlegungen vernachlässigt (vgl. ROLL, 2003, S. 32 ff.). Im Sinne dieses Modells müssten Onlinewelten also auf die User immer die gleiche Wirkung haben. Es müssten also entweder alle oder keiner süchtig werden. Die Einflüsse der Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung sind für den Sozialisationsprozess zwar konstitutiv, „allerdings nicht im Sinne einer direkten, kausalen Wirkungslogik, sondern im Rahmen der wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und Medium, innerhalb eines komplexen technisch-sozialen Bedingungsgefüges und kombiniert mit anderen Faktoren“ (HUGGER, 2010, S. 10).

Eine bewusste Abkehr vom starren und unflexiblen Reiz-Reaktions-Modell wurde vom *Uses-and-Gratifications-Approach* etabliert. Im Zentrum dieser Forschungstradition steht nicht mehr die Frage, was die Medien mit den Menschen machen, sondern was die Menschen mit den Medien machen (vgl. KYRIAKIDIS, 2005, S. 64). Der Ansatz geht davon aus, dass durch soziale Einflüsse bestimmte Bedürfnisse entstehen, die zu Erwartungen an Massenmedien und an andere Quellen führen. Daraus resultiert eine bedürfnisgesteuerte Mediennutzung, die in Gratifikationen oder ggf. anderen Konsequenzen mündet (vgl. ROLL, 2003, S. 40). Die Mediennutzung ist jedoch nur ein Weg der Bedürfnisbefriedigung, so dass sie

immer in Konkurrenz zu anderen Arten der Bedürfnisbefriedigung steht, die in der jeweiligen Situation nützlicher erscheinen können (vgl. HUGGER, 2008b, S. 173). Diese publikumszentrierte Betrachtung sieht den Rezipienten als aktive Person, die über eine mögliche Rezeption frei entscheidet und somit auch die potentielle Medienwirkung begrenzt. Die Menschen sind sich ihrer Bedürfnisse soweit bewusst, dass sie darüber Auskunft geben können. Unter Rückgriff auf MASLOW (1999, vgl. Teil III, Kapitel 1.2) ist dies beispielsweise das Bedürfnis nach Unterhaltung. Der Rezipient hat sozialpsychologisch begründbare Bedürfnisse, die auch den Massenmedien bestimmte Erwartungen entgegenbringen. Diese Bedürfnisse führen folglich zu verschiedenen Formen der Zuwendung: entweder zu Medien oder zu anderen Tätigkeiten. Diese Zuwendung führt zu bestimmten Gratifikationen (befriedigten Bedürfnissen) und ggf. zu weiteren, unter Umständen auch unbeabsichtigten Folgen (vgl. KYRIAKIDIS, 2005, 65).

Die Beweggründe mit ihren daraus resultierenden Gratifikationen sind vielfältig. Ein genereller Beweggrund der Medienzuwendung ist der *Eskapismus*, die Flucht: „Eskapismus bezeichnet – wissenschaftshistorisch gesehen – das Bedürfnis, zumindest partiell aus der aktuellen physischen und sozialen Realität herauszutreten“ (SUCKFÜLL, 2004, S. 194). SCHWEIGER (2007, S. 113) stellt zwei Autoren vor, die eskapistische Subdimensionen beschreiben: SCHENK stellt fest, dass Medien den Zuschauer einladen, seine Probleme zu vergessen, sich zu entspannen, Emotionen zu erzeugen, von der Realität abgelenkt zu werden, und die stellvertretende Erfüllung von Wünschen zu erleben. MCQUAIL beschreibt die Flucht vor einem unerfüllten Alltag, die Flucht vor persönlichem Stress, Problemen und Ängsten, und die Nutzung der Medien als Ventil für emotionale Befindlichkeiten, die man aus kulturellen oder psychischen Gründen nicht ausleben kann (vgl. SCHWEIGER, 2007, S. 112 f.). Das dahinterstehende Bedürfnis, sich den Medien zuzuwenden, kann das Bedürfnis nach Information, persönlicher Identität, Integration und sozialer Identität oder nach Unterhaltung sein (vgl. REIMER, 2008, S. 297). Neben dem Wunsch nach Flucht existieren noch weitere Gratifikationen im Rahmen der Mediennutzung. Medien können der Ablenkung und dem Zeitvertreib dienen. Sie können Geselligkeit vermitteln, in dem man eine (para-)soziale Beziehung zu den Medienfiguren aufbaut. Sie können der persönlichen Identität

dienen, indem man durch den Medieninhalt zur Realitätsexploration und zur Selbstreflexion angeregt wird. Und sie können dem Rezipienten das Gefühl einer besseren Kontrolle der Umwelt vermitteln, indem er hier Informationen enthält, die außerhalb seines direkten Erfahrungsumfeldes stehen (vgl. KYRIAKIDIS, 2005, S. 66). Für Heranwachsende sind die Felder, die noch außerhalb dieses eigenen Erfahrungsumfeldes stehen (feste Beziehungen, Beruf etc.) zahlreich.

Während Medien wie das Fernsehen nur in der Lage waren, die Rezipienten durch den Bildschirm in die Welt sehen zu lassen, schafft es das Internet, den Rezipienten darüber hinaus kommunikativ in diese Welt eintreten zu lassen (vgl. LIN, 2002, S. 4). Die Onlinemedien vereinen die genannten Gratifikationen: Flucht, Kontrolle, Freundschaft, soziale Interaktion und informelles Lernen. Auch wenn Kommunikation im Internet anonym möglich ist, ist die befriedigende Wirkung ähnlich der parasozialen Interaktion beim Fernsehen. Parasozial sind diese Kommunikationsformen, weil sie in einer medialen, künstlichen und nicht leiblich-sozialen Situation stattfinden. Sie sind frei von sozialem Druck und reduzieren so Stress (vgl. ebd., S. 14).

Der *Uses-and-Gratifications-Approach* liefert auch für die Onlineinteraktion brauchbare motivationale Hintergründe. Jedoch ist auch Kritik an diesem Ansatz angebracht: Zum einen ist er zwar plausibel, jedoch theoretisch nicht ausreichend untermauert und darüber hinaus in seinem Bedürfniskonzept eher unpräzise (vgl. ROLL, 2003, S. 42). Soziale Interaktionen, die zwischen Menschen vor und während der Entstehung von Bedürfnissen stattfinden, klammert der Ansatz aus (vgl. SCHWEIGER, 2007, S. 68 f.). Der gesamte Rezeptionsprozess wird nur im Hinblick auf Bedürfnisse analysiert. Der willentliche Einfluss des Rezipienten bleibt ausgeklammert. Es ist unklar, inwieweit tatsächlich aktiv ausgewählt wird, und wenn, wird die Aktivität nicht als kognitive Konstruktivität, sondern nur als Selektivität konzipiert. Situative Faktoren werden zugunsten der Bedürfnisse außer Acht gelassen (vgl. KYRIAKIDIS, 2005, S. 69 f.). Wie aber bereits in Teil III dargestellt wurde, müssen Bedürfnisse und situative Faktoren immer als ein Gesamtkonstrukt betrachtet werden, als *psychosoziales* Konzept.

Es soll es an dieser Stelle ausreichen, den Ansatz als eine Erhellung der Bedürfnisse zu verstehen, die zur Medienzuhaltung führen. Es wird deutlich, dass die

Interaktivität des Internets die Befriedigung von Bedürfnissen wie Flucht, Ablenkung oder sozialer Einbindung, besser zu leisten vermag, als es das eindimensionale Fernsehen noch vermochte. Im Folgenden werden Modelle vorgestellt, die die Wirkungsweise des Internets, und damit die Gefahr der Onlinesucht, zu erklären versuchen.

1.2 Teufelskreis-Modelle

Während GROHOL davon ausgeht, dass unter normalen Umständen eine neue Onlineaktivität zuerst Entzücktheit (*Obsession*), dann Desillusionierung (*Vermeidung*) und schließlich ein Gleichgewicht (*Normalität*) auslöst (vgl. KRATZER, 2006, S. 17) sieht das modifizierte Modell von MEYER & BACHMANN einen Teufelskreis als die generell wahrscheinlichere Entwicklung (vgl. ebd., S. 23). Wie aber funktioniert dieser Teufelskreis? Zu einer spezifischen Frustrationstoleranz und einem geringen Selbstwert tritt ein situativer Auslöser hinzu, der eine Bewältigungsstrategie, ein Problemlösungsverhalten erfordert. Wenn es nicht gelingt, auf ein alternatives Verhalten zurückzugreifen, wird der Weg, sozusagen die Flucht, ins Internet angetreten. Dies wiederum verstärkt das eigentliche Problem und kann zusätzlich weitere Probleme am Arbeitsplatz, in der Schule oder im Privatleben hervorrufen. Das scheint den Betroffenen so aussichtslos, dass sie wieder den Weg ins Internet wählen. Man könnte von einem sich selbst verstärkenden Prozess sprechen, aus dem der Betroffene alleine und ohne erlernte Handlungsalternativen schwer herauskommt. Wenn eine schüchterne Person real zurückgewiesen wird und sie keine Möglichkeiten hat, die Enttäuschung, die wahrscheinlich zum wiederholten Male auftritt, zu kompensieren, könnte sie die Kontaktsuche ins Netz verlagern. Die Zeit, die sie nun online verbringt, steht nicht mehr realen Kontakten zur Verfügung. Dadurch wird die echte soziale Kompetenz eher schlechter als besser, die nächste Enttäuschung ist vorprogrammiert, die Türe ins Netz erneut geöffnet. Der Teufelskreis nimmt seinen Lauf.

Einen ähnlichen Teufelskreis stellen GRÜSSER & THALEMANN (2006) vor. Auf ein Stresserleben wird der Computer angeschaltet, um zu spielen, was vorübergehend den Stress vergessen lässt und somit als belohnende Erfahrung gespeichert wird.

Dies verstärkt das Verhalten, welches zunehmend exzessiver wird. Nun bestehen die Stressauslöser nach wie vor und das Computerspielverhalten wird zum zusätzlichen Konfliktherd (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 64).

Die Beispiele zeigen, wie wichtig das frühzeitige Erlernen von alternativen Verhaltensweisen ist. Ein Heranwachsender kann sich nur auf die Ressourcen stützen, die er im Laufe der Entwicklung erworben hat. Wenn Kinder sich selbst überlassen sind und die einzige Perspektive medialer Art ist, weil sich sonst niemand ihren Bedürfnissen, Wünschen und Fragen widmet, und wenn nur online anerkennende Wertschätzung in einer Gruppe erfahren werden kann, dann werden sich diese Kinder als Jugendliche oder Erwachsene in Problemsituationen dem zuwenden, was sie kennen: den Medien, vorzugsweise dem Internet. „Verglichen mit sozial gut eingebundenen Internetnutzern erhöht sich die Wahrscheinlichkeit schädlicher Auswirkungen der Internetnutzung bei eher introvertierten [...] Menschen, die bei ihrer Stressbewältigung nur auf geringe soziale Ressourcen zurückgreifen können“ (ebd., S. 65).

Dies soll keine pessimistische Sichtweise à la „was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“ fördern, jedoch ist zu beachten, dass es für „Hans“ schwerer sein wird, sich selbst zu helfen, da es nur menschlich ist, auf bekannte Strategien zurückzugreifen. Dazu kommt, dass bei der Onlinesucht, wie bei jeder anderen Sucht auch, oftmals der Betroffene das Problem selbst nicht erkennt, entweder weil er es nicht erkennen will oder weil ihm keine normalen Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Hier kommt der wichtige Aspekt der frühzeitigen Etablierung von Arrangements zum Ausdruck, der für gelingendes Menschsein unabdingbar ist.

1.3 Homöostatisches Modell

Das homöostatische Modell offeriert eine *ökologische* Betrachtungsweise. Bevor es dargestellt wird, sei erläutert, in welches Ursache-Wirkungs-Modell das exzessive Computerspielen eingebettet ist. Dieses steht zwischen den beiden Polen Organismus und Umwelt. Zum Organismus gehören Verhaltensweisen in konkreten Situationen, das kindliche Welt- und Selbstbild, die Lebens- und

Lerngeschichte, sowie das genetische Erbe und die Überlebensregeln. Zur Umwelt gehören die Familie, die Sozioökonomie, Freundschaftsbeziehungen, die Schule und mögliche Belastungssituationen (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 70). „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass exzessives Computerspielen mit der Gefühlswelt des Heranwachsenden, mit dessen Strategien zur Stressbewältigung, seiner Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit zusammenhängen und diese negativ beeinflussen kann“ (ebd., S. 70). Wenn das Computerspielen als vermeintlicher Mediator zwischen Organismus und Umwelt tritt, ist beispielhaft folgende Situation denkbar: Zu einer schlechten familiären und schulischen Situation hat das Kind ein zur Adipositas neigendes genetisches Erbe mitbekommen. Seine persönliche Lerngeschichte entwickelt sich dann dahingehend, dass das Computerspielen ihm die Anerkennung verschafft, die ihm sonst unter Gleichaltrigen verwehrt wird. Nun ist außer dem Teufelskreis in diesem Fall wahrscheinlich, dass das exzessive Spielen als vermeintlicher Mediator gewählt wird. Damit fungiert das exzessive Computerspielen als eine Art semipermeable Membran, die Ursachen und Wirkungen von beiden Seiten durchlassen kann (vielleicht ist die schulische Situation für das vermehrte Essen verantwortlich, vielleicht das vermehrt Essen für die schulische Situation, in beiden Fällen wird der Computer als scheinbar adäquates Mittel gewählt).

GRÜSSER & THALEMANN (2006) greifen auf BECK, WRIGHT, NEWMANN & LIESE zurück und skizzieren ein homöostatisches Modell der Computerspielsucht. Dieses entwirft einen Menschen, der nach Ausgleich und Wohlbefinden strebt, um den Körper in einem biochemischen Gleichgewicht zu halten. Bei erregenden Stresssituationen beginnen körperliche Prozesse zur Ergreifung lebenserhaltender Maßnahmen (Angriff und Verteidigung, Sexualität, Brutpflege und Nahrungsbeschaffung). Körperliche Reserven werden zum Überleben bereitgestellt. Auf diese vorübergehenden Aktivierungen, die nach Abschluss der jeweiligen Handlungen wieder abklingen, folgt eine Erholungsphase. Der Körper strebt auch abseits solcher arterhaltenden Aktivitäten immer ein Gleichgewicht an (*Homöostase*), weil sich dauerhafte Erregungen schädlich auswirken (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 40). Das Modell der Homöostase macht deutlich, „dass Menschen ein emotionales Gleichgewicht erreichen wollen. Wer sich langweilt,

sucht Erregung, wer erregt oder gestresst ist, sucht nach Entspannung. Dabei gilt ein mittleres Erregungsniveau als der angenehmste Zustand“ (SCHWEIGER, 2007, S. 114).

Das Modell sieht Einsamkeit als eine interne Risikosituation an. Dazu tritt die suchtspezifische Grundannahme, dass jetzt nur noch Computerspielen ablenken kann, worauf der quasi automatische Gedanke folgt, den Computer zu diesem Zwecke einzuschalten. Das extreme Verlangen führt dann zu dem erlaubniserteilenden Gedanken, dass man es sich verdient habe, sich abzulenken, und mündet in der instrumentellen Strategie, den Computer einzuschalten und zu spielen oder zu chatten. Aufgrund der bereits beschriebenen Toleranzentwicklung wird es nun immer häufiger bzw. länger notwendig, diese Anwendungen zu nutzen, um das erwünschte Wohlbefinden zu erreichen. Das führt dann zu exzessivem Spielen und zu zahlreichen negativen sozialen Konsequenzen, die wiederum die Einsamkeit erhöhen können (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 41). Da der Körper nicht unterscheidet, wie das biochemische Gleichgewicht hergestellt wurde, erlebt er die Wirkung als belohnend. In Zukunft wird er wieder versuchen, mit diesem erfolgsversprechenden Weg, die Belohnung zu erlangen. Er hat gelernt, dass das Verhalten zielführend war. Es hat eine Stimmungsregulation, das sogenannte *Mood-Management*, stattgefunden. Dieser Ansatz sieht, wie der Uses-and-Gratifications-Approach, Medien als *Mittel zur Stimmungsregulation* in Konkurrenz zu nicht-medialen Aktivitäten. Die Theorie geht auf ZILLMANN (1988, S. 328) zurück und bezieht sich auf die Grundannahme, dass Individuen schlechte Stimmungen loswerden oder zumindest mindern wollen, und dass sie im Umkehrschluss bestrebt sind, gute Stimmungen zu perpetuieren. Bei der Prävention gilt es also Maßnahmen zu entwickeln, die den Heranwachsenden diese ‚guten Stimmungen‘ ermöglichen, bzw. ‚schlechte Stimmungen‘ eliminieren. Es gilt für die Heranwachsenden, aufregende und anregende Tätigkeiten zu finden, die Langeweile oder schulische Frustration vergessen lassen.

Ob ein Medieninhalt zur Stimmungsregulation taugt, kann nach vier Faktoren beurteilt werden: dem Erregungspotential, dem Gefallen, der semantischen Affinität zur Situation des Rezipienten und dem Absorptionspotential, also der Fähigkeit, den Rezipienten mitzureißen (vgl. SCHWEIGER, 2007, S. 114). Als

Bewertungsgrundlage dienen vergangene Erfahrungen, die oft auch unbewusst gespeichert werden. „Da Mood-Management ein konditioniertes Verhalten ist, nimmt ZILLMANN ferner an, dass auch entsprechende Prozesse unbewusst erfolgen und Rezipienten ihr Verhalten nicht in Selbstauskunft wiedergeben können“ (vgl. ebd., S. 115). Wie sehen also diese Konditionierungsprozesse näherhin aus?

2 Gelernte Sucht

Alleine die Tatsache, dass eine abhängig machende „Substanz“ in erreichbarer Nähe ist, macht einen Menschen natürlich noch nicht abhängig, selbst dann nicht, wenn er anfällig ist. Dazu ist ein *Lernprozess* nötig (vgl. MORAHAN-MARTIN, 2008, S. 44). Eine Abhängigkeit, ob auf Substanzen oder auf Verhalten bezogen, kann als eine erlernte adaptive oder funktionale Verhaltensweise verstanden werden, die im Kontext mit Persönlichkeits- und Umweltfaktoren zu interpretieren ist. Prozesse wie das klassische und operante Konditionieren, Beobachtungslernen und höhere kognitive Prozesse wie Glaube, Erwartungen und Attributionen sind allen Suchtprozessen gemeinsam (vgl. MARLATT ET AL., 1988, S. 226). Wenn man integrative Erklärungsmodelle, die für eine Abhängigkeit von psychotropen Substanzen genutzt werden, heranzieht, so „werden Lernprozesse wie die klassische und operante Konditionierung sowie neurobiologische Veränderungen auch für die Entstehung und Aufrechterhaltung von exzessiv belohnenden Verhaltensweisen – bzw. den Formen sogenannter Verhaltenssucht – als ursächlich angesehen“ (GRÜSSER & THALEMANN, 2006b, S. 169).

2.1 Konditionierung

Beim *klassischen Konditionieren* wird gelernt, mit einem bereits vorhanden Verhalten auf neue Reize zu reagieren. Bei Pawlows Hund wird der unkonditionierte Reiz „Fleisch“, der zuerst eine unkonditionierte Reaktion „Sabbern“ hervorruft, mit dem ursprünglich neutralen Reiz „Glockenton“ verbunden, so dass am Ende der Glockenton als konditionierter Stimulus die konditionierte Reaktion

„Sabbern“ hervorruft (vgl. STEINER, 2006, S. 159 f.). So können neutrale Reize, externale Stimuli wie der Anblick eines Computers oder einer Bierflasche oder internale Reize wie bestimmte Gefühlszustände und Stresssituationen, mit dem Suchtverhalten und/oder der Suchtmittelwirkung assoziiert werden. Bei mehrfacher Verknüpfung dieser Reize mit dem Suchtverhalten können neutrale Reize dann als erlernte (konditionierte) suchtmittelassoziierte Reize eine erlernte (konditionierte) Reaktion auslösen, die zu Suchtmittelverlangen und zum erneuten Suchtverhalten (Alkoholeinnahme, Computernutzung) führt (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 45).

Ein solches Verhalten kann zwar wieder gelöscht werden, jedoch ist die Extinktion umso schwerer, je intermittierender, also sporadischer, die Verstärker auftreten. Dies ist besonders bei den hier betrachteten Fällen der Onlinespiel- und Onlinekommunikationssucht problematisch. Bei Onlinerollenspielen wie „World of Warcraft“ zahlen sich hohe Spielzeiten aus. Auch wenn man einige vergebliche Kämpfe ausgetragen hat, so wird doch irgendwann der Sieg, alleine oder in der Gilde, errungen und die Belohnung erfolgt. Ob dies nach jedem zweiten oder jedem zwölften Kampf passiert, ist offen. Da der Spieler aber sicher ist, dass es passiert, wird er weiterspielen und aus dem Grunde der intermittierenden Verstärkung zum einen immer höhere Spielzeiten entwickeln, zum anderen ein immer lösungsresistenteres Verhalten zeigen (vgl. PFEIFFER, 2009, S. 1). Bei Chats ist ein analoges Verhalten zu erwarten. Wenn sich jemand aus einem Gefühl der Einsamkeit im Chat anmeldet und in dem Moment niemand dort ist, mit dem er sprechen könnte, so ist es unwahrscheinlich, dass nie jemand dort sein wird. Beim nächsten, übernächsten oder eben beim darauffolgenden Login wird eine vertraute Person dort sein und mit ihrer Anwesenheit und der Bereitschaft zuzuhören, das Verhalten, chatten zu wollen, verstärken.

Beim *operanten Konditionieren*, welches aus behavioristischer Sicht eine der wichtigsten Arten des Lernens ist, folgt auf ein operantes, also spontanes, Verhalten ein verstärkender Stimulus, der die zukünftige Wahrscheinlichkeit des Auftretens erhöht (vgl. STEINER, 2006, S. 142). Verstärkend wirkt dabei sowohl das Hinzutreten eines positiven als auch das Wegfallen eines negativen Effektes. Nach der Ausführung des süchtigen Verhaltens wirkt der angenehme Suchtmittelleffekt

(z.B. Euphorie) belohnend und positiv verstärkend. Wenn das Suchtverhalten Entzugserscheinungen oder Anspannungszustände, also unangenehme Situationen, zu vermeiden oder zu beseitigen hilft, dann wirkt dies (lernpsychologisch nun negativ gesehen) ebenfalls verstärkend. Verstärkungsvorgänge tragen dazu bei, dass Verhaltenssequenzen, in diesem Fall das Suchtmittleinnahmeverhalten, wiederholt werden (vgl. GRÜSSER & THALEMANN, 2006a, S. 45).

Dieser Mechanismus gilt natürlich analog bei Verhaltenssüchten. Man geht davon aus, dass das Belohnungssystem aus einem komplexen Zusammenspiel von Botenstoffen im Gehirn besteht. Dann könnte die konditionierte Zuwendung der Aufmerksamkeit das „neurobiologische Korrelat des Drogengedächtnisses“ sein und auch nach Jahren würden Stimuli, die mit dem Suchtmittel assoziiert sind, zu einem überwältigenden Verlangen führen (vgl. ebd., S. 45 f.).

Das hohe Suchtpotential des Internets besteht darin, dass es für jeden, der etwas Spezielles sucht, eine Anwendung bereit hält, mit der er dieses Verlangen, zumindest temporär oder peripher, stillen kann. Dieser Erfolg alleine ist der Grundstein zurückzukehren, um an diesen Erfolg anzuknüpfen. Bei Onlinespielen haben die Entwickler ein ausgeklügeltes System entwickelt, welches aus drei Pfeilern besteht, die extrem suchtfördernd wirken: An erster Stelle steht die (1) *Gruppeneinbindung*, aus der ein Pflichtbewusstsein gegenüber den Mitspielenden erwächst. Bestimmte Prüfungen, die zum Aufstieg führen, kann man nur gemeinsam lösen. Man muss sich zwangsläufig nach anderen richten, die Spieldauer und die subjektive Einbindung steigen an. Das zweite ist der Mechanismus der (2) *unbegrenzten Belohnungen*. Bei „World of Warcraft“ gibt es für die Weiterentwicklung der Spielcharaktere keine Obergrenze. Gerade für Jugendliche bedeutet diese virtuelle Belohnung ein hohes Maß an Disziplin, um die Spieldauer im Rahmen zu halten. Der dritte Suchtfaktor liegt in der (3) Besonderheit des *Spielverlaufs*. Nach dem Abschalten des Computers läuft das Geschehen in der virtuellen Welt weiter. Beim nächsten Spielstart wird sich die Welt und der Punktestand der Mitspieler und Gegner verändert haben. Dadurch kann das Gefühl entstehen, die Kontrolle beim Ausschalten zu verlieren und etwas Wichtiges zu verpassen (vgl. WOLSTEIN, 2007, S. 3). Dazu kommt der Druck, dass schwierige Aufgaben im Spiel nur mit Unterstützung der anderen Spieler, der Gilde, erbracht werden können. Hieraus

erwächst also auch eine soziale Verpflichtung, den anderen Spielern zu helfen. Es sei angemerkt, dass zum Teil diese Hilfe in einer kompletten Anpassung des Tagesablaufs besteht. Wenn die Mitspieler nachts aufstehen, um einem anderen Spieler bei einer Schlacht zu helfen, so weiß dieser das nicht nur zu schätzen, sondern muss, wenn er weiter auf diese Unterstützung hoffen will, den gleichen Einsatz zeigen. Wer also spontan beginnt „World of Warcraft“ zu spielen, läuft Gefahr, schnell der Faszination des Spiels zu erliegen – besonders wenn hier online Bedürfnisse befriedigt werden, die in der Realität eher zu kurz kommen.

2.2 Lernen am Modell

Die auf BANDURA (1976) zurückgehende sozial-kognitive Lerntheorie geht davon aus, dass jedes Verhalten überwiegend auf Lernprozessen beruht. „Lernen bedeutet die Veränderung personaler Dispositionen aufgrund von Erfahrungen“ (NOLTING, 1998, S. 97). Anders als bei FREUD spielen angeborene biologische Faktoren keine große Rolle. Lernen kann durch ein Modell geschehen, so dass eine Person Wissen erwirbt, ohne den Umweg über eine eigene Handlung und über Versuch und Irrtum zu gehen (vgl. LEFFELSEND, 2002, S. 29).

BANDURA (1976) überprüfte seine These zum Lernen am Modell durch ein Experiment mit Kindern bezüglich der Frage, ob aggressives Verhalten durch die Beobachtung eines Modells gelernt werden kann (vgl. BANDURA, 1976, S. 117 ff.): 33 Jungen und 33 Mädchen zwischen 3,5 und 6 Jahren wurden in drei Gruppen je 11 Jungen und 11 Mädchen eingeteilt und sahen einen Film, indem ein Kind aggressives Verhalten gegenüber einer Puppe zeigte. Die erste Versuchsgruppe sah in diesem Film, dass die Versuchsperson von einem Erwachsenen für dieses Verhalten belohnt wurde. Die zweite Gruppe beobachtete eine Bestrafung und die dritte Gruppe gar keine Konsequenzen oder Reaktionen. Im zweiten Teil des Experiments wurden die einzelnen Kindergruppen in einen Raum gebracht, in dem die Spielzeuge des Films zu finden waren. Nachdem der Versuchsleiter sie alleine gelassen hatte, kehrte er im dritten Experimentabschnitt zurück und ermunterte die Kinder, die im Film beobachteten Handlungen auszuführen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen stellten sich dabei wie folgt dar: Es konnte kein

Unterschied zwischen der Gruppe festgestellt werden, in der das Modell belohnt worden war, und der, in der das Modell keine Konsequenzen erfahren hatte. Lediglich die Gruppe, in der das Modell bestraft worden war, zeigte weniger aggressive Nachahmung, wobei die Jungen in Relation zu den Mädchen signifikant aggressiver handelten. Bei einem positiven Ansporn des Versuchsleiters stieg das aggressive Verhalten in allen Gruppen auf fast das gleiche Level an. Es ist folglich davon auszugehen, dass das beobachtete Verhalten gespeichert wird, auch wenn es nicht unmittelbar zu einer Ausführung der Handlung kommt. Es können Spätfolgen von hohem Medienkonsum auch mit großer zeitlicher Verzögerung zu Tage treten. So ist zu erklären, dass die Gruppe, die eine Bestrafung beobachtet, nach einem Ansporn das gleiche aggressive Ursprungsverhalten zeigt.

Bezüglich der Onlinesucht lässt dieses Experiment zwei Schlüsse zu: Zum einen kann ein Jugendlicher von einer realen anderen Person aus der Peergroup lernen. Wenn jemand zum Beispiel beobachtet, dass der Freund weniger gestresst und glücklicher wirkt, seitdem er Computer spielt, könnte diese Beobachtung zu dem Entschluss führen, es auch auszuprobieren. Man könnte den Spaß beim Spiel aber auch direkt bei einem Gruppennachmittag beobachtet und somit das Modell unmittelbar mit der visuellen Handlung in Verbindung gebracht haben. Man könnte die Beobachtung jedoch auch dahingehend generalisieren, dass der Jugendliche als Kind schon Suchtverhalten im Elternhaus kennengelernt hat und somit Eskapismustendenzen beobachtet wurden, die sich nun im eigenen Verhalten reproduzieren.

Die Wahrscheinlichkeit dafür, dass ein Verhalten nachgeahmt wird, hängt zu einem großen Teil von der Attraktivität des Modells ab. Die Identifikation mit „medial offerierten Helden“ kann einem Kind ein subjektives Gefühl von Stärke vermitteln, auch wenn es im realen Umfeld nur Unterlegenheit und Schwäche erlebt. BANDURA weist ausdrücklich auf den wichtigen Faktor der wahrgenommenen Macht des Modells hin (vgl. WEIDENMANN, S. 460 f.). Besonders Computerspielhelden zeichnen sich durch viel Macht aus. Hier potenziert sich die Beobachtung durch die Interaktivität, womit ein weiteres Ergebnis des Experiments in den Fokus rückt. Man kann, und das ist der populärere Schluss, davon ausgehen, dass der Spieler, stellvertretend durch die virtuelle Figur, Verhaltensweisen erlernt.

Diese Diskussion wurde nach den Vorfällen der Amokläufer in Schulen verstärkt geführt. Selbstverständlich bedarf es im Leben eines Jugendlichen mehrerer Faktoren, um eine solche extreme Tat auszuführen. Wer jedoch mehrere Stunden Egoshooter spielt, schult dabei die auf das Schießen ausgerichtete Hand-Augen-Koordination und erlangt so eine gewisse Übung im Schießen.

Im Hinblick auf Präventionsmaßnahmen gegen die Onlinesucht sollte an die Auswirkung von positiven Vorbildern gedacht werden. Es ist naheliegend, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte ebenso wie Gleichaltrigengruppen, Jugendfreizeiteinrichtungen und Verbände sowie andere mit der Erziehung und Bildung von jungen Menschen betrauten Personen, mit gutem Beispiel vorangehen sollten, um Suchttendenzen zu verhindern.

3 Verbindungen zwischen virtueller und realer Welt

Wenn man sich mit der Wirkungsweise der noch weniger erforschten Onlinewelt befasst, so stellt sich, wie schon bei den Computerspielen (offline), zum einen die Frage, ob positive Fertigkeiten durch das Spiel gelernt werden können bzw. welche Fähigkeiten der Spieler mitbringen muss, um erfolgreich im Spiel zu bestehen. Zum anderen rücken Transferprozesse zwischen virtueller und realer Welt in den Mittelpunkt und damit die Frage, ob diese gegeben sind und wenn ja, in welcher Weise die Transfers stattfinden. Der noch am meisten erforschte Aspekt im Rahmen der Wirkungsweise des Internet, ist auch hier der der Spiele. Dies erscheint logisch, da das Spiel komplexere Kompetenzen mit möglichen komplexeren Folgen erwarten lässt, als es zum Beispiel die reine Kommunikation vermuten lassen würde. Im Spiel können unter vermeintlich realen Bedingungen Handlungen ausgeführt werden, die nicht zur eigenen Lebenswelt zählen, aber eine reale Gruppenbindung erfordern, die eine hohe Verbindlichkeit trotz oft maximaler räumlicher Distanz aufweisen. Settings, die von Kriegsschauplätzen über den Weltraum bis in den Wilden Westen reichen, sind nicht Teil der realen Lebenswelt heutiger Jugendlicher. Aber die Verwandlung im Spiel, das Schlüpfen in andere Rollen, ist äußerst reizvoll. Identität lässt Wandel, also eine Veränderung

innerhalb von gegebenen Grenzen, zu, Verwandlung aber geht über Grenzen hinweg und reicht ins Reich der Träume und Fantasie (vgl. SCHACHTNER, 2010, S. 32). Trotz dieses Aspekts des Irrealen und Fantastischen werden im Onlinerollenspiel, wie im Folgenden aufgezeigt wird, durchaus auch reale Kompetenzen wie Teamgeist und strategisches Denken, erforderlich.

3.1 Funktionskreise

Onlinespiele suggerieren den Spielern eine wirkliche Welt, in denen nach realen Maßstäben gehandelt werden soll, ohne dass in der Folge reale Konsequenzen drohen. Da auch in virtuellen Spielwelten Aktivität und Leistung zum Erfolg führen, müssen die Spieler bestimmte Fähigkeiten besitzen, um hier bestehen zu können. FRITZ (2003) spricht in diesem Kontext von „Lenkungscompetenz“, die er in vier Funktionskreise unterteilt. Jeder Kreis ist ein Verbindungsstück zwischen den Fähigkeiten der Spieler und den Anforderungen des Spiels (vgl. FRITZ, 2003, S. 10). Dass die Spieler ein großes Interesse haben, allen Anforderungen in der bestmöglichen Weise gerecht zu werden, steht außer Frage, denn „sind die Spieler mit ihren Leistungen zufrieden, entsteht in ihnen durch die Erfüllung der gestellten Aufgaben die Gewissheit über ausgeübte Kontrolle und Macht, was in positiven Gefühlen wie Freude und Glück resultiert“ (KYRIAKIDIS, 2005, S. 50).

Der *pragmatische Funktionskreis* könnte auch als *sensumotorische Synchronisierung* bezeichnet werden. Die Spieler müssen eigene Formen der Wahrnehmung und Bewegungsmuster entwickeln und diese auf ihren Stellvertreter, also die Spielfigur oder den Avatar, abstimmen. Die Spieler reagieren während des Spiels auf eine Vielzahl optischer und akustischer Signale, welche zu bestimmten Handlungen führen bzw. auch von diesen ausgelöst werden. So entsteht ein Fluss permanenter Signale. Wenn dann die sensumotorische Synchronisierung erfolgreich gelingt, kann der Spieler Erfolge im Spiel verbuchen (vgl. ebd., S. 51 f.).

„Das wiederholte Spiel führt als Übungseffekt zum Erwerb automatisierter Körperbewegungen, die je nach situativem Kontext auf dem Bildschirm zu angemessenen Bewegungen der elektronischen Marionette führen. Die Entwicklung der sensumotorischen Synchronisation führt zur Erweiterung des eigenen Körperschemas“ (FRITZ, 2003, S. 11).

Diese Fähigkeit wird auch als „Hand-Auge-Koordination“ bezeichnet und muss zumindest sukzessiv erlernt werden, um Spielerfolge zu erreichen (vgl. KYRIAKIDIS, 2005, S. 52).

Wie wirkt das Spiel also auf den Spieler? Es fördert im feinmotorischen Bereich ein bestimmtes Können unter Vernachlässigung anderer motorischer und leiblicher Fertigkeiten. Mit einem geübten Blick und einer schnellen Hand lassen sich bei fast völliger Bewegungsvernachlässigung virtuell große Bewegungen vollführen. Der Spieler lernt, schnell zu reagieren und visuell-akustische Reize in Reaktionen umzusetzen.

Ein weiterer Kreis ist der *semantische Funktionskreis*, auch *Bedeutungsübertragung* genannt (vgl. ebd., S. 52). Es kommt hierbei zu einer Verknüpfung der Lebenserfahrung der Spieler, ihrer kulturellen Hintergründe und ihrer moralischen Einstellung, mit dem Inhalt des Spiels. Der Spieler entscheidet, inwiefern er das Spiel annimmt und sozusagen mitspielt. „Durch semantische Deutung des Spielinhalts ergibt sich also, ob es zu einer spielkonstituierenden Verbindung zwischen den Spielern und ihren Stellvertretern kommt oder nicht“ (ebd., S. 53). Es ließe sich vermuten, dass diese Passung unproblematisch ist, da die Spieler aus einer Vielzahl von möglichen Spielen wählen können und somit die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass ein Spiel ausgewählt wird, welches von Vorneherein als passend angesehen wird. Hier wirkt das Spiel ähnlich einem virtuellen Puzzleteilchen, welches zu den anderen realen Puzzleteilen passen muss.

Der *syntaktische Funktionskreis* bezeichnet die *Regelkompetenz*. Nur wenn die Spielregeln eingehalten werden, ist ein Mitspielen erlaubt, denn dieser Funktionskreis „begründet die Notwendigkeit, die Regeln in ihren Einschränkungen und Freiheiten zu erkennen, dementsprechende Handlungsmöglichkeiten zu nutzen und angemessene Strategien zu entwickeln, um das Spiel erfolgreich fortzuführen und schließlich als Sieger beenden zu können“ (ebd., S. 53). Dieser Funktionskreis wirkt derart auf die Spieler, dass sie ihre kognitiven Fähigkeiten verbessern können, denn meist werden nicht nur die Anforderungen, sondern auch die Spielregeln mit höherem Spiellevel komplexer. Es gilt, neue Ideen zu entwickeln und mit den anderen Spielern zu kooperieren. Erstaunlicherweise sind Jugendliche, die sich sonst weniger gerne Regeln und Zwängen unterwerfen, im Bereich der

Onlinespiele bereit, diese zu befolgen. Allerdings sind hier auch die Erfolge, Macht und Anerkennung schneller zu spüren als bei regelkonformem Verhalten in der Realität. Darüber hinaus wird ein Halten an Regeln im Spiel als von der gesamten Onlinepeergroup hoch angesehen, während im realen Kontext bei Jugendlichen eher ein Rebellionen gegen elterliche und schulische Zwänge zu beobachten ist.

Der letzte Aspekt ist schließlich der *dynamische Funktionskreis*, der neben den genannten sensumotorischen und kognitiven Aspekten einen motivationalen Aspekt beleuchtet. Er erklärt, woher der Wille und die Energie, sich dem Spiel zu widmen, stammen (vgl. ebd., S. 54). Für FRITZ (2003) lösen Spieler Aspekte aus dem Spiel heraus, die für sie in ihrem Lebenskontext relevant sind. Sie werden dann zu Metaphern des eigenen Lebens und erlangen ihre Faszinationskraft. „Die (motivationale) Kraft erwächst dadurch, dass Thematiken, Rollenangebote, Skripte, Episoden und einzelne Szenen des Spiels zum eigenen Lebensbereich, dessen kulturellen Hintergründen, Rollen, Lebensthematiken, einzelnen Episoden und Szenen in Beziehung gesetzt werden“ (FRITZ, 2003, S. 14). Diese Passung stimmt insofern, als zum Beispiel „Anerkennung“ oder „Etwas erreichen“ in der Lebensphase der Heranwachsenden gerade virulent sind. Es bezieht sich nicht zwangsläufig darauf, dass Kampf, Kriegskunst, Farmen, das Züchten von Tieren oder Planen von Städten gerade in der Lebensphase präsent sind.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Dramaturgie des Spiels, denn sie bringt spannende Szenen mit Identifikationsmöglichkeiten hervor. Das Spiel regt somit im weiteren Sinne dazu an, sich auf etwas einzulassen und wahrgenommene Inhalte mit der eigenen Biografie abzugleichen und entweder als stimmig und annehmbar oder als unstimmig und damit abzulehnen, zu identifizieren und zu klassifizieren. In welchem Zusammenhang steht aber die Dramaturgie des Spiels zur Lebenswelt Jugendlicher?

3.2 Die Dramaturgie der Adoleszenz

Wie gerade ausgeführt, ist die empfundene Passung zwischen Realität und Virtualität ein Kriterium, nach welchem die Spieler sich für Spiele entscheiden bzw.

dafür, wie hoch der Identifikationsgrad zwischen Spieler und Spiel ist. Man kann also annehmen, je mehr sich die Thematiken der Spielwelt an die Lebenswelt der Jugendlichen annähern, desto höher wird die emotionale Bindung und damit die Gefahr der Sucht sein. Auch dies bezieht sich wieder weniger auf das Spielsetting (z.B. Kriegsschauplatz, Farm etc.), sondern auf die dahinterliegenden emotionalen Aspekte (gemeinsam Siege erlangen, Selbstwirksamkeitserfahrung, Austausch und Anerkennung der Gleichartigen).

Mediengeschichten folgen einem klaren Bauplan, der sowohl für große Hollywoodfilme als auch für Serienfolgen und für Computerspiele gilt – welche im Prinzip ja eine Art interaktiver Film sind. Dieser Bauplan wurde in Deutschland durch CHRISTOPHER VOGLERS Buch „*Die Odyssee des Drehbuchschreibers*“ (1997) unter dem Titel „Die Reise des Helden“ bekannt und er beschreibt den Weg, den ein Protagonist auf seiner Reise durch eine Geschichte geht (vgl. BARTHELEMES & SANDER, 2001, S. 50 ff.). Es ist eine Anleitung für Medienmacher, Spannung zu generieren und den Zuschauer zu binden.

Die Etappen dieser Reise stellen sich in zwölf Schritten dar: Zuerst lernt man den Protagonisten in seiner (1) gewöhnlichen Welt kennen, bis er (2) zum Abenteuer gerufen wird. Diesem (3) verweigert sich der Held zuerst, bis er (4) seinem Mentor begegnet und schließlich (5) die erste Schwelle in Richtung des Abenteuers überschreitet. In der Folge warten auf ihn (6) Prüfungen, Verbündete und Feinde. Er meistert die Prüfungen und (7) nähert sich so dem zu Anfang gestellten Ziel zunehmend an. Vor dem Ruhm steht aber noch eine (8) äußere Prüfung, auf die die (9) ersehnte Belohnung folgt, so dass der Held (10) den Rückweg antreten kann. Auf diesem Rückweg erlebt der Held (11) seine Auferstehung und nimmt eine grundlegende Veränderung wahr, die diese Reise bei ihm ausgelöst hat. Schließlich (12) kehrt der Held mit dem Elixier, dem Schatz oder dem gelösten Problem in seine gewöhnliche Welt zurück (vgl. VOGLER, 1997, S. 52 f.).

Diesem Konzeptaufbau folgen auch Computerspiele. Der persönliche Identifikationsgrad ist höher als beim Schauen eines Films, denn der Spieler lenkt den Protagonisten selber und erlebt die Schritte mit einer größeren emotionalen Involviertheit. Interessant sind nun die Überlegungen von BARTHELEMES & SANDER (2001), die eine Analogie zwischen dieser Heldenreise und der

Adoleszenz feststellen (vgl. BARTHELMES & SANDER, 2001, S. 51 ff.). Die überzeugende Ableitung soll im Folgenden dargestellt werden und kann einen weiteren Anhaltspunkt für die generelle Faszinationskraft und Wirkungsweise von Computerspielen im Jugendalter liefern: Da Jugendliche gerade eine solche Reise real erleben, die oft mit Frustrationen, Rückschlägen aber vor allem Veränderungen und ungewohnten Umgebungen verbunden ist, scheinen die Computerspiele besonders nah an der Lebenswelt der Jugendlichen zu sein, weil eine virtuelle Reise stattfindet, die die Jugendlichen in verlangsamter Form in ihrer Erlebnis-Grundstruktur gerade selber erfahren. Die Tatsache, dass die virtuelle Reise online stattfindet, verstärkt die Faszination, denn durch das Spielen gegen Menschen (im Gegensatz zu vom Computer programmierten Handlungen) ist das Spiel nie berechenbar, nie gleich im Ablauf und zusätzlich kann man sich in Echtzeit mit den Mitspielern wie mit Freunden austauschen. Und „obwohl man nur als eine gepixelte Repräsentanz miteinander rennt, kämpft und stirbt, entwickeln sich unglaubliche Nähe- und Euphoriegefühle“ (HORX, 2007, S. 47).

Die lebensthematische Korrespondenz besteht darin, dass sich auch die Jugendlichen in ihrem momentanen Leben „auf den Weg machen, eine (äußere und innere) Reise beginnen, um neue Erfahrungen zu machen, um Prüfungen zu bestehen, um in der eigenen Entwicklung weiterzukommen“ (ebd., S. 51). Die Korrespondenz zwischen dem Bauplan eines Drehbuchs und dem Aufbau der Adoleszenz folgt den eben vorgestellten einzelnen Stationen und stellt sich wie folgt dar:

Drehbuch-Bauplan	Entwicklungsaufgaben und -themen: Das Drehbuch der Adoleszenz
Erster Akt/Exposition	Abschied von der Kindheit, 13/14 Jahre
Gewohnte Welt	Geborgenheit oder Überbehütung, Wunsch, ein Erwachsener zu sein, Erwartungen der Außenwelt, Entdecken des eigenen Körpers, Gefühl der Unzulänglichkeit
Weigerung	Verwirrung der Gefühle, Aufbruchstimmung, ggf. Eltern, die nicht loslassen
Begegnung mit dem Mentor	beste Freunde, Lehrer, Trainer, Eltern, Stars, Medien, Vorbilder des öffentlichen Lebens

Überschreiten der ersten Schwelle	Trennung von liebgewonnenen, aber kindlichen Gewohnheiten, Abnabelung, Rebellieren gegen Autoritäten, Tabus brechen, ggf. Gefühl des Alleinseins, Einsamkeit
Zweiter Akt/Konfrontation	Trennung/Ablösung, 15/16 Jahre
Bewährungsproben, Verbündete, Feinde	Auseinandersetzung mit Erwartungen von Außen (Familie, Schule), mit der Umwelt (Medien- und Konsumwelt, Gruppendruck), mit eigenen Ängsten (Unbekanntes, Zukunft), Erfahrungen mit andersgeschlechtlichen Partnern, alleine Reisen
Vordringen zum tiefsten Kern (Kampf)	Risiko-Verhalten, Gefährdungen, Grenzen verletzen, Gewalterfahrungen, Auto-Aggressionen, Selbstüberschätzung, Auseinandersetzungen mit Menschen, die einem viel bedeuten
Entscheidende Prüfung (Feuerprobe)	Anfreunden mit dem eigenen Aussehen, Suche nach Männlichkeit und Weiblichkeit, Identität finden
Belohnung	Selbsterkenntnis und Annahme der eigenen Person, Anerkennung durch Andere
Dritter Akt/Auflösung	Erkenntnis/Versöhnung, 19/20 Jahre
Rückweg	Suche nach einem eigenen Zuhause, Versöhnung mit den Eltern, Rückkehr als Erwachsener, Rückblick auf die eigene Kindheit, Erfindung eines eigenen Lebensraums
Auferstehung	Gewachsen und erwachsen, Bewusstsein, zum eigenen Abenteuer aufgebrochen zu sein, Prüfungen bestanden zu haben und selbstständig und eigenverantwortlich handeln zu können
Elixier, Erfahrung, Erkenntnis	Erfahrungen mit Gut und Böse, mit Mann-Frau, mit Leben-Tod, Zunahme von Kompetenz, Selbstständigkeit, Selbstsicherheit, Fähigkeit zu Nähe und Distanz

Abbildung 15 Die Dramaturgie der Adoleszenz (vgl. BARTHELMES & SANDER, 2001, S. 52 f.)

Es wird deutlich, dass die virtuelle Reise eine imaginäre Lebensreise in komprimierter Form darstellt. Bevor der Jugendliche in der Realität an bestimmten Punkten angekommen ist, kann er beliebig oft im Spiel ankommen. Insofern können virtuelle Welten, Ausprägungen der Onlinesucht ausgenommen, einen positiven und selbstverstärkenden Effekt auf den nach Identität suchenden Jugendlichen haben. Die virtuellen Verstärker wirken auf ihre realen Korrelate, denn nur, was

thematisch zusammenpasst, wird ausgewählt und passt ins Selbstbild. Der Heranwachsende kann sich auf seiner virtuellen Reise gefahrlos ausprobieren. Damit diese Reise des Ausprobierens nicht nur eine virtuelle ist, werden im Rahmen der Präventionsmaßnahmen u.a. erlebnispädagogische Ansätze vorgestellt werden, die Exploration in realen Kontexten ermöglichen und leibnahes Ausprobieren im Fokus haben. Es soll Heranwachsenden ermöglicht werden, im Realen einmal ‚Held zu sein‘.

In Abbildung 14 ist vom „Vordringen zum tiefsten Kern“ die Rede. Was hat es aber mit dem damit verbundenen ‚Risiko-Verhalten‘ und den ‚Gefährdungen‘ auf sich?

3.3 Sensation Seeking

Ein jugendspezifisches Korrelat bei diesem Vordringen ist das Gefährdungs- oder Risikoverhalten. Unter ein solches Verhalten fällt auch das *Sensation Seeking*, was man als die Suche nach Sinnesempfindungen übersetzen kann. „Das Sensation-Seeking-Konzept charakterisiert Personen, die ständig auf der Suche nach abwechslungsreichen und komplexen Eindrücken, Erfahrungen und Informationen sind, um ihr Erregungsniveau auf einem überdurchschnittlich hohen Niveau zu halten“ (SCHWEIGER, 2007, S. 282). In diesem Zusammenhang wird auch das Kognitionsbedürfnis erwähnt, das sich zwar auf die Suche nach geistigen Herausforderungen bezieht, welches aber hier vernachlässigt werden kann, da es mit einer Präferenz für politische Berichterstattung und intellektuelle Aufgaben einhergeht (vgl. ebd., S. 282).

Das Konzept des Sensation Seeking als Erklärungsmuster eignet sich sehr gut im Zusammenhang mit der Onlinesucht, da die Suche nach der Angstlust mit Erregung versprechenden Genres wie Actionfilmen und multimedialen Spielen korreliert und diese Suche besonders im Jugendalter zutage tritt (vgl. SUCKFÜLL, 2004, S. 115). Auch das Glücksspiel ist eine Form des Sensation Seeking, bei der die Hauptverstärkung die beim Wetten antizipierte Erregung ist. So korreliert das messbare Erregungsniveau beispielsweise mit der Einsatzhöhe und der Anzahl der Herzschläge während einer Wettsituation im Casino (vgl. RUCH & ZUCKERMAN,

2001, S. 106). Im Bereich der Onlinespiele steht eine fundierte Forschung noch aus. Es ist jedoch anzunehmen, dass aufgrund der starken Einbindung und Identifikation des Spielers mit seiner interaktiven Spielfigur die Bedrohung im Kampf als real erlebt wird und deshalb das Erregungsniveau auch hier sehr hoch ist. Ferner ist die zeitliche Investition in Onlinespiele sehr hoch, so dass der Verlust vieler Stunden Arbeit bei einer Niederlage auf dem Spiel steht. Wie beim Glücksspiel ist ein Zusammenhang zwischen Einsatzhöhe, in diesem Fall investierte Spielzeit gleich Levelhöhe, und Erregungsniveau anzunehmen.

Das Konzept des Sensation Seeking unterscheidet zwischen vier verschiedenen Arten der Suche: Die Suche nach *Aufregung und Abenteuer*, die Suche nach *Erfahrungen*, die Suche nach *sozialer Stimulation und Enthemmung* und die Suche bzw. die absolute *Vermeidung von Langeweile* (vgl. SCHWEIGER, 2007, S. 282). Gemessen wird die Höhe der Erregungssuche mithilfe eines Fragebogens (vgl. RUCH & ZUCKERMAN, 2001, S. 98 f.), wobei empfohlen wird, zukünftig den biosozialen Faktoren größeren Raum zu geben (vgl. ebd., S. 108).

Was verbirgt sich hinter den vier Kategorien? RUCH & ZUCKERMANN (2001, S. 99) erklären dies wie folgt: Die Suche nach *Aufregung und Abenteuer*, das „Thrill and Adventure Seeking“, wurzelt in Extremsportarten oder anderen physisch gefährlichen Aktivitäten. Hierzu gehören zum Beispiel Bungee Jumping, Skifahren, Motorradfahren oder Paragliding, um nur einige zu nennen. Personen, die in diese Kategorie fallen, bejahen die Frage, manchmal gerne Dinge zu tun, die ihnen ein wenig Angst machen. Diese Kategorie ist nicht mit dem generellen Explorationsdrang der Heranwachsenden zu verwechseln, sondern ist fokussiert auf den gefährlichen und zum Teil ängstigenden Aspekt. Ferner handelt es sich hier eher um eine Leidenschaft als um ein einmaliges Ausprobieren.

Erfahrungssuche, das „Experience Seeking“, gehört zu Personen, die ihre Sinne, geistig wie körperlich, stimulieren wollen. Dies kann sowohl durch bewusstseins-erweiternde Drogen, als auch durch Musik, Kunst oder Reisen geschehen.

Die *Suche nach sozialer Stimulation und Enthemmung*, das „Disinhibition Seeking“, bezieht sich auf Alkoholkonsum, exzessives Feiern oder sehr freizügige Sexualität. Personen dieser Kategorie stimmen der Aussage zu, gerne neue und

aufregende Erfahrungen zu machen, auch wenn sie etwas unkonventionell oder sogar illegal sind.

Die Kategorie *Vermeidung von Langeweile*, die „Boredom Susceptibility“, ist durch eine absolute Intoleranz gegenüber sich wiederholenden Erfahrungen gekennzeichnet. Zu der abgelehnten Wiederholung zählen auch die tägliche Arbeitsroutine sowie Personen, die als langweilig klassifiziert werden. Personen stimmen der Aussage zu, dass es die größte Sünde ist, ein Langweiler zu sein.

Selbstverständlich sind Abstufungen, Abschwächungen oder Mischungen der Kategorien möglich. Im Jugendalter werden sowohl neue Erfahrungen gesucht, als auch Langeweile vermieden und soziale Stimulation gewünscht. Zu viel Kontrolle, Anforderung, Gleichförmigkeit, Nüchternheit und Alltagsroutine wie sie in einer Zivilisation wie der unseren die Regel sind, bilden für Jugendliche, „die auf Selbst- und Weltentdeckung gehen und das Anregende, Außergewöhnliche geradezu gierig suchen, oft die Ursache für Aus-dem-Feld-Gehen“ (BAACKE, 2003, S. 83 f.).

Onlinekommunikation befriedigt dabei die Suche nach neuen sozialen Stimulationen, während beim Spielen u.a. der Aspekt der Aufregung und des Vertreibens von Langeweile hinzutreten. Wenn bereits Actionfilme zum Sensation Seeking zählen, so scheint weitere Forschung im Rahmen der Onlinerollenspiele angeraten, da hier die persönliche Einbindung aus oben genannten Gründen um ein Vielfaches größer ist. Selbstredend spielt der Aspekt der Stimulation im Rahmen der Prävention eine wichtige Rolle.

3.4 Transferprozesse zwischen den Welten

Wenn man im allgemeinen Sprachgebrauch von Transfers spricht, so sind meistens Übertragungen von einem Ort zum anderen, also räumliche Transfers, gemeint oder symbolische Überführungen wie bei einer Überweisung von einem Bankkonto zum anderen. Alle Transfers, gleich ob es sich um Menschen, Geld, Fähigkeiten oder Gedanken handelt, stellen einen Bewegungsprozess zwischen zwei Kontexten dar. Ein Hinein- und Hinausbewegen in die und aus der virtuellen

Welt stellt auch einen solchen Prozess dar. „Offensichtlich betritt man diese virtuelle Welt und verlässt sie auch wieder. Von Interesse ist es nun, was man bei diesem Bewegungsprozess in die virtuelle Welt mit hinein nimmt und was man mit herausbringt“ (FRITZ, 2005b, S. 3). Das Transfermodell geht von einem „Netzwerk von Lebenswelten“ aus, die nicht für sich alleine existieren, sondern sich wechselseitig aufeinander beziehen (vgl. ebd., S.3).

Wenn Personen gelernt haben, dass bestimmte Schemata erfolgsversprechend sind, so werden sie diese Handlungsvorlagen in ähnlichen Situationen häufiger ausführen. Auf einen ähnlichen Reiz erfolgt eine ähnliche Handlung. Wenn diese Reize innerhalb der realen Welt auftreten und zu Handlungen führen, spricht man von *intramondialen Transfers*. Treten sie zwischen der realen und der virtuellen Welt auf, so handelt es sich um *intermondiale Transfers* (vgl. ebd., S. 4). Damit es zu diesem Prozess kommt, muss der Spieler das Onlinegeschehen als sehr interessant und wichtig ansehen und seine Aufmerksamkeit diesem zuwenden. Nach einiger Zeit löst die virtuelle Handlung bei ihm Erinnerungen aus, die als sinnvoll erlebt werden und ein emotionales Korrelat im Spieler finden. „Vom Prozess des Erinnerens hängt es ab, ob die Aufmerksamkeit erhalten bleibt oder sich so abschwächt, dass der Spieler die virtuelle Welt verlässt. Bleibt der Spieler in der virtuellen Welt, kommt es zu einer kognitiven und emotionalen Inanspruchnahme, die sich durch Stress oder Flow ausdrücken kann“ (ebd., S. 6). Beim *Flow* verschmelzen die Ebenen der Handlung und des Bewusstseins. Der Mensch ist sich dann zwar seiner Handlungen bewusst, aber nicht seiner selbst (vgl. SCHWEIGER, 2007, S. 212). Dies ist erheblich suchtfördernd, denn das Gefühl, dass alles im Fluss ist und Sieg um Sieg immer mehr errungen werden kann, macht so high wie die Einnahme einer Substanz (vgl. BÖHLE, 2007, S. 112).

Die Schemata, die übertragen werden können, lassen sich unterschiedlichen Ebenen und Graden an Komplexität zuordnen:

Auf der *Fact-Ebene* werden authentische Erfahrungen übertragen. Wenn 80 % der Computerspieler in einer Befragung angeben, dass Informationen aus dem Spiel zum Verständnis der Realität dienlich waren, ist das nicht zu vernachlässigen (vgl. FRITZ, 2005b, S. 8).

Auf der *Skript-Ebene* werden bestimmte Ereignisabläufe, sozusagen musterhafte Standardszenen oder Drehbücher, übertragen. Solche Szenen können zum Beispiel das Einkaufen oder Bestellen im Restaurant sein. Damit auf dieser Ebene ein Transfer zwischen den Welten stattfindet, muss eine deutliche Ähnlichkeit zwischen der Situation und den Gegebenheiten bestehen. Die lebensweltbezogene Bedeutung wird geprüft, so dass Kinder mit der Skriptfähigkeit auch die Rahmungskompetenz erlangen, also „das Wissen, wann sie sich in der realen und wann in der Spielwelt befinden“ (ebd., S. 9). Während die Skripte der Spielwelt die Phantasie anregen und der Spieler über die mögliche Weiterentwicklung des Spielverlaufs nachdenkt, ist ein in die mentale Welt gerichteter Transfer auch dahingehend möglich, dass nach Ende des Spiels ungelöste Spielprobleme in der Realität zum Grübeln anregen (vgl. ebd., S. 10 f.). Der Spieler nimmt seine virtuellen Probleme mit in das reale Leben.

Auf der *Print-Ebene* werden sehr rudimentäre Handlungsabläufe gespeichert, wie zum Beispiel ein Fenster zu öffnen oder einen Ball zu werfen. Diese Ebene ist besonders bei Shooter-Spielen zu beachten, da die einfache Anweisung hier lautet, auf alles zu schießen, was sich bewegt. Bis auf die bekannten Ausnahmen wird dieser Handlungsimpuls in der Realität aber nicht ausgelöst, sondern nur in Gedanken, also spielerisch-imitativ, bearbeitet (vgl. ebd., S. 12).

Auf der *metaphorischen Ebene* wird die Bedeutung einer Handlung, wie der Begriff schon sagt, umgewandelt.

„Manchen Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist bewusst, dass sich wesentliche Handlungsmuster im Computerspiel in bestimmten Strukturen der eigenen Lebenswelt wiederfinden und dass dies ein Grund sein kann, sich bestimmten Computerspielen intensiver zuzuwenden. Ein solcher Transfer ist zwingend auf eine metaphorische Transformation angewiesen. Die Elemente der einen Welt müssen sich in ihre strukturelle Entsprechung der anderen Welt ‚verwandeln‘, um an den ‚Grenzlinien‘ zwischen den Welten nicht aufgehalten zu werden“ (ebd., S. 14 f.).

Dies spiegelt sich in den Ausführungen zur „Dramaturgie der Adoleszenz“ (siehe Teil IV, Kapitel 3.2) wider: Jugendliche wählen nur die Spiele oder die Teile eines Spiels als für sie bedeutsam aus, die eine lebensweltbezogene Entsprechung aufweisen können. „Kurzum: Alles, was im Schemavorrat des Spielers vorhanden ist, wird auf seine Eignung geprüft. Dabei kann der Spieler nur das auffassen, was

durch seine Schemata vorgesehen ist“ (ebd., S. 27). Wie man sieht, kann diese Entsprechung durch eine metaphorische Modifizierung entstehen. Die virtuelle Welt ist nichts Fremdes, sondern bedient sich an zur realen Welt vergleichbaren Schemata.

Ein weiterer Transfer ist der *soziodynamische Transfer*, der sich von einzelnen Szenen und Bildern gelöst hat und sich auf generelle Impulse bezieht. Handlungen beziehen sich nur noch auf die Situation an sich, und die Richtung des Transfers wird unbedeutend. Hier sind adäquate Rahmungen notwendig, denn es ist möglich, „dass durch intensive Nutzung der Computerspiele Akzentverschiebungen in Richtung auf spezielle soziodynamische Muster stattfinden, die typisch für Computerspiele sind: Macht, Kontrolle und Herrschaft zu erlangen“ (vgl. ebd., S. 15). An dieser Stelle sei nochmal darauf verwiesen, dass der Terminus „Computerspiele“ im Rahmen der Wirkungsforschung im Ergebnis synonym mit den Onlinerollenspielen ist. Zum einen existieren für den separaten Onlinebereich noch kaum empirische Ergebnisse, zum anderen sind Grundzüge der Spiele (höhere Level erreichen) identisch, wobei der Onlineaspekt, aufgrund der sozialen Dynamik, die Offline-Wirkung potenziert.

Es ist essentiell, dass der Spieler über seine Erfahrungen, Gefühle und Gedanken des Spiels spricht, damit sie ihm bewusst werden. „Mit dem Bewusstsein über die Transferprozesse erlangt der Spieler Einflussmöglichkeiten auf diesen Prozess“ (ebd., S. 23). Im Hinblick auf primäre Präventionsmöglichkeiten spielt damit die Verbalisierung des Erlebten eine entscheidende Rolle, denn so macht man die Prozesse mit Suchtpotential transparent. Auch für die sekundäre Prävention spielt das Kommunizieren von Gefühlen eine Rolle, denn nur wer ein Problem erkennt, kann dieses angehen.

Außer nach den Ebenen lassen sich Transfers auch nach der Form klassifizieren (vgl. ebd., S. 15 ff.): Ein *problemlösender Transfer* ist der häufigste und liegt besonders bei Vielspielern vor, wenn sie nach dem Spiel über Lösungsmöglichkeiten für Probleme des Spiels nachdenken. Es ist davon auszugehen, dass diese Form besonders bei Onlinesüchtigen ausgeprägt ist, da das Nachdenken über die virtuelle Welt, wenn man offline ist, ein Kriterium zur Suchtbestimmung darstellt

(siehe Teil II, Kapitel 4.1). Ein *emotionaler Transfer* ist von Bewusstseinsprozessen begleitet und bezieht sich auf Gefühle wie Ärger, Anspannung, Stolz oder Freude, während ein *instrumentell-handlungsorientierter Transfer*, wenn er stattfindet, hauptsächlich auf die Spielwelt gerichtet ist und vorliegt, wenn Handlungsmuster dort ausprobiert werden. Ein *ethisch-moralischer Transfer* liegt dann vor, wenn virtuell ausgeübte Gewalt zu einer realen Abstumpfung führen würde. *Assoziative Transfers* treten bei Reizähnlichkeit auf. *Realitätsstrukturierende Transfers* liegen vor, wenn fiktionale Erfahrungen für reale Entscheidungen als Erfahrungsgrundlage herangezogen werden. Problematisch ist dies bei einer ungeprüften Übernahme. In die gleiche Richtung schlagen auch *informationelle Transfers*, da hier Informationen im Spiel der Realität dienen. *Auf das Gedächtnis bezogene Transfers* sind noch zu erforschen. Es geht um die Frage, welche Elemente des Spiels wie erinnert und gespeichert werden. *Zeiterlebende Transfers* heben im Spiel die reale Zeitstruktur auf (siehe Flow). *Phantasiebezogene Transfers* beziehen sich auf das Weiterspinnen des virtuellen Geschehens in der Realität, der „Offline-Welt“.

Die Wirkungsweise von Medien bzw. in diesem Fall der Transfer zwischen den Welten hängt von Vorprägungen und kognitiven Leistungen des Spielers ab. Es wird deutlich, dass zwischen den Zeilen eines Spiels mehr passiert, als auf der Oberfläche vermutet wird. Transfers können in beide Richtungen stattfinden und orientieren sich an vorhandenen Schemata der Spieler.

Pädagogisch formuliert bzw. humanökologisch gesehen, ist das beste Rüstzeug für ein Spielen ohne Suchtgefahr der frühzeitige Erwerb von adäquaten Schemata und einer für gelingendes Menschsein notwendigen Rahmungskompetenz. Mit diesem Rüstzeug sind im Fall von Stress und/oder Langeweile Handlungsalternativen möglich. Darüber hinaus spielen leibliche Erfahrungen eine zentrale Rolle. Hierzu gehören *reale* Erfahrungen mit ‚Menschen zum Anfassen‘, mit Erfahrungen von Kopf, Herz und Hand, kurz, es geht um ein Erleben mit *allen* Sinnen. Dies bedeutet für die Pädagogik ein frühzeitiges Einüben der realen Handlungsschemata. Es geht bereits im Kindergartenalter darum, eine Haltung zu den Dingen zu entwickeln, also eine Haltung zu den Medien ebenso wie eine Haltung

zur Bewegung und zur Natur. Das reale Leben sollte Abwechslung, Spannung und Abenteuer beinhalten, so dass beim Eintreten in die virtuelle Welt die Wahrscheinlichkeit größer ist, dass bereits viele reale Handlungssituationen kennengelernt wurden, so dass nicht die virtuellen Erfahrungen die Lücke der real nicht erlebten Erfahrungen ausfüllen müssen.

Inwiefern und was genau hier im Sinne von Prävention gegen Onlinesucht pädagogisch angeraten ist, wird im dritten Teil der vorliegenden Arbeit behandelt. Vorher werden aktuelle Tendenzen aus dem Stand der Wirkungsforschung gezogen.

4 Aktuelle Tendenzen

Zusammenfassend lässt sich nach den oben stehenden Ausführungen sagen, dass sich die Medienwirkungsforschung von traditionellen und unflexiblen Modellen hin zu einer dynamischeren Sichtweise entwickelt, die das interaktive Medium Internet einbezieht. Nach wie vor stehen im Onlinebereich aber fundierte Forschungsergebnisse aus, die Antworten auf die Fragen geben sollen, welche Auswirkungen die einzelnen Onlineanwendungen haben. Wie dargestellt wurde, stehen der Zeitvertreib, die Flucht aus einem durchschnittlich langweiligen oder beschwerlichen Alltag sowie Stimulation, Gruppenerlebnis und Anerkennung weit vorne bei der Frage, warum die virtuelle Welt gerade von Jugendlichen so häufig frequentiert wird. Dies berücksichtigt aber nicht, mit welchem Ergebnis die Jugendlichen diese Welt wieder verlassen bzw. wieso sich jemand doch auf die reale Welt einlässt. Es ist davon auszugehen, dass die reale Welt dann attraktiv ist, wenn sie die Bedürfnisse der Heranwachsenden besser befriedigt, als es die virtuelle Welt vermag. Wie die reale Welt spannungsreich und herausfordernd gestaltet werden kann, wird Teil drei der Arbeit im Rahmen der Prävention darstellen.

Das vorliegende Kapitel hat gezeigt, dass die eigene Dramaturgie im Jugendalter mit dem Aufbau der Spiele korrespondiert, dass die Suche nach Sensationen als Jugendphänomen Suchttendenzen verstärkt und dass Transferprozesse zwischen der virtuellen und der realen Welt in den unterschiedlichsten Ausprägungen

vorhanden sind. Fundierte Kenntnisse liegen im Bereich der „gelernten Sucht“ vor sowie in den Ausführungen zum Teufelskreismodell und zum Homöostatischen Modell. Als Fazit kann aus diesen Forschungsergebnissen gezogen werden, dass Sucht ein gelerntes Verhalten ist. Die positiven Verstärker, die bei der Verhaltenssucht in Form von einer Besserung des mentalen Zustandes ausgehen, führen besonders durch die intermittierende Verstärkung im Spiel schnell zu einer Abhängigkeit. Der Teufelskreis startet in dem Moment, in dem durch das Spiel die Probleme selbstverständlich nicht gelöst, sondern nur vergessen werden, was den Spieler oder Onlineanwender zurück in die Virtualität treibt, sobald die Probleme erneut auftreten. *Zeit online* schreibt zur Internetsucht am 5. Juni 2008, dass viele Spiele beim Spieler eine Flut von Erfolgserlebnissen auslösen, eine sogenannte ‚Dopamindusche‘, wie FRITZ es in dem Zusammenhang nennt (vgl. <http://www.zeit.de/online/2008/24/internet-sucht-tagung>). Solche Erlebnisse vermittelt die reale Welt viel zu selten, so dass man dieser Glückshormonausschüttung leicht verfallen kann, sich selbst vernachlässigt und jeglichen Kontakt zur echten Welt verliert.

Homöostatisch wird der Ablauf dadurch gestützt, dass der Mensch nach Stressvermeidung strebt, und durch die Konditionierungsprozesse der Onlineanwendungen, auch biologisch, ein temporäres Gleichgewicht erreicht wird, da die ‚schöne Beschäftigung‘ entspannt und den Stress vergessen lässt.

An die vorangegangenen Erkenntnisse schließt sich nun die Frage an, was heute präventiv gegen Onlinesucht im Jugendalter getan werden kann und sollte. Der Forschungsstand befindet sich dazu noch auf einem schwachen Niveau und bietet meist nicht mehr als Hypothesen (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 2). Trotzdem steht es außer Frage, dass die Onlinesucht ein eigenständiges Phänomen darstellt, welches zur Verhinderung der Prävention und zur Behandlung der Therapie bedarf (vgl. ebd., S. 116). Um gegen Sucht gewappnet zu sein, benötigen Jugendliche (vgl. Teil IV):

Hohes Selbstwertgefühl, Kompetenz im Bereich Motorik und Aufmerksamkeit, Fähigkeit zur Planung, positive Selbstwirksamkeitserwartung, alternative Verhaltensweisen, Problemlösungs- und Stressbewältigungskompetenz, Fähigkeit zur

Stimmungsregulation, Gruppeneinbindungen, Stimulation, positive Vorbilder, Thematiken und Rollen passend zu den eigenen Bedürfnissen, reale Reisen und Helden, Aufregung und Abenteuer.

Es gilt, die Erfahrungsräume zur Bedürfnisbefriedigung zu ermöglichen und pädagogisch zu gestalten. Um dem medieninhärenten Suchtpotential zu widerstehen, müssen humanökologische Arrangements geschaffen werden, die dieses abfangen.

Zusammenfassend kann in Hinblick auf die Prävention festgehalten werden, dass Onlinesucht auf der Basis des derzeitigen Forschungsstandes als ein Suchtverhalten angesehen werden muss, das durch exzessive Beanspruchung übermäßiger Zeitkontingente zu einer zunehmenden Einengung des Verhaltensraumes und somit zu psychosozialen Konsequenzen führt. Bei Jugendlichen kann die Entstehung von Onlinesucht durch bestimmte psychosoziale Entwicklungsprozesse beeinflusst werden, die unter Anwendung des entwicklungspsychologischen Modells von ERIKSON (1973) als mangelhafte Lösungen der Entwicklungsaufgaben ‚Identität vs. Identitätsdiffusion‘ bzw. ‚Intimität vs. Isolierung‘ bezeichnet werden könnten (vgl. PETERSEN & THOMASIUS, 2010, S. 103).

Im Folgenden werden nun mögliche Maßnahmen der Prävention erörtert. Hierbei werden zuerst präventionstheoretische Grundlagen (Verhältnis- und Verhaltensprävention, Primär-, Sekundär-, Tertiärprävention) vorgestellt, bevor die Gesundheitsförderung mit Salutogenese, Resilienz und verschiedenen Präventionsprogrammen dargestellt und auf ihre Relevanz für die Prävention gegen Onlinesucht geprüft wird. Im Anschluss daran führen Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik, ergänzt durch Aspekte von Therapie und Rehabilitation, zu einem eigens entwickelten Präventionsmodell gegen Onlinesucht im Jugendalter.

3. Teil: Prävention

V Präventionstheoretische Grundlagen

Wie aus dem Vorangegangenen hervorgeht, müssen Präventionsmaßnahmen gegen Onlinesucht im Jugendalter die Identitätsentwicklung der Jugendlichen mit ihren zentralen Bedürfnissen beachten und gleichzeitig die Wirkungsmechanismen des Internets und seiner Anwendungen berücksichtigen. Suchtprävention versucht immer, etwas Schädliches vom Menschen fernzuhalten und die Wahrscheinlichkeit zu senken, dass das Suchtverhalten auftritt: „Suchtprävention bedeutet, dass man durch geeignete Maßnahmen dem Missbrauch von abhängigkeits erzeugenden Substanzen und nichtstoffgebundenen Abhängigkeiten des Menschen zuvorkommen will“ (PETERMANN ET AL., 1997, S. 32). Diese Maßnahmen sind stets administrativ eingebunden und politisch auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln (vgl. PETERMANN & ROTH, 2006, S. 52 ff.): Auf *Bundesebene* agiert das Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS), die Bundeszentrale für die gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und die Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren (DHS). Die BZgA setzt Kampagnen zur Prävention um und hat hierfür ein Jahresbudget von ca. 6 Millionen Euro zur Verfügung. Die Prävention auf *Länderebene* regelt jedes Bundesland selbst. Hierfür sind Fachstellen zur Suchtvorbeugung sowie auch Landeskriminalämter zuständig. Auf *kommunaler Ebene* gehört die Prävention zu den Trägern der Jugendhilfe und wird auch von Einrichtungen der Kommune getragen. Im *Gesundheitswesen* sind die Krankenkassen und die Gesundheitsberufe (Ärzte, Psychologen usw.) für die Prävention verantwortlich. Auf dem *Bildungs-, Arbeits- und Freizeitsektor* stehen Kindergärten, Schulen, Betriebe oder Vereine in präventiver Verantwortung. Hier kommen suchtvorbeugende schulische und außerschulische Curricula zum Einsatz. Einige der hier anzusiedelnden Kampagnen werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt. Es findet oft eine Verzahnung der einzelnen Bereiche statt, indem zum Beispiel Programme, die in Schulen zum Einsatz kommen, durchaus von der Bundesebene gefördert werden können: „Suchtprävention bei Kindern und Jugendlichen ist eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund, Ländern und

Kommunen“ (DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK GMBH, 2009, S. 23). Prävention steht dabei im Mittelwettstreit mit therapeutischen Maßnahmen, denn auch bei der Suchtprävention ist es wie auf anderen Ebenen des Gesundheitswesens so, dass Mittel eher in die Therapie fließen, als dass vorbeugende Handlungen unterstützt werden. Deshalb „versuchen alle mit der Suchtvorbeugung befassten Personen, einer Benachteiligung der Prävention gegenüber den Feldern der Therapie und Rehabilitation zu begegnen“ (vgl. PETERMANN & ROTH, 2006, S. 54). Finanzielle Mittel für die Prävention gegen Onlinesucht zu generieren, birgt die besondere Schwierigkeit, dass die Suchtgefahr des Mediums ja nicht offiziell anerkannt ist und somit in der allgemeinen Betrachtung die Notwendigkeit hier aktiv zu werden, weniger hoch angesiedelt ist, als bei harten Drogen. Glücklicherweise wenden sich präventive Konzepte heute von einer konkreten Suchtprävention hin zu einer allgemeinen Gesundheitsförderung, so dass die Prävention gegen Verhaltenssüchte hierdurch auch abgedeckt wird (vgl. JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 141).

Bei der Entwicklung von Präventionsprogrammen, gleich welche politische Ebene diese konzipiert, wird der Mensch immer in Wechselwirkung mit der Umwelt und der Droge betrachtet, wie das *Trias-Modell* des Substanzmissbrauchs deutlich macht (vgl. FISCHER, 2001, S. 30): Neben die Merkmale der Droge (oder in unserem Fall des stoffungebundenen Reizes) treten der Mensch mit seinen psychischen und physischen Merkmalen einerseits sowie die Umwelt mit ihren personellen, sozialen und kulturellen Faktoren andererseits. Alle Variablen müssen bei der Prävention betrachtet werden.

Das breite Feld der Suchtprävention unterscheidet zwei verschiedene Gewichtungen bei der Betrachtung von Verhalten bzw. von Verhaltensänderungen. Zum einen kann der Fokus auf der Veränderung der Situation liegen, zum anderen auf der Veränderung der Person. Der erste Ansatz wird als *Verhältnisprävention*, der zweite als *Verhaltensprävention* bezeichnet (vgl. RÖHM, 2002, S. 265). Diesen Aspekten widmet sich das erste Kapitel des folgenden Teils zur Prävention.

Neben dieser Unterscheidung von Verhältnissen und Verhalten hat sich in der Fachdiskussion ein Ansatz bewährt, der nicht auf die Person oder die Umwelt

abhebt, sondern in erster Linie den Zeitpunkt der Maßnahme betrachtet. Hier unterscheidet man zwischen *primärer*, *sekundärer* und *tertiärer Prävention* und hebt damit auf einen präventiven Einstieg vor dem Auftreten der Abhängigkeit ab, arbeitet also vorbeugend, oder man agiert unterstützend nach dem Auftreten bzw. rehabilitativ und kompensatorisch (vgl. ebd., S. 265). Auf dieser Unterteilung liegt der Fokus des zweiten Kapitels.

Im dritten Kapitel wird die Primärprävention im Hinblick auf Verhältnisse und Verhalten darzustellen sein. Da diese Arbeit eine pädagogische Intention hat, stehen primärpräventive Maßnahmen gegen Onlinesucht im Zentrum. – Im allgemeinen Sprachgebrauch wird als Prävention oft auch nur die Primärprävention verstanden, während sekundäre Maßnahmen als Intervention und tertiäre Maßnahmen als Rehabilitation oder Resozialisation begriffen werden. – Es hat sich in der Suchtforschung unabhängig von der Art der Sucht ein primärpräventives Arbeiten herauskristallisiert, welches zum Ziel hat, die allgemeine Gesundheit der Menschen zu stärken. Hierzu zählt vor allem bei Kindern und Jugendlichen eine Stärkung der allgemeinen Lebenskompetenz. In diesem Zusammenhang wird auf das Konzept der *Salutogenese* und der *Resilienz* verwiesen, also der ‚Widerstandsfähigkeit‘ bzw. Fähigkeit eines Individuums, „erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen“ (WUSTMANN, 2004, S. 18) umgehen zu können.

In weiteren Kapiteln wird die *Medienpädagogik* als Primärprävention vorgestellt werden, da ein frühzeitiges Erlernen von technischen Fähigkeiten, verbunden mit einer tiefgreifenden Reflektion über die Mediennutzung, ein zentraler Aspekt im Rahmen der Onlinesuchtprävention ist.

Besondere Bedeutung kommt der *Erlebnispädagogik* als einem primärpräventiven Ansatz zu, da leibliche Herausforderungen und Anerkennung in einer Gruppe zentrale Bedürfnisse der Jugendlichen sind. Erlebnispädagogik knüpft hier an und ist eine handlungsorientierte Methode, die durch exemplarisches Lernen junge Menschen vor Herausforderungen stellt, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und befähigen, ihre Lebenswelt eigenverantwortlich zu gestalten“ (vgl. MICHL, 2009, S. 11).

Ergänzungen liefert die *Theaterpädagogik* bzw. das *Szenische Spiel*, da hier vergleichsweise allmählich, wie beim Computerspiel, das Schlüpfen in andere Rollen ausprobiert werden kann – freilich mit dem entscheidenden Unterschied eines real-leiblichen Bezugs.

Im Rahmen sekundärer Maßnahmen werden Methoden vorzustellen sein, Jugendliche zu Verhaltensänderungen zu motivieren. Hierzu zählen die Konzepte des *Readiness to Change*, des *Motivierenden Interviews* und der *Reality Therapy*.

Tertiäre Maßnahmen, die sich bei Süchtigen mit einer Wiedereingliederung in die Gesellschaft befassen, werden dabei nur in dem Sinne eine Rolle spielen, als dass sie Aspekte betrachten, die das Rückfallrisiko senken.

1 Verhältnis- und Verhaltensprävention

Die *Verhältnisprävention* „zielt auf den Aufbau einer dinglichen und sozialen Umwelt ab, die geeignete kontextuelle Ressourcen für die Bewältigung plötzlich eintretender oder antizipierter Lebensereignisse bereitstellen soll“ (PETERMANN & ROTH, 2006, S. 39). Die Veränderung von schulischen Anforderungen zur Vermeidung von Schulstress könnte hier ebenso dazu gehören wie die gemeindeorientierte Ausgestaltung förderlicher Umgebungen für Jugendliche.

Die *Verhaltensprävention* ist eine personenorientierte Prävention und versucht, Menschen vorbeugend mit psychischen Ressourcen auszustatten, die schwierige Lebensereignisse zu bewältigen helfen. Es geht dabei um Ereignisse, die zwar eintreten können, aber nicht eintreten müssen (vgl. ebd., S. 39).

Ergänzend kann hierzu noch die ereignisbezogene Prävention erwähnt werden, die sich auf Lebensereignisse stützt, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden, wie zum Beispiel ein Jobwechsel und der Beginn des Ruhestandes (vgl. ebd., S. 39).

Alle Maßnahmen zielen darauf ab, Menschen möglichst unbeschadet durch ihr Leben zu begleiten und dabei die Befriedigung der Grundbedürfnisse zu sichern. Wie bereits in Zusammenhang mit MASLOWS (1999) Bedürfnishierarchie (vgl. Teil III, Kapitel 1.2) deutlich wurde, ist die Befriedigung von Bedürfnissen als

Antrieb und Motivation menschlichen Handelns zu sehen. Gerade in schwierigen Situationen wird der Einzelne versuchen, seine Bedürfnisse nach Kontrolle und Orientierung, nach Lustgewinn und Unlustvermeidung sowie nach Bindung und Erhöhung des Selbstwertgefühle aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 92).

Der Ansatz, Prävention sowohl struktur- als auch personenorientiert zu betrachten, entstammt der Ottawa-Charta der WHO, die „die grundlegenden ökologischen, sozialen und politischen Voraussetzungen einer gesundheitsförderlichen Lebensumwelt ausdrücklich als gleichrangige Zielgrößen neben der personalen Gesundheitsförderung definiert“ (PETERMANN ET AL., 1997, S. 37). Die personen- und strukturorientierte Betrachtung lässt sich wiederum in drei Kategorien unterteilen, die mit steigender Gewichtung bedacht werden müssen. So kann man zwischen der Prävention von Suchtmittelmissbrauch, der Prävention von Suchtverhalten und der allgemeinen Gesundheitsförderung unterscheiden (vgl. DRÖBLER, 2002, S. 309). In Anlehnung an ABT soll hier überblicksartig dargestellt werden, welche Maßnahmen in die einzelnen Kategorien fallen können und wie sie einander zuzuordnen sind:

Ansatz	personenorientiert	strukturorientiert
Allgemeine Gesundheitsförderung	<p>Stärkung der Selbstwertschätzung und sozialer Kompetenzen, Entwicklung von Lebenssinn</p> <p>Umgang mit dem Körper zur Förderung von Erlebnisfähigkeit, Umgang mit Frust, Trauer, Freude</p>	<p>Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen im Setting: Luft, Wärme, Klima, Wohnumfeld, Einrichtung</p> <p>Ermöglichung von selbstgewählten Sozialkontakten für Kinder</p>
Prävention von Suchtverhalten	<p>Erhöhung spezieller Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeitserwartung, Gruppendruck widerstehen, Konfliktfähigkeit</p> <p>Schaffung eines vertrauten Klimas, verantwortlicher Konsum</p>	<p>Abbau suchtbegünstigender Strukturen in Schule und Freizeit, Beteiligung Heranwachsender an Entscheidungen</p> <p>Feste Regeln, Grenzen, Rituale</p>

Prävention von Substanzmissbrauch	Vermittlung der Folgen von Drogen, Drogenmissbrauch, Abhängigkeit	Kenntnisvermittlung zur Drogengesetzgebung
	Kein Konsum von Suchtmitteln gegen Frust und Unlust	Eindeutige Grenzen und Sanktionen bei Regelverletzung

Abbildung 16 Präventionsansätze (vgl. DRÖBLER, 2002, S. 309; PETERMANN ET AL., 1997, S. S. 37)

Die allgemeine Gesundheitsförderung steht deshalb an erster Stelle, weil sie die beiden anderen Präventionsarten umfasst. Gesundheit zu fördern und Ressourcen zu aktivieren, sind erste Schutzschilder gegen die Verlockungen von ungesunden Substanzen oder ungesundem Verhalten. Wer gelernt hat, sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, wird seine Meinung, Drogen abzulehnen, besser artikulieren können, und wer in einer natürlichen Umgebung mit sportlicher Betätigung groß geworden ist, wird unter Umständen eine größere Abneigung gegen ein ganztägiges Sitzen vor dem Computer empfinden. Die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Glaube an die eigene Selbstwirksamkeit wirken im Rahmen der generellen Prävention von Suchtverhalten protektiv.

Als weitere personenbezogene Faktoren sind die frühkindlichen Erfahrungen, die Neugier, die emotionale Erlebnisfähigkeit und die Frustrationstoleranz zu nennen. Auf Seiten der Umwelt spielen das Modellverhalten der Eltern, die soziale Schicht, die Werbung mit ihren Botschaften, die Arbeits- und Lernsituation und auch das Erleben von elterlicher Trennung oder Scheidung eine Rolle (vgl. KAMMERER, 2000, S. 14 f.).

Eine erfolgreiche Suchtprävention nimmt immer den Aspekt der Person und den der Umwelt in den Blick und verbindet Maßnahmen. Die Suchtprävention zielt auf die Stärkung der individuellen Lebenskompetenz und zugleich auf die Beeinflussung der Lebenszusammenhänge ab. Vonnöten ist ferner ein Interesse und eine Weiterbildung von Bezugspersonen wie Eltern und Lehrern (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK, 2009, S. 22). Im Folgenden sollen die Präventionseinsätze nach dem Zeitpunkt des Einsatzes unterschieden werden.

2 Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention

Die „Dreiförmigkeit der Prävention“ ist in der Praxis oft schwer voneinander zu trennen. Zum einen ist Tertiärprävention selten anzutreffen, zum anderen sind die Praxisfelder von Primär- und Sekundärprävention oft so verflochten, dass man sie nicht klar voneinander trennen kann (vgl. KAMMERER, 2002, S. 12). Da die Begriffe jedoch sehr klar den Zeitpunkt des Eingreifens beschreiben, haben sie sich trotz Überschneidungen bewährt und werden in jeder Literatur nach diesen drei Klassen getrennt.

Die WHO definiert Gesundheit als einen Zustand von physischem, geistigem und auch sozialem Wohlbefinden, so dass Prävention darauf abzielt, diesen Zustand entweder zu schaffen oder zu erhalten (vgl. KAMMERER, 2000, S. 9). Der präventive Beitrag zur Schaffung bzw. zum Erhalt oder zur Wiederherstellung setzt zu verschiedenen Zeitpunkten an:

Die *Primärprävention* setzt möglichst früh an und möchte einem Risikoverhalten zuvorkommen. Sie kann sich an die allgemeine Bevölkerung oder an spezielle Zielgruppen, wie zum Beispiel an Kindergartenkinder, wenden (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK, 2009, S. 20). Auf diesem Bereich wird das Hauptaugenmerk der hier zu erarbeitenden Präventionsmaßnahmen gegen Onlinesucht im Jugendalter liegen. Das Besondere an der Prävention im Rahmen der Onlinesucht ist, dass nicht das Verhalten an sich verhindert werden soll. Die Nutzung des Computers gehört zum Alltag und auch die Verwendung von Spielen oder sozialen Netzwerken ist etwas Selbstverständliches. Dies unterscheidet Präventionsmaßnahmen gegen Onlinesucht deutlich von Präventionsmaßnahmen gegen das Rauchen oder Trinken. Es wird zu untersuchen sein, welche Präventionsform bei klassischen Maßnahmen wirkungsvoll ist und inwieweit sich das auf die Onlinesucht übertragen lässt. Außer Frage steht, dass eine sinnvolle Prävention im Kleinkindalter zuhause beginnen und sich im Kindergarten fortsetzen muss, „da erfahrungsgemäß Kinder bereits in diesem Alter ersten Zugang zu Spielgeräten wie Spielkonsolen, Handhelds und Computer erhalten“ (POPPE & MUSALEK, 2009, S. 287). Es geht bei der Primärprävention um die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, um Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit sowie um Ich-Stärke und Selbstsicherheit (vgl. KAMMERER, 2000, S. 11) – um nur einige wenige

Kompetenzen zu nennen. Dies entspricht der personenbezogenen Suchtprävention. Auch suchtartige, substanzunabhängige, Verhaltensweisen werden primärpräventiv bearbeitet. Suchtprävention hat deshalb nicht unbedingt immer Abstinenz, sondern auch angemessenen Umgang und selbstbestimmte Kontrolle als Ziel“ (ebd., S. 11). Auf die Onlinesucht trifft dies ganz und gar zu.

Die *Sekundärprävention* erfasst Personen mit einer (oft erst beginnenden) Suchterkrankung und versucht bei Konsumierenden oder bei gefährdeten Personen das Verhalten zu beeinflussen, so dass eine Suchtlaufbahn und die dann benötigte intensive Behandlung nicht notwendig werden (vgl. ebd., S. 11). Während die Primärprävention also die Häufigkeit des Neuauftretens einer Störung verhindern soll, kann die Sekundärprävention als therapeutisch bezeichnet werden, da hier Störungen behandelt werden, mit dem Ziel, die Prävalenz zu senken (vgl. PETERMANN & ROTH, 2006, S. 24).

Der *Tertiärprävention* kommt eine rehabilitative Funktion zu, denn sie soll bei der Bewältigung von Störungsfolgen einer Sucht helfen und somit die Sucht und die sich daraus ergebenden suchtspezifischen Benachteiligungen beseitigen (vgl. ebd., S. 24).

Man könnte den drei Ebenen noch die *primordiale Prävention* vorordnen (vgl. FISCHER, 2002, S. 29). Während die Primärprävention sich im engeren Sinne einer bestimmten Gruppe der Gesamtbevölkerung zuwendet, würde sich die primordiale Prävention an alle richten. Überblickartig stellen sich die verschiedenen Präventionsformen und Gesundheitszustände wie folgt dar:

Interventionsform	primordial	primär	sekundär	tertiär
Zielgruppe	Gesamtbevölkerung	Merkmalsträger	Patienten	Rehabilitanten
Gesundheitszustand	gesund	gesund	akut krank	chronisch krank
Verhütung von	Risikofaktoren	akute Erkrankung	chronische Erkrankung	vermeidbare Folgeschäden
Maßnahmenorientierung	Lebensweise (Beeinflussung der Verhältnisse)	Lebensstil (Beeinflussung von Verhalten und Verhältnissen)	medizinisch	sozialmedizinisch
Klassische Abgrenzung		Prävention	Therapie	Rehabilitation

Abbildung 17 verschiedene Präventionsformen (vgl. FISCHER, 2002, S. 21)

Bezogen auf die Onlinesucht bedeutet das in der Abbildung Hervorgehobene, dass primordial alle Menschen der Bevölkerung angesprochen werden müssten, sowohl alle Computernutzer, als auch Nicht-Nutzer, da sie potentiell zukünftige Nutzer und Abhängige sein könnten. Als Ziel wäre eine ausgeglichene Lebensweise bzw. ein gesundheitsbewusstes Verhalten zu fördern. Durch die Schaffung von Sportangeboten oder durch die Gestaltung der Schule könnten die entsprechenden Verhältnisse beeinflusst werden.

Auf der primären Ebene werden Merkmalsträger angesprochen, die aktuell noch gesund sind, bei denen es aber gilt, das Risiko zu verringern. Hier wären die Kinder und Jugendlichen anzusiedeln, da sie *die* Generation im Netz sind und sich in der Phase der Identitätsbildung befinden. Es müssen die Verhältnisse sowie das Verhalten beeinflusst werden: „Die Maßnahmen der Primärprävention setzen also bei der breiten Gruppe aller Kinder und Jugendlichen an. Ihre Gesundheit – verstanden als ganzheitliches körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden – soll langfristig erhalten und gefördert werden“ (HALLER, 1996, S. 51). Hier können mögliche humanökologische Arrangements in Elternhaus und Schule bedacht und das Augenmerk auf die Förderung protektiver Faktoren in der Person gewichtet werden. Das Verhalten einer Person ist schließlich immer das Ergebnis einer reziproken Beziehung von kognitiven und individuellen Eigenschaften auf der einen und der physikalischen Umwelt auf der anderen Seite (vgl. SMITH & BAUMANN, 2007, S. 147).

Auf der sekundären Ebene, der Ebene der Therapie, spricht man bereits von Patienten, bei denen eine Erkrankung vorliegt, deren Verfestigung es zu verhindern gilt. Jugendliche, die bereits Merkmale der Onlinesucht aufweisen, müssen den Weg aus dem Netz zurück in die Realität finden und dabei pädagogisch begleitet werden. Die Maßnahmenorientierung bei einer Verhaltenssucht ist hier nicht rein medizinisch sondern auch sozial-medizinisch, da es ebenfalls um eine Umgestaltung des sozialen Umfelds gehen wird. In der Realität verschwimmt die Grenze zur Primärprävention oft, so dass unter sekundäre Maßnahmen auch Schritte bei möglichen ersten Symptomen fallen.

Die tertiäre Ebene der Rehabilitation wird nur am Rande betrachtet, da es bei der Onlinesucht nicht auf den kompletten Verzicht der Computernutzung mit einer

Wiedereingliederung in die Gesellschaft ankommt. Vielmehr sind die Prozesse der Förderung und Rückführung in reale und leibliche Sozialkontakte Teil der primären und sekundären Ebene präventiver Arbeit gegen die Onlinesucht.

Den genannten Präventionsebenen liegt die Annahme zugrunde, dass sich Suchtverhalten systematisch aufbaut. Auf einen Genuss durch ausweichendes Verhalten folgt eine Gewöhnung an das Genussmittel und schließlich die Sucht (vgl. KAMMERER, 2000, S. 15). Wichtig ist nun für die präventive Arbeit, das Verdrängen von Problemen zu verhindern, um die „Genussfähigkeit zu erhalten“ und „zu lernen, Probleme und Konflikte anders zu bearbeiten“ (vgl. ebd., S. 15). Dies macht ein sehr frühes Ansetzen notwendig, da bereits Kleinkinder den Umgang mit Genuss und Bedürfnisbefriedigung erlernen. Dies hebt die Rolle der Eltern wiederum hervor, weil ein Einsetzen der Arbeit erst auf schulischer Ebene bereits sechs oder sieben Jahre der Verhaltensbeeinflussung verschenkt hätte. Eltern und Pädagogen müssten Kinder frühzeitig dahingehend unterstützen, einen Sinn in ihrem Leben zu finden, da Sucht durchaus begriffen werden kann als eine Suche nach Sinn außerhalb der realen und gesunden Mittel. „Wer innehalten kann, um zu genießen, wer auf der Suche nach seiner eigenen Identität ist, wer seine Persönlichkeit voll entfalten kann..., der kann seinen ‚Hunger nach Sinn‘ stillen. [...] Prävention muss Räume schaffen für die Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt“ (STRAB, 1995, S. 2 f.).

3 Arten der Primärprävention

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Ansätze der Primärprävention dargestellt. Im Unterschied zur Substanzabhängigkeit geht es bei der Prävention von Onlinesucht im Jugendalter nicht um eine Abstinenz oder ein Herausschieben des Einstiegsalters, sondern darum, nicht das normale Nutzungsmaß zu überschreiten und in die Sucht zu gleiten. Doch auch in Bezug auf die Substanzabhängigkeit hat sich ein Wandel vollzogen, der es möglich macht, sozusagen eine allgemeine, eine generalpräventive Suchtprävention zu betreiben, die Kinder und Jugendliche

gegen Sucht *an sich* wappnet. Suchtprävention muss in erster Linie personale und soziale Ressourcenstärkung fördern, die sich nicht auf drogen- und suchtspezifische Elemente beschränkt (vgl. RÖHM, 2002, S. 275). Das bedeutet, dass Präventionsprogramme mehr leisten müssen als kognitive Wissensvermittlung. Sie müssen positive affektive Elemente beinhalten und die Abenteuerlust und Neugier junger Menschen befriedigen. Wenn Primärprävention in der Schule zum Einsatz kommt, müssen die Programme langfristig angelegt sein und fächerübergreifend stattfinden. Es kann sinnvoll sein, die Zielgruppen nach Geschlecht zu trennen, was besonders bei den Onlinespielen sinnvoll wäre, damit Mädchen sich nicht etwa langweilen oder ausgeschlossen fühlen. Eine Reflexion über die Rahmenbedingungen ist sinnvoll, da die Maßnahmen nur im gesundheitsförderlichen Kontext optimale Wirkung erzielen. Es bringt selbstverständlich nichts, Kindern und Jugendlichen gesunde Ernährung und Bewegung sowie die Begeisterung für das Lesen statt für das Computerspielen nahezubringen, wenn zuhause weder die Mittel noch das Interesse seitens der Eltern vorhanden sind, dies zu fördern. Neben ausgebildeten Präventionsarbeitern brauchen die Programme eine wissenschaftliche Fundierung sowie ausreichend materielle und personale Ressourcen zur adäquaten Durchführung (vgl. ebd., S. 275 f.). „Alternative Handlungsmöglichkeiten für den Jugendlichen zu finden, die seinem Wunsch nach Sinnesstimulation ebenso nachkommen wie der Teilhabe an der Peergruppe, dürfte vor diesem Hintergrund die entscheidende Präventionsaufgabe sein“ (PETERMANN & ROTH, 2006, S. 136). Suchtpräventiver Erfolg besteht dann letztlich darin, dass die Jugendlichen erkennen, dass ihre maladaptiven Verhaltensweisen der Bedürfnisbefriedigung eher entgegenstehen und dass sich ihre Bedürfnisse wesentlich besser und stabiler ohne dieses Verhalten befriedigen lassen (vgl. ebd., S. 135).

3.1 Verhältnisbezogene Primärprävention

Es gibt kein besseres Mittel für Suchtprävention, „als den Glauben der Heranwachsenden, dass die Welt ein positiver Platz zum Leben ist, sie das erreichen können, was sie sich vorgenommen haben und dass sie vom Leben eine

Befriedigung bekommen“ (HALLMAIER, 1996, S. 25). Insofern gilt es also, Verhältnisse zu schaffen, die den Heranwachsenden dahingehend unterstützen, diese Erfüllung zu erfahren.

Wie bereits erarbeitet wurde, streben die Jugendlichen danach, Identitäten auszuprobieren, sich mit anderen zu messen und sich gleichzeitig auf andere verlassen zu können, Abenteuer und Stimulation zu finden, sich auszutauschen und etwas zu leisten. In erster Linie sind also das Elternhaus, die Kindertagesstätten und später die Schulen aufgefordert, auf förderliche Arrangements zu achten. Im Folgenden soll der Fokus auf dem sozialen Nahraum der Familie und auf der Schule liegen, da hier der erste bewusste Umgang mit Medien stattfindet. Prävention muss bereits im Kleinkindalter beginnen und sich auf alle Umwelten des Individuums ausdehnen. Ein empathisches, dem Kind und seinen Bedürfnissen zugewandtes elterliches Verhalten sowie kein übermäßiger Medienkonsum, dafür aber Alternativen der Freizeitgestaltungen sollten dazu auch nicht primär als Präventionsmaßnahmen, sondern als verantwortliches und eigentlich selbstverständliches Elternverhalten klassifiziert werden. Jugendliche benötigen ein „vielfältiges, unterschiedliche Lebens- und Sinnbereiche ansprechendes Freizeitangebot“ (HURRELMANN & QUENZEL, 2012, S. 192), welches ihren Körper und ihre Sinne gleichermaßen anspricht.

Generell wäre es wünschenswert, dass sich einige Kennzeichen der Gesellschaft verändern würden, die die seelische Haltung des Individuums in Richtung einer individuellen Suchtbereitschaft negativ beeinflussen. Die Haltung zur Bequemlichkeit führt zur Logik der Sofortbefriedigung, raffinierte Technologien führen zu einem Lebensstil der flotten Lösungen, die Mentalität von Unterhaltung und Flucht führt zu Mangel an Sinn und Anonymität, eine Zerrüttung des Familienlebens trägt zur Verwirrung in Bezug auf Werte und zu tiefgehenden Verlassensgefühlen bei, der Verlust von Gemeinschaft bedingt Isolation, Stress mündet in chronischer Besorgtheit, das Gefühl der Ausbeutung hat Misstrauen und Hoffnungslosigkeit zur Folge, und die Verleugnung menschlicher Grenzen kann die Gesundheit gefährden (vgl. NIEBAUM, 2000, S. 95). An einigen Punkten wie der Motivation zu weniger Bequemlichkeit oder der Vermittlung von Werten kann die Familie ansetzen. Für andere Gesichtspunkte bietet sich die Schule eher an, da sie

zum einen eine große Personenzahl erreicht und zum anderen kompensatorisch in Bezug auf eine suboptimale familiäre Sozialisation wirken kann.

Es ist im Rahmen der Verhältnisprävention von Vorteil, wenn sich auch die Gemeinde durch vielfältige Angebote der Jugendarbeit einbringt, da hier die Möglichkeit besteht, „an den Bedürfnissen und Sorgen der Jugendlichen anzuknüpfen und alternativ zu den in Familien und Schulen vorherrschenden Verhaltensmodellen Möglichkeiten anzubieten und durch gemeinsames und selbstständiges Handeln einzuüben“ (RÖHM, 2002, S. 274). Je vernetzter die Einrichtungen mit Schulen und Familien sind, umso wünschenswerter, denn durch gemeinsames Arbeiten entstehen viele Synergiepotentiale. Es ist deshalb auch die Aufgabe der umweltbezogenen Primärprävention, Familien oder Alleinerziehende in sozialen und materiellen Notlagen zu unterstützen, pädagogische Einrichtungen mit pädagogischen Fachkräften zu versorgen, schulischen Leistungsdruck abzubauen und Jugendeinrichtungen zu unterstützen (vgl. ebd., S. 268).

Besonders dann, wenn in den Familien der Jugendlichen der Computer sowie früher der Fernseher als ‚Babysitter‘ benutzt wird und Medienkompetenz von den Eltern nicht weitergegeben werden kann, muss die Schule und die außerschulische Jugendarbeit sich dieses Bereichs annehmen, da sie sonst vor einem das Jugendalter dominierenden Inhalt die Augen verschließen und keinen der Jugendlichen entsprechend bedienen würde. Hier ist dringend angeraten, dass zu Beginn des 21. Jahrhunderts, in dem der Computer und das Internet flächendeckend bei den Jugendliche Einzug gehalten haben, die Gesellschaft und die Schule die technischen und curricularen Voraussetzungen dafür schaffen, dass jeder Jugendliche die Möglichkeit hat, einen *adäquaten* Umgang mit dem Medium Internet in der Schule zu lernen und über diesen mit ausgebildeten Pädagogen zu reflektieren. Hier sind materielle und soziale Ressourcen gefragt.

Im folgenden Kapitel wird nun der große verhaltensbezogene Bereich der Primärprävention vorgestellt. Er ist natürlich wiederum im Sinne eines präventiven Gesamtkonzepts auf die Bereitstellung angemessener Rahmenbedingungen bzw. Verhältnisse angewiesen.

3.2 Verhaltensbezogene Primärprävention

Wie im vorangegangenen Abschnitt erörtert, bezieht sich die verhaltens-, also personenbezogene Primärprävention auf die Förderung von personalen und sozialen Ressourcen, auf Ich-Stärke, Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit, auf Sinnesstimulation und das Wecken und Befriedigen von Abenteuerlust und Neugier. Pädagogisch angelegte primärpräventive Förderung versucht, soziale und kulturelle Gemeinschaftserlebnisse zu ermöglichen, die erlebnis-, sport- oder risikopädagogisch eingebettet sein können. Sie möchte Jugendlichen ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und von Angenommensein in der Peergroup vermitteln (vgl. BÖHNISCH, 2002, S. 118).

Risikofaktoren, die eine Sucht begünstigen, sollen durch Primärprävention ausgeglichen werden. Zu solchen Risikofaktoren zählen beispielsweise eine schwach ausgebildete Kompetenz, sich mit leistungsbezogenen Anforderungen auseinanderzusetzen sowie das Gefühl, nicht integriert zu sein, oder eingeschränkten sozialräumlichen Optionen ausgesetzt zu sein, die die Suche nach Sinn, Orientierung und Grenzüberschreitung behindern (vgl. RÖHM, 2002, S. 266). Der *Kompetenz- und Bewältigungsansatz* geht davon aus, dass diese möglichen Defizite *kompensiert* bzw. *bewältigt* werden. Er basiert auf der Annahme, dass Jugendliche,

- die ein positives Lebensgefühl haben,
- die mit Anforderungen an die eigene Person adäquat umgehen können,
- die in die Peergroup gut integriert sind,
- die mit ihren schulischen Leistungen zufrieden sind,
- die einen partnerschaftlichen Kontakt zu Eltern und Bezugspersonen pflegen,
- die über Ressourcen verfügen, sich an Diskussionen weltanschaulicher Probleme zu beteiligen und
- die eine sinnvolle Perspektive aus einer ausreichenden Lebensbewältigungskompetenz ziehen,

weniger gefährdet sind, abhängig/süchtig zu werden (vgl. ebd., S. 266 f.)

Diese Aufzählung lässt zwar eher an die gehobene Mittelschicht denken, jedoch können auch vorbelastete Familien primärpräventiv betreut werden. Hier müssen

Eltern in einem ersten Schritt lernen, sich ihren Kindern liebevoll zuzuwenden und Anteil an ihrem Leben zu nehmen. Sie sollten verstehen, dass Kinder Erfolge brauchen – aber auch ein Recht auf Misserfolg haben. Sollte Suchtverhalten in der Familie vorliegen, muss dies in den Förderprogrammen angesprochen werden (vgl. ebd., S. 269). An dieser Stelle vermischen sich somit Verhältnis- und Verhaltensprävention. Es sei noch angemerkt, dass Verhalten und Verhältnisse immer miteinander verschränkt sind, da Verhältnisse auf ein vorhergehendes Verhalten zurückgehen. Häufiges Verhalten kann zu einem Brauch werden, aus dem wiederum Normen und Regeln werden können (vgl. SCHMIDT, 2003, S. 167).

Im Grunde geht es im Rahmen der verhaltensbezogenen Primärprävention um das Fördern von Eigenschaften, die gar nicht nur im Umfeld von Sucht eine Bedeutung haben. Es werden Persönlichkeitseigenschaften gestärkt, die für alle Lebensbereiche wichtig sind. Es geht also um die Fähigkeit, Stress zu bewältigen, um Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Konfliktregelung, um die Erhöhung des Selbstwertgefühls und die Differenzierung persönlicher Ziele (vgl. PETERMANN & ROTH, 2006, S. 62). Diese Eigenschaften wappnen die Heranwachsenden nicht nur vor Sucht, sondern sind zum gelingenden Menschsein generell vonnöten, so dass Primärprävention im Sinne einer allgemeinen Gesundheitsförderung arbeitet. Es werden emotionale und psychosoziale Kompetenzen, Sachkompetenz und Handlungskompetenz gefördert (vgl. PETERMANN ET AL., 1997, S. 55).

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Präventionsmaßnahmen wichtig für die Onlinesucht im Jugendalter sein können.

VI Prävention gegen Onlinesucht im Jugendalter

In diesem Kontext werden nun erst einmal Maßnahmen zur Primärprävention vorgestellt. Dass sich diese auch im sekundären und tertiären Bereich als nützliche Begleitung erweisen können, wird zu einem späteren Zeitpunkt näher erläutert.

Es wird zunächst die allgemeine Gesundheitsförderung anhand von *Salutogenese* und *Resilienz* vorgestellt. Es werden ferner in diesem Rahmen auch einige Förderprogramme zur Lebenskompetenz, zur Stressbewältigungskompetenz sowie Elterntrainings präsentiert. Es wird auf eine generelle Unterteilung der jeweiligen Präventionskapitel in Maßnahmen in der Familie, in der Schule oder in der außerschulischen Jugendarbeit verzichtet. Die einzelnen Themengebiete (Salutogenese und Resilienz, Medienpädagogik, Erlebnispädagogik, Theaterpädagogik) werden hierbei als Gesamtkonzepte vorgestellt. Eine Akzentuierung der drei Instanzen *Familie, Schule, außerschulische Jugendarbeit* ergibt sich meist aus den Programmen bzw. den Fördermaßnahmen und wird dann an der jeweiligen Stelle expliziert. Um mit präventiver Arbeit Wirkung zu erzielen, ist es selbstverständlich unerlässlich, dass die verschiedenen Instanzen zusammenarbeiten und sich austauschen. Für Eltern ist es wichtig, was in der Schule besprochen und in der Freizeit unternommen wird und für Lehrer ist es notwendig, dass sie zur präventiven pädagogischen Arbeit das häusliche Umfeld kennen.

1 Gesundheitsförderung

Die allgemeine Gesundheitsförderung umschließt andere Präventionsmaßnahmen und bildet somit auch einen Rahmen um das Konzept von *Salutogenese* und *Resilienz*. Bei allen Präventionsmaßnahmen muss zwischen der sozioökonomischen Umwelt und dem individuellen Verhalten einer Person eine Brücke geschlagen werden, da Verhältnisse und Verhalten, wie bereits erwähnt, in engem Zusammenhang stehen (vgl. BARTLEY, 2007, S. 143). Wie Abbildung 16 gezeigt hat, geht es bei der Förderung des Gesundheitsverhaltens auf der Strukturebene um eine Verbesserung der Lebensbedingungen, auf der Personenebene soll der Selbstwert gestärkt, soziale Kompetenz und der Umgang mit Gefühlen erlernt

werden: „Als Gesundheitsverhalten können dabei all jene Handlungen bezeichnet werden, die mittel- oder unmittelbar dazu beitragen können, sich dem als ‚Gesundheit‘ bezeichneten Zielzustand zu nähern [...]“ (KLEIN-HEBLING, 2006, S. 15). Gesundheitsprotektives Verhalten ist dann attraktiv, wenn die positiven Folgen die negativen Folgen überwiegen. So muss es das Ziel der Maßnahmen sein, mit dem protektiven Verhalten möglichst positive und mit dem Risikoverhalten eher negative Erwartungen zu vermitteln, die sich auf die Ebene der psychischen, emotionalen und sozialen Folgen erstrecken (vgl. JERUSALEM, 2006, S. 37 f.).

Die Anfälligkeit für Onlinesucht bildet sich in erster Linie auf der Ebene der Persönlichkeitsfaktoren heraus. Die Anerkennung einer Gruppe und die Befriedigung der Bedürfnisse Heranwachsender beim Identitätsaufbau sind personenbezogene Kategorien. Selbstverständlich sind diese Kategorien immer an der Schnittstelle zum Umfeld zu betrachten, denn eine Erziehung zu alternativen Handlungsmöglichkeiten muss selbstverständlich in einer Umwelt verortet sein, die diese Handlungen auch realisierbar macht. Da es sich hier aber um eine *pädagogische* Arbeit handelt und nicht um eine soziologische oder politologische, wird der präventive Fokus eindeutig auf der *Ebene der Person* liegen.

Es hat sich gegenwärtig ein präventiver Schwerpunkt durchgesetzt, der eine *Ressourcenentwicklung* bei Kindern anstrebt. Diese Prävention kann ebenfalls an Verhältnissen wie Verhalten ansetzen und kann gesundheitspezifisch (Vermeidung von Risiken) oder unspezifisch (Förderung allgemeiner Lebenskompetenz) angelegt sein. Die ressourcenorientierte Gesundheitsförderung zielt neben der Stärkung systemischer Ressourcen wie der Familie und der Schule vor allem auf die Stärkung individueller Ressourcen wie emotionaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen ab (vgl. ebd, S. 33). Diese Ressourcenorientierung markiert einen Wechsel von einer pathogenetischen zu einer *salutogenetischen Perspektive*. Dies bedeutet, dass sich der Fokus von einer Krankheitsorientierung zu einer Gesundheitsorientierung vollzogen hat. Die salutogenetische Orientierung besteht darin, dass persönliche und soziale Ressourcen von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen und in erster Linie unspezifische Maßnahmen gefördert werden, die allgemeine *Lebenskompetenz* und Fertigkeiten des Alltags vermitteln (vgl. MITTAG, 2006,

S. 90 f.). Es handelt sich gleichsam um eine Risikoprophylaxe, um sogenannte *Empowermentstrategien*, die die persönlichen Fähigkeiten zur Lebensbewältigung verbessern (vgl. JERUSALEM, 2006, S. 33).

Auch für die Onlinesucht ist eine auf die Altersgruppe zugeschnittene Prävention gut geeignet, die auf die Förderung von Lebenskompetenz abzielt, Strategien zur Problemlösung vermittelt und die Kompetenz zur Stressbewältigung, Entscheidungsfindung, Konfliktregelung sowie Selbstvertrauen fördert (vgl. MEIXNER & JERUSALEM, 2006, S. 316): „Je mehr den Kindern und Jugendlichen an diesen personalen und sozialen Ressourcen zur Verfügung stehen, desto größer sind ihre Chancen, auch in Zeiten raschen gesellschaftlichen Wandels, die spezifischen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und sie eher als Anregung und Herausforderung, denn als Belastung oder gar Bedrohung zu erleben“ (LENZ, 2003, S. 119).

Während die *Salutogenese* sich also auf die Ursprünge der Gesundheit konzentriert und danach fragt, was Menschen gesund hält (vgl. ANTONOVSKY, 1997, S. 15), fragt das Konzept der *Resilienz*, wie es manchen Personen besser als anderen gelingt kann, mit belastenden Lebensumständen umzugehen, sich also trotz andauerndem hohem Risikostatus (z.B. Armut, elterliche Psychopathologie) positiv und gesund zu entwickeln (vgl. WUSTMANN, 2004, S. 18 f.). Beide Konzepte sind damit auf Gesundheit und auf individuelle Ressourcen fokussiert. Im Folgenden werden beide näher dargestellt.

1.1 Salutogenese

Wie nah sich die Konzepte von Salutogenese und Resilienz stehen, sieht man u.a. daran, dass in der Literatur zu dem einen Thema meist auch das andere erwähnt wird. CORNELIA WUSTMANN (2004) erläutert direkt zu Beginn Ihres Resilienzbuches das Konzept der Resilienz anhand einer von dem Begründer der Salutogenese, dem Medizinsoziologen AARON ANTONOVSKY (1997), stammenden Metapher: Menschen schwimmen in einem Fluss voller Stomschnellen, Strudel und allerlei Gefahren. Der pathogenetisch orientierte Mediziner versucht, den Ertrinkenden aus dem Strom zu reißen. Die Salutogenese hat jedoch das Ziel, den Menschen zu einem guten Schwimmer zu machen, so dass er die Gefahren im

Wasser meistern kann (vgl. WUSTMANN, 2004, S. 26). Damit rückt der Aspekt der Stärkung von Bewältigungskapazitäten und Gesundheitsressourcen in den Vordergrund.

Die *Salutogenese* betont die Selbstverantwortung und die aktive Handlung des Individuums. Sie fasst den Mensch als ganzheitliches sowie körperliches, psychologisches, soziales und kulturelles Wesen auf. Zur Gesunderhaltung muss immer die gesamte Lebensgeschichte betrachtet werden. Der Salutogenese liegt die Überzeugung zugrunde, dass der Kampf in Richtung Gesundheit ein kontinuierlicher Prozess ist, in dessen Verlauf der Mensch aber nie ganz gesund oder ganz krank sein kann, da er sich immer auf einer Position des Gesundheitskontinuums befindet. Es handelt sich hier um ein *biopsychosoziales* Modell (vgl. HÖFER, 2000, S. 72).

Gesundheit ist mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit. Sie ist „definiert als Ausdruck einer individuellen Lebensgeschichte, das heißt als Ergebnis einer tätigen Auseinandersetzung mit den inneren Bedürfnissen und äußeren sozialen Lebenswelten“ (ebd., S. 302). Damit passt sich das Konzept der Salutogenese in die humanökologische Betrachtungsweise ein.

Was führt aber nun zu einer Bewegung in eine positive Richtung des Gesundheitskontinuums? Als zentrale Gesundheitsfaktoren gelten: (1) *allgemeine Widerstandressourcen* wie z.B. eine gute körperliche Konstitution, internale Kontrollüberzeugungen, Ich-Stärke oder soziale Unterstützung, (2) *erfolgreiche Bewältigung von Stressoren* auf Grundlage von rationalen und flexiblen Stilen der Bewältigung und (3) eine komplexe Lebensorientierung, die *Kohärenzgefühl* („sense of coherence“ = SOC) genannt wird (vgl. ANTONOVSKY, 1997, S. 16f; FALTERMAIER, 2003, S. 58).

Der bedeutsamste Gesichtspunkt hierbei ist das Kohärenzgefühl. Es ist ANTONOVSKYS (1997) Antwort auf die salutogenetische Frage und „das allen Widerstandsressourcen Gemeinsame“ (ANTONOVSKY, 1997, S. 16). Das Kohärenzgefühl ist definiert als eine globale Orientierung, „die das Maß ausdrückt, in dem man ein durchdringendes, andauerndes aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die eigene interne und externe Umwelt vorhersagbar ist und dass es eine hohe Wahrscheinlichkeit gibt, dass sich die Dinge so entwickeln werden, wie

vernünftigerweise erwartet werden kann“ (ebd., S. 16). Es zielt also darauf ab, dass Menschen eine Art Urvertrauen in sich und die Umwelt entwickelt haben und optimistisch in die Zukunft schauen.

Dabei bestimmen drei Komponenten das Kohärenzgefühl: die *Verstehbarkeit* der eigenen Lebenswelt, die *Handhabbarkeit* von Lebensanforderungen und das Gefühl der *Bedeutsamkeit* des eigenen Lebens (vgl. ebd., S. 34 f.).

Verstehbarkeit bezieht sich darauf, inwiefern man interne und externe Stimuli als kognitiv sinnhaft wahrnimmt und sie als strukturiert, geordnet und konsistent erlebt (vgl. ebd., S. 34). Personen, die über ein hohes Ausmaß dieser Fähigkeit verfügen, vertrauen darauf, dass auch zukünftige Stimuli in bekannte Muster eingeordnet und somit bewältigt werden können. Auch wenn Stimuli unvorhersehbar und unerwünscht sind, empfindet die Person ihre Welt nicht als chaotisch, zufällig und unerklärlich, sondern sie akzeptiert, dass Situationen unerwünschter Art auch logisch erklärbar und damit schaffbar sind.

Unter *Handhabbarkeit* wird das Ausmaß gefasst, indem eine Person wahrnimmt, dass geeignete Ressourcen zur Verfügung stehen, mit denen sie den Anforderungen begegnen kann. Zur Verfügung stehen entweder Ressourcen, auf die eine Person selber zugreifen kann oder über die jemand im Umfeld verfügt, auf dessen Unterstützung man zählen kann. Menschen mit einem hohen Ausmaß an Handhabbarkeit lassen sich nicht in die Opferrolle drängen, sondern können auch mit bedauerlichen Dingen umgehen und schauen nach vorne (vgl. ebd., S. 34).

Bedeutsamkeit liegt vor, wenn Menschen für etwas brennen, wenn ihnen Lebensbereiche am Herzen liegen und leidenschaftliches Engagement in ihren Augen in einer Sache Sinn macht (vgl. ebd., S. 35).

Ein hohes Kohärenzgefühl hilft beim Umgang mit Problemen und bei der Emotionsregulierung. Diese Personen können „emotionale und kognitive intra- und interpersonale sowie materielle Ressourcen“ (HÖFER, S. 91) mobilisieren und somit den Gesundheitszustand positiv beeinflussen. Sie fordern zur persönlichen Entwicklung Feedback ein und können mit diesem umgehen. ANTONOVSKY (1997) geht von einem eher klassischen an der Psychoanalyse und an psychosozialen Entwicklungsfaktoren orientierten Persönlichkeitsmodell aus und nimmt an, dass das Kohärenzgefühl in der Kindheit geformt und im Verlauf der Jugend

abschlossen wird. Je mehr das Aufwachsen durch Konsistenz, Balance auf Seiten der Stimuli und Partizipation bei Entscheidungen gekennzeichnet ist, desto vorhersagbarer und kohärenter wird das Kind die Welt erleben (vgl. ebd., S. 92 ff.).

Das Kohärenzgefühl ist kein spezifischer Bewältigungsstil, sondern eine generalisierte und dauerhafte Orientierung, die durch ein Muster von Lebenserfahrungen gebildet wird. Sie wird erzeugt durch „Konsistenz, eine Balance zwischen Überlastung und Unterforderung sowie durch Partizipation an der Gestaltung der Ergebnisse“ (LENZ, 2003, S. 121).

In Bezug auf Suchtprävention ist es einleuchtend, dass Personen, die über ein hohes Kohärenzgefühl verfügen, gegen suchtartige Verlockungen besser geschützt sind. Wenn die eigene Lebenswelt verstehbar erscheint, man Probleme und Stress glaubt, handhaben zu können, und es genügend Lebensbereiche gibt, die für den Heranwachsenden bedeutsam sind, gibt es eigentlich keinen Grund, den gesunden Weg zu verlassen. Medienumgang ist für diese Menschen ein gesunder Beitrag zu einem Leben mit ausreichenden real-leiblichen Alternativen.

Im Rahmen der Wirkungsforschung wurde bereits dargestellt, dass motorische Kompetenz, ein hohes Selbstwertgefühl sowie die Fähigkeit zu planen, Probleme zu lösen und Stress zu bewältigen, wichtige Präventionsziele sein müssen (vgl. Teil IV). Diese Präventionsziele werden durch eine allgemeine Gesundheitsförderung im Rahmen des salutogenetischen Modells überzeugend abgedeckt, denn die Salutogenese ist auf Schutzfaktoren wie diese fokussiert.

Das bio-psycho-soziale Modell nach HURRELMANN (1994, S. 80) verdeutlicht in Hinblick auf die Salutogenese, wie soziale, kulturelle und ökonomische Grundstrukturen der Gesellschaft sowie psycho-physiologische Grundstrukturen der Persönlichkeit Einfluss auf die Gesundheit nehmen. Es wird in seinem Modell zusammenfassend deutlich, wie die sozialen und personalen Faktoren im Zusammenspiel mit der Lebenslage, den Belastungssituationen und den Bewältigungsprozessen in eine Krankheit oder Sucht, aber auch in eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung münden können. Die subjektive Lebenswelt, also das eigene Empfinden über die persönliche Lebenssituation, die biografischen Bedingungen

und die individuellen Ressourcen sind hierbei ebenfalls von entscheidender Bedeutung.

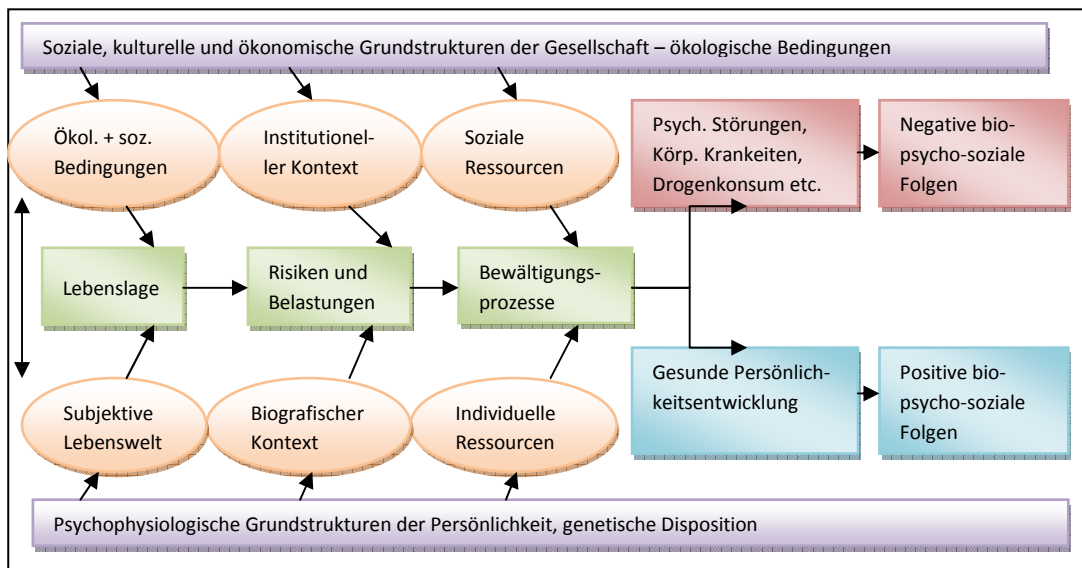


Abbildung 18 Bio-psycho-soziales Modell nach HURRELMANN (1994, S. 80)

In das Konzept der Salutogenese lässt sich das Konzept der Resilienz mit den dazugehörigen Risiko- und Belastungssituationen einbetten, denn Salutogenese hat Gesundheit im Blick, während Resilienz einen möglichen ‚Stolperstein‘ auf dem Weg zur Gesundheit betrachtet, indem sie darauf fokussiert ist, wie trotz widriger Umstände, Kinder und Heranwachsende gesund gedeihen können – kurz gesagt, beschäftigt sich die Resilienz mit der Frage, wie es trotz schlechten ökologischen und sozialen Bedingungen sowie hohen Risiko- und Belastungssituationen (hellrote und grüne Felder) zur gesunden Persönlichkeitsentwicklung und zu einer positiven bio-sozialen Bilanz (blaue Felder) kommen kann. Dies wird im Folgenden thematisiert.

1.2 Resilienz

Der Begriff der *Resilienz* stammt aus dem Englischen ‚resilience‘ und bedeutet übersetzt ‚Spannkraft, Widerstandfähigkeit, Elastizität‘ und meint die Fähigkeit eines Individuums, mit Stress und Belastungen umgehen zu können (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 9). Resiliente Menschen werden mit Druck fertig, bewältigen Enttäuschungen und traumatische Ereignisse und

entwickeln trotzdem klare und realistische Zielvorstellungen von ihrem Leben (vgl. BROOKS & GOLDSTEIN, 2007, S. 21). Krisen nutzen diese Menschen gar als Chance für Entwicklungen. Man könnte sagen, dass diese Menschen resilientes Verhalten nicht trotz, sondern wegen widriger Umstände zeigen, denn ohne Krise bzw. ohne extreme Stressfaktoren wären die Stärken in diesen Menschen so gar nicht zutage getreten (vgl. NUBER, 2005, S. 23).

Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine Kapazität, die im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion im Verlauf der Entwicklung erst erworben wird (vgl. WUSTMANN, 2004, S. 28). Die bekannteste Studie hierzu ist die *Kauai-Studie* von FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE (vgl. 2009, S. 15 f.): Die Pionierin auf dem Gebiet der Resilienzforschung, EMILY WERNER, untersuchte mit einer Forschergruppe um RUTH S. SMITH den Geburtenjahrgang 1955 mit fast 700 Menschen der hawaiianischen Insel Kauai über 40 Jahre lang. Hierbei stellten sie fest, dass ein Drittel der Gruppe hohen Risikobelastungen wie etwa Armut ausgesetzt war, jedoch wiederum ein Drittel dieser Gruppe gute Entwicklungen vorzuweisen hatte. Im Alter von 40 Jahren lag die Todes- und Scheidungsrate niedriger und es konnten weniger Gesundheitsprobleme festgestellt werden. Die Probanden zeigten auf verschiedenen Ebenen protektive Faktoren wie emotionale Bezugspersonen, hohe Sozialkompetenz und eine positive Selbstwirksamkeitserwartung. Kurz, dieses Drittel der Gruppe entwickelte sich trotz der schlechten Ausgangslage sehr gut (vgl. ebd., S. 15 f.). Die Ergebnisse der Kauai-Studie und anderer Längsschnittstudien zeigten EMILY WERNER, dass die resilienten Kinder als Baby schon die Eigenschaft besaßen, positive Reaktionen bei anderen Menschen auszulösen, so dass sie als aktiv, liebevoll und gutmütig beschrieben wurden. Diese Kinder lernten im Verlauf ihrer Entwicklung, Hilfe zu erbitten, wenn es nötig war, und sie bauten eine enge Bindung mit mindestens einer kompetenten und stabilen Person auf (vgl. WERNER, 2008, S. 22 f.).

Wie auch das Konzept der Salutogenese betrachtet die Resilienz, welche Faktoren und Ressourcen den Menschen, in diesem Fall trotz widriger Umstände, schützen und zu einer positiven Entwicklung beitragen. So wie sich die Salutogenese zur Pathogenese verhält, verhält sich die Resilienz zur Vulnerabilität (vgl. BORST, 2008, S. 197). Das Verhältnis von Gesundheit zu Krankheit wird hier verglichen

mit dem Verhältnis von Widerstandsfähigkeit zu Verwundbarkeit, wenngleich resiliente Personen durchaus verwundbar, aber gleichsam ‚unbesiegt‘ sind (vgl. ebd., S. 197): „Die Resilienzforschung verneint zwar eine angeborene Invulnerabilität, nimmt jedoch ein enges Zusammenspiel biologischer, psychologischer und sozialer Risiko- und Schutzmechanismen an“ (LÖSEL & BENDER, 2008, S. 67). Das Rahmenmodell der Resilienz berücksichtigt dieses Zusammenspiel und stellt sich nach WUSTMANN wie folgt dar:

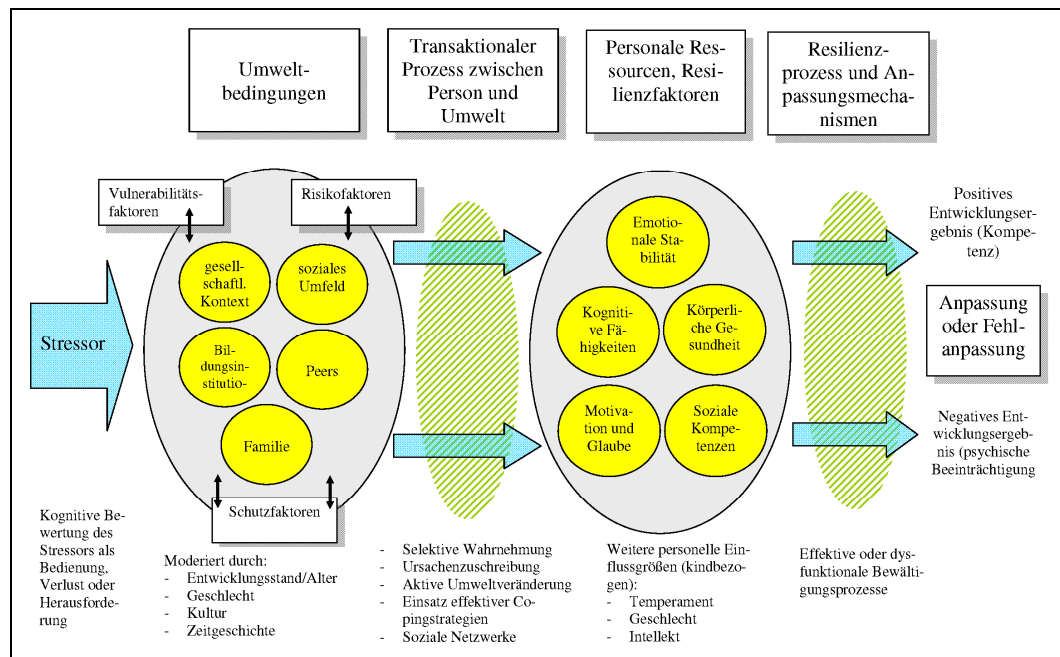


Abbildung 19 Rahmenmodell von Resilienz (vgl. WUSTMANN, 2004, S. 65; modifiziert nach KUMPFER, 1999, S. 185)

Hier wird nochmals das Zusammenspiel von Umweltbedingungen und Person deutlich. Auch sieht man den Einfluss eines Stressors, der entweder auf Risiko- oder auf Schutzfaktoren trifft. Gefiltert durch eine selektive Wahrnehmung und durch Ursachenzuschreibungen sowie durch entweder effektive oder dysfunktionale Bewältigungsprozesse mündet das Ergebnis eines Stressors, der als Belastung oder Herausforderung bewertet werden kann, entweder in Anpassung oder in Fehlanpassung.

Ein resilienter Mensch wird sich aller Wahrscheinlichkeit nach positiv entwickeln und einen Kompetenzgewinn verzeichnen, während auch negative Entwicklungen im Sinne psychischer Beeinträchtigung für weniger resiliente Menschen wahrscheinlich sind. Um die schützenden Faktoren zu fördern, soll nun betrachtet

werden welche Faktoren als Risiko-/Vulnerabilitäts- und welche als Schutzfaktoren gelten.

1.2.1 Risiko- und Schutzfaktoren

Risikofaktoren entstammen der psychosozialen Umwelt, *Vulnerabilitätsfaktoren* den biologischen und psychischen Merkmalen des Kindes (vgl. WUSTMANN, 2004, S. 36). Risikofaktoren sind entweder diskret (= temporär, z.B. kritische Lebensereignisse) oder kontinuierlich (= andauernd, z.B. niedriger sozioökonomischer Status), proximal (= als direkt vor Augen erlebbar, z.B. Streitigkeiten der Eltern) oder distal (= als außerhalb des eigenen Einflussbereichs erlebbar, z.B. Scheidung der Eltern). Vulnerabilitätsfaktoren sind entweder primär, also von Geburt an, vorhanden oder sekundär, im Laufe des Lebens als Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben (vgl. ebd., S. 37).

Als Risikofaktoren gelten u.a. chronische Armut, familiäre Disharmonie, Arbeitslosigkeit der Eltern, Drogensucht der Eltern, niedriges Bildungsniveau der Eltern, junge Elternschaft oder Abwesenheit eines Elternteils, Migrationshintergrund, Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes, mehr als vier Geschwister, Mobbing etc. (vgl. ebd., S. 38 f.). Vulnerabilitätsfaktoren sind z.B. Frühgeburt, neurophysiologische Defizite, genetische Faktoren, impulsives Verhalten, geringe kognitive Fähigkeiten oder geringe Fähigkeit zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung (vgl. ebd., S. 38). Beachtet werden müssen bei der Bewertung dieser Faktoren jedoch auch immer die mögliche Kumulation von Belastungen, die Dauer der Belastung, die Abfolge der Ereignisse, das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes sowie geschlechtsspezifische Aspekte und die subjektive Bewertung der Ereignisse (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 24 ff.). Eine kumulierte Belastung bei einem jüngeren Kind über einen längeren Zeitraum wird ein größeres Risiko darstellen als eine Einzelbelastung bei einem älteren Kind über einen kurzen Zeitraum.

Im Rahmen der Prävention interessiert es, wie diesen ungünstigen Faktoren protektiv begegnet werden kann. Dieser Frage wendet sich das *Schutzfaktorenkonzept*

zu. Schutzfaktoren sind Merkmale, „die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (ebd., S. 27). Als Schutzfaktoren taugen kindbezogene personale Ressourcen wie z.B. positive Temperamenteigenschaften und intellektuelle Fähigkeiten sowie personale Resilienzfaktoren wie Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Problemlösungsfähigkeiten und Umgang mit Stress (vgl. ebd., S. 29). Soziale Ressourcen finden sich in der Familie wie z.B. Stabilität und Zusammenhalt, hohes Bildungsniveau der Eltern, harmonische Paarbeziehung der Eltern sowie hoher sozioökonomischer Status. Im Rahmen der Bildungsinstitutionen fallen hierunter transparente und konsistente Regeln, angemessener Leistungsstandard, wertschätzendes Klima, Peerkontakte oder Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Auch im weiteren sozialen Umfeld können kompetente und fürsorgliche Erwachsene sowie gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten schützend wirken (vgl. ebd., S. 29 f.).

Die folgende Tabelle nach BORNEWASSER & GLITSCH (2006, S. 290) bietet einen kurzen Überblick über Risiko- und Schutzfaktoren auf der Ebene der Person, der Familie und der Umwelt.

Risikofaktoren	Schutzfaktoren
Person	Person
<ul style="list-style-type: none"> - genetisch-biologische Einflüsse - Impulsivität, Gereiztheit - Verzögerung im Fertigkeitserwerb - emotionale Instabilität und Probleme der Emotionsbewältigung - kognitive Defizite, Wissensdefizite - geringes Selbstwertgefühl 	<ul style="list-style-type: none"> - weibliches Geschlecht - Tendenz zur Schadensvermeidung, geringes Neugierverhalten - breites Verhaltensspektrum, soziale Fertigkeiten - Einfühlsamkeit, emotionale Stabilität - hohe Problem- und Risikowahrnehmung - intellektuelle Fähigkeiten - positives Selbstkonzept
Familie	Familie
<ul style="list-style-type: none"> - dysfunktionales Erziehungsverhalten - elterliche Delinquenz, Problemverhalten - Gewalterfahrungen - Mangel an kommunikativen Fertigkeiten, Ehekonflikte, Scheidung, Tod - Mangel an außerfamiliären sozialen Bindungen - geringer Ausbildungsstand der Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> - konsistentes Erziehungsverhalten - Anteilnahme, Interesse, Monitoring und Führung, emotionale Wärme - Normkonformes Vorbildverhalten der Eltern - kommunikative Konfliktbewältigung - effektives Problemlöseverhalten, offene Aussprache über Interessensgegensätze

	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung und Förderung von Kontakten zu Gleichaltrigen - hohes Bildungsniveau und hoher sozioökonomischer Status
Soziokulturelle Einflüsse	Soziokulturelle Einflüsse
<ul style="list-style-type: none"> - Schule (Bandenbildung, Regellosigkeit) - unkritischer Medienkonsum - Kontakte zu kriminellen Gruppen - Armut, Arbeitslosigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - hohe Bildungsqualität, Monitoring - aktives Freizeitverhalten - unterstützendes, anregendes soziales Netzwerk - sicheres Einkommen, geringe Schuldenlast

Abbildung 20 Risiko- und Schutzfaktoren (BORNEWASSER & GLITSCH, 2006, S. 290)

Vor diesem Hintergrund lässt sich sagen, dass die Schutzfaktoren, die erzieherisch zu erreichen sind, gleichzeitig Ziele primärer Prävention sein müssen: „Programme, die Resilienz fördern und entwickeln, sind in der Regel auch Präventionsprogramme“ (FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 56). Das bedeutet, dass mit Prävention befasste Einrichtungen Defizite aus dem Bereich der Familie kompensieren können. Gelingt es den Eltern aufgrund eines niedrigen sozioökonomischen Status und geringer Bildung nicht, den Kindern einfühlsam zu begegnen und zu einem positiven Selbstkonzept beizutragen, so ist es Aufgabe der Schule und außerschulischer Einrichtungen, in dieser Hinsicht aktiv zu werden. Denn wie die Kauai-Studie deutlich zeigen konnte, kann es auch ausreichen, sich eine Bindungsperson außerhalb der Familie zu suchen. Das allerdings ist nicht so einfach, wie es klingt, besonders nicht in Bildungseinrichtungen wo die Relation von Erziehungspersonen und Kindern derart unausgewogen ist.

Wenn es Eltern möglich ist, das Resilienzvermögen ihrer Kinder zu steigern, so tragen folgende elterliche Verhaltensweisen positiv zu diesem Aufbau bei: Empathie, klares und aktives Zuhören, Liebe, Wertschätzung, Akzeptanz, Hilfe zu Erfolgserlebnissen, Verantwortungsbewusstsein, soziales Gewissen, Problemlösungskompetenz, Hilfe bei Entscheidungsfindungen sowie Regeln und Vorschriften, die das Selbstwertgefühl und die Selbstdisziplin fördern (vgl. BROOKS & GOLDSTEIN, 2007, S. 20 ff.) Wenn Kinder diese emotionale Zugewandtheit zuhause erfahren, entwickeln sie Stärken, die es ihnen leichter machen, sich auch mit Problemen erfolgreich auseinanderzusetzen.

Der praktische *pädagogische Wert* des Resilienzkonzepts liegt darin, dass bei Heranwachsenden der Blick präventiv auf eine Förderung und Unterstützung

beim Aufbau von Widerstandkräften gelegt wird. Die Aktivierung von Handlungspotentialen rückt in den Mittelpunkt mit dem Ziel, dem Heranwachsenden zu einer stabilen und leistungsfähigen Persönlichkeit zu verhelfen (vgl. MERTENS, 2010, S. 15).

Risikoerhöhende Bedingungen der Entwicklung mischen sich im Normalfall mit risikomildernden Bedingungen. Die Bilanz aus Belastungen und Ressourcen führt zu einer Gesamtbelastbarkeit des Kindes und seiner Familie und mündet entweder in einer positiven Anpassung oder in einer Fehlanpassung (vgl. WUSTMANN, 2004, S. 55). Eine positive Anpassung lässt sich damit erklären, dass die Schutzbedingungen die Risikobedingungen abpuffern und diese Kinder bestimmte Bewältigungsfertigkeiten, sogenannte *Copingstrategien*, entwickelt haben, die in der Auseinandersetzung mit der belastenden Situation zur Entstehung von Resilienz beitragen und eine angepasste Entwicklung mithin nicht gefährden (vgl. ebd., S. 54). Im Folgenden sollen diese Copingstrategien genauer vorgestellt werden.

1.2.2 Coping

Mit dem Konzept der Resilienz verwandt sind „Konzepte wie Salutogenese, Coping und Autopoiese“ (WELTER-ENDERLIN, 2008, S. 13). Es soll nun besonderes Augenmerk auf das Coping gelegt werden, denn pathologische Computerspieler weisen niedrigere Copingwerte auf als Normalspieler und schätzen sich als gestresster ein (vgl. JÄGER & MOORMANN, 2008, S. 13). Unter diesem Aspekt ist eine Förderung von Copingstrategien ein sehr probates Mittel primärer Prävention.

Im Rahmen persönlichkeitspsychologischer Konzepte bilden die Coping- und Selbstkonzept-Theorien neben ERIKSONS (1973) Identitätskonzept und dem Symbolischen Interaktionismus MEADS (1976) eine dritte Gruppe (vgl. MERTENS, 1998, S. 20 f.) Sie nehmen zwischen der psychoanalytischen und der dynamischen interaktionistischen Sicht eine mittlere Position ein und gehen von einem Aktions-Selbst aus, welches sich aus der Mensch-Umwelt-Interaktion ergibt. Das Selbst ist hiernach Kern des Persönlichkeitssystems und bildet sich stets in der tätigen

Auseinandersetzung mit über die Lebensspanne variierenden Umwelten, so dass es zur „interindividuell differierenden Ausformung der Selbst-Konstruktion kommt“ (ebd., S. 20 f.).

Was ist Coping? Als Coping versteht man die Bewältigung von Belastungen bzw. Stress. Stress entsteht dann, wenn eine Diskrepanz zwischen „den Lebensbedingungen, Zwängen, und Erwartungen auf der einen Seite und individuell gegebenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Ressourcen auf der anderen Seite“ besteht und dieses Missverhältnis das Wohlbefinden beeinträchtigt (vgl. HÖFER, 2000, S. 59). Stress kann dabei eine Entwicklungsaufgabe, ein kritisches Lebensereignis oder eine alltägliche Belastung sein (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 51). Dabei kommt es meist zu „einer Häufung von Stressfaktoren, die dann in ihrer Summe die Bewältigungsmöglichkeiten der Person übersteigen“ (ebd., S. 51). Die Bewertung der Stressfaktoren hängt von der bisherigen Erfahrung und den Möglichkeiten der kognitiven Informationsverarbeitung sowie der Fähigkeit der Emotionsregulierung ab (vgl. ebd., S. 52). Nach LAZARUS ist neben der Bewertung der Situation (appraisal), die daraus resultierende Handlungsstrategie unter dem Begriff der Bewältigung (coping) zusammengefasst (vgl. KALUZA, 2003, S. 349).

Copingstrategien können entweder defensiv sein und sich auf Stressvermeidung konzentrieren, oder sie sind aktiv auf die Auseinandersetzung mit Stress fokussiert (vgl. WUSTMANN, 2004, S. 77). Hinsichtlich ihrer Funktion lassen sie sich in problemlösende und emotionsregulierende Strategien unterscheiden (vgl. ebd., S. 77; KALUZA, 2003, S. 349 f.). Die problemlösende Bewältigung beinhaltet sowohl die Versuche, die Situation bzw. Umwelt als auch sein eigenes Verhalten zu verändern, z.B. seine Einstellung, zu ändern (vgl. KALUZA, 2003, S. 349). Emotionsorientierte Bewältigung versucht, den Spannungszustand im Sinne einer Intensitätsverringern zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 350).

Die Summe von Bewältigungsmaßnahmen ist u.a. abhängig vom Alter. Während die problemzentrierten Strategien schon früh entwickelt werden können, nehmen die emotionsorientierten Strategien mit dem Alter zu (vgl. WUSTMANN, 2003, S. 78). Dysfunktional wäre aber z.B. eine Vermeidung der Situation, Verleugnung oder Gewaltanwendung (vgl. ebd., S. 79).

Es gibt nicht *die* Copingstrategie, sondern Strategien hängen von der Person und der jeweiligen Situation ab. Resiliente Kinder können stressige Situationen besser einschätzen und erkennen, dass sie diese bewältigen können, und erkennen sie, dass sie es nicht alleine können, so holen sie sich Unterstützung (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 55). Personen mit einem starken Kohärenzgefühl wählen die Copingstrategie aus, die ihnen geeignet für den Umgang mit dem Stressor erscheint. Anders formuliert wird eine angemessene Kombination aus dem Repertoire generalisierter und spezifischer Widerstandressourcen gewählt. Die Auseinandersetzung findet mit Engagement und Hingabe zur Problemlösung statt. Personen mit einem schwachen Kohärenzgefühl sehen den Stressor unter dem Aspekt der Belastung und konzentrieren sich darauf, wie sie mit ihrer Angst oder ihrem Unglücklichsein am besten umgehen können (vgl. ANTONOVSKY, 1997, S. 130 f.).

Die Präventionsarbeit „sollte darauf gerichtet sein, das Bewältigungsrepertoire von Kindern bzw. Jugendlichen zu erweitern. Dabei kommt es nicht ausschließlich auf die Verfügbarkeit eines breiteren Spektrums an Bewältigungsstrategien an, sondern auch auf die Kompetenz zum situationsgerechten Einsatz von Strategien“ (LOHAUS & KLEIN-HEBLING, 2006, S. 335). Die Schlüsselfrage ist nicht, welche Copingstrategien genutzt werden, sondern wie viele vorhanden sind und wie flexibel die Person diese auswählt (vgl. ANTONOVSKY, 1997, S. 132). Zur Stressbewältigung gehören dabei Problemlösungsfähigkeiten, die Suche nach sozialer Unterstützung, aber auch Entspannungstechniken und die Reduktion stress-induzierter Kognitionen – bei Letzterem helfen ein hoher Selbstwert und realistische Ursachenzuschreibungen (vgl. LOHAUS & KLEIN-HEBLING, 2006, S. 335 ff.). Zu dem Bereich des Problemlösens zählen die Entdeckungskompetenz, die Zielfindungskompetenz, die Planungskompetenz, die Entscheidungskompetenz sowie letztlich die Handlungskompetenz (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 53). Es geht immer um Kompetenzen, die auf eine positive Zuwendung zum Leben und eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt abzielen. Bewältigungsstrategien kann man lernen. Deshalb werden nun die bereits angesprochenen Förder- bzw. Präventionsprogramme vorgestellt und auf Prävention gegen Onlinesucht bezogen. Allen Programmen gemeinsam ist eine

Förderung der Gesundheit generell und, damit zusammenhängend, eine Verbesserung des Umgangs mit Stress.

1.3 Präventionsprogramme

Bei der Entwicklung von Präventionsprogrammen ist es wichtig, dass sie strukturiert und zielgruppenspezifisch zugeschnitten sind, die Zielgruppe gut erreichen und am besten multimodal ansetzen (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 60 f.). Es geht immer um das Erlernen von Lebenskompetenz. Es existieren selbstverständlich viele solcher Programme, die sich hauptsächlich an Schulkinder richten. Selbstverständlich müssen schon vorher im Elternhaus und im Kindergarten Grundkompetenzen erlernt werden. Es ist Aufgabe der mit der frühkindlichen Erziehung Beschäftigten, die Kinder eine Haltung zu den Dingen entwickeln zu lassen. Damit das eintritt, müssen abwechslungsreiche Situationen und Kommunikation im Zentrum des pädagogischen Handelns stehen. Es gilt bereits im Kleinkindalter einen adäquaten Umgang zu Medien zu vermitteln. Wem das zu früh erscheinen mag, beobachte bereits Einjährige bei der Faszination, mit der sie das Handy betrachten, anfassen und wenig später auch bedienen wollen.

Im Folgenden wird nun eine Auswahl an Programmen dargestellt, die dem Fokus der Primärprävention im Sinne des Erlernens von *Lebenskompetenz*, von sogenannten *Life-Skills*, Rechnung tragen. Es geht um mehr Lebenskompetenz und weniger Stress. Es wird am Ende des jeweiligen Programms umrissen, was das Programm für die Prävention gegen Onlinesucht bedeuten könnte. Erst nachdem später die Bereiche der Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik besprochen wurden, wird dann ein eigenes Programm für bzw. gegen Onlinesucht abgeleitet.

1.3.1 Soester Programm

Mitte der 1980er Jahre begann in Soest das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung damit, Beraterinnen und Berater für Suchtvorbeugung auszubilden (vgl. FISCHER, 2001, S. 40; FISCHER & LEPPIN, 2006, S. 143). Das, was zum damaligen

Zeitpunkt als Materialienkatalog für die primäre Suchtprävention in der Schule begann, wurde zu einer „auf die Gesamtpopulation ausgerichtete personorientierte Intervention“ (vgl. FISCHER, 2001, S. 41). „Suchtvorbeugung wird dabei als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe erörtert, die speziell bei Kindern der Förderung und Entwicklung von Handlungskompetenzen dient (vgl. FISCHER, 2001, S. 42). Die Oberthemen des *Soester Programms*, welches es für die Grundschule und die Sekundarstufe gibt, sind das Selbstbild und die Selbstwerterhöhung, der Umgang mit Angst, Kommunikationsfertigkeiten und soziale Fähigkeiten, Tatsachen und Mythen über Drogengebrauch, Medieneinflüsse und Werbung, Entscheidungsfindung und unabhängiges Denken sowie Durchsetzungsfähigkeit (vgl. FISCHER & LEPPIN, 2006, S. 144). Das Programm enthält fächerübergreifende Bausteine, die auf die „Verstärkung und Ergänzung bereits vorhandener gesundheitsförderlicher Kompetenzen“ (ROTH, RUDERT & PETERMANN, 2003, S. 404) abzielen.

Nach HURRELMANN handelt es sich um ein brauchbares Programm, welches auf ein breiteres Kompetenzspektrum als Tabak, Alkohol und Drogen angelegt sein sollte. In dieses breitere Spektrum des *Life-Skill*-Ansatzes würde dann auch die Prävention gegen Onlinesucht fallen. Das sowohl individuell als auch gesellschaftlich orientierte Vorgehen passt zur Onlinesucht, denn auch mit Medien werden die Kinder im individuellen häuslichen Raum als auch im gesellschaftlichen Kontext von Kino in der Freizeit oder PC in der Schule und im späteren Beruf konfrontiert. Ein positives Selbstbild und eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit sind ebenso wie der Umgang mit Angst und die Förderung sozialer Fähigkeiten Schutzschilder gegen Onlinesucht.

1.3.2 ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten

ALF ist ein suchtpreventives Programm bezüglich des Rauchens und des Alkoholkonsums für die Klassen fünft bis sieben, also für Kinder zwischen 10 und 13 Jahren, welches vom Institut für Therapieforchung (IFT) in München auf Grundlage des *Soester Programms* entwickelt und evaluiert wurde (vgl. ROTH, RUDERT

& PETERMANN, 2003, S. 404; FISCHER & LEPPIN, 2006, S. 145; UNLAND & LINDINGER, 2003, S. 252; JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 144). Dem Programm liegt die Überzeugung zugrunde, dass es nicht einfach ausreicht über Suchtfolgen zu informieren, sondern dass Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeit und allgemeinen Lebenskompetenz gestärkt werden müssen.

Das ALF-Curriculum wendet sich an die Lehrkräfte und besteht aus 20 Einheiten à 90 Minuten, wobei eine Einheit alle 14 Tage stattfinden sollte. Es stehen Rollenspiele, Kontaktmanagement und Selbstbeobachtungsaufgaben auf dem Plan (vgl. JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 144). Die 12 Unterrichtsthemen für die fünfte Klasse umfassen sich kennenlernen, sich wohlfühlen, Informationen zum Rauchen, Gruppendruck widerstehen, Kommunikationsfertigkeiten und soziale Kontakte, Gefühle ausdrücken, Selbstsicherheit, Informationen zu Alkohol, Beeinflussung durch Medien und Werbung widerstehen, Entscheidungen treffen sowie die Verbesserung des Selbstbildes und der Freizeitgestaltung (vgl. FISCHER & LEPPIN, 2006, S. 145). Während zwar nur kurzfristige Effekte bezüglich des Rauchverhaltens nachgewiesen werden konnten, so zeigte sich langfristig, dass die Programmteilnehmer konstruktive Problemlösungsstrategien besser einsetzen konnten (vgl. JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 146).

Für die Onlinesucht wäre eine Modifizierung des Programms in Zusammenarbeit mit medienpädagogischem Unterricht denkbar, in dem die Jugendlichen mit den Risiken und Gefahren der Onlinenutzung vertraut gemacht werden und gleichzeitig einen angemessenen Umgang mit Computer und Internet lernen. Die für die Onlinesucht wichtigen Aspekte dieses Programms liegen in der Stärkung der Persönlichkeit und der allgemeinen Lebenskompetenz. Es handelt sich um einen generalpräventiven Ansatz in dessen Reichweite die Onlinesucht fällt.

1.3.3 Erwachsen werden – Lions Quest

Die Studie *Erwachsen werden* wurde von KÄHNERT und HURRELMANN vorgelegt und ist eine deutsche Adaption des amerikanischen Programms ‚Skills for Adolescence‘ mit 70 Unterrichtseinheiten zu sieben jugendspezifischen Themen,

die die sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie die Handlungskompetenzen fördern sollen. Die geschulten Lehrkräfte können den Ablauf und die Intensität des Programms selbst bestimmen. Im Fokus stehen Jugendliche zwischen 10 und 15 Jahren, Schüler der Sekundarstufe I (vgl. FISCHER & LEPPIN, 2006, S. 147 f.; JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 150). Das Programm ist eine langfristig verhaltensorientierte Maßnahme, die vorwiegend substanzunspezifisch angelegt ist (vgl. JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 150). Die sieben jugendspezifischen Bereiche umfassen die Themen ‚Ich und meine neue Gruppe‘, ‚Stärkung des Selbstvertrauens‘, ‚Mit Gefühlen umgehen‘, ‚Beziehung zu meinen Freunden‘, ‚Mein Zuhause‘, ‚Es gibt Versuchungen, entscheide Dich‘ und ‚Ich weiß was ich will‘ (vgl. ebd., S. 150 ff.). Interaktive Trainingsmethoden, Rollenspiele und Gruppendiskussionen sind die eingesetzten Methoden.

Die zwischen 2000 und 2002 in Deutschland evaluierte Maßnahme konnte zeigen, dass sich *Erwachsen werden* positiv auf die soziale Kompetenz und das Selbstwertgefühl ausgewirkt hat und die Selbsteinschätzung bezüglich einer möglichen Sucht verbessert werden konnte (vgl. ebd., S. 152).

Gerade bezüglich der Prävention von Onlinesucht scheint sich ein solches in der Gestaltung freies Programm gut zu eignen und kann, wieder in Kombination mit dem medienpädagogischen Unterricht, zu dem Zeitpunkt eingesetzt werden, an dem ein mögliches Problem bei einem oder mehreren Schülern auftaucht, bzw. es kann immer wieder in den Unterricht eingebunden werden. Die Fokussierung auf die sieben jugendspezifischen Themen unter denen die Gruppe gesondert betrachtet wird, scheint im Rahmen der Onlinesucht (vgl. Teil III, Kapitel 1.3) sehr geeignet, denn wie bereits herausgearbeitet wurde, fühlen sich Jugendliche in erster Linie dann angesprochen, wenn sie eine thematische Nähe zu ihren eigenen Bedürfnissen erleben. Die Fokussierung auf Gefühle, auf das Verhältnis zur Gruppe und auf Versuchungen, die Entscheidungen erfordern, sind Aspekte die bei der Onlinesucht eine wichtige Rolle spielen, wenn die Rollenspiele oder die Kommunikation im Netz genutzt wird, um schlechte Laune zu vertreiben oder vermeintliche Freunde zu finden.

1.3.4 Fit und stark fürs Leben

Dieses breiter angelegte Programm richtet sich an den Altersbereich 6 bis 13 Jahre und ist je nach Altersstufe auf unterschiedliche Bereiche der Prävention fokussiert. Während es in der 1. und 2. Klasse um Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression und Sucht geht, geht es in Klasse 3 und 4 um Stresserleben und Sucht, und in Klasse 5 steht die Prävention des Rauchens im Mittelpunkt (vgl. JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 148). Das auf 20 Unterrichtseinheiten angelegte Programm nutzt kognitiv-verhaltenstherapeutische Prinzipien sowie Prinzipien der Verhaltensmodifikation und interaktive Methoden wie das Rollenspiel und Selbstbeobachtungsaufgaben (vgl. ebd., S. 148).

Ein Teil des Trainings stellt das Körperbewusstsein, also das Kennenlernen des eigenen Körpers und die Förderung von gesundheitsförderlichem Verhalten in den Vordergrund. Ein anderer Teil der Übungen sieht den Umgang mit Stress vor und übt Aufgaben zur Stressbewältigung ein. Ferner werden die Selbstwahrnehmung, das Einfühlungsvermögen und die Kommunikation geschult (vgl. ebd., S. 149). So lernen die Heranwachsenden, sich und unterschiedliche Situationen bewusster wahrzunehmen und eigene sowie die Empfindungen anderer besser zu spüren. Neben einer negativen Einstellung zur Sucht konnte eine Verbesserung der Teilnehmer im Rahmen sozialer Kompetenzen nachgewiesen werden (vgl. S. 149).

Ein solches z.T. generalpräventives Programm, welches das Gesundheitsbewusstsein, das Körpererleben und den Umgang mit Stress von früher Kindheit an in den Fokus rückt, ist auch geeignet, Onlinesucht etwas entgegenzuhalten, da u.a. die Fähigkeit zur Stressverarbeitung generalpräventiv ist. Sofern die eigenen Bedürfnisse nach Bewegung präsent sind und ein adäquater Umgang mit Stress gelernt wurde, kann sich der Jugendliche in schwierigen Situationen verschiedener Handlungsalternativen zur Bewältigung einer solchen Situation bedienen und muss sich nicht ausschließlich ins Netz flüchten. Die Persönlichkeitsförderung ist das zentrale Element dieses Programms, welches präventiv in Hinblick auf Substanzen, aber auch auf Verhalten wirkt.

1.3.5 Bleib locker und Anti-Stress-Training (AST)

Beide Programme arbeiten primärpräventiv am Umgang mit Stress. *Bleib locker* richtet sich an Kinder im Grundschulalter, das *AST* ist auf die Zielgruppe 8 bis 13 Jahre zugeschnitten (vgl. ebd., S. 133 ff.). *Bleib locker* kann als Prävention und als Intervention, so z.B. als ergänzende Maßnahme von Verhaltenstherapien oder im Rahmen der Rehabilitation eingesetzt werden und wird aus acht Sitzungen à 90 Minuten zusammengestellt. Das Programm geht dabei auf vier Bewältigungsstrategien ein: auf die Kommunikation des eigenen Stresserlebens, auf Ruhepausen und Entspannung, auf kognitive Strategien der Stressbewältigung und auf Spiel und Spaß als Stressbewältigungsstrategie (vgl. LOHAUS & KLEIN-HEBLING, 2006, S. 339 f.) Zusätzlich zum Unterricht können Eltern an zwei trainingsbegleitenden Elternabenden über die Stressbelastung ihrer Kinder reflektieren. Es konnte nachgewiesen werden, dass eine Verbesserung der Teilnehmer im Bereich des Stresserlebens deutlich war (vgl. ebd., S. 340).

Die Maßnahmen des *AST* ähneln den vorangegangenen, richten sich aber an die älteren Kinder/Jugendlichen. Das Programm gibt es in den vier Varianten mit Elternbeteiligung (acht Sitzungen, an zweien mit Eltern), ohne Elternbeteiligung (sechs Sitzungen, wohnortfern/stationär), als Kurzversion (vier Sitzungen) und als Auffrischkurs (vgl. ebd., S. 340 f.). Besonders die Auffrischung ist sinnvoll, da sonst Trainingsinhalte nach einigen Monaten in Vergessenheit geraten können. Durch eine Auffrischung festigen sich die Inhalte und sind somit in Stresssituationen leichter abrufbar. Auch hier konnten positive Effekte auf den subjektiven Gesundheitszustand sowie auf die Stressbewältigungskompetenz verzeichnet werden (vgl. ebd., S. 341).

Da es gerade bei der Onlinesucht wichtig ist, hohe Copingwerte, also eine adäquate Stressbewältigungskompetenz, erworben zu haben, scheint ein Programm, welches diese Kompetenz erhöht, auch für die Onlinesucht geeignet. Besonders positiv ist an *Bleib locker* das Ansetzen im Grundschulalter, das Erlernen der Kommunikation des eigenen Stresserlebens und die Einbindung der Eltern.

1.3.6 SNAKE – Stress nicht als Katastrophe erleben

Wie der Name des Programms schon sagt, ist auch dieses mit der Verbesserung des Umgangs mit Stress beschäftigt und richtet sich unter Verwendung von verhaltenstherapeutischen Methoden, von Entspannung und Problemlösen an die 8. und 9. Klasse (vgl. LOHAUS & KLEIN-HEBLING, 2006, S. 342; JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 137). Es wird empfohlen, die Bezugsgruppe zu teilen und zwei externe Trainer einzusetzen. *SNAKE* enthält ein Basismodul zum Problemlösen sowie drei Zusatzmodule zu kognitiven Strategien, zur Suche nach sozialer Unterstützung sowie zu Entspannung und Zeitmanagement (vgl. LOHAUS & KLEIN-HEBLING, 2006, S. 342; JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 138). Das Basismodul und jedes Zusatzmodul enthalten 4 Sitzungen à 90 Minuten, so dass 16 Einheiten zur Verfügung stehen. Es existiert ferner eine Internetseite (www.snake-training.de [01.03.2013]), die begleitend von den Schülern genutzt werden kann. Die positiven Effekte des Trainings waren nicht nur unmittelbar nach dem Training, sondern auch noch zwei Monate später messbar (vgl. JERUSALEM & MEIXNER, 2009, S. 139).

Wie auch bei den anderen Programmen ist die Veränderung der Bewertung stresserzeugender Ereignisse generalpräventiv und damit auch für eine Verhaltenssucht geeignet. Wenn die Onlinesüchtigen über schlechtere Copingwerte verfügen und somit weniger gut mit Stress umgehen können, ist die Veränderung dieses Defizits ein gewichtiger Ansatzpunkt der Prävention. Hervorzuheben ist hier auch die Möglichkeit, das Programm mit Onlinebegleitung zu nutzen. Ein solcher Aspekt holt die Jugendlichen dort ab, wo sie stehen, es ist im Netz zu finden, wo auch die Kinder und Jugendlichen zu finden sind. Diese Niederschwelligkeit dürfte aus Sicht der Heranwachsenden durchaus attraktiv sein.

1.3.7 Triple P – Positive Parenting Programm

Beim *Positive Parenting Program* von SAUNDERS (2002) handelt es sich um ein Programm, welches die positive Beziehung innerhalb der Familie stärken und gewünschtes Verhalten fördern möchte. Den Herausforderungen soll ruhig und

positiv begegnet werden (vgl. www.triplep.de [01.03.2013]). Familiäre Schutz- und Risikofaktoren stehen ebenso im Zentrum wie die Vermittlung von positiven Erziehungsstrategien (vgl. PETERMANN & KOGLIN, 2006, S. 121). Das Programm gehört zu den am meisten verbreiteten Elternkursen (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, S. 80) und „basiert auf verschiedenen Ansätzen wie der sozialen Lerntheorie, operanten Lernprinzipien, Konzepten der Entwicklungspsychopathologie und der Gesundheitspsychologie“ (PETERMANN & KOGLIN, 2006, S. 122). Durch die positive Eltern-Kind-Beziehung kann Erziehungsschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen, die im Verlauf des Heranwachsens auftauchen, besser begegnet werden.

Entsprechend gibt es für die elterliche Unterstützung einige Materialien, wozu das bekannte Triple P Elternarbeitsbuch (MARKIE-DADDS, SANDERS & TURNER, 2002) gehört. Hier finden Eltern ein 10-wöchiges Programm zur positiven Erziehung (Woche 1), zur Förderung der kindlichen Entwicklung (Woche 2), zum Umgang mit Problemverhalten (Woche 3), zum Einsatz verschiedener Erziehungsrouninen (Woche 4-6), zum Vorausplanen (Woche 7), zum Einsatz von Aktivitätenplänen (Woche 8-9) und zum Ausklingen des Programms (Woche 10).

In *Woche 1* wird das Programm eingeführt und eine positive Lernatmosphäre geschaffen. Ziel ist, dass Faktoren identifiziert werden, die für das kindliche Verhalten eine Rolle spielen. Es geht darum, sich Erziehungsziele zu setzen und mit der Beobachtung von ein oder zwei Verhaltensweisen zu beginnen (vgl. ebd., S. 1). In *Woche 2* sollen Strategien eingesetzt werden, die angemessenes kindliches Verhalten fördern. Gleichzeitig sollen die Kinder neue Fertigkeiten lernen. Die Eltern sind angehalten, zwei positive Erziehungsstrategien auszuwählen, die über sieben Tage beobachtet und geübt werden sollen (vgl. ebd., S. 31). In *Woche 3* werden Familienregeln aufgestellt, Problemverhalten wird angesprochen und die elterlichen Anweisungen sollen mit logischen Konsequenzen oder einer Auszeit untermauert werden (vgl. ebd., S. 47). In *Woche 4-6* sollen die Eltern positive Erziehungsstrategien erfolgreich anwenden können und ihre Stärken und Schwächen beim Gebrauch identifizieren. Ziele für weitere praktische Übungen sollen gesetzt werden (vgl. ebd., S. 71 ff.). In *Woche 7* werden Risikosituationen zu Hause und in der Öffentlichkeit erkannt und sechs Schritte für einen Aktivitätenplan erstellt:

sich vorbereiten, über Regeln sprechen, sich interessante Beschäftigungen überlegen, angemessenes Verhalten verstärken, Konsequenzen für Problemverhalten einsetzen und eine Nachbesprechung durchführen (vgl. ebd., S. 109). In der *Woche 8+9* werden praktische Übungen geplant, Pläne für Risikosituationen geschmiedet und Informationsquellen sowie Unterstützung für Erziehungsfragen gesucht (vgl. ebd., S. 123 ff.). Zum Programmabschluss in *Woche 10* werden die begonnenen Aktivitäten weitergeführt. Dazu werden die positiven Veränderungen seit Beginn des *Triple P* Programms reflektiert und weitere Ziele gesetzt (vgl. ebd., S. 139).

Triple P kann insofern für Onlinesucht als geeignet bezeichnet werden, da ein positives Erziehungsklima und ein gutes Verhältnis zwischen Eltern und Kindern annehmen lässt, dass Eltern ihrem Kind zugewandt sind und somit gemeinsame Aktivitäten und viele alternative Freizeitbeschäftigung stattfinden. Dies wiederum führt bei den Kindern zum Erlernen verschiedener Handlungsstrategien, was wiederum Stress reduziert und protektiv wirkt. Darüber hinaus ist ein Aktivprogramm, welches die Kinder zur Eigeninitiative anregt und unter Einhaltung von Regeln Spannung und Abwechslung bietet, in dem Sinne zu begrüßen, als es auch das eigene Handlungsrepertoire erweitert.

Die vorgestellten Programme konnten einen Eindruck von aktuellen Präventionsmodellen vermitteln und zeigen, wie die ‚neue‘ Sucht in diese Modelle integriert werden könnte. Bevor ein eigenes Präventionsmodell gegen Onlinesucht gezeichnet wird, sollen im Folgenden erst einmal die drei Säulen *Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik* dargestellt werden. Im Anschluss daran kann aus diesen drei pädagogischen Richtungen sowie aus den Grundlagen der Prävention und den gerade vorgestellten Modellen ein auf Onlinesucht zugeschnittenes Modell entworfen werden. Dieses wird den Fokus zwar auf die im Internet am stärksten vertretene Gruppe der Jugendlichen legen, bezieht darüber hinaus aber auch die frühkindliche Erziehung mit ein. Da heute schon vor der Einschulung eine Übung im Umgang mit Spielkonsolen, dem Computer und dem Internet stattgefunden hat, macht ein frühes Ansetzen sehr viel Sinn. Einmal erworbene Nutzungsmuster zu

verändern verlangt von Erziehenden und auch zu Erziehenden mehr ab, als ein direkt adäquat erworbenes Nutzungsverhalten.

2 Medienpädagogik

Als erste Präventionssäule soll die Medienpädagogik vorgestellt werden, denn es steht die These zur Disposition, dass nur diejenigen, die versiert mit Medien, im vorliegenden Kontext dem Internet, umgehen können und die gelernt haben, über die Möglichkeiten und Gefahren im Netz zu reflektieren, gegen Onlinesucht gewappnet sind. Kompetenz im Medienumgang soll als protektiver Faktor in Bezug auf Onlinesucht betrachtet werden.

Medienpädagogik ist in den letzten Jahren auf Expansionskurs, da mit der raschen Verbreitung von Medien und besonders dem Internet die Anforderungen an den versierten Umgang gestiegen sind, was eine dahingehende pädagogische Begleitung der Heranwachsenden notwendig macht. Sie benötigen Hilfestellungen, „sich in verschiedenen Welten angemessen zu verhalten und möglichen Gefahren ausweichen oder begegnen zu können. Das gilt für die reale ebenso wie für alle Varianten der Medienwelten“ (HOFFMANN, 2008, S. 48).

Wie dargestellt wurde, sind es vor allem sozialökologische Konzepte (vgl. Teil III, Kapitel 6.3), die der Mediensozialisation heute einen zentralen Stellenwert in der Gesamtsozialisation einräumen. Sie betrachten das Verhältnis von *Mensch – Medien – Umwelt* analytisch und gehen davon aus, dass sich Heranwachsende ihre mediale Umwelt aneignen und an ihrer Gestaltung partizipieren (vgl. HUGGER, 2012, S. 84). Diese grundsätzliche Einsicht wird „auch für die digitalen Medien bestätigt, nämlich, dass der Heranwachsende als dazu befähigt anzusehen ist, sich seine mediale Umwelt aktiv anzueignen und auch an der (gemeinschaftlichen) Gestaltung der Medien bzw. sozio-technischer Gefüge aktiv zu partizipieren“ (ebd., S. 90).

Medienpädagogik betrachtet dahingehend das Verhältnis von Medien und Mediennutzern und beantwortet primär Fragen, die sich auf das Verhältnis von

Einzelnen oder Gruppen zu den Medien beziehen (vgl. BAACKE, 2007, S. 3): „Medienpädagogik umfasst alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Nutzungsbereichen Freizeit, Bildung und Beruf. Dort, wo Medien als Mittel der Information, Beeinflussung, Unterhaltung, Unterrichtung und Alltagsorganisation Relevanz für Sozialisation des Menschen erlangen, werden sie Gegenstand der Medienpädagogik“, so treffend ANTES & ROTHFUß (2007, S. 40). Medienpädagogik ist eine übergeordnete Bezeichnung für die pädagogisch orientierte Beschäftigung mit Medien sowohl in der Theorie als auch in der Praxis.

Die deutsche Diskussion zur Medienpädagogik ist von großer Begriffsvielfalt geprägt (vgl. TULODZIECKI, 2005, S. 32). Während die Medienwissenschaft untersucht, wie Menschen sich Medien aneignen, wird der Pädagogik die Frage zugeordnet, wie sie zu emanzipatorischem Handeln angeleitet werden können (vgl. SCHORB, 2008, S. 75). Unter Bezugnahme auf dieses Handeln, bietet sich die Verwendung des Begriffes einer „integralen Medienpädagogik“ an, denn er trägt zum einen der Tatsache Rechnung, dass die Medienpädagogik in verschiedene wissenschaftliche Disziplinen eingebettet ist, zum anderen führt er Medienalltag und Medienhandeln zusammen (vgl. ebd., S. 75).

Der Umfang der Medienverwendung in Bildungseinrichtungen und das zur Verfügung gestellte Medienangebot haben sich erheblich vergrößert. Medienerziehung ist auf unterschiedliche Zielgruppen zugeschnitten und hält verschiedene Materialien bereit. Leider ist es oft so, dass gerade die Nutzung von Medien, die einen höheren technischen Aufwand erfordern, hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibt. Für die Ausbildung von Pädagogen gibt es in Bezug auf Medien verschiedene Angebote in Ausbildungs- und Studiengängen. Trotzdem könnte der medienpädagogische Anteil im pädagogischen Studium einen größeren Platz einnehmen. Der Einsatz medienpädagogischer Maßnahmen wächst mit der Entwicklung im Bereich von Ganztagschulen (vgl. ebd., S. 32 ff.). Generell ist zu konstatieren, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit Medien sowohl in der Ausbildung von Pädagogen als auch im schulischen Einsatz wünschenswert wäre, „eben auch um sie zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion zu machen“ (KERRES, 2003, S. 11). Dafür müsste manche pädagogische Skepsis gegenüber Technik im pädagogischen Kontext abgelegt und gleichzeitig die

Anerkennung von Leistungen auf dem Forschungsgebiet der Medienentwicklung verstärkt werden (vgl. ebd., S. 11 f.).

Eine mediendidaktische Berücksichtigung ist auch für digitale Lernumwelten und somit für informelles Lernen entscheidend (vgl. HUGGER & WALBER, 2010, S. 11). Auch Computerspiele können digitale Lernumwelten sein, da hier im virtuellen Medium spielerisch Identitäten ausprobiert und Rollen übernommen werden, die Weltsicht durch Wiedererkennung intermedialer Zitate im Spiel erweitert wird, und Rahmungskompetenz wie das ironische Spiel mit Bedeutungen erlernt werden kann (vgl. FROMME, JÖRISSEN & UNGER, 2008, S. 18). Diese Prozesse können in medienpädagogischem Unterricht bewusst gemacht und reflektiert werden.

Teilbereiche der Medienpädagogik sind Medienforschung, aber auch Medienerziehung, Mediendidaktik und Medienkunde (vgl. BAACKE, 2007, S. 4). Die *Medienforschung* reflektiert die Absichten der Produzenten, analysiert die Zeichensysteme, betrachtet die Wirkung beim Publikum und die inhaltlichen, formalen und ideologischen Inhalte von Medienbotschaften. Die *Medienerziehung* beschäftigt sich mit dem sinnvollen Umgang der Heranwachsenden mit Medien und möchte herausfinden, wie dieser Umgang zu vermitteln ist. Die *Mediendidaktik* ist mit dem Einsatz von Medien wie den Unterrichtsmedien zum konkreten Erreichen pädagogischer Ziele beschäftigt. *Medienkunde* hingegen vermittelt Wissen über die Funktion von Medien im Hinblick auf technische, rechtliche, ökonomische, politische oder gesellschaftliche Aspekte (vgl. ebd. S. 4). Im Hinblick auf Prävention ist anzumerken, dass es Heranwachsenden helfen kann ihr Verhalten kritischer sehen, wenn sie z.B. wissen, dass die Struktur eines Onlinerollenspiel absichtlich auf hohe Spielzeit ausgelegt ist. Einen sinnvollen Umgang mit Medien zu erlernen und gleichzeitig zu sehen, dass Medien auch Unterrichtsmedien sein können, kann ferner den Unterricht bereichern und das Interesse wecken, sich modifizierter mit diesen Medien (und im Umkehrschluss etwas weniger mit den ‚Freizeitmedien‘) zu befassen. Da die parallele Nutzung verschiedener Medien Standard ist und z.B. gerne Musik und Filme ‚nebenbei‘ aus dem Internet heruntergeladen werden, sollten den Heranwachsenden auch ökonomische und rechtliche Aspekte nahegebracht werden.

Schaut man sich nochmal *Schüler B.* an, so lernt er durch Medienerziehung den Computer zu bedienen. Durch einen mediendidaktischen Einsatz von Computer und Beamer lernt er dann im Unterricht, mittels Medien einen Vortrag zu gestalten. Medienkunde ist bereits eine über die einfache Bedienung hinausgehende Vermittlung. In einem gleichnamigen Fach könnte er lernen, wie man zum Beispiel einen Computer repariert, welche rechtlichen Risiken beim Musikdownload zu beachten sind und welche sozialen und ökonomischen Implikationen die Verbreitung von Medien haben. Medienforschung könnte *Schüler B.* aus seiner Position nur im Kleinen betreiben, in dem zum Beispiel im Rahmen eines Projektes die Absichten von Computerspielproduzenten beleuchtet werden. Würde *Schüler B.* zu diesem Zweck ein Interview mit einem Produzenten führen und dabei eine Aufnahmetechnik nutzen, würde hier Medienerziehung und in weiterem Sinne Mediendidaktik hineinspielen.

Im vorliegenden Kontext liegt der primäre Fokus der Medienpädagogik auf dem erzieherischen Aspekt hin zu einem gelingenden und förderlichen Umgang mit Medien, und dabei besonders mit dem Internet. Deshalb soll nun im folgenden Kapitel das Verhältnis von Medienerziehung und Mediensozialisation betrachtet werden.

2.1 Medien, Erziehung, Sozialisation

Wenn man von *Sozialisation* spricht, so bezieht man sich auf Vorgänge direkter oder indirekter Interaktion, die zu stabilen Verhaltensdispositionen führen. Hierzu zählen Kenntnisse, Einstellungen, Fertigkeiten und Wertorientierungen. *Erziehung* hingegen ist ein intentionaler Vorgang, der durch eine geplante Abfolge von Handlungsschritten das Ziel hat, bei Personen bestimmte Verhaltensdispositionen zu entwickeln (vgl. BAACKE, 2007, S. 38). In diesem Sinne ist Erziehung ein Unterbegriff von Sozialisation und jeder Erzieher ein Sozialisationsagent, wie auch Medien Sozialisationsagenten sind. Er unterscheidet sich von anderen Agenten (wie eben den Medien) durch seine professionelle Handlungsweise, auf die er

die Hoffnung setzt, beim Zögling das angestrebte Ziel zu erreichen (vgl. ebd., S. 39). Erzieherische Resultate sind von den Medien in der Regel nicht intendiert, so dass dann Erziehung nicht durch Medien, sondern nur im Hinblick auf Medien erfolgen kann (vgl. ebd., S. 40). Während im Kontext von Familie und Schule Erziehung stattfindet, ist es so, dass „Sozialisation im medienpädagogischen Kontext eine größere Bedeutung erhält als [...] im Kontext von Familie oder Schule“ (ebd., S. 40). Medienerziehung ist also ein intentionaler Akt im Hinblick auf Medien. Mediensozialisation ist die Sozialisation im Kontext von Medien.

Dieser Tatsache gilt es, sich gewahr zu werden, da besonders in den Debatten um Medien und Gewalt oder um das Suchtpotential von Medien weniger kundige Meinungsäußerungen den Anschein erwecken, als ob die Medien selbst eine Intention verfolgen würden, ganz so, als hätten sie die Absicht, die Heranwachsenden vom rechten Weg abzubringen. Medien sind dabei wie das Elternhaus ein Sozialisationsagent (wenngleich ohne eine echt Intention), der sozusagen als ‚Familienmitglied‘ von Anfang an Teil der kindlichen Lebenswelt ist. Erziehung in Familie und in Schule trägt das Potential in sich, die eigene Wirkung als Sozialisationsagent zu betonen und die mögliche Kraft des Sozialisationsagenten ‚Medium‘ zu schwächen bzw. zu filtern. Sie darf dann aber nicht die Augen vor der Macht der Medien verschließen, sondern muss die große Anziehungskraft dieser, in den Augen der Kinder viel bietenden und wenig fordernden Agenten stets bedenken und ihre erzieherische Aufgabe im Hinblick auf Medien ernst nehmen. Dies setzt das eigene Interesse an den Medien ebenso voraus wie ein Platzeinräumen in den erzieherischen Handlungen. Das bedeutet nicht nur gemeinsames Fernsehen zuhause und die Anwesenheit eines PC in jedem Klassenraum. Es bedeutet, dass Eltern sich mit ihren Kindern gemeinsam vor den Computer setzen, um zu surfen oder zu spielen, und sich dabei mit Gefahren, Potentialen u.Ä. auseinandersetzen, aber gleichzeitig auch Freude dabei empfinden und sich als Person zu erkennen geben, welche sich in der medialen Welt der Heranwachsenden auskennt. In der Schule sollte dann nicht nur gelernt werden, wie man Informationen im Netz findet, sondern auch, welche möglichen Gefahren im Internet lauern. Insofern „ist es wichtig, sich nicht nur auf die instrumentelle Verwendung des Computers zu konzentrieren [...], sondern auch reflexiven Prozessen einen

angemessenen Raum zu geben“ (TULODZIECKI, 2005, S. 26). Hier bietet sich für Gruppenarbeit oder für Projektwochen die Möglichkeit, Themen zu behandeln wie Mobbing, Onlinesucht, Identität und Sicherheit im Netz etc. Die Heranwachsenden wissen bereits, dass sich in dieser Hinsicht ihre Peers für das Gleiche interessieren wie sie. Als Eltern und Lehrer gilt es zu zeigen, dass man das auch tut.

Prinzipien und Strategien von Pädagogik im Allgemeinen können natürlich auch auf die Medienpädagogik im Besonderen bezogen werden. Die Erziehenden sollen sich der Lebenswelt der Heranwachsenden annähern (vgl. BAACKE, 2003, S. 213 ff.). Hierbei spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Unter den Aspekt der *Kontrolle* fällt, dass die Erwachsenen eine führende Rolle in der Erziehungssituation einnehmen und die Aufgabe haben, ihre bzw. die bestehende Sozialordnung zu tradieren. Eine Annäherung kann hier durch elterliche Zurücknahme stattfinden. Ein weiterer Aspekt ist die *Hereinnahme* der Interessen Jugendlicher in den schulischen Unterricht, so dass diese wünschenswerterweise Teil des Curriculums werden. Eine weitere Strategie ist die *Akzeptanz der Distanzierung*. Heranwachsende möchten sich darstellen und selbstständig wirken. Es erfordert pädagogische Intuition und Sensibilität zu spüren, wann Rückzug angemessen ist oder Hilfe angeboten werden sollte. Hieraus ergibt sich die *Dialektik von Distanz und Nähe*, die ebenfalls aus der Situation heraus erkannt und erarbeitet werden muss. Zuletzt ist das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen ein *Austausch von fachlicher Kompetenz*. Heute haben die Generationen in vielen Gebieten ein partnerschaftliches Verhältnis, in welchem gerade in Bezug auf Medien die Heranwachsenden den Erwachsenen etwas beibringen können (vgl. ebd. S. 317).

Die Situierung der Medienpädagogik als eigener Disziplin ist nicht einfach, weil hier eine pädagogisch konzipierte Theorie fehlt. Sie sollte keine Sonderdisziplin bleiben, sondern konstituierender Teil der allgemeinen Pädagogik werden. MERKERT (1992) fordert, dass Medienpädagogik immer auf den pädagogischen Gesamtzusammenhang bezogen werden muss und es sei zu fragen, „was es für Erziehung und Bildung bedeutet, dass das Grundverhältnis von Mensch und Welt sich unter dem Einfluss der Medien verändert“ (MERKERT, 1992, S. 56).

Medienpädagogik sollte immer *handlungsorientiert* sein und die Heranwachsenden als aktive Partner im Kommunikationsprozess betrachten. Dies bedeutet,

ihnen in der Medienwelt von Hörfunk, Fernsehen, Video und Internet die Möglichkeit der Partizipation zu geben. Gleichzeitig gilt es auch zu bedenken, dass zum Beispiel durch die Nachahmung von Stars aus den Medien und durch die Allgegenwart von (internetfähigen) Handys die Medien auch im Alltag ständig präsent sind. Handlungsorientierung kann aber nicht nur auf der Ebene der Produktion, sondern auch auf der Ebene der Rezeption vorliegen, wenn man fasziniert einen Film ansieht oder im Internet surft. Es handelt sich um eine *wahrnehmungsorientierte* Pädagogik, die über eine reine Handlungsorientierung hinaus geht (vgl. BAACKE, 2007, S. 56).

Medienpädagogik sollte schon Kleinkinder in Maßen zu Medien hin begleiten und gleichzeitig auch nicht-medienbezogene Handlungen kultivieren, obwohl diese heute auch ohne Medieninhalte kaum zu denken sind. Der Mensch ist dauernd von Medien umgeben. Medienpädagogik ist sich der eigenen Begrenzung intentionaler Handlungen bewusst und versucht deshalb auch, an den Lebensbedingungen anzusetzen. Wie mehrfach betont wurde, müssen darüber hinaus stets Alternativen zur Mediennutzung geboten werden.

Es geht der Medienpädagogik ferner nicht um die Pädagogisierung der Medieninhalte, sondern darum, Inhalte zu analysieren, ggf. zu kritisieren und zu entwickeln (vgl. ebd., S. 56 f.). Unter Pädagogisierung sei hier eine, aus Sicht der Heranwachsenden permanente ‚lästige‘ pädagogische Begleitung jedes einzelnen Medienaspekts gemeint, sozusagen ein ‚Sezieren‘ jeglicher Interaktion mit Medien. Gerade Jugendliche reagieren empfindlich auf eine solche allzu pädagogisierende Herangehensweise und bevorzugen die aktive Auseinandersetzung sowie die Arbeit an eigenen, für sie interessanten und herausfordernden Inhalten. Eine solche Auseinandersetzung setzt den kompetenten Medienumgang voraus, zu dem die Heranwachsenden hin ausgebildet werden sollen.

Diese zu vermittelnde Medienkompetenz gewann bereits in den 1970er Jahren an Bedeutung, als ein Wandel von der bewahrpädagogisch orientierten Tradition hin zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik stattfand, die in der Folge nicht das Bewahren von schädlichen Einflüssen ins Zentrum stellte, sondern die Hinführung zu kompetentem Umgang mit Medien (vgl. SÜSS, LAMPERT & WIJNEN,

2010, S. 106). Im Folgenden wird nun thematisiert, was unter der Medienkompetenz zu verstehen ist.

2.2 Medienkompetenz

„Ziel von Medienerziehung ist, möglichst alle Menschen früh in die Lage zu versetzen, in einer durch Medien geprägten Welt kompetent, selbstbestimmt, sozial verantwortlich und kritisch handeln zu können. Diese Ziel wird mit dem Begriff der Medienkompetenz beschrieben“ (NEUB, 2008, S. 489). Gegner des Kompetenzbegriffs versuchen stattdessen den Begriff der *Medienbildung* zu etablieren, da Kompetenz ihrer Meinung nach vor allem auf die Vermittlung von instrumentellem Wissen abziele und somit in erster Linie eine reine Qualifizierungsfunktion habe – bei genauerer Betrachtung ist jedoch zu konstatieren, dass beide Begriffe zwei Seiten derselben Medaille darstellen (vgl. HUGGER, 2008a, S. 96 f.): Während Medienkompetenz ein vieldimensionales Modell im Sinne BAACKES bezeichnet, „betont Medienbildung vor allem den Aspekt der Freisetzung des Subjekts zu sich selbst und der Medien-Reflexion“ (ebd., S. 97).

TULODZIECKI (2005) sieht in Medienbildung nicht nur eine Bezeichnung des Bildungsvorgangs, sondern auch die Beschreibung des Zielzustandes und „in solchen Zusammenhängen wird außerdem noch der Begriff Medienkompetenz verwendet, um das besondere Vermögen des Menschen im Umgang mit Medien oder eine wichtige Zielkategorie für medienbildnerische oder medienpädagogische Aktivitäten zu kennzeichnen“ (TULODZIECKI, 2005, S. 3). Bildung meint in diesem Zusammenhang Formung der Persönlichkeit, so dass Medienbildung zu diesem Prozess beiträgt, indem die Vermittlung von Selbst und Welt durch Medien stattfindet (vgl. SÜSS, LAMPERT, WIJNEN, 2010, S. 107).

Die Erziehung hin zur Medienkompetenz wurde Anfang des 20. Jahrhunderts zuerst als *behütend-pflegend* bezeichnet, denn sie sollte vor Schädlichem bewahren und Wertvolles pflegen. Wertvoll war dabei die Nutzung sinnvoller Angebote, die eigene Herstellung von Medien im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz (vgl. TULODZIECKI, 2005, S. 17 f.). Seit den 1980er Jahren und

BAACKES Ausführungen zu Medienkompetenz, wird eher eine handlungs- und interaktionsorientierte Medienerziehung betont (vgl. SPANHEL, 2008, S. 505 f.).

Die Diskussion um Medienkompetenz ist meist auf Schule bezogen, betrifft in ihren Lösungen aber auch den außerschulischen Raum, da hier die Gestaltungsspielräume normalerweise größer sind (vgl. BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 45). Medienkompetenz ist zunächst die „Fähigkeit und Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln im Medienzusammenhang“ (TULODZIECKI, 2005, S. 20). Sie ist aktiv-aneignend:

„Medienkompetenz meint also grundlegend nichts anders als die Fähigkeit, in einer die Welt aktiv-aneignenden Weise auch alle Arten von Medien, vor allem jetzt das Internet für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen. Gerade das Internet, ausgelegt auf Interaktivität, macht besonders deutlich, dass Medienhandeln immer eine Verbindung von Wahrnehmen und eigenem Anbieten von Wahrnehmungsangeboten ist. Die kommunikative Struktur des Internet fordert also die grundlegende kommunikative Kompetenz ebenso heraus wie die spezifische Medienkompetenz“ (BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 51).

Medienkompetenz nach BAACKE umfasst dabei vier Aspekte: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (vgl. BAACKE, 2007, S. 98 f.; BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 53 ff.; HUGGER, 2008a, S. 94). Danach bedient die Medienkritik eine moralische, die Medienkunde eine kognitive, die Mediennutzung eine soziale und die Mediengestaltung eine affektive Dimension (vgl. SÜSS, LAMPERT, WIJNEN, 2010, S. 109). TULDOZIECKI (vgl. Abbildung 21) beschreibt die moralische Ebene als die Fähigkeit, eigene Medienbeiträge zu gestalten und zu verbreiten, die kognitive Ebene als die Fähigkeit, Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen, die soziale Ebene als das Verstehen und Bewerten von Medienangeboten, und die affektive Ebene als das Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen (vgl. ebd., S. 109).

Medienkritik nach BAACKE (2000) kann analytisch, reflexiv oder ethisch sein. *Analytische* Medienkritik soll befähigen, problematische gesellschaftliche Zusammenhänge zu erfassen. *Reflexiv* wird die aus der Medienkritik entstandene Erkenntnis auf die eigene Person bezogen und *ethisch* wird das Handeln, wenn es auf Sozialverantwortung hin abgestimmt ist (vgl. BAACKE, 2007, S. 98). Ein

Beispiel für die analytische Dimension sind zum Beispiel Programmstrukturen. Ein Beispiel für die reflexive Dimension ist eine Kritik an der Unterhaltungsorientierung (vgl. BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 53). Der Aspekt der Medienkritik ist im Hinblick auf Prävention gegen Onlinesucht relevant, da es auf der Ebene der praktischen Umsetzung protektiv ist, eine kritische Haltung zu Medienanwendungen entwickelt zu haben. Diese wird im vorliegenden Kontext in erster Linie eine reflexive Dimension haben. *Schüler B.* lernt in diesem Sinne in der Projektwoche zu Computerspielen, dass es den Produzenten um Gewinnmaximierung geht und dass die Struktur des Handlungsverlaufes dazu führt, dass er den Drang verspürt, immer länger online zu sein. Vor diesem Hintergrund wird er sein eigenes Nutzungsverhalten reflektierter betrachten können.

Medienkunde bezieht sich in einer *informativen* Dimension auf klassisches Wissen wie zum Beispiel die Frage, wie Journalisten arbeiten oder welche Programmgenres es gibt. Die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension umfasst die Fähigkeit, die Mediengeräte bedienen zu können, wie zum Beispiel sich einloggen zu können (vgl. ebd., S. 54). Anwendungsorientiert kann hier wieder das Beispiel des *Schüler B.* dienen, der sich auf eben genanntes Interview vorbereitet und lernt, wie ein Journalist vorgeht, bzw. wie die Arbeitsgeräte bedient werden.

Während sich Medienkritik und Medienkunde auf die Ebene der Vermittlung beziehen, ist Mediennutzung und Mediengestaltung auf der Ebene der Zielorientierung anzusiedeln (vgl. BAACKE, 2007, S. 99).

Mediennutzung überführt die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde in eine *rezeptive*, anwendende Programmnutzung, die zum Beispiel notwendig ist, um die gesuchten Information im Internet zu finden. Die *interaktive* Dimension der Mediennutzung bezieht sich auf das Anbieten, wie man das für das Onlinebanking oder Verkaufen im Internet benötigt (ebd., S. 99). Die *Mediengestaltung* ist entweder *innovativ*, wenn es um Weiterentwicklung bestehender Angebote geht oder sie ist *kreativ*, wenn ein künstlerischer Aspekt hinzutritt und ein ‚Über-die-Grenzen-der-Kommunikations-Routine-Gehen‘ vorliegt (vgl. ebd., S. 99). Diese beiden Aspekte der wissenschaftlichen Betrachtung sind ebenfalls bei einer Übertragung in die handlungsorientierte Praxis dazu geeignet, das Internet zweckorientiert zu nutzen. Im Hinblick auf den schulischen Unterricht, könnte in einem Fach

Medienpädagogik vermittelt werden, wie man eine Homepage durch Text und Bild gestaltet. Hier würden die Fächer Informatik, Deutsch und Kunst verbunden. *Schüler B.* lernt das ‚Handwerkszeug des Medienumganges‘. Im Hinblick auf die pädagogische Praxis ist die Qualifikation, z.B. eine Homepage bauen zu können, ein wichtiger Schritt zu einer sinnvollen Nutzung des Internets, da hier mehr Wissen erforderlich ist, als z.B. zum Chatten.

Allen Aspekten der Medienkompetenz ist gemein, dass sie die Schüler dort abholen, wo sie stehen. Wie im ersten Teil zu sehen war, befinden sich die Jugendlichen im Netz, bedienen Medien als *digital natives*, sind den ganzen Tag von Medien umgeben und nutzen diese parallel. Eine Vermittlung der Anwendung von Medien über eine Reflektion über Medien bis hin zu einer eigenen Gestaltung in und mittels Medien, knüpft positiv an die Lebenswelt der Schüler an. Die folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über die Medienkompetenzdimensionen und ergänzt BAACKE und TULODZIECKI um AUFENANGER, KÜBLER und GROEBEN:

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Tulodziecki (1998)	Kübler (1999)	Groeben (2002)
Kognitive Dimension	Medienkunde	Medienangebote sinnvoll auswählen und nutzen	Kognitive Fähigkeiten	Medienwissen, Medialitätsbewusstsein
Moralische Dimension	Medienkritik	Eigene Medienbeiträge gestalten und verbreiten	Analytische und evaluative Fähigkeiten	Medienspezifische Rezeptionsmuster
Soziale Dimension	Mediennutzung	Mediengestaltungen verstehen und bewerten	Sozial reflexive Fähigkeiten	Medienbezogene Genussfähigkeit
Affektive Dimension	Mediengestaltung	Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten	Handlungsorientierte Fähigkeiten	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Ästhetische Dimension		Bedingungen der Medienproduktion und -verarbeitung analysieren und erfassen		Selektion/ Kombination von Mediennutzung
Handlungsdimension				Partizipationsmuster
				Anschlusskommunikation

Abbildung 21 Medienkompetenzdimensionen (vgl. GAPSKI, 2006, S. 17)

GROEBEN betont die Prozesshaftigkeit des Erwerbs von Medienkompetenz, denn die Medienentwicklung schreitet immer weiter fort, so dass die Medienkompetenz nie abschließend erreicht ist und lebenslanges Lernen erfordert (vgl. SÜSS, LAMPERT & WIJNEN, 2010, S. 21). Wichtige Komponenten der Kompetenz sind die „Genussfähigkeit und die Anschlusskommunikation als Verarbeitungsstrategie [...] sowie die Fähigkeit, die Medien den eignen Bedürfnissen gemäß zu nutzen, ihre spezifischen Leistungsfähigkeiten zu kennen und zu verwerten und Distanz zu wahren, wo es um problematische Botschaften geht“ (vgl. ebd., S. 21).

Eine ergänzende Darstellung von Medienkompetenz liefert SCHORB (2008), der sie den drei Aspekten *Wissen – Bewerten – Handeln* zuordnet (vgl. SCHORB, 2008, S. 79). Wissen bezieht sich auf das Funktionswissen über instrumentelle Fertigkeiten, das Strukturwissen über globale und lokale Zusammenhänge und auf das Orientierungswissen, welches Menschen die Möglichkeit gibt, Position zu beziehen, und deshalb auf die zweite Dimension des Bewertens verweist. Nur durch kritische Reflexion ist adäquates Handeln möglich. Zum Aspekt des Handelns zählt SCHORB (2008) die Partizipation, Gestaltung und Nutzung (vgl. ebd. S. 80). Im Hinblick auf die Prävention gegen Onlinesucht ist auch nur derjenige geschützt, der sich im Netz orientieren kann (den Weg rein, aber auch wieder heraus findet), mündig genug ist zu partizipieren und somit Anwendungen adäquat bewertet.

HUGGER (2008) stellt fest, dass alle Konzepte von Medienkompetenz zentrale Übereinstimmungen aufweisen (vgl. HUGGER, 2008a, S. 95): Sie rekurrieren auf die Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten des Menschen. Sie sehen Medienprojektarbeit als Schlüsselweg zu Medienkompetenz, da Projektarbeit intrinsisch motiviert und mit Selbstsozialisationsprozessen verbunden ist. Sie unterliegen alle dem Problem, dass die Kompetenz nicht beobachtet werden kann, sondern nur die Performanz, also die Medienhandlung. Hier wäre dann noch zu klären, „wie die schwierige Passung zwischen dem gesetzten Ideal und der beobachteten Wirklichkeit (überhaupt) methodisch hergestellt werden kann“ (ebd., S. 97).

Ein Diskurs über die Dimensionen der Medienkompetenz müsste ein Diskurs über die Informationsgesellschaft sein, der alle wirtschaftlichen, technischen, sozialen,

kulturellen, ästhetischen und ethischen Probleme einbezieht und somit Medienkompetenz an den sozialen Wandel anpasst (vgl. BAACKE, 2007, S. 99; BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 55). Auch wenn sich medienpädagogische Erziehung im Elternhaus nicht so in Gänze umsetzen lässt und hier oft nur Teilaspekte wie die Mediennutzung und Gestaltung angesprochen werden, kann sich die schulische Medienpädagogik diesen Aspekten widmen und sie thematisieren. Dafür müsste im Curriculum selbstverständlich Raum gegeben werden.

Dass das Thema *Medienkompetenz* im Schulalltag angekommen ist, zeigt die JIM Studie, die erstmals in 2012 dieses Thema in ihre Umfrage aufnimmt. Insgesamt 62 % der befragten Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren haben Themen wie Internet, Handy, Online-Communities und Datenschutz schon einmal in der Schule behandelt. Besonders die 14- bis 17-Jährigen berichten besonders häufig solche Medienthemen im Schulkontext besprochen zu haben (vgl. JIM 2012, S. 59). Über die Hälfte (57 %) bestätigen, dass Sie die behandelten Themen nun besser verstehen, 42 % berichten, etwas Neues erfahren zu haben und für 28 % (bei den Mädchen 32 %, bei den Jungen 25 %) war der Unterricht sogar Anlass zu einer Veränderung des eigenen Verhaltens (vgl. ebd., S. 59 f.). „Die Ergebnisse zeigen, dass die Aufklärung im Bereich Medienkompetenz von Jugendlichen durchaus angenommen wird und sich sowohl in ihrem Medienwissen als auch im konkreten Nutzungsverhalten niederschlagen kann“ (ebd., S. 60).

Während es also einen Anteil von Medienkunde im Unterricht zu geben scheint, fällt der Aspekt der Mediennutzung und Mediengestaltung dahinter zurück, denn nur 25 % der Befragten berichten, dass die Arbeit am Computer in der Schule die Regel ist (vgl. ebd., S. 37). Die Ebenen von Vermittlung und Anwendung von Kompetenzen müssen Hand in Hand arbeiten. Das Ansprechen pädagogischer Hintergründe und Prinzipien kann bei den Heranwachsenden Verständnis für das Handeln von Erziehenden wecken und ihnen in Bezug auf das eigene Verhältnis zu Medien eine neue Dimension der Reflexion eröffnen. Es darf nicht vergessen werden, dass die Heranwachsenden über ein großes Reservoir an Wissen verfügen, welches sie auch in der Interaktion mit Erwachsenen gewinnbringend anbringen könnten.

Medienpädagogik hat darüber hinaus immer eine Metaebene, denn es geht nicht nur um die Vermittlung von Kompetenzen und die Anwendung des Gelernten, sondern auch um eine Reflexion, ob diese Nutzung sinnvoll ist.

2.3 Medienpädagogische Leitlinien und Prävention

Die Körperlichkeit und Emotionalität des Menschen wird häufig in der Kompetenzdiskussion nicht mitgedacht (vgl. BAACKE, 2007, S. 100), dabei ist es äußerst wichtig, zwischen „virtualisierender Globalisierung und den die Leiblichkeit einbegreifenden Nahkontakten“ (ebd., S. 68) auszubalancieren. Gleiches gilt für die individualisierende Biografisierung und Gemeinschaftsfähigkeit sowie für Konsum und Selektion (vgl. ebd., S. 68).

Kinder und Jugendliche müssen aktiv in den Bereich Multimedia einbezogen werden, da es sich hier um Wege der Welterschließung handelt. Deshalb sollten alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren ökonomischen Mitteln im Internet teilnehmen können. Im „New Age of Visual Thinking“ (BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 56) ist interaktive Medienarbeit gerade auch im Bereich außerschulischer Jugendarbeit vorteilhaft. Das Internet ist ein freier Ort der Kommunikation und das Fragen nach Erwartungen ans Internet, nach Gründen ins Internet zu gehen und sich selbst darzustellen und nach einer Symbolkultur, die attraktiv ist, eröffnen neue Blickwinkel. Auch wenn sich Kinder und Jugendliche Medien heute selbstsozialisatorisch aneignen, sind besondere Übungs-, Trainings- und Spielprogramme sinnvoll (vgl. ebd., S. 58). Durch die weltweite Vernetzung lernen Heranwachsende unterschiedliche Kulturen kennen. Es sollten Modelle entwickelt werden, die für Jugendliche Differenzenerfahrungen im Nah- und Fernbereich bearbeitbar machen, so dass diese Erfahrungen für die eigene Orientierung produktiv werden können. Selbstverständlich ist auch weiterhin das Internet ein Medium unter den anderen Medien, so dass trotz des immer mächtigeren Einflusses auch die anderen Medien in der Medienpädagogik nicht gänzlich vergessen werden dürfen. Um die Heranwachsenden zu den gerade ausgeführten Aspekten anzuleiten, müssen die Lehrer, wie schon erwähnt, dahingehend ausgebildet werden. Das

bedeutet, dass sie sich zum einen selber mit der Nutzerseite auskennen sollten, auf der anderen Seite aber auch die didaktischen und reflexiven Aspekte von Medienpädagogik erlernt haben müssen, so dass Medienpädagogik mehr ist als eine Betrachtung von Medien durch (ggf. dafür nicht speziell ausgebildete und folglich in der Sache unkundige) Pädagogen. Ferner müssen in Bezug auf die Onlinesucht Forschungslücken geschlossen werden. In der gesamten Medienkultur sollten auf der einen Seite Produzenten, Autoren etc. und auf der anderen Seite Anbieter, Jugendschutz und Nutzergruppen in einen Dialog gebracht werden (vgl. ebd., S. 61).

Schüler B. sollte durch medienpädagogische Aspekte zuhause, durch medienpädagogischen Unterricht in der Schule ggf. durch medienpädagogische Felder in außerschulischer Jugendarbeit auf die Welt vorbereitet werden, von deren Existenz er zwar immer schon etwas mitbekommen hat, die aber mit fortschreitendem Grad an Eigenständigkeit mit Wucht bzw. Verlockungen auf ihn treffen wird. *Schüler B.* sollte vorbereitet sein, hinter die ‚bunte blinkende Fassade‘ zu blicken und ihm sollten Wirkungsmechanismen bestimmter Medien bekannt sein. Gleichzeitig spricht nichts gegen Spaß am Umgang mit Medien und gegen eine maß- und sinnvolle Nutzung sowie eigene Gestaltung. Es ist unabdingbar, dass Medien-erziehung schon früh im Elternhaus beginnt, denn die Schule steht sonst vor dem schwierigen Problem, dass die Nutzung der Medien schon von Geburt an gelernt wird und sich bereits feste Nutzungsmuster gebildet haben (vgl. SPANHEL, 2008, S. 507).

Es lässt sich abschließend konstatieren, dass sich Medienpädagogik von der Kindheit über das Jugendalter bis hin zum hohen Alter einsetzen lässt und somit lebenslanges Lernen allein schon aufgrund einer rasanten technischen Entwicklung notwendig ist: „Medienpädagogik ist insofern grenzüberschreitend, weil sie in der Familie beginnt, sich aber in der Schule fortsetzt, aber auch das Selbstlernen der Peers oder des sich allein bildenden Subjekts einbeziehen muss, Erwachsene und alte Menschen nicht zu vergessen“ (BAACKE & LAUFFER, 2000, S. 96).

Während früher Radio und Fernseher schon zu den Highlights der Familienunterhaltung zählten, ist *Schüler B.* bereits mit Handy und Computer aufgewachsen, während seine kleineren Geschwister nun schon ipad und iphone ‚durchblättern‘

wie er früher noch Bilderbücher. Die schnelle technische Entwicklung muss pädagogisch begleitet werden. Die JIM Studie 2012 zeigt sehr deutlich, dass die Medienwelt der Jugendlichen äußerst dynamisch ist: Während in 2010 erst 14 % der 12- bis 19-Jährigen ein internetfähiges Smartphone besaßen, waren es 2011 bereits 25 % und in 2012 schließlich 47 % (vgl. ebd., S. 52). „Hier gilt es am Ball zu bleiben, regelmäßig Daten zu erheben und die dynamische Entwicklung dieses Marktes aufmerksam zu beobachten – auch um gegebenenfalls medienpädagogische Konzepte anzupassen“ (JIM 2012, S. 66).

Medienpädagogik ist in der Familie, im Kindergarten, der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit anzusiedeln, wobei sich gerade in der außerschulischen Jugendarbeit großes Potential bietet. Dies bedeutet, dass neben einer stärkeren Betonung der Medienpädagogik in der Lehrerausbildung auch Fortbildungsangebote für Eltern und verschiedene Medienangebote für Kinder und Jugendliche aufgebaut werden sollten. Lernen ist durch Medien heute entgrenzt und durch Selbstsozialisation sind den Heranwachsenden früh Erfahrungsräume zugänglich. Was bedeutet dies für die einzelnen Altersstufen im Hinblick auf Prävention konkret? Im Bereich frühkindlicher Medienbildung können Medien als Erfahrungsspiegel dienen, sie können die Sinne sensibilisieren, als Erinnerungs- und Erzählhilfen dienen oder auch etwas sein, was Kinder selber zu durchschauen lernen (vgl. NEUB, 2008, S. 491). Dies trifft natürlich auf alle Medien zu und nicht nur auf neue Medien. Besonders der Aspekt des frühzeitigen Durchschauens ist im Hinblick auf Suchtprävention äußerst relevant. In der Schule können Medien Lernanregungen bieten, bei der Erschließung von Informationen helfen, Instrument für Kommunikation und Kooperation sein, Präsentationen unterstützen und Gegenstand von Analysen sein (vgl. HERZIG, 2008, S. 502). Der Aspekt der Analysen kann dabei sowohl bedeuten, Dinge mit Medien zu analysieren, als auch eine Analyse der Medien vorzunehmen. Damit Medien bereichernd sind und nicht suchgefährdend, müsste die Schule umgestaltet werden, um die „Erfahrungs- und Erlebnis-, die Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten der verschiedenen Medien als Instrument der Kulturvermittlung und des Lernens optimal nutzen zu können“ (SPANHEL, 2008, S. 510). In der außerschulischen Jugendmedienarbeit können besonders kreative Potentiale gefördert werden. Hier ist der Ort Chancen

und Wissensklüfte auszugleichen, gesellschaftliche Partizipation zu fördern und in präventiver Hinsicht Angebote und Strukturen der Medien durchschaubar zu machen (vgl. RÖLL, 2008, S. 513). Vonnöten wäre eine Professionalisierung der Medienpädagogik, wobei HUGGER (2008) bereits drei Gründe vorstellt, die unterstreichen, dass der Begriff des *Vernetzens* als gegenwärtige Beschreibung professionell medienpädagogischen Handelns geeignet erscheint (vgl. HUGGER, 2008c, S. 562): Zum einen nimmt er auf die Individualität und Identität der Partner des Handlungsprozesses Rücksicht und demokratisiert die professionelle Beziehung. Zum anderen betont der Begriff die sozialen Zusammenhänge und versucht schließlich Menschen in die Lage zu versetzen, Medien selbstorganisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen. Mit dieser Begriffswahl zielt HUGGER (2008) in die gleiche Richtung wie MERTENS (1998), der hinsichtlich einer postmodernen Erziehungsaufgabe, ebenfalls fordert, spannungsreiche Lebensräume anzubieten, bei kombinatorischem Denken zu helfen und zum *Gleiten und Vernetzen* durch Hilfestellung zu motivieren (vgl. MERTENS, 1998, S. 98).

Es geht für die Heranwachsenden um Orientierung in einer ‚neuen‘ Welt und um neue Formen des Lernens sowie auch um die aktive Verzahnung von Wissenserwerb und Wissensanwendung. Es sollte dabei bedacht werden, dass in der Raumsozialisation von Heranwachsenden Verinselungstendenzen zu beobachten sind, so dass die Heranwachsenden ihren Lebensraum nicht mehr als großen Gesamt- raum, sondern als verschiedene separate Stücke wahrnehmen (vgl. ZEIHNER & ZEIHNER, 1994, S. 87). So wie die Entwicklung und Ablösung vom Elternhaus nicht immer gleich abläuft und manche Ablösungsprozesse vor anderen gelingen können (vgl. S. 76), so können auch bestimmte Erfahrungsräume inselartig erschlossen werden, während andere unbeachtet gelassen werden. Dabei ist die Erschließung mediensozialisatorischer Räume immer relational, also von dem den Heranwachsenden umgebenden Kontext abhängig, so dass die Räume und Inseln folglich nicht im Vorhinein fixiert sind, sondern sich individuell erschließen und darstellen (vgl. HUGGER, 2012, S. 91). Dies macht besonders in einem heterogenen Klassenverband Sensibilität in (medien-)didaktischem Arbeiten notwendig, da die Schüler jeweils bereits unterschiedliche Räume erschlossen haben werden.

Sich zwischen ‚real life‘ und ‚virtual reality‘ zurechtzufinden ist für die Heranwachsenden und ihr in-der-Welt-sein entscheidend (vgl. MOSER, 2010, S. 237). Die Online- und Offlinewelt stehen dabei in einem Komplementärverhältnis. Die Frage ist, wie die identitätsfördernde Balance zwischen diesen beiden Welten gehalten werden kann (vgl. S. 19, S. 90) und wie in der heutigen mediatisierten Lebenswelt (vgl. S. 113) „Menschen online Erfahrungen machen, ihre Identität entwerfen und damit ihr Offline-Leben erweitern“ (MAROTZKI, 2003, S. 136). Eine solche Nutzbarmachung wurde bereits dargestellt, indem schüchterne Menschen online gewonnenes Selbstbewusstsein in die Realität übertragen könnten. Es soll im humanökologischen Sinne jedoch vor allem die andere Richtung betont werden, nämlich die, die zuerst offline stattfindet. Medienkompetenz soll in diesem Sinne zuerst weiter gefasst darin bestehen, „Jugendliche in allen Facetten ihrer Persönlichkeit zu stärken und sie zu selbstständigen ‚Produzenten ihrer eigenen Entwicklung‘ werden zu lassen (HURRELMANN & QUENZEL, 2012, S. 201). Es geht um eine selbstgesteuerte Nutzung der Medien sowie um eine *bedürfnisorientierte* Verarbeitung dieser (vgl. ebd., S. 258). Die Aspekte von Medienpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin lassen sich auf die Medienpädagogik als Praxis bzw. Profession übertragen und werden so für die Prävention gegen Onlinesucht im Jugendalter wertvoll. Nur wer die (Online-)Welt, in der er sich bewegt, kennt, weiß sie für sich gewinnbringend zu nutzen. Es trägt nur dem Zeitgeist Rechnung, wenn die Vermittlung zwischen Selbst und Welt auch durch Medien stattfindet – jedoch ‚auch‘ und nicht ‚nur‘.

In den folgenden Kapiteln wird die Erlebnis- und die Theaterpädagogik dargestellt, die den Interessen der Heranwachsenden Rechnung tragen, sich körperlich zu verausgaben, Abenteuer zu erleben und mit Identitätsentwürfen zu spielen. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass sich neben den didaktischen Feldern der Erlebnis- und Theaterpädagogik auch spezielle Jugendkulturen entwickelt haben, die einzelne Aspekte der genannten Interessen betonen. Die Parkour- und Freerunning-Szene trifft sich beispielsweise in urbanen Räumen, um sportliche Hindernisse zu überwinden. Hierbei geht es darum, die „Grenzen von Körper und Umwelt zu erkennen und zu überwinden“ (HUGGER, 2012, S. 95). Die LARP-Szene (=Life Action Role Playing) wiederum ist eine Mischung aus

Improvisationstheater und Pen- und Paper-Rollenspiel, bei der sich Jugendliche treffen und Spielszenarien verschiedener Genres in authentischen Kostümen nachspielen (vgl. ebd., S. 94). Beide Szenen nutzen das Internet zum Zweck der Organisation und des Austausches.

3 Erlebnispädagogik

Davon ausgehend, dass aus Ereignissen Erlebnisse werden, welche sich zu Erfahrungen und wiederum zu Erkenntnissen bündeln, kann man Erlebnispädagogik als eine handlungsorientierte Methode begreifen, die durch exemplarische Lernprozesse die Persönlichkeitsentwicklung fördern will, indem physische, psychische und soziale Herausforderungen gemeistert werden müssen (vgl. MICHL, 2009, S. 10 f.). Erlebnispädagogik kann als Alternative zu tradierten und etablierten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen gesehen werden und gewinnt an Bedeutung, wenn sich Schul- und Sozialpädagogen kreativen Problemlösungsansätzen verschließen (vgl. FISCHER & LEHMANN, 2009, S. 51). Selbst- und Umweltveränderungen folgen hier keinem strikten Lehrplan, sondern sind in einen emotionalen, motivationalen, sozial-kognitiven und praktisch-aktionalen Kontext eingliedert (vgl. ebd., S. 51 f.). Es handelt sich dabei um einen ganzheitlichen Ansatz, der stark auf Gruppenbindungen und auf ökologische Felder fokussiert ist. Da die Lust an Aufregung und Abenteuer sowie das Kräftenessen und die Gruppenzugehörigkeit für Jugendliche so wichtig sind und sie dies in Computerspielen nur virtuell finden, soll die Erlebnispädagogik zur Prävention hier herangezogen werden.

3.1 Erlebnispädagogisches Fundament HAHNS (1998)

Als „Vater der Erlebnispädagogik“ (vgl. JANSEN, 2007, S. 142), die als Teilbewegung der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende begann, gilt KURT HAHN (1886-1974). In seiner Erziehung sollte die Gesamtpersönlichkeit des Schülers im

Vordergrund stehen und nicht bloße Wissensvermittlung (vgl. REINERS, 2003, S. 6). Bereits MARIA MONTESSORI (1966) forderte beispielsweise dazu auf, die Schule zu häufigeren Exkursionen und Wanderungen zu verlassen, da die unmittelbare Erfahrung eines Waldes durch kein Medium im Rahmen der Schule ersetzt werden kann (vgl. MONTESSORI, 1966, S. 45). Es finden sich jedoch auch Belege für weit davor liegende Wegbereiter. Bereits ARISTOTELES postulierte die körperliche, moralische und intellektuelle Bildung zu vereinen, und ROUSSEAU räumte der Lebensphase Kindheit ein Eigenrecht ein und erkläre die Erfahrung und das Abenteuer zu notwendigen Lernprinzipien. In ‚Emile‘ nennt Rousseau einige erlebnispädagogische Ideen (z.B. die Verortung und das Lernen in der Natur) und stellt die „Berufung zu menschlichem Leben“ vor alle berufliche Spezialisierung (vgl. JANSEN, 2007, S. 134 f.). „Rousseau entdeckte die Lebensphase Kindheit. Erlebnisse und Abenteuer in der Natur und die Auseinandersetzung mit ihr sind die treibende erzieherische Kraft. Das unmittelbare und aktive Lernen fördert in optimaler Weise das Kind. Damit hat Rousseau die Grundmauern zum erlebnis- und handlungsorientierten Lernen geschaffen“, so treffend MICHL (2009, S. 22).

KURT HAHNS Konzept steht diesen Prinzipien sehr nah. Er war der Begründer der Schule in Salem am Bodensee und hatte in der Hauptsache zwei Erziehungsziele im Blick: Die Charakterförderung des Menschen und die Erziehung zu verantwortlichem Handeln (vgl. REINERS, 2003, S. 11). Dies sollte den Verfall der Gesellschaft aufhalten und durch körperliches Training, durch die Organisation von Expeditionen und Projekten sowie durch den Aufbau eines Rettungsdienstes zum Wohl für den Nächsten erreicht werden (vgl. ebd., S. 119). Denn „die Leidenschaft eines Retters entbindet eine Dynamik der menschlichen Seele, die noch gewaltiger ist als die Dynamik des Krieges“ (HAHN, 1998, S. 303).

Mit den *Salemer Gesetzen* entwirft HAHN das pädagogische Konzept der Erlebnispädagogik (vgl. ebd., S. 151 ff.):

- (1) Gebt den Kindern Gelegenheit, sich selbst zu entdecken.
- (2) Lasst die Kinder Triumph und Niederlage erleben.
- (3) Gebt den Kindern Gelegenheit zur Selbsthingabe an die gemeinsame Aufgabe.
- (4) Sorgt für Zeiten der Stille.

- (5) Übt die Phantasie.
- (6) Lasst Spiele eine wichtige, aber keine vorherrschende Rolle spielen.
- (7) Erlöst die Söhne reicher und mächtiger Eltern von dem entnervenden Gefühl der Privilegiertheit. (Anm.: Schloss Salem gilt bis heute als Schule der Kinder reicher Eltern.)

Diese Gesetze sind auf die Kinder und Jugendlichen zugeschnitten, deren Entwicklung in diesem Sinne positiv geprägt werden soll. Dies spiegelt sich in HAHNS Begriff des *Outward Bound* wider: Der Begriff entstammt der Seemannssprache und bezeichnet das zum Ablegen bereite Schiff. Das Kind steht im übertragenen Sinne am Hafen und bricht zur Pubertät auf. So wie ein Schiff aus dem Hafen segelt, legt das Kind aus seinem ‚vertrauten Hafen‘ ab. Der Pädagoge wird es dann durch den Wind, die Wellen und Stürme zum Erwachsenendasein begleiten (vgl. MICHL, 2009, S. 19). Der Begriff verdeutlicht die große Naturverbundenheit des erlebnispädagogischen *Outward Bound* Konzepts. Der Bezug zur Natur ist eines der wichtigsten Grundprinzipien der Erlebnispädagogik.

3.2 Erlebnispädagogische Grundprinzipien

Erlebnispädagogik findet meistens unter freiem Himmel statt, bedient sich der Natur als Lernumfeld, hat eine große physische Komponente, setzt auf direkte Handlungskonsequenzen und arbeitet mit subjektiven Grenzerfahrungen, wozu eine Mischung aus klassischen Natursportarten, Vertrauensübungen und Problemlösungsaufgaben gehören, welche durch die Gruppe katalysiert und im Nachgang reflektiert werden (vgl. MICHL, 2009, S. 11 f.).

Die Natur hält so viele Unwegsamkeiten und Unplanbarkeiten bereit, dass die Wildnis immer ein aufregendes Abenteuer darstellt, oder wie der Ethnologe MELVIN KONNER sagte „Nature never get’s boring“ (ebd. S.12). Die Natur als Lernumfeld bietet dabei gleich mehrere Vorteile: Statusunterschiede werden ausgeglichen, der Alltag gerät in Vergessenheit, Ursache und Wirkung sind direkt spürbar, Emotionen und Kommunikation spielen eine große Rolle und Naturerlebnisse liefern nachhaltige Eindrücke (vgl. ebd., S. 38). Bekannt wurde dieses der

Natur innewohnende Potential im Konzeptbegriff „*the mountains speak for themselves*“, also „die Berge sprechen für sich selbst“ (vgl. JANSEN, 2007, S. 184; BÖHMER, 2002, S. 67; MICHL, 2009, S. 65). Im Gegensatz zu den klassischen erlebnispädagogischen Übungen, die heute bekannt sind, verzichtet dieses erlebnispädagogische Urmodell auf eine Reflexionsphase und setzt nur auf die prägende Kraft der Naturerlebnisse (vgl. MICHL, 2009, S. 67). Das Modell geht davon aus, dass eine pädagogische oder therapeutische Wirkung durch Bewegung, wie zum Beispiel durch den Prozess des Gehens, sozusagen von selbst eintritt (vgl. ebd., S. 67). Auch der Begründer der Logotherapie, VIKTOR FRANKL (1975), der selbst nach seinem 80. Geburtstag kletterte, war von der tiefen Wirkung solcher Naturerlebnisse überzeugt:

„So entscheiden aber auch im Leben über dessen Sinnhaftigkeit die Gipfelpunkte, und ein einziger Augenblick kann rückwirkend dem ganzen Leben Sinn geben. Fragen wir einen Menschen, der, auf einer Hochtour begriffen, das Alpenglücken erlebt und von der ganzen Herrlichkeit der Natur ergriffen ist, dass es ihm einfach kalt über den Rücken läuft – fragen wir doch einmal ihn, ob nach solchem Erleben sein Leben noch jemals gänzlich sinnlos werden kann“ (FRANKL, 1975, S. 61).

Ziel der erlebnispädagogischen Arbeit ist die Förderung der *Persönlichkeitsentwicklung* durch Übungen zur Selbstwahrnehmung, Reflexionsfähigkeit und Kreativität, die Förderung der *sozialen Kompetenz* durch Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten sowie das Wachsen eines *ökologischen Bewusstseins* durch einen proaktiven Einsatz zur Wahrung von Naturräumen (vgl. REINERS, 2003, S. 13). Es geht hierbei um ein ganzheitliches Erleben und um den Prozess der Problemlösung. Die Aufgaben und die Situationen werden von den Pädagogen passend zur Zielsetzung ausgewählt und müssen die Vielfalt und Heterogenität der Gruppe widerspiegeln, so dass sich jeder angesprochen fühlt und Interesse entwickelt, sich auf das Abenteuer einzulassen. Die Elemente müssen sowohl einen Aufforderungscharakter als auch einen Ernstcharakter haben, damit die Teilnehmer sich angesprochen fühlen, aber auch wissen, dass die Handlungen Konsequenzen nach sich ziehen (z.B. ist es beim Klettern wichtig, den anderen richtig zu sichern). Trotz hohen Risikos und fühlbaren Anspruchs muss die Aufgabe als überwind- und lösbar wahrgenommen werden. Die Gruppe soll durch die

Aufgaben Selbstverantwortung lernen und hinterher über die Erfahrungen reflektieren (vgl. ebd., S. 14 f.).

Durch das Abenteuer erlebt man eine innere und äußere Entwicklung, man entwickelt sich als Individuum und als Gruppe. Das Abenteuer ist ein Zusammenspiel von Gefahr und Können sowie von Ausgeliefertsein und Ungewissheit: den Grunderfahrungen des Lebens. Dabei erfährt der Jugendliche aus erster Hand, was in ihm steckt, und er wird in einer Weise herausgefordert, „wie sie in unserer weitgehend pflegeleicht gehaltenen, betonierten, asphaltierten und flurbereinigten Zivilisation kaum noch möglich ist“ (JANSEN, 2007, S. 125 f.). Die Gruppe fungiert in der Erlebnispädagogik als Erziehungsmedium, denn hier wird die Selbstverantwortung, das höchste Prinzip der Erlebnispädagogik, konkret füreinander realisiert (vgl. ebd., S. 144).

Identität als Ziel der jugendlichen Entwicklung, entsteht in Prozessen, die vom Individuum Aktivität fordern, wie dies die Erlebnispädagogik tut (vgl. ebd., S. 175). Am Beispiel der segelpädagogischen Variante der ‚Thor Heyerdahl‘ sieht dies wie folgt aus (vgl. FISCHER & ZIEGENSPECK, 2000, S. 270 f.): Im Rahmen der *kognitiven Lernziele* geht es um das Erlernen des Segelhandwerks, um hauswirtschaftliche Kenntnisse, um Umweltkunde, Freizeitvorbereitung und Navigation. Zu den *affektiv-emotionalen Lernzielen* gehören das Fördern der Identität, die Steigerung des Selbstwertgefühls, die intrinsische Motivation, das Ertragen von Versagen, der Umgang mit Impulsen wie Angst, aber auch das Lernen von Sensibilität und Empathie. *Soziale Lernziele* sind, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit als Bedingungen des gemeinsamen Lebens zu erfahren, Regeln anzuerkennen, Aufgaben zu delegieren sowie Kooperation und Verantwortungsbewusstsein zu erlernen. Und sozusagen nebenbei werden die *motorischen Fertigkeiten* im Bereich von Grob- und Feinmotorik geschult. Diese Lernziele lassen sich, angepasst auf die jeweilige erlebnispädagogische Aufgabe, generalisieren und folgen immer dem gleichen erlebnisorientierten Lernzyklus: An erster Stelle stehen Erlebnisse durch Herausforderungen, die im zweiten Schritt rückblickend reflektiert werden. Dann können die Erlebnisse und Erfahrungen zu Erkenntnissen generalisiert werden, so dass in neuen Situationen die Erkenntnisse Anwendung finden können (vgl. MICHL, 2009, S. 42 f.).

Auch in der Erlebnispädagogik ist Lernen ein aktiver und konstruktiver sowie selbstgesteuerter Prozess, der situations-, kontextgebunden und sozial ist (vgl. ebd., S. 44 f.). Die erlebnispädagogische Arbeit erhöht zum einen die Gruppeneffizienz in einer gemeinschaftlichen Eingebundenheit und stärkt andererseits die individuelle Besonderheit. Zu Ersterem zählt, dass es einheitlich geltende und verabredete Prinzipien und Regeln gibt, dass verbindliche Normen und Wertvorstellungen vorherrschen und die sozialen Beziehungen kooperatives Problemlösungsverhalten verbessern. Zum Zweiten zählt die Bezugnahme auf den individuellen Entwicklungsstand der Teilnehmer bezüglich der Aufgabendifferenzierung und der Verteilung von Verantwortung sowie das Zulassen individueller Problemlösungsansätze (vgl. FISCHER & LEHMANN, 2009, S. 168).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Persönlichkeitsentwicklung, die soziale Kompetenz und das ökologische Bewusstsein (s.o.) dann gefördert werden, wenn die Erziehenden eine Kultur des Lernens begründen, die den Kindern und Jugendlichen Freude bereitet und Raum für freie Entfaltung und Selbsterziehung bietet. Neben kognitiver Stimulation benötigen Kinder Zeiten und Räume zum Bewegen, Spielen und Verweilen (vgl. REICH, 2012, S. 159). Doch auch eine solche Pädagogik muss sich darüber im Klaren sein, dass „eine noch so spannende Pädagogik nicht gänzlich die Welt der modernen Medien ausschalten kann“ (MICHL, 2009, S. 35). Manche Programme haben sich diese Erkenntnis speziell zu Nutze gemacht und verbinden präventive pädagogische Arbeit mit den neuen Medien. Durch die Ansiedlung der Programme in der Natur und die Verbindung dieser Aktivitäten mit Medien holt man die Jugendlichen dort ab, wo sie im Medienzeitalter stehen.

3.3 Erlebnispädagogik – Medien – Suchtprävention

Eine relativ neue Entwicklung erlebnispädagogischer Verknüpfung mit Medien ist das *Geocoaching*. Ausgestattet mit einem GPS-Empfänger findet eine moderne Schnitzeljagd statt. Die Koordinaten, die man für die Jagd braucht, erhält man über das Internet. So ausgestattet begibt man sich dann in ganz Europa in die

Natur, um die von anderen Teilnehmern vorher versteckten „Schätze“ zu finden (vgl. ebd., S. 35). – Die Medieneoperative Steinfurt e.V. wurde für ein solches Projekt in 2012 mit dem Dieter Baacke Preis ausgezeichnet (vgl. www.dieterbaackepreis.de [01.03.2013]).

Während das Geocoaching auch viele Erwachsene anspricht, haben sich Einrichtungen entwickelt, die sich nur an Kinder und Jugendliche wenden. Eine solche ist das Projekt *Waldritter* (www.waldritter.de [01.03.2013]). Dieses ist mit „Spannende Abenteuer erleben – Heimische Natur erkunden – Soziale Fertigkeiten erlernen“ überschrieben und enthält ein eigenes Projekt „Suchtprävention“. Für die jüngeren Teilnehmer steht die soziale Kompetenz im Vordergrund, während bei den Jugendlichen weitere Elemente eingebaut werden, z.B. Situationen, die der kritischen Analyse der Lage und der differenzierten Betrachtung von Menschen bedürfen. Im Spiel tritt dies z.B. auf einer Schatzsuche in Form von einem betrunkenen Kartografen auf, der den Jugendlichen begegnet und seine Geschichte hinter der (Alkohol-)Sucht erzählt (alle Infos vgl. Webseite). Ein weiteres Projekt sind die „Alternate Reality Games“. Dies sind urbane Spiele, in denen eine traditionelle Stadtrallye mit Rollenspielelementen und einer spannenden, dicht gewebten, fiktiven Hintergrundgeschichte verknüpft wird, was besonders Jugendlichen und ihrem Verlangen sich in anderen Rollen auszuprobieren entgegen kommt. Die neuen Medien sind stark in das Spielgeschehen eingebunden. Es gibt zum Beispiel Spielanleitungen im Netz oder die Spieler tauschen sich in Foren aus. So heißt es auf der Seite in Bezug auf die jungen Teilnehmer, dass sie auf diesem Wege kritische Medienkompetenz erwerben, „die weit über die reine Nutzungskompetenz hinausgeht und treffender als allgemeine Informationsverarbeitungskompetenz bezeichnet werden kann. Das Konzept ist an den stark mediengeprägten Lebenswelten von jungen Menschen orientiert und bietet eine spannende und interaktive Alternative zum passiven Medienkonsum.“ – Denkbare wäre auch eine erlebnis-medienpädagogische Maßnahme, in der Elemente eines Rollenspiels wie „World of Warcraft“ dazu dienen, ein reales Rollenspiel in der Natur, eine Schlacht zum Beispiel, fortzusetzen. – Die Einrichtung „Waldritter“ ermöglicht es darüber hinaus körperbehinderten Kindern, die sonst nur am Computer spielen können, sich vom Bildschirm zu lösen und mit ihrer

Hilfe in der Natur die Möglichkeit zum Spiel zu bekommen. Es sei an dieser Stelle nochmals betont, dass es pädagogisch absolut wichtig ist, die Erfahrungen aus der virtuellen in die reale Welt zu überführen, sie zu Erfahrungen und Erlebnissen aus erster Hand zu machen. Nur durch eine real-leibliche Erfahrung kann Sinnstiftendes und Identitätsförderndes entstehen.

Zur Abrundung dieses Kapitels sollen nun kurz ein paar ausgewählte erlebnispädagogische Spiele vorgestellt werden, die sich in die verschiedenen Maßnahmen eingliedern lassen.

Zu den *Initiativübungen* gehört zum Beispiel die „Vertrauenswanderung“, bei der einem Teilnehmer die Augen verbunden werden, während ein anderer Teilnehmer die Führung übernimmt (vgl. KÖLSCH & WAGNER, 2004, S. 70). Im „Kreis des Vertrauens“ steht ein Teilnehmer mit angespanntem aufrechtem Körper in der Mitte eines Kreises und lässt sich mit geschlossenen Augen vertrauensvoll in die Hände der umstehenden Gruppe fallen (vgl. ebd. S. 72). Zu den *Problemlösungsaufgaben* gehört u.a. das „Spinnennetz“. Zwischen zwei Fixpunkten wird aus mehreren Seilen ein Spinnennetz geknüpft, welches so viele Löcher hat wie Teilnehmer. Diese müssen nun von der einen Seite zur anderen klettern, ohne das Netz zu berühren und ohne ein Loch zweimal zu benutzen (vgl. ebd., S. 80). Bei der Übung „Moorpfad“ muss ein abgestecktes Feld von der ganzen Gruppe überwunden werden. Hierzu dienen z.B. Teppichfliesen oder Brettchen, die auf dem Boden liegend dauerhaft berührt werden müssen, damit sie nicht verschwinden, d.h. vom Gruppenleiter entfernt werden. Wenn ein Teilnehmer darüber hinaus das Moor berührt, darf das damit in Berührung gekommene Körperteil nicht mehr benutzt werden. Ziel ist es mit allen Brettchen auf der anderen Seite anzukommen (vgl. ebd. S. 93 f.). Zu den sportlichen naturnahen Aktivitäten zählen *Alpine Aktivitäten* wie Skitouren, Bergtouren oder Klettern, *Aktivitäten auf dem Wasser* wie Segeln oder Kanufahren und *Aktivitäten unterwegs* wie Radtouren und Wandern (vgl. ebd., S. 96 ff.).

Die Initiativübungen, Problemlösungsaufgaben und sportlichen Aktivitäten behandeln die Themen der Anstrengung, des Vertrauens und gemeinsamen Bewältigens gänzlich anders als dies Computerspiele tun. Es wurde bereits im ersten Teil herausgearbeitet, dass das Interesse der Heranwachsenden an Medien folgende

Zielsetzungen verfolgen: Flucht aus dem Alltag, Ablenkung, Anerkennung durch eine Gruppe von Gleichen, Kommunikation, Austausch, Antworten auf altersbestimmende Fragen, Erproben von Strategie und Kampf, Entspannung, Nervenkitzel, Unterhaltung, Spiel, Spaß, soziale und emotionale Befriedigung, Experimentieren mit Rollen, Selbstdarstellung, Rückmeldung und sozialer Vergleich. Diese Liste liest sich nun, mit dem Wissen über Erlebnispädagogik, wie eine Zusammenfassung der Bedürfnisse, die erlebnispädagogische Maßnahmen im Fokus haben. Dies macht wiederum deutlich, dass die naturnahe Körpererfahrung besonders die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen anspricht. Es werden hier alle Sinne aktiviert und schon die Beschreibung der Aufgaben und Aktivitäten macht deutlich, dass die Teilnehmer *mit Leib und Seele* in das Geschehen eingebunden und in der Gruppe aufgehoben sind. Sie kennen sich und erkennen sowohl Angst als auch Freude, Spannung und Aufregung unmittelbar im Gesicht und Körper des Gegenübers. Wenn das Verlangen nach solchen Erfahrungen in altersgerechte Initiativen wie etwa bei den „Walddrittern“ eingebunden wird, handelt es sich hier neben einer allgemeinen Gesundheitsförderung durch Bewegung an der frischen Luft um hervorragende präventive Maßnahmen gegen Onlinesucht, die auch dem Verlangen nach Mediennutzung Rechnung tragen. Die empirische Fundierung der erlebnispädagogischen Maßnahmen als Primär- bzw. Sekundärprävention gegen Onlinesucht steht aktuell noch aus. Hier sind Langzeitstudien angeraten, die vergleichen, wie sich Heranwachsenden ohne erlebnispädagogische Angebote im Vergleich zu solchen mit diesen Angeboten im Hinblick auf Onlinesucht entwickeln.

4 Theaterpädagogik und Szenisches Spiel

Anknüpfend an die Rollenspiele der Walddritter sollen im folgenden Kapitel Aspekte der Theaterpädagogik bzw. des Szenischen Spiels dargestellt werden, die dem Verlangen nach einem Ausprobieren anderer Rollen im Kindes- und Jugendalter Rechnung tragen.

Es stehen bei der pädagogischen Theaterarbeit psychosoziale Bedürfnisse im Vordergrund. Es geht um die Freude am Spiel, um das Interesse an der Selbstdarstellung, um Austausch und Zusammengehörigkeit in einer Gruppe und den Wunsch nach Partizipation aller Mitwirkenden (vgl. WEINTZ, 2008, S. 241). Das aktive Theaterspiel rekurriert auf das grundlegende Bedürfnis humaner Existenz, der Leiblichkeit, und hilft Heranwachsenden auf spielerische sowie leibnahe Weise, kulturelle Sinnwelten und ästhetische Symbolwelten zu erschließen (vgl. SEREDYNSKI, 2012, S. 11 ff.).

In seiner Leibgebundenheit handelt es sich beim Szenischen Spiel um eine Quasi-Realität, eine Als-Ob-Vereinbarung, ein Pendeln zwischen Realität und Fiktion, zwischen Anpassung und Abweichung, um Kommunikation, Neugierde, Spielfreude, Selbstdistanzierung und um ein Spannungsverhältnis zwischen Regeln und Freiräumen (vgl. ebd., S. 265). Theaterspiel als eine Kunstform sensibilisiert für Pluralität und Differenz, so dass der Spielende lernt, dass die Welt aus verschiedenen Ordnungs- und Wertebeziehungen besteht (vgl. CZERNY, 2004, S. 81). Der Spielende beschäftigt sich mit sich und mit Kunst, er schult seine sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit und befindet sich dabei im sozialen Raum der Mitspielenden. Man kann dem Theaterspiel also die Bildungsbereiche der Selbstbildung, der ästhetischen Bildung und der sozialen Bildung (vgl. ebd., S. 151) zuordnen.

Theaterspiel hat etwas mit dem Einsatz des eigenen Körpers zu tun und verbindet den Zustand des Handelns in einer Figur, dem *Körper-Sein* und dem Betrachten des eigenen Handelns, dem *Körper-Haben* (vgl. ebd., S. 93). Der Spielende erlebt, wie er einer fremden Figur mit dem eigenen Körper schrittweise Gestalt geben kann (vgl. ebd., S. 101). Dass der Körper so zum Spiel- und Ausdrucksmedium (vgl. ebd., S. 140) wird, unterscheidet das Theaterspiel bereits wesentlich vom Computerspiel, in dem der eigenen Körper passiv vor dem Bildschirm sitzt und nur mittels eines Avatars virtuell vertreten wird. Durch den Einsatz des Körpers eröffnen sich durch das Theaterspiel „Räume für intuitives Verstehen, welche der sprachlichen Reflexion verschlossen bleiben“ (SEREDYNSKI, 2012, S. 50). Im Theater wird der gesamte Sinnapparat gebildet, Bewegung und Bedeutung, Wahrnehmung sowie Kommunikation werden sensibilisiert und so miteinander in Verbindung gesetzt (vgl. ebd., S. 202).

Selbstverständlich sind die Vorstellungen von Künstlern und Pädagogen, die sich in theaterpädagogischer Arbeit vereinen, nicht immer kongruent. BAACKE spricht von einer wünschenswerten Durchdringung von dysfunktional-innovativer Kunst auf der einen und zielgerichteten Pädagogik auf der anderen Seite an, wobei eine Annäherung an eine reflektierte Balance dieser Ansprüche bereits das Ziel ist (vgl. ebd., S. 186).

4.1 Szenisches Spiel

Szenisches Spiel kann grundsätzlich als eine Form des Theaterspiels verstanden werden, wobei hierunter zum Beispiel Sprechtheater, Pantomime, Aufwärmübungen oder Improvisationstheater fallen. Der pädagogische Begriff des Rollenspiels ist in jedem Begriff enthalten (vgl. THURN, 1992, S. 13; WELSCHER-FORCHE, 1990, S. 144). Das Szenische Spiel hat nicht eine gesamte Inszenierung im Blick, die zu einer Aufführung gebracht werden soll, sondern hat seinen didaktischen Ort z.B. im Deutschunterricht, in dem Texte szenisch, also mit Körper und Sprache interpretiert werden können, um sie somit spielerisch zu deuten (vgl. CZERNY, 2004, S. 25). Als Unterrichtsfach heißt es ‚Darstellendes Spiel‘ und ist ein fächerübergreifendes Prinzip, das bei der Erschließung von Lernstoff durch körperliche Darstellung hilft (vgl. SEREDYNSKI, 2012, S. 207). Es werden so unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte und soziale Gruppen spielerisch erschlossen. Erfahrungen werden reflektiert und durch die Einfühlung in die fremde Rolle können Erfahrungen für das eigene Leben nutzbar gemacht werden (vgl. CZERNY, 2004, S. 26 ff.).

Das Szenische Spiel kann als eine Lernform betrachtet werden, die das lernende Individuum mit seinen Erinnerungen und Erfahrungen und auch mit unbekanntem Persönlichkeitsanteilen konfrontiert und somit Selbsterfahrungsprozesse in Gang setzen kann (vgl. BIDLO, 2006, S. 96). Hierbei stehen nach SCHELLER vier Prozesse im Zentrum: *Erkunden*, *Einfühlen*, *Reflektieren* und *Verändern* (vgl. ebd., S. 96 ff.). Im Prozess des *Erkundens* geht es darum, die Sinne und Emotionen zu verfeinern und somit die Wahrnehmung zu schärfen. Es findet eine Erkundung

von Räumen statt, die mit der eigenen Lebensgeschichte verknüpft sind sowie von Gegenständen und von Zeit. Beim *Einfühlen* geht es um die Entwicklung einer Rolle. Hierbei kommt der sinnlichen Wahrnehmung eine große Bedeutung zu, denn viele Anteile der Figur werden auf den Darstellenden übertragen. Beim *Reflektieren* werden bewusste Gedanken und Gefühle während des Spiels angesprochen. Die Darstellung wird hier nicht gesondert herausgestellt, denn das Szenische Spiel hat nicht das Produkt, d.h. das Theaterstück im Fokus, sondern setzt einen pädagogischen Schwerpunkt, indem leib-seelische Prozesse in Gang gesetzt werden (vgl. ebd., S. 100). Durch das *Verändern* werden alternative Handlungen im Schutzraum der Bühne erprobt. Die dort erfahrenen Konsequenzen können dann auf den Alltag übertragen werden. Eine solche Erprobungsmöglichkeit reicht weiter als eine virtuelle Erfahrung, da hier durch den leiblichen Aspekt real anwesender Personen die Nähe zum Alltag sowohl körperlich als auch thematisch größer ist.

Das Theaterspiel ist ein leibhaftig-gemeinschaftlicher Prozess und insofern auf eine gänzlich andere Art ‚gemeinschaftlich‘ als ein Computerspiel, bei dem die virtuelle Schlacht von jedem alleine vor dem Computer geschlagen wird. Die von der Kulturindustrie geschaffene generelle mediale Überflutung mit Bildern desensibilisiert und entkörperlicht die Erfahrung. Die Räume für unmittelbare Wahrnehmung und authentische Erfahrungen schwinden, sinnlich fundierte Erkenntnisse, die aus aktivem Eingreifen resultieren, sind kaum mehr möglich und auf jeden Fall nicht für jeden Jugendlichen alltäglich, die direkte Kommunikation im Hier und Jetzt wird von maschineller Interaktion verdrängt und so schwindet die Co-Präsenz der Interagierenden (vgl. WEINTZ, 2008, S. 43). Die Möglichkeiten der Darstellung und des Ausdrucks von Gefühlen (und ein Smilie auf dem Bildschirm ist *kein* echter Ausdruck eines Gefühls) sowie eigener leiblich-künstlerischer Produktivität sind heute tabuisiert bzw. in den Bereich der Kindheit oder der professionellen Künste verbannt worden (vgl. ebd., S. 63).

Im theaterpädagogischen Bereich kann dies alles wiederbelebt werden. Pädagogik sollte eine Annäherung von Sinnlichkeit und Vernunft anstreben und reales subjektives Erleben mit vorhandenen kulturellen Mustern anbahnen, um eine erfahrungsbezogene Erkenntnis zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 100). Dabei muss der

Pädagoge darauf achten, dass sich in der Gemeinschaft niemand zurückgesetzt oder ignoriert fühlt, denn dies würde es der Person erschweren, sich im Spiel zu öffnen (vgl. BIDLO, 2006, S. 114). Entgegen der körperlosen Kommunikation des Computerspiels ist die körperliche Präsenz auf der Bühne eine unumstößliche Tatsache: „Die leibliche und geistige Anwesenheit des Schauspielers kann geradezu als Bedingung von Theater erkannt werden [...], denn die Körperlichkeit ist ein genauso wichtiges Element wie die Sprache und kann viel beeindruckender wirken als diese; man denke an die Pantomime und die Kraft ihres Ausdrucks“ (ebd., S. 134).

Das Szenische Spiel ist ein Prozess des umfassenden Erkenntnisgewinns, denn dieser findet nicht in erster Linie über die Ratio statt, sondern über leiblich-seelische, über ästhetische Erfahrungen (vgl. ebd., S. 145). Der Rückzug der Individuen in den privaten Bereich und der Fokus auf ein konsumorientiertes Leben verdrängen heute oft eine tiefere Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und den persönlichen Wertvorstellungen. Die Theaterbühne und das Szenische Spiel können die Augen für Widersprüchlichkeiten und verdrängte Seeleninhalte öffnen, so dass schöpferische und kreative Potentiale für die Existenz in der Postmoderne mobilisiert werden (vgl. ebd., S. 151). Die Frage der pädagogischen Relevanz einer solchen ästhetischen Bildung ist damit eindeutig zu beantworten:

„In einer Zeit in der Lebenskonzepte und Biographiemodelle entwickelt und geplant werden können und müssen, bietet das Theaterspiel [...] enorme Möglichkeiten für den Kompetenzerwerb. Die so zu erwerbenden Kompetenzen werden dabei allerdings spielerisch und nicht zielgerichtet vermittelt. [...] Die Arbeit selbst bedingt die ästhetische Erfahrung, die mit allen Sinnen, sowohl leiblich wie seelisch erlebt wird, und zur Ausbildung einer neuen Wahrnehmung und erweiterter Kompetenzen anregt. Dies führt zu einem ganzen, einem verstärkten Erleben der eigenen Identität und zu einer Ganzheit des Mensch-Seins“ (ebd., S. 153).

Das Szenische Spiel bietet die Möglichkeit, intrinsisch motiviert und *am eigenen Leib* zu lernen. Von daher ist es weitaus einladender als die nüchterne und sachliche Auseinandersetzung, die Schule und Beruf fordern, und leistet dabei aber gleichzeitig einen ebenso wichtigen, wenn nicht noch wichtigeren Beitrag zum Kennenlernen der eigenen Person. Wenn Menschen als verantwortliche Gestalter

des eigenen Lebens und der Natur gefordert sind, dann muss sich die Pädagogik dieser Herausforderung stellen und sich an der Eröffnung von Möglichkeiten der subjektiven Entwicklung orientieren (vgl. LIEBAU, KLEPACKI & ZIRFAS, 2009, S. 13). „Die je spezifische kulturelle Ausgestaltung seiner Umwelt bietet dem Menschen somit die notwendige Orientierung sowie einen gegebenen sinnhaften Selbst- und Weltbezug, welche sich der Mensch kraft seiner mimetischen Fähigkeiten zu erschließen in der Lage ist“ (SEREDYNSKI, 2012, S. 38).

Wie im Vorangegangenen deutlich betont wurde, kann diese Entwicklung mit PLESSNER gesprochen hin auf ein menschliches Weltverhältnis nur als ein leibliches verstanden werden. In sozialen Kontexten nutzt der Mensch seinen Körper als Sprachwerkzeug, als physikalischer Signalgeber, als Bewegungsmittel oder als Resonanzkörper (vgl. LIEBAU, KLEPACKI & ZIRFAS, 2009, S. 34). Die Theaterpädagogik trägt genau dieser Grundlage Rechnung, indem sie sich auf die Verbindung von körperlicher und seelischer Erfahrung fokussiert und somit nicht nur körperlich sondern eben leiblich ist (vgl., ebd., S. 145). Es sind eine Reihe von leiblichen Momenten mit ästhetischer Bildung verknüpft, zum Beispiel Ärger, Betroffenheit, Freude, Ekel, Lust und Schock (vgl. ebd., S. 97).

Theaterpädagogik trägt PESTALOZZIS Konzept von einem Lernen mit Kopf, Herz und Hand Rechnung (vgl. ebd., S. 113). Der Mensch kann nicht aus seiner Haut, er ist auf Sozialität angelegt und kann seinen Leib als *Werkzeugleib*, mit dem er arbeite, als *Sinnenleib*, mit dem er wahrnimmt und als *Erscheinungsleib*, mit dem er sich darstellt, beschrieben werden (vgl. ebd., S. 113 f., S. 140). Im Theater werden Rollen verkörpert und Dinge und Sachverhalte in Formen und Begriffe übersetzt sowie in Sprachspielen artikuliert, es wird symbolisiert und inszeniert (vgl. ebd., S. 139).

Der Mensch ist in den ästhetischen Prozess ganzheitlich eingebunden. Dieser Prozess hat eine produktive Dimension, die *Poiesis*, die sich auf die Freude am erbrachten Werk bezieht, eine rezeptive Funktion, die *Aisthesis*, die sich auf den Genuss am erkennenden Sehen bezieht, und eine kommunikative Dimension, die *Katharsis*, die sich im aristotelischen Sinne darauf bezieht, dass durch die indirekte Kommunikation des rezeptiven Prozesses und durch eine Identifikation

mit der darstellenden Figur und das stellvertretende Ausleben von Gefühlen eine seelische Reinigung beim Betrachter vollzieht (vgl. WEINTZ, 2008, S. 128 f.).

Die psychosoziale Wirkung des Theaterspiels, welches sich ja, wie wir gesehen haben, als ein sprachliches und sinnlich-repräsentatives versteht, ist im Gegensatz zu anderen Spielen wie auch dem Computerspiel „weniger durch das Interesse am Zufall (alea), Wettstreit (agon) oder Rausch (ilinx) als vielmehr an der Maskierung (mimicry) bestimmt“ (ebd., S. 263). Die Spiel- und Handlungsräume des Szenischen Spiels sind von wesentlich höherer lebensweltlicher Relevanz als ein Computerspiel, da die hier gemachten Erfahrungen in den Alltag transferierbar sind – was man von einer virtuellen Schlacht, abgesehen von guter Laune und einem Hochgefühl, so nicht ohne Weiteres behaupten kann. An dieser Stelle, der Freude an der Maskierung oder, wie man sagen kann, dem Ausprobieren anderer Rollen, kann die Prävention ansetzen.

4.2 Theaterpädagogische Schnittpunkte zur Prävention

Es wird hier ganz deutlich, dass gerade für die Heranwachsenden ein Sozillabor wie das Theater sehr geeignet ist, sich auszuprobieren und reale Situationen zu erproben. Durch das Spiel wird Empathie eingeübt, man lernt, sich in andere Personen hineinzusetzen, Handlungskonsequenzen werden symbolisch vorweggenommen, der Geist und der Körper werden gefordert und es tritt ein Bewusstsein dafür ein, wie der eigene Körper eingesetzt werden kann und welche Signale körperliche Darstellungen senden. Gerade die oft versehentliche oder besser gesagt unreflektierte freizügige Darstellung von Mädchen im Netz könnte in einem Szenischen Spiel thematisiert werden. Man könnte der Frage nachgehen, wie man sich *real* fühlen würde, wenn man derart betrachtet wird (z.B. nur im Bikini vor den Augen Fremder) und wie man sich als Betrachter fühlt. In enger Verbindung mit medienpädagogischer Arbeit ist das Szenische Spiel geeignet, eine kritische Haltung durch Erfühlen zu entwickeln. Die Sozialisationstheorie besagt, dass die Schulleistungen, das Freizeitverhalten, die Kooperations- und Erlebnisfähigkeit und das Selbstbewusstsein der Schüler durch elektronische Medien gefährdet

werden (vgl. ebd., S. 113), denn diese Medien sind von der eigenen Leiblichkeit losgelöst und auf kognitive Operationen sowie den Sehsinn beschränkte Wahrnehmungen von Wirklichkeit (vgl. SEREDYNSKI, 2012, S. 26). Die von Massenmedien geschaffene Wirklichkeit wird oftmals zum Ersatz für die reale Erfahrung, so dass die Differenz zwischen Realität und Fiktion verwischt und die produzierte Fiktion zum Vorbild wird, an dem sich Alltagshandeln orientiert (vgl. ebd., S. 46). Durch eine ästhetische Arbeit wie dem Szenischen Spiel kann diesen Tendenzen präventiv entgegengewirkt werden. Es wird hier Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit eingeübt, die Aufmerksamkeit wird gestärkt und eine bessere Lernfähigkeit erzielt (vgl. LIEBAU, KLEPACKI & ZIRFAS, 2009, S. 112). Durch die Erarbeitung einer Rollenbiographie mit zum Teil widersprüchlichen Teilrollen wird Rollendistanz geübt. Durch das Einfühlen in eine Figur wird die persönliche Empathiefähigkeit gestärkt, und durch einen flexiblen Umgang mit mehrdeutigen Situationen wird die Ambiguitätstoleranz gefestigt (vgl. WEINTZ, 2008, S. 336). „Das Spiel bietet dem Spieler einen Raum, in der Auseinandersetzung mit vertrautem und fremdartigem Material sein Selbstkonzept einer Bestätigung, Bekräftigung, Verstärkung der Erweiterung auszusetzen“ (ebd., S. 274). Die Heranwachsenden werden so durch theaterpädagogische Arbeit, sei sie in den Stundenplan integriert oder in der außerschulischen Jugendarbeit angesiedelt, erlebnisfähiger. Um die körperlichen Wahrnehmungen im Spiel zu verbessern, sind auch erlebnispädagogische Ergänzungen denkbar.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass sich die Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik einzeln, aber ganz besonders in Verflechtung miteinander zur primären Prävention im Jugendalter zu eignen scheinen, da sie zum einen individuell zugeschnitten werden können und so altersrelevanten Inhalt anbieten, und zum anderen die Bedürfnisse befriedigen, die Kinder und Jugendliche sonst mit Medien zu befriedigen versuchen würden. Es handelt sich um ein holistisches Konzept, welches dem Gedanken der Humanökologie verhaftet ist und den Menschen deshalb im Wechselspiel verschiedener Umwelten betrachtet. Einem unter Umständen vermeintlich größeren Erziehungsaufwand steht eine um ein Vielfaches größere und nachhaltigere Bedürfnisbefriedigung auf Seiten der Kinder und

Jugendlichen gegenüber. Aus diesem Grund sollten die drei didaktischen Felder der Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik schon früh in Erziehungsinstitutionen Eingang finden und zu einem selbstverständlichen Teil in der Freizeit als auch in schulischem Unterricht werden. Die pädagogische Praxis ist aufgefordert, „eine gezielte Anregung von außen [...], die im Medium von Kultur wie in situativ-lebensgeschichtlichen Kontexten auf Prozesse individueller Selbstformung und Selbstrealisation, eben auf Bildung abhebt“ (MERTENS, 2008a, S. 145 f.) zu ermöglichen.

Bevor zusammenfassend Erkenntnisse und Maßnahmen für die Onlinesucht gezogen werden, werden nun noch sekundäre und tertiäre Präventionsmaßnahmen vorgestellt.

5 Sekundäre und tertiäre Maßnahmen: Therapie und Rehabilitation

Den folgenden Ausführungen sei eines vorangestellt: Da es sich um eine pädagogische und nicht therapeutische Arbeit handelt, liegt der Hauptfokus auf der Ebene der Primärprävention. Aus diesem Grunde sind die vorangegangenen Ausführungen hierzu weitaus detaillierter als die nun folgenden Ergänzungen im sekundären und tertiären Präventionsbereich. Selbstverständlich ist es so, dass Verhalten im Sinne einer allgemeinen Gesundheitsförderung, sei es durch Stressreduktion oder förderliche medien-, erlebnis- oder theaterpädagogische Angebote, *immer* positiv ist, so dass die vorgestellten Angebote der Primärprävention auch stets ergänzend in sekundären, also therapeutischen, oder tertiären, also rehabilitativen, Maßnahmen zum Einsatz kommen sollten.

Es ist in der Regel davon auszugehen, dass ein stressreduziertes Leben mit gesundheitsorientiertem Lebenswandel und mit Abwechslung, Spannung und Abenteuer eine positive Entwicklung nach sich zieht. Dies bedeutet, dass unabhängig von dem Suchtstadium (nicht süchtig, erste Anzeichen von Sucht, bereits süchtig) die vorgestellten pädagogischen Angebote und das entwickelte primärpräventive

Angebot gegen Onlinesucht genutzt werden können und sollten. Präzisierend sei angemerkt, dass bei der Onlinesucht mit der heutigen Verbreitung des Internets und dem selbstständigen Umgang der Heranwachsenden mit diesem Medium die Grenzen zwischen primärem und sekundärem Stadium der Sucht ohnehin fließend sein können. Vielleicht hat schon eine Toleranzentwicklung mit Entzugserscheinungen stattgefunden, aber die negativen sozialen Konsequenzen oder die Einnengung des Verhaltensraumes sind möglicherweise noch nicht festzustellen. Dabei reichen dann auch die pädagogischen Maßnahmen in diese zweite Präventionsebene hinein.

Zusammenfassend muss also festgehalten werden, dass die Erkenntnisse und Maßnahmen der Primärprävention auch Anwendung in der Sekundär- und Tertiärprävention finden können bzw. sollten. Damit reicht die pädagogische Ebene der Primärprävention natürlich auch in die anderen Ebenen hinein.

5.1 Readiness to Change, Motivierendes Interview, Kognitive Verhaltenstherapie, Reality Therapy

Die bislang aussagekräftigste Studienlage zur Behandlung von Onlinesucht sind die an der Behandlung stoffgebundener Süchte orientierten Behandlungen *Readiness to Change*, das *Motivierende Interview* und die *Kognitive Verhaltenstherapie*. Dazu kommt die *Reality Therapy*, die auf die häufig gestörte Wahrnehmung der Realität der Onlinesüchtigen abhebt (vgl. PETERSEN & THOMASIUS, 2010, S. 93).

Therapien können stationär, ambulant oder in einer Beratungsstelle erfolgen. Im Alter der 15- bis 19-Jährigen findet diese meist in Beratungsstellen statt (vgl. ebd., 2010, S. 141). Lässt man das Alter unbeachtet, werden die Ambulanzen am häufigsten aufgesucht (vgl. ebd., S.138).

Im Gegensatz zu stoffgebundenen Süchten ist eine totale Abstinenz nur am Anfang der Behandlung und nicht dauerhaft das Ziel der Behandlung von Onlinesucht. Ziel ist ein adäquater Umgang mit dem Internet. Zu den Hauptthemen der Behandlung zählt zuerst einmal die Förderung der Veränderungsmotivation. Man legt dem Patienten dazu die Diagnosekriterien des pathologischen

Internetgebrauchs vor. Die Behandlungskonzepte sind stark ressourcenorientiert und dienen der Übertragung der neu erlernten Fähigkeiten in die Realität. Dafür muss eine konkurrierende reale Welt durch alternative Freizeitaktivitäten und durch die Wiederaufnahme von realen Kontakten etabliert werden. Ergänzend können zum Beispiel Entspannungstrainings oder Sportangebote hinzutreten (vgl. ebd., S. 166 f.). Ziel ist es in der Beratung und Therapie, ein Problembewusstsein zu schaffen und den Kontrollverlust offenzulegen. Im Anschluss daran müssen alte Verhaltensweisen modifiziert und die Selbstkontrolle wiedererlangt werden: „Dies ist auch die Voraussetzung für einen funktionalen Umgang mit dem PC und die Reduzierung innerfamiliärer Konflikte, die häufig den Ausschlag für das Aufsuchen der Beratungsstelle geben“ (ebd., S. 168).

Wann ist jemand aber bereit, sich zu verändern (*Readiness to Change*)? Manche Menschen möchten sich gar nicht ändern, andere wissen nicht wie sie sich ändern sollen und wiederum andere haben genauso viele Pro- wie Contra-Aspekte bezüglich einer anvisierten Änderung hervorzubringen (vgl. ENGLE & ARKOWITZ, 2006, S. 2). Dazu kommt, dass die aktuelle Situation Sicherheit verspricht, während eine mögliche Veränderung mit Unvorhersehbarkeiten assoziiert wird (vgl. ebd., S. 57).

Man kann die *Verhaltensänderung* in sechs Phasen unterteilen (vgl. PROCHASKA, 2007, S. 118 ff.): In der Phase der *Absichtslosigkeit* (*precontemplation*) beabsichtigt die Person in naher Zukunft keine Verhaltensänderung. In der Phase der *Absichtsbildung* (*contemplation*) fasst der Mensch dann den Entschluss, sich in den nächsten sechs Monaten zu ändern. Es folgt die Phase der *Vorbereitung* (*preparation*), in der die Person unmittelbar Maßnahmen zur Änderung ergreift. In der Phase der *Umsetzung und Handlung* (*action*) hat man in den letzten sechs Monaten bestimmte sichtbare Handlungen unternommen, um seinen Lebensstil zu ändern. In der Phase der *Stabilisierung und Aufrechterhaltung* (*maintenance*) arbeitet die Person daran, einen Rückfall in alte Verhaltensweisen zu verhindern. In der letzten Phase der *Beendigung* (*termination*) geben die Personen keiner Versuchung mehr nach und haben eine hundertprozentige Selbstwirksamkeit erreicht. Für viele Menschen ist „eine lebenslange Stabilisierungsphase das besterreichbare Ziel“ (ebd., S. 122).

Es ist für den therapeutischen Zugang wichtig zu schauen, in welcher Phase sich der Patient befindet. Ein möglicher Zugang zu dem Patienten und dem Thema, wie sein Leben nach der Veränderung aussehen könnte, ist, neben Gesprächen, das Psychodrama, bei dem die mögliche Veränderung im Spiel dargestellt statt im Gespräch erörtert wird (vgl. ebd., S. 88).

Eine andere Herangehensweise ist das *Motivierende Interview*, welches von MILLER & ROLLNICK (2008) entwickelt wurde, um Suchtstörungen zu behandeln. Es handelt sich um einen klientenzentrierten Ansatz, bei dem der Patient/Klient seine Beweggründe für eine Verhaltensänderung selbst zum Ausdruck bringt (vgl. STEVENS, 2007, S. 260). Der Ansatz geht auf CARL ROGERS zurück und kombiniert die Behandlung mit der Handlungsorientierung der Verhaltenstherapie (vgl. ENGLE & ARKOWITZ, 2006, S. 37, 152). Der Therapeut folgt dabei der RULE-Regel: Resist the rightening reflex, also widerstehe dem Reflex zu korrigieren, Understand your patient's motivations, also verstehe die Motivation deines Patienten, Listen to your patient, also höre deinem Patienten zu, und Empower your patient, also befähige deinen Patienten zum Handeln (vgl. ROLLNICK, MILLER & BUTTLER, 2008, S. 7 ff.). Er muss dabei über die Fähigkeiten *zu fragen (asking)*, *zuzuhören (listening)* und *zu informieren (informing)* verfügen (vgl. ebd., S. 45 ff.). Dazu gehören offene und geschlossene Fragen, empathisches und aktives Zuhören sowie die Fähigkeit Dinge zusammenzufassen und zu beraten. Die Kommunikationsstile sind *folgend (following)*, indem man dem Patienten nur zuhört und die Welt mit seinen Augen sieht, *anweisend (directing)*, indem man dem Patienten sagt, dass er das Problem lösen kann und das man weiß wie, oder *anleitend (guiding)*, indem man dem Patienten hilft, seinen Weg zu finden (vgl. ebd., S. 14 f.). Wichtig ist in der Beratung auf Äußerungen zu hören, die schon auf Veränderungen hinweisen, wie das Ausdrücken von Wünschen, Möglichkeiten, Gründen, Bedürfnissen, Absichten oder zukünftigen Änderungsschritten (vgl. ebd., S. 37). An diese bereits vorhandenen Änderungsressourcen muss der Therapeut direkt anknüpfen, um dem Patienten zu zeigen, dass in ihm bereits der Schritt zur Veränderung angelegt ist, kurz, um ihn in Richtung der Verhaltensänderung *zu motivieren*.

Auch die *Kognitive Verhaltenstherapie* soll zu Veränderungsprozessen führen, indem der Patient lernt, seine Gedanken, Meinungen und Einstellungen im Hinblick auf sein Handeln zu verändern, was wiederum reflexives Denken seitens des Patienten voraussetzt (vgl. STAVEMANN, 2005, S. 6). Die Beziehung zwischen Therapeut und Klient sollte von Vertrauen, Kompetenz, Glaubwürdigkeit und emotionaler Zugewandtheit geprägt sein (vgl. ebd., S. 6). Der Therapeut benötigt dafür Menschenkenntnis, Fachwissen, Empathie, eigene Strukturiertheit und Kongruenz, Selbstvertrauen, eine ausgereifte Persönlichkeit mit eigenem Wahrheitsanspruch, Geduld und Interesse (vgl. ebd., S. 3 f.). Fachwissen und Kompetenz setzt bei der Behandlung von Onlinesucht voraus, dass der Therapeut am besten mit einschlägigem Wissen aufwarten kann und nicht nur oberflächlich informiert ist. Der Jugendliche würde in diesem Fall davon ausgehen, dass der Therapeut ihn gar nicht verstehen kann, weil er nicht weiß, wovon er redet.

Eine Studie von ORZACK ET AL. aus 2006 kombinierte Readiness to Change, mit Kognitiver Verhaltenstherapie und dem Motivierenden Interview bei männlichen Patienten mit problematischem Konsum sexueller Inhalte im Internet. Alle drei Ansätze zeigten zu verschiedenen Messzeitpunkten Verbesserungen bei den Patienten. Besonders bei ängstlicher und depressiver Symptomatik schien die Therapie anzuschlagen (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 97).

Die *Reality Therapy* kann auch zur Kognitiven Verhaltenstherapie gezählt werden, mit der Besonderheit, dass der Ansatz nicht auf Krankheit oder stigmatisierende Symptome fokussiert ist, sondern davon ausgeht, dass es völlig normal ist von der Realität abzuweichen, so dass geschaut wird, wie man sich im Hinblick auf eine positive Entwicklung zukünftig verhalten soll (vgl. WUBBOLDING, 2011, S. 3 ff.). Die Reality Therapy ist auf das WDEP-Prinzip fokussiert: what clients want, also was die Klienten möchten, what they are currently doing, also was sie aktuell machen, self-evaluation, also Selbstbewertung, und plan towards desirable change, also Pläne in Richtung gewünschter Veränderung (vgl. ebd., S. 5). Während die Entscheidungstheorie sich dafür interessiert, warum sich Menschen wie entscheiden, fragt die Reality Therapy nach Strategien und Techniken, mit Entscheidungen umzugehen (vgl. ebd., S. 15). Auf Onlinesucht bezogen, müsste dem Patienten dann gezeigt werden, dass er im Grunde zwar von der Norm

abweicht, aber nicht wirklich krank ist, dass es aber aufgrund negativer Konsequenzen trotzdem notwendig ist, die Zukunft anders zu gestalten. Schließlich wissen die Jugendlichen meist selbst um die schädlichen Auswirkungen. Heutzutage ist Flexibilität und emotionale und soziale Kompetenz gefragt. Durch die Onlinesucht werden die sozialen Fähigkeiten im Hinblick auf Konfliktbewältigung geschwächt, soziale Isolation, Verwahrlosung und motorische Defizite bis hin zu Muskelabbau treten auf (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 161). Dass dies nicht die ideale Entwicklung ist, wissen die meisten Onlinesüchtigen, nur fehlt ihnen die Änderungsmotivation.

KIM konnte in einer Studie von 2008 nachweisen, dass sich bei Patienten einer Reality-Therapy Gruppe bei Onlinesucht die Symptomatik gebessert hat und der Selbstwert der Patienten gestiegen war (vgl. ebd., 2010, S. 99). Eine Befragung der Kliniken, Beratungsstellen und Ambulanzen ergab, dass die Verhaltenstherapie am meisten eingesetzt wird. Die anderen genannten Ansätze waren Tiefenpsychologie, Gesprächspsychotherapie und ein systemischer Ansatz (vgl. ebd., S. 145). Die meisten mit der Onlinesucht betrauten Personen stammen aus dem Bereich der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der Psychotherapie (vgl. ebd., S. 149). Unabhängig von der Art der Behandlung konnten besonders die Beratungsstellen eine Verbesserung der Symptomatik, eine Verbesserung in Schule und Arbeit sowie der sozialen Beziehungen verzeichnen (vgl. ebd., S. 147).

5.2 Rehabilitation

Da die Onlinesucht als relativ neue Sucht noch auf keine breite empirische Basis der Prävention zurückgreifen kann, sind die Ergebnisse bezüglich der Rehabilitation noch dünn bis kaum vorhanden: „Die Psychotherapieforschung zum pathologischen Internetgebrauch befindet sich auf einem erwartungsgemäß kaum entwickelten Stand. [...] Zurzeit existiert keine evidenzbasierte Behandlung des pathologischen Internetgebrauchs“ (ebd., S. 114).

Wie gerade dargestellt wurde, versucht die primäre Prävention das Auftreten einer Krankheit zu verhindern, die sekundäre Prävention schafft beim

Patienten/Klienten ein Problembewusstsein und wirkt bereits therapeutisch ein, und die tertiäre Prävention minimiert Schäden bzw. beugt Rückfällen vor. So wie die Grenze zwischen primärer und sekundärer Prävention fließend sein kann, so kann auch die Grenze zwischen sekundärer und tertiärer Prävention fließend sein. Es ist nicht völlig scharf zu trennen, wo die Therapie aufhört und die Nachsorge beginnt, denn eine Rückführung in den Alltag findet am Übergang statt. Das Ziel der tertiären Prävention bzw. Rehabilitation der Onlinesucht ist immer ein gesunder Umgang mit dem Internet und seinen Anwendungen im Alltag. In der Beratung und Therapie geht es um eine Einsicht in die eigene Suchtentwicklung und -existenz. Je nachdem wie weit die Sucht fortgeschritten ist bzw. welche Auswirkungen sie schon angerichtet hat, geht es dann in der Rehabilitation um die Erarbeitung eines neuen Lebenskonzepts und neuer Handlungsstrategien. Der eigene Selbstwert und die Beziehungsfähigkeit zu anderen realen Menschen müssen aufgebaut und neue Freundeskreise und Freizeitaktivitäten müssen erschlossen werden. Kurz gesagt, muss ein neues Lebenskonzept mit neuen Handlungsstrategien zur Alltagsbewältigung jeweils individuell etabliert werden (vgl. [http://www.fklnf.de/fileadmin/downloads/Sucht/ Flyer_REHA_Spielen_PC.pdf](http://www.fklnf.de/fileadmin/downloads/Sucht/Flyer_REHA_Spielen_PC.pdf) [01.03.2013]). Wenn komorbide Störungen wie Ängste, Depressionen oder ADHS (vgl. PETERSEN & THOMASIU, 2010, S. 143) vorliegen, müssen diese natürlich zuerst bzw. parallel behandelt werden. Hinsichtlich einer Neuorientierung im Alltag und der Entwicklung neuer Lebenskonzepte, Perspektiven und Ziele ähnelt die Rehabilitation der Substanzabhängigkeit, mit dem Unterschied, dass bei der Onlinesucht das Suchtmittel weiterhin den Alltag begleitet. Rückfallprävention ist ein Programm mit dem Ziel der Selbstkontrolle, welches in der Phase der Aufrechterhaltung (*maintanance*, s.o.) einsetzt (vgl. STEVENS, 2007, S. 263). Die Patienten müssen auf risikoreiche Situationen und potentielle Fehltritte vorbereitet werden. Bevor diese eintreten, sollten Strategien zur Bewältigung solcher Situationen vorhanden sein. Bei einem Fehltritt ist therapeutische Unterstützung angeraten, so dass „dies als eine Gelegenheit zum Lernen verstanden und nicht als Zeichen persönlicher Unzulänglichkeit“ (vgl. ebd., S. 264) gewertet wird.

6 PGO – Präventionsmodell gegen Onlinesucht

Im Folgenden soll das aus Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik entwickelte Präventionsmodell gegen Onlinesucht dargestellt werden, welches sich explizit über verschiedene Altersbereiche erstreckt und implizit verschiedene an der Erziehung beteiligte Instanzen einbezieht. Dass die Prävention gegen Onlinesucht mittlerweile auch bei verschiedenen privaten Einrichtungen und Initiativen angekommen ist, offenbaren die aktuellen Ergebnisse der Google-Suche „Prävention gegen Onlinesucht“. Dort stößt man auf das „IPOS –Institut zur Prävention von Onlinesucht“, auf in Berlin angebotene Elternkurse mit dem Titel „Update“, die sich mit der Faszination von Computerspielen beschäftigen und auf ein „Projekt der Großsiedlung Heerstraße in Berlin Spandau“, die im Januar 2012 explizit Elternkurse zur Prävention von Onlinesucht angeboten haben. Die Fachtagung Mediensucht der Drogenhilfe Köln fragte im März 2012 in dem Elterntraining „Wer ist Mr. Lan und warum geht Miss Chatty nicht zu seinen Partys?“ nach den Prinzipien der Onlinesucht und, wie der Titel schon sagt, nach dem Unterschied zwischen Spiel- und Kommunikationssucht. Der Caritasverband für den Kreis Coesfeld e.V. beschäftigt sich auch mit Onlinesucht und hat das allgemeine Präventionsprogramm „Projekt M“ etabliert. Hier werden Grundschüler kurz vor dem Schulübergang in Arbeitsteams mit Schülern zusammengebracht, die auf die gleiche weiterführende Schule gehen werden, um so fit für den neuen Stress und stark gegen mögliches Mobbing zu sein. Die Initiative „Schau hin“ fordert Eltern auf, sich für die Mediennutzung ihrer Kinder zu interessieren. Die „Christoph Dornier Kliniken für Psychotherapie“ beschäftigen sich mit der Therapie von Onlinesucht, das Projekt „PINTA“ hat Prävalenzraten zur Internetabhängigkeit erhoben, „teachtoday“ stellt deutlich heraus, dass eine Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Medienpädagogik stattfinden muss, der Deutsche Kinderschutzbund sagt klar „Mediensuchtprävention durch Medienpädagogik“, das Projekt „ESCapade“ der Drogenhilfe Köln hat eine familienorientierte Intervention bei Jugendlichen mit problematischer Internetnutzung ins Leben gerufen, und die Kampagne „Keine Macht den Drogen“ setzt der Onlinesucht Erlebnispädagogik entgegen und ruft die „Adventure Camps 2012“ für Kinder und Jugendliche ins Leben. Diese Aufzählung könnte weiter fortgeführt werden.

Alle Projekte sind wichtige Ansätze zur Prävention, jedoch fehlt es bislang an *umfassenden* Präventionsprogrammen – und an der Evaluation dieser. Ein umfassendes Präventionsprogramm müsste im Kleinkindalter beginnen und sich über das Jugendalter erstrecken. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit müssten die eingesetzten Methoden die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen besser befriedigen, als die Computerspiele, Chats etc. Primärprävention zeichnet sich gerade im Sinne der Gesundheitsförderung dadurch aus, dass frühzeitig Arrangements und Strukturen geschaffen wurden, die im ‚kritischen Alter‘ bereits zu eigenen Haltungen geworden sind. Wie bereits dargelegt wurde, zielen die Maßnahmen der Gesundheitsförderung auf Stressreduktion und auf Coping ab. Dies sind im Ergebnis Fähigkeiten, die primärpräventiv bedeutsam sind und protektiv wirken. Wie herausgearbeitet wurde, liegt das bedeutende Gewicht auf der Primärprävention und hierbei auf den drei Säulen der Medienpädagogik, Erlebnispädagogik und der Theaterpädagogik.

Dieses Modell betont im Vergleich zu anderen Forschungsergebnissen zur Onlinesucht deutlich die Tatsache, dass mit der Prävention nicht erst im frühen Jugendalter begonnen werden sollte, sondern bereits im Kleinkindalter. Darüber hinaus ist dies ein neuer Ansatz, welcher die Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik als drei Säulen im Rahmen der Prävention etabliert. Die Maßnahmen dieser drei pädagogischen Ansätze befriedigen die Bedürfnisse nach Spannung, Abenteuer, Action, Rollenwechseln und Mediennutzung. Die Berechtigung, dies so zu gestalten erwächst aus der Bedürfnisstruktur im Jugendalter und dem Ergebnis, dass Jugendliche im Internet ihre Bedürfnisse zwar zu befriedigen glauben, dies aber ohne Nachhaltigkeit und ohne einen leiblichen Aspekt geschieht. Diesen Aspekt bieten die Bereiche der Erlebnis- und Theaterpädagogik. Durch die Medienpädagogik wird dann zuerst der Tatsache Rechnung getragen, dass man heute in einer von Medien bestimmten Zeit lebt, in der das Internet nicht mehr wegzudenken ist. In das Gesamtensemble gliedert sich die Medienpädagogik wie im Folgenden dargestellt, ein:

Gesundheitsförderung				
				<ul style="list-style-type: none"> • Lernen, das Internet nur noch funktional zu nutzen • Regelmäßige Reflektion der Nutzung • Zeitplan für alternative Handlungen
				<ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Änderungswillens • Reale Alternativen schaffen, Ressourcen aktivieren • Bewusstmachung und Prüfen von Kognitionen, Korrektur falscher und Lernen neuer Handlungen • Im Gespräch mit Therapeuten selber erkennen, was eine sinnvolle Realität ist • Neue Bezugsgruppen finden
Primärprävention	Theaterpädagogik	Es bietet sich vorbereitend an: Kasperletheater, Verkleiden, Mutter-Vater-Kind-Spiele, Pferd-, Cowboy- und Indianerspiele mit pädagogischer Begleitung	Aufgreifen von Altersthemen in Theaterstücken: Geschlechterrollen durch Verkleiden erleben, Helden-geschichten spielen, Übungen zu Empathie, Vertrauen, und zum Gemeinschaftserleben	Theater in der Schule oder außerschulischen Jugendarbeit etablieren: Nachspielen von Computerspielsequenzen oder Übungen zur Selbstdarstellung (im Hinblick auf das Internet); Rollen von Betrachter und Betrachtetem = erfahren wie andere einen sehen im Verhältnis dazu wie man gesehen werden möchte; Rollen ausprobieren
	Erlebnispädagogik	Eltern und Kindergarten führen an Natur- und Körpererfahrungen heran; Beschaffenheit von Naturmaterialien kennenlernen; gemeinsam etwas erleben	Hobbies wie Reiten oder Fußball beginnen; Projekte wie ‚Unser Wald‘ oder ‚Heimische Tiere‘ sowie Wandertage können in den Unterricht eingeführt werden; Klassenfahrten mit Schatzsuche, Schnitzeljagd, Zelten, Bootsfahrten	Grenzen erleben, den Körper trainieren und etwas in der Gruppe erleben, sollten in der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit fokussiert werden; Rafting, Klettern, Expeditionen, Skifreizeiten, Hochseilgarten u.Ä. eigenen sich zu Grenzerfahrungen in der Gruppe, fördern Vertrauen und Empathie und bieten Abwechslung und Abenteuer
	Medienpädagogik	Interesse an Nutzung erwacht: Einführung in den Bereich TV und PC, -> Handlungsalternativen sollten immer interessanter sein!	Lernen, die Medien zu nutzen, Informationen im Netz zu finden u.Ä.; Aufklärung über die Gefahren im Netz; Hinterfragen der eigenen Faszination -> Alternativen weiter etablieren!	Kritische Medienerziehung: Selbstbeobachtung und Reflektion über physische und psychische Auswirkung der Mediennutzung; Zusammenhänge und Gefahren erkennen; Automatismen aufdecken -> Reales Leben muss das Abenteuer sein!
		Kleinkinder 0-6 Jahre	Kinder 7-12 Jahre	Jugendliche 13 -18 Jahre

Abbildung 22 Präventionsmodell gegen Onlinesucht (eigene Darstellung)

Um nachhaltig primärpräventiv arbeiten zu können, sollte eine Verzahnung der drei Bereiche Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik über verschiedene Altersstufen sowie über Elternhaus, Schule und außerschulische Jugendarbeit hinweg etabliert werden. Dass diese Bereiche auch im sekundären bis sogar tertiären Bereich parallel zu Therapie Anwendung finden sollten, wurde bereits expliziert.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln schon die Inhalte der drei pädagogischen Richtungen dargestellt wurden, gibt das Modell eine exemplarische Übersicht darüber, in welcher Art sie Anwendung finden sollten. Im Kleinkindalter kann nur Primärprävention stattfinden. Da gegen Ende des hier definierten Kindesalters (ungefähr in den ersten Jahren einer weiterführenden Schule) mögliche Suchttendenzen bei der Onlinenutzung beobachtet werden können, tritt ungefähr zu dieser Zeit die Sekundärprävention hinzu. Da die meisten Onlinesüchtigen im Jugendalter zu finden sind, ist dies dann die Zeit, in der Therapie und Rehabilitation zum Einsatz kommen können. Flankiert werden Therapie und Rehabilitation am besten immer von primärpädagogischen Maßnahmen, da diese den Selbstwert stärken und helfen, mit Belastungen besser umzugehen.

Das Interesse an Medien beginnt schon im Kleinkindalter, so dass besonders Eltern hier gefragt sind, genau auszuwählen, was Kinder mit Medien tun dürfen. Elternkurse von Medienpädagogen wären hier bereits sehr zu begrüßen. In diesem Alter geht es zunächst einmal darum, die Natur und den eigenen Körper kennenzulernen, die Sinne zu schulen und etwas mit anderen Kindern zu erleben. Der generelle Spieltrieb kann theaterpädagogisch beim Kasperletheater oder Mutter-Vater-Kind-Spielen dahingehend begleitet werden, dass man sich Rollen ausdenkt oder fragt, wie sich jemand in der einen oder anderen Rolle fühlen mag. Darüber hinaus sind Gestik, Mimik und die Körpersprache Ausdrucksformen, die sogar schon im vorsprachlichen Alter Aspekte der Selbstverantwortung zu erschließen helfen (vgl. MACHA, 2012, S. 136). Hierfür sollte von Geburt an sensibilisiert werden.

Im Grundschulalter bietet es sich an, dass die Schule angesichts des ‚Prothesencharakters‘ der neuen Medien erst einmal einen Schritt zurückgeht und die Eigenkräfte der Kinder mobilisiert. Bevor die Kinder wissen, wie das Internet genutzt wird, sollten sie erst die Nutzung der Gestaltungskraft der eigenen Sinne lernen

und die Fähigkeiten der eigenen Hände und des Körpers entwickeln (vgl. REICH, 2012, S. 165). Hier können erlebnispädagogische Projekte bereits institutionalisiert angeboten werden. Das naturnahe Austesten der eigenen Fähigkeiten kann in Projektarbeiten oder auf Klassenfahrten erlebt werden. Im Rahmen solcher Projekte können auch Theaterstücke eingeübt werden, die sich mit altersspezifischen Fragen nach Geschlechterrollen oder mit dem Ich in einer Gruppe beschäftigen.

Medien spielen ab dem beginnenden Jugendalter eine noch größere Rolle: Die meisten Kinder haben ihre eigenen Lieblingsserien und Medienstars und sind in sozialen Netzwerken aktiv. Neben Aspekten der Mediennutzung kann langsam mit Mediengestaltung und Medienkritik begonnen werden. Im Jugendalter sind die Medien von so großem Interesse, dass der Medienkritik ein größerer Stellenwert eingeräumt werden müsste. Medienpädagogik kann nicht nur unterschiedliche Bereiche des schulischen Unterrichts vereinen, sondern sie bildet ein zweifaches Gegengewicht zur Suchtentwicklung: Zum einen weist sie auf notwendige Reflexion des Medienhandelns hin, zum anderen weist sie den Weg zu einer sinnvollen Mediennutzung. Dabei zeigt sie Richtungen auf, die die mit Medienpädagogik als Profession befassten Personen in der praktischen Umsetzung gehen können. Es ist die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, die Jugendlichen zu einer kritischen Haltung gegenüber Medien und besonders gegenüber der eigenen Mediennutzung anzuleiten. Es geht zentral darum, dass die Heranwachsenden verstehen lernen, welche physischen und psychischen Auswirkungen die Mediennutzung hat und welche Automatismen zur Nutzung führen können. Hierunter fällt zum Beispiel, sich klar zu machen, dass man bei Stress ins Netz flüchtet und für Stunden abtaucht oder dass man nach dem Computerspielen gereizt und aggressiv ist. Im Jugendalter ist das Bedürfnis nach Gruppenbindung und Abenteuer (siehe Sensation Seeking, Teil IV, Kapitel 3.3) besonders groß, so dass dies *das* Alter für alle Arten von erlebnispädagogischen Maßnahmen ist.

In der Schule oder außerschulischen Jugendarbeit haben erlebnispädagogisches Arbeiten wie Rafting, Biking, Klettern oder der Hochseilgarten großes Potential, dieses Bedürfnis zu befriedigen. In einer Verzahnung von medienpädagogischem und theaterpädagogischem Unterricht können z.B. nicht nur Szenen aus einem

Computerspiel nachgespielt werden, sondern Gefahren wie Mobbing im Netz, Stalking etc. können im Spiel erarbeitet werden. Besondere Beachtung kann hier auch der Selbstdarstellung im Netz geschenkt werden und damit der Frage, wie man gerne gesehen werden möchte und wie andere einen sehen. Es muss dafür sensibilisiert werden, dass man auch im Netz von Fremden gesehen wird, auch wenn man aktuell die Betrachter selbst nicht sieht. Um auf das schon angeführte Beispiel zurückzukommen: Wenn man nicht im Bikini oder in Badehose betrachtet werden möchte, sollte man diese Bilder von sich auch nicht ins Netz stellen.

Wenn bereits Suchtmerkmale zutage getreten sind, ist eine Therapie angeraten. – An dieser Stelle sei angemerkt, dass von pharmakologischer Behandlung nach Meinung der vorliegenden Arbeit abgesehen werden sollte, da dies unter Umständen die Symptome behandelt, aber die Ursachen nicht verändert. – Voraussetzung ist hierfür, dass der Onlinesüchtige erkennt, dass er ein Problem hat und dass er dies ändern möchte. Im Gespräch mit dem Therapeuten wird den Ursachen für die Flucht ins Netz auf den Grund gegangen. Im Verlauf der Behandlung müssen Alternativen erarbeitet werden, wie zukünftig die eigenen Bedürfnisse befriedigt werden können. Ein wichtiger Punkt ist an dieser Stelle das Finden eines neuen Hobbies inklusiver einer neuen Bezugsgruppe, da oftmals aufgrund der Sucht wenige alte Freunde übrig geblieben sind.

Im Rahmen der Rehabilitation gilt es dann, das bereits Erreichte zu festigen und den Umgang mit dem Internet sozusagen neu zu lernen. Da das Internet zum Alltag gehört, muss eine funktionale Nutzung im Mittelpunkt stehen. Für viele Berufe muss das Internet genutzt werden. Die anderen Funktionen sollten sehr restriktiv gehandhabt werden. Dies bezieht sich auf die eigentliche suchtauslösende Anwendung wie auch artverwandte Bereiche. Wenn jemand z.B. süchtig nach „World of Warcraft“ war, sollte er alle Onlinerollenspiele, aber am besten auch soziale Netzwerke, Shoppingportale etc. meiden, da sonst die Möglichkeit besteht, eine andere Variante der gleichen Sucht zu entwickeln oder über die anderen Nutzungsvarianten wieder zurück zur Ursprungssucht zu kommen, in dem sich zum Beispiel in einem sozialen Netzwerk über das Spiel unterhalten wird oder indem bei Ebay Spielcharaktere verkauft werden.

Man kann das PGO-Modell als *humanökologische* Prävention bezeichnen, da es sich über die Lebensspanne des Menschen in verschiedenen Umwelten erstreckt. Neben dem ökologischen Nahraum der Familie erkundet der Heranwachsende nach und nach den Bereich des Kindergartens, der Schule und diverser Freizeiteinrichtungen. Allen freiwillig gewählten Umwelten ist gemeinsam, dass der Mensch dort seine Bedürfnisse befriedigt wissen möchte, zu denen vor allem der Austausch mit und die Anerkennung durch andere gehören. Wie herausgearbeitet wurde, ist nur die leibliche Befriedigung von Dauer, das Virtuelle eher instabil und bestenfalls eine sinnvolle Ergänzung zu Erstgenanntem. Folgerichtig beschreibt das PGO-Modell *real-leibliche* Präventionsmaßnahmen, die den Fokus auf den *Menschen in der Natur und in Gruppenbezügen* legen. Es sollte deutlich geworden sein, dass neben dem zu erlernenden richtigen Umgang mit Medien immer beizeiten erwägt werden sollte, „abzuschalten, um ‚Lebenszeit im richtigen Leben‘ zu gewinnen“ (SCHAUDIG, 2012, S. 220). Es sollte zur empirischen Fundierung des Modells über eine Langzeitstudie nachgedacht werden.

VII Zusammenfassung und pädagogischer Ausblick

Es wurde festgestellt, dass die Jugendlichen heute in einer von Medien bestimmten Zeit leben, in der Fernsehen, Internet und Handy in der westlichen Welt fast flächendeckend vertreten sind. Die Multioptionalität des Internets übt dabei auf Jungen eine größere Faszination aus, da sie sich nicht nur für Kommunikation, sondern besonders stark für Onlinerollenspiele interessieren. BARTHELMES & SANDER (vgl. 2001, S. 59) betonen, dass sich die Heranwachsenden durch Medien selbst sozialisieren und durch das Schlüpfen in andere Rollen an ihrem Selbstbild arbeiten. Diese anderen Rollen finden sich optional zwar auch im kommunikativen Bereich, sind jedoch essentieller Bestandteil von Onlinerollenspielen. Das besondere Suchtpotential dieser Spiele liegt in der Spielstruktur: Dadurch, dass man mit anderen Mitgliedern, beispielsweise in einer Gilde, zusammen kämpft, entsteht ein starkes Gefühl von Gruppenzugehörigkeit. Dieses wird durch die ins Spiel implementierte Kommunikationsstruktur wie das Schreiben im Chat oder Sprechen über Teamspeak, unterstützt. Darüber hinaus gibt es keine finale Grenze der Belohnungen. Es ergeben sich immer neue Anreize, weiter und länger zu spielen, um entweder auf ein höheres Level zu gelangen oder Eigenschaften der Spielfigur auszubauen, mehr Waffen zu erhalten etc. Und zuletzt ist der Spielverlauf interaktiv und offen. Wenn sich ein Spieler ausloggt, so findet er beim nächsten Einloggen ins Spiel eine andere Spielwelt vor als die, die er verlassen hat. Dadurch entsteht permanent das Gefühl, ausgeloggt etwas zu verpassen. Hinzu kommt, dass es die Gruppenstruktur erfordert sich gegenseitig zu unterstützen, und diese Unterstützung kann bei Spielen rund um den Globus zu jeder Tages- und Nachtzeit erforderlich werden – eine Tatsache, die sich weder mit dem Schlafrhythmus noch mit dem Schulalltag vereinbaren lässt.

Nach HAHN & JERUSALEM (2001) liegt Onlinesucht dann vor, wenn die Merkmale ‚Einengung des Verhaltensraumes, Kontrollverlust, Toleranzentwicklung, Entzugserscheinungen und negative soziale Konsequenzen‘ gegeben sind. Maßstab sind also immer die Spielfolgen und nicht nur die Spieldauer. Ein süchtiger Spieler organisiert seinen Alltag nur noch um den Computer herum, er hat die Kontrolle über seine normale Alltagsgestaltung verloren, spielt immer länger, um sich gut zu fühlen und er zeigt körperliche Symptome wie Gereiztheit oder Nervosität,

wenn er offline ist, so dass sich kein soziales Leben mehr ereignet und sich Freunde und Partner zurückziehen. Dabei spielt es für die vorliegende Arbeit keine Rolle, ob man die Position einnimmt, dass es sich um eine Impulskontrollstörung wie beim pathologischen Glücksspiel handelt, welches sich aus der Substanzabhängigkeit herleitet, oder ob man von einer Verhaltenssucht ausgeht. Wichtig ist, dass die zukünftige Forschung erwirkt, dass Onlinesucht als Sucht anerkannt wird, damit den Patienten kassenärztliche Möglichkeiten zur Behandlung zustehen.

Es wurde herausgearbeitet, dass das Internet Jugendliche offensichtlich deshalb so fasziniert, weil es genau an ihre Bedürfnisse anknüpft. Zu diesen Bedürfnissen gehören u.a. Ablenkung und Unterhaltung, Anerkennung in einer Gruppe, Entspannung, Nervenkitzel, Experimentieren mit Rollen, Selbstdarstellung und sozialer Vergleich. Diese Aspekte gehören alle zur Identitätsentwicklung, welche im Jugendalter ihren Höhepunkt bzw. vorläufigen Abschluss findet. Unter Bezugnahme auf MASLOW (1999) wurde die pädagogische Frage erörtert, inwieweit diese Bedürfnisse durch das Internet wirklich abgesättigt werden, also inwieweit das Internet der Identitätsentwicklung zu- oder abträglich sein kann. Das Ergebnis ist, dass das Netz nur eine Hilfestellung zur Bedürfnisbefriedigung sein kann. Es ist auf der einen Seite eine kreative Möglichkeit sich auszudrücken, auf der anderen Seite aber auch eine Quelle von Unsicherheit oder sogar Ängsten. Negative Folge der Internetnutzung kann ein völlig übersteigerter Darstellungseifer sein oder im Umkehrschluss eine Performancemüdigkeit, die entsteht, wenn das Internet bzw. seine Nutzung dem Nutzer jegliche Energie und Lebensfreude raubt, da die Darstellung nicht mehr kreativ, sondern zwanghaft ist. Dazu kommt, dass dem Gefühl der Zugehörigkeit und Achtung im Netz die entscheidende Dimension des Real-Körperlichen fehlt. Nur mit Bezug auf die leibliche Dimension kann sich in realen Umwelten eine „einzigartige Verbindung von Denk-, Gefühls und Körperpraxen“ (HÖFER, 2000, S. 187) ergeben. Das Internet ist also nur dann identitätsfördernd, wenn es als *ein* Aspekt von vielen im Leben der Heranwachsenden stattfindet.

Da erst in der (Post-)moderne das Internet zu einem Massenphänomen wurde, ist die Onlinesucht im *weiteren* Sinne zwar als postmodernes Phänomen zu bezeichnen, im *engeren* Sinne ist sie aber ein Phänomen des Internetzeitalters, welches nicht synonym für die Postmoderne steht. Die Frage, ob sich das Konzept von Identität in der Postmoderne verändert hat, ist mit ‚ja‘ zu beantworten. Es hat sich verändert, aber es hat sich nicht überholt oder gar abgeschafft. MARCIA (1989) sieht die *kulturell adaptive Diffusion* als das Identitätsmodell der Zukunft. Hier werden Verantwortungsübernahme und Verbindlichkeiten zeitlich nach hinten verschoben, denn es ist zunächst einmal vernünftig, sich nicht festzulegen, Chancen zwar zu ergreifen, aber dabei möglichst andere Optionen nicht aus dem Blickfeld zu verlieren“ (KRAUS & MITZSCHERLICH, 1995, S. 66). Die Humanökologie kann dabei das Rahmenkonzept zur Identitätsbildung im Sinne einer kulturell adaptiven Diffusion liefern, denn die Entwicklung hin zur reifen Persönlichkeit vermag sich nur innerhalb der Beziehungen und vernetzten Umweltbezüge zu entfalten (vgl. MERTENS, 1998, S. 123). Das Internet mit seinen schnellen Wechseln und der Möglichkeit, alle Kontakte nur unverbindlich zu pflegen, passt bestens zu dieser Lockerheit von Verbindungen.

Dieser Lockerheit steht aber auch heute noch das menschliche Bedürfnis nach festen und verlässlichen Sozialbindungen gegenüber. Diese Bindungen sind gerade in der fragmentierten Gesellschaft wichtig, da sie dem Einzelnen den Halt, die Bindung und die Anerkennung geben, die ein übergeordnetes gesellschaftliches System so nicht mehr bietet. Diese Bindungen werden nicht nur durch *ungewählte Herkunftsbindungen* wie der Familie gebildet, sondern es sind heute auch *selbstgewählte und intentionale zukunftsorientierte Sozialbindungen* (vgl. HONDRICH, 1996, S. 32). Erzieherisch bedeutet dies nach BAACKE (1985, S. 190 ff.) „Gelassenheit und distanzierte Ironie“ an den Tag zu legen. Es ist die (postmoderne) Erziehungsaufgabe, spannungsreiche Lebensräume anzubieten, bei kombinatorischem Denken zu helfen und zum Gleiten und Vernetzen durch Hilfestellung zu motivieren (vgl. MERTENS, 1998, S. 98).

In Bezug auf eine auf das Internet fokussierte Medienwirkungsforschung ist noch viel Potential nach oben. Als Fazit aus den aktuellen Forschungsergebnissen kann man ziehen, dass Sucht ein gelerntes Verhalten ist. Die positiven Verstärker, die

bei der Verhaltenssucht durch Konditionierung in Form von einer Besserung des mentalen Zustandes ausgehen, führen besonders durch die intermittierende Verstärkung im Spiel schnell zu einer Abhängigkeit. Dazu kommt, dass die Online-spiele die Suche nach Abenteuer und Action oft besser befriedigen als mancher triste Jugendalltag. Dieser Tristesse kann durch die vorgestellten erlebnis- und theaterpädagogischen Angebote entgegengewirkt werden. Diese Angebote bieten nicht nur Spannung, Abwechslung und Abenteuer, sondern sie bieten auch die Möglichkeit, sich in verschiedenen Umwelten und Rollen zu erproben. Es ist von maßgebender Bedeutung, dass es sich hierbei um körperliche und real verankerte Aktivitäten handelt, deren Wirkung basaler ist als jeder virtuelle Kontakt. Dazu sollte eine medienpädagogische Anleitung stattfinden, die sich kritisch mit Potentialen und Gefahren des Internets auseinandersetzt. Als Überbau sollte eine Gesundheitserziehung etabliert sein, die früh in der Familie beginnt und sich in allen Bildungseinrichtungen als konstitutives Element verankert.

Auch im Bereich von Beratung, Therapie und Rehabilitation ist eine erlebnis- und theaterpädagogische Begleitung zu empfehlen. Dazu zeigen erste Ergebnisse, dass eine zur Verhaltensänderung motivierende Therapie gute Ergebnisse erzielt, an deren Anfang die Schaffung eines Problembewusstseins steht. Ziel der Behandlung von Onlinesucht ist keine dauerhafte Abstinenz, sondern ein adäquater Umgang mit dem Internet, welcher durch das Erlernen alternativer Handlungsmöglichkeiten gefördert wird.

Die vorliegende Arbeit betritt wissenschaftliches Neuland, in dem sie das Thema Prävention gegen Onlinesucht von Seiten der jugendlichen Bedürfnisse betrachtet und darüber hinaus die drei Säulen Medien-, Erlebnis- und Theaterpädagogik als Primärprävention etabliert. Anhand der vorangegangenen Ausführungen kann die These, dass sich diese Säulen als Primärprävention gegen Onlinesucht eignen, als bestätigt angesehen werden. Wie erwähnt, steht dabei eine empirische Fundierung noch aus. Ebenfalls wünschenswert wäre eine bessere Vernetzung von allen mit der Prävention von Onlinesucht betrauten Einrichtungen. Eine Datenbank von Beispielfällen, Therapieansätzen und Therapeuten wäre ebenso hilfreich, wie eine für Eltern und Lehrer institutionalisierte Weiterbildung. Es ist notwendig ein Be-

wusstsein dafür zu schaffen, dass Onlinesucht eine Krankheit ist. So wie man an eine Essstörung denkt, wenn jemand in der Klasse gefährlich dünn ist, so sollte man bei Anzeichen wie Übermüdung, Gereiztheit, sozialer Isolation, Fehlen im Unterricht etc. an Onlinesucht denken und der Sache im Eltern- und Schülergespräch von Beginn an auf den Grund gehen. Selbstverständlich besteht die Basisarbeit auch weiterhin darin, die Onlinesucht in die Klassifikationssysteme aufzunehmen, um so unabhängig von den finanziellen Mitteln, eine kassenärztliche Hilfe in Anspruch nehmen zu können.

Es wurde aufgezeigt, dass das gesunde Maß der Internetnutzung in erster Linie dann verlassen wird, wenn die virtuelle Welt mehr zu bieten hat als das reale Leben. Am Universitätsklinikum im Stadtteil Hamburg-Eppendorf nennt sich das Angebot für bzw. gegen Onlinesucht „Lebenslust statt Online-Flucht“ (vgl. http://www.uke.de/kliniken/psychiatrie/index_11358.php [01.03.2013]) und bringt damit das pädagogische Ansinnen auf den Punkt. Es ist die Aufgabe von Eltern, Lehrern und anderen Pädagogen, den Heranwachsenden authentische Gruppenerfahrungen und Erlebnisse zu ermöglichen, ihnen die Freiheit einzuräumen, sich in verschiedenen Rollen auszuprobieren und die eigenen Grenzen leibhaftig auszutesten. Sie sollten die Heranwachsenden also in erster Linie ermutigen, die reale Welt zu erkunden, sie aber auch in die virtuelle Welt begleiten.

Es ist die pädagogische Aufgabe der mit Heranwachsenden betrauten Menschen, ihnen vorzuleben, dass die Welt ein aufregender Ort ist, an dem es immer Neues zu entdecken gibt. Es ist das erklärte pädagogische Ziel, das reale Leben zum wirklichen Abenteuer zu machen. Dies setzt ein echtes Interesse an der Lebenswelt der Heranwachsenden voraus. Empathisches Einfühlen, Offenheit für neue Dinge und eine lebenslang zu bewahrende Neugier, kombiniert mit Engagement für die heranwachsende Generation sind die Eigenschaften, die ein guter Pädagoge heute haben sollte – im Hinblick auf eine Prävention gegen Onlinesucht im Jugendalter und auf jede pädagogische Begleitung.

Literaturverzeichnis

- ANTES, W. & ROTHFUß, E. (2007). *Web 2.0 für Jugendliche: Jugendbildung und Medienpädagogik am Beispiel von jugendnetz.de*. Weinheim: Juventa.
- ANTONOVSKY, A. (1997). *Salutogenese Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- ARMSTRONG, L., PHILLIPS, J. & SALING, L.L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. In *International Journal of Human-Computer Studies*, 53, S. 537-550.
- ARNOLD, W. (1971). *Lexikon der Psychologie, 2. Bd.* Freiburg: Herder.
- AUHAGEN, E. (2006). Freundschaft. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 201-207), Göttingen: Hogrefe.
- BAACKE, D. (1985). *Am Ende – Postmodern? Next Wave in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- BAACKE, D., FRANK, G. & RADDE, M. (1989). *Jugendliche im Sog der Medien*. Opladen: Leske + Budrich.
- BAACKE, D., LAUFFER, J. unter Mitarbeit von K.-U. HUGGER & T. HANKE (2000). *Jugend im Informationszeitalter unter besonderer Berücksichtigung des Internet*. Essen: stattwerk e.G.
- BAACKE, D. (2003). *Die 13- bis 18-Jährigen*. Weinheim: Beltz.
- BAACKE, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- BACHLEITNER, R. (1998). Freizeit – Tourismus – Sport. Zur Entdifferenzierung und Pluralisierung in der Postmoderne. In M. Preglau & R. Richter (Hrsg.), *Postmodernes Österreich?* (S. 267-288). Wien: Signum.
- BANDURA, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.
- BARTHELMES, J. & SANDER, E. (2001). *Erst die Freunde, dann die Medien*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- BARTLEY, M. (2007). Sozioökonomische Umwelten. In J. Kerr, R. Weitkunat & M. Moretti (Hrsg.), *ABC der Verhaltensänderung* (S. 134-145). München: Urban & Fischer.
- BECK, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BECK-GERNSHEIM, E. (1994). Auf dem Weg in die postmoderne Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandschaft. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten* (S. 115-138). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BETTELHEIM, B. (2008). *Kinder brauchen Märchen*. München: dtv.
- BIDLO, T. (2006). *Theaterpädagogik*. Essen: Oldib.
- BÖHLE, F. (2007). Computerspiele aus kultur- und arbeitssoziologischer Sicht. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 107-127). Köln: Böhlau.

- BÖHNISCH, L. (2002). Drogengebrauch in den Jugendphasen. In H. Arnold & H.-J. Schille (Hrsg.), *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention* (S. 107-119). Weinheim: Juventa.
- BÖHNISCH, L. & SCHILLE, H.-J. (2002). Drogengebrauch als Risiko- und Bewältigungsverhalten. In H. Arnold & H.-J. Schille (Hrsg.), *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention* (S. 41-50). Weinheim: Juventa.
- BOHLEBER, W. (1997). Zur Bedeutung der neueren Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie der Identität. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute* (S. 93-119). Berlin: Suhrkamp.
- BORNEWASSER, M. & GLITSCH, E. (2006). Erhöhte Risikobereitschaft und Risikosuche. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 273-300). Göttingen: Hogrefe.
- BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. In *American Psychologist*, 32, S. 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRONFENBRENNER, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C.F. Graumann & E.D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (S. 76-79). Stuttgart: Enke.
- BROOKS, R. & GOLDSETIN, S. (2007). *Das Resilienz-Buch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Youth, identity, and digital media*. Massachusetts: The MIT Press.
- BÜHLER, C. (1959). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Göttingen: Hogrefe.
- CHAN, E. & VORDERER, P. (2006). Massively multiplayer online games. In P. Vorderer & J. Bryant (Hrsg.), *Playing video games* (S. 77-88). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- CHARLTON, J.P. (2002). A factor-analytic investigation of computer addiction and engagement. In *British Journal of Psychology*, 93, S. 329-344.
- CHOU, C., CONDRON, L. & BELLAND, J.C. (2005). A review of the research on internet addiction. In *Educational Psychology Review*, Vol. 17, S. 363-388.
- CORTINA, K.S. (2006). Psychologie der Lernumwelt. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 477-524). Weinheim: Beltz.
- CZERNY, G. (2004). *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- DAVIS, R.A. (2001). A cognitive-behavioural model of pathological internet use. In *Computers in Human Behaviour*, 17, S. 187-195.
- DEHM, U., STORLL, D. & BEESKE, S. (2006). Das Internet: Erlebnisweisen und Erlebnistypen. In *Media Perspektiven*, 2/2006, S. 91-101.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2009). *Drucksache 16/13382: Medien- und Onlinesucht erforschen, Prävention und Therapie fördern*. Verfügbar unter: http://www.monika-griefahn.de/inhalt/meinearbeit/antraege/2009/090617_1613382.pdf [01.03.2013].

- DEUTSCHES INSTITUT FÜR URBANISTIK GmbH (2009). *4. Bundeswettbewerb „Vorbildliche Strategien kommunaler Suchtprävention“*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- DIMAGGIO, P., HARGITAI, E., CELESTE, C. & SHAFER, S. (2004). *From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality*. Verfügbar unter: <http://www.eszter.com/research/pubs/dimaggio-et-al-digitalinequality.pdf> [01.03.2013].
- DÖRING, N. (2006). Gruppen im Internet. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 602-609). Göttingen: Hogrefe.
- DOLLASE, R. (2000). Kinder zwischen Familie und Peers. In A. Herlth, A. Engelbert, J. Mansel & C. Palentien (Hrsg.), *Spannungsfeld Familienkindheit* (S. 176-191). Opladen: Leske + Budrich.
- DRÖBLER, T. (2002). Drogenprävention in den Erzieherischen Hilfen. H. Arnold & H.-J. Schille (Hrsg.), *Handbuch Drogen und Drogenprävention* (S. 307-324). Weinheim: Juventa.
- DROGEN UND SUCHTBERICHT DER BUNDESREGIERUNG (2009). *Computerspiel- und Internetsucht* (S. 88-92). Verfügbar unter: http://www.bmg.bund.de/fileadmin/redaktion/pdf_misc/moderne-drogenpolitik-drogenbericht-2009.pdf [01.03.2013].
- ELLRICH, L. (2003). Identitätskonzepte der neuen digitalen Elite. In C. Winter, T. Thomas & A. Hepp (Hrsg.), *Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur* (S. 298-308). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- ENGLE, D. & ARKOWITZ, H. (2006). *Ambivalence in psychotherapy. Facilitating readiness to change*. New York: The Guilford Press.
- ERIKSON, E.H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ERIKSON, E.H. (1979). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ERIKSON, E.H. (2003). *Jugend und Krise*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FALTERMAIER, T. (2003). Subjektive Theorien von Gesundheit und Krankheit. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 57-77). Göttingen: Hogrefe.
- FEIERABEND, S. & RATHGEB, T. (2005). Medienverhalten Jugendlicher 2004. In *Media Perspektiven*, 7/2005, S. 320-332.
- FEIERABEND, S. & KUTTEROFF, A. (2007). Medienumgang Jugendlicher in Deutschland. In *Media Perspektiven*, 2/2000, S. 83-95.
- FILECCIA, M. & SCHMIDT, U. (2006). Ein schwieriges Zusammenspiel. Computerspiel und Schule. In W. Kampinsik & M. Lorber (Hrsg.), *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit* (S. 225-238). München: kopaed.
- FISCHER, V. (2001). *Suchtprävention bei Jugendlichen*. Regensburg: S. Roderer.
- FISCHER, V. & LEPPIN, A. (2006). Rauchen und Alkoholkonsum. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 133-154). Göttingen: Hogrefe.

- FISCHER, T. & ZIEGENSPECK, J.W. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FISCHER, T. & LEHMANN, J. (2009). *Studienbuch Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FRANKENBERGER, R. & MEYER, G. (2008). *Postmoderne und Persönlichkeit*. Baden-Baden: Nomos.
- FRANKL, V. (1975). *Ärztliche Seelsorge*. München: Kindler.
- FRITZ, J. (2003). Warum eigentlich spielt jemand Computerspiele. In J. Fritz & W. Fehr (Hrsg.), *Computerspiele. Virtuelle Spiel und Lernwelten* (auf CD-ROM). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- FRITZ, J. (2005a). *Ich chatte, also bin ich. Virtuelle Spielgemeinschaften zwischen Identitätsarbeit und Internetsucht*. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/themen/YBL3QW.html> [01.03.2013].
- FRITZ, J. (2005b). Wie virtuelle Welten wirken. Über die Struktur von Transfers aus der medialen in die reale Welt. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: http://www.bpb.de/themen/OI6VDV,0,0,Wie_virtuelle_Welten_wirken.html [01.03.2013].
- FRITZ, J. (2007). Virtuell spielen – real erleben. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 129-146). Köln: Böhlau.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & RÖNNAU-BÖSE, M. (2009). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- FROMME, J., JÖRISSEN, B. & UNGER, A. (2008) *Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen*. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/15/fromme0812.pdf> [01.03.2013].
- FUNKEN, C. (2003). Digitale Identitäten. In C. Winter, T. Thomas & A. Hepp (Hrsg.), *Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur* (S. 282-297). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- GAPSKI, H. (2006). *Medienkompetenz messen? Verfahren und Reflexion zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen*. Düsseldorf: kopaed (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 3).
- GEIER, M. (1999). *Fake. Leben in künstlichen Welten*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- GIDDENS, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- GLOGAUER, W. (1995). *Die neuen Medien verändern die Kindheit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- GÖPPEL, R. (2005). *Das Jugendalter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- GOLDBERG, C. (1998). Familie in der Post-Moderne. In M. Preglau & R. Richter (Hrsg.), *Postmodernes Österreich?* (S. 239-266). Wien: Signum.
- GROSS, W. (1992). *Was ist das süchtige an der Sucht?* Hamburg: Neuland-Verlag.
- GROSS, W. (2004). Stoffungebundene Suchtformen: Die Drogen im Kopf. In *Psychomed*, 16/2004, S. 136-141.

- GRUBER, H., PRENZEL, M. & SCHIEFELE, H. (2006). Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 99-135). Weinheim: Beltz.
- GRUNDMANN, M. & HOFFMEISTER, D. (2008). Familie als Interaktions- und Beziehungsgeflecht. Zum Wandel der Familie als Erziehungsinstanz. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. III/2* (S. 195-215). Paderborn: Schöningh.
- GRÜSSER, S.M. & ROSEMEIER, H.P. (2004). Exzessive, belohnende Verhaltensweisen oder stoffungebundene Sucht. In *Psychomed*, 16/2004, S. 132-135.
- GRÜSSER, S. M. & THALEMANN, R. (2006a). *Computerspielsüchtig?* Bern: Hans Huber.
- GRÜSSER, S. M. & THALEMANN, R. (2006b). *Verhaltenssucht*. Bern: Hans Huber.
- HAHN, K. (1998). *Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HAHN, A. & JERUSALEM, M. (1999). *Stress und Sucht im Internet. Stand der Forschung und erste Ergebnisse einer On-Screen-Studie*. Verfügbar unter: http://www.andre-hahn.de/downloads/vortraege/1999/1999_Stress_Sucht_Internet_Charite.pdf [01.03.2013].
- HAHN, A. & JERUSALEM, M. (2001a). Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz. In J. Reithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher* (S. 279-293). Opladen: Leske + Budrich.
- HAHN A. & JERUSALEM, M. (2001b). *Internetsucht: Reliabilität und Validität in der Online-Forschung*. Verfügbar unter: http://www.andre-hahn.de/downloads/pub/2001/2001b_Internetsucht-Reliabilitaet_und_Validitaet_in_der_Online-Forschung.pdf [01.03.2013].
- HALL, S. (1999). Kulturelle Identität und Globalisierung. In K.H. Hörning & R. Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S. 393-441). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HALLER, R. (1996). Strukturelle Voraussetzungen wirksamer Suchtprävention. In R. Luckmann (Hrsg.), *Primäre Suchtprävention und Gesundheitsförderung* (S. 48-55). Salzburg: Amt der Salzburger Landesregierung.
- HALLMAIER, R. (1996). Neuere Konzepte von Suchtprävention. In R. Luckmann (Hrsg.), *Primäre Suchtprävention und Gesundheitsförderung* (S. 14-30). Salzburg: Amt der Salzburger Landesregierung.
- HEITMEYER, W. & HURRELMANN, K. (1993). Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung* (S. 109-133). Opladen: Leske + Budrich.
- HEPP, A., THOMAS, T. & WINTER, C. (2003). Medienidentitäten: Eine Hinführung zu den Diskussionen. In C. Winter, T. Thomas & A. Hepp (Hrsg.), *Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur* (S. 7-26). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- HERZIG, B. (2008). Schule und digitale Medien. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 498-504). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- HJELLE, L.A. & ZIEGLER, D.J. (1976). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. New York: McGraw-Hill.
- HÖFER, R. (2000). *Jugend, Gesundheit und Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- HÖSCHEN, D. (2006). „In jedem steckt ein Held“ oder MMORPGs. In W. Kaminski & M. Lorber (Hrsg.), *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit* (S. 133-145). München: kopaed.
- HOFFMANN, D. (2002). *Attraktion und Faszination Medien*. Münster: LIT.
- HOFFMANN, B. (2008). Bewahrpädagogik. In U. Sander, F. von Gross, K-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 42-50), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HONDRICH, K.O. (1996). Lassen sich soziale Beziehungen modernisieren? Die Zukunft von Herkunftsbindungen. In *Leviathan (Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft)*, Jg. 1996, S. 28-44.
- HORX, M. (2006). Hoppla, hier kommt mein zweites Ich! In *P.M., August 2006*, S. 13-24.
- HORX, M. (2007). Die Reise mit den Söhnen. Das Computerspiel „World of Warcraft“ und sein pädagogischer Nutzen. In *Psychologie Heute*, 12/2007, S. 44-51.
- HUGGER, K.-U. (2008a). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93-99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUGGER, K.-U. (2008b). Uses-and-Gratification-Approach und Nutzenansatz. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 173-178), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUGGER, K.-U. (2008c). Professionalisierung der Medienpädagogik. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 559-563). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUGGER, K.-U. (2010). Digitale Jugendkulturen: Eine Einleitung. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 7-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUGGER, K.-U. & WALBER, M. (2010). Digitale Lernwelten. Annäherung aus der Gegenwart. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten* (S. 9-18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HUGGER, K.-U. (2012). Sozialökologische Mediensozialisationsforschung und digitale Jugend. In M. Obermaier (Hrsg.), *Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierung – Pädagogische Suchbewegung* (S. 83-99). Paderborn: Schöningh.
- HUIZINGA, J. (2001). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- HURRELMANN, K. (1994). *Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche*. Weinheim: Beltz.
- HURRELMANN, K. (2004). *Lebensphase Jugend*. Weinheim und München: Juventa.
- HURRELMANN, K. (2008). Sozialisation. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. I* (S. 313-323). Paderborn: Schöningh.

- HURRELMANN, K. & ALBERT, M. (2006). *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006*. Frankfurt am Main: Fischer.
- HURRELMANN, K. & QUENZEL, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa.
- JÄCKEL M. & WOLLSCHIED, S. (2006). Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen im familialen Kontext. In *Media Perspektiven*, 11/2006, S. 585-594.
- JÄGER, R.S. & MOORMANN, N. (2008). Merkmale pathologischer Computerspielnutzung im Kindes- und Jugendalter. Verfügbar unter: <http://www.medieninfo.bayern.de/index.asp?MNav=%201&2NDNav=0&TNav=2&Med=1112> [01.03.2013].
- JANSEN, H. (2007). *Wenn Freiheit Wirklichkeit wird. Erlebnispädagogisches Jugendpastoral in kritischer Sichtung*. Berlin: LIT Verlag.
- JERUSALEM, M. (2006). Theoretische Konzeption der Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 31-57). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- JIM 2004. *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2004.pdf> [01.03.2013].
- JIM 2008. *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf [01.03.2013].
- JIM 2009. *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf09/JIM-Studie2009.pdf> [01.03.2013].
- JIM 2012. *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf [01.03.2013].
- KÄHLER, D. (2001). *Die Mediatisierung der Jugend*. Aachen: Shaker.
- KALUZA, G. (2003). Stress. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 339-361). Göttingen: Hogrefe.
- KAMMERER, B. (2000). *Starke Kinder – keine Drogen*. Nürnberg: emwe.
- KAMMERER, B. (2002). Eine Einführung in die Zukunft der Suchtprävention – Suchtprävention der Zukunft. In B. Kammerer, K. Kretschmar & R. Rumrich (Hrsg.), *Zukunft der Suchtprävention – Suchtprävention der Zukunft* (S. 9-14). Nürnberg: emwe.
- KAMMERL, R. (2004). *Internetbasierte Kommunikation und Identitätskonstruktion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- KELLERMANN, B. (1987). Pathologisches Glücksspiel und Suchtkrankheit – aus suchtpsychiatrisch-therapeutischer Sicht. In *Suchtgefahren*, 33, S. 110-120.
- KERRES, M. (2003). Medien in der Erziehungswissenschaft: Status und Probleme. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/03-1/kerres03-1.pdf> [01.03.2013].
- KEUPP, H., AHBE, T., GMÜR, W., HÖFER, R., MITZSCHERLICH, B., KRAUS, W. & STRAUS, F. (2008). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbeck: Rowohlt.
- KEUPP, H. (1994). Ambivalenzen postmoderner Identität. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten* (S. 336-351). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KIELHOLZ, A. (2008). *Onlinekommunikation*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- KLEIN, MICHAEL (2003). Sucht und Abhängigkeit als Gefährdungspotential für Kinder und Jugendliche. In J. Faulde (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen* (S. 55-70). Weinheim: Juventa.
- KLEIN-HEBLING, J. (2006). Gesundheit im Kindes- und Jugendalter: Symptomatik, gesundheitsförderliches und gesundheitsriskantes Verhalten. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 13-30). Göttingen: Hogrefe.
- KNECHT, T. (2005). Psychiatrische Aspekte des Internets. In *Schweizer Ärztezeitung*, 86, Nr. 29/30, S. 1806-1811.
- KÖLSCH, H. & WAGNER, F.-J. (2004). *Erlebnispädagogik in der Natur*. München: Ernst Reinhardt.
- KRAMPEN, G. & GREVE, W. (2008). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 652-686). Weinheim: Beltz.
- KRAPPMANN, L. (2000). *Soziologische Dimension der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KRATZER, S. (2006). *Pathologische Internetnutzung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- KRAUS, W. (2000). *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Herbolzheim: Centaurus.
- KRAUS, W. & MITZSCHERLICH B. (1995). Identitätsdiffusion als kulturelle Anpassungsleistung. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, S. 65-72.
- Krotz, F. (2003). Medien als Ressource der Konstitution von Identität. Eine konzeptionelle Klärung auf der Basis des Symbolischen Interaktionismus. In C. Winter, T. Thomas & A. Hepp (Hrsg.), *Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur* (S. 27-48). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- KUHN, A. (2009). *Vernetzte Medien*. Konstanz: UVK.
- KYRIAKIDIS, N. (2005). *Fun, Anyone? Jugendliche Sozialisation und die Faszinationskraft von Video- und Computerspielen*. Berlin: Europäischer Universitätsverlag.
- LEFFELSEND, S. (2002). *Kognitive und motivationale Aspekte des Einflusses von Modellpersonen auf die Generierung eines bereichsspezifischen Selbstkonzepts*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

- LENZ, A. (2003). Empowerment zur Stärkung individueller psychosozialer Ressourcen. In J. Faulde (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche verstehen – fördern – schützen* (S. 119-130). Weinheim: Juventa.
- LIEBAU, E., KLEPACKI, L. & ZIRFAS, J. (2009). *Theatrale Bildung*. Weinheim: Juventa.
- LIN, C.A. (2002). Perceived gratifications of online media service use among potential users. In *Telematics and Informatics*, 19, S. 3-19.
- LOHHAUS, A. & KLEIN-HEBLING, J. (2006). Stress und Stressbewältigung. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 325-347). Göttingen: Hogrefe.
- LÖSEL, F. & BENDER, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 57-78). München: Ernst Reinhardt.
- MACHA, H. (2012). Familie. In M. Obermaier (Hrsg.), *Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierung – Pädagogische Suchbewegungen* (S. 131-143). Paderborn: Schöningh.
- MAGDANS, F. (2008). Internetsucht. Die Dopamin-Dusche. ZEIT online vom 06.06.2008. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/online/2008/24/internet-sucht-tagung> [01.03.2013].
- MANSEL, J. (2000). Kindliche Entwicklung zwischen Selbstbestimmung und Strukturierung. In A. Herlth, A. Engelbert, J. Mansel & C. Palentien (Hrsg.), *Spannungsfeld Familienkindheit* (S. 192-201). Opladen: Leske + Budrich.
- MARCIA, J.E. (1989). Identity diffusion differentiated. In M.A. Luszcz & T. Nettelbeck (Hrsg.), *Psychological development across the life-span* (S. 289-295). North-Holland: Elsevier.
- MARCIA, J.E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer & J.L. Orlofsky (Hrsg.), *Ego Identity* (S. 3-21). New York: Springer.
- MARKS, J. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. In *British Journal of Addiction*, 85, S. 1389-1394.
- MARLATT, G.A., BAER, J.S., DONOVAN, D.M. & KIVLAHAN, D.R. (1988). Addictive behaviours: Etiology and treatment. In *Annual Review of Psychology*, 39, S. 223-252.
- MAROTZKI, W. (2003). Bildung und Internet. In J. Beillerot & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich* (S. 126-141). Münster: Waxmann.
- MASLOW, A.H. (1973). *Psychologie des Seins*. München: Kindler.
- MASLOW, A.H. (1999). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- MAYER, K.U. & MÜLLER W. (1994). Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne. Lebensläufe im Wohlfahrtsstaat. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten* (S. 265-295). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MEAD, G.H. (1976). *Sozialpsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- MEIXNER, S. & JERUSALEM, M. (2006). Exzessive Mediennutzung: Internetsurfen und Fernsehen. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 301-324). Göttingen: Hogrefe.
- MERKERT, R. (1992). *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- MERTENS, G. (1989). *Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- MERTENS, G. (1998). *Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- MERTENS, G. (2008a). *Balancen. Pädagogik und das Streben nach Glück*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- MERTENS, G. (2008b). Humanökologie der Erziehung und Bildung. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. I* (S. 567-594). Paderborn: Schöningh.
- MERTENS, G. (2010). *Die Bedingungen von Bildung stärken. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen zur Resilienzforschung*. Vortrag in der Görres-Gesellschaft Salzburg zu dem Rahmenthema: Worin treibt die Erziehungswissenschaft – und wohin wird sie getrieben?
- MICHL, W. (2009). *Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- MIKOS, L., WINTER, R. & HOFFMANN, D. (2009). Einleitung: Medien – Identität – Identifikationen. In L. Mikos, D. Hoffmann, & R. Winter (Hrsg.), *Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen* (S. 7-20). Weinheim: Juventa.
- MISOCH, S. (2004). *Identitäten im Internet*. Konstanz: UVK.
- MITTAG, W. (2006). Evaluation von Gesundheitsfördermaßnahmen. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 87-112). Göttingen: Hogrefe.
- MONTESORI, M. (1966). *Von der Kindheit zur Jugend*. Freiburg: Herder.
- MORAHAN-MARTIN, J. & SCHUMACHER, P. (2003). Loneliness and social uses of the internet. In *Computers in Human Behaviour, 19*, S. 659-671.
- MORAHAN-MARTIN, J. (2008). Internet abuse: Emerging trends and lingering questions. In A. Barak (Hrsg.), *Psychological aspects of cyberspace* (S. 32-69). New York: Cambridge University Press.
- MOSER, H. (2010). *Einführung in die Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MOUSLY, S. (2007). *Heimat im Fernsehen*. Saarbrücken: VDM.
- MUMMENDEY, H.D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.
- MUSSWEILER, T. (2006). Sozialer Vergleich. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozial- und Kommunikationspsychologie* (S. 103-111). Göttingen: Hogrefe.

- NEUB, N. (2008). Medienbildung und Bildung im Kindergarten. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 489- 497). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NIEBAUM, I. (2000). *Leitlinien einer schulischen Suchtprävention*. Hohengehren: Schneider.
- NOLLER, P. & PAUL, G. (1991). *Jugendliche Computerfans*. Frankfurt am Main: Campus.
- NOLTING, H.-P. (1998). *Lernfall Aggression*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- NUBER, U. (2005). Resilienz: Immun gegen das Schicksal? *Psychologie Heute*, 9/2005, S. 20-30.
- OERTER, R. (2008). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 85-116). Weinheim: Beltz.
- OERTER, R. & DREHER, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318). Weinheim: Beltz.
- OERTER, R. & DREHER, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 271-332). Weinheim: Beltz.
- ORZACK, M.H. (1998). Computer addiction: What is it? In *Psychiatric Times*, Vol. 15, No. 8, S. 1-5. Verfügbar unter: <http://www.psychiatrictimes.com/internet-addiction/content/article/10168/54286> [01.03.2013].
- OTTO, H.-U., KUTSCHER, N., KLEIN, A. & ISKE, S. (2005). *Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen*. Verfügbar unter: <http://pub.uni-bielefeld.de/download/2315442/2319791> [01.03.2013].
- PAECHTER, M. (2006). Soziale Beziehungen im Internet. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozial- und Kommunikationspsychologie* (S. 610-616). Göttingen: Hogrefe.
- PEKRUN, R. & MERTENS, G. (1998). Bedürfnis/Bedürfnisethik. In *Lexikon der Bioethik, Band 1* (S. 296-301). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- PETERMANN, H. , MÜLLER, H., KERSCH, B. & RÖHR, M. (1997). *Erwachsenwerden ohne Drogen*. Weinheim: Juventa.
- PETERMANN, H. & ROTH, M. (2006). *Suchtprävention im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- PETERMANN, F. & KOGLIN, U. (2006). Aggressivität und Gewalt. In A. Lohaus, M. Jerusalem & J. Klein-Heßling (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter* (S. 113-132). Göttingen: Hogrefe.
- PETERSEN, K.U. & THOMASIU, R. (2010). *Beratungs- und Behandlungsangebote zum pathologischen Internetgebrauch in Deutschland. Endbericht an das Bundesministerium für Gesundheit*. Hamburg: Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf, Deutsches Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters.
- PFEIFFER, R. (2009). *Warum World of Warcraft süchtig machen kann*. Verfügbar unter: <http://www.aktiv-gegen-mediensucht.de/downloadverzeichnis/1/4/12/warum-world-of-warcraft-suechtig-machen-kann/> [01.03.2013].
- PINQUART, M. & SILBEREISEN, R.K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Weinheim: Beltz.

- POPPE, H. & MUSALEK, M. (2009). Online – zwischen Faszination und Sucht. In D. Batthyány, & A. Pritz (Hrsg.), *Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte* (S. 281-289). Wien: Springer.
- POSTMAN, N. (1992). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt: Fischer.
- PROCHASKA, J. (2007). Stages of Change – Phasen der Verhaltensänderung, Bereitschaft und Motivation. In J. Kerr, R. Weinkunat & M. Moretti (Hrsg.), *ABC der Verhaltensänderung* (S. 118-132). München: Urban & Fischer.
- REICH, K. (2012). Die inklusive Universitätsschule Köln. In M. Obermaier (Hrsg.), *Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierung – Pädagogische Suchbewegungen* (S. 159-171). Paderborn: Schöningh.
- REIMER, M. (2008). Eskapismus-Konzept. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 297-300). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REINDERS, H. & WILD, E. (Hrsg.) (2003). *Jugendzeit – Time Out?* Opladen: Leske + Budrich.
- REINERS, A. (2003). *Praktische Erlebnispädagogik*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- RÖHM, A. (2002). Präventionsebenen und Handlungsstrategien. In H. Arnold & H.-J. Schille (Hrsg.), *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention* (S. 265-281). Weinheim: Juventa.
- RÖLL, F.J. (2008). Außerschulische Jugendmedienarbeit. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 512-518). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ROLL, O. (2003). *Internetnutzung aus Konsumentensicht*. Wiesbaden: DVU.
- ROLLNICK, S., MILLER, W.R. & BUTLER, C.C. (2008). *Motivational interviewing in health care*. New York: The Guilford Press.
- ROTH, M, RUDERT, E. & PETERMANN, H. (2003). Prävention bei Jugendlichen. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 399-418). Göttingen: Hogrefe.
- RUCH, W. & ZUCKERMAN, M. (2001). Sensation Seeking and Adolescence. In J. Raithel (Hrsg.), *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher* (S. 97-110). Opladen: Leske + Budrich.
- SCHERHORN, G. (2000). Umwelt, Arbeit und Konsum – Mikroökonomische Aspekte des Konsums. In D. Rosenkranz & N.F. Schneider, (Hrsg.), *Konsum. Soziologische, ökonomische und psychologische Perspektiven* (S. 283-304). Opladen: Leske + Budrich.
- SANDBOTHE, M. (1997). Interaktivität – Hypertextualität - Transversalität. In S. Münker & A. Roesler (Hrsg.), *Mythos Internet* (S. 56-84). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SAB, H., WITTCHEN, H.-U. & ZAUDIG, M. (1998). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV* (S. 221-267). Übersetzt nach der 4. Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders der American Psychiatric Association. Göttingen: Hogrefe.
- SCHACHTNER, C. (2010). Ich bin online, also bin ich. In *Psychologie Heute*, 3/2010, S. 30-34.

- SCHÄFER, M. & LOJEWSKI, J. (2007). *Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes*. München: kopaed.
- SCHATZ, T. (2003). Die individuelle Funktion des Chatters bei Jugendlichen. In *medien + erziehung*, 5/2003, S. 76-86.
- SCHAUDIG, M. (2012). Ver(w)irrt im Medienschwungel. Philosophie Annotationen zu medialer Realität, Fiktionalität und Virtualität – Eine Polemik. In M. Obermaier (Hrsg.), *Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierung – Pädagogische Suchbewegungen* (S. 213-220). Paderborn: Schöningh.
- SCHULE, R.S. (2005). Das „Digitale Gefälle“ als Gerechtigkeitsproblem. In *Informatik Spektrum, Band 28, Heft 6/2005*, S. 474-458.
- SCHMIDT, L.R. (2003). Public Health Ansätze. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 163-180). Göttingen: Hogrefe.
- SCHNEEWIND, K.A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- SCHORB, B. (2008). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 75- 86), Wiesbaden: VS Verlag von Sozialwissenschaften.
- SCHWEIGER, W. (2007). *Theorien der Mediennutzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SEIFERT, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Kindern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (2002). Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 833-846). Weinheim: Beltz.
- SEREDYNSKI, J.A. (2012). *Bildungsmomente theaterpädagogischer Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- SIMON, B. & TRÖTSCHEL, R. (2006). Soziale Identität. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 684-693), Göttingen: Hogrefe.
- SIX, U., GLEICH, U. & GIMMLER, R. (Hrsg.) (2007). *Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- SMITH, B. & BAUMANN, A. (2007). Physikalische Umwelten. In J. Kerr, R. Weitkunat & M. Moretti (Hrsg.), *ABC der Verhaltensänderung* (S. 146-159). München: Urban & Fischer.
- SOMMER, P.E. (2004). *Generation-Com*. Mammendorf: pIV pro literatur Verlag Robert Mayer Scholz.
- SPANHEL, D. (2008). Schule und traditionelle Medien. In U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 505-511). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STAVEMANN, H.H. (2005). Einleitung: KVT-Basisvariablen und grundlegende Therapeutenregeln. In H.H. Stavemann (Hrsg.), *KVT-Praxis. Strategien und Leitfäden für die Kognitive Verhaltenstherapie* (S. 1-15). Weinheim: Beltz.

- STEINER, G. (2006). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 137-202). Weinheim: Beltz.
- STEINBERG, L. (2005). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- STEVENS, V. (2007). Lernen von Gewohnheiten und Fertigkeiten. In J. Kerr, R. Weitkunat & M. Moretti (Hrsg.), *ABC der Verhaltensänderung* (S. 253-266). München: Urban & Fischer.
- STRAß, U. (1995). *Hunger nach Sinn. Von der Suchtprävention zur Gesundheitsförderung*. Stuttgart: Verlag Burkhard Fehrlen.
- STRAUB, J. (1991). Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen. In *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 14 Jg., 23, S. 49-71.
- STRAUB, J. (2000). Identität als psychologisches Deutungskonzept. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- SUCKFÜLL, M. (2004). *Rezeptionsmodalitäten*. München: Reinhard Fischer.
- SÜSS, D., LAMPERT, M. & WIJNEN, C.W. (2010). *Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing up digital. The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- THALEMANN, C. N. (2009). Verhaltenssucht. In D. Batthyány & A. Pritz (Hrsg.), *Rausch ohne Drogen* (S. 1-17). Wien: Springer.
- THURN, B. (1992). *Mit Kindern szenisch spielen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- TNS EMNID & INITIATIVE D21 (2011). *Der (N)Onliner Atlas 2011. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung*. Verfügbar unter: <http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2011/07/NOnliner2011.pdf> [01.03.2013].
- TULODZIECKI, G. (2005). *Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/05-1/tulodziecki05-1.pdf>. [01.03.2013].
- TURKLE, S. (1998). *Leben im Netz*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- TURKLE, S. (2011). Das Internet ist noch nicht erwachsen. In *Psychologie heute*, 7/2011, S. 42-45.
- UNLAND, H. & LINDINGER, P. (2003). Rauchen. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 247-267). Göttingen: Hogrefe.
- VOGLER, C. (1997). *Die Odyssee des Drehbuchschreibers*. Frankfurt: Zweitausendeins.
- VOISKOUNSKY, A.E. (2008). Flow experience in cyberspace: Current studies and perspectives. In A. Barak (Hrsg.), *Psychological aspects of cyberspace* (S. 70-101). New York: Cambridge University Press.

- WAGNER, U., THEUNERT, H., GEBEL, C. & LAUBER, A. (2004). *Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender. Erster Untersuchungsabschnitt zur Studie „Umgang Heranwachsender mit Konvergenz im Medienensemble“*. BLM Schriftenreihe Band 74, München.
- WEBER, S. & DIXON, S. (2007). *Growing up online. Young people and digital technologies*. New York: Palgrave Macmillian.
- WEIDENMANN, B. (2006). Lernen mit Medien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 137-202). Weinheim: Beltz.
- WEINTZ, J. (2008). *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Berlin: Schibri Verlag.
- WELSCH, W. (2006). *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- WELSCH, W. (2008). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- WELSCHER-FORCHE, U. (1990). *Das darstellende Spiel in der Schule für Lernbehinderte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WELTER-ENDERLIN, R. (2008). Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin & B. Hildebrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7-19). Stuttgart: Carl-Auer Verlag.
- WERNER, E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 20-31). München: Ernst Reinhardt.
- WILK, L. (2000). Veränderte Familienformen – postmoderne kindliche Lebenswelten? In A. Herlth et al. (Hrsg.), *Spannungsfeld Familienkindheit* (S. 23-46). Opladen: Leske + Budrich.
- WILSON, E. J. III (2004). *The information revolution and developing countries*. Massachusetts: MIT Press.
- WINK, S. & LINDNER, K. (2002). *Kids und Computerspiele*. Mainz: Logophon.
- WINKLER, M. (2008). Sozialisation. Probleme der sozialen Identität. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. I* (S. 325-333). Paderborn: Schöningh.
- WÖFLING, K. & MÜLLER, K.W. (2009). Computerspielsucht. In D. Batthyány & A. Pritz (Hrsg.), *Rausch ohne Drogen* (S. 291-307). Wien: Springer.
- WOLFFERSDORFF, C. v. (2002). Drogengebrauch als interkulturelles Phänomen. In H. Arnold & H.-J. Schille (Hrsg.), *Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention* (S. 15-39). Weinheim und München: Juventa.
- WOLSTEIN, J. (2007). *Stellungnahme zum Suchtpotential des Multiplayer-Online-Rollenspiels „World of Warcraft“*. Verfügbar unter: <http://www.aktiv-gegen-mediensucht.de/downloadverzeichnis/1/9/17/stellungnahme-zum-suchtpotential-von-world-of-warcraft/> [01.03.2013].
- WUBBOLDING, R.E. (2011). *Reality therapy*. Baltimore: United Book Press.
- WUSTMANN, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

- YOUNG, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. In *Cyber Psychology & Behaviour*, Vol. 1, S. 237-244.
- YOUNG, K. S. (1999). *Caught in the net. Suchtgefahr Internet*. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- ZEIHER, H. & ZEIHER, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder*. Weinheim: Beltz.
- ZILLMANN, D. (1988). Mood management through communication choices. In *The American Behavioural Scientist (1986-1994)*, Jan/Feb 1988, 31, 3, S. 327-340.
- ZWIEFKA, N. (2007). *Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet*. München: Reinhard Fischer.

Links:

- http://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96kosystemischer_Ansatz_nach_Bronfenbrenner [01.03.2013]
- http://de.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft [01.03.2013]
- <http://vplno1.vkw.tu-dresden.de/oeko/ziele.html> [01.03.2013]
- <http://www.dieterbaackepreis.de> [01.03.2013]
- http://www.fklnf.de/fileadmin/downloads/Sucht/Flyer_REHA_Spielen_PC.pdf [01.03.2013]
- http://www.linux-user.de/ausgabe/2006/08/056-wow/wow_10.png [01.03.2013]
- http://www.netaddiction.com/index.php?option=com_bfquiz&view=onepage&catid=46&Itemid=106 [01.03.2013]
- <http://www.netmoms.de/fragendetail/5343369> [01.03.2013]
- <http://www.schau-hin.info> [01.03.2013]
- <http://www.triplep.de> [01.03.2013]
- http://www.uke.de/kliniken/psychiatrie/index_11358.php [01.03.2013]
- <http://www.waldritter.de> [01.03.2013]
- <http://www.zeit.de/online/2008/24/internet-sucht-tagung> [01.03.2013]