

# Kinderrechte im digitalen Raum

## *Implikationen für Medienbildung im 21. Jahrhundert*

Sonja Gabriel<sup>1</sup>

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1042>

### *Zusammenfassung*

Die weit verbreitete Nutzung digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche führte dazu, dass die Kinderrechte auch auf den digitalen Raum erweitert wurden. Diese Erweiterung bezieht sich einerseits darauf, dass Minderjährige das Recht auf Information und Unterhaltung im virtuellen Raum haben, und andererseits darauf, den Schutz vor zahlreichen Gefahren zu gewährleisten. Nach einer inhaltlichen Annäherung an die Kinderrechte im digitalen Raum geht dieser Beitrag speziell auf die Altersgruppe der 6- bis 10-Jährigen ein und diskutiert, welche Anknüpfungspunkte es im Lehrplan der Volksschule bzw. im Kompetenzmodell digi.komp4 sowie in diversen frei erhältlichen Unterrichtsunterlagen für die Volksschule (z.B. von saferinternet.at) gibt. Die Analyse der genannten Dokumente zeigt auf, dass in diesen für den Unterricht in der Volksschule durchaus zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den Kinderrechten im digitalen Raum vorhanden sind. Argumentiert werden soll aber auch, dass eine (digitale) Medienbildung unerlässlich ist, um Kindern bereits in der Volksschule ausreichend Handlungsoptionen zu vermitteln, damit sie selbstbestimmt mit den Potentialen und Gefahren der digitalen Welten umgehen können.

#### *Keywords:*

Kinderrechte  
Potentiale und Gefahren digitaler Medien  
Medienbildung

## 1 Einleitung

Im Herbst 1989 wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen eine UN-Konvention zu den Rechten von Kindern verabschiedet. Mit diesem Dokument wurden erstmals Grundwerte im Umgang mit Kindern festgelegt, die unabhängig von der sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Herkunft der Kinder gelten. Die insgesamt 54 Rechte, die Kinder damit als eigenständige Persönlichkeiten anerkennen und auf vier Prinzipien beruhen (Recht auf Gleichbehandlung, das Wohl des Kindes hat Vorrang, Recht auf Leben und Entwicklung sowie Achtung vor der Meinung des Kindes), beziehen sich unter anderem auf Schutz, Bildung, Gesundheit, Fürsorge und Spiel (UNICEF Österreich, 1990). Durch die Omnipräsenz von digitalen Medien und als besondere Ausprägung neue Formen der sozialen Vernetzung in Form von sozialen Netzwerken im westeuropäischen Alltag haben in den letzten Jahren auch Kinder immer früher Zugang zu Internet-Angeboten und Diensten – so zeigt die KIM-Studie 2020 (Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest, 2021), dass die Haushalte in Deutschland flächendeckend mit Internetzugang und Smartphones ausgestattet sind und bereits die Hälfte der 6- bis 13-Jährigen ein Handy bzw. Smartphone besitzt. Bei der Internetnutzung durch diese Altersgruppe stehen Informationsrecherche, digitale Spiele und Kommunikation an der Spitze. Geht es um soziale Medien, so werden YouTube, WhatsApp, TikTok, Instagram und Snapchat, aber auch Facebook häufig genutzt. Der Jugend-Internet-Monitor (Saferinternet.at, 2021a), der 11- bis 17-Jährige in den Fokus nimmt, zeigt auf, dass in dieser Altersgruppe Social Media eine tragende Rolle spielen und im Vergleich zum Vorjahr an Bedeutung noch zugelegt haben. So nutzen laut der Studie 98 % der Befragten WhatsApp, 93 % YouTube und 84 % Instagram. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind hier nur marginal. Bei den Jüngeren wird vor allem TikTok immer beliebter.

<sup>1</sup> Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien.

E-Mail: [sonja.gabriel@kphvie.ac.at](mailto:sonja.gabriel@kphvie.ac.at)

Die Verwendung sozialer Medien für Kinder und Jugendliche birgt durchaus Potentiale – so können Heranwachsende beispielsweise das Schlüpfen in unterschiedliche Identitäten ausprobieren und Unterstützung bei der Herausbildung der eigenen Identität erfahren (Schmidt, Paus-Hasebrink & Hasebrink, 2011). Wie Alfert (2015) zusammenfasst, geht es für Kinder und Jugendliche in sozialen Netzwerken oft darum, Erfahrungen im Bereich des Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement zu machen, also um die Kernfragen: Wer bin ich?, Welche Position habe ich in meinem sozialen Netzwerk? und Wie orientiere ich mich in der Welt? (Paus-Hasebrink, Schmidt & Hasebrink, 2011). Neben diesen Funktionen gibt es allerdings auch Bereiche, die als weniger positiv bezeichnet werden können. So zeigen Studien, dass Kinder und Jugendliche in Online-Umgebungen vermehrt Inhalten und Situationen ausgesetzt sind, die sowohl eine psychische als auch in der Folge eine physische Bedrohung darstellen können. Immerhin 7 % der Befragten gaben bei der KIM-Studie (Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest, 2021) an, bereits auf Inhalte gestoßen zu sein, die ihnen Angst gemacht bzw. die sie als für sich selbst ungeeignet bezeichnet hatten. Dies betrifft zum einen erotische und pornografische Darstellungen, aber auch Gewaltszenen oder furchteinflößende Videos. Eine besondere Bedrohung, die sich durch den leichten Zugang zu Kommunikation mit Unbekannten im Internet ergibt, ist Cybergrooming. Darunter wird die verbotene Anbahnung von Sexualkontakten mit Minderjährigen verstanden, die mit Hilfe von digitalen Medien erfolgt. Ziel der meist erwachsenen, männlichen Täter ist die Durchführung realer verbotener sexueller Handlungen. Die Kontaktaufnahme über das Internet dient dabei zumeist dem Aufbau von Vertrauen zwischen Täter und Opfer. Eine österreichische Studie (Kohout, 2018) dazu zeigt auf, dass das Thema nicht nur eine Randerscheinung ist: Ein Viertel der Befragten fand sich online bereits in der Situation, dass ihnen unangenehme intime bzw. sexuelle Fragen gestellt wurden. Da Nutzende von Smartphones, Tablets und dem Internet generell immer jünger werden, ist zu befürchten, dass die Zahl jener Kinder und Jugendlichen, die mit solchen unangenehmen Situationen konfrontiert werden, in den nächsten Jahren weiter ansteigt. Dies bestätigt auch eine im Dezember 2021 veröffentlichte Studie zum Thema Cybergrooming: Bei einer Befragung von 2000 in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen zwischen acht und 18 Jahren stellte sich heraus, dass beinahe ein Viertel davon von Erwachsenen via Onlinekontakt aufgefordert wurde, sich abseits der digitalen Medien zu treffen (Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 2021). 14 % der Befragten gaben sogar zu, dass Erwachsene von ihnen verlangt hatten, sich vor der Webcam auszuziehen oder die Smartphone-Kamera zu aktivieren. Kanäle, über die Cybergrooming stattfindet, sind soziale Netzwerke (vor allem Instagram), Kommunikationsapps (WhatsApp, Snapchat) oder Online-Spiele (vor allem FIFA und Minecraft). Eine weitere Entwicklung, die sich aufgrund der Nutzung von digitalen Medien – vor allem durch Smart Toys (also Spielzeuge, die auf Verhalten und Eingaben der Nutzenden aufgrund von Software und künstlicher Intelligenz reagieren und häufig mit dem Internet verbunden sind) sowie Wearables (z.B. Smartwatches), aber auch Webseiten und Apps, die auf Nutzung durch Kinder ausgelegt sind – ergibt, hängt mit einer anderen Gefahr zusammen. Fragen zur Datensicherheit und Privatsphäre von Kindern drängen sich hier auf. Wie Holloway (2019) aufzeigt, geht es dabei einerseits um die Kommerzialisierung der Daten, weil Kinder häufig zu jung sind, um zu verstehen, wofür sie ihre Einwilligung geben, wenn sie eine bestimmte Anwendung nutzen, aber auch um die Sammlung von Daten über einen langen Zeitraum – erstmals können lückenlose Datensammlungen von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter erfolgen. Diese Tendenzen zeigen sich auch in den bildungsindustriellen Entwicklungen des österreichischen Bildungswesens (Hug & Madritsch, 2020), die ebenfalls mit Hilfe von Daten eine Art der Überwachung und Kontrolle ausüben. Obwohl die Verwendung von digitalen Medien für Kinder und Jugendliche auch Potentiale birgt (wie beispielsweise Partizipation, Kommunikation und Vernetzung), zeigt sich – wie in den vorhergehenden Absätzen diskutiert – eine Reihe an Bedrohungen, die sich durch die unter den Minderjährigen weit verbreitete Nutzung von Online-Diensten ergibt. Es muss daher zu einer Aktualisierung der Kinderrechte kommen und als Konsequenz daraus müssen gesamtgesellschaftliche Forderungen an (aber nicht ausschließlich an) Bildungsinstitutionen gestellt werden.

## 2 Kinderrechte im digitalen Raum

### 2.1 Mediatisierte Kindheit verlangt andere Zugänge

Wie bereits eingangs festgestellt wurde, verbringen Kinder und Jugendliche in vielen Teilen der Welt ein beträchtliches Ausmaß ihrer (Frei-)Zeit mit digitalen Medien. Besonders die durch die Covid-19-Pandemie verursachten Restriktionen (vor allem während der Lockdown-Phasen), die besonders Kinder und Jugendliche in ihren Freizeitaktivitäten einschränkten, führten dazu, dass digitale Medien – allen voran digitale Spiele und

soziale Netzwerke – einen stärkeren Zulauf erhielten. Wie C. Trültzsch-Wijnen & Trültzsch-Wijnen (2020) in einer Studie herausfanden, wurde in vielen Familien die Bildschirmzeit während der Lockdowns erhöht, was dazu führte, dass Kinder neue Medienformate ausprobierten. Dabei dienten digitale Medien nicht nur als Ablenkung von der aktuellen Situation durch Unterhaltung und Kommunikation, sondern hatten durchaus positiven bzw. negativen Einfluss auf die Psyche und Physis von Heranwachsenden. Digitale Medien wurden in dieser Zeit von Kindern und Jugendlichen einerseits als Coping-Strategie eingesetzt, andererseits führte die verstärkte Nutzung (in Verbindung mit Restriktionen in Bezug auf Bewegungsfreiheit) zu verminderter physischer Aktivität (Korhonen, 2021). Besonders soziale Medien spielten in Zusammenhang mit Depression eine gewichtige Rolle (Rideout, Fox, Peebles & Robb, 2021).

There are already countless examples of how [...] digital tools can help promote human development [...]. The power of technology to jump across borders and time zones, to join the once disparate, and to foster social connectedness, has provided the means for the children and young people of today to participate in a global society in ways previously not possible. Sadly, there are also new or evolving risks – exposure to violence; access to inappropriate content, goods and services; concerns about excessive use; and issues of data protection and privacy. (Third, Bellerose, Dawkins, Keltie & Pihl, 2014, S. 6)

All diese Entwicklungen, die auch in einer Post-Corona-Zeit nicht mehr rückgängig zu machen erscheinen, bedingen geradewegs eine Weiterentwicklung der Kinderrechte, um eben die Mediatisierung, die in vielen Kinder- und Jugendzimmern Einzug gehalten hat, berücksichtigen zu können.

## 2.2 Inhalte der digitalen Kinderrechte

Bereits Anfang 2019 luden die Vereinten Nationen interessierte Akteur\*innen ein, sich mit Kinderrechten im digitalen Umfeld auseinanderzusetzen. Gleichzeitig wurden im Zuge dieses Prozesses mehr als 700 Kinder und Jugendliche aus insgesamt 28 Ländern konsultiert. Dabei wird unter dem digitalen Raum nicht nur das Internet, sondern kommerzielle sowie öffentliche Angebote in digitaler Form subsumiert. Explizit genannt werden Computertechnologien und digital vernetzte Technologien genauso wie das World Wide Web, (soziale) Netzwerke, Apps, Big Data, Online-Spiele und einige mehr – grundlegend „jede (technische) Entwicklung, die Zugang zu oder Dienste für die digitale Lebenswelt ermöglicht“ (Stiftung Digitale Chancen, 2022). Im März 2021 wurde eine allgemeine Bemerkung mit erläuternden Hinweisen sowie einem Glossar und eine kinderfreundliche Version der Kinderrechte im digitalen Raum veröffentlicht (United Nations Committee on the Rights of the Child, 2021). Folgende Bereiche werden im Besonderen angesprochen:

Jedes Kind hat das Recht auf uneingeschränkten und gleichberechtigten Zugang zur digitalen Welt – also unabhängig von Herkunft, sozialem Status, religiöser, politischer, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit. Dieser Gleichberechtigung stehen weniger der Digital Divide (also der Unterschied zwischen jenen, die Zugang zum Internet haben, und jenen, die keinen oder nur eingeschränkten Zugang haben (Ragnedda & Ruij, 2017)), sondern Phänomene der Online-Diskriminierung wie Cyber-Mobbing<sup>1</sup> und Hate-Speech<sup>2</sup> entgegen, da es dadurch zu Ausschluss gewisser Gruppen kommen kann. Damit einhergehend ist auch das Recht auf Schutz und Sicherheit, das besagt, dass Kinder in allen Lebensbereichen – also auch online – vor allen Formen von Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung und schlechter Behandlung geschützt werden müssen. Ein Ansatz, wie dies besser gelingen kann, ist das Modell des intelligenten Risikomanagements (Zentrum für Kinderschutz im Internet, 2015). Dieses Modell, das für Deutschland entwickelt wurde, teilt Kinder und Jugendliche in vier Altersgruppen ein und bezieht sich auf den Jugendmedienschutz in den Bereichen Angebotsgestaltung, Technik und Medienkompetenz. Ein weiterer Bereich der Kinderrechte im digitalen Raum betrifft das Recht auf freie Meinungsäußerung sowie auf Informationsfreiheit. Gerade durch die weltweite Vernetzung über Online-Medien ist das Beschaffen von Informationen sowie die Äußerung und Verbreitung der eigenen Meinung einfacher geworden. Diese Freiheit bedingt aber auch Risiken – Falschnachrichten, Verschwörungstheorien und dergleichen haben zugenommen. Um Kindern aber dieses Recht auch im digitalen Raum gewähren zu können, sind Schutzmechanismen (beispielsweise Filter und Jugendschutzprogramme in sozialen Netzwerken, um Minderjährige vor rechtsextremen oder anderen jugendgefährdeten Inhalten zu schützen, moderierte Foren und Chats) sowie Medienbildung notwendig.

Kinder haben zudem das Recht, sich mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln – da sich der öffentliche Raum mittlerweile auch in jene oben angeführten digitalen Räume erweitert hat, muss dieses Recht auch hier gelten. Soziale Netzwerke oder andere Dienste, bei denen sich Kinder und Jugendliche virtuell

treffen können, müssen daher genauso sicher sein wie digitale Spiele. Partizipation und demokratische Mitbestimmung sind ebenfalls in dieses Recht inkludiert.

All diese bereits erwähnten Bereiche tangieren ein weiteres Recht, nämlich jenes auf Privatsphäre und Datenschutz. Fotos von Kindern und Jugendlichen, die ohne deren Zustimmung online gepostet werden (beispielsweise von Eltern), stellen ebenso eine Verletzung dieses Rechts dar wie die Verwendung von Daten für kommerzielle oder politische Zwecke. Dieser Bereich hat gerade in den letzten Jahren immer wieder für Diskussionen gesorgt, Stichworte wie Sharenting – also das Teilen von Kinderbildern durch Eltern in sozialen Netzwerken (Blum-Ross & Livingstone, 2017; Steinberg, 2017) – oder die Missachtung von Datenschutz durch Apps – so fand eine Studie 2021 heraus, dass ungefähr jede fünfte App von beliebten Kinder-Apps, die in Googles Play Store verfügbar waren, nicht die Kriterien des Datenschutzes einhalten (The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, 2021) – sind Belege dafür.

Der letzte Bereich im Rahmen der Kinderrechte im digitalen Raum ist jener, der die Pädagogik am meisten betrifft: Das Recht auf Bildung und Medienkompetenz in Hinblick auf Digitalisierung. Dazu gehört, Kinder und Jugendliche zu befähigen, mit den Potentialen, Herausforderungen und Gefahren der Digitalisierung sachkundig umgehen zu können. Am Ende dieses Bildungsprozesses sollen Erwachsene stehen, die sich den ständigen Änderungen unserer Lebenswelt reflektiert und kritisch stellen können. Aus Sicht der Kinderrechte ist eine Medienbildung, die sich auf den digitalen Raum bezieht, unerlässlich (Cannon, Connolly & Parry, 2020).

### 2.3 Warum eigene Kinderrechte für den digitalen Raum?

Dass die Kinderrechte als in 196 Ländern ratifiziert gelten, zeigt auf, wie wichtig diese Thematik von vielen Ländern und deren Regierungen angesehen wird. Die Ausweitung der Rechte Kinder und Jugendlicher auf den digitalen Raum macht ersichtlich, dass die Rolle der digitalen Medien in den letzten Jahrzehnten enorm zugenommen hat, sodass Internet und digitale Services bereits zum Alltag gehören – beispielsweise zur Kommunikation, zum Lernen, zur Informationsbeschaffung, zur Unterhaltung und zur Aufrechterhaltung bzw. zum Knüpfen von Freundschaften. Wie schwierig es allerdings ist, Kinder in der Virtualität in ihren Rechten auf Partizipation, Meinungsäußerung, Spiel und dergleichen zu unterstützen, sie aber gleichzeitig vor Risiken zu schützen, zeigt Livingstone (2020) plakativ in einem Artikel auf, indem sie feststellt, dass in der Realität wohl kaum ein Sexshop oder ein Glücksspielokal in örtlicher Nähe zu einer Schule geduldet werden würde. Im Internet jedoch liegen harmloses Vergnügen und für Kinder und Jugendliche schädigende bzw. verstörende Inhalte sehr nahe beieinander. Suchmaschinen wie Google, aber auch soziale Netzwerke wie Instagram oder TikTok oder Verkaufsplattformen wie Amazon und eBay bieten harmlose und schädigende Inhalte, die oft nur einen Klick voneinander entfernt sind. Mangelnde Überprüfung bzw. Überprüfbarkeit von Altersangaben führen dazu, dass Kinder und Jugendliche Zugänge zu digitalen Services und Räumen haben, die eigentlich nur Erwachsenen vorbehalten sein sollten.

In practice, it seems, platforms must either treat all users (including children) as if they are adults (the current norm) or they must treat everyone as if they were a child (a series of failed regulatory efforts testifies to the problems with this approach). (Livingstone, 2020, Absatz 8)

Die Herausforderungen, die sich dadurch ergeben, betreffen nicht nur die Gesetzgebung, sondern auch die Exekution von Regelungen (vor allem aufgrund der Tatsache, dass rechtliche Regelungen oft von Land zu Land unterschiedlich sind, bzw. wegen des größeren Aufwands, Täter\*innen im Internet auszuforschen). Angesprochen wird daher die Medienkompetenz von Erwachsenen (vor allem Erziehungsberechtigten und Pädagog\*innen), damit diese Bedrohungen im Cyberraum wahrnehmen und Kinder bzw. Jugendliche beim Erwerb von Medienbildung<sup>3</sup> unterstützen können. Wie in einer Studie zur Perspektive von Kindern auf Online-Interaktionsrisiken (Cousseran, Gebel, Tauer & Brüggem, 2021) herausgefunden wurde, hängt die Einschätzung, wie gefährlich die Interaktion mit Fremden in sozialen Netzwerken, Online-Spielen und Messenger-Diensten ist, von Faktoren wie Alter, persönlichem Entwicklungsstand, Online-Umgebung und jeweiligen Nutzungsmotiven ab. Ein zentrales Ergebnis war zudem, dass die 9- bis 13-Jährigen Schutz gegenüber aggressiven Interaktionen (Hate-Speech, Cybermobbing) und unerwünschten Kontakten (Cybergrooming) einfordern. Obwohl oft schon Kenntnisse vorhanden sind, welche Handlungsoptionen in solchen Fällen bestehen, gehen die Schutzmaßnahmen oft nicht weit genug. Es ist häufig gerade für jüngere Nutzer\*innen schwierig, dem Plattformbetreiber unangemessene Beiträge oder User\*innen, die gegen Richtlinien verstoßen, zu melden, bzw.

wird auch durchaus die Erfahrung gemacht, dass von Seiten der Anbieter\*innen nichts unternommen wird, um schädigendes Verhalten und/oder gefährliche Inhalte zu unterbinden.

Manche Erziehungsberechtigte greifen zum Schutz ihrer Kinder auf technische Überwachungsmöglichkeiten zurück. Besonders für Smartphones gibt es mittlerweile zahlreiche Apps, die Eltern versprechen, dass damit Kinder und Jugendliche vor den Gefahren des Internets (wie beispielsweise Zugriff auf ungeeignete Inhalte), aber auch vor exzessiver Nutzung (beispielsweise durch Beschränkung der Nutzungsdauer) geschützt werden können. Allerdings bergen diese Anwendungen häufig die Gefahr, dass die Daten der Kinder nicht geschützt werden (Ali, Elgharabawy, Duchaussoy, Mannan & Youssef, 2021). Ein weiteres Problem ist zudem noch die Verletzung des Kinderrechts auf Privatsphäre, wie die folgende Aussage zeigt.

Zudem ist in dieser Altersgruppe relevant, dass technische Möglichkeiten des Jugendmedienschutzes, die das Erziehungshandeln unterstützen sollen, auch kinderrechtlichen Ansprüchen genügen. Dies ist insbesondere hinsichtlich des Einblicks in die Kommunikationsinhalte der Kinder von Relevanz. Während bei jüngeren Kindern vermutlich aufgrund einer (im guten Fall) vertrauensvollen Beziehung zu den Erziehenden ein Einblick aus Sicht der Kinder noch wenig problematisch sein dürfte, müssen solche technischen Angebote schon die schrittweise Rücknahme derartiger Funktionen mit zunehmendem Alter zumindest vorschlagen und zum Aushandlungsgegenstand zwischen Kind und Erziehungspersonen machen, um seiner Selbständigkeitsentwicklung Rechnung zu tragen. (Cousseran et al., 2021, S. 44)

Technische Kontrolle mag für viele Erwachsene verlockend erscheinen, um Kinder und Jugendliche vor den Gefahren des Internets zu schützen, doch ist dies oft ein Trugschluss.

### 3 Medienbildung in Einklang mit Kinderrechten im digitalen Raum

#### 3.1 Medienkompetenz oder Medienbildung?

Seit Baacke (1996) sein Modell der Medienkompetenz vorgestellt und damit die vier Säulen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung als Teile der Medienkompetenz definiert hat, hat sich in der technologischen Entwicklung einiges getan. Die Medien, auf die sich Baackes Definition bezieht, verstehen sich in weiten Teilen als analoge Ausprägungen und inkludieren nicht die in den letzten Jahren stärker durch das Internet und die daraus folgende globale Vernetzung bestimmten digitalen (sozialen) Medien. Der Begriff der Medienkompetenz ist, wie Mehlan & Holten (2021) feststellen, im medienpädagogischen Diskurs umstritten, weil die Aspekte, aus denen er konstruiert wird, eher den wirtschafts-, bildungspolitischen und unternehmensstrategischen Bereichen zuzuordnen sind (Vonken, 2004). Wie Süss, Lampert & Trültzsch-Wijnen (2018) aufzeigen, wird zwischen Medienkompetenz und Medienbildung dahingehend differenziert, dass Medienbildung im Sinne der Persönlichkeitsbildung als Prozess zu verstehen ist (Spanhel, 2002). Im Sinne der Kinderrechte im digitalen Raum wird daher in diesem Beitrag von Medienbildung als notwendige Zielkategorie zur Stärkung und Einhaltung der Kinderrechte in virtuellen Umgebungen gesprochen, wobei Medienbildung sowohl für die Betroffenen (Kinder und Jugendlichen) als auch für die Erwachsenen in der unmittelbaren Umgebung (vor allem Erziehungsberechtigte und Pädagog\*innen) von Bedeutung ist.

#### 3.2 Medienbildung im pädagogischen Kontext

Neben Erziehungsberechtigten, Politik und Wirtschaft sind Bildungsinstitutionen und daraus folgend Pädagog\*innen gleichermaßen gefordert, wenn es um Bereiche wie Schutz der Privatsphäre in Apps und sozialen Netzwerken oder den gleichberechtigten und uneingeschränkten Zugang zu digitalen Räumen geht. Daher lohnt sich ein kurzer Blick auf den Bereich der Medienbildung und dessen Verankerung im österreichischen Schul- bzw. Bildungssystem. Schulen betreffend basiert Medienbildung im österreichischen Bildungssystem auf dem Grundsatzterlass zur Medienerziehung (Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF), 2014), wonach Medienkompetenz „als Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen [...] neben der Fertigkeit, mit den technischen Gegebenheiten entsprechend umgehen zu können, vor allem Fähigkeiten, wie Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und Erkennen eigener Bedürfnisse [...]“ (ebd., S. 2), umfasst. Im Besonderen wird hier auf aktive Teilhabe an internetgestützter Kommunikation verwiesen – mit deren

Chancen, aber auch Risiken und Gefahren sollen Schüler\*innen umgehen lernen, damit im Sinne einer demokratischen Partizipation und Meinungsfreiheit Verständnis für die Besonderheiten entwickelt wird. Wie Trültzsch-Wijnen (2018) anmerkt, ist diese Sichtweise eng verknüpft mit einer emanzipatorischen Perspektive und politischer Bildung, da es um „kritische Auseinandersetzung mit den Formen, Ursachen und Wirkungen medialer Kommunikation sowie als Orientierung in einer mediatisierten Gesellschaft“ (ebd. S. 35) geht.

Sehr stark an den Begriff der digitalen Medienkompetenz gekoppelt ist der Lehrplan für die verbindliche Übung Digitale Grundbildung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 2018d). Das Ziel dieser verbindlichen Übung wird wie folgt formuliert: „[...] das Ziel eines informierten, souveränen und verantwortlichen Umgangs mit Medien und Technik durch mündige Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie und einer zunehmend von Digitalisierung beeinflussten Gesellschaft“ (ebd. S. 2). Auf europäischer Ebene gesehen, spannt das Modell DigComp (Digital Competence Framework 2.0) (European Commission, 2019) den Rahmen zur Medienkompetenz. Hierbei werden fünf Kompetenzbereiche unterschieden: Information and data literacy, Communication and Collaboration, Digital Content Creation, Safety sowie Problem Solving. Für den schulischen Bereich gibt es zudem noch DigCompEdu, das sich auf die Medienkompetenzen von Lehrpersonen und vor allem auch auf pädagogische Kompetenzen und die Vermittlungskompetenz bezieht (Redecker, 2017). Für österreichische Lehrpersonen gilt hier insbesondere das digi.kompP Kompetenzmodell (Onlinecampus Virtuelle PH, 2021), das zum Ziel hat, in acht Kategorien ein Instrument zur kontinuierlichen Professionsentwicklung der Pädagog\*innen zur Verfügung zu stellen. Diese Kompetenz- und Rahmenmodelle beinhalten in weiten Bereichen – vor allem in Bezug auf Medienbildung und Medienkompetenz von Schüler\*innen – auch jene Themen, die von Organisationen zum Schutz der Kinderrechte im digitalen Raum gefordert werden.

Eine Verankerung der Medienbildung im österreichischen Bildungswesen kann daher durchaus gesehen werden. Was dies für die Integration von Kinderrechten im digitalen Raum – mit besonderem Schwerpunkt auf die Primarstufe – bedeutet, wird nachfolgend gezeigt.

### 3.3 Integration von Kinderrechten im digitalen Raum in der Primarstufe

Während die verbindliche Übung Digitale Grundbildung in der Sekundarstufe I bereits im Schuljahr 2018/19 (BMBWF, 2018a) eingeführt wurde (und diese ab dem Schuljahr 2022/23 durch einen Pflichtgegenstand im Ausmaß von 4 Wochenstunden über die 5. bis 8. Schulstufe ersetzt wird (ORF, 2021)), erfolgt die Einbettung dieser Themen in die neuen Lehrpläne der Primarstufe voraussichtlich ab 2023/24 als übergreifende Themen (Informatische Bildung, Medienbildung, Politische Bildung) im Sinne einer fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung. Anknüpfungspunkte bieten sich allerdings ebenfalls mit dem derzeit gültigen Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2012). Gerade wenn es um Menschenrechte und Kinderrechte geht, findet sich folgende Aussage: „Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 2018c, S. 9). Damit sind sowohl die Menschenrechte als auch die Kinderrechte (und natürlich implizit auch die erst vor kurzem vorgestellten Kinderrechte im digitalen Raum) explizit im Lehrplan der Volksschule verankert und umfassen als allgemeines Bildungsziel somit alle Fachbereiche. Medienerziehung wird als Unterrichtsprinzip ebenfalls genannt (ebd. S. 18), was bedeutet, dass die Integration interdisziplinär erfolgen soll sowie „den Einsatz geeigneter zusätzlicher Unterrichtsmittel und allenfalls die gelegentliche Heranziehung außerschulischer Fachleute“ (ebd. S. 18) nach sich zieht. In den didaktischen Grundsätzen werden digitale Medien ebenfalls als Teil des Unterrichts thematisiert, wenn auch vorwiegend nur zur Aktivierung, Motivation und als Möglichkeit der Individualisierung bzw. Differenzierung. Medien zur Information oder Unterhaltung sowie die Gefahren der Medien werden explizit als Inhalt des Fachbereichs Sachbegegnung genannt. Wörtlich ist zu finden, dass es um „Anbahnen einer kritischen Haltung beim Gebrauch der Medien“ (ebd. S. 43) geht. Dies passt zu einigen Bereichen der Kinderrechte im digitalen Raum, insbesondere zu Cybermobbing, Cybergrooming und der exzessiven Nutzung von Medien. Medien als Informationsquelle (ebd. S. 93) werden im Rahmen des Sachunterrichts erwähnt, hier könnte der Bereich Fake News zugeordnet werden, da von Gestaltung und Wirkung von Informationen die Rede ist und diese auch miteinander verglichen und bewertet werden sollen. Explizit wird die Manipulationsmöglichkeit von Medien (wenn auch vor allem bezogen auf Film, Fotografie und Printmedien) auch im Bereich der Bildnerischen Erziehung genannt (ebd. S. 178). Diese Abschnitte aus dem Lehrplan, der – bezogen auf die Entwicklung der digitalen Technologien und die Verbreitung von digitalen Medien unter Kindern – nicht mehr als zeitgemäß betrachtet werden kann, zeigen auf, dass Anknüpfungspunkte an Kinderrechte im digitalen Raum gefunden werden können (wenn diese auch nicht alle Bereiche umfassen und teilweise nur sehr

rudimentär abgebildet sind). Die neuen Lehrpläne für die Primarstufe, die ab dem Schuljahr 2023/24 in Kraft treten sollen, werden sowohl Informatische Bildung als auch Medienbildung als verbindliche übergreifende Themen in den Fachlehrplänen verankern (Schwarz, 2021) und daher noch weitere und explizit ausformulierte Anknüpfungspunkte an die Inhalte der Kinderrechte im digitalen Raum bringen.

In den letzten Jahren sind zahlreiche Unterrichtsmaterialien und Anregungen entstanden, um auch in der Volksschule verstärkt Medienbildung, die vor allem digitale Medien ins Zentrum stellt, einfließen zu lassen. Digi.komp4-Unterrichtsunterlagen, die sich mit Medienbildung in der Volksschule beschäftigen, greifen teilweise Themen auf, die aus Sicht der Kinderrechte im digitalen Raum von Relevanz sind. Betrachtet man das Kompetenzmodell zu digi.komp4 (BMBWF, 2021), so entdeckt man auch hier einige Anknüpfungspunkte zu den Kinderrechten im digitalen Raum. Im Bereich Informationstechnologie, Mensch und Gesellschaft werden Ziele genannt, die mit der Reflexion des eigenen Handelns im digitalen Raum zu tun haben, mit Privatsphäre, Recht auf den Schutz persönlicher Daten, Risiken der Online-Welten (vor allem auch bezogen auf Interaktionen mit Personen, die man nur virtuell kennt), Umgangsformen im Internet, Nutzung des Webs zur Informationsrecherche und zur Kommunikation. Viele der gelisteten Kompetenzen fallen in den Bereich der Soft- und Hardwarebedienung, aber wie eben aufgezeigt, sind hier durchaus wesentliche Elemente, die sich auch in den Kinderrechten in digitalen Räumen wiederfinden, angeführt. Passende Unterrichtsbeispiele zeigen Lehrpersonen exemplarisch, wie einzelne Kompetenzen im Volksschulbereich in den Unterricht integriert werden können.

In einer Broschüre für Lehrende listet Saferinternet.at (2021b) Cyber-Mobbing, Cyber-Grooming und Sextortion<sup>4</sup> als Gefahren für Kinder und Jugendliche. Als weitere wichtige Themen werden in der Broschüre angeführt: der richtige Umgang mit Passwörtern, Privatsphäre/Umgang mit eigenen Daten, Kostenfallen im Internet, Falschinformationen erkennen, exzessive Mediennutzung, Umgang miteinander, Urheberrecht sowie Recht am eigenen Bild. Angeboten werden hier Informationen und Anregungen für Pädagog\*innen, wie diese Themen kindgerecht umgesetzt werden können. Ein konkreter Bezug auf die Kinderrechte findet sich hier allerdings nicht. Dies trifft ebenso auf die Unterrichtsmaterialien zu Safer Internet in der Volksschule (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation [ÖIAT], 2019) zu, die mit Übungen und Arbeitsblättern zu den Themen Informationsrecherche im Internet, Urheberrecht, Privatsphäre, Falschmeldungen, Verhaltensregeln online, Cyber-Mobbing, (exzessive) Spiel- bzw. Internetnutzung, Cyber-Grooming und Internet of Things eine kindgerechte Vermittlung dieser Bereiche zum Ziel haben. Zumindest finden sich in dieser Broschüre Ansätze, den Volksschüler\*innen näherzubringen, dass das Internet kein rechtsfreier Raum ist, und eine Anknüpfung an Kinderrechte bzw. Menschenrechte allgemein kann relativ leicht erfolgen. Viele Materialien inkludieren einige der erwähnten Kinderrechtsthematiken in Übungen, die zur Stärkung der Medienkompetenz gehören. So finden sich beispielsweise in der Broschüre „Ich und Medien“ (BMBWF, 2018b) vor allem Unterrichts Anregungen und Arbeitsblätter zum Gestalten mit Medien, aber immer wieder auch Hinweise, die kindgerechte Informationen bieten und die jungen Gestalter\*innen durchaus zum Nachdenken anregen wollen.

Durch die enge Verzahnung von politischer Bildung mit Medienbildung – Medienbildung ist immer gleichzusetzen mit einer gesellschaftskritischen Perspektive auf Digitalität – liegt ein enormes Potential zur Entwicklung von Unterrichtsunterlagen, die auf den Kinderrechten im digitalen Raum basieren, vor. Diese Tatsache sollte in den nächsten Jahren verstärkt beim Entwurf von Schulbüchern und Materialien für den Unterricht in der Primarstufe in Betracht gezogen werden.

## 4 Conclusio

Wie immer man den digitalen Räumen mit ihren Potentialen und Herausforderungen gegenübersteht, Tatsache ist, dass digitale Medien und deren Inhalte quasi schon von Geburt an zum Lebensalltag von Kindern gehören – eine Tendenz, die auch in den nächsten Jahren aufgrund steigender Technologisierung des Alltags nicht rückläufig scheint. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, die Resilienz von Kindern schon früh zu stärken, ihnen Methoden und Möglichkeiten an die Hand zu geben, wie sie mit all den Inhalten und Phänomenen, mit denen sie aller Wahrscheinlichkeit nach früher oder später in den digitalen Räumen konfrontiert werden, umgehen sollen und welche Handlungsoptionen ihnen zur Verfügung stehen. Ein bewahrpädagogischer Zugang, wie er oft in Zusammenhang mit den Herausforderungen bzw. Gefahren der Mediennutzung und problematischer Inhalte genannt wird, führt nicht zum gewollten Erfolg, „denn dann wird ein letztlich unmündiges Subjekt unterstellt, das den Medienwirkungen relativ schutzlos ausgeliefert ist“ (Herzig, 2020, S. 110). Das Ziel, um Kinder und Jugendliche auch in der Ausübung ihrer Kinderrechte im digitalen Raum zu stärken, muss daher eine Medienbildung sein, die kindgerecht und situationsadäquat die Kompetenzen der Lernenden stärkt und ihnen

die notwendigen Werkzeuge zur Reflexion, zum aktiven Handeln und zum Bewerten von Handlungsoptionen gibt. Auch wenn die Medienbildung alleine noch nicht ausreichend gewährleisten kann, dass die Kinderrechte im digitalen Raum ausreichend durchgesetzt werden können, ist sie doch ein wesentlicher Grundstein. Dies soll allerdings weder politische Entscheidungsgremien noch Anbieter von Internetdiensten von ihrer Verpflichtung entbinden, tätig zu werden und zu überlegen, wie der virtuelle Raum für Kinder und Jugendliche ein Raum werden kann, in dem sie aktiv partizipieren, sich informieren, kommunizieren und spielen können, ohne dass ihre Privatsphäre, ihre Psyche oder ihr leibliches Wohl bedroht werden.

## Literatur

- Alfert, N. (2015). Die Bedeutung Sozialer Netzwerke für Heranwachsende. In *Facebook in der Sozialen Arbeit* (S. 75–138). Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07100-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07100-4_4)
- Ali, S., Elgharabawy, M., Duchaussoy, Q., Mannan, M. & Youssef, A. (2021). Parental controls - Safer Internet solutions or new pitfalls? *IEEE Computer Society*, (6), 1–11.
- The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2021). *1 in 5 children's Google Play Apps breach Children's Online Privacy Protection Act rules*, The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. Zugriff am 11.10.2021. Verfügbar unter: <https://alliancecpa.org/en/child-protection-news/news-1-5-childrens-google-play-apps-breach-childrens-online-privacy-protection>
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). DIE.
- Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 15(2), 110–125. <https://doi.org/10.1080/15405702.2016.1223300>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzterlass*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2012). *Volksschul-Lehrplan*. Zugriff am 13.12.2021. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018a). *Digitale Grundbildung*. Zugriff am 13.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2018b). *Ich und Medien. Medienkompetenz in der Primarstufe*.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). *Lehrplan der Volksschule* (BGBl. II Nr. 303/2012).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden* (BGBl. II Nr. 71/2018).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2021, 17. Dezember). *digi.komp4 - Das Kompetenzmodell*. Zugriff am 17.12.2021. Verfügbar unter: <https://digikomp.at/digikomp4/kompetenzmodell>
- Cannon, M., Connolly, S. & Parry, R. (2020). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1829551>
- Cousseran, L., Gebel, C., Tauer, J. & Brüggem, N. (2021). *Online-Interaktionsrisiken aus der Perspektive von Neun- bis Dreizehnjährigen* (Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V., Bd. 9). Berlin. Zugriff am 16.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/medienkompetenz/informationen-zur-mediennutzung/studie-online-interaktionsrisiken/>
- European Commission (Hrsg.). (2019). *The Digital Competence Framework 2.0 - EU Science Hub - European Commission*. Zugriff am 29.11.2021. Verfügbar unter: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Herzig, B. (2020). Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(1), 99–116. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00064-5>
- Holloway, D. (2019). Surveillance capitalism and children's data: the Internet of toys and things for children. *Media International Australia*, 170(1), 27–36. <https://doi.org/10.1177/1329878X19828205>



- Hug, T. & Madritsch, R. (2020). Globale Bildungsindustrie – Erkundungen zum Stand der Dinge in Österreich. 55 Seiten / Medienimpulse, Bd. 58 Nr. 4 (2020): 4/2020 – Making und Makerlabs.  
<https://doi.org/10.21243/MI-04-20-03>
- Kohout, R. (2018). *Sexuelle Belästigung und Gewalt im Internet in den Lebenswelten der 11- bis 18-Jährigen*. Wien: Institut für Jugendkulturforschung.
- Korhonen, L. (2021). The good, the bad and the ugly of children's screen time during the COVID - 19 pandemic. *Acta Paediatrica (Oslo, Norway : 1992)*, 110(10), 2671–2672. <https://doi.org/10.1111/apa.16012>
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2021). *Kinder und Jugendliche als Opfer von Cybergrooming*. Zugriff am 16.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.medienanstalt-nrw.de/presse/pressemitteilungen-2021/2021/dezember/repraesentative-zahlen-zur-erfahrung-von-kindern-zwischen-8-und-18-jahren-mit-sexualisierter-ansprache-im-netz.html>
- Livingstone, S. (2020, 28. Januar). Can we realise children's rights in a digital world? A provocation paper. *Reframing Childhood Past and Present*. Zugriff am 15.12.2021. Verfügbar unter: <https://medium.com/reframing-childhood-past-and-present/can-we-realise-childrens-rights-in-a-digital-world-d4f5f19f298f>
- Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2021). *KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Zugriff am 08.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020/>
- Mehlan, H. & Holten, J. (2021). Die Dualität von Kompetenz in tiefgreifend mediatisierten Welten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16(Jahrbuch Medienpädagogik), 29–49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.11.X>
- Onlinecampus Virtuelle PH (Hrsg.). (2021). *Digi.kompP - Digitale Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen*. Zugriff am 09.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.virtuelle-ph.at/digikompp/>
- ORF (2021, 24. November). Digitale Grundbildung wird Pflichtgegenstand an Schulen. *ORF.at*. Zugriff am 13.12.2021. Verfügbar unter: <https://orf.at/stories/3237675/>
- Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (Hrsg.). (2019). *Unterrichtsmaterialien Safer Internet in der Volksschule* (3 Aufl.).
- Paus-Hasebrink, I., Schmidt, J.-H. & Hasebrink, U. (2011). Zur Erforschung der Rolle des Social Web im Alltag von Heranwachsenden. In J.-H. Schmidt, I. Paus-Hasebrink & U. Hasebrink (Hrsg.), *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 62, 2., unveränd. Aufl., S. 13–40). Berlin: Vistas-Verl.
- Ragnedda, M. & Laura Ruiu, a. M. (2017). Social capital and the three levels of digital divide. In *Theorizing Digital Divides* (1. Aufl., S. 21–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315455334-3>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *JRC Working Papers*, (JRC107466). Verfügbar unter: <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc107466.html>
- Rideout, V., Fox, S., Peebles, A. & Robb, M. B. (2021). *Coping with COVID-19. How young people use digital media to manage their mental health*. San Francisco, CA: Common Sense and Hopelab.
- Saferinternet.at. (2021a). *Jugend Internet Monitor*. Zugriff am 08.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/>
- Saferinternet.at. (2021b). *Safer Internet in der Volksschule*. Zugriff am 14.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.saferinternet.at/services/broschuerenservice/?file=1807>
- Schmidt, J.-H., Paus-Hasebrink, I. & Hasebrink, U. (Hrsg.). (2011). *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 62, 2., unveränd. Aufl.). Berlin: Vistas-Verl. Verfügbar unter: [http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf\\_download.php?products\\_id=239](http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=239)
- Schwarz, C. (2021). *Neue Lehrpläne bringen auch neue Bezeichnungen der Unterrichtsfächer*, schule.at. Zugriff am 17.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/neue-lehrplaene-bringen-auch-neue-bezeichnungen-der-unterrichtsfacher>
- Spanhel, D. (2002). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? *Forum Medienethik*, (1), 48–53.
- Steinberg, S. B. (2017). *Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media*, University of Florida. Zugriff am 11.10.2021. Verfügbar unter: <http://scholarship.law.ufl.edu/facultypub>
- Stiftung Digitale Chancen (Hrsg.). (2022, 3. Februar). *Kinderschutz und Kinderrechte in der digitalen Welt*. Zugriff am 03.02.2022. Verfügbar unter: <https://kinderrechte.digital/impressum/>

- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (SpringerLink Bücher, 3. Aufl. 2018). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>
- Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E. & Pihl, K. (2014). *Children's Rights in the Digital Age. A download from children around the world* (2 Aufl.). Melbourne: Young and Well Cooperative Research Centre. Zugriff am 08.10.2021. Verfügbar unter: [youngandwellcrc.org.au](http://youngandwellcrc.org.au)
- Trültzsch-Wijnen, C. & Trültzsch-Wijnen, S. 2020. *Kids Digital Devices in Covid-19 Times: Digital Practices, Safety and Well-Being of the 6-12 Years old: a Qualitative Study*. <https://doi.org/10.25598/KiDiCoTi-AT-2020-2>
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). Schule 4.0 - Digitale Bildung aus österreichischer Perspektive. *merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 62(5), 34–37.
- UNICEF Österreich (Hrsg.). (1990). *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*. Zugriff am 08.10.2021. Verfügbar unter: [https://unicef.at/fileadmin/media/Infos\\_und\\_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UNICEF-bericht-kinderrechte-im-digitalen-zeitalter.pdf](https://unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UNICEF-bericht-kinderrechte-im-digitalen-zeitalter.pdf)
- United Nations Committee on the Rights of the Child (Hrsg.). (2021). *General comment No. 25 (2021) on children's rights in relation to the digital environment*. Zugriff am 10.10.2021. Verfügbar unter: <https://kinderrechte.digital/assets/includes/sendtext.cfm?aus=11&key=1661>
- Vonken, M. (2004). *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden: VS.
- Zentrum für Kinderschutz im Internet. (2015). *Jahresbericht 2015*. Berlin. Zugriff am 11.10.2021. Verfügbar unter: <https://kinderrechte.digital/assets/includes/sendtext.cfm?aus=11&key=1496>

---

<sup>1</sup> Cyber-Mobbing beinhaltet das vorsätzliche Beleidigen, Bedrohen, Ausschließen, Belästigen oder Bloßstellen anderer über einen längeren Zeitraum hinweg. Dabei werden – im Unterschied zum Mobbing – Internet- und Mobiltelefonien eingesetzt. Eine Verknüpfung von Online- und Offline-Mobbing ist häufig der Fall.

<sup>2</sup> Mit Hate-Speech (auch Hassrede) werden abwertende, menschenverachtende und volksverhetzende Aussagen und Inhalte verstanden, die den Rahmen der Meinungsfreiheit überschreiten, weil sie die Würde eines anderen herabsetzen.

<sup>3</sup> Dieser Beitrag sieht Medienbildung als Zielkategorie, die Medienkompetenzen als Schritte auf dem Weg dorthin ansieht (Schorb (2009).

<sup>4</sup> Unter Sextortion wird ein Betrugsversuch verstanden, bei dem sexuell freizügige Videos oder Fotos verwendet werden, um Geld oder Gefälligkeiten vom Opfer zu erpressen.