

#Wellbeing und soziale Medien an der Schule

Wohlbefinden im Jugendalter in Verbindung mit
der Nutzung sozialer Medien und die inter- bzw.
transdisziplinäre Zusammenarbeit an
Zentralschweizer Oberstufenschulen mit
Handyregeln

Autorin: Alina Müller

Vertiefungsrichtung: Sozialpädagogik

Studienjahrgang: 2023-2026

Diese Arbeit wurde am 6. August 2026 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2026

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit von Alina Müller untersucht die Zusammenarbeit der Schulakteur*innen an Zentralschweizer Oberstufenschulen bei der Umsetzung von Handyregeln und der Begleitung der Jugendlichen in ihrem Handynutzungsverhalten und der Förderung deren Wohlbefindens. Hierzu wurden zwei Schulen mit einem Handynutzungsverbot auf dem Schullareal untersucht. An jeder Schule wurde in Form von Expert*inneninterviews jeweils eine Fachperson der Schulsozialarbeit, ein Mitglied der Schulleitung, sowie eine Lehrperson befragt. Die Interviews hatten das Ziel zu untersuchen, wie die verschiedenen Schulakteur*innen zusammenarbeiten, um die Jugendlichen im Umgang mit sozialen Medien zu begleiten und ihr Wohlbefinden zu stärken.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Einführung der Handyregeln mehrheitlich ohne fachliche Fundierung, sowie ohne klar definierte Ziele, Handlungspläne und Rollenverteilungen erfolgte. Zudem gestaltet sich die Umsetzung heterogen und wird durch persönliche Haltungen beeinflusst. Die präventiven Angebote sind bislang nur in geringem Ausmass vorhanden. Die Praxis beschränkt sich derzeit überwiegend auf die situative Verhaltenssteuerung. Daraus lässt sich schliessen, dass eine vertiefte theoretische und persönliche Auseinandersetzung der beteiligten Fachpersonen mit dem Thema der sozialen Medien erforderlich ist, um eine nachhaltige und bedürfnisgerechte Begleitung und Präventionsarbeit zu gewährleisten.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	IV
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VIII
TABELLENVERZEICHNIS	IX
1. EINLEITUNG	1
1.1 AUSGANGSLAGE, WISSENSLÜCKE UND ABGRENZUNG.....	1
1.2 MOTIVATION UND ZIELE	2
1.3 FRAGESTELLUNGEN	3
1.4 AUFBAU DER ARBEIT	3
2. JUGENDLICHE UND DER EINFLUSS SOZIALER MEDIEN AUF IHR WOHLBEFINDEN.....	5
2.1 LEBENSPHASE JUGEND	5
2.1.1 <i>Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und Folgen der Nicht-Bewältigung</i>	6
2.1.2 <i>Grundbedürfnisse im Jugendalter und Folgen der Nicht-Befriedigung</i>	8
2.1.3 <i>Wohlbefinden im Jugendalter</i>	10
2.2 SYSTEM SCHULE UND DIE JUGEND	11
2.3 SOZIALE MEDIEN	12
2.3.1 <i>Begriffsdefinitionen</i>	13
2.3.2 <i>Plattformen, Nutzungsformen und -typen</i>	13
2.3.3 <i>Förderliche und hinderliche Wirkmechanismen sozialer Medien</i>	16
2.4 SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN AUSWIRKUNGEN SOZIALER MEDIEN AUF DAS WOHLBEFINDEN IM JUGENDALTER	19
3. DAS SCHULSYSTEM IM UMGANG MIT SOZIALEN MEDIEN.....	20
3.1 SCHULSOZIALARBEIT	20
3.1.1 <i>Definition</i>	21
3.1.2 <i>Ziele, Aufgaben und Rolle</i>	21
3.2 ANSÄTZE FÜR DIE THEMATISIERUNG SOZIALER MEDIEN IM SCHULALLTAG.....	22
3.2.1 <i>Medienkompetenzen und -bildung</i>	23
3.2.2 <i>Smartphone-Verbot</i>	25
3.2.3 <i>Schulsozialarbeit und digitale Medien</i>	26
3.2.4 <i>Herausforderungen von Fachpersonen im Umgang mit sozialen Medien</i>	26
3.3 PRÄVENTION	27
3.3.1 <i>Begriffsdefinition</i>	27
3.3.2 <i>Resilienz</i>	28
3.4 KOOPERATION	29
3.5 MULTI-, INTER- UND TRANSDISZIPLINARITÄT	31
3.6 SCHLUSSFOLGERUNGEN ZU DEN UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN DER JUGENDLICHEN IM UMGANG MIT SOZIALEN MEDIEN	32
4. FORSCHUNGSDESIGN	33
4.1 METHODISCHE GRUNDLAGEN DER UNTERSUCHUNG	33
4.1.1 <i>Epistemologische Position und Forschungsparadigma</i>	33
4.1.2 <i>Untersuchungsdesign</i>	34
4.1.3 <i>Forschungsfragen</i>	35
4.1.4 <i>Sampling</i>	35
4.2 ERHEBUNGSMETHODE: FUNDIERTES, SYSTEMATISCHES EXPERT*INNENINTERVIEW	36
4.2.1 <i>Definition Expert*in</i>	36
4.2.2 <i>Interviewform</i>	36
4.2.3 <i>Durchführung</i>	37
4.2.4 <i>Transkription</i>	38
4.3 AUSWERTUNGSMETHODE: QUALITATIVE INHALTSANALYSE.....	38

5. ERGEBNISSE DES UMGANGS VON ZENTRALSCHWEIZER SCHULAKTEUR*INNEN MIT JUGENDLICHEN IN VERBINDUNG MIT SOZIALEN MEDIEN	40
5.1 WAHRNEHMUNG SOZIALER MEDIEN IM SCHULISCHEN KONTEXT	40
5.1.1 Chancen sozialer Medien	40
5.1.2 Risiken sozialer Medien	40
5.2 SCHULISCHER UMGANG MIT SOZIALEN MEDIEN	41
5.2.1 Handyregeln	41
5.2.2 Präventionsarbeit	44
5.2.3 Medienkompetenzen und Medienbildung	44
5.3 ROLLENVERSTÄNDNISSE UND -ZUSCHREIBUNGEN	45
5.3.1 Rolle SSA	45
5.3.2 Rolle LP	46
5.3.3 Rolle LT	47
5.3.4 Rolle Eltern	47
5.4 HALTUNGEN DER SCHULAKTEUR*INNEN	47
5.5 KOOPERATION SCHULAKTEUR*INNEN	48
5.5.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit	48
5.5.2 Kommunikation	49
5.5.3 Transparenz	49
5.5.4 Hierarchie	50
6. DISKUSSION DER FORSCHUNGSERGEBNISSE	51
6.1 PRÄVENTION VS. RESTRIKTION	51
6.2 HALTUNG VS. PROFESSIONALITÄT	53
6.3 TRANSPARENZ UND KONZEPTION VS. KOMPLEXITÄT UND FREIHEIT	54
7. PFEILER FÜR DIE BEGLEITUNG JUGENDLICHER UND DEREN SOCIAL MEDIA-NUTZUNGSVERHALTEN IN OBERSTUFENSCHULEN	57
7.1 REFLEKTIERTE REGELSETZUNG	57
7.2 PASSGENAUE PRÄVENTIONSPROGRAMME	57
7.3 GEMEINSAME GRUNDHALTUNG	58
7.4 KONTINUIERLICHE KOMMUNIKATION	58
7.5 KLARE KONZEPTE	59
8. FAZIT UND AUSBLICK	60
9. LITERATURVERZEICHNIS	61
10. ANHANG	70
A LEITFRAGEN UND KATEGORIEN EXPERT*INNEN-INTERVIEW	70
B KI-VERWENDUNG	72

Abkürzungsverzeichnis

Lehrperson.....	LP
Leitung.....	LT
Soziale Medien.....	SM
Schulsozialarbeit.....	SSA

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (eigene Darstellung auf Basis von Cassée, 2024, S. 388-392).	7
Abbildung 2: Bio-psycho-soziale Bedürfnisse (Obrecht, 1998, S. 47).	9
Abbildung 3: Icon der App Instagram (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von Meta Platforms, o. J.a).....	14
Abbildung 4: Icon der App TikTok (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von ByteDance,, o. J.).	14
Abbildung 5: Icon der App Snapchat (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von Snap Inc., o. J.b).	14
Abbildung 6: Icon der App WhatsApp (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von Meta Platforms, o. J.c).	15
Abbildung 7: Tätigkeiten Jugendlicher in sozialen Netzwerken (Knülling-Knescht et al., 2024, S. 54).	16
Abbildung 8: Entwicklungsaufgabenbewältigung und SM (Schmidt & Taddicken, 2022, S. 28).	17
Abbildung 9: Begegnungen gefährdende Inhalte im Internet (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2025, S. 56).	18
Abbildung 10: 10 Tipps für das digitale Wohlbefinden (Rack et al., 2021, S. 18).....	25
Abbildung 11: Sechs zentrale Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff, 2022, S. 75).	28
Abbildung 12: Schritte der Kooperation (Fritze & Uebelhart, 2015, S. 130).....	30
Abbildung 13: Multi-, Inter- und Transdisziplinarität (Wider, 2013, S. 11).	31
Abbildung 14: Strukturierungsebenen der Leitfragen (eigene Darstellung).....	37
Abbildung 15: Ablauf qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78).	38

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fragestellungen (eigene Darstellung).....	3
Tabelle 2: Forschungs- und Praxisfragen (eigene Darstellung)	35
Tabelle 3: Sampling (eigene Darstellung).....	35
Tabelle 4: KI-Verwendung (eigene Darstellung)	72

1. Einleitung

Im folgenden Kapitel findet eine kurze Einführung in das Themenfeld der Sozialen Medien (SM) in Verbindung mit dem Medienkonsum im Kontext des Schulsystems statt sowie die Benennung der Wissenslücke und der dazugehörigen Abgrenzung. Die persönliche Motivation und Ziele der Autorin werden dargelegt sowie die zentralen Fragestellungen der Arbeit eingeführt. Abschliessend wird der Aufbau der Arbeit aufgezeigt.

1.1 Ausgangslage, Wissenslücke und Abgrenzung

SM wie Instagram, TikTok und co. sind aus dem heutigen Leben nicht mehr wegzudenken. Besonders im Jugendalter sind die «smarten» Geräte ständige Begleiter und werden nicht von allen Menschen als clevere Helfer angesehen. So reagieren manche Länder mit strikten Verboten. Beispielsweise setzte Australien, wie die Tagesschau (Januar, 2026) berichtet, ein Gesetz in Kraft, welches Jugendlichen unter 16 Jahren die Nutzung sozialer Medien verbietet. Dies auf Grund dessen, da Bedenken über Datenschutz sowie psychische Gesundheit vorlagen. Es zeigt sich ein Trend in Richtung der Restriktion und der Verbote, über welche diverse Onlinejournale berichten. Beispielsweise publizierte der Spiegel im Januar 2025 einen Beitrag von R. Pfister mit dem Titel "Wir sollten soziale Medien wie Drogen behandeln». Nun reagieren in der Schweiz die Schulen auf die wahrgenommene Bedrohung der sozialen Medien mit Verboten und Regeln. Gloor (2026, März) erläutert, dass bereits einige Kantone Smartphones an Schulen verbieten. Dies sind die Kantone Nidwalden, Aargau, Wallis und Tessin.

Die Wissenslücke zeigt sich in der Erfassung der inter- bzw. transdisziplinären Zusammenarbeit der diversen Akteur*innen des Zentralschweizer Schulsystems (von Schulen mit Handynutzungsverbot) in Verbindung mit der Begleitung von Jugendlichen in ihrem Mediennutzungsverhalten. Zum Zeitpunkt der Verfassung der Arbeit sind keinerlei Forschungen zum Thema durchgeführt worden. Insbesondere fehlen Erkenntnisse dazu ob und inwiefern die Akteur*innen des Schulsystems das Thema der Nutzung sozialer Medien im Jugendalter aufgreifen und wie eine Zusammenarbeit der diversen Schulakteur*innen möglichst reibungslos organisiert und gestaltet wird.

Diese Bachelor-Arbeit beschäftigt sich nur mit den öffentlichen Oberstufenschulen der Zentralschweiz und deren Schüler*innen der 7. – 9. Klasse, welche von zwei ausgewählten Schulhäusern exemplarisch vertreten werden. Schweizweite oder internationale Vergleiche werden nicht vollzogen aufgrund der fehlenden oder ungenügenden Übereinstimmung der Aufträge von den Ländern, Kantonen, Städten und Gemeinden und des Umfangs der Bachelorarbeit. Der Fokus liegt auf der Rollen- und Aufgabenverteilung, sowie der Zusammenarbeit der Akteur*innen des Schulsystems mit besonderem Augenmerk auf der Schulsozialarbeit (SSA). Aufgrund der grossen Breite der Akteur*innen im Schulsystem findet eine Beschränkung auf drei, für die Begleitung der Jugendlichen zentralen, Berufsgruppen statt (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulsozialarbeit). Die Perspektiven und Erfahrungen der Jugendlichen werden aufgrund der zeitlichen Ressourcen, sowie den bereits zahlreich vorhandenen Studien, nicht von der Autorin erforscht. Weiter wird das Thema der künstlichen Intelligenz ausgeklammert und der Fokus auf die SM gesetzt.

1.2 Motivation und Ziele

Dass die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und das damit zusammenhängende Zusammenleben stark durch die mediale Welt, insbesondere den SM, geprägt ist, ist der Autorin aufgefallen. Bereits in ihrem eigenen Alltag ertappt sie sich stets beim schnellen Griff zum Smartphone, sobald eine kurze Pause des Nichtstuns einsetzte. Dies führte zum subjektiven Erleben von Erschöpfung, Frustration und Ohnmacht. Dies brachte die Autorin zum Thema dieser Bachelor-Arbeit, da sie die aktuellen Entwicklungen, besonders in Verbindung mit dem Jugendalter, als fragile Phase des Lebens, nachdenklich stimmten.

Die Motivation dieser Arbeit gründet auf dem Ziel der Aufklärung, Sensibilisierung und Prävention vor den Auswirkungen der SM auf Jugendliche im Schulsystem und der sinnvollen Zusammenarbeit der Schulakteur*innen. Dies, um eine fachgerechte Begleitung der Jugendlichen gewährleisten zu können. Es gilt herauszufinden, wo die Fachpersonen sich und andere Kolleg*innen in der Begleitung der Jugendlichen und deren Mediennutzungsverhalten verorten und inwiefern diese Zuschreibungen mit den konzeptuellen und situationsbedingten Gegebenheiten im Einklang stehen.

1.3 Fragestellungen

Um die übergeordnete Frage beantworten zu können wie die Akteur*innen der Zentralschweizer Oberstufenschulen mit Handynutzungsverbot zusammenarbeiten, um die Jugendlichen in ihrer Nutzung sozialer Medien zu begleiten und zu unterstützen, bedarf es der Klärung diverser Fragen:

Theoriefrage 1	Welche förderlichen und hinderlichen Funktionen und Auswirkungen nehmen die sozialen Medien im Lebensalltag von Jugendlichen ein und inwiefern beeinflussen diese das Wohlbefinden?
Theoriefrage 2	Welche (präventiven) Methoden und Ansätze gibt es, soziale Medien in den transdisziplinären Berufsalltag und Begleitungsprozess der Akteur*innen des Schulsystems, insbesondere der Schulsozialarbeit, zu integrieren?
Forschungsfrage 1	Wie nehmen die Schulakteur*innen der Zentralschweizer Oberstufenschulen mit Berücksichtigung von Handyregelungen die Begleitung der Jugendlichen im Umgang mit sozialen Medien wahr?
Forschungsfrage 2	Wie erleben die Schulakteur*innen die Zusammenarbeit bei der Umsetzung von Handyregeln und der Begleitung von Jugendlichen im Umgang mit sozialen Medien?
Praxisfrage	Wie kann die Praxis der Akteur*innen der Zentralschweizer Oberstufenschulen in der Begleitung der Mediennutzung der Jugendlichen bedürfnisgerecht gestaltet werden und welche Rolle und Aufgabe soll die Schulsozialarbeit in dieser einnehmen/wahrnehmen?

Tabelle 1: Fragestellungen (eigene Darstellung)

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist anhand der oben erläuterten Fragestellungen gegliedert, mit dem Ziel, diese fachlich fundiert zu beantworten. Im Kapitel 1 lässt sich eine Einführung in das Thema der Arbeit mit dazugehöriger Abgrenzung, der Nennung der Ziele und der Motivation sowie den Fragestellungen finden.

In Kapitel 2 wird die erste Theoriefrage beantwortet, indem auf den Lebensabschnitt der Jugend mit dessen Entwicklungsaufgaben sowie Grundbedürfnissen eingegangen wird und das psychische Wohlbefinden sowie die Bedeutung des Schulsystems im Jugendalter erläutert wird. Weiter werden die SM begrifflich eingeordnet und deren Plattformen und Nutzungsformen beschrieben und förderliche sowie hinderliche Wirkmechanismen beschrieben. Abschliessend werden Schlussfolgerungen über die Zusammenhänge des psychischen Wohlbefindens und des Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen gezogen. In Kapitel 3 liegt der

Fokus auf dem Schulsystem und dessen Umgang und Einbezug sozialer Medien im Berufsalltag. Es wird erläutert, welche (präventiven) Ansätze bereits bekannt sind und zentrale Begrifflichkeiten dazu erläutert.

Kapitel 4 stellt das Forschungsdesign vor mit dem Gegenstand der Untersuchung, in welchem die epistemologische Position, das Forschungsparadigma, das Designmodell sowie das Sampling erläutert werden. Weiter werden die Forschungs- und Auswertungsmethoden beleuchtet und begründet. Im Anschluss werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Forschung vorgestellt, indem spezifisch auf die aktuelle Begleitung der Jugendlichen in den Zentralschweizer Oberstufenschulen eingegangen wird und die Zusammenarbeit der diversen Schulakteur*innen analysiert wird. In Kapitel 6 werden die zuvor vorgestellten Forschungsergebnisse kritisch betrachtet, interpretiert und diskutiert.

Im siebten Kapitel werden Pfeiler für die Begleitung der Jugendlichen in deren Umgang mit SM formuliert. Abschliessend findet sich in Kapitel 8 ein Fazit sowie ein Ausblick.

2. Jugendliche und der Einfluss sozialer Medien auf ihr Wohlbefinden

In den folgenden Kapiteln findet eine Einführung in die Lebensphase der Jugend statt. Diese wird in Verbindung mit den Entwicklungsaufgaben und Grundbedürfnissen und den Folgen deren Nicht-Bewältigung bzw. Nicht-Befriedigung gebracht. Weiter werden das Bio-psycho-sozial-kulturelle Wohlbefinden im Jugendalter sowie die Bedeutung der Schule aufgezeigt. Abschliessend finden sich Ausführungen zum Thema der SM, deren Risiken und Chancen und ein übergreifendes Fazit.

2.1 Lebensphase Jugend

Die Jugendzeit verändert sich aufgrund der Ablösung standardisierter Übergänge «durch individualisierte, pluralisierte und fragmentierte Übergänge» (Hafeneger, 2008, S. 144). Somit werden Jugendliche gefordert ihre eigene Biografie selbstverantwortlich und frei zu gestalten (Thimm, 2015, S. 11). Quenzel und Hurrelmann (2022) beobachten eine Ausdehnung der Jugendphase. Dies vor allem wegen der verlängerten Bildungswege aufgrund der höheren Qualifikationsanforderungen (S. 20). Dies spiegelt sich in der Jugendstudie der Stiftung Pro Juventute (2024) wider, welche über 1'000 14- und 15-jährige zum Umgang mit Stress, Krisen und Mediennutzung befragt hat (S. 6). Auch sie beobachtet einen Anstieg der Anforderungen im Bereich der Schule, Ausbildung und dem Berufsleben in Verbindung mit grosser Forderung bis hin zu Überforderung und Stress (S. 31). Die Befragung zeigte, dass etwas mehr als jede*r Zehnte sich ziemlich oder sehr grosse Sorgen um die eigene psychische und um die physische Gesundheit macht (S. 17). 11.7% der Jugendlichen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in psychotherapeutischer Behandlung (S. 30).

Göppel (2019) bezeichnet die Jugend als ein «schillerndes Phänomen» (S. 39). Die Jugend kann man jedoch unterschiedlich einteilen. Dies beispielsweise nach Geschlecht, Kultur, Gesellschaftsschicht oder Land. Weiter betont er, dass die Jugendphase intensiv ist und an die Suche nach neuen Erlebnissen und der Begeisterungsfähigkeit anknüpft (S. 38–39). Es ist somit eine Lebensphase, mit besonderer Bedeutsamkeit und Offenheit. Dies aufgrund der Intensität der Erfahrungen und Herausforderungen beim Entdecken eigener Ideen, Gefühle und Lebenssituationen (S. 268–269). Ausserdem wird die Jugend in Generationen aufgeteilt. Bürger und Ellner (2024) verweisen auf die Wichtigkeit der Generation für die Gestaltung von sozialen

Strukturen und deren dazugehörigen Normen und Werte. Sie warnen aber auch vor Verallgemeinerungen und Diskriminierungen über den Generationenbegriff, da dieser sich aus vielen Individuen zusammensetzt und somit für nicht verallgemeinerbare Aussagen geeignet ist (S. 3–6). Die heutige Jugend ist laut Maas (2023) grösstenteils der Generation Alpha zuzuordnen, welche von 2010 bis 2025 reicht (S. 3). Sie wird auch als «Generation Überbehütet» bezeichnet (S. 19). Weiter finden auch Generationenbegriffe, wie «Generation Social Media» Einzug, in welcher die Jugendlichen als «Digital Natives» bezeichnet werden. Dies soll darauf verweisen, dass die heutige Jugend, im Gegensatz zu vorherigen Generationen, innerhalb der digitalen Medien sozialisiert wurden (Wampfler, 2019, S. 21–22).

Rendtorff (2008) verweist darauf, dass, wenn man die Phase der Jugend von einer entwicklungspsychologischen Perspektive betrachtet, der Begriff der Adoleszenz verwendet wird. Dieser unterteilt sich in verschiedene Phasen der prä- (10-12 Jahre), frühen (13-15 Jahre), späten (18-20 Jahre), und post-Adoleszenz (20-25 Jahre). Die Adoleszenz selbst umfasst die Altersspanne zwischen 15 und 17 Jahren (S. 96). Die Pubertät ist somit eher in der ersten Hälfte der Jugend anzusiedeln und bezieht sich vor allem auf die körperlich-biologischen Veränderungen (Göppel, 2019, S. 30). Das Einsetzen der Pubertät kann jedoch bis zu sechs Jahren differieren, was bei zu frühem, aber auch bei zu spätem Einsetzen negative Folgen haben kann. Bei einem zu frühen Einsetzen fehlt der Austausch über die Veränderungen mit Gleichaltrigen und es kann zusätzlich Disharmonie zwischen der körperlichen und seelischen Entwicklung entstehen. Ein zu spätes Einsetzen hingegen kann zu Unsicherheiten und Beschämung führen (Göppel, 2019, S. 288–290).

2.1.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und Folgen der Nicht-Bewältigung

Erikson (1950) beschreibt in der Phase der Adoleszenz die Schaffung einer Identität als zentrale Entwicklungsaufgabe. Diese steht einer Identitätsdiffusion gegenüber. Die Jugendlichen wollen wissen, wie sie in den Augen der anderen erscheinen und wie sie der eigenen gewünschten Rolle entsprechen können. Sie verknüpfen die Identifikationen aus der Kindheit mit ihren Fähigkeiten, sozialen Rollen und der Libido. Die Identität soll somit mit den inneren und äusseren Gegebenheiten übereinstimmen. Wenn dies nicht gelingt, dann entsteht eine Diffusion der Identität (S. 227–228/eigene Übersetzung). Den Zustand der Identität nach Erikson differenziert Marcia (1966) in vier Gruppen. Die erste Gruppe bezeichnet er als

Identitätserreichung, in welcher eine unabhängige Identität geschaffen wird, welche sich durch Durchhaltevermögen, Selbstwertgefühl und realistischer Zielsetzungen zeigt. Die zweite heisst Moratorium, in welcher noch eine Auseinandersetzung stattfindet. Die dritte ist die übernommene Identität, die sich stark an autoritären Werten orientiert und somit an Zielen festhält, auch wenn sie nicht erreicht werden können. Als letztes nennt er die Identitätsdiffusion, welche er mit einer grossen Spannbreite an Erscheinungsformen verbindet. Auf der einen Seite nennt er den Playboy-Typen und auf der anderen den schizophrenen Menschen (S. 557–558/eigene Übersetzung). Die Identität ist dabei nicht nur im inneren verankert, sondern zeigt sich auch äusserlich durch Kleidung, Jugendsprache und Accessoires (Hafeneger, 2008, S. 151).

Cassée (2024) unterteilt die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter im Alter von 13-20 Jahren in 15 verschiedene Teilaufgaben, die in Abbildung 1 zu erkennen sind. Sie erläutert, dass die meisten Jugendlichen diese Aufgaben gut schrittweise bewältigen können. Wenn sie diese jedoch nicht aus eigener Kraft bewältigen können, sind sie auf besondere Unterstützung angewiesen und werden somit Klient*innen der Jugendhilfe (S. 388).



Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (eigene Darstellung auf Basis von Cassée, 2024, S. 388-392).

Borg-Laufs (2015) stellt fest, dass das Ziel, welches alle Entwicklungsaufgaben gemein haben, die Fähigkeit ist, ein selbstverantwortliches Leben führen zu können. Dies führt zu einer Befriedigung aller menschlicher Grundbedürfnisse (S. 151). Quenzel und Hurrelmann (2022) legen dar, dass für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben die zur Verfügung stehenden Ressourcen zentral sind (S. 200). Wenn Jugendliche unzureichende personale und soziale Ressourcen besitzen, müssen sie mit diversen Schwierigkeiten rechnen, wie beispielsweise der Ablehnung durch Gleichaltrige, Misserfolge in der Schule oder übermässiger Konsum von Medien und/oder Drogen. Das Problemverhalten (nach aussen, nach innen oder ausweichend) dient dabei der Kompensation der nicht zur Verfügung stehenden Ressourcen (S. 207). Die Entwicklungsaufgaben hängen dabei eng miteinander zusammen (S. 201). Dies lässt darauf schliessen, dass einzelne, nicht bewältigte Entwicklungsschritte die gesamte Entwicklung beeinträchtigen. Dies würde also bedeuten, dass es den Jugendlichen dann nicht möglich ist eine sichere, gefestigte Identität zu bilden.

2.1.2 Grundbedürfnisse im Jugendalter und Folgen der Nicht-Befriedigung

Obrecht (1998) sieht Bedürfnisse als gesetzmässige innere Prozesse, die innerhalb des Gehirns ausgelöst werden. Diese Bedürfnisse werden in der Interaktion mit der Umwelt befriedigt. Dabei findet der Mensch immer neue Möglichkeiten diese Bedürfnisse zu befriedigen, denn diese drängen bewusst oder auch unbewusst nach deren Befriedigung. Sie können auch Anlässe für die Erreichung von Zielen und das Schmieden von Plänen sein (S. 27–30). Die Bedürfnisse sind universell und somit auch nicht an kulturelle Gegebenheiten gebunden (S. 52). Obrecht unterteilt die Bedürfnisse in den biologischen, psychischen und sozialen Bereich (siehe Abb. 2).

I. Biologische Bedürfnisse

1. nach physischer Integrität d.h. nach Vermeidung von Verschmutzung, das Wohlbefinden reduzierenden (schmerzhaften) physikalischen Beeinträchtigungen (Hitze, Kälte, Nässe), Verletzungen, sowie der Exposition gegenüber (absichtsvoller) Gewalt;
2. nach den für die Autopoiese erforderlichen Austauschstoffen: 1. verdaubarer Biomasse (Stoffwechsel); 2. Wasser (Flüssigkeitshaushalt); 3. Sauerstoff (Gasaustausch);
3. nach Regenerierung;
4. nach sexueller Aktivität und nach Fortpflanzung;

II. Biopsychische Bedürfnisse

5. nach wahrnehmungsgerechter sensorischer Stimulation durch a) Gravitation, b) Schall, c) Licht, d) taktile Reize (*sensorische Bedürfnisse*);
6. nach schönen Formen in spezifischen Bereichen des Erlebens (Landschaften, Gesichter, unversehrte Körper (*ästhetische Bedürfnisse*; B. nach ästhetischem Erleben);
7. nach Abwechslung / Stimulation (*Bedürfnis nach Abwechslung*);
8. nach assimilierbarer orientierungs- & handlungsrelevanter Information:
 - a. nach Information via sensorischer Stimulation (*Bedürfnis nach Orientierung*)
 - b. nach einem der gewünschten Information angemessenen Code (*Bedürfnis nach (epistemischem) „Sinn“*, d.h. nach dem Verstehen dessen, was in einem und um einen herum vorgeht und mit einem geschieht, insofern man davon Kenntnis hat (vgl. 8.1)). Im Bereich des bewussten Denkens entspricht diesem Bedürfnis das Bedürfnis nach subjektiver Sicherheit/ Gewissheit bzw. nach «Überzeugung» in den subjektiv relevanten Fragen);
9. nach subjektiv relevanten (affektiv besetzten) Zielen und Hoffnung auf Erfüllung (*Bedürfnis nach subjektivem „Sinn“*);
10. nach effektiven Fertigkeiten, (skills), Regeln und (sozialen) Normen zur Bewältigung von (wiederkehrenden) Situationen in Abhängigkeit der subjektiv relevanten Ziele (*Kontroll- oder Kompetenzbedürfnis*);

III. Biopsychosoziale Bedürfnisse

11. nach emotionaler Zuwendung (Liebe, Freundschaft, aktiv & passiv) (*Liebesbedürfnis*);
12. nach spontaner Hilfe (*Bedürfnis zu helfen*);
13. nach sozial(kulturell)er Zugehörigkeit durch Teilnahme (Mitgliedschaft in Familie, Gruppe, Gesellschaft (Sippe, Stamm, „Ethnie“, Region, Nationalstaat) (Mitglied zu sein, heisst, Rechte zu haben, weil man Pflichten erfüllt) (*Mitgliedschaftsbedürfnis*);
14. nach Unverwechselbarkeit (*Bedürfnis nach biopsychosozialer Identität*)
15. nach Autonomie (*Autonomiebedürfnis*);
16. nach sozialer Anerkennung (Funktion, Leistung, «Rang») (*Anerkennungsbedürfnis*);
17. nach (Austausch-)Gerechtigkeit (*Gerechtigkeitsbedürfnis*)

Abbildung 2: Bio-psycho-soziale Bedürfnisse (Obrecht, 1998, S. 47).

Schär und Steinbach (2015) beschreiben das Konsistenzprinzip der Grundbedürfnisse. Nach diesem müssen alle Bedürfnisse ausgeglichen befriedigt werden. Wenn also eines ungenügend befriedigt wird, drängt sich dieses immer weiter ins Bewusstsein. In Extremfällen können so andere Bedürfnisse massiv verletzt werden (S. 26). Weiter gehen sie davon aus, dass die Art und Weise der Bedürfnisbefriedigung in der Kindheit einen erheblichen Einfluss auf die Psyche im späteren Leben hat. Wenn Bedürfnisse nicht befriedigt werden, dann kommt es zu inneren Spannungen (S. 16). Das Verhalten von Menschen kann in vielen Fällen auf verletzte Grundbedürfnisse zurückgeführt werden. Wenn Bedürfnisse oft verletzt werden, dann werden Vermeidungsstrategien aktiviert, was eine Verantwortungsübernahme erschwert

(Rohleder, 2010, S. 167). Obrecht (1998) beschreibt, dass die Nichtbefriedigung von Grundbedürfnissen zur Folge hat, dass eine Kompensation dieses Defizits erreicht werden will. Somit wird ein Verhalten angeregt, um diesen Mangel zu kompensieren (S. 36). Weiter kann es kurzfristig zu Schwindel, Übelkeit, Rückzug, Langeweile, Ohnmachtsgefühle und Hass kommen und bei anhaltender Nicht-Befriedigung zu kognitivem Abbau, Kriminalität und Sucht führen (S. 44). Die sozialen Bedürfnisse, welche in Abbildung 2 ersichtlich sind, sind dabei die elastischsten, da diese bei einer Nichterfüllung weniger gravierende Folgen haben. Diese sind beispielsweise Leistungsbeschränkungen durch Verlernen, Verengung der Aufmerksamkeit oder Orientierungslosigkeit (S. 48).

2.1.3 Wohlbefinden im Jugendalter

Wohlbefinden definiert Obrecht (1998) als den «Zustand, der dem Organismus signalisiert, dass er das für sein Überleben nötige hat, und dass er sich (...) nicht um der Suche nach Lebensnotwendigem Willen anzustrengen braucht.» (S. 37). Das subjektive Wohlbefinden wird dabei von persönlichen Zielen positiv beeinflusst, da diese sinnstiftend und handlungsregulierend wirken (Wüsten, 2022, S. 7).

Die von Obrecht genannten Bedürfnisse von Kapitel 2.1.2 wurden von Staub-Bernasconi (2018) in ihr bio-psycho-sozial-kulturelles Menschenbild integriert. Der Mensch ist nach ihrer Ansicht ein komplexes System aus «biologischer, psychischer, sozialer und kulturell-codierter Strukturen und Prozessen», welche zusammenhängen (S. 174). Anders gesagt sind Menschen biologische Wesen, welche eine Psyche besitzen. Diese leben in einer sozialen Umwelt, deren Aktivitäten wiederum von der Kultur beeinflusst werden (S. 175). Obrecht (1998) betont, dass, wenn die Bedürfnisse nicht befriedigt sind, kein Zustand des Wohlbefindens bestehen kann (S. 36). Die unbefriedigten Bedürfnisse haben somit immer negative Folgen für das individuelle psychische Wohlbefinden und somit auch auf das sozialkulturelle Umfeld (Staub-Bernasconi, 2018, S. 181).

2.2 System Schule und die Jugend

Thimm (2015) legt dar, dass die Schule diverse Funktionen zu erfüllen hat. Einerseits liegt ein klarer Fokus auf der Vermittlung von Bildung für die Zukunft der Jugendlichen sowie deren Eingliederung in die Gesellschaft. Andererseits besteht der Anspruch, dass die Schule den Jugendlichen einen Ort für soziale Kontakte und Kommunikation bietet und die Lebensbewältigung unterstützt (S. 7). Die Schüler*innen werden von den Lehrpersonen (LP) anhand des Leistungsvermögens, der Lernhaltung, der Anpassungsfähigkeit an Regeln und der Sympathie bewertet. Wenn sie in diesen Bereichen negativ wahrgenommen werden, sind sie potenziellen Benachteiligungen und Ausgrenzungen ausgesetzt (S. 10).

Cassée (2024) beschreibt, dass in der Jugendphase die Schule aus einer anderen Sicht betrachtet wird als zuvor. Dies zeigt sich anhand der Ablehnung von Fremdbestimmung durch gegebene Strukturen, welche in der Pubertät auftritt. Zusätzlich bestehen Leistungsdruck und Konkurrenzkämpfe unter den Jugendlichen sowie Konflikte mit LP. Es entsteht somit ein Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Schule und dem Wunsch der Jugendlichen, den eigenen Interessen gemeinsam mit Peers nachzugehen. Diverse Ängste begleiten diesen Prozess, wie beispielsweise die Angst vor dem Versagen oder der Etikettierung (S. 388). Durch die höheren Anforderungen in der Sekundarstufe verschlechtern sich meist die Noten der Schüler*innen und somit kommt es auch zu einem Anstieg der Schulangst (Ulich, 2008, S. 204–205). In der Schule nehmen die Jugendlichen die Rolle der/des Schülerin/Schülers ein, welche sich stark nach den Anforderungen der Schule richtet und somit weitere Anteile des Schüler*innen-Seins ausklammert, was zu einer Spannung führt (Böhnisch, 2008, S. 260). Dies kann als heimlicher Lehrplan der Schule bezeichnet werden, da sie so die Jugendlichen in Rollen zwingt, die der individuellen Entwicklung der Identität im Weg stehen (Noack-Napoles, 2014, S. 60). Thimm (2015) kritisiert die unzureichenden Bewältigungshilfen, welche den Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden. Weiter sieht er den Aufbau der Schule auf dem Merkmal der Schulfähigkeit zu kurz gedacht, da so soziokulturell benachteiligten Jugendlichen zu wenig Aufmerksamkeit gegeben wird (S. 18).

Die Lernkultur der Schule befindet sich jedoch in einem Wandel. Somit wird an die Eigeninitiative und -verantwortung sowie die Selbstständigkeit der Jugendlichen appelliert und ihre Lebenswelt integriert (Thimm, 2015, S. 23). Popp (2014) betont, dass die Schule auch Chancen für die Orientierung und Erprobung sein kann und somit ein bedeutender Sozialraum ist, in welchem Peerbeziehungen geknüpft und Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können (S. 120).

Abschliessend kann somit gesagt werden, dass die Schule als zentraler Ort der Sozialisierung Chancen sowie Risiken mit sich bringt. Auf der einen Seite vermittelt sie wichtige Bildungsinhalte für die künftige Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft und auf der anderen Seite verhindert sie die Bewältigung zentraler Entwicklungsschritte durch den vorhandenen Leistungsdruck und das Drängen in Schüler*innen-Rollen.

2.3 Soziale Medien

Während Brazelton und Greenspan (2002) die Fernseh- und Computerzeit von zehn bis 16-jährigen Jugendlichen noch auf maximal eine Stunde festlegten (S. 244), verbringen die Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren heutzutage unter der Woche durchschnittlich 268 Minuten vor dem Bildschirm. Dies entspricht fast fünf Stunden täglich, wobei an Wochenenden der Konsum auf fünfeinhalb Stunden ansteigt (Stiftung Pro Juventute, 2024, S. 33). Laut der JAMES-Studie von Knülling-Knescht et al. (2024), welche schweizweit knapp 1'200 Jugendliche von 12-19 Jahren befragten, besitzen 98% der Jugendlichen ein eigenes Smartphone (S. 25). 95% benutzen dieses täglich und 83% nutzen SM jeden Tag (S. 31). Fast drei Viertel der Jugendlichen können sich ein Leben ohne das Internet nicht mehr vorstellen (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet, 2018, S. 12). Weiter geben mehr als die Hälfte der Jugendlichen an Schwierigkeiten mit der Beendigung des Mediengebrauchs zu haben. Bei ca. 15% kann sogar von einer problematischen Mediennutzung ausgegangen werden (Stiftung Pro Juventute, 2024, S. 36–37). Medien sind somit ein integraler Bestandteil des Alltags von Jugendlichen, unabhängig von der sozialen Schicht (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 175). Dies zeigt sich auch daran, dass Jugendliche sich kaum weiter als zwei Meter von ihrem Smartphone entfernen (Adamsen et al., 2025, S. 18).

2.3.1 Begriffsdefinitionen

Taddicken & Schmidt (2022) beschreiben, dass in erster Linie alle Medien als sozial benannt werden können. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass alle Medien Teile von Kommunikation, Interaktion und sozialem Handeln beinhalten. Die SM zeichnen sich also besonders dadurch aus, dass sie digitale Vernetzungen von Personen ermöglichen, in welchen Informationen ausgetauscht werden können. Dies um Beziehungen zu pflegen, aufrechtzuerhalten oder zu knüpfen (S. 4). Wampfler (2019) definiert drei Bedingungen, die SM erfüllen müssen, um als soziale Netzwerke gelten zu können. Als erstes müssen sie identifizierbare Profile beinhalten, die mit Inhalten gefüllt werden können (S. 18). Alfert (2015) legt auch einen Fokus auf die angelegten Profile. Er definiert sie anhand der Möglichkeit diese mit personenbezogenen Daten zu füllen. In der Regel enthalten diese persönliche Fotos und drücken eigene Interessen aus (S. 42). Als zweite Bedingung nennt Wampfler (2019), dass die Beziehungen zwischen den Nutzer*innen öffentlich einsehbar sind. Die letzte Bedingung ist, dass die generierten Inhalte der Plattform zum Konsum und/oder zur Interaktion einladen (S. 18). Diese Individualisierung der Netzwerke beschreiben auch Taddicken und Schmidt (2022). Sie verweisen auf die Algorithmen, welche persönliche Daten sammeln, um Verhaltensweisen der Nutzer*innen vorhersagen zu können, um passende Empfehlungen zu machen. Dies verändert dann das Verständnis von Privatsphäre und Selbstbestimmung im Bereich der Informationen (S. 5). Insgesamt kann man sagen, dass die SM sich aus dem jederzeit abrufbaren Inhaltsangebot, der Sichtbarkeit nach aussen und der Möglichkeit Inhalte zu teilen, sowie Informationen zu finden, zusammensetzen (Wampfler, 2019, S. 19).

2.3.2 Plattformen, Nutzungsformen und -typen

Die JAMES-Studie von Knülling-Knescht et al. (2024) hält fest, dass die sogenannten «Big Four» der Apps unter den Jugendlichen Instagram, TikTok, Snapchat und WhatsApp sind. Bei der Befragung wurden insgesamt über 3'000 Apps genannt, was die Fülle an angebotenen Apps und Inhalten verdeutlicht (S. 47–48). Neun von zehn Jugendlichen nutzen die sozialen Netzwerke täglich oder mehrmals die Woche. Besonders Instagram und TikTok werden von über der Hälfte der Jugendlichen mehrmals täglich genutzt (S. 50–51). Die Big Four werden nun kurz vorgestellt.



In den Nutzungsbedingungen von Instagram ist das Mindestalter der Nutzer*innen auf 13 Jahren festgelegt (Meta Platforms, 2025). Die Funktionen von Instagram sind das Teilen von Fotos, Videos und Kurzvideos (Reels). Diese können von anderen öffentlichen oder privaten Profilen wiederum konsumiert, geteilt oder kommentiert werden. Auch private Nachrichten können verschickt und Live-Streams gemacht werden (Meta Platforms, o. J.b).

Abbildung 3: Icon der App Instagram (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von Meta Platforms, o. J.a).



TikTok hält in seinen Nutzungsbedingungen ebenfalls die Altersbegrenzung ab 13 Jahren fest. Man kann diverse Inhalte selbst erstellen und Beiträge von anderen Personen einsehen. Für die volle Funktionalität von TikTok wird ein eigenes Konto angelegt. Die Inhalte sind im Kurzvideoformat und können geliked, kommentiert oder geteilt werden. Die App ist kostenlos und wird über Werbepartner*innen mitfinanziert (ByteDance, 2025).

Abbildung 4: Icon der App TikTok (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von ByteDance,, o. J.).



Auch Snapchat ist erst ab 13 Jahren freigegeben und hat keine Intention, dass fremde Personen kennengelernt werden. Es ist für die schnelle, visuelle Kommunikation zwischen Freund*innen und Familienmitglieder über Videos und Fotos (Snaps) ausgelegt, die sich nach Betrachten selbst löschen. Dies gilt auch für die geschriebenen Nachrichten in der Chat-Funktion. Dies soll die Authentizität der Kommunikation steigern (Snap Inc., o. J. a/eigene Übersetzung).

Abbildung 5: Icon der App Snapchat (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von Snap Inc., o. J.b).



Auf WhatsApp kann man in diversen Arten mit anderen Personen kommunizieren. Dies über (Sprach-)Nachrichten, Video- und Sprachanrufe, das Versenden von Fotos und Videos sowie Teilen des Standorts oder Status für alle Kontakte. Die Plattform ist mit der Mobilnummer verknüpft, verunmöglicht jedoch Notdienste, wie beispielsweise das Rufen der Polizei. Auch WhatsApp hat die Nutzungsfreigabe auf 13 Jahre festgelegt (Meta Platforms, 2024).

Abbildung 6: Icon der App WhatsApp (eigener Screenshot aus dem App Store (Apple Inc.) der App von Meta Platforms, o. J.c).

Die oben eingeführten Apps sind für alle Personen frei verfügbar und grösstenteils kostenlos. Die Währung in den SM ist nicht Franken, sondern Daten. Ihren Reiz erlangen diese unter anderem auch durch Dynamiken innerhalb der Jugendkultur. Denn, je mehr Jugendliche diese Apps nutzen, desto attraktiver werden sie und umso mehr Nutzer*innen können sie gewinnen (Knülling-Knescht et al., 2024, S. 74). Durch die gegebene Öffentlichkeit wird das soziale Kapital in Zahlen ersichtlich. Dies durch die Anzahl und Form der Rückmeldungen auf eigene Beiträge in SM (z.B. Anzahl Likes, Kommentare, usw.) und aber auch die Quantität der Kontakte und Follower*innen auf den Plattformen (Süss, 2017, S. 5).

Die am meisten genutzte Smartphonefunktion sind Chats. Diese werden von 97% der Jugendlichen, die ein Smartphone besitzen, verwendet (Knülling-Knescht et al., 2024, S. 45). Die Kommunikation anhand Kurznachrichten wird versucht möglichst lange aufrechtzuerhalten. Dazu werden häufig Emojis (Smileys) verwendet (Buttkewitz, 2020, S. 82).

In Abbildung 7 ist ersichtlich, dass die beliebtesten Nutzungsformen in den SM darin bestehen, Beiträge anderer Nutzer*innen anzuschauen und mit diesen zu interagieren (liken, kommentieren und teilen), wie auch um persönliche Nachrichten zu versenden. Dabei scheint ein klarer Fokus auf den Beiträgen von anderen Personen zu liegen, da eigene Beiträge seltener gepostet werden.

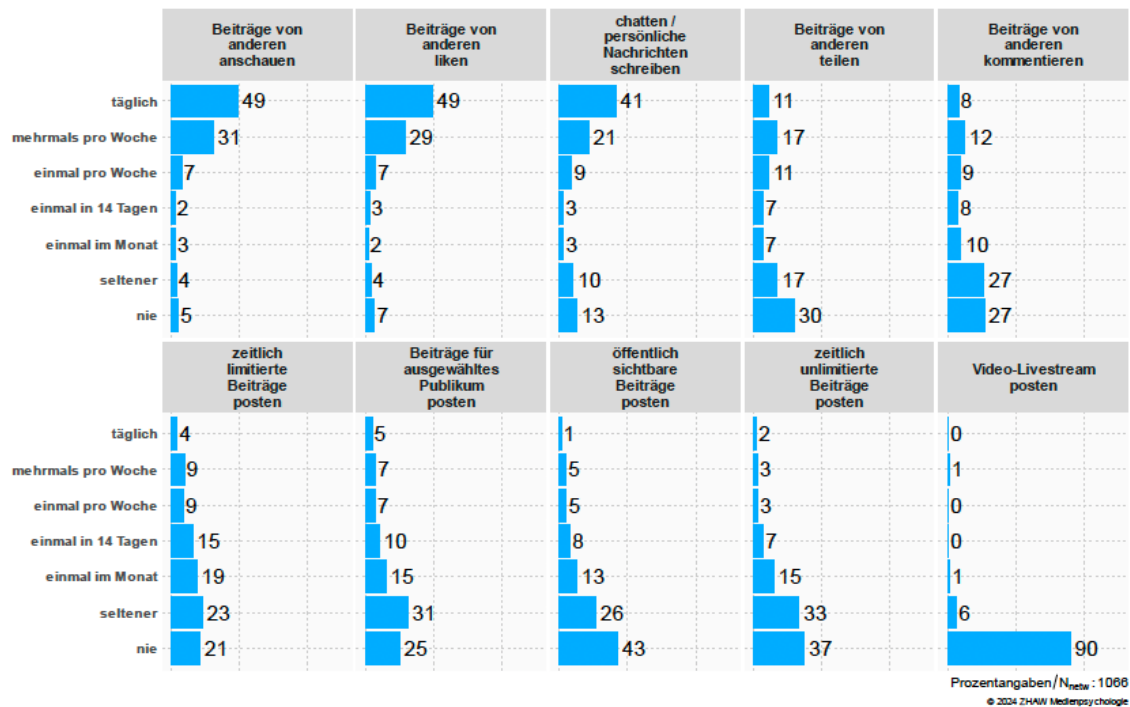


Abbildung 7: Tätigkeiten Jugendlicher in sozialen Netzwerken (Knülling-Knescht et al., 2024, S. 54).

Kreutzer (2020) weist darauf hin, dass viele dieser Plattformen kein Ende haben. So kann man endlos durch die Apps scrollen, ohne jemals keine neuen Inhalte gezeigt zu bekommen (S. 98). Muckenhuber und Scaria-Braunstein (2022) beschreiben vier Typen von Nutzer*innen sozialer Medien. Der erste Typ beinhaltet die Entspannten, welche sich wenig von den SM beeindrucken lassen. Der zweite umfasst die sorgenfrei Beliebten, welchen die Fremdeinschätzung sehr wichtig ist und Bilder ohne Sorge teilen. Drittens finden sich die Vorsichtigen, welche die Kontrolle über ihre Informationen behalten. Der letzte Typ beschreibt die Abwehrenden, welche klar gegen das Schreiben von Kommentaren und dem Teilen von Fotos eingestellt sind (S. 84–86).

2.3.3 Förderliche und hinderliche Wirkmechanismen sozialer Medien

Die SM sind im alltäglichen Leben der Jugendlichen fest verankert. Dies kann auch als Chance betrachtet werden, da sich durch diese zahlreiche Entwicklungsaufgaben bewältigen lassen (siehe Abb. 8). Die Sozialisation und die Mediensozialisation können nicht als getrennt, nebeneinanderstehende Prozesse betrachtet werden. Dies aufgrund der starken medialen Verflechtungen im Alltag (Stange et al., 2023, S. 307–308).

Praxis	Tätigkeit	Beispielhafte Episoden	Entwicklungsaufgabe
Identitätsmanagement	Zugänglichmachen von Aspekten der eigenen Person	Ausfüllen einer Profilleiste; Erstellen eines eigenen Podcasts; Hochladen eines selbst erstellten Videos	Selbstauseinandersetzung „Wer bin ich?“
Beziehungsmanagement	Pflege bestehender und Knüpfen neuer Relationen	Kommentar zum Status-Update eines Kontaktes; Aussprechen oder Annehmen von Kontaktgesuchen; Verlinken von Weblog-Einträgen	Sozialauseinandersetzung „Wo ist mein Platz in der Gesellschaft?“
Informationsmanagement	Selektieren, Filtern, Bewerten und Verwalten von Informationen	Taggen einer Website; Bewerten eines Videos durch „Daumen hoch“; Abonnieren eines RSS-Feeds	Sachauseinandersetzung „Wie orientiere ich mich in der Welt?“

Abbildung 8: Entwicklungsaufgabenbewältigung und SM (Schmidt & Taddicken, 2022, S. 28).

Allgemein zeigen sich die Chancen der SM durch ihren Unterhaltungscharakter, sowie die Möglichkeit der Informationsgewinnung (Paschke & Thomasius, 2024, S. 457). Eichenberg und Auersperg (2018) sehen eine zentrale Aufgabe der SM in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe der Identitätsentwicklung. Dies im Aufbau und der Pflege von Kontakten, sowie dem Entwurf des eigenen Selbstbildes (S. 31). Es werden jedoch unterschiedliche Identitätsfacetten in den SM gezeigt. Dies beispielsweise durch das Teilen von Fotos und dem bewussten Festlegen von Profilen (Kneidinger-Müller, 2022, S. 198–200). In und durch die SM bieten sich Freiräume an, in denen sich die Jugendlichen ausleben können. Somit können sie diverse Bedürfnisse durch die Peerkontakte befriedigen (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 177). Die Wichtigkeit der SM für Peerinteraktionen zeigt sich darin, dass fast die Hälfte aller 14-17-Jährigen berichtet, dass ihre Freundschaften ohne Internet nicht aufrechterhalten werden könnten (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Netz, 2018, S. 23). Dies beispielsweise durch das gemeinsame Hören von Musik, dem Anschauen von Serien oder Schreiben von Nachrichten, wie beispielsweise in Klassenchats (Draheim et al., 2025, S. 113). Dies bietet in einer orientierungslosen Zeit den Jugendlichen besonderen Halt (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 31). Durch die Asynchronität der Kommunikation in den SM können die Jugendlichen die Kommunikationsprozesse besser kontrollieren. Sie können sich Gedanken über das Geschriebene machen und sich genügend Zeit für die eigenen Antworten nehmen. Dies senkt emotionale Blitzreaktionen und das Eskalationspotential (Maireder & Nagl, 2012, S. 232).

Insgesamt herrschen in den SM weniger Verslossenheit, Stigmatisierung und Tabus. Dies besonders im Umgang mit psychischen Herausforderungen (Altendorfer, 2025, S. 2). Eichenberg & Auersperg (2018) nennen fünf zentrale Risikobereiche von SM. Dies sind die exzessive Nutzung von SM, die zu einer Sucht führen können, dysfunktionale Nutzungen, wie beispielsweise unaufhörliches suchen nach neuen Informationen, Selbstschädigung durch das Betreten von Foren (z.B. Suizid-Foren, Selbstverletzungs-Seiten, Anorexie-Bewegung), deviante Nutzung der SM durch Cybermobbing oder Stalking und gefährdende Inhalte, wie beispielsweise extremistische Inhalte (S. 76). Zu den gefährdenden Inhalten gehören ausserdem Verschwörungstheorien, Fake News und Beleidigungen (Paschke & Thomasius, 2024, S. 456). Wie häufig es zu Begegnungen solcher gefährdenden Inhalte kommt, ist in Abbildung 9 ersichtlich. Weitere Risiken bestehen im Schutz der Privatsphäre, welche durch die undurchsichtige Verwendung der eigenen Daten schwammig ist. Dies kann zu personalisierter Werbung oder zu Identitätsdiebstahl führen (Kneidinger-Müller, 2022, S. 203).

Mir sind im letzten Monat im Internet begegnet ... – 2024 zu 2025

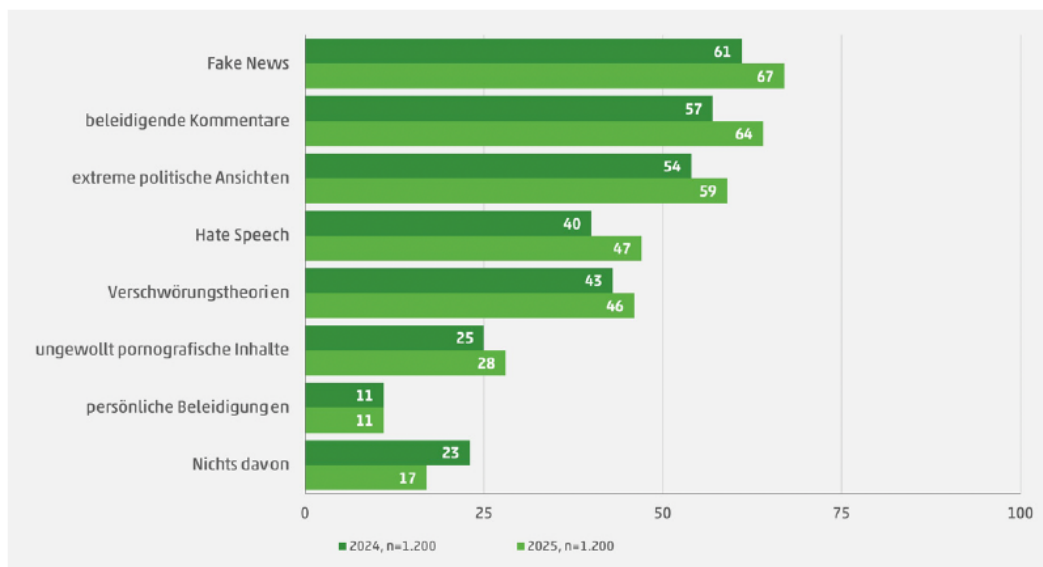


Abbildung 9: Begegnungen gefährdende Inhalte im Internet (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2025, S. 56).

Auch die digitale Selbstdarstellung bringt Gefahren mit sich, denn durch das häufige Teilen von eigenen Bildern, befinden sich die Jugendlichen in einem stetigen Prozess des Vergleichs und der Bewertung. Die fragilen Selbstbildnisse werden zusätzlich durch unrealistische Inszenierungen mit Filtern verfälscht (Eichenberg & Auersperg, 2018, S. 36).

Paulus et al. (2026) berichten, dass Jugendliche oft Angst haben etwas zu verpassen, wenn sie sich gerade nicht auf den SM aufhalten. Weiter reden sie von der Nomophobie, welche die krankhafte Angst beschreibt das Handy nicht benutzen zu können (z.B. leerer Akku, kein Smartphone dabeihaben) (S. 3). Auch die Teilnahme an riskanten Challenges (Mutproben) für Anerkennung sehen sie als Gefahr (z.B. Waschmittelkapseln essen) (S. 6).

Das BAG (2025) stellt fest, dass sich das subjektive Wohlbefinden mit erhöhter Nutzung SM verschlechtert. Dies besonders bei jungen Mädchen bis 18 Jahren mit niedrigem oder mittleren Bildungshintergrund (S. 2). Auch führt eine problematische Nutzung der SM zu verstärkten psychischen und sozialen Problemen, die einen kompletten Rückzug in die virtuelle Welt mit sich bringen können (Wampfler, 2019, S. 46).

Auch physische Folgen sind beim Gebrauch der SM nicht ausgeschlossen. Wampfler (2019) weist auf eine schlechtere Schlafqualität der Jugendlichen hin, aufgrund des späteren Einschlafens wegen der Erregung durch die SM (S. 60). Kreutzer (2020) verweist ausserdem auf die Bildung eines Smartphone-Buckels (S. 103), Übergewicht aufgrund unzureichender Bewegung (S. 105), sowie Kurzsichtigkeit (S. 113).

2.4 Schlussfolgerungen zu den Auswirkungen sozialer Medien auf das Wohlbefinden im Jugendalter

In den Ausführungen dieses Kapitels wurde deutlich, dass die Phase der Jugend als fragil betrachtet werden kann. Dies aufgrund der diversen grossen Umbrüche und Entwicklungsaufgaben, welche die Jugendlichen zu bewältigen versuchen. Das Wohlbefinden ist dabei stark von der Befriedigung der grundlegenden biopsychosozialkulturellen Bedürfnisse abhängig. Da in den heutigen Lebenswelten der Jugendlichen die Smartphones und somit auch die Nutzung von SM gar nicht mehr wegzudenken sind, liegt es nahe, dass diese einen Einfluss auf das Wohlbefinden haben. Dies zeigt sich besonders daran, dass zentrale Entwicklungsaufgaben, welche mit den Grundbedürfnissen und somit auch dem Wohlbefinden zusammenhängen, unter anderen in und mit den SM bewältigt werden. Besonders die Entwicklung einer eigenen Identität ist sehr wichtig. Darunter fällt die Entwicklung eines eigenen Werte- und Normensystems, sowie des Selbstbildes.

Dies wird stark von den SM beeinflusst, welche diverse Angebote für die Identitätsentwicklung bereithalten (z.B. Betrachten geteilter Inhalte, Kommunikation über Chat). Diese bergen aber auch Gefahren durch unrealistische Selbstdarstellungen, gefährliche Mutproben und die Angst etwas zu verpassen. Die heutige Kommunikation findet in hybrider online-offline-Form statt, was einerseits zu vertieften Peerkontakten führt, aber andererseits auch die Schwelle für Beleidigungen, durch fehlende Face-to-Face-Interaktionen, senken kann. Insgesamt kann man sagen, dass die SM eine erhebliche Rolle für das Wohlbefinden von Jugendlichen haben. Dies in positiven, wie aber auch negativen Weisen.

3. Das Schulsystem im Umgang mit sozialen Medien

Wampfler (2019) betont, dass ein eigenständiges Lernen nicht ohne den Einsatz von SM funktioniert. Sie werden für die Kontaktpflege, sowie die Wissenssammlung und -strukturierung benötigt (S. 127). Draheim et al. (2025) beschreiben, dass Schüler*innen ihre digitalen Geräte im Unterricht für Recherchen, das Erstellen von Präsentationen und Quizze und weiteren Tätigkeiten verwenden (S. 145). Die informelle Nutzung ist jedoch deutlich zentraler für die Jugendlichen. Dies sind beispielsweise die erstellten Chatgruppen für Gruppenarbeiten oder ganze Klassen, in welchen schulische, aber auch ausserschulische Themen besprochen werden (S. 148). In der Studie des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2018) gaben mehr als zwei Drittel aller Jugendlichen an, dass sie von der Schule nicht gut auf die digitale Zukunft vorbereitet werden und dass sie nicht lernen, wie man die Privatsphäre im Internet schützen kann. 89% der Jugendlichen eignen sich ihr Wissen selbst und 59% durch den Austausch mit Freund*innen an (S. 98–99). Jede*r Neunte war der Überzeugung, dass er oder sie sich viel besser mit dem Internet auskennt als die Eltern (S. 28).

3.1 Schulsozialarbeit

Hostettler et al. (2020) verwiesen darauf, dass sich die SSA in den 1960er-Jahren erstmals einzelt und langsam in der Westschweiz verbreitete (S. 37). In der Deutschschweiz etablierte sich die SSA erst rund zehn Jahre später. In den 90er-Jahren kann man dann von den Pionierjahren sprechen. Ab 2005 fand die Professionalisierung statt, welche bis heute andauert. Diese zeichnet sich durch die Konkretisierung des Profils, sowie der zunehmenden Vernetzung der Praxis aus (S. 39). Inzwischen gibt es in fast allen Deutschschweizer Kantonen SSA in den obligatorischen Schulen (S. 73).

Durch die föderalistischen Strukturen der Schweiz haben sich in den einzelnen Kantonen und Gemeinden sehr unterschiedliche Organisationsmodelle mit diversen Konzepten und Strukturen herausgebildet (S. 37). Die SSA kann ein schulisches oder sozialarbeiterisches Trägerschaftsmodell aufweisen. Ersteres birgt weniger Konflikte des Schul- und Sozialarbeitssystems, klare Erwartungen, sowie Rollen- und Finanzierungssicherheit. Letzteres bietet ständige Verfügbarkeit der Kompetenzen der Sozialen Arbeit, sowie hohe Autonomie und Flexibilität (Ziegele & Good, 2019, S. 32–33).

3.1.1 Definition

Die SSA ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in Kooperation mit lern- und entwicklungsfördernden Angeboten (Stüwe et al., 2014, S. 23). Somit ist sie eines der zentralsten Leistungen im schulischen Kontext (Emanuel, 2016, S. 16). Da die SSA jedoch ungenügend dokumentiert und evaluiert ist und durch die unterschiedlichen Trägerschaftsmodelle, sowie Aufgabenfelder, unübersichtlich ist, kann sie nicht als eigenständige Institution aufgeführt werden (Just, 2020, S. 23). Durch die Verortung der SSA in der Lebenswelt der Schule bietet sie einen schnellen, niedrigschwelligen Zugang, sowie Subjekt- und Themenoffenheit (Iser, 2016, S. 150). Laut dem Leitbild der SSA von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband (2016) «unterstützt und berät (die SSA) Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung des Schulalltages und bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung.» (S. 2).

Die SSA kann als Schnittstelle der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultur gesehen werden. Die sozialarbeiterische Seite der SSA beschäftigt sich mit Inklusionshilfen der äusseren Lebenslagen, die sozialpädagogische mit den Kontexten der Sozialisationshilfe und die soziokulturelle mit der Kohäsionshilfe für ein gelingendes Zusammenleben im sozialen Umfeld (Ziegele & Good, 2019, S. 25).

3.1.2 Ziele, Aufgaben und Rolle

Die Ziele der SSA sind die Unterstützung in psychosozialen Problemen, die Ermächtigung von Kindern und Jugendlichen, die Beratung und Begleitung von LP, die Förderung einer positiven Schulkultur, Prävention und Früherkennung, Vernetzung sowie die Ermöglichung von Chancengleichheit und Partizipation (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2016, S. 2). Insgesamt zielt die SSA auf eine ganzheitliche Lebensbewältigung ab.

Um dies zu erreichen ist sie neutral, grenzt sich von Bewertung und Leistungsdruck ab und schafft Handlungsräume und -möglichkeiten (Stüwe et al., 2014, S. 31). Die Zielgruppe setzt sich dabei aus den Schüler*innen, LP, Schulleitungen (LT), Eltern sowie Behörden zusammen (AvenirSocial & Schulsozialarbeiterverband, 2016, S. 3).

Die Kernleistungen der SSA bestehen aus der Beratung und Begleitung, der Arbeit mit Gruppen, dem Gestalten von offenen Kontakts- und Freizeitangeboten, der Zusammenarbeit mit LP sowie Erziehungsberechtigten und der Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (Speck, 2022, S. 83–84). Die Inhalte und Themen von Angeboten müssen sich immer an den persönlichen Interessen der Zielgruppe orientieren (Baur et al., 2023, S. 126). Dies zeigt sich z.T. herausfordernd, da die diversen Personen unterschiedliche Vorstellungen von passenden Angeboten der SSA besitzen (Thimm, 2015, S. 33).

Die SSA wird von ihrer Klientel aufgrund divergierende Nutzungsmotive in unterschiedlichen Rollen wahrgenommen. Sie wird von manchen als Vertraute wahrgenommen, mit welcher man Spass haben kann und welche immer da ist. Andere zählen die SSA zur Familie und wiederum weitere als bessere Erwachsene, indem sie die SSA im Gegensatz zu Eltern, LP, etc. als verständnisvoll, interessiert und einfühlsam wahrnehmen. Auch wird sie als Problemlöserin betrachtet (Baur et al., 2023, S.128).

3.2 Ansätze für die Thematisierung sozialer Medien im Schulalltag

Hollenstein und Nieslony (2020b) stellen fest, dass es für die Zukunft unerlässlich sein wird, dass jede Schule ein Medienkonzept erarbeitet. In diesem müssen die Schulen ein eigenes Medienprofil entwickeln, welches im Schulprogramm verankert wird (S. 112). Hier ist zentral, dass von Anfang an alle Beteiligten involviert und informiert werden und Begriffe gemeinsam definiert werden. Dies bildet eine gemeinsame Basis und bietet die Möglichkeit des gegenseitigen Lernens (Alfert, 2015, S. 331). Die Fachkräfte des Schulsystems sehen ihre primäre Rolle in Verbindung mit SM im Schutz und der Gefahrenabwehr. Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit wird als sekundär eingestuft (Pulver, 2025, S. 18).

3.2.1 Medienkompetenzen und -bildung

Unter den allgemeinen Digitalkenntnissen sind das Wissen über die Funktionsweisen und Anwendungen von Computern und Netzwerken, die Fähigkeit Informationen abrufen, beurteilen und für die jeweilige Zielgruppe aufbereiten zu können, der sichere Gebrauch digitaler Instrumente in SM und das Wissen über deren Wirkungsradius sowie Kenntnisse über die Verarbeitung von Daten zusammenzufassen (Geyer, 2020, S. 39–40). Muckenhuber und Scaria-Braunstein (2022) beschreiben die Medienkompetenz im spezifischen als «die Fähigkeit, sowohl die verschiedenen Medienkanäle als auch deren Inhalte kompetent und vor allem kritisch zu nutzen sowie mit und in diesen zu agieren.» (S. 128). Diese unterteilen sie in vier Bereiche. Als Erstes ist dies die Sachkompetenz, welche das Wissen über die diversen SM beinhaltet und die Fähigkeit diese zu ordnen (S. 130). Weiter erläutern sie die Rezeptionskompetenz, welche zur kritischen Nutzung der Medien und Bewertung der Informationen führt (S. 141). Die Partizipationskompetenz umfasst die Fähigkeit eigene Inhalte innerhalb der SM zu gestalten (S. 141). Zuletzt nennen sie die Selbstreflexionskompetenz, welche zur kritischen Analyse des eigenen Nutzungsverhalten benötigt wird (S. 143).

Hartmann und Hundertpfund (2015) stellen fest, dass ein fundiertes Wissen über die digitalen Medien heutzutage unumgänglich ist (S. 95). Fachpersonen sind also in der Pflicht Medienkompetenzen mit Jugendlichen gemeinsam zu erarbeiten. Das bedeutet, mit den Jugendlichen zusammen Angebote der SM auf Augenhöhe zu explorieren, ohne dass ein Element der Überwachung besteht. Hier ist eine offene Gesprächshaltung der Fachpersonen zentral, um echtes Interesse an den Erlebenswelten der Jugendlichen zu zeigen. Insgesamt soll eine Medienpraxis und das dazugehörige Wissen als dynamisch verstanden werden (Wampfler, 2019, S. 133). Eichenberg und Auersperg (2018) schlagen diverse praktische Umgangsformen mit den SM mit Jugendlichen vor. Da viele Jugendliche mehr über die SM wissen als die Fachpersonen bietet es sich an, dass die Fachpersonen in die Schüler*innen-Rolle schlüpfen und sich von den Jugendlichen die SM erklären lassen (S. 140). Weitere sinnvolle Aktivitäten sind das Diskutieren eigener Erlebnisse in den SM, das Vorbereiten eines Medienkompetenz-Inputs von den Jugendlichen für die jüngeren Kinder der Schule und die Reflexion der eigenen Identität in den SM, indem eine Aussenperspektive eingenommen wird (S. 149–151).

Die Medienbildung zielt darauf ab, die bereits oben genannten Kompetenzen erwerben zu können. De Reese et al. (2025) beschreiben, dass Voraussetzungen für eine gelingende Medienbildung geeignete Pläne sowie Konzepte, passende Ausstattung, Weiterbildung der Fachpersonen sowie passende Lernmaterialien sind (S. 187). Hollenstein & Nieslony (2020a) fassen zusammen, dass die Bildungsangebote zum Ziel haben müssen, dass die Jugendlichen die Technik verstehen, die Funktionen für die Identitätsentwicklung, Informationsbeschaffung und Teilhabe nutzen können und eine Reflektion stattfindet (S. 97). Fleischer-Tempel und Hajok (2025) betonen, dass Medienbildungsangebote nicht auf eine Bewahrung vor den SM abzielen, sondern auf Handlungs- und Erfahrungsräume, in welchen Erfahrungen mit den SM gemacht werden können (S. 62). Bei den zehn bis 14-jährigen Jugendlichen empfehlen sie eine Fokussierung auf die Ausbildung des Problembewusstseins sowie der Bewusstmachung der Folgen des eigenen Medienhandelns (S. 77). In der Begleitung von 14- bis 18-jährigen Jugendlichen steht die Reflexion der Selbstrepräsentation im Fokus, da viele Jugendliche zu viel private Informationen öffentlich preisgeben. Auch gilt es Umgangs- und Verhaltensrisiken mit gefährdenden Inhalten zu lernen (S. 80). Dazu verweisen Medien in der Schule (2020) auf diverse hilfreiche Apps. Beispielsweise die «Cyber-Mobbing Erste Hilfe-App» für Hilfestellungen Betroffener von Cybermobbing, «Fake News Check» für die Einschätzung von Informationsquellen oder «Stadt, Land, Datenfluss» für den sicheren Umgang mit den eigenen Daten. Auch Klicksafe (o. J.) bietet eine grosse Übersicht an diversen Materialien rund um die Themen der SM. Dies sind beispielsweise Flyer zu den verbreitetsten SM Portalen, Vorschläge für Regeln des Klassenchats, die Rolle der SM für die Selbstdarstellung oder auch Aufklärung zu diversen online-Challenges. Für pädagogische Fachpersonen gibt es zusätzliche Unterrichtsmaterialien zu den bestimmten Themen. Beispielsweise gibt es eine Übersicht zum digitalen Wohlbefinden, welche Tipps zur Verfügung stellt, die in Abbildung 10 ersichtlich ist.

10 Tipps für digitales Wohlbefinden

1. Beobachte deine Smartphone-Nutzung eine Woche lang. Dazu kannst du die Bildschirmkontrollfunktionen deines Betriebssystems nutzen oder eine passende App installieren. Mache dir Gedanken darüber, ob du diese Zeiten okay findest, wie du sie gerne verändern würdest oder was du stattdessen machen kannst.
2. Sprich über digitalen Stress! Tausche dich mit befreundeten Personen oder deiner Familie über deine Bildschirmzeiten aus. Sprecht über positive Erfahrungen und Entdeckungen, aber auch darüber, was ihr gerade nicht so gut findet oder was euch beschäftigt.
3. JOMO! Lege Smartphone- oder gerätefreie Zeiten fest, zum Beispiel, wenn du dich auf deine Hausaufgaben konzentrieren willst oder schlafen möchtest. Pausenzeiten können auch zwischendurch helfen. Plane für diese Zeiten etwas anderes ein, das du gerne machst, z.B. Sport oder Malen.
4. Aktiviere die Nutzungszeit-Erinnerungen der Apps. Du kannst einstellen, dass dich TikTok, Instagram oder YouTube nach einer bestimmten Zeit erinnert, wie lange du schon online bist.
5. Miste deine Social-Media-Accounts aus und entfolge Inhalten, die dir ein schlechtes Gefühl geben oder dich runterziehen. Folge Accounts, die dich bestärken, inspirieren oder dir ein gutes Gefühl geben.
6. Filteralarm! Mache dir immer wieder bewusst, dass du bei Influencer*innen nur gesciptete Ausschnitte aus deren Leben siehst und ihre Postings und Pics häufig stark bearbeitet sind.
7. Nutze Sicherheitseinstellungen in deinen eigenen Profilen. Überlege, ob ein privates Profil für dich besser geeignet ist, deaktiviere Kommentare oder aktiviere Hatespeech-Filter in Apps.
8. Stelle Funktionen in Apps (z.B. Autoplay auf YouTube) aus, die dich animieren sollen, die App immer länger zu nutzen. Informiere dich darüber, wie solche Nudges – Strategien der Anbieter zur gewünschten Verhaltensänderung – auf uns wirken können.
9. Finde heraus, wie du Inhalte auf deinen liebsten Plattformen melden kannst, und nutze diese Funktion, wenn du Hasspostings, Mobbing, Fake News oder Fake-Profile entdeckst.
10. Mache dir Gedanken darüber, wie du das Internet positiv beeinflussen kannst. Dazu kannst du dich auch mit befreundeten Personen, deiner Familie oder Klasse austauschen.

Abbildung 10: 10 Tipps für das digitale Wohlbefinden (Rack et al., 2021, S. 18).

3.2.2 Smartphone-Verbot

Hartmann und Hundertpfund (2015) verweisen auf das grosse Ablenkungspotenzial der Smartphones, weswegen viele LP diese verbieten (S. 34). In einer Befragung von SRF (2024) gaben 82% der Schweizer*innen an, dass sie ein Handyverbot an Schulen befürworteten. Dies ist auf das steigende Bewusstsein für die Chancen und Risiken der Technologien zurückzuführen. Vor allem Suchtrisiken, Konzentrationsprobleme und Störungen in den sozialen Interaktionen führen zur Befürwortung des Verbots. 68% würden sogar TikTok insgesamt verbieten. Die Beweise zur Wirksamkeit unterscheiden sich. In einer Studie von Goodyear et al. (2025) konnten keine signifikanten Unterschiede im Wohlbefinden der Schüler*innen mit oder ohne Verbot festgestellt werden. Die Nutzungszeit wurde auch nicht weniger, sondern verschob sich bei den Schulen mit Handyverbot mehr in die Freizeit (S. 7). Paulus et al. (2026) positionieren sich hingegen klar für ein Verbot der SM bis zur zehnten Klasse und plädieren für eine digitale Bildung. Sie sagen, dass Studien belegen konnten, dass sich das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen mit einem Verbot steigerte (S. 50).

3.2.3 Schulsozialarbeit und digitale Medien

Egler-Mitschke und Goldmann (2020) beschreiben Alltagsbeispiele, in welchen die SSA mit SM konfrontiert werden. Dies beispielsweise bei Konflikten unter Jugendlichen, die in den SM ausgetragen, aber nicht untereinander gelöst werden können oder in Fällen des unerlaubten Weitersendens von privaten und/oder intimen Fotos sowie dem Konsum von nicht altersgemässen Inhalten. Weiter können exzessive Nutzungsweisen zu verschlechterten Schulleistungen führen (S. 182). Risikophänomene, die mit den SM verbunden werden, wie beispielsweise Cybermobbing oder Onlinesucht, werden oft im Arbeitsbereich der SSA verortet. Die SM werden aber auch von der SSA als Kontaktmittel verwendet, da so die Jugendlichen am besten erreicht werden können (Kutscher, 2016, S. 46). Die SSA im digitalen Raum hat die gleichen Handlungsprinzipien wie im physischen. Im Sinne der Alltagsorientierung hat sie sich an der Lebenswelt der Schüler*innen auszurichten, die sich heutzutage längst auch im virtuellen Raum auf den SM befindet. Die Angebote, welche die SSA zu SM machen, dürfen nicht die Autonomie untergraben und sind somit immer aus eigenem Entscheid wahrzunehmen. Diese sollten so niedrigschwellig wie möglich gestaltet werden (z.B. Erreichbarkeit per Telefon). Das aktive Senden von Freundschaftsanfragen oder das Auskundschaften von SM-Profilen der Klientel ist jedoch eine klare Grenzüberschreitung (Geyer, 2020, S. 35–37).

3.2.4 Herausforderungen von Fachpersonen im Umgang mit sozialen Medien

Für den Umgang mit SM ist entscheidend, ob sich die Fachpersonen für das Thema interessieren und sie bereits Vorerfahrungen in diesem Bereich besitzen. Noch wichtiger als die Kompetenzen erscheint die eigene Haltung gegenüber der Digitalität. Es muss ein grundsätzlicher Wille bestehen die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt mit SM ein Stück weit zu begleiten. Dafür braucht es ein Einlassen und Hineinversetzen auf die teilweise als fremd empfundene digitale Welt (Ermel, 2020, S. 46–47). Bei LP besteht dabei durchschnittlich eine geringere Bereitschaft sich dem Thema der SM zu nähern (Beisel, 2020, S. 205).

Die Kommunikation über SM führt zu diffusen Räumen und Grenzen (Kutscher, 2016, S. 46). Die digitalen Räume besitzen keine fließenden Übergänge, denn entweder man hält sich in ihnen auf oder nicht. Die fließende Bewegung ist durch die fehlende körperliche Betätigung nicht vorhanden, was ein vorsichtiges Herantasten unmöglich macht. Unabhängig vom Aufenthaltsort bleiben die digitalen Orte in den SM als soziale Orte stets bestehen und können dadurch beständig sein (Witzel, 2021, S. 74–75).

Hajok (2025) kritisiert ausserdem die unzureichende Thematisierung des Umgangs mit Medien in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte. Die dadurch fehlende Professionalisierung sieht er deswegen auch als Kernproblem. Weiter sieht er die Schnelllebigkeit der SM und deren Praxen als herausfordernd. So kann es zu Situationen kommen, in welchen sich Fachpersonen mit SM bekannt gemacht haben, diese aber bereits wieder von neuen SM abgelöst wurden. Dies war beispielsweise bei Facebook der Fall, welches heute nur noch selten von Jugendlichen verwendet wird (S. 233).

3.3 Prävention

Wohlgemuth (2009) hält fest, dass der Schutz von Jugendlichen vor negativen Entwicklungsverläufen ein primäres Ziel der Sozialen Arbeit darstellt und somit das Zulassen von Gefährdungen durch das Unterlassen von Prävention nicht vertretbar ist (S. 11). Auch Ziegele und Good (2019) sehen die Prävention und Früherkennung als zentrale Aufgabe. Dies einerseits auf der Ebene des Verhaltens und andererseits der Verhältnisse. Auf ersterer geht es um die Verhinderung von unerwünschtem Verhalten und bei letzterer um die Veränderung von Verhältnissen. Dies, um (bio-) psychosoziale Probleme zu thematisieren (S. 28).

3.3.1 Begriffsdefinition

Caplan (1964) definiert die Prävention auf primärer, sekundärer und tertiärer Ebene. Unter der primären Prävention versteht er alle Massnahmen, die das Aufkommen neuer psychischer Erkrankungen senken (S. 26/eigene Übersetzung). Die sekundäre Prävention definiert er über die Senkung der Prävalenzen der Erkrankungen durch Programme des Gesundheitssystems (S. 89/eigene Übersetzung). Zuletzt fasst er unter der tertiären Prävention alle Massnahmen zusammen, welche zu einem sozialen Leben, trotz erkrankter Personen in der Gesellschaft, beitragen (S. 113/eigene Übersetzung). Wohlgemuth (2009) fasst diese Definitionen auf und projiziert diese auf die Soziale Arbeit. Unter der Primärprävention sieht sie die Beratung, das Informieren und das Verändern von Strukturen. Die Sekundärprävention umfasst Einzelhilfen als frühzeitige Hilfe und Verhinderung der Prekarisierung und die Tertiärprävention beinhaltet Massnahmen, welche die Chronifizierung von Schwierigkeiten verhindern wollen (S. 27). Baumer (2021) erläutert, dass die Zielgruppe der Primärprävention an der Schule alle Schüler*innen sind. Bevor jedoch eine Primärprävention überhaupt initiiert werden kann, braucht es

eine Grundprävention. Diese umfasst ein Unterrichts- und Klassenklima, welches sich förderlich auf die Gesundheits- und Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Weiter müssen die Fachkräfte als Vorbilder fungieren (S. 11). Masten (2016) betont, dass die Präventionsprogramme nicht nur Veränderungen bei den Schüler*innen zum Ziel haben sollen, sondern auch bei der Schule, Klasse und Familie ansetzen müssen (S. 222).

3.3.2 Resilienz

Fröhlich-Gildhoff (2022) definiert Resilienz als die positive Lebensbewältigung trotz dem Vorhandensein von Risiken. Die Situation kann somit besser bewältigt werden, als dies objektiv anzunehmen ist. Die Kompetenzen der Resilienz sind die Basis für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und kritischer Alltagssituationen. Er verweist auf die Nähe der Schutzfaktoren zur Resilienz. Diese sind Faktoren, welche ungünstige Entwicklungen verhindern oder mindern durch die gesundheitsförderliche Bewältigung von Krisen und Belastungen (S. 71–73). Sechs zentrale Resilienzfaktoren sind in Abbildung 11 zu sehen.

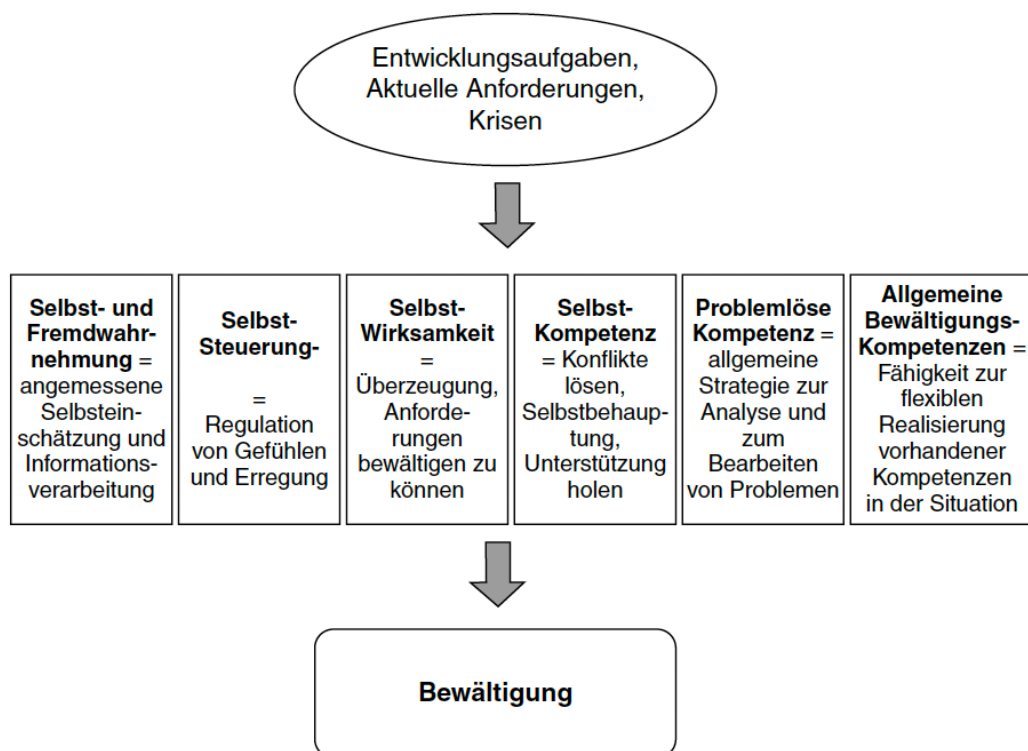


Abbildung 11: Sechs zentrale Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff, 2022, S. 75).

Insgesamt führt die Resilienz dazu, dass das Stressempfinden reduziert wird und weitere psychische Belastungen minimiert werden. Dies wiederum führt zu einer Steigerung der Lebensqualität (Klingenberg & Süss, 2020, S. 21). Die Schule nimmt dabei auch eine zentrale Rolle ein. Damit diese die Resilienz fördern kann braucht es ein Konzept, sich sorgende LP, Kompetenzvermittlung, Möglichkeiten für Partizipation und Kooperation im Lernen, positive Beziehungen, SSA sowie die Fortbildung der Fachpersonen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 14–15).

3.4 Kooperation

Schweitzer (1998) definiert Kooperation «als eine zwischen mindestens zwei Parteien abgestimmte, auf ein Ergebnis gerichtete Tätigkeit» (S. 25). Kooperation braucht zwingend ein gemeinsames Arbeitsprodukt, welches allein nicht hergestellt werden kann. Es wird sich also gemeinsam auf ein Ziel fokussiert und das Handeln auf dieses ausgerichtet (S. 25). Für eine produktive Zusammenarbeit braucht es ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Eigenständigkeit und Aufeinanderbezogenheit, Gleichberechtigung und Führung sowie Sach- und Beziehungsorientierung (S. 32). Herausforderungen ergeben sich aus der steigenden Komplexität, dem Interventionsdruck sowie Kontrollfunktionen (S. 215).

Spiess (2015) beschreibt verschiedene Arten der Kooperation. Die strategische Kooperation ist klar auf ein Ziel ausgerichtet und gestaltet sich effektiv, geplant und kontrolliert. In der empathischen Kooperation hingegen bemühen sich die Mitglieder um das Einverständnis von allen und bei der Pseudokooperation wird noch angenommen, dass es ein gemeinsames Ziel gibt, was jedoch nicht mehr der Realität entspricht (S. 80–81).

Merten (2015) beschreibt, dass sich Kooperationen für alle Beteiligten lohnen müssen (S. 42). Kooperationen haben die Absicht die Lebenslagen der Klientel zu verbessern, Handlungsabläufe und -fähigkeiten zu optimieren und Problemlösungskompetenzen aufzubauen (S. 61–62). Kooperationen haben dann Erfolg, wenn sich die Personen gegenseitig kennen und vertrauen und die Inhalte, Zuständigkeiten und Verantwortungsbereiche geklärt sind. Weiter sind sie freiwillig und basieren auf gegenseitiger Anerkennung und Respektierung der Selbstständigkeit (S. 64–65). Der Ablauf einer Kooperation ist in Abbildung 12 zu sehen.

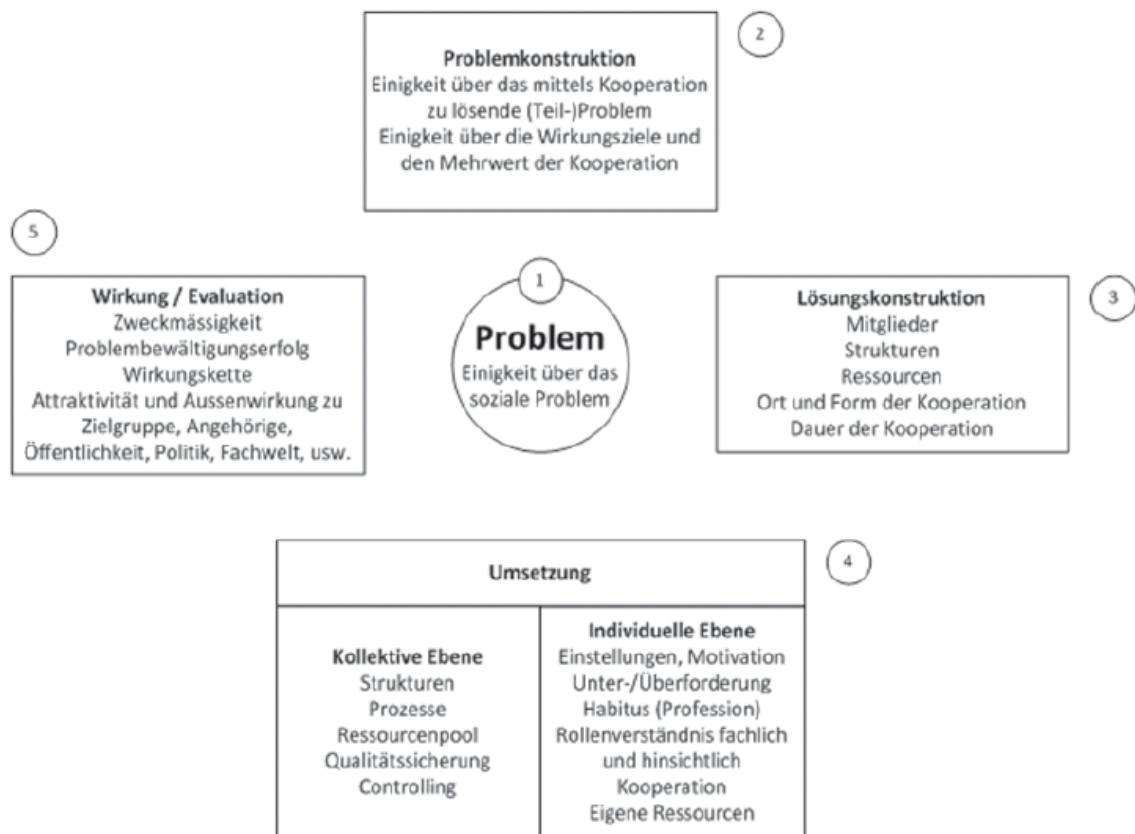


Abbildung 12: Schritte der Kooperation (Fritze & Uebelhart, 2015, S. 130).

Die Kooperation zwischen der Schule und der SSA ist eine Voraussetzung für gelingende Arbeit (Stüwe et al., 2014, S. 24). Sie zeichnet sich durch Gleichberechtigung, Transparenz und Absprachen aus (Hostettler et al., 2020, S. 21). Das Ziel dabei ist ein gemeinsames Ergebnis erreichen zu können. Dies wird jedoch erschwert, wenn unterschiedliche Zielvorstellungen und divergierende Handlungsstrategien vorherrschen (Just, 2020, S. 44). Stüwe et al. (2014) nennen beispielsweise die Haltung unter LP, dass man sich nicht in die Arbeit der anderen einmischt. Während bei der SSA hingegen sich eine Kultur der Kommunikation finden lässt. Die LP fürchten zum Teil eine Beeinträchtigung des Verhältnisses zu den Schüler*innen durch die SSA (S. 109–110). Auch bestehen andere Blickwinkel auf die Schüler*innen. Die LP sehen eher abweichendes Verhalten während die SSA sich an den Ressourcen orientiert (S. 275). Weiter ist die LT auch zentral für die Entwicklung der Schulkultur durch gegebene Grenzen und Freiräume sowie die Förderung der Zusammenarbeit der Fachkräfte (S. 165). Weiter steht es in ihrer Verantwortung gemeinsam mit den Mitarbeitenden Ziele festzulegen (Spiess, 2015, S. 78).

Henschel (2016) beschreibt die Vorteile der Kooperation. Diese sind die Entlastungsfunktion durch die Aktivierung von Ressourcen, Wertschätzung und Arbeitsteilung. Durch sie können blinde Flecken aufgedeckt sowie Entwicklungspotentiale erkannt werden (S. 100).

3.5 Multi-, Inter- und Transdisziplinarität

Wider (2013) verweist auf die unklaren Definitionen der Multi-, Inter- und Transdisziplinarität, weswegen diese Begriffe unterschiedlich verwendet werden (S. 11). Sie erstellte dazu eine eigene Gegenüberstellung (siehe Abb. 13).

Die Kooperationspartner*innen müssen sich als Erstes darüber einig sein wie sie zusammenarbeiten wollen. Die Multidisziplinarität beschreibt, dass alle Disziplinen am gleichen Gegenstand arbeiten. Dies jedoch mit den eigenen disziplinären Methoden. Die Ergebnisse werden

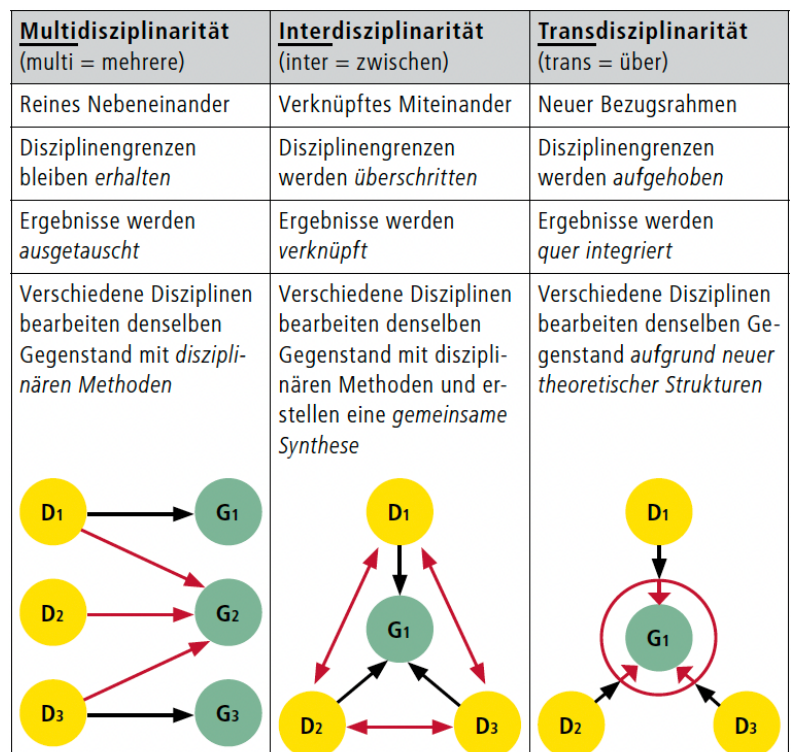


Abbildung 13: Multi-, Inter- und Transdisziplinarität (Wider, 2013, S. 11).

dabei lediglich ausgetauscht. Beim interdisziplinären Arbeiten findet jedoch zusätzlich eine Verknüpfung der Ergebnisse statt, sodass etwas Neues entsteht. Bei der Transdisziplinarität hingegen findet eine Integration der diversen disziplinären Methoden statt, um neue Strukturen zu schaffen (Wider, 2013, S. 11). Hanschitz et al. (2009) erläutern, dass bei der Transdisziplinarität der Herrschaftsanspruch des eigenen wissenschaftlichen Wissens und der praxisbezogenen Expertise aufgegeben werden müssen (S. 192). Bolscho (2019) beschreibt dies als «andauerndes Verlassen der Disziplin-Insel» (S. 198). Das bedeutet, dass disziplinübergreifende Lösungsmöglichkeiten auf neu aufgekommene Probleme gefunden werden müssen. Dies ist naheliegend, da lebensweltliche Probleme oft Teile aufweisen, welche nicht mit den Disziplinen untersucht werden können (S. 199). Henschel (2016) betont, dass «transdisziplinäre Teams, die sich auf «Augenhöhe» begegnen und die Bereitschaft zeigen, wechselseitig voneinander zu lernen (...) inklusive Schulentwicklungsprozesse begünstigen» können (S. 100).

3.6 Schlussfolgerungen zu den Unterstützungsmöglichkeiten der Jugendlichen im Umgang mit sozialen Medien

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Präventionsarbeit im Bereich der SM sehr zentral ist, da praktisch alle Jugendlichen ein Smartphone besitzen und sich allerdings die Fähigkeiten selber aneignen müssen. Viele Jugendliche fühlen sich durch die Schule zu wenig unterstützt. Für eine passende Unterstützung bedarf es somit der Aneignung von Medienkompetenzen auf Seiten der Fachpersonen, sowie der Jugendlichen. Dies unter anderem, um weitere Schutzfaktoren erlernen zu können. Das wiederum trägt zu einer Resilienz im Medienumgang bei, welche die Jugendlichen vor problematischen oder sogar gefährlichen Inhalten schützt. Hier wird der SSA eine zentrale Rolle zugeschrieben, da sie sich an den lebensweltlichen Problemlagen orientiert und die Ressourcen der Jugendlichen stärken möchte, um deren Lebensbewältigung zu verbessern. Um Bildungs- und Präventionsangebote anbieten zu können, ist zentral, dass die Fachpersonen offen und sensibilisiert sind und weitergebildet werden. Da diverse Akteur*innen des Schulsystems an dieser Aufgabe beteiligt sind, ist eine inter- oder transdisziplinäre Zusammenarbeit unabdingbar, um die Jugendlichen ganzheitlich begleiten zu können. Dies mithilfe von gemeinsam formulierten Zielen, Handlungsplanungen und kontinuierlichem Austausch auf Augenhöhe und einer konzeptuellen Absicherung.

4. Forschungsdesign

In folgenden Abschnitten wird das Vorgehen der Planung, Erhebung und Auswertung der Forschung erläutert.

4.1 Methodische Grundlagen der Untersuchung

In folgenden Unterkapiteln wird der Gegenstand der Untersuchung vorgestellt und mit theoretischen Grundlagen unterfüttert.

4.1.1 Epistemologische Position und Forschungsparadigma

Die epistemologische Position setzt sich aus den Erkenntnistheorien des Idealismus und Empirismus zusammen. Der Idealismus geht davon aus, dass die Realität anhand der eigenen Erfahrungen strukturiert wird. Die Aussenwelt existiert also objektiv, wird jedoch subjektiv unterschiedlich erkannt. So wird die Wahrnehmung auf unterschiedliche Aspekte fokussiert. Dem Empirismus liegt die Annahme zugrunde, dass das gesamte Wissen auf Erfahrungen basiert, also aus Wahrnehmen und Beobachten. Es werden aus Befragungen Gesetzmässigkeiten abgeleitet (Löbmann, 2024, S. 25–27). Daraus lässt sich folgern, dass der Idealismus und Empirismus beide die Annahme besitzen, dass die subjektive menschliche Erfahrung und Wahrnehmung eine zentrale Rolle einnimmt.

Aufgrund der idealistisch-empiristischen Position, welche auf der subjektiven Unterschiedlichkeit der Handlungsrealitäten der verschiedenen Akteur*innen basiert, ergibt sich das Paradigma der qualitativen Untersuchung. Dieses zeigt sich laut Schreier (2023) anhand der Untersuchung des Natürlichen, dem Menschenbild der subjektiven Sinnorientierung und -erzeugung, dem Interesse an der Gesamtheit sowie dem Verstehen vor dem Hintergrund eigener Verständnisse (der Situation). Es wird sich dabei aktiv um das Verstehen bemüht, z.B. durch die interaktive Anpassung des Kontextes aufgrund der verschiedenen Personen (S. 207–209). Die Erkenntnisse von der Forschung werden nach Essl (2006) anhand des Deduktionsprinzips gewonnen. Dieses besagt, dass die Erkenntnisse dazu dienen, Hypothesen und Theorien zu überprüfen, also eine Bewegung von der Theorie zur Wirklichkeit stattfindet (S. 114–115).

4.1.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung ist anhand Flick (2009) nicht standardisiert bzw. qualitativ, da sie sich weniger an der Repräsentativität und mehr am Themenbezug orientiert. Bei den qualitativen Methoden werden meist Äusserungen analysiert und interpretiert, diskutiert und auf ihre Gültigkeit und Verallgemeinerbarkeit überprüft (S. 72–74). Durch die Fokussierung auf Momentaufnahmen bleibt eine Standardisierung aus. Es findet also eine Ausrichtung auf das Expert*innenwissen in einem Feld auf den Zeitpunkt der Untersuchung statt (S. 84). Bogner et al. (2014) beschreiben die in dieser Untersuchung relevanteste Wissensform als Prozesswissen, da Einsicht in die organisationalen Strukturen, Konstellationen und Interaktionen gewonnen wird. Da dieses Wissen auf Erfahrungen beruht, kann es somit nur durch Befragungen erschlossen werden (S. 18). Spezifisch wurde sich deswegen für das fundierte, systematisierende Expert*inneninterview entschieden, da dies der wissenschaftlichen Erkennung von Zusammenhängen, Begründungen und Erklärungen dient. Somit kann Prozesswissen erschlossen werden, welches den Expert*innen jederzeit zur Verfügung steht. Durch die Systematisierung bedürfen die Interviews eines differenzierten Leitfadens (S. 22–24). Die Interviews werden online während ca. einer Stunde mit Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Leitungspersonen durchgeführt und aufgezeichnet und im Anschluss mit Unterstützung der KI von Microsoft Teams vortranskribiert und mit den Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) überarbeitet. Die Interviewpartner*innen und Schulen werden anonymisiert. Man entschied sich für online-Interviews aufgrund der geographischen Unabhängigkeit sowie der Aufzeichnungsmöglichkeit und paralleler Transkription in Microsoft Teams. Im Anschluss werden die Transkripte kategorisiert und nach Kuckartz (2014) codiert. Die Kategorien werden dabei deduktiv (strukturierend) formuliert und die Unterkategorien und Codes bei Bedarf induktiv ergänzt. So können Aspekte der Theorie systematisch aufeinander bezogen werden und neue, überraschende Aspekte dennoch berücksichtigt werden.

4.1.3 Forschungsfragen

Die Fragen, welche durch die Untersuchung beantwortet werden sollen, sind in Tabelle 2 ersichtlich. Diese leiten sich aus den zuvor behandelten Theoriefragen in Kapitel 2 und 3 ab. Sie haben das Ziel der Klärung der inter- bzw. transdisziplinären Zusammenarbeit und Kooperation sowie die Praxis in der (präventiven) Begleitung der Jugendlichen in deren Handynutzungsverhalten.

Forschungsfrage 1	Wie nehmen die Schulakteur*innen der Zentralschweizer Oberstufenschulen mit Berücksichtigung von Handyregelungen die Begleitung der Jugendlichen im Umgang mit sozialen Medien wahr?
Forschungsfrage 2	Wie erleben die Schulakteur*innen die Zusammenarbeit bei der Umsetzung von Handyregeln und der Begleitung von Jugendlichen im Umgang mit sozialen Medien?
Praxisfrage	Wie kann die Praxis der Akteur*innen der Zentralschweizer Oberstufenschulen in der Begleitung der Mediennutzung der Jugendlichen bedürfnisgerecht gestaltet werden und welche Rolle und Aufgabe soll die Schulsozialarbeit in dieser einnehmen/wahrnehmen?

Tabelle 2: Forschungs- und Praxisfragen (eigene Darstellung)

4.1.4 Sampling

Das Sampling bzw. die Stichprobe besteht aus 6 Personen (n=6). Diese sechs befragten Fachpersonen teilen sich auf zwei Oberstufenschulen in der Zentralschweiz mit Handynutzungsverbot auf dem gesamten Schulareal auf. Von jeder Schule sind Personen mit unterschiedlicher Funktion (LT, LP, SSA) vertreten, wie in Tabelle 3 ersichtlich.

Akteur*in Schule mit Handyverbot	Leitungsperson	Lehrperson	Schulsozialarbeiter*in
Schule A	1	1	1
Schule B	1	1	1

Tabelle 3: Sampling (eigene Darstellung)

Die Stichprobe wurde vorab, also deduktiv, anhand definierter Kriterien festgelegt. Die Kriterien haben sich dabei aus den Forschungsfragen abgeleitet (Mayer, 2013, S. 39). Somit mussten die beiden Schulen ein Handynutzungsverbot, eine interne SSA und drei zur Verfügung stehende Fachpersonen der drei Funktionen besitzen.

4.2 Erhebungsmethode: fundiertes, systematisches Expert*inneninterview

In folgenden Abschnitten wird die gewählte Erhebungsmethode, das fundierte, systematische Expert*inneninterview, erläutert. Die Methode wurde für die Erschliessung von Prozesswissen gewählt durch die Nähe zu den Fachpersonen, welche exklusives Wissen zu den in Kapitel 4.1.3 genannten Forschungsfragen besitzen.

4.2.1 Definition Expert*in

Laut Meuser und Nagel (1991) ist der Expert*innen-Begriff ein relationaler, da dieser in einer Forschung vom jeweiligen Forschungsgegenstand abhängt. Der Expert*innen-Status wird also von den forschenden Personen verliehen und auf die jeweiligen Fragestellungen ausgerichtet. Wichtig ist, dass nicht die Person als Ganzes betrachtet wird, sondern die Person im organisatorischen oder institutionellen Kontext. Die individuellen Lebenseinstellungen erhalten dadurch weniger Beachtung. Expert*innen tragen also Verantwortung bei den Entwürfen, Kontrollen oder Implementierungen von Problemlösungen und besitzen dadurch Zugang zu relevanten Informationen auf personaler oder organisationaler Ebene (S. 442–443). Mayer (2013) verweist ausserdem darauf, dass es sinnvoll ist die interviewten Expert*innen von diversen Ebenen zu befragen, wenn man organisationale Strukturen analysieren möchte. Dadurch können unterschiedliche Perspektiven in die Forschung miteinbezogen werden (S. 42).

4.2.2 Interviewform

Da das Ziel der Untersuchung aus der Sammlung von Daten durch konkrete Aussagen über ausgewählte Themen besteht, eignet sich für die Erhebung ein Leitfadeninterview. Der Leitfaden erhält dabei offene Fragestellungen, auf welche individuell geantwortet werden kann. Da jedoch bei allen Befragten der gleiche Leitfaden eingesetzt wird, können die Daten verglichen werden. Weiter sichert dies ab, dass das Interview genügend Daten für die Beantwortung der Forschungsfragen generiert. Je nach Gesprächsverlauf können Nachfragen gestellt werden (Mayer, 2013, S. 37). Der Leitfaden hat aber auch zur Folge, dass die interviewte Person als Expert*in erkennt, dass auch der/die Interviewer*in Kompetenzen durch die fundierten Fragestellungen aufweist (Meuser & Nagel, 1991, S. 448). Durch die Flexibilität in der Reihenfolge der Fragestellungen und der Option des Nachfragens ist das Leitfadeninterview

halbstandardisiert bzw. halbstrukturiert (Schreier, 2023, S. 255). Der Leitfaden für die Untersuchung wurde unter Berücksichtigung der Forschungsfragen in Themenkomplexe unterteilt, mit Leitfragen versehen und weiter mit möglichen Nachfragen ergänzt (Mayer, 2013, S. 45). Es wurden die zeitlichen Dimensionen berücksichtigt. Somit wurden Fragen zu der Zeit der Entscheidungsphase, der Erfahrungsphase und der Reflexionsphase formuliert und stetig mit den Haltungen der Fachpersonen verknüpft. Zusätzlich wurde ein stetiger reflexiver Diskurs angeregt, indem persönliche Erfahrungen aufgegriffen wurden. Diese Dimensionen sind in Abbildung 14 ersichtlich. Weiter ist der Interviewleitfaden im Anhang A auffindbar.

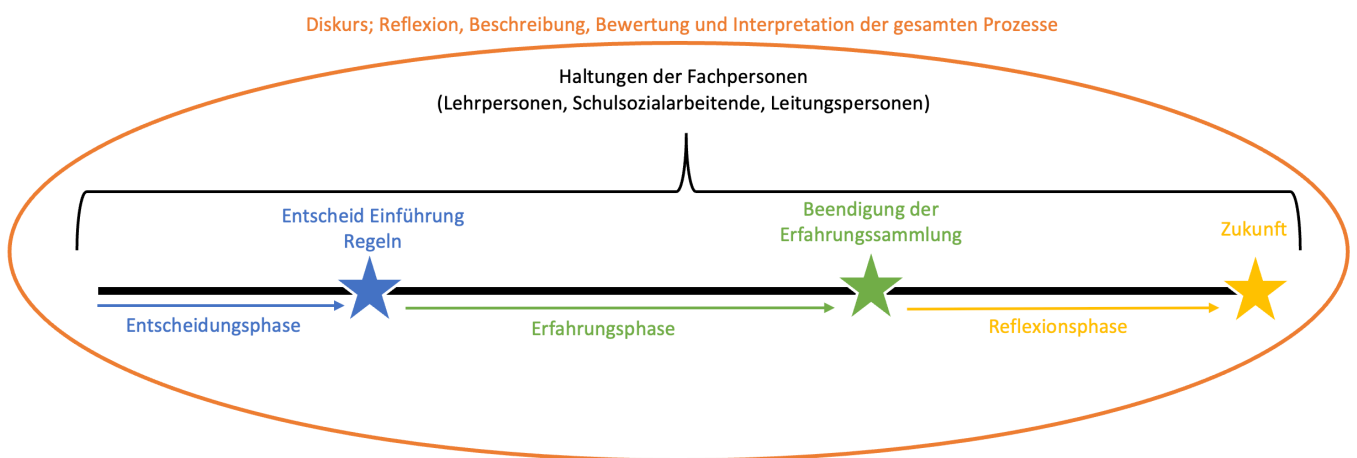


Abbildung 14: Strukturierungsebenen der Leitfragen (eigene Darstellung)

4.2.3 Durchführung

Die sechs Einzelinterviews wurden alle im Frühling 2026 durchgeführt. Die Kontaktaufnahme der einen Schule lief über eine Gatekeeperin, welche an dieser berufstätig war. Mit der anderen Schule wurde telefonisch und per Mail Kontakt hergestellt. Die Interviews fanden alle online über Microsoft Teams statt und wurden doppelt aufgezeichnet (per Videoaufnahme und Aufnahme über das Handy). Dies ermöglichte eine geographische Unabhängigkeit, wodurch eine zuverlässige Art der Aufzeichnung geboten werden konnte. Die Interviews wurden zur Vereinfachung der Transkription auf Hochdeutsch geführt und dauerten jeweils ca. eine Stunde. Zuvor wurde von allen Teilnehmenden eine Einverständniserklärung unterschrieben.

4.2.4 Transkription

Die Interviews wurden bereits während der Durchführung auf Microsoft Teams von deren KI mit- bzw. vortranskribiert. Über dies wurden die Teilnehmenden im Vorfeld informiert. Im Anschluss wurden die Transkripte auf Fehler überprüft sowie anonymisiert und anhand der Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) überarbeitet. Diese bildeten dann die Grundlage für die spätere Analyse der gesammelten Daten.

4.3 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die zuvor transkribierten Interviews wurden im Anschluss anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Der Ablauf mit den diversen Auswertungsschritten ist in Abbildung 15 ersichtlich. Diese Schritte werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

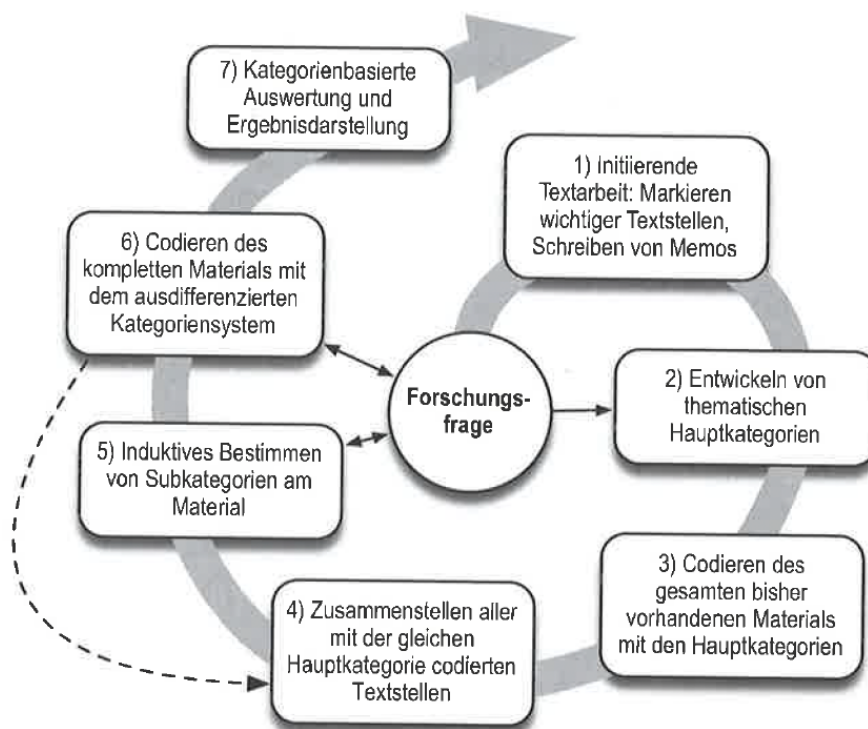


Abbildung 15: Ablauf qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78).

Nach Kuckartz (2014) werden in der ersten Phase die zuvor erstellten Transkripte sorgfältig durchgelesen. Dabei werden wichtige Textstellen markiert und auffallende Aspekte und Auswertungsideen festgehalten. Im Anschluss bildet man die Hauptkategorien, welche sich deduktiv aus den Forschungs- und Leitfragen, sowie dem theoretischen Rahmen ableiten lassen. Weitere Themen können zusätzlich ergänzt werden. Diese Kategorien werden dann neben

dem Text den diversen Passagen zugeteilt. Sobald diese Kategorien formuliert wurden, beginnt der erste Codierungsprozess. Der Text wird systematisch und genau gelesen und sequenziell den Kategorien zugeteilt. Ein Textabschnitt kann dabei auch mehreren Kategorien zugeteilt werden (S. 79–80).

Die in Abbildung 15 erkennbaren Phasen vier und fünf finden nach Kuckartz (2014) gleichzeitig statt. Nachdem das gesamte Material anhand der Hauptkategorien codiert wurde, werden die Kategorien ausdifferenziert und in Subkategorien aufgeteilt. Im Anschluss werden alle Codes anhand dieser Subkategorien tabellarisch zusammengetragen und mit Beispielen illustriert (S. 83–84). Sobald diese Tabellen vollständig erstellt sind, findet der zweite Codierprozess anhand der ausdifferenzierten Subkategorien statt. Die noch allgemein gehaltenen Codes werden somit differenziert und auf die neuen Subkategorien verteilt. Das strukturierte Material wird dann in Zusammenfassungen festgehalten und tabellarisch für Vergleiche dargestellt (S. 88–89).

Für die darauffolgende Auswertung stehen die Haupt- und Subkategorien bzw. -themen im Zentrum. Zuerst werden für alle Hauptkategorien die zentralen Ergebnisse erläutert und mit eigenen Vermutungen und Interpretationen ergänzt. Dies geschieht unter anderem anhand exemplarischer Beispiele. Weiter werden die Zusammenhänge zwischen den Haupt- und Subkategorien hergestellt und im Anschluss zwischen den Hauptkategorien untereinander. Die Darstellung der Ergebnisse kann dabei zusätzlich von Tabellen und graphischen Darstellungen visualisiert werden (S. 93–97).

5. Ergebnisse des Umgangs von Zentralschweizer Schulakteur*innen mit Jugendlichen in Verbindung mit sozialen Medien

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt. Die Wahrnehmung der sozialen Medien im schulischen Kontext sowie der Umgang mit diesen und die Rollenverständnisse sowie -zuschreibungen werden aufgezeigt. Weiter wird auf die Haltungen der Schulakteur*innen eingegangen und die Kooperation dieser beschrieben. Dabei wird auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Schulen, sowie der unterschiedlichen Berufsgruppen, eingegangen.

5.1 Wahrnehmung sozialer Medien im schulischen Kontext

Die SM sind in beiden Schulen ein Thema, welches grösstenteils eher kritisch betrachtet wird. Dies zeigt sich vor allem durch die später thematisierten Handyregeln, die den Handygebrauch regulieren sollen. Die Chancen sowie die Risiken, welche die Schulakteur*innen in den Interviews nannten, werden in den nachfolgenden Unterkapiteln erläutert.

5.1.1 Chancen sozialer Medien

Es schien den meisten Fachpersonen schwer zu fallen positive Aspekte der SM hervorzuheben. Einige Fachpersonen mussten während dem Interview längere Zeit überlegen, bis sie Argumente für die SM fanden. Eine LT antwortete, dass es eine gute Frage sei, was die Chancen sind. Diese konnte dann keine einzige Chance nennen (LT2). Alle anderen Fachpersonen nannten das Knüpfen und Pflegen von Freundschaften als Chancen der sozialen Medien. Die Qualität dieser Freundschaften wurde wiederum von einer LT in Frage gestellt, da diese als Ersatz echter Freundschaften bewertet wurden (LT1). Von einer SSA wurden zusätzlich als Chancen das Finden guter Ideen für die Alltagsgestaltung, das Bereitstellen eines Rückzugsortes sowie die Nutzung der SM als Gesprächsaufhänger genannt (SSA2).

5.1.2 Risiken sozialer Medien

Bei den Risiken wurde an beiden Schulen der Druck genannt, welcher durch die ständige Präsenz und Verfügbarkeit der SM entsteht. Die dadurch entstehende konstante Erreichbarkeit wurde durch SSA, LP und LT problematisiert. Besonders auch die ständige Erreichbarkeit für die Eltern nannte eine LP als «Riesenproblem» (LP1). Die SSA verband damit auch, dass die

Schüler*innen nicht in der Gegenwart leben und die Ziele von dem abhängig machen, was sie in den SM sehen, wie beispielsweise «ein fettes Auto» oder «coole Kleider» haben. So verlieren sich diese in den SM und können das Handy nicht weglegen, obwohl sie dies wollen (SSA2). Die LT erzählte passend dazu, dass die Schüler*innen durch die Algorithmen ausgenutzt werden und es zu viel Flexibilität in den SM gäbe. Das Handeln würde dabei durch das Bedürfnis der Selbstinszenierung und der Angst etwas zu verpassen gesteuert werden (LT2). Dies könne dann zu einer Sucht führen, was beide LT hervorheben. Auch das unerlaubte Aufnehmen und Verbreiten von Bildern war an beiden Schulen ein Risiko, welches erlebt wurde. So erzählte eine LP, dass Videos in Umkleidekabinen gemacht wurden oder eine Schülerin mit Beeinträchtigung für einen peinlichen Tanz animiert und anschliessend gefilmt wurde (LP1). Die andere LP erzählte, dass unerlaubt Bildercollagen von Schüler*innen gemacht wurden und unzählige Nachrichten die Klassenchats füllten (LP2). Weiter sah die SSA das Risiko des Identitätsklau und Hackings (SSA2). Die LP erkannte zusätzliche Phänomene als Risiken, wie beispielsweise toxische Männlichkeitsvorstellungen (LP1). Insgesamt fiel auf, dass in der einen Schule die Risiken eher in der Umgebung der Jugendlichen gesehen wurden (z.B. Identitätsklau, unerlaubtes Fotografieren) und die andere Schule eher auf der Ebene der Jugendlichen selbst (z.B. sich inszenieren wollen, sich im Handy verlieren, Ziele von anderen abhängig machen).

5.2 Schulischer Umgang mit sozialen Medien

Inwiefern die Schulakteur*innen die SM in ihre Arbeit integrieren oder diese thematisieren ist von Schule zu Schule unterschiedlich. Dies zeigte sich auch daran, dass bei keiner der Schulen Konzepte zu den SM oder auch allgemeine Präventionskonzepte vorhanden waren. Somit konnten keine der Interviewpartner*Innen Antworten darauf geben auf welchen (konzeptuellen) Grundlagen sie ihren Arbeitsalltag gestalten. Beide Schulen besaßen Handyregeln, welche im ersten Unterkapitel thematisiert werden. Weiter wird erläutert, in welcher Art und Weise die Schulen Präventionsarbeit leisten und wie die Schulakteur*innen ihre Medienkompetenzen einschätzen und diese in ihre Arbeit integrieren.

5.2.1 Handyregeln

Beide Schulen hatten seit den Sportferien neue Handyregeln implementiert, welche das Verwenden des Smartphones auf dem gesamten Schulgelände verbieten. Dies war auch auf den jeweiligen Homepages der Schulen ersichtlich. Unterschiede zeigten sich besonders in den

Konsequenzen der Regelverstöße. In der einen Schule werden die Handys während den Unterrichtszeiten und den Pausen generell in Spinde eingeschlossen (LT2). Dadurch wurde die Durchsetzung dieser Regeln vereinfacht, da die Handys so nicht griffbereit waren. In der anderen Schule musste das Handy komplett ausgeschaltet in der Schultasche verstaut werden. Bei einem Regelverstoss, also dem Verwenden oder auf sich Tragen des Handys auf dem Schullareal, müssen die jeweiligen Schüler*innen das Handy für einen halben Tag der LT abgeben, die Handyregeln abschreiben und reflektieren gegen welche Regel und warum sie gegen diese verstossen haben. Weiter erhalten sie einen Zettel, welcher von den Eltern unterschrieben und retourniert werden muss (LP1). Die Leitung erläuterte, dass dies «ein Riesenaufwand» sei und es auch Schüler*innen gibt, die «Wiederholungstäter*innen» sind. Dies führe zu einem «Wettrüsten». Warum bei dieser Gruppe die Regeln nicht eingehalten werden, kann sich die LT nicht erklären (LT1).

Bei beiden Schulen wurden die Regeln unter anderem wegen dem wiederrechtlichen Aufnehmen und Weiterverbreiten von Bildern und Videos der Schüler*innen eingeführt. Weiter war die Ablenkung und die dadurch verminderte Konzentrationsfähigkeit eine weitere Motivation für die Einführung der Regeln. In der einen Schule fand im Vorfeld eine umfassende Befragung der Schüler*innen, Eltern und Mitarbeitenden statt. Vor allem die LT und LP sprachen sich für ein solches Verbot aus (LP1). In der anderen Schule initiierten die LP die neuen Regelungen und besprachen diese dann mit der LT (LP2). Die SSA wurde dabei nicht miteinbezogen, wollte dies aber auch nicht. Daher ist sie über die Entwicklung, Umsetzung und Evaluation dieser Regeln gar nicht informiert (SSA2). Gemeinsam gesetzte Ziele in Verbindung mit den Handyregeln gab es an beiden Schulen nicht. Auch waren die Kriterien unklar, nach welchen diese Regeln entwickelt wurden. Das Wissen ging bei den Schulakteur*innen nicht über den Inhalt der Regel hinaus. In der einen Schule ist eine Evaluation der Regeln geplant. Wenn sich bei dieser zu wenig Erfolg zeigt, möchte die LT die Regeln verschärfen und die Verantwortung den Eltern übergeben (LT1). In der anderen Schule erläuterte die LT, dass eine Evaluation geplant sei, was die befragte LP jedoch nicht wusste (LT2, LP2).

In der einen Schule waren alle Fachpersonen mit den Regeln einverstanden und fanden es gut, dass diese eingeführt wurden. Die LP sagte, dass sie sehr zufrieden sei (LP1). Die SSA persönlich würde die Regeln noch enger halten und befürwortet ein gesamtes Verbot der Handys an

Schulen (SSA1). Da die LT die Regeln entwickelte und einführte ist davon auszugehen, dass auch diese hinter den Regeln steht. In den anderen Schulen zeigte sich ein gemischteres Bild beim Einverständnis der Regeln. Die LP erzählte, dass sie vor den Regeln das Handy regelmäßig in den Unterricht integriert hatte und sich deswegen wünscht, dass die Regeln nach und nach gelockert werden, damit ein guter Umgang mit dem Handy im Unterricht ermöglicht werden kann. Sie äusserte allgemeine Bedenken und fragte sich, ob dies nun der richtige Weg sei, welcher die Schule eingeschlagen hat (LP2). Die LT sieht ein komplettes Verbot kritisch, da sie dann keine Möglichkeit sehe, den Umgang mit dem Handy zu lernen (LT2). Die SSA sieht lediglich einen Nutzen im Weglegen des Handys während der Unterrichtszeiten. Ansonsten sieht sie in der Wegnahme des Handys auch ein Entziehen eines Rückzugsorts (SSA2).

Bei der Umsetzung und Alltagstauglichkeit dieser Regeln zeigt sich ein durchmisches Bild. An der einen Schule wurde von allen Schulkolleg*innen die inkonsequente Durchsetzung der Regeln bei den LP kritisiert. Es wurde erläutert, dass die LP diverse Spielräume in den Regeln sehen und somit die Regeln unterschiedlich wahrnehmen und umsetzen (SSA1, LP1, LT1). Die LT sagte dabei klar, dass sie in den Regeln keine Spielräume sieht und diese klare Handlungsanweisungen implizieren (LT1). Auch an der anderen Schule wies die SSA darauf hin, dass die Umsetzung noch sehr individuell verläuft (SSA2).

Die ersten Auswirkungen, die seit der Umsetzung spürbar werden, sind an beiden Schulen das Wahrnehmen von weniger Stress und Druck, sowie die vermehrten sozialen Interaktionen untereinander. So erläuterte eine LP: «Jetzt spielen sie miteinander da auf dem Fussballfeld oder sie sprechen miteinander» (LP1). Diese Wirkung beschränke sich aber nur auf den Schulalltag, denn sobald die Jugendlichen das Schulareal verlassen, beschäftigen sich diese mit dem Handy und kommunizieren nicht mehr miteinander (SSA1). Die LP sowie die SSA sagten, dass die Jugendlichen die Regelungen als sinnvoll empfinden. So sagte eine LP: «Die schätzen es, wenn es wirklich klare Regeln gibt, wo sie sich dran orientieren können.» (LP2). Die Regeln zeigen nicht nur eine Wirkung bei den Jugendlichen, sondern auch bei den Erwachsenen. Besonders die LP hoben hervor, dass sie nun bewusster auf ihre Handynutzung achten und sich Mühe geben das Handy während des Unterrichts und auf dem Schulareal nicht mehr zu nutzen (LP1, LP2).

5.2.2 Präventionsarbeit

Beide Schulen gestalten die Präventionsarbeit mehrheitlich durch externe Fachpersonen, wie beispielsweise Inputs durch die Polizei. In der einen Schule organisierte diese die SSA (SSA1). Die LT beider Schulen arbeiten nicht präventiv mit den Jugendlichen, sondern kommen erst zum Zuge wenn Grenz- oder Regelverletzungen bereits stattfanden und diese Gesprächen bedürfen (LT1, LT2). Die eine LT betonte aber klar die Wichtigkeit der Prävention, besonders für das Vermitteln des Umgangs mit SM (LT1). Die SSA macht keine präventiven Inputs in den Klassen (SSA1, SSA2). Bei der präventiven Arbeit der LP zeigten sich klare Unterschiede. An der einen Schule kannte die LP keine klaren Vorgaben, über die Themen und Fächer, in welchen die SM behandelt werden. Diese habe lediglich in ihrem Unterricht die negativen Seiten kurz beleuchtet, bevor die Regeln eingeführt wurden (LP2). Die andere LP erzählte, dass diverse LP gemeinsam eine Zusatzausbildung zu Medien und Informatik absolvierten und in dieser Themen aufgearbeitet haben, welche dann im Unterricht bearbeitet werden. Diese Themen sind «Fake News, Cybermobbing, Umgang mit Handyzeiten, Sicherheit und Privatsphäre, Datenschutz». Weiter gibt es zusätzlich Elternabende, an welchen SM zum Thema werden (LP1). Konzepte für die Prävention im Allgemeinen waren an beiden Schulen nicht vorhanden. Die eine LT erkannte dies als klare Lücke, für deren Schliessung die Schule verpflichtet sei (LT1). Auch wünschten sich die LP und SSA der einen Schule mehr Präventionsarbeit, dass sich die Inhalte einprägen und nachhaltig verankert werden können (SSA1, LP1). Die SSA der anderen Schule wünscht sich einen klaren Leitfaden, welcher aufgehängt werden kann. Auch Ansätze des gegenseitigen Lernens befürwortet sie (SSA2).

5.2.3 Medienkompetenzen und Medienbildung

Die Medienkompetenzen der diversen Schulakteur*innen zeigten sich in heterogener Ausprägung. Alle, mit Ausnahme einer SSA, hatten jedoch mindestens zwei von den Apps der Big Four (WhatsApp, TikTok, Snapchat, Instagram) und nutzten diese regelmässig. Manche erläuterten, dass sie einige Apps bewusst nicht nutzen, weil es sie nicht interessiere und sie sich dagegen aussprechen (LT2, SSA1, LP1). Lediglich eine SSA und eine LP haben Weiterbildungen zum Thema der SM gemacht und sich zusätzliches Wissen angeeignet. Deswegen schätzten diese ihre Kompetenzen als gut ein, sagten aber klar dass man nie auslerne. Das Wissen beschränke sich dabei oft auf die Apps, welche diese selbst bereits kennen und nutzen (SSA2, LP1). Wenn neue Apps oder Themen aufkommen, lassen sich die Schulakteur*innen von den

Schüler*innen aufklären (SSA1, SSA2). Die SSA erläuterte, dass sich die Medienkompetenzen der LP stark unterscheiden. Manche hätten ein differenziertes Wissen zum Thema und andere interessiere es nicht. Sie meinte jedoch, dass das Wissen über die Regel ausreicht, um den Effekt der Entspannung zu erzielen (SSA1). Die LT erkannte zusätzlich Unterschiede aufgrund der verschiedenen Generationen. Sie erläuterte, dass ihre Generation «nicht auf das getrimmt» sei (LT1). Die SSA erkannte auch ein verändertes Nutzungsverhalten in den Apps (SSA2). Die andere LT verwies darauf, dass sie «glaube (...) die Leute sind gut geschult. Die wissen worum es geht und kennen ja insbesondere soziale Mediennutzung selber sehr gut» (LT2).

Die LT teilten beide die Ansicht, dass die Jugendlichen bereits «genau wissen was geht und was nicht» (LT2). Die LT erläuterte: «Da haben wir es mit einer Klientel zu tun, die da wirklich ausgesprochen affin ist und genaustens weiss, wie man diese Sachen eben einsetzt» (LT1). Sie meinten, dass die Jugendlichen einfach den Umgang damit lernen müssen (LT2). Auch die LP meinte, dass die Jugendlichen den Umgang lernen müssen, es aber mit den Regeln nun schwer wird (LP2). Als Hürde äusserte eine LT: «Das ist schwierig, das natürlich den Jugendlichen (...) auf der Verstandesebene (...) zu vermitteln» (LT1).

5.3 Rollenverständnisse und -zuschreibungen

Eine trennscharfe Abgrenzung der Rollen in der Begleitung der Jugendlichen und deren Nutzungsverhalten in SM konnte anhand der Aussagen der Interviewpartner*innen nicht vollzogen werden. Zum Teil komme es zu unklaren Aufgabenverteilungen (LP2) sowie unklare Grenzen der eigenen Rolle und der der anderen (LT1). So wurden diverse Attribute an mehrere Rollen zugeteilt, was die Definierung des eigenen Aufgabenfeldes zu erschweren schien. Die Beschriebe der Rollen folgen in den nächsten Abschnitten.

5.3.1 Rolle SSA

Die beiden SSA definierten ihre Rolle als beratend und unterstützend bei Fragen, Anliegen und Herausforderungen (SSA1, SSA2). Es geht um die gemeinsame Lösungsfindung (SSA1), sowie das Arbeiten mit Ressourcen, um auch alternative Handlungsmöglichkeiten ausserhalb der SM zu finden (SSA2). Die SM werden dabei im Beratungsprozess thematisiert, sind jedoch selten das Hauptthema. Es geht darum, dass die Schüler*innen über alles reden können und die SSA

einen sicheren Raum dafür schafft, die Jugendlichen auch über Rechte aufklärt und anwaltschaftlich für diese Partei tätig ist (SSA2). Eine SSA erläutert, dass sie sich nicht in der Rolle und Verantwortung sieht, den Jugendlichen die Handynutzung beizubringen (SSA2). Die LP erkannten beide die SSA in der Rolle der Sensibilisierung. Die SSA soll die Schüler*innen da abholen, wo sie stehen, einfühlsam sein und Vertrauen erlangen (LP1, LP2). Eine LP erläuterte, dass die SSA immer dann beigezogen wird «wenn wir selber nicht mehr weiter wissen» (LP1). Die andere LP sagte, dass die SSA prägender sei als die LP in ihrer Rolle (LP2). Die LT der einen Schule definierte die Rolle der SSA vor allem über die Thematisierung und Präventionsarbeit (in der Klasse) und erläutert, dass die SSA ansonsten die gleiche Rolle hat wie die LP (LT2). Die LT der anderen Schule sieht die SSA in der Rolle der Rückfallprävention. Diese soll mit den Schüler*innen gemeinsam thematisieren, was sie tun können, um unerwünschtes Verhalten in Zukunft zu vermeiden. Die LT sieht somit die Schüler*innen mit auffälligen Verhaltensweisen als Zielgruppe der SSA, denn sie sagt: «Auswüchse (...) landen dann beim Schulsozialarbeiter» (LT1).

5.3.2 Rolle LP

Alle Interviewten, mit Ausnahme einer Person, sahen die LP in der Rolle des Vorbildes. Alle Personen vertreten die Ansicht, dass die LP die Jugendlichen über die SM aufklären und lehren muss. In der einen Schule wurde jedoch die Heterogenität der LP kritisiert, da nicht alle die gleichen Ressourcen und das gleiche Interesse besitzen und somit in unterschiedlicher Qualität und Intensität die SM im Unterricht thematisiert werden (SSA1, LP1). Eine SSA sah zusätzlich eine disziplinarische Rolle bei den LP (SSA2). Die LP sagte aber: «Wir gehen da nicht wie Polizisten herum und schauen, dass wir da jemanden erwischen» (LP1). Eine LP sah zusätzlich ihre Rolle im Schützen der Jugendlichen vor den potenziellen Gefahren der SM (LP2). Die SSA betrachtet kritisch, dass die LP eher die Partei der Eltern ergreifen und nicht die der Jugendlichen und dass sie «denken oder meinen zu wissen, dass sie alles wissen». Deswegen wünscht sich die SSA auch einen Wechsel vom etwas Beibringen als Autoritätsperson hin zu dem gemeinsamen Lernen in Form von Coachings (SSA2).

5.3.3 Rolle LT

Die Rolle der LT wurde als disziplinarisch und konsequent von den diversen Akteur*innen definiert. Eine LT betonte dabei die hohe Präsenz, welche sie ihrer Rolle zuschreibt (LT2). Es wird hervorgehoben, dass die LT hinschauen muss, trotzdem aber den Draht zu den Schüler*innen beibehalten soll (LP1). In der einen Schule wurde berichtet, dass die LT die Jugendlichen praktisch nie sieht und es gewünscht wird, dass sich die LT mehr dem Thema der SM widmet (SSA2). Es geht dabei um das pragmatische Geben und Durchsetzen von Regeln und das Schlichten von Konflikten, welche auch strafrechtlich relevant sein können (LP2, LT2). Dabei können auch Sanktionen und Konsequenzen ausgesprochen werden (LT1). In der einen Schule haben die unterschiedlichen Akteur*innen divergierende Sichtweisen zur LT. Die SSA sieht diese als sehr positiv, erkennt grosses Engagement und definiert die Rolle als «Elite-Funktion» (SSA1). Die LP sieht teilweise eine Rollendiffusion, da die LT ursprünglich eine LP war (LP1). Die LT sagt auch selbst von sich, dass sie immer noch «Pädagoge von Herzen» sei und auch grosse Überschneidungen zum Bereich der SSA sieht (LT1).

5.3.4 Rolle Eltern

In der Rolle der Eltern zeigte sich ein Spannungsfeld zur Frage der Verantwortung. Eine LP sowie eine LT vertreten die Meinung, dass die Eltern die Hauptverantwortung tragen, da sie die meiste Kontrolle über den Handygebrauch haben (LP2). Im Alltag zeige sich jedoch eine Verschiebung der Verantwortung zur Schule, weil die «Eltern sind froh, wenn sie da nicht zu stark damit konfrontiert werden» (LT1). Eine SSA war der Überzeugung, dass die meisten Eltern nicht wissen, was ihre Kinder genau am Handy machen und sie zu wenig Präsenz zeigen. Somit wissen sie nicht, was online ablaufe. Dabei appelliert die SSA klar: «Meine lieben Eltern, wo seid ihr?» (SSA1). Auch die andere SSA sah die Eltern in einer zentralen Rolle, wünscht sich hier aber die Möglichkeit für besseres Coaching, welches alle Eltern erreicht (SSA2).

5.4 Haltungen der Schulakteur*innen

Durch die gesamten Interviews hindurch fiel auf, dass die Herangehensweisen im Arbeitsalltag durch persönliche, nicht durch die Profession begründete, Haltungen geprägt sind. So hatten zwei Drittel der Befragten eine negative Einstellung zu den SM. Eine SSA beschrieb treffend, dass es viele unterschiedliche Sichtweisen gäbe, welche auf «individuelle Einstellungen und persönliche Erfahrungen» zurückzuführen seien. Dies erkenne sie besonders bei den LP, da

diese ihrer Ansicht nach grosse Voreingenommenheit zum Thema Handy haben. Da wünscht sich diese mehr Reflexion und weniger Alltagsfloskeln, wie das ausschliessliche Zurückführen von Problemen auf das Handy (SSA1). Die andere SSA verwies darauf, dass es bei den LP Unterschiede gäbe, wenn diese jünger sind, da diese dann selbst SM nutzen und dementsprechend etwas andere Sichtweisen haben (SSA2). Bei einer Schule war die Abneigung gegenüber den SM besonders spürbar. Die SSA sagte beispielsweise, dass sie eine Verfechterin der SM ist und der «Anti-digitalen Linie» zugehörig ist und die SM sie nicht interessieren. Die Abneigung zeigte sich auch anhand der Aussage: «99% dieser Nachrichten sind Schrott und sinnfrei.». Bei den positiv zu nennenden Aspekten der SM sagte die SSA, dass sie diese nur aus Gründen der Professionalität als positiv bewerte (SSA1). Auch die LP dieser Schule äusserte Bedenken zu den SM, denn sie fragte sich, ob wir «da nicht ein bisschen gesteuert, bisschen indoktriniert» werden (LP1). Bei der LT der Schule zeigte sich eine klare kritische Haltung zu den SM, was sich in der Ausdrucksweise zeigte. So verwendete sie Floskeln wie «in ein Display reinglotzen» oder beim Beschrieb der Reaktion eines Schülers auf die Wegnahme des Handys: «Der ist fast Amok gelaufen», «das war wirklich abartig» (LT1). Auch die LT der anderen Schule zeigte Widerstand zum Thema der SM. Diese ist der Meinung, dass die Jugendlichen auch andere Interessen ohne Handy haben müssen und konnte keinerlei positive Aspekte der SM benennen. Sie selbst ist nicht interessiert an den SM und findet, dass man nichts verpasst, wenn man diese nicht nutzt (LT2).

5.5 Kooperation Schulakteur*innen

Bei beiden Schulen war beobachtbar, dass die diversen Schulakteur*innen unterschiedlich intensiv zusammenarbeiten und die Handyregeln einen nur sehr kleinen Teil dieser Kooperation ausmachen. In den folgenden Kapiteln wird die Zusammenarbeit thematisiert, sowie die Kommunikation und Transparenz in dieser. Auch wird dargelegt, wie die Akteur*innen Hierarchien an ihrer Schule spüren.

5.5.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Anhand der Interviews zeigte sich, dass die SM selten zum Gesprächsthema der Zusammenarbeit werden. Es kommt höchstens dann zur Sprache wenn Probleme damit verbunden werden, ansonsten «gibt es halt einfach vordringlichere Sachen» (SSA1). Zum Besprechen der Handyregeln gibt es an beiden Schulen keine disziplinsübergreifende Gefässe. Lediglich die LP

einer Schule brachten die Umsetzung der Handyregelungen teilweise in den Teamsitzungen ein. Deswegen zeigt sich die Umsetzung sehr heterogen durch das Fehlen gemeinsamer Ziele für die Umsetzung und Zusammenarbeit (LP2). Auch an der anderen Schule wurde lediglich festgelegt, welche Person welche Informationen nach aussen trägt. Weitere Absprachen bezüglich der Umsetzung und Zusammenarbeit haben nicht stattgefunden (SSA1). Die Schulkteur*innen beider Schulen verwiesen darauf, dass der meiste interdisziplinäre Austausch in den Pausen ad hoc stattfindet (SSA1, LT1, SSA2, LP2, LT2). Die SSA beider Schulen sind wenig in gemeinsame Gefässe eingebunden. So wird die eine SSA in einer Schule dann kontaktiert, wenn akute Probleme bestehen. Weiter ist diese in ungefähr monatlichen Sitzungen mit allen Akteur*innen miteinbezogen (SSA1, LP1). In der anderen Schule trifft sich die SSA zwei bis drei Mal jährlich mit den Klassenlehrpersonen und ist sonst im Alltag zwischen Tür und Angel mit den LP im Gespräch. Mit der LT hat diese etwa jeden Monat einen Austausch. Ansonsten ist sie in keinen Gefässen eingeplant, an welchen alle Akteur*innen anwesend sind (SSA2, LT2).

5.5.2 Kommunikation

In der einen Schule wurden ausschliesslich positive Arten der Kommunikation beschrieben. So sagte die SSA, dass alle die gleiche Sprache sprechen und man so verständliche Gespräche führen kann (SSA1). Somit können auch Perspektivwechsel stattfinden (LP1). Die LT beschreibt die Kommunikation im Allgemeinen als lösungsorientiert und pragmatisch (LT1). In der anderen Schule kam deutlicher hervor, dass es auch gelegentlich zu Kommunikationsschwierigkeiten komme. Missverständnisse entstehen, können jedoch offen angesprochen werden (LP2). Je nach Team ist die Kommunikation unterschiedlich (SSA2). Die SSA sieht ein Problem bei der Kommunikation, da diese nicht immer alles mitbekommt, was in anderen Teams besprochen wird. Die Kommunikation entstehe oft in den gemeinsam verbrachten Pausen (SSA2).

5.5.3 Transparenz

An beiden Schulen sind die SSA nicht über die Umsetzung der Handyregelungen informiert. Diese wissen nicht, wie genau die Regeln eingefordert werden und inwiefern die SM im Unterricht thematisiert werden (SSA1, SSA2). Eine SSA beschrieb, dass alle für sich arbeiten und wenig in Absprache mit anderen Disziplinen organisiert wird. Insgesamt wären keine Formalisierungen vorhanden (SSA1). Auch die LP der gleichen Schule äusserte, dass es sehr viele diverse Arbeitsgruppen gäbe, bei welchen nicht immer klar sei an was diese gerade arbeiten

(LP1). Die LT dieser Schule empfand jedoch, dass sie eine «maximale Transparenz» leben (LT1). Die LP der anderen Schule beschrieb, dass sie nicht genau wisse, inwiefern die SM in den Fächern der anderen LP thematisiert werden. Weiter erläuterte sie, dass Dinge im Alltag untergehen oder vergessen werden, besonders dann wenn die diversen Akteur*innen diese unterschiedlich gewichten (LP2). Die LT derselben Schule sagte, dass sie nichts über die Umsetzung der Regeln wisse und auch sie unsicher sei inwiefern die SM im Unterricht thematisiert werden. Es gäbe auch keine Protokolle, in welchen man diese Informationen selbstständig finden könnte. Die LT selbst behält aber nichts für sich. Sie stellt trotz der zuvor genannten Wissenslücken eine grosse Transparenz fest, welche auch Doppelspurigkeiten verhindert (LT2).

5.5.4 Hierarchie

In der einen Schule wurde von allen Akteur*innen gesagt, dass keine starken hierarchischen Unterschiede spürbar sind. Die LP sieht trotz dessen die LT in der Rolle des/der Chefs/Chefin, welche*r manchmal Entscheidungen treffen muss, welche unabhängig von den Meinungen der Mitarbeitenden gelten (LP2). Die Stimmung innerhalb der Schule wird durch eine gute Teamkultur und Begegnungen auf Augenhöhe geprägt (LP2). Die Beziehungen untereinander seien dabei wertschätzend (SSA2) und der Alltag geprägt von Kooperation und Solidarität (LT2). Auch in der zweiten Schule wird von der SSA beschrieben, dass die Begegnungen auf Augenhöhe sind (SSA1). Die Vorstellungen zur Gestaltung der Hierarchie unterschieden sich jedoch. Die LT beschrieb klar eine flache Hierarchie (LT1). Die SSA und LP hingegen sahen die LT klar als «Leader*in», welche*r die Prozesse stark in den eigenen Händen hat. Es wurde beschrieben, dass die LT die Mitarbeitenden in die Prozesse einbezieht, die Entscheidungen dann jedoch alleine trifft, bei welchen die Mitarbeitenden nicht mehr grossen Veränderungsspielraum besitzen (SSA1, LP1).

6. Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Forschungsergebnisse machen deutlich, dass sich die Begleitung Jugendlicher und deren Nutzungsverhalten trotz Handyregelungen sehr heterogen und teilweise intransparent gestaltet. Grösstenteils zeigt sich ein situatives Reagieren und nicht ein präventives Aufklären. Die daraus entstehenden Spannungsfelder werden in den kommenden Kapiteln aufgezeigt.

6.1 Prävention vs. Restriktion

Durch das Bestehen von Handyregelungen und dem Anspruch an die Schule die Jugendlichen aufzuklären und Medienkompetenzen zu vermitteln, zeigt sich ein Spannungsfeld. Denn einerseits schränken die Regeln die Jugendlichen ein und andererseits haben die Schulleitende*innen den Anspruch, dass die Jugendlichen einen guten Umgang mit dem Handy lernen. Die Präventionsangebote, welche die beiden Schulen zurzeit anbieten sind noch ausbaufähig.

Positiv hervorzuheben ist das Unterrichtsprogramm der einen Schule, welches klar Themen, die mit den SM zusammenhängen, anspricht und bearbeitet. So können sich die Jugendlichen ein vertieftes Verständnis der SM, besonders deren Risiken, erlangen. Trotz dessen scheint diese Aufklärung ausschliesslich auf einer informativen und kritisierenden Ebene zu bleiben. Lediglich der Umgang mit Handyzeiten scheint auf einer persönlichen und nicht nur gefährdenden Ebene thematisiert. Der Unterricht findet ohne direktes Ausprobieren und Explorieren statt. Dies wird durch die neuen Regelungen verunmöglicht. Ob gemeinsames Austauschen der eigenen Erfahrungen im Unterricht dieser Schule praktiziert wird, wurde aus den Interviews nicht klar, wäre jedoch wünschenswert.

Dass in der anderen Schule keine Klarheit besteht inwiefern die SM im Unterricht thematisiert werden ist nicht unbedenklich. Dass die LP die Smartphones vor den Regelungen im Unterricht nur für Videoprojekte oder die Kommunikation via Klassenchat verwendete zeigt, dass auch zuvor keine Medienkompetenzen anhand spezifisch geplanter Medienbildung vermittelt wurde. So spielten die SM keine Rolle und es schien keine Aufklärung zu den Risiken und Chancen stattgefunden zu haben. Dass seit der Einführung der Handyregeln das Handy nicht nur physisch, sondern auch inhaltlich aus dem Unterricht verbannt wird, ist kritisch zu betrachten. So wird das «Problem» nur äusserlich gelöst, die Ursache jedoch nicht behandelt. So wird der Aufbau von Schutzfaktoren und somit auch Resilienz vor potentiellen Gefahren behindert.

Beide Schulen integrieren externe Präventionsarbeit in ihren Unterricht. Diese scheint stark auf die rechtlichen und gefährdenden Aspekten der SM zu fokussieren. So werden vor allem das Recht am eigenen Bild oder Cybermobbing thematisiert, was vor dem Hintergrund der Aussagen, dass immer wieder Verletzungen der Privatsphäre stattfinden, als passend erscheint. Es ist wünschenswert, dass die externe Prävention noch breitere Themenfelder abdeckt, die ein vertieftes Verständnis der SM fördern. Dies beispielsweise durch das Aufklären über die Nutzfunktionen, die Datenverarbeitung und die diversen Ängste, welche mit den SM verbunden sind.

Da die SSA einen klaren Präventionsauftrag besitzt ist es verwunderlich, dass an keiner der Schulen diese Präventionsarbeit in den Klassen durchgeführt wird. Die SSA werden erst dann beigezogen, wenn bereits Probleme vorliegen, also nicht präventiv verhindert werden konnten. Es erscheint nicht schlüssig, dass die SSA keine Inputs zu den SM machen, denn aufgrund ihres Fachwissens können sie über die Lebenswelt der Jugendlichen mit diesen auf Augenhöhe sprechen und einen sicheren Raum schaffen. Dadurch können Hemmungen abgebaut und eigene Erfahrungen geteilt und besprochen werden, um mehr Sicherheit in den eigenen Medienkompetenzen erlangen zu können. In den Einzelgesprächen mit den Jugendlichen werden die Themen rund um die SM teilweise angesprochen, was dann eine präventive Wirkung entfalten kann, wenn diese noch zu keinen akuten Herausforderungen geworden sind.

Die Einführung der Handyregelungen, ohne die Überlegung wie der Umgang mit dem Handy sich verbessern kann, scheint zu kurz gegriffen. So fehlen direkt damit verbundene Massnahmen, welche den Jugendlichen einen sicheren und gesunden Umgang mit den SM bieten können. Weiter sind die Sanktionen, welche in einer Schule bei Verstößen folgen, teilweise nur wenig sinnvoll. Lediglich das Reflektieren des eigenen Verhaltens kann eine nachhaltige Wirkung erzielen. Die anderen Sanktionen erscheinen eher als Schikane und sind zusätzlich mit viel Aufwand für alle Beteiligten verbunden. Durch das Verbot scheint zum Zeitpunkt der Befragung eine Verschiebung in die Freizeit stattzufinden. Die Störung im Unterricht durch Ablenkung, sowie die Privatsphärenverletzungen durch unerlaubte Fotos und Videos auf dem Schulareal können zwar verhindert werden, jedoch ist es fraglich, ob sich der Umgang mit dem Handy mit diesen Regelungen nachhaltig verändert.

Somit findet auch keine Prävention statt, denn die Regeln, ohne dazugehörige Medienbildung, fixieren sich auf Restriktion und können somit auch keine nachhaltige Wirkung erzeugen. Die durchaus präventive und schützende Wirkung von einer Regelung kann dann entfaltet werden, wenn sie mit präventiven Massnahmen begleitet wird.

6.2 Haltung vs. Professionalität

Die Haltung einer Person besteht nach Domes und Wagner (2020) aus der persönlichen Einstellung, die Werte und Überzeugungen enthält. Diese wird in diversen Sozialisations- und Reflexionsprozessen gebildet. Die Haltung beeinflusst dann das Handeln. Die Haltung wird dann professionell, wenn die persönlichen Überzeugungen mit fachlichen Grundlagen abgeglichen und reflektiert werden und zusätzlich die Perspektive der Klientel und des institutionellen Rahmens berücksichtigt werden. Der Begriff der Haltung ist nicht klar abtrennbar, wird jedoch zahlreich diskutiert.

Der Einfluss der persönlichen Haltungen der diversen Schulakteur*innen war bei den Befragungen stark spürbar und steht in einem direkten Spannungsverhältnis zur Professionalität und deren verbundenen Haltung. Ein grosser Teil der befragten Schulakteur*innen sind den SM gegenüber klar abgeneigt, zeigen dies auch in deren Wortwahl und den Einstellungen zu den Handyregelungen. Sie sehen keinen Sinn in den Medien und sprechen deren Chancen fast ausnahmslos ab. Somit findet ein unzureichender Perspektivwechsel statt und es scheint erschwert ein Verständnis für die Lebenswelt der Jugendlichen aufzubringen, welche die SM für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und die Befriedigung der Grundbedürfnisse verwenden. Durch die Ablehnung des Sinns der SM kann zugleich das (An-)Erkennen der Bedürfnisse der Jugendlichen erschwert werden. Es ist zu vermuten, dass diese Haltung auch bei den Jugendlichen spürbar ist und bei diesen zu Frustrationen führen kann. Dies kann verhindern, dass Jugendliche auf Erwachsene zugehen, wenn sie einen Rat brauchen oder sich in herausfordernden Situationen befinden. Somit ist es als wenig professionell zu bewerten, wenn die Schulakteur*innen sich nicht genauer mit dem Thema der SM befassen und die eigene Meinung nicht mit den Grundsätzen der Profession abgleichen. Durch das unzureichende Wissen können auch keine zielgerichteten Massnahmen ergriffen werden, welche die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt passgenau unterstützen. Dies aufgrund der Nichtbeachtung der wichtigen Funktionen der SM für die Jugendlichen.

Die kritische Haltung kann jedoch auch professionelle Anteile haben, wenn hinter dieser ein Schutzgedanke gegenüber den Jugendlichen besteht. Wichtig ist, dass diese kritische Haltung reflektiert und mit fachlichen Erkenntnissen abgeglichen wird und zusätzlich eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Risiken und Chancen der SM stattfindet.

Diese unterschiedlichen, nicht theoretisch reflektierten, Haltungen führen zusätzlich zu einer sehr heterogenen Umsetzung der Regelungen. Weiter scheint das Alter die eigene Haltung und die Praxis im Arbeitsalltag zu beeinflussen. Die Schulkteur*innen, die etwas jünger waren und stärker mit den Medien sozialisiert wurden, zeigten grundsätzlich eine offenere Haltung und konnten sich besser in die Jugendlichen hineinversetzen. Es scheint nicht so, als ob die Schulkteur*innen eine gemeinsame, abgestützte Haltung zum Thema der SM entwickelt haben und somit die Gefahr der Willkür und subjektiven Beeinflussbarkeit besteht. Es fehlt die pädagogische Grundlage, auf die sich alle Schulkteur*innen berufen können. Die Aufträge, welche aus den diversen Professionen ableitbar sind, können in einem solchen Setting nicht adressat*innengerecht ausgeführt werden. Dies insbesondere durch das starke Fokussieren auf die Meinungen und Haltungen der Erwachsenen und die unzureichende Berücksichtigung der Lebenswelt der Jugendlichen.

6.3 Transparenz und Konzeption vs. Komplexität und Freiheit

Aus den Interviews geht hervor, dass die Schulkteur*innen nicht immer gleich intensiv untereinander im Kontakt stehen und es diverse Aspekte gibt, über welche sich nicht ausgetauscht werden. Ob diese fehlende Kommunikation den Arbeitsalltag für die einzelnen Akteur*innen erleichtert oder komplizierter macht, kann individuell unterschiedlich sein. Diese daraus resultierende Effizienz oder auch Komplexität steht aber in einem Spannungsfeld zur Transparenz und Konzeption und somit Offenheit, Wissen und Sicherheit.

Weder zu den Handyregelungen, zum Thema der SM im Allgemeinen noch zur Prävention liegen zum Zeitpunkt der Befragung Konzepte vor. Es scheinen klare Strukturen zu fehlen, in welchen diese Themen ihren klar definierten Platz finden können. Die Konzeption und Struktur steht dabei in einem Spannungsfeld mit der Individualität und Freiheit, da diese den Arbeitsalltag in gewisser Art und Weise vorstrukturiert und bestimmt und somit weniger Freiraum für eigene Herangehensweisen und thematische Schwerpunkte zulässt. Ohne die

Konzepte können weniger Verbindlichkeiten und klare Aufgaben- und Rollenverteilungen vorliegen. Das kann dazu führen, dass gewisse Themen nie angesprochen werden oder auf Basis eigener Überlegungen Einzug finden. Dies kann das Risiko bergen, dass willkürliche Entscheidungen getroffen werden, welche nicht der Philosophie der Schule entsprechen.

Es fällt auf, dass die Ausarbeitung, Umsetzung und Evaluation der Handyregelungen nicht in fixen, professionsdurchmischten Gefässen besprochen werden. Die Kommunikation über die Handyregelungen beschränkt sich fast ausschliesslich auf die LP, welche sich untereinander austauschen. Die LP sind auch die primäre ausführende Instanz der Regelungen, weswegen ein regelmässiger Austausch als sinnvoll angesehen werden kann.

Problematisch erscheint, dass die SSA beider Schulen nicht über die Handyregelungen informiert sind und über deren Umsetzung nur sehr wenig erfahren. Durch die fehlende Integration und Information können diese ihr Fachwissen nicht in der Umsetzung einbringen und somit können wertvolle Inputs oder Unterstützungsangebote verloren gehen.

Die LT beider Schulen beschrieben eine sehr grosse Transparenz in der Schule zu leben. Es fiel jedoch auf, dass die eine LT über die Umsetzung der Handyregelungen keinerlei Informationen besitzt. Diese erläuterte, dass es auch keine Protokolle oder ähnliches gäbe, in welchen man sich die fehlenden Informationen selbst beschaffen könne. Die Regelungen seien vor allem von den LP gewünscht worden, durch die LT jedoch fixiert. Somit ist es wenig nachvollziehbar warum die LT kein Interesse an der Umsetzung zeigt und somit auch kein Controlling stattfindet. Die LT der anderen Schule ist durch die sanktionierende Rolle stärker in die Umsetzung miteinbezogen. Sie beobachtete genau, was die LP machen und wünscht sich eine einheitlichere Umsetzung. Es störe sie, dass sie Spielräume in den Regeln sehen, wo keine sind. Aber auch an dieser Schule zeigen sich Diskrepanzen zur als gross empfundenen Transparenz, denn die LT habe die Regelungen, nach vorheriger gemeinsamer Evaluation, eigenständig ausformuliert und eingeführt. Es schien nicht allen Schulakteur*innen klar zu sein, wie genau diese Regelungen nun zustande kamen und welche kommenden Schritte damit verbunden sind. Sie sind in diesem Prozess stark auf der ausführenden Ebene eingebunden, konnten jedoch nicht immer mitbestimmen, was die Identifikation mit den Regelungen erschweren kann.

Auch hier zeigt sich wieder die Problematik der Intransparenz bezüglich der theoretischen Überlegungen der Regeln. An beiden Schulen konnten die Schulakteur*innen nicht sagen, was die Gedanken und Beweggründe hinter der Regeln sind. Auch konnte niemand klare Ziele für die Umsetzungsphase benennen, an welchen sich die Schulakteur*innen orientieren könnten. Dies kann darauf hinweisen, dass die Regeln mit ungenügenden fachlichen Fundierungen ausgearbeitet und somit auch nicht auf deren Tauglichkeit für die Lösung des Problems geprüft wurden oder diese unzureichend kommuniziert wurden. Dies könnte auch ein Hinweis für die heterogene Umsetzung der Regelungen sein. Durch die zuvor beschriebenen unterschiedlichen persönlichen Haltungen und die fehlende fachliche Auseinandersetzung, ist es schwer eine gemeinsame Basis zu schaffen. Dadurch können die Regelungen trotz objektiver Klarheit zu subjektiven Auslegungen führen, was die Konsistenz und Konsequenz beeinträchtigen kann.

Insgesamt finden interdisziplinäre Austausche fast ausschliesslich in den Pausen statt. Dies hinterlässt den Eindruck, dass die Handyregelungen als nicht dringliches Thema wahrgenommen werden. So können die Handyregelungen untergehen und zu uneinheitlichen Wissensständen und Umsetzungsarten führen. Durch die kurzen, informellen Gespräche scheint es als unrealistisch in vertiefte Reflexionen zu kommen und gemeinsame Kooperationen zu erschaffen. Auch schien es keine klare Rollenverteilung in der Umsetzung der Regelungen zu geben, da es einigen schwer zu fallen schien die eigene Rolle zu definieren und von anderen Rollen abzugrenzen. Deswegen kann es zu Unklarheiten über die Verantwortung kommen und dazu führen, dass Aufgaben vergessen oder doppelt gemacht werden. Somit wird es deutlich, dass eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit für die Umsetzung und das Gelingen der Regelungen eine wichtige Voraussetzung darstellt.

7. Pfeiler für die Begleitung Jugendlicher und deren Social Media-Nutzungsverhalten in Oberstufenschulen

Abschliessend werden nun aus den theoretischen Erkenntnissen, sowie den Ergebnissen und deren Diskussion, Pfeiler für die Begleitung der Jugendlichen abgeleitet und begründet.

7.1 Reflektierte Regelsetzung

Hinsichtlich der Beobachtung, dass die vor kurzem eingeführten Regelungen zur Handynutzung an der Schule lediglich inhaltlich auf der ausführenden Ebene klar sind, scheint es empfehlenswert, dass die Hintergründe noch genauer beleuchtet werden. Es bietet sich an, dass die Regeln gesamtschulisch reflektiert werden, damit diese nicht nur zur oberflächlichen Verhaltensänderung der Jugendlichen dienen. Dafür kann es hilfreich sein, wenn die Regelungen zusätzlich mit theoretischen Überlegungen untermauert werden. So können empirische und theoretische Belege die Regelungen absichern und nachvollziehbar erscheinen lassen. Weiter erweist es sich als sinnvoll, wenn die Perspektive der Jugendlichen miteinbezogen wird und somit die genauen Bedürfnisse evaluiert werden können. Durch die vertiefte Auseinandersetzung kann es gelingen eine stabile Basis für die Regelungen zu schaffen, welche die Qualität und Nachhaltigkeit dieser verbessern kann.

7.2 Passgenaue Präventionsprogramme

Für eine nachhaltige Verbesserung der Medienkompetenzen der Jugendlichen ist es ratsam, dass die Präventionsprogramme beider Schulen ausgebaut und auf die Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt werden. Es erscheint wichtig, dass neben den rechtlichen Themen auch persönliche Erfahrungen ausgetauscht werden können und offene sowie sichere Räume geschaffen werden können, die das Ansprechen herausfordernder Situationen in und mit den SM ermöglichen. Diese Gefässe können beispielsweise durch die SSA geleitet werden oder von den LP in den Unterricht integriert werden. Auch externe Personen können sinnvoll sein, da sie neutral sind. Zusätzlich wirkt es sinnvoll, wenn diese Gefässe eine gewisse Regelmässigkeit aufweisen und nicht nur jährlich stattfinden. Es scheint wichtig, dass nicht nur die klassische Unterrichtsform gelebt wird, in welcher die LP etwas erzählen und die Schüler*innen zuhören, sondern dass ein gemeinsames Lernen auf Augenhöhe stattfinden kann.

Für die Stärkung der Medienkompetenz der Schulakteur*innen empfiehlt es sich ausserdem, dass diese nach Möglichkeit Weiterbildungen besuchen oder in internen Gefässen Themen erarbeiten. So kann ein vertieftes Wissen und damit auch ein grösseres Verständnis für die Jugendlichen und deren Nutzungsverhalten in SM erarbeitet werden.

7.3 Gemeinsame Grundhaltung

Um Professionalität im Umgang mit den Jugendlichen und deren Mediennutzungsverhalten leben zu können ist es ratsam eine gemeinsame, theoretisch abgeleitete Haltung zu entwickeln. Es erscheint zentral, dass Perspektivwechsel stattfinden können, sodass auch die Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen erkannt und im Arbeitsalltag berücksichtigt und unterstützt werden können. Als Basis dafür ist eine offene Grundhaltung aller Beteiligten zentral. So können differenzierte Diskussionen und Reflexionen stattfinden, in denen alle ihre Rolle in der Begleitung der Jugendlichen definieren und in Zukunft wahrnehmen können. Diese gemeinsame Haltung kann in einer gesamtschulischen Sitzung erarbeitet werden oder bei Bedarf mit Unterstützung externer Personen, wie beispielsweise Supervisor*innen oder anderen beratenden Fachpersonen.

7.4 Kontinuierliche Kommunikation

Durch die fehlenden oder spärlichen Gefässe für den gemeinsamen Austausch und das Treffen von Absprachen ist es empfehlenswert fixe Austauschgefässe zu schaffen. In diesen sollen die diversen Schulakteur*innen zusammentreffen und die Möglichkeit erhalten Transparenz herzustellen. Dies durch das Austauschen der positiven sowie herausfordernden Erfahrungen im Arbeitsalltag sowie das Definieren und Aufteilen der Aufgaben der jeweiligen Personen. So kann eine grössere Klarheit und eine Identifikation mit den Regelungen geschaffen werden. Durch die Absprachen können die Ressourcen aller Mitarbeitenden sinnvoll genutzt werden, was wiederum zur Erhöhung der Effizienz und Selbstwirksamkeit sowie Rollenklarheit führt. Auch entsteht dadurch das Potential für die Stärkung des Wir-Gefühls der Schule, da alle Personen integriert und informiert sind.

7.5 Klare Konzepte

Damit das Vorgehen aller Schulakteur*innen transparent, nachvollziehbar und abgestützt sein kann, stellt die Entwicklung passender Social-Media-Konzepte eine sinnvolle Massnahme dar. Darin können zuvor besprochene Themen verankert werden und allen Mitarbeitenden zur Verfügung gestellt werden. Die Konzepte bilden dabei eine handlungsorientierende Grundlage, auf welcher das professionelle Handeln aufgebaut werden kann. Durch die dadurch entstehende Klarheit kann eine erhöhte Handlungssicherheit im Alltag entstehen und eine höhere und professionellere Begleitqualität gesichert werden.

8. Fazit und Ausblick

Abschliessend kann man sagen, dass die SM ein nicht mehr wegzudenkender Teil der Lebenswelt der heutigen Jugendlichen sind. Es bildet sich in der Praxis ab, dass diese von diversen Fachpersonen des Oberstufen-Schulsystems grösstenteils noch nicht anerkannt wurden und diesen eher mit Vorsicht begegnet wird. Dies zeigt sich durch die Reaktionen anhand Verbote, fast bis hin zur Tabuisierung der SM. Es erscheint als umso wichtiger, dass die SM auch im schulischen Setting thematisiert werden können und ein gemeinsamer Austausch und gemeinsames Lernen auf Augenhöhe stattfinden kann. Dafür wirkt es essentiell, dass die Fachpersonen Offenheit und Wissen zum Thema mitbringen und die Jugendlichen in ihren Lebenswelten wahrnehmen und akzeptieren.

Für die Zukunft ist es erdenklich, dass auch auf rechtlicher Ebene den SM kritischer begegnet werden und schulische oder sogar nationale Verbote für die Nutzung errichtet werden könnten. Dies widerspiegelt die eher kritische gesellschaftliche Haltung gegenüber den SM sowie auch den damit verbundenen Schutzgedanken. Deswegen zeigt sich die präventive Arbeit als zentral, um den Jugendlichen die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie die SM sicher und positiv für sich nutzen können.

9. Literaturverzeichnis

- Adamsen, H., Bernau, V. & Gürsoy, G. (2025). Status: abgelenkt. *WirtschaftsWoche*, (34), 14 – 21.
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband (Hrsg.). (2016). *Leitbild: Soziale Arbeit in der Schule*. [Broschüre]. <https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2019/07/Leitbild-Sosziale-Arbeit-in-der-Schule-2016.pdf>
- BAG. (2025, 18. Februar). *Studienzusammenfassung: Soziale Medien und das Wohlbefinden von Jugendlichen in der Schweiz*. <https://www.bag.admin.ch/dam/de/sd-web/Z0xdQACjkix4/studienzusammenfassung-social-media-wohlbefinden.pdf>
- Baumer, K. (2021). *Sicher und verbunden: Ein systemisches Konzept für Prävention und Gesundheitsförderung an Schulen*. Carl-Auer.
- Baur, K., Stange, L. & Gschwind, K. (2023). Allround-Kompetenz der Schulsozialarbeit: Das Bild der Schulsozialarbeit aus Nutzer*innen-Perspektive. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (1. Aufl., S. 121–132). Beltz Juventa.
- Beisel, C. (2020). Medienprojekte in der Schulsozialarbeit – Erfahrungen aus schulbezogenen Projekten. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 200–208). Beltz Juventa.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bolscho, D. (2019). Transdisziplinarität als disziplinäre Grenzüberschreitung. In M. Siebach, J. Simon & T. Simon (Hrsg.), *Ich und Welt verknüpfen: Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterhalt* (S. 193–205). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Böhnisch, L. (2008). Die soziale Verlegenheit der Schule. In B. Rendtorff & S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft: Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 257–267). Kohlhammer.
- Bürger, B. & Ellner, H. (2024). *Generation Z und Alpha: Verstehen, gewinnen, binden – ein Wegweiser für die Polizei*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-44189-0>
- Buttkewitz, U. (2020). *Smiley.Herzchen.Hashtag: Zwischenmenschliche Kommunikation im Zeitalter von Facebook, WhatsApp, Instagram @ Co..* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28438-1>

- Borg-Laufs, M. (2015). Resilienz- und Ressourcenförderung bei Jugendlichen. In M. Schär & C. Steinbach (Hrsg.), *Resilienzfördernde Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen: Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen* (S. 149–160). Beltz.
- ByteDance. (2025, August). *Nutzungsbedingungen von TikTok*. <https://www.tiktok.com/legal/page/eea/terms-of-service/de>
- ByteDance. (o. J.). *TikTok* [Mobile App]. Apple Inc. App Store.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Cassée, K. (2024). *Kompetenzorientierte Methodiken: Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe* (4. Aufl.). Haupt.
- De Reese, L., Schuler, J. & Schreiber, B. (2025). Medien in der Schule: Freie Materialien zur Begleitung, Sensibilisierung und Unterstützung Jugendlicher beim Medienumgang. In S. Fleischer-Tempel & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (2., überarb. Aufl., S. 187–196). Kohlhammer.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. (2018). *Euphorie war gestern: Die «Generation Internet» zwischen Glück und Abhängigkeit*. Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf>
- Domes, M. & Wagner, L. (2020). *Haltung (Gesinnung)*. Socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/Haltung-Gesinnung>
- Draheim, S., Potzel, K. & Leppin, C. (2025). Medienbezogene Sozialisation in der Adoleszenz: Im Spannungsfeld individueller Alltagsbewältigung und sozialer Anforderungen. In C. Lampert, K. Potzel & R. Kammerl (Hrsg.), *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung: Zur Erweiterung und Veränderung des Beziehungsnetzwerks* (S. 109–153). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748963301>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Audiotranskription.
- Egler-Mitschke, L. & Goldmann, J. P. (2020). Mediatisierung der Schulsozialarbeit in Wiesbaden. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 176–188). Beltz Juventa.

- Eichenberg, C. & Auersperg, F. (2018). *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche: Ein Ratgeber für Eltern und Pädagogen*. Hogrefe.
<https://doi.org/10.1026/02647-000>
- Emanuel, M. (2016). Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit: Band 1* (1. Aufl., S. 16–23). Beltz Juventa.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. W.W. Norton.
- Ermel, N. (2020). Schulsozialarbeit und Digitalisierung. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 27–42). Beltz Juventa.
- Essl, G. (2006). Forschungsdesign der qualitativen Sozialforschung. In V. Flaker & T. Schmid (Hrsg.), *Von der Idee zur Forschungsarbeit: Forschen in Sozialarbeit und Sozialwissenschaft* (S. 101–123). Böhlau Verlag.
- Fleischer-Tempel, S. & Hajok, D. (2025). Medienerziehung als intendiertes, auf die Lebenswelten, Vorlieben und Kompetenzen Heranwachsender bezogenes Handeln. In S. Fleischer-Tempel & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (2., überarb. Aufl., S. 60–85). Kohlhammer.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen: ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2022). Resilienz. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Facetten des Vertrauens und Misstrauens: Herausforderungen für das soziale Miteinander* (S. 71–86). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29047-4>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Reutter, A. & Schopp, S. (2021). *Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I – PRiS*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Geyer, C. (2020). Schulsozialarbeit im Web 2.0. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 43–55). Beltz Juventa.
- Gloor, J. (2026, 30. März). Handyverbot an Schweizer Schulen: Was gilt und warum Lehrpersonen skeptisch sind. *Swissinfo*. <https://www.swissinfo.ch/ger/bildung/handyverbot-an-schweizer-schulen-was-gilt-und-warum-lehrpersonen-skeptisch-sind/91121397>
- Goodyear, V. A., Randhawa, A., Péymane, A., Hareth, A.-J., Fenton, S., Jones, K., Michail, M., Morrison, B., Patterson, P., Quinlan, J., Sitch, A., Twardochleb, R., Wade, M. & Pallan, M. (2025). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use,

- and social media use (SMART Schools): a cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health – Europe*, 51, 101211. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211>
- Göppel, R. (2019). *Das Jugendalter: Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster* (1. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036450-9>
- Hafeneger, B. (2008). Aspekte von Jugendkulturen. In B. Rendtorff & S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft: Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 144–155). Kohlhammer.
- Hajok, D. (2025). Medienerziehung als Thema von Kinder-, Jugend- und Erziehungshilfen. In S. Fleischer-Tempel & D. Hajok (Hrsg.), *Medienerziehung in der digitalen Welt: Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit* (2., überarb. Aufl., S. 230–245). Kohlhammer.
- Hanschitz, R.-C., Schmidt, E. & Schwarz, G. (2009). *Transdisziplinarität in Forschung und Praxis: Chancen und Risiken partizipativer Prozesse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91451-0>
- Hartmann, W. & Hundertpfund, A. (2015). *Digitale Kompetenz: Was die Schule dazu beitragen kann*. Hep.
- Henschel, A. (2016). Chancen und Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule im Umgang mit Heterogenität und Inklusion. In A. Kreis, J. Wick & C. Korosok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 91–107). Waxmann.
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2020a). Mediatisierte Lebenswelten: Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 91–103). Beltz Juventa.
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2020b). Moderationen medialer Zugänge im Rahmen der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein & F. Nieslony (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in mediatisierten Lebenswelten* (S. 104–114). Beltz Juventa.
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Hep.
- Iser, A. (2016). Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit: Band 1* (1. Aufl., S. 146–156). Beltz Juventa.
- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.

Klicksafe. (o. J.). *Materialien-Übersicht*. <https://www.klicksafe.de/materialien>

Klingenberg, I. & Süss, S. (2020). Coping und Resilienz: Individuelle Handlungen und persönliche Eigenschaften zur Stressbewältigung. *Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt)*, 49(4), 18–22.

Kneidinger-Müller, B. (2022). Identitätsbildung in sozialen Medien. In J.-H. Schmidt & M. Tad-dicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (2. Aufl., S. 191–212). Springer VS.

Knülling-Knescht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Sette-grana, N., Jochim, M., Bernath, J. & Süss, D. (2024). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Psychologie. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/JAMES_2024_DE.pdf

Kreutzer, R. (2020). *Die digitale Verführung: Selbstbestimmt leben trotz Smartphone, Social Media & Co.*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27781-9>

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.

Kutscher, N. (2016). Lebens- und Medienwelten am Lernort Schule. In E. Hollenstein, F. Nies-lony, K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit: Band 1* (1. Aufl., S. 41–47). Beltz Juventa.

Löbmann, R. (2024). *Wissenschaftstheorie für die Soziale Arbeit: Eine Orientierung*. Kohlham-mer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-041910-0>

Maas, R. (2023). *Generation Alpha: Wie sie tickt und wie Unternehmen sich darauf einstellen sollten*. Hanser.

Maireder, A. & Nagl, M. (2012). Cybermobbing im Kontext: Gewaltpotentiale und -dynamiken auf Social Network Sites. In U. Dittler & M. Hoyer (Hrsg.), *Aufwachsen in sozialen Netzen: Chancen und Gefahren von Nutzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive* (S. 229–244). Kopaed.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.

Masten, A. S. (2016). *Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie: Das ganz normale Wunder entschlüsselt* (C. Campisi, Übers.). Junfermann Verlag. (Originaltitel engl. Ordinary Magic. Resilience in Development. The Guilford Press 2014).

- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Medien in der Schule. (2020, Dezember). *Werkzeugkasten Lernen & Lehren mit Apps: Übersicht: Apps und Tools für digitales Lernen und Lehren*. <https://www.medien-in-die-schule.de/werkzeugkasten/werkzeugkasten-lernen-lehren-mit-apps/uebersicht-ueber-apps-fuer-den-einsatz-in-schule-und-unterricht/>
- Merten, U. (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In U. Merten & U. Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt: Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit* (S. 21–69). Verlag Barbara Budrich.
- Meta Platforms. (2025, 1. Januar). *Nutzungsbedingungen*. https://help.instagram.com/581066165581870/?helpref=uf_share
- Meta Platforms. (2024, 16. Februar). *WhatsApp-Nutzungsbedingungen*. <https://www.whatsapp.com/legal/terms-of-service-eea>
- Meta Platforms. (o. J.a). *Instagram* [Mobile App]. Apple Inc. App Store.
- Meta Platforms. (o. J.b). *Instagram-Features*. Instagram Help Center. <https://help.instagram.com>
- Meta Platforms. (o. J.c). *WhatsApp* [Mobile App]. Apple Inc. App Store.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden Analysen* (S. 441–471). Westdeutscher Verlag.
- Muckenhuber, J. & Scaria-Braunstein, K. (2022). Nutzung Sozialer Medien und psychische Belastung Jugendlicher – Risiko für vulnerable Jugendliche. *Erziehung und Unterricht*, 172(1–2), 80–88.
- Noack-Napoles, J. (2014). Schule als Ort des Aufwachsens, der Entwicklung und der Identität. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 47–62). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6>
- Paschke, K. & Thomasius, R. (2024). Digitale Mediennutzung und psychische Gesundheit bei Adoleszenten – eine narrative Übersicht. *Bundesgesundheitsblatt*, 67, 456–464. <https://doi.org/10.1007/s00103-024-03848-y>

- Paulus, F. W., Gerstner, I. & Möhler, E. (2026). Die (sogenannten) sozialen Medien – Chancen und Risiken im Verhältnis von Mensch und Technik. *Pädiatrie & Pädologie*, 61, 44–53. <https://doi.org/10.1007/s00608-026-01363-8>
- Pfister, R. (2026, 15. Januar). Wir sollten soziale Medien wie Drogen behandeln. *DER SPIEGEL*. <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/social-media-verbot-fuer-jugendliche-wir-sollten-soziale-medien-wie-drogen-behandeln-a-d5a16a17-bb02-4ab7-ba3b-53562a3154b4>
- Popp, U. (2014). Schule als interaktiver Sozialraum. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 109–124). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6>
- Pulver, C. (2025). Digitale Medien als soziales Problem: Konsequenzen für eine reflexiv-konstruktive Praxis. In J. Späte, D.C. Stix, C. Endter & K. Krauskopf (Hrsg.), *#GesellschaftBilden im Digitalzeitalter: Perspektiven Sozialer Arbeit auf technologische Herausforderungen* (S. 15–27). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830999973>
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14. Aufl.). Beltz Juventa.
- Rack, S., Fächner, S., Beck, K. & Sauer, F. (2021). *Ommm online – Wie wir unser digitales Wohlbefinden steigern*. Klicksafe.
- Rendtorff, B. (2008). Kurze Einführung in den Themenblock II: Jugendalter. In B. Rendtorff & S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft: Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 95–99). Kohlhammer.
- Rohleder, J. (2010). Die Befriedigung der psychischen Grundbedürfnisse als Gegenstand der Schulsozialarbeit. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend: Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 149–172). DGVT-Verlag.
- Röhrle, B. (2023). Wohlbefinden / Well-Being. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 1–95). <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i134-1.0>
- Schär, M. & Steinbach, C. (2015). Überblick: Grundbedürfnisse bei Kindern, Jugendlichen und Familien. In M. Schär & C. Steinbach (Hrsg.), *Resilienzfördernde Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen: Grundbedürfnisse erkennen und erfüllen* (S. 16–42). Beltz.

- Schmidt, J.-H. & Taddicken, M. (2022). Soziale Medien: Funktionen, Praktiken, Formationen. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (2. Aufl., S. 19–34). Springer VS.
- Schreier, M. (2023). Qualitative Erhebungsmethoden. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (3., überarb. u. erg. Aufl., S. 247–280). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66673-9>
- Schweitzer, J. (1998). *Gelingende Kooperation: Systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen*. Juventa.
- Snap Inc. (o. J.a). *What is Snapchat?*. Snapchat Educators. <https://educators.snapchat.com/what-is-snapchat>
- Snap Inc. (o. J.b). *Snapchat* [Mobile App]. Apple Inc. App Store.
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (5. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Spieß, E. (2015). Voraussetzungen gelingender Kooperation. In U. Merten & U. Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt: Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit* (S. 71–87). Verlag Barbara Budrich.
- SRF. (2024, 15. Dezember). *Handyverbot an Schulen findet grosse Zustimmung: Vier von fünf Befragten wollen das Handy aus dem Schulalltag verbannen. Ähnlich viel Anklang findet ein TikTok-Verbot*. <https://www.srf.ch/news/schweiz/sotomo-umfrage-handyverbot-an-schulen-findet-grosse-zustimmung>
- Stange, L., Baur, K. & Rahn, S. (2023). Digital und divers: Schulsozialarbeit in heterogenen jugendlichen Lebenswelten. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (1. Aufl., S. 304–316). Beltz Juventa.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarb. u. aktualisierte Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Stiftung Pro Juventute. (2024). *Pro Juventute Jugendstudie: Umgang mit Stress, Krisen, Medienutzung und Resilienz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schweiz*. Stiftung Pro Juventute. https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2024-11/dt_pro_juventute_jugendstudie_2024.pdf
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2014). *Lehrbuch Schulsozialarbeit* (1. Aufl.). Beltz Verlagsgesellschaft.

- Süss, D. (2017). Soziale Medien aus psychologischer Sicht betrachtet. *Hebamme.ch*, 115(12), 4–7. <https://doi.org/10.5169/seals-949772>
- Taddicken, M. & Schmidt, J.-H. (2022). Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (2. Aufl., S. 3–18). Springer VS.
- Tagesschau. (2026, 16. Januar). *Millionen Nutzerkonten in Australien offline*. <https://www.tagesschau.de/ausland/ozeanien/australien-verbot-social-media-100.html>
- Thimm, K. (2015). *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Reflexion – Forschung – Praxisimpulse*. Beltz Juventa.
- Ulich, K. (2008). Zur aktuellen Schulsituation: Belastungen, Risiken und Urteile von Schülerinnen und Schülern. In B. Rendtorff & S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft: Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 202–217). Kohlhammer.
- Wampfler, P. (2019). *Generation «Social Media»: Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert* (2., durchgesehene Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wider, D. (2013). Soziale Arbeit und Interdisziplinarität: Begriff, Bedingungen und Folgerungen für die Soziale Arbeit. *SozialAktuell*, 45(5), 10–13.
- Witzel, M. (2021). Sozialpädagogische Orte im digitalen Raum. In M. Wunder (Hrsg.), *Digitalisierung und Soziale Arbeit: Transformationen und Herausforderungen* (S. 68–79). Klinkhardt.
- Wohlgemuth, K. (2009). *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe: Annäherung an eine Zauberformel* (1. Aufl.). VS Verlag.
- Wüsten, G. (2022). *Lebenssinn und Ressourcen in Psychotherapie und Beratung: Methoden für die Praxis*. Springer.
- Ziegele, U. & Good, M. (2019). Herausfordernde Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule. In E. Büschi & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausfordernde Verhaltensweisen in der Sozialen Arbeit* (S. 19–43). Kohlhammer.

10. Anhang

A Leitfragen und Kategorien Expert*innen-Interview

Themenblock I Fragen Handyregeln, Wohlbefinden und Konzepte

1. Auswirkungen soziale Medien auf Wohlbefinden und Schulalltag.

Welche Auswirkungen sozialer Medien erkennen Sie und wie wirken sich diese auf den Schulalltag aus?

- Ursachen? → Zusammenhang mit Schule
- Positive/negative Aspekte

2. Handyregeln und Umsetzung

Anhand welcher Kriterien wurden die Regeln für den Handygebrauch an der Schule bestimmt und wie werden diese umgesetzt?

- Miteinbezug andere Fachpersonen
- Damit einverstanden?
- Wirkungen seit Einführung und Blick in Zukunft
- Eigener Umgang mit den Regeln (selbst Handy weg?)

3. (präventive) Thematisierung soziale Medien im Berufsalltag

Inwiefern thematisieren Sie (präventiv) in ihrem Arbeitsalltag mit Jugendlichen die sozialen Medien?

- Intensität und Raum des Themas
- Thematisierung im Lauf der Jahre und Zukunft
 - Verbindung Handyregeln
- Positive präventive Ansätze
- Einschätzung eigene Kompetenzen

4. Konzepte und Deren Umsetzung

Wie sind die Konzepte zum Thema soziale Medien und Prävention an Ihrer Schule ausgestaltet?

- Umsetzung und Spezifizierung
- Hilfreich
- Partizipative Erarbeitung
- Evaluation und Anpassungen

Themenblock II inter- bzw. transprofessionelle Zusammenarbeit (LP, LT, SSA)

1. Inter- bzw. Transprofessionalität und soziale Medien

Welches Gewicht erhalten die sozialen Medien in Ihrer inter- oder transprofessionellen Zusammenarbeit?

- Interprofessionell oder Transprofessionell
- Wie vor, seit Umsetzung Regeln und in Zukunft
- Disziplinäre Färbungen Sichtweisen
- Perspektivwechsel
- Regelmässigkeit/Gefässe

2. Rollenverteilung

Welche Rolle geben Sie sich und den anderen (LP,LT, SSA) in der Begleitung Jugendlicher und deren Nutzungsverhalten sozialer Medien?

- Handlungsimplicationen an andere
- Kompetenzen der einzelnen Rollen
- Erfüllung Rollen
- wie Verändert?

3. Kommunikation und Kooperation

Wie gestaltet sich die Kommunikation und Interaktion in diesen Teams?

- Begegnung auf Augenhöhe/Hierarchien
- Häufigkeit der Kommunikation
- Gleiche Sprache sprechen

Wie transparent und abgestimmt findet diese Zusammenarbeit statt?

- Ziele gemeinsam formuliert
- Doppelspurigkeit

Wo sind aus Ihrer Sicht Herausforderungen in dieser Zusammenarbeit?

- Optimierungen/Lücken

Gibt es noch etwas, was Sie gerne ergänzen möchten?

B KI-Verwendung

Tool	Nutzung
Microsoft Teams Live-Transkription (unterstützt durch Microsoft Azure AI Speech Services), Cloud-basierte Version (Saas), Stand Mai-Juni 2026	Vortranskription Online-Interviews

Tabelle 4: KI-Verwendung (eigene Darstellung)