pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. [Hrsg.]

Social Media – Bildung – Integrität. Gutachten

Münster : Waxmann 2026, 362 S.

Quellenangabe/ Reference:
vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. [Hrsg.]: Social Media – Bildung – Integrität. Gutachten. Münster : Waxmann 2026, 362 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357585 - DOI: 10.25656/01:35758; 10.31244/9783818851521

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357585
https://doi.org/10.25656/01:35758

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BILDUNG

AKTIONSRAT

Social Media – Bildung – Integrität

Gutachten

Yvonne Anders, Bettina Hannover, Monika Jungbauer-Gans, Dieter Lenzen,
Nele McElvany, Tina Seidel, Rudolf Tippelt, Karl Wilbers, Ludger Wößmann

Integrität bezeichnet die Übereinstimmung zwischen den eigenen Werten einer P
son und ihrem Reden und Handeln. Die integre Persönlichkeit ist charakteris
durch eine doppelte Bindungsfähigkeit und -bereitschaft, repräsentiert in einer Tr
zu sich selbst und zu verallgemeinerungsfähigen Prinzipien. Dazu gehören u
Pflichtbewusstsein, Ehrlichkeit, Respekt, Selbstvertrauen, Dankbarkeit, Verlässli
keit und der Mut, sich zu dem für richtig Erachteten zu bekennen und das in dies
Sinne Richtige zu tun. Die integre Persönlichkeit steht im Gegensatz zu einer solch
die sich durch Drohungen oder Bestechungen korrumpieren lässt. So gesehen
Die rechtliche Analyse zeigt ein komplexes Netz aus straf-, zivil- und urheberrechtlichen Regelungen, die den Austau
indirekt Bilder unter Minderjährigen erfassen. Nahezu jede Form des Erstellens, Besitzens und Weiterleitens solcher Inh
ist rechtlich sanktioniert und birgt erhebliche Risiken für alle Beteiligten – sowohl für die Täterinnen und Täter als auch
die Opfer, deren Rollen sich im Verlauf eines Austauschs auch überschneiden können. Angesichts der Lebenswirklich
von Jugendlichen, in der digitale Kommunikation eine zentrale Rolle spielt, wird die Antwort auf dieses Problem nicht al
in der strafrechtlichen Repression liegen können. Vielmehr ist ein proaktiver Präventionsansatz von entscheidender Bed
bung. Schulen und Elternhäuser stehen in der Verantwortung, eine umfassende Aufklärung zu leisten. Diese Aufklärung s
Social-Media-Plattformen funktionieren über das Grundprinzip, fortlaufe
und aktuell den Austausch von Informationen in einem sozialen Netzw
bereitzustellen. Die Beliebtheit von Social Media stützt sich dabei vor all
auch auf die damit verbundenen Möglichkeiten, persönliche Informatio
in den sozialen Netzwerken auszutauschen, beispielsweise indem Bil
Videos, Meemes etc. miteinander geteilt werden. Herausfordernd für Kin

WAXMANN

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Social Media – Bildung – Integrität

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Social Media – Bildung – Integrität

Gutachten

WAXMANN

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http:dnb.dnb.de abrufbar.

Herausgeber: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.
Ansprechpartner: Dr. Christof Prechtl, stellv. Hauptgeschäftsführer,
Leiter Abteilung Bildung, Arbeitsmarkt, Fachkräftesicherung und Integration

Wissenschaftliche Koordination:
Prof. em. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen, Vorsitzender des Aktionsrats Bildung

Dem Aktionsrat Bildung gehören an:
Prof. Dr. Yvonne Anders, Prof. Dr. Bettina Hannover,
Prof. em. Dr. Monika Jungbauer-Gans, Prof. em. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen,
Prof. Dr. Nele McElvany, Prof. Dr. Tina Seidel, Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt,
Prof. Dr. Karl Wilbers, Prof. Dr. Ludger Wößmann

Das Gutachten wurde unterstützt vom:
vbm – Verband der Bayerischen Metall- und Elektro-Industrie e. V.
Projektleitung: Michael Lindemann

Geschäftsstelle des Aktionsrats Bildung:
Manuela Schrauder, Christine Klement, Julia Jahn
www.aktionsrat-bildung.de

E-Book-ISBN 978-3-8188-5152-1
Print-ISBN 978-3-8188-0152-6
https://doi.org/10.31244/9783818851521

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2026
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster, info@waxmann.com, www.waxmann.com

Gesamtgestaltung und Satz: Eike Rupp, München, www.eikerupp.de

Alle Angaben dieser Publikation beziehen sich ohne jede Diskriminierungsabsicht grundsätzlich auf alle Geschlechter.

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International

Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort 11

Einleitung 15

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG** 27

1 Grundlagen 33
1.1 Von der oralen zur digitalen Kommunikationskultur 33
1.2 Nutzung von Social Media 43
1.2.1 Die Nutzung von Social Media in der Gesamtbevölkerung 43
1.2.2 Unterschiede im Nutzungsverhalten nach Altersgruppen 46
1.2.3 Beurteilung von Social Media 52
1.3 Gesellschaftliche Repräsentanz und wirtschaftliche Bedeutung von Social Media 55
1.3.1 Der Wirtschaftszweig Social Media 55
1.3.2 Die Ökonomie von Social Media 56
1.3.3 Staatliche Regulierung 60
1.4 Rechtliche Aspekte 61
1.4.1 Allgemeine rechtliche Implikationen gesetzlich normierter Altersbeschränkungen für Social-Media-Nutzung Minderjähriger zum Zwecke des Jugendschutzes 61
1.4.2 Strafrechtliche Aspekte 67
1.4.3 Zivilrechtliche Ansprüche 69
1.4.4 Urheberrechtliche Aspekte 71
1.4.5 Schwierigkeiten bei der Rechtsdurchsetzung durch Anonymität im digitalen Raum 71
1.4.6 Gesamtergebnis und Präventionsansatz 72
1.5 Psychologische Dimensionen von Social Media 77
1.5.1 Soziale Interaktionen und Social Media 78
1.5.2 Informationsangebot und Meinungsbildung durch Social Media 85
1.5.3 Identitätsentwicklung und Social Media 96
1.5.4 Kognition und Lernen mit Social Media 106
1.5.5 Mentale Gesundheit und Social Media 109

2	**Frühe Bildung**	**117**
2.1	Pädagogischer Kontext	117
2.1.1	Bildungsaufgaben im Zusammenhang mit Social Media	117
2.1.2	Social Media als Teilaspekt der familialen Lernumgebung	118
2.1.3	Social Media und pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen	120
2.2	Status quo	122
2.2.1	Social Media als Teil der familialen Lernumgebung	122
2.2.2	Social Media in Kindertageseinrichtungen	125
2.3	Bildungschancen und Potenziale	126
2.3.1	Social Media in der Familie	126
2.3.2	Social Media in Kindertageseinrichtungen	126
2.4	Herausforderungen im Umgang mit Social Media	129
2.4.1	Social Media in der Familie	129
2.4.2	Social Media und Kinderschutz in den ersten Lebensjahren: Sharenting	131
2.4.3	Social Media in Kindertageseinrichtungen	132
2.5	Social Media und die Förderung selbstregulativer Fähigkeiten	133
2.5.1	Förderung von Selbstregulation in der Familie	133
2.5.2	Förderung von Selbstregulation in Kindertageseinrichtungen	134
2.6	Handlungsempfehlungen	135
2.6.1	An die Familien	135
2.6.2	An die Bildungsinstitutionen	136
2.6.3	An die politischen Akteurinnen und Akteure und Träger	137
3	**Primarstufe**	**139**
3.1	Status quo	139
3.1.1	Nutzung von Social Media	141
3.1.2	Social Gaming	143
3.1.3	Gerätebesitz	143
3.1.4	Geschlechterbezogene Unterschiede	144
3.1.5	Gerätebesitz und Freizeitaktivitäten	144
3.1.6	Künstliche Intelligenz (KI) in Grundschulen	146
3.1.7	Handys an Grundschulen	147
3.2.	Bildungschancen und Potenziale	147
3.2.1	Perspektive Kinder	147
3.2.2	Perspektive Lehrkräfte	148

3.3	Herausforderungen im Umgang mit Social Media	150
3.3.1	Kinder und Social Media	150
3.3.2	Erziehungsberechtigte und Social Media	154
3.4	Pädagogische Ansätze	156
3.5	Handlungsempfehlungen	159
3.5.1	An die Familien	159
3.5.2	An die Bildungsinstitutionen	159
3.5.3	An die politischen Akteurinnen und Akteure	160
4	**Sekundarstufe**	**163**
4.1	Status quo	163
4.2	Bildungschancen und Potenziale	168
4.2.1	Kommunikation und Vernetzung im Freundeskreis	168
4.2.2	Informationskonsum als Freizeitbeschäftigung und Unterhaltung	169
4.2.3	Ausdrucksmöglichkeit für das Individuum	170
4.3	Herausforderungen im Umgang mit Social Media	171
4.3.1	Kommunikation und Vernetzung im Freundeskreis	171
4.3.2	Informationskonsum als Freizeitbeschäftigung und Unterhaltung	173
4.3.3	Ausdrucksmöglichkeit für das Individuum	176
4.4	Social Media im Kontext von Schule und pädagogischen Ansätzen	179
4.4.1	Einschränkung des digitalen Medienkonsums	180
4.4.2	Media-Adoption – Nutzen der Potenziale von Social Media im Unterricht	183
4.5	Handlungsempfehlungen	190
4.5.1	An die Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler und ihre Familien	190
4.5.2	An die Bildungsinstitutionen	191
4.5.3	An die politischen Akteurinnen und Akteure	192
5	**Berufliche Bildung**	**195**
5.1	Status quo	195
5.2	Bildungschancen und Potenziale	202
5.2.1	Bildungschancen auf der individuellen Ebene	202
5.2.2	Bildungschancen im Kontext von Schule und Betrieb	208
5.2.3	Bildungschancen im Kontext von Struktur, System und Organisation der Berufsbildung	214

5.3	Herausforderungen im Umgang mit Social Media	216
5.3.1	Herausforderungen durch Social Media auf der individuellen Ebene	216
5.3.2	Herausforderungen durch Social Media für Schule und Betrieb	221
5.3.3	Herausforderungen durch Social Media im Kontext von System, Struktur und Organisation der Berufsbildung	229
5.4	Handlungsempfehlungen	232
5.4.1	An das schulische und betriebliche Bildungspersonal	232
5.4.2	An die Bildungsinstitutionen und Betriebe	233
5.4.3	An die politischen Akteurinnen und Akteure	233
6	**Hochschule**	**235**
6.1	Status quo: Nutzung von Social Media in der Lehre	235
6.2	Bildungschancen und Potenziale durch Social Media in der Lehre	240
6.3	Herausforderungen und Widerstände in der Lehre	241
6.4	Pädagogische Ansätze/Stärkung der Kompetenzen zur Nutzung von Social Media	243
6.5	Social Media in Wissenschaft und Forschung	244
6.5.1	Nutzung von Social Media in der Forschung	244
6.5.2	Chancen und Potenziale durch Social Media in der Forschung	249
6.5.3	Herausforderungen und Widerstände in der Forschung	250
6.6	Handlungsempfehlungen	252
6.6.1	An Lehrende und Forschende	252
6.6.2	An die Hochschulen und Graduiertenschulen	253
6.6.3	An die Hochschul- und Wissenschaftspolitik	253
7	**Weiterbildung**	**255**
7.1	Status quo	255
7.2	Bildungschancen und Potenziale von Social Media	259
7.3	Herausforderungen und Widerstände	265
7.4	Pädagogische Ansätze und Stärkung von ICT-Kompetenzen	272
7.5	Handlungsempfehlungen	280
7.5.1	An Teilnehmende, Adressatinnen und Adressaten	280
7.5.2	An Institutionen und Organisationen	281
7.5.3	An Staat, Träger und Anbieter von Social Media	281

Literatur 283
Abbildungsverzeichnis 353
Tabellenverzeichnis 355
Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATS**BILDUNG** 357
Verzeichnis der externen Expertinnen und Experten 361

Vorwort

Social Media haben für die heutige Elterngeneration eine völlig andere Bedeutung als für Kinder und Jugendliche. Durch Social Media ist ein eigenes Universum entstanden. Dieses folgt nur zu oft seinen eigenen Regeln. Während bereits die nach 1995 geborene Generation Z im Jugendalter technologische Umwälzungen erlebt hat, ist die nach 2010 geborene Generation Alpha die erste, die komplett in einer digitalen Welt aufwächst. Soziale Medien wie Instagram oder TikTok sind selbstverständlicher Teil ihres Alltags und für sie nicht irgendein, sondern das Mittel, um sich zu vernetzen und sich zu informieren. Dies geschieht meist völlig losgelöst vom Elternhaus. Darum muss es Aufgabe unseres Bildungssystems sein, dem Nachwuchs neben den Grundfertigkeiten wie Lesen, Rechnen und Schreiben auch den verantwortungsvollen Umgang mit Social Media zu vermitteln. Der Aktionsrat Bildung spricht in diesem Kontext von medialer Integrität. Wir müssen Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, eigenverantwortlich, wertebasiert und souverän mit den Inhalten von Social Media umzugehen, und sie effektiv vor den Gefahren der digitalen Welt schützen, die sie selbst nicht kontrollieren können.

Genau hier liegt die Herausforderung. Denn mediale Integrität meint mehr als die vom Aktionsrat Bildung schon im Jahr 2018 in einem Gutachten geforderte digitale Souveränität. Sie meint den reflektierten und respektvollen Umgang miteinander, der selbst bei Erwachsenen häufig verloren geht – auch in der digitalen Welt der Social-Media-Plattformen. Aus Unternehmerperspektive ist klar: Ein fester eigener Wertekompass, der im Alltag gelebt wird, ist die Basis für langfristig erfolgreiches Wirtschaften. Dies gilt im digitalen genauso wie im realen Leben. Unternehmerisches Handeln funktioniert nur auf der Grundlage von gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Verlässlichkeit. Darum sind das Eigenschaften, die sich Betriebe von den Jugendlichen als Fachkräften von morgen wünschen. Gerade auch aufgrund der Anonymität im Netz gehen diese Werte in den sozialen Medien nur zu leicht verloren. Der Umgangston verroht, die gegenseitige Empathie nimmt ab und im schlechtesten Fall überträgt sich das Verhalten auf das reale Leben. Gleichzeitig öffnet die Anonymität im Netz Tür und Tor für Desinformation und Fake News. Insbesondere durch den Einsatz von KI fällt es oftmals schwer, zu differenzieren, was eigentlich wahr und was erfunden ist. Falschinformationen verbreiten sich viel schneller und effektiver als früher. Desinformation bedroht nicht nur den gesellschaftlichen Zusammenhalt, sondern auch Demokratie und Wirtschaft.

Der Aktionsrat Bildung richtet seine Empfehlungen an alle Ebenen, vom Staat über die Bildungsinstitutionen und das pädagogische Personal bis hin zu den einzelnen Personen. Denn jede Ebene kann auf ihre Weise effektiv dazu beitragen, den integren Umgang mit sozialen Medien zu verankern. Ein erster Hebel auf Ebene des Staates ist es, mit einer gesetzlichen Altersbegrenzung für Social-Media-Plattformen die Bedingungen dafür zu schaffen, dass Kinder nicht ungefiltert und zu früh Inhalten ausgesetzt werden, die sie in ihrem Alter noch nicht einordnen, nicht bewerten und schon gar nicht kontrollieren können. Gleichzeitig schützt man sie davor, unreflektiert Werte zu übernehmen, die ihnen im Netz vorgelebt werden. Australien hat dies bereits umgesetzt und ein generelles Social-Media-Verbot für Jugendliche unter 16 Jahren eingeführt, mit bisher durchaus positiven Erfahrungsberichten.

Mediale Integrität muss für alle Bildungseinrichtungen als Ziel festgeschrieben werden. Dazu müssen zum einen die Potenziale von Social Media für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Zum anderen müssen Kinder und Jugendliche angemessen auf den Umgang mit diesen Technologien vorbereitet werden. Klare Nutzungs- und Datenschutzregeln für den Einsatz von Social Media im Unterricht und eine Erweiterung der digitalen Bildungsplattformen um schuleigene Social-Media-Applikationen schaffen dafür die Grundlage.

Darüber hinaus braucht es konkrete Strategien für die Entwicklung medialer Integrität, die auch die Qualifizierung der Lehrkräfte und die Einbindung der Eltern beinhalten. Nicht zuletzt sollten die Bildungseinrichtungen das Thema Cybermobbing im Blick haben und mit Präventionskonzepten gegensteuern. Auf der individuellen Ebene brauchen wir einen schärferen Blick der Jugendlichen auf ihren eigenen Umgang mit Social Media. Gelingt das, eröffnen sich auch Potenziale für die Nutzung im Unterricht, etwa bei der Förderung von Lese- und Schreibkompetenz, für das Üben von Teamarbeit und Networking sowie für selbstorganisierte Lehr- und Lernformate.

Wir können es uns nicht leisten, dass uns Jugendliche auf dem Bildungsweg verloren gehen. Der Schlüssel für ein selbstbestimmtes Leben, wirtschaftlichen Erfolg und für die Bewältigung der großen gesellschaftlichen und globalen Umbrüche liegt in der Qualität unseres Bildungsangebots. Um unser Bildungssystem in Bayern und in Deutschland stetig weiterzuentwickeln, haben wir im Jahr 2005 den Aktionsrat Bildung ins Leben gerufen. Seither gibt er wertvolle Denkanstöße für die gesamte deutsche Bildungslandschaft.

Ich danke allen Mitgliedern des Aktionsrates Bildung für die hervorragende Arbeit. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich eine erkenntnisreiche Lektüre!

Wolfram Hatz

Präsident
vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.

Einleitung

Politische Auseinandersetzungen über eine eventuelle staatliche Regulierung des Zugangs von Kindern und Jugendlichen zu Social Media sind in vollem Gange. Sie sind die Reaktion auf vielfältige Berichte in den Medien über Erscheinungsformen des Umgangs mit Social Media, welche geeignet sein könnten, das Kindeswohl zu gefährden. Während ein großes Land wie Australien bereits ein einschlägiges Verbot zu Social Media erhoben hat, verhält sich die Politik in Europa zurückhaltender, auch aus Furcht vor US-amerikanischen Sanktionen seitens der aktuellen US-Regierung, die den Wirtschaftszweig schützen will, der von einem unbeschränkten Zugang zu Social Media profitiert. In Deutschland wurde seitens der Bundesministerin für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine Kommission ins Leben gerufen, deren Resultate im Laufe des Jahres 2026 die weiteren politischen Entscheidungen unterstützen sollen. Der AKTIONSRAT**BILDUNG** möchte mit seinem Gutachten einen Beitrag zu weiteren, empirisch gesättigten Diskussionen im politischen Raum leisten, auch mit Blick auf Bildungseinrichtungen sowie Eltern und pädagogisches Personal.

Bei den Einlassungen zu diesem Thema wird häufig wenig differenziert zwischen der bloßen Digitalisierung von Kommunikation, dem Einsatz von künstlicher Intelligenz im Hinblick auf Kommunikationsinhalte sowie den Vernetzungsmedien (Social Media). Während die Notwendigkeit der Digitalisierung im Alltag ebenso wie im Bildungssystem von niemandem ernsthaft infrage gestellt wird, und darüber hinaus die Möglichkeiten und Implikationen von künstlicher Intelligenz in Bildungszusammenhängen noch gar nicht abschließend abschätzbar sind, ist festzustellen, dass Social Media nicht auf der gleichen Ebene wie die beiden anderen Entwicklungen stehen, sondern eher ein Sonderfall der Digitalisierung sind.

Soziale Medien sind weltweit im Internet verbreitete und genutzte Kommunikationsinstrumente, die eine Vernetzung der Nutzerinnen und Nutzer untereinander ermöglichen. Die so entstehenden Netzwerke können einen in sich geschlossenen Kreis von Nutzerinnen und Nutzern umfassen, aber auch unbegrenzt öffentlich für jedermann sein. Jeder kann sich diesen Netzwerken selbst sowohl als Rezipientin beziehungsweise Rezipient wie auch als Produzentin beziehungsweise Produzent von Inhalten anschließen. Es handelt sich um digitale Internetanwendungen auf der Basis des Web 2.0.

Integrität bezeichnet die Übereinstimmung zwischen den eigenen Werten einer Person und ihrem Reden und Handeln. Die integre Persönlichkeit ist charakterisiert durch eine doppelte Bindungsfähigkeit und -bereitschaft, repräsentiert in einer Treue zu sich selbst und zu verallgemeinerungsfähigen Prinzipien. Dazu gehören u. a. Pflichtbewusstsein, Ehrlichkeit, Respekt, Selbstvertrauen, Dankbarkeit, Verlässlichkeit und der Mut, sich zu dem für richtig Erachteten zu bekennen und das in diesem Sinne Richtige zu tun. Die integre Persönlichkeit steht im Gegensatz zu einer solchen, die sich durch Drohungen oder Bestechungen korrumpieren lässt.[1]

So gesehen ist mediale Integrität mehr als digitale Kompetenz. Sie bezeichnet nicht nur die Fähigkeit zur souveränen Nutzung digitaler Möglichkeiten, sondern sie verweist darüber hinaus auf die individuelle und gesellschaftliche Verantwortlichkeit, die die Nutzung von Social Media mit sich bringt. Es ist die Aufgabe von Bildung, bei der Entwicklung von Persönlichkeiten wirksam zu werden, die sich durch Erscheinungen in Social Media, wie u. a. Mobbing, Beleidigungen, Ausgrenzung, Bedrängung, aber auch durch Versprechungen von Vorteilen, Begünstigungen oder der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nicht korrumpieren lassen, sondern zu sich selbst als einer gefestigten Persönlichkeit ebenso stehen wie zu den Prinzipien einer demokratischen und freiheitlichen Gesellschaft.

Der AKTIONSRAT**BILDUNG** hat die im Titel enthaltene Triade „Social Media – Bildung – Integrität“ mit Bedacht gewählt. Mit dieser soll zum Ausdruck gebracht werden, dass der Bildung eine Vermittlerrolle zwischen den Herausforderungen von Social Media auf der einen Seite und dem Auftrag des Erziehungs- und Bildungssystems auf der anderen Seite zukommt. Es ist aus Sicht des AKTIONSRATS**BILDUNG** Aufgabe des Systems, die nachwachsende Generation so vorzubereiten, dass ihre Mitglieder sich digital kompetent und sozial verantwortungsbewusst im Umgang mit diesen Medien verhalten. Die Möglichkeit dafür ist auch entwicklungsabhängig. Deswegen tritt der AKTIONSRAT**BILDUNG** dafür ein, den Zugang zu digitalen Medien altersgemäß staatlich zu regulieren.

Während neue Formen der Kommunikation seit 1991 mit der Erfindung des World Wide Web ermöglicht wurden, stellt das Web 2.0 nämlich einen Wendepunkt hin

[1] Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Integrit%C3%A4t_(Ethik).

zu multidirektionaler Kommunikation (gegenüber zuvor monodirektionaler Kommunikation) dar. Diese Entwicklung wirft Fragen nach Regeln und Verantwortlichkeiten für Inhalte und ihre Prozessualisierung auf, die faktisch unkontrolliert in die Hände tendenziell der gesamten Weltbevölkerung geraten sind. Die Implikationen sind bekannt; das Spektrum der vernetzten Kommunikation reicht von der Kommunikation von Nichtigkeiten und Banalitäten bis hin zur Verabredung zu Straftaten. In diesem Prozess gibt es Nutznießer ebenso wie Geschädigte, Geschäftemacher ebenso wie Opfer von Mobbing, Betrug, Erpressung, Blaming im öffentlichen Raum und mehr.

Die Frage verschärft sich dadurch, dass künstliche Intelligenz mit Social Media verbunden wird und so nicht einmal mehr die Autorschaft der Senderin beziehungsweise des Senders sicher ist. Umso mehr wird es darauf ankommen, den Gesellschaftsmitgliedern, beginnend bei der nachwachsenden Generation, Kompetenzen zu vermitteln, mit deren Hilfe sie unter anderem KI-generierte Inhalte überhaupt erkennen und beurteilen können. Die zu erwerbenden beziehungsweise zu vermittelnden Kompetenzen umschließen aber noch mehr: Die Gesellschaftsmitglieder müssen lernen, auch im Netz Normen zu befolgen, die üblicherweise für präsentische Kommunikation gelten. Das betrifft die Einhaltung von gesetzlichen Regelungen ebenso wie das Befolgen einer digitalen Etikette. Die durch den AKTIONSRAT**BILDUNG** bereits in seinem Gutachten 2018 „Bildung und digitale Souveränität“ (vgl. vbw 2018) empfohlene Vermittlung einer digitalen Kompetenz wird deswegen zukünftig um eine Social-Media-Kompetenz und eine KI-Kompetenz zu ergänzen sein. Die in dem vorliegenden Gutachten bearbeitete Social-Media-Kompetenz muss dabei, entsprechend den neuen medialen Möglichkeiten, eine doppelte sein. Junge Menschen müssen nicht nur mündige, eben kompetente Rezipierende, sondern auch Produzentinnen und Produzenten von kommunikativen Inhalten werden. Das vorliegende Gutachten spricht deswegen von einer medialen Integrität. Damit soll zum einen bezeichnet werden, dass junge Menschen im Kontext der neuen Medien sozial integriert werden müssen, zum anderen aber auch die Verwendungsweisen von Social Media selbst. Diese Doppelheit verweist auf eine übergeordnete gesellschaftliche Norm: mediale Integrität. Bildungsprozesse müssen im Ergebnis so gestaltet sein, dass medial integre (nicht nur integrierte) Persönlichkeiten entwickelt werden. Aus diesem Grunde spricht dieses Gutachten von der Mittlerrolle der Bildung zwischen den Medien einerseits und dem Bildungsziel „mediale Integrität“ auf der anderen Seite: Social Media – Bildung – mediale Integrität.

Vielleicht ist diese Thematik eine der wichtigsten, denen sich der AKTIONSRAT-**BILDUNG** bisher gewidmet hat, sind doch die Folgen von Social Media in allen

Teilsystem der Gesellschaft unabsehbar. Die Bedeutung des Themas wird auch bei Betrachtung des aktuellen Regulierungsstands deutlich (zu den in den AGBs der Anbieter hinterlegten Altersbeschränkungen siehe Tabelle 1, S. 19ff.; zu den Bestimmungen für die Bildungseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern siehe Tabelle 2, S. 22ff.). Auf der Ebene der EU gilt aktuell folgender Sachstand:

Derzeit bestehen weder EU-weite Regelungen für die Nutzung von Smartphones in Schulen noch für eine gesetzlich verankerte Altersverifikation im Umgang mit Social Media für Minderjährige. Je nach Land und Region variieren die Diskussionen und Empfehlungen für einen geregelten Zugang.

Das Europaparlament hat im November 2025 eine Initiative für mehr Schutz von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Social Media beschlossen und die EU-Kommission aufgefordert, einen Gesetzesvorschlag für ein Social-Media-Verbot für Kinder unter 13 Jahren zu entwickeln.[2] Gefordert wird im Rahmen der Initiative, dass Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren soziale Netzwerke nur mit Zustimmung ihrer Eltern nutzen dürfen. Für Kinder unter 13 Jahren plant das Parlament keine Ausnahmen – auch nicht mit elterlicher Erlaubnis.

Bereits zuvor hatte die EU-Kommission neue Leitlinien zum Schutz von Minderjährigen im digitalen Raum[3] veröffentlicht. Die Kommission listet eine Reihe von „angemessenen und verhältnismäßigen Maßnahmen“ auf, die als Orientierungshilfe dienen sollen. Hinsichtlich einer wirksamen Altersüberprüfung wird in den EU-Leitlinien ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine reine Selbsterklärung („Ich bin 18 Jahre alt“) oder die bloße Angabe eines Geburtsdatums ohne weitere Überprüfungen für eine zuverlässige Altersüberprüfung nicht geeignet sind.

Auch wenn die Einhaltung dieser Leitlinien nicht verpflichtend ist, dienen sie der Kommission und nationalen Regulierungsbehörden derzeit als Referenzrahmen für die Durchsetzung des DSA (Digital Services Act). Plattformbetreiber tun daher gut daran, sich an den Leitlinien zu orientieren – nicht zuletzt, weil ein Verstoß gegen Art. 28 DSA empfindliche Bußgelder nach sich ziehen kann.

---

[2] Vgl. https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20251120IPR31496/children-should-be-at-least-16-to-access-social-media-say-meps.

[3] Vgl. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/commission-publishes-guidelines-protection-minors; https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C_202505519.

Tabelle 1: Altersbeschränkungen von Social-Media-Applikationen (laut AGBs der Anbieter)

	Mindestalter (in Deutschland)	Altersverifikation	Eingeschränkte Funktionalitäten für Minderjährige[4]	Uneingeschränkte Nutzung[5]
Instagram[6]	13 Jahre	Verpflichtende Angabe des Geburtsdatums bei Registrierung; seit 2025 werden in den USA Technologien getestet, um Konten mit falscher Altersangabe zu identifizieren.	Teenkonten (13–17 Jahre) mit voreingestellten Schutzfunktionen Diese Einstellungen können nur mit Zustimmung eines Elternteils geändert werden. Um die Zustimmung einzuholen, muss das Konto mit einem Elternkonto verknüpft werden, dadurch zusätzliche Reglementierungs- und Kontrollmöglichkeiten.	Ab 18 Jahren
WhatsApp[7]	13 Jahre	Verpflichtende Angabe des Geburtsdatums bei Registrierung	Keine automatische Einschränkung der Funktionen	Ab 13 Jahren
YouTube[8]	Kein Mindestalter bei Registrierung über „Google Family Link“, eigenständiges Konto ab 16 Jahren, in einigen Ländern Modell zur Einschätzung des Alters, um Konten von Minderjährigen zu erkennen[9]	Per Ausweis oder Kreditkarte möglich	Registrierung von Kindern unter 16 Jahren über „Google Family Link“ möglich, Nutzung unter Elternaufsicht; ab 16 Jahren ist ein eigenständiges Konto ohne Elternaufsicht sowie ein YouTube-Kanal ohne Elternwissen möglich; unter 16 Jahren ist ein YouTube-Kanal nur mit elterlicher E-Mail-Bestätigung möglich.[10] Altersbeschränkte Inhalte können zudem von nicht angemeldeten Nutzer/-innen sowie von Nutzer/-innen unter 18 Jahren nicht angesehen werden.[11]	Ab 18 Jahren

4 Bei korrekter Angabe des Alters bei Registrierung.
5 Bei korrekter Angabe des Alters bei Registrierung.
6 Vgl. https://about.instagram.com/de-de/blog/announcements/instagram-teen-accounts/.
7 Vgl. https://faq.whatsapp.com/695318248185629/?locale=de_DE.
8 Vgl. https://support.google.com/accounts/answer/1350409?sjid=3899466233626540179-EU#zippy=%2Ceuropa.
9 Vgl. https://support.google.com/youtube/answer/16422785?hl=de&ref_topic=9386941&sjid=10496982711891268643-EU.
10 Vgl. https://www.medien-kindersicher.de/social-media/kindersicherung-fuer-youtube; https://families.google/intl/de/familylink/privacy/child-disclosure/#age-9-12.
11 Vgl. https://support.google.com/youtube/answer/2802167?sjid=3899466233626540179-EU&visit_id=638947284381776248-386147944&rd=1.

	Mindestalter (in Deutschland)	Altersverifikation	Eingeschränkte Funktionalitäten für Minderjährige[12]	Uneingeschränkte Nutzung[13]
Snapchat[14]	13 Jahre	Verpflichtende Angabe des Geburtsdatums bei Registrierung	Durch das Kind leicht änderbare voreingestellte Sicherheits-/Datenschutzeinstellungen für unter 16-Jährige. Eltern haben keine Möglichkeit, Einstellungen festzulegen und mit einem Passwort oder ähnlichem zu sichern.[15] Öffentliche Konten sind ab 18 Jahren, Spotlight-Uploads ab 16 Jahren erlaubt. Bei einem Alter zwischen 13 und 18 Jahren kann nach einer (jederzeit widerrufbaren) Freigabe durch das Kind das Family Center genutzt werden. In diesem können durch die Eltern Freundeslisten und Kontakte eingesehen werden.[16, 17] Mit der „Family Center"-Funktion ist es nicht möglich, einzelne Funktionen innerhalb der App zu beschränken.[18]	Ab 13 Jahren
TikTok[19]	13 Jahre	Verwendung von Technologien zur Vorhersage des Alters[20]; nur wenn auf diesem Weg Hinweise auf Falschangaben bestehen, werden weitere Altersnachweise angefordert.	Unter 16 Jahren kein Empfang und Versand von privaten Direktnachrichten, Livestreams ab 18 Jahren Unter 16 Jahren kein öffentliches Konto möglich: nur von dem/der Nutzer/-in genehmigte Personen können eingestellte Videos, Biografien, Likes sowie Folge-ich-Listen und Follower/-innen einsehen.[21] Begleitender Modus mit umfangreichen Kontrollmöglichkeiten für Eltern	Ab 18 Jahren

[12] Bei korrekter Angabe des Alters bei Registrierung.
[13] Bei korrekter Angabe des Alters bei Registrierung.
[14] Vgl. https://values.snap.com/privacy/teens?lang=de-DE.
[15] Vgl. https://www.internet-abc.de/eltern/kommunikation-handy-whatsapp-tiktok-instagram/snapchat-fuer-kinder/#c30327.
[16] Vgl. https://www.medien-kindersicher.de/social-media/kindersicherung-fuer-snapchat.
[17] Vgl. https://www.klicksafe.de/snapchat.
[18] Vgl. https://www.schau-hin.info/sicherheit-risiken/snapchat-sicher-einrichten-das-sind-die-risiken.
[19] Vgl. https://support.tiktok.com/en/account-and-privacy/account-privacy-settings/privacy-and-safety-settings-for-users-under-age-18#5.
[20] Vgl. https://support.tiktok.com/de/safety-hc/account-and-user-safety/confirm-your-age-on-tiktok.
[21] Vgl. https://www.tiktok.com/privacy/younger-audience/de.

	Mindestalter (in Deutschland)	Altersverifikation	Eingeschränkte Funktionalitäten für Minderjährige[22]	Uneingeschränkte Nutzung[23]
Facebook[24]	13 Jahre	Für 13–18-Jährige Verknüpfung mit Elternaccount/ Einrichtung einer Elternaufsicht notwendig	Jugendliche unter 16 Jahren benötigen die Zustimmung ihrer Eltern, um grundlegende Schutzeinstellungen sowie Profildetails zu ändern. Live-Übertragungen sind nur mit elterlicher Freigabe über die Elternaufsicht möglich.	Ab 18 Jahren
X (ehemals Twitter)[25]	13 Jahre	Verpflichtende Angabe des Geburtsdatums bei Registrierung	Eingeschränkte Funktionen und Inhalte für Accounts von Minderjährigen	Ab 18 Jahren

[22] Bei korrekter Angabe des Alters bei Registrierung.
[23] Bei korrekter Angabe des Alters bei Registrierung.
[24] Vgl. https://www.medien-kindersicher.de/social-media/kindersicherung-fuer-facebook.
[25] Vgl. https://help.x.com/de/rules-and-policies/information-for-parents-and-minor-users.

Tabelle 2: Regelungen zur privaten Nutzung von digitalen Endgeräten an Schulen im Bundesländervergleich

- Keine landesweiten Vorgaben, meist jedoch Empfehlungen an die Schulen
- Verpflichtung der Schulen, die Nutzung digitaler mobiler Endgeräte im Detail zu regeln
- Landesweites Verbot an Schulen der Primarstufe
- Landesweites Verbot an Schulen der Primar- und Sekundarstufe (teilweise nur bis Sekundarstufe I)

Bundesland	Aktueller Stand der Regelungen
Baden-Württemberg[26]	Gesetzliche Verpflichtung der Schulen, erforderliche Maßnahmen hinsichtlich der Nutzung digitaler mobiler Endgeräte zur Erfüllung der unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben zu treffen (seit 12/2025).
Bayern[27]	Generelles Verbot der privaten Nutzung von Mobiltelefonen an Grundschulen; an weiterführenden Einrichtungen schuleigene Nutzungsordnung möglich (wenn eine solche nicht vorhanden ist, ist die Nutzung generell verboten).
Berlin[28]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot, jedoch Regelung/Verbot über Schulordnung möglich.
Brandenburg[29]	Verbot von Mobiltelefonen während des Unterrichts an Grund- und Förderschulen (seit dem Schuljahr 2025/2026); schuleigene Regelungen in den Hausordnungen möglich.
Bremen[30]	Handyverbot an Grundschulen und in der Sekundarstufe I (seit 06/2025). Für die Sekundarstufe II entscheiden die Schulen weiterhin selbst.
Hamburg[31]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot; Veröffentlichung von Empfehlungen an die Schulen gemeinsam mit Niedersachsen (11/2025).
Hessen[32]	Landesweites Verbot der privaten Nutzung von digitalen Endgeräten an allen Schulen (seit dem Schuljahr 2025/2026).
Mecklenburg-Vorpommern[33]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot; Empfehlung an die Schulen, in Klassenstufen eins bis neun auf private Handynutzung zu verzichten.

[26] Vgl. https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/schulartuebergreifend/handyregeln-an-schulen.
[27] Vgl. https://www.km.bayern.de/gestalten/digitalisierung/medienerziehung/private-handynutzung.
[28] Vgl. https://www.zdfheute.de/politik/deutschland/handyverbot-smartphones-schulstart-regeln-social-media-100.html.
[29] Vgl. https://mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=brandenburg_06.c.867565.de.
[30] Vgl. https://www.senatspressestelle.bremen.de/pressemitteilungen/bildungsbehoerde-fuehrt-handyverbot-an-schulen-ein-468572.
[31] Vgl. https://www.mk.niedersachsen.de/download/223334/Handyhandreichung_Schulen_Niedersachsen_-_Empfehlungen.pdf.
[32] Vgl. https://kultus.hessen.de/smartphone-schutzzonen.
[33] Vgl. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/.galleries/dokumente/schule/102-25-Handreichung-Empfehlungen-digitale-Geraete.pdf.

Bundesland	Aktueller Stand der Regelungen
Niedersachsen[34]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot; Veröffentlichung von Empfehlungen an die Schulen gemeinsam mit Hamburg (11/2025).
Nordrhein-Westfalen[35]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot; Empfehlung an die Schulen, sich klare Regeln zu geben (03/2025).
Rheinland-Pfalz[36]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot; Herausgabe eines Orientierungsrahmens für die Schulen (09/2025).
Saarland[37]	Landesweites Verbot der privaten Nutzung von mobilen Endgeräten an den Grundschulen (seit 08/2025); keine gesetzliche Regelung für weiterführende Schulen.
Sachsen[38]	Landesweites Handyverbot an Grundschulen (seit 02/2026); an weiterführenden Schulen Entscheidungskompetenz bei den Schulen.
Sachsen-Anhalt[39]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot; Veröffentlichung von Leitlinien für das erste Halbjahr 2026 geplant.
Schleswig-Holstein[40]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot; Empfehlung an die Grundschulen, die private Nutzung zu untersagen (seit dem Schuljahr 2023/2024); per Erlass (06/2025) „dringende Empfehlung“ an die weiterführenden Schulen, die private Nutzung von mobilen Endgeräten bis einschließlich Jahrgangsstufe 9 nur in Ausnahmefällen zu erlauben.
Thüringen[41]	Kein vom Land vorgegebenes Handyverbot, jedoch gesetzliche Vorschrift, dass digitale Endgeräte nur mit ausdrücklicher Erlaubnis des pädagogischen Personals oder der Schule genutzt werden dürfen (also Nutzungsverbot, soweit keine Regelung auf Schulebene getroffen wird).

[34] Vgl. https://www.mk.niedersachsen.de/download/223334/Handyhandreichung_Schulen_Niedersachsen_-_Empfehlungen.pdf.

[35] Vgl. https://www.schulministerium.nrw/25032025-handlungsempfehlung-handynutzung.

[36] Vgl. https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/schulemedienrecht.bildung.rlp.de/Downloads/20250828_Orientierungsrahmen_dig_Endgeraete_an_Schulen.pdf.

[37] Vgl. https://www.saarland.de/mbk/DE/aktuelles/medieninformationen/2025/08/PM_250801-dibig#:~:text=Zum%20heutigen%201.,in%20einer%20digital%20gepr%C3%A4gten%20Welt, https://www.saarland.de/mbk/DE/aktuelles/medieninformationen/2025/04/PM_250409-dibig-landtag-erste-lesung.

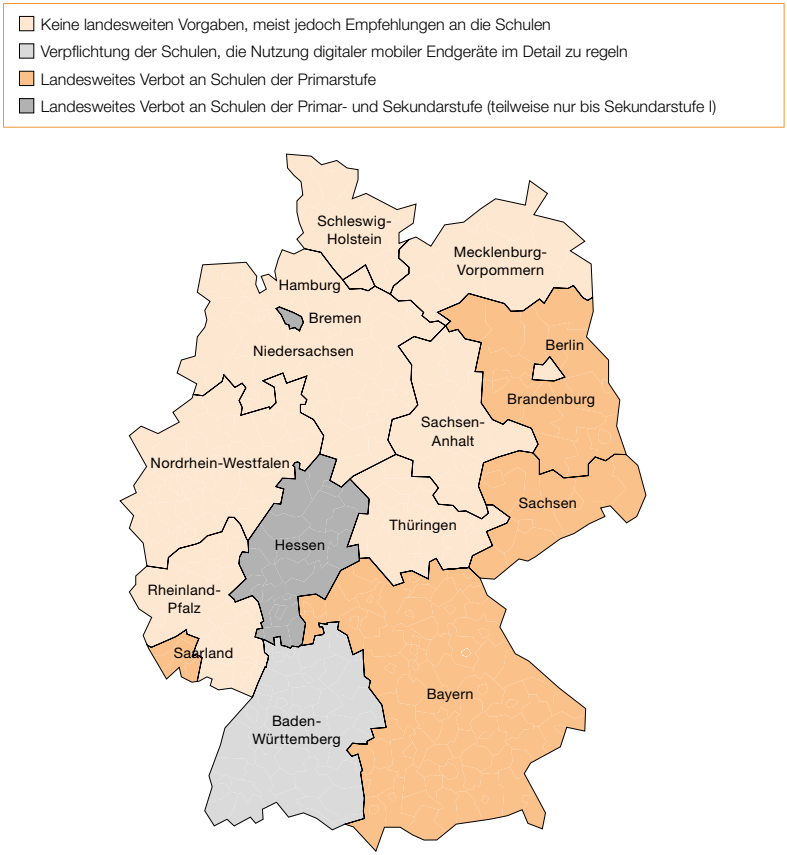
[38] Vgl. https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/gesellschaft/handy-verbot-grundschule-smartphone-unterricht-100.html.

[39] Vgl. https://www.mz.de/mitteldeutschland/sachsen-anhalt/sachsen-anhalts-schulen-bekommen-strengere-leitlinien-fur-den-umgang-mit-smartphones-4174657.

[40] Vgl. https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/Nutzung_digitaler_Endgeraete.pdf?__blob=publicationFile&v=1.

[41] Vgl. https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/67b3a675-4c79-478f-8780-9083bad9f184/250805%20Minister-Schreiben%20digitale%20Endgerte%20SJ%202025_6.pdf, https://bildung.thueringen.de/l1pc/frcaptcha/3014387960/schule/medien/digitale-endgeraete.

Illustration Tabelle 2: Regelungen zur privaten Nutzung von digitalen Endgeräten an Schulen im Bundesländervergleich



Die öffentliche Diskussion ist gegenwärtig außerordentlich fließend und oft abhängig von politischen Überlegungen, die teilweise ganz andere als bildungspolitische Interessen verfolgen. Der AKTIONSRAT**BILDUNG** ist deshalb dankbar für die Gelegenheit, die die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. ihm gibt, seine wissenschaftliche Expertise beizusteuern. Er tut das in vorliegendem Gutachten sowohl aus übergreifender als auch aus der Perspektive der einzelnen Bildungsphasen. Der Dank gilt folglich wieder der vbw mit ihrem Präsidenten Wolfram Hatz und ihrem Hauptgeschäftsführer Bertram Brossardt.

Dr. Christof Prechtl, stellvertretender Hauptgeschäftsführer und Leiter der Abteilung Bildung, Arbeitsmarkt, Fachkräftesicherung und Integration, hat in bewährter Form wieder die Fäden in der vbw in der Hand gehalten und den AKTIONSRAT**BILDUNG** kompetent und entschlossen unterstützt. Ihm gilt deshalb Dank, der sich auch auf den Projektleiter, Herrn Michael Lindemann, sowie in besonderer Weise auf die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Julia Jahn, Christine Klement und Manuela Schrauder erstreckt.

Zentrale Empfehlungen des AKTIONSRATS**BILDUNG**

Social Media sind zu einem unumgänglichen Bestandteil unserer Gesellschaft geworden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene müssen aus diesem Grund von klein auf altersgerecht auf die vielfältigen Chancen und Risiken und die gezielte sinnvolle Nutzung von Social Media vorbereitet werden. Damit dies gelingen kann, ist mediale Integrität das Ziel von medienbezogenen Bildungsprozessen. Integrität bedeutet, dass die Person bei der Nutzung von Social Media altersgemäß verantwortlich handelt, auch wenn sie dadurch auf vermeintliche Vorteile verzichten oder Nachteile in Kauf nehmen muss. Eine integere Person achtet darauf, dass andere durch ihr Verhalten nicht geschädigt werden und richtet sich an universell gültigen Werten und ethischen Prinzipien aus. Dieses ist in allen Bildungsphasen altersadäquat zu vermitteln und einzuüben.

Die folgenden Handlungsempfehlungen betreffen rechtliche und technische Rahmenbedingungen dafür, medienpädagogisch wirksam handeln zu können. Darüber hinaus sind auch das Bildungssystem, die pädagogischen Institutionen, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Weiterbildungsinstitute, aber auch Eltern und Familien aufgefordert, die Probleme und Herausforderungen, die sich aus der Allgegenwärtigkeit von Social Media ergeben, gezielt zu thematisieren und zu priorisieren. Zu fördern ist neben Resilienz und Strategien der Selbstregulation auch die altersgerechte Fähigkeit von Personen, ihre Rollen in Social Media integer, kompetent und sozial verantwortungsbewusst sowie selbstreflektiert auszugestalten. Zudem bedarf es einer Stärkung der Medien- und Quellenbewertungskompetenz sowie des Verständnisses für die Funktionsweisen und Auswahltechniken digitaler Medien. Zur Verwirklichung dieser Zielstellungen spricht der AKTIONSRAT**BILDUNG** die folgenden bildungsphasenübergreifenden Empfehlungen aus:

Empfehlungen an die Politik

Einführung von gesetzlichen Altersbegrenzungen für Social-Media-Plattformen. Für eine stärkere rechtliche Regulierung von Social Media muss auf Bundesebene ein verbindlicher Rechtsrahmen geschaffen werden, der auch eine entwicklungspsychologische Perspektive berücksichtigt. Die Anbieter müssen auf diesem Weg verpflichtet werden, bei Einrichten eines Nutzerkontos das Alter

wirksam zu verifizieren. Für Konten Minderjähriger müssen altersdifferenzierte Mindestanforderungen im Sinne bestehender Datenschutzregelungen definiert und wirksame Regelungen zur Verhinderung suchtartigen Nutzungsverhaltens geschaffen werden. Die anbietenden Dienste müssen zudem verpflichtet werden, für Minderjährige die Nutzungszeiten altersgerecht zu limitieren, sowohl mit Blick auf Unterbrechungen nach einer bestimmten Nutzungsdauer als auch mit Blick auf ein Tagesbudget an Nutzungszeiten.

Stärkung rechtlicher Rahmenbedingungen zum Schutz des Kindeswohls. Es sollen klare bundesgesetzliche Regelungen zum Schutz der Privatsphäre und der Persönlichkeitsrechte von Kindern in Social Media (Schutzrechtsverletzungen) entwickelt und umgesetzt werden, z. B. in Bezug auf das elterliche Teilen von Kinderfotos und Kindervideos auf Social Media („sharenting"). Darüber hinaus müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Kinder und Jugendliche vor manipulativen und suchtfördernden Elementen („dark patterns") sowie vor Werbung effektiv geschützt werden. Ein ebensolcher Schutzbedarf besteht auch hinsichtlich der Anonymität im Netz. Es ist darauf hinzuwirken, dass anonyme Äußerungen im Netz auch technisch durch die Anbieter unmöglich gemacht werden.

Schaffung von klaren Nutzungs- und Datenschutzregeln für digitale Endgeräte und Social Media in Bildungseinrichtungen. Die Nutzung von digitalen Endgeräten an Sekundarschulen sollte bis zur zehnten Jahrgangsstufe auf den lernbezogenen Einsatz im Unterricht beschränkt sein. Für den Einsatz von Social Media in Bildungseinrichtungen ist ein Rechtsrahmen auf Landesebene zu schaffen, der klare Regelungen und gegebenenfalls Nutzungseinschränkungen vorsieht sowie Urheberrechts-, Datenschutz- und Zuständigkeitsfragen eindeutig klärt. Darüber hinaus muss dieser Rechtsrahmen die Wahrnehmung pädagogischer Verantwortung, Transparenz und die Beteiligung aller Akteurinnen und Akteure sicherstellen und zugleich die pädagogischen Potenziale von Social Media nutzbar machen. Öffentliche Bildungseinrichtungen sind zu verpflichten, pädagogisch fundierte und regelmäßig evaluierte Nutzungskonzepte für Social Media partizipativ zu entwickeln. Diese Konzepte dürfen nicht primär der Kontrolle, Reputationssicherung oder Risikominimierung der Einrichtung dienen, sondern müssen didaktisch begründete, sichere Lernräume für den reflektierten Umgang mit Social Media schaffen und dabei eine bildungsphasenspezifische Balance zwischen Schutz und Ermöglichung wahren. Sie haben digitale Souveränität, Datenschutz und Verantwortungsbewusstsein als zentrale Ziele

zu verankern, müssen strukturell in Schulentwicklung und Lehrkräftebildung eingebettet sein und Frühwarnsysteme, Monitoring-Prozesse, klare Kommunikationswege sowie Verfahren zur Bearbeitung kritischer Vorfälle vorsehen, um einen sicheren und lernförderlichen Einsatz von Social Media zu gewährleisten. Die Bildungseinrichtungen sind bei der Erstellung der altersgerechten Nutzungskonzepte zu unterstützen – etwa in Form von Leitfäden oder Schulungsangeboten.

Erweiterung der digitalen Bildungsplattformen der Länder um Funktionen für Social-Media-gestützten Unterricht. In allen Bundesländern bestehen landesweite digitale Bildungsplattformen, die zentrale Funktionen für Lernen, Lehren und Schulorganisation bündeln. Diese Plattformen müssen gewährleisten, dass Lehrkräfte, die Unterricht mit oder über Social Media gestalten, nicht auf externe Anwendungen ausweichen müssen, da ansonsten zusätzliche Herausforderungen – insbesondere im Bereich des Datenschutzes – entstehen. Daher sind diese bestehenden digitalen Bildungsplattformen verbindlich um Funktionalitäten für den medienbezogenen Unterricht mit und über Social Media zu erweitern.

Stärkung und Systematisierung der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Risiken von Social Media. Neben der Wahrnehmung der Chancen muss eine umfassende Auseinandersetzung mit den Risiken von Social Media erfolgen. Hierzu bedarf es dringend einer umfassenderen fundierten Studienlage unter Berücksichtigung unterschiedlicher fachlicher Disziplinen (unter anderem Medizin, Erziehungswissenschaft, Psychologie). Dabei muss die wirkungsbezogene Forschung zur Nutzung und zu den Auswirkungen von Social Media auf das Lernen und die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden, insbesondere mit Blick auf altersspezifische Wirkungen. Fortlaufende Auswertungen zum aktuellen Nutzungsverhalten sollten in bestehende repräsentative Studien für den deutschsprachigen Raum aufgenommen werden. Auf dieser Grundlage muss eine intensive gesamtgesellschaftliche Diskussion erfolgen und, wenn nötig, politische Reformen angestoßen werden.

Empfehlungen an die Bildungseinrichtungen

Integrität im Umgang mit Social Media als Bildungsziel. Bildungseinrichtungen müssen Konzepte entwickeln, um die Förderung von Integrität im Umgang mit Social Media systematisch und altersgerecht im Unterricht zu verankern.

Förderung von selbstorganisiertem, intergenerationalem Lernen zur Stärkung von Integrität im Umgang mit Social Media. Aufgrund fortschreitender Digitalisierung und Technologisierung unterliegen Social Media einem steten Wandel und erfordern deshalb von den Nutzenden ständiges Lernen. Formelle Lehr-/Lernformate sind somit um selbstentwickelte Formate zu ergänzen, in denen z. B. innerhalb von beruflichen Teams oder zwischen Eltern und pädagogischem Personal Wissen geteilt wird. Weiter bietet sich Social Media vorzugsweise für intergenerationales Lernen an: Während jüngere Lernende mit moderneren digitalen Werkzeugen aufwachsen, haben ältere Lernende wahrscheinlicher bereits Integrität im Sinne der Verinnerlichung moralischer Regeln und Normen erlangt. In allen Bildungsphasen soll die integre Nutzung von Social Media durch selbstorganisierte, intergenerationale Lehr-Lern-Formate gefördert werden.

Stärkung der medienpädagogischen Qualifikation von Lehrkräften und Befähigung zur Elternbildung. Die Themenbereiche digitale Medien, Datenschutz, metakognitive Selbstregulationsförderung und Medienkompetenz müssen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften stärker priorisiert werden. Darüber hinaus müssen zusätzliche Informations- und Beratungsmodule für Eltern und Familien entwickelt werden, die thematisch an die Fortbildungsmodule für Lehrkräfte angedockt sind und unter anderem auch von den Lehrkräften an Eltern weitergegeben werden können.

Entwicklung von Konzepten zur Prävention von problematischem Nutzungsverhalten und Cybermobbing in Bildungseinrichtungen. In Bildungseinrichtungen sollte für Kinder und Jugendliche regelmäßig das Angebot bestehen, ihr eigenes Nutzungsverhalten beobachten und gegebenenfalls ein problematisches Nutzungsverhalten rechtzeitig identifizieren zu können. Dazu können bestehende Befragungsinstrumente genutzt werden (z. B. Instrumente aus DZSKJ 2025). Für die Prävention und Bekämpfung von Cybermobbing sind in den Einrichtungen darüber hinaus wirksame Strategien sowie eine geeignete Infrastruktur zu entwickeln. So könnte beispielsweise eine zentrale Anlaufstelle etabliert werden, die das Bildungspersonal und die Lernenden im Krisenfall gleichermaßen unterstützt und dazu beiträgt, entsprechende Kompetenzen in der Bildungseinrichtung zu verbreiten.

Empfehlungen an die individuellen Akteurinnen und Akteure

Stärkung von Integrität im Umgang mit Social Media. Das pädagogische Personal sollte einen starken Fokus darauf legen, im Unterricht durch geeignete Methoden die Integrität der Lernenden im Umgang mit Social Media zu stärken. Dieses impliziert die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, der Empathie gegenüber anderen, des Verständnisses für die Funktionsweisen von Social Media, der Medien- und Quellenbewertungskompetenz und der Selbstreflexion eigenen Verhaltens in Social Media.

Bewusster Umgang mit und begrenzte Nutzung von Social Media. In allen Bildungsphasen müssen Personen, die einen Erziehungs-, Bildungs- oder Lehrauftrag haben, einen bewussten Umgang mit Social Media vorleben und sich ihrer Vorbildfunktion in deren Nutzung bewusst sein. Alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dürfen nur jeweils altersgerechte Inhalte konsumieren, die qualitativ hochwertig sind und die Entwicklung und soziale Teilhabe fördern. Die Nutzung muss auf eine altersentsprechend moderate Dauer beschränkt werden. Hierzu sind auch technische Unterstützungsmöglichkeiten verfügbar und sollten entsprechend genutzt werden.

Nutzung von Social Media für Bildungszwecke. Das pädagogische Personal soll Social Media in allen Bildungskontexten verstärkt einsetzen, um deren Potenziale zu nutzen und Kinder, Jugendliche und Erwachsene an eine zweckmäßige und verantwortungsvolle Nutzung heranzuführen. Zu diesem Zweck muss in den Bildungseinrichtungen das Angebot an professionell aufbereiteten Einheiten und Lernmaterialien zum Themenfeld Social Media weiter ausgebaut werden. Die Potenziale von Social Media können z. B. zur Förderung digitaler Lese- und Schreibkompetenzen sowie für den Erwerb kritischer Kompetenz und kollaborativen Problemlösens genutzt werden. Lernende sollen Social Media zudem aktiv nutzen, um eigene Lernprodukte (z. B. Videos, Podcasts) zu gestalten und dadurch Fach- und Medienkompetenz zugleich auszubauen. Durch gezielte Formate wie Lerntandems oder digitale „communities of practice“ sollen kooperatives Lernen gestärkt und Social Media bewusst in den Lernalltag integriert werden.

1 Grundlagen

1.1 Von der oralen zur digitalen Kommunikationskultur

Wenn man die Exzeptionalität der Kommunikationsentwicklung in Richtung digitale Kommunikation verstehen will, ist dieses nur über eine historische Betrachtung möglich. Sie zeigt nämlich, welche Sprünge Kommunikation in den Dimensionen gemacht hat, die für die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse bedeutsam waren (siehe Tabelle 3, S. 34).

Das ist auch und besonders im Hinblick auf Social Media notwendig. Die relevanten Dimensionen sind das Medium der Kommunikation (1), die Adressatinnen und Adressaten, an die sich Kommunikation richtet (2), der Inhalt der Kommunikation (3), die Sachautorität (4), die als Beglaubiger eines Inhalts gelten kann, sodann die Kommunikationsanlässe (5) und die gesellschaftliche Funktion (6), die Kommunikation in den unterschiedlichen evolutionären Phasen der Kommunikation hat. Ausgangspunkt für den Wandel der Kommunikation ist ein jeweiliges Kerncharakteristikum einer Periode.

Es ist bemerkenswert, dass diese Perioden nahezu ausschließlich durch Kernentwicklungen, auch Disruptionen, markiert sind (0), die außerhalb der Kommunikationsverhältnisse entstanden. So stellt die erste Disruption die Erfindung der Schrift dar, die den Übergang von (A) einer oralen Kommunikationskultur in (B) eine Schriftkultur kennzeichnet. Der nächste Evolutionsschritt in der Kommunikation (C) ist weniger disruptiv als sukzessiv. Er besteht darin, dass sich mit seinem Höhepunkt im Mittelalter eine Dichotomie zwischen einer lateinischen Schriftkultur der Gelehrten und der volkstümlichen Bildkultur der Analphabeten entwickelt hat. Sie umschließt die Differenz zwischen dem Anspruch auf Weltdeutung einerseits und der bloßen Betrachtung von Welt im naiven Sinne andererseits. Der nächste Entwicklungsschritt (D) ist durch das disruptive Ereignis der Erfindung des Buchdrucks bestimmt, der die Möglichkeit einer massenhaften Verbreitung von Schriftgut impliziert, was davor nur durch Abschriften von handgeschriebenen, meist religiösen Texten möglich war. Insofern die Massenverbreitung von Schriftgut auch Folgen für die Kommunikationsinhalte implizierte, kann die Zeit der Aufklärung (E) dadurch gekennzeichnet werden, dass sie die Möglichkeit objektivierter Kommunikation – außerhalb des Glaubens – erlaubte.

Tabelle 3: Wandel der Kommunikationsdimensionen im Epochenverlauf

Dimensionen	Epoche A Vorgeschichte	Epoche B Antike	Epoche C Mittelalter	Epoche D Frühe Neuzeit	Epoche E Aufklärung	Epoche F Moderne (19./20. Jh.)	Epoche G Metamoderne
0 Kulturelles Kerncharakteristikum	Orale Kommunikationskultur	Schriftkultur	Dichotomie lateinische Schriftkultur (Deutungen)/ volkstümliche Bildkultur (Betrachtung)	Schriftverbreitung durch Buchdruck	Objektivierte Kommunikationskultur	„Demokratische" Kommunikationskultur	Totale Kommunikation
1 Kommunikationsmedien	Schamanen Propheten	Tradenten, z. B. Schriftgelehrte, Schrift	Kirchenbaumeister Bildermaler Mönche, Priester	Agenten von Kirche und Staat: Schule, Lehrer, Schulbücher, Reformatoren	Wissenschaft Universitäten Verlage	Radio TV Bildungsagenten	Digitale Medien www Web 2.0
2 Adressat/-innen öffentlicher Kommunikation	„Stammes"-Angehörige	Mitglieder der stratifizierten Gesellschaft (zumeist männlich)	Mitglieder der stratifizierten Gesellschaft (zumeist männlich)	„Volk", insbesondere nachwachsende Generationen	Beide Geschlechter Alle sozialen Schichten	Beide Geschlechter Alle sozialen Schichten	Global kommunizierende Individuen
3 Kommunikationsinhalte	Beschwörungen Deutungen Prognosen Verhaltensnormen	Beschwörungen Deutungen Prognosen Verhaltensnormen Wissen Kodifiziertes Recht	„Tatsachen" Absichten Kodifizierte Kirchenlehre Sakrales Recht Bibelübersetzung Neue Deutungen Sinngebungen Selbstverständigungen	Empirische wissenschaftliche Erkenntnisse (philosophische) Reflexionen	Grundsätzlich alles, soweit nicht sittlich oder rechtlich unerlaubt	Grundsätzlich alles, soweit nicht sittlich oder rechtlich unerlaubt ohne verallgemeinerungsfähige Moral	

Dimensionen	Epoche A Vorgeschichte	Epoche B Antike	Epoche C Mittelalter	Epoche D Frühe Neuzeit	Epoche E Aufklärung	Epoche F Moderne (19./20. Jh.)	Epoche G Metamoderne
4 Sachautoritäten als Grundlage der Kommunikationen	Transzendente Entitäten (Götter)	Transzendente und immanente Herrscher und ihre Agenten	Kirche	Kirche Reformatoren	„Objektiver" Geist – Vernunft	Funktionale Autoritäten: aus Staat, Wirtschaft, Wissenschaft und deren Antipoden	Alle Kommunikatoren sind Sachautoritäten
5 Kommunikationsanlässe	Ritus und Kultus	Bau öffentlicher Monumente Unterricht Archivierung politische Reden + Äußerungen	Volkstümlich: orale Tradierung durch Narrationen Kirchlich: verbindliche Schriftauslegung	Staatliche Steuerung lizensierter öffentlicher Kommunikationen	Deutungskämpfe und wissenschaftlicher Disput über Erkenntnisse	Egalisierung der Kommunikationsteilnehmer/-innen	Totalisierung von Anlässen und deren Entgrenzung
6 Funktion von Kommunikationen	Kohäsion der „Stammes"-Mitglieder	Herrschaft durch bürokratische Ordnung Soziale Distinktion und Integration Tradition durch verbindlichen Textkorpus und dessen Auslegung	Herrschaft durch bürokratische Ordnung Soziale Distinktion und Integration Tradition durch verbindlichen Textkorpus und dessen Auslegung	Staatliche Steuerung von Tradition und traditionsgemäßem Verhalten	Vernunftprimat gegen kirchliche und staatliche Deutungsansprüche	Sozialkritik und Veränderungslegitimation	Identitätsstiftung für kommunizierende Individuen

Im 19. Jahrhundert und vor allem im 20. Jahrhundert (F) umfasst die grundsätzlich grenzenlose Verbreitungsmöglichkeit von Texten auch eine Art Demokratisierung im Zugang zu ihnen und ihrer Produktionsweise. Jeder kann als Schriftsteller/-in, Wissenschaftler/-in oder Journalist/-in schreiben, auch ohne Lizenz und Zensur, aber sehr wohl nicht ohne Qualitätskontrolle durch Verlage, Redaktionen oder die Scientific Community. Diese entfällt mit dem Aufkommen von Social Media im 21. Jahrhundert (G). Kommunikation wird total, ist nicht mehr nur monodirektional, sondern multidirektional.

Insgesamt ist also die Evolution der Kommunikation ausgelöst durch zum einen technische Innovationen (Schrift, Buchdruck, Internet), zum anderen haben diese Disruptionen soziale Folgen, die im Wesentlichen durch den Übergang vom Schrift- und Bildexpertentum zum Schrift- und Bildlaientum bestimmt ist. Das impliziert zwar grenzenlose Kommunikationsfreiheit auf der einen, aber auch Qualitätskontrollverlust auf der anderen Seite.

Wenn man nun die Kommunikationsevolution durch die relevanten Dimensionen von Kommunikation hindurch buchstabiert, dann ergeben sich im Detail wesentliche Verschiebungen mit massiven Folgen für die aktuelle Kommunikationswirklichkeit in den entwickelten Gesellschaften.

Während in den vorgeschichtlichen gesellschaftlichen Formationen davon ausgegangen werden muss, dass lizenzierte Personen wie Schamanen die relevante Kommunikation beherrschten, verlieren diese ihre Bedeutung zu Gunsten von qualifizierten „Tradenten“ (vgl. Assmann 1992) wie den Schriftgelehrten in der Antike. Diese hervorgehobene Stellung hält sich bis ins Mittelalter, wo Priester und Mönche, in der Regel in Übereinstimmung mit den Herrschenden, den Anspruch auf relevante Kommunikation erheben. Das ändert sich in der frühen Neuzeit, wenn die Autorität der einen Kirche durch Reformatoren wie Luther infrage gestellt wird und wenn der Staat mit seinen Agenten in der Schule in Gestalt von Lehrern und mit ersten Schulbüchern, durchaus noch in Übereinstimmung mit der Kirche (bis spät ins 18. Jahrhundert), auf den Plan tritt. Im Zeitalter der Aufklärung treten höhere Lehranstalten, Universitäten und auch Verlage hinzu. Die Kirche verliert im 20. Jahrhundert, in der Moderne, endgültig ihre Machtposition, als Massenmedien wie Radio, Fernsehen, Zeitungen und Zeitschriften hinzutreten und die pädagogischen Berufe versuchen, Autonomie gegenüber dem Staat zu erlangen, was allerdings nur im Bereich der Universitäten gelingt. Die aktuelle Situation im 21. Jahrhundert, in der Metamoderne, ist, was die Kommunikationsmedien betrifft, schließlich durch Technologie, genauer das Web 2.0, ersetzt worden. Im

Hinblick auf die Entwicklung der Kommunikationsmedien kann also eine Verschiebung von selegierten und lizensierten „Schriftbesitzern“ zu anonymen Kommunikationsplattformen registriert werden. Mit dieser Anonymisierung ist neben einer Art Freiheitsgewinn allerdings auch ein Verantwortungsverlust verbunden.

Ein ähnlicher Vervielfältigungsmechanismus findet sich naturgemäß auch bei den Adressatinnen und Adressaten von Kommunikation. Während die Inhaber der medialen Rechte von Schamanen bis hin zu Fernsehsendern noch definieren können, an wen sich ihre Inhalte richten und vor allem nicht richten, endet dieses grundsätzlich bereits im 20. Jahrhundert (wer bezahlen kann, hat auch Zugang zu Nachrichten), spätestens aber mit dem Web 2.0, zu dem jeder Zugang hat, soweit das erforderliche Gerät zur Verfügung steht. Wenn also bestimmte Kommunikationsinhalte bestimmten Personengruppen vorenthalten werden sollen (z. B. Pornografie Kindern), dann bedarf es eines Eingriffs durch entweder staatliche Autoritäten oder „natürliche“. So hat der Staat innerhalb gewisser Grenzen die Möglichkeit, Kindern den Zugang zu problematischen Inhalten zu verwehren, zumindest in der Schule. Wirksamer ist grundsätzlich aber die Wahrnehmung einer solchen Verantwortung durch Eltern und Familien, soweit sie Einsicht und Kraft dazu besitzen.

Was aber sind typische Kommunikationsinhalte im öffentlichen oder halböffentlichen Raum in den einzelnen Phasen der Kommunikationsevolution? Zu den vorgeschichtlichen Möglichkeiten der oralen Kommunikation, nämlich Weltdeutungen, Zukunftsprognosen, Beschwörungen und soziale Normen zu kommunizieren, tritt mit der Schrift die Möglichkeit hinzu, neben Deutungen auch Wissen zu verbreiten, soweit dieses lizensiert ist. Um die Lizenz- oder besser Zensurfrage dreht sich das Thema des Inhalts deshalb auch in der Folgezeit. Während im Mittelalter noch die Kirche eine Zensurfunktion für die Kommunikationsinhalte wahrnimmt, und zwar sowohl im Hinblick auf Tatsachen, Absichten bis hin zu Gesetzen, diffundiert das Spektrum der Kommunikationsinhalte in der frühen Neuzeit mit der Erfindung des Buchdrucks. Nicht nur die übersetzte „wahre“ Bibel wird zugänglich, sondern mit den neuen Verbreitungsmöglichkeiten werden es auch neue Deutungsmuster, Modelle der Sinngebung, der Selbstverständigung, der Aneignung sowie der Deutung und Reflexion von Wissen. Es findet eine Erosion der Kommunikationskontrolle statt, die dann mit der Aufklärung nicht mehr aufzuhalten ist. Wissenschaftliche Erkenntnisse und philosophische, aber auch theologische, soziologische, pädagogische und weitere Reflexionen treten hinzu. Zwar müssen viele Professoren sich ihre Vorlesungsmanuskripte vor deren Vortrag noch genehmigen lassen, aber spätestens im 20. Jahrhundert gibt es

nahezu keine Grenzen für Kommunikationsinhalte außer einer überschaubaren Zahl von solchen, die als „sittlich unerlaubt“ oder politisch unerwünscht gelten und entsprechend gesetzlich sanktioniert sind. Selbst wenn es im 21. Jahrhundert noch einen rudimentären Konsens über Inhalte geben mag, die zumindest Kindern vorenthalten werden sollen, so ist eine wirksame Kontrolle schon rein technisch nicht mehr möglich. Ergänzend zu der bloßen Wahrnehmungsmöglichkeit von Informationen, bietet das Web 2.0 nun aber auch die Möglichkeit, selbst Inhalte zu produzieren, zu verbreiten und damit Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen von Parlamentswahlen bis hin zu Lebensstilen und vermeintlich geteilter Moral zu verbreiten. So wie im Falle von Medien und Adressatinnen und Adressaten entwickelt sich auch der Kommunikationsinhalt von hoher Selektion in Richtung unkontrollierbarer „Libertinage“.

Diese Beobachtung hat etwas mit der Frage zu tun, inwieweit in den einzelnen Entwicklungsphasen Sachautoritäten existieren, die gewissermaßen die Adäquanz von Inhalten beurkunden. Während noch zu vorgeschichtlicher Zeit die Adressatinnen und Adressaten von Kommunikation davon ausgingen, dass ihre Schamanen durch einen, womöglich rituell begleiteten Zugang zu transzendenten Entitäten, die Wahrheit der Götter verkündeten und entsprechendes Verhalten verlangen konnten, verschwindet diese Selbstverständlichkeit im Laufe der Evolution von Kommunikation. Schon mit der Erfindung der Schrift treten zu den transzendenten auch immanente Autoritäten (Herrscher) vor die Adressatinnen und Adressaten, im historischen Verlauf zunehmend transformiert in Richtung von Institutionen, insbesondere der Kirche. Diese Autorität wird nicht grundsätzlich, aber in Bezug auf den Katholizismus durch die Reformation infrage gestellt. Mit der Figuration des Hegelschen objektiven Geistes entfernt sich die Frage der Sachautorität aber von Personen und Institutionen im Hinblick auf die Geltung der Vernunft (tendenziell eines jeden). Im 19. und 20. Jahrhundert eignen sich funktionale Autoritäten das Vernunftprivileg an, seien es (noch) Adel, Revolutionäre, der Staat oder die Wirtschaft, abgesehen von der Kirche, die versuchen zu beanspruchen, dass ihre Kommunikationen vernunftgesteuert seien oder sogar im besser verstandenen Interesse der Gesellschaft als Ganzer. Dieser Versuch scheitert im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, zum einen durch die Erfahrungen des staatlichen Fehlverhaltens, zum anderen durch den damit verbundenen Autoritätsverlust, insbesondere des Politischen, wie aktuell massiv beobachtbar. Deshalb geht die Akzeptanz einer Kommunikationsautorität Dritter dadurch verloren, dass ihnen Fehlentwicklungen attribuiert werden und deshalb die Adressatinnen und Adressaten, beginnend mit der Wahrnehmung des Demonstrationsrechts über kodifizierte Möglichkeiten der Infragestellung von Ent-

scheidungen die Sachautorität selbst für sich beanspruchen, in dem sie im Internet beispielsweise ihre eigenen partikularen sozialen Normen als Tatsachen verbreiten (z. B. Verschwörungstheorien, Fake News, Beleidigungen, Bedrohungen etc.). Diese Erscheinung geht einher mit einer Entgrenzung von Kommunikationsanlässen. Während in vorgeschichtlicher Zeit und in der Antike bis hin zum Mittelalter Steuerungsimperative für die Gesellschaft die eigentlichen Kommunikationsanlässe sind, was auch für Wissensarchivierung, Deutungsnarrative und z. B. öffentliche Monumente (Inschriften, Denkmäler und so weiter) gilt, vervielfältigen sich Kommunikationsanlässe spätestens seit der Reformation, durch die vielleicht erstmals eine grundlegende veränderte gesellschaftliche Verhaltenssteuerung angezielt wurde. Das gilt auch für die spätere Aufklärung mit ihrer Absicht, Wissen dem bloßen Glauben gegenüberzustellen als auch für das Element der Gesellschaftskritik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kurz: Kommunikationsanlässe sind grundsätzlich unbegrenzt.

Der markante Unterschied zwischen über 10.000 Jahren öffentlicher Kommunikation und der aktuellen Situation im Hinblick auf die Funktion von Kommunikation ist wahrscheinlich das Wesentliche: etliche Kommunikation dient über fast alle Phasen hinweg der Ausübung von Herrschaft durch diejenigen, die Kommunikation betreiben und kontrollieren können. Sie können mithilfe von Kommunikation eine soziale, bürokratische Ordnung durchsetzen. Sie können soziale Distinktionen, aber auch soziale Integration vornehmen und sie können mithilfe lizenzierter Gelehrter, den Tradenten, in katholischer Zeit des apostolischen Mechanismus, Tradition inhaltlich bestimmen. Auch wenn mit der Aufklärung und ihrem Vernunftprimat willkürliche Herrschaft eingedämmt wird, so bleibt es doch Herrschaft, eben nicht durch Personen, sondern durch Wissenschaft. Wissenschaftliche Kommunikation, die alle Lebensbereiche im 20. Jahrhundert zu durchdringen beginnt, tendiert funktional allerdings auch zu sozialer Egalisierung, wenn der Staat im Namen der Wissenschaft handelt, zuletzt erfahren im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie. Mit der technischen und strukturellen Entgrenzung öffentlicher Kommunikation unter Nutzung des Internets verschwindet auch die Möglichkeit des Einzelnen, einen Status, die eine Wahrheit, Wirklichkeitsdeutung und Sinnstiftung durchzusetzen. Die Sachautoritäten haben ihre Macht verloren. An ihre Stelle treten nun Blogger, Trendsetter, „Liker“ etc., die Sinngewinnung und Identität aus ihrer uferlosen Kommunikation schaffen (zu) können (glauben).

Mit der neuerlichen Disruption, die Social Media darstellen, haben wir es im historischen Vergleich deshalb mit einem einmaligen Vorgang zu tun. Während

im historischen Verlauf in allen Dimensionen zwar gravierende Verschiebungen stattfinden, so sind diese, abgesehen von der Erfindung der Schrift, nicht kategorial. So gibt es in jeder geschichtlichen Phase distinktiv beschreibbare Medien, Adressatinnen und Adressaten und Inhalte der öffentlichen Kommunikation. Sie sind im Umfang immer begrenzt und nicht diffus. Das gilt auch für die Sachautoritäten, Kommunikationsanlässe und gesellschaftlichen Funktionen, wenngleich überall eine Tendenz zur Wertung von Personenkreisen, Institutionen und Gegenständen zu konstatieren ist. Mit dem Web 2.0 und seinen Möglichkeiten werden indessen alle Dimensionen entgrenzt. Alles Denkbare, selbst das Undenkbare, so scheint es, wird möglich. Sachautoritäten existieren nicht mehr, es bedarf keiner Kommunikationsanlässe.

Wir haben es bei Social Media zu tun mit einem totalen, wenn nicht totalitären Phänomen. Seine Totalität ist dadurch gegeben, dass eine technische Sachlage (das Internet) mit diffusen Akteurinnen und Akteuren an die Stelle legitimierter, distinkter Individuen oder Institutionen tritt. Seine Möglichkeiten richten sich grundsätzlich an alle. Die Inhalte der Kommunikation sind beliebig, ebenso die Kommunikationsanlässe, soweit diese nicht ohnedies lediglich in der letzten vorangegangenen Kommunikation bestehen. Es gibt keine intentionale gesellschaftliche Funktion, folglich auch keine wirksame umfassende Kontrolle über Qualität und Rechtmäßigkeit der Kommunikate. Es ist also nicht nur total, sondern auch anarchisch. Wenn man davon ausgeht, dass Gesellschaften zu ihrem Erhalt funktionierende Prozessierungen für Ziele benötigen, wirkt sich Social Media aber tendenziell selbstzerstörerisch auf eine Gesellschaft aus. Für das Überleben von Systemen, auch gesellschaftlichen, ist es unabdingbar, dass sie sich ausdifferenzieren können, also Unterschiede machen. Eine Gesellschaft, die Unterschiede machen will, müsste deshalb unterscheiden zwischen rezeptionsberechtigten Adressatinnen und Adressaten und solchen, die es nicht sind, zwischen lizensierten und sanktionierten Inhalten, zwischen lizensierten Sachautoritäten und denen, die es nicht sind, und zwischen erlaubten und verbotenen Kommunikationsanlässen. Wenn eine Gesellschaft nicht in der Lage ist, diese Unterschiede juristisch oder kinetisch (mit Gewalt) durchzusetzen, bleibt die (u. U. allerdings hilflose) Verschiebung des Problems in das Bildungssystem, das darauf aber nur unzulänglich vorbereitet ist.

Für die wirksamen Schaffung einer bestandserhaltenden Ordnung besteht indessen die Notwendigkeit, die Entstehung und Unterschiede von Social Media in dem kurzen Zeitabschnitt von 2000 bis 2025 daraufhin zu analysieren, ob ihrer Entwicklung eine bestimmte Dynamik innewohnt, deren Kenntnis Prognosen über die nähere technische Zukunft und vor allem die Konstruktion von Maß-

nahmen erlaubt, die im Bildungssystem eingeleitet werden müssen, um einen Systemkollaps perspektivisch zu verhindern.

Der kategoriale Unterschied des Web 2.0 zum Web 1.0 besteht darin, dass Nutzerinnen und Nutzer selber zu Produzentinnen und Produzenten von Inhalt im Internet werden können und diese frei verbreiten, über Web-2.0-Tools. Dazu gehören Blogs, Podcasts, Wikis, SNS (social networks sites) und weitere. Am Anfang dieses Jahrtausends begann diese Entwicklung mit einem Musik-Download-Dienst von Apple. 2004 ging Flickr online, eine Plattform, auf der Bilder mit Kurzkommentaren angeboten werden konnten, dicht gefolgt von Facebook, YouTube, X (ehemals Twitter) und später WhatsApp (2009), Instagram (2010) sowie schließlich TikTok (2018).

Vom Beginn ihrer Indienststellung an suggerierten diese Plattformen, zum Teil unterstützt durch ein massives Marketing ihrer Anbieter, es handele sich dabei um neutrale Instrumente der Liberalisierung von Kommunikation: „The very word ‚social' associated with media implies that platforms are user centered and that they facilitate communal activities, just as the term ‚participatory' emphasizes human collaboration." (Dijk 2013, S. 11). Dieses wurde unterstützt durch Marketingsprüche wie „making the web social" (facebook) oder „make the world more open and connected" (Marc Zuckerberg) und soziale Instrumente der Kommunikation wie „friends", „followers", „groups" oder „collaboration" und „trending". Der Schein der neutralen Verbindung von Menschen untereinander ging alsbald verloren, insofern Menschen Menschen bewerten konnten. Das war zugleich der Beginn der Kommerzialisierung, die zwischen 2005 und 2008 einsetzte, nachdem die Internetindustrie den Wert der Plattformen für kommerzielle Interessen entdeckte. Nebenbei lieferte die „connecticity" nämlich Unmengen an Daten über die Userinnen und User, die für kommerzielle Zwecke genutzt werden konnten. Was als privat begann, kehrte sich ins Öffentliche, insofern der ursprünglich privat gemeinte Begriff „sharing" im Sinne einer Zweierkommunikation die Bedeutung von weltweitem Teilen bekam. Partizipation implizierte schnell die Möglichkeit der Kontrolle. Das wurde erleichtert durch die Prozessualisierungslogik, die die Plattformen kennzeichnet. Sie erlaubt es auch, nicht nur die Bewertungen von Nutzerinnen und Nutzern auszuspähen und entsprechende Werbungsmöglichkeiten anzubieten, sondern darüber hinaus selbst Einfluss auf Deutungen und Verhalten zu nehmen: „The ecosystem of connective media does not reflect social norms; interconnected platforms engineer sociality, using real-life processes of normative behavior (peer pressure) as a model for and an object of manipulation (popularity ranking)." (Dijk 2013, S. 174).

Die diversen Plattformen bedienen also unterschiedliche Begehrlichkeiten der Nutzerinnen und Nutzer, die letztlich alle auf dasselbe Ziel hinauslaufen: der Bedeutungslosigkeit zu entkommen, die vormals durch den Umstand bestimmt wurde, dass man nicht Teil des öffentlichen Kommunikationsapparates war. Das ändert sich durch die unterschiedlichen Plattformen auf unterschiedliche Weise. So bietet Facebook die Platzierung eines Individuums in einer entstehenden Peer Group durch „friending" und „liking". Man gehört durch die eigenen Bewertungen, die man vornimmt, plötzlich zu den Freunden von Stars und Berühmtheiten. Wilhelm Wundt hat diesen Mechanismus in seiner „Völkerpsychologie" beschrieben. Es ist derselbe Mechanismus wie die Berührung von Reliquien. Der Berührende eines Heiligtums wird durch die Berührung selbst geheiligt. X (ehemals Twitter) bietet darüber hinaus die Möglichkeit eines „self advertising". Durch die unablässige Kommunikation von persönlichen Ereignissen und Bewertungen simuliert selbst die beziehungsweise der bedeutungsloseste Politiker/-in eine persönliche Bedeutung, die sonst nur Persönlichkeiten zukommt, die in Tageszeitungen oder linearen Medien in Erscheinung treten. YouTube sodann macht aus dem, der sein Amateurvideo online stellt, selbst einen Star, einen Filmemacher, der nicht auf eine Bewertung anlässlich von Filmfestspielen warten muss. Und selbst Wikipedia, eine Plattform, die einmal mit dem Gedanken einer demokratischen Enzyklopädie angetreten war, in die sich jeder eintragen kann, hat diese Neutralität längst dadurch verloren, dass es eine Hierarchie der Beiträger gibt, die faktisch über die Selektion und Bewertung von Sachverhalten und Personen wachen und entscheiden. Im Gegensatz zu Autorinnen und Autoren einer klassischen Enzyklopädie existieren keine geprüften und beurkundeten Expertinnen und Experten mehr, die für die Seriosität der Einträge geradestehen.

Die beschriebene Totalisierung von Kommunikation durch das Web 2.0 fügt also den gesellschaftlichen Konsequenzen (Totalitarität und Kontrollverlust) noch etwas hinzu: gewissermaßen eine Privatisierung der sozialen Normativität. Kurz gesagt: Alles ist gut und richtig, was ich im Internet von mir gebe. Im Kohlbergschen Moralstufenmodell (vgl. Kohlberg 1996) entspricht das der untersten Ebene, die normalerweise Kleinkinder im Alter von drei Jahren einnehmen. Die Individuen, derartig durch Identitätsbemühung gekennzeichnet, können aber eine gesellschaftlich geteilte Normativität nicht durch verallgemeinerungsfähige Normen, Deutungen oder Sinngebung ersetzen.

Wenn also eine Gesellschaft diesen Verlust an Gemeinsamkeit nicht durch Zerstörung der Kommunikationsmedien (etwa der Server) kompensieren kann und auch nicht will, kann sie nur versuchen, über das Bildungssystem Einfluss zu

nehmen, auf eine Rückbindung der individuellen Derivate im Internet an eine ihrer Art nach verallgemeinerungsfähige gesellschaftliche Norm. Beispielhaft erläutert: Wenn Mobbing zwischen Schülerinnen und Schülern im Internet nicht technisch verhindert werden kann, bleibt nichts anderes als der möglicherweise hilflose Versuch, normative Geltung gegenüber den identitätssüchtigen Individuen dadurch durchzusetzen, dass ihnen die soziale Verpflichtung, nicht zuletzt gegenüber den Gesetzen (Beleidigung ist ein Straftatbestand), vermittelt wird. Insofern kommt dem Bildungssystem eine ganz neue Schnittstellenfunktion zwischen dem anonymen Internet und seinen „Hintermännern" auf der einen Seite und den gesellschaftlichen Institutionen und der Kodifizierung auf der anderen Seite zu (vgl. summarisch: Bolz 1992, Mauelshagen/Mauer 2000, Kergel 2023, Gross/Sander/Meister 2015).

1.2 Nutzung von Social Media

Social Media haben die Art und Weise, in der Menschen kommunizieren, interagieren und sich informieren, grundlegend verändert. Das gilt für die Bevölkerung als Ganze (siehe Kapitel 1.2.1), aber auch in unterschiedlicher Weise für die einzelnen Altersgruppen (siehe Kapitel 1.2.2, S. 46ff.). Dementsprechend fallen auch die Bewertungen von Social Media unterschiedlich aus (siehe Kapitel 1.2.3, S. 52ff.).

1.2.1 Die Nutzung von Social Media in der Gesamtbevölkerung

Im Jahr 2025 nutzten laut ARD/ZDF-Medienstudie insgesamt 63 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung ab 14 Jahren mindestens einmal wöchentlich Social Media (siehe Abbildung 1, S. 44). Die Nutzungsreichweite ist seit 2021 (47 Prozent) stetig angestiegen.

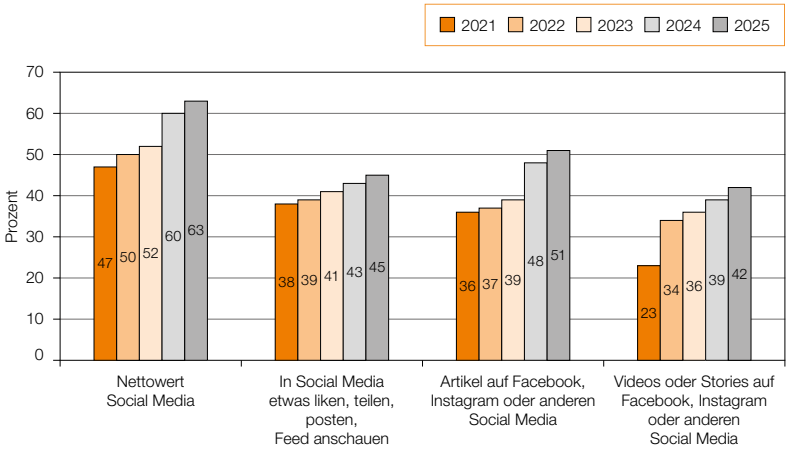


Abbildung 1: Wöchentliche Nutzung von Social Media in der Gesamtbevölkerung nach Art der Nutzung, 2021 bis 2025 (eigene Darstellung auf Basis von Müller 2024, S. 2 und Tippelt 2025, S. 3)

Anmerkung: Nutzung von Social-Media-Plattformen, mindestens einmal wöchentlich. Grundgesamtheit: deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren, ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2021 bis 2023 und ARD/ZDF-Medienstudie 2024 und 2025.[42]

Am meisten werden Social Media zum Lesen von Artikeln (51 Prozent) genutzt. Videos oder Stories auf Social Media werden von 42 Prozent angesehen, 45 Prozent nutzen Social Media, um Feeds anzuschauen – etwas zu liken, teilen oder posten. In allen drei Dimensionen ist über die letzten Jahre ein stetiger Anstieg in der Nutzungsreichweite zu verzeichnen.

Auch die Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Bundesbürgerinnen und -bürgern ab 16 Jahren im Jahr 2023 sind ein offenkundiger Beleg für die zunehmende Durchdringung der Gesellschaft mit Social Media (vgl. Kelm u. a. 2023a). Die 1.181 Befragten sollten angeben, ob sie mindestens einmal pro Woche verschiedene Social-Media-Plattformen nutzen. Den Messenger WhatsApp nutzten 86 Prozent der Männer und 92 Prozent der Frauen wenigstens einmal pro Woche, YouTube 70 Prozent der Männer und 60 Prozent der Frauen, Face-

[42] Alle Beiträge der ARD/ZDF-Medienstudie können bei Media Perspektiven unter https://www.ard-media.de/media-perspektiven/studien/ abgerufen werden.

book 64 Prozent der Männer und 65 Prozent der Frauen, Instagram 43 Prozent der Männer und 54 Prozent der Frauen, und TikTok wurde von 22 Prozent der Männer und 25 Prozent der Frauen genutzt.

Im Vergleich der Nutzung von Smartphones mit der Nutzung anderer Mediengeräte, der auch die Betrachtung einer längeren Zeitreihe erlaubt, zeigt sich der deutliche Bedeutungsgewinn von Smartphones als Mediengerät (siehe Abbildung 2, S. 46). Die Nutzung von Fernsehgeräten (inkl. Smart TV) hat sich seit 2018 insgesamt eher wenig verändert. Aktuell nutzen etwa drei Viertel (76 Prozent) der Bevölkerung täglich ein Fernsehgerät. Die Nutzung von Smartphones ist hingegen stetig und stark gestiegen, von weniger als der Hälfte der Bevölkerung (49 Prozent) im Jahr 2018 auf 72 Prozent im Jahr 2025. Damit sind Smartphones mittlerweile das am zweitmeisten genutzte Mediengerät, nur knapp hinter dem Fernseher und mittlerweile deutlich vor dem Radio (55 Prozent), dessen Nutzung in den letzten Jahren zurückgegangen ist. Alle weiteren Mediengeräte wie Laptops, Tablets oder stationäre PCs weisen eine wesentlich niedrigere Nutzungsintensität auf; unter ihnen hat das Laptop aktuell mit 17 Prozent den höchsten Wert.

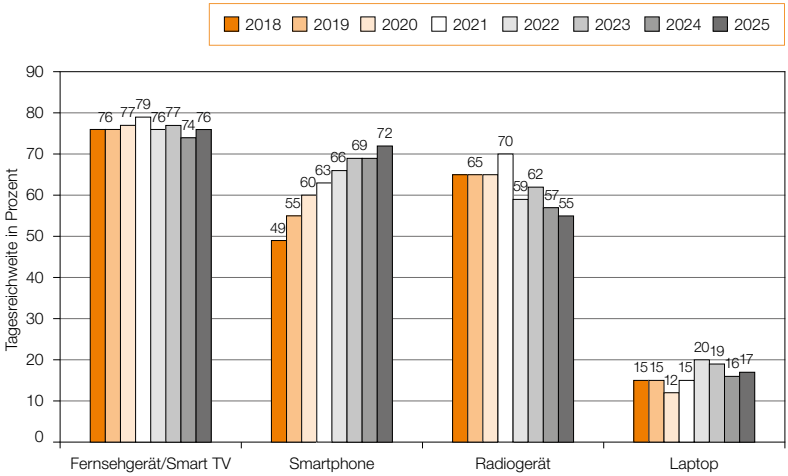


Abbildung 2: Tägliche Nutzung verschiedener Mediengeräte, 2018 bis 2025 (eigene Darstellung auf Basis von ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2021 und ARD/ZDF-Medienstudie 2024, 2025, S. 61)

Anmerkung: Anteil in der Bevölkerung ab 14 Jahren; Grundgesamtheit: deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren.[43]

1.2.2 Unterschiede im Nutzungsverhalten nach Altersgruppen

Die Trends in der Nutzung von Social Media und Smartphones in der Gesamtbevölkerung verschleiern allerdings wesentliche Unterschiede im Nutzungsverhalten in den verschiedenen Altersgruppen. In der Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen nutzen 91 Prozent mindestens einmal wöchentlich Social Media, 70 Prozent sogar täglich (siehe Abbildung 3, S. 47). Drei Viertel (76 Prozent) der 30- bis 49-Jährigen sind wöchentlich auf Social Media, unter den 50- bis 69-Jährigen sind es gut die Hälfte (53 Prozent). Zwar ist der Wert mit 29 Prozent unter den über 70-Jährigen am geringsten, doch ist in dieser Altersgruppe der Anstieg gegenüber dem Vorjahr (19 Prozent) mit Abstand am größten. In der jüngsten Altersgruppe sind die vergleichsweise häufigsten Nutzungskategorien von Social Media: Feeds anschauen (etwas liken, teilen oder posten) sowie Videos oder

[43] Alle Beiträge der ARD/ZDF-Medienstudie können bei Media Perspektiven unter https://www.ard-media.de/media-perspektiven/studien/ abgerufen werden.

Stories schauen. In den älteren Altersgruppen ist hingegen das Lesen von Artikeln die vergleichsweise häufigste Nutzungskategorie.

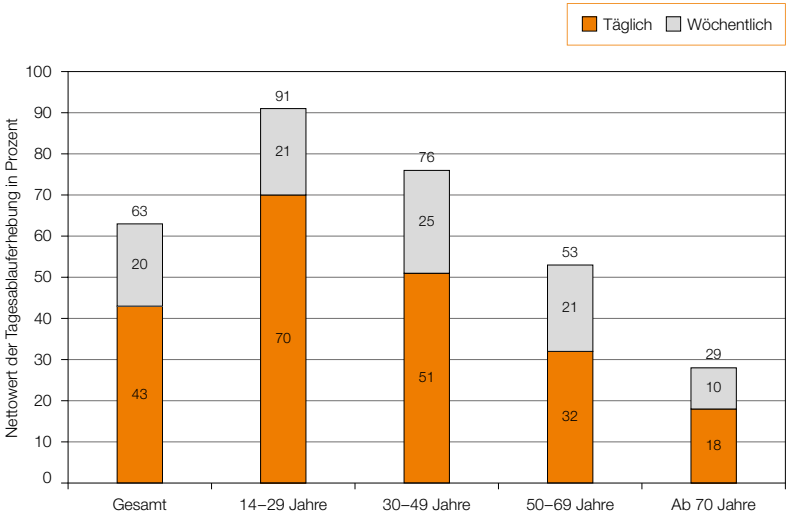


Abbildung 3: Tägliche und wöchentliche Nutzung von Social Media in der Gesamtbevölkerung nach Altersgruppen, 2025 (vgl. ARD/ZDF-Medienstudie 2025, S. 56)

Anmerkung: Grundgesamtheit: deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren.

Unter den Teenagern fällt die Nutzungshäufigkeit von Social Media nochmals deutlich höher aus. Laut der Bitkom Kinder- und Jugendstudie (2024) nutzen 94 Prozent der 14- bis 18-Jährigen täglich Social Media. Unter den 12- bis 13-Jährigen sind es 79 Prozent, unter den 10- bis 11-Jährigen bereits 48 Prozent.

Bei der Nutzung verschiedener Mediengeräte zeigen sich ähnliche Unterschiede zwischen den Altersgruppen (siehe Abbildung 4, S. 48). Die Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen nutzt zu 95 Prozent täglich Smartphones, unter den 30- bis 49-Jährigen sind es 87 Prozent. In der Altersgruppe ab 70 Jahren sind es dagegen nur 34 Prozent. Umgekehrt stellt sich das Nutzungsverhalten bei Fernsehgeräten dar: Diese werden von 94 Prozent der über 70-Jährigen täglich genutzt, wohingegen es bei den 14- bis 29-Jährigen lediglich 55 Prozent sind.

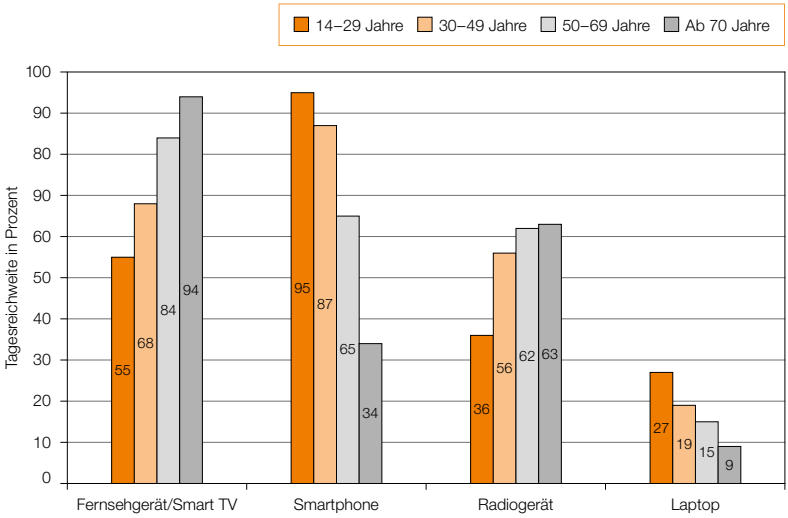


Abbildung 4: Tägliche Nutzung verschiedener Mediengeräte nach Altersgruppen (vgl. ARD/ZDF-Medienstudie 2025, S. 60)

Anmerkung: Grundgesamtheit: deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren.

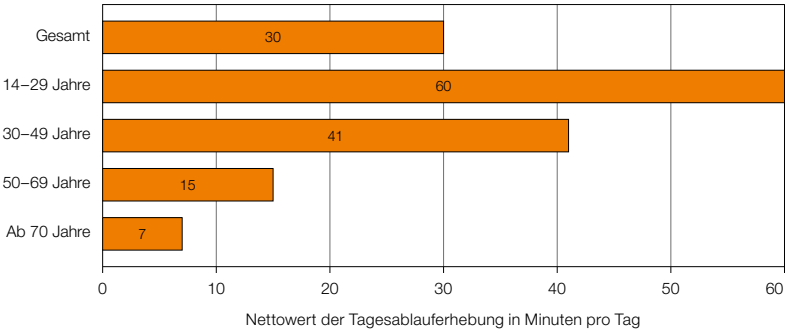


Abbildung 5: Tägliche Nutzungsdauer von Social Media nach Altersgruppen (eigene Darstellung auf Basis der ARD/ZDF-Medienstudie 2025, vgl. Tippelt 2025, S. 5)

Anmerkung: Grundgesamtheit: deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren.

Auch in der durchschnittlichen Dauer der täglichen Nutzung von Social Media gibt es deutliche Unterschiede bezüglich des Alters (siehe Abbildung 5, S. 48). Insgesamt verbringt die Bevölkerung durchschnittlich eine halbe Stunde täglich mit Social Media. In der Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen ist es aber eine ganze Stunde, hingegen sind es bei den über 70-Jährigen durchschnittlich nur sieben Minuten.

Unter den Kindern und Jugendlichen, die Social Media nutzen, liegt die durchschnittliche Nutzungsdauer pro Tag nochmals deutlich höher. Bei den 16- bis 18-Jährigen sind es 134 Minuten, bei den 14- bis 15-Jährigen 99 Minuten, bei den 12- bis 13-Jährigen 59 Minuten und bei den 10- bis 11-Jährigen 51 Minuten (vgl. Bitkom Kinder- und Jugendstudie 2024).

Auch im ifo Bildungsbarometer 2025 zeigen sich deutliche Altersunterschiede in der Nutzung von Social Media (vgl. Wedel u. a. 2025). 78 Prozent der Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren verbringen an Wochentagen mehr als eine Stunde täglich mit Social Media, bei den Erwachsenen im Alter von 18 bis 69 Jahren sind es 58 Prozent. Am Wochenende ist die Nutzungsintensität nochmals höher – mehr als die Hälfte (55 Prozent) der Jugendlichen verbringt am Wochenende über drei Stunden täglich mit Social Media.

Deutliche Altersunterschiede finden sich auch zwischen den einzelnen Social-Media-Plattformen. Bis 2022 war Facebook vor Instagram die am häufigsten genutzte Social-Media-Plattform. Aktuell wird Instagram mit 40 Prozent am häufigsten wöchentlich genutzt, gefolgt von Facebook mit 31 Prozent und TikTok mit 20 Prozent (siehe Abbildung 6, S. 50). Unter den 14- bis 29-Jährigen wird Instagram mit deutlichem Abstand am häufigsten genutzt: Dort sind es über drei Viertel (77 Prozent), die mindestens einmal in der Woche auf Instagram sind. Rund die Hälfte dieser Altersgruppe nutzt Snapchat (53 Prozent) und TikTok (50 Prozent) wöchentlich, gut ein Viertel nutzt Pinterest (29 Prozent) und Facebook (26 Prozent). Auch in der Altersgruppe der 30- bis 49-Jährigen liegt Instagram mit 54 Prozent mittlerweile vor Facebook mit 48 Prozent, TikTok liegt nur bei 21 Prozent. In den Altersgruppen über 50 Jahren ist Facebook (29 Prozent) die am häufigsten genutzte Social-Media-Plattform, gefolgt von Instagram (24 Prozent). Alle anderen Plattformen spielen unter den über 70-Jährigen kaum eine Rolle.

In der von Kelm u. a. (2023a) durchgeführten Befragung ergab eine nach Alter differenzierte Analyse der wöchentlichen Nutzung verschiedener Social-Media-Plattformen die folgenden Prozentzahlen: Von den unter 30-Jährigen nutz-

ten WhatsApp 97 Prozent, Instagram 90 Prozent, YouTube 83 Prozent, Facebook 57 Prozent und TikTok 52 Prozent. Mit zunehmendem Alter sanken die Prozentzahlen der wöchentlich Nutzenden für Instagram, YouTube und TikTok deutlich ab – lediglich für WhatsApp blieben die Zahlen auf sehr hohem Niveau (für Facebook zeigte sich ein kurvilinearer Zusammenhang: häufigste Nutzung bei 30- bis 49-Jährigen, geringste Nutzung bei unter 30- und über 70-Jährigen). So nutzten die 60- bis 69-Jährigen zu 83 Prozent WhatsApp, aber nur zu 23 Prozent Instagram und zu 12 Prozent TikTok.

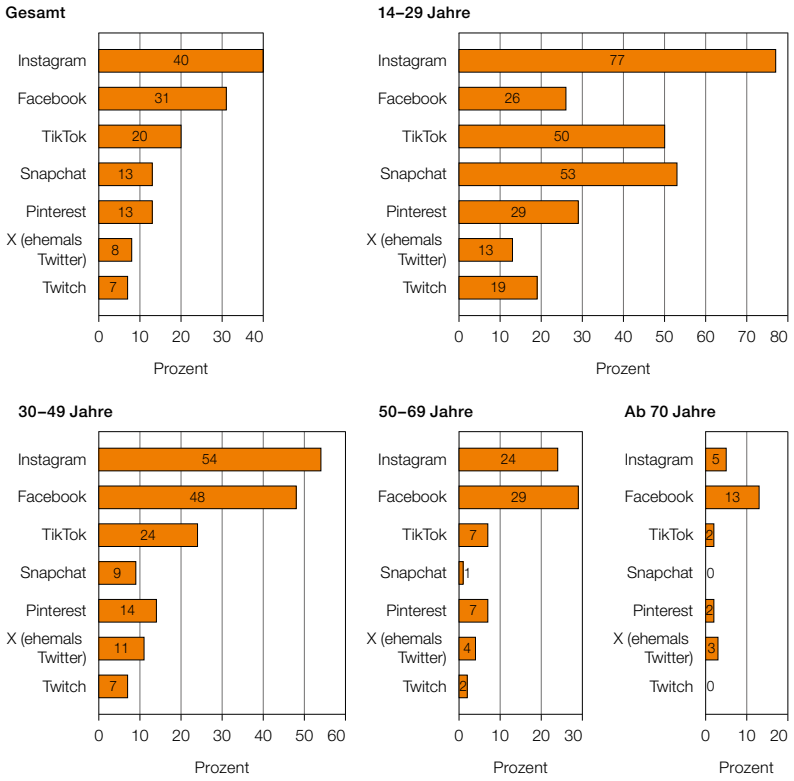


Abbildung 6: Wöchentliche Nutzung verschiedener Social-Media-Plattformen nach Altersgruppen im Jahr 2025 (eigene Darstellung auf Basis der ARD/ZDF-Medienstudie 2025, vgl. Tippelt 2025, S. 6)

Anmerkung: Nutzung von Social-Media-Plattformen mindestens einmal wöchentlich; Grundgesamtheit: deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren.

Aus diesen Daten erhellt sich, dass sich die soziodemografischen Profile der einzelnen Social-Media-Plattformen deutlich unterscheiden. Dies verdeutlicht Abbildung 7, die den Frauenanteil pro Plattform gegen das Durchschnittsalter abträgt, wobei die Größe der Punkte die wöchentliche Reichweite abbildet. Neben den Alters- und Größenunterschieden wird deutlich, dass es bei den größten Plattformen (Instagram, Facebook, TikTok, Snapchat) nur geringe Geschlechterunterschiede gibt. Bei den weiteren Plattformen fallen hingegen durchaus Geschlechterunterschiede auf: Beispielsweise wird Pinterest deutlich stärker von Frauen genutzt, wohingegen bei Männern die Nutzung von X (ehemals Twitter) und Twitch (aber auch Threads, Bluesky und Mastodon) deutlich stärker ausfällt.

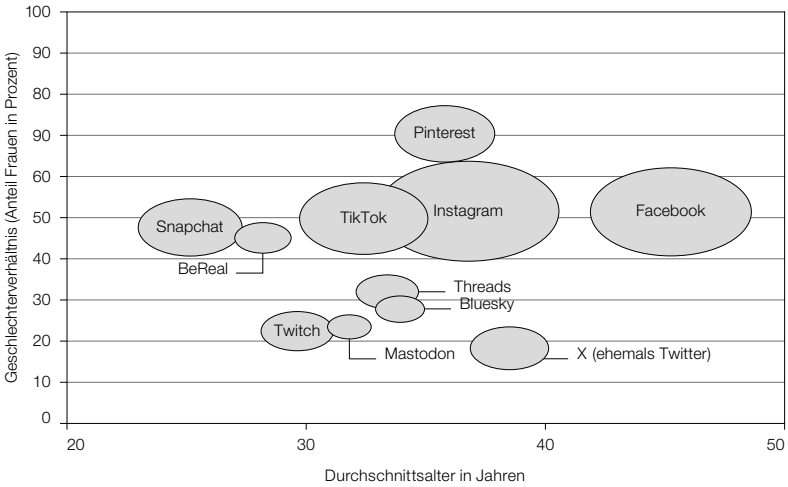


Abbildung 7: Soziodemografische Profile der Social-Media-Plattformen (vgl. ARD/ZDF-Medienstudie 2025, Tippelt 2025, S. 15)

Anmerkung: Positionierung von Social-Media-Plattformen 2025, mindestens einmal pro Woche genutzt, nach Durchschnittsalter, Geschlechterverhältnis und Plattformgröße, in Prozent; Grundgesamtheit: deutschsprachige Bevölkerung ab 14 Jahren.

1.2.3 Beurteilung von Social Media

In den ARD/ZDF-Massenkommunikationtrends (2023) werden die Teilnehmenden gebeten, die Leistungen verschiedener Medienangebote in mehreren Dimensionen zu bewerten. 70 Prozent der Nutzenden von Social Media geben an, dass diese die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln (siehe Abbildung 8, S. 53). Dieses ist, auch im Vergleich zu den Nutzenden aller anderen Medienarten, der höchste Wert. 57 Prozent geben an, dass Social Media genau die Inhalte bieten, die den Nutzerinnen und Nutzern gefallen. Nur Minderheiten sind hingegen der Meinung, dass Social Media für die politische Meinungsbildung wichtig (41 Prozent) und dass sie von politischen und wirtschaftlichen Interessen unabhängig sind (30 Prozent). Gut zwei Drittel (68 Prozent) sind der Meinung, dass Social Media zu viel Werbung enthalten.

Bei der Leistungsbewertung ist auch interessant, dass Social Media insbesondere in den folgenden beiden Dimensionen von Jüngeren deutlich positiver bewertet werden als von Älteren: „dass Social Media genau die Inhalte bieten, die ihnen gefallen“ und „dass sie die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegeln“.

Auch insgesamt stehen Jugendliche Social Media positiver gegenüber als Erwachsene. Über zwei Drittel (68 Prozent) der im ifo Bildungsbarometer 2025 befragten Jugendlichen geben an, lieber in einer Welt mit Social Media leben zu wollen, lediglich ein Fünftel (19 Prozent) wollen lieber in einer Welt ohne Social Media leben (vgl. Wedel u. a. 2025). Bei den Erwachsenen zeigt sich hingegen ein eher gespaltenes Meinungsbild, bei dem 47 Prozent lieber in einer Welt ohne und 40 Prozent lieber mit Social Media leben wollen.

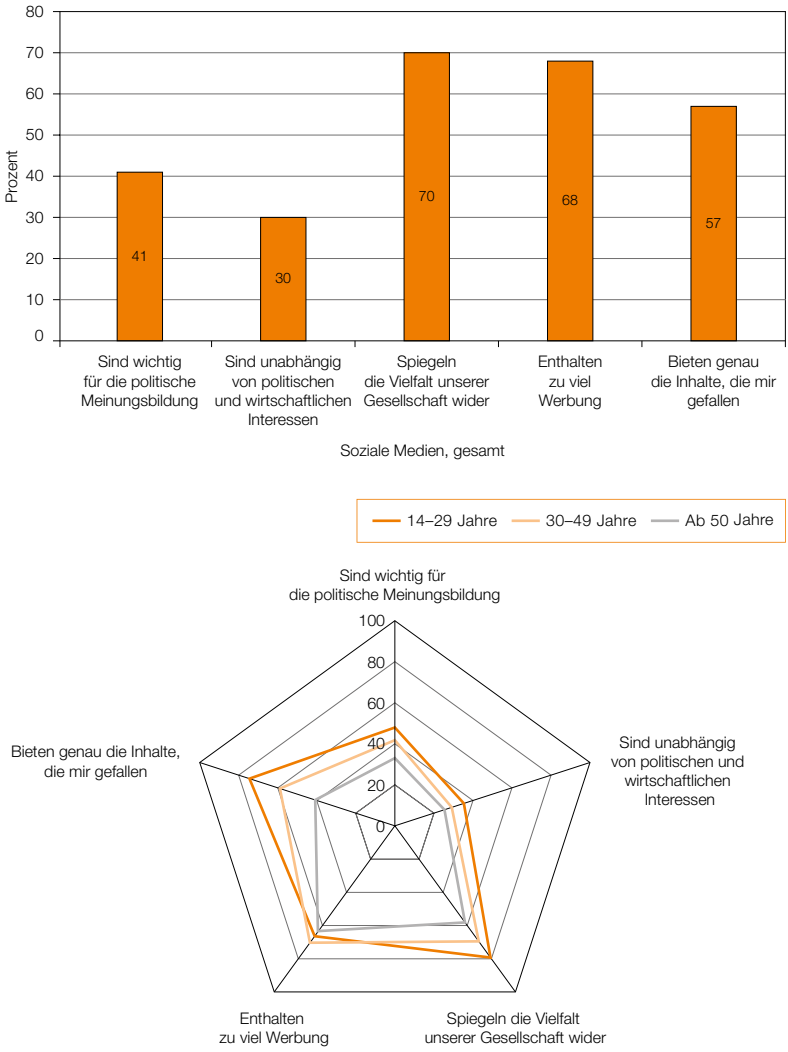


Abbildung 8: Leistungsbewertung von Social Media, gesamt und nach Altersgruppen (siehe ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2023)

Anmerkung: Anteil der Angaben, dass die jeweilige Aussage voll und ganz oder weitgehend (statt weniger oder gar nicht) auf Social Media zutrifft, in Prozent; Stichprobe der Bevölkerung, die Social Media mindestens selten nutzt; Grundgesamtheit: deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren.

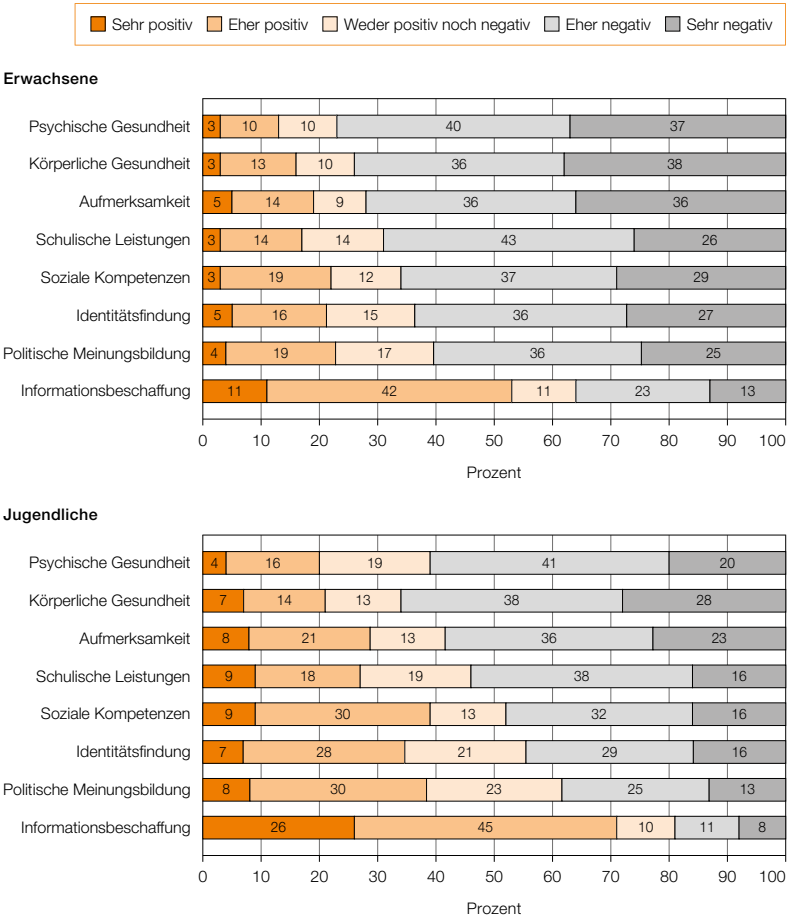


Abbildung 9: Erwartete Einflüsse von Social Media auf Kinder und Jugendliche

Anmerkung: Antworten von repräsentativen Stichproben Erwachsener (18–69 Jahre) und Jugendlicher (14–17 Jahre) auf die Frage: „Was meinen Sie, inwiefern beeinflusst die Nutzung von Social Media Kinder und Jugendliche hinsichtlich folgender Aspekte?“, ifo Bildungsbarometer 2025 (vgl. Wedel u. a. 2025, S. 45).

Gleichwohl sind sowohl Erwachsene als auch die Jugendlichen selbst mehrheitlich der Meinung, dass sich Social Media negativ auf die psychische und körperliche Gesundheit von Kindern und Jugendlichen auswirken (siehe Abbildung 9, S. 54). Auch bei der Aufmerksamkeit und den schulischen Leistungen nehmen sie mehrheitlich negative Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche wahr, wobei die Jugendlichen durchweg etwas weniger negativ gestimmt sind als die Erwachsenen. Einzig bei der Informationsbeschaffung sehen Erwachsene und Jugendliche mehrheitlich positive Auswirkungen von Social Media auf Kinder und Jugendliche. Dementsprechend sprechen sich 85 Prozent der Erwachsenen und 47 Prozent der Jugendlichen selbst für ein Mindestalter von 16 Jahren für die Nutzung von Social Media aus (vgl. Wedel u. a. 2025). Auch Handyverbote an Schulen werden zumeist mehrheitlich befürwortet.

Insgesamt belegen die aktuellen Daten, dass Social Media die deutsche Gesellschaft mittlerweile sehr tief durchdrungen haben. Insbesondere für Teenager gehört die Nutzung von Social Media mit nur wenigen Ausnahmen zur tagtäglichen Lebensrealität. Aber auch insgesamt beschäftigt sich ein Großteil der Bevölkerung regelmäßig mit Social Media, mit stark steigender Tendenz. Auch in der Bevölkerung im berufsfähigen Alter machen Nutzende von Social Media längst die Mehrheit aus. Lediglich unter den Seniorinnen und Senioren sind die Nutzenden von Social Media noch eine deutliche – aber am aktuellen Rand stark steigende – Minderheit. Unter den Jüngeren ist Instagram die mit Abstand am häufigsten genutzte Social-Media-Plattform, unter den Älteren ist es Facebook. Bei den Jüngeren spielen mittlerweile auch Snapchat und TikTok eine wichtige Rolle.

1.3 Gesellschaftliche Repräsentanz und wirtschaftliche Bedeutung von Social Media

1.3.1 Der Wirtschaftszweig Social Media

Die weitverbreitete Nutzung von Social Media stellt ein großes wirtschaftliches Potenzial dar. Dadurch wird der Wirtschaftszweig Social Media zu einem gewichtigen Wirtschaftsfaktor.

Der Wirtschaftszweig ist durch wenige mächtige Anbieter charakterisiert. Die beiden in Deutschland mit Abstand am weitesten verbreiteten Social-Media-

Plattformen, Instagram und Facebook, gehören beide zur Meta Platforms, Inc., an der Mark Zuckerberg die Stimmenmehrheit hält. Auch Threads, Messenger und WhatsApp gehören zu Meta.

Der Umsatz der Meta Platforms, Inc. betrug 2024 ca. 164 Milliarden Dollar. Damit befindet sich Meta auf Rang 22 der umsatzstärksten US-Unternehmen im Fortune 500 Ranking (vgl. Fortune 2025). Um die Größenordnung zu veranschaulichen: Dieser Umsatz entspricht grob einem Drittel der jährlichen Einnahmen des Bundeshaushalts der Bundesrepublik Deutschland.

Der jährliche Gewinn von Meta betrug ca. 62 Milliarden Dollar, womit Meta auf dem sechsten Platz der Gewinnliste stand (vgl. Fortune 2025). In Bezug auf den Marktwert lag Meta mit knapp 1,5 Billionen Dollar ebenfalls auf dem sechsten Rang der „Fortune 500".

Aus dem Jahresbericht von Meta geht hervor, dass es im Wesentlichen alle Einnahmen aus Werbung erzielt („We generate substantially all of our revenue from advertising.", Wernerfelt u. a. 2025). Die Werbeeinnahmen entstehen aus der Anzeige von Werbeprodukten, für die die Werbetreibenden bezahlen. Die Bezahlung basiert dabei auf der Anzahl der Impressionen – wie oft eine Werbeanzeige angezeigt wurde und die Nutzenden damit in Sichtkontakt gekommen sind – oder der Aktivitäten der Nutzenden – ob die Anzeige beispielweise angeklickt wurde und die Nutzenden damit aktiv interagiert haben.

Demgegenüber liegen die weltweiten Umsatzzahlen von TikTok im einstelligen Milliardenbereich (wobei der chinesische Mutterkonzern ByteDance Ltd. insgesamt ebenfalls einen Umsatz von über 100 Milliarden aufweist). Auch die Umsatzzahlen der X Corp. (X [ehemals Twitter]), von Snap Inc. (Snapchat) und Pinterest Inc. befinden sich jeweils im einstelligen Milliardenbereich.

Die Zahlen veranschaulichen sowohl die große wirtschaftliche Bedeutung des Wirtschaftszweigs Social Media als auch die extreme Konzentration des Marktes für Social Media.

1.3.2 Die Ökonomie von Social Media

Social Media werden auf Märkten angeboten, die solche besonderen Eigenschaften aufweisen, welche die Funktion dieser Märkte beeinflussen (vgl. Aridor

u. a. 2024). Zu den wesentlichen Aspekten dieser Märkte gehören Plattformen, Inhalte, Netzwerkeffekte, Daten und Algorithmen, die im Zusammenspiel der Anbieter von Social-Media-Plattformen, ihren Nutzenden und Werbetreibenden zu Machtkonzentration, Abhängigkeitsverhältnissen und manipulativer Datennutzung beitragen können.

Digitale Märkte haben bestimmte Eigenschaften, die dazu führen, dass Plattformen ökonomische und gesellschaftliche Macht ausüben können. Eine zentrale Quelle der Macht von Plattformen besteht in ihrer intermediären Rolle bei der Vermittlung von Transaktionen über die Plattform. Zu den vermittelten Transaktionen gehören das Teilen von Inhalten wie Texten, Bildern und Videos, die soziale Reaktion darauf wie Liken und Kommentieren und das Anzeigen von Werbeelementen und Produktplatzierungen, bei denen es zumeist um die Aufmerksamkeit der Nutzenden geht. Aber auch finanzielle Transaktionen wie die Bezahlung der Werbeinhalte und gezielte Verkaufstransaktionen wie In-App-Käufe und integrierte Shops finden über die Plattformen statt. Sobald eine Plattform eine Monopolstellung hat, kann sie den Zugang von Nutzendengruppen kontrollieren (vgl. Busch u. a. 2021).

Im Gegensatz zu traditionellen Medien, die ihre Inhalte selbst redaktionell gestalten, sind Social Media auf nutzergenerierte Inhalte angewiesen, um Nutzende anzulocken (vgl. Aridor u. a. 2024). Um die Produktion von Inhalten zu beeinflussen, greifen Social Media daher auf ihr Plattformdesign – Funktionen, Anreize und Regeln – zurück. Die Herausforderung für Plattformen besteht darin, Anreize für die Erstellung von Inhalten zu schaffen, die Nutzende und Werbetreibende anziehen, und gleichzeitig die Erstellung schädlicher Inhalte wie Falschinformationen und Hassreden zu verhindern (vgl. Aridor u. a. 2024). Insofern können Plattformen die Regeln für den Austausch von Gütern und Dienstleistungen über die jeweilige Plattform definieren und damit auch die Regeln der beteiligten Community festsetzen, sie können Reputationssysteme erstellen und das Matchingsystem zwischen Angebot und Nachfrage durch die Ausgestaltung der Algorithmen beeinflussen (vgl. Busch u. a. 2021).

Digitale Plattformen zeichnen sich durch starke Netzwerkeffekte aus, die mit der Zahl der Nutzenden zunehmen. Nutzen wesentliche Akteure eine bestimmte Plattform, zieht das weitere Nutzende an. Wenn die Konsumentscheidungen anderer Menschen einen Einfluss darauf haben, wie Menschen Social Media nutzen, dann spricht man von Spillovern im Konsum (vgl. Eckles u. a. 2016, Aridor et al. 2024). Diese „Spillover“ beeinflussen die Entscheidungen von Nut-

zenden, wie viel Zeit sie mit dem Konsum von Inhalten auf Social-Media-Platt formen verbringen. Aus spieltheoretischer Sicht erschweren diese „Spillover" den Wechsel zu alternativen Plattformen: Eine Koordination aller Nutzenden, um denselben Nutzen auf einer neuen Plattform zu erzielen, wäre schwierig. Das gilt in besonderem Maße, wenn die Reputationssysteme der verschiedenen Plattformen nicht interoperabel sind. Dann besteht für die einzelnen Nutzenden die einzige Alternative dann, mehrere Plattformen gleichzeitig zu bespielen (vgl. Busch u. a. 2021). Auf diese Weise führen die Netzwerkeffekte zu Lock-in-Effekten der Nutzenden. Aus diesem Grund besteht bei Märkten für Social Media eine Tendenz zu „Winner takes it all"-Märkten mit Monopolisierungstendenzen für die anbietenden Unternehmen. Im Bildungsbereich können sich die Lock-in-Effekte auf digitalen Märkten mit zunehmender Nutzung noch zusätzlich verstärken, wenn sich Nutzende die Technologie angeeignet haben und Lehrmaterialien entsprechend den technischen Anforderungen des Systems aufbereitet sind (vgl. Busch 2021).

Plattformen stellen eine soziale und materielle Infrastruktur bereit, die andere Infrastrukturen ersetzt oder sich mit diesen Infrastrukturen vermengt. Beispielsweise stellt Google Maps die Basis für weitere Dienstleistungen dar. So werden andere digitale Plattformen integriert, z. B. Airbnb, Uber, Bahn-App oder andere Nahverkehrs-Apps, in denen Echtzeitinformationen über Verkehrsverbindungen oder die Auslastung vermittelt werden (vgl. Busch u. a. 2021). Aufgrund ihrer Infrastrukturfunktion agieren Plattformen als Gatekeeper und können so wirtschaftliche Macht ausüben.

Wie beschrieben finanzieren sich die Anbieter von Social Media nahezu ausschließlich durch den Verkauf von Werbeanzeigen. Im Gegensatz zu herkömmlicher Werbung können Anzeigen in Social Media die Nutzenden anhand verschiedener Merkmale genau ansprechen und sind daher besonders wertvoll (vgl. Gordon/Moakler/Zettelmeyer 2023; Tadelis u. a. 2023). Daten spielen dabei eine zentrale Rolle. Plattformen haben einen privilegierten Zugang zu Daten, die sie über die Präferenzen und das Suchverhalten ihrer Nutzenden sammeln. Gerade auch der Zugang zu persönlichen Daten von außerhalb der Plattform ist für die Generierung von Werbeeinkünften wertvoll (vgl. Wernerfelt u. a. 2025; Aridor u. a. 2025), steht aber im Konflikt mit Datenschutzinteressen der Konsumenten. Der spezielle Datenzugang erlaubt es den Werbetreibenden, ihre Werbung aufgrund von ausgereiften Datenauswertungen besonders gezielt einzusetzen und dadurch besonders hohe Werbeerträge zu erzielen. Die Daten sind auch die Quelle für Produkt- und Prozessinnovationen in digitalen Märkten, und ihr Nutzen wächst mit der Anwendung von künstlicher Intelligenz (vgl. Busch u. a. 2021).

Die gezielte Bereitstellung von Inhalten, die die jeweiligen Nutzenden besonders interessieren, liegt durchaus im Interesse der Nutzenden. Gleichzeitig können die Algorithmen aber auch zu einer Verbreitung von Inhalten von geringer Qualität und von gleichgerichteten Inhalten beitragen, was zu Meinungsverzerrungen und Polarisierung führen kann. Die vorliegende Evidenz legt beispielsweise nahe, dass der von Facebook genutzte Algorithmus dazu neigt, gleichgerichtete Inhalte zu fördern, was zu einer Polarisierung der Meinungen beitragen kann (u. a. Levy 2021; González-Bailon u. a. 2023). Was die Qualität der verbreiteten Inhalte anbelangt, neigt der von Facebook genutzte Algorithmus einerseits dazu, die Sichtbarkeit moralisch empörender Inhalte zu erhöhen, andererseits aber auch, die Sichtbarkeit von nicht vertrauenswürdigen Konten zu verringern (vgl. Gonzalez-Bailon u. a. 2023; Guess u. a. 2023). Diese Ergebnisse stehen im Einklang damit, dass Social-Media-Plattformen bestrebt sind, die Nutzerbindung zu maximieren, gleichzeitig aufgrund anderer Anreize wie der Reputation der Plattform aber auch bestimmte Beiträge herabzustufen (vgl. Aridor u. a. 2024).

Wenn die relevanten Inhalte eine geringe Zuverlässigkeit aufweisen und Fehlinformationen enthalten, dann kann der Algorithmus, der das Engagement der Nutzenden maximiert, die Form einer Filterblase annehmen (vgl. Acemoglu/Ozdaglar/Siderius 2024). Dadurch können Echokammern gleichgesinnter Nutzender entstehen, die den gesellschaftlichen Zusammenhalt in der Zivilgesellschaft und demokratische Meinungsbildungsprozesse gefährden. Insofern kann das gewinnmaximierende Interesse der Unternehmen im Markt für Social Media im Widerspruch zu Regulierungen stehen, die auf eine Verhinderung von Echokammern abzielen.

Jenseits der Ausübung wirtschaftlicher Macht haben Plattformen aufgrund ihrer Gatekeeper-Funktion auch die Möglichkeit, den öffentlichen Diskurs zu beeinflussen, den sie über ihre Algorithmen steuern. Die Plattformen beeinflussen grundlegende soziale Strukturen und Institutionen in zunehmendem Maße. Der Schlüssel dafür liegt in der Kontrolle und Verwertung von Daten, die die Basis für eine Echtzeiterfassung von individuellem und kollektivem Verhalten darstellen. Plattformen wissen beispielsweise über die individuellen Präferenzen von Wählerinnen und Wählern Bescheid, ihr politisches Engagement und individuelle Triggerpunkte. Dieses Wissen kann für Verhaltensbeeinflussung und Manipulation genutzt werden. Durch das Indizieren von zahlreichen Details sind Plattformen in der Lage, Personen, Organisationen und Objekte zu verknüpfen. Sie bieten die Mittel für Interaktionen über Zeit und Raum hinweg und legen die sozio-technischen und legalen Regeln für die Interaktionen der Nutzenden fest. Zudem sind sie zunehmend Vermittler zwischen Politik und Bürgerinnen und Bürger, so

dass wenige Firmen des Silicon Valley wesentliche Teile des öffentlichen Diskurses restrukturieren. In Meinungsbildungsprozessen ergänzen und ersetzen die Social-Media-Plattformen zunehmend die traditionellen Massenmedien und ihre editorische Identität. Sie können als eigenständiger politischer Akteur interpretiert werden, sind mächtige Agenda-Setzer und können für Beeinflussung genutzt werden.

Zu beobachten ist, dass Desinformation und Diffamierungsstrategien hoffähig werden und dass die traditionellen Schranken zwischen dem, was öffentlich gesagt und nicht gesagt werden kann, zunehmend erodieren (vgl. Busch u. a. 2021). Populistische Argumentationen und populistisches Vokabular werden auch im öffentlichen Diskurs zunehmend sichtbar. Dieses wird durch das bereits angesprochene Entstehen von Filterblasen und Echokammern begünstigt, das durch Algorithmen vielfach verstärkt wird. Dabei kann es auch zu Verleumdungen und Rufschädigungen kommen, die sich durch anonyme Nutzende und Bots („Trolle") zusätzlich vervielfältigen können. Darüber hinaus fehlt bei den nutzergenerierten Inhalten die in den traditionellen Medien übliche redaktionelle Kontrolle journalistischer Inhalte. Die Verbreitung von Fehlinformationen und Inhalten geringer Qualität wird auch durch ihr Potenzial zu moralischer Empörung verstärkt. Das Auslösen von Ärger und Empörung begünstigt die Verbreitung von Fehlinformationen zusätzlich, weil es den Nutzenden ermöglicht, durch das weitere Teilen ihre eigene moralische Instanz und ihre politischen Überzeugungen zu signalisieren (vgl. Kapitel 1.5.2, S. 93f.).

1.3.3 Staatliche Regulierung

Die Ausführungen zur Ökonomie von Social Media legen nahe, dass es eine Reihe von Mechanismen gibt, die dazu beitragen, dass unregulierte Marktkräfte im Bereich der Social Media nicht zu gesellschaftlich optimalen Ergebnissen führen. Sie liefern eine Reihe von Gründen für staatliche Regulierungen, die im Interesse der Gesellschaft insgesamt sind, aber nicht notwendigerweise im Interesse der Social-Media-Plattformen. Die beschriebenen Mechanismen erklären den häufig zu beobachtenden Widerstand der Plattformen gegen bestimmte staatliche Regulierungen.

So ist die Begrenzung von Marktmacht eine klassische ökonomische Rechtfertigung für staatliche Eingriffe. Darüber hinaus liefert die von den Algorithmen geförderte Verbreitung von Fehlinformationen und schädlichen Inhalten Argu-

mente dafür, regulierend einzugreifen. Ein weiterer Anlass für staatliche Eingriffe kann darin bestehen, eine Segregation der Bevölkerung zu verhindern, die durch die Förderung gleichgerichteter Inhalte vorangetrieben wird. Generell wurde eine Reihe von Externalitäten beschrieben, die nach Regulierung verlangen. Schließlich können die Algorithmen auch süchtig machende Inhalte verbreiten (vgl. Kapitel 1.5.5, S. 109f. zur exzessiven Nutzung von Social Media), die zwar die Nutzerbindung erhöhen, aber nicht das langfristige Wohlbefinden der Nutzenden steigern.

Die staatliche Schutzverpflichtung gilt umso mehr, je jünger die Nutzenden sind. Insofern Social Media zu einer Fragmentierung der Aufmerksamkeit beitragen (vgl. Kapitel 1.5.4 zu den Herausforderungen und Gefahren von Social Media für Kognition und Lernen, S. 106ff.), kann auch der Bildungsauftrag des Staates eine stärkere Regulierung begründen, um erfolgreiche Bildungsprozesse zu ermöglichen.

1.4 Rechtliche Aspekte

1.4.1 Allgemeine rechtliche Implikationen gesetzlich normierter Altersbeschränkungen für Social-Media-Nutzung Minderjähriger zum Zwecke des Jugendschutzes

Rechtlich begrenzt wirksame Altersbeschränkungen in den AGBs der Plattformbetreiber. Verschiedene Social-Media-Betreiber (etwa Instagram, WhatsApp, Snapchat, TikTok, Facebook etc.) haben im Zuge einer freiwilligen Selbstregulierung in ihren AGBs eine Mindestaltersgrenze von 13 Jahren eingeführt. Eine solche selbst auferlegte Mindestaltersgrenze zieht für sich genommen jedoch nur eingeschränkt rechtliche Konsequenzen nach sich.

Zum einen sehen die allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB) regelmäßig bereits keine effektive Alterskontrolle oder Sanktionsregelung vor, sondern lassen eine bloße Selbstauskunft genügen. Diese Ausgestaltung schwächt bereits im Ausgangspunkt eine wirksame Durchsetzung der Mindestaltersgrenze. Zudem ist eine Haftung der Plattformbetreiber für die Missachtung des Mindestalters in den AGB nicht vorgesehen und aufgrund des Charakters als Selbstregulierung auch nicht zu erwarten. Eine Haftung der Jugendlichen selbst sowie auch der Eltern scheidet aus zweierlei Gründen aus: Zum einen ist eine solche Haftung in den AGB nicht vorgesehen. Zum anderen ist bereits fraglich, ob die AGB im Einzelfall überhaupt zur Anwendung kommen. Aufgrund der beschränkten Ge-

schäftsfähigkeit von 13-Jährigen Minderjährigen gemäß §§ 106, 2 BGB ist der Vertragsschluss zwischen dem beziehungsweise der Minderjährigen und einem Social-Media-Betreiber grundsätzlich schwebend unwirksam und bedarf zu seiner Wirksamkeit der Zustimmung der Erziehungsberechtigten, § 108 Abs. 1 BGB (es ist davon auszugehen, dass ein Social-Media-Nutzungsvertrag jedenfalls aufgrund der regelmäßig enthaltenen Nutzungsbedingungen und Bestimmungen zur Datenverarbeitung nicht lediglich rechtlich vorteilhaft ist, weshalb § 107 BGB nicht zur Anwendung kommen dürfte). Fehlt eine solche Zustimmung durch die Erziehungsberechtigten, kommt ein wirksamer Vertrag nicht zustande – und damit greifen auch die in den AGB vorgesehenen Mindestaltersgrenzen nicht. Vor diesem Hintergrund sind rein AGB-rechtliche Mindestaltersgrenzen ohne zwingende gesetzliche Altersgrenzen juristisch als sehr beschränkt wirksames Instrument zu bewerten.

Anforderungen an die Einführung einer gesetzlich normierten Altersgrenze. Es existieren bereits zahlreiche Regelungen zum Schutz von Minderjährigen, etwa in der Datenschutz-Grundverordnung, im Jugendmedienschutz-Staatsvertrag oder durch den neuen Digital Services Act auf europäischer Ebene (so sieht beispielsweise Art. 28 Abs. 1 DSA vor, dass Online-Plattformen für ein besonders hohes Maß an Sicherheit und Schutz von Minderjährigen sorgen müssen).

Zugleich fehlt es aber an einer gesetzlich normierten Altersgrenze und einer damit verbundenen Pflicht zur wirksamen Altersverifikation für soziale Netzwerke. Es stellt sich die Frage, ob der nationale Gesetzgeber hier aktiv werden kann, da der DSA auf europäischer Ebene eine Reihe von Rechtspflichten zur Gewährleistung einer sicheren digitalen Umgebung für Minderjährige normiert und in diesem Bereich einen Anwendungsvorrang gegenüber nationalen Vorschriften hat. Fraglich ist, ob dieser Anwendungsvorrang sich auch auf die Frage eines Mindestalters für die Social-Media-Nutzung erstreckt. Es ließe sich argumentieren, dass die Altersfrage nicht im Zusammenhang mit der konkreten (inhaltlichen) Nutzung von Social Media steht, sondern nur den Zugang zu diesen Plattformen quasi „vorgelagert“ regelt sowie somit (noch) nicht vom relevanten Regelungsbereich des DSA und seinem Anwendungsvorrang erfasst wird.

Sollte ein gesetzliches Mindestalter eingeführt werden, dann wäre eine entsprechende Regelung der Verantwortlichkeit bei Verstößen durch den Gesetzgeber wünschenswert. In Betracht käme die Einführung von Bußgeldern für die Social-Media-Anbieter im Falle einer unzureichenden Umsetzung der Altersbeschränkungen, beispielsweise wenn die Anbieter keine technisch hinreichend sicheren Identifikations- und Kontrollmechanismen zur Einhaltung der Altersgrenze im-

plementieren. Hier könnte sich der Gesetzgeber beispielsweise an den bereits bestehenden Jugendschutzvorschriften zum Alkoholkonsum orientieren (§ 9 JuSchG i. V. m. § 28 JuSchG) und den Zugang zu Social-Media-Plattformen ähnlich wie die Abgabe von alkoholischen Getränken an Minderjährige als bußgeldbewehrte Verbotsnorm regeln. Auch aus technischer Sicht könnte die Umsetzung nach dem Vorbild von Identifikations- und/oder Altersverifikationssystemen erreicht werden, wie man sie bereits aus dem Online-Glücksspiel oder beim Online-Kauf von Alkohol kennt.

Anknüpfend an eine gesetzliche Altersgrenze käme zusätzlich die Einführung einer gesetzlich verpflichtenden Alterskontrolle durch technische Authentifizierungsmechanismen in Betracht. Die Einrichtung solcher technischen Alterskontrollen durch die Social-Media-Anbieter würde de facto wohl aber bereits auf Grundlage von Compliance-Erwägungen aus der bloßen Existenz einer sanktionsbewährten Zugangsbeschränkung folgen, da eine effektive Alterskontrolle eine logische Bedingung für die Einhaltung der Verbotsnorm wäre. Eine gesonderte Rechtspflicht zur Einführung von Alterskontrollen könnte jedoch aus präventiven Gesichtspunkten einen eigenen Stellenwert erhalten.

Verhältnismäßigkeit von Eingriffen in die Freiheitsrechte von Kindern und Jugendlichen und der Plattformbetreiber. Die Einführung und Begründung altersbezogener Rechtsregelungen im Kontext der Nutzung von Social Media durch Minderjährige berührt eine Vielzahl von verfassungs- und europarechtlichen Fragen. Grundsätzlich lässt sich zunächst festhalten, dass der Jugendschutz ein verfassungsrechtlich bedeutsames Schutzgut mit Verfassungsrang ist. Der Jugendschutz folgt aus der staatlichen Schutzpflicht für die Entwicklung junger Menschen (Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG sowie Art. 6 GG) und bildet damit im Ausgangspunkt grundsätzlich eine tragfähige Grundlage für gesetzgeberische Eingriffe in Freiheitsrechte und Grundrechte sowohl der Jugendlichen selbst als auch der Plattformbetreiber.

Allfällige Eingriffe müssen dabei stets mit anderen Verfassungsgütern – insbesondere den Grundrechten auf Meinungsfreiheit (Art. 5 GG), allgemeine Handlungsfreiheit (Art. 2 Abs. 1 GG) und Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) – im Wege der praktischen Konkordanz in Ausgleich gebracht werden. Ein gesetzliches Mindestalter zur Nutzung von Social Media hat daher insbesondere den Anforderungen des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes zu genügen, muss also geeignet und erforderlich sein, um den Jugendschutz zu fördern und sich im engeren Sinne als angemessen im Verhältnis zu konkurrierenden Grundrechten darstellen.

Eine wichtige Voraussetzung für die verfassungsrechtliche Rechtfertigung einer Altersgrenze ist zunächst eine hinreichende empirische Evidenz dafür, dass bestimmte jugendschutzspezifische Gefahren (z. B. Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung, verringerte Aufmerksamkeitsspannen, erhöhte Anfälligkeit für Cybermobbing oder Abhängigkeitserscheinungen) bei jüngeren Altersgruppen durch die Nutzung von Social-Media-Plattformen signifikant stärker auftreten. Fehlen gesicherte Erkenntnisse hierzu, schwächt dieses die Rechtfertigungskraft einer restriktiven Regelung, da die Verhältnismäßigkeit im weiteren Sinne dann bereits aufgrund der fehlenden Erforderlichkeit zu verneinen sein dürfte.

Ferner sind mildere, möglichst gleich effektive Schutzmittel – wie Aufklärung, technische Schutzmechanismen oder abgestufte Einwilligungssysteme – in den Blick zu nehmen. Nur wenn diese Alternativen die jugendschutzspezifischen Gefahren für die Minderjährigen nicht gleich wirksam abwenden können, wird eine altersbezogene Zugangsbeschränkung als erforderliches Mittel in Betracht kommen.

Praktisch stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage der wirksamen Umsetzung der Altersgrenze, da eine Regelung, die technisch leicht zu umgehen ist (z. B. durch falsche Altersangabe), erheblich an Legitimität verliert. Dieses ist im Rahmen der Verhältnismäßigkeitsprüfung zu berücksichtigen, da eine ineffektive Maßnahme weder geeignet noch erforderlich wäre. Es muss also sichergestellt werden, dass die altersbezogenen Zugangsbeschränkungen konzeptionell und technisch hinreichend missbrauchssicher ausgestaltet sind, um niedrigschwellige Umgehungen durch die Minderjährigen und die Social-Media-Plattformen zu verhindern.

Für die Festlegung einer genauen Altersgrenze (sei es 14, 16 oder 18 Jahre etc.) kann der Gesetzgeber eine sogenannte Einschätzungsprärogative für sich in Anspruch nehmen. Gerichte prüfen entsprechende Altersregelungen daher regelmäßig nur eingeschränkt nach, solange die gesetzgeberische Entscheidung nachvollziehbar begründet und empirisch gestützt ist.

Verpflichtung zur Umsetzung von zeitlichen Begrenzungen der Nutzungsdauer und kindersichere Versionen von Plattformen als mögliche mildere Mittel. Je nach empirischer Evidenz käme zum einen eine gesetzliche Maximal-Nutzungszeit für Minderjährige im Verhältnis zu einem Mindestalter (und damit verbundenem vollständigen Verbot für bestimmte Altersgruppen) als möglicherweise gleich effektives, aber milder schweres Mittel in Betracht. Auch kindersi-

chere Versionen der Social-Media-Plattformen mit eingeschränkten Funktionen und Kontroll- oder Freigabemechanismen für die erziehungsberechtigten Personen kämen hier in Betracht.

Um zu klären, ob diese Möglichkeiten tatsächlich ein milderes Mittel darstellen, müssen insbesondere die Grundrechte auf Meinungsfreiheit (Art. 5 GG), allgemeine Handlungsfreiheit (Art. 2 Abs. 1 GG) und Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) der betroffenen Nutzerinnen und Nutzer und Social-Media-Anbieter im Wege der praktischen Konkordanz mit dem Jugendschutz in Ausgleich gebracht werden.

Problematisch erscheint im Hinblick auf die Effektivität einer Begrenzung der Nutzungsdauer zum einen, dass eine kurze Nutzungszeit zwar quantitativen, aber keinen qualitativen Schutz für die Minderjährigen gewährleistet. Möglicherweise schädliche Inhalte wie Hassrede, Kinderpornografie oder Ähnliches können auch bei kurzen Nutzungszeiten aufgerufen werden und ihre schädliche Wirkung entfalten.

Des Weiteren wären sowohl eine Maximal-Nutzungszeit als auch die Bereitstellung kindersicherer Versionen nur dann als wirksame Mittel anzusehen, wenn technisch sichergestellt werden kann, dass die Minderjährigen die Maßnahme nicht beispielsweise durch Zweit-Accounts umgehen könnten. Somit erscheinen eine gesetzliche Maximal-Nutzungszeit sowie die Bereitstellung kindersicherer Versionen lediglich in Verbindung mit einer effektiven Identitätskontrolle als wirksame Mittel zur Durchsetzung des Jugendschutzes in Betracht zu kommen.

Verantwortlichkeiten für problematische Inhalte (z. B. Pornografie), Fake News und Hassrede. Für die Frage nach der Haftung der Plattformbetreiber für problematische Inhalte ist zunächst zu differenzieren zwischen eigenen und fremden Inhalten. Grundsätzlich haften die Plattformbetreiber für eigene Inhalte direkt und uneingeschränkt, wie es die allgemeinen Gesetze vorschreiben. Die Haftung für Inhalte Dritter, die sie lediglich speichern, unterliegt hingegen den speziell(er)en Regelungen des neuen Digitale-Dienste-Gesetzes (DDG), welches den vom europäischen Gesetzgeber erlassenen Digital Services Act (DSA) umsetzt. Das DDG sieht (unter Verweis auf die Vorschriften der Art. 4 bis Art. 8 DSA) in § 7 eine privilegierte Haftung digitaler Diensteanbieter in Deutschland vor. Die Haftungsprivilegierung entfällt nach allgemeinen Grundsätzen jedoch, wenn sich der Betreiber fremde Inhalte „zu eigen macht“, etwa durch gezielte redaktionelle Kontrolle oder aktive Werbung.

Solange ein solches Zu-eigen-machen nicht vorliegt, gilt das sogenannte „Notice and Take Down"-Prinzip. Das bedeutet, dass der Plattformbetreiber grundsätzlich nicht präventiv alle Inhalte auf ihre Rechtmäßigkeit prüfen muss. Eine Haftung entsteht erst, wenn der Plattformbetreiber von einer klaren Rechtsverletzung Kenntnis erlangt und den beanstandeten Inhalt nicht unverzüglich entfernt oder den Zugang dazu sperrt (vgl. § 7 Abs. 1 DDG i. V. m. Art. 6 Abs. 1 DSA). Die Pflicht zur Prüfung und Löschung entsteht nur bei einem hinreichend konkreten Hinweis.

Art. 8 DSA stellt klar, dass Anbietern von Vermittlungsdiensten keine allgemeine Verpflichtung auferlegt wird, die von ihnen übermittelten oder gespeicherten Informationen zu überwachen oder aktiv nach Umständen zu forschen, die auf eine rechtswidrige Tätigkeit hindeuten. Folglich werden die durch den DSA nun für Hosting-Dienstanbieter verpflichtend einzurichtenden Melde- und Abhilfeverfahren besonders relevant. Gemäß Art. 16 DSA müssen die Anbieter leicht zugängliche und benutzerfreundliche Meldeverfahren einrichten, die es den Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen, Hinweise auf rechtswidrige Inhalte zu übermitteln. Der Hinweis muss die Rechtsverletzung so präzise beschreiben, dass sie für den Betreiber ohne aufwändige eigene Ermittlungen erkennbar ist. Der Umfang der Prüfungspflicht muss dabei verhältnismäßig sein und darf das Geschäftsmodell der Plattform nicht unzumutbar beeinträchtigen.

Plattformbetreibern, die den Pflichten des DSA nicht nachkommen und ein wirksames Meldeverfahren entweder gar nicht einrichten oder auf einen konkreten Hinweis auf einen rechtswidrigen Inhalt nicht reagieren, drohen nach Art. 54 DSA neben zivilrechtlichen Unterlassungsansprüchen auch Schadensersatzansprüche der Nutzerinnen und Nutzer, soweit ihnen aufgrund eines Verstoßes des Betreibers gegen die Vorschriften des DSA ein Schaden entstanden ist. Ferner sehen sowohl das DDG als auch der DSA relevante Bußgeldvorschriften in Höhe von bis zu sechs Prozent des weltweiten Vorjahresumsatzes der Plattformbetreiber vor.

Im Zusammenhang mit der Bekämpfung von Fake News und Hassrede ist zudem die strittige Frage nach der Verantwortlichkeit für die Inhalte sowie das verfassungsrechtlich äußerst sensible Spannungsverhältnis mit dem Grundrecht auf Meinungsfreiheit aus Art. 5 Abs. 1 des Grundgesetzes zu berücksichtigen. Insgesamt muss sichergestellt werden, dass die nationale Gesetzgebung mit der europäischen Rechtslage im Einklang steht sowie die verfassungsrechtlichen und grundrechtlichen Anforderungen erfüllt, die sich im Einzelfall stellen.

1.4.2 Strafrechtliche Aspekte

Jugendschutz und die strafrechtliche Dimension. Der Kern der strafrechtlichen Problematik liegt in den Vorschriften zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor pornografischen Inhalten. Der Gesetzgeber hat hier eine strikte, altersabhängige Regelung getroffen, die keinen Raum für Ausnahmen lässt, auch nicht beim Austausch unter Gleichaltrigen.

- **§ 184b StGB (Verbreitung, Erwerb und Besitz kinderpornografischer Inhalte).** Diese Vorschrift stellt den absoluten Kern des kinderpornografischen Strafrechts dar und erfasst Darstellungen von Personen, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Der Tatbestand ist weit gefasst und kriminalisiert nicht nur die kommerzielle Verbreitung, sondern bereits das Herstellen, den Besitz, den Erwerb und das Verschaffen solcher Inhalte. Für den vorliegenden Kontext bedeutet dies: Erstellt ein Jugendlicher (über 14 Jahre) ein Nacktbild von einer Person unter 14 Jahren oder empfängt und speichert er ein solches Bild, erfüllt er den Tatbestand des § 184b StGB. Die Motivation – sei es Neugier, eine romantische Beziehung oder Gruppendruck – ist für die Tatbestandsverwirklichung unerheblich. Die hohe Strafandrohung unterstreicht die besondere Schutzwürdigkeit von Kindern.

- **§ 184c StGB (Verbreitung, Erwerb und Besitz jugendpornografischer Inhalte).** Für Darstellungen von Jugendlichen (Personen, die das 14., aber noch nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben) greift der Tatbestand der Jugendpornografie. Auch hier werden das Herstellen, der Besitz und die Verbreitung unter Strafe gestellt. Zwar ist der Strafrahmen geringer als bei § 184b StGB, die Handlung bleibt aber grundsätzlich strafbar. Dieses ist der praktisch relevanteste Fall beim „Sexting“ unter Teenagern. Wenn zwei 15-Jährige intime Bilder austauschen, machen sich beide nach § 184c StGB strafbar: der eine durch das Herstellen und Verbreiten, der andere durch den Erwerb und Besitz. Die Strafverfolgungsbehörden und Gerichte haben zwar die Möglichkeit, Verfahren wegen Geringfügigkeit einzustellen (§§ 153, 153a StPO), insbesondere wenn es sich um einen einvernehmlichen Austausch unter Gleichaltrigen handelt. Eine Garantie hierfür besteht aber nicht; die Strafbarkeit als solche bleibt bestehen.

- **Unbeachtlichkeit einer erteilten Einwilligung.** Ein weit verbreiteter Irrtum unter Jugendlichen ist die Annahme, die eigene Einwilligung oder die der Partnerin beziehungsweise des Partners hebe die Strafbarkeit auf. Dies ist aus juristischer Sicht falsch. Denn das geschützte Rechtsgut der §§ 184b und

184c StGB ist nicht primär die individuelle sexuelle Selbstbestimmung des Abgebildeten, sondern ein übergeordnetes Interesse der Allgemeinheit:[44] der Jugendschutz in Form eines Schutzes der ungestörten sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen. In dieses Kollektivgut kann der beziehungsweise die einzelne Jugendliche nicht durch seine beziehungsweise ihre Einwilligung wirksam eingreifen; das Kollektivgut ist der Disposition der beziehungsweise des einzelnen Jugendlichen entzogen.
Darüber hinaus kommt eine Einwilligung der minderjährigen Personen auch aufgrund der regelmäßig fehlenden Einsichtsfähigkeit nicht in Betracht. Eine wirksame Einwilligung erfordert eine hinreichende Einsichtsfähigkeit der betroffenen Person.[45] Dieses setzt voraus, dass die Einwilligung mit vollem Verständnis der Sachlage erteilt wurde und der Einwilligende eine zutreffende Vorstellung vom voraussichtlichen Verlauf sowie den zu erwartenden Folgen seines Verhaltens hat.[46] Dieses ist gerade bei jungen Minderjährigen oft zweifelhaft, die sich über die Tragweite ihrer Handlungen im digitalen Raum vielfach nicht hinreichend bewusst sein dürften.

- **Allgemeine Grundsätze zur Strafverfolgung von Jugendlichen.**
  - Täterinnen und Täter unter 14 Jahren sind nach § 19 StGB altersbedingt schuldunfähig und nach deutschem Strafrecht strafunmündig. Eine Strafverfolgung von Täterinnen und Tätern unter 14 Jahren scheidet daher aus.
  - Jugendliche Täterinnen und Täter zwischen 14 und 17 Jahren gelten als bedingt strafmündig und können daher strafrechtlich belangt werden; sie unterliegen dem sogenannten Jugendstrafrecht. Dieses Jugendstrafrecht unterscheidet sich in wesentlichen Punkten vom Erwachsenenstrafrecht; es zielt statt auf klassische Bestrafung vorrangig auf pädagogische Erziehungsansätze und Resozialisierung ab.
  - Täterinnen und Täter zwischen 18 und 20 Jahren unterfallen ebenfalls nicht per se dem Erwachsenenstrafrecht. Vielmehr gelten sie noch als „Heranwachsende“, deren Strafmündigkeit im Wege einer umfassenden Einzelfallprüfung der geistigen Entwicklung und Reife zu ermitteln ist. Soweit davon auszugehen ist, dass die Täterin beziehungsweise der Täter im Einzelfall aufgrund ihrer beziehungsweise seiner persönlichen Entwicklung das Ausmaß und Unrecht der Tat nicht erkennen musste, kann trotz der Volljährig-

[44] Vgl. BeckOK/Ziegler, StGB, § 184 Rn. 2.
[45] Vgl. BGH 4, 118.
[46] Vgl. Fischer, § 228 Rn. 5.

keit des Täters beziehungsweise der Täterin bis zum 21. Geburtstag noch das Jugendstrafrecht zur Anwendung kommen. Erst ab einem Alter von 21 Jahren ist die Anwendung des Jugendstrafrechts ausgeschlossen.

Cybermobbing und die Verletzung von Persönlichkeitsrechten im Strafrecht. Über die spezialgesetzlichen Pornografie-Tatbestände hinaus kann die unerlaubte Weitergabe intimer Bilder weitere Straftatbestände verwirklichen, die insbesondere das Persönlichkeitsrecht schützen.

- **§ 22 in Verbindung mit § 33 Abs. 1 Kunsturhebergesetz (Recht am eigenen Bild):** Nach dieser Vorschrift dürfen Bildnisse nur mit Einwilligung des beziehungsweise der Abgebildeten verbreitet oder öffentlich zur Schau gestellt werden. Die Einwilligung, ein Bild für eine Person privat zu erstellen, impliziert gerade nicht die Einwilligung zur Weiterverbreitung an Dritte. Jede Weitergabe ohne explizite Erlaubnis stellt daher grundsätzlich eine Verletzung des Rechts am eigenen Bild dar und ist nach § 33 KunstUrhG strafbar.

- **Beleidigungsdelikte (§§ 185 ff. StGB).** Die Verbreitung von Nacktbildern kann, insbesondere wenn sie mit herabwürdigenden Kommentaren versehen wird oder in einem demütigenden Kontext geschieht, den Tatbestand der Beleidigung (§ 185 StGB) erfüllen.[47] Erfolgt die Verbreitung gegenüber Dritten mit der Behauptung ehrenrühriger Tatsachen (z. B. „Diese Person schickt jedem solche Bilder."), kann eine üble Nachrede (§ 186 StGB) oder bei Kenntnis der Unwahrheit eine Verleumdung (§ 187 StGB) vorliegen. Das Internet erhöht hierbei die Gefahr einer schnellen und unkontrollierbaren Verbreitung des relevanten Inhalts infolge der scheinbaren Privatheit von Äußerungen bei faktisch maximaler Öffentlichkeit.[48] Auch hier ist jedoch wieder auf gegebenenfalls nur bedingte Strafmündigkeit der Täterinnen und Täter Rücksicht zu nehmen (siehe S. 68, „Allgemeine Grundsätze zur Strafverfolgung von Jugendlichen").

1.4.3 Zivilrechtliche Ansprüche

Die Verletzung des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts. Neben der strafrechtlichen Verfolgung stehen dem Opfer verschiedene zivilrechtliche Ansprüche zu.

---

[47] Vgl. Fischer, § 185 Rn. 11.
[48] Vgl. Fischer, § 185 Rn. 12.

Die unbefugte Verbreitung intimer Bilder stellt eine schwerwiegende Verletzung des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts dar, das durch Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG verfassungsrechtlich garantiert und zivilrechtlich über § 823 Abs. 1 BGB (als „sonstiges Recht“) geschützt ist.[49] Das Allgemeine Persönlichkeitsrecht hat mehrere Ausprägungen, die im Falle einer unbefugten Verbreitung intimer Bilder verletzt werden können, so insbesondere der Schutz der Privatsphäre, der Schutz des eigenen Bildes sowie der Schutz der informationellen Selbstbestimmung. Aus diesen Schutzkonstellationen erwachsen konkrete Abwehr- und Kompensationsansprüche. Das Opfer kann gerichtlich insbesondere verlangen, dass die weitere Verbreitung unterlassen wird. Dieser Unterlassungsanspruch (§ 1004 Abs. 1 Satz 1 BGB) ist oft das vordringlichste Ziel. Zudem besteht ein Anspruch auf Beseitigung (§ 1004 Abs. 1 Satz 2 BGB), der in der Praxis auf die Löschung der Bilder auf Geräten, in Cloud-Speichern und auf Social-Media-Plattformen abzielt.

Hinsichtlich der zivilrechtlichen Haftung von Minderjährigen gelten andere als die oben skizzierten Grundsätze zur Strafmündigkeit im Strafrecht: Nach § 828 BGB können Minderjährige für zivilrechtliche Schadensersatzansprüche ab Vollendung des siebten Lebensjahres haften, wenn sie die zur Erkenntnis der Verantwortlichkeit erforderliche Einsichtsfähigkeit aufweisen; diese Einsichtsfähigkeit ist für jeden Einzelfall umfassend und gesondert zu prüfen sowie auch und gerade von der individuellen Entwicklung des Kindes abhängig.

Anspruch auf Schmerzensgeld und Schadensersatz. Eine schwerwiegende Verletzung des Persönlichkeitsrechts kann einen Anspruch auf Zahlung von Schmerzensgeld begründen (§ 253 Abs. 2 BGB analog). Die Gerichte erkennen an, dass die psychische Belastung, die soziale Ausgrenzung und die dauerhafte Angst vor dem Wiederauftauchen der Bilder einen immateriellen Schaden darstellen können, der nach § 253 Abs. 2 BGB kompensiert werden kann.[50] Die Höhe des Schmerzensgeldes bemisst sich an der Schwere des Eingriffs, dem Grad des Verschuldens der Täterin beziehungsweise des Täters, der Reichweite der Verbreitung und den nachhaltigen Folgen für das Opfer.[51] In Einzelfällen können vier- bis fünfstellige Beträge erreicht werden. Ein materieller Schadenser-

[49] Vgl. Grüneberg/Sprau, § 823 Rn. 83 ff.
[50] Vgl. OLG Hamm, Urteil vom 20.02.2017 – 3 U 138/15 Rn. 89 ff.
[51] Vgl. OLG Oldenburg, NJW-RR 2007, 1468; Grüneberg/Grüneberg, § 253 Rn. 15 ff.

satzanspruch (§ 252 BGB) kann hinzukommen, wenn dem Opfer nachweisbare finanzielle Nachteile entstehen, etwa durch die Notwendigkeit einer psychotherapeutischen Behandlung.

Vertragliche Ansprüche. Obwohl seltener, sind auch vertragliche Ansprüche denkbar. Wenn die Bilder im Rahmen einer Beziehung ausgetauscht wurden, der die explizite oder konkludente Abrede zugrunde lag, diese Bilder streng vertraulich zu behandeln, kann die spätere Weitergabe eine Verletzung einer vertraglichen oder quasivertraglichen Schutzpflicht darstellen (§ 241 Abs. 2 BGB). Aus dieser Pflichtverletzung können ebenfalls Schadensersatzansprüche (§§ 280 Abs. 1 BGB) erwachsen, die neben den deliktischen Ansprüchen geltend gemacht werden können.

1.4.4 Urheberrechtliche Aspekte

Ein oft übersehener Aspekt ist das Urheberrecht. Fotografien, auch einfache „Selfies“, sind als Lichtbilder nach § 72 UrhG urheberrechtlich geschützt. Urheber ist die Person, die das Bild erstellt hat (sprich der Fotograf oder die Fotografin). Dieses Recht umfasst das ausschließliche Recht, das Werk zu verbreiten (§ 17 UrhG). Leitet eine Person ein Bild weiter, das sie von jemand anderem erhalten hat, verletzt sie damit nicht nur das Persönlichkeitsrecht des Abgebildeten, sondern auch das Urheberrecht des Erstellenden; dieser kann somit ebenfalls auf Unterlassung und Schadensersatz klagen. Hat das Opfer das Bild von sich selbst erstellt (z. B. ein „Nackt-Selfie“), ist es zugleich abgebildete Person und Urheber beziehungsweise Urheberin und kann somit Ansprüche aus beiden Rechtspositionen geltend machen.

1.4.5 Schwierigkeiten bei der Rechtsdurchsetzung durch Anonymität im digitalen Raum

Die bestehenden rechtlichen Regelungen bieten bereits heute eine breite Grundlage, um auf Phänomene wie Fake News, Cyber-Mobbing oder Drohungen in Social Media zu reagieren. Gleichwohl zeigt die Praxis, dass die Durchsetzung dieser Rechte oftmals schwierig ist, insbesondere aufgrund der häufig nicht ohne Weiteres erreichbaren Identifizierung der Täter. Häufig werden nicht das Fehlen rechtlicher Grundlagen, sondern Defizite bei der Rechtsdurchsetzung,

Ermittlungsfähigkeit und Rechtsdurchsetzungsgeschwindigkeit kritisiert. Eine „Verschärfung“ des Straf- oder Zivilrechts allein würde dieses Vollzugsdefizit kaum beheben.

Um eine effektivere Rechtsdurchsetzung zu ermöglichen, wären mehrere Ansatzpunkte denkbar: Ein zentrales Problem ist die Anonymität im digitalen Raum, die es Täterinnen beziehungsweise Tätern erleichtert, sich einer strafrechtlichen oder zivilrechtlichen Verfolgung zu entziehen. Um diese faktische Straffreiheit zu durchbrechen, müssten anonyme Accounts eingeschränkt oder ganz vermieden werden. Hilfreich wären dabei beispielsweise verpflichtende Identitätskontrollen bei der Einrichtung von Nutzerkonten – etwa über Ausweisdokumente oder sichere digitale Identitätsdienste. Dabei ist jedoch zu beachten, dass eine Einschränkung der Anonymität im digitalen Raum rechtlich nicht unumstritten ist. So wird teilweise vertreten, dass einem Verbot der Anonymität im digitalen Raum der Schutzgedanke der DS-GVO (sprich vor allem der Schutz von personenbezogenen Daten) sowie das verfassungsrechtlich verankerte Grundrecht auf informationelle Selbstbestimmung als Ausprägung des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts aus Art. 2 Abs. 1 GG i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG entgegenstehen. Ferner ist festzuhalten, dass die Rechtsprechung des BGH den Schutz der Anonymität im Ausgangspunkt anerkennt und klarstellt, dass dem Internet die anonyme Nutzung grundsätzlich immanent ist (BGH v. 27.01.2022, Az. III ZR 3/21 – Facebook, keine Klarnamenpflicht). Insgesamt gilt es, in diesem Spannungsverhältnis die gegenläufigen Interessenlagen und Grundrechtspositionen im Wege einer umfassenden Gesamtwürdigung angemessen in Ausgleich zu bringen (sogenannte praktische Konkordanz).

Daneben ließen sich interne Melde- und Löschpflichten der Social-Media-Anbieter weiterentwickeln: Kürzere Fristen, standardisierte Verfahren und unabhängige Beschwerdestellen könnten die Entfernung rechtswidriger Inhalte beschleunigen. Auch die technische Moderation ließe sich verbessern, etwa durch den Einsatz von KI-gestützten Erkennungssystemen für Hassrede oder Drohungen, die dann durch menschliche Moderatorinnen und Moderatoren überprüft werden. In diesem Bereich trifft der DSA bereits einschlägige Regelungen (Art. 16ff. DSA).

1.4.6 Gesamtergebnis und Präventionsansatz

Die rechtliche Analyse zeigt ein komplexes Netz aus straf-, zivil- und urheberrechtlichen Regelungen, die den Austausch intimer Bilder unter Minderjährigen

erfassen. Nahezu jede Form des Erstellens, Besitzens und Weiterleitens solcher Inhalte ist rechtlich sanktioniert und birgt erhebliche Risiken für alle Beteiligten – sowohl für die Täterinnen und Täter als auch für die Opfer, deren Rollen sich im Verlauf eines Austauschs auch überschneiden können.

Angesichts der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen, in der digitale Kommunikation eine zentrale Rolle spielt, wird die Antwort auf dieses Problem nicht allein in der strafrechtlichen Repression liegen können. Vielmehr ist ein proaktiver Präventionsansatz von entscheidender Bedeutung. Schulen und Elternhäuser stehen in der Verantwortung, eine umfassende Aufklärung zu leisten. Diese Aufklärung sollte über die bloße Warnung „Tu es nicht" hinausgehen und hierbei Medienkompetenz sowie ein Bewusstsein für die digitalen und emotionalen Konsequenzen vermitteln. Die Aufklärung sollte die rechtlichen Fallstricke verständlich erläutern, aber vor allem die Themen Vertrauen, Einwilligung im sozialen Miteinander und die langfristigen psychischen Folgen für die Opfer von Cybermobbing in den Mittelpunkt stellen. Auf diese Weise können ein verantwortungsvollerer Umgang mit intimen Inhalten im digitalen Raum gefördert und der Schutz von Kindern und Jugendlichen nachhaltig gewährleistet werden. Jenseits dieser erzieherischen Maßnahmen sind indessen auch und insbesondere die zahlreichen technischen Möglichkeiten zur Realisierung des Jugendschutzes in Social Media wahrzunehmen und umzusetzen:

Technische Möglichkeiten zur Umsetzung von Jugendschutz in Social Media

- **Angebotsgestaltung**

  Contentanalyse durch die Diensteanbieter. Der altersbezogenen Klassifizierung von Inhalten durch die Diensteanbieter sind aus technischen Gründen Grenzen gesetzt: So ist allein das Datenvolumen von in Social Media hochgeladenen Inhalten so groß, dass es schwierig ist, mit Klassifizierungsalgorithmen nachzukommen. Noch herausfordernder sind aber inhaltliche Charakteristika von Social-Media-Posts, wie beispielsweise die Mehrdeutigkeit von Inhalten, die Verbindung von Text-Bild-Audio und damit multimodale Vermittlungsformen, die Dynamik von Sprachnormen und Codes und vieles mehr.

Contentklassifikation durch Selbsteinschätzung. Im Bereich der Online-Games und Apps wurde von der International Age Rating Coalition (IARC) eine internationale Klassifizierungsstruktur geschaffen, mit der Anbieter ihre Online-Games und Apps entlang eines Fragebogens selbst klassifizieren können. In Deutschland werden diese Einstufung von der USK übernommen und (beispielsweise bei Beschwerden) überprüft. Ergänzend werden seit 2021 auch Machine-Learning-Verfahren zur Qualitätssicherung eingesetzt. Die so erstellten Altersklassifizierungen werden auch in den entsprechenden Plattformen wie Google Play Store, Microsoft Store, Nintendo eShop und weiteren ausgegeben. In Kombination mit entsprechend aktivierten Parental-Control-Apps sind damit für Kinder nur für das Alter klassifizierte Online-Spiele und Apps zugänglich.

„Kinder"-Versionen von Apps. Plattformen wie YouTube und Instagram bieten eingeschränkte Funktionalitäten für Accounts von Minderjährigen, z. B. eingeschränkte Inhalte und Kommunikationsmöglichkeiten. Bei dem in verschiedenen Apps auch mit leichten Unterschieden in der Umsetzung verfügbaren begleiteten Modus sind zwei Prinzipien umgesetzt: Erstens ist jeder Account von einem oder einer Minderjährigen verbunden mit einem Elternaccount und kann nur so eingerichtet werden. Zweitens sind oftmals die Kontaktmöglichkeiten mit anderen Nutzenden der App eingeschränkt und standardmäßig mit hohen Privatheitsansprüchen vorkonfiguriert.

Deskriptoren für spezifische Risiken und Schutzmechanismen. In der Umsetzung der JuSChG-Novellierung wurden auch in Deutschland Deskriptoren eingeführt, die ergänzend zu den weithin geschätzten Altersfreigaben Hinweise auf die Gründe für die jeweilige Altersfreigabe geben sollen. Bislang noch nicht umgesetzt sind korrespondierend zu den Deskriptoren für Risiken auch Deskriptoren, welche Schutzmechanismen in Angeboten verankert sind. Die Schaffung von mehr Transparenz in diesem Bereich stellt eine zentrale Herausforderung dar, da auf diesem Weg Eltern unterstützt werden können, geeignete Medien für ihre Kinder auszuwählen.

Jugendschutzeinstellungen auf digitalen Endgeräten. Eine weitere Möglichkeit zur Umsetzung des Jugendschutzes liegt in der Schaffung möglichst zentral auf digitalen Endgeräten verfügbarer Einstellungsmöglichkeiten, auf die dann die unterschiedlichen auf dem Gerät installierten Apps zugreifen können. Ob diese auf der Ebene des Betriebssystems liegen oder durch eine

App-Schnittstelle bereitgestellt werden, ist dabei eine Frage der technischen Umsetzung. Durch eine derartige Einstellung könnte ein handelsübliches Smartphone zu einem altersgerecht gestalteten Gerät modifiziert werden. Dieser Lösungsansatz trägt der familiären Praxis Rechnung, dass Kinder oftmals abgelegte Geräte ihrer Eltern erhalten und keine dezidierten Geräte für die Kinder angeschafft werden.

- **Zugangsbeschränkungen**

Jugendgefährdende Inhalte – Altersverifikation derzeit wirkungslos. Gegenwärtig gibt es im § 4 JMStV die Vorgabe, dass „pornografische, indizierte und offensichtlich schwer jugendgefährdende Inhalte“ nur mit einem anerkannten Altersverifikationsystem (AVS) bereitgestellt werden dürfen, wodurch der Zugang effektiv beschränkt werden soll. Prüfungsverfahren sind dabei beispielsweise Post-Ident, Kreditkartendaten etc. In der Praxis sind an den JMStV allerdings nur Anbieter in Deutschland gebunden, weshalb auch für minderjährige Kinder entsprechende Inhalte online zugänglich sind.

Zugangssteuerung zu dezidierten Kinder-Onlineangeboten. Die Nutzung von Angeboten, die sich dezidiert an Minderjährige richten und dabei Daten verarbeiten, bedarf der elterlichen Einwilligung. Hierfür gibt es keine einheitlichen Verfahren und je nach Dienst werden dabei unterschiedliche Methoden genutzt. Bei kommerziellen Angeboten wird dieses in der Regel über einen Abonnementvertrag und einen darüber angelegten Kinder-Account geregelt. Bei nicht-kommerziellen Angeboten, wie dem knipsclub.de des JFF, wird eine schriftliche Einwilligung der Eltern gefordert, um ein Kind zu registrieren. Damit verbunden sind erhebliche Hürden in der Zugänglichkeit von kindgerechten Online-Angeboten, da die Freischaltung eines Kinder-Accounts nicht technisch gestützt durchgeführt werden kann.

Parental Control Apps. Sogenannte Parental Control Apps (PCA) zielen in ihrer Funktionslogik darauf, dass Eltern das Medienhandeln ihrer Kinder im Rahmen der Medienerziehung überwachen und zeitliche und inhaltliche Restriktionen schaffen (Jennewein u. a. 2025). In der Umsetzung eröffnen viele dieser Apps den Eltern auch die Möglichkeit, den Zugriff auf unterschiedliche Dienste zu steuern. So können einerseits bestehende Jugendschutzeinstufungen übernommen werden, so dass ein Kind nur Zugriff auf für das Alter

freigegebene Inhalte hat (siehe „Contentklassifikation durch Selbsteinschätzung“, S. 74). Andererseits können Eltern auch eigenständig den Zugriff auf bestimmte Apps freigeben oder blockieren. Derzeit werden die verfügbaren PCAs nur von einem Bruchteil der Eltern genutzt. Dieses verweist darauf, dass Eltern Kompetenzen entwickeln müssen, um den Sinn und Nutzen solcher Software angemessen einschätzen zu können und diese in ihre Medienerziehung zu integrieren.

Altersverifikationssysteme für Minderjährige. Derzeit werden verstärkt Altersverifikationssysteme entwickelt, die auch von Minderjährigen genutzt werden können. Die unterschiedlichen Systeme beruhen darauf, dass die konkreten Altersangaben an die anfragenden Dienste nicht übergeben werden, sondern allein die Zugriffsgenehmigung oder Absage. Mit diesen Systemen gibt es in Deutschland noch keine Erfahrungen. Zu prüfen bleibt, ob die Systeme auch eine Altersverifikation von unter 16-Jährigen und damit den Zugang zu altersgerecht gestalteten Online-Angeboten ermöglichen:

- **Altersverifikations-App der EU.**[52] In der Europäischen Union ist derzeit ein System im Testbetrieb, das zurückgehend auf den DSA beziehungsweise zu dessen Umsetzung, eine Altersverifikation über eine App ermöglichen soll. Zur Altersverifizierung in der App stehen verschiedene Methoden bereit, etwa der nationale Ausweis, ein Banknachweis oder künftig der Reisepass. Die eigentliche Prüfung erfolgt über gesicherte Schnittstellen wie das EUDI-Portal. Das Besondere ist dabei: Gespeichert wird ausschließlich das Ergebnis der Altersüberprüfung. Online-Dienste erhalten nur den Nachweis, dass Nutzende über 18 Jahre alt sind, ohne weitere personenbezogene Daten. Statt das Alter direkt in den Social-Media-Applikationen abzufragen, ist es auf dem Smartphone hinterlegt. Der Vorteil: Inhalte können somit nicht ohne Konto aufgerufen werden. Will man eine altersbeschränkte Website besuchen, drückt man in der App den Button „Alter prüfen“. Per PIN oder Fingerabdruck bestätigt man dann seine Berechtigung. Beim Zugriff auf altersbeschränkte Inhalte genügt die Freigabe dieses Nachweises – etwa per QR-Code oder direkt auf dem Smartphone. Zusätzlich sorgen Privacy-by-Design und die geplante Integration von Zero-Knowledge-Proofs dafür, dass der Datenschutz gewahrt bleibt und keine

[52] Vgl. https://www.zdfheute.de/politik/ausland/eu-sicherheit-internet-alterscheck-100.html.

Nutzerprofile erstellt werden. Im Gegensatz zu anderen Systemen verspricht die EU-Lösung mehr Privatsphäre. Anbieter erfahren nur, ob jemand alt genug ist – nicht das konkrete Alter oder Geburtsdatum. Das Open-Source-System soll Transparenz gewährleisten und den Wildwuchs bei Ausweisscans und Kreditkarten-Checks beenden. In der Pilotphase sollen die technische Anpassung der App an die nationalen Gegebenheiten, die Einbettung der Altersverifikation auf entsprechenden Plattformen sowie die Nutzbarkeit der App überprüft werden. Hierfür sind auch Nutzertests vorgesehen.

- **Altersverifikationssystem von Google.**[53] Parallel entwickelt Google derzeit ein System zum Altersnachweis. Gestützt auf das Produkt Google Wallet und in Zusammenarbeit mit den Sparkassen entwickelt, wird hier von den Sparkassen ein Berechtigungsnachweis erstellt, der dann im Wallet abgespeichert werden kann. Über eine spezielle API/Schnittstelle kann dann verschiedenen Diensten die Information zur Verfügung gestellt werden, ob das Alter der jeweiligen Nutzerinnen beziehungsweise Nutzer innerhalb der geforderten Altersgruppe liegt.

- **Konzept zur datensparsamen Altersverifikation im Auftrag des Bundesfamilienministeriums.**[54] Gegenüber den anderen erwähnten Systemen soll das vom Fraunhofer-Institut für Sichere Informationstechnologie entwickelte Konzept der Altersidentifikation ohne Anlegen eines Accounts funktionieren und zudem die Prüfung der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Altersgruppen (über 13, über 16, über 18 Jahre) ermöglichen.

1.5 Psychologische Dimensionen von Social Media

Social Media ermöglicht Menschen, sich über das Internet mit anderen Menschen zu vernetzen, Informationen oder Meinungen auszutauschen und Inhalte zu konsumieren. Appel (2023) differenziert drei Angebotssparten von Social Media: soziale Netzwerkseiten (z. B. Facebook), auf denen private und kommerzielle Nutzende individuelle Profile einrichten können, die durch eigene und die Aktivi-

[53] Vgl. https://netzpolitik.org/2025/online-alterskontrollen-google-stellt-zusammenarbeit-mit-sparkassen-vor/.
[54] Vgl. https://cdn.netzpolitik.org/wp-upload/2025/03/2024-12-16-konzeptbeschreibungdatensparsamealtersverifikation.pdf.

täten anderer Nutzender verändert werden und die, gemeinsam mit Werbung und anderen Informationen, über Algorithmen gesteuert mit unterschiedlichen Prioritäten angezeigt werden. Die zweite Angebotssparte sind Social-Media-Videoportale (z. B. TikTok), auf denen private und kommerzielle Nutzende Videos bereitstellen, die wiederum von anderen kommentiert werden können. Und die dritte Angebotssparte sind die Messengerdienste (z. B. WhatsApp), die den Austausch von Text, Bild und bewegten Bildern zwischen Nutzenden und Gruppen von Nutzenden erlauben. Alle drei Angebotstypen sind mit erheblichen psychischen Implikationen für die Nutzerinnen und Nutzer verbunden. Sie beinhalten soziale Interaktionen, das Informationsangebot und die Meinungsbildung, die Identitätsentwicklung, Kognition und Lernen und die mentale Gesundheit.

1.5.1 Soziale Interaktionen und Social Media

Potenziale von Social Media in sozialen Interaktionen. Mit den beiden Formaten „soziale Netzwerkseiten“ und „Messengerdienste“ haben sich die Möglichkeiten für kommunikativen Austausch gegenüber den bisher üblichen Formen deutlich erweitert. Denn sie erlauben Kommunikation ohne nennenswerte Kosten und zwischen beliebig vielen Personen: jeder Mensch kann beliebigen Messengerdiensten beitreten und kann effizient die Anzahl der eigenen Kontaktpersonen sowie die Frequenz sozialen Austausches erhöhen. Alle Personen, die Zugriff auf ein digitales Endgerät haben, können mit einzelnen anderen, aber auch mit Gruppen von Personen kostenfrei kommunizieren. Hinausgehend über die seit den frühen 1980er Jahren bestehende Möglichkeit der Kommunikation über E-Mail, ermöglicht Social Media insbesondere auch den Austausch von Bild- und Tonmaterial. Das Schreiben von Textnachrichten ist auf diese Weise relativ zum Austausch von Fotos, Videos oder Audionachrichten in den Hintergrund getreten. Damit wird kommunikativer Austausch ermöglicht, ohne dass die Personen zur Produktion von Schriftsprache in der Lage sein müssen.

Im Unterschied zur Face-to-face-Kommunikation sind Menschen bei der Nutzung von Social Media nicht mehr an Zeit und Ort gebunden, sondern können auch zeitlich asynchron oder auch dann interagieren, wenn sie sich nicht physikalisch am selben Ort befinden. Auf diese Weise wird die Bildung sozialer Netzwerke und Partizipation insbesondere auch für solche Personen erleichtert, die seltener in Face-to-face-Kontakte eingebunden sind. Ein Beispiel stellt eine WhatsApp-Gruppe dar, in die eine Erzieherin beziehungsweise ein Erzieher (vgl. z. B. Fan/Yost 2019) oder eine Lehrerin beziehungsweise ein Lehrer (vgl. z. B. Kaban 2021)

auch Eltern einbeziehen kann, die schwer für die Teilnahme an einem Elternabend zu gewinnen sind. Solche niedrigschwelligen Kommunikationsformen sind insbesondere von Bedeutung für Menschen, die aufgrund äußerer Umstände nur bedingt Face-to-face miteinander interagieren können, wie das Beispiel von aus der Ukraine geflüchteten Menschen zeigt (vgl. Li u. a. 2023).

Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass Face-to-face-Kommunikation besonders wahrscheinlich zwischen Menschen stattfindet, die gemeinsame Merkmale teilen (z. B. den Wohnort, die Zeitzone; vgl. McPherson/Smith-Lovin/Cook 2001) und die einander ähnlich sind – z. B. bezüglich ihres Alters (vgl. Smith u. a. 2014), ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit und ihres Bildungsniveaus (vgl. Smith 2018), ihres Geschlechts (vgl. z. B. Hannover 2022), ihrer Ethnie (vgl. Krawinkel u. a. 2018), ihrer Erstsprache (vgl. Zander u. a. 2017), ihrer Religionszugehörigkeit (vgl. Leszczensky/Pink 2017) und ihrer politischen Einstellungen (vgl. Cheng u. a. 2024). Dieser sogenannte Homophilie-Effekt, der besagt, dass Menschen vorzugsweise mit anderen interagieren, die ihnen ähnlich sind (vgl. McPherson u. a. 2001), ist dadurch bedingt, dass Menschen ihnen ähnliche andere Menschen schlichtweg wahrscheinlicher treffen (z. B. leben Menschen einer bestimmten Ethnie überwiegend in einer bestimmten Region) und dass Menschen in Interaktionen mit ähnlichen anderen eher erwarten können, ihre eigenen Einstellungen und ihre Identität bestätigt zu finden, als wenn sie mit unähnlichen anderen interagieren. Homophilie führt allerdings dazu, dass negative Einstellungen und Stereotype, die Menschen über soziale Gruppen haben, zu denen sie selbst nicht gehören, begünstigt werden (für das Beispiel Geschlecht vgl. Hannover 2022). Durch Interaktion in Social Media werden Homophilie-Effekte reduziert, da jede Person unabhängig von ihren persönlichen Eigenschaften mit jeder anderen Person interagieren kann. Dadurch können positive Intergruppenbeziehungen und positive Einstellungen über andere Gruppen begünstigt werden (sogenannte Kontakthypothese, vgl. Allport 1954; Le Forestier 2024; Majumdar u. a. 2024). Auf sozialen Netzwerkseiten kann jede beliebige Person ein persönliches Profil anlegen – und kann auf diese Weise Feedback auch von Menschen bekommen, die ihr sehr unähnlich sind, also die z. B. andere politische Einstellungen haben oder einer anderen sozialen Schicht angehören; auch dieses kann positive Intergruppenbeziehungen begünstigen (vgl. z. B. Le Forestier 2024).

Fehlen explizite Hinweise auf Merkmale der Person, so bietet Social Media die Chance einer stärker gleichberechtigten Kommunikation, in der persönliche Merkmale (z. B. Geschlecht, sozialer Status) einen geringeren oder gar keinen Einfluss auf die Wahl der Interaktionspartnerinnen beziehungsweise Interakti-

onspartner oder auf den Kommunikationsverlauf nehmen (vgl. z. B. Dubrovsky/Kiesler/Sethna 1991; Nowak 2003). So kann beispielsweise eine Person, die aufgrund eines Minderheitenstatus (z. B. ein Mensch mit Behinderung) in Face-to-face-Interaktionen Diskriminierungserfahrungen gemacht hat, in Social Media einen vorurteilsfreien Austausch mit anderen haben, weil das negativ stereotypisierte Merkmal für die Kommunikationspartnerinnen beziehungsweise Kommunikationspartner unerkannt weil unsichtbar bleibt.[55]

Durch die Nutzung von Social Media kann auch das Erleben von Zugehörigkeit und sozialer Unterstützung gesteigert werden. So fanden beispielsweise Guo u. a. (2024) in Daten aus PISA 2018, dass die Nutzung von Social Media bei Jugendlichen ihr Erleben von Zugehörigkeit zur Schule stärkte. In einer Metaanalyse über 65 Studien fanden Domahidi u. a. (2018) einen positiven, wenn auch nur kleinen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Nutzung von Social Media und der subjektiven Wahrnehmung eigener sozialer Ressourcen. Dredge und Schreurs (2020) fanden in sechs von sieben Studien zum Zusammenhang zwischen der Nutzung von Social Media und der Wahrnehmung sozialer Ressourcen einen positiven Zusammenhang. Insbesondere bei alten Menschen ist die Nutzung von Social Media mit reduziertem Einsamkeitserleben, verstärktem Erleben sozialer Unterstützung und verstärktem Zugehörigkeitserleben verbunden (vgl. z. B. Lei u. a. 2024; Murari/Shukla/Dulal 2024).

Herausforderungen und Gefahren von Social Media in sozialen Interaktionen: Verdrängung von Offline-Sozialkontakten. Die „Social Displacement"-Hypothese nimmt an, dass die Zeit, die Menschen mit Social Media verbringen, die Zeit reduziert, die sie mit Face-to-face-Interaktionen, insbesondere mit engen Freundinnen beziehungsweise Freunden und Familie, verbringen (vgl. Kraut u. a. 1998). Hinweise auf einen solchen Zusammenhang ergeben sich bei paralleler Betrachtung der Veränderungen in den verwendeten Technologien und dem Freizeitverhalten der Nutzenden. So zeigen Daten aus der „American Time Use

[55] Wenn persönliche Merkmale in Interaktionen auf Social Media unerkannt bleiben, kann allerdings umgekehrt auch nicht der positive Effekt auf Intergruppenbeziehungen erwartet werden, der mit Face-to-face-Kontakten über Gruppen hinweg verbunden wird. Wenn z. B. eine Person nicht weiß, dass das Gegenüber eine andere Hautfarbe hat, so werden positive Interaktionserfahrungen nicht zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen dieser anderen Hautfarbe führen. Allerdings zeigen experimentelle Studien, dass Menschen auch bei der Nutzung von Social Media dann, wenn sie persönliche Merkmale der anderen Person kennen, genauso wie bei der Wahl von Face-to-face-Kontaktpersonen bevorzugt mit ähnlichen anderen interagieren (für das Beispiel Parteienzugehörigkeit vgl. Mosleh/Martel/Rand 2025; Wakefield/Wakefield 2023).

Study“ für die Gruppe der 15- bis 24-Jährigen einen dramatischen Abfall in der täglich mit Freundinnen und Freunden offline verbrachten Zeit seit der Einführung des iPhones im Jahre 2007: während sie in den Jahren 2003 bis 2005 im Mittel noch mehr als zweieinhalb Stunden täglich mit ihren Peers verbracht haben, waren es im Jahre 2019 nur noch gut 40 Minuten (vgl. Kannan/Veazie 2023, S. 6). Andere Autorinnen beziehungsweise Autoren haben die These, dass mit zunehmender mit Social Media verbrachter Zeit weniger Offline-Sozialkontakte gepflegt werden, indirekt geprüft, indem sie Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Social Media und Wohlbefinden untersucht haben: Da Face-to-face-Interaktionen zuverlässigere emotionale und materielle Unterstützung gewährleisten als Online-Kontakte und weil nur in Face-to-Face-Interaktionen soziale und interpersonale Kompetenzen entwickelt werden können, sollte das Wohlbefinden mit der Nutzung von Social Media sinken. Tatsächlich fanden z. B. Jokić/Dedić/Šimon (2024) in einem repräsentativen nationalen Sample aus Kroatien, dass die Zeit, die mit digitalen Medien verbracht wurde, mit Einsamkeit positiv und mit Wohlbefinden negativ assoziiert war, wobei Einsamkeit die Beziehung zwischen mit Medien verbrachter Zeit und Wohlbefinden mediierte.

Die „Social Displacement“-Hypothese (vgl. Kraut u. a. 1998) ist aber auch kritisiert worden: Zwar gibt es Belege für eine zeitlich parallele Zunahme in der Nutzung von Social Media und der Abnahme von Face-to-face-Interaktionen, allerdings ist es nicht einfach, einen kausalen Zusammenhang nachzuweisen. Ebenso gut ist es z. B. vorstellbar, dass die Nutzung von Social Media die Nutzung anderer Medien verdrängt (vgl. Hall/Liu 2022). Allcott u. a. (2020) haben jedoch genau einen solchen kausalen Nachweis erbracht. Mit einem geschickten experimentellen Design veranlassten sie ihre Teilnehmenden, für vier Wochen ihren Facebook-Account zu deaktivieren. Sie fanden, dass die Deaktivierung mit häufigeren Offline-Interaktionen mit Familie und Freundinnen beziehungsweise Freunden einherging. Diese Veränderung können sie aufgrund des experimentellen Designs ursächlich auf die Abschaltung der sozialen Netzwerkseite Facebook zurückführen.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media in sozialen Interaktionen: Phubbing. Die Nutzung von Social Media kann mit einer verminderten Qualität der Kommunikation in Face-to-face-Kontakten einhergehen. Die ständige Verfügbarkeit von Social Media auf dem eigenen Smartphone veranlasst Menschen oft, auch dann, wenn sie mit anderen Menschen Face-to-face zusammen sind, nicht mit diesen, sondern mit ihrem Smartphone zu interagieren. Durch dieses sogenannte Phubbing werden die Qualität der Face-to-face Kommunikation und

die Beziehung zwischen den Beteiligten beeinträchtigt, weil bei den Interaktionspartnerinnen beziehungsweise Interaktionspartnern das Gefühl ausgelöst wird, ausgegrenzt, ignoriert zu werden oder nicht wichtig oder interessant genug zu sein. So fanden beispielsweise Mikić und Klein (2022) in einem Review über 22 Studien, dass Eltern während der Nutzung portabler digitaler Geräte weniger feinfühlig und responsiv auf ihre Kinder reagierten und dass umgekehrt die Kinder während der Zeit, in der die Eltern die Geräte benutzten, negative Affekte und eine reduzierte physiologische Regulation zeigten. Lin u. a. (2025) fanden in ihrer Metaanalyse über 14 Studien, dass elterliches Phubbing depressive Symptomatiken bei ihren jugendlichen Kindern begünstigte.

Nunez und Radtke (2023) führten eine Metaanalyse über 83 Studien durch, in denen Kinder (vier Studien), Jugendliche (22 Studien), junge Erwachsene (22 Studien), Erwachsene (25 Studien) oder Seniorinnen beziehungsweise Senioren (eine Studie) untersucht worden waren. Von einer Ausnahme abgesehen war die Fragestellung aller Studien mit Kindern und Jugendlichen, wie diese Phubbing durch ihre Eltern erleben. Für die erwachsenen Gruppen wurden entweder Phubbing durch Peers, durch die Partnerin beziehungsweise den Partner, durch Familienmitglieder oder durch Arbeitskolleginnen beziehungsweise Arbeitskollegen untersucht.

Es wurden 24 mögliche Konsequenzen erfasst, darunter emotionale (z. B. Angst, Depressivität, Einsamkeit), soziale Konsequenzen (z. B. Gefühl des Ausgeschlossenseins, Interaktionsqualität und Zufriedenheit in der Beziehung zu der Interaktionspartnerin beziehungsweise dem Interaktionspartner, die oder der Phubbing zeigt) und verhaltensbezogene Konsequenzen (z. B. eigenes Phubbing, eigene Smartphoneabhängigkeit) erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass in dem Maße, in dem eine Person von Phubbing betroffen war, sie in allen drei Arten von Konsequenzen Einbußen erlebt hat.

Da die Anzahl der Studien, die mit Kindern oder Seniorinnen beziehungsweise Senioren durchgeführt wurden, nur sehr gering war, sind Vergleiche in Abhängigkeit des Lebensalters und der Art der Beziehung (Phubbing durch Eltern versus andere Personen) nur zwischen Jugendlichen und Erwachsenen möglich. Die Ergebnisse der Subgruppenanalyse zeigen, dass die Assoziation mit Depressivität bei Jugendlichen, die durch ihre Eltern Phubbing erfahren, stärker ausgeprägt war als bei Erwachsenen, die von ihren Partnerinnen beziehungsweise Partnern Phubbing erfahren. Weiter zeigte sich, dass sowohl Eltern-Phubbing als auch Partnerinnen- beziehungsweise Partner-Phubbing mit reduzierter Zu-

friedenheit in der Beziehung assoziiert war, während sich für Phubbing durch Peers kein solcher Zusammenhang zeigte. Anders als von den Autorinnen erwartet, empfanden junge Erwachsene bei Phubbing weniger stark negative Affekte und ein Gefühl von Ausgeschlossensein als Befragte im mittleren Erwachsenenalter. Die Autorinnen erklären dies damit, dass junge Erwachsene stärker mit der Präsenz von Smartphones in sozialen Interaktionssituationen aufgewachsen sind.

Zusammengefasst verweisen die Befunde darauf, dass insbesondere dann, wenn Eltern gegenüber ihren Kindern Phubbing zeigen, deutlich negative Konsequenzen für das emotionale Erleben, für die Beziehungsqualität und für das Verhalten der Kinder zu erwarten sind.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media in sozialen Interaktionen: kollektive Fallen. Bursztyn u. a. (2023) argumentieren, dass Social Media zu einer „kollektiven Falle" werden kann, weil Menschen, die Social Media nicht nutzen, Angst haben müssen, etwas zu verpassen oder sozial ausgeschlossen zu werden (sogenannte „fear of missing out"). Diese Sorge sollte umso stärker sein, je mehr (für die eigene Person relevante) Menschen ein bestimmtes soziales Medium nutzen. So fanden Bursztyn u. a. (2023) beispielsweise, dass unter den von ihnen befragten College-Studierenden, die aktiv Instagram nutzten, 57 Prozent sagten, sie würden lieber in einer Welt ohne Instagram leben. Die Personen, die dies gesagt hatten, wurden dann weitergehend gefragt, warum sie trotzdem Instagram nutzen (offenes Antwortformat, so dass mehrere Gründe angegeben werden konnten). Dabei gaben 79 Prozent der Personen an, sie hätten Angst, etwas zu verpassen oder sozial ausgeschlossen zu sein („fear of missing out"), 21 Prozent gaben den Unterhaltungswert der Plattform als Grund an, zehn Prozent gaben an, dass sie nicht die Selbstkontrolle aufbrächten, die Plattform nicht zu nutzen, 15 Prozent gaben an, auf die Informationen oder Nachrichten auf der Plattform nicht verzichten zu wollen und schließlich sieben Prozent, dass sie Produktivitätsvorteile von der Plattform hätten, z. B. auf ihr geschäftliche Zwecke verfolgten.

In einer Studie mit 1.000 College-Studierenden ermittelten Bursztyn u. a. (2023) den Geldbetrag, von dem die Befragten sagten, sie würden für ihn ihr Konto auf TikTok oder Instagram für vier Wochen deaktivieren, unter der Bedingung, dass die Nutzung dieser Social Media durch andere Studierende ihres Colleges konstant bliebe. In einem zweiten Schritt erfragten die Forschenden, für welchen Geldbetrag die Teilnehmenden ihr Konto für vier Wochen deaktivieren würden,

wenn die anderen Studierenden ihres Colleges ebenfalls gebeten würden, ihre Konten zu deaktivieren. In einem dritten Schritt wurden die Teilnehmenden gefragt, was sie bereit wären, selbst zu zahlen, wenn ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen und sie selbst ihr Konto deaktivieren würden. Die Ergebnisse belegen, dass ein großer Teil der Befragten Social Media weiterhin nutzt, obwohl sie einen negativen Nutzen daraus ziehen. Zum Beispiel gaben die Befragten im Durchschnitt an, für eine Zahlung von 47 US-Dollar ihren Instagram-Account zu deaktivieren, jedoch für 36 Dollar den Account deaktivieren zu wollen, wenn auch ihre Mitstudierenden zur Deaktivierung ihrer Konten aufgefordert werden würden. Gleichzeitig wären die Befragten bereit, zehn Dollar zu zahlen, damit andere, einschließlich sie selbst, Instagram deaktivieren. 48 Prozent der aktiven Instagram-Nutzerinnen und Instagram-Nutzer erfuhren negativen Nutzen aus der Existenz der Produkte: sie hielten es für sie persönlich für optimal, eine soziale Plattform zu nutzen, obwohl sie gleichzeitig präferieren würden, dass es die soziale Plattform gar nicht gäbe. Bursztyn u. a. (2023) schlussfolgern, dass auch dann wenn soziale Netzwerkseiten weit verbreitet sind, dieses nicht bedeuten muss, dass das Produkt für die Nutzenden tatsächlich zu ihrem eigenen Vorteil ist.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media in sozialen Interaktionen: Cybermobbing. Mobbing (synonym: „Bullying“) bezeichnet ein Verhalten, das mit dem Ziel der Schädigung wiederholt und über einen längeren Zeitraum gegenüber einer Person gezeigt wird, die eine weniger machtvolle oder einflussreiche Position hat als die Täter-Person (vgl. Olweus 1994). Cybermobbing (synonym „Cyberbullying“) ist definiert als Mobbing, das in Online-Umgebungen stattfindet (vgl. Evgin/Kiliç/Sümen 2025). Hier werden digitale Technologien genutzt, um absichtsvoll und über einen längeren Zeitraum wiederholt eine Person in Online-Kontexten zu schädigen, zu belästigen oder zu beschämen (z. B. durch herabwürdigende Kommentare; durch Posts, die für die Person peinlich sind oder mit denen man sich über sie lustig macht). (Cyber-)Mobbing hat deutliche negative Folgen für die psychosoziale Gesundheit der Opfer, egal ob es sich um Kinder, Jugendliche oder Erwachsene handelt (für Reviews vgl. z. B. Kwan u. a. 2020; Reed u. a. 2016; Stevens/Nurse/Arief 2021).

Cybermobbing ist schwerer zu entdecken als Mobbing in Offline-Kontexten, bedingt dadurch, dass die Täterinnen und Täter ihre Opfer zeit- und ortsasynchron angreifen können, ohne dabei erkannt zu werden (vgl. Wang/Ngai 2020). Anders als beim Mobbing in Face-to-face-Interaktionen muss die Täterin beziehungsweise der Täter nicht in Körperkraft oder sozialem Status der Opfer-Person überlegen sein und muss sich nicht mit dem Opfer direkt konfrontieren,

so dass auch kein unmittelbares Feedback von ihr erfolgt (vgl. Guo u. a. 2024). Deshalb können sich Cybermobbing-Täterinnen und Täter noch besser psychologisch von den Konsequenzen distanzieren, die ihr Verhalten für das Opfer hat (vgl. Guo u. a. 2024). Mit Social Media hat sich also das Spektrum der Möglichkeiten und das Spektrum der potenziellen Täterinnen beziehungsweise Täter erweitert. Auch können die Folgen von Cybermobbing noch dramatischer für die Opfer sein, da theoretisch unbegrenzt viele Personen von ihrer Demütigung erfahren.

Verschiedene Studien zeigen, dass bestimmte negative Persönlichkeitsmerkmale, nämlich Machiavellismus, Psychopathie, Nazismus und Sadismus, sowohl exzessive Nutzung von Social Media als auch Cybermobbing vorhersagen (vgl. Adinata/Kesumaningsari/Setiasih 2024; Freyth/Batinic/Jonason 2023; Kircaburun/Jonason/Griffiths 2018). Diese Studien legen nahe, dass die häufige Nutzung von Social Media alleine noch nicht Cybermobbing wahrscheinlicher macht, sondern vielmehr Social Media eine Gelegenheitsstruktur bietet, auf der Menschen mit psychopathischen Tendenzen ohne negative Konsequenzen für sie selbst ihrem Bedürfnis folgen können, antisoziales Verhalten zu zeigen.

1.5.2 Informationsangebot und Meinungsbildung durch Social Media

Potenziale von Social Media für Informationsangebot und Meinungsbildung. Mit der niedrigschwelligen Zugänglichkeit und hohen Verfügbarkeit digitaler Medien ist die Wahrscheinlichkeit gestiegen, dass Menschen sich informieren. Dieses ist besonders gut beschrieben für die Suche nach politischen Inhalten. So zeigt z. B. die Shell-Jugendstudie (vgl. Shell Deutschland GmbH 2024) für Deutschland, dass sich mit 51 Prozent der Jugendlichen so viele wie noch nie zuvor über Politik informieren – im Jahre 2019 waren es nur 36 Prozent gewesen. 45 Prozent der Jugendlichen nutzen regelmäßig Online-Medien, um sich über politische Inhalte zu informieren. Dabei nutzen 53 Prozent der Befragten dafür YouTube und 36 Prozent soziale Netzwerkseiten wie TikTok oder Instagram. Zwar genießen auch die traditionellen Massenmedien wie ARD und ZDF (83 Prozent) und überregionale Tageszeitungen (80 Prozent) bei den Jugendlichen hohe Vertrauenserweise, sie werden aber immer seltener genutzt. Gleichzeitig ist eine Zunahme im politischen Engagement zu konstatieren. So gaben 37 Prozent der für die Shell-Jugendstudie 2024 befragten Jugendlichen an, bereit zu sein, sich politisch zu engagieren. Im Jahr 2002 waren es nur 22 Prozent ge-

wesen. Auch war in der 2024 veröffentlichten Studie der klassische Geschlechtsunterschied (Mädchen interessierten sich bisher weniger für Politik als Jungen) nicht mehr sichtbar.

In der Gruppe der Erwachsenen hat die Bedeutung von Social Media bei der Informationssuche und politischen Meinungsbildung ebenfalls zugenommen. So ermittelte für die Gruppe der volljährigen Bundesbürgerinnen und Bundesbürger eine repräsentative Befragung im Dezember 2024 bei 2.501 Personen, welche Quellen sie hauptsächlich nutzen, um sich über die Entwicklungen zur Bundestagswahl 2025 zu informieren (vgl. eco 2024a). Mehrfachantworten waren möglich. Die Ergebnisse zeigten, dass 57,2 Prozent der Befragten traditionelle Medien wie öffentlich-rechtliches Fernsehen oder eine Tages- oder Wochenzeitung nutzten, gefolgt vom Wahl-O-Mat (34,5 Prozent), Social Media (17,9 Prozent), Podcasts und YouTube-Kanälen (15 Prozent), Blogs und Foren (12,5 Prozent) sowie der Teilnahme an politischen Veranstaltungen (10,4 Prozent) („informiere mich nicht aktiv dazu“: 10,9 Prozent). Eine nach Altersgruppen differenzierte Auswertung ergab allerdings, dass in der Gruppe der 18- bis 29-Jährigen Social Media am häufigsten genutzt wird (48,9 Prozent), gefolgt von traditionellen Medien (45,4 Prozent). In allen anderen Altersgruppen lagen die traditionellen Medien vor Social Media (30- bis 39-Jährige: 52,7 Prozent gegenüber 25,5 Prozent; 40- bis 49-Jährige: 50 Prozent gegenüber 26 Prozent; 50- bis 64-Jährige: 56,4 Prozent gegenüber 15 Prozent; über 65-Jährige: 65,1 Prozent gegenüber unter zehn Prozent). Diese Zahlen verweisen darauf, dass Social Media eine zunehmende Bedeutung für die politische Informationssuche und Meinungsbildung zukommt.

Im September 2024 hatte eco, der Verband der Internetwirtschaft e. V. (2024b), in einer repräsentativen Befragung erhoben, wie stark 2.503 volljährigen Bundesbürgerinnen und Bundesbürger glaubten, dass Social Media die politische Meinungsbildung in der deutschen Bevölkerung beeinflussen. 78 Prozent der Befragten sahen den Einfluss als stark oder sehr stark an. Nur 18 Prozent hielten den Einfluss für weniger stark oder nicht vorhanden. Darauf reagiert inzwischen auch die Politik, die zunehmend Social Media nutzt, um potenzielle Wählerinnen und Wähler von ihren Inhalten zu überzeugen. So sollten in einer von Kelm u. a. (2023b) dokumentierten Befragung die Teilnehmenden angeben, wie häufig sie auf sozialen Netzwerkseiten und Messengerdiensten mit politischen Informationen konfrontiert werden. 13 Prozent berichteten, mehrmals täglich auf Facebook und zwölf Prozent, mehrmals täglich auf TikTok mit politischen Informationen konfrontiert zu werden. Nur 20 Prozent sagten, auf Facebook nie und 30 Prozent, auf TikTok nie politischen Informationen zu begegnen.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für Informationsangebot und Meinungsbildung: Hyperpersonalisierung. Ein Unterschied zwischen der Nutzung traditioneller Medien und von Social Media für die Informationssuche besteht darin, dass traditionelle Medien von Nutzenden aktiv gewählt werden: sie wählen einen TV-Sender oder eine Zeitung oder entscheiden, welche Werbung sie rezipieren wollen. Bei der Nutzung von Social Media ist es im Unterschied dazu nicht in der Hand der nutzenden Person, welche Inhalte ihr angeboten werden. Maschinelles Lernen, als ein Teilbereich künstlicher Intelligenz, beschreibt eine Methode, bei der Algorithmen so gestaltet werden, dass sie aus Daten lernen können, also Muster erkennen und Vorhersagen treffen können, ohne explizit programmiert zu werden. Social Media nutzt Algorithmen, um die Daten der beziehungsweise des Nutzenden systematisch zu analysieren und dessen Präferenzen, Einstellungen, Interessen und Verhaltensbereitschaften zu identifizieren. Dazu werden zahlreiche Daten analysiert, z. B. das Aufsuchen von Internetseiten, das Speichern von Beiträgen, das Klickverhalten, die Betätigung von Like-Buttons, das Teilen („sharing“ oder „retweeting“) von Inhalten, die Kommentierung von Inhalten, Internetkäufe, die Verweildauer auf einer Seite (z. B. die Wiedergabedauer eines Videos) oder frühere Interaktionen auf Social Media, unter gleichzeitiger Auswertung von Kontextfaktoren wie Tageszeit oder Standort. Über die Zeit betrachtet stehen zunehmend viele Daten der Nutzenden für Maschinenlernen zur Verfügung, so dass ein zunehmend präzisiertes Bild der Person entsteht und immer stärker auf die Person zugeschnittene Inhalte gezeigt werden können (sogenannte Hyperpersonalisierung). Dabei ist es erstaunlich, wie facettenreich und vorhersagestark die Bilder sind, die mit Hilfe der Analyse von Nutzerdaten durch Maschinenlernen entstehen. So können beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Extraversion) besser aus den Likes, die eine Person auf Social Media setzt, vorhergesagt werden als aus den Einschätzungen enger Freundinnen und Freunde der Person (vgl. Youyou/Kosinski/Stillwell 2015).

Die mit Hyperpersonalisierung verfolgten Ziele sind, treffsicherer die Aufmerksamkeit des Nutzenden zu wecken, Nutzende länger auf den jeweiligen Seiten zu halten, ihre Bindung an die jeweilige Plattform zu erhöhen, und schlussendlich sie auch in ihrem Offline-Verhalten zu beeinflussen (z. B. ein bestimmtes Produkt zu konsumieren, vgl. z. B. Bag u. a. 2022, oder eine bestimmte politische Partei zu wählen). Nutzende können aufgrund von Hyperpersonalisierung stärker beeinflusst werden, als das mit nicht-individualisierten Informationen (wie sie die herkömmlichen Massenmedien anbieten) oder auch mit Hilfe einfacher Personalisierung möglich ist, die auf der Segmentierung von Nutzenden in grobe Kategorien (wie z. B. Altersgruppen, Geschlecht) beruht (vgl. z. B. Groot 2022; Lee/

Kim/Lee 2022; Teepapal 2025). Denn durch Hyperpersonalisierung erhält jede nutzende Person ein einzigartiges, auf sie zugeschnittenes Angebot von Inhalten.

Hyperpersonalisierung stellt aus mehreren Gründen eine Herausforderung und potenzielle Gefahr dar. Zunächst sind Datenschutzbedenken anzusprechen (vgl. Brehm 2022). Während es z. B. bei der Inanspruchnahme einer medizinischen Maßnahme oder bei der Teilnahme an Forschung inzwischen Standard ist, dass Menschen ihre informierte Einwilligung geben müssen, nachdem sie über Vorgehen, Zweck und mögliche Risiken aufgeklärt worden sind, stellen Nutzende von Social Media persönliche Daten zur Verfügung, ohne dass sie ihr Einverständnis geben oder darüber aufgeklärt werden, welche Daten auf welche Weise für Hyperpersonalisierung verwendet werden.

Weiter ist Hyperpersonalisierung ethisch bedenklich, da die Nutzenden selbst die Algorithmen nicht durchschauen können, nach denen ihnen gezielt Inhalte angeboten werden (vgl. z. B. Starks/Reich 2024). Damit ist der Tatbestand der Manipulation im Sinne einer verdeckten und zielgerichteten Beeinflussung erfüllt, durch die die nutzende Person dazu gebracht werden soll, im Sinne des manipulierenden Akteurs zu handeln, ohne dass sie sich selbst über die Einflussnahme bewusst ist. Weil sich die nutzende Person über die Einflussnahme nicht bewusst ist, hat sie nicht die Möglichkeit, sich dieser absichtsvoll entgegenzustellen.

Und schließlich stellt Hyperpersonalisierung die Forschung über die Auswirkungen der Nutzung von Social Media vor große Herausforderungen (vgl. Fadillah 2025). Vor dem Hintergrund, dass die Nutzung für jede einzelne Person eine unterschiedliche Erfahrung bedeutet (da jede Person mit hyperpersonalisierten Inhalten konfrontiert wird), sind die in vorliegenden wissenschaftlichen Studien verwendeten Maße zur Abschätzung der Auswirkungen der Nutzung als zu grob und unpräzise zu werten, z. B. wenn die mentale Gesundheit aus der Nutzungsdauer, der Anzahl der Social-Media-Accounts einer Person oder auch der Rezeption bestimmter Inhaltssparten (z. B. gewalthaltige Inhalte ja oder nein) vorhergesagt werden soll. Dies impliziert, dass möglicherweise die Auswirkungen der Nutzung von Social Media in bisheriger Forschung unterschätzt worden sind: „AI-enhanced algorithms tap into … vulnerabilities by perpetually tailoring content that resonates with users' insecurities and preoccupations. For instance, AI mechanisms track and analyze click patterns, time spent on certain videos, and engagement with specific themes to serve increasingly narrow and emotionally evocative content-amplifying tendencies toward social comparison, body sur-

veillance, and rumination. These mechanisms are not merely passive technologies but function as psychologically active agents that shape user cognition, behavior, and affective states … Despite this, the majority of existing research continues to address screen time or social comparison effects in general terms, without disentangling how AI's algorithmic personalization specifically drives these psychological outcomes." (Fadillah 2025).

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für Informationsangebot und Meinungsbildung: Verarbeitung von Informationen ohne kognitive Elaboration. Neben der hohen Verfügbarkeit von Social Media ist ein weiterer Grund für ihre verstärkte Nutzung für die politische Informationssuche und Meinungsbildung, dass sie im Unterschied zu traditionellen Medien Inhalte in komprimierter Form, visuell ansprechend und auf unterhaltsame Weise präsentieren. Typisch sind Formate, deren Rezeption nur wenige Sekunden in Anspruch nimmt. Traditionelle Medien wie das öffentlich-rechtliche Fernsehen oder überregionale Tageszeitungen bieten vergleichsweise detaillierte Informationen an, deren Rezeption mehr Zeit, stärkere Aufmerksamkeit, mehr Motivation und oft auch mehr Vorwissen erfordert.

Sozialpsychologische Theorien zu der Frage, wie Menschen von (z. B. politischen) Informationen oder Botschaften beeinflusst werden, beschreiben, dass (z. B. politische) Einstellungen keineswegs immer durch die gewissenhafte und abwägende Verarbeitung der inhaltlichen Argumente gebildet werden. Vielmehr beurteilen Menschen oft mit geringem kognitiven Aufwand die Validität einer Botschaft auf der Grundlage oberflächlicher Hinweisreize (z. B. die Beliebtheit oder physische Attraktivität des Kommunikators, positive oder negative Reaktionen anderer Rezipientinnen und Rezipienten) und verändern aufgrund dieser Hinweisreize ihre Einstellung in Richtung der Botschaft oder entgegen der Richtung der Botschaft (vgl. „Heuristic Model of Persuasion", Chaiken/Liberman/Eagly 1989; „Elaboration-Likelihood-Modell", Petty/Cacioppo 1986).

Beispielsweise werden in dem Modell von Petty und Cacioppo (1986) zwei Wege unterschieden, die Menschen beschreiten, wenn sie eine persuasive Botschaft rezipieren: Die sogenannte zentrale Route wird genutzt, wenn eine Person motiviert und fähig ist, sich intensiv mit der Information auseinanderzusetzen (hohe kognitive Elaboration). Ausschlaggebend dafür, welche Einstellung eine Person durch die Rezeption der Information entwickelt, ist hierbei die Qualität und Stärke der präsentierten Argumente. Einstellungen, die über die zentrale Route entstehen, sind relativ stabil und beeinflussen das Verhalten der Person nachhaltig.

Die sogenannte periphere Route wird gewählt, wenn Motivation und/oder Fähigkeit zur intensiven Verarbeitung einer Botschaft gering sind. Statt der Qualität der Argumente beeinflussen hier oberflächliche Hinweisreize (sogenannte periphere Hinweisreize) die Einstellung. Als periphere Hinweisreize wurden z. B. die Attraktivität des Kommunikators (wird der Kommunikator als attraktiv wahrgenommen, passt der Rezipierende seine Einstellung in Richtung der kommunizierten Botschaft an) und emotionale Appelle untersucht, durch die Gefühle wie Freude, Angst oder Mitleid erregt werden. Einstellungen, die über die periphere Route gebildet wurden, sind weniger stabil und leichter veränderbar.

Das „Elaboration-Likelihood-Modell“ (vgl. Petty/Cacioppo 1986) zeigt, dass der Grad der kognitiven Verarbeitung (Elaboration) einer Information die Art der Einstellungsbildung bestimmt und unterstreicht damit die Bedeutung situativer und personaler Faktoren. Als situativer Einflussfaktor ist das Medium zu nennen. Informationen, die über soziale Netzwerkseiten präsentiert werden, machen es wahrscheinlich, dass die periphere Route beschritten wird. Denn eine intensive Auseinandersetzung wird durch die Geschwindigkeit und Kürze der Darbietung der Informationen verunmöglicht. Gleichzeitig bieten sich zahlreiche periphere Hinweisreize an, die genutzt werden können, um bei Rezipierenden eine Einstellungsänderung über die periphere Route zu veranlassen. Dies können Gefühle sein, die durch die Rezeption der Botschaft ausgelöst werden, wenn z. B. Emotionen auslösende Bilder oder Memes eingesetzt werden, aber auch die Anzahl der Argumente (hohe Anzahl begünstigt Anpassung der Einstellung) oder das Darbietungstempo (hohes Tempo begünstigt Anpassung der Einstellung). Weiter erhöhen Zeitdruck und Ablenkung die Wahrscheinlichkeit peripherer Informationsverarbeitung und reduzieren die Wahrscheinlichkeit von Elaboration. Personale Einflussfaktoren auf die Frage, ob eine Information zentral oder peripher verarbeitet wird, sind Merkmale des Rezipierenden. Geringes Vorwissen, geringe Motivation, geringe Relevanz der Botschaft erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die periphere Route genutzt wird.

Zusammengefasst begünstigt die Rezeption politischer Botschaften über Social Media eine periphere Verarbeitung. Dieses kann erklären, warum politische Einstellungen, die über die Rezeption von Social Media gebildet wurden, vergleichsweise wenig stabil sind; wie sich in der immer weniger verlässlichen Prognose von Wahlergebnissen oder auch in deutlichen Verschiebungen in Wahlentscheidungen aufgrund eines vorübergehend starken Einflusses eines Inhalts in Social Media zeigt (wie z. B. die Rede von Heidi Reichinnek, Die Linke, vor dem Deutschen Bundestag am 29.01.2025 [vgl. Reichinnek 2025]).

McGuire (1964) hat in seiner Theorie des Überzeugens herausgearbeitet, dass die Akzeptanz einer Botschaft und damit eine Einstellungsänderung im Sinne einer persuasiven Botschaft voraussetzt, dass die Person die Quelle der Information für glaubwürdig hält. Dabei ist die Glaubwürdigkeit über zwei Dimensionen definiert: a) wird die Quelle für kompetent gehalten, ihr also Expertise zugeschrieben und b) wird sie für vertrauenswürdig gehalten, das heißt, wird sie für ehrlich gehalten und ihr keine Täuschungs- oder Beeinflussungsabsicht unterstellt. Traditionelle Medien erlauben die Identifikation der Quelle und damit auch die Einschätzung ihrer Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit. Auch werden die traditionellen Medien mit dem journalistischen Berufsethos und publizistischen Prinzipien verbunden, die durch „Wahrhaftigkeit in der journalistischen Darstellung, Objektivität durch emotionale Distanz zum jeweiligen Thema/Geschehen, Neutralität bei der Berichterstattung über Konflikte, Sorgfalt bei der Recherche, Achtung der Menschenwürde und des Persönlichkeitsrechts, Vertraulichkeit gegenüber Informanten/Quellen, Trennung von Redaktion und Werbung, Kenntlichmachen von Werbung, Richtigstellung von Falschmeldungen oder unwahren Behauptungen“ (Deutsche Journalistenakademie 2025) gekennzeichnet sind. Entsprechend attestierten beispielsweise die in der Shell-Studie (vgl. Shell Deutschland GmbH 2024) befragten Jugendlichen und die von Kelm u. a. (2023) befragten Erwachsenen dem öffentlich-rechtlichen Fernsehen und überregionalen Tageszeitungen eine hohe Vertrauenswürdigkeit.

Bei der Rezeption politischer Information in Social Media ist es hingegen oft gar nicht möglich, eine Quelle zu identifizieren und damit ihre Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit zu beurteilen. Dadurch eröffnen sich mehr Möglichkeiten zur Manipulation: Durch die gezielte Steuerung peripherer Hinweisreize (vgl. Petty/Cacioppo 1986) können positive Gefühle ausgelöst werden, um die Akzeptanz einer Botschaft zu erhöhen oder auch gezielt negative Gefühle ausgelöst werden, um negative Einstellungen gegenüber Menschen zu provozieren, die (angeblich) andere Meinungen haben. Likes oder zustimmende Kommentare anderer Nutzerinnen beziehungsweise Nutzer, Empfehlungen von Influencerinnen beziehungsweise Influencern oder große Zahlen an Followerinnen beziehungsweise Followern können ebenfalls als periphere Hinweise (vgl. Petty/Cacioppo 1986) gewertet werden, die die (scheinbare) Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit der Quelle belegen. Denn Menschen nutzen in Situationen, in denen sie keine objektiven Beurteilungskriterien zur Verfügung haben, das Verhalten anderer als Orientierung, in der Annahme dass die Mehrheit der Menschen nicht falsch liegt oder sich unangemessen verhalten kann (sogenannter sozialer Beweis, vgl. Cialdini 1993). Dieses bedeutet, bei der Rezeption einer Information in Social Media sind

Kompetenz und Vertrauenswürdigkeit der Quelle oder des Kommunikators weniger bedeutsam (oder gar irrelevant) für die Frage, ob die Botschaft akzeptiert und die eigene Einstellung in Richtung der Botschaft verändert wird, als dieses bei der Rezeption einer Botschaft in traditionellen Medien der Fall ist.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für Informationsangebot und Meinungsbildung: Extremisierung von Einstellungen, politischer Ärger. Menschen präferieren Botschaften, die mit ihren eigenen Einstellungen kompatibel sind (vgl. Überblick: Eagly/Chaiken 1993). Dieses zeigt sich darin, dass Nutzende in Social Media vorzugsweise einstellungskonsistente Informationen und Kontakte auswählen (sogenannte filter bubbles/Filter-Blasen). Diesen Sachverhalt machen sich aber auch die Betreiber sozialer Netzwerkseiten zunutze: Um Nutzungshäufigkeit und -dauer zu erhöhen, werden Algorithmen gezielt so eingestellt, dass besonders wahrscheinlich Informationen gezeigt werden, die mit den Einstellungen kompatibel sind, die die Betreiber des Portals auf der Grundlage des bisherigen Nutzungsverhaltens der Person ermittelt haben.

Santos/Lelkes/Levin (2021) verweisen darauf, dass, während Menschen in Offline-Kontexten selbst entscheiden, zu wem sie soziale Beziehungen eingehen, in Social Media auch die Beziehungen zu anderen Nutzenden oft über Algorithmen gesteuert werden, die bestimmte Kontaktpersonen empfehlen (z. B. „People you may know"- oder „Whom to follow"-Empfehlungen). Dabei werden von den Algorithmen nicht nur Meinungsähnlichkeiten für die Vernetzungsempfehlungen genutzt, sondern auch strukturelle Ähnlichkeiten im Netzwerk (wie z. B. viele Influencerinnen beziehungsweise Influencer, denen beide Personen folgen).

Im Ergebnis werden Menschen in Social Media überwiegend mit Inhalten konfrontiert, die mit ihren Einstellungen kompatibel sind. Auch werden aufgrund persönlicher Wahlen und aufgrund der Algorithmen soziale Netzwerke von Nutzenden geschaffen, die ähnlich denken. Dieses begünstigt die Extremisierung, Radikalisierung oder Polarisierung von Meinungen (vgl. z. B. Baumann u. a. 2020; Xing u. a. 2024), politischen Ärger sowie feindselige Gefühle gegenüber und Vermeidung von Kontakten mit Andersdenkenden (vgl. z. B. Brundidge/Garrett 2024; Overgaard 2024; Santos/Lelkes/Levin 2021; Wakefield/Wakefield 2023). Im Extremfall können sogenannte Echokammern („echo chambers") entstehen. Sie beschreiben Online-Gruppierungen von Personen mit übereinstimmenden Einstellungen, die häufig radikal sind und von den in der Gesellschaft breit geteilten Einstellungen deutlich abweichen. In Echokammern kommunizieren die Gleichgesinnten bevorzugt untereinander und blenden anderslautende

Meinungen systematisch aus. Die Beteiligten bieten sich wechselseitige Echos für ihre Einstellungen und bestätigen und radikalisieren ihre Einstellungen auf diese Weise (vgl. Bruns 2019).

Mit einer Extremisierung politischer Einstellungen geht häufig auch verstärkter politischer Ärger einher. Cheng u. a. 2024 analysierten Befragungsdaten, die bei über 500 repräsentativ nach Bildung, Geschlecht und Einkommen ausgewählten US-Amerikanerinnen beziehungsweise Amerikanern zu zwei Zeitpunkten (Juni und Oktober 2019) erhoben worden waren und fanden, dass die Häufigkeit, mit der die Befragten Social Media als Quelle für politische Nachrichten nutzten, zwar nicht vorhersagte, wie stark sie sich über die Politik ärgerten. Wohl aber sagte das Ausmaß, indem sie angaben, selektiv solche politischen Nachrichten zu verfolgen und mit anderen Nutzenden auszutauschen, die ihren eigenen politischen Einstellungen entsprechen, politischen Ärger vorher. Genauer zeigte sich, dass Personen, die sich nur in ihrer eigenen politischen Filter-Blase im Netz bewegten, mit zunehmender Nutzung von Social Media stärkeren politischen Ärger angaben, wohingegen diejenigen, die nicht nur innerhalb der eigenen politischen Blase Informationen suchten und sich austauschten, mit zunehmender Nutzung von Social Media sogar weniger politischen Ärger berichteten. In ihrer experimentellen Studie, in der sie Teilnehmende veranlasst hatten, ihren Facebook-Account für vier Wochen zu deaktivieren, fanden Allcott u. a. (2020) eine durch die Nichtnutzung des Accounts verursachte Abnahme in politischer Polarisierung.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für Informationsangebot und Meinungsbildung: moralische Empörung. Menschen rezipieren und teilen besonders wahrscheinlich solche Informationen, die eine Mischung von Ärger und Ekel auslösen, die wiederum durch die Wahrnehmung moralischer Verfehlungen entsteht, sogenannte moralische Empörung. Mit dem Ziel möglichst hoher Nutzungs- und Verbreitungsquoten können also Betreiber sozialer Netzwerkseiten Algorithmen absichtsvoll so einstellen, dass vorzugsweise Fehlinformationen oder Quellen geringer Qualität gezeigt werden, da diese mit höherer Wahrscheinlichkeit Empörung auslösen als vertrauenswürdige und hochwertige Quellen. Dieses wird durch eine Studie von McLoughlin u. a. (2024) belegt. Die Autorinnen und Autoren testeten die Hypothesen, dass a) Fehlinformationen und Quellen geringer Qualität mehr Ärger und Empörung auslösen als glaubwürdige Quellen, dass b) Ärger und Empörung die Verbreitung von Fehlinformationen begünstigen und dass c) Ärger und Empörung das nichtepistemische Motiv verstärken, Fehlinformation zu verbreiten. Sie klassifizierten auf Facebook und X (ehemals Twitter) gezeigte Inhalte als Fehlinformation oder als glaubwür-

dige Information und danach, ob die Quelle eine geringe versus hohe Qualität hatte. Dann analysierten sie zunächst für die Facebook-Inhalte alle auf diese hin betätigten Tweet-Antworten danach, ob sie Ärger ausdrückten oder nicht. Die Ergebnisse zeigten, dass Fehlinformationen und Quellen mit geringer Qualität mehr Ärgerreaktionen in Tweet-Antworten auslösten als glaubwürdige Informationen beziehungsweise hochwertige Quellen. Auch provozierten Fehlinformationen mehr Ärgerreaktionen als alle anderen Arten erfasster Emotionen („love", „happy", „sad" oder „wow"). Nun wurden alle Tweet-Antworten analysiert, die auf die auf X (ehemals Twitter) gezeigten Inhalte hin erfolgt waren. Sie wurden danach klassifiziert, ob sie Empörung ausdrückten oder nicht. Es zeigte sich wiederum, dass Fehlinformationen und Quellen mit geringer Qualität mehr Empörung auslösten (und zwar mehr Empörung als alle anderen Arten erfasster negativer Emotionen) als glaubwürdige Informationen beziehungsweise Quellen mit hoher Qualität. Während Empörung systematisch mit abnehmender Qualität der Quelle zunahm, gab es keinen systematischen Zusammenhang zwischen Quellenqualität und anderen Arten negativer Emotionen. Zusammengefasst belegen diese Befunde die erste Hypothese (Hypothese a) von McLoughlin u. a. (2024), nach der Fehlinformationen und Quellen geringer Qualität mehr Ärger und Empörung auslösen als glaubwürdige Informationen und hochwertige Quellen.

Für die Prüfung ihrer Hypothese b analysierten McLoughlin u. a. (2024) für auf Facebook gezeigte Inhalte den Zusammenhang zwischen der Anzahl von Ärger-Tweets und der Anzahl der Shares für Links (also wie häufig der Link zu dem Inhalt mit anderen Nutzenden geteilt wurde) und für auf X (ehemals Twitter) gezeigte Inhalte den Zusammenhang zwischen der Anzahl von Empörungs-Tweets und der Anzahl der Shares. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass Inhalte wahrscheinlicher mit anderen geteilt wurden, wenn sie Ärger beziehungsweise Empörung ausgelöst hatten.

Schließlich hatten MgLoughlin u. a. (2024) in ihrer Hypothese c angenommen, dass Menschen Fehlinformationen verbreiten, um ihre nichtepistemischen Motive zu veranschaulichen. Hohe epistemische Werte bedeuten, dass die Person Erkenntnis und Wahrheitsfindung für wichtig hält, nichtepistemische Werte besagen hingegen, dass die Person z. B. Moral, Sozialität oder bestimmte politische Überzeugungen für wichtig hält. McLoughlin u. a. interpretierten das Teilen von Links, ohne dass der dazugehörige Inhalt überhaupt gelesen wurde, als Ausdruck nichtepistemischer Motive (im Unterschied zu epistemischen Motiven): Durch das Teilen kann die Person gegenüber anderen ihren Ärger oder ihre Empörung und damit die eigene hohe Moral anzeigen. Sie fanden, dass Ärger-

Tweets in Reaktion auf in Facebook gezeigte Inhalte hin (für Nachrichten auf X [ehemals Twitter] nicht untersucht) häufigeres Teilen ohne Lesen vorhersagten, und zwar in besonders starkem Maße, wenn es sich um Fehlinformationen oder qualitativ minderwertige Quellen handelte. Ähnliche Zusammenhänge wurden allerdings auch für alle anderen Arten von (negativen und positiven) Emotionen beobachtet.

McLoughlin u. a. (2024) schlussfolgern, dass Inhalte und Posts auf Social Media, die Ärger oder Empörung auslösen oder ausdrücken, besonders wahrscheinlich von anderen Nutzenden geliked und geteilt werden, so dass Nutzende durch Verstärkungslernen (vgl. Skinner 1938) dazu veranlasst werden, solche Posts zu schreiben und die Ranking-Algorithmen lernen, solche Inhalte und Posts besonders häufig und prioritär zu zeigen. Weiter schlussfolgern die Autorinnen und Autoren, dass der Ausdruck von Ärger und Empörung der Darstellung eigener nichtepistemischer Werte (z. B. die eigene Moral) oder politischer Einstellungen dient, die von der Akkuratheit des geteilten oder gelikten Inhalts unabhängig sind. Sie schlussfolgern, dass Fakten-Checker oder Akkuratheits-Prompts diesen Tendenzen kaum entgegenwirken können, da sie von der falschen Vorannahme ausgehen, dass Nutzende epistemische Motive verfolgen, also akkurate und wahrheitsgetreue Inhalte teilen wollen.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für Informationsangebot und Meinungsbildung: Hasskommunikation. Dass Informationen und Tweets, die negative Emotionen auslösen, besondere Aufmerksamkeit erfahren, kann auch zu einer Erklärung beitragen, warum Social Media Hasskommunikation befördert. Online-Hass oder Cyber-Hass ist definiert als die Verwendung aggressiver, diffamierender oder gewalttätiger Sprache in Social Media in Bezug auf spezifische Gruppen von Menschen, die ein bestimmtes Merkmal teilen, z. B. Geschlecht, Ethnie, Religion, sexuelle Orientierung, politische Orientierung oder Nationalität. Online-Hass basiert auf ideologischen Überzeugungen und auf asymmetrischer Macht, die es den Täterinnen beziehungsweise Tätern ermöglichen, die Opfergruppe wiederholt und für die Opfer unkontrollierbar über digitale Medien zu verleumden, zu provozieren, Gerüchte oder Verschwörungstheorien über sie zu verbreiten und zu Gewalt gegen sie aufzurufen (vgl. Castaño-Pulgarín u. a. 2021). Walther (2023) vermutet, dass Online-Hass vor allem dadurch motiviert ist, dass die Täterinnen beziehungsweise Täter Aufmerksamkeit und Verstärkung von ähnlich denkenden anderen Nutzenden bekommen, die ebenfalls Hassnachrichten verbreiten – und wenn überhaupt erst an zweiter Stelle dadurch, die Opfergruppe zu schädigen.

Als Opfer eignen sich in besonderer Weise Personen des öffentlichen Lebens, da diese weithin bekannt sind, so dass Täterinnen beziehungsweise Täter sie für das Teilen und wechselseitige Verstärken von Hassnachrichten nutzen können. Bauschke und Jäckle (2023) befragten Bürgermeisterinnen beziehungsweise Bürgermeister aus Baden-Württemberg und fanden, dass 53,9 Prozent von ihnen mindestens schon einmal in Social Media auf ihre Person gerichtete Beleidigungen und Feindseligkeiten erfahren haben. Während mehr als die Hälfte dieser Personen (56,7 Prozent) die Nachricht ignorierten, antworteten ein Drittel (29,8 Prozent) auf sie, 5,4 Prozent blockierten den Sender der Nachricht und 8,2 Prozent erstatteten Strafanzeige. Die psychosozialen Folgen für die Befragten wurden in dieser Studie nicht ermittelt. Dennoch passt zu diesen Studienergebnissen die Beobachtung, dass Menschen, die zu Gruppen gehören, die besonders häufig in Hasskommunikation angegriffen werden, sich aus öffentlichen Ämtern zurückziehen.

In einem Review und einer Metaanalyse über 55 Studien, die die Auswirkungen von Hasskommunikation untersuchten, fanden Madriaza u. a. (2025) das Folgende (Es wurde nicht differenziert danach, ob die untersuchten Personen Mitglieder der Opfergruppe waren, auf die sich die Hasskommunikation bezog): Exposition zu Hassnachrichten begünstigte negative Einstellungen und Stereotype und verhinderte positive Einstellungen gegenüber der jeweiligen Opfergruppe. Die Exposition mit Hasskommunikation führte jedoch nicht zu einer verstärkten Zustimmung zu den Hassinhalten oder politischer Gewalt. Die Exposition reduzierte das Vertrauen zwischen der von der Hasskommunikation betroffenen Opfergruppe und der Majoritätsgruppe. Es ergaben sich Assoziationen zwischen der Exposition zu Hasskommunikation und zu Offline-Gewaltverhalten und zur Häufigkeit eigener Hass-Online-Kommentare. Es ergaben sich keine Hinweise, dass Exposition zu Hasskommunikation bei den Opfergruppen Widerstand auslöste, also z. B. die Absicht stärkte, der Hasskommunikation argumentativ zu begegnen. Die Exposition zu Hasskommunikation ging außerdem mit depressiven Symptomen und reduzierter Lebenszufriedenheit ein.

1.5.3 Identitätsentwicklung und Social Media

Potenziale von Social Media für die Identitätsentwicklung. Identität meint das Ergebnis der aktiven Erarbeitung einer Vorstellung davon, wer man selbst ist und welche Merkmale besonders bedeutsam für die Definition der eigenen Person sind (vgl. Überblick: Hannover/Greve 2018). Im Jugendalter, also der Lebens-

phase, in der Social Media besonders häufig genutzt wird (vgl. z. B. Shell Deutschland GmbH 2024), werden Fragen danach, wer oder wie man selbst ist, wer man gerne sein möchte und wer man voraussichtlich sein wird, besonders drängend und auch explizit zum Gegenstand eigener Gedanken (vgl. Überblick: Hannover/Wolter/Zander 2018). Nach Marcia (1966, 1994) erreichen Menschen verschiedene Qualitäten von Identität. Entscheidend ist dabei, wie stark sie sich aktiv mit Fragen ihrer Identität auseinandersetzen (sogenannte Exploration) und ob sie dabei Identitäten finden, denen sie sich selbst verpflichten wollen und können (sogenanntes Commitment). Mit der besten psychosozialen Anpassung verbunden sind sogenannte erarbeitete Identitäten, die durch hohe Exploration und hohes Commitment charakterisiert sind – sie werden von sogenannten übernommenen Identitäten (geringe Exploration, hohes Commitment), diffusen Identitäten (geringe Exploration, geringes Commitment) und kritischen Identitäten (hohe Exploration, geringes Commitment) abgegrenzt (vgl. Marcia 1966). Erarbeitete Identitäten sind dadurch charakterisiert, dass die Person ausgiebig erkundet, welche Identitäts-Optionen sie hat und sich dann einer der explorierten Identitäten verpflichten kann, von der sie weiß, welche positiven und negativen Implikationen mit ihr verbunden sind und in Bezug auf die sie Handlungen zeigt, die der Herstellung und Aufrechterhaltung der Identität dienen. Ein Beispiel ist eine erarbeitete berufliche Identität, zu der die Person gekommen ist, nachdem sie verschiedene berufliche Optionen exploriert und dabei eine Identität gefunden hat, von der sie stark überzeugt ist. Identitäten werden in verschiedensten Inhaltsdomänen erarbeitet, z. B. auch in Bezug auf religiöse oder politische Überzeugungen, sexuelle Orientierung oder Geschlechterrollen (vgl. für einen Überblick: Hannover/Zander/Kreutzmann 2022).

Social Media bietet Nutzenden neue Möglichkeiten, eigene Identitäten zu explorieren (z. B. Posten von Selfies, WhatsApp-Statusmeldungen, Instagram-Stories), z. B. mögliche Zukunfts-Selbste (sogenannte possible selves) oder auch mehrere Selbste (sogenannte multiple selves) online zu zeigen (vgl. Mann/Blumberg 2022). Denn im Vergleich zur Face-to-face-Kommunikation erlauben Interaktionen auf Social Media dem Individuum in stärkerem Maße, die Wirkung auf andere zu beeinflussen und abzuschätzen. Dieses ist durch vier Faktoren bedingt (vgl. Walther 1996): Die Person hat durch das Wählen und Editieren von Inhalten die Kontrolle darüber, nur erwünschte Aspekte ihres Selbst zu zeigen; Kommunikation in Social Media passiert nicht in Echtzeit, sondern die Person hat Kontrolle darüber, wann sie eine Information abschicken oder hochladen will; die räumliche Trennung der Interaktionspartnerinnen beziehungsweise Interaktionspartner bedeutet, dass unerwünschte Aspekte des Selbst nicht gezeigt werden

müssen und schließlich ist die Person weniger kognitiv belastet, da sie viel weniger Information (gleichzeitig) verarbeiten muss als in einer Face-to-face-Interaktion und somit ihre Aufmerksamkeit vollständig auf die optimale Präsentation der eigenen Person konzentrieren kann.

Wenn Menschen auf Social Media verschiedene Identitäten ausprobieren, dann präsentieren sie dabei typischerweise ihr ideales (statt ihr aktuelles) Selbst, um bei anderen Nutzenden positive Reaktionen auszulösen (z. B. eine große Zahl von Freundinnen beziehungsweise Freunden präsentieren, das eigene Profil sorgfältig designen; vgl. Lee/Jang 2019; Pounders/Kowalczyk/Stowers 2016). In dem Maße, wie Menschen sich als selbstwirksam bei dem Management des Eindrucks (sogenanntes impression management; vgl. Goffman 1959; Schlenker 1980) erleben, den sie in Social Media auf andere machen, haben sie mehr Freundinnen beziehungsweise Freunde in Social Media (vgl. Krämer/Winter 2008). Auch können durch idealisierte Selbstpräsentationen positive Reaktionen bei anderen ausgelöst werden, die das Selbstwerterleben stärken (vgl. Burrow/Rainone 2017; Meeus/Beullens/Eggermont 2019). Dem Hyperpersonal-Model von Walther (2007) folgend führen positive Selbstpräsentationen auch zu intensiveren und affektiv positiveren Beziehungen zu denjenigen Personen, die auf sie positiv reagieren. Bei diesen Personen wurde erfolgreich der Eindruck erzeugt, die Person sei tatsächlich die idealisierte Person. Das positive Feedback, das andere der Person – in Reaktion auf diese idealisierte Person – geben, führt letztlich bei der sich darstellenden Person zu einer Bekräftigung der positiven Merkmale und zu einer intensiveren Beziehung zwischen den Beteiligten (vgl. Tong/Walther 2015). Das Hyperpersonal-Model (vgl. Walther 2007) wurde allerdings zu einer Zeit entwickelt, in der computervermittelte Kommunikation auf den Austausch von Textnachrichten beschränkt war – die heutigen sozialen Netzwerkseiten ermöglichen vor allem auch den Austausch von Bildmaterial, wobei auch hier weiterhin die von Walther beschriebenen Möglichkeiten der Kontrolle und des Eindrucksbildungsmanagements gegeben sind (vgl. Walther/Whitty 2021).

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für die Identitätsentwicklung: Abhängigkeit von der Online-Bewertung anderer. Nutzende von Social Media bekommen zu ihren Selbstpräsentationen Rückmeldungen, die sich wiederum auf ihr Selbstbild auswirken können (vgl. für einen Überblick Pérez-Torres 2024). Zwar können Likes und zustimmende Kommentare anderer Nutzender selbstwertsteigernd wirken (vgl. z. B. Burrow/Rainone 2917; Meeus/Beullens/Eggermont 2019), gleichzeitig ist die konstante und auch für andere sichtbare Bewertung der eigenen Person durch andere aber mit digitalem Stress und nega-

tiven psychosozialen Folgen verbunden (sogenannte approval anxiety; Meta-analyse vgl. Khetawat/Steele 2023) und kann dazu führen, dass Nutzende von Social Media ihren Selbstwert zunehmend von der positiven Bewertung durch andere abhängig machen. Meeus/Beullens/Eggermont (2019) fanden in einer Stichprobe von fast 900 Schülerinnen und Schüler im Alter von 9 bis 14 Jahren aus Belgien, dass mit zunehmender Häufigkeit von Selbstpräsentationsaktivitäten (z. B. Selfies oder Status-Updates posten) sowohl die subjektive Online-Popularität (z. B. „I receive a lot of likes if I post something") als auch das Bedürfnis nach Online-Popularität (z. B. „It is important that people think I am popular") zunahmen. Weiter zeigte sich, dass Online-Popularität das Bedürfnis nach Online-Popularität verstärkte. Während Online-Popularität den Selbstwert der Kinder positiv vorhersagte, hatte das Bedürfnis nach Online-Popularität einen negativen Effekt auf ihren Selbstwert. Andere Studien zeigen, dass Eindrucksmanagement (vgl. Goffman 1959; Schlenker 1980) in Social Media besonders stark von Menschen mit hoher sozialer Ängstlichkeit (vgl. Lee/Jang 2019), mit geringem Selbstwert oder niedrigem sozialen Status (vgl. Diefenbach/Anders 2022) betrieben wird, also von Personen, die in besonderem Maße von der Zustimmung durch andere abhängig sind. Auch können falsche Selbstpräsentationen (z. B. das Erfinden von Profilen, nicht wahrheitsgemäße Status-Updates) mit Angst assoziiert sein (vgl. Wright/White/Obst 2018).

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für die Identitätsentwicklung: soziales Vergleichen und Neid. Die Auseinandersetzung mit den Selbstpräsentationen anderer Personen auf sozialen Netzwerkseiten begünstigt soziales Vergleichen, mit negativen Folgen für das Selbstbild und Wohlbefinden der Nutzenden (Reviews: vgl. Carraturo u. a. 2023; Meier/Johnson 2022). In seiner Theorie sozialen Vergleichens hat Festinger (1954) beschrieben, dass Menschen danach streben, ihre eigenen Fähigkeiten und die Angemessenheit eigener Meinungen durch soziales Vergleichen mit den Fähigkeiten und Meinungen anderer Menschen einzuschätzen. Weil Menschen in Social Media sich typischerweise in idealisierter Weise selbst präsentieren und diese idealisierten Selbstbilder von den anderen Nutzenden als real wahrgenommen werden, bedeutet soziales Vergleichen meistens für die nutzende Person, dass sie sich aufwärtsgerichtet vergleicht, das heißt mit Menschen, die ihr in ihrem sozialen Status (z. B. hinsichtlich physischer Attraktivität, Besitztümern, Interessantheit der Freizeitaktivitäten, Beliebtheit bei anderen) überlegen sind, was Gefühle von Neid auslösen und den eigenen Selbstwert beeinträchtigen kann (vgl. z. B. Ng/Lin/Lee 2023). Wenn also beispielsweise eine Person auf einer sozialen Netzwerkseite sieht, dass eine andere Person innerhalb eines Jahres Reisen nach St. Moritz, nach

New York, auf die Fidji-Inseln und nach Bali unternommen hat, so kann das Gefühl entstehen, dass sie selbst eigentlich auch Anspruch darauf hätte, so viele interessante Reisen zu machen, verbunden mit Neid, Selbstwerteinbußen (ausgelöst durch die Sorge, dass etwas an der eigenen Person nicht gut genug sein könnte, was diese Benachteiligung erklären würde) und Depression (vgl. z. B. Dai/Yu/Chen 2024; Liu/Ma 2020; Meythaler u. a. 2025; Tandoc/Goh 2023). Solche aufwärtsgerichteten Vergleiche werden auf Social Media dabei insbesondere von Menschen vorgenommen, die eine geringe Lebensqualität, geringe soziale Unterstützung und eine starke Abhängigkeit von Social Media berichten (vgl. Gomez u. a. 2022).

Ein wichtiges Postulat der Theorie sozialen Vergleichens (vgl. Festinger 1954) ist, dass Menschen, um zu einer angemessenen Einschätzung eigener Fähigkeiten und Meinungen zu kommen, sich vorzugsweise mit ähnlichen anderen vergleichen (also z. B. die eigene sportliche Leistung mit Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts). Auf sozialen Netzwerkseiten gestalten nun sogenannte Influencer auf ganz gezielte Weise ihre Selbstpräsentationen auf eine Weise, als seien sie „das Mädchen von nebenan" – das heißt, sie präsentieren sich, als seien sie Privatpersonen, die anderen Nutzenden ähnlich sind und damit von diesen als ein relevanter Vergleichsstandard wahrgenommen werden (vgl. z. B. Chae 2018) – obwohl eigentlich hinter ihren Selbstpräsentationen oft ganze Teams von Produzenten (Fotographen, Visagisten) stehen (vgl. Stein u. a. 2023, S. 99). Besonders problematisch für das Online-Verhalten der Nutzerinnen und Nutzer ist es, wenn bei ihnen durch soziales Aufwärtsvergleichen bösartiger Neid ausgelöst wird: Wu und Srite (2021) differenzieren zwischen gutartigem und bösartigem Neid, die beide mit depressiven Gefühlen und Selbstwerteinbußen einhergehen, sich aber darin unterscheiden, dass gutartiger Neid mit Gefühlen wie Bewunderung und dem Bestreben verbunden ist, es der Vergleichsperson gleichzutun (vgl. z. B. Noon/Meier 2019), bösartiger Neid hingegen mit der Tendenz, die beneidete Person abzuwerten, z. B. durch negative Bewertungen oder Cybermobbing in Social Media (vgl. Fox/Coupland/Hart 2024; Villanueva-Moya u. a. 2023).

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für die Identitätsentwicklung: Körperselbstbild. Besonders gut untersucht sind die Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Social Media und einem Teilaspekt der Identität der Nutzenden, ihrem Körperselbstbild. Social Media transportiert eine deutliche Botschaft, dass Aussehen und im Besonderen auch bestimmte Körperformen von großer Wichtigkeit sind und entsprechende Normen zu befolgen sind. Sie kombinieren diese Botschaften mit dem Einfluss von Peers, mit denen die be-

ziehungsweise der Nutzende in Social Media verbunden ist, die diese Normen verstärken können, indem sie der Person positives oder negatives Feedback zu ihrer körperlichen Erscheinung geben (vgl. Boniel-Nissim u. a. 2024a). Die auf Social Media transportierten Körperideale werden für die Nutzenden zu persönlichen Standards für die Selbstbewertung und eine relevante Dimension für den sozialen Vergleich mit anderen Nutzenden. Dieses begünstigt Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper, Körperscham (Review: Gomes Miranda u. a. 2024) und Störungen des Essverhaltens (Review: vgl. Sharma/Vidal 2023), obwohl sich die Menschen darüber bewusst sind, dass die Körperideale eigentlich unrealistische Ziele darstellen.

So fanden z. B. Boniel-Nissim u. a. (2024) in Daten von fast 200.000 Kindern und Jugendlichen im Alter von 11 bis 15 Jahren („Health Behaviour in School-aged Children Study“, vgl. Gesundheitsberichterstattung des Bundes 2024), dass bei Mädchen intensive Nutzung (sehr häufige Nutzung) und problematische Nutzung (suchtartige Nutzung) von Social Media (relativ zu Nicht-Nutzenden oder Nutzenden mit unauffälligem Nutzungsverhalten) und bei Jungen problematische Nutzung mit einem negativen Körperselbstbild verbunden waren: Die Teilnehmenden hielten sich entweder für zu dick oder zu dünn. Markey u. a. (2025) untersuchten junge Frauen und Männer (Durchschnittsalter 20,71 Jahre). Engagement auf Social Media wurde durch die Anzahl der Accounts erfasst, die die Teilnehmenden auf verschiedenen sozialen Netzwerkseiten hatten. Bei den Frauen waren der auf die eigene körperliche Erscheinung bezogene Selbstwert niedriger und Körperscham höher ausgeprägt als bei den Männern. Umso häufiger die Befragten Social Media in Bezug auf Inhalte nutzen, die auf die körperliche Erscheinung bezogen sind (z. B. Mode und Schminktipps), desto geringer war der auf den eigenen Körper bezogene Selbstwert und umso größer die Körperscham; die Häufigkeit der Nutzung von Social Media für Kommunikationszwecke hatte hingegen keine Vorhersagekraft für Körperselbstwert und Körperscham. Philip/Collett/De Foe (2025) fanden, dass Personen, die kosmetische Modifikationen (chirurgische und nichtchirurgische Eingriffe) hatten vornehmen lassen, bei Instagram mehr Follower hatten als Personen, die sich noch nie einer kosmetischen Modifikation unterzogen hatten.

Söyünmez u. a. (2024) fanden in einer Befragung von über 500 Jugendlichen, dass das weibliche Geschlecht, Zufriedenheit mit dem eigenen Körpergewicht, das Folgen von Influencern und das von Influencern Gefolgtwerden sämtlich Selbstobjektivierung des eigenen Körpers vorhersagten, das heißt das Ausmaß, in dem die Person ihren Körper als ein Objekt wahrnimmt, das von anderen be-

obachtet und bewertet wird (hohe körperbezogene Selbstüberwachung; hohe Körperscham; geringe Kontrollüberzeugungen, den eigenen Körper verändern zu können). Firasta u. a. (2025) erfragten bei Menschen im jungen Erwachsenenalter, a) wie viele Minuten sie täglich auf Social Media verbringen, b) körperbezogene Scham (z. B. „Ich schäme mich, wie ich aussehe"), c) körperbezogenen Neid (z. B. „Ich bin neidisch auf das Aussehen anderer Leute") und d) Sorge bezüglich des eigenen Erscheinungsbildes auf Social Media (sogenannte „social media appearance preoccupation"). Dabei wurde Sorge bezüglich des eigenen Erscheinungsbildes über zwei Maße erfasst: Eindrucksmanagement (z. B. „Ich lade nur solche Fotos in Social Media hoch, auf denen ich gut aussehe") und mentale Beschäftigung mit dem eigenen Aussehen (z. B. „Ich bin oft zufrieden mit meinem Gewicht in meinen Fotos in Social Media"). Nachdem der Einfluss von Geschlecht, Alter, Body-Mass-Index und Zeit, die auf Social Media verbracht wurde, kontrolliert worden war, zeigte sich, dass körperbezogene Scham und körperbezogener Neid positiv mit der Beschäftigung mit dem eigenen Aussehen in Social Media assoziiert waren und dass körperbezogener Neid positiv mit Eindrucksmanagement in Social Media assoziiert war.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für die Identitätsentwicklung: Erwerb sexueller Skripts durch Social Media. Mit dem Zugang zu Social Media haben auch Kinder und Jugendliche einfachen Zugriff auf sexuelle Inhalte. Damit nimmt Social Media Einfluss auf die sexuelle Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, das heißt auf das Erlernen eines verantwortungsvollen und eines – in der jeweiligen Gesellschaft zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt – sozial akzeptierten Umgangs mit eigenen sexuellen Bedürfnissen (vgl. Krahé 2011). Im Zuge der sozialen und biologischen Veränderungen, die sich im Jugendalter für das Individuum vollziehen, wird die Erarbeitung einer sexuellen Identität zu einem dominanten Thema, verbunden mit gesteigertem Wissensbedarf, Interesse und starker Neugierde in Bezug auf sexuelle Inhalte (vgl. Hannover/Wolter/Zander 2018).

Während der Zugriff auf – auf Sexualität bezogene – Informationen oder bildliche Darstellungen in der Vergangenheit in Abhängigkeit vom Lebensalter und durch gesellschaftliche Normen und Tabus bedingt eingeschränkt war, ist ihre internetbasierte Darbietung durch allzeitige Verfügbarkeit, Zugänglichkeit ohne Prüfung der Volljährigkeit des Betrachtenden, ungewollte Konfrontation (z. B. beim Videostreaming) mit den Inhalten, durch Kostenfreiheit und Möglichkeiten zur Interaktivität (z. B. Sexting, Anbahnung von sexuellen Kontakten über das Internet, KI-gestützte Sexroboter; für eine systematische Analyse verschiedener Formen sexueller Interaktionsmöglichkeiten in digitalen Kontexten siehe Döring u. a. 2021) gekennzeichnet.

Im Rahmen des EU-Kids-Online-Projekts (vgl. Hasebrink/Lampert/Thiel 2019) wurde 2019 in Deutschland eine repräsentative Stichprobe von 1.044 Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 17 Jahren zu ihren Online-Erfahrungen befragt. Zu Online-Erfahrungen mit sexuellen Inhalten wurden nur die 12- bis 17-Jährigen um Angaben gebeten. 54 Prozent (43 Prozent der 12- bis 14-Jährigen, 65 Prozent der 15- bis 17-Jährigen) gaben an, in den vergangenen zwölf Monaten mit sexuellen Inhalten (Texte, Fotos, Videos) in Berührung gekommen zu sein, und zwar in der Regel über das Internet. Während von denjenigen Jugendlichen, die im vergangenen Jahr sexuelle Inhalte gesehen hatten, 53 Prozent der Jungen angaben, sie absichtsvoll gesucht zu haben, galt das nur für 22 Prozent der Mädchen. Umgekehrt sagten 7 Prozent der Jungen, aber 21 Prozent der Mädchen, dass sie „meistens unabsichtlich" damit konfrontiert worden seien. 21 Prozent der Jungen gaben an, (fast) täglich sexuelle Inhalte zu konsumieren, gegenüber 8 Prozent der Mädchen. 61 Prozent der Jungen sagten, die sexuellen Inhalte hätten ihnen gefallen, aber nur 19 Prozent der Mädchen. Umgekehrt hatten die Inhalte nur 12 Prozent der Jungen, aber 33 Prozent der Mädchen nicht gefallen. Die Jugendlichen wurden außerdem gefragt, ob sie im vergangenen Jahr Nachrichten mit sexuellen Inhalten (z. B. etwas auf Sexualität Bezogenes fragen; Teilen von sexuellen Bildern, Texten oder Videos) erhalten haben. Dieses bejahten 39 Prozent der Mädchen und 30 Prozent der Jungen. Selbst sexuelle Nachrichten gesendet oder gepostet hatten nach eigener Angabe 24 Prozent der Jungen und 16 Prozent der Mädchen.

Andrie u. a. (2021) haben die Online-Rezeption pornografischer Inhalte in einer Stichprobe von über 10.000 14- bis 17-Jährigen aus sechs europäischen Ländern (Deutschland war nicht dabei) untersucht. 58,8 Prozent der Befragten (76,5 Prozent der Jungen, 42,9 Prozent der Mädchen) gaben an, bereits im Internet Pornografie rezipiert zu haben, und 23,5 Prozent (40 Prozent der Jungen und 8,9 Prozent der Mädchen) gaben an, in den vergangenen zwölf Monaten wenigstens einmal pro Woche pornografische Inhalte rezipiert zu haben.

Den Umgang mit den eigenen sexuellen Bedürfnissen erlernen Menschen durch den Erwerb sogenannter sexueller Skripts. Darunter versteht man kognitive Schemata, mentale Strukturen im Langzeitgedächtnis, die abstrahierte Merkmale und generalisierte prototypische Handlungsabläufe sexueller Begegnungen beinhalten (vgl. Krahé 2011). Sexuelle Skripts sind maßgeblich von gesellschaftlich konsensualen Geschlechterstereotypen und auf Sexualität bezogenen Normen geprägt, unterscheiden sich aber auch zwischen den Mitgliedern einer Normengemeinschaft in Abhängigkeit persönlicher Erfahrungen und Werte (vgl. auch Ollrogge/Rau/Hannover 2023). Sexuelle Skripts werden über Beobach-

tungs- und Verstärkungslernen erworben und steuern dann das eigene Verhalten in sexuellen Interaktionen (vgl. Krahé 2011).

In dem Maße, wie Kinder und Jugendliche digital Zugriff auf sexuelle Inhalte haben, kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung ihrer sexuellen Skripts von diesen Inhalten beeinflusst wird. Dabei dürfte der Einfluss umso bedeutsamer sein, je weniger (Zugriff auf) Wissen aus anderen Quellen und je weniger eigene Sexualerfahrungen die Rezipierenden haben. Denn sexualitätsbezogenes Wissen aus anderen Quellen und eigene sexuelle Erfahrungen können als Korrektive bei der Rezeption von online dargebotenen sexuellen Inhalten fungieren (vgl. Aznar-Martínez u. a. 2025).

Eine Analyse digital dargebotener sexueller Inhalte zeigt, dass diese zu relevanten Anteilen aggressive und Frauen herabwürdigende Umgangsweisen und Praktiken zeigen (vgl. z. B. Carrotte/Davis/Lim 2020; Fritz/Malic/Zhou 2020; Miller/McBain 2022) und dass sie einen doppelten Standard kommunizieren, welches Verhalten für männliche beziehungsweise weibliche Personen in sexuellen Begegnungen erwünscht und angemessen ist: Während Männer als dominant und emotionslos dargestellt werden, werden Frauen als submissiv und passiv gezeichnet (vgl. Sagebin Bordini/Sperb 2013). Auch spielen Themen, die für eine sichere Praxis von Sexualität bedeutsam sind, wie die Prävention einer ungewollten Schwangerschaft oder von sexuell übertragbaren Erkrankungen, in pornografischen Darstellungen in Social Media nur selten eine Rolle (vgl. Miller/McBain 2022).

Insbesondere wenn bisher keine eigenen Erfahrungen mit sexuellen Begegnungen vorhanden sind, die als Korrektiv dieser geschlechtstypisierten Darstellungen wirken können, entstehen bei jungen Menschen sexuelle Skripts, in denen die digital dargestellten Sexualverhaltensweisen als (für das jeweilige Geschlecht) erwünscht und als „normal“ gelten. Als Beleg für diese Annahmen können die zahlreichen Studien gelten, die zeigen, dass die Rezeption pornografischer Online-Inhalte (teilweise auch längsschnittlich nachgewiesen) assoziiert ist mit: aggressivem Sexualverhalten (vgl. z. B. Chadwick-Brown/Endendijk 2024; Krahé 2011; Krahé/Tomaszewska/Schuster 2025; für einen meta-analytischen Review siehe Wright/Tokunaga/Kraus 2016), sexueller Viktimisierung (vgl. z. B. Chadwick-Brown/Endendijk 2024; Krahé/Tomaszewska/Schuster 2025; Villena-Moya u. a. 2025), riskantem Sexualverhalten (vgl. z. B. Krahé/Tomaszewska/Schuster 2025; Tokunaga/Wright/Roskos 2019; Wright 2022), sexistischen Einstellungen, Akzeptanz doppelter Standards und Frauen herabwürdigenden Einstellungen (vgl. z. B. Skorska/Hodson/Hoffarth 2018; Villena-Moya u. a. 2025).

Schulische Sexualerziehung stellt eine Möglichkeit dar, problematischen Einstellungen und Verhaltensweisen vorzubeugen, die durch den Konsum digitaler sexueller Inhalte erlernt werden können – und zwar insbesondere für Kinder und Jugendliche, die in ihrer Familie keine Sexualaufklärung erfahren oder auf – in Bezug auf Sexualität – konservative Einstellungen treffen (vgl. Zen/Hendriks/Burns 2025). Vor diesem Hintergrund sind verschiedene schulische Sexualerziehungsprogramme entwickelt worden, die entweder darauf abzielen, die Medienkompetenz junger Menschen zu stärken oder aber direkt Einfluss auf die Entwicklung sexueller Skripts zu nehmen. Aznar-Martínez u. a. (2025) legen einen Review über 30 Studien vor, die Sexualerziehungsprogramme evaluiert haben, die die Themen Pornografie und geschlechtsbasierte Gewalt als Themen einschlossen und die ganz überwiegend an Schulen in den USA implementiert worden waren. Einige der Programme erzeugten deutliche Verbesserungen in Wissen, Einstellungen und Verhalten im Zusammenhang mit Pornografie. Zudem wurde ein gestiegenes Bewusstsein für Selbstschutz in sexuellen Begegnungen und ein Rückgang der Akzeptanz geschlechtsbasierter Gewalt nachgewiesen. Einige der Programme trugen außerdem zu einer stärkeren Akzeptanz von Geschlechtergerechtigkeit, einem kritischeren Umgang mit Medien, einem besseren Verständnis des Konzepts sexueller Einwilligung, zu gesunden Beziehungen sowie zu einem erhöhten Risikobewusstsein und mehr Selbstvertrauen bei Mädchen und Frauen bei. Auch die Absicht, sexuelle Gewalt auszuüben, wurde durch manche Programme abgeschwächt.

Hilfreich für die Prävention negativer Auswirkungen der Online-Rezeption sexueller Inhalte kann auch die Vermittlung kritischer Einstellungen gegenüber Social Media sein. Evans-Paulson/Dodson/Scull (2024) wiesen in einer US-amerikanischen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der neunten und zehnten Jahrgangsstufe nach, dass die Rezeption pornografischer Inhalte nur dann die Akzeptanz traditioneller Geschlechterrollen, von Beziehungsgewalt („dating-violence“) und Mythen über Vergewaltigungen („rape-myths“, darunter versteht man Überzeugungen, die dazu dienen, sexuelle Gewalt gegenüber Frauen zu verleugnen, herunterzuspielen oder zu rechtfertigen; z. B. die Annahme, dass Vergewaltigungen von den Opfern selbst durch normabweichendes Verhalten verschuldet sind; vgl. Bohner u. a. 2009) erhöhte, wenn die Jugendlichen Darstellungen in Social Media insgesamt unkritisch als realistisch einschätzten. Es scheint, die Vermittlung kritischer Einstellungen gegenüber Social Media ist neben der direkten Vermittlung angemessener sexueller Skripts ein Schutzfaktor vor den negativen Auswirkungen der Rezeption digitaler pornografischer Inhalte.

1.5.4 Kognition und Lernen mit Social Media

Potenziale von Social Media für Kognition und Lernen. Einhergehend mit der zunehmenden Nutzung computer- und internetbasierter Lehr-Lernformate wird zunehmend auch Socia Media für Unterricht und Lehre genutzt. Die meisten aktiven Nutzenden von Social Media sind in der Altersphase, in der sie sich in der Schule oder in der Berufsausbildung beziehungsweise Universität befinden. Entsprechend nutzen Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Ausbilder und Lehrende zunehmend Social Media, um Lernenden interaktive Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl. Barrott 2022; Ningtyas/Widarti/Parlan 2024).

In einem systematischen Literaturreview hat Barrot (2022) die Bedeutung von Social Media für das Sprachenlernen untersucht. Das Potenzial von Social Media läge hier darin, dass die Lernenden selbst Inhalte produzieren und teilen und miteinander über das Internet kommunizieren können. Damit böten sie sich für sozial engagierende Lernaktivitäten und für Edutainment an, wo Unterhaltungsformate systematisch für das Lernen genutzt werden. Die Vorannahme der Autorin war, dass, wenn die lernende Person engagiert und mit positiven Gefühlen in der Lernaktivität engagiert ist, die besten Resultate erzielt werden. Auch würden Lernende Social Media typischerweise mit Unterhaltung und sozialem Netzwerken statt mit akademischem Lernen assoziieren. In der Mehrzahl der 396 analysierten Studien fand Barrot (2022), dass positive Ergebnisse für das Sprachlernen und auf Aspekte der Lernumgebung berichtet wurden: so wurden 298 positive Effekte, 47 gemischte Befunde und nur neun negative und acht nicht signifikante Effekte dokumentiert. Die höchste Anzahl positiver Ergebnisse ergaben Studien, in denen das Schreiben, Zufriedenheit und Einstellungen der Lernenden, Interaktion und Kollaboration als abhängige Variablen untersucht worden waren.

Ähnlich positive Ergebnisse berichten Ningtyas/Widarti/Parlan (2024) für Lernen in den Naturwissenschaften. Dabei sehen die Autoren das Potenzial von Social Media für das Unterrichten von Naturwissenschaften vor allem darin, dass es die Visualisierung abstrakter und komplexer Lerngegenstände erlaubt, die Verstehensprozesse und damit auch das Interesse bei Lernenden stärkt. In 30 analysierten Dokumenten fanden sie Belege für Zuwächse in Wissen, Interesse, Motivation, Kommunikations- und Kollaborationskompetenzen und in lernerzentriertem Lernen.

Herausforderungen und Gefahren von Social Media für Kognition und Lernen. In einer Metaanalyse über 48 Studien untersuchten Wang u. a. (2024) den

Zusammenhang zwischen der Nutzung digitaler Geräte (darunter auch Nutzung von Social Media) und der akademischen Kompetenz Jugendlicher („grade point average“, Leistungsscores in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen). Die Ergebnisse zeigten insgesamt einen positiven Zusammenhang zwischen der Nutzung digitaler Geräte und akademischen Kompetenzen (r = .25). Allerdings ergab eine Analyse der Studien, in denen danach differenziert wurde, wie lange die Geräte genutzt wurden, dass die akademischen Kompetenzen der Jugendlichen mit zunehmender Dauer geringer waren (r = –.10). Weiter zeigte eine Analyse, in der danach differenziert wurde, wofür die digitalen Geräte genutzt wurden, dass der Zusammenhang zu akademischen Kompetenzen nur dann positiv war, wenn die Geräte für Lernen und Bildung („educational purposes“) genutzt wurden (r = .12), hingegen negativ war, wenn sie für soziale und Unterhaltungszwecke genutzt wurden (r = –.10). Social Media wird typischerweise für die zweite Art der Nutzung verwendet.

Was aber sind die Gründe dafür, dass mit zunehmender Nutzungsdauer und der Nutzung digitaler Geräte für soziale und Unterhaltungszwecke geringere akademische Leistungen erzielt werden? Haidt (2024) macht hierfür das „great rewiring of childhood“ in der Generation Z, die nach 1995 geboren wurde, verantwortlich. Er beschreibt die Veränderung in den Technologien, die Kinder über die Dekaden genutzt haben, beginnend mit dem Radio, dann dem Fernsehen, Personal Computers, dem Internet und schließlich dem iPhone. Die Generation Z kam ungefähr im Jahr 2009 ins Pubertätsalter, also zu einer Zeit, in der mehrere technologische Trends konvergierten: „… the rapid spread of high-speed broadband in the 2000s, the arrival of the iPhone in 2007, and the new age of hyper-viralized social media. The last of these was kicked off in 2009 by the arrival of the ‚like‘ and ‚retweet‘ (or ‚share‘) buttons, which transformed the social dynamics of the online world. (…) A fourth trend began just a few years later, and it hit girls much harder than boys: the increased prevalence of posting images of oneself, after Smartphones added front-facing cameras (2010) and Facebook acquired Instagram (2021), boosting its popularity“ (S. 6).

Was die Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Social Media und Lernen anbetrifft argumentiert Haidt (2024), dass die Fragmentierung der Aufmerksamkeit („attention fragmentation“) ursächlich für die negativen Nutzungseffekte ist. Aus der Kognitionspsychologie ist bekannt, dass aus der Vielzahl von Informationen, die in jedem Moment, den eine Person wach verbringt, auf ihre Sinnesorgane trifft, nur ein kleiner Ausschnitt weiterverarbeitet wird: von unserem sensorischen Speicher aus, in dem sämtliche Informationen, die aus unserer Umwelt

auf unsere Sinnesmodalitäten treffen, für kurze Zeit vorgehalten werden, wird nur ein Teil der Informationen in das Arbeitsgedächtnis weitertransportiert. Dort stehen sie einer bewussten Verarbeitung durch Verknüpfung mit Informationen aus dem Langzeitgedächtnis zur Verfügung (vgl. z. B. Anderson 2020). Voraussetzung für Weiterleitung und bewusste Verarbeitung ist, dass die Person Bewusstseinsressourcen auf die Information richtet, was als Aufmerksamkeit bezeichnet wird. Die Kognitionspsychologie unterscheidet zwischen reizgesteuerter („bottom-up") und konzeptgesteuerter („top-down") Ausrichtung der Aufmerksamkeit. Im ersten Fall zieht ein Reiz unsere Aufmerksamkeit unwillkürlich auf sich – typischerweise aufgrund seiner physikalischen Eigenschaften oder Salienz (Seltenheit, Besonderheit) (vgl. z. B. Anderson 2020). Ein Beispiel ist ein akustisches Signal, das den Eingang einer neuen Nachricht auf einem Messenger-Dienst anzeigt. Konzeptgesteuerte Ausrichtung der Aufmerksamkeit bedeutet im Unterschied dazu, dass die Person ihre Aufmerksamkeit aktiv auf einen Reiz richtet, die Zuweisung von Bewusstseinsressourcen geschieht hier also aufgrund eines Ziels der Person (z. B. wenn eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler sich in die Erklärung einer Mathematikaufgabe vertieft, weil er sie nicht verstanden hat) oder übergeordneter Konzepte (z. B. wenn die Überschrift eines Textes unser Interesse weckt ihn zu lesen). Haidt (2024) argumentiert nun, dass Kinder und Jugendliche, deren exekutive Funktionen (darunter versteht man kognitive Kontrollprozesse, mit denen das Individuum Aufmerksamkeit, Verhalten, Emotionen und Denken zielgerichtet steuert, wie z. B. die Unterdrückung impulsiver Reaktionen, Emotionsregulation oder Aufmerksamkeitssteuerung, vgl. z. B. Anderson 2020) noch nicht voll entwickelt sind, durch die Nutzung von Social Media in ihrer Aufmerksamkeitssteuerung herausgefordert sind (vgl. z. B. Baumgartner u. a. 2014; Wegmann u. a. 2020). Denn mit der Nutzung ist verbunden, dass sie typischerweise jeden Tag Hunderten von Reizen ausgesetzt sind, die unwillkürlich („bottom-up") Aufmerksamkeit auf sich ziehen: „Most of my students get alerts from dozens of apps, including messaging apps (such as WhatsApp), social media apps (Instagram and X [ehemals Twitter]), and a variety of news sites that ping them with ‚breaking news' about politics, sports, and the romantic lives of celebrities. (…) Most of my students also have their phones set to vibrate with an alert every time an email message arrives" (S. 126). Dieses führt dazu, dass auch in Phasen konzeptgesteuerter Aufmerksamkeit (z. B. beim Bearbeiten der schulischen Hausaufgaben) die Aufmerksamkeit der Person immer wieder auf ihr digitales Endgerät gelenkt wird und auf diese Weise die kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand in jedem Fall unterbrochen und möglicherweise auch gar nicht wieder aufgenommen wird. Umso komplexer und anforderungsreicher ein Lerngegenstand ist, desto mehr Zeit für kognitive Elabo-

ration wird benötigt. Entsprechend dürfte sich die durch die Nutzung von Social Media bedingte wiederholte „bottom-up"-Ablenkung der Aufmerksamkeit umso dramatischer auswirken, je schwieriger die Aufgabe ist, deren Bearbeitung konzeptgesteuerte Aufmerksamkeit erfordert.

Als Belege für die Annahmen Haidts (2024) können Studien gelten, die auf einen negativen Zusammenhang zwischen exzessiver Nutzung von Social Media und der Entwicklung exekutiver Funktionen verweisen: Kinder mit exzessiver, suchtartiger Nutzung von Social Media zeigen zu einem späteren Zeitpunkt mehr ADHS-Symptome und Probleme in der Steuerung der Aufmerksamkeit (vgl. z. B. Boer u. a. 2020; Rioja u. a. 2023). In experimentellen Studien (vgl. Skowronek/Seifert/Lindberg 2023; Ward u. a. 2017) konnte gezeigt werden, dass Menschen mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung hatten und entsprechend bessere Ergebnisse erzielten, wenn sie in einer Lern- oder Leistungssituation ihr Smartphone außerhalb des Raumes lassen sollten, als wenn sie es in der Tasche oder gar direkt auf dem Arbeitstisch liegen hatten – bedingt durch eine verbesserte Aufmerksamkeitssteuerung und höhere Arbeitsgedächtniskapazität, weil das Arbeitsgedächtnis nicht durch die stetige Überwachung des Smartphones belastet wurde.

1.5.5 Mentale Gesundheit und Social Media

Insbesondere bei exzessiver oder sehr früher Nutzung von Social Media zeigen sich Zusammenhänge zu einer beeinträchtigten mentalen Gesundheit.

Exzessive Nutzung von Social Media. Social Media nutzt typischerweise variable Intervall-Verstärkerpläne (vgl. Skinner 1938), um die Nutzenden an sich zu binden. Darunter versteht man ein in der behavioristischen Lernpsychologie entdecktes Prinzip, nach dem ein Organismus (Tier oder Mensch) ein Verhalten (Reaktion) besonders häufig (hohe Reaktionsrate) und besonders stabil über die Zeit (hoher Löschungswiderstand) zeigt, wenn der Organismus nach einem in seiner Länge für ihn nicht vorhersehbaren Zeitintervall (variables Intervall) eine Belohnung (Verstärkung) bekommt. Wenn ein Nutzender in seinen Account in Social Media schaut (Reaktion), weiß er oder sie nie (variables Intervall), ob schon neue Benachrichtigungen, Kommentare oder Likes (Verstärkung) eingegangen sind. Dieses führt dazu, dass die Person immer wieder und mit gesteigerter Häufigkeit (hohe Reaktionsrate) in ihren Messengerdienst oder ihr Profil auf einer sozialen Netzwerkseite geht, um zu prüfen, ob es etwas Neues gibt, und zwar auch dann, wenn sie über längere Zeit keine Benachrichtigungen, Kommentare

oder Likes erhalten hat (hoher Löschungswiderstand). Haidt (2024) zeigt auf, dass sich die Betreiber bei der Konstruktion sozialer Netzwerkseiten das behavioristische Prinzip des variablen Intervall-Verstärkerplans gezielt zunutze machen, um eine möglichst häufige und langfristige Nutzung zu unterstützen (S. 133f.).

Die Struktur variabler Intervall-Verstärkerpläne kann erklären, warum viele Menschen ein exzessives und suchtartiges Nutzungsverhalten gegenüber Social Media entwickeln. In einer seit 2019 in Kooperation mit dem Universitätsklinikum Hamburg Eppendorf (UKE) durchgeführten und von der DAK-Gesundheit geförderten Längsschnittstudie des Deutschen Zentrums für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters (vgl. DZSKJ 2024) zum Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland wurden im Jahre 2023[56] insgesamt 1.083 repräsentativ ausgewählte Familien (Kinder und Jugendliche und jeweils ein Elternteil) in der sechsten Welle befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass 24,5 Prozent der 10- bis 17-Jährigen in Deutschland digitale Medien riskant nutzen. Im Jahre 2019 waren es noch „nur“ 8,2 Prozent gewesen. Weitere 6,1 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen erfüllten die Kriterien für pathologisch-süchtiges Verhalten, im Jahre 2019 waren es „nur“ 3,2 Prozent gewesen – insgesamt zeigen also über 30 Prozent ein problematisches Nutzungsverhalten digitaler Medien. Den Studienergebnissen zufolge verbringen Kinder und Jugendliche an einem Wochentag durchschnittlich 150 Minuten in Social Media (2019 waren es 123 Minuten) und an einem Tag des Wochenendes sogar 224 Minuten (2019: 191 Minuten) (Die Nutzung von Video-Streamingdiensten mit werktags 98 Minuten und am Wochenende mit 155 Minuten kommt noch hinzu).

Die Studie untersuchte weiterhin die Zusammenhänge zur psychischen Gesundheit: Kinder und Jugendliche mit einer riskanten oder pathologisch-süchtigen Nutzung von Social Media zeigten signifikant häufiger depressive Symptome, Angstsymptome, ein höheres Stressniveau und stärkere Emotionsregulationsdefizite als Kinder und Jugendliche mit unauffälligem Nutzungsverhalten (sämtlich mit großen Effektstärken). Weiter wiesen sie ein geringeres Achtsamkeitsniveau auf (mittlere Effektstärke).

[56] Zur aktuellsten Erhebung von 2024 vgl. DZSKJ 2025.

Die Gefährdung durch den Abusus (Missbrauch) von Social Media hat inzwischen auch Eingang gefunden in die International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11) und in die Definition „pathologisch-süchtige Nutzung digitaler Medien“ im Rahmen einer Längsschnittstudie.

Diagnose Soziale-Netzwerke-Nutzungsstörung im ICD-11

In die 2022 in Kraft getretene 11. Revision der International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11) (für die Entwurfsfassung in deutscher Sprache siehe Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2022) sind Störungen durch Verhaltenssüchte aufgenommen worden. Zu den Verhaltenssüchten gehören (neben Computerspielstörung, Glücksspielstörung, Kauf-Shopping-Störung und Pornografie-Nutzungsstörung) die Soziale-Netzwerke-Nutzungsstörung. Die Soziale-Netzwerke-Nutzungsstörung wird diagnostiziert, wenn diese drei Kriterien erfüllt sind: 1) eingeschränkte Kontrolle über die Nutzung (die Person kann ihr exzessives Verhalten nicht reduzieren oder abstellen, auch wenn sie es versucht), 2) Priorisierung der Nutzung vor anderen Interessen und Lebensbereichen mit Vernachlässigung derselben und 3) Fortsetzung der Nutzung trotz negativer Konsequenzen. Außerdem erfordert die Diagnose die Erfüllung des übergeordneten Kriteriums subjektiven Leidensdrucks und/oder erheblicher psychosozialer Einschränkungen (vgl. Lindenberg/Sonnenschein 2024).

Definition riskanter und pathologisch-süchtiger Nutzung digitaler Medien in der UKE/DAK-Längsschnittstudie (2024)

In der Studie (vgl. DZSKJ 2024) wird zwischen riskanter und pathologisch-süchtiger Nutzung digitaler Medien unterschieden.

- Riskante Nutzung liegt vor, wenn das Medienverhalten regelmäßig zu Problemen im Alltag führt, etwa durch Vernachlässigung anderer Aktivitäten oder Konflikten mit dem sozialen Umfeld. Riskante Nutzung liegt also vor, wenn bereits erste negative Folgen der Mediennutzung auftreten, aber noch nicht die oben genannten Kriterien ICD-11-Kriterien für Verhaltenssüchte zutreffen.
- Pathologische (süchtige) Nutzung ist gegeben, wenn drei der folgenden Kriterien erfüllt sind: starkes Verlangen, Kontrollverlust, Toleranzbildung, Entzugs-

erscheinungen, Vernachlässigung anderer Lebensbereiche und Aufrechterhaltung des exzessiven Nutzungsverhaltens trotz negativer Konsequenzen für die Person.

Sehr frühe Nutzung von Social Media. Neben einer exzessiven Nutzung von Social Media erweist sich insbesondere auch eine sehr früh beginnende Nutzung als besonders problematisch. Hinweise darauf stammen aus dem Global Mind Project (vgl. z. B. Newson/Sukhoi/Thiagarajan 2024), einer internetbasierten weltweiten Befragung zu kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekten psychischer Gesundheit, an der volljährige Personen in unterschiedlichen Sprachen kostenfrei und anonym teilnehmen können. Erfasst werden demografische Daten, Lebenserfahrungen und Alltagspraktiken, u. a. die Nutzung von Social Media, und sechs Dimensionen psychischer Gesundheit: Kognition, Anpassungsfähigkeit und Resilienz, soziales Selbst, Stimmung und Zukunftserwartung, Antrieb und Motivation, Verbindung zwischen Geist und Körper.[57] Sie dauert ca. 15 Minuten und schließt mit der Rückmeldung eines persönlichen Scores ab, dem sogenannten Mental Health Quotient (MHQ), der auf einer Skala von –100 („distressed“) bis +200 („thriving“) variieren kann (mit den Zwischenstufen –100 bis –50 = „distressed“; –50 bis 0 = „struggling“; 0 bis 50 = „enduring“; 50 bis 100 = „managing“; 100 bis 150 = „succeeding“, 150 bis 200 = „thriving“). Der Datensatz umfasst derzeit mehr als zwei Millionen Befragte aus 130 Ländern mit 21 Sprachen und steht Forschenden zur Verfügung (vgl. Sapien Labs 2025). Thiagarajan/Newson/Swaminathan (2025) analysierten aus dem Global Mind Project die Daten der Stichprobe der Generation Z (geboren zwischen 1997 und 2012), also der ersten Kohorte, die von frühster Kindheit an mit Smartphones und Social Media aufgewachsen ist. Die MHQ-Scores der Befragten wurden danach verglichen, in welchem Alter sie erstmalig ein Smartphone bekommen hatten. Unabhängig davon, aus welchem Kontinent der Welt die Befragten stammten, zeigte sich ein linearer Zusammenhang dahingehend, dass die MHQ-Scores umso höher ausfielen, die Personen also eine umso stärkere kognitive, emotionale und soziale psychische Gesundheit berichtet hatten, je später sie ihr erstes Smartphone erhalten hatten. Die spezifischen Symptome, die am stärksten mit einem sehr frühen Besitz eines Smartphones zusammen-

[57] Die Befragung (vgl. Sapien Labs 2025) kann unter diesem Link abgerufen werden: https://sapienlabs.org/mhq/.

hängen, waren Suizidgedanken, Aggression, das Gefühl, von der Realität losgelöst zu sein, und Halluzinationen (S. 497). Zum Beispielgaben 48 Prozent der Frauen und 31 Prozent der Männer, die bereits mit fünf oder sechs Jahren ihr erstes Smartphone bekommen hatten, an, sehr stark beeinträchtigende Suizidgedanken zu haben, während dies „nur" 28 Prozent der Frauen (20 Prozent der Männer) betraf, die ihr erstes Smartphone mit 13 Jahren bekommen hatten. Deutliche Unterschiede in Abhängigkeit davon, ob das erste Smartphonebesitz mit fünf oder sechs beziehungsweise 13 Jahren erfolgte, ergaben sich auch in Beeinträchtigungen des Selbstwertes, der emotionalen Resilienz, der Fähigkeit, eigene Emotionen zu regulieren und in der Empathiefähigkeit (S. 497). Thiagarajan/Newson/Swaminathan (2025) nehmen an, dass die negativen Effekte der frühen Smartphonenutzung maßgeblich über die Rezeption von Social Media zustande kommen und empfehlen vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse politische Maßnahmen, durch die – ähnlich den Regelungen für den Zugang zu Alkohol und Tabak – der Zugang zu Smartphones und Social Media für Kinder unter 13 Jahren einschränkt wird und die Anbieter dabei in die Pflicht genommen werden. Auch sollte aus Sicht der Autorinnen und Autoren eine digitale Medienkompetenzbildung für Kinder und Jugendliche verpflichtend gemacht werden.

Weitere Studien zu negativen Zusammenhängen zwischen mentaler Gesundheit und der Nutzung von Social Media. Auch aus vielen anderen Studien liegen Daten vor, die auf negative psychosoziale Folgen der Nutzung von Social Media verweisen. In einer Metaanalyse untersuchten Khetawat und Steele (2023) den Zusammenhang zwischen digitalem Stress und psychologischem Wohlbefinden bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Digitaler Stress besteht aus den folgenden Komponenten: a) Angst vor Bewertung durch andere („approval anxiety"), b) Stress, ständig online verfügbar sein zu müssen („availability stress"), c) Angst, etwas verpassen zu können („fear of missing out"), d) das Gefühl, von digitalem Input überschwemmt zu werden („online-overload") und e) eine Verhaltenstendenz, zusammengesetzt aus permanenter Überwachung von Online-Ereignissen (z. B. „Ich beobachte ständig, was sich online gerade abspielt", vgl. Reinecke u. a. 2018) und dem Zwang, stets sofort zu reagieren (z. B. „Wenn ich eine Online-Nachricht bekomme, kümmere ich mich immer sofort um sie, auch wenn ich gerade mit anderen Dingen beschäftigt bin", vgl. Reinecke u. a. 2018) („online-vigilance"). Khetawat und Steele (2023) fanden 73 Studien zu Bewertungsangst, 60 zu „fear of missing out", 19 zu „online-overload", 16 zu Online-Vigilanz und sieben zu Verfügbarkeitsstress. Als Indikatoren psychologischen Wohlbefindens wurden unterschiedliche Indikatoren berücksichtigt, z. B. Angst, Depression, internalisierende Störungen, Einsamkeit, soziale

Isolation, Stress, Sorgen und Selbstwerteinbußen. Die Ergebnisse zeigten für alle fünf Komponenten digitalen Stresses gleichermaßen signifikante und mittelstarke Assoziationen mit psychosozialem Nicht-Wohlbefinden ($r = .26$ bis $r = .34$; $p < .001$), und zwar unabhängig von Alter und Geschlecht der Befragten.

In einem systematischen Review analysierten Murari/Shukla/Dulal (2024) zwanzig einschlägige Studien zum Zusammenhang zwischen der Nutzung von Social Media und sozialem Wohlbefinden. In der Mehrzahl der Studien zeigten sich Zusammenhänge zwischen verstärkter Nutzung von Social Media und Indikatoren psychosozialer Beeinträchtigung, wie z. B. Cybermobbing, Selbstwerteinbußen, Drogenkonsum und reduzierter akademischer Leistung.

Godard und Holzmann (2024) führten eine Metaanalyse über 141 Studien zum Zusammenhang zwischen der Nutzung von Social Media und mentaler Gesundheit, Wohlbefinden und sozialer Unterstützung durch. Für viele der Indikatoren zeigten sich kleine Zusammenhänge, es zeigten sich zum Teil aber auch positive Effekte, nämlich zu erlebter sozialer Online-Unterstützung.

Obwohl die überwiegende Zahl der Studien negative Folgen der Nutzung von Social Media auf die psychosoziale Anpassung der Person belegen, ist es schwierig, kausale Evidenz für den Zusammenhang zu erzeugen. Hilfreich sind hier Studien mit mehreren Messzeitpunkten, die es ermöglichen, die Stärke der Zusammenhänge zwischen Variablen über die Zeit zu beobachten. Mit Hilfe von sogenannten Cross-Lagged-Panel-Analysen werden die Stärken der Korrelationen verglichen, die zwischen zwei zu unterschiedlichen Zeitpunkten gemessenen Variablen bestehen und daraus Schlussfolgerungen abgeleitet, welche der Variablen welcher ursächlich vorausgeht. Vasconcellos u. a. (2025) haben in einer Metaanalyse die Daten aus 117 Langzeitstudien zum Zusammenhang zwischen der Nutzung eines elektronischen Screens (Social Media, Videospiele, Fernsehen, Online-Hausaufgabenbearbeitung usw.) und sozial-emotionalen Problemen untersucht. Einbezogen wurden sämtliche verfügbaren Studien, bei denen die untersuchten Personen zum ersten Messzeitpunkt nicht älter als 10,5 Jahre waren und bei denen ein Zeitraum von wenigsten sechs Monaten zwischen den Messungen lag. Es zeigten sich kausale Zusammenhänge in beide Richtungen: Je höher die Bildschirmnutzung zum ersten Messzeitpunkt war, desto höher waren die externalisierenden (z. B. Aggressivität) und internalisierenden (z. B. Depressivität) Problemverhaltensweisen zu einem späteren Zeitpunkt ausgeprägt. Umgekehrt führten auch sozioemotionale Probleme zu stärkerer Bildschirmnutzung zu einem späteren Zeitpunkt. Während diese Studie

die vermutlich größte Metaanalyse zu den ursächlichen Zusammenhängen zwischen der Nutzung elektronischer Screens und der psychosozialen Gesundheit der Nutzenden darstellt, lässt sie keine spezifischen Aussagen darüber zu, welche Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Social Media – als einer Form der Bildschirmnutzung – und sozioemotionalen Problemen im Besonderen bestehen.

Braghieri/Levy/Makarin (2022) nutzten für den Nachweis eines kausalen Zusammenhangs zwischen der Nutzung von Social Media und mentaler Gesundheit ein natürliches Experiment: sie verglichen die Daten von Harvard-Studierenden, die nach der Einführung von Facebook durch den Harvard-Studenten Zuckerberg im Jahre 2004 sofort Zugang zu dem Medium hatten, mit Studierenden anderer Colleges, die zum Untersuchungszeitpunkt noch keinen Zugang hatten. Die Ergebnisse zeigen, dass unter den Studierenden, die Zugang zu Facebook gehabt hatten, der Anteil derjenigen, die angaben, im vergangenen Jahr an einer ernsthaften depressiven Periode gelitten zu haben, um sieben Prozent höher lag und der Anteil derjenigen, die an einer Angststörung gelitten hatten, um 20 Prozent höher lag. Weiter fanden Braghieri/Levy/Makarin (2022) Auswirkungen dieser Störungen auf die akademische Leistung: als Ergebnis der Einführung von Facebook gaben eine höhere Zahl, nämlich drei Prozent mehr der Studierenden an, durch Depressionen, Angst oder andere Befindlichkeitsstörungen in ihrer akademischen Leistung beeinträchtigt worden zu sein. Die Autorinnen und Autoren vermuten soziale Vergleiche in Social Media als den entscheidenden Erklärungsmechanismus. Als Beleg für diese These fanden sie, dass Studierende, die von sozialen Vergleichen besonders negative Konsequenzen davontragen dürften (nämlich Studierende, die geringere offline-Sozialkontakte haben, die übergewichtig sind und die Schulden haben oder neben dem Studium arbeiten müssen), besonders starke negative psychosoziale Folgen der Einführung von Facebook berichteten.

Einen kausalen Nachweis für die negativen Auswirkungen der Nutzung von Social Media auf die mentale Gesundheit konnten auch Allcott u. a. (2020) mit ihrer experimentellen Studie führen, in der sie zeigen konnten, dass Personen, die zu einer vierwöchigen Deaktivierung ihres Facebook-Accounts veranlasst worden waren, ein höheres Wohlbefinden berichteten.

2 Frühe Bildung

Einhergehend mit der fortschreitenden Digitalisierung nehmen unterschiedliche Social-Media-Kanäle einen immer größer werdenden Raum in unserer Gesellschaft ein. Sie dienen der Vernetzung und Kommunikation und werden umfassend als Informationskanäle genutzt. Vor dem Eintritt in die Grundschule besitzt ein Großteil der Kinder noch kein eigenes Smartphone (vgl. Vodafone Stiftung 2025). Allerdings nutzen auch sehr junge Kinder digitale Medien durchaus eigenständig. Mit Blick auf Social Media können sie allerdings nicht als eigenständig aktive Nutzerinnen und Nutzer betrachtet werden. Dennoch spielen sie in den familialen und außerfamilialen Entwicklungs- und Bildungssettings eine große Rolle. Gerade im Leben junger Erwachsener, die potenziell junge Kinder haben, ist die Nutzung von Social-Media-Kanälen von hoher Relevanz. Hiermit bekommen Social-Media-Kanäle auch eine Bedeutung für Kinder im vorschulischen Alter, da sie als sehr präsenter Teil der familialen Lernumgebung betrachtet werden können. Darüber hinaus kommt ihnen immer dann, wenn Eltern oder andere Personen mit Erziehungs- und Bildungsauftrag Social Media zur Information, zum Austausch und zur Beratung in Erziehungs- und Bildungsfragen nutzen, eine miterziehende Funktion zu. Es gilt zu analysieren, unter welchen Bedingungen dieses förderlich sein kann. Im Alter ab sechs Jahren, also direkt angrenzend an das vorschulische Alter findet ein fließender Übergang von der Nutzung von (digitalen) Medien zur Nutzung von Social Media statt (vgl. Brailovskaia u. a. 2025; Feierabend u. a. 2024).

2.1 Pädagogischer Kontext

2.1.1 Bildungsaufgaben im Zusammenhang mit Social Media

Bildungsaufgaben im Zusammenhang mit Social Media beziehen sich auf die regulierte und angemessene Social-Media-Nutzung der Eltern, die Anbahnung einer späteren regulierten und angemessenen Social-Media-Nutzung der Kinder durch die Eltern sowie das Aufgreifen der positiven Potenziale von Social Media in den Familien und frühkindlichen Bildungseinrichtungen sowie bei Anbietern von Familienunterstützungsprogrammen.

Darüber hinaus stellt der Erwerb einer hohen Selbstregulationsfähigkeit eine zentrale Bildungsaufgabe in der frühen Kindheit dar, um einen späteren ange-

messenen Umgang mit Social Media anzubahnen. Selbstregulationsfähigkeit bezieht sich einerseits auf die Steuerung und den mentalen Umgang mit Gefühlen und Stimmungen sowie auf die Fähigkeit, Absichten durch zielgerichtetes und realitätsgerechtes Handeln zu verwirklichen (vgl. z. B. Baumann/Kuhl 2002). Darüber hinaus wird auch die Kompetenz zum Belohnungsaufschub darunter verstanden, also die Fähigkeit, kurzfristige Befriedigungswünsche längerfristigen, höherwertigen Befriedigungswünschen unterzuordnen. Daher stellt die Selbstregulationsfähigkeit eine zentrale Fähigkeit zur Verhinderung eines unkontrollierten und suchtgetriebenen Verhaltens im Umgang mit Social Media dar.

2.1.2 Social Media als Teilaspekt der familialen Lernumgebung

Die Familie stellt das erste und zunächst wichtigste Entwicklungs- und Bildungssetting von jungen Kindern dar, und die familialen Anregungsbedingungen haben einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Modelle der familialen Anregungsqualität greifen oftmals auf ein strukturell-prozessuales Verständnis zurück (vgl. Kluczniok u. a. 2013). Dementsprechend werden die strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. sozioökonomischer Status, Familiengröße, Wohnverhältnisse), die pädagogischen Überzeugungen der Eltern (z. B. Bildungsaspirationen, Erziehungsvorstellungen) und die pädagogischen Prozesse unterschieden (z. B. gemeinsame Aktivitäten mit dem Kind, emotionales Klima). Die motivationalen Voraussetzungen, z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen, werden zumeist als gesonderter Aspekt bildungsrelevanter elterlicher Überzeugungen behandelt. Die unterschiedlichen Dimensionen der familialen Lernumwelt stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander. Während angenommen wird, dass die Qualität der pädagogischen Prozesse einen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung nimmt, sind die strukturellen Rahmenbedingungen und elterliche Überzeugungen vorgeschaltet. Sie stehen in wechselseitigem Zusammenhang miteinander und können sowohl domänenübergreifend als auch domänenspezifisch definiert und differenziert werden (siehe Abbildung 10, S. 119). Im Folgenden soll Social Media in ein solches Verständnis eingebettet werden.

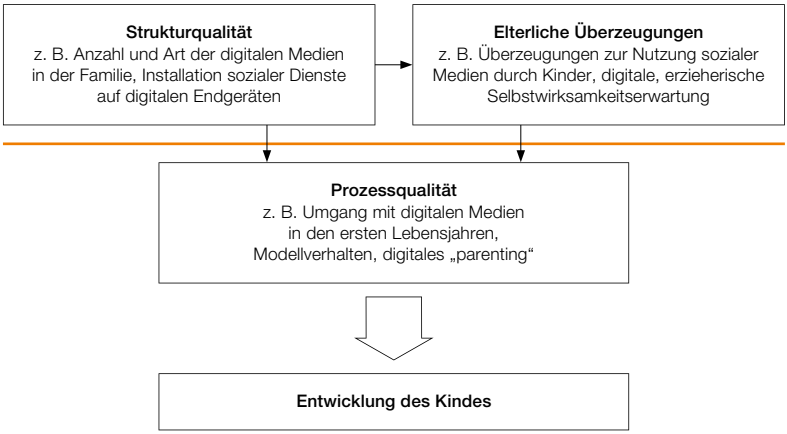


Abbildung 10: Modell familialer Anregungsqualität (vgl. Kluczniok u. a. 2013)

Mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen für die Rolle von Social Media in der Familie sind die Anzahl und Art der digitalen Medien in der Familie sowie die Installation sozialer Dienste auf den Endgeräten (Smartphone, Tablet, Laptop etc.) zu nennen. Hinsichtlich der elterlichen Überzeugungen sind allgemeine Überzeugungen über Gefahr und Potenzial der Nutzung von Social Media sowie Überzeugungen zur Nutzung von Social Media durch Kinder relevant. In besonderem Maße wird in einigen Arbeiten die digitale, erzieherische Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. McDaniel/Radesky 2018) als eine Voraussetzung eines bewussten und begrenzenden Erziehungsverhaltens hervorgehoben.

Möchte man Social Media als Teilaspekt der pädagogischen Prozesse beschreiben, so lässt sich in dem jungen Alter der Umgang mit digitalen Medien und Social Media nur schwer voneinander trennen. Allgemein wird digitales „parenting“ als die „(…) elterlichen Anstrengungen und Praktiken verstanden, die die kindlichen Aktivitäten in digitalen Umwelten unterstützen und regulieren“ (Benedetto/Ingrassia 2021, S. 128).

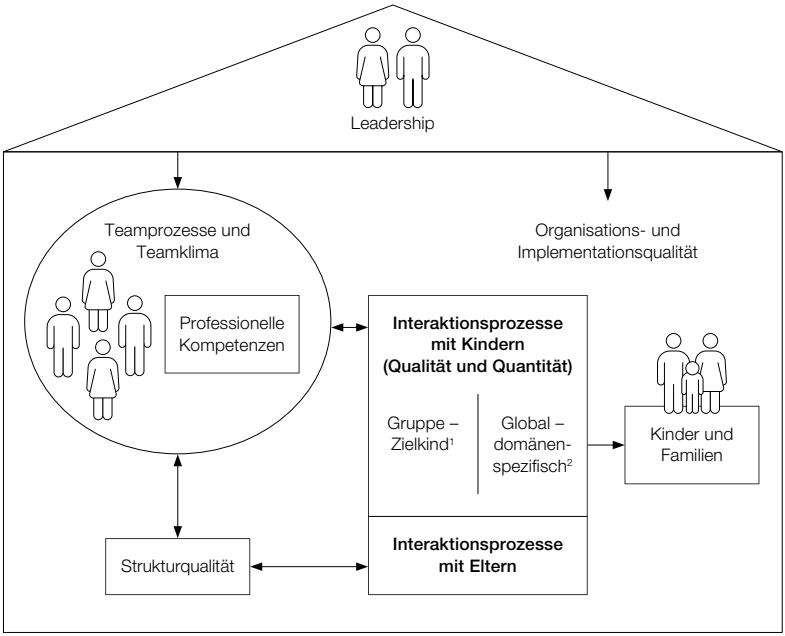
Die Bildschirmzeit von Eltern und ihre Einstellung zur Nutzung von Bildschirmmedien korreliert mit der Bildschirmzeit ihrer Kinder. Die Nutzung von Bildschirmgeräten durch jüngere Kinder steht in engem Zusammenhang mit der Art und Weise, wie die Eltern neue Technologien nutzen (vgl. Cost u. a. 2023). Junge Kinder lernen durch Modellernen und ahmen ihre Eltern nach. Wenn ein Kind

sieht, dass die Eltern ständig ein Smartphone in der Hand haben, möchten sie es auch tun. Dementsprechend ist ein wichtiger Aspekt der familialen Lernumwelt, inwieweit auch bei den Erwachsenen selbst ein vernünftiger und beschränkter Umgang mit Social Media stattfindet, wie z. B. der Verzicht auf Social Media während der Mahlzeiten, zu bestimmten Uhrzeiten oder auch das Vorleben der Beschränkung von Bildschirmzeit und Social Media.

Ein weiterer Aspekt der familialen Prozesse betrifft die Frage, ob Eltern Bild- und Videomaterial der Kinder in Social Media verbreiten, und inwieweit Kinderrechte hierbei berücksichtigt werden. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass selbst sehr junge Kinder mittlerweile umfangreiche Kontakte zu Social Media haben können, wenn beispielsweise digitale Medien als Entspannungsmedien verwendet werden, und hierzu Dienste mit sozialen Austauschfunktionen genutzt werden (z. B. YouTube), auch wenn die sozialen Austauschfunktionen in ganz jungem Alter von Kindern noch nicht eigenständig genutzt werden. Schließlich kann ein weiterer Aspekt der pädagogischen Prozesse in der Familie durch Social Media dadurch erweitert werden, dass sie gemeinsam genutzt werden, um mit Freundinnen und Freunden und anderen Familienmitgliedern zu kommunizieren.

2.1.3 Social Media und pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen

Eine weitere zentrale Lernumwelt in den ersten Lebensjahren stellt die Kindertageseinrichtung dar. Daher wird Social Media hier in ein strukturell-prozessuales Verständnis von pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen eingebettet. Als Ausgangspunkt wird das erweiterte strukturell-prozessuale Modell pädagogischer Qualität in Kitas (S-P-E) von Anders und Oppermann (2024) genutzt (siehe Abbildung 11, S. 121).



[1] Interaktionen auf Gruppenebene versus Interaktionen mit einzelnen Kindern.

[2] Globale Qualitätsdimensionen: z. B. Gruppenführung und sozio-emotionale Unterstützung; domänenspezifische Dimensionen: primär auf Förderung von Kompetenzen z. B. im Bereich Mathematik oder Sprache ausgerichtet.

Abbildung 11: Erweitertes strukturell-prozessuales Modell pädagogischer Qualität in Kitas (S-P-E-Modell) (vgl. Anders/Oppermann 2024)

In dem Modell wird davon ausgegangen, dass Fachkräfte die Interaktionsprozesse mit Kindern und Eltern gestalten, welche sich wiederum auf Kinder und Familien auswirken. Dementsprechend sind neben den professionellen Kompetenzen auch die Teamprozesse relevant. Neben dem Team wirken die strukturellen Rahmenbedingungen auf die Interaktionsprozesse. Teams von Fachkräften gestalten die pädagogische Arbeit in Institutionen, daher ist auch die Organisations- und Implementationsqualität (z. B. Implementation des pädagogischen Konzepts oder eines spezifischen Bildungsbereichs) wichtig. Die Qualität von Leadership ist wiederum ein aussagekräftiges steuerndes Element.

Integriert man Social Media in ein solches Verständnis, so lassen sich zwei Aufgaben beziehungsweise Nutzungsbereiche identifizieren. Zunächst einmal kann die Kindertageseinrichtung eine beratende Funktion für die Eltern im Rahmen der Zusammenarbeit mit Familien einnehmen. Auf Seiten der Strukturqualität muss hierfür die notwendige digitale Infrastruktur und mittelbare pädagogische Arbeitszeit für die spezifische Beratung von Eltern zum Umgang mit Social Media oder die Kommunikation mit Eltern beziehungsweise Außendarstellung gegeben sein. Ferner benötigen frühpädagogische Fachkräfte professionelle Kompetenzen zum Umgang mit digitalen Medien und Social Media (z. B. technologisches Wissen, Wissen über die schädliche Wirkung von phubbing, Wissen über Möglichkeiten der Nutzung von Social Media für Kommunikation und Außendarstellung der Kita, datenschutzrechtliche Implikationen). Es gilt, eine sachgemäße und qualifizierte Nutzung sicherzustellen, die die Professionalität von Kommunikation wahrt und Aspekte des Datenschutzes und Persönlichkeitsrechte berücksichtigt. Zusätzlich sind die motivationalen Voraussetzungen (z. B. digitale Selbstwirksamkeitserwartung) zentral. Auf Seiten der Einrichtung ist zu fragen, inwieweit ein klares pädagogisches Konzept zum Umgang mit Social Media vorliegt und dieses durch verteilte und transformationale Leadership-Praktiken in den Kitas umgesetzt wird.

2.2 Status quo

2.2.1 Social Media als Teil der familialen Lernumgebung

Social Media im Familienalltag. So gut wie alle Familien sind mittlerweile mit digitalen Medien ausgestattet. 98 Prozent haben einen Internetzugang. In 99 Prozent beziehungsweise 98 Prozent der Familien ist ein Computer beziehungsweise ein Smartphone vorhanden. Damit sind Social Media auch oftmals ein Teil des Familienalltags (vgl. z. B. Röser u. a. 2017) und beeinflussen dessen Gestaltung direkt und indirekt (vgl. Zerle-Elsäßer/Lange 2021). Zusätzlich werden Social Media für den Informationsaustausch innerhalb der Familie genutzt. Entsprechende Plattformen bieten Möglichkeiten, Bilder, Videos etc. miteinander zu teilen. Insgesamt stellt der Umgang mit Social Media in der Familie für die darin aufwachsenden Kinder von Geburt an ein Modellverhalten dar, welches hierdurch großen Einfluss auf deren spätere eigene Nutzung nimmt.

Bildschirmzeiten von jungen Kindern. Digitale Medien sind in den Familien allgegenwärtig, und so stellt die Nutzung digitaler Medien in den ersten Lebens-

jahren die erste Stufe in den späteren Einstieg der eigenständigen und selbstgesteuerte Nutzung von Social Media dar (vgl. Brailovskaia u. a. 2025; Feierabend u. a. 2024). Dazu ist ein Einblick in die (digitalen) Bildschirmzeiten von Kindern in den ersten Lebensjahren erforderlich.

Digitale Medien werden für Kinder bereits in den ersten Lebensjahren umfangreich zur Entspannung genutzt (vgl. z. B. Then/Wolf/Anders 2024; Schroeter/Wolf/Anders 2025). In den letzten zehn Jahren hat die Bildschirmzeit von Kindern in Deutschland stetig zugenommen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023). Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) empfiehlt, dass Kinder im Alter von ein bis fünf Jahren nicht länger als eine Stunde pro Tag Bildschirmmedien nutzen sollten (vgl. WHO 2019). Studien haben jedoch gezeigt, dass die tatsächliche Bildschirmzeit von Kindern diese Richtlinien oft überschreitet. Die kürzlich in Deutschland durchgeführte miniKim-Studie mit rund 600 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ergab eine durchschnittliche tägliche Bildschirmzeit von rund 67 Minuten für Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2023). Andere internationale Studien berichten über ähnliche Trends, z. B., dass Kinder in Finnland (vgl. Niiranen u. a. 2021), Kanada (vgl. Fitzpatrick 2023), den USA (vgl. Rideout 2021), Australien (vgl. Sweetser u. a. 2012) und anderen Ländern ebenfalls die empfohlenen Bildschirmzeitgrenzen deutlich überschreiten. Eine türkische Studie zu Überzeugungen und Praktiken von Eltern im Umgang mit digitalen Medien berichtet beispielsweise, dass etwa jedes fünfte Kind I-Pad, Telefon oder Tablet während gemeinsamer Mahlzeiten nutzt, wobei die Hälfte der Kinder unter fünf Jahre alt waren (vgl. Dinleyici u. a. 2016). Sechs Prozent der Kinder unter zwei Jahren nutzen Smartphones während der Mahlzeiten.

In einer deutschen Studie (vgl. Then/Wolf/Anders 2024) wurde anhand einer Stichprobe von 300 Familien mit Säuglingen, die sozioökonomisch benachteiligt sind, untersucht, wie häufig die Säuglinge im Alter von zwölf Monaten im Kontakt mit Fernsehen und Smartphone sind. Hierbei wurde spezifiziert, wie häufig die Mütter Medien zur Ablenkung ihrer Kinder einsetzen. Eine weitere zentrale Frage beschäftigte sich mit dem Zusammenhang von familialen Strukturmerkmalen, der Inanspruchnahme von Familienunterstützungsprogrammen und der Mediennutzung. Es zeigte sich, dass bereits fast 50 Prozent der Säuglinge Kontakt mit Fernsehen und Smartphone haben und 40 Prozent der Mütter Medien zur Ablenkung einsetzen. In etwa der Hälfte der Familien, in denen (digitale) Medien bereits im ersten Lebensjahr genutzt werden, findet das täglich oder mehrmals täglich statt. Eine höhere Häufigkeit stand dabei in Zusammenhang mit

dem Migrationshintergrund und einem geringeren Einkommen. Die Teilnahme an Familienunterstützungsprogrammen und eine höhere erziehungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung stand in Zusammenhang mit einer geringeren Mediennutzung.

Die Bildschirmzeiten von jungen Kindern sind während der Covid-19-Pandemie drastisch angestiegen (vgl. z. B. Fitzpatrick 2023; Mesce u. a. 2022). Hierbei werden sie auch mit Social Media konfrontiert, wenn ihnen beispielsweise Videos aus sozialen Kanälen zur Ablenkung gezeigt werden. Eine Studie von Schroeter, Wolf und Anders (2025) befragte 228 Eltern von Kindern am Übergang von der Kita zur Grundschule in Deutschland im Längsschnitt, während der erste Messzeitpunkt vor Ausbruch der Pandemie lag, und der zweite Messzeitpunkt kurz nach den umfassenden Lockdownphasen. Die Autorinnen befassten sich mit dem Zusammenhang von durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie entstandenen Stressoren (z. B. Wohnbedingungen, Homeoffice-Regelungen) und der Bildschirmzeit von Kindern. Eine als stressvoll erlebte Wohnsituation und Quarantäneerfahrungen standen dabei in Zusammenhang mit erhöhtem YouTube-Konsum und einer erhöhten Zeit, in der sich die Kinder mit Videospielen beschäftigten. Darüber hinaus nutzen Kinder, die während der Pandemie mehr durch die damit verbundenen Einschränkungen bedingten Stress erlebten, YouTube häufiger.

Social Media als Erziehungsratgeber und Austauschplattformen von Eltern. Eltern sind vielfältigen Erwartungen ausgesetzt, und der Druck, dem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden, nimmt zu (vgl. Dinter 2023). Vor diesem Hintergrund sind Eltern auf der Suche nach Informationen und Rat, der sie in Bildungs- und Erziehungsfragen für ihre jungen Kinder unterstützen kann. Social Media spielen hierbei eine zunehmende Rolle, denn es werden hier umfangreich Informationen und Austauschplattformen bereitgestellt. Berger (2010) und Gülzau (2018) beschreiben, dass in Internetforen auch Erziehungsnormen ausgehandelt werden. Eine weitere große Rolle spielen Familien-, Mütter-, Väter- und Elternblogs, die nach Knauf (2020) den gesellschaftlichen Wandel mit Blick auf Familienfragen abbilden, z. B. eine Diversifizierung der Mutterrolle. Die Blogs selbst stellen dabei auch eine neue Form weiblicher Erwerbsarbeit dar, in der das Betreiben des Blogs auch einen Beitrag zum Haushalteinkommen leistet oder eigene berufliche Aspirationen bedient. Charakteristisch für Elternblogs ist, dass sie persönliche Erfahrungen der bloggenden Mütter darstellen und typische Momente des Familienalltags und des Elternseins fokussieren (vgl. Knauf 2020).

Es wurde deutlich, dass Social Media direkt und indirekt die familiale Anregungsqualität beeinflussen. Darüber hinaus sind junge Kinder oft Akteurinnen beziehungsweise Akteure in Social Media, wenn Eltern Fotos oder Videos von ihnen hochladen. Aus diesen Beispielen ergibt sich der Einfluss von Social Media auf die frühe Lern- und Entwicklungsumwelt Familie unmittelbar. Darüberhinaus wird auch der Beratungsbedarf evident, den Erwachsene in ihrer Rolle als Eltern mit Blick auf die Nutzung von Social Media haben.

2.2.2 Social Media in Kindertageseinrichtungen

Um die Frage zu beantworten, in welchem Umfang Social Media im Rahmen der Teamkommunikation oder der Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern genutzt werden, muss zunächst der Digitalisierungsgrad im frühen Bildungssystem berücksichtigt werden. Unterschiedliche Studien in den letzten Jahren haben sich mit der Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen beschäftigt und kommen zu dem Schluss, dass einerseits in den letzten Jahren ein Aufwuchs stattgefunden hat, andererseits die Nutzung digitaler Medien im frühpädagogischen Kontext noch unterentwickelt ist (vgl. z. B. SWK 2022a). An einigen Stellen bestehen noch Probleme mit der digitalen Infrastruktur (z. B. Verfügbarkeit von Endgeräten oder WLAN).

Während der Lockdownphasen der Covid-19-Pandemie stellte die Nutzung digitaler Medien oft den einzigen Weg dar, um mit Eltern in Kontakt zu bleiben oder Bildungsangebote zu machen. Die Pandemie führte daher zu einem Anstieg der Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen auch in Deutschland, insbesondere für die Zusammenarbeit mit Familien (vgl. Cohen/Oppermann/Anders 2021). In einer überregionalen Studie während des ersten Lockdowns in Deutschland im Frühjahr 2020 gaben 75 Prozent der Fachkräfte an, digitale Medien in der Zusammenarbeit mit Eltern zu verwenden. E-Mails wurden mit 76 Prozent am häufigsten genutzt. In der nur etwas früher durchgeführten Studie von Knauf (2020) gaben nur neun Prozent der Fachkräfte an, E-Mails zu nutzen. Messengerdienste und geschützte Online-Portale wurden auch während des Lockdowns mit 28 Prozent und 25 Prozent deutlich seltener genutzt (vgl. Cohen u. a. 2021). Die Fachkräfte nannten diesbezüglich auch häufig Unsicherheiten im Umgang mit Fragen des Datenschutzes. Während der Schließzeiten entwickelten einige Einrichtungen auch große Kreativität in digitalen Möglichkeiten, Bildungsangebote zu schaffen oder die Kinder direkt zu adressieren (z. B. der digitale Morgenkreis). Zur Verbreitung wurden auch Social Media genutzt. Beispiele sind

auch heute noch beispielsweise auf YouTube zu finden. Zu der Frage wie häufig Social Media und das Thema Medienerziehung im Rahmen der Zusammenarbeit mit Familien in Kindertageseinrichtungen thematisiert wird, liegen keine bundesrepräsentativen Daten vor.

2.3 Bildungschancen und Potenziale

2.3.1 Social Media in der Familie

Lange Bildschirmzeiten von jungen Kindern werden überwiegend kritisch diskutiert. Eine moderate und altersangemessene Nutzung kann allerdings auch die Eltern vorübergehend entlasten und so vorübergehende Stresssituationen abfedern. Darüber hinaus gibt es auch Studien, die positive Effekte auf die kindliche Entwicklung berichten. Thakkar, Garrison und Christakis (2006) kamen in einer systematischen Überblicksarbeit zu dem Schluss, dass altersgerechte und qualitativ hochwertige Bildungsprogramme am Bildschirm die kognitive Entwicklung positiv beeinflussen können, indem sie das Wissen der Kinder erweitern und ihre Vorstellungskraft steigern. Auch Schroeter, Wolf und Anders (2025) berichteten, dass während des Lockdowns in der Covid-19-Pandemie die Nutzung von Videospielen mit positiven Effekten auf die Entwicklung von Kindern im Bereich des emotionalen Wohlbefindens einherging. Die Nutzung von Austauschplattformen, Familien- und Elternblogs kann als Potenzial bewertet werden, da sie vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten für Fragen der Erziehung, der Gestaltung des Familienlebens und der Möglichkeiten des Elternseins bieten. Mit Blick auf die Kommunikationsfunktionen der Social Media können auch die Potenziale in der Kommunikation und im Austausch mit entfernt lebenden Familienmitgliedern oder Freunden hervorgehoben werden.

2.3.2 Social Media in Kindertageseinrichtungen

Große Potenziale in der Nutzung digitaler Medien unter Einbindung von Social Media werden in der digitalen Zusammenarbeit mit Familien gesehen (vgl. Hummel 2022). Im Vordergrund steht in der Regel der Informationsaustausch über E-Mails, Messenger-Programme, Eltern-Apps oder geschützte webbasierte Plattformen. Hierbei werden Film-, Foto- und Audioaufnahmen eingebunden. Auch der Austausch über kindliche Entwicklungsprozesse kann digital stattfinden (vgl. Burghardt/Knauf 2015; McFadden/Thomas 2016). Vorteile der digitalen

Kommunikation und Zusammenarbeit im Vergleich zur analogen liegen in der Erreichbarkeit von Familien, die durch herkömmliche Methoden nur schwer zugänglich sind, z. B. bildungsbenachteiligte oder berufstätige Eltern. In der Zusammenarbeit mit Familien, die über wenig Deutschkenntnisse verfügen, bietet das Einbinden von Foto- und Videomaterial oder die Nutzung von Übersetzungsdiensten die Möglichkeit, Transparenz und Vertrauen zu schaffen (vgl. Hummel 2022). In digitaler Form können bild- und videogestützte Einblicke in den Kita-Alltag gegeben werden oder auch Daten zur Entwicklungsdokumentation ausgetauscht werden.

Frühpädagogische Fachkräfte sind Vertrauenspersonen für die Eltern. Daher stellen Kindertageseinrichtungen ideale Orte zur Andockung von Elternbildungsangeboten dar, auch hinsichtlich des Umgangs mit Social Media. Die frühen Bildungseinrichtungen können genutzt werden, um den Familien entsprechende Unterstützungsangebote zur Nutzung von Social Media im Familien- und frühen Bildungskontext zu machen. Neben Kindertageseinrichtungen kann eine solche Beratung auch über andere Anbieter der Kinder- und Jugendhilfe erfolgen (z. B. Familienzentren, Anbieter von Elternkursen). Das ist mit Blick auf die hohe Nutzung digitaler Medien bereits in den ersten drei Lebensjahren, in denen viele Kinder noch keine Kindertageseinrichtung nutzen, besonders relevant. Hierbei überwiegen sicherlich die Information mit Blick auf die möglichen schädlichen Wirkungen der Nutzung des Smartphones während der Interaktion mit den Kindern, die so erzeugte (emotionale) Abwesenheit, die Notwendigkeit der Begrenzung und Steuerung von Bildschirmzeiten sowie der Schutz der Kinder, sich gegebenenfalls unbeabsichtigt selbst in Social Media zu zeigen. Ferner besteht bei vielen Eltern vermutlich ein großer Bedarf an professioneller Unterstützung mit Blick auf ihr technologisches Wissen, z. B. mit Blick auf Sicherheits-, Begrenzungs- und Wiederholungseinstellungen in Social Media.

Verschiedene externe Akteure stellen mittlerweile unterstützende Informationen und Materialien bereit, die gut aufgegriffen werden können. Beispielhaft ist die gemeinsame Initiative von AOK, ARD und ZDF „SCHAU HIN!“[58] zu nennen, die vom BMBF unterstützt wird. Auf dieser Plattform finden sich umfassende Informationen zu Bildschirmzeiten, Social Media, Gaming etc. für unterschiedliche Altersgruppen sowie Adressatinnen und Adressaten (Eltern, pädagogische Fach-

[58] Vgl. https://www.schau-hin.info/.

kräfte, Lehrkräfte etc.). Die Initiative bietet neben Broschüren und Informationsmaterialien auch Medienkurse für Eltern, digitale Elternabende, Mediencoaches und einen Podcast zu den Themen an und nutzt selbst einen Instagram-Kanal, um mit diesen Angeboten die Adressatinnen und Adressaten zu erreichen.

Darüber hinaus können Social Media innerhalb der Kindertageseinrichtungen eine organisationale Ressource im Rahmen der Teamentwicklung, aber auch in der Darstellung der Einrichtung nach außen sein.

„SCHAU HIN!" – Informationen zur Medienerziehung für Eltern[59]

Zielgruppe: Eltern, Erziehende und Fachkräfte in Kitas.
Zweck: Die Plattform informiert über den verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien in der Erziehung von Kindern.

Die Umsetzung der Initiative „SCHAU HIN!" erfolgt durch eine Vielzahl von praxisorientierten Tipps und Regeln, die Eltern und Erziehenden helfen, den sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien in der Erziehung ihrer Kinder zu fördern. Die Plattform bietet umfangreiche Informationen, die auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Familien und die verschiedenen Altersgruppen der Kinder zugeschnitten sind. Ein zentrales Element der Umsetzung ist die Bereitstellung von konkreten Ratschlägen zur Mediennutzung, die auf aktuellen Erkenntnissen basieren. So erhalten Eltern beispielsweise Hinweise zur richtigen Bildschirmzeit, die im Einklang mit den altersbedingten Entwicklungsbedürfnissen ihrer Kinder steht. Die Empfehlungen sind darauf ausgelegt, nicht nur den Medienkonsum zu regulieren, sondern auch den Familienalltag zu bereichern, indem sie qualitativ hochwertige Inhalte und eine sinnvolle Mediennutzung fördern. Die Website stellt zudem Informationen zu verschiedenen Medienformaten bereit, einschließlich Apps, Spielen und Filmen, die speziell für Kinder geeignet sind. Diese Bewertungen helfen Eltern, informierte Entscheidungen zu treffen und die Kinder in der Auswahl von Medien zu unterstützen. Überdies fördert „SCHAU HIN!" den Austausch zwischen Eltern und Fachkräften, indem sie Materialien und Anleitungen bereitstellt, die in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden können. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Umsetzung ist die Sensibilisierung für die Chancen und Herausforderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen. Die Platt-

[59] Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Schau_hin!; https://www.schau-hin.info/.

form behandelt Themen wie Datenschutz, Cybermobbing und die richtige Kommunikation über digitale Medien, um Eltern und Erziehenden das nötige Wissen zu vermitteln, um ihre Kinder gut zu begleiten.

Auch das Institut für Medienpädagogik JFF bietet umfangreiche Angebote für Fachkräfte und Eltern zum Umgang mit Medien in Familie und Bildungseinrichtungen und informiert über Forschungsergebnisse.[60]

2.4 Herausforderungen im Umgang mit Social Media

2.4.1 Social Media in der Familie

Mit Blick auf die Nutzung von Bildschirmmedien durch junge Kinder konnten empirische Studien belegen, dass eine übermäßige Nutzung der Bildschirmmedien vorhandene Entwicklungsprobleme verstärken kann, da die Möglichkeiten für sinnvolle Interaktionen und Aktivitäten eingeschränkt werden, die eine gesunde Entwicklung unterstützen (vgl. Anthony u. a. 2005; Denham 2006). Ergebnisse von Schroeter, Wolf und Anders (2025) aus einer Untersuchung während des Lockdowns der Covid-19-Pandemie dokumentierten bei Kindern am Übergang von Kindertageseinrichtung zur Grundschule, dass ein höherer Fernseh- und Streaming-Konsum mit einem geringeren emotionalen Wohlbefinden von Kindern einherging. Mit Blick auf die Auswirkungen einer moderaten Nutzung werden heterogene Ergebnisse berichtet, während hohe Bildschirmzeiten mit negativen Auswirkungen in Verbindung gebracht werden. So untersuchte eine kürzlich durchgeführte deutsche Studie den Umfang der Bildschirmzeit und berichtete über geringere Kompetenzen in den Bereichen Kognition, Sprache und sozial-emotionale Fähigkeiten, wenn Kinder (im Alter von zwei bis fünf Jahren) die empfohlene Bildschirmzeit von einer Stunde pro Tag überschritten (vgl. Schwarzer u. a. 2023). In einer anderen Studie aus Kanada wurde ein Zusammenhang zwischen einer höheren Bildschirmzeit und erhöhter Frustration und Wut bei Kindern im Alter von 3,5 bis 4,5 Jahren festgestellt (vgl. Fitzpatrick 2023). Zusätzliche Analysen legten nahe, dass diese emotionalen Schwierigkeiten eine Folge der hohen Bildschirmzeit zu sein scheinen, aber nicht unbedingt zu einer

[60] Vgl. https://kinder.jff.de/information/aufwachsen-mit-medien/.

weiteren Erhöhung der Bildschirmzeit beitragen (vgl. Fitzpatrick 2023). In einer kürzlich veröffentlichten Studie wurde außerdem festgestellt, dass eine hohe Bildschirmzeit bei Fünfjährigen unter anderem signifikant mit emotionalen Problemen sowie Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten verbunden ist (vgl. Niiranen u. a. 2024). Przybylski und Weinstein (2017) fanden allerdings wenig bis gar keine Hinweise auf einen schädlichen Zusammenhang zwischen digitaler Bildschirmzeit und dem psychischen Wohlbefinden von Kindern (vgl. Przybylski/Weinstein 2019).

Eine weitere Herausforderung und Gefahr im Umgang mit Social Media stellt die Häufigkeit dar, mit der Eltern von jungen Kindern selbst diese nutzen und dadurch in der Interaktion mit den Kindern abgelenkt sind. Hierbei ist zu fragen, inwieweit bei den Eltern selbst ein Suchtverhalten im Umgang mit Social Media vorliegt. Eine ständige Ablenkung durch Social Media in der Interaktion mit anderen Menschen wird als „phubbing" oder „technoference" beschrieben (vgl. Benedetto/Ingrassia 2021; McDaniel/Radesky 2018; Zhang/Tang/Liu 2023). Die Nutzung von Smartphones oder Tablets durch Eltern in der Gesellschaft ihrer Kinder kann sich dabei schädlich auf die Kinder auswirken, beeinflusst aber auch das emotionale Erleben der Eltern selbst. Hierdurch entstehen bei ihnen Anspannungen und sie fühlen sich im Kontakt mit den Kindern weniger mit ihnen verbunden (vgl. Kildare/Middlemiss 2017) und bewerten ihre Elternschaft negativer (vgl. Kushlev/Dunn 2019).

Eine Längsschnittstudie mit Müttern von Kindern im Alter von einem Jahr bis 5,5 Jahren zeigte Auswirkungen des mütterlichen phubbings auf das kindliche Wohlbefinden (vgl. McDaniel/Radesky 2018). Die Kinder waren weinerlich, unruhiger, hatten häufiger Wutanfälle und waren leicht frustriert. Beobachtungsstudien in den USA und Israel, die mit Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren an öffentlichen Orten wie Spielplätzen durchgeführt wurden, zeigten, dass Eltern in der Interaktion mit den Kindern oder während sie sie beaufsichtigten, sehr häufig ihre Telefone nutzten und hierdurch weniger sensitiv im Umgang mit ihren Kindern waren, wodurch die emotionalen Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt wurden (vgl. Elias u. a. 2020). Rozenblatt-Perkal, Davidovich und Gueron-Sela (2022) weisen auf physiologische Reaktionen bei Kleinkindern hin, die eine erhöhte Herzfrequenz aufweisen und negative Affekte zeigen, wenn Eltern ihre Smartphones während der Interaktion mit den Kindern nutzen. Kinder fühlen sich ignoriert und erleben soziale Unverbundenheit mit ihren Eltern (vgl. Pancani u. a. 2023). Weitere Studien weisen darauf hin, dass die ständige Nutzung des Smartphones sich negativ auf das kindliche Lernen (vgl. Reed/Hirsh-Pasek/Go-

linkoff 2017) und unterschiedliche Entwicklungsmaße wie die Emotionskontrolle, die sprachliche Entwicklung und die Selbstregulation auswirkt (vgl. Błachnio 2024). Eine aktuelle chinesische Studie zeigte an einer großen Stichprobe von Eltern mit ihren Kindern im Vorschulalter (Durchschnittsalter: fünf Jahre), dass „phubbing" mit sozialem Rückzug der Kinder assoziiert ist. Dieser Zusammenhang wird durch das Ausmaß von Eltern-Kind-Konflikten und negativer Emotionen mediiert (vgl. Zhang/Wang 2025).

Während Familien- und Elternblogs sowie soziale und digitale Austauschplattformen grundsätzlich als Potenzial zur Unterstützung früher Bildung und Erziehung betrachtet werden können, wurde in Forschung hierzu allerdings auch deutlich, dass eine Verwischung der Grenzen zwischen Expertinnen und Experten und Laien beobachtet werden und die Nutzung von Blogs dann kritisch gesehen werden kann, wenn sie als Ersatz für professionelle Unterstützung genutzt werden (vgl. z. B. Knauf 2020).

2.4.2 Social Media und Kinderschutz in den ersten Lebensjahren: Sharenting

Eltern nutzen Social Media auch, um Momente aus ihrem Familienleben mit anderen Nutzerinnen und Nutzern zu teilen. Hierbei wird oft Bild- oder Videomaterial hochgeladen, auf denen das Kind gezeigt ist. Gerade die Geburt eines Kindes ist für viele Familien in positivem Sinne so emotional überwältigend, dass sehr viele Bilder und Momente geteilt werden. Das Teilen von Kinderfotos auf Social Media beziehungsweise im Internet wird auch als „sharenting" bezeichnet. Allerdings wird schon seit einiger Zeit „sharenting" aus kinderrechtlicher Perpektive kritisch gesehen, da es unterschiedliche Risiken, negative Folgen für das Kind sowie Rechtsverletzungen mit sich bringen kann.

Wenn Kinder beispielsweise in peinlichen Situationen fotografiert oder gefilmt wurden, ist das Bild- und Videomaterial oft noch viele Jahre später im Internet auffindbar. Hierdurch kann es dann zu Bloßstellung und Cybermobbing kommen, wenn diese Bilder beispielsweise durch Peers genutzt werden, um das Kind (dann Jugendliche/Jugendlicher) zu mobben. Auch harmlose Bilder können dabei durch Nachbearbeitung so verfälscht werden, dass das Kind in peinlichen Situationen gezeigt wird. Durch KI entstehen hierdurch noch weitere Möglichkeiten und Gefahren.

Kinder haben zudem auch das Recht am eigenen Bild und auf den Schutz ihrer eigenen Privatsphäre. Sie haben das Recht mitzubestimmen, welche Bilder, wie und wo geteilt werden. Das ungefragte Teilen von Bild- und Videomaterial des Kindes kann dementsprechend auch ihre Schutz- und Persönlichkeitsrechte verletzen. Ein einmal geteiltes Bild kann schnell im Internet verbreitet werden und von Dritten für kommerzielle Zwecke genutzt werden. Oft ist den Eltern nicht bewusst, dass sie auf gängigen sozialen Plattformen die Nutzungsrechte am eigenen Bild abgeben, wenn sie es hochladen. Selbstverständlich besteht auch die Gefahr, dass Bilder für sexualisierte Zwecke missbraucht werden. Wenn zusätzlich zu dem Bild- und Videomaterial weitere private Informationen geteilt werden wie die Adresse der eigenen Wohnung oder der Kindertageseinrichtung, Interessen und Vorlieben (z. B. die Lieblingseissorte), dann besteht die Gefahr, dass Fremde diese Informationen nutzen, um das Kind aufzusuchen und gegebenenfalls anzusprechen.

Das Deutsche Kinderhilfswerk hat zu dieser Thematik einen umfassenden und ansprechenden Elternratgeber erstellt, der online verfügbar ist.[61]

2.4.3 Social Media in Kindertageseinrichtungen

Mit Blick auf eine förderliche und ressourcenorientierte Nutzung von Social Media in Kindertageseinrichtungen im Sinne der oben dargestellten Potenziale lässt sich feststellen, dass der geringe Digitalisierungsgrad beziehungsweise die fehlende digitale Infrastruktur in vielen Einrichtungen auch eine Hürde für die Einbindung von Social Media darstellt. Zusätzlich fehlen einem großen Anteil der frühpädagogischen Fachkräfte Qualifikationen im Umgang mit digitalen Medien, was die Nutzung von Social Media einschließt. Dieses führt zu einer Unsicherheit im Umgang mit digitalen Medien im Kontext der Kindertageseinrichtung, welche von den Fachkräften selbst auch so benannt wird (vgl. Cohen/Anders 2022). Zum Teil bestehen auch unter frühpädagogischen Fachkräften große Vorbehalte gegen die Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen (vgl. Friedrichs-Liesenkötter 2016; Knauf 2019). Es besteht daher ein Bedarf an technologischer und fachlicher Unterstützung in der Nutzung digitaler Medien und von Social Media.

[61] Vgl. https://www.dkhw.de/filestorage/1_Informieren/1.1_Unsere_Themen/Kinder_und_Medien/Kinderfotos_im_Netz/Dateien/DKHW_Sharing_is_not_caring_digital.pdf.

2.5 Social Media und die Förderung selbstregulativer Fähigkeiten

Im Kapitel zu den psychologischen Grundlagen (siehe Kapitel 1.5, S. 77ff.) wurde ausgeführt, dass eine gute Selbstregulationsfähigkeit besonders wichtig ist, um einer suchtbehafteten Nutzung von Social Media vorzubeugen, da sie den Umgang mit Versuchungen und impulsivem Verhalten beeinflusst. Die Selbstregulationsfähigkeit steht dabei in direktem Zusammenhang zur Emotionsregulation und zur Verhaltenskontrolle. Die Selbstregulation entwickelt sich im frühen Kindesalter, besonders in den ersten sechs Jahren. Daher ist es besonders wichtig, diese Fähigkeiten so früh wie möglich nachhaltig zu fördern. Es gibt verschiedene Ansätze, wie Selbstregulation allgemein und im Umgang mit Social Media bei Kindern in dieser Altersgruppe gezielt gefördert werden kann. Dabei werden hier wiederum die Entwicklungskontexte Familie und Kindertageseinrichtung unterschieden.

2.5.1 Förderung von Selbstregulation in der Familie

Ein zentrales Lernprinzip in der frühen Kindheit stellt das Lernen am Modell dar, das heißt Kinder lernen in der Familie durch das Verhalten ihrer Eltern, größerer Geschwister oder anderer Bezugspersonen. Dementsprechend ist es relevant, inwieweit andere Familienmitglieder auch Selbstregulation in ihrem Verhalten zeigen (z. B. durch ruhige und überlegte Reaktionen in Stresssituationen) oder eine Regulation in der Nutzung von digitalen Medien und Social Media stattfindet. Ein zentraler Aspekt in der Familie, der die Selbstregulationsfähigkeit fördern kann, sind strukturierte Tagesabläufe. Diese helfen den Kindern ein Gefühl für Zeit und Abläufe zu entwickeln und sich auf Aktivitäten zu konzentrieren. Sie fördern so die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung. Eine Strukturierung entsteht z. B. durch feste Zeiten für Mahlzeiten, Schlaf, Spielen und auch Mediennutzung beziehungsweise Routinen wie das Vorlesen vor dem Einschlafen.

Die Entwicklung der Selbst- und Emotionsregulation sind in den ersten Lebensjahren eng miteinander verknüpft (vgl. Köckeritz/Klinkhammer/Salisch 2010; Lohaus/Glüer 2018). Bei der Emotionsregulation geht es zunächst um die Fähigkeit, Emotionen bei sich selbst und anderen zu erkennen, wahrzunehmen, benennen zu können und Emotionen in positiver Weise zu regulieren. Die Fähigkeit zur Emotionsregulation kann durch Bilderbuchgeschichten, spezifische Spielmaterialien

(z. B. Gefühlswürfel) oder gezielte Gespräche über Emotionen unterstützt werden. Durch das Einüben von Strategien im Umgang mit Frustration, Langeweile, Wut, Ärger etc. können die Emotionsregulation gestärkt und impulsives Verhalten verhindert werden. Insbesondere können positive, wertvolle Alternativen zur unkontrollierten Nutzung von Social Media angelegt werden. In sozialen Interaktionen und gemeinsamen Spielen, insbesondere Rollenspielen, können Kinder üben, die Perspektiven anderer einzunehmen und empathisch zu sein. Auch dieses ist eine wichtige Facette der Emotions- und Selbstregulation, die sich in den ersten Lebensjahren entwickelt. Auch die Fähigkeiten zur Bewältigung von Stress gehören zur Selbstregulation. Auch junge Kinder können einfache Entspannungstechniken, wie z. B. tiefes Atmen oder das Nutzen von Kuscheltieren oder beruhigende Rituale erlernen, um in herausfordernden Situationen weniger impulsiv zu handeln oder später nicht auf (soziale) Medien zurückzugreifen. Unterschiedliche entwicklungsgerechte Aufgaben, die z. B. planerische Aktivitäten, mittelfristige Strategien oder auch Wartezeiten implizieren, lassen sich ebenfalls gut in den Familienalltag integrieren. Zahlreiche Brettspiele bieten hier großes Anregungspotenzial. Reuner u. a. (2020) stellen ein evaluiertes Elterntraining mit spezifischen Strategien zur Förderung der Selbstregulation von Kindern vor.

Schließlich gehört auch die bewusste Steuerung der Mediennutzung zu den Strategien zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeiten. Die Begrenzung der digitalen Mediennutzung und das Einüben eines bewussten Umgangs mit Bildschirmzeiten sind wichtige Voraussetzungen, um auch Social Media später bewusst und selbstgesteuert nutzen zu können. Kinder können lernen, in bestimmten Situationen auf den Einsatz von digitalen Medien zu verzichten oder diese zu steuern. Dieses kann durch medienfreie Zeitfenster, die Nutzung von Medientimern oder das durch Erwachsene begleitete Spielen und Anschauen unterstützt werden.

2.5.2 Förderung von Selbstregulation in Kindertageseinrichtungen

Alle Strategien, die für den Familienkontext vorgestellt wurden, lassen sich auch in der Interaktion der frühpädagogischen Fachkräfte mit den Kindern und der Kinder miteinander im Kitaalltag implementieren (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina 2024; Quante u. a. 2016). Der kindorientierte pädagogische Ansatz, der in deutschen Kindertageseinrichtungen leitend ist, bietet hier sehr gute Voraussetzungen für die Förderung der Selbstregulationsfähigkeiten. Darüber hinaus kann stärker als im Familienkontext die Kindergruppe als

Ressource aufgegriffen werden. Zusätzlich existieren spezifische ergänzende Programme zur Förderung der Emotions- und Selbstregulation im Kita-Kontext, wie beispielsweise das Programm Papilio.[62]

Auch die Förderung der Selbstregulation kann in der Zusammenarbeit mit den Familien aufgegriffen werden, so dass die Kindertageseinrichtung und ihre frühpädagogischen Fachkräfte eine wichtige Ressource darstellen, um Familien bei dieser Erziehungs- und Bildungsaufgabe zu unterstützen.

2.6 Handlungsempfehlungen

Die ersten Lebensjahre sind entscheidend für die spätere Nutzung von Social Media, so dass den Entwicklungskontexten Familie und Kindertageseinrichtung eine wichtige Rolle zukommt, präventiv mit Blick auf eine spätere schädliche Nutzung zu wirken. Gleichzeitig konnten auch einige Potenziale von Social Media zur Weiterentwicklung der Entwicklungs- und Bildungskontexte in den ersten Lebensjahren herausgestellt werden. Die abgeleiteten Empfehlungen berücksichtigen daher sowohl Chancen als auch Risiken sowie unterschiedliche Handlungs- und Entscheidungsebenen.

2.6.1 An die Familien

Förderung der Selbst- und Emotionsregulation. Eltern sollen bewusst Strategien zur Förderung der Selbst- und Emotionsregulation von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren in den Familienalltag einbinden.

Bewussten Umgang mit Medien vorleben. Eltern sollen von Geburt an als Vorbilder agieren, indem sie ihre eigene Nutzung von Social Media reflektieren und kontrollieren, z. B. durch medienfreie Zeiten während gemeinsamer Aktivitäten wie Mahlzeiten oder Spielzeiten.

Altersgerechte Nutzung digitaler Medien moderieren. Kinder in den ersten sechs Lebensjahren sollen nur altersgerechte Inhalte konsumieren, die qualitativ

[62] Vgl. https://www.papilio.de/.

hochwertig sind und die Entwicklung fördern. Die Nutzung sollte auf eine moderate Dauer beschränkt werden, z. B. maximal eine Stunde täglich, gemäß WHO-Empfehlungen.

Kinderrechte beim Teilen von Bildern beachten. Eltern müssen sich bewusst sein, welche Bilder und Informationen sie von ihren Kindern in Social Media teilen und wie sie die Privatsphäre sowie das Recht des Kindes auf Selbstbestimmung auch in den ersten Lebensjahren respektieren. Es empfiehlt sich, allenfalls sehr eingeschränkt Bilder des Kindes zu veröffentlichen und zugleich Daten umfassend zu schützen.

Aufklärung und Beratung nutzen. Familien sollen Angebote von Elternbildungsprogrammen, Elternblogs oder Initiativen wie „SCHAU HIN!“ nutzen, um sich über den sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit Social Media zu informieren.

2.6.2 An die Bildungsinstitutionen

Förderung der Selbst- und Emotionsregulation. Die Förderung der Selbst- und Emotionsregulation muss im pädagogischen Konzept der Kindertageseinrichtungen und im pädagogischen Alltag gestärkt werden.

Professionelle Qualifikation stärken. Frühpädagogische Fachkräfte müssen Fortbildungen zu digitalen Medien, Datenschutz und Medienkompetenz absolvieren, um sicher und kompetent mit Social Media in der Zusammenarbeit mit Familien umzugehen. Das Thema muss in die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte eingebettet werden.

Konkrete Konzepte entwickeln. Es müssen klare Leitlinien und Konzepte zum Umgang mit Social Media in der Einrichtung erstellt werden, z. B. für die Nutzung von Social Media zur Außendarstellung, Elternkommunikation oder Fortbildung.

Zusammenarbeit mit Familien zur Nutzung digitaler Medien und von Social Media stärken. Angebote wie Elternabende, Workshops oder Beratungsgespräche zum Thema technologisches Wissen, Mediennutzung, „phubbing“, „sharenting“ und Selbstregulation sind regelmäßig von Kindertageseinrichtungen anzubieten, um Familien bei der Entwicklung eines bewussten Umgangs zu unterstützen.

Ressourcen und Plattformen nutzen. Die Kindertageseinrichtung kann digitale Plattformen (z. B. geschützte Elternportale, Social-Media-Gruppen) nutzen, um transparent zu informieren, den Austausch zu fördern und die Zusammenarbeit zu stärken.

2.6.3 An die politischen Akteurinnen und Akteure und Träger

Qualifizierungsangebote fördern. Die Entwicklung und Finanzierung von Fortbildungsprogrammen für frühpädagogische Fachkräfte im Bereich digitale Medien und Social Media muss auf allen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen und Träger) ausgebaut werden.

Aufklärungskampagnen starten. Öffentlichkeitsarbeit und Kampagnen müssen das Bewusstsein für die Chancen und Risiken von Social Media in der frühen Kindheit stärken, inklusive Hinweisen zum Schutz der Kinderrechte. Eine Aufklärungskampagne sollte auf oberster Ebene des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend angesiedelt sein.

Rechtliche Rahmenbedingungen stärken. Es müssen klare Regelungen zum Schutz der Privatsphäre und der Persönlichkeitsrechte von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren in Social Media entwickelt und umgesetzt werden, z. B. im Rahmen des „sharenting“.

Forschung und Evaluation fördern. Weitere Studien zur Wirksamkeit von Medienerziehungsprogrammen und zur Entwicklung kindgerechter digitaler Angebote in der frühen Bildung sind notwendig, um evidenzbasierte Empfehlungen zu entwickeln.

3 Primarstufe

3.1 Status quo

Im Grundschulalter sind Social Media zum einen als Sozialisationseinfluss im privaten Bereich zu betrachten. Zum anderen gewinnen sie in den höheren Klassenstufen auch für eine Thematisierung und Nutzung im institutionellen Kontext an Bedeutung. Während frühere Forschung vor allem die Bildschirmzeit der Kinder fokussierte, bezieht die aktuelle Forschung zunehmend die gesamte familiäre Medienökologie ein. Hierzu zählen neben der direkten Mediennutzung auch Hintergrundmedien, das elterliche Medienverhalten sowie gemeinsame Medienerfahrungen (vgl. Barr 2019). Social Media lassen sich nach Appel (2023; siehe Kapitel 1.5, S. 77ff.) in drei zentrale Angebotssparten unterteilen:

- Soziale Netzwerkseiten wie Instagram, Facebook und LinkedIn ermöglichen den Aufbau von privaten oder professionellen Profilen und Netzwerken sowie das Teilen von Inhalten, die durch Algorithmen gesteuert angezeigt werden.
- Videoportale wie YouTube und TikTok dienen vor allem dem Verbreiten und Kommentieren von (Kurz-)Videos und sind besonders bei jungen Nutzerinnen und Nutzern beliebt.
- Messengerdienste wie WhatsApp und Telegram erlauben als Basisangebot die direkte Kommunikation über Text-, Sprach- oder Videonachrichten. Zunehmend integrieren diese Messengerdienste inzwischen jedoch auch Funktionen von Social Media oder verlinken direkt zu diesen. Sie stellen somit mindestens einen Einstieg in die Nutzung anderer Plattformen dar, unabhängig davon, ob sie selber formal als Social Media gelten.

Entsprechend sind auch Gaming-Angebote beispielsweise über Chatfunktionen mit Aspekten von Social Media versehen beziehungsweise führen zu deren Nutzung.

Aufgrund des Fokus der bisherigen Forschung auf ältere Kinder und Jugendliche sind theoretische Erklärungen für problematische Mediennutzung im frühen Kindesalter bislang unterrepräsentiert, wobei grundsätzlich distale, proximale und aufrechterhaltende Faktoren unterschieden werden können (vgl. Domoff/Borgen/Radesky 2020). Das von Valkenburg und Peter (2013) entwickelte „differential susceptibility to media effects model“ bietet ein differenziertes Rahmenkonzept zur Erklärung von Medienwirkungen, dessen Anwendbarkeit auch für Grundschulkinder empirisch noch zu untersuchen ist. Es unterscheidet zwischen

dispositionellen, entwicklungsbezogenen und sozialen Anfälligkeiten gegenüber Medieninhalten. Diese Anfälligkeiten beeinflussen wiederum kognitive, emotionale und erregungsbezogene Reaktionszustände, die als Vermittlung zwischen Mediennutzung und -wirkung fungieren. Das Modell geht davon aus, dass Anfälligkeitsfaktoren sowohl die Art der Mediennutzung als auch deren Effekte prägen und betont die transaktionale Natur medialer Einflüsse, indem Medien nicht nur kurzfristige Zustände verändern, sondern auch längerfristige Anfälligkeitsvariablen und Nutzungsmuster.

Heutige Grundschulkinder sind in der Regel bereits mit digitalen Technologien aufgewachsen und gehören damit zur Generation der sogenannten Digital Natives, mit denen eine veränderte Art zu denken, zu lernen und zu kommunizieren assoziiert wird (vgl. Prensky 2001). Digitale Medien sind inzwischen ein integraler Bestandteil des kindlichen und familiären Alltags von Grundschülerinnen und Grundschülern in allen Lebensbereichen. Sie werden dabei mit einer nahezu unendlichen Menge an Informationen konfrontiert, die nicht über Eltern, Lehrkräfte oder traditionelle altersangemessene Medien gefiltert, sondern häufig über Algorithmen wirtschaftlicher Konzerne gesteuert wird. Kindersichere Versionen von Handys und Plattformen, sowohl hinsichtlich der Hardware (z. B. Kinderhandys) als auch der Software (z. B. Zugänge, Implementation von Dark Patterns, kommerzielle Zukaufselemente in Spielen), sind bisher wenig verbreitet. Neben der Frage der genutzten oder zugespielten Medieninhalte ist die zweite Frage, die der Menge – also der Zeit, die Grundschulkinder mit Social Media verbringen. Voraussetzung für viele Aktivitäten im Kontext von Social Media ist die ansteigende Nutzung von Smartphones bereits bei Grundschulkindern. Auch das Social Gaming, das den für die Social Media konstitutiven Netzwerkgedanken einschließt, spielt im Grundschulalter schon eine zunehmende Rolle bei vielen Kindern und beinhaltet Austausch mit Freundinnen und Freunden in einer digitalen Welt. Mit Social Media gehen Chancen wie Risiken einher, die in Hinblick auf verschiedene Aspekte wie das Lernverhalten, die Freizeitgestaltung, die mentale und physische Gesundheit, das Familienleben oder allgemein soziale (Freundschafts-)Beziehungen zu bedenken sind. Die Verlagerung sozialer Beziehungen in den digitalen Raum wirft darüber hinaus neue Fragen zur Integrität, das heißt dem verantwortungsbewussten Umgang miteinander, auf. Auch wenn Social Media im Sinne einer kontextuellen Entwicklungsbedingung, die die kindliche Entwicklung maßgeblich mitgestaltet (vgl. Barr 2019), eine gesellschaftliche Realität sind, muss gerade im Grundschulalter die Frage nach den Gefahren einer intensiver Nutzung von Social Media durch Kinder gestellt werden – verbunden mit der Frage, ob zum Schutz des gesunden Aufwachsens der jungen Generation

und zur Wahrung des Bildungsauftrags über familiale Nutzungsentscheidungen hinaus staatliche Regulierungen notwendig sein können. Es ist davon auszugehen, dass Befunde mit älteren Stichproben auch oder möglicherweise sogar verstärkt für Grundschulkinder gelten. So weisen Studien zu Nutzungsfrequenzen auf Zusammenhänge zwischen exzessiver Nutzung von Social Media und Problemen der exekutiven Funktionen (z. B. ADHS-Symptome, Aufmerksamkeitssteuerung) hin (vgl. z. B. Boer u. a. 2020; Haidt 2024; Rioja u. a. 2023). Auch allgemein wurden in einer Metaanalyse für Kinder unter 12 Jahren zumindest kleine Zusammenhänge zwischen Bildschirmzeit und problematischem Verhalten (externalisierende Probleme, internalisierende Probleme) festgestellt (vgl. Eirich u. a. 2022). Im deutschen Kontext fehlt es bisher weitgehend an umfassenden Studien zu den Auswirkungen der Nutzung von Social Media im Grundschulalter. Eine Grundlage für die Diskussion ist zunächst die Analyse der Nutzung von Social Media, des Social Gamings und des Gerätebesitzes auch unter geschlechterspezifischer Perspektive und der Entwicklungen im Zeitverlauf.

3.1.1 Nutzung von Social Media

Auch wenn die genauen Zahlen in Abhängigkeit von der jeweiligen Umfrage variieren, wird auf der Basis verschiedener empirischer Erhebungen deutlich, dass die Nutzung von Social Media bereits im Grundschulalter in erheblicher Verbreitung begriffen ist. Der Nutzungsanteil der Kinder im Alter von 10 bis 11 Jahren liegt laut Statista (2024a) bei 74 Prozent für die Nutzung von YouTube, bei 19 Prozent für TikTok sowie bei 7 Prozent für Instagram. In der KIM (Kindheit, Internet, Medien)-Studie 2024 (vgl. Feierabend u. a. 2025) mit n = 1.225 Befragten im Altersbereich von 6 bis 13 Jahren wurde im Vergleich der verschiedenen Medien untereinander der Messenger-Dienst WhatsApp mit erheblichem Abstand als am häufigsten genutztes Medium der Altersgruppe deutlich (73 Prozent nutzen den Dienst mindestens einmal die Woche, 60 Prozent sogar täglich, beziehungsweise fast täglich, vgl. S. 44), obwohl die Nutzung erst ab 16 Jahren erlaubt ist, gefolgt von TikTok, Instagram, Snapchat und Facebook. Die mindestens wöchentliche Nutzung von WhatsApp nimmt mit dem Alter stark zu (6 bis 7 Jahre: 32 Prozent, 8 bis 9 Jahre: 64 Prozent, 10 bis 11 Jahre: 81 Prozent, vgl. Feierabend u. a. 2025, S. 46). Vergleichbare Entwicklungen werden auch für die anderen sozialen Plattformen deutlich (siehe Tabelle 4, S. 142, Zahlen aus KIM 2022).

Tabelle 4: Nutzung von Social Media in der Altersgruppe 6 bis 13 Jahre gesamt sowie nach Geschlecht und Altersabschnitt (vgl. Feierabend u. a. 2023)

	Gesamt	Jungen	Mädchen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
YouTube	46	48	45	24	35	55
TikTok	26	24	28	7	13	35
YouTube Kids	24	24	23	22	29	26
Instagram	14	13	14	2	7	13

Anmerkung: In Prozent; Basis: Kinder, die Bewegtbild nutzen; n = 1.198; Altersgruppe 12 bis 13 Jahre nicht dargestellt.

Die Daten der Bitkom-Kinder- und Jugendstudie (vgl. Bitkom 2024) unterstützen dieses Bild: Demnach nutzen bereits 93 Prozent der Kinder ab 10 Jahren mindestens ein soziales Netzwerk und die beliebtesten Plattformen sind YouTube (87 Prozent), Instagram (53 Prozent), Snapchat (53 Prozent) und TikTok (51 Prozent). Ab 12 Jahren ist die Mehrheit täglich in sozialen Netzwerken aktiv.

Tabelle 5: Gerätenutzung nach Altersgruppen (vgl. Bitkom-Studie 2024)

	6–9 Jahre	10–12 Jahre
Smartwatch	18	24
Tablet	35	62
Laptop/PC	64	88
Smartphone	86	81

Anmerkung: In Prozent; n = 942.

Die Smartphonenutzung entwickelt sich laut dieser Studie von 59 Prozent bei den 6- bis 7-Jährigen, über 69 Prozent bei den 8- bis 9-Jährigen bis hin zu 80 Prozent bei den 10- bis 12-Jährigen. Die Nutzungsdauer des Smartphones liegt in der Gruppe der 6- bis 9-Jährigen bei durchschnittlich 37 Minuten pro Tag, bei den 10- bis 12-Jährigen bereits bei 107 Minuten. Auch das Internet wird schon von 73 Prozent der 6- bis 7-Jährigen, 85 Prozent der 8- bis 9-Jährigen und 95 Prozent der 10- bis 11-Jährigen manchmal oder zumindest gelegentlich genutzt.

3.1.2 Social Gaming

Hinsichtlich des Social Gamings zeigen sich während der Grundschulzeit ebenfalls substanzielle Anstiege (siehe Tabelle 6). Während beispielsweise Handy-/Smartphonespiele zu Beginn der Grundschulzeit noch bei 14 Prozent liegen, werden diese am Ende der Grundschulzeit von über der Hälfte der Kinder gespielt.

Tabelle 6: Nutzung digitaler Spiele in der Altersgruppe von 6 bis 13 Jahren gesamt sowie nach Geschlecht und Altersabschnitt (vgl. Feierabend u. a. 2023)

	Gesamt	Jungen	Mädchen	6–7 Jahre	8–9 Jahre	10–11 Jahre
Handy-/ Smartphonespiele	41	44	38	14	31	53
Konsolenspiele	38	48	28	24	40	41
Computerspiele am PC/Laptop	31	37	25	12	27	39
Tabletspiele	23	25	21	18	21	24

Anmerkung: In Prozent; n = 1.231; Altersgruppe 12 bis 13 Jahre nicht dargestellt.

Das Deutsche Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters (2024) berichtet zum Gaming für die Gruppe der 10- bis 17-Jährigen, dass 90 Prozent der Jungen und 69 Prozent der Mädchen regelmäßig (mindestens einmal pro Woche) spielen. 46 Prozent der Jungen und 24 Prozent der Mädchen spielen sogar täglich.

3.1.3 Gerätebesitz

Als Voraussetzung für die Nutzung ist ein weiterer Indikator der eigene Gerätebesitz der Kinder während der Grundschulzeit. Auch dieser steigt laut KIM-Studie 2022 zwischen dem Alter von 6 bis 7 hin zu 10 bis 11 Jahren deutlich an (vgl. Feierabend u. a. 2023):

- Smartphone von 9 auf 58 Prozent,
- Internet von 3 auf 27 Prozent,
- Tragbahre Spielkonsole von 21 auf 33 Prozent,
- Feste Spielkonsole von 4 auf 24 Prozent.

Geringere Anteile von unter 20 Prozent am Ende der Grundschulzeit weisen Laptop (2 bis 23 Prozent), Tablet-PC (von 3 auf 15 Prozent), Computer (von 1 auf

7 Prozent) und Handy (von 3 auf 10 Prozent) auf, wobei hier einerseits Kinder vermutlich anstelle eigener Geräte familiär vorhandene Geräte mitnutzen und andererseits die Geräte Laptop, Tablet-PC und Computer eher alternativ als additiv angeschafft werden.

3.1.4 Geschlechterbezogene Unterschiede

Geschlechterbezogene Unterschiede zeigten sich in der KIM-Studie 2022 für die Nutzung von Social Media eher marginal (siehe Tabelle 4, S. 142). Auch eine Befragung im Jahr 2024 verwies auf nur geringe Geschlechterunterschiede bei den 10- bis 13-Jährigen. Hier nutzten Mädchen etwas häufiger TikTok, Instagram oder Snapchat als Jungen (63 versus 60 Prozent). Bei den 6- bis 9-Jährigen lagen diese Anteile bei 20 zu 19 Prozent (vgl. Statista 2024b). Ein anderes Bild ergibt sich jedoch hinsichtlich des Social Gamings (siehe Tabelle 6, S. 143): Hier liegt laut der KIM-Studie 2022 in allen abgefragten Bereichen die Nutzung der Jungen deutlich über der Nutzung der Mädchen. Differenzen von 4 beziehungsweise 6 Prozentpunkten bei Tablet- und Handy-/Smartphonespielen stehen Differenzen im Bereich von 20 beziehungsweise 12 Prozentpunkten bei Konsolen- und Computerspielen gegenüber (vgl. Feierabend u. a. 2023).

3.1.5 Gerätebesitz und Freizeitaktivitäten

Eine Betrachtung der Daten der KIM-Studie im Zeitvergleich verdeutlicht, dass die Entwicklungen im Bereich von Social Media jüngerer Natur sind (vgl. Feierabend u. a. 2023; siehe Tabelle 7, S. 145). In KIM 2024 (vgl. Feierabend u. a. 2025) zeigen sich weitere Anstiege (z. B. Smartphone: 50 Prozent, Tablet-PC 14 Prozent).

Auffällig sind dabei insbesondere zwei Entwicklungen: Die Veränderung von Handys in den Händen der Kinder als Kontaktmedien im Jahr 2012 hin zu multifunktionalen Smartphones im Jahr 2022 sowie die abnehmende Relevanz von Spielkonsolen im Zeitverlauf, wenngleich diese noch immer einen Verbreitungsgrad von 28 beziehungsweise 19 Prozent aufweisen.

Tabelle 7: Gerätebesitz von Grundschulkindern 2012 und 2022 (vgl. Feierabend/Karg/Rathgeb 2013, Feierabend u. a. 2023)

	2012	2022
Smartphone	7	44
Internet	15	22
Tragbare Spielkonsole	39	28
Feste Spielkonsole	26	19
Laptop	8	12
Tablet-PC	1	11
Computer	14	8
Handy	42	7

Anmerkung: In Prozent; 2012: n = 1.220; 2022: n = 1.219.

Tabelle 8: Freizeitaktivitäten von Grundschulkindern 2012 und 2022 (vgl. Feierabend/Karg/Rathgeb 2013; Feierabend u. a. 2023)

	2012	2022
Fernsehen	96	92
Sich mit Freunden treffen	94	92
Hausaufgaben machen	97	91
Drinnen spielen	88	88
Draußen spielen	90	85
Etwas mit den Eltern/der Familie machen	76	72
Musik hören	82	68
Sport treiben	71	64
Handy/Smartphone nutzen	48	65
Digitale Spiele	66	60
Videos im Internet ansehen	nicht erhoben	60
Internet nutzen	52	58
Radio hören	59	52
Buch lesen (ohne Schulbuch)	48	52
Fotos/Videos machen	21	43
Tablet-PC benutzen	nicht erhoben	39

Anmerkung: In Prozent; 2012: n = 1.220; 2022: n = 1.219; ausgewählte Aspekte; mindestens einmal pro Woche.

Eine weitere, in diesem Kontext immer wieder diskutierte Frage ist die mögliche Veränderung der Freizeitaktivitäten von Kindern zwischen 2012 zu 2022. Diese verändern sich laut der KIM-Studie teilweise, sind teilweise aber auch stabil (siehe Tabelle 8, S. 145).

Eine Abnahme von fünf Prozent oder mehr verzeichneten dabei Hausaufgaben, draußen spielen, Musik hören, Sport treiben, digitale Spiele und Radio hören. Eine Zunahme von fünf Prozent oder mehr ist hingegen bei der Nutzung von Handy/Smartphone und dem Internet sowie dem Machen von Fotos und Videos zu beobachten. Ein weiterer Anstieg ist in der KIM-Studie 2024 (vgl. Feierabend u. a. 2025) zu verzeichnen: Die Handynutzung liegt hier bereits bei 70 Prozent.

Schließlich zeigte die Bitkom-Studie (vgl. Bitkom 2024) im Zeitverlauf, dass die Smartphonenutzung immer früher erfolgt: Lag diese nach den Zahlen der Studie 2014 bei den 6- bis 7-Jährigen noch bei 20 Prozent, war der Anteil 2019 bereits auf 54 Prozent und 2024 dann auf 59 Prozent gesprungen.

3.1.6 Künstliche Intelligenz (KI) in Grundschulen

Die zunehmende Verbreitung Künstlicher Intelligenz (KI) stellt nicht nur gesellschaftlich, sondern auch bildungspolitisch eine fundamentale Veränderung und Herausforderung dar. Seit der Veröffentlichung von KI-gestützten Systemen wie ChatGPT Ende 2022 ist die Diskussion um deren Einsatz und Auswirkungen in Bildungskontexten stark angestiegen (vgl. Walan 2025). Auch in Social Media wird KI nun aktiv integriert. Aktuelle Studien zeigen unterschiedliche Perspektiven auf den Umgang mit künstlicher Intelligenz (KI) in der Grundschule. Chai u. a. (2021) fanden in einer Fragebogenstudie, dass die Bereitschaft von Grundschülerinnen und Grundschülern, KI zu lernen, mit Selbstwirksamkeit, wahrgenommenem Nutzen und ethischen Vorstellungen verknüpft war. Yao und Abd Halim (2023) identifizierten bei Lehrkräften Leistungserwartung und sozialen Einfluss als entscheidende Faktoren für die Akzeptanz von KI im Unterricht. Walan (2025) berichteten für schwedische Kinder, dass diese KI sowohl als Technik als auch als menschenähnliches Konzept begriffen und dabei gemischte Gefühle äußerten – zwischen Neugier und Sorgen um Datenschutz oder Arbeitsplatzverlust. Grundsätzlich machen die Studien deutlich, dass KI-Bildung bei der Auseinandersetzung mit Social Media im Grundschulalter mitgedacht werden muss.

3.1.7 Handys an Grundschulen

Mehrere Bundesländer haben private Handys beziehungsweise deren Nutzung in den Grundschulen verboten (Stand Januar 2026: sechs Bundesländer haben bereits ein Verbot eingeführt, siehe Tabelle 2, S. 22f.). So gilt beispielsweise in Bayern ein generelles Verbot für die private Handy-Nutzung an Grundschulen; ebenso an weiterführenden Schulen, wenn diese keine schuleigene Nutzungsordnung erlassen haben.

3.2. Bildungschancen und Potenziale

Die dargestellte weite und zunehmende Verbreitung von Social Media im Grundschulalter verdeutlicht die Notwendigkeit, die mit ihr verbundenen Bildungschancen und Potenziale aus der Perspektive der Kinder und der Lehrkräfte zu analysieren.

3.2.1 Perspektive Kinder

Anschließend an Eichenberg und Auersperg (2024; vgl. auch Kapitel 1.5, S. 77ff.) können die Chancen der Nutzung von Social Media in mehrere Bereiche untergliedert werden, von denen fünf für Kinder im Grundschulalter relevant sind und einer direkt das Lernen adressiert:

- Identitätsentwicklung (unter anderem über die Selbstdarstellung als Ausdruck der Persönlichkeit),
- soziale Interaktionen: soziale Kompetenzen und Beziehungen,
- Kognition und Lernen,
- Spielen (z. B. „serious gaming“) sowie
- Informationsangebot, Informationsaustausch und Meinungsbildung.

Auch Irion, Peschel und Schmeinck (2023) betonen für den Grundschulbereich die Identitätsbildung und Partizipation als wichtige Aspekte einer sich verändernden Medienkultur. Habermann (2021) sieht in einem Elternguide für Social Media durch die Ermöglichung von sozialer Vernetzung, kreativen Ausdrucksmöglichkeiten und Zugang zu Informationen positive Potenziale von Social Media für Kinder verwirklicht.

In Bezug auf das Lernen sind die Zugänglichkeit von lernrelevanten Inhalten in großem Umfang und deren zumindest in Teilen kindgerechte Ausgestaltung Aspekte, die für den institutionellen Kontext relevant werden können. Hier schließt die gezielte Nutzung von Social Media für lernrelevante Prozesse und Inhalte möglicherweise an die positiven Effekte an, die bei jungen Kindern für Lern-Apps ermittelt wurden (Metaanalyse für Mathematik und Literacy für die Altersgruppe bis Klasse 3: vgl. Kim u. a. 2021). Darüber hinaus sind die Zugänglichkeit und Ausgestaltung aber auch Aspekte, die im Rahmen der Sozialisation im privaten Raum eine Rolle spielen können und Kindern informatorische Zugänge ermöglichen, die sie andernfalls in ihrem Umfeld möglicherweise sonst nicht haben würden. Die Freizeitgestaltung erfährt somit teilweise eine Transformation: Kinder können als aktive Wissensgestalterinnen und Wissensgestalter digitale Medien zur selbstgesteuerten Informationssuche und zum Lernen über interessengeleitete Formate wie Lern-Apps oder Videos nutzen (vgl. Morris/Rohs 2021). Hochwertige, altersgerechte Inhalte können kognitive Lernprozesse unterstützen – insbesondere dann, wenn Kinder zur aktiven Interaktion angeregt werden (vgl. Barr 2019).

Neben lernbezogenen Aspekten konstituieren Social Media und die mit ihnen verbundenen Partizipationsmöglichkeiten zunehmend frühe Prägungen von Identitäten bei Kindern, die weit über ihr direktes Umfeld hinausgehen. Auch wenn die empirische Befundlage wenig ausgeprägt ist, gilt, dass Social Media auch für Grundschulkinder neue Partizipationsmöglichkeiten und damit verbundenes politisches Interesse, Information und gegebenenfalls auch affektive Polarisierung und Motivation zu bürgerschaftlichem Engagement bedeuten, wie sie für das Jugendalter berichtet werden (vgl. Oden/Porter 2023).

Im Hinblick auf Peer-Beziehungen schaffen Social Media die Möglichkeit neuer Formen der sozialen Vernetzung, die unabhängig von Ort und Zeit funktionieren. Sie können dadurch Zugehörigkeit, Identitätsentwicklung und die Stärkung sozialer Bindungen fördern (vgl. Büchi 2024; Ehrenreich 2022).

3.2.2 Perspektive Lehrkräfte

Lehrkräfte können durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, den Zugang zu digitalen Lehrmaterialien und die Entwicklung innovativer Unterrichtsformate von Social Media profitieren (vgl. Kim/Pak/Cho 2022). Social Media bieten Impulse für berufliche Weiterentwicklung und stärken die professionelle Identität von Lehrkräften – insbesondere, wenn sie in schulunabhängigen Netzwerken ein-

gebunden sind. Rensfeldt, Hillman und Selwyn (2018) berichten aus ihrer Studie zur Nutzung von Facebook-Gruppen durch Lehrkräfte zur beruflichen Weiterbildung als positive Aspekte die berufliche Unterstützung und Vernetzung neben der sozialen und emotionalen Unterstützung und außerdem – ähnlich wie bei den Kindern – die Flexibilität und Zugänglichkeit. Allerdings thematisieren sie auch wenig inhaltliche Tiefe, Werbung oder Selbstvermarktung als negative Aspekte. Der berichtete Einfluss des Alters der Lehrkräfte dahingehend, dass erfahrene beziehungsweise ältere Lehrkräfte Social Media eher für Elternkommunikation nutzten, jüngere Lehrkräfte hingegen häufiger für soziale beziehungsweise unterhaltende Zwecke im Beruf, ist durchaus auch für Deutschland zu vermuten. Hashim und Carpenter (2019) formulierten in ihrem konzeptionellen Framework zur Motivation von Lehrkräften, Social Media für informelles, selbstgesteuertes Lernen zu nutzen, individuelle beziehungsweise soziale Motivation, berufliches Wachstum und unzureichende formale Bildung als große Motivationsbereiche.

Aus der Perspektive von Lehrkräften haben Social Media bereits in der Ausbildung Potenzial. So thematisiert Gryl (2022) für die Lehramtsausbildung die Erweiterung von Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten oder die Förderung digitaler Kompetenzen als Chance. Gil-Fernández und Calderón-Garrido (2022) berichten aus ihrer Studie mit angehenden Lehrkräften, dass als bildungsbezogene Nutzung vor allem die Suche nach Unterrichtsmaterial und Ideen im Mittelpunkt steht (unter anderem YouTube) und ansonsten für Kommunikation und soziale Vernetzung WhatsApp und Facebook für den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen genutzt werden. Moral und Díaz (2021) nutzten Social Media in einer Studie mit angehenden Grundschullehrkräften, um deren digitale Kompetenzen für den naturwissenschaftlichen Unterricht durch den gezielten Einsatz von Instagram und Pinterest zu verbessern. Die konkrete Anwendung führte zu einem verstärkten Bewusstsein für das bildungsbezogene Potenzial von Social Media und einem Anstieg an Followerschaft von Wissenschafts- und Bildungsaccounts.

Social Media können auch sehr praktische Zwecke erfüllen, wie beispielsweise die Netzwerkbildung unter Eltern befördern oder den Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus effektiver gestalten. Eine Studie zur Untersuchung der Nutzung von Social Media durch Grundschullehrkräfte in Ghana (vgl. Kwaah 2024) verwies auf professionelle Kommunikation (Kolleginnen und Kollegen), Kommunikation mit Eltern als Verwendungszwecke sowie auf WhatsApp als beliebteste Plattform. Grundsätzlich ist eine professionelle Trennung von beruflichen und privaten Rollen in den Social Media für Lehrkräfte ein besonders relevantes Thema.

3.3 Herausforderungen im Umgang mit Social Media

3.3.1 Kinder und Social Media

Hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien durch Kinder identifizierten Eichenberg und Auersperg (2024) mehrere Risikobereiche. Hierzu gehören:

- exzessive Nutzungsweisen, die sich zu Internetsüchten (z. B. Computerspielen, Besuch sozialer Plattformen) entwickeln können,
- dysfunktionale Nutzungsweisen (z. B. Informationsüberflutung),
- selbstschädigende Nutzungsweisen, beispielsweise durch Beteiligung an Foren, die negative Neigungen verstärken,
- deviante Nutzungsweisen, insbesondere Cybermobbing, sowie
- gefährdende Inhalte, zum Beispiel durch Verherrlichung von gefährlichen Trends wie beispielsweise S-Bahn-Surfen oder politischem Extremismus.

Auch Irion, Peschel und Schmeinck (2023) weisen mit Blick auf Grundschule und Digitalität auf das Risiko des Suchtpotenzials sowie der Problematiken rund um Datenschutz-Aspekte hin. Habermann (2021) thematisiert in einem Eltern-Guide zum Thema Social Media unter anderem die Beeinflussung durch Fake News, da Kinder und Jugendliche anfällig für Fehlinformationen und Verschwörungstheorien sind, sowie durch Werbung, da Kinder als zukünftige Konsumentinnen und Konsumenten gezielt mit Werbung konfrontiert werden, diese aber entwicklungsbedingt noch nicht immer als solche identifizieren (vgl. Habermann 2021). Die Chancen, die Social Media im positiven Sinn für die eigene Identitätsentwicklung haben, können umgekehrt auch ein Risiko darstellen, wenn schon Grundschulkinder beginnen, sich über ihre Rolle in Social Media anstelle derer im analogen Leben zu definieren oder sich durch Influencerinnen und Influencer stark beeinflussen lassen. Erschwerend kommt hinzu, dass Kinder in diesem Alter Aspekte wie Datenschutz und Datensicherheit nicht einschätzen können, ein striktes Monitoring ihrer Aktivitäten in Social Media – wenn die Erziehungsberechtigten diese nicht gänzlich unterbinden – jedoch kaum möglich ist.

Ein weiterer kritischer Aspekt hoher Aktivitäten in Social Media bei Kindern besteht darin, dass diese zwangsläufig in zeitlicher Konkurrenz zu anderen Aktivitäten – und damit sowohl zu lern- und entwicklungsrelevanten Aktivitäten als auch zum Lernen selber – stehen. Peer-Druck kann die anziehende Wirkung, die Social Media ohnehin schon haben, weiter verstärken. Auch wenn aus den eher groben Erfassungen wie zum Beispiel in der KIM-Studie („mindestens einmal pro Woche“) nicht unbedingt genaue Beschreibungen der Veränderungen ableitbar sind, so

ist doch alleine die durchschnittliche Nutzungsdauer von Social Media pro Tag bei Kindern ein klarer Indikator dafür, dass andere Tätigkeiten hierfür reduziert werden mussten. Unklar bleibt bei dieser Ableitung jedoch, ob es sich bei den verdrängten oder nicht ausgeübten Tätigkeiten überhaupt um lern- und entwicklungsförderliche Aktivitäten gehandelt hätte. Ebenso ist die Spannbreite dessen, womit sich Kinder in ihrer Social-Media-Zeit beschäftigen, groß. Während das Schauen von YouTube-Videos zu bildungsrelevanten Themen gegebenenfalls anderen Zeitvertreiben in der analogen Welt vorzuziehen ist, stellen beispielsweise der Konsum gefährdender Inhalte oder das Spielen von „social games" mit Suchtpotenzial klar keine wünschenswerten Aktivitäten für die Freizeit der Grundschulkinder dar. In der BLIKK-Medienstudie (2017) wurde darüber hinaus ein Zusammenhang von auffallend hohem Medienkonsum bei Kindern und Konzentrationsstörungen im Grundschulalter berichtet (vgl. Zierer 2020).

Auch zu dem grundsätzlich positiven Potenzial selbstgesteuerten Lernens durch Social Media (vgl. Abschnitt 3.2, S. 147ff.) ist einschränkend festzuhalten, dass Kinder im Grundschulalter häufig noch nicht über die Kompetenzen verfügen, eigenständig mit den digitalen Medien so umzugehen, dass positive Lerneffekte zu erwarten sind. Sie benötigen hingegen vielfältige Unterstützung bei der Planung und Nutzung digitaler Medien für Lernzwecke (vgl. Morris/Rohs 2021). Für das Vorschulalter wurde zudem ein Zusammenhang der Bildschirmzeit mit einer schlechteren Entwicklung der weißen Hirnsubstanz in Bereichen, die für Sprache, Exekutivfunktionen und frühe Lese- und Schreibfähigkeiten entscheidend sind, berichtet (vgl. Hutton u. a. 2020). Diese Ergebnisse deuten auf mögliche negative Auswirkungen von übermäßiger Bildschirmzeit in einer entscheidenden Phase der Hirnentwicklung hin. Allerdings fanden Miller u. a. (2023) in der groß angelegten und für die USA repräsentativen ABCD-Studie bei Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren auf Basis von rs-fcMRI weder für die allgemeine noch für die spezifische Nutzung von Bildschirmmedien (z. B. Videospiele, Social Media, Fernsehen) einen systematischen Zusammenhang mit der funktionellen Gehirnorganisation oder der Veränderung in der funktionalen Konnektivität des Gehirns über zwei Jahre hinweg. Auch fanden sich keine belastbaren Hinweise darauf, dass Bildschirmnutzung negative Auswirkungen auf kognitive Leistungen oder das psychische Wohlbefinden der Kinder hatte. Allerdings steht höhere Bildschirmzeit laut einer aktuellen Metaanalyse (vgl. Eirich u. a. 2022) bei Kindern in einem kleinen, aber signifikanten Zusammenhang mit externalisierenden Verhaltensproblemen (r = .11; 95 Prozent CI, 0.10–0.12) sowie internalisierenden Verhaltensproblemen (r = .07; 95 Prozent CI, 0.05–0.08).

Zu den devianten Nutzungsweisen, bei denen Grundschulkinder sowohl Täterinnen und Täter als auch Opfer werden können, gehört das Versenden oder Erhalten von gemeinen oder verletzenden Nachrichten. Die repräsentative Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) 2021 zeigte in diesem Zusammenhang, dass solche Erfahrungen im Grundschulalter zwar insgesamt selten, aber dennoch vorhanden sind: Von rund 4.500 Grundschülerinnen und Grundschülern gaben 4,6 Prozent an, mindestens einmal pro Woche gemeine oder verletzende Nachrichten zu erhalten. Weitere 7,8 Prozent berichteten von einem Vorkommen mehrfach pro Jahr, 5 Prozent einmal im Jahr. Außerdem berichteten jeweils 3,3 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler, dass mindestens einmal in der Woche oder ein- bis zweimal im Monat online gemeine oder verletzende Informationen über sie verbreitet wurden, 4,3 Prozent berichteten, dass dieses einige Male im Jahr vorgekommen sei. Signifikante Gruppenunterschiede zeigten, dass Jungen insgesamt häufiger von gemeinen oder verletzenden Nachrichten betroffen sind als Mädchen (8,4 Prozent versus 4,8 Prozent mindestens einmal pro Woche oder ein- bis zweimal im Monat betroffen). Ebenso wurde ein signifikanter Unterschied im sozioökonomischen Hintergrund, gemessen anhand der Anzahl an Büchern im Elternhaus, deutlich: Kinder aus Haushalten mit weniger als 101 Büchern berichteten signifikant häufiger von solchen Erfahrungen als Kinder aus sozial privilegierteren Familien. Auch die Familiensprache spielte eine Rolle: Grundschulkinder, die zu Hause nie oder nur manchmal Deutsch sprachen, waren signifikant häufiger betroffen als jene, in deren Familien immer oder fast immer Deutsch gesprochen wurde (vgl. McElvany u. a. 2021).

Auch die HBSC-Studie (vgl. Robert Koch-Institut 2024a), die sich auf 13-jährige Jugendliche konzentriert, wies darauf hin, dass Cybermobbing zwar mit zunehmendem Alter häufiger auftritt, aber bereits Kinder im Übergang zur weiterführenden Schule betrifft. Auch wenn Jungen tendenziell stärker betroffen sind als Mädchen, weisen demnach Gender-diverse Kinder das höchste Risiko auf. Die Covid-19-Pandemie, die mit einer verstärkten Nutzung digitaler Medien einherging, scheint einen Anstieg des Cybermobbings begünstigt zu haben. Auffällig ist die hohe Überschneidung zwischen schulischem und digitalem Mobbing – beides Formen, die nachweislich die psychische Gesundheit von Kindern beeinträchtigen können.

Außerhalb von Aspekten wie Cybermobbing stellt die digitale Mediennutzung in weiteren Bereichen ebenfalls eine zunehmende Herausforderung für die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen dar. Digitale Stressfaktoren wie ständige Erreichbarkeit oder die Angst, etwas zu verpassen

(FOMO), können bereits im jungen Alter zu innerer Unruhe und Schlafproblemen führen (vgl. Orben 2024). Ein unkontrollierter Umgang mit digitalen Medien kann sich laut einem systematischen Review negativ auf das körperliche, emotionale, psychologische und soziale Wohlbefinden wie Verhaltensauffälligkeiten, Schlafprobleme und schlechtere schulische Leistungen auswirken, wobei ein Großteil der Studien querschnittlich angelegt war und daher keine kausalen Rückschlüsse erlaubte (vgl. Oswald u. a. 2020). Besonders bei Mädchen zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Nutzung von Social Media und schlechter psychischer Gesundheit, wobei ein höherer Konsum mit einem geringeren subjektiven Wohlbefinden einherging (vgl. Kaye u. a. 2020; Orben/Blakemore 2023; Twenge u. a. 2022). Auch wurde ein negativer Zusammenhang zwischen Medienkonsum und der Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung festgestellt (vgl. Rioja u. a. 2023). Zusätzlich können die psychische Gesundheit und Entwicklung von Kindern durch Datenschutzverletzungen und Cybermobbing erheblich belastet werden (vgl. Agustiningsih u. a. 2024; Lupton/Williamson 2017).

Viele Kinder im Grundschulalter verbringen bereits einen substanziellen Teil ihrer Freizeit mit „social gaming“. Diese Spiele gehen neben Risiken beim Schutz sensibler Daten der Kinder oder fehlenden Sicherheits- und Moderationskonzepten bei integrierten Chatfunktionen darüber hinaus mit Eigenschaften einher, die gezielt suchtförderndes Potenzial haben. Diese sogenannten Dark Patterns sollen Kinder (wie auch ältere Spielerinnen und Spieler) dazu bringen, möglichst viel Zeit, Geld oder soziale Interaktionen im Rahmen des Spiels einzubringen. Die dahinterstehenden wirtschaftlichen Interessen werden durch entsprechende Spielelemente und Algorithmen umgesetzt. Das Deutsche Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters (DZSKJ) benennt hierzu folgende typische Elemente:

Tabelle 9: Suchtfördernde Eigenschaften digitaler Spiele[63]

„Time Patterns“: Wer viel spielt, erreicht viel	„Money Patterns“: Ein teurer Spielspaß	„Social Patterns“: Die Macht der Gemeinschaft
■ Tägliche Belohnungen ■ Unerwartete Belohnungen ■ Open-World & Open-End ■ Die endlose To-do-Liste ■ Sammlungen ■ Personalisierung ■ Gamedesign ■ Virtual Reality ■ Das Spiel mit den Emotionen	■ Free2play, aber pay2win ■ Loot-Boxen ■ Virtuelle Währung & virtueller Handel ■ Zeitlicher Druck bei Kaufentscheidungen ■ Werbung ■ Gamedesign	■ Soziale Zugehörigkeit & Verpflichtungen ■ Sozialer Vergleich & Rankings ■ Spielen nach Termin ■ Verlinkung zu Social Media

Insgesamt führen die Risiken von Social Media inzwischen zu verschiedenen Gegenbewegungen durch die Bildungspolitik (z. B. Handyverbot an Schulen, Zurückfahren der Nutzung digitaler Medien im Unterricht) oder Aufrufe zu Verboten oder Einschränkungen durch gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure oder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (vgl. z. B. Büsching 2024).

3.3.2 Erziehungsberechtigte und Social Media

Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte sind in mehrfacher Hinsicht relevante Akteurinnen beziehungsweise Akteure, wenn es um Social Media bei Grundschulkindern geht. Zum einen ist es die Aufgabe der Erziehungsberechtigten, die Nutzung von Social Media durch ihre Kinder zu steuern und pädagogisch zu begleiten, wofür sie entsprechende Kompetenzen, Motivation und Ressourcen benötigen. Dabei sind Unsicherheiten im digitalen Erziehungsalltag weit verbreitet und verdeutlichen die Notwendigkeit von institutioneller Unterstützung und Begleitung (vgl. Laftona/Wilhelmsena/Holmarsdottir 2024; Nichols/Selim 2022). Als Hauptsorgen berichteten Eltern Fragen zum Datenschutz, Cybermobbing und exzessive Nutzung (vgl. Lauricella 2020). Zum anderen sind Eltern in diesem Altersbereich zentrale Vorbilder für ihre Kinder: Sehen Kinder ihre Eltern an Handys und anderen digitalen Medien, ist dieses ein wichtiges Moment im Sinne des Modelllernens, dass Kinder nachahmen wollen beziehungsweise als erstrebenswert abspeichern. In der BLIKK-Medienstudie (2017) berichteten beispielsweise 30 Prozent der Eltern elektronische Medien zu nutzen, während sie

[63] Vgl. https://www.mediensuchthilfe.info/suchtfoerdernde-eigenschaften-digitaler-spiele/.

ihr Kind stillen oder ins Bett bringen. Eine zentrale Herausforderung stellt die sogenannte Technoference dar. Die elterliche Nutzung digitaler Geräte unterbricht häufig die Interaktion mit dem Kind. Diese Störungen können negative Auswirkungen auf Aufmerksamkeit, Sprachentwicklung und emotionale Regulation der Kinder haben (vgl. Barr 2019; McDaniel/Coyne 2016). Studien zeigten, dass Mütter während unstrukturierter Aktivitäten wie dem freien Spiel häufig durch Smartphones abgelenkt werden, was mit geringerer Coparenting-Qualität und erhöhten depressiven Symptomen assoziiert ist. Ähnliche Effekte ergaben sich bei Vätern (vgl. Meeus u. a. 2021). Auch Hintergrundmedien können die Qualität von Spiel und Interaktion sowie kognitive Leistungen beeinträchtigen (vgl. Barr 2019). Elterliches „phubbing" (das heißt Eltern ignorieren ihr Kind, wenn sie sich auf ein Smartphone konzentrieren) steht in einem negativen Zusammenhang mit der Zufriedenheit über die Eltern-Kind-Beziehung und stellt einen Risikofaktor für die psychische Gesundheit im Jugendalter dar (vgl. Knitter/Zemp 2020; Pancani/Aureli/Riva 2022; Xie/Xie 2020). Gleichzeitig müssen sich Erziehungsberechtigte der Diskrepanz bewusst sein, die Kinder erleben, wenn deren Nutzung von Social Media problematisiert und eingeschränkt wird, obwohl die Eltern durch ihr eigenes Verhalten ähnliche Nutzungsmuster vorleben. Lauricella (2020) berichtete aus einer repräsentativen Studie aus den USA mit n = 1.819 Eltern von 8- bis 18-Jährigen einen klaren Zusammenhang dahingehend, dass die Häufigkeit der Mediennutzung der Kinder umso höher war, je größer die der Eltern war. Neben dem elterlichen Verhalten wurden auch Einstellungen untersucht. Eltern mit positiver Haltung gegenüber Technologien hatten Kinder mit höherer Mediennutzung. Das Setzen von Regeln in Form von Inhalts- und Zeitbeschränkungen erwies sich hierbei als wirksam, indem es die Mediennutzung der Kinder reduzierte. Thimm (2023) wies außerdem darauf hin, dass die mediale Selbstinszenierung von Eltern in Social Media auf das Familienleben zurückwirkt, weshalb eine kritisch-reflektive Auseinandersetzung mit medialer Praxis im Familienleben bedeutsam ist. Die mediale Selbstinszenierung von Eltern, auch bekannt als „sharenting", stellt eine Herausforderung dar. Kinderrechte werden dabei oft verletzt, da ihre Daten ohne Einwilligung weitergegeben werden und wirtschaftlichen Interessen unterliegen (vgl. Brosch 2016; Tartari/Lavorgna/Ugwuldike 2023). Schließlich berichteten Konok u. a. (2024) anhand einer längsschnittlichen Studie, dass der elterliche Einsatz digitaler Geräte zur Emotionsregulation ihrer Kinder langfristig negative Effekte auf die Selbstregulationsfähigkeit von Kindern haben kann. Ein weiterer Aspekt elterlicher Nutzung von Social Media ist ein praktischer dahingehend, dass die ohnehin häufig knappen gemeinsamen Zeiten von Eltern und Kindern durch die Social-Media-Aktivitäten weiter reduziert werden.

3.4 Pädagogische Ansätze

Die genannten Chancen und Potenziale, aber insbesondere auch die vielfältigen Risiken und Herausforderungen machen eine gezielte aktive Begleitung und ein umfassendes Monitoring durch die Erziehungsberechtigten notwendig. Für die Nutzung von Social Media durch Grundschulkinder empfiehlt die Expertenwebsite „SCHAU HIN!“ bei Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren eine Zeitbegrenzung auf bis zu einer Stunde Bildschirmzeit am Tag; Habermann (2021) in ihrem „Eltern-Guide Social-Media“ sogar eine begleitete Nutzung der Medien bis zum Alter von mindestens zwölf Jahren, was auch das Sicherheitsgefühl und die Medienkompetenz der Kinder stärken kann (vgl. Laftona/Wilhelmsena/Holmarsdottir 2024). Diese wird jedoch durch viele Rahmenbedingungen erschwert. Neben der Bewusstseins- und Zeitfrage verändern sich die genutzten Tools auch dynamisch, so dass Erziehungsberechtigte nicht unbedingt die jeweils aktuellen Tools selber kennen und nutzen. Gleiches gilt für die Lehrkräfte, die die Grundschulkinder im institutionellen Kontext bei der Thematik Social Media begleiten und auch beratend für die Erziehungsberechtigen tätig werden müssten, dieses aber nicht immer können, beziehungsweise es bisher auch nicht unbedingt als ihre Aufgabe sehen.

Für die individuellen Grundschulen, Lehrkräfte und Pädagoginnen sowie Pädagogen wäre es eine große Entlastung, wenn die Bundesländer ihren Grundschulen zentral ein Template bereitstellen würden, das in elterngerechter Sprache zentrale Aspekte zur Nutzung von Social Media im Grundschulalter darstellt und den Eltern fundierte Hilfestellung gibt (vgl. zu Aspekten und Struktur Abbildung 12, S. 157). Außerdem können Interessierte auf vertiefende, seriöse Quellen hingewiesen werden.

Hinweise für Eltern zu sozialen Medien im Grundschulalter

1. Nutzungsempfehlungen sozialer Medien (Zeit, Art, Mediennutzungsvertrag)
2. Potenziale sozialer Medien
3. Gefahren sozialer Medien
4. Rechtliche Aspekte
5. Weiterführende Informationen
6. Ansprechperson an der Schule Ihres Kindes

Abbildung 12: Beispiel für Bereiche und Gliederung eines standardisierten Hinweisblatts zu Social Media für Eltern

Auch eine Vorlage für einen Mediennutzungsvertrag[64] zwischen Eltern und Kind könnte über die Grundschulen zentral bereitgestellt werden oder beispielsweise auf Vorlage der „SCHAU HIN!"-Website verwiesen werden. Ob die Grundschulen darüber hinaus selber Elternbildung zum Umgang mit Social Media umsetzen oder für diesen Bereich mit externen Expertinnen und Experten zusammenarbeiten, muss vor Ort entschieden werden.

Pädagogisches Ziel für Grundschulen muss demnach sein, die Entwicklung der Voraussetzungen für einen souveränen Umgang mit Social Media durch die Grundschulkinder zu fördern. Die Einbindung des Themas „ Social Media" in den schulischen Alltag ist auch eine sinnvolle Vorbereitung auf die individuelle Smartphonenutzung, die heutzutage auf fast alle Kinder während der Grundschulzeit oder kurz danach zukommt. Zudem muss die fehlende digitale Kompetenz aufgrund des Alters einbezogen werden, weswegen Grundschulkinder noch nicht in der Lage sind, digitale Medien gezielt zum Lernen zu nutzen und zum Beispiel Tablets eher zum Spielen als zum Lernen verwenden (vgl. Morris/Rohs 2021). (Grundschul-)Lehrkräfte stehen vor Herausforderungen, da sie Zeit, Fortbildung und geeignete Werkzeuge brauchen, um die Vorbereitung auf den Umgang mit Social Media im Schul- und Unterrichtskontext zu implementieren (vgl. Kim/Pak/Cho 2022). Hierfür sind entsprechende Konzepte und eine Ausbildung des pädagogischen Personals notwendig, die das Thema in den schulischen Alltag fest

[64] Vgl. https://www.mediennutzungsvertrag.de/.

integrieren und somit sporadische projektförmige Aktivitäten aufgrund des Engagements Einzelner oder als Reaktion auf negative Vorkommnisse ablösen. Der proaktive Umgang mit Social Media in Grundschulen muss dabei vorbereitend alle Facetten umfassen, darunter die Befähigung junger Menschen ihre sozialen Rollen in den Social Media kompetent auszugestalten sowie Selbstregulation und Resilienz zu fördern. Hierzu gehören unter anderem:

- das Einüben der kompetenten, gesunden Nutzung von Social Media mit Blick auf die Chancen für Teilhabe, Lernen, Identität, Informationsaustausch und Meinungsbildung,
- explizite Thematisierung und Auseinandersetzung mit den Risiken von Social Media wie sozialem Identitätsdruck, Furcht davor, etwas zu verpassen (FOMO, „Fear Of Missing Out“) oder Suchtpotenzial,
- die Förderung eines selbstregulierten Nutzens von Social Media, einschließlich der gezielten Auswahl von Aktivitäten und des Einübens der zeitlichen Begrenzung der Mediennutzung,
- Thematisierung des Social Gamings, der suchtfördernden Mechanismen und der (nicht-)kindgemäßen Inhalte,
- die Vermittlung von Wissen über kritische Aspekte wie beispielsweise Datenschutz, Datensicherheit und Urheberrecht, Fake News und manipulative Inhalte, Validität und Hintergründe von Informationen, das Erkennen von Werbung oder die Rolle von Influencerinnen und Influencern,
- die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen in Social Media sowie im analogen Raum unter Stärkung eines gesunden Selbstbewusstseins der Kinder,
- das Vorbeugen von devianten Verhaltensweisen, unter anderem mit Blick auf Täterinnen- und Täter-, Opfer- und „bystander“-Rollen in Social Media.

Diese pädagogischen Ansätze gelten analog auch für die Medienerziehung in der Familie. Hier kommt insbesondere noch der Aspekt der Fremdregulation, also des klaren Setzens und Einhaltens von Regeln dazu, wann was wie lange in Social Media in den verschiedenen Altersstufen genutzt werden darf. Verstärkend kann hier wirken, wenn es gelingt, innerhalb der Elternschaft einer Grundschulklasse gemeinsame Basisregeln zu vereinbaren, die beispielsweise eine abendliche Zeit des Nutzungsendes für in der Klasse genutzte Social Media beinhaltet. Auch an den Grundschulen selber sollten klare Regeln zur Nutzung von Social Media beziehungsweise ein Verbot außerhalb von Unterrichtszeiten existieren und konsequent eingehalten werden. Den Grundschulen kommt hier eine wichtige Rolle in der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten zu, indem, wo nötig, durch die Schule durch Aufklärung ein (verstärktes) Bewusstsein für die kurz- und mittelfristigen Gefahren sowie Orientierungspunkte für einen

gesunden Umgang mit Social Media, einschließlich der Stärkung von Regeln und Monitoring in den Familien, vermittelt werden.

Zusammenfassend wird in allen Studien, in denen die Nutzungshäufigkeit abgefragt wird, deutlich, dass bereits Grundschulkinder umfassend Social Media nutzen, wobei dieses im „Social Gaming"-Bereich bei Jungen häufiger der Fall ist als bei Mädchen. Insgesamt nutzen Kinder, je älter sie werden, mehr und häufiger Social Media. Klare Regeln und feste Medienzeiten in den Familien gehen mit einer geringeren Nutzung von Social Media einher. Social Media bringen eine Reihe von Chancen (wie Kommunikation, Unterhaltung, Informationsquellen), aber auch viele Herausforderungen und Risiken für Kinder (z. B. Überforderung, Suchtverhalten, Isolation, ungewollte Nachrichten), Eltern (u. a. fehlende Kontrolle, Unkenntnis) und Lehrkräfte (z. B. fehlende Ausbildung, unklare Zuständigkeiten) mit sich. Insgesamt ist somit festzuhalten, dass Social Media zwar eine gesellschaftliche Realität sind und Potenzial für das Lernen und die soziale Interaktion haben, ihre intensive und häufig unkontrollierte Nutzung aber gleichzeitig gerade im Grundschulalter mit vielen Herausforderungen und Risiken verbunden ist und somit eine stärkere Regulierung zum Schutz des gesunden Aufwachsens der jungen Generation und zur Wahrung des Bildungsauftrags notwendig ist.

3.5 Handlungsempfehlungen

3.5.1 An die Familien

Verantwortungsübernahme der Familien bei der Begrenzung und Begleitung der Social-Media-Nutzung von Kindern. In den Familien müssen klare Regeln zur engen Begrenzung der Nutzung von Social Media durch die Kinder festlegt werden (bei älteren Grundschulkindern nach Möglichkeit gemeinsam mit ihnen). Eltern müssen diese in der Kommunikation erklären und deren Einhaltung durchsetzen. Darüber hinaus müssen sie die Mediennutzung ihrer Kinder begleiten und auf die Berücksichtigung von Altersbeschränkungen achten. Gleichzeitig gilt es, ihr eigenes Vorbildverhalten zu reflektieren und bei Bedarf entsprechend anzupassen.

3.5.2 An die Bildungsinstitutionen

Die Entwicklung der Voraussetzungen für den souveränen Umgang mit Social Media als pädagogisches Ziel von Grundschulen. Das Thema der

Social Media muss durch entsprechend zu entwickelnde Konzepte in den schulischen Alltag integriert und das pädagogische Personal auf die Vermittlung der Voraussetzungen vorbereitet werden. Diese Vorbereitung auf den Umgang mit Social Media muss dabei auf alle Facetten ausgerichtet sein, darunter die Befähigung junger Menschen, ihre sozialen Rollen in den Social Media kompetent auszugestalten, verantwortliche soziale Interaktion im digitalen Raum zu gestalten (Integrität) sowie Resilienz und Selbstregulation zu entwickeln.

Beratung von Erziehungsberechtigten zum Thema Social Media durch die Grundschulen. Grundschulen kommt als staatlichem Akteur, der alle Familien erreichen kann, die Aufgabe zu, Eltern durch verlässliche Informationen beispielsweise hinsichtlich altersadäquater Inhalte und Zeiten und vorhandener Risiken sowie durch Beratung zu befähigen, ihre zentrale Rolle in der Medienerziehung ihrer Kinder gut ausfüllen zu können. Hierzu gilt es einerseits, bundeslandseitig Vorlagen für Elterninformationsübersichten zum Themenfeld Social Media und ein Template für Mediennutzungsvereinbarungen zwischen Eltern und Kind bereitzustellen. Andererseits muss das Thema standardmäßig Eingang in das Lehramtstudium und die Fortbildungsangebote finden.

3.5.3 An die politischen Akteurinnen und Akteure

Förderung einer intensiven gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit den Risiken von Social Media im Grundschulalter. Hierzu bedarf es einer umfassenderen fundierten Studienlage für jüngere Kinder unter Berücksichtigung unterschiedlicher fachlicher Disziplinen (u. a. Medizin, Erziehungswissenschaft, Psychologie) und einer darauf aufbauenden gesamtgesellschaftlichen Diskussion und Reflexion sowie abzuleitenden Konsequenzen. Diese Kommunikation muss generationsübergreifend erfolgen; Metakommunikation und Selbstreflexionskompetenz zur Nutzung von Social Media sind von Anfang an zu stärken.

Bereitstellung von kindersicheren Plattformen und Durchsetzung der Altersbeschränkungen. Alle Anbieter müssen zukünftig kindersichere Plattformen bereitstellen, deren Nutzung von allen Akteurinnen und Akteuren gewährleistet beziehungsweise durchgesetzt wird. Die Festsetzung der Altersgrenze obliegt der Politik auf Vorschlag einschlägiger Expertise. Auch die Eltern stehen in der Verantwortung, die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben zu Altersbeschränkungen bei ihren Kindern sicherzustellen; die Plattformen haben problematische Inhalte zu unterbinden.

Verbot von manipulativen und suchtfördernden Elementen („Dark patterns") sowie von Werbung in Social games und Social Media, die auf Kinder abzielen. Es ist Aufgabe des Staates, rechtssichere Wege zu finden, den Einsatz von Dark Patterns und Werbung konsequent für Nutzerinnen und Nutzer im Grundschulalter zu unterbinden. Die aktuelle rechtliche Grauzone, ob und welche Dark Patterns gegen Gesetze verstoßen, ist durch klare Regeln zu ersetzen. Welche konkreten Praktiken künftig als verbotene Manipulation nach dem Digital Services Act (DSA) einzustufen sind, muss jetzt in der Praxis definiert werden. Die Realität, in der Kinder im Grundschulalter regelmäßig in Social Media mit höchstproblematischen Elementen konfrontiert sind, verweist auf zusätzlichen Regelungsbedarf des Staates.

Verbot von Social Media außerhalb von klaren Unterrichtszwecken. Während der Zeit in der Grundschule soll sowohl im Unterrichts- als auch im Freizeitbereich, einschließlich des Ganztags, ein konsequentes Verbot der Nutzung von Handys, Smartwatches sowie vergleichbarer Geräte und damit auch von Social Media bestehen. Ausnahmen können für eine gezielte pädagogische oder fachliche Nutzung im Unterrichtskontext gelten, für die die benötigten Geräte von den Grundschulen gestellt werden. Schulische Mediennutzung soll ausschließlich auf freier, nicht kommerzieller und datenschutzkonformer Software beruhen.

4 Sekundarstufe

4.1 Status quo

Schülerinnen und Schüler verfügen ab der Sekundarstufe in der Regel über ein Smartphone und Social-Media-Plattformen werden täglich mehrfach genutzt. Sie tauschen sich mit Freunden aus, holen Informationen ein oder lassen sich einfach unterhalten (vgl. Vodafone Stiftung 2025). Dafür haben sie in der Regel mehrere Medienapplikationen installiert (vgl. JIM 2025; Koch 2023). Die beliebtesten Social-Media-Plattformen sind im Sekundarstufenalter WhatsApp, Instagram, YouTube, TikTok und Snapchat (vgl. JIM 2025; Koch 2023; Müller 2024). Die Nutzungszeiten für Social Media lagen 2024 unter der Woche täglich bei ca. 150 Minuten (ca. zweieinhalb Stunden). Dieses steigert sich am Wochenende mit durchschnittlich 220 Minuten Nutzungszeit (ca. vier Stunden) (vgl. DZSKJ 2025; JIM 2024; Koch 2023; Wedel u. a. 2025). Neben der Nutzung von Social Media kommen zusätzliche Zeiten für Videostreaming und Gaming-Aktivitäten hinzu.

Social Media werden von jungen Heranwachsenden gezielt für unterschiedliche Zwecke genutzt (siehe Abbildung 13, S. 164): WhatsApp für die Kommunikation mit Freunden, YouTube und TikTok zum Abschalten und bei Langeweile, Instagram für Information über aktuelle Trends, Inspiration, Teilhabe anderer am eigenen Leben (vgl. JIM 2024). Vor allem die Verbreitung von Videobildinhalten (also kurzen Videos, Reels, Memes etc.) hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Daher haben Social-Media-Plattformen wie Instagram, Snapchat und TikTok, in denen Videobildinhalte schnell und einfach genutzt werden können, starken Zulauf bei der Altersgruppe (vgl. Koch 2023; Müller 2024). Im Wesentlichen verfolgen Jugendliche mit der Nutzung von Social Media das Ziel, sich unterhalten zu lassen, sich mit Freunden auszutauschen oder sich inspirieren zu lassen und kreativ zu sein (vgl. Vodafone Stiftung 2025).

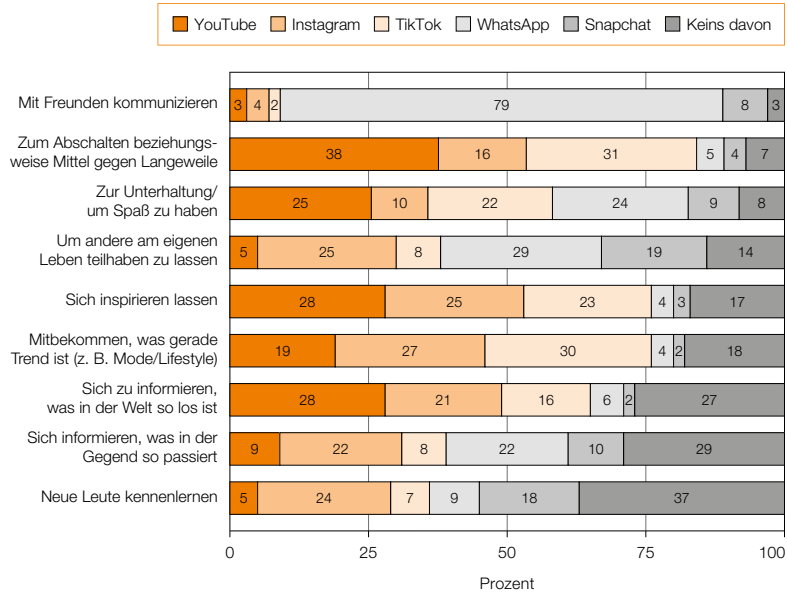


Abbildung 13: Nutzungsmotive für einzelne Social-Media-Applikationen 2024 (vgl. JIM 2024, S. 37)

Anmerkung: Basis: Befragte, die das Internet nutzen, n = 1.200.

Social-Media-Plattformen werden in der Sekundarstufe nicht nur einmalig am Tag verwendet, sondern verschiedene Funktionen in den Apps motivieren die mehrmalige und dauerhafte Nutzung (vgl. JIM 2025), zum Beispiel in Form von Benachrichtigungen über neue Inhalte (z. B. YouTube Shorts, WhatsApp-Kanäle) oder über Aufforderungen zur weiteren Nutzung, z. B. mit Hinweisen zum Verlust beziehungsweise zur Aufrechterhaltung eines Status (z. B. Freundschaftsflammen bei Snapchat). In den USA sind nach aktuellen Schätzungen ca. 20 Prozent der Jugendlichen ständig online auf Social Media (vgl. Vogels/Gelles-Watnick/ Massarat 2002). Außerdem erhalten amerikanische Jugendliche im Durchschnitt 237 Nachrichten pro Tag (vgl. Common Sense 2023). Vergleichbare Daten gibt es für Deutschland nicht, da diese Informationen bislang nicht systematisch erfragt wurden.

Insgesamt berichten 91 Prozent der Befragten, generell mindestens eine KI-Anwendung einzusetzen (2024: 62 Prozent). Dahinter stehen unterschiedliche

Motive – die Ergebnisse der aktuellen Studie zeigen jedoch zwei dominierende Einsatzfelder. Wie schon im Vorjahr nennt eine Mehrheit von 74 Prozent Hausaufgaben und Lernen als Anlass für die Nutzung von KI (2024: 65 Prozent). Knapp dahinter folgt die Informationssuche mit 70 Prozent (2024: 43 Prozent) – ein deutlicher Bedeutungszuwachs von 2024 zu 2025 um 27 Prozentpunkte (vgl. JIM 2025, S. 62).

Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler nutzen Social Media neben der Kommunikation mit Freunden vorrangig dazu, sich zu informieren und sich über Social Media unterhalten zu lassen. Dabei informieren sie sich auch über aktuelle Geschehnisse in der Welt. Wichtigste Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner über diese konsumierten Inhalte sind die Familie und die Freundesgruppe (vgl. JIM 2024). Social Media gehört zwar zu den zentralen Freizeitaktivitäten der Jugendlichen, sind aber bei Weitem nicht die einzigen: Der überwiegende Teil der jungen Heranwachsenden treibt täglich oder mehrmals die Woche Sport, trifft sich mit Freundinnen und Freunden oder macht selbst Musik (vgl. JIM 2025).

Mit Blick auf das Suchtpotenzial von Social Media weist eines von fünf Kindern und Jugendlichen im Sekundarstufenalter (20 Prozent) ein riskantes Nutzungsverhalten im Kontext von Social Media auf, fast fünf Prozent eine pathologische Nutzung (vgl. DZSKJ 2025). Darüber hinaus berichten viele junge Heranwachsende von einem Überdruss in der Nutzung von Social Media. Viele Jugendliche möchten gern weniger erreichbar sein, vergleichen sich häufig auf Social Media mit anderen und fühlen sich unter Druck, selbst etwas posten zu müssen oder machen sich Sorgen, ob sie genügend Likes bekommen (vgl. Vodafone Stiftung 2025).

Im Umgang mit Social Media wenden Jugendliche aber auch systematisch metakognitive Selbstregulationsstrategien an (siehe Abbildung 14, S. 166). Sie schalten beispielsweise nachts das Mobilgerät aus beziehungsweise in den Ruhemodus, deaktivieren Benachrichtigungen während der Schulzeit und genießen Zeit ohne Handy und Internet. Allerdings berichten auch viele davon, dass sie mehr Zeit mit Social Media verbringen als geplant, dass sie bei den Hausaufgaben abgelenkt werden und die Vielzahl der Nachrichten sie stört (vgl. JIM 2025; Vodafone Stiftung 2025).

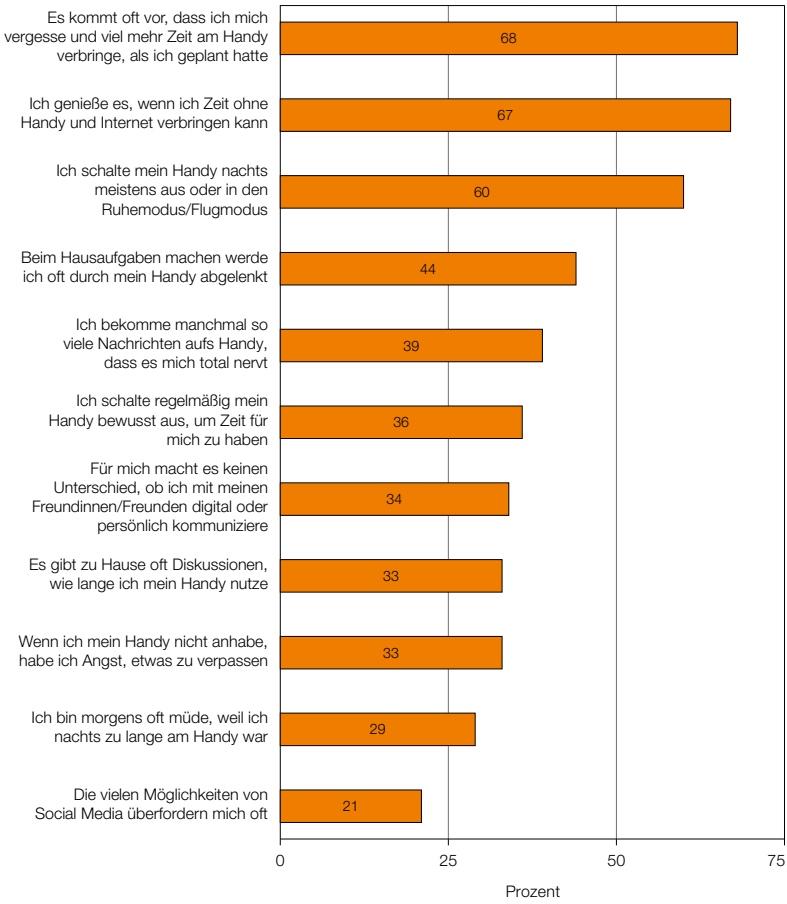


Abbildung 14: Berichteter Überdruss an digitaler Kommunikation (vgl. JIM 2025, S. 30)

Anmerkung: Quelle: JIM 2025, Antwortkategorie: „Stimme voll und ganz/weitgehend zu“, Basis: alle Befragten, n = 1.200.

Beim ifo Bildungsbarometer wurden Jugendliche und Erwachsene dazu befragt, ob Social Media eher eine Chance oder ein Risiko für die Gesellschaft im Allgemeinen darstellen (vgl. Wedel u. a. 2025). Die Einschätzungen der Erwachsenen und Jugendlichen sind hierzu gemischt: 37 Prozent der Erwachsenen sehen Social Media als Chance, 18 Prozent weder als Chance noch als Risiko und

45 Prozent eher als Risiko. Die Einschätzungen der Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren sind positiver: 48 Prozent sehen Social Media als Chance, 20 Prozent weder noch und 32 Prozent als Risiko. Mit Blick auf den Nutzen von Social Media für die Bildung divergiert die Meinung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen noch stärker: 32 Prozent der Erwachsenen und 64 Prozent der Jugendlichen sehen Social Media als Chance für die Bildung, wohingegen 51 Prozent der Erwachsenen und 36 Prozent der Jugendlichen sie als Risiko betrachten.

Im Status quo für die Sekundarstufe lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Social Media täglicher und dominanter Bestandteil in den Freizeitaktivitäten der Kinder und Jugendlichen sind. Dabei stehen vor allem drei Nutzungsbereiche im Vordergrund: 1) Vernetzung und Kommunikation im Freundeskreis, 2) Informationskonsum und Unterhaltung sowie 3) kreative Ausdrucksmöglichkeiten. Wie im einleitenden Kapitel dargelegt, ist mit Integrität die Übereinstimmung zwischen den eigenen Werten einer Person und ihrem Reden und Handeln adressiert. Mit Blick auf das Sekundarstufenalter gilt es, bei jungen Heranwachsenden ein Bewusstsein für die Relevanz der Übereinstimmung eigener Werte und dem Handeln im Kontext von Social Media zu schaffen. Außerdem müssen junge Heranwachsende darin gestärkt und gefördert werden, verantwortlich auf Social Media zu handeln, sowohl mit Blick auf das Wohlbefinden anderer als auch mit Blick auf die Erhaltung der eigenen psychischen Gesundheit.

Für die folgenden beiden Abschnitte ist zu beachten, dass die empirische Datenbasis für die nachgewiesenen Potenziale von Social Media schmal ist. Viele der beschriebenen Potenziale beziehen sich auf grundsätzliche Möglichkeiten, die mit der Nutzung von Social Media verbunden sind. Dagegen gibt es eine deutlich zunehmende und solidere Evidenzbasis mit Blick auf die kritischen Herausforderungen von Social Media im Sekundarstufenalter. Ob diese Unausgewogenheit der empirischen Befundlage damit zusammenhängt, dass es eine Schiefverteilung (Bias) hinsichtlich der Forschungsfragen mit Fokus auf kritischen Herausforderungen gibt oder ob tatsächlich die kritischen Herausforderungen von Social Media überwiegen, lässt sich beim aktuellen Stand nicht abschließend beurteilen.

4.2 Bildungschancen und Potenziale

4.2.1 Kommunikation und Vernetzung im Freundeskreis

Zur Kommunikation und Vernetzung im Freundeskreis nutzen Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler mehrmals täglich den Messengerdienst WhatsApp (vgl. JIM 2025). Darüber hinaus sind Instagram und Snapchat wichtige Applikationen, die gleichzeitig mehrere Funktionen erfüllen: Neben kurzen Textnachrichten werden hier vor allem Bilder, Reels und Videos ausgetauscht. Außerdem nutzt man diese Applikationen auch für den Konsum von Informationen bei Langeweile und zur Unterhaltung (vgl. Appel 2023; JIM 2024).

Mit Blick auf Kommunikation und Vernetzung haben Social Media den Vorteil, dass sich junge Heranwachsende schnell und einfach im Freundeskreis austauschen können und alle in einer Freundesgruppe gleichzeitig Informationen teilen und informiert werden. Social Media ermöglichen eine verbesserte Gleichbehandlung innerhalb sozialer Gruppen und eine hohe Transparenz in der Bereitstellung von Informationen, welche eine soziale Integration der jungen Heranwachsenden unabhängig von familiären und sozialen Hintergründen erleichtert (vgl. Appel 2023).

Freundschaften und Kontakte können durch den Austausch verschiedener Informationen wie Bilder, Videos, Reels und Textnachrichten angeregt werden. Die Applikationen fördern dabei kreative Kommunikationswege über Kombinationen der verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten. Dementsprechend entwickeln sich jugendsprachliche Ausdrucksweisen mit Blick auf Social Media ständig fort. Durch den direkten und schnellen Austausch von Nachrichten können Jugendliche fast synchron mit der gesamten Freundesgruppe kommunizieren. Gerade auch introvertierte oder neurodiverse Jugendliche bevorzugen beispielsweise die Kommunikation mit Freundinnen und Freunden über Social Media, weil sie ihnen eine gewisse Zeitspanne für die individuelle Verarbeitung der Informationen erlauben, bevor sie ihrerseits wieder reagieren und sich in die Kommunikation einbringen können.

Aber auch asynchrone Austauschmöglichkeiten werden über Social Media begünstigt, vor allem wenn die Kommunikation über zeitliche und räumliche Distanzen hinweg erfolgt. Diese Möglichkeiten fördern den Kontakt nach Aufenthalten im Ausland, im Urlaub oder nach einem Umzug in einen anderen Wohnort. Auch generationenübergreifend bleiben Kinder und Jugendliche so mit anderen

wichtigen Bezugspersonen in Kontakt, beispielsweise mit ihren Großeltern, die räumlich getrennt von ihnen leben und weniger mobil sind. Dieses fördert unter anderem das soziale Zugehörigkeitsgefühl der Kinder und Jugendlichen, insbesondere wenn sonst nur Offline-Kontakte möglich wären (vgl. Dredge/Schreurs 2020).

Auch im Schulkontext spielen Social Media mit Blick auf Messenger-Funktionen eine wichtige Rolle. Beispielsweise werden mit Blick auf schulbezogene Aktivitäten Informationen schnell und für alle zugänglich zwischen den Beteiligten (Lehrkräfte, Schulklassen, Eltern) ausgetauscht (vgl. vbw 2018). Eine schnelle und direkte Kommunikation unter Nutzung von sozialen Messengerdiensten hängt zudem positiv mit der wahrgenommenen Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. Rosenberg/Asterhan 2018) sowie mit dem sozialen Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Guo u. a. 2024) an Schulen zusammen.

4.2.2 Informationskonsum als Freizeitbeschäftigung und Unterhaltung

Social Media erfüllen für junge Heranwachsende in der Sekundarstufe weiterhin die Funktion, Informationen leicht zugänglich zu konsumieren und sich in der Freizeit über aktuelle Geschehnisse zu unterhalten (vgl. JIM 2024). Dabei werden vorrangig Applikationen wie YouTube, Instagram, Snapchat und TikTok genutzt (vgl. Müller 2024).

Junge Heranwachsende können so unabhängig von sozialem Status und Hintergrund wissenswerte Informationen selbständig erkunden und sich auch komplexe Inhalte verständlich erklären lassen (vgl. Appel 2023). Plattformen wie YouTube stellen beispielsweise vielfältige Lerninhalte durch Instruktions- und Erklärvideos bereit. Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler sind damit durch Social Media weniger abhängig von der Lehrqualität ihrer Lehrkräfte. Zudem können die Online-Lehrmaterialien jederzeit und wiederholt abgerufen werden und dienen als zusätzliche Unterstützungsangebote, beispielsweise bei der Hausaufgabenbearbeitung und in der Vorbereitung auf Prüfungen. Durch die Bereitstellung zusätzlicher Informationen über die Beliebtheit der Angebote (z. B. über Likes und Kommentare) erhalten Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler zusätzlich auch Rückmeldungen zur Qualität der Angebote.

Tagesaktuelle Informationen über Ereignisse in der Welt werden über Social Media schnell und weit verbreitet. Kinder und Jugendliche informieren sich aktuell vorrangig über ihre Applikationen auf dem Smartphone und speziell vorrangig über Social Media (vgl. Kupferschmidt/Müller 2023; Müller 2024). Dementsprechend haben mittlerweile auch alle größeren öffentlichen und nicht-öffentlichen Nachrichtendienste entsprechende Kanäle auf Social Media eingerichtet. Das täglich bereitgestellte Programm im öffentlich-rechtlichen Fernsehen wird aktuell von jungen Heranwachsenden in der Sekundarstufe nicht mehr häufig genutzt, allenfalls über Streaming-Angebote in den Mediatheken.

4.2.3 Ausdrucksmöglichkeit für das Individuum

Junge Heranwachsende befinden sich während der Sekundarstufe in einer Entwicklungsphase, in der sie mit ihrer Identität experimentieren. Social Media erfüllen dabei die Funktion, sich selbst kreativ auszudrücken, indem beispielsweise vorrangig eigene (Video-)Bildinhalte, Memes etc. erstellt und über die sozialen Gruppen mit anderen ausgetauscht werden. Beliebte Social Media sind hierfür Instagram, Snapchat, TikTok und BeReal. Dieses wiederum kann auch das kollaborative Arbeiten und Zusammenwirken von Jugendlichen innerhalb sozialer Gruppen stärken, auf eine kreative Art und Weise, wie sie selten an Schulen praktiziert wird (vgl. Appel 2023).

Die kreativen Ausdrucksmöglichkeiten führen zudem in der Regel zu einem unmittelbaren Ergebnis, beispielsweise indem Bildinhalte wie Fotos direkt bearbeitet werden können und schnell mit unterschiedlichen Frisuren, Outfits etc. experimentiert werden kann. Die Applikationen von Social Media erlauben vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten durch Personalisierungsoptionen wie das Kreieren eigener Avatare, Auswahl von „Skins“, Anwenden von Filtern etc. Wenn die Ergebnisse dieser kreativen Schaffensprozesse innerhalb der sozialen Gruppen dann geteilt werden, führt dieses darüber hinaus über Funktionen wie „Likes“ zu direktem Feedback aus der sozialen Freundesgruppe. Diese schnellen Rückmeldungsprozesse wiederum können bei positiven Reaktionen durchaus motivierend sein, den eigenen Selbstwert steigern und die Kreativität der Jugendlichen fördern (vgl. Meeus/Beullens/Eggermont 2019).

4.3 Herausforderungen im Umgang mit Social Media

4.3.1 Kommunikation und Vernetzung im Freundeskreis

Das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit im Alter der Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler führt auch zu einer Reihe von Herausforderungen. Der asynchrone Austausch auf Social Media erhöht den Druck, wichtige Informationen und Austauschprozesse innerhalb der sozialen Gruppen nicht zu verpassen, mit dem Ergebnis, dass Social Media in einer eher synchronen Art und Weise verwendet werden und Jugendliche möglichst viel online sind. Dieses führt unter anderem zum Erleben von Stress, unter anderem in Form von sogenanntem FOMO („Fear of Missing Out"), insbesondere dann, wenn die ständige Verfügbarkeit und das fortlaufende Teilen von Informationen eingeschränkt sind (vgl. Khetawat/Steele 2023). Mit Blick auf Einschränkungen der Smartphonenutzung an Schulen berichten beispielsweise 32 Prozent befragter 15-Jähriger davon, nervös zu werden, wenn sie ihre digitalen Geräte nicht in der Nähe haben dürfen (vgl. Brand 2025). Etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler lassen das Handy angeschaltet und empfangen während der Unterrichts- und Schulzeit Benachrichtigungen. Etwa die Hälfte der beispielsweise in PISA 2022 befragten 15-Jährigen schaltet aber während des Unterrichts den Empfang für Benachrichtigungen aus.

Auf vielen Social-Media-Plattformen sind spezifische Funktionen implementiert, die den Druck, häufig und zeitnah auf Benachrichtigungen zu reagieren, zusätzlich verstärken. Beispielsweise fordern Applikationen dazu auf, nicht vorhersehbar und innerhalb vorgegebener Zeitfenster eigene Posts zu verschicken (z. B. bei BeReal) oder zur Aufrechterhaltung eines sozial anerkannten Status regelmäßig Informationen zwischen Personen auszutauschen (z. B. Freundschaftsflammen bei Snapchat). Reagieren Nutzerinnen und Nutzer nicht innerhalb bestimmter Zeitfenster und Frequenzen, erfolgen Sanktionen, indem ein bestimmter erreichter Status für alle im sozialen Netzwerk und damit in der Freundesgruppe sichtbar entzogen wird. Bei manchen Applikationen erfolgen solche Sanktionen sogar nicht nur für die einzelnen Nutzerinnen und Nutzer, sondern auch für jene, die mit diesen Personen in engem Kontakt stehen (z. B. werden bei Snapchat Freundschaftsflammen bei zu wenig Frequenz auf einer Personenseite beiden Personen, für die ein solcher Beziehungsstatus erreicht wurde, entzogen). Für Nutzerinnen und Nutzer steigt damit der soziale Druck zusätzlich, weil der erreichte Status in einem sozialen Netzwerk sowohl für alle sichtbar ist als auch die mit den Jugendlichen in Verbindung stehenden Freundinnen und Freunde

vom Status des anderen abhängig sind. Gerade Jugendliche, die ein hohes Bedürfnis nach sozialer Konformität haben, werden damit in hohem Maße darin verstärkt, die Social-Media-Applikationen möglichst häufig und lange zu nutzen (vgl. Haidt 2024). Diese Beispiele verdeutlichen, dass Social-Media-Plattformen auf sehr ausdifferenzierten behavioralen Verstärkungsmechanismen aufbauen, die wiederum suchtbezogenes Verhalten begünstigen (vgl. DZSKJ 2025).

Die Nutzung von Social Media zu Zwecken der Kommunikation und des Austausches mit Freundinnen und Freunden führt auch dazu, dass die Frequenz der physische Begegnungen unter Gleichaltrigen zurückgeht und sich stattdessen verstärkt in den digitalen Raum verlagert (vgl. Common Sense 2023). Aus Sicht von Entwicklungspsychologinnen und Entwicklungspsychologen besteht die Gefahr, dass sensible Phasen (im frühen Jugendalter zwischen elf und 15 Jahren) für den Erwerb sozialer Kompetenzen und Empathie nicht mehr in ausreichendem Maße vollzogen werden. In diesem Zeitfenster sind vor allem physische Begegnungen und gemeinsame direkte Erfahrungen zentral, die nur bedingt im digitalen Raum kompensierbar sind. Zudem hängt eine verstärkte Verlagerung der Kommunikation in den digitalen Raum mit verstärkten Entfremdungsgefühlen und sozialer Isolation zusammen (vgl. Dredge/Schreurs 2020). Auch in Deutschland deuten die Befragungen Jugendlicher in diese Richtung (vgl. Koch 2023). Allerdings berichten wiederum die meisten Jugendlichen im Sekundarstufenalter, sich nach wie vor jeden Tag beziehungsweise mehrfach in der Woche mit Freundinnen und Freunden (physisch) zu treffen, Sport zu treiben und etwas mit der Familie zu unternehmen (vgl. JIM 2025).

Mit Blick auf den Schulkontext ist zu berücksichtigen, dass soziale Interaktionen in der Regel sowohl physisch direkt an der Schule und im Klassenzimmer und zusätzlich in digitalen Räumen (z. B. Klassenchats) stattfinden. Konflikte, die natürlicherweise zwischen Kindern und Jugendlichen auftreten, werden damit in diesen verschiedenen Räumen ausgetragen und müssen in diesen unterschiedlichen Kontexten gelöst werden. Diese Herausforderung für Integrität in den Gruppen müssen junge Heranwachsende im Sekundarstufenalter lösen (gemeinsam mit ihren Lehrkräften und dem pädagogischen Personal an Schulen). Auswertungen von Daten aus PISA 2018 der 15-Jährigen verweisen hier auf positive Zusammenhänge zwischen der Nutzungshäufigkeit von Social Media und den Erfahrungen an Schulen, ein „Bullying-Opfer“ zu sein (vgl. Guo u. a. 2024). Mit Blick auf die nach wie vor hohen Zahlen an (Cyber-)Bullying an Schulen (vgl. Fischer/Bilz 2024) und deren starken negativen Auswirkungen (vgl. Cénat u. a. 2014) ist diese Thematik von besonders hoher Relevanz.

4.3.2 Informationskonsum als Freizeitbeschäftigung und Unterhaltung

Kinder und Jugendlichen konsumieren Informationen auf Social Media vorrangig über das Betrachten kurzer Videobildinhalte (z. B. Videoclips, Reels) (vgl. JIM 2024; Kupferschmidt/Müller 2023). Mit dieser Art der Informationspräsentation wird eine oberflächliche Verarbeitung von Inhalten und eine positive Meinungsbildung begünstigt. Implementierte Algorithmen sorgen dafür, dass fortlaufend Inhalte angeboten werden und ein fast ununterbrochenes Konsumieren von Videobildinhalten stattfindet. Dieses führt zu deutlichen Verschiebungen und Verzerrungen (Biases) in der Form, dass sich Nutzerinnen und Nutzer von Social Media lange in bestimmten „Echoräumen" aufhalten und Videobildinhalte mit hoher Salienz von den Algorithmen bevorzugt angeboten werden.

Eine positive Meinungsbildung über Videobildinhalte wird beispielsweise von vielen politischen Parteien systematisch genutzt, um gerade junge Wählerinnen und Wähler für bestimmte politische Inhalte zu gewinnen. Dabei geht es aber nicht um ein vertieftes und reflektiertes Verständnis von politischen Inhalten und Programmen, sondern um eine oberflächliche Vermittlung positiver Meinungen und hohe Zahlen an Followerinnen und Followern für individuelle politische Protagonisten. Für die politische Bildung entsteht so die Herausforderung, gerade junge Heranwachsende und zukünftige Wählerinnen und Wähler darüber aufzuklären, wie politische Parteien auf Social Media agieren und wie sie vertrauenswürdige Quellen und Informationsplattformen für die eigene Meinungsbildung nutzen können (vgl. Hoffmann 2023).

Aus kognitionspsychologischer Sicht besteht beim aktuellen Informationskonsumverhalten der Jugendlichen im Sekundarstufenalter die Herausforderung, dass die Verarbeitung dieser Videobildinhalte hochgradig kognitiv belastend ist (vgl. Sweller/Merrienboer/Paas 1998). Bei Videobildinhalten muss eine Vielzahl fortlaufender visueller und auditiver Reize vom Gedächtnis verarbeitet werden, vor allem dann, wenn die Videos viele herausstechende visuelle und auditive Reize enthalten (hohe Salienz) und dabei zusätzlich emotionale und motivationale Aspekte betonen. Diese Art der Präsentation ist aufgrund des zunächst erzeugten Aufmerksamkeitseffekts besonders dominant auf Social Media vertreten und wird durch die implementieren Algorithmen zusätzlich verstärkt. Ziel der Plattformen ist es, eine möglichst lange Verweildauer bei Nutzerinnen und Nutzern und damit finanzielle Einnahmen zu generieren. Aufgrund der so erzeugten hohen kognitiven Belastung erfolgt in der Regel nur eine oberflächliche Verarbeitung

der Informationen und Meinungsbildung. Ein elaboriertes und reflektiertes Verarbeiten, wie es für ein vertieftes Verständnis von Inhalten beim Lernen und Wissenserwerb wichtig ist, findet bei dieser Art des Informationskonsums nicht statt.

Mit Blick auf die Unterstützung beim Schreiben von Essays mit Hilfe von aktuellen KI-Tools liefern erste Studien solide Belege für eine entsprechende oberflächliche Informationsverarbeitung. Kosmyna u. a. (2025) verglichen drei Gruppen von Studierenden: eine erste Gruppe, die für das Schreiben von Essays in vier aufeinanderfolgenden Sitzungen KI-Tools basierend auf Large Language Models (LLM, z. B. ChatGPT) nutzte; eine zweite Gruppe, die Internetsuchmaschinen ohne KI-Tools einsetzte; und eine dritte Gruppe ohne jegliche Hilfsmittel (Brain-only). Aufzeichnungen der Hirnaktivitäten (EEG) zeigte die höchste kognitive Aktivität in der Brain-only-Gruppe, moderate kognitive Aktivität in der Internetsuchmaschinengruppe und eine niedrige, oberflächliche Aktivität in der LLM-Gruppe. Die unterschiedlichen kognitiven Aktivitäten spiegelten sich in der Qualität der Inhalte, die die Gruppen aus ihren Essays wiedergeben konnten, sowie im wahrgenommenen geistigen Eigentum der verfassten Texte (beides am niedrigsten in der LLM-Gruppe). Auch wenn sich diese Studie nicht mit der Nutzung von Social Media beschäftigt, legt sie doch sehr eindrücklich oberflächliche Verarbeitungsaktivitäten unter Nutzung von KI-basierten Tools ohne weitere tiefergehende kognitive Lernaufgaben nahe. Diese sind mitunter vergleichbar mit dem fortlaufenden oberflächlichen Konsumieren von Bildinhalten auf Social-Media-Applikationen. In einer weiteren Studie wurden beispielsweise die Gehirnaktivitäten über funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRI) bei der Nutzung von Social Media untersucht (vgl. Maza u. a. 2023). Hier zeigen sich Zusammenhangsmuster in der Art, dass Personen ab einer moderat hohen Social-Media-Nutzung schneller dazu tendierten, abhängig von den sozialen Reaktionen und Feedback von außen zu agieren.

Social Media nutzen Algorithmen in der Art und Weise, dass fortlaufend weitere Angebote für den Informationskonsum erfolgen, mit der Konsequenz, dass viele Kinder und Jugendliche berichten, häufig länger als intendiert Social Media zu nutzen (vgl. DZSKJ 2025; JIM 2025). Auf Social Media müssen Nutzerinnen und Nutzer aktiv das dargebotene Angebot unterbrechen und es erfordert hohe metakognitive Selbstregulationsfähigkeiten in der Zielsetzung und dem Monitoring des eigenen Nutzungsverhaltens, mit diesen Angeboten umzugehen. Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe entwickeln aber diese Fähigkeiten zur Selbstregulation und kritischen Selbstreflexion erst und sind daher in besonderem Maße gefährdet, länger als intendiert Social Media zu konsumieren.

Mit Blick auf kognitive Verarbeitung wird aber auch eine gegenteilige Perspektive vertreten in der Art, dass Kinder und Jugendliche mit dieser Art des Informationskonsums und dem inkludierten Multitasking aufwachsen und dieses für diese Generationen zu einer Art Normalität („digital natives“) geworden sein könnte. Dem wird aus der Kognitionspsychologie scharf entgegengesetzt, dass eine häufiges Multitasking nicht gleichzeitig bedeutet, dass dieses von den jüngeren Generationen auch in qualitativ hochwertiger Weise geschieht (vgl. Kirschner/Karpinski 2010). Nach wie vor belegt eine Vielzahl von Studien, dass Multitasking die kognitive Verarbeitung negativ beeinflusst (vgl. Baumgartner u. a. 2014; Demirbilek/Talan 2018; Kirschner/Karpinski 2010). Die kognitive Architektur hat sich in der Hinsicht mit Blick auf aktuelle Generationen nicht verändert. Es gibt nach wie vor die Herausforderung, Informationen über das in seiner Kapazität limitierte Kurzzeitgedächtnis aufzunehmen und zu verarbeiten. Häufiges Wechseln zwischen Medien und anderen Tätigkeiten wirkt sich dabei nach wie vor unabhängig vom Alter negativ auf die Informationsverarbeitung und Gedächtnisleistungen aus.

Die Nutzung von Social Media ist eng mit der Verfügbarkeit von Smartphones bei Kindern und Jugendlichen verbunden. Dadurch, dass das Smartphone jeden Tag für sehr viele Anlässe benutzt wird, entstehen automatisierte Handlungsmuster, die sich wiederum weiter auf die Verarbeitungskapazitäten im Kurzzeitgedächtnis auswirken. Für hochautomatisierte Handlungsschemata dieser Art sind fortlaufend Gedächtniskapazitäten damit belegt, entweder mögliche Optionen für Nutzungen mental abzuwehren oder sie für mögliche automatisierte Prozesse schnell bereit zu halten. Ward u. a. (2017) wiesen nach, dass allein die Präsenz eines Smartphones im Sichtfeld (ohne aktive Benachrichtigungen oder Störungen) die aufgabenbezogenen Leistungen im Kurzzeitgedächtnis negativ beeinflusst. Dieser Effekt war verstärkt dadurch, wie sehr die jungen Probandinnen und Probanden (in diesem Fall Studierende) angaben, subjektiv vom Smartphone abhängig zu sein. Waren die Smartphones außerhalb des Raumes, indem die Aufgaben zu bearbeiten waren, erreichten die Probanden signifikant bessere Leistungen. Weiterhin verdichten sich die Forschungsergebnisse, dass eine sehr frühe Nutzung von Smartphones im Alter unter 13 Jahren bei gleichzeitig früher Nutzung von Social Media sich deutlich negativ auf die mentale Gesundheit junger Heranwachsender auswirkt (vgl. Thiagarajan/Newson/Swaminathan 2025). Gerade mit Blick auf die Klassenstufen fünf bis sieben im Sekundarstufenalter sind diese Befunde von Relevanz.

Viele Jugendliche berichten davon, Social-Media-Plattformen länger zu nutzen als geplant. Die Programmierung und Konzeption der Social-Media-Plattformen intendiert genau dieses Nutzungsverhalten und verstärkt eine verlängerte Verweildauer systematisch. Aufgrund der sich noch entwickelnden metakognitiven Selbstregulationsfähigkeiten sind gerade Kinder und Jugendliche im Alter der Sekundarstufe dadurch auch für suchtbezogenes Verhalten gefährdet (vgl. DZSKJ 2025). Mit Blick auf die Frage der Informationsverarbeitung gibt es darüber hinaus hier immer mehr Hinweise auf eine zusätzliche Begünstigung beziehungsweise Verstärkung von Symptomen für eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Boer u. a. 2020). Dabei ist es vor allem die als problematisch einzustufende Nutzung von Social Media, die ADHS-Symptome über die Zeit positiv verstärkt.

Der fortlaufende und über Algorithmen gesteuerte Informationskonsum führt weiterhin dazu, dass junge Heranwachsende im Alter der Sekundarstufe häufig Informationen begegnen, die sie nicht selbständig aufgesucht haben und die sie emotional überfordern. Dieses trifft insbesondere auf Videobildinhalte zu, die eine hohe immersive Wirkung haben. Viele Kinder und Jugendliche berichten beispielsweise davon, dass sie häufig und unbeabsichtigt auf pornografische Inhalte stoßen sowie Hassbotschaften und beleidigenden Kommentaren begegnen (vgl. JIM 2025). Auch die fortwährende Präsentation von Videobildinhalten mit höchst idealisierten Körpervorstellungen verschieben in der Häufigkeit und Dauer des Informationskonsums das Bild dessen, was als normal angesehen werden kann, mit weiteren negativen Folgen für das eigene Selbstbild und die Identitätsentwicklung im Kinders- und Jugendalter (vgl. auch Kapitel zu den psychologischen Grundlagen in dieser Expertise).

4.3.3 Ausdrucksmöglichkeit für das Individuum

Social-Media-Plattformen funktionieren über das Grundprinzip, fortlaufend und aktuell den Austausch von Informationen in einem sozialen Netzwerk bereitzustellen. Die Beliebtheit von Social Media stützt sich dabei vor allem auch auf die damit verbundenen Möglichkeiten, persönliche Informationen in den sozialen Netzwerken auszutauschen, beispielsweise indem Bilder, Videos, Meemes etc. miteinander geteilt werden. Herausfordernd für Kinder und Jugendliche sind dabei die beim Teilen von persönlichen Bildinhalten stattfindenden sozialen Vergleichsprozesse und ihre Auswirkungen auf die individuelle Identitätsentwicklung sowie rechtliche Fragen mit Blick auf die Weitergabe von Bildinformationen und die damit verbundenen Persönlichkeitsrechte.

Auf Social Media finden vorrangig sogenannte Aufwärtsvergleiche statt, also Vergleiche mit anderen Personen, die vermeintlich „bessere“ Eigenschaften aufweisen. Diese Aufwärtsvergleiche hängen wiederum systematisch mit schlechterem Wohlbefinden zusammen. Werden also persönliche Bilder, Erlebnisse etc. auf Social Media geteilt, erfolgt dies in der Regel unter der Perspektive, dass man sich möglichst positiv darstellen möchte. Gleichzeitig führt diese positive Auswahl dazu, dass sich andere im sozialen Netzwerk eher unwohl fühlen und wiederum selbst motiviert werden, sich im Gegenzug ebenfalls möglichst optimiert darzustellen (vgl. Meeus/Beullens/Eggermont 2019). Diese sozialen Aufwärtsvergleiche sind negativ mit dem eigenen Körperbild, Wohlbefinden, mentaler Gesundheit und Selbstwert assoziiert (vgl. Gomez u. a. 2022; McComb/Tobin 2023).

Gerade bei Jugendlichen ist das Bedürfnis, sich innerhalb der sozialen Netzwerke konform zu verhalten, hoch (vgl. Haidt 2024). Sie sind daher in besonderer Weise herausgefordert, die Art des Teilens von persönlichen Informationen ähnlich zu gestalten wie die anderen Mitglieder in ihren sozialen Freundesgruppen im Netz. Darüber hinaus haben Jugendliche in besonderer Weise das Bedürfnis, sich an Personen mit hohem Prestige zu orientieren („prestige bias“). Dieses führt wiederum zu einer weiteren Verstärkung in der positiven und gegebenenfalls auch unrealistischen persönlichen Darstellung in sozialen Netzwerken. Es erhöht die Wahrscheinlichkeit für hohes Prestige, markiert durch viele Klicks, Likes und hohe Follower-Zahlen. Nicht umsonst ist für viele Kinder und Jugendliche der „Beruf“ eines Influencers beziehungsweise Content Creators neben Karrieren wie dem eines Fußballprofis von sehr hoher Beliebtheit (vgl. vbw 2023).

Von den Herausforderungen bezüglich der Darstellung des eigenen Körpers sind besonders weibliche Jugendliche betroffen (vgl. Boniel-Nissim u. a. 2024; Markey u. a. 2025), aber auch immer mehr Jungen verstärken ihre körperbezogenen Darstellungen und Wahrnehmungen von Social Media, meist mit Blick auf Workout und Body-Shaping. Für beide Geschlechter gibt es hierzu immer mehr Evidenz, dass dieses negativ mit Wohlbefinden, positivem Körperbild und mentaler Gesundheit assoziiert ist (vgl. Meeus/Beullens/Eggermont 2019). Negative Assoziationen bestehen darüber vermittelt mit Blick auf Störungen des Essverhaltens junger Heranwachsender (vgl. Sharma/Vidal 2023), insbesondere mit Blick auf das verstärkte Teilen von Bildinhalten.

Herausfordernd sind für junge Heranwachsende im Alter der Sekundarstufe zudem die auf Social Media implementierten Feedbackfunktionen. Der kreative Ausdruck wird darüber vorrangig motiviert über die extrinsischen Reaktionen von außen in Form von Likes und positiven Rückmeldungen (vgl. Meeus/Beullens/

Eggermont 2019). Damit konzentriert sich die Motivation dahingehend, möglichst viel positive Aufmerksamkeit von anderen in den sozialen Netzwerken zu erhalten (vgl. Maclsaac/Kelly/Gray 2018) und weniger darauf, was aus intrinsischen Werten heraus als persönlich gewinnbringend erachtet wird (vgl. Dennen/Choi/Word 2020). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei gemessenen Gehirnaktivitäten, in der Art, dass Jugendliche ab einer moderat hohen Nutzung von Social Media stärker auf externale Reaktionen und Feedback von außen reagierten als Jugendliche mit geringer Nutzung von Social Media (vgl. Maza u. a. 2023).

Die Exposition auf Social Media durch eigene persönliche und kreative Beiträge erhöht aber auch die Wahrscheinlichkeit für negative Reaktionen von außen (vgl. Cénat u. a. 2014), bis hin zu sexuellen Belästigungen (vgl. Wolak u. a. 2018), sei es aus dem persönlichen Freundeskreis auf Social Media oder bei größerer Verbreitung auch von unbekannten Personen (vgl. JIM 2024). Dementsprechend erhöht sich für Jugendliche die Wahrscheinlichkeit, negativen sozialen Reaktionen bis hin zu Mobbing ausgesetzt zu sein. Diese Erfahrungen sind für viele Jugendliche psychisch sehr belastend (vgl. DZSKJ 2025).

In der HBSC-Studie „Health Behaviour in School-aged Children" wurden knapp 6.500 Kinder und Jugendlichen aus fünften, siebten und neunten Klassen zu eigenen Mobbing- und Cybermobbing-Erfahrungen befragt (vgl. Fischer/Bilz 2024). Erfahrungen als Täterinnen beziehungsweise Täter oder Opfer berichteten etwa 14 Prozent der Befragten für schulisches Mobbing und etwa sieben Prozent für Cybermobbing. Während die Häufigkeit schulischen Mobbings über den Untersuchungszeitraum von 2017/2018 bis 2022 stabil blieb, nahm Cybermobbing im Zeitverlauf zu. Für den amerikanischen Raum berichten Evgin, Kılıç und Sümen (2025) bezugnehmend auf verschiedene Studien, dass zwischen 15 und 41 Prozent der Jugendlichen von Cybermobbing betroffen sind und dass zwischen 48 und 60 Prozent der Eltern mitteilten, dass ihr Kind schon einmal von Cybermobbing betroffen gewesen ist (S. 2).

Guo u. a. (2024) fanden in Daten aus PISA 2018, dass mit zunehmender Nutzung von Social Media bei Jugendlichen das Erleben von traditionellem Mobbing in der Schule wahrscheinlicher wurde. Evgin, Kılıç und Sümen (2025) fanden, dass Jugendliche mit zunehmend häufiger Nutzung von Social Media und mit zunehmender Anzahl von auf Social Media geteilten Informationen häufiger Cybermobbing praktizierten. Besonders stark waren Cybermobbing-Aktivitäten bei Jugendlichen, die mehr als drei Stunden täglich auf Social Media verbrachten und die mehrere Social-Media-Accounts hatten.

Junge Heranwachsende im Sekundarstufenalter müssen daher gut informiert sein und sich bewusst entscheiden, wem sie eigene kreative Beiträge zur Verfügung stellen und welche Konsequenzen dieses für sie haben kann. Daher ist es von besonderer Relevanz, sie frühzeitig mit den gesetzlichen Grundlagen, beispielsweise mit Blick auf bestehende Persönlichkeitsrechte, vertraut zu machen (siehe Kapitel 1.4.2, S. 67ff. und Kapitel 1.4.3, S. 69ff.). Darüber hinaus ist es im Bereich der Medienbildung zentral, sie auf diese besonderen Herausforderungen gut vorzubereiten und Anlaufstellen zu bieten, wenn Jugendliche negativen Reaktionen und Cybermobbing ausgesetzt sind.

4.4 Social Media im Kontext von Schule und pädagogischen Ansätzen

Kinder und Jugendliche verbringen im Sekundarstufenalter einen Großteil ihrer Freizeitaktivitäten mit der Nutzung von Social Media. Bleibt die Nutzung in einer zeitlich vertretbaren Frequenz und werden andere Aktivitäten wie Treffen im Freundeskreis, Sport, Musik, Kunst etc. nicht vernachlässigt, stellen sie vor allem Herausforderungen dar: mit Blick auf Multitasking und FOMO beim Chatten mit Freunden, hohe kognitiver Belastung und oberflächliche Informationsverarbeitung beim Konsum von Videobildinformationen sowie den fortlaufend stattfindenden sozial aufwärtsgerichteten Vergleichsprozessen. Beginnt die Nutzung allerdings sehr früh im Übergang von Kindheit zum Jugendalter, übersteigt die Nutzung eine gewisse Intensität und erfolgen Zurückstellungen anderer wichtiger Aktivitäten, sind die negativen Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit junger Heranwachsender empirisch gut belegt und besorgniserregend.

Für den Bildungskontext stellt sich damit die Frage, welche pädagogischen Ansätze hilfreich sind, um junge Heranwachsende in der Sekundarstufe im Umgang mit Social Media bestmöglich zu unterstützen. Dazu gibt es im Wesentlichen drei Herangehensweisen (vgl. Greenhow/Askari 2017): Erstens, den digitalen Medienkonsum einzuschränken, um ihn erst zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt zuzulassen und in einem zeitlich vertretbaren Rahmen zu halten. Zweitens, die Potenziale durch pädagogisch sinnvollen Einsatz im Unterricht zu stärken und die Vorteile von Social Media gezielt zu nutzen. Drittens, Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die Herausforderungen in ihren Medienkompetenzen und in ihren metakognitiven Selbstregulationsfähigkeiten zu stärken.

4.4.1 Einschränkung des digitalen Medienkonsums

Durchsetzung des Mindestnutzungsalters und altersdifferenzierte Nutzungsregelungen. Ein erster Ansatz in der Einschränkung des digitalen Medienkonsums besteht darin, die Einhaltung der aktuell bestehenden Regelungen für das Mindestnutzungsalter von Social Media konsequent durchzusetzen. Entsprechend dem Diskussionspapier der Leopoldina sollte eine Liste verbindlicher Mindestanforderungen im Sinne der europäischen Datenschutzbestimmung definiert werden (vgl. Brailovskaia u. a. 2025). Richten Eltern für ihre Kinder Social-Media-Plattformen auf deren Smartphones ein, soll eine persönliche Identifikation mit Prüfung des Alters von Seiten der Anbieter erfolgen. Darüber hinaus sollten auf den Plattformen kombinierte, altersdifferenzierte Regelungen implementiert werden. Zudem müssen Plattformbetreiber systematisch Nutzungsunterbrechungen implementieren, die altersdifferenziert nach bestimmten Zeitintervallen automatisch ausgelöst werden. Weiterhin sollten altersdifferenziert maximale Nutzungszeiten festgelegt werden, nach denen sich die Plattformen für den jeweiligen Tag nicht weiter nutzen lassen. Über diese externen Regulationen sollten junge Heranwachsende darin gefördert werden, durch Taktungen von außen ihr Nutzungsverhalten zu reflektieren und mittel- und langfristig ihre internen metakognitiven Selbstregulationsfähigkeiten systematisch aufzubauen.

Einbindung der Eltern durch Medienverträge und Reflexionsanlässe von außen. Um den Medienkonsum in einem zeitlich vertretbaren Rahmen zu halten, werden Eltern und Familien angehalten, den Medienkonsum ihrer Kinder zu beobachten und mit ihnen klare Regelungen für ein angemessenes Nutzungsverhalten zu vereinbaren. Auch auf diese Weise werden junge Heranwachsende durch externe Reflexionsanlässe in der Entwicklung metakognitiver Selbstregulationsfähigkeiten unterstützt. Beispielhaft kann hier auf die Initiative „SCHAU HIN!“[65] verwiesen werden, einen Medienratgeber für Eltern, Jugendliche und pädagogische Akteure. Wenn Eltern beispielsweise ihrem Kind ein erstes Smartphone zur Verfügung stellen, gibt es hierzu unter anderem Vorlagen für Medienverträge, die Eltern mit Blick auf ein angemessenes Nutzungsverhalten mit ihren Kindern abschließen können und in denen auch Fragen der Nutzungsweisen von Social Media thematisiert werden. Zusätzlich gibt es viele Informationen von Mediencoaches der Initiative zu neuen Applikationen im Bereich Social Media

[65] Vgl. https://www.schau-hin.info/.

und deren Potenzialen und Herausforderungen für Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus können Eltern eine wichtige Rolle dahingehend einnehmen, über Funktionen wie Festlegungen von Bildschirmzeiten für ihre Kinder auch die Nutzungszeiten für Social Media zu besprechen und gegebenenfalls weitere Limitierungen der Nutzungszeiten festzulegen.

Einschränkung der Smartphonenutzung an Schulen. Die Schule ist eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz, bei der derzeit in vielen Ländern diskutiert wird, wie die Nutzung von Smartphones und Social Media reguliert werden kann (vgl. Forum Bildung Digitalisierung 2025). Einige Länder, darunter unter anderem Australien, Finnland, Niederlande, Frankreich und Italien erlauben keine Smartphones an Schulen, außer sie werden gezielt für Unterrichtszwecke und zur Medienbildung genutzt. Auch in Deutschland wird derzeit der Erlass von strikteren Regeln diskutiert, mit denen die Nutzung digitaler Geräte wie Smartphones an Schulen weitestgehend eingeschränkt werden soll. Ziel ist es, auf diese Weise die Nutzungszeiten der jungen Heranwachsenden einzuschränken und die ablenkende und konzentrationsstörende Wirkung im Schulkontext zu verringern. Die empirische Evidenzbasis für die Wirksamkeit dieser Maßnahme ist bislang allerdings noch wenig robust (vgl. Goodyear u. a. 2025). Schulen und Lehrkräfte tun sich beispielsweise schwer, eine sehr strenge Regelung konsequent durchzusetzen und zu kontrollieren. Gleichzeitig sind die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu einem Smartphoneverbot während der Schulzeit geteilt. Viele Lernende berichten über eine geringe Akzeptanz von strikten Regelungen und sind wenig motiviert, diese auch einzuhalten. Darüber hinaus gibt es nur wenige empirische Studien, in denen systematisch an Schulen die Einführung solcher „Handyverbote“ in Form einer restriktiven Praxis mit einer permissiveren Praxis verglichen wurde. Diese Studien liefern wenig Evidenz für die Wirksamkeit dieser Maßnahme, weder in der Verringerung der Bildschirmzeit und Cybermobbing noch in einer Steigerung von Wohlbefinden und Bildungsleistungen (vgl. Campbell u. a. 2024; Goodyear u. a. 2025). Einzelne Studien verweisen zwar auf solche Effekte, vor allem beispielsweise für Lernende mit problematischem Nutzungsverhalten und für Lernende mit niedrigem sozioökonomischem Status. Häufig können aber Replikationsstudien diese Effekte nicht wiederholt nachweisen und die Qualität der bestehenden Studien ist nicht besonders belastbar. In Anbetracht der Tatsache, dass junge Heranwachsende im Verhältnis zu ihren Freizeitaktivitäten Social Media nur zu zeitlich sehr geringen Anteilen an den Schulen nutzen, ist vermutlich der zusätzliche Gewinn, den man sich hier verspricht, relativ gering.

Gleichwohl sind klare Regelungen für eine Smartphonenutzung an Schulen sehr wichtig (vgl. Forum Bildung Digitalisierung 2025). Klare Absprachen, in welchen Kontexten eine Nutzung von Smartphones und Social Media als sinnvoll erachtet werden, fördern den sozialen Austausch und die Interaktionen unter den Lernenden und mit den Lehrkräften an den Schulen (vgl. Deutsches Schulportal 2025). Dieses ist für ein konzentriertes gemeinsames Lernen und Arbeiten erforderlich und hilfreich. Entsprechende Vereinbarungen gibt es auch in allen anderen Institutionen und Arbeitskontexten. An vielen Schulen bestehen daher Regelungen dahingehend, dass digitale Geräte und Social Media nur für gezielte lernbezogene Aktivitäten und Pausenzeiten für kognitive Entspannung und den physischen sozialen Austausch genutzt werden. Darüber hinaus treffen viele Schulen altersdifferenzierte Regelungen mit strikteren Regelungen für die Unter- und Mittelstufe und mehr Freiheiten für die Oberstufe. Einheitliche Regelungen und Vorgaben von Seiten der Bundesländer sind allerdings derzeit nicht flächendeckend implementiert. In dieser Hinsicht ist es aktuell häufig den einzelnen Schulen überlassen, Lösungen zu finden, die ein gemeinsames konzentriertes Lernen und Arbeiten ermöglichen. Aus juristischer Perspektive wird diskutiert, ob der Erlass von sehr strikten Regelungen und Verboten auf Länderebene die individuellen Persönlichkeits- und Freiheitsrechte gegebenenfalls zu stark einschränken könne (vgl. Dreyer 2025). Derzeit arbeiten die Bundesländer an Lösungen.

Überblick über die bisherigen Regelungen und Pläne in einigen Bundesländern (siehe auch Tabelle 2, S. 22f.)

- Der Großteil der Bundesländer (Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) macht den Schulen aktuell keine Vorgaben in Bezug auf die Regulierung der privaten Nutzung mobiler Endgeräte. In vielen Fällen wurden den Schulen jedoch Empfehlungen und Leitlinien an die Hand gegeben, die versuchen, auf eine stärkere Einschränkung beziehungsweise auf die Schaffung klarer Regeln hinzuwirken.
- Verbote der privaten Nutzung mobiler Endgeräte an Schulen der Primarstufe gibt es in Bayern, Brandenburg, dem Saarland und Sachsen.
- Zu strikten Verboten auch für die Sekundarstufe haben sich bisher nur Bremen und Hessen entschlossen (gilt in Bremen nur bis zur Sekundarstufe I).

4.4.2 Media-Adoption – Nutzen der Potenziale von Social Media im Unterricht

Social Media als didaktische Werkzeuge. Social Media haben für Kinder und Jugendliche eine hohe Attraktivität und persönliche Bedeutung. Von daher besteht ein pädagogischer Ansatz in der schulbezogenen Bildungsforschung darin, diesen Vorteil für die Förderung einer sinnhaften Nutzung von Social Media zu nutzen. Durch den gezielten Einbezug von Social Media in den Unterricht will man die persönliche Relevanz der Lerninhalte verdeutlichen und darüber die intrinsische Lernmotivation und das Lernengagement der Schülerinnen und Schüler erhöhen (vgl. Alalwan 2022; Dennen/Choi/Word 2020). Zur Förderung von Schreibkompetenzen wurden beispielsweise Social-Media-Applikationen genutzt, um Mind-Mapping-Techniken für die Vorstrukturierung von Schreibaufgaben in sozialen Lerngruppen zu nutzen. Durch die Nutzung der Social-Media-Applikationen erfolgte die Förderung des Engagements der Lernenden mit positiven Effekten auf die Qualität der erreichten Schreibkompetenzen (vgl. Chang/Lu 2018). Ähnliche Ansätze werden berichtet für die Förderung des Engagements im Bereich Naturwissenschaften, Sprachen und politische Bildung. Die meisten Studien in diesem Feld basieren allerdings auf Gelegenheitsstichproben und einzelnen Fallstudien, die für unterschiedliche Lerninhalte, einzelne Unterrichtsfächer und für einzelne Schulen positive Anwendungsbeispiele darstellen (vgl. Dennen/Choi/Word 2020; Greenhow/Askari 2017). Eine robuste und systematische Datenbasis für positive Wirkungsweisen der getroffenen Annahmen gibt es aktuell weltweit nicht. Gerade auch für den deutschsprachigen Raum existieren so gut wie keine belastbaren empirischen Studien, was in Anbetracht der Relevanz des Themas und der in anderen Feldern belegten hohen Forschungsaktivität von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern erstaunlich ist. Allerdings ist das Potenzial hoch, jungen Heranwachsenden positive Anwendungsbeispiele für die Nutzung von Social Media und KI-basierter Bildungstechnologien anzubieten und sie so an eine souveräne Nutzung heranzuführen.

Zusammenhangsmuster zwischen Nutzung von Social Media und Bildungsergebnissen. Neben der Frage, wie Social Media als didaktischer Ansatz genutzt werden kann, gibt es einige Studien, die sich unter Nutzung von Survey-Daten (z. B. aus den verschiedenen PISA-Zyklen) mit der Frage beschäftigt haben, wie die unterschiedlichen Nutzungsarten von Social Media innerhalb und außerhalb der Schule mit Bildungsleistungen zusammenhängen (vgl. Hu/Yu 2021; Wang/Yu/Hu 2023). Mit Blick auf den Zusammenhang mit digitalen Lesekompetenzen wie sie in PISA seit 2009 miterfasst werden, zeigte sich hier folgendes Muster:

Systematische positive Zusammenhänge zeigen sich zwischen der Nutzung von Social Media außerhalb der Schule, vor allem dann, wenn 15-Jährige davon berichten, Social Media für die Recherche von Informationen und für das Lesen von Nachrichten zu verwenden. Negative Zusammenhänge zeigen sich für die Häufigkeit des Chattens mit Freundinnen und Freunden und des Austausches von Bildinhalten. Für die Nutzung während der Schule zeigen sich ebenfalls diese negativen Zusammenhangsmuster. Je mehr Social Media innerhalb der Schule nicht für lernbezogene Aktivitäten eingesetzt werden, desto geringer die digitalen Lesekompetenzen (vgl. Hu/Yu 2021). Mit Blick auf kollaborative Problemlösekompetenzen, die ebenfalls in PISA getestet werden, ergibt sich ein ähnliches Befundmuster in der Art, dass ein häufiger kollaborativer Austausch mit Freundinnen und Freunden außerhalb der Schule über Social Media positiv korreliert mit kollaborativen Problemlösekompetenzen. Negative Zusammenhänge zeigen sich für häufiges Chatten auf Social Media, vor allem dann, wenn dies während der Schulzeit stattfindet (vgl. Wang/Yu/Hu 2023). Positive Einstellungen gegenüber Social Media korrelieren ebenfalls positiv mit kollaborativen Problemlösekompetenzen und digitalen Lesekompetenzen (vgl. Hu/Yu 2021; Wang/Yu/Hu 2023). Eine Metaanalyse aus dem Jahr 2018, in der 30 Studien zwischen 2010 und 2015 zum Zusammenhang zwischen der Nutzung von Social Media (unter anderem Facebook, X [ehemals Twitter], Instagram) und Bildungsleistungen analysiert wurden, deutet übergeordnet auf einen schwach negativen Effekt der Nutzungshäufigkeit von Social Media auf Bildungsleistungen hin (vgl. Huang 2018).

Zusammenfassend deuten bisherige empirische Studien in die Richtung, dass eine lernbezogene, zielgerichtete Nutzung von Social Media innerhalb und außerhalb der Schule das fachbezogene Lernen in Unterricht und Schule positiv beeinflussen kann. In dieser Hinsicht stellen Social Media ein zusätzliches didaktisches Mittel im Handlungsrepertoire von Lehrkräften dar. Aufgrund der Tatsache, dass Social Media für Schülerinnen und Schüler im Alltag einen hohen Stellenwert haben, werden über die hohe persönliche Relevanz die intrinsische Motivation und das Lernengagement positiv gefördert. Zusätzliche Studienergebnisse deuten in die Richtung, dass eine häufige Nutzung von Social Media mit Blick auf das Chatten, auf das Konsumieren von Informationen zu reinen Unterhaltungszwecken ohne Lernbezug und das Austauschen von Bildinhalten mit konkreten Bildungsleistungen in einzelnen Lerndomänen negativ assoziiert sind. Als Wirkmechanismus wird hier angenommen, dass eine häufige Nutzung von Social Media in dieser Art eher zu „off-task"-Lernverhalten und kognitiver Ermüdung führt. Es verringern sich damit kognitive Ressourcen, die dann für konzentriertes Lernen in geringerem Ausmaß zur Verfügung stehen. Dieses sind

aber nach wie vor weitestgehend plausible Annahmen auf Basis bestehender theoretischer Modelle und bisheriger Befundmuster aus der empirischen Bildungsforschung. Konkrete empirische Belege für die Prüfung dieser Annahmen insbesondere mit Blick auf den deutschsprachigen Bildungskontext fehlen weitestgehend und müssen dringend nachgeholt werden.

Rolle des Informatikunterrichts. Im schulischen Bereich kommt dem Informatikunterricht in der Vermittlung von Data Literacy, ICT-Fähigkeiten und deren Bezug zu Social Media eine besondere Rolle zu. Im Informatikunterricht besteht ein besonderes Potenzial, junge Heranwachsende für die kritischen Herausforderungen zu sensibilisieren und sie für eine souveräne Nutzung von Social Media auszubilden (vgl. Jaschke u. a. 2023). Dieses impliziert unter anderem ein grundlegendes Verstehen im Aufbau der Plattformen und deren Algorithmen, der dort implementierten behavioralen Verstärkungsmechanismen zur emotionalen Bindung der Nutzerinnen und Nutzer sowie der Geschäftsmodelle der jeweiligen Plattformen. Dazu gibt es auch eine Reihe von Good-Practice-Beispielen, die über verschiedene Stiftungen, Initiativen und Preise weite Aufmerksamkeit erfahren und auf viel positive Resonanz bei Lehrkräften und Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern stoßen.

InstaClone. InstaClone ist ein Projekt an der Technischen Universität München, gefördert über das Reboot Social Media Lab des TUM Think Tank (vgl. Michaeli/Pfeffer/Holzberger 2023). Ziel des Reboot Social Media Labs ist es, durch gezielte Initiativen und Forschungsaktivitäten Social Media so umzugestalten, dass Gesellschaften die positiven Potenziale besser nutzen können und die negativen Entwicklungen eingedämmt werden. InstaClone stellt eine Plattform für Sekundarschulen dar, mit der soziale Netzwerkplattformen wie Instagram in einem sicheren Modus nachgebildet werden können.[66] Schülerinnen und Schüler können über InstaClone ihre eigenen Seiten entwickeln, kommunizieren und Informationen austauschen. Sie lernen dabei, wie diese Plattformen aufgebaut und nach welchen Prinzipien Algorithmen implementiert sind. Sie können sich mit datenschutzrechtlichen Fragestellungen auseinandersetzen und kritisch die Funktionsweise von Social Media und ihre wirtschaftlichen Erträge reflektieren (vgl. Hartl u. a. 2024).

[66] Vgl. https://info.instaclone.de/.

Snap! Ein weiteres Beispiel ist Snap!, angesiedelt an der Universität Berkeley in den USA.[67] Ziel dieser Plattform ist es, den Schülerinnen und Schülern informatorische Grundlagen maschinellen Lernens zu vermitteln. Snap! stellt ebenfalls über eine Plattform vielfältige Unterrichtsmaterialien, Zugänge und Anwendungsbeispiele mit Fortbildungen für Lehrkräfte bereit. Ähnlich wie InstaClone können Schülerinnen und Schüler informatorische Kompetenzen für KI-Grundlagen und maschinelles Lernen erwerben, wie sie in Social-Media-Applikationen zur Anwendung kommen (vgl. Michaeli/Seegerer/Jatzlau 2020).

Aktuell wird in allen Bundesländern in Deutschland dieses Potenzial durch einen systematisch implementierten Informatikunterricht nicht ausgeschöpft. Deswegen fordern der Wissenschaftsrat (vgl. Wissenschaftsrat 2020), die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz (vgl. SWK 2022b) und die Gesellschaft für Informatik (vgl. Hellmig u. a. 2025) die konsequente Einführung von Informatik als Schulfach mit entsprechenden gemeinsam verankerten Bildungsstandards.

Förderung metakognitiver Selbstregulationsfähigkeiten junger Heranwachsender. Programme und Ansätze zur Medienbildung und zu Selbstregulations- und Lernstrategien sind an den Sekundarschulen in Deutschland flächendeckend implementiert. Sie spielen insbesondere für den Umgang mit den Herausforderungen von Social Media eine zunehmend wichtige Rolle. Der aktuelle Forschungsstand zu den Wirkungen von Social Media auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse junger Heranwachsender weist in die Richtung, dass eine moderate Nutzung von Social Media, die zudem nicht zu Beeinträchtigungen anderer wichtiger Lebensbereiche wie die Pflege von Freundschaften, Sport oder kreativem Ausdruck führt, sich nicht negativ auswirkt (vgl. DZSKJ 2025). Wenn allerdings die Nutzungsintensität sehr hoch wird und als problematische Einschränkungen anderer Entwicklungsbereiche stattfinden, ist die Befundlage mit Blick auf die negativen Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden und die psychische Gesundheit junger Heranwachsender eindeutig.

[67] Vgl. https://snap.berkeley.edu/.

Eine wesentliche Aufgabe im Bildungsbereich muss es daher sein, Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler konsequent in ihrem Nutzungsverhalten zu beobachten und sie durch Vermittlung von metakognitiven Strategien zur Selbstregulation für eine moderate und kritisch-reflektierte Nutzungsweise auszubilden (vg. vbw 2018). Social Media und Smartphones komplett als Lerngegenstand aus den Schulen und dem Unterricht zu entfernen, scheint in Anbetracht der empirischen Befundlage keine ideale pädagogische Lösung zu sein (vgl. Anders 2024). Social Media spielen für Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule eine viel zu große Rolle, als dass man sie pädagogisch unbegleitet lassen kann. Auch Eltern berichten davon, im Umgang mit ihren Kindern mit Blick auf Nutzungsweisen von Social Media überfordert zu sein (vgl. DZSKJ 2025). Enge Partnerschaften der Schulen mit Eltern sind daher ebenfalls von hoher Bedeutung. Initiativen wie #usethenews machen sich beispielsweise dafür stark, junge Heranwachsende mit Blick auf die Qualität von Nachrichten auf Social Media zu sensibilisieren.[68] Auf die Bedeutung von Initiativen (z. B. „SCHAU HIN!“) wurde bereits hingewiesen.[69]

Medienbildung. Für Medienbildung in der Sekundarschule gibt es von Seiten der Kultusministerkonferenz gemeinsame Absprachen, die unter dem Schlagwort „Bildung in der digitalen Welt“ an Schulen fortlaufend aktualisiert werden (vgl. KMK 2024). Dabei werden in den einzelnen Bundesländern aktuell die fortlaufenden konzeptuellen Anpassungen und Erweiterungen der allgemeinen Medienbildungskonzepte an den Schulen thematisiert. Auch wenn im jüngsten Bericht das Wort Social Media kein einziges Mal auftaucht, ist anzunehmen, dass die Thematisierung von Herausforderungen mit Social Media Gegenstand dieser konzeptuellen Aktualisierungen ist. Viele Sekundarschulen greifen im Bereich der allgemeinen Medienbildung auf etablierte Programme in den einzelnen Bundesländern zurück. Prominente Beispiele hierfür sind Projekte wie Netzgänger, digitale Helden oder Net-Piloten.[70] Weitere Konzepte gehen darauf ein, Lehrkräften Werkzeugkästen beziehungsweise Unterrichtseinheiten für ein gemeinsames Erarbeiten von Themenstellungen im Medienbildungsbereich online bereitzustellen. Ein Beispiel ist der Medienführerschein Bayern[71], in dem für

[68] Vgl. https://www.usethenews.de/de.

[69] Vgl. https://www.schau-hin.info/.

[70] Vgl. https://netzgaenger-bayern.de/; https://digitale-helden.de/; https://www.ins-netz-gehen.info/net-piloten/die-net-piloten-ein-innovatives-praeventionsprojekt-fuer-jugendliche/.

[71] Vgl. https://www.medienfuehrerschein.bayern/home.

Lehrkräfte medienpädagogisch ausgearbeitete Unterrichtseinheiten rund um Themenstellungen im Bereich der Nutzungsformen von Social Media mit ihren Potenzialen und Herausforderungen bereitgestellt werden. Melden sich Lehrkräfte für diese Einheiten mit ihren Klassen an, können Schülerinnen und Schüler nach erfolgreichem Durchlaufen eine Art Medienführerschein erwerben. Aufgrund der dynamischen Weiterentwicklungen in der Implementation von KI-Tools in Social Media und den damit verbundenen Rechtsfragen sollte diesem Thema in Zukunft verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden. Schulen brauchen hier verstärkt Beratung mit Blick auf Rechtsfragen und Datenschutz. Ein Beispiel stellt hierzu die Initiative „Datenschutz geht zur Schule“ dar.[72]

Vermittlung von Lernstrategien zur metakognitiven Selbstregulation. Neben der Medienbildung spielen an Sekundarschulen etablierte Programme zur Förderung von Lernstrategien eine wichtige Rolle (vgl. Leopoldina 2024). Ziel dieser Ansätze ist es, jungen Heranwachsenden gezielte metakognitive Strategien für die Planung, Durchführung und Reflexion von Lernprozessen im schulischen Kontext zu vermitteln. Da Social Media und die Verfügbarkeit von Smartphones sehr relevante Faktoren für Ablenkung und Konzentrationsbeeinträchtigungen sind, nehmen Selbstregulationstrainings hier eine zunehmend wichtige Rolle ein. Schülerinnen und Schüler lernen bei diesen Trainings wichtige Organisationsstrategien, die ihnen helfen, sich möglichst konzentriert mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Sie erwerben Wissen zu metakognitiven Strategien für Monitoring und Regulation, in dem sie sich eine Lernumgebung schaffen, die sie möglichst wenig ablenkt von ihren Zielsetzungen und ein ruhiges, konzentriertes Arbeiten ermöglicht. Sie erlernen auch metakognitive Strategien in der langfristigen Planung von Lernaufgaben, beispielsweise das Erstellen von Lernplänen in der Vorbereitung auf Prüfungen. Diese Aufgaben werden an Sekundarschulen in großem Umfang von schulpsychologisch geschultem Personal übernommen. Bisherige Forschungsergebnisse legen hier auch nahe, dass die Effekte der Trainings dann am größten sind, wenn die Maßnahmen von psychologisch geschultem Personal beziehungsweise den Forschenden selbst durchgeführt werden (vgl. Donker u. a. 2014).

[72] Vgl. https://www.bvdnet.de/de/datenschutz-geht-zur-schule/.

In den aktuellen Befragungen berichtet auch ein überwiegender Teil der Jugendlichen im Sekundarstufenalter davon, dass sie abends, zu Zeiten von Hausaufgaben, und während des Unterrichts ihr Smartphone in den Ruhemodus versetzen und Benachrichtigungen ausschalten, um nicht gestört zu werden (vgl. JIM 2025; Koch 2023). Gleichzeitig erleben aber auch die meisten Befragten diesen Aspekt als besondere Herausforderung und berichten von einem Überdruss an der Nutzungshäufigkeit von Social Media.

Professionelles Rollenbild von Lehrkräften und Fortbildungsbedarfe. In Anbetracht der dynamischen Veränderungen in den digitalen Anwendungen, die den Social-Media-Applikationen zugrunde liegen, müssen Lehrkräfte und pädagogisches Personal an den Sekundarschulen konsequent und fortlaufend weitergebildet werden. Mitunter wird diskutiert, dass unter anderem auch das Gefühl von Überforderung auf Seiten der Lehrkräfte und Schulleitungen dazu führt, dass Social Media und Smartphone komplett aus den Schulen herausgehalten werden sollen. Leider liegen auch dazu wenig aussagekräftige Befunde aus repräsentativen Befragungen von Lehrkräften vor. Nichtsdestoweniger gilt es, die Motivation für eine entsprechende Fortbildungsbereitschaft im Bereich von Social Media bei Lehrkräften zu stärken und entsprechende Fortbildungsangebote bereit zu stellen. Werkzeugbaukästen (wie beispielsweise beim Medienführerschein Bayern) können für Lehrkräfte durchaus motivierend sein, sich zusammen mit ihren Klassen mit verschiedenen Social-Media-Applikationen auseinanderzusetzen, die ihre Schülerinnen und Schüler regelmäßig außerhalb des Schulunterrichts nutzen.

Interessant ist die Entwicklung, dass sich eine ausgewählte Gruppe von Lehrkräften als „Bildungsinfluencerinnen und -influencer“ den Bildungsbereich Social Media zunehmend erschlossen hat und die Meinungsbildung dort stark beeinflußt.[73] Die Frage, in welchen Rollen Lehrkräfte in Social Media auftreten, ist allerdings durchaus eine Herausforderung und bedarf ebenfalls gezielter Fortbildungsangebote für Lehrkräfte, sowohl in rechtlicher Hinsicht als auch mit Blick auf die Veränderung der Anforderungen in der professionellen Rolle. Ähnliche Fortbildungsbedarfe gibt es auch für Lehrende an Hochschulen (vgl. Kapitel 6, S. 235ff.).

[73] Vgl. https://www.lmz-bw.de/bildungsinfluencer.

Screening für problematisches Nutzungsverhalten an Schulen. Im Rahmen der skizzierten schulischen Möglichkeiten der Medienbildung und der Förderung von Selbstregulation können Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen im Umgang mit Social Media proaktiv vorbereitet und begleitet werden. Nichtsdestotrotz stellt sich die Frage, wie gut die Möglichkeiten an Schulen für ein regelmäßiges Screening der Schülerinnen und Schüler genutzt werden. Gerade im Blick darauf, ab wann ein bestimmtes Nutzungsverhalten problematische Züge annimmt, brauchen junge Heranwachsende zusammen mit ihren Eltern Unterstützung. Ein regelmäßiges Screening an Schulen, beispielsweise mit bestehenden Instrumenten aus aktuellen deutschsprachigen Surveys (vgl. DZSKJ 2025; JIM 2025), könnte helfen, Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern frühzeitig auf ein möglicherweise vorliegendes problematisches Nutzungsverhalten mit Suchtpotenzial hinzuweisen. Ein Selbstcheck wird beispielsweise aktuell über die JIM-Studie bereitgestellt.[74]

4.5 Handlungsempfehlungen

4.5.1 An die Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler und ihre Familien

Umgang mit Social Media lernen. Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler, so muss das Ziel lauten, werden sich der Herausforderungen im Umgang mit Social Media bewusst, reflektieren selbstkritisch ihr Nutzungsverhalten und agieren auf Social-Media-Plattformen integer. Sie sind bereit, Angebote der Schule zur Medienbildung und zur metakognitiven Selbstregulation wahrzunehmen und sich selbst kritisch zu beobachten und gegebenenfalls Unterstützung bei Eltern, Familienmitgliedern oder Lehrkräften zu erbitten.

Förderung einer souveränen und integeren Nutzung von Social Media. Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler nutzen perspektivisch Möglichkeiten für den systematischen Erwerb von Kompetenzen zur souveränen und integren Nutzung von Social Media (z. B. über einen Medienführerschein). Dazu erwerben sie Wissen und Kenntnisse zur Funktionsweise und zu den implementierten Funktionalitäten in Social-Media-Applikationen. Sie erkennen die dort

[74] Vgl. https://mpfs.de/mediencheck/.

implementierten Verstärkungsmechanismen für emotionale Bindungen und die kommerziellen Interessen von Anbieterplattformen. Sie setzen sich aktiv mit rechtlichen Fragen zu Persönlichkeitsrechten und zum Datenschutz sowie mit den in der EU verabschiedeten Regelungen im Bereich künstlicher Intelligenz auseinander.

4.5.2 An die Bildungsinstitutionen

Aufnahme von Social Media in den Unterricht. Lehrkräfte sollen positive Beispiele für die Nutzung von Social Media als didaktische Werkzeuge in ihren Unterricht integrieren. Lehrkräfte nehmen sich der Herausforderungen von Social Media für ihre Schülerinnen und Schüler an, sie bilden sich für diese Themenfelder fort und unterstützen sie innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Sie nutzen die Potenziale z. B. im Bereich der Förderung von digitalen Lesekompetenzen, digitalen Schreibfähigkeiten, kritischem Reflektieren und kollaborativem Problemlösen.

Förderung von Medienbildung und Selbstregulation. Das sind die Ziele im Einzelnen: Schulen verstärken ihre Angebote im Bereich Medienbildung und metakognitive Selbstregulation. Schulen erweitern ihr bestehendes Medienbildungs- und Selbstregulationsangebot um Angebote zum Umgang mit Social Media und zur Smartphonenutzung. Sie binden dazu den Elternbeirat und die Schulkonferenz ein. Schulen verstärken zudem die gemeinsame Fortbildung für alle Lehrkräfte zu aktuellen Entwicklungen rund um das Themenfeld Medienbildung und metakognitive Selbstregulationsförderung mit Blick auf Smartphonenutzung, Social Media und KI-Entwicklungen.

Beobachtung der psychischen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte und das pädagogische Personal an den Schulen müssen ihre Schülerinnen und Schüler mit Blick auf deren psychische Gesundheit aufmerksam beobachten. Sie achten auf Indikatoren wie Konzentration, Müdigkeit, Körperbild, Essverhalten, Selbstwert, Identität, depressive Verstimmungen und Ängstlichkeit. Sie verstärken dazu ihre Zusammenarbeit mit schulpsychologisch ausgebildetem Personal. Dazu können bestehende Befragungsinstrumente genutzt werden (vgl. z. B. Instrumente aus DZSKJ 2025).

Verankerung der Nutzung von Social Media in den Schulordnungen. An den Schulen müssen die bundeslandbezogenen Vorgaben zur Nutzung von Smartphones und Social Media in der Schul- und Hausordnung festgehalten werden. Dazu werden gemeinsam in der Schulfamilie getragene Regelungen fixiert, die sicherstellen, dass an den Schulen ein möglichst großer Zeitanteil für „on-task"-Lernverhalten reserviert wird und ausreichend Lernpausen zur mentalen Erholung, gesundheitsorientierter Bewegung und zum physischen sozialen Austausch zwischen Gleichaltrigen bestehen.

4.5.3 An die politischen Akteurinnen und Akteure

Durchsetzung der Altersbeschränkungen für die Nutzung von Social Media für Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenalter. Die Anbieter von Social-Media-Plattformen werden verpflichtet, für Nutzerinnen und Nutzer spezifische Altersbeschränkungen zu implementieren. Dafür soll eine Liste verbindlicher Mindestanforderungen im Sinne bestehender Datenschutzregelungen definiert werden. Die Nutzungszeiten sollen limitiert werden, mit Blick sowohl auf Unterbrechungen nach einer bestimmten Nutzungsdauer als auch auf ein Tagesbudget an Nutzungszeiten.

Beschränkung der Nutzung von Social Media an Sekundarschulen auf den lernbezogenen Einsatz im Unterricht. Entsprechende Erlasse und Vorgaben sind in jedem Bundesland in den Schulgesetzen zu verankern und dürfen nicht der Eigenverantwortlichkeit der Schulen unterliegen. Schulen müssen Nutzungsregelungen in ihren Schul- beziehungsweise Hausordnungen festschreiben.

Förderung von unabhängiger Forschung zu Social Media und deren altersspezifischen Wirkungen auf Lernen und Gesundheit. Forschung zu Social Media und deren Auswirkungen auf das Lernen und die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen muss im deutschsprachigen Raum gestärkt werden, insbesondere mit Blick auf altersspezifische Wirkungen. Die bisherigen Wirkungsstudien erfolgten fast ausschließlich außerhalb des deutschsprachigen Raums und die bestehenden Surveys entstanden auf Initiative von Bildungsstiftungen und öffentlichen Medienforschungseinrichtungen.

Ausbau des Angebots an professionell aufbereiteten Unterrichtseinheiten und -materialien zum Themenfeld Social Media. Die Fortbildungsinstitute in den Bundesländern sollen Lehrkräfte für entsprechende Fortbildungen motivie-

ren und Schülerinnen und Schülern zentrale Medienkompetenzen vermitteln. Die Fortbildungsinstitute sollen darüber hinaus zusätzliche Informations- und Beratungsmodule für Eltern und Familien entwickeln, die thematisch an die Fortbildungsmodule für Lehrkräfte angedockt sind und von den Lehrkräften zusätzlich an Eltern weitergegeben werden können.

5 Berufliche Bildung

5.1 Status quo

Für viele junge Menschen folgt auf die schulische Bildung in der Sekundarstufe der Übergang in die berufliche Bildung. Beim Übergang in die Berufsbildung handelt es sich um eine höchst anspruchsvolle Phase, die mit vielfältigen und oft widersprüchlichen Erwartungen an junge Menschen einhergeht (vgl. vbw 2023). Die Lebenssituation der Jugendlichen wird komplexer und ist durch zahlreiche Erwartungen an Anpassung geprägt. Vertraute Rollen – etwa als Lernende, als Teil einer Peer-Gruppe oder innerhalb der Familie – verändern sich und werden durch neue Rollen, wie beispielsweise die von Beschäftigten, erweitert und überlagert. Lebensräume wie Schule, Betrieb und Freizeitorte werden erweitert und funktional überformt. Ihre ehemals scheinbar so klaren funktionalen Zuordnungen verlieren an Eindeutigkeit. So soll beispielsweise im Betrieb nicht mehr ausschließlich gearbeitet, sondern zugleich auch gelernt werden. Orte und Aktivitäten überlagern sich auf diese Weise und führen zu Abgrenzungsproblemen. Diese anspruchsvolle Herausforderung wird durch Social Media verschärft, etwa wenn die Freizeit am Arbeitsplatz verfügbar wird. Gleichzeitig ergeben sich völlig neue Anforderungen an den Umgang mit Social Media in Arbeits- und Geschäftsprozessen am Arbeitsplatz.

Um diesen komplexen Anforderungssituationen in der beruflichen Bildung angemessen begegnen zu können, muss diese auf grundlegenden Kompetenzen aufbauen können, die bereits in der Sekundarstufe entwickelt werden. Dieses gilt insbesondere auch für den reflektierten und verantwortungsvollen Einsatz von Social Media. Die Kompetenzentwicklung muss durch Regulierungen flankiert werden, die der entsprechenden Lebens- beziehungsweise Bildungsphase gerecht werden. Vor diesem Hintergrund vertritt der AKTIONSRAT**BILDUNG** die Auffassung, dass sowohl Regulierungsmaßnahmen als auch die Förderung entsprechender Kompetenzen phasenspezifisch erfolgen und in den jeweiligen Bildungs- und Lebensphasen systematisch aufeinander aufbauen müssen. Der Weg führt von einer ausbalancierten Abschirmung und keiner oder begrenzter Eigenverantwortung bis hin zu hoher Eigenverantwortung im Erwachsenenalter.

Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag sind im Durchschnitt etwa 20 Jahre alt (vgl. BIBB 2025). Vor diesem Hintergrund ergeben sich in der Regel keine relevanten Fragestellungen hinsichtlich gesetzlich festgelegter

Altersbeschränkungen für die Nutzung von Social Media im Kontext der Berufsbildung. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass sich unter den Auszubildenden auch Minderjährige befinden können und in einzelnen Bundesländern Schulformen existieren, in die minderjährige Schülerinnen und Schüler einbezogen sind. In solchen Fällen sind spezifische Regelungen zur Gewährleistung eines altersgerechten Schutzes erforderlich und diese sowie bereits bestehende Beschränkungen (siehe Tabelle 1, S. 19ff.) konsequent umzusetzen. Diese Konstellationen/Aspekte sind in den Ausführungen zur Sekundarstufe (vgl. Kapitel 4.4.1, S. 180ff.) dieses Gutachtens behandelt.

Die berufliche Bildung hat die Aufgabe, Menschen dazu zu befähigen, Situationen in Arbeits- und Geschäftsprozessen zu gestalten. Arbeits- und Geschäftsprozesse sind heute in vielfältiger Weise mit Social Media verknüpft und durch deren Nutzung in unterschiedlichen Formen durchdrungen. In Unternehmen vernetzen Social Media verschiedene Personengruppen – sowohl intern als auch extern. Im Zeitalter von „open innovation" verschwimmen dabei zunehmend die Grenzen zwischen Unternehmen und ihrer Umwelt. Neben bekannten sozialen Netzwerken aus dem privaten Bereich wie Instagram oder Facebook gewinnen auch Plattformen für die professionelle Kommunikation wie LinkedIn an Bedeutung. Innerhalb von Unternehmen spielen Enterprise Social Networks (ESN) eine große Rolle für den internen Austausch und die Zusammenarbeit.

Empirische Daten zur Nutzung von Social Media liegen insbesondere für Plattformen vor, die aus dem privaten Umfeld bekannt sind. Eine weltweite Umfrage unter Marketingverantwortlichen aus dem Jahr 2025 ergab, dass 83 Prozent der Unternehmen Facebook für ihre Marketingaktivitäten nutzen, während 78 Prozent auf Instagram und 69 Prozent auf LinkedIn setzen (vgl. Social Media Examiner[75] nach Statista 2025). In Deutschland lag der Anteil der Unternehmen, die Social Media einsetzen, laut Eurostat im Jahr 2023 bei ca. 60 Prozent. Damit befand sich die Bundesrepublik im europäischen Vergleich etwa im Durchschnitt (vgl. Eurostat 2024).

[75] Vgl. https://www.socialmediaexaminer.com/.

Diese Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz von Social Media besonders im Vertrieb weit verbreitet ist. Eine genauere Analyse verdeutlicht jedoch, dass Social Media nicht mehr ausschließlich als Marketinginstrumente dienen, sondern zunehmend als unterstützende Elemente in Kernprozessen sowie in Management- und Unterstützungsprozessen eingesetzt werden. Die folgende Übersicht basiert auf der Prozesssystematik von Becker, Kugeler und Rosemann (2012) und ordnet typische Anwendungsbereiche von Social Media sowie Tools innerhalb betrieblicher Prozesse „klassischer" Produktions- und Dienstleistungsunternehmen zu. Zum Diffusionsgrad von Social Media in Unternehmen innerhalb der einzelnen Prozesse liegen bislang jedoch keine empirischen Daten vor.

Tabelle 10: Unternehmensprozesse: typische Anwendungen von Social Media und Tools (eigene Darstellung)

Prozesstyp	Unternehmerischer Prozess	Typische Anwendung	Beispiel für Tools
Kernprozesse	Marktforschung	Z. B. Social Listening, Wettbewerbsanalyse, Kundenfeedback, Trendanalysen	Social-Listening-Tool, Instagram Analytics, Facebook Audience Insights
	Produktentwicklung	Prototypen-Testing, Produktvalidierung, Co-Creation	UserTesting, Reddit, Ideo CoLab
	Einkauf	Lieferantensuche/-bewertung, Lieferantenkommunikation	LinkedIn, WhatsApp Business, WeChat
	Produktion (Sach- und Dienstleistungen)	Interne Social-Media-Plattformen (zum Beispiel zur Prozessoptimierung)	Enterprise Social Networks (z. B. Yammer, Workplace by Meta, Slack, MS Teams)
	Vertrieb	Lead-Generierung, Kundenbindung, Content-Marketing, Chatbots	Instagram, TikTok, YouTube (B2C-Produkte)
Managementprozesse	Strategisches Management	Entwicklung von Strategien mit Kunden und Mitarbeitenden, Crowdsourcing über Social Media, virtuelle Hackathons	Unternehmensspezifische Crowdsourcing-Plattform (z. B. IdeaStorm von Dell), Enterprise Social Networks
	Operatives Management	Kommunikation und Kooperation	Enterprise Social Networks
	Controlling	Benchmarking, Predictive Analytics mit Social-Media-Daten	LinkedIn, X (ehemals Twitter)
	Corporate Governance	Sicherung der Transparenz über Strategie, Shareholder und Investor Relations	LinkedIn, X (ehemals Twitter), Corporate Blogs, YouTube

Prozesstyp	Unternehmerischer Prozess	Typische Anwendung	Beispiel für Tools
Support-prozesse	Personal-management	Employer Branding, z. B. über Corporate Influencer, Active Sourcing und Talentmanagement, Schulung	LinkedIn, Instagram
	PR	Reputation Tracking und Management, Storytelling, Krisen- und Shitstorm-Kommunikation	X (ehemals Twitter), LinkedIn, Instagram Stories
	Finanzwesen	Verhinderung von Insiderhandel oder unzulässigen Finanzinformationen, Warnungen von Regulierungsbehörden (z. B. SEC, BaFin)	X (ehemals Twitter)
	IT-Services und Facility Management	Supportkanal, Support-Communities, Betriebssicherheit	Enterprise Social Networks

Nach dem Literaturreview von Emmanuel u. a. (2022) hat die Nutzung von Social Media einen positiven Effekt auf den Unternehmenserfolg. Der Einsatz von Social Media lässt sich kaum noch von dem Einsatz von KI trennen.

Durch die Anwendung von Social Media in Arbeits- und Geschäftsprozessen ergibt sich die Herausforderung, diese in das Curriculum der Ausbildungsberufe in klassischen Produktions- und Dienstleistungsunternehmen zu integrieren. Dieses spiegelt sich nicht explizit in den Ordnungsunterlagen beruflicher Bildung wider. Auf der schulischen Seite wird unter den zehn stärksten Ausbildungsberufen (2022/2023) im Lehrplan für Kaufleute für Büromanagement ein direkter Hinweis auf Social Media gegeben, konkret im Lernfeld „Kunden akquirieren und binden“. In anderen Berufen dieser Gruppe, wie etwa bei den Industriekaufleuten, ist lediglich von „digitalen Medien“ die Rede. Dennoch lassen sich in allen genannten Ausbildungsberufen Lernfelder identifizieren, in denen Social Media sinnvoll eingesetzt werden können. Es ist hervorzuheben, dass jüngere Lehrpläne bewusst technikoffen formuliert sind. Die Integration von Social Media in schulische Curricula erscheint daher unproblematisch. Den betrieblichen Ordnungsunterlagen, wie dem Ausbildungsrahmenplan, liegen die Standardberufsbildpositionen (vgl. BIBB 2021) zugrunde. Im Zuge der letzten umfassenden Reform wurde der Bereich „Digitalisierte Arbeitswelt“ besonders hervorgehoben. Social Media sind jedoch nicht explizit genannt, sondern in verschiedene Positionen eingebettet, etwa im Hinblick auf die Risiken ihrer Nutzung.

Neben den „klassischen“ Produktions- und Dienstleistungsunternehmen spielen auch Arbeits- und Geschäftsprozesse in der Social-Media-Wirtschaft (vgl. Kapitel 1.3, S. 55ff.) eine Rolle. Diese Branche ist hochgradig diversifiziert und umfasst eine Vielzahl von Akteuren. Dazu gehören zunächst Big-Tech-Konzerne, die als Betreiber großer Plattformen agieren, sowie spezialisierte Anbieter, darunter Marktplätze, die Unternehmen mit Influencern vernetzen. Ergänzt wird dieses durch Softwareentwickler für Social-Media-Management-Tools, Analyseplattformen und Automatisierungslösungen. Eine breite Vielfalt an Agenturen ist ebenfalls involviert – sei es in der strategischen Beratung, der Datenanalyse oder der Content-Erstellung. Auch dieser Bereich ist in der beruflichen Bildung zu adressieren. Dieses geschieht zum Beispiel mithilfe des dreijährigen anerkannten Ausbildungsberufs „Gestalterin und Gestalter für immersive Medien“. Für den spezifischen Bereich der Social-Media-Wirtschaft existiert keine umfassende branchenspezifische berufliche Ausbildung. Die Ausbildung in den neuen IT-Berufen trägt dieser Entwicklung Rechnung, indem sie gezielt digitale Technologien, Datenanalyse und vernetzte Systeme vermittelt. Besonders in den Bereichen der Daten- und Prozessanalyse sowie digitalen Vernetzung werden Kompetenzen gefördert, die für die technologische Infrastruktur sozialer Netzwerke essenziell sind. So lernen Auszubildende, Daten für Social-Media-Plattformen auszuwerten, Algorithmen zur Personalisierung zu entwickeln und Schnittstellen für digitale Werbesysteme zu optimieren. Die Weiterbildung ist häufig deutlich spezifischer und fokussierter als die Ausbildung. In den letzten Jahren hat sich ein breites Spektrum an Weiterbildungsangeboten entwickelt. Dabei gibt es sowohl etablierte Zertifikatsprogramme wie beispielsweise den „Social-Media-Managerin und Social-Media-Manager“ (IHK) oder den Zertifikatslehrgang zur „Social-Media-Managerin“ und zum „Social-Media-Manager“ der TH Köln (vgl. Kapitel 7, S. 255ff.).

Social Media eröffnen ein breites Spektrum an Bildungschancen und Potenzialen, bringen jedoch zugleich Risiken und Herausforderungen mit sich. Laut ifo Bildungsbarometer 2025 fällt die Einschätzung von Social Media in der Bevölkerung als Chance oder Risiko insgesamt ambivalent aus. Während 37 Prozent der Erwachsenen Social Media als Chance und 45 Prozent als Risiko für die Gesellschaft bewerten, zeigen Jugendliche ein etwas positiveres Bild: 47 Prozent sehen darin eine Chance, 33 Prozent ein Risiko. Im Bildungskontext überwiegt in beiden Gruppen die Risikowahrnehmung: 51 Prozent der Erwachsenen und 36 Prozent der Jugendlichen betrachten Social Media eher als Risiko, während 34 Prozent beziehungsweise 45 Prozent darin eine Chance sehen (vgl. Wedel u. a. 2025).

Die Analyse von Chancen und Risiken von Social Media in der Berufsbildung folgt einer erkenntnisleitenden Heuristik, die drei zentrale Strukturprinzipien miteinander verknüpft:

Erstens wird die berufliche Bildung in drei Systemebenen differenziert – die individuelle Ebene (Lernende, Lehrende, Ausbildende), die institutionelle Ebene (berufliche Schulen und Betriebe) sowie die systemische Ebene (Bildungspolitik und Berufsbildungssystem). Zweitens wird berücksichtigt, dass Social Media Ausdruck einer umfassenderen Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) sind. Zunächst rückt Stalder die Vernetzung in den Fokus, die er als technische wie auch soziale Grundlage der digitalen Kultur versteht. Sie bildet die infrastrukturelle Basis, auf der digitale Kommunikation, Interaktion und Kollaboration überhaupt erst möglich werden. Daran anknüpfend beschreibt er mit dem Begriff der Algorithmizität jene Dimension kultureller Prozesse, die durch automatisierte Verfahren, Datenverarbeitung und algorithmische Logiken strukturiert, bewertet und beeinflusst werden. Die dritte zentrale Kategorie ist die Gemeinschaftlichkeit, die sich auf die kollektive Generierung von Bedeutungen, Normen und Ressourcen innerhalb digitaler Gemeinschaften bezieht. In diesem Zusammenhang gewinnt Partizipation eine zentrale Rolle – sie wird als konstitutives Element gemeinschaftlicher Aushandlungsprozesse verstanden und insbesondere im politischen Diskurs als Schlüssel zur aktiven Mitgestaltung digitaler Öffentlichkeiten hervorgehoben. Diese Merkmale – Vernetzung, Algorithmizität und Partizipation – wirken auf allen genannten Ebenen und verändern die Gestaltung, Steuerung und Erfahrung beruflicher Bildung grundlegend. Drittens wird gefragt, welche Bildungschancen und Herausforderungen sich unter Berücksichtigung der genannten drei Kategorien auf den verschiedenen Ebenen eröffnen.

Zur systematischen Erfassung dieser Ambivalenzen wird in diesem Kapitel ein analytisches Modell verwendet, das mit Stichwortzusammenfassungen zu den Ergebnissen aus der nachfolgenden Analyse belegt wird. Die daraus resultierende Matrix ermöglicht eine multiperspektivische Analyse.

Tabelle 11: Bildungschancen und Herausforderungen von Social Media in der Berufsbildung

Merkmale von Social Media		Individuelle Ebene	Institutionelle Ebene	Systemische Ebene
Vernetzung	**Chancen**	Kooperatives Lernen, Technology Enhanced Communities of Practice, Landscapes of Practice	Interne Kooperation als Motor von Innovation, Lernortkooperation, digital distributive Leadership	Plattformvermittelte Bildungskollaboration
	Herausforderungen	Entgrenzung, Mobbing	Verstöße gegen Datenschutzbestimmungen und Urheberrechte	Gefahren einer Plattformisierung, zum Beispiel Exklusion, Ökonomisierung
Algorithmizität	**Chancen**	Personalisiertes Lernen	Adaptive Lernsysteme in Schule und Betrieb, datengestützte Unterrichtsentwicklung	Evidenzbasierte Berufsbildungspolitik
	Herausforderungen	Algorithmisierte Desinformationsdynamiken, Aufmerksamkeitsfragmentierung, Sucht	Risiken algorithmischer Intransparenz und Verantwortungsdiffusion, mangelhafte institutionelle Strategien gegen Sucht und Mobbing	Algorithmisierte Governance
Partizipation	**Chancen**	Multimediales Microlearning, Räume für kreative Lernprodukte, Sprachförderung, digitale Selbstinszenierung	Partizipative Schulkultur, Azubi-Partizipation und Employer Branding	Neue berufsbildungspolitische Diskurse und Co-Design
	Herausforderungen	Instrumentalisierte Mediennutzung, digitale Verletzbarkeit	Unzureichende Nutzungskonzepte, Reduktion auf administriertes Lernen; soziale Normierung, Plattform-Mismatch im Azubi-Marketing	Pseudopartizipation

5.2 Bildungschancen und Potenziale

Welche Bildungschancen ergeben sich durch Social Media auf den drei Ebenen beruflicher Bildung? Dabei sind drei Merkmale einer Kultur der Digitalität, nämlich Vernetzung, Algorithmizität und Partizipation, zu unterscheiden.

5.2.1 Bildungschancen auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene ermöglichen Social Media die Vernetzung von Auszubildenden beziehungsweise Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Ausbildungspersonal – sowohl untereinander als auch zwischen den Gruppen und über institutionelle Grenzen hinweg. Dieses begründet ein kooperatives Lernen in Form des Peer-Learning oder vergleichbarer Formate wie Lerntandems oder informeller Lerngruppen, aber auch Mentoring, Coaching und vergleichbare methodische Ansätze. Kooperatives Lernen hat sich als wirksam zur Förderung des Lernens erwiesen (vgl. Adl-Amini/Völlinger 2021). Peer-Learning ist besonders wirksam im Rahmen von strukturierten Programmen, die auf die konkreten Bedürfnisse und Lebenslagen der Auszubildenden abgestimmt sind und gezielt begleitet werden (vgl. Struck 2023). Messengerdienste werden häufig für den schnellen Informationsaustausch zwischen Lehrkräften, Ausbildenden und Lernenden genutzt, beispielsweise zur Organisation von Terminen oder zur Klärung von Fragen.

Communities of Practice sind sowohl für Lehrkräfte als auch für das betriebliche Bildungspersonal relevant. In der Fortbildung von Lehrkräften wird die Rolle klassischer Communities of Practice seit geraumer Zeit als wesentlicher Faktor für eine nachhaltige Professionalisierung gesehen (vgl. Bloh/Bloh 2016). Für Lehrkräfte sowie das betriebliche Bildungspersonal gewinnen sogenannte Technology-Enhanced Communities of Practice zunehmend an Bedeutung. Dabei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des klassischen Konzepts der „Communities of Practice“ von Lave und Wenger (1991) durch Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015), das durch den gezielten Einsatz digitaler Technologien funktional erweitert wird. Digitale Werkzeuge ermöglichen es, dass Teilhabe unabhängig von Zeit und Ort realisiert werden kann. Weiterhin wird, etwa durch passives Lesen von Posts, eine periphere Partizipation in digitalen Räumen ermöglicht. Diese Form des „legitimen peripheren Mitlernens“ schafft niederschwellige Zugänge zu fachlichem Austausch und professioneller Weiterentwicklung insbesondere in heterogenen und arbeitsintensiven Kontexten. Wenger-Trayner und

Wenger-Trayner (2015) stellen mit dem Konzept der „Landscapes of Practice“ einen theoretischen Rahmen vor, der diese Entwicklung systematisiert.

Im Zentrum steht die Vorstellung, dass Lernen nicht ausschließlich innerhalb einzelner, abgeschlossener Communities stattfindet, sondern über vielfältige, miteinander verbundene Praxislandschaften hinweg erfolgt. Technologie spielt hierbei eine zentrale Rolle: Sie fungiert als Brücke zwischen unterschiedlichen „Communities of Practice“, indem sie Interaktion, Teilhabe und Wissensaustausch über geografische oder institutionelle Grenzen hinweg ermöglicht. Durch digitale Tools entstehen neue Formen sozialer Vernetzung, die nicht nur bestehende Lernprozesse unterstützen, sondern auch völlig neue Lernräume eröffnen.

Social Media unterstützen die informelle Fortbildung von Lehrkräften beruflicher Schulen (vgl. Sterz 2023). Lehrkräfte können sich informell weiterbilden, sich in digitalen Fach-Communities austauschen und aktuelle Themen in ihre pädagogische Arbeit integrieren. Dabei entstehen durch Social Media niedrigschwellige, praxisnahe Formen kollegialer Professionalisierung. Ein Beispiel ist das Folgen von Bildungsinfluencerinnen und Bildungsinfluencern auf Instagram, YouTube oder TikTok. Formate wie das #twitterlehrerzimmer (#twlz) oder das #instalehrer zimmer haben sich während der Covid-19-Pandemie als digitale Austauschplattformen etabliert.

Beispiel: Bildungsinfluencerinnen und Bildungsinfluencer

Bildungsinfluencerinnen und Bildungsinfluencer wie Anna Fröhlich (@anna.froehlich), Miss Colorful (@colorful_classroom), Josefine (@frau.f.aus.w) oder Nicole Trapp (@fraulocke_grundschultante) geben auf Instagram Einblicke in ihren Unterrichtsalltag, teilen Materialtipps oder reflektieren pädagogische Herausforderungen. Noch dominiert dort stark der Grundschulbereich. Nur einzelne Lehrkräfte stammen aus beruflichen Schulen wie Rufai Karakaya (Berufskolleg Köln), Alex Gerold (@herr_gerold, Berufskolleg Köln) oder Patrik Oberdörfer (@patrickleterri2, Berufsschule München).

Auch für das betriebliche Bildungspersonal gewinnen „Communities of Practice“ zunehmend an Bedeutung. Formen kooperativen Lernens stellen mittlerweile einen integralen Bestandteil zeitgemäßer Konzepte zur Weiterbildung von Aus-

bildungspersonal dar. Exemplarisch lässt sich dieses am BIBB-Weiterbildungsangebot MIKA („Medien- und IT-Kompetenz für Ausbildungspersonal“) zeigen, das gemeinschaftliches praxisbezogenes Lernen in einem Blended-Learning-Format systematisch fördert (vgl. Schäfer 2022).

Auf der individuellen Ebene eröffnet die Algorithmizität von Social Media Chancen. Stalder (2016) spricht algorithmische Prozesse als neue epistemische Infrastrukturen an. Diese bieten eine Chance für Bildungsprozesse. Durch algorithmisch gesteuerte Feeds erhalten Nutzende personalisierte Inhalte, die sich an ihren Interessen und bisherigen Interaktionen orientieren. Dieses ermöglicht einen niedrigschwelligen Zugang zu relevanten Informationen und Lernimpulsen – oft nahezu in Echtzeit und multimedial aufbereitet (vgl. Reichow u. a. 2022). Plattformen bieten Algorithmus-basierte Empfehlungen zu Lernvideos, Branchentrends, Erfahrungsberichten aus der Berufspraxis und ähnliches. Algorithmizität kann damit zur Individualisierung von Lernprozessen im Sinne eines personalisiertes Lernens (vgl. Wilbers 2025a) von Lernenden, Lehrkräften und Ausbildenden beitragen.

Social Media ermöglichen neue Formen der Partizipation. Sie eröffnen in der beruflichen Bildung vielfältige Potenziale zur Gestaltung von Lernprozessen – sowohl passiv-rezeptiv als auch aktiv-gestalterisch.

Rezeptive Nutzungsformen von Social Media können als Ausprägung eines multimedialen Microlearnings verstanden werden. Für Multimedia lassen sich im Kontext lerntheoretischer Ansätze, insbesondere der „cognitive theory of multimedia learning“, zentrale Vorteile ableiten. Demnach fördern kombinierte Darstellungsformen den Wissenserwerb, also die gleichzeitige Nutzung von Bild und Ton im Sinne des sogenannten Multimedia-Prinzips oder der Einsatz gesprochener statt geschriebener Sprache in Verbindung mit visuellen Informationen entsprechend dem Modalitätsprinzip (vgl. Moreno/Mayer 2007). Digitale Videos ermöglichen eine dynamische und realitätsnahe Präsentation, insbesondere bei der Vermittlung prozeduraler Inhalte wie beispielsweise Arbeitsabläufe. Gegenüber rein textbasierten oder statischen Darstellungsformen zeigen sich digitale Videos überlegen. Die Möglichkeit, das Lerntempo individuell zu steuern – etwa durch Pausieren, Wiederholen oder Vorspulen – stärkt die Autonomie der Lernenden und wirkt sich positiv auf ihre Motivation aus (vgl. Merkt/Schwan 2016). Bereits eine frühere Erhebung des Rats für Kulturelle Bildung (2019) verdeutlicht: Jugendliche nutzen YouTube-Videos insbesondere zur Wiederholung von Unterrichtsinhalten, zur Vorbereitung auf Prüfungen sowie zur Bearbeitung von Hausaufgaben und Hausarbeiten. Besonders geschätzt werden dabei die zeitliche

Flexibilität, die Möglichkeit zur Wiederholung sowie die freie Wahl hinsichtlich des Präsentationsstils und des Lerntempos. Microlearning ist eine Form des digitalen Lernens, bei der Inhalte in kleine, klar abgegrenzte Lerneinheiten unterteilt werden, die jeweils nur wenig Zeit in Anspruch nehmen. Diese Lernformate adressieren ein einzelnes, klar definiertes Thema und sind oft multimedial aufbereitet (z. B. Video, Quiz, Infografik). Sie lassen sich flexibel in den Alltag integrieren und eignen sich besonders für mobile Endgeräte und informelles Lernen (vgl. Giurgiu 2017). Kurze, auf Plattformen wie TikTok oder Instagram verbreitete Inhalte können die Brücke zwischen formellem und informellem Lernen schlagen. Sie können berufliche Bildung mit unterhaltenden Elementen verbinden: ein Ansatz, der als Edutainment bekannt ist. Durch die anschauliche und niedrigschwellige Gestaltung können Aufmerksamkeit und Motivation der Lernenden gezielt gefördert werden (vgl. Sokolova/Deviatnikova 2023).

Die aktiv-gestalterische Nutzung von Social Media gibt Raum für kreatives und projektorientiertes Lernen und hat somit eine besondere Bedeutung. Durch die eigenständige Erstellung von Videos, Podcasts, Reels oder anderen Beiträgen auf Social-Media-Plattformen erwerben Lernende nicht nur fachliche, sondern auch aktiv-gestaltende Facetten der technisch-instrumentellen digitalen Souveränität.

Praxisbeispiel: Berufsschule Lauingen[76]

Die Berufsschule Lauingen lässt als Referenzschule für Medienbildung ihre Schülerinnen und Schüler eigene Erklärvideos zu beruflichen Fachthemen produzieren und führt Social-Media-Projekte durch. Dabei werden sowohl die Fachkompetenz als auch die digitale Souveränität gefördert.

[76] Vgl. https://bs-lauingen.de/digitale-transformation/.

Ein umfassendes Beispiel für kreative Lern- und Projekträume durch Social Media stellt das Bildungsprogramm „DigitalSchoolStory“ dar. Es verbindet die Produktion von Videos im Social-Media-Format mit fachlichen Inhalten, die sich am Lehrplan orientieren, und greift zudem übergeordnete Themen wie Demokratiebildung, Berufsorientierung oder Cyberprävention auf. Durch die Einbettung in agile Arbeitsprozesse werden neben fachlichen auch überfachliche Kompetenzen wie Teamarbeit gefördert.

Praxisbeispiel: DigitalSchoolStory an der Berufsschule für Körperpflege München (@bs_friseur_kosmetik_muc)[77]

Im Schuljahr 2024/2025 wurde das Format „DigitalSchoolStory“ in insgesamt 13 Klassen der Berufsschule für Körperpflege München in unterschiedlichen Ausbildungsrichtungen eingesetzt. Im Projekt „Werteökonomische Bildung“ arbeiteten vor allem die Friseurklassen des zweiten Ausbildungsjahres zu berufsethischen und ökonomischen Themen. Das Berufsvorbereitungsjahr beteiligte sich mit der Reflexion von Praktikumserfahrungen im Rahmen der Berufsbildung. Im Projekt „Zukunft mitgemacht“ arbeiteten acht Klassen aus den Ausbildungsberufen Friseur/-in und Kosmetiker/-in flächendeckend an vielfältigen Themen wie Ethik, Betriebswirtschaft, Praxisunterricht und Deutsch. Die Schülerinnen und Schüler zeigten laut Lehrkräften ein hohes Maß an Selbstorganisation, Eigenständigkeit, Reflexion und Zielorientierung – bei durchgehend hoher Motivation.

Kreative Lern- und Projekträume durch Social Media unterstützen projektorientiertes Lernen (vgl. Baron/Meyer 1987) und selbstgesteuertes Lernen in der Berufsbildung. Lernende können ihre Lernprodukte, Prozesse und Fortschritte medial dokumentieren und reflektieren, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten führt. Auch im Lernfeldansatz können Videos im Social-Media-Format zur Dokumentation von Handlungsergebnissen beziehungsweise als Handlungsergebnisse dienen (vgl. Wilbers 2025b). Social Media eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur mediengestützten Prozessdokumentation. Digitale Lerntagebücher, Video-Tagebücher oder fotografische Dokumentatio-

[77] Vgl. https://www.DigitalSchoolStory.de.

nen von Arbeitsprozessen unterstützen Lernende dabei, ihren individuellen Lernfortschritt bewusst zu erfassen und reflektiert zu analysieren. Diese Art der digitalen Selbstbeobachtung fördert nicht nur fachliches Verständnis, sondern unterstützt auch die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen.

Kreative Lern- und Projekträume durch Social Media bieten die Möglichkeit, externe Fachleute in den Lernprozess einzubinden. Über Plattformen wie LinkedIn können Expertinnen und Experten in Diskussionen involviert oder für Gastbeiträge gewonnen werden. Weiterhin leisten Social Media einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der Lernortkooperation in didaktischen Situationen. Wenn Lernende Erkundungsaufträge in Betrieben erhalten und ihre Erfahrungen durch Kurzvideos dokumentieren, entsteht eine Brücke zwischen Schule und Betrieb. Diese Materialien können in der Berufsschule weiterbearbeitet, reflektiert und mit Inhalten verknüpft werden. Dies gilt auch für gemeinsame Projekte, die auf der Basis von Social Media von Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben gemeinsam angegangen werden.

Das Thema Social Media bietet ein besonders geeignetes Feld für intergenerationelles Lernen, da zwischen den Generationen deutliche Unterschiede in Nutzung, Verständnis und Bewertung digitaler Kommunikationsformen bestehen. Diese Unterschiede schaffen einen niedrigschwelligen Lernanlass mit unmittelbarem Praxisbezug. Social Media sind allgegenwärtig und damit hoch alltagsrelevant. Sie ermöglichen unter anderem gemeinsames kreatives Lernen in Form von Erinnerungsarbeit, Community Building, dem Betreiben gemeinsamer Blogs und Kanäle. Solche Projekte fördern den Austausch von Wissen und Perspektiven und machen Lernprozesse sichtbar.

Intergenerationelles Lernen kann in unterschiedlichen Formen (vgl. Wiedemann 2024) in Schulen und Betrieben stattfinden: Zwischen Schülerinnen und Schülern mit Lehrkräften, aber auch Lehrkräften unterschiedlicher Altersstufen oder zwischen jüngeren und älteren Beschäftigten in Betrieben. Neben dem Aufbau digitaler Kompetenzen stärkt es soziale Beziehungen und das Wohlbefinden. Ältere Menschen profitieren in Form von gesteigertem Wohlbefinden, kognitiver Aktivierung und sozialer Teilhabe, während jüngere Identität, Empathie und soziale Kompetenz entwickeln (vgl. Trujillo-Torres u. a. 2023; Webster u. a. 2024).

Social Media bieten Chancen zur Förderung der Demokratie- und Sprachkompetenz. Parteien nutzen Social Media zunehmend strategisch für die Ansprache junger Zielgruppen (vgl. Jost/Fröhlich/Weiser 2025). Demokratie erfordert im digi-

talen Raum nicht allein Schutz und Abwehr, sondern auch eine aktive und anschlussfähige Vermittlung. Um autoritären und antidemokratischen Dynamiken in Online-Umgebungen wirksam zu begegnen, bedarf es einer Neuausrichtung demokratischer Kommunikationsstrategien: Statt primär auf reaktive Aufklärung zu setzen, sollte die Demokratieförderung verstärkt auf proaktive, emotional ansprechende und gestalterisch wirkungsvolle Kommunikationsformen ausgerichtet werden (vgl. Deutsches Polen-Institut 2024).

Darüber hinaus leisten Social Media einen bedeutsamen Beitrag zur Sprachförderung (vgl. Nasution 2022). Insbesondere Lernende mit Deutsch als Zweitsprache profitieren von untertitelten Videos, digitalen Sprachlernangeboten und interaktiven Übungen, da diese visuell gestützt und leicht zugänglich gestaltet sind.

Social Media bieten Jugendlichen weiterhin Möglichkeiten zur digitalen Selbstinszenierung, welche zur Identitätsentwicklung beitragen können. Die Selbstinszenierung und -darstellung gewinnt nach den Untersuchungen von Kundisch, Kremer und Otto (2023) vor allem im Übergang von der Schule in das Berufsleben zentrale Bedeutung. Weiterhin kann der Aufbau beruflicher Netzwerke, etwa über Plattformen wie LinkedIn, Auszubildenden die Möglichkeit bieten, frühzeitig ein berufsbezogenes Netzwerk aufzubauen und sich sichtbar zu machen. Dies kann den Berufseinstieg erleichtern und langfristig die Karrierechancen verbessern.

Zusammenfassend bieten Social Media in der beruflichen Bildung auf der individuellen Ebene vielfältige Potenziale. Sie ermöglichen kooperatives Lernen, fördern den Aufbau von „Technology Enhanced Communities of Practice“ und erweitern Entwicklungsräume im Sinne von „Landscapes of Practice“. Personalisierung, multimediales Microlearning, kreative Lern- und Projekträume, Chancen für intergenerationales Lernen, Demokratie- und Sprachförderung sowie digitale Selbstinszenierung bieten neue Zugänge zum beruflichen Lernen.

5.2.2 Bildungschancen im Kontext von Schule und Betrieb

Auf der institutionellen Ebene ergeben sich durch Social Media mit ihrer Vernetzung vielfältige Potenziale. Social Media können die interne Kooperation als Motor der Innovation in Schule und Betrieb stärken. Eine intensivierte Zusammenarbeit in Bildungsinstitutionen hat positive Effekte auf die Lernleistungen, verbessert die Qualität des Unterrichts und ermöglicht Effizienzgewinne, etwa durch die Reduktion von Vorbereitungszeiten, die Vermeidung redundanter Arbeitsprozesse

und die Entlastung des Bildungspersonals. Darüber hinaus kann eine derartige Kooperation zur Etablierung einer nachhaltigen Kollaborationskultur innerhalb der Institution beitragen. Für den schulischen Bereich ist dieser Zusammenhang empirisch gut belegt (vgl. Vescio/Ross/Adams 2008). Es ist naheliegend, dass vergleichbare Effekte auch für Ausbildungskontexte in Betrieben gelten. Die bereits als Instrument der individuellen Professionalisierung von Bildungspersonal beschriebenen „Communities of Practice" (CoP) lassen sich auch gezielt zur Verankerung von Schulentwicklungsprozessen einsetzen. Sie schaffen eine nachhaltige Struktur für die kollektive Bearbeitung institutioneller Herausforderungen – etwa in den Bereichen Inklusion oder Digitalisierung. Empirische Studien belegen, dass Schulen mit etablierten CoP erfolgreicher in Innovationsprozesse eingebunden sind, da deren institutionelle Lernfähigkeit gestärkt wird. Die Entwicklung von CoP erfordert die Optimierung von Ressourcen und Strukturen, die gezielte Förderung professionellen Lernens, eine bewusste und nachhaltige Entwicklung sowie Pflege der Lerngemeinschaften selbst und ein aktives, unterstützendes Führungshandeln (vgl. Bolam u. a. 2005).

Im Sinne einer Erweiterung des Konzepts der „Communities of Practice" zu „Landscapes of Practice" tragen Social Media durch ihre vernetzenden Potenziale zur Stärkung der Lernortkooperation bei. Diese gilt als wichtige Bedingung für eine hohe Ausbildungsqualität. Entsprechend ist in § 2 des Berufsbildungsgesetzes festgeschrieben, dass die Lernorte bei der Durchführung der Berufsbildung zusammenzuwirken haben (Lernortkooperation). In der Theorie der Lernortkooperation werden drei Stufen der Kooperation nach steigender Intensität unterschieden: Informieren, Abstimmen und Zusammenwirken (vgl. Buschfeld/Euler 1994; Risius/Meinhard 2021).

Beispiel: Berufsschule 1 Memmingen (Modellversuch „clever clustern“)[78]

Die Staatliche Berufsschule 1 in Memmingen nutzt eine digitale Anwendung als zentrales Kommunikationsmedium mit den Ausbildungsbetrieben. Das System, das in der beruflichen Bildung häufig zur Stundenplanung eingesetzt wird, bietet zugleich Vorteile für die digitale Lernortkooperation. Im Rahmen des Modellversuchs „clever clustern“ der Stiftung Bildungspakt Bayern verwendet die Abteilung Elektrotechnik dieses Tool, um Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler datenschutzkonform an die dualen Partner zu übermitteln. Die Lehrkräfte führen in den Eingangsklassen Basistests durch, werten diese aus und leiten anschließend Empfehlungen zur Förderung an die Ausbildungsbetriebe weiter.

Je höher die Intensität der Lernortkooperation, desto geringer wird ihre Realisierung von Lehrkräften und Ausbildungspersonal in einer Befragung aus dem Jahr 2021 eingeschätzt. Gleichzeitig erkennt diese Gruppe großes Potenzial in der Digitalisierung der Lernortkooperation – insbesondere auf der höchsten Kooperationsstufe, dem Zusammenwirken (vgl. Risius/Meinhard 2021). Dies ist auch der Bereich, in dem das ausbildende Bildungspersonal den stärksten Ausbau wünscht.

Beispiel: Ludwig-Erhard-Schule Fürth (Modellversuch „clever clustern“)[79]

Die Ludwig-Erhard-Schule Fürth nutzt im Rahmen des Modellversuchs „clever clustern“ der Stiftung Bildungspakt Bayern ein digitales Organisationstool für die Portfolio-Arbeit in den Fachklassen der angehenden Bankkaufleute. Die Auszubildenden vertiefen Unterrichtsinhalte in einem personalisierten, digitalen Arbeitsumfeld. Neben den Lehrkräften haben auch die ausbildenden Personen in den Betrieben Einsicht in die Portfolio-Arbeiten und können individuelles Feedback geben. Durch die Etablierung klar strukturierter Portfolio-Prozesse wird einerseits das personalisierte Lernen gefördert und andererseits ein aktiver Beitrag zur Lernortkooperation geleistet.

[78] Vgl. https://www.bildungspakt-bayern.de/projekte-clever-clustern/.
[79] Vgl. https://www.bildungspakt-bayern.de/projekte-clever-clustern/.

Zusätzlich zur Zusammenarbeit mit der Berufsschule binden Ausbildungsunternehmen häufig weitere Partner in den Ausbildungsprozess ein. Dazu gehören Hochschulen, beispielsweise im Rahmen dualer Studiengänge oder gemeinsamer Ausbildungsprojekte, überbetriebliche Berufsbildungsstätten wie Lehrwerkstätten, die insbesondere für kleinere Betriebe eine wichtige Ergänzung zur Ausbildung bieten, sowie andere Unternehmen im Rahmen einer Verbundausbildung, bei der sich mehrere Betriebe zusammenschließen, um eine umfassendere Ausbildung sicherzustellen (vgl. Risius u. a. 2024). Um Ausbildungsbetriebe herum bauen sich breite Netzwerke auf, die der Problemlösung in verschiedenen Bereichen dienen (vgl. Kunath u. a. 2024).

Social Media verändern Führungspraktiken. Sie können digitale Führung und distributive Führung im Sinne einer digital distributed leadership (vgl. Wilbers u. a. 2024) stärken.

In Unternehmen dienen Social Media als bedeutende Ressource für den internen Austausch und tragen dazu bei, die Kommunikation sowie die Kooperation zwischen Führungskräften und Mitarbeitenden zu stärken. Durch die Nutzung Social Media können Unternehmen schnelle Rückmeldungen ermöglichen, den Wissensaustausch fördern und gegenseitige Unterstützung erleichtern. Sowohl interne Plattformen wie Intranet oder Slack als auch externe Netzwerke wie LinkedIn spielen hierbei eine zentrale Rolle. Diese digitalen Werkzeuge bieten zahlreiche Vorteile: Sie fördern die Zusammenarbeit, verbessern die sozialen Bindungen zwischen Mitarbeitenden und Führungskräften und unterstützen den Informationsaustausch sowie die Entscheidungsfindung. Zudem tragen sie zu einem positiven Arbeitsklima bei und stärken die Identifikation der Mitarbeitenden mit dem Unternehmen (vgl. Bulińska-Stangrecka/Bagieńska/Iddagoda 2021).

Für den Bildungsbereich untersuchen Daly u. a. (2019) die Führung innerhalb des „Twitterverse“. Während die traditionelle Führungsforschung im Bildungsbereich primär die individuellen Merkmale und Verhaltensweisen von Führungskräften als zentrale Einflussfaktoren betrachtet, weist die Studie darauf hin, dass diese Perspektive den Einfluss sozialer Netzwerke auf Führungserfolg möglicherweise unterschätzt. Netzwerke bieten nicht nur eine infrastrukturelle Basis für den Zugang zu Ressourcen, sondern sie moderieren oder bestimmen auch die Verbreitung von Informationen. In diesem Zusammenhang haben Social Media etablierte Kommunikationsstrukturen verändert und neue digitale Räume für Interaktion geschaffen. Vor diesem Hintergrund analysiert die Studie Interaktionen auf X (ehemals Twitter) innerhalb des Netzwerks „Teacher2Teacher“, das etwa 40.000 Akteure umfasst.

Die Untersuchung legt nahe, dass sich Lehrenden-Netzwerke über die Zeit hinweg dynamisch entwickeln, organisch wachsen und insbesondere den interdisziplinären Austausch zwischen den Beteiligten begünstigen (vgl. Daly u. a. 2019).

Die Algorithmizität eröffnet auf der institutionellen Ebene – sowohl in Berufsschulen als auch in Ausbildungsbetrieben – die Möglichkeit zum Einsatz adaptiver Lernsysteme. Diese bieten vielfältige Chancen zur Personalisierung von Lernprozessen mit Social Media (vgl. Bode u. a. 2025). Adaptive beziehungsweise personalisierte Lernsysteme ermöglichen eine differenzierte Förderung von Lernenden, indem sie individuelle Lernstände, Stärken und Schwächen sichtbar machen und eine gezielte Anpassung von Lernangeboten durch Lehrkräfte unterstützen. Dieses fördert nicht nur individualisiertes Lernen, sondern auch eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die systematische Erhebung, Auswertung und Nutzung von Daten zur Verbesserung von Unterrichts- und Schulqualität steht in beruflichen Schulen noch am Anfang (vgl. Wilbers 2023, 2024). Um diese Potenziale wirksam zu nutzen, sollten Schulen und Betriebe auf Lernplattformen mit integrierten Learning-Analytics-Funktionen zurückgreifen, die eine kontinuierliche Lernbegleitung und differenzierte Rückmeldung ermöglichen. Erfolgreiche Implementierung erfordert zudem umfassende Schulentwicklung, die Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Kooperationsentwicklung sowie Technologieentwicklung miteinander verschränkt (vgl. Eickelmann/Gerick 2018).

Social Media bieten beruflichen Schulen und Ausbildungsbetrieben Bildungschancen durch eine Stärkung der Partizipation. In beruflichen Schulen kann durch den gezielten Einsatz von Social Media die innerschulische Partizipation gefördert werden. In beruflichen Schulen eröffnet die Partizipation von Schülerinnen und Schülern an schulischer Öffentlichkeit durch die Nutzung von Social Media die Möglichkeit, Erfahrungen, Wissen und Perspektiven selbstbestimmt zu artikulieren. Diese Form der Sichtbarkeit wirkt identitätsstiftend, fördert das Selbstwertgefühl und trägt dazu bei, Bildungsprozesse für Dritte transparent und nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Manca/Grion 2020). Dieses kann die demokratische Kompetenz der Lernenden stärken. Soziale Netzwerke bieten in diesem Zusammenhang ein niedrigschwelliges Medium, um Jugendlichen Gehör zu verschaffen. In diesem Sinne greift die „Student Voice"-Bewegung das Anliegen auf, Schülerinnen und Schüler als aktive Mitgestaltende im schulischen Bildungs- und Schulentwicklungsprozessen zu begreifen (vgl. Müller-Kuhn/Wiedemann/Schlegel 2019).

Berufliche Schulen verfügen als Institutionen über die Möglichkeit, mittels Social Media eine dialogorientierte und interaktive Kommunikation mit ihrer Umwelt zu etablieren. Diese Plattformen ermöglichen eine niederschwellige, zielgruppenspezifische Ansprache und fördern durch ihre Struktur die aktive Teilhabe externer Anspruchsgruppen. Social Media tragen somit zur Öffnung der Schule gegenüber ihrem sozialen Umfeld bei und leisten einen Beitrag zur Entwicklung einer partizipativen Schulkultur (vgl. Rosenberger u. a. 2021). Die Schule kann damit die Identifikation und die Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern unterstützen. An einigen beruflichen Schulen übernehmen Schülerinnen und Schüler die Betreuung des Instagram-Accounts ihrer Klasse („Social-Media-Takeover"). Sie posten Inhalte zu Unterrichtsprojekten, beantworten Kommentare und lernen dabei, einen Social-Media-Kanal als Team verantwortungsvoll zu pflegen.

Praxisbeispiel: „Social-Media-Takeover" am Anne-Frank-Berufskolleg Münster (@annefrankberufskolleg)

Am Anne-Frank-Berufskolleg in Münster wurde für einen Bildungsgang ein offizieller Instagram-Kanal eingerichtet, den Schülerinnen und Schüler selbstständig betreuen. Sie posten regelmäßig Beiträge, die Einblicke in ihren Schulalltag geben, berichten über Projekte oder bereiten Lerninhalte visuell auf. Dadurch übernehmen sie redaktionelle Verantwortung und lernen, digitale Kommunikation professionell zu gestalten.

Auch für Ausbildungsbetriebe eröffnen Social Media weitreichende Potenziale. Besonders hervorzuheben ist die Möglichkeit, Auszubildende aktiv in die Konzeption, Gestaltung und Umsetzung betrieblicher Kommunikation mit Social Media einzubeziehen. Azubis fugieren damit als „Corporate Influcencer" (vgl. Ebner/Eck 2023; Steigerwald/Durst 2025). Vor allem im Bereich des Recruitings bieten sich damit neue Möglichkeiten einer authentischen Unternehmenskommunikation (vgl. Schopen/Schöpp 2025).

Praxisbeispiel: Azubi-Takeover bei REHAU (@rehau_official)

REHAU ist ein international tätiges, in Bayern gegründetes Familienunternehmen, das innovative polymerbasierte Lösungen entwickelt und produziert. REHAU setzt beim Azubi-Recruiting auf Social Media und lässt Auszubildende als „Corporate Influencer" authentische Einblicke in den Berufsalltag geben, um Bewerberinnen und Bewerber gezielt anzusprechen. Die Strategie kombiniert Posts mit Social Media Advertising und steigert so sowohl die Bekanntheit der Arbeitgebermarke als auch die Anzahl qualifizierter Bewerbungen bei niedrigen Kosten. Die Beiträge werden regelmäßig auf dem offiziellen Instagram-Kanal veröffentlicht.

Zusammenfassend entfalten Social Media auf institutioneller Ebene vielfältige Potenziale für Kooperation, Führung und Partizipation in Schule und Betrieb. Informationsaustausch, kollaborative Arbeitsprozesse und schulische sowie betriebliche Entwicklung werden durch Social Media unterstützt. Sie stärken zudem Lernortkooperationen, fördern digitale Führungskonzepte und ermöglichen insbesondere durch „Communities of Practice" und „Landscapes of Practice" eine nachhaltige Innovationskultur in Bildungseinrichtungen. Darüber hinaus eröffnen Social Media sowohl für Schulen als auch für Ausbildungsbetriebe Chancen zur aktiven Einbindung von Lernenden und Auszubildenden in die digitale Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, wodurch Identitätsbildung, Recruiting und Employer Branding gefördert werden.

5.2.3 Bildungschancen im Kontext von Struktur, System und Organisation der Berufsbildung

Auf systemischer Ebene ermöglicht die Vernetzung über Social Media eine plattformvermittelte Bildungskollaboration. Sie schafft neue Infrastrukturen für Information, Koordination und gemeinsames Handeln. Dadurch lassen sich einzelne Segmente – etwa berufliche Schulen untereinander sowie mit anderen Bildungspartnern – gezielt miteinander verbinden. Auch die Unterstützung regionaler Netzwerkbildung wird auf diese Weise denkbar. Digitale Plattformen tragen zur Vernetzung und Professionalisierung des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung bei. „Leando" richtet sich an das Ausbildungspersonal und bietet Inhalte zu Ausbildung und Prüfung sowie moderierte Communitys zum Erfahrungsaustausch. HubbS, der „Hub für berufliche Schulen", unterstützt Lehr-

kräfte durch länderübergreifende Vernetzung, geprüfte Unterrichtsmaterialien und digitale Tools zur Unterrichtsvorbereitung. Ziel ist die Qualitätssteigerung des Unterrichts und die Entlastung der Lehrkräfte. Grundsätzlich agieren digitale Plattformen als intermediäre Instanzen, die Transaktionen zwischen zwei oder mehr Gruppen von Nutzerinnen und Nutzern vermitteln und dabei Transaktionskosten erheblich senken. Dieses schafft einen deutlichen Mehrwert für Nutzerinnen und Nutzer, etwa durch einfacheren Zugang zu Informationen, Produkten oder Dienstleistungen (vgl. Demary/Rusche 2018).

Auf systemischer Ebene eröffnet die Algorithmizität neue Möglichkeiten einer evidenzbasierten Bildungspolitik. Die im Gutachten des AKTIONSRATS**BILDUNG** „Bildungsleistung durch Verbindlichkeit“ (vgl. vbw 2025) skizzierte Perspektive eines adaptiven, datengestützten Systems beruflichen Lernens erfährt durch Social Media eine nachhaltige Unterstützung. Datenanalysen ermöglichen beispielsweise eine präzisere Steuerung von Förderprogrammen sowie eine effizientere Allokation von Ressourcen. In den Publikationen zum Bildungsmonitoring werden unter anderem Weiterentwicklung von Big Data, KI und Echtzeitdatenanalysen diskutiert (vgl. Albers/Jude 2024), aber noch nicht im Kontext von Social Media. Social Media Analytics bieten allerdings auch hier Potenziale (vgl. Bayer u. a. 2021).

Social Media besitzen das Potenzial, Partizipation auf der systemischen Ebene zu schaffen. Sie ermöglichen neue Formen der Netzwerkbildung zwischen Politik, Kammern, Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften, Unternehmen und Schulen und anderen Akteuren der Berufsbildung. So werden neue Formen der digitalen Beteiligung möglich: Die Förderung des Verständnisses („meaning creation and sense-making“) hilft dabei, komplexe berufsbildungspolitische Themen durch Kontextualisierung nachvollziehbar zu machen und gemeinsames Verständnis zu schaffen. Der Aufbau und die Aktivierung vielfältiger Öffentlichkeiten („publics formation“) zielt darauf ab, unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen einzubeziehen und pluralistische Diskurse zu fördern. Durch gemeinsame Gestaltung mit Betroffenen („co-production“) werden Menschen nicht nur befragt, sondern als aktive Mitgestaltende in Entscheidungsprozesse eingebunden. Die Erprobung und Weiterentwicklung von Ideen in realen Situationen („experimentation and prototyping“) ermöglicht es, Lösungsansätze frühzeitig zu testen und praxisnah zu verbessern. Voraussetzung für all dieses ist der Wandel der Organisationskultur („changing organisational culture“), bei dem politische Akteure neue Kompetenzen entwickeln, Offenheit für Beteiligung fördern und einen auf die Betroffenen zentrierten Denkansatz etablieren (vgl. Mariani u. a. 2025).

Einzelne Social-Media-Beiträge oder Online-Aktionen können dabei erhebliche Reichweite entfalten und als Impulsgeber für öffentliche Debatten wirken, in der Berufsbildung etwa #IchMacheEineAusbildung, #könnenlernen oder #Skills ForLife (vgl. Maier 2024).

Zusammenfassend ermöglichen Social Media auf systemischer Ebene neue Formen plattformvermittelter Bildungskollaboration, die insbesondere die Vernetzung beruflicher Schulen, regionaler Akteure und des Bildungspersonals fördern. Zudem eröffnen algorithmisch strukturierte Plattformen Potenziale für evidenzbasierte Bildungspolitik. Auch die politische Kommunikation verändert sich: Social Media schaffen direkte Beteiligungsformate, fördern das Verständnis komplexer bildungspolitischer Themen und eröffnen dialogorientierte Öffentlichkeiten.

Über alle Ebenen betrachtet hat der Einsatz von Social Media erhebliche Bildungschancen für die Gestaltung innovativer Lernumgebungen sowie für Bildungsinstitutionen und das Berufsbildungssystem. Allerdings manifestieren sich diese Potenziale derzeit vorrangig in Form von Pilotprojekten. Eine mögliche Ursache hierfür liegt in der bislang unzureichenden Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen.

5.3 Herausforderungen im Umgang mit Social Media

5.3.1 Herausforderungen durch Social Media auf der individuellen Ebene

Die berufliche Ausbildung ist für Lernende durch ein komplexes Geflecht aus beruflichen Anforderungen, schulischem Lernen und außerschulischen Lebenswelten geprägt. Dieses Spannungsverhältnis wird durch die Vernetzung mit Social Media zusätzlich intensiviert, da diese die Grenzen zwischen Arbeit, Lernen und Freizeit im Sinne einer Entgrenzung zunehmend auflösen und überlappen lassen. Die private Nutzung von Social Media am Arbeitsplatz ist weit verbreitet und stellt einen bedeutsamen Aspekt des digitalen Medienverhaltens im beruflichen Kontext dar. Empirische Studien belegen, dass eine gezielte Reduktion der Nutzungszeit von Social Media während der Arbeitszeit mit positiven Effekten auf arbeitsbezogene und psychische Belastungsfaktoren einhergeht. So konnte unter anderem ein Rückgang von subjektiv empfundener Arbeitsüberlastung, Stresssymptomen, dem „Fear of Missing Out“ (FoMO) sowie suchtähnlichem

Nutzungsverhalten im Zusammenhang mit Social Media festgestellt werden. Die Befunde legen nahe, dass eine bewusste und kontrollierte Begrenzung der privaten Nutzung von Social Media nicht nur zur Stärkung der Arbeitsmotivation, sondern auch zur Förderung des psychischen Wohlbefindens von Beschäftigten beitragen kann (vgl. Brailovskaia u. a. 2024). Allerdings zeigen sich auch positive Effekte einer privaten Nutzung von Social Media am Arbeitsplatz. Kurzzeitige, gezielt eingesetzte Mikropausen mit privater Nutzung von Social Media können zur Regeneration beitragen und das Wohlbefinden fördern. Zudem kann der kontrollierte Zugriff auf soziale Netzwerke helfen, die Grenzen zwischen Berufs- und Privatleben flexibler zu gestalten. Die empirische Befundlage ist uneinheitlich. Insgesamt zeigt sich, dass die private Nutzung von Social Media am Arbeitsplatz sowohl Risiken, aber auch Chancen birgt. Ein bewusster und regulierter Umgang erscheint notwendig, um positive Effekte zu nutzen und negative Auswirkungen zu begrenzen (vgl. Vahle-Hinz u. a. 2019).

Social Media können Instrumente des Mobbings sein. Empirische Befunde zum Mobbing in der Arbeitswelt verdeutlichen, dass es sich hierbei um ein komplexes und vielschichtiges Phänomen handelt, das erhebliche gesundheitliche Risiken für Betroffene und deutliche ökonomische Risiken für Betriebe mit sich bringen kann. In der Studie zum Mobbing in der Arbeitswelt in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Löbner u. a. 2025) wird Mobbing differenziert nach der Richtung der Täter-Opfer-Beziehung analysiert. Es wird unterschieden zwischen „Top-down Mobbing“ (ausgehend von Vorgesetzten), horizontalem Mobbing (unter Kolleginnen und Kollegen) sowie „Bottom-up Mobbing“ (verursacht durch unterstellte Mitarbeitende). Besonders vulnerable Gruppen stellen laut dieser Erhebung insbesondere Frauen, jüngere Beschäftigte, Auszubildende, Personen mit Migrationshintergrund, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Zeitarbeitsverhältnissen sowie Erwerbstätige mit einem niedrigen sozioökonomischen Status dar. Das Phänomen des Cybermobbings gewinnt im betrieblichen Kontext an Relevanz. Eine Untersuchung des Bündnisses gegen Cybermobbing e. V. (vgl. Beitzinger/Leest 2025), zeigt, dass 67 Prozent der befragten Erwachsenen bereits in irgendeiner Rolle mit (Cyber-)Mobbing konfrontiert waren. Auffällig ist die Zunahme der Cybermobbing-Prävalenz in Deutschland (Zunahme um 21,7 Prozent seit 2021 auf aktuell 14 Prozent der Personen zwischen 18 und 65 Jahren). Dabei kommt es häufig zu Überschneidungen zwischen analogem Mobbing und digitalen Gewaltformen, wobei Social Media als zusätzlicher Kommunikations- und Eskalationsraum fungieren.

Mit Blick auf die ethisch-reflexive Dimension digitaler Souveränität wird deutlich, dass die Förderung algorithmischer Souveränität unerlässlich ist (vgl. Lacourt 2024). Dazu zählen unter anderem das Verstehen algorithmischer Selektionsmechanismen, die kritische Reflexion von Plattformlogiken sowie die bewusste Regulation der eigenen Mediennutzung. Entsprechend müssen Konzepte zur Förderung algorithmischer Souveränität sowohl in der beruflichen Ausbildung als auch in Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals verankert werden. Ein vielversprechender Orientierungsrahmen für die Entwicklung entsprechender Bildungsangebote stellen das von der OECD und der Europäischen Kommission (2025) entwickelte „AI-Literacy-Framework" beziehungsweise alternative Frameworks (vgl. Tadimalla/Maher 2024) dar. Sie bieten eine systematische Grundlage zur Förderung von Kompetenzen im Umgang mit künstlicher Intelligenz und algorithmischen Systemen. Angehende Lehrkräfte für kaufmännische Schulen haben dabei vor allem Probleme in der Bewertung von Online-Quellen (vgl. Nagel/Zlatkin-Troitschanskaia 2025).

Social Media können – vor allem durch ihre algorithmisierten Belohnungssysteme (Likes, Rankings, Relevance Scores) – das fachliche Lernen erschweren, insbesondere durch Aufmerksamkeitsfragmentierung. Unterbrechungen durch Social Media – etwa durch Push-Benachrichtigungen – wirken sich nach den Untersuchungen von Rosen (2017) negativ auf die Lernleistung sowie auf die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit aus. Die kontinuierliche Erreichbarkeit und die Gewöhnung an kurze, schnell wechselnde Informationsformate auf Plattformen wie TikTok oder Instagram führen dazu, dass Lernende Schwierigkeiten entwickeln, sich auf komplexe Inhalte fokussiert und vertieft einzulassen. Um dieser Problematik zu begegnen, empfiehlt Rosen unter anderem die Einführung sogenannter „technology breaks". Dabei handelt es sich um klar strukturierte Lernphasen, die von kurzen, kontrollierten Mediennutzungspausen unterbrochen werden, um das Bedürfnis nach digitaler Interaktion nicht vollständig zu unterdrücken, sondern pädagogisch zu steuern. Zudem sollten Lernende in ihrer Selbstregulation gefördert werden, also darin, ihr eigenes Verhalten zu beobachten und zu reflektieren. Hilfreich sind dabei externe Strukturierungshilfen wie Checklisten, digitale Zeitmanagement-Apps oder visuelle Zeit-Timer. Darüber hinaus ist es zentral, dass Aufklärung über digitale Ablenkung und deren kognitive Auswirkungen in Medienkompetenzprogramme integriert wird. Der Aufbau klarer Regeln für einen bewussten Umgang mit Social Media – etwa durch verbindliche Regeln zur Nutzung im Unterricht – ist ein weiterer Baustein.

Auch suchtähnliches Verhalten bedroht die digitale Souveränität. Eine aktuelle Studie untersucht die Auswirkungen der Nutzung von Social Media auf das Leben der Menschen in Deutschland mit besonderem Fokus auf altersbezogene Unterschiede im Nutzungsverhalten (vgl. Runge 2025). Dabei zeigt sich, dass insbesondere junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 28 Jahren (Generation Z) eine erhöhte Anfälligkeit für problematische Nutzungsmuster aufweisen. Laut den Ergebnissen weisen 25 Prozent der Personen dieser Altersgruppe Anzeichen einer Social-Media-Sucht auf. Zum Vergleich: In der Generation der sogenannten „Baby Boomer" (Personen ab 60 Jahren) liegt dieser Anteil lediglich bei fünf Prozent. Die Einstufung des Suchtverhaltens erfolgte auf Basis der international anerkannten „Bergen Social Media Addiction Scale" (BSMAS), einem psychologischen Instrument zur Messung von Abhängigkeitstendenzen bei der Nutzung sozialer Netzwerke (vgl. Yue u. a. 2022). Alternativ kann auch die „Social Media Disorder Scale" (SMD) verwendet werden wie in der internationalen Studie zur Nutzung von Social Media durch Jugendliche, veröffentlicht von der Weltgesundheitsorganisation (vgl. Boniel-Nissim u. a. 2024b).

Für die Prävention von Social-Media-Sucht stehen in der Berufsbildung verschiedene Programme zur Verfügung, die sich insbesondere an Jugendliche und junge Erwachsene richten. Zu nennen sind hierbei unter anderem die Initiativen „Net-Piloten" (vgl. Hansen u. a. 2021) sowie „MZo – Meine Zeit ohne".

Beispiel: Meine Zeit ohne (MzO): die Challenge[80]

„Meine Zeit ohne" ist ein leicht zugängliches Präventionsangebot speziell für Auszubildende und Schülerinnen und Schüler beruflicher Schulen. Die App-basierte Challenge soll helfen, ein bewusstes und gesundes Konsumverhalten zu fördern – vor allem im Umgang mit Alkohol, Nikotin, Cannabis, aber auch mit Glücksspiel oder digitalen Medien wie Social Media und Gaming. Die Teilnehmenden wählen selbst eine Gewohnheit aus, auf die sie für zwei Wochen verzichten oder die sie deutlich reduzieren wollen – zum Beispiel Social Media, Rauchen oder Videospiele. Durch diese Selbstverpflichtung und persönliche Erfahrung lernen sie, wie sich ihr Verhalten auf ihren Alltag, ihr Wohlbefinden und ihre Gewohnheiten auswirkt. Die Challenge motiviert dazu, das eigene Verhalten zu hinterfragen und neue, gesündere Routinen zu entwickeln.

[80] Vgl. https://www.meine-zeit-ohne.de/.

Evaluationen der Intervention „Meine Zeit ohne“ (MzO) belegen eine wirksame Beeinflussung des gesundheitsbezogenen Verhaltens von Auszubildenden an Berufsschulen. Besonders deutlich zeigte sich der Effekt in der Reduktion der Nutzung von Social Media. Darüber hinaus wurde das Programm sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrkräften mit hoher Akzeptanz bewertet (vgl. Hanewinkel u. a. 2023).

Bezüglich der Partizipation eröffnen Social Media in Schule und Betrieb vielfältige Potenziale, bergen jedoch zugleich auch Risiken. Insbesondere eine ausgeprägte passiv-rezeptive wie auch aktiv-gestaltende Nutzung von Social Media in schulischen und betrieblichen Kontexten birgt das Risiko einer instrumentalisierten Mediennutzung, bei der digitale Souveränität primär auf technisch-instrumentelle Kompetenzen verkürzt wird. Dabei ist jedoch zu betonen, dass digitale Souveränität über die technisch-instrumentelle Dimension hinaus auch eine ethisch-reflexive Dimension umfasst.

Die durch Social Media ermöglichte Partizipation birgt nach den Untersuchungen von Manca und Grion (2020) auch erhebliche Schattenseiten, die hier als Aspekte digitaler Verletzbarkeit gesehen werden. Social Media regen junge Menschen dazu an, sich öffentlich zu äußern. Dieses kann die Entwicklung der (beruflichen) Identität durch eine digitale Selbstinszenierung unterstützen. Doch diese Beiträge werden in sozialen Netzwerken häufig nicht als reflexive Auseinandersetzungen rezipiert, sondern vorrangig nach ästhetischen und sozialen Kriterien bewertet. In einer von „Like“-Zahlen und algorithmischer Sichtbarkeit geprägten Umgebung entsteht so ein erheblicher Performanzdruck. Jugendliche sehen sich gezwungen, ihre Inhalte möglichst normkonform, visuell ansprechend und populär zu gestalten. Die digitale Sichtbarkeit wird damit zur Voraussetzung sozialer Anerkennung, und zwar mit negativen Folgen für das Selbstwertgefühl jener, deren Beiträge im Netz wenig Resonanz finden. Zudem sind Social Media durch sogenannte ambivalente Öffentlichkeiten geprägt. Auch wenn Beiträge im schulischen Kontext entstehen, können sie durch die offene Architektur sozialer Netzwerke unkontrolliert verbreitet werden. Für Jugendliche, die sich noch in der Phase der Identitätsbildung befinden, ist der Verlust über die Kontrolle ihrer Selbstinszenierung besonders schwer zu handhaben. Die Folgen reichen von peinlichen Fehlinterpretationen über „shaming“ bis hin zu Formen von Cybermobbing oder sozialer Ausgrenzung. Partizipation in digitalen Öffentlichkeiten verlangt daher nicht nur technisches Wissen, sondern auch Schutzräume, digitale Souveränität und eine pädagogische Begleitung. Dafür sind pädagogisch-didaktische Konzepte zu entwickeln.

Ein weiteres Problem ist die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in digitalen Räumen. Nicht alle Jugendlichen verfügen über gleiche Voraussetzungen zur Teilhabe an Social Media. Unterschiede in digitalen Kompetenzen, der Zugang zu technischer Ausstattung sowie kulturelle und sprachliche Barrieren können dazu führen, dass bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt werden. So werden bestehende soziale Ungleichheiten nicht nur reproduziert, sondern im digitalen Raum sogar verstärkt.

Zusammenfassend zeigen sich in der Nutzung von Social Media in der Berufsbildung Risiken, darunter die Entgrenzung von Lebensbereichen, Formen von Cybermobbing, algorithmisierte Desinformationsdynamiken und suchtähnliches Nutzungsverhalten. Hinzu treten Phänomene instrumentalisierter Mediennutzung, bei der kritische Reflexion zugunsten technischer Funktionalität in den Hintergrund tritt, sowie eine digitale Verletzbarkeit, die insbesondere bei jungen Menschen sensible Entwicklungsprozesse gefährden kann.

5.3.2 Herausforderungen durch Social Media für Schule und Betrieb

Social Media können im Bildungskontext als Motor für Innovation wirken, indem sie die interne Kooperation fördern. Gleichzeitig sind mit der Nutzung von Social Media erhebliche Herausforderungen in Schule und Betrieb verbunden. Insbesondere im Hinblick auf den Datenschutz und die Persönlichkeitsrechte ergeben sich rechtliche Risiken: Die Offenlegung personenbezogener Daten von Lernenden oder Bildungspersonal kann zu Datenschutzverletzungen führen. Zudem stellen urheberrechtliche Fragestellungen, insbesondere im Kontext offener Bildungsressourcen (OER), zusätzliche Anforderungen an die medienpädagogische Praxis.

Für Unternehmen bringt der Einsatz von Social Media zahlreiche Herausforderungen im Bereich Datenschutz und Datensicherheit mit sich. Zu den potenziellen Bedrohungen zählen unter anderem Datenmissbrauch, Social Engineering und Reputationsschäden (vgl. Henry 2025). Auch interne „Enterprise Social Networks“ (ESN) sind im Hinblick auf Datenschutz und Sicherheit verschiedenen internen wie externen Bedrohungen ausgesetzt (vgl. Beuthner 2016). Der Umgang mit personenbezogenen Daten in Deutschland wird durch die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) sowie das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) geregelt. Diese rechtlichen Vorgaben gelten auch für die Nutzung von Social Media

im schulischen und beruflichen Kontext. Unternehmen und Schulen, die eigene Social-Media-Kanäle betreiben oder Personen mit entsprechenden Aufgaben betrauen, sind verpflichtet, die datenschutzrechtlichen Anforderungen konsequent zu berücksichtigen und umzusetzen.

Nutzungskonzepte für Social Media, die wissenschaftlichen Anforderungen entsprechen, sind in Institutionen der beruflichen Bildung bislang nicht vorhanden. Das internationale Review von Campbell u. a. (2024) zeigt, dass schulische Handyverbote häufig weniger auf einer Basis empirischer Evidenz als vielmehr auf moralischen oder politischen Erwägungen beruhen. Hinsichtlich der Lernleistungen deuten die ausgewerteten Studien darauf hin, dass solche Verbote für bestimmte Schülergruppen – insbesondere leistungsschwächere oder sozioökonomisch benachteiligte Lernende – zwar positive Effekte haben können, diese insgesamt jedoch gering und uneinheitlich ausfallen. Bezüglich des Wohlbefindens lassen sich keine gesicherten Verbesserungen feststellen; vielmehr kann der eingeschränkte Zugang zu mobilen Geräten bei einigen Jugendlichen zu Stress oder Unbehagen führen. Auch in Bezug auf Cybermobbing zeigen die Ergebnisse kein eindeutiges Bild: Ein generelles Handyverbot reduziert entsprechende Vorkommnisse nicht zuverlässig, da ein Großteil der Cybermobbing-Aktivitäten außerhalb der Schulzeit stattfindet. Gleichwohl ist ein altersbezogenes Verbot der Smartphonenutzung, wie auch vom AKTIONSRAT**BILDUNG** gefordert, erforderlich: So zeigt die Auswertung des internationalen Forschungsstandes durch Thiagarajan, Newson und Swaminathan (2025), dass eine frühe Smartphonenutzung – insbesondere vor dem 13. Lebensjahr – signifikant mit einer schlechteren mentalen Gesundheit im jungen Erwachsenenalter zusammenhängt.

Die vergleichenden internationalen Policy-Analysen von Vanwynsberghe u. a. (2019) und (2025) zeigen, dass Social-Media-Richtlinien an Schulen häufig primär auf Kontrolle, Reputationssicherung und Risikominimierung ausgerichtet sind. Beide Studien, die auf systematischen Dokumentenanalysen von Schulrichtlinien in Belgien beziehungsweise Australien basieren, belegen, dass pädagogische Zielsetzungen und Reflexionsräume weitgehend fehlen. Ergänzend verdeutlichen Ernst und Heidenreich (2024) in ihren qualitativen Analysen deutscher Schulentwicklungsprozesse, dass eine nachhaltige Digitalisierung nur gelingen kann, wenn Nutzungskonzepte didaktisch verankert sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass schulische Nutzungskonzepte für Social Media pädagogisch motiviert sein müssen. Sie sollten digitale Souveränität als zentrales Ziel integrieren und nicht primär auf restriktive Regelungen setzen. Nutzungskonzepte müssen auch

gewährleisten, dass die bereits vorhandenen Altersbeschränkungen für Social-Media-Applikationen (siehe Tabelle 1, S. 19ff.) beachtet und umgesetzt werden.

Darüber hinaus sollten Nutzungskonzepte für Social Media partizipativ entwickelt und von allen Schulakteuren mitgestaltet werden. Empirische Untersuchungen (vgl. Beckman/Apps/Bennett 2024; Robards/Goring/Hendry 2025) verdeutlichen, dass Social-Media-Richtlinien häufig auf der Leitungsebene erstellt werden, ohne die Perspektiven von Lernenden oder Lehrkräften systematisch einzubeziehen. Der CEPARE-Bericht (vgl. Rohn u. a. 2024) bestätigt diesen Befund für US-amerikanische Schulbezirke: Schulen, die Beteiligungsprozesse implementieren, setzen Richtlinien konsistenter und nachhaltiger um. Nutzungskonzepte sollten daher ko-kreativ entstehen, indem Lernende, Lehrkräfte, Schulleitung und gegebenenfalls Betrieb aktiv in Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eingebunden werden. Eine partizipative Erarbeitung fördert Akzeptanz, Verantwortung und die Identifikation mit schulischen Regelungen.

Weiterhin sollten Nutzungskonzepte für Social Media Datenschutz und Ethik als zentrale Leitkategorien digitaler Souveränität und Integrität verankern. Personen sollten regelmäßig zu datenschutzbezogenen Aspekten im Umgang mit sozialen Netzwerken geschult werden, um Rechtskonformität und Sensibilität im praktischen Handeln sicherzustellen (vgl. WD 2020). Zum Datenschutz an Schulen liegen inzwischen mehrere Ansätze vor (vgl. Denker/Horn/Vallée 2021). Datenschutz ist als integralen Bestandteil der Digitalisierung zu begreifen – nicht als Hemmnis, sondern als Schutz und Voraussetzung für eine gerechte, rechtskonforme Bildung (vgl. Denker/Horn/Vallée 2021). Die qualitative Interviewstudie von Beckman, Apps und Bennett (2024) zeigt, dass Schulleitungen Datenschutz häufig als Frage institutioneller Reputationssicherung interpretieren, während die Perspektive der Schülerinnen und Schüler vernachlässigt wird. Die Policy-Analyse des CEPARE-Projekts (vgl. Rohn u. a. 2024) ergänzt diese Beobachtung und weist nach, dass Aspekte wie digitales Wohlbefinden, ethische Reflexion und informationelle Selbstbestimmung in bestehenden Richtlinien kaum berücksichtigt sind. Beide Studien machen deutlich, dass Datenschutz nicht ausschließlich technisch oder rechtlich, sondern normativ und pädagogisch verstanden werden sollte. Nutzungskonzepte sollten daher verbindliche Standards zu Datenschutz, Transparenz und Verantwortlichkeit enthalten und digitale Ethik, Data Literacy und kritisches Bewusstsein für Datenpraktiken als feste Bestandteile schulischer Medienbildung etablieren.

Zudem sollten Nutzungskonzepte für Social Media regelmäßig evaluiert und an neue Entwicklungen angepasst werden. Sowohl die Policy-Analyse von Rohn u. a. (2024) als auch die SMART-Schools-Studie von Rahali u. a. (2024) belegen, dass nicht überarbeitete oder zu starre Regelwerke an Wirksamkeit verlieren. Während Rohn u. a. (2024) aufzeigt, dass viele US-amerikanische Schulrichtlinien veraltet sind und keine systematische Evaluation erfahren, demonstriert die Untersuchung von Rahali u. a. (2024) anhand norwegischer Vergleichsdaten, dass pauschale Verbote zwar kurzfristige Effekte erzielen, langfristig jedoch keine nachhaltige Veränderung des Medienverhaltens bewirken. Nutzungskonzepte sollten daher als dynamische Steuerungsinstrumente verstanden werden, die in regelmäßigen Abständen überprüft, bewertet und auf Grundlage neuer Erkenntnisse überarbeitet werden – beispielsweise durch Befragungen der Lernenden oder des Bildungspersonals.

Gleichzeitig sollten Nutzungskonzepte für Social Media eine Balance zwischen Schutz und Ermöglichung wahren. Mehrere empirische Studien verdeutlichen, dass restriktive oder sanktionsorientierte Maßnahmen oft kontraproduktiv wirken. Auf der Grundlage qualitativer und experimenteller Daten zeigen Studien, dass übermäßig kontrollorientierte Richtlinien Angst- und Überwachungsdynamiken fördern, während kompetenzorientierte und pädagogisch begleitete Ansätze nachhaltigere Wirkungen entfalten. Schulen sollten daher Schutzmechanismen wie Datenschutzregelungen oder Präventionsmaßnahmen mit ermöglichenden Lernräumen kombinieren, in denen Lernende den reflektierten Umgang mit Social Media üben, eigene Handlungsspielräume entwickeln und Verantwortung übernehmen können.

Schließlich sollten Nutzungskonzepte für Social Media strukturell in Schulentwicklung und Lehrerbildung eingebettet sein. Die vergleichende Synthese von Ernst und Heidenreich (2024) zeigt anhand von Fallstudien und Interviews, dass Digitalisierung nur dann wirksam ist, wenn sie Teil schulischer Entwicklungsprozesse und Fortbildungsstrategien ist. Ähnliche Ergebnisse liefert die empirische Policy-Analyse von Vanwynsberghe u. a. (2019), die verdeutlicht, dass erfolgreiche Schulen über konsistente Richtlinien verfügen, die eng mit ihrem pädagogischen Leitbild und ihren Medienbildungskonzepten verknüpft sind.

Institutionen müssen medienpädagogisch fundierte Social-Media-Konzepte entwickeln, die klare Zuständigkeiten, kontinuierliche Schulungen und eine datenschutz- sowie urheberrechtskonforme Infrastruktur sicherstellen. Dieses schließt Frühwarnsysteme und Monitoringprozesse, eindeutige Kommunikationswege

sowie Verfahren zur Bearbeitung kritischer Vorfälle ein. Ein zukunftsorientiertes Nutzungskonzept sollte somit integraler Bestandteil des Schulprogramms sein und institutionell durch qualifiziertes Personal, ausreichende Ressourcen und verlässliche Prozessstrukturen abgesichert werden:

Nutzungskonzept für Social Media/KI für Institutionen beruflicher Bildung

1) Rahmenbedingungen: Geltungsbereich, Rechtsgrundlagen, Zielgruppen, Öffentlichkeitsarbeit, Verbindlichkeit des Konzepts
2) Nutzungsregeln: Nutzung im Unterricht, in Pausen, in Prüfungen, bei privaten und betrieblichen Notfällen; Schutz von privaten und betrieblichen Daten; private und institutionelle Nutzung, Umgang mit Urheberrechten; Nutzung im Außenauftritt
3) Förderung von digitaler Souveränität und Prävention: Lernformen und -formate im Unterricht, Projekte, Kooperationen
4) Früherkennung und Monitoring von Risiken: suchtähnliches Verhalten, Mobbing, Bedrohungen, Fehlinformationen und ähnliches
5) Intervention: Vorgehen bei Vorfällen, Krisenintervention, Kommunikation und Dokumentation, Schutz und Nachsorge
6) Organisation und Verantwortung: Zuständigkeiten in der Institution; Integration in die Schul- und Unterrichtsentwicklung; Verankerung im Schulprogramm und Fortbildungsplan
7) Konzeptentwicklung und Qualitätssicherung: Entstehens- und Partizipationsprozess; Implementierung; Evaluation; Weiterentwicklung

Die Vernetzung durch Social Media bietet Potenziale zur Stärkung der Lernortkooperation. Zu den größten organisatorischen Hemmnissen zählen fehlende Zeit sowie mangelnde Ideen für eine effektive Lernortkooperation, insbesondere aufgrund fehlender Praxisbeispiele. Zudem stellt die veraltete oder unzureichende technische Ausstattung in Berufsschulen – sowohl in Bezug auf Software als auch Hardware – ein zentrales Problem dar. Dieses erschwert die Nutzung digitaler Lösungen zur Koordination und Abstimmung zwischen den Lernorten. Neben den organisatorischen Aspekten sind auch inhaltliche Barrieren zu überwinden. Dazu gehören insbesondere das Fehlen technischer Schnittstellen und Tools für eine effiziente Kommunikation zwischen Betrieben und Berufsschulen. Zudem besteht oft ein ungleicher Digitalisierungsfortschritt, da Unternehmen

und Schulen sich in unterschiedlichem Tempo weiterentwickeln. Dieses führt zu Abstimmungsschwierigkeiten und erschwert eine synchronisierte Vermittlung von theoretischem und praktischem Wissen (vgl. Risius u. a. 2024).

Algorithmizität kann die Effizienz von Arbeits-, Geschäfts- und Bildungsprozessen steigern, birgt jedoch erhebliche Risiken. Viele algorithmische Systeme in Arbeits- und Geschäftsprozessen – etwa in der Personalsoftware oder Produktionsplanung – sind für Nutzende nicht nachvollziehbar, ihre Entscheidungen nicht erklärbar oder rekonstruierbar (vgl. Initiative D21 2019). Dieses gefährdet Vertrauen, begünstigt Fehlentscheidungen und erschwert die Zuweisung von Verantwortung (Verantwortungsdiffusion). Zudem kommt es zur Deprofessionalisierung, wenn fachliche Entscheidungen zunehmend von Algorithmen übernommen werden. Durch die Verwendung älterer Trainingsdaten reproduzieren viele Systeme bestehende Normen und Diskriminierungsmuster, was Fragen der Fairness und Rechtsstaatlichkeit aufwirft (vgl. BSI 2024).

Suchtverhalten und Mobbing stellen erhebliche Störfaktoren für Arbeits-, Geschäfts- und Bildungsprozesse dar und erfordern daher die Entwicklung und Implementierung institutioneller Präventions- und Interventionsstrategien. Der wirksame Einsatz von Präventionsprogrammen im Bereich internetbezogener Störungen, etwa „Meine Zeit ohne“ (MzO), setzt eine frühzeitige Sensibilisierung sowie systematisches Monitoring und Früherkennung voraus. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Projekts „Screening für Internet-Nutzungs-Störungen“ (SCINS) ein wissenschaftlich fundiertes Instrument entwickelt: der „Social Network Use and Gaming Disorder Screening Test“ (SNUGS-Test). Das Tool basiert auf aktuellen diagnostischen Kriterien (DSM-5 und ICD-11) und umfasst sechs gezielte Items, die zentrale Merkmale problematischer Social-Media-Nutzung sowie Gaming-Störung adressieren. Der SNUGS-Test ist ein ökonomisches, kostenfreies und online frei zugängliches Screening-Verfahren, das sowohl im berufsschulischen Kontext als auch in der Ausbildungs- und Beratungspraxis eingesetzt werden kann. Darüber hinaus eignet es sich als niedrigschwelliger Selbsttest, um Betroffenen eine erste Einschätzung ihres digitalen Nutzungsverhaltens zu ermöglichen und gegebenenfalls weiterführende Interventionen zu initiieren (vgl. Hohls u. a. 2023).

Das Screening mit Tools wie SNUGS kann integrativer Bestandteil einer evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung sein, indem es als datengestütztes Instrument zur Früherkennung von Risiko- und Problemverhalten genutzt wird und gezielte Maßnahmen ableitbar macht. Ganzheitliche Modelle schuli-

scher Gesundheitsförderung und Prävention verstehen Früherkennung und Frühintervention nicht als isolierte Einzelmaßnahmen, sondern als strukturell verankerte Bestandteile des Schulprogramms. Sie betonen die strategische Integration in Leitbild, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement, fordern eine regelmäßige fachliche Qualifizierung des schulischen Personals sowie die systematische Kooperation mit externen Fachstellen und Unterstützungssystemen (vgl. Sgier 2020).

Mobbing und Cybermobbing in der Arbeitswelt stellen eine weitere Herausforderung für Betriebe dar. Auf organisationaler Ebene verweist die Auswertung der deutschen Daten aus der ESENER-3-Erhebung (vgl. European Agency for Safety and Health at Work 2022) darauf, dass betriebliche Verfahren zum Umgang mit Mobbing bislang nicht flächendeckend implementiert sind (vgl. European Agency for Safety and Health at Work 2022). Zwar verfügen etwa 38 Prozent der Betriebe mit mindestens 20 Beschäftigten über entsprechende Maßnahmen, deren Einführung erfolgt jedoch überwiegend reaktiv, das heißt erst nach dem Auftreten konkreter Vorfälle. Eine proaktive und präventionsorientierte Verankerung solcher Verfahren bleibt bislang die Ausnahme. Dies lässt sich nicht zuletzt auf die Charakterisierung solcher Risiken als sogenannte „wicked problems“ zurückführen – also Problemlagen, die durch mehrdimensionale Ursachen, subjektive Deutungsmuster, uneindeutige Verantwortungszuschreibungen und schwer standardisierbare Lösungsstrategien gekennzeichnet sind (vgl. Rauls u. a. 2025).

Social Media ermöglichen Partizipation und stehen in enger Verbindung mit spezifischen didaktischen Konzepten. Die Fähigkeit zur Nutzung digitaler Tools zur Zusammenarbeit im Team wird nach Aussagen des Ausbildungspersonals schon heute stärker gefördert (vgl. Risius u. a. 2024). In einer 2018 durchgeführten repräsentativen Befragung erkannten sowohl Lehrkräfte beruflicher Schulen als auch Ausbilderinnen und Ausbilder die Bedeutung digitaler Medien. Social Media spielten dabei jedoch nur eine untergeordnete Rolle (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2018). Auch in einer Befragung aus dem Jahr 2021 wurde festgestellt, dass Social Media eine untergeordnete Rolle spielen, da sich viele Unternehmen vorrangig auf strukturierte digitale Plattformen für das digitale Lernen konzentrieren (vgl. Risius/Seyda 2022). Diese strukturierten Plattformen sind vor allem Learning-Management-Systeme, die auch an Schulen weit verbreitet sind (vgl. Breiter u. a. 2021). Ihre Entwicklung ist eng mit der Vorstellung eines „verwalteten Lernens“ (vgl. Schulmeister 2007) verbunden. In diesem Sinne dominiert die Vorstellung eines administrierten Lernens. Während Schülerinnen und Schüler soziale Netzwerke intensiv nutzen, mangelt es an klaren Richtlinien

für deren sinnvollen Einsatz im Unterricht. Zudem besteht ein erheblicher Fortbildungsbedarf, um Lehrkräfte im kritischen Umgang mit Social Media und der Vermittlung von Medienkompetenz besser zu unterstützen (vgl. Schmechtig u. a. 2020). Ende 2023 wurden Lehrkräfte in einer aktuellen Studie zur Bewertung digitaler Medien befragt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass viele Lehrkräfte den digitalen Wandel als unverzichtbar ansehen, jedoch auch auf bestehende Herausforderungen hinweisen. Diese betreffen insbesondere die technische Ausstattung, didaktische Konzepte sowie die eigene digitale Souveränität (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024).

Social Media bieten das Potenzial einer Stärkung partizipativer Schulkultur. Gleichzeitig ist der Einsatz von Social Media ambivalent zu bewerten: Einerseits eröffnen sie Räume für Demokratisierung, Selbstbestimmung und Teilhabe. Andererseits bergen sie das Risiko, Prozesse der sozialen Normierung, Kontrolle und Konformitätsanpassung zu verstärken. Die politische und pädagogische Auseinandersetzung mit dieser Spannung stellt eine zentrale Herausforderung für Schulen dar (vgl. Müller-Kuhn/Wiedemann/Schlegel 2019).

Social Media können die Azubi-Partizipation und das Employer Branding stärken. Es besteht jedoch die Herausforderung eines Plattform-Mismatch im Azubi-Marketing. Generell stellt sich jedoch das Problem, dass Angebot und Nachfrage auf dem Markt für Ausbildungsplätze nicht hinreichend zusammenfinden (Mismatch). Dieses hat viele Facetten (vgl. BMBFSFJ 2025). Dabei kann es sich auch um ein informationelles Mismatch handeln (vgl. Herzer/Ulrich 2020). Unternehmen setzen Social Media immer häufiger als Rekrutierungsplattform ein, um junge Menschen für Ausbildungsberufe zu gewinnen. Dennoch werden Social Media bislang nur von wenigen Betrieben gezielt für das Azubi-Marketing genutzt – insbesondere kleinere Unternehmen haben hier noch Aufholbedarf (vgl. Fitzenberger/Leber/Schwengler 2024). Angebotsverhalten der Unternehmen und Nutzungsverhalten der Jugendlichen weichen deutlich voneinander ab. Große Diskrepanzen finden sich bei einzelnen Plattformen, etwa Facebook mit überschätzter Bedeutung durch die Unternehmen, oder YouTube und TikTok, die von Betrieben unterschätzt werden (vgl. Arndt u. a. 2024). Laut Erhebungen des BIBB (vgl. Ebbinghaus u. a. 2023) nutzt etwa die Hälfte der Betriebe Social Media zur Bewerbung von Ausbildungsplätzen, wobei Instagram, Facebook und YouTube die beliebtesten Plattformen für das Azubi-Marketing sind. Kleinere Unternehmen greifen seltener auf Social Media zurück als große Betriebe, und vielen fehlt eine gezielte Strategie, wodurch Plattformen oft nur sporadisch eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, gezielte Werbekam-

pagnen auf Plattformen wie Instagram und TikTok zu schalten und den Einsatz von Azubi-Botschafterinnnen und -Botschafter zu fördern, die authentische Einblicke in den Arbeitsalltag bieten. Zudem sollten Social Media mit direktem Kontakt kombiniert werden, beispielsweise durch digitale Q&A-Sessions oder Livestreams mit Auszubildenden, um potenzielle Bewerberinnen und Bewerber gezielter anzusprechen (vgl. Ebbinghaus 2023). Moderne Ansätze zur Ansprache Jugendlicher gewinnen zunehmend an Bedeutung. Dazu zählt auch die Zusammenarbeit mit Influencerinnen und Influencern wie Shayan (@shayangarcia), Madita (@frauimhandwerk), Johannes Münkel (@fliesenlegerjohannes) und Felix (@gisperfelix) oder aber Corporate-Influencer-Programme.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Social Media in Schule und Betrieb mit komplexen Herausforderungen einhergehen. Insbesondere Verstöße gegen Datenschutz und Urheberrechte, Risiken algorithmischer Intransparenz und Verantwortungsdiffusion sowie eine mangelhafte strategische Verankerung von Präventionsmaßnahmen gegen Suchtverhalten und Mobbing stellen zentrale Problemlagen dar. Hinzu kommen die Reduktion digitaler Bildung auf administriertes Lernen, soziale Normierungsprozesse in Netzwerken und ein deutlicher Plattform-Mismatch im Azubi-Marketing, der die Wirksamkeit digitaler Rekrutierungsstrategien erheblich beeinträchtigt. Institutionen benötigen daher umfassende, medienpädagogisch fundierte Social-Media-Strategien, die Datenschutz, Urheberrecht, algorithmische Fairness und psychosoziale Schutzbedarfe systematisch integrieren. Parallel dazu sind passgenaue digitale Kommunikationsformate und Marketingstrategien zu entwickeln, die jugendliche Zielgruppen über relevante Plattformen authentisch und wirksam ansprechen.

5.3.3 Herausforderungen durch Social Media im Kontext von System, Struktur und Organisation der Berufsbildung

Auf systemischer Ebene eröffnet die plattformvermittelte Bildungskollaboration neue Möglichkeiten der institutionenübergreifenden Vernetzung. Gleichzeitig birgt sie jedoch das Risiko der Exklusion. Ungleiche Voraussetzungen hinsichtlich technischer Ausstattung, zeitlicher Ressourcen und digitaler Kompetenz führen dazu, dass nicht alle Bildungseinrichtungen gleichermaßen partizipieren können. Besonders kleinere Betriebe und Bildungseinrichtungen im ländlichen Raum sind gefährdet, durch komplexe oder ressourcenintensive Plattformlösungen strukturell benachteiligt und von kooperativen Prozessen ausgeschlossen zu werden (vgl. Kersting 2022). Die sogenannte Plattformisierung von Bildung wirft

grundlegende Fragen auf. Neben der Problematik potenzieller Exklusion stellt sich insbesondere die Frage der Governance. Dabei stellt sich die Frage, in welchem Maße marktlogische Prinzipien und privatwirtschaftliche Interessen Einfluss auf die Struktur und Funktion von Bildungsplattformen gewinnen und dadurch bildungspolitische Zielsetzungen überlagern, einschränken oder gar verdrängen können (vgl. Hofhues/Schütz 2025).

Die Algorithmizität von Social Media trägt dazu bei, evidenzbasierte Bildungspolitik zu stärken. Besonders auf systemischer Ebene – insbesondere im internationalen und supranationalen Kontext – kommt ihr eine zentrale Rolle zu: Hier werden grundlegende Rahmenbedingungen für den Einsatz von künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich definiert. Dazu zählen unter anderem die Entwicklung ethischer Leitlinien, die Festlegung von Interoperabilitätsstandards sowie die Formulierung von Prinzipien für vertrauenswürdige und transparente KI-Systeme – exemplarisch etwa im EU-AI-Act verankert. Im Kontext von Social Media wird dabei zunehmend relevant, wer über die Kontrolle und Interpretation der erzeugten Daten verfügt. Diese sogenannte datensetzende Macht beruht nicht allein auf technischem Zugang, sondern vor allem auf der Fähigkeit, Daten als relevant zu deklarieren, ihren Bedeutungsrahmen zu bestimmen und sie strategisch zur Steuerung von Bildungsprozessen einzusetzen. Für die Berufsbildung bedeutet dies eine potenzielle Verschiebung der bisherigen Governance-Strukturen. Das historisch gewachsene Zusammenspiel verschiedenartiger Akteure – etwa Staat, Sozialpartner, Kammern, Betriebe und Schulen – könnte durch datengetriebene Steuerungslogiken tiefgreifend verändert werden. Daher bedarf es einer Diskussion unter allen relevanten Stakeholdern der beruflichen Bildung, um zentrale Fragen von Steuerung, Teilhabe und Verantwortung neu zu verhandeln, so dass es nicht unreflektiert zu einer „algorithmisierten Governance“ kommt.

Digitale Partizipation eröffnet weitreichende Potenziale für die Initiierung neuer berufsbildungspolitischer Diskurse und die kooperative Entwicklung von Lösungsstrategien angesichts aktueller bildungspolitischer Herausforderungen. Gleichzeitig ist jedoch kritisch zu hinterfragen, inwieweit es sich dabei tatsächlich um inklusive Beteiligungsformate handelt. E-Partizipationsangebote laufen Gefahr, zur Pseudopartizipation zu werden, da sie häufig nur ohnehin politisch aktive und digital affine Gruppen erreichen und damit bestehende Beteiligungsungleichheiten weiter verstärken können (vgl. Kersting 2022).

Auf systemischer Ebene werden die Nutzung von Social Media durch das Bildungspersonal und die Entwicklung institutioneller Nutzungskonzepte bislang

nur unzureichend unterstützt. Um das Potenzial von Social Media in der Berufsbildung besser zu nutzen, sollten Lehrkräfte beruflicher Schulen und das betriebliche Bildungspersonal Zugang zu modernen Fort- und Weiterbildungsangeboten erhalten. Diese sollten modernen Standards entsprechen (vgl. Lipowsky/Rzejak 2021), das heißt, sie sollten eng an die konkreten Herausforderungen des Unterrichts und des Ausbildungsalltags anknüpfen. Eine besondere Rolle kommt dabei der Vorstellung erfolgreicher Praxisbeispiele zu, die als Orientierung und Modell für einen wirksamen und reflektierten Einsatz von Social Media im Unterricht dienen können. Eine Möglichkeit ist die Entwicklung von „Social Media Labs“ an beruflichen Schulen.

Beispiel: Social Media Lab der Beruflichen Schule für Medien und Kommunikation (BS 17) in Hamburg

In einem interaktiven Rollenspiel trainieren die Schülerinnen und Schüler auf der Basis einer Simulationssoftware den professionellen Umgang mit digitalen Herausforderungen wie Fake Accounts, Bots, Trollen, Deepfakes und Hate Speech. Sie übernehmen verschiedene Rollen in typischen Social-Media-Szenarien und erleben Situationen wie Falschinformationen, Account-Sperrungen oder Shitstorms. Durch gezielte Reflexion ihrer Handlungen und den Vergleich mit bestehenden Unternehmensstrategien entwickeln sie realistische Notfallpläne. Abschließend werden die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmenden gemeinsam ausgewertet, um den verantwortungsvollen, souveränen und professionellen Umgang mit Social Media zu fördern.

Auf der systemischen Ebene ist sicherzustellen, dass die Arbeit mit Social Media technisch regelkonform möglich ist. In der Berufsbildung ist das digitale Lernen sowohl in den Schulen (vgl. Breiter u. a. 2021) als auch in den Betrieben (vgl. Gensicke u. a. 2016) durch bestehende Bildungs- und Lernplattformen geprägt. Diese Plattformen sollten so gestaltet sein, dass Lehr- und Lernprozesse mit und über Social Media sowie KI-Anwendungen möglich sind, ohne dass auf externe Tools ausgewichen werden muss. Daher sind die bestehenden digitalen Bildungsplattformen verbindlich um Funktionalitäten für die Berufsbildung zu Social Media und KI zu erweitern.

Der Einsatz von Social Media und KI in der beruflichen Bildung muss innerhalb eines in der Institution geklärten Nutzungskonzepts in einem verbindlichen Rechtsrahmen erfolgen. Dieser muss Datenschutz, pädagogische Verantwortung, Transparenz und die Beteiligung aller Akteure sicherstellen und zugleich die pädagogischen Potenziale von Social Media und KI nutzbar machen. Die Länder haben einen rechtssicheren Handlungsraum für Schulen und Lehrkräfte zu gewährleisten, der klare Regelungen und gegebenenfalls Nutzungseinschränkungen vorsieht sowie Urheberrechts-, Datenschutz- und Zuständigkeitsfragen eindeutig klärt. Öffentliche Bildungseinrichtungen sind zu verpflichten, Nutzungskonzepte für Social Media und KI zu entwickeln, um einen verantwortlichen und bildungswirksamen Einsatz zu sichern. Die Bildungseinrichtungen sind bei der Erstellung der Nutzungskonzepte zu unterstützen, zum Beispiel in Form von Best-Practice-Beispielen, Leitfäden, Austauschformaten oder Schulungsangeboten.

5.4 Handlungsempfehlungen

5.4.1 An das schulische und betriebliche Bildungspersonal

Systematische Förderung digitaler Souveränität mit und für Social Media. Lernende, Ausbildende und Lehrkräfte müssen fähig sein, Social Media in ihrer beruflichen und privaten Lebenswelt integer zu nutzen. Dazu gehört insbesondere, die Nutzungsszenarien zur Vernetzung und Partizipation zu gestalten, algorithmische Souveränität sowie die Nutzung von Social Media selbstbestimmt zu regulieren.

Nutzung der kreativen Gestaltungsräume von Social Media. Lernende sollen Social Media aktiv nutzen, um eigene Lernprodukte zu gestalten und sich kreativ auszudrücken. Zugang zu Social Media als Lern- und Gestaltungsraum ist für alle Lernenden sicherzustellen.

Förderung kooperativer Lernformate durch Social Media. Kooperative Formate wie Lerntandems, digitale Communities of Practice oder intergenerationales Lernen bieten Lernenden, aber auch Lehrkräften beruflicher Schulen und dem Bildungspersonal in Betrieben Vorteile, die zu nutzen sind.

5.4.2 An die Bildungsinstitutionen und Betriebe

Entwicklung von Nutzungskonzepten für Social Media und KI. Institutionen der beruflichen Bildung müssen partizipative, dynamische Nutzungskonzepte für Social Media und KI entwickeln, die wissenschaftlichen Standards entsprechen und Potenziale sowie Risiken austarieren – einschließlich suchtähnlichem Verhalten, Mobbing und Fehlinformationen. Diese Konzepte sind regelmäßig zu evaluieren und an neue technologische Entwicklungen anzupassen.

Anpassung von Führung in Schule und Betrieb an den digitalen Wandel. Digitale und verteilte Führung (Distributed Digital Leadership) ist gezielt zu entwickeln und durch Social Media zu unterstützen, um Innovation und Zusammenarbeit in Schule und Betrieb nachhaltig zu fördern.

Förderung von Partizipation durch Social Media in Schule und Betrieb. Lernende und Bildungspersonal sollen Social Media aktiv für schulische und betriebliche Kommunikation nutzen, um Teilhabe, Identifikation und Innovation zu stärken. Faire Zugänge und Mitgestaltungsmöglichkeiten sind sicherzustellen.

Strategischer Ausbau digitaler Lernortkooperation. Schulen und Betriebe sollten Social Media gezielt einsetzen, um Koordination und gemeinsame Projekte zu erleichtern – z. B. über gemeinsame Plattformen, Videoformate oder Messenger.

Professionalisierung der Fortbildung zur Nutzung von Social Media in Unterricht und Ausbildung. Das Bildungspersonal ist nach modernen, praxisnahen und wissenschaftlich fundierten Standards fortzubilden, um Social Media didaktisch, reflektiert und verantwortungsvoll in Unterricht und Ausbildung einsetzen zu können.

5.4.3 An die politischen Akteurinnen und Akteure

Flächendeckende Erweiterung digitaler Plattformen um Funktionen für Social Media und KI. Die bestehenden digitalen Plattformen in Schulen und Betrieben sind flächendeckend um Funktionen für Social Media und KI zu erweitern, um eine moderne, mediengestützte und KI-bezogene Berufsbildung zu gewährleisten.

Schaffung eines rechtssicheren, pädagogisch fundierten Rahmens für den Einsatz von Social Media und KI. Bund und Länder müssen einen rechtssicheren und pädagogisch fundierten Rahmen für den Einsatz von Social Media und KI schaffen. Er soll klare, altersgerechte Regelungen enthalten, Urheberrechts-, Datenschutz- und Zuständigkeitsfragen eindeutig klären und pädagogische Nutzungsspielräume belastbar sichern.

Verpflichtung aller Bildungseinrichtungen zur Erstellung von Nutzungskonzepten. Bildungseinrichtungen der Berufsbildung sind zu verpflichten, fundierte Nutzungskonzepte für Social Media und KI zu erstellen, die den genannten Standards entsprechen. Die Bildungseinrichtungen sind bei der Erstellung der Nutzungskonzepte zu unterstützen.

Gestaltung von Plattformen und Plattformisierung. Die Bildungspolitik muss offene, kooperative Plattformen fördern, die schul-, betriebs- und bundesländerübergreifende Zusammenarbeit ermöglichen. Plattformen müssen die evidenzbasierte Steuerung von Berufsbildungspolitik ermöglichen. Dazu bedarf es bildungspolitischer Diskurse über die Steuerung von Bildungsplattformen.

6 Hochschule

Social Media werden in der Hochschule sowohl in der Lehre als auch in der Forschung genutzt. Im Folgenden wird zunächst die Nutzung von Social Media in der Lehre diskutiert; auf die Bedeutung von Social Media für die Forschung, deren Praxis auch Gegenstand der Studieninhalte – spätestens im Masterstudium – ist, wird im zweiten Teil dieses Abschnitts eingegangen.

Studierende gehören überwiegend einer Altersgruppe an, die Social Media im privaten Kontext sehr viel intensiver nutzt als jüngere oder ältere Gruppen (vgl. Greenhow u. a. 2024). Diese Vertrautheit mit den Apps und Programmen aus privaten Kontexten ist eine gute Grundlage für eine Nutzung der Werkzeuge im informellen Austausch rund um das Studium, aber auch im Rahmen formeller Lern- und Lehrprozesse. Durch die Covid-19-Pandemie hat die Online-Lehre einen Schub erhalten, in dessen Kontext auch die Nutzung von Social Media einen Stellenwert hat. Das aktuelle hochschuldidaktische Leitbild, das die Studierenden und die aktivierenden Lehr- und Lernprozesse in den Mittelpunkt der Lehre stellt, zielt darauf, das kooperative beziehungsweise kollaborative Lernen zu fördern (vgl. Rau 2017). Bei der Umsetzung dieses Ziels kann die Nutzung von Social Media einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Rau 2017). Kumar und Nanda (2024) plädieren beispielsweise für eine Wissensvermittlung durch die Nutzung von sogenannten Microlessons, die über Social Media bereitgestellt werden. Diese bieten die Möglichkeit, dass, neben der Rezeption der von Lehrenden bereitgestellten Beiträge, die Lernenden zusätzlich aktiviert werden können, indem sie eigene Beiträge für diese Plattformen gestalten.

6.1 Status quo: Nutzung von Social Media in der Lehre

Was berichteten Studierende in einer deutschlandweiten Studie im Jahr 2021 über den Einsatz von Social Media in ihren Lehrveranstaltungen? Relativ häufig werden Abstimmungsmedien in der Lehre genutzt, in denen während der Veranstaltung schnelle Feedbacks eingeholt oder Wissenschecks durchgeführt werden (siehe Abbildung 15, S. 236). Diese werden in der Nutzungshäufigkeit dicht gefolgt von Kommunikations- und Kollaborationstools. Die Nutzung von Wikis in Lehrveranstaltungen wird immerhin von 15 Prozent der Studierenden angegeben. Allerdings wird in der Frage des Surveys nicht differenziert, ob die Studierenden Wikis nur als Quellen nutzen oder ob sie eigene Beiträge für Wikis

schreiben. In Präsenzstudiengängen werden deutlich häufiger Abstimmungsmedien genutzt als in Fernstudiengängen, dualen Studiengängen oder berufsbegleitenden Studiengängen. In der Literatur, die auf älteren Daten beruht, werden auch Microblogs (z. B. X [ehemals Twitter]) und Foto-Plattformen (z. B. Pinterest, Instagram) genannt (vgl. Greenhow/Galvin 2020; Kumar/Nanda 2024).

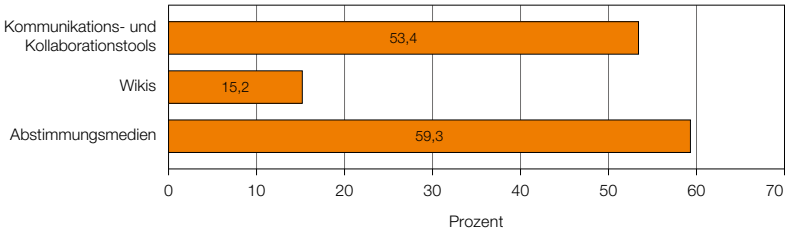


Abbildung 15: Einsatz von Social Media in Lehrveranstaltungen

Anmerkung: Quelle: Die Studierendenbefragung 2021[81], eigene Auswertung[82]

Welche sozialen Tools zur studienbezogenen Zusammenarbeit Studierende im Sommersemester 2021 nutzten, kann der Abbildung 16, S. 237 entnommen werden. In der Studierendenbefragung von 2021 zeigt sich, dass Studierende Messengerdienste (WhatsApp, Telegram) für ihre Zusammenarbeit einsetzten. Hingegen nutzen große Anteile der Studierenden Kollaborationstools (Slack oder Teams), Peer-Feedback und Foren, soziale Netzwerke (Facebook, Instagram) und Online-Verwaltungstools (Doodle und Trello) nie oder nicht mehr. Geringfügig häufiger als diese Tools werden Clouddienste für gemeinsames Schreiben oder den Austausch von Dateien eingesetzt. Da mehr als die Hälfte der Studierenden die Clouddienste nie oder sehr selten nutzt, könnte durch die Bereitstellung von hochschul- oder landeseigenen Infrastrukturen die Zusammenarbeit von Studierenden gezielt gefördert werden, indem diese Dienste in die Lehre integriert werden. Eine Studie, die die Auswirkung von Online-Aktivitäten von Studierenden untersucht, zeigt, dass eine aktive Beteiligung an den Diskussionen zu besseren Studienleistungen führt (vgl. Chugh/Ruhi 2018). Gerade Erstsemester er-

[81] Vgl. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=650.

[82] Für die Auswertung der Daten der Studierendenbefragung für diese und die folgenden Abbildungen dankt der AKTIONSRAT**BILDUNG** Ulrike Schwabe.

halten wichtige Informationen über den Austausch mit anderen Studierenden. Sie unterstützen sich gegenseitig, erlangen neue Perspektiven und die Lernergebnisse können sich verbessern.

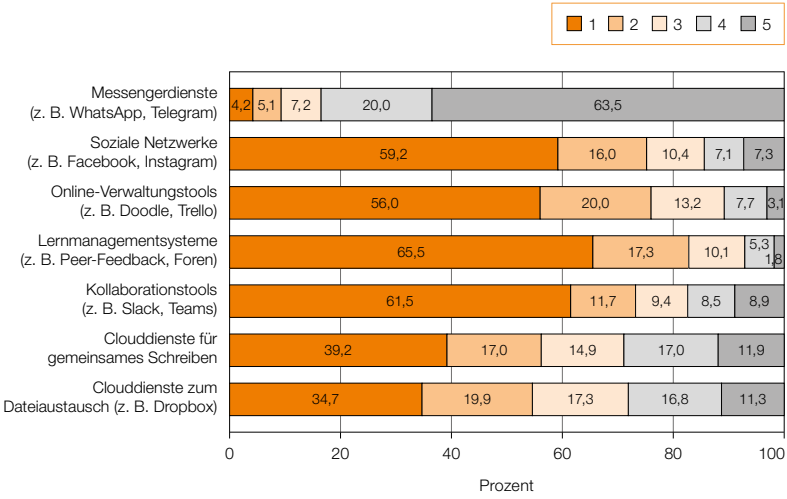


Abbildung 16: Häufigkeit der Zusammenarbeit Studierender über digitale Tools

Anmerkung: Die Studierendenbefragung 2021[1], eigene Berechnungen, Skala von 1 = „Nie“ bis 5 = „Sehr häufig“.

Die Kompetenzen zur Anwendung von Social Media und kollaborative Tools sind unter Studierenden sehr weit verbreitet. Großen Anteilen der Studierenden fällt es leicht oder sehr leicht, wissenschaftliche Literatur online zu recherchieren oder wissenschaftliche von nicht-wissenschaftlichen Quellen zu unterscheiden (siehe Abbildung 17, S. 238). Immerhin knapp die Hälfte hat kaum Probleme, die genutzten digitalen Medien zu synchronisieren. Mehr Handlungsbedarf ist beim Thema Literaturverwaltung zu erkennen, wo es fast der Hälfte schwer- oder sehr schwerfällt, die dafür einschlägigen Programme wie Citavi, Zotero oder Endnote zu nutzen. Da die Nutzung dieser kollaborativ nutzbaren Literaturverwaltungswerkzeuge eine saubere wissenschaftliche Quellenarbeit sehr erleichtert und Fehlerquellen erheblich reduziert, sollte in der Lehre Wert auf deren Anwendung gelegt werden, beispielsweise bei der Anfertigung von Studienarbeiten.

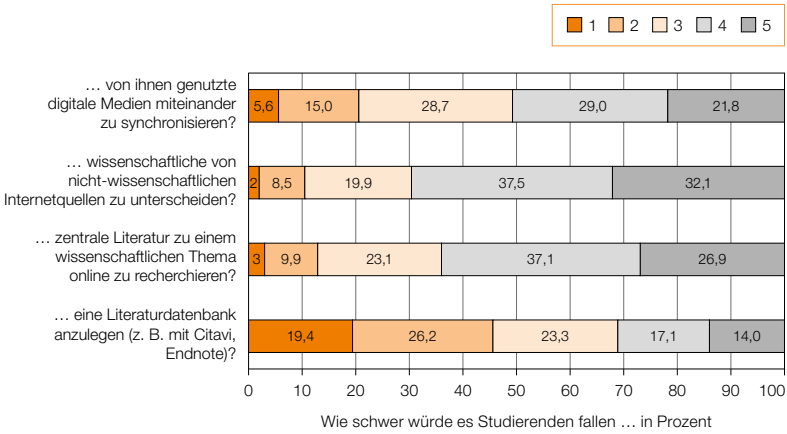


Abbildung 17: Wie schwer oder leicht fällt es Studierenden, Social Media wissenschaftlich zu nutzen?

Anmerkung: Quelle: Die Studierendenbefragung 2021[83], eigene Berechnungen, Skala von 1 = „Sehr schwer" bis 5 = „Sehr leicht".

Die Frage, wie Studierende die Nutzung von Social Media in der Lehre bewerten, wurde in der Studie von Neier/Zayer (2015) untersucht. Sie kommen zu dem Ergebnis, das Studierende die Nutzung von Social Media begrüßen, weil sie ihrem Bedürfnis nach Interaktion nachkommen. Social Media erleichtern den Austausch mit anderen Studierenden und der Lehrperson und tragen damit zu sozialer Integration bei. Weniger leuchtet den Studierenden die eigene Erstellung von Blogs ein, deren Potenzial für das Lernen nicht gesehen wird (vgl. Neier/Zayer 2015). Eine Studie, die den Einsatz von TikTok in der Lehre untersuchte, indem kurze Lehrvideos in einem Studiengang präsentiert werden, kommt zu dem Schluss, dass die Erfahrung mit diesen Microvideos sehr positiv ist, weil nicht nur kursrelevante Videos, sondern auch Zusatzmaterial angesehen wird und die vertiefte Befassung mit den Themen die Qualität des gesamten Lernprozesses unterstützt (vgl. Conde-Caballero u. a. 2023).

[83] Vgl. https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=650.

In einer etwas älteren, allerdings italienischen Studie wurde jedoch eine relativ geringe Nutzung von Social Media durch Lehrende konstatiert (vgl. Manca/Ranieri 2016). Die Lehrenden sind der Einbeziehung von Social Media in ihre Lehre wesentlich weniger aufgeschlossen als dieses von Studierenden gewünscht ist (vgl. Zachos/Paraskevopoulou-Kollia/Anagnostopoulos 2018). Die Entscheidung für deren Einsatz hing – zumindest vor der Covid-19-Pandemie – von den einzelnen Lehrenden ab.

Bei der Nutzung von Social Media durch Lehrende gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede: Männer nutzen häufiger X (ehemals Twitter), während weibliche Lehrende eher Podcasts, Videos und akademische Plattformen wie ResearchGate nutzen (vgl. Manca/Ranieri 2016). Je jünger Lehrende sind, desto häufiger setzen sie Social Media ein, wissenschaftliche Mitarbeitende und Postdocs häufiger als Professorinnen und Professoren. Lehrende in den Geistes- und Sozialwissenschaften nutzen sie wesentlich häufiger als Angehörige anderer Disziplinen (vgl. Manca/Ranieri 2016). Auch die Art der Tools variiert zwischen den Disziplinen, wobei die Naturwissenschaftlerinnen und Naturwissenschaftler und Informatikerinnen und Informatiker häufiger professionelle Tools (LinkedIn, ResearchGate) bevorzugen (vgl. Manca/Ranieri 2016).

Der Einsatz von Social Media könnte für Studierende mit besonderen Bedürfnissen, wie z. B. neurodiverse Studierende, eine Chance für mehr Partizipation sein. In einer qualitativen Studie mit neurodiversen Studierenden wurde gefunden, dass Studierende mit dieser Art von gesundheitlichen Beeinträchtigungen häufiger Social Media nutzen (vgl. Greenhow u. a. 2024). Diese haben für neurodiverse Studierende Vorteile bei der Pflege sozialer Kontakte und bei der gezielten Auswahl von förderlichen Kontakten und scheinen daher für sie wichtiger zu sein als für andere Studierende (vgl. Akhmedova u. a. 2024; Greenhow u. a. 2024). Die Studierenden können bei der Kommunikation über Social Media selbst entscheiden, ob sie ihre Beeinträchtigung offenlegen. Zudem können sie sich mit anderen Studierenden mit Beeinträchtigungen über gute Lernstrategien austauschen. Social Media erleichtern Studierenden die Akkumulation von sozialem Kapital. Studierende mit höherem Sozialkapital verbleiben häufiger an der Hochschule und absolvieren ihr Studium erfolgreicher (vgl. Greenhow u. a. 2024). Nachteile hingegen entstehen durch die Tendenz zu sozialen Vergleichen mit anderen oder durch die vielfältigen Ablenkungen, die Zeit kosten.

6.2 Bildungschancen und Potenziale durch Social Media in der Lehre

In der Lehre wecken Social Media die Hoffnung, Lernenden neue Möglichkeiten zu bieten, ihre Erkenntnisse und Bewertungen partizipativ in den Lernprozess einzubringen (vgl. Rau 2017). Das ist besonders wichtig, weil Eigenaktivität eine relevante Bedingung gelingender Lernprozesse darstellt. Die Beteiligung Studierender an der Schaffung von Inhalten im Rahmen von Wikis muss allerdings didaktisch gut eingebunden sein (vgl. Grell/Rau 2011). Lernförderlich sind darüber hinaus Praktiken des Sharings und Formen von Kooperation, die mit Social Media dokumentiert, artikuliert und geteilt werden können (vgl. Rau 2017). Personen mit ähnlichen oder komplementären Interessen können über das Internet einfacher aufgefunden werden. Recherchen können vereinfacht werden durch „Social Bookmarking" und die Möglichkeit, direkt mit Expertinnen und Experten oder anderen Studierenden in Kontakt zu treten.

Umfangreiche Forschung argumentiert, dass die Integration von Social Media in der Hochschullehre vielfältige Vorteile hat. Andersen (2019) fasst mehr als ein Dutzend Aspekte in einer umfangreichen Liste zusammen, die von Gelegenheiten und Unterstützung für kollaboratives Lernen, Stärkung der Interaktion mit anderen, zusätzlichen Lerngelegenheiten, Steigerung der Motivation, Entwicklung von Media-Literacy, höherer Partizipation an institutionellen, sozialen und politischen Aktivitäten, Identitätsbildung, Training im Selbstmanagement und -organisation, Entdeckung zusätzlicher Ressourcen, Annotationen und Kurationen bis zum Einsatz von Social Media in der Alumni-Arbeit und beim lebenslangen Lernen reicht. Lehrende wollen die Qualität ihrer Lehre verbessern und Studierende motivieren, Inhalte über Social Media zu teilen (vgl. Manca/Ranieri 2016). Social Media dienen der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden oder unter Studierenden.

Zu Beginn der Covid-19-Pandemie konnte die Nutzung von Social Media ein Weg sein, um die Nachteile der Online-Lehre gegenüber dem Präsenzunterricht auszugleichen und die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie insbesondere den Studierenden untereinander zu ermöglichen (vgl. Greenhow/Galvin 2020). Eine indische Studie zeigte, dass Social Media bei synchroner Online-Lehre ein wichtiges Mittel sind, um die Interaktion zwischen Studierenden zu fördern (vgl. Rautela/Sharma/Virani 2024). Die Nutzung von Social Media wirkt sich sehr positiv auf das Lernengagement der Studierenden aus.

6.3 Herausforderungen und Widerstände in der Lehre

Eine intensive Nutzung von Social Media durch Studierende ist mit vielen Herausforderungen verbunden. In einer Hochschulkultur, die eine individuelle Aneignung von Wissen fördert und deren Anerkennungssystem auf individuell identifizierbare Leistungen und Leistungsbewertung in Klausuren, Haus- und Abschlussarbeiten ausgerichtet ist, können kollaborative Lernformate schwer implementiert werden (vgl. Rau 2017). Es gibt ein Spannungsfeld zwischen kollaborativen Formaten und individueller Leistungsbewertung. Der Bewertungsdruck ist hinderlich für eine wirkliche Zusammenarbeit unter Studierenden, insbesondere wenn sie im Wettbewerb miteinander um gute Benotungen stehen. Lehrende müssen sich zudem damit auseinandersetzen, wie sie beispielsweise einen gemeinsam geschriebenen Wiki-Artikel bewerten. Wie gehen sie mit „Free Riding“ („Trittbrettfahrerproblem“) oder „Social Loafing“ („Soziales Faulenzen“)[84] um, wie kann ein Mindestmaß an Beteiligung der einzelnen Gruppenmitglieder sichergestellt werden? Da Studierende die Reflexionsarbeit oft nicht als Teil der Aufgabe ansehen, muss diese ein Bestandteil des Kursprogramms sein beziehungsweise werden. Zudem ist ein Verzicht auf Bewertungen bei kollaborativen Aufgaben keine Lösung, weil von ganz offenen Lehr-Lernszenarien nur Studierende mit der Fähigkeit zu und hohem Interesse an selbst gesteuertem Lernen profitieren (vgl. Grell/Rau 2011).

Social Media haben eine (teil-)öffentliche Sichtbarkeit der Arbeitsergebnisse zur Folge. Vor der Nutzung von Social Media fand Lehre in einem akademischen „Schonraum“ statt (vgl. Rau 2017). Studierende waren es gewohnt, ihre Ergebnisse in Hausarbeiten oder Klausuren an den Erwartungen der Lehrenden auszurichten. Mit den Social Media müssen sie weitere Rezipientinnen und Rezipienten – zumindest die Kommilitoninnen und Kommilitonen bei begrenztem Zugang oder die Öffentlichkeit bei einer frei zugänglichen Veröffentlichung – in den Blick nehmen und den akademischen Schonraum verlassen. In der gemeinsamen Arbeit müssen Studierende lernen, wie sie mit Arbeiten von anderen umgehen, inwieweit es erlaubt ist, sich Anregungen von anderen zu holen oder Formulierungen zu kopieren. Sie können Sorge um ihre eigenen Ideen und ihr geistiges Eigentum haben (vgl. Rau 2017). Manche Studierende scheuen sich, Ergebnisse über soziale Netzwerke zu teilen, weil sie Angst haben, dass ihre Ideen kopiert

[84] Vgl. https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/soziales-faulenzen.

werden und andere daraus Nutzen ziehen, aber auch Angst vor Kritik und Zurückweisung könnte eine Rolle spielen (vgl. Zachos/Paraskevopoulou-Kollia/Anagnostopoulos 2018). Solange die Leistungen von Studierenden individuell bewertet werden, wird es Widerstände gegen ein Teilen von Ergebnissen vor einer Prüfung geben. Das didaktische Konzept sollte diese Anreizstrukturen berücksichtigen.

Social Media können auch dazu genutzt werden, eine intensive individuelle Feedbackkultur zu implementieren. Lehrende können Schwierigkeiten, die bei mehreren Studierenden beobachtet werden, dann in der Präsenzveranstaltung zum Gegenstand machen und so ihre Lehre stärker an den Bedarfen der Studierenden orientieren. Die Praxis zeigt allerdings, dass eine intensive Beschäftigung der Lehrenden mit den Textbeiträgen der Studierenden in Massenveranstaltungen nicht zu bewältigen ist (vgl. Rau 2017). Wird ein Tool im formellen Lernprozess unter Beteiligung von Lehrenden eingesetzt, könnten Studierende das Gefühl haben, dass ihre Beiträge unter Beobachtung stehen (vgl. Chugh/Ruhi 2018).

In pädagogischer Hinsicht wird die Face-to-face-Interaktion als effizienter als eine medienbasierte Online-Lehre eingeschätzt (vgl. Manca/Ranieri 2016). Wie die Erfahrungen mit der Generation der Studienanfängerinnen und -anfänger der Covid-19-Pandemie zeigen, profitiert die große Mehrheit der Studierenden grundsätzlich von einer expositorischen Lehre. Daher sollte eine Präsenzlehre, die in geeigneter Weise mit Social Media flankiert wird, weiterhin die Norm sein.

Eine wichtige Frage besteht darin, wie effektiv der Wissenserwerb von Studierenden über Netzwerke ist und ob Unterhaltung und Ablenkung zu leicht von der eigentlichen Arbeit wegführen. Die Nutzung von Social Media kann auch zu Lasten von persönlicher Kommunikation gehen, wenn Studierende dabei weniger Zeit für ihre sozialen Kontakte aufwenden.

Extern angebotene Plattformen tracken Nutzerverhalten und erheben dabei umfangreiche Daten, was neue forschungsethische und rechtliche Fragen aufwirft (vgl. König/Nentwich 2017). Die Nutzung und Vermarktung der durch Studierende und Lehrende erzeugten Datenspuren durch die Plattformen, für die keine informierte Einwilligung („informed consent“) gegeben wurde und deren Verbreitung und Nutzung nicht allen Beteiligten bewusst ist beziehungsweise sein kann, wirft Fragen auf (vgl. Andersen 2019). Die Grenze zur missbräuchlichen Verwendung von Daten durch Identitätsdiebstahl und Verkauf von personenbezogenen Daten lässt einen naiven Einsatz der Medien nicht zu.

Social Media, die von privatwirtschaftlichen Anbietern betrieben werden und deren Ausgestaltung nicht in der Hand der Wissenschaft liegt, werden als zu unsicher für eine Kommunikation im institutionellen Kontext der Hochschule eingeschätzt. Daher werden Lern-Management-Systeme als Plattform für die Studierendenkommunikation bevorzugt (vgl. Manca/Ranieri 2016).

6.4 Pädagogische Ansätze/Stärkung der Kompetenzen zur Nutzung von Social Media

Gute digital gestützte Lehre zu konzipieren und aufzubauen erfordert Zeit und Energie sowie eine entsprechende technische Expertise der Lehrenden (vgl. Andersen 2019). Basierend auf empirischen Ergebnissen formulieren Greenhow und Galvin (2020) Empfehlungen zum Einsatz von Social Media in der Hochschullehre. Es ist sinnvoll, ein geschlossenes beziehungsweise zugangskontrolliertes Netzwerk zu nutzen (z. B. Slack, Teams, Basecamp).[85] Studierende sollten dabei unterstützt werden, ein persönliches Profil für die Teilnahme im Rahmen der Lehre einzurichten. Sie sollten informiert werden, wie dabei private Inhalte gegen den Zugriff von anderen geschützt werden können. Thematisieren sollte man die Auswahl eines Profilbildes, die Gestaltung der Vorstellungsinformationen (was könnte zum gegenseitigen Kennenlernen der Studierenden geeignet sein?). Im zweiten Schritt sollten gemeinsame Verhaltensnormen und Erwartungen an die Plattform diskutiert werden: Wie soll die Plattform genutzt werden, welche Typen von Medien und welche Art von Inhalten können geteilt werden? Drittens ist es wichtig, die Verbindung in Remote-Phasen aufrecht zu halten durch Status-Updates, Neuigkeiten oder Anmerkungen. Die Aktivitäten in Social Media können gut genutzt werden, um die Verbindungen während Phasen, in denen kein persönlicher Kontakt möglich ist, aufrechtzuhalten. In den weiteren Kursaktivitäten sollten die Beiträge der Studierenden einbezogen werden. Die Studierenden sollten ermutigt werden, jegliche Formen von Inhalten kreativ beizutragen und sie sollten selbst möglichst viel Kontrolle über die Schaffung von Beiträgen haben. Lehrende können die Studierenden dabei unterstützen, relevante Zusammenarbeit zu planen (vgl. Greenhow/Galvin 2020).

[85] Vgl. https://slack.com/intl/de-de; https://www.microsoft.com/de-de/microsoft-teams/log-in?market=de; https://basecamp.com/.

Social Media sind ein wichtiger Bildungsgegenstand, um Studierenden einen souveränen und sozial verantwortungsvollen Umgang zu ermöglichen (vgl. Rau/Grell 2022). Die Themen, über die Nutzende von Social Media informiert sein sollten, erstrecken sich von der Kenntnis der Medienlandschaft und ihrer digitalen Infrastruktur, der Gestaltungsmerkmale und Erzeugung medialer Botschaften über die Medieneinflüsse auf Individuum und Gesellschaft bis hin zu den Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung. Beispielsweise gilt für die Informationssuche über Social Media, dass den Nutzenden bewusst sein sollte, wie die Algorithmen der Präsentation von Informationen funktionieren. Gezeigte Inhalte werden in der Regel nach Ähnlichkeiten und unter Berücksichtigung von vergangenem Verhalten oder Metadaten über eine Person zugespielt, so dass am Ende geschlossene Diskurse und Filterblasen und kein echter Austausch von Argumenten stattfindet (vgl. Andersen 2019). Kennzeichen von Social Media ist, dass die Grenze zwischen Produzenten und Rezipienten zunehmend verschwindet. Dabei ist es wichtig zu verstehen, wie andere Hashtags verwenden, um das Wissen anderer selbst nutzen oder durch eigene Beiträge partizipieren zu können (vgl. Rau/Grell 2022)

Greenhow, Gleason und Staudt Willet (2019) berichten von einem Kurskonzept (#SocialMediaSyllabus), das entwickelt wurde, um die Beteiligten für die Auswirkungen der Nutzung von Social Media zu sensibilisieren. In diesem Kurs wird reflektiert, ob Social Media die Demokratie unterwandern, wie sie Einfluss auf die Identität der Menschen haben und welche Effekte auf das Lernen und die Entwicklung bestehen.

6.5 Social Media in Wissenschaft und Forschung

6.5.1 Nutzung von Social Media in der Forschung

Social Media haben die Praxis der Wissenschaft in den letzten Dekaden sehr grundlegend verändert. Sie beeinflussen die Art und Weise professionellen Handelns in der Wissenschaft, die Forschungspraxis und die Wege zur Erlangung professioneller Identität. Damit verändern sie das Grundverständnis wissenschaftlicher Arbeit (vgl. Greenhow/Gleason/Staudt Willet 2019). Der folgende Überblick vermittelt einen Eindruck über die Vielfalt und Breite von Social Media und Plattformen, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern genutzt werden:

1) Es gibt wissenschaftliche Netzwerkplattformen wie ResearchGate, Mendeley und Academia.edu, die Mehrwertdienste rund um wissenschaftliche Publikationen, Jobbörsen und netzwerkbasierte Reputationsindikatoren anbieten (vgl. König/Nentwich 2017; Manca 2018).[86] Soziale Netzwerke liefern neue Möglichkeiten der Schaffung, Veränderung, Darstellung und Verbreitung von Wissen. Von den Plattformen werden auch Datenerhebung („Crowdsourcing") und Forschungsfinanzierung („Crowdfunding"), Kooperation bei der Wissensproduktion („Crowdscience") und Möglichkeiten zur Beteiligung von Laien an der Forschung („Citizen Science") unterstützt (vgl. König/Nentwich 2017).
2) Diskussionsplattformen (Foren) wurden etabliert, die ein Fundus für themenspezifische Informationen sind.
3) Um Präsentationen, Videos und Audiodateien bereitzustellen, können Multimediaplattformen genutzt werden, wie z. B. YouTube, Flickr, SlideShare oder Prezi.[87] In der Lehre spielt die Veröffentlichung von MOOCs (Massive Open Online Courses) eine Rolle, die auf allgemeinen oder hochschulspezifischen Plattformen (YouTube, Coursera, Khan Academy, iversity, twillo) zu finden sind.[88]
4) Forschende schreiben Internettagebücher auf Weblogs, um ihre Forschung schon im Entstehungsprozess bekannt zu machen und zur Diskussion und Kommentierung einzuladen.
5) Wikis werden zur Systematisierung von Wissen, zur Datensammlung (Wikidata) oder als offene Bibliothek für wissenschaftliche Texte (Wikisource)[89] genutzt. Bezüglich der Reichweite von Social Media in der Wissenschaft zeigen die Ergebnisse noch Potenzial zu einer stärkeren Verbreitung (vgl. König/Nentwich 2017).
6) Besonders Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler nutzen Tools für Bookmarking und Referenzmanagement. Beispiele für solche Tools sind Mendeley oder Zotero.[90]
7) Microblogging: Die Nutzung von X (ehemals Twitter) ist in der Wissenschaft weniger verbreitet als in anderen Bereichen.[91] Allenfalls eine Berichterstattung von Events und Konferenzen erfolgt über X (ehemals Twitter). Aus politischen Gründen wurde die Nutzung der Plattform von einer Vielzahl deutscher

[86] Vgl. https://www.researchgate.net/; https://www.mendeley.com/; https://www.academia.edu/.
[87] Vgl. https://www.youtube.com/; https://www.flickr.com/; https://prezi.com/de/.
[88] Vgl. https://www.mooc.org/; https://www.coursera.org/; https://de.khanacademy.org/; https://iversity.org/de; https://www.twillo.de/oer/web/.
[89] Vgl. https://www.wikidata.org/wiki/Wikidata:Main_Page; https://de.wikisource.org/wiki/Hauptseite.
[90] Vgl. https://www.zotero.org/.
[91] Vgl. https://x.com/?lang=de.

Hochschulen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Lauf von 2024/2025 beendet.

8) Data Sharing: Die Plattformen bieten die Möglichkeit, Daten, Abbildungen, Infografiken, Dokumente oder auch Videos, Poster und Präsentationen zu teilen. Beispiele für diese Infrastruktur sind Github, aber auch Zenodo.[92] Hier gibt es fließende Grenzen zu institutionellen Datenrepositorien, wie sie auch in der Bibliotheksinfrastruktur angeboten werden.

Von der Nutzung von Forschungsplattformen wie ResearchGate versprechen sich Forscherinnen und Forscher, eine höhere Sichtbarkeit zu erlangen. Die Präsenz ihrer Arbeiten auf Forschungsplattformen ist mittlerweile sehr bedeutsam für die Entwicklung einer professionellen Identität sowie von Bekanntheit und Reputation in der Community. Die Plattformen bieten die Vorteile einer direkten wissenschaftlichen Kommunikation. Sie ermöglichen es, Manuskripte bereits vor der Annahme in Zeitschriften zu veröffentlichen. Autorinnen und Autoren können dabei die Rezeption ihrer Papiere nachvollziehen. Über die Plattformen können Kooperationspartnerinnen und -partner gefunden und aktuelle Forschungstrends identifiziert werden. Eine Studie zur Nutzung von Academia.edu und ResearchGate zeigt, dass diese Plattformen vor allem für berufliche Zwecke, das heißt für den Austausch von Dokumenten und das Teilen von Informationen über aktuelle Forschungsergebnisse genutzt werden und damit zur Formung einer professionellen Identität beitragen (vgl. Söldner 2023). Die Wissenschaftsbefragung von 2023 in Deutschland zeigt, dass ResearchGate relativ häufig und im Vergleich zu den Befragungsergebnissen drei Jahre zuvor immer häufiger genutzt wird (vgl. Abbildung 18, S. 247, vgl. Fabian/Heger/Fedzin 2024). Unterschiede im Nutzungsverhalten zwischen den Statusgruppen an den Hochschulen sind gering, lediglich die Professorinnen und Professoren nutzen die Dienste etwas seltener als Postdocs und Doktorandinnen und Doktoranden.

[92] Vgl. https://github.com/; EU open research repository: https://zenodo.org/.

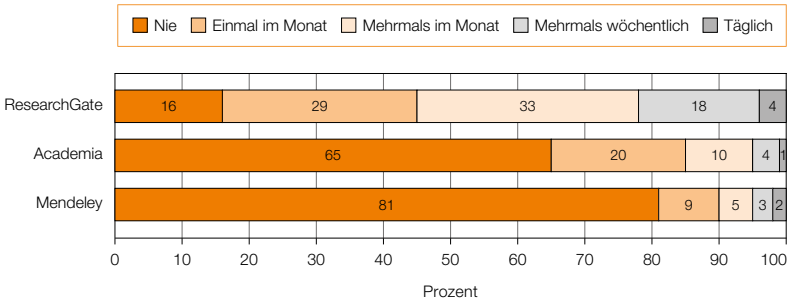


Abbildung 18: Häufigkeit der Nutzung wissenschaftlicher sozialer Netzwerkdienste (vgl. Fabian/Heger/Fedzin 2024)

Anmerkung: Quelle: DZHW-Wissenschaftsbefragung 2023, n = 1.539 (vgl. Fabian/Heger/Fedzin 2024).

Da in der Wissenschaft oft international kollaboriert wird, ist ein Blick in die Nutzung von Social Media in anderen Ländern und Regionen interessant. Es gibt Länderunterschiede in der Nutzung mit der höchsten Aufgeschlossenheit in Malaysia und einer geringen Akzeptanz von Social Media für wissenschaftliche Kommunikation in Frankreich (vgl. Clark u. a. 2024). WhatsApp ist in Malaysia dominierend und wird auch in Polen und Russland genutzt. In den qualitativen Interviews berichteten Frauen häufiger, dass sie LinkedIn, Instagram und YouTube nutzen, während Männer häufiger WeChat einsetzen (vgl. Clark u. a. 2024). Early Career Researchers nutzen einer internationalen Studie zufolge eine Vielzahl an Plattformen für ihre wissenschaftliche Kommunikation (vgl. Clark u. a. 2024). Die Nutzung von Plattformen erfuhr durch die Covid-19-Pandemie eine enorme Beschleunigung und die Remote-Kommunikation wurde zur neuen Norm in der Wissenschaft.

In der Wissenschaftskommunikation spielen Social Media eine zunehmende Rolle. Sie bieten Forscherinnen und Forschern die Möglichkeit, ohne eine Vermittlung über Journalistinnen und Journalisten direkt mit der Öffentlichkeit in Kontakt zu treten (vgl. acatech 2017).

Da Hochschulen und Forschungseinrichtungen auf die Ausweitung von PR-Aktivitäten über Social Media setzen, wurde der Wissenschaftsjournalismus geschwächt (vgl. Weingart 2024). Eine Akademie-Arbeitsgruppe empfiehlt der Wissenschaft, einen Verhaltenskodex für die Kommunikation über Social Media

zu entwickeln, mit dem Ziel, faktenbasierte Wissenschaftskommunikation von Wissenschaftsmarketing zu trennen und die jeweils eingenommenen Rollen dementsprechend transparent zu machen (vgl. acatech 2017). Daten zur Bedeutung von Social Media in der Wissenschaftskommunikation zeigen allerdings ein zurückhaltendes Verhalten; nur Facebook und X (ehemals Twitter) wurden vor einigen Jahren von mehr als fünf Prozent der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler genutzt (vgl. Hennig/Kohler 2020).

Zur Bewertung von wissenschaftlicher Performanz in den Social Media wurden neue, auf Social Media basierende alternative Indikatoren, sogenannte „Altmetrics" beziehungsweise „social media metrics", entwickelt, um den wissenschaftlichen oder gesellschaftlichen Impact dieser Aktivitäten zu messen. Zu nennen ist hier z. B. der RG Score von ResearchGate, dessen Operationalisierung als Geschäftsgeheimnis gehütet wird. Organisationen, die systematisch diese Daten sammeln, auswerten und als komplexen Index zur Verfügung stellen, haben sich etabliert, wie z. B. Altmetrics[93], das die Reaktionen im Web auf Publikationen anhand einer hohen Bandbreite an Dimensionen erfasst. Die alternativen Indikatoren wurden kritisiert, weil sie nicht den Impact, sondern Aufmerksamkeit und Popularität messen. Es wird kritisiert, dass die Qualität der verwendeten Daten schwer zu beurteilen ist, da die Wege der Datensammlung und -auswertung nicht transparent gemacht werden (vgl. Sugimoto u. a. 2017).

Umfangreiche bibliometrische Forschung analysiert die Indikatoren und Indizes mit Blick auf ihre Reichweite und die Korrelation mit herkömmlichen bibliometrischen Indikatoren, um ihre Validität einzuschätzen: Eine Studie, die die Effektivität der Kommunikation über Social Media für die Publikationen von spanischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern untersuchte, beschreibt disziplinäre Unterschiede: die Sozialwissenschaften, Ökologie und klinische Medizin erzielen hohe Werte auf allen untersuchten Kanälen (X [ehemals Twitter], Facebook, Wikipedia, News Media, Blogs und Policy-Dokumente). Forschungsergebnisse im Bereich Mathematik und Ingenieurwissenschaften sind demgegenüber schwer für ein allgemeines Publikum übersetzbar und haben – als Grundlagenforschung – zum Teil kein direktes Anwendungsfeld, das auf breites Interesse stoßen könnte (vgl. Torres-Salinas u. a. 2024).

[93] Vgl. https://www.altmetric.com/.

Grundlegende wissenschaftliche Praktiken ändern sich durch die Nutzung der Plattformen und Social Media: Neben das formelle Review von Publikationen treten informelle Diskussionen über soziale Netzwerke und neue Indikatoren für die Rezeption von Publikationen, die beispielsweise die Zahl der Paper-Views, Downloads, Likes oder Retweets erfassen.

Es wird sogar diskutiert, ob informelle Post-Publikations-Reviews einen formellen Begutachtungsprozess ersetzen können und eine neue Form der Befassung mit Wissenschaft darstellen, was Problemen des Peer-Review-Prozesses entgegenwirken soll (vgl. Greenhow/Gleason/Staudt Willet 2019). In einem informellen Begutachtungsprozess könnten auch Laien oder Journalistinnen und Journalisten mitwirken, was zu Offenheit und Transparenz beitragen könnte. Dabei bestünde jedoch auch die Gefahr, dass die Konversation bewusst manipuliert wird und damit in eine nicht-fundierte oder irreführende Richtung geht. Verschiedene Versuche, Open Peer Reviews zu testen, waren allerdings mangels Interesse und keiner höheren Qualität der Begutachtung nicht sehr erfolgreich (vgl. Sugimoto u. a. 2017).

Würden Social Media und kollaborative Online-Tools durch Forscherinnen und Forscher in unterschiedlichem Umfang genützt, wäre dieses dazu geeignet, neue Formen von Ungleichheit zu schaffen (vgl. Greenhow/Gleason/Staudt Willet 2019). Erste Daten zeigen jedoch, dass die Nutzung von Social Media nicht oder nur sehr wenig nach Disziplinzugehörigkeit, Grundlagenforschung versus Anwendungsforschung, Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmalen und beruflicher Position variiert (vgl. Sugimoto u. a. 2017; Hennig/Kohler 2020). Durch die Dynamik der Entwicklung neuer Werkzeuge, aktuell insbesondere im Bereich der KI, die Bedrohungen durch Cyberkriminalität und die Notwendigkeit, Daten und geistiges Eigentum zu schützen, erfordert dieses Feld eine permanente Sensibilität und Aufmerksamkeit basierend auf einer hohen „Digital Literacy“. Nicht nur die Kenntnis von Tools und ihres Einsatzes, sondern auch die Reflexion und Fähigkeit zur kritischen Bewertung von Informationen und die Entwicklung von Partizipations- und Kollaborationsstrategien sind wichtig.

6.5.2 Chancen und Potenziale durch Social Media in der Forschung

Durch die Etablierung von Social Media wurde eine Vielzahl von neuen Werkzeugen für die Forschung verfügbar, was einen technologischen Push für die innerwissenschaftliche Kommunikation zur Folge hatte (vgl. Sugimoto u. a. 2017).

Die neuen Instrumente treffen zusammen mit einer aktuellen Evaluationskultur in der Wissenschaft, in der Belohnungen für alle geleisteten Aktivitäten gefordert werden. Durch Social Media hat die wissenschaftliche Kommunikation enorm an Geschwindigkeit gewonnen. Es erschlossen sich neue Kanäle für die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (vgl. Sugimoto u. a. 2017).

Hochschulen verwenden Social Media für das Studierendenmarketing und zur Wissenschaftskommunikation. Eine US-amerikanische Studie unter den jeweils Top 20 privaten und öffentlichen Universitäten sowie Liberal Arts Colleges untersuchte, welche Hochschultypen aktiver auf Facebook sind und welche Reaktionen die Nutzenden zeigten (vgl. Peruta/Shields 2017). Am aktivsten waren private Universitäten, am wenigsten aktiv die Liberal Arts Colleges, wobei deren Aktivitäten relativ zum Aufwand mehr Beachtung fanden. Interessantes Ergebnis ist eine negative Korrelation zwischen der Zahl der Posts und den Reaktionen, was als Übersättigung der Lesenden durch zu viele Aktivitäten und Informationen interpretiert wird.

6.5.3 Herausforderungen und Widerstände in der Forschung

Die Nutzung von Social Media in der Forschung wird durch die im Feld von Plattformanbietern etablierten Regeln tangiert. Die Altmetrik-Indikatoren sind von den jeweiligen technischen Plattformen und ihrer Governance sowie den dort entwickelten Definitionen für die Messung der Aktivitäten abhängig (vgl. Sugimoto u. a. 2017). Online publizierte und diskutierte Forschungsergebnisse unterliegen anderen Mechanismen zur Gewinnung von Aufmerksamkeit. Daher ist zu erwarten, dass sich die online und die offline generierten wissenschaftlichen Reputationshierarchien unterscheiden (vgl. König/Nentwich 2017). Problematisch ist, dass Anbieter die Inhalte nach nicht bekannten technischen Regeln bereitstellen, was zu einem Glaubwürdigkeitsproblem führt (vgl. acatech 2017). Interessengeleitete Chatbots können Debatten dominieren und damit einen falschen Eindruck über den Stand der Diskussion vermitteln. Große Bedeutung können emotionalisierte Kommunikation (Hasskommentare) und die Verbreitung von Falschinformationen erlangen. Beides ist enorm belastend für die einzelnen Forscherinnen und Forscher, die in solchen Fällen geeignete Unterstützungssystem benötigen, um eine gute Krisenkommunikation durchzuführen. Die publizistische Freiheit ist bei privaten Anbietern von Social Media nicht gegeben (vgl. acatech 2017).

Mit der Nutzung von Plattformen wie ResearchGate, Academia.edu und Mendeley, die von kommerziellen Akteuren bereitgestellt werden, verliert die Wissenschaft die Kontrolle über ihre eigene Infrastruktur (vgl. König/Nentwich 2017). Daher ist es sinnvoll, dass im Rahmen der nationalen Forschungsdateninfrastruktur wissenschaftsbasierte Plattformen und Dienste erstellt werden, über deren Algorithmen und Definition für wissenschaftlichen Impact wissenschaftsgeleitet entschieden wird. Reflektieren sollte man im übrigen den kommerziellen Kontext von Social Media, die sich durch Werbung finanziert. Dabei gilt es abzuwägen, ob der Nutzen durch den Gebrauch der Medien so groß ist, dass die Werbung in Kauf genommen wird.

Weingart (2024) stellt in seinem Beitrag fest, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter der Erwartung stehen, zunehmend mit der Öffentlichkeit zu kommunizieren. Universitäten kopieren bei der Suche nach Aufmerksamkeit den Stil und die PR-Methoden von Unternehmen und werfen dabei zunehmend epistemische und Wissenschaftlichkeit konstituierende Kriterien wie Innovation, Relevanz und Robustheit zugunsten von medienrelevanten Kriterien der Nachrichten- und Neuigkeitsqualität über Bord. Es stellt sich daher die Frage, ob der Konkurrenzkampf um Aufmerksamkeit das Vertrauen in die Universitäten und die Wissenschaft als Institution gefährdet.

Social Media haben Wissenschaft und Lehre grundlegend verändert. Dabei gilt es, der dynamischen Entwicklung in diesem Bereich zu folgen und die sich bietenden Vorteile zu nutzen. Es zeigen sich jedoch auch problematische Entwicklungen, die geeignet sind, enorme Dysfunktionen zu erzeugen. Eine Hochschule sollte Social Media entsprechend reflektiert einsetzen und die Kompetenzen und Integrität unter Studierenden, Lehrenden und Forschenden fördern.

Resümiert man die vielfältigen Herausforderungen durch die Nutzung von Social Media, muss man zu dem Schluss kommen, dass sie geeignet sind, die soziale Integrität in Hochschule und Wissenschaft zu gefährden. Im Raum stehen Fragen des Datenschutzes, des Zugriffs auf Daten und Verhaltensspuren, aber auch Glaubwürdigkeit, Vertrauen in die Wissenschaft und wissenschaftliche Integrität und Fragen der Wissenschaftsfreiheit, wenn die Bewertung des Impacts eine dominierende Rolle bei der Allokation von Forschungsressourcen übernimmt.

6.6 Handlungsempfehlungen

6.6.1 An Lehrende und Forschende

Stärkung von Social-Media-Kompetenz. Im Zuge des Grundlagen- und Propädeutikstudiums muss die Medien- und Quellenbewertungskompetenz von Studierenden gefördert werden. Dabei sollten in der Lehre Kompetenzen zur Bewertung von Informationen sowie ein Verständnis für die Funktionsweise und Auswahlprinzipien der Algorithmen von Social Media vermittelt werden.[94]

Thematisierung ethischer und rechtlicher Aspekte. Lehrende müssen ethische und rechtliche Aspekte der Nutzung von Social Media in den Kursen thematisieren. Wie können sie sicher und effektiv genutzt werden, wie wird der Datenschutz eingehalten?

Einarbeitung von Social Media in die Kurskonzepte. Unter den Kursaufgaben sollten kollaborative Teile sein, die die Studierenden unter Einsatz von Social Media gemeinsam bearbeiten.

Komplementäre Verwendung von Social Media. Auch wenn ein Präsenzstudium viele Vorteile bietet, sollten Lehrende Social Media in ihr didaktisches Konzept in Ergänzung zu Präsenztreffen integrieren. Dieses dient einer intensiveren Kommunikation unter Studierenden und der Kommunikation zur Vor- und Nachbereitung zwischen Lehrenden und Studierenden zwischen den Präsenzterminen und stärkt die soziale Integration.

Stärkung von Datenschutz und Urheberrecht. Um Fragen des Datenschutzes und des Urheberrechts an den geposteten Inhalten zu genügen, sollten Lehrende die von den Kursmanagement-Systemen (Moodle, Stud-IP) angebotenen Kommunikationswege nutzen, auch wenn es manchmal komfortabler erscheinen mag, extern angebotene, generische Tools zu verwenden.

Hochschuldidaktische Forschung. In der Lehre müssen didaktische Methoden zum Einbezug von Social Media evidenzbasiert und unter Beteiligung der Studierenden fortentwickelt werden.

---

[94] Vgl. acatech 2017.

Potenziale für Citizen Science. Die Social-Media-Plattformen sollen auch für Interaktionen mit der Gesellschaft (Citizen Science) und für einen Austausch mit lokalen Politikerinnen und Politikern genutzt werden.

6.6.2 An die Hochschulen und Graduiertenschulen

Bereitstellung von Infrastruktur. Hochschulen und überregionalen Infrastrukturen kommt die wichtige Aufgabe zu, die Rahmenbedingungen für einen förderlichen und sicheren Einsatz von Social Media zu schaffen.

Stärkung einer gezielten Wissenschaftskommunikation über Social Media. Hochschulen müssen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterstützen, eine gezielte Wissenschaftskommunikation über Social Media zu betreiben, bei der Aufwand und Ertrag in einem angemessenen Verhältnis stehen.

Unterstützung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durch zentrale Services. Um negative Auswirkungen durch unangemessene Kommunikation, Falschmeldungen, Belästigung oder Mobbing über Social Media entgegenzuwirken, sollten die Organisationen Expertinnen und Experten haben, die Wissen über einen geeigneten Umgang mit diesen Problemen bündeln und Strategien für die Bewältigung von Krisenereignissen anbieten. Eine geeignete Infrastruktur wie z. B. eine zentrale Anlaufstelle zur Unterstützung der Forschenden und Studierenden sollte angeboten werden, die im Krisenfall unterstützt und dazu beiträgt, entsprechende Kompetenzen zu verbreiten.

Stärkung der Bedeutung wissenschaftlicher Arbeitstechniken für wissenschaftliche Integrität. Auch in der Ausbildung von Doktorandinnen und Doktoranden sollte die Bedeutung der Anerkennung von Leistungen durch Zitationen und Belege, die forschungsethischen Aspekte und der Datenschutz – insbesondere auch bei Nutzung von Kollaborationen in Social Media und KI-gestützten Werkzeugen – systematisch vermittelt und reflektiert werden.

6.6.3 An die Hochschul- und Wissenschaftspolitik

Bereitstellung von Mitteln. Die Hochschul- und Wissenschaftspolitik muss die Verfügbarkeit geeigneter Tools und die Kompetenzentwicklung zu deren Einsatz fördern.

Kritische Prüfung verfügbarer Infrastrukturen. Innovationen in den digitalen Infrastrukturen werden häufig von Organisationen aus wirtschaftlichen Interessen angeboten. Insbesondere im Bereich Social Media, aber auch bei der Verbreitung von Standards gibt es eine immanente Tendenz zur Monopolbildung beim erfolgreichsten Anbieter, denn Netzwerke und Standards bieten umso mehr Vorteile auch für die Nutzenden, je weiter verbreitet sie sind.

Erstellung wissenschaftseigener Infrastrukturen in sensiblen Bereichen. Wissenschaftsexterne Monopole bergen die Gefahr der Abhängigkeit, da sie die Zugänge kontrollieren oder ihre Marktmacht auch für eine politische Einflussnahme nutzen können. Im Bereich der Wissenschaft ist genau zu prüfen, wann eigene Systeme unabhängig, effizient und einfach verfügbar gemacht werden müssen. Die nationale Forschungsdateninfrastruktur ist ein wichtiger Ort dafür, um Forschungsdaten für die Forschung zugänglich zu machen.

Länder- und hochschulübergreifende Kooperation. Hochschulen und hochschulübergreifende Organisationen, aber auch Länderverwaltungen müssen ihre Kräfte bündeln, um die Kommunikationsinfrastruktur der Hochschulen und Wissenschaftsinstitutionen sicher und effizient zu gestalten.

7 Weiterbildung

7.1 Status quo

Im Bereich Weiterbildung und Social Media gibt es zahlreiche Trends, die von technologischen Innovationen, veränderten Lerngewohnheiten, den sozialen Netzwerken selbst und ethischen Reflexionen geprägt sind. Social Media werden intentional in die organisierte Weiterbildung integriert, sind aber vor allem auch eine wichtige Ressource der informellen Weiterbildung. Ethische Reflexionen zu Social Media haben in der Weiterbildung Raum und sind auch kritisch gegen einen unkontrollierten Einfluss von Social Media gerichtet.

Von allen Internetnutzerinnen und Internetnutzern in Deutschland sind 76 Prozent in mindestens einem Netzwerk von Social Media angemeldet, 73 Prozent sind aktive Nutzerinnen und Nutzer. Wirft man einen Blick auf die Internetnutzerinnen und Internetnutzer unter 30 Jahren, geben sogar 96 Prozent eine Mitgliedschaft bei Social Media an und 94 Prozent sehen sich als aktive Nutzerinnen und Nutzer, wie der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM) in einer repräsentativen Untersuchung bereits 2011 feststellte. Sicher ist, dass allein über Facebook weltweit über eine Milliarde Menschen vernetzt sind (vgl. Busemann/Gscheidle 2012, S. 380). Es zeigte sich damals, dass mit zunehmendem Alter eine deutliche Abnahme der Nutzung von Web-2.0-Diensten festzustellen ist, wodurch bei den Älteren die möglichen Interaktions- und Nutzungschancen für das informelle Lernen in Social Media abnehmen. Allerdings haben sich die altersbezogenen Unterschiede bei der Nutzung von Social Media verringert. Dieses kann als Kohorteneffekt interpretiert werden, denn die nachwachsenden Kohorten sind stärker mit Social Media vertraut (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2025). Einen Einfluss auf das informelle Lernen, auch mit Social Media, hat der Bildungsstatus. Dieses wurde sowohl für Jugendliche (vgl. Iske u. a. 2007) als auch ältere Menschen (vgl. Schmidt 2009, S. 211) schon früh nachgewiesen. Neben den populären sozialen medialen Netzwerken wie Facebook, Instagram, WhatsApp oder TikTok stehen die vielen Plattformen, Communities und Tools, die unter dem Begriff „Social Media“ oder „soziale Medien“ zusammengefasst werden: Wikis, Blogs, Microblogs, Social-Bookmarking-Tools oder vor allem auch Media-Sharing-Plattformen, auf denen Videos, Audios, Fotos, Präsentationen und Texte ausgetauscht werden. Vor diesem Hintergrund umfasst soziales Lernen besonders das informelle, selbstorganisierte und vernetzte Lernen, das durch Social Media und soziale Netzwerke angeregt

wird. Viele Nutzerinnen und Nutzer wollen keine passiven Konsumentinnen und Konsumenten sein.

Die neuen Ergebnisse der ARD/ZDF-Medienstudien von 2024 und 2025 (vgl. Müller 2024; Tippelt 2025) zeigen zur Nutzung von Social Media von Erwachsenen zusätzliche deskriptive Befunde:

- Die ARD/ZDF-Medienstudien 2024 und 2025 belegen, dass immer mehr Menschen Angebote von Social Media nutzen.
- Die wöchentliche Nutzung ist bei der Gruppe der 50- bis 69-Jährigen besonders stark gewachsen, andererseits scheint bei Menschen unter 30 Jahren das Wachstumspotenzial ausgeschöpft.
- Instagram bleibt Plattform Nummer eins, vor Facebook.
- Neue Plattformen wie Threads oder auch TikTok können sich weiter etablieren.

Haben die ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends bisher die „Social-Media-Gewohnheiten" der deutschen Bevölkerung erfasst, so kann die neue ARD/ZDF-Medienstudie als Nachfolgestudie das Thema zuverlässiger in Zeitreihen bearbeiten: Der Anstieg der Nutzenden von Social Media wird aktuell vor allem von den Älteren getragen (vgl. Tippelt 2025). Demnach ist die Anzahl der Nutzerinnen und Nutzer von Social Media gegenüber den vergangenen Jahren noch einmal deutlich gestiegen: 60 Prozent machen regelmäßig (mindestens einmal wöchentlich) von den verschiedenen Angeboten Gebrauch, was einem Anstieg im letzten Jahr von acht Prozentpunkten entspricht. Getrieben wird die expansive Entwicklung tatsächlich durch die Gruppe der 50- bis 69-Jährigen. Aber auch im mittleren Alterssegment der 30- bis 49-Jährigen gab es einen Anstieg der regelmäßigen Nutzung. Bei den unter 30-Jährigen wurde hingegen offenbar ein Sättigungspunkt auf hohem Niveau erreicht (zu den Alterseffekten siehe ausführlich Kapitel 1.2, S. 43ff.).

Obwohl sich die Anzahl der regelmäßig Nutzenden von Social Media erhöht hat, bleibt die Nutzungsdauer insgesamt stabil. Die jüngste Altersgruppe der unter 30-Jährigen ist mit einer Tagesreichweite von mehr als 60 Prozent die Nutzergruppe, die Social Media zeitlich besonders intensiv nutzt. Unter Tagesreichweite wird dabei der prozentuale Anteil derjenigen Personen verstanden, die innerhalb von 24 Stunden im Durchschnitt mindestens in einem 15-Minuten-Intervall Social Media genutzt hat. Die größten Tagesreichweiten werden mit Beiträgen und Videos über die Altersgruppen hinweg erreicht (täglich jede und jeder Fünfte im Alter über 14 Jahre in Deutschland). Das aktive Interagieren auf den Plattformen in Form von Liken, Kommentieren, Posten usw. steht erst an dritter Stelle. Die

meistgenutzte Social-Media-Plattform ist auch 2025 Instagram, während sich die von Erwachsenen besonders nachgefragte Plattform Facebook auf dem zweiten Platz behauptet. Die Forschungskommission der ARD stellt fest, dass Facebook weiter zum festen Repertoire eines großen Teils der deutschen Bevölkerung gehört. Als Nummer drei im Ranking der Plattformen erweist sich zunehmend TikTok, vor allem bei Jüngeren. Auch das mittlerweile teilweise umstrittene Netzwerk X (ehemals Twitter) wird von der deutschsprachigen Bevölkerung nach wie vor gut angenommen.

In der Weiterbildung sind die über Social Media erschlossenen kleinen Lerneinheiten und die darin enthaltenen Lerninhalte in kurzen, leicht überschaubaren Formaten attraktiv (z. B. ein bis fünf Minuten lange Videos, Infografiken, kurze Texte). Aber in der Weiterbildungsdebatte wird immer wieder hervorgehoben, dass auch diese Lerninhalte unbedingt einer Qualitätskontrolle unterworfen werden müssen. Es ist festzuhalten, dass das Vertrauen in die Qualität der Nachrichten auf sozialen Netzwerken seit Jahren auf einem niedrigen Niveau verbleibt. Nach den Ergebnissen der repräsentativen Mainzer Langzeitstudie zu Medienvertrauen ist dieses Vertrauen im Jahr 2023 noch einmal auf zwei Prozent („sehr vertrauenswürdig“) und 27 Prozent („teils/teils“) abgesunken. Offenbar vertrauen über 50 Prozent der Internetnutzerinnen und Internetnutzer ab 18 Jahren den Informationen auf Social Media nicht (vgl. Quiring u. a. 2024).

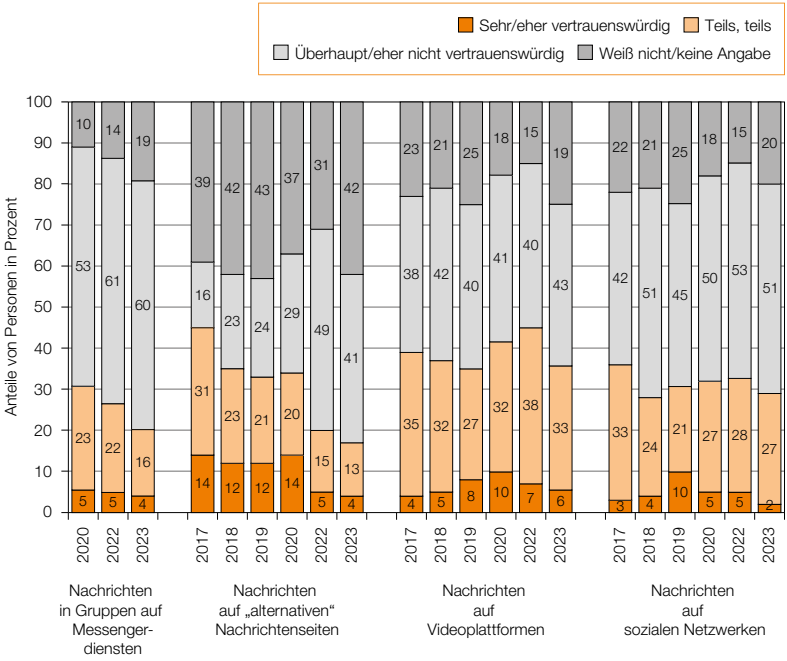


Abbildung 19: Vertrauen in Online-Angebote, 2017 bis 2023 (vgl. Quiring u. a. 2024, S. 6)

Anmerkung: Formulierung 2022/2023: „Alternative Nachrichtenangebote, z. B. Junge Freiheit, Reitschuster, Compact, Tichys Einblick", zuvor: „Alternative Nachrichtenseiten wie Politically Incorrect, Compact, Deutsche Wirtschaftsnachrichten oder Russia Today". Frage: „Manche Menschen halten bestimmte Medienangebote für vertrauenswürdiger als andere. Bitte sagen Sie mir, wie vertrauenswürdig Sie diese Angebote finden." Basis: Internetnutzer (2017 bis 2020), 2022/2023: alle Befragten (ab 18 Jahren). Geringfügige Abweichungen von 100 Prozent aufgrund von Rundungen.

Allgemein gilt für die Weiterbildung, dass informelles Lernen und organisiertes Lernen in der Weiterbildung nicht immer scharf voneinander zu trennen sind (vgl. Tippelt/Schmidt-Hertha 2020). Aber keinesfalls sollte informelles Lernen durch Social Media unterschätzt werden. Die Weiterbildungsdiskussion betont bisher stärker den Zusammenhang von Social Media und dem informellen Lernen, aber die Berührungspunkte von Social Media und intentional organisiertem Lernen nehmen in der Weiterbildung zu. Noch einmal ist zu betonen, dass viele Nutzerinnen und Nutzer keine passive Konsumentenrolle einnehmen wollen.

Die in diesem Beitrag angesprochenen Trends zeigen, dass Weiterbildung und Erwachsenenbildung zunehmend digital, flexibel und interaktiv werden. Social Media spielen dabei eine wichtige Rolle, da sie den Zugang zu Wissen verbreitern und gleichzeitig potenziell neue Wege für Engagement und Interaktion eröffnen. Social Media sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung aber auch eine akute und permanente Herausforderung für kritisches Denken.

Die Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung besteht demnach darin, die Lernenden zu einer Nutzung von Social Media im Kontext der organisierten und der informellen Bildung zu befähigen, wobei Formen der professionellen Begleitung gefunden werden müssen. Das bedeutet auf der einen Seite die Etablierung einer veränderten Lehr-/Lernkultur sowie die Qualifizierung der Lehrenden in Bezug auf entsprechende Methoden und Technologien und auf der anderen Seite die Anpassung von Strukturen sowie die Entwicklung geeigneter IT-Anwendungen zur Begleitung des Lernens und zur Erfassung der Lernergebnisse. Grundlegend bedarf es aber auch der Medienkompetenz der Lernenden, um die Chancen von Social Media in vollem Umfang zu nutzen. Soziale und personale Integrität (siehe Einleitung, S. 15ff.) wird man nur behaupten können, wenn man die Chancen, aber auch die Risiken von Social Media erkennt.

7.2 Bildungschancen und Potenziale von Social Media

Bedeutung von Social Media für das informelle Lernen. Die Möglichkeiten zur Unterstützung des informellen Lernens durch digitale Medien wurden bereits in den 1970er Jahren erkannt (vgl. z. B. Burton/Brown 1979). Eine breitere, intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung zum informellen Lernen mit digitalen Medien setzte aber erst Mitte der letzten Dekade ein (vgl. Rohs 2013) und ist vor allem auf die zunehmende Bedeutung von Social Media zurückzuführen. Eine empirische Untermauerung der Bedeutung von Social Media für das informelle Lernen ist bislang schwierig, da durch die unterschiedlichen Definitionen informellen Lernens sowie unterschiedliche Erhebungsmethoden ein Vergleich von Ergebnissen schwer möglich ist beziehungsweise die Ergebnisse deutlich voneinander abweichen (vgl. Rohs 2009). Dieses zeigt sich z. B. auch in den Erhebungen zum Weiterbildungsverhalten (z. B. Berichtssystem Weiterbildung, Adult Education Survey), denn die Erhebungen sind bei diesem Thema angesichts der unüberschaubaren Vielzahl informeller Lernmöglichkeiten nicht übersichtlich. Die Bedeutung von Social Media für das informelle Lernen wurde vor allem aus der verbreiteten Nutzung abgeleitet. Social Media eröffnen die Möglichkeit zur

gezielten Beschaffung von Informationen, z. B. können in einem sozialen Online-Netzwerk Fragen gestellt werden oder es können Informationen zu einem speziellen (fachlichen) Thema ausgetauscht werden. Vor allem kann Social Media partizipative und soziale Lernformen anbieten, das heißt der Austausch, die Diskussion von Themen und auch die Entwicklung von neuem Wissen sind charakteristisch.

Die Potenziale von Social Media werden demnach vor allem im sozialen Lernen gesehen, aber eine genauere Analyse des Verhaltens der Nutzenden zeigt, dass viele Nutzerinnen und Nutzer in Online-Communities eher passiv sind, dass Inhalte „nur" gelesen werden und so der erhoffte aktive Austausch nicht immer gegeben ist. Jedoch bedeutet der geringe Anteil an aktiven Nutzerinnen und Nutzern nicht, dass die passiven Nutzerinnen und Nutzer nicht ebenfalls (informell) lernen, sie lernen nur nicht interaktiv miteinander (vgl. Rohs 2013).

Social Media zwischen Sozialisation und formalem Lernen. Die Nähe des informellen Lernens zu Prozessen der Sozialisation wirft grundlegend die Frage auf, wann beziehungsweise ab welchem Punkt überhaupt von Lernen gesprochen werden kann. Sozialisation wird hier verstanden als „lebenslanger Prozess der Anpassung und Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen und natürlichen Umwelt, in dem sich Identität/Persönlichkeit, Einstellungen und Verhaltensmuster entwickeln, verfestigen und verändern" (vgl. Griese 2010, S. 93). Social Media (insbesondere sozialen Netzwerken und Online-Communities) werden auch die Funktion der Enkulturation zugeschrieben (vgl. z. B. Gray 2004), weil sie nicht nur die Möglichkeit bieten, sich mit anderen Menschen, sondern auch mit einer unbekannten Kultur vertraut zu machen. Hiermit sind nicht nur regionale Kulturen, sondern z. B. auch Unternehmenskulturen oder Lehr-/Lernkulturen in sozialen Milieus gemeint. Bei einer aktiven Nutzung von Social Media können prinzipiell durch die Diskussion mit anderen eigene Standpunkte hinterfragt und reflektiert werden („peer feedback"). Auch gruppenbezogene Lernpotenziale in sozialen Netzwerken kommen zum Ausdruck, wenn ein spezifischer thematischer und fachlicher Austausch gepflegt wird (vgl. Rohs 2013). Social Media ist heute sicher nicht nur ein Phänomen des offenen Netzes, denn Unternehmen und Bildungsinstitutionen haben die Potenziale von Social Media und informellen Lernprozessen erkannt und nutzen Social Media oft als Verbindung zwischen formalem und informellem Lernen, indem die Möglichkeiten für Selbststeuerung, gegenseitige Unterstützung und bedarfsorientiertem Lernen gefördert werden (vgl. Zürcher 2007, S. 129).

Die Aufgabe der Erwachsenen- und Weiterbildung wird meist darin gesehen, die Lernenden zu einer Nutzung von Social Media zu befähigen sowie Formen zu finden, das informelle Lernen professionell zu begleiten. Das bedeutet einerseits die Qualifizierung zur Verbesserung der Medienkompetenz des Personals in der Weiterbildung, andererseits bedarf es einer organisationalen Entwicklung geeigneter IT-Anwendungen.

Medial gestützte Kommunikation verändert sich fortlaufend, und durch multiple Vernetzungen in Social Media etablieren sich Artikulations- und Kommunikationsweisen, die in ihrer Komplexität nicht mehr mit Modellen traditioneller Massenkommunikation oder interaktiver Eins-zu-eins-Kommunikation erfasst werden können. Es entstehen neue Formen interaktiver Gruppenkommunikation, in denen Einzelne Artikulations- und Resonanzerfahrungen erleben, in denen sie aber auch mit nicht steuerbaren Gruppenphänomenen konfrontiert werden (vgl. Schmidt/Taddicken 2022). Die Möglichkeiten, Text-, Ton-, Bild- und Filmfragmente ohne großen Aufwand immer wieder neu zu kombinieren, sind Beispiele für neue Praktiken, die erst im Kontext digital-vernetzter Infrastrukturen möglich sind. Diese Aspekte gehen über den instrumentellen Charakter der Nutzung von Social Media im Bildungsprozess hinaus. In der Weiterbildung stellt sich die Frage, inwiefern sich durch Social Media die Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln verändern. Aus einer auf Mündigkeit zielenden Bildungsperspektive ist es wichtig, Social Media nicht nur als Werkzeug institutioneller Vermittlungsprozesse, sondern auch als individuell gestalteten Bildungsprozess zu verstehen (vgl. Schmidt/Taddicken 2022).

Mobiles Lernen. Social Media realisiert sich im mobilen Lernen, weil Erwachsene durch Smartphones Social Media in ihr informelles ortsunabhängiges Lernen integrieren. Mobiles Lernen bezeichnet Lernprozesse mit mobilen, meist drahtlos operierenden Geräten, so dass unmittelbare beziehungsweise jederzeit verfügbare Interaktionsmöglichkeiten gegeben sind (vgl. Witt 2012). Durch den sofortigen Abruf von Informationen wird nach dem Prinzip der Bedarfs- und Problemorientierung individuelles Lernen unterstützt. Neu sind speziell Messengerdienste, die Social Media zusätzlich attraktiv erscheinen lassen. Moderne Definitionen von „Mobile Learning“ (vgl. Witt 2013) setzen immer häufiger an der Nutzerin beziehungsweise am Nutzer (als „Unterstützung mobiler Lernender“) an, statt wie bisher den Schwerpunkt vorwiegend auf die Technologien (wie „Lernen mit mobilen Endgeräten“) zu legen. Das bedarfsorientierte Lernen aus aktuellem Anlass in konkreten Anwendungsfällen, die mögliche Selbststeuerung der Lernenden sowie die Einbeziehung anderer Dritter für etwaige Hilfestellun-

gen sind wichtige Aspekte von Social Media in der Berufs- und Weiterbildung (vgl. Witt 2012). Allerdings ist mobiles Lernen nicht unbedingt für das Lernen von komplexen Zusammenhängen und für die Suche nach neuen Lösungen geeignet, zumal solche Lernsituationen erhöhte Konzentration und reflektierenden Abstand erfordern.

Bei der Nutzung von Social Media in der Weiterbildung ist großer Wert darauf zu legen, den Anforderungen von Lernenden und auch Lehrenden gerecht zu werden beziehungsweise didaktische Lernszenarien zu entwickeln, welche die besonderen Potenziale des mobilen Lernens im Kontext von Social Media nutzen. Im Hinblick auf Didaktik, Lernkontext und Lernerfolg ist folgendes zu berücksichtigen (vgl. Halbauer 2019, S. 28):

- Partizipation/Bedarfsanalysen: Einbeziehung der in Frage kommenden Zielgruppen in den Entwicklungsprozess;
- Kontextualisierung/Flexibilität: kompakte Lernmaterialien beziehungsweise Szenarien sollten am Ort des Geschehens abrufbar sein, sprich Entkoppelung von Lernort und Zeit;
- Technik/Verfügbarkeit: einfache Bedienbarkeit beziehungsweise simpler und rascher Zugriff auf Lerninhalte, also Usability;
- Kommunikation/Feedback: Kollaboration, Vernetzung beziehungsweise Feedbackfunktionen integrieren;
- Anfallende Internetkosten beziehungsweise unkomfortable Datentarife;
- Blended-Learning-Szenarien, welche die mobilen Lernanwendungen von Social Media mit Präsenzlehreinheiten verknüpfen.

„Through appropriate technology, learners can participate in activities directly related to their needs and contexts (just-in-time learning)“ (Moura/Carvalho 2010, S. 282). Damit ist ein Perspektivenwechsel von der technologischen hin zur bildungswissenschaftlichen Begrifflichkeit gegeben. In der beruflichen Weiterbildungspraxis haben sich Ansätze des handlungsorientierten Lernens und des Lernens am Arbeitsplatz etabliert, die Potenzial für die Verwendung in Mobile-Learning-Szenarien haben: situiertes Lernen, problembasiertes Lernen, aufgabenorientiertes Lernen, informelles Lernen.

Berufsbezogene Weiterbildung und Social Media. Ein großer Teil des Lernens erwerbstätiger Erwachsener ist berufsbezogen und an den Arbeitsplatz gebunden – angefangen bei der Orientierung im Umgang mit neuen Aufgaben oder Werkzeugen über das Beheben von Problemen, das Innovieren von Arbeitsprozessen und die damit verbundene kontinuierliche Erweiterung des eigenen

Wissens und der Fertigkeiten bis hin zur Vorbereitung von Karrieren oder der Vermeidung von Entlassungsgründen (vgl. Kade/Seitter 1996; Burchert/Burchert 2018). Digitale Medien werden dabei seit Langem zur Ergänzung von Bildungsprozessen vorgeschlagen – und das, obwohl im allgemeinbildenden Bereich bestenfalls nur leichte positive Effekte auf das Lernen und die Motivation belegt sind (vgl. z. B. Hattie 2009). In der beruflichen Weiterbildung gibt es Bestrebungen, verstärkt Social-Media-Plattformen zur Unterstützung von Lernprozessen einzusetzen (vgl. z. B. Bundesverband Betriebliche Weiterbildung 2016), weil beispielsweise die Kosten für Weiterbildende durch den Wegfall von Anreise- und Übernachtungskosten für Seminare und Trainings reduziert werden können und weil digital gestütztes Lernen die Nähe zu Arbeitsprozessen verstärkt, so dass der Transfer des Gelernten wahrscheinlicher ist. Viele Angebote beruflicher Weiterbildung sind in ihrer Nutzung digitaler Medien eher traditionell, weil sie unter anderem Lernressourcen (Texte, Videos, Quizze) auf Plattformen bereitstellen (vgl. Burchert/Burchert 2018), der für Social Media typische interaktive Austausch aber nicht implementiert ist.

Aber es gibt Unterschiede in der Anwendung und den Stärken sozialer Plattformen. Wenn man als Anwendungsfälle YouTube und X (ehemals Twitter) wählt, ergibt sich folgendes: Der erste Dienst fokussiert Videos; der zweite ist durch die Darstellung kurzer Texte, Bilder und Grafiken, vor allem aber durch Verlinkung zu anderen Quellen charakterisiert. Bisher ist allerdings noch wenig darüber bekannt, warum Akteurinnen und Akteure motiviert sind, aktiv Wissen zu teilen oder ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Auch das Verhältnis zwischen digital gestützter und analoger Kommunikation ist für Beziehungen, die in medialen sozialen Netzwerken entstanden sind, noch nicht hinreichend geklärt. Podrath (2016) weist darauf hin, dass Social Media wie YouTube eine „Schlüsselressource" für jede Art von Weiterbildung sind und dass zur Ausschöpfung der Potenziale von Social Media die Weiterbildungsverantwortlichen Hilfestellungen für Lernende im Umgang mit den Plattformen von Social Media entwickeln müssen.

Social Media als Rahmung des Lehrens und Lernens. In der Theorie der strukturalen Medienbildung (vgl. z. B. Jörissen/Marotzki 2008, 2009) wurde früh die Frage gestellt, inwiefern Social Media neue Bildungspotenziale und -chancen eröffnen. Aus der Perspektive der strukturalen Medienbildung kann der „community-basierten semantischen Indizierung von Objekten" (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 214) ein erhebliches Orientierungspotenzial zugesprochen werden. Die gemeinschaftliche Verschlagwortung von Inhalten kann als eine spezifische mediale Artikulationsform verstanden werden, die Anlass zur Reflexion gibt,

wobei das Vergeben von Tags meist im Rahmen themenspezifischer Gemeinschaften erfolgt. Die Vernetzung von Inhalten über Schlagworte eröffnet die Möglichkeit, sich über Plattformen wie X (ehemals Twitter) und Instagram einen sozial geteilten „Diskussionsraum" zu schaffen. Über die gemeinsame Nutzung eines Tags zur Verschlagwortung der eigenen Tweets sind so übergreifende „dynamische Lerngemeinschaften" (vgl. Larbig 2018, S. 22) beziehungsweise „Lernnetzwerke" (vgl. Conze/Drossel/Eickelmann 2020, S. 31) von beispielsweise Lehrkräften jenseits institutionalisierter Weiterbildungsangebote entstanden, welche Anlässe für individuelle Lern- und Bildungsprozesse eröffnen (vgl. Rau/Grell 2022). Insbesondere wurden die durch Social Media erweiterten Artikulations- und Partizipationschancen dabei analytisch in den Blick genommen, um Reflexionspotenziale aus bildungstheoretischer Perspektive zu markieren.

Neue Lernformen und Social Media. Mit der beruflichen Weiterqualifizierung und dem lebensbegleitenden Lernen geht die Forderung nach einer steigenden Eigeninitiative von Beschäftigten einher. Dieser Entwicklung kommen solche Lernformen entgegen, die flexibel einsetzbar sind und unabhängig von Zeit und Ort einen kommunikativen Austausch ermöglichen (siehe S. 261, Mobiles Lernen). Führende Marktforschungs- und Beratungsunternehmen sehen für die nächsten Jahre insbesondere im mobilen und kooperativen Lernen große Entwicklungs- und Wachstumspotenziale. Zu den neuen Lerntrends, die für die berufliche Aus- und Weiterbildung relevant sind, gehören neben „Mobile Learning" auch „Social Learning" und „Game-Based Learning": Die Formen der Aneignung verändern sich durch den Einsatz digitaler Technologien, und es ist Aufgabe der (Medien-)Didaktik, die Vorzüge der neuen Lerntechniken nutzbar zu machen. Dabei hat soziales Lernen als pädagogisches Prinzip auch im Erwachsenenalter eine lange Tradition. Soziales Lernen ist eng mit dem demokratischen Gemeinschaftsgedanken verbunden (vgl. Dewey 1916) und zielt auf Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit genauso wie auf Kooperations- und Konfliktfähigkeit ab. Mit den neuen Technologien und durch Social Media entwickeln sich diese Lernformen weiter und erfahren eine wachsende Verbreitung sowohl in informellen als auch in formalen Kontexten. Das Spektrum an Einsatzmöglichkeiten umfasst unter anderem die Verwendung sozialer Netzwerkplattformen zum Austausch von Lernenden, die Nutzung von Blogs als individuelle und gruppenbezogene Reflexions- und Feedbackinstrumente sowie die Durchführung kollaborativer Schreibprojekte in Wikigemeinschaften. Systematische Reviews zeigten deutlich, dass Social Media durchaus neue Potenziale für Bildungsprozesse eröffnen können, diese sich jedoch nicht automatisch entfalten: Bei der Reflexion der Potenziale von Social Media in der Weiterbildung werden hierbei mehrere Dimensionen unterschieden:

1) partizipatives Lernen, 2) kollaboratives Lernen und Praktiken des Teilens, das sogenannte „Sharing“, 3) Kommunikation und Vernetzung von Interessensgruppen, 4) Feedback (vgl. Grell/Rau 2011).

Diesen Chancen und Potenzialen zum Aufbau von Orientierungswissen durch Social Media werden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsdiskussion aber auch Herausforderungen, Widerstände und Störfaktoren in informellen und institutioneller Bildungsprozessen gegenübergestellt.

7.3 Herausforderungen und Widerstände

Es kann davon ausgegangen werden, dass virtuelle Kommunikation und soziales Lernen im Internet unumkehrbare, feste Bestandteile des Lebens sind und Social Media in der weiteren Entwicklung auch die Erwachsenen- und Weiterbildung und ihre Angebote weiter verändern werden. Die Entinstitutionalisierung und Rekonstituierung von „Bildungsdienstleistungen“ im medialen Raum hat – schon aktuell – zur Folge, dass sich auch die Anforderungen an die Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung, insbesondere der dort Tätigen, geändert haben. Wenn Lernen zunehmend außerhalb von Bildungseinrichtungen in heterogenen Lernsettings stattfindet, ergibt sich daraus die Aufgabe einer organisatorischen und didaktischen Öffnung institutioneller Bildungsangebote sowie einer Anerkennung der an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten erworbenen Lernergebnisse. Die Anerkennung von Lernergebnissen ist aber nur zielführend, wenn die Zertifikate für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verwertbar sind. Dieser Umstand stellt in gewisser Weise ein Paradoxon dar, da sich das informelle Lernen weder auf normative noch auf funktionale Ziele ausrichten lässt, sondern sich eher zufällig ergibt und in seinen Ergebnissen unbestimmt bleibt.

Influencerinnen und Influencer im Bildungsbereich. Die Aktivitäten von Influencerinnen und Influencern in der Weiterbildung sind als eine Herausforderung zu benennen. Es gibt offenbar auch im pädagogischen Bereich Experteninnen beziehungsweise Experten und Bildungseinrichtungen, die Influencerinnen und Influencer nutzen, um Inhalte zu vermarkten und eine große Reichweite zu generieren. Man will Vertrauen und Authentizität der eigenen Angebote steigern, indem man glaubwürdige oder angesehene Persönlichkeiten integriert, die gleichzeitig die Akzeptanz von Weiterbildungsangeboten verbessern. Education oder auch Edu-Influencerinnen und -Influencer genannt, teilen in Social Media ihr Wissen, um mittels zahlreicher Strategien ihren Followerinnen und Followern ein Thema

verständlich und vereinfacht darzulegen. Sie verwenden meist mediale Plattformen wie Facebook, Instagram oder TikTok und präsentieren ihre Inhalte in Form von Podcasts, Videos, Interviews oder Bildern. Dabei variieren die Zielgruppen erheblich, aber die Ziele selbst heben darauf ab (vgl. Deutsches Institut für Marketing 2023):

- Wissen zu vermitteln und ihre Community in der jeweiligen Spezialisierung weiter zu entwickeln,
- eine inspirierende und motivierende Wirkung durch ihre Erfolge und Erfahrungen zu erzeugen und als Vorbild zu wirken und
- in ihrer Community einen Perspektivwechsel durch Einblicke in neue Inhalte, Lernmethoden und innovative Lernstrategien zu fördern.

Im englischen Sprachgebrauch werden Edu-Influencerinnen und -Influencer definiert als „(…) individuals who use social media platforms to gain large audiences of educator followers and monetize this attention" (Carpenter/Shelton/Schroeder 2022, S. 1f.). Dabei erfolgt die Monetarisierung sowohl über Produkte als auch Leistungen, die im Zusammenhang mit Bildung angeboten oder beworben werden. „These education influencer use social media in ways that develop their personal brands and from which they directly profit" (Carpenter/Shelton/Schroeder 2022, S. 2).

Zu den Influencerinnen und Influencern gibt es einige Kritikpunkte, denn beispielsweise haben viele keine formale Ausbildung oder wissenschaftliche Qualifikation in dem Bereich, auf den sie sich spezialisiert haben. Somit ist also die Qualität der vermittelten Inhalte unter Umständen zweifelhaft. Komplexe Themen werden manchmal zu sehr vereinfacht und manchmal wird eine verzerrte Realität dargestellt. Häufig werden nur die positiven Aspekte gezeigt, da dieses von ihren Followerinnen und Followern erwartet wird. Daher sollte man die Inhalte immer prüfen, ob die unmittelbar erfahrungsbasierten Ratschläge wissenschaftlich belastbar sind. Zudem ist klar, dass Edu-Influencerinnen und -Influencer nicht mit professionellen Dozierenden zu vergleichen sind.

Die Befunde qualitativ-inhaltsanalytischer Studien zeigen, dass die Lehrenden sich überwiegend als engagierte und multitaskingfähige Personen präsentieren, die zusätzliche Rollen (z. B. als Autorinnen und Autoren) einnehmen, und häufig auch Produkte und Leistungen zum Kauf anbieten, wie z. B. Lern- und/oder Unterrichtsmaterialien. Die Aktivitäten der Edu-Influencerinnen und -Influencer werden teilweise als neue Form der Ökonomisierung der Bildung gedeutet, in der die Lehrpersonen als autonome Entrepreneurinnen und Entrepreneure auftreten

(vgl. Bröckling 2019). Auf Instagram erreichen Influencerinnen und Influencer mit ihren Beiträgen mitunter über 100.000 Followerinnen und Follower (Personen, die die Inhalte konsumieren). Im internationalen Vergleich liegen für Deutschland noch wenige empirische Befunde zu Edu-Influencerinnen und -Influencern vor. Allerdings zeigt eine erste Analyse von 42 Profilbeschreibungen, dass sich viele Edu-Influencerinnen und -Influencer mit Webseiten verlinken und tatsächlich auf einen Verkauf von Produkten und/oder Leistungen hinweisen. Das Phänomen der Influencerinnen und Influencer gehört „(…) zu den am schnellsten professionalisierten und kommerzialisierten Bereichen der Social Media-Kommunikation" (Duckwitz 2019, S. 3). Influencerinnen und Influencer erreichen durch eigene Blogs oder die Nutzung von Videoplattformen zwischen 1.000 bis über 1 Million Followerinnen und Follower. Dabei wird Influencerinnen und Influencern „(…) das Potenzial zugeschrieben, Rezipient*innen in ihrem Wissen, Einstellungen und Verhalten zu beeinflussen" (Duckwitz 2023, S. 60), was ein Machtpotenzial darstellt (vgl. Riedl/Schwemmer 2023). Wegen der international heterogenen Motivlage der Edu-Influencerinnen und -Influencer und dem offenbaren Einfluss wird in einem insgesamt starken Review (vgl. Grabosch 2024) empfohlen, dass weitergehend zum Phänomen „Bildungsinfluencerinnen beziehungsweise Bildungsinfluencer" geforscht werden sollte.

Erweiterung des Lernens durch virtuelle Realität (VR) in Kombination mit Social Media. Ohne Zweifel ermöglichen Simulationen und virtuelle interaktive Erfahrungen eine an der Praxis orientierte Weiterbildung (z. B. VR-Trainings für Handwerker, medizinisches Personal oder Ingenieure), weil die entsprechenden Tools ein wirklichkeitsorientiertes Lernen zumindest vorbereiten. Für Interaktionen in Social Media stellen solche virtuellen Tools, die reale Inhalte ergänzen sollen, eine große Herausforderung dar. Virtual Reality in der Erwachsenen- und Weiterbildung wird derzeit vorrangig im Rahmen der Unterstützung beruflicher Erwachsenen- und Weiterbildungsprozesse thematisiert, hingegen noch eher selten in Kombination mit Social Media. Dieses Ergebnis erbrachte die jüngst durchgeführte systematische Literaturanalyse von Zernig (2020) unter Berücksichtigung internationaler Datenbanken, wobei die Durchsicht von über 750 Datensätzen und die nähere Analyse von 77 Publikationen zeigten, dass Virtual Reality überwiegend in beruflichen Erwachsenen- und Weiterbildungskontexten diskutiert wird. Dagegen wurde in nur sieben Beiträgen VR mit der allgemeinen Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht (vgl. Zernig 2020, S. 59). Hinsichtlich der konkreten Anwendungsfelder heben sich deutlich medizinische Anwendungsgebiete sowie Einsatzmöglichkeiten virtueller Lernumgebungen in Industrie und Wirtschaft hervor (vgl. Zernig 2020, S. 63f.). Verglichen mit traditioneller

Weiterbildung bietet VR-basierte Schulung in Kombination mit der Interaktion in Social Media einige Vorteile:

- realitätsgetreue Demonstration von Objekten,
- direktes Training am Objekt,
- Training von Situationen und Verhaltensweisen,
- interaktiver Austausch von Erfahrungen zwischen Lernenden,
- hohes Maß an Anwendbarkeit und Kommunikation zur Transferleistung von Wissen,
- Kosteneffizienz,
- Zeitersparnis,
- Risikominimierung bei gesundheitsgefährdenden Situationen und
- kommunikativer Austausch mit den Lehrenden.

Das Lernen mit Hilfe von VR kann mit den richtigen Konzepten, genau wie das E-Learning, orts- und zeitunabhängig in Social Media geschehen. Der Austausch der Lernenden untereinander und mit der Trainerin beziehungsweise dem Trainer kann durch Social Media bereichert und gestützt werden. Somit ist eine sinnvolle Implementierung von VR-Lerneinheiten in ein didaktisches Gesamtkonzept erfolgversprechend. Die Kombination aus digitalen Lernbausteinen wie E-Learning oder die Integration von VR-Lernumgebungen in die Interaktion in Social Media mit klassischen Präsenzeinheiten entspricht dem Konzept des Blended Learning. Virtuelle Lernumgebungen in Kombination mit den Möglichkeiten von Social Media können damit mehr Flexibilität und Raum für exploratives Lernen der Teilnehmenden in der Weiterbildung schaffen. Man kennt zwar einige Widerstände von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und Weiterbildungsorganisationen, weil sie die entstehenden Kosten als kritisch benennen und darüber hinaus bei älteren Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern und auch Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit einer geringen Akzeptanz gerechnet wird (vgl. Zernig 2020, S. 99). Man wird aber sagen müssen, dass die Frage der Integration und Kombination von VR und Social Media im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung eine noch wenig erforschte Herausforderung darstellt. Dennoch – so ist zu prognostizieren – wird VR in Kombination mit der begleitenden Interaktion in Social Media einen fixen Platz im Methodenarsenal der Erwachsenen- und Weiterbildung bekommen und gemeinsam mit anderen digitalen Tools und Lernwelten die Bildungspraxis bereichern.

Personalisierung durch KI und das Wirken von KI in Social Media. Grundsätzlich ist die Diskussion zu Social Media und zu KI zunächst zu trennen. Aber es ist davon auszugehen, dass beide Bereiche bereits heute verbunden sind. Durch KI sollen individuelle Lernpfade erschlossen werden, denn künstliche

Intelligenz analysiert Daten und soll zu individuell maßgeschneiderten Weiterbildungsinhalten beitragen (vgl. Fischer 2024). Überforderung und auch Unterforderung sollen dadurch vermieden werden. Allgemein ist danach zu fragen, wie KI, insbesondere ChatGPT, in Social Media aufgenommen wird und ob sich bereits Wirkungen und Konsequenzen erkennen lassen. Die wissenschaftliche Literaturlage hierzu ist im Weiterbildungsbereich noch schmal.

Im Kontext der Weiterbildung können KI mannigfaltige Einsatzmöglichkeiten zugeschrieben werden, wobei analytische Unterstützung („Learning Analytics"), die Optimierung des individuellen und adaptiven Lernens („Personalised Learning") sowie die Automatisierung von Aufgaben („Task Automation") sowie die Generierung von passgenauen Inhalten („Smart Content") hervorgehoben werden. Wenn diese Stärken KI-basierten Lernens zutreffen, dann wäre KI für den Austausch in Social Media zwischen Lernenden geeignet. Es ist in der Weiterbildung bislang kaum untersucht, ob die Bereitstellung von personalisiertem und zeitnahem Feedback unterstützend wirkt, und ob Möglichkeiten zur Selbstreflexion, zur Entdeckung individueller Entwicklungspfade sowie Strategien zur Fähigkeitsentwicklung tatsächliche Potenziale bieten. Wichtig wird es künftig sein, die Chancen von KI zu nutzen und gleichzeitig dem Missbrauch präventiv entgegenzuwirken. Mehr denn je müssen die Akteurinnen und Akteure in der Weiterbildung darauf achten, dass durch die Kombination von Social Media und KI ein direkter Nutzen gestiftet wird – für den Lernenden, aber auch direkt für die Organisation.

Social Media als Störfaktor institutionellen Lehrens und Lernens. Offenbar ermöglicht Social Media auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung einen Zugang zu unkontrollierbarer Gruppenkommunikation und Social Media wird in diesem Zusammenhang u. a. im Kontext von Cybermobbing (vgl. Junge/Schumacher 2018) und der Mediensucht (vgl. Knothe 2018) diskutiert. Das Fernhalten und der Schutz vor negativen Einflussfaktoren greift in der Erwachsenenbildung allerdings nicht, weil man eher auf die Kompetenzentwicklung im Sinne eines sachgerechten Umgangs mit den Herausforderungen setzt. Der in der deutschsprachigen Medienpädagogik als überholt geltende Ansatz „medienerzieherischer Bewahrpädagogik" (Moser 2015, S. 14) ist mit den Anforderungen an selbstbestimmtes und selbstreguliertes Handeln im Erwachsenenalter nicht in Einklang zu bringen.

Social Media und Fake News. Online-Desinformationen, häufig auch Fake News genannt, sind ein durch Social Media stark in den Fokus geratenes Phänomen, das individuelle und gesellschaftliche Auswirkungen nach sich zieht. Auch in der

Weiterbildungsdiskussion werden sie als demokratiegefährdend und gesellschaftlich problematisch eingeschätzt. Die Förderung von „Media Literacy“ zur Eindämmung der Wirkungen von Desinformationen wird auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung angeregt, gerade weil die Nutzung von Social Media im Erwachsenenalter zugenommen hat.

„Nachrichtensatire, Nachrichtenparodie, Nachrichtenfabrikation, Fotomanipulation, Werbung und PR sowie Propaganda sind Arten von Falschinformationen, die in der Literatur unter Fake News verstanden werden“ (Biringer 2023, S. 393). Es wird auch zwischen Desinformation, Dekontextualisierung, Manipulation und frei erfundenen Inhalten unterschieden. Fake News sollen Schaden erzeugen und sind damit von fehlerhafter Information zu unterscheiden. In der Weiterbildungsdiskussion wird manchmal betont, dass sich Social Media als gut geeignete Plattform zur raschen Verbreitung von Desinformationen etabliert haben und dass Desinformationen zu gesellschaftlichen und politischen Problemen führen können (vgl. Biringer 2023). „However, the rapid growth of online campaigning and online platforms has also opened up new vulnerabilities and made it more difficult to maintain the integrity of elections, ensure a free and plural media, and protect the democratic process from disinformation and other manipulation“ (Europäische Kommission 2020, S. 2).

Angesichts dieser Problematik bietet sich eine Verbindung von Medienpädagogik mit der Erwachsenenbildung an (vgl. Schmidt-Hertha/Rohs 2018), wenn die Förderung von „Media Literacy“ bei Erwachsenen jeglichen Alters und auch für junge Altersgruppen als wichtig erkannt wird (vgl. vbw 2018). Allerdings sinkt mit steigendem Alter und mit niedrigem Bildungsstand die digitale Nachrichtenkompetenz (vgl. Biringer 2023).

Die Produzentinnen und Produzenten von Fake News sind sicher ein Teil des Problems, in der Weiterbildung wird aber darüber hinaus empfohlen, jeder Informationsquelle – woher diese auch immer komme – mit einem gesunden Maß an Skepsis zu begegnen, um mögliche Falschmeldungen zu erkennen und nicht automatisch zur weiteren Verbreitung beizutragen. Allerdings wäre es unangebracht, jeder Person, die fehlerhafte Informationen auch im Kontext von Social Media teilt, eine gezielte Desinformation ihrer Mitmenschen zu unterstellen, denn häufig lassen sich Lernende von dem Neuigkeitswert einer Nachricht oder von provokanten Thesen dazu verleiten, Informationen ohne kritische Prüfung weiterzuleiten. Leserinnen und Leser sollten demnach stets auch die Inhalte und den Ursprung der Inhalte und Überschriften im Blick behalten (vgl. Merkt 2018). Er-

schwerend kommt hinzu, dass historisch fehlerhafte Informationen in Videos als akkurat erinnert werden, obwohl diese in der Vergangenheit in begleitenden Texten richtiggestellt wurden (vgl. Merkt 2018). Die Befunde legen nahe, in der Erwachsenen- und Weiterbildung die Plausibilität von Informationen zu prüfen und durch die kritische Auseinandersetzung mit diesen Fehlinformationen genau zu identifizieren.

Deepfakes und KI-generierte Desinformation. Die Situation verschärft sich durch KI-gestützte Techniken und die Erstellung von Deepfake-Videos und manipulierter Inhalte, die mittlerweile eine erhebliche Bedrohung für die demokratische Zivilgesellschaft darstellen. KI-generierte Fake-Profile und Bots können die öffentliche Meinung verzerren (z. B. Filterblasen und Echokammern). Die Identifizierung solcher Fake-Profile, in denen Personen sozialen und psychischen Schaden nehmen, ist eine große Herausforderung und verlangt nach strengen rechtlichen Regelungen, insbesondere wenn diese auf den Social-Media-Plattformen Verbreitung erreichen. Es ist davon auszugehen, dass durch generative KI (wie Chatbots und Content-Generatoren) künftig die Manipulationsmöglichkeiten zunehmen werden. Auch können durch KI-Algorithmen das Nutzungsverhalten detailliert personalisiert und die Informationen sowie bestimmte Inhalte in Social Media auch zu reinen Werbezwecken missbraucht werden. Personalisierung fördert die Nutzerbindung und wirft gleichzeitig dringende datenschutzrechtliche Fragen auf. Fehlende Transparenz in diesen Bereichen ist nicht zu tolerieren. KI kann ohne Zweifel innovationsfördernd wirken, aber gleichzeitig ist vor dem Missbrauch zu schützen. Aufklärung und Information in diesem Feld sind wichtige Aufgaben einer präventiv wirkenden Erwachsenen- und Weiterbildung.

Social Media, Depression und Mobbing. Aktuelle Studien legen nahe, dass dann, wenn Jugendliche und Erwachsene mit Social Media exzessiv Zeit verbringen, sich unter anderem depressive Symptome entwickeln können. Mental gesunde Erwachsene, die in einer Internetumfrage die Nutzung von Snapchat, Facebook oder TikTok angegeben hatten, zeigten bei einer späteren Befragung häufiger Zeichen von Depressionen (vgl. Deutsches Ärzteblatt 2022). Zwar konnte bis heute keine Kausalität belegt werden, aber unter anderem das Gefühl der sozialen Isolation, das Erfahren von Ablehnung innerhalb von Social Media, Einsamkeit und Cybermobbing sind auch im Erwachsenenalter Aspekte der psychischen Gesundheit, die in der Erwachsenenbildung angesprochen werden (vgl. Springer Medizin 2023). Cybermobbing ist auch bei Erwachsenen ein – allerdings noch zu wenig erforschter – Vorgang, der sich auf die psychische Gesundheit negativ auswirkt. Auch kommt es zu gefährlichen und bisweilen kuriosen Filter-

blasen in Social Media, wenn psychische Störungen in Wort und Bild ästhetisiert dargestellt werden: Essstörungen, selbstverletzendes Verhalten, Tics und gefährliche Mutproben sowie Verharmlosung von Erkrankungen werden als Beispiele genannt (vgl. Springer Medizin 2023). Diesen offensichtlichen Gefahren werden auch Chancen der Aufklärung und Entstigmatisierung durch Social Media entgegengehalten:

- Austausch und mehr Kontakte, gerade bei Problemen im sozialen Kontext,
- Auflösung von Anonymität bei Personen mit stark stigmatisierten Leiden,
- Peer-Gruppen und Selbsthilfegruppen, die reale Informationen und sinnvollen Austausch anbieten.

Hilfreich für kooperative Weiterbildungsveranstaltungen können in diesem Gesundheitsbereich die anerkannten Organisationen sein, wie z. B. die Deutsche Depressionsliga, die Deutsche Depressionshilfe oder die Robert Enke Stiftung (vgl. Springer Medizin 2023).

7.4 Pädagogische Ansätze und Stärkung von ICT-Kompetenzen

Social Media Management und Marketing. Sehr direkt ist der Bezug von Social Media und Weiterbildung in der Marketingdebatte und -ausbildung. Bei einigen IHKs werden Kurse zum „Social-Media-Manager" angeboten (z. B. IHK Stuttgart): In diesen Kursen soll ein Einblick in die Leistungen von Social Media erarbeitet werden. Das Social-Media-Angebot gilt als eine Ergänzung zum allgemeinen Internetangebot der IHK. Pädagogisch Verantwortliche sollen auch junge Menschen erreichen, die Social Media als primäre oder auch einzige Informationsquelle nutzen (darunter viele ältere Auszubildende).

Von verschiedenen Anbietern werden Kurse zum „Social-Media-Marketing" angeboten, dabei geht es primär um Online-Marketing unter Nutzung von Social Media. Es sollen dadurch breitere Zielgruppen, besonders junge Nutzerinnen und Nutzer erreicht werden.

„Social Learning" in Social Media. Social Media geht in der Anwendung allerdings weit über Marketing hinaus. Beispielsweise realisiert sich soziales Lernen innerhalb von Social Media dadurch, dass Nutzerinnen und Nutzer ihr persönliches Profil erstellen und mit anderen in Kontakt treten, dass sich Interessen-

gruppen bilden, dass man mediale Inhalte jeglicher Art in den sogenannten „User Generated Contents“ erzeugt und diese ins Internet einstellt. Zu den populärsten Social-Media-Technologien zählen die „WikiWebs“, die sowohl im öffentlich zugänglichen Internet als auch innerhalb unternehmenseigener Intranets zum Einsatz kommen. Damit werden das einfache Erstellen, Veröffentlichen, Überarbeiten und Verknüpfen von Texten, Bildern, Grafiken, Videos oder anderen multimedialen Inhalten durch die Beschäftigten ermöglicht. Social Media in der Weiterbildung unterstützt das kollaborative Er- und Bearbeiten solcher Inhalte. Diese Teilhabe an gemeinschaftlichem Wissen wird erweitert durch andere Funktionen seitens Social Media, wie „(Micro)Blogging“, „Social Tagging“, Kommentierungen, Bewertungen und Empfehlungen. Microblogging ermöglicht den informellen zeitnahen Austausch zwischen den am Lernprozess Beteiligten und kann zu Diskussionen und zum informellen fachlichen Informationsaustausch anregen und für Feedback sorgen. Die informelle Nutzung eines Microblogs im Unternehmenskontext eignet sich für räumlich getrennte Teams oder Beschäftigte an verschiedenen Standorten und unterstützt die Transparenz der Arbeitsabläufe. Social Tagging macht das Annotieren von (Lern-)Ressourcen durch die Lernenden selbst mit zusätzlichen frei gewählten Schlagwörtern („Tags“) möglich. Es dient als Reflexions-, Erinnerungs- und Strukturierungshilfe, zur Orientierung und Exploration, zur Kommunikation und zum Wissensaustausch (vgl. Lohmann 2010). Die bisher eher isolierten Lernaktivitäten werden also kollektiv nutzbar gemacht. Zunehmend werden Plattformen wie YouTube, LinkedIn Live und Instagram Live für Workshops und Vorträge in der Weiterbildung genutzt. Dabei sollen Lernende in Echtzeit Fragen stellen und sich aktiv beteiligen können. Die Palette an Möglichkeiten, mit Hilfe von Social Media das eigene Lernen zu unterstützen, ist also groß: Man folgt den Accounts von Expertinnen und Experten oder nutzt im Umfeld von großen Konferenzen die entsprechenden Hashtags, man sucht auf Plattformen gezielt nach Lehrvideos zu einem Thema oder man entwickelt selbst Inhalte, erstellt ein Profil und teilt eigene Erfahrungen mit anderen. „Social Learning“ erfordert hier immer auch persönliches Wissensmanagement.

Aus Sicht der beziehungsweise des einzelnen Nutzenden von Social Media kann „Social Learning“ ein alltäglicher, bewusst oder unbewusst ablaufender Prozess sein. Aus Sicht der Bildungsinstitutionen oder Lehrenden geht es dagegen um die unterschiedlichen Wege, das Potenzial dieser Netzwerke und Tools gezielt für die Verbesserung der eigenen Lehr- und Lernpraxis zu nutzen. Aus kompetenzorientierter Perspektive stehen die beziehungsweise der Lernende und ihr beziehungsweise sein Vermögen im Vordergrund, die neuen, vernetzten Technologien eigenverantwortlich und systematisch einzusetzen. Aus medien-

didaktischer Perspektive geht es um die Frage, ob und wie Social Media und Netzwerke eingesetzt werden können, um das soziale Lernen in bestehenden Lernkonzepten und -angeboten kritisch zu erweitern.

„Social Learning" in der beruflichen Weiterbildung in organisationsweiten Netzwerken. Um den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie die Vernetzung ihrer über einhunderttausend, weltweit verteilt arbeitenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu unterstützen, hat beispielsweise die BASF 2010 die Plattform „connect.BASF" eingeführt. Als unternehmensinternes soziales Netzwerk integriert es verschiedene Funktionen: Profile, Status-Updates und Kontakte unterstützen die Vernetzung; Tags, Blogs, Foren und Social Bookmarking erleichtern die Weitergabe eigener Erfahrungen; Communities sollen die Zusammenarbeit verbessern. Viele Großunternehmen haben ihre Infrastruktur um eine Social-Media-Plattform (Stichwort „Facebook fürs Büro") erweitert und schaffen damit eine neue Infrastruktur für das informelle, netzbasierte Lernen. Dieses bringt den Vorteil mit sich, dass dieses Lernen an alltägliche Nutzungsgewohnheiten Erwachsener anknüpft (vgl. Robes 2012).

In Bildungsinstitutionen rücken Lehr- und Lernkonzepte in den Vordergrund, die die klassische Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Lernenden aufbrechen und mit „lernerzentriert", „co-produziert" und „community-orientiert" beschrieben werden können. Unternehmen und Organisationen versprechen sich durch „Social Learning" eine weitere Integration ihrer Arbeits- und Lernprozesse, eine bessere Vernetzung ihrer Belegschaft sowie eine stärkere Aktivierung des kreativen Potenzials der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Erfahrungen zeigen, dass bei der Einführung und dem Einsatz von „Social Learning" bestehende Rollen und Routinen in der Lehr- und Lernpraxis auf dem Prüfstand stehen (vgl. Robes 2012) und dass folgende Punkte berücksichtigt werden müssen:

- Medienkompetenz: Fehlende Kompetenzen und Motivation der Lehrenden bilden ein Hemmnis, praktische Erfahrungen mit „Social Learning" zu sammeln. Auf Seiten der Lernenden werden oft Informationsüberflutung und Orientierungslosigkeit als Hindernisse genannt.
- Qualität von Lernprozessen und Lernergebnissen: Wenn Lernende aufgefordert werden, sich aktiv durch eigene Inhalte („user-generated content") an der Diskussion oder Entwicklung eines Themas zu beteiligten, müssen oft die Anforderungen an die Qualität im Blick bleiben.
- Sicherheit: Datensicherheit, Schutz der Privatsphäre und Persönlichkeit sowie des Urheberrechts müssen gewahrt bleiben.

- Lernkultur: In offenen und vernetzten Lernszenarien werden Fragen des Vertrauens berührt. Dadurch rücken die Lern- und Organisationskultur einer coproduzierten Institution oder eines Unternehmens in den Fokus.
- Didaktik: Pädagoginnen und Pädagogen sind herausgefordert, das neue informelle Lernen mit bestehenden Qualifizierungsangeboten zu integrieren, ohne es zu „formalisieren".

„Social Learning" ist kein Hype, denn es gehört zu den wichtigsten E-Learning-Trends der letzten Jahre und Social Media stärken diese Entwicklung. Es gibt auch plattformübergreifendes Lernen, denn Lerninhalte können auf verschiedenen Plattformen synchronisiert werden, um Informationen zu prüfen. Wenn bestimmte Inhalte auf mehreren Social-Media-Plattformen verfügbar sind, können Nutzerinnen und Nutzer dort auch Inhalte vergleichen. Inwieweit dies geschieht, müsste noch analysiert werden.

Social Media und konstruktivistisches Lernen. Zum genaueren Verstehen von sozialem Lernen kann eine konstruktivistische Auffassung von Lernen im Erwachsenenalter zugrunde gelegt werden. Es wird angenommen, dass Wissen nicht von einer Person zu einer anderen einfach weitergereicht werden kann (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 2002), sondern aktiv erworben werden muss. Ein Lernprozess im Sinne der konstruktivistischen Auffassung besteht aus sechs zentralen Merkmalen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2006): Lernen erfolgt demnach als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situierter, emotionaler und sozialer Prozess. Die konstruktivistische Auffassung liegt wiederum dem problemorientierten Lernen und der damit einhergehenden Gestaltung von Lernumgebungen zugrunde, das heißt die Lernumgebung soll authentisch gestaltet werden, so dass sie den Umgang mit realen Problemstellungen und authentischen Situationen ermöglicht. Zudem sollten spezifische Inhalte in unterschiedlichen Situationen und aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden können. Auch sollte kooperatives Lernen ermöglicht werden. Zuletzt ist die instruktionale Anleitung und Unterstützung in problemorientierten Lernumgebungen zu benennen, da der selbstgesteuerte und kooperative Umgang mit Aufgaben und Inhalten angeleitet werden soll. Problembasiertes Lernen in Social Media bietet sich im Besonderen für die Aus- und Weiterbildung durch die gegebene Praxisnähe und die Transfermöglichkeiten an. Eine derart komplexe Lernumgebung ist allerdings personal- und ressourcenzehrend und sollte daher gezielt eingesetzt werden für Themen, die im Fokus der einzelnen Institution liegen und langfristig zu einem erhöhten Mehrwert der Organisation beitragen.

Grundlage vieler Veranstaltungen in der Aus- und Weiterbildung ist immer noch die klassische Präsenzschulung. Im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung gewinnen jedoch auch Spiele zunehmend an Bedeutung. In der Praxis der Aus- und Weiterbildung in Deutschland ist die Anwendung von Spielen eher selten, dennoch ist eine steigende Tendenz zu erkennen. Dabei gilt die Integration von „Game-Based Learning" in die Inhalte von Social Media in der Weiterbildung als sinnvoll und produktiv (vgl. Niedermeier/Müller 2016).

„Game-Based Learning" und „Gamification". Mit der Integration von Social Media in die organisierte Weiterbildung verbindet sich die Hoffnung, die Motivation und das Lernengagement insbesondere von jüngeren Erwachsenen anzuregen. Die Berücksichtigung von Spielen soll hierzu beitragen. Spielerische Elemente werden tatsächlich durch Social-Media-Plattformen zunehmend in Weiterbildungsmaterialien integriert und mit Lernaufgaben verbunden (vgl. Wingendorf/Bombelka 2023). Beim „Game-Based Learning" geht es zunächst um die Verbindung von E-Learning und Computerspiel. „Game-Based Learning" zeichnet sich neben den klassischen Konstruktionselementen von Spielen wie der Spielidee, den Spielregeln, den spannungsinduzierenden Elementen und der Handlungssituation zusätzlich durch das digitale Medium und ein didaktisches Konzept aus. Durch das Ineinandergreifen der ehemals getrennten Sphären von Spiel, Lernen und Arbeit werden motivierende informelle Lernprozesse ermöglicht, denn durch das gemeinsame Spielen werden interaktive Interessen angesprochen, die auf dem Wunsch nach Wettbewerb, Geselligkeit oder auch Anerkennung beruhen. Bei einer Vielzahl von Online-Spielen, insbesondere Multiplayer-Spielen, ist es notwendig zusammen zu arbeiten und Hilfe zu geben. Dadurch werden soziale Kompetenzen – wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperation und Empathie – gefördert, die in der Arbeitswelt zunehmend an Bedeutung gewinnen. Auch Durchsetzungsfähigkeit, Flexibilität, Gestaltung von Arbeitsteilung oder die Übernahme von Verantwortung werden geübt (vgl. Witt/Ganguin 2011). Personen müssen in komplexen Spielwelten Regeln anwenden und in bestimmten Situationen neues Wissen generieren. Auch wenn das „Game-Based Learning" eine zunehmend positive Resonanz im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung findet, gibt es durchaus kritische Argumente gegenüber einer Instrumentalisierung des Computerspiels für die berufliche Aus- und Weiterbildung, z. B. widersprechen diese zentralen Merkmalen des Spielens dem Bedürfnis nach Entspannung und Kreativität. Dennoch ist die Sicherung beziehungsweise Steigerung der Motivation von Teilnehmerinnen und Teilnehmern entsprechender Aus- und Weiterbildungsangebote und die Vermeidung von Abbrüchen in der Weiterbildung als eine reale personalpolitische Problemstellung

in Unternehmen und Organisationen zu benennen (vgl. Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung 2014, S. 10; Lange/Goncharova 2020, S. 2ff.).

Die Fragen des sinnvollen Einsatzes von Spielen in der Aus- und Weiterbildung sind für öffentliche wie auch private Bildungsträger wichtig (vgl. Sailer 2016). Der Durchbruch des „Game-Based Learning" und des damit verbundenen Einsatzes von Spielelementen in Unternehmen zeichnet sich gegenwärtig als innovatives Mittel für die Personalentwicklung besonders in großen Unternehmen ab, obwohl auch KMU „Game-Based Learning" zur Gestaltung von Veränderungsprozessen und zur Kompetenzsteigerung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erkennen. Spiele eröffnen offenbar den Weg zu einer aktiveren Rolle der Lernenden (vgl. Wingendorf/Bombelka 2023) und können alternativ zu rein instruktionalen didaktischen Modellen in Interaktionen innerhalb von Social Media eine Rolle spielen.

Kleine prägnante Lerneinheiten und „Microlearning" durch Social Media. Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Zuge von „Industrie 4.0" führt zur digitalen Vernetzung von Menschen, Maschinen, Produkten und Dienstleistungen durch den Einsatz von Cloud-Computing und Social-Media-Plattformen und dieses verändert auch die berufliche Weiterbildung. Das Besondere an dieser Entwicklung liegt darin, dass virtuelle und reale Arbeitszusammenhänge verzahnt werden und der reale Arbeitsplatz über digitale Endgeräte mit virtuellen Arbeitsorten verknüpft wird (vgl. Dehnbostel 2019). Die neuen virtuellen Lernorte bewirken eine zeitliche und örtliche Entgrenzung (vgl. Witt/Gloerfeld 2018) und werden durch „Microlearning" verbessert. „Microlearning" steht für „Lernaktivitäten von kurzer Dauer oder für das Lernen mit relativ kleinen Bildschirmen, kleinen Lerneinheiten, mobilen Geräten oder Mikroinhalten" (Hug 2018, S. 322). Somit bietet „Microlearning" im beruflichen Weiterbildungsdiskurs Anknüpfungspunkte zur Mediendidaktik, zum E-Learning sowie dem „Mobile Learning". „Mobile Learning" und „Microlearning" werden in der Literatur aufgrund ihrer Überschneidungen häufig gemeinsam betrachtet (vgl. Schall 2020). Aus der Sicht der Lernenden liegen die Vorteile des digitalen „Microlearning" im flexiblen, selbstgesteuerten, kontextbezogenen Abrufen von Informationen und in der zeitlich überschaubaren Interaktion, wobei eine mögliche Reizüberflutung und kognitive Überlastung vermieden werden. Aus der Sicht von Unternehmen stellt sich vor dem Hintergrund der sich weiterentwickelnden Kompetenzanforderungen an ihre Beschäftigten die Frage, welches Potenzial „Microlearning" und Lernen verbunden mit Social Media in diesem Prozess haben.

Da nicht alle die finanziellen Mittel oder die Zeit haben, sich das erforderliche Wissen in umfangreichen Aus- oder Weiterbildungsprozessen anzueignen, hat die Europäische Kommission unter anderem die sogenannten „Microcredentials“ eingefordert. Mit ihnen soll Lernen flexibler, selbstbestimmter und internationaler werden und hierbei kann Social Media hilfreich sein. Mit „Microcredentials“ können sich Weiterbildungsinteressierte im Rahmen eines Kurses oder Moduls kompaktes Wissen in einem bestimmten Themenbereich aneignen und testieren lassen. Ziel ist es, wissenschaftliche und berufliche Weiterbildung zugänglicher, mobiler und internationaler zu gestalten. Die Kurse sollen in Präsenz, digital oder hybrid stattfinden (vgl. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung 2023) und Social Media kann hierbei einen Beitrag leisten. Formen des „Microlearning“ scheinen das Potenzial zu besitzen, neue individuelle Lern- und Weiterbildungserfahrungen sowie mehr Inklusion und Bildungsmotivation zu ermöglichen. Während die kompakten „Microlearning“-Units Einzug in Bildungseinrichtungen und Unternehmen halten (vgl. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung 2023), dürfte es bis zur finalen, standardisierten und europaweiten Umsetzung des Konzepts „Microcredentials“ noch ein langer Weg sein.

Chancen und Grenzen neuer Lernformen. Der Zugang zu Wissen und Informationen durch Social Media wird immer einfacher. „Ubiquituous Learning“, also allgegenwärtiges Lernen wird das Lernen an einem Standort aber nicht ersetzen, sondern ergänzen. Für soziales, virtuelles und „Game-Based Learning“ wird es zunehmend Anwendungen für mobile Endgeräte geben und Beschäftigte können ihre verschiedenen Lernanwendungen über das eigene Smartphone synchronisieren. Die Bedeutung des informellen Lernens sowie die Notwendigkeit der Kooperation und Kollaboration in Betrieben und Unternehmen nimmt fortwährend zu. Daher sind didaktische Lernformen in der Weiterbildung gefragt, die auf diese Anforderungen vorbereiten. Insbesondere „Mobile Learning“ und „Social Learning“ innerhalb von Social Media können das Lernen im Prozess der Arbeit und den kooperativen Austausch der oft räumlich verteilten Lernenden erleichtern. „Microlearning“ und kleine multimediale Lerneinheiten bestimmen die didaktische Gestaltung und Fortentwicklung der Weiterbildung mit. Allerdings sind Situationen, in denen „on the fly“ gelernt wird, nicht immer geeignet, sich Wissen langfristig einzuprägen und im Gedächtnis zu verankern (vgl. Witt 2012). Vielfach sind die Ablenkungen an den mobilen Lernorten zu groß, um knappe Informationen zu nachhaltigem Wissen zu verarbeiten.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Weiterbildungsdiskussion zu Social Media ambivalent ist, denn einerseits wird Anschlussfähigkeit und Offenheit signalisiert und teilweise praktiziert, andererseits gibt es auch massive Ablehnung. Die aktuellen Debatten um die Rücknahme der Faktenchecks erhöhen die Skepsis, weil doch eine starke Anfälligkeit von Social Media für Fehlinformationen bis hin zur Propaganda besteht.

Einige Weiterbildungsforscherinnen und Weiterbildungsforscher arbeiten im Kontext von Social Media ethische Fragestellungen heraus, wie moralische Konfliktsituationen, Gerechtigkeitsprobleme, normative Unsicherheiten, mangelnde Akzeptanz für etablierte Regeln, eine gesellschaftliche Orientierungslosigkeit – sowohl bei den Teilnehmenden und Adressatinnen und Adressaten der Erwachsenenbildung in ihrer Lebens- und Alltagswelt, als auch bei den in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen. Social Media im Besonderen und Digitalisierung im Allgemeinen weisen auf eine hohe Komplexität des alltäglichen Lebens in einer Zeit des Umbruchs hin. Dabei ist eine Orientierung in der Gesellschaft von immer größerer Bedeutung, und Werte bilden hierbei eine Möglichkeit der Orientierung. Eine normative Wertepädagogik ist zwar keine Lösung, aber die Entwicklung eines kritisch-reflexiven Umgangs mit Social Media in der digitalen Gesellschaft ist geboten. Es geht angesichts einer exzessiven Pluralität und der Unübersichtlichkeit der Inhalte in Social Media darum, „Zusammenhänge zwischen Situationen, Fragen, Überzeugungen und Orientierungen zu reflektieren, Konflikte zwischen Überzeugungen wahrzunehmen und zu bearbeiten, eine Sensibilität für moralische Probleme zu entwickeln, ihre ethischen Analysen mit allen relevanten Akteuren (andere Professionsmitglieder, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Träger, Auftraggeber, politische Akteure) zu kommunizieren und ihren Überzeugungen gemäß zu handeln“ (Bernhardsson-Laros 2020, S. 27).

Lernende sollen mittels entsprechender Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung gestärkt werden, sich kritisch mit Social Media, deren Chancen, Risiken sowie Grenzen auseinanderzusetzen (vgl. Rohs/Bernhardsson-Laros 2022).

7.5 Handlungsempfehlungen

7.5.1 An Teilnehmende, Adressatinnen und Adressaten

Sowohl in der organisierten wie in der informellen Weiterbildung ist soziale Integrität ein wichtiges Ziel, das heißt, dass soziale Verantwortung durch kritisches Denken und Prüfen des beziehungsweise der Einzelnen bewahrt werden muss:

Förderung von kritischem Denken und Quellenbewertungskompetenz. In der Weiterbildung gilt es, bei den Teilnehmenden Kompetenzen zur kritischen Beurteilung von Fake News und Fehlinformationen zu fördern.

Förderung von Verantwortungsübernahme für die eigene Medienbildung. Die Offenheit Erwachsener, Angebote der Medienbildung wahrzunehmen, kritische Medienkompetenz selbstorganisiert zu fördern und die eigene Verantwortung gegenüber Social Media verbindlich zu realisieren, ist einzufordern.

Nutzung der Potenziale von Social Media für die Erwachsenenbildung. Angebote der Erwachsenenbildung in Social Media müssen zur kooperativen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Erfahrungs- und Anwendungsbezügen der Teilnehmenden auffordern.

Förderung der Medienbildung von Eltern. Besondere Zielgruppen sind die Eltern von Kindern und Jugendlichen, denn sie müssen in der Lage sein, die Social-Media-Partizipation ihrer Kinder verantwortlich zu beraten. Es ist sicher auch sinnvoll, wenn sich Elterngruppen über Social Media über Erziehungs- und Entwicklungsfragen austauschen, allerdings ist hierbei technische und ethische Kompetenz einzufordern, die durch Fortbildung gestärkt werden kann.

Förderung der Medienbildung der über 50-Jährigen. Da die Altersgruppe der über 50-Jährigen derzeit bei der Nutzung von Social Media Nachholprozesse realisiert, sind gerade diese älteren Gruppen bei der Kompetenzentwicklung verstärkt im Blick zu behalten.

Förderung der Teilnahme an Nutzungs- und Wirkungsstudien. Die proaktive Mitarbeit von Teilnehmenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung an Studien zum eigenen Nutzungsverhalten und zu den Wirkungen von Social Media ist zu erwarten und zu fördern.

7.5.2 An Institutionen und Organisationen

Weiterbildung von Lehrenden im Bereich Social Media. Besonders für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung sind technische und ethische Kompetenz bei der Nutzung von Social Media in der Fortbildung zu fokussieren. Dieses gilt für berufliche, allgemeine und politische Weiterbildung. Die Teilnahme an kontinuierlichen Fortbildungen im Bereich der Social Media und der neuen KI-Entwicklungen ist daher den dynamischen Entwicklungen in diesen Bereichen angemessen. Einige dieser Aufgaben sollten an eine trägerübergreifende unabhängige Weiterbildungsakademie übertragen werden. Inhaltlich ist es wichtig, die Chancen von Social Media genauso herauszuarbeiten wie die offensichtlichen Risiken, auch im Erwachsenenalter.

Einbindung von Social Media in die fachbezogenen Angebote von Kammern und Unternehmen. Social Media können didaktisch in die fachbezogenen Angebote von Kammern und Unternehmen einbezogen werden, insbesondere bei der kooperativen und kollaborativen Problemlösung in Arbeitsprozessen.

Förderung von Kooperationen von Bildungsträgern und -einrichtungen auf regionaler Ebene zur Beurteilung der Qualität von Social Media im regionalen Kontext. Die professionelle Handlungskompetenz des pädagogischen Personals im Umgang mit Social Media ist zu fördern. Insbesondere ist die Beratungskompetenz des pädagogischen Personals durch die subsidiären Träger und Organisationen zu sichern. An die Erfahrungen in der Orientierungs-, Kompetenz- und Lernberatung bei der Förderung von Innovationsnetzwerken in den Projekten Lernen vor Ort oder Lernende Regionen kann hierbei angeknüpft werden. Social Media beeinflussen neue Lernwelten, Lernorte und Lernformen und prägen daher trägerübergreifende Fortbildungsformate. Es haben sich horizontale (zwischen den Weiterbildungseinrichtungen) wie auch vertikale (zwischen Einrichtungen verschiedener Bildungsebenen, also Schulen, beruflicher Bildung, Weiterbildung, Hochschulen) Kooperationsnetzwerke bewährt.

7.5.3 An Staat, Träger und Anbieter von Social Media

In der Weiterbildung rangiert die individuelle Kompetenz im Umgang mit Social Media vor staatlicher Regulierung. Dennoch haben staatliche Einrichtungen die Solidität und soziale Integrität der Anbieter im Blick zu behalten:

Schaffung der rechtlichen Rahmenbedingungen zum Schutz der Grundrechte. Es ist Aufgabe des Gesetzgebers, proaktiv zu handeln und einen rechtlichen Rahmen zu schaffen, der Grundrechte effektiv schützt und dem Missbrauch von Social Media vorbeugt.

Übertragung der Verantwortung für Faktenchecks an die Plattformbetreiber. Die Faktenchecks durch die Anbieter von Social Media sind unabdingbar und daher einzufordern.

Erforschung und Regulierung der Auswirkungen von KI auf Social Media. Die Möglichkeiten der Kombination von Social Media und künstlicher Intelligenz sind genau zu analysieren – auch hier existiert ein hoher Forschungsbedarf. Aber schon jetzt sind regulatorische Anstrengungen erforderlich, um sowohl die Erstellung als auch die Verbreitung von manipulierten Inhalten wirksam einzudämmen.

Literatur

acatech 2017 = acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Nationale Akademie der Wissenschaften (2017): Social Media und digitale Wissenschaftskommunikation. Analyse und Empfehlungen zum Umgang mit Chancen und Risiken in der Demokratie. – München.

Acemoglu, D./Ozdaglar, A./Siderius, J. (2024): A model of online misinformation. In: Review of Economic Studies, Vol. 91, No. 6, pp. 3117–3150. – https://doi.org/10.1093/restud/rdad111.

Adinata, S. P./Kesumaningsari, N. P. A./Setiasih, S. (2024): Adolescents' cyberbullying: Examining the role of social media use intensity and dark triad personality. In: Journal of Educational, Health & Community Psychology (JEHCP), Vol. 13, No. 4, pp. 1723–1747. – https://doi.org/10.12928/jehcp.v13i4.28751.

Adl-Amini, K./Völlinger, V. (2021): Kooperatives Lernen im Unterricht. – Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) – Stuttgart: Kohlhammer.

Agustiningsih u. a. 2024 = Agustiningsih, N./Yusuf, A./Ahsan, A./Fanani, Q. (2024): The impact of bullying and cyberbullying on mental health: a systematic review. In: International Journal of Public Health Science (IJPHS), Vol. 13, No. 2, pp. 513–520. – https://doi.org/10.11591/ijphs.v13i2.23683.

Akhmedova u. a. 2024 = Akhmedova, A./Sutcliffe, J./Greenhow, C./Fisher, M. H./Sung, C. (2024): Social media use among neurodivergent college students: benefits, harms and implications for education. In: Information and Learning Sciences, Vol. 125, No. 10, pp. 850–876. – https://doi.org/10.1108/ILS-01-2024-0005.

Alalwan, N. (2022): Actual use of social media for engagement to enhance students' learning. In: Education and Information Technologies, Vol. 27, No. 7, pp. 9767–9789. – https://doi.org/10.1007/s10639-022-11014-7.

Albers, A./Jude, N. (2024): Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven nach zwei Jahrzehnten. In: Albers, A./Jude, N. (Hrsg.) (2024): Blickpunkt Bildungsmonitoring – Bilanzen und Perspektiven – Weinheim: Juventa Verlag, S. 9–32. – https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7843-5.

Allcott u. a. 2020 = Allcott, H./Braghieri, L./Eichmeyer, S./Gentzkow, M. (2020): The welfare effects of social media. In: American Economic Review, Vol. 110, No. 3, pp. 629–676. – https://doi.org/10.1257/aer.20190658.

Allport, G. W. (1954): The nature of prejudice. – Cambridge: Addison-Wesley.

Anders, F. (2024): „Wir können uns nicht in Verbote flüchten, um auf Überforderung zu reagieren". Deutsches Schulportal. – URL: https://deutsches-schulportal.de/schule-im-umfeld/social-media-wir-koennen-nicht-in-verbote-fluechten-um-auf-ueberforderung-zu-reagieren/. – Aufruf vom 13.11.2025.

Anders, Y./Oppermann, E. (2024): Frühpädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen: Eine Erweiterung des Struktur-Prozess-Modells. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 27, S. 551–577. – https://doi.org/10.1007/s11618-024-01218-7.

Andersen, T. (2019): Challenges and opportunities for use of social media in higher education. In: Journal of Learning for Development, Vol. 4, No. 1, pp. 6–19.

Anderson, J. R. (2020): Cognitive psychology and its implication, 9th ed. – Worth Publishers.

Andrie u. a. 2021 = Andrie, E./Ikbale Sakou, I./Tzavela, E./Richardson, C./Tsitsika, A. (2021): Adolescents' online pornography exposure and its relationship to sociodemographic and psychopathological correlates: A cross-sectional study in six European countries. Children, Vol. 8, No. 10, p. 925. – https://doi.org/10.3390/children8100925.

Anthony u. a. 2005 = Anthony, L./Anthony, B./Glanville, D./Naiman, D./Waanders, C./Shaffer, S. (2005): The relationships between parenting stress, parenting behavior and preschoolers' social competence and behavior problems in the classroom. In: Infant and Child Development, Vol. 14, No. 2, pp. 133–154. – https://doi.org/10.1002/icd.385.

Appel, M. (2023): Leben im digitalen Zeitalter. In: Appel, M./Hutmacher, F./Mengelkamp, C./Stein, J.-P./Weber, S. (Hrsg.): Digital ist besser?! Psychologie der Online- und Mobilkommunikation – Springer: Berlin Heidelberg, S. 3–13. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-66608-1_1.

ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends (2021): ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2021: Grundlagenstudie im Auftrag der ARD/ZDF-Forschungskommission. – URL: https://www.ard-zdf-massenkommunikation.de/files/Download-Archiv/MK_Trends_2021/MK_Trends_2021_Publikationscharts.pdf. – Download vom 16.12.2025.

ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends (2022): ARD/ZDF Massenkommunikation Trends 2022. Grundlagenstudie im Auftrag der ARD/ZDF-Forschungskommission. – URL: https://www.media-perspektiven.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/MK-Trends_2022/MK_Trends_2022_Publikationscharts_final_korr.pdf. – Download vom 20.02.2026.

ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends (2023): ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2023. Grundlagenstudie im Auftrag der ARD/ZDF-Forschungskommission. – URL: https://www.ard-zdf-massenkommunikation.de/files/Download-Archiv/MK_Trends_2023/Kernergebnisse/Publikationscharts_MK_Trends_2023.pdf. – Download vom 16.12.2025.

ARD/ZDF-Medienstudie (2024): ARD/ZDF-Medienstudie. Grundlagenstudie im Auftrag der ARD/ZDF-Forschungskommission. – URL: https://www.media-perspektiven.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/Medienstudie/Basispraesentation_ARD-ZDF-Medienstudie_2024_Final.pdf. – Download vom 16.12.2025.

ARD/ZDF-Medienstudie (2025): ARD/ZDF-Medienstudie. Grundlagenstudie im Auftrag der ARD/ZDF-Forschungskommission. – URL: https://www.media-perspektiven.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/Medienstudie/Basispraesentation_ARD-ZDF-Medienstudie_2025_final.pdf. – Download vom 16.12.2025.

Aridor u. a. 2024 = Aridor, G./Jiménez-Durán, R./Levy, R./Song, L. (2024): The Economics of Social Media. In: Journal of Economic Literature, Vol. 62, No. 4, pp. 1422–1474. – https://doi.org/10.1257/jel.20241743.

Aridor u. a. 2025 = Aridor, G./Che, Y.-K./Hollenbeck, B./Kaiser, M./McCarthy, D. (2025): Evaluating the impact of privacy regulation on e-commerce firms: Evidence from Apple's app tracking transparency. In: Management Science, Vol. 0, No. 0 – https://doi.org/10.1287/mnsc.2024.06600.

Arndt u. a. 2024 = Arndt, F./Herzer, P./Risius, P./Werner, D./Renk, H./Schaffer, F. (2024): Vom Mismatch zum Match: Wie sich Jugendliche und Unternehmen auf dem Ausbildungsmarkt suchen und finden (können). – Gütersloh/Köln: Bertelsmann Stiftung & Institut der deutschen Wirtschaft. – https://doi.org/10.11586/2024103.

Assmann, A. (1992): Schrift. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.) 1992: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8, S. 1417–1429. – Basel: Schwabe.

Aznar-Martínez u. a. 2025 = Aznar-Martínez, B./Lorente-De-Sanz, J./López-i-Martín, X./Castillo-Garayoa, J. A. (2025): Pornography and gender-based violence: Two neglected topics in sexuality education. A systematic review. In: Sex Education: Sexuality, Society and Learning, Vol. 25, No. 2, pp. 256–272. – https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2316154.

Bag u. a. 2022 = Bag, S./Sivarajah, U. S./Kumari, A./Giannakis, M./Chowdhury, A. H. (2022): Journey of customers in this digital era: Understanding the role of artificial intelligence technologies in user engagement and conversion. In: Benchmarking: An International Journal, Vol. 29, No. 7, pp. 2074–2098. – https://doi.org/10.1108/BIJ-07-2021-0415.

Baron, W./Meyer, N. (1987): Projektorientiertes Lernen als Ansatz zur Vermittlung von Handlungskompetenzen in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 16, Nr. 5, S. 144–149.

Barr, R. (2019): Growing up in the digital age: Early learning and family media ecology. In: Curr Dir Psychol Sci., Vol. 28, No. 4, pp. 341–346. – https://doi.org/10.1177/0963721419838245.

Barrot, J. S. (2022): Social media as a language learning environment: A systematic review of the literature (2008–2019). In: Computer Assisted Language Learning, Vol. 35, No. 9, pp. 2534–2562. – https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673.

Baumann u. a. 2020 = Baumann, F./Lorenz-Spreen, P./Sokolov, I. M./Starnini, M. (2020): Modeling echo chambers and polarization dynamics in social networks. In: Physical Review Letters, Vol. 124, No. 4, 048301. – https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.124.048301.

Baumann, N./Kuhl, J. (2002): Intuition, affect, and personality: Unconscious coherence judgments and self-regulation of negative affect. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 83, No. 5, pp. 1213–1223. – https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.5.1213.

Baumgartner u. a. 2014 = Baumgartner, S./Weeda, W./Heijden, L. van der/Huizinga, M. (2014): The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. In: Journal of Early Adolescence, Vol. 34, No. 8, pp. 1120–1144. – https://doi.org/10.1177/0272431614523133.

Bauschke, R./Jäckle, S. (2023): Hate speech on social media against German mayors: Extent of the phenomenon, reactions, and implications. In: Policy & Internet, Vol. 15, No. 2, pp. 223–242. – https://doi.org/10.1002/poi3.335.

Bayer u. a. 2021 = Bayer, S./Breuer, J./Lösch, T./Goebel, J. W. (2021): Nutzung von Social-Media-Daten in der Bildungsforschung. – Frankfurt am Main: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. – https://doi.org/10.25656/01:22121.

Becker, J./Kugeler, M./Rosemann, M. (Hrsg.) (2012): Prozessmanagement. Ein Leitfaden zur prozessorientierten Organisationsgestaltung, 7. Aufl. – Berlin: Springer Gabler. – https://doi.org/10.1007/978-3-642-33844-1.

Beckman, K./Apps, T./Bennett, S. (2024): Schoolfeeds: A study of principals' governance of school social media pages and students' data, privacy and treatment. In: Computers and Education Open, Vol. 7, 2024, 100213. – https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100213.

Beitzinger, F./Leest, U. (2025): Mobbing und Cybermobbing bei Erwachsenen – Eine empirische Bestandsaufnahme in Deutschland. – URL: https://buendnis-gegen-cybermobbing.de/wp-content/uploads/2025/11/Mobbingstudie_Erwachsene_2025-end1.pdf. – Download vom 10.02.2026.

Benedetto, L./Ingrassia, M. (2021): Digital parenting: Raising and protecting children in a media world. – https://doi.org/10.5772/intechopen.92579.

Berger, G. (2010): Problematizing 'media development' as a bandwagon gets rolling. In: International Communication Gazette, Vol. 72, No. 7, pp. 547–565. – https://doi.org/10.1177/1748048510378143.

Bernhardsson-Laros, N. (2020): Moralische Probleme und ethische Fragen von Lehrenden der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Modell für die Forschung zur erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Bd. 43, S. 13–30. – https://doi.org/10.1007/s40955-020-00152-5.

Beuthner, K. (2016): Datensicherheit in Enterprise Social Networks. In: Rossmann, A./Stei, G./Besch, M. (Hrsg.) (2024): Enterprise Social Networks. Erfolgsfaktoren für die Einführung und Nutzung – Grundlagen, Praxislösungen, Fallbeispiele. – Wiesbaden: Springer Gabler, S. 131–142. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-12652-0_7.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2021): Vier sind die Zukunft. Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Recht, Sicherheit. Die modernisierten Standardberufsbildpositionen anerkannter Ausbildungsberufe. – Bonn: BIBB.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2025): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. – Bonn: BIBB.

Biringer, K. (2023): „Desinformationen, Media Literacy und Erwachsenenbildung: Eine Diskussion aus demokratietheoretischer Perspektive“. In: Medien-Pädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Bd. 19 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 393–419. – https://doi.org/10.21240/mpaed/jb19/2023.03.15.X.

Bitkom (2024): Kinder- und Jugendstudie 2024. Bitkom Research. – Berlin.

Błachnio, A. (2024): Parent and child screen use and the effects of phubbing. In: The Journal of Pediatrics, Vol. 275. – https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2024.114227.

BLIKK (2017): BLIKK-Medien: Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. – Köln. – URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf. – Download vom 17.01.2026.

Bloh, T./Bloh, B. (2016): Lehrerkooperation als Community of Practice – zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. In: Journal for Educational Research Online, Vol. 8, No. 3, pp. 207–230. – https://doi.org/10.25656/01:12833.

BMBFSFJ (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2025): Berufsbildungsbericht 2025. – Berlin: Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Bode u. a. 2025 = Bode, D./Dietrich, F./Hinrichs, L./Koch, M./Loerwald, D. (2025): Digitales adaptives Lernen in der Ökonomischen Bildung. In: Loerwald, D./Goldschmidt, N. (Hrsg.) (2025): Digitalisierung in der Ökonomischen Bildung, S. 27–42. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-45265-0_3.

Boer u. a. 2020 = Boer, M./Stevens, G./Finkenauer, C./Eijnden, R. van den (2020): Attention deficit hyperactivity disorder-symptoms, social media use intensity, and social media use problems in adolescents: Investigating directionality. In: Child Development, Vol. 91, No. 4, e853–e865. – https://doi.org/10.1111/cdev.13334.

Bohner u. a. 2009 = Bohner, G./Eyssel, F./Pina, A./Siebler F./Viki, G. (2009): Rape myth acceptance: Affective, behavioural, and cognitive effects of beliefs that blame the victim and exonerate the perpetrator. In: Horvath, M./Brown, J. (Eds.): Rape: Challenging contemporary thinking. – Social Science: London.

Bolam u. a. 2005 = Bolam, R./McMahon, A./Stoll, L./Thomas, S./Wallace, M. (2005): Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities (Research Report RR637). – London: Department for Education and Skills (DfES). – URL: https://dera.ioe.ac.uk/5622/. – Aufruf vom 19.12.2025.

Bolz, N. (1992): Schrift. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 8, S. 1429–1431. – Basel.

Boniel-Nissim u. a. 2024a = Boniel-Nissim, M./Bersia, M./Canale, N./Lahti, H./Ojala, K./Ercan, O./Dzielska, A./Inchley, J./Dalmasso, P. (2024): Different categories of social media use and their association with body image among adolescents in 42 Countries. In: International Journal of Public Health, Vol. 69, No. 1606944. – https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1606944.

Boniel-Nissim u. a. 2024b = Boniel-Nissim, M./Marino, C./Galeotti, T./Blinka, L./Ozoliņa, K./Craig, W. (2024): A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children. International report from the 2021/2022 survey, Vol. 6. – Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe. – URL: https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289061322. – Aufruf vom 19.12.2025.

Braghieri, L./Levy, R./Makarin, A. (2022): Social media and mental health. In: American Economic Review, Vol. 112, No. 11, pp. 3660–3693. – https://doi.org/10.1257/aer.20211218.

Brailovskaia u. a. 2024 = Brailovskaia, J./Becherer, I./Wicker, V./Schillack, H./Margraf, J. (2024): Less social media use – more satisfied, work-engaged and mentally healthy employees: an experimental intervention study. In: Behaviour & Information Technology, Vol. 43, No. 15, pp. 3737–3749. – https://doi.org/10.1080/0144929X.2023.2286529.

Brailovskaia u. a. 2025 = Brailovskaia, J./Buchmann, J./Hertwig, R./Metzinger, T./Montag, C./Sadeghi, A.-R./Schneider, S./Spiecker gen. Döhmann, I./Waldherr, A. (2025): Soziale Medien und die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: Diskussion Nr. 40. – Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina.

Brand, A. (2025): Handyverbot an Schulen – ja oder nein: Was sagen die Studien? – URL: https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/handyverbot-an-schulen-ja-oder-nein-was-sagen-die-studien/. – Aufruf vom 19.11.2025.

Brehm, C. (2022): Ethische Betrachtung des Microtargetings zur Beeinflussung der Entscheidungs- und Einstellungsbildung. – Wiesbaden: Springer Gabler. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-39471-4.

Breiter u. a. 2021 = Breiter, A./Müller, M./Telle, L./Zeising, A. (2021): Digitalisierungsstrategien im föderalen Schulsystem: Lernmanagementsysteme und ihre Betriebsmodelle. – Bremen: Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH (ifib).

Bröckling, U. (2019): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brosch, A. (2016): When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. In: The New Educational Review, Vol. 43, No. 1. – URL: https://www.researchgate.net/publication/299601525_When_the_Child_is_Born_into_the_Internet_Sharenting_as_a_Growing_Trend_among_Parents_on_Facebook. – Aufruf vom 27.01.2026.

Brundidge, J./Garrett, R. K. (2024): The “clinching” effect and affective polarization: Exposure to incivility via social media in the presence of online news. In: International Journal of Public Opinion Research, Vol. 36, No. 3, pp. 1–11. – https://doi.org/10.1093/ijpor/edae042.

Bruns, A. (2019): Are filter bubbles real? – Cambridge: Polity.

BSI (Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik) (2024): Transparenz von KI-Systemen. Whitepaper. – Bonn: Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik.

Büchi, M. (2024): Digital well-being theory and research. In: new media/society, Vol. 26, No. 1, pp. 172–189. – https://doi.org/10.1177/14614448211056851.

Bulińska-Stangrecka, H./Bagieńska, A./Iddagoda, Y. A. (2021): The Mediating Role of Social Media in the Relationship between Perceived Leadership Support and Employee Engagement in Banking. In: European Research Studies Journal, Vol. 24, Special Issue 1, pp. 851–874. – https://doi.org/10.35808/ersj/2077.

Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte (2022): ICD-11. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision. – URL: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html. – Aufruf vom 09.01.2026.

Bundesverband Betriebliche Weiterbildung (2016): Trends in der Weiterbildung. Verbandsumfrage 2016. – URL: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://cache.pressmailing.net/content/1e46296d-1a72-493f-9e34-3c127bd62938/Trendstudie2016WuppertalerKreis.pdf&ved=2ahUKEwjdwtbb5veLAxXS0QIHHSXjFFAQFnoECBAQAQ&usg=AOvVaw18_0-03TpvxS3RwRH-llJp. – Download vom 03.11.2025.

Burchert, J./Burchert, M. (2018): Berufsbezogenes Lernen mit Twitter und YouTube: Social Media als amorpher Raum für Vernetzung und für die Bildung von Lerngemeinschaften. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Bd. 30, S. 36–49. – https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.02.28.X.

Burghardt, L./Knauf, D. (2015): Potenziale digitalen Beobachtens und Dokumentierens in Kindertagesstätten. In: Frühe Bildung, Bd. 4, H. 3, S. 167–169. – https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000221.

Burrow, A./Rainone, N. (2017): How many likes did I get? Purpose moderates links between positive social media feedback and self-esteem. In: Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 69, pp. 232–236. – https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.09.005.

Bursztyn u. a. 2023 = Bursztyn, L./Handel, B./Jimenez, R./Roth, C. (2023): When product markets become collective traps: The case of social media. NBER Working Paper 31771. – Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Burton, R. R./Brown, J. S. (1979): An Investigation of Computer Coaching for Informal Learning Activities. – https://doi.org/10.1016/S0020-7373(79)80003-6.

Busch u. a. 2021 = Busch, C./Graef, I./Hofmann, J./Gawer, A. (2021): Uncovering blindspots in the policy debate on platform power: Final report. – URL: https://repository.tilburguniversity.edu/server/api/core/bitstreams/f67bbdd1-89c1-4625-bbb3-123c50a11206/content. – Download vom 19.06.2025.

Busch, C. (2021): Regulation of digital platforms as infrastructure for services of general interest. In: Network Industries Quarterly, Vol. 24, No. 1, pp. 7–11. – URL: https://www.network-industries.org/wp-content/uploads/2022/03/Digital-platforms-as-infrastructure-for-services-of-general-interest.pdf. – Download vom 17.12.2025.

Buschfeld, D./Euler, D. (1994): Antworten, die eigentlich Fragen sind: Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 23, H. 2, S. 9–13.

Büsching, U. (2024): Empfehlungen zu Bildschirmmedien: Das Grundschulalter. In: Kinder- und Jugendarzt, Bd. 55, H. 6, S. 392–394.

Busemann, K./Gscheidle, C. (2012): Web 2.0: Habitualisierung der Social Communities: Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012, Media Perspektiven, Bd. 7–8, S. 380–390.

Campbell u. a. 2024 = Campbell, M./Edwards, E. J./Pennell, D./Poed, S./Lister, V./Gillett-Swan, J./Kelly, A./Zec, D./Nguyen, T.-A. (2024): Evidence for and against banning mobile phones in schools: A scoping review. In: Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, Vol. 34, No. 3, pp. 242–265. – https://doi.org/10.1177/20556365241270394.

Carpenter, J. P./Shelton, C. C./Schroeder, S. E. (2022): The education influencer: A new player in the educator professional landscape. In: Journal of Research on Technology in Education, Vol. 55, No. 5, pp. 1–16. – https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267.

Carraturo u. a. 2023 = Carraturo, F./Di Perna, T./Giannicola, V./Nacchia, M. A./Pepe, M./Muzii, B./Bottone, M./Sperandeo, R./Bochicchio, V./Maldonato, N. M./Scandurra, C. (2023): Envy, social comparison, and depression on social networking sites: A systematic review. In: European Journal of Investigation in Health, Psychology & Education, Vol. 13, No. 2, pp. 364–376. – https://doi.org/10.3390/ejihpe13020027.

Carrotte, E./Davis, A./Lim, M. (2020): Sexual behaviors and violence in pornography: Systematic review and narrative synthesis of video content analyses. In: Journal of Medical Internet Research, Vol. 22, No. 5, e16702. – https://doi.org/10.2196/16702.

Castaño-Pulgarín u. a. 2021 = Castaño-Pulgarín, S. A./Suárez-Betancur, N./Vega, L. M. T./López, H. M. H. (2021): Internet, social media and online hate speech. Systematic review. In: Aggression & Violent Behavior, Vol. 58, May–June 2021, 101608. – https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101608.

Cénat u. a. 2014 = Cénat, J. M./Hébert, M./Blais, M./Lavoie, F./Guerrier, M./Derivois, D. (2014): Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. In: Journal of Affective Disorders, Vol. 169, pp. 7–9. – https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.07.019.

Chadwick-Brown, F./Endendijk, J. J. (2024): Associations between sexualized media consumption, sexual double standards, and sexual coercion perpetration and victimization in late adolescent sexually active boys and girls from the Netherlands. In: Archives of Sexual Behavior, Vol. 53, No. 10, pp. 4049–4064. – https://doi.org/10.1007/s10508-024-02988-1.

Chae, J. (2018): Explaining females' envy toward social media influencers. In: Media Psychology, Vol. 21, No. 2, pp. 246–262. – https://doi.org/10.1080/15213269.2017.1328312.

Chai u. a. 2021 = Chai, C. S./Lin, P.-Y./Jong, M. S.-Y./Dai, Y./Chiu, T. K. f./Qin, J. (2021): Perceptions of and behavioral intentions towards learning artificial intelligence in primary school students. In: Educational Technology/Society, Vol. 24, No. 3, pp. 89–101.

Chaiken, S./Liberman, A./Eagly, A. H. (1989): Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In: Uleman, J./Bargh, J. (Eds): Unintended thought. – New York: Guilford Press, pp. 212–252.

Chang, B./Lu, F.-C. (2018): Social Media Facilitated English Prewriting Activity Design and Evaluation. In: The Asia-Pacific Education Researcher, Vol. 27, No. 1, pp. 33–42. – https://doi.org/10.1007/s40299-017-0363-0.

Cheng u. a. 2024 = Cheng, Z./Marcos-Marne, H./Gil de Zúñiga, H. (2024): Birds of a feather get angrier together: Social media news use and social media political homophily as antecedents of political anger. In: Political Behavior, Vol. 46, No. 2, pp. 1171–1187. – https://doi.org/10.1007/s11109-023-09864-z.

Chugh, R./Ruhi, U. (2018): Social media in higher education: A literature review of Facebook. In: Education and information technologies, Vol. 23, No. 2, pp. 605–616. – https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2.

Cialdini, R. B. (1993): The psychology of persuasion. – New York: Harper Business.

Clark u. a. 2024 = Clark, D./Nicholas, D./Herman, E./Abrizah, A./Watkinson, A./Rodríguez-Bravo, B./Boukacem-Zeghmouri, C./Świgoń, M./Xu, J./Jamali, H. R./Sims, D./Serbina, G. (2024): WhatsApp — what's that? In: Learned Publishing, Vol. 37, No. 2, pp. 72–88. – https://doi.org/10.1002/leap.1596.

Cohen, F./Anders, Y. (2022): Digitalisierung in der frühen Bildung. In: Frühe Bildung, Bd. 11, S. 51–52. – https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000561.

Cohen, F./Oppermann, E./Anders, Y. (2021): (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie: Digitalisierungsschub oder verpasste Chance? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bd. 24, S. 313–338. – https://doi.org/10.1007/s11618-021-01014-7.

Common Sense (2023): Constant companion: A week in the life of a young person's smartphone use. – URL: https://www.commonsensemedia.org/research/constant-companion-a-week-in-the-life-of-a-young-persons-smartphone-use. – Aufruf vom 19.11.2025.

Conde-Caballero u. a. 2023 = Conde-Caballero, D./Castillo-Sarmiento, C. A./Ballesteros-Yánez, I./Rivero-Jiménez, B./Mariano-Juárez, L. (2023): Microlearning through TikTok in Higher Education. An evaluation of uses and potentials. In: Education and information technologies, pp. 1–21. – https://doi.org/10.1007/s10639-023-11904-4.

Conze, D./Drossel, K./Eickelmann, B. (2020): Lehrer*innenbildung in virtuellen Lernnetzwerken – Warum engagieren sich Lehrkräfte im #twitterlehrerzimmer. In: Kaspar, K./Becker-Mrotzek, M./Hofhues, S./König, J./Schmeinck, D. (Hrsg.) (2020): Bildung, Schule, Digitalisierung. – Münster: Waxmann, S. 31–37. – https://doi.org/10.31244/9783830992462.

Cost u. a. 2023 = Cost, K. T./Unternaehrer, E./Tsujimoto, K./Vanderloo, L. L./Birken, C. S./Maguire, J. L./Szatmari, P./Charach, A. (2023): Patterns of parent screen use, child screen time, and child socio-emotional problems at 5 years. In: Journal of Neuroendocrinology, Vol. 35, No. 7, e13246. – https://doi.org/10.1111/jne.13246.

Dai, B./Yu, L./Chen, Y. (2024): Exploring users' behavioural responses to social comparison on social media: the mediating roles of envy and fatigue. In: International Journal of Mobile Communications, Vol. 24, No. 3, pp. 330–354. – https://doi.org/10.1504/IJMC.2024.140735.

Daly u. a. 2019 = Daly, A. J./Liou, Y.-H./Del Fresno, M./Rehm, M./Bjorklund, P. (2019): Educational Leadership in the Twitterverse: Social Media, Social Networks, and the New Social Continuum. In: Teachers College Record, Vol. 121, No. 14, pp. 1–20. – https://doi.org/10.1177/016146811912101404.

Dehnbostel, P. (2019): Betriebliche Lernorte, Lernräume und Selbstlernarchitekturen in der digitalisierten Arbeitswelt. Magazin Erwachsenenbildung.at, Bd. 13, S. 35–35. – URL: https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-35u36/04_dehnbostel.pdf. – Download vom 12.11.2025.

Demary, V./Rusche, C. (2018): The economics of platforms. IW-Analysen. – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW). – URL: https://hdl.handle.net/10419/182531. – Aufruf vom 19.12.2025.

Demirbilek, M./Talan, T. (2018): The effect of social media multitasking on classroom performance. In: Active Learning in Higher Education, Vol. 19, No. 2, pp. 117–129. – https://doi.org/10.1177/1469787417721382.

Denham, S. A. (2006): Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? In: Early Education and Development, Vol. 17, No. 1, pp. 57–89. – https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4.

Denker, B./Horn, N./Vallée, T. (2021): Datenschutz und digitale Schule: Impulse zur Entlastung und Unterstützung von Schulen. – Berlin. – URL: https://www.forumbd.de. – Aufruf vom 30.12.2025.

Dennen, V. P./Choi, H./Word, K. (2020): Social media, teenagers, and the school context: a scoping review of research in education and related fields. In: Educational Technology Research and Development, Vol. 8, No. 4, pp. 1635–1658. – https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-z.

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung e. V. (2023): Bildungsmotivation erhöhen mit flexiblen Lernmodellen. Microcredentials als Lösung für aktuelle Transformationsprozesse auf dem Arbeitsmarkt. DGWF. – URL: https://dgwf.net/nachricht/bildungsmotivation-erh%C3%B6hen-mit-flexiblen-lernmodellen.html. – Aufruf vom 12.11.2025.

Deutsche Journalistenakademie (2025): Journalistische Ethik. – URL: https://deutschejournalistenakademie.de/journalismus-lexikon/journalistische-ethik/ – Aufruf vom 25.02.2025.

Deutsches Ärzteblatt (2022): Soziale Medien mit Depressionen bei Erwachsenen assoziiert. Deutsches Ärzteblatt. – URL: https://www.aerzteblatt.de/news/soziale-medien-mit-depressionen-bei-erwachsenen-assoziiert-8d4dfa55-a449-42c4-8dc3-aab9bdfaa966#. – Aufruf vom 12.11.2025.

Deutsches Institut für Marketing (2023): Education Influencer – Die Lehrer der Zukunft? DIM. – URL: https://www.marketinginstitut.biz/blog/education-influencer/. – Aufruf vom 12.11.2025.

Deutsches Polen-Institut (2024): How to Sell Democracy Online (Fast). – Darmstadt: Deutsches Polen-Institut.

Deutsches Schulportal (2025): Handynutzung in der Schule – brauchen wir neue Regeln? – URL: https://deutsches-schulportal.de/dossiers/handynutzung-in-der-schule-brauchen-wir-neue-regeln/. – Aufruf vom 19.11.2025.

Dewey, J. (1916): Democracy and Education. The Macmillan Company. – New York.

Diefenbach, S./Anders, L. (2022): The psychology of likes: Relevance of feedback on Instagram and relationship to self-esteem and social status. In: Psychology of Popular Media, Vol. 11, No. 2, pp. 196–207. – https://doi.org/10.1037/ppm0000360.

Dijk, J. van (2013): The culture of Connectivity: A Critical History of Social Media. – Oxford: Oxford University Press. – https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001.

Dinleyici u. a. 2016 = Dinleyici, M./Carman, K. B./Ozturk, E./Sahin-Dagli, F. (2016): Media use by children, and parents' views on children's media usage. In: Interactive Journal of Medical Research, Vol. 5, No. 2, e5668. – https://doi.org/10.2196/ijmr.5668.

Dinter, P. (2023): Entgrenzung pädagogischer Expertise durch soziale Medien: Doing Family im Social Web. In: Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt. – https://doi.org/10.21240/mpaed/jb20/2023.09.15.X.

Domahidi, E. (2018): The associations between online media use and users' perceived social resources: A meta-analysis. In: Journal of Computer-Mediated Communication, Vol. 23, No. 4, pp. 181–200. – https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy007.

Domoff, S. E./Borgen, A. L./Radesky, J. S. (2020): Interactional theory of childhood problematic media. In: Hum Behav/Emerg Tech., Vol. 2, pp. 343–353. – https://doi.org/10.1002/hbe2.217.

Donker u. a. 2014 = Donker, A. S./de Boer, H./Kostons, D./Dignath-van Ewijk, C. C./Werf, M. P. C. van der (2014): Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: a meta-analysis. In: Educational Research Review, Vol. 11, pp. 1–26. – https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002.

Döring u. a. 2021 = Döring, N./Krämer, N./Mikhailova, V./Brand, M./Krüger, T. H. C./Vowe, G. (2021): Sexual interaction in digital contexts and its implications for sexual health: A conceptual analysis. In: Frontiers in Psychology, Vol. 12, 769732. – https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769732.

Dredge, R./Schreurs, L. (2020): Social media use and offline interpersonal outcomes during youth: A systematic literature review. In: Mass Communication & Society, Vol. 23, No. 6, pp. 885–911. – https://doi.org/10.1080/15205436.2020.1810277.

Dreyer, S. (2025): Die Hürden eines Social-Media-Verbots in Deutschland: Eine kurze juristische Analyse. – URL: https://leibniz-hbi.de/die-huerden-eines-social-media-verbots-in-deutschland/. – Aufruf vom 19.11.2025.

Dubrovsky, V. J./Kiesler, S./Sethna, B. N. (1991): The equalization phenomenon: Status effects in computer-mediated and face-to-face decision-making groups. In: Human-Computer Interaction, Vol. 6, No. 2, pp. 119–146. – https://doi.org/10.1207/s15327051hci0602_2.

Duckwitz, A. (2019): Influencer als digitale Meinungsführer. Wie Infuencer in sozialen Medien den politischen Diskurs beeinflussen – und welche Folgen das für die demokratische Öffentlichkeit hat. – Friedrich-Ebert-Stiftung, Politische Akademie, Medienpolitik. – URL: https://library.fes.de/pdf-files/akademie/15736-20200702.pdf. – Download vom 12.11.2025.

Duckwitz, A. (2023): Influencer*innen im digitalen Wahlkampf. In: Fuchs, F./Motzkau, M. (Hrsg.): Digitale Wahlkämpfe. Politische Kommunikation im Bundestagswahlkampf 2021. – Springer Nature. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-39008-2_2.

DZSKJ 2024 = Deutsches Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters (2024): Problematische Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter in der post-pandemischen Phase. – Ergebnisbericht 2023. – Hamburg.

DZSKJ 2025 = Deutsches Zentrum für Suchtfragen des Kindes- und Jugendalters (2025): Problematische Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. – URL: https://www.dak.de/presse/bundesthemen/kinderjugendgesundheit/dak-suchtstudie-millionen-kinder-haben-probleme-durch-medienkonsum-_91832. – Aufruf vom 19.11.2025.

Eagly, A./Chaiken, S. (1993): The psychology of attitudes. – Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Ebbinghaus u. a. 2023 = Ebbinghaus, M./Gerhards, C./Heyer, P./Mohr, S. (2023): Viel hilft viel?! – Welche Wege Betriebe nutzen, um Ausbildungsplatzbewerber/-innen zu finden, und wie erfolgreich sie damit sind. – BIBB Report 03/2023. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Ebner, W./Eck, K. (2023): Corporate Influencer: Die neue Macht der Mitarbeiter:innen im Social Web. – München: Redline Verlag.

Eckles, D./Kizilcec, R. F./Bakshy, E. (2016): Estimating peer effects in networks with peer encouragement designs. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, Vol. 113, No. 27, pp. 7316–7322. – https://doi.org/10.1073/pnas.1511201113.

eco – Verband der Internetwirtschaft e. V. (2024a): Bundestagswahl 2025: eco Umfrage zeigt entscheidenden Einfluss digitaler Medien auf die Meinungsbildung der Wähler:innen. – URL: https://www.eco.de/presse/bundestagswahl-2025-eco-umfrage-zeigt-entscheidenden-einfluss-digitaler-medien-auf-die-meinungsbildung-der-waehlerinnen/. – Aufruf vom 23.02.2025.

eco – Verband der Internetwirtschaft e. V. (2024b): Ein Jahr vor der Bundestagswahl: eco-Umfrage zeigt steigende Relevanz von Online-Inhalten für politische Meinungsbildung. – URL: https://www.eco.de/presse/ein-jahr-vor-der-bundestagswahl-eco-umfrage-zeigt-steigende-relevanz-von-online-inhalten-fuer-politische-meinungsbildung/. – Aufruf vom 23.02.2025.

Ehrenreich, S. (2022): Peer relationship processes in the context of digital media. In: Nesi, J./Telzer, E- H./Prinstein, M. J. (Ed.): Handbook of Adolescent Digital Media Use and Mental Health, pp. 85–103. – Cambridge University Press. – https://doi.org/10.1017/9781108976237.007.

Eichenberg, C./Auersperg, F. (2024): Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche: Ein Ratgeber für Eltern, Lehrkräfte und andere Bezugspersonen, 2. Aufl. – Göttingen: Hogrefe. – https://doi.org/10.1026/03209-000.

Eickelmann, B./Gerick, J. (2018): Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht (II). Fünf Dimensionen der Schulentwicklung zur erfolgreichen Integration digitaler Medien. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, Bd. 29, Nr. 4, S. 111–115.

Eirich u. a. 2022 = Eirich, R./McArthur, B. A./Anhorn, C./McGuinness, C./Christakis, D. A./Madigan, S. (2022): Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis. In: JAMA Psychiatry, Vol. 79, No. 5, pp. 393–405. – https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155.

Elias u. a. 2020 = Elias, N./Lemish, D./Dalyot, S./Floegel, D. (2020): "Where are you?" An observational exploration of parental technoference in public places in the US and Israel. In: Journal of Children and Media, Vol. 16, No. 1, pp. 28–44. – https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1815228.

Emmanuel u. a. 2022 = Emmanuel, B./Zhao, S./Egala, S. B./Mammet, Y./Godson, K. (2022): Social Media and Its Connection to Business Performance. A Literature Review. In: American Journal of Industrial and Business Management, Vol. 12, No. 5, pp. 877–893. – https://doi.org/10.4236/ajibm.2022.125045.

Ernst, A./Heidenreich, M. (2024): Digitalisierung in der Schule. – Wiesbaden: Springer VS.

Europäische Kommission (2020): Ein europäischer Ansatz für Microcredentials. – URL: https://education.ec.europa.eu/de/education-levels/higher-education/micro-credentials. – Aufruf vom 12.11.2025.

European Agency for Safety and Health at Work (2022): Third European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER 2019): Overview Report – How European workplaces manage safety and health. In: Publications Office of the European Union. – URL: https://osha.europa.eu/sites/default/files/esener-2019-overview-report.pdf. – Download vom 30.12.2025.

Eurostat (2024): Social media – statistics on the use by enterprises. In: Statistics Explained. – URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Social_media_-_statistics_on_the_use_by_enterprises. – Aufruf vom 30.12.2025.

Evans-Paulson, R./Dodson, C./Scull, T. (2024): Critical media attitudes as a buffer against the harmful effects of pornography on beliefs about sexual and dating violence. In: Sex Education: Sexuality, Society and Learning, Vol. 24, No. 6, pp. 799–815. – https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2241133.

Evgin, D./Kiliç, K. M./Sümen, A. (2025): Social media use disorder in high school students: A cross-sectional study examining the relationship between cyber human values, cyberbullying, and cybervictimization. In: Psychology in the Schools, Vol. 62, No. 2, pp. 1228–1241. – https://doi.org/10.1002/pits.23389.

Fabian, G./Heger, C./Fedzin, M. (2024): Barometer für die Wissenschaft. Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung 2023. – Hannover/Berlin. – https://doi.org/10.31235/osf.io/ea5kr.

Fadillah, D. (2025): The need for research on AI-driven social media and adolescent mental health. In: Asian Journal of Psychiatry, Vol. 108, No. 104513. – https://doi.org/10.1016/j.ajp.2025.104513.

Fan, S./Yost, H. (2019): Keeping connected: Exploring the potential of social media as a new avenue for communication and collaboration in early childhood education. In: International Journal of Early Years Education, Vol. 27, No. 2, pp. 132–142. – https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1454301.

Feierabend, S./Karg, U./Rathgeb, T. (2013): Kinder und Medien. Ergebnisse der KIM-Studie 2012. In: Media Perspektiven 3/2013, S. 143–153.

Feierabend u. a. 2023 = Feierabend, S./Rathgeb, T./Kherredmand, H./Glöckler, S. (2023): KIM-Studie 2022: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. – Stuttgart: mpfs.

Feierabend u. a. 2024 = Feierabend, S./Rathgeb, T./Gerigk, Y./Glöckler, S. (2024): JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. – URL: https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf – Download vom 17.12.2025.

Feierabend u. a. 2025 = Feierabend, S./Rathgeb, T./Gerigk, Y./Glöckler, S. (2025): KIM 2024, Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. – Stuttgart. – URL: https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf. – Download vom 27.01.2026.

Festinger, L. (1954): A theory of social comparison processes. In: Human Relations, Vol. 7, pp. 117–140.

Firasta u. a. 2025 = Firasta, L./Vani, M. F./Lucibello, K. M./Sabiston, C. M. (2025): Understanding social media appearance preoccupation: The role of body image emotions. In: Psychology of Popular Media, Vol. 14, No. 3, pp. 472–477. – https://doi.org/10.1037/ppm0000559.

Fischer, A. (2024): Potentiale von KI für die Personalisierung von (Weiter-)Bildung – von Content-Creation bis zum automatisierten Entscheidungsmanagement. PsychArchives. (Conference object) ZPID-Kolloquium 2024, Trier. – https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.14250.

Fischer, S. M./Bilz, L. (2024): Mobbing und Cybermobbing an Schulen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2022 und Trends von 2009/10 bis 2022. In: Journal of Health Monitoring, Bd. 1, S. 46–67. – https://doi.org/10.25646/11871.

Fitzenberger, B./Leber, U./Schwengler, B. (2024): IAB-Kurzbericht 16, 2024: Rekordhoch beim Anteil der unbesetzten Ausbildungsstellen. – Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – URL: https://iab.de. – Aufruf vom 30.12.2025.

Fitzpatrick, P. J. (2023): Improving health literacy using the power of digital communications to achieve better health outcomes for patients and practitioners. In: Frontiers in Digital Health, Vol. 5, 1264780. – https://doi.org/10.3389/fdgth.2023.1264780.

Fortune (2025): Fortune 500 Ranking. – URL: https://fortune.com/ranking/fortune500/2025/. – Aufruf vom 20.06.2025.

Forum Bildung Digitalisierung (2025): Smartphone-Nutzung an Schulen. – URL: https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2025/07/Smartphone-Nutzung-an-Schulen.pdf. – Download vom 19.11.2025.

Fox, W./Coupland, S./Hart, S. (2024): Online stalking of Instagram influencers. In: Journal of Threat Assessment and Management, Vol. 11, No. 4, pp. 229–247. – https://doi.org/10.1037/tam0000226.

Freyth, L./Batinic, B./Jonason, P. K. (2023): Social media use and personality: Beyond self-reports and trait-level assessments. In: Personality & Individual Differences, Vol. 202. – https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111960.

Friedrichs-Liesenkötter, H. (2016): Medienerziehung in Kindertagesstätten. In: Medienerziehung in Kindertagesstätten: Habitusformationen angehender ErzieherInnen. – Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 73–115. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-12307-9.

Fritz, N. V./Malic, B. P./Zhou, Y. (2020): A descriptive analysis of the types, targets, and relative frequency of aggression in mainstream pornography. Archives of Sexual Behavior, Vol. 49, No. 8, pp. 3041–3053. – https://doi.org/10.1007/s10508-020-01773-0.

Gensicke u. a. 2016 = Gensicke, M./Bechmann, S./Härtel, M./Schubert, T./García-Wülfing, I./Güntürk-Kuhl, B. (2016): Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen. Eine repräsentative Bestandsanalyse. – Bundesinstitut für Berufsbildung. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Gesundheitsberichterstattung des Bundes (2024): Die Kinder- und Jugendgesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) der Weltgesundheitsorganisation – Nationale Survey-Ergebnisse 2022 und Trends. Robert Koch-Institut und Destatis. In: Journal of Health Monitoring, Vol. 9, No. 1. – URL: https://www.rki.de/DE/Aktuelles/Publikationen/Journal-of-Health-Monitoring/GBEDownloadsJ/JHealthMonit_2024_01_HBSC.pdf?__blob=publicationFile&v=6. – Aufruf vom 23.6.2025.

Gil-Fernández, R./Calderón-Garrido, D. (2022): Educational use of social media in primary and childhood education degrees at a virtual university. In: International Journal of Instruction, Vol. 15, No. 4, pp. 395–410. – https://doi.org/10.29333/iji.2022.15422a.

Giurgiu, L. (2017): Microlearning an Evolving Elearning Trend. Scientific Bulletin, Vol. 22, No. 1, pp. 18–23. – https://doi.org/10.1515/bsaft-2017-0003.

Godard, R./Holtzman, S. (2024): Are active and passive social media use related to mental health, wellbeing, and social support outcomes? A meta-analysis of 141 studies. In: Journal of Computer-Mediated Communication, Vol. 29, No. 1, pp. 1–14. – https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad055.

Goffman, E. (1959): The presentation of self in everyday life. – New York: Doubleday.

Gomes Miranda u. a. 2024 = Gomes Miranda, M. G./Tafarelo Moreno, K. G./Menegassi, B./Murari Rocha, L. (2024): Influence of social networks sites on eating attitudes and body satisfaction of young women: a systematic review. In: Demetra: Food, Nutrition & Health/Alimentação, Nutrição & Saúde, Vol. 19, pp. 1–28. – https://doi.org/10.12957/demetra.2024.73768.

Gomez u. a. 2022 = Gomez, M./Klare, D./Ceballos, N./Dailey, S./Kaiser, S./Howard, K. (2022): Do you dare to compare? The key characteristics of social media users who frequently make online upward social comparisons. In: Journal of Human-Computer Interaction, Vol. 38, No. 10, pp. 938–948. – https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1976510.

González-Bailón u. a. 2023 = González-Bailón, S./Lazer, D./Barberá, P./Zhang, M./Allcott, H./Brown, T./Crespo-Tenorio, A./Freelon, D./Gentzkow, M./Guess, A. M./Iyengar, S./Kim, Y. M./Malhotra, N./Moehler, D./Nyhan, B./Pan, J./Velasco Rivera, C./Settle, J./Thorson, E./Tromble, R./Wilkins, A./Wojcieszak, M./Jonge, C. K. de/Franco, A./Mason, W./Jomini Stroud, N./Trucker, J. A. (2023): Asymmetric ideological segregation in exposure to political news on Facebook. In: Science, Vol. 381, No. 6656, pp. 392–398. – https://doi.org/10.1126/science.ade7138.

Goodyear u. a. 2025 = Goodyear, V. A./Randhawa, A./Adab, P./Al-Janabi, H./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. In: The Lancet Regional Health – Europe, Vol. 51. – https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2025.101211.

Gordon, B. R./Moakler, R./Zettelmeyer, F. (2023): Close enough? A large-scale exploration of non-experimental approaches to advertising measurement. In: Marketing Science, Vol. 42, No. 4, pp. 768–793. – https://doi.org/10.1287/mksc.2022.1413.

Grabosch, A. (2024): Lehrer:innen als Influencer:innen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Bd. 15, S. 431–449. – https://doi.org/10.1007/s35834-024-00459-0.

Gray, B. (2004): Informal Learning in an Online Community of Practice. In: Journal of Distance Education, Vol. 19, No. 1, pp. 20–35. – URL: https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/103. – Aufruf vom 17.01.2026.

Greenhow u. a. 2024 = Greenhow, C./Akhmedova, A./Sutcliffe, J./Fisher, M./Sung, C. (2024): Students With and Without Disabilities Using Social Media: Relationship Benefits and Implications for Education. In: Journal of Contemporary Issues in Education, Vol. 19, No. 2, pp. 90–132. – https://doi.org/10.20355/jcie29602.

Greenhow, C./Askari, E. (2017): Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. In: Education and Information Technologies, Vol. 22, No. 2, pp. 623–645. – https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9.

Greenhow, C./Galvin, S. (2020): Teaching with social media: evidence-based strategies for making remote higher education less remote. In: Information and Learning Sciences, Vol. 121, No. 7/8, pp. 513–524. – https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0138.

Greenhow, C./Gleason, B./Staudt Willet, K. B. (2019): Social scholarship revisited: Changing scholarly practices in the age of social media. In: British Journal of Educational Technology, Vol. 50, No. 3, pp. 987–1004. – https://doi.org/10.1111/bjet.12772.

Grell, P./Rau, F. (2011): Partizipationslücken – Social Software in der Hochschullehre. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Bd. 21, S. 1–23. – https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2011.11.21.X.

Griese, H. M. (2010): Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hrsg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. – 3. überarb. und erw. Aufl. – Wiesbaden: Springer VS, S. 89–102. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-92016-0_5.

Groot, J. de (2022): The personalization paradox in Facebook advertising: The mediating effect of relevance on the personalization–brand attitude relationship and the moderating effect of intrusiveness. In: Journal of Interactive Advertising, Vol. 22, No. 1, pp. 57–74. – https://doi.org/10.1080/15252019.2022.2032492.

Gross, F. von/Sander, U./Meister, D. (Hrsg.) (2015): Die Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland. In: Zeitschrift für Medienpädagogik, merz – medien + erziehung, Jg. 59, Bd. 4. – Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 91–92. – https://doi.org/10.21240/merz/2015.4.25.

Gryl, I. (2022): Mehr als Distance Learning: Digitalisierung als Notwendigkeit, Herausforderung und Chance in der Lehramtsbildung für die Grundschule. In: Mammes, I./Rotter, C. (Hrsg.) (2022): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–275. – https://doi.org/10.35468/5949-17.

Guess u. a. 2023 = Guess, A. M./Malhotra, N./Pan, L./Barberá, P./Allcot, H./Taylor, B./Crespo-Tenorio, A./Dimmery, D./Freelon, D./Gentzkow, M./González-Bailón, S./Kennedy, E./Kim, Y. M./Lazer, D./Moehler, D./Nyhan, B./Velasco Rivera, C./Settle, J./Thomas, D. R./Thorson, E./Tromble, R./Wilkins, A./Wojcieszak, M./Xiong, B./Jonge, C. K. de/Franco, A./Mason, W./Jomini Stroud, N./Trucker, J. A. (2023): How do social media feed algorithms affect attitudes and behavior in an election campaign? In: Science, Vol. 381, No. 6656, pp. 398–404. – https://doi.org/10.1126/science.abp9364.

Gülzau, F. (2018): Sandkastengespräche im Netz? Leitbilder „guter Erziehung" in einem digitalen Elternforum. In: Zeitschrift für Familienforschung, Vol. 30 No. 2, pp. 151–175. – https://doi.org/10.3224/zff.v30i2.02.

Guo u. a. 2024 = Guo, Q./Yue, Z./Fangying, Q./Xiao, L. (2024): Social media use enhances adolescents' school belong albeit increases bullying victimization: A study of the 2018 PISA survey. In: Current Psychology, Vol. 43, No. 45, pp. 34841–34852. – https://doi.org/10.1007/s12144-024-06937-y.

Habermann, K. (2021): Eltern-Guide Social Media: Instagram, Snapchat, TikTok und Co. – Kinder und Jugendliche unterwegs im Internet. – Heidelberg: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-63532-2.

Haidt, J. (2024): The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness. – New York: Penguin Press. – https://doi.org/10.56315/PSCF9-25Haidt.

Halbauer, H. (2019): Mobile Learning in der betrieblichen Weiterbildung: Eine empirische Analyse der Einstellungsakzeptanz zu mobilem Lernen im Kontext der Sicherheitsexekutive. Dissertation: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. – URL: http://netlibrary.aau.at/obvuklhs/content/titleinfo/5900143/full.pdf. – Download vom 12.11.2025.

Hall, J. A./Liu, D. (2022): Social media use, social displacement, and well-being. Current Opinion in Psychology, Vol. 46, No. 101339. – https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101339.

Hanewinkel u. a. 2023 = Hanewinkel, R./Morgenstern, M./Thomasius, R./Arnaud, N./Kraus, L./Lochbühler, K. (2023): Prävention und Gesundheitsförderung an Berufsschulen mit dem Schwerpunkt Suchtmittelkonsum und internetbezogene Störungen von Auszubildenden – Meine Zeit ohne (MZo). – Kiel, Hamburg, München. – URL: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/abschlussbericht/Anlage_2_Abschlussbericht_Meine_Zeit_ohne.pdf. – Download vom 30.12.2025.

Hannover, B. (2022): Peerbeziehungen und Geschlecht. Die Präferenz für Interaktionen mit gleichgeschlechtlichen Anderen. In: Kreutzmann, M./Zander, L./Hannover, B. (Hrsg.): Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor – Stuttgart: Kohlhammer, S. 107–119.

Hannover, B./Greve, W. (2018): Selbst und Persönlichkeit. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.) (2018): Entwicklungspsychologie. – 8. überarb. Aufl., S. 559–577. – Weinheim: Beltz.

Hannover, B./Wolter, I./Zander, L. (2018): Entwicklung von Selbst und Identität: Die besondere Bedeutung des Jugendalters. In: Gniewosz, B./Titzmann, P. (Hrsg.): Handbuch Jugend. Psychologische Sichtweisen auf Veränderungen in der Adoleszenz – Stuttgart: Kohlhammer, S. 237–255.

Hannover, B./Zander, L./Kreutzmann, M. (2022): Entwicklung von Persönlichkeit, Selbst und Identität. In: Scheithauer, H./Niebank, K. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters – München: Pearson, S. 310–338.

Hansen u. a. 2021 = Hansen, J./Janssen, J./Hanewinkel, R./Goecke, M./Morgenstern, M. (2021): „Net-Piloten“ in der Praxis: Ergebnisse der Prozessevaluation eines schulbasierten Präventionsprogramms zur Vermeidung des exzessiven Computerspiel- und Internetgebrauchs im Jugendalter. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Bd. 16, H. 3, S. 256–262. – https://doi.org/10.1007/s11553-020-00808-7.

Hartl u. a. 2024 = Hartl, A./Starke, E./Voggenreiter, A./Holzberger, D./Pfeffer, J./Michaeli, T. (2024): Empowering digital natives: InstaClone – a novel approach to data literacy education in the age of social media SIGCSE 2024, Portland, OR, USA. – URL: https://computingeducation.de/pub/2024_Hartl-Starke-Voggenreiter-Holzberger-Michaeli-Pfeffer_SIGCSE24.pdf. – Download vom 19.11.2025.

Hasebrink, U./Lampert, C./Thiel, K. (2019): Online-Erfahrungen von 9- bis 17-Jährigen. Ergebnisse der EU Kids Online-Befragung in Deutschland 2019. – 2. überarb. Aufl. – Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.

Hashim, A. K./Carpenter, J. P. (2019): A conceptual framework of teacher motivation for social media use. In: Teachers College Record, Vol. 121, No. 14. – https://doi.org/10.1177/016146811912101405.

Hattie, J. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. – London: Routledge.

Hellmig u. a. 2025 = Hellmig, L./Burk, S./Greubel, A./Hennecke, M./Herper, H./Hilbig, A./Michaeli, T./Mittag, A./Pasternak, A./Puhlmann, H. (2025): Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I: Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik e. V. – URL: https://informatikstandards.de/fileadmin/FA/IBS/user_upload/Bildungsstandards_Sek_I_2025__pdf-A_.pdf. – Aufruf vom 19.11.2025.

Hennig, A./Kohler, S. (2020): Einflussfaktoren bei der Social-Media-Nutzung in der Wissenschaftskommunikation. Publizistik, Bd. 65, H. 4, S. 593–615. – https://doi.org/10.1007/s11616-020-00618-z.

Henry, L. (2025): Navigating Social Media Security: Protecting a Business Against Cyber Risks. – URL: https://techpro.smu.edu/blog/navigating-social-media-security-protecting-a-business-against-cyber-risks. – Aufruf vom 30.12.2025.

Herzer, P./Ulrich, J. G. (2020): Wie die regionale Mobilität von Jugendlichen zur Besetzung von Ausbildungsplätzen beiträgt. In: BIBB Report. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hoffmann, C. P. (2023): Fake News, Misinformation, Desinformation. Informationen zur politischen Bildung, 355. – URL: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539986/fake-news-misinformation-desinformation/. – Aufruf vom 19.11.2025.

Hofhues, S./Schütz, J. (Hrsg.) (2025): Plattformen für Bildung. Bielefeld: transcript Verlag. – https://doi.org/10.14361/9783839475164.

Hohls u. a. 2023 = Hohls, L./Jörren, H. L./Brandt, D./Timmermann, P./Oelker, A./Brand, M. (2023): Screening für Internetnutzungsstörungen (SCINS). Entwicklung und Evaluation des SNUGS-Tests zur Erfassung von Computerspiel- und Soziale-Netzwerke-Nutzungsstörung. – Lübeck. – URL: https://www.dia-net.com. – Aufruf vom 30.12.2025.

Hu, J./Yu, R. (2021): The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. In: Computers & Education, Vol. 175, No. 104342. – https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104342.

Huang, C. (2018): Social network site use and academic achievement: A meta-analysis. In: Computers & Education, Vol. 119, pp. 76–83. – https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.010.

Hug, T. (2018): Mikrolernen und mobiles Lernen. In: Witt C. de/Gloerfeld C. (Hrsg.) (2018): Handbuch Mobile Learning. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 321–340. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8_17.

Hummel, T. G. (2022): Chancen digitaler Medien in der Elternzusammenarbeit. In: Kita-Fachtexte. Alice Salomon Hochschule Berlin und FRÖBEL e. V. – URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/220202_KitaFachtexte_Hummel_01_Kopie.pdf. – Download vom 17.12.2025.

Hutton u. a. 2020 = Hutton, J. S./Dudley, J./Horowitz-Kraus, T./DeWitt, T./Holland, S. K. (2020): Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. In: JAMA Pediatr., Vol. 174, No. 1, p. 509.

Initiative D21 (2019): Bias in algorithmischen Systemen. In: Denkimpuls Ethik #07. – Berlin: Initiative D21 e. V.

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. (2014): Wissenschaftliche Studie zu den Ursachen für die vorzeitige Auflösung von Ausbildungsverträgen in Baden-Württemberg – Forschungsprojekt finanziert vom Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg aus Mitteln der Zukunftsoffensive III der Baden-Württemberg Stiftung. – URL: https://wm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-wm/intern/Dateien_Downloads/Arbeit/Berufliche_Bildung/Studie_2014_IAW_Ausbildungsabbrueche.pdf. – Download vom 20.01.2026.

Institut für Demoskopie Allensbach (2018): Digitales Lernen in der Berufsausbildung im gewerblich-technischen Bereich: Eine Befragung von Berufsschullehrern und Ausbildungsverantwortlichen. – Allensbach: Deutsche Telekom Stiftung.

Irion, T./Peschel, M./Schmeinck, D. (Hrsg.) (2023): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. – Frankfurt a. M.: Grundschulverband. – https://doi.org/10.25656/01:25820.

Iske u. a. 2007 = Iske, S./Klein, A./Kutscher, N./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2007): Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. – Wiesbaden: Springer, S. 41–61.

Jaschke u. a. 2023 = Jaschke, S./Klusch, M./Krupka, D./Losch, D./Michaeli, T./Opel, S./Schmid, U./Schwarz, R./Seegerer, S./Stechert, P. (2023): Positionspapier der Gesellschaft für Informatik e. V. (GI): Künstliche Intelligenz in der Bildung. – URL: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Service/Publikationen/GI_Positionspapier_KI_in_der_Bildung_2023-07-12.pdf. – Download vom 19.11.2025.

Jennewein u. a. 2025 = Jennewein, N./Schmidt, L./Gebel, C./Brüggen, N. (2025): Parental Control Apps im Spannungsfeld von Schutz, Teilhabe und Befähigung. Medienpädagogische Einordnung aktuell verfügbarer Jugendschutz-Apps (ACT ON! Positionspapier). – München: JFF. – URL: https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/act_on/jff_muenchen_2025_acton_positionspapier.pdf. – Download vom 20.02.2026.

JIM (2024): JIM-Studie 2024. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. – URL: https://mpfs.de/studie/jim-studie-2024/. – Aufruf vom 19.11.2025.

JIM (2025): JIM-Studie 2025. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. – URL: https://mpfs.de/app/uploads/2025/11/JIM_2025_PDF_barrierearm.pdf. – Download vom 16.01.2026.

Jokić, B./Dedić, Z. R./Šimon, J. (2024): Time spent using digital technology, loneliness, and well-being among three cohorts of adolescent girls and boys. – A moderated mediation analysis. In: Psychological Topics/Psihologijske Teme, Vol. 33, No. 1, pp. 25–46. – https://doi.org/10.31820/pt.33.1.2.

Jörissen, B./Marotzki, W. (2008): Neue Bildungskulturen im »Web 2.0«: Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: Gross, F. von/Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.) (2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–225. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-90793-2_10.

Jörissen, B./Marotzki, W. (2009): Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt. – https://doi.org/10.36198/9783838531892.

Jost, P./Fröhlich, P./Weiser, M. (2025): POV: Wahlkampf. Eine Analyse politischer Kurzvideos auf TikTok und Instagram im Bundestagswahlkampf 2025. – Berlin: Das Progressive Zentrum. – https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33718.61764.

Junge, T./Schumacher, C. (2018): Pädagogischer Umgang mit Phänomenen wie Cybermobbing oder Sexting im Kontext von Social Media. In: berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog Social Media, Bd. 173, S. 18–20.

Kaban, A. (2021): Views on the usage of social media tools in school-family communication. In: International Journal of Technology in Education, Vol. 4, No. 3, pp. 314–330. – https://doi.org/10.46328/ijte.118.

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. – Leske + Budrich: Leverkusen. – https://doi.org/10.1007/978-3-322-99724-1.

Kannan, V. D./Veazie, P. J. (2022): US trends in social isolation, social engagement, and companionship – nationally and by age, sex, race/ethnicity, family income, and work hours, 2003-2020. SSM – Population Health, Vol. 21, No. 101331. – https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101331.

Kaye u. a. 2020 = Kaye, L. K./Orben, A./Ellis, D. A./Hunter, S. C./Houghton, S. (2020): The conceptual and methodological mayhem of "Screen Time". In: Public Health, Vol. 17. – https://doi.org/10.31219/osf.io/u4hqn.

Kelm u. a. 2023a = Kelm, O./Philipps, G./Frieß, D./Ziegele, M. (2023): Politische Informationen und Diskussionen in Sozialen Medien. In: Media Perspektiven 10/2023. – URL: https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2023/MP_10_2023_Politische_Informationen_und_Diskussionen.pdf. – Download vom 02.03.2025.

Kelm u. a. 2023b = Kelm, O./Philipps, G./Frieß, D./Ziegele, M. (2023): Auf welchen Social-Media-Plattformen begegnen Menschen politischen Informationen? Ergebnisse einer Studie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: Media Perspektiven Nr. 10, Jg. 2023: Politische Informationen und Diskussionen in Sozialen Medien. – Frankfurt a. M.: ARD MEDIA GmbH. – URL: https://www.media-perspektiven.de/mediaperspektiven-themenwelten/themamediennutzung/social-media/politische-inhalte-in-sozialen-medien/?type=321. – Aufruf vom 02.03.2025.

Kergel, D. (2023): Medienpädagogik. – Wiesbaden: Springer VS. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-42038-3.

Kersting, N. (2022): Digitale Ungleichheiten und digitale Spaltung. In: Holtkamp, L./Kersting, N./ Röber, M. (Hrsg.) (2022): Handbuch Digitalisierung in Staat und Verwaltung. – Wiesbaden: Springer VS, S. 357–372. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-37373-3_19.

Khetawat, D./Steele, R. G. (2023): Examining the association between digital stress components and psychological wellbeing: A meta-analysis. In: Clinical Child & Family Psychology Review, Vol. 26, No. 4, pp. 957–974. – https://doi.org/10.1007/s10567-023-00440-9.

Kildare, C. A./Middlemiss, W. (2017): Impact of parents mobile device use on parent-child inter-action: A literature review. Computers in Human Behavior, Vol. 75, pp. 579–593. – https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003.

Kim u. a. 2021 = Kim, J./Gilbert, J./Yu, Q./Gale, C. (2021): Measures matter: A meta-analysis of the effects of educational apps on preschool to Grade 3 children's literacy and math skills. In: AERA Open, Vol. 7. – https://doi.org/10.1177/23328584211004183.

Kim, J./Pak, S./Cho, Y. H. (2022). The role of teachers' social networks in ICT-based instruction. The Asia-Pacific Education Researcher, Vol. 31, No. 2, pp. 165–174. – https://doi.org/10.1007/s40299-020-00547-5.

Kircaburun, K./Jonason, P. K./Griffiths, M. D. (2018): The Dark Tetrad traits and problematic social media use: The mediating role of cyberbullying and cyberstalking. In: Personality & Individual Differences, Vol. 135, pp. 264–269. – https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.034.

Kirschner, P. A./Karpinski, A. C. (2010): Facebook® and academic performance. In: Computers in Human Behavior, Vol. 26, No. 6, pp. 1237–1245. – https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024.

Kluczniok u. a. 2013 = Kluczniok, K./Lehrl, S./Kuger, S./Rossbach, H. G. (2013): Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. In: European Early Childhood Education Research Journal, Vol 21, No. 3, pp. 420–438.

KMK (2024): Jahresbericht der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Jahresbericht-Bildung-in-der-digitalen-Welt_2023-2024.pdf. – Download vom 19.11.2025.

Knauf, H. (2019): Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen: Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zum aktuellen Stand der Nutzung digitaler Medien. Bielefeld working paper 3. – Bielefeld. – https://doi.org/10.25656/01:17999.

Knauf, H. (2020): Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. Das Beispiel Bildungsdokumentation aus der Perspektive pädagogischer Fachkräfte in Deutschland und Neuseeland. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 66, H. 2, S. 233–250. – https://doi.org/10.25656/01:25793.

Knitter, B./Zemp, M. (2020): Digital family life: A systematic review of the impact of parental smartphone use on parent-child interactions. In: Digital Psychology, Vol. 1, No. 1, pp. 29–43. – https://doi.org/10.24989/dp.v1i1.1809.

Knothe, M. (2018): Medienabhängigkeit/Internetsucht. Neuer Wein in neuen Schläuchen oder Next Generation Sucht. In: McElvany, N./Bos, W./Holtappels H. G./ Schwabe F. (Hrsg.) (2018): Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen. – Bd. 2. – Münster: Waxmann, S. 89–98.

Koch, W. (2023): Soziale Medien werden 30 Minuten am Tag genutzt – Instagram ist die Plattform Nummer eins. In: Media Perspektiven, Bd. 26, S. 1–8.

Köckeritz, M./Klinkhammer, J./Salisch, M. V. (2010): Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Bd. 59, H. 7, S. 529–544. – https://doi.org/10.13109/prkk.2010.59.7.529.

Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

König, R./Nentwich, M. (2017): Soziale Medien in der Wissenschaft. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.) (2017): Handbuch Soziale Medien. – Wiesbaden: Springer VS, S. 169–188. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-03765-9_10.

Konok u. a. 2024 = Konok, V./Binet, M.-A./Korom, Á./Pogány, Á./Miklósi, Á./Fitzpatrick, C. (2024): Cure for tantrums? Longitudinal associations between parental digital emotion regulation and children's self-regulatory skills. In: Frontiers in Psychology, Vol. 3 – https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1276154.

Kosmyna u. a. 2025 = Kosmyna, N./Hauptmann, E./Yuan, Y. T./Situ, J./Liao, X.-H./Beresnitzky, A. V./Braunstein, I./Maes, P. (2025): Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. – arXiv preprint arXiv:2506.08872.

Krahé, B. (2011): Pornografiekonsum, sexuelle Skripts und sexuelle Aggression im Jugendalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 43, Nr. 3, S. 133–141. – https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000044.

Krahé, B./Tomaszewska, P./Schuster, I. (2025): The role of pornography in shaping young adults' sexual scripts and sexual behavior: A longitudinal study with university students. In: Psychology of Popular Media, Vol. 14, No. 3, pp. 422–431. – https://doi.org/10.1037/ppm0000553.

Krämer, N./Winter, S. (2008): Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. In: Journal of Media Psychology, Vol. 20, No. 3, pp. 106–116. – https://doi.org/10.1027/1864-1105.20.3.106.

Kraut u. a. 1998 = Kraut, R./Patterson, M./Lundmark, V./Kiesler, S./Mukophadhyay, T./Scherlis, W. (1998): Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? In: American Psychologist, Vol. 53, No. 9, pp. 1017–1031. – https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.9.1017.

Krawinkel u. a. 2018 = Krawinkel, S./Südkamp, A./Lange, S./Wolf, S./Tröster, H. (2018): Soziale Akzeptanz und Eigengruppenbevorzugung deutschsprachiger und türkischsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Erziehung und Unterricht, Bd. 65, S. 110 –124. – https:/doi.org/10.2378/peu2018.art08d.

Kumar, V./Nanda, P. (2024): Social Media and Micro-Lessons. A new paradigm on online learning. In: IGI Global Scientific Publishing (Hrsg.) (2024): Optimizing Education Through Micro-Lessons: Engaging and Adaptive Learning Strategies, pp. 157–172. – https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0195-1.ch009.

Kunath u. a. 2024 = Kunath, G./Risius, P./Malin, L./Werner, D. (2024): Netzwerke – Ein Innovationstreiber für die Ausbildung 4.0. – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft. – URL: https://netzwerkq40.de/de/. – Aufruf vom 30.12.2025.

Kundisch, H./Kremer, H.-H./Otto, F. (2023): Selbstinszenierungspraktiken als Weg zu Stärkenorientierung, Selbstbestimmung und Teilhabe – eine kollegiale Weiterbildung für multiprofessionelle Akteursgruppen im (inklusiven) Übergang Schule-Beruf. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, Bd. 5, H. 3. – https://doi.org/10.25656/01:29222.

Kupferschmidt, T./Müller, T. (2023): ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2023: Mediennutzung im Intermediavergleich. In: Media Perspektiven, Bd. 21, S. 1–20.

Kushlev, K./Dunn, E. W. (2019): Smartphones distract parents from cultivating feelings of connection when spending time with their children. In: Journal of Social and Personal Relationships, Vol. 36, No. 6, pp. 1619–1639. – https://doi.org/10.1177/0265407518769387.

Kwaah, C. Y. (2024): Social media use among basic school teachers in Ghana: exploring opportunities and challenges. In: Cogent Education, Vol. 11, No. 1. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2310978.

Kwan u. a. 2020 = Kwan, I./Dickson, K./Richardson, M./MacDowall, W./Burchett, H./Stansfield, C./Brunton, G./Sutcliffe, K./Thomas, J. (2020): Cyberbullying and children and young people's mental health: A systematic map of systematic reviews. In: Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, Vol. 23, No. 2, pp. 72–82. – https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0370.

Lacourt, A. (2024): Medienkompetenz und die Stärkung der Nutzer (IRIS). Straßburg: Europäische Audiovisuelle Informationsstelle. – URL: https://www.obs.coe.int/en/web/observatoire/iris-plus. – Aufruf vom 30.12.2025.

Laftona, T./Wilhelmsena, J. E. B./Holmarsdottir, H. B. (2024): Parental mediation and children's digital well-being in family life in Norway. In: Journal of children and media, Vol. 18, No. 2, pp. 198–215. https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2299956.

Lange, S./Goncharova, A. (2020): Ausbildungsabbrüche und vorzeitige Vertragslösungen im IHK-Kammerbezirk Osnabrück – Emsland – Grafschaft Bentheim. – Universität Osnabrück.

Larbig, T. (2018): ‚Soziale Medien' für Lehrende. In: berufsbildung, Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog Social Media, Bd. 173, S. 21–23.

Lauricella, A. R. (2020): Parental influence on youth media use. In: Journal of Child and Family Studies, Vol. 29, pp. 1927–1937. – https://doi.org/10.1007/s10826-020-01724-2.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. – Cambridge: Cambridge University Press. – https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355.

Le Forestier, J. M. (2024): Prejudice reduction through intergroup contact on social media. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Psychology University of Toronto. – URL: https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/1907edd5-8508-48d0-b590-33807b3d8535/content. – Download vom 27.01.2026.

Lee, J./Kim, C./Lee, K. C. (2022): Exploring the personalization-intrusiveness-intention framework to evaluate the effects of personalization in social media. In: International Journal of Information Management, Vol. 66, pp. 1–18. – https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102532.

Lee, S. Y./Jang, K. (2019): Antecedents of impression management motivations on social network sites and their link to social anxiety. In: Media Psychology, Vol. 22, No. 6, pp. 890–904. – https://doi.org/10.1080/15213269.2019.1580588.

Lei u. a. 2024 = Lei, X./Matovic, D./Leung, W.-Y./Viju, A./Wuthrich, V. M. (2024): The relationship between social media use and psychosocial outcomes in older adults: A systematic review. In: International Psychogeriatrics, Vol. 36, No. 9, pp. 714–746. – https://doi.org/10.1017/S1041610223004519.

Leopoldina 2024 = Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V. – Nationale Akademie der Wissenschaften (2024): Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen. – Halle (Saale).

Leszczensky, L./Pink, S. (2017): Intra- and inter-group friendship choices of Christian, Muslim, and non-religious youth in Germany. In: European Sociological Review, Vol. 33, No. 1, pp. 72–83. – https://doi.org/10.1093/esr/jcw049.

Levy, R. (2021): Social media, news consumption, and polarization: Evidence from a field experiment. In: American Economic Review, Vol. 111, No. 3, pp. 831–870. – https://doi.org/10.1257/aer.20191777.

Li u. a. 2023 = Li, W./Xu, S./Yamamoto, M./Kee, K. (2023): The reciprocity of social media engagement and collective actions: A longitudinal study on Ukrainian refugees. In: Computers in Human Behavior, Vol. 149, pp. 1–9. – https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107959.

Lin u. a. 2025 = Lin, C./Qing, Z./Yan, C./Tang, S./Wang, C./Yang, X./Liu, X. (2025): The relationship between parental phubbing and adolescents' depressive symptoms: A systematic review and meta-analysis. In: Adolescent Research Review, Vol. 10, pp. 19–29. – https://doi.org/10.1007/s40894-024-00244-0.

Lindenberg, K./Sonnenschein, A. R. (2024): Verhaltenssüchte als neue ICD-11-Diagnosen. In: Psychotherapie, H. 69, S. 158–164. – https://doi.org/10.1007/s00278-024-00716-7.

Lipowsky, F./Rzejak, D. (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. – Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. – https://doi.org/10.11586/2020080.

Liu, C./Ma, J. (2020): Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety. In: Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, Vol. 39, No. 6, pp. 1883–1891. – https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0.

Löbner u. a. 2025 = Löbner, M./Welzel, F. D./Jung, F./Pabst, A./Buß, A./Görres, C. (2025): Repräsentative Studie zum Thema Mobbing in der Arbeitswelt in der Bundesrepublik Deutschland. – Berlin. – https://doi.org/10.36730/2025.3.moa.2.

Lohaus, A./Glüer, M. (2018): Selbstregulation bei Kindern im Rahmen der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. In: Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie, S. 101–116. – Berlin, Heidelberg: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_7.

Lohmann, S. (2010): Social Tagging im E-Learning: Einblick, Überblick, Ausblick. In: Breitner, H. M./Lehner, F./Staff, J./ Wienand U. (Hrsg.) (2010): E-Learning 2010: Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik, S. 199–214. – Heidelberg: Physica-Verlag. – https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2355-4_14.

Lupton, D./Williamson, B. (2017): The datafied child: The dataveillance of children and implications for their rights. In: new media/society, Vol. 19, No. 5, pp. 780–794. – https://doi.org/10.1177/1461444816686328.

MacIsaac, S./Kelly, J./Gray, S.(2018): 'She has like 4000 followers!': the celebrification of self within school social networks. In: Journal of Youth Studies, Vol. 21, No. 6, pp. 816–835. – https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420764.

Madriaza u. a. 2025 = Madriaza, P./Hassan, G./Brouillette-Alarie, S./Mounchingam, A. N./Durocher-Corfa, L./Borokhovski, E./Pickup, D./Paillé, S. (2025): Exposure to hate in online and traditional media: A systematic review and meta-analysis of the impact of this exposure on individuals and communities. In: Campbell Systematic Reviews, Vol. 21, No. 1, e70018. – https://doi.org/10.1002/cl2.70018.

Maier, T. (2024): Politische Bildung mit sozialen Medien. – URL: https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/soziale-medien/546438/politische-bildung-mit-sozialen-medien/. – Aufruf vom 30.12.2025.

Majumdar u. a. 2024 = Majumdar, S./Puri, V./Ahuja, S./Kannan Poyil, A./Wadhwa, A. (2024): How does contact valence and group salience affect outgroup attitudes in asynchronous computer mediated contact? Experiments on intergroup contact via social media posts. In: The Journal of Social Psychology, Vol. 165, No. 1, pp. 1–22. – https://doi.org/10.1080/00224545.2024.2420036.

Manca, S. (2018): ResearchGate and Academia.edu as networked socio-technical systems for scholarly communication: a literature review. In: Research in Learning Technology, Vol. 26. – https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2008.

Manca, S./Grion, V. (2020): Partizipative Maßnahmen in sozialen Netzwerken: Potenzial und Grenzen einer Student-Voice-Erfahrung. heiEDUCATION Journal, Bd. 5, S. 139–157. – https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.5.24160.

Manca, S./Ranieri, M. (2016): Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. In: Computers & Education, Vol. 95, pp. 216–230. – https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012.

Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing. L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. – 3. Aufl., S. 139–148. – Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union.

Mann, R. B./Blumberg, F. (2022): Adolescents and social media: The effects of frequency of use, self-presentation, social comparison, and self esteem on possible self imagery. In: Acta Psychologica, Vol. 228, pp. 1–8. – https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103629.

Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego-identity status. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 3, pp. 551–558. – https://doi.org/10.1037/h0023281.

Marcia, J. E. (1994): The empirical study of ego identity. In: Bosma, H./Graafsma, T./Grotevant, H./Levita, D. de (Eds.): Identity and development: An interdisciplinary approach. – Thousand Oakes: Sage, pp. 67–80.

Mariani u. a. 2025 = Mariani, I./Mortati, M./Rizzo, F./Deserti, A. (2025): An Overview on E-Participation. In: Mariani, I. (Ed.): Design Thinking As a Strategic Approach to E-Participation. From Current Barriers to Opportunities. – SpringerBriefs in Applied Sciences and Technology Series. – 1st ed., pp. 31–56. – Cham: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-031-72160-1_3.

Markey u. a. 2025 = Markey, C. H./August, K. J./Gillen, M. M./Rosenbaum, D. L. (2025): An Examination of Youths' Social Media Use and Body Image. Considering TikTok, Snapchat, and Instagram. In: Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications, Vol. 37, No. 1, pp. 52–59. – https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000420.

Mauelshagen, F./Mauer, B. (Hrsg.) (2000): Medien und Weltbilder im Wandel der Frühen Neuzeit. Documenta Augustana, Bd. 5. – Augsburg: Wißner-Verlag.

Maza u. a. 2023 = Maza, M. T./Fox, K. A./Kwon, S.-J./Flannery, J. E./Lindquist, K. A./Prinstein, M. J./ Telzer, E. H. (2023): Association of Habitual Checking Behaviors on Social Media With Longitudinal Functional Brain Development. In: JAMA Pediatrics, Vol. 177, No. 2, pp. 160–167. – https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.4924.

McComb, C. A./Vanman, E. J./Tobin, S. J. (2023): A Meta-Analysis of the Effects of Social Media Exposure to Upward Comparison Targets on Self-Evaluations and Emotions. In: Media Psychology, Vol. 26, No. 5, pp. 612–635. – https://doi.org/10.1080/15213269.2023.2180647.

McDaniel, B. T./Coyne, S. M. (2016): Technology interference in the parenting of young children: Implications for mothers' perceptions of coparenting. In: The Social Science Journal, Vol. 53, No. 4 – https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.010.

McDaniel, B. T./Radesky, J. S. (2018): Technoference: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. In: Child Development, Vol. 89, No. 1, pp. 100–109. – https://doi.org/10.1111/cdev.12822.

McElvany u. a. 2021 = McElvany, N./Lorenz, R./Frey, A./Goldhammer, F./Schilcher, A./Stubbe, T. (Hrsg.) (2025): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. – Münster: Waxmann.

McFadden, A./Thomas, K. (2016): Parent perspectives on the implementation of a digital documentation portal in an early learning centre. In: Australasian Journal of Early Childhood, Vol. 41, No. 3, pp. 86–94. – https://doi.org/10.1177/183693911604100411.

McGuire, W. (1964): Some contemporary approaches. In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology, Vol. 1. – Cambridge: Academic Press, pp. 191–229. – https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60052-0.

McLoughlin u. a. 2024 = McLoughlin, K. L./Brady, W. J./Goolsbee, A./Kaiser, B./Houtekamer, R. M./Klonick, K./Crockett, M. J. (2024): Misinformation exploits outrage to spread online. In: Science, Vol. 386, No. 6725, pp. 991–996. – https://doi.org/10.1126/science.adl2829.

McPherson, M./Smith-Lovin, L./Cook, J. M. (2001): Birds of a feather: Homophily in social networks. In: Annual Review of Sociology, Vol. 27, pp. 415–444. – https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): JIM-Studie 2023: Jugend, Information, Medien. – URL: https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf. – Download vom 17.12.2025.

Meeus u. a. 2021 = Meeus, A./Coenen, L./Eggermont, S./Beullens, K. (2021): Family technoference: Exploring parent mobile device distraction from children's perspectives. In: Mobile Media/Communication, Vol. 9, No. 3, pp. 584–604. – https://doi.org/10.1177/2050157921991602.

Meeus, A./Beullens, K./Eggermont, S. (2019): Like me (please?): Connecting online self-presentation to pre- and early adolescents' self-esteem. In: New Media & Society, Vol. 21, No. 11–12, pp. 2386–2403. – https://doi.org/10.1177/1461444819847447.

Meier, A./Johnson, B. K. (2022): Social comparison and envy on social media: A critical review. In: Current Opinion in Psychology, Vol. 45. – https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302.

Merkt, M. (2018): Fake News im Internet. Welche Herausforderungen ergeben sich für die Erwachsenenbildung? In: weiter bilden. Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Bd. 4, S. 22–25. – http://dx.doi.org/10.3278/WBDIE1804W022.

Merkt, M./Schwan, S. (2016): Lernen mit digitalen Videos. Psychologische Rundschau, Bd. 67, H. 2, S. 94–101. – https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000301.

Mesce u. a. 2022 = Mesce, M./Ragona, A./Cimino, S./Cerniglia, L. (2022): The impact of media on children during the COVID-19 pandemic: A narrative review. In: Heliyon, Vol. 8, e12489. – https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12489.

Meythaler u. a. 2025 = Meythaler, A./Krause, H.-V./Baumann, A./Krasnova, H./Thatcher, J. B. (2025): The rise of metric-based digital status: an empirical investigation into the role of status perceptions in envy on social networking sites. In: European Journal of Information Systems, Vol. 34, No. 1, pp. 94–121. – https://doi.org/10.1080/0960085X.2023.2290707.

Michaeli, T./Pfeffer, J./Holzberger, D. (2023): InstaClone. Technische Universität München: – URL: https://www.instaclone.de. – Aufruf vom 19.11.2025.

Michaeli, T./Seegerer, S./Jatzlau, S. (2020): Kein Hexenwerk: Ideen des maschinellen Lernens in Snap! LOG IN. In: Informatische Bildung und Computer in der Schule, Bd. 40 – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation: Frankfurt a. M., S. 66–70.

Mikić, A./Klein, A. M. (2022): Smartphone-Nutzung in Gegenwart von Babys und Kleinkindern: Ein systematisches Review. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Vol. 71, No. 4, pp. 305–326. – https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.4.305.

Miller u. a. 2023 = Miller, J./Mills, K. L./Vuorre, M./Orben, A./Przybylski, A. K. (2023): Impact of digital screen media activity on functional brain organization in late childhood: Evidence from the ABCD study. In: Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior, Vol. 169, pp. 290–308. – https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.09.009.

Miller, D. J./McBain, K. A. (2022): The content of contemporary, mainstream pornography: A literature review of content analytic studies. In: American Journal of Sexuality Education, Vol. 17, No. 2, pp. 219–256. – https://doi.org/10.1080/15546128.2021.2019648.

Moral, F./Díaz, M. F. (2021): Future primary school teachers' digital competence in teaching science through the use of social media. In: Sustainability, Vol. 13, No. 5, p. 2816. – https://doi.org/10.3390/su13052816.

Moreno, R./Mayer, R. (2007): Interactive Multimodal Learning Environments. In: Educational Psychology Review, Vol. 19, No. 3, pp. 309–326. – https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2.

Morris, T. H./Rohs, M. (2021): The potential for digital technology to support self-directed learning in formal education of children: a scoping review. In: Interactive Learning Environments. – https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1870501.

Moser, H. (2015): Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. In: Gross, F. von/Meister, D./Sander, U. (2015): Medienpädagogik – ein Überblick – Weinheim: Beltz Juventa, S. 13–31.

Mosleh, M./Martel, C./Rand, D. G. (2025): Psychological underpinnings of partisan bias in tie formation on social media. In: Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 154, No. 2, pp. 378–390. – https://doi.org/10.1037/xge0001662.

Moura, A./Carvalho, A. A. (2010): Mobile Learning: Using SMS in Educational Contexts. In: Reynolds, N./Turcsányi-Szabó, M. (Hrsg.) (2010): Key Competencies in the Knowledge Society. – Berlin, Heidelberg: Springer, pp. 281–291. – https://doi.org/10.1007/978-3-642-15378-5_27.

Müller, T. (2024): Ergebnisse der ARD/ZDF-Medienstudie 2024: Zahl der Social-Media-Nutzenden steigt auf 60 Prozent. In: Media Perspektiven 28/2024. – URL: https://www.media-perspektiven.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2024/MP_28_2024_ARD_ZDF-Medienstudie_2024._Zahl_der_Social-Media-Nutzenden_steigt_auf_60_Prozent_01.pdf. – Download vom 17.12.2025.

Müller-Kuhn, C./Wiedemann, G./Schlegel, K. (2019): Zwischen Partizipation und Disziplinierung? Politische Bildungsdimensionen der Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Bd. 14, H. 2, S. 207–221. – https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i2.06.

Murari, K./Shukla, S./Dulal, L. (2024): Social media use and social well-being: a systematic review and future research agenda. Online Information Review, Vol. 48, No. 5, pp. 959–982. – https://doi.org/10.1108/OIR-11-2022-0608.

Nagel, M.-T./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2025): The competence to deal critically with online information among economics education students and teacher trainees in economics: implications for teacher training. Empirical Research in Vocational Education and Training, Vol. 17, No. 1, pp. 1–20. – https://doi.org/10.1186/s40461-025-00186-4.

Nasution, A. K. P. (2022): Social Media Used in Language Learning: Benefits and Challenges. In: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching (JLLLT), Vol. 1, No. 2, pp. 59–68. – https://doi.org/10.37249/jlllt.v1i2.396.

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (2024): Förderung der Selbstregulationskompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Kindertageseinrichtungen und Schulen [Stellungnahme]. – URL: https://www.leopoldina.org/fileadmin/Daten/Publikationen/Dokumente/2024_Stellungnahme_Selbstregulation.pdf. – Download vom 20.01.2026.

Neier, S./Zayer, L. T. (2015): Students' Perceptions and Experiences of Social Media in Higher Education. In: Journal of Marketing Education, Vol. 37, No. 3, pp. 133–143. – https://doi.org/10.1177/0273475315583748.

Newson, J./Sukhoi, O./Thiagarajan, T. (2024): MHQ: constructing an aggregate metric of population mental wellbeing. In: Population Health Metrics, Vol. 22, No. 1, pp. 1–14. – https://doi.org/10.1186/s12963-024-00336-y.

Ng, J. C. K./Lin, E. S. S./Lee, V. K. Y. (2023): Does instagram make you speak ill of others or improve yourself? A daily diary study on the moderating role of malicious and benign envy. In: Computers in Human Behavior, Vol. 148, pp. 1–12. – https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107873.

Nichols, S./Selim, N. (2022); Digitally mediated parenting: A review of the literature. In: Societies, Vol. 12, No. 2. – https://doi.org/10.3390/soc12020060.

Niedermeier, S./Müller, C. (2016): Game-Based-Learning in Aus- und Weiterbildung – von der Idee zur Umsetzung. In: Wachtler, J./Ebner, M./Gröblinger, O./Kopp, M./Bratengeyer, E./Steinbacher, H.-P./Freisleben-Teutscher, C./Kapper, C. (Hrsg.) (2016): Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung. – Münster: Waxmann, S. 190–200. – https://doi.org/10.25656/01:15792.

Niiranen u. a. 2021 = Niiranen, J./Kiviruusu, O./Vornanen, R./Saarenpää-Heikkilä, O./Paavonen, E. (2021): High-dose electronic media use in five-year-olds and its association with their psychosocial symptoms: A cohort study. In: BMJ Open, Vol. 11, No. e040848. – https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-040848.

Niiranen u. a. 2024 = Niiranen, J./Kiviruusu, O./Vornanen, R./Kylliäinen, A./Saarenpää-Heikkilä, O./Paavonen, E. J. (2024): Children's screen time and psychosocial symptoms at 5 years of age: The role of parental factors. In: BMC Pediatrics, Vol. 24, No. 49. – https://doi.org/10.1186/s12887-024-04915-8.

Ningtyas, P./Widarti, H./Parlan, P. (2024): Exploring the use of social media in science learning environments: A systematic literature review. In: Journal of Science Learning, Vol. 7, No. 2, pp. 178–186. – URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1440831.pdf. – Download vom 17.01.2026.

Noon, E. J./Meier, A. (2019): Inspired by friends: Adolescents' network homophily moderates the relationship between social comparison, envy, and inspiration on Instagram. In: Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, Vol. 22, No. 12, pp. 787–793. – https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0412.

Nowak, K. L. (2003): Sex categorization in computer mediated communication (CMC): Exploring the utopian promise. In: Media Psychology, Vol. 5, No. 1, pp. 83–103. – https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0501_4.

Nunez, T. R./Radtke, T. (2023): Is socially disruptive smartphone use detrimental to well-being? A systematic meta-analytic review on being phubbed. In: Behaviour and Information Technology, Vol. 43, No. 7, pp. 1283–1311. – https://doi.org/10.1080/0144929X.2023.2209213.

Oden, A./Porter, L. (2023): The kids are online: Teen social media use, civic engagement, and affective polarization. In: Social media and Society, Vol. 36, No. 1, pp. 43–47. – Arizona State University. – https://doi.org/10.1177/20563051231186364.

OECD & Europäische Komission (2025): Empowering Learners for the Age of AI: An AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education. – Paris: OECD Publishing.

Ollrogge, K./Rau, M./Hannover, B. (2023): Ambivalenter Sexismus gegenüber jugendlichen Mädchen: Validierung einer deutschsprachigen Skala für Jugendliche und junge Erwachsene. In: Diagnostica, Bd. 69, S. 99–110. – https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000306.

Olweus, D. (1994): Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 35, No. 7, pp. 1171–1190. – https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.

Orben, A. (2024): Mechanisms linking social media use to adolescent mental health vulnerability. In: Nature Reviews Psychology, Vol. 3, No. 6, pp. 407–423. – https://doi.org/10.1038/s44159-024-00307-y.

Orben, A./Blakemore, S.-J. (2023): How social media affects teen mental health a missing link. Nature, Vol. 614, pp. 410–412. – https://doi.org/10.1038/d41586-023-00402-9.

Oswald u. a. 2020 = Oswald, T. K./Rumbold, A. R./Kedzior, S. G. E./Moore, V. M. (2020): Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review. In: Plos one, Vol. 15, No. 9. – https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725.

Overgaard, C. (2024): Perceiving affective polarization in the United States: How social media shape meta-perceptions and affective polarization. In: Social Media + Society, Vol. 10, No. 1, pp. 1–12. – https://doi.org/10.1177/20563051241232662.

Pancani u. a. 2023 = Pancani, L./Petilli, M./Riva, P./Rusconi, P. (2023): I can’t live without you: Delay discounting in smartphone usage. In: Journal of Cognitive Psychology, Vol. 35, No. 1, pp. 1–15. – https://doi.org/10.1080/20445911.2023.2195031.

Pancani, L./Aureli, N./Riva, P. (2022): Relationship dissolution strategies: Comparing the psychological consequences of ghosting, orbiting, and rejection. In: Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, Vol. 16, No. 2. – https://doi.org/10.5817/CP2022-2-9.

Pérez-Torres, V. (2024): Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. Current Psychology. In: Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, Vol. 43, No. 26, pp. 22170–22180. – https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z.

Peruta, A./Shields, A. B. (2017): Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook. In: Journal of Marketing for Higher Education, Vol. 27, No. 1, pp. 131–143. – https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1212451.

Petty, R./Cacioppo, J. (1986): Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change. – New York: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4964-1.

Philip, S., Collett, J./De Foe, A. (2025): A developmental approach to body image and social media: An examination of Instagram following and attitudes toward cosmetic modification. In: Psychology of Popular Media, Vol. 14, No. 3, pp. 329–338. – https://doi.org/10.1037/ppm0000578.

Podrath, G. (2016): Lernen mit Youtube. – URL: https://www.haufe.de/personal/hr-management/e-learning-lernen-mit-youtube_80_380714.html. – Aufruf vom 12.11.2025.

Pounders, K./Kowalczyk, C. M./Stowers, K. (2016): Insight into the motivation of selfie postings: Impression management and self-esteem. European In: Journal of Marketing, Vol. 50, No. 9–10, pp. 1879–1892. – https://doi.org/10.1108/EJM-07-2015-0502.

Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, Vol. 9, No. 5. – https://doi.org/10.1108/10748120110424816.

Przybylski, A. K./Weinstein, N. (2017): A large-scale test of the goldilocks hypothesis: quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. In: Psychological Science, Vol. 28, No. 2, pp. 204–215. – https://doi.org/10.1177/0956797616678438.

Przybylski, A. K./Weinstein, N. (2019): Investigating the motivational and psychosocial dynamics of dysregulated gaming: Evidence from a preregistered cohort study. In: Clinical Psychological Science, Vol. 7, No. 6, pp. 1257–1265. – https://doi.org/10.1177/2167702619859341.

Quante u. a. 2016 = Quante, S./Evers, W. F./Otto, M./Hille, K./Walk, L. M. (2016): EMIL – Ein Kindergarten-Konzept zur Stärkung der Selbstregulation durch Förderung der exekutiven Funktionen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. In: Journal of Childhood and Adolescence Research, Vol. 11, No. 4, pp. 417–433. – URL: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-50845-3. – Aufruf vom 30.12.2025.

Quiring u. a. 2024 = Quiring, O./Ziegele, M./Schultz, T./Fawzi, N./Jackob, N./Jakobs, I./Schemer, C./Stegmann, D./Viehmann, C. (2024): Zurück zum Niveau vor der Pandemie – Konsolidierung von Vertrauen und Misstrauen. Mainzer Langzeitstudie Medienvertrauen 2023. In: Media Perspektiven, Nr. 9, S. 1–14.

Rahali u. a. 2024 = Rahali, N./Abrahamsson, S./Houser, D./Westin, P. (2024): Smartphone bans, student outcomes and mental health (SMART Schools Study). Norwegian School of Economics, Department of Economics Research Paper Series. – https://doi.org/10.2139/ssrn.4735240.

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend – YouTube – kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. – Essen: Rat für Kulturelle Bildung. – URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf. – Download vom 30.12.2025.

Rau, F. (2017): Interaktives und kollaboratives Lernen mit sozialen Medien? Spannungsfelder in der Hochschullehre. In: Griesehop, H. R./Bauer, E. (Hrsg.) (2017): Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. – Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 131–148. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_7.

Rau, F./Grell, P. (2022): Bildung und Lernen mit sozialen Medien. In: Schmidt, J.-H./Taddicken, M. (Hrsg.): Handbuch Soziale Medien. – Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 145–166. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-03895-3_9-1.

Rauls u. a. 2025 = Rauls, J./Buchallik, F./Zimmer, A./Kraft, E./Beck, D. (2025): Verbreitung und Bedingungen von betrieblichen Maßnahmen zum Umgang mit Mobbing in Deutschland. In: Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie, Vol. 75, No. 1, S. 1–9. – URL: https://doi.org/10.1007/s40664-024-00550-3. – Aufruf vom 30.12.2025.

Rautela, S./Sharma, S./Virani, S. (2024): Learner-learner interactions in online classes during COVID-19 pandemic: the mediating role of social media in the higher education context. In: Interactive Learning Environments, Vol. 32, No. 2, pp. 639–654. – https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2093917.

Reed, J./Hirsh-Pasek, K./Golinkoff, R. M. (2017): Learning on hold: Cell phones sidetrack parent-child interactions. In: Developmental Psychology, Vol. 53, No. 8, pp. 1428–1436. – https://doi.org/10.1037/dev0000292.

Reed u. a. 2016 = Reed, K. P./Cooper, R. L./Nugent, W. R./Russell, K. (2016): Cyberbullying: A literature review of its relationship to adolescent depression and current intervention strategies. In: Journal of Human Behavior in the Social Environment, Vol. 26, No. 1, pp. 37–45. – https://doi.org/10.1080/10911359.2015.1059165.

Reichinnek, H. (2025): Rede vor dem Deutschen Bundestag am 29.01.2025. – URL: https://www.tiktok.com/@heidireichinnek/video/7465441176250748183?lang=de-DE. – Aufruf vom 05.03.2025.

Reichow u. a. 2022 = Reichow, I./Buntins, K./Paaßen, B./Abu-Rasheed, H./Weber, C./Dornhöfer, M. (2022): Recommendersysteme in der beruflichen Weiterbildung. Grundlagen, Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. – Berlin: mmb Institut/DFKI/Universität Siegen. – https://doi.org/10.25656/01:24517.

Reinecke u. a. 2018 = Reinecke, L./Klimmt, C./Meier, A./Reich, S./Hefner, D./Knop-Huelss, K./Rieger, D./Vorderer, P. (2018): Permanently online and permanently connected: Development and validation of the Online Vigilance Scale. In: PLoS ONE, Vol. 13, No. 10 – https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19872.84485.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann B. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. – 5. Aufl., S. 613–658. – Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union.

Rensfeldt, A. B./Hillman, T./Selwyn, N. (2018): Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. In: British Educational Research Journal, Vol. 44, No. 2, pp. 230–250. – https://doi.org/10.1002/berj.3325.

Reuner u. a. 2020 = Reuner, G./Erdmann, K./Vetter, V./Schäferling, M./Hertel, S. (2020): Selbstregulation spielerisch fördern. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-29918-7.

Rideout, V. (2021): The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight in America, A Common Sense Media Research Study, United States, 2013, 2017. – Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2021-05-03. – https://doi.org/10.3886/ICPSR37491.v2.

Riedl, M./Schwemmer, C. (2023): Influencer. – bidt: Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation. – URL: https://www.bidt.digital/?glossary=influencer#:~:text=Als%20Influencer%3Ainnen%20werden%20Menschen,in%20ihre%20alltägliche%20Erzählung%20ein. – Aufruf vom 12.11.2025.

Rioja u. a. 2023 = Rioja, K./Cekic, S./Bavelier, D./Baumgartner, S. E. (2023): Unraveling the link between media multitasking and attention across three samples. In: Technology, Mind, and Behavior, Vol. 4, No. 2. – https://doi.org/10.1037/tmb0000106.

Risius u. a. 2024 = Risius, P./Malin, L./Köppen, R./Schmitz, E./Werner, D. (2024): Lernortkooperation im digitalen Wandel: Mehr ist möglich. – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft e. V. – URL: https://netzwerkq40.de/de/. – Aufruf vom 30.12.2025.

Risius, P./Meinhard, D. (2021): Gemeinsam ans Ziel? Lernortkooperation im digitalen Wandel. – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft e. V.

Risius, P./Seyda, S. (2022): Digitale Lernmedien in der Ausbildung: Unterstützung und Partner benötigt. – Köln: Institut der deutschen Wirtschaft e. V.

Robards, B./Goring, J./Hendry, N. A. (2025): Guiding young people's social media use in school policies: Opportunities, risks, moral panics, and imagined futures. In: Journal of Youth Studies, pp. 1–17. – https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2468477.

Robert Bosch Stiftung (2024): Deutsches Schulbarometer 2024: Befragung Lehrkräfte. – Deutschland: Robert Bosch Stiftung. – URL: https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer. – Aufruf vom 30.12.2025.

Robert Koch-Institut (2024a): Mobbing und Cybermobbing an Schulen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2022 und Trends von 2009/10 bis 2022. In: Journal of Health Monitoring, Vol. 9, No. 1, pp. 46–57.

Robes, J. (2012): Social Learning: Perspektiven für die Bildung. In: didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen. – Bd. 3, S. 2–5. – URL: https://www.weiterbildungsblog.de/wp-content/uploads/2012/09/social_learning.pdf. – Download vom 12.11.2025.

Rohn u. a. 2024 = Rohn, K. C./McCready, A. M./Farrell, K./Elgoharry, A. (2024): Addressing Student Technology and Social Media Use in Schools: Recommendations for School District Leaders. – Center for Education Policy Analysis, Research, and Evaluation (CEPARE), University of Connecticut: CEPARE Rapid Research Brief, August 2024. – URL: https://cepare.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/3130/2024/08/CEPARE-Brief-8-08-24.pdf. – Download vom 19.02.2026.

Rohs, M. (2009): Quantitäten informellen Lernens. Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis. – Opladen: Barbara Budrich, S. 35–42. – https://doi.org/10.2307/j.ctvddzjqt.6.

Rohs, M. (2013): Social Media und informelles Lernen. Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Bd. 20, H. 2, S. 39–42. – https://doi.org/10.3278/DIE1302W039.

Rohs, M./Bernhardsson-Laros, N. (2022): Digitalisierung als ethische Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Ein Anstoß für die Entwicklung einer Bereichsethik aus Sicht der Erwachsenenbildungsforschung. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Bd. 44–45, S. 2–11.

Rosen, L. D. (2017): The distracted student mind — enhancing its focus and attention. Phi Delta Kappan, Vol. 99, No. 2, pp. 8–14. – https://doi.org/10.1177/0031721717734183.

Rosenberg, H./Asterhan, C. S. C. (2018): "Whatsapp, teacher?" Student perspectives on teacher—students Whatsapp interactions in secondary schools. In: Journal of Information Technology Education-Research, Vol. 17, pp. 205–226. – https://doi.org/10.28945/4081.

Rosenberger u. a. 2021 = Rosenberger, N./Schneider Stingelin, C./Koch, C./Hüsser, A./Grundisch, J. (2021): Schulkommunikation im digitalen Wandel: Entwicklung eines Führungsinstruments für Schulleitungen für die Kommunikation von Schulen mit Erziehungsberechtigten. – Winterthur: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, IAM Institut für Angewandte Medienwissenschaft. – URL: https://www.zhaw.ch/schulkommunikation. – Aufruf vom 30.12.2025.

Röser u. a. 2017 = Röser, J./Müller, K./Niemand, S./Roth, R. R. (2017): Häusliches Medienhandeln zwischen Dynamik und Beharrung: Die Domestizierung des Internets und die Mediatisierung des Zuhauses 2008–2016. In: Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem, S. 139–162. – Wiesbaden: Springer Fachmedien. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_7.

Rozenblatt-Perkal, Y./Davidovitch, M./Gueron-Sela, N. (2022): Infants' physiological and behavioral reactivity to maternal mobile phone use – An experimental study. Computers in Human Behavior, Vol. 127, No. 107038. – https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107038.

Runge, S. (2025): Suchtfaktor Social Media: 15 Prozent der Deutschen sind gefährdet. – Studie von Hochschule Macromedia und YouGov Deutschland. Ohne Ort. – URL: https://yougov.de/technology/articles/52242-suchtfaktor-social-media-15-prozent-der-deutschen-sind-gefaehrdet. – Aufruf vom 30.12.2025.

Sagebin Bordini, G./Sperb, T. M. (2013): Sexual double standard: A review of the literature between 2001 and 2010. Sexuality & Culture, Vol. 17, pp. 686–704. – https://doi.org/10.1007/s12119-012-9163-0.

Sailer, M. (2016): Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung – Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse. – Wiesbaden: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-14309-1.

Santos, F. P./Lelkes, Y./Levin, S. A. (2021): Link recommendation algorithms and dynamics of polarization in online social networks. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, Vol. 118, No. 50 – https://doi.org/10.1073/pnas.2102141118.

Sapien Labs (2025): Global mind project. – URL: https://sapienlabs.org/global-mind-project/#population-statistics). – Aufruf vom 07.08.2025.

Schäfer, R. (2022): MIKA – ein Weiterbildungsangebot zur Förderung medienpädagogischer Kompetenzen des betrieblichen Ausbildungspersonals. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 51, H. 4, S. 38–39.

Schall, M. (2020): Entstehung und Verwendung von Microlearning im Kontext des beruflichen Lernens: Ein Literatur-Review. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 116, H. 2, S. 214–249. – https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0010.

Schlenker, B. (1980): Impression management. The self-concept, social identity, and interpersonal relations. – Belmont: Wadsworth Inc.

Schmechtig u. a. 2020 = Schmechtig, N./Puderbach, R./Schellhammer, S./Gehrmann, A. (2020): Einsatz von und Umgang mit digitalen Medien und Inhalten in Unterricht und Schule. Befunde einer Lehrkräftebefragung zu beruflichen Erfahrungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern in Sachsen 2019. – Technische Universität Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB). – https://doi.org/10.25656/01:27131.

Schmidt, B. (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive. – Wiesbaden: Springer.– https://doi.org/10.1007/978-3-531-91894-5.

Schmidt, J-H./Taddicken, M. (Hrsg.) (2022): Handbuch Soziale Medien. – Wiesbaden: Springer VS. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-03895-3_9-1.

Schmidt-Hertha, B./Rohs, M. (2018): Editorial: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Bd. 30. – https://doi.org/10.21240/mpaed/30/2018.03.06.X.

Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2025): Bildung im höheren und hohen Erwachsenenalter. (Veröffentl. in Vorbereitung).

Schopen, A./Schöpp, M. (2025): Azubis als Corporate Influencer: So gelingt's. Personalwirtschaft. – URL: https://www.personalwirtschaft.de/news/personalentwicklung/azubis-als-corporate-influencer-so-gelingts-194809/. – Aufruf vom 30.12.2025.

Schroeter, S. K./Wolf, K. M./Anders, Y. (2025): Family stress, children's screen time, and children's development: Analysing the relationships in times of crisis. (Manuscript submitted for publication).

Schulmeister, R. (2007): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme, 4. Aufl. – München/Wien: Oldenburg. – https://doi.org/10.1524/9783486594096.

Schwarzer u. a. 2023 = Schwarzer, N.-H./Behringer, N./Beyer, A./Gingelmaier, S./Henter, M./Müller, L.-M./Link, P.-C. (2023): Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Ein narratives Review. In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, Bd. 5, H. 5, S. 90–102. – https://doi.org/10.25656/01:26905.

Sgier, S. (2020): Modell zur schulischen Suchtprävention: Grundlagen. – Zürich. – URL: https://www.suchtpraevention-zh.ch. – Aufruf vom 30.12.2025.

Sharma, A./Vidal, C. (2023): A scoping literature review of the associations between highly visual social media use and eating disorders and disordered eating: a changing landscape. In: Journal of Eating Disorders, Vol. 11, No. 170 – https://doi.org/10.1186/s40337-023-00898-6.

Shell Deutschland GmbH (Hrsg.) (2024): 19. Shell Jugendstudie – Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. – Weinheim: Beltz.

Skinner, B. F. (1938): The behavior of organisms: An experimental analysis. – New York: Appleton-Century-Crofts.

Skorska, M. N./Hodson, G./Hoffarth, M. R. (2018): Experimental effects of degrading versus erotic pornography exposure in men on reactions toward women (objectification, sexism, discrimination). In: Canadian Journal of Human Sexuality, Vol. 27, No. 3, pp. 261–276. – https://doi.org/10.3138/cjhs.2018-0001.

Skowronek, J./Seifert, A./Lindberg, S. (2023): The mere presence of a smartphone reduces basal attentional performance. In: Scientific Reports, Vol. 13, No. 1, pp. 1–9. – https://doi.org/10.1038/s41598-023-36256-4.

Smith u. a. 2014 = Smith, J. A./McPherson, M./Smith-Lovin, L. (2014): Social distance in the United States: Sex, race, religion, age, and education homophily among confidants, 1985 to 2004. In: American Sociological Review, Vol. 79, No. 3, pp. 432–456. – https://doi.org/10.1177/0003122414531776.

Smith, S. (2018): Befriending the same differently: ethnic, socioeconomic status, and gender differences in same-ethnic friendship. In: Journal of Ethnic & Migration Studies, Vol. 44, No. 11, pp. 1858–1880. – https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1374168.

Sokolova, A./Deviatnikova, K. (2023): Edutainment as a New Educational Technology: A Comparative Analysis. In: Bylieva, D./Nordmann, A. (Eds.): The World of Games: Technologies for Experimenting, Thinking, Learning. XXIII In: Professional Culture of the Specialist of the Future, Volume 1, Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 830, 1st ed. 2023, pp. 302–318. – Cham: Springer Nature Switzerland; Imprint Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-031-48020-1_24.

Söldner, J.-H. (2023): In-between self-marketing and collaboration: Researcher identity formation in the usage of academic social network sites. In: Strategic Change, Vol. 32, No. 6, pp. 209–221. – https://doi.org/10.1002/jsc.2557.

Söyünmez u. a. 2024 = Söyünmez, S./Fe, Y. S./Kudubeş, A. A./Caner, N. (2024): The predictors of objectified body consciousness among adolescents: Socıal appearance anxiety and social media use. In: Archives of Psychiatric Nursing, Vol. 51, pp. 152–157. – https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.06.024.

Springer Medizin (2023): Depression & soziale Medien: Mit diesen 3 Fakten sind Sie up to date. – URL: https://www.springermedizin.de/depression---soziale-medien--/25371132. – Aufruf vom 12.11.2025.

Stalder, F. (2016): Kultur der Digitalität. – Berlin: Suhrkamp.

Starks, A./Reich, S. M. (2024): Children's sensemaking of algorithms and data flows across YouTube and social media. In: Information and Learning Sciences, Vol. 125, No. 9, pp. 673–692. – https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0201.

Statista (2024a): Anteil der befragten Kinder und Jugendlichen, die folgende soziale Netzwerke nutzen, nach Altersgruppen in Deutschland 2024. – URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/298176/umfrage/umfrage-zur-nutzung-sozialer-netzwerke-durch-kinder-und-jugendliche/?utm_source.com. – Aufruf vom 07.01.2026.

Statista (2024b): Umfrage zur Nutzung von TikTok, Instagram oder Snapchat von Kindern in Deutschland nach Geschlecht im Jahr 2024. – URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1497583/umfrage/social-media-nutzung-von-kindern-in-deutschland-nach-geschlecht/. – Aufruf vom 07.01.2026.

Statista (2025): Einsatz von Social Media durch Unternehmen weltweit – Umfrage 2025. In: Statista. – URL: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/71251/umfrage/einsatz-von-social-media-durch-unternehmen/. – Aufruf vom 30.12.2025.

Steigerwald, J./Durst, C. (2025): Corporate-Influencer-Programme. – Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-47982-4.

Stein u. a. 2023 = Stein, J.-P./Weber, S./Hutmacher, F./Appel, M. (2023): Social Media und Wohlbefinden. In: Appel, M./Hutmacher, F./Mengelkamp, C./Stein, J.-P./Weber, S. (Hrsg.): Digital ist besser? Psychologie der Online- und Mobilkommunikation, S. 95–110. – Berlin: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-66608-1_7.

Sterz, L. (2023): Wie Lehrer:innen und Schulleitungen Social Media zur Weiterbildung nutzen können. Campus Schulmanagement. – URL: https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/wie-lehrerinnen-und-schulleitungen-social-media-zur-weiterbildung-nutzen-koennen. – Aufruf vom 30.12.2025.

Stevens, F./Nurse, J. R. C./Arief, B. (2021): Cyber stalking, cyber harassment, and adult mental health: A systematic review. In: Cyberpsychology, Behavior & Social Networking, Vol. 24, No. 6, pp. 367–376. – https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0253.

Struck, P. (2023): Peer Learning in der beruflichen Ausbildung. Potenziale und Auswirkungen auf Lernumgebungen in Betrieb und Berufsschule. – Bielefeld: wbv – https://doi.org/10.3278/9783763976188.

Sugimoto u. a. 2017 = Sugimoto, C. R./Work, S./Larivière, V./Haustein, S. (2017): Scholarly use of social media and altmetrics: A review of the literature. Journal of the Association for Information Science and Technology, Vol. 68, No. 9, pp. 2037–2062. – https://doi.org/10.1002/asi.23833.

Sweetser u. a. 2012 = Sweetser, P./Johnson, D./Ozdowska, A./Wyeth, P. (2012): Active versus passive screen time for young children. Australian Journal of Early Childhood, Vol. 37, No. 2, pp. 94–98. – https://doi.org/10.1177/183693911203700413.

Sweller, J./Merrienboer, J. J. G. van/Paas, F. G. W. C. (1998): Cognitive architecture and instructional design. In: Educational Psychology Review, Vol. 10, No. 3, pp. 251–296. – https://doi.org/10.1023/A:1022193728205.

SWK (2022a): Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf. – Download vom 19.11.2025.

SWK (2022b): SWK-Gutachten Grundschule: Zusammenfassung. Kultusministerkonferenz (KMK). – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_Zusammenfassung.pdf. – Download vom 30.12.2025.

Tadelis u. a. 2023 = Tadelis, S./Hooton, C./Manjeer, U./Deisenroth, D./Wernerfelt, N./Dadson, N./Greenbaum, L. (2023): Learning, sophistication, and the returns to advertising: Implications for differences in firm performance. – NBER Working Paper No. 31201. – Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. – https://doi.org/10.3386/w31201.

Tadimalla, S. Y./Maher, M. L. (2024): AI Literacy for All: Adjustable Interdisciplinary Socio-technical Curriculum. – https://doi.org/10.48550/arXiv.2409.10552.

Tandoc, E./Goh, Z. (2023): Is Facebooking really depressing? Revisiting the relationships among social media use, envy, and depression. In: Information, Communication & Society, Vol. 26, No. 3, pp. 551–567. – https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1954975.

Tartari, M./Lavorgna, A./Ugwuldike, P. (2023): Share with care: negotiating children's health and safety in sharenting practices. In: Media, Culture/Society, Vol. 45, No. 7, pp. 1453–1470. – https://doi.org/10.1177/01634437231182002.

Teepapal, T. (2025): AI-driven personalization: Unraveling consumer perceptions in social media engagement. In: Computers in Human Behavior, Vol. 165. – https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108549.

Thakkar, R. R./Garrison, M. M./Christakis, D. A. (2006): A systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers. In: Pediatrics, Vol. 118, No. 5, pp. 2025–2031. – https://doi.org/10.1542/peds.2006-1307.

Then, S./Wolf, K./Anders, Y. (2024): Familiäre Determinanten des Medienkonsums im ersten Lebensjahr und die Rolle von familienunterstützenden Angeboten. Frühe Bildung, Bd. 13, S. 93–102. – https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000665.

Thiagarajan, T. C./Newson, J. J./Swaminathan, S. (2025): Protecting the developing mind in a digital age: a global policy imperative. In: Journal of Human Development and Capabilities, Vol. 26, No. 3, pp. 493–504. – https://doi.org/10.1080/19452829.2025.2518313.

Thimm, C. (2023): Mediatized families: Digital parenting on social Media. In: Dethloff, N./Kaesling, K./Specht-Riemenschneider, L. (Ed.): Families and New Media: Comparative Perspectives on Digital Transformations in Law and Society – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33–57. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-39664-0_2.

Tippelt, F. (2025): Social Media zwischen Wachstum und Sättigung: Nutzungsmuster und Plattformdynamiken in Deutschland: Ergebnisse der ARD/ZDF-Medienstudie 2025. In: Media Perspektiven 31/2025. – URL: https://www.media-perspektiven.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2025/MP_31_2025_ARD_ZDF-Medienstudie_Social_Media_zwischen_Wachstum_und_Saettigung_Nutzungsmuster_und_Plattformdynamiken_in_Deutschland.pdf – Download vom 17.12.2025.

Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (2020): Sozialisation und informelles Lernen im Erwachsenenalter. – wbv/utb. – URL: http://www.die-bonn.de/id/37437. – Aufruf vom 17.01.2026.

Tokunaga, R. S./Wright, P. J./Roskos, J. E. (2019): Pornography and impersonal sex. In: Human Communication Research, Vol. 45, No. 1, pp. 78–118. – https://doi.org/10.1093/hcr/hqy014.

Tong, S. T./Walther, J. B. (2015): The confirmation and disconfirmation of expectancies in computer-mediated communication. In: Communication Research, Vol. 42, No. 2, pp. 186–212. – https://doi.org/10.1177/0093650212466257.

Torres-Salinas u. a. 2024 = Torres-Salinas, D./Docampo, D./Arroyo-Machado, W./Robinson-Garcia, N. (2024): The many publics of science: using altmetrics to identify common communication channels by scientific field. In: Scientometrics, Vol. 129, No. 7, pp. 3705–3723. – https://doi.org/10.1007/s11192-024-05077-1.

Trujillo-Torres u. a. 2023 = Trujillo-Torres, J. M./Aznar-Díaz, I./Cáceres-Reche, M. P./Mentado-Labao, T./ Barrera-Corominas, A. (2023): Intergenerational Learning and Its Impact on the Improvement of Educational Processes. In: Education Sciences, Vol. 13, No. 10, p. 1019. – https://doi.org/10.3390/educsci13101019.

Twenge u. a. 2022 = Twenge, J. M./Haidt, J./Lozano, J./Cummins, K. M. (2022): Specification curve analysis shows that social media use is linked to poor mental health, especially among girls. In: Acta psychologica, Vol. 224, No. 103512. – https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103512.

Vahle-Hinz u. a. 2019 = Vahle-Hinz, T./Syrek, C./Kühnel, J./Feuerhahn, N. (2019): Private Nutzung sozialer Medien am Arbeitsplatz. In: Badura, B./Ducki, A./Schröder, H./Klose, J./Meyer, M. (Hrsg.) (2019): Fehlzeiten-Report 2019. – Berlin, Heidelberg: Springer, S. 237–248. – https://doi.org/10.1007/978-3-662-59044-7_16.

Valkenburg, P. M./Peter, J. (2013): The differential susceptibility to media effects model. In: Journal of Communication, Vol. 63, pp. 221–243. – https://doi.org/10.1111/jcom.12024.

Vanwynsberghe u. a. 2019 = Vanwynsberghe, H./Vanderlinde, R./Georges, A./Verdegem, P. (2019): Identifying the nature of social media policies in high schools. In: Education and Information Technologies, Vol. 25, No. 6, pp. 4939–4956. – https://doi.org/10.1007/s10639-019-09971-7.

Vasconcellos u. a. 2025 = Vasconcellos, R. P./Sanders, T./Lonsdale, C./Parker, P./Conigrave, J./Tang, S./del Pozo Cruz, B./Biddle, S. J. H./Taylor, R./Innes-Hughes, C./Salmela-Aro, K./Vasconcellos, D./ Wilhite, K./Tremaine, E./Booker, B./Noetel, M. (2025): Electronic screen use and children's socioemotional problems: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. In: Psychological Bulletin, Vol. 151, No. 5, pp. 513–543. – https://doi.org/10.1037/bul0000468.

vbw 2018 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2018): Digitale Souveränität und Bildung. – Münster: Waxmann.

vbw 2023 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2023): Bildung und berufliche Souveränität. – Münster: Waxmann. – https://doi.org/10.31244/9783830997078.

vbw 2025 = vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2025): Bildungsleistung durch Verbindlichkeit. – Münster: Waxmann. – https://doi.org/10.31244/9783818850005.

Vescio, V./Ross, D./Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. In: Teaching and Teacher Education, Vol. 24, No. 1, pp. 80–91. – https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004.

Villanueva-Moya u. a. 2023 = Villanueva-Moya, L./Herrera, M. C./Sánchez-Hernández, M. D./Expósito, F. (2023): #Instacomparison: Social comparison and envy as correlates of exposure to Instagram and cyberbullying perpetration. In: Psychological Reports, Vol. 126, No. 3, pp. 1284–1304. – https://doi.org/10.1177/00332941211067390.

Villena-Moya u. a. 2025 = Villena-Moya, A./Potenza, M. N./Granero, R./Paiva, Ú./Arrondo, G./Chiclana-Actis, C./Fernández-Aranda, F./Jiménez-Murcia, S./Normand, E./Ballester, L./Mestre-Bach, G. (2025): Sex differences in problematic pornography use among adolescents: A network analysis. In: BMC Psychology, Vol. 13, No. 1. – https://doi.org/10.1186/s40359-025-02878-8.

Vodafone Stiftung (2025): Zwischen Bildschirmzeit und Selbstregulation – soziale Medien im Alltag von Jugendlichen. – URL: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2025/09/Zwischen-Bildschirmzeit-und-Selbstregulation-Jugendstudie-Vodafone-Stiftung-2025.pdf. – Download vom 09.01.2026.

Vogels, E. A./Gelles-Watnick, R./Massarat, N. (2002): Teens, social media and technology 2022. – URL: https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/. – Aufruf vom 19.11.2025.

Wakefield, R. L./Wakefield, K. (2023): The antecedents and consequences of intergroup affective polarisation on social media. In: Information Systems Journal, Vol. 33, No. 3, pp. 640–668. – https://doi.org/10.1111/isj.12419.

Walan, S. (2025): Primary school students' perceptions of artificial intelligence – for good or bad. In: International Journal of Technology and Design Education, Vol. 35, No. 1, pp. 25–40. – https://doi.org/10.1007/s10798-024-09898-2.

Walther, J. B. (1996): Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. In: Communication Research, Vol. 23, No. 1, pp. 3–43. – https://doi.org/10.1177/009365096023001001.

Walther, J. B. (2007): Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition. In: Computers in Human Behavior, Vol. 23, No. 5, pp. 2538–2557. – https://doi.org/10.1016/j.chb.2006.05.002.

Walther, J. B. (2023): Online hate: A prosocial explanation of antisocial behavior and affordances of social media. In: Nabi, R. L./Gall Myrick, J. (Eds.) (2023): Emotions in the digital world: Exploring affective experience and expression in online interactions. – Oxford: Oxford University Press, pp. 278–297. – https://doi.org/10.1093/oso/9780197520536.003.0015.

Walther, J. B./Whitty, M. T. (2021): Language, psychology, and new new media: The hyperpersonal model of mediated communication at twenty-five years. In: Journal of Language and Social Psychology, Vol. 40, No. 1, pp. 120–135. – https://doi.org/10.1177/0261927X20967703.

Wang u. a. 2024 = Wang, F./Ni, X./Zhang, M./Zhang, J. (2024): Educational digital inequality: A meta-analysis of the relationship between digital device use and academic performance in adolescents. In: Computers & Education, 213, pp. 1–16. – https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105003.

Wang, L./Ngai, S. (2020): The effects of anonymity, invisibility, asynchrony, and moral disengagement on cyberbullying perpetration among school-aged children in China. In: Children and Youth Services Review, Vol. 119, No. 105613. – https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105613.

Wang, M./Yu, R./Hu, J. (2023): The relationship between social media-related factors and student collaborative problem-solving achievement: an HLM analysis of 37 countries. In: Education and Information Technologies, Vol. 28, No. 11, pp. 14071–14089. – https://doi.org/10.1007/s10639-023-11763-z.

Ward u. a. 2017 = Ward, A. F./Duke, K./Gneezy, A./Bos, M. W. (2017): Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. In: Journal of the Association for Consumer Research, Vol. 2, No. 2, pp. 140–154. – https://doi.org/10.1086/691462.

WD (Wissenschaftlicher Dienst des Deutschen Bundestages) (2020): Social Media und Datenschutz. – Berlin.

Webster u. a. 2024 = Webster, M./Norwood, K./Waterworth, J./Leavey, G. (2024): Effectiveness of Intergenerational Exchange Programs Between Adolescents and Older Adults: A Systematic Review. In: Journal of Intergenerational Relationships, Vol. 22, No. 4, pp. 603–644. – https://doi.org/10.1080/15350770.2023.2267532.

Wedel u. a. 2025 = Wedel, K./Freundl, V./Pfaehler, F./Wößmann, L. (2025): Zwischen Likes und Lernen: Was Jugendliche und Erwachsene über Social Media denken: Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2025. ifo Schnelldienst Bd. 78, H. 9, S. 37–57. – URL: https://www.ifo.de/DocDL/sd-2025-09-wedel-etal-ifo-bildungsbarometer-2025.pdf. – Download vom 17.12.2025.

Wegmann u. a. 2020 = Wegmann, E./Müller, S. M./Turel, O./Brand, M. (2020): Interactions of impulsivity, general executive functions, and specific inhibitory control explain symptoms of social-networks-use disorder: An experimental study. In: Scientific Reports, Vol. 10, No. 1, p. 3866. – https://doi.org/10.1038/s41598-020-60819-4.

Weingart, P. (2024): Vertrauen oder Aufmerksamkeit – die Medialisierung der Wissenschaft ‚revisited'. In: Webler, W.-D. (Hrsg.) (2024): Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis: Überzogener und überhitzter Wettbewerb in der Wissenschaft I. Wissenschaftsförderung und ihre Irrwege. – 2. überarb. Aufl., S. 69–83. – Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

WHO 2019 = World Health Organisation 2019: Guidelines on physical activity, sedentary behavior and sleep for children under 5 years of age. – URL: https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/60a1cbaa-2bef-4251-9557-e52ce22112b3/content. – Aufruf vom 30.12.2025.

Wenger-Trayner, E./Wenger-Trayner, B. (2015): Learning in a Landscape of Practice: A Framework. In: Wenger-Trayner, E. (Ed.): Learning in landscapes of practice. Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning, London: Routledge – pp. 13–29.

Wernerfelt u. a. 2025 = Wernerfelt, N./Tuchman, A./Shapiro, B. T./Moakler, R. (2025): Estimating the value of offsite tracking data to advertisers: Evidence from Meta. In: Marketing Science, Vol. 44, No. 2, pp. 268–286. – https://doi.org/10.1287/mksc.2023.0274.

Wiedemann, M. (2024): Intergenerationelles Lernen. Alt und Jung lernen gemeinsam. – Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). – https://doi.org/10.58000/5SCF-TR81.

Wilbers u. a. 2024 = Wilbers, K./Schäfer, M./Schiefner-Rohs, M./Krein, U./Bastian, J./Haupenthal, C. (2024): Distributed Digital Leadership. Annäherung und Arbeitsdefinition. In: Arbeitspapier im Projekt LeadCom.

Wilbers, K. (2023): Datengestützte Schulentwicklung an beruflichen Schulen (DGSE) in Baden-Württemberg. Gutachterliche Stellungnahme. – Nürnberg.

Wilbers, K. (2024): Qualitätsmanagement für berufliche Schulen: Wissenschaftliche Bezüge und Perspektiven. In: Qualität Beruflicher Schulen. Empfehlung für die Analyse und Bewertung der Arbeit beruflicher Schulen als Beitrag für die kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2024, S. 15–31. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2024/2024_03_14-Qualitaet-Beruflicher-Schulen.pdf. – Download vom 30.12.2025.

Wilbers, K. (2025a): Die Vision eines adaptiven Systems datengestützten beruflichen Lernens: Impulse zur individuellen Förderung in der Tradition H.-Hugo Kremers. In: Beitrag zur Festschrift für H.-Hugo Kremer. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 12, S. 1–15. – URL: https://www.bwpat.de/profil-12_kremer/wilbers. – Aufruf vom 30.12.2025.

Wilbers, K. (2025b): Wirtschaftsunterricht gestalten, 7. Aufl. – Berlin: Epubli.

Wingendorf, M./Bombelka, A. (2023): Gamification zur Steigerung der Motivation von Teilnehmenden mehrstufiger Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. In: Seidel, M./Reuse, S. (Hrsg.) (2023): Banking & Innovation 2022/2023. – Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 165–179. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-39388-5_10.

Wissenschaftsrat (2020): Perspektiven der Informatik in Deutschland. – URL: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8675-20. – Aufruf vom 19.11.2025.

Witt, C. de (2012): Neue Lernformen für die berufliche Bildung: Mobile Learning – Social Learning – Game Based Learning. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 41, H. 3, S. 6–9.

Witt, C. de (2013): Vom E-Learning zum Mobile Learning – wie Smartphones und Tablet PCs Lernen und Arbeit verbinden. In: Witt, C. de/Sieber, A. (Hrsg.) (2013): Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten, S. 13–26. – Wiesbaden: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-531-19484-4_2.

Witt, C. de/Ganguin, S. (2011): Kommunikation in Serious Games. In: Metz M./Theis, F. (Hrsg.) (2011): Digitale Lernwelt – serious games: Einsatz in der beruflichen Weiterbildung, S. 97–108.

Witt, C. de/Gloerfeld, C. (Hrsg.) (2018): Handbuch Mobile Learning. – Wiesbaden: Springer Fachmedien. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8.

Wolak u. a. 2018 = Wolak, J./Finkelhor, D./Walsh, W./Treitman, L. (2018): Sextortion of Minors: Characteristics and Dynamics. In: Journal of Adolescent Health, Vol. 62, No. 1, pp. 72–79. – https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.08.014.

Wright, E. J./White, K. M./Obst, P. L. (2018): Facebook false self-presentation behaviors and negative mental health. In: Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, Vol. 21, No. 1, pp. 40–49. – https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0647.

Wright, P. J. (2022): Pornography consumption and condomless sex among emerging U.S. adults: Results from six nationally representative surveys. Health Communication, Vol. 37, No. 14, pp. 1740–1747. – https://doi.org/10.1080/10410236.2021.1917745.

Wright, P. J./Tokunaga, R./Kraus, A. (2016): A meta-analysis of pornography consumption and actual acts of sexual aggression in general population studies. In: Journal of Communication, Vol. 66, No. 1, pp. 183–205. – https://doi.org/10.1111/jcom.12201.

Wu, J./Srite, M. (2021): Envy on social media: The good, the bad and the ugly. In: International Journal of Information Management, Vol. 56. – https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102255.

Xie, X./Xie, J. (2020): Parental phubbing accelerates depression in late childhood and adolescence: A two-path model. In: Journal of Adolescence, Vol. 78, pp. 43–52. – https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.004.

Xing u. a. 2024 = Xing, Y./Zhang, J. Z./Storey, V. C./Koohang, A. (2024): Diving into the divide: a systematic review of cognitive bias-based polarization on social media. In: Journal of Enterprise Information Management, Vol. 37, No. 1, pp. 259–287. – https://doi.org/10.1108/JEIM-09-2023-0459.

Yao, N./Abd Halim, N. D. (2023): Analyzing factors influencing primary school teachers' acceptance willingness of artificial intelligence technology. In: Proceedings of the 2023 6th International Conference on Educational Technology Management, pp. 35–41. – https://doi.org/10.1145/3637907.3637951.

Youyou, W./Kosinski, M./Stillwell, D. (2015): Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans. In: Proceedings of the National Academy of Sciences oft he United States of America, Vol. 112, No. 4, pp. 1036–1040. – https://doi.org/10.1073/pnas.1418680112.

Yue u. a. 2022 = Yue, H./Zhang, X./Cheng, X./Liu, B./Bao, H. (2022): Measurement Invariance of the Bergen Social Media Addiction Scale Across Genders. In: Frontiers in Psychology, Vol. 13, No. 879259. – https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.879259.

Zachos, G./Paraskevopoulou-Kollia, E.-A./Anagnostopoulos, I. (2018): Social Media Use in Higher Education: A Review. In: Education Sciences, Vol. 8, No. 4, p. 194. – https://doi.org/10.3390/educsci8040194.

Zander u. a. 2017 = Zander, L./Hannover, B./Steglich, C./Baumert, J. (2017): Soziale Eingebundenheit in immersiven und monolingualen Klassenzimmern. Ein Index zur Messung sprachbezogener Inklusion. In: Möller, J./Hohenstein, F./Fleckenstein, F./Baumert, J. (Hrsg.) (2017): Zweisprachigkeit in einer multiethnischen Gesellschaft – Was leistet die Staatliche Europaschule Berlin? S. 285–303. – Münster: Waxmann.

Zen, M./Hendriks, J./Burns, S. (2025): Sexually explicit media literacy education: A scoping review of parental perspectives and relevant resources. Sex Education: Sexuality, Society and Learning, Vol. 25, No. 3, pp 359–375. – https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2338275.

Zerle-Elsäßer, C./Lange, A. (2021): Doing family und social media. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Moran-Ellis, J./Sünker, H. (Hrsg.) (2021): Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale. – Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 200–215. – https://doi.org/10.2307/j.ctv1n9dkcs.15.

Zernig, N. (2020): Lernen Erwachsener in Virtuellen Realitäten. Eine wissenschaftliche Annäherung zu den Potentialen, Herausforderungen und Grenzen von VR im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich. – unveröff. Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz.

Zhang, C./Tang, L./Liu, Z. (2023): How social media usage affects psychological and subjective well-being: Testing a moderated mediation model. In: BMC Psychology, Vol. 11, No. 18. – https://doi.org/10.1186/s40359-023-01311-2.

Zhang, P./Wang, X. (2025): The impact of parental phubbing on social withdrawal in preschool children: the serial mediating roles of parent–child conflict and negative emotions. In: BMC psychology, Vol. 13, No. 1, p. 36. – https://doi.org/10.1186/s40359-025-02363-2.

Zierer, K. (2020): Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht – Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Fürst, R. A./Bügner, T. (Hrsg.) (2020): Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland: Nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit und Zukunftsagenda, S. 373–386. – Wiesbaden: Springer. – https://doi.org/10.1007/978-3-658-30525-3_15.

Zürcher, R. (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: theoretische, didaktische und politische Aspekte. In: Reihe Materialien zur Erwachsenenbildung, Bd. 2. – Wien: Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wöchentliche Nutzung von Social Media in der Gesamtbevölkerung nach Art der Nutzung, 2021 bis 2025 44
Abbildung 2: Tägliche Nutzung verschiedener Mediengeräte, 2018 bis 2025 46
Abbildung 3: Tägliche und wöchentliche Nutzung von Social Media in der Gesamtbevölkerung nach Altersgruppen, 2025 47
Abbildung 4: Tägliche Nutzung verschiedener Mediengeräte nach Altersgruppen 48
Abbildung 5: Tägliche Nutzungsdauer von Social Media nach Altersgruppen 48
Abbildung 6: Wöchentliche Nutzung verschiedener Social-Media-Plattformen nach Altersgruppen im Jahr 2025 50
Abbildung 7: Soziodemografische Profile der Social-Media-Plattformen 51
Abbildung 8: Leistungsbewertung von Social Media, gesamt und nach Altersgruppen 53
Abbildung 9: Erwartete Einflüsse von Social Media auf Kinder und Jugendliche 54
Abbildung 10: Modell familialer Anregungsqualität 119
Abbildung 11: Erweitertes strukturell-prozessuales Modell pädagogischer Qualität in Kitas (S-P-E-Modell) 121
Abbildung 12: Beispiel für Bereiche und Gliederung eines standardisierten Hinweisblatts zu Social Media für Eltern 157
Abbildung 13: Nutzungsmotive für einzelne Social-Media-Applikationen 2024 164
Abbildung 14: Berichteter Überdruss an digitaler Kommunikation 166
Abbildung 15: Einsatz von Social Media in Lehrveranstaltungen 236
Abbildung 16: Häufigkeit der Zusammenarbeit Studierender über digitale Tools 237
Abbildung 17: Wie schwer oder leicht fällt es Studierenden, Social Media wissenschaftlich zu nutzen? 238
Abbildung 18: Häufigkeit der Nutzung wissenschaftlicher sozialer Netzwerkdienste 247
Abbildung 19: Vertrauen in Online-Angebote, 2017 bis 2023 258

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Altersbeschränkungen von Social-Media-Applikationen	19
Tabelle 2:	Regelungen zur privaten Nutzung von digitalen Endgeräten an Schulen im Bundesländervergleich	22
Tabelle 3:	Wandel der Kommunikationsdimensionen im Epochenverlauf	34
Tabelle 4:	Nutzung von Social Media in der Altersgruppe 6 bis 13 Jahre gesamt sowie nach Geschlecht und Altersabschnitt	142
Tabelle 5:	Gerätenutzung nach Altersgruppen	142
Tabelle 6:	Nutzung digitaler Spiele in der Altersgruppe von 6 bis 13 Jahren gesamt sowie nach Geschlecht und Altersabschnitt	143
Tabelle 7:	Gerätebesitz von Grundschulkindern 2012 und 2022	145
Tabelle 8:	Freizeitaktivitäten von Grundschulkindern 2012 und 2022	145
Tabelle 9:	Suchtfördernde Eigenschaften digitaler Spiele	154
Tabelle 10:	Unternehmensprozesse: typische Anwendungen von Social Media und Tools	197
Tabelle 11:	Bildungschancen und Herausforderungen von Social Media in der Berufsbildung	201

Verzeichnis der Mitglieder des AKTIONSRATS**BILDUNG**

Anders, Yvonne, Prof. Dr. phil., Direktorin am Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF), Leitung der Abteilung „Bildung und Entwicklung", Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte beziehungsweise Teilprojekte von Verbundvorhaben, z. B. Evaluation des Gute-Kita-Gesetzes (BMFSFJ), Evaluation des Bundesprogramms „Sprachkitas" (gefördert vom BMFSFJ), des Projekts „NaQua" (Qualität naturwissenschaftlicher Bildung in der Kita; gefördert von der DFG), „DigiFam: Untersuchung der Auswirkungen einer digitalisierten Familienbildungskomponente" (gefördert durch die Carina Stiftung), „ISOTIS" (gefördert von der Europäischen Kommission), wissenschaftliche Leitung der Säule „Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten", Mitherausgeberin der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Mitglied der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.
Arbeitsschwerpunkte: pädagogische Qualität in der frühen Bildung und ihre Auswirkungen, Familienbildung und Zusammenarbeit mit Familien, professionelle Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften, digitalisierte Lernumgebungen, Umgang mit Diversität im Kindergarten und der Schule, internationale Vergleichsanalysen, Evaluationsforschung.

Hannover, Bettina, Prof. Dr. phil., bis 2025 Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung an der Freien Universität Berlin, Mitglied diverser Zeitschriften-Herausgeberteams und wissenschaftlicher Beiräte, Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte, z. B. der DFG oder des BMBF, Mentorin in diversen Graduierten- und Post-Graduiertenprogrammen. Von 2012 bis 2017 Mitglied des Fachkollegiums Psychologie der Deutschen Forschungsgemeinschaft, von 2012 bis 2019 Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises der Robert Bosch Stiftung, seit 2005 Mitglied des Vorstandes oder Beirates des Instituts für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg, seit 2013 Mitglied der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften.
Arbeitsschwerpunkte: schulische Interessen- und Fähigkeitsentwicklung, Selbst und Identität, Geschlecht, Migration, Kulturvergleich.

Jungbauer-Gans, Monika, Prof. em. Dr. rer. pol., seit 2015 Professorin für empirische Hochschul- und Wissenschaftsforschung am Institut für Soziologie der Leibniz Universität Hannover, 2015 bis 2025 wissenschaftliche Geschäftsführerin des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. 2014 bis 2024 Mitglied und 2020 bis 2024 Vorsitzende des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), seit 2020 Mitglied im Hochschulrat der Universität Duisburg-Essen, im Stiftungsrat der Technischen Informationsbibliothek (TIB) Hannover und seit 2021 im Verwaltungsrat des Berlin Institute of Health (BIH), 2017 bis 2021 Mitglied des Konzils der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, seit 2002 Mitglied der Sektion Modellbildung und Simulation der DGS (2008 bis 2024 stellvertretende Sprecherin der Sektion), seit 1997 Mitglied der Sektion Medizin- und Gesundheitssoziologie der DGS, seit 1994 Mitglied der Deutsche Gesellschaft für Soziologie, Mitherausgeberin Soziale Welt – Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Herausgeberbeirat der Beiträge zur Hochschulforschung und der Zeitschrift für empirische Hochschulforschung (ZeHf).
Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts- und Hochschulforschung, Bildungssoziologie, Arbeitsmarktforschung, Medizin- und Gesundheitssoziologie, qualitative und quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

Lenzen, Dieter, Prof. em. Dr. Dr. h. c., Vorsitzender des AKTIONSRATS**BILDUNG,** 03/2010 bis 02/2022 Präsident der Universität Hamburg, von 2003 bis 2010 Präsident der Freien Universität Berlin, von 2007 bis 2016 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Universitätsprofessor für Philosophie der Erziehung an der Freien Universität Berlin, Gastprofessuren (1986 bis 1994) an den Universitäten Stanford, Columbia, Tokyo, Hiroshima und Nagoya, Gründer der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Herausgeber der zwölfbändigen Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsphilosophie.

McElvany, Nele, Prof. Dr. phil., seit 2020 Prorektorin Forschung der Technischen Universität Dortmund, seit 2014 geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS), seit 2009 Professorin für Empirische Bildungsforschung und Leiterin der Arbeitsgruppe „Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im schulischen Kontext"; wissenschaftliche Leiterin verschiedener Drittmittelprojekte (DFG, BMBF/KMK, Stiftungen), u. a. von IGLU 2021 und 2026, NEPS-Etappe 4 und des Exzellenzclusterprojekts PHOENIX, Organisatorin der IFS-Bildungsdialoge und der Dortmunder Symposien der Empirischen Bildungsforschung.
Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung im schulischen Kontext, sprachliche Kompetenzen und Lesen, Civic Literacy, soziale Ungleichheit und Migration, Schulentwicklung und Bildungsmonitoring.

Seidel, Tina, Prof. Dr. phil., Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie, Präsidentin der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung, Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Co-Sprecherin des ersten DFG-Sonderforschungsbereichs SHARP in der Bildungsforschung; Leitung mehrerer DFG- und BMBF-Forschungsprojekte.
Arbeitsschwerpunkte: Digitale Bildungstechnologien in der Lehrkräftebildung, Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Sekundarstufe, Professionalisierung von Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Forschungssynthesen zu Unterrichtseffektivität.

Tippelt, Rudolf, Prof. em. Dr. phil., Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Gründungsmitglied der World Education Research Association (WERA), Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik, Durchführung mehrerer Repräsentativstudien zur Weiterbildung, u. a. Vorsitzender des Kuratoriums des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIfBi) bis 2018, Vorsitzender des Beirats der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WIFF), stellv. Direktor des Seniorenstudiums und des Studium Generale an der LMU München, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats des Deutschen Jugendinstituts (DJI) und im Verwaltungsrat von Telc des Deutschen Volkshochschulverbands (DVV), derzeit „Goethe Teaching Professorship" an der Universität Frankfurt.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung/Erwachsenenbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Übergang von Bildung in Beschäftigung, Professionalisierung und Fortbildung des pädagogischen Personals, insbesondere auch im internationalen Kontext.

Wilbers, Karl, Prof. Dr. Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg in Nürnberg, Studiendekan des Fachbereichs Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo), Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Unternehmensgründer, Leiter einer Reihe von Forschungs- und Entwicklungsprojekten verschiedener Träger.
Arbeitsschwerpunkte: Berufsbildung, Personalentwicklung, digitale Transformation, KI, Didaktik, Schulführung, Qualitätsmanagement.

Wößmann, Ludger, Prof. Dr. sc. pol., Universitätsprofessor für Bildungsökonomie an der volkswirtschaftlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik, Distinguished Visiting Fellow der Hoover Institution an der Stanford University, Mitglied der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina, der Deutschen Akademie der Technikwissenschaften acatech und des Wissenschaftlichen Beirats beim Bundeswirtschaftsministerium, Fellow der International Academy of Education, Preisträger des Hermann-Heinrich-Gossen-Preises und des Gustav-Stolper-Preises des Vereins für Socialpolitik, Mitherausgeber des Handbook of the Economics of Education.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsökonomik, wirtschaftliche Erträge von Bildung, Effizienz und Chancengleichheit im Schulsystem, internationale Schülerleistungen.

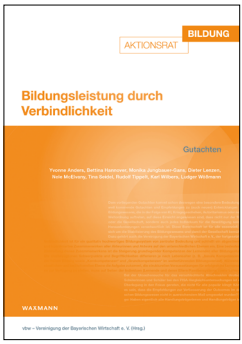
Verzeichnis der externen Expertinnen und Experten

Brüggen, Niels, Dr., Leiter der Abteilung Forschung am JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Mitglied der merzWissenschaft-Redaktion, Mitglied der Expertengruppe der EU-Kommission „Digitalisation and Youth", Sprecher der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!", Mitglied im Bayerischen Mediengutachterausschuss.
Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogische Evaluationsforschung, Medienaneignung und Post-Digitalität, Mediatisierung von Jugendarbeit, Kinder- und Jugendmedienschutz, Partizipation mit Medien, Ästhetik und medienpädagogische Ansätze, Demokratie- und Medienbildung.

Demmler, Kathrin, bis Ende 2025 Direktorin des JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Mitherausgeberin von merz | medien+erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik, Vorsitzende des Sprecherrats des Wertebündnisses Bayern, Vorsitzende des Bayerischen Kinder & Jugendfilmfestivals, Mitglied im Forum Medienpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Weiterentwicklung der medienpädagogischen Netzwerklandschaft, bildungspolitische Positionierung der Arbeit des JFF.

Paal, Boris, Prof. Dr. M. Jur. (Oxford), Professor für Law and Regulation of the Digital Transformation an der Technischen Universität München, Of Counsel der Kanzlei BAUMGARTNER BAUMANN, Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Recht und Informatik e. V. (DGRI) und der Studienvereinigung für Presserecht und Pressefreiheit, Wissenschaftlicher Beirat der Gesellschaft für Datenschutz und Datensicherheit (GDD), Wissenschaftlicher Beirat des Leibniz Instituts für Medienforschung/Hans-Bredow-Instituts (HBI) Hamburg, Herausgeber der Zeitschriften für Digitalisierung und Recht (ZfDR) sowie für Wettbewerb und Recht (ZWeR), von 2020 bis 2023 Richter in der Zivilkammer 8 (IT- und Urheberrecht) am Landgericht Hamburg.
Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftliche Implikationen und Regulierungsfragen der digitalen Transformation, insbesondere zur Digital- und Datenökonomie sowie zum Rechtsrahmen für Zukunftstechnologien wie künstliche Intelligenz und Quantencomputing.

Pfeffer, Jürgen, Prof. Dr., Lehrstuhl für Computational Social Science and Big Data an der TUM School of Social Sciences and Technology.
Arbeitsschwerpunkte: Analyse großer und dynamischer sozio-technischer Systeme, Modellierung und Erkennung negativer Dynamiken aus Sozialen Medien.



vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

Bildungsleistung durch Verbindlichkeit

Gutachten

2025, 328 Seiten, broschiert, EUR 26,90
ISBN 978-3-8188-0000-0

Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in Deutschland ist nach einem Anstieg in den letzten Jahren unter das Niveau des PISA-Schocks im Jahr 2000 zurückgefallen. Nur etwa ein Drittel dieses Rückgangs lässt sich durch eine veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft erklären. Der Aktionsrat Bildung analysiert Gründe für den erneuten Abwärtstrend und fordert die Durchsetzung von mehr Verbindlichkeit im gesamten Bildungssystem. Neben unzureichender Förderung der Kernkompetenzen aller Lernenden werden auch die mangelnde bundesweite Vergleichbarkeit der Bildungsergebnisse sowie veränderte Erziehungspraktiken als Erklärungsansatz für den starken Leistungsrückgang genannt. Der Aktionsrat Bildung zeigt Lösungsansätze auf, wie die Verbindlichkeit im Bildungswesen nachhaltig erhöht werden kann und leitet konkrete Handlungsempfehlungen für die politischen Entscheidungsträger ab.

WAXMANN

Hier finden Sie weitere Gutachten des Aktionsrats Bildung

Social Media haben die Art und Weise, in der Menschen kommunizieren, interagieren und sich informieren, grundlegend verändert. Für viele Kinder und Jugendliche sind sie bereits ein selbstverständlicher Teil ihres Alltags; umso wichtiger ist es, dass sie altersgerecht auf die zahlreichen Chancen und Risiken vorbereitet werden und ein zielgerichtetes sinnvolles Nutzungsverhalten in Social Media entwickeln können. Der Aktionsrat Bildung vertritt die Position, dass es hierfür einer sozialen und moralischen Integrität bedarf, die verstärkt in Bildungskontexten zu vermitteln und einzuüben ist. Integrität geht weit über die Kompetenz der souveränen Nutzung digitaler Möglichkeiten hinaus und umschließt die damit einhergehende individuelle wie auch gesellschaftliche Verantwortung. Das Gutachten stellt Lösungsansätze vor, wie mediale Integrität für alle Akteure im Bildungssystem gelingen kann, und geht auf rechtliche und technische Voraussetzungen dafür ein, dass in einem geschützten Rahmen medienpädagogisch wirksames Handeln möglich wird. Die deutschlandweiten Handlungsempfehlungen sind an die Politik, die Bildungseinrichtungen und ihr pädagogisches Personal sowie an Eltern und die Nutzenden selbst adressiert.

Der Aktionsrat Bildung ist ein politisch unabhängiges Gremium, dem folgende Mitglieder angehören:

Prof. em. Dr. Dr. h. c. Dieter Lenzen
Vorsitzender des Aktionsrats Bildung, Universitätspräsident a. D.

Prof. Dr. Yvonne Anders
Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF), Leitung der Abteilung Bildung und Entwicklung

Prof. Dr. Bettina Hannover
Freie Universität Berlin, Leiterin des Arbeitsbereichs Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Prof. em. Dr. Monika Jungbauer-Gans
Leibniz Universität Hannover, Professorin für empirische Hochschul- und Wissenschaftsforschung am Institut für Soziologie

Prof. Dr. Nele McElvany
Technische Universität Dortmund, geschäftsführende Direktorin des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) und Prorektorin Forschung

Prof. Dr. Tina Seidel
Technische Universität München, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie, Präsidentin der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung

Prof. em. Dr. Rudolf Tippelt
Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Prof. Dr. Karl Wilbers
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Ludger Wößmann
Ludwig-Maximilians-Universität München, Leiter des ifo Zentrums für Bildungsökonomik

www.aktionsrat-bildung.de

9 783818 801526
www.waxmann.com

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.)

ISBN 978-3-8188-0152-6