

Digitale Lebenswelten Jugendlicher als Erweiterung des sozialraumorientierten Schulentwicklungsdiskurses – Theoretische und konzeptionelle Perspektiven

Sven Thiersch¹, Dorte Behrens², Christian Reintjes¹, Till-Sebastian Idel² & Grit im Brahm³

¹ Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft

² Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Erziehungswissenschaft

³ Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung:

Der Beitrag widmet sich theoretischen Überlegungen zum Sozialraum. Er arbeitet heraus, dass sich im digitalen Wandel Raumkonzepte verändert haben, die im Schulentwicklungsdiskurs bislang kaum Berücksichtigung finden. Digitale Räume sind dabei zu eigenständigen Sozialräumen von Jugendlichen geworden, die Identitätsbildung und Bildungsbiografien beeinflussen. Auf Basis eines erweiterten Verständnisses des Sozialraums werden Implikationen für die Schulentwicklungsforschung, Schulpraxis und Lehrer:innenbildung abgeleitet.

Les monde numériques des jeunes comme extension du discours sur le développement scolaire axé sur l'espace social - Perspectives théoriques et conceptuelles

Résumé:

L'article est consacré à des réflexions théoriques sur l'espace social. Il montre que les concepts d'espace se sont transformés dans le cadre du changement numérique, ce qui n'a guère été pris en compte dans le discours sur le développement scolaire jusqu'à présent. Les espaces numériques sont devenus des espaces sociaux autonomes pour les jeunes, qui influencent la formation de l'identité et les parcours scolaires. Une compréhension élargie de l'espace social permet d'en tirer des implications pour la recherche en éducation, la pratique éducative et la formation des enseignants sont tirées.

Digital worlds of youth as an extension of the socially-oriented school development discourse – Theoretical and conceptual perspectives

Abstract:

The article is dedicated to theoretical considerations on social space. He argues that digital change has altered space concepts that have been largely ignored in the school development discourse. These have been barely considered in the school development discourse so far. Digital spaces have become independent social spaces for young people, influencing identity formation and educational biographies. Based on an expanded understanding of the social space, implications for educational research, educational practice, and teacher education are derived.

1. Einleitung

Der Begriff „Sozialraum“ wurde seit seiner Rezeption in den Sozialwissenschaften vielfältig weiterentwickelt und ist zu einem zentralen Konzept für die Bildungs- und Sozialarbeit geworden (Kessl & Reutlinger, 2010). Wurde ursprünglich der Raum als ein statisches Behältnis für soziale Prozesse aufgefasst, wandelte sich mit der raumkritischen Wende die Perspektive hin zu einem dynamischen, relationalen Verständnis. Der Raum wird danach als Produkt sozialer Interaktionen, Bedeutungszuschreibungen und institutioneller Rahmungen konzipiert (Löw, 2001). Angesichts der Digitalisierung der Lebenswelt – insbesondere von Kindern und Jugendlichen, die in einer solcher Welt aufwachsen – wird zunehmend deutlich, dass klassische Konzepte von Sozialraum einer Erweiterung bedürfen (Kreß, 2010). In einer diversifizierten Gesellschaft gewinnen flexible und mehrdimensionale Raumkonzepte an Bedeutung, die sowohl materielle als auch symbolische und digitale Komponenten einschließen. Digitale Kommunikations- und Interaktionsräume sind integraler Bestandteil der Sozialisation und Identitätsentwicklung junger Menschen geworden und beeinflussen Bildungsprozesse nachhaltig (Reintjes et al., 2025). Während Digitalisierungsprozesse technische, infrastrukturelle und ökonomische Aspekte beschreiben, wird im Beitrag mit dem Begriff der Digitalität auf die Verschränkung und Vernetzung von Handlungsräumen, Kommunikation und Lebenswelten und damit auf die sozialen und kulturellen Prozesse der Digitalisierung abgezielt (Stalder 2016).

In der Sozialraumorientierung der Sozialen Arbeit, die gegenüber der Schulpädagogik ausdifferenzierter und länger vorliegt, ist der Anspruch einer Integration digitaler Lebenswelten Jugendlicher bereits formuliert (Brüggen et al. 2022). In aktuellen Forschungsbeiträgen zur sozialraumorientierten Arbeit in Schulen werden Jugendliche im Allgemeinen und ihr Aufwachsen in digitalen Räumen vielfach noch randständig berücksichtigt. Physisch-materielle und lokal verortete Ressourcen stehen derzeit im Fokus des Diskurses (Forell, 2023; Forell & Bellenberg, 2025), während digitale Vernetzungen, digitale Communities und Online-Identitätsbildungsprozesse unbeachtet bleiben. Ziel dieses Beitrags ist es daher, den theoretischen Diskurs um den Sozialraum umfassend darzustellen, die Vernachlässigung des digitalen Sozialraums von Jugendlichen kritisch herauszuarbeiten und auf die Dringlichkeit seiner systematischen Integration in die Schulentwicklungsforschung, schulische Sozialraumpraxis und Lehrer:innenbildung hinzuweisen.

2. Der Diskurs um den Sozialraum: Zum Wandel von Raumvorstellungen und -konzepten

2.1 Absolutes Raumverständnis

Historisch gesehen beruhte das Verständnis von Raum lange auf einem *absoluten* Raumbegriff, der Raum als unabhängige, statische Größe verstand (Löw, 2001). In der Sozialwissenschaft galt dieser Raum als physikalischer „Behälter“ oder „Container“ für soziale Prozesse, ohne dass Menschen selbst in deren Entstehung involviert sind. Dieses Verständnis fokussierte auf physische Gegebenheiten, etwa Räume, Gebäude oder Orte, als Kulisse für und starre Begrenzung von menschlichem Handeln. Insbesondere war dieser absolute Raumbegriff im Kontext der (Bildungs-)Politik dominant. Schulen wurden beispielsweise als fest umrissene Orte angesehen, deren Wirkung über die gebäudegebundene Infrastruktur, d.h. den ummauerten Raum, definiert war. Dieser Ansatz vernachlässigte jedoch die dynamischen sozialen Beziehungen, die sich innerhalb dieser Räume entwickelten und die Raumstruktur selbst veränderten.

2.2 Relationales Raumverständnis

Seit dem „spatial turn“ in den Geistes- und Sozialwissenschaften (Soja, 1989) wird der Raum zunehmend *relational* verstanden: als ein Produkt sozialer Beziehungen und kultureller Praktiken (Löw, 2001). Raum entsteht nicht unabhängig von menschlichem Handeln, sondern durch die Interaktionen, Bedeutungszuschreibungen und Aushandlungsprozesse der Akteur:innen. In diesem relationalen Verständnis wird der Raum prozesshaft und dynamisch gedacht. Diese Perspektive unterstreicht die Bedeutung der sozialen Konstitution von Räumen. Orte werden nicht einfach als vorgegebene Strukturen verstanden, sondern als soziale Konstruktionen, die im Handeln der Menschen entstehen und sich verändern. Soziale Praktiken, Machtbeziehungen und symbolische Deutungen prägen die Gestaltung und Nutzung von Räumen, wodurch diese immer auch Produkte sozialer Kämpfe und kultureller Aushandlungen sind (Löw & Sturm, 2019). Ebenfalls schulische Räume können aus dieser Perspektive nicht länger nur als infrastrukturelle Gegebenheiten betrachtet werden. Klassenzimmer, Pausenhöfe und Flure sind ebenso Ausdruck sozialer Konstruktionen und Dynamiken, die Lern- und Interaktionsräume bieten. Diese Einsicht ist essenziell, um Bildungsprozesse zu analysieren und zeitgemäß zu gestalten (Hummrich, 2011).

Dieser fundamentale Wandel des Sozialraumkonzepts war eng mit veränderten Funktionen des Sozialraums verknüpft. Ging es zunächst darum, mit „geschlossenen“ Orten wie der Schule junge Menschen räumlich zu kontrollieren und damit latent körperlich zu disziplinieren bzw. positionieren (Foucault 2008), wird die Schule als sozialer Raum im Sozialraum zu einem Begegnungs-, Identitäts- und Bildungsraum (Kreß, 2010). Folglich ist sie auch mit Bushaltstellen, Schulwegen und Orten der Freizeitgestaltung verbunden. Als Begegnungsräume bieten Schulen die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, Netzwerke zu bilden und soziale Anerkennung zu erfahren, besonders vor dem Hintergrund, dass Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihrer Lebenszeit im Raum Schule verbringen. Als Identitätsräume unterstützen sie Individuen bei der Herausbildung eines Selbstbildes und der Integration in soziale Gruppen. Als Bildungsräume fungieren Sozialräume, indem sie Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume bereitstellen (ebd.). Diese Funktionen verdeutlichen, dass Räume nicht neutral, sondern aktiv an der Produktion von Chancen und Barrieren für soziale Teilhabe beteiligt sind. Sie prägen Zugehörigkeitsgefühle, soziale Mobilität und Bildungsbiografien.

2.3 Hybrides Raumverständnis

Im Kontext von Digitalisierungsprozessen und der Entwicklung einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) wandelt sich erneut das Raumverständnis, es ist als *hybrid* zu kennzeichnen. Digitale Informations- und Kommunikationstechnologien bieten neue Möglichkeiten, Räume im Sinne der Referentialität und Gemeinschaftlichkeit global zu vernetzen, beschleunigter zu überwinden und sich an diesen potentiell gleichberechtigt zu beteiligen (Castells, 2017). Es entsteht eine Vielzahl an anonymen Räumen, in denen außerhalb von territorialen Grenzen Menschen agieren sowie soziale und kulturelle Identitäten herstellen können. McLuhan (1967) sprach bereits angesichts der Verbreitung elektronischer Medien von einer „Implosion des Raumes“, der einerseits gerade in seinen digitalen Weiterentwicklungen und Sinneserweiterungen uns ganzheitlich einzieht bzw. „verschluckt“, der andererseits individuelle und kollektive

Entgrenzung und Unordnung produziert. Damit verändern Medien mit ihrer zentralen Mittlerfunktion die „klassischen“ Sozialräume der Familie, Schule und Peers, indem sie ihre Kommunikation und Beziehungen vernetzen, durchmischen und beschleunigen (ebd.). Räume werden für Menschen zu tendenziell entgrenzten dynamischen Orten: endlos und fluide. Auch die Grenzen zwischen digitaler und analoger Welt sind fließend und nicht getrennt zu betrachten. Infolge dieser Transformation, Entgrenzung und Neuordnung von Räumlichkeit wandelt sich auch der soziale Raum. Denn mit den durch Maschinen vorgeordneten neuen räumlichen Referenzsystemen verändern sich auch soziale Bezüge in Beziehungen und werden neue Formen der Gemeinschaftlichkeit hervorgebracht (Stalder, 2016). Die digitalen Logiken schreiben sich in das Wahrnehmen, Denken und Handeln auch im „außerdigitalen“ Sozialraum ein. Soziale und kulturelle Prozesse sind ohne (digitale) Medien nicht mehr zu verstehen, da sie die Kommunikation, Subjektivität und den Handlungsrahmen des Sozialraums modifizieren und erweitern (Krotz 2001; Hepp 2020). Auch Medien sind als Akteure bzw. Aktanten zu begreifen, die Einfluss auf das soziale Gefüge und den sozialen Raum nehmen (Latour, 2007). Digitale Räume erfüllen so nicht nur alle klassischen Funktionen des Sozialraums, indem sie in Gestalt von Plattformen wie TikTok, Instagram oder Discord Begegnung, Anerkennung und Identitätsbildung auf der einen und Ausgrenzung, Verunsicherung und Isolation auf der anderen Seite hervorbringen (Benke, 2005; Kreß, 2025). Online-Plattformen entwickeln sich darüber hinaus zu eigenständigen Sozialräumen mit spezifischen Normen, Kommunikationsformen und Statussystemen, sie überlagern und erweitern somit die „klassischen“ Sozialräume. Digitale Medien schaffen neue Räume in Form von Echokammern und Filterblasen für expressive und mitunter emotionalisierte Selbstinszenierungen und -optimierungen. Sie ermöglichen Jugendlichen neue Bezugssysteme beispielsweise für transnationale Freundschaften, politische Mobilisierung und kulturelle Teilhabe. Zugleich bergen sie jedoch auch neue Risiken wie Cybermobbing, Hate Speech und Radikalisierungen oder verstärken bekannte Macht- und Ungleichheitsstrukturen. Die Anerkennung der Digitalität als hybrides Verschmelzen von digitalen und analogen Sozialräumen ist daher unverzichtbar, um soziale und kulturelle Prozesse der digitalen Welt in ihrer Gesamtheit zu erfassen.

2.4 Die digitale Lebenswelt als Sozialraum am Beispiel Snapchat

Für Jugendliche sind Peers bzw. Peergroups der sozialisatorische Ort jugendlicher Vergemeinschaftung und Erfahrungsbildung (Bohnsack 1989, S. 11). Mit ihnen werden Räume aufgesucht und angeeignet (z.B. Hinterbühnen in der Schule), um in kulturellen Praktiken Zugehörigkeit herzustellen und sich von anderen – vor allem von Erwachsenen – abzugrenzen. Digitale Räume bieten dabei neue Möglichkeiten der Kommunikation unter den Peers (Thiersch, 2025).

Als Beispiel lässt sich das Nutzen der Plattform Snapchat anführen: Benutzer:innen können sich hier „Snaps“ gegenseitig zusenden, die zumeist aus Bildern oder kurzen Videos bestehen. Das Ziel ist es, dem anderen zu zeigen, wie man die aktuelle Situation (z.B. im Unterricht) aus seiner räumlichen Position wahrnimmt oder mit was man in seiner Freizeit aktuell beschäftigt ist. Wird ein Snap geöffnet, erlischt dieser aus dem Chat. Es besteht die Möglichkeit, sich den Snap einmalig wiederholt anzusehen. Wird ein Screenshot des Snaps gemacht, wird dies sofort im Chat angezeigt. Sobald zwei Personen täglich mindestens einmal miteinander „snappen“, indem sich beide Personen gegenseitig Snaps senden, wird neben dem Chat eine Emoji-Flamme

angezeigt. Werden weiterhin pro Tag mindestens einmal gegenseitig Snaps ausgetauscht, steht neben dem Flammensymbol die Anzahl der Tage, in denen gesnappt wurde. Die Flamme steht damit für einen täglichen Austausch zweier Personen und wird von Snapchat symbolisch als Freundschaft gewertet und anerkannt. Snapchat hat dafür einen „Leitfaden für Emoji-Freundschaften“ erstellt, der zwischen verschiedenen Freundschaften unterscheidet. So können zwei Personen in Abhängigkeit der Häufigkeit der Snaps z.B. „Beste Freunde“ oder sogar „Beste Freunde aller Zeiten“ werden. Wird nicht mehr täglich gesnappt, erlischt die Flamme und damit auch die Freundschaft.

Dieses Verständnis von Freundschaft im digitalen Raum kann für Heranwachsende in Wechselwirkung zu den Freundschaften im physischen Raum stehen (Kramer & Müller 2022). Zugespitzt formuliert gibt Snapchat damit vor, dass Freundschaften nur dann Bestand haben, wenn man sich täglich online austauscht und greift damit ko-konstruktiv und konditionierend mit den Flammen in das Verhältnis zwischen Jugendlichen im nicht-digitalen Raum ein. Doch nicht nur das Pflegen von digitalen Freundschaften wird über Snapchat gesteuert. Das Senden von sog. „Rundsnaps“ birgt darüber hinaus Gefahren der Ausgrenzung einzelner Personen. Rundsnaps in Form von Bildern oder kurzen Videos werden an mehrere Personen gleichzeitig gesendet. Zumeist schlägt Snapchat die „besten Freunde“ vor, die Benutzer:innen müssen die Personen aber aktiv auswählen, an die der Snap gesendet werden soll. Werden innerhalb einer Jugendclique, die sich regelmäßig Rundsnaps schickt, eine oder mehrere Personen bewusst davon ausgeschlossen, kann sich dies negativ auf die sozialen Beziehungen auswirken (Vaterlaus et al. 2016). Wenn der Ausschluss gezielt erfolgt und sich die übrigen Mitglieder anschließend über den geteilten Snap unterhalten, verstärkt sich das Gefühl des Ausgeschlossenseins potenziell auch im physischen Raum. Das Beispiel Snapchat zeigt exemplarisch die Hybridität des sozialen Raums in der digitalen Welt und wie digitale Handlungslogiken soziale Kommunikation und Beziehungen hervorbringen (ebd.).

In aktuellen nationalen und internationalen Diskursen zeigen sich Initiativen Social Media wie Snapchat aber auch TikTok und Instagram im Sinne des Kinder- und Jugendschutzes zu regulieren und für Heranwachsende unter 14 bis 16 Jahren zu verbieten. In Deutschland sprechen sich nach einzelnen Schulen – etwa mit dem Vorreiter Solingen – und Landesregierungen (z.B. in Hessen und Schleswig-Holstein) auch Akteur:innen der Bundesregierung für umfassende Handyverbote an Schulen sowie durch Eltern unterzeichnete Social-Media-Verzichtserklärungen aus. Diese Maßnahmen können als Versuche gelesen werden, den digitalen Raum aus dem schulischen Sozialraum auszuschließen oder zumindest deutlich zu begrenzen. Ohne diese normativ zu bewerten, verweisen sie doch auf ein Spannungsverhältnis: Die Hybridität des Sozialraums wird hier nicht als konstitutiv anerkannt, sondern als problematische Durchdringung markiert, die unterbunden werden soll. Gerade solche Regulierungsversuche verdeutlichen jedoch, wie eng digitale und analoge Sozialräume bereits miteinander verschränkt sind und wie sehr sich der schulische Sozialraum durch Digitalität verändert hat.

3. Der schulische Sozialraum

3.1 Jugend(en) und Schule

Der Wandel von Raumvorstellungen und -konzepten hat damit unmittelbar Auswirkungen auf das Verhältnis und die Erforschung von Jugend und Schule bzw. Schulentwicklung. Diese sind

dabei – allein historisch betrachtet – miteinander verschränkt. Die Herausbildung einer eigenständigen Jugendphase ist eng mit der Entstehung der öffentlichen Schule verbunden. Die Schule als ein ausgewiesener (Schon-)Raum eines pädagogischen Moratoriums für Jugendliche in der modernen Gesellschaft soll schützend Orientierungsbildung ermöglichen (Zinnecker 2000). Umgekehrt weist die deutsche Schule von Anfang an eine Doppelfokussierung der besonderen Entwicklungsnotwendigkeit sowohl der Institution als auch der Persönlichkeit der Schüler:innen auf. Die Begründung moderner (Schul-)Pädagogik ist mit der pädagogischen und politischen Utopie einer zukünftig besseren und fortschrittlicheren Gesellschaft durch „richtige“ Erziehung junger Menschen und die Entwicklung moderner Institutionen wie der Schule verflochten, die funktional in dafür spezifisch strukturierten Räumen die Probleme der jeweiligen Zeit zu lösen vermag (Oelkers, 1991). Schulkritik und -reformen in Zeiten gesellschaftlicher Krisen wurden schon damals über Konstruktionen von Jugend formuliert (z.B. Wehren, 2024). Im Zuge von Schulentwicklungstreibern wie der Bildungsexpansion oder der Einführung von Ganztagschulen ist dabei die zeitliche und räumliche Anwesenheit von Jugendlichen sogar gestiegen und es besuchen immer mehr Jugendliche länger die Schule, sodass sich Jugend- und Schulleben intensiver überlagern (Fraij, Maschke & Stecher, 2015). Jugendlieben wird sowohl auf die alltägliche Erfahrung wie auch auf die biografische Entwicklung bezogen immer mehr zum Schul(raum)leben.

Es liegt auf der Hand, dass Jugendliche als zentrale Akteur:innen in und Adressat:innen von Schule auch einen zentralen wissenschaftlichen Gegenstand der Schulforschung darstellen (sollten). Eine Hochphase der intensiven Erforschung und Diskussion des Zusammenhangs von Schule und Jugend lag in den 1980er und 1990er Jahren vor. Fend (1997, S. 7) etwa betrachtete die „Schule als Entwicklungsraum“ für Jugendliche und den jugendlichen „Entwicklungsaspekt als Bestimmungsstück pädagogischen Handelns“. Folgerichtig müsste der schulische Raum primär für Jugendliche da sein und sie sowohl im Aufbau eines Leistungshabitus als auch in der Identitätsbildung unterstützen (Fend 1994, S. 8). Zusammen mit seiner Arbeitsgruppe konnte er in längsschnittlichen quantitativen und qualitativen Untersuchungen empirisch belegen, wie eingebettet in gesellschaftliche Modernisierungsprozesse im Verlauf vom 6. bis zum 10. Schuljahr der soziale Kontext (Familie, Peers), die schulischen Leistungen und die Selbst- und Persönlichkeitsentwicklung miteinander verwoben sind. Qualitative Untersuchungen fokussierten etwa den Zusammenhang von Biografie und Schule als Institution und machten deutlich, wie Schule ein Ort für die Entfaltung jugendlicher Praktiken ist und Ambivalenzen zwischen jugendlicher „Gegenkultur“ und „schulisch-bürokratischer Rationalität“ bestehen (Helsper 1989), etwa in der Artikulation eines mangelnden Wohlbefindens und mentaler Krisen aufgrund von schulischer Monotonie und Leistungsanforderungen (Helsper & Breyvogel, 1989, S. 25).

Waren Zusammenhänge zwischen dem Aufwachsen der nachwachsenden Jugendgeneration und schulischer Bildung lange Zeit auch im Mittelpunkt schultheoretischer Entwürfe (z.B. schon Litt, 1926; Fend, 2006), geraten jugendliche Lebenswelten mit dem Einsetzen nationaler und internationaler Large Scale Assessments der Empirischen Bildungsforschung, des Schulentwicklungsdiskurses (Stichwörter: Governance, Autonomie der Schule, Ganztag) und der Professionsdebatte nach und nach aus dem Blick. Der Qualitätsdiskurs und der Optimierungsdruck in Form von neuen Zielvorgaben und Steuerungsmodellen haben eine subjekt- und lebensweltorientierte Schulentwicklung in den Hintergrund gedrängt (z.B. als Ausnahmen

Krüger et al., 2000; Rihm, 2006). Zwar kann von einer grundsätzlichen „Jugendvergessenheit in der Erziehungswissenschaft“ und in der Schulforschung nicht gesprochen werden (Grunert, 2020, S. 23), aktuell ist aber sowohl eine „Ausblendung von Jugend in schultheoretischen Entwürfen“ als auch eine „zunehmende Ausblendung von Schule in der Jugendkulturforschung“ zu beobachten (Grunert & Pfaff, 2020, S. 80, 83). Denn ebenfalls in der Jugendforschung kommt der Schule als Institution „nur noch“ eine marginale Rolle zu. Der Fokus in den letzten Jahren hat sich auf „Jugend als Schul- und Lernjugend“ (Grunert, 2020, S. 27) verengt. Es werden Leistungs- und Kompetenzentwicklung, z.B. im Zuge des Bildungsmonitorings und datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung, umfassender als Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, des sozialen und psychischen Wohlbefindens oder des Aufwachsens in räumlich entgrenzten digitalen Lebenswelten untersucht. Signifikante soziale Problemlagen, Problemfelder (z.B. Jugendgewalt, Gesundheit) und die Diversität von Jugendlichen werden lediglich punktuell erforscht und diskutiert. Nach wie vor erscheint die Schule für Jugendliche als eine homogenisierende Institution. Wissenschaftliche Analysen zur Jugend verstärken mit Etikettierungen wie Generation Z, Me oder App die Homogenisierungen und beeinflussen damit auch pädagogische Haltungen. Zwar werden in diesen Labels auch digitale Räume aufgegriffen, jedoch verwendet man sie zur defizitären generationalen Einordnung (Mey, 2018). Dabei ist eine differenzierte Perspektive auf Jugend(en) notwendig, die solche vereindeutigenden Einheitskonzepte und Zuschreibungen überwindet. Forschungsarbeiten, die sich explizit auf das Themenfeld Jugend und Schulentwicklung beziehen, existieren kaum noch (als Ausnahme Idel & Kunze, 2020). Diese Marginalisierung von Jugend in der Schulentwicklungs- und auch Professionsforschung erkennt dabei, dass nicht nur Lehrkräfte auf Jugendliche einwirken und pädagogische Institutionen zentrale Lebens- und Entwicklungsräume für Jugendliche darstellen. Umgekehrt wird die Schule – gerade angesichts digitaler Lebenswelten – durch Jugendliche und die Arbeit mit Jugendlichen handlungspraktisch (weiter-)entwickelt, gestaltet und verändert. Im Schulentwicklungsdiskurs der letzten Jahre werden Schüler:innen eher indirekt thematisiert, bspw. in der Unterrichtsentwicklung über die Fragen von Heterogenität oder im Sozialraumansatz über ihre Lebenslagen. Dabei bietet der zuletzt genannte Ansatz Möglichkeiten, Jugend(en) und ihre Lebenswelten und -stile wieder stärker in den Mittelpunkt von Schul- bzw. Schulentwicklungsforschung zu stellen. Denn die Betrachtung von Schule als Sozialraum fasst Schule nicht nur als einen vorgegebenen Rahmen für Bildungsprozesse. Der schulische Sozialraum gestaltet Partizipation, beeinflusst Bildungsaspirationen und bestimmt mit, welche Ressourcen und Unterstützungsstrukturen einzelnen Gruppen zugänglich sind (Thiersch, 2025, S. 104).

3.2 Schule als Raum im Raum

Denn anschließend an neuere Raumkonzepte lässt sich Schule doppelt relational fassen: als ein „Sozialraum im Sozialraum“ (z.B. Hummrich, 2015; Forell, 2023). Schulen existieren demnach nicht isoliert, sondern sind in ein komplexes Netz sozialräumlicher Beziehungen eingebettet. Neben der Betrachtung physisch-materieller Aspekte wie Gebäude oder Stadtteillagen, spielt die soziale Zusammensetzung der Schüler:innenschaft sowie die Interaktion zwischen Schule und ihrem Umfeld eine entscheidende Rolle. Schule als Raum im Raum bedeutet, dass sie nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung ist, sondern auch ein Austragungsort sozialer Konflikte, ein

Resonanzraum für gesellschaftliche Entwicklungen und ein Experimentierfeld für neue soziale Praktiken (Forell, 2023).

Diese Perspektive, die vor allem im Kontext der Untersuchung von Bildungsexzellenz, Bildungsungleichheit und -marginalisierung entwickelt worden ist, fordert eine ressourcenorientierte Sichtweise, die sowohl Stärken als auch Herausforderungen der jeweiligen Standortbedingungen sichtbar macht. Dabei wird Schule als Akteurin verstanden, die als pädagogische Organisation sowohl auf den Sozialraum einwirkt als auch umgekehrt in ihrer Pädagogizität von diesem beeinflusst wird. So sind etwa schulische Angebote, inklusive Maßnahmen oder Ganztagsprogramme nicht unabhängig vom Sozialraum realisierbar, sondern setzen auf bestehende Ressourcen und Beziehungen auf. Gleichzeitig gestaltet Schule den Sozialraum durch Öffnungsprozesse, Kooperationen mit externen Partner:innen und Beteiligungsformate aktiv mit (Kielblock et al., 2021; Graßhoff et al. 2022).

Darüber hinaus wird der schulische Sozialraum zunehmend als verschränkt verstanden: Er umfasst nicht nur physische Orte wie Schulgebäude und Stadtteilzentren, sondern auch symbolische Räume der Zugehörigkeit, Partizipation und sozialen Anerkennung. Diese vernetzten Strukturen verdeutlichen, dass Bildung nicht ausschließlich im Unterricht, sondern auch im sozialen Gefüge von Schule und Nachbarschaft stattfindet (Fujii et al., 2024). Die umfassende Berücksichtigung dieser komplexen Zusammenhänge ist unverzichtbar sowohl für die Forschung als auch für den Diskurs um eine gerechte und inklusive Schulentwicklung. Angesichts der zunehmenden digitalen Hybridisierung muss die Konzeptualisierung der Komplexität des Sozialraums jedoch noch um die Dynamiken und Logiken digitaler Raumtransformationen erweitert werden.

4. Der digitale Sozialraum von Jugendlichen und seine Bedeutung für die Schulentwicklung – Bedarfe, Perspektiven und Potentiale

Obwohl Digitalisierungsprozesse tief in den Alltag eingreifen, werden digitale Raumerfahrungen von Jugendlichen in aktuellen Diskursen zum schulischen Sozialraum kaum thematisiert. Das Denken, Wahrnehmen und Handeln in der digitalen Welt sind dabei prägend für die Erfahrungen in der und die Aneignung von Schule. Auch wenn der digitale Raum für alle sozialen Gruppen zum selbstverständlichen Bestandteil der Lebenswirklichkeit geworden ist, gilt dies doch für Jugendliche in besonderer Weise (Hugger, 2020). So stieg die tägliche Onlinenutzung in der Freizeit von Jugendlichen zwischen 2006 und 2025 von 99 auf 231 Minuten (MPFS, 2025), während die Nutzungszeit des medialen Internets bei Erwachsenen ab 30 Jahren im Jahr 2023 durchschnittlich bei 101 Minuten lag (Beisch & Koch 2023). Da Jugendliche mit und in medialen Räumen sozialisiert werden und sich in diesen bewegen, wird ihnen als sog. „digital natives“ per se souveränes Medienhandeln zugeschrieben (Thiersch, 2025, S. 36). Dabei stellen sie bezüglich des Gebrauchs von Medien keine homogene Gruppe dar und nutzen diese unterschiedlich bzw. unterschiedlich kompetent (z.B. Eickelmann et al., 2024).

Die Vernachlässigung und die mangelnde Betrachtung der digitalen Räume und ihres Gebrauchs von Jugendlichen erzeugen Engführungen (Thiersch, 2025, S. 36). Im Folgenden werden differenziert die Desiderate und damit einhergehendes Potentiale für die Schulentwicklungsforschung, Bildungspraxis und Lehrer:innenbildung diskutiert.

4.1 Erkenntnispotentiale des digitalen Sozialraums für die Schulentwicklungsforschung

Die Schulentwicklungsforschung untersucht digitale Medien vor allem unter dem Aspekt ihres Einsatzes, ihrer Nutzung und der (innovativen) Möglichkeiten, um Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung voranzutreiben und zu optimieren sowie die Qualität von Schule und Unterricht messbar zu steigern (z.B. Eickelmann, 2010; Gräsel et al., 2020). Die digitalen Räume der Jugendlichen bilden hier bislang keinen Schwerpunkt von Untersuchungen. Schule wird so unter der Perspektive einer effizienten und effektiven Organisation erforscht, entwickelt und an diese angepasst. Dabei wird verkannt, dass trotz der Integration und des Gebrauchs digitaler Medien Schule in weiten Teilen nach wie vor auf den Rationalisierungsmythen der Buchdruckkultur aufgebaut ist und danach operiert, z.B. räumlich durch die verortbare Anwesenheitspflicht in spezifisch errichteten Schulgebäuden; inhaltlich durch Schulfächer und Fächerkanon und sozial z.B. durch funktional-hierarchisierte Rollenbeziehungen und Jahrgangsklassen (Böhme, 2006).

Will Schulentwicklungsforschung den digitalen Wandel von und in Schule nicht ausschließlich auf die kompetente bzw. professionelle Nutzung digitaler Medien der Akteur:innen reduzieren und den Transformationsdruck, der von digitalen Raumerfahrungen ausgeht, in den Blick nehmen, dann erscheinen die folgenden Punkte relevant:

- Sie muss *erstens* stärker als bisher die Vorstellung einer räumlich geschlossenen Organisation aufgeben und stattdessen untersuchen, wie digitale (außerschulische) Räume den Sozialraum Schule verändern, z.B. hinsichtlich von Kommunikation, Rollenbildern, Vorstellungen von Wissen und Leistung, aber auch – wie am Beispiel von Snapchat aufgezeigt – in Bezug auf Beliebtheitsordnungen und Freundschaftsbeziehungen etc. (Fujii et al. 2024). Dabei muss sie zugleich berücksichtigen, welche Strukturen und Prozesse (z.B. der Bildungsungleichheit) im hybriden Sozialraum re-stabilisiert werden. Ausgehend von vernetzten Sozialräumen muss Schulforschung die paradoxe Gleichzeitigkeit des Verschmelzens und des Konkurrierens von informellen und formalen Bildungsräumen (z.B. im Lernen der englischen Sprache) in den Blick nehmen.
- Daran anschließend muss *zweitens* in der Forschung Schulentwicklung als ein dynamischer Prozess begriffen werden, der sich sowohl explizit (z.B. durch Programme und Projekte der Medienbildung) als auch implizit (z.B. praktische Medienerziehung) an die neuen sozialräumlichen Bedingungen anpasst. Dazu gehört auch die theoretische Auseinandersetzung mit digitalen Sozialräumen als virtuelle Begegnungs-, Bildungs- und Identitätsräume und integrale Bestandteile der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, wie wir sie in diesem Beitrag angedeutet haben. Schule – als Institution wie Einzelschule – ist hier in Relation zum kulturhistorischen Wandel der Digitalität zu setzen und „alte“ (Raum-)Vorstellungen sind zu hinterfragen. Sozialtheoretisch darf Schulentwicklung in ihrer Erforschung nicht auf Intentionalität und Machbarkeitsvisionen beschränkt werden. Vielmehr muss Schulentwicklungsarbeit als Prozess beobachtet und analysiert werden, der in eine jeweilige Schulkultur eingebettet ist und durch diese Rahmung präfiguriert wird (Idel & Pauling, 2018).
- *Drittens* muss, um den fundamentalen Wandel des Raums zu analysieren, die Sozialisationsfunktion von Schule als sorgende pädagogische Institution (Huf & Idel 2024) und Mittlerin zwischen Gesellschaft und Individuum wieder stärker in Untersuchungen

fokussiert und im Anschluss an eine lebenswelt- und subjektorientierte Schulentwicklungsforschung Wissen zu den Bedarfen von Jugendlichen berücksichtigt werden. Nur auf Basis dieses empirischen Wissens kann eine medienpädagogische Aufklärung (z.B. zum Snapchat-Freundschaftsbegriff) erfolgen. In diesen Forschungsfeldern sind in den letzten Jahren durch die Aussparung des digitalen Raums Forschungsdesiderate entstanden, die zukünftig durch eine empirische, theoretische und historische Schul- und Bildungsforschung zu schließen sind.

4.2 Integration digitaler Sozialräume in die sozialraumorientierte Schulentwicklung der Bildungspraxis

Im schulischen Kontext stellt sich die Herausforderung, die digitalen Sozialräume aktiv in pädagogische Konzepte zu integrieren. Schulen müssen sich bewusst mit den Kommunikationsweisen, Interaktionsdynamiken und Identitätsangeboten digitaler Umgebungen auseinandersetzen, um den Schüler:innen im Sinne einer digitalen Bildung eine reflektierte und kritische Teilhabe zu ermöglichen. Bildungsangebote und soziale Interventionen bleiben wirkungslos, wenn sie die zentralen Kommunikations- und Sozialisationsräume ihrer Zielgruppen übersehen. Die digitale Sozialisation und der Umgang mit neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien lässt sich im Anschluss an Klafki (1996) als ein epochaltypisches Schlüsselproblem der nachwachsenden Generation begreifen, dass die Gesellschaft und insbesondere Bildungseinrichtungen ernst nehmen müssen. Eine umfassende sozialraumorientierte Schulentwicklung sollte daher physische und digitale Räume gleichrangig betrachten. Dabei ist eine strukturelle Verankerung in Schulprogrammen, Ganztagsangeboten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern notwendig.

Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen, Sonderpädagog:innen, Erzieher:innen und externe Partner:innen müssen eng kooperieren, um die komplexen Bedarfe heterogener Schülerschaften adäquat zu adressieren (Hackstein et al., 2022). Multiprofessionelle Teams sollten dabei um Expert:innen für Medienpädagogik und digitale Teilhabe erweitert werden. Zentral ist die Zusammenarbeit und Kommunikation mit den Eltern, um sie für die digitale Lebenswelt ihrer Kinder zu sensibilisieren und Aufklärung zur Wahrnehmung, zum Verständnis und zum konstruktiven Begleiten zu leisten. Es braucht eine Etablierung eines niedrigschwelligen Austauschs durch Formate wie Elternabende und Sprechstunden, deren Komm-Struktur durch aufsuchende Angebote einer Geh-Struktur im Sozialraum zu ergänzen sind, um der digitalen Spaltung entgegenzuwirken. Diese Kooperation kann dazu beitragen, nicht nur Risiken digitaler Räume zu thematisieren, sondern vor allem auch ihre Potenziale für Bildung, Partizipation und soziale Integration zu nutzen. Ein umfassendes Verständnis der Sozialräume, in denen sich junge Menschen bewegen, ist unabdingbar, um Bildungsungleichheiten zu reduzieren und Teilhabechancen zu eröffnen.

Darüber hinaus ist eine reflexive Haltung aller schulischen Akteur:innen erforderlich, die es erlaubt, stereotype Vorstellungen über digitale Lebenswelten zu hinterfragen und die Vielfalt digitaler Praktiken wertzuschätzen. Nur so kann eine zeitgemäße und chancengerechte sozialraumorientierte Schulentwicklung gelingen, die den komplexen Lebenswirklichkeiten der Schüler:innen gerecht wird.

4.3 Verantwortungsvolle und auf gesellschaftliche Fragen ausgerichtete Lehrer:innenbildung

Auch in der Lehrer:innenbildung spiegelt sich die Vernachlässigung neuer Perspektiven auf den Sozialraum und die Integration digitaler Räume Jugendlicher wider. Die Reflexion über digitale Sozialisationsprozesse und ihre Auswirkungen auf Lernen, Identitätsbildung und soziale Integration wird bisher unzureichend systematisch vermittelt (Thiersch et al., 2026, i.E.). Eine entsprechende Neuausrichtung in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist daher dringend erforderlich. Eine zeitgemäße Lehrer:innenbildung muss bildungswissenschaftlich fundiert sein – sie muss angehende Lehrer:innen dazu befähigen, komplexe Entwicklungen in ihrer Tiefe und in ihren Implikationen sowohl für die sozialen Räume von Kindern und Jugendlichen als auch für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verstehen und kritisch zu reflektieren, um verantwortungsvoll darauf reagieren zu können. Lehrer:innenbildung darf folglich nicht bei methodischen Fragen stehen bleiben, sondern muss auch strukturelle, soziale und kulturelle Dynamiken erfassen. Auf die aktuell eher marginalisierte Auseinandersetzung des pädagogischen Handelns mit Jugendlichen (Grunert & Pfaff 2020) und unzureichende Reflexion von jugendlichen Lebenswelten wie dem digitalen Raum in der Lehrer:innenbildung (z.B. in der Schulentwicklung, in der Didaktik etc.) ist zu reagieren (Thiersch, 2025).

Postadoleszente Lehramtsstudierende müssten so im Sinne der Reflexionskompetenz und der Ausbildung einer forschenden Haltung einerseits zunächst ihre eigene tägliche Praxis im digitalen Raum analytisch verstehen, andererseits sind sie auf die zukünftige Beobachtung der (Weiter-)Entwicklung der soziotechnischen Systeme in ihrer Bedeutung für den Sozialraum von Jugendlichen und Schule vorzubereiten. Sie brauchen ein Verständnis dafür, wie sich Teilhabe, Zugehörigkeit und Anerkennung im digitalen Raum vollziehen. Vor allem benötigen sie ein medienpädagogisches Wissen, wie räumliche Distanz, Massenadressierung und Anonymität eigene Sozialräume wie Echokammern und Filterblasen schaffen, die Gefahren wie Radikalisierungen, Diskriminierungen und Isolation (z.B. Hate-Speech, Shit Storms und Cybermobbing) zur Folge haben können, da diese wiederum für den schulischen Sozialraum, für Lehrkräfte und Mitschüler:innen relevant werden können. Für Lehramtsstudierende wie Lehrer:innen in Schulen bedeutet dies, sich einen theoretisch erweiterten Sozialraumbegriff anzueignen, der digitale Lebenswelten berücksichtigt, und mit diesem in der Praxis analytisch zu arbeiten. Die Herausforderungen der Gegenwart – von Digitalität über Diversität bis hin zu psychischer Gesundheit – verlangen nach Lehrer:innen, die nicht nur Wissen im und über Fach besitzen, sondern bildungs- und auch wieder sozialisationstheoretische Tiefe, gesellschaftliche Analysefähigkeit und pädagogisches Urteilsvermögen entwickeln, die sich selbst als gesellschaftlich positionierte und Gesellschaft hervorbringende Akteure begreifen und entsprechend reflektiert pädagogisch handeln können.

5. Fazit

Der klassische Sozialraumbegriff, wie er auch lange in der Schulentwicklung dominant war und zu Teilen implizit noch immer gebraucht wird, muss im Lichte der Digitalisierung grundlegend theoretisch erweitert werden. Digitale Räume sind längst zu eigenständigen Sozialräumen geworden, in denen soziale Beziehungen geknüpft, Identitäten entwickelt und Bildungsprozesse angestoßen werden. Der kulturelle und gesellschaftliche Wandel des Sozialraums

Schule in und durch Digitalisierungsprozesse ist konstitutiv für das pädagogische Handeln und muss entsprechend mit Blick auf seine Konsequenzen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, die immer mehr Entwicklungszeit in Schule verbringen, reflektiert werden. Auch wenn Verbote und Regulierungen von Smartphones und Social Media durchgesetzt werden, steht Schule mit außerschulischen Feldern in einer Kultur der Digitalität mehr denn je im Austausch und ist „daher gezwungen, auf den kulturellen Wandel gesellschaftlicher Kommunikations- und Praxisverhältnisse, die die Umwelt von Schule in Familie, Freizeit, den Lebenswelten der Schüler:innen prägen, zu antworten und sich darin zu positionieren“ (Idel, 2022, S. 85). Das Beispiel der Social Media Plattform Snapchat hat deutlich gemacht, wie der digitale Raum Freundschaften in quantitativer Hinsicht metrisiert (Mau, 2017). Sowohl pädagogisch Professionelle als auch Forscher:innen müssen verstehen, wie Freundschaften im digitalen Raum konstruiert und neu definiert werden.

Die Auseinandersetzung mit dem sozialräumlichen Diskurs in diesem Beitrag hat gezeigt, dass traditionelle, auf physische Orte fokussierte Konzepte heute nicht mehr ausreichen, um die komplexe Lebenswirklichkeit junger Menschen vollständig zu erfassen. Die Integration digitaler Sozialräume von Jugendlichen eröffnet im sozialräumlichen Diskurs neue Perspektiven für die Schulentwicklung. Es wurde argumentiert, dass nur eine erweiterte sozialraumtheoretische Perspektive eine angemessene Forschung und eine zukunftsfähige, gerechte und inklusive Bildungsgestaltung ermöglichen kann. Dazu bedarf es einer umfassenden strukturellen Neuausrichtung: Schulen müssen digitale Bildungsprogramme verankern, multiprofessionelle Teams um medienpädagogische Expertise, die auch Eltern zugutekommt, erweitern und die reflexive Professionalität ihrer Akteur:innen fördern. Nur durch ein umfassendes Verständnis von Sozialraum, das physische und digitale Dimensionen integriert, können die Herausforderungen einer zunehmend vernetzten Gesellschaft adäquat aufgegriffen und in angemessenen schulpädagogischen Konzepten umgesetzt werden. Bildungseinrichtungen laufen Gefahr, zentrale Sozialisationsinstanzen junger Menschen nicht zu erreichen, wenn sie digitale Interaktions- und Lernräume nicht systematisch berücksichtigen. Die Vernachlässigung dieser digitalen Sphären in aktuellen wissenschaftlichen und praktischen Konzepten der sozialraumorientierten Schulentwicklung stellt ein Defizit dar. Der digitale Sozialraum darf nicht länger als Randphänomen betrachtet werden, sondern muss als konstitutiver Bestandteil von Schulforschung, Bildungspraxis und Lehrer:innenbildung verstanden und gestaltet werden.

Literatur

- Beisch, N. & Koch, W. (2023). *ARD/ZDF-Onlinestudie: Weitergehende Normalisierung der Internetnutzung nach Wegfall aller Corona-Schutzmaßnahmen*. Unter: https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2023/MP_23_2023_Onlinestudie_2023_Fortschreibung.pdf
- Benke, G. (2005). Virtuelle Räume als soziale Räume. *MedienPädagogik*, 10, 1–12.
- Böhme, J. (2006): *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu, Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Brüggen, N., Müller, E., Rösch, E. (2022). Medien. In F. Kessl, C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit*. Wiesbaden.: VS Verlag.

- Castells, M. (2017). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie: Das Informationszeitalter*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Eickelmann, B. (2010). *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Eickelmann, B., Fröhlich, N., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, K. Vahrenhold, J. (Hrsg.). *ICILS 2023 #Deutschland*. Waxmann, Münster.
- Fend, H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bern et al.: Bernd Huber Verlag.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern et al.: Bernd Huber Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forell, M. (2023). *Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums*. Münster: Waxmann.
- Forell, M. & Bellenberg, G. (2025). *Sozialraumorientierte Schulentwicklung in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann.
- Foucault, M. (2008): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fujii, M. S., Friedrichs-Liesenkötter, H., Hüttmann, J., Kutscher, N. (Hrsg.) (2024). *Bildungsteilhabe - Flucht - Digitalisierung. Eine multilokale Ethnografie im (digitalen) Alltag junger Geflüchteter*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gräsel, C., Schledjewski, J. & Hartmann, U. (2020): Implementation digitaler Medien als Schulentwicklungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 208–224.
- Grunert, C. (2020). Jugend – noch eine relevante Kategorie erziehungswissenschaftlicher Forschung? Zum Stellenwert von Jugendforschung in der Erziehungswissenschaft. In C. Grunert, K. Bock, N. Pfaff & W. Schröer, W. (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung: Ein Aufbruch* (S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grunert, C., & Pfaff, N. (2020). Jugendforschung zwischen Jugendkulturforschung und Schulforschung – disziplin-kritische Beobachtungen. In A. Gibson, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugendkulturforschung. Flashback – Flashforward* (S. 77–94). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hackstein, M., Hollenstein, J., Kielblock, S. & Stöbe-Blossey, S. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(3), 541–559.
- Helsper, W. (1989). Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In W. Breyvogel (Hrsg.), *Pädagogische Jugendforschung* (S. 161–185). Opladen: Leske/Budrich.
- Helsper, W., & Breyvogel, W. (1989). Selbstkrise, Suizidmotive und Schule. Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 35(1), 23–43.

- Hepp, A. (2020). *Deep Mediatization. Key Ideas in Media & Cultural Studies*. London: Routledge.
- Huf, C. & Idel, T.-S. (2024). „Caring for belonging“. Sorgebeziehungen aus der Perspektive von Schüler:in-nen des Schulversuchs Primus. In C. Dietrich, N. Uhlendorf & J. Windheuser (Hrsg.), *Sorge – Bildung – Erziehung* (S. 123–138). Velbrück: Weilerswist.
- Hugger, K.-U. (2020). Erziehungswissenschaftliche Jugendmedienforschung. In C. Grunert, K. Bock, N. Pfaff & W. Schröer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch* (S. 113–128). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hummrich, M. (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hummrich, M. (2015). Schule und Sozialraum – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In A. el. Mafaalani (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an. Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume* (S. 168–187). Weinheim: Beltz Juventa.
- Idel, T. S. (2022). Schulkultur – Lernkultur – Schulentwicklungsarbeit. Schulpraxeologische Konzepte und ihre Perspektiven auf Mediatisierung. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 67–96). Wiesbaden: VS Verlag.
- Idel, T.-S. & Kunze, K. (2020). Jugend(kultur) und Ganztagschule. In A. Gibson, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Rekonstruktive Jugend(kultur)forschung* (S. 127–145). Wiesbaden: VS Verlag.
- Idel, T.-S. & Pauling, S. (2018). Schulentwicklung und Adressierung. Kulturtheoretische -praxeologische Perspektiven auf Schulentwicklungsarbeit. *Die Deutsche Schule* 110(4), 312–325.
- Fraij, A., Maschke, S., & Stecher, L. (2015). Die Scholarisierung der Jugendphase – ein Zeitvergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 67–182.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Handbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagschulen: Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Kramer, M. & Müller, J. (2022). Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität – Digitale (Bild-) Praxis als Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 409–423.
- Kreß, J. (2010). Zum Funktionswandel des Sozialraums durch das Internet. In sozialraum.de Ausgabe 2. URL: <https://www.sozialraum.de/zum-funktionswandel-des-sozialraums-durch-das-internet>
- Krüger, H.-H., Grundmann, G. & Kötters, C. (2000). *Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: OUP Oxford.
- Litt, T. (1926). *Individuum und Gemeinschaft*. Leipzig/ Berlin: Teuber.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Löw, M. & Sturm, G. (2019). Raumkonstitution und soziale Praktiken. In H. Frieze, M. Nolden & M. Schreiter (Hrsg.), *Handbuch Raumsoziologie* (S. 1–21). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- McLuhan, M. (1970). *Understanding Media. Die magischen Kanäle*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Mey, G. (2018). Jugendforschung: Konjunkturen, Krisen, Konstruktionen. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Ansätze*. (S.273–297) Wiesbaden: Springer VS.
- MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2025). JIM-Studie 2025. Jugend, Information, (Multi-)Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg.
- Oelkers, J. (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 36(1), 1–13.
- Reintjes, C., Behrens, D., im Brahm, G., Thiersch, S. & Idel, T.-S. (2025). *Adolescence als Spiegel gesellschaftlicher Schlüsselprobleme. Eine Stellungnahme*. Universität Osnabrück.
- Rihm, T. (Hrsg.) (2006). *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.
- Stalder F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp
- Thiersch, S. (2025). *Jugend. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, S., Reintjes, C., Idel, T.S., Brahm, G. im & Behrens, D. (2026, i.E.). Medienpädagogische Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften – Diskurse, Bedarfe und Perspektiven. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.17(2).
- Vaterlaus, J.M., Barnett, K., Roche, Young, C. (2016). “Snapchat is more personal”: An exploratory study on Snapchat behaviors and young adult interpersonal relationships. *Computers in Human Behavior*, 62, 594601.
- Wehren, S. (2024). Historische Zusammenhänge von Jugend, Schule und Krise in pädagogischer Science-Fiction des Kaiserreichs (1877 bis 1913). In K. Bock et al. (Hrsg.), *Pädagogische Institutionen des Jugendalters in der Krise* (S. 117–136). Wiesbaden: VS Verlag.