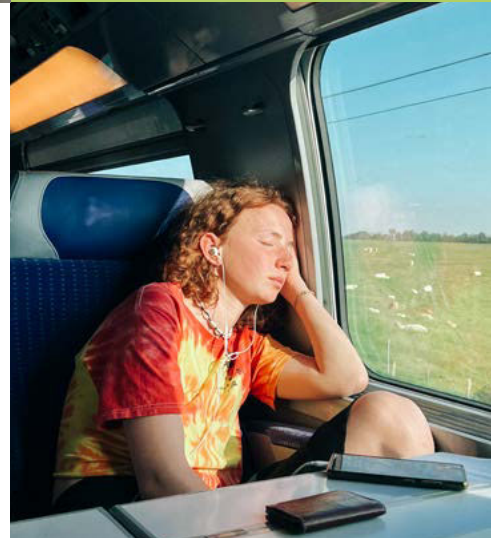




LEBEN UND AUFWACHSEN IN ONLINE- UND OFFLINE-WELTEN



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse



Leben und Aufwachsen in Online- und Offline-Welten

Impressum

Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2025

Leben und Aufwachsen in Online- und Offline-Welten

Éditeurs

Universität Luxemburg & Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse, 2025

Coordination, rédaction et conception

Dr. Anette Schumacher,
Dr. Hannes Käckmeister,
Prof. Dr. Robin Samuel

Relecture

DRUCKREIF Text & Lektorat GbR, Trier

Traduction

Prose Unlimited SCS, Brüssel

Layout

Repères Communication, Kehlen
Photos de couverture: Sarah Aubel

Tirage: 300

ISSN (Druckversion): 3093-3005

ISSN (Onlineversion): 3093-3013

ISBN (Druckversion): 978-2-49673-386-0

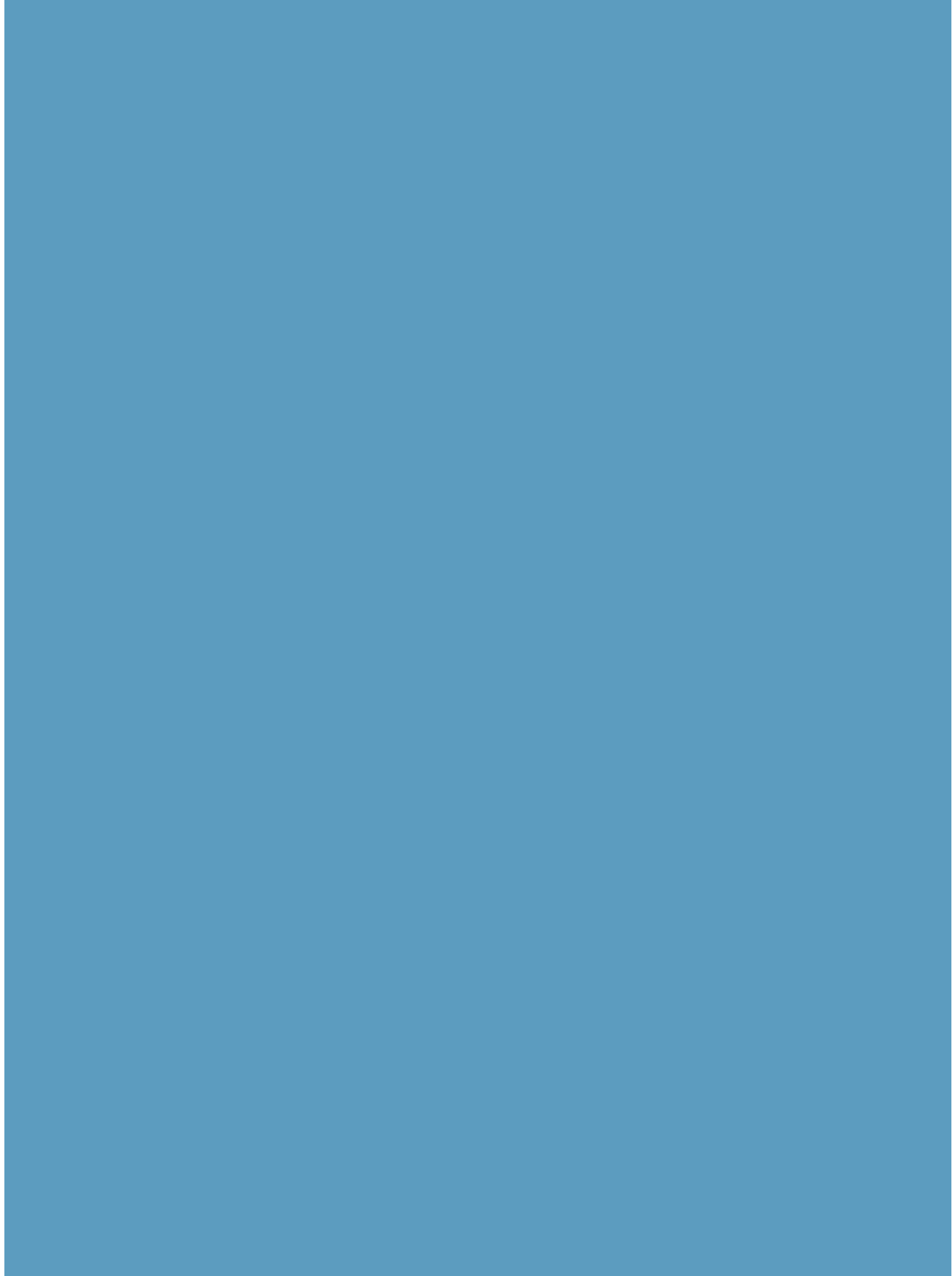
ISBN (Onlineversion): 978-2-49673-390-7

DOI: 10.82329/2025.jugendbericht.lu

Informationen und Materialien zum Jugendbericht:
www.jugendbericht.lu

Inhalt

Vorwort des Ministers für Bildung, Kinder und Jugend	5
Vorwort des Dekans der Fakultät für Geisteswissenschaften, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften	7
Kapitel 1. Einleitung des Jugendberichts 2025	9
A. Schumacher, H. Käckmeister, R. Samuel	
Kapitel 2. Konzeption des Jugendberichts 2025: Inhalt, Methodik und Theorie	11
A. Schumacher, H. Käckmeister, S. Biewers Grimm, C. Meyers, M. Höpner, R. Samuel	
Kapitel 3. Rahmenbedingungen: Leben und Aufwachsen junger Menschen in Luxemburg	23
A. Schumacher, H. Käckmeister, C. Residori, R. Samuel	
Kapitel 4. Der Blick junger Menschen auf die Gesellschaft und sich selbst: Politik, Partizipation, soziales Umfeld, Freizeitverhalten und Wohlbefinden	47
C. Residori, H. Bulut, G. Salza, G. Scheifer, C. Haußmann, R. Samuel	
Kapitel 5. Der Blick junger Menschen auf Digitalität: Zugänge, Nutzungsmuster und Teilhabe	91
H. Bulut, G. Salza, C. Residori, G. Scheifer, C. Haußmann, R. Samuel	
Kapitel 6. Der digitale Alltag junger Menschen: Zugehörigkeit, Zeitwahrnehmung und Selbstregulation	125
H. Käckmeister, S. Biewers Grimm, L. Langehegermann, C. Meyers, R. Samuel	
Kapitel 7. Lernen und Bildung im digitalen Wandel: zwischen Bildschirm, Klassenzimmer und Lebenswelt	145
S. Biewers Grimm, H. Käckmeister, L. Langehegermann, R. Samuel	
Kapitel 8. Kontexte digitaler Sozialisation von jungen Menschen: Content, Gaming und künstliche Intelligenz	171
L. Langehegermann, H. Käckmeister, S. Biewers Grimm, G. Scheifer, R. Samuel	
Kapitel 9. Jugendliche und ihre Eltern im digitalen Zeitalter: <i>Doing Family</i> zwischen Regeln, Aushandlungen und Ungleichheiten	195
C. Meyers, H. Käckmeister, R. Samuel	
Kapitel 10. Eine Synopse des Jugendberichts 2025: Leben und Aufwachsen in On- und Offline-Welten	221
Anhang	231
Literaturverzeichnis	231
Abbildungsverzeichnis	256
Tabellenverzeichnis	258
Abkürzungsverzeichnis	259
Autorinnen und Autoren des Jugendberichts 2025	260



Vorwort

des Ministers für Bildung, Kinder und Jugend



Die Lebenswelten von Jugendlichen haben sich in den vergangenen Jahren stark verändert. Eine treibende Kraft dieser Entwicklung ist die Digitalisierung, die heute fast alle Lebensbereiche prägt. Für Jugendliche ist die digitale Welt längst selbstverständlich – in der Schule, in der Freizeit, in der Kommunikation, beim Zugang zu Informationen und beim Umgang mit Familie und Freunden. Deshalb ist es besonders wichtig, dass sich der Jugendbericht mit dieser Thematik auseinandersetzt.

Das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend begleitet den digitalen Wandel schon seit längerer Zeit. Dabei ist es uns ein zentrales Anliegen, die digitalen Kompetenzen unserer Jugendlichen gezielt und verantwortungsvoll zu stärken.

Ein Beispiel dafür sind die seit über einem Jahr geltenden Einschränkungen der Smartphone-Nutzung an Luxemburger Schulen. Ziel ist es, den bewussten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu fördern. Erste Erfahrungen zeigen, wie wichtig es ist, Räume zu schaffen, in denen persönliche Begegnungen und konzentriertes Lernen im Vordergrund stehen.

Wir dürfen nicht vergessen, dass Digitalisierung nicht nur Risiken birgt, sondern auch Chancen eröffnet. Sie ermöglicht Barrierefreiheit, schafft neue Zugänge zu Bildung und Teilhabe und bietet insbesondere vulnerablen Gruppen wertvolle Unterstützung. Digitale Instrumente bieten Jugendlichen die Möglichkeit, sich kreativ auszudrücken, Gemeinschaft zu erleben, ihre Stimme hörbar zu machen und sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen.

Ebenso entscheidend ist ein bewusster Ausgleich zum digitalen Leben. *Screen-Life-Balance* bedeutet, weniger Zeit vor dem Bildschirm zu verbringen und stattdessen Raum für Bewegung, Sport, kreative Tätigkeiten und soziale Begegnungen zu schaffen. Diese Balance fördert das Wohlbefinden und unterstützt eine gesunde sozio-emotionale Entwicklung der Jugendlichen.

Jugendpolitik und Jugendforschung gehen in Luxemburg seit vielen Jahren Hand in Hand. Nur mit verlässlichen, wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen lässt sich eine Politik gestalten, die den tatsächlichen Lebensrealitäten und Bedürfnissen junger Menschen entspricht. Wissenschaftliche Analysen und Instrumente ermöglichen es, Entwicklungen zu verstehen, politische Maßnahmen zu bewerten und diese gezielt weiterzuentwickeln.

Der vierte Jugendbericht führt die enge Zusammenarbeit von Forschung und Politik fort und bietet erneut Einblicke in die Lebenswelt junger Menschen in Luxemburg. Aus diesem Grund beschränkt sich der Jugendbericht nicht allein auf das Thema Digitalisierung, sondern bietet einen breit angelegten Überblick über die Lebensrealitäten junger Menschen in Luxemburg – ein Monitoring, das in den kommenden Jahren weiter ausgebaut werden soll.

Besonders hervorzuheben ist, dass der Fokus des Jugendberichts 2025 auf der Perspektive der Jugendlichen selbst liegt. Ihre Stimmen, Erfahrungen und Meinungen sind unverzichtbar, wenn wir Politik für junge Menschen gestalten wollen. Partizipation ist ein zentrales Prinzip moderner Jugendpolitik. Wir wollen jungen Menschen nicht nur zuhören, sondern sie aktiv in die Diskussion über ihre Anliegen einbinden. Dies ist umso wichtiger in einer Zeit, in der die Grenzen zwischen analogen und virtuellen Lebenswelten zunehmend verschwimmen und Unsicherheiten auf globaler Ebene das Aufwachsen prägen.

Der Jugendbericht 2025 zeigt, dass unsere Gesellschaft viel von ihrer Jugend lernen kann. Er lädt uns alle dazu ein, nicht nur über Jugendliche zu sprechen, sondern mit ihnen gemeinsam Lösungen für ihre Zukunft zu entwickeln. Der vorliegende Jugendbericht richtet sich daher an alle Akteure rund um Jugend – seien es Politiker, Jugendarbeiter, Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Eltern oder die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst.

Claude Meisch
Minister für Bildung, Kinder und Jugend

Vorwort

**des Dekans der Fakultät für Geisteswissenschaften,
Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften**



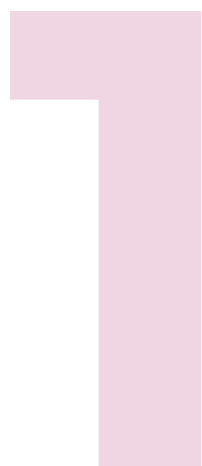
I have great pleasure in introducing this fourth edition of the National Youth Report. My congratulations to Prof. Robin Samuel, Dr. Anette Schumacher, Dr. Hannes Käckmeister and the team at the Centre for Childhood and Youth Research (CCY) in the Department of Social Sciences of our Faculty of Humanities, Education, and Social Sciences (FHSE) for having again produced an impressive body of original research and critical reflection on the situation of youth in Luxembourg. As with previous editions, this 2025 Report is again also the product of our now longstanding and fruitful collaboration with the Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, bringing together independent academic research and practice-oriented policy interests in a common endeavour.

Beyond providing a broad portrait of the socio-economic context shaping the lives of young people in our country, this year's report further focuses on the crucial theme of 'digitality'. Today's youth, entirely 'digital natives', both enjoy unprecedented opportunities and face unprecedented challenges given the rapid development of technologies such as Artificial Intelligence and the dramatic social transformations following in their wake. Faced with this rapidly evolving reality, we are confronted with fundamental questions as to the continuing relevance of our established understandings of educational and socialisation processes, as well as the potential impacts of these changes on traditional social structures.

How do young people experience these changes in their daily lives? How does it shape their relationships within families and peer groups, as well as the formation of their identities and world views? What social support structures can be helpful as they navigate these uncharted waters? The present report provides rich new insights into these questions, presenting extensive original research on the ways in which younger age cohorts engage with the 'digital universe' and how it shapes their wider life experiences.

This report and the wider work of the CCY further contribute to our shared mission, as a Faculty, of developing the indispensable role of the social sciences and humanities in 'making sense' of technological change, understanding its societal impacts, and seeking to ensure that we are the drivers of such change rather than being driven by it. Remaining grounded in times of such rapid transformations poses (as presently detailed) particular challenges for younger people experiencing this in their formative years, but also clearly has wider ramifications across the generations. I encourage you to explore these themes in the pages which follow and to engage with the debates that they are sure to inform and foster.

Prof. Dr. Robert Harmsen,
Dekan der Fakultät für Geisteswissenschaften,
Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaften
der Universität Luxemburg



Einleitung des Jugendberichts 2025

Erstellt von

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Robin Samuel

Der vorliegende Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2025 verfolgt das Ziel, die Lebensrealitäten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ihrer Vielschichtigkeit sichtbar zu machen. Er bietet einen Überblick über zentrale Lebensbereiche wie Bildung, Freizeit, soziale Beziehungen, Wohlbefinden und digitale Teilhabe. Dabei stützt er sich insbesondere auf empirische Studien des *Centre for Childhood and Youth Research* (CCY) der Universität Luxemburg und versteht sich als wissenschaftliche Grundlage für eine fundierte Diskussion über jugendpolitische Maßnahmen und gesellschaftliche Verantwortung gegenüber jungen Menschen.

Jugendliche Lebenswelten unterliegen einem tiefgreifenden Wandel, der durch gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Veränderungen beeinflusst wird. In diesem Zusammenhang wird deutlich: Jugend stellt heute nicht nur eine Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter dar, sondern eine eigenständige soziale Kategorie mit spezifischen Herausforderungen, Ressourcen und Handlungsmustern. Sie ist nicht einheitlich, sondern von hoher Vielfalt geprägt. Junge Menschen befinden sich in einer Phase der Identitätsfindung, der sozialen Orientierung und der Entwicklung von Zukunftsperspektiven – Prozesse, die stark mit dem sozialen Umfeld, institutionellen Rahmenbedingungen und nicht zuletzt auch globalen Entwicklungen zusammenhängen.

Vor diesem Hintergrund ist ein systematisches Monitoring der Lebenssituationen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von hoher Bedeutung. Ziel ist es, zentrale Informationen über Einstellungen, Verhaltensweisen und Ressourcen junger Menschen zu erfassen und auf dieser Basis gesellschaftliche Entwicklungen transparenter zu machen und politische Maßnahmen anzuleiten. Dabei geht es nicht nur um Risikofaktoren, wie psychische Belastungen, soziale Ausgrenzungen oder ökonomische Benachteiligungen, sondern auch um Schutzfaktoren, Potenziale und Bewältigungsstrategien, die Jugendliche im Alltag einsetzen. Ein besonderer Fokus dieses Berichts liegt auf dem Themenfeld der Digitalität – ein Querschnittsphänomen, das Lebensbereiche von Jugendlichen weitestgehend durchdringt. Sie wachsen in einer Welt auf, in der digitale Technologien nicht nur Werkzeuge der Informationsbeschaffung und Kommunikation sind, sondern integraler Bestandteil ihres Alltags, ihrer Identitätsentwicklung sowie ihrer sozialen Beziehungen. Digitale Medien sind längst nicht mehr nur Mittel der Kommunikation oder Unterhaltung, sondern prägen inzwischen auch Bildung, soziale Teilhabe, Identitätsarbeit und politisches Engagement. Jugendliche bewegen sich in diesen hybriden Räumen, gestalten Inhalte aktiv mit und entwickeln eigene Ausdrucksformen. Gleichzeitig sehen sie sich mit Herausforderungen konfrontiert, die von exzessiver Nutzung und Informationsüberflutung über Cybermobbing bis hin zu digitalen Ungleichheiten reichen.

Die Perspektive junger Menschen auf das Digitale ist ambivalent: Einerseits erleben sie digitale Medien als Chance zur Selbstverwirklichung, Vernetzung und Partizipation; andererseits empfinden viele den Druck ständiger Erreichbarkeit, die Angst vor dem Verpassen (*Fear of Missing Out*) sowie eine wachsende Unsicherheit im Umgang mit digitalen Informationen. In der Zusammenschau entsteht ein differenziertes Bild jugendlicher Lebenslagen

und Lebenswelten, das aufzeigt, wie junge Menschen mit einer zunehmend komplexen Welt umgehen und welche Unterstützungsstrukturen sie benötigen, um diese Herausforderungen bewältigen zu können.

Der vorliegende Jugendbericht 2025 wurde im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) in Luxemburg von einem interdisziplinären Team aus Jugendforschern des CCY der Universität Luxemburg (siehe Autorenverzeichnis) erarbeitet. Die Erstellung basiert hauptsächlich auf eigens für diesen Zweck durchgeführten empirischen Untersuchungen, welche qualitative und quantitative Methoden kombinieren, um ein möglichst umfassendes Bild der Lebenswelten von jungen Menschen in Luxemburg nachzuzeichnen. Über bestehende nationale und internationale Studien und Sekundärdatenanalysen hinaus wurden insbesondere neue Erhebungen in die Analyse einbezogen, namentlich Befragungen und Interviews mit jungen Menschen und ihren Eltern. Ziel war es, nicht nur statistische Daten zu aggregieren, sondern auch die Stimmen und Perspektiven junger Menschen direkt in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Auf diese Weise konnten aktuelle Einstellungen, Verhaltensweisen, Ressourcen und Herausforderungen von Jugendlichen differenziert erfasst und im Kontext gesellschaftlicher und technologischer, digitaler Entwicklungen reflektiert werden.

Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle den zahlreichen jungen Menschen im Alter zwischen 12 und 29 Jahren sowie allen Eltern, die durch ihre Teilnahme an den Befragungen wesentlich zur Entstehung des Berichts beigetragen haben. Ebenso danken wir dem Steuerungsausschuss (*Comité de Pilotage*), dem Projektarbeitsgremium (*Concertation Continue*) und dem wissenschaftlichen Beirat für die konstruktive Zusammenarbeit; sie haben den Entstehungsprozess mit Offenheit, großer Unterstützung, fachlicher Expertise und konstruktivem Feedback begleitet. Es unterstützten uns im wissenschaftlichen Beirat: Prof. Dr. Ulla Autenrieth, Prof. Dr. Antoine Fischbach, Dr. Andreas König, Prof. Dr. Nadia Kutscher, Prof. Dr. André Melzer, Dipl.-Päd. Heinz Müller, Prof. Dr. Albert Scherr, Dr. Iren Schulz und Dr. Claudia Zerle-Elsäßer. Georges Metz, Dr. Josepha Nell und Christine Konsbruck vom *Service National de la Jeunesse* unterstützten unter anderem als Mitglieder des *Comité de Pilotage* und begleiteten uns auch zusammen mit Dr. Jessica Leuck und Dora Fernandes sowie Dr. Debora Plein und Jeff Kaufmann von BEE SECURE im Rahmen der *Concertation Continue*. Ein besonderer Dank gilt zudem unserem Gutachter, Prof. Dr. Helmut Willems, für seine fachliche Beratung und wertvollen Hinweise. Den Studierenden Sabrina Fiel Abade, Cheyenne Gerritsen, Elma Hodžić, Kathrin Luckey, Laura Märker, Rachel Mohr, Anh Ngoc Vo und Ștefan-Alexandru Șolcă möchten wir an dieser Stelle ebenfalls unseren herzlichen Dank für ihre tatkräftige Unterstützung aussprechen. Simone Charles unterstützte auch dieses Mal administrativ und organisatorisch bei der Entstehung des Berichtes.

Nicht zuletzt gilt unser Dank unserem langjährigen Partner, dem Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend, sowie der Universität Luxemburg für das Bereitstellen der notwendigen Ressourcen und das Ermöglichen dieser Berichterstattung zur Situation der Jugend in Luxemburg.

2

Konzeption des Jugendberichts 2025: Inhalt, Methodik und Theorie

Erstellt von

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Sandra Biewers Grimm
Christiane Meyers
Moritz Höpner
Robin Samuel

2

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 2

- **Der Jugendbericht 2025 beschreibt die Situation der 12- bis 29-Jährigen in Luxemburg (Monitoring) und untersucht die Bedeutung sowie Nutzung digitaler Medien in den jugendlichen Lebenswelten (Digitalität).**
- **Die Berichterstattung erfolgt aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, die den Einfluss personaler, sozialer und struktureller Faktoren berücksichtigt.**
- **Zur Erstellung des Jugendberichts wurden Sekundärdatenanalysen sowie eigene quantitative und qualitative Studien durchgeführt, die gezielt die Sichtweisen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt stellen.**
- **Der für den Jugendbericht 2025 erarbeitete theoretische Rahmen eröffnet die Möglichkeit, Forschungsergebnisse zu verstehen und zu verorten. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven – Gesellschaft, Handlung, Jugend und Digitalität – zusammengeführt.**

Inhaltsverzeichnis

2.1	Einleitung	14
2.2	Aufbau des Jugendberichts	15
2.3	Überblick zur Methodik und Datengrundlage	16
2.4	Theoretische Bezüge	17
2.4.1	Jugend im Wandel: eine dynamische Entwicklungsphase im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen	17
2.4.2	Jugend und Digitalität heute	19
2.5	Zusammenfassung	22

2.1 Einleitung

Der Jugendbericht 2025 stellt eine wissenschaftlich fundierte Informations- und Diskussionsgrundlage für Politik und Praxis in Luxemburg dar. Seine Erstellung geht auf das modifizierte Jugendgesetz vom 4. Juli 2008¹ zurück. In diesem Gesetz ist festgelegt, dass der für die Jugendpolitik zuständige Minister dem Parlament alle fünf Jahre einen Bericht zur Situation der Jugendlichen in Luxemburg vorlegt. Während der erste Jugendbericht 2010 die Lebenssituationen junger Menschen in ihrer Gesamtheit in den Blick nahm (Universität Luxemburg & MENJE, 2010), konzentrierten sich die beiden darauffolgenden Berichte auf spezifische Themen: Im Jugendbericht 2015 ging es um Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter (Universität Luxemburg & MENJE, 2015) und 2020 stand das Thema Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg im Mittelpunkt (Universität Luxemburg & MENJE, 2021). Der Jugendbericht 2025 beschreitet einen neuen Weg: Er bietet einerseits einen generellen Überblick im Sinne eines Monitorings zur aktuellen Situation junger Menschen zwischen 12 und 29 Jahren in Luxemburg. Dabei werden Ressourcen (z. B. Bildung und Einkommen) ebenso beschrieben und analysiert wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Verhalten und Einstellungen. Andererseits widmet sich der Bericht vertiefend dem Thema Digitalität und untersucht, wie sich die Digitalisierung auf die Lebenswelten junger Menschen auswirkt und wie sie mit diesen Veränderungen umgehen.

Die Erstellung des Jugendberichts lässt sich im Bereich der Sozialberichterstattung verorten. Sozialberichterstattung stellt Informationen zur sozialen Lage junger Menschen bereit und ermöglicht somit die Wahrnehmung und Identifikation gesellschaftlicher Problemlagen. Als soziale Lagen gelten nach Hradil (1987, S. 153) „typische Kontexte von Handlungsbedingungen, die vergleichsweise gute oder schlechte Chancen zur Befriedigung allgemein anerkannter Bedürfnisse gewähren“. Vor dem Hintergrund dieser Definition soll der Jugendbericht 2025 dazu beitragen, eine fundierte Grundlage für die Planung von Maßnahmen und für die Prioritätensetzung in der Jugendpolitik zu schaffen.

Oftmals beschreibt die traditionelle Sozialberichterstattung mittels statistischer Kennzahlen und Verteilungen den Status quo und gesellschaftliche Entwicklungen. Auch der Jugendbericht 2025 setzt neben der Auswertung bereits bestehender Daten (Sekundärdatenanalyse) auf eine eigene quantitativ erhobene Datenquelle (*Youth Survey Luxembourg*, YSL), die die Sichtweisen junger Menschen in Luxemburg abbildet. Ergänzend hierzu greift der Jugendbericht 2025 auf qualitative Methoden und Daten zurück, die „die Aussagekraft erhöhen und die Kumulation von Mehrfachproblemlagen besser darstellen“ (Mardorf, 2006, S. 243). Um vertiefte Einblicke in individuelle Erfahrungen, familiäre Dynamiken und subjektive Bedeutungszuschreibungen im digitalen Alltag junger Menschen zu gewinnen, wurden

eine qualitative Jugendstudie sowie eine qualitative Studie zu Jugendlichen und ihren Eltern durchgeführt.

Der Jugendbericht 2025 versteht sich als partizipative und dialogorientierte Berichterstattung, die über einen rein statistischen Datenbericht hinausgeht. Er bezieht die Akteure der Jugendarbeit und vor allem die eigenen Sichtweisen der jungen Menschen ein. Eine Online-Darstellung auf jugendbericht.lu macht den Bericht digital zugänglich und erweitert die gedruckte Fassung des Jugendberichts 2025 um Zusatzinformationen wie zum Beispiel ein Methodenpapier und einen Tabellenband.

Zu einzelnen Beiträgen stehen online weiterführende Informationen zur Datengrundlage und methodischen Vorgehensweise bereit. Diese sind folgendermaßen gekennzeichnet:



jugendbericht.lu

¹ „Le ministre adresse à la Chambre des Députés tous les cinq ans un rapport national sur la situation des enfants et des jeunes au Grand-Duché de Luxembourg.“ Art. 15 (1) des modifizierten Jugendgesetzes vom 4. Juli 2008.

2.2 Aufbau des Jugendberichts

Der Jugendbericht 2025 gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil (Kapitel 3 und 4) bietet ein umfassendes Monitoring der Lebenssituationen junger Menschen in Luxemburg. Kapitel 3 beschreibt zunächst die strukturellen Rahmenbedingungen, die sich in sozialpolitischen und sozioökonomischen Lebenskontexten manifestieren – etwa in der Bevölkerungsstruktur, im Bildungs- und Beschäftigungsniveau, in der wirtschaftlichen Situation sowie in sozialen Ungleichheiten. Kapitel 4 rückt die Perspektive der jungen Menschen selbst in den Mittelpunkt: Es analysiert ihre Einschätzungen und Erfahrungen zu einer Vielzahl verschiedener Themen, die ihre Lebenswelten betreffen. Dazu gehören ihre Einstellungen zu Politik und Gesellschaft, das soziale Umfeld, Freizeitverhalten, Gesundheit und Wohlbefinden sowie der Umgang mit Substanzen wie Alkohol und Cannabis. Zusammen ermöglichen diese beiden Kapitel anhand administrativer Daten und Eigeneinschätzungen einen umfassenden und differenzierten Blick auf:

- Die aktuellen gesellschaftlichen, sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Luxemburg,
- die Einstellungen und Werte der Jugendlichen im Hinblick auf ihre Lebenswelten,
- den Umgang junger Menschen mit spezifischen Herausforderungen des Heranwachsens angesichts ungleich verteilter Ressourcen.

Der zweite Teil (Kapitel 5 bis 9) rückt den Themenkomplex „Digitalisierung und Digitalität“ in den Fokus. Digitalisierung durchdringt heute nahezu alle Lebensbereiche von jungen Menschen, von Bildung und Arbeit über Freizeit und Kultur bis hin zu Familie, Freundschaften und Partnerschaften. Digitalität beschreibt die Art und Weise, wie sich durch digitale Technologien neue Formen des Denkens, Handelns und Zusammenlebens entwickelt haben. Technologien und Medien spielen dabei eine zentrale Rolle als Informations- und Kommunikationsmittel im Kontext gesellschaftlicher Teilhabe. Online-Plattformen und digitale Angebote haben die Rahmenbedingungen des Aufwachsens verändert. Für Jugendliche wird der Umgang mit Technologie bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und in der Gestaltung von Lebensentwürfen zunehmend unentbehrlich. Vor diesem Hintergrund wird in den Kapiteln 5 bis 9 der Blick junger Menschen auf ihre digital geprägten Lebenswelten beschrieben und analysiert. Untersucht wird, wie Jugendliche und junge Erwachsene digitale Medien in unterschiedlichen Lebensbereichen nutzen, welche Bedeutungen sie diesen Technologien beimessen und welche Chancen, Anforderungen und Herausforderungen sich daraus ergeben. Es wird auch betrachtet, wie soziale Ungleichheiten den Zugang zu und die Nutzung von digitalen Medien prägen und dadurch unterschiedliche Lebensrealitäten und Teilhabechancen entstehen.

Auf der Grundlage der repräsentativen quantitativen YSL-Studie beginnt Kapitel 5 mit einer breit gefächerten Darstellung der Sichtweisen junger Menschen auf Zugangsdimensionen, Nutzungsmuster und digitale Kompetenzen. Dabei werden auch die damit verbundenen Chancen und Risiken eingehend betrachtet. Die Kapitel 6 bis 9 präsentieren qualitative Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten jugendlicher Lebenswelten im digitalen Zeitalter. Kapitel 6 widmet sich dem digitalen Alltag Jugendlicher, ihrem subjektiven Zeiterleben sowie der Gestaltung sozialer Beziehungen in Online- und Offline-Welten. Kapitel 7 beschreibt, wie Jugendliche Lernen und Bildung zwischen Bildschirm, Klassenzimmer und Lebenswelt erleben, während Kapitel 8 den Fokus auf die Beschreibung und Analyse von Aktivitäten und den Umgang mit Content Creation, Gaming und künstlicher Intelligenz (KI) legt. Kapitel 9 richtet abschließend den Blick auf die Nutzung digitaler Medien im Familienalltag, einschließlich der digitalen Aushandlungsprozesse und Ungleichheitsdimensionen, die dabei eine Rolle spielen. Dabei werden die Perspektiven von jungen Menschen und ihren Eltern gleichermaßen einbezogen.

Im zweiten Teil des Jugendberichts 2025 interessieren somit vor allem:

- Die Verteilung und Unterschiede in der digitalen Nutzung und den digitalen Kompetenzen bei Jugendlichen im Kontext ungleicher Ressourcen,
- die Veränderung von Sozialisationsprozessen, insbesondere wie jugendrelevante Entwicklungen, Lebensentwürfe und Identitätsbildungen durch Digitalität geprägt werden,
- die kreative Aneignung und Regulierung digitaler Potenziale und Herausforderungen im Umgang mit digitalen Medien,
- die digitale Transformation zentraler Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener – darunter Kultur, Bildung, Konsum sowie soziale Interaktionen innerhalb der Familie und in Peergroups.

2.3 Überblick zur Methodik und Datengrundlage

Im Folgenden werden die verschiedenen Studien vorgestellt, auf deren Analysen und Ergebnissen der Jugendbericht 2025 maßgeblich basiert. Den einzelnen Kapiteln des Berichts liegen je eigene Datenanalysen sowie teilweise unterschiedliche Datenquellen zugrunde. Sie stellen für sich genommen abgeschlossene und eigenständige Teile dar, verweisen jedoch, soweit sinnvoll, aufeinander. In einer abschließenden Synopse werden Bezüge zwischen den Kapiteln hergestellt, kapitelübergreifende Befunde thematisiert und eine Triangulation der Ergebnisse bereitgestellt.

- Bei der *Sekundärdatenanalyse* werden bereits erhobene statistische Daten verwendet und in den Kontext des Jugendberichts 2025 gesetzt. Diese Analyse basiert hauptsächlich auf den Daten der Statistikportale von STATEC² und Eurostat³ und dient der Beschreibung der sozialen und gesellschaftlichen Lage der 12- bis 29-jährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Luxemburg. Bei diesen Daten handelt es sich um administrative Daten, die unter anderem Informationen zur Bevölkerungsstruktur, zum Bildungs- und Beschäftigungsniveau, zur wirtschaftlichen Situation sowie zu sozialen Ungleichheiten bereitstellen. Diese Daten dienen der Untersuchung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Luxemburg. Sie erlauben Rückschlüsse auf zeitliche Entwicklungen und internationale Vergleiche mit Luxemburgs Nachbarstaaten – Belgien, Deutschland und Frankreich. Das dritte Kapitel stützt sich hauptsächlich auf Sekundärdatenanalysen.
- Der *Youth Survey Luxembourg* (YSL) liefert durch zwei repräsentative und mehrsprachige Umfragen (2019 und 2024) grundlegende Erkenntnisse zu den Ressourcen, den Einstellungen und dem Verhalten junger Menschen in Luxemburg. Der YSL ist eine umfangreiche quantitative Erhebung mit dem übergeordneten Ziel, verschiedene Aspekte des Lebens junger Menschen in Luxemburg zu beleuchten. Der YSL 2019 wurde von 3001 Jugendlichen beantwortet und richtete sich an 16- bis 29-jährige Gebietsansässige in Luxemburg (Sozio et al., 2020). Im Jahr 2024 wurde die Zielgruppe ausgeweitet und um Jugendliche ab 12 Jahren ergänzt. Insgesamt konnten im Jahr 2024 4779 vollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden (Residori et al., 2025). In diese Befragung wurde zusätzlich zu den acht Monitoring-Modulen ein Modul zum Themenbereich Digitalität integriert. Dieses Modul beschäftigt sich mit der Erfassung von Zugängen, Nutzungsmustern, digitalen Kompetenzen sowie den Chancen und Risiken der digitalen Mediennutzung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Kapitel 4

und 5 basieren im Wesentlichen auf den wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen, die aus den Daten des YSL hervorgehen.

- Die *Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) kombinierte offen angelegte, explorative Interviews mit in Luxemburg lebenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 12 bis 29 Jahren mit einer digitalen Tagebuchmethode sowie leitfadengestützten *Follow-up*-Interviews. Mithilfe der Tagebuchmethode konnten tiefere Einblicke in den digitalen Alltag gewonnen und die Vielfalt der Nutzungsmuster, Routinen und subjektiven Bedeutungen im Umgang mit digitalen Medien erfasst werden. Ergänzend kamen Kurzfragebögen zum Einsatz, um biografische und soziale Hintergrundinformationen zu erfassen. An den Jugendbefragungen nahmen insgesamt 26 Jugendliche und junge Erwachsene mit vielfältigen Profilen teil. Zehn von ihnen waren darüber hinaus an einem Zweitinterview beteiligt. Die Auswertung und Analyse der Daten orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), zudem wurde die qualitative Datenanalyse-Software MaxQDA eingesetzt. Die EQJ stellt die zentrale Datengrundlage für die Kapitel 6, 7 und 8 dar.
- Die *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) untersuchte familiäre Interaktionen und Beziehungsmuster im digitalen Zeitalter. Ziel war es, nachzuvollziehen, wie Familien mit Hilfe der digitalen Technologien kommunizieren und diese für die Familienorganisation nutzen, wie sie den Umgang damit regeln und aushandeln und wie Erziehungsstile und Beziehungen dies beeinflussen. Hierfür wurden neun dyadische Interviews durchgeführt, bei denen jeweils ein Elternteil und ein jugendliches Kind der Familie im Alter zwischen 13 und 19 Jahren gemeinsam befragt wurden. Die Interviews orientierten sich an einem strukturierten Leitfaden, der Themen wie die ökonomische und soziale Lebenssituation, Medienausstattung, gemeinsame Mediennutzung sowie Familienregeln und Medienerziehung abdeckte. Ergänzend wurden Eltern- und Jugendfragebögen eingesetzt, die zusätzliche Informationen, u. a. zu digitalen Kompetenzen, Erziehungsstilen und Familienbeziehungen, lieferten. Das dritte Erhebungsinstrument war ein Beobachtungsprotokoll, in dem Beobachtungen zur Interviewsituation sowie zur Wohnung und Ausstattung festgehalten wurden. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) mit MaxQDA ausgewertet. Die hierdurch entstandenen Forschungsergebnisse liefern die Grundlage zur Erstellung des neunten Kapitels.

² STATEC. *Statistikportal Luxemburg*. <https://www.statec.lu>.

³ Eurostat. *Datenbank*. <https://ec.europa.eu/eurostat>.

2.4 Theoretische Bezüge

In diesem Unterkapitel werden zentrale theoretische Ansätze zu Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter vorgestellt. Sie dienen als Basis für die Forschungsarbeit innerhalb der Jugendberichterstattung, indem sie die Konzeption von Studien anleiten und die Einordnung empirischer Ergebnisse ermöglichen. Diese

Perspektiven werden zudem um ausgewählte Theoriebezüge erweitert, die den Einfluss der Digitalisierung auf Sozialisationsprozesse im Jugendalter untersuchen und dabei gesellschaftliche Veränderungen, digitale Praktiken sowie Ungleichheitsdimensionen in einem digitalen Kontext berücksichtigen.

2.4.1 Jugend im Wandel: eine dynamische Entwicklungsphase im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen

Durch die Steigerung der Lebenserwartung in den letzten Jahrzehnten haben sich auch die Lebensphasen neu strukturiert und verlängert. Dies trifft in besonderem Maße auf die Jugendphase zu, die sich seit den 1950er-Jahren stark ausgeweitet hat (Furlong & Cartmel, 2006; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Die Verlängerung der Ausbildungszeiten, der Eintritt ins Berufsleben sowie die Familiengründung erfolgen immer später, während sich die Partizipation im Konsum- und Freizeitbereich nach vorne verlagert hat (Zimmermann, 2006). Die zeitliche Ausweitung dieser Phase hat auch dazu geführt, dass ihr eine steigende Bedeutung im Hinblick auf die aktuelle und zukünftige Lebensführung zuerkannt werden kann und muss (Lange & Reiter, 2018). Hinzu kommt, dass die Lebensphasen durch die jeweils vorherrschenden kulturellen, sozialen, ökonomischen und zunehmend auch digitalen Gegebenheiten Veränderungen unterliegen, die sich nicht nur auf die Dauer, sondern auch auf die Gestaltung der Lebensphasen auswirken.

Transition und Moratorium: zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen der Jugendphase

In der Jugendforschung werden zwei Perspektiven auf den „Forschungsgegenstand“ Jugend unterschieden: Einerseits gilt diese Phase als Transition und somit als Zeit des Übergangs und der Vorbereitung auf das Erwachsensein, andererseits als Moratorium, das Jugend als eigene Lebensphase begreift (Furlong, 2013; Universität Luxemburg & MENJE, 2015). Wird die Jugend verstärkt als Phase der Transition und des Heranwachsens betrachtet, rücken bestimmte Themen und Erwartungen – wie etwa die Übernahme von Werten, Normen und gesellschaftlich erwarteten Zielsetzungen (z. B. Familiengründung, Arbeitsplatzfindung) – stärker in den Fokus. Das Moratorium dagegen stellt die altersspezifischen Bedürfnisse junger Menschen in den Mittelpunkt und misst diesen eine eigenständige Bedeutung bei.

Entwicklungsaufgaben: Herausforderungen für junge Menschen

Unabhängig davon, ob die Jugendphase eher als Transition oder Moratorium betrachtet wird, befinden sich Heranwachsende in einer Zeit, die von starken psychischen, körperlichen und sozialen Veränderungen geprägt ist und mit spezifischen Herausforderungen einhergeht. Die Transition zum Erwachsenenstatus kann dann als bewältigt angesehen werden, wenn jugendspezifische Entwicklungsaufgaben „erfolgreich gelöst“

wurden (Havighurst, 1972). Hierzu können der Beziehungsaufbau zu den Peers, die Ablösung vom Elternhaus, die Gründung einer Familie, der Eintritt ins Erwerbsleben und die Verinnerlichung von ethischen Werten zählen, die das eigene Verhalten leiten, sowie das Erlernen eines sozial verantwortlichen Handelns. Vor diesem Hintergrund lassen sich für die heutige Zeit vier Entwicklungsaufgaben formulieren (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 24):

- *Qualifizieren* bedeutet, intellektuelle und soziale Kompetenzen zu entwickeln, die es dem Individuum ermöglichen, Aktivitäten durchzuführen, die für die Person selbst und auch für die Gesellschaft von Bedeutung sind,
- *Binden* heißt, eine eigene Identität sowie die Fähigkeit zum Bindungsaufbau und dem Eingehen von sozialen Beziehungen zu entwickeln,
- *Konsumieren* meint, einerseits psychische und soziale Strategien zu entwickeln, die der Entspannung und Regeneration dienen, andererseits angemessen und produktiv mit den verschiedenen Angeboten aus Wirtschaft, Freizeit und Medien umzugehen,
- *Partizipieren* beinhaltet den Aufbau eines eigenen Wertesystems und die Durchführung von Aktivitäten, die Einfluss auf soziale Bereiche nehmen können.

Die Bewältigung dieser Herausforderungen im Jugendalter dient einerseits „der persönlichen Individuation, also dem Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur mit ganz bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen und dem subjektiven Erleben als unverwechselbares Individuum“; andererseits ermöglicht die Lösung dieser Entwicklungsaufgaben „in der gesellschaftlichen Dimension [...] die soziale Integration, also die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen und die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 25).

Entwicklungsaufgaben stellen eine große Herausforderung dar, bei der die Heranwachsenden von den verschiedenen Sozialisationsinstanzen begleitet und unterstützt werden (Bronfenbrenner, 1981). Hierbei wird eine „systematische Betrachtung einer Vielzahl von Bedingungsgeflechten über verschiedene Handlungs- und Systemebenen hinweg möglich“ (Epp, 2018, S. 46), bei der unterschiedliche Institutionen miteinander in Interaktion treten. Hierbei nehmen die Familie sowie – zu einem späteren Zeitpunkt – die Peers eine zentrale Rolle ein. Auch die Schule, Vereine oder Jugendhäuser tragen hierzu bei, indem sie einerseits gewisse Anforderungen an die jungen Menschen stellen, ihnen aber gleichzeitig durch die Vermittlung von Kompetenzen

und dem Aufbau von *Agency* (Handlungsfähigkeit) dabei helfen, diesen Anforderungen auch gerecht zu werden (Giddens, 1984).

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben kann als wichtiger Schritt zur Entwicklung der Persönlichkeit und der Ausbildung einer eigenen Identität gesehen werden. Darüber hinaus geht es jedoch auch um gesellschaftliche Erwartungen, die mit dem Erwachsenwerden verbunden sind und sich auf die Bereiche Wirtschaft, Familie und Politik beziehen (Universität Luxemburg & MENJE, 2015). Diese Erwartungen können in Abhängigkeit von der jeweiligen Gesellschaft variieren und sich auch innerhalb dieser Gesellschaft unterscheiden und verändern. Aufgrund gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse ist die Bewältigung bestimmter Entwicklungsaufgaben heute stärker individualisiert, weniger normativ vorgegeben und folgt zunehmend einem eigenen, individuellen Rhythmus. Die sogenannten Transitionsmarker – wie der Abschluss der Schule, der Einstieg in den Arbeitsmarkt, der Auszug aus dem Elternhaus, das Leben in einer Partnerschaft, Heirat und Familiengründung – verschieben sich zunehmend in spätere Lebensalter (vgl. Binden und Qualifizieren). Viele Jugendliche sehen Heirat und eigene Kinder nicht mehr als feste Bestandteile des Zusammenlebens an (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 41). Dagegen übernehmen sie früh die Rolle von Konsumierenden und beteiligen sich auch politisch (vgl. Konsumieren und Partizipieren).

Neben der dadurch entstehenden Statusinkonsistenz⁴ und der offensichtlichen Verlängerung der Transitionsphase ist auch eine verstärkte Diversität der Verlaufsmuster zu beobachten. Jugendliche sind eigenständige Akteure ihrer Biografie und verfügen in der heutigen Zeit über eine große Wahlfreiheit bzgl. der Ausgestaltung der Transition, was gleichzeitig jedoch mit Unsicherheiten und höheren Risiken einhergeht. Zudem spielen zur Verfügung stehende Ressourcen, wie zum Beispiel Begabung, Selbstbild, Lernfähigkeit und Motivation (Reinders, 2003), sowie Selbstwirksamkeit (Bandura, 1993) eine wichtige Rolle; ebenso wie die Ressourcen der Herkunftsfamilie, die sich auf die Bildung der Eltern, den sozialen Status, das familiäre Netzwerk sowie die finanziellen Mittel, also den sozioökonomischen Status beziehen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass der Übergang zum Erwachsenen sein immer fließender und weniger strukturiert erfolgt. Den einzelnen Transitionsmarkern wird dabei eine unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben, und als erwachsen kann derjenige angesehen werden, der „sowohl ökonomisch als auch biologisch die bestehende Gesellschaft weiterführen (reproduzieren) kann“ (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 39). Die Partizipation in den politischen, kulturellen und sozialen Bereichen erhält hingegen als Merkmal des Erwachsenseins oftmals etwas weniger Beachtung.

Jugendkulturen: Ausdruck von Identität, Abgrenzung und digitaler Transformation

Jugendkulturen lassen sich als Ausdruck einer eigenständigen Auseinandersetzung junger Menschen mit ihren Lebenswelten

verstehen. Sie dienen nicht nur der Selbstvergewisserung, sondern auch der Abgrenzung – sowohl gegenüber der Erwachsenenwelt als auch gegenüber anderen Jugendgruppen (Scherr & Bauer, 2024). In Form von Musikstilen, Kleidung, Sprache, Ritualen und symbolischen Handlungen gestalten junge Menschen kulturelle Räume, in denen sie Zugehörigkeit, Identität und Selbstverortung erleben und erproben können. Diese Räume fungieren oft als Gegenmodelle zur vorherrschenden Kultur und bieten die Möglichkeit, alternative Lebensentwürfe sichtbar zu machen (Friedrichs & Sander, 2010b). Dennoch ist Jugendkultur nicht losgelöst von der symbolischen Ordnung der kulturellen Institutionen und ihrer Sprache, Bilder und Texte zu verstehen (Becker, 2022).

In der heutigen Gesellschaft zeigt sich ein zunehmender Toleranzspielraum gegenüber den Ausdrucksformen von Jugend, wodurch sich Abgrenzung weniger gegenüber Erwachsenen, sondern verstärkt innerhalb der Peergroup vollzieht. Jugendliche differenzieren sich somit vor allem durch stilistische, mediale und kulturelle Merkmale voneinander, um eine individuelle Identität zu konstruieren (Gebhardt, 2020). Parallel dazu ist eine gesellschaftliche Entwicklung zu beobachten, in der Jugend nicht mehr nur als Übergangsphase, sondern zunehmend als kulturelles Leitbild betrachtet wird. Die klare Trennung zwischen Jugend- und Erwachsenenkultur verwischt, was sich auch in der sozialwissenschaftlichen Sprache widerspiegelt – der Begriff der Jugendkultur ersetzt zunehmend den der Subkultur (Gebhardt, 2020). Mit dem Aufkommen digitaler Medien haben sich die Ausdrucksformen und Aneignungsprozesse von Jugendkulturen erheblich verändert. Jugendliche schaffen sich heute nicht nur in analogen, sondern auch verstärkt in digitalen Räumen neue Möglichkeiten der Vernetzung, Identitätsbildung und Zugehörigkeit. Der digitale Raum ermöglicht neue Formen des kulturellen Ausdrucks, die weit über klassische Szenen hinausgehen (Hugger, 2010).

Sozialisation: Entwicklung im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft

Im Laufe des Lebens hat der Sozialisationsprozess eines Menschen einen maßgeblichen Einfluss auf seine Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung. Sozialisation impliziert eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Heranwachsenden und der Gesellschaft und kann verstanden werden als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Hurrelmann & Geulen, 1980, S. 51). Sozialisation ist ein lebenslanger Prozess, der jedoch insbesondere die Kindheits- und Jugendphase betrifft. Auch wenn die soziale Umwelt einen starken Einfluss auf das Individuum ausübt, werden Jugendliche meist als handlungsmächtige Personen anerkannt, die aktiv auf die Gesellschaft ein- und zurückwirken (Popp, 1994) und zugleich als produktive „Realitätsverarbeiter“

⁴ Statusinkonsistenz bedeutet: unterschiedliche Zeitpunkte der Übernahme verschiedener Rollen als Konsumierende, politisch Engagierte, Berufstätige, Familienangehörige (Quenzel und Hurrelmann, 2022, S. 42).

agieren (Hurrelmann & Bauer, 2015). Die Familie nimmt in all ihren möglichen Ausgestaltungen eine für die Sozialisation zentrale Rolle ein, da sie die Bildung der Identität eines Jugendlichen in starkem Maße beeinflusst (vgl. Zimmermann, 2006).

Mit zunehmendem Alter gewinnen die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen, die im Gegensatz zur Beziehung zur Familie auf Freiwilligkeit beruhen, für die Sozialisation an Bedeutung. Jugendliche verbringen ihre Schul- und Freizeit überwiegend mit der Gruppe der Gleichaltrigen und lernen von- und miteinander (Haring et al., 2010). Hier finden Sozialisation und „soziales Lernen“ durch die Peers statt (Bandura, 1993). Innerhalb der Gleichaltrigengruppe werden vielfältige Lern- und Erfahrungsräume generiert, die maßgeblich dazu beitragen, individuelle Lebensstile zu entwickeln sowie Normen und Werte auszubilden. In der Jugendphase hat der Sozialisationsprozess eine besondere Bedeutung, da zentrale Weichen für die Identitätsbildung, Werteorientierung und soziale

Positionierung gestellt werden (Bauer & Hurrelmann, 2021). In einer Welt, in der jugendliche Lebenswelten zunehmend medial durchdrungen sind, verändern sich jedoch die Bedingungen dieser Sozialisationsprozesse (Hoffmann et al., 2017): Digitale Medien fungieren als eigenständige Sozialisationsinstanz neben Familie, Schule oder Peers. Sie bieten neue Räume der Erfahrung, Aneignung und Aushandlung, beeinflussen Rollenbilder, Kommunikationsstile und soziale Beziehungen und tragen so zu einer Verschiebung klassischer Sozialisationsmilieus bei (Friedrichs & Sander, 2010a).

Hier zeigt sich deutlich: Rahmenbedingungen des Aufwachsens und jugendliche Lebenswelten haben sich durch die fortschreitende Digitalisierung grundlegend verändert. Entsprechend erfordert der Blick auf ihre Einstellungen und ihr Handeln in der Übergangsphase zum Erwachsenwerden theoretische Zugänge, die diesen digitalen Veränderungen Rechnung tragen. Diese werden im folgenden Unterkapitel dargestellt.

2.4.2 Jugend und Digitalität heute

Klassische theoretische Perspektiven auf die Jugendphase, sei es im Hinblick auf Entwicklungsaufgaben, Jugendkulturen, Sozialisationsdynamiken oder andere Themen, sind im Kontext von Digitalität (neu) zu betrachten. Dabei ist zwischen den Begriffen „Digitalisierung“ und „Digitalität“ zu differenzieren (Kutscher, 2020): Während Digitalisierung primär als technischer Prozess der Umwandlung analoger Informationen in digitale Formate verstanden wird, beschreibt Digitalität die daraus resultierenden Veränderungen – insbesondere die enge Vernetzung zwischen Menschen, Objekten und Informationen sowie die zunehmende Verwobenheit von analogen und digitalen Lebenswelten (Schier, 2018). Im Sinne post-digitaler Praktiken (Buch et al., 2025) verliert die Unterscheidung zwischen digital und nicht digital zunehmend an Bedeutung. Stattdessen stehen die engen Verflechtungen und wechselseitigen Abhängigkeiten beider Sphären im Vordergrund (Jandrić & Knox, 2022, S. 784). Digitale Technologien sind dabei nicht nur technische Werkzeuge, sondern tief in kulturelle Praktiken, Denkstile und Machtverhältnisse eingebettet (Cramer, 2014, S. 13; Ruhrmann & Fuchs, 2020). In diesem Kontext ist Digitalität nicht nur als technologische, sondern auch als soziokulturelle Bedingung des Aufwachsens zu verstehen, durch die Jugendliche Identität, Teilhabe und Zugehörigkeit erfahren und aushandeln. Gleichzeitig ist der Zugang zu digitaler Infrastruktur und Kompetenz sozial ungleich verteilt, was zentrale Fragen nach digitaler Teilhabe und Gerechtigkeit aufwirft (van Deursen & Helsper, 2015; van Dijk, 2005; Zillien, 2009).

Der gesellschaftliche Rahmen, in dem Jugendliche aufwachsen

Die Gesellschaft, in der Jugendliche heutzutage aufwachsen, ist von tiefgreifenden technologischen und soziokulturellen Umbrüchen geprägt. Nach Seemann (2021) lassen sich drei

bedeutsame Umbrüche im digitalen Zeitalter identifizieren. Das Aufkommen des Internets (ca. 1995–2000), der Aufstieg der „Plattformen“⁵ (ca. 2008–2013) sowie die Verbreitung großer Sprachmodelle (ca. 2018–2023). Jede dieser Entwicklungen hat spezifische Fragen und Herausforderungen hervorgebracht: von Fragen der Urheberschaft und Aneignung digitaler Inhalte über die Kontrolle durch Plattformen bis hin zu den noch kaum absehbaren Auswirkungen generativer KI. Diese Entwicklungen vollziehen sich nicht unabhängig voneinander, sondern bauen aufeinander auf und verschränken sich zunehmend mit den alltäglichen Lebenswelten junger Menschen.

Aufwachsen in einer Netzwerkgesellschaft

Castells (1996) beschreibt den Wandel als Übergang in eine Netzwerkgesellschaft, in der Netzwerke zur zentralen Organisationsform des Sozialen werden. Diese bestehen aus Knotenpunkten, sog. *Nodes* (z. B. Individuen, Institutionen, Plattformen), und den dazwischen verlaufenden Strömen (*Streams*) von Informationen oder Kommunikation. Soziale Interaktion, Bildung und Teilhabe sind dadurch zunehmend vernetzt und digital vermittelt, etwa über Messaging-Dienste oder Online-Communities. Dies bringt eine Neuordnung von Zeit und Raum mit sich. Das von Castells geprägte Konzept des *Space of Flows* beschreibt eine neue Raumstruktur, in der Kommunikation, Macht und soziale Beziehungen unabhängig von physischer Nähe organisiert sind (Castells, 2000, S. 442–445). Junge Menschen bewegen sich heute selbstverständlich in transnationalen digitalen Räumen, die Interaktion und Identitätsbildung über geografische Distanzen hinweg ermöglichen. Dabei erzeugen Netzwerkeffekte eine Form von Macht: Je mehr Menschen einen Standard nutzen, desto größer wird der Druck auf andere, sich diesem anzupassen, wodurch die Macht des Netzwerks weiter wächst (vgl. Seemann, 2021, S. 88).

⁵ Plattformen lassen sich als spezifische Infrastrukturen verstehen, die ihren Nutzern Möglichkeitsräume eröffnen. Diese können zwar frei betreten und eigenständig genutzt werden; in der Praxis kann diese Freiwilligkeit jedoch als Zwang wahrgenommen werden, insbesondere dann, wenn die Kosten der Nicht-Nutzung steigen. Hierin liegt eine zentrale Eigenschaft von Plattformen als Regulierungsprinzip: Sie verknüpfen Freiwilligkeit mit strukturellem Zwang (Seemann 2021).

Aufwachsen in einer Konsumgesellschaft

Der Lebensalltag und die Alltagskultur junger Menschen sind zunehmend kommerzialisiert, etwa durch Konsumgüter wie digitale Geräte und Angebote (Apps, Smartphones, Streamingdienste) (Tully, 2019, S. 79). Zudem sind digitale Praktiken „von Werbung ‚umspült‘“ (Tully, 2019, S. 84): Klicks, Likes und Suchanfragen hinterlassen Spuren in Form von personenbezogenen Daten, die ökonomisch ausgewertet werden können und Rückschlüsse auf persönliche Bedürfnisse, Interessen und die Konsumhistorie zulassen. Insbesondere Plattformen gelten dabei als neues Regulierungsprinzip (Seemann, 2021). Die Vielzahl von Angeboten und digitalen Reizen entwickelt dabei eine kontinuierliche Suggestivkraft. In diesem Sinne argumentiert Zygmunt Bauman (2017), dass moderne Macht nicht primär über Zwang und Gewalt ausgeübt wird, sondern vielmehr über subtile Formen der Verführung und Bedürfnissteuerung funktioniert.

Aufwachsen in einer Gesellschaft der Singularitäten

Junge Menschen wachsen in einer Gesellschaft auf, in der digitale Technologien nicht nur allgegenwärtig sind, sondern auch Bühnen zur Inszenierung und zur Suche nach Einzigartigkeit bieten; hier werden individuelle Vorlieben, Talente oder Meinungen in einem weltweiten Netzwerk geteilt und bewertet, was soziale Dynamiken und Prozesse der Identitätsbildung prägt. Reckwitz (2018) beschreibt diesen gesellschaftlichen Strukturwandel als Übergang von einer industriellen Moderne, die durch Standardisierung und Massenproduktion geprägt war, hin zu einer spätmodernen Gesellschaft, in der das Streben nach Einzigartigkeit und Besonderheit – als „Singularisierung“ bezeichnet – zunehmend dominant wird. Diese Entwicklung hat tiefgreifende Auswirkungen auf verschiedene für Jugendliche relevante Lebensbereiche, wie Kultur, Wirtschaft, Politik und soziale Beziehungen. Reckwitz zeigt, dass in der spätmodernen Gesellschaft das Besondere über das Allgemeine gestellt wird: Authentizität, Individualität und originelle Lebensstile gelten als erstrebenswert, während das Durchschnittliche und das Normale an Bedeutung verlieren und teilweise abgewertet werden.

Aufwachsen in einer Gesellschaft der strukturell veränderten Öffentlichkeit

In einer digital vernetzten Gesellschaft wird Öffentlichkeit zunehmend über digitale Plattformen organisiert, die anderen Funktionsweisen und Interessen folgen als traditionelle Massenmedien: Sie „entledigen [...] sich [...] jener produktiven Rolle der journalistischen Vermittlung und Gestaltung von Programmen, die die alten Medien wahrnehmen“ (Habermas, 2022, S. 44), was zu einer Auflösung der professionellen journalistischen Vermittlungsrolle und „inhaltlich ungeregelte[n]“ Interaktionen zwischen den Mediennutzern führt (Habermas, 2022, S. 45). Diese Verschiebung ermöglicht einerseits eine breite Teilhabe, denn prinzipiell können alle Jugendlichen Inhalte produzieren, publizieren und kommentieren; sie birgt andererseits jedoch das Risiko fragmentierter Öffentlichkeiten, in denen sich Meinungen in Algorithmen-gesteuerten Resonanzräumen verfestigen. Hinzu kommt die Gefahr von Desinformation und nicht validierten Inhalten („Fake News“) sowie die von Pariser (2011) beschriebene

Dynamik von Filterblasen, die den Zugang zu vielfältigen Perspektiven weiter einschränken kann. Entsprechend hat diese Entwicklung ambivalente Folgen für die Meinungsbildung und gesellschaftliche Teilhabe.

Aufwachsen in einer Gesellschaft der partizipativen Kultur

Das Konzept der partizipativen Kultur (*Participatory Culture*) beschreibt eine grundlegende Veränderung in der Art und Weise, wie junge Menschen Medien erleben, nutzen und gestalten (Jenkins et al., 2009). Sie agieren in medialen Umgebungen, die ein hohes Maß an Interaktivität und Selbstwirksamkeit ermöglichen. In dieser postdigitalen Medienkultur gewinnen Formen der aktiven Mitgestaltung und kollektiven Kreativität an Bedeutung. Die Art und Weise, wie junge Menschen eigene Inhalte erstellen, mit anderen Personen interagieren und an gesellschaftlichen Diskursen teilhaben, wurde durch Plattformen wie *YouTube*, *TikTok* oder *Discord*, aber auch in Fanforen und Gaming-Communitys, erheblich verändert. Hier können junge Menschen eigene Inhalte erstellen, mit anderen Personen interagieren und an gesellschaftlichen Diskursen teilhaben. Jenkins betont insbesondere die Potenziale, die mit einer produktiv-partizipativen Mediennutzung verbunden sind. Damit verschiebt sich auch der Blick auf Jugend: Aufwachsen bedeutet heute nicht nur, sich in Netzwerken zu bewegen, sondern auch, sich aktiv in diese einzuschreiben, etwa durch mediale Beiträge, kreative Kooperationen und digitale Ausdrucksformen, die neue Räume für Identitätsarbeit, Bildung und demokratische Teilhabe eröffnen.

Wie junge Menschen mit den Herausforderungen und Möglichkeiten der (digitalen) Gesellschaft umgehen

Um zu verstehen, wie junge Menschen mit den Herausforderungen und Möglichkeiten der digitalen Gesellschaft – also den zuvor beschriebenen Rahmenbedingungen – umgehen, ist es hilfreich, den Fokus auf ihre alltäglichen Handlungspraktiken zu richten (Buch et al., 2025). Hieraus ergeben sich theoretische Bezüge, die zeigen, wie und warum junge Menschen digitale Technologien in ihrem Alltag nutzen, ihre Gewohnheiten anpassen und neue Praktiken als Folge des technologischen Wandels entwickeln.

Doing Digitality – Digitalität als alltägliche Praxis

Garfinkel (1967) beschreibt, wie Personen durch die alltäglichen Interaktionen mit anderen Personen soziale Realität produzieren, reflektieren und gleichzeitig verändern. Heute besteht ein breites Feld an Theorien sozialer Praktiken, die nach Andreas Reckwitz (2003) eine Reihe von Merkmalen teilen. Soziale Praktiken brauchen einerseits die Materialitäten des menschlichen Körpers und der Artefakte – der Objekte, die in einer sozialen Praktik genutzt werden. Andererseits besitzt jede soziale Praktik eine implizite informelle Logik, also ein geteiltes, oft unausgesprochenes Wissen über Routinen, Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen. Zum Verständnis des Sozialen müssen nach Reckwitz beide Aspekte, die Materialität und die Logik, analysiert und verstanden werden. Auch für das Verstehen von Gemeinschaften, wie zum Beispiel Familien, werden soziale Praktiken zur Analyse herangezogen. Eine dynamische Sicht

auf das Familienleben, das durch die gemeinsamen Aktivitäten definiert wird, ersetzt eine statische Sicht der Familie als eine Gruppe von Personen mit unterschiedlichen Positionen (Morgan, 2011). So werden unter „*Doing Family*“ sowohl die alltäglichen Praktiken zur Organisation der Familie verstanden als auch die Konstruktion einer gemeinsamen Identität (Jurczyk et al., 2019). Auf diese Weise lenkt das Konzept des „*Doing*“ auch den Blick auf die konkreten Handlungspraktiken im digitalen Alltag. Es fragt: *Wie wird Digitalität alltäglich hervorgebracht, gestaltet und erlebt?*

Jugendliche und junge Erwachsene als Menschen, die das Digitale mitgestalten

Strukturelle Bedingungen und individuelle Praktiken sind eng miteinander verflochten und verweisen stetig aufeinander, wie Anthony Giddens (1984) in seiner Theorie der Strukturation aufzeigt. Er versteht soziale Strukturen nicht als feststehende Gegebenheiten, sondern als etwas, das in einer Wechselbeziehung mit einer Handlung steht: Strukturen ermöglichen und begrenzen Handlung; zugleich werden sie durch wiederholtes Handeln fortlaufend (re-)produziert. Mit Blick auf die digitale Mediennutzung junger Menschen bedeutet das: Jugendliche und junge Erwachsene bewegen sich im digitalen Raum in einem Geflecht aus bereits etablierten (schulischen, politischen, familiären) Regeln, Routinen oder auch Plattformlogiken (z. B. Netzwerkeffekten, algorithmischer Steuerung, quantitativer Anerkennungslogik) (vgl. Seemann, 2021), die den Handlungsspielraum vorgeben. Ein hilfreiches Konzept für diese Perspektive ist der Begriff der Affordanz, wie ihn Seemann (2021, S. 16) verwendet. Er beschreibt damit „die Möglichkeitsbedingungen von bestimmten Praktiken und Strukturen, die in einer Technologie angelegt sind. Technologie hat immer einen Angebotscharakter und legt bestimmte Handhabung oder bestimmte Einsatzzwecke nahe, die aber nicht zwingend angenommen werden“ (ebd.). Digitale Technologien machen bestimmte Nutzungsweisen wahrscheinlich – etwa durch Interface-Design, Funktionalitäten oder soziale Erwartungen –, sie lassen aber auch Spielräume der Aneignung und Umdeutung offen. Ergänzend bieten Emirbayer und Mische (1998) mit ihrem prozesshaften Verständnis von *Agency* ein differenziertes Bild jugendlicher Handlungsfähigkeit, welche sie in drei Dimensionen aufteilen: eine iterative Dimension, die auf Routinen und wiederholte Handlungsweisen verweist; eine projektive Dimension, in der Zukunftsvorstellungen und kreative Imaginationen zentral sind; eine praktisch-evaluative Dimension, die das situationsbezogene Abwägen und Entscheiden umfasst. Übertragen auf die digitale Mediennutzung bedeutet das: Jugendliche nutzen digitale Medien einerseits in gewohnheitsmäßiger Weise (z. B. tägliches Scrollen oder Messaging), entwickeln zugleich aber auch neue Praktiken oder Inhalte, etwa beim Gestalten von Videos oder beim kreativen Einsatz digitaler Tools (projektiv). Gleichzeitig treffen sie fortlaufend situative Entscheidungen, zum Beispiel im Umgang mit Konflikten, Sichtbarkeit oder Selbstdarstellung (praktisch-evaluativ). Diese Theorierahmung erlaubt es demnach, digitale Medienpraktiken Jugendlicher nicht nur als Anpassung an digitale und soziale Normen zu beschreiben, sondern sie auch als *eigenständige Gestaltung innerhalb struktureller Bedingungen* zu analysieren.

Jugendliche sind damit weder passiv den digitalen Strukturen ausgeliefert noch völlig frei – sie handeln reflexiv und eingebettet.

Aus subjekttheoretischer Perspektive (Butler, 1997; Scherr, 2020) stehen darüber hinaus nicht nur Handlungen und Nutzungsweisen im Zentrum, sondern auch die Frage, wie sich junge Menschen in Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen, Normen und Zuschreibungen als Subjekte konstituieren. Scherr (2020) betont, dass Jugendliche ihr subjektives Selbstverständnis aktiv im Aushandlungsprozess mit anderen entwickeln – auch und gerade in digitalen Räumen, in denen sie sich zeigen, mit anderen in Beziehung treten oder sich abgrenzen. Judith Butler (1997) ergänzt diesen Blick durch ihre Theorie der Performativität. Identität entsteht ihr zufolge durch wiederholte, normgeleitete Handlungen. Gleichzeitig beschreibt sie mit dem Konzept der Anrufung (Interpellation), dass Subjektivität auch durch soziale Rückmeldungen entsteht: Likes, Kommentare und Plattformvorgaben wirken wie normative „Zurufe“, die bestimmte Identitäten stärken und andere marginalisieren. Jugendliche werden so in bestimmte Rollen „hineingerufen“, können sich aber auch kreativ dazu verhalten. Auch subjekttheoretisch lassen sich digitale Praktiken Jugendlicher also als Teil ihrer Identitätsarbeit verstehen – als Aushandlung zwischen gesellschaftlichen Vorgaben, technisch-medialer Vermittlung und eigenen Ausdrucksformen. Digitale Räume sind dementsprechend nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Orte der Subjektivierung, die jedoch voraussetzungsvoll sind. An diesem Punkt rücken Fragen nach Zugang zu Infrastruktur, digitaler Teilhabe und der Reproduktion sozialer Ungleichheiten in den Vordergrund: Wie verteilen sich Ressourcen, Kompetenzen, Nutzungsweisen und Handlungserträge in digitalen Kontexten? Und wie hängen diese mit klassischen sozialen Ungleichheitsdimensionen wie Bildung, Herkunft oder Geschlecht zusammen?

Digital Divide: Ungleich verteilte Zugangs-, Nutzungs- und Teilhabemöglichkeiten

Im digitalen Zeitalter sind Zugangs- und Nutzungsbedingungen ungleich verteilt, was erhebliche Auswirkungen auf die Teilhabechancen in einer zunehmend vernetzten Gesellschaft hat. Diese digitale Spaltung – auch als *Digital Divide* bezeichnet – ist vielschichtig und zeigt sich auf verschiedenen Ebenen. Van Dijk (van Dijk, 2013) unterscheidet unterschiedliche Stufen der digitalen Spaltung: von der Motivation zur Nutzung digitaler Medien über den technischen Zugang bis hin zu Kompetenzen und tatsächlichen Nutzungsformen.

First-Level Digital Divide: Zugangsdimensionen

Die Debatte um die *Digital Divide* bezog sich zu Beginn der Verbreitung digitaler Technologien und Medien und der damit verbundenen digitalen Transformation vor allem auf die Frage des ungleichen Zugangs (*First-Level Digital Divide*) zu digitaler Infrastruktur, wie beispielsweise einer stabilen Internetverbindung oder der notwendigen Hardware (Spellerberg, 2021; Tichenor et al., 1970). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive war dies besonders relevant, da der Zugang zu digitalen Angeboten und Informations- und Kommunikationsmedien nach sozioökonomischen Merkmalen und sozialen Gruppen zum Teil ungleich

verteilt war. Noch heute ist weltweit ein großer Teil der Bevölkerung von digitaler Teilhabe ausgeschlossen: Während 2022 etwa 5,3 Milliarden Menschen das Internet nutzten (etwa 66 % der Bevölkerung), hatten rund 2,7 Milliarden keinen vollständigen Internetzugang (International Telecommunication Union, 2022). Besonders deutlich ist diese Kluft in Ländern mit niedrigen Einkommen: Dort nutzen nur 26 % der Geringverdienenden das Internet – im Vergleich zu 92 % der Besserverdienenden (International Telecommunication Union, 2022). Betrachtet man dagegen die Zahlen für Europa, ergibt sich ein anderes Bild: Europa verzeichnet im weltweiten Vergleich die höchste Nutzungsrate mit 88 %. Schaut man sich die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen an, so erhöht sich die Zahl der Nutzenden in Europa sogar auf 98 %. Auch weltweit ist die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen stärker digital vernetzt als jüngere oder ältere Altersgruppen (International Telecommunication Union, 2022). Die „universale Verbreitung“ des digitalen Zugangs, von der man spricht, wenn mehr als 95 % der Menschen das Internet nutzen, ist in dieser Altersgruppe in Ländern mit Volkswirtschaften mit hohem und oberem mittlerem Einkommensbereich bereits erreicht.

Second-Level Digital Divide: Nutzungsmuster

Mit der zunehmenden Verbreitung der Technologien und der Reduzierung von Zugangsbarrieren, etwa durch den Ausbau der Breitbandinfrastruktur und die Kostenreduktion von Computern und mobilen Geräten, verschob sich der Fokus zunehmend von Zugangsungleichheiten hin zu Ungleichheiten bei der Nutzung digitaler Medien, auch *Second-Level Digital Divide* oder *Usage Gap* genannt (Di Maggio et al., 2004; Zillien, 2009). Hier geht

es um Unterschiede in der Art und Weise, wie digitale Medien genutzt werden, etwa zur Unterhaltung, zur Information, zur sozialen Interaktion oder für Bildungszwecke. Wie auch beim Zugang zeigt die digitale Ungleichheitsforschung, dass ungleiche Nutzungsformen auf die ungleiche Verfügbarkeit von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu, 1983) zurückgeführt werden können. Zudem beeinflussen Bildungshintergrund, Einkommen, familiäre Medienpraktiken und Peer-Gruppen stark, welche Kompetenzen Jugendliche entwickeln, wofür sie digitale Medien einsetzen und wie souverän sie sich darin bewegen (Pfetsch, 2018; Potzel & Dertinger, 2022).

Third-Level Digital Divide: Nutzen und Teilhabe

Einige Forschende beschäftigen sich zudem verstärkt mit einer dritten Form von digitaler Spaltung, die *Third-Level Digital Divide* oder *Utility Gap* genannt wird (Ragnedda, 2017; van Deursen & Helsper, 2015), und ihren Auswirkungen auf die Lebenschancen der Jugendlichen: „Third-level divides [...] relate to gaps in individuals' capacity to translate their internet access and use into favorable offline outcomes“ (van Deursen & Helsper, 2015, S. 13). Diese dritte Form bezieht sich auf die Fähigkeit, digitale Nutzung in tatsächliche Vorteile im „realen Leben“ zu übersetzen, sei es für den Bildungserfolg, berufliche Chancen oder gesellschaftliche Teilhabe. Nicht jede Nutzung führt automatisch zu positiven Ergebnissen. Auch unter denjenigen mit guter Infrastruktur zeigen sich Unterschiede im Nutzen, den sie aus digitalen Möglichkeiten ziehen – abhängig von Ressourcen, Bildung, Selbstwirksamkeit und Unterstützung im sozialen Umfeld (Bonfadelli & Meier, 2021).

2.5 Zusammenfassung

Im Jugendbericht 2025 wird die Situation junger Menschen in Luxemburg aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet, die den Einfluss personaler, sozialer und struktureller Faktoren bei ihren Analysen berücksichtigt. Wichtige Dimensionen wie Geschlecht, sozioökonomischer Status, Alter sowie der Einfluss von Familie, Peers und anderen für den Sozialisationsprozess relevanten Institutionen werden in den Forschungsprozess einbezogen. Die Zweiteilung des Berichts folgt dem Ziel, einerseits ein breit gefächertes Monitoring zu den Einstellungen und Verhaltensweisen junger Menschen zu verschiedenen Themenbereichen bereitzustellen und andererseits ihren Umgang mit der fortschreitenden Digitalisierung (Digitalität) in verschiedenen Lebensbereichen zu beschreiben und zu analysieren. Hierzu werden verschiedene methodische Vorgehensweisen kombiniert, darunter Sekundärdatenanalysen, quantitative Verfahren und qualitative Studien.

Vor diesem Hintergrund spielt auch der Umgang mit Sprache eine zentrale Rolle. Gendergerechte Sprache ist Ausdruck eines reflektierten wissenschaftlichen Vorgehens, da Sprache Wahrnehmungen prägt und gesellschaftliche Normen sowie Machtverhältnisse reproduzieren kann. Deshalb wird im Jugendbericht 2025 darauf geachtet, Formulierungen zu wählen, die vielfältige Lebensrealitäten sichtbar machen. Wird auf junge Menschen eines bestimmten Geschlechts Bezug genommen, geschieht dies explizit; Bezeichnungen wie „Mädchen“ oder „Frauen“ schließen stets sowohl Cis- als auch Transpersonen. Wo möglich, kommen generische, geschlechtsneutrale Formulierungen zum Einsatz (z. B. „Lehrkraft“, „Studierende“); nur wenn keine praktikable Alternative besteht, wird zur besseren Lesbarkeit die maskuline Form genutzt.

3

Rahmenbedingungen: Leben und Aufwachsen junger Menschen in Luxemburg

Erstellt von

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Caroline Residori
Robin Samuel

3

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 3

- **Luxemburg ist ein wirtschaftlich hoch entwickeltes Land. Das BIP pro Kopf ist mehr als doppelt so hoch wie das seiner Nachbarstaaten.**
- **Ein Blick auf die demografische Struktur zeigt, dass Luxemburg im europäischen Vergleich weniger stark von einer Alterung der Gesellschaft betroffen ist. Die 12- bis 29-Jährigen machen einen Bevölkerungsanteil von 21,7% aus.**
- **Luxemburg zeichnet sich durch eine hohe Nationalitätenvielfalt und einen großen Anteil an Menschen mit Einwanderungsgeschichte aus.**
- **Das Bildungsniveau der jungen Generation zeigt einen hohen Anteil tertiärer Bildungsabschlüsse.**
- **Die Anzahl befristeter Arbeitsverträge von jungen Arbeitnehmenden steigt leicht an, ist jedoch geringer als in den Nachbarländern. Gleichzeitig ist die Jugendarbeitslosigkeit weiterhin deutlich höher als die Gesamtarbeitslosenquote.**
- **Der Anteil der jungen Menschen, die nicht in Ausbildung, Arbeit oder Schulung (NEET) sind, ist leicht angestiegen, aber niedriger als in den Nachbarstaaten.**
- **Junge Menschen sind stärker von Armutsrisiken bedroht als die Gesamtbevölkerung.**
- **Die formale Familiengründung (Heirat, Geburt des ersten Kindes) erfolgt zunehmend im späteren Lebensalter.**
- **Ministerien und andere Institutionen zeigen vielfältige Initiativen im digitalen Bereich.**

Inhaltsverzeichnis

3.1	Einleitung	26
3.2	Demografische Struktur – Luxemburg, eine alternde Gesellschaft?	26
3.2.1	Der Jugendquotient sinkt	27
3.2.2	Luxemburg ist im europäischen Vergleich weniger stark von Alterung betroffen	27
3.3	Luxemburg, eine vielfältige Gesellschaft	29
3.4	Bildungssystem, Bildungsabschlüsse und Erwerbstätigkeit	31
3.4.1	Das luxemburgische Bildungssystem	31
3.4.2	Hoher Anteil tertiärer Bildungsabschlüsse junger Menschen in Luxemburg	31
3.4.3	Hohe Erwerbstätigenquote im niedrigen Bildungsbereich und geringe Anzahl befristeter Arbeitsverträge im europäischen Vergleich	33
3.4.4	Hohe und weiter steigende Jugendarbeitslosigkeit im Vergleich zur Gesamtarbeitslosigkeit	34
3.4.5	NEET-Rate steigt an	36
3.5	Wirtschaftliche Situation und Armutsrisiken in Luxemburg	37
3.5.1	Luxemburg – ein reiches Land mit Armutsrisiken	38
3.5.2	Gini-Index: Einkommens- und Vermögensverteilung Luxemburgs verändert sich kaum	38
3.5.3	Junge Menschen finanziell oft schlechter gestellt als ältere Menschen	39
3.5.4	Hohe Wohnkosten belasten insbesondere armutsgefährdete und einkommensschwache junge Menschen	41
3.6	Familienstrukturen in Luxemburg immer vielfältiger	41
3.7	Regelungen, Projekte und Institutionen im digitalen Bereich	43
3.7.1	Regelungen auf europäischer Ebene	43
3.7.2	Digitale Initiativen und Unterstützungsangebote in Luxemburg	43
3.8	Zusammenfassung	44
3.9	Methoden- und Datenüberblick	45

3.1 Einleitung

Junge Menschen in Luxemburg wachsen in einem kleinen, wirtschaftlich hoch entwickelten Land auf, das gemessen am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf zu den reichsten Ländern der Welt gehört, dessen Vermögen jedoch laut Gini-Index¹ ungleich verteilt ist. Hinsichtlich der politischen Struktur vereint das Land eine parlamentarische Demokratie mit einer konstitutionellen Monarchie. Darüber hinaus ist Luxemburg als Gründungsmitglied der Europäischen Union eine aktive Größe in der europäischen und internationalen Politik. Die Wirtschaft Luxemburgs ist durch eine starke Diversifizierung gekennzeichnet, wobei der Schwerpunkt auf dem Finanzsektor, der Informations- und Kommunikationstechnologie sowie dem Dienstleistungssektor liegt.

Ein besonderes Merkmal für Luxemburg ist die Vielfalt an Kulturen und Nationalitäten sowie die gelebte Mehrsprachigkeit mit den drei Landessprachen Luxemburgisch, Französisch und Deutsch. Am 1. Januar 2025 waren 681 973 Menschen in Luxemburg ansässig, von denen 47,2 % eine nicht luxemburgische Nationalität aufwiesen (STATEC, 2025b). Von 512 700 Erwerbstätigen im Jahr 2023 pendelten zudem 233 300 Nicht-Gebietsansässige aus Frankreich, Deutschland und Belgien über

die Grenze zu ihrem Arbeitsplatz im Großherzogtum Luxemburg (STATEC, 2024b).

Der vorliegende Jugendbericht 2025 hat das Ziel, ein möglichst umfassendes Bild der Situation der in Luxemburg lebenden jungen Menschen zu vermitteln. In diesem Kapitel werden statistische Informationen bereitgestellt, die junge Menschen in Luxemburg übergreifend als Generation beschreiben. Darüber hinaus werden die gesellschaftlichen Kontextbedingungen dargestellt, in denen Jugendliche und junge Erwachsene in Luxemburg aufwachsen und die ihr Leben und ihre Transition ins Erwachsenenalter beeinflussen können. Die Darstellung zielt zudem darauf ab, ein tieferes Verständnis für die nachfolgenden Einschätzungen der jungen Menschen selbst in Bezug auf ihre subjektiv empfundenen Ressourcen, Einstellungen und Verhaltensweisen (siehe Kapitel 4) sowie auf ihre Erfahrungen, Einstellungen und Praktiken im Kontext von Digitalität (siehe Kapitel 5 bis 9) zu ermöglichen. Somit werden die Jugendperspektiven nicht isoliert betrachtet, sondern im Kontext der gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Luxemburg.

3.2 Demografische Struktur – Luxemburg, eine alternde Gesellschaft?

Die Altersstruktur eines Landes kann Aufschluss über die demografische Verfasstheit und den demografischen Wandel eines Landes geben. Der demografische Wandel, der sich derzeit nicht nur in Luxemburg, sondern in vielen Ländern vollzieht, spielt eine entscheidende Rolle für das Verständnis der gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen und Chancen, die insbesondere auch junge Menschen betreffen. Er stellt eine bedeutende Rahmenbedingung für das Aufwachsen und die Transition vom Jugendlichen zum Erwachsenen dar (Universität Luxemburg & MENJE, 2021). So kann zum Beispiel der in vielen Ländern beobachtbare zunehmende Anteil älterer Menschen an der Gesamtbevölkerung zu einer Belastung der sozialen Systeme führen und die Ressourcen für junge Menschen verringern (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung [BiB], 2024). Zudem kann die Altersstruktur eines Landes Auswirkungen auf die Bildungsressourcen, den Arbeitsmarkt, die beruflichen Perspektiven von Jugendlichen sowie auf die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes nehmen (McKinsey & Company, 2022).

Die Altersstruktur eines Landes beeinflusst auch politische Agenden und Maßnahmen. Einerseits, weil junge Menschen als Leistungsberechtigte bestimmte Bedarfe haben; andererseits, weil sie oftmals andere Prioritäten setzen als ältere Personen (Pew Research Center, 2018). Die demografische Struktur hat demnach Auswirkungen auf eine Vielzahl von Lebensbereichen.

Die Bevölkerungsgröße und die Altersstruktur ergeben sich im Wesentlichen aus dem Zusammenspiel der Anzahl der Geburten, der Sterbefälle sowie der Zu- und Abwanderungen (Bujard, 2022). Dabei können diese Faktoren langfristig eine immense Dynamik entfalten: Das in Luxemburg festgestellte Geburtentief könnte – längerfristig betrachtet – zu einer zunehmenden Alterung der Gesellschaft beitragen.

Die demografische Transformation, die sich auch in einem veränderten Verhältnis zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen in der Bevölkerung manifestiert, kann die Funktionsfähigkeit von Sozialversicherungs- und Versorgungssystemen beeinträchtigen. Exemplarisch sei hier die potenzielle Mehrbelastung der jungen Generation in Bezug auf das Rentensystem genannt.

¹ Der Gini-Index (auch Gini-Koeffizient) ist ein Maß zur Darstellung von Ungleichverteilung, meist beim Einkommen oder Vermögen. Dabei gilt: Je höher der Gini-Index, desto ungleichmäßiger ist die Verteilung.

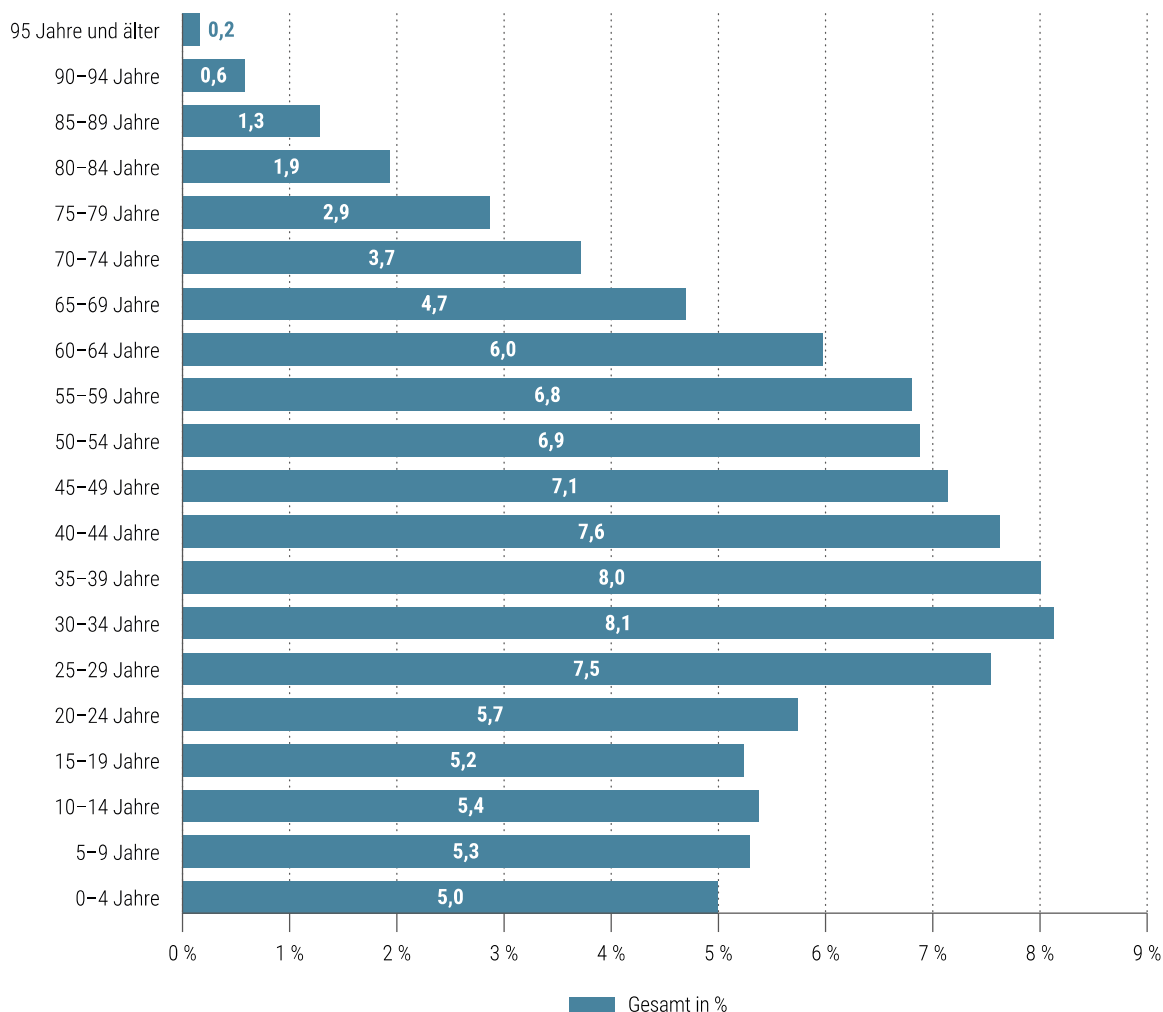
3.2.1 Der Jugendquotient sinkt

Der Jugendquotient ist ein demografischer Indikator, der das Verhältnis der Gesamtzahl jüngerer Personen, die im Allgemeinen noch ökonomisch inaktiv sind (im Alter von unter 15 Jahren) zu der Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter (von 15 bis 64 Jahren) beschreibt. Für das Jahr 2024 wurde für Luxemburg ein Jugendquotient von 22,7% (2001: 28,1%) ermittelt, was bedeutet, dass auf 100 Personen im Erwerbsalter 22,7 Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren kommen, die nicht erwerbstätig sind

(Eurostat, 2025g). Im Vergleichszeitraum waren es in Deutschland 21,9%, in Frankreich 27,5%, in Belgien 25,5% und in den EU-27-Ländern 22,9%.

Ein Blick auf die Altersstruktur der Bevölkerung in Luxemburg (vgl. Abbildung 3.1) zeigt, dass die jungen Menschen von 0 bis 29 Jahren ein gutes Drittel (34,1%) der Gesamtbevölkerung ausmachen.

Abbildung 3.1: Altersverteilung in Luxemburg im Jahr 2025 (in Prozent)



Quelle: STATEC, 2025b

3.2.2 Luxemburg ist im europäischen Vergleich weniger stark von Alterung betroffen

Im Jahr 2025 lebten in Luxemburg 148 047 Jugendliche zwischen 12 und 29 Jahren (die Zielgruppe des Jugendberichts), was einem Bevölkerungsanteil von 21,71% entspricht (Gesamt: 681 973). Diese Gruppe, etwa ein Fünftel der Gesamtbevölkerung, kann

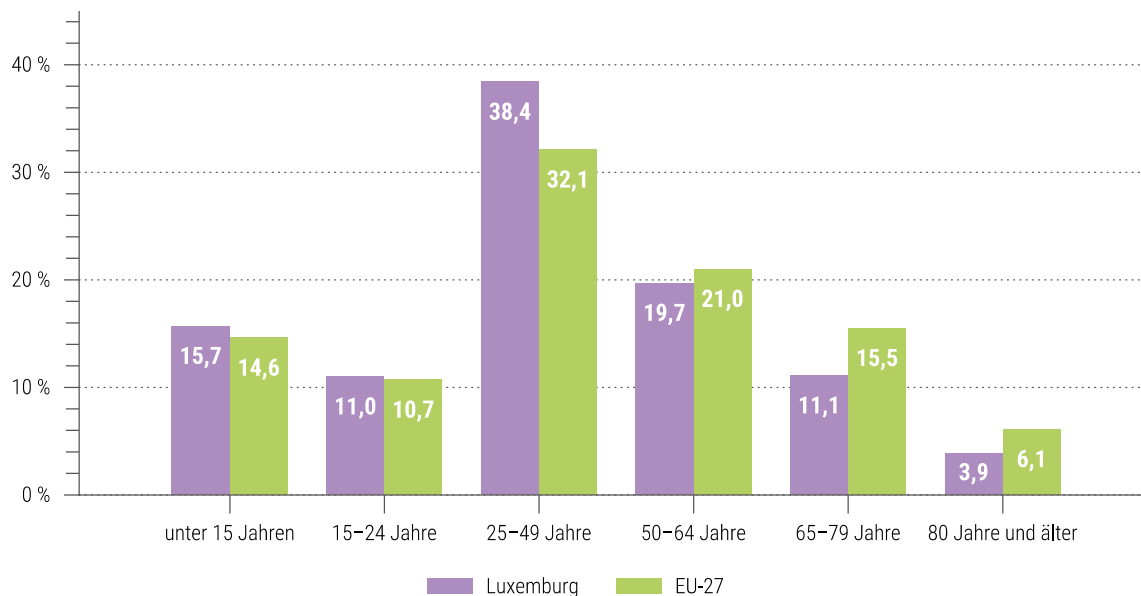
in Bezug auf ihre Sichtweisen, Einstellungen und Verhaltensweisen (siehe Kapitel 4) eine wichtige Rolle für die gesellschaftliche Entwicklung spielen.

Luxemburg weist für die 0- bis 24-Jährigen höhere Bevölkerungsanteile auf als der Durchschnitt der 27 EU-Staaten und ab einem Alter von 50 Jahren geringere Prozentwerte (vgl. Abbildung 3.2). Somit zeigt sich die in anderen Ländern vielfach beobachtete Alterung der Gesellschaft in Luxemburg weniger stark als im Durchschnitt der EU-27-Staaten. Eine mögliche Erklärung für diese Abweichung könnte in der Attraktivität des Arbeitsmarkts in Luxemburg liegen, der insbesondere junge ausländische Arbeitskräfte nicht nur zum Grenzpendeln anregt, sondern

auch dazu führt, dass sie sich im Rahmen ihres Berufseinstiegs dauerhaft im Land niederlassen (OECD, 2023).

Der Altenquotient beschreibt das Verhältnis der über 64-Jährigen zur erwerbsfähigen Bevölkerung. Er gilt als zentraler Indikator für demografische Schieflagen und zeigt im Jahr 2024 einen deutlich tieferen Wert für Luxemburg (21,7 %) als der Durchschnittswert von 33,9 % der EU-27-Staaten (Eurostat, 2025e).

Abbildung 3.2: Vergleich der Altersstruktur Luxemburgs mit der der übrigen EU-27-Staaten im Jahr 2024



Quelle: Eurostat, 2024c

Umgang mit der Variablen „Migrationshintergrund“

Die Kategorie bzw. Variable „Migrationshintergrund“ ist eine in Forschung, Politik, Gesellschaft und auch Sozialberichterstattung vielfach genutzte Kategorie. In Luxemburg etwa berücksichtigt der Begriff „Migrationshintergrund“ laut STATEC (2021) die Staatsangehörigkeit und den Geburtsort einer Person sowie die Geburtsorte der Eltern. Personen *ohne* Migrationshintergrund sind demnach in Luxemburg geboren, besitzen die luxemburgische Staatsangehörigkeit und haben Eltern, die ebenfalls in Luxemburg geboren wurden. In der Volkszählung 2021 machten sie einen Anteil von 26,3 % an der Gesamtbevölkerung aus. Mit einem Anteil von 73,7 % galten in dieser Volkszählung alle anderen als Personen *mit* Migrationshintergrund.

Auch der luxemburgische Jugendbericht 2025 wird an einigen Stellen Daten unter der Variablen „Migrationshintergrund“ zusammenfassen. Weitere Informationen zu methodischem Vorgehen und Darstellungsweise finden sich in Kapitel 4.

Beim Migrationshintergrund handelt es sich um eine umstrittene statistische Kategorie und politische Zuschreibung, die zunehmend kritisch hinterfragt wird, da sie eine vereinfachte Sicht auf die komplexen Lebensrealitäten von Personen mit und ohne Migrationserfahrung darstellt und isoliert betrachtet nur eingeschränkt Auskunft über soziale Lagen und Diskriminierungserfahrungen machen kann. Wie in anderen Ländern handelt es sich auch in Luxemburg bei Menschen mit Migrationshintergrund nicht um eine homogene, sondern um eine sehr diverse Kategorie. Für Luxemburg ist im Vergleich zu anderen Ländern charakteristisch, dass Menschen mit Migrationshintergrund deutlich die Bevölkerungsmehrheit ausmachen.

Der Jugendbericht 2025 fasst in den Kapiteln 4 und 5 immer dann Daten unter der Variablen „Migrationshintergrund“ zusammen, wenn diese in der Zusammenschau mit anderen Variablen Erklärungszusammenhänge vermittelt.

3.3 Luxemburg, eine vielfältige Gesellschaft

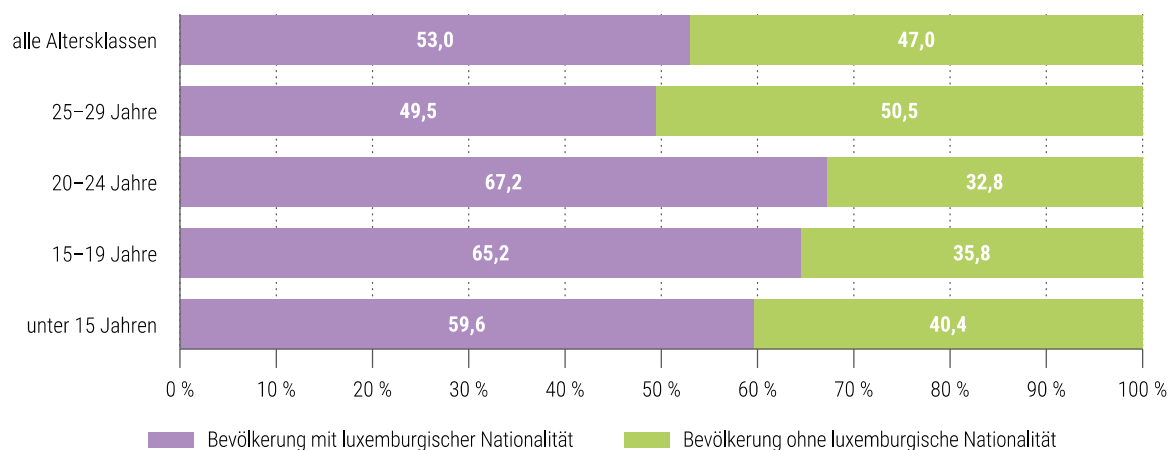
Neben der Altersverteilung haben die Migrations- und Nationalitätenstruktur eines Landes einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung und das Leben junger Menschen, von denen viele selbst Teil transnationaler Familiennetzwerke sind. Diese Faktoren beeinflussen nicht nur die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, sondern auch kulturelle Identitäten, Lebensrealitäten und Integrationserfahrungen junger Menschen.

Zum 1. Januar 2025 belief sich die Bevölkerungszahl Luxemburgs auf 681 973 Gebietsansässige, von denen 361 247 die luxemburgische Staatsangehörigkeit hatten (52,97 %) und 320 726 Personen (47,03 %) eine nicht luxemburgische Nationalität aufwiesen (ihr Anteil lag 2015 bei 45,90 %). Die Gebietsansässigen mit portugiesischer Staatsangehörigkeit bilden die größte Gruppe unter den Personen ohne luxemburgische Staatsangehörigkeit und machen etwa 13,1 % (89 671 Personen) der Gesamtbevölkerung

aus (STATEC, 2025a). Gemäß der Angabe von „luxembourg.public.lu“ (2025) sind gegenwärtig Menschen mit 170 verschiedenen Nationalitäten in Luxemburg ansässig.

Im Vergleich zum EU-Durchschnitt wies Luxemburg im Jahr 2024 mit 51 % den EU-weit höchsten Anteil nicht im selben Land geborener Personen an der Gesamtbevölkerung auf. Davon waren 32,9 % in einem anderem EU-Mitgliedsstaat geboren und 18,1 % in einem Staat außerhalb der EU. Zum Vergleich: In Deutschland waren 2024 insgesamt 20,2 % der Bevölkerung nicht im selben Land geboren (davon 7,6 % anderswo in der EU und 12,6 % außerhalb der EU), in Belgien betrug der Anteil 19,7 % (davon 8 % anderswo in der EU und 11,6 % außerhalb der EU) und in Frankreich 13,6 % (davon 2,9 % anderswo in der EU und 10,8 % außerhalb der EU).

Abbildung 3.3: Nationalitätenstruktur verschiedener Altersklassen in Luxemburg im Jahr 2025



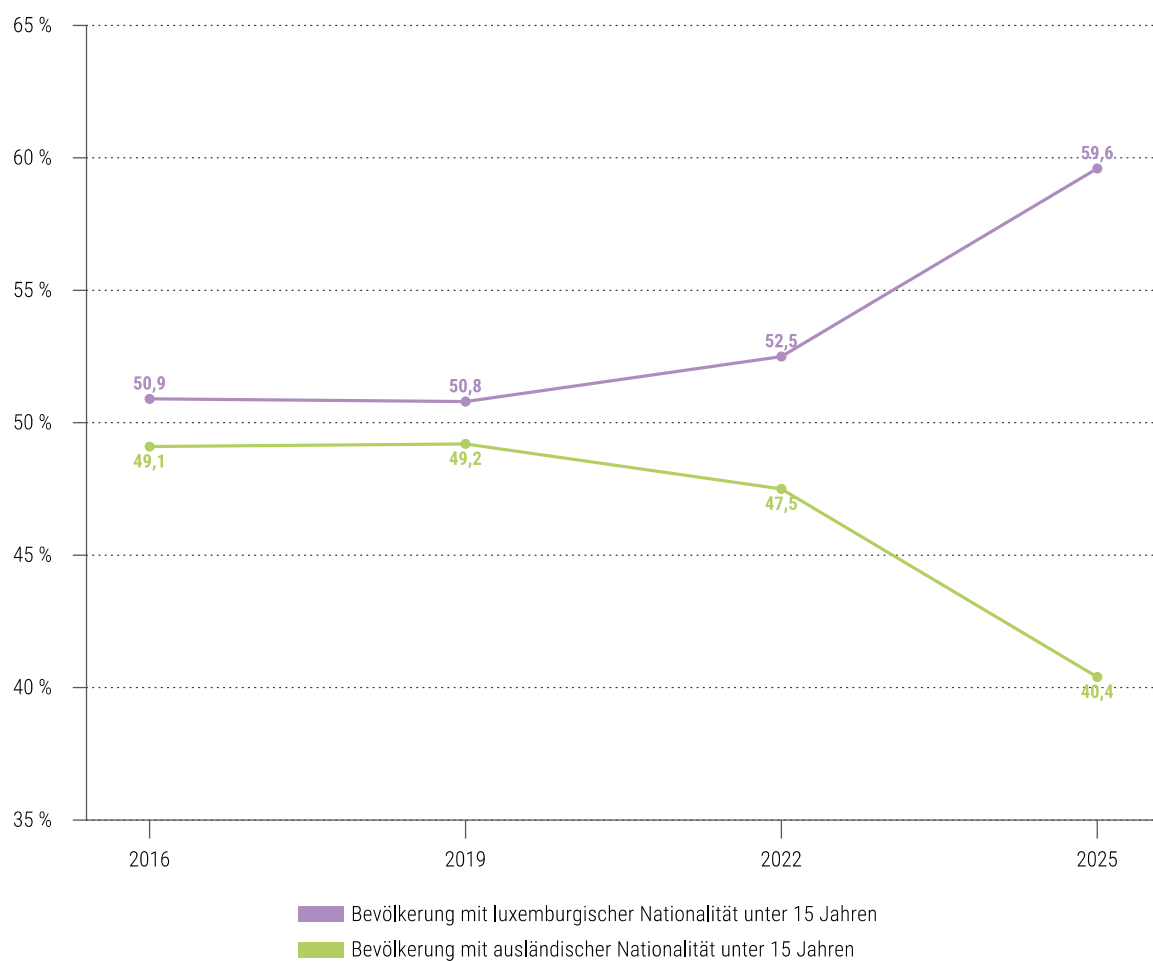
Quelle: STATEC, 2025b

Der Anteil der Bevölkerung mit und ohne luxemburgische Nationalität variiert zwischen den Altersgruppen (vgl. Abbildung 3.3). Bei der Betrachtung der 15- bis 24-Jährigen zeigt sich, dass der Anteil der Bevölkerung mit luxemburgischer Nationalität mit rund zwei Dritteln deutlich höher ist als der Anteil der Personen ohne luxemburgische Nationalität, während bei den 25- bis 29-Jährigen nur ein geringer Unterschied zu beobachten ist. Bei den unter 15-Jährigen zeigt sich mit 59,6 % ein deutlich höherer Anteil an Jugendlichen mit luxemburgischer Nationalität.

Eine genauere Betrachtung der Entwicklung der Nationalitätenstruktur der unter 15-Jährigen von 2016 bis 2025 zeigt einen kontinuierlichen Anstieg des Anteils von Jugendlichen mit luxemburgischer Nationalität (vgl. Abbildung 3.4). Eine mögliche Erklärung

für diese Entwicklung ist das Gesetz über die luxemburgische Staatsangehörigkeit vom 23. Oktober 2008² (*Loi du 23 octobre 2008 sur la nationalité luxembourgeoise*). Mit diesem Gesetz trat zum 01. Januar 2009 das Prinzip der doppelten Staatsangehörigkeit in Kraft. Zum 01. April 2017 trat ein weiteres Gesetz in Kraft, das Voraussetzungen zum Erwerb der luxemburgischen Staatsangehörigkeit änderte und nun u. a. die Einbürgerung von im Ausland ansässigen Personen erleichtert. Der zeitversetzte Effekt der doppelten Staatsangehörigkeit, die Eltern seit 2009 erwerben können und die ihren Kindern ab der Geburt automatisch die luxemburgische Staatsangehörigkeit verleiht, könnte somit den steigenden Anteil junger Menschen mit luxemburgischer Nationalität erklären.

² Grand-Duché de Luxembourg (2008, 23. Oktober). *Loi du 23 octobre 2008 sur la nationalité luxembourgeoise*, Mémorial A Nr. 213/2008.

Abbildung 3.4: Die Entwicklung der Nationalitätenstruktur der unter 15-Jährigen von 2016 bis 2025 (in Prozent)

Quelle: STATEC, 2025a

Die Bevölkerungsstruktur eines Landes kann sich in vielfältiger Weise auf junge Menschen auswirken. Eine heterogene Struktur kann die kulturelle Diversität eines Landes fördern und somit zu einem facettenreichen sozialen und kulturellen Miteinander beitragen. Junge Menschen, die in kulturell vielfältigen Gesellschaften aufwachsen, entwickeln oft eine höhere interkulturelle Kompetenz und Toleranz. Untersuchungen, wie etwa die des Deutschen Jugendinstituts (2010), belegen, dass Jugendliche in solchen Umfeldern von einem breiteren Spektrum an Erfahrungen und sozialen Netzwerken profitieren.

Dennoch erleben junge Menschen in Vielfaltsgesellschaften oft dann strukturelle Ungleichheiten und erschwerte Zugangsbedingungen, wenn ihnen Sprachbarrieren den Zugang zu Bildung erschweren. Diesbezüglich verweist etwa eine Studie zum „Stand

der Integration von Eingewanderten in Deutschland“ (OECD, 2024) auf signifikante Unterschiede in den Bildungsergebnissen zwischen Jugendlichen mit Geburtsort in und außerhalb des Landes und setzt sie mit ihren Sprachkompetenzen in Beziehung (vgl. S. 22 f.). In Bezug auf Luxemburg ist das Zusammenspiel von Sprachkompetenzen und Bildungsaussichten im Bildungsbericht 2021 untersucht worden. Darin wurde als Ursache für Sprachbarrieren weniger der Geburtsort selbst als vielmehr die im Elternhaus primär gesprochene Sprache angenommen. Es zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien und mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder Luxemburgisch vergleichsweise schlechtere Testleistungen im Deutsch-Leseverstehen und in Mathematik aufweisen (Hadjar & Backes, 2021).

3.4 Bildungssystem, Bildungsabschlüsse und Erwerbstätigkeit

3.4.1 Das luxemburgische Bildungssystem

Gemäß der luxemburgischen Gesetzgebung besteht für Kinder im Alter von drei Jahren die Möglichkeit einer freiwilligen Einschulung, die als fakultative Früherziehung bzw. *Education précoce* bezeichnet wird. Die Schulpflicht setzt mit dem Alter von 4 Jahren ein und dauert aktuell bis zum 16. Lebensjahr. Ab dem Schuljahr 2026/2027 wird sie auf das 18. Lebensjahr erhöht. Die Grundschule ist in vier Lernzyklen unterteilt: Zyklus 1 entspricht der fakultativen Früherziehung und der Vorschule und richtet sich an Kinder zwischen 3 und 5 Jahren; die Zyklen 2 bis 4 entsprechen der Grundschule, wobei sich der Zyklus 2 an Kinder zwischen 6 und 7 Jahren richtet; Zyklus 3 ist für Kinder zwischen 8 und 9 Jahren vorgesehen und Zyklus 4 für Kinder zwischen 10 und 11 Jahren (MENJE, 2023). Am Ende des vierten Zyklus treffen die Eltern und die Klassenleitung eine gemeinsame Orientierungsentscheidung bezüglich des weiteren Bildungswegs (Orientierung in den allgemeinen Sekundarunterricht, in den klassischen Sekundarunterricht, in den europäischen Sekundarunterricht usw.) (MENJE, 2023, S. 26). Der auf die Grundschule folgende Sekundarunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten an Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen. Der klassische Sekundarunterricht (*Enseignement secondaire classique*, ESC) dauert sieben Jahre, bereitet auf ein Studium vor und schließt mit dem *Diplôme de fin d'études secondaires classiques* ab. Eine ähnliche Struktur weist der allgemeine Sekundarunterricht (*Enseignement secondaire générale*, ESG) auf, der mit dem *Diplôme de fin d'études secondaires générales* abschließt und ebenfalls zur Aufnahme eines Studiums oder zum Einstieg ins Berufsleben berechtigt (MENJE, 2025). Während der ESC stärker akademisch ausgerichtet ist und primär auf ein Hochschulstudium vorbereitet, zeichnet sich der ESG durch eine stärkere berufspraktische Orientierung aus und bietet neben dem Weg ins Studium auch Zugang zu zahlreichen anderen Ausbildungen.

Die berufliche Ausbildung beginnt mit dem dritten Jahr des Sekundarunterrichts und ermöglicht ca. 125 verschiedene Ausbildungen mit drei Abschlussmöglichkeiten: dem Berufsbefähigungszeugnis (*Certificat de capacité professionnelle*,

CCP), welches in der Regel drei Jahre dauert; dem Berufsbefähigungsdiplom (*Diplôme d'aptitude professionnelle*, DAP), welches ebenfalls auf drei Jahre Ausbildung ausgelegt ist, und dem Technikerdiplom (*Diplôme de technicien*, DT), das nach vier Jahren zertifiziert wird.

Um einen ganzheitlichen Bildungsansatz in Bezug auf Kinder und Jugendliche zu fördern, kombiniert das luxemburgische Bildungssystem formale und non-formale Bildungsstrukturen und unterstützt die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Akteuren aus den non-formalen und formalen Bereichen. Der Ausbau von Betreuungseinrichtungen sowie die weitreichenden und vielfältigen außerschulischen Angebote sind wichtige Elemente der Bildungspolitik in Luxemburg, denn sie sollen auf die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen abzielen und zur Steigerung des Wohlbefindens beitragen. Beispiele hierfür sind der Ausbau von Betreuungseinrichtungen (*Maisons Relais*), die Angebote des sozialpädagogischen Dienstes (*Service socio-éducatif*), die Bildung von Schülerkomitees und der Nationalen Schülerkonferenz (CNEL), die Unterstützung von Plattformen wie dem Jugendparlament oder dem obersten Jugendrat (*Conseil supérieur de la jeunesse*) sowie die finanzielle Bezuschussung von Jugendhäusern und Jugendorganisationen; darüber hinaus die zahlreichen Angebote und Aktivitäten des *Service National de la Jeunesse* (SNJ).

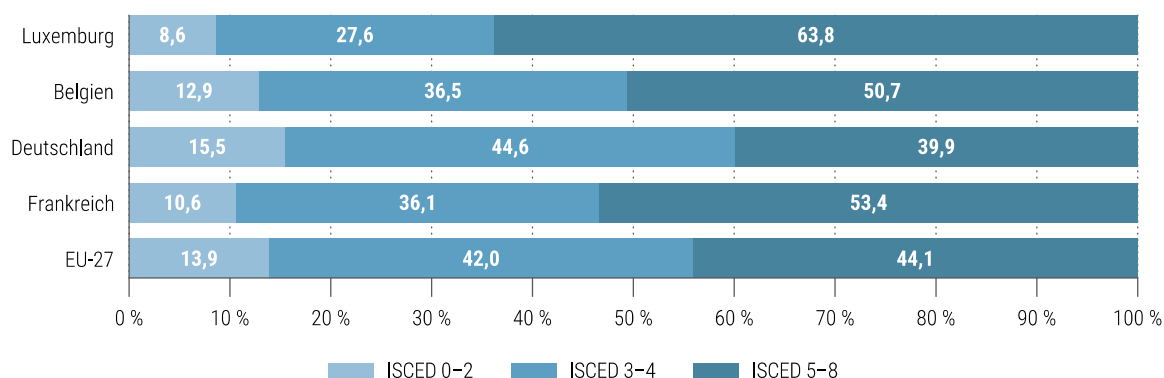
Die Fokussierung auf beide Bildungsbereiche (formal und non-formal) stellt für junge Menschen ausschlaggebende Faktoren in ihren Entwicklungsprozessen dar: Bildung und der Eintritt ins Arbeitsleben, verbunden mit einer regelmäßigen und kontinuierlichen Erwerbstätigkeit, sind bedeutsame Entwicklungsschritte. Laut der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2024) haben Menschen mit höherer Bildung in der Regel ein höheres Einkommen und sind weniger von Arbeitslosigkeit betroffen. Ein hoher Bildungsstand eröffnet den Zugang zu besseren Lebensbedingungen und Möglichkeiten, was nicht nur für Jugendliche selbst von Bedeutung ist, sondern auch zur wirtschaftlichen Stabilität eines Landes beiträgt.

3.4.2 Hoher Anteil tertiärer Bildungsabschlüsse junger Menschen in Luxemburg

Neben der Aneignung von Wissen und Kompetenzen sowie der Förderung von Kreativität, kritischem Denken und Autonomie begünstigt eine gute Bildung auch die persönliche Entwicklung und fördert die aktive Teilnahme an der Gesellschaft, denn gut ausgebildete Jugendliche sind eher bereit und eher befähigt, sich gesellschaftlich zu engagieren und Verantwortung zu

übernehmen (Karnick & Arriagada, 2021). Als klassifikatorisches Rahmenwerk ermöglicht die *internationale Standardklassifikation im Bildungswesen* (ISCED), die Bildungsabschlüsse aus verschiedenen Ländern – trotz unterschiedlicher Bildungssysteme – zu vergleichen (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012).³

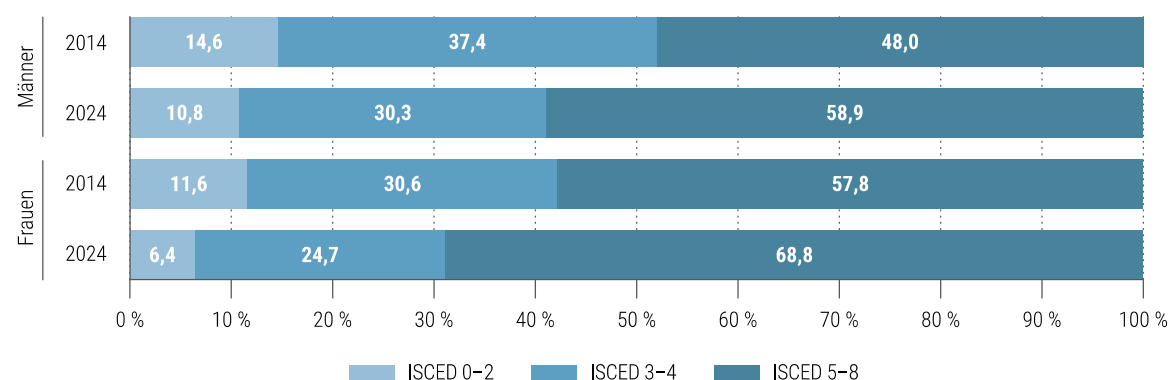
³ ISCED 1 und 2 umfassen den Primarbereich und den Sekundarbereich I, Stufe 3 umfasst den Sekundarbereich II und Stufe 4 den postsekundären, nicht tertiären Bereich. ISCED 5 steht für ein kurzes tertiäres Bildungsprogramm (z. B. Meisterausbildung). Stufe 6 umfasst Bachelor oder gleichwertige Abschlüsse; ISCED 7 einen Masterabschluss, während die Promotion und Habilitation als höchste hochschulische Ausbildungsformen gelten (ISCED 8).

Abbildung 3.5: Höchster erreichter Bildungsabschluss der 25- bis 34-Jährigen im Ländervergleich im Jahr 2024 (in Prozent)

Quelle: Eurostat, 2025f

Die Verteilung von Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung (vgl. Abbildung 3.5) in der Entwicklung der letzten zehn Jahre zeigt, dass die Anzahl der Personen mit tertiären Bildungsabschlüssen – typischerweise auf Hochschul- oder Universitätsniveau – in Luxemburg im Vergleich mit den Nachbarstaaten und dem Durchschnitt der EU-27-Staaten höher ist. Der Anteil der hohen Abschlüsse (ISCED 5–8) ist seit 2014 von 52,9 % auf 63,8 % im Jahr 2024 gestiegen, während die niedrigeren

Bildungsabschlüsse in den Bereichen ISCED 3–4 und ISCED 0–2 gesunken sind. Für die dargestellten Länder lässt sich insgesamt ein gemeinsamer Trend erkennen: eine prozentuale Steigerung der hohen Bildungsabschlüsse bei gleichzeitiger Verringerung im Niedrigbildungssektor. Eine Ausnahme bildet Deutschland, das als einziges Land im Bereich der niedrigen Bildungsabschlüsse (ISCED 0–2) von 2014 zu 2024 eine Zunahme zu verzeichnen hat.

Abbildung 3.6: Höchster erreichter Bildungsabschluss der 25- bis 34-Jährigen nach Geschlecht in den Jahren 2014 und 2024

Quelle: Eurostat, 2025f

Eine Analyse der Bildungsabschlüsse für Luxemburg, differenziert nach Geschlecht in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen im Jahr 2024 (vgl. Abbildung 3.6), zeigt, dass Frauen auch im Jahr 2024 zu einem höheren Anteil (68,8 %) über tertiäre Bildungsabschlüsse verfügen als Männer (58,9 %). Dagegen sind Frauen im niedrigen Bildungssektor (ISCED 0–2) anteilmäßig geringer vertreten (6,4 %) als Männer (10,8 %) (Eurostat, 2025f).

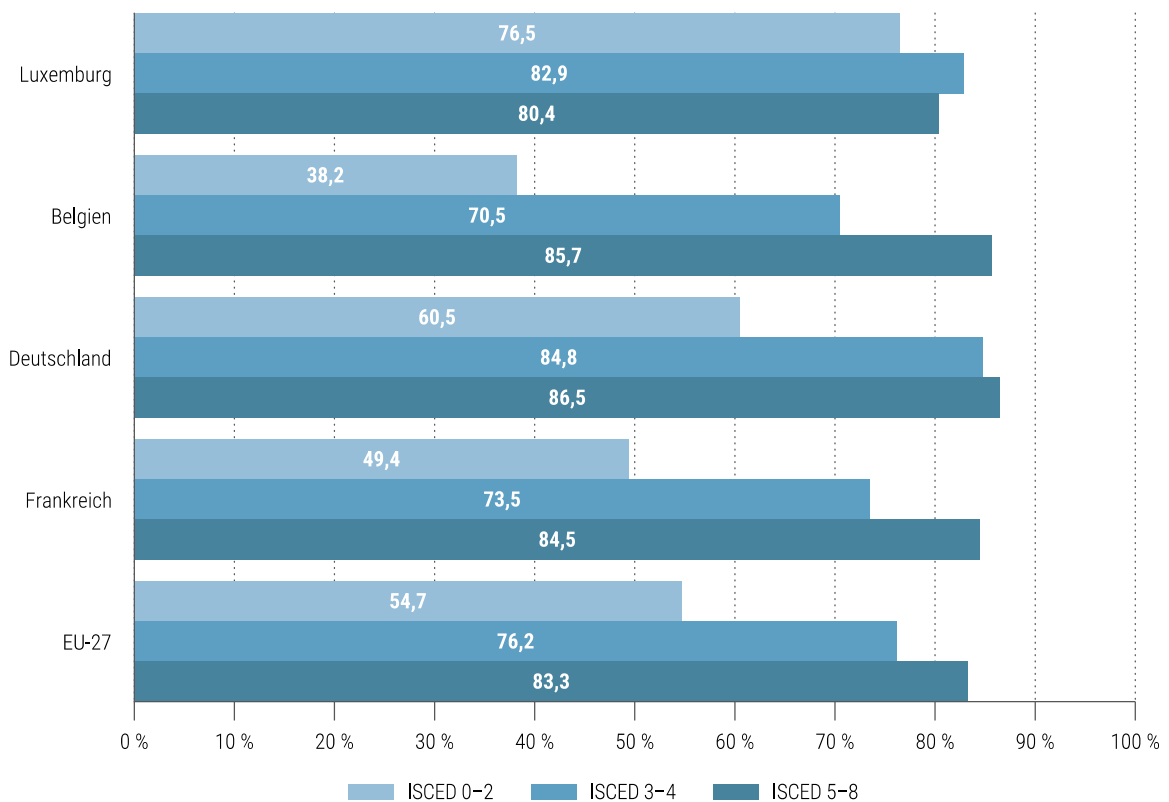
Beide Geschlechter zeigen eine ähnliche Zunahme bzgl. der tertiären Bildungsabschlüsse und eine Verringerung im niedrigen Bildungsbereich, wobei sich keine Veränderung dahingehend ergeben hat, dass sich die *Gender Divide* bis dato verringert hat; so verfügen die Frauen auch im Jahr 2024 über einen deutlich höheren Anteil an tertiären Bildungsabschlüssen.

3.4.3 Hohe Erwerbstätigenquote im niedrigen Bildungsbereich und geringe Anzahl befristeter Arbeitsverträge im europäischen Vergleich

Eine gute Ausbildung ist insbesondere dann von großer Bedeutung, wenn es um die Vergabe von Arbeitsplätzen geht. In der Regel ist ein positiver Zusammenhang zwischen der Höhe des Bildungsstandes und der Erwerbstätigenquote zu beobachten. Die Erwerbstätigenquote bezieht den Anteil der Erwerbstätigen an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter und bezieht sich oftmals auf eine bestimmte Altersgruppe. Ein entsprechender Zusammenhang zeigt sich in den Nachbarstaaten Luxemburgs

sowie den EU-27-Staaten (vgl. Abbildung 3.7). Luxemburg bildet diesbezüglich keine Ausnahme, weist allerdings im niedrigen Bildungsbereich (ISCED 0–2) im Vergleich zu seinen Nachbarstaaten eine hohe Erwerbstätigenquote (76,5 %) auf, die sich möglicherweise durch die umfangreichen Investitionen in arbeitspolitische Maßnahmen seitens des luxemburgischen Staates und durch die zahlreichen Hilfsangebote im Bereich des Berufseinstiegs erklären lässt.

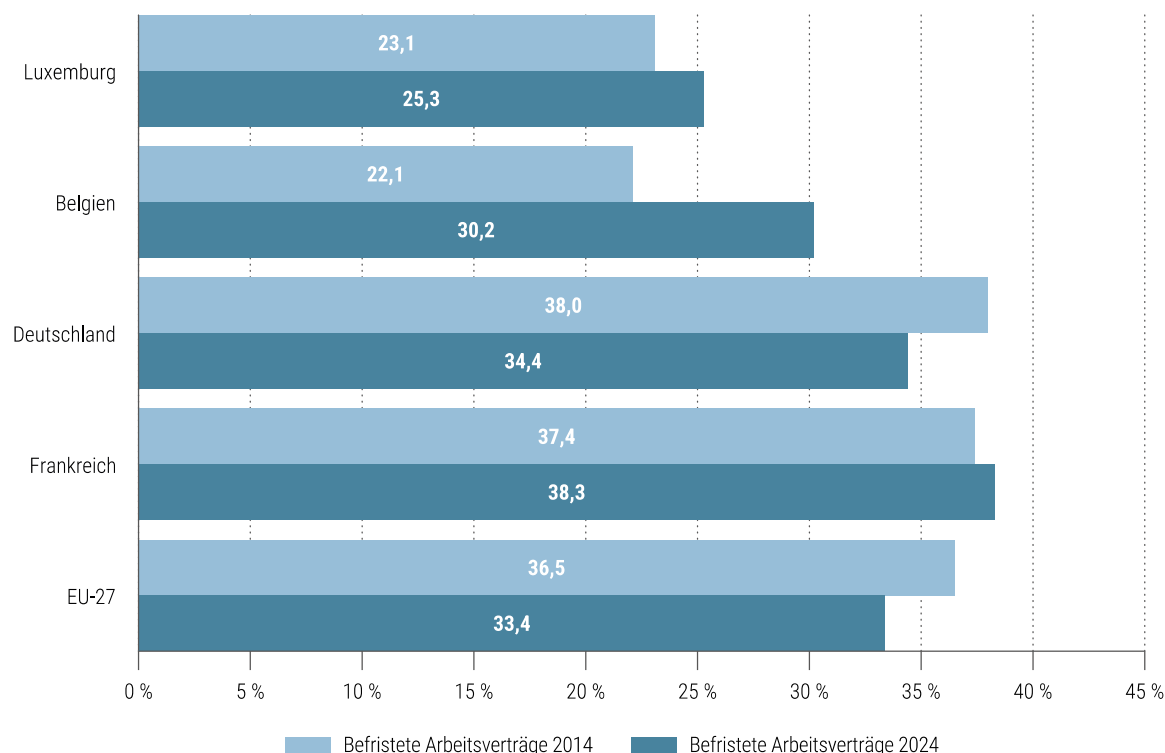
Abbildung 3.7: Erwerbstätigenquote der 25- bis 29-Jährigen nach Bildungsabschluss im ersten Quartal 2025



Quelle: Eurostat, 2025b

Darüber hinaus erweist sich eine Betrachtung des Anteils befristeter Arbeitsverträge unter erwerbstätigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen als aufschlussreich (vgl. Abbildung 3.8). Befristete Verträge ermöglichen oftmals keine langfristige Zukunftsplanung und sind mit finanzieller Unsicherheit verbunden. Junge Menschen, die sich häufig noch in einer Phase der Ausbildung oder am Anfang ihrer Karriere befinden, sind jedoch auf Stabilität angewiesen, um ihre Lebensplanung zu gestalten. Zudem können befristete Arbeitsverhältnisse die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung und langfristigen Qualifizierung einschränken. Dies kann sich wiederum auf den Aufbau eines stabilen Karrierewegs sowie die Familienplanung auswirken.

Junge Menschen werden teilweise mit befristeten Arbeitsverträgen beschäftigt: diese machen 8 % der Verträge der gebietsansässigen Arbeitnehmenden aus (STATEC, 2024c). In Luxemburg stieg der Anteil befristeter Arbeitsverträge bei den 15- bis 29-jährigen Arbeitnehmenden in Luxemburg von 23,1 % im Jahr 2014 leicht auf 25,3 % im Jahr 2024. Im Vergleich zu den Nachbarstaaten und dem EU-27-Durchschnitt ist dies jedoch ein deutlich niedrigerer Wert. Auch Frankreich und Belgien verzeichnen Anstiege befristeter Verträge bei jungen Menschen, während Deutschland und der Durchschnitt der EU-27-Staaten einen geringfügigen Rücklauf zeigen.

Abbildung 3.8: Befristete Arbeitsverträge der 15- bis 29-Jährigen in den Jahren 2014 und 2024 (in Prozent)

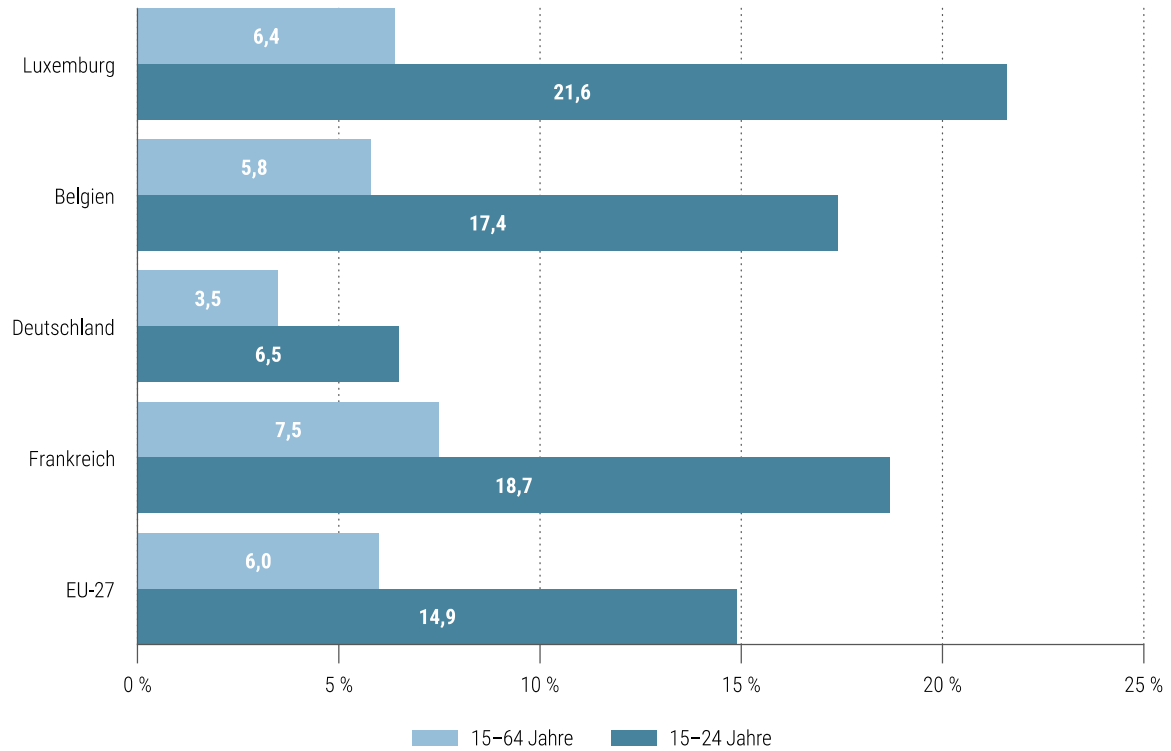
Quelle: Eurostat, 2025j

3.4.4 Hohe und weiter steigende Jugendarbeitslosigkeit im Vergleich zur Gesamtarbeitslosigkeit

Für Jugendliche ist es bedeutsam, am Arbeitsleben teilhaben zu können. In Luxemburg zeigt sich jedoch, dass ein Teil der jungen Menschen derzeit keinen Zugang zum Arbeitsmarkt findet (vgl. Abbildung 3.9): 21,6% der 15- bis 24-Jährigen waren 2024 von Arbeitslosigkeit betroffen (Eurostat, 2025k). Dieser Wert ist über drei Mal so hoch wie der der Gesamtarbeitslosigkeit (6,4%). Ein Vergleich mit den benachbarten Ländern zeigt, dass diese in geringerem Maße von Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind. Die hohe Jugendarbeitslosenquote in Luxemburg könnte in Zusammenhang mit der hohen Konkurrenzsituation auf dem luxemburgischen Arbeitsmarkt stehen. Das höhere Lohnniveau in Luxemburg im Vergleich zu den Nachbarstaaten führt zu einer verstärkten Konkurrenzsituation mit Arbeitssuchenden insbesondere aus Deutschland, Frankreich und Belgien, was den Zugang zur Arbeitswelt für Jugendliche und junge Erwachsene in Luxemburg erschweren könnte; dabei kann die grenzüberschreitende Arbeitsmobilität auch mit Herausforderungen verbunden sein (vgl. Gutfleisch & Samuel, 2022). Ein weiterer Erklärungsansatz für die vergleichsweise hohe Jugendarbeitslosigkeit liegt in

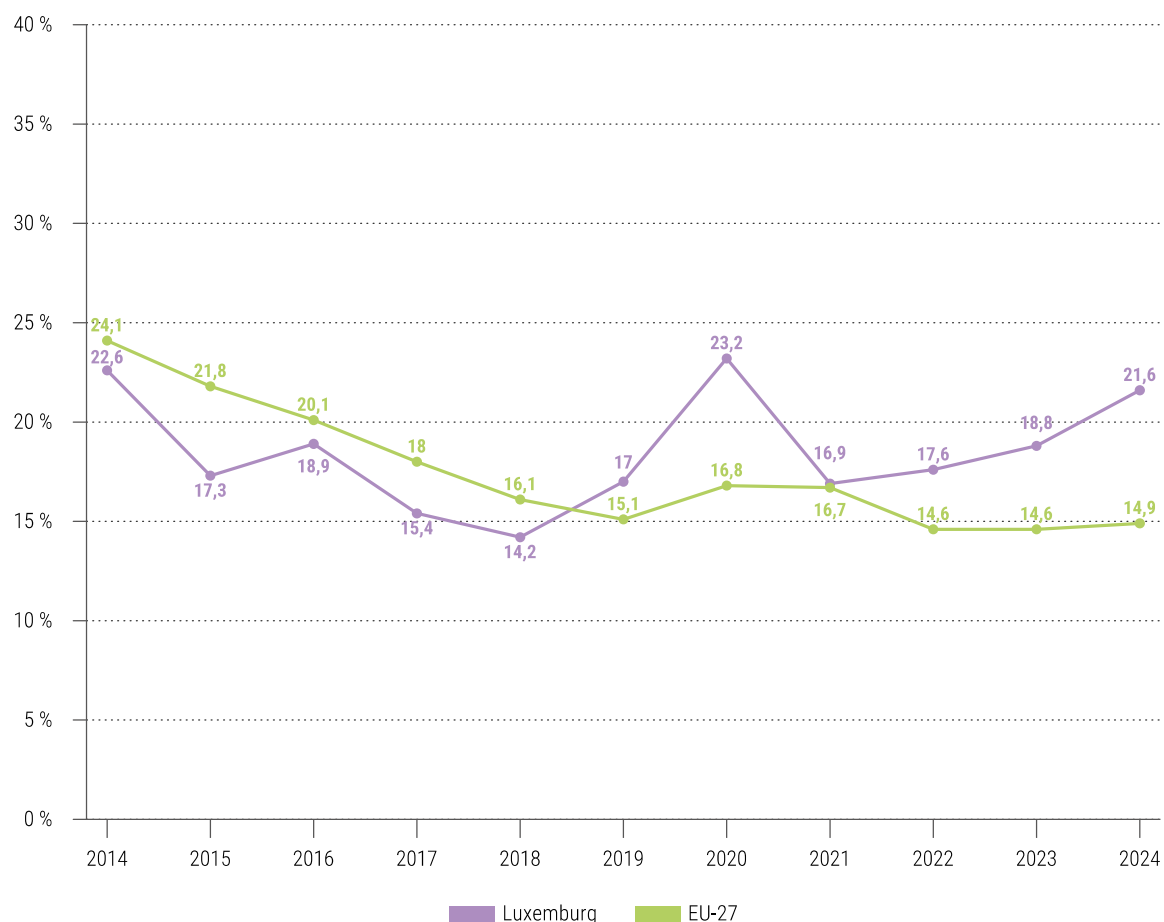
deren Berechnung. Die Jugendarbeitslosenquote bezeichnet den Anteil Arbeitsloser an der jungen Erwerbsbevölkerung. Arbeitslos ist, wer keine Arbeit hat, arbeitsfähig ist und Arbeit sucht. Längere Ausbildung und Studium haben statistische Konsequenzen für die Berechnung der Jugendarbeitslosenquote, da Schüler, Studierende und Auszubildende, die nicht aktiv eine Arbeit suchen, nicht zur Erwerbsbevölkerung zählen. Aufgrund der langen Bildungswege und hohen Tertiärquote erscheint die Quote in Luxemburg daher hoch im Vergleich mit anderen Ländern.

Um die Situation junger Menschen in den Bereichen der Bildung und Beschäftigung umfassend abzubilden, kann die NEET-Quote als zusätzlicher Indikator herangezogen werden (so in Kapitel 3.4.5). Sie bemisst den Anteil junger Menschen, die weder arbeiten noch in Ausbildung sind an der gesamten jungen Bevölkerung. Bei der Berechnung der NEET-Quote umfasst die Referenzpopulation also alle jungen Menschen. Bei der NEET-Quote liegt Luxemburg unter dem Durchschnitt der EU-27-Staaten.

Abbildung 3.9: Jugend- und Gesamtarbeitslosigkeit im Ländervergleich für das Jahr 2024 (in Prozent)

Quelle: Eurostat, 2025k

Eine Analyse der Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit der letzten zehn Jahre zeigt, dass sich die Zahlen für Luxemburg und den Durchschnitt der EU-27-Staaten zwischen 2014 und 2018 nur geringfügig unterscheiden (vgl. Abbildung 3.10). Während die Zahlen in Luxemburg zunächst niedriger waren, liegen sie seit 2019 jedoch über dem Durchschnittswert der EU-27-Staaten und erreichen im Jahr 2020 – dem Jahr der COVID-Pandemie – mit 23,2% ihren Höhepunkt. Im Jahr 2021 reduzierte sich dieser Wert, stieg in den folgenden Jahren bis 2024 jedoch wieder kontinuierlich auf 21,6% an. Die Durchschnittsjugendarbeitslosigkeit der EU-27-Staaten ist dagegen nach 2021 weiter gesunken bzw. konstant geblieben.

Abbildung 3.10: Die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit von 2014 bis 2024 für Luxemburg und die EU-27 (in Prozent)

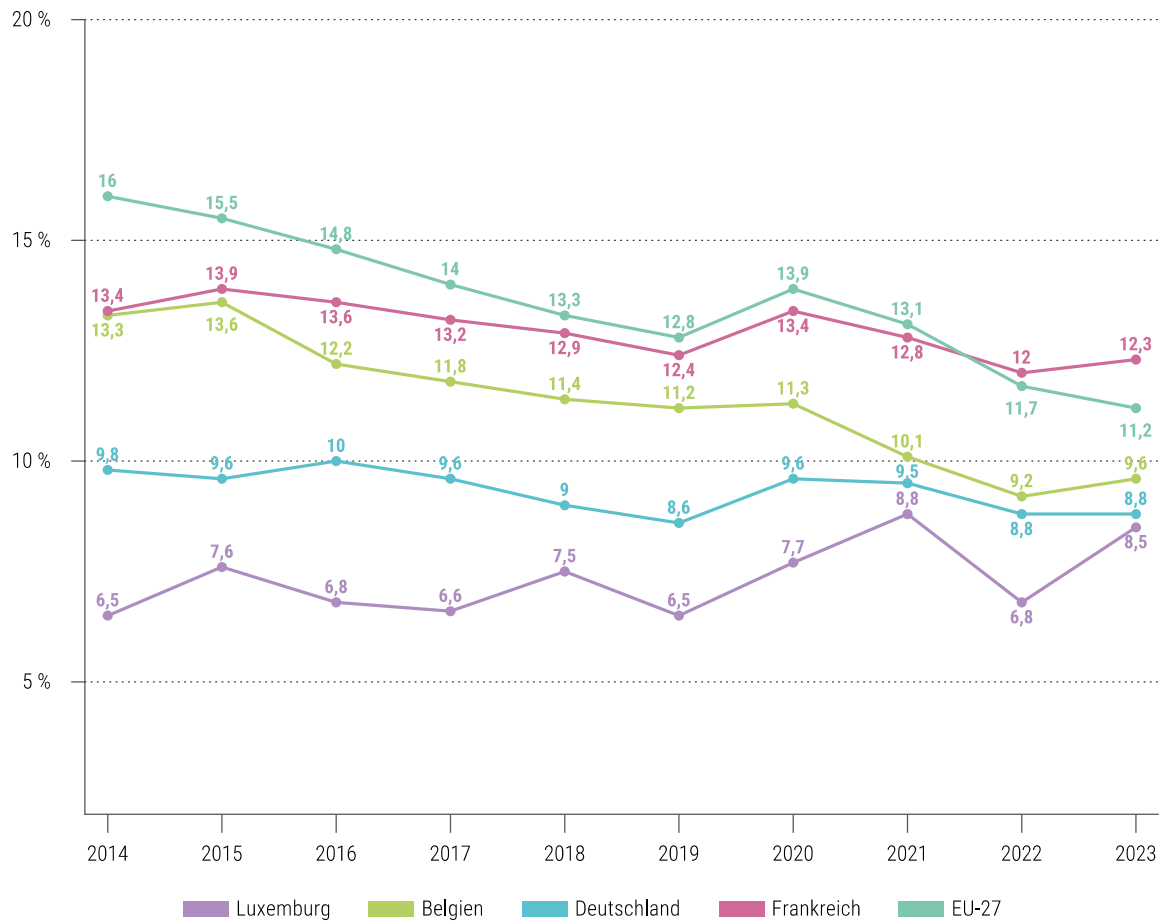
Quelle: Eurostat, 2025k

3.4.5 NEET-Rate steigt an

Die NEET-Rate (*Not in Education, Employment or Training*) ist eine zusätzliche Informationsquelle zur Jugendarbeitslosigkeit und ein Indikator für die Situation junger Menschen in den Bereichen der Bildung und Beschäftigung. Junge Menschen mit einem Status als NEET bilden eine heterogene Gruppe. Dazu zählen etwa junge Menschen, die ihre Schulzeit abgeschlossen haben, aber noch keine Ausbildung oder kein Studium begonnen haben, ebenso wie solche, die bereits eine Qualifikation erworben haben und nun arbeitssuchend sind. Die Gründe für eine NEET-Situation sind somit vielfältig (vgl. Furlong, 2006).

Einige junge Menschen nutzen diese Phase bewusst zur persönlichen oder beruflichen Orientierung, etwa nach dem Schulabschluss oder dem Ende einer Ausbildung. Sie nehmen sich Zeit, um sich neu zu orientieren, geeignete Anschlussmöglichkeiten zu finden oder Bewerbungsfristen abzuwarten. Auch informelle Lern- oder Erfahrungsphasen, wie Reisen, Praktika oder ehrenamtliches Engagement, können in diese Übergangszeit fallen, ohne in offiziellen Bildungs- oder Erwerbsstatistiken sichtbar zu

werden. Andere hingegen erleben die Phase der Inaktivität als belastend, weil äußere Umstände ihre Teilhabe an Bildung oder Beschäftigung erschweren. Dazu zählen gesundheitliche Probleme, psychische Belastungen oder familiäre Verpflichtungen, wie die Betreuung kleiner Kinder. Auch negative Erfahrungen im Bildungssystem oder wiederholte Misserfolge im Bewerbungsprozess können die Motivation und Erfolgserwartungen nachhaltig mindern. Nicht zuletzt kann auch ein konfliktreiches Umfeld oder Verhalten, etwa bei jungen, delinquenten Menschen oder jungen Menschen aus schwierigen Familienverhältnissen, den Zugang zu Ausbildung und Arbeitsmarkt zusätzlich erschweren. Personen, die sich nicht in Ausbildung, Arbeit oder Schulung befinden, sind demnach in unterschiedlichen Situationen, jedoch ist ihnen oftmals gemein, dass sie sich mit einer schwierigen sozioökonomischen Lage konfrontiert sehen und von sozialer Exklusion bedroht sind.

Abbildung 3.11: Die Entwicklung der NEET-Quote im Ländervergleich und Zeitverlauf (in Prozent)

Quelle: Statista, 2025

Die Entwicklung der NEET-Quote der letzten Jahre für Luxemburg und seine Nachbarstaaten wird in Abbildung 3.11 veranschaulicht. Luxemburg weist prozentual im Vergleich zu den übrigen Ländern bis zum Jahr 2022 den geringsten Wert auf, um dann

von 2022 (6,8%) bis 2024 einen Anstieg (8,7%) zu verzeichnen. Das Land zeigt derzeit jedoch immer noch niedrigere Werte als Frankreich und der Durchschnitt der EU-27-Staaten.

3.5 Wirtschaftliche Situation und Armutsrisiken in Luxemburg

Die ökonomische Lage eines Landes ist ein zentraler Faktor für die Lebensbedingungen seiner Bevölkerung, insbesondere der jungen Generation. Wirtschaftlich bedingte soziale Ungleichheiten und Armut können die Chancen junger Menschen erheblich einschränken. Jugendliche und junge Erwachsene, die in einkommensschwachen Haushalten aufwachsen, haben häufiger eingeschränkten Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und zu beruflichen Möglichkeiten, was ihre Entwicklung und Zukunftsaussichten negativ beeinflussen kann (United Nations Development Programme, 2020). Wie in Abbildung 3.9 gezeigt wurde, sind junge Menschen in Luxemburg oftmals überproportional

von Arbeitslosigkeit betroffen, was zu einem Gefühl der Entmutigung und einer erhöhten Anfälligkeit für soziale Probleme führen kann. Die vorliegenden Ungleichheiten können nicht nur die individuelle Lebensqualität beeinträchtigen, sondern auch die gesellschaftliche Stabilität gefährden, da benachteiligte Jugendliche marginalisiert werden könnten und weniger Möglichkeiten haben, aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen (World Bank, 2021). Es ist daher entscheidend, die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen und sozialen Strukturen im Blick zu behalten, um zielgerichtete Maßnahmen zur Bekämpfung von Armut und Ungleichheit zu entwickeln.

3.5.1 Luxemburg – ein reiches Land mit Armutsrisiken

Gemäß den Daten von Eurostat (2025d) belegte Luxemburg im Jahr 2024 innerhalb der EU-Länder den ersten Platz in Bezug auf das Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (BIP). Das reale BIP pro Kopf misst den Anteil der Produktion einer Volkswirtschaft pro Kopf und bereinigt diesen Wert, indem die Effekte der Inflation herausgenommen werden. Ein Vergleich des realen BIP pro Kopf

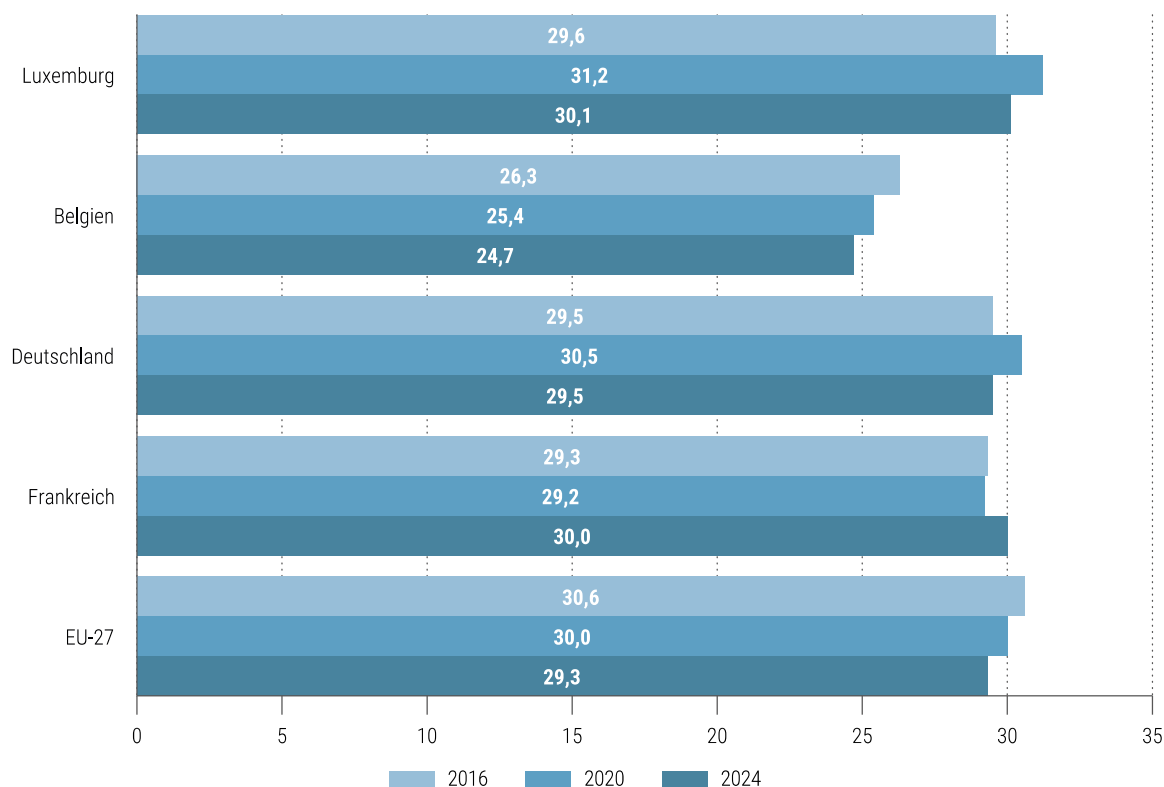
von Luxemburg mit dem seiner Nachbarstaaten sowie dem Durchschnitt der EU-27-Staaten zeigt, dass es mehr als doppelt so hoch wie das der anderen Staaten ist. Jedoch ist in Luxemburg in den letzten drei Jahren ein leichter Rückgang der Werte zu verzeichnen, während in Frankreich, Belgien und der EU-27 von 2021 bis 2024 ein leichter Anstieg zu beobachten ist.

3.5.2 Gini-Index: Einkommens- und Vermögensverteilung Luxemburgs verändert sich kaum

Der Gini-Index ist ein statistisches Maß, das zur Evaluierung der Einkommens- und Vermögensverteilung in einem Land herangezogen wird. Er misst das Ausmaß der Ungleichheiten und liegt zwischen 0 und 100. Ein Wert von 0 steht für vollständige Gleichverteilung – alle Personen verfügen über gleich hohe Einkommen –, während ein Wert von 100 eine maximale Ungleichverteilung beschreibt, bei der das gesamte Einkommen auf eine einzige Person konzentriert ist.

In den EU-27-Staaten, insbesondere in Belgien, hat sich der Wert in den letzten Jahren von 2016 auf 2024 geringfügig, aber kontinuierlich verringert (vgl. Abbildung 3.12). In Luxemburg hingegen ist er von 2016 (29,6) bis 2020 (31,2) leicht angestiegen, um im Jahr 2024 (30,1) wieder zurückzugehen. Im Jahr 2024 weist Luxemburg jedoch nur einen geringfügig höheren Wert auf als seine Nachbarstaaten und die EU-27-Staaten, abgesehen von Belgien, welches deutlich niedrigere Werte zeigt.

Abbildung 3.12: Gini-Index verschiedener Länder im Zeitverlauf



Quelle: Eurostat, 2024a

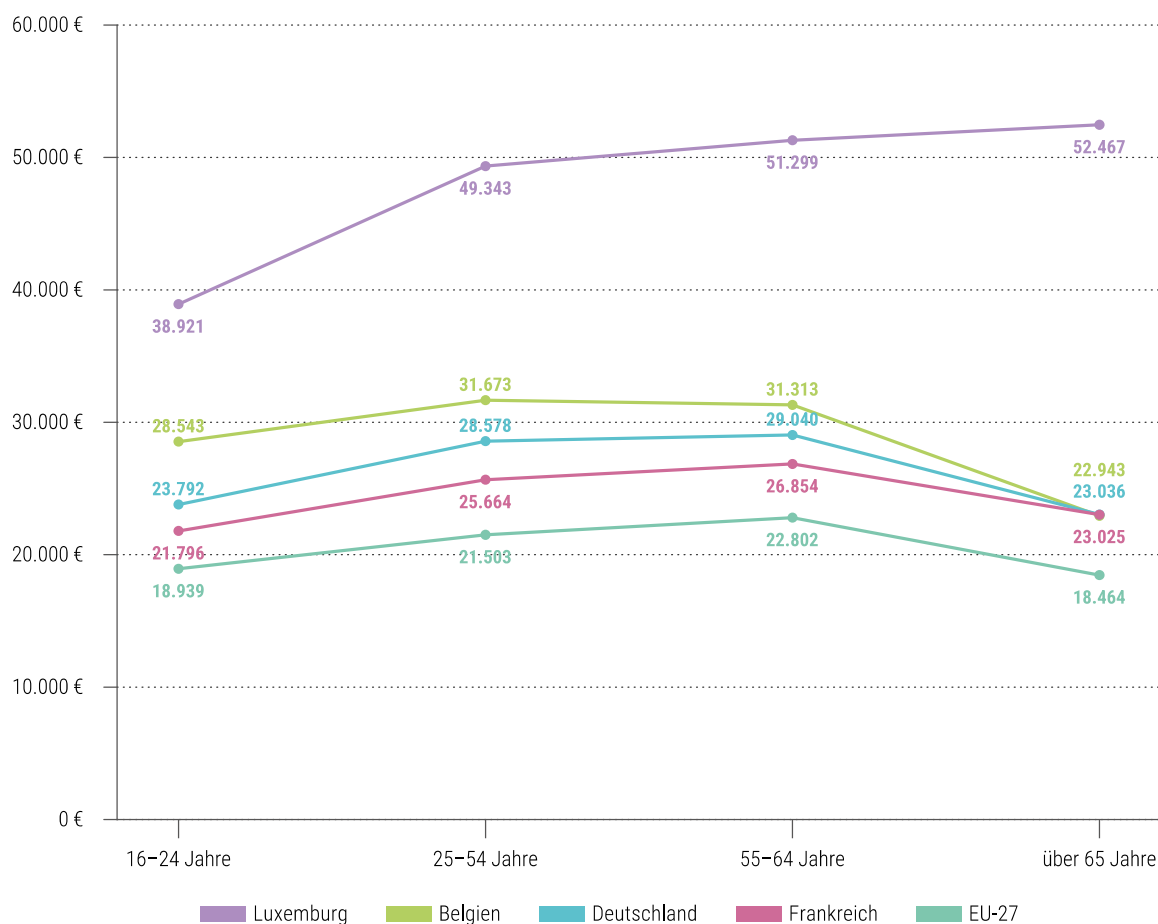
3.5.3 Junge Menschen finanziell oft schlechter gestellt als ältere Menschen

Mittels des Äquivalenzeinkommens⁴ kann die Einkommenssituation von Haushalten, die sich in Bezug auf Größe und Zusammensetzung unterscheiden, miteinander verglichen werden. Das mediane Äquivalenzeinkommen bezeichnet das Einkommen, das jedem Familienmitglied eines Haushalts – wäre es eine alleinlebende erwachsene Person – ein mit dem Lebensstandard des gesamten Haushalts vergleichbares Niveau ermöglichen würde. Das Äquivalenzeinkommen ergibt sich aus der Summe der Einkommen aller Haushaltsmitglieder und wird mit einem Äquivalenzgewicht versehen, das die Anzahl und das Alter der Haushaltsmitglieder berücksichtigt (Statistisches Bundesamt, 2025).

Das Nettoäquivalenzeinkommen findet Anwendung bei der Definition des relativen Armutsbegriffs. Personen mit einem

verfügbaren Einkommen von 60% oder weniger gelten in Relation zur Gesamtbevölkerung als armutsgefährdet. Eine Analyse der Daten zeigt, dass das mediane Äquivalenzeinkommen in Luxemburg höher ist als in den Nachbarstaaten (vgl. Abbildung 3.13). Eine Analyse des Einkommens nach verschiedenen Altersgruppen offenbart grundlegende Unterschiede zwischen Luxemburg und den anderen Ländern. Für die Alterskohorte der 16- bis 24-Jährigen ergibt sich in Luxemburg ein doppelt so hohes Äquivalenzeinkommen (38 017 €) wie in den EU-27-Staaten (19 998 €). Das Einkommen steigt mit zunehmendem Alter und erreicht den höchsten Wert bei den über 65-Jährigen (57 511 €). In dieser Alterskategorie ist das Einkommen fast drei Mal so hoch wie in den EU-27-Staaten.

Abbildung 3.13: Medianes Äquivalenzeinkommen in Euro verschiedener Altersgruppen für das Jahr 2024



Quelle: Eurostat, 2025a

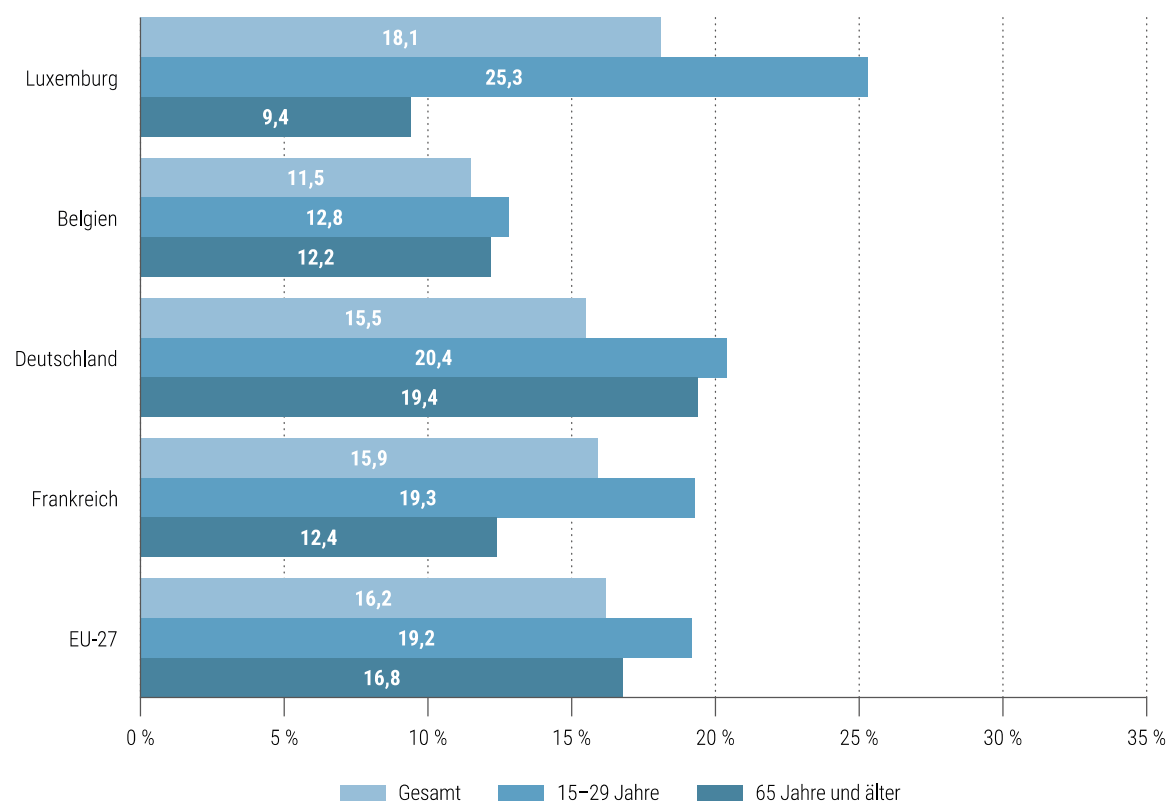
⁴ „Das Äquivalenzeinkommen ist ein Wert, der sich aus dem Gesamteinkommen eines Haushalts und der Anzahl und dem Alter der von diesem Einkommen lebenden Personen ergibt. Das Äquivalenzeinkommen wird vor allem für die Berechnung von Einkommensverteilung, Einkommensungleichheit und Armut verwendet. Mithilfe einer Äquivalenzskala werden die Einkommen nach Haushaltsgröße und -zusammensetzung gewichtet. Dadurch werden die Einkommen von Personen, die in unterschiedlich großen Haushalten leben, vergleichbar, da in größeren Haushalten Einspareffekte (Economies of Scale) auftreten (z. B. durch gemeinsame Nutzung von Wohnraum oder Haushaltsgeräten)“ (Statistisches Bundesamt, 2025).

Dieser Sachverhalt manifestiert sich insbesondere in der Armutsgefährdungsquote. Die Europäische Union definiert die Armutsgefährdungsquote als den Anteil der Personen, die mit weniger als 60 % des medianen Äquivalenzeinkommens der Bevölkerung auskommen müssen (vgl. Krentz, 2011, S. 16). Die Armutsgefährdungsgrenze in Euro belief sich im Jahr 2024 in Luxemburg auf ein monatliches Einkommen 2540 Euro und es ist insbesondere die junge Generation, die laut dieser Definition als armutsgefährdet einzustufen ist. Dies gilt auch für Deutschland und Frankreich. In Luxemburg liegt der Anteil der 15- bis 29-Jährigen, die von Armut bedroht sind, bei 25,3 %, in Frankreich bei 19,3 %, in Deutschland bei 20,4 %, in Belgien bei 12,8 %, und im Durchschnitt in den EU-27-Staaten bei 19,2 % (vgl. Abbildung 3.14).

Dieser Vergleich verdeutlicht, dass der Anteil junger Menschen in Luxemburg, der nahe der Armutsgefährdungsquote liegt, vergleichsweise hoch ist. Dies erschwert für einen Teil dieser jungen Menschen die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben,

wie zum Beispiel den Auszug aus dem elterlichen Haushalt oder die Gründung einer eigenen Familie. Die Armutsgefährdungsquote muss jedoch in ihrem soziopolitischen Kontext betrachtet werden: Einerseits stellt der Staat in Luxemburg eine Vielzahl von Unterstützungen zur Verfügung, sowohl im Bereich der unentgeltlichen Dienstleistungen (z. B. öffentliche Verkehrsmittel, Kinderbetreuung) als auch der finanziellen und sozialen Hilfen (z. B. *Revis*; *Allocation de vie chère*; Mietzuschuss; *Tiers payant social*); andererseits erschweren die hohen Lebenshaltungskosten in Luxemburg das finanzielle Auskommen mit dem in absoluten Zahlen hoch erscheinenden Grenzbetrag der Armutsgefährdung. Gemäß Abbildung 3.14 sind ältere Menschen in Luxemburg weniger häufig von Armut bedroht als die Gesamtbevölkerung: Der Wert für die über 65-Jährigen liegt bei 9,4 %, während er sich bei der Gesamtbevölkerung auf 18,1 % beläuft (Eurostat, 2025i). In Deutschland und Belgien sind ältere Menschen dagegen häufiger als die Gesamtbevölkerung von Armut bedroht.

Abbildung 3.14: Armutsgefährdung junger und älterer Personen im Vergleich für das Jahr 2024 (in Prozent)



Quelle: Eurostat, 2025i

Die Verteilung der Armutsgefährdung unterscheidet sich jedoch nicht nur nach Alter, sondern auch nach Familienkonstellation: Haushalte mit Kindern weisen das höchste Armutsrisiko auf. Vor allem Alleinerziehende sind von einem hohen Armutsrisiko betroffen (25 % bei einem Kind und 52 % bei mehreren Kindern im Jahr 2019). Darüber hinaus ist festzustellen, dass Alleinstehende mit mehreren Kindern ein doppelt so hohes Armutsrisiko aufweisen wie Personen in Haushalten mit zwei Erwachsenen und mehreren Kindern. Die Armutsgefährdungsquote für Single-Haushalte ohne Kinder lag dagegen bei 20 %.

Ebenso zeigen sich in Bezug auf die Nationalität Unterschiede in der Armutsgefährdung (STATEC, 2020). Im Jahr 2020 waren Personen

mit portugiesischer Nationalität (32,9 %) drei Mal häufiger armutsgefährdet als Personen mit luxemburgischer Nationalität (10,6 %). Der Wert für die Armutsgefährdungsquote zeigt für Menschen mit verschiedenen nicht luxemburgischen Nationalitäten unterschiedlich hohe Zahlen. Zusammengefasst lag der Wert im Jahr 2020 für Gebietsansässige ohne luxemburgische Nationalität bei 23 % (STATEC, 2024a). In den Analysen von STATEC (2024d) wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass bestimmte Gruppen der Bevölkerung dem Risiko der Armutsgefährdung in besonderem Maße ausgesetzt sind. Hierzu gehören alleinstehende Jugendliche, Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit, Menschen mit niedrigem Bildungsniveau, nicht erwerbstätige Personen sowie Alleinerziehende.

3.5.4 Hohe Wohnkosten belasten insbesondere armutsgefährdete und einkommensschwache junge Menschen

Der vorliegende Armutsbegriff kann jedoch nicht nur in Relation zu den medianen Äquivalenzeinkommen betrachtet werden, sondern auch zu den im jeweiligen Land vorzufindenden Lebenshaltungskosten. Eine besondere finanzielle Belastung für junge Menschen zwischen 15 und 29 Jahren, deren Einkommen unter 60 % des medianen Äquivalenzeinkommens liegt, bestand im Jahr 2023 in Luxemburg durch eine Überbelastung durch Wohnkosten. In Luxemburg war diese Situation für 65,6 % der betreffenden Personengruppe gegeben (in den EU-27-Ländern

hingegen nur für 36,4 % der Personen). Darüber hinaus waren auch 15 % der 15- bis 29-Jährigen, deren Einkommen über 60 % des Äquivalenzeinkommens liegt, von dieser Überbelastung betroffen (EU-27: 3,8 %). Dies bedeutet, dass es für junge Menschen in Luxemburg finanziell besonders aufwendig ist, eine eigene Wohnung zu mieten oder zu erwerben. Zudem ist es sehr schwierig, einen Mietvertrag ohne unbefristeten Arbeitsvertrag (CDI) zu erhalten.

3.6 Familienstrukturen in Luxemburg immer vielfältiger

Die Vielfalt von Familienstrukturen ist Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungen und individueller Lebensentwürfe. Während die Kernfamilie lange Zeit die Norm war, haben sich zunehmend alternative Familienformen etabliert. Sie spiegeln die zunehmende Akzeptanz unterschiedlicher Lebensmodelle wider (bmfsfj, 2024). Familienstrukturen können aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden: als institutionalisierte Struktur, soziale Praxis oder dynamischer Prozess, der durch die Beteiligten gestaltet wird (Singly, 2017). Während sich Familienformen ausdifferenzieren, verändert sich auch die Bedeutung von Ehe und Partnerschaft in der modernen Gesellschaft (Stacey, 1990). Insgesamt zeigt sich jedoch, dass die Herkunftsfamilie in ihren vielfältigen Ausprägungen eine bedeutende Rolle im Leben vieler junger Menschen und auch weitreichende Auswirkungen auf ihre persönliche und soziale Entwicklung hat. Neben dem Einfluss der Herkunftsfamilie ist die Gründung einer eigenen Familie ein wichtiger Schritt in Richtung Selbstverwirklichung, da sie die Möglichkeit bietet, emotionale Bindungen aufzubauen und ein unterstützendes Umfeld zu schaffen. Studien zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene, die früh eine Familie gründen, oftmals ein stärkeres Gefühl von Zugehörigkeit und Identität entwickeln (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019). In einer Zeit, in der viele junge Menschen mit Unsicherheiten und Herausforderungen konfrontiert sind, kann die Gründung einer Familie eine stabilisierende und bereichernde Erfahrung darstellen, die nicht nur das individuelle Leben, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes beeinflusst.

Die formale Gründung einer Familie in Luxemburg in Form einer Eheschließung erfolgte im Jahr 2024 im Durchschnitt für Frauen im Alter von 32,4 Jahren und für Männer im Alter von 34,3 Jahren, und damit später als in den vorangehenden Jahren: So hat sich seit 2017 das Alter, in dem die Ehe in Luxemburg registriert wird, für beide Geschlechter um rund ein Jahr nach hinten verschoben. In Luxemburg gibt es zudem seit 2004 die Möglichkeit, eine zivile Partnerschaft (PACS) einzugehen – einen Solidaritätspakt zwischen zwei Personen gleichen oder unterschiedlichen Geschlechts. Diese Form der Zivilunion bietet rechtliche Anerkennung sowie Sicherheit in zivil-, steuer- und sozialrechtlichen Angelegenheiten.

Die Daten der Volkszählung 2021 zeigen, dass die Mehrheit (63,1 %) der Haushalte aus Paaren mit oder ohne Kinder besteht (verheiratet, in einer eingetragenen Partnerschaft oder zusammenlebend). Zwischen 2011 und 2021 hat jedoch der Anteil der kinderlosen Paare um 2,1 % zugenommen. Ebenso ist der Anteil der Einelternfamilien – also alleinerziehender Mütter und Väter – um 1,9 % gestiegen, wobei der Anteil alleinerziehender Männer in dieser Zeit zwar angewachsen ist, aber es weiterhin mehr alleinerziehende Frauen als Männer gibt.

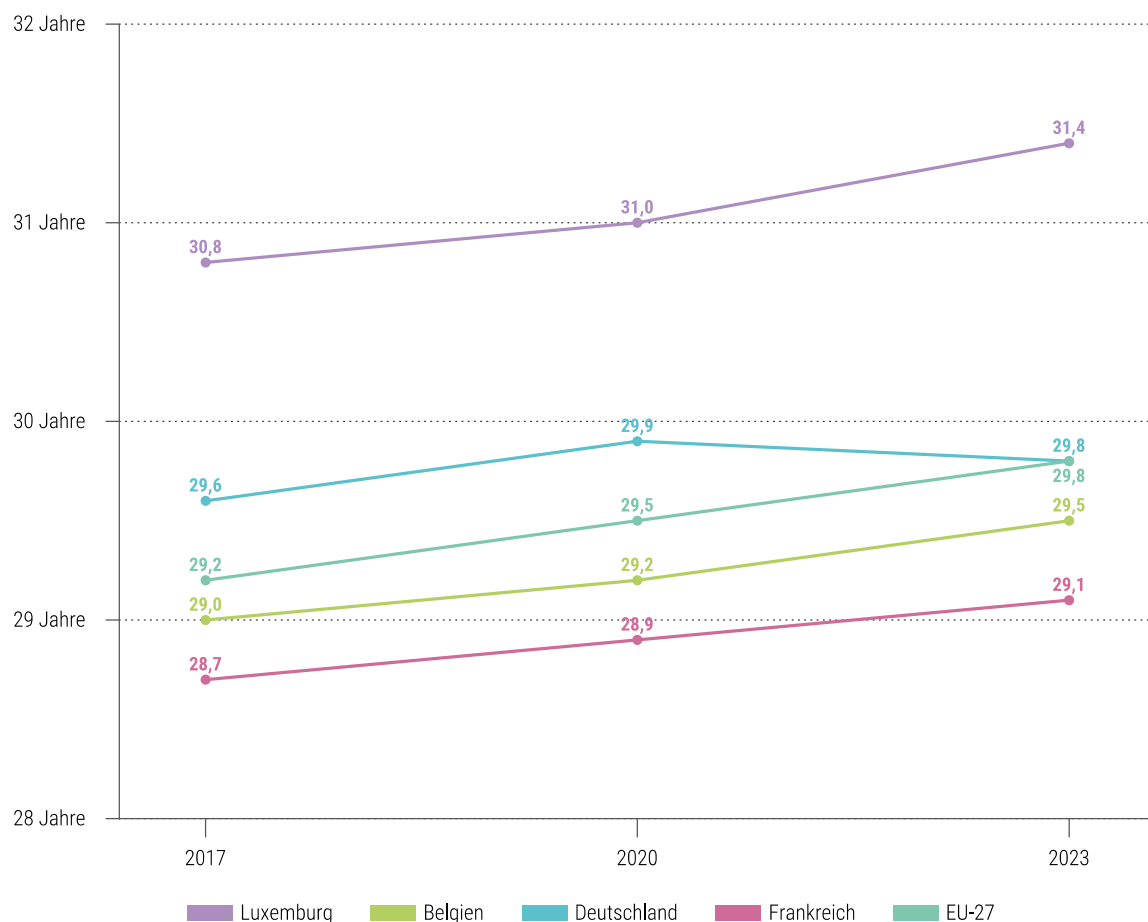
In der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen ist der Anteil der Personen, die als Paar leben, sowohl bei Männern als auch bei Frauen um fast fünf Prozentpunkte zurückgegangen, was eine Verzögerung der Paarbildung um fast ein Jahr widerspiegelt.

Bezüglich der rechtlichen Formen der Partnerschaft zeigen die Daten eine deutliche Diversifizierung der von den Paaren gewählten Modelle, insbesondere bei den jüngeren Generationen. Im Jahr 2021 waren bei den 30- bis 34-Jährigen 56,1% der Paare in dieser Altersgruppe verheiratet. Im Vergleich zu 75,1% im Jahr 2011 bedeutet dies einen starken Rückgang der Eheschließungen zugunsten von eingetragenen Partnerschaften und Lebensgemeinschaften (Statistiques.lu, 2025).

Bezüglich des Alters bei der Geburt des ersten Kindes ist derzeit ein genereller länderübergreifender Trend zur Alterszunahme

zu beobachten, der möglicherweise in den verlängerten Ausbildungszeiten, der erhöhten Berufstätigkeit von Frauen und dem späteren Zeitpunkt der Familiengründung begründet liegt. Das Alter der Mutter bei der ersten Geburt lag 2023 laut Eurostat (2024b) in Luxemburg bei 31,4 Jahren, geringfügig höher als in den Nachbarstaaten (vgl. Abbildung 3.15). Die Gesamtfruchtbarkeitsrate war in Luxemburg im Jahr 2023 mit 1,25 jedoch vergleichsweise niedrig. Im Vergleichszeitraum lag sie in Belgien bei 1,47, in Deutschland bei 1,39 und in Frankreich bei 1,66 (Eurostat, 2024d).

Abbildung 3.15: Durchschnittsalter der Mutter bei der ersten Geburt für die Jahre 2017, 2020, 2023



Quelle: Eurostat, 2024b

Ein Teil der ehelichen Verbindungen wird nicht aufrechterhalten und endet in einer Scheidung. Dies kann für Jugendliche mit negativen Langzeitfolgen verbunden sein (Frimmel et al., 2024). Die Ehescheidungsrate betrug im Jahr 2023 in Luxemburg 2,0 und lag damit über dem EU-27-Durchschnitt von 1,6 (Eurostat, 2025h). Die Ehescheidungsrate beschreibt das Verhältnis der Zahl der Scheidungen in einem Jahr zur durchschnittlichen Bevölkerungszahl im betreffenden Jahr. Der Wert wird pro 1000 Einwohner angegeben.

3.7 Regelungen, Projekte und Institutionen im digitalen Bereich

Die Alltagswelten junger Menschen sind digital durchdrungen (Hepp et al., 2018). Digitalisierung und Digitalität sind dadurch zu zentralen Rahmenbedingungen des Aufwachsens geworden – verbunden mit vielfältigen Möglichkeiten und Potenzialen, aber auch mit Risiken und Gefährdungen. Um Chancengleichheit zu

fördern und einen kompetenten und kritischen Umgang mit digitalen Medien zu ermöglichen und zu vermitteln, gewinnen gesetzliche Bestimmungen und politische und institutionelle Maßnahmen zunehmend an Bedeutung. Einige sollen im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

3.7.1 Regelungen auf europäischer Ebene

Auf europäischer Ebene wurde 2022 von der EU-Kommission das Gesetz über digitale Dienste (engl. *Digital Services Act*)⁵ eingeführt, welches im Februar 2024 vollumfänglich in Kraft getreten ist. Diese Verordnung, die in sämtlichen Mitgliedstaaten der EU einschließlich Luxemburg unmittelbar Anwendung findet, ist ein bedeutender Schritt, um die Nutzenden digitaler Dienste stärker zu schützen. Die Intention der Regulierung von Online-Diensten und Plattformen zielt unter anderem auf den besseren Schutz von Jugendlichen im Internet ab, insbesondere vor gefährlichen Inhalten wie Cybermobbing und Hassrede. Plattformen wie *TikTok*, *Instagram* und *YouTube* sind verpflichtet, derartige Inhalte unverzüglich zu entfernen. Darüber hinaus sind die genannten Plattformen dazu angehalten, die Priorisierung oder Personalisierung ihrer Algorithmen in transparenter Form offenzulegen. Diese Maßnahmen dienen dazu, Nutzenden ein besseres Verständnis dafür zu vermitteln, nach welchen Kriterien Inhalte angezeigt werden. Ein weiterer Aspekt des Gesetzespakets ist das Gesetz

über digitale Märkte (engl. *Digital Markets Act*)⁶, dessen Ziel die Regelung eines fairen Wettbewerbs des „digitalen Marktes“ ist. So sind beispielsweise junge Menschen, die ein Smartphone kaufen, nicht mehr an vorinstallierte Apps gebunden und können alternative Apps nutzen, die ihren Bedürfnissen besser entsprechen. Neben rechtlich verbindlichen Vorschriften und Gesetzen (engl. *Hard Law*) existiert auf EU-Ebene zudem eine Reihe von unverbindlichen Leitlinien, Empfehlungen und Strategien (engl. *Soft Law*). Von zentraler Relevanz ist in diesem Zusammenhang die EU-Jugendstrategie (2019–2027).⁷ Diese Strategie zielt darauf ab, die Partizipation, Begegnung und Befähigung von Jugendlichen zu fördern und umfasst elf europäische Jugendziele, die Themen wie digitale Kompetenzen und digitale Jugendarbeit beinhalten. Eine weitere Strategie – die EU-Strategie für ein besseres Internet für Kinder (BIK+) – ist eine Leitinitiative des Europäischen Jahres der Jugend 2022⁸ und fußt auf drei Säulen: sichere digitale Erlebnisse, digitales Empowerment und aktive Beteiligung.

3.7.2 Digitale Initiativen und Unterstützungsangebote in Luxemburg

In Luxemburg engagieren sich verschiedene Institutionen und bieten im Bereich Digitalisierung eine Vielzahl von Programmen, Initiativen und Unterstützungsangeboten für junge Menschen an. Im Folgenden werden einige dieser Angebote exemplarisch beschrieben.

Nationaler Aktionsplan *sécher.digital*

Das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) hat 2024 den Aktionsplan *sécher.digital* eingeführt, der vier zentrale Ziele verfolgt: gesunde *Screen-Life-Balance*, verantwortungsvoller Umgang mit künstlicher Intelligenz in der Schule, Förderung digitaler Kompetenzen in der Schule und Verwaltungsvereinfachung im Bildungsbereich. Im Rahmen der *Screen-Life-Balance* gilt seit dem 22. April 2025 in Luxemburg an Grundschulen und *Maisons Relais* ein Handyverbot. Das Bildungsministerium möchte mit dieser Maßnahme Kinder und Jugendliche vor den negativen Folgen des digitalen Konsums schützen. Dieses Vorgehen soll dazu beitragen, die *Screen-Life-Balance* zu fördern. Seit dem 2. Juni 2025 gilt zudem für die Lyzeen in Luxemburg, dass Schülerinnen und Schüler von ihren Smartphones physisch

getrennt unterrichtet werden, wobei den Schulen eine individuelle Ausgestaltung der Umsetzung dieser Regelung überlassen bleibt.

Nationaler Aktionsplan für digitale Inklusion

Der Nationale Aktionsplan für digitale Inklusion, der in Abstimmung mit einer interministeriellen Arbeitsgruppe vom Ministerium für Digitalisierung erstellt wurde und am 24. September 2021 in Luxemburg angenommen wurde, stellt eine weitere Maßnahme dar. Die vorrangigen Aufgaben umfassen die Erleichterung des Zugangs zu digitalen Hilfsmitteln, die Förderung der Entwicklung digitaler Kompetenzen, das Vorgehen gegen regionale Unterschiede bei digitalen Angeboten, die Sensibilisierung für Online-Sicherheit und den Umgang mit Informationen aus dem Internet sowie die Motivierung zur Nutzung digitaler Hilfsmittel.

BEE SECURE

BEE SECURE ist eine Initiative der Regierung des Großherzogtums Luxemburg, die vom *Service national de la jeunesse* (SNJ) und dem Kanner-Jugendtelefon (KJT) durchgeführt wird, in

⁵ Verordnung (EU) 2022/2065 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 19. Oktober 2022 über einen Binnenmarkt für digitale Dienste (*Digital Services Act*) (Amtsblatt der Europäischen Union, L 277, 1–102).

⁶ Verordnung (EU) 2022/1925 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. September 2022 über bestreithbare und faire Märkte im digitalen Sektor und zur Änderung der Richtlinien (EU) 2019/1937 und (EU) 2020/1828 (Gesetz über digitale Märkte) (Amtsblatt der Europäischen Union, L 265, 1–66).

⁷ Europäische Kommission, Engaging, Connecting and Empowering young people: a new EU Youth Strategy (COM [2018] 269 final) (22. Mai 2018).

⁸ European Commission: *A Digital Decade for children and youth: the new European strategy for a better internet for kids (BIK+)*, COM (2022) 212 final (11. Mai 2022).

Zusammenarbeit mit dem *Luxembourg House of Cybersecurity*, der Polizei Luxemburg sowie der Generalstaatsanwaltschaft des Großherzogtums Luxemburg.

BEE SECURE wird vom SNJ koordiniert und von der Europäischen Kommission mitfinanziert. Die Mitwirkung seitens der Regierung wird durch das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend, das Ministerium für Wirtschaft und das Ministerium für Familie, Solidarität, Zusammenleben und Unterbringung von Flüchtlingen sichergestellt.

BEE SECURE ist Teil der europäischen Netzwerke Insafe (Sensibilisierungszentren und Helplines) und INHOPE (Meldestellen für illegale Inhalte). Ziel von BEE SECURE ist es, für einen sicherheitsorientierten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Technologien zu sensibilisieren und insbesondere Kinder, Jugendliche sowie ihr Umfeld (Eltern, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte usw.) mit gezielten Angeboten zu stärken. BEE SECURE agiert hauptsächlich in den Bereichen Sensibilisierung und Information, Orientierung und Beratung, Meldung illegaler Inhalte und Trend-Monitoring.

Zenter fir exzessiivt Verhalen a Verhalenssucht (ZEV)

Das ZEV in Luxemburg entstand 2022 aus zwei Gründungsver-einen, die in den Bereichen Glücksspielsucht und (exzessive) Nutzung von Internet und Computerspielen aktiv waren. Als zentrale Fachstelle bietet das ZEV vielfältige Präventions-, Beratungs- und Therapiemöglichkeiten im Zusammenhang mit Verhaltenssuchten und problematisch oder exzessiv ausgeübten Verhaltensweisen wie Glücksspiel, Shopping, Porno- oder Medienkonsum an.⁹

Medienkompass

Der vom *Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques* (SCRIPT) herausgegebene Medienkompass zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, einen selbstbestimmten, sachgerechten, sozial verantwortlichen, kommunikativen und kreativen Umgang mit Medien zu pflegen. Der Medienkompass hat zum Ziel, Orientierung für die Medienbildung in der Schule zu geben und dar-zulegen, inwiefern jedes Fach zur Entwicklung, Förderung und Vertiefung von Medienkompetenz beitragen kann (SCRIPT & MENJE, 2020).

3.8 Zusammenfassung

Die gesellschaftliche Struktur Luxemburgs ist geprägt durch kulturelle Vielfalt, einen internationalen Arbeitsmarkt und durch die Mehrsprachigkeit seiner Bevölkerung. Junge Menschen, die in Luxemburg aufwachsen, leben in einem wirtschaftlich prosperierenden Land, das gemessen am Bruttoinlandsprodukt pro Kopf als reichstes der Welt gilt. Das Bildungsniveau der jungen Generation ist im Vergleich zu den Nachbarstaaten hoch, insbesondere im Bereich der tertiären Bildung. Die Zahl befristeter Arbeitsverträge nimmt ab und die NEET-Quote liegt unter dem Niveau der Nachbarstaaten. Für einen großen Teil der Jugendlichen ist das Aufwachsen und der Übergang ins Erwachsenenleben in den Bereichen Bildung und Erwerbstätigkeit somit relativ unproblematisch. Dies gilt jedoch nicht für alle Jugendliche: Eine hohe Jugendarbeitslosigkeit und eine relativ hohe Armutsgefährdung machen soziale Ungleichheiten sichtbar. Diese Ungleichheiten stellen Herausforderungen sowohl für die Betroffenen als auch für die luxemburgische Gesellschaft dar. Sowohl Arbeitslosigkeit als auch Armutsgefährdung betrifft junge Menschen deutlich häufiger als ältere Personen. Dies zeigt auch soziale Ungleichheiten zwischen den Generationen zu Ungunsten der jungen Generation auf. Entscheidungen wie Eheschließung oder Familiengründung erfolgen in Luxemburg, wie in vielen europäischen Ländern, zunehmend später.

Um allen jungen Menschen in Luxemburg die gleichen Entwicklungs- und Zukunftschancen zu ermöglichen und einen Verlust an Potenzial und sozialer Kohäsion zu verhindern, lassen sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse die folgenden

zentralen gesellschaftlichen und politischen Aufgabenbereiche identifizieren: die fortlaufende Förderung einer konflikt- und diskriminationsfreien multikulturellen Gesellschaft, die verstärkte Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit und die vermehrte Unterstützung von Jugendlichen und ihren Familien im Kampf gegen Armut.

Mit Blick auf die gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen der Digitalisierung und Digitalität zeigen die Ministerien und diverse Institutionen zahlreiche Initiativen. Sie zielen auf eine bereichsübergreifende digitale Zugänglichkeit, auf die Entwicklung *User-orientierter* Dienste und Programme sowie auf Maßnahmen zum Schutz und zur Prävention im digitalen Raum, die auch weiterhin in den Blick genommen und bedarfsnah ausgeweitet werden sollten.

⁹ <https://www.zev.lu/>.

3.9 Methoden- und Datenüberblick

Der vorliegende Jugendbericht 2025 hat das Ziel, ein möglichst breit gefächertes Bild der Situation der in Luxemburg lebenden jungen Menschen zu vermitteln. Zu diesem Zweck werden in den einzelnen Kapiteln entsprechend der jeweiligen Fragestellung und Zielsetzung unterschiedliche Erhebungsmethoden und Analysestrategien sowohl quantitativer als auch qualitativer Art genutzt.

Im vorliegenden Kapitel werden keine selbst erhobenen, sondern bereits bestehende quantitative Datensätze der Statistikbehörden STATEC¹⁰ und Eurostat¹¹ genutzt und bedarfsspezifisch aufbereitet, um die Beschreibung der sozialen und gesellschaftlichen Lage der 12- bis 29-Jährigen in Luxemburg anhand von administrativen Daten zu ermöglichen. Die in diesem Kapitel des Jugendberichts dargestellten Statistiken beziehen sich auf Luxemburg und werden dort, wo es sinnvoll erscheint, zur besseren Einschätzung im Vergleich zu den Nachbarländern Belgien, Deutschland und Frankreich sowie im EU-27-Durchschnitt dargestellt.

Unter Sekundärdaten versteht man „abgeleitete, meist prozessproduzierte Daten, die aus Daten mit einem anderen primären Verwendungszweck durch Verarbeitungsschritte hervorgehen und die über ihre originäre, vorrangige Zweckbestimmung hinaus – zum Beispiel im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung – einer zweiten – sekundären – Nutzung zugeführt werden“ (Gothe et al., 2021, S. 565).

Auf der Basis der bestehenden Datensätze von STATEC und Eurostat wurden Daten zur Bevölkerungsstruktur, dem Bildungs- und Erwerbsstand, zu sozialen Ungleichheiten sowie zur wirtschaftlichen Situation im Hinblick auf bestimmte Altersgruppen, das Geschlecht oder die Nationalität aufbereitet sowie Veränderungen über die letzten Jahre dargestellt. Im Rahmen der Analyse wurden jeweils die aktuellen zum Zeitpunkt der Analyse verfügbaren Daten genutzt. Aus diesem Grund war es in einigen Fällen jedoch nicht möglich, einheitlich auf Daten aus denselben Jahren zurückzugreifen, da diese noch nicht in vollem Umfang und in allen Fällen zur Verfügung standen.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

¹⁰ STATEC, *Statistikportal Luxemburg*. <https://www.statec.lu>.

¹¹ Eurostat, *Datenbank*. <https://ec.europa.eu/eurostat>. Eurostat koordiniert die Erhebung europäischer Statistiken auf Basis einheitlicher Regeln und anerkannter Standards.





Der Blick junger Menschen auf die Gesellschaft und sich selbst: Politik, Partizipation, soziales Umfeld, Freizeitverhalten und Wohlbefinden

Erstellt von

Caroline Residori
Hamid Bulut
Guido Salza
Gilles Scheifer
Charlotte Haußmann
Robin Samuel

4

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 4

- Gesellschaftliche Veränderungen haben einen Einfluss auf Wahrnehmungen und Sorgen junger Menschen. Im Vergleich zu 2019 haben Ängste um Krieg in Europa, Diebstahl, Gewalt, schlechter Wirtschaftslage und Zuwanderung zugenommen.
- Insgesamt zeigt sich bei jungen Menschen eine gewisse Distanz zur Politik, die sich etwa im sinkenden politischen Interesse zwischen 2019 und 2024 widerspiegelt. Zwei Drittel der jungen Menschen wünschen sich mehr Gehör in der Politik, wobei alternative Wege (z. B. Unterschriftensammlungen, Warenboykotts, Online-Posts) gegenüber konventionellen Formen der politischen Teilhabe (z. B. Mitarbeit in einer Partei) an Relevanz gewinnen. Auch das Engagement im sozialen Nahraum ist von Bedeutung.
- Etwa drei Viertel der jungen Menschen in Luxemburg fühlen sich von Familie und Freunden sehr unterstützt, wobei ein niedriger sozioökonomischer Hintergrund mit geringerer Unterstützung durch das soziale Umfeld einhergeht.
- Im Freizeitbereich spielen digitale Medien, insbesondere soziale Medien, eine zentrale Rolle. Mit der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen verändert sich das Freizeitverhalten junger Menschen dahingehend, dass medienbasierte Aktivitäten, Ausgehen und Naturerfahrungen mit zunehmendem Alter häufiger werden, während Aktivitäten wie Fernsehen, Freunde treffen und Gaming abnehmen.
- Rund ein Viertel der jungen Menschen weist ein niedriges affektives und kognitives Wohlbefinden auf. Das Wohlbefinden der jungen Menschen hat sich zwischen 2019 und 2024 verschlechtert. Der sozioökonomische Status hat den stärksten Einfluss auf das affektive Wohlbefinden, gefolgt von Alter und Geschlecht.
- Mehr als ein Viertel der jungen Menschen berichten von multiplen psychosomatischen Beschwerden, vor allem psychischer Art. Diese haben seit 2019 zugenommen und betreffen insbesondere junge Frauen. Rund ein Drittel der jungen Menschen schätzt seinen Gesundheitszustand als sehr gut ein – bei niedrigem SES jedoch deutlich weniger.
- Beim Konsum von Substanzen zeigt sich ein rückläufiger oder stabiler Konsum herkömmlicher Substanzen (Alkohol, Tabak, Cannabis), wobei Tabak- und Cannabis-Konsum bei Jugendlichen mit niedrigem SES häufiger vorkommen. Der Konsum alternativer Tabakprodukte (z. B. E-Zigaretten) ist jedoch mittlerweile mindestens so weit verbreitet wie der Konsum von herkömmlichen Zigaretten.

Inhaltsverzeichnis

4.1	Einleitung	50
4.2	Der Blick junger Menschen auf Politik und Gesellschaft	50
4.2.1	Gesellschaftsbezogene Ängste	50
4.2.2	Interesse für Politik	54
4.2.3	Politische Einstellungen	56
4.2.4	Politische Teilhabe	58
4.2.5	Soziales und politisches Engagement	60
4.3	Soziales Umfeld und Freizeit junger Menschen	62
4.3.1	Unterstützung im sozialen Umfeld	62
4.3.2	Freizeitgestaltung	67
4.4	Gesundheit, Wohlbefinden und gesundheitsrelevantes Verhalten junger Menschen	73
4.4.1	Wohlbefinden	74
4.4.2	Gesundheitszustand und Beschwerden	77
4.4.3	Substanzkonsum	81
4.5	Zusammenfassung	89
4.6	Methoden- und Datenüberblick	89

4.1 Einleitung

Kapitel 4 enthält eine umfassende Untersuchung der Einstellungen, des sozialen Umfeldes, des Wohlbefindens und der Verhaltensweisen junger Menschen in Luxemburg. Hierfür wird auf die beiden repräsentativen Erhebungen des *Youth Survey Luxembourg* (YSL) zurückgegriffen, die im Jahr 2019 bei den 16- bis 29-jährigen Gebietsansässigen (Sozio et al., 2020) und im Jahr 2024 bei den 12- bis 29-jährigen Gebietsansässigen in Luxemburg durchgeführt wurden¹ (Residori et al., 2025).

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

Auf dieser Datengrundlage wurden zentralen Themen und Ergebnisse für die Beschreibung der Situation junger Menschen in Luxemburg in diesem Kapitel ausgewählt: Sie sollen einen Überblick über die Einstellungen, die sozialen Ressourcen, das Wohlbefinden und das Verhalten junger Menschen in Luxemburg im Jahr 2024 geben. In einem ersten Analyseschritt stehen hierbei Gruppenunterschiede nach persönlichen Merkmalen wie Alter

und Geschlecht sowie nach sozioökonomischem Status (SES) und Migrationshintergrund¹ im Vordergrund. In einem zweiten Analyseschritt stehen Veränderungen im Zeitverlauf der Jahre 2019 und 2024 im Fokus. Beide Datenerhebungen wurden so konzipiert, dass sie verlässliche Vergleiche zwischen den Erhebungen ermöglichen.

Junge Menschen entwickeln sich im Kontext der Umgebung, in der sie aufwachsen. Das Wissen darüber, welche Einstellungen sie haben, wie sie ihr soziales Umfeld einschätzen, wie sie ihr Wohlbefinden bewerten und welche Verhaltensweisen sie zeigen, ist von entscheidender Bedeutung, um die jungen Menschen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene unterstützen und fördern zu können.

Das Kapitel konzentriert sich auf drei Hauptthemen: Das erste Unterkapitel eröffnet den Blick auf die Perspektive junger Menschen in Bezug auf ihr Leben und die Gesellschaft, indem es ihre Ängste, Einstellungen und Werte betrachtet und ihr Engagement aufzeigt. In einem zweiten Schritt werden in diesem Kapitel die sozialen Ressourcen und das Freizeitverhalten junger Menschen beschrieben. In einem dritten Unterkapitel werden das Wohlbefinden, die Gesundheit und die Muster von gesundheitsrelevanten Risikoverhalten in Bezug auf psychoaktive Substanzen beleuchtet.

4.2 Der Blick junger Menschen auf Politik und Gesellschaft

Das „Partizipieren“, das auch unter dem Begriff der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe diskutiert wird, ist eine der zentralen Entwicklungsaufgaben, die von jungen Menschen im Laufe der Jugend bewältigt werden. Es beinhaltet unter anderem das Erschließen des eigenen Wertesystems und die Durchführung von Aktivitäten, die Einfluss auf soziale, politische oder gesellschaftliche Aspekte nehmen (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

Im Folgenden werden die gesellschaftlichen und politischen Einstellungen sowie das politische Engagement junger Menschen in Luxemburg im Jahr 2024 beschrieben und es wird untersucht, wie sich diese Aspekte zwischen den Jahren 2019 und 2024 verändert haben. Hierbei werden die gesellschaftlichen Sorgen, die politischen Einstellungen, die politische Teilhabe sowie das politische und soziale Engagement junger Menschen in Luxemburg in den Blick genommen.

4.2.1 Gesellschaftsbezogene Ängste

Studien deuten darauf hin, dass junge Menschen sich im Vergleich zu älteren Menschen mehr Sorgen um persönliche Sicherheit machen, jedoch weniger Sorgen um gesellschaftliche Entwicklungen (Randle et al., 2017). Es besteht ein Zusammenhang zwischen Besorgnis und psychischer Gesundheit. Aktuelle Meta-studien weisen darauf hin, dass dieser Zusammenhang in jungen

Jahren stärker ist und erst mit zunehmendem Alter abnimmt (Randle et al., 2017; Višlă et al., 2022). Dies zeigt, wie wichtig es ist, einen Blick auf die Sorgen und Ängste junger Menschen zu werfen und diese ernst zu nehmen.

¹ Siehe den Methoden- und Datenüberblick im Unterkapitel 4.6 sowie darüber hinausgehend den Tabellenband und online verfügbare Erläuterungen zur Methodik.

Um die Sorgen und Ängste junger Erwachsener zu erfassen, wurden die 12- bis 29-Jährigen im Rahmen des YSL dazu befragt, welche von elf Bereichen² ihnen Angst machen. Dabei konnten durch die Möglichkeit unbegrenzter Mehrfachantworten alle zutreffenden Ängste angegeben werden (Residori et al., 2025).

Die Antworten zeigen: Die Sorgen und Ängste junger Menschen im Alter von 12 bis 29 Jahren spiegeln im Jahr 2024 aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen in Luxemburg und Europa wider. Dabei nimmt die Angst vor einem Krieg in Europa mit deutlichem Abstand die Spitzenposition ein: Rund vier von fünf jungen Menschen (79 %) geben an, dass ihnen dies Sorgen bereitet (vgl. Abbildung 4.1).

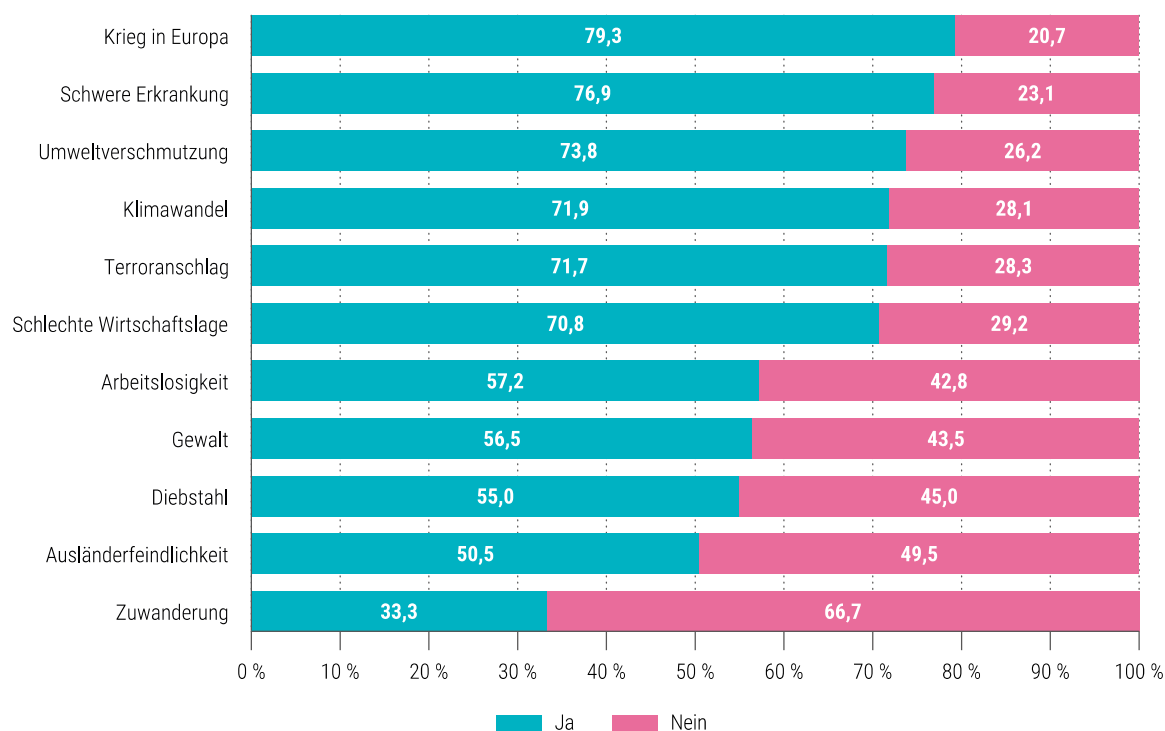
Knapp dahinter folgen Sorgen um eine schwere Erkrankung, die zunehmende Umweltverschmutzung, eine schlechte

wirtschaftliche Lage, der Klimawandel sowie Terroranschläge. Für jeden dieser Bereiche äußern etwa drei Viertel der jungen Erwachsenen Ängste.

Etwas weniger ausgeprägt, jedoch immer noch von erheblicher Bedeutung, sind Ängste vor dem Verlust des Arbeitsplatzes, Gewalt, Diebstahl und Ausländerfeindlichkeit, wobei jeweils etwas mehr als die Hälfte der jungen Menschen diese Befürchtungen teilt. Am Ende der Rangfolge steht mit deutlichem Abstand die Angst vor Zuwanderung: Lediglich etwa jeder dritte Jugendliche empfindet diese Sorge als relevant.

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen somit, dass die gegenwärtigen geopolitischen Ereignisse und ihre wirtschaftlichen und sozialen Folgen die Ängste junger Menschen in Luxemburg maßgeblich prägen.

Abbildung 4.1: Gesellschaftsbezogene Ängste, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 3132–3940, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Betrachtet man die Entwicklung der Sorgen junger Menschen zwischen 2019 und 2024, fällt zunächst auf, dass sich die 16- bis 29-Jährigen im Jahr 2024 insgesamt häufiger besorgt zeigen als noch 2019 (vgl. Abbildung 4.2). Dabei hat sich insbesondere der Anteil derjenigen jungen Erwachsenen erhöht, die Angst vor einem Krieg in Europa, Diebstahl, Gewalt, einer schlechten

Wirtschaftslage sowie vor Zuwanderung haben. Am stärksten ist der Anteil junger Erwachsenen gestiegen, die Angst vor einem Krieg in Europa (von 65,3 % auf 80,6 %) und vor Diebstahl (von 40,2 % auf 55,4 %) haben. Für weitere zwei Bereiche (Umweltverschmutzung, Klimawandel) ist der Anteil während des untersuchten Zeitraums gefallen: Sowohl der Anteil der jungen

² Die elf Bereiche, die abgefragt wurden, waren: Umweltverschmutzung; Kriegausbruch in Europa; dass jemand sie bedroht oder schlägt; ein Terroranschlag; Verlust des Arbeitsplatzes; Ausländerfeindlichkeit; eine schwere Krankheit erleiden; dass ihnen etwas gestohlen wird; eine schlechte Wirtschaftslage; die Zuwanderung und der Klimawandel (Albert et al., 2011; Residori et al., 2025).

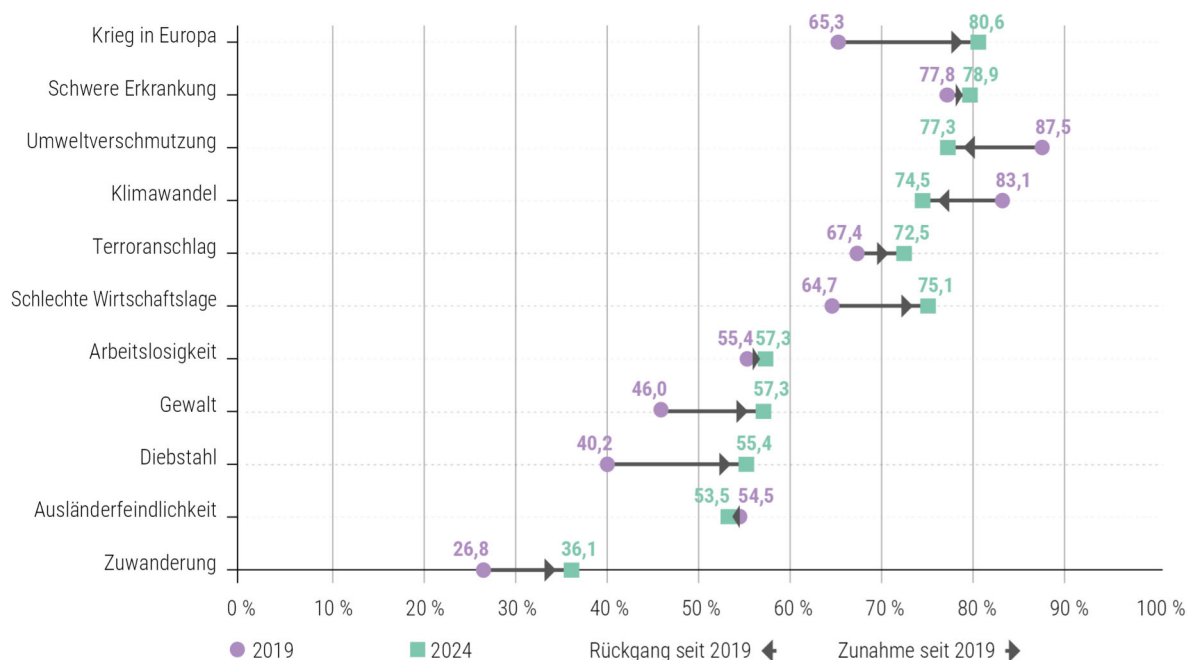
Erwachsenen, die angeben, dass ihnen Umweltverschmutzung Angst macht (von 87,5 % auf 77,3 %), als auch der Anteil der jungen Erwachsenen, die der Klimawandel beunruhigt (von 83,1 % auf 74,5 %), ist gesunken.

Es scheint daher, dass im Vergleich zu 2019 die Ängste um Krieg in Europa, vor einer schlechten wirtschaftlichen Lage sowie Sorgen um die persönliche Sicherheit zugenommen haben. Dies könnte auf aktuelle geopolitische Entwicklungen, insbesondere den Krieg in der Ukraine und den Nahostkonflikt, sowie die daraus resultierende Energiekrise mit ihren

wirtschaftlichen Konsequenzen zurückzuführen sein. Diese neuen Schwerpunkte haben sich mittlerweile neben der nach wie vor bestehenden Sorge um Klima und Umwelt zu dominierenden Themen entwickelt.

Im unteren Bereich der Rangordnung sind hingegen seit 2019 keine Veränderungen zu verzeichnen. So blieben Ängste in Bezug auf Zuwanderung, Ausländerfeindlichkeit, Diebstähle sowie den Verlust des Arbeitsplatzes über den betrachteten Zeitraum konstant auf den hinteren Rängen, obwohl Anstiege beobachtet werden.³

Abbildung 4.2: Gesellschaftsbezogene Ängste, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



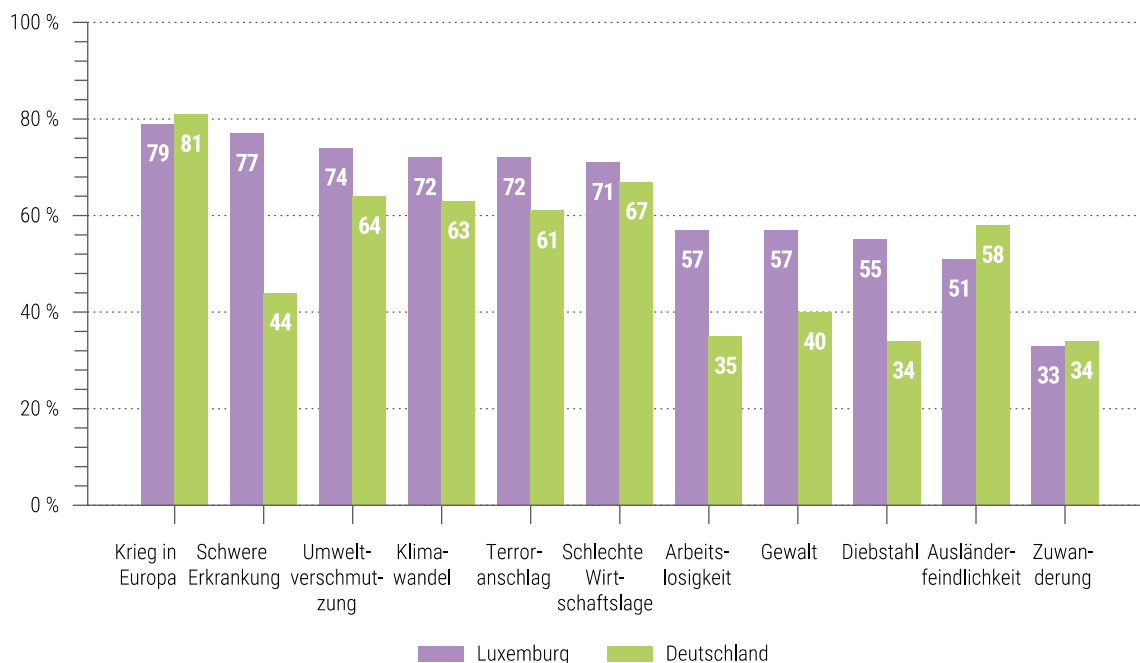
Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2494–2503 (2019), 3132–3142 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

³ Die Veränderungen zwischen 2019 und 2024 finden dabei nicht gleichmäßig über die gesamte Zeit statt. Während sich zwischen 2021 und 2024 das Ranking der Ängste deutlich verändert hat, hatte die COVID-19-Pandemie kaum Einfluss auf das Ranking der Bereiche, die Jugendlichen Angst machen. In den Jahren 2019, 2020 sowie 2021 lagen schwere Krankheiten, Klimawandel und Umweltverschmutzung an der Spitze der Ängste (Heinen et al., 2022). Insgesamt war zwischen 2019 und 2021 ein Rückgang der Anteile der Jugendlichen, die angaben, dass die verschiedenen Bereiche (8 von 11 Bereichen) ihnen Angst machen, zu verzeichnen. Zwischen dem Jahr 2021 und 2024 gab es jedoch einen so starken Anstieg, dass der Anteil der jungen Erwachsenen, die sich Sorgen machen, jetzt deutlich höher liegt als vor diesem Rückgang.

Für die internationale Einordnung dieser Ergebnisse wird auf die in Abbildung 4.3 illustrierten Ergebnisse der Shell-Studie zurückgegriffen. Diese Jugendstudie stellt in Deutschland den 12- bis 25-Jährigen dieselbe Frage zu ihren Ängsten wie der *Youth Survey Luxembourg* (Albert et al., 2024). Obwohl die Resultate aufgrund des unterschiedlichen Alters der Befragten nicht direkt vergleichbar sind, lassen sich allgemeine Entwicklungen gegenüberstellen, um den Einfluss des nationalen Kontexts sichtbar zu machen. Auch in Deutschland sind die Ängste vor einem Krieg

in Europa und in Bezug auf die wirtschaftliche Lage zwischen 2019 und 2024 gestiegen. Gleichzeitig ist die Sorge um Umweltverschmutzung zurückgegangen. Die Ängste vor Diebstahl und Gewalt haben in Deutschland im Gegensatz zu Luxemburg keinen Anstieg verzeichnet. Bemerkenswert ist, dass die Angst vor Ausländerfeindlichkeit in Luxemburg deutlich geringer ausgeprägt ist als in Deutschland, während die Zuwanderung als Angstthema in beiden Ländern an letzter Stelle steht.

Abbildung 4.3: Vergleich gesellschaftsbezogener Ängste zwischen Luxemburg (16- bis 29-Jährige) und Deutschland (12- bis 25-Jährige), 2024 (in Prozent)



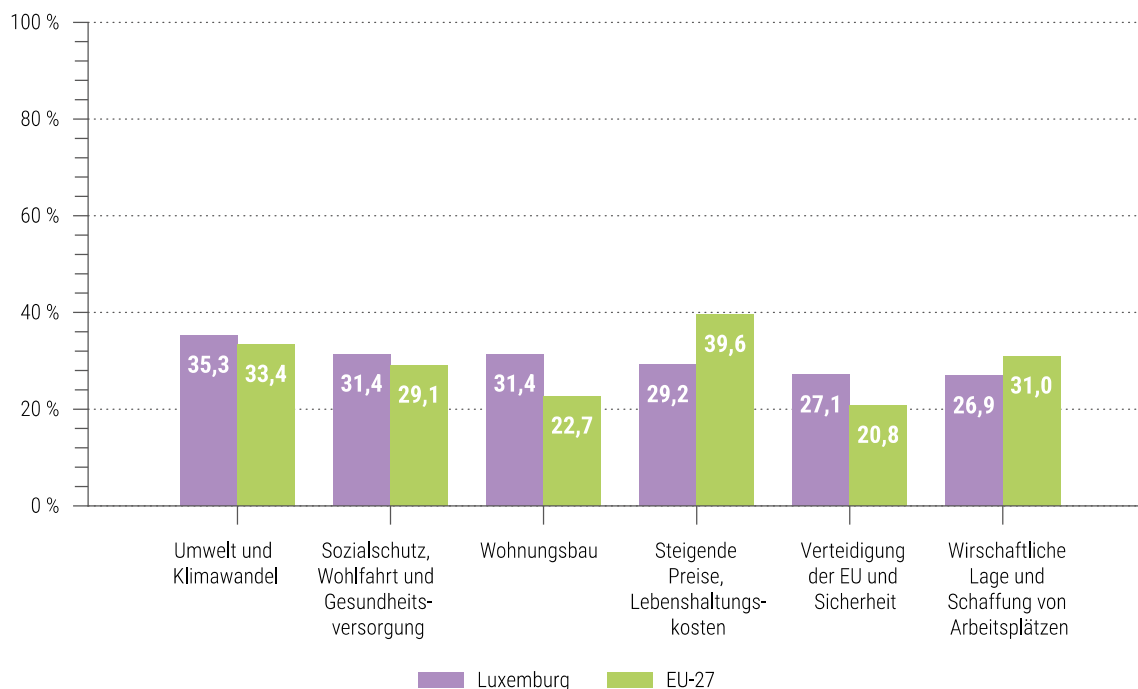
Quelle LU: *Youth Survey Luxembourg 2024*, N LU (ungewichtet) = 3165–3157, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten
Quelle DE: Albert et al., 2024, n DE = 2509.

Der EU-Eurobarometer *Youth Survey 2024* hat junge Menschen gefragt, welche drei Prioritäten sie für die EU in den nächsten fünf Jahren sehen (Ipsos European Public Affairs, 2025). Im Vergleich der Ergebnisse für Luxemburg zu dem EU-Durchschnitt in Abbildung 4.4 zeigt sich insbesondere, dass mehr junge Menschen in Luxemburg Wohnungsbau (LU 31%, EU 23%) als erwünschte politische (Handlungs-)Priorität nennen. Es lässt sich ebenfalls

feststellen, dass junge Menschen in Luxemburg wirtschaftliche Aspekte wie steigende Preise oder die wirtschaftliche Lage weniger häufig nennen als der EU-Durchschnitt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass junge Menschen aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wahrnehmen und ernst nehmen.

Abbildung 4.4: Politische Priorität für die EU – häufigste Antworten in Luxemburg und im EU-Durchschnitt, 2024, 16- bis 30-Jährige (in Prozent)



Quelle: Ipsos European Public Affairs, 2025, n LU = 509, n EU = 25 863.

4.2.2 Interesse für Politik

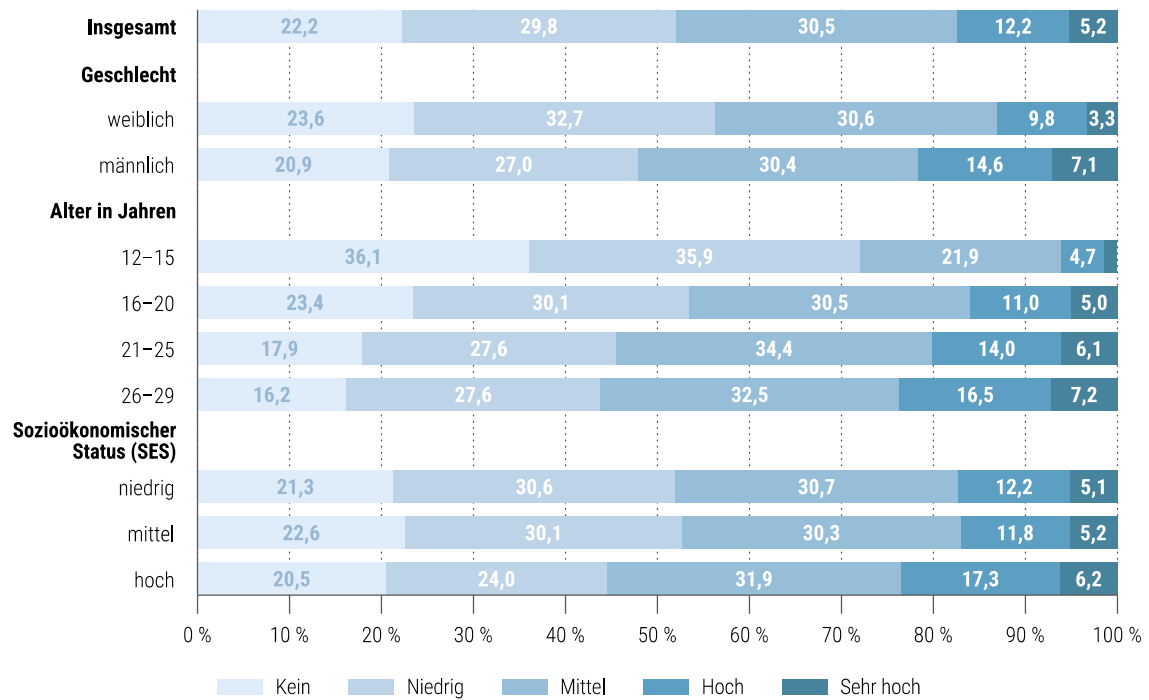
Das vorherige Kapitel hat gezeigt, dass junge Menschen die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen wahr- und ernst nehmen. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob sich aus diesen Sorgen auch ein Interesse für Politik ergibt. Das Interesse für Politik ist sowohl eine Voraussetzung als auch eine Motivation für Jugendliche, politische Kompetenzen und Wissen zu erwerben und politisch aktiv zu werden.

Auf die Frage, wie stark sie sich für Politik interessieren, gibt über die Hälfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 12 bis 29 Jahren an, „wenig“ oder „überhaupt nicht“ politisch interessiert zu sein (vgl. Abbildung 4.5). Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede nach Geschlecht, Alter und subjektivem sozioökonomischen Status (SES).

Weibliche Befragte, Jugendliche (12- bis 15-Jährige) sowie Personen mit niedrigem oder mittlerem SES berichten häufiger, sich wenig bis überhaupt nicht für Politik zu interessieren. Die stärksten Unterschiede lassen sich hinsichtlich des Alters beobachten: So geben rund 72 % der 12- bis 15-Jährigen an, sich kaum oder gar nicht für Politik zu interessieren. Bei den 16- bis 20-Jährigen liegt dieser Anteil bei etwa 54 %, bei den 21- bis 25-Jährigen bei 46 % und bei den 26- bis 29-Jährigen schließlich bei 44 %.

Auch der sozioökonomische Status beeinflusst das politische Interesse erheblich. Insbesondere junge Menschen mit hohem SES äußern mit 23,5 % deutlich häufiger ein (sehr) hohes Interesse an Politik. Junge Menschen mit niedrigem oder mittlerem SES hingegen zeigen mit rund 17 % ein geringeres politisches Interesse. Zusätzlich zu diesen Unterschieden nach SES, berichten insbesondere junge Menschen mit Migrationshintergrund in der 2ten Generation ein geringeres politisches Interesse (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.5: Interesse an Politik, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



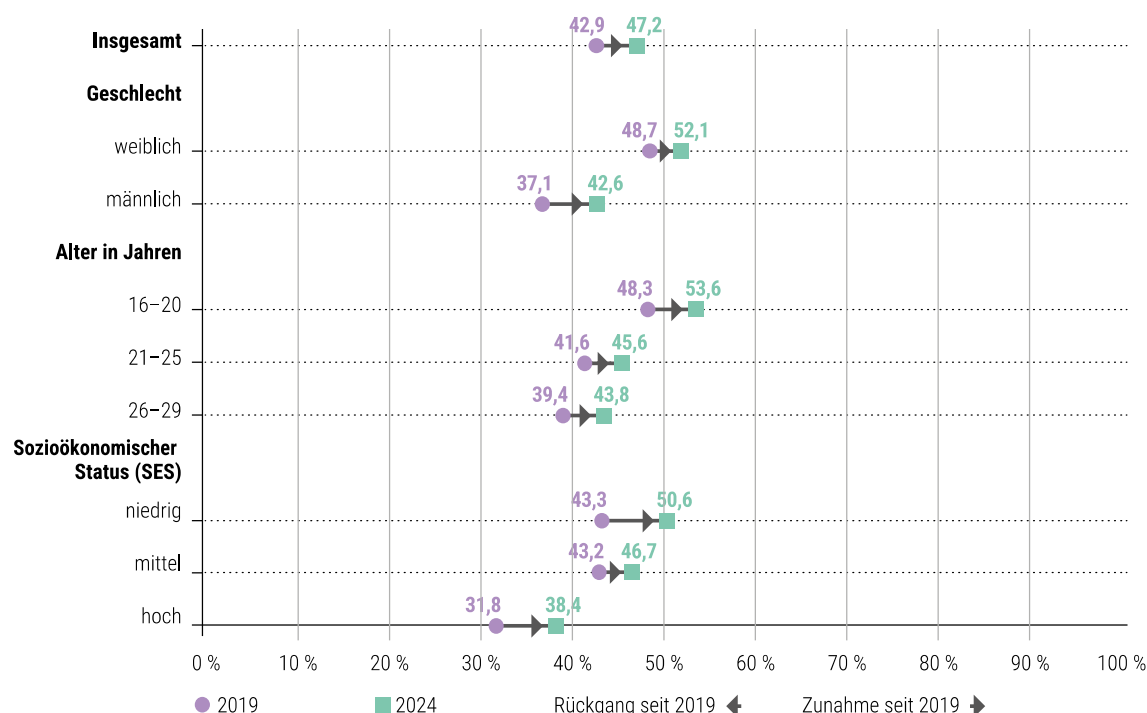
Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4092, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Zwischen 2019 und 2024 zeigt sich eine Abnahme des Interesses an Politik junger Menschen in Luxemburg (vgl. Abbildung 4.6). Der Anteil der 16- bis 29-Jährigen, die sich wenig bis überhaupt nicht für Politik interessieren, ist 2024 mit rund 47 % höher als 2019 mit rund 43 %. Diese Veränderungen deuten auf eine

nachhaltige Abnahme des Interesses an Politik hin und zeigen keinen Zusammenhang mit den verschiedenen zeitlichen Abständen zwischen den Youth-Survey-Luxembourg-Erhebungen und den Gemeindewahlen in Luxemburg.⁴

⁴ Die letzten Gemeindewahlen fanden 2024 ein Jahr vor der Erhebung und 2019 zwei Jahre vor der Erhebung statt. Generell wird jedoch davon ausgegangen, dass ein zeitlich geringerer Abstand zu Wahlen das Interesse an Politik erhöht und nicht verringert.

Abbildung 4.6: Desinteresse an Politik, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2552 (2019), 3272 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

4.2.3 Politische Einstellungen

Um die Einstellung und Meinung junger Menschen zu Politikern, politischer Aktivität und politischem Einfluss zu erfassen, wurden den 12- bis 29-Jährigen zehn Aussagen vorgelegt. Für jede Aussage wurden sie gebeten, anzugeben, inwieweit sie dieser zustimmen (Deutsches Jugendinstitut, 2010; ESS, 2016; GESIS, 2008; Institute for Social Research and Analysis, 2004). Die Abbildungen 4.7 und 4.8 zeigen, in welchem Maße die Jugendlichen diesen Aussagen zugestimmt haben.⁵ Zur Einordnung der Antworten der jungen Menschen wurden im Folgenden die Aussagen in zwei Kategorien unterteilt: Erstens Aussagen zu Politik, Politikern und politischem Einfluss und zweitens Aussagen zu politischer Aktivität.

Ansichten zu Politik, Politikern und politischem Einfluss

Die jungen Menschen wurden gebeten, anzugeben, inwieweit sie Aussagen zu Politik, Politikern und politischem Einfluss zustimmen. Abbildung 4.7 verdeutlicht, dass etwa ein Drittel der jungen Menschen an den Einflussmöglichkeiten der Politik zweifelt und

die Aussage „Nur bei gewissen Themen kann die Politik noch Einfluss nehmen“ zutreffend findet. Diese Zweifel hegen alle soziodemografischen Gruppen gleichermaßen.

Der Zweifel an der Gleichverteilung der Macht ist noch ausgeprägter. Etwa zwei Fünftel der Jugendlichen stimmen der Aussage zur Ungleichverteilung der Macht – „Bei uns gibt es nur wenige Mächtige, alle anderen haben keinen Einfluss darauf, was die Regierung macht“ – zu und drücken damit ein geringes Vertrauen in die Gleichverteilung der Macht in Luxemburg aus. Diese Zustimmung steigt mit dem Alter an und fällt mit steigendem SES ab (siehe Tabellenband).

Die Jugendlichen sehen sich selbst und den Wählerwillen nicht im Fokus der Politiker. Etwa die Hälfte der Jugendlichen stimmt den Aussagen „Ich glaube nicht, dass sich Politiker darum kümmern, was Leute wie ich denken“ und „Die Politiker sind nur daran interessiert, gewählt zu werden, und nicht daran, was die Wähler wirklich wollen“ zu. Mit steigendem subjektivem SES nimmt der Anteil der Jugendlichen, die diese Aussage zutreffend finden ab, während die Zustimmung mit steigendem Alter zunimmt.

⁵ In den grafischen Darstellungen wurden die zehn Aussagen zu politischer Aktivität, Politik, Politikern und politischem Einfluss abgekürzt. Die genauen Wortlaute der Aussagen sind im Tabellenband zu finden.

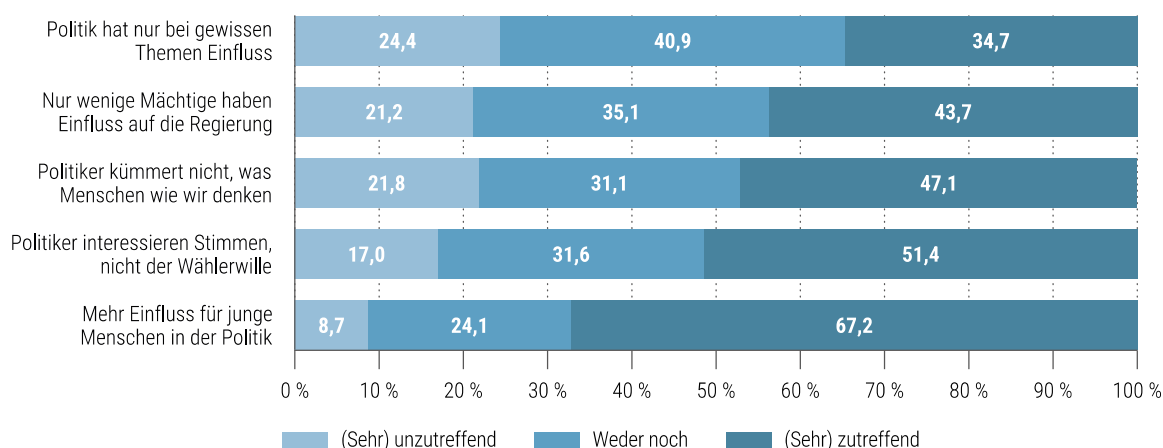
Insbesonderen junge Menschen, die selber eingewandert sind, finden diese Aussage (sehr) zutreffend (siehe Tabellenband).

Die meisten Jugendlichen wünschen sich, dass junge Menschen mehr Einfluss in der Politik haben. Zwei Drittel der Jugendlichen stimmen der Aussage „In der Politik sollten mehr junge Leute was zu sagen haben“ zu. Diese Aussage findet die meiste Zustimmung unter allen Aussagen zu Politik, Politikern, politischem Einfluss

und politischer Betätigung. Die Zustimmung für diese Aussage ist unter allen soziodemografischen Gruppen ähnlich. Es zeigt sich jedoch, dass weibliche Befragte diese Aussage häufiger zutreffend finden als männliche Befragte (siehe Tabellenband).

Im Vergleich zu 2019 haben sich die Meinungen zu Politik, Politikern und politischem Einfluss nicht relevant verändert (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.7: Ansichten zu Politik, Politikern und politischem Einfluss, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4043-4068, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Ansichten zu politischer Betätigung

Die Ergebnisse des Youth Survey Luxembourg (YSL) 2024 zeigen, dass eine Mehrheit der Jugendlichen an die Wirksamkeit politischer Betätigung glaubt (vgl. Abbildung 4.8). So stimmen mehr als die Hälfte der 12- bis 29-Jährigen der Aussage zu, dass man „durch politische Betätigung Einfluss nehmen und Dinge verändern“ könne. Rund 28% stehen dieser Aussage neutral gegenüber, während sie etwa 15% ablehnen.

Dieser Glaube an politische Selbstwirksamkeit ist insofern bedeutsam, als er eng mit der Bereitschaft zur politischen Beteiligung verknüpft ist. Politisches Engagement erfolgt unter Jugendlichen oftmals unter der Bedingung, dass es mit einer Aussicht auf konkrete Wirkung verbunden ist. So stimmen jeweils mehr als zwei Fünftel der Befragten den Aussagen zu: „Ich werde nur dann politisch aktiv, wenn ich weiß, dass dabei auch etwas rauskommt“ sowie „Meine politischen Einflussmöglichkeiten sind so klein, dass es sich für mich nicht lohnt, mich politisch zu engagieren“. Die Zustimmung zu diesen Aussagen variiert deutlich in Abhängigkeit von Geschlecht, Migrationshintergrund und subjektivem sozioökonomischem Status (siehe Tabellenband).

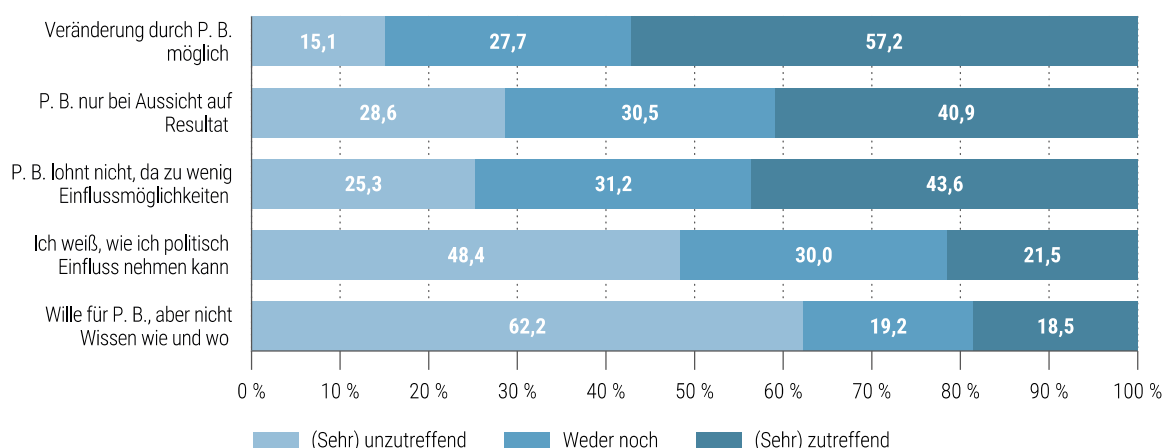
Gleichzeitig zeigen sich Anzeichen für eine Veränderung dieser Haltung. Im Vergleich zu 2019 ist der Anteil der 16- bis 29-Jährigen, die der Aussage „Ich werde nur dann politisch aktiv, wenn ich weiß, dass dabei auch etwas rauskommt“ nicht zustimmen,

im Jahr 2024 angestiegen. Besonders deutlich ist dieser Wandel bei jungen Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status: Während 2019 lediglich ein Fünftel dieser Gruppe der Aussage nicht zustimmten, liegt dieser Anteil 2024 bei über 30%. Gleichzeitig sank der Anteil der Zustimmenden von rund 49% auf 38% (siehe Tabellenband).

Die fehlende Orientierung darüber, wie und wo politisches Engagement möglich ist, bleibt ein zentrales Hindernis. Etwa die Hälfte der Jugendlichen gibt an, nicht zu wissen, „wie ich politisch Einfluss nehmen kann“. Nur ein Fünftel stimmen der Aussage zu, dass sie wissen, wie sie sich politisch einbringen können. Besonders betroffen sind hier weibliche Jugendliche, 12- bis 15-Jährige, Personen mit Migrationshintergrund sowie junge Menschen mit niedrigem subjektivem SES (siehe Tabellenband).

Der konkrete Wunsch nach politischer Beteiligung scheitert bei manchen an fehlendem Wissen über geeignete Zugänge: Rund 19% der Jugendlichen stimmen der Aussage zu, dass sie „schon einmal politisch aktiv werden wollten, aber nicht wussten, wo und wie“. Auffällig ist, dass insbesondere die jüngsten Befragten (12-15 Jahre) dieser Aussage seltener zustimmen als ältere Jugendliche, was möglicherweise auf ein altersbedingtes geringeres politisches Bedürfnis oder auf geringere Eigeninitiative zurückzuführen ist. Junge Menschen, die selber eingewandert sind, finden diese Aussage hingegen häufiger (sehr) zutreffend (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.8: Ansichten zu politischer Betätigung (P. B.), 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4047-4080, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

4.2.4 Politische Teilhabe

Nachdem die Ansichten junger Menschen in Luxemburg zu politischer Betätigung beschrieben wurden, werden im Folgenden die tatsächlichen Aktivitäten dargestellt, die junge Menschen in Luxemburg nutzen, um politischen Einfluss zu nehmen oder ihren Standpunkt zur Geltung zu bringen. Dies ermöglicht es, ein umfassendes Bild der politischen Teilhabe und der Präferenzen junger Menschen zu zeichnen und die Formen der Teilhabe zu identifizieren, die für diese Altersgruppe besonders relevant sind.

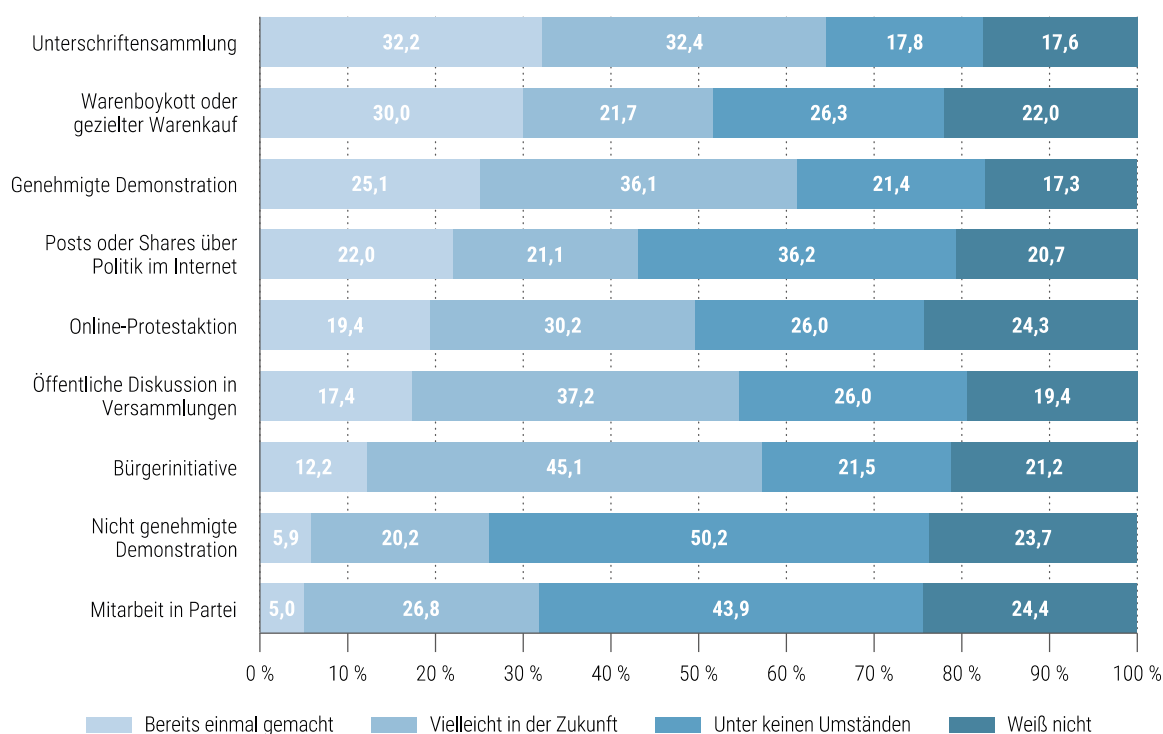
Der YSL erfasst verschiedene Formen der politischen Teilhabe, die junge Menschen in Betracht ziehen oder bereits durchgeführt haben. Die 16- bis 29-Jährigen werden gebeten, anzugeben, ob sie sich schon einmal an neun politischen Aktivitäten⁶ beteiligt haben, sich vielleicht einmal oder unter keinen Umständen beteiligen würden oder ob sie nicht wissen, wie sie zu dieser Form der politischen Teilhabe stehen.

Abbildung 4.9 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Möglichkeiten der politischen Teilhabe, die junge Erwachsene in Luxemburg (nicht) nutzen. Sie zeigt, dass Unterschriftensammlungen, Warenboykott oder -kauf und genehmigte Demonstration die beliebtesten Formen der politischen Teilhabe unter jungen Erwachsenen in Luxemburg sind. Zwischen einem Drittel und einem Viertel der jungen Erwachsenen geben an, diese Möglichkeiten der politischen Teilhabe bereits einmal genutzt zu haben.

Etwa ein Fünftel der jungen Erwachsenen hat bereits die digitalen Möglichkeiten von Online-Protestaktionen oder Posts und Shares über Politik im Internet genutzt, um politisch teilzuhaben. Jedoch geben jeweils mehr als 50 % der jungen Erwachsenen an, dass sie dies unter keinen Umständen tun würden oder nicht wissen, ob sie dies tun würden (siehe Kapitel 5). Am wenigsten werden nicht genehmigte Demonstrationen oder die Mitarbeit in einer Partei genutzt, um politisch teilzuhaben. Lediglich jeder zwanzigste junge Erwachsene hat dies bereits einmal getan und mehr als zwei Drittel würden dies nicht tun oder wissen nicht, ob sie es tun würden.

⁶ Die neun abgefragten politischen Aktivitäten sind: sich in Versammlungen an öffentlichen Diskussionen beteiligen; Mitarbeit in einer Bürgerinitiative; in einer Partei aktiv mitarbeiten; Teilnahme an einer nicht genehmigten Demonstration; Teilnahme an einer genehmigten Demonstration; Beteiligung an einer Unterschriftensammlung; aus politischen, ethischen oder Umweltgründen Waren boykottieren oder kaufen; sich an einer Online-Protestaktion beteiligen; etwas über Politik im Internet posten oder teilen (Deutsches Jugendinstitut, 2010; ESS, 2016; GESIS, 2008; Institute for Social Research and Analysis, 2004).

Abbildung 4.9: Politische Teilhabe, 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 3245-3253, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Zwischen den Geschlechtern zeigen sich deutliche Unterschiede in den Vorlieben für die verschiedenen Formen der politischen Teilhabe: Weibliche Befragte sind eher bereit, sich an Unterschriftensammlungen, Warenboykotts, genehmigten Demonstrationen zu beteiligen und sich zu Politik im Internet zu äußern. Männliche Befragte sind dagegen etwas häufiger bereit, sich an öffentlichen Diskussionen zu beteiligen und in Parteien mitzuarbeiten (siehe Tabellenband).

Auch hinsichtlich des Alters und des SES bestehen Unterschiede in der politischen Teilhabe der jungen Erwachsenen. Mit zunehmendem Alter und SES steigt die Bereitschaft, sich politisch zu betätigen für fünf der neun Formen der politischen Teilhabe, zu denen die jungen Erwachsenen befragt wurden. Für junge Menschen mit Migrationshintergrund zeigt sich für vier der neun Formen der politischen Teilhabe eine geringere Wahrscheinlichkeit diese zu nutzen (siehe Tabellenband).

Betrachtet man die Entwicklung der Präferenzen für verschiedene Formen politischer Teilhabe zwischen 2019 und 2024, zeigt sich bei fast allen Formen ein Rückgang der Beteiligungsbereitschaft. Besonders deutlich fällt der Rückgang bei der Teilnahme an nicht genehmigten Demonstrationen sowie bei der Mitarbeit in einer Partei aus. Einzige Ausnahme sind Unterschriftensammlungen: Hier sind junge Erwachsene 2024 eher bereit zur Beteiligung als noch 2019 (siehe Tabellenband).

Der internationale Vergleich im EU-Eurobarometer Youth Survey 2024 zeigt, dass die rund 500 16- bis 30-Jährigen, die in Luxemburg befragt wurden, häufiger bereits politisch aktiv waren als der EU-Durchschnitt (Ipsos European Public Affairs, 2025, S. 48). Der Anteil junger Menschen in Luxemburg, die die jeweilige Aktivität bereits einmal getätigt haben, liegt insbesondere bei den drei Aktivitäten, die ebenfalls im YSL am häufigsten genannt wurden, deutlich über dem EU-Durchschnitt:

- Das Initiieren oder Unterschreiben von Petitionen (35 % LU, 26 % EU),
- das Boykottieren und Kaufen von Waren aus politischen, ethischen oder ökologischen Gründen (32 % LU, 19 % EU),
- das Teilnehmen an öffentlichen Online- oder Offline-Konsultationen (28 % LU, 10 % EU),
- das Teilnehmen an Protesten oder Demonstrationen (23 % LU, 16 % EU) (Ipsos European Public Affairs, 2025).

Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass junge Erwachsene eher alternative Wege finden, um politisch teilzuhaben. Sie beteiligen sich politisch eher durch das Kundtun ihrer Meinung als durch die Mitarbeit in einer politischen Partei. Daher könnte es hilfreich sein, gezielte Bildungs- und Informationskampagnen durchzuführen, um das Bewusstsein für die Bedeutung des traditionellen politischen Engagements zu schärfen und die Jugendlichen zu ermutigen, sich zu beteiligen. Andererseits gilt es, alternative Möglichkeiten der politischen Teilhabe aufzuzeigen, die für junge Menschen attraktiv und zugänglich sind.

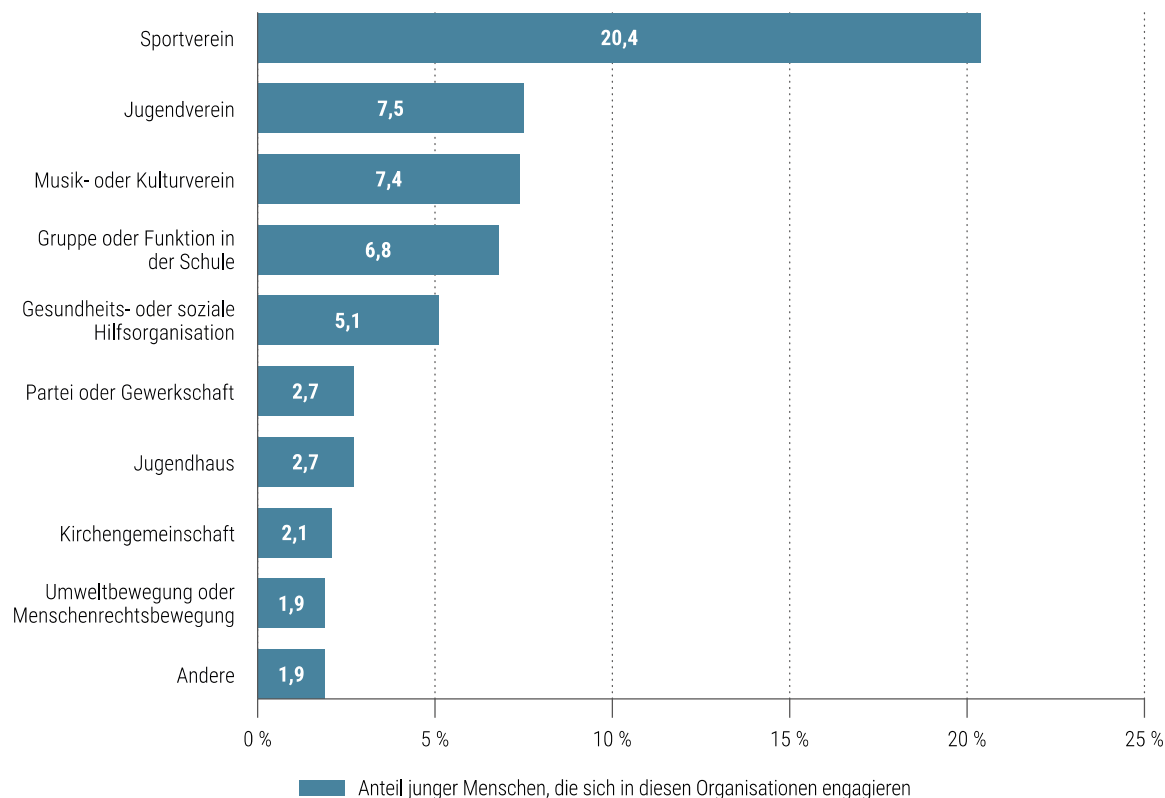
4.2.5 Soziales und politisches Engagement

Die politische Teilhabe ist nicht die einzige Möglichkeit für junge Menschen, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen. Ein Beitrag zur Gesellschaft kann zudem durch soziales und politisches Engagement geleistet und gesellschaftliche Teilhabe auf diese Weise verwirklicht. Dieses Engagement kann sowohl informell im Alltag als auch formell in Vereinen und Organisationen stattfinden. Für die folgende Analyse wurde entschieden, sich auf das formale Engagement in Vereinen und Organisationen zu konzentrieren.

Das soziale und politische Engagement in Vereinen und Organisationen wurde anhand einer eigens für den YSL entwickelten Frage analysiert (Residori et al., 2025). Hierbei wurden die 16- bis 29-Jährigen gefragt, ob sie in ihrer Freizeit einem politischen oder sozialen Engagement, also einer Aktivität, bei der sie Menschen helfen oder für eine Sache eintreten, nachgehen. Es wurde hierbei nach Aktivitäten in Organisationen gefragt (Residori et al., 2025).

Abbildung 4.10 zeigt, in welchen Vereinen oder Organisationen sich junge Menschen für eine Sache oder andere Menschen engagieren. Ganz oben stehen hier die Sportvereine: Jeder Fünfte gibt an, sich in Sportvereinen zu engagieren. Jugendvereine, Musik- oder Kulturvereine, die Schule sowie Gesundheits- und soziale Hilfsorganisationen bilden das Mittelfeld im Ranking der Vereine und Organisationen, in denen sich Jugendliche betätigen. In Organisationen wie Parteien, Gewerkschaften, Jugendhäusern, Kirchen und Umwelt- oder Menschenrechtsbewegungen engagieren sich jeweils nur 2 bis 3 % der Jugendlichen. Zwischen 2019 und 2024 gab es keine signifikanten Unterschiede in den Vereinen oder Organisationen, in denen sich junge Menschen für eine Sache oder andere Menschen engagieren (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.10: Organisationen, in denen 16- bis 29-Jährige sich gesellschaftlich und politisch engagieren, 2024 (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 3280, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

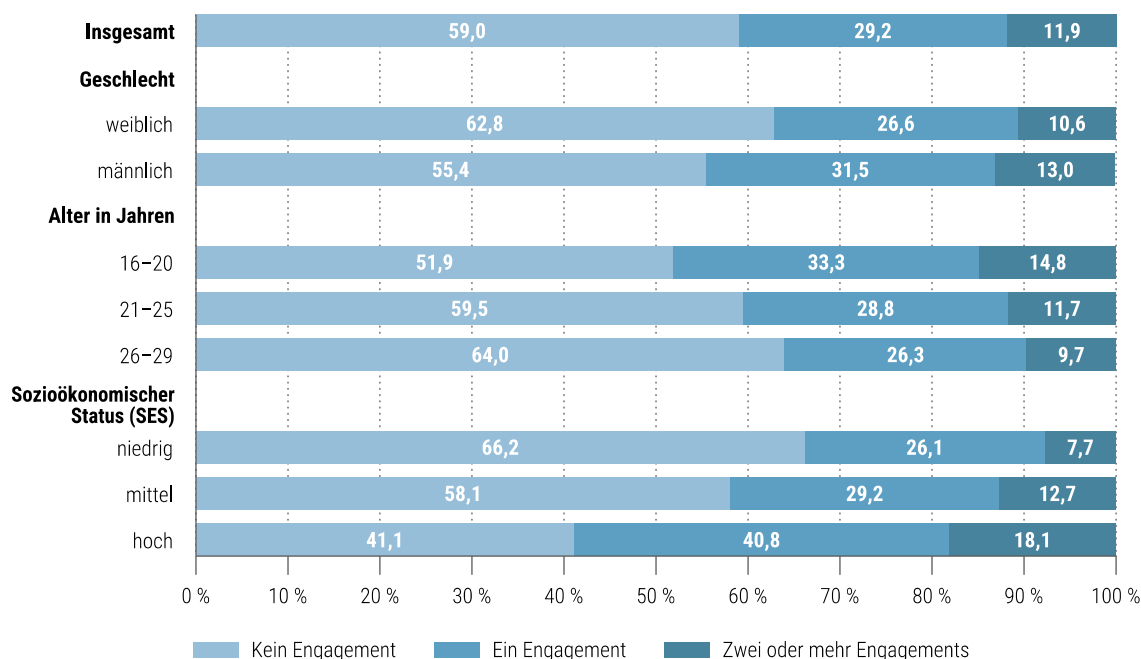
Das Engagement junger Menschen in Vereinen und Organisationen findet vorrangig in ihrem sozialen Nahraum statt. Zukünftig gilt es, Wege zu entwickeln, wie das daraus erwachsende Potenzial zur gesellschaftlichen Teilhabe – das sich aus dem zuvor

beschriebenen Bewusstsein für gesellschaftliche Entwicklungen ableitet – auch in politischem Engagement und aktiver politischer Mitgestaltung Ausdruck finden kann.

Abbildung 4.11 veranschaulicht das Ausmaß des sozialen und politischen Engagements junger Menschen in Vereinen und Organisationen. Um die Verteilung zu analysieren, wurden die Antworten zusammengeführt und ausgewertet. Demnach engagieren sich rund 12 % der jungen Erwachsenen in zwei oder mehr Vereinen bzw. Organisationen und 29 % sind in einem Verein bzw. einer Organisation aktiv, während 59 % kein formales Engagement angeben. Zwischen 2019 und 2024 gab es nur geringe Unterschiede bei dem sozialen und politischen Engagement der jungen Menschen in Luxemburg. Für die weiblichen Befragten zeichnet sich ein leichter Rückgang des sozialen und politischen Engagements ab, während es für die männlichen Befragten keine Veränderung gab (siehe Tabellenband).

Für das soziale und politische Engagement zeigen sich Unterschiede nach Geschlecht, Alter und subjektivem sozioökonomischen Status (SES). Junge Erwachsene mit einem niedrigen SES und jüngere Altersgruppen engagieren sich tendenziell weniger oft formal in Vereinen und Organisationen. Im Gegensatz dazu engagieren sich junge Erwachsene mit einem hohen subjektiven SES und ältere Altersgruppen häufiger in zwei oder mehr Vereinen oder Organisationen. Zudem zeigt sich, dass männliche Befragte etwas häufiger einem formalen Engagement nachgehen als weibliche Befragte. Junge Menschen mit Migrationshintergrund engagieren sich tendenziell weniger oft formal in Vereinen und Organisationen (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.11: Gesellschaftliches und politisches Engagement, 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 3280, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse zum gesellschaftlichen Blick junger Menschen bilden ihr Engagement im sozialen Nahraum und ihr ausgeprägtes Bewusstsein für gesellschaftliche Entwicklungen ab. Gleichzeitig wird jedoch eine spürbare Distanz zur formellen Politik deutlich.

Die wachsenden Sorgen junger Menschen hinsichtlich gesellschaftlicher Veränderungen zeigen, dass sie diese aufmerksam verfolgen und ernst nehmen. Dennoch zeigt sich: Rund die Hälfte der Jugendlichen interessiert sich kaum für Politik und begegnen Politikern mit Skepsis. Im Vergleich zu 2019 ist das politische Interesse im Jahr 2024 gesunken. Zudem weiß etwa die Hälfte der jungen Menschen nicht, wie sie politisch Einfluss nehmen könnte, und zwei Drittel wünscht sich mehr Gehör in politischen

Prozessen. Infolgedessen verlagert sich das Engagement junger Menschen häufig in den vertrauten sozialen Nahraum, während politische (und zivilgesellschaftliche) Beteiligung eher im Hintergrund bleibt. Insbesondere beim politischen und gesellschaftlichen Engagement werden Unterschiede zwischen jungen Menschen mit verschiedenem SES sichtbar.

4.3 Soziales Umfeld und Freizeit junger Menschen

Das soziale Umfeld mit Familie und Freunden sowie die Aktivitäten, an denen junge Menschen mit diesen Personen u. a. in ihrer Freizeit teilnehmen, spielen eine zentrale Rolle für ihre Sozialisation, ihre Entwicklung und ihr Wohlbefinden. Dabei können sowohl die Unterstützung durch das soziale Umfeld als auch die (Lern-)Erfahrungen, die junge Menschen in diesem Umfeld außerhalb von formalen Bildungsinstanzen und in ihrer Freizeit machen, eine wertvolle Ressource für das Lernen und die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sein (Bronfenbrenner, 1995; Coleman, 1988; Quenzel & Hurrelmann,

2022). Fehlende Unterstützung durch das soziale Umfeld und/oder Hindernisse bei der Gestaltung der Freizeit können jedoch auch Belastungen für jungen Menschen darstellen und zu Ungleichheiten im gesamten Lebensverlauf führen (Larson, 2000; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Im Folgenden werden daher die sozialen Ressourcen der jungen Menschen in Luxemburg sowie ihr Freizeitverhalten aufgezeigt. Hierzu werden die Beziehungen zum sozialen Umfeld (Freunde und Familie) sowie die Häufigkeit, mit der sie in ihrer Freizeit bestimmten Aktivitäten nachgehen, beschrieben.

4.3.1 Unterstützung im sozialen Umfeld

Die Entwicklung von Jugendlichen wird stark von ihrem sozialen Umfeld beeinflusst. Unterstützung durch Familie und Freunde ist entscheidend für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Identitätsbildung. Des Weiteren kann das soziale Umfeld in Bezug auf Wohlbefinden und Gesundheit für Jugendliche erhebliche Ressourcen oder auch Belastungen darstellen (Hartas, 2021; Heinen et al., 2022; Heinen, Schulze et al., 2021; McPherson et al., 2014). Die Unterstützung durch das soziale Umfeld kann insbesondere für junge Menschen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status eine Ressource darstellen, die sie vor den Folgen dieser Benachteiligung schützt (Gorman & Sivaganesan, 2007; Malecki & Demaray, 2006).

Mit zunehmendem Alter verändert sich die soziale Ausrichtung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Sie streben nach mehr Unabhängigkeit von ihrer Herkunftsfamilie, die Kontakte zu Freunden werden wichtiger, sie beginnen romantische Beziehungen und einige von ihnen gründen eigene Familien. Gleichzeitig verändert sich ihr soziales Umfeld stark (erste Ausbildung oder Arbeitsstelle, Studium, neue Freunde etc.) (Quenzel & Hurrelmann, 2022).

Zwischen 2019 und 2024 hat zusätzlich die COVID-19-Pandemie das soziale Umfeld von Jugendlichen erheblich beeinflusst, da soziale Distanzierungsmaßnahmen und Schulschließungen die Interaktion mit Gleichaltrigen einschränkten und die mit der Familie förderten. Die langfristige Entwicklung nach der COVID-19-Pandemie wird durch den Vergleich der Ergebnisse für 2019 und 2024 in den Blick genommen.

Anhand der *Perceived Social Support Scale* (MSPSS) wird im Folgenden untersucht, in welchem Maße sich die jungen Menschen in Luxemburg durch ihre Familie und ihre Freunde unterstützt

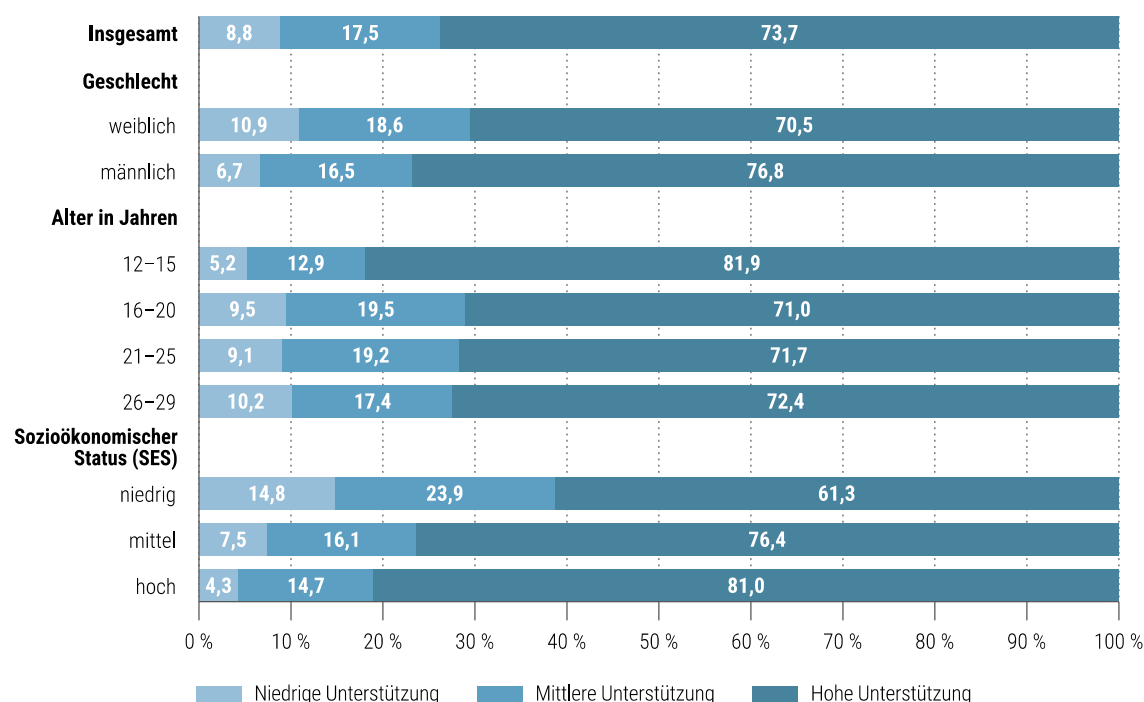
fühlen, resp. welcher Anteil junger Menschen in Luxemburg nur eine geringe Unterstützung durch ihr soziales Umfeld wahrnimmt (Zimet et al., 1988).

Unterstützung durch Familie

Die Unterstützung durch die Familie stellt über die gesamte Jugendphase hinweg einen entscheidenden Einflussfaktor dar, wobei sich die soziale Ausrichtung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterscheidet: Während Kinder auf ihre Herkunftsfamilie ausgerichtet sind, streben Jugendliche und junge Erwachsene zunehmend nach Unabhängigkeit und einige junge Erwachsene gründen bereits eigene Familien.

Insgesamt geben etwa drei Viertel der jungen Menschen an, eine hohe familiäre Unterstützung zu erfahren (vgl. Abbildung 4.12). Demgegenüber stehen weniger als 10 % der jungen Menschen, die von einer niedrigen familiären Unterstützung berichten. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und des sozioökonomischen Status (SES): So nehmen mehr weibliche Befragte eine geringe familiäre Unterstützung wahr als männliche Befragte. Auch zwischen den Altersgruppen bestehen erkennbare Unterschiede: Während rund 82 % der 12- bis 15-Jährigen eine hohe familiäre Unterstützung erleben, sinkt dieser Anteil bei jungen Erwachsenen auf 71 %, respektive 72 %. Darüber hinaus zeigen sich klare sozioökonomische Unterschiede: Junge Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund empfinden im Durchschnitt die Unterstützung durch ihre Familie seltener als hoch als junge Menschen mit mittlerem und hohem sozioökonomischem Hintergrund.

Abbildung 4.12: Unterstützung durch Familie, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4031, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

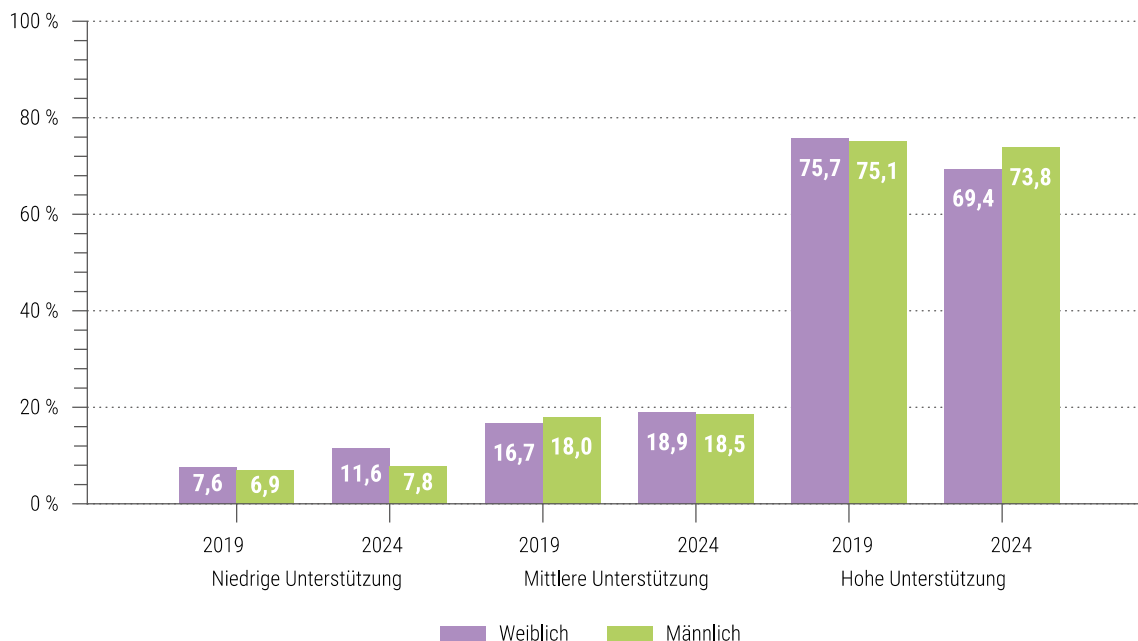
Betrachtet man die Entwicklung der familiären Unterstützung zwischen den Jahren 2019 und 2024, so zeigt sich bei den 16- bis 29-Jährigen insgesamt ein Rückgang. Der Anteil der jungen Erwachsenen, die eine geringe Unterstützung durch die Familie wahrnehmen, ist in diesem Zeitraum von rund 7 % auf 10 % gestiegen. Gleichzeitig sank der Anteil derjenigen, die eine hohe familiäre Unterstützung erleben, von rund 75 % auf 72 %. Wie Abbildung 4.13 verdeutlicht, betrifft dieser Rückgang nur die weiblichen Befragten. Bei männlichen Befragten blieb der Anteil der wahrgenommenen familiären Unterstützung über diesen Zeitraum nahezu unverändert.

Die HBSC-Studie (*Health Behaviour in School-aged Children*) in Luxemburg aus dem Jahr 2022 beobachtet bei 61,4 % der 11- bis 18-Jährigen in Luxemburg eine hohe wahrgenommene familiäre Unterstützung. Auch hier weisen Jungen und die untersuchten jüngeren Altersgruppen höhere Werte bei der wahrgenommenen familiären Unterstützung auf. Zudem bestätigt die HBSC-Studie

eine Verringerung der wahrgenommenen Unterstützung zwischen den Jahren 2018 und 2022 (Lopes Ferreira et al., 2024).

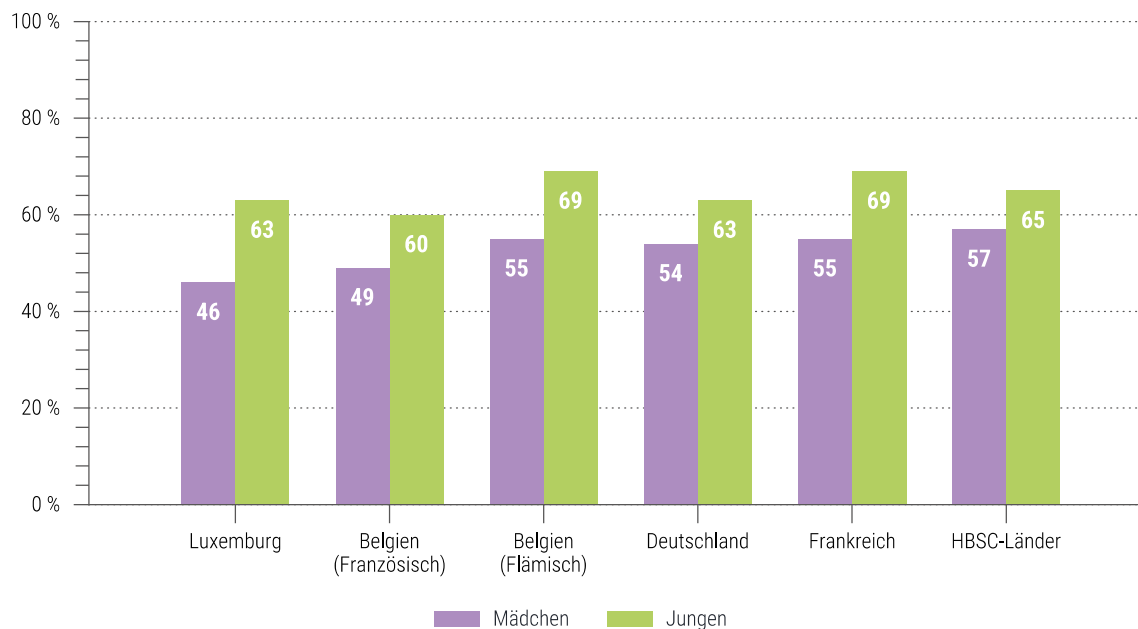
Wie die Abbildung 4.14 verdeutlicht, schneidet Luxemburg im internationalen Vergleich der Daten zu den 15-Jährigen aus der HBSC-Studie 2022 eher unterdurchschnittlich ab. Besonders auffällig ist die große Differenz zwischen den Geschlechtern: Nur 46 % der Mädchen in Luxemburg berichten von einer hohen familiären Unterstützung, im Vergleich zu 63 % der Jungen. Diese Geschlechterdifferenz ist eine der größten unter den verglichenen Ländern. Während die Jungen in Luxemburg mit 63 % nahe am internationalen Durchschnitt für Jungen liegen, fühlen sich die Mädchen deutlich weniger unterstützt als in den meisten anderen Ländern (Badura et al., 2024). Die ausgeprägte Geschlechterdifferenz deutet darauf hin, dass es in Luxemburg möglicherweise spezifische Gründe oder Faktoren gibt, die das Unterstützungserleben der Mädchen beeinflussen.

Abbildung 4.13: Unterstützung durch Familie nach Geschlecht, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2524 (2019), 3229 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Abbildung 4.14: Unterstützung durch Familie im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)



Quelle: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (findings from the 2021/22 international HBSC survey: <https://data-browser.hbsc.org/>)

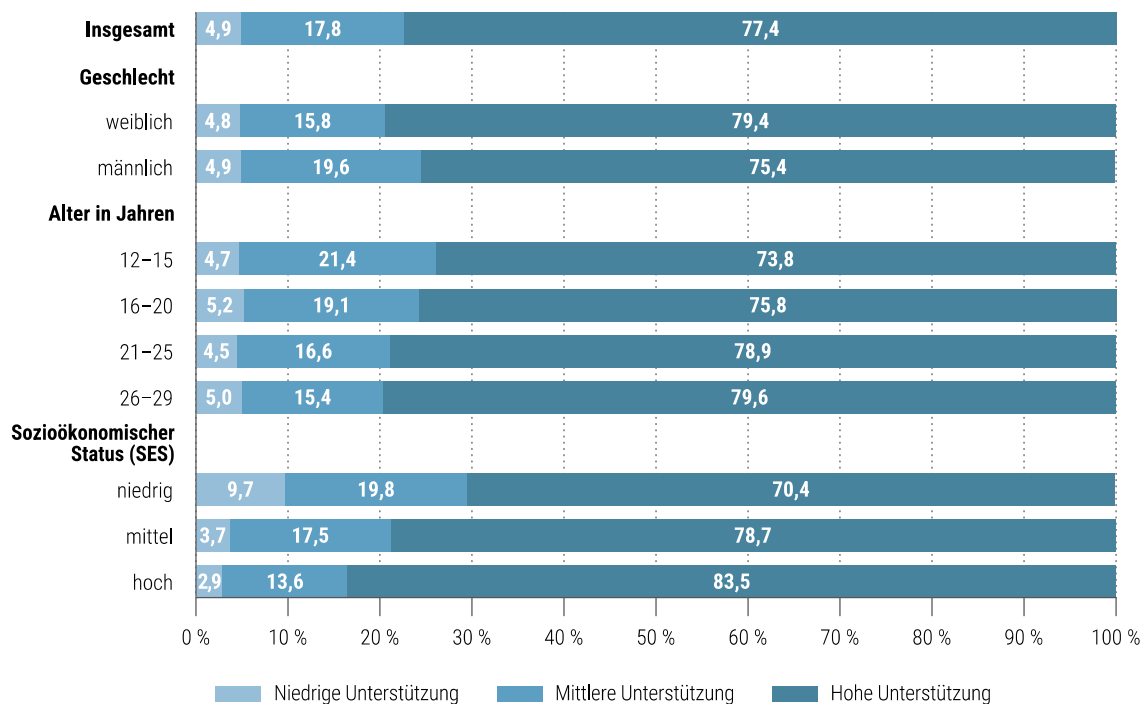
Unterstützung durch Freunde

Insbesondere während der Pubertät sind Freunde für Jugendliche ausschlaggebende Bezugspersonen. Sie streben nach mehr Unabhängigkeit von ihrer Herkunftsfamilie und der Freundeskreis nimmt an Wichtigkeit zu (Bronfenbrenner, 1995; Quenzel & Hurrelmann K., 2022). Innerhalb der Gleichaltrigengruppe findet Sozialisation und „soziales Lernen“ durch die Peers statt (Bandura, 1993). Zusätzlich beeinflusst die Unterstützung durch Freunde das Wohlbefinden und die mentale Gesundheit junger Menschen (Heinen, Schulze et al., 2021). Daher kann eine hohe Unterstützung durch Freunde eine Ressource für junge Menschen darstellen, während fehlende Unterstützung oder gar Mobbing Erfahrungen (siehe Kapitel 5) eine Belastung bedeuten kann.

Der Gesamtanteil der jungen Menschen, die eine hohe Unterstützung durch Freunde wahrnehmen, liegt über drei Viertel und ist damit etwas höher als der Anteil der jungen Menschen, die sich in einem hohen Maß durch ihre Familie unterstützt fühlen (vgl. Abbildung 4.15). Dies trifft jedoch nicht auf die 12- bis 15-Jährigen zu. In dieser Altersgruppe liegt der Wert für die Unterstützung durch Freunde unter dem Wert für familiäre Unterstützung.

Während sich nach Alter und Geschlecht keine relevanten Unterschiede bzgl. der Unterstützung durch Freunde feststellen lassen, wurden jedoch Unterschiede nach SES festgestellt. Junge Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund empfinden im Durchschnitt (rund 70 %) deutlich weniger Unterstützung durch die Freunde als Jugendliche mit mittlerem und hohem sozioökonomischen Hintergrund (79 % und 84 %).

Abbildung 4.15: Unterstützung durch Freunde, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4032, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

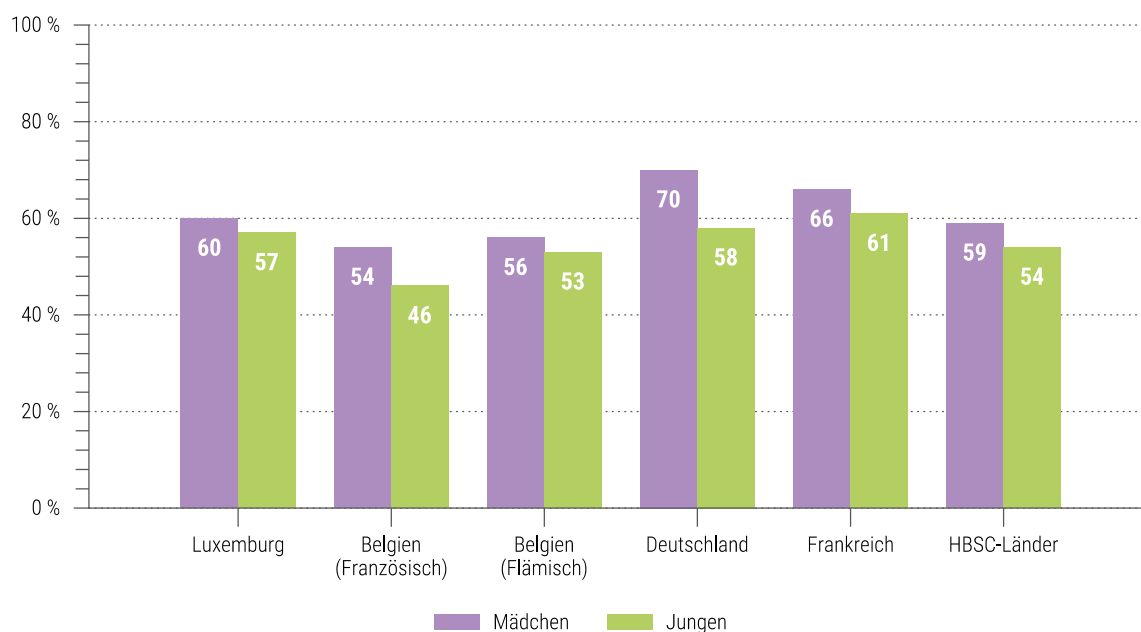
Im Vergleich zu 2019 ist die durchschnittlich wahrgenommene Unterstützung durch Freunde für die 16- bis 29-Jährigen im Jahr 2024 leicht gesunken. Der Anteil der jungen Erwachsenen, die eine hohe Unterstützung durch Freunde wahrnehmen, hat sich von rund 82 % auf 79 % verringert. Diese Abnahme ist am deutlichsten für die 16- bis 20-Jährigen (siehe Tabellenband). Auch in der HBSC-Studie Luxemburg aus dem Jahr 2022 wurde eine Verringerung der wahrgenommenen Unterstützung zwischen den Jahren 2018 und 2022 beobachtet (Lopes Ferreira et al., 2024).

In der HBSC-Studie Luxemburg aus dem Jahr 2022 geben 61,4 % der 11- bis 18-Jährigen an, sich von ihren Freunden sehr unterstützt zu fühlen. Dabei fühlen sich Mädchen eher unterstützt als

Jungen (vgl. Abbildung 4.16). Die Ergebnisse der HBSC-Studie zeigen auch, dass Jugendliche mit hohem SES sich häufiger sehr von ihren Freunden unterstützt fühlen (Lopes Ferreira et al., 2024).

Die Ergebnisse der internationalen HBSC-Studie aus dem Jahr 2022 zeigen, dass sich in den teilnehmenden Ländern im Durchschnitt 57 % der 15-Jährigen stark von Freunden unterstützt fühlen. Dabei geben Mädchen dies häufiger an (59 %) als Jungen (54 %). Luxemburg liegt nahe am europäischen Durchschnitt und weist eine vergleichsweise geringe Geschlechterdifferenz auf (60 % für Mädchen und 57 % für Jungen) (Badura et al., 2024).

Abbildung 4.16: Unterstützung durch Freunde im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)



Quelle: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (findings from the 2021/22 international HBSC survey: <https://data-browser.hbsc.org/>)

4.3.2 Freizeitgestaltung

Ob Sport, Musik, Kunst oder digitale Medien – die Vielfalt der Freizeitgestaltung spiegelt die unterschiedlichen Lebensbereiche und Prioritäten der jungen Menschen wider. In ihrer Freizeit haben sie die Möglichkeit, eigenen Interessen nachzugehen, positive Emotionen zu erleben, Autonomie und Kompetenz zu erfahren, sich zu entspannen oder soziale Kontakte zu pflegen. Die Freizeitgestaltung ist deshalb eng mit der Sozialisation, der Persönlichkeitsentwicklung und der Identitätsbildung der Jugendlichen verknüpft und hat einen bedeutenden Einfluss auf ihr subjektives Wohlbefinden (Brajša-Žganec et al., 2011; Caldwell, 2005; Fegert et al., 2020).

In ihrer Freizeit können junge Menschen Aktivitäten nachgehen, die ihre Entwicklung in den vier zentralen Bereichen des Qualifizierens, Bindens, Konsumierens und Partizipierens fördern und ihnen verschiedenste Erfahrungsräume eröffnen (siehe Kapitel 2) (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Dabei werden junge Menschen durch Gleichaltrige sozialisiert, mit denen sie ihre Freizeit verbringen, durch Personen, die Freizeitaktivitäten leiten sowie durch (digitale) Medien, die sie in ihrer Freizeit konsumieren (Harring et al., 2010; Hoffmann et al., 2017). Gleichzeitig bieten Freizeitaktivitäten jungen Menschen die Möglichkeit, sich stilistisch, medial und kulturell auszuleben und so ihre individuelle Identität zu konstruieren (Gebhardt, 2020). Ressourcenbedingte Einschränkungen bei der Freizeitgestaltung oder fehlender Zugang zu sinnvollen Freizeitaktivitäten können jedoch eine Belastung für junge Menschen darstellen, ihre Entwicklung einschränken und zu Ungleichheit führen (Eccles & Barber, 1999; Larson, 2000).

Um das Freizeitverhalten junger Menschen in Luxemburg zu erfassen, wurden die 12- bis 29-Jährigen gefragt, an wie vielen Tagen sie durchschnittlich während eines Monats verschiedenen Freizeitaktivitäten nachgehen (Albert et al., 2011; Schomaker et al., 2022; Sozio et al., 2020; Residori et al., 2025). Diese Frage nimmt die Art und Häufigkeit verschiedener Freizeitaktivitäten in den Blick und erlaubt dadurch einen Überblick über das Freizeitverhalten junger Menschen in Luxemburg.

Je nachdem, aus welcher theoretischen Perspektive und mit welchem Erkenntnisinteresse die Freizeitaktivitäten von jungen Menschen untersucht werden, werden verschiedene Kriterien genutzt, um ihr Freizeitverhalten zusammenzufassen und zu kategorisieren. So ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive die Funktion (z. B. Errungenschaften, soziale Kontakte, Auszeit/Erholung) der Freizeitaktivitäten ausschlaggebend für deren Kategorisierung und Analyse (Passmore & French, 2001). Aus der Perspektive des Wohlbefindens ist die Art der Freizeitaktivität (z. B. [Massen-]Medien, soziale Aktivitäten, Outdooraktivitäten, Sportaktivitäten, kulturelle Aktivitäten und Hobbys) ausschlaggebend (Lloyd & Auld, 2002). Gleichzeitig ist die Differenzierung zwischen digitalen und analogen Freizeitaktivitäten zu beachten, auch wenn die Unterscheidung zwischen digital und nicht digital zunehmend an Bedeutung verliert (Jandrić & Knox, 2022; Vacciano & Bolano, 2021). Diese verschiedenen Perspektiven werden kombiniert, um für die vorliegende Untersuchung folgende Unterteilung der Freizeitaktivitäten⁷ zu erstellen:

Tabelle 1: Unterteilung der Freizeitaktivitäten

Medienbasierte Freizeitaktivitäten		Auszeiten und Sport	Soziale Freizeitaktivitäten
Digital	Serien oder Filme streamen	Chillen	Freunde treffen
	Im Internet surfen	Spazieren gehen	Disco oder Party besuchen
	Soziale Medien nutzen	Zeit in der Natur verbringen	Gastwirtschaft besuchen
	Konsole oder Computerspiele spielen	Sport treiben, bis man schwitzt oder außer Atem ist	Jugendhaus besuchen
	Musik hören	Bücher lesen	Jugendclub besuchen
Traditionell	Fernsehen	Musik machen	Freunde treffen
	Zeitschriften lesen	Basteln, malen oder Dinge bauen	

Quelle: Eigene Einteilung und Darstellung der Freizeitaktivitäten, die im YSL erhoben werden (Albert et al., 2011; Schomaker et al., 2022; Sozio et al., 2020; Residori et al., 2025).

⁷ Neben den hier aufgelisteten Charakteristiken haben Aspekte wie die Einstellung zur Freizeitgestaltung, das Wissen darüber, die individuellen und strukturellen Ressourcen, die zur Freizeitgestaltung zur Verfügung stehen, die Umwelt während der Freizeit sowie die Zufriedenheit mit der Freizeitgestaltung ebenfalls einen Einfluss auf die Wahrnehmung und die Auswirkungen der Freizeitaktivitäten (Lloyd und Auld, 2002). Eine empirische Darstellung dieser Aspekte würde jedoch den Rahmen dieses Berichts sprengen. Darüber hinaus ist anzumerken, dass sich Freizeitaktivitäten nur selten eindeutig und exklusiv einer Funktion oder Art zu zuordnen lassen.

Medienbasierte Freizeitaktivitäten

Zu den am weitesten verbreiteten medienbasierten Freizeitaktivitäten junger Menschen zählen die Nutzung sozialer Medien, das Hören von Musik sowie das Surfen im Internet (vgl. Abbildung 4.17). Fast drei Viertel der jungen Menschen geben an, diesen Aktivitäten an 20 oder mehr Tagen in einem durchschnittlichen Monat nachzugehen. Im Vergleich dazu ist das Streamen von Serien und Filmen deutlich weniger verbreitet: Etwa 31 % geben an, Serien oder Filme an mindestens 20 Tagen im Monat zu streamen. Dennoch ist das Streaming inzwischen weiter verbreitet als das klassische Fernsehen (rund 24 %). Noch weniger verbreitet als das Streaming ist das Spielen am Computer oder an der Konsole: Lediglich 14 % tun dies an mindestens 20 Tagen im Monat, während 41 % angeben, nie zu spielen. Das Lesen von Zeitschriften ist mit rund 70 % junger Menschen, die dies nie tun, unter den medienbasierten Freizeitaktivitäten am wenigsten verbreitet.

Damit sind Freizeitaktivitäten in Verbindung mit digitalen Medien deutlich weiter verbreitet als Freizeitaktivitäten in Verbindung mit traditionellen Medien. Der zweite Teil dieses Jugendberichtes geht im Detail auf die Rolle digitaler Medien im Leben junger Menschen ein. So werden in Kapitel 5 und 6 die Nutzung, die Kompetenzen sowie die Risiken und Chancen digitaler Medien für junge Menschen beleuchtet. Die Themen soziale Medien und Gaming werden insbesondere in den Kapiteln 5 und 7 vertiefend untersucht.

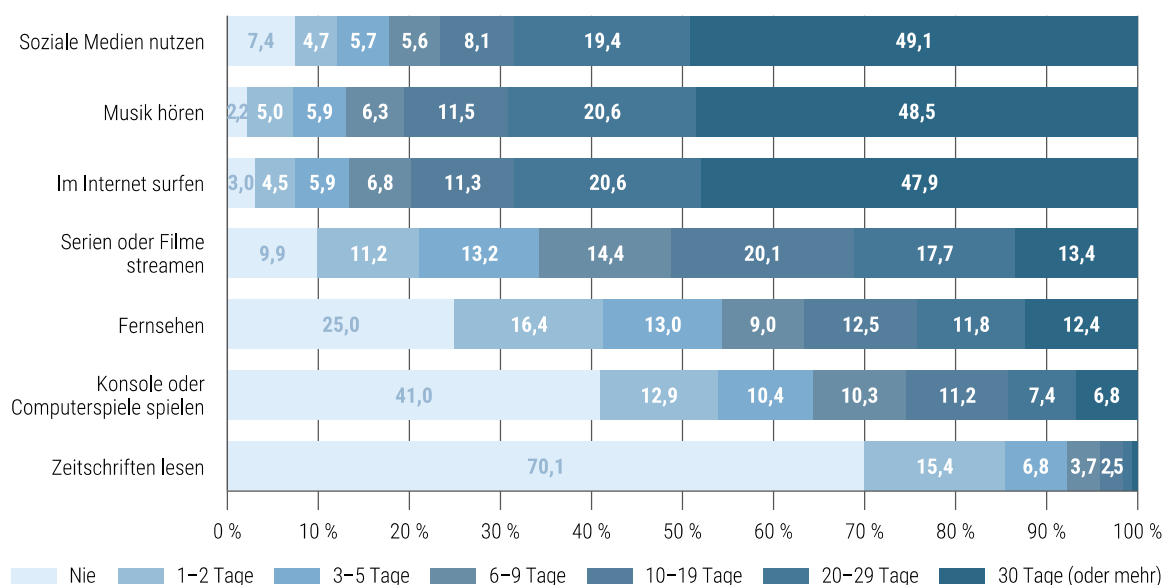
Es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Auswahl und Häufigkeit medienbezogener Aktivitäten: Während männliche Befragte häufiger am Computer oder an der Konsole spielen und auch häufiger Zeitschriften lesen, nutzen weibliche

Befragte häufiger soziale Medien, hören häufiger Musik und streamen häufiger Serien oder Filme (siehe Tabellenband).

Auch im Altersverlauf lassen sich deutliche Unterschiede beobachten: Die Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen nutzt die Mehrheit der medienbasierten Freizeitaktivitäten (fünf von sieben untersuchten Aktivitäten) weniger häufig als ältere Altersgruppen. Die Nutzungshäufigkeit dieser medienbasierten Freizeitangebote nimmt mit zunehmendem Alter zu und erreicht – je nach Aktivität – bei den 16- bis 20-Jährigen oder den 21- bis 25-Jährigen ihren Höchstwert. Eine gegenläufige Tendenz zeigt sich jedoch beim Fernsehen und beim Spielen am Computer oder an der Konsole: Beide Aktivitäten sind unter den 12- bis 15-Jährigen am weitesten verbreitet und ihre Häufigkeit nimmt mit dem Alter ab (siehe Tabellenband).

Bei der Häufigkeit medienbasierter Freizeitaktivitäten wurden keine Unterschiede in Bezug auf den sozioökonomischen Status beobachtet, jedoch zeigten sich klare Differenzen hinsichtlich des Migrationshintergrunds. So geben junge Menschen ohne Migrationshintergrund häufiger an, im Internet zu surfen oder fernzusehen als junge Menschen mit Migrationshintergrund. Personen, die selbst eingewandert sind, berichten weniger häufig von Aktivitäten wie dem Spielen an der Konsole oder am Computer, dem Fernsehen, dem Streamen von Serien oder Filmen sowie dem Surfen im Internet. Diese Befunde stehen vermutlich in engem Zusammenhang mit dem in Kapitel 5 beschriebenen eingeschränkten Zugang zu digitalen Geräten: Junge Menschen mit Migrationshintergrund verfügen seltener über Laptops, Spielkonsolen, Desktop-PCs und E-Reader zur alleinigen Nutzung. Dies schränkt ihren Zugang zu medienbasierten Freizeitaktivitäten strukturell ein.

Abbildung 4.17: Häufigkeit medienbasierter Freizeitaktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

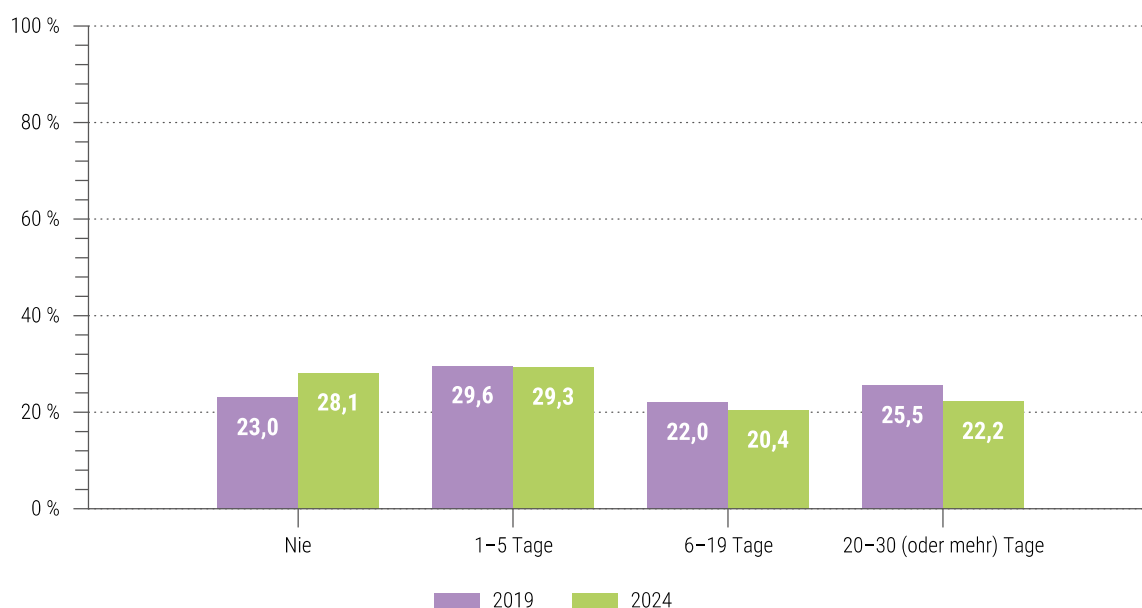


Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4059–4067, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Zwischen 2019 und 2024 zeichnet sich eine Abnahme der Häufigkeit von Freizeitaktivitäten ab, die mit traditionellen Medien in Verbindung stehen. Sowohl das Fernsehen als auch das Lesen von Zeitschriften sind im Jahr 2024 unter jungen Menschen in Luxemburg weniger weit verbreitet als im Jahr 2019 (vgl. Abbildung 4.18 und Tabellenband). Im Gegensatz dazu hat die Häufigkeit des Spielens am Computer oder an der Konsole unter jungen Menschen in Luxemburg zugenommen (vgl. Abbildung 4.19). Der Anteil der jungen Menschen, die an sechs bis 19 Tagen im Monat spielen, ist von rund 15 % im Jahr 2019 auf 20 % im Jahr 2024 gestiegen, während der Anteil derjenigen, die angeben, nie zu spielen, von etwa der Hälfte im Jahr 2019 auf rund 46 % im Jahr 2024 gesunken ist.

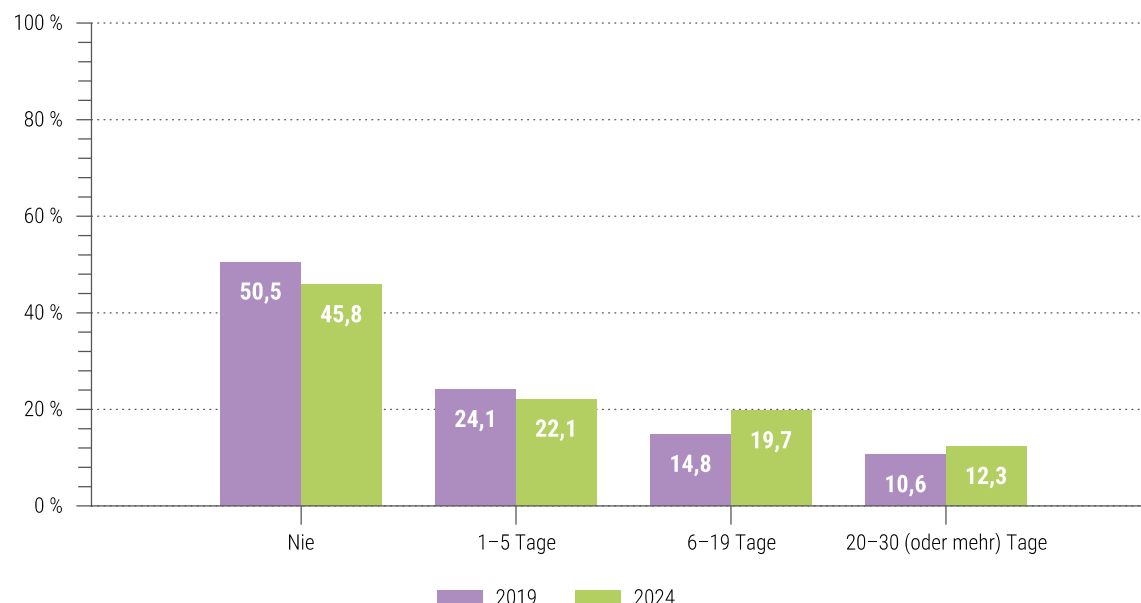
Im letzten Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg wurde festgestellt, dass es während der COVID-19-Pandemie zu einer deutlichen Zunahme der Häufigkeit aller medienbasierten Freizeitaktivitäten junger Menschen in Luxemburg gekommen ist (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen jedoch, dass diese deutliche Zunahme nach der COVID-19-Pandemie nicht angehalten hat (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.18: Häufigkeit von Fernsehen, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2533 (2019), 3251 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Abbildung 4.19: Häufigkeit von Konsole oder Computerspiele spielen, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2532 (2019), 3250 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Auszeiten und Sport

Unter dem Titel „Auszeiten und Sport“ werden in diesem Kapitel Freizeitaktivitäten zusammengefasst, die unterschiedlich geprägt sind und im Leben der jungen Menschen verschiedene Funktionen in unterschiedlichem Ausmaß erfüllen (Passmore und French, 2001).

Die bevorzugte Form der Erholung unter jungen Menschen ist das sogenannte „Chillen“ (vgl. Abbildung 4.20). Zwei von fünf jungen Menschen geben an, dass sie mindestens an 20 Tagen in einem durchschnittlichen Monat chillen. Im Vergleich dazu stellt das Spaziergehen eine weniger häufige, jedoch regelmäßig ausgeübte Freizeitaktivität dar: Etwa 60 % der Jugendlichen gehen an 3 bis 19 Tagen pro Monat spazieren. Das Lesen von Büchern in der Freizeit ist dagegen weniger verbreitet: Ein Viertel der jungen Menschen liest nie Bücher. Hinsichtlich der sportlichen Aktivität zeigen die Ergebnisse in gegensätzliche Richtungen: Während 16,5 % der jungen Menschen an mindestens 20 Tagen im Monat intensiv Sport treiben, geben 17,9 % an, niemals intensiv Sport zu treiben. Noch geringer ausgeprägt ist die Beschäftigung mit kreativen Hobbys wie Basteln, Malen oder handwerklichen Tätigkeiten. Lediglich die Hälfte der jungen Menschen widmet sich mindestens einmal im Monat solchen kreativen Tätigkeiten. Innerhalb der Auszeit-Aktivitäten wird das aktive Musizieren am seltensten genannt; dennoch berichtet

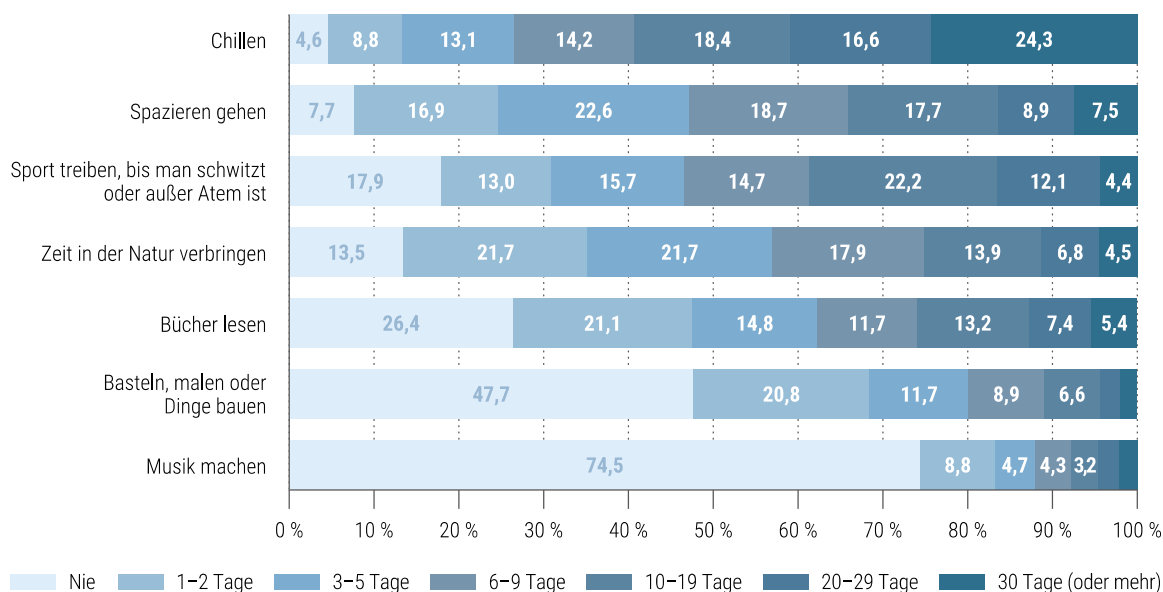
rund ein Viertel der jungen Menschen, mindestens einmal im Monat Musik zu machen. Zwischen den Jahren 2019 und 2024 wurden bei den Freizeitaktivitäten, die hier unter dem Titel „Auszeiten und Sport“ zusammengefasst wurden, keine relevanten Veränderungen beobachtet (siehe Tabellenband).

Es zeigen sich jedoch deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Während männliche Befragte häufiger angeben, in ihrer Freizeit intensiv Sport zu treiben, beschäftigen sich weibliche Jugendliche häufiger mit kreativen Aktivitäten wie Basteln, Malen oder Gestalten. Weibliche Befragte berichten zudem etwas häufiger als männliche Befragte, spazieren zu gehen, Zeit in der Natur zu verbringen oder Bücher zu lesen (siehe Tabellenband).

Auch altersabhängig verändert sich das Freizeitverhalten deutlich: Junge Erwachsene berichten tendenziell seltener, zu chillen, intensiv Sport zu treiben, Bücher zu lesen oder Musik zu machen. Demgegenüber nimmt die Häufigkeit von Spaziergängen und dem Aufenthalt in der Natur mit zunehmendem Alter zu (siehe Tabellenband).

Darüber hinaus bestehen Unterschiede in der Freizeitgestaltung hinsichtlich des sozioökonomischen Status sowie des Migrationshintergrundes. Junge Menschen mit höherem SES geben an, häufiger zu chillen, Sport zu treiben und Bücher zu lesen als junge Menschen mit niedrigerem SES (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.20: Häufigkeit Auszeit- und Sportaktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4053-4061, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten, Anteile unter 2,5% sind im Tabellenband vermerkt.

Soziale Freizeitaktivitäten

Bei den Freizeitaktivitäten, die hier in der Kategorie „Soziale Freizeitaktivitäten“ zusammengefasst werden, stehen der persönliche Kontakt mit anderen Personen und der soziale Austausch im Vordergrund (Lloyd & Auld, 2002). Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass junge Menschen darüber hinaus ihre sozialen Kontakte bei vielen weiteren Freizeitaktivitäten pflegen. So treffen sie beispielsweise Menschen, während sie Sport treiben, oder tauschen sich über soziale Medien aus.

Das Treffen von Freunden ist die häufigste soziale Freizeitaktivität junger Menschen (vgl. Abbildung 4.21). Die meisten tun dies regelmäßig, jedoch nicht sehr oft. Lediglich rund 13% der jungen Menschen treffen ihre Freunde in ihrer Freizeit an mindestens 20 Tagen im Monat, während mehr als ein Viertel dies an zwei oder weniger Tagen im Monat tut. Bei dem traditionellen „Ausgehen“ besuchen junge Menschen häufiger Gastwirtschaften als Discos oder Partys. Rund 13% besuchen häufiger als fünf Tage im Monat und damit im Schnitt mehr als einmal pro Woche eine Gastwirtschaft. Für den Besuch von Discos und Partys liegt dieser Anteil bei rund 6%. Mehr als die Hälfte der jungen Menschen besucht nie Gastwirtschaften, Discos oder Partys. Der Besuch eines Jugendclubs oder Jugendhauses gehört für jeweils rund 9% der jungen Menschen zur Freizeitgestaltung.

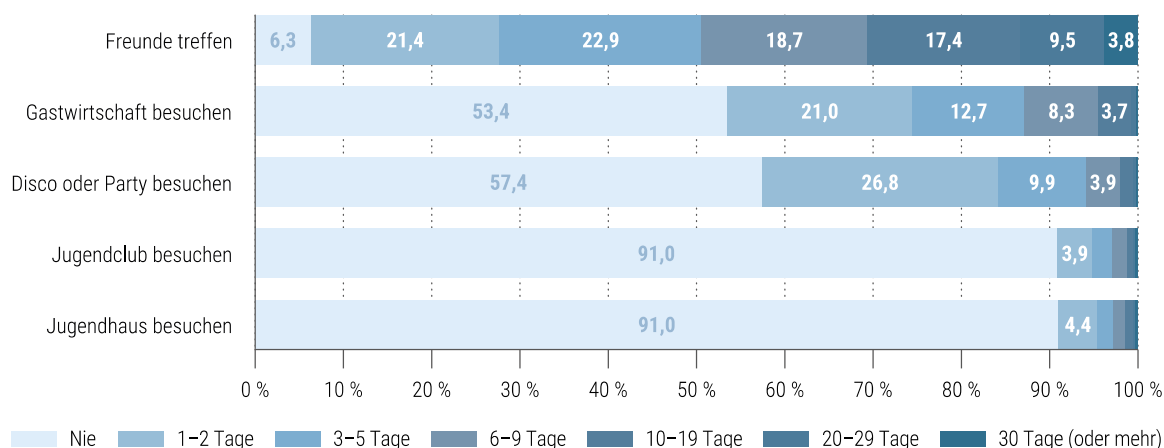
Zwischen den Geschlechtern zeigen sich Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Freunde getroffen und Jugendhäuser besucht werden: Beides tun männliche Befragte etwas häufiger als

weibliche Befragte. Beim Besuch von Gastwirtschaften, Discos oder Partys werden hingegen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt (siehe Tabellenband).

Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status sowie des Migrationshintergrunds bestehen Unterschiede in der Freizeitgestaltung. Junge Menschen mit niedrigem SES treffen weniger häufig als junge Menschen mit höherem SES ihre Freunde und besuchen weniger häufig Gastwirtschaften, Discos und Partys. Junge Menschen ohne Migrationshintergrund treffen ihre Freunde etwas häufiger als jene mit Migrationshintergrund (siehe Tabellenband).

Die deutlichsten Unterschiede bestehen bei den sozialen Freizeitaktivitäten nach dem Alter der jungen Menschen. Gastwirtschafts-, Disco- und Partybesuche sind bei 12- bis 15-Jährigen am wenigsten verbreitet und nehmen bis zum Alter von 25 Jahren deutlich zu. Neben anderen Faktoren wird dies durch die gesetzlichen Bestimmungen in Luxemburg beeinflusst, die Minderjährigen unter 16 Jahren den Besuch einer Gastwirtschaft oder Disco nur in Begleitung einer erwachsenen Person erlauben. Gastwirtschaftsbesuche sind bei 26- bis 29-Jährigen ähnlich beliebt wie bei 21- bis 25-Jährigen. Besuche von Discos und Partys sind bei der ältesten Altersgruppe jedoch weniger verbreitet als bei 21- bis 25-Jährigen. Im Gegensatz dazu nimmt die Häufigkeit, mit der junge Menschen ihre Freunde treffen und Jugendclubs oder -häuser besuchen, mit steigendem Alter stetig ab (siehe Tabellenband).

Abbildung 4.21: Häufigkeit sozialer Freizeitaktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

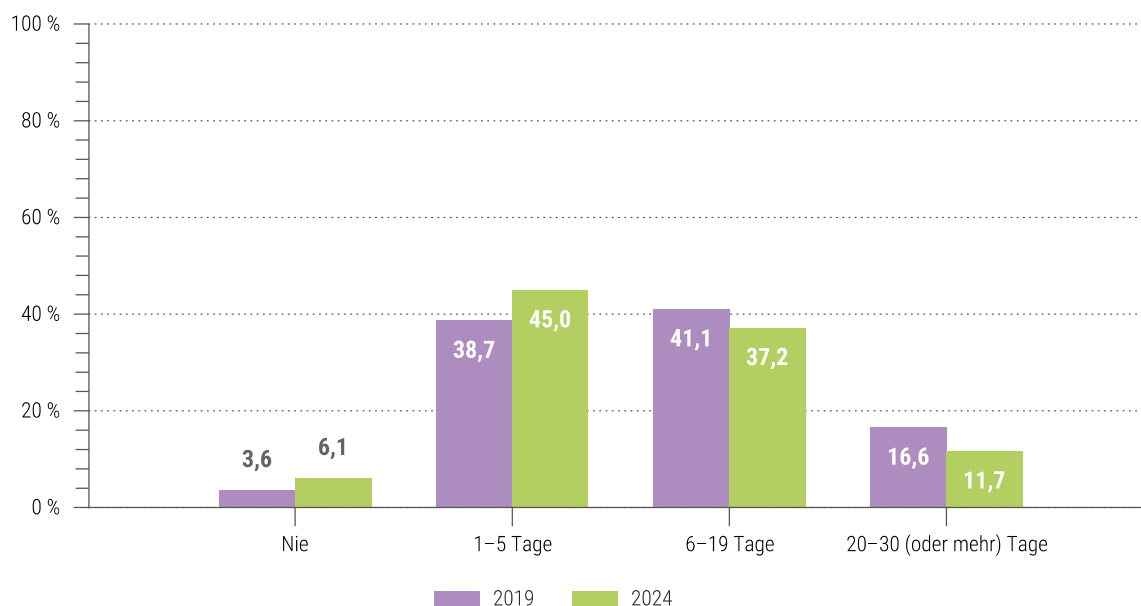


Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4061-4071, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten, Anteile unter 2,5 % sind im Tabellenband vermerkt.

Während der COVID-19-Pandemie kam es bei jungen Menschen in Luxemburg zu einer deutlichen Abnahme der Häufigkeit sozialer Freizeitaktivitäten (Heinen et al., 2021). Auch im Zeitraum von 2019 bis 2024 ist ein Rückgang dieser Aktivitäten zu beobachten (vgl. Abbildungen 4.22 und 4.23 sowie Tabellenband). Sowohl die Häufigkeit, mit der junge Menschen Freunde treffen, als auch die Besuche von Gaststätten, Diskotheken und Partys haben

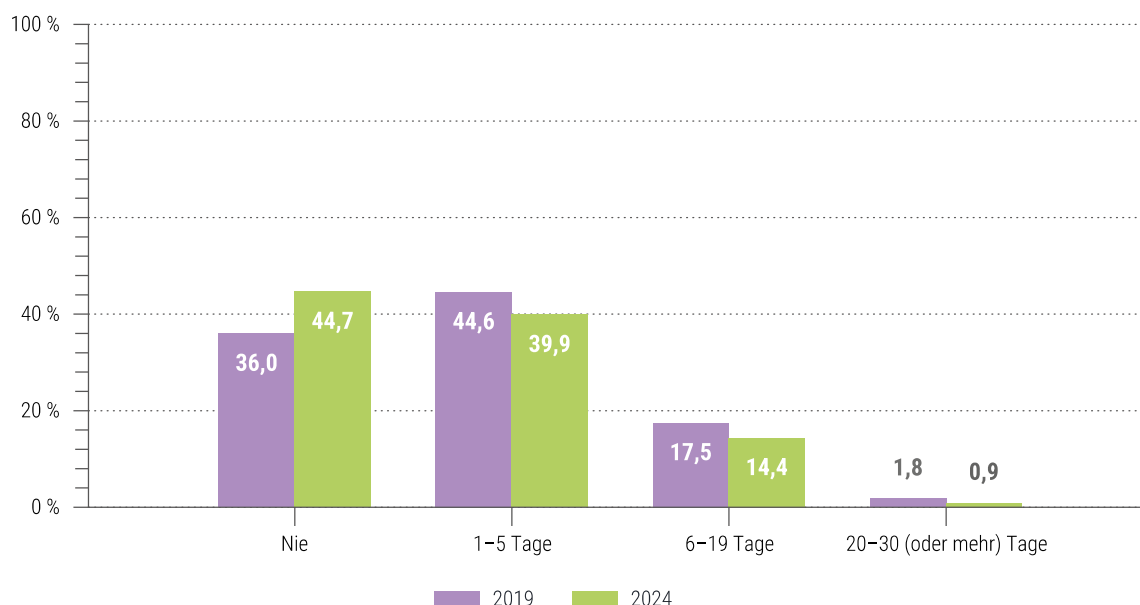
zwischen 2019 und 2024 abgenommen. Der Anteil junger Menschen, die an weniger als sechs Tagen pro Monat Freunde treffen, stieg von rund 42 % im Jahr 2019 auf über die Hälfte im Jahr 2024. Auch der Anteil derjenigen, die nie Gaststätten, Discos oder Partys besuchen, ist im selben Zeitraum gestiegen. Insgesamt bleibt somit die Häufigkeit sozialer Freizeitaktivitäten nach der COVID-19-Pandemie dauerhaft niedriger als vor der Pandemie.

Abbildung 4.22: Häufigkeit des Treffens von Freunden, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2533 (2019), 3256 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Abbildung 4.23: Häufigkeit von Gastwirtschaftsbesuchen, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2532 (2019), 3251 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

4.4 Gesundheit, Wohlbefinden und gesundheitsrelevantes Verhalten junger Menschen

Junge Menschen durchleben in der Jugendphase viele körperliche und psychische Veränderungen und müssen psychische, körperliche und soziale Entwicklungsaufgaben bewältigen (Quenzel, 2015). Ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden beeinflussen maßgeblich den Umgang der jungen Menschen mit diesen Entwicklungsaufgaben und ihre Chancen für eine erfolgreiche Bewältigung. Junge Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen stehen dabei vor zusätzlichen Herausforderungen (Weber et al., 2007). Während frühere Betrachtungen unter Gesundheit lediglich die Abwesenheit von physischen Krankheiten verstanden, werden Gesundheit und Wohlbefinden gegenwärtig als positive und mehrdimensionale Konstrukte definiert, die physische, psychische und soziale Facetten beinhalten (siehe z. B. Hurrelmann, 2003).

Die Gesundheit und das Wohlbefinden von jungen Menschen werden von vielen Faktoren beeinflusst: Studien zeigen auf, dass gesellschaftliche strukturelle Faktoren sowohl direkt als auch indirekt die individuelle Gesundheit und das individuelle Wohlbefinden beeinflussen (Heinen et al., 2022). Neben diesen strukturellen Faktoren beeinflusst das Handeln der jungen Menschen ebenfalls ihre Gesundheit und ihr Wohlbefinden.

Am Wohlbefinden orientiertes Handeln umfasst sämtliche Verhaltensweisen, die zur Herstellung, Erhaltung und Förderung des Wohlbefindens beitragen (Schumacher et al, 2021). Zur Steigerung des Wohlbefindens nutzen Jugendliche unterschiedliche Strategien. Ein Teil dieser Handlungen können vorübergehend Wohlbefinden herbeiführen (u. a. Rauchen, Alkoholkonsum, ungesunde Ernährung), aber die Gesundheit mittel- und langfristig beeinträchtigen.

Unter gesundheitsrelevantem Handeln werden daher alle Verhaltensweisen verstanden, die einen positiven oder negativen Einfluss auf die Gesundheit ausüben; dabei sind wohlbefindenorientiertes und gesundheitsrelevantes Handeln ebenso miteinander verflochten wie Wohlbefinden und Gesundheit (Röhrle, 2023; Heinen et al, 2022). Im Folgenden werden das affektive und kognitive Wohlbefinden, die individuelle Einschätzung des Gesundheitszustandes und die psychischen und somatischen Beschwerden junger Menschen beschrieben. Des Weiteren wird der Konsum von Alkohol, Nikotin und Cannabis als Beispiel eines zwar oft wohlbefindenorientierten, aber gesundheitsrelevanten Risikoverhaltens beschrieben.

4.4.1 Wohlbefinden

Die Definition von Diener (2009, S.66) hebt hervor, dass subjektives Wohlbefinden sowohl emotionale Reaktionen auf Ereignisse als auch kognitive Urteile über Zufriedenheit und Erfüllung umfasst. Das Wohlbefinden umfasst daher sowohl affektive als auch kognitive Komponenten. Im weiteren Verlauf werden daher zwei Dimensionen des Wohlbefindens von jungen Menschen in Luxemburg beschrieben: das affektive Wohlbefinden (Freude, Glück, Angst, Neid etc.) und das kognitive Wohlbefinden (Einschätzung der eigenen Zufriedenheit und Lebensbilanzierung) (Diener, 1984). Für die Messung dieser Dimensionen des Wohlbefindens wird für das affektive Wohlbefinden auf den WHO-5-Wohlbefindens-Index⁸ zurückgegriffen und für das kognitive Wohlbefinden auf die Lebenszufriedenheit.

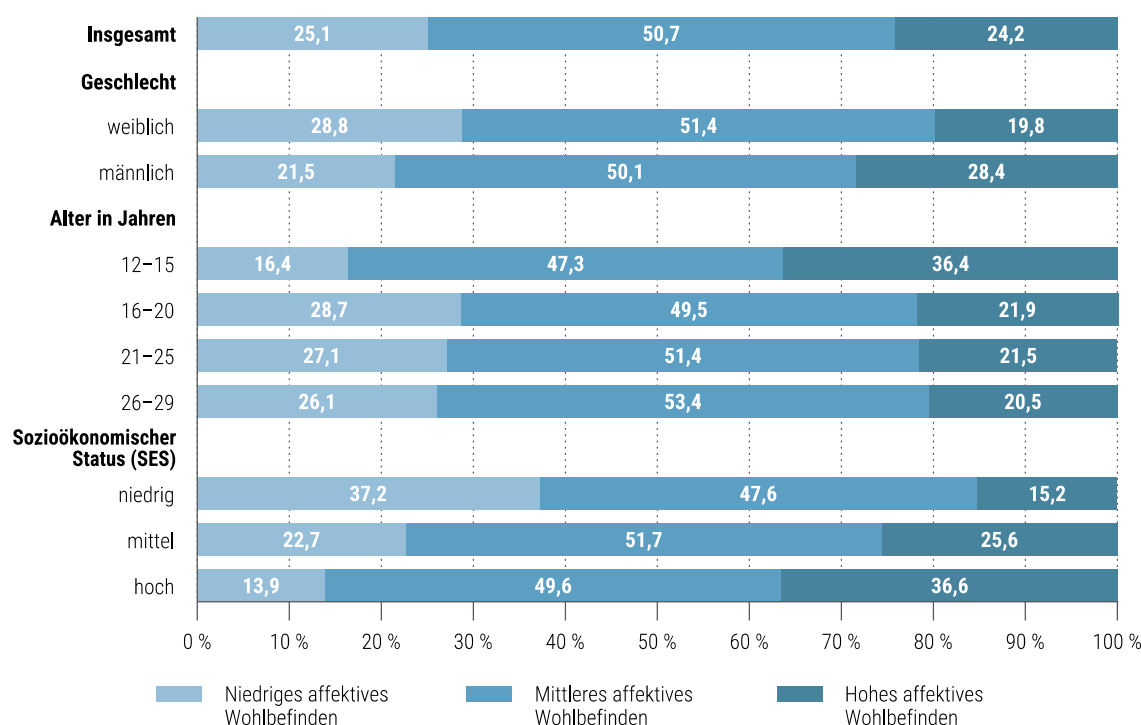
Affektives Wohlbefinden

Das affektive Wohlbefinden wurde im YSL mithilfe des WHO-5-Wohlbefindens-Index gemessen. Der Index basiert auf fünf positiv formulierten Aussagen, die den emotionalen Zustand einer Person (z. B. „Ich war froh und guter Laune“) und ihre

Vitalität (z. B. „Ich habe mich energisch und aktiv gefühlt“) beschreiben. Für die folgende Auswertung wurden die Antworten der Jugendlichen in die Kategorien niedriges, mittleres und hohes Wohlbefinden eingeteilt.

Insgesamt berichten drei Viertel der jungen Menschen in Luxemburg über ein mittleres oder hohes Wohlbefinden (vgl. Abbildung 4.24). Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und des sozioökonomischen Status: Männliche Befragte berichten häufiger von einem hohen Wohlbefinden als weibliche Befragte. Hinsichtlich der Altersgruppen zeigt sich, dass 12- bis 15-Jährige deutlich häufiger ein hohes affektives Wohlbefinden aufweisen als 16- bis 29-Jährige. Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede jedoch in Bezug auf den SES: Junge Menschen mit niedrigem SES berichten deutlich häufiger von einem niedrigen affektiven Wohlbefinden (rund 37 %) als junge Menschen mit mittlerem SES (rund 23 %) oder mit hohem SES (rund 14 %). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass das affektive Wohlbefinden besonders stark durch den subjektiven sozioökonomischen Status geprägt ist.

Abbildung 4.24: Affektives Wohlbefinden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



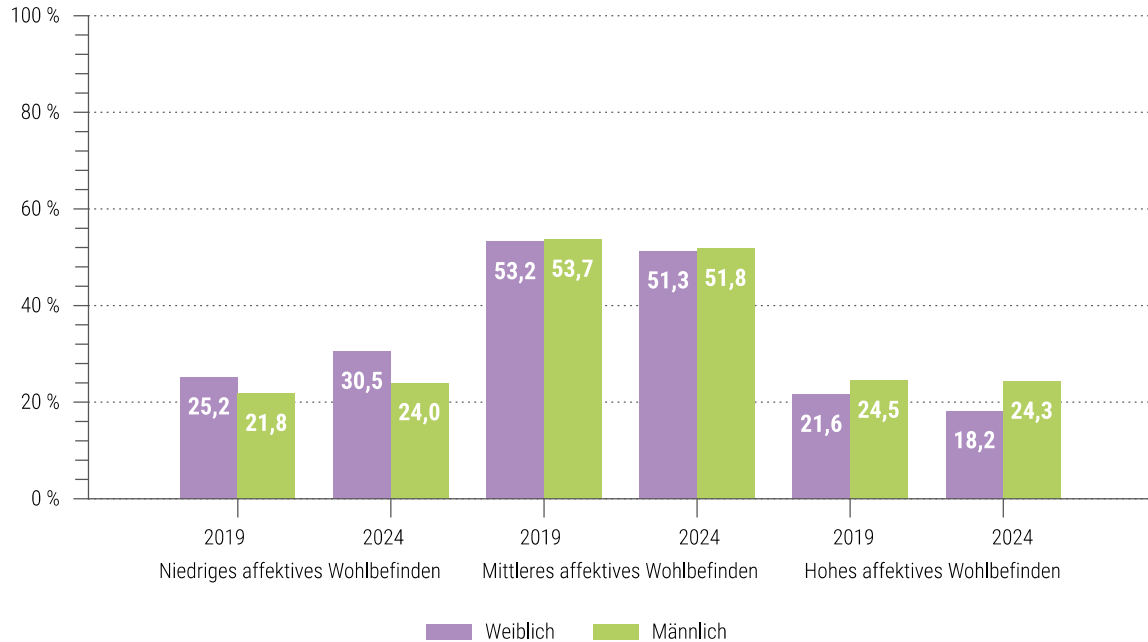
Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4206, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

⁸ Der WHO-5-Wohlbefindens-Index misst das affektive Wohlbefinden auf einer Skala von 0 bis 100, wobei 0 für das niedrigstmögliche und 100 für das höchstmögliche Wohlbefinden steht. Der Index basiert auf fünf positiv formulierten Aussagen: „Ich war froh und in guter Laune“, „Ich habe mich ruhig und entspannt gefühlt“, „Ich habe mich aktiv und energisch gefühlt“, „Ich habe mich beim Aufwachen frisch und ausgeruht gefühlt“ und „Mein Alltag war voller Dinge, die mich interessieren“. Die Befragten geben an, inwieweit diese Aussagen in letzter Zeit auf sie zugefallen haben, wobei die Antwortskalen von „zu keinem Zeitpunkt“ bis „die ganze Zeit“ reichen. Für die folgende Auswertung wurde ein niedriges affektives Wohlbefinden im Wertebereich von 0 bis 36 angesetzt, basierend auf einer Empfehlung von Allgaier et al. (2012). Als mittleres Wohlbefinden wurde der Bereich 37 bis 71 definiert, während der Wertebereich von 72 bis 100 als hohes affektives Wohlbefinden bewertet wurde.

Im Vergleich zu 2019 hat sich das affektive Wohlbefinden junger Menschen in Luxemburg im Jahr 2024 verschlechtert und der Anteil, derjenigen, die ein niedriges affektives Wohlbefinden

aufweisen, ist von 23,6 % auf 27,3 % gestiegen. Wie Abbildung 4.25 zeigt, sind weibliche Befragte von dieser Verschlechterung zwischen 2019 und 2024 stärker betroffen als männliche Befragte.

Abbildung 4.25: Affektives Wohlbefinden nach Geschlecht, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2576 (2019), 3365 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

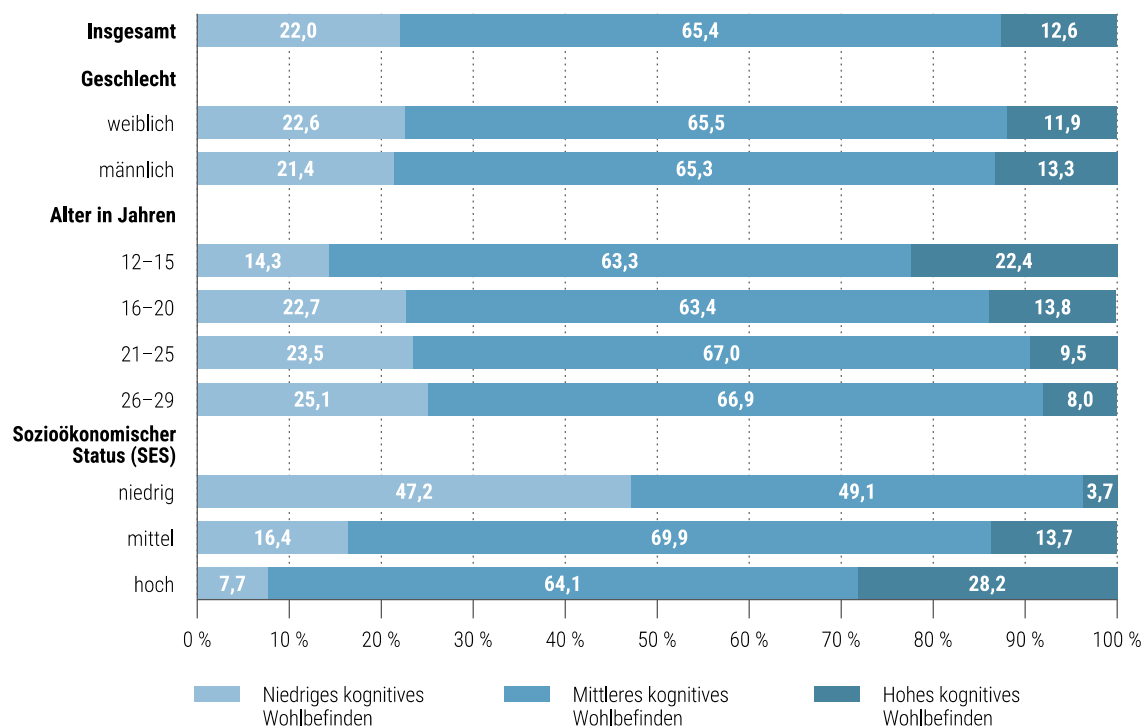
Kognitives Wohlbefinden

Das kognitive Wohlbefinden wurde im Youth Survey Luxembourg (YSL) mithilfe einer 10-stufigen Leiter zur Erfassung der allgemeinen Lebenszufriedenheit gemessen. Dabei wurden die 12- bis 29-Jährigen gebeten, ihr Leben insgesamt einzuschätzen und sich im Hinblick auf das bestmögliche (Stufe 10) und schlechtestmögliche Leben (Stufe 0) auf der Leiter zu positionieren. Werte zwischen 0 und 5 wurden als niedrige Lebenszufriedenheit, Werte zwischen 6 und 8 als mittlere Lebenszufriedenheit und Werte zwischen 9 und 10 als hohe Lebenszufriedenheit und somit als hohes kognitives Wohlbefinden kategorisiert.

Insgesamt berichten 22 % der jungen Menschen von einer niedrigen Lebenszufriedenheit. Etwa zwei Drittel weisen eine mittlere und rund 13 % eine hohe Lebenszufriedenheit auf (vgl. Abbildung 4.26). Dabei wurden Unterschiede nach Alter und sozioökonomischem Status festgestellt, jedoch nicht nach Geschlecht: Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren berichten mit 14,3 % weniger häufig von einer niedrigeren Lebenszufriedenheit als 16- bis 29-Jährige. Gleichzeitig nimmt der Anteil, jener jungen Menschen, die eine hohe Lebenszufriedenheit aufweisen, mit steigendem Alter kontinuierlich ab: Bei den 12- bis 15-Jährigen beträgt er rund 22 %, sinkt bei den 16- bis 20-Jährigen auf 14 %, bei den 21- bis 25-Jährigen auf 10 % und erreicht bei den 26- bis 29-Jährigen mit 8 % den niedrigsten Wert.

Noch stärker als durch das Alter wird das kognitive Wohlbefinden jedoch durch den subjektiven sozioökonomischen Status beeinflusst: Junge Menschen aus Haushalten mit niedrigem SES berichten mit rund 47 % erheblich häufiger von einer niedrigen Lebenszufriedenheit als junge Menschen mit mittlerem SES (16 %) und mit hohem SES (8 %). Ähnlich deutliche Unterschiede zeigen sich bei der hohen Lebenszufriedenheit: Lediglich 4 % der jungen Menschen mit niedrigem SES berichten von einem hohen kognitiven Wohlbefinden. Dieser Anteil liegt deutlich unter jenem von jungen Menschen mit mittlerem (13,7 %) und hohem SES (28,2 %).

Abbildung 4.26: Kognitives Wohlbefinden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

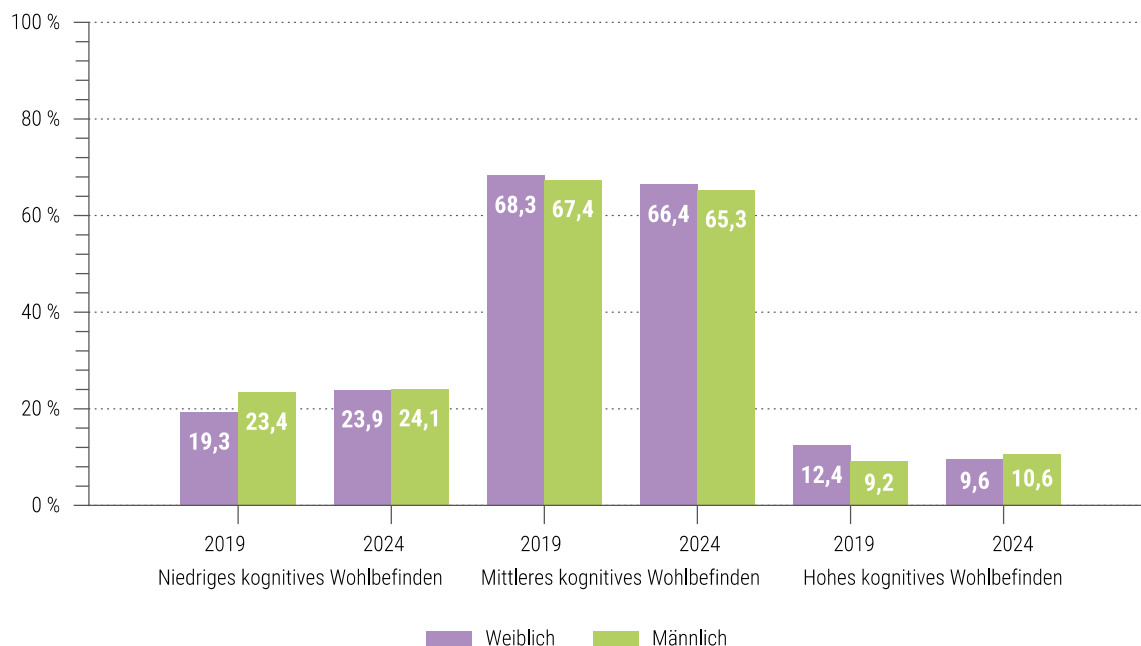


Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4009, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Im Vergleich zu 2019 hat sich das kognitive Wohlbefinden der weiblichen Befragten in Luxemburg im Jahr 2024 verschlechtert, während sich das kognitive Wohlbefinden der männlichen

Befragten kaum verändert hat. Wie Abbildung 4.27 zeigt, ist der Anteil der weiblichen Befragten, die von einer niedrigen Lebenszufriedenheit berichten, von rund 19 % auf 23 % gestiegen.

Abbildung 4.27: Kognitives Wohlbefinden nach Geschlecht, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2544 (2019), 3198 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Das kognitive Wohlbefinden junger Menschen in Luxemburg ist damit im Durchschnitt etwas geringer als das affektive Wohlbefinden. Während etwa ein Viertel der 12- bis 29-Jährigen ein hohes affektives Wohlbefinden aufweisen, sind es nur rund 13 % für das kognitive Wohlbefinden. Junge Menschen bewerten ihr Leben

also etwas schlechter, als sie es empfinden. Sowohl das affektive als auch kognitive Wohlbefinden junger Menschen in Luxemburg hat sich seit dem Jahr 2019 verringert und diese Verschlechterung betrifft weibliche Befragte stärker als männliche Befragte.

4.4.2 Gesundheitszustand und Beschwerden

Zusätzlich zu dem Wohlbefinden junger Menschen in Luxemburg wird dargestellt, wie die jungen Menschen ihren allgemeinen Gesundheitszustand einschätzen und unter welchen psychosomatischen Beschwerden sie leiden.

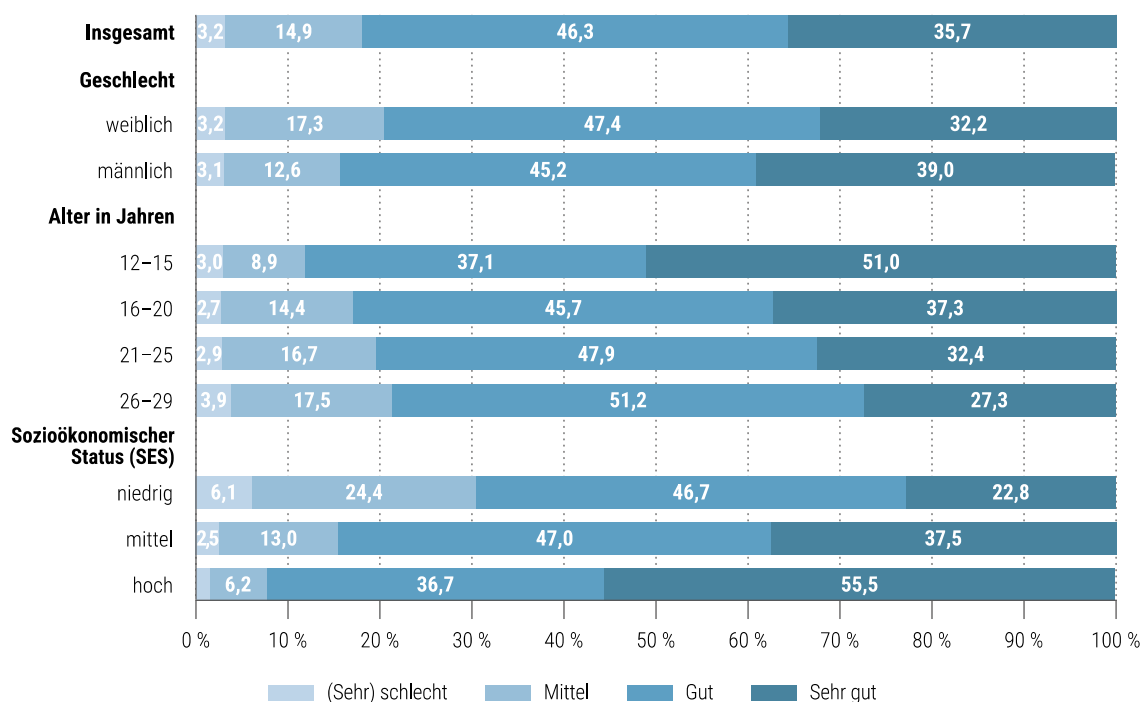
Subjektiver Gesundheitszustand

Der Gesundheitszustand junger Menschen kann darauf Einfluss nehmen, wie sie Entwicklungsaufgaben bewältigen; somit können gesundheitliche Beeinträchtigungen für die Betroffenen zusätzliche Herausforderungen darstellen (Quenzel, 2015)

Weber et al., 2007). Junge Menschen sind im Vergleich zu höheren Altersgruppen weniger häufig von gesundheitlichen Problemen betroffen und bewerten ihren Gesundheitszustand positiver. Studien zeigen jedoch, dass der subjektiv bewertete Gesundheitszustand auch bei jungen Menschen den objektiv messbaren Gesundheitszustand gut widerspiegelt (RKI, 2008).

Zur Erhebung des subjektiven Gesundheitszustandes wurden die jungen Menschen gefragt, ob sie ihren Gesundheitszustand als „sehr gut“, „gut“, „mittelmäßig“, „schlecht“ oder „sehr schlecht“ beschreiben würden.

Abbildung 4.28: Subjektiver Gesundheitszustand, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4295, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten, Anteile unter 2,5 % sind im Tabellenband vermerkt.

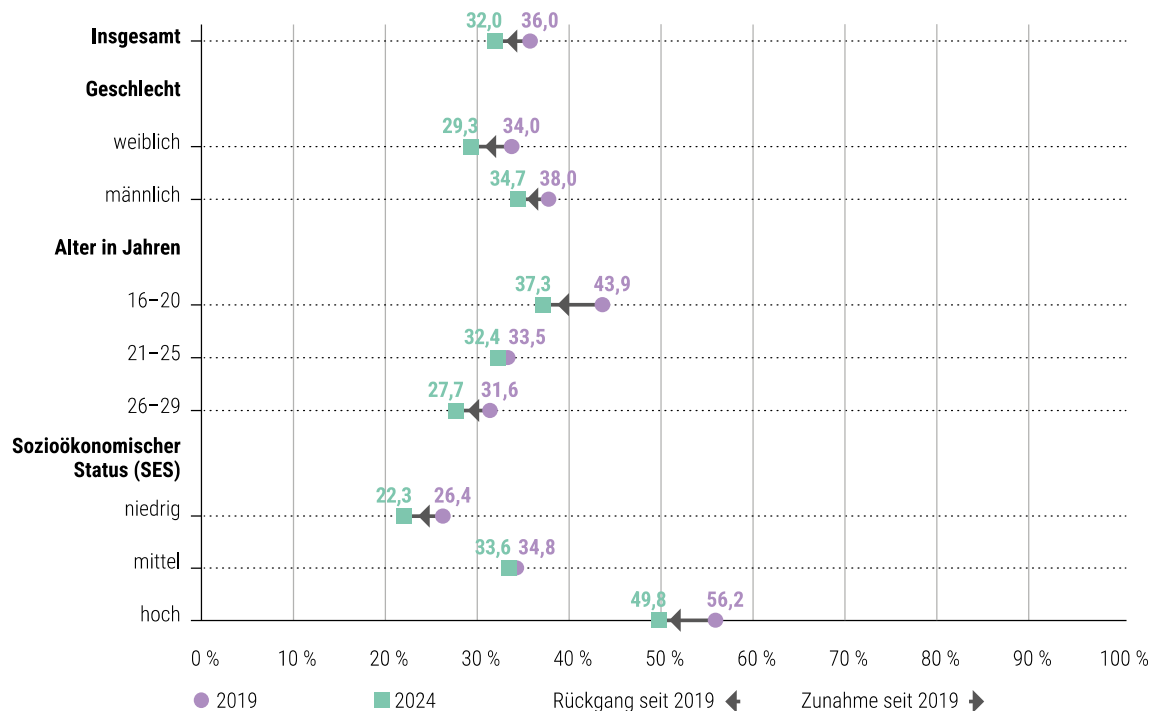
Etwa ein Drittel der jungen Menschen in Luxemburg bewertet den eigenen allgemeinen Gesundheitszustand als „sehr gut“ (vgl. Abbildung 4.28). Weibliche Befragte geben deutlich seltener an, bei sehr guter Gesundheit zu sein als männliche Befragte. Auch altersabhängig zeigen sich klare Differenzen: Mit steigendem Alter nimmt der Anteil derjenigen, die ihre Gesundheit als sehr gut einschätzen, kontinuierlich ab. Während etwa die Hälfte der

12- bis 16-Jährigen angibt, sich bei sehr guter Gesundheit zu befinden, sinkt dieser Wert bei den 16- bis 25-Jährigen auf rund ein Drittel und bei den 26- bis 29-Jährigen weiter auf rund 27 %. Der subjektive sozioökonomische Status hat ebenfalls einen starken Einfluss auf die subjektive Bewertung des Gesundheitszustands, die mit steigendem subjektivem SES deutlich positiver ausfällt. Personen mit niedrigem SES bewerten mit rund 23 %

ihren Gesundheitszustand seltener als sehr gut als Personen mit mittlerem SES (37 %) und Personen mit hohem SES (55 %). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass der sozioökonomische Status eine zentrale Rolle bei der subjektiven Bewertung des eigenen Gesundheitszustands einnimmt und junge Menschen aus sozial benachteiligten Verhältnissen gesundheitlich schlechter gestellt sind.

Wie Abbildung 4.29 verdeutlicht, hat der Anteil der jungen Menschen, die ihren subjektiven Gesundheitszustand mit sehr gut bewerten, von 2019 bis 2024 abgenommen. Von dieser Verschlechterung des subjektiven Gesundheitszustandes sind Frauen und 16- bis 20-Jährige besonders stark betroffen.

Abbildung 4.29: Sehr guter subjektiver Gesundheitszustand, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



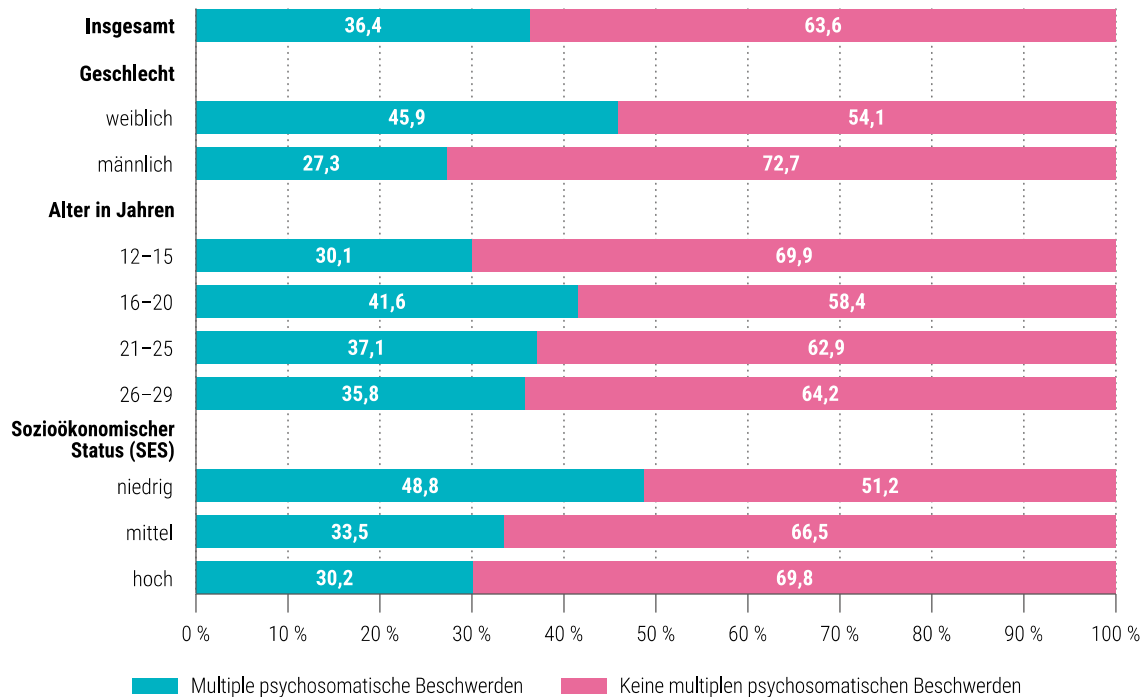
Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2618 (2019), 3435 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Psychosomatische Beschwerden

Der allgemeine Gesundheitszustand ist im Jugendalter weniger häufig als in anderen Lebensphasen durch schwere Krankheiten beeinflusst. Nichtsdestotrotz schränken auch im Jugendalter gesundheitliche Beschwerden den Alltag und die Entwicklung ein. Daher werden im Folgenden die Gesundheitsbeschwerden junger Menschen in Luxemburg anhand der psychosomatischen Symptome, unter denen sie leiden, beschrieben. Insbesondere die COVID-19-Pandemie hat zu einem Anstieg der Aufmerksamkeit für die psychische Gesundheit von jungen Menschen geführt (Benton et al., 2021).

Um die psychosomatischen Symptome der Jugendlichen zu erheben, wurden auf die *HBSC Symptom Checklist* (HBSC-SCL) zurückgegriffen. Durch ihren Einsatz kann eruiert werden, wie häufig die Befragten in den vergangenen sechs Monaten von acht spezifischen Gesundheitsbeschwerden betroffen waren, wobei ein Teil der Beschwerden die somatische Gesundheit (Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Rückenschmerzen und Schwindel) und ein Teil die psychische Gesundheit (Niedergeschlagenheit, Reizbarkeit, Nervosität und Einschlafschwierigkeiten) betrifft. Ein besonderes Augenmerk wird auf die jungen Menschen gerichtet, die unter multiplen psychosomatischen Beschwerden leiden. Unter multiplen Beschwerden versteht man mindestens zwei Beschwerden, die jeweils mehrmals pro Woche auftreten.

Abbildung 4.30: Multiple psychosomatische Beschwerden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4248, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

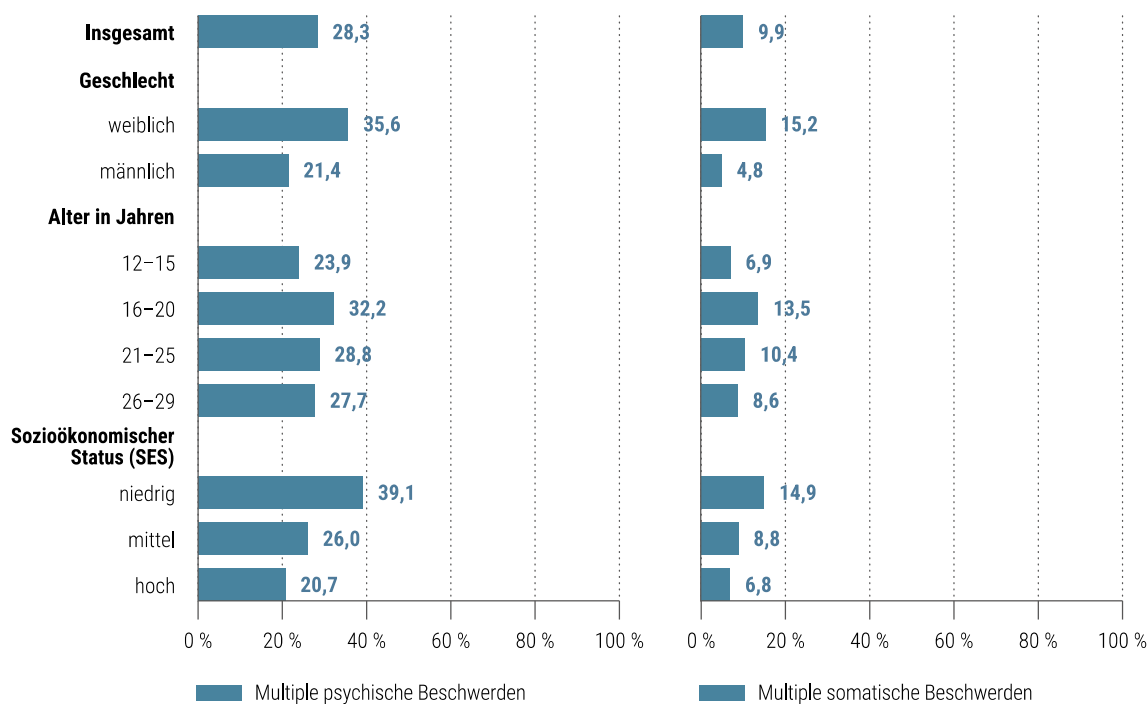
Etwa ein Drittel der jungen Menschen in Luxemburg berichtet, unter mindestens zwei psychosomatischen Beschwerden zu leiden, die alle mehrmals pro Woche auftreten (vgl. Abbildung 4.30). Die Prävalenz solcher multiplen Beschwerden variiert dabei deutlich in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter und sozioökonomischem Status (SES).

Besonders ausgeprägt ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern: Während rund 46 % der weiblichen Befragten angeben, regelmäßig von mehreren gesundheitlichen Beschwerden betroffen zu sein, sind es bei den männlichen Befragten lediglich 27 %. Auch im Altersverlauf zeigen sich Differenzen: Junge Erwachsene im Alter von 16 bis 20 Jahren berichten häufiger von multiplen psychosomatischen Beschwerden als 12- bis 15-Jährige.

Ein ähnlich starker Einfluss wie das Geschlecht geht vom sozio-ökonomischen Status aus. Mit steigendem subjektivem SES sinkt die Häufigkeit multipler psychosomatischer Beschwerden deutlich: Während fast die Hälfte der jungen Menschen

mit niedrigem SES angibt, unter mehreren gesundheitlichen Beschwerden zu leiden, sind es bei den jungen Menschen mit hohem SES lediglich 30 %.

Abbildung 4.31: Multiple psychische und somatische Beschwerden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

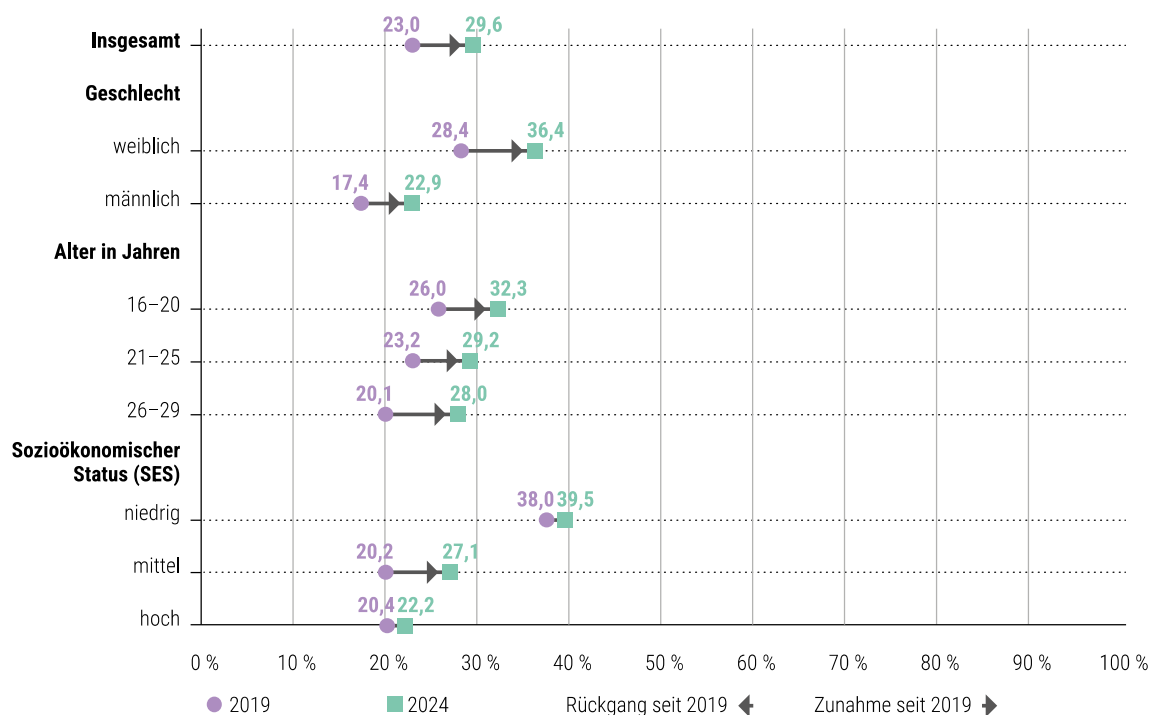


Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4258 (psychische Beschwerden), 4254 (somatische Beschwerden), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Betrachtet man die Prävalenz von somatischen und psychischen multiplen Beschwerden getrennt (wie in Abbildung 4.31 dargestellt), wird ersichtlich, dass multiple psychische Beschwerden deutlich häufiger auftreten als multiple somatische Beschwerden. Während etwa 28 % der jungen Menschen in Luxemburg an multiplen psychischen Beschwerden leiden, liegt die Prävalenz für multiple somatische Beschwerden bei rund 10 %. Die Unterschiede nach Geschlecht, Alter und SES sind jedoch für beide Formen von multiplen Beschwerden ähnlich.

Während sich die Prävalenz von multiplen somatischen Beschwerden seit 2019 nicht verändert hat, ist die Prävalenz von multiplen psychischen Beschwerden von rund 23 % im Jahr 2019 auf 30 % im Jahr 2024 gestiegen (vgl. Abbildung 4.32). Dies wird ebenfalls international beobachtet (Bevilacqua et al., 2023). Weibliche Befragte haben mit einer Erhöhung der Häufigkeit von multiplen psychischen Beschwerden von etwa 28 % im Jahr 2019 auf 36 % im Jahr 2024 eine stärkere Verschlechterung der psychischen Gesundheit erlebt als männliche Befragte (von etwa 17 % auf 23 %). Auch Personen mit mittlerem SES haben einen stärkeren Anstieg erlebt als Personen mit niedrigem oder hohem SES.

Abbildung 4.32: Multiple psychische Beschwerden, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2616 (2019), 3407 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

4.4.3 Substanzkonsum

Die Jugend stellt eine prägende Zeit der Entwicklung dar, während der junge Menschen ihre Identität und ihre Haltung gegenüber gesellschaftlichen Normen (weiter)entwickeln. Diese Lebensphase ist gekennzeichnet durch ein Streben nach mehr Autonomie gegenüber der Herkunftsfamilie, eine zunehmende Bedeutung von Beziehungen zu Freunden sowie eine Neigung, neue Erfahrungen auszuprobieren und gesellschaftliche Normen infrage zu stellen oder zu verletzen (Jackson et al., 2012; Kelley et al., 2004; Leather, 2009; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Für einen Teil der Jugendlichen geht diese Phase mit sogenanntem Risikoverhalten einher (Kelley et al., 2004; Leather, 2009; Pfeifer & Allen, 2021). Allgemein wird Risikoverhalten als „jedes bewusst oder unbewusst gesteuerte Verhalten mit einer wahrgenommenen Ungewissheit zu seinem Ausgang und/oder seinem möglichen Nutzen oder seinen möglichen Kosten für das körperliche, wirtschaftliche oder psychosoziale Wohlergehen von sich selbst oder anderen“ (Trimpop, 1994, S. 6) definiert und umfasst unter anderem den Konsum von psychoaktiven Substanzen.

Der Konsum von psychoaktiven Substanzen ist ein Risikofaktor für zahlreiche Krankheiten und Gesundheitsprobleme für alle Altersgruppen (Forouzanfar et al., 2016; Marshall, 2014). Für junge Menschen birgt der Konsum von diesen Substanzen während ihrer physischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung darüber hinaus ein verstärktes Risiko für negative Einflüsse auf ihre Gesundheit.

Vor allem junge Menschen verbinden mit dem Konsum von psychoaktiven Substanzen jedoch auch positive Effekte wie neue Erfahrungen, soziale Integration und Entspannung (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021; Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009). Zusätzlich kann der Konsum von Substanzen für manche jungen Menschen ein Ausdruck ihrer (Jugend-) Kultur und ihrer Individualität darstellen (Pilkington, 2007).

Diese Ambivalenz zwischen langfristiger Gesundheitsgefährdung und kurzfristiger Steigerung des subjektiven Wohlbefindens ist bezeichnend für junge Menschen und gekoppelt an ihre zentrale Entwicklungsaufgabe, Strategien zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, angemessen zu regenerieren und zu konsumieren (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021; Quenzel, 2015; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Neben der Entwicklung von Werten und Verhaltensweisen gegenüber Substanzen im Rahmen der Entwicklungsaufgabe „Regeneration“ nutzen junge Menschen Substanzen zusätzlich funktional als Hilfsmittel, um andere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen oder mit negativen Erfahrungen im Rahmen anderer Entwicklungsaufgaben umzugehen (Hackauf & Quenzel, 2020). Obwohl für die Mehrzahl der jungen Menschen der Konsum psychoaktiver Substanzen dabei nicht im Vordergrund steht, ist es aufgrund der möglichen gesundheitlichen Folgen wichtig, dieses Thema nicht aus den Augen zu verlieren (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021).

Im Folgenden wird der aktuelle Konsum von Zigaretten und Alkohol sowie die Lebenszeitprävalenz von Cannabis junger Menschen in Luxemburg dargestellt. Der Vergleich des Konsumverhaltens zwischen 2019 und 2024 erlaubt es, zu ergründen, wie sich der Konsum angesichts der COVID-19-Pandemie und jüngster gesetzlicher Veränderungen zum Cannabiskonsum⁹ entwickelt hat (Charrier et al., 2024). Die 12- bis 29-Jährigen wurden gebeten anzugeben, an wie vielen Tagen in den letzten 30 Tagen sie Alkohol, Zigaretten und Cannabis konsumiert haben. Zusätzlich wurden sie gebeten anzugeben, an wie vielen Tagen sie bisher in ihrem Leben Cannabis konsumiert haben. Die Antworten wurden dichotomisiert, das heißt, in zwei Gruppen unterteilt: „Kein Konsum“ (Konsum an 0 Tagen) sowie „Konsum“ (Konsum an 1–30 Tagen).

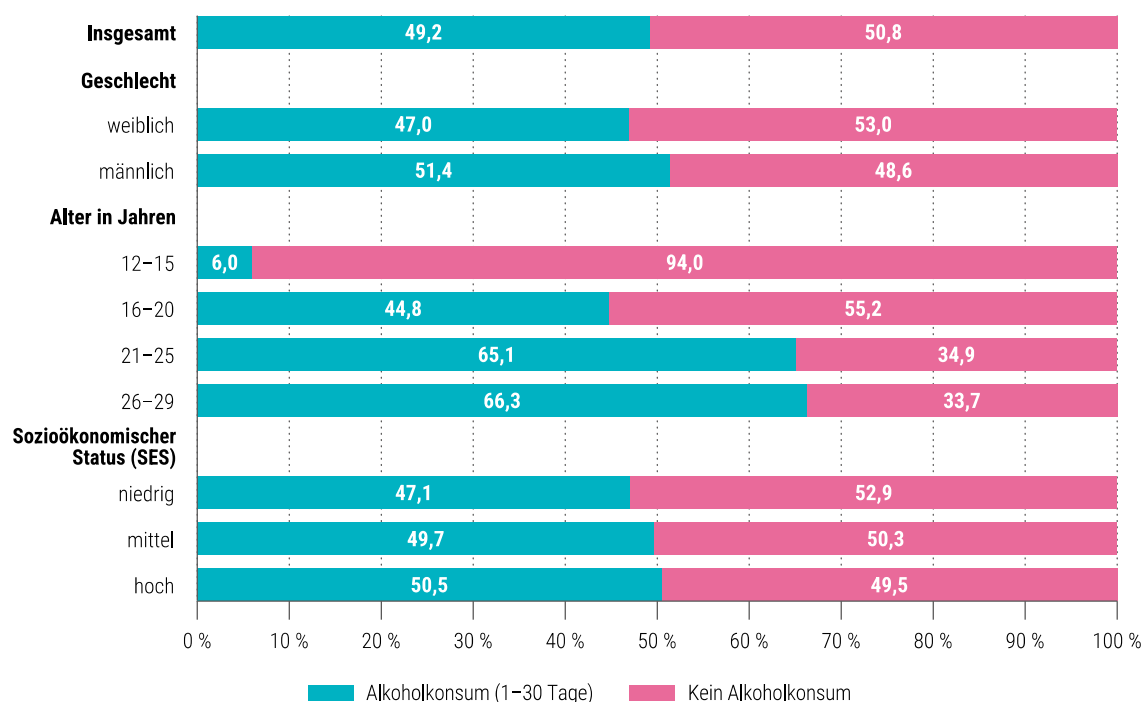
Alkoholkonsum

Der Konsum von Alkohol ist kulturell fest verankert und ist die am häufigsten konsumierte psychoaktive Substanz in Luxemburg und vielen anderen Ländern auf dem europäischen Kontinent (WHO Regional Office for Europe, 2025). Im Jugendalter ist

Alkoholkonsum besonders bedenklich, da ein früher Einstieg in den Alkoholkonsum die Wahrscheinlichkeit von Alkoholmissbrauch im Erwachsenenalter erhöht und mit physischen sowie funktionellen Beeinträchtigungen des Gehirns (z. B. in Bezug auf die Lernfähigkeit) in Verbindung steht (Grant et al., 2001; Lees et al., 2020; Spear, 2018).

Aufgrund dieser Risiken ist in Luxemburg die Abgabe von Alkohol an Jugendliche unter 16 Jahre gesetzlich untersagt. Diese gesetzliche Einschränkung kann mitbedingen, dass der Anteil von 12- bis 15-Jährigen, die in den letzten 30 Tagen Alkohol getrunken haben, deutlich geringer ist als der anderer Altersgruppen (vgl. Abbildung 4.33). Die Gesetzgebung zum Schutz der Jugendlichen vor Alkoholkonsum ist in den meisten EU-Mitgliedstaaten jedoch restriktiver als in Luxemburg und die Altersgrenze für den Kauf von Alkohol liegt meist bei 18 Jahren (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018). Die im *Plan d'Action Luxembourgeois contre le Mésusage de l'Alcool* (PALMA) 2020–2024 diesbezüglich angestrebte Anpassung der Gesetzgebung ist bisher nicht erfolgt (Ministère de la Santé & PALMA, 2020).

Abbildung 4.33: Alkoholkonsum im letzten Monat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



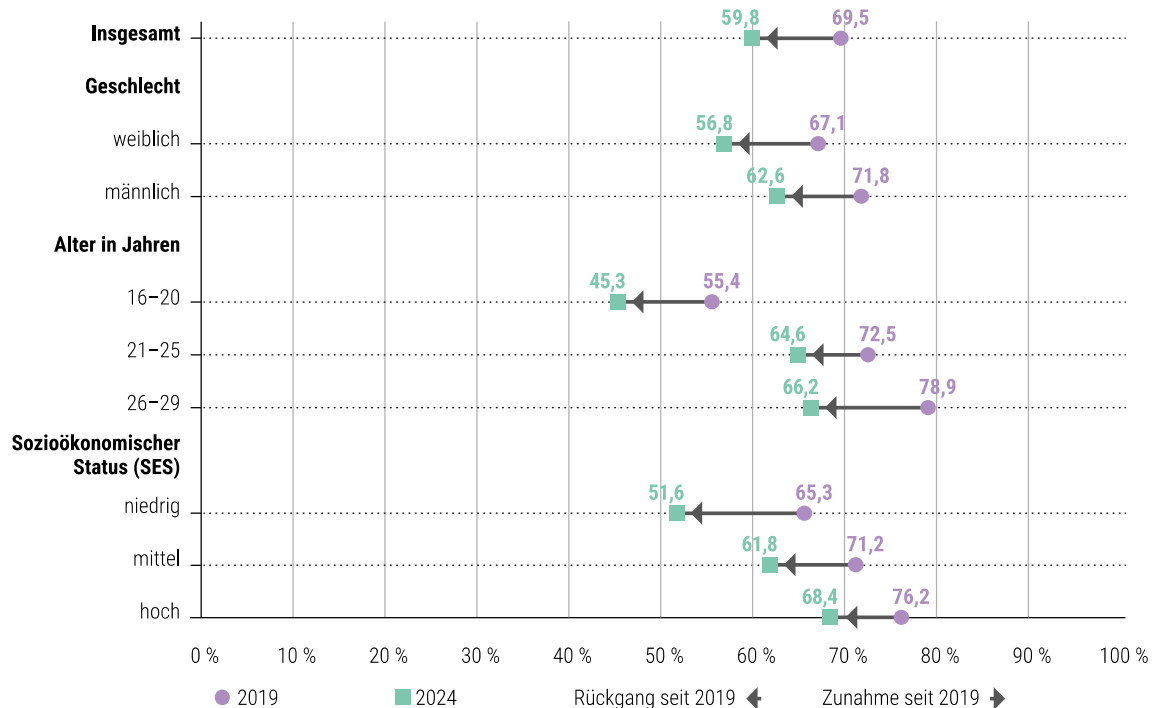
Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4249, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

⁹ Version consolidée applicable au 21/07/2023: Loi du 19 février 1973 concernant la vente de substances médicamenteuses et la lutte contre la toxicomania, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1973/02/19/n1/consolide/20230721>.

Insgesamt gibt etwa die Hälfte der jungen Menschen im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Luxemburg an, in den vergangenen 30 Tagen Alkohol getrunken zu haben. Unterschiede bestehen nach Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 4.33 und Tabellenband): Rund zwei Drittel der jungen Erwachsenen im Alter von 21 bis 29 Jahren geben an, in den letzten 30 Tagen Alkohol getrunken zu haben. Dieser Anteil ist bei den Jugendlichen deutlich geringer: Bei den 12- bis 15-Jährigen liegt der Anteil bei 6 %, bei den 16- bis 20-Jährigen bei rund 45 %. Männliche Befragte geben mit etwa 51 % etwas häufiger als weibliche Befragte (47 %) an, in den letzten 30 Tagen Alkohol getrunken zu haben. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Personen ohne Migrationshintergrund mit rund 58 % häufiger angeben, in den letzten 30 Tagen Alkohol getrunken zu haben als Personen mit Migrationshintergrund.

Während bei der vorliegenden Untersuchung keine Unterschiede nach subjektivem SES festgestellt wurden, stellte der letzte Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg fest, dass die Prävalenz von Alkoholkonsum bei jungen Menschen mit größeren finanziellen Ressourcen höher ist als bei jungen Menschen mit geringen finanziellen Ressourcen (Heinen, Schobel, Residori, Schulze & Samuel, 2021). Dies könnte auf das sogenannte „Alcohol Harm Paradox“ hinweisen (Boyd et al., 2022). Dieses Paradox beschreibt, dass benachteiligte Gruppen im Vergleich zu begünstigten Gruppen häufiger alkoholbedingte Schäden erleiden, obwohl sie im Durchschnitt einen geringeren Alkoholkonsum aufweisen (Legleye et al., 2024).

Abbildung 4.34: Alkoholkonsum im letzten Monat, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)

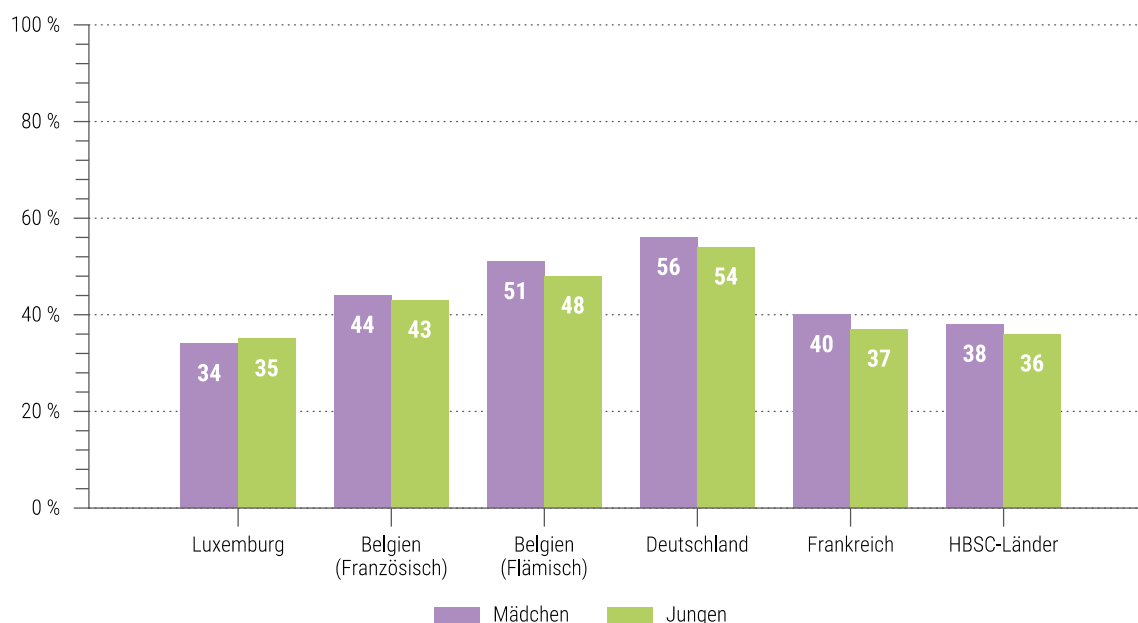


Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 2595 (2019), 3398 (2024), die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Im Vergleich zu 2019 (69,5 %) ist der Anteil der 16- bis 29-Jährigen, die angeben, in den letzten 30 Tagen Alkohol getrunken zu haben, im Jahr 2024 (59,8 %) gesunken (vgl. Abbildung 4.34). Die Verringerung des Alkoholkonsums fällt dabei für alle Bevölkerungsgruppen ähnlich stark aus. Diese Abnahme des Alkoholkonsums bei jungen Erwachsenen wurde in Luxemburg und im Ausland bereits kurz nach der COVID-19-Pandemie beobachtet

und scheint sich seitdem nicht fortzusetzen, sondern zu stabilisieren (Bulut et al., 2022; Zolopa et al., 2022). Diese Abnahme des Alkoholkonsums ist jedoch kein gänzlich neues Phänomen, das ausschließlich mit der COVID-19-Pandemie in Verbindung steht, sondern setzt einen Trend fort, den die HBSC-Studie Luxemburg bereits seit 2010 beobachtet (Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study, 2023a).

Abbildung 4.35: Alkoholkonsum im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)



Quelle: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (findings from the 2021/22 international HBSC survey: <https://data-browser.hbsc.org/>)

Die hier beschriebene Prävalenz des Alkoholkonsums unter den 12- bis 20-Jährigen scheint etwas niedriger als die Prävalenz, die die HBSC-Studie 2022 in Schulen in Luxemburg beobachtet hat (Catunda et al., 2023). Der internationale Vergleich der HBSC-Daten aus dem Jahr 2022 zeigt, wie viele 15-Jährige in den letzten 30 Tagen Alkohol konsumiert haben (Charrier et al., 2024). Luxemburg befindet sich dabei am unteren Ende der teilnehmenden Länder, und der Anteil konsumierender Jugendlicher ist deutlich niedriger als in den Nachbarländern (vgl. Abbildung 4.35). Der durchschnittliche Wert für weibliche und männliche Jugendliche liegt in der internationalen HBSC-Studie bei 38 % für Mädchen und 36 % für Jungen. Dies zeigt, dass Luxemburg dem geschlechterspezifischen Konsumtrend in anderen Ländern nicht folgt, sondern im Durchschnitt einen geringeren Alkoholkonsum bei Mädchen im Vergleich zu Jungen aufweist.

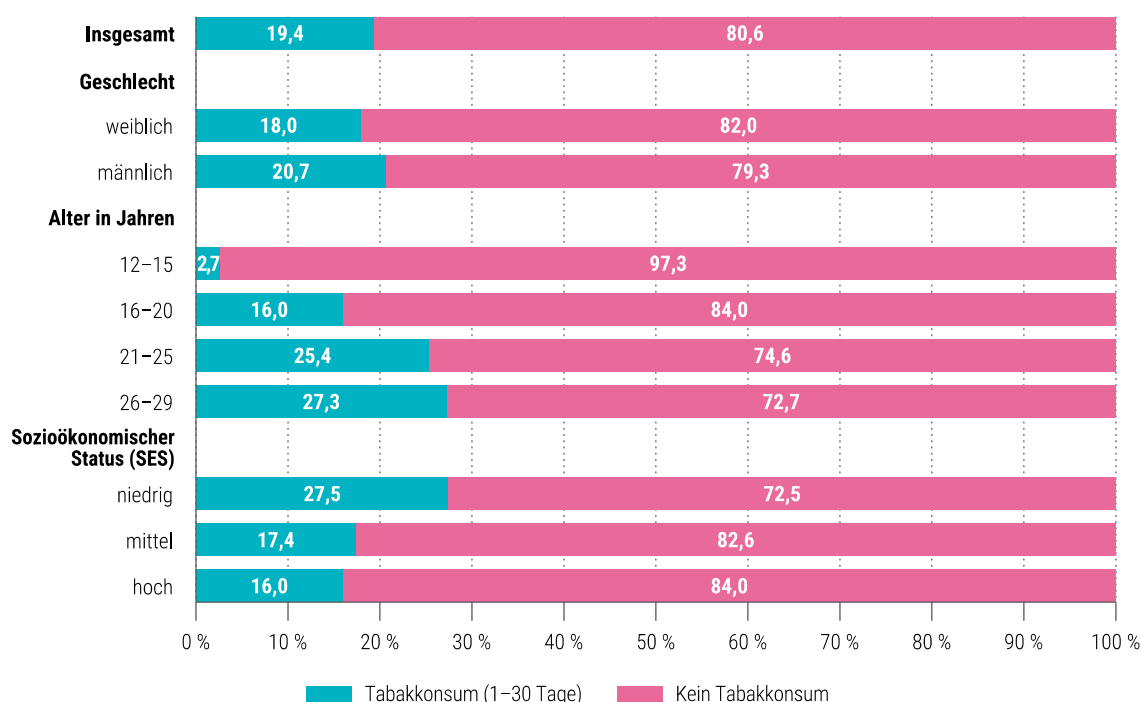
Tabakkonsum

Die europäische Region weist laut Weltgesundheitsorganisation weltweit die höchste Verbreitung von Tabakkonsum auf, und der Tabakkonsum liegt in Luxemburg im Vergleich zu den Ländern dieser Region nur knapp unter dem Durchschnitt (WHO Regional Office for Europe, 2025). Gleichzeitig identifiziert die *Global-Burden-of-Disease-2021-Studie* Rauchen nach Bluthochdruck als zweitwichtigsten Risikofaktor für verlorene gesunde Lebensjahre (*Disability-Adjusted Life Years – DALYs*) (Institute for Health Metrics and Evaluation & University of Washington, 2024).

Ähnlich wie in den meisten EU-Mitgliedstaaten ist daher in Luxemburg der Verkauf von Tabakprodukten an unter 18-Jährige gesetzlich untersagt (European Union Agency for Fundamental Rights, 2018). Da Verhaltensweisen wie das Rauchen häufig im Jugendalter ausprobiert und verfestigt werden, stellt gerade diese Lebensphase eine entscheidende Phase für die Prävention von Rauchen und gesundheitlichen Folgen des Tabakkonsums dar (World Health Organisation, 2021). Seit den frühen 2010er-Jahren verbreiten sich neue Nikotin- und Tabakprodukte wie E-Zigaretten, erhitzter Tabak und Nikotinbeutel und erfreuen sich besonders bei Jugendlichen wachsender Beliebtheit (World Health Organisation, 2021). Dabei zeigen aktuelle Meta-Studien, dass E-Zigaretten in ähnlichem Maße wie herkömmliche Zigaretten gesundheitsschädlich sind und abhängig machen (Glantz et al., 2024).

In Luxemburg gibt rund ein Fünftel der 12- bis 29-Jährigen an, in den vergangenen 30 Tagen Tabak in Form von herkömmlichen Zigaretten geraucht zu haben. Deutliche Unterschiede bestehen nach Alter und sozioökonomischem Hintergrund (vgl. Abbildung 4.36): Während über ein Viertel der jungen Erwachsenen im Alter von 21 bis 29 Jahren angeben, in den letzten 30 Tagen geraucht zu haben, ist dieser Anteil bei Jugendlichen mit 3 % der 12- bis 15-Jährigen und 16 % der 16- bis 20-Jährigen deutlich geringer. Junge Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status geben mit 27,5 % häufiger an, in den letzten 30 Tagen geraucht zu haben als junge Menschen mit mittlerem oder hohem sozioökonomischem Status.

Abbildung 4.36: Tabakkonsum im letzten Monat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4247, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten.

Insgesamt hat sich der Tabakkonsum der 16- bis 29-Jährigen zwischen 2019 und 2024 nicht verändert. Eine interessante Beobachtung zeigt sich jedoch, wenn die Entwicklung zwischen 2019 und 2024 nach sozioökonomischem Status getrennt betrachtet wird. Hier scheint sich für junge Menschen mit niedrigem sozioökonomischem Status ein Rückgang des Tabakkonsums anzudeuten, während sich für junge Menschen mit hohem sozioökonomischen Status eine Zunahme zeigt (siehe Tabellenband). Die Stabilisierung des Tabakkonsums junger Menschen, die anhand der YSL-Daten beobachtet wird, zeigt sich auch in der HBSC-Studie Luxemburg (Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study, 2023b). Der internationale Vergleich der HBSC-Daten aus dem Jahr 2022 zu dem Anteil der 15-jährigen Rauchenden zeigt Luxemburg im Mittelfeld der teilnehmenden Länder mit einem Tabakkonsum nahe dem Durchschnitt von 15 % (Charrier et al., 2024).

Sowohl die nationale als auch die internationale HBSC-Studie kommen zu dem Schluss, dass das Rauchen von E-Zigaretten unter Jugendlichen in Luxemburg mittlerweile genauso weit, wenn nicht sogar weiter verbreitet ist als das Rauchen von traditionellen Zigaretten (Catunda et al., 2023; Charrier et al., 2024): So liegt der Anteil der Schüler, die im Jahr 2022 bei der HBSC-Studie angaben, in den letzten 30 Tagen E-Zigaretten konsumiert zu haben, bei 2,2 % der 11- bis 12-Jährigen, 12,8 % der 13- bis 14-Jährigen, 18,3 % der 15- bis 16-Jährigen und 22,9 % der 17 bis 18-Jährigen (Catunda et al., 2023). Der internationale

Vergleich der HBSC-Daten aus dem Jahr 2022 zu dem Anteil der 15-Jährigen, die in den letzten 30 Tagen E-Zigaretten konsumiert haben, zeigt Luxemburg im Mittelfeld der teilnehmenden Länder (Charrier et al., 2024). In Luxemburg gaben 20 % der 15-jährigen Mädchen und 14 % der 15-jährigen Jungen an, in den letzten 30 Tagen E-Zigaretten geraucht zu haben. Dies liegt nahe an dem durchschnittlichen Wert der teilnehmenden Länder, der für die 15-Jährigen in der internationalen HBSC-Studie bei 21 % für Mädchen und 18 % für Jungen liegt (Charrier et al., 2024).

Dieser weit verbreitete Konsum alternativer Tabakprodukte unter Jugendlichen birgt ein großes Risikopotenzial für deren (zukünftige) Gesundheit und stellt große Herausforderungen an die Gesetzgebung und die Akteure der Prävention von Tabakkonsum und tabakbedingter Gesundheitsfolgen.

Cannabiskonsum

Der jährliche Drogenbericht des *Point Focal Luxembourgeois de l'Agence de l'Union Européenne sur les Drogues* kommt zu dem Schluss: „Cannabis stands out as the most commonly used drug at national level“¹⁰ (Berndt et al., 2025, S. 16). Im internationalen Vergleich der selbstberichteten Häufigkeiten von Cannabiskonsum liegt Luxemburg im unteren Mittelfeld von 27 europäischen Ländern (European Union Drugs Agency, 2025). Ein internationaler Vergleich des Anteils von Cannabis-Abbauprodukten im Abwasser von 17 europäischen Ländern positioniert Luxemburg jedoch an vierter Stelle und deutet damit auf eine vergleichsweise weite Verbreitung des Cannabiskonsums in Luxemburg hin (Berndt et al., 2025).

Cannabiskonsum kann unter anderem schwächere schulische Leistungen, Stimmungsschwankungen, Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsstörungen sowie ausgeprägte psychiatrische Symptome bedingen (Chan et al., 2024; Hall et al., 2020; Hindley et al., 2020). Studien belegen, dass Cannabiskonsum bei Jugendlichen insbesondere aufgrund der nicht abgeschlossenen neurologischen Entwicklung mehr Schaden anrichtet als bei Erwachsenen (Albaugh et al., 2021; Volkow et al., 2014). Daher ist es umso bedenklicher, dass 2019 der Anteil der Cannabiskonsumierenden in der Altersgruppe der 15- bis 18-Jährigen höher war als in der Altersgruppe der 15- bis 34-Jährigen oder der 15- bis 64-Jährigen (Berndt et al., 2025). Die positiven Auswirkungen, die gerade junge Menschen beim Cannabiskonsum verfolgen, umfassen viele Aspekte und reichen von Genuss und Gruppenzugehörigkeit über die Steigerung des Wohlbefindens bis hin zur Problembewältigung (Simons et al., 1998).

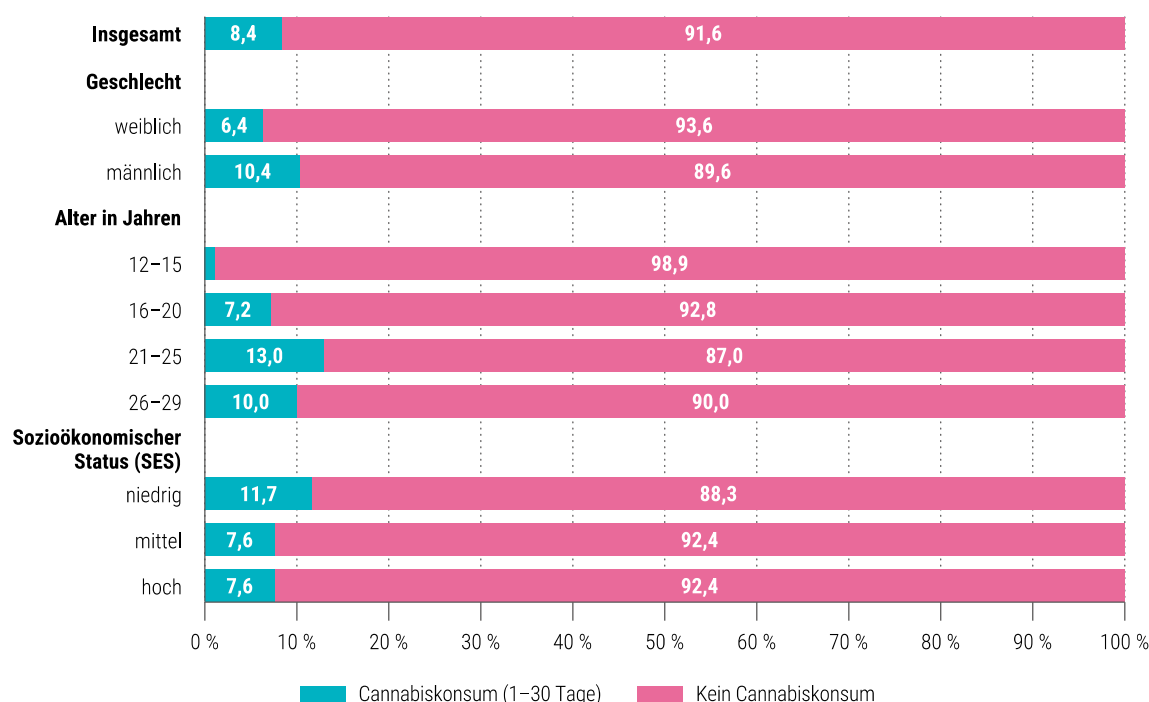
Im Jahr 2023 wurde das Gesetz zum Verkauf von Arzneistoffen und zu der Bekämpfung von Drogenmissbrauch in Luxemburg angepasst,¹¹ um den Freizeitkonsum von Cannabis zu legalisieren. Das Gesetz erlaubt den Konsum, Anbau und Besitz von Cannabis oder Cannabisprodukten bis zu drei Gramm durch eine volljährige Person an ihrem Wohnsitz unter bestimmten Bedingungen. Die Abgabe von Cannabis an Minderjährige sowie der Konsum in deren Gegenwart bleibt jedoch verboten und wird mit Freiheits- und/oder Geldstrafen geahndet (Police Lëtzebuerg, 2025). Eine Studie der Luxemburger Regierung zwei Monate nach Inkrafttreten des Gesetzes unter Volljährigen ergab, dass 15,9 % der Cannabiskonsumierenden nach Inkrafttreten des Gesetzes das erste Mal Cannabis konsumiert hatten, 4,5 % der Cannabiskonsumierenden ihren Konsum erhöht hatten und 11,2 % es für wahrscheinlich hielten, dass sie ihren Konsum erhöhen (Direction de la Santé, 2025). Es ist daher unabdingbar, zu untersuchen, ob es durch diese Gesetzesänderung und den damit verbundenen gesellschaftlichen Diskurs zu einer Veränderung des Cannabiskonsums junger Erwachsener in Luxemburg gekommen ist.

In Luxemburg geben rund 8 % der 12- bis 29-Jährigen an, in den letzten 30 Tagen Cannabis konsumiert zu haben. Unterschiede bestehen nach Alter, sozioökonomischem Hintergrund und Geschlecht (vgl. Abbildung 4.37): Der Anteil der Cannabiskonsumierenden ist in der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen erwartungsgemäß mit 1 % am niedrigsten, steigt jedoch mit dem Alter bis auf 13 % in der Altersgruppe der 21- bis 25-Jährigen, um danach wieder leicht zu fallen. Junge Menschen mit niedrigem SES geben mit rund 12 % häufiger an, in den letzten 30 Tagen Cannabis konsumiert zu haben als junge Menschen mit mittlerem oder hohem SES (etwa 8 %). Ebenso geben männliche Befragte mit etwa 10 % häufiger als weibliche Befragte mit 6 % an, in den letzten 30 Tagen Cannabis konsumiert zu haben.

¹⁰ Übersetzung der Autorin: „Cannabis sticht auf nationaler Ebene als meistgenutzte Droge hervor.“

¹¹ Version consolidée applicable au 21/07/2023: Loi du 19 février 1973 concernant la vente de substances médicamenteuses et la lutte contre la toxicomania, <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1973/02/19/n1/consolide/20230721>.

Abbildung 4.37: Cannabiskonsum im letzten Monat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



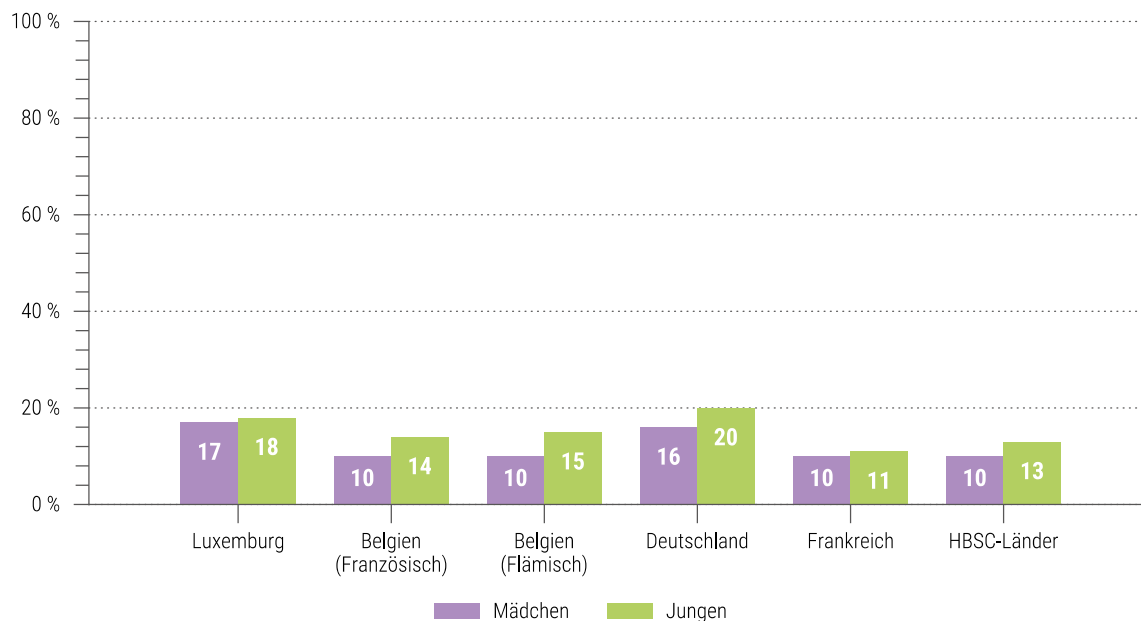
Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N (ungewichtet) = 4247, die Berechnungen basieren auf gewichteten Daten, Anteile unter 2,5% sind im Tabellenband vermerkt.

Im Vergleich zu 2019 hat sich der Cannabiskonsum junger Menschen in Luxemburg im Jahr 2024 nicht wesentlich verändert. Lediglich für die 16- bis 20-Jährigen lässt sich ein Rückgang des Anteils junger Erwachsener feststellen, die angeben, in den letzten 30 Tagen Cannabis konsumiert zu haben – von rund 13% im Jahr 2019 auf 7% im Jahr 2024 (siehe Tabellenband). Da die Gesetzesänderung jedoch erst ein Jahr vor der Datenerhebung des YSL 2024 in Kraft getreten ist, lässt sich anhand dieser Ergebnisse nicht ausschließen, dass die Gesetzänderung und der damit verbundene gesellschaftliche Diskurs langfristig zu Änderungen im Cannabiskonsum junger Menschen in Luxemburg führt.

Zur internationalen Einordnung dieser Ergebnisse wird auf die Resultate der internationalen HBSC-Studie zurückgegriffen. Hierbei wird sowohl der Konsum von Cannabis in den letzten 30 Tagen als auch die Lebenszeitprävalenz des Cannabiskonsums¹² der 15-Jährigen berücksichtigt: Für beide Indikatoren zeigt der internationale Vergleich der HBSC-Daten aus dem Jahr 2022, dass die Anteile für Luxemburg deutlich über dem Durchschnitt der Länder, die an der HBSC-Studie teilnehmen, liegen. Luxemburg liegt dabei auf dem fünften beziehungsweise sechsten Rang der teilnehmenden Länder (Charrier et al., 2024). Abbildung 4.38 zeigt die Lebenszeitprävalenz des Cannabiskonsums der 15-Jährigen in Luxemburg im Vergleich zu den Nachbarländern und dem Durchschnitt der teilnehmenden Länder.

¹² Die Lebenszeitprävalenz des Cannabiskonsums bezeichnet den Anteil der Personen, die angeben, in ihrem Leben mindestens einmal Cannabis konsumiert zu haben.

Abbildung 4.38: Cannabiskonsum im Leben im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)



Quelle: Health Behaviour in School-aged Children study (2023), Data browser (findings from the 2021/22 international HBSC survey: <https://data-browser.hbsc.org/>)

Zusammenfassend lässt sich beobachten, dass die Verbreitung der herkömmlichen Formen des Konsums psychoaktiver Substanzen unter jungen Menschen in Luxemburg stabil oder rückläufig ist. Der ausbleibende Rückgang des Tabak- und Cannabiskonsums junger Menschen und dessen vergleichsweise weite Verbreitung unter jungen Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status sowie die rapide Verbreitung alternativer Konsumformen für Tabak und Nikotin machen jedoch die Aufrechterhaltung und den Ausbau bestehender Präventionsmaßnahmen erforderlich. Dabei sollte auf evidenzbasierte, zielgruppenspezifische, geschlechtersensible, entwicklungsangemessene und ethisch vertretbare Präventionsmaßnahmen geachtet werden, die internationalen Standards entsprechen (Charrier et al., 2024). Ein kontinuierliches und weiterausgebautes Monitoring des Substanzkonsums und -verhaltens junger Menschen in Luxemburg kann dazu beitragen, Schwerpunkte für die (Sucht-)Prävention zu identifizieren und die Wirksamkeit von Maßnahmen zu bewerten.

Betrachtet man, wie oben erläutert, den Konsum psychoaktiver Substanzen als Teil der zentralen Entwicklungsaufgabe, Strategien des Regenerierens und Konsumierens auszubilden und als Hilfsmittel zur Bewältigung von anderen Entwicklungsaufgaben,

erschließt sich, warum ganzheitliche und emanzipatorische Konzepte der (Sucht-)Prävention vermehrt umgesetzt werden sollten (Michaelis et al., 2022). Diese Ansätze zielen unter anderem darauf ab, durch Wissensvermittlung und eine ganzheitliche Förderung der psychischen Gesundheit und Resilienz, junge Menschen zu befähigen, frei von (psychischem) Leidensdruck einen reflektierten Umgang mit psychoaktiven Substanzen zu entwickeln (Michaelis et al., 2022). Insbesondere junge Menschen sollten von den Akteuren der (Sucht-)Prävention in diesem Sinne unterstützt und begleitet werden (Origer, 2022).

Gleichzeitig sollten neue Erkenntnisse und Entwicklungen zu psychoaktiven Substanzen aufmerksam betrachtet und die bestehende Gesetzgebung entsprechend angepasst werden. Insbesondere für die alternativen Tabakprodukte wie E-Zigaretten sollten weitere Anstrengungen unternommen werden, die Verfügbarkeit, Attraktivität, Suchtgefahr und Toxizität für junge Menschen zu reduzieren (Charrier et al., 2024). Ebenso könnte die im *Plan d'Action Luxembourgeois contre le Mésusage de l'Alcool* (PALMA) 2020–2024 angestrebte Anpassung der Gesetzgebung zum Schutz der Jugendlichen vor Alkoholkonsum umgesetzt werden (Ministère de la Santé & PALMA, 2020).

4.5 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass junge Menschen in Luxemburg gesellschaftliche Veränderungen zunehmend wahr- und ernst nehmen. Seit 2019 ist ein deutlicher Anstieg von Sorgen über Krieg in Europa, Gewalt, wirtschaftliche Unsicherheit und Zuwanderung zu beobachten. Gleichzeitig nimmt das politische Interesse ab: Viele junge Menschen fühlen sich von der Politik nicht gehört, wissen nicht, wie sie Einfluss nehmen können, und begegnen Politik mit Skepsis. Klassische Formen politischer Beteiligung wie die Mitarbeit in Parteien spielen eine untergeordnete Rolle. Jedoch engagieren sich viele im sozialen Nahraum und nutzen alternative Ausdrucksformen wie Online-Posts, Unterschriftensammlungen oder Boykotts, um ihre Meinung zu äußern.

Es könnte hilfreich sein, gezielte Bildungs- und Informationskampagnen durchzuführen, um das Interesse und Bewusstsein für die Bedeutung der Politik und der politischen Teilhabe junger Menschen zu fördern. Gleichzeitig sollten junge Menschen ermutigt werden, durch traditionelles politisches und zivilgesellschaftliches Engagement politisch teilzuhaben. Andererseits gilt es, in der Gesellschaft, Politik und Regierung, alternative Möglichkeiten der Teilhabe und tatsächlichen Einflussnahme zu eröffnen, die für junge Menschen attraktiv und zugänglich sind.

Auch das soziale Umfeld spielt eine wichtige Rolle für das Erleben junger Menschen. Zwar berichten rund drei Viertel von einer hohen Unterstützung durch Familie und Freunde, doch ist diese im Vergleich zu 2019 leicht zurückgegangen. Besonders Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status fühlen sich im Durchschnitt weniger unterstützt als Gleichaltrige mit mittlerem oder hohem SES. Es gilt, diesen Benachteiligten jungen Menschen und ihre Familien zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen und somit Energie und Zeit für die soziale Unterstützung freizusetzen.

In der Freizeitgestaltung dominieren digitale Medien: Soziale Netzwerke, Musik und Internetnutzung sind die häufigsten Aktivitäten. Mit zunehmendem Alter verändern sich jedoch die Freizeitgewohnheiten – Aktivitäten wie Ausgehen, Naturaufenthalte oder medienbasierte Beschäftigungen nehmen zu,

während andere wie Fernsehen oder Konsolenspiele abnehmen. Auch hier zeigen sich Unterschiede nach Geschlecht, SES und Migrationshintergrund. Der zweite Teil dieses Berichtes geht intensiv und detailliert auf die Risiken und Chancen dieser digitalen Freizeitbeschäftigungen ein und zeigt Handlungsfelder und Empfehlungen auf.

Besorgniserregend ist die Entwicklung im Bereich Wohlbefinden und psychische Gesundheit. Ein Viertel der Jugendlichen weist ein niedriges Wohlbefinden auf, das sich seit 2019 zudem verschlechtert hat. Besonders betroffen sind junge Menschen mit niedrigem SES sowie junge Frauen. Auch der subjektive Gesundheitszustand variiert stark mit dem SES: Während rund ein Drittel der Jugendlichen insgesamt einen sehr guten Gesundheitszustand angibt, trifft dies nur auf etwa die Hälfte der Jugendlichen mit niedrigem SES zu. Zudem leidet etwa ein Drittel der jungen Menschen unter multiplen psychosomatischen Beschwerden – psychische Symptome treten dabei drei Mal häufiger auf als körperliche und haben seit 2019 deutlich zugenommen, insbesondere bei jungen Frauen. Konkrete Gründe für die Verschlechterung der Situation junger Frauen sind bisher nicht ausreichend erforscht und stellen einen Auftrag für die Forschung und Politik dar. Gleichzeitig gilt es, die Ungleichheiten in der Gesellschaft gezielt zu reduzieren, damit alle jungen Menschen die Möglichkeit haben, sich bei voller Gesundheit den Entwicklungsaufgaben der Jugend zu stellen und sich zu entwickeln.

Beim Konsum psychoaktiver Substanzen zeigen sich einige positive Entwicklungen: Der Alkoholkonsum der jungen Menschen ist rückläufig, ihr Cannabiskonsum hat nach der Anpassung der Gesetzeslage bisher nicht zugenommen und der Konsum von Tabak in Form herkömmlicher Zigaretten ist auf einem historisch tiefen Niveau stabil. Die zunehmende Verbreitung von alternativen Tabakprodukten wie E-Zigaretten stellt jedoch ein wesentliches Risiko für die Gesundheit junger Menschen in Luxemburg dar; dies stellt Politik und (Sucht-)Prävention vor neue Herausforderungen. Darüber hinaus sollte dem vergleichsweise höheren Anteil junger Menschen mit niedrigem SES, die Tabak und Cannabis konsumieren, verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden.

4.6 Methoden- und Datenüberblick

Um die Ansichten, Einschätzungen und Verhaltensweisen junger Menschen in den Bereichen Politik und Gesellschaft, soziales Umfeld und Freizeit sowie Wohlbefinden und Gesundheit differenziert zu beschreiben, stützen sich die Analysen in Kapitel 4 auf die Querschnittserhebungen des *Youth Survey Luxembourg* (YSL) in den Jahren 2024 (Residori et al., 2025) und 2019 (Sozio et al., 2020). Der YSL lädt bei jeder Erhebungswelle eine repräsentative Stichprobe junger Gebietsansässiger in Luxemburg dazu ein, Fragen zu ihrer Lebensrealität zu beantworten. Seit 2020 werden im YSL 12- bis 29-jährige Gebietsansässige befragt,

wogegen bei der ersten Erhebungswelle 2019 16- bis 29-jährige Gebietsansässige befragt wurden.

Sowohl 2019 als auch 2024 wurde die Stichprobe durch eine Zufallsauswahl aus dem *Registre National des Personnes Physiques* (RNPP) generiert. Zur Sicherstellung der Repräsentativität wurden die Teilnehmenden nach Alter, Geschlecht und Kanton geschichtet ausgewählt. Die Erhebung erfolgte nach postalischer Einladung anonymisiert mittels eines Online-Fragebogens, der auf etablierten internationalen Indikatoren beruht und an die luxemburgischen Rahmenbedingungen angepasst wurde. Insgesamt

konnten dabei für das Jahr 2019 die Antworten von 3001 16- bis 29-Jährigen und für das Jahr 2024 die Antworten von 4779 12- bis 29-Jährigen ausgewertet werden.

Der YSL behandelt neben wechselnden aktuellen Themen (Gesundheit und Wohlbefinden im Jahr 2019, COVID-19 im Jahr 2020, multiple Krisen im Jahr 2021 und Digitalität im Jahr 2024) auch repetitiv zentrale Themenfelder wie soziale Herkunft und soziales Umfeld, Arbeitswelt und Bildung, Gesundheit und Wohlbefinden, Risikoverhalten sowie Gesellschaft und Politik. Die Analysen in Kapitel 4 greifen auf die Antworten der Teilnehmenden zu einer Auswahl dieser zentralen Themenfelder des YSL zurück. Im folgenden Kapitel werden die Ansichten, Einschätzungen und Verhaltensweisen der 12- bis 29-Jährigen im Jahr 2024 in diesen Themenfeldern beschrieben und die Antworten der 16- bis 29-Jährigen aus den Jahren 2019 und 2024 verglichen. Über die Beschreibung der aktuellen Situation der Jugend in Luxemburg hinaus können somit erste Eindrücke von der Entwicklung¹³ dieser Situation gewonnen werden.

Besonderes Augenmerk wird dabei auf soziale Ungleichheiten entlang von Alter, Geschlecht, sozioökonomischem Status (SES) und Migrationshintergrund gelegt:

Für die Ermittlung des SES wurde auf die Eigeneinschätzung des SES zurückgegriffen. Die Befragten wurden gebeten, zu bewerten, wie wohlhabend ihre Familie ist (Inchley et al., 2020). Die Befragten, die ihre Familie als (gar) nicht wohlhabend beschrieben, fallen in die Gruppe „niedriger SES“. Befragte, die ihre Familie als (durchschnittlich) wohlhabend bezeichneten, wurden der Gruppe „mittlerer SES“ zugeteilt. Befragte, die ihre Familie als sehr wohlhabend beschrieben, wurden dagegen der Gruppe mit „hohem SES“ zugeordnet. Diese Vorgehensweise wurde einerseits gewählt, weil sie es ermöglicht, trotz der sehr unterschiedlichen Aspekte der Lebenssituationen, die den sozioökonomischen Status junger Menschen zwischen dem Alter von 12 und 29 Jahren prägen, einen vergleichbaren Einblick in ihre sozioökonomische Situation zu erlangen. Andererseits erlaubt diese Einteilung, außer den objektiven Ressourcen junger Menschen in bestimmten Bereichen (z. B. Einkommen) zusätzliche Aspekte einzubeziehen (z. B. Besitztümer, finanzielle Unterstützung über die Kernfamilie hinaus, zukünftige Erbschaften) und diese in Relation zu setzen mit dem für die Befragten jeweils relevanten Kontext. Somit ermöglicht sie einen holistischen Blick auf den erlebten SES junger Menschen.

Der Migrationshintergrund wird entsprechend den luxemburgischen Standards differenziert: Jugendliche der ersten Generation sind selbst im Ausland geboren, Jugendliche der zweiten Generation haben Eltern, die im Ausland geboren wurden. Aufgrund der theoretischen und empirischen Komplexität des Migrationsbegriffs (siehe Kapitel 3.3) wird dieser bei den nachfolgenden bivariaten Darstellungen (z. B. Tabellen und Abbildungen) nicht ausgewiesen. Während für Geschlechts-, Alters- und SES-Unterschiede die statistische Signifikanz in bivariaten Modellen

geprüft wurden, wird aufgrund der ausgeprägten Überlappung von Migrations- und SES-Hintergrund der Migrationshintergrund separat in multivariaten Regressionsmodellen berücksichtigt. Hier wird der SES zur Ermittlung etwaiger Unterschiede nach Migrationshintergrund als Kontrollvariable berücksichtigt, um verzerrende Effekte auszuschließen. Alle im Text beschriebenen signifikanten Unterschiede nach Migrationshintergrund basieren auf diesen Modellen.

In den bildlichen Darstellungen werden bivariate Ergebnisse nach Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status unabhängig von der statistischen Signifikanz und Relevanz dargestellt. Die Ergebnisse, die in diesem Kapitel zusätzlich textuell beschrieben und kommentiert werden, wurden anhand von drei Kriterien ausgewählt:

- Einerseits werden nur Unterschiede beschrieben und kommentiert, die statistisch signifikant sind. Das Signifikanzniveau wurde auf 0,5 % ($p < .005$) festgelegt, basierend auf einem Chi-Quadrat-Test. Dieser geht von der Annahme aus, dass über diesem Wert kein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen den beobachteten Merkmalen vorliegt.¹⁴ Die Unterschiede, die somit beschrieben und kommentiert werden, sind mit 99,5 % Wahrscheinlichkeit nicht zufällig zustande gekommen, ein Zusammenhang kann somit angenommen werden.
- Zweitens werden nur Unterschiede beschrieben und kommentiert, die ein klares und konsistentes Muster erkennen lassen (z. B.: eine lineare Zunahme, ein Schwellwert-Muster mit einer Abnahme ab einem bestimmten Wert oder ein Sättigungseffekt, mit dem Ausbleiben eines weiteren Zuwachses ab einem bestimmten Wert).
- Drittens werden ausschließlich Unterschiede beschrieben, die theoretisch fundiert und für die Forschungsfrage relevant sind. Beispielsweise werden Unterschiede nach SES nur dann berücksichtigt, wenn sie mit etablierten Konzepten wie beispielsweise dem sozialen Gradienten der Gesundheit erklärbar sind.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

¹³ Dabei ist zu beachten, dass es sich hierbei um einen Vergleich der Ergebnisse aus den Jahren 2019 und 2024 handelt, da für eine statistische Trendanalyse mindestens drei Erhebungszeitpunkte erforderlich wären.

¹⁴ Wobei anzumerken ist, dass diese Tests nicht darauf ausgerichtet sind, einen Zusammenhang zwischen den beobachteten Merkmalen auszuschließen, sondern lediglich darauf abzielen, die Wahrscheinlichkeit zu testen, mit der beobachtete Zusammenhänge zufällig sind.

5

Der Blick junger Menschen auf Digitalität: Zugänge, Nutzungsmuster und Teilhabe

Erstellt von

Hamid Bulut
Guido Salza
Caroline Residori
Gilles Scheifer
Charlotte Haußmann
Robin Samuel

5

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 5

- Smartphones sind nahezu universell verbreitet (98 % der jungen Menschen besitzen oder teilen eins), jedoch bestehen soziale Unterschiede und Ungleichheiten beim Besitz anderer Endgeräte. So verfügen junge Menschen aus Haushalten mit hohem sozioökonomischem Status deutlich häufiger über eigene Laptops, Desktop-PCs und Tablets. Bildungseinrichtungen stellen rund 44 % der Jugendlichen digitale Geräte (Laptop und Tablets) zur Verfügung, kompensieren aber sozioökonomische Ungleichheiten nicht vollständig.
- Die durchschnittliche Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen liegt im mittleren Bereich; besonders niedrig werden technische und operative Kompetenzen eingeschätzt. Männliche junge Menschen schätzen ihre technischen, operativen sowie Informations- und Navigationskompetenzen höher ein als weibliche. Zudem finden sich bei Jugendlichen aus Haushalten mit höherem sozioökonomischen Status (SES) höhere digitale Kompetenzen.
- Streamingdienste und digitale Kommunikation dominieren das Online-Verhalten. Dagegen sind partizipative Online-Aktivitäten wie politische Teilhabe oder Inhaltserstellung wenig verbreitet; Jugendliche mit Migrationshintergrund sind hier aktiver. Junge Erwachsene (21 bis 29 Jahre) und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind besonders aktiv in Informationsrecherche und Online-Kommunikation.
- Digitale Medien werden vorrangig als nützlich für soziale Kontakte, Unterhaltung und Informationsbeschaffung wahrgenommen. Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen digitale Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe intensiver. Zwei Drittel der Jugendlichen nutzen Online-Angebote für informelles Lernen; die Nutzung von KI-gestützten Tools ist insbesondere bei jüngeren Altersgruppen verbreitet.
- Etwa 6 % der Jugendlichen zeigen eine problematische Nutzung der sozialen Medien, und etwa 7 % derjenigen, die in digitalen Räumen spielen, weisen eine problematische Gaming-Nutzung auf. Besonders betroffen von sexuellen Online-Anfragen sind weibliche Jugendliche im Alter zwischen 16 und 20 Jahren sowie Jugendliche mit niedrigem SES. Etwa 22 % der jungen Menschen in Luxemburg berichten von Mobbing Erfahrungen in der Schule, rund 10 % von Cybermobbing.

Inhaltsverzeichnis

5.1	Einleitung	94
5.2	Zugangsdimensionen zur digitalen Welt: Geräteverfügbarkeit und Internetverbindung	95
5.2.1	Digitale Geräte im Haushalt: Besitzverhältnisse und soziale Ungleichheiten	95
5.2.2	Internetanschluss als Voraussetzung digitaler Teilhabe	98
5.3	Digitale Kompetenzen: Bedienen, Verstehen und Gestalten	99
5.3.1	Dimensionen digitaler Kompetenzen	99
5.3.2	Soziale Unterschiede in der Ausprägung digitaler Kompetenzen	100
5.4	Digitale Nutzung: Unterhaltung, Information und Teilhabe	101
5.4.1	Formen digitaler Aktivitäten	101
5.4.2	Nutzungsfrequenz digitaler Aktivitäten	102
5.5	Digitale Teilhabe: Chancen, Risiken und die <i>Third-Level Digital Divide</i>	104
5.5.1	Wahrgenommener Nutzen der digitalen Welt	104
5.5.2	Digitale Lern- und Berufsangebote	106
5.5.3	Soziale Medien und Gaming: differenzierte Perspektiven auf digitale Alltagspraktiken	109
5.5.4	Negative Online-Erfahrungen: unerwünschte sexuelle Anfragen und digitale Grenzüberschreitungen	116
5.5.5	(Cyber-)Mobbing im schulischen Kontext	118
5.6	Zusammenfassung	122
5.7	Methoden- und Datenüberblick	123

5.1 Einleitung

Mit diesem Kapitel beginnt der zweite Teil des Jugendberichts, welcher sich speziell dem Themenbereich Digitalisierung widmet. Während dieses Kapitel eine umfassende quantitative Analyse zu verschiedenen Digitalisierungsthemen zum Ziel hat, beschäftigen sich Kapitel 6, 7, 8 und 9 anschließend mit spezifischen Aspekten der Digitalisierung und präsentieren hierzu ihre Ergebnisse aus verschiedenen eigens durchgeführten qualitativen Studien und Untersuchungen.

Die Analysen dieses Kapitels stützen sich auf den *Youth Survey Luxembourg* (YSL) 2024, einer repräsentativen Online-Befragung von 4779 Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 12 bis 29 Jahren (Residori et al., 2025). Den Schwerpunkt der Untersuchung bilden die digitalen Module. Soziale Unterschiede werden in der Untersuchung systematisch dargestellt und erst bei statistischer Signifikanz ($p < .005$) erörtert.

Angesichts der zunehmenden Verbreitung und Bedeutung digitaler Medien stellt sich zunächst die grundsätzliche Frage: Setzen sich soziale Ungleichheiten der analogen Welt, etwa in Bezug auf Geschlecht, Alter, subjektiv wahrgenommenen sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund, im digitalen Raum fort, oder können digitale Technologien hier kompensatorisch wirken und bestehende Disparitäten abmildern? Vor diesem Hintergrund beleuchtet das vorliegende Kapitel das Verhältnis der luxemburgischen Jugend zur digitalen Welt. Den theoretischen Rahmen liefert das Konzept der *Digital Divide*: Es unterscheidet zwischen Unterschieden im physischen Zugang zu Geräten und Netzen (*First-Level Divide*), Unterschieden in der Art und Tiefe der Nutzung sowie in den digitalen Kompetenzen (*Second-Level Divide*) und Ungleichheiten in den daraus resultierenden Nutzungs- und Teilhabechancen (*Third-Level Divide*). Die Forschung zeigt, dass sich soziale Ungleichheiten entlang dieser drei Ebenen nicht notwendigerweise abschwächen, sondern teilweise sogar verstärken können (Hargittai & Hinnant, 2008; van Dijk, 2005). Ausgehend von dieser Perspektive wird im Folgenden untersucht, inwieweit soziale Unterschiede bei jungen Menschen in Luxemburg (Geschlecht, Alter, subjektiver sozioökonomischer Status) zu digitaler Ungleichheit führen und wie sich diese auf den Zugang zu, die Nutzung von und die Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien auswirken.

Einen ersten Schwerpunkt bildet der Zugang der jungen Menschen zu digitalen Geräten, welcher als Voraussetzung für die Teilhabe an der digitalen Welt gilt. Die Art des Zugangs kann erhebliche Auswirkungen auf Bildung, Beschäftigung, soziale Kontakte und die allgemeine Lebensqualität haben. In der Literatur werden die Unterschiede im Zugang zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen gemeinhin als erste *Digital Divide* bezeichnet (Shank & Cotten, 2014; van Dijk, 2020).

Neben dem Zugang zu digitalen Geräten werden im vorliegenden Kapitel die digitalen Kompetenzen der jungen Menschen untersucht, indem ihre Kompetenzen und ihre Vertrautheit mit der digitalen Welt herausgearbeitet werden.

Digitale Kompetenzen umfassen ein breites Spektrum von Fähigkeiten, die es dem Einzelnen ermöglichen, digitale Geräte, Werkzeuge und Plattformen effektiv zu nutzen, um in verschiedenen Kontexten zu navigieren, zu gestalten und zu kommunizieren (van Dijk, 2020). Diese digitalen Kompetenzen sind für die Teilhabe an der modernen Wirtschaft und Gesellschaft unerlässlich und ermöglichen es den jungen Menschen, sich in einer zunehmend vernetzten und technologieorientierten Welt zurechtzufinden und weiterzuentwickeln. Der Unterschied zwischen den jungen Menschen bezüglich der digitalen Kompetenzen wird als die zweite Ebene der *Digital Divide* bezeichnet (van Dijk, 2020). Im Anschluss an die Kompetenzen werden die Nutzungsmuster der in Luxemburg lebenden jungen Menschen beschrieben, wobei die Einstellung der jungen Menschen zu verschiedenen digitalen Medien, deren Nutzung und die konsumierten Inhalte untersucht werden.

Abschließend werden die Erfahrungen der jungen Menschen in Luxemburg hinsichtlich ihrer Beschäftigung mit digitalen Medien beleuchtet. Der Fokus liegt dabei sowohl auf den Chancen, die sich durch digitale Medien eröffnen, als auch auf den potenziellen Risiken und Auswirkungen für die Nutzenden. In Bezug auf die Chancen wird untersucht, inwiefern die jungen Menschen digitale Medien zur Aneignung neuer Kompetenzen einsetzen, sei es im Bereich der Bildung, der Arbeit oder der Kunst. Darüber hinaus wird untersucht, inwiefern digitale Medien genutzt werden, um mit Freunden und Bekannten über kurze und lange Distanzen hinweg Kontakte zu knüpfen, und wie sie verwendet werden, um über aktuelle Ereignisse und Trends informiert zu bleiben. In diesem Zusammenhang liegt ein besonderer Fokus auf Gaming und sozialen Medien, die für jungen Menschen vielfältige positive Möglichkeiten bieten, beispielsweise zur sozialen Vernetzung, Unterhaltung und Kompetenzentwicklung. Zugleich wird analysiert, unter welchen Umständen negative Auswirkungen auftreten können, etwa durch exzessive Nutzungsmuster oder Verlust der Selbstkontrolle. Auch Formen des Cybermobbing, die ebenfalls zu den potenziell belastenden Erfahrungen im digitalen Raum zählen, werden in den Blick genommen. Neben den Risiken, die mit freiwilligem Verhalten verbunden sind, wird in diesem Kapitel auch die Häufigkeit und Art der Konfrontation mit unerwünschten sexuellen Inhalten oder expliziten Aufforderungen untersucht, mit denen jungen Menschen auf Plattformen für soziale Medien, in Chats oder Online-Spielen konfrontiert sein können.

5.2 Zugangsdimensionen zur digitalen Welt: Geräteverfügbarkeit und Internetverbindung

Im Rahmen der *Digital Divide* spielt der Zugang zu digitalen Technologien eine zentrale Rolle, da er darüber entscheidet, wer an den Chancen der Digitalisierung teilhaben kann und wer ausgeschlossen bleibt (A. van Deursen & van Dijk, 2019; van Dijk, 2005). Der Zugang zur digitalen Welt ist daher eine Grundvoraussetzung für die Teilhabe am modernen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben. Die Verfügbarkeit von digitalen Geräten wie Laptops, Tablets und Smartphones ist entscheidend, um digitale Kompetenzen zu entwickeln, an Bildungsangeboten teilzunehmen und mit anderen zu kommunizieren. Der Zugang zur digitalen Welt ist jedoch nicht immer gleich verteilt. Unterschiede und Ungleichheiten zeigen sich je nach sozioökonomischem Status, Geschlecht, Migrationshintergrund und Altersgruppe.

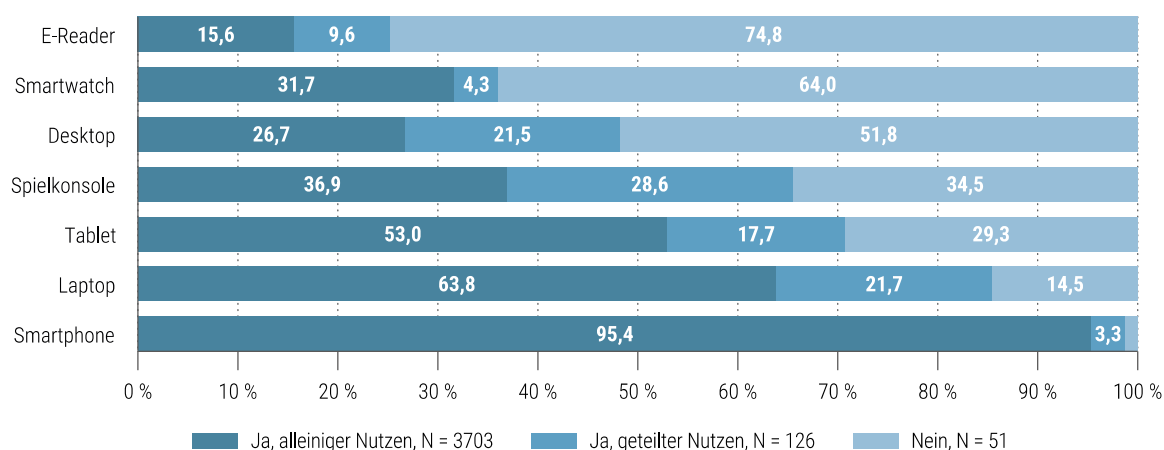
Dieses Unterkapitel beleuchtet zunächst, welche digitalen Endgeräte jungen Menschen zur Verfügung stehen und in welchem Umfang sie diese allein nutzen oder mit anderen teilen. Anschließend wird der Zugang zum Internet betrachtet, der eine weitere wichtige Voraussetzung für die digitale Teilhabe darstellt. Dabei werden auch Unterschiede zwischen sozialen Gruppen thematisiert, die digitale Ungleichheit begünstigen können. Der Zugang zu digitalen Geräten und zum Internet stellt die erste Stufe der *Digital Divide* dar (siehe Kapitel 2). Diese Kluft kennzeichnet die Unterschiede zwischen denjenigen, die über die notwendigen Ressourcen verfügen, und denjenigen, die aufgrund eines fehlenden oder eingeschränkten Zugangs möglicherweise von der digitalen Welt ausgeschlossen bleiben.

5.2.1 Digitale Geräte im Haushalt: Besitzverhältnisse und soziale Ungleichheiten

Ein differenzierter Blick auf Besitz und geteilte Nutzung digitaler Endgeräte ist unerlässlich, weil sich erst aus der exklusiven Verfügbarkeit eines Geräts die Möglichkeit zu einem uneingeschränkten zeitlichen Zugang zu Lernplattformen, Videokonferenz-Tools und hausaufgabenrelevanten Ressourcen ergibt. Die COVID-19-Pandemie hat verdeutlicht, dass Familien, in denen sich mehrere Kinder ein Laptop oder Tablet teilen mussten, deutlich häufiger Unterrichtsausfälle, verkürzte Lernzeiten und größere Lernrückstände erlebten (Huber & Helm, 2020). Internationale Vergleichsdaten belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit eigenem Endgerät häufiger am Fernunterricht teilnahmen und geringere Kompetenzverluste aufweisen (OECD, 2021). Studien zur *Digital Divide* zeigen zudem, dass Erhebungen, die lediglich die bloße Haushaltsverfügbarkeit erfassen, das Ausmaß verdeckter Zugangshürden unterschätzen: Wer ein Gerät mit Geschwistern teilt, verfügt faktisch über weniger Nutzungszeit und Kontrolle (A. J. van Deursen, 2020). Eine klare Unterscheidung zwischen Eigentum und geteilter Nutzung macht somit jene jungen Menschen sichtbar, deren Lernchancen durch begrenzte Hardware-Kapazitäten gefährdet sind und die in Krisensituationen auf schulische oder staatliche Leihprogramme angewiesen bleiben (van Lancker & Parolin, 2020).¹

Die Mehrheit der jungen Menschen besitzt (95 %) oder teilt (3 %) ein Smartphone im Haushalt (vgl. Abbildung 5.1). Bei anderen mobilen Endgeräten zeigt sich, dass 64 % der jungen Menschen einen Laptop besitzen und weitere 22 % sich einen Laptop teilen, während 53 % einen Tablet-PC besitzen und weitere 18 % sich einen Tablet-PC teilen. Eine Spielkonsole besitzen rund 37 % der Jugendlichen. Weitere 29 % teilen sich eine Spielkonsole im Haushalt. Einen Desktop-PC besitzen rund 27 % der Jugendlichen, während sich knapp 22 % der Jugendlichen einen Desktop-PC im Haushalt teilen. Smartwatches besitzen knapp 32 % der Jugendlichen und diese werden nur zu 4 % geteilt, während knapp 16 % der Jugendlichen einen E-Reader besitzen, den 10 % von ihnen teilen (vgl. Abbildung 5.1).

¹ Zu beachten ist, dass in der Befragung die Verfügbarkeit zur Nutzung und nicht der Besitz erhoben wurde. Während die Verfügbarkeit bei den älteren Altersgruppen oft de facto Eigentum bedeutet, handelt es sich bei den jüngeren Altersgruppen meist um Geräte im Besitz der Kinder, aber im Eigentum der Eltern. Diese Unterscheidung ist wichtig, um Alters- und Haushaltsunterschiede richtig interpretieren zu können (vgl. van Dijk, 2005).

Abbildung 5.1: Arten digitaler Geräte im Besitz oder geteilt (in Prozent)

Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024; N = 3757–3883.

Weibliche Jugendliche besitzen etwas häufiger Smartphones, während diese bei männlichen Jugendlichen eher geteilt genutzt werden. Männliche Jugendliche verfügen deutlich häufiger als weibliche über einen Desktop-PC und eine Spielkonsole, während es bei weiblichen Jugendlichen eher Tablet und E-Reader sind. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse einen Einfluss darauf haben können, dass Jungen früh an leistungs- und spielorientierte Desktop-PCs herangeführt werden, während Mädchen tendenziell eher mobil flexible Geräte nutzen, die kommunikatives Arbeiten und Lesen begünstigen (Hargittai & Shafer, 2006). Gleichzeitig verstärken marktseitige Strategien, von Produktdesign bis Werbeanregungen, die *Digital Divide*, indem Gaming-Konsolen und leistungsstarke PCs gezielt maskulin konnotiert und Tablets und E-Reader hingegen als weibliche „Lifestyle-Tools“ vermarktet werden (Kerras et al., 2020). Dies steht im Einklang mit den geschlechtsspezifischen Nutzungsmustern im Bereich des Gamings und der sozialen Medien, die in Abschnitt 5.3 detaillierter erläutert werden. Hingegen gibt es kaum Geschlechterunterschiede im Besitz von Laptops und Smartwatches.

Im Vergleich zu den 21- bis 29-Jährigen besitzen die 12- bis 20-Jährigen seltener ein Smartphone, einen Desktop-PC oder Laptop. Umgekehrt werden diese Geräte bei den Jüngeren überwiegend im Haushalt geteilt. Dafür besitzen die jüngeren Altersgruppen häufiger Tablets. Eine mögliche Erklärung für den höheren Tablet-Besitz dieser Altersgruppen könnte die luxemburgische Bildungsinitiative one2one sein. Im Rahmen dieser Initiative erhalten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe

gegen eine jährliche Gebühr von 50 Euro ein Tablet für schulische Zwecke. Der Besitz von E-Readern, Smartwatches und Spielkonsolen unterscheidet sich zwischen den Altersgruppen hingegen nicht wesentlich.

Insbesondere jungen Menschen mit Migrationshintergrund der ersten Generation,² aber auch jungen Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation stehen seltener Smartphones, Tablets, Spielkonsolen, Desktop-PCs und E-Reader im Haushalt zur Verfügung als jungen Menschen ohne Migrationshintergrund.

Im Gegensatz dazu verfügen junge Menschen aus Haushalten mit höherem sozioökonomischem Status³ deutlich häufiger über eigene Laptops, Tablets, Desktop-PCs und E-Reader zur alleinigen Nutzung.

Der Zugang zu digitalen Geräten über Bildungseinrichtungen ist eine wesentliche Säule der digitalen Teilhabe junger Menschen in Luxemburg. Im Kontext der Digitalisierung und der sich daraus ergebenden Bildungsanforderungen gewinnt die Bereitstellung von Tablets und Laptops durch Bildungseinrichtungen an Relevanz. Um zu erheben, inwieweit solche Geräte institutionell zur Verfügung gestellt werden, wurde jungen Menschen in Luxemburg die folgende Frage gestellt: „Wurde einer der Laptops und/oder eines der Tablets, die du erwähnt hast, von deiner Schule/Universität zur Verfügung gestellt?“ Die Abbildung 5.2 veranschaulicht den Anteil der von Bildungseinrichtungen bereitgestellten Laptops und Tablets, die von jungen Menschen im Haushalt genutzt werden. Des Weiteren wird hinsichtlich der Art des Verleihens – mit oder ohne Einschränkungen in der Nutzungsweise seitens der Einrichtungen – unterschieden.

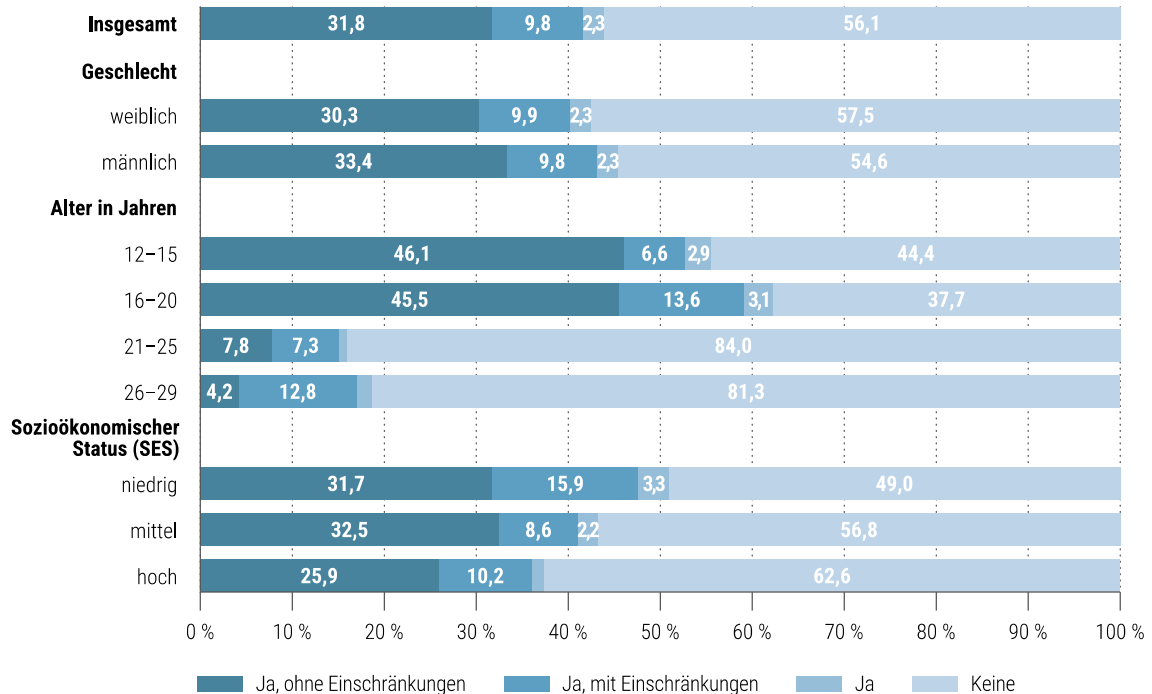
² In Luxemburg bezieht sich der Migrationshintergrund der ersten Generation auf junge Menschen, die selbst im Ausland geboren wurden, während der Migrationshintergrund der zweiten Generation Personen umfasst, deren Eltern im Ausland geboren wurden. Die begriffliche und empirische Fassung von Migration ist mit vielfältigen theoretischen Vorannahmen und methodischen Herausforderungen verbunden; deshalb wird der Begriff in Kapitel 4 vertiefend erläutert. Der Migrationshintergrund wird in den Abbildungen nicht ausgewiesen, da diese lediglich bivariate Zusammenhänge zeigen. Er wird stattdessen separat in ein multivariates Regressionsmodell mit Kontrolle des sozioökonomischen Status einbezogen. Demzufolge beruhen alle im Text genannten signifikanten Effekte auf diesem Modell.

³ In der vorliegenden Studie wird der sozioökonomische Status stets als der subjektiv empfundene sozioökonomische Status der Familie der jungen Menschen definiert (siehe Kapitel 4).

Insgesamt gaben etwa 44 % der Befragten an, ihr Tablet oder Laptop durch die Bildungseinrichtung zur Verfügung gestellt bekommen zu haben. Der Großteil dieser jungen Menschen gab

an, uneingeschränkten Zugang zu einem digitalen Endgerät über die Schule zu haben, während sich ein kleiner Teil nicht sicher war, ob es Einschränkungen gibt.

Abbildung 5.2: Bereitstellung von Laptops/Tablets durch Bildungseinrichtungen, 2024, (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2023.

Deutliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich des Alters der jungen Menschen. So berichten jüngere Altersgruppen (12- bis 20-Jährige) wesentlich häufiger, dass ihnen Tablets und Laptops von Bildungseinrichtungen bereitgestellt wurden. Dies ist hauptsächlich auf Initiativen wie das luxemburgische one2one-Programm zurückzuführen, das Schülerinnen und Schülern gegen eine geringe Gebühr Tablets zur Verfügung stellt.

Mit Blick auf den sozioökonomischen Status (SES) wird deutlich, dass junge Menschen aus Haushalten mit einem niedrigeren oder mittleren SES häufiger angeben, Geräte durch Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt bekommen zu haben. Im Hinblick auf die Befunde zur Ausstattung der Haushalte mit digitalen Endgeräten wird deutlich, dass die Angebote der Bildungseinrichtungen sozioökonomische Ungleichheiten zwar kompensieren, dies jedoch noch nicht vollständig gelingt.

Hinsichtlich des Migrationshintergrunds sowie des Geschlechts lassen sich keine Unterschiede in der Nutzung dieser Verleihangebote beobachten.

Zusammenfassend zeigt die Bestandsaufnahme, dass der Zugang zu digitalen Endgeräten in Luxemburg insgesamt zwar hoch, jedoch von einer deutlichen sozialen Ungleichverteilung geprägt ist. Während Smartphones nahezu flächendeckend verfügbar sind, unterscheiden sich insbesondere der Besitz und die Bereitstellung von Lern- und Arbeitsgeräten wie Desktop-PCs und Tablets nach Geschlecht, Alter, Migrationsstatus und subjektivem SES. Die schulische Bereitstellung digitaler Geräte – etwa im Rahmen des one2one-Programms – erreicht dabei zwar jüngere Altersgruppen vergleichsweise effektiv, kann jedoch bestehende Ungleichheiten nicht vollständig ausgleichen. Um die digitale Teilhabe aller jungen Menschen zu ermöglichen, sind gezielte Maßnahmen notwendig, die insbesondere sozioökonomisch benachteiligte junge Menschen und solche mit Migrationshintergrund stärker adressieren.

5.2.2 Internetanschluss als Voraussetzung digitaler Teilhabe

Im Rahmen der *First-Level Digital Divide*, also der Zugangsebene, die den physischen Anschluss an Kommunikationsnetze umfasst, ist der Zugang zum Internet eine zentrale Voraussetzung für digitale Teilhabe (van Dijk, 2020). Dabei ist nicht nur entscheidend, ob ein Zugang besteht, sondern auch, wie dieser gestaltet ist. Grundsätzlich lassen sich drei zentrale Verbindungstypen unterscheiden: Öffentliche WLAN-Netzwerke sind häufig unverschlüsselt oder nur rudimentär gesichert. Sie erfordern kein individuelles Passwort und ermöglichen potenziellen Angreifern dadurch den Zugriff (*Sniffing*) auf übertragene Daten. Diese Netzwerke sind besonders anfällig für sogenannte „*Man-in-the-Middle*“-Angriffe, bei denen die Kommunikation zwischen Nutzenden und Zielservern abgefangen und manipuliert werden kann (R. Anderson, 2020; BEE SECURE, 2023a). Private WLAN-Verbindungen sind dagegen in der Regel durch individuelle Zugangsdaten geschützt und bieten bei entsprechender Konfiguration (z. B. WPA3-Verschlüsselung) einen deutlich höheren Schutz. Die tatsächliche Sicherheit hängt jedoch stark von der Nutzerpraxis (z. B. Passwortwahl, Durchführung von Firmware-Updates) und der Netzarchitektur ab (A. van Deursen & Helsper, 2015). Mobile Netzwerke (z. B. 4G/5G) gelten derzeit als vergleichsweise sicher. Sie nutzen standardisierte Ende-zu-Ende-Verschlüsselung und sind schwerer abzufangen oder zu kompromittieren als WLANs (Cosquer et al., 2022). Insbesondere 5G-Technologien bieten zudem geringe Latenzzeiten und hohe Datenübertragungsraten, wodurch sie derzeit die technisch leistungsfähigste mobile Zugangstechnologie darstellen (International Telecommunication Union [ITU], 2021).

Neben der Sicherheit spielen auch die Stabilität und die Geschwindigkeit der Verbindung eine wichtige Rolle. Private Festnetzanschlüsse, insbesondere Glasfaserverbindungen, bieten im internationalen Vergleich eine hohe Übertragungsqualität und gelten als besonders zuverlässig (OECD, 2021). Öffentliche WLANs hingegen sind häufig durch hohe Nutzerzahlen überlastet und unterliegen technischen Drosselungen. Auch mobile Datenverbindungen können abhängig von der Netzabdeckung und dem Tarif stark schwanken. Ein pauschaler Rückschluss, dass private Internetverbindungen grundsätzlich besser für Bildung geeignet seien, greift jedoch zu kurz. Entscheidend ist nicht allein die Zugangstechnologie, sondern deren konkrete Ausgestaltung im Alltag: Netzabdeckung, Tarifbeschränkungen, Haushaltskontext und Geräteverfügbarkeit spielen eine ebenso große Rolle wie technische Standards (Hargittai & Hinnant, 2008; Helsper et al., 2021). Gerade im Kontext digitaler Bildung sind stabile, sichere und leistungsfähige Verbindungen essenziell, da Videoformate, kollaborative Plattformen und interaktive Lernumgebungen hohe Anforderungen an Bandbreite und Konnektivität

stellen. Untersuchungen haben gezeigt, dass Jugendliche mit instabilen oder unsicheren Verbindungen häufiger von digitalen Bildungsangeboten ausgeschlossen sind oder diese nur eingeschränkt nutzen können (Görzig & Olafsson, 2013; Köller et al., 2022; Ren & Zhu, 2024; Yeh & Tsai, 2022).

Im Rahmen des *Youth Survey Luxembourg 2024* gaben über 90 % der jungen Menschen⁴ in Luxemburg an, einen privaten Festnetzanschluss zu Hause zu haben. Etwa 4 % der Jugendlichen greifen primär über mobile Datenverbindungen auf das Internet zu, weitere 2 % nutzen öffentliche WLANs. Weitere 4 % der Befragten gaben an, über keinen eigenen Internetzugang im Haushalt zu verfügen.

Soziale Unterschiede zeigen sich dabei insbesondere entlang des Migrationshintergrunds: Während nur 2 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund keinen Internetzugang zu Hause haben, sind es bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund 4 bis 5 %. Zudem nutzen rund 94 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund einen Festnetzanschluss, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten Generation sind es nur 87 %. Diese greifen signifikant häufiger auf öffentliche WLANs zurück, was mit höheren Risiken und einer geringeren Nutzungsqualität verbunden sein kann (A. van Deursen & van Dijk, 2019).

Diese Befunde verdeutlichen, dass auch in Luxemburg die *First-Level Digital Divide* noch nicht vollständig überwunden ist. Trotz einer hohen technischen Grundversorgung bestehen strukturelle Unterschiede in der Qualität und Sicherheit des Internetzugangs, die mit sozioökonomischen und migrationsbezogenen Ungleichheiten verknüpft sind. Sie können bestehende soziale Disparitäten im Bereich digitaler Bildung und Teilhabe weiter verfestigen (Calderón Gómez, 2019; van Dijk, 2020).

Zusammenfassend zeigt Unterkapitel 5.2, dass junge Menschen in Luxemburg weitgehend Zugang zu digitalen Geräten und zum Internet haben, dieser Zugang jedoch durch soziale Faktoren wie Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund geprägt ist. Während Smartphones nahezu universell verfügbar sind, bestehen deutliche Unterschiede beim Besitz von Laptops, Desktop-PCs und Tablets. Besonders junge Menschen aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten sowie solche mit Migrationshintergrund haben einen geringeren Zugang zu diesen für Bildung und Beruf wichtigen Geräten. Die Analysen verdeutlichen, dass die Verfügbarkeit und der exklusive Zugang zu digitalen Geräten wesentlich für eine effektive Teilnahme am digitalen und gesellschaftlichen Leben sind und soziale Ungleichheiten verstärken oder verringern können. Insgesamt wird deutlich, dass trotz hoher technischer Versorgungslage digitale Teilhabechancen ungleich verteilt bleiben.

⁴ Junge Menschen ab 16 Jahren wurden befragt.

5.3 Digitale Kompetenzen: Bedienen, Verstehen und Gestalten

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt der physische Zugang zu digitalen Geräten und dem Internet beleuchtet wurde, ein Aspekt, der häufig als *First-Level Digital Divide* bezeichnet wird, wendet sich dieses Unterkapitel nun der nächsten entscheidenden Ebene zu. Denn wie die Forschung zeigt, reicht der Zugang zu Technologien allein nicht aus, um digitale Teilhabe zu gewährleisten. Vielmehr treten Unterschiede in den Fähigkeiten und der tatsächlichen Nutzung in den Vordergrund, die als *Second-Level Digital Divide* diskutiert werden (van Dijk, 2020). Auch wenn der Zugang für junge Menschen in Luxemburg in vielen Fällen gegeben ist, sind es gerade die digitalen Kompetenzen, die maßgeblich darüber entscheiden, ob und wie junge Menschen die Chancen der digitalen Welt nutzen und deren Herausforderungen bewältigen können.

Die digitalen Kompetenzen der jungen Menschen stehen im Mittelpunkt dieses Unterkapitels. Oftmals wird in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte von einer homogenen Verteilung der digitalen Kompetenzen innerhalb der jungen Generation

ausgegangen. Dies führt zur verbreiteten Annahme, dass alle jungen Menschen als sogenannte „*Digital Natives*“⁵ gleichermaßen versiert im Umgang mit digitalen Technologien sind. Diese Annahme kann jedoch bestehende soziale Unterschiede verdecken (Calderón Gómez, 2019).

In diesem Unterkapitel wird daher ein differenzierter Blick auf die digitalen Fähigkeiten der jungen Menschen geworfen, um festzustellen, in welchen Bereichen Unterschiede und Ungleichheiten bestehen und welche Faktoren diese beeinflussen. Digitale Kompetenzen sind wesentlich für die Teilhabe an der modernen Wirtschaft und Gesellschaft. Der Zugang zu diesen Kompetenzen bestimmt maßgeblich, inwieweit junge Menschen in der Lage sind, technologische Chancen zu nutzen und Herausforderungen zu bewältigen. Es wird beleuchtet, welche spezifischen digitalen Kompetenzen existieren, wie verbreitet sie unter den jungen Menschen in Luxemburg sind und wie verschiedene soziale Gruppen in ihren Kompetenzen und ihrem Umgang mit der digitalen Welt voneinander abweichen.

5.3.1 Dimensionen digitaler Kompetenzen

Der Begriff „digitale Kompetenz“ ist theoretisch vielschichtig und empirisch nicht einheitlich operationalisiert. Während einige Ansätze, wie der der OECD, darunter primär technisch-funktionale Fertigkeiten im Umgang mit Geräten und Software fassen, betonen andere Konzepte wie die *Digital Literacy*-Perspektive auch kritisch-reflexive und kreative Dimensionen, die mit digitaler Mediennutzung einhergehen (Spante et al., 2018). Weitere Modelle, wie das DigComp-Rahmenwerk der Europäischen Kommission (Carretero et al., 2017), unterscheiden zusätzlich zwischen Problemlösen, Sicherheitsbewusstsein und Kommunikation in digitalen Räumen. Eine umfassende Erfassung digitaler Kompetenz setzt somit stets theoretische Schwerpunktsetzungen und Abgrenzungen voraus.

Vor dem Hintergrund dieser Vielfalt an Konzepten wurde eine pragmatische und zugleich theoriegeleitete Operationalisierung gewählt. Deshalb befasst sich dieser Abschnitt mit den verschiedenen Arten von digitalen Kompetenzen, die in der Fachliteratur als wesentlich für eine erfolgreiche Teilnahme an der heutigen digitalen Welt identifiziert werden. Die folgende Kategorisierung lehnt sich eng an das *Digital Skills Framework* (Helsper et al., 2021) und die europaweite Studie *EU Kids Online 2020* (Shmael et al., 2020) an. Die in diesen Arbeiten identifizierten Kompetenzbereiche wurden für den vorliegenden Bericht übernommen und bilden die Grundlage für die folgende Einteilung:

- *Technische und operative Kompetenzen:* Diese Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, digitale Geräte und Anwendungen effizient zu nutzen und zu verwalten. Dazu zählen das Verständnis von Hard- und Software sowie die Fähigkeit, grundlegende technische Probleme zu lösen.
- *Informations- und Navigationskompetenzen:* Diese Kompetenzen betreffen die effiziente Suche, Bewertung und Nutzung von Informationen im Internet. Dies beinhaltet die Navigation im Internet, die Nutzung von Suchmaschinen und die Fähigkeit, glaubwürdige von unglaubwürdigen Quellen zu unterscheiden.
- *Content Creation:* Content-Produktion bzw. Erstellung von Inhalten beschreibt die Fähigkeit, digitale Inhalte wie Texte, Bilder, Audio und Videos zu erstellen. Dies umfasst auch den Einsatz verschiedener Software-Tools, um Inhalte zu bearbeiten, zu gestalten und auf digitalen Plattformen zu veröffentlichen.

Diese Einteilung erlaubt eine differenzierte Analyse sowohl funktionaler Basisfertigkeiten als auch kreativer und kognitiver Anforderungen, ohne den Anspruch auf eine vollständige Erfassung aller denkbaren Facetten digitaler Kompetenz zu erheben. Sie orientiert sich an etablierten internationalen Standards (u. a. *EU Kids Online*) und wurde an den luxemburgischen Kontext angepasst, um einerseits die Vergleichbarkeit mit

⁵ Der Begriff „*Digital Natives*“ bezeichnet ursprünglich jene Kohorten, die ab etwa 1980 geboren wurden und von früh an mit digitalen Technologien aufgewachsen sind (Prensky, 2001). Diese Zuschreibung trifft im weiteren Sinne auf die heutige Generation der 12- bis 29-Jährigen zu, auch wenn innerhalb dieser Altersgruppe erhebliche Unterschiede in Bezug auf Sozialisationsbedingungen bestehen. Während die älteren Jahrgänge (geb. ca. 1995–2005) noch in eine digital werdende Welt hineingewachsen sind, gilt die jüngere Kohorte (ab ca. 2010) als Teil der sogenannten „*Generation Alpha*“, die vollständig in einer durchdigitalisierten, vernetzten und zunehmend KI-durchdrungenen Umwelt sozialisiert wird (Dimock (2019). In medienpädagogischen und bildungstheoretischen Debatten wird deshalb zunehmend von *Post-Digital Natives* oder *AI Natives* gesprochen, um auf die veränderte Qualität digitaler Sozialisation hinzuweisen – geprägt durch algorithmisch strukturierte Plattformlogiken, generative künstliche Intelligenz und allgegenwärtige Datenökosysteme (Das [2012]; Mertala et al. [2024]; Zaremohzzabieh et al. [2024]).

anderen Studien zu gewährleisten und andererseits die spezifischen digitalen Lebenswelten junger Menschen in Luxemburg adäquat abzubilden.

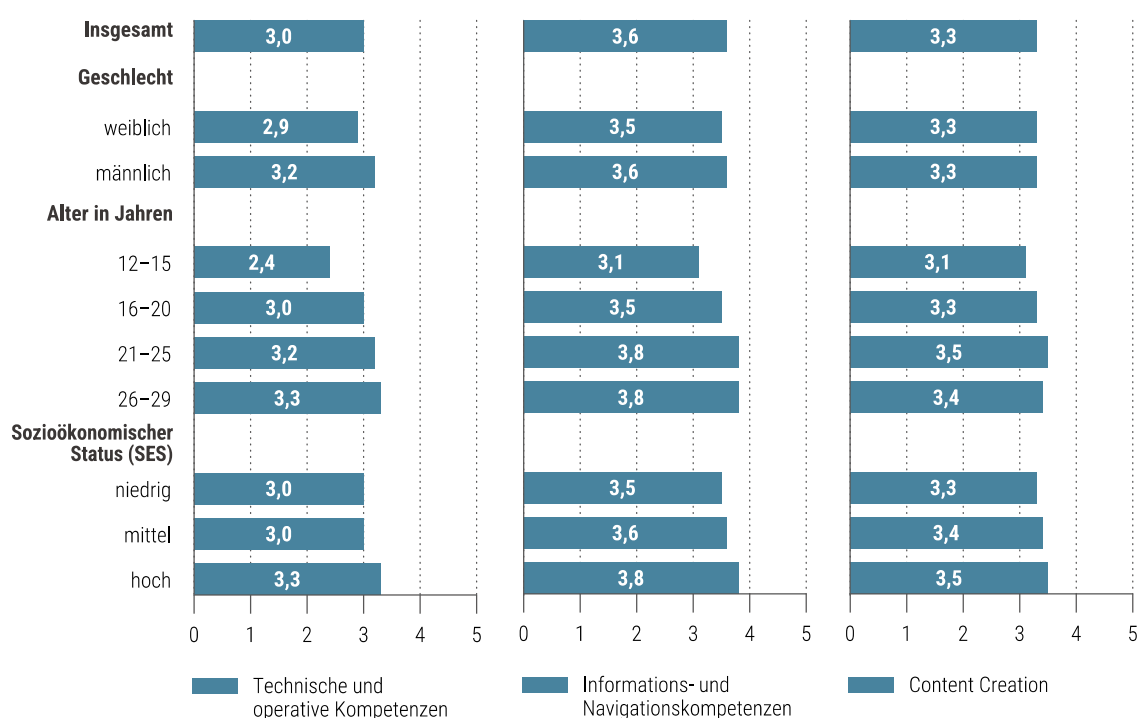
Im Folgenden wird beschrieben, wie verbreitet diese verschiedenen digitalen Kompetenzen unter den jungen Menschen in Luxemburg sind, und ob Unterschiede zwischen bestimmten sozialen Gruppen bestehen.

5.3.2 Soziale Unterschiede in der Ausprägung digitaler Kompetenzen

Die folgende Abbildung 5.3 zeigt die Verteilung der digitalen Kompetenzen unter den jungen Menschen in Luxemburg. Bei der Befragung wurden die jungen Menschen gebeten, auf einer Skala von 0 (keine Kompetenzen) bis 5 (sehr gute Kompetenzen) anzugeben, wie gut ihre digitalen Kompetenzen in verschiedenen Kategorien ausgeprägt sind. Der Mittelwert von 3,6 (SD = 1,2) zeigt, dass die Jugendlichen ihre Informations- und Navigationskompetenzen als mittelmäßig einschätzen und daher das Gefühl

haben, Informationen im Internet einigermaßen gut finden und bewerten zu können. Der Mittelwert für die Erstellung von digitalen Inhalten wie Texten oder Videos liegt mit 3,3 (SD = 1,4) etwas niedriger. Am niedrigsten ist der Mittelwert 3,0 (SD = 1,2), der die technischen und operativen Kompetenzen betrifft, d. h. die Kompetenz, grundlegende digitale Geräte und Anwendungen effizient zu nutzen.

Abbildung 5.3: Selbsteingeschätzte digitale Kompetenzen, 2024, 12- bis 29-Jährige



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3852-3884.

Männliche Jugendliche schätzen ihre technischen und operativen Kompetenzen sowie ihre Informations- und Navigationskompetenzen statistisch signifikant höher ein als weibliche Jugendliche. In der Literatur wird dieses Ergebnis vielfach auf geschlechtertypische Verzerrungen der Selbsteinschätzung zurückgeführt. Cooper (2006) zeigt, dass Jungen bereits früh in einem *Confidence Gap* sozialisiert werden, der technische Kompetenz als maskuline Domäne rahmt und dadurch Selbstwirksamkeitserwartungen stärkt, während Mädchen bei gleicher objektiver Leistung zur Unterschätzung ihrer Fähigkeiten neigen. Diese Tendenz wird durch Studien zur Computer- und Internetnutzung bestätigt, die

eine systematische Überschätzung bei Männern und eine korrespondierende Unterschätzung bei Frauen nachweisen, sobald es um Hardware- oder Programmieraktivitäten geht (Hargittai & Shafer, 2006; Vekiri & Chronaki, 2008). Allerdings kann der beobachtete Unterschied nicht ausschließlich auf Verzerrungen der Selbsteinschätzung zurückgeführt werden, sondern spiegelt möglicherweise auch real bestehende Differenzen in Nutzungserfahrungen und Interessen wider, die sich aus geschlechtsspezifischen Sozialisations- und Erfahrungsprozessen ergeben (Volman & van Eck, 2001). Bei den kreativen Kompetenzen hingegen, die weniger stark mit traditionellen technischen Stereotypen verbunden sind,

gibt es keine statistisch signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Kategorie *Content Creation*.

Die älteren Altersgruppen (21- bis 29- Jährige) weisen in allen drei Kompetenzbereichen – technische und operative Kompetenzen, Informations- und Navigationskompetenzen sowie Inhaltserstellung – höhere Ausprägungen auf als die jüngeren Altersgruppen (12- bis 20-Jährige). Mögliche Erklärungen hierfür sind längere und intensivere Nutzungserfahrungen sowie eine stärkere Nutzung digitaler Technologien im Bildungs- und Berufsalltag (Hargittai & Hinnant, 2008).

Junge Menschen mit Migrationshintergrund der ersten Generation schätzen ihre digitalen Kompetenzen im technischen und operativen Bereich tendenziell höher ein als junge Menschen ohne Migrationshintergrund sowie Angehörige der zweiten Generation. Diese erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung könnte darauf zurückzuführen sein, dass Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung digitale Technologien häufiger und zielgerichteter einsetzen (müssen). Studien deuten darauf hin, dass diese Gruppe digitale Medien intensiv nutzt, beispielsweise zur Überwindung sprachlicher Barrieren durch Übersetzungstools, zur Informationsbeschaffung in der Herkunftssprache oder zur aktiven Pflege transnationaler sozialer Netzwerke und familiärer Beziehungen (Hargittai & Hinnant, 2008; Madianou & Miller, 2013; van Dijk, 2020). Diese Notwendigkeit und der daraus resultierende pragmatische Umgang mit digitalen Infrastrukturen können die Entwicklung spezifischer technischer Fertigkeiten und Routinen beschleunigen (Alam & Imran, 2015). Während funktionale, technisch-operative Zugänge stärker von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten Generation besetzt sind, zeigt sich die kreative Dimension im Bereich der Inhaltserstellung bei Jugendlichen der zweiten Generation vergleichsweise weniger ausgeprägt. Dies könnte als Ausdruck unterschiedlicher sozialer Verortung und einer diskrepanten Integration in digitale Kulturräume interpretiert werden, wodurch digitale Medien seltener als Mittel der expressiven Selbstverortung und Gestaltung genutzt werden. Hinsichtlich der Informations- und

Navigationskompetenzen wurde von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation angegeben, dass weniger ausgeprägte Kompetenzen vorhanden sind.

Jugendliche aus Familien mit einem höheren subjektiven sozioökonomischen Status (SES) weisen durchweg höhere digitale Kompetenzen in technischen und operativen Fertigkeiten sowie in der Informations- und Navigationskompetenz auf. Dies steht im Einklang mit der *Knowledge-Gap-Hypothese* (Bonfadelli, 2016), die in der Medien- und Bildungsforschung weit verbreitet ist. Sie besagt, dass soziale Gruppen mit mehr sozioökonomischen Ressourcen neue Informations- und Kommunikationstechnologien systematisch besser und schneller für sich nutzen können als Gruppen mit geringeren Ressourcen. Dadurch kann sich ein bestehendes Wissens- und Kompetenzgefälle im Zuge des technologischen Wandels sogar vergrößern – entgegen der oft geäußerten Hoffnung, die Digitalisierung würde Bildungsungleichheiten verringern (Bonfadelli, 2016). Junge Menschen aus Haushalten mit einem höheren SES verfügen nicht nur über eine bessere Ausstattung mit Endgeräten und Internetverbindungen, sondern wachsen auch in einem förderlicheren familiären Umfeld im Hinblick auf informelle Lerngelegenheiten, medienbezogene Unterstützung und Nutzungsmuster digitaler Technologien auf (A. van Deursen & van Dijk, 2014). Diese kumulativen Vorteile wirken sich nicht nur auf die materiellen Nutzungsmöglichkeiten aus, sondern können sich auch in einer höheren digitalen Kompetenz niederschlagen.

Die Ergebnisse unterstreichen somit die Relevanz der *Second-Level Digital Divide*, bei der es nicht nur um Zugang, sondern auch um Kompetenzausprägungen geht. Um digitale Teilhabechancen langfristig gerecht zu gestalten und die Herausforderungen der *Second-Level Digital Divide* anzugehen, ist es unerlässlich, nicht nur den Zugang zu Technologien zu sichern. Vielmehr muss auch an bildungspolitischen Maßnahmen angesetzt werden, um Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten sowie Mädchen den Erwerb von Kompetenzen im Bereich digitaler Technologien gezielt zu ermöglichen.

5.4 Digitale Nutzung: Unterhaltung, Information und Teilhabe

5.4.1 Formen digitaler Aktivitäten

Während das vorangegangene Unterkapitel gezeigt hat, über welche Kompetenzen die Jugendlichen in Luxemburg verfügen und wie sich diese nach Geschlecht, Alter, Migrations- und Sozialstatus unterscheiden, richtet sich der Blick nun auf die konkrete Umsetzung dieser Kompetenzen im Alltag. Im nachfolgenden Unterkapitel werden deshalb die unterschiedlichen Nutzungsmuster junger Menschen in Luxemburg im digitalen Raum erörtert. Die Bandbreite der Aktivitäten reicht von der Informationssuche über Job- und Studienmöglichkeiten bis hin zur Nutzung des Internets für schulische Zwecke. Weitere Aktivitäten umfassen das Lesen von Nachrichten, Online-Aktivismus (Beteiligung an Kampagnen, Protesten oder Unterzeichnung von

Online-Petitionen), Diskussionen über soziale und politische Themen sowie das Erstellen und Teilen von multimedialen Inhalten. Auch das Nutzen von sozialen Medien, die Kommunikation im In- und ins Ausland sowie die Suche nach sexuellen Inhalten sind in der YSL-Studie abgedeckt. Darüber hinaus umfasst die Untersuchung Online-Gaming, das Streamen von Videos und Musik, die Teilnahme an interessenbasierten Online-Gruppen, die Suche nach Gesundheitsinformationen und das Tätigen von Online-Einkäufen.

Im Folgenden werden Vielfalt und Häufigkeit der digitalen Aktivitäten Jugendlicher sowie deren Unterschiede nach zentralen soziodemografischen Merkmalen näher beleuchtet.

5.4.2 Nutzungsfrequenz digitaler Aktivitäten

Die in Abbildung 5.4 dargestellten Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich das digitale Nutzungsverhalten junger Menschen in Luxemburg entlang zweier Nutzungspole ordnet: Auf der einen Seite stehen hochfrequent genutzte Unterhaltungs- und Kommunikationsangebote, auf der anderen Seite finden sich deutlich seltener praktizierte partizipative Formate.

Video- und Musik-Streaming wird von nahezu allen Befragten mindestens wöchentlich genutzt; rund 85 % greifen sogar täglich oder mehrmals täglich auf entsprechende Angebote zurück. Damit bestätigt sich der Befund internationaler Studien, wonach audiovisuelle Streamingdienste zum „ständigen Begleiter“ insbesondere der 12- bis 20-Jährigen geworden sind (Shmael et al., 2020). Diese Angebote erfüllen zugleich emotionale, soziale und hedonistische Bedürfnisse und sind niedrigschwellig zugänglich. Diese Ergebnisse sind konsistent mit den Ergebnissen der *EU-Kids-Online-Studie* sowie mit Zahlen aus Großbritannien (Ofcom, 2023; Shmael et al., 2020).

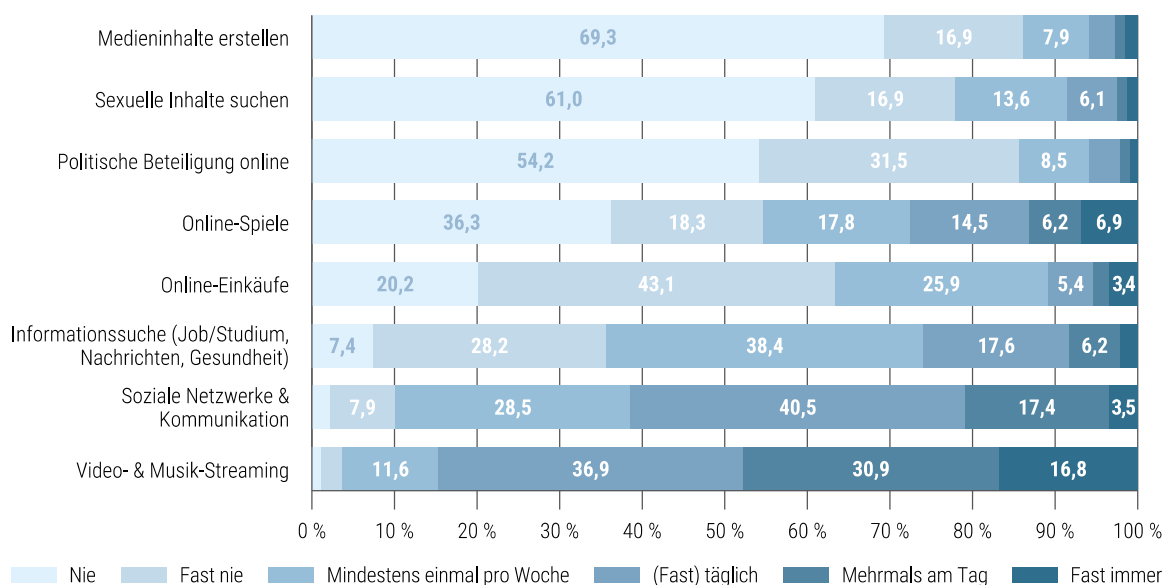
Auch soziale Netzwerke und digitale Kommunikation nehmen eine zentrale Rolle im digitalen Alltag ein. Etwa 61 % der Jugendlichen nutzen Kommunikationsplattformen mindestens täglich, nahezu alle zumindest wöchentlich. Auffällig ist, dass vor allem ältere Jugendliche (21- bis 29-Jährige) sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund besonders häufig digitale Kommunikation und Online-Recherche betreiben. Dies unterstreicht die soziale Verflechtungsfunktion digitaler Medien, wie sie in Abschnitt 5.3 vertieft diskutiert wird. Es liegt nahe, dass insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation digitale Plattformen nutzen, um transnational mit Familie und Freunden in Kontakt zu bleiben. Studien zeigen, dass diese Gruppen soziale Medien gezielt nutzen, um emotionale

Nähe trotz geographischer Distanz aufrechtzuerhalten (Alam & Imran, 2015; Madianou & Miller, 2013; Nedelcu & Soysüren, 2022).

Die Informationssuche zu Themen wie Ausbildung, Arbeit, Gesundheit oder aktuellen Nachrichten gehört für rund zwei Drittel (64 %) der Jugendlichen zur wöchentlichen Nutzungspraxis. Deutlich seltener hingegen wird das Internet für Online-Einkäufe genutzt: 63 % der Befragten geben an, dies (fast) nie zu tun. Auch hier zeigen sich Unterschiede entlang von Altersgruppe und Migrationshintergrund: Junge Erwachsene (21- bis 29-Jährige) sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund recherchieren nicht nur häufiger, sondern tätigen auch deutlich mehr Online-Käufe. Dies ist vermutlich auf gesteigerte Alltagsanforderungen (z. B. Berufseinstieg, Studienorientierung) sowie auf digitale Kompetenzzuwächse zurückzuführen (Hargittai & Dobransky, 2017).

Gerade bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund können mehrere Faktoren kumulieren, die eine instrumentelle Internetnutzung fördern. Digitale Plattformen fungieren in vielen Fällen als transnationale Informations- und Dienstleistungsinfrastruktur (Nedelcu, 2012). Sprach- und kulturbezogene Hürden im Offline-Bereich können dazu führen, dass Menschen sich online informieren oder einkaufen, da der Zugang hier erleichtert ist (Alam & Imran, 2015; Bradley et al., 2020; Bradley et al., 2017). Zudem übernehmen viele junge Menschen mit Migrationshintergrund früh Verantwortung für familiäre Übersetzungstätigkeiten oder digitale Formalitäten, was zu einer Beschleunigung des Aufbaus ihres Kompetenzprofils und ihrer Selbstwirksamkeit im Netz führen kann (Hargittai & Dobransky, 2017; Nedelcu & Soysüren, 2022).

Abbildung 5.4: Digitales Nutzungsverhalten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

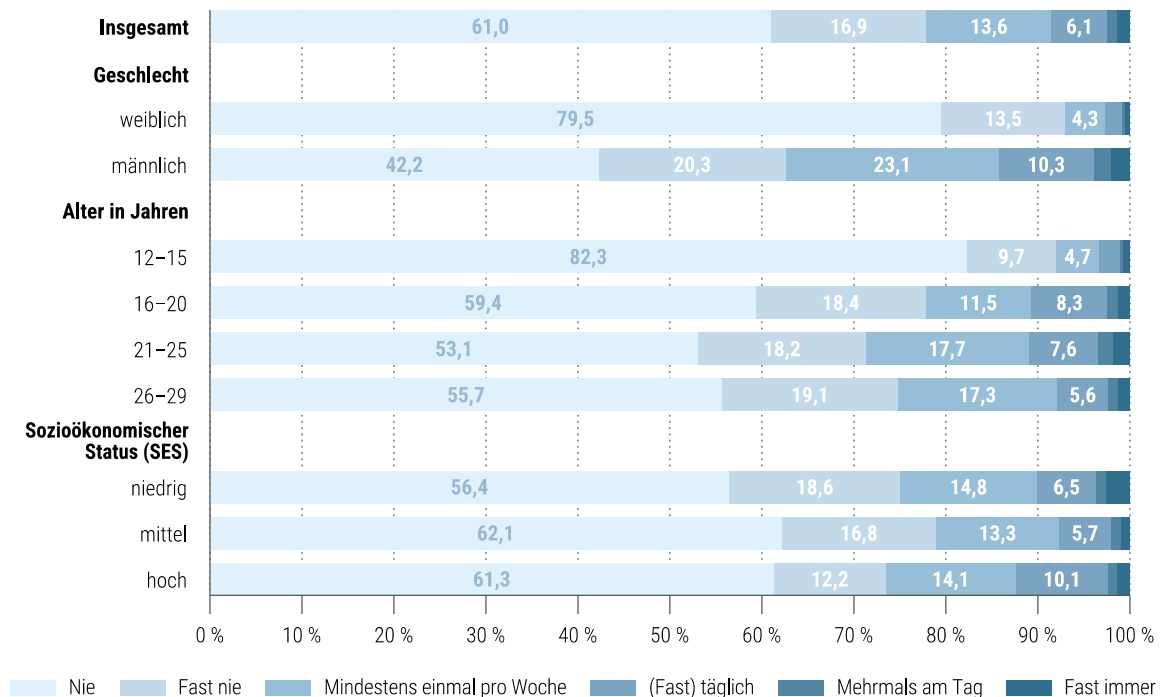


Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3638–3809, Anteile unter 2,5 % sind im Tabellenband vermerkt.

Digitale Spiele werden sehr unterschiedlich genutzt: Während mehr als die Hälfte der Jugendlichen (55 %) angibt, nie oder fast nie zu spielen, ist rund ein Drittel (28 %) täglich oder mehrmals pro Woche aktiv. Immerhin rund 18 % spielen mindestens einmal wöchentlich. Die bloße Nutzungsfrequenz erlaubt allerdings keine Rückschlüsse auf die Qualität oder Problematisierung des Spielverhaltens. Um zwischen unproblematischem Freizeitverhalten und exzessivem bzw. dysfunktionalem Gaming zu differenzieren, sei auf die Ausführungen in Abschnitt 5.3.2 verwiesen. Besonders deutlich zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Online-Gaming ist nach wie vor deutlich stärker unter männlichen Jugendlichen und in der Altersgruppe der 12- bis 20-Jährigen verbreitet – ein Befund, der mit anderen Studien übereinstimmt, die insbesondere männliche Nutzer für kompetitive Mehrspielerformate identifizieren. Weibliche Jugendliche spielen Online-Games hingegen deutlich seltener oder bevorzugen Gaming vor Ort in Gesellschaft sowie sozial eingebettete, narrative Spieltypen. Dies kann auf unterschiedliche Motivlagen und kulturelle Zuschreibungen verweisen (Lenhart, 2015).

Die Erstellung eigener Inhalte sowie die politische Beteiligung im Netz bleiben marginal. Rund 86 % der Befragten geben an, (fast) nie eigene Online-Inhalte zu produzieren; ein ähnlich hoher Anteil beteiligt sich nicht an digitalen Petitionen, Kampagnen oder Diskussionen. Damit bestätigt sich ein Trend, der bereits in früheren europäischen Studien beobachtet wurde (Killing-Knecht et al., 2024; Shmael et al., 2020). Bemerkenswert ist, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig eigene Inhalte erstellen und sich online politisch beteiligen. Dieses Ergebnis lässt sich durch die Nutzung digitaler Öffentlichkeiten zur Sichtbarmachung kultureller Zugehörigkeit und transnationaler Erfahrungen erklären (Nedelcu, 2012; Rzadtki, 2022). Soziale Medien bieten zugleich niedrigschwellige Ausdrucks- und Beteiligungsformate, die insbesondere von Jugendlichen genutzt werden, die in klassischen Repräsentationsräumen unterrepräsentiert sind (Hargittai & Walejko, 2008; Jenkins et al., 2015).

Abbildung 5.5: Digitales Nutzungsverhalten: Aktive Suche nach sexuellen Inhalten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3638, Anteile unter 2,5 % sind im Tabellenband vermerkt.

Abschließend wird die Suche nach sexuellen Inhalten im Internet thematisiert. Der Anteil der Jugendlichen, die angeben, täglich oder häufiger nach sexuellen Inhalten zu suchen, liegt bei etwa 9 % (vgl. Abbildung 5.5). Weitere 14 % der Jugendlichen geben an, mindestens einmal pro Woche nach sexuellen Inhalten zu suchen, während 78 % dies nie oder selten tun. Unterschiede

lassen sich bei den Altersgruppen feststellen. So geben die 16- bis 20-Jährigen häufiger an, sexuelle Inhalte im Internet zu suchen, als die 12- bis 15-Jährigen. Bei der jüngsten Altersgruppe gaben etwa 8 % an, mindestens einmal pro Woche sexuelle Inhalte zu suchen, während es bei den älteren Altersgruppen etwa 25 % sind. Es ist zu beachten, dass bei diesem sensiblen Thema Effekte

sozialer Erwünschtheit und Scham eine Rolle spielen können, so dass insbesondere bei jüngeren Jugendlichen eine tendenzielle Dunkelziffer nicht ausgeschlossen werden kann (Tourangeau & Yan, 2007).

Auch zwischen den Geschlechtern lassen sich große Unterschiede beobachten. Männliche Jugendliche suchen demnach deutlich häufiger täglich oder häufiger im Internet nach sexuellen Inhalten als weibliche Jugendliche, wobei 63 % der männlichen Jugendlichen angeben, nie oder nur selten nach entsprechenden Inhalten zu suchen, während es bei den weiblichen Jugendlichen knapp 93 % sind. Hinsichtlich des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrundes zeigen sich hingegen keine Unterschiede.

Die internationale Befundlage zeigt deutlich, dass Geschlecht und Alter als wesentliche, länderübergreifende Prädiktoren für das gezielte Aufsuchen pornografischer Inhalte fungieren (Beyens et al., 2015; Flood, 2007). Die in Luxemburg beobachteten Differenzen stellen demnach kein isoliertes Phänomen dar, sondern fügen sich in ein international konsistentes Muster des gezielten Aufsuchens sexueller Inhalte unter Jugendlichen ein (Peter & Valkenburg, 2016).

Im digitalen Zeitalter ist der Konsum von Pornografie zu einem Massenphänomen geworden, da pornografische Inhalte all-

gegenwärtig und häufig kostenlos verfügbar sind, und somit auch Kinder und Jugendliche vermehrt damit in Berührung kommen. Trotz der in Luxemburg geltenden Jugendschutzbestimmungen (Code pénal, Art. 383 ff.) belegen empirische Befunde (BEE SECURE, 2023b), dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen weiterhin solchen Inhalten ausgesetzt ist.

Wie sich dieser Konsum auf sexuelle Normen, Körperwahrnehmung und Beziehungsverständnis auswirken kann, wird in der Forschung unterschiedlich akzentuiert diskutiert (Döring, 2009; Peter & Valkenburg, 2016). Wie sich dieser Konsum auf sexuelle Normen, Körperwahrnehmung und Beziehungsverständnis auswirken kann, wird in der Forschung unterschiedlich akzentuiert diskutiert (Döring, 2009; Peter & Valkenburg, 2016). Einerseits wird befürchtet, dass eine frühe und unreflektierte Rezeption von Pornografie zu verzerrten Vorstellungen von Sexualität führen kann, andererseits wird zugleich die Bedeutung einer fundierten Sexualaufklärung und der Vermittlung digitaler Kompetenzen betont, um einen bewussten Umgang mit solchen Inhalten zu fördern.

Dies unterstreicht die dringende Notwendigkeit einer umfassenden Sexual- und Medienerziehung sowie effektiver elterlicher Kontrollmechanismen, um einen verantwortungsvollen Umgang mit pornografischen Inhalten zu fördern (Badura et al., 2024; Children's Commissioner, 2023; Wilson, 2014).

5.5 Digitale Teilhabe: Chancen, Risiken und die *Third-Level Digital Divide*

In Abschnitt 5.2 wurde dargelegt, dass luxemburgische Jugendliche gegenwärtig zwar nahezu flächendeckend über digitale Endgeräte und Internetzugänge verfügen, dass sich aber dennoch eine *First-Level Digital Divide* entlang von Alter, Geschlecht, Migrationsstatus und subjektivem sozioökonomischem Status feststellen lässt. In 5.3 wurde dargelegt, dass die Verteilung digitaler Kompetenzen ebenfalls ungleich ist, auch *Second-Level Digital Divide* genannt. In Unterkapitel 5.4 wurde gezeigt, dass Jugendliche das Internet auf unterschiedliche Weise nutzen und sich daraus verschiedene Erfahrungen ergeben können – in manchen Fällen bleiben diese jedoch aus.

In diesem Unterkapitel richten wir unser Augenmerk auf die dritte Ebene und untersuchen, welche konkreten Vorteile oder Belastungen Jugendliche aus ihrer digitalen Praxis tatsächlich ziehen. Damit betreten wir das Terrain der *Third-Level Digital Divide*. Van Dijk (2020) spricht in diesem Zusammenhang von einer sogenannten *Outcome Divide*, in der entschieden wird, ob digitale Aktivitäten bestehende soziale Ungleichheiten vertiefen oder verringern.

Das Unterkapitel widmet sich den Möglichkeiten, die die Nutzung digitaler Technologien für die luxemburgische Jugend bietet sowie den damit verbundenen Herausforderungen und Gefahren.

Digitale Medien eröffnen Jugendlichen neue Kompetenzen, die sowohl für die Ausbildung und den Arbeitsmarkt als auch für kreative Ausdrucksformen von großer Bedeutung sind. Sie erlauben es, soziale Kontakte zu pflegen, sich über aktuelle Ereignisse zu informieren und an gesellschaftlichen Debatten teilzunehmen. Darüber hinaus schaffen sie Raum für die Entfaltung persönlicher Interessen und bieten Zugang zu einem globalen Netzwerk (Calderón Gómez, 2019; van Dijk, 2005).

Gleichzeitig birgt die digitale Welt aber auch Risiken, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Dazu zählen mögliche negative Auswirkungen durch exzessive Nutzung von sozialen Medien und Gaming, aber auch die unfreiwillige Konfrontation mit unangemessenen oder schädlichen Inhalten. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern bestimmte Gruppen – abhängig von Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund – unterschiedlich von Chancen und Risiken betroffen sind (Verduyn et al., 2015).

In diesem Unterkapitel werden sowohl die positiven als auch die negativen Aspekte der digitalen Mediennutzung von Jugendlichen und ihr Umgang damit beleuchtet. Besonderes Augenmerk wird dabei auf geschlechts- und altersspezifische Unterschiede im Umgang mit den Chancen und Risiken der digitalen Welt gelegt.

5.5.1 Wahrgenommener Nutzen der digitalen Welt

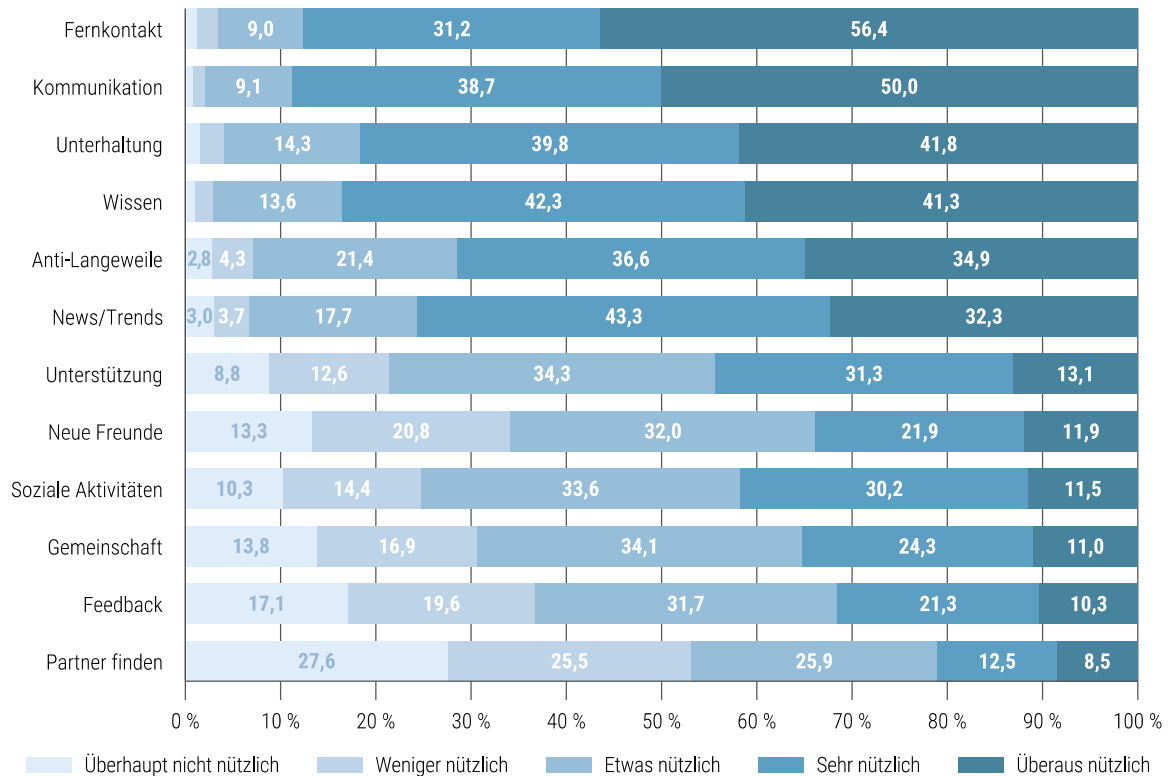
Abbildung 5.6 zeigt, welche Aktivitäten Jugendliche in Luxemburg als besonders nützlich in der digitalen Welt wahrnehmen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Jugendlichen (über 80 %) die digitale Welt nützlich findet, um mit Freunden und

Familie in Kontakt zu bleiben, schnell Informationen zu finden und sich zu unterhalten. Mehr als 70 % der Jugendlichen betrachten digitale Technologien als hilfreich, um sich über Neuigkeiten auf dem Laufenden zu halten. Für etwa 40 % erscheinen sie nützlich,

um sozial aktiv zu sein und Unterstützung zu bekommen. Eine Minderheit von etwa 20 % findet die digitale Welt nützlich, um einen romantischen Partner zu finden.

Abbildung 5.6: Einschätzung der Nützlichkeit digitaler Aktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3925–3940, Anteile unter 2,5 % sind im Tabellenband vermerkt.

In den meisten Kategorien gibt es zwischen den Geschlechtern keine Unterschiede in der Einschätzung der Nützlichkeit der digitalen Welt. Lediglich die Möglichkeit, digital Leute kennenzulernen, sich Wissen anzueignen und die Partnersuche werden von männlichen Jugendlichen etwas höher bewertet. Die Möglichkeit, mit anderen in Kontakt zu bleiben, wird dagegen von weiblichen Jugendlichen etwas höher bewertet.

Hinsichtlich des Alters lassen sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen der Jugendlichen feststellen. So bewerten ältere Altersgruppen (21- bis 29-Jährige) die Anwendungsbereiche der digitalen Welt in den meisten Kategorien häufiger als sehr hilfreich, während jüngere Altersgruppen (12- bis 20-Jährige) die Möglichkeit, (positives) Feedback zu erhalten, als besonders hilfreich wahrnehmen.

Hinsichtlich des sozioökonomischen Status (SES) finden sich zumeist keine statistisch signifikanten Unterschiede. Lediglich im Bereich der digitalen Kommunikation und Unterhaltung zeigen Jugendliche aus Haushalten mit einem höheren SES eine Tendenz, diese als hilfreicher wahrzunehmen.

Es zeigen sich Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. So bewerten Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation die digitalen Möglichkeiten, positives Feedback und Unterstützung zu erhalten, als besonders nützlich. Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation bewerten darüber hinaus die digitalen Möglichkeiten zur Partnersuche, zur Kontaktaufnahme und -pflege, um auf dem Laufenden zu bleiben, sowie zur Teilnahme an sozialen und gemeinschaftlichen Aktivitäten als besonders nützlich. Insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bieten digitale Medien somit wichtige Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe. Diese Gruppe nutzt digitale Räume gezielt, um bestehende soziale Bindungen zu pflegen oder neue zu etablieren, wahrscheinlich auch über Landesgrenzen hinweg. Gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund können digitale Angebote strukturelle Barrieren der Offline-Welt teilweise kompensieren und damit transnationale soziale Netzwerke stärken sowie ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern (van Dijk, 2020).

5.5.2 Digitale Lern- und Berufsangebote

Die digitale Transformation hat nicht nur die Freizeitgestaltung junger Menschen verändert, sondern zunehmend auch ihre Bildungs- und Berufswege geprägt. Insbesondere Online-Angebote zur Weiterbildung und Kompetenzerweiterung gewinnen für Jugendliche und junge Erwachsene an Relevanz – sei es im schulischen Kontext, im Rahmen individueller Qualifizierungsmaßnahmen oder zur eigenständigen Kompetenzentwicklung. Digitale Lernformate ermöglichen orts- und zeitunabhängiges Lernen, das auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten werden kann und potenziell neue Teilhabechancen eröffnet (Köller et al., 2022).

Vor diesem Hintergrund wurde erhoben, inwieweit Jugendliche in Luxemburg das Internet in den letzten drei Monaten für unterschiedliche Lernaktivitäten genutzt haben. Die Befragten konnten angeben, ob sie (1) an einem vollständigen Online-Kurs teilgenommen haben, (2) digitale Lernmaterialien wie Video-Tutorials, Webinare, elektronische Lehrbücher oder Lern-Apps genutzt haben oder (3) sich mithilfe eines KI-gestützten Chatbots in spezifischen Kompetenzfeldern wie Programmieren, Mathematik oder Schreiben weitergebildet haben.

Insgesamt zeigt sich, dass rund zwei Drittel (63 %) der Jugendlichen in den letzten drei Monaten informelle Online-Lernressourcen wie Video-Tutorials, Webinare oder Lern-Apps genutzt haben. Rund ein Drittel (30 %) hat an vollständigen Online-Kursen teilgenommen, fast die Hälfte (47 %) hat KI-gestützte Chatbots zur Kompetenzentwicklung verwendet (vgl. Abbildung 5.7).

Darüber hinaus wurden die Befragten gebeten, die Beweggründe für die Nutzung der genannten digitalen Lernangebote zu spezifizieren, d. h., ob diese für den Bildungsbereich, die Arbeit oder den privaten Kontext genutzt wurden. In diesem Zusammenhang gaben knapp 60 % der Schüler, Studierenden und Auszubildenden an, das Internet zur Vorbereitung für die Schule, Hochschule oder im Rahmen einer Aus- oder Weiterbildung zu nutzen. Dabei kamen Online-Ressourcen wie Online-Kurse, digitale Lernmaterialien und KI-gestützte Chatbots zum Einsatz. Etwas weniger, nämlich 40 %, der erwerbstätigen jungen Menschen in Luxemburg haben Online-Angebote zur Weiterbildung und Kompetenzentwicklung genutzt (vgl. Abbildung 5.8). Außerhalb von Bildungs- und Berufsbereichen haben rund 35 % der jungen Menschen Online-Angebote genutzt, um sich privat weiterzubilden.

Hinsichtlich der Nutzung digitaler Bildungsangebote zeigen sich weitgehend geschlechtsunspezifische Muster. Bei der Nutzung von KI-Sprachmodellen zeigt sich hingegen eine signifikante Differenz zugunsten männlicher Jugendlicher (vgl. Abbildung 5.7). Diese Differenz kann als Ausdruck einer fortbestehenden *Second-Level Digital Divide* interpretiert werden. Diese könnte geschlechterspezifische Aneignungs- und Kompetenzzuschreibungen im technischen Bereich widerspiegeln (Hargittai & Shafer, 2006; van Dijk, 2020). Angesichts der wachsenden Relevanz KI-gestützter Tools im Bildungs- und Berufsleben besteht die Möglichkeit, dass sich technologische Innovationen nicht gleichberechtigt als Ressource zur Kompetenzentwicklung etablieren.

Mit Blick auf die Verteilung der Nutzungskontexte zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. So gaben Schülerinnen, Studentinnen und Auszubildende signifikant häufiger an, Online-Ressourcen im Kontext formaler Bildungsprozesse zu nutzen, beispielsweise zur Prüfungsvorbereitung oder zur Unterstützung schulischer und universitärer Lerninhalte. Männliche Jugendliche und junge Erwachsene greifen hingegen überdurchschnittlich häufig auf digitale Lernangebote zurück, um sich aus eigenem Interesse und außerhalb institutioneller Kontexte weiterzubilden. Keine relevanten Geschlechtsunterschiede zeigen sich bei der Nutzung digitaler Lernangebote im beruflichen Kontext (vgl. Abbildung 5.8).

Die unterschiedliche Nutzung digitaler Lernformate in verschiedenen Altersgruppen verdeutlicht eine altersabhängige Mediennutzung: Während junge Erwachsene (21- bis 29-Jährige) verstärkt strukturierte, zertifizierte Online-Kurse absolvieren, greifen Jüngere (16- bis 20-Jährige) häufiger auf KI-gestützte Sprachmodelle zurück, um situativ und informell spezifische Kompetenzen, beispielsweise im Bereich Programmieren, Schreiben oder Mathematik, zu verbessern. Diese Form der adaptiven, technologievermittelten Lernunterstützung verweist auf eine flexibilisierte und individualisierte Aneignungspraxis, die insbesondere in dieser Altersgruppe verbreitet ist und sich auch in anderen Ländern wie z. B. Deutschland widerspiegelt (Feierabend et al., 2023).

Auch hinsichtlich der Nutzungskontexte zeigen sich altersabhängige Differenzierungen: Junge Erwachsene zwischen 21 und 29 Jahren greifen signifikant häufiger auf digitale Lernangebote im Rahmen formaler Bildungsprozesse zurück, nutzen sie darüber hinaus aber auch überdurchschnittlich oft für berufsbezogene Weiterbildungen sowie zur privaten Wissensaneignung (vgl. Abbildung 5.8).

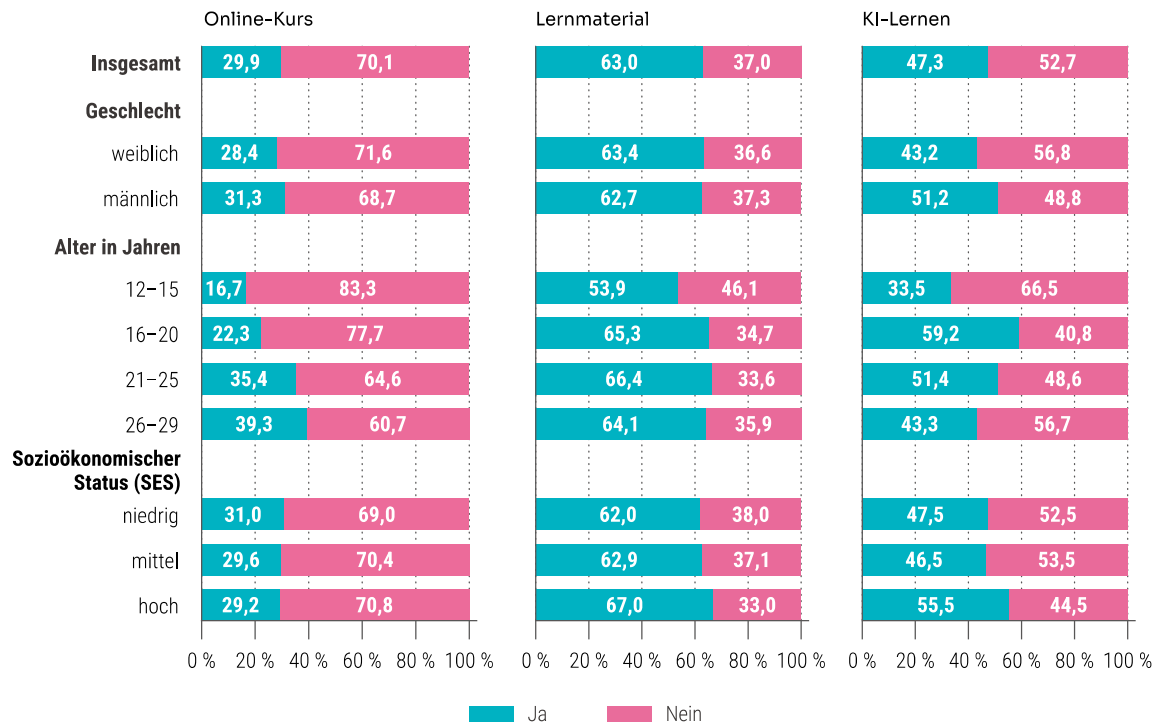
Hinsichtlich des subjektiv wahrgenommenen sozioökonomischen Status zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Nutzung von Online-Angeboten und KI-gestützten Sprachmodellen für schulische, berufliche oder private Zwecke. Auch in Bezug auf die Nutzungskontexte, also ob die Online-Angebote im Rahmen formaler Bildung, zur beruflichen Weiterbildung oder aus privatem Interesse genutzt werden, lassen sich keine relevanten Differenzen zwischen den sozioökonomischen Gruppen feststellen.

Junge Menschen der ersten Generation mit Migrationshintergrund nutzen Online-Lernangebote und KI-gestützte Sprachmodelle häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund sowie jene der zweiten Generation. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass sie diese digitalen Ressourcen verstärkt zur Überwindung von Sprachbarrieren und zur besseren Anpassung an das Bildungssystem einsetzen (Bradley et al., 2017). Auch im Hinblick auf die Nutzungskontexte zeigen sich differenzierte Muster: Im privaten Bereich greifen junge Menschen mit Migrationshintergrund der ersten Generation besonders häufig auf digitale Weiterbildungsangebote zurück (vgl. Abbildung 5.8). Zwischen jungen Menschen ohne Migrationshintergrund und solchen der zweiten Generation lassen sich in diesem Bereich hingegen keine

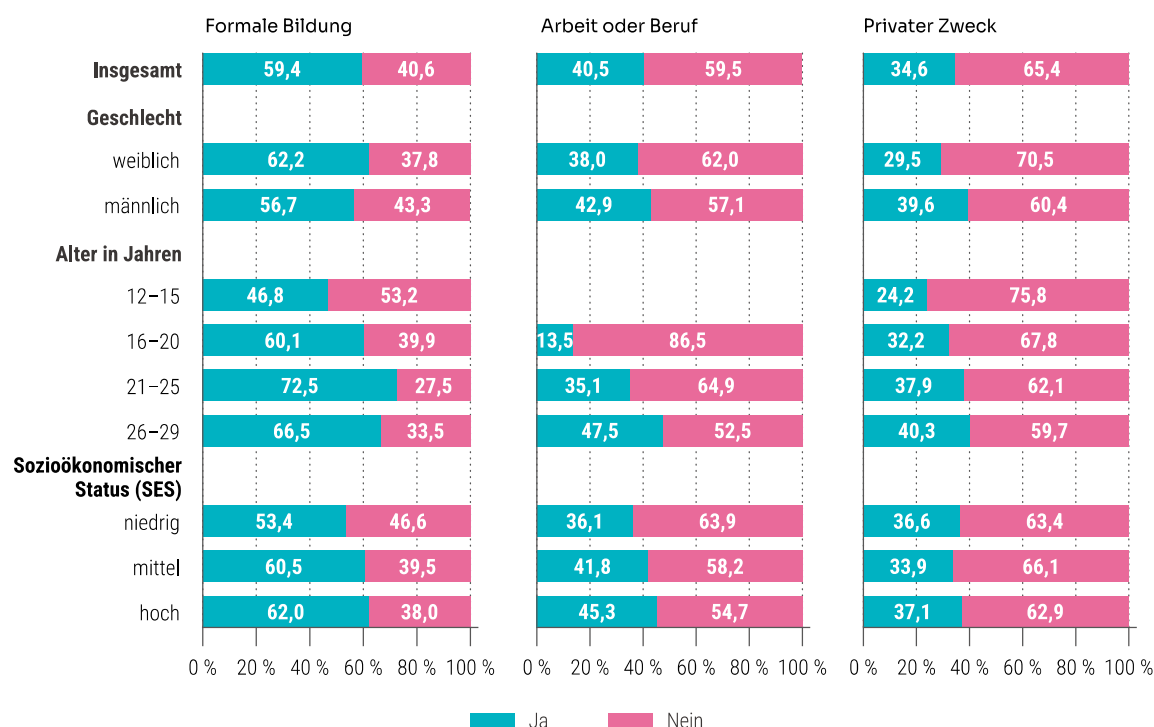
signifikanten Unterschiede feststellen. Im beruflichen Kontext ist auffällig, dass Jugendliche der zweiten Generation am seltensten auf Online-Ressourcen zurückgreifen. Im formalen

Bildungsbereich hingegen zeigen sich keine relevanten Differenzen zwischen den Gruppen.

Abbildung 5.7: Nutzung Online-Bildungsangebote, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3830-3834.

Abbildung 5.8: Nutzung Online-Bildungsangebote: Motivation nach Schule, Beruf und Privat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2015–4779.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass digitale Lernangebote einen festen Bestandteil der Bildungs- und Lebensrealitäten junger Menschen in Luxemburg darstellen (vgl. Abbildung 5.8). Dabei reichen die Nutzungskontexte von formalen Bildungsprozessen über berufsbezogene Weiterbildungen bis hin zur privaten Aneignung von Wissen und Kompetenzen. Besonders informelle Lernformate wie Tutorials, Webinare oder Lern-Apps sind weit verbreitet, während auch KI-gestützte Sprachmodelle zunehmend zur gezielten Kompetenzentwicklung eingesetzt werden. Besonders diese informellen Lernformate und KI-basierten Tools tragen das Potenzial, individuelle Lernbedarfe flexibel zu adressieren – unabhängig von Ort und Zeit. Vor diesem Hintergrund fordert auch das luxemburgische Jugendparlament eine aktive Einbindung KI-gestützter Anwendungen in schulische und außerschulische Bildungskontexte (Jugend-Parlament Luxemburg, 2024). Trotz der weiten Verbreitung digitaler Lernressourcen zeigt sich, dass soziale Unterschiede weiterhin eine Rolle spielen – wenn auch in spezifischer Ausprägung. So lassen sich geschlechtsspezifische Differenzen insbesondere im Bereich der Nutzung von KI-Anwendungen feststellen, was auf fortbestehende geschlechtstypische Zuschreibungen technischer Kompetenz verweist. Altersabhängige Unterschiede manifestieren sich vor allem in der Intensität und im Kontext der Nutzung: Ältere Jugendliche und junge Erwachsene greifen häufiger auf Online-Kurse und

berufsbezogene Lernformate zurück, während jüngere Gruppen verstärkt KI-basierte Tools verwenden. Junge Menschen mit Migrationshintergrund der ersten Generation nutzen digitale Lernressourcen signifikant häufiger – vor allem im privaten Bereich – was auf einen kompensatorischen Bildungsansatz hinweisen könnte. Im Gegensatz dazu zeigen sich beim subjektiv empfundenen sozioökonomischen Status keine bedeutsamen Unterschiede.

Insgesamt verdeutlicht dieser Abschnitt, dass digitale Bildungsangebote in mehrfacher Hinsicht Teilhabechancen eröffnen können – sie sind jedoch nicht automatisch frei von sozialen Ungleichheiten. Um dem Anspruch auf Chancengleichheit im digitalen Bildungsraum gerecht zu werden, bedarf es daher gezielter Maßnahmen zur Förderung digitaler Kompetenzen sowie einer strukturellen Absicherung des Zugangs, insbesondere für benachteiligte Gruppen. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass junge Menschen über die nötigen Zugänge und Kompetenzen verfügen, um diese Angebote nicht nur nutzen zu können, sondern auch sinnvoll und gewinnbringend in ihre Bildungsbiografie zu integrieren.

5.5.3 Soziale Medien und Gaming: differenzierte Perspektiven auf digitale Alltagspraktiken

Die sozialen Medien und Gaming sind zentrale Bestandteile des digitalen Lebens junger Menschen und beeinflussen ihre Freizeitgestaltung, ihre sozialen Interaktionen und auch ihr Wohlbefinden (Shmael et al., 2020). In diesem Abschnitt wird untersucht, wie Jugendliche in Luxemburg soziale Medien und Gaming nutzen, welche Rolle diese Aktivitäten in ihrem Alltag spielen und welche möglichen Auswirkungen sie haben. Die Nutzung sozialer Medien bietet jungen Menschen viele Chancen, wie die Pflege sozialer Kontakte, das Erlernen digitaler Kompetenzen, das Teilen persönlicher Erfahrungen und die Teilnahme an gesellschaftlichen Diskussionen. Gleichzeitig birgt sie jedoch auch Risiken, wie negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, Cybermobbing oder eine problematische Nutzung. Dieser Dualismus wird häufig unter der sogenannten „Goldilocks-Hypothese“ zusammengefasst. Die *Goldilocks-Hypothese* besagt, dass ein bestimmtes Maß an Aktivität oder Verhalten optimal ist – weder zu wenig noch zu viel. Ein optimales Maß kann sich positiv auf das Wohlbefinden auswirken, während sowohl eine übermäßige als auch eine zu geringe Nutzung negative Auswirkungen haben kann (Przybylski & Weinstein, 2017). Diese Fähigkeit zur selbstbestimmten und kompetenten Nutzung verweist auf die *Third-Level Digital Divide*, bei der nicht mehr allein der Zugang oder die Kompetenzen, sondern insbesondere die Ergebnisse und Konsequenzen der digitalen Mediennutzung entscheidend sind (Hargittai & Hinnant, 2008; A. van Deursen & van Dijk, 2019).

Ähnliches gilt für das Gaming: Während es jungen Menschen Möglichkeiten zur Unterhaltung, sozialen Vernetzung und zum Kompetenzerwerb eröffnet, kann exzessives Spielen zugleich problematische Folgen, wie soziale Isolation oder Suchtverhalten, nach sich ziehen (D. Griffiths et al., 2012). Jugendliche, die das richtige Maß zwischen Nutzung und Kontrolle finden und reflektiert mit digitalen Spielangeboten umgehen, profitieren stärker von den Chancen digitaler Medien und vermeiden deren Risiken. Somit betrifft die Herausforderung beim Gaming auch die Frage, wie junge Menschen diese Ambivalenz navigieren und eine angemessene Balance zwischen Nutzen und Risiko herstellen können, um nachhaltige digitale Teilhabechancen zu gewährleisten.

In diesem Abschnitt wird das Nutzungs- und Problemverhalten junger Menschen in Luxemburg im Bereich Soziale Medien und Gaming analysiert. Der Fokus liegt dabei auf potenziellen Risiken. Zugleich werden differenzierte Perspektiven berücksichtigt, die sowohl potenzielle Chancen als auch kontextabhängige Einflussfaktoren und individuelle Unterschiede in der Mediennutzung in den Blick nehmen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf geschlechts- und altersspezifische Unterschiede sowie auf den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf das Nutzungsverhalten gelegt.

Soziale Medien: Möglichkeiten der Vernetzung und Herausforderungen der Nutzung

Soziale Medien sind ein fester Bestandteil der Alltagswelt von Jugendlichen geworden und spielen eine zentrale Rolle in ihrer digitalen Freizeitgestaltung. Innerhalb der letzten beiden Jahrzehnte hat sich die kulturelle, soziale und wirtschaftliche Bedeutung sozialer Netzwerke fundamental verändert. Während sie anfangs vorwiegend von kleinen Gemeinschaften als Kommunikationsmittel genutzt wurden, sind Plattformen wie *Facebook*, *Instagram* oder *TikTok* mittlerweile zu globalen Medien geworden. Sie verbinden Generationen und ermöglichen vielfältige Formen des Ausdrucks und der Interaktion (Blank & Reisdorf, 2012; Yang & Zhang, 2023).

Entsprechend komplex ist die gesellschaftliche Diskussion um soziale Medien. Einerseits werden soziale Netzwerke als wichtige Räume der Kreativität, Vernetzung und Selbstdarstellung angesehen, die die soziale Kompetenz und das Gefühl der Zugehörigkeit fördern können. Zahlreiche Studien heben die positiven Aspekte sozialer Medien hervor, insbesondere ihre Rolle bei der Vermittlung sozialer Unterstützung, der Erleichterung internationaler Kommunikation und beim Aufbau von Identitäten und Gemeinschaften (M. Anderson et al., 2022; Avci et al., 2025; Shuter, 2012; Wang et al., 2014).

Andererseits bleiben soziale Medien Gegenstand kontroverser Diskussionen in Öffentlichkeit und Politik. Immer wieder werden kritische Aspekte wie exzessive Nutzung, potenzielle Suchtgefahren sowie problematische Inhalte wie Hassrede, Mobbing oder Fake News diskutiert. Besonders die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und die Entwicklung junger Menschen stehen hierbei im Fokus der öffentlichen Debatte (Moretta & Wegmann, 2025; Tsitsika et al., 2014; van den Eijnden et al., 2016).

Auch in der Forschung zeichnet sich ein ambivalentes Bild ab: Die Nutzungsdauer allein stellt keinen ausreichenden Indikator für eine problematische Nutzung sozialer Netzwerke dar. Die Aufnahme der sogenannten „*Social Media Disorder*“ in diagnostische Kataloge wie den ICD-11 wird gegenwärtig intensiv diskutiert. Befürworter sehen in einer solchen Klassifizierung eine notwendige Anerkennung ernstzunehmender gesundheitlicher Risiken durch die exzessive Nutzung sozialer Netzwerke (Moretta & Wegmann, 2025). Kritiker warnen hingegen vor einer unnötigen Pathologisierung alltäglicher sozialer Praktiken und verweisen darauf, dass eine klare empirische Abgrenzung zwischen intensiver und pathologischer Nutzung bisher unzureichend ist (Orben et al., 2019; Przybylski & Weinstein, 2017; Vuorre et al., 2021).

Zeitnutzung sozialer Medien

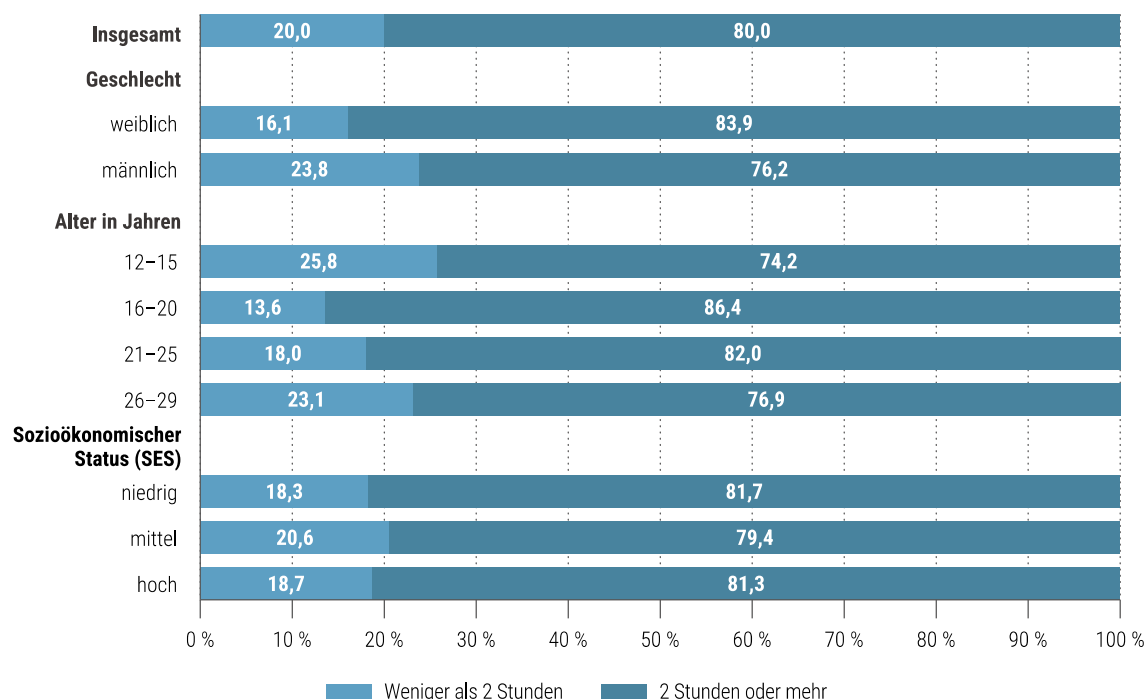
In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die quantitative Analyse der Nutzungsdauer gelegt. Eine vertiefende qualitative Untersuchung, die die subjektive Wahrnehmung und Bewertung von Jugendlichen in Bezug auf Zeit, insbesondere im Kontext der sozialen Medien, untersucht, wird in Kapitel 6 präsentiert. Eine genaue Aussage darüber, ab welcher täglichen Nutzungsdauer die Nutzung sozialer Medien problematisch wird, lässt sich nicht treffen, da dies stark von individuellen Merkmalen (wie Persönlichkeit, Alter und psychischer Gesundheit), sozialen Faktoren (z. B. Unterstützung durch Familie und Freunde) und Kontextbedingungen (wie Nutzungszweck, Art der genutzten Inhalte und soziale Einbettung) abhängt (Boer et al., 2020; Przybylski & Weinstein, 2017).

Abbildung 5.9 zeigt den Anteil der Jugendlichen in Luxemburg, die täglich zwei Stunden oder mehr in sozialen Netzwerken verbringen. Rund 80 % der Jugendlichen nutzen täglich soziale Medien für diese Dauer. Hinsichtlich des Geschlechts zeigt sich, dass weibliche Jugendliche mehr Zeit pro Tag in sozialen Medien verbringen als männliche Jugendliche.

Auch zwischen den Altersgruppen unterscheidet sich das Nutzungsverhalten statistisch signifikant. Die 16- bis 20-Jährigen verbringen mehr Zeit in sozialen Medien als die Jüngeren und die Älteren. Bezüglich des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrunds von Jugendlichen ist kein Unterschied festzustellen.

Der Zusammenhang zwischen intensiver Nutzung sozialer Medien und subjektivem Wohlbefinden ist komplex und in der Regel schwach ausgeprägt. Intensive Nutzung sozialer Medien allein zeigt oft keine eindeutigen oder starken Effekte auf das Wohlbefinden, da viele weitere Einflussfaktoren wie persönliche Eigenschaften, soziale Unterstützung, Qualität der Nutzung und Nutzungsmotive entscheidend sind. Negative Effekte einer intensiven Nutzung treten also nicht zwangsläufig auf, sondern hängen stark von diesen individuellen und kontextuellen Faktoren ab (Boer et al., 2020; Orben et al., 2019).

Abbildung 5.9: Nutzungsdauer sozialer Medien pro Tag (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3846.

Abbildung 5.10 zeigt den Anteil der Jugendlichen, die sich mindestens einmal pro Woche mit Inhalten auf sozialen Medien auseinandersetzen. Hierbei lassen sich zentral zwei verschiedene Nutzungsmuster in Bezug auf soziale Medien unterscheiden: die aktive Nutzung, charakterisiert durch das Erstellen und Teilen von Inhalten, und das Konsumieren von und Reagieren auf

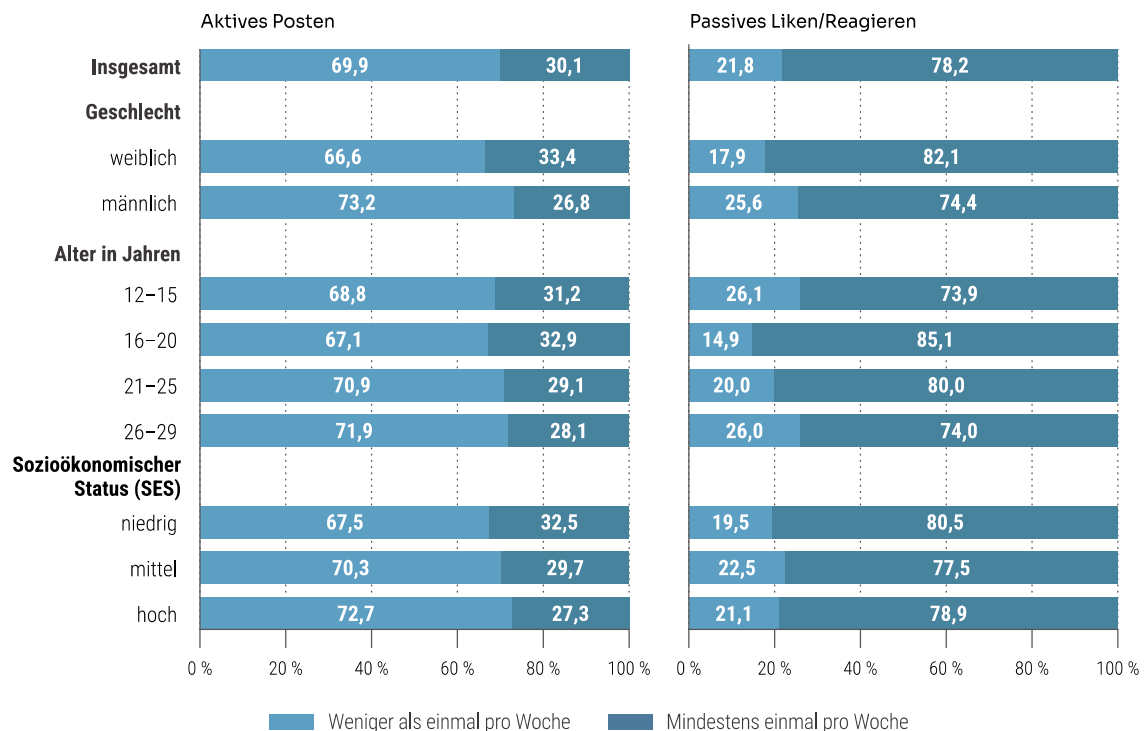
Inhalte von anderen Nutzenden, als passive Nutzung. Insgesamt geben 30 % der Jugendlichen an, regelmäßig aktiv teilzunehmen, während 78 % mindestens einmal pro Woche auf Inhalte reagieren. Kapitel 8 verschafft einen vertieften Einblick in dieses Thema mittels Fallbeispielen.

Bei der aktiven Nutzung zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Weibliche Jugendliche erstellen häufiger Inhalte als männliche Jugendliche. Bei der passiven Nutzung, dem Liken, ist der Unterschied geringer, aber dennoch statistisch signifikant. Zwischen den Altersgruppen gibt es bei der aktiven Nutzung keine statistisch signifikanten Unterschiede, wohl aber bei der passiven Nutzung. Bei der passiven Nutzung zeigt sich, dass die 16- bis 20-Jährigen den höchsten Anteil regelmäßiger passiver Nutzung sozialer Medien aufweisen, während die jüngste (12- bis 15-Jährige) und die älteste Gruppe (26- bis 29-Jährige) nur mindestens einmal pro Woche soziale Medien passiv nutzen.

Hinsichtlich des subjektiven sozioökonomischen Status zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede in der aktiven und passiven Nutzung.

Hinsichtlich des Migrationshintergrundes zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede in der aktiven Nutzung, nicht jedoch in der passiven Nutzung. Bei der aktiven Nutzung sind insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation signifikant häufiger in sozialen Medien aktiv als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation.

Abbildung 5.10: Aktive und passive Nutzung sozialer Medien, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3826-3830.

Problematische Nutzung sozialer Medien

Während die Nutzungsdauer häufig als Maß für potenziell problematisches Medienverhalten herangezogen wird, zeigen aktuelle Studien, dass die Korrelation zwischen Nutzungsdauer und subjektivem Wohlbefinden eher gering ist (Orben et al., 2019). Wesentlich entscheidender für das Verständnis möglicher negativer Auswirkungen ist das Vorliegen spezifischer problematischer Nutzungsmuster. Die zunehmende Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche birgt die Gefahr, dass eine intensive Nutzung in eine problematische Nutzung übergeht. Diese problematischen Nutzungsmuster werden in diesem Abschnitt anhand der international etablierten Abhängigkeitskala von van den Eijnden et al. (2016) dargestellt. Zudem zeigt

sich in Kapitel 6, dass viele Jugendliche ihre intensive Nutzung sozialer Medien selbst kritisch reflektieren.

Die verwendete Skala wurde bereits in ländervergleichenden Studien eingesetzt und definiert problematische Nutzung sozialer Medien anhand von neun Kriterien (z. B. Kontrollverlust, Konflikte im Alltag, Vernachlässigung von Aktivitäten). Werden sechs oder mehr dieser Merkmale bejaht, gilt das Verhalten als problematisch (Boer et al., 2022).

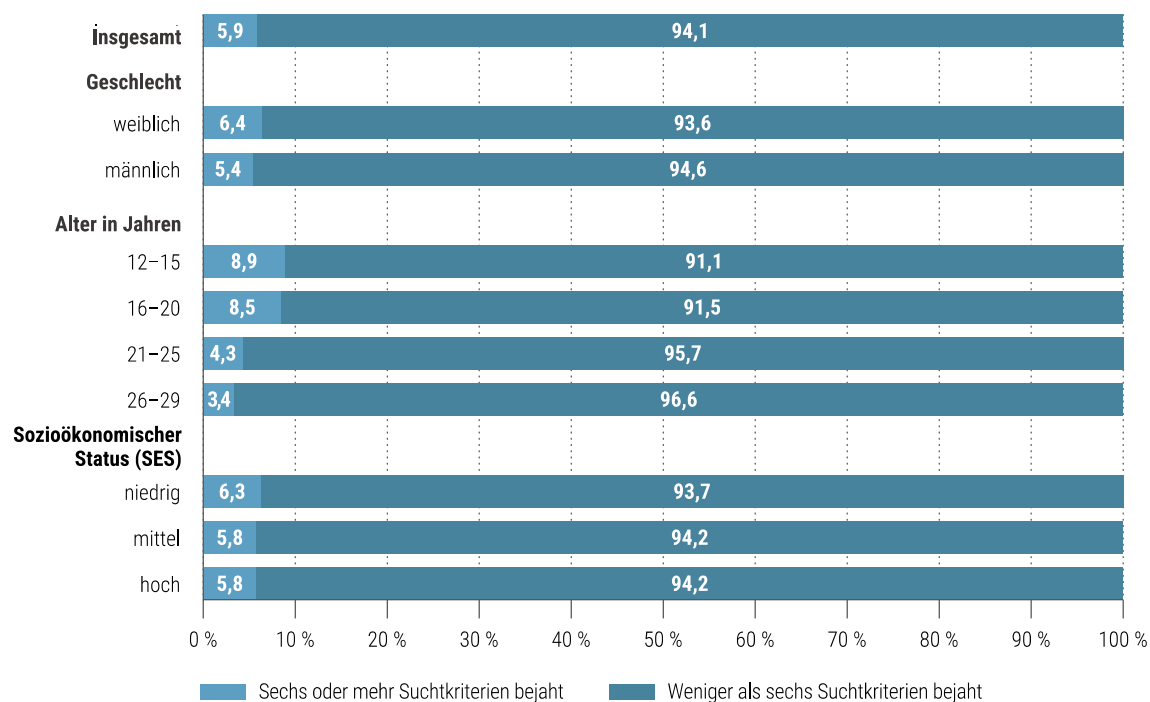
Boer et al. (2021) konnten in ihrer Studie mit Jugendlichen aus 29 Ländern zeigen, dass solche problematischen Nutzungsmuster und nicht die reine Nutzungsdauer mit einem verminderten psychischen, schulischen und sozialen Wohlbefinden einhergehen. Die hier verwendete Skala ermöglicht somit eine differenziertere

Einschätzung des tatsächlichen Risikos digitaler Mediennutzung unter Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien zur Definition problematischer Nutzung.

In diesem Abschnitt wird untersucht, wie hoch der Anteil der Jugendlichen ist, die ein erhöhtes Risiko für ein problematisches Nutzungsverhalten aufweisen, und welche sozialen Faktoren dabei eine Rolle spielen.

Abbildung 5.11 stellt das Ausmaß der problematischen Nutzung sozialer Medien bei Jugendlichen in Luxemburg anhand einer Suchtskala dar. Die Ergebnisse zeigen, dass etwa 6 % der Jugendlichen ein hohes Maß an problematischer Nutzung sozialer Medien aufweisen. Diese Jugendlichen berichten über Symptome wie die Unfähigkeit, ihre Nutzungszeit zu kontrollieren, und das Gefühl von Stress oder Unwohlsein, wenn sie keinen Zugang zu sozialen Medien haben.

Abbildung 5.11: Problematische Nutzung sozialer Medien (Suchtskala), 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3768.

Jugendliche der jüngsten Altersgruppe (12- bis 15-Jährige) weisen die höchsten Werte auf der Suchtskala auf, was auf eine größere Anfälligkeit für problematisches Nutzungsverhalten hinweist. Entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse zeigen, dass in dieser Altersgruppe die Kompetenzen zur Selbstregulation noch nicht vollständig ausgereift sind, was die Kontrolle über das eigene Verhalten im digitalen Raum erschwert (Steinberg, 2001). Darüber hinaus ist festzustellen, dass jüngere Jugendliche häufig über weniger Strategien im Umgang mit digitalen Medien verfügen und stärker emotional reaktiv sind. Dies kann die Tendenz zu impulsivem oder kompensatorischem Nutzungsverhalten erhöhen (Swider-Cios et al., 2023). Im Vergleich dazu zeigen ältere Jugendliche (26- bis 29-Jährige) im Durchschnitt deutlich niedrigere Werte, was mit einer weiterentwickelten Selbstkontrolle, größerer Lebenserfahrung und reflektierterem Medienumgang in Verbindung gebracht werden kann. Wie in Kapitel 6 gezeigt wird, setzen sich viele Jugendliche bereits früh

kritisch mit ihrem Medienverhalten auseinander und entwickeln Strategien zur Regulierung ihres digitalen Alltags.

Hinsichtlich des Geschlechts, des sozioökonomischen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds können hingegen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden.

Ein Vergleich mit den internationalen Daten der Studie *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) aus dem Jahr 2022 erlaubt eine weitere Kontextualisierung.

Bei den 13-jährigen Jugendlichen zeigt die HBSC-Studie deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern: In Luxemburg liegt der Anteil der Mädchen, die über eine problematische Nutzung sozialer Medien berichten, bei 17 %, der Anteil der Jungen bei 7 %. Damit befindet sich Luxemburg im Ländervergleich in der Mitte der Spannweite. Der internationale Durchschnitt liegt bei 12 % (16 % für Mädchen und 9 % für Jungen).

Bei den 15-Jährigen zeigt sich ein ähnliches Bild im HBSC-Bericht: 14 % der Mädchen aus Luxemburg geben an, von problematischer Nutzung betroffen zu sein, während es bei den Jungen nur 6 % sind. Damit liegt Luxemburg bei den 15-Jährigen ebenfalls in etwa im Mittelfeld der internationalen Vergleichsländer, in denen im Durchschnitt 11 % ein problematisches Nutzungsverhalten angeben (14 % für Mädchen und 8 % für Jungen).

Diese Vergleiche verdeutlichen, dass die Häufigkeit problematischer Nutzung sozialer Medien stark vom Alter und Geschlecht abhängt. Dieser Befund ist sowohl in der nationalen als auch in der internationalen Forschung konsistent. Die Ursachen dieser geschlechtsspezifischen Unterschiede sind vielfältig und umfassen entwicklungspsychologische, soziale und medienbezogene Faktoren. So nutzen Mädchen soziale Medien beispielsweise häufiger zur Selbstpräsentation, für soziale Vergleiche und zur Beziehungspflege. Diese Aktivitäten sind oft mit emotionalen Belastungen verbunden (Nesi & Prinstein, 2015; Twenge & Martin, 2020). Besonders stark von negativen sozialen Vergleichen und den daraus resultierenden Selbstwertproblemen betroffen sind weibliche Jugendliche, vor allem in Bezug auf ihre körperliche Erscheinung und ihre soziale Zugehörigkeit (Perloff, 2014; Valkenburg, 2022). Zudem weisen Mädchen im Jugendalter ein erhöhtes Risiko für internalisierende Probleme wie Ängste und Depressionen auf. Diese können durch eine intensive Nutzung sozialer Medien verstärkt werden (Booker et al., 2018; Twenge & Martin, 2020). Mädchen nutzen soziale Medien außerdem intensiver, um emotionale Unterstützung und soziale Rückmeldungen zu erhalten. Dies kann einerseits positive Bindungen fördern, andererseits aber auch psychische Abhängigkeiten begünstigen (Best et al., 2014; Nesi & Prinstein, 2015). Die damit verbundenen sozialen Erwartungen hinsichtlich Selbstdarstellung und Anerkennung erhöhen bei Mädchen im Vergleich zu Jungen, die soziale Medien eher zur Unterhaltung oder Information nutzen, das Risiko für problematische Nutzungsmuster (Lenhart, 2015). Die Ergebnisse unterstreichen somit die Notwendigkeit gezielter medienpädagogischer Präventionsangebote und Programme zur Förderung von Selbstregulationsstrategien, insbesondere für weibliche Jugendliche.

Die Debatte, ob Kindern und Jugendlichen bis zum Alter von 16 Jahren der Zugang zu sozialen Medien gänzlich verwehrt werden sollte, hat in jüngster Zeit international an Bedeutung gewonnen. Dabei stehen sich kontroverse Argumente gegenüber, die sowohl entwicklungspsychologische, sozialwissenschaftliche als auch technologische und regulatorische Aspekte betreffen. Befürworter eines Verbots bis 16 Jahre verweisen auf wissenschaftliche Studien, die zunehmende psychische Belastungen (wie Depressionen, Ängste und Stresssymptome) mit intensiver Nutzung sozialer Medien in Verbindung bringen (Twenge, 2023). Darüber hinaus werden Cybermobbing und der Zugang zu schädlichen oder unangemessenen Inhalten als gewichtige Argumente für strengere Altersregulierungen angeführt.

Vor diesem Hintergrund haben mehrere Länder bereits gesetzliche Maßnahmen eingeführt oder angekündigt: Frankreich verlangt ab 2024 die Zustimmung der Eltern für die Nutzung sozialer Medien durch Jugendliche unter 15 Jahren (Légifrance, 2023). In Australien gilt derzeit ein generelles Verbot sozialer Medien für unter 16-Jährige (Rowland, 2024). In den USA werden derzeit ähnliche Gesetze (z. B. *Kids Online Safety Act* und *Kids Off Social Media Act*) diskutiert, die algorithmische Feeds für unter 17-Jährige und den Zugang für unter 13-Jährige generell verbieten würden (U. S. Congress, 2024). In Luxemburg existiert bislang kein gesetzliches Verbot der Nutzung sozialer Medien für Jugendliche unter 16 Jahren. Der Jugendmedienschutz stützt sich primär auf bestehende europäische Vorgaben (z. B. DSGVO, DSA, European Union & Digital Services Act, 2022).⁶ Demgegenüber argumentieren Gegner eines Verbotes und die kritische Forschung, dass ein generelles Verbot kaum durch eindeutige empirische Evidenz gerechtfertigt sei (EU Kids Online, 2025). Systematische Übersichtsarbeiten (McAlister et al., 2024; Orben et al., 2019; Vuorre et al., 2021) zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Nutzung sozialer Medien und psychischen Problemen bei Jugendlichen statistisch schwach und von vielen Faktoren abhängig ist. Darüber hinaus betonen Kritiker den sozialen und kommunikativen Nutzen, den insbesondere benachteiligte oder marginalisierte Jugendliche (z. B. LGBTQ-Jugendliche) aus der Nutzung sozialer Netzwerke ziehen (Kardefelt-Winther, 2017).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die technischen und ethischen Herausforderungen bei der Implementierung strikter Altersverifikationssysteme (Marwick et al., 2024).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die aktuelle Forschung keine eindeutige Empfehlung für ein pauschales Verbot sozialer Medien bis zum Alter von 16 Jahren ausspricht. Vielmehr wird eine differenzierte Regulierung befürwortet, die auf eine altersgerechte Gestaltung sozialer Plattformen, die gezielte Förderung digitaler Kompetenzen und Maßnahmen zur Risikominimierung setzt. Für Luxemburg erscheint es daher ratsam, die Debatte um Altersgrenzen kritisch zu begleiten und Maßnahmen den Vorzug zu geben, die nicht nur restriktiv, sondern auch fördernd und unterstützend wirken. Darüber hinaus sollten zukünftige politische Entscheidungen stets von systematischen Evaluationen begleitet werden, um evidenzbasierte Anpassungen zu ermöglichen.

Gaming: Zeitnutzung, problematischer Umgang und Kompetenzentwicklung

Gaming ist zu einem allgegenwärtigen Bestandteil jugendlicher Freizeitgestaltung geworden und nimmt eine zentrale Rolle in der digitalen Alltagswelt mancher jungen Menschen ein (siehe Kapitel 4). Die kulturelle, soziale und wirtschaftliche Bedeutung von Computerspielen hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten grundlegend gewandelt: Was früher als Nischenphänomen galt, ist heute ein globales Massenmedium, das Generationen prägt

⁶ Allerdings hat Luxemburg 2024 als erstes EU-Land ein Smartphone-Verbot für Kinder unter 12 Jahren im schulischen Umfeld eingeführt, um der frühen und teils unregulierten Nutzung digitaler Medien entgegenzuwirken (MENJE, 2024).

und vielfältige Ausdrucksformen annimmt, vom *Casual Game*⁷ auf dem Smartphone bis zum kompetitiven *E-Sport*⁸ (Granic et al., 2014; Scheifer & Samuel, 2025).

Der gesellschaftliche Diskurs rund um das Thema Gaming ist dabei vielschichtig. Einerseits wird Gaming als innovative Freizeitbeschäftigung anerkannt, die Kreativität, strategisches Denken und soziale Interaktionen fördert. Zahlreiche Studien betonen die positiven Effekte digitaler Spiele, etwa auf die Problemlösefähigkeit, die Teamarbeit in kooperativen Online-Spielen oder das Interesse an technologischen Kompetenzen (Granic et al., 2014; Scheifer & Samuel, 2025). Insbesondere vor dem Hintergrund pandemiebedingter Kontakteinschränkungen wurde deutlich, dass Online-Spiele soziale Bindungsräume gerade für Jugendliche schaffen können, die über andere Kanäle nur schwer zu erreichen sind (Pallavicini et al., 2022).

Gleichzeitig bleibt das Thema in der öffentlichen Debatte umstritten. Medien und Politik äußern regelmäßig Bedenken hinsichtlich exzessiver Nutzung, Suchtgefahr und der Konfrontation mit gewaltverherrlichenden oder sexualisierten Inhalten. Insbesondere sogenannte „Lootboxen“⁹ und andere In-Game-Käufe stehen im Verdacht, manipulative Mechanismen zu fördern, die mit Glücksspielaspekten vergleichbar sind (Zendle & Cairns, 2018).

Auch in der Forschung zeigt sich ein ambivalentes Bild: Zwar ist der Zeitaufwand allein kein valider Indikator für problematisches Spielverhalten (Przybylski & Weinstein, 2017); klinische Studien weisen jedoch darauf hin, dass bestimmte exzessive Nutzungsmuster mit schulischen, sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen korrelieren können. Im Jahr 2018 hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) eine wissenschaftliche Debatte über die Klassifizierung von pathologischem Gaming als eigenständiges Störungsbild angestoßen. In der Folge wurde die sogenannte „*Gaming Disorder*“ in den ICD-11, den internationalen Klassifikationskatalog der Weltgesundheitsorganisation, aufgenommen, ein Schritt, der sowohl Zustimmung als auch Kritik hervorgerufen hat. Befürworter sehen darin eine notwendige Anerkennung der gravierenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen durch exzessives Spielverhalten, die klarer diagnostischer Kriterien bedarf. Kritiker hingegen warnen vor einer vorschnellen Pathologisierung alltäglicher Freizeitpraktiken und betonen, dass die empirische Evidenz für eine klare Abgrenzung zwischen intensiver und pathologischer Nutzung bislang nicht ausreicht (Aarseth et al., 2017; Halbrook et al., 2019).

Problematische Nutzung sozialer Medien

Die Abbildung 5.12 veranschaulicht den Anteil der Jugendlichen in Luxemburg, die zwei Stunden oder mehr pro Tag mit Gaming verbringen. Ähnlich wie bei der Nutzung sozialer Medien wird auch das Thema Gaming in Kapitel 8 aus qualitativer Perspektive vertieft. Die nachfolgenden Zahlen beziehen sich ausschließlich

auf die Jugendlichen, die angaben, regelmäßig zu gamen. Am Wochenende spielen von diesen rund 76 % zwei Stunden oder mehr pro Tag, während es unter der Woche rund 47 % sind. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich das Nutzungsverhalten im Wochenverlauf deutlich unterscheidet, ein Aspekt, der in Kapitel 6 weiter vertieft wird.

Es lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen: Männliche Jugendliche verbringen statistisch signifikant mehr Zeit mit Gaming.

Das Nutzungsverhalten unterscheidet sich auch zwischen den Altersgruppen. So verbringt die Gruppe der 21- bis 25-Jährigen unter der Woche am meisten Zeit mit Gaming. Am Wochenende sind es hingegen die 16- bis 20-Jährigen, die im Vergleich zu den Jüngeren und Älteren mehr Zeit mit Gaming verbringen.

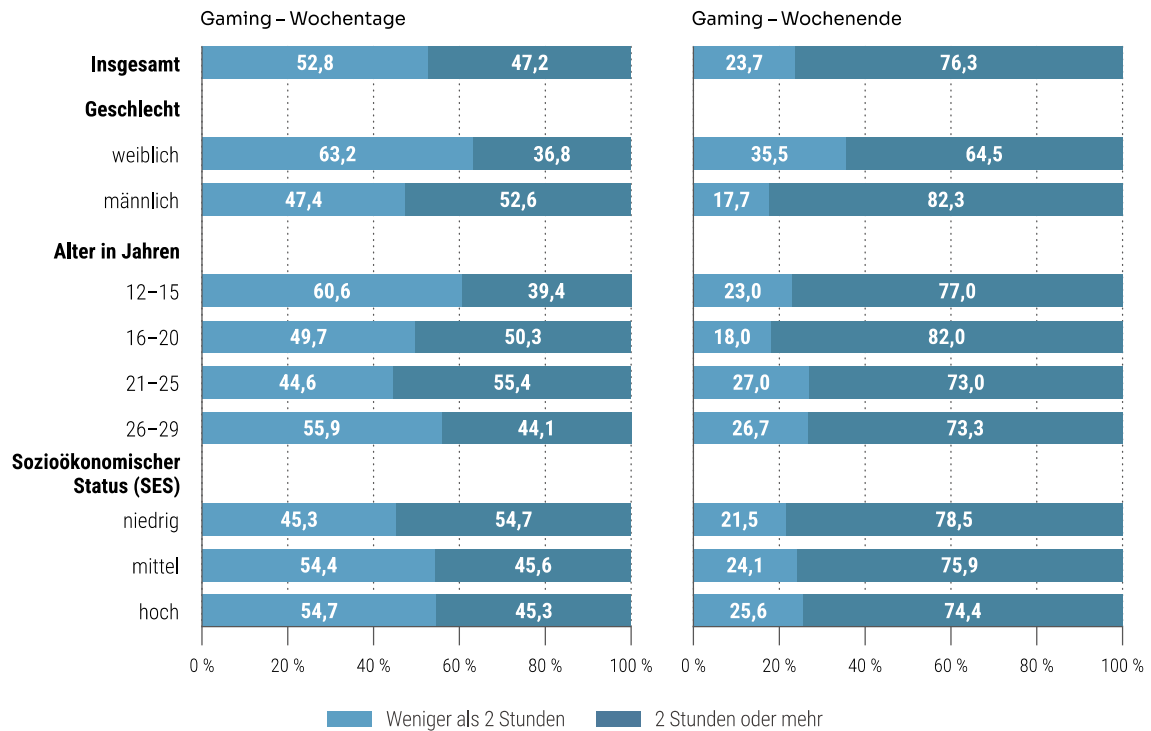
Es zeigt sich auch, dass Jugendliche aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status (SES) unter der Woche mehr Zeit mit Gaming verbringen (Rafalow, 2018). Mögliche Erklärungen für diese Tendenz finden sich in der Forschung zur sozial ungleich verteilten Freizeitgestaltung: Jugendliche aus Haushalten mit niedrigem SES haben tendenziell weniger Zugang zu außerschulischen Angeboten oder betreuten Freizeitaktivitäten und verbringen ihre Zeit daher häufiger mit kostengünstigen, leicht verfügbaren digitalen Medien. Studien belegen auch, dass in sozioökonomisch benachteiligten Familien die medienbezogene elterliche Aufsicht häufig schwächer ausgeprägt ist. Dies kann eine unregulierte Nutzung begünstigen (Colder Carras et al., 2017; Schneider et al., 2017).

Es zeigt sich, dass die reine Spielzeit allein nur bedingt Rückschlüsse auf das subjektive Wohlbefinden zulässt. So kann eine moderate Nutzung mitunter positive Effekte wie soziale Einbindung oder Stressabbau ermöglichen (Przybylski & Weinstein, 2017), wohingegen vor allem bei exzessiver oder dysfunktionaler Nutzung negative Auswirkungen zu verzeichnen sind. Gaming kann jedoch auch zur Entwicklung digitaler, sozialer oder strategischer Fähigkeiten und verschiedener Kompetenzformen beitragen (siehe auch Kapitel 8). Entscheidend ist somit weniger die Zeitdauer, sondern die Frage, ob das Spielverhalten mit problematischen Mustern wie Kontrollverlust, Vernachlässigung alltäglicher Pflichten oder sozialem Rückzug einhergeht (Kardeselt-Winther, 2017; Király et al., 2014). Jugendliche, die sich in einer schlechteren emotionalen Verfassung befinden, tendieren zudem dazu, kompensatorisch auf Spiele zurückzugreifen, was wiederum das Risiko einer problematischen Nutzung erhöht (Paulus et al., 2018).

⁷ *Casual Game* (Gaming): Bezeichnet Spiele- und Nutzungsmuster, die ohne längere Vorbereitungszeit, mit geringen Vorkenntnissen und in kurzen Sessions (häufig < 30 Minuten) gespielt werden.

⁸ *E-Sport*: Sammelbegriff für den organisierten, wettbewerbsorientierten Videospiel-Sport, der in professionellen Ligen und Turnieren mit Preisgeldern, Sponsoren sowie teils Millionenpublikum (Streaming & Arenen) ausgetragen wird.

⁹ Lootboxen und In-Game-Käufe: Monetarisierungsmodelle, bei denen Spieler virtuelle Güter erwerben; Lootboxen enthalten zufallsbasierte Belohnungen, während In-Game-Käufe gezielte Mikrotransaktionen für kosmetische Items, Erweiterungen oder Spielvorteile ermöglichen.

Abbildung 5.12: Vergleich der Gaming-Zeitnutzung an Werktagen und Wochenenden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2168–2170.

Problematische Gaming-Nutzung

Die problematische Nutzung von Computerspielen ist ein wachsendes Phänomen bei Jugendlichen, das international zunehmend erforscht wird. Ähnlich wie bei der Nutzung von sozialen Medien reicht es nicht aus, nur die Gaming-Zeit zu betrachten, entscheidend sind vor allem die damit verbundenen psychischen und sozialen Auswirkungen. Problematisches Spielverhalten wird anhand mehrerer Indikatoren wie Kontrollverlust, Toleranzentwicklung, Rückzug, Vernachlässigung von Alltagsaktivitäten sowie Konflikte mit Familie und Freunden erfasst (Lemmens et al., 2009). Grundlage der Erhebung der problematischen Nutzung von Computerspielen im YSL ist die *Gaming Disorder Scale*, die aus neun Items besteht. Laut Definition gelten Jugendliche, die fünf oder mehr dieser Symptome angeben, als gefährdet für eine problematische Nutzung. Bei weniger als fünf Symptomen wird von einer unproblematischen Nutzung ausgegangen (Boniel-Nissim et al., 2024).¹⁰

In diesem Abschnitt wird anhand der *Gaming Disorder Scale* untersucht, wie hoch der Anteil der jungen Menschen ist, die regelmäßig gamen und gleichzeitig ein erhöhtes Risiko für ein

problematisches Nutzungsverhalten aufweisen und welche sozialen Faktoren dabei eine Rolle spielen.

Abbildung 5.13 stellt das Ausmaß der problematischen Gaming-Nutzung unter jungen Menschen in Luxemburg dar, die mindestens einmal pro Woche gamen. Etwa 7 % der befragten jungen Menschen, die regelmäßig gamen, erfüllen fünf oder mehr der Kriterien der verwendeten *Gaming Disorder Scale* und könnten somit gefährdet sein. Sie berichten, dass sie ständig daran denken, wann sie wieder spielen können, unzufrieden sind, weil sie nicht so viel spielen konnten, wie sie wollten, oder sich unglücklich fühlen, wenn sie nicht spielen dürfen. Zudem fällt es ihnen schwer, ihre Spielzeit zu reduzieren, und sie nutzen Spiele gezielt, um unangenehmen Tätigkeiten oder Problemen aus dem Alltag zu entkommen. Weitere häufige Merkmale sind das Verstecken der mit dem Spielen verbrachten Zeit, ein Rückgang des Interesses an anderen Hobbys sowie ernsthafte Konflikte mit Freunden oder Familienmitgliedern infolge des Spielverhaltens. Diese Muster deuten auf eine potenziell dysfunktionale Nutzung hin, die mit psychosozialen Belastungen einhergehen kann und

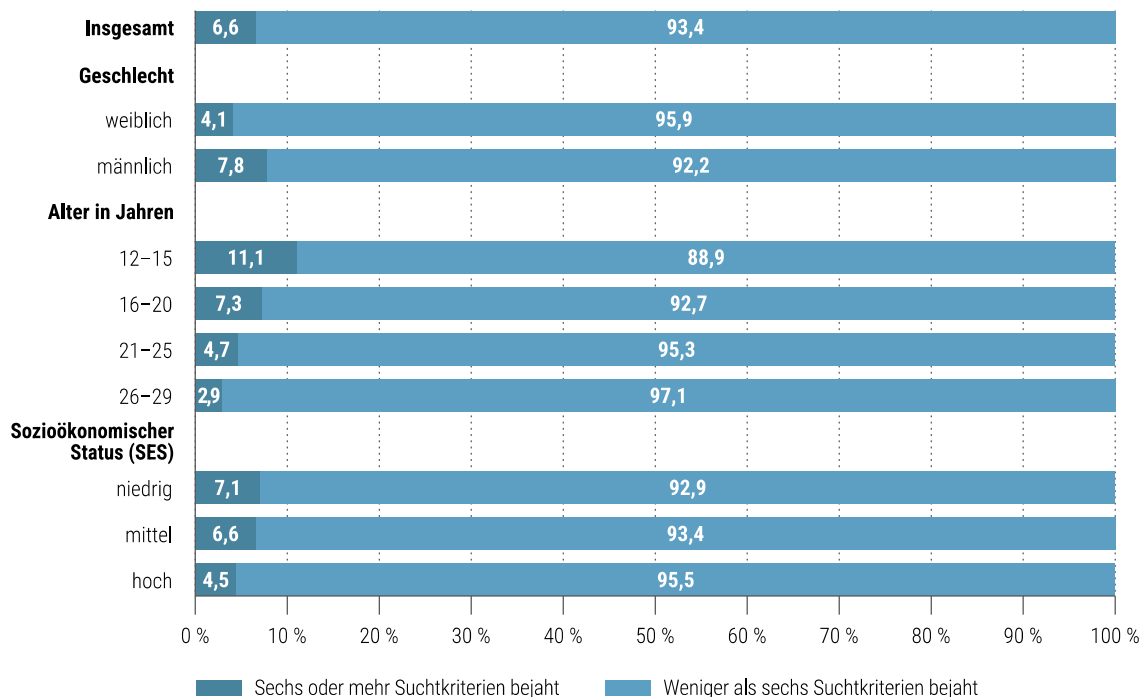
¹⁰ Bei der Messung der problematischen Nutzung von Computerspielen mittels der *Gaming Disorder Scale* ist jedoch zu beachten, dass die Selbstausskunft auf subjektiven Einschätzungen basiert, was die Genauigkeit der Ergebnisse einschränken kann (Boniel-Nissim et al., 2024). Die Resultate sind daher nicht als abschließende Diagnose zu interpretieren, sondern vielmehr als Hinweis auf potenziell riskantes Verhalten zu verstehen, das einer weitergehenden Abklärung bedarf.

gezielte Präventions- und Interventionsmaßnahmen erforderlich machen könnte (Boniel-Nissim et al., 2024; Lemmens et al., 2009). Dabei fällt auf, dass männliche Jugendliche häufiger von einer problematischen Nutzung im Zusammenhang mit Spielen betroffen sind.

Altersunterschiede sind ebenfalls erkennbar: Jugendliche der jüngsten Altersgruppe (12- bis 15-Jährige) weisen die höchsten Werte auf der Suchtskala auf, während die älteren Altersgruppen im Durchschnitt niedrigere Werte aufweisen.

Hinsichtlich des sozioökonomischen Status und des Migrationshintergrundes lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede feststellen.

Abbildung 5.13: Einschätzung problematischen Gamings (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2135.

5.5.4 Negative Online-Erfahrungen: unerwünschte sexuelle Anfragen und digitale Grenzüberschreitungen

Digitale Räume bieten Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten der sozialen Teilhabe, des Lernens und der Freizeitgestaltung. Gleichzeitig bergen sie aber auch Risiken, insbesondere im Hinblick auf problematische, grenzverletzende oder übergreifende Erfahrungen in sozialen Interaktionen mit Fremden (siehe auch Kapitel 6). Ein besonders sensibles Thema ist in diesem Zusammenhang die Konfrontation mit unerwünschten sexuellen Inhalten oder expliziten Aufforderungen, denen Jugendliche auf Plattformen sozialer Medien, in Chats oder Online-Spielen begegnen können.

Studien zeigen, dass solche Vorfälle mit einer erhöhten emotionalen Belastung einhergehen können, etwa in Form von Angst, Scham, Vertrauensverlust oder dem Gefühl mangelnder Kontrolle (Livingstone & Görzig, 2014; Madigan, Villani, et al., 2018). Wiederholte oder besonders invasive Erfahrungen können sogar langfristige Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden und das Online-Verhalten von Jugendlichen haben. Mädchen, jüngere Jugendliche

und Jugendliche mit geringerer Medienkompetenz oder mangelnder sozialer Unterstützung sind häufig besonders gefährdet.

Im Folgenden wird die Häufigkeit negativer Online-Erfahrungen von Jugendlichen in Luxemburg in Abhängigkeit von sozialen Faktoren untersucht.

Abbildung 5.14 stellt die ungewollte Konfrontation mit negativen Erfahrungen oder sexuellen Anfragen bei Jugendlichen in Luxemburg dar. Auf die Frage „Wie oft, wenn überhaupt, hast du in den letzten 12 Monaten etwas im Internet gesehen oder erlebt, das dich in irgendeiner Weise beunruhigt hat? Zum Beispiel, dass du dich unwohl gefühlt hast, verärgert warst oder das Gefühl hattest, dass du es nicht hättest sehen sollen“ geben rund 64 % der Jugendlichen an, dass sie im letzten Jahr mindestens einmal im Monat Online-Erfahrungen gemacht haben, bei denen sie sich unwohl oder verärgert gefühlt haben. Knapp 16 % der Jugendlichen sind sexuell belästigt worden, indem sie ungewollt

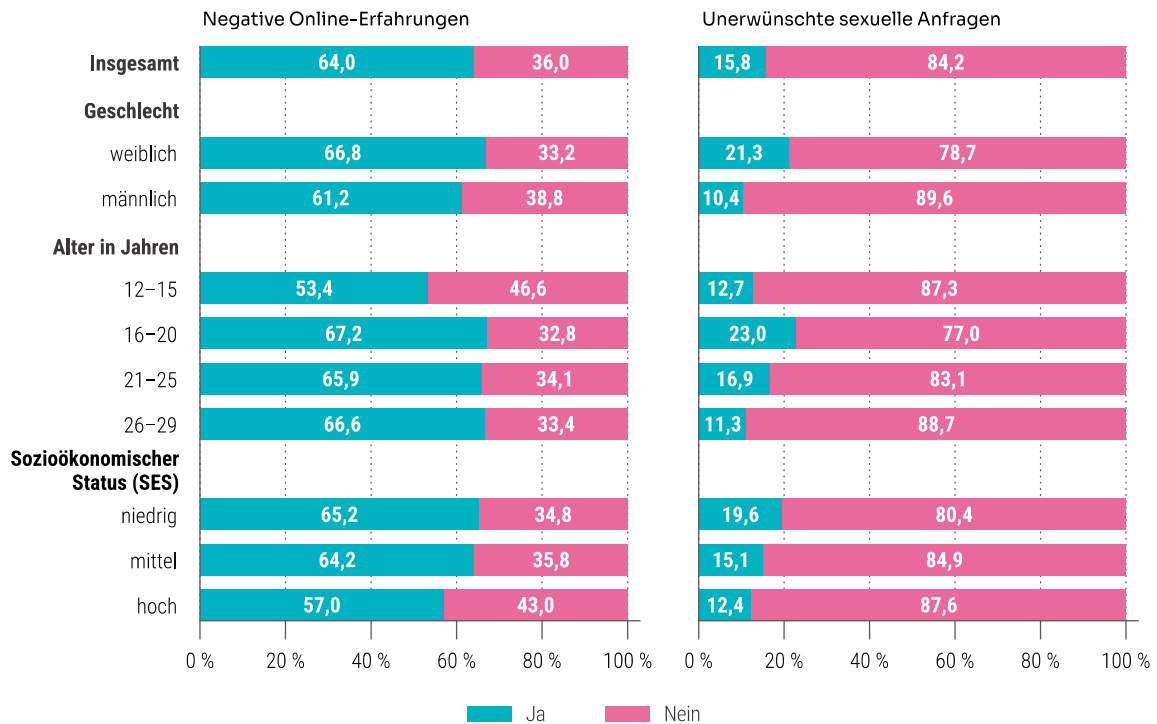
nach sexuellen Inhalten (z. B. Informationen, Fotos oder Videos) im Internet gefragt wurden.

Besonders auffällig sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Weibliche Jugendliche berichten häufiger von negativen Erfahrungen und sexueller Belästigung als männliche Jugendliche. Rund 21 % der befragten weiblichen Jugendlichen geben an, schon einmal unerwünschte sexuell motivierte

Informationsanfragen im Internet erhalten zu haben, während es bei den männlichen Jugendlichen 10 % sind.

Insgesamt ist die jüngste Altersgruppe (12- bis 15-Jährige) seltener mit negativen Erfahrungen konfrontiert als ältere Altersgruppen. Dagegen ist die Altersgruppe der 16- bis 20-Jährigen am häufigsten von unerwünschten Anfragen nach sexuellen Informationen betroffen.

Abbildung 5.14: Konfrontation mit negativen Online-Erfahrungen und sexuellen Online-Anfragen, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3774–3804.

Internationale Studien unterstreichen diese Entwicklung: Die *EU-Kids-Online*-Erhebung in 19 europäischen Ländern zeigt, dass im Durchschnitt rund ein Drittel der 9- bis 16-Jährigen im vergangenen Jahr auf eindeutig sexuelle Darstellungen gestoßen ist (Shmael et al., 2020). Eine Meta-Analyse von 96 Studien aus Nordamerika, Europa und Asien berichtet zudem, dass etwa 20 % der Jugendlichen ungewollt mit sexuellen Inhalten konfrontiert werden und rund 11 % eine direkte sexuelle Online-Anfrage erhalten (Madigan, Ly, et al., 2018; Madigan, Villani, et al., 2018).

Die Abbildung 5.15 zeigt eine Subgruppenanalyse in Bezug auf die Frage, ob die Jugendlichen unerwünschten sexuellen Aufforderungen ausgesetzt waren. In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Altersgruppen zusammen betrachtet werden müssen; eine Analyse aus intersektionaler Perspektive ist hier besonders aufschlussreich. In der Altersgruppe der 26- bis 29-Jährigen sind etwas mehr Frauen als Männer mit derartigen Inhalten konfrontiert.

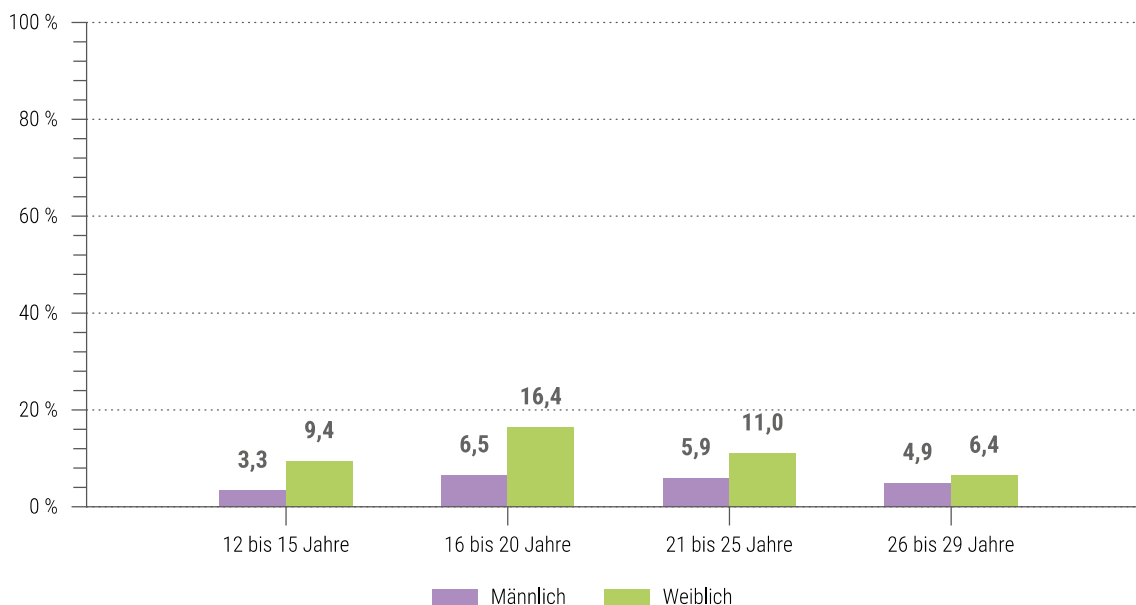
Allerdings sind weibliche Heranwachsende im Alter zwischen 12 und 20 Jahren drei Mal so häufig von dieser Problematik betroffen. Die Ergebnisse sind mit denen vergleichbarer Studien aus der Schweiz und Österreich konsistent (Külling-Knecht et al., 2024; Saferinternet.at, 2023). Des Weiteren ist der Anteil der Frauen, die online sexuell belästigt wurden, bei den 16- bis 20-Jährigen am höchsten, nimmt jedoch mit steigendem Alter wieder ab. Im Gegensatz dazu bleibt der Anteil der Männer, die ab 16 Jahren von sexueller Belästigung betroffen sind, nahezu konstant. Die höhere Betroffenheit der 16- bis 20-Jährigen im Vergleich zur jüngeren Altersgruppe lässt sich unter anderem durch Unterschiede im Online-Verhalten erklären: Ältere Jugendliche nutzen tendenziell häufiger Plattformen mit offenen Kommunikationsmöglichkeiten und sind daher eher Ziel unerwünschter Kontaktaufnahmen. Hinzu kommt, dass mit zunehmendem Alter auch das Bewusstsein für übergriffiges Verhalten steigt und jüngere Jugendliche problematische Erfahrungen möglicherweise

seltener erkennen oder benennen. Zudem richtet sich ein Teil der sexuellen Anfragen gezielt an weibliche Jugendliche in der späten Pubertät, was die Altersgruppe der 16- bis 20-Jährigen als besonders gefährdet erscheinen lässt (Görzig & Olafsson, 2013; Whittle et al., 2013).

Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds: Jugendliche aus Haushalten mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status berichten häufiger von unerwünschten Anfragen nach sexuellen Informationen. Obgleich Jugendliche aus Haushalten mit höherem sozioökonomischem Status tendenziell häufiger online sind und daher öfter mit sexuellen Inhalten in Kontakt kommen, zeigen sich bei Jugendlichen aus sozioökonomisch schwächeren Familien erhöhte Risiken hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit unerwünschter sexueller Anfragen (Livingstone & Görzig, 2014; Livingstone & Haddon, 2009). Die Ursachen sind vielfältig, jedoch spielen

insbesondere geringere medienpädagogische Ressourcen im Elternhaus eine Rolle, beispielsweise in Form einer unzureichenden Medienerziehung (Shmael et al., 2020). Darüber hinaus sind eine geringere digitale Resilienz bzw. Medienkompetenz (*Second-Level Digital Divide*) sowie häufig kumulierte Vulnerabilitätsfaktoren, wie etwa mangelnde Aufklärung, geringes Wohlbefinden oder das Fehlen von Vertrauenspersonen, zu nennen. Internationale Forschung betont, dass sich digitale Risiken entlang bestehender sozialer Ungleichheiten manifestieren und in benachteiligten Gruppen besonders wirksam entfalten können (Branco & Mühl, 2025; Wolak et al., 2008). Um diese Ungleichheiten zu adressieren, sind eine gezielte Prävention, die auch sozioökonomisch schwächere Milieus erreicht, sowie technische Schutzmaßnahmen auf Plattformebene erforderlich (Livingstone & Haddon, 2009).

Abbildung 5.15: Konfrontation mit sexuellen Online-Anfragen nach Geschlecht und Alter, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3804.

5.5.5 (Cyber-)Mobbing im schulischen Kontext

Das Thema (Cyber-)Mobbing, auch *Cyberbullying* genannt, hat in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen, da die digitale Welt neue Formen von Mobbing und Gewalt unter Jugendlichen ermöglicht. Mobbing ist dabei eine besondere Form der Gewalt, bei der ein Machtungleichgewicht zwischen Opfern und Tätern besteht. Darunter werden negative physische oder verbale Handlungen gefasst, die mit der Absicht zu schädigen ausgeübt werden und über einen längeren Zeitraum wiederholt werden (vgl. Craig & Pepler, 1998; D. Olweus, 1994). Dieses Kapitel beleuchtet die Erfahrungen von Jugendlichen in

Luxemburg mit Mobbing, sowohl online als auch offline, und untersucht dessen Verbreitung. Zusätzlich wird auf die Literatur und Ergebnisse von luxemburgischen Studien zu Risikofaktoren und möglichen Folgen eingegangen. Die internationale HBSC-Studie 2021/2022 zeigt, dass Mobbing unter Schülern ein weit verbreitetes Problem ist, das in verschiedenen Ländern auftritt und sowohl das psychische Wohlbefinden als auch die schulischen Leistungen von Jugendlichen erheblich beeinträchtigen kann (Cosma et al., 2024).

Cybermobbing, eine besondere Form des Mobblings, die über digitale Plattformen stattfindet, stellt für Betroffene und deren Umfeld eine zusätzliche Herausforderung dar, da es für Außenstehende unsichtbar bleibt und unabhängig von räumlichen und zeitlichen Grenzen auftreten kann. Damit ist gemeint, dass die Angriffe häufig im Verborgenen stattfinden, zum Beispiel in privaten Chats, über Direktnachrichten oder auf Profilen mit eingeschränkter Sichtbarkeit, und daher von Lehrkräften, Eltern oder Gleichaltrigen oft nicht bemerkt werden können. Neben der Anonymität sind auch die größere Reichweite und die Sichtbarkeit zu erwähnen, welche dazu führen, dass Mobbing-Angriffe schnell eine breite Öffentlichkeit erreichen und somit erheblichen Schaden für die Betroffenen verursachen können. Zudem besteht eine gewisse Persistenz der Posts, die nur schwer entfernt werden können. Dies erhöht den Leidensdruck der Betroffenen zusätzlich, da beleidigende oder herabwürdigende Inhalte oft lange Zeit online verfügbar bleiben und immer wieder auftauchen können. Als Cybermobbing wird im Folgenden die Veröffentlichung von böswilligen Nachrichten, E-Mails, SMS oder Pinnwandeinträgen¹¹, die Erstellung von Internetseiten, um sich über eine Person lustig zu machen, oder das unerlaubte Einstellen oder Versenden unvorteilhafter Fotos von jemandem bezeichnet (Kowalski et al., 2014).

Jugendliche sind häufig sowohl mit analogen als auch digitalen Formen des Mobblings konfrontiert, was die Notwendigkeit unterstreicht, beide Phänomene gemeinsam zu betrachten. Zusätzlich ist es wichtig, sowohl Viktimisierung als auch die Täterschaft von Jugendlichen bei Mobbing in den Blick zu nehmen. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass Viktimisierung und Täterschaft häufig verflochten sind. In diesem Unterkapitel wird untersucht, wie sich diese Formen des Mobblings in Schulen in Luxemburg manifestieren, welche sozialen Gruppen besonders betroffen sind und welche präventiven Ansätze entwickelt werden können, um das Wohlbefinden und die Sicherheit der Jugendlichen zu fördern.

Mobbing in der Schule

Die Ergebnisse zeigen, dass etwa 12 % der Jugendlichen in den letzten Monaten zum Zeitpunkt der Befragung mindestens einmal andere Jugendliche in der Schule gemobbt haben. Etwa 22 % der Jugendlichen geben an, in der Schule gemobbt worden zu sein (vgl. Abbildung 5.16).

Hinsichtlich des Geschlechts zeigt sich, dass männliche Jugendliche deutlich häufiger angeben, Mitschülerinnen und Mitschüler gemobbt zu haben, während weibliche Jugendliche etwas häufiger angeben, in der Schule gemobbt worden zu sein.

Hinsichtlich des Alters¹² zeigt sich, dass die 12- bis 15-Jährigen am häufigsten angeben, in den letzten Monaten mindestens einmal von Mitschülerinnen und Mitschülern gemobbt worden zu sein. Dieses Bild spiegelt sich auch im Anteil der Jugendlichen wider, die angeben, in den letzten Monaten mindestens einmal in der Schule jemanden gemobbt zu haben.

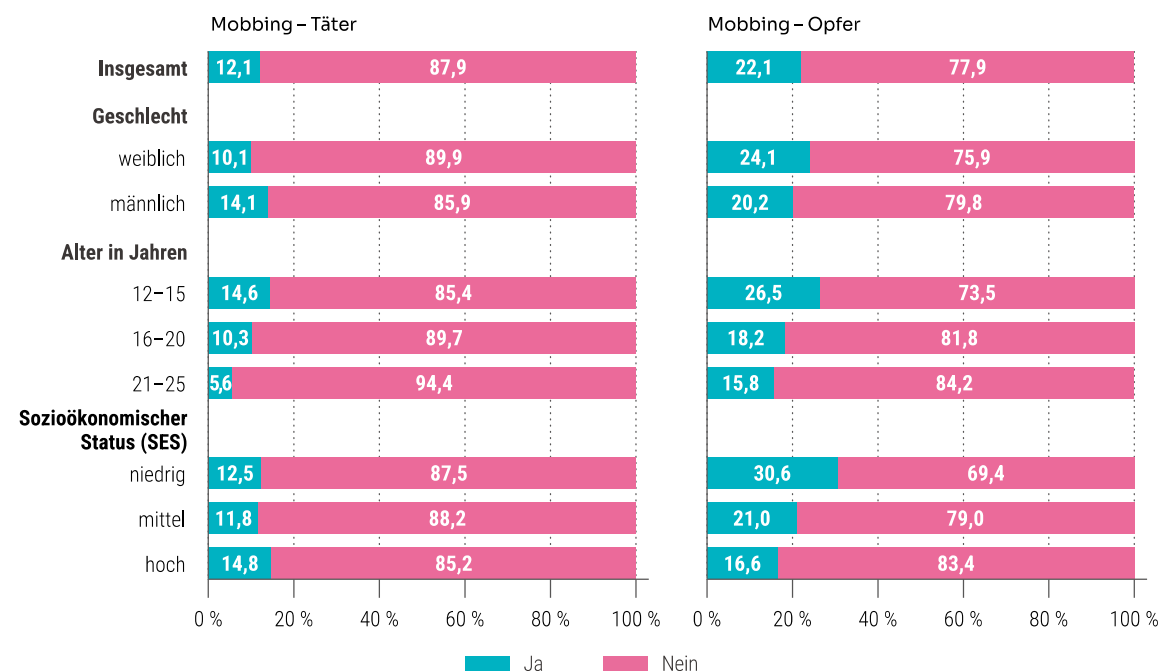
Bezüglich des sozioökonomischen Status gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Jugendliche andere Kinder mobben. Allerdings zeigt sich, dass Jugendliche aus ökonomisch schwächeren Haushalten überdurchschnittlich häufig angeben, selbst von Mobbing betroffen zu sein.

Im internationalen Vergleich der HBSC-Studie zeigt sich, dass etwa 4 % der 15-jährigen Jugendlichen in Luxemburg angeben, in den letzten Monaten vor der Befragung mindestens zwei oder drei Mal andere Schülerinnen und Schüler gemobbt zu haben. Dieser Wert liegt leicht unter dem internationalen HBSC-Durchschnitt von 7 %. Auffällig ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern. Während 6 % der männlichen Jugendlichen aus Luxemburg in der HBSC-Studie angeben, in der Schule gemobbt zu haben, sind es bei den weiblichen Jugendlichen aus Luxemburg nur 2 %.

Auch hinsichtlich der Mobbing-Erfahrungen liegt Luxemburg unter dem internationalen Durchschnitt. Rund 7 % der 15-Jährigen in Luxemburg geben an, in den letzten Monaten mindestens zwei- oder dreimal in der Schule gemobbt worden zu sein, während der internationale Durchschnitt bei etwa 9 % liegt (Cosma et al., 2024). Auffällig ist auch hier der Unterschied zwischen den Geschlechtern. Während laut der HBSC-Studien in Luxemburg 6 % der männlichen Jugendlichen angeben, in der Schule gemobbt worden zu sein, sind es bei den weiblichen Jugendlichen 8 %.

¹¹ Pinnwandeinträge: Kurze Status- oder Medienbeiträge, die Nutzende auf der eigenen oder fremden Wall (Pinnwand) sozialer Netzwerke veröffentlichen; sie sind i. d. R. öffentlich oder für Kontakte sichtbar, können kommentiert und geliked werden und dienen der asynchronen, nachvollziehbaren Kommunikation für alle, die sich auf der Plattform bewegen.

¹² Zu beachten ist, dass sich die Auswertungen ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe beziehen; die Altersgruppe der 26- bis 29-Jährigen wurde aufgrund sehr geringer Fallzahlen nicht berücksichtigt.

Abbildung 5.16: Mobbing-Erfahrungen in der Schule, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 1772–1779.

Cybermobbing in der Schule

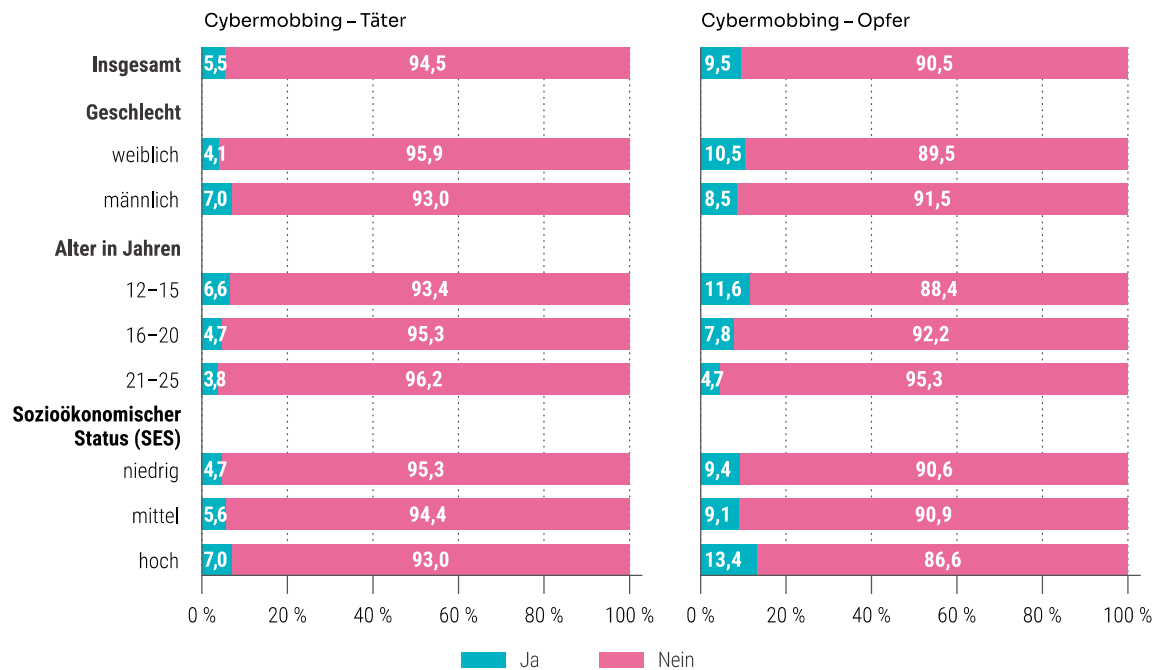
Cybermobbing ist nicht einfach eine Erweiterung des traditionellen Mobbing, sondern hat eine eigene Dynamik: Es findet häufig anonym, dauerhaft (persistent) und für eine breite Öffentlichkeit sichtbar statt. Diese Merkmale können den Leidensdruck der Betroffenen erhöhen und führen dazu, dass Cybermobbing von Jugendlichen als besonders belastend empfunden wird (Kowalski et al., 2014). Abbildung 5.17 stellt das Cybermobbing-Verhalten und die Cybermobbing-Erfahrungen der Schüler (Grund- und Sekundarschulen) in Luxemburg dar. Die Ergebnisse zeigen, dass etwa 6 % der Jugendlichen in den letzten Monaten vor der Befragung schon einmal andere Jugendliche online gemobbt haben. Knapp 10 % der Jugendlichen geben an, selbst online gemobbt worden zu sein. In Bezug auf das Geschlecht, das Alter¹³, den sozioökonomischen Status und den Migrationshintergrund zeigen sich hinsichtlich des Cybermobbing-Verhaltens und der Cybermobbing-Erfahrungen keine statistisch signifikanten Unterschiede. Die internationale Vergleichsstudie HBSC zeigt, dass Luxemburg bei der Verbreitung von Cybermobbing im Mittelfeld liegt. So gaben rund 12 % der 15-Jährigen an, in den

letzten Monaten mindestens einmal jemanden über das Internet gemobbt zu haben. Auffällig ist auch hier der Unterschied zwischen den Geschlechtern. Während 17 % der männlichen Jugendlichen aus Luxemburg angaben, jemanden im Internet gemobbt zu haben, waren es nur 6 % der weiblichen Jugendlichen aus Luxemburg.

Hinsichtlich der Cybermobbing-Erfahrungen der 15-Jährigen zeigt die HBSC-Studie, dass die Jugendlichen in Luxemburg, wie schon bei den Mobbing-Erfahrungen in der Schule, unterdurchschnittlich betroffen sind. So gaben rund 12 % der 15-Jährigen an, in den letzten Monaten mindestens ein Mal über das Internet gemobbt worden zu sein. Der internationale Durchschnitt der HBSC-Studie liegt bei 14 %.

Die jüngsten Forschungsergebnisse einer deutschen Studie legen dar, dass Cybermobbing unter Jugendlichen derzeit in einem niedrigen einstelligen Prozentbereich auftritt und berichtet wird. Gleichzeitig wird jedoch festgestellt, dass Jugendliche, die sich selbst als divers geschlechtlich identifizieren, wesentlich häufiger von Cybermobbing-Erfahrungen berichten, nämlich in einem Umfang von 11 % (Fischer & Bilz, 2024).

¹³ Zu beachten ist, dass sich die Auswertungen ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe beziehen; die Altersgruppe der 26- bis 29-Jährigen wurde aufgrund sehr geringer Fallzahlen nicht berücksichtigt.

Abbildung 5.17: Erfahrungen mit Cybermobbing, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)

Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 1773–1778, Anteile unter 2,5% sind im Tabellenband vermerkt.

Die zeitliche Entwicklung zeigt, dass die Häufigkeit von (Cyber-) Mobbing unter Jugendlichen in den letzten Jahren nicht eindeutig zurückgegangen ist. Laut der internationalen HBSC-Studie hat sich der Anteil der Jugendlichen, die von Mobbing-Erfahrungen in der Schule oder im Internet berichten, in vielen Ländern kaum verändert (Cosma et al., 2024). Es ist jedoch wichtig, hervorzuheben, dass analoges Mobbing, also Mobbing, das direkt im schulischen oder sozialen Umfeld stattfindet, nach wie vor weiter verbreitet ist als Cybermobbing. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass klassische Mobbingformen nach wie vor häufiger auftreten und Jugendliche stärker belasten können, da sie in direkter sozialer Interaktion und häufig im Beisein Gleichaltriger stattfinden (Cosma et al., 2024; Kowalski et al., 2014; Dan Olweus & Limber, 2018). Obwohl Cybermobbing durch seine spezifischen Eigenschaften wie Anonymität und dauerhafte Verfügbarkeit besonders belastend sein kann, bleibt analoges Mobbing aufgrund der unmittelbaren Face-to-Face-Konfrontation und der regelmäßigen Wiederholung ein weiterhin relevantes Phänomen (Cosma et al., 2024).

Eine zentrale Erkenntnis im Umgang mit (Cyber-)Mobbing ist die fließende Grenze zwischen den Rollen von Tätern und Opfern. Eine kürzlich in Luxemburg durchgeführte Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Täter- und Opferrollen häufig miteinander verschränkt sind (OEJQS, 2025). So geben viele Jugendliche, die selbst Mobbing erleben, an, auch andere gemobbt zu haben. Dieses Phänomen, bei dem Betroffene sowohl Opfer- als auch Täterrollen einnehmen, wird in der Forschung als *Bully-Victim-Dynamik* bezeichnet (Salmivalli, 2010; Walters, 2021). Diese

Überlagerung von Täterschaft und Opferschaft deutet darauf hin, dass Mobbingprozesse häufig tief in sozialen Gruppen verwurzelt sind und weniger auf das isolierte Handeln einzelner Akteure zurückzuführen sind. Gerade im Cybermobbing, wo oft eine vermeintliche Anonymität angenommen wird, zeigt sich, dass die Täter in der Regel keine Fremden sind, sondern Schulfreunde oder Bekannte aus dem erweiterten sozialen Umfeld. Darüber hinaus manifestiert sich Cybermobbing nicht ausschließlich in Beleidigungen oder Ausgrenzung, sondern auch durch das unerwünschte Versenden oder Teilen sexueller Inhalte und Anfragen (Leemis et al., 2019). Diese Handlungen sind explizit als sexualisierte Gewalt im digitalen Raum einzustufen (Böhmer & Steffgen, 2020; Walters, 2021). Solche Formen digitaler Übergriffigkeit verdeutlichen, dass Cybermobbing in komplexe Machtverhältnisse und soziale Dynamiken eingebunden ist. Dies erfordert eine differenzierte und zielgerichtete pädagogische sowie präventive Auseinandersetzung. Erfolgversprechende Strategien umfassen hierbei sowohl die Sensibilisierung und Schulung von Lehrkräften als auch die direkte Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Letztere zielt darauf ab, prosoziales Verhalten zu fördern und klare Verhaltensregeln gegen Mobbing zu etablieren. Für die Nachhaltigkeit dieser Bemühungen ist darüber hinaus die aktive Einbeziehung der Eltern entscheidend. Solche mehrdimensionalen Ansätze tragen der Komplexität von Mobbing Rechnung, indem sie sowohl individuelle als auch gruppenspezifische Faktoren adressieren und somit die zuvor genannten Aspekte einer zielgerichteten Auseinandersetzung aufgreifen (Hinduja, 2024; Salmivalli, 2010; Smith & Slonje, 2010).

5.6 Zusammenfassung

Die vorliegende Analyse zeigt, dass die luxemburgische Jugend in weiten Teilen über einen umfassenden Zugang zur digitalen Welt verfügt und digitale Technologien intensiv nutzt. Allerdings wird deutlich, dass Zugang und Nutzung nicht gleich verteilt sind, sondern von sozialen Faktoren wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und insbesondere dem subjektiven sozioökonomischen Status beeinflusst werden.

Trotz der nahezu flächendeckenden Verbreitung von Smartphones ist der Zugang zu anderen essenziellen digitalen Geräten wie Laptops und Desktop-PCs, die für schulische und berufliche Zwecke unerlässlich sind, nicht gleich verteilt. Insbesondere Jugendliche aus einem höheren sozioökonomischen Umfeld verfügen deutlich häufiger über solche Geräte. Während diese Jugendlichen signifikant öfter eigene digitale Endgeräte wie Laptops und Tablets besitzen, sind Jugendliche aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status stärker auf von Bildungseinrichtungen bereitgestellte Geräte angewiesen. Dies steht im Einklang mit internationalen Forschungsergebnissen, die auf eine *Digital Divide* hinweisen, die selbst in wohlhabenden Ländern besteht (Shank & Cotten, 2014; van Dijk, 2020). Darüber hinaus zeigen sich auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Verfügbarkeit und Nutzung digitaler Endgeräte: Männliche Jugendliche nutzen deutlich häufiger leistungsorientierte Technologien wie Desktop-PCs und Spielkonsolen, während weibliche Jugendliche eher mobil flexible Geräte wie Tablets bevorzugen. Dies deckt sich mit Ergebnissen anderer Studien, die geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse und Marketingstrategien als ursächliche Faktoren identifizieren (Hargittai & Shafer, 2006; Kerras et al., 2020).

Die Untersuchung der digitalen Kompetenzen unterstreicht, dass entgegen der weit verbreiteten Annahme homogener Kompetenzen bei den sogenannten „*Digital Natives*“ durchaus Unterschiede bestehen. Besonders hervorzuheben ist, dass Jugendliche mit einem höheren sozioökonomischen Status und ältere Jugendliche durchweg höhere Kompetenzen in allen Bereichen aufweisen. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der *Knowledge-Gap*-Hypothese, die besagt, dass neue Technologien bestehende soziale Ungleichheiten verstärken können, insbesondere, wenn ungleiche Startbedingungen vorliegen (Bonfadelli, 2016). Dies wird auch durch die internationale Forschung zur *Second-Level Digital Divide* bestätigt (Hargittai & Hinnant, 2008; A. van Deursen & van Dijk, 2019). Zudem zeigt sich eine deutliche geschlechtsspezifische Diskrepanz bei den technischen und operativen Kompetenzen, die von männlichen Jugendlichen höher eingeschätzt werden – ein Muster, das ebenfalls international zu beobachten ist und auf verzerrte Selbstwahrnehmungen und stereotypes Denken hinweist (Cooper, 2006; Vekiri & Chronaki, 2008).

Die Analyse der Online-Aktivitäten zeigt eine vielfältige Nutzung, die überwiegend bildungs- und kommunikationsorientiert ist. Allerdings zeigen sich geschlechts- und altersspezifische Unterschiede. Insbesondere die intensive Nutzung von sozialen Medien und Spielen verdient Aufmerksamkeit, da sie Risiken der exzessiven Nutzung und Abhängigkeit mit sich bringen kann. Die Häufigkeit problematischer Nutzungsmuster (ca. 6 % für soziale Medien und ca. 7 % für Gaming) deckt sich mit internationalen Daten der HBSC-Studie und bestätigt, dass intensive Nutzung nicht zwangsläufig problematisch ist, sondern vielmehr individuelle und kontextuelle Faktoren entscheidend sind (Boer et al., 2021; Orben et al., 2019; Przybylski & Weinstein, 2017). In Bezug auf den sozioökonomischen Status (SES) zeigt sich ein differenziertes Bild: Die Nutzung von sozialen Medien variiert nicht signifikant mit dem SES. Jedoch verbringen Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten unter der Woche mehr Zeit mit Gaming, was auf strukturell eingeschränkte Freizeitangebote hindeuten könnte (Rafalow, 2018).

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die weit verbreitete Konfrontation Jugendlicher mit unerwünschten sexuellen Inhalten, wobei insbesondere weibliche Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren betroffen sind. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der internationalen Forschung und unterstreichen die Bedeutung wirksamer Präventions- und Bildungsmaßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz und Selbstschutzstrategien (Livingstone & Görzig, 2014; Madigan, Ly, et al., 2018). Darüber hinaus zeigen sich signifikante Unterschiede in der Erfahrung digitaler Risiken: So berichten Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten häufiger von unerwünschten sexuellen Anfragen. Dieser Befund deckt sich mit internationalen Forschungsergebnissen, die betonen, dass sich digitale Risiken entlang bestehender sozialer Ungleichheiten manifestieren (Branco & Mühl, 2025; Livingstone & Görzig, 2014; Livingstone & Haddon, 2009). Erhöhte Risiken in sozioökonomisch schwächeren Gruppen lassen sich unter anderem durch geringere medienpädagogische Ressourcen im Elternhaus, eine niedrigere digitale Resilienz sowie fehlende Schutz- und Vertrauensstrukturen erklären (Salza & Samuel, 2025; Shmael et al., 2020; Wolak et al., 2008). Diese Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit gezielter Präventionsmaßnahmen, die insbesondere benachteiligte Milieus adressieren, sowie einer stärkeren Regulierung auf Plattformebene zum Schutz vulnerabler Nutzergruppen (Livingstone & Haddon, 2009).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse dieses Kapitels, dass die Digitalisierung für junge Menschen sowohl große Chancen als auch erhebliche Risiken birgt. Diese Ambivalenz erfordert differenzierte politische Strategien, die einerseits die digitale Inklusion insbesondere vulnerabler Gruppen stärken und andererseits durch gezielte Präventionsprogramme den damit verbundenen Risiken wirksam entgegenwirken.

5.7 Methoden- und Datenüberblick

Um die digitale Lebenswelt junger Menschen in Luxemburg differenziert zu erfassen, stützen sich die Analysen in Kapitel 5 auf die Datenbasis des *Youth Survey Luxembourg* (YSL) 2024, einer repräsentativen Online-Erhebung, die sich den Lebensrealitäten junger Menschen im Alter von 12 bis 29 Jahren in Luxemburg widmet (Residori et al., 2025). Ziel dieser Untersuchung ist es, Einblicke in Zugänge, Nutzungsmuster, digitale Kompetenzen sowie Chancen und Risiken der digitalen Mediennutzung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu gewinnen. Besonders Augenmerk wird dabei auf soziale Ungleichheiten entlang von Alter, Geschlecht, subjektivem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund gelegt.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

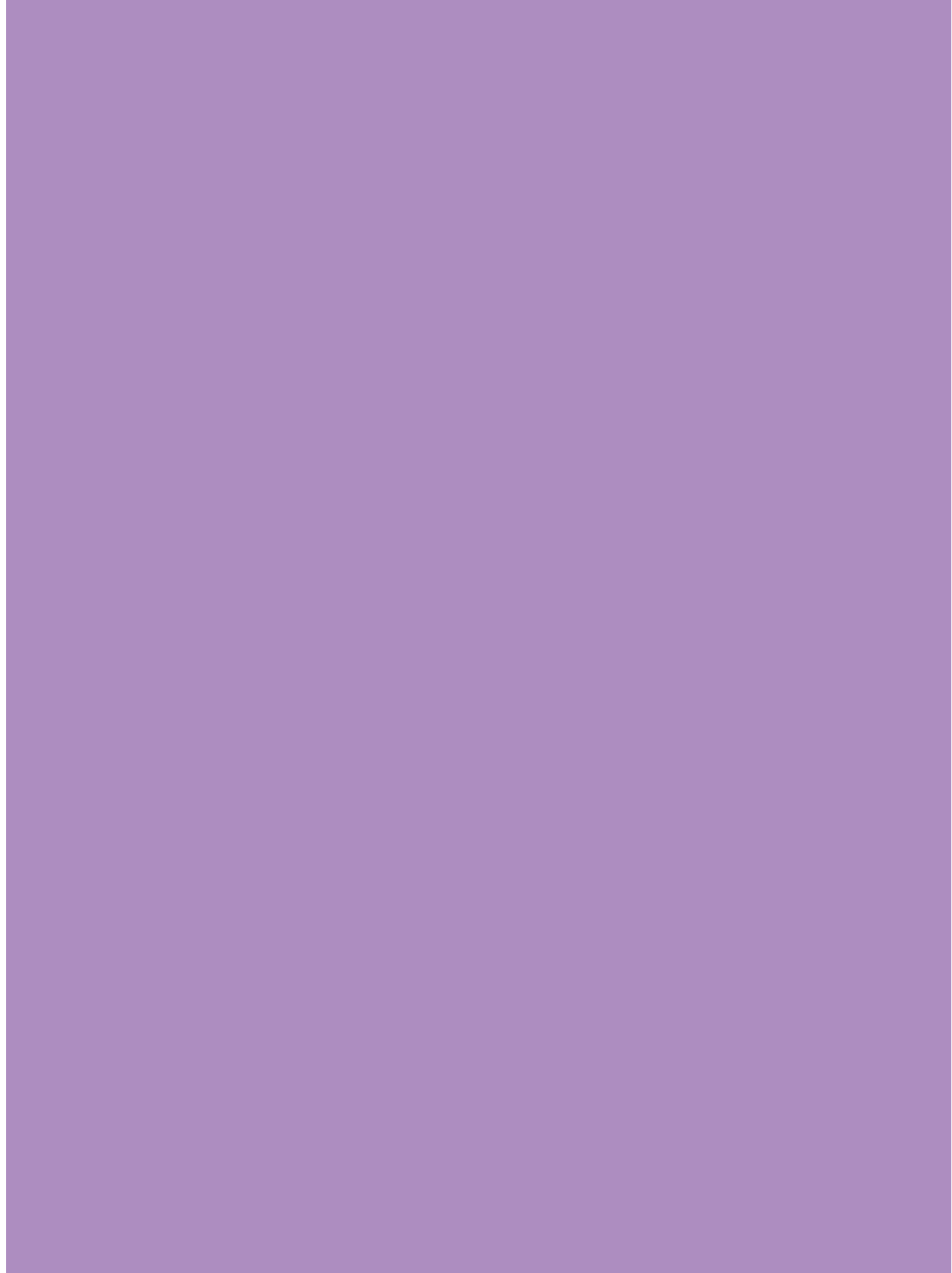
Der YSL wird alle fünf Jahre durchgeführt und behandelt zentrale Themenfelder wie Gesundheit, politische Partizipation, soziales Engagement, Bildung, Freizeitverhalten sowie die digitale Nutzung, um die Lebensrealitäten junger Menschen umfassend zu erfassen. Ergänzend Befragungen, wie die YAC-Studie (Young People and COVID-19) während der COVID-19-Pandemie, dienen der Erfassung aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen.

Die Stichprobe wurde durch eine Zufallsauswahl aus dem *Registre National des Personnes Physiques* (RNPP) generiert. Zur Sicherstellung der Repräsentativität wurden die Teilnehmenden nach Alter, Geschlecht und Wohnort geschichtet ausgewählt. Die Erhebung erfolgte anonymisiert mittels eines Online-Fragebogens, der auf etablierten internationalen Indikatoren basiert und an die luxemburgischen Rahmenbedingungen angepasst wurde. Insgesamt konnten N = 4779 vollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden. Die hier präsentierten Analysen beziehen sich speziell auf die Module zur digitalen Welt.

Bei der Darstellung sozialer Unterschiede wird darauf hingewiesen, dass alle benannten Differenzen statistisch signifikant auf einem Signifikanzniveau von 0,5 % ($p < .005$) liegen. Wann immer im Text ein Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status (SES) erwähnt wird, bezieht sich dieser auf den subjektiv empfundenen sozioökonomischen Status der Familie, wie er in Kapitel 4 des Jugendberichts 2025 theoretisch und methodisch vertiefend erläutert wird.

Der Migrationshintergrund wurde entsprechend den luxemburgischen Standards differenziert: Junge Menschen der ersten Generation sind selbst im Ausland geboren, junge Menschen der zweiten Generation haben Eltern, die im Ausland geboren wurden. Aufgrund der theoretischen und empirischen Komplexität des Migrationsbegriffs (siehe Kapitel 4) wird dieser im vorliegenden Kapitel nicht in bivariaten Darstellungen (z. B. Tabellen oder Abbildungen) ausgewiesen, sondern separat in multivariaten Regressionsmodellen berücksichtigt, in denen gleichzeitig der sozioökonomische Status berücksichtigt wird. Alle im Text beschriebenen signifikanten Effekte basieren auf diesen Modellen.

Für die Interpretation von Ergebnissen werden gelegentlich Standardabweichungen (SD) angegeben. Eine Standardabweichung gibt an, wie stark die individuellen Werte um den Mittelwert streuen. Eine niedrige Standardabweichung weist auf eine geringe Streuung und damit auf homogene Antworten hin, während eine hohe Standardabweichung auf eine größere Streuung der Werte verweist.



6

Der digitale Alltag junger Menschen: Zugehörigkeit, Zeitwahrnehmung und Selbstregulation

Erstellt von

Hannes Käckmeister
Sandra Biewers Grimm
Laurent Langehegermann
Christiane Meyers
Robin Samuel

6

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 6

- **Junge Menschen wechseln häufig und selbstverständlich zwischen analogen und digitalen Praktiken in ihren alltagsweltlichen Kontexten (z. B. Schule, Freizeit, Busfahrt, Wartezeiten), wobei das Smartphone das zentrale Alltagsgerät ist.**
- **Eine Grundausstattung an digitalen Geräten ist grundsätzlich gegeben, doch spezielle oder aktuellere Geräte schaffen ungleiche Nutzungsmöglichkeiten. Neben materiellem Zugang sind auch Motivation und digitale Kompetenzen entscheidend, um die Potenziale der digitalen Technologien nutzen zu können.**
- **Prinzipiell schätzen junge Menschen die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Technologien. Auffällig ist jedoch, dass digitale Angebote eine erhebliche Anziehungskraft ausüben, die teilweise als überwältigend wahrgenommen wird, insbesondere im Kontext sozialer Medien. Junge Menschen entwickeln Strategien zur Selbstregulation, die jedoch ein hohes Maß an Selbstdisziplin und -reflexion voraussetzen.**
- **Junge Menschen sehen soziale Beziehungen nicht binär als entweder online oder offline, sondern als selbstverständlichen Teil eines medial durchdrungenen Alltags. Sie nutzen die Möglichkeiten, soziale Nähe bei physischer Distanz herzustellen und aufrechtzuerhalten; gleichwohl haben sie auch ein Bewusstsein dafür, dass analoge Begegnungen nicht ersetzt werden können.**
- **Mädchen und junge Frauen berichten häufiger von negativen Online-Erfahrungen (z. B. sexualisierte Nachrichten, übergriffige Kontaktversuche, Grenzverletzungen im Gaming). Hieran zeigt sich, dass problematische Online-Interaktionen eng mit gesellschaftlichen Normen, Machtverhältnissen und Geschlechterrollen verknüpft sind.**
- **Insgesamt zeigt sich, dass digitale Praktiken im Jugendalter vier Dynamiken folgen: Sie ersetzen analoge Routinen (z. B. Online-Kommunikation statt Treffen), erweitern bestehende Beziehungen (z. B. Online-Freundschaften), akzentuieren Gruppendynamiken (z. B. Zugehörigkeit in Chats und Gaming, Mobbing) und fragmentieren Alltagsstrukturen (z. B. durch ständigen App-Wechsel, digitale Mediennutzung in Zwischenzeiten).**

Inhaltsverzeichnis

6.1	Einleitung	128
6.2	Der digitale Alltag Jugendlicher	128
6.2.1	Zugang zu digitalen Geräten und deren Nutzung im Alltag	128
6.2.2	Die digitale Mediennutzung im Tages- und Wochenverlauf	131
6.2.3	Einordnung der Ergebnisse	132
6.3	Zeiterleben und Zeithandeln: junge Menschen im Netz der Zeit	132
6.3.1	Wie junge Menschen ihre Zeit wahrnehmen	133
6.3.2	Formen der Selbstregulation	134
6.3.3	Einordnung der Ergebnisse	136
6.4	Soziale Beziehungen zwischen Online- und Offline-Welten	136
6.4.1	Das Netz als sozialer Begegnungsraum	137
6.4.2	Die Neuordnung von räumlicher Nähe und sozialer Distanz	140
6.4.3	Die gestärkte Rolle der Peers im digitalen Zeitalter	141
6.4.4	Einordnung der Ergebnisse	141
6.5	Zusammenfassung	142
6.6	Methoden- und Datenüberblick	143

6.1 Einleitung

Digitale Geräte sind heutzutage ein selbstverständlicher und allgegenwärtiger Bestandteil des Alltags junger Menschen. Ob in der Freizeit, Schule oder Familie: Alltagsroutinen und Lebenswelten sind digital durchdrungen (Hepp, 2020; Hoffmann et al., 2017). In einer Gesellschaft, die sich als „post-digital“ verstehen lässt – also einer Gesellschaft, in der das Digitale nicht mehr als Neuheit, sondern als Normalität und Hintergrundbedingung gedacht wird (Cramer, 2014; Jandrić, 2025) – stellt sich daher umso dringlicher die Frage, was diese Entwicklung für das Aufwachsen junger Menschen eigentlich bedeutet: Welche Bedeutung haben digitale Geräte für sie und welche Funktionen erfüllen sie in ihrem Alltag? Wie sind analoge und digitale Welten miteinander verknüpft?

Während Kapitel 5 auf der Grundlage quantitativer Daten zentrale Muster im digitalen Alltag junger Menschen beleuchtet, bietet das vorliegende Kapitel 6 eine komplementäre und vertiefende Perspektive auf Themen, die sich im Rahmen der *Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) (Interviews und digitale Tagebücher) als besonders relevant erwiesen haben. Hierzu zählt zunächst das Thema Zeit: Gleichzeitigkeit, Asynchronität, Beschleunigung, Dringlichkeit, intensive Bildschirmzeiten – all diese Erscheinungsformen deuten darauf hin, dass sich die „Zeit des Individuums“ (Schöneck, 2009, S. 55) – hier: die Zeit junger Menschen – verändert. Doch wie genau nehmen Jugendliche und junge Erwachsene ihre Zeit wahr? Wie gehen sie mit der Macht der „Verführung“ (Bauman, 1995) um, die vom digitalen Medienkonsum ausgeht?

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

Diese Fragen zur Zeitwahrnehmung lassen sich nicht losgelöst von sozialen Beziehungen betrachten: Die Kommunikation mit Familie, Freunden, Kollegen und Partnern, aber auch mit fremden Personen, findet vermehrt online statt und wird durch digitale Medien vermittelt (Handyside & Ringrose, 2017). Besonders deutlich zeigt sich dies bei Freundschaftsbeziehungen, die sich zunehmend in den digitalen Raum verlagern (Décieux et al., 2019; Schobin, 2016; Teichert, 2023), wie auch bei „Online-Freundschaften“, die lediglich im digitalen Raum existieren (Amichai-Hamburger et al., 2013; Kneidinger, 2010). Auch bei anderen Formen sozialer Beziehungen, wie bei Dating-Praktiken unter jungen Menschen (Hepp, 2022, S. 477) sowie dem Kontakt mit entfernt lebenden Familienangehörigen (Wilding et al., 2020), zeigt sich, dass der Alltag junger Menschen sowohl in Online- als auch in Offline-Räumen stattfindet.

6.2 Der digitale Alltag Jugendlicher

Digitale Medien sind fester Bestandteil des Alltags junger Menschen. Sie strukturieren Routinen, begleiten Übergangszeiten und durchdringen nahezu alle Lebensbereiche, von Schule und Ausbildung über soziale Beziehungen bis hin zur

Freizeitgestaltung. Dieses erste Unterkapitel beleuchtet, wie Jugendliche und junge Erwachsene digitale Medien in ihren Alltag integrieren und wie sich dabei Ungleichheiten in Zugang, Nutzung und Teilhabe zeigen.

6.2.1 Zugang zu digitalen Geräten und deren Nutzung im Alltag

In Luxemburg ist der physische Zugang zu digitalen Geräten sowie zum Internet nahezu flächendeckend gewährleistet, wie die quantitativen Daten in Kapitel 5.2 belegen. Junge Menschen verfügen über eine breite Ausstattung mit digitalen Endgeräten – insbesondere mit Smartphones, aber auch mit Laptops, Tablets und weiteren Geräten, die entweder ihnen selbst gehören oder im Haushalt gemeinsam genutzt werden. Damit ist eine wesentliche infrastrukturelle Voraussetzung für die Teilhabe an jugendrelevanten Gesellschaftsprozessen – soziale, politische, kulturelle Teilhabe sowie Bildungs- und Mobilitätszugänge – grundsätzlich gewährleistet. Die *First-Level Digital Divide*, also die Ungleichheit im Zugang zu digitalen Technologien (van Dijk, 2005), erscheint auf den ersten Blick als weitgehend überwunden.

Gleichzeitig zeigen sich jedoch Differenzierungen innerhalb dieses scheinbar einheitlichen Zugangs: Neuere Generationen von Geräten wie Smartphones oder Tablets, spezialisierte Technologien, die weitergehende Nutzungsweisen und Kompetenzen fördern (z. B. 3-D-Drucker, Gaming-Setups oder Kreativ-Apps mit Zusatzhardware), sowie Nutzungsabonnements sind mit teilweise erheblichen Kosten verbunden. Auch wenn digitale Technik weitgehend verfügbar ist, bestehen somit Unterschiede in den Nutzungsvoraussetzungen, bedingt durch sozioökonomische und soziokulturelle Ungleichheiten. Exemplarisch verdeutlicht dies die Gegenüberstellung von Theo (12 Jahre) und Liam (18 Jahre).

Soziale Ungleichheiten im Zugang zur digitalen Welt am Beispiel von Theo (12 Jahre) und Liam (18 Jahre)

Theo ist 12 Jahre und besucht die 7. Klasse (erstes Jahr der Sekundarschule). Er kommt aus einer einkommensstarken Akademikerfamilie mit hohem Bildungsniveau. Seine Eltern finanzieren Freizeitaktivitäten wie Golf und Tennis; auch zahlungspflichtige Abonnements wie *Netflix*. Zu besonderen Anlässen, wie zum Beispiel an Weihnachten oder zum Geburtstag, bekommt der Junge hochwertige und aktuelle Technologien geschenkt, wie das neueste iPhone sowie einen 3-D-Drucker. Diesen hat er sich gewünscht, nachdem er im *MakerSpace*, einem Treffpunkt für Technik- und Handwerksbegeisterte in Luxemburg-Stadt, erste eigene 3-D-Drucke realisiert hat, zum Beispiel einen Kabelhalter für seine Schwester. Seine Eltern, vor allem der technikaffine Vater, fördern die kreativen und technischen Fertigkeiten ihres Sohnes aktiv.

Im Gegensatz dazu hat Liam (18 Jahre) deutlich eingeschränkte Möglichkeiten. Er ist in einem Kinderheim aufgewachsen und kann aufgrund seiner schwierigen finanziellen Situation nicht auf wichtige digitale Tools wie eine Webcam oder kostenpflichtige Abonnements für Musik- und Medienplattformen zurückgreifen; dies schränkt seine Teilnahme an digitalen Räumen und im Speziellen das Verfolgen seines Ziels, E-Sport-Rennfahrer zu werden, stark ein. Im Kinderheim wurde sein Smartphone kontrolliert, was er als Eingriff in seine Privatsphäre beschreibt. Die begrenzten räumlichen und materiellen Ressourcen, wie sein kleines Zimmer, verstärken zusätzlich die Hindernisse, die ihm im Vergleich zu Theo im Weg stehen.

Während benachteiligende Ausgangsbedingungen negativen Einfluss auf Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten haben, führen sie jedoch nicht automatisch dazu, dass die Potenziale des digitalen Raums nicht trotzdem genutzt werden. Liam zum Beispiel hat durch Eigeninitiative ein Gaming-Set aufgebaut und über seine E-Sport-Aktivitäten alternative berufliche Perspektiven erschlossen. Ein weiteres Beispiel ist Beatriz. Die 20-Jährige ist bei ihrer alleinerziehenden Mutter aufgewachsen, die als Reinigungskraft *„wirklich alles [macht], um ein bisschen Geld zu sparen“*. Internet und Zugang zu digitalen Medien standen in ihrer Kindheit nur eingeschränkt zur Verfügung, denn die begrenzten finanziellen Mittel ihrer Mutter wurden kaum in digitale Technologien investiert. Sie berichtet im Interview, dass sie – im Gegensatz zu anderen Kindern – deswegen keine fremdsprachigen Sendungen anschauen konnte und folglich keine zusätzlichen Sprachkenntnisse, insbesondere im Englischen, erwerben konnte. Diesen subjektiv empfundenen Rückstand versucht sie durch die Nutzung digitaler Lernmöglichkeiten auszugleichen. So erzählt sie in ihrem digitalen Tagebuch: *„Ich benutze Duolingo jeden Tag. Ich versuche, mehr als ein- oder zweimal dort drauf zu sein [...] das ist eine Sprachlern-App und momentan lerne ich halt Englisch, weil mein Englisch halt noch nicht so gut ist und so, mir fehlt einfach mehr Vokabular“* (Beatriz, 20 Jahre). Beatriz' Beispiel zeigt, wie junge Menschen trotz begrenzter Ressourcen digitale Wege finden können, um wahrgenommene Lücken auszugleichen und neue Lernräume sowie Teilhabemöglichkeiten zu erschließen. Gerade das Smartphone leistet hier einen wichtigen Beitrag. Der hohe Stellenwert des Smartphones im Lebensalltag junger Menschen bestätigt sich in anderen Studien zur Mediennutzung Jugendlicher in Luxemburg (BEE SECURE, 2025) sowie auch im internationalen Vergleich – etwa in der JIM-Studie 2024 (Feierabend et al., 2024, S. 13). Die

qualitativen Jugendbefragungen, die im Rahmen der *Étude qualitative sur la jeunesse* durchgeführt wurden, verdeutlichen diesen hohen Stellenwert: In den Interviews lag das Smartphone oft sichtbar auf dem Tisch, wurde spontan zur Veranschaulichung von Apps genutzt oder diente als Ausgangspunkt für persönliche Erinnerungen. Besonders präsent ist der Moment des ersten Erwerbs, häufig verbunden mit dem Übergang zur Sekundarschule und dem Wunsch nach mehr Eigenständigkeit: *„Wéi ech an de Lycée koom, dat heescht op Septième, also bis an d'sechst Schouljoer hat ech nach en Nokia, bis ech da riwwer an de Lycée gaange sinn, krut ech dann e Smartphone“* (Julien, 21 Jahre). Der Wechsel zur weiterführenden Schule kennzeichnet sich in vielen Fällen durch längere Anfahrtswege und eine verstärkte Abwesenheit vom Elternhaus. Das Smartphone wird für diese jungen Menschen zum wichtigen Kommunikationsmittel, vor allem mit den Eltern, und zugleich zum Symbol von Autonomie und Loslösung (siehe Kapitel 9). Einige erinnern sich an den Moment und die Umstände, in denen sie ihr erstes Gerät erhielten. Für Liam besitzt das Smartphone rückblickend einen hohen immateriellen Wert: *„Das war ein Geschenk von meiner Oma und das war für mich unbezahlbar. Das hat einfach für mich einen sentimental Wert, da konnte kein Mensch der Welt irgendwie was dafür bezahlen“* (Liam, 18 Jahre). Im Vergleich zum Smartphone werden andere technische Geräte seltener genutzt. 64 % der Jugendlichen besitzen einen Laptop, 53 % ein Tablet, 37 % eine Spielkonsole, 27 % einen Desktop-PC, 32 % eine Smartwatch und 16 % einen E-Reader. Darüber hinaus werden diese Geräte häufiger mit anderen Personen im Haushalt geteilt (siehe Unterkapitel 5.2). Die qualitativen Jugendbefragungen zeigen darüber hinaus, dass diese Geräte für unterschiedliche Zwecke genutzt werden: Computer werden vor allem im Kontext von schulischen und beruflichen Aufgaben sowie dem Gaming

¹ „Als ich ins Lycée kam, also in die Septième, hatte ich bis zur Sixième noch ein Nokia. Erst als ich dann ins Lycée gewechselt bin, habe ich ein Smartphone bekommen.“

und dem Ansehen von Serien erwähnt. Tablets kommen häufig für schulische Zwecke zum Einsatz und sind auch bei kreativen Freizeitaktivitäten gefragt, etwa beim Ansehen und Bearbeiten von Videos oder beim Zeichnen. Das Smartphone hingegen wird multifunktional genutzt und ist für viele Jugendliche und junge Erwachsene ein ständiger Begleiter: Es übernimmt Funktionen wie Fotografie, Musikhören und Kommunikation, für die keine eigenständigen Geräte (z. B. Fotokamera, Walkman, Telefon) mehr notwendig sind.

Der besondere Stellenwert des Smartphones liegt insbesondere in seiner Kommunikationsfunktion mit Gleichaltrigen. Dieses Ergebnis wird durch die in Kapitel 5.1 dargestellten quantitativen Befunde gestützt. Die hohe Relevanz dieses Nutzungsmusters wird zudem im Jugendbericht 2020 hervorgehoben: „Viele Jugendliche heben in den Interviews diesen sozialen Aspekt der Handynutzung hervor. Sie bewerten es positiv, dass die Kommunikation durch Smartphones mit Internetzugang erheblich erleichtert wurde und nun über große Distanzen problemlos möglich ist“ (Heinen et al., 2021, S. 109).

Das Nutzungsmuster der Kommunikation im sozialen Umfeld umfasst Text- und Sprachnachrichten über Dienste wie *WhatsApp*, *Signal* und *Telegram* sowie die Nutzung von sozialen Netzwerken wie *Instagram*, *TikTok* und *Facebook*. Weitere häufig genannte Kommunikationsmittel sind Video- und Sprachanrufe, die beispielsweise über *FaceTime* oder *WhatsApp* erfolgen. Zudem spielen spezielle Dating- und Kennenlern-Apps eine Rolle. Besonders hervorzuheben ist auch die zunehmende Bedeutung der Verbindung von Spielen und Chatten über Plattformen wie *Discord*.

Neben der Kommunikation und sozialen Vernetzung wurden Unterhaltung (z. B. *Netflix*, *Disney+*, *Amazon Prime Video*), Informationssuche und Lernen (z. B. E-Learning-Plattformen, *YouTube*, KI), kreative Medienproduktion (z. B. *Content Creation*, Fotografie, Musikproduktion) sowie digitale Selbstorganisation (z. B. Kalender, Notiz-Apps, *Mobilität.lu*) als wichtige Funktionen des Smartphones hervorgehoben.

Die Analyse der Smartphone-Nutzung bei jungen Menschen zeigt eine äußerst vielfältige App-Landschaft: Neben den dominierenden Mainstream-Apps wie *Snapchat*, *WhatsApp* und *Instagram*, die zu den beliebtesten sozialen Medien bei in Luxemburg lebenden Jugendlichen zwischen 8 und 18 Jahren zählen (BEE SECURE, 2025, S. 12), nutzen junge Menschen auch zahlreiche Nischen-Apps, die spezifische Interessen und Aktivitäten bedienen. Beispiele hierfür sind *Vinted* für das Kaufen und Verkaufen von Secondhand-Kleidung, *Slopes* für die Planung von Ski- und Snowboard-Pisten und *TeamUp* zur Organisation von Sportaktivitäten. Diese Liste ließe sich noch erheblich weiterführen.

Exemplarisch zeigen die genannten Apps, dass junge Menschen die vielfältigen und spezifischen Möglichkeiten der digitalen Welt aktiv nutzen. Dies verdeutlicht, wie sehr digitale Praktiken inzwischen die Bereiche des Konsums, des selbstgesteuerten Lernens und der Selbstorganisation durchdringen und somit zu einem festen Bestandteil des Alltags Jugendlicher und junger Erwachsener geworden sind.

In den Gesprächen zu den genutzten Apps wird zudem deutlich, dass sich die digitalen Interessen und Vorlieben von jungen Menschen stetig verändern. Neue Trends führen dazu, dass bestimmte Apps heruntergeladen und ausprobiert werden, wobei viele nach einer bestimmten Zeit wieder an Relevanz verlieren. Die Nutzung einer App hängt stark mit dem sozialen Kontext zusammen: Wechseln Freunde und Bekannte auf eine andere Plattform, verliert die bisher genutzte App oft an Attraktivität. Das zeigt sich am Beispiel von Aarav (28 Jahre), der diese Entwicklung folgendermaßen beschreibt: „*Before WhatsApp became a big thing it used to be Facebook. [...] This was after the pandemic, we started Zoom and Teams, but before that it was mostly WhatsApp*“² (Aarav, 28 Jahre). Diese Aussage verdeutlicht, wie sich die bevorzugten Kommunikationsplattformen im Laufe der Zeit – in vielen Fällen bedingt durch die COVID-Pandemie – verändern und an neue Gegebenheiten angepasst werden. Ein weiteres Beispiel ist die App *BeReal*, eine Social-Media-Plattform, die Nutzende täglich zu einem zufälligen Zeitpunkt auffordert, ein authentisches Foto ohne Filter oder Bearbeitung zu posten. Sophie (14 Jahre) berichtet, dass diese App vor etwa einem Jahr weit verbreitet war, ihre Popularität in ihrem Freundeskreis mittlerweile jedoch abnimmt: „*Ech weess dass et, ech menge virun esou engem Joer war et ganz am Trend. Also do hu ganz vill Leit dat gemaach. Mee mëttlerweil maachen dat net méi grad esou vill Leit, also e puer maachen dat nach*“³ (Sophie, 14 Jahre). Während die App-Nutzung stark vom sozialen Kontext beeinflusst wird – davon, was gerade im Trend liegt und in den Freundeskreisen angesagt ist – lassen sich auch altersspezifische Unterschiede ausmachen. Diese zeigen sich besonders bei der Nutzung von digitalen Anwendungen, die für die Alltagsorganisation und digitale Verwaltung in Luxemburg relevant sind. So gewinnen Anwendungen wie *MyGuichet*, *Payconiq* und Online-Banking-Dienste zunehmend an Bedeutung für junge Erwachsene im Alter zwischen 18 und 29 Jahren. Spiele wie *Fortnite* und *Brawl Stars* hingegen wurden vor allem von jüngeren Jugendlichen im Altersbereich zwischen 12 und 15 Jahren genannt; sie scheinen in den höheren Altersgruppen wenig oder keine Bedeutung zu haben.

² „Bevor WhatsApp richtig populär wurde, war es hauptsächlich Facebook. [...] Das war nach der Pandemie, da haben wir Zoom und Teams genutzt, aber davor war es hauptsächlich WhatsApp.“

³ „Ich weiß, dass es, ich glaube vor etwa einem Jahr, sehr im Trend war. Also da haben das ganz viele Leute gemacht. Mittlerweile machen das nicht mehr ganz so viele, aber einige tun es noch.“

6.2.2 Die digitale Mediennutzung im Tages- und Wochenverlauf

Der weitreichende Zugang und die vielfältigen Nutzungsmuster verdeutlichen, dass digitale Medien mehr sind als externe Ergänzungen zum „analogen Leben“: Sie sind tief in alltäglichen Routinen verankert, wodurch ein kontinuierlicher, oft unbewusster Wechsel zwischen digitalen und analogen Welten entsteht. Das zeigt ein Blick auf die Morgen- und Abendroutinen junger Menschen. Ein zentrales Muster aus den Interviews ist, dass der erste Blick am Morgen oft aufs Handy geht – das Aufwachen mit sozialen Medien. Ein Beispiel dafür ist Max, 18 Jahre: *„Also, ich stehe auf [...] dann gucke ich nur für ein paar Minuten ein bisschen so Twitter oder TikTok, einfach so schnell, um mich ein bisschen so aufzuwecken“* (Max, 18 Jahre). Hier zeigt sich der Übergang in den Tag: sich informieren, was über Nacht geschehen ist, aber auch, was sich im Freundeskreis getan hat, ob es neue Nachrichten gibt – und nichts Wichtiges verpasst wurde. Ein anderes Beispiel ist Tom (15 Jahre). Er beginnt seinen Tag damit, direkt nach dem Aufwachen einen Rund-Snap an seine Freunde zu schicken, damit seine „Flammen“ auf Snapchat weiter bestehen – eine Funktion, bei der durch den täglichen Austausch von Bildern oder Videos mit bestimmten Personen eine fortlaufende Serie („Streaks“) entsteht. Wird dies innerhalb von 24 Stunden nicht getan, können Flammen ablaufen. Wer das nicht möchte, muss also täglich aktiv werden. Exemplarisch wird hier deutlich, wie die digitale Pflege sozialer Kontakte zu einer alltäglichen Pflicht werden kann, die bei einigen in die erste Handlung des Tages eingebettet ist. Auch die 23-jährige Isabelle integriert digitale Medien fest in ihren Morgenablauf, indem sie während des Frühstücks eine Serie auf YouTube schaut. Hier erfüllt digitale Mediennutzung nicht nur eine unterhaltende, sondern auch eine strukturierende Funktion im Alltag alleinlebender junger Erwachsener. Ähnlich kann sich auch die Abendroutine gestalten. So beschreibt Julien beispielsweise: *„Ja, also YouTube an Netflix, das ass fir meng Owes-Routine, fir schlofen ze goen, do muss ech ëmmer eppes hunn, wou ech kucke kann“* (Julien, 21 Jahre).

Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass digitale Mediennutzung insbesondere in den Abendstunden ansteigt. Der 23-jährige Gabriel nutzt in seinem digitalen Tagebuch die Metapher der „Explosion“, um die von ihm wahrgenommene Zunahme der digitalen Aktivität in den Abendstunden zu beschreiben: *„Am Abend zu Hause explodiert der Handykonsum (Netflix, Musik, telefonieren, spielen)“* (Gabriel, 23 Jahre). Dieser Anstieg der Nutzung kann als Versuch verstanden werden, sich von den Anforderungen des Alltags zu distanzieren und den Tag abzuschließen. Besonders nach einem anstrengenden Tag dient die digitale Welt für einige als Rückzugsort: *„Nach der Arbeit und den Verpflichtungen des Alltags tauche ich in die virtuelle Welt ein“* (Liam, 18 Jahre). Für andere bietet sie die Möglichkeit, gemeinsame Zeit mit Freunden zu verbringen. So beschreibt Mariana das gemeinsame Gaming als soziales Ritual, das analoge Aktivitäten ersetzt: *„I think playing games online is the equivalent [...] of going to a dinner, or having coffee, with real life, and physical friends“* (Mariana, 27 Jahre).

Neben den Morgen- und Abendroutinen prägt der ständige Wechsel zwischen digitalen und analogen Welten auch die Zwischenzeiten des Tages – sei es auf dem Weg zur Schule oder Arbeit, während Pausen, im Wartezimmer oder bei Freizeitaktivitäten. Das zeigt sich am Beispiel von Elias. Der 13-jährige Schüler verbringt neben seinen Busfahrten auch die kleinen und großen Unterrichtspausen mit dem Spiel *Brawl Stars*. Kurze Zeitfenster werden häufig gezielt mit digitalen Inhalten gefüllt, was die Bedeutung einer eher „beiläufigen digitalen Mediennutzung“ (Boczkowski et al., 2018) unterstreicht.

Auch während des Wochenverlaufs variiert die digitale Mediennutzung. Am Wochenende nimmt sie bei jungen Menschen in Luxemburg deutlich zu, vor allem bei den sozialen Medien (Borsenberger & Lorentz, 2024, S. 28). Internationale Studien belegen diese Tendenz (Europäische Kommission, 2021, S. 20). Auch in der *Étude qualitative sur la jeunesse* zeigt sich: Die Unterscheidung zwischen einer digitalen Zeit „unter der Woche“ und „am Wochenende“ wird von den Befragten als bedeutsam hervorgehoben. In den Interviews nehmen junge Menschen selbst diese Differenzierung vor und fertigen in ihren digitalen Tagebüchern separate Einträge an – einen für einen typischen Wochentag und einen für das Wochenende. Die Auswertung bestätigt, dass Wochenenden und Ferienzeiten häufig mit einer intensiveren Nutzung digitaler Medien einhergehen. So beschreibt Lucas, 21 Jahre, in seinem digitalen Tagebuch, wie er an einem Wochenende *„etwas undisziplinierter [war und] ziemlich viel Netflix geschaut“* hat. Er erklärt, dass er eine Serie gefunden hatte, die ihn so fesselte, dass er sie im typischen *Binge-Watching*-Stil am Stück weiterschauen musste – ein Phänomen, bei dem mehrere Episoden einer Serie in einem einzigen, langen Zeitraum konsumiert werden, was zu einer intensiven, durchgehenden Mediennutzung führt. Während er sich im Alltag klare Grenzen für seine Online-Zeiten setzt, reflektiert er in seinem Tagebuch, dass das Wochenende für ihn auch eine Gelegenheit sei, sich bewusst von diesen Routinen zu lösen und sich ohne schlechtes Gewissen dem Medienkonsum hinzugeben. Am Beispiel des *Binge-Watching* zeigt sich exemplarisch, wie traditionelle Zeitstrukturen herausgefordert werden, die in der Vergangenheit durch wöchentliche Sendetermine und das gemeinsame Diskutieren von Folgen geprägt waren. Serien aus der Mediathek am Stück anschauen zu können, eröffnet neue Möglichkeiten, bringt jedoch auch neue Erwartungen mit sich, wenn es darum geht, in sozialen Gruppen, zum Beispiel unter Freunden, über bestimmte Inhalte mitdiskutieren zu können.

Es gibt jedoch auch junge Menschen, die Wochenenden und Ferienzeiten nutzen, um bewusst ihre Bildschirmzeit zu reduzieren und analogen Aktivitäten den Vorzug zu geben. So beschreibt der 21-jährige Julien das Wochenende als eine privilegierte Zeit für Familienaktivitäten. Er nutzt diese Zeit, um sein Smartphone beiseitezulegen und sich ganz auf seine Familie zu konzentrieren: *„Dat heescht mäi Weekend ass éischer méi Familljesaach kann*

⁴ „Ja, also YouTube und Netflix, das gehört zu meiner Abendroutine. Zum Einschlafen brauche ich immer etwas, das ich schauen kann.“

⁵ „Ich denke, Online-Spiele zu spielen ist das Äquivalent [...] dazu, mit echten, physischen Freunden essen zu gehen oder einen Kaffee zu trinken.“

*en sou soen a wärend der Woch dann éischter méi jo, fir mech*⁶ (Julien, 21 Jahre). Auch Carmen, 24 Jahre, verbringt das Wochenende bevorzugt mit Freunden in der Natur, um gemeinsam spazieren zu gehen und Abstand von digitalen Geräten zu gewinnen.

Diese Beispiele ermöglichen eine differenziertere Betrachtung der Verteilung von Bildschirmzeit: Wochenenden und Ferienzeiten scheinen in erster Linie als Ausgleich zur regulären Woche genutzt zu werden.

6.2.3 Einordnung der Ergebnisse

Während das Smartphone das wichtigste Alltagsgerät ist, zeigt die Vielfalt an digitalen Geräten (z. B. Tablets, Laptops, Smartwatches), Anwendungsbereichen (z. B. Kommunikation, Wissenserwerb) und Nutzungszeiten (z. B. Morgenroutinen, Pausenfüller), dass digitale Mediennutzung kontextabhängig ist: Wie und für welche Zwecke junge Menschen digitale Medien nutzen, hängt stark von ihrer Lebenssituation, ihrem Alter, ihrer Bildung und sozialen Zugehörigkeit ab. Selbst dieselbe Plattform (z. B. *WhatsApp*) kann sehr unterschiedlich verwendet werden, und während *Facebook*, *Snapchat*, *BeReal* oder *MyGuichet* für einige junge Menschen wichtige digitale Plattformen darstellen, z. B. um mit Freunden zu kommunizieren, Trends zu folgen oder administrative Prozesse digital zu erledigen, können dieselben Plattformen für andere, je nach sozialem Umfeld und Alter, eine geringere oder gar keine Rolle spielen. Die Vielfalt und Offenheit der Nutzungsmöglichkeiten haben zur Folge, dass individuelle Gestaltungsspielräume zunehmen. Ein Beispiel hierfür ist Beatriz, die über kostenfreie Lern-Apps Sprachkenntnisse erwerben konnte, insbesondere im Englischen, die es ihr ermöglichten, zu ihren Mitschülern aufzuschließen und ihren Rückstand in Fremdsprachen auszugleichen. Gleichzeitig reichen soziale Ungleichheiten in den digitalen Raum hinein, weil nicht alle Jugendlichen auf dieselben finanziellen, technischen und kulturellen Ressourcen zurückgreifen können.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Zugangsbegriff ausdifferenziert und ausgeweitet werden muss, um soziale Ungleichheiten im digitalen Zeitalter erfassen zu können. *Ausdifferenziert*, weil sich zunächst zeigt, dass die allermeisten jungen Menschen zwar über eine digitale Grundausstattung und Internetzugang verfügen. Unterschiedliche Gerätetypen (z. B. 3-D-Drucker) sowie die immer neuesten Generationen (z. B. das neueste iPhone) eröffnen jedoch spezifische Nutzungsmöglichkeiten, die nicht allen Jugendlichen gleichermaßen zugänglich sind (vgl. van Deursen & van Dijk, 2019). Darüber hinaus schaffen sie distinktive Vorteile gegenüber Gleichaltrigen, die über eine solche Ausstattung nicht verfügen. In diesem Sinne sind sie Träger symbolischer Macht, indem sie soziale Unterschiede markieren und reproduzieren, vergleichbar mit Markenkleidung oder Sprachstil (Bourdieu, 1983). Der Zugangsbegriff muss darüber hinaus *ausgeweitet* werden, um neben dem materiellen Zugang auch motivationale Aspekte sowie digitale Kompetenzen zu umfassen (van Dijk, 2020, S. 14). Erst in diesem Zusammenspiel wird deutlich, dass einige Jugendliche trotz ungleicher Ausgangsbedingungen durch intrinsische und zielgerichtete Motivation (z. B. Berufsziel erreichen, Sprachdefizite ausgleichen) es schaffen, im Kontext einer *Third-Level Digital Divide* (van Dijk, 2020) positive Erträge im digitalen Raum zu erzielen.

6.3 Zeiterleben und Zeithandeln: junge Menschen im Netz der Zeit

In Luxemburg wird das Thema Bildschirmzeit von Politik, Fachpraxis und Eltern intensiv diskutiert. Die jährlichen Umfragen von BEE SECURE im Rahmen des „Radar“ zeigen, dass Bildschirmzeit ein zentrales Thema für Eltern sowie Bildungs- und Lehrpersonal darstellt. Besonders in der Altersgruppe der 12- bis 16-Jährigen wird die hohe Bildschirmzeit als das größte mit digitalen Medien verbundene Risiko eingestuft (BEE SECURE, 2025, S. 21).

Ein zentrales Instrument, um diesem Risiko zu begegnen, ist der Aktionsplan *sécher.digital* des luxemburgischen Ministeriums für Bildung, Kinder und Jugendliche (MENJE). Er legt einen besonderen Fokus auf die Förderung einer gesunden *Screen-Life-Balance* für Kinder und Jugendliche und empfiehlt einen regulierten Umgang mit sozialen Medien. Als Begründung werden potenzielle Risiken wie negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, Suchtrisiken, Stress, emotionale Überlastung sowie Schlaf- und

Konzentrationsstörungen angeführt (MENJE, 2024, S. 3). Analoge Aktivitäten sollen forciert werden (MENJE, 2025a).

Dass „Zeit“ weit mehr als eine individuelle Herausforderung ist, sondern als gesellschaftliches Querschnittsthema betrachtet werden muss, verdeutlicht die September-Ausgabe 2024 der luxemburgischen Zeitschrift *Forum*⁷. Sie widmet sich dem Phänomen Zeit aus verschiedenen Perspektiven, indem sie u. a. die Auswirkungen von künstlicher Intelligenz auf das menschliche Zeitempfinden in den Blick nimmt. Das Ergebnis: Der effiziente Einsatz von KI kann zwar Zeit sparen und sich somit positiv auf das Verhältnis zur Zeit auswirken, birgt aber zugleich Risiken für das Zeitverhältnis insgesamt, etwa durch komprimierte und verzerrte Darstellungen von historischen Ereignissen (Ewers, 2024). Ein weiterer Beitrag widmet sich der Bedeutung von Zeit und Langeweile bei der Nutzung von Smartphones.

⁶ „Das heißt, mein Wochenende ist eher Familiensache, könnte man so sagen, und unter der Woche ist es eher – ja – für mich.“

⁷ <https://www.forum.lu/issue/zeit/>.

Er weist auf ein verändertes Zeiterleben hin, indem (intensive) Smartphone-Nutzung zu Zeitverzerrung und Zeitverlust führen kann; und wirft die offene Frage auf, ob im Kontext der Allgegenwärtigkeit von Smartphones verlernt wurde, Langeweile auszuhalten (König, 2024).

Auch auf europäischer Ebene ist der Themenkomplex Jugend und Bildschirmzeit von Relevanz, wie etwa im Rahmen der ersten Evaluationsstudie zur europäischen Strategie für ein besseres Internet für Kinder (BIK+) ersichtlich wird (Verdoodt et al., 2025, S. 6). Dort zeigt sich, dass junge Menschen ihre Zeit im digitalen Raum zunehmend selbst reflektieren, insbesondere im Hinblick auf das schwierige Ausbalancieren zwischen Online-Aktivitäten und anderen Verpflichtungen wie Hausaufgaben oder Zeit mit Familie und Freunden.

6.3.1 Wie junge Menschen ihre Zeit wahrnehmen

Digitales Zeiterleben beschreibt die Art und Weise, wie Personen Zeit individuell empfinden und bewerten (vgl. Schroots, 2007). Im empirischen Material zeigt sich, dass dieses Erleben auf vielfältige Weise zum Ausdruck kommt und eng mit digitalen Kommunikationspraktiken sowie Alltagsroutinen verwoben ist.

Ein zentrales Phänomen dieses Zeiterlebens ist die Erfahrung von Synchronität, also Gleichzeitigkeit. Durch die Niedrigschwelligkeit des Zugangs zu digitalen Geräten und die Allgegenwärtigkeit digitaler Medien wird es zunehmend leichter, analoge und digitale Aktivitäten parallel auszuüben. Diese Entwicklung führt zu einer „polysynchronen Zeitkultur“ (Neverla, 2002), die sich in verschiedenen Alltagssituationen junger Menschen beobachten lässt: So kommuniziert Beatriz mit ihrer besten Freundin über *FaceTime*, während sie gleichzeitig ihr Zimmer aufräumt; Lucas schaut Videos, während er Sport treibt; Isabelle schaut sich beim Frühstück Serien an. Digitale und analoge Tätigkeiten verschmelzen zunehmend, wodurch sich auch die Wahrnehmung von Zeit verändert – sie wird fragmentierter.

Ein weiterer Aspekt dieser digitalen Zeitkultur ist Asynchronität, also das zeitlich versetzte Handeln. Das bedeutet, dass nicht alle Nachrichten sofort beantwortet werden; sie können bewusst verzögert werden. So berichtet die 20-jährige Amélie, dass sie Nachrichten auf *Snapchat* zwar sieht, aber nicht immer sofort darauf antwortet: „*Heiansdo gesinn ech, d’Leit hu mir geschriwwen an ech äntwere net. Et ass express*“ (Amélie, 20 Jahre). In diesen Fällen erfolgt digitale Kommunikation nicht unmittelbar und Jugendliche entscheiden selbst, wann und wie sie auf Nachrichten reagieren. Doch je nach Nutzungskontext kann die ständige digitale Erreichbarkeit auch als Belastung wahrgenommen werden. In den Interviews berichten Jugendliche davon, dass sie ihr Smartphone als ständigen Begleiter erleben, der das Gefühl erzeugt, immer verfügbar sein zu müssen. Push-Nachrichten und Gruppenchats fordern kontinuierlich Aufmerksamkeit. Carmen (24 Jahre) beschreibt, wie sie sich durch die Vielzahl an

Wie blicken junge Menschen in Luxemburg auf dieses Thema? Neben den qualitativen Interviews liefern digitale Tagebücher wertvolle Einblicke in die Art und Weise, wie Zeit im digitalen Zeitalter subjektiv empfunden wird. Sie sind nicht nur für die gesellschaftliche Debatte von Bedeutung, sondern auch für die Gestaltung von medienpädagogischen Angeboten, die Jugendliche darin unterstützen können, ihre digitalen Aktivitäten selbstbestimmt und reflektiert zu steuern.

Dazu werden zwei Dimensionen in diesem Unterkapitel genauer in den Blick genommen: Zunächst geht es um die Frage, wie junge Menschen ihre eigene Zeit empfinden und bewerten. Danach richtet sich der Blick darauf, wie spezifische Anforderungen, die damit einhergehen, bewältigt werden. Abschließend werden zentrale Ergebnisse in ihren gesellschaftlichen Kontext eingeordnet und anhand ausgewählter Theorien diskutiert.

WhatsApp-Nachrichten überfordert fühlt – ein Beispiel dafür, wie digitale Kommunikation als Belastung empfunden werden kann: „Well, the problem is for example on WhatsApp, I receive too many notifications from my groups and everything that sometimes I am overwhelmed, and I just look at my phone and don’t answer them“ (Carmen, 24 Jahre).

Besonders herausfordernd scheinen Gruppenchats zu sein, etwa auf *Snapchat* oder *WhatsApp*. In den Interviews wurden sie beispielsweise im Kontext von Schulklassen, Universitätsgruppen, Familie oder Sportvereinen genannt. Hier entsteht nicht nur ein erhöhter Kommunikationsaufwand, sondern auch eine soziale Verpflichtung, „dranzubleiben“, auch wenn bestimmte Informationen, Diskussionen und Updates nicht für alle Teilnehmenden von gleicher Bedeutung sind. Isabelle (23 Jahre) schildert etwa, wie sie täglich Nachrichten in der Familiengruppe mitliest, obwohl sie sich durch ihren Auszug nicht mehr direkt angesprochen fühlt. Diese Form der digitalen Dauerpräsenz kann ein Gefühl sozialer Verpflichtung erzeugen, das in klassischen Kommunikationsformen kaum vorhanden war.



Zum Beispiel die Familiengruppe, da aber jeden Tag, kommt entweder: „Der Alarm ist an“ [...] So Blödsinn, wir haben eine Alarmanlage und dann schreiben meine Eltern oder mein Bruder immer in die Familiengruppe: „Ja, der Alarm ist an“, ja schön, ich wohne aber nicht mehr zu Hause, was geht mich das an? (Isabelle, 23 Jahre)

Anders als bei Face-to-Face-Interaktionen, auf die man sich bewusst einlassen oder denen man aus dem Weg gehen kann, kennt die digitale Kommunikation keine Pause: Jede Interaktion zieht neue Kommunikation nach sich und verstärkt bei einigen das Gefühl von Dringlichkeit und davon, möglicherweise wichtige

⁸ „Manchmal sehe ich, dass mir Leute geschrieben haben, und ich antworte nicht. Das ist mit Absicht.“

⁹ „Also, das Problem ist zum Beispiel bei *WhatsApp*: Ich bekomme so viele Benachrichtigungen von meinen Gruppen und allem, dass ich manchmal überfordert bin und einfach nur aufs Handy schaue, aber nicht antworte.“

Events oder Nachrichten zu verpassen. Dieses als *Fear of Missing Out* (FOMO) bekannte Phänomen ist eng mit der digitalen Nutzung und der ständigen Verfügbarkeit von sozialen Medien durch Smartphones verbunden (Przybylski et al., 2013). Tom (15 Jahre) schildert eindrücklich, wie er morgens 96 Snaps beantworten muss, was zu einem „Kommunikationskreislauf“ führt. Dieses ständige Reagieren auf digitale Reize prägt nicht nur die Alltagsstruktur, sondern auch das emotionale Erleben von Zeit: Sie wird nicht als offen, sondern als bereits verplant empfunden:

” Ech sti Moies op, do hat ech 96 Snaps ze beäntweren. [...] All déi mol Moies opgemaach, an alt erëm de Round-Snap geschéckt, plus nach déi, un déi 96 Leit e Snap geschéckt. An da kriss du der jo och erëm zeréck. Dann hues du der erëm 96, an dann [...]. Et ass esou e Roulement.¹⁰ (Tom, 15 Jahre)

Zugleich berichten junge Menschen von einem ausgeprägten Gefühl des Zeitverlusts. Plattformen wie *Instagram*, *TikTok* und *Snapchat* bieten durch ihre endlosen Feeds und kurzen Videos eine Struktur, die es leicht macht, stundenlang zu scrollen, ohne ein klares Ende zu erreichen. Die kontinuierliche Flut neuer Inhalte, die durch Algorithmen auf individuelle Interessen zugeschnitten sind, verstärkt dieses Phänomen. Ein zentrales Element dieses als *Infinite Scroll* bekannten Phänomens sind Reels – kurze, oft mit Musik, Effekten und Filtern unterlegte Videos. Diese Form des Medienkonsums kann einen starken

Sog entwickeln, was sich in den Aussagen einiger Jugendlicher widerspiegelt: Für Alexander ist „TikTok [...] *Echt der härteste Shit*“ und Lucas berichtet, dass er viel Zeit auf *Instagram* verbringt, „mit diesen kleinen Minivideos, die mich total auch abficken“. Algorithmen der Plattformen sind darauf ausgelegt, Nutzende möglichst lange zu fesseln (van Dijk et al., 2018), was einen Perspektivwechsel ermöglicht und relevant macht: Die Verantwortung für diesen Sog liegt dabei nicht allein bei den Jugendlichen, sondern auch bei der Architektur der Plattformen selbst. Trotz dieser kritischen Einschätzung fällt es vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen schwer, sich von sozialen Medien zu lösen und sich der starken Anziehungskraft der digitalen Inhalte zu entziehen. Sie berichten von dem Wunsch, ihre Zeit besser im Blick zu behalten, fühlen sich aber gleichzeitig vom Sog der Plattformen überwältigt. Einige berichten von einem Zwiespalt zwischen „sinnloser“ und „produktiver“ Nutzung. Zeit wird als limitierte Ressource betrachtet, die möglichst gewinnbringend genutzt werden sollte, sei es für Arbeit, Bildung oder persönliche Projekte. In diesem Zusammenhang erscheint die Vorstellung einer „Zeitknappheitsgesellschaft“ (Schöneck, 2009) besonders treffend: Während ständig neue Möglichkeiten zur Verfügung stehen und das eigentlich Realisierbare übertreffen, wächst auch der Druck, diese sinnvoll zu nutzen. Das hat zur Konsequenz, dass einige Jugendliche ihre Zeit neu bewerten: Zeit wird tendenziell als knapp und wertvoll empfunden. Auf die Frage, wie ein Leben ohne oder mit weniger digitalen Aktivitäten aussehen könnte, antwortet Isabelle: „Zeitlich, ich denke, die Tage würden sich schon mal länger anfühlen. Die Tage würden nicht so schnell vorbeigehen“ (Isabelle, 23 Jahre).

6.3.2 Formen der Selbstregulation

Zeithandeln bezeichnet die „Bewältigung spezifischer Anforderungen, die sich aus der Verwendung von (Alltags-)Zeit ergeben“ (Plattner, 1990, S. 52), im Kontext digitaler Medien. Ein Blick auf die Kurzfragebögen, die die jungen Menschen im Rahmen der Forschungsstudie ausgefüllt haben, offenbart ein interessantes und vielleicht unerwartetes Bild: „Regeln“ sind nicht nur ein Thema bei den Jüngeren, die noch bei ihren Eltern wohnen und deren digitale Aushandlungsprozesse oft ein fester Bestandteil des Familienalltags sind (siehe Kapitel 9). Auch einige junge Erwachsene, die bereits volljährig sind und aus ihrem Elternhaus ausgezogen sind, geben an, dass es bei ihnen Regeln im Umgang mit digitalen Medien gibt. Dieses Ergebnis zeigt, dass Regeln nicht ausschließlich von außenstehenden Personen wie Eltern oder Lehrkräften vorgegeben werden, sondern dass auch junge Menschen selbst Regeln im Sinne von Formen der

Selbstregulation entwickeln, vor allem – wie sich im Folgenden zeigen wird – um Kontrolle über die eigene Zeit (zurück) zu gewinnen.¹¹

Eine erste Strategie besteht in einem bewussteren Umgang mit Bildschirmzeit. Dazu zählt etwa die Nutzung von Apps wie *Digital Wellbeing* oder integrierten Funktionen zur Bildschirmzeitmessung, die es ermöglichen, die eigene Medienutzung zu tracken und zu dokumentieren. Nutzende können sich damit konkrete Ziele setzen – etwa, wie viel Zeit sie täglich oder wöchentlich am Bildschirm verbringen möchten – und regelmäßige Pausen einplanen. Ergänzend werden Konzentrations-Apps genutzt, die dabei helfen, den Fokus zu halten und digitale Ablenkungen zu reduzieren.

¹⁰ „Ich stehe morgens auf und hatte 96 Snaps zu beantworten. [...] Ich habe sie morgens alle geöffnet und direkt wieder den Rund-Snap verschickt, plus zusätzlich noch Snaps an die 96 Leute geschickt. Und dann bekommst du ja auch wieder welche zurück. Dann hast du wieder 96 [...] es ist wie ein Kreislauf.“

¹¹ Die selbst entwickelten Bewältigungsformen bilden eine bestimmte Perspektive von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab, die im Rahmen der Interviews befragt werden konnten und die für sich auch Probleme sehen und dafür Umgangsformen entwickeln. Diese Sichtweise bringt zwei Einschränkungen mit sich: Erstens gibt es auch diejenigen Jugendlichen, die nicht willens sind, mit Erwachsenen zu kommunizieren und von ihrem digitalen Alltag zu berichten – sie sind dementsprechend nicht Teil der Stichprobe. Zweitens gibt es Jugendliche, die Probleme in ihrer digitalen Mediennutzung aufweisen und teilweise professionelle Hilfe in Anspruch nehmen. Zwei Jugendliche sind über das *Zenter fir exzessiiv Verhalen a Verhalenssucht* (ZEV) auf die *Étude qualitative sur la jeunesse* aufmerksam geworden. Sie nehmen psychologische Betreuung in Anspruch, in erster Linie aufgrund hoher Bildschirmzeiten, die von ihren Eltern als exzessiv beschrieben werden.

Zweitens spielt die Hierarchisierung der digitalen Kommunikation eine wichtige Rolle: Dringende Nachrichten werden sofort beantwortet, während weniger wichtige Inhalte zurückgestellt werden. Die 20-jährige Beatriz beschreibt dies wie folgt: „Es gibt so eine kleine Regel bei mir, normal chatten, das ist kein Notfall [...] das ist ja diese alltägliche [...] es ist nicht so dringend und tatsächlich Snapchat ist gar nicht wichtig, Snapchat ist so zum Spaß“ (Beatriz, 20 Jahre).

Eine dritte Umgangsform betrifft die Deaktivierung von Push-Benachrichtigungen, um Ablenkungen zu reduzieren und sich besser auf priorisierte Aufgaben konzentrieren zu können. Die 24-jährige Carmen erklärt:

„I will check it every [...] Well, I don't even have the notifications like I deactivated the push app notifications, because I don't want to be like [...] To have these notifications popping up every time. [...] And also, I don't have notifications on Twitter, I only have notifications on Telegram and WhatsApp.“¹² (Carmen, 24 Jahre)

Eine vierte Form der Selbstregulation: die Entwicklung einer bewussten Abendroutine ohne digitale Medien. Wissenschaftliche Studien belegen, dass die Nutzung elektronischer Geräte vor dem Schlafengehen den Schlaf negativ beeinflussen kann (MacKenzie et al., 2022). Besonders die sogenannte „Revenge Bedtime Procrastination“, bei der Jugendliche ihren Schlaf bewusst aufschieben, um Zeit für sich selbst zu gewinnen, ist ein häufig beobachtetes Phänomen, welches es zwar bereits vor dem digitalen Zeitalter gab; es wird jedoch durch die vielen digitalen Möglichkeiten akzentuiert. Carmen (24 Jahre) hat zum Beispiel Routinen entwickelt, um den Übergang in den Schlaf zu fördern, indem sie digitale Medien in dieser Zeit minimiert: „So, I spend like five hours per day, I don't spend more because it is like if [...] before going to bed I am trying to not use my phone either, I read my book and I go to sleep and then the day starts again, so I don't really have time“¹³ (Carmen, 24 Jahre).

Fünftens wird durch alternative Aktivitäten ein bewusster Ausgleich zur intensiven Bildschirmzeit geschaffen. Aarav berichtet aus eigener Erfahrung, dass sportliche Betätigung automatisch zu einer Reduzierung der Zeit vor dem Bildschirm führt:

„

The idea to minimise these things [wasting more time] is to either go more outside for a walk or a jog. Maybe I go enroll myself, I mean I used to play badminton, so I'm planning to enroll in a badminton centre [...] it automatically, let's say [...] cuts [...] my time-wasting in the internet.“¹⁴ (Aarav, 28 Jahre)

Wie viele andere Jugendliche erzählt er, dass die COVID-19-Pandemie seine Alltagsroutine jedoch stark verändert habe: Sportaktivitäten wie Badminton seien weggefallen, ebenso das Ausgehen mit Freunden. Das habe dazu geführt, dass er weniger aktiv war und mehr Zeit online verbrachte. Die Wiederaufnahme sportlicher Aktivitäten ist für ihn ein klar definiertes, jedoch noch nicht umgesetztes Ziel, vor allem, weil er bemerkt, dass er in alte Muster zurückfällt – da er wie in jüngeren Jahren über zwölf Stunden täglich am Computer verbringt und mit Freunden spielt.

Eine sechste Umgangsform besteht darin, soziale Medien bewusst zu meiden. Während die bisherigen Strategien darauf abzielten, das eigene Nutzungsverhalten zu regulieren, gibt es auch Jugendliche und junge Erwachsene, die sich vorübergehend oder dauerhaft von bestimmten Plattformen wie *Instagram* oder *TikTok* abmelden. Diese Form des *Social Media Detox* soll helfen, die Bildschirmzeit zu reduzieren und sich von negativen Einflüssen digitaler Inhalte zu distanzieren. Die 29-jährige Anastasia beschreibt ihre Entscheidung so: „I don't like social media. [...] For myself, I do think stuff like Facebook and Instagram are really dangerous. For me it was a conscious choice to delete Facebook at some point and to not have Instagram or TikTok or Snapchat“¹⁵ (Anastasia, 29 Jahre).

Insgesamt zeigt sich, dass das Aufstellen und die Einhaltung eigener Regeln im Umgang mit digitalen Medien ein hohes Maß an Reflexion und Selbstdisziplin erfordert. Dabei fällt auf, dass gerade die jüngeren Jugendlichen aus der Stichprobe die digitale Nutzung als erstrebenswert empfinden, während Fragen der Disziplin eher im familiären Umfeld thematisiert werden. Die Erkenntnis, das eigene Verhalten ändern zu wollen, und die Entwicklung einer intrinsischen Motivation, das auch durchzusetzen, setzt in der Stichprobe erst im späteren Jugendalter – mit etwa 18 bis 20 Jahren – ein. Auch bei älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird jedoch deutlich, wie herausfordernd dieser Prozess ist: Die Schwierigkeiten, eigene Regeln konsequent einzuhalten, sowie die bewusste Suche nach analogen Ausgleichsaktivitäten lassen den Eindruck zu, dass der Wunsch nach Veränderung schwer umzusetzen ist.

¹² „Ich schaue da ab und zu rein. [...] Naja, ich habe nicht mal Benachrichtigungen, ich habe die Push-Benachrichtigungen der Apps deaktiviert, weil ich nicht möchte, dass [...] diese Benachrichtigungen jedes Mal aufploppen. [...] Und außerdem habe ich keine Benachrichtigungen auf Twitter, nur auf Telegram und WhatsApp.“

¹³ „Also, ich verbringe ungefähr fünf Stunden pro Tag [am Handy], ich verbringe nicht mehr Zeit, weil es so ist, dass ich [...] bevor ich ins Bett gehe, versuche ich auch, mein Handy nicht zu benutzen. Ich lese dann ein Buch und gehe schlafen, und dann beginnt der Tag wieder von vorne, also habe ich eigentlich gar nicht wirklich Zeit.“

¹⁴ „Die Idee, um diese Dinge [Zeitverschwendung] zu minimieren, ist, mehr rauszugehen, zum Beispiel spazieren oder joggen. Vielleicht melde ich mich irgendwo an, ich habe früher Badminton gespielt, also plane ich, mich in einem Badminton-Zentrum anzumelden [...] das reduziert automatisch, sagen wir mal [...] meinen Zeitverlust im Internet.“

¹⁵ „Ich mag soziale Medien nicht. [...] Für mich sind Dinge wie Facebook und Instagram wirklich gefährlich. Es war eine bewusste Entscheidung, Facebook irgendwann zu löschen und kein Instagram, TikTok oder Snapchat zu haben.“

6.3.3 Einordnung der Ergebnisse

In 6.3 wurde einleitend dargestellt, dass das Thema Bildschirmzeit in Luxemburg intensiv diskutiert wird. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass einige junge Menschen durchaus ein Problembewusstsein entwickeln und sich selbst mit dieser Thematik aktiv, selbstbestimmt und kritisch auseinandersetzen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von BEE SECURE (2025, S. 17), wonach ein Großteil der Jugendlichen ihre Smartphone-Nutzung als „zu häufig“ einstufen – ein deutlicher Anstieg gegenüber dem Vorjahr. Ähnliche Ergebnisse liefert auch die BIK+-Studie, in der Jugendliche von Herausforderungen wie dem Verlust des Zeitgefühls berichten (Verdoodt et al., 2025). In der JIM-Studie geben zwei Drittel der Jugendlichen an, dass sie oft mehr Zeit am Handy verbringen, als ursprünglich geplant (Feierabend et al., 2024).

Eine wichtige Entwicklung in den letzten Jahren ist, dass digitale Medien – insbesondere mobile Geräte wie das Smartphone – allgegenwärtig geworden sind (Hepp et al., 2018, S. 21). Es ist möglich geworden, „always on“ (Chen, 2012), also immer online und jederzeit verfügbar zu sein. Soziale Prozesse können auf diese Weise als beschleunigt wahrgenommen werden (Rosa, 2013), zum einen, weil vieles schlichtweg schneller zu erledigen ist und mehr Prozesse parallel zueinander verlaufen; zum anderen, weil mit der Omnipräsenz digitaler Medien vielfach die Erwartungshaltung einhergeht, erreichbar zu sein und auf Nachrichten zeitnah reagieren zu können.

In den Interviews der Jugendstudie spiegelt sich diese Entwicklung deutlich wider. Junge Menschen weisen darauf hin, dass Kommunikation mit verschiedenen Personen oder Gruppen zunehmend parallel verläuft; gleichzeitig greifen verschiedene Lebenswelten kontinuierlich ineinander: Familie, Schule, Freunde und Freizeit – all diese Interaktionskontexte werden über das Smartphone gebündelt und sind quasi jederzeit abrufbar. Diese Fülle an Information und Kommunikation führt zu einer zeitlichen Dichte (Wajcman, 2015), die von jungen Menschen bewältigt werden muss. Hinzu kommt, dass Macht in der postmodernen Gesellschaft zentral auf „Verführung“ beruht, und nicht auf Zwang oder Gewalt (Bauman, 1995). Übertragen auf den digitalen Kontext ist diese Metapher der Verführung zutreffend, denn digitale Angebote operieren über die gezielte Aktivierung von Aufmerksamkeit, Neugierde und sozialem Anschlussbedürfnis und entfalten gerade dadurch ihre Wirksamkeit. Entsprechend zeigt sich auch in den Jugendinterviews, dass Zeit- und Kontrollverlust als substanzielle Belastung empfunden wird. Das Digitale wird als etwas Machtvolles beschrieben, das vielfältige Möglichkeiten

des Zeitvertreibs bietet, jedoch – oder vielleicht gerade deshalb – überwältigend wirken kann.

Eine wichtige Konsequenz hieraus ist, dass Zeit vielfach als kostbares Gut genannt wird und medienfreie Zeit als etwas Erstrebenswertes. Diejenigen, die Praktiken der Selbstregulation entwickeln, berichten jedoch von ihren Schwierigkeiten, diese auch umzusetzen und über einen längeren Zeitraum durchzuhalten. Diese Resultate deuten auf einen komplexen Balance-Akt hin, denn das Abschalten des Smartphones bedeutet in vielen Fällen auch den (temporären) Ausschluss aus sozialen Gruppen, das Verpassen von Themen, die im Freundeskreis diskutiert werden, sowie den Wegfall alltäglicher Gewohnheiten (Brown & Kuss, 2020).

Dabei offenbaren sich in den Interviews altersspezifische Unterschiede: Vor allem jüngere Jugendliche sehen Bildschirmzeit als erstrebenswert an, weniger im Hinblick auf soziale Medien, als vielmehr im Kontext des Spielens von Videospielen mit Gleichaltrigen (siehe Kapitel 8). Regeln zur Bildschirmzeitnutzung sind darüber hinaus Teil von Aushandlungsprozessen in den Familien (siehe Kapitel 9). Dagegen werden in Interviews mit jungen Erwachsenen auch Strategien zur Begrenzung der Bildschirmzeit thematisiert. Im Übergang zu Ausbildung, Studium oder Beruf gewinnen Fragen der Zeitstrukturierung und der Abwägung der eigenen Zeit an Bedeutung. Dabei spielt die Reflexion eigener biografischer Erfahrungen eine Rolle, wie etwa das Gefühl, in der Vergangenheit „zu viel Zeit online“ verbracht oder analoge Aktivitäten vernachlässigt zu haben. Selbstregulation erscheint hier nicht als spontane Verhaltensänderung, sondern als Ergebnis eines bewussten Lern- und Reifungsprozesses.

In diesem Kontext zeigt sich auch, dass es mangelnde und widersprüchliche Orientierungspunkte in einer digitalen Gesellschaft gibt. Während digitale Medien zunehmend in gesellschaftliche Routinen integriert sind, zum Beispiel in Ausbildung, Beruf oder Freizeit, suchen junge Menschen aktiv nach Referenzen und Ansprechpartnern. Einerseits nehmen sie eine gesellschaftliche Erwartung wahr, weniger Zeit am Handy zu verbringen; andererseits verlagern sich immer mehr Prozesse ins Digitale, was eine aktive Teilhabe erfordert, um beispielsweise in der Schule mithalten zu können (z. B. Nutzung von iPads; Hausaufgaben, die die Nutzung von Internet und/oder KI voraussetzen), nicht aus Organisationsgruppen und Communitys ausgeschlossen zu werden (z. B. Gruppenchats bei den Pfadfindern und im Klassenverband) und informiert zu bleiben.

6.4 Soziale Beziehungen zwischen Online- und Offline-Welten

Die Digitalisierung hat das soziale Miteinander tiefgreifend verändert. Das Internet hat sich zu einem sozialen Begegnungsraum entwickelt, der das soziale Netzwerk junger Menschen erweitert und vielfältige Beziehungsformen hervorbringt – von losen digitalen Bekanntschaften über themenspezifische Communitys bis hin zu intensiven Freundschaften und Liebesbeziehungen.

So entstehen neue Beziehungsdynamiken, die traditionelle soziale Beziehungen luxemburgischer Jugendlicher ergänzen und verändern (Décieux et al., 2019). Dieser Themenkomplex wird in Luxemburg aus verschiedenen Perspektiven diskutiert.

In einem Workshop, der in Kooperation zwischen dem MENJE und der Universität Luxemburg im Januar 2024 organisiert wurde, kamen Vertreter aus verschiedenen Bereichen aus dem Jugendsektor zusammen, um sowohl Potenziale als auch Herausforderungen digitaler sozialer Beziehungen für die Fachpraxis zu identifizieren. Während einige den digitalen Wandel als Bereicherung betrachteten, weil die digitale Vernetzung Kontakte über Grenzen hinweg erleichtert und den Austausch zwischen Kulturen fördern kann, warnten andere vor negativen Folgen wie Vereinsamung, Oberflächlichkeit oder dem Verlust „echter“ sozialer Interaktionen. Auch wurde darauf hingewiesen, dass Jugendliche aus sozial schwächeren Familien teilweise weniger Kompetenzen hätten, um das eigene Nutzungsverhalten zu reflektieren und bestehende Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen.

Im Rahmen eines Aktionsplans stellt das MENJE zudem verschiedene Maßnahmen vor, die darauf abzielen, soziale Interaktionen auch außerhalb des Internets zu stärken (MENJE, 2025c). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Jugendliche selbst den digitalen Raum als sozialen Beziehungsraum betrachten: Wie werden digitale Räume genutzt, um bestehende Kontakte zu pflegen und Personen kennenzulernen, und was bedeutet es, wenn digitale Begegnungen in die analoge Welt übergehen? Diese Fragen leiten in das erste Unterkapitel ein. Im Anschluss geht es um die Frage, wie sich im Zuge digitaler Kommunikation die Wahrnehmung von Nähe und Distanz verändert: Hat Körperpräsenz, also das physische Zusammensein, für Jugendliche überhaupt noch eine Bedeutung? Ein weiteres Unterkapitel widmet sich der gestärkten Rolle von Gleichaltrigen im digitalen Alltag, bevor zentrale Ergebnisse abschließend in ihren gesellschaftlichen Zusammenhang gesetzt und diskutiert werden.

6.4.1 Das Netz als sozialer Begegnungsraum

Digitale Räume bieten jungen Menschen vielfältige Möglichkeiten, soziale Beziehungen über physische Distanzen, Altersgrenzen und Lebensbereiche (z. B. Freizeit, Schule, Familie, Partnerschaft) hinweg aufzubauen, zu pflegen und zu vertiefen. Die qualitativen Jugendbefragungen deuten darauf hin, dass junge Menschen flexibel zwischen verschiedenen Kommunikationskontexten wechseln, wobei sich sowohl generationen- als auch personenspezifische Unterschiede beobachten lassen. Plattformen wie *Snapchat*, *Instagram*, *Telegram* und *Discord* sind vorwiegend für den Austausch mit Freunden bestimmt. Ein 18-jähriger Interviewteilnehmer erläutert: „*Meine Eltern haben zum Beispiel kein Snapchat [...] ich finde halt Snapchat besser, aber alle Erwachsenen haben eher WhatsApp, also schreibe ich da, ja*“ (Theo, 18 Jahre). Vor allem *WhatsApp* und *Facebook* fungieren als Schnittstelle zwischen den Generationen. Die 20-jährige Amélie etwa erzählt: „*Ah ech hu Facebook. Wéinst menger Bomi.*“¹⁶ Ähnlich äußert sich der 21-jährige Julien: „*Ech hunn och Facebook, halt wéinst menge Grousselteren, mee ech ginn awer net drop.*“¹⁷ Er nutzt *Facebook* primär aus familiären Gründen, betrachtet die Plattform jedoch nicht als Teil seines aktiven digitalen Alltags. Die generationenspezifische Differenz in der Plattformnutzung lässt sich unter anderem durch unterschiedliche Kommunikationsgewohnheiten und Mediensozialisations Erfahrungen erklären: Junge Menschen berichten davon, dass ältere Familienmitglieder teilweise die bereits länger etablierten und als „einfach“ empfundenen Plattformen wie *WhatsApp* oder *Facebook* bevorzugen, während die Kommunikation mit Gleichaltrigen stärker trendorientiert erfolgt.

Transnationale Familiennetzwerke

In transnationalen Familiennetzwerken, also familiären Beziehungen, die sich über mehrere Länder hinweg erstrecken, nimmt digitale Kommunikation einen besonderen Stellenwert

ein (Hepp et al., 2011). Luxemburg – ein Land, in dem Migration und Mobilität das gesellschaftliche Zusammenleben besonders prägen (siehe Kapitel 3) – spiegelt diese Realität wider. Im Unterkapitel 5.2 zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – insbesondere diejenigen aus der ersten Generation – digitale Endgeräte vergleichsweise häufig zur Kontaktpflege nutzen. Sie bewerten diesen Nutzen dementsprechend höher. Auch die Stichprobe der *Étude qualitative sur la jeunesse* ist so zusammengesetzt, dass Jugendliche und junge Erwachsene aus verschiedenen Ländern, die für ihr Studium oder ihre Arbeit nach Luxemburg gezogen sind, zu ihrer Mediennutzung befragt wurden. Sie betonten, wie wichtig und unersetzbar es für sie ist, ihre Familien durch digitale Kommunikationsmittel wie *WhatsApp* oder *Messenger* zu erreichen und Videoanrufe zu tätigen, um den Kontakt aufrechtzuerhalten.

Ein Beispiel ist der 20-jährige Mamadou. Er ist in einem frankophonen westafrikanischen Land aufgewachsen und für seine Ausbildung nach Luxemburg gezogen. Er berichtet, täglich mindestens eine Stunde mit seiner Mutter über *WhatsApp* oder *Messenger* zu telefonieren. Der Anruf sei kostengünstiger als internationale Anrufe über einen Mobilfunkanbieter. Er erklärt: „*On parle toujours en Messenger [...] plus qu'une heure, deux heures [...] avec ma mère*“¹⁸ (Mamadou, 20 Jahre). Ein weiteres Beispiel ist Mariana (27 Jahre), die als Jugendliche mit ihren Eltern aus Portugal nach Luxemburg gezogen ist. In ihrer Kindheit spielten ihre Großeltern eine bedeutende Rolle in ihrer Erziehung, und auch heute noch lebt ein großer Teil ihrer Familie in Portugal. Die Kommunikation mit ihnen erfolgt über *WhatsApp*-Gruppen, in denen persönliche und lockere Gespräche stattfinden. Mariana beschreibt, dass regelmäßig Fotos in der Gruppe geteilt werden, auf die vielfältige Reaktionen der übrigen Familienmitglieder folgen (z. B. durch Emojis oder Text). Ähnlich wie Mamadou und Mariana ist auch Emma (22 Jahre) nach Luxemburg zugezogen,

¹⁶ „Ach, ich habe Facebook. Wegen meiner Oma.“

¹⁷ „Ich habe auch Facebook, eben wegen meiner Großeltern, aber ich gehe da nicht wirklich drauf.“

¹⁸ „Wir sprechen immer über Messenger [...] länger als eine Stunde, zwei Stunden [...] mit meiner Mutter.“

allerdings bereits in ihrer frühen Kindheit, denn sie wuchs bei einer Pflegemutter in Luxemburg auf. Ihre leibliche Familie lernte sie erst als Teenager kennen. Die Kommunikation über soziale Medien, insbesondere *Facebook* und *Instagram*, hat eine große Bedeutung in ihrem Leben. Sie erzählt: „*Da haben wir Nummern ausgetauscht, Facebook ausgetauscht, wie das dann so ist, und in diesem Punkt finde ich die sozialen Medien sehr interessant, dass man von so weit kommunizieren kann und auch für diese Sache ist mir das Handy sehr wichtig auch*“ (Emma, 22 Jahre). In ihren digitalen Tagebucheinträgen wird deutlich, dass der Kontakt mit ihrer Familie im fernen Ausland nicht nur sporadisch ist, sondern zu einem wichtigen Teil ihres Alltags geworden ist. So beschreibt sie, wie sie über *Instagram* mit ihrer biologischen Schwester kommuniziert, die sie nach ihrem Befinden fragt und ihr auch mitteilt, dass es ihrer Mutter nicht gut geht: „*Instagram hab ich genutzt, um mit meiner biologischen Schwester zu kommunizieren, sie hat mich angeschrieben, wie es mir ging. Und was noch [...] Ja, und hat dann mir auch erzählt, dass es unserer Mama nicht so gut geht*“ (Emma, 22 Jahre).

Freundschaften

Digitale Medien sind nicht nur wichtige Kommunikationsmittel innerhalb der Familie, sondern spielen auch eine zentrale Rolle in Freundschaften. Auffällig ist die Häufigkeit und Vielfalt der online *geschlossenen* Freundschaften. Carmen zum Beispiel hat im Alter von 12 Jahren ihre beste Freundin über *Twitter* (heute *X*) kennengelernt. Die beiden Mädchen pflegten ihre Freundschaft über vier Jahre hinweg hauptsächlich über *WhatsApp* und regelmäßige Videocalls, bevor sie mit 16 Jahren erstmals die Möglichkeit hatten, sich persönlich zu treffen – und zwar unter der Aufsicht von Carmens älterem Bruder. Diese Entwicklung zeigt, dass Freundschaften, die im digitalen Raum entstanden sind, auch im realen Leben fortgeführt und gepflegt werden können. Ein weiteres Beispiel ist Mariana, 27 Jahre alt. Sie unterhält ihren hauptsächlichsten Freundeskreis mit Personen in Südafrika, die sie über das Spiel *League of Legends* kennengelernt hat. Anders als bei Carmen sind sich die Freunde noch nie in der Offline-Welt begegnet. Sie treffen sich fast täglich, spielen miteinander und tauschen sich über Alltagsthemen aus.

Auch Freunde, die sich bereits kennen – beispielsweise aus der Schule, dem Jugendhaus oder der Ausbildung – nutzen digitale Medien, um miteinander zu kommunizieren und zu interagieren. Eine wiederkehrende Kommunikationsform ist der beiläufige und über den Tag verteilte Austausch informeller Kurznachrichten und humorvoller Inhalte. Insbesondere das Versenden von als lustig empfundenen Videos, Memes oder kurzen Reels – also kurzen Videos, die auf Plattformen wie *Instagram*, *TikTok* oder *Facebook* geteilt werden – dient als niedrigschwellige Möglichkeit, die keine direkte Reaktion erfordert, aber das Gefühl sozialer Nähe aufrechterhält. Amélie beschreibt diesen Austausch folgendermaßen: „*Meeschtens nëmme witzeg Saachen. Also sou süss Déiere vläicht mat menge Kusine mee meeschtens sou witzeg Saachen.*“¹⁹

Zudem wird die digitale Welt genutzt, um gemeinsame Aktivitäten in den digitalen Raum zu verlagern. Insbesondere Online-Spiele wie *Brawl Stars* oder *Fortnite* – kompetitive, Team-basierte Multiplayer-Spiele – liegen im Trend (siehe Kapitel 8). Auch Streaming-Plattformen können Bestandteil des digitalen Beisammenseins sein. Lucas, 21 Jahre, beschreibt, dass er *Teleparty* (früher *Netflix Party*) nutzt, um mit mehreren Freunden gleichzeitig Filme oder Serien zu streamen. Parallel dazu verwendet seine Freundesgruppe *Discord*, eine Plattform für Sprach- und Textchat, um sich während des Films zu unterhalten – quasi wie bei einem gemeinsamen Filmabend, nur eben digital:

„Ich kenne sie [meine Lebensfreunde] schon Ewigkeiten und was wir auch machen, ist, wenn wir nutzen, es gibt eine Applikation über Chrome, die heißt *Teleparty*. [...] Das heißt, ich kann dann über *Netflix* streamen, [...] jeder, der *Netflix* hat, kann sich dann da einloggen und mitschauen. Das heißt, wir schauen dann Filme manchmal zusammen. (Lucas, 21 Jahre)

Auf diese Weise werden gemeinsame digitale Räume geschaffen, die an das physische Zusammensein anknüpfen.

Partnerschaften

Auch Partnerschaften können online entstehen. Das empirische Material liefert hierfür vielfältige Beispiele. Tom, 15 Jahre alt, und Elias, 23 Jahre, haben ihre ersten Freundinnen über *Tinder* kennengelernt. Tom erzählt, dass sie zunächst über die App miteinander ins Gespräch gekommen sind und dann Kontaktdaten ausgetauscht haben, um ihre Gespräche zunächst über *Snapchat* fortzusetzen. Schließlich trafen sie sich persönlich. Emma, 22 Jahre, nutzte *Badoo*, eine Kombination aus sozialem Netzwerk und Dating-App, um neue Menschen kennenzulernen.

In den Jugendinterviews zeigt sich, dass nicht nur klassische Dating-Apps genutzt werden, um mit anderen Personen Kontakt aufzubauen; teilweise werden auch soziale Netzwerke wie *Instagram* genutzt. Ein Vorteil, der immer wieder genannt wird: Bereits bestehende Profile geben einen Einblick in Interessen, soziale Netzwerke, geteilte Inhalte und Aussehen, was Kontaktaufnahmen erleichtert. Aus diesen Gründen nutzen Lucas und Julien, beide 21 Jahre alt, *Instagram* als eine Art Dating-Plattform. Julien berichtet, dass er über *Instagram* mehr Erfolg hatte, Mädchen zu treffen, die ihn interessierten, als über traditionelle Apps wie *Tinder* oder *Badoo*.

Beziehungen entstehen jedoch nicht nur im digitalen Raum, sondern werden ganz zentral auch dort geführt (Woinoff & Kistler, 2021, S. 319). Exemplarisch lässt sich das Beispiel von Gabriel anführen. Der 23-Jährige und seine Freundin leben in getrennten Wohnungen. Sein typischer Tagesablauf beginnt mit

¹⁹ „Meistens nur lustige Sachen. Also so süße Tiere vielleicht mit meinen Cousins, aber meistens eben lustige Sachen.“

einem Video- und Weck-Anruf seiner Freundin: „Dann wird eine Viertelstunde telefoniert und danach wird aufgestanden“ (Gabriel, 23 Jahre).

Parasoziale Interaktionen

In den vielfältigen Online-Begegnungen hat das Phänomen parasozialer Interaktionen an Bedeutung gewonnen. Dabei handelt es sich um einseitige, emotionale Bindungen, die junge Menschen zu Medienakteuren aufbauen können; beispielsweise Chatbots, prominente Persönlichkeiten oder Influencer. Sie vermitteln das Gefühl von sozialer Nähe, obwohl *a priori* keine wechselseitige Beziehung besteht (Wegener, 2008, S. 194). Ein Beispiel ist der 12-jährige Theo. Er folgt *MrBeast*, einem US-amerikanischen YouTuber, der durch aufwendig produzierte Challenges und virale Stunts bekannt wurde. Seine Videos erreichen weltweit ein Millionenpublikum, besonders unter Jugendlichen. Theo folgt im regelmäßigen und ist besonders von den Challenges angetan:

„Seine Videos kosten fünf Millionen Euro [...] das ist einfach anders als andere YouTuber. Also, er macht dann zum Beispiel Challenges: Kann man einen Zug stoppen? [...] dann kriegt der seine Kreditkarte zum Beispiel und kann alles kaufen, um den Zug zu stoppen, und wenn er ihn stoppt, dann kriegt der eine Million [...] da kann keiner mithalten und das ist einfach spektakulär.“ (Theo, 12 Jahre)

Der 18-jährige Liam folgt dem YouTuber *Benx*, der vor allem durch *Minecraft*-Videos bekannt wurde. Über ein monatliches Abonnement ist er Mitglied der Fan-Community und hat Zugang zu einer *WhatsApp*-Gruppe, in der die Fans mit ihrem Idol chatten können. Durch die Möglichkeit der direkten Interaktion mit *Benx* wird die parasoziale Bindung durch digitale Interaktionsräume (hier: *WhatsApp*-Gruppe) erweitert.

Der Kontakt mit fremden Personen

Ein weiteres Phänomen ist der Kontakt mit fremden Personen. Dieser wird teilweise selbst initiiert, häufig aus Neugierde und Experimentierfreudigkeit. Der 15-jährige Tom wollte es „einfach mal ausprobieren“. Er führt aus, dass er die Video-Chat-App *Omele* (heute *ometv*) genutzt hat, um per Videochat mit zufällig zugewiesenen Fremden aus der ganzen Welt zu sprechen. Die App ermöglichte es, durch einfaches Swipen schnell von einer Person zur nächsten zu wechseln, wodurch er mit ganz unterschiedlichen Menschen in Kontakt kam. Emma, 22 Jahre, berichtet von ähnlichen Erfahrungen auf *Instagram*. Sie beschreibt, dass sie schlichtweg dort den Profilvorschlägen folgte: „Dann wurden mir da Leute vorgeschlagen und dann habe ich einfach draufgeklickt und ja, habe ich auch mit denen geschrieben.“ Es werden jedoch auch Fälle beschrieben, in denen Jugendliche

gegen ihren Willen von fremden Personen angeschrieben werden. Obwohl die betroffenen Jugendlichen ihr Bedürfnis nach Schutz vor unerwünschter Kontaktaufnahme klar ansprechen, werden Privatsphäre-Einstellungen in sozialen Medien insgesamt wenig reflektiert. Die Möglichkeit, Kontotyp und Nachrichteneinstellungen so anzupassen, dass lediglich ein ausgewählter Personenkreis Nachrichten senden kann, scheint eher wenig bekannt zu sein. Ein Beispiel ist die 14-jährige Sophie. Auf die Frage, ob ihr *Instagram*-Account öffentlich sei, antwortet sie: „Ech menge jo. Also ech mengen ech hunn deen ni, also privat gemaach. Mee [...] Also vu que dass ech jo näischt posten, ass dat jo elo net dramatesch mengen ech“²⁰ (Sophie, 14 Jahre).

Herausforderungen und Risiken des digitalen Begegnungsraums

Während digitale Räume viele Chancen für neue Beziehungen bieten, bergen sie auch Risiken. In den Interviews wird wiederholt die Problematik von Fake-Profilen thematisiert. Die Möglichkeit, sich hinter einer digitalen Identität zu verbergen, erschwert es, echte von falschen Absichten zu unterscheiden, und erhöht die Risiken, die mit digitalen Begegnungen einhergehen. Fake-Profilen stehen oft im Zusammenhang mit Gefährdungen wie Cybermobbing, Cybergrooming, Hate Speech und *Catfishing* – einem Phänomen, bei dem es zu Diskrepanzen zwischen digitalen und realen Identitäten kommt (Brüggen et al., 2019, S. 100). Noah (20 Jahre) erzählt, dass er besonders vorsichtig geworden sei: „Ich bin da sehr, sehr vorsichtig eben wegen vielen Fakes und man weiß ja nie, hinter einem Bild kann man sich verstecken, wenn man jemand vor sich hat, kann man sich nicht verstecken“ (Noah, 20 Jahre). So beginnt der anfängliche Austausch mit Fremden bei einigen unverfänglich und freundlich, kann sich jedoch schnell in eine unerwünschte Richtung entwickeln. Das zeigt das Beispiel von Isabelle. Die 23-Jährige berichtet aus ihrer Erfahrung:

„Das war aber auf Snapchat, und da, also er war ehrlich gesagt ganz nett. Er hat auch zuerst mal ein Foto von sich geschickt. [...] Da hat er irgendwie gemeint, ja, willst du nicht sehen, was du kriegst. Ich hab gesagt, ich hab nicht verstanden, was er gemeint hat. Und dann hat er angefangen, mir *Dickpics* zu schicken.“ (Isabelle, 23 Jahre)

Das Versenden von sexuell freizügigen Bildbotschaften, wie zum Beispiel von sogenannten *Dickpics*, also ungefragt versandten Bildern männlicher Genitalien, ist eine spezifische Form von *Sexting*, die häufig – wie in diesem Fall – ohne Zustimmung der empfangenden Person erfolgt (Brüggen et al., 2019, S. 145). Hieraus ergibt sich ein bedeutendes Gefährdungspotenzial für junge Menschen. Diejenigen, die in den Interviews berichten, von *Sexting* betroffen (gewesen) zu sein, sind vor allem weibliche Jugendliche. Internationale Forschungsergebnisse bestätigen,

²⁰ „Ich denke schon. Also ich glaube, ich habe den [Account] nie privat gemacht. Aber [...] also da ich ja nichts poste, ist das jetzt nicht so dramatisch, denke ich.“

dass *Sexting* in einem Kontext geschlechtsspezifischer Normen und sozialer Erwartungen stattfindet. Ringrose et al. (2013) zeigen, dass Mädchen häufig stärker unter Druck gesetzt werden, intime Bilder zu versenden, während Jungen für vergleichbares Verhalten weniger sozial sanktioniert werden.

Wenn intime Bilder oder Nachrichten ohne Zustimmung weiterverbreitet werden und zur Bloßstellung, Erpressung oder Beschämung der betroffenen Person dienen, kann *Sexting* eine Form von Cybermobbing darstellen. Dabei handelt es sich um ein „Verhalten von Individuen oder Gruppen, die wiederholt aggressive Botschaften mittels digitaler Medien übermitteln, die darauf gerichtet sind, anderen Schaden zuzufügen“ (Pfetsch et al., 2014, S. 24). Die HBSC-Studie zeigt für Luxemburg, dass Mobbing-Erfahrungen im digitalen Raum besonders häufig auftreten. Neben jüngeren Jugendlichen zwischen 11 und 14 Jahren, die stärker betroffen sind als ältere Jugendliche zwischen 15 und

18 Jahren, sind auch Mädchen tendenziell stärker betroffen (Catunda et al., 2023, S. 26). Charakteristisch für den digitalen Raum ist „die Möglichkeit, dass mittels digitaler Medien aggressive Botschaften potenziell anonym, zu jeder Zeit und unabhängig vom Ort vor einem potenziell großen Publikum veröffentlicht werden“ (Brüggen et al., 2019, S. 88). In den qualitativen Jugendbefragungen stellte Cybermobbing zwar kein zentrales Thema dar, wurde jedoch von einigen jungen Menschen angesprochen, die selbst in der Vergangenheit betroffen gewesen sind oder die in ihrem Umfeld mit solchen Vorfällen konfrontiert worden sind. Ein Beispiel ist der 20-jährige Noah. Er erzählt von einer Situation, in der ein junges Mädchen im Netz so stark gemobbt wurde, bis sie sich das Leben nahm. Er berichtet von empfundener Hilflosigkeit und kritisiert die mangelnde institutionelle Unterstützung, beispielsweise an Schulen.

6.4.2 Die Neuordnung von räumlicher Nähe und sozialer Distanz

Noch bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein wurden Nähe, Intimität und Gemeinsamkeit fast ausschließlich durch persönliche Treffen hergestellt, bei denen Personen sich physisch und körperlich nahe waren, oder, wie in Fernbeziehungen, über Briefsendungen (Teichert, 2023), insbesondere Liebesbriefe (Simmel, 1908). Im digitalen Zeitalter hingegen kann soziale Nähe ortsunabhängig hergestellt werden. In den Interviews berichten junge Menschen davon, sich Interessengruppen anzuschließen, Partnerschaften per Video-Call über größere Distanzen hinweg zu pflegen und neue Freunde zu finden, mit denen sie teilweise viele Stunden am Tag kommunizieren. Ersetzt die digitale Kommunikation also den Kontakt mit Personen außerhalb des Netzes?

In den qualitativen Jugendbefragungen ergibt sich ein differenzierteres Bild: Digital vermittelte Kommunikation wird von jungen Menschen als wichtig, aber auch als anders und unzureichend beschrieben. Der 23-jährige Isabelle würde es zum Beispiel fehlen, den Gesichtsausdruck ihrer Freundin kurz vor dem Lachen zu sehen. Sie fordert für eine Freundschaft Momente der ungeteilten Aufmerksamkeit ein (*„Man konzentriert sich wirklich nur auf die Person, die vor einem ist.“*) – und diese geht in digitaler Kommunikation abhanden. Die 27-jährige Mariana unterstreicht die Bedeutung der Körpersprache und Stimmung des Gegenübers, im Gegensatz zu einem rein sprachlichen Austausch über Online-Kommunikation: *„You’re more invested in a conversation, when you’re in a physical presence with a friend, rather than online, [...] if you see your friends in a physical manner, you see the expressions, you see the shifting of the mood“*²¹ (Mariana, 27 Jahre).

Diese Beispiele zeigen, dass Übertragungsmedien zwar vielfältige Möglichkeiten mit sich bringen, sie jedoch auch mit zentralen technischen Einschränkungen verbunden sind, wie zum Beispiel der Einschränkung des Sichtfeldes in Videokonferenzen oder am Telefon und dem Wegfall von Sicht und Stimme in Chatverläufen (Androutsopoulos, 2024, S. 73). Weitere Kommunikationsebenen, die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst zum Ausdruck gebracht werden und die mit technischen Einschränkungen einhergehen, sind zum Beispiel die ungeteilte Aufmerksamkeit, die Stimmung im Raum und die Möglichkeit der Berührung. Diese Einschränkungen führen zu einem Verlust von symbolischen Mitteln (Hepp, 2010, S. 11); denn in persönlichen Face-to-Face-Gesprächen werden Informationen nicht nur durch Worte, sondern ebenso durch ein breites Repertoire nonverbaler Hinweise kommuniziert, darunter Gesichtsausdrücke, Augenbewegungen, Körperhaltung, Umarmungen und Berührungen. Sie vermitteln subtile Emotionen und Bedeutungen, die individuell wahrgenommen und interpretiert werden und die entscheidend sind für das Verständnis und die Dynamik zwischen den Gesprächspartnern (Goffman, 1963). In digitalen Unterhaltungen fehlen diese subtilen Hinweise teilweise.

Obwohl digitale Kanäle alltäglich genutzt und in soziale Routinen integriert sind, zeigen die Interviews ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass digitale Kommunikation analoge Begegnungen nicht substituieren kann. Die Bedeutung physischer Präsenz mit all ihren nonverbalen Nuancen bleibt zentral. Sophie bringt es so auf den Punkt: *„Ech kéint mir virstellen dass ech mech gutt mat Leit verstinn online, an dass mir esou schreiwen. Mee ech fannen trotzdem esou dëse Kontakt esou perséinlech, ass mega wichteg fir mech och“*²² (Sophie, 14 Jahre).

²¹ „Man ist stärker in ein Gespräch involviert, wenn man sich physisch mit einem Freund trifft, anstatt nur online, [...] wenn man seine Freunde persönlich sieht, nimmt man ihre Gesichtsausdrücke wahr und bemerkt Stimmungswechsel.“

²² „Ich könnte mir vorstellen, dass ich mich gut mit Leuten online verstehe und dass wir so schreiben. Aber ich finde trotzdem, dass dieser persönliche Kontakt sehr wichtig für mich ist.“

6.4.3 Die gestärkte Rolle der Peers im digitalen Zeitalter

Gleichaltrige spielen im Kontext von Digitalität eine wichtige Rolle, sowohl als Ressource und Orientierungsstütze bei Fragen und Herausforderungen als auch als prägende Normensetzer, an denen junge Menschen ihr eigenes digitales Medienverhalten ausrichten.

Die im Rahmen dieser Studie befragten jungen Menschen (12 bis 29 Jahre) gehören zu einer Generation, die besonders früh und intensiv digital sozialisiert wurde. Digitale Technologien und Medien sind feste Bestandteile ihres Alltags, wodurch ihnen gesellschaftlich die Rolle als digitale Experten zugesprochen werden kann. In den Interviews und interviewbegleitenden Kurzfragebögen wird deutlich, dass diese Rolle von einigen selbstbewusst in Anspruch genommen wird: Sie geben an, bei digitalen Fragen die ersten Ansprechpartner zu sein; einige schätzen ihre Kompetenzen höher ein als die ihrer Eltern. Die elterliche und (bildungs-)institutionelle Rolle als Orientierungshilfe tritt folglich in den Hintergrund. Ein Beispiel dafür ist die 14-jährige Sophie, die sich bei technischen Fragen am ehesten an ihren 16-jährigen Bruder wendet. Ähnlich verhält es sich bei Carmen. Die 24-Jährige gibt ebenfalls an, dass ihr Bruder, ein Webentwickler, ihre erste Anlaufstelle für technische Fragen ist, während sie sich bei Gesprächsbedarf zu sozialen Medien an ihre beste Freundin wendet: „*Because my brother works as web developer and he knows about social media and everything, so every time I have a concern I would tell him, indeed, like, yeah. And it is more [...] If it is more a personal problem related to social media, I would tell my best friend of course*“²³ (Carmen, 24 Jahre).

Während Gleichaltrige im digitalen Bereich zu einer wichtigen Anlaufstelle für Unterstützung und Austausch werden, avancieren sie gleichzeitig zu prägenden Normensetzern. In den Jugendbefragungen zeigt sich, dass Plattformen wie *Snapchat*, *Instagram* oder *WhatsApp* mehr sind als bloße Kommunikationsmittel: Sie strukturieren soziale Beziehungen und setzen implizite Regeln, wer mitreden kann und wer außen vor bleibt. Ist eine Plattform im Freundes- oder Kollegenkreis etabliert, wird ihre Nutzung schnell zur Selbstverständlichkeit. Wer nicht mitmacht, riskiert den Ausschluss von Gesprächen und Gruppenaktivitäten. Dies zeigt sich etwa in Klassen- und Vereinsgruppen

auf *WhatsApp* oder Diskussionen über Videospiele auf *Discord*. Der 21-jährige Lucas beschreibt beispielsweise, dass *Discord* in seinem Freundeskreis als „Hype“ gesehen wurde; wer mitreden wollte, musste dabei sein. Ähnlich schildert die 22-jährige Emma, dass sie *Snapchat* aus dem Wunsch heraus installiert hat, dazuzugehören, weil sie sich zuvor oft als Außenseiterin gefühlt hatte. Auch der 15-jährige Tom erklärt, dass er sich mit *Fortnite* beschäftigte, weil in seiner Klasse kaum noch über etwas anderes gesprochen wurde. Kevin, ein 25-Jähriger, erzählt, dass er *Instagram* eigentlich nicht mehr nutzen wollte, die App jedoch wieder installierte, weil er das Gefühl hatte, nicht mehr Teil seiner Online-Community zu sein. Dies verdeutlicht, wie tief die Nutzung digitaler Medien mit sozialer Zugehörigkeit verknüpft ist.

Die Wirkung sozialer Normen zeigt sich nicht nur in der Nutzung digitaler Plattformen, sondern auch in der Art und Weise, wie Jugendliche ihr eigenes Medienverhalten reflektieren und gegenüber anderen begründen. In der *Étude qualitative sur la jeunesse* zeigt sich, dass Jugendliche, die sich von der üblichen Praxis ihrer Peers unterscheiden, das Bedürfnis äußern, diese Unterschiede zu erklären – selbst wenn sie nicht danach gefragt werden. Ein Beispiel dafür ist Isabelle, die während der Pandemie im Gegensatz zu ihren Freundinnen kein *TikTok* nutzte. Obwohl ihr Verhalten im Interview nicht zur Sprache kommt, fühlt sie sich dennoch verpflichtet, es zu rechtfertigen. Sie erklärt ihre Entscheidung pragmatisch: In ihren Pausen sei sie lieber mit ihrem Hund spazieren gegangen, wofür sie beide Hände brauchte. Ihre Aussage zeigt, dass sie sich bewusst ist, dass sie eine Ausnahme darstellt – ein Eindruck, der sich auch bei Clara wiederfindet. Die 19-Jährige äußert sich zu ihrer Nicht-Nutzung von *Facebook* mit der Bemerkung, sie sei „nicht ganz repräsentativ“. Diese Formulierung verdeutlicht, dass sie sich von der sozialen Norm abweichend empfindet und ihr eigenes Verhalten vor dem Hintergrund des Gruppenkontexts einordnet. Solche Rechtfertigungen machen deutlich, dass digitale Mediennutzung kein rein individuelles, sondern ein soziales Phänomen ist: Die Nutzung einer Plattform hängt nicht nur von individuellen Präferenzen und Interessen ab, sondern ganz zentral vom sozialen Umfeld.

6.4.4 Einordnung der Ergebnisse

Die Untersuchung sozialer Beziehungen im digitalen Zeitalter zeigt, wie vielfältig Online- und Offline-Welten miteinander zusammenhängen können. Zum einen dienen digitale Räume als Erweiterung sozialer Beziehungen. Sie ermöglichen es, Beziehungen aufrechtzuerhalten und zu vertiefen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel transnationaler Familiennetzwerke, die in Luxemburg eine besonders wichtige Rolle spielen. Zweitens können digitale Räume in sich geschlossene Welten darstellen. Das zeigt sich beispielsweise im Kontakt mit fremden Personen sowie bei Online-Freundschaften, die im Netz geschlossen und

ausschließlich online gepflegt werden. Während einige Bekanntschaften im digitalen Raum verbleiben, zeigt die *Étude qualitative sur la jeunesse* zahlreiche Beispiele dafür, dass Personen auch den Übergang in die nicht-digitale Welt vollziehen und es so zu persönlichen Face-to-Face-Begegnungen kommt. Ein besonders eindrückliches Beispiel hierfür sind Partnerschaften, die online geschlossen wurden. In dieser dritten Dimension lassen sich digitale Räume als Brücken zwischen Online- und Offline-Welten verstehen.

²³ „Weil mein Bruder als Webentwickler arbeitet und sich mit sozialen Medien und allem auskennt, erzähle ich ihm jedes Mal, wenn ich ein Anliegen habe, wirklich, ja. Und wenn es eher ein persönliches Problem im Zusammenhang mit sozialen Medien ist, dann würde ich es natürlich meiner besten Freundin erzählen.“

Vor dem Hintergrund erhöhter technischer Vernetzung argumentiert die Soziologin Sherry Turkle (2011) in ihrem Werk „*Alone Together*“, dass digitale Kommunikation zu einer paradoxen sozialen Realität führt: Jugendliche sind zwar ständig miteinander verbunden, fühlen sich jedoch oft einsam oder entfremdet. Sie beschreibt, wie digitale Technologien Beziehungen oberflächlicher machen können, und kritisiert insbesondere den Verlust tiefer persönlicher zwischenmenschlicher Beziehungen. An dieser Stelle eröffnen die Ergebnisse der *Étude qualitative sur la jeunesse* eine differenzierte Sichtweise.

Zum einen erzählen Jugendliche und junge Erwachsene, dass digitale Medien ihre Kommunikation zwar ergänzen, nicht aber ersetzen können. Physische Begegnungen haben nach wie vor eine hohe Bedeutung für sie, um soziale Nähe herzustellen und zu empfinden. Im Zweifelsfall wird analogen Face-to-Face-Treffen vielfach der Vorzug vor Online-Aktivitäten gegeben. Zu diesen Ergebnissen kommt auch eine luxemburgische *Mixed-Methods*-Studie aus dem Jahr 2019, die die Rolle sozialer Medien in Freundschaften untersuchte (Décieux et al., 2019).

Zum anderen wird deutlich, dass im digitalen Raum auch tiefe und bedeutungsvolle Beziehungen gepflegt und geknüpft werden können, wie die Beispiele von Online-Freundschaften, Liebesbeziehungen und transnationalen Familiennetzwerken zeigen, die gerade für den Kontext Luxemburg von hoher Bedeutung sind. Hier wird deutlich, dass digitale Medien emotionale Verbindungen, sozialen Zusammenhalt und Teilhabe fördern können. Das zeigt sich insbesondere bei zwei Jugendlichen, die sich in den Jugendbefragungen als Außenseiter beschreiben und erzählen, in ihrem nicht digitalen Umfeld wenig Anschluss zu finden. Sie haben in Online-Communitys Personen mit ähnlichen Interessen kennengelernt, was es ihnen ermöglicht hat, soziale Bindungen aufzubauen, die im analogen Umfeld schwer zu erreichen waren; dadurch fühlen sie sich weniger einsam.

Darüber hinaus zeigt sich, dass das digitale Zeitalter ein Zeitalter der Peergroups ist, in dem junge Menschen verstärkt bei Gleichaltrigen Unterstützung und Orientierung suchen. Dadurch entsteht neues Vertrauen und es offenbart sich die wichtige Bedeutung von Gleichaltrigen im institutionellen, gesellschaftlichen Gefüge: Jugendliche und junge Erwachsene schätzen sich häufig selbst bzw. gegenseitig als Experten und zentrale Ansprechpartner ein, was die Bedeutung horizontaler Sozialisationsprozesse unterstreicht. Der Einfluss von Peergroups zeigt sich auch darin, dass soziale Teilhabe heutzutage zentral über digitale Medien vermittelt und verhandelt wird. Wer nicht dabei ist, kann häufig nicht mitreden und kann von bedeutungsvollen Aktivitäten und Diskussionen ausgeschlossen werden.

Ein grundlegendes Thema im Hinblick auf soziale Beziehungen ist darüber hinaus der Kontakt mit unbekannten Personen. Während die Suche nach neuen Begegnungen für einige wichtig ist, zum Beispiel via Social-Media-Netzwerke oder Online-Spiele, berichten andere von unerwünschten Kontaktaufnahmen, insbesondere über soziale Medien. Besondere Risiken bestehen in geschlechtsspezifischen Dynamiken: Weibliche Jugendliche sind überproportional von sexualisierten Nachrichten oder problematischen Kontaktversuchen betroffen. In Online-Spielen berichten weibliche Nutzerinnen zudem davon, dass sie sich häufig nicht trauen (oder ihnen sogar davon abgeraten wird), per Voice Chat zu kommunizieren – aus Angst, allein durch ihre Stimme als weiblich identifiziert und daraufhin ausgeschlossen oder belästigt zu werden (siehe Kapitel 8). Dieses Unsichtbarwerden als Schutzmechanismus verweist auf tief verwurzelte Ungleichheiten in digitalen Räumen und zeigt, dass problematische Online-Interaktionen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Normen, Machtverhältnissen und Geschlechterrollen betrachtet werden können.

6.5 Zusammenfassung

Der in den qualitativen Jugendinterviews vorgenommene Blick auf die Alltagspraktiken junger Menschen zeigt, wie digitale Technologien tief in ihre Routinen und Praktiken eingebettet sind und ihre Lebenswelten durchdringen. Dabei zeichnen sich Muster ab, die eng miteinander verknüpft sind:

Erstens eröffnet die Vielfalt an digitalen Geräten (z. B. Smartphones, Tablets, Laptops, Smartwatches) und ihren Anwendungsbereichen (z. B. Kommunikation, Wissenserwerb, Gaming) neue Möglichkeitsräume. Diese werden von jungen Menschen zwar größtenteils positiv bewertet und aktiv genutzt, jedoch teilweise auch als voraussetzungsvoll und überwältigend wahrgenommen; beispielsweise im Hinblick auf den Umgang mit der eigenen Zeit und analogen Aktivitäten. Die vielfältigen digitalen Anwendungs- und Konsummöglichkeiten üben eine erhebliche Anziehungskraft auf junge Menschen aus. Im Sinne von Zygmunt Baumanns (1995) Verständnis von „Verführung“ bringen sie neue und subtile Formen von Macht mit sich, die von jungen

Menschen teilweise auch kritisch reflektiert werden. Formen der Selbstregulation, die auf ein vorhandenes Problembewusstsein hinweisen, sind zwar zu beobachten, werden jedoch nicht zuletzt durch die Allgegenwärtigkeit des Digitalen und die damit verbundenen Erwartungen konterkariert.

In dieser digitalen Allgegenwärtigkeit liegt ein *zweites* Muster. Gerade das Smartphone ist ein alltäglicher Begleiter. Die Möglichkeit, „always on“ (Chen, 2012), also immer online und jederzeit verfügbar zu sein, geht mit neuen Chancen, aber auch den Erwartungen einher, erreichbar zu sein, auf Nachrichten zeitnah zu reagieren und an gemeinsamen Aktivitäten und Gesprächen online teilzunehmen. Gerade bei jüngeren Jugendlichen zeigt sich, dass Bildschirmzeit als erstrebenswert wahrgenommen wird, was u. a. auf Peer-Dynamiken und das Phänomen der *Fear of Missing Out* zurückzuführen ist: Es geht darum, bei gemeinsamen Online-Spielen sowie Gruppenchats auf *WhatsApp*, *Snapchat* und Co. dabei zu sein; ein Gefühl, das

eng mit sozialer Zugehörigkeit, Identitätsarbeit und dem Wunsch nach Anschluss im Jugendalter verknüpft ist. Digitale Räume, die über Plattformen wie *Instagram* oder *Discord* vermittelt werden, fungieren hier nicht nur als Unterhaltungsumgebung, sondern als zentrale Orte jugendlicher Vergemeinschaftung und Statusverhandlung. Das macht es umso schwieriger, sich bewusst davon zu distanzieren.

Drittens weisen die empirischen Ergebnisse auf eine verstärkte technische und soziale Vernetzung hin. Auch hier spielt das Smartphone eine zentrale Rolle: Es bündelt vielfältige Funktionen (z. B. Kommunikation, Musik, Videos, Kamera, Navigation, E-Mails) und ermöglicht es, Nachrichten jederzeit abzurufen. In den Jugendbefragungen zeigt sich, dass Lebensbereiche wie Schule, Familie und Freizeit verstärkt miteinander verbunden werden, wodurch ihre Grenzen verschwimmen. Auffällig ist auch die soziale Vernetzung: Junge Menschen können ortsunabhängig und zu jeder Zeit mit Freunden und Familie kommunizieren und im digitalen Raum ihr soziales Netzwerk ausweiten und vervielfältigen. Beispiele hierfür sind parasoziale Beziehungen und Online-Freundschaften. Dabei ist eine erhöhte Vernetzung (*Connectivity*) jedoch nicht gleichbedeutend mit sozialer Nähe (*Social Connectedness*) (Hepp et al., 2018, S. 20). In den Jugendinterviews offenbart sich ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass digitale Kommunikation zwar wichtig ist, sie physische Begegnungen jedoch nicht substituieren kann.

Ein viertes Muster zeigt sich in der Geschwindigkeit von Innovation und Neuerung. Neuere Trends führen dazu, dass bestimmte Apps heruntergeladen und ausprobiert werden, wobei viele nach kurzer Zeit bereits wieder an Relevanz verlieren. Das führt in der Konsequenz zu einer fragmentierten App-Landschaft, in der bestimmte Anwendungen für bestimmte Personengruppen genutzt werden. Gerade im familiären Kontakt zeigen sich generationenspezifische Unterschiede: Ältere Familienmitglieder scheinen v. a. die bereits länger etablierten und als „einfach“ empfundenen Plattformen wie *WhatsApp* oder *Facebook* zu bevorzugen, während sich die Kommunikation mit Gleichaltrigen stärker an aktuellen Trends orientiert.

Ein fünftes Muster lässt sich als postdigitale Hybridisierung sozialer Praktiken beschreiben – ein Zustand, in dem sich analog und digital nicht mehr trennscharf gegenüberstehen, sondern ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen. Dabei können digitale Praktiken analoge Routinen ersetzen, etwa wenn Briefe durch *Messenger*-Kommunikation oder Verwaltungsakte durch E-Government ersetzt werden. Zudem erweitern sie analoge Prozesse, wie im Fall von transnationaler Familienkommunikation oder Online-Freundschaften, die bestehende Netzwerke ergänzen. In vielen Fällen akzentuieren sie bereits bestehende soziale Dynamiken wie Gruppenzugehörigkeit, Ausschluss oder FOMO in Gruppenchats und Trends. Zuletzt fragmentieren sie Alltagsstrukturen und Beziehungen, etwa durch kontinuierlichen App-Wechsel, der Zugehörigkeit in Freundesgruppen neu definiert.

Diese fünf zentralen Muster sind eng mit Macht- und Ungleichheitsdimensionen verbunden. In ihrem Zusammenwirken eröffnen sie wichtige Perspektiven auf Zugang und Teilhabe: Die allermeisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfügen zwar über eine digitale Grundausstattung und Internetzugang. Unterschiedliche Gerätetypen sowie die immer neuesten Generationen (z. B. das neueste iPhone) eröffnen jedoch spezifische Nutzungsmöglichkeiten, die nicht allen gleichermaßen zugänglich sind. Hier spielen sozioökonomische und soziokulturelle Ressourcen in der Familie eine wichtige Rolle. Ein weiteres Beispiel aus der *Étude qualitative sur la jeunesse*: Weibliche Jugendliche sind überproportional von sexualisierten Nachrichten, problematischen Kontaktversuchen sowie Mechanismen des Unsichtbarmachens im Gaming-Kontext betroffen. Einige weibliche Jugendliche berichten zum Beispiel davon, dass sie sich nicht trauen (oder ihnen sogar davon abgeraten wird), per Voice Chat zu kommunizieren – aus Angst, allein durch ihre Stimme als weiblich identifiziert und daraufhin ausgeschlossen oder belästigt zu werden. Dieses Unsichtbarmachen als Schutzmechanismus verweist auf tief verwurzelte Ungleichheiten in digitalen Räumen und zeigt, dass problematische Online-Interaktionen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Normen, Machtverhältnissen und Geschlechterrollen betrachtet werden können.

6.6 Methoden- und Datenüberblick

Die *Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) bildet die zentrale Datengrundlage für die Kapitel 6, 7 und 8. Im Rahmen dieser Studie wurden qualitative Interviews durchgeführt, um tiefere Einblicke in die Perspektiven und Erfahrungen Jugendlicher im Kontext von Digitalität zu gewinnen. Die Erhebungen fanden zwischen Februar und Juni 2024 statt und umfassen insgesamt 36 Interviews – darunter 26 Erst- und 10 Zweitinterviews – mit Jugendlichen zwischen 12 und 29 Jahren. Im Zentrum stand ein exploratives und offenes Vorgehen: Die Jugendinterviews wurden mit der Erzählaufforderung eröffnet, zunächst einen typischen Tagesablauf zu beschreiben, um subjektive Wahrnehmungen, Routinen und Bedeutungszuschreibungen sichtbar zu machen. Themen, die sich im Verlauf der Gespräche als besonders relevant herausstellten, wurden im Anschluss mithilfe der digitalen

Tagebuchmethode aufgegriffen und vertieft. Dabei dokumentierten Jugendliche im Wochenverlauf ihre Erfahrungen und Gedanken in schriftlicher oder mündlicher Form, beispielsweise per Sprachnotiz. Ergänzend wurden Kurzfragebögen eingesetzt, um soziale und biografische Hintergrundinformationen der teilnehmenden Jugendlichen zu erfassen. Die Jugendbefragungen erfolgten in verschiedenen Sprachen, die von den jungen Menschen selbst gewählt wurden: Luxemburgisch, Französisch, Deutsch oder Englisch. Zudem floss ein Workshop mit Vertretern aus Jugendarbeit, politischer Bildung, Vereinen und psychosozialer Schulunterstützung in die Analyse ein.

Die Stichprobe umfasst Jugendliche verschiedener Altersgruppen. Fünf Jugendliche waren zwischen 12 und 17 Jahre alt, sechzehn zwischen 18 und 24 Jahren und weitere fünf zwischen

25 und 29 Jahren. Der Großteil der Befragten befand sich somit in einer Übergangsphase – etwa dem Erreichen der Volljährigkeit, dem Einstieg in Ausbildung, Studium oder Beruf sowie dem Wechsel der Wohnsituation. An einem Erstinterview nahmen 15 männliche und 11 weibliche Jugendliche und junge Erwachsene teil; in den Zweitinterviews wurden davon sechs männliche und vier weibliche erneut befragt. Die Teilnehmenden verfügten über insgesamt neun verschiedene Staatsangehörigkeit, darunter die luxemburgische (n = 18), portugiesische (n = 3), deutsche, russische, guineische, spanische, indische, kapverdische und amerikanische (jeweils n = 1). Zwei dieser Jugendlichen besaßen eine doppelte Staatsangehörigkeit.

Die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen stammen aus unterschiedlichen Regionen Luxemburgs, unter Berücksichtigung von ländlichen wie städtischen Räumen. Die Stichprobe zeichnet sich zudem durch eine vielfältige sozioprofessionelle Zusammensetzung aus: Neben schulpflichtigen Jugendlichen (n = 10) nahmen auch Auszubildende (n = 7) und Universitätsstudierende (n = 5) teil. Zwei junge Erwachsene waren erwerbstätig, einer absolvierte einen Freiwilligendienst, ein weiterer war zum Zeitpunkt der Interviews arbeitssuchend.

Die Bildungsabschlüsse der Eltern waren vielfältig, in vielen Fällen jedoch innerhalb der Familie einheitlich: Sechs Befragte gaben an, dass beide Elternteile über einen höheren Bildungsabschluss, weitere sechs, dass ihre Eltern über einen niedrigeren Abschluss als den Sekundarabschluss verfügten. In einem Fall hatten beide Eltern einen Sekundarabschluss. Bei sieben jungen Menschen unterschieden sich die Abschlüsse der Eltern und sechs konnten oder wollten keine Angaben machen – etwa wegen fehlenden Kontakts, Trennung, Tod eines Elternteils oder mangelnder Kenntnis.

Während alle Interviews in die Auswertung einbezogen wurden, ermöglichten zweite Gespräche mit einigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen vertiefte Einblicke in bestimmte Themen. Entsprechend wird an ausgewählten Stellen verstärkt auf ihre Perspektiven eingegangen. Weiterführende Informationen zu der EQJ sind im erweiterten Methodenteil online zu finden.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu



Lernen und Bildung im digitalen Wandel: zwischen Bildschirm, Klassenzimmer und Lebenswelt

Erstellt von

Sandra Biewers Grimm
Hannes Käckmeister
Laurent Langehegermann
Robin Samuel

7

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 7

- Schule wird von Jugendlichen als Lern- und Sozialraum beschrieben, in dem analoge und digitale Praktiken ineinandergreifen. Digitale Tools und soziale Medien sind im schulischen Alltag deutlich präsent und ergänzen die klassischen Unterrichtsformen und die persönlichen Begegnungen.
- Digitale Technologien werden im Schulunterricht vielfältig eingesetzt, etwa zur Lernorganisation, Kommunikation oder Vermittlung und Aneignung von Inhalten. Sie werden zudem als Ausdruck einer neuen Lernkultur verstanden, die klassische Unterrichtsformen zunehmend zurückdrängen.
- Digitale Medien eröffnen neue Lernmöglichkeiten, die es Jugendlichen erlauben, ihre Wissensaneignung selbstbestimmter zu gestalten.
- Die Qualität des digitalen Unterrichts geht aus Sicht der Jugendlichen einher mit der Offenheit der Lehrkräfte für digitale und interaktive Formate. Der Wunsch nach einem stärker partizipativen Einsatz digitaler Tools wird ausgedrückt; frontaler Unterricht erscheint den Jugendlichen weniger anschlussfähig an ihre Lernbedürfnisse und digitalen Erfahrungswelten.
- Die befragten Jugendlichen setzen sich mit den Risiken digitaler Mediennutzung auseinander und reflektieren diese teils kritisch, etwa im Hinblick auf Ablenkung, Datenschutz oder algorithmisch gesteuerte Inhalte. Bei jüngeren Jugendlichen zeigen sich aber noch vergleichsweise geringe Sensibilitäten gegenüber potenziellen Gefahren wie Datenmissbrauch oder Desinformation. Sie zeigen eher Interesse an einem experimentellen Umgang mit digitalisiertem Lernen.
- In der non-formalen Bildung gehen digitale und analoge Interaktionen vielfach ineinander über. Medienbezogene Kompetenzen entstehen dort häufig im situativen Alltagshandeln. Gleichzeitig werden analoge Erfahrungsräume gezielt aufgesucht oder gestaltet – etwa als bewusster Ausgleich zu digital geprägten Lebenswelten.
- Jugendliche nutzen digitale Medien auf vielfältige und kreative Weise für selbstbestimmte, interessengeleitete Lernprozesse. Jugendliche mit erschwerten Bildungsvoraussetzungen eröffnet der digitale Raum neue Möglichkeiten, sich orientiert an eigenen Interessen und Bedürfnissen weiterzubilden, etwa durch Plattformen wie *YouTube*, Anwendungen wie *ChatGPT* oder Apps wie *Duolingo*, die sowohl zur schulischen Unterstützung als auch zur persönlichen Entwicklung eingesetzt werden.

Inhaltsverzeichnis

7.1	Einleitung	148
7.2	Hybride Lernwelten im digitalen Zeitalter: Schule und Hochschule zwischen Bildung, Alltag und Technologie	148
7.2.1	Wie Digitalität den Bildungsalltag verändert: subjektive Erfahrungen und Perspektiven auf Chancen und Herausforderungen	149
7.2.2	Schulische Organisation und Kommunikation im digitalen Wandel	152
7.2.3	<i>Digital Literacy</i> in der Schule: Schülerperspektiven auf Lern- und Förderstrukturen	154
7.2.4	Einordnung der Ergebnisse	159
7.3	Digitale Medien in der non-formalen Bildung: Freizeitgestaltung und persönliche Entfaltung in hybriden Lebenswelten	160
7.3.1	Digitale Alltagspraktiken in der non-formalen Bildung	160
7.3.2	Wechselwirkung digitaler Medien und analoger Angebote	161
7.3.3	Umgang mit problematischer Mediennutzung	163
7.3.4	Einordnung der Ergebnisse	163
7.4	Selbstgesteuertes Lernen: digitale Bildungsprozesse jenseits institutioneller Kontexte	164
7.4.1	Praktiken und Aneignungsformen selbstgesteuerten Lernens	164
7.4.2	Aneignungspraxen im digitalen Raum: Wege, Modi und soziale Kontexte des Lernens	165
7.4.3	Herausforderungen und Spannungsfelder digitaler Selbstbildung	166
7.4.4	Zukunftsperspektiven im Kontext von Digitalität	167
7.4.5	Einordnung der Ergebnisse	167
7.5	Zusammenfassung	168
7.6	Methoden- und Datenüberblick	169

7.1 Einleitung

Die vorherigen Kapitel haben gezeigt, dass digitale Medien und Technologien nahezu alle Lebensbereiche junger Menschen durchdringen. Auch Bildung ist heute untrennbar mit digitalen Technologien verknüpft. Im schulischen wie hochschulischen Alltag zeigt sich dies unter anderem in der Etablierung hybrider Lehr-Lern-Formate, dem Einsatz internetbasierter Kommunikations- und Lernplattformen sowie in neuen didaktischen Ansätzen, die auf veränderte Kompetenzanforderungen reagieren. Die Präsenz von Tablets und Laptops im Unterricht ergänzt bzw. ersetzt vielerorts das gedruckte Buch als Leitmedium (Döbeli Honegger, 2016). Darüber hinaus wurden mit der digitalen Transformation auch die Lehrpläne aktualisiert, um die Jugendlichen so gezielt auf eine digital vernetzte Zukunft vorzubereiten. Und auch non-formale und informelle Lernprozesse verlagern sich immer häufiger in digitale Umgebungen: Plattformen wie *YouTube* oder *Discord* dienen Jugendlichen als Orte selbstgesteuerter, interessen geleiteter Wissensaneignung, zum Beispiel durch Fachforen und Tutorials, durch Lern-Apps und Computerspiele. Digitalität verändert demnach nicht nur die Mittel und Medien des Lernens, sondern auch seine Formate, Räume und Subjektpositionen, also die Rolle und die aktiven Gestaltungsräume der Lernenden im Bildungsprozess (Kerres, 2024). Es wird daher heute von einem erweiterten Bildungsverständnis ausgegangen, das stärker als zuvor von sozialer Vernetzung, Interessenorientierung und Selbststeuerung geprägt ist.

Diese Entwicklungen eröffnen Jugendlichen vielfältige neue Bildungs- und Handlungsspielräume: Sie ermöglichen einen orts- und zeitunabhängigen Zugang zu vernetztem Wissen, das über

klassische Unterrichtsinhalte hinausgeht. Zugleich sind jedoch neue Herausforderungen zu beobachten, denn es ist davon auszugehen, dass nicht alle Jugendlichen in gleichem Maße von diesen Möglichkeiten profitieren. So weist die Forschung darauf hin, dass bestehende soziale und bildungsbezogene Ungleichheitsbedingungen sich unter digitalen Vorzeichen weiter fortschreiben (Fraillon et al., 2020; Hadjar & Fischbach, 2021; Hargittai & Hinnant, 2008; van Dijk, 2020). Insbesondere ungleicher Zugang zu digitaler Infrastruktur, ein Mangel an familialer oder institutioneller Unterstützung sowie unterschiedliche Niveaus medialer Kompetenzen können dazu führen, dass bestimmte Gruppen von Jugendlichen benachteiligt werden. Die sogenannte digitale Spaltung (*Digital Divide*) manifestiert sich demnach nicht nur im Zugang zu Technologien, sondern auch in der Fähigkeit, diese reflektiert und produktiv für Bildungsprozesse zu nutzen (van Dijk, 2020). Vor diesem Hintergrund sind Bildungsbedingungen erforderlich, die ungleiche Ausgangslagen explizit adressieren, um digitale Teilhabe chancengerecht zu gestalten.

Ausgehend von dieser Ausgangslage untersucht das folgende Kapitel, wie Jugendliche selbst Bildung im Kontext von Digitalität wahrnehmen, erleben und aktiv mitgestalten. Im Fokus stehen dabei ihre Erfahrungen mit digitalen Medien in verschiedenen Bildungsräumen, insbesondere in der Schule, aber auch in der Hochschulbildung sowie im Bereich non-formaler Bildungssettings. Darüber hinaus wird betrachtet, welche Rolle digitale Technologien jenseits institutionalisierter Lernorte im privaten und freizeitbezogenen Alltag der Jugendlichen für ihre persönliche Entwicklung spielen.

7.2 Hybride Lernwelten im digitalen Zeitalter: Schule und Hochschule zwischen Bildung, Alltag und Technologie

Ein erster Fokus des Kapitels liegt auf den klassischen formalen Bildungsräumen, insbesondere von Schulen, in denen Digitalität inzwischen in vielfältiger Weise bedeutend ist. In Luxemburg setzte die digitale Transformation im Bildungsbereich bereits vor der COVID-19-Pandemie ein, wurde jedoch durch die pandemiebedingten Schulschließungen und die daraus resultierenden bildungspolitischen Maßnahmen erheblich beschleunigt. Zu den zentralen bildungspolitischen Initiativen zählt das *one2one-Programm*¹, in dessen Zuge Schüler der Sekundarschulen mit digitalen Endgeräten für den schulischen Gebrauch ausgestattet werden. Diese Maßnahme wird ergänzt durch die Einführung des regulären Unterrichtsfachs *Digital Sciences* in der 7. Klasse, in dem digitale Inhalte wie Datensicherheit oder die Funktionsweise von Algorithmen vermittelt werden. Außerdem werden praxisnahe Lernformate wie die *Robotik-AG* oder *Makerspaces*

angeboten, die Jugendlichen Räume zur kreativen Aneignung digitaler Technologien eröffnen und projektbasiertes Lernen fördern. Ein weiterer Meilenstein in der Digitalisierung des nationalen Bildungswesens stellt die Entwicklung des *luxemburgischen Medienkompasses* dar, der, angelehnt an den *European Digital Competence Framework for Citizens* (DigComp), Leitziele und Kompetenzbereiche für eine systematische Medienbildung an den Schulen bereitstellt (SCRIPT, 2022). Nicht zuletzt leisten überdies die Programme von BEE SECURE seit vielen Jahren in den luxemburgischen Schulen und im non-formalen Bildungsbereich einen Beitrag zur Förderung eines kritischen, reflektierten und sicheren Umgangs mit digitalen Medien.² Es existiert also ein breites und vielfältiges Spektrum von Maßnahmen und Angeboten zur Förderung von Digitalität und Medienbildung für junge Menschen im luxemburgischen Bildungsbereich.

¹ <https://portal.education.lu/cgie/ONE2ONE/ONE2ONE-DE>.

² Vgl. www.bee-secure.lu.

Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse der *Étude qualitative sur la jeunesse* gewähren differenzierte Einblicke in die Perspektiven der befragten Jugendlichen auf die beschriebenen Maßnahmen sowie auf die Nutzung digitaler Medien in ihrem schulischen Alltag. Im Zentrum stehen dabei Themenfelder und Erfahrungen, die von den Jugendlichen in den Gesprächen als besonders relevant hervorgehoben wurden.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

7.2.1 Wie Digitalität den Bildungsalltag verändert: subjektive Erfahrungen und Perspektiven auf Chancen und Herausforderungen

Die Analyse setzt an bei einem Überblick über die subjektiven Sichtweisen der befragten Jugendlichen auf die Potenziale und Herausforderungen digitaler Medien im Unterricht, mit besonderem Fokus auf Erfahrungen aus sogenannten iPad-Klassen, in denen der Unterricht durch die individuelle Nutzung schulisch bereitgestellter Tablets geprägt ist. Die Aussagen der Jugendlichen geben Hinweise darauf, wie digitale Endgeräte hier neue Zugänge zu Lerninhalten eröffnen und alltägliche Routinen sowie schulische Strukturen verändern. Dabei wird zunächst deutlich, worin die Befragten den besonderen Mehrwert des Tablets für ihren eigenen Lernalltag sehen.

Wahrgenommener Mehrwert des Tablet-Einsatzes

Amélie (20 Jahre), Schülerin einer Ausbildungsklasse, beschreibt die digitale Lernumgebung auf ihrem Tablet als besonders hilfreich, weil sie ihr dabei helfe, Ordnung zu halten und den Überblick über Materialien und Aufgaben nicht zu verlieren. Besonders betont sie die Möglichkeit, Arbeitsmaterialien zentral zu speichern, übersichtlich abzulegen und bei Bedarf „schnell wiederzufinden“. Aus ihrer Perspektive erleichtert dies die Organisation des Lernens und verringert den Aufwand, den sie mit

analogen Arbeitsmitteln früher hatte. Amélie verweist außerdem auf die Möglichkeit, eigenständig im Internet nach Informationen zu suchen. Diese Option beschreibt sie als wertvoll, weil sie über das hinausgehen kann, was im Unterricht vorgegeben ist: „*Ech fannen, et léiert een och am Internet, kann een awer da siche goen.*“³

In dieser Aussage wird eine Form selbstgesteuerten Lernens angesprochen, wie sie mehrere Jugendliche beschreiben. Die Tablets eröffnen ihnen Spielräume, um eigenen Fragen nachzugehen und dabei auch Inhalte zu entdecken, die über das Schulbuch hinausreichen. Solche Aussagen lassen sich als Hinweise darauf verstehen, dass digitale Medien für einige Jugendliche mit einem Gefühl von Selbstständigkeit und Autonomie im Lernprozess verbunden sind.

Darüber hinaus bringt Amélie auch eine ökologische Überlegung ins Spiel, die sie mit der Nutzung des Tablets verknüpft. Sie beschreibt den geringeren Papierverbrauch als Vorteil, sowohl in Bezug auf die Handhabung im Alltag als auch im Sinne eines bewussteren Umgangs mit Ressourcen: „*Dat heescht, mir haten awer gott sei dank ëmmer den iPad, wat méi einfach ass wéi elo zum Beispill 300 Blieder, en plus dann sinn et manner Blieverschwendung an esou fir d'Ëmwelt ass et gutt.*“⁴ Solche

Was ist die one2one-Strategie?

Die one2one-Strategie ist eine gemeinsame Initiative des *Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques* (SCRIPT), des *Centre de gestion informatique de l'éducation* (CGIE) sowie des *Institut de formation de l'Éducation nationale* (IFEN). Seit dem Schuljahr 2018/19 können Sekundarschulen in Luxemburg, die sich an dieser Digitalisierungsstrategie beteiligen möchten, beim Bildungsministerium Tablets für ihre Schüler beantragen. Die one2one-Strategie sieht vor, dass jeder Sekundarschüler im Rahmen eines Mietmodells (50 Euro pro Schuljahr, Möglichkeit der Kostenreduzierung besteht) ein eigenes Tablet erhält, das mit der für alle Fächer notwendigen Software ausgestattet ist. Ein wesentliches Ziel der one2one-Strategie ist es, die technischen Rahmenbedingungen für die Aneignung digitaler Kompetenzen in den Schulen zu verbessern und hierdurch die Medienbildung für alle Schülerinnen und Schüler weiter zu qualifizieren. Die konkrete Ausgestaltung des Tablet-Einsatzes liegt dabei in der Verantwortung der einzelnen Schulen.

Aktuell haben etwas weniger als die Hälfte der über den lux. *Youth Survey* befragten Jugendlichen Zugang zu einem von ihrer Schule bereitgestellten Tablet (siehe Kapitel 5, vgl. hierzu auch: Milmeister & Baumann, 2021).

³ „Ich finde, man lernt auch im Internet, man kann selbst recherchieren.“

⁴ „Das heißt, wir hatten aber Gott sei Dank immer das iPad, was einfacher ist als zum Beispiel 300 Blätter. Außerdem ist es weniger Papierverschwendung und somit auch gut für die Umwelt.“

Verknüpfungen finden sich vereinzelt auch in anderen Interviews. Sie deuten darauf hin, dass der Einsatz digitaler Medien nicht nur aus pragmatischer Sicht, sondern mitunter auch unter normativen Gesichtspunkten reflektiert wird. In diesem Fall wird der persönliche Nutzen mit einem positiven Beitrag zum Umweltschutz verbunden, ein Aspekt, der bislang im pädagogischen Diskurs über Digitalisierung eher randständig behandelt wird, aber in den subjektiven Deutungen einzelner Jugendlicher durchaus eine Rolle spielt.

Auch andere Jugendliche, etwa Marc (17) und Max (18), beide Schüler im *Enseignement secondaire classique*, verweisen auf die vielseitige Einsetzbarkeit des Tablets im schulischen Alltag. Sie heben besonders die Mobilität und ständige Verfügbarkeit des Geräts hervor, die es ihnen ermöglicht, in unterschiedlichen Lernsituationen flexibel zu arbeiten, so etwa bei Gruppenarbeiten, in Freiarbeitsphasen oder zur eigenständigen Nachbereitung von Unterrichtsinhalten. Max schildert, dass er das Tablet auch in Pausen benutzt, um Themen aus dem Unterricht eigenständig nachzurecherchieren oder zu vertiefen: „*Ich suche zum Beispiel Informationen über bestimmte Geschichtsthemen nach*“ (Max, 18 Jahre). Seine Aussage deutet darauf hin, dass das Gerät nicht nur ein Mittel zur Umsetzung vorgegebener Aufgaben ist, sondern auch genutzt wird, um individuelle Interessen innerhalb des schulischen Rahmens weiterzuverfolgen.

Marc (17 Jahre) berichtet, dass er das Tablet regelmäßig auf dem Schulweg nutzt, um digitale Texte zu lesen: „*Ja, ich lese wirklich viel auf dem Tablet*.“ In dieser Beschreibung wird deutlich, dass sich schulisches Lernen mittels der Technologie in den außerschulischen Alltag hinein verlängert, in diesem Fall in Form einer selbst gewählten Lektüre während des Pendelns. Beide Aussagen verweisen auf eine gewisse Integration digitaler Lernpraktiken in alltagsnahe Kontexte und lassen sich zudem als Hinweise auf eine zunehmende Verschränkung formaler und informeller Lernsettings interpretieren. Die Jugendlichen greifen situativ auf das Tablet zurück, um Lerninhalte zu vertiefen oder weiterzuführen – unabhängig von festen Unterrichtszeiten. Damit werden digitale Geräte nicht nur als Werkzeuge innerhalb des Unterrichts wahrgenommen, sondern als individuell nutzbare Ressourcen in einem erweiterten Lernraum.

Für Tom (15 Jahre), Schüler eines *Enseignement secondaire général*, liegt der zentrale Vorteil darin, dass er seit der Einführung des Tablets keine Schulmaterialien mehr vergisst. Die digitale Bündelung seiner Bücher und Hefte erleichtere seine Selbstorganisation und reduziere so auch potenzielle Konflikte mit Lehrkräften: „*Mäin iPad vergiessen ech net. Meng Hefter, meng Bicher, wann ech eng Kéier vergiessen eent anzepaaken, dann kréien ech en oubli an um iPad geet dat halt net, well s du däin iPad dann dobäi hues*“ (Tom, 15 Jahre).

Auch in weiteren Interviews wird die alltagspraktische Handhabung der digitalen Ausstattung positiv hervorgehoben,

insbesondere im Hinblick auf körperliche Entlastung. Mehrere Jugendliche berichten, dass sie den Wegfall schwerer Bücher als konkrete Erleichterung empfinden. So sagt Emma (22 Jahre), Schülerin einer berufsvorbereitenden Klasse: „*Ech hu vill Problemer mam Réck [...]. Dunn hunn ech gesot, okay dann huelen ech den iPad*.“⁶ Ihre Aussage macht beispielhaft deutlich, dass die Entscheidung für das digitale Gerät nicht nur aus lernorganisatorischen Gründen getroffen wurde, sondern auch im Hinblick auf gesundheitliche Belastungen. Für sie stellt der Tablet-Einsatz eine pragmatische Antwort auf körperliche Einschränkungen dar. Auch diese Perspektiven lenken den Blick auf einen Aspekt, der im bildungspolitischen und mediendidaktischen Diskurs bislang eher randständig blieb: Digitale Medien im schulischen Kontext werden hier nicht primär als didaktisches Innovationsinstrument, sondern als Mittel zur alltäglichen Erleichterung und physischen Entlastung wahrgenommen.

Einige der befragten Jugendlichen betonen zudem, dass der Tablet-Einsatz neue, kreative Lernzugänge ermöglicht. Sie berichten, dass digitale Tools und Apps den Unterricht abwechslungsreicher und interessanter gestalten. Genannt werden spielbasierte Anwendungen wie *Kahoot* oder *Quizlet*, fachspezifische Apps, etwa im Geografie- oder Kunstunterricht, sowie interaktive Elemente wie Abstimmungen mit dem *Mentimeter*. Diese Anwendungen werden vor allem dann als bereichernd erlebt, wenn sie zur aktiven Beteiligung anregen und unterschiedliche Lernwege eröffnen.

Diese Einschätzungen knüpfen an Überlegungen wie jene von Clara (19) an, Schülerin eines klassischen Lyzeums, die frontal ausgerichtete Unterrichtsformen generell als nicht mehr zeitgemäß empfindet: „*Dat ass einfach net méi zäitgeméiss, dass de Proff vir steet an mir vun him ofschreien*.“⁷ Aus ihrer Sicht sollte schulisches Lernen insgesamt stärker an den medialen Praktiken und Gewohnheiten Jugendlicher orientiert sein und digitale Medien als Chance für einen partizipativen Unterricht begriffen werden: „*Ech fannen dat sollt och méi gefördert ginn, dat Interaktiivt*“⁸ (Clara, 19 Jahre). Diese Haltung spiegelt sich auch in weiteren Interviewaussagen wider. Sie verdeutlicht, dass digitale Technologien nicht nur als Ergänzung bestehender Unterrichtsformen betrachtet werden, sondern mitunter als Ausdruck einer veränderten Lernkultur, in der klassische Strukturen hinterfragt werden.

Wahrgenommene Herausforderungen und Einschränkungen des Tablet-Einsatzes

Gleichzeitig zeigen die Erhebungen, dass der Zugang zu digitalen Lernumgebungen von einigen Jugendlichen auch als voraussetzungsreich erlebt wird.

Besonders jüngere Schüler berichten von restriktiven Nutzungsregelungen, die bei ihnen Unverständnis hervorrufen. So sind auf

⁵ „Mein iPad vergesse ich nicht. Meine Hefte, meine Bücher, wenn ich einmal vergesse, eines einzupacken, dann bekomme ich einen Verweis, und beim iPad passiert das eben nicht, weil man das iPad einfach dabei hat.“

⁶ „Ich habe viele Probleme mit dem Rücken [...]. Dann habe ich gesagt: Okay, dann nehme ich das iPad.“

⁷ „Das ist einfach nicht mehr zeitgemäß, dass der Lehrer vorne steht und wir von ihm abschreiben.“

⁸ „Ich finde, das sollte auch mehr gefördert werden, das Interaktive.“

den schulischen Tablets insbesondere in den unteren Jahrgangsstufen Anwendungen, die nicht unmittelbar dem Unterricht dienen, etwa soziale Netzwerke wie *Instagram* oder *Snapchat* sowie Streaming-Dienste wie *Netflix*, in der Regel deaktiviert. Aus schulischer Perspektive zielen diese Maßnahmen auf die Sicherung einer konzentrierten Lernumgebung. Einzelne Jugendliche empfinden sie jedoch eher als Eingriff in ihre Autonomie. Elias (13 Jahre), ebenfalls Schüler eines klassischen Lyzeums, bringt diese Spannung zwischen Kontrolle und Selbstbestimmung wie folgt zum Ausdruck: „*Ech wéilt et méi selwer kënnen entscheeden, [...] et gëtt emmer gekuckt, wat mir maachen.*“⁹ Andere, meist ältere Jugendliche hingegen erkennen die Sinnhaftigkeit solcher Einschränkungen durchaus an, da sie aus ihrer Sicht die Ablenkungsgefahr verringern und zu einem störungsfreieren Lernklima beitragen. Dies verdeutlichen exemplarisch die Zitate von Amélie (20 Jahre), Schülerin einer Ausbildungsklasse: „*Et dierf een net op Netflix, [...] nëmme fir Schoul. Dofir fannen ech et perséinlech gutt*“¹⁰, und Tom (15 Jahre): „*Du hues Zougang op den Internet, also op Safari. Do sinn Youtube, Netflix an all déi Saachen si gespaart [...] also et ass wirkleech ageschränkt, mee gutt.*“¹¹

Wie die Daten zeigen, können auch Übergänge innerhalb der Schullaufbahn unter digitalen Bedingungen neue Herausforderungen mit sich bringen. So berichtet Beatriz (20 Jahre), dass sie nach dem Wechsel an eine neue Schule ohne Einführung in die digitale Technik auskommen musste. Sie hätte es als hilfreich empfunden, wenn ein einführendes Tutorial bereitgestellt oder vonseiten des Lehrers nach dem Unterstützungsbedarf im Umgang mit dem neuen Tablet gefragt worden wäre: „*Das heißt, ein Tutorial wäre gut oder vielleicht, wenn man neu in der Klasse ist, einmal vom Hauptlehrer gefragt zu werden: Wer hat denn ne neue Tablete?*“ Auch Emma (22 Jahre) und Noah (19 Jahre) schildern vergleichbare Erfahrungen. Ihre Aussagen verdeutlichen, dass eine systematische Einführung in die Nutzung digitaler Lernmittel nicht in allen schulischen Kontexten als selbstverständlich gilt und von Jugendlichen als unterstützungsbedürftig wahrgenommen wird, insbesondere dann, wenn sie neu in eine bestehende digitale Klassenstruktur eintreten.

Einige Jugendliche kritisieren zudem, dass sowohl die methodische Einbindung als auch der zeitliche Umfang des Einsatzes digitaler Tools stark von der pädagogischen Haltung und der Technikaffinität der jeweiligen Lehrkräfte abhängen, bei gleichzeitig begrenzten Möglichkeiten zur Mitgestaltung oder Mitsprache. Gabriel (23 Jahre) sagt hierzu: „*Das hängt, glaube ich, von Klasse zu Klasse, von Lehrer zu Lehrer wieder mal ab.*“ Auch Sophie (14 Jahre) und Tom (15 Jahre) teilen diese Einschätzung. Ihre Beobachtungen verdeutlichen ebenfalls, dass der didaktische Zugang zu digitalen Medien oftmals von individuellen Präferenzen und Kompetenzen der Lehrpersonen geprägt ist. Die Integration digitaler Medien in den Unterricht erscheint aus dieser Perspektive wenig standardisiert und ist trotz der

übergeordneten Vorgaben des oneZone-Programms zu weiten Teilen kontextabhängig. Sophie zeigt sich über diese Praxis enttäuscht: „*An ëm Enn leeft et dann dorobber eraus, dass mir guer net den iPad verwenden*“¹² (Sophie, 14 Jahre).

Aber auch die individuellen Lernpräferenzen aufseiten der Schüler spielen eine wichtige Rolle bei der Nutzung digitaler Medien. Lucas (21 Jahre) beschreibt sich beispielsweise als taktil geprägten Lerntyp, der das Schreiben auf Papier intuitiv dem digitalen Lernen bevorzugt: „*Ich schreibe das gerne nieder auf Blatt Papier [...]. Ich brauchte meinen Classeur, ich brauchte meine Hefte, ich brauchte das einfach.*“ Yannick (23 Jahre) formuliert seine Distanz gegenüber digitalen Formaten noch deutlicher: „*Ich unterstütze sowas nicht. Ich bin noch der Alte, ich wurde noch gelehrt, auf Papier zu schreiben.*“ Solche Aussagen verweisen auf die Bedeutung lernbiografischer Prägungen und habitualisierter Lernpraktiken, die maßgeblich beeinflussen, inwieweit digitale Lernformen von Jugendlichen angenommen oder abgelehnt werden. Dabei zeigt sich eine erhebliche Heterogenität individueller Lernpräferenzen: Nicht alle Jugendlichen lernen auf dieselbe Weise – vielmehr sind pädagogisch anschlussfähige Lernformate gefragt, die unterschiedlichen Voraussetzungen, Gewohnheiten und Bedürfnissen Rechnung tragen.

Darüber hinaus verweisen die Aussagen auf infrastrukturelle Hürden: Unzureichende Akkuleistungen, fehlende Lademöglichkeiten und langsame Internetverbindungen beeinträchtigen den Unterrichtsalltag. Tom (15 Jahre) schildert die Situation so: „*Beim Sportslycée kritt een an zwou Sekonnen eng App erofgelueden, bei eis géif dat eng Véierelstonn daueren.*“¹³ Gabriel (23 Jahre) berichtet, dass solche technischen Probleme zu Konflikten führen können: „*Dann entstehen oft Konflikte [...], weil sowohl der Schüler recht hat mit der Batterieleistung als auch der Lehrer recht hat, wenn er möchte, dass die Schüler den Kurs auf dem iPad belegen können.*“

Nicht zuletzt weisen die Daten auf soziale Zugangshürden und Nutzungsprobleme in Bezug auf die digitale Ausstattung hin. Trotz vergleichsweise niedriger Mietkosten für Tablets, etwa 50 Euro jährlich, scheint der Zugang zum digitalen Gerät nicht für alle Jugendlichen selbstverständlich. Liam (18 Jahre), der zeitweise in einer Jugendhilfeeinrichtung lebte, berichtet etwa, dass es ihm aufgrund finanzieller Engpässe nicht möglich war, das Geld für die Miete aufzubringen: „*Leider war es die Zeit finanziell für meine Eltern nicht sehr einfach, und darum konnten sie sich die iPad-Klasse nicht leisten.*“ Solche Aussagen machen deutlich, dass auch bei standardisierten schulischen Digitalisierungsmaßnahmen ungleiche Ausgangsbedingungen fortbestehen können. Der finanzielle Zugang zu digitalen Lernmitteln stellt damit auch in Luxemburg eine wesentliche Bedingung für eine chancengerechte digitale Teilhabe dar.

⁹ „Ich würde das gerne mehr selbst entscheiden können, [...] es wird immer kontrolliert, was wir machen.“

¹⁰ „Man darf nicht auf *Netflix*, [...] nur für die Schule. Deshalb finde ich es persönlich gut.“

¹¹ „Du hast Zugang zum Internet, also zu Safari. Dort sind *YouTube*, *Netflix* und all diese Sachen gesperrt [...] also es ist wirklich eingeschränkt, aber gut.“

¹² „Und am Ende läuft es dann darauf hinaus, dass wir das iPad überhaupt nicht verwenden.“

¹³ „Am Sportlyzeum lädt man sich in zwei Sekunden eine App herunter, bei uns würde das eine Viertelstunde dauern.“

7.2.2 Schulische Organisation und Kommunikation im digitalen Wandel

Die fortschreitende Mediatisierung schulischer Bildung bringt neue Formen der Organisation und Kommunikation hervor, die sich unmittelbar auf die individuelle Lernorganisation und das Kommunikationsverhalten von Schülern und Lehrkräften auswirken. Digitale Werkzeuge und Plattformen regeln den Informationsfluss und verändern Erwartungen an Erreichbarkeit, Reaktionszeiten und Zusammenarbeit. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich Lern- und Kommunikationspraktiken im schulischen Alltag aus Sicht der Jugendlichen verändern – auch jenseits des Unterrichts, etwa in Pausen, auf dem Schulhof oder im digitalen Raum.

Digitale Plattformen als zentrale Räume schulischer Kommunikation und Organisation

Im schulischen Alltag kommen verschiedene plattformbasierte Anwendungen zur digitalen Lernorganisation zum Einsatz. Systeme wie *WebUntis*, *Microsoft Teams*, *Google Classroom*, *Moodle* oder *OneDrive* sind an zahlreichen Schulen inzwischen fest etabliert und ermöglichen die strukturierte Bereitstellung, Bearbeitung und Ablage von Unterrichtsmaterialien. Sie ersetzen häufig klassische papierbasierte Informationswege wie Elternbriefe oder Aushänge und informieren Schüler zuverlässig über Stundenplanänderungen, Raumwechsel oder Unterrichtsausfälle. Zugleich dienen sie der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrkräften sowie der Organisation von Lernprozessen, etwa durch Online-Kalender oder digitale Notizbücher.

Die befragten Jugendlichen bewerten diese digitalen Tools insgesamt mehrheitlich als nützlich und unterstützend für ihre Lernorganisation. Unter den genannten Anwendungen hebt sich insbesondere *Microsoft Teams* hervor, das von vielen ausführlicher beschrieben wird. Die Plattform wird als strukturgebende und verlässliche Schnittstelle zwischen Lernenden und Lehrkräften wahrgenommen, da sie Aufgabenmanagement, Kommunikation und Leistungsrückmeldungen in einer Anwendung vereint. Liam, ein 18-jähriger Schüler einer berufsvorbereitenden Klasse, beschreibt diesen Nutzen mit den Worten: „*Das vereinfacht d'Léieren*.“¹⁴ Auch Tom (15 Jahre) betont, dass die Plattform für ihn eine deutliche Verbesserung gegenüber früheren organisatorischen Verfahren darstellt.



*Hei hunn ech meng Saachen eragestellt an ech hunn et ofgi gëschter, en Dënschden de 5. Mäerz um 19 Auer 07. [...] an si kritt dat op hiren Teams. An da verbessert si dat an da gëtt si dat zréck an dann hu mir do Punkte stoen. D'ass also ganz einfach.*¹⁵ (Tom, 15 Jahre)

Einigen Jugendlichen erscheinen insbesondere die gewonnene Transparenz und die Verlässlichkeit von Rückmeldungen bedeutsam, da sie ihnen ermöglicht, sicherzustellen, dass ihre Hausaufgaben und Einreichungen zuverlässig bei den Lehrkräften ankommen. So betont die 14-jährige Sophie: „[...] *esou weess ech genau, dass d'Aufgab och ukomm ass*.“¹⁶ Aus Sophies Sicht funktioniert die Aufgabenorganisation über diese Anwendung deutlich besser als etwa die Kommunikation per E-Mail, die es hier und dort ebenfalls noch gibt. Julien (21 Jahre) betont ergänzend dazu, dass durch *Microsoft Teams* auch die Lehrkräfte „*nun einfacher zu erreichen*“ seien, was seiner Ansicht nach die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrpersonen verändert und „*wesentlich verbessert*“ habe. Alexander (28 Jahre) bezeichnet die Plattform sogar prägnant als „*Hauptkommunikations-Channel*“.

Allerdings zeigen sich in den erhobenen Daten auch kritischere Reflexionen bezüglich der neuen Kommunikation und Lernorganisation. Julien (21 Jahre), der kurz vor seinem Abschluss im *Enseignement secondaire général* (ESG) steht, weist auf die Schattenseiten der digitalen Technologien hin. Er nimmt eine zunehmende zeitliche und räumliche Entgrenzung zwischen Schule und Freizeit wahr, die seiner Einschätzung nach durch die ständige Erreichbarkeit über digitale Kommunikationskanäle verstärkt wird: „[...] *dass een halt net méi ofschalte kann, dass ee wirkleech déi ganzen Zäite mat deem Thema Schoul an dem Sënn befaasst ass, well een déi ganzen Zäit erëm muss op Teams kucke goen*“¹⁷ (Julien, 21 Jahre). Im Gegensatz zur früheren analogen Organisation des Unterrichts, bei der Aufgaben und Termine im direkten Austausch mit den Lehrkräften kommuniziert wurden, sieht sich Julien nun dazu veranlasst, die digitale Plattform regelmäßig zu überprüfen, um keine relevanten Informationen zu verpassen. Er beschreibt diese Praxis als Ausdruck einer „*Always-on*“-Mentalität, die eine kontinuierliche gedankliche Auseinandersetzung mit schulischen Themen begünstige und zur Auflösung klarer Grenzen zwischen Schul- und Freizeit beitrage. Dies belastet ihn. Durch die Praxis, dass Lehrkräfte sämtliche (Haus-)Aufgaben im digitalen Tool dokumentieren und den Schülern zentral zugänglich machen, gehen aus Juliens Sicht zugleich Übungsräume für Selbstorganisation und das Einüben von Verbindlichkeit verloren. Für ihn persönlich bedeutet das auch, dass er sich weniger gut auf bestimmte Aufgaben fokussieren kann.

¹⁴ „Das vereinfacht das Lernen.“

¹⁵ „Hier habe ich meine Sachen eingestellt und ich habe es gestern abgegeben, am Dienstag, den 5. März, um 19:07 Uhr. [...] Und sie bekommt das dann in ihrem *Teams*. Dann verbessert sie das und gibt es zurück, und dann haben wir dort Punkte stehen. Es ist also ganz einfach.“

¹⁶ „[...] und so weiß ich genau, dass die Aufgabe auch angekommen ist.“

¹⁷ „[...] dass man eben nicht mehr abschalten kann, dass man wirklich die ganze Zeit mit dem Thema Schule in dem Sinne beschäftigt ist, weil man ständig wieder auf *Teams* nachschauen muss.“

”

Dat ass zum Beispiill eppes, wat et virun Teams net gouf, virun Teams goufs de allkéiers am Cours vun dengem Proff ugeschwat, wat elo déi nächst kéieren ass. Du wosst et, hues der et opgeschriwwen, misst der et verhalen. Mëttlerweil muss de der guer näischt méi verhalen, wat dann och rëm dozou féiert, dass een sech net méi wirkleech konzentréiere kann, well een einfach alles e bëssen dohinner geluecht kritt.¹⁸ (Julien, 21 Jahre)

Julien's Sichtweise teilen auch weitere Jugendliche. Insgesamt spiegeln solche Aussagen ein ambivalentes Spannungsfeld wider: Während digitale Plattformen wie *Microsoft Teams* einerseits als entlastend, transparent und kommunikationsfördernd erlebt werden, zeigen sich zugleich die Risiken einer sich zunehmend ausdifferenzierenden und entgrenzten Lernkultur im schulischen Kontext, die mitunter zulasten der Selbstverantwortung der Schüler geht und damit auch neue Belastungen im schulischen Alltag erzeugt.

Informelle Alltagskommunikation in Chat-Gruppen

Auch der informelle Austausch über *Messenger*-Dienste wie *WhatsApp* oder *Snapchat* ist zu einem festen Bestandteil schulischer Alltagskommunikation geworden und wird dabei maßgeblich durch die fortschreitende Digitalität geprägt. In vielen Klassen existieren sogenannte „Klassenchats“, die von den Jugendlichen eigenständig, ohne Einbindung von Lehrkräften, organisiert werden. Sie dienen in erster Linie der gegenseitigen Unterstützung, etwa durch das Teilen von Hausaufgaben, die Klärung von Verständnisfragen oder die Abstimmung zu anstehenden Prüfungen. Clara (19 Jahre) beschreibt diese Funktion wie folgt: „Also, ech schreiwie [...] mat Leit aus der Schoul, déi gären iergendeppes hätten, iergendeng Prüfungsfrage oder sech austauschen iwwer, jo, Hausaufgaben.“¹⁹

Darüber hinaus erfüllen die Chats auch eine soziale Funktion: Max (18 Jahre) berichtet, dass dort gelegentlich humorvolle Inhalte wie Memes und Witze geteilt werden – eine Praxis, die als Ausdruck informeller Peerkultur interpretiert werden kann und zur sozialen Kohäsion innerhalb der Gruppe beiträgt. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Nutzung dieser Kommunikationsräume durch soziale Aushandlungsprozesse geregelt wird. Carmen (24 Jahre) schildert, dass bei einer übermäßigen informellen Nutzung auch regulierende Interventionen aus der Gruppe selbst erfolgen: „They would say: ‚Hey guys, please use this group chat for class related things.‘“²⁰ Digitale Kommunikationsräume fungieren somit als „Arenen“ sozialer Selbstregulation, in denen normative Erwartungen gemeinschaftlich verhandelt und durchgesetzt werden (Liebau & Zirfas, 2015).

In Klassenchats können zudem aufgrund des Fehlens non-verbaler Hinweise wie Mimik, Gestik oder Tonfall leichter Missverständnisse entstehen, die in schulischen Kontexten zu Konflikten führen können, dies zeigt sich an weiteren Aussagen. Beatriz (20 Jahre) berichtet, dass dies im Chat ihrer Klasse von Zeit zu Zeit der Fall sei, etwa aufgrund unklar formulierter Nachrichten oder nicht eingehaltener Absprachen. Diese Spannungen lassen sich in der Regel im persönlichen Kontakt ausgleichen: „Die Klasse ist schön und wir mögen uns, aber manchmal gibt es auch Probleme oder Missverständnisse im Chat. Dann wird drüber geredet und wir klären das dann aber meistens schnell“ (Beatriz, 20 Jahre). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass digitale und analoge Kommunikationsformen in diesem Kontext nicht linear nebeneinander verlaufen, sondern eng miteinander verflochten sind und ineinander übergehen (Jandrić et al., 2018). Während der Chat der schnellen Abstimmung dient, stößt er dort an seine Grenzen, wo es um Feinabstimmungen, soziale Einordnungen oder die Bearbeitung von Konflikten geht; hier bleibt das direkte persönliche Gespräch zentral.

Überdies wird deutlich, dass digitale Kommunikationsräume nicht nur soziale Spannungen, sondern auch Ausschlussmechanismen erzeugen können. Die soziale Teilhabe an den Klassenchats ist jedoch keineswegs selbstverständlich. Michaela (14 Jahre) berichtet, dass sie in der *Snapchat*-Gruppe ihrer Klasse nicht vertreten sei, da sie bislang nicht eingeladen wurde. Auch Noah (20 Jahre) schildert problematische Erfahrungen: Er habe miterlebt, dass Mitschüler über den Klassenchat beleidigt oder herabgewürdigt wurden. Solche Aussagen machen deutlich, dass selbstorganisierte digitale Räume sowohl *soziale Inklusion* als auch *digitale Exklusion* ermöglichen und somit ambivalente Effekte auf das soziale Klima innerhalb der Lerngruppe haben können.

Die Bedeutung des Smartphones für den Schulalltag

In diesem Zusammenhang erhält auch das Thema Smartphone im Unterricht eine besondere Relevanz. Einige Jugendliche berichten von einem erhöhten Risiko von Cybermobbing, das besonders durch die Kommunikation über das Smartphone im schulischen Kontext gefördert werde. So wird von einer Zunahme von Hassbotschaften oder abwertenden Kommentaren berichtet oder über das Versenden von Fotos ohne Zustimmung. Alexander (28), der in einem Lyzeum arbeitet, findet, dass dieses Problem im Schulalltag deutlich zu spüren ist: „Das ist ein Problem, auf jeden Fall. Also Social Media und Handys haben es nicht besser gemacht, vor allem wirklich in der 7. Klasse würde ich sagen.“ Nach seiner Einschätzung sind besonders jüngere Schüler dabei besonders gefährdet. Ein Grund hierfür könnte sein, dass in dieser Altersphase sowohl die Neugier als auch das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit

¹⁸ „Das ist zum Beispiel etwas, was es vor *Teams* nicht gab. Vor *Teams* wurdest du jedes Mal im Unterricht von deinem Lehrer darauf angesprochen, was als Nächstes dran ist. Du wusstest es, hast es dir aufgeschrieben, musstest es dir merken. Mittlerweile musst du dir überhaupt nichts mehr merken, was dann wiederum dazu führt, dass man sich nicht mehr wirklich konzentrieren kann, weil einem einfach alles ein bisschen dorthin gelegt wird.“

¹⁹ „Also, ich schreibe [...] mit Leuten aus der Schule, die gerne irgendetwas hätten, irgendeine Prüfungsfrage oder sich austauschen über, ja, Hausaufgaben.“

²⁰ „Sie würden sagen: ‚Hey Leute, bitte benutzt diesen Gruppenchat für schulbezogene Dinge.‘“

zur Peergruppe besonders ausgeprägt sind, beides Faktoren, die problematischen oder riskanten Verhaltensweisen im Umgang mit digitalen Medien Vorschub leisten können (Kramer & Müller, 2022). Theo, ein 12-jähriger Gymnasiast, berichtet etwa selbst im Interview davon, wie er mit dem Smartphone hinter dem Rücken eines Klassenkameraden Fotos und Videos von ihm gepostet hat und dafür Likes von seinen Mitschülern, aber auch eine Strafe von der Lehrkraft erhalten hat: *„Weil ich eine Instagram-Story im Witz von ihm gemacht hab, wo zehn Likes gekommen hat mit witzigen Fotos von ihm [...] ist er petzen gegangen und dann hab ich eine Retenue bekommen von dieser Deutschlehrerin“* (Theo, 12 Jahre).

Das luxemburgische Bildungsministerium hat im April 2025 als Reaktion auf derartige Problemlagen ein generelles Handyverbot an Grundschulen eingeführt und darüber hinaus an weiterführenden Schulen die Schaffung einer „räumlichen Distanz“ zwischen den Schülern und ihren Smartphones angeordnet. Wie die Daten zeigen, hatten einige der in der Stichprobe vertretenen Sekundarschulen bereits vor Inkrafttreten dieser gesetzlichen Regelung interne Maßnahmen etabliert, die eine physische Trennung vom Smartphone vorsahen, beispielsweise durch sogenannte „Handyhotels“ in den Klassenräumen. Solche Regelungen kommen vor allem in den unteren Jahrgangsstufen und in Orientierungsklassen zum Einsatz. Viele Jugendliche äußern Verständnis für diese Maßnahme, etwa weil sie sich durch die

Nutzung der Geräte durch Mitschüler während des Unterrichts gestört fühlen, sei es durch Klickgeräusche, Nebengespräche oder durch Unruhe. So findet es auch Amélie (20 Jahre) sehr gut, dass an ihrer Schule klare Regeln im Umgang mit Smartphones gelten, nämlich dass das Handy vor dem Unterricht abgegeben werden muss. Aus ihrer Sicht sollten solche Regelungen flächendeckend an allen Schulen eingeführt werden: *„An der Schoul fannen ech am Allgemenge missten si keen Handy hunn [...] Bei mir am Lycée ass dat esou, dass een den Handy ëmmer muss ofginn. Ech fannen dat misst een iwwerall esou maachen“*²¹ (Amélie, 20 Jahre).

Andere Jugendlichen äußern jedoch Vorbehalte gegenüber einem generellen Smartphoneverbot im Unterricht. Sie verweisen zum Beispiel auf den funktionalen Mehrwert der Geräte, etwa im Hinblick auf ihre Nutzung in Notfallsituationen oder für organisatorische Zwecke. Ein pauschales Verbot wird von ihnen daher nicht durchgängig als sinnvoll erachtet. Erneut sind es besonders die jüngeren Befragten, die zudem ihr Interesse an individueller Autonomie im Umgang mit dem eigenen Smartphone hervorheben. So empfindet Elias (13 Jahre) das generelle Verbot als nicht gerechtfertigt, da es sich „ja um sein eigenes“ Gerät handle und er daher selbst entscheiden möchte, ob und wann er es nutzt. Aufgrund der Nicht-Abgabe seines Smartphones hat er bereits eine schulische Ermahnung erhalten.

7.2.3 Digital Literacy in der Schule: Schülerperspektiven auf Lern- und Förderstrukturen

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass Digitalität den schulischen Bildungsalltag auf vielfältige Weise verändert. Dabei geht es nicht nur darum, wie gelernt und kommuniziert wird, sondern auch, wie und was Schüler lernen (sollten), um angemessen auf eine zunehmend digitalisierte und vernetzte Welt vorbereitet zu sein (Castells, 2022; Siemens, 2006). Diese Anforderungen werden im Diskurs häufig als „Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts“ bezeichnet und unter dem Begriff der Medienbildung bzw. *Digital Literacy* zusammengefasst (Vuorikari et al., 2022). Unter *Digital Literacy* wird dabei ein „Bündel an Wissen, Fähigkeiten und Haltungen“ [verstanden], „das erforderlich ist, wenn Informations- und Kommunikationstechnologien und digitale Medien genutzt werden, um Aufgaben zu erfüllen, Probleme zu lösen, zu kommunizieren, Informationen zu verwalten, zusammenzuarbeiten, Inhalte zu erstellen und zu teilen sowie Wissen effektiv, effizient, angemessen, kritisch, kreativ, autonom, flexibel, ethisch und reflektiert aufzubauen [...]“ (Ferrari, 2012, S. 3). Der aktuelle luxemburgische Medienkompass (SCRIPT, 2022) greift diese Kompetenzbereiche auf und überträgt sie auf den nationalen Bildungskontext. In den luxemburgischen Sekundarschulen wird Medienbildung entsprechend als fächerübergreifendes Querschnittsthema umgesetzt, etwa im Sprachunterricht, in den Naturwissenschaften oder im Fach *Vie et Société* (VIESO) (SCRIPT, 2022). Ergänzt wird dies seit 2022 durch das neue Fach *Digital Sciences*, das eine systematische Einführung in zentrale

Aspekte des digitalen Lebens bietet, darunter digitale Meinungsbildung, Fakenews, Big Data und künstliche Intelligenz. Darüber hinaus bieten klassische Informatikkurse, digitale Projektarbeiten sowie innovative Lernumgebungen wie *Makerspaces* oder *Digilabs* vertiefte praktische Zugänge und fördern Kompetenzen im kreativen Problemlösen sowie im *Computational Thinking*.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeichnen ein heterogenes Bild davon, wie Jugendliche den schulischen Erwerb digitaler Kompetenzen erleben und reflektieren. Dabei wird deutlich, dass die wahrgenommenen Lernzuwächse eng mit individueller Technikaffinität, Lernmotivation sowie bereits vorhandenen Kenntnissen und Potenzialen verknüpft sind. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen treffen in der schulischen Praxis auf ebenso differente pädagogische Rahmenbedingungen, die in hohem Maße durch die Haltung, digitale Kompetenz und didaktische Gestaltungskraft der Lehrkräfte geprägt werden. Entsprechend betonen viele Jugendliche die zentrale Rolle der Lehrperson für eine gelingende Förderung ihrer digitalen Handlungsfähigkeit.

Wahrnehmungen der Unterstützung und Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte

Besonders positiv wird der Unterricht von den befragten Jugendlichen dann bewertet, wenn Lehrpersonen als kompetente Ansprechpersonen wahrgenommen werden, digitale Medien

²¹ „In der Schule finde ich allgemein, sollten sie kein Handy haben [...] Bei mir im Lycée ist es so, dass man das Handy immer abgeben muss. Ich finde, das sollte man überall so machen.“

didaktisch fundiert und selbstverständlich integrieren und zugleich Freiräume für eigenständiges Arbeiten sowie kreative Gestaltung eröffnen. Die Qualität der digitalen Unterstützung wird dabei weniger mit dem Alter der Lehrkraft verknüpft, als vielmehr mit professionellen Eigenschaften wie technischer Affinität, Innovationsbereitschaft und einer reflektierten medien-didaktischen Haltung. Sophie (14 Jahre) betont dies im folgenden Zitat exemplarisch.

„*Mir haten ee Joer laang ee jonke Proff, an dono hate mir e méi ale Proff, an ech muss soen, dass dee méi jonke Proff [...], hien huet méi déi Themen ugeschwat déi mir, also déi méi aktuell sinn. Déi eis och interesséiert hunn. [...] Vun dohier huet dat schonn esou e Virdeel vu verschiddene Leit warscheinlech, well et hir Interessie sinn.*“²² (Sophie, 14 Jahre)

Als lernförderlich wird zudem eine Praxis erlebt, bei der Lehrkräfte sowohl Orientierung bieten als auch zur aktiven Auseinandersetzung mit digitalen Lerninhalten ermutigen. Beatriz (20 Jahre) beschreibt, wie eine Lehrperson digitale Plattformen gezielt einsetzt, um kreative Lernprozesse anzuregen:

„*Meine Lehrerin sagte: Inspiriert euch ein bisschen von Leuten, die Fotografie machen, weil die Kleider sind ja ein wichtiger Teil und die Körpersprache in diesem Foto. [...] Ich weiß, dass ich ab dann sehr aufmerksam geworden bin mit dieser TikTokerin oder Instagrammerin.*“

Diese Anregung führte dazu, dass sie sich eigenständig mit neuen Apps beschäftigte und Impulse für ihre Projekte entwickelte. Auch andere Jugendliche berichten von motivierenden Erfahrungen mit Lehrkräften, die interaktive und diskursorientierte Lernformate bevorzugen und den klassischen Frontalunterricht zugunsten situativer und schülerzentrierter Ansätze aufbrechen.

Demgegenüber äußern Jugendliche vermehrt Kritik an Lehrpersonen, die digitalen Technologien ablehnend gegenüberstehen oder ausschließlich auf traditionelle, analoge Lehrmethoden setzen. Tom (15 Jahre) berichtet von mehreren Lehrkräften, die digitale Medien explizit zurückweisen: „*Meng Franséischproff war wierklech contra contra. Mäi Mathésprof d'lescht Joer war och contra.*“²³ In solchen Fällen wird der Unterricht von den Jugendlichen als nicht mehr zeitgemäß wahrgenommen. Max (18 Jahre) schildert, dass er nach wie vor umfangreiche handschriftliche

Mitschriften anfertigen müsse – eine Praxis, die er als ineffizient empfindet: „*Ich musste 300 Blätter vollschreiben.*“ Auch Isabelle (23 Jahre) kritisiert das Fehlen interaktiver Lernformate und spricht sich für spielerischere Zugänge aus: „*D'Proffe können en Effort maachen, méi mat Kahoot an esou anzebannen. Esou spieleresch lernen.*“²⁴

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich dort, wo Jugendliche über einen digitalen Wissensvorsprung gegenüber ihren Lehrkräften verfügen. Tom (15 Jahre) und Marc (21 Jahre) berichten etwa, dass sie sich durch eigenständige Lernprozesse Kompetenzen angeeignet hätten, die im Unterricht nicht ausreichend berücksichtigt würden, weil die Lehrkräfte hier weniger Kenntnisse hätten als sie selbst. Marc schildert eine solche Situation im Informatikunterricht: „*Jo, also ech hunn, an der Python hunn ech him eng Website gewisen, dem Proff, an e wor schonn erstaunt, jo. En huet warscheinlech kee Plang gehat.*“²⁵

Einige Jugendliche äußern in diesem Zusammenhang Zweifel an der Sinnhaftigkeit rein instruktiver Unterrichtsformen und hinterfragen die Rolle der Lehrkraft als primäre Wissensquelle. Sie betonen, dass bestimmte Inhalte ebenso gut eigenständig, etwa über digitale Plattformen, angeeignet werden könnten. Clara (19 Jahre) bringt dies wie folgt zum Ausdruck: „*Ob mir elo de Proff seet, einfach dat Wikipedia-Wëssen ofliest oder ob ech mir dat selwer duerchliesen, dat kënnt op dat selwecht eraus.*“²⁶ Clara plädiert deutlich für eine stärker schülerzentrierte, forschend-reflektierende Gestaltung des Unterrichts, so wie es etwa im Studium der Fall ist. Aus ihrer Sicht sollte Unterricht weit über die Vermittlung von Informationen hinausgehen und Räume für kritisches Denken und eigenständige Auseinandersetzung eröffnen.

Diese Aussagen lassen den Schluss zu, dass sich die Rolle der Lehrkräfte aus Sicht der Jugendlichen mehr und mehr hin zu einer lernbegleitenden, dialogorientierten und medienkompetenten Instanz verschiebt. Lehrpersonen werden dann als unterstützend wahrgenommen, wenn sie digitale Lernprozesse nicht nur organisieren, sondern aktiv begleiten, Reflexionsräume eröffnen und eine Kultur des gemeinsamen Lernens fördern. Umgekehrt entsteht Frustration dort, wo individuelle Lernstände und digitale Lebenswelten der Jugendlichen unberücksichtigt bleiben.

Subjektive Perspektiven auf Lernbedingungen und Kompetenzerwerb

Die Auswertung der Kurzfragebögen und der Interviewdaten der *Étude qualitative sur la jeunesse* lassen erkennen, dass viele der befragten Jugendlichen sich selbst bereits ein solides Repertoire an digitalen Kompetenzen zuschreiben: In den Fragebögen schätzen sie ihren Kenntnisstand mehrheitlich als hoch ein. Die Interviews ergänzen dieses Bild durch konkrete Hinweise auf

²² „Wir hatten ein Jahr lang einen jungen Lehrer, und danach hatten wir einen älteren Lehrer, und ich muss sagen, dass der jüngere Lehrer [...] Er hat eher die Themen angesprochen, die für uns aktueller sind. Die uns auch interessiert haben. [...] Von daher hat das wahrscheinlich schon so einen Vorteil bei bestimmten Personen, weil es ihre Interessen sind.“

²³ „Meine Französischlehrerin war wirklich total dagegen. Mein Mathelehrer letztes Jahr war auch dagegen.“

²⁴ „Die Lehrer könnten sich mehr bemühen, Kahoot und so etwas einzubinden. So lernt man spielerisch.“

²⁵ „Ja, also ich habe ihm im Python-Unterricht eine Website gezeigt, dem Lehrer, und er war schonn erstaunt, ja. Er hatte wahrscheinlich keinen Plan.“

²⁶ „Ob mir nun der Lehrer einfach das Wikipedia-Wissen vorliest oder ob ich mir das selbst durchlese, das kommt aufs Gleiche hinaus.“

vielfältige Fähigkeiten, etwa im Umgang mit digitalen Informationsquellen, gängiger Software, der Einschätzung von Suchergebnissen, der Reflexion algorithmischer Strukturen oder ersten Erfahrungen im Umgang mit künstlicher Intelligenz (siehe Kapitel 6, 8). Diese Kompetenzen werden häufig im schulischen Rahmen erworben, insbesondere durch gezielte Fachangebote und strukturierte Lernformate. So schildert Noah (20 Jahre), dass ihm im schulischen Informatikunterricht praxisbezogene Kompetenzen vermittelt wurden, die ihm den souveränen Umgang mit digitalen Tools erleichtert hätten: *„Ich hatte ein Programm in der Schule, ein Computerfach, wo man gelernt hat zu tippen, wie ich eine App nutze, wie ich auch Photoshop benutze, wie ich ein Dokument in Word verwalten kann [...] und so habe ich immer weiter gelernt.“* (Noah, 20 Jahre)

Beatriz (20 Jahre) hebt hervor, dass digitale Anwendungen in ihrem gestalterisch orientierten Berufsschulzweig von besonderer Bedeutung seien. Sie spricht von spezifischen Zusatzangeboten wie Robotik, Webseitengestaltung oder grafischer Bearbeitung mit *Photoshop*. Besonders an Schulen mit Wahlpflichtangeboten oder projektorientierten Lernformaten eröffnen sich Lerngelegenheiten zur Förderung anwendungsbezogener Fähigkeiten, etwa im sogenannten *Content Creating*, also der kreativen Gestaltung digitaler Inhalte (siehe Kapitel 8). Auch Sophie (14 Jahre), Schülerin eines klassischen Lyzeums, beschreibt die Vielfalt digitaler Inhalte, die sie im Informatikunterricht und im Fach *Vie et Société* behandelt hat. Dazu zählen Grundlagen der Computerlogik, Farbdarstellung auf Bildschirmen, Aspekte der Cybersicherheit sowie der praxisnahe Umgang mit *Excel*:

”

*Jo, [...] matt Computere kënne schaffen, dass mir versti wéi dat e bëssen opgebaut ass. [...] Mir hunn och dese binären Déngens geléiert. [...] Eben och Cyber Mobbing. An iwwert Geforen am Internet. [...] Also am Moment léiere mir mat Excel esou eens ze ginn.*²⁷ (Sophie, 14 Jahre)

Lucas (21 Jahre), aktuell im Freiwilligendienst, erinnert sich zudem an erste Programmiererfahrungen im Informatikunterricht: *„Wir hatten Info-Klassen [...]. Wir hatten sogar Info-Kurse, wo wir anfangs noch ein bisschen mit Scratch experimentiert haben. Scratch ist so ein Programmiersystem.“* Diese Aussagen verdeutlichen, dass schulische Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen grundsätzlich als unterstützend wahrgenommen werden. Im vorliegenden Sample trifft dies allerdings mehrheitlich auf jene Jugendlichen zu, die sich selbst nicht als besonders technikaffin einschätzen oder über begrenzte Vorerfahrungen im Umgang mit digitalen Technologien verfügen.

Einige der befragten Jugendlichen geben an, schulische Angebote zur Förderung digitaler Kompetenzen kaum wahrgenommen zu haben. Ihre Aussagen verweisen auf eine begrenzte Passung zwischen den vorhandenen Unterstützungsformaten und den unterschiedlichen Voraussetzungen sowie Bedarfen innerhalb der Schülerschaft. So berichten Gabriel (23 Jahre), Kevin (25 Jahre), Beatriz (20 Jahre) und Emma (22 Jahre), dass grundlegende digitale Kompetenzen im Unterricht häufig vorausgesetzt worden seien. Entsprechende Kenntnisse hätten sie sich, nach eigener Aussage, *„auf eigene Initiative“* bzw. *„mit viel Aufwand“* selbst angeeignet. Liam (18 Jahre), der eine Orientierungsklasse besucht, schildert, dass digitale Themen in seiner bisherigen Schullaufbahn kaum eine Rolle gespielt hätten: *„Nein, die einzigen Kurse, die ich hatte, war ein Erste-Hilfe-Kurs, und ja, das war eigentlich das einzige.“* Auch Anwendungen wie *Word*, *Excel* oder *PowerPoint* seien, so der Eindruck mehrerer Jugendlicher, eher beiläufig vermittelt worden, ohne dass eine systematische Einführung erfolgt sei. Die Aussagen verweisen damit auf Unterschiede in der Qualität und Reichweite schulischer Digitalbildungsangebote und machen deutlich, dass sich nicht alle Jugendlichen durch die Schule in gleichem Maße vorbereitet und unterstützt fühlen.

Clara (19), Schülerin der Abschlussklasse eines Lyzeums, bringt eine weitere Perspektive in die Diskussion ein: Aus ihrer Sicht erfolgt der Erwerb digitaler Kompetenzen primär informell und alltagsbasiert – weniger durch schulische Vermittlung, als vielmehr durch den eigenständigen Umgang mit digitalen Medien. Sie beschreibt, dass entsprechende Fähigkeiten im Unterricht häufig vorausgesetzt würden: *„Also, ech mengen [...] dat ass awer bëssi sou virausgesat, dass een dat scho kann. [...] de Proff, deen huet et vläit mol erkläert, mee ech mengen dat léiert ee selwer.“*²⁸ Auch in einer weiteren Passage hebt Clara hervor, dass sie den Erwerb digitaler Kompetenzen stärker in der mediatisierten Alltagswelt als im schulischen Kontext verortet: *„Ech menge mir si jo opgewuess mat Medien am Allgemengen esou, mam Internet. Dat heescht, do hu mir awer och sou eng gewëss Lichtegkeet, fir dat awer och ze léieren, kënnt vun sech esou“*²⁹ (Clara, 19 Jahre).

Diese Sichtweise macht deutlich, dass Jugendliche unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie und wo digitale Kompetenzen erworben werden sollten. Diese Unterschiede können mit ihrem Bildungshintergrund, ihrem sozialen Umfeld und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten einhergehen. Im Fall von Clara wird der Erwerb digitaler Kompetenzen nicht vorrangig als Aufgabe der Schule gesehen, sondern vielmehr als etwas, das ganz selbstverständlich im Alltag durch den Umgang mit digitalen Medien gelernt wird, als Teil ihrer Lebensrealität und Medienbiografie.

Auch mit Blick auf diejenigen Jugendlichen, die sich selbst eher als medien- oder technikaffin beschreiben, wird deutlich, dass

²⁷ „Ja, [...] mit Computern arbeiten zu können, damit wir verstehen, wie das ein bisschen aufgebaut ist. [...] Wir haben auch dieses binäre Zeug gelernt. [...]“

Ebenso auch Cybermobbing. Und über Gefahren im Internet. [...] Also im Moment lernen wir, mit Excel zurechtzukommen.“

²⁸ „Also, ich denke [...] das wird aber ein bisschen so vorausgesetzt, dass man das schon kann. [...] der Lehrer, der hat es vielleicht mal erklärt, aber ich glaube, das lernt man selbst.“

²⁹ „Ich denke, wir sind ja mit Medien im Allgemeinen aufgewachsen, mit dem Internet. Das heißt, wir haben da auch eine gewisse Leichtigkeit, das zu lernen – das kommt einfach von selbst.“

die Wahrnehmung und Bewertung schulischer Lernangebote eng mit dem individuellen Vorwissen, den Interessen und den Erwartungen an den Unterricht verbunden ist. So berichten einige Jugendliche wie Marc (21 Jahre) und Gabriel (23 Jahre) von durchweg positiven Erfahrungen und heben hervor, dass sie im Unterricht trotz bereits vorhandener digitaler Kompetenzen kontinuierlich neue Inhalte und Anwendungen kennenlernen konnten. Marc, der sich besonders für Mathematik und Informatik interessiert, erzählt, dass er bereits eigenständig Webseiten programmiert habe, aber dennoch darauf hoffe, sein Wissen im Informatikunterricht weiter ausbauen zu können. Gabriel betont die inhaltliche Vielfalt des Informatikunterrichts an seiner Schule: „Wir hatten auch die Möglichkeit, 3-D-Programmierung zu lernen, Robotik [...] Photoshop.“ Für diese Jugendlichen fungiert der schulische Unterricht als ein Ort der Weiterentwicklung, der ihren hohen Kenntnisstand anerkennt und gezielt aufgreift. Schule wird hier als kompetenzfördernd erlebt, auch von technisch versierten Schülern.

Andere Jugendlichen fühlen sich im schulischen Unterricht eher unterfordert. Sie kritisieren, dass der Informatikunterricht sich häufig auf grundlegende Anwendungen beschränke und individuelle Vorkenntnisse zu wenig berücksichtigt würden. Elias (13 Jahre), der sich gerne selbstständig mit digitalen Technologien beschäftigt, beschreibt die Inhalte des Informatikunterrichts als monoton und zu theorielastig: „Es war eher wie Mathe.“ Besonders der fehlende Praxisbezug wird von ihm bemängelt: „Wir haben Binärcode gemacht, aber nichts auf dem Computer ausprobiert.“ Auch Theo (12 Jahre) äußert sich kritisch über die Qualität der vermittelten Inhalte und berichtet von einem veralteten didaktischen Zugang: „Da schauen wir dann so schwarz-weiß Löwenzahn, wie ein Befehl ausgeführt wird im Computer, und niemand hat etwas verstanden.“ Seine Aussage macht deutlich, dass klassische, wenig aktualisierte Unterrichtsformate von digital versierten Jugendlichen als unzeitgemäß empfunden werden können. Positiver bewerten sie jene Unterrichtsformate, die projektorientiert, praxisnah und offen für eigene Gestaltungsmöglichkeiten sind, etwa die Entwicklung eigener Spiele oder Webseiten. Elias beschreibt entsprechende Ansätze als besonders motivierend: „Wir konnten ein Spiel programmieren oder einen kleinen Film machen, das war cool“ (Elias, 13 Jahre). Diese Erfahrungen verweisen auf ein zentrales Spannungsfeld in der schulischen Vermittlung digitaler Kompetenzen: Während manche Jugendliche das Angebot als anregend und differenziert wahrnehmen, empfinden andere es als wenig anschlussfähig. Insbesondere in heterogenen Lerngruppen, in denen Schüler mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Interessen zusammentreffen, wird deutlich, dass der Unterricht nicht immer in der Lage ist, auf diese Vielfalt didaktisch flexibel zu reagieren.

Unterschiede zwischen Schülern und Studierenden

Ein Blick in die Aussagen derer, die bereits ihr Studium begonnen haben, zeigt in diesem Zusammenhang, dass digitale Praktiken auch hier durchaus weitverbreitet sind. Die Interviews mit Studierenden der Universität Luxemburg verdeutlichen, dass digitale Tools im Studium nicht als standardisierte Vorgabe, wie im Sekundarschulbereich, sondern kontextabhängig, individuell und oft selbstorganisiert genutzt werden – etwa zur Wissensorganisation, Recherche, Textproduktion oder Kommunikation. Im Vergleich zur stärker lehrergesteuerten Aneignung digitaler Kompetenzen im Sekundarbereich erfolgt die Integration digitaler Tools hier interessensgeleiteter und weniger hochschuldidaktisch begleitet. Plattformen wie *YouTube*, Podcasts oder spezialisierte Recherchetools werden im Studium meist selbstinitiativ eingesetzt, um Inhalte zu vertiefen oder neue Themen zu erschließen. Aarav (28 Jahre) beschreibt den selbstständigen Umgang mit fachspezifischen Anwendungen: „*Bloomberg Terminals [...] are used by people managing millions. As a student, I use them for my research.*“³⁰ Diese Praktiken unterstreichen die aktive Rolle der Studierenden. Zudem zeigen die Interviews, dass Studierende digitale Medien auch im Hinblick auf ihre eigenen Zukunfts- und Lebensentwürfe reflektieren. Digitale Kompetenzen werden als essenziell für den Berufseinstieg, aber auch für persönliche Entwicklungsziele wahrgenommen. Diese reflexive Dimension verweist auf ein bereits höheres Maß an Medienmündigkeit und Selbststeuerung, wie es in hochschuldidaktischen Konzepten zu *Digital Literacy* als Schlüsselkompetenz gefordert wird (Redecker, 2017).

³⁰ „Bloomberg-Terminals [...] werden von Menschen genutzt, die Millionen verwalten. Als Student nutze ich sie für meine Forschung.“

Die Bedeutung von KI im Bildungsalltag

Ein zentrales Ergebnis der vorliegenden Studie ist auch die zunehmende Bedeutung generativer KI-Anwendungen wie *ChatGPT*, die sowohl im Sekundarschulbereich als im Studium häufiger und selbstverständlicher genutzt werden (siehe Kapitel 8). Anastasia (29 Jahre) beschreibt: „*Anytime I want to write an email, it just makes sense to ask ChatGPT to do it.*“³¹ Dabei reflektieren Schüler und Studierende die damit verbundenen ethischen und didaktischen Fragen, etwa im Hinblick auf Eigenständigkeit oder Plagiate: „*I reference everything, and I'm always afraid of plagiarism.*“³² Diese Auseinandersetzung verweist auf eine bewusste Integration von KI in individuelle Lernprozesse und deutet auf neue Formen kognitiver Arbeitsteilung hin. Auch in den Interviews mit jüngeren Sekundarschülern, etwa mit Tom (15), Elias (13) und Amélie (20), wird deutlich, dass der Einsatz von KI-Tools für die Gestaltung von Präsentationen, das Erstellen von Illustrationen oder das Verfassen von Bewerbungsschreiben inzwischen zum Alltag gehört. Dabei zeigt sich häufig ein explorativer Umgang: Viele Jugendliche probieren die Anwendungen aus Neugier aus und testen, in welchen Bereichen sie sich unterstützen lassen können. Die Nutzung von KI erscheint hier weniger als Ersatz für Leistung, als vielmehr als Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums, besonders in gestalterischen und selbstbezogenen Aufgabenformaten. Dies zeigt die Aussage von Theo (12), der davon erzählt, dass er bereits einige seiner Strafarbeiten von *ChatGPT* hat schreiben lassen, aber inhaltliche Schulleistungen wie Aufsätze lieber selbst und ohne Unterstützung durch KI verfasst: „*Und dann hat die mir, ich denke, fünf Strafen gegeben. Und, ja – ich hab immer mit ChatGPT geschrieben. Aber Aufsätze mache ich immer normal.*“ Theo hat also offenbar einen pragmatischen und strategischen Umgang mit KI-Tools und markiert bewusst seine persönliche Grenze im Umgang damit. Er unterscheidet zwischen Pflichtaufgaben mit geringem subjektivem Lernwert und eigenverantwortlich erbrachten Leistungen, die erkennbar als schulisch bedeutsamer oder identitätsrelevanter wahrgenommen werden. Er unterstreicht diese Strategie noch einmal mit der Aussage, dass er auch seine Hausaufgaben nicht mit *ChatGPT* erledigen würde, „*weil man dann nichts dabei lernt.*“

Internetsicherheit und Medienpädagogik: Inhalte und Erfahrungen

Neben anwendungsbezogenen und kreativen Kompetenzen thematisieren die Jugendlichen in den Interviews zunehmend auch Fragen digitaler Verantwortung – insbesondere im Hinblick auf Datenschutz, Internetsicherheit und den Umgang mit

Cybermobbing. In diesem Zusammenhang wird das Angebot von BEE SECURE vielfach als zentrale Initiative zur Förderung von Medienkompetenz und zur Sensibilisierung für digitale Risiken genannt. Die Bewertungen der damit verbundenen Trainings- und Informationsangebote fallen jedoch uneinheitlich aus: Für einen Teil der Jugendlichen sind die Inhalte „*extrem wichtig*“ (Sophie, 14 Jahre), hilfreich und lebensweltbezogen. So beschreibt Lucas (21 Jahre) das BEE SECURE Training als ein aus seiner Sicht relevantes und aufklärendes Angebot, insbesondere im Hinblick auf Gefahren im Internet und das Thema Cybermobbing: „*Déi hunn erkläert, dass et gefährlech si kann, op dem Internet ze sinn [...] och iwwe Cyber-Mobbing opgekläert [...] ech fannen et ultra wichteg.*“³³ Auch Marc (21 Jahre) berichtet von konkreten Lerneffekten, etwa im Umgang mit Desinformation: „*Do hunn ech Deepfake geléiert [...] dat ech net alles direkt soll gleewen.*“³⁴ Weitere Aussagen zeigen exemplarisch, dass Jugendliche infolge des BEE SECURE Trainings einen reflektierteren und verantwortungsbewussteren Umgang mit digitalen Medien entwickeln konnten. So beschreibt Max (18 Jahre): „*Ech kucken net einfach ewech, wann ee gemobbt gött*“³⁵, während Michaela (14 Jahre) betont: „*Ech posten net direkt alles*“³⁶, und Isabelle (23 Jahre) erklärt: „*Ech vertrauen net jidderengem am Internet.*“³⁷ Diese Beispiele veranschaulichen, dass präventivpädagogische Maßnahmen wie BEE SECURE von einem Teil der Jugendlichen nicht nur als informativ, sondern als handlungsrelevant wahrgenommen werden. Die vermittelten Inhalte scheinen in diesen Fällen nicht nur kognitiv aufgenommen, sondern auch praktisch in das eigene Medienhandeln integriert zu werden, etwa durch gesteigerte Aufmerksamkeit für digitale Risiken, erhöhte Selbstregulation im Kommunikationsverhalten oder durch aktives Eingreifen bei problematischem Online-Verhalten.

Andere Jugendlichen geben jedoch an, sich nur vage oder gar nicht mehr an die vermittelten Inhalte erinnern zu können. So gibt Marc (21 Jahre) an: „*Ech mengen, ech hunn do e Cours gehat, mee ech ka mech u näischt méi erënneren*“³⁸, während Amélie (20 Jahre) festhält: „*Et huet mech elo perséinlech elo net mega ugeschwat.*“³⁹ Darüber hinaus bewerten einzelne Jugendliche, etwa Gabriel (23 Jahre) und Tom (15 Jahre), die Angebote als wenig ansprechend, wiederholend und nicht altersgerecht: „*Et ass langweilig. Et ass ëmmer dat selwecht.*“⁴⁰ Tom merkt zudem an, dass ein Großteil der Inhalte für ihn nicht neu gewesen sei und er daher das Interesse verloren habe. Diese Einschätzungen verweisen erneut auf die Relevanz der inhaltlichen Passung und pädagogischen Gestaltung: Die Wirksamkeit präventiver Bildungsangebote hängt auch hier maßgeblich davon ab, inwieweit sie an das Vorwissen, die Nutzungskontexte und die Erfahrungswelt Jugendlicher anschließen.

³¹ „Immer wenn ich eine E-Mail schreiben möchte, ergibt es einfach Sinn, *ChatGPT* darum zu bitten.“

³² „Ich beziehe mich auf alles und habe immer Angst vor Plagiaten.“

³³ „Die haben erklärt, dass es gefährlich sein kann, im Internet zu sein [...] auch über Cybermobbing aufgeklärt [...] ich finde das unglaublich wichtig.“

³⁴ „Da habe ich *Deepfake* kennengelernt [...] dass ich nicht alles sofort glauben soll.“

³⁵ „Ich schaue nicht einfach weg, wenn jemand gemobbt wird.“

³⁶ „Ich poste nicht sofort alles.“

³⁷ „Ich vertraue nicht jedem im Internet.“

³⁸ „Ich glaube, ich hatte da einen Kurs, aber ich kann mich an nichts mehr erinnern.“

³⁹ „Mich hat das persönlich jetzt nicht besonders angesprochen.“

⁴⁰ „Es ist langweilig. Es ist immer dasselbe.“

Meinungsbildung

Über die Auseinandersetzung mit digitalen Risiken hinaus verdeutlichen die Daten, dass auch Prozesse der Meinungsbildung im schulischen Kontext eine, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägte Rolle spielen. Insbesondere im Rahmen neuer curricularer Fächer wie *Digital Sciences* berichten einige Jugendliche davon, sich mit der Entschlüsselung von Desinformation, der kritischen Prüfung von Online-Inhalten sowie mit der Vielfalt gesellschaftlicher Meinungen auseinanderzusetzen. Solche Lernsettings fördern Kompetenzen, die im aktuellen Diskurs als Voraussetzung für eine reflektierte Teilhabe an digitalen Öffentlichkeiten gelten (Livingstone, 2004). Dennoch zeigen die Daten auch, dass nur ein Teil der Befragten angibt, regelmäßig mit Lehrkräften über aktuelle gesellschaftliche oder politische

Themen zu diskutieren. Vielmehr beziehen viele Jugendliche Informationen und Deutungsangebote zunehmend über digitale Plattformen wie *YouTube*, *TikTok* oder *Instagram*, wo Influencer und andere mediale Akteure eine zentrale Rolle im Meinungsbildungsprozess einnehmen. Dies ist ein Befund, der auch in Kapitel 8 ausführlich diskutiert wird. Einige Jugendliche bringen diesen Wandel offen zum Ausdruck und betonen, dass sie den beschriebenen Online-Quellen häufig mehr Vertrauen entgegenbringen als traditionellen journalistischen Medien. Vor diesem Hintergrund kommt der Schule eine wichtige orientierende Funktion zu: Sie kann nicht nur Räume für die Auseinandersetzung mit kontroversen Inhalten schaffen, sondern auch systematisch Kompetenzen zur Bewertung, Einordnung und kritischen Reflexion von digitalen Informationsquellen vermitteln.

7.2.4 Einordnung der Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche digitale Technologien im schulischen Kontext sowohl als funktionale Werkzeuge nutzen als auch als Ausdruck einer zeitgemäßen Lernkultur verstehen. Digitale Plattformen und Tools übernehmen dabei organisatorische Funktionen, prägen jedoch auch zunehmend soziale Interaktionen, etwa durch neue Formen der Kommunikation, Erreichbarkeit oder Koordination zwischen Lehrenden und Lernenden. Dieser Wandel verweist auf veränderte pädagogische Beziehungsmuster, wie sie Stalder (2024) im Rahmen der Kultur der Digitalität beschreibt: Charakteristisch dafür sind neue Formen des Austauschs, bei denen digitale und analoge Interaktionen zunehmend miteinander verschmelzen, etwa durch unmittelbare Rückmeldemöglichkeiten oder flexible Übergänge zwischen Präsenz- und Online-Unterricht (Jandrić et al., 2018). Damit verbunden ist auch eine zeitliche und räumliche Entgrenzung schulischer Kommunikation, die von Jugendlichen teils als Zugewinn an Flexibilität, teils als Auflösung klarer Grenzen zwischen Lern- und Freizeit erlebt wird.

Gleichzeitig deuten die Daten auf Unterschiede in der Nutzung und Bewertung digitaler Lernumgebungen hin. Während digital eher affine Jugendliche interaktive Lernformate als motivierend empfinden und standardisierte Anwendungen als weniger anregend, fühlen sich andere ohne eine strukturierte pädagogische Vermittlung von digitalen Inhalten eher überlastet. Diese Differenz verweist auf die von van Dijk (2020) beschriebene digitale Kluft: Teilhabechancen hängen nicht allein vom Zugang zu digitalen Medien ab, sondern ebenso von Kompetenzen, Nutzungsverhalten und Lernerträgen. Jugendliche mit begrenztem medialem Vorwissen oder fehlender Unterstützung profitieren dann weniger von digitalen Bildungsangeboten, wenn diese nicht adäquat gerahmt sind. Um diesen Unterschieden zu begegnen, bedarf es einer mediendidaktisch fundierten Gestaltung digitaler Lernräume, die auf individuelle Voraussetzungen eingeht und soziale Ungleichheiten gezielt adressiert (Kerres, 2024; van Dijk, 2020). Digitale Bildung ist in diesem Verständnis kein

technisches Add-on, sondern ein pädagogisch gestaltbarer und reflexiv ausrichtender Lernraum (Kerres, 2024).

Zunehmend an Bedeutung gewinnen aus Sicht der Jugendlichen auch Fragen digitaler Verantwortung – etwa im Hinblick auf Datenschutz, Desinformation oder Cybermobbing. Angebote wie BEE SECURE werden hierbei vielfach als wichtig und lebensweltlich relevant eingeschätzt, in Einzelfällen jedoch als wenig informativ oder repetitiv erlebt. Diese Ambivalenz verweist auf die hohe Dynamik der digitalen Welt, in der fortlaufend neue Themen und Impulse entstehen, die Jugendliche aufgreifen und in ihre digitalen Praktiken integrieren. Die Daten legen nahe, dass diese Aneignungsprozesse primär über informelle Netzwerke und Peer-groups erfolgen, in denen neue gemeinsame Medienpraktiken entstehen, häufig schneller, als formale Bildungsangebote darauf reagieren können (siehe Kapitel 8). Stalder (2024) spricht hier von einer strukturellen Verzögerung der Bildungsinstitutionen gegenüber den kulturellen Dynamiken der Digitalität, in denen Jugendliche mehr und mehr selbst aktiv gestalten. Vor diesem Hintergrund kommt den Lehrpersonen eine zentrale Rolle zu: Die im Rahmen der *Étude qualitative sur la jeunesse* durchgeführten Befragungen zeigen, dass sich Jugendliche vor allem dann gut unterstützt fühlen, wenn digitale Medien didaktisch reflektiert, flexibel und kreativ eingesetzt werden. Entscheidend sind dabei auch die medienpädagogische Haltung und Bereitschaft der Lehrkräfte, Lernprozesse partizipativ zu gestalten. Sichtbar wird hier ein Wandel der Lehrerrolle: weg von der instruktionalen Wissensvermittlung hin zu einer moderierenden und begleitenden Funktion im hybriden Lernraum (Sander et al., 2022).

Der Vergleich mit Lernkontexten im Hochschulbereich unterstreicht diesen Befund. Studierende nutzen digitale Tools stärker individualisiert, selbstorganisiert und reflexiv, auch im Umgang mit KI-Anwendungen wie *ChatGPT*. Diese Form des Lernens verweist auf ein höheres Maß an Verantwortung und Gestaltungskompetenz, das im schulischen Bereich erst noch systematisch aufgebaut werden muss.

7.3 Digitale Medien in der non-formalen Bildung: Freizeitgestaltung und persönliche Entfaltung in hybriden Lebenswelten

Die Digitalisierung durchdringt nicht nur formale Bildungsinstitutionen wie Schulen und Hochschulen, sondern prägt in vergleichbarer Weise auch die Felder der non-formalen Bildung – darunter die Offene Jugendarbeit sowie das Engagement in Vereinen. Diese Praxisfelder zeichnen sich durch ihre Nähe zu jugendspezifischen gesellschaftlichen Entwicklungen aus und wirken zugleich aktiv gestaltend auf diese ein. Indem sie Themen aufgreifen, die junge Menschen aus ihren alltäglichen digitalen Erfahrungswelten mitbringen, ermöglichen sie eine lebensweltorientierte pädagogische Praxis, die digitale Medien konsequent in ihre Konzepte und Arbeitsweisen integriert (Kutscher, 2021). Digitale Jugendarbeit wird dabei nicht als isolierte oder

eigenständige Methode verstanden, sondern als zeitgemäße Weiterentwicklung und Erweiterung etablierter jugendpädagogischer Prinzipien wie Freiwilligkeit, Autonomieentwicklung und Partizipation. Ziel ist es, diese Prinzipien adäquat in digitale Kommunikations- und Interaktionsräume einzubetten, um Jugendlichen einen sinnvollen, reflektierten und eigenständigen Umgang mit digitalen Medien zu ermöglichen (Brüggen & Rösch, 2025).

Ziel des folgenden Unterkapitels ist es, auf empirischer Grundlage Einblicke in diese digitalen Erfahrungen, Aneignungsweisen und Gestaltungspraktiken Jugendlicher im Kontext non-formaler Bildungssettings zu gewinnen.⁴¹

7.3.1 Digitale Alltagspraktiken in der non-formalen Bildung

Anders als in Schulen, Hochschulen oder Ausbildungsprogrammen geht es in der non-formalen Bildung um das Lernen aus sozialen Alltagserfahrungen, gemeinschaftlichen Aktivitäten und persönlichen Beziehungen (Grimm et al., 2025).⁴² Kutscher und Seelmeyer (2017) gehen davon aus, dass besonders hier medienpädagogische Aktivitäten sowohl in Beteiligungsprojekten als auch in der Alltagskommunikation stark verankert sind und sich so eine große Bandbreite an digitalen Interaktionen und Angeboten erkunden lässt. Die Interviews bestätigen dies in dem Sinne, dass die befragten Jugendlichen eine Vielzahl digitaler und hybrider Alltagspraktiken benennen, die ihre Teilnahme an Angeboten von Jugendhäusern, Jugendverbänden oder Vereinen prägen und zunehmend selbstverständlich begleiten. In stärker strukturierten Settings wie Jugendverbänden, politischen Jugendgruppen oder Vereinen werden digitale Tools häufig zur Koordination, Sichtbarmachung und Dokumentation genutzt (siehe Kapitel 6). Wie im folgenden Beispiel eines Mitgliedes des Jugendparlaments werden sie als „praktische“ und „effektive“ Mittel beschrieben, mit denen Informationen in direkter Weise verarbeitet und nutzbar gemacht werden können. Dabei entstehen Routinen, die eine selbstverständliche Durchdringung digitaler und analoger Kommunikation und Arbeitsweise beinhalten.

”

Wir haben ja so Leute, die reden, vorne und meistens schreibe ich mir wichtige Notizen auf. [...] Mir geht's darum, um Informationen zu sammeln und dann damit was anzufangen. Weil, immer auf Papier kann man leicht verlieren und auf einem Tablet ist es ja gespeichert. (Noah, 20 Jahre).

Zwei politisch engagierte Jugendliche berichten zudem darüber, dass sie digitale Medien und Plattformen als nützlich empfinden, um sich in Interessensgemeinschaften zu vernetzen, themenbezogenen Content zu erstellen, ihre Sichtbarkeit und Reichweite in die politikrelevante Öffentlichkeit zu erhöhen und sich über die kommunikative Aktivität anderer bzw. das politische Geschehen insgesamt zu informieren. „Ich benutze politische Videos [...] und wenn wir uns treffen in einem Komitee, dann sage ich meine Kenntnis“ (Max, 18 Jahre). „[Ich nutze Facebook] wegen der Kollegen und weil ich immer so auf dem Stand der Dinge bin“ (Noah, 20 Jahre).

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass digitale Medien die Modalitäten politischer Aktivität und Meinungsbildung Jugendlicher verändern: Digitale Plattformen werden genutzt, um sich eigenständig zu informieren, soziale Netzwerke zu stärken und politische Positionen öffentlich sichtbar zu machen (siehe Kapitel 8). Dieses mediengestützte Vorgehen eröffnet Jugendlichen neue Räume der politischen Partizipation, in denen sie bestehende Diskurse nicht nur rezipieren, sondern aktiv erweitern und mitgestalten können.

Auch in eher niedrigschwelligen, offen gestalteten Angeboten der non-formalen Bildung, etwa in Jugendhäusern, bei Ferienfreizeiten oder in Pfadfindergruppen, berichten Jugendliche von eigenständigen Formen digitaler Medienproduktion. Sie gestalten beispielsweise Plakate mit Design-Tools wie *Canva*, schneiden Videos mit *CapCut* oder organisieren ihre Aufgaben mithilfe digitaler Notiz- und Planungstools. Darüber hinaus greifen die Jugendlichen auf spezifische digitale Angebote zurück, die an ihren Interessen und Lebenswelten anknüpfen, darunter Sport- und Fitness-Apps, Video- und Musik-Tutorials sowie Tools zur Förderung eines nachhaltigen Lebensstils oder einer gesunden

⁴¹ Europäische Leitlinien für digitale Jugendarbeit, https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/digitalisierung_jugendarbeit/DAYW_training_material/Europaeische_Leitlinien_fuer_digitale_Jugendarbeit.pdf

⁴² Non-formale Bildung versteht sich als bewusste, aber flexible Form des Lernens, die nicht an curriculare Vorgaben gebunden ist und Raum für informelle Lernformen bietet (Coombs & Ahmed, 1974). Sie umfasst pädagogisch gerahmte Angebote in Freizeit-, Vereins- oder Gruppenarbeit, die oft niedrigschwellig, lebensweltlich und beziehungsorientiert sind (Rauschenbach, 2011).

Ernährung. Solche digitalen Praktiken sind eng in den Alltag eingebunden und werden im Kontext der Jugendarbeit nicht nur genutzt, sondern auch reflektiert und pädagogisch begleitet.

In einigen Jugendhäusern nimmt die Plattform *Instagram* eine zentrale Rolle ein: Sie dient neben Informationszwecken und der Bekanntmachung von Aktivitäten auch der aktiven Beteiligung und Einbindung Jugendlicher in die internen Abläufe und Geschehnisse: So werden Monatspläne und Informationen über Aktivitäten dort ebenso gepostet wie Fotos über gemeinsame Events und vieles mehr. Auch laden Story-Formate auf *Instagram* die Jugendlichen zur spielerischen Interaktion ein, wobei hier das partizipative Potenzial digitaler Kommunikation deutlich wird. Hierzu berichtet Lucas (21 Jahre) aus der eigenen Erfahrung aus dem Jugendhausalltag: „*Sie melden sich über Instagram an [...] da wird 'ne Story gemacht, wo jemand einen Strike gemacht hat, oder dann müssen sie manchmal erraten, ob er einen Strike gemacht hat.*“ Solche digitalen Interaktionsformate schaffen dialogische Bezüge zwischen den Jugendlichen und Peers und zwischen Jugendlichen und Fachkräften. Die Plattform fungiert mit all diesen Funktionen als Schnittstelle zwischen digitaler Kommunikation und analoger Teilhabe – mit hoher Reichweite („*fast jeder, der Instagram hat, folgt jugendhausxy.lu*“ [Lucas, 21 Jahre]) und pädagogischer Funktionalität. Wie die Jugendlichen berichten, achten die Fachkräfte dabei bewusst auf Datenschutz und professionelle Distanz, etwa durch den Verzicht auf private Messenger-Kommunikation mit Jugendlichen (Amélie, 20 Jahre). Diese Praxis verweist auf eine *hybride Jugendarbeit*, in der digitale Medien integrativ genutzt werden – sowohl zur Sichtbarmachung und zur Beteiligung als auch zur Beziehungsarbeit. Digitale Kanäle ermöglichen so neue Formen der Niedrigschwelligkeit, Erreichbarkeit und Interaktivität.

Niedrigschwelligkeit und kreative Medienproduktion

Die Erzählung der 20-Jährigen Beatriz, die im Rahmen ihrer Ausbildung zur Erzieherin aus einer Ferienkolonie berichtet, verdeutlicht die Integration digitaler Medien in die pädagogische Praxis non-formaler Bildung: Die Jugendliche berichtet davon, wie sie durch das Filmen und Schneiden eines Erinnerungsvideos das gemeinsame Erleben der Kolonie für sich selbst und die teilnehmenden Kinder festgehalten und digital aufbereitet hat, da die Kinder selbst nur begrenzten Zugang zu Smartphones

hatten: „*Ich hab den Kindern gesagt, ich würde dann am Ende von der Kolonie noch ein Video schneiden für sie [...] und dann habe ich mit CapCut [...] gearbeitet*“ (Beatriz, 20 Jahre). Dieses fachliche Handeln deutet auf neue Möglichkeiten zur Schaffung gemeinsamer Erinnerungen, kultureller und sozialer Teilhabe und Wertschätzung gegenüber den Teilnehmern hin. In ihren Berichten aus der Praxis erwähnt die Jugendliche, deren Medienaffinität, wie sie selbst betont, aus eigener Motivation und Neugierde gewachsen und nicht etwa familiär unterstützt wurde, beinahe nebenbei, wie sie viele weitere alltagsnahe Apps (z. B. die Sport-App *Slopes* und die Nachhaltigkeits-App *Active Giving*) über ihre eigentliche Funktion hinaus pädagogisch im Rahmen ihrer Betreuungsarbeit nutzt: zur Selbstbeobachtung, Motivation und Reflexion.

Partizipation, Kommunikation und Gaming im Alltag

Ein weiterer Aspekt der Integration digitaler Medien in den pädagogischen Alltag non-formaler Bildung ergibt sich aus Praktiken der digitalen aufsuchenden Jugendsozialarbeit, die auch als „*Digital streetwork*“ diskutiert wird (Müller & Küng, 2013). Dabei begeben sich die Fachkräfte mit den Jugendlichen in gemeinsame Online-Spiel-Szenarien oder auf Plattformen (*BeReal*), und somit in deren virtuelle Interessens- und Lebenswelt. Wie Julien (21 Jahre) berichtet, installieren die Fachkräfte hierbei u. U. selbst Spiele (*Call of Duty/Warzone*) auf ihrem Handy, um mit den Jugendlichen in eine gemeinsame digitale Interaktion zu gelangen: „*Wann si da Loscht hunn, können se och mat eis zesummen dat spillen.*“⁴³ (Julien, 21 Jahre). Dieses Vorgehen ist Ausdruck einer *jugendkulturell sensiblen Beziehungsgestaltung* und zeugt von einer hohen Bereitschaft, mediale Alltagswelten der Jugendlichen nicht nur zu tolerieren, sondern aktiv mitzugestalten. Dabei wird allerdings auch ein reflektierter Umgang mit Bildschirmzeit und pädagogischen Grenzen erkennbar: „*Et ass awer elo net, dass mer elo dräi Stonnen hei mat hinne um Ecran setzen*“⁴⁴ (Julien, 21 Jahre). Die genannten empirischen Beispiele gemeinsam gestalteter digitaler Alltagspraxen zeigen: Digitale Jugendarbeit gehört demnach selbstverständlich zur pädagogischen Praxis non-formaler Settings dazu. Jugendliche nutzen Medien zur Teilhabe, zur Dokumentation und zum Spielen; Fachkräfte gestalten digitale Räume als Kommunikations-, Beteiligungs- und Beziehungselemente.

7.3.2 Wechselwirkung digitaler Medien und analoger Angebote

In mehreren Interviews heben Jugendliche insbesondere freizeit- und aktivitätsorientierte Angebote wie Ferienlager, Freizeitfahrten oder Sportveranstaltungen als Gelegenheiten hervor, in denen sie bewusst „*handyfreie Zeit*“ (Beatriz, 20 Jahre) oder sogar „*digitale Detox*“-Räume (Clara, 19 Jahre) erleben. Diese Erfahrungen werden von Jugendlichen unterschiedlichen Alters und Geschlechts als wertvoll beschrieben, da sie in diesen Settings

die Möglichkeit sehen, sich von der Online-Präsenz zu distanzieren und in einem analogen Umfeld zu regenerieren. Die bewusste Entscheidung, digitale Medien während dieser Aktivitäten zu meiden, reflektiert das Bedürfnis, eine ausgewogene Balance zwischen digitaler und analoger Lebenswelt zu schaffen, ein Bedürfnis, das vor dem Hintergrund der weitreichenden Durchdringung alltäglicher Lebensbereiche durch digitale Medien

⁴³ „Wenn sie dann Lust haben, können sie das auch mit uns zusammen spielen.“

⁴⁴ „Es ist aber jetzt nicht so, dass wir hier drei Stunden mit ihnen vor dem Bildschirm sitzen.“

und Technologien (*Deep Mediatization*) besondere Relevanz gewinnt (Hepp, 2020). Aus der Datenanalyse lassen sich hierzu drei Begründungsmuster herausarbeiten, die diese Sichtweise der Befragten verstehbar werden lassen:

1. Digitale Mediennutzung versus attraktive analoge Angebote

Non-formale Bildungsaktivitäten finden überwiegend in analogen Räumen statt, in denen persönliche Kontakte, Naturerfahrungen, Sport und kreative Gruppenaktivitäten im Vordergrund stehen. Viele Jugendliche betonen, dass dieser direkte soziale Austausch und die gemeinsamen Erlebnisse in der Peergruppe für sie unverzichtbar sind (siehe Kapitel 6). Aussagen wie „*Wa mir Kaarte spillen, mir schwätze méi mateneen, mir laachen, mir maachen Dommheeten. Et ass méi wéi hei um Handy ze sinn*“⁴⁵ (Amélie, 20 Jahre) zeigen, dass attraktive analoge Situationen den Reiz digitaler Medien mindern können. Entscheidend ist dabei nicht ein repressives Handyverbot, sondern die Gestaltung pädagogischer Alltagssituationen und Gruppenrituale, die soziale Präsenz und emotionale Bindung fördern. So sagt Beatriz (20 Jahre):

„*Ich habe schnell verstanden, dass eigentlich ein Handy nicht das ist, was mir Spaß macht in einer Kolonie. Es ist nicht was Notwendiges [...] weil, das Handy kannst du ja gerne benutzen, wenn du im Bus bist, um Zeit zu vertreiben. Aber dort hast du ja Aktivitäten.* (Beatriz, 20 Jahre)

Auch Tom (15 Jahre) hebt hervor, dass analoge Aktivitäten wie Kartenspiele, gemeinsames Kochen oder Schwimmen digitale Medien in den Hintergrund treten lassen:

„*Also ech fannen hei si mer guer net vill um Handy. Och net um Computer. Also mir hu Computeren, mee [...] mir spille vill Kaarten. Vill Spiller, Poker an esou. Mir schwätze vill mateneen. Den Austausch ass eis och wichteg. Mir kachen zesummen, mir machen zesummen Aktivitéiten, mir ginn zesumme schwammen, mir ginn zesumme shoppen. [...] et ass einfach wéi eng zweet Famill, esou ze soen. Eng grouss.*“⁴⁶ (Tom, 15 Jahre)

Diese Aussagen deuten darauf hin, dass Jugendliche Medien dann als entbehrlich erleben, wenn analoge Erfahrungen emotional und sozial befriedigend sind.

2. Pädagogische Rahmung der Medienzeit

Die Förderung von Eigenverantwortung im Umgang mit digitalen Medien gilt in der Jugendarbeit als grundlegendes Ziel (Scherr, 1997). Die vorliegende Studie verdeutlicht, dass hierbei nicht Kontrolle, sondern die Aushandlung geteilter Regeln im Gruppenprozess im Vordergrund steht. Dadurch entwickeln Jugendliche einen reflektierten Umgang mit digitalen Medien. Clara (19 Jahre) betont: „*Mir wëllen hinne selwer d'Responsabilitéit ginn [...]. Ech fannen dat bréngt näischt, dass een dat sou implementéiert an dass ee Kanner dozou zwéngt, den Handy fortzehuelen.*“⁴⁷ Amélie (20 Jahre) ergänzt: „*Ech fille mech och besser, ze wëssen, dass si hei de ganzen Dag mat mir Kaarte gespillt hunn, geschwat hunn a sou wieder, wéi de ganzen Dag um Handy ze sinn.*“⁴⁸

Diese Beispiele illustrieren eine Art „informeller Medienordnung“ (Kutscher, 2021), bei der analoge Aktivitäten digitale Routinen ersetzen oder verschieben können. Ein weiteres Beispiel verdeutlicht, dass in diesem Sinne auch Anfragen jüngerer Jugendlicher nach Bildschirmzeit von jugendlichen Betreuern nicht autoritär abgewiesen, sondern pädagogisch gerahmt und sensibel kontextualisiert werden. Beatriz (20 Jahre) beschreibt: „*Wenn die Jüngerer fragen: ‚Kann ich etwas am Handy sein, um ein bisschen zur Ruhe zu kommen?‘, dann haben wir gesagt: ‚Okay, aber dann ist es besser, dass du jetzt schlafen gehst.‘*“

3. Starke Beziehungen statt Likes

Als drittes Muster wird die Bedeutung vertrauensvoller analoger Beziehungen sichtbar, die digitale Formen der Selbstvergewisserung ergänzen oder ausgleichen können. Während Rückmeldungen im digitalen Raum oft flüchtig, standardisiert und algorithmisch geprägt sind (Kutscher, 2021), ermöglichen persönliche Beziehungen authentische Resonanzräume (Rosa, 2023). Hier können auch Ambivalenzen und Selbstzweifel thematisiert werden, die digitale Umgebungen eher ausblenden. Julien (21 Jahre) betont in diesem Sinne: „*D'Gesprächsbereitschaft ass extrem gutt, mee dat läit och einfach un den Educateuren hei, well déi wirkleech extrem oppe sinn an déi ganzen Zäite schwätzen.*“⁴⁹ Ebenso zeigen Aussagen wie die von Sophie (14 Jahre), dass offene, analoge Angebote Anerkennung und Zugehörigkeit unabhängig von digitalen Plattformen ermöglichen: „*Ech fannen et ass einfach eng gutt Plaz esou, fir matt Kolleegen ze sinn. Et huet een awer ëmmer een, mat deem ee schwätze kann. Ech si frou mat hinnen. Et ass och villäicht gutt [...] wann ee Leit kennt.*“⁵⁰

Solche Erfahrungen stärken den Selbstwert und die soziale Teilhabe junger Menschen jenseits digitaler Erfolgsindikatoren.

⁴⁵ „Wenn wir Karten spielen, reden wir mehr miteinander, wir lachen, wir machen Dummheiten. Das ist mehr, als nur am Handy zu sein.“

⁴⁶ „Also ich finde, hier sind wir eigentlich gar nicht viel am Handy. Auch nicht am Computer. Also, wir haben Computer, aber [...] Wir spielen viel Karten. Viele Spiele, Poker und so. Wir reden viel miteinander. Der Austausch ist uns auch wichtig. Wir kochen zusammen, wir machen gemeinsame Aktivitäten, wir gehen zusammen schwimmen, wir gehen zusammen shoppen. [...] Es ist einfach wie eine zweite Familie, sozusagen. Eine große.“

⁴⁷ „Wir wollen ihnen selbst die Verantwortung geben [...]. Ich finde, es bringt nichts, das so zu implementieren und die Kinder dazu zu zwingen, das Handy wegzunehmen.“

⁴⁸ „Ich fühle mich auch besser, wenn ich weiß, dass sie hier den ganzen Tag mit mir Karten gespielt, geredet und so weiter haben, anstatt den ganzen Tag am Handy zu sein.“

⁴⁹ „Die Gesprächsbereitschaft ist extrem gut, aber das liegt auch einfach an den Pädagogen hier, weil die wirklich sehr offen sind und die ganze Zeit mit uns reden.“

⁵⁰ „Ich finde, es ist einfach ein guter Ort, um mit Freunden zusammen zu sein. Man hat aber auch immer jemanden, mit dem man reden kann. Ich bin froh mit ihnen. Es ist vielleicht auch gut [...] wenn man Leute kennt.“

7.3.3 Umgang mit problematischer Mediennutzung

Die Jugendlichen berichten auch von riskanten Mediennutzungsmustern, die sie im Alltag von Jugendhäusern beobachten, etwa dem unüberlegten Teilen sensibler Inhalte, einem problematischen Sprachgebrauch oder einem sehr frühen und problematischen Konsum digitaler Inhalte. Amélie, die gerade eine Ausbildung zur Erzieherin macht, beschreibt aus ihrer Erfahrung im Jugendhaus, dass Kinder im Alter von elf oder zwölf Jahren bereits große Teile ihrer Freizeit mit digitalen Geräten verbringen, vor allem mit TikTok oder Gaming-Videos. Analoge Freizeitangebote verlieren ihrer Meinung nach gerade bei den Jüngeren an Attraktivität: „Si si wierklech um Computer, Ecran, Ecran, nëmmen Ecran [...] déi méi Jonk hu méi Tendenz um Handy ze sinn wéi déi méi al“⁵¹ (Amélie, 20 Jahre).

In ihrer Wahrnehmung leidet die soziale Interaktion, da Mädchen und Jungen unterschiedliche Inhalte konsumieren und sich kaum austauschen. Gruppenaktivitäten wirken in dieser Altersgruppe oft nicht mehr ansprechend: „Mir hu probéiert Uno ze spillen, mee mir krute kee motiveiert.“⁵² Hinzu kommt eine auffällige Veränderung der Sprache, die sie auf den unreflektierten Konsum nicht altersgerechter Inhalte zurückführt: „De Vokabulär huet geännert [...] et mengt een et wiere Papageien.“⁵³ Sie beschreibt, wie sich bereits bei sehr jungen Kindern und Jugendlichen sexualisierte oder aggressive Ausdrucksweisen zeigen – beeinflusst durch Inhalte auf TikTok, Netflix oder YouTube. Auch riskante Praktiken wie das Teilen von Nacktbildern (Nudes) oder Cybermobbing werden thematisiert: „Kleng Kanner kommen, si hunn Nudes geschéckt. Et gétt einfach ëmmer méi schlëmm. Mobbing gétt dann och vill méi schlëmm well, si fannen dat cool“⁵⁴ (Amélie, 20 Jahre).

Lucas, (21 Jahre), der ebenfalls ehrenamtlich in einem Jugendhaus arbeitet, bestätigt diese Beobachtungen. „Ja, ja. Es gibt sehr

viele, die seltsam im Internet unterwegs sind.“ Auch er berichtet von einer Verrohung der Sprache: „Was da in den Kommentaren teilweise für Beleidigungen stehen“ und von Jugendlichen, die unkritisch mit persönlichen Daten umgehen, Kontakt zu Fremden suchen oder sich mit problematischen Inhalten auseinandersetzen, bis hin zur Nutzung des Darknets:

”

Wenn ich im Jugendhaus sehe, wie viele Leute davon betroffen sind, was für Sachen sie ins Internet stellen, Bilder, seltsame Texte, teilweise Nudes mit Leuten teilen, die sie gar nicht kennen, oder wie fern sie von dieser Realität sind. Sie schreiben mit Asiaten und sagen, das ist mein Freund, der wohnt in Nordkorea oder so. (Lucas, 21 Jahre)

Beide Befragte betonen mit Blick auf ihre Erfahrungen, dass gerade die jüngeren Jugendliche mehr Aufklärung benötigen, und die Risiken ihres Handelns oft erst durch eigene negative Erfahrungen wahrnehmen. Präventive Aufklärung stößt hier noch häufig an die Grenzen der Neugierde: „Manchmal müssen sie es eben selbst erfahren“ (Lucas, 21 Jahre).

Zugleich benennen die Befragten auch die aus ihrer Sicht begrenzten Einflussmöglichkeiten der Fachkräfte in der Jugendarbeit: „Mir kënnen net alles maachen. Mir sinn net d'Elteren“⁵⁵ (Amélie, 20 Jahre). In dieser Wahrnehmung liegt die Hauptverantwortung für einen altersgerechten Medienumgang bei den Familien, während die Jugendarbeit eher als ergänzender Raum für Aufklärung, Sensibilisierung und begleitende Gespräche gesehen wird.

7.3.4 Einordnung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Digitalität in der non-formalen Bildung ein integraler Bestandteil alltäglicher Lern- und Lebensvollzüge ist. In den analysierten Beispielen wird deutlich, wie analoge und digitale Praktiken ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Diese Verschränkung lässt sich als Ausdruck einer postdigitalen Realität verstehen, ein Konzept, das im Anschluss an Jandrić (2018) sowie Brüggem und Rösch (2025) eine Neubestimmung der Beziehung zwischen analogen und digitalen Bildungsformen vorschlägt. In diesem Sinne eröffnet sich eine postdigitale Jugendarbeit, die hybride Bildungssettings nicht als Ausnahme, sondern als Normalform versteht und aktiv gestaltet. Digitalität strukturiert hierbei grundlegende Bereiche der non-formalen Bildung, etwa durch die Nutzung von Messenger-Diensten, Webseiten oder digitalen Kalendern zur Koordination und Organisation. Gleichzeitig fließen digitale Medien in

pädagogische Angebote ein: Apps, Videos oder interaktive Plattformen werden eingesetzt, um analoge Aktivitäten zu erweitern, neue Lernzugänge zu schaffen oder kreative Ausdrucksformen zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit digitalen Medien fördert dabei sowohl technische als auch reflexive Kompetenzen. Jugendliche entwickeln Fähigkeiten im praktischen Umgang mit digitalen Werkzeugen, reflektieren ihre mediale Selbstpräsentation und diskutieren mit den Fachkräften über die für sie relevanten Themen wie Privatsphäre, Wirklichkeitsdarstellungen oder die Dynamiken sozialer Netzwerke.

Darüber hinaus wird deutlich, dass non-formale Bildungsangebote wichtige Ausgleichsräume darstellen: Viele Jugendliche äußern das Bedürfnis, sich zeitweise vom ständigen Online-Sein und dem damit verbundenen Erwartungsdruck zu distanzieren,

⁵¹ „Sie sind wirklich am Computer, Bildschirm, Bildschirm, nur Bildschirm [...] die Jüngeren haben eher die Tendenz, am Handy zu sein, als die Älteren.“

⁵² „Wir haben versucht, Uno zu spielen, aber wir haben niemanden motiviert bekommen.“

⁵³ „Der Wortschatz hat sich verändert [...] man meint, es wären Papageien.“

⁵⁴ „Kleine Kinder kommen, sie haben Nudes geschickt. Es wird einfach immer schlimmer. Mobbing wird dann auch viel schlimmer, weil sie das cool finden.“

⁵⁵ „Wir können nicht alles machen. Wir sind nicht die Eltern.“

und suchen gezielt nach unmittelbaren, körperlich erlebbaren und sozial eingebetteten Erfahrungen. Fachkräfte greifen dieses Bedürfnis auf, indem sie Freiräume durch medienfreie Zeiten, analoge Gruppenaktivitäten oder Erlebnisse in physischen Räumen schaffen, die eine bewusste Distanz zum Digitalen ermöglichen.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die besondere Aufmerksamkeit der Jugendarbeit für die Herausforderungen, mit denen vor allem jüngere oder sozial benachteiligte Jugendliche im digitalen Alltag konfrontiert sind. Wie Spanhel (2017, S. 4ff.) betont, stehen den „offenen und vielfältigen Lernräumen“ der digitalen Welt erhebliche Anforderungen gegenüber, etwa an Orientierungswissen, Beziehungsfähigkeit und einem stabilen Selbstbild. Die Daten deuten darauf hin, dass es einigen Jugendlichen (noch) an verlässlichen Orientierungsstrukturen oder Kompetenzen zur kritischen Reflexion digitaler Inhalte fehlt. Dies führt mitunter zu

unbedachten Veröffentlichungen sensibler Informationen, unreflektierter Übernahme algorithmisch gesteuerter Inhalte oder einer Unterschätzung von Risiken wie Datenschutzproblemen und Cybermobbing. Hier zeigt sich die präventive Bedeutung non-formaler Bildungsarbeit: Sie kann zwar keine lückenlose Schutzfunktion übernehmen, eröffnet aber durch vertrauensvolle Beziehungen, dialogische Gespräche und alltagsnahe Bildungsangebote Räume, in denen insbesondere junge Menschen mit geringeren digitalen und sozialen Ressourcen Orientierung finden und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Herausforderungen entwickeln. Wie Kutscher und Seelmeyer (2017) hervorheben, kann Jugendarbeit damit ein Ort medienbezogener Selbstbildung und psychosozialer Resilienzförderung sein, vor allem für Jugendliche, die im familiären oder institutionellen Umfeld weniger Unterstützung erfahren.

7.4 Selbstgesteuertes Lernen: digitale Bildungsprozesse jenseits institutioneller Kontexte

Bereits in den vorangegangenen Kapiteln wurde sichtbar, dass Bildung im digitalen Zeitalter zunehmend ihre Bindung an feste Orte und vorgegebene Zeiten verliert. Jugendliche bewegen sich heute in einer Wissenslandschaft, die jederzeit und nahezu unbegrenzt zugänglich ist. Über digitale Plattformen, spezialisierte Lern-Apps oder digitale Foren eröffnen sich ihnen Räume des Lernens, die nicht institutionell vorstrukturiert sind – sondern situativ, flexibel und eigenverantwortlich gestaltet werden können. In diesem Wandel rückt das selbstgesteuerte Lernen stärker in den Fokus: Lernprozesse, die aus eigener Initiative entstehen, an persönlichen Interessen anknüpfen und zeitlich sowie inhaltlich individuell gesteuert werden (Kerres, 2024). Digitale Angebote liefern dabei nicht nur eine große Auswahl an Informationen, sondern helfen auch dabei, sich zurechtzufinden, Inhalte zu

wiederholen, besser zu verstehen und – in manchen Fällen – das eigene Wissen zu überprüfen. Jugendliche recherchieren gezielt, vergleichen Quellen, gestalten Lernrhythmen und verknüpfen das Gelernte mit ihren Alltagswelten. So entstehen Bildungsprozesse, die sich zunehmend von klassischen Schulsettings lösen, ohne sich ihnen zwangsläufig entgegenzustellen.

Welche Inhalte sprechen Jugendliche in digitalen Bildungsräumen an? Welche Motive und Interessen leiten ihre Aneignungspraxen? Und welche Faktoren begünstigen oder erschweren diese eigenverantwortlichen Lernwege? Das folgende Kapitel nimmt diese Fragen auf und zeigt anhand der Interviewaussagen, wie die Jugendlichen digitale Lernumgebungen nutzen, gestalten und reflektieren.

7.4.1 Praktiken und Aneignungsformen selbstgesteuerten Lernens

Die Ergebnisse der *Étude qualitative sur la jeunesse* weisen darauf hin, dass sich die befragten Jugendlichen in digitalen Lernräumen weitgehend selbstbestimmt bewegen. Sie wählen Inhalte entlang individueller Interessen aus, gestalten ihre Lernprozesse aktiv mit und nutzen das Internet als explorativen Bildungsraum – ergänzend zu schulischen sowie non-formalen Lernangeboten. Ein zentraler Befund der Analyse ist die bemerkenswerte thematische Vielfalt, mit der sich Jugendliche im digitalen Raum auseinandersetzen. Die Spannweite reicht von persönlichen Hobbys und Freizeitinteressen über kreative Felder wie Musik und Design bis hin zu allgemeinbildenden, wirtschaftlichen, kulturellen und schulisch-fachlichen Themen. Auch komplexeres Spezialwissen wird eigeninitiativ erschlossen. Diese Breite verweist auf ein hohes Maß an inhaltlicher Autonomie und

individuellen Bildungsstrategien. Aarav (28 Jahre), ein Student mit breit gefächerten Interessen, benennt *YouTube* als seine wichtigste Informations- und Lernressource. Er beschreibt die Plattform als zentralen Zugangspunkt zu nahezu allen relevanten Themenfeldern: „*Everything I need to learn about anything is there in YouTube for the most part.*“⁵⁶

Weitere Beispiele aus dem Datenmaterial unterstreichen die thematische Vielschichtigkeit digitaler Bildungsaktivitäten. Gabriel (23 Jahre) nutzt digitale Tools zur Komposition eigener Musikstücke; Elias (13 Jahre) experimentiert mit der Übersetzung von Sprachen über *ChatGPT*; Max (18 Jahre) informiert sich über politische und gesellschaftliche Entwicklungen; Julien (21 Jahre) reflektiert seine Frustrationstoleranz im Rahmen von Gaming-Erfahrungen mit dem Ziel, daraus zu lernen;

⁵⁶ „Alles, was ich über irgendetwas lernen muss, finde ich größtenteils auf *YouTube*.“

und Michaela (14 Jahre) nutzt eine App zur Auseinandersetzung mit spirituellen Inhalten. Auch sprachliche Bildung erfolgt vielfach selbstorganisiert: Amélie (20 Jahre) und Aarav (28 Jahre) berichten über eigenständige Lernprozesse mit Anwendungen

wie *Duolingo* oder frei zugänglichen *YouTube*-Kanälen. Beatriz (20 Jahre) bringt die inhaltliche Bandbreite in einem Satz auf den Punkt: „*Ich mache alles, von Kochen bis Sport; es ist aber auch ganz viel Allgemeinbildung dabei.*“

7.4.2 Aneignungspraxen im digitalen Raum: Wege, Modi und soziale Kontexte des Lernens

Die Ergebnisse der *Étude qualitative sur la jeunesse* verdeutlichen, dass selbstgesteuertes Lernen im digitalen Raum von einer Vielzahl unterschiedlicher Aneignungsweisen geprägt ist. Entgegen verbreiteter Annahmen, die jugendliche Mediennutzung häufig auf passiven Konsum oder oberflächliches Informationsinteresse reduzieren, zeigt sich im Datenmaterial ein differenziertes Bild aktiver, vielfältiger Lernpraktiken. Diese reichen von strategisch-zielgerichteten über explorativ-experimentelle bis hin zu reflexiven und kollaborativen Formen des Lernens. Häufig entstehen sie situativ und sind eng mit den alltagsweltlichen Erfahrungen und Kontexten der Jugendlichen verwoben.

So berichtet Gabriel (23 Jahre), wie er sich eigenständig spezifische Apps und digitale Werkzeuge erschlossen hat, um seine musikalischen Fähigkeiten zu vertiefen und weiterzuentwickeln. Beatriz (20 Jahre) beschreibt an mehreren Stellen im Interview, dass sie gezielt nach Tutorials und digitalen Anwendungen sucht, um sich im Bereich Videoproduktion und Fotografie fortzubilden, sowohl im Hinblick auf schulische Anforderungen als auch mit Blick auf ihre beruflichen Perspektiven. Solche Lernprozesse sind durch Eigenmotivation, Ausdauer und eine klare Zielorientierung gekennzeichnet.

Auch Alexander (28 Jahre) nutzt digitale Plattformen wie *YouTube*, um sich mit gesellschaftlich und technologisch relevanten Themen auseinanderzusetzen. Er beschreibt seine Nutzung explizit als strategisch, zielgerichtet und produktiv:

”

Produktiv wäre ja eigentlich, [...] also educational Content zu konsumieren, ist produktiv. [...] Weil es mich interessiert und weil es wichtig ist, weil das jeder machen sollte [...] weil ich mich gerne damit auseinandersetze und da versuche, am Ball zu bleiben. (Alexander, 28 Jahre)

Für ihn umfasst produktives Lernen nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch die bewusste Auseinandersetzung mit Zukunftsthemen wie der Entwicklung künstlicher Intelligenz, mit dem Ziel, Anschluss an technologische Transformationsprozesse zu halten und informiert zu bleiben.

Neben klar strukturierten Lernstrategien zeigen sich im Datenmaterial auch explorative Formen der Aneignung. Diese verlaufen weniger zielgerichtet, sind durch Offenheit geprägt und entfalten sich häufig im Zusammenspiel mit situativen Impulsen oder spontanen Interessen. Charakteristisch ist hierbei ein experimentierender Zugang zum Lernen, der auf praktische

Erprobung, Eigeninitiative und unmittelbare Rückkopplung setzt. Liam (18 Jahre) beschreibt beispielsweise, wie er sich beim Zusammenbauen eines Computers autodidaktisch und durch Ausprobieren neues Wissen aneignet: „*Ich hab mich dann ein bisschen hingestellt, hab rumprogrammiert.*“ Seine Aussage verdeutlicht einen experimentellen Lernstil, der Zeit erfordert und auf selbstorganisierter Problemlösung basiert. Auch Tom (15 Jahre) berichtet davon, mithilfe von *YouTube*-Tutorials sportliche Bewegungsabläufe einzuüben, ein Prozess, der kontinuierliches Wiederholen und schrittweises Verstehen voraussetzt, um Fortschritte zu erzielen.

Emma (22 Jahre) schildert ein weiteres Beispiel für situativ-exploratives Lernen: Durch das Erproben von Blockierfunktionen auf Social-Media-Plattformen hat sie erfahren, wie sich digitales Handeln auf soziale Beziehungen auswirken kann. „*Ich habe einfach diese Funktion des Blockierens gesehen [...] dann kann man die Konsequenzen ziehen.*“ Ihre Aussage verweist auf ein reflexives Moment, das sich aus der praktischen Anwendung digitaler Tools ergibt.

Diese Beispiele zeigen, dass explorative Aneignungsformen besonders dann wirksam sind, wenn sie an konkrete Handlungsanlässe anknüpfen und Jugendlichen ermöglichen, durch eigenes Tun Einsichten und Kompetenzen zu entwickeln.

Neben gezielten oder erfahrungsbasierten Lernprozessen beschreiben einige Jugendliche auch spontane Aneignungsformen, die durch algorithmisch gesteuerte Inhalte oder impulsgeleitetes Surfen angestoßen werden. Isabelle (23 Jahre), Beatriz (20 Jahre) und Theo (12 Jahre) berichten etwa, dass sie sich gerne durch Inhalte auf Plattformen wie *Instagram* oder *TikTok* inspirieren lassen. Beatriz formuliert: „*Du bekommst da sehr viel mit, was du überhaupt nicht weißt.*“ Ihre Aussagen verdeutlichen, dass selbstgesteuertes Lernen nicht zwangsläufig intentional oder zielgerichtet erfolgen muss. Vielmehr können situative Reize, zufällige Impulse und neugesteuertes Stöbern bedeutsame Lernanlässe darstellen.

Zudem wird in den Interviews deutlich, dass Lernen im digitalen Raum häufig sozial eingebettet ist. So nutzt Carmen (24 Jahre) etwa die App *Goodreads*, um sich über ihre Lektüren mit Freunden auszutauschen: „*You can see what your friends are reading now and you can comment [...] sometimes someone would recommend me a book and I add it on my list to read.*“⁵⁷

Auch Lucas berichtet von kreativen Formen gemeinschaftlicher Wissensaneignung: Gemeinsam mit einem Freund verfasst er Gedichte, recherchiert historische Themen zu Luxemburg auf *YouTube* und verarbeitet diese in kollaborativen digitalen

⁵⁷ „Du kannst sehen, was deine Freunde gerade lesen, und du kannst kommentieren [...] manchmal empfiehlt mir jemand ein Buch, und ich setze es auf meine Leseliste.“

Projekten weiter. Anastasia (29 Jahre) hebt hervor, wie zentral informelle Gespräche mit Freundinnen für ihren Lernprozess sind: „A lot of things you learn on an interpersonal level.“⁵⁸

Diese Beispiele verdeutlichen, dass selbstgesteuertes Lernen im digitalen Raum kein einheitliches Phänomen ist. Vielmehr zeigt sich ein Spektrum unterschiedlicher Lernformen, von strategisch-planvollem bis hin zu explorativem oder impulsgeleitetem Lernen, von individuellen bis zu kooperativ-sozialen Praktiken. Diese Vielfalt verweist auf die Notwendigkeit, digitale Bildungsprozesse in ihrer Differenziertheit wahrzunehmen und nicht auf lineare Lernmodelle zu verkürzen.

Selbstgesteuertes Lernen als Ergänzung zur formalen Bildung

Die Interviewdaten verdeutlichen, dass die Grenzen zwischen formaler Bildung und individueller Wissensaneignung zunehmend durchlässig werden. Viele der befragten Jugendlichen berichten, dass sie digitale Ressourcen gezielt und bedarfsorientiert nutzen, um schulische oder universitäre Lernprozesse zu ergänzen, zu vertiefen oder zu kompensieren. Dabei steht nicht allein die Informationssuche im Vordergrund, sondern auch das Bedürfnis nach passgenauen, verständlich aufbereiteten und zeitlich flexibel abrufbaren Lerninhalten.

Clara (19 Jahre), Schülerin eines klassischen Lyzeums, nutzt beispielsweise die Arte-App oder spezifische Podcasts, um sich für den Unterricht über gesellschaftliche Themen zu informieren. Tom (15 Jahre) bereitet sich mit Online-Videos des Lehrers Schmidt⁵⁹ gezielt auf Klassenarbeiten vor. Er hebt hervor, dass komplexe Sachverhalte dort verständlich und kompakt erklärt würden, und dass die Möglichkeit, Inhalte beliebig oft

zu wiederholen, ihm helfe, in seinem eigenen Tempo zu lernen. Beide betonen den didaktischen Mehrwert digitaler Formate, insbesondere im Hinblick auf Wiederholbarkeit, Individualisierung und Selbststeuerung.

Auch Max (18 Jahre) nutzt digitale Medien gezielt zur inhaltlichen Vertiefung, insbesondere im Fach Geschichte. Dabei integriert er Lerninhalte in alltägliche Routinen: „Ich lade mir die Videos runter von YouTube [...] die dauern so 20 Minuten, ungefähr die Zeit von zu Hause bis zur Schule. [...] Die Geschichte interessiert mich sehr.“ Sein Beispiel zeigt, wie informelle Lernprozesse zeitlich flexibel und interessengeleitet in den Alltag integriert werden können, unabhängig von schulischen Anforderungen.

Ein weiteres Beispiel liefert Aarav (28 Jahre), der digitale Inhalte nutzt, um Defizite in der universitären Lehre auszugleichen. Insbesondere bei komplexeren oder fachlich spezialisierten Themen greift er auf YouTube-Kanäle zurück, die seiner Einschätzung nach praxisnäher und verständlicher aufbereitet sind: „Not everyone can teach and teach it in a way that is very interesting to the students. [...] And so, I usually rely on these sort of YouTube people with the knowhow working in the industry.“⁶⁰ Seine Aussagen verdeutlichen nicht nur eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Qualität institutioneller Lehre, sondern auch eine bewusste Strategie, digitale Bildungsangebote als komplementäre Ressource zu nutzen.

Diese Beispiele machen deutlich: Selbstgesteuertes Lernen im digitalen Raum stellt für viele Jugendliche nicht einen Ersatz, sondern eine sinnvolle Erweiterung formaler Bildungsprozesse dar. Digitale Formate werden dann besonders geschätzt, wenn sie individuelle und bedarfsbezogene Zugänge eröffnen, Verständlichkeit erhöhen und Flexibilität im eigenen Lernprozess ermöglichen.

7.4.3 Herausforderungen und Spannungsfelder digitaler Selbstbildung

Allerdings legen die Daten auch nahe, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen von den Möglichkeiten selbstgesteuerten Lernens im digitalen Raum profitieren. Während einige gezielt auf qualitativ hochwertige Inhalte zugreifen, deren Relevanz einschätzen und ihren Lernprozess bewusst strukturieren, berichten andere von Schwierigkeiten bei der Auswahl geeigneter Quellen, beim Umgang mit Ablenkungen oder einem fehlenden Überblick über verfügbare Angebote. Hier zeigen sich unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen, die den Zugang zu produktiven Lernprozessen im digitalen Raum maßgeblich beeinflussen. Mehrere Jugendliche weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das eigeninitiierte und interessenstesteuerte Lernen nicht voraussetzungslos sei, weil es mit einem hohen zeitlichen Aufwand und mit Rückschlägen verbunden sein könne. Lucas (21 Jahre) beschreibt diesen Such- und Orientierungsprozess wie folgt: „Also, es ist ein Phänomen, das ich mir nicht erklären kann, aber sehr viele Dinge musst du einfach lange und intensiv

immer weiter in eine gewisse Richtung googeln.“ Diese Aussage verweist auf die Herausforderung, relevante Inhalte im Überangebot digitaler Informationen zu identifizieren und systematisch zu nutzen, eine Fähigkeit, die nicht allen im gleichen Maße zur Verfügung steht.

Besonders deutlich treten Unterschiede in der Bewältigung digitaler Aneignungsprozesse dort zutage, wo individuelle Selbststeuerungskompetenzen, der Zugang zu technischer Infrastruktur oder unterstützende soziale Kontexte fehlen. In solchen Fällen kann selbstgesteuertes Lernen fragmentarisch bleiben oder verlagert sich in vorwiegend unterhaltungsorientierte Medienpraktiken. So etwa bei Kevin (25 Jahre), der aktuell ohne Beschäftigung ist. Er berichtet im Interview, dass er große Teile des Tages auf YouTube verbringe, primär mit dem Konsum von Vlogs einzelner Influencer oder ziellosen Livestreams. Auf Nachfrage gibt er an, dass diese Inhalte für ihn vor allem „interessant“

⁵⁸ „Vieles lernt man auf zwischenmenschlicher Ebene.“

⁵⁹ „Lehrer Schmidt“ ist ein populärer deutschsprachiger öffentlicher YouTube-Kanal, auf dem ein Lehrer und Schulleiter regelmäßig Lern- und Erklärvideos für Schüler zu Themen aus den Bereichen Physik, Deutsch, Allgemeinwissen, vor allem aber Mathematik, veröffentlicht.

⁶⁰ „Nicht jeder kann unterrichten – und schon gar nicht so, dass es für die Schüler wirklich interessant ist. [...] Und deshalb verlasse ich mich meistens auf diese YouTube-Leute, die das Know-how haben und in der Branche arbeiten.“

seien, ohne dass er daraus ein konkretes Erkenntnisinteresse oder einen persönlichen Entwicklungsertrag ableitet. Solche Aussagen verdeutlichen das Risiko, dass sich digitale Medienutzung in dysfunktionalen Routinen verfestigen kann, insbesondere dann, wenn strukturierende Rahmenbedingungen fehlen und/oder keine klaren Zielsetzungen mit der Nutzung verbunden sind. Dabei spielt auch die Fähigkeit eine Rolle, mit Frustrationen, Unsicherheiten oder Orientierungslosigkeit im digitalen Raum

konstruktiv umzugehen, eine Form von Resilienz, die sich als bedeutsam für die langfristige Selbstlernkompetenz erweist.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass sich selbstgesteuertes Lernen im digitalen Raum unter ungleichen Voraussetzungen vollzieht. Die Potenziale digitaler Bildungszugänge sind demnach nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen erschließbar.

7.4.4 Zukunftsperspektiven im Kontext von Digitalität

Die Interviewdaten zeigen, dass ein Teil der befragten Jugendlichen digitale Medien nicht nur zur kurzfristigen Informationsbeschaffung oder zum Medienkonsum nutzt, sondern auch gezielt im Rahmen ihrer biografischen Entwicklung und Zukunftsplanung, und dies teilweise auch unter erschwerten Bedingungen. Besonders eindrücklich wird dies in Fällen, in denen schulische Förderung, familiäre Unterstützung oder ökonomische Ressourcen nur eingeschränkt vorhanden sind. Solche Jugendlichen, die sich exemplarisch auch in der vorliegenden Stichprobe wiederfinden, entwickeln mitunter eigenständige Aneignungsstrategien, die von persönlichem Interesse, handlungsorientierter Motivation und häufig auch von wechselseitiger Unterstützung im Peer-Kontext getragen sind.

Ein exemplarisches Fallbeispiel ist in diesem Kontext die Bildungsgeschichte von Liam (18 Jahre), der in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung aufgewachsen ist und sich dort schon seit früher Kindheit autodidaktisch technisches und digitales Wissen über unterschiedliche Lernplattformen und Netzwerke angeeignet hat. Seine Leidenschaft gilt digitalen Rennspielen, die er mit dem Ziel einer möglichen E-Sport-Karriere verbindet. Dabei kombiniert er handwerkliche und digitale Kompetenzen in einem selbstorganisierten Lernprozess jenseits institutioneller Bildungssettings. Im Interview wird deutlich, mit welchem Ehrgeiz und welcher Zielstrebigkeit er seinen Weg verfolgt.

Auch Beatriz (20 Jahre), die in einem Alleinerziehenden-Haushalt unter teils prekären finanziellen Bedingungen aufgewachsen ist, nutzt digitale Ressourcen heute gezielt zur sprachlichen und

beruflichen Weiterentwicklung. Trotz mehrfacher Schulwechsel verfolgt sie ehrgeizig ihren Plan, im kreativen Bereich online Fuß zu fassen, und erwägt zudem, ihre aus der eigenen Not heraus selbst entwickelten Lernstrategien künftig über soziale Medien an andere weiterzugeben.

Auch der Fall von Mamadou (20 Jahre) beeindruckt. Er ist ein Auszubildender im handwerklichen Bereich mit Migrationsgeschichte, der *YouTube*-Videos gezielt zur Vorbereitung auf seine Abschlussprüfungen nutzt, um seine Chancen auf einen erfolgreichen Berufsabschluss, den er unbedingt erreichen möchte, zu erhöhen.

Diese Fallbeispiele verdeutlichen, dass digitale Bildungsräume insbesondere für jene Jugendlichen von Bedeutung sein können, die unter erschwerten Startbedingungen ihren Bildungsweg selbstverantwortlich gestalten möchten. In ihren Geschichten wird sichtbar, wie digitale Medien zu Werkzeugen der Selbstermächtigung, Selbstwirksamkeit und sozialen Teilhabe werden können.

Diese Befunde lassen den Schluss zu, dass Bildungserfolge im digitalen Raum nicht ausschließlich an formale Bildungskarrieren oder elterliche Ressourcen gekoppelt sind – auch wenn diese zweifellos förderliche Bedingungen darstellen (Kutscher, 2020). Vielmehr treten im Datenmaterial empirisch fassbare Formen aktiver Medienaneignung zutage, die im Sinne einer partizipativen und bildungsbezogenen Handlungsmächtigkeit verstanden werden können (Hargittai & Hinnant, 2008; Jenkins, 2006). Jugendliche gestalten ihre Lernwege eigenständig, verfolgen persönliche Ziele und nutzen digitale Technologien, um individuelle Interessen zu entwickeln und auszubauen.

7.4.5 Einordnung der Ergebnisse

Die aufgezeigten Befunde verweisen auf ein Spannungsfeld gegenwärtiger Bildungsprozesse im digitalen Zeitalter: Einerseits finden sich in den Interviews Jugendliche, die digitale Medien aktiv, reflektiert und strategisch nutzen, um sich Wissen anzueignen, biografische Ziele zu verfolgen und ihre Handlungsspielräume zu erweitern, auch jenseits klassischer schulischer Förderstrukturen. Andererseits wird sichtbar, dass diese Potenziale ungleich verteilt sind und maßgeblich von individuellen, sozialen und strukturellen Voraussetzungen abhängen.

Aus medienpädagogischer Perspektive lassen sich die beobachteten Selbstlernprozesse als Ausdruck partizipativer Handlungsmächtigkeit (Jenkins, 2006; Livingstone, 2004) verstehen. Jugendliche eignen sich digitale Tools nicht nur konsumierend, sondern produktiv an. Sie gestalten, recherchieren, experimentieren und integrieren digitale Lernprozesse in ihre Lebens- und Zukunftsentwürfe. Solche Formen aktiver Aneignung lassen sich anschließen an Jenkins' Konzept der *Participatory Culture*, das von einer aktiven, kreativen und gemeinschaftlich getragenen Medienutzung ausgeht. In diesem Sinne erscheinen digitale Lernräume als Möglichkeitsräume zur Selbstpositionierung und zur Entwicklung von Bildung als sozialer Praxis (Hugger, 2014; Kerres, 2024).

Gleichzeitig zeigen die Daten, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen Zugang zu diesen Potenzialen haben. Damit berühren die Befunde zentrale Überlegungen der *Digital-Divide*-Forschung (van Dijk, 2020), die darauf hinweist, dass digitale Bildungsungleichheiten sich nicht nur auf den Zugang zu Technologien beziehen, sondern auch vor allem auf deren Nutzung, das verfügbare kulturelle Kapital und die Fähigkeit zur reflexiven Informationsverarbeitung. In den Interviews wird deutlich, dass dort, wo technische Ressourcen, medienbezogene Orientierungskompetenz oder Unterstützung fehlen, digitale Selbstlernprozesse brüchig bleiben oder in nicht zielführenden Nutzungsmustern münden können.

Besonders hervorzuheben sind jedoch jene Fälle, in denen Jugendliche, trotz begrenzter familiärer, schulischer oder finanzieller Ressourcen, ihre eigenen kreative Wege der Aneignung entwickeln und umsetzen. Diese Befunde lassen sich im Sinne einer bildungsbezogenen Resilienz (Hepp & Görland, 2024;

Wunder, 2021) interpretieren: Sie zeigen, wie junge Menschen unter widrigen Bedingungen personale, digitale und soziale Ressourcen aktivieren, um individuelle Bildungsziele zu verfolgen. In Kombination mit digitalen Medien entsteht eine Form kompensatorischer Bildungsstrategie, die institutionelle Lücken auffängt oder umgeht.

Zugleich werfen die Befunde neue Fragen an die formale Bildungsinstitution auf. Mehrere Jugendliche berichten, dass sie digitale Lernangebote gezielt als Ergänzung oder Korrektiv zum Schul- oder Hochschulunterricht nutzen. Dies verweist auf strukturelle Spannungen im Bildungssystem, das vielfach mit der Diversität von Lernstilen, Motivlagen und Vorkenntnissen überfordert scheint. Digitale Lernräume können hier schon heute und zukünftig umso mehr als alternative „Bildungsarenen“ (Liebau & Zirfas, 2015) dienen, in denen personalisiertes Lernen, niedrigschwellige Zugänge und flexible Zeithorizonte realisiert werden können.

7.5 Zusammenfassung

Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass sich institutionelle Bildungsräume im digitalen Zeitalter grundlegend verändern. Zentrale Merkmale dieser Veränderung sind ein Nebeneinander und Ineinandergreifen analoger und digitaler Lehr- und Lernformen, eine zunehmende Flexibilisierung sowie eine Veränderung der Rollen und Subjektpositionen im Bildungsprozess. Unterricht und Bildungsprozesse finden nicht mehr ausschließlich im zeitlich und räumlich klar abgegrenzten schulischen Rahmen statt, sondern durchdringen, vermittelt durch digitale Technologien, vielfältige Lebensbereiche junger Menschen. Dabei ist Bildung weder zeitlich auf den Stundenplan noch räumlich auf das Klassenzimmer beschränkt, sondern dehnt sich auf Schulwege, Pausen, Hausaufgabenzeiten und die Kommunikation mit Lehrkräften aus; sie impliziert zudem den Austausch mit neuen Akteuren wie Influencern, Content Creators oder KI-gestützten Tools. Auch außerschulische und hybride Lern- und Kommunikationsformen gewinnen an Bedeutung. Bildung ist dabei mehr als eine Frage von Inhalten und Kompetenzen, sie ist auch eine Frage von Bezügen und Beziehung (Kerres, 2024). Dabei ist zunehmend von Bedeutung, über welche Netzwerke und Kontakte Jugendliche verfügen und wie sie diese für ihre (Bildungs-)Interessen nutzen, auch welche Lehrer sie unterrichten, wie technikaffin Freunde sind und in welchem Umfang sie zu Hause mit digitalen Ressourcen ausgestattet und unterstützt werden (Kramer & Müller, 2022; van Dijk, 2020). Diese neue digitale Bildungskultur zeichnete sich zudem durch eine kreative digitale Nutzungsweise und die Fähigkeit aus, kreativ und offen auf neue Möglichkeiten zuzugehen und neue Fragen zu stellen (Jandrić et al., 2018; Knox, 2019). Dies erscheint besonders wichtig angesichts der Omnipräsenz von schnellen Antworten und einer allgemeinen Verfügbarkeit von Wissen im Internet. Dabei geht es auch um die Fähigkeit, kritisch einzuschätzen, wie dieses digital verfügbare Wissen zu beurteilen ist. Da sich der digitale

Wandel in der Gesellschaft und im Bildungssystem nicht wieder zurückdrehen lässt, geht es auch um die Motivation und Offenheit, sich neuen Bildungsinhalten und Technologien zu öffnen. Wer sich diesen verschließt oder keinen Zugang zu ihnen findet, erfährt früher oder später bildungsbezogene Nachteile (van Dijk, 2020).

Die non-formale Bildung zeigt in diesem Kontext besondere Stärken. In der Jugendarbeit etwa wird Digitalität sowohl zur Organisation als auch als pädagogisches Medium genutzt, gleichzeitig aber auch reflektiert. Fachkräfte schaffen Räume, in denen Jugendliche sowohl digitale Kompetenzen erwerben als auch analoge, soziale Erfahrungen machen können. Besonders Jugendliche mit begrenzten sozialen Ressourcen profitieren von diesen Angeboten. Die Studie verweist hier auf das Potenzial postdigitaler Jugendarbeit (Jandrić et al., 2018), die digitale und analoge Welt nicht mehr trennt, sondern integrativ bearbeitet. Abschließend lässt sich festhalten: Bildung im digitalen Zeitalter ist geprägt durch Hybridität, Flexibilität und Individualisierung. Um das Potenzial des selbstgesteuerten Lernens auszuschöpfen, braucht es pädagogische Konzepte, die nicht nur technische Zugänge ermöglichen, sondern auch soziale Unterstützung, Orientierung und kritisches Denken fördern. Schulen und non-formale Bildungseinrichtungen sollten in enger Verzahnung arbeiten und Lernräume schaffen, die sowohl digitalen Schutz als auch pädagogische Offenheit bieten. Die Förderung digitaler Mündigkeit und reflexiver Medienkompetenz (Redecker, 2017) wird dabei zur Schlüsselaufgabe. Nur so kann Bildung im Sinne nachhaltigen Lernens gestaltet werden, als Lebensbegleitung in einer von Digitalität geprägten Welt.

7.6 Methoden- und Datenüberblick

In den Kapiteln 6, 7 und 8 bilden die im Rahmen der *Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) durchgeführten qualitativen Interviews die zentrale Methode, um vertiefte Einblicke in die Perspektiven und Erfahrungen Jugendlicher im Kontext von Digitalität zu gewinnen. Die Erhebungen wurden zwischen Februar und Juni 2024 durchgeführt und umfassen insgesamt 36 Interviews mit Jugendlichen im Alter von 12 bis 29 Jahren, darunter 26 Erstinterviews und zehn Folgeinterviews (siehe Kapitel 2). Ziel der Analyse war es, die subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen mit digitalen Medien und Technologien in unterschiedlichen Bildungszusammenhängen zu erfassen, individuelle Deutungsmuster sichtbar zu machen und zentrale forschungsrelevante Aspekte formaler, non-formaler und selbstgesteuerter Bildungspraktiken im digitalen Kontext herauszuarbeiten. Themen, die sich im Verlauf der Interviews als besonders bedeutsam erwiesen haben, wurden im Anschluss mithilfe einer digitalen Tagebuchmethode vertiefend bearbeitet. Ergänzend dazu kamen standardisierte Kurzfragebögen zum Einsatz, um soziale und biografische Hintergrundinformationen zu erfassen. Dazu gehörten Angaben zur Schulform und Jahrgangsstufe, zur Aneignung digitaler Kompetenzen sowie subjektive Einschätzungen der eigenen digitalen Fähigkeiten und jener der Eltern (erfasst mittels Selbsteinschätzungsskalen von null bis zehn). Darüber hinaus flossen ein Workshop mit Fachkräften aus Jugendarbeit, politischer Bildung, zivilgesellschaftlichen Organisationen und psychosozialer Schulunterstützung sowie zwei explorative Gruppengespräche mit vier Lehrkräften bzw. Schulleitungen in die Analyse ein.

Die Zusammensetzung der Stichprobe weist eine vielfältige sozioprofessionelle Verteilung auf: Neben schulpflichtigen Jugendlichen (n = 10) waren auch Auszubildende (n = 7) und Universitätsstudierende (n = 5) vertreten. Zwei Jugendliche waren zudem erwerbstätig, ein weiterer war in einem Freiwilligendienst und ein Jugendlicher war zum Zeitpunkt der Interviews arbeitssuchend. Von den insgesamt zehn befragten Schulpflichtigen besuchten sechs den *Enseignement secondaire classique* (ESC), also einen klassischen Sekundarschulzweig, und vier den *Enseignement secondaire général* (ESG), also eine Klasse des allgemeinen Sekundarschulzweigs. Die schulische Ausrichtung reichte dabei von den klassischen Gymnasialklassen über spezialisierte Klassen mit sportlicher Profilierung (z. B. Sportklasse) bis hin zu Klassen der unterstützenden Bildungsgänge mit besonderem Förderbedarf (z. B. *Voie de préparation*/sogenannte „Poly“-Klassen). Die sich in Ausbildung befindenden Jugendlichen verteilten sich auf berufsbildende oder berufsvorbereitende Ausbildungsgänge, wie die COIP-Klasse (*Classe d'orientation et d'initiation professionnelle*, eine vorbereitende Orientierungsklasse), oder den Ausbildungsgang *Techniciens en mécanique* (TCME). Einige Jugendliche absolvierten eine duale Ausbildung mit Lehrvertrag im Betrieb, die auf den handwerklich oder dienstleistungsorientierten Abschluss *Diplôme d'aptitude professionnelle* (DAP) hinführt. Die gewählten Fachrichtungen waren dabei breit gefächert und reichten von handwerklichen Berufen wie Fliesenleger, Parkettverleger oder Mechatroniker bis

hin zu dienstleistungsorientierten Tätigkeiten wie Bademeister oder Erzieher. Die fünf interviewten Studierenden an der Universität Luxemburg kamen überwiegend aus dem Ausland, teils auch aus außereuropäischen Ländern, und waren für ihr Studium nach Luxemburg gezogen.

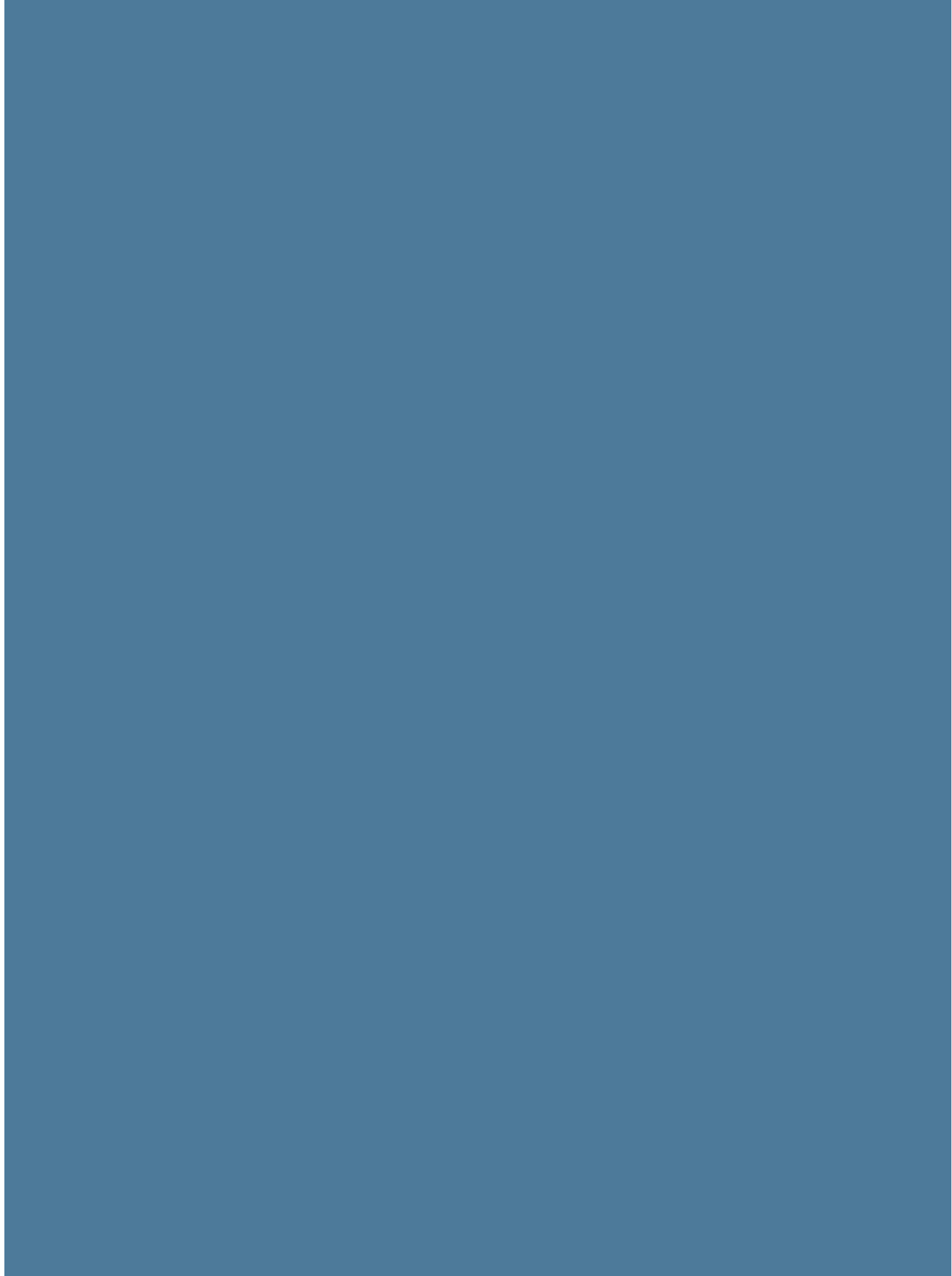
Auch die Bildungsabschlüsse der Eltern der befragten Jugendlichen zeigen eine hohe Diversität. In vielen Fällen wiesen beide Elternteile ein vergleichbares Bildungsniveau auf. In sechs Interviews wurde ein höherer Bildungsabschluss beider Elternteile (über Sekundarabschluss) berichtet, was auf ein eher bildungsnahes familiäres Umfeld hindeutet. In weiteren sechs Fällen verfügten beide Eltern über einen Abschluss unterhalb des Sekundarabschlusses, in einem Fall lag bei beiden ein Sekundarabschluss vor. Auffällig war, dass sechs Jugendliche keine Angaben zum Bildungshintergrund ihrer Eltern machten. Als Gründe hierfür wurde unter anderem der Tod eines Elternteils, fehlender Kontakt infolge familiärer Trennung oder auch Unwissenheit genannt.

Weiterführende Informationen zu der *Étude qualitative sur la jeunesse* sind im erweiterten Methodenteil online zu finden.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu



8

Kontexte digitaler Sozialisation von jungen Menschen: Content, Gaming und künstliche Intelligenz

Erstellt von

Laurent Langehegermann
Hannes Käckmeister
Sandra Biewers Grimm
Gilles Scheifer
Robin Samuel

8

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 8

- Content, Gaming und KI-Anwendungen sind für Jugendliche und junge Erwachsene omnipräsent und fungieren als Plattformen zur Identitätsbildung und sozialen Vernetzung. Sie spielen daher eine wichtige Rolle in Sozialisationsprozessen im digitalen Alltag.
- Junge Menschen konsumieren nicht nur passiv, sondern nutzen digitale Werkzeuge auch aktiv zur kreativen Gestaltung und Vernetzung sowie zur Wissensaneignung und -weitergabe. Diese aktive Rolle kann als Ressource für Kompetenzerwerb und Teilhabe verstanden werden.
- Der Nachrichtenkonsum junger Menschen verlagert sich zunehmend von traditionellen Medien (z. B. Print-Zeitungen, Radio) hin zu Online-Quellen und als authentisch wahrgenommenen Personen im digitalen Raum. Emotionale Faktoren und persönliche Nähe spielen dabei eine wichtige Rolle. Dies stellt neue Anforderungen an die Förderung von Medienkompetenz.
- Digitale Spiele und Plattformen sind für viele junge Menschen wichtige soziale Räume für Freundschaften, Gemeinschaftsbildung und teilweise auch familiäre Interaktion. Neben Potenzialen für Kompetenzerwerb (z. B. Problemlösung, Teamfähigkeit) birgt Gaming auch Risiken, insbesondere in Form von problematischem Nutzungsverhalten und geschlechtsspezifischer Ausgrenzung.
- KI-Anwendungen wie ChatGPT sind für viele junge Menschen längst zu pragmatisch genutzten Alltagstools geworden, sei es in Schule, Freizeit, bei der Arbeit oder beim Spracherwerb, was insbesondere im mehrsprachigen Kontext Luxemburgs eine besondere Bedeutung hat.
- Der Zugang zu KI-Anwendungen reicht jedoch nicht aus: Es zeigen sich deutliche Unterschiede in der Fähigkeit, große Sprachmodelle kritisch, kreativ und verantwortungsvoll zu nutzen. Diese sogenannte „Usage Inequality“ verstärkt soziale Ungleichheiten und erfordert einen Fokus der digitalen Bildung auf reflektierte und anwendungsorientierte Mündigkeit statt lediglich auf den Zugang.

Inhaltsverzeichnis

8.1	Einleitung	174
8.2	Content: über soziale Medien und Nachrichten hinaus	174
8.2.1	Von Konsumenten zu Content Creators: junge Menschen und die kreative Nutzung digitaler Medien	174
8.2.2	Subjektive Authentizität statt Objektivität: Nachrichten aus Sicht junger Menschen	176
8.2.3	Mehr als bloßes Zuschauen: wie Content Gemeinschaften und Identitäten formt	178
8.2.4	Einordnung der Ergebnisse	179
8.3	Gaming: Brücken, Barrieren und digitale Identitäten	180
8.3.1	Alltägliches Gaming: Praktiken, Motive und Potenziale für Jugendliche	180
8.3.2	Soziales Gaming: Vernetzung, Teilnahme und Communitys	183
8.3.3	Zwischen Faszination und Abhängigkeit: Emotionen und Verhalten im Gaming	184
8.3.4	Einordnung der Ergebnisse	187
8.4	Künstliche Intelligenz: „unnötig praktisch“?	187
8.4.1	Nutzungsweisen von künstlicher Intelligenz: wie Jugendliche ChatGPT & Co. einsetzen	188
8.4.2	Die Kehrseite der künstlichen Intelligenz	191
8.4.3	Einordnung der Ergebnisse	193
8.5	Zusammenfassung	193
8.6	Methoden- und Datenüberblick	194

8.1 Einleitung

Rund 85 % der Kinder in Luxemburg nutzen laut BEE SECURE vor dem zehnten Lebensjahr erstmals ein internetfähiges Gerät. 90 % der Kinder besitzen im Alter vor 12 Jahren ihr erstes eigenes Smartphone (BEE SECURE, 2025, S. 9). Dieser frühe Einstieg führt dazu, dass digitaler Content über soziale Medien bereits in jungen Jahren eine prägende Rolle im Alltag einnimmt. Parallel dazu etablieren sich zwei weitere zentrale Arenen jugendlicher Lebenswelten: *Gaming*, das als global relevantes Phänomen auch in Luxemburg einen wichtigen sozialen Raum darstellt, sowie die künstliche Intelligenz (KI), die im stark vernetzten Land Luxemburg rasch zu einem alltäglichen Werkzeug geworden ist.

Das vorliegende Kapitel untersucht – basierend auf 36 Interviews, elf digitalen Tagebüchern und 24 Nachbefragungen, die im Rahmen der *Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) erhoben wurden –, wie digitale Medien den Alltag und die Identitätsbildung junger Menschen prägen (siehe Unterkapitel 8.6 sowie erweiterten Online-Methodenteil). Hierfür wurden drei zentrale Bereiche analysiert: Erstens, der Umgang mit Content, verstanden als sämtliche digitalen Inhalte, die Jugendliche und junge Erwachsene von *Social-Media-Posts* über Nachrichten bis hin zu kreativen Formaten wie *Modding*¹ konsumieren oder selbst erstellen. Zweitens, die Praktiken, Motive und soziale Bedeutung des Gamings, das Videospiele, aber auch deren analoge Bezüge umfasst. Drittens wurde sich der zunehmend wichtigen Rolle von KI und der damit verbundenen Frage, wie generative Modelle wie zum Beispiel *ChatGPT* für Schule, Alltag und Freizeit genutzt werden, gewidmet.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

Dieses Kapitel setzt die Nutzung von Content, Gaming und KI in den Kontext der Sozialisation. Sozialisation wird hier klassisch als jener Prozess verstanden, durch den junge Menschen Kenntnisse und Identität erwerben, um an der Gesellschaft teilzuhaben (Bruce & Yearley, 2006). Entscheidend ist dabei, dass dies ein dynamischer Prozess ist, in dem Werte und Normen nicht nur passiv übernommen, sondern aktiv mitgestaltet werden (Grusec & Hastings, 2015; Steinberg, 2001). Die Perspektive ist dabei nicht strikt an eine bestimmte Altersgruppe gebunden: Vielmehr wird Sozialisation als ein lebenslanger, über Altersgrenzen hinweg wirkender Prozess verstanden, der insbesondere im digitalen Raum vielfältige Formen annimmt. Vor diesem Hintergrund lässt sich das klassische Verständnis um den Begriff der digitalen Sozialisation erweitern. Diese beschreibt den Prozess, durch den junge Menschen soziale Normen, Werte und Praktiken im digitalen Raum internalisieren (Langehegermann & Samuel, 2025), während sie diesen zugleich aktiv gestalten und nutzen, insbesondere im Sinne einer partizipativen Kultur (Jenkins et al., 2009). Die drei hier analysierten Bereiche – Content, Gaming und KI – werden folglich als zentrale Arenen verstanden, in denen sich die digitale Sozialisation junger Menschen in Luxemburg heute vollzieht und beobachtbar wird.

8.2 Content: über soziale Medien und Nachrichten hinaus

Digitale Inhalte – hier verstanden als Content – sind fester Bestandteil des Alltags junger Menschen in Luxemburg. Die bereits in der Einleitung erwähnte frühe und intensive digitale Sozialisation trägt maßgeblich dazu bei, dass Content schnell eine zentrale Rolle im Alltag einnimmt. Content umfasst sämtliche digitale Inhalte, die junge Menschen konsumieren oder produzieren. Dazu gehören unter anderem Tutorials, *Let's Plays*², Selfies, Nachrichten oder auch kreative Beiträge wie Videos, Posts oder *Modding*. Während die Produktion von Content die Möglichkeit eröffnet, sich auszudrücken und zu vernetzen, dient der Konsum insbesondere der Inspiration, dem Wissenserwerb und der Unterhaltung.

Im Mittelpunkt dieses Unterkapitels stehen daher folgende Aspekte: die kreative Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche, die sich von reinen Konsumenten zu aktiven Content Creators entwickeln (8.2.1); der spezifische Umgang mit Nachrichten im digitalen Zeitalter, insbesondere die Suche nach subjektiver Authentizität (8.2.2); die Bedeutung von Online-Communitys für die soziale Vernetzung und Identitätsbildung (8.2.3); eine abschließende Einordnung dieser Phänomene im Kontext der digitalen Sozialisation (Holmarsdottir et al., 2024) und der Forschung zu Ungleichheiten, insbesondere der *Second-Level Digital Divide* (Lutz & Hoffmann, 2017) (8.2.4).

8.2.1 Von Konsumenten zu Content Creators: junge Menschen und die kreative Nutzung digitaler Medien

Zunächst dient Content vielen jungen Menschen als Entspannung und zum Zeitvertreib. Es reicht von Serienformaten auf

Netflix, *Disney+* oder *Amazon Prime Video* bis zum Scrollen von Memes auf sozialen Medien wie *TikTok* oder *Instagram*. Dabei

¹ Modifizierungen an etwas vornehmen, in diesem Fall Aussehen oder Inhalte von Videospielen.

² Kommentiertes oder unkommentiertes Vorführen eines (Computer-)Spiels in Video, Bild oder Hybridformat, meistens über die Internet-Plattformen *YouTube*, *Twitch* oder *The Let's Play Archive*.

bleibt es jedoch häufig nicht: Konsum geht in vielen Fällen in ein kreatives Mitgestalten über. Junge Menschen berichten, selbst Inhalte zu produzieren, sei es durch das Erstellen eigener Videos, das Teilen von Gameplays oder das Kommentieren und Kuratieren von Content. Unterhaltung wird so zum Einstieg in eine aktivere, partizipative Mediennutzung, die in den folgenden Nutzungsmustern dargestellt wird.

Junge Menschen nutzen digitale Medien – insbesondere soziale Medien und Videospiele – aktiv, um Zugehörigkeit zu schaffen und ihre Hobbys kreativ weiterzuentwickeln. Ein Beispiel ist Alexander (28 Jahre). Im Interview beschreibt er, wie er sein Hobby des *Beatboxens*³ durch digitale Medien nicht nur teilt, sondern auch aktiv mitgestaltet: „[...] *Beatbox-Community ist schon hauptsächlich auf Instagram vertreten [...]. Das heißt, weißt du, Beatbox-Trend-Sounds, Informationen auch über Veranstaltungen und Battles und so.*“ Er bleibt dabei nicht Konsument: Über *Discord*⁴ nutzt er Video- und Sprachkanäle, um sich international mit anderen *Beatboxern* auszutauschen und gemeinsam neue Techniken und Ideen zu entwickeln sowie lokale Events zu planen: „*Aber auf Discord dann ja einfach einer nach dem anderen. Spuckt ein bisschen ins Mikrofon. [...] Mit Video meistens [...], gibt auch viele andere Channels, wo international viel abgeht, ja.*“

Digitale Plattformen wie diese bieten die Möglichkeit, Neues auszuprobieren – gerade in einem Ausmaß, das in der analogen Welt durch finanzielle oder praktische Hürden oft kaum realisierbar wäre. Ein Beispiel hierfür ist auch der 18-jährige Liam. Er beschreibt, wie er durch *Modding* in Rennspielen seine kreative Seite auslebt: „*Aber zum Beispiel Motive wie Lackierungen, Folierungen, das kann ich in der virtuellen Welt realisieren und da weiß ich: Ok, meine Kreativität sieht geil aus und es hat Potenzial.*“ Seine Kreationen teilt er mit anderen, die sie herunterladen und in ihren eigenen Spielen verwenden können, wodurch er Teil einer kreativen, kollaborativen Community wird. Diese virtuellen Kreationen sind somit nicht nur Ausdruck seiner Kreativität, sondern bieten auch ein Medium, um seine Interessen mit Gleichgesinnten zu teilen und sich in Communitys einzubringen.

Weitere Beispiele für das Ausleben von Ideen und Hobbys auf Wegen, die analog oft nicht oder nur schwer realisierbar sind: virtuelle Reisen in ferne Länder, die im analogen Leben vielleicht nie besucht werden könnten (Carmen, 24 Jahre), oder das risikofreie Ausprobieren von Drohnenflügen ohne die technischen oder finanziellen Hürden der Realität (Alexander, 28 Jahre). Andere nutzen kollaborative Tools, um gemeinsam Gedichte zu schreiben und mithilfe von KI Avatare zu erschaffen, die den Figuren ihrer Geschichten entsprechen (Lucas, 21 Jahre). Besonders beliebt ist auch das Schreiben von *Fanfiction*, bei dem bereits existierende Geschichten aus Serien oder Filmen weiterentwickelt und durch kreative Modifikationen ganz neue Charaktere und Handlungsstränge erschaffen werden:

”

So Storys über eine Serie oder Filme, die so ausgedacht sind. Zum Beispiel, indem man einfach nur den, das Gender, den Charakter wechselt. Oder wenn man aus einem Jungen einfach ein Mädchen macht, ist das manchmal eine ganz andere Story. Und das mag ich.
(Isabelle, 23 Jahre)

Solche Praktiken sind Ausdruck eines digitalen *Self-Makings*, bei dem Jugendliche Plattformen nutzen, um ihre Identität kreativ zu gestalten und zu erproben (Bhandari & Bimo, 2022).

Ein zweites Nutzungsmuster digitaler Inhalte ist Wissensvermittlung und -aneignung. Alexander (28 Jahre), produzierte beispielsweise *YouTube*-Tutorials, um anderen das *Beatboxen* näherzubringen. Sein Handeln ist ein idealtypisches Beispiel für die von Jenkins et al. (2009) beschriebene partizipative Kultur: Junge Menschen gehen über den reinen Konsum hinaus, gestalten Inhalte aktiv, vermitteln Wissen und bauen so soziale Netzwerke auf, die oft digitale und analoge Welten miteinander verbinden. Die Relevanz dieses partizipativen Wissensaustauschs zeigt sich auf der Empfängerseite ebenso deutlich.

Das zeigt sich exemplarisch bei Mamadou. Der 20-Jährige ist in einem westafrikanischen Land aufgewachsen, wo der Zugang zu digitalen Medien aufgrund eingeschränkter technischer Infrastruktur lange Zeit begrenzt war. Seit seiner Ankunft in Luxemburg nutzt er insbesondere *YouTube* gezielt für seine berufliche Integration. Durch Tutorials eignet er sich Fähigkeiten für seine Lehre als Fliesenleger an. An diesem Beispiel zeigt sich eindrücklich, dass frei zugänglicher Content zum selbstgesteuerten Lernen beitragen kann, unabhängig vom sozialen Hintergrund.

Die aktive Gestaltung digitaler Inhalte dient nicht nur der kreativen Selbstdarstellung und der Wissensaneignung, sondern wird auch genutzt, um soziale Botschaften zu vermitteln und Normen innerhalb digitaler Gemeinschaften zu beeinflussen oder herauszufordern. Ein Beispiel hierfür liefert Mariana, eine 27-jährige Studentin portugiesischer Herkunft, welche ihre Leidenschaft für das Spiel *League of Legends*⁵ mit einer bewussten Farbauswahl verbindet: „*I like everything pink so I tried to acquire the girly skins, everything that's pink, [...] just to make a statement that League is also for girls and we can also wear pink.*“⁶

Durch dieses aktive Statement stellt sie nicht nur ihre Individualität in den Vordergrund, sondern fordert auch die Wahrnehmung traditioneller Geschlechterrollen innerhalb einer oft männlich dominierten Spielkultur heraus. Ihr Handeln verdeutlicht, wie Identitätsaushandlungen (Goffman, 1959) (hier: *Gender-Performance* im Gaming) sich mit sozialen Hintergründen überschneiden können. In diesem Sinn sind digitale Räume zentrale Orte sozialer Aushandlung. Jugendliche übernehmen nicht einfach Werte und Rollenbilder, sondern gestalten diese aktiv im

³ Das Simulieren und Imitieren von *Drum*(computer) *Beats*, oder anderen Instrumenten und Klängen mit dem Mund, Nase und Rachen.

⁴ *Instant-Messaging-/Instant-Sharing-* bzw. *Instant-Streaming-*Plattform, welche ursprünglich Computerspielende als Zielgruppe hatte, aber Mainstream geworden ist.

⁵ *Multiplayer-Online-Battle-Arena*-Spiel, bei dem Spielende in Teams von fünf gegen fünf gegeneinander spielen.

⁶ „Ich mag alles, was pink ist, also habe ich versucht, mir die *girly skins* zu besorgen, alles, was pink ist, habe ich. [...] Einfach, um ein Statement zu setzen, dass *League* auch was für Mädchen ist und dass wir auch Pink tragen können.“

Austausch mit ihrer Umwelt (Grusec & Hastings, 2015). Digitale Räume ermöglichen es, neue Ausdrucksformen zu erproben, soziale Botschaften zu vermitteln und in Aushandlungsprozesse innerhalb ihrer Peergroups und Communitys einzutreten.

Was aus den dargestellten Nutzungsmustern hervorsticht, ist nicht nur die enorme Diversität der Plattformen, die genutzt werden, sondern auch die aktive Rolle, die junge Menschen in diesen digitalen Räumen einnehmen. Sie bewegen sich in einem dynamischen und omnipräsenten Ökosystem, das von Plattformen wie *Instagram*, *Snapchat*, *TikTok* oder *Discord* geprägt ist,

und nutzen diese Räume nicht nur zur Unterhaltung oder Kommunikation, sondern auch zur kreativen Gestaltung und sozialen Aushandlung. Während *WhatsApp* häufig für die Kommunikation mit Familie und zur Organisation von Events genutzt wird, finden Freunde ihren Austausch oft über *Snapchat*, *Instagram* oder *Discord*, insbesondere im Gaming-Kontext (siehe Kapitel 6). Soziale Medien respektive Plattformen entwickeln sich ständig und zielen darauf, Nutzer durch Funktionen oder Communitys anzulocken, die sonst noch nicht in der Form existieren (Bhandari & Bimo, 2022).

8.2.2 Subjektive Authentizität statt Objektivität: Nachrichten aus Sicht junger Menschen

Die Beziehung junger Menschen zu politischen Nachrichten erwies sich im Laufe der Interviews als zentrales Thema, bei dem Skepsis und Misstrauen gegenüber traditionellen Nachrichtenquellen immer wieder angesprochen wurden. Junge Menschen bevorzugen häufig soziale Medien oder Plattformen wie *YouTube* für ihren Nachrichtenkonsum. Max (18 Jahre) beschreibt, wie er sich für Geschichte und Politik interessiert, diese Themen aber hauptsächlich durch Kurzvideos auf *YouTube* verfolgt: „*In der Pause gucke ich eher um Politik, einfach so, also insgesamt, da gibt es so ein kleiner YouTube-Channel, TLDR⁷ und sie zeigen alles über die heutige Politik [...].*“

Diese Präferenz bestätigte sich in den Interviews: Jugendliche und junge Erwachsene konsumieren Nachrichten vor allem in Form von Kurzvideos oder Audios. Häufig vertrauen sie dabei spezifischen Personen, deren Inhalte sie als faktischer und vertrauenswürdiger wahrnehmen, wie Amélie (20 Jahre) erläutert:

”

Mee et ass een, wou wierklech méi berüümt ass. Och méi Leit, YouTube a sou weider followt. [...] Et ass wierklech een, wou net egal wat zielt. Well et si wierklech vill Leit, wou hie follegen a wierklech wichteg Leit a famous Leit an déi géifen net egal weem follegen.⁸

Amélie vertraut den Reportagen eines *YouTubers*, weil prominente Personen diesem ebenfalls folgen, und beschreibt ihn als neutral und faktenorientiert, obwohl sie zugibt: „*Wouhier hien seng Sourcen huet, weess ech net. Mee hien ass neutral.*“⁹ Ihr Vertrauen basiert also nicht auf journalistischen Standards, sondern auf sozialem Ansehen und subjektiver Wahrnehmung. Dieses Verhalten spiegelt einen internationalen Trend wider (Reuters, 2024), bei dem sich junge Menschen als aktive Kuratoren ihres eigenen Nachrichtenkonsums verstehen. Sie stellen ihre eigenen Feeds zusammen, oft abseits traditioneller Medien.

Gleichzeitig zeigt sich in den Nutzungsmustern vieler junger Menschen eine klare Präferenz für komprimierte Formate. Dies bestätigt die Beobachtung, dass Jugendliche Kurzform-Nachrichten in Form von kurzen Videos oder sogar Memes bevorzugen (Klopfenstein Frei et al., 2024; Tamboer et al., 2023). Dieser gesamte Prozess wird durch die Gestaltungs- und Wirkungslogiken digitaler Plattformen unterstützt und verstärkt: Algorithmen und die einfache Anpassbarkeit von Inhalten durch Laien schaffen ein Umfeld, in dem ein solch personalisierter und fragmentierter Nachrichtenkonsum zur Norm wird (Auxier & Vitak, 2019; Chan et al., 2023).

Das fehlende Vertrauen in Mainstream-Nachrichtenquellen (Residori & Samuel, 2025) motiviert einige junge Menschen der Stichprobe dazu, alternative Wege für ihren Nachrichtenzugang zu finden. Aarav (28 Jahre) beschreibt beispielsweise: „*[...] If I'm looking for geopolitical news, I don't refer to any mainstream media at all. [...] I usually refer to some retired army general.*“¹⁰ Für ihn bieten digitale Plattformen wie *YouTube* die Möglichkeit, Informationen von Personen zu beziehen, die direkte Feld- und Lebenserfahrung mit den Themen haben. Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang seine Erwähnung von Tucker Carlson, einem der bekanntesten und zugleich umstrittensten politischen Kommentatoren der USA. Carlson, der lange für seine rechtskonservativen Positionen bei *Fox News* bekannt war, ist eine Schlüsselfigur in der Kritik an etablierten Medien. Auffällig ist hier, dass Aarav sich Carlson nicht trotz, sondern wegen dessen öffentlichen Bruchs mit dem Establishment von *Fox News* zuwendet: „*But once he got away from Fox News, now I watch him a lot because [...] I could see the freshness or the freedom in his reporting.*“¹¹ Für den jungen Mann wird die wahrgenommene Unabhängigkeit vom Mainstream zum entscheidenden Kriterium für Authentizität. Dieses Kriterium lässt die politische Verortung der Quelle oder die externe Kritik an deren Inhalten in den Hintergrund treten und unterstreicht die Tendenz, Vertrauen an Personen, statt an Institutionen zu binden. Hier spiegelt sich eine breitere Tendenz wider, die für viele junge

⁷ TLDR = Too Long, Didn't Read.

⁸ „Das ist aber wirklich einer, der etwas berühmter ist. Folgen auch mehr Leute, *YouTube* und so weiter. [...] Das ist wirklich einer, der nicht einfach irgendwas erzählt. Weil dem wirklich viele Leute folgen, und wirklich wichtige Leute und beachtliche Leute, und die würden nicht irgendwem folgen.“

⁹ „Woher er seine Quellen hat, weiß ich nicht. Aber er ist neutral.“

¹⁰ „[...] Wenn ich nach geopolitischen Nachrichten suche, beziehe ich mich überhaupt nicht auf Mainstream-Medien. [...] Ich beziehe mich normalerweise auf irgendeinen pensionierten Armeegeneral.“

¹¹ „Aber seit er weg ist von *Fox News*, schaue ich ihn jetzt viel, weil [...] ich die Frische oder die Freiheit in seiner Berichterstattung sehen kann.“

Menschen charakteristisch ist: die Suche nach Authentizität (Reuters, 2024) und direkter Expertise in einem digitalen Umfeld, das zunehmend von Misstrauen gegenüber traditionellen Institutionen geprägt ist.

Die beschriebenen Präferenzen für komprimierte Nachrichtenformate sowie einen als authentisch wahrgenommenen *Newsfeed* schlagen sich in hybriden, häufig passiven sowie beiläufigen (*incidental*) (Boczkowski et al., 2018) Nutzungsweisen nieder, bei denen Informations- und Unterhaltungszwecke häufig ineinandergreifen. So folgt der Nachrichtenkonsum nur selten einem linearen oder festen Muster. Er reicht von gezielter Auseinandersetzung – etwa beim Lesen investigativer Artikel oder dem Anschauen von Dokumentationen – bis hin zu beiläufigem Kontakt mit Informationen durch das endlose Scrollen auf den sozialen Medien. Elias (13 Jahre) bringt dies anschaulich auf den Punkt: „Auf TikTok – wenn ich lange genug scrolle, kommt irgendwann was.“ Auch Anastasia (29 Jahre) beschreibt, dass sie kaum aktiv nach Nachrichten sucht, sondern sich darauf verlässt, dass relevante Informationen sie irgendwann erreichen: „*Maybe I hear about it a week or two later, but usually, I do hear about it.*“¹² Diese Haltung steht exemplarisch für die sogenannte „*News-finds-me-Perspektive*“, die mit einem geringeren politischen Lernzuwachs in Verbindung gebracht werden kann (Gil de Zúñiga et al., 2017). Bei einigen jungen Menschen wird die Informationsaufnahme teilweise durch automatische Push-Benachrichtigungen gesteuert, was eine gezielte Suche reduziert: „*RTL, ja. Naja, manchmal kommen so ein paar Nachrichten und so und da guck ich dann kurz rein oder so, um ein bisschen irgendwie Allgemeinwissen zu haben*“ (Beatriz, 18 Jahre). Auch Emma (22 Jahre) bestätigt diese passive Mediennutzung, die durch Push-Benachrichtigungen ausgelöst wird, aber keine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung nach sich zieht: „*Ich habe hier so RTL-Nachrichten, jetzt hier 25 Stück, aber ich lese das jetzt nicht durch.*“ Andere junge Menschen, wie Carmen (24 Jahre), verlassen sich auf Freunde, die sie über wichtige Vorkommnisse informieren und somit die Rolle der Nachrichtenkuratoren übernehmen. Dies zeigt, dass das Interesse am Weltgeschehen, das weit über rein politische Themen hinausgehen kann, auf unterschiedliche, oft pragmatische und sozial eingebettete Weise befriedigt wird.

Neben diesem Nutzungsmuster des hybriden und beiläufigen Nachrichtenkonsums zeigt sich ein weiteres Muster: Junge Menschen halten sich vielfach gezielt fern. Die Gründe dafür sind vielfältig:

Tom (15 Jahre) erzählt: „*Aus meiner Klasse huet keen eng, esou eng App mat Norichten.*“¹³ Auf Rückfrage teilt er weiter mit, dass die Jugendlichen in seiner Klasse, wenn überhaupt, dann nur durch die Schule etwas mitkriegen, was in der Welt passiert. Liam (18 Jahre) und Anastasia (29 Jahre) meiden Nachrichten aus Desinteresse oder wegen emotionaler Belastung. Alexander (28 Jahre) nennt zwei Gründe für seine Distanz:

”

Generell News zu gucken, hat für mich fast keinen Wert, weil es immer durch irgendeine Linse angeschaut wird, sei es nur der Reporter oder dann halt wirklich irgendwie noch ein bisschen politisches Interesse hintendran.

Andererseits spitzt Alexander (28 Jahre) die von Anastasia (29 Jahre) geäußerten Gefühle weiter zu, indem er den Nachrichtenkonsum als bewusste Entscheidung gegen eine Form von psychischer Selbstbelastung beschreibt. Er sehe für sich keinen Bedarf, die „*emotionalen und kognitiven Burdens*“, also die seelische und gedankliche Last, auf sich zu nehmen, die das ständige Verfolgen von Krisen und Kriegen mit sich bringe. Diese Art des Rückzugs ist international verbreitet (Madden et al., 2017; Reuters, 2024), und ein prägnantes Beispiel für die *Second-Level Digital Divide* (Scheerder et al., 2017; van Dijk, 2020). Diese Kluft betrifft nicht nur Kompetenzdefizite, sondern auch die Art der Nutzung. Gerade eine hohe Medienkompetenz, wie sie bei Studierenden wie Alexander und Anastasia vorauszusetzen ist, scheint häufiger zu einem strategischen Rückzug zu führen. Ihre Entscheidung, sich aufgrund von wahrgenommener Voreingenommenheit oder emotionaler Belastung abzuwenden, ist eine Form der *Usage Inequality*: Die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung wird hier nicht zum Nachrichtenkonsum, sondern zur Legitimation des Nicht-Konsums genutzt.

In diesem Spannungsfeld bewegen sich die jungen Menschen: Einerseits suchen sie, wie im Fall von Aarav (28 Jahre) deutlich wurde, gezielt nach als „unabhängig“ wahrgenommenen Perspektiven und wenden sich von der als institutionell empfundenen Glaubwürdigkeit etablierter Medienhäuser ab. Persönliche Nähe und eine vermeintliche Authentizität werden hier zu entscheidenden, neuen Kriterien der Vertrauensbildung. Andererseits ist einigen das Risiko der Desinformation, dem sie sich in der Wahl alternativer Nachrichtenwege aussetzen, sehr wohl bewusst. Die Gefahr durch *Fake News*, die sich gerade in den von ihnen genutzten sozialen Netzwerken schnell verbreiten, wird in den Interviews wiederholt klar benannt. Julien (21 Jahre) sieht hierin ein zentrales Problem und verweist auf die Notwendigkeit kritischer Reflexion: Viele seiner Peers hätten „*erheblichen Nachholbedarf*“ und würden Informationen oft unreflektiert weitergeben, was er als „*gesellschaftliches Problem*“ beschreibt, das durch die Darstellung von Meinungen als Fakten in sozialen Blasen verschärft wird: „*[...] Jiddereen ass einfach senger Meenung, an déi ass richtig.*“¹⁴ Soziale Medien, die für Jugendliche zunehmend traditionelle Nachrichtenquellen ersetzen (Reuters, 2024), sind fundamental algorithmisch gesteuert. Diese Steuerung begünstigt oberflächliches Scrollen und kann zu unreflektierten, oft emotionalen Reaktionen führen (Vaccari & Chadwick, 2020). Die tiefere Gefahr liegt in der von Habermas (2024) analysierten Fragmentierung: Junge Menschen ziehen sich in selbstkurierte und algorithmisch verstärkte Filterblasen zurück, in denen der demokratische Diskurs erodiert.

¹² „Vielleicht erfahre ich es erst ein oder zwei Wochen später – aber ich bekomme es meistens mit.“

¹³ „Aus meiner Klasse hat sowas niemand, so‘ne App mit Nachrichten.“

¹⁴ „[...] Jeder hat einfach seine Meinung, und die ist richtig.“

Wie bereits bei ihrem Engagement mit Content zeigt sich auch bei der spezifischen Thematik der Nachrichten eine breite Diversität in den Nutzungsmustern der Jugend in Luxemburg. Einerseits meiden viele Jugendliche Nachrichten aufgrund emotionaler Belastung oder mangelnden Interesses. Andererseits suchen sie gezielt nach Quellen, die besser auf ihre Wünsche und Bedürfnisse zugeschnitten sind, häufig auf Kosten der traditionellen Mainstream-Medien und der Objektivität. Vertrauen

spielt hierbei eine zentrale Rolle, doch basiert dieses Vertrauen weniger auf überprüfbaren Fakten als auf der Wahrnehmung von Authentizität und dem Status der Personen, die die Inhalte verbreiten. Diese Wahrnehmung, geprägt durch soziale Medien und die digitale Dynamik von Plattformen, führt dazu, dass persönliche Nähe und Popularität oft stärker gewichtet werden als faktische Richtigkeit oder Neutralität.

8.2.3 Mehr als bloßes Zuschauen: wie Content Gemeinschaften und Identitäten formt

Digitale Räume prägen die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen wesentlich. Dabei geht es nicht nur um Konsum, sondern auch um die Aneignung kulturellen und sozialen Kapitals, die Verinnerlichung der Meinungen und die Aushandlung von Identität in Peer-Beziehungen. Die Gestaltung dieser Räume beruht oft eher auf subjektiver Wahrnehmung als auf objektiven Maßstäben. Dies betont die Komplexität und Ambivalenz digitaler Sozialisation.

Der Umgang Jugendlicher mit Content, von der kreativen Produktion (8.2.1) bis zum selektiven Konsum von Nachrichten (8.2.2), ist tief in Prozesse der digitalen Sozialisation und Identitätsbildung eingebettet. Digitale Räume werden zur Aushandlung von Werten und zur Selbstverwirklichung genutzt, wobei jedoch auch der Druck zur optimierten Selbstdarstellung allgegenwärtig ist. Julien (21 Jahre) spricht diese zentrale Dynamik an: „*Ech géif scho soen, dass Social Media dowéinst e groussen Impakt hat, well et war jo nach ni sou wichteg, gutt auszegesinn, wéi säitdeem et den Internet gött.*“¹⁵ Die inszenierte Online-Präsenz kann, wie Julien reflektiert, zu einem verzerrten Realitätsbild und falschen Ansprüchen führen: „*[...] e fälscht Bild vun der Realitéit [...] fälsch Uspréck un aner Leit [...]*“¹⁶

Viele junge Menschen empfinden den Zwang, immer perfekt aufzutreten. Dahinter steckt bei einigen die Annahme, dass andere nur dann mit ihrem Content interagieren, wenn er besonders makellos wirkt, auch wenn das mit der Realität oft wenig korrespondiert. Dies ist ein Effekt, den Plattformen bewusst bedienen. Zum Beispiel wirbt die Social-Media-App *BeReal* mit der Tagline: „*BeReal is about capturing the real you and sharing it with friends who matter. It's about connecting in genuine, heartfelt ways.*“¹⁷ Lucas (21 Jahre) Einschätzung zu *BeReal*: „*Jeden Tag bekommst du ein oder zwei Benachrichtigungen, dass du in dem Moment zwei Minuten Zeit hast, um ein Foto zu machen. [...] Du wirst dazu gezwungen, real zu sein.*“ Sollte man diesem Zeitfenster nicht entgegenkommen, erscheint unter dem geposteten Bild eine Nachricht, zum Beispiel: „*Sechs Stunden delayed.*“ Sophie (14 Jahre) hat eine Zeit lang ebenfalls *BeReal* aktiv benutzt, fand dies aber auf Dauer „nervig“: „*Also et ass jo nëmmen esou eng Minutt. [...]*

Deem no, wat s du méchs, ass et dann awer trotzdem nervig.“¹⁸ Obwohl *BeReal* dem Anspruch nach Authentizität verpflichtet ist, erzeugt die tägliche Handlungsaufforderung eine paradoxe Wirkung: An die Stelle der inszenierten Perfektion anderer Plattformen tritt hier der Zwang zur ständigen, spontanen Präsenz, der ein mentales Abschalten erschweren kann. Mariana (27 Jahre) empfindet diese gezwungene Regelmäßigkeit als sinnlos: „*I was like, 'goddamn, it's the same thing every day.' Like it's just me sitting on my PC. It's like a BeReal of me playing games every day. [...] it's not worth it.*“¹⁹

Ebenfalls lassen sich im Umgang mit Content Merkmale der „weitergehenden Sozialisation“ (Grusec & Hastings, 2015) erkennen, da aktiv nach Meinungen, Bewertungen und Resonanz vonseiten der Peers sowie von Fremden gesucht wird. Interessant ist hierbei, dass sich die Teilnehmenden selbst überwiegend nicht als Content Creators identifizieren, selbst wenn sie mit ihrem eigenen Content eine große Reichweite haben. Diese Distanz zur Produzentenrolle lenkt den Blick auf eine ebenso zentrale Dimension der Selbstverwirklichung: die Identitätsfindung durch den Konsum von Content. Wie im Folgenden gezeigt wird, eröffnen digitale Räume eine neue Form der Identitätsaushandlung durch die Rezeption von Inhalten, die in dieser Form vor dem digitalen Zeitalter nicht existierte (Symeonaki et al., 2024).

Besonders deutlich wird das beim Streaming. Zwei Formate prägen hier die Nutzung: Der zeitversetzte Konsum von Inhalten auf Abruf, wie bei *Netflix* oder *Disney+*, und dem *Livestreaming*, wie es bei Sportübertragungen oder auf Gaming-Plattformen stattfindet. Gerade Letzteres hat eine besondere soziologische Relevanz, da es weit über das klassische Modell reiner Inhaltsvermittlung hinausgeht. Auf Plattformen wie *Twitch* oder *Kick* steht nicht der Inhalt allein im Zentrum, sondern vor allem die Person, die live sendet. Dadurch entstehen neue Formen direkter, parasozialer Beziehungen, die für die digitale Identitätsbildung entscheidend sind (Woodcock & Johnson, 2019). Die Reichweite dieser Plattformen ist bemerkenswert: Selbst politische Persönlichkeiten wie zum Beispiel Donald Trump und Kamala Harris nutzten *Twitch*, um ihre Reden und Veranstaltungen beim Wahlkampf

¹⁵ „Ich würd schon sagen, dass Social Media deswegen einen großen Einfluss hatte, schließlich war es ja noch nie so wichtig, gut auszusehen, wie seit es das Internet gibt.“

¹⁶ „[...] ein falsches Bild von der Realität [...] falsche Ansprüche an andere Leute [...].“

¹⁷ „Bei *BeReal* geht's darum, dein wahres Ich festzuhalten und es mit den Menschen zu teilen, die dir wirklich wichtig sind. Es geht darum, auf echte und herzliche Weise in Verbindung zu treten.“

¹⁸ „Also es ist ja nur so eine Minute. [...] Je nachdem, was du machst, ist es dann aber trotzdem nervig.“

¹⁹ „Ich dachte so: ‚Verdammt, es ist jeden Tag dasselbe.‘ Es ist einfach nur ich, wie ich am PC sitze. Es ist wie ein *BeReal* von mir, wie ich jeden Tag spiele. [...] Es lohnt sich nicht.“

2024 live zu übertragen. Ebenfalls ziehen einzelne *Livestreamer* für große Events Audienzen von über 400 000 Zuschauenden²⁰ an, die denselben Content konsumieren und im Chat partizipieren. Außerhalb von speziellen Events erreichen diverse *Streamer* immer noch durchschnittliche Einschaltquoten von über 30 000 Menschen gleichzeitig. Carmen (24 Jahre) bringt es auf den Punkt: „Twitch is everywhere.“²¹

Der Fokus auf individuelle Personen und ihr Leben ist kein neues Phänomen und existierte bereits vor der technologischen Entwicklung des *Livestreamings*, insbesondere durch Formate wie *Vlogs*. *Vlogging*²² ermöglicht Zuschauenden, am Alltag anderer teilzuhaben. Dieses Format hat durch die Popularität von *Livestreaming* an Sichtbarkeit eingebüßt, bleibt jedoch ein prägendes Element digitaler Inhalte. Der 15-jährige Tom beschreibt die Präsenz von *Vlogs* auch auf Plattformen wie *TikTok*: „De Mëtteg hunn ech en *TikToker* gesinn: ‚Karneval krank am Bett feiern.‘ Weess du, esou ...“²³ Dieses Prinzip, einen persönlichen Einblick in das Leben anderer zu geben, zieht viele junge Menschen an. Das zeigt sich auch bei *Let's-Play*-Videos, die, ähnlich wie *Vlogs*, den Alltag – in diesem Fall das Spielen eines Videospiels – in den Fokus rücken.

Besonders interessant ist die Verbindung zwischen der individuellen Content-Produktion und den sozialen Dynamiken, die dadurch entstehen. Junge Menschen schauen nicht nur passiv zu, sondern sind Teil von digitalen Communitys, die oft von Content Creators geformt werden. Liam (18 Jahre) berichtet, wie er durch sein kostenpflichtiges Abonnement Teil der Community des *YouTube*-Kanal CSYON²⁴ wurde: „Ich bekomme exklusive Inhalte von *YouTube*-Videos, verschiedene Emojis, die zum Beispiel andere nicht haben, weil ich ja Abonnent bin.“ Sein Abonnement gibt ihm Zugang zu exklusiven Umfragen, die den Content auf CSYONs Kanal mitbestimmen, sowie zu einem privaten Chat und einem *Discord*-Channel nur für Personen, die ein Abonnement haben.

Diese Teilnahme an digitalen Communitys bringt jedoch auch Erwartungen und Normen mit sich, die von den Content Creators – teilweise als Vorbilder und Idole angesehen – vorgegeben werden. Im Kontext der Sozialisation wird deutlich, wie diese Normen verinnerlicht werden. Liam (18 Jahre) erklärt: „Ich halte mich an die Richtlinien [...]. Keine persönlichen Daten tauschen, und ja. Da halte ich mich strikt dran. Da habe ich keine Lust,

rausgeschmissen zu werden, weil, sonst wird auch mein Abo gekündigt.“ Solche Richtlinien prägen das Verhalten der Mitglieder und schaffen eine gemeinsame Wertebasis.

Auch kleinere Communitys können spezifische Vorteile bieten. Anastasia (29 Jahre) beschreibt, wie sie gezielt nach weniger bekannten *YouTube*-Kanälen sucht, deren Inhalte ihren Interessen entspricht:

”

*The secret is you need to find a very small YouTuber whose content you like and then you become one of the first people who comments under their videos, and you can request your favorite games. [...] Like under 50 subscribers [...] And I have and it is wonderful, I love it!*²⁵

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass junge Menschen digitale Räume und Beziehungen, die ihren Interessen und Werten entsprechen, gezielt aufsuchen, um maßgeschneiderten Content zu verfolgen.

Wie bereits bei der Diskussion über Nachrichten zeigt sich auch hier ein zielgerichtetes und reflektiertes Verhalten: Viele Jugendliche suchen nach Content, der als relevant und persönlich bereichernd wahrgenommen wird, sei es durch kleine *YouTube*-Kanal oder alternative Nachrichtenquellen (Kitanova, 2020). Dieses bewusste Kuratieren des eigenen Medienkonsums unterstreicht die zentrale Rolle von Content als Medium, welches über reinen Konsum hinaus Identitätsbildung und soziale Interaktion fördert.

Indem Jugendliche strategisch nach Content suchen, der ihnen wichtig erscheint, und aktiv in kleineren Communitys partizipieren, gestalten sie digitale Räume aktiv mit und schaffen sich selbst Nischen (Habermas, 2024), die ihren Interessen und Werten entsprechen. Diese Art der aktiven Teilhabe zeigt die transformative Rolle des digitalen Raums in der Sozialisation, indem es neue Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung, Vernetzung und dem gezielten Umgang mit Content bietet. Besonders deutlich wird dies im Bereich des Gamings, das nicht nur als Freizeitbeschäftigung dient, sondern auch digitale Räume eröffnet, in denen Kreativität, soziale Dynamik und Identitätsbildung intensiv miteinander verwoben sind.

8.2.4 Einordnung der Ergebnisse

Die Analyse der jugendlichen Nutzung von Content verdeutlicht, dass digitale Inhalte weit mehr als nur konsumierte Medien sind; sie bilden ein zentrales Feld der Sozialisation und Identitätsaushandlung. Die Grenze zwischen Produzenten und Konsumenten ist fließend, wie sie für die von Jenkins (2009) beschriebene

partizipative Kultur charakteristisch ist. In diesem Raum werden digitale Medien genutzt, um kreative Potenziale zu entfalten und an Gemeinschaften teilzuhaben, in denen Zugehörigkeit und Status, Formen von sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu, 1986), durch aktive Partizipation ausgehandelt werden.

²⁰ Caedrel, 2. November 2024 beim *Streamen der League of Legends World Finals*: <https://streamcharts.com/channels/caedrel>.

²¹ „Twitch ist überall.“

²² *Vlogging* = Video-Blogging, das Dokumentieren von Content, öfters über die eigene Person im Video-Format, mit dem Ziel, dass andere dies sehen können.

²³ „Heute Mittag habe ich einen *TikToker* gesehen: ‚Karneval krank im Bett feiern.‘ Weißt du, so ...“

²⁴ Deutscher *YouTube*-Kanal und *Streamer*, von über 1,1 Millionen auf *YouTube* abonniert. Sein Content ist hauptsächlich Gaming/Roleplay im Gaming.

²⁵ „Das Geheimnis ist, dass man einen sehr kleinen *YouTube* finden muss, dessen Inhalt man mag, und dann wird man einer der Ersten, die unter seinen Videos kommentieren, und man kann seine Lieblingsspiele anfragen. [...] So unter 50 Abonnenten [...]. Und ich habe das gemacht, und es ist wunderbar, ich liebe es!“

Das zeigt sich auf besonders prägnante Weise im Umgang mit Nachrichten. Die Abkehr von institutionellen Quellen hin zu subjektiv als authentisch wahrgenommenen Personen ist nicht nur ein Ausdruck von Misstrauen, sondern auch eine Konsequenz dieser partizipativen Logik. Für einige wird Authentizität zu einer wichtigeren Währung als institutionell legitimierte Objektivität. Gleichzeitig offenbart sich hier die zentrale Ambivalenz der digitalen Sozialisation: Die kreative Selbstverwirklichung und die Suche nach authentischen Verbindungen stehen in ständiger Spannung zum Druck der optimierten Selbstdarstellung und den Risiken der Desinformation.

Letztlich verweist die Vielfalt der Nutzungsweisen auf eine fortbestehende *Usage Inequality (Second-Level Digital Divide)* (van Dijk, 2020). Es geht nicht mehr primär um den Zugang zu digitalen Medien, sondern um die Kompetenz, diese kritisch zu bewerten, kreativ zu nutzen und die dahinterliegenden sozialen Dynamiken zu navigieren. Die Fähigkeit, in diesem komplexen Umfeld zwischen partizipativer Selbstermächtigung und unreflektiertem Konsum zu unterscheiden, wird zu einer Schlüsselkompetenz im Prozess des digitalen Erwachsenwerdens.

8.3 Gaming: Brücken, Barrieren und digitale Identitäten

„Reality, compared to games, is broken“ (McGonigal, 2011, S. 3). Diese Feststellung beschreibt pointiert die wachsende Anziehungskraft von Videospielen: Sie bieten klare Ziele, unmittelbares Feedback, Erfolgserlebnisse – Dinge, die im echten Leben oft fehlen, unklar oder „gebrochen“ sind. Gaming ist tief im Alltag Jugendlicher verankert, wobei die COVID-19-Pandemie als zusätzlicher Katalysator für digitale Spielwelten wirkte (Balhara et al., 2020; Barr & Copeland-Stewart, 2022). Auch institutionell gewinnt Gaming in Luxemburg an Aufmerksamkeit und Attraktivität, sei es durch E-Sport-Föderationen (LESF²⁶, FLES²⁷), Turniere oder den Einsatz in pädagogischen Kontexten. Fast alle Studienteilnehmenden spielen aktiv, haben früher gespielt oder zeigen eine Meinung zum Gaming, was die Allgegenwart des Themas unterstreicht.

Warum immer mehr Menschen Videospiele als attraktive Alternative wahrnehmen, beschreibt McGonigal (2011, S. 3) mit dem Hinweis darauf, dass die Realität oft nicht darauf ausgelegt sei, menschliches Potenzial zu maximieren oder Glück zu stiften: „Reality isn't engineered to maximize our potential. Reality wasn't designed from the bottom up to make us happy.“ Spiele hingegen schaffen Welten, die Optimierung, Zielerreichung und Glück ins Zentrum stellen. Diese Eigenschaft von Spielen, spezifische Erfahrungen und Anreize zu schaffen, spiegelt sich auch im Konzept der *Gamification*²⁸ wider (Hamari et al., 2014; Sailer & Homner, 2020), bei dem spieltypische Elemente auf spielfremde Kontexte (z. B. Schule, Arbeit, Gesundheit) übertragen werden.

Im Folgenden werden die vielfältigen Aspekte des Gamings im Leben von Jugendlichen in Luxemburg untersucht. Zunächst werden alltägliche Spiel-Praktiken, Motive und Potenziale analysiert, einschließlich der Bandbreite genutzter Spiele und dem Blick Jugendlicher und junger Erwachsener auf die im Gaming entwickelten Fähigkeiten (8.3.1). Danach rückt der soziale Aspekt in den Fokus: Wie nutzen junge Menschen Gaming zur Teilnahme an Gemeinschaften und zur sozialen Vernetzung, sei es mit Freunden, Fremden oder in Familienkontexten? Hierbei spielen auch Gaming-Content und Plattformen wie *Discord* oder *Twitch* eine wichtige Rolle (8.3.2). Schließlich werden Herausforderungen beleuchtet, insbesondere in Bezug auf Emotionen, problematisches Verhalten und spezifische Barrieren, wie sie etwa von Spielerinnen erfahren werden (8.3.3). Übergreifend wird dabei untersucht, wie Gaming und die damit verbundenen Praktiken zur digitalen Sozialisation beitragen (8.3.4).

Vor dem Hintergrund dieser Unterkapitel-Gliederung liegt ein analytischer Schwerpunkt auf dem Konzept der Übertragbarkeit (Kent et al., 2019), d. h. dem Potenzial, im Spiel erworbene Kompetenzen, Verhaltensweisen und soziale Dynamiken in andere Lebensbereiche zu transferieren. Ebenso wird beleuchtet, wie Gaming zur Überbrückung (Putnam, 2000) sozialer und kultureller Barrieren beitragen kann, indem es Verbindungen zwischen unterschiedlichen Personen und Gruppen schafft.

8.3.1 Alltägliches Gaming: Praktiken, Motive und Potenziale für Jugendliche

Um die Übertragbarkeit von Erfahrungen aus dem Gaming zu beurteilen, müssen wir zunächst Umfang und Tiefe der Spielpraktiken Jugendlicher in Luxemburg verstehen. Die Bandbreite der in den Interviews genannten Titel reicht von *Visual Novels*,

interaktiven textbasierten Videospielen, bis zu kompetitiven Multiplayer-Spielen. Die 29-jährige Anastasia erklärt den Reiz von *Visual Novels* als interaktiven Geschichten: „It is a game, it's choose your own adventure but with pictures and usually very

²⁶ <https://www.lesf.lu/>.

²⁷ <https://fles.lu/en/home/>.

²⁸ *Gamification* ist der gezielte Einsatz spieltypischer Elemente, etwa Punkte, Levels oder Ranglisten, in spielfremden Kontexten (z. B. Schule, Arbeit, Gesundheit), um Motivation und Beteiligung zu steigern.

good voice acting.”²⁹ Gleichzeitig erfreuen sich kompetitive Titel wie *League of Legends*, *Rocket League*³⁰, *Brawl Stars*³¹ und *Call of Duty*³² großer Beliebtheit. Dies steht im Kontrast zu ruhigeren Spielpräferenzen anderer Jugendlicher, wie Yannik (23 Jahre), der entspannende Spiele wie *Bee Simulator* bevorzugt, oder Mariana (27 Jahre), die gerne Zeit mit *The Sims* und *Animal Crossing* verbringt, Spiele ohne direkten Wettbewerb. Während digitale Spiele beliebt sind, zeigt die *Étude qualitative sur la jeunesse*, dass analoge Spiele wie Fantasy-, Brett-, Karten- und Rollenspiele wie *Dominion*, *Magic: The Gathering* und *Dungeons and Dragons* nach wie vor eine wichtige Rolle im Alltag junger Menschen einnehmen – beispielsweise in Jugendhäusern (z. B. Kartenspiele, Billard), aber auch außerhalb. Die 20-jährige Amélie gibt an, „stundenlang“ Puzzles legen zu können. Digitale Medien wie *Tabletop Simulator*³³ oder *chess.com*³⁴ schaffen zudem hybride Spielräume, in denen klassische Spiele wie Schach sowohl online als auch offline zugänglich gemacht werden.

Von besonderer Relevanz ist hierbei die Möglichkeit, ortsunabhängig und über räumliche Grenzen hinweg soziale Kontakte aufrechtzuerhalten und Peer-Interaktionen aus analogen Lebensräumen wie Schule im digitalen Raum fortzuführen.

Ein weiterer Reiz von Videospielen liegt in ihrem Potenzial, Räume für Fantasie und Kreativität zur Verfügung zu stellen. Junge Menschen berichten vielfach von Geschichten, die zum Nachdenken anregen. Max (18 Jahre) beschreibt dies eindrücklich am Beispiel von *Red Dead Redemption*³⁵:

„[...] et ass einfach sou eng Geschicht vun de Spiller, déi munchmol emotional sinn, déi wierklech gutt gemaach sinn. [...] Ech ka mech komplett op d’Geschicht konzentrieren a Geschicht [...] gefällt mer vill.“³⁶

Andere bevorzugen offene Welten ohne feste Handlung, wie Amélie (20 Jahre) erklärt, die gerne in Spielen wie *Minecraft* oder *Genshin Impact*³⁷ auf Erkundungstour geht. Auch persistente Spielwelten, wie sie in *Massively Multiplayer Online Games* (MMOs) zu finden sind, scheinen junge Menschen besonders anzuziehen. Ein Beispiel ist Ashley, 24 Jahre, die aktiv mit ihrem Bruder *Lord of the Rings Online* spielt. Die Möglichkeit, den Handlungsverlauf mitzugestalten, macht den besonderen Reiz

bestimmter Genres wie *Visual Novels* aus. Anastasia (29 Jahre) fasst ihre Faszination so zusammen:

„You come across a choice like: what would you do? You say: Oh, I would go choose this and the game changes based on your choice. It is love, it is like a novel because you do experience like a story and you listen to beautiful voice acting and beautiful art.“³⁸

Spielende werden so von Konsumierenden zu Mitgestaltenden. Anastasias Begeisterung für dieses Format wirft zudem die Frage auf, wie sich solche interaktiven, audiovisuell reichen Erzählformen zum traditionellen Lesen verhalten (Erstad et al., 2023; Jenkins et al., 2009), auch wenn für sie beides koexistiert. Digitale Literatur nutzt sie aktuell vor allem aus pragmatischen Gründen (Platzmangel in der Studentenwohnung).

Eine weitere Motivation liegt im kompetitiven und teambasierten Multiplayer-Faktor von Videospielen. Lucas (21 Jahre) präferiert das etwas ruhigere kompetitive Denkspiel *Teamfight Tactics*³⁹, welches nicht auf Reflexen und Reaktivität beruht, sondern auf strategischen Entscheidungen. Der 21-jährige Julien und die 22-jährige Emma spielen regelmäßig *Overwatch*, *League of Legends* und *Rocket League*. Sie wollen in Ranglisten aufsteigen und ihre Teamkommunikation verbessern. Dies liegt daran, dass diese Spiele bestimmte Kompetenzen, wie schnelle Reaktionen und ein adaptives Verhalten, erfordern, da sich die Umstände und Situationen ständig ändern. Ein solches Verhalten beschreibt auch Anastasia (29 Jahre) im Zusammenhang mit *Brawl Stars*, während Mariana (27 Jahre) diesen Aspekt bei *Valorant*⁴⁰ und *League of Legends* unterstreicht.

Die Verlagerung des Spielens in digitale Räume verändert die sozialen Interaktionsdynamiken teils erheblich, wie die unterschiedlichen Erfahrungen von jungen Menschen mit Plattformen wie *chess.com* zeigen. Während die Nutzung für Alexander (28 Jahre) eine Brücke zum analogen Engagement schlägt (Übernahme der Schul-Schachoption), identifiziert Aarav (28 Jahre) nach seinem Wechsel vom intensiven Online-Spiel in einen realen Schachclub markante Unterschiede zwischen Online- und Offline-Erfahrungen:

²⁹ „Es ist ein Spiel, es ist ein ‚Choose Your Own Adventure‘, aber mit Bildern und normalerweise sehr guter Sprachausgabe.“

³⁰ Arcade-Fußball-Spiel, in dem die Spielenden im 1v1/2v2/3v3/4v4 gegeneinander Fußball spielen, indem sie Autos kontrollieren.

³¹ Multiplayer-Online-Battle-Arena-Spiel für Handy/Tablet, in dem 3v3 oder *Battle Royale Matches* (jeder gegen jeden) gespielt werden können.

³² Weltbekannter Ego-Shooter.

³³ Software-/Physik-Plattform, die es einem erlaubt, jedes Brettspiel online zu spielen.

³⁴ Online-Plattform zum Schachspielen.

³⁵ Action-Adventure-Spiel im Wilden Westen, der Spielende spielt einen Cowboy.

³⁶ „[...] Es ist einfach so eine Geschichte von den Spielern, die manchmal emotional sind, die wirklich gut gemacht sind. [...] Ich kann mich komplett auf die Geschichte konzentrieren, und Geschichte [...] gefällt mir sehr.“

³⁷ Open World Exploration Gacha Game.

³⁸ „Man stößt auf eine Entscheidung wie: Was würdest du tun? Man sagt: Oh, ich würde das wählen, und das Spiel verändert sich je nach deiner Wahl. Es ist Liebe, es ist wie ein Roman, weil man wirklich eine Geschichte erlebt und wunderschöner Sprachausgabe und wunderschöner Kunst zuhört.“

³⁹ Online-Multiplayer-Spiel (Auto-Battler), in dem man Teams zusammenstellt; die Kämpfe werden anschließend automatisch ausgetragen.

⁴⁰ Charakter-basierter Ego-Shooter, der im Fünf-gegen-fünf-Modus gespielt wird.

”

Within the first few moves, you already know the type of person they are. Assessing their personality. Online, you don't see it. [...] I've seen a lot of nasty comments when I was doing online chess. When people are about to lose, they start calling you all the names in the comments and everything.⁴¹

Diese Schilderungen illustrieren zentrale Eigenschaften digitaler Interaktion, die auf ähnliche Weise auch von anderen Jugendlichen benannt wurden: In physischen Spielen – hier: Schachpartien – kann man anhand von Körpersprache, Spielstil, Mimik und Verhalten schnell ein Gespür für das Gegenüber entwickeln. Persönlichkeit wird spürbar und „lesbar“, während diese Signale im digitalen Raum eingeschränkt sind bzw. fehlen. Hinzu kommt die Anonymität eines Pseudonyms, wodurch soziale Hemmschwellen sinken können. Hier lässt sich der *Online Disinhibition Effect* (Suler, 2004) erkennen: Da die unmittelbare nonverbale Reaktion des Gegenübers ausbleibt und Konsequenzen für das eigene Verhalten fern oder unwahrscheinlich erscheinen, wird enthemmtes Verhalten deutlich begünstigt (Scott et al., 2022).

Auch nonverbale Kommunikation wandelt sich im digitalen Spiel und wird durch neue Formen wie *Emojis* ersetzt, was zu anderen Interaktionsdynamiken führt als im analogen Gegenüber. Deutlich wird dies am spielerischen Umgang mit digitalen Interaktionen, etwa wenn Alexander (28 Jahre) berichtet, wie er gezielt Emojis nutzt, um Gegner auf *chess.com* oder im VR⁴²-Schach zu provozieren: „[...] ,so ein erschrockenes Emoji, wenn ich irgendeinen krassen Move mach oder wenn der andere keine Zeit mehr hat, mach ich so die Uhr rein oder so.“ Während dieses Verhalten weniger enthemmt wirken mag als direkte Beleidigungen, zeigt es doch, wie die gefühlte Anonymität zu neuen Verhaltensweisen führt, die im analogen Leben oft nicht möglich oder angebracht wären, online jedoch toleriert, wenn nicht sogar erwartet, werden.

Rollenspiele wie *Dungeons and Dragons* werden nicht nur als Freizeitbeschäftigung geschätzt, sondern auch als Möglichkeit, soziale und kognitive Fähigkeiten zu fördern. Der 21-jährige Julien spricht über die Nutzung von *Dungeons and Dragons* im Jugendhaus und betont, dass solche Spiele Kooperation und kritisches Denken fördern können, während sie gleichzeitig Spaß machen. Dies deutet auf eine potenzielle Übertragbarkeit hin, bei der im Spiel erlernte soziale und kognitive Fähigkeiten auch außerhalb des Spielkontexts relevant werden (Kent et al., 2019). Diese Dimension der Zusammenarbeit wird jedoch nicht in allen Spielsituationen gleichermaßen erlebt. Elias (13 Jahre)

beschreibt etwa, wie stark das Fehlen von Teamkoordination sein Spielerlebnis beeinflusst: „Ich gewinne sehr viel mit Freunden und dann geht jemand, dann kommt so ein Random⁴³ und dann verlieren wir nur noch und dann bin ich ziemlich angepisst.“

Gaming bietet jedoch nicht nur Raum für Team- und Zusammenarbeit, sondern auch für individuelle Selbstwirksamkeit. Für Julien (21 Jahre), der sich selbst als introvertiert und neurodivergent (Autismus-Spektrum) beschreibt, fungiert Gaming als „Sicherheitsraum“. Dieser ermöglicht es ihm, trotz sozialer Erschöpfung in Kontakt mit Freunden zu bleiben: „Ech hunn do zwee Kolleegen, mat deenen ech mech all Dag treffen [...] säit dräi Joer bestëmmt [...], mee mir hunn eis an deenen dräi Joer och dräimol just gesinn.“⁴⁴ Dieses gemeinsame Hobby schafft eine Balance zwischen sozialem Engagement und persönlichem Komfort, indem es ihm erlaubt, von zu Hause aus in einer vertrauten Umgebung aktiv zu sein. Hier zeigt sich eine Form der Übertragbarkeit, bei der die Funktion des Spiels, das Schaffen eines kontrollierbaren sozialen Raums, genutzt wird, um die Herausforderungen der analogen Lebenswelt (soziale Erschöpfung) zu bewältigen.

Eine weitere Motivation liegt in der persönlichen Herausforderung: Einige Teilnehmende beschreiben, dass sie die verschiedenen Level, auf denen sie von Videospielen gefordert werden, als hoch einschätzen. Der 18-jährige Liam beispielsweise stellt eine spezifische Situation aus Rennspielen dar, ein 24-Stunden-Rennen, welche zum Beispiel über *iRacing* oder *Assetto Corsa*⁴⁵ stattfinden können: „Das sind dann wirklich in Realität 24 Stunden⁴⁶ und da wird dann das Durchhaltevermögen, die Konzentration und die Organisation getestet vom Spieler.“ Solche im Spielkontext geforderten und trainierten Kompetenzen sind klare Beispiele für das Konzept der Übertragbarkeit, da sie potenziell auch in Ausbildung oder Beruf von Nutzen sein können und im digitalen Raum erprobt wurden und werden.

Für manche Jugendliche eröffnet intensives Gaming, insbesondere im Bereich von Simulationen und E-Sports, zudem die Perspektive auf alternative berufliche Laufbahnen, die über reine Freizeitgestaltung hinausgehen. Hier lässt sich erneut das Beispiel von Liam anführen. Er spielt gezielt Fahrsimulationen mit dem konkreten Ziel, einer E-Sports-Akademie beizutreten, wofür er sich bereits durch aufwendiges Training und Spitzenzeiten qualifiziert hat. Auch wenn er der einzige Befragte war, der explizit von E-Sports-Ambitionen berichtete (mit Fokus auf eine deutsche Organisation), ist das Phänomen in Luxemburg präsent. Es existieren zwei nationale E-Sports-Föderationen (LESF, FLES), und Schätzungen gehen von rund 5000 aktiven Spielenden und bis zu 90 000⁴⁷ Interessierten im Land aus. Events wie der *Tango*

⁴¹ „Schon in den ersten paar Zügen weiß man, was für ein Typ Mensch sie sind. Man schätzt ihre Persönlichkeit ein. Online sieht man das nicht. [...] Ich habe viele gemeine Kommentare gesehen, als ich Online-Schach gespielt habe. Wenn Leute kurz davor sind zu verlieren, fangen sie an, einen im Chat mit allen möglichen Namen zu beschimpfen und so weiter.“

⁴² *Virtual Reality*.

⁴³ Ausdruck für einzelne Mit-/Gegenspielernde in Online-Spielen, meistens unfreundlich gemeint.

⁴⁴ „Ich habe da zwei Freunde, mit denen ich mich jeden Tag treffe [...] seit bestimmt drei Jahren [...], aber wir haben uns in den drei Jahren auch erst dreimal gesehen.“

⁴⁵ Zwei der beliebtesten Online-Rennspiel-Simulatoren.

⁴⁶ Anzumerken ist, dass diese Rennen in der Regel in *Teams* von drei bis sechs Teilnehmenden ausgetragen werden, wobei sich die Teammitglieder beim Fahren abwechseln. Durch den regelmäßigen Fahrerwechsel wird sichergestellt, dass keine Person über einen längeren Zeitraum ununterbrochen fährt.

⁴⁷ <https://delano.lu/article/luxembourg-esport-the-quest-fo>.

*High School Cup*⁴⁸, die *POST Masters E-League*⁴⁹ oder die über *Twitch* übertragene *Orange eLeague*⁵⁰ der FLF⁵¹ deuten auf eine wachsende Sichtbarkeit und Akzeptanz hin.

Diese vielfältigen Motivationen, von der narrativen Flucht bis zur professionellen Ambition, zeigen eindrücklich, wie

vielschichtig Gaming ist, sowohl im Hinblick auf Spielmodalitäten als auch vor dem Hintergrund verschiedener Kompetenzen, die von jungen Menschen entwickelt und in den Interviews angesprochen werden.

8.3.2 Soziales Gaming: Vernetzung, Teilnahme und Communitys

Viele Jugendliche erleben Gaming als soziale Aktivität, die mit Freunden oder Familie geteilt wird – sowohl in Online- als auch in Offline-Welten. Plattformen wie *Discord* spielen dabei eine zentrale Rolle, da sie nicht nur als Kommunikationsmittel während des Spielens genutzt werden, sondern auch Möglichkeiten bieten, passiv am *Gameplay*⁵² anderer teilzunehmen (Jenkins et al., 2009). Julien (21 Jahre) und Mariana (27 Jahre) berichten, wie sie *Discord* nutzen, um über die Streaming-Funktion ihren Freunden beim Spielen zuzusehen und gleichzeitig im Gespräch zu bleiben. Diese flexible Nutzung, bei der die Grenzen zwischen aktivem Spielen und passivem Zuschauen verschwimmen, ist ein Kernmerkmal der partizipativen Kultur (Jenkins et al., 2009), die soziale Verbindungen stärkt.

Neben dem Spielen mit Freunden eröffnet Gaming auch Interaktionen mit Fremden, insbesondere in Online-Multiplayer-Spielen wie *League of Legends*, *Valorant* oder *Rocket League*. Solche Begegnungen sind oft von strategischen Herausforderungen und spontanen Kooperationen geprägt. Diese können dem Wissenserwerb dienen: Lucas (21 Jahre) beispielsweise entwickelt durch diese Interaktionen neue Spielstrategien, während Aarav (28 Jahre) durch das Beobachten von Profis auf *Twitch* eine Form des informellen Mentorings nutzt, um seine eigenen Fähigkeiten zu verbessern.

Wie schon im Unterkapitel über Content angesprochen, spielt das Zuschauen von Gaming eine bedeutende Rolle im Alltag der Jugendlichen in Luxemburg. Plattformen wie *YouTube* und *Twitch* werden nicht nur genutzt, um *Trailer*⁵³ und Neuigkeiten zu verfolgen, sondern auch, um gezielt professionell Spielende zu beobachten. Diese werden teilweise als *Vorbilder* oder Tutoren betrachtet, die dabei helfen können, sich in kompetitiven Spielen zu verbessern. Lucas (21 Jahre) hebt hervor, dass er durch das Schauen von *Let's Plays* viele Spiele miterlebt hat, ohne diese selbst spielen zu müssen: „*Ich hab auch richtig viele Spiele gespielt, in denen ich einfach die Let's Plays davon geschaut habe. [...] Alle Star-Wars-Spiele zum Beispiel [...] oder auch Call of Duty Reihe und so weiter, die habe ich alle gesehen.*“

Er beschreibt dies als Möglichkeit, Zeit und Geld zu sparen und trotzdem am Spielgeschehen teilzunehmen.

Die Persönlichkeiten der jeweiligen *Streamer* und *YouTuber* scheinen für viele den Reiz dieser Inhalte auszumachen. Amélie (20 Jahre) erklärt: „*Also d'Spill interessiert mech och, mee si sinn einfach witzeg.*“⁵⁴ und unterstreicht damit, dass Unterhaltung und die Persönlichkeiten der *Streamer* ebenso wichtig sind wie die Spiele selbst. Diese einzigartige Mischung aus Information und Unterhaltung macht den passiven Konsum von Gaming-Inhalten zu einem integralen Bestandteil des Erlebnisses für viele Jugendliche; und hat einen wichtigen Einfluss auf ihren Sozialisationsprozess.

Besonders deutlich wird der soziale Aspekt des Spielens in den Communitys, die sich rund um Gaming-Content bilden. Wie bereits im vorherigen Unterkapitel angesprochen, sind einige Jugendliche aktive Mitglieder solcher Gaming-Communitys.

Ein interessanter Punkt im Hinblick auf soziale Dynamiken in digitalen Räumen: Junge Menschen, die im analogen Raum Exklusionserfahrungen machen, finden Online-Plattformen, auf denen sie gemeinsame Interessen ausleben können (Hamilton et al., 2014). Studien zeigen, dass die Nutzung von *Twitch* öfters zielgesteuert ist in der Hoffnung, soziale Interaktionen mit Gleichgesinnten zu finden, vor allem auf Kanälen, wo generell unter 500 Personen gleichzeitig zuschauen haben, da der *Streamer* dann einfacher mit dem Livechat interagieren kann (Deng et al., 2015; Hilvert-Bruce et al., 2018; Sjöblom et al., 2017). Mariana (27 Jahre) berichtet begeistert von ihrer Topstreamerin *Quarter Jade*, welche aktiv *Valorant* streamt, ein Spiel, das Mariana auch spielt: „*I am in her Twitter community, I am in her Discord server, I partake in chat sometimes cause it's funny, the community is quite comfortable, comfy and welcoming as well.*“⁵⁵

Nicht alle teilen jedoch diese Begeisterung für interaktive Communitys. Anastasia (29 Jahre) betrachtet den Fokus von Streamern auf den Chat während des Streams kritisch. Sie bevorzugt *Let's Plays*, die professionell bearbeitet und anschließend auf *YouTube* hochgeladen werden, anstatt ungeschnittene *VODs*⁵⁶. Ihr Interesse liegt weniger in der direkten Interaktion mit der

⁴⁸ <https://lu.highschoolcup.eu/>.

⁴⁹ <https://www.mental.lu/jeunesse-et-e-sport-attrape-moi-si-tu-peux/>.

⁵⁰ <https://www.fff.lu/orange-eleague-2023-255889v4>.

⁵¹ Fédération luxembourgeoise de football.

⁵² Prozess des Spielens.

⁵³ Ein aus einigen Passagen des originalen Werks zusammengesetzter Videoclip mit einer meist kurzen Laufzeit, der als Vorschau zur Werbung für einen Kino- oder Fernsehfilm, ein Computerspiel oder eine andere Veröffentlichung dient.

⁵⁴ „Also das Spiel interessiert mich zwar auch, aber sie sind einfach witzig.“

⁵⁵ „Ich bin in ihrer Twitter-Community, ich bin in ihrem Discord-Server, ich nehme manchmal am Chat teil, weil es lustig ist, die Community ist auch ziemlich angenehm, gemütlich und einladend.“

⁵⁶ *VOD* = *Video on Demand*, eine Aufzeichnung des Streams.

Community als in der Qualität und Klarheit der Inhalte. Diese unterschiedliche Perspektive verdeutlicht die Bandbreite an Erwartungen, die Jugendliche an Gaming-Communities und Content Creators richten, von direkter sozialer Interaktion bis hin zu einem stärker kuratierten und konsumorientierten Ansatz.

Neben der Teilnahme an Spielgemeinschaften entstehen durch Gaming auch tiefe zwischenmenschliche Beziehungen. Julien (21 Jahre) berichtet von einer Freundschaft, die aus einer unerwarteten Offline-Begegnung erwuchs: Er traf eine Person, mit der er sofort ein gemeinsames Interesse für Videospiele entdeckte. Aus diesem geteilten Hobby entwickelte sich eine enge Online-Freundschaft. Die Stärke dieser Verbindung zeigte sich, als Juliens Playstation kaputtging und der Kontakt für eine Weile abbrach. Nach seiner Rückkehr in die Online-Welt war die Beziehung sofort wieder intakt, als wäre keine Zeit vergangen: „Wou ech dono online koom, war mer rëm do, wéi wann ni eppes gewiescht wier.“⁵⁷

Während das gemeinsame „Zocken“ unter Peers wie erwartet populär ist, zeigt sich in den Familien ein ambivalentes Bild, in dem Gaming sowohl als soziale Brücke als auch als Konfliktfeld fungiert. Einerseits kann es, wie bei Liam, der regelmäßig mit seiner Tante spielt, Generationen verbinden: „Bussimulator, das ist das Einzige, was ich mit ihr spiele, weil sie auch als Busfahrerin arbeitet.“ Dieses Beispiel illustriert, wie Gaming über die Kernfamilie hinaus soziale Bindungen stärken kann, indem es auf gemeinsamen (beruflichen) Interessen aufbaut und so eine positive Form der familiären Interaktion schafft (siehe Kapitel 9). Dieser harmonischen Brückenfunktion steht jedoch die Realität des Gamings als Konfliktquelle innerhalb der Familie gegenüber. Das zeigt sich beim 13-jährigen Elias, dessen geschiedene Eltern entgegengesetzte Erziehungsstile im Hinblick auf das Digitale im Allgemeinen und Gaming im Besonderen haben. Während der Vater selbst spielt und eine unterstützende Haltung einnimmt („Beim Vater spiele ich mehr, der ist mehr gechillt da“), sieht die Mutter das Verhalten als hochproblematisch, und setzt zu Hause klare, restriktive Regeln. Unterschiedliche elterliche Erziehungsstile, insbesondere in Patchwork- oder Trennungsfamilien, können im Kontext Gaming zu unterschiedlichen Erwartungen und Umgangsformen führen.

Auch wenn die befragten Jugendlichen nicht repräsentativ sind, ist es dennoch interessant, dass trotz weitgehend ausgeglichener Geschlechterverhältnisse im Gaming insbesondere der Vater als unterstützend erwähnt wird, insbesondere als Mitspieler, als Hilfe beim Zusammenstellen eines Gaming-PCs oder als Motivator: Mariana (27 Jahre) erinnert sich freudig daran, wie ihr Vater ihr beim Zusammenstellen ihres ersten Gaming-PCs half und ihr einen Monitor kaufte. Ihr ganzes Leben lang hatte sie Zugang zu Videospielen, den ersten Gameboy hatte sie zu ihrer Kommunion erhalten, ein Cousin hatte eine Playstation, einer im Freundeskreis einen leistungsstarken PC, und alle luden sie zum Spielen ein und wollten diese Erlebnisse mit ihr teilen. Amélie (20 Jahre) beschreibt, dass ihr Vater und ihre Cousins sie zum Mitspielen motivierten, wodurch Gaming ein fester Bestandteil ihres Familienalltags wurde. Gaming wird so zum Raum der gemeinsamen Zeit, des Austauschs und des sozialen Lernens in der Familie.

Die Beispiele zeigen, dass Gaming nicht nur eine Möglichkeit ist, mit Gleichaltrigen zu interagieren, sondern auch ein Medium zum *Doing Family* ist, also für die Gestaltung familiärer Beziehungen (siehe Kapitel 9). Eltern, die aktiv am Spielverhalten ihrer Kinder teilhaben, sei es durch Zusammenspielen oder durch wertschätzendes Interesse, übernehmen nicht nur eine medienpädagogische, sondern auch eine emotionale Funktion. Wie Nikken und Jansz (2006) zeigen, wirkt sich ein solches partizipatives Medienverhalten positiv auf die Medienkompetenz junger Menschen aus und fördert gleichzeitig den offenen Austausch über Spielinhalte und -zeiten. Darüber hinaus zeigen die Interviews, dass Gaming auch eine Brücke zwischen Generationen schlagen kann. Gemeinsame Spielmomente mit Geschwistern, Cousins oder sogar Eltern schaffen eine geteilte Erfahrungsbasis, die soziale Bindung stärkt und neue Formen von Familienzeit ermöglicht. Coyne et al. (2011) zeigen, dass das gemeinsame Spielen mit Eltern, insbesondere zwischen Vätern und Töchtern, zu einer vertieften emotionalen Nähe und sogar zu einem Rückgang bestimmter Risikoverhaltensweisen, wie Aggressionen, führen kann. Gaming wird damit nicht nur zum digitalen Freizeitverhalten, sondern zu einem sozialen Raum, in dem Nähe, Vertrauen und Zugehörigkeit innerhalb der Familie entstehen und über Alters- und Rollengrenzen hinaus gepflegt werden können.

8.3.3 Zwischen Faszination und Abhängigkeit: Emotionen und Verhalten im Gaming

Die vielfältigen Potenziale, die Gaming mit sich bringt, müssen auch im Kontext intensiver Bildschirmzeiten und problematischen Verhaltens betrachtet werden (siehe Kapitel 5 und 6). An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Bewertung dessen, was als exzessives Spielverhalten wahrgenommen und definiert wird, teilweise mehr über soziale Aushandlungsprozesse aussagt als über klinische Diagnosen.

Diese Spannung spiegelt sich direkt in der wissenschaftlichen Kontroverse um die offizielle Definition einer *Gaming Disorder* der WHO wider, welche diese unter anderem durch Kontrollverlust

und die Priorisierung des Spielens trotz negativer Konsequenzen kennzeichnet (*World Health Organisation*, 2025). Kritiker aus der Spielforschung (Aarseth et al., 2017; Griffiths et al., 2016) hinterfragen diese Pathologisierung und betonen, dass problematisches Verhalten oft eher ein Bewältigungsmechanismus für zugrundeliegende Probleme sein könnte als eine eigenständige Störung (Kardefelt-Winther, 2014).

Wie sich dieser Aushandlungsprozess im Alltag konkret entfaltet, illustriert der Fall von Elias (13 Jahre) idealtypisch. Aufgrund der Sorge der Mutter vor einer Sucht wurde das *Zenter*

⁵⁷ „Als ich danach online kam, war es für mich wieder so, als wäre nie etwas gewesen.“

fir exzessiivt Verhalen a Verhalenssucht (ZEV)⁵⁸ eingeschaltet. Im familiären Konfliktfeld treffen damit vier unterschiedliche Perspektiven aufeinander: die mütterliche Sorge, die moderate Selbsteinschätzung des Jungen (3 h pro Tag, klare Regeln), die unterstützende Haltung des Vaters und schließlich die professionelle Skepsis des ZEV-Betreuers selbst, der die Sinnhaftigkeit rigider Bildschirmzeitbeschränkungen hinterfragt. Der Fall zeigt somit, wie der „Suchtbegriff“ im Alltag schnell aktiviert wird, selbst wenn das Verhalten – wie auch in der Forschungsliteratur zunehmend betont (Scheifer & Samuel, 2025) – nicht zwangsläufig auf eine Pathologie hindeutet. Er unterstreicht vielmehr die entscheidende Bedeutung elterlicher Medienkompetenz und gemeinsamer Aushandlung, um Kommunikationsabbrüche und kontraproduktive Maßnahmen zu vermeiden (Clark, 2011).

Diese Diskussion verdeutlicht die Vielschichtigkeit des Themas: Während für viele junge Erwachsene Gaming eine Normalität darstellt, empfinden Eltern oder Betreuende das Verhalten oftmals als exzessiv oder problematisch. Die Frage, wann Gaming zur Sucht wird, bleibt dabei eine der zentralen Kontroversen, die dieses Unterkapitel explorativ beleuchtet.

Jugendliche und junge Erwachsene sehen im Gaming oft nicht nur eine Freizeitbeschäftigung, sondern auch eine Quelle von Potenzialen, die über das Spiel hinausgehen. Julien (21 Jahre), der viel Zeit in Gaming investiert, bezeichnet sich selbst nicht als süchtig und argumentiert, dass seine Spielzeit ein konkretes Ziel verfolgt: besser zu werden und Fähigkeiten zu erwerben, die auch außerhalb des Spiels nützlich sind. Dabei geht es ihm nicht nur um strategisches Denken, sondern auch um konkrete soziale Kompetenzen:

”

*Jo, wéi zum Beispill, wéi ech mat Mënschen, krass gesot, ëmginn. Dat heescht, et sinn och ëmmer rëm an deene Gespréicher do, wou ech ëmmer rëm halt Situatioune mierken, déi ech dann och a Wierklechkeet mierken, wou ech dann halt an deem Sënn drop kann iwwerdroen.*⁵⁹

Diese Reflexion entstand aus einer Diskussion darüber, wie sich Erfahrungen aus *Baldur's Gate* ³⁶⁰ auf das analoge Leben übertragen lassen. Juliens (21 Jahre) Aussage lässt sich auch im Kontext des „Proteus-Effekts“ (Szolín et al., 2025; Yee & Bailenson, 2007) interpretieren, bei dem die Eigenschaften von Avataren das Verhalten der Spielenden nachhaltig beeinflussen können, sowohl im Spiel als auch darüber hinaus. Dies ist ebenfalls ein besonders explizites Beispiel für die von Kent et al. (2019) beschriebene Übertragbarkeit, bei der spezifische soziale Lernerfahrungen aus dem Spiel direkt auf analoge soziale Situationen angewendet werden.

Die intensive Zeitinvestition in Gaming birgt jedoch auch Herausforderungen und Risiken, insbesondere wenn sie, wie bei Liam (18 Jahre) mit dem Ziel einer E-Sports-Karriere, als alternativer Leistungs- und Aufstiegsweg verfolgt wird. Das Ringen um Anerkennung und Ressourcen wird hierbei deutlich: Liam beschreibt etwa mit Stolz, wie er seinen PC aus gebrauchten Teilen zusammengebaut hat, ein Zeichen seines Engagements und seiner Fähigkeit, mit Einschränkungen umzugehen. Gleichzeitig verdeutlicht sein Beispiel die zentralen Risiken: Der hohe Zeitaufwand steht einer großen Unsicherheit gegenüber, ob sich diese Anstrengungen und die erworbenen Fähigkeiten langfristig auszahlen und verwerten lassen. Diese Spannung zwischen persönlichem Einsatz und prekärem Ausgang prägt solche ambitionierten Gaming-Pfade.

Die Beispiele zeigen, dass Gaming und soziale Medien für manche Jugendliche nicht nur Räume der Unterhaltung darstellen, sondern auch als Sprungbrett für die Entwicklung von Fähigkeiten und die Erschließung neuer, zuvor kaum vorstellbarer Berufsperspektiven dienen, etwa in Form einer Tätigkeit als *Streamer* oder *YouTuber*. Dass diese Vorstellung keineswegs marginal ist, zeigt eine Umfrage, in der 34 % der britischen Jugendlichen angaben, sich eine Zukunft als Influencer vorstellen zu können (UK Safer Internet Centre, 2024). Dieser Wunsch ist nicht losgelöst von der Praxis: Durch ihre Aktivitäten eignen sich viele Jugendliche konkrete Soft Skills an, wie Kommunikationsfähigkeit und Kreativität, die auch jenseits digitaler Plattformen Relevanz besitzen (Barr, 2017). Doch dieser Traum hat eine prekäre Kehrseite. Wie Postigo (2016) zeigt, verwandeln Plattformen wie *YouTube* oder *Twitch* diese spielerische Aktivität in eine Form unbezahlter, digitaler Arbeit. In diesem System müssen Jugendliche fortlaufend Zeit und Energie investieren, um ihre Sichtbarkeit zu optimieren, um überhaupt wahrgenommen zu werden und ihre Persönlichkeit gezielt für ein Publikum zu inszenieren. Dieser hohe persönliche Einsatz führt jedoch nur selten zu einer stabilen beruflichen Perspektive. Es entsteht eine Spannung zwischen den realen, individuell erarbeiteten Entwicklungspotenzialen (Skills, Disziplin) und der strukturellen Prekarität des Systems (unsichere Zukunftsaussichten, Abhängigkeit von Plattformen, geringe Erfolgchancen), die sich für Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen wie Liam (18 Jahre) besonders zuspitzt. Sie prägt den digitalen Alltag junger Menschen, die sich im Zwischenraum von Selbstverwirklichung und Selbstausbeutung bewegen.

Einzelne Teilnehmende sehen Gaming als Ganzes ebenfalls kritisch. Tom (15 Jahre) sieht in exzessivem Gaming eine Ursache für schlechte schulische Leistungen und mangelnde Zukunftsperspektiven: „[...] Si schécke wierklech, si spammen, esou ze soen, schonn ee voll mat hirem Computer, mat hirem Gaming-Setup a mat hirem Spill. Denken ech mer och esou: Jo, Pech. Schéin.“⁶¹ Ebenfalls zeigt er eine sehr negative Meinung zu dem

⁵⁸ <https://www.zev.lu/>.

⁵⁹ „Ja, wie zum Beispiel, wie ich mit Menschen, krass gesagt, umgehe. Das heißt, es ist auch immer eben in so'nen Gesprächen, wo ich immer wieder halt Situationen bemerke, die ich dann auch in Wirklichkeit merke, die ich dann halt in dem Sinn drauf anwenden kann.“

⁶⁰ Fantasie-Rollenspiel, in dem man einen Charakter erstellt und mit Gefährten durch eine offene Welt zieht. Die Entscheidungen des Spielers prägen die Geschichte.

⁶¹ „[...] Die schicken wirklich, die spammen einen sozusagen schon voll mit ihrem Computer, mit ihrem Gaming-Setup und mit ihrem Spiel. Denke ich mir auch so: Ja, Pech. Schön.“

Spiel *Fortnite*⁶², welches seine Peers im Moment beschäftigt: „Also ech hu mech wicklech mat dem Fortnite, well bei mir an der Klass schwätzen si nēnnen nach iwwer dat Thema. An da léieren si net, an da kréien si Dätzen, an da froen si sech, firwat si eng Datz hunn.“⁶³

Seine kritische Haltung könnte einerseits typische Generationenkonflikte widerspiegeln, andererseits aber auch internalisierten Leistungsdruck aus seinem familiären Umfeld. Julien (21 Jahre) beschreibt Suchtverhalten als eng verknüpft mit der Suche nach kontinuierlichen Dopaminreizen, sowohl beim Scrollen wie auch beim Gaming:

„Vläit ass dat nach e Punkt beim Gaming, firwat Leit dann sou süchteg sinn, well se einfach ëmmer rēm deen Dopamin do brauchen an net vun der Realitéit kréien, wat einfach méi langweilleg ass, Faarwen knallen net esou, de Bësch ass net esou schéi wéi deen am Spill.“⁶⁴

Diese Beobachtung verweist auf die Idee von McGonigal (2011): Die Realität bietet einfach nicht, was Menschen in diesem spezifischen Moment ihres Lebens subjektiv als wichtig betrachten. Diese kritischeren Perspektiven zeigen, dass Gaming für einige junge Menschen nicht nur Potenzial bietet, sondern auch Bildung, soziale Interaktionen und die Wahrnehmung des Alltags beeinträchtigen kann, was die Komplexität des Verhältnisses zum Gaming unterstreicht. Diese kritischeren Perspektiven sind Bestandteil der tiefen Ambivalenz des Gaming. Sie belegen, dass Potenziale und Risiken untrennbar miteinander verwoben sind, und unterstreichen die Notwendigkeit einer Analyse, die sich einfachen Urteilen entzieht.

Ein weiterer zentraler Aspekt, der sich in den Interviews herauskristallisiert hat, betrifft die Erfahrungen von Mädchen und Frauen in Gaming-Sphären. Obwohl Statistiken zeigen, dass der Frauenanteil unter Spielenden wächst (siehe Kapitel 8), werden diese Räume oft weiterhin als traditionell männliche Domänen verteidigt. Soziologisch betrachtet fungieren sie als homosoziale Räume, in denen bestimmte Männlichkeitsnormen gepflegt und Abweichungen sanktioniert werden. Vor diesem Hintergrund wird die bloße Anwesenheit von Spielerinnen von manchen als Störung empfunden, was zu den von Emma (22 Jahre) und Mariana (27 Jahre) beschriebenen negativen Gaming-Erfahrungen führt. Mariana bringt die Frustration auf den Punkt: „I don't understand because games are made for everybody, okay like

it doesn't matter if you're a male, female or whatever you identify with.“⁶⁵ Ihre Aussage verdeutlicht den Kern des Konflikts: Während sie Gaming als universellen Raum begreift, wird ihr der Zutritt durch fortbestehende, strukturelle Exklusionsmechanismen und offenen Sexismus erschwert. Diese Mechanismen können sich zudem mit anderen Ungleichheitsdimensionen wie Herkunft oder Klasse verschränken und die Teilhabe zusätzlich erschweren. In Marianas Fall offenbart sich so ein Widerspruch: Ihr tiefes, zeitintensives Eintauchen in die Gaming-Kultur steht im direkten Kontrast zur fortbestehenden Diskriminierung, die sie dort erlebt.

Generell verspricht die Anonymität im Online-Raum hinter einem Avatar und/oder Usernamen, dass man nicht direkt im Hinblick auf Geschlecht und Identität identifiziert werden kann. Dieses Phänomen gerät jedoch in den Hintergrund, sobald man in einem Spiel *Voice-chattet*⁶⁶: „I cannot talk, we as girls, we cannot talk and if they find out that you are a girl, they either insult you or they throw the game on purpose [...] just to not having to play with a girl.“⁶⁷ Mariana beschreibt – exemplarisch für viele weibliche Jugendliche – dass sie deswegen generell nur mit Bekannten *Voice-chatted* und froh ist, online Freunde gefunden zu haben, mit denen sie ihre Lieblingsspiele auch über *Voice Chat* zusammenspielen kann, ohne deswegen belästigt zu werden. Ihre Erfahrungen stimmen mit Tang und Fox (2016) überein: Frauen erleben im Gaming-Kontext häufig eskalierende Belästigungen, gestützt durch stereotype frauenfeindliche Narrative, die auf Exklusion abzielen (Kivijärvi & Katila, 2022; Scidone et al, 2024).

Toxisches Verhalten und mangelnde Emotionsregulation zählen zu den verbreitetsten negativen Erfahrungen. Sophie (14 Jahre) beschreibt, wie sie durch das aggressive Verhalten ihres Bruders beim Gaming kaum einschlafen kann: „Also gëschter konnt ech bal net aschlofe wéinst him.“⁶⁸ Obwohl die Eltern regelmäßig intervenieren, bleibt das zugrunde liegende Problem bestehen. Noch extremer war eine Situation, die Julien (21 Jahre) schildert: Sein Bruder reagierte auf eine negative Spielerfahrung so heftig, dass er eine Wand einschlug: „Mäi Brudder, deen hat da mat der Hand d'Mauer futti geschloen, dat waren iwwer 1000 Euro misste reparéieren.“⁶⁹ Julien betont, dass Gaming keine geeignete Aktivität für Menschen sei, die Stress gerne körperlich abbauen.

Darüber hinaus berichten mehrere Befragte von toxischen Chat-Erlebnissen, in denen sie beleidigt oder angegangen wurden, sei es wegen schlechter Leistung im Spiel oder vermeintlichem Schaden am Team, unabhängig davon, ob dies tatsächlich der Fall war. Diese Beispiele verdeutlichen, wie fehlende Emotionsregulation und toxisches Verhalten nicht nur die Spielerfahrung

⁶² Gratis *Online-Battle-Royale-Shooter* (jeder gegen jeden) mit bis zu 100 gleichzeitigen Spielenden.

⁶³ „Also *Fortnite* hab ich wirklich gefressen, weil bei mir in der Klasse reden die über kein anderes Thema. Und dann lernen die nicht und kriegen dann ungenügende Noten, und dann fragen die sich, warum sie diese Noten bekommen haben.“

⁶⁴ „Vielleicht ist das auch noch so ein Punkt beim Gaming, warum Leute dann so süchtig sind, weil sie einfach immer wieder das Dopamin da brauchen und es nicht von der Realität bekommen, wo es einfach langweiliger ist. Farben knallen nicht so, der Wald ist nicht so schön wie der im Spiel.“

⁶⁵ „Ich verstehe das nicht, weil Spiele für alle gemacht sind, okay, es spielt keine Rolle, ob du männlich, weiblich bist oder womit auch immer du dich identifizierst.“

⁶⁶ Echtzeitkommunikation per Stimme über Internetplattformen, bei der Teilnehmende statt zu schreiben miteinander sprechen (oft parallel zum Spielen).

⁶⁷ „Ich kann nicht reden, wir als Mädchen, wir können nicht reden, und wenn sie herausfinden, dass du ein Mädchen bist, beleidigen sie dich entweder oder sie verlieren das Spiel mit Absicht [...] nur, um nicht mit einem Mädchen spielen zu müssen.“

⁶⁸ „Also gestern konnte ich fast nicht einschlafen wegen ihm.“

⁶⁹ „Mein Bruder, der hatte dann mit der Hand die Wand zertrümmert, das waren über 1000 Euro, die repariert werden mussten.“

trüben, sondern auch die soziale Dynamik in digitalen Räumen belasten können. Wie Kwak et al. (2015) anhand einer Analyse von *League of Legends* zeigen, begünstigen gerade kompetitive Spielsettings in Verbindung mit Frustration und gruppenbezogenem Erwartungsdruck solche Eskalationen. Die Berichte lassen sich

im Kontext des *Online Disinhibition Effect*, also der durch Anonymität und fehlende nonverbale Rückmeldungen begünstigten Enthemmung (Suler, 2004) und der strukturellen Beschaffenheit digitaler Spiele einordnen.

8.3.4 Einordnung der Ergebnisse

Die Analyse der Gaming-Praktiken junger Menschen in Luxemburg verdeutlicht, dass Gaming weit mehr als eine reine Freizeitbeschäftigung darstellt. Es fungiert als ein zentraler und vielschichtiger Sozialisationskontext, in dem Identitäten erprobt, soziale Beziehungen geknüpft und aufrechterhalten sowie spezifische Kompetenzen erworben werden. Die Grenzen zwischen digitalem und analogem Leben verschwimmen dabei oft, sei es durch hybride Spielformen oder durch Freundschaften, die online entstehen und offline weitergeführt werden. Gaming ist somit ein integraler Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt und prägt ihre Erfahrungen und Entwicklung maßgeblich mit.

Das in der Einleitung angesprochene Konzept der Übertragbarkeit (Kent et al., 2019) ist für eine Analyse des Gaming-Kontexts durchaus relevant, wie die Aussagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestätigen. Sie berichten nicht nur vom Erwerb kognitiver Fähigkeiten wie strategisches Denken oder Konzentration, sondern betonen auch das Lernen sozialer Kompetenzen, etwa im Umgang mit Teamdynamiken oder Konflikten, selbst wenn diese Lernerfahrungen teils aus negativen Interaktionen resultieren. Die Ambitionen Einzelner im E-Sports-Bereich deuten zudem darauf hin, dass Gaming alternative Wege für Anerkennung und potenzielle berufliche Orientierung eröffnet, auch wenn dieser Pfad, wie diskutiert (Postigo, 2016), oft mit Prekarität und Unsicherheit verbunden ist.

Ebenso zeigt sich das Potenzial des Gaming zur sozialen Überbrückung (Putnam, 2000). Digitale Spielwelten und Communitys ermöglichen es jungen Menschen, über geografische, soziale und teils auch generationelle Grenzen hinweg Kontakte zu knüpfen und gemeinsame Interessen zu verfolgen. Hier können Freundschaften entstehen und familiäre Bindungen durch gemeinsames Spielen gestärkt werden. Gleichzeitig offenbaren die Befunde auch die Grenzen dieser Überbrückung: Anhaltende Phänomene wie geschlechtsspezifische Exklusion und toxisches Verhalten schaffen Barrieren und machen deutlich, dass digitale Räume nicht *per se* inklusiver sind, sondern spezifische Formen sozialer Ungleichheit und Konflikte reproduzieren und noch verstärken können.

Vor diesem Hintergrund erweist sich Gaming als ambivalentes Feld. Es bietet Chancen für Selbstwirksamkeitserfahrungen, Kompetenzerwerb und soziale Zugehörigkeit, birgt aber zugleich auch Risiken durch problematische Nutzungsmuster, soziale Konflikte und strukturelle Benachteiligungen. Die Art und Weise, wie Jugendliche und junge Erwachsene diese Potenziale nutzen und mit den Herausforderungen umgehen, hängt von individuellen Faktoren, aber auch von sozialen Ressourcen und dem jeweiligen Spielkontext ab. Die Entwicklung eines reflektierten und kritischen Verständnisses dieser Komplexität ist entscheidend, um die Rolle des Gaming in der digitalen Sozialisation Jugendlicher angemessen bewerten zu können.

8.4 Künstliche Intelligenz: „unnötig praktisch“?

In diesem Unterkapitel werden die Meinungen und Nutzungsmuster der befragten Jugendlichen in Luxemburg zum Thema KI dargestellt.⁷⁰ Die allermeisten haben sich bereits mit KI beschäftigt, entweder durch eigene Nutzung oder weil sie davon gehört haben. Meistens wurde *ChatGPT* erwähnt – ein KI-basierter Chatbot, der über das Handy oder den PC genutzt wird. Die Meinungen und Erfahrungen gehen hierbei auseinander, was im Laufe dieses Unterkapitels ausgearbeitet wird.

Lucas (21 Jahre) beschreibt KI als „unnötig praktisch“ und betont: „Wenn es [KI] nicht gäbe, würde die Welt meiner Meinung nach nicht untergehen.“ Im aktuellen Diskurs, in dem KI generell als Hilfe oder Tool vermarktet wird, fällt diese Aussage auf. Denn KI wird zunehmend in verschiedene Anwendungen integriert, oft auch ohne ausdrücklichen Wunsch der Nutzenden. *Snapchat* bietet zum Beispiel seit April 2023 ein „My AI“-Feature, welches der 15-jährige Tom als „gruselig“ empfindet:

⁷⁰ Die Interviews fanden zwischen Februar und Juni 2024 statt. Dieser Erhebungszeitraum ist relevant, da sich die KI-Technologie rasant entwickelt. So waren beispielsweise generative Modelle zur Video- und Musikproduktion (z. B. *Sora*, *Veo*, *Suno*, *Udio*) zum Zeitpunkt der ersten Hälfte der Interviews noch nicht öffentlich verfügbar und konnten daher nur von den später befragten Jugendlichen kommentiert werden. Mit Ausnahme von zwei Teilnehmenden basieren die geschilderten Erfahrungen zudem auf der Nutzung frei zugänglicher, unbezahlter KI-Versionen.

”

Fir meng Flamen [...] maachen ech moies e Roundsnap u jiddwereen. [...] My AI ass, a muss do dra sinn, keng Anung wisou. An da kréien ech geschriwwen: „Oh faszinant dein Zug!“ An dann ass et keen Zuch, dann ass et e Bus. Dann denken ech mir och ëmmer sou: O wow.”⁷¹

Die Diskussion um KI erlebte in Luxemburg, wie auch weltweit, besonders seit Ende 2022 einen sprunghaften Anstieg – nach der Veröffentlichung von *ChatGPT*. Der Bildungsminister Claude Meisch kündigte 2024 an, KI-Kompetenz als eines von vier Hauptzielen der nationalen Digitalstrategie *sécher.digital* zu verankern (MENJE, 2024). Parallel dazu wurden Fortbildungen für Lehrpersonen und KI-Workshops mit Jugendlichen ins Leben gerufen (z. B. *RoboLab*).⁷² Diese fördern kritische Reflexion, kreativen Umgang mit Tools wie *ChatGPT*, *Gemini* oder *Midjourney* sowie ein Bewusstsein für ethische Fragen (*Bias*, Urheberrecht).

In diesem Unterkapitel wird der Begriff „künstliche Intelligenz“ spezifisch für Software und Modelle verwendet, die auf der *Transformer*-Architektur basieren. Dazu gehören *Large Language Models* (LLM) und generative KI, die Texteingaben nutzen, um Bilder, Videos oder Audio zu erstellen. Die Diskussion umfasst die praktischen Anwendungen dieser Technologien im Alltag Jugendlicher (8.4.1) sowie die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen im Kontext der *Digital Divide* und der Selbstverwirklichung (8.4.2). Ebenfalls thematisiert werden die von den Jugendlichen wahrgenommenen Kehrseiten und Risiken, wie Fragen der Ethik, des Datenschutzes oder der Verlässlichkeit von KI-generierten Informationen (8.4.3). Darüber hinaus wird auf einige der in den vorherigen Unterkapiteln angesprochenen Themen – etwa Nachrichtenkonsum – erneut Bezug genommen und diese durch die Linse der KI betrachtet. Diese Reflexionen zeigen, wie Jugendliche und junge Erwachsene in Luxemburg KI als Teil ihrer Lebensrealität wahrnehmen: zwischen Neugier auf die Möglichkeiten und Bedenken gegenüber potenziellen Risiken.

8.4.1 Nutzungsweisen von künstlicher Intelligenz: wie Jugendliche *ChatGPT* & Co. einsetzen

In den Jugendbefragungen zeigt sich, dass KI auf vielfältige Weise genutzt wird: von schulischer Unterstützung über Kompetenzaufbau bis hin zu kreativer Freizeitnutzung.

Schulische Unterstützung und Recherchehilfe

Insbesondere jüngere Befragten nutzten KI-Tools wie *ChatGPT* vorrangig als Unterstützung für schulische Aufgaben (siehe Kapitel 7). Tom (15 Jahre) beschreibt, wie er *ChatGPT* für eine Biologie-Präsentation über ein ihm unbekanntes Tier nutzte, da Wikipedia nicht ausreichte; die Ergebnisse wurden anschließend erfolgreich mit der Lehrkraft auf Richtigkeit überprüft („*et huet awer och gestëmmt*“⁷³). Diese pragmatische Nutzung für Recherche und Texterstellung ist weit verbreitet; entsprechend beschreibt der 21-jährige Julien das Verhalten seiner Klassenkameraden: „*Halt fir een Dossier ze schreiwen, fir Informationen iwwer een Thema ze kréien, fir e Resumé ze schreiwen, alles, also egal wat s de an der Schoul maache muss, ChatGPT kann am Fong iwwerhuelen.*“⁷⁴ Forschende wie Kasneci et al. (2023) argumentieren, dass die Nutzung solcher Tools gezielt gefördert werden sollte – etwa als Denkanstöße, ähnlich wie andere Recherchequellen; dies erfordert jedoch eine Anpassung der Bildungsziele.

KI als Alternative zur menschlichen Unterstützung

Neben der Bedeutung als schulische Unterstützung und Recherchehilfe reflektieren einige junge Menschen die Rolle von KI als möglichem Ersatz für menschliche Unterstützung. Auf die Frage nach ihrer Nutzung von *ChatGPT* in der Schule hebt die 20-jährige Amélie dessen Vorteile gegenüber menschlichen Lehrkräften hervor: „*Et freet een do an et huet een dann eng Erklärung zu der Aufgab. Also, et mécht am Fong d'Aarbecht vun de Proffen, mee do kritt ee keng domm Äntwert.*“⁷⁵ Thematisiert wird hier die Neutralität von KI-Systemen, aber auch eine Wertschätzung für Qualität und Klarheit in der Erklärung von Aufgaben. KI-Systeme reagieren nicht emotional, zeigen keine Ermüdung und können Aufgaben und komplexe Sachverhalte immer wieder und auf verschiedene Art und Weise erklären. Vor dem Hintergrund teils belastender Erfahrungen mit Lehrkräften und herausfordernden Aufgabenstellungen wird KI-basierte Unterstützung hier als wirksame Alternative wahrgenommen, die nicht nur frei von zwischenmenschlichen Spannungen ist, sondern in ihrer Verlässlichkeit und Geduld sogar als überlegen beschrieben wird.

Die 29-jährige Universitätsstudentin Anastasia greift diesen Gedankengang auf und formuliert eine Schlüsselfrage, die den Kern des aktuellen Bildungsdiskurses über KI trifft: „*If there is a question and ChatGPT can answer this question, is it wrong to*

⁷¹ „Für meine Flammen [...] mache ich morgens einen *Roundsnap* an alle. [...] *My AI* ist drin und muss auch drin sein, keine Ahnung warum. Und dann schreiben sie mir: „Oh faszinierend, dein Zug!“ Und dann ist es kein Zug, dann ist es ein Bus. Dann denke ich mir auch immer so: „Oh wow.““

⁷² <https://airobolab.uni.lu/>.

⁷³ „Es hat aber auch gestimmt.“

⁷⁴ „Halt, um ein Dossier zu schreiben, um Informationen über ein Thema zu bekommen, um eine Zusammenfassung zu schreiben, alles, also egal was du in der Schule machen musst, *ChatGPT* kann das im Grunde übernehmen.“

⁷⁵ „Man fragt dort etwas, und man bekommt dann eine Erklärung zur Aufgabe. Also, es macht im Grunde die Arbeit der Lehrkräfte, nur bekommt man dort keine dumme Antwort.“

*use it? I don't know. How is it different from googling it?*⁷⁶ Ihre Aussage ist mehr als nur eine rhetorische Frage; sie ist eine Infragestellung der etablierten normativen Grenze zwischen legitimer Recherche und illegitimer Hilfestellung. Sie bewegt zur Reflexion darüber, ob die Unterscheidung zwischen dem Auffinden von Informationen (*Googling*) und deren Generierung (*ChatGPT*) aufrechtzuerhalten ist, wenn das Ergebnis für die Nutzerin dasselbe ist: eine schnelle, nützliche Antwort. Damit verschiebt ihre Frage den Fokus des Diskurses auf fundamentale Weise. Statt einer reinen Debatte über akademischen Betrug wird die Neubewertung dessen angestoßen, was wir als intellektuelle Eigenleistung definieren und wie sich Lernprozesse in einer Welt verändern, in der KI-Werkzeuge allgegenwärtig werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die pragmatische Herangehensweise von Elias (13 Jahre). Um die Nutzung von *ChatGPT* zu verschleiern, überarbeitet er die generierten Texte so, dass sie nicht unmittelbar als KI-basiert erkennbar sind. Er nutzt das Tool bewusst, passt es an institutionelle Erwartungen an und bleibt dabei reflektiert. Sein Handeln ist damit ein praktisches Beispiel für das von Forschenden (Kasneci et al., 2023), beschriebene Konzept, bei dem KI-Outputs nicht nur als Endprodukt, sondern als Denkanstoß für einen weiterführenden Lernprozess genutzt werden. Jugendliche wie Elias zeigen dabei digitale Handlungsfähigkeit, während sie gleichzeitig empfänglich für Anforderungen in Schule und Gesellschaft bleiben, etwa in Bezug auf Eigenständigkeit und die Qualität eigener Denkprozesse.

Einen Schritt weiter geht die Integration von KI in die professionelle Selbstoptimierung, wie das Beispiel von Alexander (28 Jahre) zeigt. Er nutzt die Technologie nicht zur Erledigung von Aufgaben, sondern hat sich „*einen Custom-GPT gebaut, um mich selbst zu ersetzen, im Prinzip*“. Konkret dient ihm dieser spezialisierte KI-Assistent als reflexiver Partner in seiner Arbeit als Schulpsychologe: Er analysiert Alexanders eigene Notizen zu schwierigen Fällen und gibt evidenzbasierte Vorschläge, um blinde Flecken aufzudecken oder die eigene Vorgehensweise zu verbessern. Sein Handeln illustriert eine hoch entwickelte Form der KI-Nutzung, bei der der Mensch nicht nur konsumiert, sondern zum Gestalter seines eigenen digitalen Werkzeugs wird, um die eigene professionelle Urteilskraft zu schärfen und zu hinterfragen.

KI zum Kompetenzaufbau

Die Chancen und Möglichkeiten, die Jugendliche in der Nutzung digitaler Medien sehen, zeigen sich nicht nur in konkreten Anwendungen, sondern auch in tieferliegenden Prozessen wie der Aneignung neuer Kompetenzen. Wie bereits im Kontext von Sprachen sichtbar wurde, geht es dabei nicht nur um funktionales Lernen, sondern auch um Formen der Selbstverwirklichung, und damit um Aspekte der Sozialisation im digitalen Raum. Carmen

(24 Jahre) hat neben ihrem Studium einen Studentenjob an der Universität, für welchen sie im Moment an einer durch *WordPress* erstellten Website arbeiten muss. Vor Kurzem war ihr Auftrag, dort diese Seite auf den neusten Stand zu bringen, jedoch hatte sie keine Kenntnisse über *WordPress*. Sie erhielt von ihrer Chefin ein Tutorial, in dem sie nicht alles erfuhr, was sie brauchte, also benutzte sie *ChatGPT*:

”

*Because I say: „Hey, for people who don't know anything about WordPress, please.“ So it says in really easy words how to do it and I could do it, so sometimes I use ChatGPT for educational reasons. I didn't know anything about WordPress before but [...] my boss, the researcher, she likes, so.”*⁷⁷

Auf Nachfrage erklärte sie, sie könne dies auch ohne *ChatGPT* leisten, allerdings langsamer. Außerdem hielt sie *ChatGPT* für effizienter als Tutorials.

KI als sprachliche Unterstützung in Luxemburgs mehrsprachigem Kontext

Eng verbunden mit dem Kompetenzaufbau und besonders relevant für den Kontext Luxemburg: Junge Menschen nutzen KI vielfach als Ressource zur Überwindung sprachlicher Hürden, die mit Migrationshintergrund und spezifischen Bildungswegen zusammenhängen. Somit kann KI den Zugang zu beruflichen Chancen erleichtern. Ein prägnantes Beispiel hierfür ist Amélie. Die 20-Jährige ist in einem portugiesischsprachigen Haushalt aufgewachsen. Im Interview erzählt sie, dass sie *ChatGPT* nutzt, um Motivationsschreiben für Stellenangebote auf Deutsch zu verfassen. Dafür hat sie einen einfachen *Prompt*⁷⁸ geschrieben, mit der Information, dass sie ein generisches Motivationsschreiben für eine gewisse Stelle an einem gewissen Ort mit gewissen Qualifikationen brauche. Mit dem Resultat war sie sehr zufrieden: „*An ech krut se. An dat war et. Hunn ech och kopéiert, an dat war et. Hunn ech net méi géännert.*“⁷⁹ Folglich hat sie die Ausbildungsstelle erhalten. Dies ist ein prägnantes Beispiel dafür, wie KI als Ressource zur Überwindung sprachlicher Hürden dient, die mit Migrationshintergrund und/oder spezifischen Bildungswegen zusammenhängen können, und somit den Zugang zu beruflichen Chancen potenziell erleichtert.

Ein weiteres Beispiel ist Carmen (24 Jahre). Die spanische Studentin lernt Französisch und Deutsch, seit sie zum Studieren nach Luxemburg gezogen ist. Da sie niemanden kennt, der ihr bei Sprachübungen und Übersetzungsaufgaben helfen kann, nutzt sie *ChatGPT*:

⁷⁶ „Wenn es eine Frage gibt und *ChatGPT* diese Frage beantworten kann, ist es dann falsch, es zu benutzen? Ich weiß nicht. Wie ist das anders, als es zu *googeln*?“

⁷⁷ „Weil ich sage: ‚Hey, für Leute, die überhaupt nichts über *WordPress* wissen, bitte.‘ Dann sagt es in wirklich einfachen Worten, wie man es macht, und ich konnte es machen, also benutze ich *ChatGPT* manchmal aus Bildungsgründen. Ich wusste vorher überhaupt nichts über *WordPress*, aber [...] meine Chefin, die Forscherin, sie mag es, also.“

⁷⁸ Ausdruck für die Texteingabe bei Sprachmodellen zur Text-/Audio-/Videogeneration. Das, was man dem Sprachmodell schickt, damit es eine Antwort geben kann.

⁷⁹ „Und ich habe sie bekommen. Und das war's. Habe ich auch kopiert, und das war's. Habe ich nicht mehr geändert.“

”

I would ask ChatGPT: „Hey is this correct?“ or „Hey, could you give me a synonym for this sentence?“ or „Hey, could you improve this sentence so it sounds more academic?“ and then of course I proofread what ChatGPT says. I don't believe blindly what it says of course.⁸⁰

Die 29-jährige Anastasia ist ebenfalls Studentin. Sie nutzt KI-Unterstützung insbesondere als Formulierungshilfe bei fremdsprachigen E-Mails: *„Anytime I want to write an email, it just makes sense to ask ChatGPT to do it. For anything. [...] Yes, I exclusively use ChatGPT for a lot of official emails.“⁸¹* Für sie ist die Nutzung von *ChatGPT* intuitiv, da *ChatGPT* aus ihrer Sicht besser und schneller im Französischen ist als sie selbst – und in Luxemburg wird häufig eine Kommunikation auf Französisch erwartet. Das zeigt sich auch bei Gabriel (23 Jahre). In seiner Ausbildung muss er regelmäßig offizielle E-Mails auf Französisch verfassen. Im Interview beschreibt er sein Französisch als „Kacke“, deswegen benutzt er *ChatGPT* zum Übersetzen seines deutschen E-Mail-Textes. Alexander (28 Jahre), welcher sehr aktiv KI benutzt, hat sich über die bezahlte Version von *ChatGPT* „einen E-Mail-Replier-CustomGPT“⁸² zusammengebaut, in welchen er E-Mails in Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch füttert, damit diese dann nach seinen spezifischen Instruktionen beantwortet werden. Ebenfalls nutzt er KI zur Übersetzung und/oder Zusammenfassung von Dokumenten: *„irgendein komisches französisches Dokument vom Ministerium [...], was viel zu viel ist von irgendeiner Formation“.*

Der 21-jährige Marc, ebenfalls Student, sieht das etwas kritischer beziehungsweise nicht als hilfreich und spricht sich deswegen gegen *ChatGPT* im Kontext von Sprachenlernen aus. *„Am Englische sinn ech relativ net esou gutt an den Essays. An grad eben dofir benotzen ech ChatGPT net, well soss kéint ech och ni weider doranner verbessern.“⁸³* Seine Position zielt darauf, eigene Schwächen nicht durch KI zu kompensieren, um Lernfortschritte nicht zu unterlaufen. Zusammen mit den vorherigen Beispielen zeigt sich die Spannweite der KI-Nutzung im Sprachenlernen: Sie kann unterstützen, wird aber von manchen als Hemmnis für eigenständiges Üben verstanden.

Priorität der Zeitersparnis

Für Theo (12 Jahre) dient *ChatGPT* vor allem dazu, Aufgaben zu erledigen, die er als Zeitverschwendung betrachtet. Er beschreibt, wie er die KI für Strafarbeiten einsetzt, die ihm von einer Lehrerin

gegeben wurden, die ihn seiner Meinung nach benachteiligt: *„Dann hat die mir, ich denke, fünf Strafen gegeben. Und ja, ich hab immer mit ChatGPT geschrieben. Aber Aufsätze mache ich immer normal.“* Für ihn ist klar: KI kommt nur bei Aufgaben zum Einsatz, die keinen, nach seiner subjektiven Meinung, „Lernwert“ haben. Seine pragmatische Nutzung könnte typisch für eine frühe Aneignungsphase sein, in der Effizienz über tiefgreifendes Lernen gestellt wird, was durch einen leistungsfokussierten Hintergrund eventuell verstärkt wird. Die Priorität der Zeitersparnis zeigt sich auch bei Anastasia (29 Jahre), die Informatik im Bachelor studiert hat. Sie beschreibt, wie sie Freunde bei technischen Problemen oft direkt an *ChatGPT* verweist:

”

At this point I will tell them to ask ChatGPT, because you can ask a question and it can explain, you can ask again, and I have asked again, and I have asked before: can you explain it in simpler words? [...] For me it is always the question of time.⁸⁴

Für Anastasia bietet *ChatGPT* eine effizientere Lösung als das zeitaufwendige Suchen nach Antworten über *Google* oder *YouTube*-Tutorials.

KI zur Unterhaltung und kreativen Freizeitnutzung

Über die praktische und berufsbezogene Nutzung hinaus verwenden Jugendliche künstliche Intelligenz auch in ihrer Freizeit und zum Spaß. Mariana (27 Jahre) beschreibt, wie sie ein kurzes Selbstprofil bei *ChatGPT* erstellt hat und dann nach Vorschlägen für *Anime*⁸⁵ und Serien gefragt hat. Während sie die meisten schon kannte oder geschaut hatte, hat sie durch einen Vorschlag der KI einen *Anime* gefunden, den sie sehr mochte. In der Folge hat sie den *Manga*⁸⁶ dazu gekauft, um schnell herauszufinden, wie die Geschichte weitergeht und um nicht auf eine neue Staffel des *Anime* warten zu müssen. Ein weiteres Beispiel für die Freizeitnutzung ist Amélie (20 Jahre). Sie beschreibt, wie sie gute Erfahrungen damit gemacht hat, *ChatGPT* als verbesserte *Google*-Suche zu benutzen, da man laut ihrer Aussage schneller Probleme damit lösen kann. Als Beispiel gibt sie an, dass etwas bei der Installation von *Mods* für *Minecraft* auf ihrem PC nicht funktioniert hat. Jedoch konnte sie das schnell durch die Benutzung von *ChatGPT* beheben. Ebenfalls benutzt sie es als Hilfe bei Spielen, bei denen sie gerade hängt, da sie *ChatGPT* dann

⁸⁰ „Ich würde *ChatGPT* fragen: ‚Hey, ist das korrekt?‘ oder ‚Hey, könntest du mir ein Synonym für diesen Satz geben?‘ oder ‚Hey, könntest du diesen Satz verbessern, damit er akademischer klingt?‘ Und dann lese ich natürlich Korrektur, was *ChatGPT* sagt. Ich glaube natürlich nicht blind, was es sagt.“

⁸¹ „Immer, wenn ich eine E-Mail schreiben will, macht es einfach Sinn, *ChatGPT* zu bitten, das zu tun. Für alles. [...] Ja, ich benutze ausschließlich *ChatGPT* für viele offizielle E-Mails.“

⁸² <https://openai.com/index/introducing-gpts/>.

⁸³ „Im Englischen bin ich relativ nicht so gut in den Essays. Und gerade eben deshalb benutze ich *ChatGPT* nicht, weil ich mich sonst auch nie weiter darin besser werden könnte.“

⁸⁴ „Mittlerweile sage ich ihnen, dass sie *ChatGPT* fragen sollen, weil man eine Frage stellen kann und es erklärt, man kann noch mal fragen, und ich habe noch mal gefragt, und ich habe auch vorher gefragt: Kannst du es in einfacheren Worten erklären? [...] Für mich ist es immer eine Frage der Zeit.“

⁸⁵ Japanische Animationsfilme oder -serien mit charakteristischer Ästhetik, breites thematisches Spektrum.

⁸⁶ Japanische *Comics* oder *Graphic Novels*, die meist in Schwarz-Weiß veröffentlicht werden und ein zentrales Medium der japanischen Popkultur darstellen.

einfach nach der Lösung fragen kann. KI bettet sich also nahtlos auch in die Freizeit der Jugendlichen in Luxemburg ein, was sich auch bei Lucas zeigt. Der 21-Jährige nutzt *Bildergeneration*, um seiner Fantasie Gestalt zu verleihen: „*Du gibst die Wörter ein, keine Ahnung, lange Haare, keine Zähne und so weiter und der macht dir dann so ein Gesicht nach und nach, ja, und da habe ich das benutzt, um Illustrationen zu machen.*“ Er schreibt Poesie über Luxemburg und plant eine Veröffentlichung in einem „*professionellen Gedichtbuch*“. Er wollte durch die Nutzung von KI erfahren, wie seine Charaktere in Bildform aussehen könnten, ohne dafür einen Künstler anschreiben oder bezahlen zu müssen, mit dem Resultat ist er aber nicht ganz zufrieden:

„*Die Technologie ist meiner Meinung nach da noch nicht weit genug [...] Das heißt, man bekommt vielleicht ansatzweise, was in die Richtung geht, aber nicht genau, wie die Beschreibung passt. [...] Ist dann die billige Methode, sozusagen.*“

Mit dem Release der neuen *ChatGPT*-Bildgeneration am 25. März 2025 stellt sich die Frage, ob sich diese Lücke nun schließen lässt. Alexander (28 Jahre) sieht die Situation ähnlich wie Lucas (21 Jahre); er beschreibt die Bildgenerationsfähigkeiten wie folgt: „*Also, so useful ist es noch nicht. Also, es macht noch nicht genau so, was ich will. Also ja, aber probiert habe ich es, ja.*“ Spezifisch sucht er da nach einem Generator, der ihm ein „*gescheites*“ Poster oder eine Präsentation bieten würde, denkt aber, dass er es – zu Zeiten des Interviews – selbst noch besser und schneller könnte. Ebenfalls zeigte sich Alexander interessiert an der *Reverse-Image*-Funktion, die nur mit der bezahlten Version von *ChatGPT* zugänglich ist: „*Also Fotos machen, sagt man, lös mir mal die Aufgabe (lachend).*“

Mehrere Teilnehmende nutzen *ChatGPT* intensiv zum Programmieren und Coden. Solange es sich nicht um spezifische Software oder Programmiersprache handelt, bewerten sie die Unterstützung als hilfreich. Marc (21 Jahre) beschreibt, wie er *ChatGPT* benutzt, um Ideen über ein *Coding*-Projekt auszutauschen, mit dem er sich gerade beschäftigt; spezifisch will er ein Videospiel erstellen. Er meint, obwohl *ChatGPT* manchmal Fehler im Code habe, bringe es ihn trotzdem weiter, beziehungsweise helfe ihm, Ideen zu sammeln und zu kategorisieren, wie zum Beispiel eine Liste mit potenziellen Namen für das Spiel.

8.4.2 Die Kehrseite der künstlichen Intelligenz

Für viele der befragten jungen Menschen ist die Faszination für die praktischen Vorteile künstlicher Intelligenz von einer tiefgreifenden Ambivalenz begleitet: Potenziale werden gegen Risiken abgewogen.

Ein zentrales Thema betrifft den Verlust von Lernprozessen sowie Integritäts- und Authentizitätsprobleme. Noah (20 Jahre), welcher im Jugendparlament tätig ist, berichtet im Interview: „*Ich finde es für uns Jugendliche jetzt nicht so lernhilfreich [...], wenn uns jemand alles vorschreibt. Dann kann man ja auch einen Roboter anschalten, der von zu Hause arbeitet.*“ Der 18-jährige Liam teilt diese Meinung und nennt *ChatGPT* „*die vereinfachte Version, um Dokumentfälschung zu machen [...]. Schlauer davon wird man dadurch nicht. [...] Man verhält sich nichts.*“ Ähnlich äußert sich auch Carmen. Die 24-Jährige gibt zwei konkrete Beispiele, die sie als „*unehrlich*“ empfindet: „*The thing I don't like is for example seeing how people hand in some essays that are not made by them. It is not ... don't put your name on it, you didn't write it.*“⁸⁷ Für sie ist es also wichtig, dass immer klar dokumentiert wird, zu welchen Zwecken KI benutzt wird und was der daraus resultierende Output war. Dieser sollte mit dem Endresultat der Arbeit verglichen werden können. Ihre kritische Haltung ergibt sich daher, dass sie bei einigen ihrer Kommilitonen identifizieren kann, wann das Geschriebene von *ChatGPT* kommt, auch wenn die Professoren das scheinbar nicht können:

„*We have sometimes to post some comments on some readings and I can see that it is made by ChatGPT because the vocabulary is so academic and so ... it says everything and nothing at the same time. So, it is a bit empty, the message.*“⁸⁸

Hierin liegt für sie ein Integritäts- und Authentizitätsproblem, da die Quelle nicht nachvollziehbar ist und die produzierten Texte inhaltlich entkoppelt wirken können: formal korrekt, aber ohne persönliche Positionierung oder Substanz.

Die Sorge vor der Aushöhlung von Leistungsnachweisen wird von mehreren Studierenden geteilt, wobei das Thema des Plagiats zentral ist. Anastasia erzählt zum Beispiel, dass sie KI-Nutzung in universitären Arbeiten konsequent als Quelle zitiert, da dies für sie eine Frage der ethischen Redlichkeit ist.

Das Thema Fälschungen im Sinne von Fake News oder *Deep-fakes* wird im Rahmen der Interviews zwar auch angesprochen, scheint insgesamt jedoch eher weniger reflektiert zu werden. Julien (21 Jahre) beschreibt seine Angst davor, wie KI die Nachrichten beeinflussen könnte: „*Wat ass, wann een dann, keng Anung, Politiker mat falsche Statements an den Internet setzt oder wat weess ech? Dat sinn dann sou riseig Fake News, déi sech sou krass géife verbreed.*“⁸⁹ Diese Aussage bezieht sich

⁸⁷ „Was ich nicht mag, ist zum Beispiel zu sehen, wie Leute Essays abgeben, die nicht von ihnen sind. Es ist nicht ... setz deinen Namen nicht drunter, du hast es nicht geschrieben.“

⁸⁸ „Wir müssen manchmal Kommentare zu einigen Texten posten, und ich kann sehen, dass sie von *ChatGPT* gemacht sind, weil das Vokabular so akademisch ist und so ... es sagt alles und nichts zugleich. Also, die Botschaft ist ein bisschen leer.“

⁸⁹ „Was ist, wenn jemand dann, keine Ahnung, Politiker mit falschen Aussagen ins Internet setzt oder was weiß ich. Das wären dann so riesige Fake News, die sich so krass verbreiten würden.“

speziell auf die Idee, eine durch KI generierte Stimme in ein Video zu integrieren, in dem ein Politiker spricht, insbesondere, weil KI mittlerweile auch in der Lage ist, Mundbewegungen zu verfälschen. Er berichtet, dass solche Funktionalitäten bereits für positive Zwecke eingesetzt werden können, zum Beispiel, um Zusatzeffekte in Musikvideos zu generieren.

Im Kontext von Fälschungen findet das Thema sogenannter „Halluzinationen“ Resonanz. Gemeint sind verfälschte Informationen, die von KI in einem überzeugenden Stil oder Tonfall wiedergegeben werden, obwohl der Inhalt teilweise oder komplett erfunden ist beziehungsweise nicht der Realität entspricht. Semantisch betrachtet ist es interessant, dass in den Interviews wiederholt das Wort „Halluzination“ gewählt wurde, da es der KI eine Eigenschaft zuschreibt, obwohl das System nicht versteht, sondern lediglich statistisch plausible Textfortsetzungen erzeugt (Bender et al., 2021). Einige begegnen diesem Problem mit einer pragmatischen Skepsis. Aarav (28 Jahre) berichtet: *„Whenever I don't understand now you have ChatGPT, I can just type the quote, and see what is the meaning of it. And so yeah, it's quite a useful tool.“*⁹⁰ Auf Nachfrage, ob ChatGPT ihm wiederholt Fehlinformationen geben würde, fügt er dann hinzu: *„ChatGPT gives you a lot of wrong answers. I mean especially fake literature, bibliography. [...] It gave a very neat citation. Then when I was just copying and going into Google Scholar to check it, it's bullshit.“*⁹¹

Bei einigen jungen Menschen ist der Blick in die Zukunft mit Misstrauen verbunden, wenn sie über die Kehrseite von KI sprechen. Alexander (28 Jahre) zum Beispiel erzählt: *„Also Sora⁹² ist auf jeden Fall ... fand ich richtig geil. Ist ja, wenn das irgendwann public wird the world will never be the same. Das Internet Digga dann. Das wird ganz wild, das wird ganz wild.“* Diese Aussage wurde getroffen, als Sora noch nicht fürs Publikum weltweit verfügbar war. Andere Angebote wie Veo, Kling oder Runway sind ebenfalls verfügbar. Über Verfälschungen durch KI informiert zu sein, ist wichtiger als je zuvor, da Sprachmodelle mittlerweile stark darin sind, menschliche Interaktionen zu imitieren. Dies reicht so weit, dass mehrere Sprachmodelle einen empirischen Turing-Test⁹³ bestehen und in der Interaktion mit Psychologie-Studierenden teilweise als menschlicher wahrgenommen werden als echte Menschen (C. Jones & Bergen, 2025).

Eng verbunden mit Bedenken im Hinblick auf Fälschungen und die Frage des Misstrauens ist eine weitere Kehrseite der KI: Datenschutz und unregulierte Datennutzung. Zu diesen Themen äußern junge Menschen sich aktiver und kritischer – insbesondere, wenn es um ihre persönlichen Daten geht. Der 20-jährige Noah, der der digitalen Entwicklung generell skeptisch gegenübersteht und aus persönlichen Gründen und Erfahrungen so wenig wie möglich von sich preisgeben will, fragt etwa: *„Wer*

weiß, was mit meinen Daten gemacht wird?“ Im Kontext von KI baut diese Skepsis auch auf Google und andere Großkonzerne auf. Die 29-jährige Anastasia ist Studentin mit Informatik-Hintergrund. Im Interview beschreibt sie, dass sie nie persönliche Informationen an ChatGPT preisgibt: *„It has to be regulated more, I don't think in the most jobs should be allowed to use ChatGPT, even for like data protection, you should not be allowed to feed it even more information, making it even better.“*⁹⁴

Ihre ausgeprägte Sensibilität für Datenschutz und regulatorische Fragen ist angesichts ihres Studienfachs plausibel. Zudem sorgt sie sich um Künstler und betont, dass sie zum Beispiel nie ein Videospiel kaufen würde, was KI-generierte Bilder benutzt, weil diese KI-Modelle anhand der Werke von Künstlern trainiert wurden, ohne dass diese dafür Kompensation erhalten haben. Ashley (24 Jahre, amerikanische Studentin), die gefragt wurde, welche Verbesserungen in der für Laien zugänglichen Bilder- und Audiogeneration künstlicher Intelligenz nötig seien, und generative KI als „scary“ im Kontext von Kunst und Kreativität beschreibt, sieht hier auch die Gefahr, dass die Kreativität verloren gehen könnte und nicht nur die Langeweile beseitigt wird. Ihre Sichtweise, KI als Chance für praktische Zwecke, aber als Risiko für menschliche Kreativität einzuordnen, zeigt eine differenzierte Auseinandersetzung. Ihre Sorgen spiegeln sich in aktuellen Studien wider, die zeigen, dass generative KI zwar individuelle Kreativität fördern kann, jedoch zu einer kollektiven Vereinheitlichung von Inhalten führt (Doshi & Hauser, 2024); diese ist bedingt durch gewaltige Mengen an oft homogenen und synthetischen Trainingsdaten.

Während die Zeitersparnis durch KI von vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen als positive Eigenschaft genannt wird, berichten andere davon, dass KI – im Gegenteil – mit Zeitverlust verbunden sei: Marc (21 Jahre) erzählt davon, dass ChatGPT beispielsweise für Coding im wissenschaftlichen Kontext nützlich sein kann, man aber mitunter mehr Zeit mit der Korrektur von Fehlern verbringe als ohne die KI. Anastasia (29 Jahre) erwähnt, dass sie mit Azure Tools arbeitet, für die es wenig Dokumentation gibt: *„So I just ask ChatGPT: can I do this, can I do that? But it is not always correct.“*⁹⁵ Nach Barr (2017) und Eyal (2019) lässt sich dieses Verhalten als *Managed Trust* begreifen: ein bewusst gesteuertes, situationsabhängiges Vertrauen, das nicht aus Technikgläubigkeit entsteht, sondern aus Erfahrung, Prüfkompetenz und strategischem Umgang mit Unsicherheit.

⁹⁰ „Immer wenn ich jetzt etwas nicht verstehe, gibt es ChatGPT, ich kann einfach das Zitat eintippen und sehen, was es bedeutet. Und ja, es ist ein ziemlich nützliches Tool.“

⁹¹ „ChatGPT gibt dir viele falsche Antworten. Ich meine besonders falsche Literatur, Bibliografie. [...] Es hat ein sehr ordentliches Zitat geliefert. Dann, als ich es einfach kopiert habe und bei Google Scholar nachgeschaut habe, war es Bullshit.“

⁹² <https://openai.com/index/sora/>.

⁹³ Eine experimentell durchgeführte Umsetzung des Turing-Tests, bei der Menschen in realen Chats beurteilen, ob ihr Gegenüber Mensch oder KI ist; „bestanden“, wenn die KI nicht zuverlässig vom Menschen unterscheidbar ist (siehe Jones & Bergen, 2025).

⁹⁴ „Es muss mehr reguliert werden, ich finde nicht, dass es in den meisten Jobs erlaubt sein sollte, ChatGPT zu benutzen. Schon allein wegen des Datenschutzes sollte es dir nicht erlaubt sein, ihm noch mehr Informationen zu geben und es dadurch noch besser zu machen.“

⁹⁵ „Also frage ich einfach ChatGPT: Kann ich das machen, kann ich das machen? Aber es ist nicht immer korrekt.“

8.4.3 Einordnung der Ergebnisse

Das Thema KI spiegelt die Ambivalenzen junger Menschen im digitalen Raum auf besonders prägnante Weise wider. Exemplarisch dafür wurde eingangs des Zitates des 21-jährigen Lucas gewählt: KI – „unnötig praktisch“?

Einerseits praktisch: Junge Menschen erkennen die Nützlichkeit, Bequemlichkeit und Effizienz von KI im Alltag an. Das zeigen die verschiedenen Nutzungstypen, die im Unterkapitel 8.4.1 dargestellt wurden. Im Bereich der schulischen Unterstützung wird KI gezielt eingesetzt, um Informationen zu beschaffen, Texte zu generieren oder schulische Aufgaben effizienter zu bewältigen; einige Jugendliche erleben KI als hilfreicher, verlässlicher oder neutraler als menschliche Ansprechpartner, insbesondere in schwierigen oder konfliktbehafteten Lernsituationen; in konkreten Anwendungsfällen – etwa beim Programmieren oder dem Umgang mit neuen Tools – dient KI als Werkzeug zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten; gerade im luxemburgischen Kontext zeigt sich: KI ist besonders hilfreich, um sprachliche Barrieren zu überwinden, zum Beispiel beim Verfassen formeller Texte auf Deutsch und Französisch; auch in der Freizeit, beim Gaming oder zur Inspiration (z. B. für Serien, Hobbys oder kreative Prozesse) findet KI Anwendung.

Wie bereits in Kapitel 6 dargelegt, offenbart sich die Ambivalenz in besonderem Maße beim Thema Zeit: Während die Zeitersparnis im Rahmen der *Étude qualitative sur la jeunesse* immer wieder genannt wurde (KI spart Zeit, liefert schnelle Lösungen und reduziert Aufwand), zeigt sich hier auch die Kehrseite: KI wird von einigen Befragten als „unnötig“ und auch gefährlich wahrgenommen. Bei ihnen kommt eine skeptische Distanz zum Ausdruck, etwa im Hinblick auf den Verlust von Lernprozessen, auf Integritäts- und

Authentizitätsprobleme, Fälschungspotenzial und Desinformation; diese betrifft ebenso Zukunftsängste und Vertrauensverlust sowie Datenschutz und unregulierte Datennutzung.

Diese Spannungen zwischen Entlastung, Abhängigkeit und Selbstermächtigung verweisen auf eine größere gesellschaftliche Debatte über die Rolle von KI in verschiedenen Gesellschaftsbereichen, insbesondere im Bildungssystem. Die Nutzung von *ChatGPT* durch Jugendliche kann dabei sowohl als Ausdruck digitaler Handlungsmacht als auch als Reaktion auf strukturelle Ungleichheiten gelesen werden, insbesondere im Hinblick auf sprachliche Ressourcen, institutionelle Unterstützung oder Zugang zu fördernden Lernumfeldern. In diesem Zusammenhang kann KI eine kompensatorische Funktion übernehmen: Sie eröffnet Jugendlichen, die in klassischen Bildungssituationen benachteiligt sind, neue Möglichkeiten, sich Wissen anzueignen, sprachliche Hürden zu überwinden oder sich auf professionelle Anforderungen vorzubereiten (Baek et al., 2024). Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass diese Form der Teilhabe bestehende soziale Ungleichheiten reproduzieren kann. Die Fähigkeit, Tools wie *ChatGPT* reflektiert, zielgerichtet und effektiv zu nutzen, hängt von bestehenden digitalen Kompetenzen und Kontextwissen ab, ein Umstand, der auf die *Second-Level Digital Divide* verweist (van Dijk, 2020). Es geht nicht mehr nur um den Zugang zu Technologien, sondern auch um die unterschiedlichen Fähigkeiten, diese zur eigenen Entwicklung zu nutzen. In dieser Perspektive wirft die zunehmende Integration von KI in Bildungsprozesse grundlegende Fragen nach der Autonomie des Lernens und der Neubewertung pädagogischer Ziele in einer technologisch durchdrungenen Bildungslandschaft auf.

8.5 Zusammenfassung

Digitale Angebote spielen eine wesentliche Rolle in der Sozialisation der jungen Menschen in Luxemburg. Content im Netz und Gaming sind omnipräsent und fungieren als Plattformen zur Identitätsbildung und sozialen Vernetzung. KI dient als Tutor, Werkzeug sowie Quelle für Inspiration und Reflexion. In einem hochvernetzten Land wie Luxemburg zeigt sich, wie junge Menschen die Chancen und Herausforderungen digitaler Medien gleichermaßen nutzen und hinterfragen, um ihren Alltag, ihre Beziehungen und ihre Zukunft aktiv zu gestalten. Dabei trat der soziale Hintergrund (z. B. finanzielle Ressourcen, Wohnverhältnisse) in unseren Interviews nicht durchgängig als primärer Erklärungsfaktor hervor.

Die Profile der jungen Menschen, die an der *Étude qualitative sur la jeunesse* teilgenommen haben, sind divers, dennoch weisen ihre digitalen Praktiken zentrale Muster auf. Diese ließen sich in unserer Stichprobe nicht nur auf sozioökonomische Hintergründe zurückführen, sondern vielmehr auf die transformative Kraft digitaler Räume, die Jugendlichen die Freiheit bietet, Identitäten in Aushandlungsprozessen und in der Selbstinszenierung (Goffman, 1959), unabhängig von traditionellen sozialen

Kategorien, zu gestalten. Negative Erfahrungen wie geschlechtsspezifische Belästigung oder Exklusion sind präsent. Doch die Aussagen der befragten Jugendlichen zeigen: Geschlecht oder soziale Herkunft werden oft unsichtbar, wenn die Interaktionen auf reine Inhalte reduziert sind. Jugendliche nutzen digitale Plattformen gezielt, um ihre Identität durch Content, Gaming oder die Teilnahme an Communitys zu gestalten, was sowohl der Selbstverwirklichung als auch der sozialen Vernetzung dient. Dies ist Ausdruck des Wechselspiels zwischen individuellem Handeln und den Strukturen digitaler Umgebungen.

Ein wiederkehrendes Thema in allen drei Unterkapiteln ist die ungleiche Nutzung digitaler Medien, im Sinne einer *Second-Level Digital Divide* (van Dijk, 2020). Dabei steht nicht der reine Zugang im Vordergrund, dieser ist bei den meisten jungen Menschen weitgehend gegeben, sondern Unterschiede in den Kompetenzen und Nutzungsstrategien. Die Interviews und digitalen Tagebücher zeigen, dass sich einige Jugendliche deutlich souveräner im digitalen Raum bewegen als andere, was mit der Ungleichverteilung von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital verbunden ist (Bourdieu, 1986; Ragnedda & Ruiu, 2018).

Dies sticht vor allem bei den Nutzungsmustern der KI heraus, vor allem, weil diese Muster erst seit November 2022 und dem öffentlichen Release von *ChatGPT* in den Vordergrund traten; der spezifisch luxemburgische mehrsprachige Kontext scheint hierbei die Nutzung digitaler Werkzeuge wie KI besonders zu prägen und schafft sowohl Chancen der Überbrückung individueller und sozialer Benachteiligungen als auch spezifische Hürden.

Digitale Sozialisation ermöglicht neue Formen der Selbstverwirklichung und soziale Räume, schafft aber gleichzeitig Leistungsdruck, Exklusionsrisiken und neue Ungleichheiten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit gezielter gesellschaftlicher und bildungspolitischer Maßnahmen, um ungleiche Zugänge und divergierende Nutzungsweisen zu adressieren.

Die drei untersuchten digitalen Bereiche, Content, Gaming und KI, sind nicht nur alltagsrelevant, sondern auch tief im öffentlichen Diskurs und institutionellen Handeln Luxemburgs verankert. Die Diskussion um Bildschirmzeit und mentale Gesundheit findet Ausdruck in staatlichen Kampagnen (*Screen-Life-Balance*), während das Thema Gaming durch E-Sport-Turniere und Bildungseinrichtungen aufgegriffen wird. Besonders dynamisch zeigt sich der Bereich der KI: Zwischen schulischen Pilotprojekten und bildungspolitischer Regulierung (z. B. *sécher.digital*) wird versucht, jungen Menschen digitale Handlungskompetenz zu vermitteln, ohne technologische Entwicklungen auszubremsen. Diese Debatten wirken prägend darauf ein, wie Jugendliche und junge Erwachsene digitale Räume zwischen kreativer Selbstverwirklichung und systemisch erzeugten Erwartungen gestalten.

8.6 Methoden- und Datenüberblick

In diesem Kapitel bilden qualitative Interviews, die im Rahmen der *Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ) erhoben wurden, die zentrale Methode, um tiefere Einblicke in die Perspektiven und Erfahrungen Jugendlicher im Kontext von Digitalität zu gewinnen. Die Erhebungen fanden zwischen Februar und Juni 2024 statt und umfassen insgesamt 36 Interviews – darunter 26 Erst- und zehn Zweitinterviews – mit Jugendlichen zwischen 12 und 29 Jahren. Im Zentrum stand ein exploratives und offenes Vorgehen, das die Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener in Luxemburg sichtbar machen sollte. Im Verlauf der Gespräche wurde deutlich, dass Sozialisationsprozesse zentral mit den Kontexten der künstlichen Intelligenz (KI), des Gamings sowie mit digitalem Content zusammenhängen. Diese Themen wurden in einer weiteren Phase gezielt vertieft – mithilfe von Zweitinterviews sowie der Methode des digitalen Tagebuchs. Letztere ermöglichte es den jungen Menschen an zwei Tagen – einem Wochentag und einem Wochenende – ihre Erfahrungen und Gedanken in schriftlicher oder mündlicher Form, beispielsweise per Sprachnotiz, zu dokumentieren. So ergänzten die Tagebücher die Interviews um zeitlich verdichtete, alltagsnahe Einblicke in vorgegebene Themen.

Ergänzend wurden Kurzfragebögen eingesetzt, um soziale und biografische Hintergrundinformationen der teilnehmenden Jugendlichen zu erfassen. Abgefragt wurden zudem unter anderem Angaben zur täglichen Bildschirmzeit, zum Alter beim Erhalt des ersten Smartphones sowie zur finanziellen Unterstützung (digitaler) Freizeitaktivitäten durch die Eltern. Die Erhebungen erfolgten in verschiedenen Sprachen, die von den Jugendlichen selbst gewählt wurden: Luxemburgisch, Französisch, Deutsch und Englisch. Zudem floss ein Workshop mit Vertretern aus Jugendarbeit, politischer Bildung, Vereinen und psychosozialer Schulunterstützung in die Analyse ein.

Die Stichprobe umfasst Jugendliche im Alter von 12 bis 29 Jahren. Die Altersverteilung gliedert sich wie folgt: Fünf Jugendliche waren zwischen 12 und 17 Jahre alt, 16 zwischen 18 und 24 Jahren und weitere fünf zwischen 25 und 29 Jahren. In den Erstinterviews wurden 15 männliche und elf weibliche Jugendliche befragt. An den Zweitinterviews nahmen sechs männliche und vier weibliche Jugendliche erneut teil. Die Teilnehmenden verfügten über insgesamt neun verschiedene Staatsangehörigkeiten, darunter

luxemburgisch (n = 18), portugiesisch (n = 3), deutsch, russisch, guineisch, spanisch, indisch, kapverdisch und amerikanisch (jeweils n = 1). Zwei Jugendliche besaßen eine doppelte Staatsangehörigkeit (luxemburgisch-portugiesisch und portugiesisch-kapverdisch).

Die befragten Jugendlichen stammen aus sämtlichen Regionen Luxemburgs. Dabei sind sowohl ländlich geprägte als auch städtische Räume repräsentiert. Diese geografische Verteilung spiegelt die Bevölkerungsstruktur des Landes wider, mit einer stärkeren Präsenz im Süden und Zentrum, wo sich auch die größeren städtischen Räume befinden.

Die Zusammensetzung der Stichprobe weist eine vielfältige sozioprofessionelle Verteilung auf: Neben schulpflichtigen Jugendlichen (n = 10) waren auch Auszubildende (n = 7) und Universitätsstudierende (n = 5) vertreten. Zwei Jugendliche waren zudem erwerbstätig, einer in einem Freiwilligendienst und ein Jugendlicher war zum Zeitpunkt der Interviews arbeitssuchend.

Die Bildungsabschlüsse der Eltern der befragten Jugendlichen sind vielfältig, wobei das Bildungsniveau (Sekundarabschluss, niedriger als Sekundarabschluss) beider Elternteile in vielen Fällen einheitlich war: In sechs Fällen verfügten sowohl Vater als auch Mutter über einen höheren Abschluss als den Sekundarabschluss, was auf ein höheres Bildungsniveau innerhalb der Familie hindeutet. In weiteren sechs Fällen hatten beide Elternteile einen niedrigeren Abschluss als den Sekundarabschluss, während in einem Fall beide Elternteile einen Sekundarabschluss besaßen. Auffällig ist, dass sechs Jugendliche keine Angaben zu den Bildungsabschlüssen ihrer Eltern machen konnten oder wollten. Gründe hierfür sind der Tod von Elternteilen, fehlender Kontakt aufgrund von Scheidungen oder Trennungen sowie Unkenntnis über den Bildungshintergrund der Eltern.

Weiterführende Informationen zu der EQJ sind im erweiterten Methodenteil online zu finden.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu



Jugendliche und ihre Eltern im digitalen Zeitalter: *Doing Family* zwischen Regeln, Aushandlungen und Ungleichheiten

Erstellt von

Christiane Meyers
Hannes Käckmeister
Robin Samuel

9

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 9

- Familien nutzen die digitalen Technologien auf vielfältige Art und Weise beim Prozess des *Doing Family*. Digitale Medien unterstützen die Familien sowohl beim alltäglichen Familienmanagement als auch bei der Schaffung einer Familienidentität, zum Beispiel durch gemeinsame Kommunikation in *WhatsApp*-Gruppen.
- Eltern greifen zur Regelung der Nutzung von digitalen Technologien auf diverse implizite und explizite Regeln zurück. Neben technischen Möglichkeiten, die Bildschirmzeit und Inhalte beschränken, gelten in den meisten Familien auch Regeln, wie digitale Technologien in bestimmten Alltagssituationen genutzt werden dürfen, zum Beispiel kein Smartphone bei gemeinsamen Mahlzeiten.
- Die Aufstellung der Regeln erfolgt in den meisten Familien unilateral durch die Eltern – Kinder und Jugendliche werden zumindest nicht explizit am Festlegen der Regeln beteiligt. Die Eltern passen die Regeln jedoch dem Alter und der Persönlichkeit des Kindes an.
- Eltern bemühen sich, eine Balance zu finden zwischen der wachsenden Autonomie und Privatsphäre ihrer Kinder und dem Bedürfnis, sie zu schützen. Zwischen Jugendlichen und ihren Eltern können unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Handlungsweise im Umgang mit digitalen Technologien richtig ist, zu Konflikten führen.
- Mit welcher Haltung die Eltern ihre Kinder in Online- und Offline-Welten begleiten, wird vor allem durch ihren Erziehungsstil und das Familienklima beeinflusst. Die meisten befragten Eltern haben einen demokratisch-liebevollen Erziehungsstil, durch den Eltern auch die Digitalität der Kinder mit einer auf Vertrauen basierten Einstellung positiv begleiten.
- In der *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) wird aufgezeigt, wie sich geringere materielle und soziale Ressourcen auf die Ausstattung, die Kompetenzen und die digitalen Bildungsstrategien der Familien auswirken und somit die Ungleichheiten der Offline-Welt auch online reproduzieren.
- Die Interviews in den Familien zeigen die vielfältigen Spannungen auf, die Eltern im Umgang mit den digitalen Technologien bewältigen müssen: zwischen einem gesellschaftlichen Bild, was „gute Eltern“ sein sollen, und dem Alltag in der Familie; zwischen Jugendlichen, die oft über höhere digitale Kompetenzen verfügen als die Eltern, und einer sich immer schneller entwickelnden digitalen Welt; zwischen der eigenen Vorstellung, wie eine sinnvolle Nutzung der digitalen Technologien aussieht, und den gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen.

Inhaltsverzeichnis

9.1	Einleitung	198
9.2	<i>Doing Family</i> und digitale Medien: ein Balanceakt zwischen allgemeinen Orientierungsmodellen und individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen	198
9.2.1	Herstellung von Gemeinsamkeit durch digitale Plattformen und (digitale) Familienaktivitäten	199
9.2.2	Regeln zur Nutzung von digitalen Geräten: zwischen Schutzorientierung und Autonomiestärkung	203
9.2.3	Die Suche nach Orientierung bei der Regelerstellung und -umsetzung: zwischen Macht und Aushandlungsprozessen	205
9.2.4	Regeln als Konfliktursache in Familien: der Wunsch der Heranwachsenden nach Selbstbestimmung	206
9.2.5	Einordnung der Ergebnisse	207
9.3	Erziehungsstile, Familienbeziehungen und Digitalität: Einflüsse zwischen Offline- und Online-Erziehung	208
9.3.1	Elterliche Erziehungsstile und Digitalität in der Jugendphase: Spannungen und Verhandlungen	208
9.3.2	Rolle der familiären Beziehungen für die digitale Mediennutzung Jugendlicher	210
9.3.3	Einordnung der Ergebnisse	211
9.4	Digitale Ausstattung und Kompetenzen in den Familien: zwischen Teilhabe und Ausgrenzung	212
9.4.1	Ausstattung mit digitalen Technologien: Wertehaltungen, Ressourcen und soziale Normen	212
9.4.2	Kompetenzen von Eltern und Jugendlichen in der digitalen Welt: verschiedene Erfahrungsschätze und Wissensbereiche	213
9.4.3	Digitale Bildungsunterstützung in Familien: zwischen Kompetenzförderung und Risikominimierung	214
9.4.4	Einordnung der Ergebnisse	217
9.5	Zusammenfassung	217
9.6	Methoden- und Datenüberblick	218

9.1 Einleitung

In der gesellschaftlichen Debatte, wie Kinder und Jugendliche mit digitalen Technologien aufwachsen und wie sie bei dieser Aufgabe begleitet oder geschützt werden sollen, wird den Eltern eine zentrale Rolle zugewiesen.

In den letzten Jahren haben in Luxemburg Institutionen mit erzieherischem oder jugendschutzbezogenem Auftrag mit eigenen Analysen einen Beitrag zu den Herausforderungen und Vorschlägen zur Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und Eltern bei der zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche geleistet (BEE SECURE, 2018; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2023; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & BEE SECURE, 2020; OkaJu, 2024; Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, 2024; SNJ & MENJE, 2020).

Die Ratgeber geben Richtlinien vor, wie Eltern eine gesunde *Screen-Life-Balance* herstellen oder wie sie in der Familie Regeln zur Nutzung digitaler Geräte aufstellen können (BEE SECURE, 2018; BEE SECURE & MENJE, 2020; Ministère de la Santé – Direction de la Santé & Service Audiophonologique, 2018; SNJ & MENJE, 2020). Bislang fehlt es jedoch in Luxemburg weitgehend an Untersuchungsergebnissen zur Sicht der Familien selbst auf ihren Umgang mit digitalen Technologien, ihren Erfahrungen und Problemen im Alltag. In der *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) – der qualitativen Studie, die diesem Kapitel zugrunde liegt – erzählen neun unterschiedliche Familien, wie sie digitale Technologien nutzen, welche Strategien ihnen helfen und wie Jugendliche und ihre Eltern über Digitalität kommunizieren. Dazu wurde eine Methodenkombination aus drei qualitativen Erhebungsinstrumenten durchgeführt: qualitative Eltern-Kind-Interviews, begleitende Fragebögen sowie Beobachtungsprotokolle (siehe Unterkapitel 9.6 sowie zusätzliche Informationen zu Daten und Methoden online).

Die Studie basiert auf dem Konzept des *Doing Family*, das die Konstruktion der Familie als aktive Strategie sieht und nicht als gegeben (Jurczyk & Ludwig, 2020; Zerle-Elsässer et al., 2023).

Dazu gehören zwei Dimensionen: die *Doings*, d. h. die vielen einzelnen Familienpraxen, in denen Familie im Alltag organisiert wird, und das *Doing*, d. h. die Herstellung der Familie als etwas „Ganzes“, in dem ein Gefühl des Zusammengehörens und eine eigene Identität als Familie geschaffen werden (Schlör, 2016). Wie Familien mithilfe der digitalen Technologien und wegen der Veränderungen durch die Digitalität im Alltag das *Doing Family* gestalten, auch mithilfe von impliziten und expliziten Regeln, wird im ersten Unterkapitel beschrieben.

Wie in Familien das Zusammenleben aussieht, wird vor allem durch die Beziehungen der Mitglieder untereinander geprägt, wobei insbesondere die Eltern und ihr Erziehungsstil das Familienklima maßgeblich beeinflussen. Aspekte wie gemeinsame Kommunikation, Werte und Normen sowie das Sich-Sorgen-Machen um andere Familienmitglieder zeigen, wie die Familienmitglieder miteinander umgehen und welches Klima in der Familie herrscht (Kammerl et al., 2012). Der Umgang mit digitalen Technologien wird von diesen allgemeinen Beziehungen innerhalb der Familie beeinflusst (Livingstone & Byrne, 2018). Umgekehrt wirkt sich auch die Art und Weise, wie der Umgang mit digitalen Technologien abläuft, auf die Kommunikationskultur und die Beziehungen untereinander aus. So entsteht ein komplexes Wechselspiel zwischen familiären Beziehungsmustern und der digitalen Lebenswelt, was im zweiten Unterkapitel dargestellt wird.

Wie auch in den vorigen Kapiteln des Jugendberichts, werden in diesem Kapitel materielle, kulturelle und soziale Ungleichheiten untersucht, da sie viele Aspekte der Digitalität in den Familien beeinflussen. Ungleichheiten bestehen auf diversen Ebenen (Paus-Hasebrink et al., 2019; van Dijk, 2013). Neben den materiellen Ressourcen einer Familie spielen die digitalen Kompetenzen eine wichtige Rolle dafür, wie Familien mit digitalen Technologien umgehen. Wie sehen Familien ihre realen Möglichkeiten, und können sie diese in konkrete Kompetenzen umwandeln? Auf diese Fragen wird im dritten Unterkapitel eingegangen.

9.2 *Doing Family* und digitale Medien: ein Balanceakt zwischen allgemeinen Orientierungsmodellen und individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen

In diesem Unterkapitel stehen die alltäglichen familiären Praktiken im Umgang mit digitalen Technologien im Fokus. „Familiäre Praktiken“ sind alle Handlungen, die sich an Personen richten, die als Familienmitglieder bezeichnet werden (vgl. Morgan, 2011, S. 32). In der luxemburgischen Diskussion wird seit einigen Jahren auf die „3-6-9-12-Regel“ (BEE SECURE, 2018; MENJE, 2024; Ministère de la Santé – Direction de la Santé & Service Audiophonologique, 2018; Tisseron, 2018) zurückgegriffen, um Eltern und Erziehungsinstitutionen eine Richtlinie zu geben, in welchem Alter Kinder und Jugendliche unterschiedliche digitale Medien nutzen sollten. Während Ratgeber sich auf wissenschaftliche

Studien beziehen, in denen etwa die geistige und körperliche Entwicklung der Heranwachsenden als Referenzgrößen gelten, sehen Familien sich im Alltag einer komplexen Realität gegenüber, die das Umsetzen strikter Richtlinien zur Herausforderung macht (Cruz López de Ayala López, María et al., 2020; Kammerl et al., 2022). Dieses Unterkapitel behandelt neben dem gemeinsamen Nutzen von digitalen Medien auch, ob und wie Familien Regeln zur Nutzung digitaler Medien erstellen. In manchen Familien führt das Festlegen von Regeln zu Konflikten oder Strategien zum Umgehen der Regeln, insbesondere wenn Jugendliche diese als ungerecht empfinden.

9.2.1 Herstellung von Gemeinsamkeit durch digitale Plattformen und (digitale) Familienaktivitäten

Digitale Technologien und soziale Medien sind heute in fast alle Alltagspraktiken eingebettet und verändern somit die Art und Weise, wie eine Familie als Einheit entsteht und funktioniert (Kammerl et al., 2022; Schlör, 2016) und wie Familienmitglieder sich als Familie, als ein „Ganzes herstellen“ (Jurczyk & Ludwig, 2020, S. 57). Neben der Nutzung digitaler Medien für individuelle Interessen und Aufgaben (Livingstone, 2002) werden im Alltag auch viele kleine Praktiken der Familienorganisation mithilfe digitaler Medien geschaffen (Buch et al., 2025). Hierbei spielen organisatorische Fragen ebenso eine wichtige Rolle wie die Frage danach, wie viel Zeit Familien in Online- und Offline-Welten miteinander verbringen und welche Inhalte auf welche Weise gemeinsam kommuniziert und diskutiert werden (Ayllón et al., 2020; Roth et al., 2024; Zerle-Elsäßer et al., 2023).

Kommunikation und Organisation in der Familie

Viele familiäre Praktiken bedürfen im Alltag einer guten Kommunikation (Jurczyk et al., 2019; Zerle-Elsäßer & Lange, 2021). In den befragten Familien dient das Smartphone als zentrales Kommunikationsmittel zwischen den Familienmitgliedern. Eltern und Jugendliche nutzen das Smartphone zum Telefonieren, zum Verschicken von SMS und zum Austausch von Nachrichten – häufig über die Plattform *WhatsApp* – um gemeinsame Aktivitäten zu organisieren und in der Familie zu kommunizieren.

Die Wahl eines bestimmten Kommunikationsmittels in Familien hängt vom Zusammenspiel verschiedener Faktoren ab – etwa der Anzahl der beteiligten Familienmitglieder, ihrer persönlichen Präferenzen sowie der Funktion der Nachricht (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016). So zeigt sich, dass bei der Kommunikation zwischen zwei Mitgliedern, beispielsweise in Alleinerziehenden-Familien, eher eine SMS verschickt wird, da eine spezielle App keinen zusätzlichen Mehrwert hätte. In den befragten kinderreichen Familien hingegen wird über eine *WhatsApp*-Gruppe sichergestellt, dass alle Familienmitglieder auf demselben Informationsstand sind und an den gemeinsamen Unterhaltungen beteiligt sind. Dabei kann die Auswahl der Mitglieder in den Familiengruppen Aufschluss darüber geben, wer zur (Kern-)Familie dazugehört und wer nicht (Jurczyk et al., 2019). So kommunizieren manche Familien in *WhatsApp*-Gruppen mit erweiterten Familienmitgliedern wie Onkeln, Tanten oder Großeltern, die im Ausland leben. Diese digitale Vernetzung über Chat-Gruppen im Kontext transnationaler Familiennetzwerke ersetzt fehlende physische Treffen (Ayllón et al., 2020).

Ein besonders prägnantes Beispiel ist die Familie von Matilda (16 Jahre). Im Interview beschreiben sie und ihre Mutter eine Alltagskommunikation mit ihren im Ausland lebenden Großeltern und der Tante, die ähnlich wie eine reale Interaktion funktioniert:

”

Matilda: Täglich sagen wir einfach „Guten Morgen“ oder, wenn wir wissen, dass sie irgendwo hinmüssen und auf Reisen gehen, oder für meine Tante sowas wie: „Ich hoffe, du hast einen schönen Tag bei der Arbeit“. Und am Ende des Tages sagen wir dann: „Oh, es ist gut gelaufen.“ Oder: „Unser Tag war wunderbar. Wie geht es dir?“ Oder manchmal erzählt unser Opa, was er in den Nachrichten gesehen hat. [...] Mutter: [...] es ist am Wochenende, wenn wir entspannt sind. Wir machen Videos, ... wir reden mehr mit dem ... zum Beispiel [...] vom Samstag können wir fünf, sechs [Videos] machen. Gut, wenn die Katze da ist, fängt sie an, Fotos für die Großeltern zu machen [...]. (Familie von Matilda, 16 Jahre)

Während des Wochenverlaufs variiert die digitale Mediennutzung – nicht nur im Hinblick auf soziale Medien (siehe Kapitel 6.2), sondern auch in den Familien. An Wochenenden wird digitale Kommunikation besonders relevant. Matildas Familie berichtet davon, mehr Zeit zur Verfügung zu haben, um sich gegenseitig Videos und Fotos zu schicken. Studien bestätigen, dass „reichere“, synchrone und persönlichere Kommunikationsmethoden wie Videoanrufe mit einer positiven Qualität der Beziehungen verbunden sind (Tammisalo & Rotkirch, 2022).

Die einzelnen Familienmitglieder passen ihre Kommunikationspraktiken auch flexibel an die Präferenzen und Gewohnheiten anderer Familienmitglieder an (Taipale & Farinosi, 2018). Diese Dynamik zeigt sich auch in der für diesen Bericht durchgeführten *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents*: Der Vater von Lena (17 Jahre) nutzt sein Smartphone nur sehr selten und reagiert dementsprechend spät auf Textnachrichten. Lena und ihre Mutter rufen ihn deswegen direkt an, wenn sie etwas mit ihm besprechen wollen. Mutter und Tochter kommunizieren dagegen sehr häufig und mit vielen unterschiedlichen Text- und Fotonachrichten in ihrer Zweier-*WhatsApp*-Gruppe. Ein weiteres Beispiel ist die Familie von Gabriel (13 Jahre). Sein 18-jähriger Bruder hält Telefonieren für eine Praxis älterer Generationen und nutzt ausschließlich Textnachrichten über *Telegram*. Gabriel und seine Mutter nutzen Textnachrichten nur, wenn sie eine konkrete und kurze Frage stellen wollen, zum Beispiel „Wo bleibst du?“. Für alle anderen Dinge ziehen sie es vor, miteinander zu telefonieren. Auch Lucs (17 Jahre) Vater ruft bei komplizierten und wichtigen Dingen lieber an, um schneller eine Antwort zu bekommen. Jede Familie hat eigene Kanäle zur Kommunikation, die sich nach Familienmitgliedern auch differenzieren können, wobei die digitalen Technologien größtenteils als Unterstützung gesehen werden (O'Hara et al., 2014).

Die Bedeutung der Chat-Gruppen für das Familien-Miteinander und die Familien-Identität ergibt sich hauptsächlich aus den Inhalten, die in den Kommunikationschats ausgetauscht werden (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016; Pettigrew, 2009).

Die Analyse der Inhalte in den Familien-Chat-Gruppen zeigt verschiedene kommunikative Muster, die zentrale Funktionen im digitalen Familienleben abbilden. Diese lassen sich in drei Typen unterteilen:

Erstens umfasst die Nutzung der Chat-Gruppen die Alltagsorganisation bzw. das Familienmanagement. Ein Beispiel ist die Familie von Mia (13 Jahre). Das Mädchen schickt in der Familien-WhatsApp-Gruppe regelmäßige Updates zu ihrem Tagesablauf, zum Beispiel, nachdem sie morgens den Schulbus genommen hat oder wenn sie mittags in der Schule isst. Die Informationen sollen den Eltern und Großeltern emotionale Sicherheit vermitteln und sie beruhigen, dass alles in Ordnung ist. In Emmas (18 Jahre) Familie begrenzt der Austausch in der WhatsApp-Gruppe sich auf Informationen zur Alltagsorganisation, zum Beispiel, wenn der Vater Emma daran erinnert, dass sie noch die Katze füttern muss. Gabriel (13 Jahre) dagegen schreibt der Mutter, wenn er von der Schule abgeholt werden soll oder um seine Freizeitaktivitäten am Wochenende zu organisieren. Das Abstimmen und die Koordination der Tagesabläufe individueller Familienmitglieder gehören zum Familienleben und sind die grundlegenden familiären Praktiken, die unter dem Begriff Familienmanagement (Jurczyk et al., 2019; Zerle-Elsäßer & Lange, 2021) zusammengefasst werden können.

Zweitens erfüllen viele Chat-Nachrichten die Funktion der emotionalen Verbindung und der Herstellung von Zugehörigkeit (Taipale & Farinosi, 2018). In einigen Familien werden WhatsApp-Gruppen genutzt, um sich gegenseitig Erinnerungen wie Fotos, Videos oder persönliche Nachrichten wie Sprüche zu schicken. Matildas (16 Jahre) Beschreibung der intensiven Kommunikation über die Hauskatzen mag surreal klingen, vermittelt jedoch ein Gefühl des Zusammengehörens in der Familie, das über die reine Familienorganisation hinausgeht.

Drittens zeigt sich, dass Chat-Gruppen auch für die digitale Erziehung und die Gestaltung von Beziehungen in der Familie genutzt werden (Schulz, 2011). Lenas (17 Jahre) Mutter mag es, ihrer Tochter indirekte Botschaften und Sprüche zu schicken, die ihr vermitteln sollen, dass sie an die Tochter denkt und sie gemeinsame Werte mit der Tochter teilen möchte. Noah (18 Jahre) schickt der Mutter auch Textnachrichten, um sich zu entschuldigen, wenn beide sich morgens im Streit getrennt haben:

„Eine nette Nachricht, wenn wir an diese Person denken. Oder, was auch passiert, wenn wir uns morgens etwas streiten, wenn wir etwas gestresst sind, aber später im Bus, wenn wir beide ruhig sind, schreiben wir eine kleine Nachricht: „Ja, okay, tut mir leid, ich hoffe, du hast einen schönen Tag und dass heute Abend alles wieder gut ist.“ Und so nutzen wir hauptsächlich WhatsApp. (Noah, 18 Jahre)

Die Chat-Gruppen spiegeln, unabhängig von ihrer Größe und dem verwendeten Medium, primär die Kommunikationskultur und Verbundenheit innerhalb der Familie wider (siehe auch Unterkapitel 9.3) (Carvalho et al., 2015; O'Hara et al., 2014). In

Familien, in denen die interne Verbundenheit geringer ist, dreht sich der Nachrichtenaustausch hauptsächlich um formale Abmachungen zur Organisation. Chat-Gruppen, in denen sehr emotionale und persönliche Nachrichten ausgetauscht werden, werden genutzt, um ein Gefühl des Zusammengehörens als Familie auch im digitalen Raum herzustellen (Pettigrew, 2009).

Gemeinsame analoge und digitale Aktivitäten in der Familie

Die Familien wurden in den Fragebögen und Interviews auch zu ihren gemeinsamen Aktivitäten, sowohl analog als auch digital, befragt (siehe Anhang). Gemeinsame Aktivitäten zeigen, ob Familien über die alltägliche Organisation hinaus enge Beziehungen pflegen und eine gemeinsame Identität entwickeln (Livingstone, 2002; Lorenz & Kapella, 2020). Gemeinsame Zeit bietet zudem die Gelegenheit zu intensiverer Kommunikation, wobei digitale Medien weitere Möglichkeiten bieten, Nähe und Verbundenheit auszudrücken (Wajcman, 2014).

In den interviewten Familien gibt es eine große Bandbreite an unterschiedlichen Mustern von gemeinsamen Familienaktivitäten. Mia (13 Jahre) verbringt ihre gesamte Freizeit fast ausschließlich in oder mit der Familie. In ihrer Familie stehen Gesellschaftsspiele, gemeinsame Mahlzeiten, Treffen von anderen Familienmitgliedern, gemeinsame Spaziergänge, Ausflüge und Ferien sowie auch gemeinsame digitale Aktivitäten, wie Playstation spielen oder Fernsehen, sehr häufig auf der Familienagenda. Während Louis (14 Jahre) und seine Mutter heute nur noch selten zusammen Sport treiben, verbringen sie dennoch regelmäßig gemeinsame Zeit zusammen – etwa bei den Mahlzeiten, in den Ferien, beim Besuch von Freunden oder beim Schauen von Serien. Trotz häufiger Konflikte zwischen Mutter und Sohn wegen der digitalen Mediennutzung haben sie eine liebevolle Beziehung zueinander, in der die gemeinsame Kommunikation eine wichtige Rolle spielt, auch wenn Mutter und Sohn dies unterschiedlich bewerten:

Moderator: Ihr geht aber auch gemeinsam in die Ferien?

Mutter: Ja. Und auch mal gemeinsam etwas zusammen am Wochenende, aber meistens mit Freunden, da wir trotzdem zu zwei ... ist das ... also es ist cooler halt, Freund oder Freundesfamilie dabei zu haben, dann machen wir was mit Freunden.

Moderator: Das heißt, ihr kommuniziert auch noch viel miteinander?

Louis: Meiner Meinung nach, ja.

Moderator: Ja?

Louis: Zu viel. [alle lachen]

Mutter: Meiner Meinung nach nicht genug. (Familie von Louis, 14 Jahre)

Die Analyse der gemeinsamen analogen und digitalen Aktivitäten in den interviewten Familien zeigt, dass Jugendliche sich mit zunehmendem Alter von der Familie ablösen und dementsprechend auch weniger Aktivitäten mit der Familie unternehmen (siehe Kapitel 4). Emma (18 Jahre) erklärt, dass sie und ihre Schwester mit steigendem Alter andere Interessen entwickelt haben als ihre Eltern. Diese Entwicklung zeigt sich auch bei Jack (18 Jahre). Die einzige Familienaktivität, an der der Jugendliche regelmäßig teilnimmt, sind die Wochenendessen mit seinen älteren Geschwistern zu Hause. Seit einigen Jahren verbringt er seine Ferien nicht mehr mit den Eltern. Auch in seiner Kindheit hat Jack nur wenig mit der Familie unternommen, da seine Geschwister einige Jahre älter sind und die Eltern viel und unregelmäßig arbeiten mussten. Fernsehen und Playstation hat er bereits als Kind meist allein genutzt. Die Interviews deuten darauf hin, dass neben einer altersbedingten Abnahme von Familienzeit in den interviewten Familien unterschiedliche Vorstellungen über den Wert von familiärer *Quality Time* (Livingstone & Blum-Ross, 2020) und den damit verbundenen Kommunikationsmöglichkeiten bestehen (Lareau, 2018).

Eine von den Jugendlichen und ihren Eltern häufig erwähnte gemeinsame digitale Aktivität ist das Fernsehen oder das Anschauen von Serien und Filmen (Zerle-Elsäßer & Lange, 2021). Aus den Jugend-Fragebögen geht hervor, dass Fernsehen, Filme schauen oder Serien streamen bei den befragten Jugendlichen ohnehin eine beliebte Freizeitaktivität ist (mindestens zehn Tage im Monat). Damit entsprechen die Anteile innerhalb der Jugendlichen der Familienstichprobe ungefähr jenen des *Youth Survey Luxembourg* (YSL) (siehe Kapitel 4). Die Hälfte der interviewten Familien schaut zudem mindestens einmal pro Woche gemeinsam einen Film, eine Serie oder eine Fernsehsendung, vor allem am Wochenende. Als Beispiele werden *Binge-Watching* von „Der-Herr-der-Ringe“-Filmen, das wöchentliche Schauen eines *Marvel*-Films oder das gemeinsame Ansehen einer Serie wie *Prison Break* genannt. Das Anschauen derselben Filme zeigt das Interesse an ähnlichen Dingen, bietet Möglichkeiten zum Austausch (John et al., 2022; Livingstone & Blum-Ross, 2020) und schafft Familienrituale und Verbundenheit. Hier bestätigt sich, dass Familienzeit nicht verschwunden ist, sondern sich im digitalen Zeitalter verändert (Wajcman, 2014).

In einigen Familien haben die Eltern jedoch keine Möglichkeit, mehr gemeinsame Freizeit mit den Kindern zu verbringen. Jack (18 Jahre) erzählt, dass er und seine Eltern an Wochentagen keine gemeinsamen Mahlzeiten haben, da die Mutter für ihre Arbeit als Reinigungskraft morgens früher aufsteht und abends häufig spät nach Hause kommt. Auch Matildas (16 Jahre) allein-erziehende Mutter arbeitet 40 Stunden als Reinigungskraft, weswegen sie abends teilweise müde ist und bei den gemeinsamen Filmen einschläft.

”

*Ehrlich, ich habe keine Zeit, um fernzusehen, denn wenn ich nach Hause komme ... habe ich viele Dinge zu tun. Manchmal möchte ich auch ein bisschen lesen. [...] Es gibt Wochenenden, da sind wir hier und schauen uns einen Film an. Manchmal schlafe ich ... sie [die Kinder] sind nicht glücklich, weil ich anfangs, aber ich bleibe nicht bis zum Ende. Ich sage: „Ja, so ist es.“
(Mutter von Matilda, 16 Jahre)*

In Gabriels (13 Jahre) Familie arbeiten beide Eltern ebenfalls ganztags. Sie können jedoch aufgrund ihrer guten finanziellen Situation eine Hilfskraft einstellen, die die Söhne in der Mittagszeit betreut und den Eltern auch einen Teil der anstehenden Haushaltspflichten abnimmt. Die Wochenenden sind somit frei und die Mutter kann gemeinsame Zeit mit Gabriel verbringen und ihn zu seinen umfangreichen Freizeitaktivitäten begleiten.

Diese Beispiele zeigen, dass die vielfältigen Praktiken des *Doing Family*, die sowohl in Online- und Offline-Welten stattfinden, durch die kulturellen und materiellen Ressourcen der Familien mitbestimmt werden (Lareau, 2018; Livingstone & Blum-Ross, 2020; Paus-Hasebrink et al., 2019).

Familienfotos und Sharenting

Fotos und Videos werden von den interviewten Familien auf zwei Ebenen angesprochen. Einerseits nutzen Familien gemeinsame Fotos, um sich nach außen als Familie darzustellen. Hier haben Fotos eine performative Funktion: Sie dienen dazu, Familienidentität im öffentlichen Raum sichtbar zu machen (Autenrieth, 2014, 2018; Finch, 2007). Das Teilen von Familien- oder Kinderfotos auf sozialen Medien (*Sharenting*, ein Kofferwort aus *Sharing* und *Parenting*) zeigt diesen Wunsch nach einer gemeinsamen Identität; nicht immer haben Eltern und Jugendliche dabei jedoch die gleichen Sichtweisen auf das Teilen dieser Fotos (Kutscher, 2022). Andererseits unterstützen gemeinsame Fotos in der Familie die Herstellung einer Identität als Familie.

Zunächst geht es darum, wie Familienidentität nach außen präsentiert wird. Bei der Nutzung von sozialen Medien, in denen Fotos oder Videos gepostet werden können, bestehen in den interviewten Familien klare Generationsunterschiede: Während einige Eltern *Facebook* nutzen, sind die Jugendlichen eher bei *Snapchat* aktiv. Diese Ergebnisse spiegeln die internationale Studienlage zu dem Thema wider (Zerle-Elsäßer & Lange, 2021). An *Facebook* sind die meisten interviewten Jugendlichen nicht interessiert („nicht meine Welt“). Ein Teil der Eltern oder Großeltern postet jedoch Fotos von Kindern und Familie auf *Facebook*. Die Gründe dafür sind vielfältig: Es sei witzig, Freunde und ihre Familien zu sehen, eigene witzige Fotos zu posten und Familie, die man nicht so häufig sieht, zu informieren (siehe auch Autenrieth, 2023).

Einige der interviewten Eltern sind sich der Gefahren des Postens von Fotos bewusst und versuchen den Wunsch ihrer Kinder zu respektieren, nicht ungefragt abgebildet und online gezeigt zu werden.

Im Vergleich zeigt sich das interessante und vielleicht unerwartete Bild, dass es eher die Jugendlichen selbst sind, die angeben, dass sie keine Fotos von sich posten möchten. Die Mutter von Matilda (16 Jahre) zum Beispiel weiß, dass ihre beiden älteren Töchter keine Fotos von sich in den sozialen Medien haben wollen. Für spezielle Anlässe möchte die Mutter jedoch auch Fotos des Sohnes zeigen, wofür sie vorher bei ihm nachfragt, ob sie das darf. Sie ist sich bewusst, dass nicht jedes Foto zum Teilen in den sozialen Netzwerken geeignet ist und auch nicht jeder Moment des Lebens in den sozialen Medien geteilt werden muss.

Mutter: Ich habe Facebook seit zwei, drei Jahren, aber es ist nicht etwas, das ich ... Es ist nur für soziale Projekte.

Moderator: Stellen Sie Fotos von sich ein?

Mutter: Ja. Ja. [...] Also, Matilda, sie mag es nicht, [...] Mariana auch. Also, Miguel, ich frage und, wenn er Geburtstag hat, aber ich frage zuerst: „Kann ich etwas für dich schreiben?“, weil ich auch gerne schreibe. [...] Miguel, er sagt immer: „Ah okay.“ Matilda [sagt:] „Hmm [Nein]“, und ich respektiere das. Ja. Jetzt kann man sich viele Informationen darüber ansehen, über ... Aber Fotos, solche Sachen, ich habe ein bisschen ... es ist keine Angst, aber, ich stelle es nicht einfach irgendwo hin. (Mutter von Matilda, 16 Jahre)

Bei Entscheidungen, welche Bilder mit welchen Personen gepostet werden, stehen die Privatsphäre der Kinder und der Wunsch der Eltern nach Außendarstellung der Familie sich oft gegenüber (Eggert et al., 2021; Kutscher & Bouillon, 2018). Das zeigt sich auch in den Familieninterviews. So wurden die unterschiedlichen Meinungen von Mias Großmutter und ihrem Vater im Interview sehr deutlich: Die Großmutter hat in der Vergangenheit Fotos von ihrer Enkelin gepostet, um ihre im Ausland lebende Familie zu informieren. Der Vater hingegen findet das nicht gut, da Fotos der Familie aus seiner Sicht privat bleiben sollten. Jugendliche äußern sich auch kritisch gegenüber dem Verhalten der Eltern auf Facebook. Jack (18 Jahre) schreibt in einer offenen Antwortoption im Fragebogen, dass die Eltern nicht alles glauben sollten, was auf Facebook steht. Luc (17 Jahre) gibt sich resignierter, als er davon berichtet, die gelegentlichen Familienposts der Mutter schlichtweg zu tolerieren: „Ich hab mich dran gewöhnt, dass meine Mutter postet.“ Während Eltern in diesen Beispielen digitale Sichtbarkeit betonen, zeigen Jugendliche ein bewusstes Gespür für digitale Selbstbestimmung und kritische Medienkompetenz. Hier zeichnen sich Rollenverschiebungen ab, verbunden mit der Frage danach, wer hier wen schützt (vgl. auch Nelissen & van den Bulck, 2018).

Durch das alltägliche Vorhandensein der digitalen Geräte, insbesondere des Smartphones, machen die Familien deutlich mehr Fotos als früher, auch von Familienaktivitäten (Autenrieth, 2018). In der Folge stellen sich einige Familien die Frage, wie sie diese Fotos nicht nur nach außen präsentieren, sondern am besten untereinander teilen und speichern können. Noah (18 Jahre) lebt allein mit seiner Mutter. Bei gemeinsamen Aktivitäten teilen sich beide die Fotos über WhatsApp. So hat jeder die Familienfotos auf dem eigenen Smartphone und kann sie sich immer anschauen. Ein weiteres Beispiel ist Luc (17 Jahre), dessen Vater die gemeinsamen Familienfotos nicht auf einer Cloud speichern möchte, da ihm dies zu unsicher erscheint. Er sammelt die Fotos der einzelnen Familienmitglieder daher auf dem eigenen Computer und erstellt dort regelmäßig Fotoalben. In einigen Familien wird jedoch das einfache Speichern der Fotos in einer Cloud genutzt. Am Beispiel der Archivierung gemeinsamer Familienerinnerungen zeigen sich also erhebliche Diskrepanzen. Zudem ergibt eine Auswertung der Studienergebnisse, dass Eltern mit weniger digitalen Kompetenzen eher unsicher waren bei der Frage, wie sie Fotos am besten abspeichern, damit sie für jeden in guter Qualität zugänglich sind und bleiben (vgl. auch Autenrieth, 2023).

In einigen Familien werden die Erinnerungsfotos nicht nur abgespeichert, sondern auch analog gedruckt. Die Beobachtungsprotokolle zeigen, dass digital erstellte Familien- oder Kinderfotos teilweise im Wohnzimmer der Familie hängen. Einige Eltern berichten, dass sie regelmäßig Fotoalben der Familienausflüge und -ferien anfertigen und drucken. Beide Praktiken sind ein Ausdruck dafür, dass digitale Formen wie Fotos und Videos zwar wichtig sind, sie materielle Familienerinnerungen jedoch nicht substituieren. Durch die Anfertigung von analogen Alben oder Bildern unterstützen die Fotos den Aufbau einer gemeinsamen Erinnerungskultur und einer Identität als Familie. Es wird deutlich, dass die Familie eine zentrale Bedeutung hat, die durch die gemeinsamen Fotos gezeigt werden soll (Jonas, 2010; Morgan, 2011).

Digitale Medien als Verstärker bestehender Familienkommunikation

Die drei angeführten Bereiche (Funktionen von Gruppenchats, gemeinsame digitale Aktivitäten, Familienfotos) zeigen, dass digitale Technologien und soziale Medien *Doing Family* unterstützen können.

In Familien, in denen Kommunikation und gemeinsame Aktivitäten ohnehin ein wichtiger Bestandteil des Familienlebens sind, kann die Kommunikation über das Smartphone ein zusätzliches Mittel sein, diese noch zu stärken (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016). Die Zugehörigkeit hat in diesen Familien zugenommen, da auch über Smartphone und Chat-Gruppen intensiv kommuniziert wird. Mias (13 Jahre) Vater und Großmutter sind sich einig, dass das Handy in ihrer Familie die Kommunikation noch verstärkt hat.

Oma: Also, ich würde sagen, [das Handy] hat den Dialog in unserer Familie noch nicht weggenommen.
 Vater: Nein, nein, nein, im Gegenteil. [...] jetzt schreiben wir uns ständig Nachrichten: „Hast du Mias Prüfung gesehen?“, all das, „Ich habe Mia in der Schule abgesetzt“, „Christian, ist Mia gut in der Schule angekommen?“, wenn ich sie hinfahre. Es ist noch mehr, deshalb haben wir es. Es ist eine gute Sache.
 Oma: Deshalb ist es eine sehr gute Sache.
 (Familie von Mia, 13 Jahre)

Umgekehrt konnte in den interviewten Familien keine direkte Verbindung festgestellt werden, dass eine geringe reale Kommunikation durch die digitalen Technologien gefördert würde.

9.2.2 Regeln zur Nutzung von digitalen Geräten: zwischen Schutzorientierung und Autonomiestärkung

Eltern nutzen ein breites Spektrum unterschiedlicher Strategien der Medienerziehung (Zerle-Elsäßer & Lange, 2021), die auch in wissenschaftlichen Studien oft im Mittelpunkt stehen: Kontrolle der digitalen Aktivitäten, mehr oder weniger explizite Formulierung von Regeln, der Einsatz von bestimmten Einstellungen zur Restriktion von Anwendungen und die Beschränkung der Bildschirmzeit (inhaltliche Einschränkungen) (Nielsen et al., 2019; Schaan & Melzer, 2015; Symons et al., 2017).

Mit dem Erhalt des ersten Smartphones berichten die Eltern in den qualitativen Studien, dass sie sich auch überlegen, ob und wie sie die Nutzung des Smartphones ihrer Kinder regeln können (siehe Unterkapitel 6.2.3). Die meisten interviewten Eltern greifen dafür entweder auf spezielle Apps zurück, zum Beispiel *Kaspersky* oder *Qustodio*, oder nutzten die Familien-Apps, die von den Smartphone-Anbietern angeboten werden, zum Beispiel *Family Link* von Google. Abhängig vom Programm können die Eltern definieren, welche Apps ihre Kinder auf ihre digitalen Geräte laden dürfen, zu welchen Uhrzeiten und wie lange diese Geräte oder einzelne Programme genutzt werden dürfen und welche Inhalte zugänglich sind. Bei verschiedenen Programmen wie *Qustodio* ist zudem auch eine Kontrolle der digitalen Aktivitäten möglich. Andere Programme wie *Family Link* ermöglichen den Eltern über das Smartphone die Ortung der Jugendlichen.

Die interviewten Eltern haben sich alle dafür interessiert, welche Apps ihre Kinder auf ihren digitalen Geräten nutzen (vgl. auch Demonceaux & Boudokhane-Lima, 2023), sowohl aus allgemeinem Interesse am (digitalen) Alltag ihrer Kinder als auch aus erzieherischer Verantwortung heraus, um einen möglichst umfassenden Schutz gewährleisten zu können. Wie dieses Interesse in der Praxis umgesetzt wird, unterscheidet sich jedoch von Familie zu Familie: Lena (17 Jahre) berichtet im Interview davon, nie irgendwelche Restriktionen auf ihrem Handy gehabt zu haben. Ihre Eltern haben ihr lediglich mit 13 Jahren den Rat gegeben, *Instagram* noch nicht zu installieren. Sie hat sich diesem anfänglichen Rat angeschlossen und das Programm bis heute bewusst nicht installiert, da sie es nicht braucht. Ansonsten hat sie freie Hand, sich im *App Store* alle gewünschten (auch kostenpflichtigen) Apps herunterzuladen. Demgegenüber musste Emma (18 Jahre) für die Installation jeder App um die Erlaubnis ihrer Eltern fragen. Diese hielten sich dabei strikt an die Altersvorgaben der Apps. Emmas Vater beschreibt dies so:

Auch wenn es letzten Endes viele wahrscheinlich nicht so genau nehmen, waren wir der Meinung, wir möchten das schon respektieren, dass das erst ab dem Moment benutzt wird, wo es dann auch tatsächlich in den Regeln steht. Einfach um dieses Konzept von „The Regeln are the Regeln“, so, so ein bisschen, man soll sich bitte schön an die Regeln halten.
 (Vater von Emma, 18 Jahre)

Eine weitere Einstellungsmöglichkeit innerhalb der Familien-Apps besteht darin, feste Zeitfenster für die Nutzung digitaler Geräte sowie Zeitlimits für einzelne Apps festzulegen (Minges et al., 2015; Mollborn et al., 2022; Orben, 2020). Lena (17 Jahre) kennt ihre eigene Bildschirmzeit und versucht bewusst, ihre Nutzung digitaler Anwendungen zu begrenzen. Sie hatte nie Schwierigkeiten mit übermäßigem Konsum und ihre Eltern haben ihr stets vertraut. Deshalb sahen sie keinen Anlass dazu, zeitliche Beschränkungen für bestimmte Funktionen oder Plattformen einzurichten. Die Eltern von Emma (18 Jahre) haben an ihr Alter angepasste Nutzungszeiten für das Smartphone programmiert, zum Beispiel von morgens 8 Uhr bis abends 18 Uhr, und außerhalb dieser Zeiten waren alle Funktionen des Smartphones ausgeschaltet. Emma sollte sich, so der Wunsch der Eltern, in der Smartphone-freien Zeit auf das Schlafengehen und Essen konzentrieren, ohne Störungen durch das Smartphone. Auch die Nutzungsdauer von Apps wurde durch die Eltern festgelegt. Mit zunehmendem Alter wurde die Bildschirmzeit ausgeweitet, um schließlich mit Emmas Volljährigkeit ganz wegzufallen. Aus Sicht der Eltern wäre jedoch eine Fortsetzung der Kontrolle durchaus sinnvoll, da sie den digitalen Konsum der älteren Töchter als übermäßig empfinden.

In der Forschungsliteratur zeigt sich: Während die meisten interviewten Eltern versuchen, einen Rahmen zu setzen, in dem ihre Kinder Apps nutzen können, überprüfen lediglich einzelne Eltern auch, welche Inhalte über die digitalen Geräte angesehen oder verbreitet werden können (Ayllón et al., 2020; Eggert et al., 2021). Diese Form der Regelumsetzung stellt einen starken Eingriff in die Privatsphäre junger Menschen dar.

Ein Beispiel ist die Familie von Mia (13 Jahre). Ihr Vater kontrolliert regelmäßig das Smartphone seiner Tochter, schaut sich an, ob sie Fotos gepostet hat und welche Nachrichten sie mit ihren Freundinnen ausgetauscht hat. Er will sie damit schützen, da sie seiner Meinung nach noch nicht reif genug ist, zu verstehen, welche Informationen wahr sind und welche nicht und welche Informationen sie über sich selbst herausgeben kann (Roth et al., 2024; Wright & Wachs, 2024). Auf der anderen Seite kann sich der Vater von Luc (17 Jahre) nicht vorstellen, die Smartphones seiner drei Kinder zu überprüfen. Er ist der Meinung, dass dies bei ihm und bei den Kindern ein Gefühl des Eindringens in und des Nicht-Respekts vor der Privatsphäre der Kinder mit sich bringen würde: Dies möchte er vermeiden, solange Kontrolle nicht absolut notwendig ist (vgl. auch Cruz López de Ayala López, María et al., 2020):

„Solange wie das zu laufen scheint, würde ich das am liebsten vermeiden, denn ist dann trotzdem irgendwie Privatsphäre und ich merke dann auch, wenn ich Sachen nachfrage, dann wird, das ist dann, wird dann, das merke ich schon, wird das dann oft als Eindringen empfunden und solange ich jetzt keinen konkreten Grund habe, das zu tun. (Vater von Luc, 17 Jahre)

Die Möglichkeit, über die Ortungsfunktion von Apps den Standort der Kinder zu verfolgen, kann von Eltern und Jugendlichen als äußerst praktisch empfunden werden (Bruna, 2022). Das zeigt sich auch in den Familienbefragungen: Obwohl dies eine Art elterlicher Kontrolle darstellt, da sie zu jedem Moment den Aufenthaltsort der Jugendlichen einsehen können, nutzen einige Eltern diese Möglichkeit. Für sie scheint die Kenntnis des Aufenthaltsorts der Jugendlichen eine beruhigende Wirkung zu haben (Schulz, 2011): Aufgrund der Vergewisserung, dass der Sohn oder die Tochter sich an dem Ort befindet, an dem er oder sie sein soll, fühlen sie sich sicherer. Die Eltern von Luc (17 Jahre) beispielsweise haben die Ortungsfunktion seines Smartphones genutzt, bis er 16 Jahre alt war. Seitdem wurde diese Funktion der App nicht mehr freigeschaltet. Der Vater beschreibt sein Unbehagen, wenn Luc abends mit einem Leihfahrrad nach Hause kommt. Er findet die Fahrt mit dem Fahrrad nachts gefährlich, und es würde ihn beruhigen, wenn er Lucs Standort kennen würde, um im Notfall schnell reagieren zu können.

Dagegen wurde bei Lena (17 Jahre) die Ortungsfunktion des Smartphones nie aktiviert. Ihre Mutter berichtet, den Aufenthaltsort ihrer Tochter nicht kontrollieren zu wollen, obwohl sie beunruhigt ist, wenn Lena abends allein unterwegs ist. Sie wartet dann ungeduldig auf Nachrichten ihrer Tochter und ruft auch schon mal so lange an, bis diese ihr antwortet.

Moderator: Ihr habt nie eine App benutzt, wo man sehen kann, wo Lena gerade ist?

Lena: Nein, volles Vertrauen [lachen].

Mutter: Wir rufen dann an: „Wo bist du?“

Lena: Da wird so lang Terror gemacht, bis dann ...

Mutter: Ich muss zwar sagen, manchmal dann ...

bin ich so [klopft mit Fingern auf den Tisch, um Ungeduld zu zeigen]. Dann denk ich mir: „Ah, wo ist sie denn jetzt?“, abends demnach, wo du dann bist. (Familie von Lena, 17 Jahre)

Neben den Regeln, die von einer App für das digitale Gerät festgelegt werden können, haben Familien auch implizite und explizite Regeln, wie die digitalen Geräte, insbesondere das Handy, in der Familie genutzt werden dürfen. Ein Muster, das sich in vielen Familieninterviews zeigt, ist die Festlegung einer impliziten Regel, während des Essens das Handy zur Seite zu legen. In einigen Familien wird dies sehr strikt durchgesetzt, in anderen Familien wird die Regel flexibel gehandhabt, wenn die Jugendlichen zum Beispiel allein sind, dürfen beim Essen auch Videos geschaut werden. In Mias (13 Jahre) Familie nimmt die gemeinsame Kommunikation einen wichtigen Platz ein und deswegen sind Handys bei allen Gesprächen, auch jenen beim gemeinsamen Essen, verboten. Ein weiteres Muster aus dem Interviewmaterial betrifft die Regulierung der Abendroutinen der Kinder: Viele Familien versuchen, die Handynutzung vor dem Schlafengehen zu reduzieren, da genügend Schlaf als wichtige Voraussetzung für Aufmerksamkeit und Konzentration während des Tages gesehen wird. Die hohe Bedeutung, die Eltern einem internetfreien Übergang zum Schlaf beimessen, zeigt sich exemplarisch am Beispiel von Emma (18 Jahre): Die zeitliche Begrenzung ihrer Handyzeit fiel mit 16 Jahren zwar weg, aber die Regel, dass ihr Smartphone in der Nacht keinen Platz in ihrem Zimmer haben sollte, blieb bestehen.

Die Medienerziehungsstrategien der Eltern sind vielfältig und werden auch je nach Familie anders umgesetzt. Während bei den einen der Schutz des Kindes im Vordergrund steht, werden bei anderen die Regeln an das Alter der Jugendlichen und ihrem Wunsch nach Privatsphäre und Autonomie angepasst. Dabei spielen verschiedene Faktoren eine entscheidende Rolle. Hierzu zählt neben der Bedeutung von Vertrauen die implizite Vorstellung einer demokratischen Familie (Livingstone & Blum-Ross, 2020; Livingstone, 2002), in der Regelerstellung und -umsetzung nicht autoritär entschieden werden, sondern in teilweise konfliktträchtigen Gesprächen verhandelt werden, wie im folgenden Unterkapitel gezeigt wird.

9.2.3 Die Suche nach Orientierung bei der Regelerstellung und -umsetzung: zwischen Macht und Aushandlungsprozessen

Der größte Teil der heutigen Elterngeneration ist selbst nicht mit digitalen Medien aufgewachsen und kann sich nur wenig an eigenen Erfahrungen oder am Erziehungsstil in der eigenen Kindheit orientieren (Demonceaux & Boudokhane-Lima, 2023). Eltern müssen ihr Wissen durch eigene Erfahrungen aufbauen oder über andere Wege aneignen.

In einigen der interviewten Familien verfügen die Eltern über pädagogisches Wissen, das sie im Rahmen ihres Berufes erworben haben und das sie zum Teil durch entsprechende Fachliteratur auch auf das Digitale ausgeweitet haben. In diesen Familien begründen die Eltern das Festlegen von Regeln mit den Hinweisen auf die negativen Einflüsse, die eine exzessive Nutzung der digitalen Geräte auf die mentale und körperliche Gesundheit des Jugendlichen haben. Die Mutter von Louis (15 Jahre) hat einen erzieherischen Beruf und auch einige Ratgeber und spezialisierte Bücher zu digitalen Medien gelesen. Sie sieht vor allem den Einfluss der sozialen Medien auf die Gehirnentwicklung bei Kindern und Jugendlichen äußerst kritisch und gefährlich. Sie versucht, ihren Sohn auf diese Gefahren aufmerksam zu machen, und legt Regeln fest, wenn seine Bildschirmzeit ihrer Meinung nach „exzessiv“ ist.

Eine weitere Orientierungsquelle der Eltern sind andere Eltern und der Austausch von gemeinsamen Erfahrungen im Umgang mit den digitalen Medien. Der Vater von Luc (17 Jahre) hat sich immer gerne mit seinen Arbeitskollegen zum Thema der digitalen Erziehung ausgetauscht. Durch die COVID-Pandemie und die danach häufigen Homeoffice-Tage haben diese Austauschmöglichkeiten jedoch zusehends abgenommen. Für die Mutter von Jack (18 Jahre) sind die regelmäßigen Familien Mittagessen und Gespräche sonntags mit ihren erwachsenen älteren Kindern, die bereits eigene Familien haben, wichtige Referenzpunkte für ihr Wissen in Bezug auf digitale Medien.

Wenn Eltern diese Orientierungshilfen fehlen, greifen sie in erster Linie auf erfahrungsbasierte und traditionsorientierte Erziehungswerte zurück, die sie auch auf den digitalen Bereich übertragen. Eltern gehen vielfach auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen mit digitalen Medien und dem Aufwachsen an die digitale Erziehung ihrer Kinder heran. Die Eltern von Mia (13 Jahre) übernehmen für ihre digitale Medienerziehung Richtlinien ihrer allgemeinen Erziehung, die sich stark an die ihrer Elterngeneration anlehnt und biografisch begründet ist. Schule und andere Institutionen werden als wichtige Werte- und Normenvermittler gesehen und schulische Richtlinien werden von Mias Eltern deswegen persönlich unterstützt. Missachtet Mia eine Regel in der Schule und erhält eine Strafe, führt dies zu einer weiteren Strafe zu Hause. Wichtige Regeln der Elterngeneration, wie der Respekt vor Erwachsenen, werden von Mias Eltern auch bei der digitalen Erziehung umgesetzt.

Die Mutter von Gabriel (13 Jahre) reflektiert vor allem, dass die Allgegenwart digitaler Technologien und die gesellschaftliche Entwicklung hin zu mehr Digitalität unausweichlich ist. Ihr Mann und sie selbst nutzen durch ihre Berufe die digitalen Technologien häufig. Aus dieser Perspektive heraus empfindet sie es

schwer begründbar, ihrem Sohn den Zugang zu digitalen Geräten zu verbieten oder durch zu viele Regeln zu erschweren.

”

Nein, weil ich mir sage, das gehört einfach zur Zeit dazu, und das ist ja nun mal was, wir sind ja alle digital hier, da kann man ja jetzt nicht bei den Kindern verteufeln und bei denen, die Erwachsenen haben ihre Dateien, und so weiter ist praktisch alles digital. Ich drucke nur noch Unterlagen aus, wenn ich mir was wirklich genau durchlesen will [...], aber der Rest ist ja alles digital, da kann man den Kindern nicht sagen, nein, nein, nein, und, und wir sitzen uns hier zu zweit mit unseren Laptops gegenüber, das wäre ja inkohärent. (Mutter von Gabriel, 13 Jahre)

Einige befragte Eltern handeln intuitiv und pragmatisch, wenn sie merken, dass Regeln nicht mehr angemessen sind oder die Kinder eine Ausnahme von der Regel verlangen. Regeln werden individuell an die Fähigkeiten und Kompetenzen der Kinder angepasst. Das Alter der Jugendlichen ist dabei für viele ein wichtiger Anhaltspunkt, aber auch andere Charaktereigenschaften, wie die Einschätzung ihrer Verantwortungsfähigkeit, ihre digitalen Kompetenzen, ihre Selbstregulierung und die allgemeine Beziehung zwischen Eltern und Kind spielen eine wichtige Rolle (siehe Unterkapitel 9.3). Lena (17 Jahre) und ihre Mutter haben ein offenes Verhältnis zueinander. Lena nimmt manchmal eine kritischere Haltung gegenüber digitalen Medien ein als ihre Eltern und zeigt gleichzeitig eine höhere digitale Kompetenz als diese. Die Eltern konnten sich daher immer eine relativ regelfreie Medienerziehung erlauben. Demgegenüber schränkte die Mutter von Noah (18 Jahre) die Freiheit ihres Sohnes im Alter von 15 Jahren durch feste Regeln ein, da sie der Meinung war, er sei nicht mehr in der Lage, seine Zeit mit digitalen Medien selbst zu regulieren. Sie war der Meinung, dass sein damaliges digitales Konsumverhalten exzessiv und ungesund war. Sie zwang Noah, sein Smartphone zu bestimmten Zeiten wegzulegen.

Bei der Festlegung und Umsetzung von Regeln nutzen einige Eltern die digitale Nutzungszeit auch bewusst als erzieherisches Steuerungsinstrument: In diesen Fällen wird das Verbot oder die Erlaubnis der Nutzung digitaler Geräte zu bestimmten Zeiten als systematische Strafe oder Belohnung eingesetzt (Livingstone & Blum-Ross, 2020). Das zeigt sich am Beispiel von Mia (13 Jahre). Das Mädchen ist stolz auf ihr iPhone, das sie zum Sekundarschulbeginn von ihren Eltern und ihrer Großmutter geschenkt bekam, weil sie die Aufnahme in die Sekundarschule geschafft hatte. Mia ist deswegen hoch motiviert, sich an die Regeln der Eltern zu halten und gute Noten in der Schule zu erhalten, da sie sonst ihr iPhone als Strafe abgeben muss. Dagegen denkt der Vater von Luc (17 Jahre) darüber nach, dass er die Möglichkeit hätte, bei den digitalen Geräten seiner Kinder den Zugang zum Wifi zu Hause über das Modem zu sperren. Das wäre für

ihn die „theoretische Maximalstrafe“, weil dadurch der Zugang der Geräte zum Internet quasi ganz gesperrt wäre. Dies ist für ihn jedoch keine anwendbare oder realistische Strafe, weil der Vorgang extrem schwierig, fehleranfällig und zeitaufwendig sei. Obwohl er die digitalen Kompetenzen zum Ausführen dieser Strafe hätte, würde er sie nie anwenden.

In den interviewten Familien werden Jugendliche nur selten richtig beteiligt, wenn Regeln zum digitalen Gebrauch erstellt werden. Eltern nehmen Rücksicht auf die wachsende Autonomie der Jugendlichen, es finden jedoch kaum Diskussionen oder Aushandlungen zu den Regeln statt. Die Mutter von Louis (15 Jahre) ist der Meinung, dass ihr Sohn viel mit seinem Smartphone spielt. Sie bezeichnet sich selbst deswegen momentan als „Diktator“. Nachdem die Anfang des Schuljahres zusammen festgelegten Abmachungen nicht vom Sohn eingehalten wurden, hat sie im Alleingang strengere Verbotsregeln festgelegt. Dieses Selbstbild eines autoritären Erziehungsstils ist für sie kein Ziel, da sie lieber demokratisch vorgehen würde. In diesem konkreten Beispiel stellt die Mutter Regeln auf und verbietet Dinge, weil sie denkt, dass ihr Sohn das nicht allein kann. Sollte er sein Verhalten jedoch verbessern, wäre sie auch bereit, die Regeln anzupassen. Gabriels (13 Jahre) Eltern hatten ebenfalls ein Jahr vor dem Interview alle digitalen Aktivitäten ihres Sohns wegen seiner schlechten Schulnoten verboten. Sein digitaler Medienkonsum sei so groß geworden, dass er ihn selbst nicht mehr regeln konnte. Von einem Tag auf den anderen hatten sie den Laptop weggesperrt und erst, nachdem die Schulnoten sich verbessert hatten, wieder zurückgegeben. Gabriel kritisiert diese einseitige elterliche

Entscheidung und in seinen Augen sehr abrupte Umsetzung („von 100 auf 0 und danach wieder direkt auf 100“) und würde sich beim nächsten Mal wünschen, dass die Eltern in ihrer digitalen Regelerstellung seine Meinung mit einbezögen.

In der Forschung zeigt sich, dass Inkonsistenzen der Eltern bei der Medienerziehung Folgen haben können. Beispielsweise können sie das problematische digitale Verhalten der Jugendlichen noch verstärken und fördern (Kammerl & Wartberg, 2018).

Die Aufstellung von Regeln und die Kontrolle der Nutzung der digitalen Medien bedeutet für die Eltern eine Abwägung von Datenschutz, Sicherheit und Wohlbefinden auf der einen Seite und Privatsphäre und Autonomie der Jugendlichen auf der anderen. Die Eltern handeln zumeist restriktiv aus ihrer Sorge um das Wohlbefinden und die Entwicklung ihrer Kinder. Darstellungen von allzu negativen Konsequenzen der digitalen Medien und ihrer Risiken auf Kinder und Jugendliche können zu regelrechten Ängsten führen, dass die Kinder durch soziale Medien und Internet auch für ihre Zukunft Schaden erleiden (Alvarez et al., 2013; Livingstone & Byrne, 2018; Livingstone et al., 2017). Bei einem zu hohen digitalen Nutzungsverhalten scheinen Eltern tendenziell auf ihre elterliche Autorität zurückzugreifen, um strengere Regeln durchzusetzen. Auf der anderen Seite sind es die (unbewussten) Reflexionen der Eltern über das Recht des Jugendlichen auf Privatsphäre und auf Selbstbestimmung, die bewirken, dass einige Eltern besonders eingreifende Kontrollen und Regeln eher nicht umsetzen und die Regeln mit steigendem Alter anpassen.

9.2.4 Regeln als Konfliktursache in Familien: der Wunsch der Heranwachsenden nach Selbstbestimmung

In den qualitativen Familieninterviews zeigt sich, dass eine zentrale Konfliktursache in den strengen Regeln liegt, die Eltern aus Angst vor übermäßigem Konsum oder zum Schutz vor Missbrauch aufstellen. Die Sicht der Jugendlichen und die Konsequenzen der strikten Regeln auf deren Lebenswelten scheinen den Eltern häufig nicht klar zu sein. Einige Regeln stellen für die Jugendlichen einen wesentlichen Eingriff in ihre Freiheit und ihr Wohlbefinden im weitesten Sinne dar und können negative Auswirkungen auf das analoge Leben haben.

So bedeutet das automatische Ausschalten des Smartphones ab einer gewissen Uhrzeit zum Beispiel, dass auch die alltäglichen Funktionen, mit denen die Jugendlichen ihren Alltag organisieren, nicht mehr genutzt werden können. Emma (18 Jahre) berichtet, dass die elterlichen Regeln zur Bildschirmzeit sie mit 16 Jahren sehr gestört haben, besonders wenn ihr Smartphone ausging, während sie noch unterwegs war. Dann waren auch alltägliche Funktionen wie Telefonieren, die Mobilitätsapp oder die Nutzung einer Karte nicht mehr möglich. Auch gewöhnliche Freizeitaktivitäten wie Musik hören waren abends durch die elterlichen Einschränkungen nicht mehr möglich über das Smartphone. Emma kritisiert, dass ihre Entscheidungsfreiheit, wie sie ihre Freizeit verbringen möchte, auf diese Weise sehr eingeschränkt wurde.

Die unterschiedlichen Gruppen von Peers, denen die Jugendlichen angehören, präferieren ganz bestimmte Kommunikations- oder Chat-Programme, über die sie Informationen oder Nachrichten austauschen, zum Beispiel *Snapchat* oder *Instagram*. Wenn Jugendliche diese Programme nicht nutzen können oder eine zeitliche Begrenzung für die Programme festgelegt ist, sind die betroffenen Jugendlichen auch von Kommunikationsprozessen in diesen Gruppen ausgeschlossen (vgl. auch Fontar et al., 2018). Das zeigt sich am Beispiel von Louis (15 Jahre), dessen Bildschirmzeit für *Instagram* auf eine Stunde am Tag limitiert ist; dann wird die App über die festgelegten Regeln seiner Mutter automatisch gesperrt. Der Junge muss danach zum Chatten mit einzelnen Freunden auf andere Apps ausweichen. Da die Kommunikation in der Gruppe jedoch weiter über die gesperrte App läuft, verpasst Louis wichtige Informationen und fühlt sich ausgeschlossen.

Die Jugendlichen berichten zudem in den Interviews, dass Spielfiguren bei verschiedenen Multiplayer-Spielen bestraft werden (z. B. durch Punktabzug oder Sperren ihrer Spielfigur), wenn ein begonnenes Spiel durch die begrenzte Bildschirmzeit abgebrochen wird. Noahs (18 Jahre) Mutter war sich dieser sozialen Dynamiken zunächst nicht bewusst; sie empfand es als unhöflich, dass ihr Sohn nicht sofort reagierte, wenn sie ihn während eines Spiels auf dem Smartphone ansprach. Erst nachdem Noah

ihr die Funktionsweise seiner Spiele erklärte, verstand sie, wie wichtig es für ihn ist, ein begonnenes Spiel zu Ende zu spielen, um in der Online-Welt nicht bestraft und in der Offline-Welt nicht sozial ausgeschlossen zu werden:

”

Wenn das Spiel läuft, hört er nicht auf. [...] Das ist verrückt, denn das habe ich mal gefragt, als er jünger war [...]: „Ja, wie ist das mit den Spielen? Kann man nicht einfach aufhören?“ Nein, dann werden sie rausgeschmissen und verlieren den Zugang, sie können gesperrt werden, wenn sie ein Spiel unterbrechen. [...] Du willst gewinnen, du willst dabeibleiben, du willst mit deinen Kollegen auch weiterreden, denn wenn sie weiterspielen, du kommst nicht rein, dann bist du ausgeschlossen. (Mutter von Noah, 18 Jahre)

In den interviewten Familien spiegeln die aufgestellten Regeln zumeist die Sicht der Eltern wider, und damit verbunden die Frage, was diese als sinnvolles Nutzen digitaler Medien ansehen. Es kann daher als logische Konsequenz gedeutet werden, dass Jugendliche, die die Regeln als ungerecht oder sinnlos einschätzen, versuchen, diese zu umgehen oder außer Kraft zu setzen. So haben die meisten befragten Jugendlichen in den Fragebögen geantwortet, dass sie die elterlichen Regeln zumindest manchmal nicht befolgt haben. Einige Eltern schätzen sogar,

dass erst das Aufstellen von Regeln die Jugendlichen herausfordert. So weiß Lucs (17 Jahre) Vater, dass seine Söhne jedes „Schlupfloch“ bei einem Verbot finden werden. Luc beschreibt, wie er erfolgreich die Sperre des Schul-iPads umgeht, indem er sich mit einem anderen Account einloggt oder Proxy-Webseiten nutzt. Gabriel (13 Jahre) und Jack (18 Jahre) haben die Kontrollprogramme ihrer Eltern ebenfalls außer Kraft gesetzt, indem sie detaillierte Anweisungen von YouTube-Tutoren befolgt haben. Gabriels Mutter vergleicht die Regeln mit einer Mauer: Je höher die Eltern diese bauen, desto größer ist der Anreiz für die Jugendlichen, sie zu überwinden.

Trotz bestehender Konflikte gelingt es Jugendlichen, sich in die Perspektive der Eltern und deren Verantwortung hineinzusetzen. Auf die Frage, wie sie als potenzielle Eltern selbst in Zukunft die Medienerziehung ihrer Kinder gestalten würden, spiegeln die Vorstellungen der Jugendlichen durchaus jene ihrer Eltern wider. Zum einen liegt dies daran, dass Jugendliche sich noch nicht weiter mit dem Thema auseinandergesetzt haben; andererseits sind Eltern wichtige Erziehungsvorbilder, deren Erziehungsstile von den Kindern zum Teil reproduziert werden (Boehnke & Boehnke). Noah (18 Jahre) fand die Regeln seiner Mutter gut, weder zu streng noch zu moderat. Er wäre mit seinen Kindern streng, zumindest am Anfang, weil er im Internet zu viele Gefahren sieht. Auch Jack (18 Jahre) findet den Erziehungsstil seiner Eltern gut und würde das bei seinen Kindern ähnlich handhaben. Er würde Regeln für Unter-18-Jährige aufstellen und mit ihnen über die Gefahren der sozialen Medien sprechen.

9.2.5 Einordnung der Ergebnisse

Digitale Medien sind nicht mehr aus dem Alltag von Familien wegzudenken und verändern die Art und Weise, wie Familienmitglieder *Doing Family* umsetzen. Kleine Praktiken zum Organisieren des Familienalltags und die Entstehung einer Identität als Familie werden durch diverse digitale Praktiken unterstützt (z. B. Kommunikation über *WhatsApp* oder Teilen von gemeinsamen Fotos oder Schauen von Filmen oder Serien). Auch wenn im Großen und Ganzen die Familien sich nicht der digitalen Realität entziehen können, so haben sie sehr unterschiedliche Präferenzen bezüglich der Art und Weise, wie und in welcher Intensität sie unterschiedliche digitale Technologien in ihrem Alltag nutzen. Tendenziell spiegeln die Unterschiede in der digitalen Kommunikation die vorhandenen Unterschiede in der analogen Kommunikation wider. Die Beschreibung der Schwierigkeiten einzelner Familien bei der Umsetzung von gemeinsamen (digitalen) Freizeitaktivitäten oder auch dem Abspeichern und Konservieren von Familienfotos weist tendenziell auf schlechtere Handlungsoptionen von Eltern mit geringeren finanziellen Ressourcen oder geringeren digitalen Kompetenzen hin (Paus-Hasebrink et al., 2019).

In den Familien drehen sich viele Diskussionen und Überlegungen im Umgang mit den digitalen Technologien darum, wer wann wie viel nutzen darf. Das Repertoire der Eltern in Luxemburg zum Regulieren der digitalen Praxis der Kinder und Jugendlichen unterscheidet sich nicht von jenen im Ausland. Eltern orientieren sich für die Aufstellung von Regeln an unterschiedlichen

Vorgaben und Modellen; sind sich jedoch nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Orientierungsmodelle häufig unsicher. Eltern haben dabei eine ambivalente Position zwischen dem Wunsch und der Pflicht, ihre Kinder vor den Gefahren des Internets sowie einer unkontrollierten Nutzung der digitalen Medien zu schützen; und der Unterstützung ihrer Kinder auf dem Weg in die Autonomie und die soziale Teilhabe, die heutzutage zunehmend über digitale Medien läuft. Eltern passen die Regeln auch an das Alter der Kinder und Jugendlichen an. In keiner der interviewten Familien sind die Regeln jedoch das Resultat eines demokratischen Aushandlungsprozesses. Vielmehr reagieren Eltern intuitiv und flexibel auf Probleme oder Anfragen der Jugendlichen, wobei die Studienergebnisse darauf hindeuten, dass die Regelerstellung im digitalen Bereich nicht anders ist als jugendtypische Aushandlungsprozesse in anderen Lebensbereichen.

Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen entstehen aufgrund strenger Regeln für die Nutzung digitaler Medien, die Eltern aus Angst vor übermäßigem Konsum oder Missbrauch aufstellen. In keiner der Familien sind die Regeln mit den Jugendlichen abgesprochen. Diese Regeln können die Freiheit und das Wohlbefinden der Jugendlichen erheblich einschränken, deswegen kritisieren oder rebellieren sie dagegen. Insgesamt zeigt sich auch, dass Eltern bislang noch wenig reflektieren, welches Vorbild sie durch die eigene Nutzung den Jugendlichen geben (Geurts et al., 2022).

9.3 Erziehungsstile, Familienbeziehungen und Digitalität: Einflüsse zwischen Offline- und Online-Erziehung

In der Diskussion um die Risiken oder Chancen der digitalen Medien haben sich in Luxemburg in den letzten Jahren viele Akteure zu Wort gemeldet. Stakeholder aus dem Bildungsbereich betonen traditionell sowohl die Potenziale digitaler Medien für Bildung und Teilhabe als auch die Notwendigkeit von angepasster Prävention und Schutzmaßnahmen (BEE SECURE & MENJE, 2020; Livingstone & Blum-Ross, 2020; SNJ & MENJE, 2020). Stakeholder aus dem Gesundheitsbereich sowie dem Kinder- und Jugendschutz betonen hingegen stärker die Risiken digitaler Entwicklungen (Ministère de la Santé – Direction de la Santé & Service Audiophonologique, 2018; Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher, 2024). Dementsprechend konzentrieren sich auch

die Ratgeber für Eltern und Betreuende entweder auf Schutz und Kontrolle oder auf Begleitung und Information der Kinder und Jugendlichen. Welche Ratschläge Eltern schlussendlich übernehmen und umsetzen, hängt auch von ihren Überzeugungen und den Erziehungskonzepten ab, die sie anwenden. Elterliche Offline- und Online-Erziehungsstrategien sind jedoch keine getrennten Bereiche, sondern Eltern wenden ihre analogen Strategien auch in den alltäglichen digitalen Praktiken an (Livingstone & Byrne, 2018). Außer dem elterlichen Erziehungsstil haben auch die Kommunikation und die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern einen wichtigen Einfluss auf die digitale Mediennutzung Jugendlicher im familiären Kontext.

9.3.1 Elterliche Erziehungsstile und Digitalität in der Jugendphase: Spannungen und Verhandlungen

Die Jugendphase stellt die Eltern vor die Herausforderung, ihren Erziehungsstil permanent an die Veränderungen ihrer Kinder und deren Lebensbedingungen anzupassen. Die Eltern sind dabei gefragt, die Balance zu finden, zum einen die Beziehung zum Jugendlichen aufrechtzuerhalten und ihm zum anderen mehr Autonomie zu gewähren und auch Grenzen zu setzen (Kammerl et al., 2012; Livingstone & Blum-Ross, 2020; Symons et al., 2017).

Aus der Analyse der Jugend-Fragebögen¹ und qualitativen Interviews lassen sich v. a. aufgrund der Einschätzung der Jugendlichen drei unterschiedliche elterliche Erziehungsstile ableiten: *demokratisch-liebevoll*, *autoritär* und *permissiv*. Während diese drei Typen eine gewisse Homogenität innerhalb der Familie suggerieren, zeigt die qualitative Studie, dass elterliches Erziehungsverhalten in der Praxis deutlich heterogener ist: Elterliche Erziehungsstile stimmen selten vollständig überein und es gibt Unterschiede, sowohl in den Stilen von Mutter und Vater als auch in der Erziehung unterschiedlicher Geschwister (Roskam & Meunier, 2009).

Emmas (18 Jahre) Vater erklärt, dass seine Frau und er im Prinzip den gleichen Erziehungsstil haben, sie bei der Umsetzung jedoch unterschiedlich vorgehen: „Prinzipiell liegen wir auf der gleichen Linie, allerdings bin ich ein bisschen nachsichtiger im Allgemeinen. Ja beziehungsweise, meine Kommunikation ist nicht unbedingt immer direkt direkt.“ Als problematisch erweisen sich die unterschiedlichen und in diesem Fall entgegengesetzten Erziehungsstile bei Louis (14 Jahre), dessen Eltern getrennt leben. Auch wenn sie noch miteinander kommunizieren und keinen Streit haben, leben sie Louis zwei unterschiedliche Rollenmodelle in Bezug auf die Digitalität vor: Während der Vater selbst gerne Computerspiele spielt und Louis dies auch bei seinen Besuchen erlaubt, ist die Mutter der Meinung, dass zu lange Bildschirmzeiten zu Abhängigkeiten und Unkonzentriertheit führen. Louis möchte sich am Vater orientieren und hat deswegen häufig

Konflikte mit seiner Mutter, deren Regeln er als zu streng bewertet (vgl. auch Matthes et al., 2021).

Eine besondere Situation besteht in Familien mit mehreren Kindern, da die Eltern gegenüber den einzelnen Kindern je nach Alter oder Geschlecht oder auch Charakter der Kinder ihren Erziehungsstil anpassen (Roskam & Meunier, 2009). Diese Besonderheit zeigt sich auch in der für den Jugendbericht durchgeführten *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents*. Die Mutter von Gabriel (13 Jahre) beispielsweise berichtet, dass die mentale Gesundheit ihres ältesten Sohnes sich durch negative Informationen aus dem Internet verschlechtert habe, was von den Eltern lange unerkannt blieb. Seither reagieren die Eltern aufmerksamer bei ersten Signalen zum Wohlbefinden der Söhne und versuchen bereits präventiv, den jüngeren Sohn Gabriel im Hinblick auf die Gefahren im Internet zu sensibilisieren. Trotzdem ist der Mutter bewusst, dass die beiden Söhne ganz unterschiedlich mit digitalen Medien umgehen und die Eltern ihr Erziehungskonzept dementsprechend anpassen müssen:

Bei beiden haben wir geschaut, irgendwie die Zeit im Griff zu behalten. Und ich glaube, bei dir [Gabriel] war es manchmal riskanter, wirklich sehr lange damit zu verbringen und nicht mehr loszukommen als bei Daniel [...]. Daniel hat viel gemalt [...]. Und das war eigentlich seine Art, auch mal mit Stress umzugehen. Und bei dir ist es eher digital, um mit Stress umzugehen. (Mutter von Gabriel, 13 Jahre)

In Lucs (17 Jahre) Familie wurden die Erziehungsvorstellungen der Eltern im digitalen Bereich während der Pandemie aufgehoben, zum Beispiel wurde die Bildschirmzeitbegrenzung

¹ Die Einschätzung der Jugendlichen basiert auf einem Mittelmaß beider Elternteile.

abgeschafft, um den Kindern die digitale Kommunikation mit Lehrern und Freunden zu ermöglichen. Die Eltern sind nach der Pandemie nicht mehr zu den alten Regeln zurückgekehrt, so dass Lucs jüngere Geschwister weniger strenge Regeln auferlegt bekommen als Luc in dem Alter.

In einzelnen Familien wurde klar, dass Eltern ihre Erziehungsaufgaben zum Teil an Geschwister abgaben. Die älteren Geschwister übernahmen unterschiedliche Aufgaben bei der digitalen Sozialisation ihrer jüngeren Geschwister, zum Beispiel, indem sie Zugänge zu digitalen Inhalten verwalten, Geschwister bei der digitalen Exploration begleiten oder als Rollenmodell für digitales Verhalten fungieren (Davies & Gentile, 2012; Lorenz & Kapella, 2020). Da Jacks (18 Jahre) Eltern über wenige digitale Kompetenzen verfügen, überließen sie ihrem 14 Jahre älteren Sohn einen Teil der Verantwortung bei der digitalen Erziehung von Jack. Immer wieder kam es zwischen den Brüdern zu Konflikten, weil Jack die Vorgaben und Regeln seines Bruders nicht einhielt oder umging. Der 17-jährige Luc macht sich auch Sorgen, dass seine 13-jährige Schwester zu viele digitale Aktivitäten zu früh von den Eltern erlaubt bekommt und sich nicht der Gefahren bewusst ist. Die Eltern müssten seiner Meinung nach strengere Regeln und Begrenzungen bei der Schwester durchsetzen. Er versucht selbst, sie auf gewisse Gefahren aufmerksam zu machen. Bei Jack und Luc hat die Übernahme einzelner elterlicher Erziehungsfunktionen ihre Beziehung zu den Geschwistern verändert, da ihre gut gemeinte Unterstützung bzw. Kontrolle von den Geschwistern als Eingriff in die Autonomie gesehen wird.

Die Analyse der untersuchten Familien zeigt den Einfluss des Erziehungsstils auf den Umgang der Eltern mit digitaler Technologie im Familienalltag. Der erste beschriebene Typ ist der *demokratisch-liebevolle* Erziehungsstil: Die Eltern respektieren die Autonomie der Kinder, geben ihnen die Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, und begleiten sie dabei mit emotionaler Wärme und positivem Feedback (Salavera et al., 2022). Fast alle Jugendlichen in der *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* haben den Erziehungsstil ihrer Eltern als demokratisch und gleichzeitig liebevoll eingeschätzt. Ein Beispiel hierfür ist Lenas Familie: Die Mutter lässt die 17-Jährige in On- und Off-line-Welten ihren eigenen Weg gehen, da sie Vertrauen in Lenas Fähigkeiten hat, Gefahren zu erkennen und die richtigen Entscheidungen zu treffen. Lena weiß, dass sie bei Problemen, die sie nicht allein bewältigen kann oder möchte, auf die Unterstützung ihrer Eltern zählen kann.

In Abgrenzung zum demokratischen Erziehungsstil kennzeichnet sich der *autoritäre* Erziehungsstil dadurch, dass Jugendlichen kaum Entscheidungsspielraum eingeräumt wird, während gleichzeitig hohe Erwartungen und Forderungen seitens der Eltern bestehen. Die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen kann dabei trotzdem sehr responsiv und liebevoll sein. Mias (13 Jahre) Eltern erwarten von ihr, dass sie sich in der Schule anstrengt und gute Schulnoten erzielt. Falls dies nicht der Fall ist, wird Mia bestraft, zum Teil auch mit Smartphone-Verbot. Auch die Regeln zum Nutzen der digitalen Geräte werden von den Eltern festgelegt und sind im Vergleich zu anderen Familien strenger.

”

Aber ansonsten wird sie [Mia] auch bestraft. Wenn sie etwas falsch macht, wenn sie etwas nicht darf oder in der Schule nicht gut war, wird ihr das Handy weggenommen. [...] Handy, iPad, [Mia kichert] das sind Regeln, die die Eltern aufstellen. Und die muss ich dann auch befolgen. (Oma von Mia, 13 Jahre)

Beim dritten Erziehungsstil, dem *permissiven* Erziehungsstil, erlauben Eltern ihren Kindern viele Freiheiten und Autonomie, geben dagegen nur wenige Rahmenbedingungen vor und sind auch den Kindern gegenüber weniger responsiv. Matilda (16 Jahre) und ihre Schwester schätzen den Erziehungsstil ihrer alleinerziehenden Mutter als eher permissiv ein. Diese Einschätzung der Jugendlichen hängt damit zusammen, dass ihre alleinerziehende Mutter mit einer Ganztagsarbeitsstelle weniger Zeit für die Familie hat und dementsprechend den Jugendlichen bei Problemen nur begrenzt helfend zur Seite stehen kann. Die Mutter hat eine sehr herzliche und warme Beziehung zu ihren Kindern. Im Interview beschreibt sie jedoch ihren (mittlerweile) eher offenen Erziehungsstil, der sich auch beim Umgang mit den digitalen Technologien zeigt.

”

Mutter: Nein, am Wochenende, ich lasse sie, ehrlich gesagt. Ja, am Samstag.

Moderator: Sie können [die digitalen Technologien] nutzen, wie sie wollen?

Mutter: Ja. Unter der Woche [sind] sie fast den ganzen Tag in der Schule [...]. Wenn ich nach Hause komme, sind da immer die Mädchen, die ihre Hausaufgaben machen. Für Miguel, wir benutzen, wie ich sage, um Hilfe zu bekommen, Sachen [ChatGPT], um die Übersetzungen zu machen. Aber der Rest, wenn wir ins Bett gehen müssen, ist es, um ins Bett zu gehen. Es ist zum Ausruhen, ich sage nicht, dass es eine Kontrolle gibt, aber ich glaube, dass die beiden [Mädchen], die älter sind, sie wissen schon, dass es vorbei ist, für heute ist es gut. Ich brauche kein: „Nein, es ist vorbei, du musst ...“, aber Miguel, es beginnt, aber es ist ganz langsam, ich sage: „Du musst verstehen, warum man nicht lange mit dem Handy, mit dem Spiel bleiben kann.“ So etwas in der Art. Unter der Woche spielt er nicht, das ist nur am Freitag, und heute tut er es, weil er ... ich weiß nicht einmal, ob er Schulaufgaben hat. Erst die Hausaufgabe, dann... (Mutter von Matilda, 16 Jahre)

Die meisten Jugendlichen der vorliegenden Studie wachsen bei einem oder beiden Elternteilen auf, die einen positiven Erziehungsstil offline und online anwenden. Bei der Entscheidung, wie sie ihre Erziehung ausrichten, wägen Eltern ab zwischen einerseits gesellschaftlichen Erwartungen und Diskursen (Livingstone & Blum-Ross, 2020, S. 32) sowie den sich verändernden Kontexten der Familie, wie dem Alter der Kinder und ihren eigenen individuellen Vorstellungen.

9.3.2 Rolle der familiären Beziehungen für die digitale Mediennutzung Jugendlicher

Neben dem medienbezogenerischen Handeln der Eltern und ihrem allgemeinen Erziehungsstil spielen noch weitere medienunabhängige Faktoren (Rudolf Kammerl et al., 2012) wie das Familienklima und Interaktions- und Kommunikationsprozesse in der Familie eine wichtige Rolle beim Einfluss auf die Mediennutzung der Jugendlichen. Alle Dynamiken, die für das *Doing Family* eine Rolle spielen, haben auch einen Einfluss auf die medienbezogenen Praktiken der Familie² und parallel beeinflusst ebenso der Umgang mit Medien die Familiendynamiken (Paus-Hasebrink et al., 2019).

Die Qualität von Beziehungen in einer Familie macht sich an unterschiedlichen Dimensionen bemerkbar, wie zum Beispiel der Kommunikation untereinander, der Affektivität und auch geteilter Werte innerhalb der Familie (Kammerl et al., 2012). In Mias (13 Jahre) Familie haben alle Familienmitglieder in all diesen Bereichen eine durchgehend hohe Einschätzung abgegeben. Obwohl die Eltern strenge Regeln gegenüber Mia durchsetzen, wird in der Familie eine offene Kommunikation gefördert, die Familie teilt die gleichen Werte und pflegt eine hohe Affektivität, die sich in den engen Beziehungen über drei Generationen hinweg zeigt. Mia ist der Mittelpunkt der erweiterten Familie, in der sie sehr glücklich ist: Sie akzeptiert den autoritären Erziehungsstil sowie die Kontrolle und strengen Regeln ihrer Eltern in Bezug auf ihre digitalen Aktivitäten (vgl. Roth et al., 2024). Demgegenüber grenzt Emma (18 Jahre) sich durch eigene Wert- und Lebensvorstellungen von ihren Eltern ab. Sie bewertet einige Aspekte des gemeinsamen Lebens eher kritisch, so zum Beispiel die Aufteilung und Umsetzung der Hausarbeit, auch während ihrer Kindheit und Jugend. Während für die Eltern hier gemeinsame Wertvorstellungen von Hygiene und gleicher Pflichten innerhalb der Familie im Vordergrund stehen, findet Emma Werte wie Privatschutz und Autonomie bei der Planung ihrer Freizeit wichtiger. Obwohl die Familie eine offene Kommunikation untereinander fördert, zeichnet sich der Familienalltag durch viele Diskussionen aus und Emma bedauert, dass die affektiven Beziehungen in der Kernfamilie und der erweiterten Familie darunter leiden. Auch die strengen elterlichen Regeln bezüglich der Digitalität waren oft Grund für Diskussionen, da Emma an deren Erstellung nicht beteiligt wurde, was sie als ungerecht empfand.

»

Ja schon also, es wird schon akzeptiert, aber es ist nicht immer so ganz. Also, für mich ist es manchmal sehr schwierig, meine Meinung zu sagen. [...] Und dann wird es dann vielleicht auch mal falsch verstanden, sowohl in die eine als auch in die andere Richtung. Und, keine Ahnung. Manchmal fühlt man sich dann angegriffen, obwohl man gar nicht angegriffen wurde. Und dann kommen dann mal Diskussionen. Aber ansonsten, sind wir da schon offen mit anderen Meinungen. Das wird dann auch, soweit ich weiß, größtenteils respektiert. (Emma, 18 Jahre)

An diesen Beispielen zeigt sich exemplarisch, was sich auch in den weiteren Familieninterviews andeutet: Die Qualität familiärer Beziehungen beeinflusst maßgeblich, wie Regeln zur digitalen Mediennutzung von Jugendlichen erlebt und akzeptiert werden. Emotionale Nähe und Wertübereinstimmung begünstigen Akzeptanz, während Differenzen zu Konflikten und Widerstand führen können. Eine offene, liebevolle und akzeptierende Kommunikation scheint in diesem Kontext ein wichtiger Faktor zu sein: Sie ermöglicht den Austausch über digitale Themen, auch wenn dieser konfliktreich ist.

Umgekehrt ergeben die Familienbefragungen das Bild, dass auch der Umgang mit digitalen Technologien in der Familie – insbesondere Konflikte zu deren Nutzung – einen Einfluss auf die Qualität der Familienbeziehungen haben kann. Für Louis (14 Jahre) und seine Mutter sind die Diskussionen über die digitalen Medien und ihr (vermeintlicher) Einfluss auf Louis Schulresultate ein Dauerthema, das sich auch teilweise negativ auf das Familienklima auswirkt. Die beiden sind sich bewusst, dass sie nicht die gleichen Werte und Vorstellungen zu Wert und Nutzen von digitalen Medien haben. Der Erziehungsstil der Mutter ist demokratisch-liebevoll, sie zieht jedoch Grenzen und legt einseitig Regeln fest, wenn sie der Meinung ist, dass Louis seine digitale Nutzung nicht mehr kontrollieren kann und das Spielen negative Auswirkungen auf die Schulleistungen hat. Beide diskutieren manchmal heftig über diese unterschiedlichen Vorstellungen, konnten sich jedoch über die Zeit eine hohe Affektivität in ihrer Beziehung bewahren.

² Die Ergebnisse dieses Unterkapitels müssen vor dem Hintergrund der freiwilligen Teilnahme der Familien an der Studie betrachtet werden: Da die Studie auf dyadischen Interviews basiert, war eine Voraussetzung für die Teilnahme, dass Eltern und Jugendliche bereit waren, an einem gemeinsamen Interview oder möglicherweise an getrennten Interviews teilzunehmen. Während des Rekrutierungsprozesses wurde jedoch deutlich, dass Familien mit mangelnder Kommunikation oder mit affektiven Problemen nicht immer bereit waren, den Forschern Einblick in ihr Familienleben zu geben. So sagte beispielsweise eine an der Studie interessierte Mutter von zwei Söhnen ihre Teilnahme ab, weil keiner der beiden Söhne mitmachen wollte. Die Mutter gab an, dass sie sich oft mit ihren Söhnen über deren digitalen Konsum streitet. In einer anderen Patchwork-Familie wurde der (Stief-)Sohn wegen seiner digitalen Aktivitäten und der Missachtung von Regeln aus der Familie „rausgeschmissen“, so dass ein Interview auch hier nicht mehr möglich war.

”

Mutter: [...] ich kann das verstehen, dass man zuerst eine Pause macht, wenn man nach Hause kommt. [...] nach einer halben Stunde werde ich nervös und sag mir: „Nö. Ok. Mach deine Hausaufgaben. [...] und danach [Spielen]“, [...] für das Gehirn finde ich das [Spielen auf dem Handy] absolut schlecht, dann ist das wieder vollgepumpt mit Dopamin und dann soll das sich konzentrieren auf Hausaufgaben oder Prüfung lernen? Das geht nicht. [...]
[Louis und seine Mutter streiten sich kurz, da Louis seiner Mutter nicht zustimmt.]
Mutter: [...] und das macht mir, also, macht mir sehr viele Sorgen.
Moderator: Bist du auch der Meinung, dass das an den Medien liegt?
Louis: Nee. [...] Als Erstes, weil die Schule schwerer wird und im ... ja, weil ich jetzt nicht viel Lust hatte, sofort, im ersten Trimester, mich dranzugeben und ja, ja.
(Louis, 14 Jahre, und seine Mutter)

Auch in Lenas (17 Jahre) Familie zeigt sich, dass das digitale Nutzungsverhalten der Tochter einen Einfluss auf das Familienklima insgesamt hat. Die Eltern haben sich in diesem Zusammenhang nie Sorgen machen müssen, da das Verhalten von Lena im digitalen Bereich äußerst verständnisvoll war und sie früh einen autonomen und selbstregulierten Umgang mit digitalen Medien gefunden hat. Das Digitale spielt in den Beziehungen zwischen den Eltern und der Tochter eine eher untergeordnete Rolle und das Familienklima ist geprägt durch viele gemeinsame Wertvorstellungen, große Affektivität und eine offene Kommunikation (vgl. auch Schaan & Melzer, 2015).

Die Beispiele aus den qualitativen Familienbefragungen zeigen, dass digitale Praktiken in einer Familie nicht losgelöst von den Dynamiken und Beziehungen zu betrachten sind, die in einer Familie im Kontext des *Doing Family* entstehen, und dass sie sich mit den Veränderungen im Lebenszyklus der Familienmitglieder ständig wandeln. So weist der Umgang mit digitalen Technologien häufig auf bereits bestehende Spannungen in den Beziehungen hin und kann sich darüber hinaus belastend auf das Familienklima auswirken. Studien zeigen, dass insbesondere dysfunktionale Familien – geprägt von emotional unbefriedigenden Beziehungen und Schwierigkeiten im Umgang mit den Entwicklungsprozessen der Pubertät – häufiger mit problematischem digitalen Verhalten konfrontiert sind (Kammerl et al., 2012).

9.3.3 Einordnung der Ergebnisse

In diesem Unterkapitel wurde darauf eingegangen, wie die digitale Medienerziehung den analogen Erziehungsstil der Eltern zum Teil weiterverfolgt. Grundlegende Haltungen und Werte der Eltern spiegeln sich in beiden Erziehungsbereichen auf ähnliche Art und Weise wider. Bei der Entscheidung, welche Strategien sie anwenden sollen, müssen die Eltern Spannungen zwischen externen gesellschaftlichen Vorgaben und Diskursen, ihren individuellen Einstellungen und dem Kontext der Familie gegeneinander abwägen. Eltern werden verstärkt anhand gesellschaftlicher Erwartungen und Diskurse, was gute Elternschaft bedeutet, und neuerdings auch aufgrund ihrer Fähigkeit, Kinder und Jugendliche vor den Gefahren und Abhängigkeiten durch das Internet zu schützen, bewertet. Hieraus ergeben sich zusätzliche Anforderungen an das „Elternsein“.

Die *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* zeigt, dass Erziehungsstile der Eltern nicht statisch oder festgelegt sind; sie werden dynamisch und kontextabhängig angepasst: Eltern müssen ihre Herangehensweise kontinuierlich an die Entwicklung ihrer Kinder anpassen, besonders im digitalen Bereich. Obwohl Konsistenz zwischen Elternteilen wichtig ist, findet sie eher selten statt: Wenn Eltern unterschiedliche Erziehungsansätze verfolgen oder ihr Erziehungsverhalten inkonsistent ist, kann dies zu Konflikten oder Verhaltensproblemen innerhalb der Familie

führen sowie zum Verlust wichtiger Orientierungsmarken für Jugendliche. Die Erziehungsstile variieren auch innerhalb derselben Familie: Eltern passen ihren Stil je nach Kind an, was zu unterschiedlichen Regeln für Geschwister führen kann. Gerade in Familien mit mehreren Kindern zeigt sich, dass Eltern aus den Erziehungserfahrungen lernen und ihr Erziehungsstil mit der Zeit tendenziell permissiver wird.

Der Erziehungsstil beeinflusst den digitalen Medienkonsum der Jugendlichen direkt: Autoritäre Eltern setzen strenge Grenzen und nutzen Medienverbote als Strafe, während permissive Eltern weniger Kontrolle ausüben. Dagegen zeichnet sich der demokratisch-liebevolle Erziehungsstil durch hohes Vertrauen der Eltern gegenüber den Jugendlichen aus und deren Fähigkeit, Gefahren selbst zu erkennen und zu bewältigen. Heutzutage ist der Elternerziehungsstil immer häufiger liebevoll-demokratisch orientiert (Livingstone, 2002), was durch die Veränderung von kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Erwartungen an die Familie gefördert wurde.

Das Familienklima, vor allem Kommunikation, Affektivität und gemeinsame Werte, können die digitale und analoge Erziehung in den Familien unterstützen. Umgekehrt können häufige und starke Konflikte zu digitalem Verhalten das Familienklima auch negativ beeinflussen.

9.4 Digitale Ausstattung und Kompetenzen in den Familien: zwischen Teilhabe und Ausgrenzung

Die digitale Sozialisation von Kindern und Jugendlichen ist eine komplexe Aufgabe, die nicht von einer einzelnen Institution allein bewältigt werden kann. Vielmehr sollte sie von der gesamten Gesellschaft getragen werden. Familien spielen dabei als erste Sozialisationsinstanz eine besonders wichtige Rolle, wie in vielen Ratgebern und aktuellen Diskussionen in Luxemburg betont wird. Sie sind entscheidend dafür, dass Kinder und Jugendliche den Umgang mit digitalen Medien erlernen.

Viele Ratgeber (BEE SECURE & Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2021; Eltereforum et al., 2024; MENJE, 2024; SNJ & MENJE, 2020; Tisseron, 2018) gehen davon aus, dass Eltern über gewisse digitale Kompetenzen verfügen oder

diese erwerben müssen, um ihre Kinder angemessen begleiten zu können. Allerdings verfügen nicht alle Familien über die gleichen Ressourcen, was die Umsetzung dieser Vorgaben erschwert. Materielle Ungleichheiten sind dabei besonders hervorzuheben. In vielen Familien sind Kinder und Jugendliche die eigentlichen digitalen Experten, wodurch die Rollen von Eltern und Kindern im Umgang mit digitalen Technologien oft vertauscht sind. Dies stellt insbesondere für Eltern, denen digitale Kompetenzen weitestgehend fehlen, eine Herausforderung dar. Es stellt sich die Frage, welche digitale Bildung Familien ihren Kindern vermitteln können und welche Rolle die Schule in Familien übernimmt, in denen die Eltern diese Aufgabe nicht erfüllen können.

9.4.1 Ausstattung mit digitalen Technologien: Wertehaltungen, Ressourcen und soziale Normen

Die digitale Ausstattung der Familien, die an der qualitativen Studie teilgenommen haben, variiert erheblich. Die Studienergebnisse deuten darauf hin, dass drei Faktoren bei der Beschaffung von digitalen Geräten eine besonders wichtige Rolle spielen: subjektive Motive, materielle Ressourcen und externe Faktoren.

Der 17-jährige Luc verfügt über eine Vielzahl eigener digitaler Geräte, darunter ein Smartphone, ein Tablet, Laptop, ein Desktop-Rechner und eine Smartwatch. Die Spielkonsole teilt er sich mit den anderen Familienmitgliedern. Auch die beiden jüngeren Geschwister und die Eltern besitzen ihre eigenen Geräte, die sie für unterschiedliche Zwecke nutzen. Im Interview erklärt der Vater, wie wichtig diese für die Mitglieder der Familie sind, sowohl für die Kommunikation und das Lernen als auch für viele Freizeitaktivitäten, bei denen die digitalen Medien zusätzliche Unterstützung bieten. Das legt nahe, dass Medienbildung und digitale Teilhabe in der Familie eine hohe Priorität genießen. Diese gute Ausstattung mit digitalen Geräten ist trotz der durchschnittlichen finanziellen Ressourcen der Familie möglich, weil die digitalen Geräte nicht die neuesten oder teuersten auf dem Markt sind.

Im Gegensatz dazu ist Jack (18 Jahre) einer der wenigen Jugendlichen in der Familienstichprobe, der einen vergleichsweise geringen Zugang zu digitalen Geräten hat. Er besitzt lediglich ein Smartphone und eine Spielkonsole. Seine Eltern verfügen jeweils über ein Smartphone, die Mutter zusätzlich über ein geschenktes Tablet und eine Smartwatch. Jack nutzt jedoch das Tablet der Mutter nicht für seine digitalen schulischen Hausaufgaben. Er findet das iPad nicht geeignet für diese Art von Aufgaben und greift stattdessen auf sein Smartphone oder, wenn notwendig, auf einen Schulcomputer zurück. Im Interview äußert der Jugendliche seinen bereits längeren Wunsch nach einem Mac-Computer, den sich seine Familie jedoch nicht leisten kann, da die Eltern nur über geringe finanzielle Ressourcen verfügen. An diesem Beispiel zeigt sich, wie materielle Ungleichheiten den Zugang zu und die Nutzung von digitalen Medien beeinflussen – sowohl hinsichtlich der Ausstattung (es stehen vergleichsweise wenige Geräte zur Verfügung) als auch der Nutzungsqualität (bestehende Geräte werden als ungeeignet für schulische Aufgaben betrachtet).

So wie Jack besitzt auch Lena (17 Jahre) nur wenige digitale Geräte. Ihr selbst gehört lediglich ein Smartphone, das sie von ihrer Mutter geerbt hat, sowie das Schul-iPad. Anders als bei Jack ist die Anschaffung von digitalen Geräten in Lenas Familie jedoch nicht durch finanzielle Ressourcen beschränkt, sondern durch die Überlegung, ob diese notwendig sind. Die Familie nutzt Tablet, Laptop, Desktop und E-Book-Reader gemeinsam. Die Jugendliche braucht keine weiteren Geräte. Mutter und Tochter schätzen die Tatsache, dass sie sich die gewünschten digitalen Apparate leisten können, als Glück:

Lena: [...] Und Handy habe ich, iPad habe ich auch alles.

Mutter: Ja, ich würd mal sagen unsere Kinder haben ...

Lena: Glück.

*Mutter: ... Glück. Ja. Das sind sie sich auch bewusst, glaub ich. Dankbar.
(Familie von Lena, 17 Jahre)*

Die Geräteausstattung ist in dieser Familie weniger auf materielle Beschränkungen zurückzuführen als vielmehr auf eine bewusste Konsumententscheidung, die in einer nachhaltigen und reflektierten Werte- und Haltungsorientierung gründet.

In den Interviews werden neben persönlichen Ansichten und Ressourcen für den Kauf digitaler Geräte auch externe Vorgaben und Normen genannt. Mias (13 Jahre) Eltern hatten sich vorgenommen, ihrer Tochter so lange wie möglich keine digitalen Geräte zu kaufen. Mia bekam ihr iPad schließlich im Alter von neun Jahren, früher als den Eltern lieb war, da für viele Schulaufgaben und für die schulische Kommunikation ein digitales Gerät notwendig wurde.

Auch das erste Handy der Jugendlichen ist in den befragten Familien eine bewusste Entscheidung, bei der die Vor- und Nachteile für die Jugendlichen abgewogen werden. Einige Jugendliche

besaßen bereits vor dem ersten Handy digitale (Kinder-)Tablets oder konnten die Tablets oder das Handy der Eltern zu Hause nutzen. Für viele der befragten Familien ist der Übergang in die Sekundarschule jedoch eine Transition, bei der das Mobiltelefon den Weg in die zunehmende Autonomie begleitet. Das Handy soll den Eltern und Jugendlichen erlauben, trotz der zeitlichen und räumlichen Distanz weiterhin miteinander zu kommunizieren (siehe Kapitel 6).

Damit die Kinder sich bereits vor dem Übergang in die Sekundarschule im Umgang mit dem Handy vertraut machen können, erhalten viele dieses ein oder sogar zwei Jahre vorher, also während ihrer Grundschulzeit. Dabei zeigt sich in den Familieninterviews ein wiederkehrendes Muster: Während die Anschaffung des Handys prinzipiell befürwortet und unterstützt wird, teilen viele Eltern die Meinung, dass vor allem das erste Handy nicht das allerneueste Modell sein muss. Einige Jugendliche berichten von dem ersten robusten Klapphandy, das nur die wichtigsten Funktionen zur Kommunikation besaß, oder dem alten Handy der Eltern, bei dem ein möglicher Schaden weniger ins Gewicht fiel.

Emma (18 Jahre) hat ihr erstes richtiges Smartphone erst im Alter von 14 Jahren erhalten, was im Vergleich zu den anderen Jugendlichen der Stichprobe relativ spät ist. Ihre Eltern hatten ihr für die erste Klasse in der Sekundarschule ein altes „Klapphandy“ gekauft, das jedoch in der Schule bei den anderen Schülern nicht gut ankam. Auch die Erwartungen in der Jugendgruppe, welches Smartphone ein Jugendlicher besitzen sollte, üben Druck auf die Jugendlichen aus, sich ein entsprechendes Gerät anzuschaffen, um dazuzugehören; und Druck auf die Eltern, entsprechende finanzielle Ressourcen für die Anschaffung bereitzustellen.

”

Mein Ersthandy hatte ich, glaub ich, mit 14 bekommen. Da war ich in der, in der ... 8., also, da bin ich in die 8. gekommen. Also, ich war halt auch in der siebten und da hatte ich dann so ein Klapphandy bekommen. Das wurde leider auch nicht so gut in der Schule angesehen, von meinen Freunden aber, also innerhalb von den Klassen und dann hab ich, war ich auf einer Kolonie und dann hab ich dann mein Handy bekommen, damit ich eben dann trotzdem sie [die Eltern] noch erreichen konnte. (Emma, 18 Jahre)

Über alle interviewten Familien hinweg scheinen sich einige Erkenntnisse in jeder Familie zu bestätigen, wenn es um digitale Geräteausstattung geht. So ist das Smartphone ein fester Bestandteil in den Familien: Alle Jugendlichen und ihre Eltern besitzen ein Smartphone, auch wenn sie es manchmal nicht so intensiv nutzen (siehe Kapitel 5 und 6). Zudem zeigt sich, dass alle befragten Familien einen Fernseher besitzen – jedoch nur einen einzigen, der darüber hinaus in den gemeinschaftlich genutzten Zimmern steht. Keiner der Jugendlichen gab an, einen eigenen Fernseher in seinem Zimmer zu haben. Jede Familie hat auch mindestens einen Tablet- oder Desktop-Computer, den die Jugendlichen nutzen können, wenn sie kein eigenes Schul-iPad, Tablet oder keinen PC haben.

In diesem Unterkapitel zeigt sich, dass die Auswahl an Geräten von den Familien abgewogen wird, wobei Ressourcen, subjektive Motive und implizite soziale Normen eine wichtige Rolle bei der Entscheidung spielen, welche Geräte zu welchem Zeitpunkt angeschafft werden.

9.4.2 Kompetenzen von Eltern und Jugendlichen in der digitalen Welt: verschiedene Erfahrungsschätze und Wissensbereiche

Die befragten Jugendlichen sowie ihre Eltern und Geschwister weisen unterschiedlich stark ausgeprägte digitale Kompetenzen auf. Exemplarisch zeigt sich das bei einer Mutter, die sich selbst als „digitalen Dinosaurier“ (Mutter von Louis, 15 Jahre) bezeichnet. Diese Selbstbezeichnung steht sinnbildlich für Eltern, die das Gefühl haben, mit der schnellen technologischen Entwicklung nicht Schritt halten zu können, und die sich im digitalen Alltag eher fremd oder überfordert fühlen. Auf der anderen Seite des Kompetenzspektrums gibt es jedoch auch Eltern, die sich als (sehr) kompetent einschätzen und die – auch beruflich bedingt – eine Affinität zum Umgang mit digitalen Geräten entwickelt haben.

Insgesamt ergibt sich jedoch das Bild, dass die Jugendlichen aus der Stichprobe ihre digitalen Fähigkeiten – mit Ausnahme einer Familie – auf dem gleichen oder einem höheren Niveau einschätzen als die ihrer Eltern. Neben den unterschiedlichen Kompetenzniveaus zwischen Eltern und Kindern zeigen sich auch zum Teil große Kompetenzunterschiede zwischen den Eltern oder Geschwistern. Vor allem jüngere Geschwister geben ein niedrigeres digitales Kompetenzniveau an als ihre älteren Geschwister, was mit den Ergebnissen der quantitativen Studie übereinstimmt (siehe Kapitel 5).

Die im Kapitel 5 dargestellten geschlechtsspezifischen Kompetenzunterschiede spiegeln sich auch in der *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* wider: Die digitalen Experten in den Familien sind neben den drei bereits erwähnten Vätern noch drei Söhne und lediglich eine Mutter. Umgekehrt schätzen vier der Mütter und zwei der Töchter ihre digitalen Fähigkeiten als gering ein, aber nur ein Vater. Studien legen nahe, dass diese Differenzen sowohl auf geschlechtsspezifische Sozialisations- und Erfahrungsprozesse als auch auf geschlechtstypische Verzerrungen in der Selbsteinschätzung zurückgeführt werden können (Hatlevik et al., 2018). Vor dem Hintergrund generationspezifischer Kompetenzverschiebungen stellt sich die Frage, wie Familien mit den vertauschten Wissensrollen von Kindern und Eltern umgehen (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016; Pasquier, 2021). Der Vater von Mia (13 Jahre) sieht sich selbst als digitalen Neuling, obwohl er sich um die Privatsphäre-Einstellungen auf den digitalen Apparaten zu Hause kümmert. Mia hat durch die Schule und den täglichen Umgang mit digitalen Geräten viele Kompetenzen im Bereich von Office-Software erworben, die ihr Vater, der in einem handwerklichen Beruf arbeitet, nicht kennt. Er ist stolz auf diese wachsenden Fähigkeiten seiner Tochter, da sie bald mehr zu wissen scheint als er: „Also ich bin kein Experte,

aber ich kümmere mich darum, und ich muss sagen, dass sie [Mia] mich so gut wie überholt hat.“ (Vater von Mia, 13 Jahre).

Auch Lena (17 Jahre) schätzt sich als digital kompetenter ein als ihre Eltern, worauf ihre Mutter stolz ist: „Sie ist schon sehr skilled“ (Mutter von Lena, 17 Jahre). Lena hilft den Eltern auch bei Problemen mit Computer oder Smartphone. Sie berichtet von Situationen, in denen die Eltern autonom das Problem ohne Hilfe der Tochter lösen wollten und es zu (schnell gelösten) Konflikten kam. Ihre Mutter hat sich in vielen digitalen Bereichen bereits weitergebildet und vieles selbst ausprobiert. Um ihre Unsicherheit und Bedenken in Bezug auf digitale Dinge zu verringern, wendet sie sich an spezialisierte Anlaufstellen oder Bekannte und möchte sich auch zukünftig über neue Entwicklungen weiterbilden.

Wie auch in anderen Forschungsstudien (Livingstone et al., 2017; Zerle-Elsäßer et al., 2023) zeigt sich, dass Eltern sich bewusst sind, dass sie digitale Kompetenzen brauchen, um die gemeinsam in der Familie genutzten digitalen Technologien bedienen zu können und einen nicht unerheblichen Teil des Lebens ihrer Kinder zu verstehen.

Wie digital affine Eltern ihre Kinder gezielt unterstützen können, zeigt das Beispiel des 13-jährigen Gabriels. Sowohl sein Vater als auch sein älterer Bruder haben sehr hohe digitale Kompetenzen im technischen, informationsbezogenen, kommunikationsbezogenen und kreativen Bereich (siehe Anhang). Die Mutter liegt mit ihrer Schätzung zwar niedriger als ihr Mann und ihre Söhne, sie hat aber trotzdem noch ein sehr hohes digitales Kompetenzniveau. In der Familie initiiert der Vater immer wieder Gespräche und Aktivitäten, die ihm im digitalen Bereich wichtig scheinen: So hat er beim gemeinsamen Abendessen eine Diskussion mit seinem Sohn zu den Gefahren und Vorteilen von ChatGPT angestoßen. Auch die Initiative zur Teilnahme von Gabriel an einem Codiercamp geht vom Vater aus.

”

Also, die Idee war [...] konkret so [von meinem Vater]: „Ich habe das [Coding-]Camp dort gesehen, hättest du Lust?“, aber schon als ich klein war, hat er immer versucht, mir ein bisschen die Grundlagen des Programmierens beizubringen. (Gabriel, 13 Jahre)

Gabriel selbst ist mit seinen 13 Jahren bereits digital sehr kompetent: Er verfügt nicht nur über Kompetenzen zur Informationssuche und -verarbeitung sowie zur Kommunikation im Netz, sondern kennt sich auch sehr gut mit gängigen Programmen aus, kann bereits programmieren und nutzt seine vielfältigen digitalen Geräte, um sich selbst kreativ weiterzubilden. Die Eltern möchten die digitale Affinität ihres Sohnes aktiv fördern und können dies auch mit den ihnen zur Verfügung stehenden materiellen und digitalen Ressourcen erreichen. Gabriel nutzt diesen elterlichen Freiraum, um mit vielen Sachen zu experimentieren und sich selbst neue digitale Kompetenzen anzueignen.

Demgegenüber hatte Noah (18 Jahre) in seiner Familie nur wenig gezielte Förderung für die Entwicklung von digitalen Kompetenzen. Seine alleinerziehende Mutter schätzt sich eher digital unwissend ein, hatte jedoch immer die notwendigen materiellen Ressourcen für die gewünschten digitalen Apparate. Noah hat sich erst spät in der Sekundarschule für einen wirtschaftlich orientierten Schulzweig entschieden. Die spezifische Förderung in der Schule hat ihn dazu bewegt, ein eigenes Unternehmen zu gründen. Die dazu notwendigen Kompetenzen im digitalen Bereich hat er sich mit der Hilfe eines Schulfreundes selbst beigebracht. Er bezeichnet sich selbst als sehr kompetent, wenn es um das Erstellen von digitalen Inhalten und das Nutzen von digitalen Tools (z. B. KI) zur Unterstützung seiner unternehmerischen Ziele geht, dagegen hat er nur mittelmäßige Kenntnisse über Hardware oder Programmierung.

Die *Second-Level Digital Divide* (van Dijk, 2013), der sich auf ungleiche Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien trotz vorhandener Zugänge bezieht, hat in den Familien eine doppelte Bedeutung, da nicht nur die Kompetenzen der Jugendlichen, sondern auch die elterlichen digitalen Kompetenzen durch die Ressourcen der Familie beeinflusst sind. Eltern benötigen materielle, kulturelle und soziale Ressourcen, um eigene Handlungskompetenzen entwickeln zu können und ihre Kinder in ihrer Mediennutzung zu unterstützen (Livingstone et al., 2021; Livingstone et al., 2017; Paus-Hasebrink et al., 2019).

Die digitalen Kompetenzen der Eltern spielen eine entscheidende Rolle dabei, wie gut sie ihre Kinder in der digitalen Welt unterstützen können. Die digitale Kompetenzentwicklung in Familien ist dabei ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Fähigkeiten, familiären Ressourcen und sozialen Interaktionen (Livingstone et al., 2021).

9.4.3 Digitale Bildungsunterstützung in Familien: zwischen Kompetenzförderung und Risikominimierung

Studien zeigen, dass Eltern das bildungsfördernde Potenzial der digitalen Medien besser unterstützen können, wenn sie und ihre Kinder über digitale Kompetenzen verfügen und sie eine aktive Mediennutzung fördern (Bonanati & Buhl, 2022; Livingstone et al., 2017). Um dies zu erreichen, ist es wichtig, dass Eltern zu Hause ein positives, unterstützendes und autonomieförderndes Umfeld schaffen, auch in Bezug auf die digitalen Medien. Familien, in denen Eltern eine hohe digitale Kompetenz haben, sind häufiger in der Lage, ein solches Umfeld herzustellen. Eltern mit weniger digitalen Kompetenzen neigen eher dazu, die digitalen

Medien als Risikoquelle zu verstehen und ihre Kinder vor entsprechenden Gefahren beschützen zu wollen. Dies kann jedoch wertvolle Lernmöglichkeiten verhindern (Eggert et al., 2021; Schaan & Melzer, 2015).

Die in den vorangegangenen Unterkapiteln beschriebenen einzelnen familiären Praktiken bilden in jeder Familie ein Gesamtgefüge, durch das digitale Bildung innerhalb der Familie in unterschiedlichem Maße unterstützt wird. Im Folgenden werden die Medienerziehungsstrategien der Eltern, ihre Erziehungsstile und ihre digitalen Kompetenzen gemeinsam untersucht, um Muster

innerhalb der Familien zu identifizieren und deren Einfluss auf die Förderung der digitalen Bildung in der Familie zu beschreiben.

In einem Teil der interviewten Familien zeigt die Analyse aller Erhebungsinstrumente ein familiäres Umfeld, das die digitale Bildung der Kinder und Jugendlichen fördert. In diesen Familien ist die Medienerziehungsstrategie der Eltern durch weniger Regeln und Kontrolle sowie eine Strategie zur Förderung der Autonomie der Jugendlichen sowohl offline als auch online gekennzeichnet. Dementsprechend ist der Erziehungsstil der Eltern demokratisch-liebevoll. Die Heranwachsenden werden

auf ihren Wegen begleitet, ohne dass ihre Eigenständigkeit unterdrückt wird. Einige der Eltern verfügen selbst über hohe digitale Kompetenzen und sind in der Lage, ihre Kinder bei digitalen Fragen zu unterstützen. Diese Familien besitzen alle ausreichend materielle und soziale Ressourcen. Die Einstellung der Eltern zu digitalen Medien ist, wahrscheinlich aufgrund ihrer hohen digitalen Kompetenz, überwiegend positiv: Sie sehen vor allem die Vorteile, die digitale Technologien im Alltag, aber auch für die Bildung der Kinder und Jugendlichen haben können.

Digitale Bildungsunterstützung am Beispiel der Familie von Luc (17 Jahre)

In Lucs Familie wird digitale Bildung der Kinder fördernd unterstützt. Der Jugendliche verfügt im Vergleich mit anderen Jugendlichen über sehr hohe digitale Kompetenzen, nicht nur in den eher gängigen Bereichen wie Kommunikation, Netzwerke oder Informationsnavigation, sondern auch in seinen technischen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Geräten und Programmen. Er erzählt im Interview, dass er bereits Webseiten und kleine Anwendungen programmiert hat und dass er auch kompliziertere Funktionen von Applikationen kennt. Er ist sich der Gefahren des Internets bewusst und sehr verantwortungsbewusst beim Gebrauch seines Smartphones, auch in Bezug darauf, wie lange und wofür er es nutzt.

Da die Eltern viele Restriktionen nach der Pandemie nicht mehr einführten, konnte Luc im Internet und mit Apps viel experimentieren und somit Fähigkeiten eigenständig erlernen. Er hat zum Beispiel auf einer Webseite einen *Fake Account* als 13-jähriges Mädchen erstellt, um seiner Schwester zu beweisen, wie viele ungefragte sexuelle Anfragen sie erhalten würde. Die Eltern haben einen Erziehungsstil, der auf Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder gründet; in der Familie wird offen und liebevoll miteinander umgegangen und kommuniziert.

Der Vater verfügt über sehr gute digitale Kompetenzen, laut Luc ist er der digitale Experte in der Familie. Der Vater kann die digitale Bildung seiner Kinder mit seinem Wissen gezielt unterstützen, indem er ihnen beispielsweise die Möglichkeit gibt, bestimmte digitale Umgebungen zu nutzen: „Wenn die Kinder etwas aufwendigere Sachen machen wollen zum Beispiel, dann kann man ihnen auf dem Chromebook auch so eine Linux-Entwicklungsumgebung freischalten [...] es ist ja gut, wenn die Kinder sich für solche Sachen interessieren.“ In vielen Bereichen haben die Kinder sich die Kompetenzen jedoch bereits angeeignet, ohne dass die Eltern viel intervenieren mussten:

”

Moderator: Wie hast du das dann alles rausgefunden, wie du dich zum Beispiel verhalten sollst? Gab es BEE SECURE oder hast du das eher in der Familie, von deinen Eltern? [...]

Luc: Alles selbst. Ja. [...]

Vater: Also, ich merke immer wieder, dass die Kinder aber irgendwie schon von irgendwo vorbereitet werden. Denn meistens, wenn man was anspricht, dann wissen die schon. Und die sagen: „Ja, ich weiß ja“, so. Dann kommt man sich vor, als wäre man jetzt wieder der Prediger, der immer wieder dieselbe Nachricht sagt, wo man selbst zumindest nicht das Gefühl hat, dass man das schon öfters gesagt hat. (Familie von Luc, 17 Jahre)

Umgekehrt konnte mithilfe der Analyse auch eine Gruppe von Familien identifiziert werden, in denen das familiäre Umfeld die digitale Bildung der Kinder nur minimal fördert. Die Medienerziehungsstrategie der Eltern basiert hauptsächlich auf restriktiven Einstellungen und Kontrollen, die erst aufgehoben werden, wenn die Jugendlichen volljährig sind.

Der Erziehungsstil wird von den Jugendlichen in den Familien häufiger als autoritär eingestuft. Die Eltern in den Familien verfügen oft nur über geringe digitale Kompetenzen und sind sich bewusst, dass ihre Kinder in vielen Bereichen der digitalen Technologie besser informiert sind als sie selbst. Sie befürchten, dass ihre Kinder zu viel digitale Medien konsumieren oder nicht ausreichende digitale Kompetenzen haben, um die Gefahren richtig einzuschätzen zu können. Die Familien verfügen über vergleichsweise weniger materielle Ressourcen und können ihren Kindern digitale Geräte manchmal erst in einem späteren Alter oder gar nicht anschaffen.

Die Einstellung der Eltern gegenüber digitalen Medien reicht daher von vorsichtig bis abweisend. Ihre Strategie besteht darin, ihre Kinder vor übermäßigem Konsum und den Gefahren des Internets zu schützen, anstatt die Chancen der digitalen Bildung zu fördern.

Jacks Beispiel zeigt auch, dass Schulen eine wichtige Rolle bei der digitalen Bildung junger Menschen bei diesem Familientyp spielen. Die meisten Jugendlichen, deren Eltern in Bezug auf digitale Technologien eher vorsichtig sind, haben ihre digitalen Kompetenzen in Bezug auf Office-Programme in der Schule oder durch die Nutzung von iPads erworben, die von der Schule zur Verfügung gestellt wurden (siehe Kapitel 7). In dieser Hinsicht können Schulen zumindest teilweise bestimmte Ungleichheiten ausgleichen, die sich aus den materiellen und sozialen Ressourcen der Familien ergeben.

Die Familie von Jack (18 Jahre) als Beispiel der Risikominimierung durch Restriktion digitaler Medien

Jack hält sich für digital kompetent, insbesondere im Bereich der Informationsnavigation. Er nutzt für alle digitalen Aktivitäten fast ausschließlich sein Smartphone, da seine Eltern ihm keinen Laptop kaufen können. Er ist Mitglied in vielen sozialen Netzwerken wie *Instagram*, *Snapchat* oder *TikTok* und gibt zu, dass er täglich mehr als sechs Stunden auf sozialen Medien verbringt. Er besitzt keine technischen Kenntnisse zu digitalen Geräten und hat erst während seiner Ausbildung zum Bürokaufmann in der Schule den Umgang mit gängigen Office-Programmen gelernt.

Die Eltern finden Jacks digitalen Konsum zu hoch, sind jedoch mit der Aufgabe, seine digitalen Aktivitäten einzuschränken, überfordert, da sie nur geringe digitale Kompetenzen haben. Deshalb bitten sie ihren ältesten Sohn, die Einschränkungen auf Jacks Smartphone durchzuführen. Jack empfindet die Restriktionen als sehr ungerecht, da er beispielsweise verschiedene Apps oder soziale Medien bis zu seiner Volljährigkeit nur zehn Minuten pro Tag nutzen darf. Er löscht daher regelmäßig den Code für die Einschränkungen und umgeht sie so.

Die Mutter sieht die Vorteile der vielen digitalen Programme, die sie auf ihrem Smartphone nutzen kann, wie beispielsweise *ChatGPT* zum Übersetzen, kritisiert jedoch, dass junge Menschen heute zu viel und zu oft ihr Smartphone nutzen und dadurch ihre intellektuellen Fähigkeiten nachlassen:

”

Das ist sehr hilfreich. Es gibt viele Anwendungen, zum Beispiel zum Navigieren, es gibt alles für Übersetzungen und so weiter, [...] aber es gibt auch einige, die nicht so gut sind, für junge Leute. Ich bin nicht zufrieden [...] damit, dass ich heute so viel das Telefon nutze und dann nicht mehr richtig mit dem Kopf denke. Ich weiß nicht, zum Beispiel etwas berechnen, nehme ich [...] den Taschenrechner, [...] das ist alles im Telefon gespeichert. [...] Früher kannte ich viele Telefonnummern, [...] aber jetzt weiß ich sie nicht mehr. [...] das ist für das Gehirn, das ist nicht gut, finde ich. (Mutter von Jack, 18 Jahre)

Jacks Eltern verfügen nicht über die digitalen Kompetenzen und materiellen Ressourcen, um ihren Sohn bei seiner digitalen Bildung gezielt zu unterstützen. In der Schule hat Jack den Umgang mit gängigen Office-Programmen gelernt. Obwohl er sich sehr für digitale Technologien interessiert, gehen seine digitalen Kompetenzen nicht über diese Grundkenntnisse hinaus.

9.4.4 Einordnung der Ergebnisse

In diesem Unterkapitel wurde auf Grundlage der Familieninterviews analysiert, wie die Familienungleichheiten im Zusammenhang mit digitalen Technologien beschreiben und wie sich die Ungleichheiten auf den drei Ebenen der *Digital Divide* in den Familien auswirken (van Dijk, 2013). Die Ergebnisse bestätigen die Analyse des YSL (siehe Kapitel 5.3) in Bezug auf die ungleichen Zugänge der Jugendlichen zu digitalen Geräten und den sich daraus ergebenden ungleichen digitalen Kompetenzen. In den Familien haben die digitalen Medien tendenziell bereits bestehende soziale Ungleichheiten noch verstärkt: Jugendliche aus Familien mit höheren finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen besaßen in der Studie auch häufiger höhere digitale Kompetenzen. Diese akkumulierende Benachteiligung entsteht, wenn strukturell bedingte Ungleichheiten mit subjektiven Ungleichheiten einhergehen, zum Beispiel der Art und Weise, wie Familien mit digitalen Herausforderungen im Alltag umgehen (Paus-Hasebrink et al., 2019). Die digitale Kluft wird vertieft, da geringe materielle Ressourcen einhergehen mit geringeren elterlichen Kompetenzen, restriktiveren Erziehungsstilen und einer weniger förderlichen Lernumgebung.

Die digitalen Kompetenzen der Eltern spielen bei der Verstärkung der Ungleichheiten eine bedeutende Rolle. Einerseits können Eltern mit hohen digitalen Kompetenzen direkt das digitale Lernen ihrer Kinder in der Familie unterstützen, indem sie den Zugang zu Geräten ermöglichen und die digitale Nutzung begleiten. Die digitale elterliche Kompetenz spielt andererseits eine wichtige Rolle bei der Frage, wie Eltern die Chancen der digitalen Medien in der Bildung ihrer Kinder sehen. Eltern mit geringeren

digitalen Kompetenzen neigen dazu, eher die Risiken der digitalen Medien in den Vordergrund zu stellen und einen restriktiven Medienerziehungsansatz umzusetzen. Die Restriktionen wirken sich dabei negativ auf die Entwicklung digitaler Kompetenzen bei den Jugendlichen aus.

Die Analyse der *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* scheint insgesamt die Ergebnisse anderer Studien zu bestätigen, dass digitale Bildung durch ein familiäres Umfeld mit einem positiven elterlichen Erziehungsstil unterstützt wird. Dieser elterliche Erziehungsstil zeichnet sich hauptsächlich aus durch eine gute Beziehung zu den Jugendlichen, in der Vertrauen und Liebe, aber auch Forderungen und Grenzen wichtig sind. Durch die zunehmende Förderung der Autonomie, vor allem bei älteren Jugendlichen, können sie auch im Digitalen mehr experimentieren und tiefergreifende technische Kenntnisse entwickeln. Der demokratisch-liebevolle Erziehungsstil ist jedoch ungleich verteilt und hängt mit dem Bildungsstand, den Ressourcen und der Zeitverfügbarkeit der Eltern zusammen.

Die digitalen Ungleichheiten, die sich aus den familiären Ressourcen ergeben, können mithilfe unterschiedlicher Wege zum Teil kompensiert werden: In den Familieninterviews haben Jugendliche berichtet, dass sie durch schulische Bildungsangebote, ältere Geschwister als Kompetenzvermittler oder *Peer-Learning*-Netzwerke wichtige digitale Kompetenzen erlernen konnten. Vor allem schulische Angebote können dazu beitragen, dass Jugendliche trotz weniger förderlicher familiärer Umgebung Zugang zu digitalen Geräten erhalten und bestimmte digitale Kompetenzen (wie den Umgang mit Office-Programmen) erwerben.

9.5 Zusammenfassung

Die Interviews mit den Jugendlichen und ihren Eltern zeigen, wie wichtig digitale Technologien für die Organisation des Familienlebens und die Herstellung einer gemeinsamen Identität sind. Digitale Praktiken sind mittlerweile ein natürlicher Bestandteil des Familienalltags und ergänzen oder erweitern bestehende Praktiken wie die gemeinsame Familienzeit, die Kommunikation untereinander oder das Teilen von Familienfotos. Digitale Medien ermöglichen den Familien auch neue Praktiken, wie beispielsweise mit weiter entfernt lebenden Familienmitgliedern in Kontakt zu bleiben.

Die Beschreibungen der Jugendlichen und ihrer Eltern zeigen jedoch deutlich, dass es keine absoluten Aussagen oder Regeln gibt, keine Einteilung in gut oder schlecht, wenn es darum geht, wie Familien mit digitalen Technologien umgehen. Die unterschiedlichen Dynamiken und Kontexte, die das Leben und die Beziehungen innerhalb einer Familie beeinflussen, sowie die raschen Veränderungen im Bereich der digitalen Technologien erfordern von den Familien, dass sie ihre Praktiken ständig an die neuen Gegebenheiten anpassen. Es geht daher eher darum, dass Familien immer wieder eine Balance herstellen zwischen

den unterschiedlichen Anforderungen, die möglichst allen Familienmitgliedern gerecht wird.

Die Analyse der Familieninterviews hat einige dieser Spannungsverhältnisse im Zusammenhang mit digitaler Technologie und den Umgang der Familien damit aufgezeigt. Die Integration digitaler Technologien in das Familienleben stellt insbesondere Eltern vor die Herausforderung, eine Reihe inhärenter Spannungen und Paradoxien digitaler Technologien in ihrer Erziehung und im Umgang innerhalb der Familie abzuwägen (Cruz López de Ayala López, María et al., 2020; Dworkin et al., 2019; Livingstone & Blum-Ross, 2020).

Der Schaffung einer Familiengemeinschaft, die auf gemeinsamen Aktivitäten basiert, stehen die individuell gestaltbaren Freizeitmöglichkeiten durch digitale Technologien gegenüber (Dworkin et al., 2019; Livingstone, 2002; Schlör, 2016). Digitale Medien und Geräte ermöglichen es Familienmitgliedern zunehmend, ihren eigenen Vorlieben und Hobbys nachzugehen, was die Entwicklung von Fähigkeiten unterstützt, aber auch zur Isolation einzelner Familienmitglieder innerhalb der Familie führen kann. Eltern und Jugendliche sollten versuchen, ein Gleichgewicht

zwischen gemeinsamen analogen und digitalen Aktivitäten und individuellen Beschäftigungen zu finden. Dabei sehen sich Eltern auch mit gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert, wie gute Elternschaft aussieht und wie eine Familie funktionieren sollte. Diese Erwartungen, die sich auch auf Digitalität beziehen, beeinflussen, wie Eltern digitale Praktiken im Familienalltag umsetzen, und können zu Spannungen führen, wenn sie mit individuellen Erwartungen einzelner Familienmitglieder in Konflikt stehen.

Viele in den Familieninterviews erzählten Beispiele betreffen die Regeln, die Familien zur Nutzung digitaler Technologien aufstellen, und wie sich diese auf die Beziehungen zwischen Kindern und Eltern auswirken. Hier gibt es mehrere gegensätzliche Positionen, zwischen denen Eltern im Umgang mit Digitalität und ihren heranwachsenden Kindern schwanken. Eine zentrale Spannung besteht zwischen der Kontrolle der digitalen Aktivitäten der Kinder und dem Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder (Kammerl et al., 2022; Symons et al., 2017). Diese Spannung hängt eng mit dem Bedürfnis der Eltern zusammen, ihre Kinder zu schützen, was im Widerspruch zu dem Ziel steht, Jugendliche an Entscheidungen zu beteiligen und damit ihre Autonomie zu fördern. Aus Sicht der Jugendlichen stehen Kontrolle und Schutz auch im Widerspruch zu ihrem Bedürfnis nach Privatsphäre. Eltern müssen insbesondere mit zunehmendem Alter ihrer Kinder die richtige Balance finden, damit Jugendliche sich nicht aus Protest gegen einen repressiven Erziehungsstil von ihren Familien abwenden. Eltern müssen abwägen, wie sich Regeln und Verbote auf die Beziehungen und das Familienklima auswirken, damit Jugendliche ihre Eltern auch bei Problemen

als potenzielle Partner sehen. Trotz des wachsenden Einflusses von Peers oder digitalen Influencern sind Eltern nach wie vor wichtige Vorbilder, auch im Digitalen. Wie Eltern selbst digitale Technologien nutzen und ob sie sich an die Regeln in der Familie halten, spielt sicherlich auch eine Rolle dabei, wie Jugendliche digitale Technologien nutzen.

Schließlich wurden in den Familieninterviews auch Spannungen festgestellt, die auf ungleiche Zugänge und Kompetenzen innerhalb der Familie zurückzuführen sind. Eltern, insbesondere diejenigen mit geringeren materiellen oder sozialen Ressourcen, verfügen eher über geringere digitale Kompetenzen als ihre Kinder. Dies führt zu Spannungen, da Eltern die Möglichkeiten und Chancen der digitalen Bildung unterschiedlich einschätzen. Eltern mit begrenzten digitalen Kompetenzen sind weniger in der Lage, mit den rasanten Entwicklungen in der digitalen Welt Schritt zu halten. Der Illusion, dass sie ihre Kinder durch strenge Regeln und Maßnahmen vor den Gefahren der digitalen Welt schützen können, folgt die Ernüchterung, dass technische Programme allein nicht ausreichen und sie ihren Kindern in der digitalen Welt nicht helfen können. Selbst wenn Eltern eigene Vorstellungen davon haben, wie sie die digitale Medienbildung und -erziehung ihrer Kinder gestalten möchten, entsprechen diese Werte nicht immer den gesellschaftlichen Normen und Werten. Und die Werte der Elterngeneration und der Jugendgeneration in Bezug auf digitale Technologien sind aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens zumindest derzeit unterschiedlich.

9.6 Methoden- und Datenüberblick

Zielsetzung der *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) war es herauszufinden, wie in Familien der Umgang mit digitalen Technologien kommuniziert und geregelt wird, welche Aushandlungsprozesse ablaufen, und wie elterliche Erziehungsstile und innerfamiliäre Beziehungen durch Digitalität beeinflusst und verändert werden.

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

Für die Studie mit Fokus auf Familienleben und Digitalität wurde in neun Familien eine Kombination aus drei qualitativen Erhebungsinstrumenten durchgeführt³. Das wichtigste

Erhebungsinstrument war ein dyadisches Interview in jeder Familie, bei dem jeweils ein Elternteil und ein Jugendlicher gemeinsam von zwei Moderatoren befragt wurden (Reczek, 2014). Teilnehmen konnten alle Familien, in denen mindestens ein Jugendlicher im Alter von 13 bis 19 Jahren im Haushalt lebte und bereit war, bei einem Interview mit einem Elternteil mitzumachen. Die Familien durften selbst entscheiden, wer am Interview teilnimmt. Der Interview-Leitfaden umfasste vier Themenbereiche: die ökonomische und soziale Lebenssituation der Familie (Wohnung, Freizeit), die Medienausstattung und das Medienrepertoire (vorhandene digitale Geräte und Nutzung), das *Doing Family* (Unterkapitel 9.1) allgemein und besonders in Bezug auf digitale Technologien (gemeinsame Aktivitäten, Regeln) sowie die Rolle der Familie in der Medienerziehung von Jugendlichen heute und in Zukunft. Das Interview begann mit der Aufforderung an beide Teilnehmenden, zu beschreiben, welche digitalen Medien die Familie gemeinsam an einem Wochentag nutzt.

³ Eine detaillierte Beschreibung der drei Erhebungsinstrumente und ihrer jeweiligen Schwerpunkte findet sich in einem erweiterten Methodenteil des Berichts oder unter folgender Adresse: www.jugendbericht.lu.

Ein zweites Erhebungsinstrument der Studie waren Fragebögen, einer für Jugendliche und einer für Eltern. Jedes Familienmitglied im Haushalt wurde gebeten, vor dem Interview einen Fragebogen auszufüllen – also auch diejenigen, die nicht an dem Interview teilnahmen. Der Elternfragebogen befasste sich mit den Themen sozioökonomische Situation der Familie, Medienausstattung und digitale Kompetenzen, Regeln und Familienbeziehungen. Der Jugendfragebogen enthielt Fragen zu Freizeit und Netzwerken, Medienausstattung, digitalen Kompetenzen und Mediennutzung, Regeln, elterlichem Erziehungsstil und Familienbeziehungen. Die Fragebögen lieferten somit zusätzliche Informationen und Auswertungen zu den Interviews. Da einige der Fragen aus dem *Youth Survey Luxembourg* (YSL) genutzt wurden, können die Ergebnisse mit jenen der quantitativen Studie verglichen werden. Insgesamt füllten 14 Jugendliche den Jugendfragebogen und 15 Erziehungsberechtigte den Elternfragebogen aus.

Im Kapitel 9 wurde im Detail auf die Frage der digitalen Kompetenzen der Jugendlichen und ihrer Eltern eingegangen. Die subjektive Einschätzung der Jugendlichen und ihrer Eltern basierte auf einer Frage aus dem Fragebogen, die 17 Items umfasst. Für die Auswertung wurden die Items in drei unterschiedliche Kompetenzniveaus zusammengefasst. Die Frage erlaubte auch eine Einschätzung der Kompetenzen der Jugendlichen und Eltern in den vier abgefragten Bereichen, nämlich Technik, Information, Kommunikation und Kreativität (Livingstone et al., 2021, S. 1179).

In beiden Fragebögen drehten sich einige Fragen um den Erziehungsstil der Eltern und die Familienbeziehungen. Die Jugendlichen haben den Erziehungsstil ihrer Eltern mithilfe der elf Sätze des *Parenting Style Inventory II*⁴ bewertet. Dadurch konnten drei Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils erhoben werden: *Responsiveness*, *Demandingness* und *Autonomy Granting* (Darling & Toyokawa, 1997; Geurts et al., 2022). Die Kombination der drei Dimensionen ermöglichte die Einschätzung des elterlichen Erziehungsstils als demokratisch-liebevoll, autoritär oder permissiv.⁵ Zur Einschätzung der Familienbeziehungen und des Familienklimas wurden den Eltern und Jugendlichen Fragen zu gemeinsamen digitalen und analogen Aktivitäten sowie Einschätzungen der Familienfunktionsweise und unterschiedlicher Dimensionen des Familienlebens wie Affektivität, Kommunikation, Rollen, Werte und Normen gestellt (Kammerl et al., 2012).

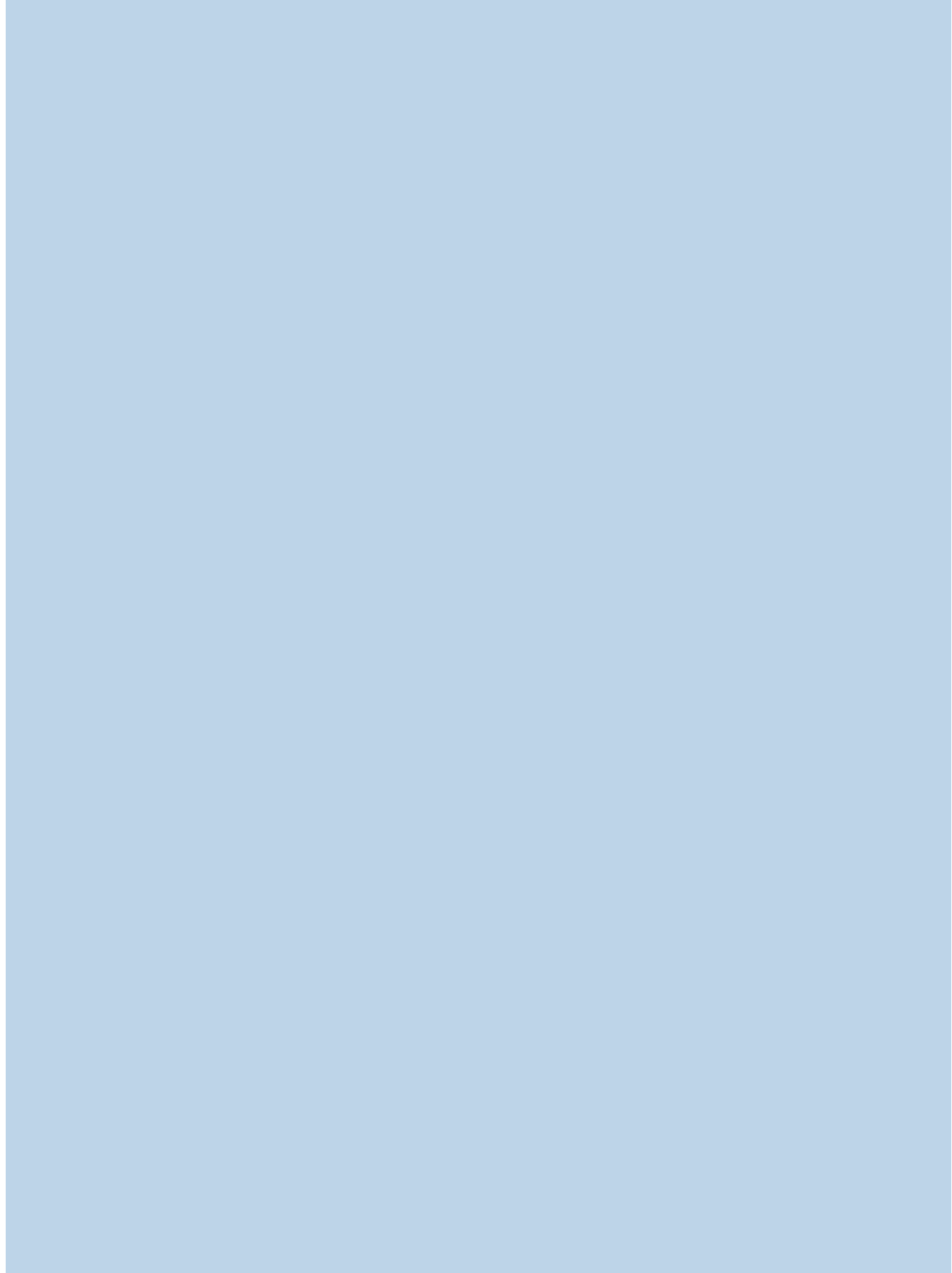
Nur im Elternfragebogen wurden drei Fragesets zur sozioökonomischen Situation und der subjektiven Einschätzung des familiären Wohlstands gestellt (Kapitel 4), mit denen die Familien unterschiedlichen Wohlstandsniveaus zugeordnet werden konnten.

Das dritte Erhebungsinstrument war ein Beobachtungsprotokoll, das die Moderatoren nach jedem Interview verfassten. Die meisten Interviews fanden in der Wohnung der Familie statt. Ein Interview wurde an der Universität durchgeführt. Neben der Beschreibung der Interviewsituation, v. a. der Interaktionen zwischen Jugendlichen und Elternteil sowie der angesprochenen Inhalte, wurden auch Informationen zur Wohnung und Ausstattung der Interviewten im Protokoll festgehalten.

Die Stichprobe der neun Familien kann mithilfe einiger charakteristischer Merkmale beschrieben werden. Bei den Dyaden handelte es sich in vier Familien um Mutter & Sohn, in jeweils zwei Familien um Vater & Tochter (bei einer Familie zusätzlich mit der Großmutter) bzw. um Mutter & Tochter und in einer Familie um Vater & Sohn. Insgesamt wurden also vier Mädchen und fünf Jungen interviewt, sechs Mütter (und eine Großmutter) und drei Väter. Sechs Jugendliche waren zum Zeitpunkt der Interviews jünger als 18 Jahre, die Jüngsten waren 13 Jahre, drei Jugendliche waren 18 oder 19 Jahre alt. Das Alter der Eltern lag zwischen 43 und 64 Jahren. Bei den interviewten Familien hatten vier Familien auch nicht luxemburgische Wurzeln, die meisten waren jedoch bereits seit ihrer Geburt in Luxemburg und besaßen auch überwiegend die luxemburgische Nationalität. In den meisten Familien fand das Interview auf Deutsch oder Luxemburgisch statt, außer in zwei Familien, in denen die Eltern Französisch sprachen. Da es sich um eine kleine Stichprobe handelt, wurden die Zitate in diesem Kapitel aus Datenschutzgründen nicht in der Originalsprache belassen, sondern vollständig ins Deutsche übersetzt. Zwei der Familien waren Patchworkfamilien, in denen entweder beide oder jeweils ein Partner bereits verheiratet war und auch Kinder aus der ersten Ehe zum Teil in der Familie lebten. In drei Familien waren die Eltern alleinerziehend. Die Größe der Familie reichte dementsprechend von zwei Personen bis zu Familien mit fünf Mitgliedern. Drei der Jugendlichen waren Einzelkinder, die anderen hatten zwischen einem und drei Geschwistern. Sechs der Jugendlichen besuchten eine Klasse der klassischen Sekundarschule, drei waren Schüler im generellen Sekundarschulunterricht. Vier der Familien verfügten über einen mittleren Wohlstand, bei zwei Familien war der Wohlstand hoch und drei Familien verfügten über einen geringeren Wohlstand.

⁴ Sätze zur Dimension Responsivität: „Ich kann mich darauf verlassen, dass meine Eltern mir helfen, wenn ich ein Problem habe“, „Meine Eltern loben mich fast nie, wenn ich etwas gut mache“, „Meine Eltern und ich machen Dinge zusammen, die Spaß machen“. Sätze zur Dimension Anspruch: „Meine Eltern erwarten, dass ich die Familienregeln befolge“, „Meine Eltern lassen mich mit Dingen davonkommen“, „Wenn ich mich nicht benehme, werden meine Eltern mich bestrafen“, „Meine Eltern weisen auf Möglichkeiten hin, wie ich es besser machen könnte“. Sätze zur Dimension Autonomiegewährung: „Meine Eltern respektieren meine Privatsphäre“, „Meine Eltern geben mir viel Freiheit“, „Meine Eltern treffen die meisten Entscheidungen darüber, was ich tun kann“, „Meine Eltern glauben, dass ich ein Recht auf meine eigene Sichtweise habe“. Antwortmöglichkeiten von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu).

⁵ Nach Roth et al. (2024, S. 175) zeichnet sich der demokratisch-liebevolle oder autoritative Erziehungsstil durch eine liebevolle, aber fordernde und rationale Beziehung der Eltern zum Kind aus; beim autoritären Erziehungsstil sind die Eltern weniger emotional involviert und kontrollieren stärker; der letzte Erziehungsstil zeichnet sich durch wenig Kontrolle der Eltern aus und kann noch einmal in einen permissiven (aber warmen) und einen vernachlässigenden (nicht involvierten) Stil unterteilt werden.



10

Eine Synopse des Jugendberichts 2025: Leben und Aufwachsen in On- und Offline-Welten

Erstellt von

Anette Schumacher
Hannes Käckmeister
Robin Samuel

Inhaltsverzeichnis

10.1	Einleitung	223
10.2	Veränderte Lebenswelten: Freizeit, Bildung und soziale Beziehungen im Wandel	223
10.2.1	Impulse für Diskussions- und Handlungsansätze	225
10.3	Veränderte Sozialisationsprozesse: Rollen, Normen und Identitätsbildung im Wandel	225
10.3.1	Impulse für Diskussions- und Handlungsansätze	226
10.4	Soziale Ungleichheiten und psychosoziale Belastungen	227
10.4.1	Impulse für Diskussions- und Handlungsansätze	228
10.5	Zusammenfassung	228

10.1 Einleitung

Der Jugendbericht 2025 präsentiert auf Grundlage umfangreicher quantitativer und qualitativer Untersuchungen eine Vielzahl an Erkenntnissen zur Situation junger Menschen in Luxemburg. Im Fokus stehen die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf ihre analogen und digitalen Lebenswelten. Die Ergebnisse der Studien zeigen ein breites Spektrum von Erfahrungen, die durch ungleiche Bedingungen des Aufwachsens charakterisiert sind und sich nach Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status (SES) unterscheiden. Sie verweisen in vielen Fällen auf zugrunde liegende Macht- und Ungleichheitsdimensionen, die etwa in Bildung, Gesundheit, Freizeit, politischer Teilhabe und digitalen Praktiken zum Ausdruck kommen.

Dabei wird deutlich: Die Tatsache, dass Jugendliche und junge Erwachsene heutzutage mit digitalen Geräten und Technologien aufwachsen, bedeutet, dass das Digitale nicht als Neuheit und eigenständige Lebenswelt, sondern als Normalität und Hintergrundbedingung zu verstehen ist. Die alltäglichen Praktiken Jugendlicher finden in Online- wie Offline-Kontexten statt und verbinden beide Sphären zu einem zusammenhängenden

Handlungs- und Erfahrungsraum. Eine gesonderte Betrachtung dieser Welten kann die Lebensrealitäten junger Menschen in ihrer Gesamtheit, Vielfalt und Komplexität nicht adäquat abbilden. In der Synopse werden jugendliche Lebenswelten somit als hybride Erfahrungsräume vor dem Hintergrund folgender Fragen betrachtet:

- Welche Veränderungen beeinflussen die Lebenswelten junger Menschen?
- Wie haben sich die Sozialisationsbedingungen im Kontext der Digitalisierung verändert, beispielsweise im Hinblick auf Rollen, Generationsverhältnisse, Familien, Peers und die Identitätsfindung?
- Wo gibt es soziale Ungleichheiten und was bewirken sie? Welchen psychosozialen Belastungen sind Jugendliche ausgesetzt?

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse hierzu zusammengefasst und Anregungen für weiterführende gesellschaftliche und politische Diskussionen sowie mögliche Handlungsansätze aufgezeigt.

10.2 Veränderte Lebenswelten: Freizeit, Bildung und soziale Beziehungen im Wandel

Junge Menschen wachsen in Lebenswelten auf, die sich durch das digitale Zeitalter grundlegend verändert haben: Digitale Technologien sind tief mit ihren Alltagspraktiken und -gewohnheiten verbunden; das Nutzen von digitalen Technologien strukturiert Kommunikation, Freizeit und Bildung und prägt soziale Beziehungen ebenso wie das Erleben von Zeit und Raum. Dabei verschränken junge Menschen analoge und digitale Lebenswelten, was neue Möglichkeiten der Vernetzung und Teilhabe eröffnet, zugleich aber auch Anforderungen an Selbstregulation, Orientierung und kritische Reflexion mit sich bringt.

Online-Aktivitäten nehmen einen zentralen Platz im Alltag junger Menschen ein und werden zunehmend von ihnen als beliebte Formen der *Freizeitgestaltung* genutzt (siehe z. B. Kapitel 4). Insbesondere soziale Medien sind im Leben der meisten Jugendlichen sehr präsent: Sie bieten soziale Begegnungsräume sowie die Möglichkeit, digitale Inhalte zu konsumieren und auch selbst zu produzieren. Zu diesen als „Content“ zu verstehenden Inhalten zählen beispielsweise Tutorials sowie kreative Beiträge wie Videos und Posts. Neben sozialen Medien ist das Streamen von Filmen, Serien und Musik bei jungen Menschen in Luxemburg besonders beliebt. Auch das Spielen von Online-Games ist weit verbreitet – sei es allein, gemeinsam mit Freunden oder auch mit Eltern und Geschwistern (siehe z. B. Kapitel 8). Die Spielpraktiken junger Menschen zeigen eine enorme Bandbreite und Tiefe, was generalisierende Vorstellungen „des Gamens“ als oberflächliche Freizeitbeschäftigung oder isolierte Bildschirmaktivität infrage

stellt. Diese große Variation von Praktiken erklärt sich zum Teil durch die Motive: Manche junge Menschen nutzen Games als soziale Treffpunkte, andere als kreative Ausdrucksformen oder als Möglichkeit, Ablenkung und Unterhaltung zu finden. Gaming ist ein Thema, das im gesellschaftlichen Diskurs kontrovers diskutiert und ambivalent bewertet wird (siehe z. B. Kapitel 5). Die Ergebnisse des *Youth Survey Luxembourg* (YSL) zeigen, dass etwa 7 % der jungen Menschen, die regelmäßig gamen, ein problematisches Nutzungsverhalten aufweisen, das sich durch Faktoren wie Zeit- und Kontrollverlust, Rückzug sowie Vernachlässigung anderer Aktivitäten kennzeichnet. Jedoch zeigt die *Étude qualitative sur la jeunesse* (EQJ), die im Rahmen des Jugendberichts durchgeführt wurde, auch die positiven Aspekte, die im öffentlichen Diskurs vergleichsweise wenig berücksichtigt werden. Dazu gehört der Erwerb vielfältiger Kompetenzen, wie etwa Problemlösefähigkeiten, strategisches Denken, Ausdauer, technisches Interesse oder Teamarbeit in kooperativen Spielsettings.

Bildungsräume werden von jungen Menschen zunehmend als hybride Lern- und Lebensräume erlebt (siehe z. B. Kapitel 7). Digitale Medien werden alltäglich und vielfach im Unterricht als pädagogische und didaktische Mittel genutzt; Kommunikation mit Lehrkräften und im Klassenverband verläuft häufig über digitale Tools; Lernorganisation findet u. a. mithilfe von digitalen Plattformen statt (z. B. *WebUntis*, *Microsoft Teams*); auch auf Schulwegen, in Pausen und bei Hausaufgaben nutzen junge Menschen digitale Medien zur Lernbegleitung und -unterstützung. In den

Bildungspraktiken gewinnt der Austausch mit neuen Akteuren wie Influencern, Content Creators oder KI-gestützten Tools an Bedeutung. Die Ergebnisse zeigen, dass Bildungsprozesse nicht mehr ausschließlich im zeitlich und räumlich klar abgegrenzten, institutionell-schulischen Rahmen stattfinden, sondern vielfältige jugendliche Lebensbereiche durchdringen.

Ein wesentliches Kennzeichen dieser neuen Bildungskultur ist das *selbstgesteuerte und interessen geleitete Lernen*. Viele junge Menschen eignen sich Wissen flexibel und themenoffen an, indem sie Plattformen wie *YouTube*, *ChatGPT* und *Duolingo* nutzen, die sowohl zur schulischen Unterstützung als auch zur persönlichen Weiterentwicklung eingesetzt werden. Sie bieten die Möglichkeit, sich entsprechend ihrer persönlichen Interessen und Bildungsfelder Wissen anzueignen und Themen zu erschließen, wobei junge Menschen besonders schätzen, dass sie Lernformen flexibel in den Alltag integrieren können. Dies kann parallel bzw. komplementär zu institutionellen Angeboten und obligatorischen Verpflichtungen stattfinden, wie sie beispielsweise in schulischen Curricula vorgegeben werden. Zusätzlich liefern digitale Medien die Möglichkeit, curriculare Inhalte zu vertiefen und nachzuarbeiten. Auf der anderen Seite birgt dieser neue Möglichkeitsraum das Risiko der Verantwortungsverlagerung des (Bildungs-)Erfolgs von der institutionellen Ebene auf das Individuum: Angesichts der Allgegenwärtigkeit und Vielfalt digitaler Lernmöglichkeiten geht es wesentlich auch um die Motivation und Offenheit, sich neuen Bildungsinhalten und Technologien zu öffnen und sich diese anzueignen. Die Ergebnisse der EQJ zeigen, dass die Bildungsbedürfnisse der Lernenden sich weiter differenzieren: Während einige Jugendliche sich von den schulischen Bildungsangeboten unterfordert fühlen oder deren Anpassung an das digitale Zeitalter bezweifeln, berichten andere von zu geringer Unterstützung.

Die zunehmende Digitalisierung beeinflusst auch die Räume der *non-formalen Bildung*, wo digitale Medien für vielfältige Prozesse wie Organisation, Kommunikation und Erweiterung pädagogischer Angebote genutzt werden. Gleichzeitig haben viele Jugendliche das Bedürfnis nach analogen Ausgleichsräumen, die unmittelbare und körperlich erlebbare Begegnungen ermöglichen. Non-formale Bildungsarbeit wirkt präventiv, indem sie Jugendlichen Orientierung bietet, kritische Reflexion fördert und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Risiken stärkt. Insbesondere junge Menschen mit begrenzten Ressourcen erhalten in diesen niedrigschwelligen Angeboten Chancen, um digitale Kompetenzen aufzubauen und soziale Unterstützung zu erfahren.

Soziale Beziehungen entstehen nicht mehr nur durch analoge Begegnungen, sondern gründen vermehrt auf Interaktionen in digitalen Räumen, mithilfe digitaler Geräte (siehe z. B. Kapitel 6). Freundschafts-, Familien- und Paarbeziehungen werden durch die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Kommunikation und Interaktion aufrechterhalten und sogar vertieft. Außerdem erlauben die digitalen Technologien das Knüpfen vielfältiger neuer Kontakte: Neben Online-Freundschaften sind auch parasoziale Beziehungen – also einseitige, emotionale Bindungen zu Personen im Medienbereich – ein wichtiges Thema. Risiken ergeben sich insbesondere in unerwünschten Kontaktaufnahmen,

Cybermobbing sowie geschlechtsspezifischen Belästigungen. Von hoher Bedeutung ist asynchrone Kommunikation. Diese Form der zeitversetzten Kommunikation ermöglicht es jungen Menschen, selbstbestimmt zu entscheiden, wann und wie sie antworten; sie wird besonders geschätzt, da sie flexibel in den Tagesablauf integriert werden kann.

In der qualitativen Studie mit Jugendlichen und ihren Eltern – der *Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents* (EQJP) – wurden die *innerfamiliären digitalen Praktiken* untersucht, da die sozialen Beziehungen zu Eltern und Geschwistern auch in der Jugendphase eine wichtige Rolle einnehmen (siehe z. B. Kapitel 9). Die Ergebnisse zeigen, dass analoges und digitales Familienleben eng miteinander verflochten sind – im Alltag der Familien werden digitale und analoge Aspekte in ihren Praktiken integriert: Abstimmungsprozesse zur Organisation des Familienalltags und die Herstellung einer Identität als Familie werden durch diverse digitale Praktiken unterstützt. Hierzu zählen insbesondere die Kommunikation in Chat-Gruppen, das Teilen von Fotos, das Schauen von Filmen oder Serien sowie gemeinsames Gaming. Gerade in Familien mit wenig gemeinsamer Zeit sowie bei räumlich voneinander getrennt lebenden Familienmitgliedern ermöglicht digitale Kommunikation eine Form von sozialer und emotionaler Nähe. Digitale Geräte ergänzen und transformieren also den Familienalltag, sind jedoch auch Grund für Konflikte und Aushandlungsprozesse – beispielsweise im Hinblick auf Bildschirmzeit und Regelerstellung. Dabei zeigt sich, dass Regeln zur Nutzung digitaler Medien selten mit den Kindern oder Jugendlichen abgesprochen werden und dass insbesondere strenge Regeln eine Ursache für familiäre Konflikte darstellen.

Vor dem Hintergrund digital durchdrungener Lebenswelten wird deutlich, dass analoge Aktivitäten und Erfahrungen jedoch nach wie vor von hoher Bedeutung für junge Menschen sind: Begegnungen, Gespräche und Zusammenkünfte außerhalb der Online-Welt werden vielfach als wichtig und bedeutungsvoll hervorgehoben. Sie können durch digitale Technologien zwar ergänzt, nicht aber substituiert werden. Digitale Kommunikation und Interaktion werden einerseits als Bereicherung (z. B. asynchrone und niedrigschwellige Kommunikation), andererseits aber auch Verlust wahrgenommen: Situationen der physischen Kopräsenz vermitteln Qualitäten wie Unmittelbarkeit, Verfügbarkeit und Exklusivität, die in diesem Ausmaß digital nicht erreicht werden können.

Eine zweite „Verlustperspektive“ betrifft das Thema *Zeit*. Junge Menschen berichten davon, ihre Bildschirmzeiten zunehmend zu tracken, zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen, insbesondere im Hinblick auf soziale Medien und das häufig als zeitraubend empfundene Scrollen durch Feeds. Zeit wird vielfach als kostbares Gut genannt und medienfreie Zeit als etwas Erstrebenswertes. Diese Erkenntnis lässt sich nicht generalisieren – und doch zeigt sie: Ein Teil der jungen Menschen hat ein Problembewusstsein für das eigene Nutzungsverhalten entwickelt. Strategien zur Selbstregulation verdeutlichen das Bestreben, selbstbestimmt die Kontrolle über die eigene Zeit zu behalten, bzw. zurückzugewinnen. Sie reichen vom Einrichten einer handyfreien Abendroutine bis hin zu *Digital Detox*, werden jedoch von zwei Faktoren konterkariert: *zum einen* von der hohen

Anziehungskraft digitaler Medien. Die Fülle und Attraktivität digitaler Aktivitäts- und Konsumangebote ziehen viele junge Menschen in ihren Bann. *Zum anderen* wird die Befürchtung geäußert, durch Offline-Sein soziale Anschlussmöglichkeiten zu verpassen (Stichwort: *Fear of Missing Out*). Für junge Menschen spielt sich das soziale Leben zu einem großen Teil im Netz ab. Das

„Abschalten“ der sozialen Medien ist mit sozialen Konsequenzen verbunden, die für die Jugendlichen nicht wünschenswert sind: Wer nicht online ist, kann zum Beispiel in der Pause nicht bei jedem Thema mitreden, verpasst bestimmte jugendkulturelle Trends oder kann Verabredungen verpassen, was negative Auswirkungen auf das analoge Leben haben kann.

10.2.1 Impulse für Diskussions- und Handlungsansätze

Vor dem Hintergrund zunehmend verschränkter digitaler und analoger Lebenswelten wird deutlich, dass dichotome und isolierte Betrachtungsweisen nicht weit genug reichen. So ist eine bloße Angabe der Bildschirmzeit wenig aussagekräftig, und Bildschirmzeit allein ist ein unzureichender Indikator für Belastung und exzessiven Medienkonsum. Stattdessen braucht es eine kontextsensitive und längsschnittliche Erfassung und Analyse der Nutzungsmotive, -inhalte und -situationen, um belastbare Aussagen über Muster und Tendenzen im Digitalverhalten junger Menschen treffen zu können und politische und pädagogische Maßnahmen differenziert ansetzen zu können.

Anpassung der Bildungsangebote. Die Vermittlung digitaler Kenntnisse und Kompetenzen ist eine wesentliche Voraussetzung, damit junge Menschen sich in hybriden Bildungsräumen sicher, reflektiert und selbstwirksam bewegen können. Es geht dabei nicht (mehr) primär um die Bereitstellung digitaler Endgeräte, sondern um die Entwicklung und Förderung von Fähigkeiten, diese digitalen Werkzeuge sinnvoll, kritisch und kreativ einzusetzen. Digitale Lernangebote werden unterschiedlich genutzt und bewertet: Digital affine Jugendliche empfinden interaktive und digital-didaktische Lernmethoden eher motivierend und fordern diese als zeitgemäße Bildungsansätze ein; andere fühlen sich ohne pädagogische Struktur überfordert. Es braucht daher mediendidaktisch fundierte und kontextsensible Konzepte, die individuelle Voraussetzungen berücksichtigen und sozialen Ungleichheiten entgegenwirken. Dabei sollte digitale Medienbildung nicht nur als Kompetenzbereich für Schülerinnen und Schüler verstanden werden, sondern auch Lehrkräfte systematisch einbeziehen.

Elternbildung im digitalen Zeitalter: Orientierung in komplexen Spannungsfeldern. Es ist zentral, Eltern und Familien Orientierung anzubieten und sie möglichst praxisnah zu informieren und zu begleiten. Elternbildung könnte gezielt gestärkt werden, etwa durch den Aufbau niedrigschwelliger, praxisnaher Weiterbildungsangebote zu digitalen Themen. Ein thematischer Schwerpunkt könnte darüber hinaus die Identifizierung und Auseinandersetzung mit multiplen Spannungsfeldern sein, die

sich im Familienalltag ergeben. Eltern stehen häufig zwischen der Kontrolle der digitalen Aktivitäten ihrer Kinder und dem Vertrauen in deren Selbstständigkeit. Sie möchten ihre Kinder schützen, riskieren damit aber, deren Teilhabe an sozialen, bildungs- und Peergruppen-relevanten Online-Aktivitäten einzuschränken. Gleichzeitig müssen Familien zwischen neuen Formen individueller Mediennutzung und gemeinsamer Familienzeit navigieren. Familienmitglieder haben dabei unterschiedliche digitale Kompetenzen, die bei diesen Herausforderungen unterstützen können; insbesondere bei Eltern mit geringeren materiellen oder sozialen Ressourcen sind auch die digitalen Kompetenzen weniger ausgeprägt und können zu Unsicherheiten und Spannungen führen.

Zeit als Brennglas für digitale Chancen und Herausforderungen. Zeit ist ein Thema, an dem sich das Bewusstsein für veränderte Lebenswelten besonders exemplarisch festmachen lässt. Digitale Technologien eröffnen einen neuen Möglichkeitsraum mit vielfältigen und ständig verfügbaren Angeboten in Bereichen wie Kommunikation, Kreativität, Lernen und Teilhabe. Gleichzeitig nehmen junge Menschen bewusst wahr, dass beispielsweise beim Scrollen durch soziale Medien Zeit – und auch die Kontrolle darüber – verloren gehen können. Das vielfach vorhandene Problembewusstsein junger Menschen ist eine wichtige Ressource und kann gezielt gestärkt werden. Jugendliche, die bereits erfolgreiche Strategien im Umgang mit digitalen Herausforderungen entwickelt haben, können wertvolle Impulse geben – etwa als Rollenvorbilder in Kampagnen oder als Beteiligte bei der Entwicklung von Handreichungen und Programmen zum Umgang mit digitalen Medien. Auf diese Weise können andere Jugendliche im Sinne eines *Peer-to-Peer-Learnings* diese positiven Bewältigungsmodelle kennenlernen. Da die Thematik der *Fear of Missing Out* als nahezu kollektives Phänomen betrachtet werden kann und das digitale Medienhandeln vieler junger Menschen beeinflusst, müsste der Umgang mit dieser Herausforderung nicht nur auf der individuellen Ebene thematisiert werden, sondern auch auf kollektiver und gesellschaftlicher.

10.3 Veränderte Sozialisationsprozesse: Rollen, Normen und Identitätsbildung im Wandel

Vor dem Hintergrund digital durchdrungener Lebenswelten haben sich auch die Sozialisationsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gewandelt: Rollenbilder innerhalb der Familie und zwischen den Generationen haben sich teilweise

verändert, Gleichaltrige (Peers) gewinnen im Bereich der Digitalität an Bedeutung und die Identitätsarbeit gestaltet sich durch die Vielzahl von Einflussmöglichkeiten zunehmend komplexer.

Die Untersuchung der veränderten Sozialisationsprozesse im digitalen Zeitalter zeigt, dass junge Menschen sich trotz des gemeinsamen Aufwachsens in einem digitalen Zeitalter stark unterscheiden. Nutzungspraktiken, Medienpräferenzen und Austauschprozesse unterscheiden sich u. a. deutlich je nach Alter, Geschlecht und sozioökonomischem Status. Während Jugendliche im Altersbereich zwischen 12–15 Jahren eher auf Spiele wie *Fortnite* und *Brawl Stars* sowie Plattformen wie *TikTok* oder *Snapchat* setzen, erscheinen diese für ältere Jugendliche und junge Erwachsene oftmals als „zu jung“. Umgekehrt gelten Plattformen wie *Facebook* als zu stark von älteren Generationen besetzt. Diese ausgewählten Unterschiede zeigen, dass Jugendliche innerhalb ihrer Generation aktiv Zugehörigkeiten markieren und sich durch unterschiedliche digitale Praktiken voneinander abgrenzen. Digitale Jugendkulturen sind vielschichtig und ständig im Wandel – sie dienen nicht nur der Abgrenzung gegenüber Erwachsenen, sondern der Identitätskonstruktion (und der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Interessensgruppen) unter jungen Menschen.

Durch den digitalen Wandel werden auch die klassischen Definitionen und Modelle zu *Generationen*, *Rollen* und *Autoritäten* infrage gestellt. Junge Menschen erleben sich zunehmend als handlungsmächtige, kompetente Akteure im Umgang mit digitalen Medien. Sie verfügen häufig über mehr Wissen im Umgang mit digitalen Anwendungen als ihre Eltern oder Lehrpersonen. Das stellt eine neue Erfahrung für beide Seiten dar: Jugendliche treten in eine Expertenrolle, die einige von ihnen selbstbewusst einfordern, während andere sie als Zuschreibung und Erwartung wahrnehmen, der sie gerecht werden sollen; Erwachsene verlieren in diesen Themengebieten an Deutungshoheit. Das verändert innerhalb der Familien auch die Generationenverhältnisse und führt zu einer Neuaushandlung von Autorität, Verantwortung und Kommunikation im Digitalen. Viele Jugendliche sehen ihre Eltern nicht mehr als kompetente Ansprechpartner in digitalen Fragen. Vor diesem Hintergrund suchen Eltern nach Orientierung in einer sich schnell wandelnden digitalen Welt – etwa beim Umgang mit künstlicher Intelligenz oder vernetzten Geräten. Dadurch entstehen neue Anforderungen an Elternschaft, aber auch an pädagogische Konzepte und Unterstützungsangebote.

Schulen, Einrichtungen der non-formalen Bildung und andere gesellschaftliche Institutionen sind *zentrale Sozialisationsinstanzen*. Sie sehen sich zunehmend mit den Anforderungen digital durchdrungener Lebenswelten konfrontiert (siehe z. B. Kapitel 7). Sie müssen ihre Strukturen, Angebote, Konzepte und Umgangspraktiken neu aufstellen, fortlaufend anpassen und digitale Bildungsprozesse aktiv begleiten, um den veränderten Erwartungen von Jugendlichen sowie der zunehmenden Bedeutung digitaler Kompetenzen gerecht zu werden. Auf diese Weise wächst der Druck, digitale Bildung nicht nur zu vermitteln, sondern auch

vorzuleben und zu begleiten. Lehr- und Fachkräfte müssen ihre eigenen Medienkompetenzen kontinuierlich erweitern, um für Jugendliche anschlussfähig zu bleiben. Im Bildungsbereich werden Lehrkräfte insbesondere dann als unterstützend wahrgenommen, wenn digitale Medien und Formate im Unterricht eingesetzt werden und wenn Lehrkräfte eine begleitende und moderierende Rolle in der Wissensvermittlung übernehmen.

Die gestärkte Rolle von Peers als digitale Begleiter und Normensetzer lenkt den Blick darüber hinaus auf *horizontale Sozialisationsprozesse*. Gleichaltrige haben in der digitalen Lebenswelt eine besondere Bedeutung (siehe z. B. Kapitel 6). Sie sind zentrale Ansprechpersonen bei technischen Fragen, dienen als Vorbilder für digitales Verhalten und setzen Normen, an denen sich Jugendliche orientieren. Wer bestimmte Plattformen oder Tools nicht nutzt, riskiert Ausschluss aus sozialen Gruppen. Damit verstärken sich soziale Dynamiken wie Gruppenzugehörigkeit, aber auch sozialer Druck. Das eigene Medienverhalten wird vor dem Hintergrund dieser sozialen Normen reflektiert. Dies verdeutlicht, dass digitale Mediennutzung kein rein individuelles, sondern ein soziales Phänomen ist, stark geprägt durch Peers, soziale Zugehörigkeit und normative Erwartungen. Trotz der zentralen Rolle von Peers zeigt sich, dass Eltern nach wie vor wichtige Vorbilder sind – auch im Digitalen. So beeinflusst das digitale Nutzungsverhalten der Eltern – welche Medien sie verwenden, wie sie selbst mit Regeln in der Familie umgehen und wie selbstverständlich digitale Technologien in ihrem Alltag verankert sind –, wie Jugendliche digitale Technologien nutzen.

Vor dem Hintergrund veränderter Sozialisationserfahrungen und -bedingungen wird *Identitätsarbeit* komplexer. Durch die Digitalisierung erweitert sich der Sozialisationsraum für Jugendliche erheblich. Neben Familie, Schule und Peergroups gewinnen Online-Plattformen, Communitys und parasoziale Beziehungen (z. B. zu Influencern) zunehmend an Einfluss. Jugendliche experimentieren mit verschiedenen Rollenbildern, Lebensstilen und Werten – oft öffentlich sichtbar und im Austausch mit digitalen Netzwerken. Diese vielfältigen Einflüsse machen die Identitätsbildung anspruchsvoller. Auch alternative Berufsbilder (z. B. Influencer oder Gamer) konkurrieren mit traditionellen Erwartungen und eröffnen neue Perspektiven – mit dem Risiko innerer Spannungen zwischen Herkunft und Zukunft. Die digitale Welt bringt neue Zeitlogiken mit sich: ständige Erreichbarkeit, sofortige Reaktion und kontinuierliche Pflege des eigenen Online-Profiles. Der Druck, immer „up to date“ zu sein, kann Stress erzeugen und steht oft im Widerspruch zu den rhythmisierten Zeitstrukturen von Schule, Ausbildung oder Familie. Besonders in der Phase der Identitätsfindung kann diese Überforderung zunehmen. Jugendliche sind gefordert, widersprüchliche Anforderungen zu navigieren, zu deuten und in ihr eigenes Wertesystem zu integrieren.

10.3.1 Impulse für Diskussions- und Handlungsansätze

Das Erfahrungsspektrum junger Menschen erweitert sich und differenziert sich durch die digitale Welt immer stärker aus. Somit wird es schwieriger und anspruchsvoller, sich in dieser zunehmend komplexer werdenden Welt zurechtzufinden und es braucht gezielte Unterstützung bei der Aufgabe, die vielfältigen

Einflüsse einzuordnen, zu bewerten, zu selektieren und sie zur eigenen Identitätsfindung sinnvoll nutzbar machen zu können. Hier gilt es, niedrigschwellige und interessen geleitete Angebote zur kritischen Auseinandersetzung mit Trends sowie mit Körper- und Rollenbildern für junge Menschen anzubieten,

kritische Reflexionsfähigkeiten zu fördern und zu stärken, die Jugendlichen in Bezug auf komplexe Selektionsprozesse zu unterstützen und Ressourcen zu schaffen, um Überforderung entgegenzuwirken.

Aktuell dominieren im öffentlichen Diskurs häufig defizitorientierte und verallgemeinernde Sichtweisen auf digitale Praktiken Jugendlicher, etwa in Bezug auf Bildschirmzeit, Gaming oder soziale Medien. Diese Bewertungen bleiben jedoch oft abstrakt und generisch und richten den Blick weniger auf die ebenfalls existierenden Potenziale digitaler Medien für Bildung, Kreativität und Teilhabe. Dies erfordert neue, dialogorientierte und partizipative Konzepte einer generationenübergreifenden Medienbildung. Im Jugendbericht zeigt sich zudem, dass unterschiedliche Plattformpräferenzen – etwa zwischen Jüngeren und Älteren oder

zwischen verschiedenen sozialen Milieus und Familienkonstellationen – zu differenzierten Praktiken und Jugendkulturen führen. Handlungskonzepte sollten diese Vielfalt berücksichtigen, statt von „der Jugend“ als homogener Gruppe auszugehen.

Peerbezogene Dynamiken verdienen mehr Aufmerksamkeit in medienpädagogischen Angeboten. Dazu gehört die Förderung von Reflexionskompetenz in Bezug auf Gruppennormen und digitale Praktiken, die Sensibilisierung für Ausgrenzungsmechanismen sowie die Stärkung individueller Entscheidungsfähigkeit in Bezug auf Mediennutzung. Schulische und außerschulische Bildungskontexte können gezielt Räume schaffen, in denen Jugendliche digitale Zugehörigkeit selbstbestimmt und kritisch ausprobieren und reflektieren können.

10.4 Soziale Ungleichheiten und psychosoziale Belastungen

Soziale Ungleichheiten hinsichtlich zum Beispiel des sozioökonomischen Status und des Geschlechts zeigen sich sowohl in der analogen als auch der digitalen Welt. Zudem haben sich das subjektive Gesundheitsgefühl und die psychische Verfassung junger Menschen in den letzten Jahren verschlechtert; auch äußern sie zunehmend Ängste im Zusammenhang mit einem Krieg in Europa.

Soziale Ungleichheiten bestehen weiter, auch wenn die digitale Welt jungen Menschen grundsätzlich große Potenziale zur Selbstverwirklichung, Bildung und gesellschaftlichen Teilhabe bietet. Ob und wie junge Menschen von diesen Chancen profitieren, ist eng an soziale Voraussetzungen geknüpft. In Luxemburg haben Kinder und Jugendliche mit ihren Familien im Vergleich zu anderen Ländern und Altersgruppen eine höhere Armutsgefährdungsquote. In den Studien hat sich gezeigt, dass ein niedriger SES mit einer geringeren Unterstützung durch Freunde und Familie, mit geringerem affektivem und kognitivem Wohlbefinden und Gesundheit, geringerem politischen Interesse, weniger Sport und Leseaktivitäten, häufigeren multiplen psychosomatischen Beschwerden sowie mit stärkerem Tabak- und Cannabiskonsum einhergeht. Dies kann Auswirkungen auf Ressourcen junger Menschen haben sowie auf ihre Perspektiven, eigene Lebensentwürfe verwirklichen zu können.

Die digitale Kluft – die sogenannte *Digital Divide* – zeigt sich auf drei Ebenen: Zugang, Nutzungskompetenz und Teilhabe. Auf der Ebene des *Zugangs* ergibt sich das Bild, dass eine digitale Grundausstattung und Internetzugang in Luxemburg nahezu flächendeckend verfügbar sind. Fast jeder Jugendliche und junge Erwachsene in Luxemburg besitzt ein Smartphone (95 %), jedoch verfügen deutlich mehr junge Menschen mit einem hohen SES über weitere Endgeräte, wie zum Beispiel einen Laptop, ein Tablet oder einen Desktop-PC (siehe z. B. Kapitel 5). Der Zugang zu Smartphones ist in Luxemburg also hoch; es zeigen sich aber durchaus soziale Ungleichheiten für andere Endgeräte, die nach SES, Geschlecht und Migrationsstatus variieren. Sozioökonomische Ungleichheiten beeinflussen zudem die Möglichkeiten, neueste Gerätetypen und -generationen anzuschaffen.

Auf der Ebene der *Nutzung* zeigt sich zunächst, dass digitale Geräte hauptsächlich für Video- und Musikstreaming, soziale Netzwerke und Kommunikation eingesetzt werden, während partizipative Aktivitäten (z. B. politische Teilhabe) oder *Content Creation* weniger verbreitet sind (siehe z. B. Kapitel 4 und 5). Die Art und Weise, wie junge Menschen mit digitalen Medien umgehen, hängt stark von den familiären Ressourcen ab: Während Jugendliche aus bildungsnahen Familien in einem förderlichen Umfeld digitale Kompetenzen aufbauen können, erleben Kinder aus benachteiligten Familien häufiger Einschränkungen, etwa durch restriktive Medienregeln oder fehlende Unterstützung. Im Bereich der Kompetenzen zeigen sich deutliche Unterschiede: So schätzen männliche Jugendliche ihre technischen und operativen Kenntnisse und auch ihre Informations- und Navigationskompetenzen höher ein als weibliche Gleichaltrige. Darüber hinaus wird erneut der Einfluss des SES sichtbar: Junge Menschen mit einem hohen SES schätzen ihre digitalen Kompetenzen in allen Bereichen deutlicher höher ein.

Teilhabemöglichkeiten und die damit verbundenen Chancen und Risiken auf der dritten Ebene der *Digital Divide* sind ungleich verteilt. Weibliche Jugendliche zwischen 16 und 20 Jahren sowie Jugendliche mit niedrigem SES sind am stärksten von unerwünschten sexuellen Anfragen betroffen. Auch im Gaming-Bereich lassen sich geschlechtsspezifische Benachteiligungen ausmachen. Sie deuten darauf hin, dass die „Erträge“ des digitalen Raums sozial ungleich verteilt sind und bestehende Ungleichheiten – bedingt durch das Geschlecht oder den SES – im digitalen Raum reproduziert werden. Trotz bestehender Ungleichheiten zeigen die Studien auch Beispiele, die verdeutlichen, wie junge Menschen aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen im Sinne kompensatorischer Bildungsstrategien die Potenziale digitaler Räume aktiv und zielgerichtet für sich nutzen können. So gelingt es einzelnen jungen Menschen, digitale Medien trotz struktureller Barrieren als Ressource für Bildung, Selbstverwirklichung und berufliche Perspektiventwicklung zu erschließen, indem sie intrinsisch motiviert handeln und soziale und digitale Ressourcen mobilisieren.

In der Gesamtschau dieser drei Ebenen zeigt sich, dass Teilhabechancen nicht allein vom Zugang zu digitalen Technologien abhängen, sondern ebenso von Kompetenzen, Nutzungsverhalten und Lernerträgen. Ungleichheitsdimensionen sind eng miteinander verschränkt und verstärken sich tendenziell gegenseitig. So wirken sich finanzielle, kulturelle und soziale Ressourcen der Eltern unmittelbar auf Ausstattung, Kompetenzen (Eltern und Kinder) sowie auf Erziehungsstile und Lernumgebungen aus – entweder förderlich oder einschränkend. In diesem Zusammenhang spielen die digitalen Kompetenzen der Eltern eine wichtige Rolle: Sie erleichtern es, die rasanten Entwicklungen im digitalen Raum zu verstehen und Kinder dabei zu begleiten (siehe z. B. Kapitel 9).

Die *psychische Gesundheit* Jugendlicher steht zunehmend unter Druck (siehe z. B. Kapitel 4). Viele junge Menschen berichten von einem Rückgang ihres Wohlbefindens und einem schlechten Gesundheitsgefühl. Dabei spielt der sozioökonomische Hintergrund eine große Rolle: Jugendliche aus finanziell benachteiligten Haushalten berichten seltener von einem sehr guten Gesundheitszustand und häufiger von psychosomatischen Beschwerden. Auch der Zugang zu emotionaler und sozialer Unterstützung, der einen wichtigen Schutzfaktor darstellt – etwa durch Familie oder Freunde – ist ungleich verteilt.

Parallel dazu haben *Ängste vor globalen Krisen* zugenommen. Etwa vier von fünf Jugendlichen äußern Sorgen über Krieg in

Europa, ihre Gesundheit, Klimakrise, wirtschaftliche Instabilität oder Terrorismus (siehe z. B. Kapitel 4). Diese Ängste können ein Gefühl der Ohnmacht erzeugen, das durch den ständigen Zugang zu krisenhaften Informationen über digitale Medien noch verstärkt wird. Viele junge Menschen informieren sich nicht mehr über klassische Nachrichtenseiten, sondern über soziale Medien oder Influencer – was das Risiko für einseitige oder verzerrte Informationen erhöhen kann.

Ein besonders auffälliges Ergebnis der aktuellen Studien betrifft *Geschlechterunterschiede*. Junge Frauen berichten deutlich häufiger von psychosomatischen Beschwerden als männliche Jugendliche. Rund 46 % der Mädchen klagen über multiple psychosomatische Symptome – im Vergleich zu etwa 27 % der Jungen. Auch das allgemeine Wohlbefinden und der subjektive Gesundheitszustand sind bei jungen Frauen signifikant niedriger. Diese Differenzen haben sich in den letzten Jahren weiter verschärft. Hinzu kommt: Mädchen bewerten tendenziell die familiäre Unterstützung als geringer und sind stärker von digitalen Risiken wie sexuellen Belästigungen betroffen. In Kombination mit geringerer gesellschaftlicher Sichtbarkeit und weniger Rückhalt im sozialen Umfeld positionieren sich Mädchen – trotz Gleichstellungsbemühungen – weiterhin als besonders vulnerable Gruppe.

10.4.1 Impulse für Diskussions- und Handlungsansätze

Bedarf an herkunfts- und geschlechtersensiblen Ansätzen.

Junge Menschen in Luxemburg erfahren durch ihre soziale Herkunft und ihr Geschlecht unterschiedliche Bedingungen, die ihre Lebenslagen und Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen. Insgesamt sind differenzierte und geschlechtersensible Ansätze notwendig, die sowohl Prävention als auch Schutz in den Fokus rücken. Geschlechtsspezifische Ungleichheiten betreffen nach wie vor insbesondere Mädchen, die in bestimmten Kontexten einem höheren Risiko für Grenzüberschreitungen oder Benachteiligungen ausgesetzt sind. Ziel sollte es daher sein, Mädchen zu stärken, Schutzräume bereitzustellen und gleichzeitig präventiv die Ursachen der Ungleichheiten zu adressieren, ohne stereotype Rollenbilder zu reproduzieren. Entsprechende Maßnahmen sollten auch Jungen mit einbeziehen – nicht nur als Nutzer, sondern auch vor dem Hintergrund, dass Grenzüberschreitungen eher von männlichen Jugendlichen ausgehen. Dabei ist die

Verantwortung nicht allein auf die individuelle Ebene zu verschieben, sondern im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsmechanismen zu betrachten. Daraus ergibt sich Handlungsbedarf für geschlechtersensible Gesundheitsförderung, Prävention und Forschung.

Junge Menschen sollten noch mehr Chancen erhalten, sich politisch und gesellschaftlich zu beteiligen.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass Jugendliche, die sich aktiv für ein bestimmtes Thema engagieren, selbstwirksamer sind und auch die Zugehörigkeit zu Interessensgruppen Ängste mindern kann. Eine Voraussetzung hierfür ist, dass die Jugendlichen einen Raum erhalten, in dem sie einen offenen Austausch über ihre Sorgen, Ängste und Unsicherheiten haben können – in wertschätzenden Settings, die es ihnen ermöglichen, eigene Gefühle einzuordnen, Perspektiven anderer kennenzulernen und gemeinsam Handlungsoptionen zu reflektieren.

10.5 Zusammenfassung

Der Jugendbericht 2025 präsentiert auf der Basis seiner Studien eine Vielzahl von Befunden zu den On- und Offline-Lebenswelten junger Menschen in Luxemburg. Ein wesentlicher Aspekt beinhaltet die Erkenntnis, dass eine klare Trennung zwischen digitalen und analogen Welten nicht mehr vorgenommen werden kann; sie gehen mittlerweile fließend ineinander über. Diese Verschränkung ist für Jugendliche und junge Erwachsene zu einem selbstverständlichen und unabdingbaren Teil ihres Lebens

geworden. Gleichwohl behalten analoge Erfahrungswelten ihre Bedeutung – sie werden durch digitale Aktivitäten zwar ergänzt, nicht aber substituiert. Somit haben sich die Lebenswelten junger Menschen zugleich verändert und erweitert: Einerseits eröffnet sich eine Vielzahl von Potenzialen, andererseits entstehen neue Herausforderungen, etwa im Umgang mit Zeit, sozialen Beziehungen oder Selbstregulation.

So wird jungen Menschen eine große Aufgabe und Verantwortung zugewiesen: Sie müssen Potenziale erkennen und nutzen, Herausforderungen meistern und Risiken minimieren. Teilweise werden diese Potenziale und Risiken durchaus erkannt, jedoch fehlt es ihnen oft an adäquaten, zielführenden und aktiven Lösungsstrategien und unterstützenden Strukturen. Die Herausforderungen im Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben sich in den hybriden Lebenswelten verändert und teilweise auch verschärft; daraus ergibt sich die Notwendigkeit, ihre Ressourcen weiter zu stärken.

Im Hinblick auf die Bewältigung dieser Aufgaben müssen junge Menschen somit vermehrt Unterstützung erfahren. In der Verantwortung stehen verschiedene Akteursgruppen, die junge Menschen in ihren (veränderten) Lebenswelten und Sozialisationsprozessen begleiten: die Familie, die Peers, die Mitarbeitenden jugendrelevanter Institutionen, die Menschen, die politische Verantwortung tragen, und die Gesellschaft als Ganzes. Aber auch die Medienkonzerne müssen ihrer Verantwortung gegenüber Jugendlichen gerecht werden; ihre Inhalte und Algorithmen können einen maßgeblichen Einfluss auf Meinungsbildung, Selbstbilder und psychosoziale Entwicklungsprozesse nehmen.

Zudem gilt es, insbesondere bei nicht volljährigen Jugendlichen das Dilemma zwischen Schutz und Teilhabe in den Blick zu nehmen: Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, in einer sicheren Umgebung aufzuwachsen; gleichzeitig bieten digitale Medien ihnen viele Möglichkeiten, ihre Interessen wahrzunehmen und sich zu beteiligen. Minderjährige gelten dem Gesetz nach als eine besonders vulnerable und schutzbedürftige Gruppe, die jedoch auch zu allen Belangen ihres Lebens befragt werden soll. Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention erfüllt der Staat einen wichtigen Auftrag, der das Kindeswohl nicht nur im analogen, sondern auch im digitalen Raum sicherstellen soll – dabei umfasst der Auftrag sowohl den Schutz als auch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Aber auch die Eltern tragen eine Verantwortung: Sie müssen für eine altersgerechte Medienerziehung und den Schutz ihrer Kinder sorgen. Gleichzeitig stehen sie vor der Herausforderung, das Spannungsfeld zwischen Schutz und Teilhabe auszubalancieren, denn Schutz durch restriktive Regeln bedeutet vielfach den Ausschluss aus sozialen Aktivitäten.

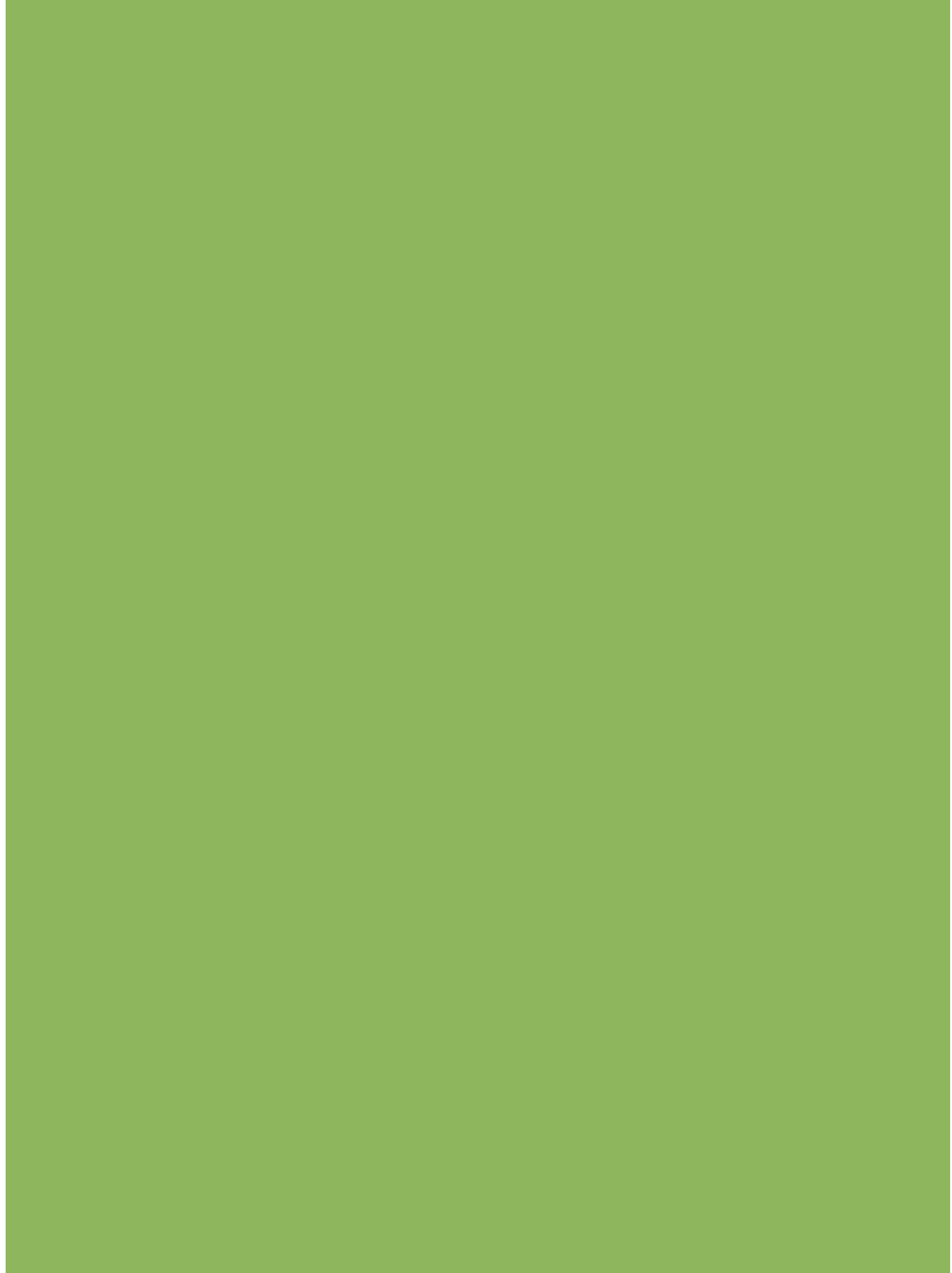
Soziale Herkunft und Geschlecht wirken sich auf Entwicklungspotenziale und Online-Erfahrungen junger Menschen aus und können Chancen sowie Hürden beeinflussen. So hängen soziale Ungleichheiten, psychosoziale Belastungen und eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten oft eng miteinander zusammen. Um diesen Herausforderungen wirksam zu begegnen, bedarf es einer umfassenden Strategie, die Bildung, soziale Unterstützung, Familienarbeit und gesellschaftliche Teilhabe gleichermaßen berücksichtigt.

In einer Welt, in der sich Veränderungen – insbesondere im digitalen Bereich – rasant vollziehen und damit tiefgreifende Umwandlungen im Sozialisationsprozess nach sich ziehen, genügt es nicht mehr zu versuchen, lediglich schnell und kurzfristig auf einzelne Veränderungen zu reagieren. Vielmehr muss es darum gehen, jungen Menschen das „Rüstzeug“ mitzugeben, das sie dazu befähigt, einen für sie guten und zufriedenstellenden Weg

in das Erwachsenenendasein zu beschreiten. Dabei kommt auch dem Staat eine zentrale Verantwortung zu: Er muss Rahmenbedingungen, Bildungsangebote und unterstützende Strukturen bereitstellen, die es Jugendlichen ermöglichen, diese Kompetenzen zu entwickeln und selbstwirksam zu handeln.

Ob der Dringlichkeit und Größe dieser Aufgaben darf nicht vergessen gehen: Die Ressourcen, die jungen Menschen bislang hilfreich und dienlich zur Bewältigung der Aufgaben in der analogen Welt waren, sind weiterhin die Basis, um sie dazu befähigen, ihre Potenziale auszuschöpfen und Herausforderungen erfolgreich entgegenzutreten. Die Vermittlung von Werten, die Förderung von Problemlösestrategien, kritischem Reflexionsvermögen, einem guten Zeitmanagement, die Stärkung von Resilienz und der Aufbau von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Handlungsmächtigkeit sowie die Ermutigung, auf die Qualität und nicht die Quantität sozialer Beziehungen zu achten, und nicht allen Erwartungen gerecht werden zu müssen, können eine wirksame Begleitung und Unterstützung in einer Welt sein, die sich nicht mehr einfach in online und offline unterteilen lässt.

Vor diesem Hintergrund bleibt es eine wichtige Verantwortung der Forschung, durch gezielte Studien weiterhin Grundlagen für die Bearbeitung offener Fragen, die Evaluation bestehender Programme und die Entwicklung passender Unterstützungsstrukturen bereitzustellen.



Anhang

Literaturverzeichnis

- Aarseth, E., Bean, A. M., Boonen, H., Colder Carras, M., Coulson, M., Das, D., Deleuze, J., Dunkels, E., Edman, J., Ferguson, C. J., Haagsma, M. C., Helmersson Bergmark, K., Hussain, Z., Jansz, J., Kardefelt-Winther, D., Kutner, L., Markey, P., Nielsen, R. K. L., Prause, N., van Rooij, A. J. (2017). Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 267–270. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.088>
- Alam, K. & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants. *Information Technology & People*, 28(2), 344–365. <https://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- Albaugh, M. D., Ottino-Gonzalez, J., Sidwell, A., Lepage, C., Juliano, A., Owens, M. M., Chaarani, B., Spechler, P., Fontaine, N., Rioux, P., Lewis, L., Jeon, S., Evans, A., D'Souza, D., Radhakrishnan, R., Banaschewski, T., Bokde, A. L. W., Quinlan, E. B., Conrod, P., Garavan, H. (2021). Association of cannabis use during adolescence with neurodevelopment. *JAMA Psychiatry*, 78(9), 1031–1040. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2021.1258>
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & TNS Infratest Sozialforschung. (2011). *Jugend 2010: Shell-Jugendstudie*. Vol. 16 (2. Aufl.). Bd. 18857. Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Albert, M., Quenzel, G., Moll, F. de, Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt* (1. Aufl.). Julius Beltz GmbH & Co. KG. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3163402>
- Alvarez, M., Torres, A., Rodriguez, E., Padilla, S. & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.005>
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M. & Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.025>
- Anderson, M., Vogels, E., Perrin, A. & Rainie, L. (2022). *Connection, creativity and drama: Teen life on social media in 2022*. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/11/16/connection-creativity-and-drama-teen-life-on-social-media-in-2022/>
- Anderson, R. (2020). *Security engineering: A guide to building dependable distributed systems*. (3. Aufl.). John Wiley & Sons. <https://ieeexplore.ieee.org/book/9820859>
- Androutsopoulos, J. (2024). Zeit und Zeitlichkeit in der digitalen Kommunikation. In J. Androutsopoulos & F. Vogel (Hrsg.), *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation* (S. 71–92). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110744163-004>
- Autenrieth, U. (2014). Die ‚Digital Natives‘ präsentieren ihre Kinder – Eine Analyse der zunehmenden (Selbst-)Visualisierung von Familie und Kindheit in Onlineumgebungen. *Studies in Communication Sciences*, 14(2), 99–107. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2014.12.006>
- Autenrieth, U. (2018). Family photography in a networked age: Anti-sharenting as a reaction to risk assessment and behaviour adaption. In Giovanna Mascheroni, Cristina Ponte & Ana Jorge (Hrsg.), *Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age* (S. 219–231). Nordicom.
- Autenrieth, U. (2023). The case of “Sharenting” – Parental action strategies in the contested field of visualizing children in online environments. In N. Dethloff, K. Kaesling & L. Specht-Riemenschneider (Hrsg.), *Research. Families and New Media. Comparative Perspectives on Digital Transformations in Law and Society* (S. 113–130). Springer.
- Auxier, B. E. & Vitak, J. (2019). Factors Motivating Customization and Echo Chamber Creation Within Digital News Environments. *Social Media + Society*, 5(2), Artikel 2056305119847506. <https://doi.org/10.1177/2056305119847506>

- Avci, H., Baams, L. & Kretschmer, T. (2025). A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*, 10(2), 219–236. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>
- Ayllón, S., Barbovski, M., Casamassima, G., Drossel, D., Ghețău, C., Haragus, T. P., Holmarsdóttir, H., Hyggen, C., Kapella, O., Karatzogianni, A., Lado, S., Levine, D., Lorenz, T., Mifsud, L., Parsanoglou, D., Port, S., Sisask, M., Symeonaki, M. & Teidla-Kunitsõn, G. (2020). *ICT usage across Europe: A literature review and an overview of existing data* (Nr. 2). <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.12906737>
- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K., Wilson, M., Brown, J. & Inchley, J. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/379486>
- Baek, C., Tate, T. & Warschauer, M. (2024). "ChatGPT seems too good to be true": College students' use and perceptions of generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100294>
- Balhara, Y. P. S., Kattula, D., Singh, S., Chukkali, S. & Bhargava, R. (2020). Impact of lockdown following COVID-19 on the gaming behavior of college students. *Indian Journal of Public Health*, 64 (Supplement), 172–176. https://doi.org/10.4103/ijph.IJPH_465_20
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, 113, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.05.016>
- Barr, M. & Copeland-Stewart, A. (2022). Playing video games during the COVID-19 pandemic and effects on players' well-being. *Games and Culture*, 17(1), 122–139. <https://doi.org/10.1177/15554120211017036>
- Bauer, U. & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (14. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Bauman, Z. (1995). *Ansichten der Postmoderne* (1. Aufl.). *Das Argument. Sonderband 239*. Argument-Verl.
- Bauman, Z. (2017). *Leben als Konsum* (R. Barth, Übers.). Hamburger Edition. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4822729>
- Becker, K. (2022). *The Humanities und die Rechtsbindung: Über die (de-)rekonstruktive Macht geisteswissenschaftlicher Diskurse*. Melusina Verlag. <https://doi.org/10.26298/melusina.eh82-3j30>
- BEE SECURE. (2018). «Apprivoiser les écrans et grandir»: à chaque âge sa juste consommation d'écran. <https://www.bee-secure.lu/fr/news/apprivoiser-les-ecrans-et-grandir-a-chaque-age-sa-juste-consommation-decran/>
- BEE SECURE. (2023a). *Risiken im Netz: Vorbeugen, erkennen und abwehren*. https://www.bee-secure.lu/wp-content/uploads/2023/09/153_risiken-im-netz_ua.pdf
- BEE SECURE. (2023b). *Thematischer Beitrag – Pornografie*.
- BEE SECURE. (2024). *BEE SECURE Radar 2024: Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les jeunes: tendances actuelles*. <https://www.bee-secure.lu/de/publikation/bee-secure-radar/>
- BEE SECURE. (2025). *BEE SECURE Radar 2025: Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les jeunes: tendances actuelles*. Service national de la jeunesse (SNJ).
- BEE SECURE & MENJE (2020). Communiqué de presse. www.bee-secure.lu/de/ueber-uns
- BEE SECURE & Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2021). *Mein Kind im Internet? 10 Ratschläge, die ihnen helfen können: Elternratgeber*. BEE SECURE; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE).
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A. & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of the stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (S. 610–623). <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Benton, T. D., Boyd, R. C. & Njoroge, W. F. M. (2021). Addressing the global crisis of child and adolescent mental health. *JAMA pediatrics*, 175(11), 1108–1110. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2479>
- Berndt, N., Kugener, T., Wiltgen, L., Gorges, L., Ammermann, I. & Origer, A. (2025). *National Drug Report 2025: The drug phenomenon in the Grand Duchy of Luxembourg: Trends and developments*. EUDA; RELIS, Ministère de la Santé et de la Sécurité sociale. <https://santesecu.public.lu/fr/publications/r/rapport-national-drogues-2025.html>

- Best, P., Manktelow, R. & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>
- Bevilacqua, L., Fox-Smith, L., Lewins, A., Jetha, P., Sideri, A., Barton, G., Meiser-Stedman, R. & Beazley, P. (2023). Impact of COVID-19 on the mental health of children and young people: an umbrella review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 77(11), 704–709. <https://doi.org/10.1136/jech-2022-220259>
- Beyens, I., Vandenbosch, L. & Eggermont, S. (2015). Early adolescent boys' exposure to Internet pornography. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1045–1068. <https://doi.org/10.1177/0272431614548069>
- Bhandari, A. & Bimo, S. (2022). Why's everyone on TikTok now? The algorithmized self and the future of self-marketing on social media. *Social Media + Society*, 8(1), Artikel 20563051221086241. <https://doi.org/10.1177/20563051221086241>
- Blank, G. & Reisdorf, B. C. (2012). The participatory web. *Information, Communication & Society*, 15(4), 537–554. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.665935>
- Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. & Matassi, M. (2018). "News comes across when I'm in a moment of leisure": Understanding the practices of incidental news consumption on social media. *New Media & Society*, 20(10), 3523–3539. <https://doi.org/10.1177/1461444817750396>
- Boehnke, M. & Boehnke, K. Intergenerationale Transmission. In O. Arránz Becker, K. Hank & A. Steinbach (Hrsg.), *Handbuch Familiensoziologie* (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35215-8_16-1
- Boer, M., Stevens, G. W., Finkenauer, C., Looze, M. E. de & van den Eijnden, R. J. (2021). Social media use intensity, social media use problems, and mental health among adolescents: Investigating directionality and mediating processes. *Computers in Human Behavior*, 116, 106645. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106645>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S.-L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J. & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(6S), S89–S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Finkenauer, C., Boniel-Nissim, M., Marino, C., Inchley, J., Cosma, A., Paakkari, L. & Stevens, G. W. J. M. (2022). Cross-national validation of the social media disorder scale: findings from adolescents from 44 countries. *Addiction (Abingdon, England)*, 117(3), 784–795. <https://doi.org/10.1111/add.15709>
- Böhmer, M. & Steffgen, G. (2020). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Springer.
- Bonanati, S. & Buhl, H. M. (2022). The digital home learning environment and its relation to children's ICT self-efficacy. *Learning Environments Research*, 25(2), 485–505. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09377-8>
- Bonfadelli, H. (2016). Mass media flow and differential growth in knowledge. In *Schlüsselwerke der Medienwirkungsforschung* (S. 109–120). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09923-7_10
- Bonfadelli, H. & Meier, W. A. (2021). *Dominante Strukturen und Akteure der Digitalisierung: von „Digital Divide“ auf Mikro-Ebene zu „Digital Inequality“ auf Makro-Ebene*. <https://doi.org/10.5167/uzh-201220>
- Boniel-Nissim, M., Marino, C., Galeotti, T., Blinka, L., Ozoliņa, K., Craig, W., Lahti, H., Wong, S., Brown, J., Wilson, M., Inchley, J. & Eijnden, R. (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*. (CC BY-NC-SA 3.0 IGO, Bd. 6). WHO Regional Office for Europe.
- Booker, C. L., Kelly, Y. J. & Sacker, A. (2018). Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10–15 year olds in the UK. *BMC Public Health*, 18(1), 321. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5220-4>
- Borsenberger, M. & Lorentz, N. (2024). *Les pratiques culturelles des jeunes de 6 à 21 ans au Luxembourg: Étude commanditée par le ministère de la Culture*. <https://mcult.gouvernement.lu/lb/publications/rapport-etude-analyse/pratiques-culturelles-jeunes-luxembourg-vol1/pratiques-culturelles-jeunes-luxembourg-vol1.html>
- Bourdieu, P. (1983). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (B. Schwibs, Übers.) (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Hrsg.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (S. 241–258). Greenwood Press.
- Boyd, J., Sexton, O., Angus, C., Meier, P., Purshouse, R. C. & Holmes, J. (2022). Causal mechanisms proposed for the alcohol harm paradox – a systematic review. *Addiction*, 117(1), 33–56. <https://doi.org/10.1111/add.15567>
- Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W. & Algers, A. (2020). Designing mobile language learning with Arabic speaking migrants. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 514–526. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799022>

- Bradley, L., Berbyuk Lindström, N. & Sofkova Hashemi, S. (2017). Integration and language learning of newly arrived migrants using mobile technology. *Journal of Interactive Media in Education*, 2017(1), 3. <https://doi.org/10.5334/jime.434>
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. & Šverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? *Social Indicators Research*, 102(1), 81–91. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9724-2>
- Branco, A. & Mühl, B. (2025). *Jugendliche und Sexualität im Internet: Was Eltern über Sexting, Sextortion und Cyber-Grooming wissen sollten*. Internet Service Providers Austria; European Union. https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/ISPA_Sexuelle_Belaestigung_online_2025.pdf
- Bronfenbrenner, U. (Hrsg.). (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (A. von Cranach, Übers.) (1. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Hrsg.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (S. 619–647). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- Brown, L. & Kuss, D. J. (2020). Fear of Missing Out, Mental Wellbeing, and Social Connectedness: A Seven-Day Social Media Abstinence Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph17124566>
- Bruce, S. & Yearley, S. (2006). *Sage Dictionary of Sociology*. SAGE Publications, Ltd.
- Brüggen, N., Dreyer, S., Gebel, C., Lauber, A., Müller, R. & Stecher, S. (2019). *Gefährdungsatlas: Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln*. Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien. <https://www.bzkg.de/bzkg/service/publikationen/gefaehrungsatlas-digitales-aufwachsen-vom-kind-aus-denken-zukunftssicher-handeln--175506>
- Brüggen, N. & Rösch, E. (2025). *Praxishandbuch (Post-)Digitale Kinder- und Jugendarbeit* (2. Aufl.). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/66bdc62-cf30-417e-887a-4d9dac1b0005>
- Bruna, Y. (2022). Objets connectés: enjeux technologiques, enjeux de société. *Tic & société*, 15(2–3), 127–159. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.6532>
- Buch, A., Lindberg, Y. & Cerratto Pargman, T. (2025). Postdigital Practices. In P. Jandrić (Hrsg.), *Encyclopedia of Postdigital Science and Education* (p. 1–5). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_85-1
- Bujard, M. (2022, 29. April). *Warum der demografische Wandel uns alle betrifft: Informationen zur politischen Bildung Nr. 350/2022*. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/demografischer-wandel-350/507784/warum-der-demografische-wandel-uns-alle-betrifft/#:~:text=Die%20Bev%C3%B6lkerungsgr%C3%B6%C3%9Fe%2C%20die%20Altersstruktur%20und%20die%20regionale,-diese%20Faktoren%20langfristig%20eine%20immense%20Dynamik%20entfalten>
- Bulut, H., Residori, C., Schomaker, L., Höpner, M. & Samuel, R. (2022). *Substance consumption among young people in Luxembourg in 2019 and 2020*. <https://www.youth-in-luxembourg.lu/substance-consumption-among-young-people-in-luxembourg/> <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/58AXU>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2019). *Familienbildung und -förderung*. <https://www.bmbf.de>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2024). *Bevölkerung in Deutschland: Trends und Herausforderungen*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/17-kinder-und-jugendbericht-244628>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2024). *17. Kinder- und Jugendbericht: Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. <https://statistiques.public.lu/dam-assets/recensement/publication-6/docs/rp06-version-en-v3-131023.pdf>
- Butler, J. P. (1997). *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford University Press.
- Calderón Gómez, D. (2019). Technological capital and digital divide among young people: an intersectional approach. *Journal of Youth Studies*, 22(7), 941–958. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1559283>
- Caldwell, L. (2005). Leisure and health: why is leisure therapeutic? *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/03069880412331335939>
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
- Carvalho, J., Francisco, R. & Relvas, A. P. (2015). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.037>

- Castells, M. (1996). *The information age: economy, society and culture*. Blackwell.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society* (2nd ed.). Blackwell.
- Castells, M. (2022). The Network Society Revisited. *American Behavioral Scientist*, 67(7), 940–946. <https://doi.org/10.1177/00027642221092803>
- Catunda, C., Mendes, F. G. & Lopes Ferreira, J. (2023). *Risikoverhalten von Kindern und Jugendlichen im Schulalter in Luxemburg – Bericht über die HBSC-Umfrage 2022 in Luxemburg*. University of Luxembourg. file:///C:/Users/anh.vo/Downloads/HBSC_2022_Bericht%20Risikoverhalten.pdf
- Chan, C., Zhao, M. & Lee, P. (2023). Determinants of escape from echo chambers: The predictive power of political orientation, social media use, and demographics. *Global Media and China*, 8(2), 155–173. <https://doi.org/10.1177/20594364221140820>
- Chan, O., Daudi, A., Ji, D., Wang, M., Steen, J. P., Parnian, P., Li, C., Xiong, A., Zhang, W., Lopes, L. C., MacKillop, J., Busse, J. W. & Wang, L. (2024). Cannabis use during adolescence and young adulthood and academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 178(12), 1280–1289. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.3674>
- Charrier, L., van Dorsselaer, S., Canale, N., Baska, T., Kilibarda, B., Comoretto, R. I., Galeotti, T., Brown, J. & Vieno, A. (2024). *A focus on adolescent substance use in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey: Bd. 3*. WHO Regional Office for Europe.
- Chen, B. X. (2012). *Always on: How the iPhone unlocked the anything-anytime-anywhere future and locked us in* (First Da Capo Press paperback edition). Da Capo Press.
- Children's Commissioner (31. Januar 2023. 'A lot of it is actually just abuse' - Young people and pornography. Abgerufen am 29.10.2025 von <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/resource/a-lot-of-it-is-actually-just-abuse-young-people-and-pornography/>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Colder Carras, M., van Rooij, A. J., van de Mheen, D., Musci, R., Xue, Q.-L. & Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 472–479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.060>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Cooper, J. (2006). The digital divide: the special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 320–334. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x>
- Cosma, A., Molcho, M. & Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey: Bd. 2*. WHO Regional Office for Europe.
- Cosquer, F., Zamora, F., Zugenmaier, A., Magonara, E. & Górniak, S. (2022). *5G cybersecurity standards: Analysis of standardisation requirements in support of cybersecurity policy*. ENISA_2.
- Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L. & Day, R. D. (2011). Game on... girls: Associations between co-playing video games and adolescent behavioral and family outcomes. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 49(2), 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.11.249>
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41–59. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- Cramer, F. (2014). What is "Post-Digital"? *APRJA*, 3(1), 11–24.
- Cruz López de Ayala López, María, Haddon, L., Catalina-García, B. & Martínez-Pastor, E. (2020). The dilemmas of parental mediation: Continuities from parenting in general. *Observatorio*, 14(4), 119–134. <http://obs.obercom.pt>
- D. Griffiths, M., J. Kuss, D. & L. King, D. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308–318. <https://doi.org/10.2174/157340012803520414>
- Darling, N. & Toyokawa, T. (1997). *Construction and validation of the Parenting Style Inventory II (PSI-II)*. <https://www2.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/parentingstyle.pdf>
- Das, S. (2012). On two metaphors for pedagogy and creativity in the digital era: liquid and solid learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(2), 183–193. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.677594>

- Davies, J. J. & Gentile, D. A. (2012). Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 61(3), 410–425. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x>
- Décieux, J. P., Heinen, A. & Willems, H. (2019). Social media and its role in friendship-driven interactions among young people: A mixed methods study. *Young*, 27(1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/1103308818755516>
- Demonceaux, S. & Boudokhane-Lima, F. (2023). Les parents face aux pratiques numériques adolescentes. *Dialogue* (2), 159–174. <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2023-2-page-159.htm>
- Deng, J., Cuadrado, F., Tyson, G. & Uhlig, S. (2015). Behind the game: Exploring the twitch streaming platform. In *ACM Digital Library, Proceedings of the 2015 International Workshop on Network and Systems Support for Games* (S. 1–6). IEEE Press. <https://doi.org/10.1109/NetGames.2015.7382994>
- Deutsches Jugendinstitut. (2010). *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID: A) 2009. Fragebögen*. <https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=D&id=45989>
- Di Maggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. & Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality. In K. M. Neckerman (Hrsg.), *Social Inequality* (S. 355–400). Russell Sage Foundation.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez, C. R. Snyder, E. Diener, S. Oishi & R. E. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (S. 187–194). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Dimock, M. (17.01.2019). *Defining generations: Where millennials end and generation Z begins*. Pew Research. Abgerufen am 29.10.2025 von <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Direction de la Santé (Eds.). (2025). *Cannabis: Habitudes de consommation, d'acquisition et de culture à domicile de cannabis à des fins récréatives*. <https://santeseu.public.lu/fr/publications/c/cannabis-etude-factsheet-1.html>
- Döbeli Honegger, B. (2016). *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt* (1. Aufl.). hep verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783035502015
- Döring, N. M. (2009). The Internet's impact on sexuality: A critical review of 15 years of research. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1089–1101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.04.003>
- Doshi, A. R. & Hauser, O. P. (2024). Generative AI enhances individual creativity but reduces the collective diversity of novel content. *Science Advances*, 10(28), eadn5290. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn5290>
- Dworkin, J., Hessel, H. & LeBouef, S. (2019). The use of communication technology in the context of adolescent and family development: An integration of family and media theories. *Journal of Family Theory & Review*, 11(4), 510–523. <https://doi.org/10.1111/jftr.12350>
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Eggert, S., Oberlinner, A., Pfaff-Rüdiger, S. & Drexler, A. (2021). *Familie digital gestalten: FaMeMo – eine Langzeitstudie zur Bedeutung digitaler Medien in Familien mit jungen Kindern*. kopaed.
- Eltedeforum, BEE SECURE & Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2024). *Campagne Screen-Life-Balance*. Eltedeforum; BEE SECURE; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). https://eltedeforum.lu/wp-content/uploads/2024/09/240911_MENJE_flyer_generique_DE_web_PROD.pdf
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Epp, A. (2018). Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsgerüst für empirische Phänomene, 19(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725> (Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research).
- Erstad, O., Kucirkova, M., Aarsand, P. & Blikstad-Balas, M. (2023). Reading in the digital age: Differences and commonalities across research approaches. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(4), 272–286. <https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.6>
- ESS. (2016). *European Social Survey Round 8*. https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round8/fieldwork/source/ESS8_source_questionnaires.pdf
- EU Kids Online. (2025). *Protecting, not excluding: why banning children from social media undermines their rights*.

- Europäische Kommission. (2021). *How to make Europe's Digital Decade fit for children and young people? A report from the consultation with children and young people*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b910ce7f-618e-11ed-92ed-01aa75ed71a1>
- European Union & Digital Services Act. (2022). *Regulation (EU) 2022/2065 on a Single Market for Digital Services*.
- European Union Agency For Fundamental Rights. (2018). *Purchasing and consuming alcohol*. <https://fra.europa.eu/en/publication/2017/mapping-minimum-age-requirements-concerning-rights-child-eu/purchasing-and-consuming-alcohol>
- European Union Drugs Agency. (2025). *European drug report 2025: Trends and developments*. https://www.euda.europa.eu/publications/european-drug-report/2025_en
- Eurostat. (2024a). *Gini coefficient of equivalised disposable income: [Online-Datencode: tessi190] [tessi190]*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tessi190__custom_13683653/default/table?lang=de
- Eurostat. (2024b). *Mean age of women at childbirth and at birth of first child: [Online-Datencode: tps00017] [tps00017]*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00017__custom_13686504/default/table?lang=de
- Eurostat. (2024c). *Population by age group: [Online-Datencode: tps00010] [tps00010]*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00010/default/table?lang=de&category=t_demo.t_demo_ind
- Eurostat. (2024d). *Total fertility rate: [Online-Datencode: tps00199] [tps00199]*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00199__custom_13686457/default/table?lang=de
- Eurostat. (2025a). *Durchschnittliches und Median-Einkommen nach Alter und Geschlecht: [Online-Datencode: ilc_di03]*. https://doi.org/10.2908/ILC_DI03
- Eurostat. (2025b). *Employment rates by sex, age and educational attainment level (%): [Online-Datencode: lfsq_ergaed]*. https://doi.org/10.2908/LFSQ_ERGAED
- Eurostat. (2025c). *EU population diversity by citizenship and country of birth*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=EU_population_diversity_by_citizenship_and_country_of_birth&utm_
- Eurostat. (2025d). *GDP per capita, consumption per capita and price level indices*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=GDP_per_capita_consumption_per_capita_and_price_level_indices
- Eurostat. (2025e). *Old-age-dependency ratio: [Online-Datencode: tps00198]*. <https://doi.org/10.2908/TPS00198>
- Eurostat. (2025f). *Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators: [Online-Datencode: EDAT_LFSE_03]*. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_03
- Eurostat. (2025g). *Population structure indicators at national level: [Online-Datencode: DEMO_PJANIND]*. https://doi.org/10.2908/DEMO_PJANIND
- Eurostat. (2025h). *Taux brut de divorce: [Online-Datencode: TPS00216]*. <https://doi.org/10.2908/TPS00216>
- Eurostat. (2025i). *Taux de risque de pauvreté par seuil de pauvreté, âge et sexe: [Online-Datencode: ILC_LI02]*. https://doi.org/10.2908/ILC_LI02
- Eurostat. (2025j). *Temporary employees as percentage of the total number of employees, by sex, age and citizenship (%): [Online-Datencode: LFSA_ETPGAN]*. https://doi.org/10.2908/LFSA_ETPGAN
- Eurostat. (2025k). *Unemployment rates by sex, age and citizenship (%): [Online-Datencode: lfsq_urgan] [lfsq_urgan]*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/lfsq_urgan__custom_13677279/default/table?lang=de
- Ewers, C. (2024). KI und Zeit. *Forum* (439), 27–29.
- Eyal, G. (2019). *The crisis of expertise*. Polity.
- Fegert, J., Vitiello, B., Plener, P. & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 20. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023). *JIM 2023 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Gerigk, Y. & Glöckler, S. (2024). *JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf

- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. *JRC Technical Reports* (10).
- Finch, J. (2007). Displaying families. *Sociology*, 41(1), 65–81. <https://doi.org/10.1177/0038038507072284>
- Fischer, S. M. & Bilz, L. (2024). Traditional bullying and cyberbullying at schools in Germany: Results of the HBSC study 2022 and trends from 2009/10 to 2022. *Journal of Health Monitoring*, 9(1), 42–61. <https://doi.org/10.25646/11872>
- Flood, M. (2007). Exposure to pornography among youth in Australia. *Journal of Sociology*, 43(1), 45–60. <https://doi.org/10.1177/1440783307073934>
- Fontar, B., Grimault-Leprince, A. & Le Mentec, M. (2018). Que font les familles à l'ère du numérique? *Enfances, Familles, Générations*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.7202/1061777ar>
- Forouzanfar, M. H., Afshin, A., Alexander, L. T., Anderson, H. R., Bhutta, Z. A., Biryukov, S., Brauer, M., Burnett, R., Cercy, K., Charlson, F. J., Cohen, A. J., Dandona, L., Estep, K., Ferrari, A. J., Frostad, J. J., Fullman, N., Gething, P. W., Godwin, W. W., Griswold, M., Murray, C. J. L. (2016). Global, regional, and national comparative risk assessment of 79 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks, 1990–2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015. *The Lancet*, 388(10053), 1659–1724. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31679-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31679-8)
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5>
- Friedrichs, H. & Sander, U. (2010a). Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfis & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 283–307). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_14
- Friedrichs, H. & Sander, U. (2010b). Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (1. Aufl., S. 23–37). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frimmel, W., Halla, M. & Winter-Ebmer, R. (2024). How does parental divorce affect children's long-term outcomes? *Journal of Public Economics*, 239, 105201. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105201>
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: Representing problematic labour market transition among early school-leavers. *Work, Employment and Society*, 20(3), 553–569.
- Furlong, A. (2013). *Youth Studies: An introduction*. Routledge.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (2006). *Young people and social change* (2. Aufl.). *Sociology & Social Change*. McGraw-Hill Education. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=316276>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Gebhardt, W. (2020). Jugendkultur, Jugendsubkultur, Jugendszene.: Zur Soziologie juveniler Vergemeinschaftung. In D. Altenburg & R. Bayreuther (Hrsg.), *Musik und kulturelle Identität: Band 1: Öffentliche Vorträge, Roundtables und Symposien A* (490–498). Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden.
- Gerleigner, S. & Zerle-Elsäßer, C. (2016). *Vorstudie zum Thema „Familienleben im Digital-Zeitalter“*. Deutsches Jugendinstitut (DJI). https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Vorstudie_Familienleben_im_Digitalzeitalter.pdf
- GESIS. (2008). *European Values Study 2008. Master Questionnaire*. Leibniz Institute for the Social Sciences; Tilburg University. <https://www.scribd.com/document/396476934/Questionnaire>
- Geurts, S. M., Koning, I. M., Vossen, H. G. M. & van den Eijnden, R. J. J. M. (2022). Rules, role models or overall climate at home? Relative associations of different family aspects with adolescents' problematic social media use. *Comprehensive Psychiatry*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152318>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Gil de Zúñiga, H., Weeks, B. & Ardèvol-Abreu, A. (2017). Effects of the news-finds-me perception in communication: Social media use implications for news seeking and learning about politics. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3), 105–123. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12185>
- Glantz, S. A., Nguyen, N. & Da Oliveira Silva, A. L. (2024). Population-based disease odds for e-cigarettes and dual use versus cigarettes. *NEJM Evidence*, 3(3). <https://doi.org/10.1056/EVIDoA2300229>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. Free Press.

- Gorman, B. K. & Sivaganesan, A. (2007). The role of social support and integration for understanding socioeconomic disparities in self-rated health and hypertension. *Social Science & Medicine*, 65(5), 958–975. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.04.017>
- Görzig, A. & Olafsson, K. (2013). What makes a bully a cyberbully? Unravelling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries. *Journal of Children and Media*, 7(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739756>
- Gothe, H., Ihle, P. & Swart, E. (2021). Was verstehen wir unter Sekundärdaten? Ein Grundsatzbeitrag zur terminologischen Einordnung und Definition [What do We Mean by Secondary Data? – A Keynote Contribution to the Terminological Classification and Definition]. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 83(02), 564–568. <https://doi.org/10.1055/a-1686-8936>
- Granic, I., Lobel, A. & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *The American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Grant, B., Stinson, F. & Harford, T. (2001). Age at onset of alcohol use and DSM-IV alcohol abuse and dependence: A 12-year follow-up. *Journal of Substance Abuse*, 13(4), 493–504. [https://doi.org/10.1016/S0899-3289\(01\)00096-7](https://doi.org/10.1016/S0899-3289(01)00096-7)
- Griffiths, M. D., van Rooij, A. J., Kardefelt-Winther, D., Starcevic, V., Király, O., Pallesen, S., Müller, K., Dreier, M., Carras, M., Prause, N., King, D. L., Aboujaoude, E., Kuss, D. J., Pontes, H. M., Lopez Fernandez, O., Nagygyorgy, K., Achab, S., Billieux, J., Quandt, T., Demetrovics, Z. (2016). Working towards an international consensus on criteria for assessing internet gaming disorder: A critical commentary on Petry et al. (2014). *Addiction*, 111(1), 167–175. <https://doi.org/10.1111/add.13057>
- Grimm, S. B., Latz, A. & Weis, D. (2025). Transformational education in youth work: Theoretical concepts and empirical findings. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10560-025-01012-2>
- Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (Second edition). The Guilford Press.
- Gutfleisch, T. & Samuel, R. (2022). Hiring in border regions: experimental and qualitative evidence from a recruiter survey in Luxembourg. *Journal for Labour Market Research*, 56(1). <https://doi.org/10.1186/s12651-022-00327-2>
- Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik* (1. Aufl., Originalausgabe). Suhrkamp. https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783518774144
- Habermas, J. (2024). *A new structural transformation of the public sphere and deliberative politics* (C. Cronin, Übers.). Polity Press.
- Hackauf, H. & Quenzel, G. (2020). Diversität von Gesundheit und Krankheit im Kinder- und Jugendalter. In R. Haring (Hrsg.), *Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit. Gesundheitswissenschaften* (S. 1–11). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54179-1_43-2
- Hadjar, A. & Backes, S. (2021). *Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg*. In *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021* (S. 86–93).
- Halbrook, Y. J., O'Donnell, A. T. & Msetfi, R. M. (2019). When and how video games can be good: A review of the positive effects of video games on well-being. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 14(6), 1096–1104. <https://doi.org/10.1177/1745691619863807>
- Hall, W., Leung, J. & Lynskey, M. (2020). The effects of cannabis use on the development of adolescents and young adults. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 461–483. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-040320-084904>
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – A literature review of empirical studies on gamification. *Hawaii International Conference on System Sciences*, 47, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamilton, W. A., Garretson, O. & Kerne, A. (2014). Streaming on Twitch. In M. Jones, P. Palanque, A. Schmidt & T. Grossman (Hrsg.), erschienen in: CHI 2014: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, *Toronto, Canada, April 26 - May 1, 2014* (S. 1315–1324). ACM. <https://doi.org/10.1145/2556288.2557048>
- Handyside, S. & Ringrose, J. (2017). Snapchat memory and youth digital sexual cultures: Mediated temporality, duration and affect. *Journal of Gender Studies*, 26(3), 347–360. <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1280384>
- Hargittai, E. & Dobransky, K. (2017). Old dogs, new clicks: Digital inequality in skills and uses among older adults. *Canadian Journal of Communication*, 42(2), 195–212. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176>
- Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008). Digital inequality. *Communication Research*, 35(5), 602–621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hargittai, E. & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432–448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>

- Hargittai, E. & Walejko, G. (2008). THE PARTICIPATION DIVIDE: Content creation and sharing in the digital age1. *Information, Communication & Society*, 11(2), 239–256. <https://doi.org/10.1080/13691180801946150>
- Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlf, C. & Palentien, C. (2010). Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen* (S. 9–19). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92315-4_1
- Hartas, D. (2021). The social context of adolescent mental health and wellbeing: parents, friends and social media. *Research Papers in Education*, 36(5), 542–560. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697734>
- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M. & Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, 118, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. Longman.
- Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study. (2023a). *Data visualization of the findings from Luxembourg HBSC surveys*. <https://hbcs.uni.lu/de/de-dashboards/>
- Health Behaviour in School-aged Children Luxembourg Study. (2023b). *Data visualization of the findings from Luxembourg HBSC surveys*. <https://hbcs.uni.lu/de/de-dashboards/>
- Heinen, A., Samuel, R., Vögele, C. & Willems, H. (Hrsg.). (2022). *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3>
- Heinen, A., Schobel, M., Residori, C., Schulze, T. & Samuel, R. (2021). Was Jugendliche für ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit tun oder nicht tun. In *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg* (S. 99–127): Centre for Childhood and Youth Research (CCY), Universität Luxemburg; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Heinen, A., Schulze, T., Schobel, M., Schembri, E. & Willems, H. (2021). Welche Bedeutung das soziale Umfeld für das Wohlbefinden der Jugendlichen hat: Familie, Freunde, Schule und weitere Lebensbereiche. In *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg* (S. 127–155): Centre for Childhood and Youth Research (CCY), Universität Luxemburg; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Helsper, E. J., Schneider, L. S., van Deursen, A. J. & van Laar, E. (2021). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. YouthSkills; KU Leuven. <https://zenodo.org/records/4476540> <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4476540>
- Hepp, A. (2010). *Cultural studies und Medienanalyse: Eine Einführung: [Lehrbuch]* (3., überarb. und erw. Aufl.). Medien, Kultur, Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hepp, A. (2020). *Deep mediatization. Key ideas in media and cultural studies*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351064903> <https://doi.org/10.4324/9781351064903>
- Hepp, A. (2022). Agency, social relations, and order: Media sociology's shift into the digital. *Communications*, 47(3), 470–493. <https://doi.org/10.1515/commun-2020-0079>
- Hepp, A., Bozdog, C. & Suna, L. (Hrsg.). (2011). *Mediale Migranten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92828-9>
- Hepp, A., Breiter, A. & Hasebrink, U. (2018). *Communicative figurations*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65584-0>
- Hepp, A. & Görland, S. O. (2024). Agency in a datafied society: an introduction. *Convergence: The International Journal of Research Into New Media Technologies*, 30(3), 945–955. <https://doi.org/10.1177/13548565241254692>
- Hilvert-Bruce, Z., Neill, J. T., Sjöblom, M. & Hamari, J. (2018). Social motivations of live-streaming viewer engagement on Twitch. *Computers in Human Behavior*, 84, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.013>
- Hindley, G., Beck, K., Borgan, F., Ginestet, C. E., McCutcheon, R., Kleinloog, D., Ganesh, S., Radhakrishnan, R., D'Souza, D. C. & Howes, O. D. (2020). Psychiatric symptoms caused by cannabis constituents: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 344–353. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30074-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30074-2)
- Hinduja, S. K. (2024). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (3rd ed). Corwin Press.
- Hoffmann, D., Krotz, F. & Reißmann, W. (Hrsg.). (2017). *Mediatisierung und Mediensozialisation*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>

- Holmarsdottir, H., Seland, I., Hyggen, C. & Roth, M. (Hrsg.). (2024). *Understanding the everyday digital lives of children and young people*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-46929-9>
- Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97175-3>
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ (S. 37–60). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- Hugger, K.-U. (2010). Digitale Jugendkulturen: Eine Einleitung. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (1. Aufl., S. 7–23). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2014). *SpringerLink Bücher: Bd. 2. Digitale Jugendkulturen* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl., Online-Ausgabe). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9>
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Aufl.). Pädagogik. Beltz.
- Hurrelmann, K. & Geulen, D. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 51–67). Beltz.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S. & Torsheim, T. (2020). *Findings from the 2017/2018 health behaviour in school-aged children (hbsc) survey in europe and canada international report volume 1. key findings Spotlight on adolescent health and well-being Spotlight on adolescent health and well-being*. WHO/EURO. https://www.researchgate.net/publication/342674634_FINDINGS_FROM_THE_20172018_HEALTH_BEHAVIOUR_IN_SCHOOL-AGED_CHILDREN_HBSC_SURVEY_IN_EUROPE_AND_CANADA_INTERNATIONAL_REPORT_VOLUME_1_KEY_FINDINGS_Spotlight_on_adolescent_health_and_well-being_Spotlight
- Institute for Health Metrics and Evaluation & University of Washington. (2024). *Global Burden of Disease 2021: Findings from the GBD 2021 Study*. https://www.healthdata.org/sites/default/files/2024-05/GBD_2021_Booklet_FINAL_2024.05.16.pdf
- Institute for Social Research and Analysis. (2004). *Political participation of young people in Europe – Development of indicators for comparative research in the European Union (EUYOUPART)*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/D12QuestionnaireandGuidelinesNationalSurveys.pdf
- International Telecommunication Union. (2021). *Measuring digital development: Facts and figures*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>
- International Telecommunication Union. (2022). *Youth Internet use*. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2022/11/24/ff22-youth-internet-use/>
- Ipsos European Public Affairs. (2025). *Eurobarometer – Youth Survey 2024*. European Union. <https://euagenda.eu/publications/download/618750>
- Jackson, C. A., Henderson, M., Frank, J. W. & Haw, S. J. (2012). An overview of prevention of multiple risk behaviour in adolescence and young adulthood. *Journal of Public Health (Oxford, England)*, 34 Suppl 1, 31–40. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdr113>
- Jandrić, P. (Hrsg.). (2025). *Encyclopedia of postdigital science and education*. Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4>
- Jandrić, P. & Knox, J. (2022). The postdigital turn: Philosophy, education, research. *Policy Futures in Education*, 20(7), 780–795. <https://doi.org/10.1177/14782103211062713>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J. & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press. <https://www.degruyter.com/isbn/9780814743683> <https://doi.org/10.18574/9780814743683>
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press. https://books.google.lu/books/about/Participatory_Culture_in_a_Networked_Era.html?id=AHfCgAAQBAJ&redir_esc=y
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- John, A., Bates, S. & Zimmermann, N. (2022). Media use and children's self-regulation: A narrative review. *Early Child Development and Care*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2047036>

- Jonas, I. (2010). La photographie de famille: Une pratique sexuée ? *Cahiers du Genre*, n° 48(1), 173–191. <https://doi.org/10.3917/cdge.048.0173>
- Jones, C. & Bergen, B. (2025). *Large language models pass the Turing test*. <http://arxiv.org/pdf/2503.23674v1>
- Jugend Parlament Luxemburg. (2024). *Stellungnahme zu KI im luxemburgischen Bildungssystem Sonderausschuss „Künstliche Intelligenz und ihr Einsatz in der Schule“* (Übersetzte Fassung). https://www.jugendparlament.lu/wp-content/uploads/2024/06/Resolution_Speciale_23-24_DETR.pdf
- Jurczyk, K., Jentsch, B., Sailer, J. & Schier, M. (2019). Female-breadwinner families in Germany: New gender roles? *Journal of Family Issues*, 40(13), 1731–1754. <https://doi.org/10.1177/0192513X19843149>
- Jurczyk, K. & Ludwig, J. (2020). Doing Family in der Forschungslandschaft – Beiträge und Rezeptionen. In K. Jurczyk (Hrsg.), *Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen* (1. Aufl., S. 55–77). Beltz Juventa.
- Kammerl, R./ & Wartberg, L. (2018). Zusammenhänge zwischen problematischer Internetnutzung im Jugendalter und Medienerziehung in der Familie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 134–153. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.134>
- Kammerl, R., Hirschhäuser, L., Rosenkranz, M., Schwinge, C., Hein, S., Wartberg, L. & Petersen, K. U. (2012). *EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien*. Bundesministerium für Familie; Senioren; Frauen und Jugend. https://www.bke.de/sites/default/files/migrated/newsletter/2012/newsletter-53/bmfsfj_exif_bericht.pdf
- Kammerl, R., Lampert, C. & Müller, J. (2022). *Sozialisation in einer sich wandelnden Medienumgebung*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748928621>
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review*. Innocenti Discussion Paper (2017-02). UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/8181/file/UNICEF-Innocenti-Time-Using-Digital-Tech-Impact-on-Wellbeing-2017.pdf>
- Karnick, N. & Arriagada, C. (2021). *DZA-Fact Sheet: Bildungsunterschiede bei den Motiven für freiwilliges Engagement, bei den Hinderungs- und Beendigungsgründen sowie bei der Engagementbereitschaft. DZA-Fact Sheet: Bd. 2021*. DZA. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/76155>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kelley, A. E., Schochet, T. & Landry, C. F. (2004). Risk taking and novelty seeking in adolescence: introduction to part I. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 27–32. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.003>
- Kent, C., Rechavi, A. & Rafaeli, S. (2019). The relationship between offline social capital and online learning interactions. *International Journal of Communication*, 13, 1186–1211. <https://cris.haifa.ac.il/en/publications/the-relationship-between-offline-social-capital-and-online-learn>
- Kerras, H., Sánchez-Navarro, J. L., López-Becerra, E. I. & de-Miguel Gómez, M. D. (2020). The impact of the gender digital divide on sustainable development: Comparative analysis between the European Union and the Maghreb. *Sustainability*, 12(8), 3347. <https://doi.org/10.3390/su12083347>
- Kerres, M. (2024). *Mediendidaktik*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783111201078> <https://doi.org/10.1515/9783111201078>
- Király, O., Griffiths, M. D., Urbán, R., Farkas, J., Kökönyi, G., Elekes, Z., Tamás, D. & Demetrovics, Z. (2014). Problematic internet use and problematic online gaming are not the same: Findings from a large nationally representative adolescent sample. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(12), 749–754. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0475>
- Kitanova, M. (2020). Youth political participation in the EU: Evidence from a cross-national analysis. *Journal of Youth Studies*, 23(7), 819–836. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636951>
- Kivijärvi, M. & Katila, S. (2022). Becoming a gamer: Performative construction of gendered gamer identities. *Games and Culture*, 17(3), 461–481. <https://doi.org/10.1177/15554120211042260>

- Klopfenstein Frei, N., Wyss, V., Gnach, A. & Weber, W. (2024). "It's a matter of age": Four dimensions of youths' news consumption. *Journalism*, 25(1), 100–121. <https://doi.org/10.1177/14648849221123385>
- Kneidinger, B. (2010). *Facebook und Co.* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92455-7>
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Köller, O., Thiel, F., Ackeren, I., Andrs, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K. & Lewalter, D. (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* SWK. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25274
- König, A. (2024). Zeit, Langeweile und Smartphones. *forum* (439), 42–44.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- 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/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(4), 409–423. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i4.03>
- Krentz, A. (2011). Ermittlung der Armutsgefährdungsquoten und Armutsgefährdungsschwellen: Methodische Grundlagen zur Messung von Armut. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 5. [überarbeitete] Aufl. *Grundlagentexte Methoden.* Beltz Juventa.
- Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J. & Süss, D. (2024). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz.* Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/JAMES_2024_DE.pdf
- Kutscher, N. (2020). Digitalität, Digitalisierung und Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–17). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_59-1
- Kutscher, N. (2021). Digitale Medien in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1437–1441). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_118
- Kutscher, N. (2022). Sharenting als familialer Alltag: Positionierungen, Herausforderungen und Ambivalenzen in den Perspektiven von Kindern und Eltern. *Datenschutz und Datensicherheit – DuD*, 46(6), 346–351. <https://doi.org/10.1007/s11623-022-1617-4>
- Kutscher, N. & Bouillon, R. (2018). *Kinder. Bilder. Rechte. Persönlichkeitsrechte von Kindern im Kontext der digitalen Mediennutzung in der Familie* (Nr. 4). Deutsches Kinderhilfswerk. https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/6_Medienkompetenz/6.13_Studie_Kinder_Bilder_Rechte/DKHW_Schriftenreihe_4_KinderBilderRechte.pdf
- Kutscher, N. & Seelmeyer, U. (2017). Mediatisierte Praktiken in der Sozialen Arbeit. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation* (S. 229–244). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_13
- Kwak, H., Blackburn, J. & Han, S. (2015). Exploring cyberbullying and other toxic behavior in team competition online games. In B. Begole, J. Kim, K. Inkpen & W. Woo (Hrsg.), *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (S. 3739–3748). ACM. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702529>
- Lange, A. & Reiter, H. (2018). Gesellschaftsdiagnostische Annäherungen an die Rahmenbedingungen des Aufwachsens in der späten Moderne. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 13–34). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04207-3_1
- Langehegermann, L. & Samuel, R. (2025). *Digital socialisation: Continuity and novelty in young people's mediated lives.* <https://doi.org/10.2139/ssrn.5363049>
- Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In D. B. Grusky & J. Hill (Hrsg.), *Inequality in the 21st century. A reader* (S. 443–451). Routledge Taylor & Francis Group.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.170>
- Leather, N. (2009). Risk-taking behaviour in adolescence: a literature review. *Journal of Child Health Care: For Professionals Working With Children in the Hospital Community*, 13(3), 295–304. <https://doi.org/10.1177/1367493509337443>

- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M. & Davis, J. P. (2019). Traditional and cyber bullying and sexual harassment: A longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggressive Behaviour*, 45(2), 181–192. <https://doi.org/10.1002/ab.21808>
- Lees, B., Meredith, L. R., Kirkland, A. E., Bryant, B. E. & Squeglia, L. M. (2020). Effect of alcohol use on the adolescent brain and behavior. *Pharmacy, Biochemistry, and Behavior*, 192. <https://doi.org/10.1016/j.pbb.2020.172906>
- Légitime. (2023). *Loi n° 2023-566 du 7 juillet 2023 visant à instaurer une majorité numérique et à lutter contre la haine en ligne*. Légitime.
- Legleye, S., Khat, M., Aubin, H.-J. & Bricard, D. (2024). Adolescent hazardous drinking and socioeconomic status in France: Insights into the alcohol harm paradox. *Journal of Adolescent Health*, 74(3), 458–465. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.10.008>
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Lenhart, A. (2015). *Teens, technology and friendships: Video games, social media and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends*. Pew Research. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
- Liebau, E. & Zirfas, J. (2015). *Die Kunst der Schule: Über die Kultivierung der Schule durch die Künste* (1. Aufl.). Ästhetik und Bildung. transcript. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6955879>
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Livingstone, S. & Byrne, J. (2018). Parenting in the digital age: The challenges of parental responsibility in comparative perspective. In *Digital parenting: The challenges for families in the digital age* (S. 19–30): The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Livingstone, S. & Görzig, A. (2014). When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm. *Computers in Human Behavior*, 33, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.021>
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: final report 2009*. EU Kids Online. <https://eprints.lse.ac.uk/24372/1/EU%20Kids%20Online%20final%20report%202009%28Isero%29.pdf>
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2021). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 1–27. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82–105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Livingstone, S. M. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment* (1st edition). Sage.
- Lloyd, K. & Auld, C. (2002). The role of leisure in determining quality of life: issues of content and measurement. *Social Indicators Research*, 57(1), 43–71. <https://doi.org/10.1023/A:1013879518210>
- Lopes Ferreira, J., Mendes, F. G. & Catunda, C. (2024). *Social context in school-aged children in Luxembourg – Report on the Luxembourg HBSC Survey 2022*. MENJE; MS – Direction de la Santé.
- Lorenz, T. & Kapella, O. (2020). *Children's ICT use and its impact on family life: Literature review* (Nr. 1). <https://doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.12587975.V1>
- Lutz, C. & Hoffmann, C. P. (2017). The dark side of online participation: exploring non-, passive and negative participation. *Information, Communication & Society*, 20(6), 876–897. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1293129>
- luxembourg.public.lu. (2025). *Eine weltoffene Bevölkerung*. <https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/bevolkerung/demografie.html#:~:text=170%20Nationalit%C3%A4ten%20werden%20derzeit%20im,zum%20Wohlstand%20des%20Landes%20beizutragen.>
- Mackenzie, M. D., Scott, H., Reid, K. & Gardani, M. (2022). Adolescent perspectives of bedtime social media use: A qualitative systematic review and thematic synthesis. *Sleep Medicine Reviews*, 63, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2022.101626>

- Madden, M., Lenhart, A. & Fontaine, C. (2017). *How youth navigate the news landscape*. https://knightfoundation.org/wp-content/uploads/2020/03/youth_news.pdf
- Madianou, M. & Miller, D. (2013). *Migration and New Media*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203154236/migration-new-media-mirca-madianou-daniel-miller> <https://doi.org/10.4324/9780203154236>
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., van Ouytsel, J. & Temple, J. R. (2018). Prevalence of Multiple Forms of Sexting Behavior Among Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 327–335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>
- Madigan, S., Villani, V., Azzopardi, C., Laut, D., Smith, T., Temple, J. R., Browne, D. & Dimitropoulos, G. (2018). The Prevalence of Unwanted Online Sexual Exposure and Solicitation Among Youth: A Meta-Analysis. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 63(2), 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.03.012>
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. <https://doi.org/10.1037/h0084129>
- Mardorf, S. (2006). *Konzepte und Methoden von Sozialberichterstattung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90372-9>
- Marshall, E. J. (2014). Adolescent alcohol use: risks and consequences. *Alcohol and Alcoholism*, 49(2), 160–164. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24402246/>
- Marwick, A., Smith, J., Caplan, R. & Wadhawan, M. (2024). Child Online Safety Legislation (COSL) – A Primer. *The Bulletin of Technology & Public Life*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.21428/bfcb0bff.de78f444>
- Matthes, J., Thomas, M. F., Stevic, A. & Schmuck, D. (2021). Fighting over smartphones? Parents' excessive smartphone use, lack of control over children's use, and conflict. *Computers in Human Behavior*, 116, 106618. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106618>
- McAlister, K. L., Beatty, C. C., Smith-Caswell, J. E., Yourell, J. L. & Huberty, J. L. (2024). Social Media Use in Adolescents: Bans, Benefits, and Emotion Regulation Behaviors. *JMIR Mental Health*, 11, e64626. <https://doi.org/10.2196/64626>
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- McKinsey & Company. (2022). *The future of work: A journey to 2022*.
- McPherson, K. E., Kerr, S., McGee, E., Morgan, A., Cheater, F. M., McLean, J. & Egan, J. (2014). The association between social capital and mental health and behavioural problems in children and adolescents: An integrative systematic review. *BMC Psychology*, 2(1), 7. <https://doi.org/10.1186/2050-7283-2-7>
- MENJE. (2023). *Das luxemburgische Bildungssystem*. <https://men.public.lu/de/systeme-educatif.html>
- MENJE. (2024a). *Life-Screen-Balance*. <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2024/09/12-screen-life-balance/dossier-de-presse-rentre-2024-2025.pdf>
- MENJE. (2024b, 30. September). *Fir eng gesond Screen-Life-Balance vun eise Kanner: Dossier de presse*. <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2024/09/12-screen-life-balance/dossier-de-presse-rentre-2024-2025.pdf>
- MENJE. (2025a). *EDI-Infomagazin fir Elteren*. <https://men.public.lu/fr/publications/edi-infomagazin-fir-elteren/2025/edi-01-2025.html>
- MENJE. (2025b). *Struktur des Bildungswesens*. <https://men.public.lu/de/systeme-educatif/organisation-gouvernance/systeme-educatif.html>
- MENJE. (2025c). *Moins d'écrans – plus de mouvement, de découvertes et d'expériences !* https://men.public.lu/fr/actualites/communiqués-conference-presse/2025/02/24-activites-analogiques.html?utm_campaign=EduNews%20411&utm_medium=email&utm_source=Mailjet
- Mertala, P., López-Pernas, S., Vartiainen, H., Saqr, M. & Tedre, M. (2024). Digital natives in the scientific literature: A topic modeling approach. *Computers in Human Behavior*, 152, 108076. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108076>
- Michaelis, T., Nilles, J.-P. & Fischer, U. C. (2022). (Sucht)Prävention zwischen Restriktion, normativen Erwartungen und unterstützender Begleitung zur Gestaltung psychischer Gesundheit. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 601–621). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_27
- Milmeister, M. & Baumann, I. (2021). *Das one2one-Programm in Luxemburger Sekundarschulen. Vom Ausstattungsziel hin zu Kompetenzzielen (Integrale Fassung)*. University of Luxembourg. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/48027> <https://doi.org/10.48746/bb2021lu-DE-22B>

- Minges, K. E., Owen, N., Salmon, J., Chao, A., Dunstan, D. W. & Whittemore, R. (2015). Reducing youth screen time: qualitative metasynthesis of findings on barriers and facilitators. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 34(4), 381–397. <https://doi.org/10.1037/hea0000172>
- Ministère de la Santé (MS) & PALMA. (2020). *Plan d'Action Luxembourgeois de réduction du Méusage de l'Alcool*. <https://santesecu.public.lu/fr/publications/p/plan-national-alcool-2020-2024.html>
- Ministère de la Santé (MS) – Direction de la Santé & Service Audiophonologique. (2018). *Aufwachsen im Umgang mit Bildschirmen*. <https://santesecu.public.lu/fr/publications/a/approviser-ecrans-grandir.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2023). *Play seriously*. <https://men.public.lu/fr/publications/jeunesse/informations-generales/play-seriously.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) & BEE SECURE. (2020). *Campagne – Les écrans en famille : Dossier de presse*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE); BEE SECURE. <https://men.public.lu/fr/actualites/communiques-conference-presse/2020/02/27-ecrans.html>
- Mollborn, S., Limburg, A., Pace, J. & Fomby, P. (2022). Family socioeconomic status and children's screen time. *Journal of Marriage and the Family*, 84(4), 1129–1151. <https://doi.org/10.1111/jomf.12834>
- Moretta, T. & Wegmann, E. (2025). Toward the classification of social media use disorder: Clinical characterization and proposed diagnostic criteria. *Addictive Behaviors Reports*, 21, 100603. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2025.100603>
- Morgan, D. H. J. (2011). *Rethinking family practices*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230304680>
- Müller, M. & Küng, M. (2013). Soziale Arbeit und Onlinespielekultur. In O. Steiner & M. Goldoni (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit 2.0: Grundlagen, Konzepte und Praxis einer medienbezogenen Sozialen Arbeit mit Heranwachsenden* (S. 101–116). Beltz.
- Nedelcu, M. (2012). Migrants' new transnational habitus: Rethinking migration through a cosmopolitan lens in the digital age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1339–1356. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.698203>
- Nedelcu, M. & Soysüren, I. (2022). Precarious migrants, migration regimes and digital technologies: the empowerment-control nexus. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(8), 1821–1837. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1796263>
- Nelissen, S. & van den Bulck, J. (2018). When digital natives instruct digital immigrants: Active guidance of parental media use by children and conflict in the family. *Information, Communication & Society*, 21(3), 375–387. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1281993>
- Nesi, J. & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- Neverla, I. (2002). Die polychrone Gesellschaft und ihre Medien. *Medien & Zeit*, 17(4), 46–52.
- Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H. & Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 649–663. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.61>
- Nikken, P. & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>
- Nitzko, S. & Seiffge-Krenke, I. (2009). Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(2), 69–81. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.17.2.69>
- OECD. (2021). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. Preliminary results – March 2021. https://www.oecd.org/en/publications/the-state-of-school-education_201dde84-en.html
- OECD. (2023). *International Migration Outlook 2023*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>
- OECD. (2024). *Stand der Integration von Eingewanderten*. www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-issues/migration/Immigrant%20Integration%20Germany_de.pdf
- OEJQS. (2025). *OEJQS Factsheet 01/25: Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Luxemburg. Teil 1: Ein vielschichtiges Problem*. Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.
- Ofcom. (2023). *Children and parents: Media use and attitudes*. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/childrens-media-use-and-attitudes-2023/childrens-media-use-and-attitudes-report-2023.pdf?v=329412>

- O'Hara, K. P., Massimi, M., Harper, R., Rubens, S. & Morris, J. (2014). *Everyday dwelling with WhatsApp* (CSCW'14 Proceedings of the 17th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, February 15 - 19, 2014, Baltimore, Maryland, USA).
- OkaJu. (2024). *Rapport annuel 2024. Défis actuels en matière des droits de l'enfant*. Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher (OKaJu). <https://www.okaju.lu/2025/rapport-annuel-2024/>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher. (2024). *Rapport annuel 2024. Défis actuels en matière des droits de l'enfant*. Ombudsman fir Kanner a Jugendlecher (OKaJu). <https://www.okaju.lu/2025/rapport-annuel-2024/>
- Orben, A. (2020). Teenagers, screens and social media: A narrative review of reviews and key studies. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(4), 407–414. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01825-4>
- Orben, A., Dienlin, T. & Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(21), 10226–10228. <https://doi.org/10.1073/pnas.1902058116>
- Origer, A. (2022). Controlled drugs, use, abuse and youth: A meaningful, yet evolving relationship. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 343–361). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_16
- Pallavicini, F., Pepe, A. & Mantovani, F. (2022). The effects of playing video games on stress, anxiety, depression, loneliness, and gaming disorder during the early stages of the COVID-19 Pandemic: PRISMA systematic review. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 25(6), 334–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0252>
- Pasquier, D. (2021). Quand internet transforme le lien familial: Une enquête dans la France populaire rurale: Chapitre 1. In O. Martin & É. Dagiral (Hrsg.), *Les liens sociaux numériques* (p. 33–50). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.marti.2021.01.0033>
- Passmore, A. & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence*, 36(141), 67–75. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=a0819e6a-6327-305c-af22-61488ef67ee7>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Gontard, A. von & Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645–659. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13754>
- Paus-Hasebrink, I., Kulterer, J. & Sinner, P. (2019). *Social inequality, childhood and the media: A longitudinal study of the mediatization of socialisation. Transforming Communications - Studies in Cross-Media Research*. Palgrave Macmillan.
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11–12), 363–377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *Journal of Sex Research*, 53(4–5), 509–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Pettigrew, J. (2009). Text messaging and connectedness within close interpersonal relationships. *Marriage & Family Review*, 45(6–8), 697–716. <https://doi.org/10.1080/01494920903224269>
- Pew Research Center. (2018). *The future of well-being in a tech-saturated world*. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/04/17/the-future-of-well-being-in-a-tech-saturated-world/>
- Pfeifer, J. H. & Allen, N. B. (2021). Puberty initiates cascading relationships between neurodevelopmental, social, and internalizing processes across adolescence. *Biological Psychiatry*, 89(2), 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.002>
- Pfetsch, J. (2018). Jugendliche Nutzung digitaler Medien und elterliche Medienerziehung – Ein Forschungsüberblick [Adolescent Use of Digital Media and Parental Mediation - A Research Review]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67(2), 110–133. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.2.110>
- Pfetsch, J., Müller, C. R. & Ittel, A. (2014). Cyberbullying und Empathie: affektive, kognitive und medienbasierte Empathie im Kontext von Cyberbullying im Kindes- und Jugendalter. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 9(1), 23–37.
- Pilkington, H. (2007). Beyond 'peer pressure': Rethinking drug use and 'youth culture'. *International Journal of Drug Policy*, 18(3), 213–224. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2006.08.003>

- Plattner, I. E. (1990). *Zeitbewußtsein und Lebensgeschichte: Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewußtseins*. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss. Asanger.
- Police Lëtzebuerg. (2025). *Rauschgifte*. <https://police.public.lu/de/legislation/stupefiants.html>
- Popp, U. (1994). Theorien zur Sozialisation im Jugendalter. In U. Popp (Hrsg.), *Geteilte Zukunft* (S. 21–42). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92526-8_4
- Postigo, H. (2016). The socio-technical architecture of digital labor: Converting play into YouTube money. *New Media & Society*, 18(2), 332–349. <https://doi.org/10.1177/1461444814541527>
- Potzel, K. & Dertinger, A. (2022). Aufwachsen mit digitalen Medien. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 415–439. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.05.X>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the goldilocks hypothesis. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone. In W. Kellogg & S. Whittaker (Hrsg.), *Proceedings of the 2000 ACM conference on computer supported cooperative work* (S. 357). ACM. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (Grundlagentexte Soziologie)*. Beltz Verlagsgruppe. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779926245
- Rafalow, M. H. (2018). Disciplining play: Digital youth culture as capital at school. *American Journal of Sociology*, 123(5), 1416–1452. <https://doi.org/10.1086/695766>
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities. Routledge advances in sociology: Bd. 204*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315606002>
- Ragnedda, M. & Ruiu, L. M. (2018). Social capital and the three levels of digital divide. In M. Ragnedda & G. W. Muschert (Hrsg.), *Routledge advances in sociology. Theorizing digital divides* (1st ed., p. 21–34). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315455334-3>
- Randle, M., Eckersley, R. & Miller, L. (2017). Societal and personal concerns, their associations with stress, and the implications for progress and the future. *Futures*, 93, 68–79. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.07.004>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken/Basic elements of a theory of social practices. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/ZFSOZ-2003-0401>
- Reckwitz, A. (2018). *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Reczek, C. (2014). Conducting a multi family member interview study. *Family process*, 53(2), 318–335. <https://doi.org/10.1111/famp.12060>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Reinders, H. (2003). *Jugendtypen: Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10454-4>
- Ren, W. & Zhu, X. (2024). How does Internet access quality affect learning outcomes? A multiple mediation analysis among international students in China. *Journal of International Students*, 14(1), 449–468. <https://www.ojed.org/jis/article/view/5881>
- Residori, C., Salza, G., Scheifer G., Hamid, B., Haußmann, C. & Samuel, R. (2025). Youth Survey Luxembourg – Technical Report 2024 Cross-Sectional Survey. Edited by University of Luxembourg. Esch-sur-Alzette, Luxembourg
- Residori, C. & Samuel, R. (2025). *Jung, politisch, engagiert? – Erste Ergebnisse aus dem Youth Survey Luxemburg 2024*. <https://orbi.lu.uni.lu/handle/10993/64473>
- Reuters. (2024). *Reuters institute digital news report 2024*. Reuters Institute.
- Ringrose, J., Harvey, L., Gill, R. & Livingstone, S. (2013). Teen girls, sexual double standards and ‘sexting’: Gendered value in digital image exchange. *Feminist Theory*, 14(3), 305–323. <https://doi.org/10.1177/1464700113499853>

- Robert Koch-Institut (RKI). (2008). Erkennen–Bewerten–Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/3146/25VQivifMG6zQ77.pdf?sequence=1>
- Röhrle, B. (2023). Wohlbefinden/Well-Being. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i134-1.0>
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (R. Celikates, Übers.). Suhrkamp.
- Rosa, H. (2023). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* (7. Aufl.). Suhrkamp Taschenbuch.
- Roskam, I. & Meunier, J. C. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families? *European Journal of Psychology of Education*, XXIV(1), 33–47.
- Roth, M., Schmidt, E.-M., Lafton, T., Kapella, O. & Bărbuță, A. (2024). A developmental view on digital vulnerability and agency of children under 10 years of age. In H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen & M. Roth (Hrsg.), *Understanding the everyday digital lives of children and young people* (1st ed. 2024, S. 169–206). Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan.
- Rowland, M. (2024). *Online safety (Basic online safety expectations) Amendment determination 2024*. Minister for Communications. <https://www.legislation.gov.au/F2024L00590/asmade/2024-05-30/text/original/pdf>
- Ruhrmann, G. & Fuchs, C. (2020). Soziale Medien und Kritische Theorie: Eine Einführung. *Publizistik*, 65(1), 85–86. <https://doi.org/10.1007/s11616-019-00538-7>
- Rzadtki, L. (2022). *“We are all activists”. Exploring solidarities in activism by, with and for refugees and migrants in Hamburg* (Bd. 9). transcript Verlag. <https://www.transcript-open.de/isbn/6349>
- Saferinternet.at. (2023). *Neue Studie: Jugendliche von sexueller Belästigung im Internet betroffen*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-jugendliche-von-sexueller-belaestigung-im-internet-betroffen>
- Sailer, M. & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Salavera, C., Usán, P. & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the effect of parental styles on social skills: The mediating role of affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph19063295>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salza, G. & Samuel, R. (2025). Digital engagement and youth: A scoping review of opportunities, risks, and the role of socioeconomic resources. *Information, Communication & Society*, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2025.2574297>
- Sander, U., Gross, F. von & Hugger, K.-U. (Hrsg.). (2022). *Handbuch Medienpädagogik*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4>
- Schaan, V. K. & Melzer, A. (2015). Parental mediation of children’s television and video game use in Germany: Active and embedded in family processes. *Journal of Children and Media*, 9(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.997108>
- Scheerder, A., van Deursen, A. & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Scheifer, G. R. & Samuel, R. (2025). Massively multiplayer online games and social capital: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101833.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit: Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Juventa Verl. <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/searchtype/all/start/273/rows/50/docId/362>
- Scherr, A. (2020). Subjekt- und Identitätsbildung. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 243–255). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_19
- Scherr, A. & Bauer, U. (2024). Jugendkulturen und jugendliche Subkulturen. In A. Scherr & U. Bauer (Hrsg.), *Jugendsoziologie* (S. 217–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43641-4_9
- Schier, A. (2018). *Identitäten in Digitalität vom „digital lifestyle“ zu „design your life“* [Dissertation, Verlag Dr. Kovač, Hamburg]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Schlör, K. (2016). Doing family und social media. (Re-)Konstruktionspraktiken von Familie im Spannungsfeld von Vergemeinschaftung und Abgrenzung. *Studies in Communication Sciences*, 16(1), 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.scoms.2016.04.007>

- Schneider, L. A., King, D. L. & Delfabbro, P. H. (2017). Family factors in adolescent problematic Internet gaming: A systematic review. *Journal of behavioral addictions*, 6(3), 321–333. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.035>
- Schobin, J. (2016). Mediatisierung der Freundschaft. In E. Alleweldt, E. A. Heuser, A. Brandt, J. Schobin, V. Leuschner & S. Flick (Hrsg.), *Freundschaft heute* (S. 169–184). transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839435502-014>
- Schomaker, Lea; Residori, Caroline, & Samuel, Robin. (2022). *Young people and COVID-19: Social, economic, and health consequences of infection prevention and control measures among young people in Luxembourg – Technical Report 2021 Cross-Sectional Survey. Esch-sur-Alzette: University of Luxembourg.* University of Luxembourg. <https://osf.io/4amqu/>
<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/4AMQU>
- Schöneck, N. M. (2009). *Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger: Eine methodenintegrative Studie.* Ruhr-Universität Bochum.
- Schroots, J. J. F. (2007). Time: Perceptions and concepts. In J. E. Birren (Hrsg.), *Encyclopedia of Gerontology* (2. Aufl.), S. 634–640, Academic Press.
- Schulz, I. (2012). *Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter: Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel.* TLM Schriftenreihe: Bd. 22. Vistas.
- Schumacher, A., Heinen, A., Willems, H., & Samuel, R. (2021). Konzeption des Jugendberichtes. In *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Eds.), Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020. Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen in Luxemburg*, S. 29–47.
- Scidone, E., Phillips, M. J. & Pantaleo, A. M. (2024). Hiding in the shadows: a qualitative exploration of women gamers identities and perceptions of the video gaming context. *SN Social Sciences*, 4(10). <https://doi.org/10.1007/s43545-024-00980-z>
- Scott, R. A., Stuart, J. & Barber, B. L. (2022). What predicts online disinhibition? Examining perceptions of protection and control online and the moderating role of social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 25(5), 294–300. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0250>
- SCRIPT. (2022). *Medienkompass: Medien kompetent lehren und lernen.* Clausen, Luxembourg.
- SCRIPT & MENJE. (2020). *Guide de référence pour l'éducation aux et par les médias: Enseigner et apprendre pour renforcer la compétence médiatique.*
- Seemann, M. (2021). *Die Macht der Plattformen: Politik in Zeiten der Internetgiganten* (1. Aufl.) [448 Seiten]. Ch. Links Verlag. <https://zenodo.org/record/6335307#.Y3I-9uTMLb2>
- Shank, D. B. & Cotten, S. R. (2014). Does technology empower urban youth? The relationship of technology use to self-efficacy. *Computers & Education*, 70, 184–193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.018>
- Shmael, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU KIDS ONLINE 2020: survey results from 19 countries.* EU Kids Online; The London School of Economics and Political Science. <https://eprints.lse.ac.uk/103294/> <https://doi.org/10.21953/LSE.47FDEQJ01OFO>
- Shuter, R. (2012). Intercultural new media studies: The next frontier in intercultural communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), 219–237. <https://doi.org/10.1080/17475759.2012.728761>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge* [176 Seiten], online verfügbar: <https://archive.org/details/KnowingKnowledge/mode/2up>
- Simmel, G. (1908). *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1. Aufl.). Duncker & Humblot.
- Simons, J., Correia, C., Carey, K. & Borsari, B. (1998). Validating a five-factor marijuana motives measure: Relations with use, problems, and alcohol motives. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 265–273. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0167.45.3.265>
- Singly, F. de. (2017). *Sociologie de la famille contemporaine.* Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.ingly.2017.01>
- Sjöblom, M., Törhönen, M., Hamari, J. & Macey, J. (2017). Content structure is king: An empirical study on gratifications, game genres and content type on Twitch. *Computers in Human Behavior*, 73, 161–171. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.036>
- Smith, P. & Slonje, R. (2010). *Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school.* Routledge. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/5440>
- SNJ & MENJE. (2020). *Enfants et médias: Les cahiers parents – 0–12 ans.* Service National de la Jeunesse (SNJ); Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Enfants-et-medias-0-12-ans.pdf>

- Sozio, M. E., Procopio, A. & Samuel, R. (2020). *Youth Survey Luxembourg: Technical report 2019*. University of Luxembourg. https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/44343/1/2019_Youth_Survey_Luxembourg_Technical_Report.pdf
- Spanhel, D. (2017). Mediale Bildungsräume – Spielräume der Freiheit für Bildungsprozesse in realen und virtuellen Lebenswelten? *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2017.03.02.X>
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M. & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Spear, L. P. (2018). Effects of adolescent alcohol consumption on the brain and behaviour. *Nature reviews. Neuroscience*, 19(4), 197–214. <https://doi.org/10.1038/nrn.2018.10>
- Spellerberg, A. (Hrsg.). (2021). *Arbeitsberichte der ARL: Bd. 31. Digitalisierung in ländlichen und verdichteten Räumen*. ARL – Akademie für Raumentwicklung in der Leibniz-Gemeinschaft.
- Stacey, J. (1990). *Brave new families: Stories of domestic upheaval in late twentieth century America*. Basic Books. <https://archive.org/details/bravenewfamilies00judi>
- Stalder, F. (2024). *Kultur der Digitalität* (6. Aufl.). edition suhrkamp: Bd. 2679. Suhrkamp.
- STATEC. (2020). *Rapport Travail et Cohésion Sociale: Le monde de l'emploi en mutation*. <https://statistiques.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/analyses/2020/analyses-06-20.pdf>
- STATEC. (2021). *The Migration Background of the Population of the Grand Duchy of Luxembourg: Structure and Demographic Implications*. <https://statistiques.public.lu/dam-assets/recensement/publication-6/docs/rp06-version-en-v3-131023.pdf>
- STATEC. (2024a). *Indicateurs de risque de pauvreté (en %)*. [https://lustat.statec.lu/vis?pg=0&tm=monoparental&hc\[Sp%C3%A9cification\]=%20monoparentale&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_C1103&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2021&dq=A](https://lustat.statec.lu/vis?pg=0&tm=monoparental&hc[Sp%C3%A9cification]=%20monoparentale&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_C1103&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2021&dq=A)
- STATEC. (2024b). *Luxemburg in Zahlen*.
- STATEC. (2024c). *Panorama sur le monde du travail luxembourgeois à l'occasion du 1^{er} Mai : Regards 07/24*. <https://statistiques.public.lu/fr/publications/series/regards/2024/regards-07-24.html>
- STATEC. (2024d). *Rapport Travail et cohésion sociale (TCS): Analyses 03/2024*. <https://statistiques.public.lu/fr/publications/series/analyses/2024/analyses-03-24.html>
- STATEC. (2025a). *Population luxembourgeoise et étrangère par âge et sexe au 1^{er} janvier*. STATEC. [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1114&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2022%2C2024&dq=A01.R03.&ly\[rw\]=AGE&to\[TIME_PERIOD\]=false](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1114&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2022%2C2024&dq=A01.R03.&ly[rw]=AGE&to[TIME_PERIOD]=false)
- STATEC. (2025b). *Population par âge et sexe au 1^{er} janvier*. [https://lustat.statec.lu/vis?fs\[0\]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df\[ds\]=ds-release&df\[id\]=DF_B1102&df\[ag\]=LU1&df\[vs\]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A.&ly\[rw\]=AGE&ly\[cl\]=SEX&lo=1](https://lustat.statec.lu/vis?fs[0]=Th%C3%A8mes%2C1%7CPopulation%20et%20emploi%23B%23%7CEtat%20de%20la%20population%23B1%23&pg=0&df[ds]=ds-release&df[id]=DF_B1102&df[ag]=LU1&df[vs]=1.0&pd=2015%2C2024&dq=A.&ly[rw]=AGE&ly[cl]=SEX&lo=1)
- Statista. (04/2025). *Die 20 Länder mit dem größten Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf im Jahr 2024 (in US-Dollar): World Economic Outlook Database (April 2025)*. <https://de-statista-com.proxy.bnl.lu/statistik/daten/studie/166224/umfrage/ranking-der-20-laender-mit-dem-groessten-bruttoinlandsprodukt-pro-kopf/>
- Statistiques.lu. (2025). *Households and family types*. <https://statistiques.public.lu/en/recensement/menages-et-types-de-familles.html>
- Statistisches Bundesamt (2025). *(Netto-)Äquivalenzeinkommen*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Glossar/aequivalenzeinkommen_mz-silc.html
- Steinberg, L. (2001). Socialization in adolescence. In N. J. Smelser (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (1. ed., S. 14513–14516). Elsevier, Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01688-0>
- Steinfeld, M. R. & Torregrossa, M. M. (2023). Consequences of adolescent drug use. *Translational Psychiatry*, 13(313). <https://www.nature.com/articles/s41398-023-02590-4>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Swider-Cios, E., Vermeij, A. & Sitskoorn, M. M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66, 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>

- Symeonaki, M., Hyggen, C., Parsanoglou, D., Mifsud, L. & Stamou, G. (2024). Investigating patterns of digital socialisation during leisure through multimodal social research. In H. Holmarsdottir, I. Seland, C. Hyggen & M. Roth (Hrsg.), *Understanding the everyday digital lives of children and young people* (S. 117–142). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46929-9_5
- Symons, K., Ponnet, K., Walrave, M. & Heirman, W. (2017). A qualitative study into parental mediation of adolescents' internet use. *Computers in Human Behavior*, 73, 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004>
- Szolin, K., Kuss, D. J., Nuyens, F. M. & Griffiths, M. D. (2025). The Proteus effect in Fallout: New Vegas: Investigating gender-conforming behaviours in videogames. *Entertainment Computing*, 52, 100765. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100765>
- Taipale, S. & Farinosi, M. (2018). The big meaning of small messages: The use of WhatsApp in intergenerational family communication, 10926, 532–546. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92034-4_40
- Tamboer, S. L., Kleemans, M., Molenaar, I. & Bosse, T. (2023). Developing a model of news literacy in early adolescents: A survey study. *Mass Communication and Society*, 26(1), 74–98. <https://doi.org/10.1080/15205436.2022.2048027>
- Tammisalo, K. & Rotkirch, A. (2022). Effects of information and communication technology on the quality of family relationships: A systematic review. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(9), 2724–2765. <https://doi.org/10.1177/02654075221087942>
- Tang, W. Y. & Fox, J. (2016). Men's harassment behavior in online video games: Personality traits and game factors. *Aggressive Behavior*, 42(6), 513–521. <https://doi.org/10.1002/ab.21646>
- Teichert, J. (2023). *Digital occupants – wie digitale Medien die kommunikative Aushandlung von Freundschaften verändern. Research: Band 50*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-40623-3>
- Tichenor, P. J., Donohue, G. A. & Olien, C. N. (1970). Mass media flow and differential growth in knowledge. *Public Opinion Quarterly*, 34(2), 159. <https://doi.org/10.1086/267786>
- Tisseron, S. (2018). 3-6-9-12 *Apprivoiser les écrans et grandir* (Version pdf). Éditions érès.
- Tourangeau, R. & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- Trimpop, R. (1994). *The psychology of risk taking behavior. Advances in psychology: Bd. 107*. North-Holland. <https://www.sciencedirect.com/science/bookseries/01664115/107>
- Tsitsika, A., Janikian, M., Schoenmakers, T. M., Tzavela, E. C., Olafsson, K., Wójcik, S., Macarie, G. F., Tzavara, C. & Richardson, C. (2014). Internet addictive behavior in adolescence: A cross-sectional study in seven European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(8), 528–535. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0382>
- Tully, C. (2019). Bildung für private Lebensführung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2-2019), 77–87. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.06>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (1st ed.). Basic Books.
- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between gen Z, millennials, gen X, boomers, and silents – And what they mean for America's future*. Atria Books. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7208544>
- Twenge, J. M. & Martin, G. N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79(1), 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>
- U.S. Congress. (2024). *Kids Off Social Media Act (S.4213); Kids Online Safety Act*.
- UK Safer Internet Centre. (2024). *UK Safer Internet Day 2024 research report*. UK Safer Internet Centre.
- United Nations Development Programme. (2020). *Human development report 2020*. <https://hdr.undp.org/en/2020-report>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Universität Luxemburg & MENJE. (2010). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg*.
- Universität Luxemburg & MENJE. (2015). *La transition de l'adolescence vers l'âge adulte/Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2015/Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2015*.

- Universität Luxemburg & MENJE. (2021). *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2020: Wohlbefinden und Gesundheit von Jugendlichen in Luxemburg*.
- Vaccari, C. & Chadwick, A. (2020). Deepfakes and disinformation: Exploring the impact of synthetic political video on deception, uncertainty, and trust in news. *Social Media + Society*, 6(1), Artikel 2056305120903408. <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- Vacchiano, M. & Bolano, D. (2021). Online and offline leisure, relatedness and psychological distress: a study of young people in Switzerland. *Leisure Studies*, 40(3), 338–351. <https://doi.org/10.1080/02614367.2020.1862282>
- Valkenburg, P. M. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101294. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.006>
- van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S. & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- van Deursen, A. & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale & A. Williams (Hrsg.), *Studies in Media and Communications. Communication and Information Technologies Annual* (Bd. 10, S. 29–52). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Deursen, A. & van Dijk, J. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- van Deursen, A. J. (2020). Digital inequality during a pandemic: Quantitative study of differences in COVID-19-related internet uses and outcomes among the general population. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), e20073. <https://doi.org/10.2196/20073>
- van Deursen, A. J. & van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- van Dijk, J., Poell, T. & Waal, M. de. (2018). *The platform society: Public values in a connective world* (Bd. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>
- van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452229812>
- van Dijk, J. (2013). A theory of the digital divide. In M. Ragnedda (Hrsg.), *Routledge advances in sociology. The digital divide. The Internet and social inequality in international perspective* (S. 29–51). Routledge.
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.
- van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Vekiri, I. & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392–1404. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>
- Verdoodt, V., Lievens, E., O'Neill, B. & Dopona, V. (2025) *First evaluation of the European Strategy for a better internet for kids (BIK+): A summary of consultations with children, young people, and expert stakeholders*. European Schoolnet, prepared for the European Commission. <https://better-internet-for-kids.europa.eu/sites/default/files/2025-02/>
- Verduyn, P., Lee, D. S., Park, J., Shablack, H., Orvell, A., Bayer, J., Ybarra, O., Jonides, J. & Kross, E. (2015). Passive Facebook usage undermines affective well-being: Experimental and longitudinal evidence. *Journal of Experimental Psychology. General*, 144(2), 480–488. <https://doi.org/10.1037/xge0000057>
- Višlā, A., Stadelmann, C., Watkins, E., Zinbarg, R. E. & Flückiger, C. (2022). The relation between worry and mental health in nonclinical population and individuals with anxiety and depressive disorders: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 46(3), 480–501. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10288-4>
- Volkow, N. D., Baler, R. D., Compton, W. M. & Weiss, S. R. (2014). Adverse health effects of marijuana use. *New England Journal of Medicine*, 370(23), 2219–2227. <https://doi.org/10.1056/NEJMr1402309>
- Volman, M. & van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: The second decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613–634. <https://doi.org/10.3102/00346543071004613>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2 - the Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes* (EUR JRC128415). Europäische Kommission. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abe1-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-280137285> <https://doi.org/10.2760/115376>

- Vuorre, M., Orben, A. & Przybylski, A. K. (2021). There is no evidence that associations between adolescents' digital technology engagement and mental health problems have increased. *Clinical Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 9(5), 823–835. <https://doi.org/10.1177/2167702621994549>
- Wajcman, J. (2014). *Pressed for time*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226196503.001.0001>
- Wajcman, J. (2015). *Pressed for time: The acceleration of life in digital capitalism* (paperback edition 2016). The University of Chicago Press.
- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(5), 1129–1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, J.-L., Jackson, L. A., Gaskin, J. & Wang, H.-Z. (2014). The effects of Social Networking Site (SNS) use on college students' friendship and well-being. *Computers in Human Behavior*, 37, 229–236. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.051>
- Weber, A., Hörmann, G. & Heipertz, W. (2007). Arbeitslosigkeit und Gesundheit aus sozialmedizinischer Sicht. *Deutsches Ärzteblatt*, 104(43), A2957-A2952.
- Wegener, C. (2008). Parasoziale Interaktion. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 294–296). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_43
- Whittle, H., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A. & Collings, G. (2013). A review of online grooming: Characteristics and concerns. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.09.003>
- WHO Regional Office for Europe. (2025). *European health report 2024: Keeping health high on the agenda*. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-10668-50440-76183>
- Wilding, R., Baldassar, L., Gamage, S., Worrell, S. & Mohamud, S. (2020). Digital media and the affective economies of transnational families. *International Journal of Cultural Studies*, 23(5), 639–655. <https://doi.org/10.1177/1367877920920278>
- Wilson, G. (2014). *Your Brain on Porn: Internet pornography and the emerging science of addiction*. Commonwealth Publishing.
- Woinoff, S. & Kistler, S. (2021). Partnersuche in Zeiten der digitalen Kommunikation. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 20(2), 311–320. <https://doi.org/10.1007/s11620-021-00605-0>
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K. & Ybarra, M. (2008). Online "predators" and their victims: Myths, realities, and implications for prevention and treatment. *American Psychologist*, 63(2), 111–128. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.63.2.111>
- Woodcock, J. & Johnson, M. R. (2019). The affective labor and performance of live streaming on Twitch.tv. *Television & New Media*, 20(8), 813–823. <https://doi.org/10.1177/1527476419851077>
- World Bank. (2021). *Youth and the future of work*.
- World Health Organisation. (2021). *Tobacco control to improve child health and development: Thematic brief* (1st ed.). <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/340162/9789240022218-eng.pdf?sequence=1>
- World Health Organisation. (01/2025). *6C51 Gaming disorder*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1448597234>
- Wright, M. F. & Wachs, S. (2024). The role of parental mediation in the associations among cyberbullying bystanding, depression, subjective health complaints, and self-harm. *Youth & Society*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1177/0044118X241272062>
- Wunder, M. (2021). *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23157>
- Yang, J. & Zhang, M. (2023). Beyond structural inequality: A socio-technical approach to the digital divide in the platform environment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02326-1>
- Yee, N. & Bailenson, J. (2007). The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271–290. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x>
- Yeh, C.-Y. & Tsai, C.-C. (2022). Massive distance education: Barriers and challenges in shifting to a complete online learning environment. *Educational Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.928717/full>
- Zaremohzabieh, Z., Abdullah, R. & Ahrari, S. (2024). *Exploring youth studies in the age of AI*. Advances in Human and Social Aspects of Technology (AHSAT) Book Series. IGI Global. <https://www.igi-global.com/book/exploring-youth-studies-age/335476> <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3350-1>
- Zendle, D. & Cairns, P. (2018). Video game loot boxes are linked to problem gambling: Results of a large-scale survey. *PLOS ONE*, 13(11), e0206767. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206767>

- Zerle-Elsäßer, C. & Lange, A. (2021). Doing family and social media. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, J. Moran-Ellis & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale* (S. 200–215). Verlag Barbara Budrich.
- Zerle-Elsäßer, C., Langmeyer, A. N., Naab, T. & Heuberger, S. (2023). Doing family in the digital age. In J. Skopek (Hrsg.), *Research Handbook on Digital Sociology* (S. 365–378). Edward Elgar Publishing.
- Zillien, N. (2009). *Digitale Ungleichheit: Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations und Wissensgesellschaft* (2. Aufl.). Springer eBook Collection Humanities, Social Science. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91493-0>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S. & Farley, G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). SpringerLink Bücher. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90443-6>
- Zolopa, C., Burack, J. A., O'Connor, R. M., Corran, C., Lai, J., Bomfim, E., DeGrace, S., Dumont, J., Larney, S. & Wendt, D. C. (2022). Changes in youth mental health, psychological wellbeing, and substance use during the COVID-19 pandemic: A rapid review. *Adolescent Research Review*, 7(2), 161–177. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00185-6>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1: Altersverteilung in Luxemburg im Jahr 2025 (in Prozent)	27
Abbildung 3.2: Vergleich der Altersstruktur Luxemburgs mit der der übrigen EU-27-Staaten im Jahr 2024	28
Abbildung 3.3: Nationalitätenstruktur verschiedener Altersklassen in Luxemburg im Jahr 2025	29
Abbildung 3.4: Die Entwicklung der Nationalitätenstruktur der unter 15-Jährigen von 2016 bis 2025 (in Prozent)	30
Abbildung 3.5: Höchster erreichter Bildungsabschluss der 25- bis 34-Jährigen im Ländervergleich im Jahr 2024 (in Prozent)	32
Abbildung 3.6: Höchster erreichter Bildungsabschluss der 25- bis 34-Jährigen nach Geschlecht in den Jahren 2014 und 2024	32
Abbildung 3.7: Erwerbstätigenquote der 25- bis 29-Jährigen nach Bildungsabschluss im ersten Quartal 2025	33
Abbildung 3.8: Befristete Arbeitsverträge der 15- bis 29-Jährigen in den Jahren 2014 und 2024 (in Prozent)	34
Abbildung 3.9: Jugend- und Gesamtarbeitslosigkeit im Ländervergleich für das Jahr 2024 (in Prozent)	35
Abbildung 3.10: Die Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit von 2014 bis 2024 für Luxemburg und die EU-27 (in Prozent)	36
Abbildung 3.11: Die Entwicklung der NEET-Quote im Ländervergleich und Zeitverlauf (in Prozent)	37
Abbildung 3.12: Gini-Index verschiedener Länder im Zeitverlauf	38
Abbildung 3.13: Medianes Äquivalenzeinkommen in Euro verschiedener Altersgruppen für das Jahr 2024	39
Abbildung 3.14: Armutsgefährdung junger und älterer Personen im Vergleich für das Jahr 2024 (in Prozent)	40
Abbildung 3.15: Durchschnittsalter der Mutter bei der ersten Geburt für die Jahre 2017, 2020, 2023	42
Abbildung 4.1: Gesellschaftsbezogene Ängste, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	51
Abbildung 4.2: Gesellschaftsbezogene Ängste, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	52
Abbildung 4.3: Vergleich gesellschaftsbezogener Ängste zwischen Luxemburg (16- bis 29-Jährige) und Deutschland (12- bis 25-Jährige), 2024 (in Prozent)	53
Abbildung 4.4: Politische Priorität für die EU – häufigste Antworten in Luxemburg und im EU-Durchschnitt, 2024, 16- bis 30-Jährige (in Prozent)	54
Abbildung 4.5: Interesse an Politik, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	55
Abbildung 4.6: Desinteresse an Politik, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	56
Abbildung 4.7: Ansichten zu Politik, Politikern und politischem Einfluss, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	57
Abbildung 4.8: Ansichten zu politischer Betätigung (P. B.), 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	58
Abbildung 4.9: Politische Teilhabe, 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	59
Abbildung 4.10: Organisationen, in denen 16- bis 29-Jährige sich gesellschaftlich und politisch engagieren, 2024 (in Prozent)	60
Abbildung 4.11: Gesellschaftliches und politisches Engagement, 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	61
Abbildung 4.12: Unterstützung durch Familie, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	63

Abbildung 4.13: Unterstützung durch Familie nach Geschlecht, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	64
Abbildung 4.14: Unterstützung durch Familie im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)	64
Abbildung 4.15: Unterstützung durch Freunde, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	65
Abbildung 4.16: Unterstützung durch Freunde im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)	66
Abbildung 4.17: Häufigkeit medienbasierter Freizeitaktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	68
Abbildung 4.18: Häufigkeit von Fernsehen, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	69
Abbildung 4.19: Häufigkeit von Konsole oder Computerspiele spielen, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	70
Abbildung 4.20: Häufigkeit Auszeit- und Sportaktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	71
Abbildung 4.21: Häufigkeit sozialer Freizeitaktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	72
Abbildung 4.22: Häufigkeit des Treffens von Freunden, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	72
Abbildung 4.23: Häufigkeit von Gastwirtschaftsbesuchen, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	73
Abbildung 4.24: Affektives Wohlbefinden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	74
Abbildung 4.25: Affektives Wohlbefinden nach Geschlecht, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	75
Abbildung 4.26: Kognitives Wohlbefinden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	76
Abbildung 4.27: Kognitives Wohlbefinden nach Geschlecht, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	76
Abbildung 4.28: Subjektiver Gesundheitszustand, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	77
Abbildung 4.29: Sehr guter subjektiver Gesundheitszustand, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	78
Abbildung 4.30: Multiple psychosomatische Beschwerden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	79
Abbildung 4.31: Multiple psychische und somatische Beschwerden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	80
Abbildung 4.32: Multiple psychische Beschwerden, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	81
Abbildung 4.33: Alkoholkonsum im letzten Monat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	82
Abbildung 4.34: Alkoholkonsum im letzten Monat, 2019 und 2024, 16- bis 29-Jährige (in Prozent)	83
Abbildung 4.35: Alkoholkonsum im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)	84
Abbildung 4.36: Tabakkonsum im letzten Monat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	85
Abbildung 4.37: Cannabiskonsum im letzten Monat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	87
Abbildung 4.38: Cannabiskonsum im Leben im internationalen Vergleich, 2021/2022, 15-Jährige (in Prozent)	88
Abbildung 5.1: Arten digitaler Geräte im Besitz oder geteilt (in Prozent)	96
Abbildung 5.2: Bereitstellung von Laptops/Tablets durch Bildungseinrichtungen, 2024, (in Prozent)	97
Abbildung 5.3: Selbsteingeschätzte digitale Kompetenzen, 2024, 12- bis 29-Jährige	100
Abbildung 5.4: Digitales Nutzungsverhalten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	102
Abbildung 5.5: Digitales Nutzungsverhalten: Aktive Suche nach sexuellen Inhalten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	103

Abbildung 5.6: Einschätzung der Nützlichkeit digitaler Aktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	105
Abbildung 5.7: Nutzung Online-Bildungsangebote, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	107
Abbildung 5.8: Nutzung Online-Bildungsangebote: Motivation nach Schule, Beruf und Privat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	108
Abbildung 5.9: Nutzungsdauer sozialer Medien pro Tag (in Prozent)	110
Abbildung 5.10: Aktive und passive Nutzung sozialer Medien, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	111
Abbildung 5.11: Problematische Nutzung sozialer Medien (Suchtskala), 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	112
Abbildung 5.12: Vergleich der Gaming-Zeitnutzung an Werktagen und Wochenenden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	115
Abbildung 5.13: Einschätzung problematischen Gamings (in Prozent)	116
Abbildung 5.14: Konfrontation mit negativen Online-Erfahrungen und sexuellen Online-Anfragen, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	117
Abbildung 5.15: Konfrontation mit sexuellen Online-Anfragen nach Geschlecht und Alter, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	118
Abbildung 5.16: Mobbing-Erfahrungen in der Schule, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	120
Abbildung 5.17: Erfahrungen mit Cybermobbing, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	121

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterteilung der Freizeitaktivitäten	67
--	-----------

Abkürzungsverzeichnis

App	Application/Anwendung
BIP	Bruttoinlandsprodukt
CCP	Certificat de capacité professionnelle
CCY	Centre for Childhood and Youth Research
CDI	Contrat à durée indéterminée
CGIE	Centre de gestion informatique de l'éducation
CNEL	Conférence Nationale des Élèves du Luxembourg
COIP	Classe d'orientation et d'initiation professionnelle, eine vorbereitende Orientierungsklasse
DAP	Diplôme d'aptitude professionnelle
DigComp	Europäischer Referenzrahmen für digitale Kompetenzen
DSA	Digital Services Act
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
DT	Diplôme de technicien
EQJ	Étude qualitative sur la jeunesse
EQJP	Étude qualitative sur les jeunes et leurs parents
ESC	Enseignement secondaire classique
ESG	Enseignement secondaire générale
FOMO	Fear of Missing Out
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
IFEN	Institut de formation de l'Éducation nationale
ISCED	International Standard Classification of Education
ITU	International Telecommunication Union
JIM	Jugend, Information, Medien
KI	Künstliche Intelligenz
LGBTQ	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer
LLM	Large Language Models
MENJE	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
MSPSS	Multidimensional Scale of Perceived Social Support
NEET	Not in Education, Employment or Training
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PACS	Pacte civil de solidarité
PALMA	Plan d'Action Luxembourgeois contre le Mésusage de l'Alcool
RNPP	Registre National des Personnes Physiques
SCRIPT	Service de Coordination de la Recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques
SD	Standardabweichung
SES	Sozioökonomischer Status
SNJ	Service National de la Jeunesse
TCME	Technicien en mécanique, Ausbildungsgang
VIESO	Vie et Société, Schulfach
VOD	Video on Demand
WHO	World Health Organisation
YAC	Young People and COVID-19
YSL	Youth Survey Luxembourg
ZEV	Zenter fir exzessivt Verhalen a Verhalenssucht

Autorinnen und Autoren des Jugendberichts 2025

BIEWERS GRIMM Sandra	Dr., Pädagogin, Research Scientist am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Non-formale und informelle Bildung, Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe, Organisationen und Qualität sowie qualitative Forschungsmethoden.
BULUT Hamid	Dr., Soziologe, Postdoctoral Researcher am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Nachhaltigkeit, Gesundheitsverhalten, Jugendsoziologie, quantitative Forschungsmethoden.
HAUßMANN Charlotte	Sozialwissenschaftlerin, Doctoral Researcher am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Einsamkeit, soziale Isolation, Ungleichheit.
HÖPNER Moritz	Master of Science in European Studies Research, Research and Development Specialist am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Wissenstransfers in Jugendsektorphilosophie und Zivilgesellschaft, Jugendsprache(n), Literatur und digitale Publizistik, Mehrsprachigkeitstheorien, Übersetzung.
KÄCKMEISTER Hannes	Dr., Soziologe, Research Scientist am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Jugendsoziologie, Fluchtmigration, europäische Politik, internationaler Vergleich, qualitative Forschungsmethoden.
LANGEHEGERMANN Laurent	Sozialwissenschaftler, Doctoral Researcher am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Künstliche Intelligenz in sozialpolitischen Kontexten, digitale Sozialisation, qualitative Forschungsmethoden.
MEYERS Christiane	Dipl.-Päd./DEA Soziologie, Research and Development Specialist am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Jugendsoziologie und qualitative Forschungsmethoden, non-formales und informelles Lernen, soziale und politische Beteiligung sowie Engagement.
RESIDORI Caroline	Dr., Soziologin, Research and Development Specialist am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: sozioökonomische Ungleichheiten, Gesundheit, Wohlbefinden, Jugendsoziologie und Soziologie des Lebenslaufs.
SALZA Guido	Prof. Dr., Soziologe, Assistant Professor an der Università degli Studi di Milano. Forschungsinteressen: Bildungspolitik, Bildungsungleichheiten, quantitative Forschungsmethoden.
SAMUEL Robin	Prof. Dr., Soziologe, Professor für Jugendforschung und Leiter des Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Wohlbefinden, Gesundheit, soziale Ungleichheit, Nachhaltigkeit und Forschungsmethoden.
SCHEIFER Gilles	Linguist, Doctoral Researcher am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Quantitative Methoden, Online-Spiele und Glücksspiele.
SCHUMACHER Anette	Dr., Psychologin, Research Scientist am Centre for Childhood and Youth Research an der Universität Luxemburg. Forschungsinteressen: Non-formale Bildung, Transition, Evaluation und Young Carers.



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse

