



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit im Umgang mit stoffunabhängigen Süchten

Welche Möglichkeiten und Methoden bietet Schulsozialarbeit zur
Prävention und Früh-Intervention im Bereich der stoffunabhängigen
Sucht

Bachelorarbeit

vorgelegt von

Andrè Samuel

URN-Nummer: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0767-3

Erstprüferin: Dr. rer. biol. hum. Stefanie Neumann

Zweitprüfer: Prof. Dr. Andreas Speck

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Sucht	5
2.1	Begriffliche Darstellung, Abgrenzung, Suchtentwicklung bei Kindern und Jugendlichen	5
2.2	Exkurs – Smartphone Sucht – Eine Befundlage.....	13
3	Schulsozialarbeit.....	18
3.1	Definitionen der Schulsozialarbeit	18
3.2	Allgemeine Aufgaben der Schulsozialarbeit	20
3.3	Ziele der Schulsozialarbeit.....	22
4	Kooperation Schulsozialarbeit, Schule und Eltern	23
4.1	Kooperation eröffnet Chancen für alle Beteiligten	23
4.2	Methoden und Möglichkeiten der Auseinandersetzung im Rahmen der Schulsozialarbeit am Beispiel der “Smartphone-Sucht“.....	27
5	Präventive Schulsozialarbeit.....	28
5.1	Präventive Schulsozialarbeit mit Eltern.....	30
5.2	Präventive Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Peergroups	32
5.3	Präventive Schulsozialarbeit mit Lehrern.....	33
5.4	Früherkennung	35
5.5	Schutz von Minderjährigen	37
5.6	Präventive Auseinandersetzung im Rahmen der Schulsozialarbeit am Beispiel der Smartphone-Sucht	40
6	Fazit.....	44
	Literaturverzeichnis	47

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beziehungsdreieck (Gross 2016, S. 9).....	7
--	---

Abkürzungsverzeichnis

App(s)	Applikation(en) Anwendungssoftware für Smartphones, Tablets etc.
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BZgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
EU	Europäische Union
face to face	von Angesicht zu Angesicht
KJB	Kinder- und Jugendbericht
LAKOST M-V	Landeskoordinierungsstelle für Suchtthemen M-V
MMORPGs	Massively Multiplayer Online Role-Playing Games
MOBA	Multiplayer Online Battle Arena

1 Einleitung

Professionelle der sozialen Arbeit sehen sich im 21. Jahrhundert einer neuen Art von Herausforderungen gegenüber. Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen sind einer starken Veränderung unterworfen, welche sich häufig durch sich einander bedingende und überlappende Propositionen darstellt. Die beinahe unvorstellbare Vielzahl von Möglichkeiten, wird durch die Installation der Medien und im Besonderen der digitalen Medien, als vierte Sozialisierungsinstanz gekennzeichnet und ergänzt nunmehr die bestehenden maßgeblichen Faktoren Familie, Schule und Peergroup. Trotz der unbestreitbaren Chancen, welche durch die mediale Entwicklung, in ökonomischer und sozialer Hinsicht, zweifelsfrei bestehen, geht sie doch auch mit Risiken und nicht zu vernachlässigen Gefahren einher. Diese Risiken und Gefahren ergeben sich genuin aus einer unreflektierten und häufig unqualifizierten Nutzung der medialen Möglichkeiten. Im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit lassen sich bereits Rückschlüsse auf gesundheitsgefährdende und entwicklungspsychologisch bedenkliche Konsequenzen belegen, denen es im Zusammenhang mit präventiven und interventiven Handlungen zu begegnen gilt. Im Rahmen dieser Arbeit steht sowohl eine Bewusstmachung als auch die Befähigung zum Umgang mit den medialen Möglichkeiten im Mittelpunkt. Ziel muss es sein, Resilienz zu stärken, um Selbstwirksamkeit und personale Faktoren im Hinblick auf die eigene mediale Nutzung zu unterstützen. Eine in der Schulsozialarbeit häufig wiederkehrende Herausforderung ist die Auseinandersetzung mit der Smartphone-Sucht. An diesem Beispiel sollen Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit aufgezeigt und kritisch reflektiert werden. Dabei werden sowohl die Kinder und Jugendlichen als eigenständige Akteure wahrgenommen, jedoch auch die wichtigen Aspekte der Elternarbeit, sowie der innerschulischen Kooperation als präventive Faktoren bzw. intervenierende Faktoren im Rahmen der Früherkennung berücksichtigt. Die sich daraus ergebenden Zielstellungen der sozialen Arbeit werden darüber hinaus in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingeordnet, in dem Schulsozialarbeit als ein Diskurs fördernder Faktor wahrgenommen werden kann.

2 Sucht

Das Ziel dieser Arbeit ist es, den Professionellen der sozialen Arbeit die Vielfältigkeit, wenn nicht sogar Vielschichtigkeit von Sucht aufzuzeigen, wobei Smartphone-Sucht exemplarisch genauer betrachtet wird. Sucht als solche, soll jedoch nicht in ihrer Tiefe beleuchtet werden, da die diversen wissenschaftlichen Sichtweisen, Ansätze und Perspektiven der anhängenden Disziplinen den Rahmen dieser Arbeit bei weitem destruieren würden. Im nächsten Abschnitt werden Kernbegriffe erklärt, sowie eine Abgrenzung dieser vorgenommen. Zudem wird eine Kategorisierung von Süchten, welche Kindern und Jugendlichen betreffen, beschrieben. Im weiteren Verlauf werde ich aus Gründen der Lesbarkeit dieser Arbeit das Wort „Sucht“ nutzen.

2.1 Begriffliche Darstellung, Abgrenzung, Suchtentwicklung bei Kindern und Jugendlichen

Sucht ist, laut Gross, ein Begriff der umgangssprachlich gebraucht wird. Der Begriff Sucht beschreibt die Abhängigkeit von einem bestimmten Verhalten oder eines Stoffes (Gross 2016, S. 6).

Im englischen Sprachraum wird der Begriff addiction verwendet. Der Ursprung stammt vom lateinischen Verb addicere ab und bedeutet so viel wie versklavt oder den freien Willen verloren (vgl. Mann 2014, S. 2).

Sucht liegt eine gewünschte Bewusstseinsveränderung zugrunde. Der gewünschte, veränderte, Bewusstseinszustand wird mithilfe des Verhaltens oder eines Stoffes erreicht. Gross weist darauf hin, dass nicht jede herbeigeführte Bewusstseinsveränderung, ausgelöst durch einmaliges Verhalten oder einmaligen Gebrauch von Substanzen, gleich in eine Abhängigkeit führt. Vielmehr muss zwischen einmaligen oder gelegentlichen Verhalten oder Gebrauch, sowie zwischen Verhaltens-bzw. Substanzmissbrauch und Verhaltens- bzw. Substanzabhängigkeit unterschieden werden. Die Gefahr einer schleichenden Abhängigkeit bei wiederholtem Verhaltens- bzw. Substanzmissbrauchs ist wahrscheinlich (Gross 2016, S. 6).

Laut Möller erfüllt die stoffunabhängige Sucht die gleichen charakteristischen Merkmale wie die stoffgebundene Sucht. Wobei ein inhaltliches Unterscheiden, trotz einiger Gemeinsamkeiten, sinnvoll erscheint. So ist das Ziel, Unlust zu vermeiden oder Lust zu erzeugen. Das zwanghafte Bedürfnis diesen Zustand zu erreichen, wird durch die Beschaffung der Substanz, im Rahmen der stoffgebundenen Sucht, oder beispielsweise des exzessiven Ausübens des Spielens oder Online-Seins, im Rahmen der stoffunabhängigen Sucht, erfüllt. Andere Verpflichtungen wie etwa Hausaufgaben, vorbereitende Maßnahmen für bevorstehende Klausuren/Prüfungen werden vernachlässigt. Soziale Kontakte innerhalb der Familie, der Schule und der Peergroup werden verringert (vgl. Möller 2020, S. 36).

Weiter beschreiben Möller und Gross die Kriterien für eine Sucht wie folgt. Durch das wiederholte Verhalten kommt es zu einer Toleranzentwicklung. Die Toleranzentwicklung wird durch die häufigen Wiederholungen des Verhaltens ausgelöst und führt zur Gewöhnung. Diese wiederum geht mit einer Steigerung der Häufigkeit des Verhaltens einher. Die Steigerung ist die Folge der Toleranzentwicklung bzw. der verminderten Wirkung des Verhaltens auf die gewünschte Bewusstseinsveränderung. Wird das Verhalten reduziert oder eingestellt treten Entzugserscheinungen auf. Entzugserscheinungen können durch das wieder Einsetzen des Verhaltens abgemildert oder beendet werden. Die Verhaltensweise wird zum prägenden Merkmal. Das bewusste Steuern des Verhaltens ist nicht mehr möglich oder stark reduziert. Das Verhalten muss trotz der bewussten negativen Folgen und Auswirkungen ausgeübt werden. Am Ende werden negative Folgeerscheinungen toleriert und akzeptiert. Der gewünschte Bewusstseinszustand soll durch das Fortsetzen des süchtigen Verhaltens herbeigeführt werden (vgl. Möller 2020, S. 36; Gross 2016, S. 6).

Wahrscheinliche Risikofaktoren in der Entstehung und Aufrechterhaltung von Sucht sind nach Geisel/Lipinski/Kaess internale und externale Faktoren. Die Autoren weisen in ihrer Veröffentlichung darauf hin, dass die genannten Faktoren in einzelnen bzw. sehr wenigen Studien auftraten und überwiegend in Zusammenhängen betrachtet werden müssen. So zählen zu den internalen Faktoren, das Alter, Emotions- und Stressregulation, Selbstwert und Selbstwirksamkeit, Impul-

sivität & Selbstkontrolle, Sensationssuche („sensation seeking“), kognitive Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale. Zu den externalen Faktoren zählen familiäre Faktoren, soziale Faktoren, negative Lebensereignisse und Faktoren, die durch das Medium (Smartphone) selbst bedingt sind. Eine weitere interessante Erkenntnis aus dieser Arbeit ist die feststellbare Verknüpfung mit anderen Krankheiten wie z.B. psychischen Störungen, Schlafstörungen, erhöhter Risikobereitschaft, unausgewogener Ernährung sowie stark reduzierte körperliche Betätigung (vgl. Geisel, Lipinski, Kaess 2021, S. 15).

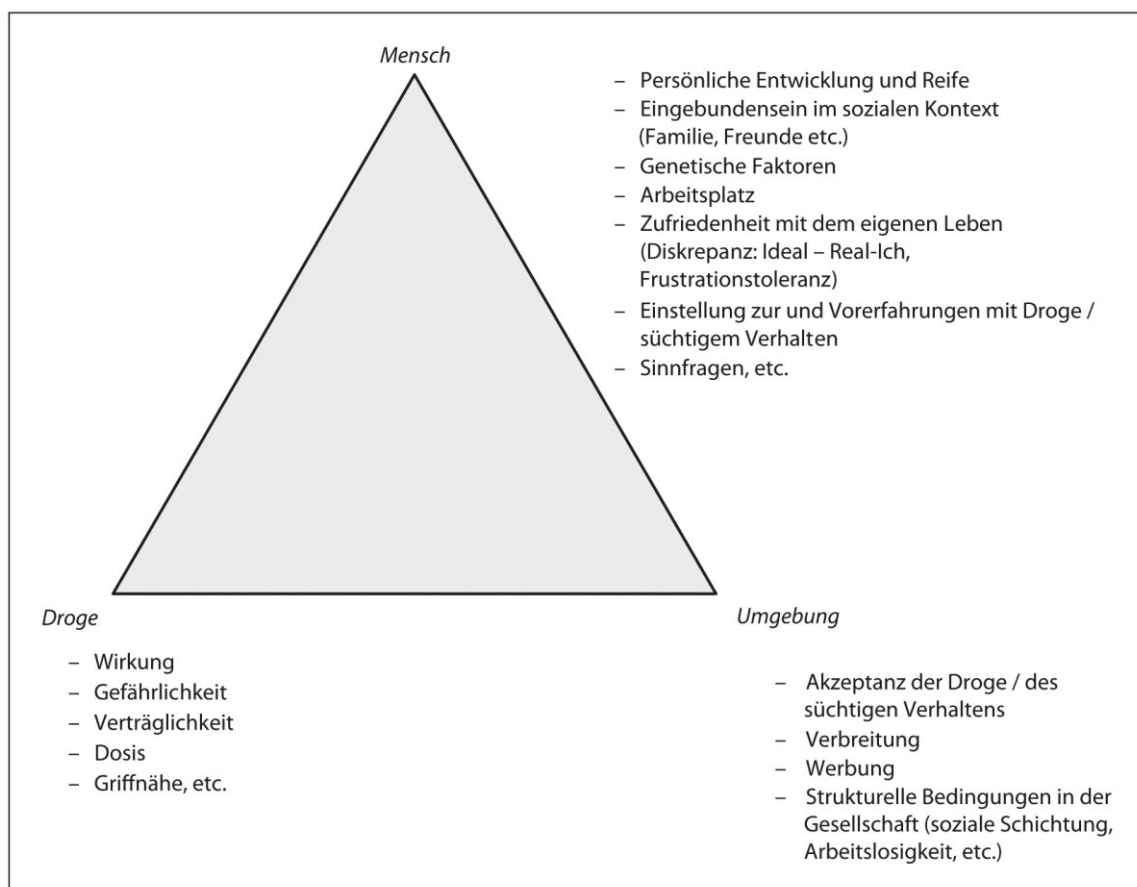
Bei suchtentstehenden Faktoren handelt es sich laut Gross in der Regel um zusammenwirkende Faktoren aus drei Bereichen. Diese umfassen biologische Faktoren, psychologische Faktoren und soziale Faktoren. Die jeweiligen Faktoren wirken auf jedes süchtige Individuum ungleich. Mit Hilfe von psychologischen Erklärungsansätzen werden mögliche Ursachen für Sucht in Merkmalen des Individuums gesucht. Zu diesen Merkmalen zählen unter anderem unzureichende Stressbewältigungsstrategien, geringes Selbstwertgefühl, keine geeigneten Lösungsansätze bei Auseinandersetzungen und die individuelle Lebens- und Lernbiografie. Die biologischen Faktoren haben auf das Individuum selbst, mit seiner Lebensgeschichte, Sozialisation, der individuellen Art der Erziehung sowie dem prägenden Umfeld und der Art zu leben, einen individuellen Grat der Auswirkung auf eine eventuelle Sucht. Darüber hinaus sind genetische Faktoren und Persönlichkeitsmerkmale, sowie Entwicklungsfaktoren und Vorerfahrungen einflussnehmende Größen. So scheint der Grat zwischen Sucht und Resilienz sehr beliebig zu sei. Die genannten Faktoren selbst, können sowohl als Schutzfaktoren dienen, und so eine Sucht verhindern, als auch als Bedingungsfaktor für die Entstehung von Suchtverhalten identifiziert werden. Selbst Individuen mit einer erhöhten Suchtgefahr greifen nicht selbstverständlich zu Suchtmitteln oder bilden gleich schwere Abhängigkeiten aus. So ist die Verfügbarkeit des Suchtmittels, die Wirkung, die Verträglichkeit, die Gefährlichkeit und die Menge ein weiteres Kriterium. Das Individuum entwickelt erst eine Sucht, wenn das Verlangen nach dem Verhalten, in Kombination mit dem Rausch, zu einem Drang der ständigen Wiederholung („craving“) wird. Zu den sozialen Faktoren zählen z.B., das direkte soziale Umfeld, die Familie und Peergroups. Zudem sind lokale Unterschiede, mit ihren kulturellen Besonderheiten, ein wichtiger Aspekt in der Akzeptanz und Toleranz

gegenüber Sucht. So werden verschiedene süchtige Verhaltensweisen in bestimmten Bezugsgruppen toleriert, akzeptiert oder sogar gefördert. Hier spielen Werte, Normen und Verhaltensweisen der Peers, der Familie und des direkten sozialen Umfeldes eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Verfügbarkeit des Suchtmittels und haben Einfluss auf die realistische Einschätzung der Gefährlichkeit von Sucht im Zusammenhang mit dem potenziellen Suchtmittel (vgl. Gross 2016, S. 7ff.).

Die Wahrscheinlichkeit einer Sucht korreliert also mit den unterschiedlichsten Kombinationen aus den verschiedensten Risikofaktoren und Ursachen, und wirkt sich ungleich auf jedes Individuum aus.

In der folgenden Abbildung setzt Gross die unterschiedlichen Kombinationen und Ursachen, grafisch in Beziehung zueinander. Diese nennt er Beziehungsdreieck.

Abb.: 1 Beziehungsdreieck



Quelle: Gross 2016, S. 9

Es wird hier deutlich, dass Sucht nicht die eine Ursache oder den einen Grund hat. So eine Aussage wäre trivial und würde dem komplexen Wechselwirkungsmodell „Beziehungsdreieck“ nicht gerecht werden. Vielmehr steckt eine Absicht dahinter, ein zu erreichendes Ziel bzw. ein zu erreichender Bereich des erhofften Wirkens (vgl. ebd., S. 8). Daraus lässt sich schließen, dass jeder Süchtige sein eigenes komplexes Beziehungsdreieck hat, welches identifiziert werden muss.

Laut Mann scheint, nach heutigem Stand, im Bereich der stoffungebundenen Sucht, das mesokortikolimbischen Belohnungssystem und seine strukturelle sowie funktionelle Veränderung auf Grund der wiederholten Reize, des intensiven bzw. problematischen Verhaltens, dem einer substanzgebundenen Sucht zu gleichen. Dieser komplexe Vorgang findet in bestimmten Bereichen/Arealen des Gehirns statt. Genauer gesagt in Bereichen oder Arealen die durch stark vernetzte Strukturen miteinander verbunden sind. Dazu zählen unter anderem der präfrontale Kortex, die Amygdala, der Nucleus accumbens des Mittelhirns, das Subikulum der Hippokampusformation und die Area tegmentalis ventralis. Diese Bereiche des Gehirns sind für die Verarbeitung von Belohnungs- und Emotionsgenese essenziell und gehören zum ältesten Teil des menschlichen Gehirns. Mann, sieht diese Bereiche als entscheidende Schnittstelle für erfolgreiches motiviertes Lernen, Antrieb und Motivation. Sie sind ebenso Grundlage für eine bestimmte intentionale Auswahl von Verhaltensweisen, die für das Individuum gewinnbringend ist. Dazu gehört das Erzeugen von Lust, Luststeigerung, und befriedigende Verhaltensweisen, das Vermeiden von Unlust und Langerweile und Variationen von Emotionen. Dieses Verhalten und Lernen wird durch das Belohnungssystem gefördert und stimuliert (vgl. Mann 2014, S. 2ff.). So lässt sich unter anderen vermuten, dass jedes Verhalten, welches ausartet, zur Verhaltenssucht zählt. Unter stoffunabhängigen Süchten zählen laut Mann, folgende Suchterkrankungen die als Verhaltenssüchte zusammengefasst werden, Medien-Sucht, Glückspiel-Sucht, Internet-Sucht, Computerspiel-Sucht, Sozial-Media-Sucht, Ess-Sucht, Sex-Sucht und das exzessive schauen von pornografischen Filmen oder das Nutzen von online Sexangeboten (vgl. ebd., S. 3).

Eine andere Zusammenführung wählt Müller. Er fasst die Online-Computerspiele, mit den unterschiedlichen Spiel Modi oder Genres, wie MMORPGs,

MOBA, die Sozialen Netzwerke, Online-Pornografie, Shopping bei den diversen Online-Händlern und Online-Glücksspiele, unter den Sammelbegriff Internet-sucht zusammen. Hier liegt der Fokus mehr auf den Applikationen (Apps), also auf den einzelnen Anwendungen und deren verschiedenen Möglichkeiten der Nutzung im Internet. Die Vielzahl der Möglichkeiten kann hier dazu führen, dass einzelne Individuen schleichend die Kontrolle, und sich letztendlich selbst, in der Digitalen-Welt verlieren (vgl. Müller 2017, S. 9f.).

Auch Hüther erklärt die Gefahr von Suchtentwicklung im Wiederholen der Reize und der damit verbundenen hohen Frequentierung der vernetzten Struktur. So führt die permanente Nutzung dieser vernetzten Strukturen dazu, dass diese immer stärker ausgeprägt werden. Immer mehr neue Verschaltungen zwischen Nervenenden entstehen. Wie ein gut ausgetretener Weg am Feldrand. Dieser gut sichtbare Weg kann nicht mehr verfehlt werden und es ist einfach, wieder schnell auf diesen zurückgeführt zu werden. Selbst wenn das Individuum dem Verhalten nicht mehr so viel Raum einräumen will, ist der innere Drang/Druck so stark ausgeprägt (Craving), dass das Verhalten trotz allem ausgeführt wird. Hier spricht man auch vom Suchgedächtnis, welches dazu führt, dass das süchtige Verhalten ein prägendes und das maßgeblich bestimmende Verhalten ist. Weiter sieht Hüther in der stoffungebundenen Sucht eine bittere doppelte Gefahr. Der natürliche Dopamin-Kick, der durch das komplexe mesokortikolimbischen Belohnungssystem freigesetzt wird und zum rauschartigen Zustand führt und die immer stärkere Aktivierung der beteiligten Nervenzellen, welche mit immer stärkeren und neuen Verbindungen einhergehen, potenzieren einander. Diese Vernetzungen sind einseitig auf das suchartige Verhalten ausgerichtet, das freie Denken und Handeln ist nur noch eingeschränkt oder überhaupt nicht mehr möglich (vgl. Hüther 2021 [Internetquelle]).

So ist es auch nicht verwunderlich, dass bei einer durchschnittlichen Online-Nutzungszeit des Smartphones von ca. 3,5 Stunden täglich, das Suchtrisiko steigt (vgl. JIM-Studie 2020, S. 66ff.).

“Je länger und häufiger die Kinder und Jugendlichen online sind, desto höher ist das Suchtrisiko“ (Thomasius 2018 [Internetquelle]).

Thomasius sieht erschreckende Zusammenhänge zwischen der Smartphone Sucht und einer möglichen Depression. Diese Zusammenhänge bedingen sich oder verstärken sich zumindest gegenseitig. Er gibt zu bedenken, dass, wenn Kinder sich in die virtuelle Welt flüchten, dies ein Anzeichen für eine Depression sein kann und durch die Flucht dann ein Suchtverhalten entwickelt wird. Letztendlich ist das Risiko an einer Depression zu erkranken um das 4,6-fache erhöht (vgl. Thomasius 2018, S. 29ff.).

Betroffenen kann mit dem aktuell erwarteten ICD-11 nun eine passende Diagnose und somit auch eine geeignete Behandlung/Therapie ermöglicht werden. Zuvor gab es bedauerlicherweise keine passende Kodierung für Verhaltens-süchte. Diese wurden vielfach unter Impulskontrollstörung kategorisiert. Am 01.01.2022 soll die aktuelle Revision ICD-11 in Kraft treten. Hier sehen Rumpf und Mann eine erhebliche Verbesserung der zukünftigen Finanzierung durch die Kostenträger, im Falle des Patienten sind dies die Krankenkassen und zusätzlich eine qualitative und quantitative Verbesserung der Forschungsgrundlagen, in dem noch jungen Feld der Verhaltens-Sucht. Beide prognostizieren hier auch eine Weiterentwicklung und Differenzierung der Verhaltens Süchte (vgl. Rumpf/Mann 2017, S. 305f.).

Das Diagnostizieren und Beschreiben einer stoffunabhängigen Sucht ist an sogenannte Suchtkriterien gekoppelt. Diese werden aktuell in zwei Manuale beschrieben. Der fünften Version des Diagnostischen und Statistischen Manual Psychischer Störungen (DSM-5) der American Psychiatric Association und der elften Version der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-11) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). In der BRD erfolgt die Diagnosestellung angelehnt an den ICD-11. Folgende Kriterien müssen laut ICD-11 erfüllt sein. Charakteristische Verhaltensmerkmale des Individuums äußern sich durch Kontrollverlust. Beginn, Häufigkeit, Intensität, Dauer, Beendigung und die Art der Nutzung von Sozial-Media und Spielen, unterliegt nicht mehr der eigenen bewussten Kontrolle. Es entstehen Entzugssymptome beim Einschränken oder der Abstinenz. Andere Aktivitäten und Lebensinhalte des alten Lebens, wie beispielsweise Hobbies, Freunde treffen und abhängen, Hausaufgaben erledigen oder Vorbereitungen auf Klausuren

und weiteres, werden vernachlässigt und durch das zunehmende und bevorzugte Spielen (Zocken) oder die Sozial-Media-Nutzung abgelöst und verdrängt. Selbst auftretende negative Konsequenzen, wie die Verschlechterung schulischer und oder beruflicher Leistungen, der Verlust von Freundschaften, Streit sowie Ärger und Stress mit familiären Bezugspersonen, werden billigend in Kauf genommen. Das Nutzungsverhalten wird verschleiert und weiter fortgeführt (vgl. WHO 09/2020 [Internetquelle]).

Fraglich bleibt bei allen guten Studien, ob die Adoleszenz und die Kindheit mit all ihren Veränderungen, auf körperlicher und geistiger Ebene, überhaupt verlässliche Werte liefern kann. Oder ist es vielmehr so, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklungsschritten/-aufgaben doch das Potenzial besitzen gesund aufzuwachsen. So gehören Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsbildung, das Ablösen von den Eltern, Beziehungsgestaltung außerhalb der Familie, Konflikt- und Risikomanagement und Festigung der sozialen Rolle zu den Aufgaben, Merkmalen und Kompetenzen, die das Erwachsen sein/werden mit all seinen Rollen und Zuständen ausmacht. Rumpf et al. äußert sich im Editorial in der Zeitschrift Sucht wie folgt. Kinder und Jugendliche sind auf mehreren Ebenen noch nicht reif oder anders ausgedrückt voll entwickelt, so z.B. ist das bewusste Handeln stark mit dem präfrontalen Kortex verknüpft. Dieser neuronale Reifungsprozess ist aber erst am Ende der Adoleszenz voll ausgebildet, dies bedeutet, dass die Fähigkeit zum kontrollierten Handeln erst ab diesem Zeitpunkt als voll abgeschlossen gilt. Die verschiedenen Lebensphasen zeigen sich im Austesten der Regeln und Grenzen, manch einer tut dies exzessiv zum Leidwesen der Eltern. Aber diese Phasen gehören zum Ablösen und zur Entwicklung der eigenen Identität. Letztendlich weisen die Autoren jedoch darauf hin, dass die von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) empfohlene Nutzungszeit für Kinder und Jugendliche unverkennbar überschritten wird. Dies erhöht im Kindesalter die Gefahr von Entwicklungsauffälligkeiten. So ist z.B. die Fähigkeit der Emotionsregulation nachweislich durch die zu lange Nutzung digitaler Medien beeinträchtigt. Eltern sind dazu aufgerufen, ihren Kindern die genannte Fähigkeit der Emotionsregulation vorzuleben. Jedoch geben die Autoren zu bedenken, dass eine früh-

zeitige Diagnose Smartphone-Sucht, eventuell doch, das ganz “normale“ Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihrer individuellen Entwicklung pathologisiert (vgl. Rumpf et al. 2020, S. 299ff.).

2.2 Exkurs – Smartphone Sucht – Eine Befundlage

Empirische Belege liefern zu dem Thema Smartphone Sucht valide Erkenntnisse. Diese sind der zentrale Bestandteil der Sozialforschung. Empirische Belege dienen einer gewissen Momentaufnahme, unter einer bestimmten Fragestellung, zu einem bestimmten Zeitpunkt, mit einem Ausschnitt an Möglichkeiten. Diese müssen die den Untersuchenden im Vorfeld gestellten Fragestellungen entsprechen und replizierbar sein. Mithilfe der gewonnenen Daten, der Zusammenführend, sowie des Belegens dieser Daten kann Wissen generiert werden. Dieses ermöglicht zukünftige Vorhersagen, Präventionsansätze durch erkennbare Risikobereiche oder kausale Zusammenhänge zwischen verschiedensten Problemstellungen (vgl. bpb 2021 [Internetquelle]).

Der medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (MPFS) erhebt seit 1998 unabhängig Daten zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in der BRD. Folgende drei Akteure sind in dem Kooperationsprojekt vereint. Die Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg, die Medienanstalt Rheinland-Pfalz und der Südwestfunk. Das Kooperationsprojekt sammelt Basisdaten zum Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen im gesamten Bundesgebiet. Diese dienen zur weiteren Forschung und sind somit Beobachtungs-, Diskussions- und Arbeitsgrundlage für Medienpädagogik, Politik und Bildungseinrichtungen, sowie für alle Akteure in der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. MPFS 2021 [Internetquelle]).

Die Studien des MPFS zeigen auf beeindruckende Weise den technologischen Fortschritt in unserer modernen Gesellschaft. Nicht zuletzt wird aber auch die noch zu erbringende Transferleistung von Anwenderwissen und Medienkompetenz offengelegt. Dieser technische Fortschritt geht nicht einher mit der so oft und eben erwähnten Medienkompetenz. Vielmehr scheint diese Entwicklung rasant voranzuschreiten und erschafft so scheinbar unendlich viele Möglichkeiten, in

fast allen Bereichen unserer modernen Gesellschaft. In der aktuellen KIM und JIM-Studie wird der technologische Fortschritt auch in der Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen sichtbar. Annähernd alle befragten Kinder und Jugendlichen besitzen im Jahr 2020 ein eigenes Smartphone. Damit verbunden ist der Internetzugang, direkt oder über das W-Lan Netzwerk der Familie, dieser liegt im Jahr 2020 bei 99%. Diese Zahlen zeigen uns, dass Kinder und Jugendliche unvermeidbar mit dieser neuen Technologie aufwachsen (vgl. KIM-Studie 2018; JIMplus-Studie 2020).

So belegt die JIM-Studie 2020, dass tatsächlich 89% aller Jugendlichen mehrmals täglich im Internet sind, 8% sind demnach mehrmals in der Woche online und nur 3% nutzen das Internet seltener. Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen verändert sich auch das Nutzungsverhalten. So nutzen täglich 81% der Jugendlichen zwischen dem 12 und 13 Lebensjahr das Internet und 93% der 18- bis 19-jährigen tun dies. Auch die tägliche Nutzungsdauer hat sich zu den Vorjahren stark erhöht. Waren es im Jahr 2019 noch 205 Minuten am Tag, so sind es im Jahr 2020 im Schnitt 258 Minute am Tag. Kinder und Jugendliche nutzen die Zeit im Internet in vier Bereichen, die in die Aspekte Kommunikation, Informationssuche/Recherche, Unterhaltung und Spiele, kategorisiert wurden. Der Bereich Informationssuche/Recherche macht nur 11% aus. Dem gegenüber stehen die Bereiche Kommunikation mit ca.69min, Spiele mit ca.72min und Unterhaltung mit ca.86min. Über Apps für Kommunikation, Spiele und Unterhaltung sind 87% der Kinder und Jugendlichen mehr als 4 Stunden am Tag am Smartphone und somit im WorldWideWeb (WWW) (vgl. KIM-Studie 2018; JIMplus-Studie 2020). Die reine zeitliche Dimension der Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen mit Inhalten des Internets, belegt hier unter anderem die Funktion von Medien als vierte Sozialisierungsinstanz, nach Familie, Peer Group und Schule.

Die nahezu unendlichen Möglichkeiten an Apps und Videos bei YouTube und TikTok ist weder quantitativ überschaubar noch inhaltlich eingrenzbar. So gibt YouTube auf seiner Homepage an, dass täglich 1 Milliarde Stunden Videomaterial über die App abgerufen wird. Dabei werden mehr als 70% der Abrufe über ein Smartphone getätigt (youtube 2021 [Internetquelle]). Aktuell gibt es im Google Playstore über drei Millionen Apps für die verschiedensten Bereiche des

Lebens (statista 2021 [Internetquelle]), der App Store von Apple bietet fast 2 Millionen Apps an (App Store – Apple [Internetquelle]) und der Amazon App-Store bietet knapp 500.000 Apps an (statista 2020 [Internetquelle]). Auch das Statistische Bundesamt belegt mit einer Statistik aus dem Jahr 2018 beeindruckend die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen. Demnach nutzen 88% der Schüler*innen und Studenten*innen das Smartphone für den Bereich Kommunikation und 66% nutzen die Möglichkeit über das Smartphone Fernsehsendungen/Videos anzusehen. Selbst im Bereich Einkauf sind Kinder und Jugendliche aufgeführt, und beteiligen sich als aktiver Akteur am Markt. 21% der 10- und 15-jährigen kauften über das Internet Spielzeug/Spiele und andere Gebrauchsgüter, bei den 16- bis 24-jährigen sind es 29%. Filme und Musik wurden von 34% und 44% der genannten Altersgruppen über das Internet gekauft. Inwieweit diese Handlungen durch Erziehungsberechtigten begleitet wurden, ist nicht erfasst worden (vgl. Statistisches Jahrbuch 2019, S. 208ff.). Einen differenzierten Einblick gibt die Shell Studie aus dem Jahr 2018. Demnach ist es Jugendlichen immer noch wichtig, ihre Freizeit in Gesellschaft und in Vereinen zu verbringen und deren Gestaltung innerhalb dieser Institutionen zu entwickeln. Der Aspekt der kreativen Freizeitgestaltung wird ebenso erwähnt, wie die Möglichkeit der Entspannung. Ein soziales Miteinander im Umfeld der Jugendlichen und damit die Gelegenheit zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist dabei von besonderer Bedeutung. Jedoch geben auch 70% der Befragten an, durchschnittlich 222 Minuten am Tag im Internet zu sein. Das Zugangsmedium dafür ist wiederum das Smartphone. Auch hier wird sichtbar, dass sich 45% der Jugendlichen in der Freizeit Videos über das Smartphone ansehen (streamen). Nur noch 33% sehen Videos/Filme über den klassischen Fernseher. So ist es auch nachvollziehbar, dass das Smartphone heute ein ständiger Begleiter für Kinder und Jugendliche ist. Der Tag der Kinder und Jugendlichen wird anhand von Apps und medialen Ereignissen strukturiert. Diese werden überwiegend über das Smartphone konsumiert, welches dadurch als unverzichtbarer Begleiter vom Aufstehen bis zum zu Bett gehen präsent ist. Dabei ist und bleibt die wichtigste App WhatsApp als Kommunikationsdienst, 96% nutzen diese mindestens einmal täglich, dicht gefolgt von YouTube. WhatsApp ist durch seine intuitive Oberfläche und den Funktionen Chats/Gruppenchats und Videotelefonie einfach zu handhaben. Kinder

und Jugendliche haben eine Vielzahl von Kontakten, von diesen sind 5 bis 20 Kontakte im ständigen Kontakt miteinander (vgl. Shell Studie 2019, S. 29ff.).

Die Pinta Studie aus dem Jahr 2011 befasst sich als eine der ersten mit dem Phänomen der Internetabhängigkeit. Das Ergebnis der Studie zeigt unter allen Teilnehmern, dass ca. 1,5% der untersuchten Individuen an einer eventuellen Internetabhängigkeit erkrankten. Eine weitere Gruppe von 4,6% wurde mit problematischem Internetgebrauch erfasst. Auch wurden schon damals Unterschiede in der Nutzung von Inhalten (Apps) erkannt. So haben sich signifikant mehr Mädchen und junge Frauen mit Sozialen Medien beschäftigt und Jungen und junge Männer mit online/offline PC-Spielen (Pinta Studie 2011, S. 1ff.). Die JIM-Studie aus dem Jahr 2011 zeigt dagegen, dass nur jeder vierte Jugendliche damals im Besitz eines Smartphones war. Der technologische Fortschritt zur Übertragung, der für die Bereitstellung der heute benötigten hohen Datenraten gab es damals schlichtweg nicht. So hatte nur ca. die Hälfte der Haushalte einen Internetzugang. Somit war der Zugang zum Internet einer gewissen kapazitätsbedingten Reglementierung unterworfen (JIM-Studie 2011, S. 5f.) Hier wird offensichtlich, dass sich das Nutzungsverhalten im zeitlichen Verlauf potenziert hat, was sich ursächlich auch auf die kapazitive und quantitative Verfügbarkeit der Angebote zurückführen lässt.

Um eine möglichst genaue Lage der aktuellen Situation zu erhalten hat die DAK-Gesundheit (eine gesetzliche Krankenkasse) im Jahr 2017 die Studie „So süchtig machen WhatsApp, Instagram und Co.“, in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Zentrum für Suchtfragen am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE), durchgeführt. Die grundlegende Fragestellung dieser repräsentativen Umfrage, erörtert das Suchtrisiko von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Social-Media. Laut der Umfrage erfüllen 2,6% der Kinder und Jugendlichen die Merkmale für eine Social-Media Abhängigkeit. Diese Merkmale werden anhand der ICD-11 festgelegt. Dies würde auf alle in der BRD lebenden Kinder und Jugendliche hochgerechnet bedeuten, dass ca. 100.000 Kinder und Jugendliche die Merkmale einer Social-Media Abhängigkeit erfüllen. Die DAK Studie zeigt, dass bereits 2,6% der Kinder und Jugendlichen von Social-Media abhängig sind. Davon verbringen Mädchen und junge Frauen 3,4% deutlich mehr Zeit mit Social Media

als Jungs und junge Männer 1,9%. Auch in der DAK Studie korreliert die Steigerung der Nutzungszeit mit dem Alter. So verbringen weibliche Teenager ca.170 Minuten im Netz und junge Frauen schon mehr als 209 Minuten. Ihre männlichen Vertreter liegen hier bei ca.135 Minuten und bei ca.164 Minuten (vgl. DAK-Studie 2017, S. 6ff.). Im Jahr 2020 veröffentlichte die DAK-Gesundheit die neue Studie Mediensucht 2020 - Gaming und Social-Media in Zeiten von Corona, mit besorgniserregenden Erkenntnissen, die sich im Wesentlichen durch ein Ansteigen der Nutzungsdauer manifestieren. Die durchschnittliche Nutzungsdauer im Bereich der Social-Media-Aktivität, hat sich bei den Kindern und Jugendlichen (10-18-jährige) von ca.166 Minuten (2017) auf ca. 193 Minuten (2020) täglich erhöht. Mädchen und jungen Frauen sind durchschnittlich 205 Minuten und die Jungs und jungen Männer bei 182 Minuten am Tag in den sozialen Netzwerken unterwegs. Auch im Bereich digitale Spiele wurde ein Anstieg nachgewiesen. Hier liegen die Jungs und jungen Männer mit durchschnittlich 161 Minuten vor den Mädchen und jungen Frauen 110 Minuten. Demnach erfüllten 10% der Kinder und Jugendlichen die ICD-11 Merkmale für das riskante Computerspielverhalten und 8,2% im Bereich Social-Media. Pathologisches Spielen traf auf 2,7% und pathologisches Social-Media Verhalten auf 3,2% aller Kinder und Jugendlichen zu. Die erhöhte Nutzungsdauer ist laut Studie auf das Vermeiden von Langeweile und das Aufrechterhalten von Kontakten zurückzuführen. Ungefähr 33% der Befragten gaben an, dass sie Spiele und/oder Social Media nutzen, um Sorgen zu verdrängen, Stress zu reduzieren oder der aktuellen Lebenssituation auszuweichen (vgl. DAK Studie 2020, S. 6ff.).

Zusammenfassend ist anzumerken, dass das Medium Smartphone mit seinen vielen Möglichkeiten ein gewisses Suchtpotenzial hat. Zudem lässt sich das Smartphone als ständiger Begleiter auch aus dem schulischen Kontext und damit dem Ort Schule nicht mehr wegdenken. Die aufgeführten Studien belegen klar, dass soziale Probleme, zu wenig Schlaf, Realitätsflucht und Schwierigkeiten mit der Familie als Begleiterscheinungen von Smartphone-Sucht für eine signifikante Gruppe an Individuen zu betrachten ist. Dieser Entwicklung gilt es gezielt mit Hilfe der Schulsozialarbeit entgegenzuwirken.

3 Schulsozialarbeit

3.1 Definitionen der Schulsozialarbeit

Eine einheitliche sowie verbindliche und anerkannte Definition auf Bundesebene für die Schulsozialarbeit existiert derzeit nicht. Im zeitlichen Verlauf haben sich die anfänglichen Definitionen naturgemäß verändert und weiter erklärt, sowie dem gesellschaftlichen Wandel angepasst. Speck beschreibt die Schulsozialarbeit in der BRD als heterogen und unübersichtlich. Schulsozialarbeit unterscheidet sich in den jeweiligen Konzeptionen sowie in der Trägerschaft als öffentlicher, freier, schulischer und privater Träger, sowie in der Arbeitsweise. Der Föderalismus garantiert zudem allen Bundesländern eigene Zuständigkeiten und Eigenständigkeit gegenüber der Bundesregierung. Auch Kommunen und Kreisfreie Städte haben diverse Möglichkeiten, die Kinder- und Jugendhilfe für sich zu definieren und finanziell auszustatten (vgl. Speck 2020, S. 631f.). So heißt es im § 79 Abs. 2 SGB VIII, „... von der Jugendhilfe bereitgestellte Mittel haben sie einen angemessenen Anteil für die Jugendarbeit zu verwenden.“ So ist die Ausrichtung und Laufzeit der Schulsozialarbeit maßgeblich auf die verschiedenen Finanzierungsmodelle angewiesen. Die finanziellen Rahmenbedingungen haben einen hohen Einfluss auf die Qualität und Quantität der Schulsozialarbeit. So ist es nicht verwunderlich, dass Schulsozialarbeit zwischen den beiden Akteuren, Kinder- und Jugendhilfe, sowie dem Bildungssystem immer wieder missbräuchlich für bildungs- und sozialpolitische Ziele in Anspruch genommen wird. Aktuelle Themen in der Schulsozialarbeit sind, Digitalisierung, Medienbildung, Integration von Geflüchteten und die Sucht- und Gewaltprävention (vgl. ebd., S. 631f.).

Weiter definiert Speck Schulsozialarbeit wie folgt.

“Schulsozialarbeit ist ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlichen vereinbarten Basis zusammenarbeiten. Das Ziel von Schulsozialarbeit besteht darin, junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, ferner dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte sowie Lehrer*innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schüler*innenfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Drilling, Speck, Spieß/Pötter, zit. nach Speck 2020, S. 632).

Laut dieser Definition ist das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit die Kinder- und Jugendhilfe, mit dem Wirkungsort Schule. Eine vertrauensvolle und verbindliche Zusammenarbeit, zwischen den Akteuren am Ort Schule ist ein essenzieller Bestandteil gelingender Schulsozialarbeit. Speck sieht Schulsozialarbeit eindeutig als ein sozialpädagogisches Angebot am Ort Schule.

Pötter definiert Schulsozialarbeit wie folgt:

“Schulsozialarbeit ist das Ergebnis zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften – mit dem Ziel, ‚Anschlussfähigkeit‘ zwischen den Funktionssystemen -insbesondere dem erzieherischen- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen“ (Pötter, zit. nach Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 29).

Pötter legt hier das Augenmerk auf die Anschlussfähigkeiten zwischen den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen am Ort Schule, und meint damit, die Übergangsbereiche zwischen Schule, Freizeit, Verein, Familie und Beruf. Die Kooperationsfähigkeit zwischen den Professionen beschreibt Pötter als bedeutsam für die Begleitung der Kinder und Jugendlichen im gesamten Bildungs- und Entwicklungsbereich, sowie ihren lebensweltlichen Bezügen.

Für Stüwe, Ermel und Haupt ergibt sich folgendes Bild der Schulsozialarbeit. Durch die Erweiterung der Zielgruppen und der Aufgabenfelder begreift sich Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe. In Kooperation mit den schulpädagogischen Fachkräften werden lern- und entwicklungsfördernden Angebote quantitativ und qualitativ ausgebaut (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 29).

Stüwe, Ermel und Haupt sehen die Schulsozialarbeit als einen begleitenden und unterstützenden Kooperationspartner für die Institution Schule. Schulsozialarbeit wird hier als eine zusätzliche pädagogische Ressource für die Institution Schule gedacht. Sie kann mit ihren Methoden, Aktivitäten, Herangehensweisen und Zielsetzungen die Weiterentwicklung von Schule und dem Bestreben, sich dem Sozialraum zu öffnen, als Kooperationspartner unterstützen und begleiten (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 29f.). Der 16. Kinder- und Jugendbericht (16. KJB) sieht die Schulsozialarbeit als ein sozialpädagogisches Angebot für alle Kinder und Jugendlichen am Ort Schule und seinem Sozialraum (vgl. 16. KJB 2020, S. 195f.).

3.2 Allgemeine Aufgaben der Schulsozialarbeit

Für Oberlies ist die Schulsozialarbeit eine Frage der Profession und damit einhergehend die Ableitung der Professionsethik, die in der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erwartet wird. So ist das Recht auf Selbstbestimmung und das Ermöglichen von echter Teilhabe essenziell. Die Schulsozialarbeit versteht sich als Anwalt für Kinder und Jugendliche und hat somit die Verantwortung, sozialer Ausgrenzung wie Diskriminierung zu begegnen und eine inklusive Gesellschaft zu fördern. Dazu zählt es, Verschiedenheiten anzuerkennen und Ressourcen einheitlich aufzuteilen (vgl. Oberlies, S. 8f.). Diese Beschreibung der Aufgaben von Schulsozialarbeit spiegelt das professionelle Alltagshandeln der Schulsozialarbeit wider, aber nicht vollends ihre Aufgaben. In den aufgeführten Definitionen (3.1 Definitionen der Schulsozialarbeit) der Schulsozialarbeit sind keine klaren Aufgaben formuliert und auch das eindeutige Arbeitsprofil ist daraus nicht ableitbar. Speck sieht in einer klaren Konzept- und Kernangebotsentwicklung eine präventive Maßnahme, die Fachkräfte der Schulsozialarbeit vor Überlastungen zu schützen. Des Weiteren bietet diese Art der Professionalisierung eine klare Abgrenzung zur Institution Schule (vgl. Speck 2009, S. 69f.). Einzelne Aufgaben haben sich aus den Festlegungen und Zielen entsprechend des SGB VIII entwickelt., die der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit in der aktuellen Überarbeitung „Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit“ als Aufgaben und Angebote definiert. Diese umfassen sowohl die Aspekte Beratung, individuelle Förderung und offene Jugendarbeit als auch die Punkte sozialpädagogische Gruppenarbeit, Konfliktbewältigung und Demokratiepädagogik. Zudem werden hier die schulbezogenen Hilfen, die Arbeit mit jungen Migrant*innen und der generelle Umgang mit interkultureller Vielfalt, sowie die Thematik Berufsorientierung und Übergang von der Schule in die Berufswelt unter dem Gesichtspunkt der sozialen Arbeit beschrieben. Darüber hinaus wird der Arbeit mit Eltern und Personensorgeberechtigten Rechnung getragen, sowie das Verständnis von Schulsozialarbeit als proaktive Beteiligte und (Mitwirkende) am Schulprogramm und an der Schulentwicklung, geschärft. Daraus ergibt sich im Rahmen der Schulsozialarbeit ein vielschichtiges Aufgaben-

portfolio, welches in der praktischen Arbeit Überschneidungen aufweist und einander bedingende Aufgaben und Angebote notwendig macht, um die komplexen Anforderungen zu bewältigen.

Im Gegensatz dazu formuliert Speck folgende Kernangeboten, die entweder in den Bereich Prävention (Freizeit- und Betreuungsangebote) oder Intervention (Einzelfallhilfe und Krisenintervention) zu verorten sind. Dazu zählt die Beratung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit den Optionen; Einzelfallhilfe, Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen, persönlichen und beruflichen Schwierigkeiten und oder Problemen und Einzelförderung mit verlässlichen Beratungszeiten. Darüber hinaus gibt es die Sozialpädagogische Gruppenarbeit. Dazu gehören unter anderem erlebnispädagogische Maßnahmen, Projekte im Freizeitbereich, auch außerschulisch, Förderangebote, die den Charakter eines offenen Angebots inne tragen, und Angebote zur Berufsorientierung im Gruppenrahmen. Kinder und Jugendclub, oder Cafés und sozialraumübergreifende Freizeitangebote gehören zum offenen Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebot. Unterrichtsprojekte und schulische Gremienarbeit in Form von Gesamtkonferenzen, Klassenkonferenzen und Beteiligung an Schulaufführungen und Programmen, zählen zu Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien. Schulsozialarbeit greift nicht nur die Themen der Kinder und Jugendlichen auf, sondern kann diese Themen in Elternabende, Elterngesprächen, Elternbesuche sowie in Beratungsgesprächen und in gezielten Fortbildungen für schulpädagogische Fachkräfte für die Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten nutzen und integrieren. Des Weiteren zählen die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen zu einem wichtigen Aspekt für Ressourcen aus allen erdenklichen Bereichen. So bietet der Sozialraum am Ort Schule mannigfaltige Möglichkeiten Unternehmen, Personen und Institutionen aus dem Sozialraum einzubinden, um Kooperations- und Hilfestrukturen adäquat zu nutzen. Zum letzteren zählen z.B., das Jugendamt und freie Träger der Kinder und Jugendhilfe (vgl. Speck 2020, S. 633f.).

Diese Kernangebote richten sich primär an Kinder und Jugendliche und ihre Personensorgeberechtigten und sekundär auch an die schulpädagogischen Fachkräfte (vgl. ebd., S. 633) und sollten auch für alle anderen Interessierten im Sinne der Teilhabe in offenen Veranstaltungen angeboten werden.

3.3 Ziele der Schulsozialarbeit

Das Ziel der Schulsozialarbeit sollte ein Angebot an Hilfe zur Bewältigung aller Probleme für Kinder und Jugendliche sein. Sie sollte für alle Kinder und Jugendlichen ex aequo (in derselben Weise) zur Verfügung stehen. Aus dem § 1 Abs. 1 SGB VIII

“Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

lässt sich folgendes schlussfolgern. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat das Recht auf eine allgemeine Förderung. Die Förderung oder auch Hilfe schließt alle Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe ein. So wird der Bedarf an Hilfe in den Fokus gerückt, egal ob eine soziale, ökonomische oder kulturelle Benachteiligung vorherrscht. Die Hilfe kann im Kontext von schulischen, familiären und/oder gemeinschafts- bzw. gemeinwesensbezogenen Problemen stehen und so jedem Kind und Jugendlichen bei der Lösung der Probleme helfen (vgl. Spieß/Pötter 2011, S. 46), die zwangsläufig über die gesamte Pflichtschulzeit von 10 Jahren in Deutschland auftreten kann. Nimmt man den §1 Abs. 1 SGB VIII als Grundlage für alle Kinder und Jugendlichen muss Schulsozialarbeit, für alle anderen Arten von Benachteiligung, zwangsläufig parallellaufende Angebote entwickeln und anbieten. Eine Herausforderung in der Schulsozialarbeit ist es, die Kinder und Jugendlichen mit ihren individuellen Problemlagen zu identifizieren und zu kategorisieren, um ihnen ein möglichst passendes Hilfsangebot zu unterbreiten. Das Unterbreiten dieser Angebote kann unter Umständen ein gewisses Konfliktpotenzial enthalten, denn Fremd- und Selbstwahrnehmung gehen in Bezug auf Benachteiligung weit auseinander. Somit ist ein vielfältiges Angebot welches konzeptionell strukturiert, am Ort Schule möglichst alle Kinder und Jugendlichen, mit ihren vielen verschiedenen Rollen, Lebenswelten, unterschiedlichen und individuellen Bedarfen und Ressourcen, sowie subjektiven Bedürfnissen, erreicht, das übergeordnete Ziel (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 75ff.). Weitere Ziele sind von Schule zur Schule unterschiedlich und von der durchgeführten Bedarfsermittlung abhängig. Die Ziele können sich ähneln oder auch unterscheiden, dies ist abhängig von der Orts-, Kommunal- und Länderpolitik auch die freien Träger

haben ihr Mitbestimmungsrecht und demnach Einfluss auf die fachlichen Ziele der Schulsozialarbeiter vor Ort. Mit den Ergebnissen der Bedarfsermittlung werden die Ziele entwickelt und operationalisiert. Um ein maximales Wirken der Schulsozialarbeit am Ort Schule zu erreichen, bedarf es eines Handlungskonzeptes. In diesem werden die erarbeiteten Ziele festgeschrieben. Diese Ziele leiten sich aus der Bedarfsermittlung ab und

in Kooperation mit den schulpädagogischen Fachkräften, der Schulleitung und in Abstimmung mit dem Träger entwickelt (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 169ff.). Haupt sieht in der abstrakten Formulierung der Ziele die Chance auf eine breite Einigung unter allen beteiligten Professionen und Ebenen. Weiter sieht Haupt für alle beteiligten Professionen folgende Konsensziele. Das Ziel der Schulsozialarbeit muss es sein, Benachteiligungen abzubauen und Chancengerechtigkeit zu fördern und durch das Beseitigen von Lernhindernissen einen bestmöglichen Schulabschluss zu ermöglichen. Durch das Installieren von Bildungsangeboten einen Ausgleich zu schulischen Angeboten zu schaffen, um Bildungschancen zu verbessern, sowie durch Angebote und Hilfen im schulischen und außerschulischen Kontext zur Lebensbewältigung beizutragen (vgl. Haupt 2013, S. 22).

4 Kooperation Schulsozialarbeit, Schule und Eltern

Am Ort Schule, der sich nicht nur auf das Schulgebäude und das Gelände bezieht, sondern den Sozialraum von Schule beschreibt, liegen, wie im Kapitel zuvor beschrieben, abwechslungsreiche Möglichkeiten der Kooperation. Kooperation ist eine Form der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Individuen, Gruppen oder auch Institutionen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (vgl. Spieß/Pötter 2011, S. 29).

4.1 Kooperation eröffnet Chancen für alle Beteiligten

Kooperieren bedeutet, bei der Zusammenarbeit ein bewusstes und planvolles Anfangen, sowie ein sich in laufenden Prozessen gegenseitiges Austauschen über den Istzustand der Kooperation. Die Kooperationspartner behalten ihre Selbständigkeit und arbeiten auf einer Ebene zusammen (vgl. ebd., S. 29). Erika Spieß definiert Kooperation wie folgt,

“Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß, zit. nach Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 206).

Sie sieht in ihrer Definition „Kernbedingungen“ als gelingende Voraussetzung für Kooperation. Die Kernbedingungen, gemeinsamer Ziele und Aufgaben sind Vertrauen und Autonomie und nach Spieß ausschlaggebend und essenziell. Sind diese Kernbedingungen erfüllt kann von echter Kooperation gesprochen werden (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 207).

Eine mögliche Gefahr für gelingende Kooperation wird in den unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung, Erziehung, Betreuung und Entwicklung, nicht vorhandene Kooperationsnetzwerken, und in nicht ausreichender Qualität oder Quantität vorhandener personeller, finanzieller, räumlicher und technischer, sowie materieller Hilfsmittel gesehen (vgl. Speck 2012, S. 59ff; Baur 2019, S. 29f.). Weiter merkt Speck an, dass die unzureichenden oder nicht vorhandenen inhaltlichen Konzepte zur Verknüpfung von Unterricht und außerschulischem Angebot, eher zu einer strikten Trennung zwischen den beiden Professionen führt. Personensorgeberechtigte werden meist als Problemverursacher anstatt als Ressource wahrgenommen, pädagogische Mitarbeiter als Betreuer degradiert und als Problemlöser zur Entlastung in verschiedenen Problemlagen angesehen (vgl. Speck 2020, S. 639f.). Auch wenn Schulsozialarbeit, wie beschrieben, als willkommener Problemlöser gesehen wird, ist die Wahrnehmung zur Zugehörigkeit System Schule ambivalent. Diese reicht von einer positiven Wahrnehmung bis hin zur Relativierung der Zugehörigkeit (vgl. Baur 2019, S. 29f.).

So ist ein gewisser Grad der Abgrenzung zwischen Schulsozialarbeit und System Schule zwingend notwendig, um nicht als Lückenbüßer für Ausfallstunden oder Vertretungen bzw. als Problemlöser oder Streitschlichter zwischen schulpädagogischen Fachkräften und Personensorgeberechtigten zu verkommen. Schulpädagogische Fachkräfte sehen in der Zusammenarbeit mit den pädagogischen Fachkräften einen Entlastungsfaktor. Pädagogische Ratschläge oder das Übernehmen erzieherische Aufgaben, sowie ein gewisser Grad an emotionale Entlastung wird

als Mehrwert in dieser Kooperation erkannt (vgl. Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006, S. 207).

Wie kann unter diesen Umständen das Potenzial der Schulsozialarbeit genutzt werden? Schulsozialarbeit muss sich auf der einen Seite klar zum System Schule abgrenzen und auf der anderen Seite am Ort Schule öffnen. Sie hat dabei, am Ort Schule, eine Scharnier- und Brückenfunktion für andere Kooperationspartner, dem sozialem Umfeld und für die Kinder und Jugendlichen selbst. Um eine gelingende Schulsozialarbeit zu garantieren, ist eine Kooperationsvereinbarung zwingend notwendig (vgl. Speck 2020, S. 641). In der Kooperationsvereinbarung sollten zusammen erarbeitete Ziele schriftlich festgehalten und eine klare Aufgabenverteilung fixiert werden. Mit den Instrumenten der Zielüberprüfung und Erfolgskontrolle werden die gemeinsamen Ziele reflektiert und das bereits Erreichte wertgeschätzt, sowie gleichzeitig die gelingende Kooperation hervorgehoben. Dies sollte in regelmäßigen Abständen erfolgen (vgl. Spieß/Pötter 2011, S. 29f.). So werden denkbare Kommunikationsfehler, die durch die unterschiedlichen Professionen, mit ihrer eigenen Fachsprache entstehen können, schnell korrigiert und ein wachsendes, auf Wertschätzung basierendes, Verständnis für alle beteiligten Professionen entsteht (vgl. ebd., S. 29f.).

Kooperation mit einzelnen Eltern oder Elternschaft in Form von Elternvertretung oder Elternrat unterliegen den gleichen Bedingungen und sollten auch für bestimmte gemeinsame Ziele in einem Kooperationsvertrag schriftlich festgehalten werden (vgl. Spieß/Pötter 2011, S. 49ff.). Handelt es sich um eine Beratung im Kontext Erziehungsfragen (§ 1 Abs. 3 SGB VIII) ist dies keine Kooperation. Hier zeigt sich, dass die Trennung, Kooperationspartner/Zielgruppe, im Falle der Eltern nicht immer klar zu erkennen ist. Kann die pädagogische Fachkraft Eltern klar als Ressource in der aktuellen Situation, ihres Kindes und seiner Lebenswelt, einordnen so sind Eltern Kooperationspartner. Werden Eltern durch die aktuelle Situation selbst zur Zielgruppe, z.B. in erzieherischen Fragen, so können sie nicht Kooperationspartner sein. So ist das Handeln der pädagogischen Fachkraft in bestimmten Situationen ein anwaltschaftliches Handeln, im Interesse und Sinne der Kinder und Jugendlichen gegenüber schulpädagogischen Fachkräften und Eltern. Ein Rollenwechsel zwischen Helfer und Kooperationspartner würde einen

Rollenkonflikt bedeuten, somit gehören schulpädagogische Fachkräfte nicht zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit, Eltern nur bedingt und in Ausnahmen (vgl. Spieß/Pötter 2011, S. 50f.).

Kooperationen werden nach Spieß und Pötter in vier verschiedene Stufen der Intensität der Zusammenarbeit eingeteilt. Stufe eins ist hierbei die niedrigste und schwächste Form der Kooperation. Jede weitere Stufe bedeutet einen höheren Grad der Kooperation und beinhaltet die vorangegangene Stufe. Auf Stufe eins werden gegenseitig Informationen und Erfahrungen ausgetauscht, z.B. in Arbeitskreisen oder über Fachvorträge. Auf Stufe zwei werden gegenseitige Abstimmungen von Aufgaben und Funktionen realisiert, z.B. wenn in der zweiten Tageshälfte ein Event durch die Schulsozialarbeit organisiert wird, die Nutzung der Räume und die zeitliche Planung mit der Leitung der Schule abgesprochen, jedoch das Event ohne Inhalte der aktuellen Stundentafel verknüpft werden. Auf der Stufe drei werden gegenseitige Beratungen durchgeführt, um z.B. Arbeitsprozesse zusammen zu Planen und zu Verbessern. Auf Stufe vier werden z.B. gemeinsame Projekte entwickelt und umgesetzt, sowie gemeinsam verantwortet (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 124f.).

Nach Spieß und Pötter scheitern Kooperationen oft an den ungleichen Erfahrungen und den verschiedenen Erwartungen der beteiligten Kooperationspartnern. So verstehen schulpädagogische Fachkräfte unter Kooperation ein Zusammenarbeiten auf Stufe eins, während pädagogische Fachkräfte eine Kooperation auf Stufe vier einordnen. Das mag zum Teil daran liegen, dass die schulpädagogischen Fachkräfte im Unterrichtskontext, in der Vor- und Nachbereitung, sowie für Elternabende überwiegend allein arbeiten. Pädagogische Fachkräfte arbeiten dagegen selten allein, sondern sind es eher gewohnt in Teams oder sogar in multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten. Um den Erziehungs- und Bildungsauftrag beider Träger, schulischer und Jugendhilfeträger zu erfüllen, bedarf es zwischen Schule und der Kinder und Jugendhilfe einer „guten“ Kooperation (Zusammenarbeit) mit der Einsicht, dass das genannte Ziel ohne den anderen nicht erreicht werden kann (vgl. Spieß/Pötter 2011, S. 55).

4.2 Methoden und Möglichkeiten der Auseinandersetzung im Rahmen der Schulsozialarbeit am Beispiel der “Smartphone-Sucht“

Wie ist es der Schulsozialarbeit nun möglich sich dem Thema Sucht und hier im speziellen Smartphone Sucht zu stellen und die Zielgruppe Kinder und Jugendliche zu erreichen? Hier bedient sich die Schulsozialarbeit an den Methoden der Sozialen Arbeit. Als erstes ist festzustellen, dass pädagogische Fachkräfte der Schulsozialarbeit über ein breites Methodenwissen und über einen gewissen Grad an Anwendungskompetenz verfügen müssen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 99ff.). Um dieses Methodenwissen zielgerichtet einzusetzen, braucht es nach Stüwe, Ermel und Haupt definierte Prüfpunkte. Diese sollen das praktisch zielgerichtet Handeln welches auf theoretischen Ideen basiert und mit Handlungsprinzipien verknüpft wird leiten. Diese orientieren sich wiederum an der aktuellen Situation, beziehen Zusammenhänge mit ein, sind systemübergreifend und organisiert und sollen nur vorübergehend sein (vgl. ebd., S. 100f.). Diese sind unter anderem, sozialpädagogische Beratung, Einzelfallhilfe, Klientenzentrierte Gesprächsführung, Case Management, Mediation, Erlebnispädagogik, Medienpädagogik, Sozialmanagement, Gruppenarbeit, Evaluation, Supervision und Prävention, um nur einige zu nennen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 53).

Ein besonderes Augenmerk muss hier immer auf die individuell vorliegende Situation gelegt werden. So lässt sich in Bezug auf die im Beziehungsdreieck von Gross (vgl. Kapitel 2.1) anmerken, dass aufgrund der komplexen Wechselwirkung von Bedingungsfaktoren von Smartphone-Sucht, die Methodenwahl und die Festlegung von Prüfpunkten in der Einzelfallarbeit stets anhand der spezifischen Zusammenhänge gewählt werden sollte und keiner einmalig festgelegten schematischen Ordnung folgen kann. Hingegen lassen sich im präventiven Kontext erste Anknüpfungspunkte durch das gemeinsame Erfahren und Thematisieren in der Gruppe implementieren. Diese Herangehensweise erfordert von Professionellen der Sozialen Arbeit auf der Beziehungsebene darüber hinaus ein Bewusstsein für die Antinomie zwischen Nähe und Distanz, um die Kooperationsbereitschaft, wie Spieß, sie sieht (vgl. Kapitel 4.1) auf der Basis von Vertrauen und Autonomie erst zu ermöglichen.

Nähert sich Schulsozialarbeit nun der Thematik Smartphone-Sucht auf präventiver Ebene, ist es notwendig ein Verständnis für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln, um etwaige Angebote an diese Lebenswelt anschlussfähig zu machen. Dies erfordert nicht nur eine Informiertheit über den lebensweltlichen Status Quo der Kinder und Jugendlichen sondern auch die Basis für eine vertrauensvolle Ansprache von Problematiken. Diese lässt sich nur auf einer stabilen Beziehungsebene vornehmen, die bereits im Vorfeld vorhanden sein sollte und die Authentizität und Diskursbereitschaft der pädagogischen Fachkraft voraussetzt. Darüber hinaus ist es zum einen erforderlich geeignete Kooperationspartner zu identifizieren und zum anderen deren Angebote in die eigene methodische Arbeit zu integrieren. Auf diesem Weg lassen sich Synergieeffekte erzeugen, welche wiederum Anknüpfungspunkte auf mehreren Ebenen und für alle Beteiligten erschaffen.

5 Präventive Schulsozialarbeit

Prävention hat seinen Ursprung im lateinischen und bedeutet so viel wie Vorbeugen oder auch Zuvorkommen. In der Schulsozialarbeit wird Prävention als zukommendes Handeln begriffen. Unerwünschte Entwicklungen sollen mit präventivem Handeln vermieden bzw. abgemildert oder hinausgezögert werden. Dabei wird zwischen drei Varianten oder auch Stufen unterschieden. Zu unterscheiden ist zwischen der primären Prävention, zwischen der sekundäre Prävention und der tertiären Prävention.

Bei der primären Prävention handelt es sich um Aufklärung, Beratung und Anleitung, hier geht es in erster Linie um die Zuständigkeit und die damit verbundenen Möglichkeiten der Schulsozialarbeit, aus der Sicht der Adressaten, wie diese helfen kann. Primäre Prävention zielt darauf ab, Schädigungen, Krankheiten (physische/psychische) oder auch unerwünschtes und nicht regelkonformes Verhalten zu Vermeiden. So suchen die pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräfte nach möglichen Ursachen und/oder Risikofaktoren, die zu den unerwünschten Entwicklungen führen könnten, und arbeiten daraufhin, diese positiv zu verändern oder abzustellen (vgl. BMG 2021 [Internetquelle]).

Bei der sekundären Prävention handelt es sich um spezielle Angebote bzw. Maßnahmen um Regelverletzungen, Beeinträchtigungen oder gesundheitliche Gefährdungen abzuwenden oder zu verhindern. Die sekundäre Prävention wendet sich an vulnerable Gruppen oder Einzelpersonen, wie z.B. gewalttätige Kinder und Jugendliche und Suchtgefährdete (vgl. ebd.).

Bei der tertiären Prävention handelt es sich um die gezielte wieder Eingliederung nach einer Krankheit bzw. einer Therapie (Sucht). Diese wird durch Spezialisten durchgeführt und von den pädagogischen Fachkräften der Schulsozialarbeit begleitet. Dies dient der Rückfallvermeidung, soll Folgeproblemen vorbeugen, negative Begleiterscheinungen vermeiden und eine Wiedereingliederung fördern. Des Weiteren wird noch zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden. Bei der Verhaltensprävention geht es um das einzelne Individuum, um seine individuelle Gesundheit und sein Verhalten dazu. Ziel ist es die eigene Kompetenz mit gezielten Maßnahmen im Bereich Gesundheit zu stärken, mit der Absicht, Risikofaktoren durch Fehl- und Mangelernährung oder etwa zu hoher Medienkonsum, Bewegungsmangel, unverhältnismäßiger Alkoholkonsum und Rauchen zu verringern. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die Verhältnisprävention mit den Lebens- und Arbeitsverhältnissen am Ort Schule. Hierzu zählen unter anderem, Klassenstruktur, Peergroup und andere Punkte, welche die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen beeinflussen können. Dazu zählen auch das Bildungs- und Einkommenskapital der Eltern (vgl. ebd.).

Erziehen und Bilden ist ein wechselseitiger Prozess, der vom Individuum selbst akzeptiert und gewollt werden muss. Diese intentionalen Prozesse der Kinder und Jugendlichen spielen bei der Erziehung und Bildung eine maßgebliche Rolle. So können diese auch scheitern, Gründe dafür sind vielfältig und müssen individuell betrachtet werden (vgl. Mittag/Bieg 2009, S. 337; Spies/Pötter 2011, S. 37f.).

So sehen Mittag und Bieg am Ort Schule multiplexe Herausforderungen im Bereich der leistungsbezogenen und sozialen Anforderungen. Diese Anforderungen können unter günstigen Umständen, und in Abhängigkeit von persönlichen und sozialen Ressourcen, positiv auf eine Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

und Herausforderungen einwirken, und so eine Persönlichkeit mit angemessenen Lösungskompetenzen hervorbringen. Aber auch die Gefahr einer misslungenen Bewältigung, einhergehend mit einer Fehlanpassung, die zu psychosozialen Störungen, körperlichen Beschwerden, und gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen führt, ist unter Umständen möglich (vgl. Mittag/Bieg 2009, S. 337).

So soll Prävention durch Erziehen, Erkenntnis, die Ausbildung von Fähigkeiten und eine eigene Haltung als Grundlage für einen gelingenden Selbstbildungsprozess, ermöglichen. Dazu gehört es aber auch, dass sozialpädagogische sowie schulpädagogische Fachkräfte, Entscheidungen und Willensbekundungen von Kindern und Jugendlichen akzeptieren. Jedes Individuum nimmt seine Umwelt anders wahr und kommt somit auch auf andere Schlüsse und Ergebnisse als andere Individuen aus demselben sozialen Umfeld. Somit ist immer damit zu rechnen, dass einzelne Individuen sich anders verhalten werden, als es gängige Regeln und Normen vorgeben. Schulsozialarbeit unterstützt die Beziehungskultur, fungiert als Brücke und dient als Anschlussmöglichkeit zwischen Kindern und Jugendliche und den schulpädagogischen Fachkräften. Somit trägt Schulsozialarbeit am Ort Schule zu einem gesunden und kultivierten Klima bei (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 7f.).

Durch die unterschiedlichen Sichtweisen, sowie den verschiedenen Aufgaben der ungleichen Professionen von pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften, kann Schulsozialarbeit andere Professionen gut unterstützen. So hilft Schulsozialarbeit als installierte Brücke zwischen den beiden Akteuren Kinder und Jugendliche und den schulpädagogischen Fachkräften am Ort Schule bei der Überwindung von Entwicklungsaufgaben und Krisen.

5.1 Präventive Schulsozialarbeit mit Eltern

Wie im Kapitel 4.1 beschrieben, sind Eltern in der Schulsozialarbeit eine nicht zu vernachlässigende Ressource der Kinder und Jugendlichen. Eltern können in den drei zuvor beschriebenen Präventions-Stufen als Akteure auftreten.

Damit Kinder und Jugendliche sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können, benötigen die Eltern ein gewisses Maß an Elternkompetenzen (vgl. Schneewind/Berkic 2007, S. 645). Schneewind und Berkic sehen Präventionsarbeit mit Eltern als essenziell. So ist die Grundlage für eine gelingende Erziehung eine positive Beziehung zwischen Eltern und Kind, die auf einer respektvollen und fürsorglichen Haltung aufgebaut ist. Und doch gibt ca. die Hälfte der befragten Eltern an, häufig Probleme und Schwierigkeiten mit ihren Kindern zu haben. Die gleiche Größenordnung gab an, dass sie sich unsicher beim Thema Erziehungsfragen, konsequentem Handeln und der Umsetzung von Regeln fühlt und ihnen entsprechende Fähigkeiten und Wissen fehlen (vgl. ebd., S. 647).

Hier kann Schulsozialarbeit mit Elternabenden, thematischen Elternabenden, Eltern Cafés oder auch im klassischen Elterngespräch, benötigte Informationen und Hilfestellungen geben, Unsicherheiten abbauen und Wissen vermitteln. Zudem haben Eltern im Kreis der Elternabende und Eltern Cafés die Möglichkeit sich untereinander zu vernetzen.

Vermittlungsangebote zu externen Anbietern wie z.B. zum Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) und zu anderen Anbietern der Kinder und Jugendhilfe sind ebenfalls möglich und in einigen Fällen von hoher Relevanz. Mit diesen Angeboten soll die Erziehungskompetenz gestärkt und die Unterstützung in Problem- und Krisensituationen im Familienalltag gesichert und unterstützt werden. Schulsozialarbeit wirkt daraufhin, dass Familien Hilfen und Unterstützungsleistungen in Problem- und Krisensituationen der Kinder und Jugendhilfe in Anspruch nehmen (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 17).

Für spezielle Themenabende wie z.B. Smartphone-Sucht und Themen Cafés sollten externe und spezialisierte Kooperationspartner die Veranstaltung bereichern. Die Landeskoordinierungsstelle für Suchtthemen M-V (LAKOST M-V) bietet gezielte Prävention im Bereich Medien an. Dazu zählen z.B. Smartphone & App, Cybermobbing und Medienabhängigkeit. Diese Themen werden als Elternabende und Vorträge angeboten (vgl. LAKOST M-V 2021 [Internetquelle]).

Die Schulsozialarbeit arbeitet mit allen Akteuren am Ort Schule zusammen. Das schließt Eltern, Lehrer und Schulleitung mit ein. Hierbei übernimmt die pädagogische Fachkraft nicht die Rolle des Erziehenden. Schulsozialarbeit sollte sich zurücknehmen und den Akteuren nicht mit einer ich weiß es besser Haltung, also einer paternalistischen Haltung gegenüberreten. Vielmehr kommt es auf ein gelingendes Moderieren und Aufzeigen von positiven Möglichkeiten an.

5.2 Präventive Schulsozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Peergroups

Peers haben sozialisationstheoretisch wie entwicklungspsychologisch einen sehr hohen Stellenwert für Kinder und Jugendliche, diese Freundschaften und Beziehungen im Kindes- und Jugendalter sind in der Adoleszenz notwendig. So können sich die Heranwachsenden in der Peergroup ausprobieren, verschiedene Rollen und Verhaltensweisen, sowie unterschiedliche Beziehungsgrade erfahren und erleben (vgl. Lochner 2018, S. 491). Im zunehmenden Alter werden Gleichaltrige zunehmend zur einer wichtigen Sozialisationsinstanz, welche den Abnabelungsprozess vom Elternhaus erleichtert. Trotz allem bleibt die Beziehung zum Elternhaus wichtig. Sie gibt emotionalen Rückhalt und Orientierung im Werte- und Normensystem (vgl. Shell Studie 2019, S. 26). In dieser Lebensphase verändert sich die Qualität sowie der Wert einzelner Freundschaften (vgl. Lochner 2018, S. 490f.).

Gelingende Schulsozialarbeit bindet Kinder und Jugendliche in deren Themen ein. So können Kinder und Jugendliche von Kindern und Jugendlichen lernen, welches einer Anwendung des Peer-Involvement Ansatzes entspricht. Diese Selbsterziehungsansatz wurde schon von der Wandervogel-Bewegung genutzt (vgl. Ehrhardt 2013, S. 119). So gaben 97% der 12- 25-jährigen an, dass ihnen gute Freunde wichtig sind, dabei spielen Anerkennung und Akzeptanz eine wichtige Rolle (vgl. Shell Studie 2019, S. 26).

Peer-Involvement wird als Sammelbegriff für drei verschiedene Peer-Ansätze verwendet und soll den Einsatz von Kindern und Jugendlichen für Kinder und Jugendliche hervorheben. Zu den Peer-Ansätzen gehören:

- Mediation, Vermittlung bei Streitigkeiten und Unstimmigkeiten zwischen Gleichaltrigen
- Counseling, Beratung durch Gleichaltrige
- Education, Erziehung und Bildung durch Gleichaltrige (vgl. Heyer 2010, S. 409).

Ehrhardt sieht in der Orientierung an Gleichaltrigen die Chance, eine positive Peergroup Kultur aufzubauen. Laut Ehrhardt ist der Peer-Involvement Ansatz besonders in der Jugendarbeit und im schulischen Sozialisationsumfeld anwendbar. Kinder und Jugendliche werden für die Arbeit in der Altersgruppe/Peergroup ausgebildet. Ausgebildete Peers können mit der gleichen Altersgruppe über sensible Themen wie z.B. Sex, Sucht, Gesundheit und Gewalt ins Gespräch kommen und beraten, Stellung beziehen und so als positives Vorbild auftreten (vgl. Ehrhardt 2013, S. 119).

Um Kindern und Jugendlichen die nötige Qualifizierung mitzugeben, bedarf es der pädagogischen Fachkraft. Sie qualifiziert und begleitet die ausgebildeten Kinder und Jugendlichen bei der Durchführung von Angeboten, Gesprächen oder Workshops (vgl. ebd., S. 120). Schulsozialarbeit kann somit schnell und effektiv auf neue Trends oder Ereignisse reagieren, angemessen und den Regeln der einzelnen Peergroups beachtend Hilfestellungen geben, ohne den Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen zu verlieren.

5.3 Präventive Schulsozialarbeit mit Lehrern

Die Grundlage der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit wurden im Kapitel 4.1 ausführlich beschrieben und zeigt auch die Notwendigkeit einer funktionierende Schulsozialarbeit auf.

Schulsozialarbeit ist aktiv an der Entwicklung am Lebensort Schule beteiligt, Beispiele dafür sind die aktive Teilnahme an schulischen Gremien und an der Entwicklung des Schulprogramms. Durch die aktive Mitarbeit wird die Schulsozialarbeit in der Konzeption der Schule fixiert und trägt dazu bei, ein transparentes,

kollektives und ganzheitliches Bildungsverständnis zu entwickeln. Durch die aktive Mitarbeit der Schulsozialarbeit, kann Schule an den Kompetenzen dieser partizipieren und von ihnen wertschöpfen. Dies entspricht auch einer Weiterentwicklung des Ortes Schule, welcher durch die Kooperation vorangetrieben wird. Diese Prozesse sind wechselseitig und führen durch aktive Beteiligung aller professionellen Fachkräfte zu neuen Lern- und Arbeitsformen für alle Akteure am Ort Schule (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 17).

Schulsozialarbeit führt in Kooperation mit den schulpädagogischen Fachkräften Fallgespräche durch, nimmt an Beratungsgesprächen teil und erarbeitet Themenabende für alle Fachkräfte am Ort Schule. Auch die Moderation von Gesprächen zwischen Kindern und Jugendlichen und schulpädagogischen Fachkräften können ein Angebot an die Akteure am Ort Schule sein, und wirken sich somit positiv und unterstützend auf soziale Fragestellungen aus. Eine besondere Bedeutung kommt der Projektarbeit/Präventionsarbeit zu. Diese sollte gemeinsam durch die pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräfte entwickelt und durchgeführt werden. Durch die gemeinsame Entwicklung und Durchführung werden auch schulpädagogische Fachkräfte für die aktuellen Themen der Kinder und Jugendlichen, sowie deren problematischen Entwicklungen und Tendenzen sensibilisiert (vgl. Pötter 2018, S. 30; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 11; Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 119ff.).

So lassen sich beispielsweise präventivorientierte Fortbildungsangebote von pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften zusammen wahrnehmen, um eine gemeinsame Basis für die innerschulische Arbeit zu schaffen. Die Landeskoordinierungsstelle für Suchtthemen M-V (LAKOST M-V) bietet gezielte Prävention im Bereich Medien an. Themen wie z.B. Smartphone & App, Cybermobbing und Medienabhängigkeit werden als Vorträge oder als Fortbildungen für pädagogisches und schulpädagogische Fachkräfte angeboten (vgl. LAKOST M-V 2021 [Internetquelle]). So kann eine Grundlage geschaffen werden, die im Hinblick auf eine, auf Kooperation angelegte Präventionsarbeit, einer Zusammenarbeit im Sinne der Kinder und Jugendlichen, auf fundierten Informationsbedingungen beruht.

Nach Mittag und Bieg gibt es gute Argumente für Präventionsarbeit am Ort Schule. So sehen beide, in der zehnjährigen Schulpflicht die Chance, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu Formen und zu beeinflussen. Die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung wird am Ort Schule nachhaltig geprägt und gelenkt. Aus diesem Prozess entwickeln sich mündige Personen, die eigenverantwortlich und gemeinschaftsfähig sind (vgl. Mittag/Bieg 2009, S. 337).

Auch Spies und Pötter sehen in der Kooperation zwischen pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften, und den damit verbundenen gemeinsamen Zielen, die aus den Überschneidungen der einzelnen Aufträge hervorgehen, die Möglichkeit Kinder und Jugendliche zu Erziehen und zu Bilden (vgl. Spies/Pötter 2011, S. 37f.).

Weiter heißt es, dass der Ort Schule zum Lern und Lebensort für Kinder und Jugendliche wird. Durch den politischen Willen der Bundes- und Landespolitik wird der Ausbau der Ganztagschule vorangetrieben. So soll es nach politischem Willen ab dem Jahr 2026 für Grundschüler einen Rechtsanspruch auf eine Ganztagsbetreuung geben (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015, S. 8; Bundesregierung 2021 [Internetquelle]). Somit verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit am Ort Schule und dem dazugehörigen Sozialraum. Diese zeitliche Dimension zeigt, dass gerade am Ort Schule die Chance auf Prävention und Früherkennung von Süchten, hier insbesondere die Smartphone-Sucht, gegeben ist. Durch die gemeinsam verbrachte Zeit mit den Kindern und Jugendlichen ist es den Professionellen der sozialen Arbeit möglich Suchtanzeichen wahrzunehmen und im Rahmen der Früherkennung auch erste intervenierende Angebote zu machen.

5.4 Früherkennung

Früherkennung ist essenziell für eine zeitnahe Intervention sowie zur Vermeidung von Chronifizierung oder weiteren Komorbiditäten. Daher spielen Prävention und Früherkennung auch schon im Grundschulalter eine nicht zu vernachlässigende Rolle im Kampf gegen Sucht. Früherkennung soll gefährdete Kinder und Jugendliche rechtzeitig wahrnehmen und unterstützen. Ziel ist es individuelle

und angepasste Hilfestellungen anzubieten und so eine förderliche Entwicklung zu ermöglichen (vgl. Gschwind/Gabriel-Schärer/Hafen 2008, S. 45f.; Fabian/RADIX/Müller 2010, S. 5). Damit stellt Früherkennung eine erste Stufe der Früh-Intervention dar und fungiert als Bindeglied zwischen präventiver und intervenierender Schulsozialarbeit.

Früherkennung bedeutet im engeren Sinne, die rechtzeitige Wahrnehmung von Hinweisen und oder Auffälligkeiten, die auf eine schwierige Situation oder Belastung hinweisen. Dazu müssen Hinweise und Auffälligkeiten aktiv durch die pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräfte am Ort Schule wahrgenommen, und richtig interpretiert werden. Des Weiteren sind Plattformen für einen Austausch über die gemachten Beobachtungen zwingend erforderlich. Durch den Austausch und das Zusammentragen der einzelnen Beobachtungen und Informationen ist es möglich, geeignete Interventionen anzustoßen (vgl. Fabian/RADIX/Müller 2010, S. 5f.).

Früherkennungsinstrumente müssen kooperativ entwickelt werden und bedürfen einer verstärkten Kooperation zwischen den pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften. Darüber hinaus ist gegebenenfalls eine intensive Zusammenarbeit mit anderen erforderlichen Experten notwendig, um gemachte Beobachtungen korrekt einzuordnen und situationsangemessen zu reagieren. Weiter heißt es, dass Früherkennung ein gemeinsam erarbeitetes Grundlagenpapier mit festgelegten Größen benötigt, welches Transparent und für alle Akteure am Ort Schule einsehbar ist. Dies vermeidet zum einen, den Eindruck von Willkür und beugt zum anderen bei Kindern und Jugendlichen den Anschein von Beliebigkeit und Ungerechtigkeit vor. Des Weiteren lassen sich an diesen Größen zu erwartende Probleme frühzeitig erkennen. Mögliche Größen können sich in nicht regelgerechtem Verhalten, despektierliches Gebaren, schlechter psychischer Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen, Verschlechterung der schulischen Leistungen, Verwahrlosung, etc. äußern (vgl. Gschwind/Gabriel-Schärer/Hafen 2008, S. 45f.).

5.5 Schutz von Minderjährigen

Der Schutz von Kindern und Jugendlichen lässt sich unter anderem aus dem § 1 Abs. 3 SGB VIII ableiten, hier heißt es: Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen, und weiter junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.

Aktuell wurde das Jugendschutzgesetz auf die heutige Zeit angepasst. Durch die technische Weiterentwicklung sowie durch das WorldWideWeb (WWW) oder auch Synonym Internet, hat sich Kommunikation zu einem großen Teil von face to face auf soziale Medien verlagert, auch die Rolle des klassischen Fernsehens wurde durch Streamingdienste wie z.B. YouTube und Netflix abgelöst. Medien werden dort konsumiert und Kommunikation findet dort statt, wo keine Eltern oder Erwachsene aufpassen, im WWW. So sind nahezu alle Kinder und Jugendlichen täglich online und wachsen in einer digitalen Welt mit Risiken aber auch Chancen auf (vgl. Bundesregierung 2021 [Internetquelle]).

Im § 10a JuSchG werden Ziele zum Schutz für Kinder und Jugendliche wie folgt beschrieben:

“Zum Schutz im Bereich der Medien gehören

1. der Schutz vor Medien, die geeignet sind, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu beeinträchtigen (entwicklungsbeeinträchtigende Medien),
2. der Schutz vor Medien, die geeignet sind, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu gefährden (jugendgefährdende Medien),
3. der Schutz der persönlichen Integrität von Kindern und Jugendlichen bei der Mediennutzung und
4. die Förderung von Orientierung für Kinder, Jugendliche, personensorgeberechtigte Personen sowie pädagogische Fachkräfte bei der Mediennutzung und Medienerziehung; die Vorschriften des Achten Buches Sozialgesetzbuch bleiben unberührt.“

Das angepasste Jugendschutzgesetz soll Risiken minimieren, Kinder und Jugendliche vor gefährdenden Inhalten schützen, sowie ihre Persönlichkeitsrechte und personenbezogenen Daten bewahren. Pädagogischen Fachkräften, Eltern und den Kindern und Jugendlichen selbst, soll durch die Anpassung eine verbesserte Orientierung ermöglicht werden. So sieht das angepasste Jugendschutzgesetz eine Stärkung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen vor, und nimmt gleichzeitig die Anbieter von Medien jeglicher Art in die Pflicht (vgl. Bundesregierung 2021 [Internetquelle]).

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat mit der Anpassung des Jugendschutzgesetzes auf die Gefahren des digitalen Zeitalters reagiert und begegnet diesen Gefahren mit klaren Alterskennzeichnungen und Regeln, die durchgesetzt werden sollen. Mobbing, Beschimpfungen, Beleidigungen und massives übergriffiges Verhalten von Fremden in Form von Belästigung und Bedrängung im Internet haben 41% der Kinder und Jugendlichen erfahren. Sie kommen häufig mit verstörendem Bildmaterial, Videos und Kommentaren in Berührung, die sie verängstigen und verunsichern. So wurden 250.000 Kinder mit dem Ziel des sexuellen Missbrauchs von Erwachsenen kontaktiert und 70% der weiblichen Nutzer sind in sozialen Medien digitaler Gewalt ausgesetzt (vgl. BMFSFJ 2021 [Internetquelle]).

Aktuell gibt es für Spiele und soziale Netzwerke und andere Apps keine altersgerechte Voreinstellung. Das soll sich nun ändern, alle Anbieter von Apps, international und national, werden verpflichtet altersgerechte Voreinstellungen zu implementieren, sowie Hilfs- und Beschwerdesysteme für die Altersgruppe zu entwickeln und umzusetzen. So werden die Anbieter in die Verantwortung genommen. Des Weiteren wird die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien zukünftig auch Apps, online oder offline, mit Alterseinstufungen versehen. Hier soll nach dem Willen der Bundesregierung die gesamte App geprüft werden. So soll die Gefahr durch Zusatzfunktionen wie z.B. durch Kostenfallen und Chatfunktionen, die zu Kontaktaufnahme dienen und zu Cybermobbing, sexuelle Belästigung und Missbrauch führen können, erkennbar sein. Aber auch ausgeklügelte Kostenfal-

len wie Loot Boxen und Glücksspielsimulierende Elemente in Spielen, die sucht-fördernden Charakter haben, sollen so erkennbar werden und zu einer erhöhten Alterseinstufung führen (vgl. ebd.).

Pötter sieht den Kinder- und Jugendschutz als Bestandteil in der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die auf Prävention und Integration von Kindern und Jugendlichen aufbaut. Im digitalen Zeitalter, in der sich Kinder und Jugendliche immer früher und leichter Zugänge zu neuen Medien eröffnen, haben sich neue Herausforderungen ergeben, denen es zu begegnen gilt. Schulsozialarbeit verfügt grundsätzlich über die nötigen Ansatzmöglichkeiten, um mit Kindern und Jugendlichen, Eltern, pädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften, sowie anderen Akteuren am Ort Schule, über mögliche Chancen und Risiken ins Gespräch zu kommen, diese zu beleuchten und gemeinsam angepasste, sowie geeignete Präventions- und Früherkennungskonzepte zu entwickeln (vgl. Pötter 2018, S. 34).

Narr, Höppner und Bunke-Emden sehen in dieser medialen Welt, die scheinbar alles durchdringt, gute Gründe und Chancen für Kinder und Jugendliche zur frühen Medienbildung und Kompetenzentwicklung. So weisen sie auf die Faszination von Kindern auf Medien hin. Sie nutzen Medien selbstverständlich, intuitiv und gerne. Wissensdurst und Experimentierfreude sind im Kindesalter ein natürlicher Antrieb zur Exploration und ermöglichen so den Wissens- und Erfahrungszuwachs. Diese Prozesse müssen selbstverständlich durch ein positives und reflektiertes Handeln der Eltern vorgelebt werden. Kindern und Jugendlichen benötigen Raum und Zeit, um über ihre eigenen Erfahrungen im Umgang mit Medien berichten zu können. Sie weisen weiter darauf hin, dass Medienbildung ein ganzheitlicher und komplexer Themengebiet ist, welches auch informationstechnische Ansätze, Medienerziehung und mediale Räume wie z.B. Chatrooms, Snapchat, Instagram usw. berührt (vgl. Narr/Höppner/Bunke-Emden 2020, S. 6ff.).

5.6 Präventive Auseinandersetzung im Rahmen der Schulsozialarbeit am Beispiel der Smartphone-Sucht

Durch vielseitige und vernetzte Kooperationen am Ort Schule und im Sozialraum kann Schulsozialarbeit auf multiprofessionelle Akteure, die ein berechtigtes Interesse an gelingender Schulsozialarbeit haben, zurückgreifen und mit dieser Resource arbeiten. Dabei greift Schulsozialarbeit auf Methoden und Handlungskonzepte der Sozialen Arbeit zurück. Sie passt die Methoden und das professionelle Handeln an aktuelle Situationen an und richtet sich nach den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen. Ziel muss es sein, dass die erarbeiteten Angebote, Impulse für die geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten, sowie die personalen und sozialen Kompetenzen sind, und somit zur Erweiterung dieser führen (vgl. Ehrhardt 2013, S. 24; Pötter 2018, S. 26).

Schulsozialarbeit hat die Möglichkeit abwechslungsreiche Angebote zu unterbreiten. Dazu kann sie auf Kooperationspartner zurückgreifen oder diese Angebote selbst entwickeln und umsetzen. Medienprojekte sind nach Rösch die einflussreichste Chance in der Präventionsarbeit und meint damit eine aktive Medienarbeit. So können Kinder und Jugendliche direkt an dieser Methode partizipieren, sich einbringen und eigene Medienprodukte herstellen. Im günstigsten Fall sind dies eigene Ideen oder Themen, die in der Medienarbeit entstehen, so dass aktuelle Themen der Gruppe oder einzelner Kinder und Jugendlicher reflektiv bearbeitet werden. Medienprojekte sollten in den Alltag und in laufende Projekte und Angebote eingebettet werden. Es bietet sich an neue Inhalte an altes Bekanntes und Vertrautes anzubinden und so aus den Bedürfnissen und Wünschen der Beteiligten heraus neue Projekte zu entwickeln. Diese Vorgehensweise bietet Orientierung und knüpft an bestehende Angebote an (vgl. Rösch 2017, S. 268f.).

Medien sind in der heutigen Zeit überall vertreten und so kann dieses Thema der Präventionsarbeit auf allen Ebenen der Schulsozialarbeit, sowie in der Praxis zur Anwendung kommen. Dies betrifft alle Bereiche der Schulsozialarbeit, denn überall können Medien und ihre Bedeutung integriert werden. So entwickeln sich Medien zum Thema auf Elternabenden, in Einzelfallhilfen oder sozialer Gruppenarbeit, in Projektarbeit und in der sozialräumlichen Vernetzung. Daraus resultiert eine Vernetztheit, die die Bedeutung der Thematik dahingehend widerspiegelt,

dass sie auf unterschiedlichen Ebenen und in andersartigen Kommunikationssituationen aufgegriffen und betrachtet wird. Dadurch potenziert sich die Wahrnehmung der Thematik und schafft so eine höhere Aufmerksamkeit für etwaige Problematiken im Zusammenhang mit Mediennutzung im Allgemeinen und Smartphone-Gebrauch- und Sucht im Besonderen.

Ziel muss es sein, Kinder und Jugendliche so weit zu sensibilisieren, zu schulen und zu erziehen, dass sie sich den aktuellen Herausforderungen der digitalen Welt bewusst sind und Handlungsstrategien zum eigenen Schutz entwickeln. Kindern und Jugendlichen muss klar sein, wo Gefahren im Umgang mit Medien entstehen können. Dazu brauchen Kinder und Jugendliche Möglichkeiten sich reflexiv mit dem eigenen Umgang digitaler Medien auseinanderzusetzen. Des Weiteren brauchen sie klar erarbeitete Regeln im Umgang mit Tablet und Smartphone. Diese Regeln sollten gemeinsam mit Bezugspersonen erarbeitet werden, sowie der Prozess und die Festlegungen transparent und nachvollziehbar dokumentiert sein. So bietet dieser offene Umgang mit Medien eine Chance für die Schulsozialarbeit, das Vertrauensverhältnis zwischen Kindern und Jugendlichen und den pädagogischen sowie schulpädagogischen Fachkräften weiter auszubauen. Durch die entstehenden Gespräche und den Austausch erfahren die pädagogischen Fachkräfte mehr über den medialen Alltag der Kinder und Jugendlichen. Reflexive Gespräche sind im Kindes- und Jugendalter wichtig, und regen so die Verarbeitung eventueller negativer Erfahrungen und Erlebnisse im Zusammenhang von Smartphone und Medien an (vgl. Narr/Höppner/Bunke-Emden 2020, S. 35f.).

Die große Bedeutung von Medien und Smartphone in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist oft Gegenstand von Beratungslagen, in denen es oft um soziale, wirtschaftliche und rechtliche Themata geht. So werden Probleme häufig in sozialen Medien ausgetragen, die zu weitreichenden rechtlichen Konsequenzen führen können. Schulsozialarbeit sollte hier kompetent beraten und begleiten können. Rösch sieht in den Peer to Peer Projekten eine Chance, dass ausgebildete Kinder und Jugendliche als Ansprechpartner für andere Kinder und Jugendliche fungieren. So können diese Spezialisten in Projekten und Workshops authentisch über Smartphone und Medien informieren und in besonderen Lagen

oder bei Fragen niedrigschwellig unterstützen und gegebenenfalls an die pädagogischen oder schulpädagogischen Fachkräfte vermitteln (vgl. Rösch 2017, S. 269).

Zu beachten ist, dass beim Erstellen der Angebote, die durch Peer to Peer Projekte initialisiert werden, zwingend der Aspekt der Partizipation zu berücksichtigen ist. Ansonsten ist es nur ein von Erwachsenen durchdachtes und erarbeitetes Angebot mit deren Hilfe, Kinder und Jugendliche instrumentalisiert werden, um andere aus der Peer Gruppe zu beeinflussen. Die pädagogische Fachkraft sollte sich die Lösungsstrategien der Peers zu Nutze machen und diese bei der Erstellung der Angebote, wie z.B. Workshops oder Projekte unterstützen und begleiten. Dadurch werden negative Ansichten wie, ihr seid ja nur die Laufburschen oder ähnliches, durch die Peer Group vermieden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Auswahl und die Ernennung der Kinder und Jugendlichen, die sich an Peer to Peer Projekten beteiligen. Wählen nur Erwachsene, vertreten durch pädagogische und schulpädagogische Fachkräfte, die in Frage kommenden Kinder und Jugendliche aus oder sind es nur Freiwillige oder dürfen die Kinder und Jugendliche über die aufgestellten Teilnehmer entscheiden? Auch dieser Frage muss sich die pädagogische Fachkraft am Ort Schule stellen und für den jeweiligen Standort entscheiden (vgl. Kern-Scheffeldt 2005, S. 6ff.).

Ein weiterer Aspekt von Rösch sind Partizipationsprozesse über soziale Medien wie z.B. Facebook sowie andere Apps und Tools, die eine Zusammenarbeit ermöglichen. Durch dieses Heranrücken an die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen können sich neue Kommunikationswege und Beteiligungsformen über die sozialen und digitalen Medien eröffnen. Für Kinder und Jugendliche ist Kommunikation über die verschiedenen digitalen Medien selbstverständlich und gehört zu ihrem individuellen Sozialraum. Des Weiteren ist die pädagogische Fachkraft dadurch auch im digitalen Teil des Sozialraums präsent und erreichbar. Wählt man diese Möglichkeit der Kommunikation, Beratung und Beziehungspflege, eröffnen sich neue Handlungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte für Hilfen und Gespräche (vgl. Rösch 2017, S. 269f.).

Aktuell gibt es in der Präventionsarbeit zum Thema Smartphone und Medienprävention zahlreiche Angebote durch externe Träger, sowie verschiedene Anbieter im Bereich Suchtprävention. Einer dieser Anbieter ist die LAKOST (Landeskoordinierungsstelle M-V), diese bietet verschiedene Angebote in der Suchtprävention an. Dazu zählt beispielsweise, Aufwachsen in der digitalen Gesellschaft. Schwerpunkte sind hier unter anderem Smartphone und Apps, Cybermobbing und Medienabhängigkeit. Die Angebote von LAKOST zielen auf den Erwerb der Medienkompetenz ab und möchte den Kindern und Jugendlichen Gefahren und Gefährdungspotenziale aber auch Chancen und Möglichkeiten der neuen Medien und des Smartphones aufzeigen (vgl. LAKOST 2021 [Internetquelle]).

Einen ähnlichen Schwerpunkt setzt der Chamäleon e.V. aus Stralsund. Unter dem Angebot Sucht- und Medienprävention sollen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahren, sowie deren Bezugspersonen, an der Vermittlung von Medienkompetenzen teilnehmen. Themenschwerpunkte sind Suchtentstehung, Risikofaktoren und Schutzfaktoren sowie Rechte im Internet, Umgang mit Cybermobbing und der Umgang mit social Media, online/offline Spielen und dem Smartphone. Ziele sind hier, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahren vor den Gefahren zu schützen und ihre Entwicklung zu unterstützen und zu fördern (vgl. Chamäleon e.V. 2021 [Internetquelle]).

Eine Einbindung eines solchen externen Anbieters bietet nicht nur einen ersten Anknüpfungspunkt für die weitere Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, sondern schafft wiederum einen gemeinsamen Bezugspunkt, auf den sich jeder Beteiligte im Rahmen der gemeinsamen Arbeit zu jedem Zeitpunkt wieder beziehen kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die schulsozialpädagogische Arbeit in Bezug auf Smartphone-Sucht, sowohl Resilienzfaktoren und deren Stärkung, sowie Partizipationsprozesse und deren Umsetzung als Grundbedingung für gelingende Präventionsarbeit implementieren sollte. Beide Faktoren haben insofern Einfluss auf eine gelingende Arbeit, da Sie die Tragfähigkeit der gemeinsamen Arbeit von Kindern und Jugendlichen mit Professionellen der Sozialen Arbeit auf eine stabile Basis stellen, welche auch als Fundament für die zukünftige Kooperation wirkt

6 Fazit

Das Phänomen Smartphone Sucht und die damit verbundenen Herausforderungen für die Professionellen der Sozialen Arbeit sind in der vorliegenden Arbeit beleuchtet worden. Schlussendlich muss man sagen, dass dieser Untersuchungsgegenstand aus der Sicht eines Erwachsenen erarbeitet wurde. Eine eventuelle wiederholende Untersuchung mit der aktiven Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, ist in diesem Zusammenhang als sinnvoll und gewinnbringend zu betrachten. Im Themenfeld Sucht werden verschiedene Sichtweisen zur stoffungebundenen Sucht erkennbar. Es zeigt sich nun, dass nicht das Medium Smartphone eine Sucht fördert, sondern die spezifische ausgeführte Tätigkeit. Auf der einen Seite gibt es die Position, dass es stoffungebundene Süchte gibt und diese auch so klassifiziert werden müssen, was aktuell durch die neue ICD-11 geschehen ist. Und auf der anderen Seite wird die Position vertreten, dass "Smartphone Sucht" eine Verhaltensstörung ist. Beide Positionen haben ihre vertretbaren Argumente. Interessant ist die Auswirkung der jeweiligen Position auf die betreffenden Individuen. Von einer nicht anerkannten Krankheit und der damit verbundenen Verweigerung von Hilfen bis zur Pathologisierung von Kindern und Jugendlichen. Weiter muss man sagen, dass die Studien zur Smartphone Sucht/Mediensucht unterschiedlichen Settings unterliegen und somit keine vergleichbaren Ergebnisse liefern. Dennoch haben alle Studien eine Gemeinsamkeit, die (Teil-) Ergebnisse und die Schnittmengen, die sich vergleichen lassen, geben keinen positiven Ausblick. Die Trends an den Suchtkliniken in der BRD haben in den letzten Jahren einen klar negativen Trend, der auch in den Studien so zu erkennen ist. Die Arbeit zeigt unmissverständlich, maßgeblich durch die aufgeführten Studien, dass der Umgang mit Smartphone Sucht eine Herausforderung ist und sich ein zwingender Handlungsbedarf der gesamten Gesellschaft darstellt. Dennoch ist zu bedenken, dass die Phase der Adoleszenz geprägt ist von Veränderungen und Herausforderungen und somit das Smartphone auch symbolisch für Abgrenzung und Abnabelung steht. Durch das am 1. Mai 2021 in Kraft getretene zweite Gesetz zur Änderung des Jugendschutzgesetzes reagiert schlussendlich auch die Politik auf dieses Phänomen und nimmt Internetdienste und Hersteller von Apps in die Pflicht, für angemessene und wirksam strukturelle Vorsorgemaßnahmen zu sorgen. Spiel- und Filmplattformen müssen zukünftig

Alterskennzeichnungen einführen. Geprüft und durchgesetzt wird dies, durch die neu strukturierte und angepasste Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz. Trotz dieser Neuerung verantworten und entscheiden zum Schluss Eltern und Personensorgeberechtigte wie und was Kinder und Jugendliche konsumieren und was nicht.

Im weiteren Teil der vorliegenden Arbeit wird deutlich dass diese Herausforderung nicht durch Schulsozialarbeit allein bewerkstelligt werden kann. Schulsozialarbeit kann unter den heutigen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen nur einen kleinen aber qualitativ wertvollen Beitrag zur Sucht-Präventionsarbeit leisten. Vielmehr wird gezeigt, dass die drei ursprünglichen Sozialisierungsinstanzen, Familie, Schule und Peers, sich der emanzipierten und aufdrängenden vierten Sozialisierungsinstanzen, den Medien, entgegenstellen müssen, um eine Balance innerhalb der Aufgaben der vier Sozialisierungsinstanzen zu generieren. Die aufgezeigten Gefahren und Risiken in allen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen, durch die unvorstellbare Vielzahl von Möglichkeiten, durch das Phänomen Smartphone, können nur gesamtgesellschaftlich gelingen. Deutlich werden durch diese Arbeit die Möglichkeiten und Chancen gut vernetzter und kooperativer Schulsozialarbeit am Ort Schule und im Sozialraum, sowie im digitalen Sozialraum. Dieser Bereich der Arbeit zeigt deutlich auf, dass pädagogische Fachkräfte sich auf die Themen der Kinder und Jugendlichen einlassen müssen und innerhalb ihrer Arbeit zwingend einen Lebensweltbezug als Leitmotiv implementieren sollten. Schulsozialarbeit muss sich mit Trends und Themen ernsthaft beschäftigen und aus den Erkenntnissen neue Angebote, Projekte und Kooperationen entwickeln und installieren. Dabei muss Schulsozialarbeit, im Sinne echter Partizipation, versuchen, alle Kinder und Jugendlichen in diese Prozesse einzubinden und sie zur Beteiligung anregen. In diesem Zusammenhang spielt Medienkompetenz eine zentrale Rolle für alle Akteure am Ort Schule und stellt eine Grundvoraussetzung für kooperatives Arbeiten dar. Durch die unzähligen Apps haben Kinder und Jugendlichen eine scheinbar unbegrenzte Vielfalt an Nutzungsmöglichkeiten für das Smartphone. So gibt es die Möglichkeit mit Freunden in Kontakt zu treten, gemeinsam Musik zu hören, zu spielen, zu chatten, Videos, Filme und Musikvideos zu streamen, eigene Medienprojekte und Homepages zu erstellen, Videos zu drehen, Fotos zu machen, Interviews aufzunehmen, das Smartphone als Kompass oder als Navigationsgerät zu benutzen und so weiter.

Die Möglichkeiten sind schier endlos und jeden Tag kommen neue Apps dazu. So ist es einerseits notwendig diese diversen Möglichkeiten in die gemeinsame Arbeit und die Lebenswelt zu integrieren, sowie sie als wertvolle Ressource sinnvoll zu nutzen und zu begreifen. Jedoch ist es andererseits auch erforderlich, die Grenzen und Gefahren dieser Aspekte bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Dazu müssen Kinder und Jugendliche über eine gewisse Medienkompetenz verfügen, die im Rahmen der schulsozialpädagogischen Arbeit vermittelt und erfahrbar gemacht werden kann. So wird Autonomie und flexible Selbstorganisation gefördert und zunehmende Risiken und Gefährdungspotenziale können minimiert werden. Werden Kinder und Jugendliche ernstgenommen, beteiligt und haben sie Anschlusspunkte, sowie eine Vertrauensbasis zur pädagogischen Fachkraft, am Ort Schule, die alle Akteure am Ort Schule mit dem (digitalen) Sozialraum vernetzt, kann Früherkennung in Krisen und Problemlagen gelingen und so eine frühzeitige und erfolgreiche Früh-Intervention in Zusammenarbeit mit Kooperationspartner gelingen.

Die Entwicklung der neuen Medien geht so schnell voran, dass die Gesellschaft in ein Taumeln aus Freude, Neugier und Angst verfallen ist. Grenzen, Leitlinien und Vertrauen sind nur in Ansätzen für unsere Kinder und Jugendlichen zu erkennen. Die Menschheit hinkt der digitalen Transformation hinterher. Dennoch sollte diese Annahme nicht in Resignation münden, sondern in dem notwendigen Bestreben, die daraus entstehenden Problematiken zu erfassen und geeignete Lösungsansätze zu finden. Der dazu notwendige gesamtgesellschaftliche Diskurs erfordert jedoch eine Aufgeklärtheit, die es derzeit nicht gibt. Daher ist es neben den rein forschungsbezogenen Fragen der Wissenschaft, unerlässlich vor allem junge und zukünftige Generationen, sowohl für die Möglichkeiten als auch die Problematiken der medialen Sozialisierung zu sensibilisieren. Daraus ergibt sich hoffentlich eine Aufgeklärtheit, die es sowohl dem einzelnen Individuum als auch Gruppen ermöglicht Mediennutzung, und im Besonderen den Smartphone-Gebrauch, reflektiert zu betrachten und einer gesamtgesellschaftlichen Überforderung durch mediale Sozialisation entgegenzuwirken.

Literaturverzeichnis

- WhatsApp, Instagram und Co. – so süchtig macht Social Media.* (21. September 2017). Hamburg [Web] <https://www.dak.de/dak/bundesthemen/online-sucht-studie-2106298.html#/>
- Albert, M. (2019). *Jugend 2019 18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort.* https://www.shell.de/about-us/shell-youth-study/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf
- Apple Deutschland. (2021). *App Store.* <https://www.apple.com/de/app-store/>
- Bacher, M., Brandt, P., Bräutigam, H., Fettien, T., Gaisbauer, S., Hetterich, M., Hochreuther, E., Jochimsen, I., Jung, M., Korkmaz, B., Lampe, S., Nagel, A., Schmalfeldt, T., Seige, C., Sundermann, M., Willmann, K. & Beselt, J. (2021). *Empirie/empirisch/Empirismus | bpb.* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17400/empirie-empirisch-empirismus>
- Baur, C. (2019). Schulischer Alltag zwischen Kooperation und Konflikt. In C. Baur, C. Krüger & F. Homuth (Hrsg.), *Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt.* Wolfenbüttel.
- BMFSFJ. (14. Oktober 2020). *Kabinett beschließt neues Jugendschutzgesetz* [Press release]. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/presse/pressemitteilungen/kabinett-beschliesst-neues-jugendschutzgesetz-161194>
- Bodanowitz, J. (21. Juni 2021). *Studie: So süchtig machen WhatsApp, Instagram und Co.* <https://www.dak.de/dak/bundesthemen/online-sucht-studie-2106298.html#/>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (11. November 2020). *16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter.* Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.). (2019). *Glossar Begriffe A-Z: Prävention.* <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/p/praevention.html>
- Bundesregierung. (17. Juni 2021). *Mehr Schutz für Kinder im Netz.* <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/jugendschutz-internet-1798644>
- Chamäleon Stralsund e.V. (2021). *MEDIEN - Chamäleon Stralsund e.V.* <https://www.chamaeleon-stralsund.de/medien/>
- DAK-Gesundheit (Hrsg.). (07.2020). *Mediensucht 2020: Gaming und Social Media in Zeiten von Corona.* Hamburg. <https://www.dak.de/dak/download/report-2296314.pdf>
- Ebert, L., Feierabend, S., Karg, U. & Rathgeb, T. (09.2011). *JIM Studie 2011: Jugend, Information, (Multi-) Media.* Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2011/JIM_Studie_2011.pdf

- Ehrhardt, A. (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit* (2. Aufl.). Grundlagen Sozialer Arbeit. Wochenschau Verlag. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783734405280
- Eibeck, B. (10.2015). *Schulsozialarbeit: Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main. http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Anforderungsprofil_Schulsozialarbeit_2015.pdf
- Fabian, C., RADIX & Bern und Caroline Müller. (02 / 2010). *Früherkennung und Frühintervention in Schulen: Lessons learned*. https://www.radix.ch/media/hiwo0uvu/20100225_broschuere_ff_schulen_geschuetzt.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (2019). *KIM-Studie 2018: Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (05.2019). *KIM-Studie 2018: Kindheit, Internet, Medien*. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf
- Feierabend, S., Rathgeb, Thomas, Kheredmand, Hediye & Glöckler, S. (2020). *JIM-Studie-2020: Jugend, Information, Medien*. Stuttgart.
- Geisel, O., Lipinski, A. & Kaess, M. (2021). Non-Substance Addiction in Childhood and Adolescence. *Deutsches Arzteblatt international*, 118(1-2), 14–22. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2021.0002>
- Google Ireland Limited (Hrsg.). (23. Juni 2021). *Presse - YouTube*. <https://www.youtube.com/intl/de/about/press/>
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205–219. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf
- Gross, W. (2016). *Was Sie schon immer über Sucht wissen wollten*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48327-5>
- Gschwind, K., Gabriel-Schärer, P. & Hafen, M. (2008). *Eine Disziplin – viele Aufgaben: Schulsozialarbeit zwischen Prävention, Früherkennung und Behandlung* (Nr. 1). Bern. https://www.fen.ch/texte/mh_ssa-pfb.pdf
- Gude, J. (10.2019). *Statistisches Jahrbuch Deutschland 2019: Deutschland und Internationales* (Statistisches Jahrbuch Deutschland und Internationales). Wiesbaden. Statistisches Bundesamt; Deutschland. https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?__blob=publicationFile
- Haupt, S. Schulsozialarbeit: zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld. In Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.), *Reader Schulsozialarbeit: Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes* (S. 20–26). Berlin: Deutsches Rotes Kreuz (Berlin).
- Heyer, R. (2010). Peer-Education – Ziele, Möglichkeiten und Grenzen. In M. Harring (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (1. Aufl., S. 407–421). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hüther, G. „Computer - Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche“. Steyr. Lernwelt. <https://www.lernwelt.at/downloads/interviewmitprofhuetter.pdf>
- Kern-Scheffeldt, W. (2005). Peer-Education und Suchtprävention. *Suchtmagazin*, 3–10. https://www.suchtmagazin.ch/tl_files/templates/Suchtmagazin/user_upload/texte_old/text5-05.pdf
- Landeskoordinierungsstelle für Suchtthemen MV (Hrsg.). (2019). *Aufwachsen in der digitalen Gesellschaft*. <https://www.lakost-mv.de/suchtpraevention/angebote/aufwachsen-mit-handy-web-und-chats>
- Lochner, B. (2018). Jugend – Freizeit – Peers. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 489–505). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_21
- Mann, K. (Hrsg.). (2014). *Verhaltenssüchte*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-38364-9>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation (Hrsg.). (21. April 2020). *JIMplus 2020: Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest c/o Landesanstalt für Kommunikation (Hrsg.). (23. Juni 2021). *Über den mpfs | mpfs.de*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <https://www.mpfs.de/ueber-den-mpfs/>
- Mittag, W. & Bieg, S. (2009). Prävention in Schule. In M. Jerusalem & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie: / hrsg. von J. Bengel ... ; Bd. 12. Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie (Handbuch der Psychologie)* (1. Aufl., Bd. 120, 337-345). Hogrefe.
- Möller, C. (2019). *JUGEND SUCHT: Ein Präventionsbuch Ehemals Abhängige berichten* (5., erweiterte und überarbeitete Auflage) [PDF]. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hs-nb/reader.action?docID=6000558>
- Müller, K. W. (2017). *Internetsucht*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16460-7>
- Narr, K., Höppner, C. & Bunke-Emden, H. (2020). *Medienbildung in der Grundschule: Leitfaden für Unterricht und Elternarbeit* (F. Nuxoll, Hg.). Westermann.
- Oberlies, D. (2015). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. *Sozial Extra*, 39(2), 6–9. <https://doi.org/10.1007/s12054-015-0012-x>
- Pötter, N. (2018). *Schulsozialarbeit: Soziale Arbeit am Lebensort Schule* (2. Aufl.). *Skills - Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern*. Lambertus.
- Poznyak, V. (14. September 2018). *Inclusion of “gaming disorder” in ICD-11*. <https://www.who.int/news/item/14-09-2018-inclusion-of-gaming-disorder-in-icd-11>
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.). (2021). *Ganztagsausbau für Grundschulen*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/ganztagsausbau-grundschulen-1766962>
- Rabe, L. (2021). *Google Play Store - Anzahl der Apps 2021 | Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74368/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-apps-im-google-play-store/>

- Rösch, E. (2017). Medienprojekte. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit: Band 1. Handbuch der Schulsozialarbeit: Band 1* (1. Aufl., S. 266–272). Beltz Juventa.
- Rumpf, H.-J. & Mann, K. (2017). Die Verhaltenssuchte in der ICD-11: Ein Update. *SUCHT*, 63(6), 305–306. <https://doi.org/10.1024/0939-5911/a000510>
- Rumpf, H.-J., Meyer, C., Kreuzer, A. & John, U. (14. Februar 2011). (*PINTA*) *Prävalenz der Internetabhängigkeit*. Universität Lübeck, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Forschungsgruppe. https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Drogen_und_Sucht/Berichte/Kurzbericht/Kurzbericht_Praevalenz_der_Internetabhaengigkeit__PINTA_.pdf
- Rumpf, H.-J., Brand, M.; Wegmann, E.; Montag, E.; Müller, A.; Müller, K.; Wölfling, K.; Stark, R.; Steins-Löber, S.; Hayer, T.; Schlossarek, S.; Hoffmann, H.; Leménager, T.; Lindenberg, K.; Thomasius, R.; Batra, A.; Mann, K.; te Wildt, B.; Mößle, T. & Rehbein, F. (2020). Covid-19-Pandemie und Verhaltenssuchte: Neue Herausforderungen für Verhaltens- und Verhältnisprävention. *SUCHT*, 66(4), 212–216. <https://doi.org/10.1024/0939-5911/a000672>
- Schneewind, K. A. & Berkic, J. (2007). Stärkung von Elternkompetenzen durch primäre Prävention: Eine Unze Prävention wiegt mehr als ein Pfund Therapie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(8), 643–659. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3060/pdf/Schneewind_Berkic_Staerkung_von_Elternkompetenzen_durch_primaere_Praevention_2007_Heft_56_08_W_D_A.pdf
- Speck, K. (2012). Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganzttagsschule. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganzttagsschule 2012* (S. 56–66). Wochenschau Verlag. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10715/pdf/JbG_2012_Speck_Lehrerprofessionalitaet.pdf
- Speck, K. (2009). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung; mit 14 Tabellen* (2. Aufl.). UTB: Bd. 2929. E. Reinhardt. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2966906&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Speck, K. (2020). Schulsozialarbeit. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Springer eBook Collection. Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 631–646). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_47
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit* (1. Aufl.). *Beiträge zur sozialen Arbeit an Schulen: Band 1*. VS Verlag. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-16346-8>
- Statista Research Department. (23. Juni 2021). *App-Stores: Anzahl der verfügbaren Apps 2019* | Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/208599/umfrage/anzahl-der-apps-in-den-top-app-stores/>
- Statistisches Bundesamt. (5. Dezember 2016). *81% der Internetnutzer gehen per Handy oder Smartphone ins Internet* [Press release]. Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/12/PD16_430_63931.html
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2020). *Ausstattung mit Gebrauchsgütern: Daten aus den Laufenden Wirtschaftsrechnungen (LWR) zur Ausstattung privater Haushalte mit Informationstechnik*. Statistisches Bundesamt (Destatis).

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Ausstattung-Gebrauchsgueter/Tabellen/a-infotechnik-gebietsstaende-lwr.html>

Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2017). *Lehrbuch Schulsozialarbeit* (2. Aufl.). *Studienmodule Soziale Arbeit*. Beltz Juventa.

Thomasius, R. (2017). Die Anzeichen einer Sucht. In *WhatsApp, Instagram und Co. – so süchtig macht Social Media* (S. 29–34). Hamburg.

<https://www.dak.de/dak/download/internetsucht-studie-pdf-2106324.pdf>

Ziethen, P. *Reader Schulsozialarbeit: Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes*. Berlin. https://schulsozialarbeit.ch/wp-content/uploads/2019/04/2013_DRK_Reader_Schulsozialarbeit_Bd1_kl.pdf