

# Gemeinsinn im Feed

## *Geschlecht und Inszenierung in sozialen Netzwerken reflektieren – ein Projektimpuls*

*Katharina Felber<sup>1</sup>, Dominik Eibl<sup>2</sup>, Valerie Gelbmann<sup>3</sup>, Bernhard Müllner<sup>4</sup>*

---

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i1.a1514>

### **Zusammenfassung**

Digitale Plattformen prägen in zunehmend digitalisierten Gesellschaften sowohl Gemeinsinn als auch Identitätsbildung. Besonders Jugendliche sind aufgrund hoher Nutzungsintensität sozialer Netzwerke und ihres entwicklungsbedingten Identitätsaufbaus stark mit dortigen Inszenierungen und Bewertungen konfrontiert. Netzwerke wie Instagram, Snapchat und TikTok fördern idealisierte Selbstinszenierungen (u. a. durch Filter) und verstärken soziale Vergleichsprozesse. Gleichzeitig bergen soziale Netzwerke Herausforderungen, die eng mit Geschlechterdarstellungen verknüpft sind: Stereotype Rollenbilder, normierende Körper- und Schönheitsideale sowie Selbstinszenierungen können als „normal“ oder erstrebenswert gerahmt werden und dadurch Vergleichsdruck, Unsicherheiten und psychische Belastungen verstärken. Entscheidend ist weniger die Nutzungszeit als die Qualität der Nutzung. Vor diesem Hintergrund stellt die Arbeit ein schulisches Projekt vor, das Geschlechterdarstellungen von Influencer\*innen<sup>1</sup> auf YouTube jahrgangsübergreifend analysieren lässt und Reflexion sowie eigene Medienproduktion verbindet. Dadurch sollen *21<sup>st</sup> Century Skills* sowie eine Medienkompetenz gefördert und Gemeinsinn als digitale Handlungskompetenz gestärkt werden.

**Stichwörter:** Gender, Identität, soziale Netzwerke, 21<sup>st</sup> Century Skills

---

---

<sup>1</sup> IMST-Gender\_Diversitäten Netzwerk

E-Mail: [katharina.felber@ahs-ralhgasse.at](mailto:katharina.felber@ahs-ralhgasse.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: [dominik.eibl@ph-noe.ac.at](mailto:dominik.eibl@ph-noe.ac.at)

<sup>3</sup> IMST-Gender\_Diversitäten Netzwerk

E-Mail: [valerie.gelbmann@bildung.gv.at](mailto:valerie.gelbmann@bildung.gv.at)

<sup>4</sup> AECC Biologie Universität Wien, Porzellangasse 4/4/2, 1090 Wien.

E-Mail: [bernhard.muellner@univie.ac.at](mailto:bernhard.muellner@univie.ac.at)

## 1 Einleitung

Jugendliche sind nicht nur im Vergleich zur Gesamtbevölkerung häufiger Nutzer\*innen Sozialer Netzwerke (Eurostat, 2025), ihre Identität wird auch im Austausch mit diesen Netzwerken gebildet, beeinflusst und bewertet (siehe 3.1). Die auf sozialen Netzwerken stattfindende Performativität von Geschlechterrollen, Selbstinszenierungen und damit verbundene soziale Erwartungen haben das Potential, nachhaltig Einfluss auf diese Identitätsentwicklung (Avci et al., 2025; Schmit, 2021) und ihre Vorstellungen von Normalität zu nehmen.

Gerade deshalb ist es unabdingbar, diesen Einfluss im Unterricht sichtbar zu machen und Schüler\*innen das Werkzeug mitzugeben, diese Inhalte kritisch zu hinterfragen und auf ihren Einfluss auf die eigenen Perspektiven zu prüfen. Der in dieser Arbeit vorgestellte Unterrichtsimpuls ist ein solcher Ansatz, für Schüler\*innen einen Raum zu schaffen, in dem ein reflexiver Umgang mit der Inszenierung von Geschlechterrollen in sozialen Netzwerken stattfinden kann. Damit wird der Gemeinsinn auch im digitalen Raum gefördert. Gemeinsinn wird in dieser Arbeit als sozialer Gemeinschaftssinn verstanden, der Toleranz und Empathie gegenüber anderen umfasst sowie ein allgemeines Streben nach gesellschaftlichem Zusammenhalt beschreibt. Der Erwerb dieses Gemeinsinns findet durch die Auseinandersetzung mit anderen statt – sowohl im digitalen als auch im analogen Raum.

### 1.1 Über die Relevanz von sozialen Netzwerken für Jugendliche

Bei einer Erhebung des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz in den Jahren 2021/22 (Felder-Puig & Teufl, 2025) gaben mehr als die Hälfte der Schüler\*innen im Alter von 11 Jahren eine tägliche Nutzung des Smartphones von  $\leq 2$  Stunden an. Mit steigendem Alter wächst die Zeit der täglichen Smartphone-Nutzung, sodass 51 % der 17-Jährigen bereits  $\geq 5$  Stunden pro Tag mit ihrem Smartphone verbringen. Gerade in Hinblick auf Geschlecht zeigt die Erhebung außerdem, dass tendenziell Mädchen mehr Zeit pro Tag auf ihren Smartphones verbringen als Buben. Diese Zahlen verdeutlichen, dass das Smartphone und die darauf befindlichen Applikationen und Funktionen einen festen Bestandteil des alltäglichen Lebens für Jugendliche darstellen und eine damit einhergehende medienkompetente Bildung im Schulkontext notwendig ist.

Smartphones ermöglichen dabei nicht nur die Nutzung sozialer Netzwerke, sondern erleichtern diese auch, da sie jederzeit und überall abgerufen werden können. In der hier vorliegenden Arbeit stehen besonders die von Jugendlichen häufig genutzten sozialen Netzwerke im Vordergrund. Eine Erhebung der EU-Initiative saferinternet.at hat hierzu Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren nach den täglich genutzten Plattformen befragt. Die Ergebnisse aus dem Jahr 2026 zeigen, dass mehr als die Hälfte der fünf meistgenutzten Plattformen von Jugendlichen soziale Netzwerke sind. An erster Stelle steht das Kommunikationsmedium WhatsApp (82 %), gefolgt vom Streaming-Anbieter YouTube (76 %). Darauf folgen die sozialen Netzwerke Snapchat mit 65 %, TikTok mit 64 % und Instagram ebenfalls mit 74 %

(saferinternet.at, 2026). Dadurch liegt die Annahme nahe, dass diese sozialen Netzwerke einen signifikanten Einfluss auf das alltägliche Leben der Jugendlichen haben.

Auffallend ist, dass es sich bei den drei sozialen Netzwerken um Medien handelt, welche vorrangig visuelle Kommunikation nutzen. Diese Beliebtheit visueller Kommunikation lässt sich nach Schmit (2021, S. 11) „*darauf zurückführen, dass das Teilen von Fotos als besonders emotionale Beitragsart empfunden wird*“. Über die Netzwerke werden Bilder und kurze Videos (Snapchat, Instagram, TikTok) sowie Sticker (Snapchat) und Chat-Nachrichten (Snapchat, Instagram) versendet und geteilt. Relevant ist hierbei, dass alle drei Netzwerke den Nutzer\*innen ermöglichen, die erstellten Bilder oder Videos mit Filtern zu verändern, was besonders für die idealisierte Selbstinszenierung der Erstellenden, aber auch für die Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie den möglichen Vergleich von Konsument\*innen mit den Erstellenden relevant ist (Avci et al., 2025). Die Erhebung von saferinternet.at zeigt, dass besonders die Funktionen der Kommunikation und die Austauschmöglichkeit mit Mitmenschen für Jugendliche relevant sind. Gleichzeitig ist das visuelle Kommunizieren und das damit einhergehende Darstellen der eigenen Person, aber auch der ständige Vergleich mit anderen Nutzer\*innen ein nicht zu vernachlässigender Bestandteil der Nutzungserfahrungen der Jugendlichen. Mit der steigenden Nutzung sozialer Netzwerke entstehen weitere Herausforderungen, welche einen negativen Einfluss auf ihre Entwicklung, ihr Selbstbild aber auch ihre Gesundheit haben können.

## 2 Herausforderungen im Netz

Viele der Herausforderungen, die sich durch soziale Medien ergeben, stellen eine Einschränkung von Diversität dar und wirken aktiv der Toleranz gegenüber Vielfalt entgegen.

Neben den körperlich-gesundheitlichen Folgen der übermäßigen Nutzung von Smartphones und den darauf befindlichen Applikationen (Felder-Puig & Teufl 2025), sowie sexueller Belästigung im Internet (saferinternet.at, 2025) zeigt eine Erhebung der Statistik Austria aus dem Jahr 2023, dass 39 % der befragten Soziale-Medien-Nutzer\*innen auf diskriminierende oder feindselig empfundene Inhalte im Internet gestoßen sind. Auch extremistische Inhalte und rechtsextreme Propaganda sowie Hassrede stellen eine Gefahr für Jugendliche dar (Endt-richt, 2025). In der Altersgruppe der 14- bis 19- Jährigen gaben 57 % an, in den vergangenen zwei Monaten Online-Hass erlebt zu haben und 12 % berichteten von Begegnungen mit aktiven Versuchen rassistischer Einflussnahme. Erkennbar ist, dass Jugendliche mit höherem Smartphone- und Internetkonsum, insbesondere ab drei Stunden täglich, sowie mit Kontakten zu unbekanntem Personen und stärkerer Online-Enthemmung deutlich häufiger mit diskriminierenden und extremistischen Inhalten konfrontiert werden (Harriman et al., 2020).

## 2.1 Darstellung von Geschlecht auf Social Media

Eine weitere Herausforderung stellt die teilweise problematische Darstellung von Geschlecht in den sozialen Netzwerken dar. Influencer\*innen fungieren häufig als Vorbilder für Jugendliche und tragen somit zur Identitätsbildung bei (siehe 3.1).

Soziale Netzwerke bieten grundsätzlich das Potenzial, vielfältige Vorstellungen von Geschlecht sichtbar zu machen. Es überwiegen allerdings die stereotypen Darstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit (Deutscher Bundestag, 2021). Anstatt geschlechtliche Vielfalt abzubilden, tragen soziale Netzwerke somit häufig zur Reproduktion und Verstärkung bestehender Geschlechterstereotype bei.

Studien zur Nutzung sozialer Netzwerke zeigen einen Einfluss auf das Verständnis von Geschlechterrollen. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen lässt sich ein Zusammenhang zwischen intensiver Social-Media-Nutzung und zunehmend stereotypen sowie traditionellen Vorstellungen von Geschlechterrollen (Deutscher Bundestag, 2021). Soziale Netzwerke fungieren damit nicht nur als Spiegel gesellschaftlicher Normen, sondern prägen die Vorstellung von Geschlecht mit. Eine zunehmende Normierung und Retraditionalisierung hat Einfluss auf Toleranz und Akzeptanz anderer Vorstellungen von Geschlecht, Geschlechterrollen und Lebensentwürfen und wirkt somit aktiv einem von gegenseitiger Anerkennung geprägtem Zusammenleben in Diversität entgegen.

Besonders präsent auf Sozialen Netzwerken erscheint derzeit eine Gruppe männlicher Influencer, die gezielt junge Männer anspricht und politische sowie gesellschaftliche Positionen rechts der Mitte vertritt (Wagner, 2024). Innerhalb dieser Online-Communities, oft als Mannosphäre bezeichnet, wird eine Krise der Männlichkeit angenommen. Als Antwort darauf verbreiten diese Akteure konservative bis problematische Männlichkeitsbilder und inszenieren sich zwar unterschiedlich, teilen jedoch zentrale Leitmotive wie Disziplin, Leistungsorientierung und Durchsetzungskraft (Wagner, 2024). Prominente Beispiele hierfür sind Andrew Tate und Jordan Peterson. Sie schreiben persönliches Scheitern externen Faktoren wie dem Feminismus oder einer vermeintlich „linken“ Gesellschaft zu (Wagner, 2024). Gerade in gesellschaftlichen Krisenzeiten bieten solche Influencer einfache Erklärungsmuster und klare Handlungsanweisungen, die insbesondere für verunsicherte junge Männer attraktiv sind und zugleich erhebliche pädagogische Herausforderungen darstellen (Wagner, 2024).

Auch viele weibliche Influencerinnen reproduzieren derzeit in ihren Selbstinszenierungen häufig traditionelle Geschlechterbilder (Götz & Pommer, 2020). Ein prominentes Beispiel hierfür stellt das Phänomen der sogenannten „Tradwives“ dar, die in sozialen Netzwerken eine Rückkehr zu vermeintlich stabilen und geordneten Geschlechterverhältnissen vergangener Zeiten inszenieren (Straßmann, 2025). Antifeministische Motive werden dabei als nostalgischer Lifestyle ästhetisiert, häufig mit Bezug auf konservative Ideale der 1950er-Jahre und einer impliziten Romantisierung weißer, bürgerlich-wohlhabender Weiblichkeit (Bower, 2025). Diese Darstellungen verschleiern jedoch die historischen Realitäten weiblicher Abhängigkeit, eingeschränkter Rechte und mangelnder Selbstbestimmung. Die romantisierte Bildsprache blendet aus, dass traditionelle Familien- und Rollenmodelle für viele Frauen mit

ökonomischer Unsicherheit und struktureller Ungleichheit verbunden waren (Straßmann, 2025). Im Zentrum dieser Inszenierungen steht eine naturalisierte Geschlechterordnung, in der Frauen auf Care-Arbeit und Mutterschaft reduziert werden, während Männern die Rolle des versorgenden Familienoberhaupts zugeschrieben wird. Care-Arbeit wird dabei romantisiert und als Ausdruck „wahrer Weiblichkeit“ dargestellt (Straßmann, 2025).

Darüber hinaus werden auf der Ebene der Körperdarstellungen normative Schönheitsideale verstärkt (Deutscher Bundestag, 2021). Bildbearbeitung und Inszenierungsstrategien bleiben dabei häufig unreflektiert, was zur weiteren Verfestigung unrealistischer Körpernormen beiträgt (siehe 3.2).

## 2.2 Unterschiedliche Darstellung von männlichen und weiblichen Influencer\*innen

Auch wenn nicht alle Influencer\*innen der Mannosphäre oder dem Phänomen der Tradwives zugeordnet werden können, zeigen sich bei der Selbstinszenierung von weiblichen und männlichen Influencer\*innen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede, die sich in Kategorien einteilen lassen.

Götz und Becker (2019) identifizierten anhand wiederkehrender Muster in Körperhaltung, Blick, Gestik und Mimik drei dominante Typen der Selbstinszenierung bei Influencerinnen: die „erotisch Attraktive“, „die sympathisch Naive“ und die „beiläufig schöne Frau“. Alle drei Typen greifen auf tradierte Weiblichkeitsbilder zurück und verdeutlichen, dass auf sozialen Medien überwiegend klassische und stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit reproduziert werden (Götz & Becker, 2019).

Brenner et al. (2021) weisen bei männlichen Influencern ebenfalls typische Darstellungsformen nach, wie „der lässige Coole“, „der muskulöse Macho“, „der attraktive Schöne“ oder „der sympathische Typ“. Diese Inszenierungen wirken selbstbewusst, locker und dominant; die Körperhaltungen sind häufig raumeinnehmend. Ihre Vorstellung von Männlichkeit wird zudem durch den Bildkontext unterstrichen, beispielsweise durch Luxusobjekte, Sportwagen, prominente Personen oder Frauen, die Status und Einfluss verdeutlichen sollen. Eine nahbare oder emotionale Seite zeigen männliche Influencer überwiegend nur in familiären oder freundschaftlichen Situationen (Brenner et al., 2021).

Während männliche Influencer sich groß, stark und souverän präsentieren, inszenieren sich weibliche Influencerinnen meist schlank, zurückhaltend und weniger raumeinnehmend. Ihre Gesten wirken eher spielerisch, flirtend oder unsicher, und der Blick ist überwiegend freundlich und lächelnd. In sexualisierten Darstellungen betonen Männer Kraft und Muskeln, während Frauen ihre Körper durch geschwungene Haltungen und weibliche Merkmale in Szene setzen. (Brenner et al., 2021)

Die von Frauen behandelten Themen sind eingeschränkter als die der männlichen Influencer (Götz & Prommer, 2020). Erfolgreiche YouTuberinnen bedienen vor allem traditionell weiblich konnotierte Themen wie Beauty, Mode oder Lifestyle und orientieren sich häufig an gängigen Schönheitsidealen. Sie dominieren außerdem die Kategorien „Ernährung“ und

„Beziehungen“ (Götz & Prommer, 2020). Die vermittelten Inhalte zeichnen meist ein konventionelles Bild von Weiblichkeit, das außerdem Konsum, Freundschaft und Leistungsbereitschaft betont. Parallel dazu orientieren sich viele männliche Influencer an tradierten Männlichkeitsbildern, die Stärke, Erfolg, Geld und Attraktivität für Frauen fokussieren (Döring, 2015). Männliche YouTuber decken ein breiteres Spektrum ab und behandeln mehr unterschiedliche Themen (Götz & Prommer, 2020). Weibliche YouTuberinnen werden überwiegend in privaten Kontexten gezeigt und thematisieren häufig Partnerschaften, Familie oder persönliche Hobbys. Nur selten stellen sie berufliche Tätigkeiten in den Vordergrund. Frauen filmen ihre Inhalte meist in privaten Räumen, wie der eigenen Wohnung. Im Gegensatz dazu betonen männliche YouTuber häufiger ihre fachlichen Kompetenzen, zeigen sich in ihrem Beruf oder in öffentlichen Räumen, wie Büros oder Fitnessstudios. Zudem sprechen Influencerinnen häufiger über ihre eigenen Gefühle und richten sich gezielt an die Emotionen ihres Publikums. Männer zeigen Gefühle seltener (Götz & Prommer, 2020).

Insgesamt zeigen diese Beobachtungen, dass traditionelle Geschlechterrollen auf YouTube fortgeschrieben werden: Frauen zeigen mehr Privates, mehr Emotionalität und Freizeit, Männer hingegen zeigen sich in der Öffentlichkeit und betonen ihre Professionalität und Expertise (Götz & Prommer, 2020).

### 2.3 Darstellung von Vielfalt

Über den Mainstream hinaus existieren auf YouTube zahlreiche Influencer\*innen, die vielfältigere Geschlechterbilder sichtbar machen. Dazu zählen zum Beispiel Beauty-Kanäle von Frauen unterschiedlicher Körperformen, Altersgruppen oder mit Behinderungen. Auch nicht-binäre, queere, transgender und androgyn auftretende Personen sind auf YouTube deutlich stärker vertreten als in traditionellen Medien und bieten alternative Rollenmodelle und Identifikationsmöglichkeiten (Döring, 2017; Döring & Prinzellner, 2016). Darüber hinaus finden sich zahlreiche Inhalte, die Frauen in professionellen Rollen zeigen oder gesellschaftlich relevante Themen reflektieren (Döring, 2016a, 2016b). Ebenso finden sich Beispiele für männliche Influencer, die bewusst ihre Gefühle thematisieren oder sich in Care-Tätigkeiten inszenieren (Losleben, 2025; Positive Masculinity, 2021).

Zusammenfassend zeigt sich, dass im digitalen Raum durch Hass, Diskriminierung und eine im Mainstream normierende Darstellung von Geschlecht das respektvolle Miteinander und der Gemeinsinn zunehmend unter Druck geraten. Einseitige Darstellung und bewusste Diskriminierung können dazu beitragen, dass Verständnis und gegenseitige Rücksichtnahme an Bedeutung verlieren. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, braucht es gezielte Bildungsmaßnahmen zur Förderung einer kritischen Medienkompetenz, die nicht nur technische Fähigkeiten, sondern auch ethische Orientierung, unabhängiges Denken und soziale Verantwortung im digitalen Raum vermitteln (Endtricht, 2025, S. 407). Ergänzend sind niederschwellige und altersgerechte Angebote zur Sensibilisierung notwendig, wie das hier vorgestellte Projekt (siehe 4) oder auch z.B. Krebs et al. (2025), die Jugendliche dabei unterstützen,

problematische Inhalte zu erkennen, einzuordnen und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit ihnen zu entwickeln.

## 3 Digitale Identitätsbildung

### 3.1 Identitätsentwicklung im Netz

Im Hinblick auf Schüler\*innen der Sekundarstufe 1 und 2 ist für die vorliegende Arbeit besonders die Identitätsentwicklung von Jugendlichen im Alter von 11 bis 18 Jahren relevant. Es ist festzuhalten, dass Identität hier als ein „*fragiler, fortlaufender und nie abgeschlossener Prozess*“ (Wegener, 2008) verstanden wird, deren Entwicklung über das ganze Leben eines Menschen verläuft und von der eigenen Umwelt, darin befindlicher Menschen und sozialen Kontexten (Pérez-Torres, 2024) beeinflusst wird.

Avci et al. (2025) führen an, dass im Jugendalter die eigene Identität durch die fortlaufende Interaktion von individuell gewählten „[C]ommitments“, also Festlegungen oder Selbst-Verpflichtungen, und der Exploration von Äußerem ausgebildet wird. Besonders diese Commitments sind nach Avci et al. (2025) entscheidend, wenn es um die Förderung der eigenen Identitätssicherheit und der Unterstützung eines schlüssigen und einheitlichen Selbstbilds geht. Schmit (2021) erwähnt außerdem, dass „[d]as Jugendalter [...] einen zentralen Lebensabschnitt in der Suche, Entstehung und Entwicklung einer Identität, oder besser gesagt von Teilidentitäten dar[stellt]“ (Schmit, 2021, S. 7). In diesem Zusammenhang ist es wichtig anzumerken, dass Nutzer\*innen jedoch in sozialen Netzwerken dieses Umfeld, in welchem die eigene Identität entwickelt und ausprobiert wird, zu einem gewissen Grad selbst steuern. Es kommt zur „selective exposure“ (Gemkow, 2023), bei welcher Nutzer\*innen durch das eigene Online-Verhalten oder durch aktive Suche, Inhalte konsumieren, welche mit den eigenen Vorstellungen oder Commitments übereinstimmen und welche damit die Identität verstärkt prägen können.

Neben der Existenz eines (digitalen) Raumes zur Auseinandersetzung von eigenen Vorstellungen mit den dargebotenen Inhalten zur „Orientierung für die personale Identität“ ist die soziale Komponente, im Speziellen der Wunsch nach Bindung und Beziehungen mit „Gleichaltrigen bei gleichzeitiger Ablösung vom Elternhaus“ bei der Interaktion mit und in sozialen Netzwerken nicht außer Acht zu lassen (Gemkow, 2023). Soziale Netzwerke bieten hierfür einen Raum, „in dem das Streben nach sozialer Bindung und geteilten Identitäten vorangetrieben werden kann“ (Gemkow, 2023). Hierbei ist es nicht relevant, ob es sich um Personen handelt, die die Nutzer\*innen persönlich kennen oder bei welchen es sich, wie oft in sozialen Netzwerken, um fremde Personen handelt (Pardede & Kovač, 2023). Andere Nutzer\*innen sozialer Netzwerke erfüllen außerdem durch diverse Funktionen ( liken, kommentieren, folgen) auch das Bedürfnis der Anerkennung für die eigene Person und die dargestellte Identität (Gemkow 2023), was besonders für die Exploration und das Ausprobieren eigener

Identitätskonzepte relevant ist (Cingel & Krcmar, 2014; Pérez-Torres, 2024; Shankleman et al., 2021).

Während soziale Netzwerke also Plattformen darstellen, welche die sozialen Bedürfnisse von Nutzer\*innen teilweise befriedigen können, ergeben sich aus dieser Dynamik gerade für Jugendliche Risiken. Erfahren Jugendliche über soziale Netzwerke negatives Feedback, hat das einen Einfluss auf ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein (Chen, 2025). Sind Jugendliche keine präsenten Nutzer\*innen sozialer Netzwerke, kann es nach Gemkow (2023) außerdem zu einem „Bedeutungsverlust“ sowohl im digitalen Raum als auch bei Gesprächen mit Gleichaltrigen kommen, da Referenzen zu viralen Themen nicht nachvollzogen werden können. Durch diese Exklusion von für Jugendliche relevante Themen kann es in weiterer Folge auch zu Ausgrenzungsmechanismen kommen, welche wiederum zu einer Reihe von negativ behafteten Gefühlen bei den entsprechenden Personen führen können (Pardede & Kovač, 2023). Es ist also erkennbar, dass das Nutzen sozialer Netzwerke das Gefühl der sozialen Verbundenheit von Jugendlichen sowie das eigene Selbstwertgefühl beeinflusst. Dabei spielen die Nutzer\*innen selbst, die Interaktion mit dargebotenen Inhalten, aber auch die Interaktion mit anderen Nutzenden eine große Rolle. Neben der oben beschriebenen Rolle der Wertung für die eigene Person und Identität können andere Nutzer\*innen von Sozialen Netzwerken „als Identifikationsagenten [fungieren] [...], um bestimmte Identitätswürfe auszuprobieren und in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen“ (Schmit, 2021, S. 7). Andere Nutzer\*innen von sozialen Netzwerken können damit als Spiegelfläche und somit der Exploration und Festigung der eigenen (Teil)Identitäten dienen.

In diesem Zusammenhang spielen vor allem Influencer\*innen eine Rolle, also jene Nutzer\*innen, welche auf sozialen Netzwerken eine hohe Beliebtheit und starke Online-Präsenz aufweisen. Mit steigender Zahl an Anhänger\*innen „finden sie sich in einer Doppelrolle als Bezugs- und Autoritätsperson wieder“ und können in ihrer Position als „Meinungsführerinnen, Meinungsführer, Kommunikationsvermittlerinnen und -vermittler einen bedeutenden Einfluss auf ihre Anhängerschaft haben“ (Schmit, 2021, S. 4). Jugendliche nehmen diese Personen als Vorbilder einer erstrebenswerten Person oder Identität wahr, also als „Handelnde, bei denen deren beobachtete Verhaltensweise [...] als positiv und nachahmungswert befunden wird, so dass [...] versucht [wird, das] eigene Handeln an den Handlungen des Vorbildes zu orientieren“ (Keller, 2015, S. 117; Schmit, 2021, S. 12). Ebenfalls verstärken die empfundene Authentizität, Nähe und Interaktionsmöglichkeit mit diesen Influencer\*innen die Stellung als Bezugsperson (Schmit, 2021). Als solche sind Influencer\*innen ein nicht zu unterschätzender Treiber in der Erstellung und Festigung von Rollenbildern, welche online dargestellt, aber in weiterer Folge in das eigene Fremd- und Selbstbild Jugendlicher aufgenommen werden können (Schmit, 2021). Aus Ihrer Funktion als Bezugsperson für die Entwicklung der eigenen Identität oder Vorbild für sozial präferierte Wertvorstellungen ergeben sich in weiterer Folge diverse Chancen, aber auch Risiken für die Konsument\*innengemeinschaft der betreffenden Influencer\*innen.

### 3.2 Risiken und Chancen der Identitätsentwicklung im Netz

Wie bereits in den ersten Kapiteln verdeutlicht, prägen Soziale Netzwerke den Alltag vieler Jugendlicher maßgeblich. Einerseits verbringen sie dort einen erheblichen Teil ihrer Zeit als passive Konsument\*innen, andererseits agieren sie zugleich als Produzent\*innen durch das Erstellen eigener Inhalte und Beiträge (Kolotouchkina et al., 2023). Die Metastudie von Avci et al. (2025) zeigt, dass weniger die Nutzungszeit an sich ausschlaggebend ist, sondern welche Formen der Nutzung und welche Aktivitäten in sozialen Netzwerken stattfinden, da diese eher mit Aspekten der Identitätsentwicklung verbunden sind.

Der digitale Raum wirkt auf die Identitätsentwicklung von jungen Menschen. Pauschal diesen Raum zu denunzieren, würde einer einseitigen, unreflektierten Betrachtung gleichkommen. Eines der wohl allgegenwertigsten Risiken ist dennoch der undurchschaubare Plattformenmechanismus. Ein anschauliches Beispiel ist die For-You-Page von TikTok oder Instagram: Sie zeigt einen fortlaufenden Videofeed, der durch einen Algorithmus zusammengestellt wird, ohne dass Nutzer\*innen den gezeigten Accounts aktiv folgen müssen. Nach welchen Kriterien Inhalte genau ausgewählt werden, bleibt jedoch weitgehend intransparent. Die Plattform TikTok gibt nur den allgemeinen Hinweis darauf, dass Interaktionen wie etwa vollständiges oder wiederholtes Ansehen als Signal für Interesse dienen (Altendorfer, 2025). Das Kindes- und Jugendalter wird durch Idealvorstellungen im sozialen Umfeld und in Medien beeinflusst. Bereits in jungen Jahren werden Kinder mit Darstellungen vermeintlich perfekter Körper im Fernsehen und Internet konfrontiert (saferinternet.at, 2024). In einer Phase, in der die personale Identität noch im Aufbau begriffen ist und das Selbstwertgefühl vielfach nur unzureichend stabilisiert erscheint, können überhöhte und realitätsferne Schönheitsnormen eine erhebliche psychische Belastung erzeugen. Gegenwärtig prägen dabei nicht allein digital nachbearbeitete Darstellungen Social Media, sondern zunehmend auch durch KI (Künstliche Intelligenz) generierte Abbildungen junger Menschen (saferinternet.at, 2024). In der Studie „Schönheitsideale im Internet“ des Instituts für Jugendkulturforschung und Kulturvermittlung zeigt sich, dass rund 70 % der befragten Jugendlichen mit ihrem Aussehen zumindest eher zufrieden sind. Gleichzeitig äußert etwa die Hälfte den Wunsch nach körperlichen Veränderungen. Wobei Mädchen mit einem Anteil von 60 % besonders hoch liegen.

Das äußere Erscheinungsbild besitzt für beide Geschlechter eine hohe Relevanz, sowohl offline als auch in sozialen Netzwerken: Viele veröffentlichen eigene Fotos oder Videos und orientieren sich dabei vor allem an Attributen wie „schön“, „gestylt“ und „schlank“. Um diesen Ansprüchen zu entsprechen, werden gezielt Inszenierungsstrategien (z. B. Licht, Pose, Kamerawinkel) sowie Bildbearbeitungen wie Filter eingesetzt. Zudem schreiben zwei Drittel der Jugendlichen sozialen Netzwerken einen erheblichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung zu. Nahezu drei Viertel (71 %) berichten, dass konsumierte Inhalte Vergleiche mit anderen Personen begünstigen; bei einem Anteil von 27 % führt dies zu negativem Erleben nach der Nutzung. Als besonders prägend werden Influencer\*innen aus den Bereichen Beauty und Fitness wahrgenommen. Etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen gibt an, aufgrund entsprechender Inhalte ihr Aussehen bereits verändert zu haben, und ein beträchtlicher Teil nennt auch

konsumbezogene Folgen (Käufe empfohlener Produkte) bis hin zu Überlegungen zu kosmetisch-chirurgischen Eingriffen (saferinternet.at, 2024).

Wie in Kapitel 3.1 und hier bereits erkennbar, schreiben Jugendliche Influencer\*innen eine hohe Bedeutung und Vertrauen zu. Das zeigt sich nicht nur beim Streben nach einem bestimmten Ideal zu entsprechen, sondern auch beim Kauf beworbener Produkte der Influencer\*innen. Gleichzeitig schaffen soziale Netzwerke eine Erleichterung der sozialen Interaktion. Gerade für Menschen mit geringerer sozialer Kompetenz ist das mit Anderen in Kontakt zu treten einfacher. Zudem schaffen digitale Räume Zugang zu Peer-Support-Gruppen in denen Austausch und Unterstützung stattfinden kann (Altendorfer, 2025). In der Metastudie von Godard & Holtzman (2024), die sich mit aktiver und passiver Social-Media-Nutzung sowie deren Zusammenhängen mit psychischer Gesundheit, Wohlbefinden und sozialer Unterstützung befasst, wird gezeigt, dass insbesondere aktive Nutzung mit einer erhöhten wahrgenommenen sozialen Unterstützung einhergeht. Gerade für queere Jugendliche, deren Schulerfahrungen oftmals von negativen Stressoren geprägt sein können (Klocke, 2025), kann der digitale Raum eine Ort der Unterstützung sein (Fisher et al., 2024). Darüber hinaus zeigt eine weitere Metastudie von Marciano et al. (2024), dass insbesondere kommunikative Formen der Social-Media-Nutzung, wie der Austausch von Nachrichten und die dadurch gelebte Pflege sozialer Kontakte, mit einem höheren sozialen Wohlbefinden, stärkerer sozialer Einbindung und mehr wahrgenommener Unterstützung verbunden sind. Zudem stehen aktive Nutzungsformen wie Posten, Teilen und passiver Konsum in einem positiven Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass nicht die reine Nutzungsdauer, sondern vor allem die Art und Qualität der Nutzung entscheidend dafür ist, ob soziale Netzwerke positive Effekte entfalten (Marciano et al., 2024).

### 3.3 *21<sup>st</sup> Century Skills* als Brücke zwischen Erleben und Leben

Es zeigt sich, dass der Umgang mit digitalen Identitäten nicht nur Chancen und Risiken birgt, sondern auch zentrale *21<sup>st</sup> Century Skills* wie kritisches Denken, Selbstreflexion und verantwortungsvolle Kommunikation fördert und damit Gemeinsinn und Teilhabe im digitalen Raum stärkt.

In einer Welt, die sich stetig verändert, gilt es der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen Schüler\*innen in ihrem späteren Leben tatsächlich benötigen, wenn ihrerseits reines Faktenwissen im digitalen Zeitalter überall, wenn auch ungeprüft, verfügbar ist (Siewert, 2021). Folglich soll Schule rein fachliches Wissen verstärkt exemplarisch vermitteln, statt es flächendeckend zu behandeln. Im Vordergrund steht die Fähigkeit, das Gelernte zu bewerten, kritisch einzuordnen und in neue Kontexte zu übertragen und anzuwenden. Unterricht ermöglicht somit den Erwerb von Fähigkeiten, um sich in der komplexen Wirklichkeit selbstorganisiert neues Wissen anzueignen (Siewert, 2021).

Dieses Bildungsverständnis und dessen Relevanz zeigt sich bereits in mehreren Versuchen, die *21<sup>st</sup> Century Skills* zu kategorisieren bzw. definieren. Durch die Organisation *Battelle for kids* (2019) gelang es ein etabliertes Konzept, den sogenannten P21-Rahmen zu entwickeln

(Abbildung 1). Dabei sind die *21<sup>st</sup> Century Skills* in drei Kategorien unterteilt: (I) *Life & Career Skills*; (II) *Learning & Innovation Skills – 4Cs* und (III) *Information, Media & Technology Skills*. Diese gilt es, gemeinsam mit den jeweils geltenden Bildungskontext (z. B. Lehrplänen, Bildungsstandards, Lehrer\*innenprofessionalisierung,) in Verbindung zu bringen (Battelle for Kids, 2019). Durch die gezielte Einbindung dieser Skills können Schüler\*innen wirksam auf die Anforderungen und die Lebenswelt des 21. Jahrhunderts vorbereitet werden.

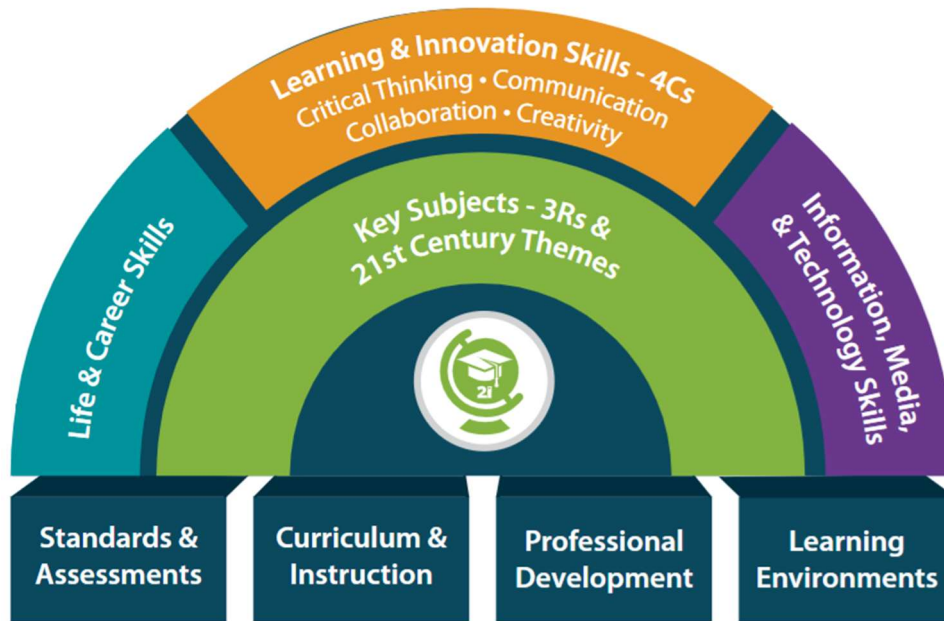


Abbildung 1: Framework der 21st Century Skills (Battelle for Kids, 2019, S. 2).

Die *Learning & Innovation Skills – 4Cs* des P21-Rahmens umfassen kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität und gelten als zentrale Zukunftskompetenzen. Kritisches Denken meint reflektiertes Entscheiden auf Basis von Analyse, Bewertung, Perspektivenwechsel und Problemlösung, wobei besonders das Hinterfragen als Kernfähigkeit gilt (Battelle for Kids, 2019; Fadel et al., 2017; OECD, 2019). Kommunikation umfasst dabei aktives Zuhören sowie den kompetenten Umgang mit digitalen Kommunikationsweisen und Technologien (Battelle for Kids, 2019; Fadel et al., 2017; Krommer et al., 2019). Kollaboration beschreibt respektvolle, verantwortungsvolle Zusammenarbeit, Kompromissbereitschaft und gemeinsames Zielhandeln, das durch digitale Medien zunehmend orts- und zeitunabhängig wird (Battelle for Kids, 2019; Fadel et al., 2017; Krommer et al., 2019). Kreativität steht für neugieriges, innovatives Entwickeln und Weiterdenken von Ideen und wird besonders wirksam in Kombination mit den anderen 4Cs (Battelle for Kids, 2019; Chalkiadaki, 2018; Fadel et al., 2017; Krommer et al., 2019).

Die *Life & Career Skills* fokussieren sich auf die Fähigkeiten, wie Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, Selbststeuerung, soziale und interkulturelle Kompetenzen, Produktivität und Verantwortlichkeit sowie Führung und Verantwortung. Menschen sollen dabei befähigt werden, ihren Alltag zu meistern und Herausforderungen wirksam zu bewältigen (Ulfatin & Mukhadis, 2017). Im P21 Rahmen zählen dazu Initiative mit Zielsetzung, Zeitmanagement und Eigenver-

antwortung, Produktivität als planvolles Erreichen von Zielen auch unter Druck, sowie Führungsfähigkeiten, die Problemlösung, Integrität und Handeln im Interesse der Gemeinschaft umfassen. Ergänzend sind soziale und interkulturelle Kompetenzen für respektvolle Zusammenarbeit in diversen Teams wichtig und Flexibilität unterstützt das Anpassen an wechselnde Aufgaben, Rollen und Perspektiven (Battelle for Kids, 2019; Europäische Kommission, 2018).

Die *Information, Media & Technology Skills* umfassen zum einen den kompetenten, kritischen und verantwortungsvollen Einsatz von Technologie, um Programme und Geräte für persönliche und berufliche Zwecke nutzen zu können (Europäische Kommission, 2018). Zum anderen beinhalten sie die Fähigkeit, digitale Inhalte gezielt zu finden, zu filtern, zu selektieren und kritisch zu bewerten, was vor allem im Kontext von Fake News an Bedeutung gewinnt. Ebenso gehören das Verständnis von Funktionsweisen und Zielsetzungen von Medien, angemessene Online Kommunikation sowie das Erstellen eigener digitaler Inhalte dazu (Battelle for Kids, 2019; Europäische Kommission, 2018).

Im folgenden Kapitel wird nun darauf eingegangen, wie die 21<sup>st</sup> Century Skills in Verbindung mit einer kritischen Analyse von Influencer\*innen geschult werden können. Somit werden diese Skills zur Brücke zwischen einem Erleben im Unterricht und Leben im Alltag, getragen von einem Gemeinsinn.

## 4 Umsetzung in der Schule

Im Folgenden wird nur ein Projekttag vorgestellt, der in dieser Form seit vier Jahren am WMS- und GRG-Standort Kandlgasse 1070 Wien durchgeführt wird. An der Projektgestaltung sind vier Klassen mit Schüler\*innen der 7. und 11. Schulstufe beteiligt. Es handelt sich hierbei um ein schulstufenübergreifendes, medienpädagogisches Projekt in Kleingruppen, das sich mit der Darstellung von Geschlecht und Geschlechterrollen in sozialen Medien auseinandersetzt. Ziel des Projekts ist es, bei Schüler\*innen ein kritisch-reflexives Verständnis von medial vermittelten Geschlechterbildern zu fördern und sie zur bewussten Auseinandersetzung mit Stereotypen, Normen und dem Einfluss von sozialen Medien anzuregen, wodurch es zu einer direkten Erprobung und Anwendung der *21<sup>st</sup> Century Skills* kommen soll. Dabei werden inhaltliche, soziale und mediale Kompetenzen gleichermaßen adressiert. Abbildung 2 verdeutlicht den zeitlichen Verlauf in Verbindung mit dem zu Grunde liegenden theoretischen Rahmenkonzept.

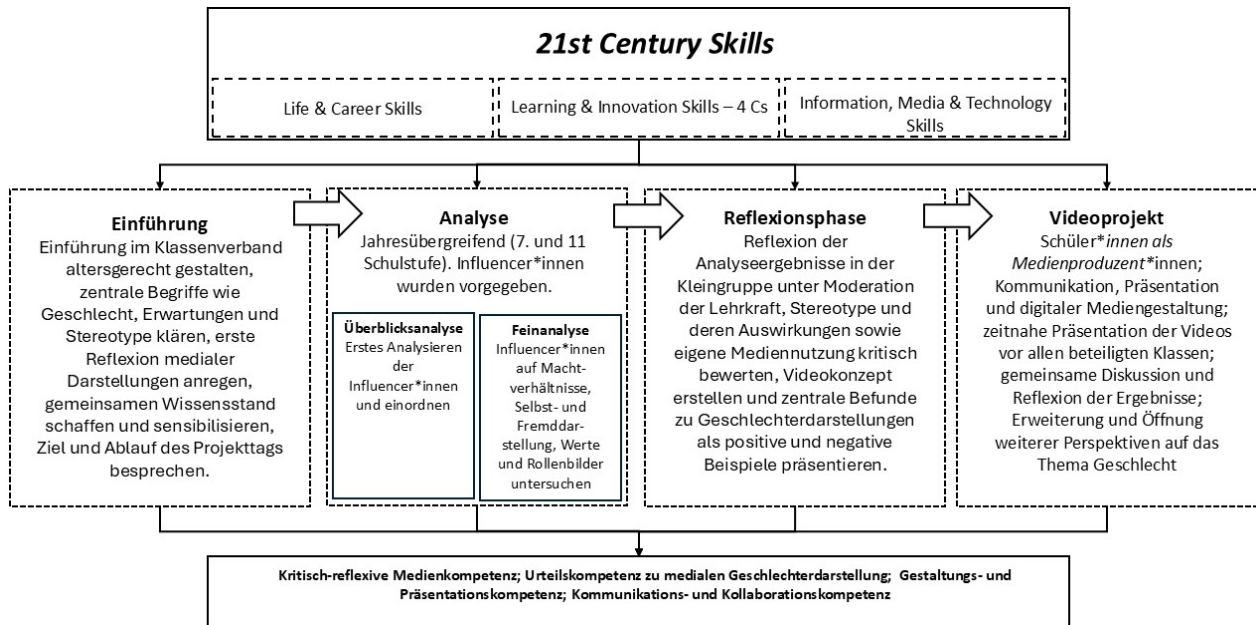


Abbildung 2: Rahmenkonzept des Schulprojekts (Eigendarstellung)

Zu Beginn des Projekts erfolgt eine auf die Altersgruppen zugeschnittene Einführung im Klassenverband, in dem zentrale Begriffe wie Geschlecht, Geschlechtererwartungen und Geschlechterstereotype eingeführt werden und eine erste Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen angeregt wird. Diese Phase dient der Herstellung eines gemeinsamen Wissensstandes, einer fachlichen Klärung, sowie der ersten Sensibilisierung für die Relevanz des Themas im Alltag der Schüler\*innen. In dieser Phase werden auch das Ziel und der Ablauf des Projekts besprochen.

In der Durchführung des Projekts analysieren die Schüler\*innen in jahrgangsübergreifenden Kleingruppen die Darstellung vorab ausgewählter Influencer\*innen auf der Video-Plattform YouTube. Wie bereits aus Kapitel 1.1 bekannt, ist diese Videoplattform eine der häufig genutzten Webseiten von Jugendlichen. Begleitet wird diese Phase von Arbeitsblättern<sup>2</sup>, die den Arbeitsprozess in einer Überblicks- und Feinanalyse, sowie eine Reflexionsphase gliedern. Sie dienen als Grundlage zur Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit den Inhalten.

**Überblicksanalyse:** Zu Beginn erfassen die Schüler\*innen grundlegende Eckdaten der ausgewählten Influencer\*innen (z. B. Plattform, Reichweite, Alter). Darauf aufbauend erfolgt eine erste Einschätzung des Kanals: Themen der zuletzt erschienen Beiträge werden kategorisiert, inhaltliche Schwerpunkte identifiziert und erste Eindrücke zur Selbstinszenierung der Person festgehalten. Bereits hier werden erste Analysen zu Aussehen, Handlungen, Äußerungen und Inhalten geführt. Diese Phase dient der Strukturierung des Untersuchungsgegenstands und der gemeinsamen Auswahl mehrerer Videos für eine vertiefende Analyse.

**Feinanalyse einzelner Videos:** In der nächsten Phase werden ausgewählte Videos im Detail analysiert. Die Schüler\*innen bearbeiten dabei mithilfe von Leitfragen unterschiedliche Kate-

gorien der Darstellung. Es werden die behandelten Inhalte und Themenfelder des Influencers\*/ der Influencerin\* erfasst. In einem nächsten Schritt widmen sich die Schüler\*innen der visuellen Inszenierung der Influencer\*innen indem sie Kleidung, Accessoires, Körperdarstellung sowie im Bild präsente Gegenstände in ihrer Wirkung und Bedeutung untersuchen. Darüber hinaus werden Werbung und andere kommerzielle Inhalte systematisch erfasst und hinsichtlich der vermittelten Botschaften reflektiert (vgl. Kapitel 2). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den sozialen Interaktionen, sowohl innerhalb der Videos als auch im Umgang mit Kommentaren, wodurch Beziehungen, Machtverhältnisse und Formen der Selbst- und Fremddarstellung sichtbar werden. Abschließend analysieren die Schüler\*innen die im Material transportierten Werte, Rollenbilder und Lebenswelten und setzen diese in Beziehung zu gesellschaftlichen Normen und insbesondere zu geschlechtsspezifischen Vorstellungen. Ein eigener Abschnitt widmet sich der Frage, ob das Thema „Gender“ explizit in den Videos thematisiert wird: Die Schüler\*innen untersuchen, ob Geschlechterunterschiede angesprochen oder erklärt werden, ob nicht-binäre oder homosexuelle Personen vorkommen und in welcher Weise stereotype Vorstellungen reproduziert oder hinterfragt werden. Die Arbeitsblätter regen dazu an, zwischen stereotypen und realitätsnahen Darstellungen zu unterscheiden und diese kritisch zu betrachten.

Darauf aufbauend findet eine gemeinsame Reflexionsphase der Kleingruppe statt, in der die Analyseergebnisse zusammengeführt und kritisch diskutiert werden. In durch die Lehrkraft moderierten Gesprächen setzen sich die Schüler\*innen mit der Frage auseinander, inwiefern die Influencer\*innen Stereotype reproduzieren oder verkörpern und welche Konsequenzen daraus für individuelle Selbstbilder und gesellschaftliche Erwartungen entstehen können und wo auch differenziert oder positive Gegenbeispiele zu finden sind. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Reflexion und Bewertung der eigenen Mediennutzungsgewohnheiten. Durch die kooperative Arbeitsform wird nicht nur fachliches Lernen unterstützt, sondern auch der Austausch zwischen unterschiedlichen Altersgruppen gefördert, was zu einer vertieften Reflexion beiträgt.

In der letzten Phase erstellen die Schüler\*innen ein Konzept für ein Video und wählen gezielt Ergebnisse ihrer Analyse aus, die sie für relevant halten. Es werden die Geschlechterdarstellungen bewusst thematisiert, hinterfragt und positive sowie negative Beispiele präsentiert. Die Schüler\*innen nehmen das Video noch am Vormittag des Projekttags auf. Das Schneiden sowie das Einbetten von Beispielbildern und Text erfolgt im Wahlpflichtfach Informatik. Die Schüler\*innen sind dabei selbst gestaltende Medienproduzent\*innen und erwerben grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Kommunikation, Präsentation und digitale Mediengestaltung. Diese Videos werden zeitnah bei einem gemeinsamen Präsentationstermin für alle beteiligten Klassen vorgeführt und anschließend die Ergebnisse diskutiert und reflektiert. Dabei werden weitere Perspektiven auf das Thema Geschlecht eröffnet.

Durch die Kombination aus kooperativer Analyse, moderierter Reflexion und eigener Medienproduktion ermöglicht der Projekttag eine unmittelbare Einübung zentraler *21st Century Skills*, sowohl der *Life & Career Skills* als auch der *Learning & Innovation Skills (4Cs)* sowie

der *Information, Media & Technology Skills* und fördert dadurch einen Gemeinsinncharakter im Umgang mit digitalen Öffentlichkeiten.

Martha Nussbaum (2010) unterscheidet zwischen zwei Arten von Bildung. Einerseits einer Bildung, die primär auf wirtschaftliches Wachstum abzielt, und andererseits einer Bildung für Demokratie. Letztere fokussiert auf die Entwicklung kritischer Urteilskraft, Empathiefähigkeit und die Anerkennung der Würde und der gleichen Rechte aller Bürger\*innen (Nussbaum, 2010). Eine solche Bildung trägt zur Ausbildung eines Gemeinsinns bei, denn Gemeinsinn bedeutet Rücksicht auf andere zu nehmen und unterschiedliche Ansichten zu respektieren.

Die hierfür notwendigen Fähigkeiten werden im Projekt – neben medienkritischen Kompetenzen – gezielt gefördert. Die Schüler\*innen lernen Geschlechterdarstellungen in Soziale Medien kritisch zu analysieren und hinter die Inszenierungen zu blicken. Indem stereotype Rollenbilder identifiziert, hinterfragt und in ihren sozialen Auswirkungen reflektiert werden, üben Schüler\*innen jene Fähigkeiten, die zu einem Gemeinsinn wesentlich beitragen. Die Fähigkeit dominante Narrative kritisch zu prüfen, sowie die Bereitschaft, andere Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Lebensform als gleichberechtigte Subjekte wahrzunehmen sind für Nussbaum (2010) grundlegend für eine demokratische Gesellschaft.

Die Reflexion der normierenden Wirkung sozialer Medien kann die Akzeptanz von Pluralität stärken und so die Bereitschaft zum gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern. Besonders relevant ist hier die Fähigkeit, sich in Lebenssituationen anderer hineinzusetzen. Die Arbeit mit konkreten medialen Fallbeispielen (Influencer\*innen, und die Interaktion mit ihren Followern) eröffnet Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme und zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensrealitäten und stärkt dadurch den Gemeinsinn. Das Projekt zielt auf eine Bildung, die sich als Befähigung zur aktiven, verantwortlichen und empathischen Teilhabe an demokratischen Öffentlichkeiten versteht. Durch die Förderung kritischen Denkens und die Anerkennung von Pluralität leistet es einen Beitrag zur Entwicklung von Gemeinsinn bei Schüler\*innen.

## 5 Schluss und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde herausgearbeitet, dass soziale Netzwerke für Jugendliche nicht bloß ein zusätzlicher Kommunikationskanal sind, sondern ein zentraler Sozialisations- und Aushandlungsraum, in dem Identität, Zugehörigkeit und Anerkennung in hohem Ausmaß mitverhandelt werden. Influencer\*innen fungieren dabei, aufgrund ihrer Sichtbarkeit, ihrer scheinbaren Nähe und der spezifischen Plattformlogiken als besonders wirkmächtige Orientierungsangebote. In diesem Umfeld können Geschlechterrollen, Körperbilder, Lebensentwürfe und Wertvorstellungen nicht nur dargestellt, sondern ästhetisch verdichtet, normalisiert und als erstrebenswert gerahmt werden. Der in dieser Arbeit dargestellte Unterrichtsimpuls knüpft an dem Verständnis von Gemeinsinn als sozialem Gemeinschaftssinn an, indem er den digitalen Raum als Ort der Auseinandersetzung mit anderen eine wichtige Bedeutung zuschreibt. Indem Schüler\*innen Inszenierungen in sozialen Netzwerken sichtbar machen,

gemeinsam analysieren und in ihren Wirkungen auf Identität, Zugehörigkeit und Anerkennung reflektieren, werden Toleranz und Empathie gefördert. Gemeinsinn erscheint damit als etwas Erlernbares, das in der gemeinsamen Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven in digitalen wie analogen Räumen entsteht. Reflektierte Urteilsbildung, Perspektivenwechsel und verantwortungsvolle Kommunikation werden so als zentrale Kompetenzen im Sinne der *21<sup>st</sup> Century Skills* gestärkt.

Bildungspolitisch ist vor diesem Hintergrund zu diskutieren, ob allgemeine Social-Media-Verbote sinnvoll erscheinen. Sie können zwar kurzfristig Exposition gegenüber problematischen Inhalten reduzieren und Belastungen wie Vergleichsdruck mindern, zugleich besteht jedoch die Gefahr, dass damit relevante Lernfelder digitaler Teilhabe verloren gehen. Entscheidend ist letztlich das Engagement von Lehrpersonen, die digitale Alltagskulturen als Unterrichtsgegenstand ernst nehmen und Jugendliche beim Aufbau von Medienkompetenz begleiten. Gerade deshalb lohnt es sich, die digitale Lebenswelt nicht nur als Konfliktfeld zu sehen, sondern als Lernraum zu nutzen, den die Schüler\*innen aktiv, kritisch und partizipativ mitgestalten können.

## Literatur

- Altendorfer, L.-M. (2025). *Social Media & Mental Health: Kommunikatoren und Rezipienten zwischen Verharmlosung, Entstigmatisierung und Hilfe*. Springer Fachmedien Wiesbaden.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-47854-4>
- Avcı, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*, 10(2), 219–236.  
<https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>
- Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st Century Learning Definitions*.  
[https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBfK.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf)
- Bower, L. J. (2025). The thorn in feminism's side: Black feminist reconceptualization and defence of #tradwives and the #tradwife movement. *Journal of Gender Studies*, 34(7), 1037–1053.  
<https://doi.org/10.1080/09589236.2024.2423198>
- Brenner, D., Seelmann, R. & Götz, M. (2021). Muskeln, Mode, Maskulinität: Selbstinszenierungsmuster von Influencern auf Instagram. *Television*, 34(1), 12–17.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16.  
<https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>
- Chen, Y.-H. (2025). A comparative study of state self-esteem responses to social media feedback loops in adolescents and adults. *Frontiers in Psychology*, 16, 1625771.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625771>
- Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2014). Understanding the Experience of Imaginary Audience in a Social Media Environment: Implications for Adolescent Development. *Journal of Media Psychology*, 26(4), 155–160. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000124>
- Deutscher Bundestag. (2021). *Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung: Digitalisierung geschlechtergerecht gestalten (Drucksache 19/30750)*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.  
<https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/dritter-gleichstellungsbericht-184546>

- Döring, N. (2015). Die YouTube-Kultur im Gender-Check. *merz | medien + erziehung*, 59(1), 17–24. <https://doi.org/10.21240/merz/2015.1.9>
- Döring, N. (2016a). Die Bedeutung von Videoplattformen für die Gesundheitskommunikation. In C. Rossmann & M. R. Hastall (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitskommunikation* (S. 1–14). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10948-6\\_14-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10948-6_14-1)
- Döring, N. (2016b). Gendersensible Förderung von Medienkompetenz: Was ist zu tun? *ajs-informationen*, 52(1), 22–28.
- Döring, N. (2017). Online-Sexualaufklärung auf YouTube: Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen für die Sexualpädagogik. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 30(04), 349–367. <https://doi.org/10.1055/s-0043-121973>
- Döring, N., & Prinzellner, Y. (2016). Gesundheitskommunikation auf YouTube: Der LGBTIQ-Kanal „The Nosy Rosie“. In A.-L. Camerini, R. Ludolph, & F. Rothenfluh (Hrsg.), *Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (Bd. 13). Nomos-Verlag.
- Endtricht, R. (2025). Digitale Identitäten und Rechtsextremismus – Soziale Medien als Radikalisierungsraum. In P. Imbusch & J. Steg (Hrsg.), *Bedrohungsanalysen* (S. 397–411). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-48152-0\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-48152-0_21)
- Eurostat. (2025). *Young people—Digital world*. Young people - digital world. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=639272>
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B., & Schleicher, A. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen* (J. Muuß-Merholz, Übers.). Verlag ZLL21 e.V., Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., & Winkler, R. (2023). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22*. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK). [https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/%C3%96sterr.%20HBSC-Bericht%202023\\_bf.pdf](https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/%C3%96sterr.%20HBSC-Bericht%202023_bf.pdf)
- Fisher, C. B., Tao, X., & Ford, M. (2024). Social media: A double-edged sword for LGBTQ+ youth. *Computers in Human Behavior*, 156, 108194. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108194>
- Gemkow, J. (2023). *Jugend und soziale Medien*. Bundeszentrale für politische Bildung – Informationen zur politischen Bildung Nr. 355/2023. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/523579/jugend-und-soziale-medien/>
- Godard, R., & Holtzman, S. (2024). Are active and passive social media use related to mental health, wellbeing, and social support outcomes? A meta-analysis of 141 studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(1), 1–14. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad055>
- Götz, M., & Becker, J. (2019). Das „zufällig“ überkreuzte Bein: Selbstinszenierungsmuster von Influencerinnen auf Instagram. *Television*, 32(1), 21–32.
- Götz, M., & Pommer, E. (2020). *Geschlechterstereotype und Soziale Medien: Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung* (Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Hrsg.). Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
- Harriman, N., Shortland, N., Su, M., Cote, T., Testa, M. A., & Savoia, E. (2020). Youth Exposure to Hate in the Online Space: An Exploratory Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8531. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228531>
- Keller, K. (2015). *Der Star und seine Nutzer: Starkult und Identität in der Mediengesellschaft* (1st ed). transcript.
- Klocke, U. (2025). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schule. In J. Pfetsch, G. Steffgen, & M. Böhmer (Hrsg.), *Schulpsychologie* (S. 213–220). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-71375-4\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-662-71375-4_26)
- Kolotouchkina, O., Rangel, C., & Gómez, P. N. (2023). Digital Media and Younger Audiences. *Media and Communication*, 11(4), 124–128. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i4.7647>

- Krebs, M., Petruj, M., & Krebs, R. (2025). Zwischen Tradwives und Tradition: Wissenschaftsfeindlichkeit im Schulalltag der postfaktischen Gesellschaft thematisieren. *#schuleverantworten*, 5(1). <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a523>
- Krommer, A., Lindner, M., Mihajlović, D., Muuß-Merholz, J., Wampfler, P., Rosa, L., & Passig, K. (2019). *Routenplaner #digitaleBildung: Auf dem Weg zu zeitgemäßer Bildung: eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. ZLL21, Zentralstelle für Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert e.V.
- \_losleben [@\_losleben]. (2025, November 21). *Bin so froh und dankbar, so für sie da sein zu können [Instagram-Foto]* [Instagram]. <https://www.instagram.com/p/DRU9qASjReU/>
- Marciano, L., Lin, J., Sato, T., Saboor, S., & Viswanath, K. (2024). Does social media use make us happy? A meta-analysis on social media and positive well-being outcomes. *SSM – Mental Health*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2024.100331>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD LearningCompass 2030*. Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf)
- Pardede, S., & Kovač, V. B. (2023). Distinguishing the Need to Belong and Sense of Belongingness: The Relation between Need to Belong and Personal Appraisals under Two Different Belongingness–Conditions. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(2), 331–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13020025>
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 43(26), 22170–22180. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z>
- Positive Masculinity [@positivemasculinity]. (2021, Februar 8). *Let us be supportive and accepting friends* [Instagram]. <https://www.instagram.com/positivemasculinity/>
- saferinternet.at. (2026, 26. Januar). *Jugend-Internet-Monitor 2026: Deutlicher Rückgang der Social-Media-Nutzung durch Jugendliche*. <https://www.saferinternet.at/presse-detail/jugend-internet-monitor-2026-deutlicher-rueckgang-der-social-media-nutzung-durch-jugendliche>
- saferinternet.at. (2024). *Neue Studie: Schönheitsideale im Internet*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-schoenheitsideale-im-internet>
- Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, (2018/C 189/01) (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Schmit, C. (2021). Soziale Netzwerke als Räume der Identitätsarbeit. *Medienimpulse*, 59(2), 61 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-21-19>
- Shankleman, M., Hammond, L., & Jones, F. W. (2021). Adolescent Social Media Use and Well-Being: A Systematic Review and Thematic Meta-synthesis. *Adolescent Research Review*, 6(4), 471–492. <https://doi.org/10.1007/s40894-021-00154-5>
- Siewert, J. (2021). 4K – eine kritische Einführung. *Pädagogik*, (12), 6–8. <https://doi.org/10.3262/PAED2112006>
- Statistik Austria. (2023, Oktober 24). *Ein Drittel der Bevölkerung berichtet von Hass im Netz*. statistik.at. <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2023/10/20231024IKTH2023.pdf>
- Straßmann, L. M. (2025). *Tradwives und die digitale Romantisierung von Care-Arbeit und Geschlechterrollen: Zwischen Ästhetik, Kommerz und Ideologie* [Masterarbeit, Innsbruck]. <https://ulb-dok.uibk.ac.at/download/pdf/11603048.pdf>
- Ulfatin, N., & Mukhadis, A. (2017). Life Skills Potential Mapping of School Students in Rural and Urban Area. *Proceedings of the 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017)*. 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017), Semarang, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/icset-17.2017.57>
- Wagner, L. (2024). Toxische Männlichkeit auf Social Media begreifen und begleiten. In D. Knes & E. Scambor (Hrsg.), *Zwischen toxischen Influencern und sorgender Männlichkeit*:

*Geschlechterkonzepte von Burschen und jungen Männern* (S. 173–181). Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft, FA Gesellschaft – Referat Jugend. [https://vmg-steiermark.at/sites/default/files/2024-10/geschlechterkonzepte\\_0.pdf](https://vmg-steiermark.at/sites/default/files/2024-10/geschlechterkonzepte_0.pdf)

Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90833-5>

---

<sup>1</sup> Das Sternchen findet hier Anwendung, um gendergerechte Sprache zu verwenden, betont Geschlechtervielfalt und berücksichtigt trans\* und inter\*-Personen.

<sup>2</sup> Die Arbeitsblätter befinden sich auf der Homepage des Gender\_Diversity-Netzwerks (<https://www.imst.ac.at/portfolio-item/arbeitsblaetter-geschlechterbilder-auf-social-media-gemeinsinn-im-feed-2/>)