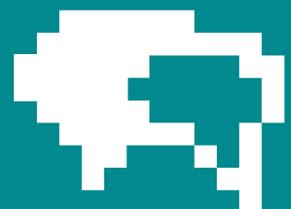
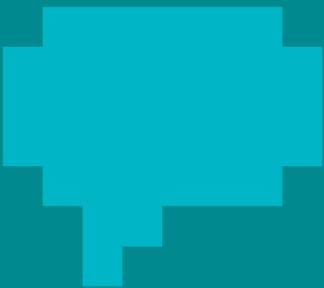
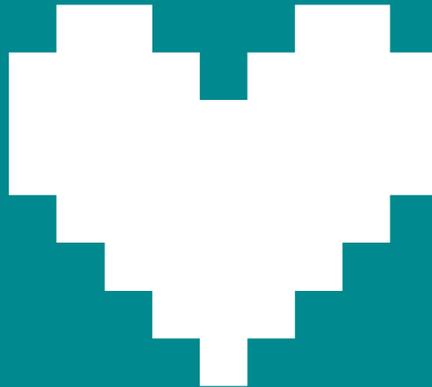


JUNG! DIGITAL! SOZIAL?

Erklärungsfaktoren für Online-Sozialkompetenzen im Kindes- und Jugendalter
Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts, gefördert durch die Vodafone Stiftung



Inhalt

Die wichtigsten Erkenntnisse im Überblick	3
<hr/>	
1. Ausgangslage & Fragestellungen	14
1.1 Konzeptualisierung von sozialen Kompetenzen in einer digitalisierten Gesellschaft.....	14
1.2 Zentrale Fragestellungen der Studie.....	16
2. Methodisches Vorgehen	18
2.1 Datenerhebung & Stichprobe.....	18
2.2 Erhebungsinstrumente	19
3. Zentrale Befunde der Studie	22
3.1 Sozialkompetenzen und sozial kompetentes Verhalten in digitalisierten Lebenswelten.....	22
3.2 Wer kann was? Zur Rolle soziodemografischer Merkmale der Jugendlichen	23
3.2.1 Wissen.....	23
3.2.2 Motivation	24
3.2.3 Fähigkeiten	27
3.2.4 Handeln	29
3.3 Einflussfaktoren auf sozial kompetentes Verhalten in digitalisierten Lebenswelten.....	32
3.3.1 Der Einfluss von Wissen, Motivation & Fähigkeiten	32
3.3.2 Die Rolle der Internetnutzun	34
3.3.3 Die Rolle von Empathie.....	36
3.3.4 Der Einfluss von Eltern & Peers.....	38
4. Zusammenfassung der Befunde & Implikationen	42
5. Literaturverzeichnis	45

Die wichtigsten Erkenntnisse im Überblick

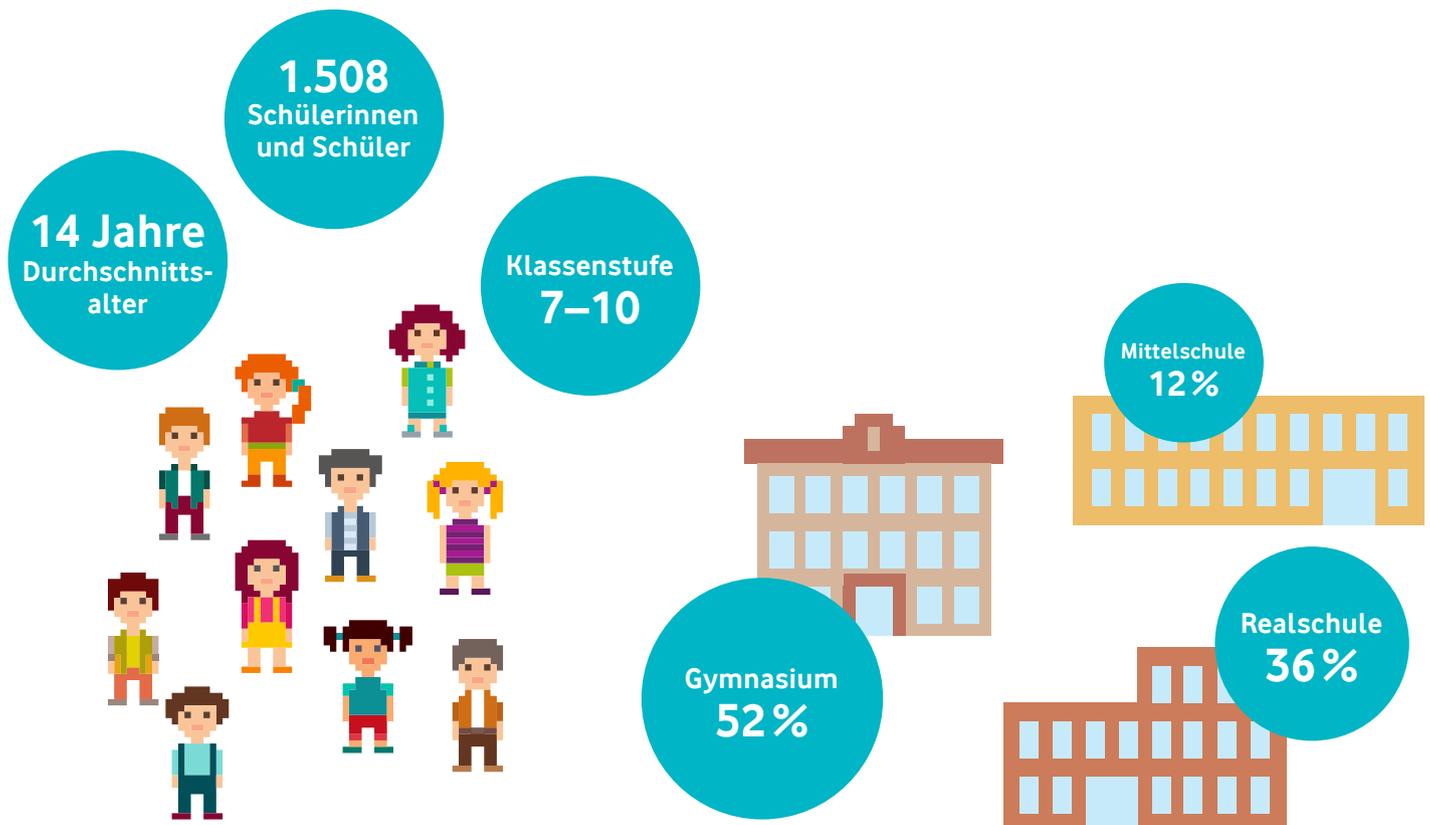
Spätestens ab dem Ende des Grundschulalters gelten Kinder und Jugendliche mittlerweile als „Always On“-Generation, die sich mit großer Selbstverständlichkeit lückenlos in digitalen Lebenswelten bewegt. Das Internet liefert Informationen und Unterhaltung, aber vor allem dienen soziale Medien dazu, Beziehungen zu Freunden, Bekannten und Familie zu pflegen und zu erweitern. Dass sich hierbei nicht nur hilfreiche neue Kommunikationsmöglichkeiten, sondern auch Gefahrenquellen eröffnen, ist kein Geheimnis. Entsprechend intensiv wird diskutiert, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche benötigen, um sich sicher und sozial angemessen – also auch für andere gefahrenfrei – im Internet zu bewegen.

Vor diesem Hintergrund nimmt die vorliegende Studie soziale Aspekte der Medienkompetenz Jugendlicher in den Blick. Den Ausgangspunkt liefert ein mehrdimensionales Medienkompetenzmodell (nach Pfaff-Rüdiger, Riesmeyer & Kümpel, 2012), das Medienkompetenz als die Fähigkeit betrachtet, durch das eigene Medienhandeln drei zentrale Bedürfnisse zu erfüllen: die Bedürfnisse nach Kompetenz (Sachkompetenz), Autonomie (Selbstkompetenz) und sozialer Verbundenheit (Sozialkompetenz). Die Studie „Sozialkompetenz in digitalisierten Lebenswelten“ fokussiert mit unterschiedlichen Facetten der Sozialkompetenz den letztgenannten Bereich der Medienkompetenz, der angesichts des grundlegend veränderten Kommunikationsverhaltens der Heranwachsenden stark an Bedeutung gewonnen hat.

Da sowohl grundlegende Informationen zur Verbreitung entsprechender Kompetenzen als auch Erkenntnisse zu Einflussfaktoren fehlen, verfolgt die Studie drei Ziele: **(1)** zentrale Bereiche von sozial kompetentem Online-Handeln Jugendlicher aufzuzeigen und die jeweilige Verbreitung entsprechender sozialer Online-Kompetenzen darzustellen, **(2)** Unterschiede in den Sozialkompetenzen und sozialkompetentem Medien-Handeln zu beschreiben, die sich an soziodemografischen Merkmalen wie Alter und Geschlecht festmachen lassen, sowie **(3)** relevante Einflussfaktoren sozialkompetentem Handeln theoriegeleitet herauszuarbeiten. In diesem dritten Schritt werden der Einfluss von Wissen, Motivation und Fähigkeiten betrachtet, darüber hinaus aber auch die Bedeutung der Internetsnutzung, des Einfühlungsvermögens (Empathie) sowie der Eltern und der Gleichaltrigen untersucht.

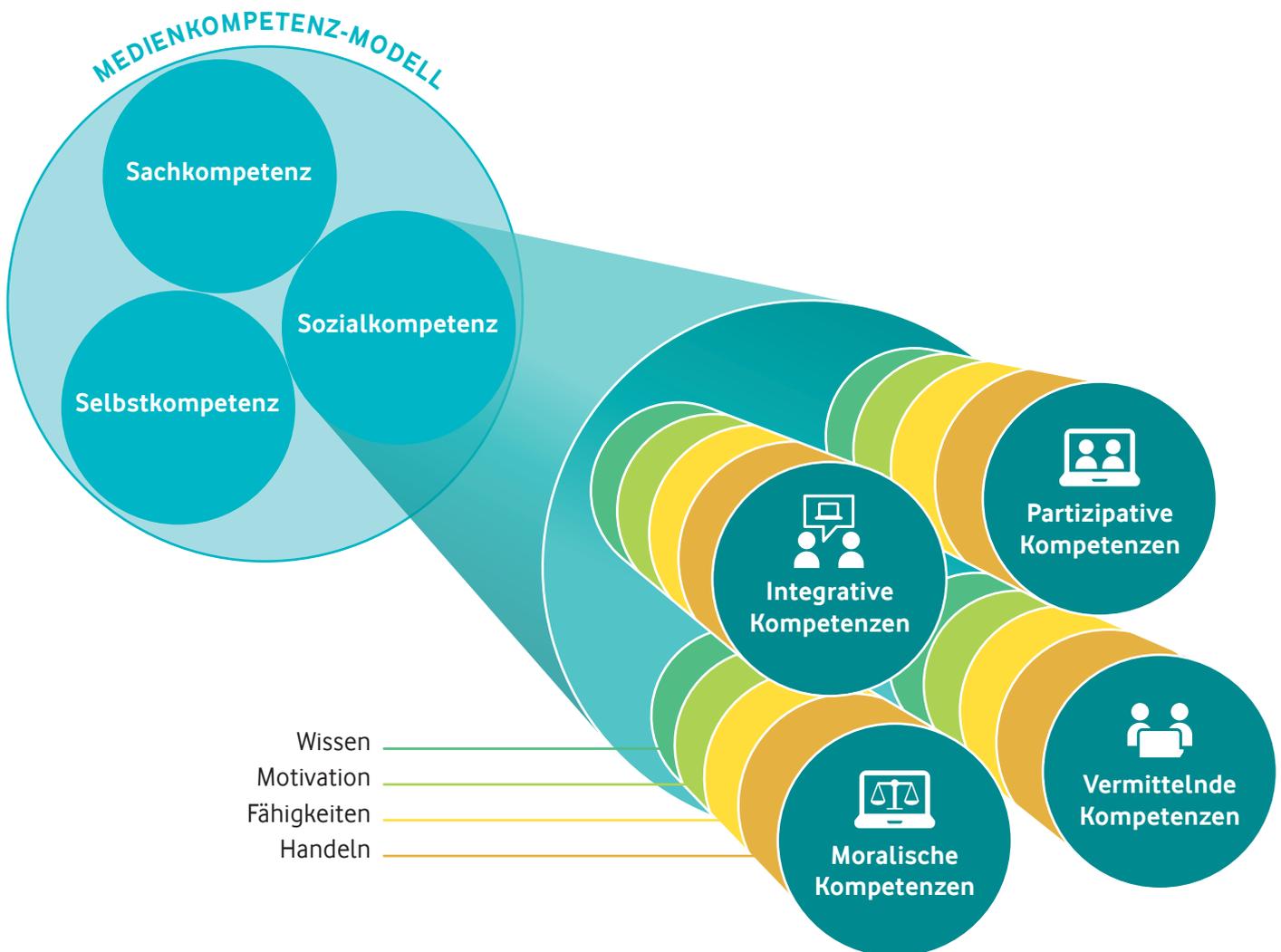
Die befragten Jugendlichen

Zielgruppe der schriftlichen Befragung waren Jugendliche zwischen der 7. und 10. Klassenstufe. Um eine hinreichende Heterogenität der Stichprobe zu gewährleisten, wurden unterschiedliche Schularten (zwei Mittelschulen, zwei Realschulen sowie drei Gymnasien) und unterschiedliche Regionen einbezogen. Drei dieser Schulen stammten aus dem Großraum oder der Stadt München, vier Schulen aus der Stadt und dem Umland von Kempten im Allgäu. In die Auswertungen gingen die Angaben von insgesamt 1.508 Schülerinnen und Schülern ein (Rücklaufquote 80%). Die teilnehmenden Jugendlichen hatten ein Durchschnittsalter von knapp 14 Jahren ($M = 13.7$; $SD = 1.2$; $Min. = 11$; $Max. = 18$). Da eine der teilnehmenden Schulen eine reine Mädchenschule war, nahmen mehr Mädchen (66%) als Jungen (34%) an der Befragung teil. Die Hälfte der Befragten besuchte ein Gymnasium (52%) 36 Prozent eine Realschule und 12 Prozent eine Mittelschule. Die Schülerinnen und Schüler waren etwas häufiger in der 8. und 9. Klassenstufe (jeweils rund 30%) als in der 7. (23%) und 10. Klassenstufe (16%). Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte im Oktober und November 2017 während einer Unterrichtsstunde.



Sozialkompetenzen und sozial kompetentes Online-Handeln Jugendlicher

Vier Aspekte der Sozialkompetenz werden in der vorliegenden Studie näher betrachtet: **(1) Partizipative Kompetenzen** beschreiben, wie kooperativ Jugendliche mit anderen gemeinsam online handeln und wie angemessen sie andere online behandeln. **(2) Integrative Kompetenzen** geben an, inwieweit Jugendliche in der Lage sind, ihre Online-Erfahrungen in ihr soziales Leben zu integrieren, d.h. mit anderen über ihre Online-Erlebnisse und Erfahrungen zu sprechen. **(3) Vermittelnde Kompetenzen** bezeichnen die Fähigkeiten Heranwachsender, ihre medienbezogenen Fertigkeiten an andere (z.B. Freunde, Eltern) weiterzugeben. **(4) Moralische Kompetenzen** beschreiben schließlich, inwieweit Kinder und Jugendliche dazu fähig sind, ihr soziales Handeln online auf gesellschaftliche Werte und Normen zu beziehen und in diesem Kontext zu reflektieren.



Um einen breiten Einblick in diese Bereiche sozialer Online-Kompetenzen zu gewinnen, betrachtet diese Studie neben entsprechenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen auch die Motivation und das Wissen der Jugendlichen als zentrale Prozesskomponenten des Online-Handelns. Entsprechend wurde für jeden der inhaltlichen Aspekte von Sozialkompetenz berücksichtigt, inwieweit sie im **Wissen**, in der **Motivation**, den selbst eingeschätzten **Fähigkeiten** und dem **Handeln** der Jugendlichen reflektiert werden. Aufgespannt über die vier inhaltlichen Aspekte sozialer Medienkompetenz erlauben diese vier Prozessfaktoren eine umfassende Betrachtung von sozialer Kompetenz im Online-Handeln.

Vergleicht man diese Indikatoren von Sozialkompetenz und sozialem Handeln online, so wird ersichtlich, dass vor allem Kompetenzen für einen partizipativen und moralischen Umgang mit anderen online unter den befragten Jugendlichen durchaus weit verbreitet sind, und zwar sowohl auf Ebene der Prozesskomponenten als auch im entsprechenden Verhalten. Ein respektvoller Umgang mit anderen online (partizipatives Handeln) und die Orientierung des Handelns an sozial akzeptierten Normen und Regeln (moralisches Verhalten) gehören demnach zur gängigen Praxis im Online-Handeln, die durch entsprechende Motivation, Wissen und Fähigkeiten begleitet und begünstigt wird. Deutlich seltener gaben die Jugendlichen dagegen an, auch über die kommunikativen Kompetenzen zu verfügen oder ein entsprechendes Handeln zu zeigen, indem sie beispielsweise mit anderen über ihre Online-Erlebnisse sprechen (integratives Handeln) oder ihr vorhandenes Online-Wissen an andere weitergeben (vermittelndes Handeln).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass den Schülerinnen und Schülern ein sozial kompetenter Umgang mit anderen leichter fällt als der kommunikative Austausch über Online-Erlebnisse und Online-Fertigkeiten. Da jedoch gerade die Anschlusskommunikation entscheidend ist für das Verarbeiten der eigenen Emotionen, das Reflektieren des eigenen Handelns sowie das Verständnis von geltenden Regeln und Normen im eigenen Freundeskreis, erscheint es notwendig, insbesondere die kommunikative Online-Kompetenz stärker zu fördern.

Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

Sowohl im Bereich der Motivation als auch im Verhalten zeigen sich geschlechtsbezogene Unterschiede. **Während Jungen eine höhere Motivation haben, ihre Online-Fertigkeiten an andere weiterzugeben und generell über mehr vermittelnde Fähigkeiten verfügen, haben Mädchen eine deutlich höhere Motivation für einen partizipativen und moralischen Umgang mit anderen online und verfügen auch über höhere Fähigkeiten im moralischen Bereich als Jungen.** Auch auf der Verhaltensebene berichten Mädchen über ein intensiveres partizipatives und moralisches Handeln als Jungen. Im Bereich integrativer Sozialkompetenz geben die Mädchen zwar höhere Fähigkeiten an, aber dennoch waren es häufiger die Jungen, die ein entsprechendes Verhalten zeigten.

Folgt man diesen Befunden, so **setzen sich männliche Jugendliche in ihrer alltäglichen Lebenswelt stärker mit Online-Inhalten auseinander und scheinen diese auch im Rahmen ihrer Peer-Beziehungen stärker zu thematisieren. Mädchen achten hingegen bei ihren Online-Aktivitäten eher auf einen guten und sozial akzeptierten Umgang miteinander.** Um entsprechende Unterschiede abzubauen liegt es nahe, im Rahmen einer präventiven Förderung von Online-Sozialkompetenzen Jungen und Mädchen insbesondere für die jeweils weniger stark ausgeprägten Teilkompetenzen zu sensibilisieren.



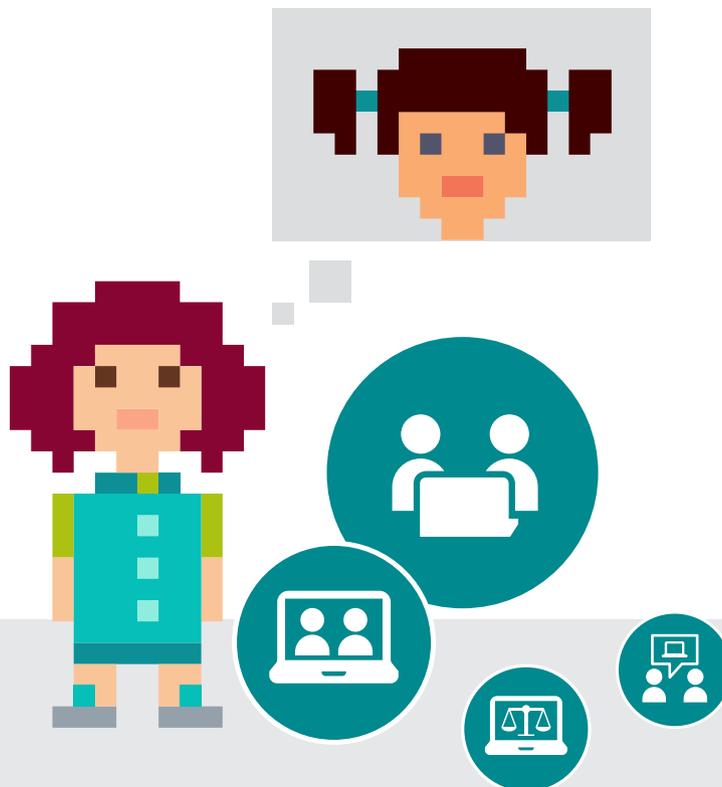
Die Bedeutung der Internetnutzung für sozial kompetentes Online-Handeln

Gängige Stereotypen unterstellen, dass soziale Kompetenzen unter einer häufigen Internetnutzung leiden. Gleichzeitig liegt es jedoch durchaus nahe, dass auch im Internet ein gewisses Maß an Erfahrungen hilfreich für die Entwicklung sozialer Online-Kompetenzen ist. Allerdings erscheint es unwahrscheinlich, dass die hier betrachteten Bereiche sozialer Online-Kompetenzen alle gleichermaßen von häufiger Internetnutzung bzw. entsprechenden Erfahrungen profitieren. Tatsächlich zeigen sich im Hinblick auf die Rolle der Internetnutzung für ein sozial kompetentes Handeln durchaus differenzierte Befunde: **Eine intensive soziale Online-Nutzung der Jugendlichen geht mit weniger partizipativem und moralischem Handeln einher, aber mit mehr integrativem und vermittelndem Handeln.** Auch die moderaten Nutzer weisen weniger partizipatives, aber mehr integratives und vermittelndes Handeln als die Geringnutzer auf. Lediglich im Bereich des moralischen Online-Handelns unterscheiden sich die moderaten und Geringnutzer nicht.



Die Bedeutung von Empathie für sozial kompetentes Online-Handeln

Das individuelle Einfühlungsvermögen ist ein wesentlicher Aspekt sozialer Kompetenzen, der nicht nur im „analogen“ Umgang mit anderen, sondern auch in digitalen Lebenswelten eine zentrale Ressource für das Gelingen sozialer Interaktionen darstellen sollte. Insofern liegt es nahe, dass die Empathie der Jugendlichen auch Einfluss auf ihr Online-Handeln hat. Berücksichtigt man sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte der Empathie, so zeigen sich für beide Aspekte positive Zusammenhänge zu den vier Merkmalen sozial kompetenten Online-Handelns. **Am stärksten ist der Zusammenhang von kognitiver wie auch emotionaler Empathie zu vermittelndem Online-Handeln, am schwächsten – zwar statistisch, aber nicht substantziell bedeutsam – bei integrativem Handeln.** Demnach ist der Austausch über Online-Erfahrungen kaum an das Einfühlungsvermögen gebunden, wohl aber die Weitergabe von Online-Kompetenzen an andere. Vor allem die kognitive Fähigkeit, sich die Perspektive anderer zu erschließen, zeigt durchgängig einen engeren Zusammenhang zu sozialen Online-Kompetenzen, insbesondere beim partizipativem und vermittelndem Handeln.



Die Bedeutung der elterlichen Medienerziehung für sozial kompetentes Online-Handeln

Auch im Jugendalter kommt dem Erziehungsverhalten der Eltern wesentliche Bedeutung für das Sozialverhalten ihrer Kinder zu. Da sich die Internetnutzung Jugendlicher jedoch vielfach dem Einfluss oder auch nur Einblick der Eltern entzieht, mag es auf den ersten Blick unklar erscheinen, welche Rolle die Medienerziehung durch Eltern für sozial kompetentes Online-Handeln von Jugendlichen spielt. Die Befunde dieser Studie sprechen dafür, dass eine aktive elterliche Medienerziehung, die sich an gemeinsamen Gesprächen sowie einer gemeinsamen Internetnutzung von Eltern und Kindern festmachen lässt, aber auch elterliche Regeln und Restriktionen durchaus bedeutsam für das soziale Online-Handeln der Jugendlichen sind. **Gruppenvergleiche zwischen Kindern, deren Eltern eine geringere, moderate oder hohe aktiv-partizipative Medienerziehung praktizieren, zeigen, dass eine stärker ausgeprägte aktive elterliche Medienerziehung mit mehr partizipativem, moralischem und vermittelndem Handeln der Jugendlichen einhergeht.** Alle drei Gruppen unterscheiden sich bedeutsam, d.h. auch eine moderate elterliche Medienerziehung ist mit Vorteilen gegenüber einer geringen Medienerziehung verbunden. Lediglich integratives Handeln der Jugendlichen weist keinen Zusammenhang zur aktiv-partizipativen Medienerziehung, wohl aber zur restriktiven Medienerziehung der Eltern auf. **Je höher die elterlichen Restriktionen, desto weniger integratives Handeln berichten die Jugendlichen,** d.h. desto weniger teilen sie ihre Medienerfahrungen anderen mit. Diese Befunde legen nahe, dass die Stärkung aktiv-partizipativer elterlicher Medienerziehung einen wesentlichen Ansatzpunkt zur Förderung von sozial kompetentem Online-Handeln der Kinder und Jugendlichen bietet.



Die Bedeutung der Kommunikationsnormen unter Peers für sozial kompetentes Online-Handeln

Da gerade im Jugendalter die Gleichaltrigen an Einfluss gewinnen, wurden die Jugendlichen auch nach den vorherrschenden Kommunikationsnormen innerhalb ihres Freundeskreises, speziell im Hinblick auf das Verhalten mit dem und über das Handy, befragt. Im Mittelpunkt stand der Kommunikationsdruck, d.h. die Erwartungen an die ständige Erreichbarkeit über das Handy. Unterteilt man die Jugendlichen in Gruppen mit niedrigem, mittlerem und hohem Online-Kommunikationsdruck im Freundeskreis, so zeigt sich, dass **hoher Kommunikationsdruck unter Peers mit mehr integrativem, aber weniger partizipativem und weniger moralischem Online-Handeln der Jugendlichen verbunden ist**. Alle drei Gruppen unterscheiden sich in dieser Hinsicht bedeutsam, d.h. schon ein mittlerer Kommunikationsdruck der Gleichaltrigen ist mit einem stärkeren Austausch über Online-Erfahrungen (integratives Handeln), aber auch mit Nachteilen für partizipatives und moralisches Online-Handeln verbunden (verglichen mit niedrigem Kommunikationsdruck unter Peers). Keine Gruppenunterschiede konnten hinsichtlich eines vermittelnden Handelns gefunden werden.



Zusammenfassung der Befunde zu nutzungs-, peerbezogenen und elterlichen Einflussfaktoren auf sozial kompetentes Online-Handeln

Heranwachsende, die das Internet intensiver, vor allem auch mit ihren Peers gemeinsam nutzen, achten zwar insgesamt weniger auf einen sozial angemessenen und akzeptierten Umgang, integrieren dafür aber intensiver ihre Freunde und kommunizieren mehr mit diesen über ihre Online-Erlebnisse. Für diese Jugendlichen stehen die Online-Interaktionen mit ihren Freunden im Vordergrund, zum Teil auf Kosten eines sozial akzeptierten Umgangs miteinander im Internet. Insbesondere Jugendliche mit geringem Einfühlungsvermögen, aber auch diejenigen, die einen hohen Druck Gleichaltriger zu beständiger Online-Präsenz erfahren, stehen in der Gefahr, wenig sozial kompetentes Online-Handeln zu zeigen.

Eine aktive, auf gemeinsame Nutzungsaktivitäten und Gespräche ausgelegte, elterliche Medienerziehung wie auch elterliche Restriktionen im Umgang mit Medien sind dagegen mit mehr partizipativem und moralischem Handeln der Heranwachsenden verbunden. **Es überrascht nicht, dass das Online-Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler positiver ausfällt, wenn sich die Eltern intensiv mit der Internetnutzung ihrer Kinder beschäftigen. Allerdings scheint der kommunikative Austausch über Online-Aktivitäten und -Erfahrungen unter den Heranwachsenden durch elterliche Regeln limitiert zu werden.** Ein entsprechend integratives Handeln, bei dem Online-Erfahrungen berichtet und damit der gemeinsamen Reflexion zugänglich gemacht werden, ist umso geringer, je mehr Regeln und Verbote die Eltern im Rahmen ihrer Medienerziehung setzten. Insofern müssten Eltern auch über diese Nebenwirkungen restriktiver Medienerziehung aufgeklärt werden.

Abschließend kann resümiert werden, dass es sich gerade beim sozial kompetenten Handeln nicht um ein einheitliches Konstrukt handelt. Vielmehr umfasst es unterschiedliche Dimensionen, die zum Teil verschiedenen Einflussfaktoren unterliegen oder durch die gleichen Faktoren auf unterschiedliche Weise beeinflusst werden. Auf der einen Seite kann ein partizipativ-moralisches Handeln angeführt werden, das einen sozial angemessenen und sozial akzeptierten Umgang mit anderen online beschreibt. Die Befunde deuten an, dass dieses sozial kompetente Verhalten zum einen durch ein hohes elterliches Engagement in der Interneterziehung, zum anderen durch ein moderates Nutzungsverhalten und weniger Onlinekommunikationsdruck im Freundeskreis positiv beeinflusst wird. Auf der anderen Seite lassen sich kommunikative Kompetenzen identifizieren, die den kommunikativen Austausch über Online-Erlebnisse, aber auch die Weitergabe des eigenen Online-Wissens umfassen. Für eine höhere Ausprägung dieses sozial kompetenten Verhaltens, insbesondere eines integrativen Handelns, scheinen dagegen eine intensivere eigene Online-Nutzung sowie ein höherer Kommunikationsdruck unter den Peers förderlich zu sein. Gerade die Anschlusskommunikation der Jugendlichen wird demnach vom eigenen und peerbezogenen Kommunikationsverhalten beeinflusst.



1. Ausgangslage & Fragestellungen

Die rasante Entwicklung des Internets sowie insbesondere der sozialen Medien und Kommunikationstechnologien hat das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren grundlegend geprägt. So skizzieren nicht nur gesellschaftliche Debatten, sondern auch empirische Befunde eine „Always On“-Generation von Heranwachsenden, die im Vergleich zu früheren Generationen vor allem ihr Kommunikationsverhalten grundlegend verändert hat. So zeigen beispielsweise aktuelle Befunde der JIM-Studie 2017, dass sich 93 Prozent der 12- bis 19-Jährigen in ihrer Freizeit alltäglich mit ihrem Handy beschäftigen und sogar 97 Prozent mehrmals wöchentlich bis täglich das Internet nutzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2017). Der größte Teil der jugendlichen Internetnutzung entfällt dabei auf den Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation, gefolgt von Unterhaltungsangeboten, Spielen sowie der Informationssuche. Die Relevanz von sozialer Interaktion und Kommunikation über digitale Medien zeigt sich auch in den beliebtesten Apps der jugendlichen Nutzer. Demnach nennen 88 Prozent der befragten Jugendlichen den Instant Messaging-Dienst WhatsApp als eine der drei wichtigsten Anwendungen auf ihrem Mobiltelefon, gefolgt von Instagram (39%), Snapchat (34%) und YouTube (32%). Hierbei zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern der Jugendlichen: Während WhatsApp gleichermaßen beliebt scheint, werden bildorientierte Programme wie Instagram und Snapchat deutlich stärker von Mädchen präferiert, während die Videoplattform YouTube zentraler für männliche Jugendliche ist (Mpfs, 2017). Diese Befunde unterstreichen, dass in den letzten Jahren gerade im Jugendalter eine zunehmende Verschmelzung von medialen und sozialen Praktiken stattgefunden hat.

Diese Entwicklung stellt gerade die in der Medienforschung und medienpädagogischen Praxis lange und intensiv geführte Diskussion des Kompetenzbegriffs vor

neue theoretische und methodische Herausforderungen. Medienkompetenz muss heute in einer digitalisierten und kommunikativen Gesellschaft mehr denn je als Schlüsselqualifikation für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie generell für eine gesellschaftliche, bürgerliche und politische Teilhabe der Heranwachsenden betrachtet werden (Erstad & Amdam, 2013). Aufgrund der schnelllebigen Entwicklungen von medialen Kommunikationsangeboten wird es jedoch zunehmend schwierig, konkrete Wissensziele als Kern von Medienkompetenz festzulegen. Die bisher häufig fokussierte Wissensdimension scheint zwar nach wie vor eine notwendige Voraussetzung für die Ausbildung von Medienkompetenz zu sein. Allerdings rückt eine Prozessperspektive immer deutlicher in den Vordergrund, die ein dynamisches und adaptives Handeln von Kindern und Jugendlichen in digitalisierten Lebenswelten ermöglicht. Dieter Baacke hatte bereits im Jahr 1996 in seinem bis heute die Forschungslandschaft prägenden Medienkompetenzmodell darauf verwiesen, dass reflexiv „jeder Mensch in der Lage sein [sollte], das analytische Wissen auf sich selbst und sein Leben anwenden zu können“ (S. 120). Es stellt sich folglich insbesondere die Frage, wie Kinder und Jugendliche dazu befähigt und motiviert werden können, ihr medienbezogenes Wissen auch in kompetentes Handeln umzusetzen (siehe Riesmeyer, Pfaff-Rüdiger, & Kümpel, 2016).

1.1 Konzeptualisierung von sozialen Kompetenzen in einer digitalisierten Gesellschaft

Ausgangspunkt für das vorliegende Forschungsprojekt war ein mehrdimensionales Medienkompetenzmodell nach Pfaff-Rüdiger, Riesmeyer und Kümpel (2012), das sich grundsätzlich an der Dreiteilung von Medienkom-

petenz in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen nach Dewe und Sander (1996) orientiert. Die Grundlagen dieses Ausgangsmodells stützen sich dabei weiter auf den motivationstheoretischen Überlegungen der Self Determination Theory nach Deci und Ryan (2000): Demnach gilt ein Individuum als kompetent, wenn es durch das eigene Medienhandeln die zentralen Gratifikationen Kompetenz (*Sachkompetenz*), Autonomie (*Selbstkompetenz*) und soziale Verbundenheit (*Sozialkompetenz*) erfährt. Darüber hinaus nimmt das Modell eine sozialisationstheoretische Perspektive ein, indem der Erwerb von individuellen und sozialen Onlinekompetenzen als zentrale Entwicklungsaufgabe für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verstanden wird. Auf inhaltlicher Ebene wurden in Anlehnung an bisherige Medienkompetenzmodelle nach Baacke (1996), Groeben (2002; 2004) oder Livingstone (2008) spezifische Unterdimensionen zu den drei übergeordneten Kategorien abgeleitet (→ **ABBILDUNG 1**).

Unter *Sachkompetenzen* werden, neben dem bisher überwiegend fokussierten technischen Funktions- und Strukturwissen, das Wissen über den gesellschaftlichen Diskurs bezüglich Chancen und Risiken der Internetnutzung sowie das Medialitätsbewusstsein von Heranwachsenden (z.B. in Hinblick auf wahrgenommene Konsequenzen von medienbezogenen Handlungen) zusammengefasst. Die Dimension der *Selbstkompetenz* setzt sich insgesamt aus

vier Teildimensionen zusammen: (1) *Reflexive Kompetenzen* standen lange Zeit im Fokus der Medienkompetenzforschung und bezeichnen auch im vorliegenden Modell die kritisch-analytischen Fähigkeiten einer Person, die aber auch auf das eigene Handeln angelegt werden müssen. (2) *Motivationale Kompetenzen* zeichnen sich dadurch aus, dass Personen durch selbst selektierte Inhalte und Handlungen online ihre eigenen Bedürfnisse befriedigen können. (3) *Emotionale Kompetenzen* beschreiben neben Aspekten des Mood Managements auch die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, online erlebte Emotionen adäquat verarbeiten und ausdrücken zu können. (4) *Kreative Kompetenzen* beschreiben schließlich die medienbezogenen gestalterischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, die nicht nur Teil der Identitätsentwicklung, sondern auch Teil des Medienhandelns sind (siehe Riesmeyer, Pfaff-Rüdiger, & Kümpel, 2016).

Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde explizit die dritte Dimension der *Sozialkompetenz* im Kontext von Medien in den Blick genommen. In seinen Ausführungen zu Sozialkompetenzen im Allgemeinen betont Kanning (2002) ebenfalls die notwendige Unterscheidung zwischen Kompetenz und tatsächlicher Performanz, die dann auch stark abhängig von der jeweiligen spezifischen Situation sein kann. Als sozial kompetentes Verhalten bezeichnet er jenes „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen

Abbildung 1: Medienkompetenzmodell
(angelehnt an Pfaff-Rüdiger et al., 2012, S. 46)



Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“. Soziale Kompetenz ist dagegen die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning, 2002, S. 155). Diesem Verständnis folgend beschreiben soziale Kompetenzen stets einen Kompromiss zwischen der Durchsetzung der eigenen Interessen des Handelnden sowie der sozialen Akzeptanz dieses Verhaltens bei einzelnen Personen, in bestimmten Gruppen, oder auch innerhalb eines gesellschaftlichen Wertesystems.

Im Hinblick auf Sozialkompetenzen im medialen beziehungsweise digitalisierten Kontext beschreiben Riesmeyer et al. (2016) insgesamt vier Teildimensionen (→ **ABBILDUNG 1**): (1) Partizipative Kompetenzen beschreiben, wie Jugendliche mit anderen gemeinsam online handeln und wie sie andere online behandeln. (2) Integrative Kompetenzen geben an, inwieweit Jugendliche dazu in der Lage sind, mit anderen über ihre Erlebnisse und Erfahrungen online zu sprechen. Der Fokus liegt hier also auf dem Konzept der Anschlusskommunikation. (3) Vermittelnde Kompetenzen bezeichnen die Fähigkeiten Heranwachsender, ihre medienbezogenen Fertigkeiten an andere (z.B. Freunde, Eltern) weiterzugeben. (4) Moralische Kompetenzen beschreiben schließlich, inwieweit Kinder und Jugendliche dazu fähig sind, vor allem ihr soziales Handeln online auf gesellschaftliche Werte und Normen zu beziehen und hinsichtlich dieser zu reflektieren.

Diese vier Teildimensionen von Sozialkompetenzen in digitalisierten Lebenswelten werden im vorliegenden Forschungsprojekt fokussiert. Neben diesen inhaltlichen Schwerpunkten wurden auch verschiedene Prozesskategorien in den Blick genommen, um einerseits dem dynamischen Charakter von Medienkompetenz in einer schnelllebigen, digitalisierten Gesellschaft gerecht zu werden und andererseits der zentralen Fragestellung nachzugehen, wie vorhandenes Wissen tatsächlich in kompetentes Handeln umgesetzt werden kann (siehe auch Kanning, 2002). Als zentrale Prozessvariable wird dabei einerseits die Motivation der Handelnden betrachtet, von der angenommen wird, dass sie gerade im für Medienkompetenz notwendigen Prozess eines kontinuierlichen, lebenslangen Lernens eine entscheidende Rolle spielt. Andererseits wurden neben dem Wissen und

der Motivation auch die Fähigkeiten der Handelnden als weiterer prozessorientierter Teilbereich von Medienkompetenz definiert, die einzeln und im Zusammenspiel ein kompetentes Handeln in digitalisierten Lebenswelten beeinflussen.

1.2 Zentrale Fragestellungen der Studie

Die oben skizzierten Dimensionen der Sozialkompetenzen in digitalisierten Lebenswelten wurden im Jahr 2016 bereits in einer ersten Pilotstudie operationalisiert und an drei Schulen (eine integrierte Sekundarschule in Berlin sowie eine Realschule & ein Gymnasium in Bayern) empirisch getestet. Erste Befunde dieser Pilotstudie deuteten an, dass neben einem stark ausgeprägten, sozialen Handlungswissen der Heranwachsenden auch deren Motivation und Fähigkeiten eine wichtige Rolle für die Ausbildung von sozialen Online-Kompetenzen sowie sozialkompetentem Handeln online spielen. Zudem zeigten sich enge Verknüpfungen von partizipativen und moralischen Kompetenzen sowie integrativen und vermittelnden Kompetenzen, die zunächst eine höhere Passung einer zweidimensionalen Modelllösung nahelegen würden¹. Ausgehend von dieser Pilotstudie war es ein erstes Ziel der vorliegenden Untersuchung, die Operationalisierung von Sozialkompetenzen in digitalisierten Lebenswelten weiterzuentwickeln und das Messinstrument, beispielsweise für einen Einsatz in Schulen, weiter zu überarbeiten und zu optimieren.

Dieses erste Teilziel sollte dann als Grundlage für die zentralen inhaltlichen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung dienen. So stellt sich zunächst die Frage, wie stark ein sozial kompetentes Wissen der Jugendlichen vorhanden ist, wie hoch die Motivation und die Fähigkeiten der Heranwachsenden sind, ein sozial kompetentes Verhalten online zu zeigen, und wie stark ein sozial kompetentes Handeln unter den Schülerinnen und Schülern tatsächlich ausgeprägt ist. Dabei soll speziell ana-

¹ Die genannte Pilotstudie wurde von der Autorin des Berichts zusammen mit Dr. Senta Pfaff-Rüdiger, Prof. Dr. Jan Pfetsch sowie Dr. Christin R. Müller konzipiert und durchgeführt. Die Ergebnisse wurden bislang nicht veröffentlicht.

lysiert werden, inwiefern die Jugendlichen über die unterschiedlichen Teildimensionen von Sozialkompetenzen in digitalisierten Lebenswelten (partizipativ, integrativ, vermittelnd, moralisch) verfügen und ein entsprechendes Verhalten in ihrem Alltag zeigen. Aufbauend auf diesen deskriptiven Befunden sollen in einem nächsten Schritt Unterschiede in der Sozialkompetenz sowie in einem sozialkompetenten Handeln hinsichtlich unterschiedlicher soziodemografischer Gruppen (Mädchen vs. Jungen, jüngere vs. ältere Schülerinnen und Schüler, sowie Jugendliche mit unterschiedlichem Bildungshintergrund) herausgearbeitet werden.

Ein weiteres zentrales Ziel der Studie ist nicht nur die Beschreibung von Sozialkompetenzen in digitalisierten Lebenswelten, sondern auch die Identifikation erster Erklärungsansätze eines sozial kompetenten Handelns von Jugendlichen. Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob tatsächlich das vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler für das Handeln entscheidend ist, oder ob die Motivation sowie die vorhandenen Fähigkeiten (ebenefalls) eine Rolle spielen. Schließlich werden auch weitere individuelle (z.B. Empathie) und interaktionale Einflussfaktoren (z.B. Peer-Normen sowie die elterliche Medienerziehung) auf das sozial kompetente Handeln in den Blick genommen, um so erste wichtige Hinweise auf Schutz und Risikofaktoren eines sozial kompetenten Handelns online zu erhalten.

2. Methodisches Vorgehen

2.1 Datenerhebung & Stichprobe

Für die vorliegende Studie wurden Schülerinnen und Schüler in Bayern schriftlich mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens befragt. Obwohl die Analyse von Zusammenhängen im Vordergrund stand und somit auch kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wurde, sollten die ausgewählten Schulen dennoch unterschiedliche Merkmale und Lebensbedingungen der Schülerinnen und Schüler abdecken. Dabei sollten speziell zwei zentrale Kriterien berücksichtigt werden: Zum einen sollten die drei zentralen Formen weiterführender Schulen in Bayern inkludiert werden (Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien). Zum anderen sollten auch räumliche Disparitäten berücksichtigt werden, indem sowohl Schulen aus dem Ballungsraum München als auch Schulen aus ländlicheren Gegenden an der Befragung teilnehmen. Durch dieses Vorgehen wurde versucht, den vielfältigen Lebens- bzw. Schulbedingungen von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Insgesamt hatten sich sieben Schulen bereit erklärt, an der Befragung teilzunehmen: Zwei Mittelschulen, zwei Realschulen sowie drei Gymnasien. Drei dieser Schulen stammten aus dem Großraum oder der Stadt München (eine Realschule, zwei Gymnasien), während vier Schulen in der Stadt sowie im Umland von Kempten im Allgäu verortet waren.

Als Zielgruppe für das vorliegende Projekt wurden Schülerinnen und Schüler ab der 7. Jahrgangsstufe fokussiert, da sich ab diesem Alter gerade die soziale Nutzung von digitalen Medien (speziell über das Handy) zunehmend intensiviert (siehe Mpfs, 2017). Je nach Schulform wurden Schülerinnen und Schüler bis zur 10. Jahrgangsstufe befragt. Der erste Kontakt mit den Schulen wurde über die jeweilige Schulleitung hergestellt. Inhalte und Bedingungen der Befragung wurden zum einen über die Schulleitung an die betroffenen Lehrkräfte weitergegeben. Zum anderen wurden auch die Lehrkräfte direkt mit

Hilfe eines entsprechenden Anschreibens vorab über die Befragung informiert. Vor Beginn der Erhebung erhielten die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler ein ausführliches Informationsschreiben mit zugehöriger Einverständniserklärung, die von den Lehrkräften im Vorfeld der Befragung wieder eingesammelt wurde. Das Vorliegen der elterlichen Einverständniserklärung war eine notwendige Voraussetzung für die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler. Die endgültige Entscheidung über eine Teilnahme lag jedoch bei den Schülerinnen und Schülern selbst. Diese wurden unmittelbar vor der Befragung darüber informiert, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig ist und eine Nichtteilnahme oder die nur teilweise Beantwortung von Fragen für sie gänzlich folgenlos bleibt. Zusätzlich wurde darauf verwiesen, dass die Befragung anonym ist und der Fragebogen im Anschluss an die Befragung eingesammelt und im Deutschen Jugendinstitut nach den gesetzlichen Bestimmungen des Datenschutzes verarbeitet und archiviert wird.

Insgesamt wurden an den sieben ausgewählten Schulen 1.945 Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, an der Befragungsstudie teilzunehmen. Aus diesem Pool an potentiellen Befragungsteilnehmern füllten 1.555 Jugendliche einen Fragebogen aus, während 390 Schülerinnen und Schüler nicht an der Befragung teilnehmen durften bzw. wollten, oder aber zum jeweiligen Befragungszeitpunkt aufgrund von Krankheit oder anderen Gründen verhindert waren. Der Rücklauf der Studie lag demnach bei 80 Prozent. In einem weiteren Schritt wurden dann diejenigen Fälle aus dem Datensatz entfernt, die ein hohes Maß an fehlenden Werten aufwiesen (20% oder mehr fehlende Angaben). Aufgrund dieses Vorgehens mussten insgesamt 46 Fälle aus dem Datensatz entfernt werden. Zusätzlich wurde ein weiterer Fall eliminiert, da der Befragte bereits die 11. Jahrgangsstufe besuchte und nur ausnahmsweise am Unterricht der befragten 10. Klasse teilnahm. Insgesamt resultierte so eine finale

Gesamtstichprobe von 1.508 Schülerinnen und Schülern mit einem Durchschnittsalter von 14 Jahren ($M = 13.7$; $SD = 1.2$; Min. = 11; Max. = 18). Zwei Drittel der befragten Jugendlichen waren weiblich (66%; $n = 985$; 9 fehlende Angaben)². Über die Hälfte der Befragten besuchte ein Gymnasium (52%, $n = 789$), 36 Prozent eine Realschule ($n = 547$) und 12 Prozent eine Mittelschule ($n = 172$). Die Schülerinnen und Schüler verteilten sich folgendermaßen auf die vier Jahrgangsstufen: 23 Prozent besuchten die 7. ($n = 350$), 30 Prozent die 8. ($n = 448$), 31 Prozent die 9. ($n = 466$) und 16 Prozent die 10. Jahrgangsstufe ($n = 244$). Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte im Oktober und November 2017 während einer Unterrichtsstunde unter Anwesenheit der Projektleiterin.

2.2 Erhebungsinstrumente

Der standardisierte Fragebogen gliederte sich in verschiedene Teilbereiche: Im ersten Teil wurden zunächst Basisinformationen zu den befragten Personen erhoben (Alter, Geschlecht, Klassenstufe, Schulform). Im Anschluss wurden Fragen zur eigenen Internetnutzung, zur elterlichen Medienerziehung, sowie zu internetbezogenen Normen von Peers gestellt. Diese Frageblöcke wechselten sich jeweils mit den zentralen Fragen zur Selbsteinschätzung der Sozialkompetenzen im Internet ab. Diese teilten sich in folgende vier Bereiche: Wissen, Motivation, Fähigkeiten und Handeln. Abschließend wurden noch einige Fragen zu den persönlichen Eigenschaften der Jugendlichen gestellt. Insgesamt umfasste der Fragebogen neun Seiten. Die zentralen Erhebungsinstrumente werden im Folgenden näher erläutert³.

Sozialkompetenzen:

Wissen, Motivation, Fähigkeiten und Handeln

Sozialkompetenzen in digitalisierten Lebenswelten wurden über die drei übergeordneten Kategorien Wissen, Motivation und Fähigkeiten operationalisiert. Für jede dieser Kategorien wurden jeweils 16 Indikatoren konstruiert, die sich gleichermaßen auf die vier Dimensionen *partizipativ*, *moralisch*, *integrativ* und *vermittelnd* verteilten. Die Beantwortung der jeweiligen Items erfolgte mit Hilfe einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“), 2 („trifft eher nicht zu“), 3 („trifft eher zu“) bis 4 („trifft genau zu“). Analog zu diesem Vorgehen wurde auch das sozial

kompetente Handeln der Jugendlichen in digitalisierten Lebenswelten erhoben. Für jede der genannten Dimensionen werden in → TABELLE 1 Beispielimts aufgeführt. Einzelne Fragen wurden aus den bestehenden Skalen von Müller, Pfetsch und Ittel (2014) sowie Zylka, Christoph, Kroehne, Hartig und Goldhammer (2015) übernommen und für die vorliegende Befragung angepasst und modifiziert.

2 Der Überschuss an weiblichen Befragten resultierte in erster Linie daraus, dass es sich bei einer der ausgewählten Realschulen um eine reine Mädchenschule handelte ($n = 365$).

3 Eine zentrale Voraussetzung für die Befragung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland ist die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme. Dazu zählt auch der explizite Hinweis auf die Möglichkeit, einzelne Fragen überspringen zu können. Die daraus resultierenden unterschiedlichen Fallzahlen für die Konstrukte werden ebenfalls im folgenden Abschnitt beschrieben.

Tabelle 1: Indikatoren zur Messung von Sozialkompetenzen und sozial kompetentem Verhalten

Dimension	Beispielitems	α	Anzahl fehlender Werte
Wissen		.74	230
Partizipativ	Ich weiß, was in meinem Freundeskreis online ok ist und was nicht.	.61	74
Moralisch	Ich weiß ganz genau, worauf ich achten muss, wenn ich online Fotos oder Musik von anderen verwenden möchte.	.65	91
Integrativ	Wenn ich Fragen zum Internet habe, weiß ich, an wen ich mich wenden kann.	.48	77
Vermittelnd	Ich weiß, wie ich meinen Freunden etwas Neues über Handys oder das Internet beibringen kann.	.80	107
Motivation		.68	260
Partizipativ	Mir ist es wichtig, online das zu tun, was ich möchte, aber ohne jemanden zu verletzen.	.70	121
Moralisch	Mir ist es wichtig, online immer ehrlich zu sein.	.71	104
Integrativ	Mir ist es wichtig, mit meinen Freunden darüber reden zu können, wenn etwas Komisches im Internet passiert.	.67	73
Vermittelnd	Mir ist es wichtig, dass ich anderen zeigen kann, wie viel ich über Handys oder das Internet weiß.	.81	89
Fähigkeiten		.72	257
Partizipativ	Ich kann gut einschätzen, wem ich online vertrauen kann und wem nicht.	.64	126
Moralisch	Ich kann gut einschätzen, was online verboten ist und was nicht.	.73	70
Integrativ	Es fällt mir leicht, mit anderen darüber zu reden, wenn ich online Probleme habe.	.64	125
Vermittelnd	Ich kann anderen online weiterhelfen, wenn sie technische Fragen haben (z.B. in einem Frage-Antwort-Forum).	.81	113
Handeln		.47	267
Partizipativ	Ich verhalte mich online gegenüber anderen so, wie ich selbst behandelt werden möchte.	.68	131
Moralisch	Wenn ich online etwas über andere poste, frage ich vorher, ob sie damit einverstanden sind.	.56	142
Integrativ	Ich rede mit meinen Freunden über die neuesten Apps und Seiten im Internet.	.64 ⁴	43
Vermittelnd	Wenn eine neue App herauskommt, zeige ich meinen Freunden, wie man sie benutzt.	.61	72

⁴ Hinsichtlich der integrativen Dimension musste eine Anpassung vorgenommen werden: So wies der handlungsbasierte Indikator „Ich rede mit meinen Freunden darüber, wenn ich Probleme im Internet habe“ auffällig viele fehlende Werte auf, weshalb dieser nicht für die Handlungsdimension berücksichtigt wurde.

Internetnutzung der Jugendlichen

Die Internetnutzung der Jugendlichen wurde über die Häufigkeit spezifischer, sozialer Internetaktivitäten, wie beispielsweise der Nutzung von Instant Messaging (z.B. WhatsApp) oder dem Hochladen von Fotos, Videos oder Musik zum Austausch mit anderen innerhalb des letzten Monats abgefragt (siehe Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011). Auf einer 4-stufigen Häufigkeitsskala von 0 („Nie“), 1 („Ein- oder zweimal im Monat“), 2 („Ein- oder zweimal die Woche“), 3 („Fast jeden Tag/ Jeden Tag“) beantworteten die Schülerinnen und Schüler insgesamt fünf Items, aus denen ein Summenindex gebildet wurde ($M = 9.4$; $SD = 2.8$; $n_{\text{fehlende Werte}} = 31$).

Empathie

Als wichtige individuelle Einflussvariablen wurden die kognitiven und affektiven Empathiefähigkeiten der jugendlichen Befragten erhoben. Auf Basis eines Instruments nach Vossen, Piotrowski, und Valkenburg (2015) beantworteten die Jugendlichen jeweils vier Fragen zur Einschätzung ihrer kognitiven (z.B. „Ich kann leicht erkennen, wie andere sich fühlen“) und affektiven Fähigkeiten (z.B. „Wenn die Menschen um mich herum nervös sind, werde ich auch nervös“), jeweils auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft genau zu“; kognitiv: $M = 3.3$; $SD = 0.6$; $\alpha = .80$; $n_{\text{fehlende Werte}} = 90$; affektiv: $M = 2.6$; $SD = 0.7$; $\alpha = .78$; $n_{\text{fehlende Werte}} = 65$).

Elterliche Medienerziehung

Für die Medienerziehung wurden zwei zentrale Konzepte elterlicher Strategien berücksichtigt: Aktive sowie restriktive Medienerziehungsstrategien. Hinsichtlich einer aktiven Medienerziehung gaben die Jugendlichen an, wie häufig ihre Eltern beispielsweise folgendes tun, wenn sie (die Jugendlichen) zu Hause das Internet nutzen: „Sitz bei dir, wenn du das Internet nutzt“, „Nutzen das Internet für gemeinsame Aktivitäten mit dir“ oder „Geben dir Hinweise, wie du das Internet sicher nutzen kannst“ (siehe Kalmus, Blinka, & Ólafsson, 2013; Livingstone, Ólafsson, Helsper et al., 2017). Insgesamt beantworteten die Befragten dazu neun Items auf einer 4-stufigen Häufigkeitsskala von 0 („Nie“), 1 („Selten“), 2 („Manchmal“) und 3 („Häufig“; $M = 1.1$; $SD = 0.6$; $\alpha = .79$; $n_{\text{fehlende Werte}} = 99$). Zur Messung einer restriktiven Medienerziehung gaben die Jugendlichen in Bezug auf sechs Aktivitäten im Internet an, ob und wie die Eltern diese derzeit erlauben: z.B. „Ein Profil bei einem

sozialen Netzwerk besuchen“, oder „Musik oder Filme aus dem Internet herunterladen“ (siehe ebenfalls Kalmus et al., 2013; Livingstone et al., 2017). Als Antwortmöglichkeiten konnte zwischen 0 („Erlauben sie immer“), 1 („Erlauben sie nach eingeholter Erlaubnis oder unter Aufsicht“) und 2 („Erlauben sie nie“) gewählt werden ($M = 1.5$; $SD = 0.4$; $\alpha = .71$; $n_{\text{fehlende Werte}} = 241$). Ein hoher Wert gibt demnach eine restriktivere Medienerziehung der Eltern wieder.

Kommunikationsnormen im Freundeskreis

Zur Messung der Peer-Normen wurden vier Fragen zu den allgemeinen Kommunikationsnormen im Freundeskreis gestellt: Z.B. „Es ist ganz normal, seine Handy-Nachrichten zu checken, auch wenn man mit anderen zusammen ist“ oder „Unter meinen Freunden ist es klar, dass man eigentlich immer online erreichbar sein muss“. Die Fragen wurden aus der Studie „Mediatisierung Mobil“ nach Knop, Hefner, Schmitt, & Vorderer (2015) übernommen und auf einer 4-stufigen Likert-Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft genau zu“) beantwortet ($M = 2.9$; $SD = 0.6$; $\alpha = .70$, $n_{\text{fehlende Werte}} = 93$). Ein hoher Wert gibt demnach einen hohen Kommunikationsdruck im Freundeskreis wieder.

3. Zentrale Befunde der Studie

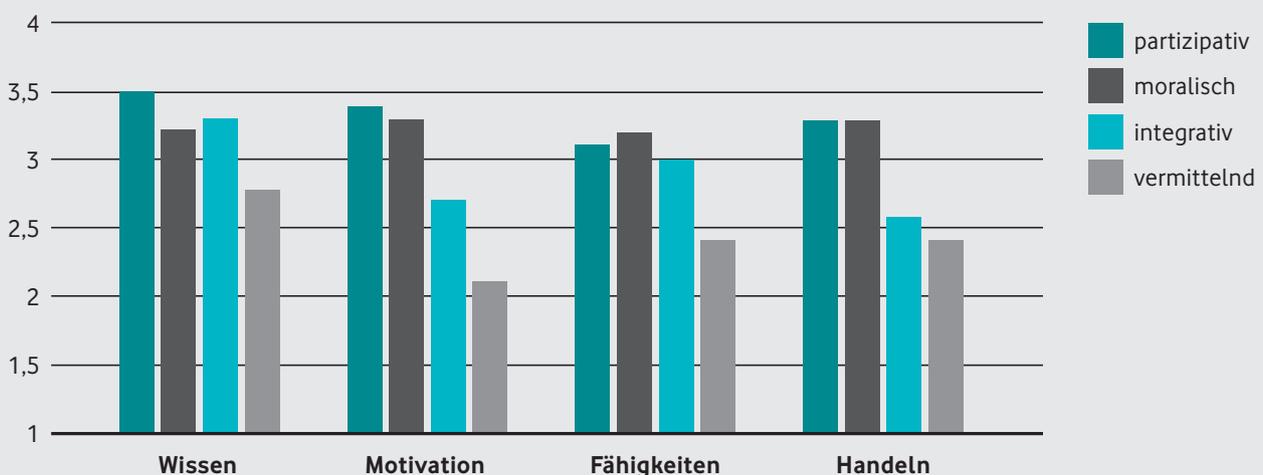
3.1 Sozialkompetenzen und sozial kompetentes Verhalten in digitalisierten Lebenswelten

In einem ersten Analyseschritt wurden zunächst die deskriptiven Merkmale der zentralen Kompetenzdimensionen Wissen, Motivation und Fähigkeiten sowie des sozial kompetenten Handelns der befragten Jugendlichen in den Blick genommen. Wie in → **ABBILDUNG 2** ersichtlich, ist die partizipative Teildimension, gerade im Hinblick auf das Wissen ($M = 3.5$, $SD = 0.5$) und die Motivation der Jugendlichen ($M = 3.4$, $SD = 0.6$), am stärksten ausgeprägt. Auch das Wissen über einen moralisch richtigen Umgang online ($M = 3.2$, $SD = 0.6$) sowie die Motivation ($M = 3.3$, $SD = 0.6$) und die Fähigkeiten ($M = 3.2$, $SD = 0.5$), sich entsprechend zu verhalten, sind unter den befragten Jugendlichen den Ergebnissen zu Folge durchaus vorhanden. Ein anderes Bild zeigt sich für die vermittelnden Kompetenzen der Heranwachsenden: So sind sowohl das Wissen ($M = 2.8$, $SD = 0.7$) als auch die Verhaltensmotiva-

tion ($M = 2.1$, $SD = 0.7$) und entsprechende Fähigkeiten ($M = 2.4$, $SD = 0.7$) deutlich geringer ausgeprägt als bei den anderen Teildimensionen. Interessante deskriptive Unterschiede können auch hinsichtlich der integrativen Dimension beobachtet werden: So geben die Jugendlichen zwar an durchaus zu wissen ($M = 3.3$, $SD = 0.5$), dass und wie sie mit anderen über ihre Online-Erlebnisse und Erfahrungen kommunizieren können. Dennoch scheint gerade die Motivation für ein entsprechendes Verhalten weniger stark ausgeprägt zu sein ($M = 2.7$, $SD = 0.6$).

Auch hinsichtlich eines sozial kompetenten Handelns online zeigen sich deutliche Unterschiede für die einzelnen inhaltlichen Teildimensionen: So geben die Jugendlichen an, durchaus kompetent mit anderen online umzugehen (partizipativ: $M = 3.3$, $SD = 0.5$) und sich bei ihrem Handeln an geltende moralische Maßstäbe zu halten ($M = 3.3$, $SD = 0.6$). Im Gegensatz dazu ist ein integratives ($M = 2.6$, $SD = 0.8$) und vermittelndes Verhalten ($M = 2.4$, $SD = 0.7$) unter den Heranwachsenden jedoch deutlich schwächer ausgeprägt (→ **ABBILDUNG 2**).

Abbildung 2: Mittelwerte der Dimensionen von Sozialkompetenz und sozial kompetentem Handeln online (Skalenwerte: 1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft genau zu“)



3.2 Wer kann was? Zur Rolle soziodemografischer Merkmale der Jugendlichen

Im nachfolgenden Kapitel werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der einzelnen Teildimensionen von Sozialkompetenz und sozial kompetentem Verhalten im Hinblick auf die jeweiligen soziodemografischen Gruppen herausgearbeitet. Dazu wurden die Ausprägungen der jeweiligen Kompetenzdimensionen zwischen weiblichen ($n = 985$) und männlichen ($n = 514$) Nutzern, jüngeren und älteren Jugendlichen sowie zwischen Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund (Mittelschule: $n = 172$; Realschule: $n = 547$; Gymnasium: $n = 789$) miteinander verglichen. Für die Analyse der Altersunterschiede wurden die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen unterteilt: Jüngere Jugendliche zwischen 11 und 13 Jahren ($n = 663$) sowie ältere Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren ($n = 832$).

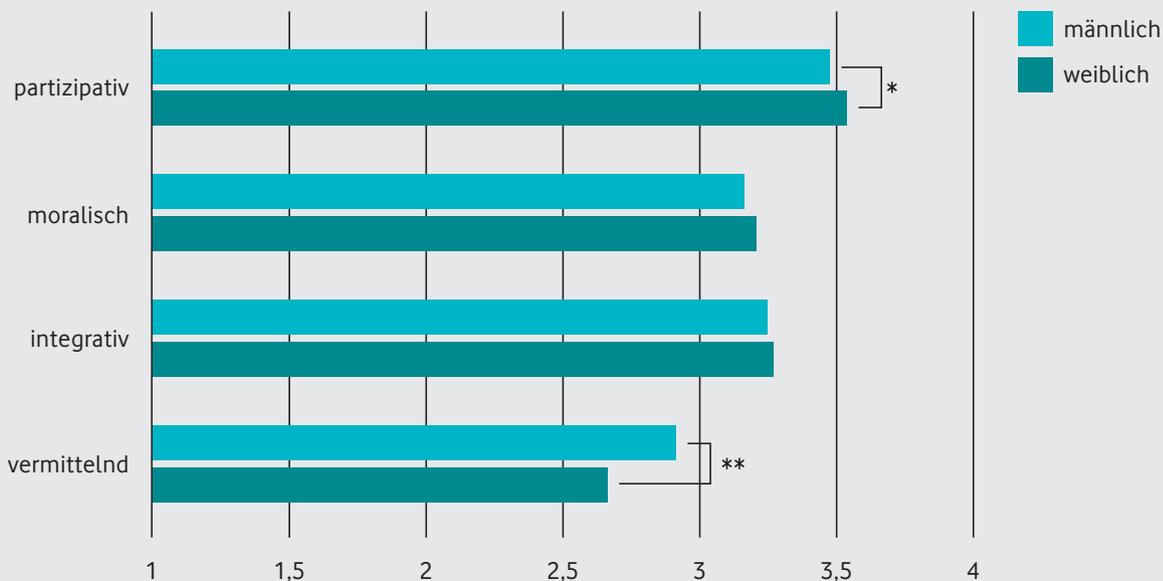
3.2.1 Wissen

Im Hinblick auf das Wissen der Jugendlichen zeigten die durchgeführten Mittelwertsvergleiche zunächst ein leicht stärker ausgeprägtes partizipatives Handlungswissen der weiblichen Jugendlichen ($M = 3.53$; $SD = 0.4$), die im Vergleich zu ihren männlichen Peers ($M = 3.47$; $SD = 0.5$) eher zu wissen scheinen, wie sie gut mit anderen online umgehen. Allerdings erweist sich dieser statistisch bedeutsame Unterschied als eher gering ($t(908) = -2.37$, $p = 0.018$). Im Gegensatz dazu zeigten die Befunde, dass ein vermittelndes Wissen stärker bei männlichen Schülern vorhanden ist ($M = 2.93$; $SD = 0.7$; weiblich: $M = 2.71$; $SD = 0.7$; $t(927) = 5.49$, $p < 0.001$), die demnach eher zu verstehen scheinen, wie sie ihre Online-Fertigkeiten an andere weitergeben können (\rightarrow **ABBILDUNG 3**).

Mit Ausnahme des moralischen Wissens konnte für alle anderen Teildimensionen ein höheres soziales Wissen auf Seiten der älteren Jugendlichen identifiziert werden. Die 14- bis 18-jährigen verfügten demnach über mehr partizipatives ($M = 3.54$; $SD = 0.4$; 11-13 J.: $M = 3.48$;

Abbildung 3: Vergleich der Mittelwerte im sozialen Online-Wissen zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)



SD = 0.5; $t(1265) = -2.34$, $p = 0.020$), integratives (M = 3.36; SD = 0.5; 11-13 J.: M = 3.23; SD = 0.5; $t(1286) = -4.73$, $p < 0.001$) und vermittelndes Wissen (M = 2.85; SD = 0.7; 11-13 J.: M = 2.72; SD = 0.7; $t(1259) = -3.50$, $p < 0.001$) als Schülerinnen und Schüler in der frühen Adoleszenz. Das Wissen über sozial kompetentes Handeln online scheint sich demnach mit zunehmendem Alter der Jugendlichen zu intensivieren (→ **ABBILDUNG 4**).

Schließlich wurde das soziale Online-Wissen der Jugendlichen noch in Abhängigkeit ihres derzeitigen Bildungshintergrunds untersucht. Dafür wurden die jeweiligen Wissensdimensionen nach den drei zentralen Schulformen mit Hilfe einer ANOVA und anschließenden Post-Hoc-Vergleichen analysiert. Diese Analysen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium besuchen, anmerkten über weniger moralisches Wissen zu verfügen (M = 3.15; SD = 0.4) als Realschüler (M = 3.33; SD = 0.5; diff = -0.18, $p < .001$) und Mittelschüler (M = 3.34; SD = 0.5; diff = -0.20, $p < .001$). Auch hinsichtlich der

integrativen (M = 3.26; SD = 0.5) beziehungsweise der vermittelnden Teildimension (M = 2.74; SD = 0.7) gaben Gymnasiasten weniger Wissen an als Realschüler (integrativ: M = 3.35; SD = 0.5; diff = -0.09, $p = .001$) beziehungsweise Mittelschüler (vermittelnd: M = 3.35; SD = 0.7; diff = -0.21, $p < .001$). Eine Übersicht der Mittelwertsunterschiede in Abhängigkeit der Schulform der Jugendlichen findet sich in → **ABBILDUNG 5**.

3.2.2 Motivation

Hinsichtlich der Motivation der befragten Jugendlichen, sich online sozial kompetent zu verhalten, konnten erneut statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Schülerinnen und Schülern bestätigt werden. Demnach belegen die Befunde eine deutlich höhere Verhaltensmotivation von weiblichen Jugendlichen für einen partizipativen (M = 3.49; SD = 0.5; männlich: M = 3.12; SD = 0.6; $t(724) = -11.25$, $p < 0.001$) und moralischen (M = 3.36; SD = 0.5; männlich: M = 3.05;

Abbildung 4: Vergleich der Mittelwerte im sozialen Online-Wissen zwischen jüngeren und älteren Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)

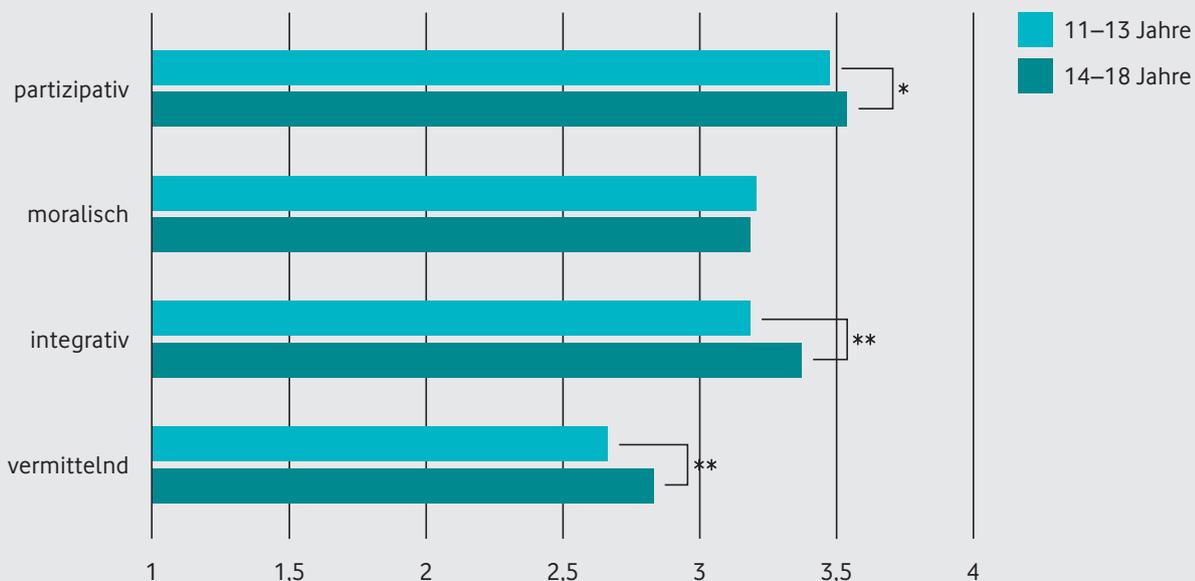
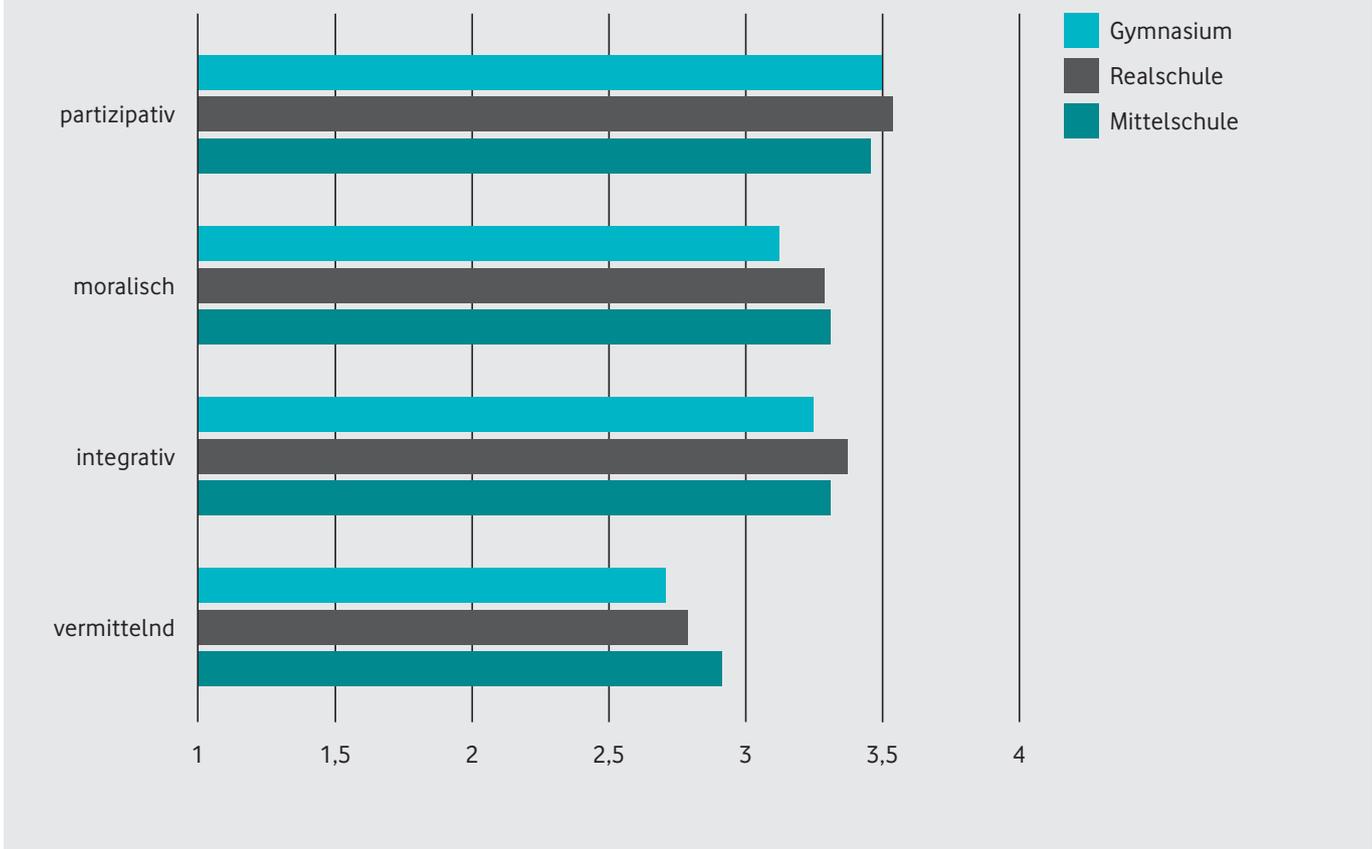


Abbildung 5: Vergleich der Mittelwerte im sozialen Online-Wissen nach besuchter Schulform der Jugendlichen



SD = 0.6; $t(808) = -9.33$, $p < 0.001$) Umgang mit anderen online. Umgekehrt zeigten männliche Jugendliche eine höhere Motivation, ihre Online-Fertigkeiten auch an andere Personen weiterzugeben (M = 2.27; SD = 0.8; weiblich: M = 1.98; SD = 0.6; $t(789) = 6.92$, $p < 0.001$). Die Ergebnisse werden in → **ABBILDUNG 6** zusammengefasst.

Bezüglich der unterschiedlichen Altersgruppen zeigt sich ein umgekehrtes Bild zum vorhandenen sozialen Wissen. Demnach ist sowohl die partizipative (11-13 J.: M = 3.41; SD = 0.6; 14-18 J.: M = 3.33; SD = 0.6; $t(1291) = 2.73$, $p = 0.007$) und moralische (11-13 J.: M = 3.33; SD = 0.6, 14-18 J.: M = 3.20; SD = 0.6; $t(1321) = 4.30$, $p < 0.001$) als auch die vermittelnde Verhaltensmotivation (11-13 J.: M = 2.13; SD = 0.7; 14-18 J.: M = 2.03; SD = 0.7; $t(1277) = 2.58$, $p = 0.010$) stärker bei den jüngeren Jugendlichen ausgeprägt. Keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zeigen sich dagegen für die Motivation zur Anschlusskommunikation (→ **ABBILDUNG 7**).

Hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen zeigen die Ergebnisse zunächst, dass eine partizipative Verhaltensmotivation am stärksten unter den Realschülern ausgeprägt war (M = 3.43; SD = 0.5). Diese waren demnach stärker motiviert, mit anderen online gut umzugehen als Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium (M = 3.35; SD = 0.6; diff = -0.08, $p = .034$) oder eine Mittelschule (M = 3.21; SD = 0.6; diff = 0.22, $p < .001$) besuchen. Dieser Befund mag zum Teil darin begründet sein, dass in der vorliegenden Studie der Anteil an Realschülern und weiblichen Befragten aufgrund einer teilnehmenden Mädchen-Realschule konfundiert war. Auch weibliche Jugendliche hatten den Befunden zufolge eine höhere partizipative Verhaltensmotivation. Die Motivation für ein integratives Verhalten war dagegen am geringsten bei den Gymnasiasten ausgeprägt (M = 2.66; SD = 0.6). Im Gegensatz zu diesen strebten Realschüler (M = 2.79; SD = 0.6; diff = -0.13, $p = .001$) und Mittelschüler (M = 2.86;

Abbildung 6: Vergleich der Mittelwerte in der sozialen Online-Verhaltensmotivation zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)

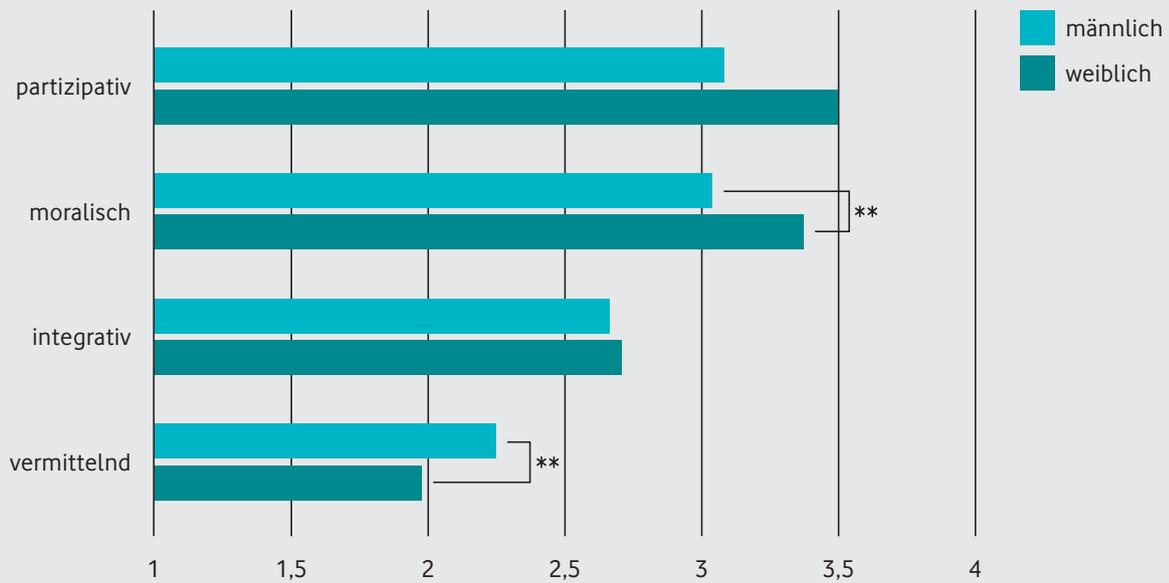
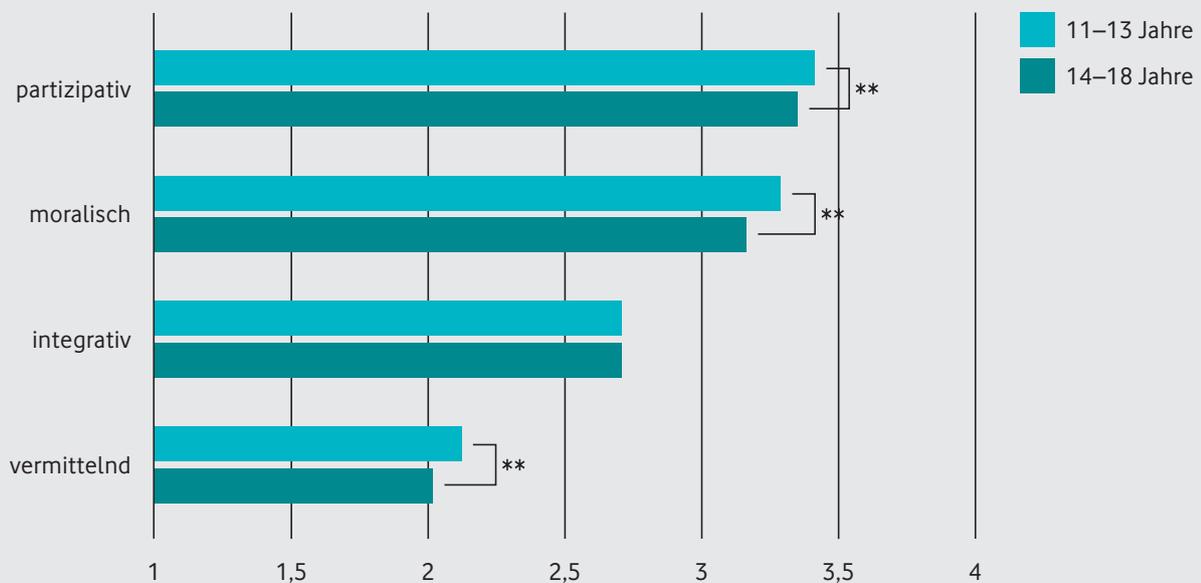


Abbildung 7: Vergleich der Mittelwerte in der sozialen Online-Verhaltensmotivation zwischen jüngeren und älteren Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)



SD = 0.7; diff = -0.20, $p < .001$) häufiger einen kommunikativen Austausch über ihre Online-Erlebnisse an. Auch eine vermittelnde Verhaltensmotivation war bei Gymnasiasten ($M = 1.98$; SD = 0.7) deutlich weniger ausgeprägt als bei Realschülern ($M = 2.11$; SD = 0.7; diff = -0.13, $p = .002$), die ihrerseits wieder weniger Motivation zur Weitergabe ihrer Online-Fertigkeiten zeigten als Schülerinnen und Schüler aus der Mittelschule ($M = 2.40$; SD = 0.7; diff = -0.29, $p < .001$). Die Ergebnisse werden zusammenfassend in → **ABBILDUNG 8** illustriert.

3.2.3 Fähigkeiten

Hinsichtlich der vorhandenen Fähigkeiten der Jugendlichen unterstreichen die Befunde wiederum einen höheren Wert in der moralischen (aber nicht der partizipativen) Teildimension bei weiblichen Befragten ($M = 3.27$; SD = 0.5; männlich: $M = 3.19$; SD = 0.6; $t(894) = -2.51$, $p = 0.012$). Auch die integrativen Fähigkeiten waren den

Ergebnissen zufolge stärker bei weiblichen Schülerinnen ausgeprägt ($M = 3.08$; SD = 0.6; männlich: $M = 2.94$; SD = 0.6; $t(968) = -4.29$, $p < 0.001$). Schließlich waren analog zum Wissen und zur Verhaltensmotivation auch die vermittelnden Fähigkeiten bezüglich der Weitergabe der eigenen Online-Fertigkeiten stärker bei männlichen Jugendlichen vorhanden ($M = 2.66$; SD = 0.8; weiblich: $M = 2.30$; SD = 0.7; $t(856) = 8.48$, $p < 0.001$). Eine Zusammenfassung dieser Resultate findet sich in → **ABBILDUNG 9**.

Im Hinblick auf das Alter der Befragten zeigen sich überraschenderweise kaum Unterschiede in den sozialen Online-Fähigkeiten der Befragten. Lediglich die integrativen Fähigkeiten zum Austausch über die eigenen Erfahrungen und Erlebnisse online waren stärker unter den älteren Jugendlichen ausgeprägt ($M = 3.09$; SD = 0.6; 11-13 J.: $M = 2.97$; SD = 0.6; $t(1243) = -3.55$, $p < 0.001$; → **ABBILDUNG 10**).

Abbildung 8: Vergleich der Mittelwerte in der sozialen Online-Verhaltensmotivation nach besuchter Schulform der Jugendlichen

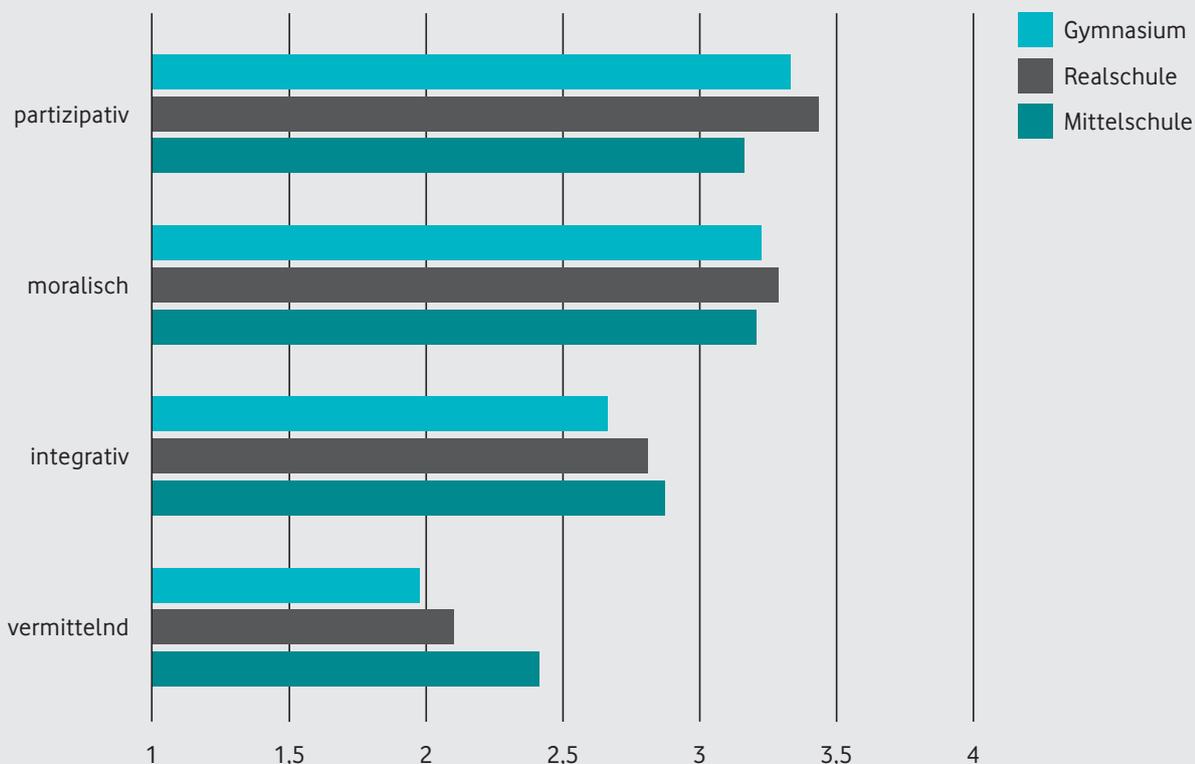


Abbildung 9: Vergleich der Mittelwerte in den sozialen Online-Fähigkeiten zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)

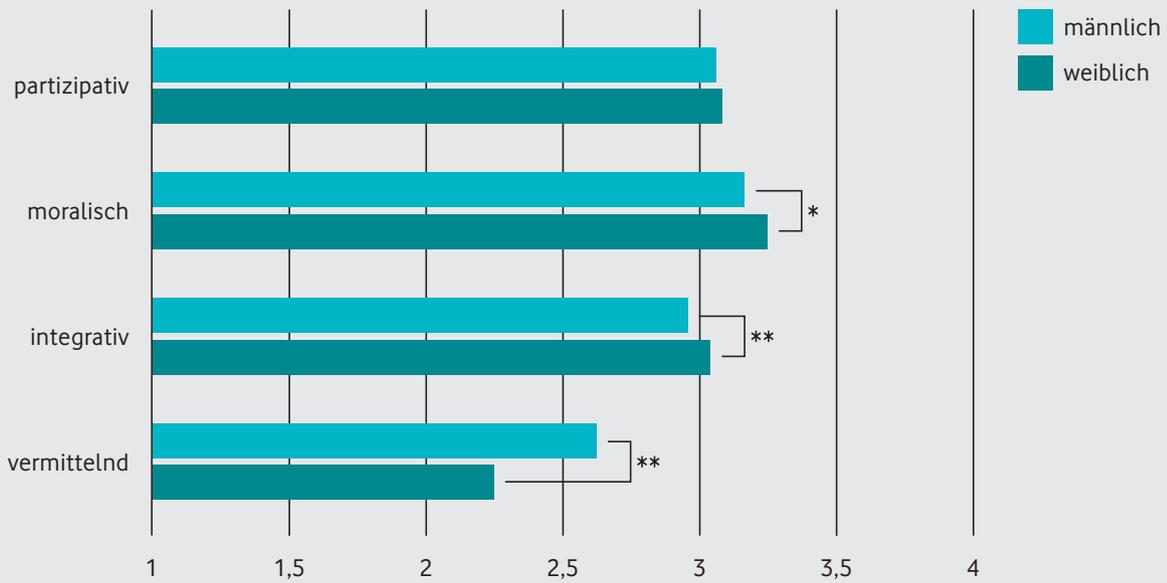
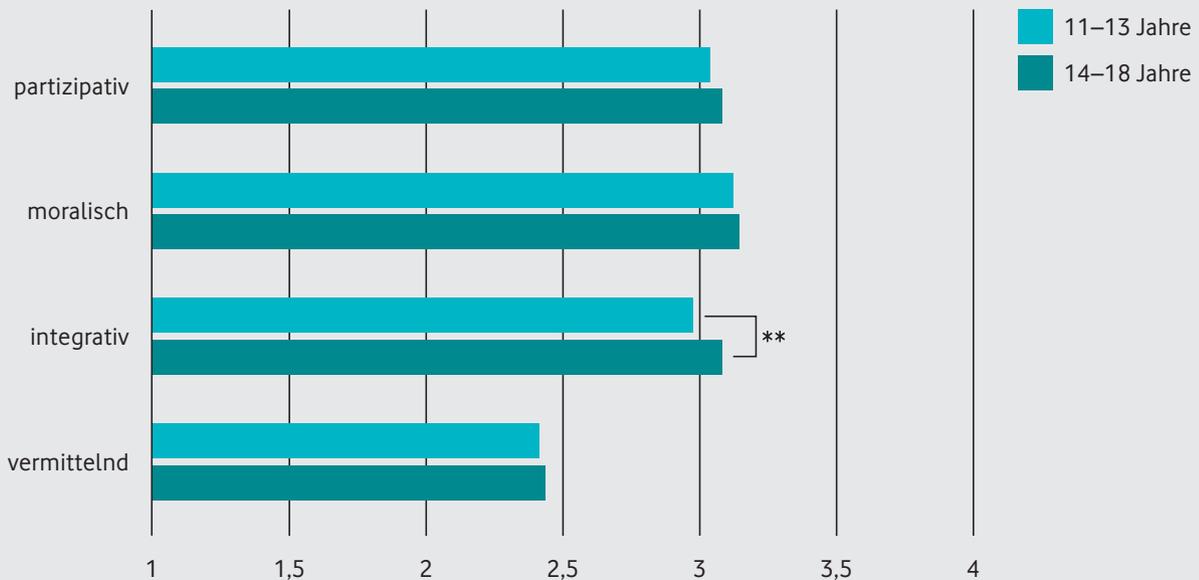


Abbildung 10: Vergleich der Mittelwerte in den sozialen Online-Fähigkeiten zwischen jüngeren und älteren Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)



Hinsichtlich der unterschiedlichen Schulformen konnten ebenfalls nur geringe Unterschiede in den sozialen Fähigkeiten identifiziert werden. So gaben die Realschüler ($M = 3.28$; $SD = 0.5$) im Vergleich zu den Mittelschülern ($M = 3.17$; $SD = 0.6$) an, über mehr moralische Fähigkeiten zu verfügen ($\text{diff} = -0.20$, $p = .007$). Umgekehrt nannten die Mittelschüler ($M = 2.63$, $SD = 0.8$) mehr vermittelnde Fähigkeiten als Schülerinnen und Schüler aus der Realschule ($M = 2.43$; $SD = 0.7$; $\text{diff} = -0.29$, $p < .001$) oder dem Gymnasium ($M = 2.38$; $SD = 0.7$; $\text{diff} = -0.25$, $p < .001$; → **ABBILDUNG 11**).

3.2.4 Handeln

Neben den Teildimensionen der Sozialkompetenz (Wissen, Motivation, Fähigkeiten) wurde ebenfalls das sozial kompetente Handeln der Jugendlichen in den

Blick genommen. Hierbei zeigte sich analog zu den vorherigen Teilkompetenzen ein intensiveres partizipatives ($M = 3.40$; $SD = 0.5$; männlich: $M = 3.01$; $SD = 0.6$; $t(757) = -9.76$, $p < 0.001$) und moralisches ($M = 3.41$; $SD = 0.5$; männlich: $M = 3.12$; $SD = 0.7$; $t(756) = -7.92$, $p < 0.001$) Handeln der weiblichen Jugendlichen. Obwohl die weiblichen Schülerinnen ihren Angaben zufolge über mehr integrative Fähigkeiten verfügten, waren es dennoch die männlichen Jugendlichen, die ein entsprechendes Verhalten häufiger zeigten ($M = 2.81$; $SD = 0.8$; weiblich: $M = 2.45$; $SD = 0.7$; $t(981) = 8.84$, $p < 0.001$). Umgekehrt gab es keine statistisch bedeutsamen, geschlechtsbezogenen Unterschiede im vermittelnden Handeln, wobei männliche Jugendliche diesbezüglich ein höheres Wissen, mehr Fähigkeiten sowie eine höhere Verhaltensmotivation aufwiesen (→ **ABBILDUNG 12**).

Abbildung 11: Vergleich der Mittelwerte in den sozialen Online-Fähigkeiten nach besuchter Schulform der Jugendlichen

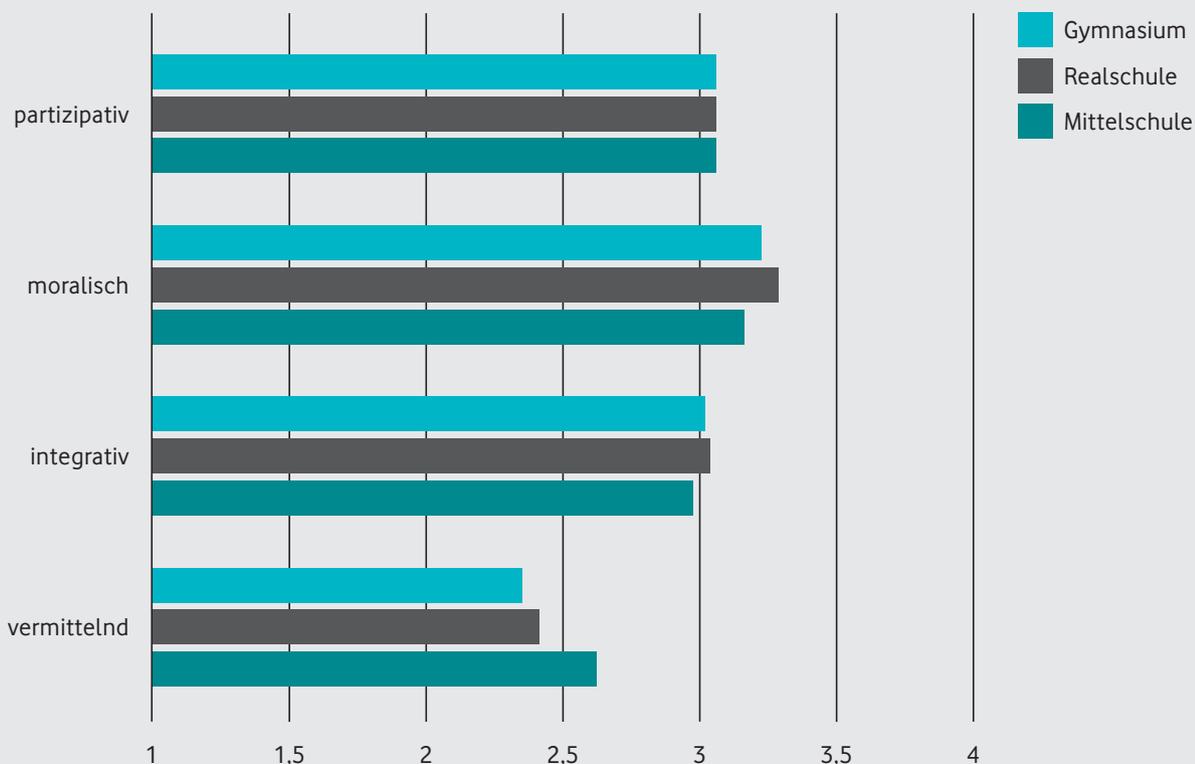
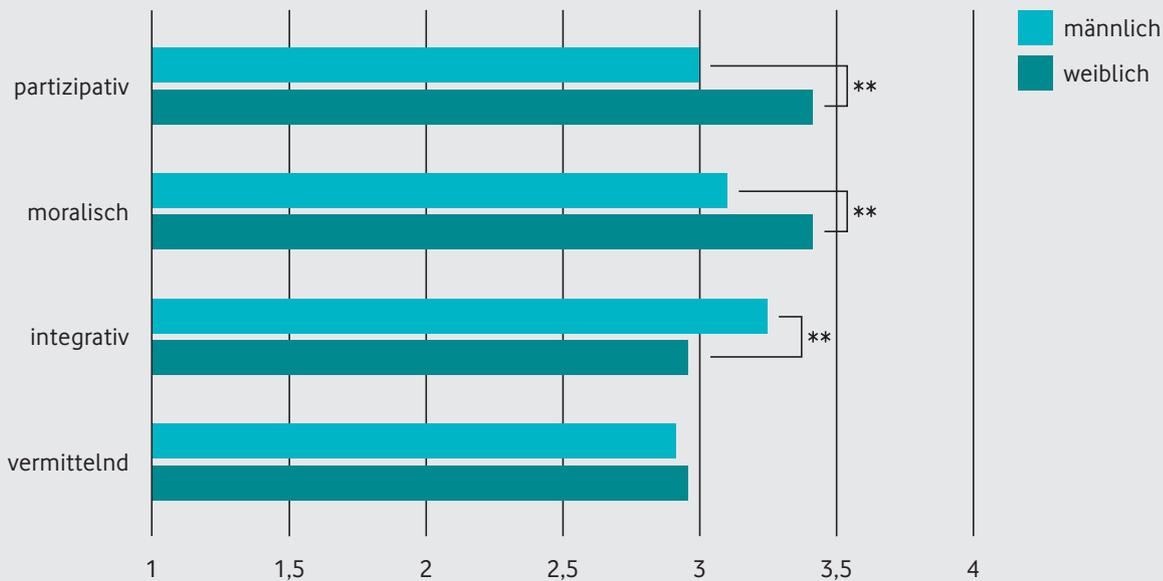


Abbildung 12: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)



Ähnlich wie die Verhaltensmotivation ist auch das tatsächliche partizipative ($M = 3.34$; $SD = 0.6$; 14-18 J.: $M = 3.26$; $SD = 0.5$; $t(1250) = 2.78$, $p = 0.006$) und moralische ($M = 3.36$; $SD = 0.6$; 14-18 J.: $M = 3.28$; $SD = 0.6$; $t(1197) = 2.15$, $p = 0.031$) Handeln unter den jüngeren Jugendlichen stärker ausgeprägt. Im Gegensatz findet sich ein integratives Handeln häufiger bei älteren Schülerinnen und Schülern ($M = 2.66$; $SD = 0.7$; 11-13 J.: $M = 2.47$; $SD = 0.8$; $t(1347) = -4.77$, $p < 0.001$). Keine Unterschiede zwischen den Altersgruppen zeigten sich hingegen hinsichtlich der vermittelnden Handlungsweisen (→ **ABBILDUNG 13**).

Schließlich wurde auch das sozial kompetente Handeln der Jugendlichen in Abhängigkeit der jeweils besuchten Schulform untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Mittelschüler (partizipativ: $M = 3.12$; $SD = 0.7$; moralisch: $M = 3.09$; $SD = 0.8$) im Vergleich zu Realschülern (partizipativ: $M = 3.33$, $SD = 0.5$; $\text{diff} = 0.21$, $p < .001$; moralisch: $M = 3.32$, $SD = 0.6$; $\text{diff} = 0.23$, $p < .001$) und

Gymnasiasten (partizipativ: $M = 3.30$, $SD = 0.5$; $\text{diff} = 0.18$, $p < .001$; moralisch: $M = 3.36$, $SD = 0.6$; $\text{diff} = 0.28$, $p < .001$) weniger partizipativ und moralisch verhalten. Ein vermittelndes Handeln wurde dagegen am seltensten von Jugendlichen gezeigt, die ein Gymnasium besuchen ($M = 2.39$; $SD = 0.6$; Realschüler: $M = 2.48$; $SD = 0.6$; $\text{diff} = -0.10$, $p = .025$). Keine Unterschiede konnten im Hinblick auf ein integratives Handeln identifiziert werden (→ **ABBILDUNG 14**).

Abbildung 13: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln zwischen jüngeren und älteren Jugendlichen

(statistisch bedeutsame Unterschiede: * = $p < .05$; ** = $p < .01$)

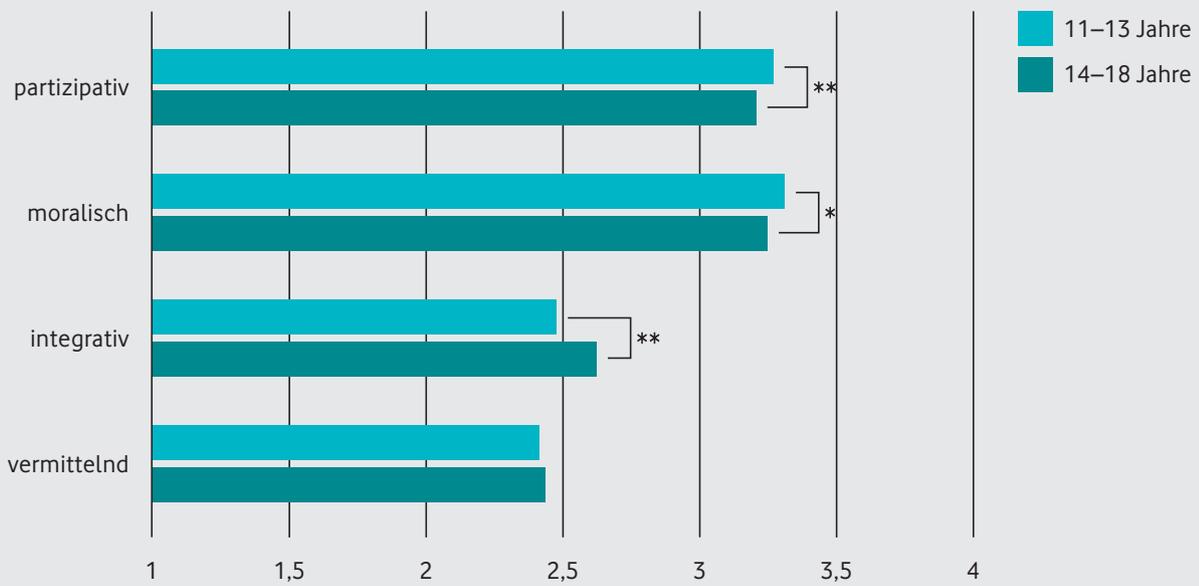
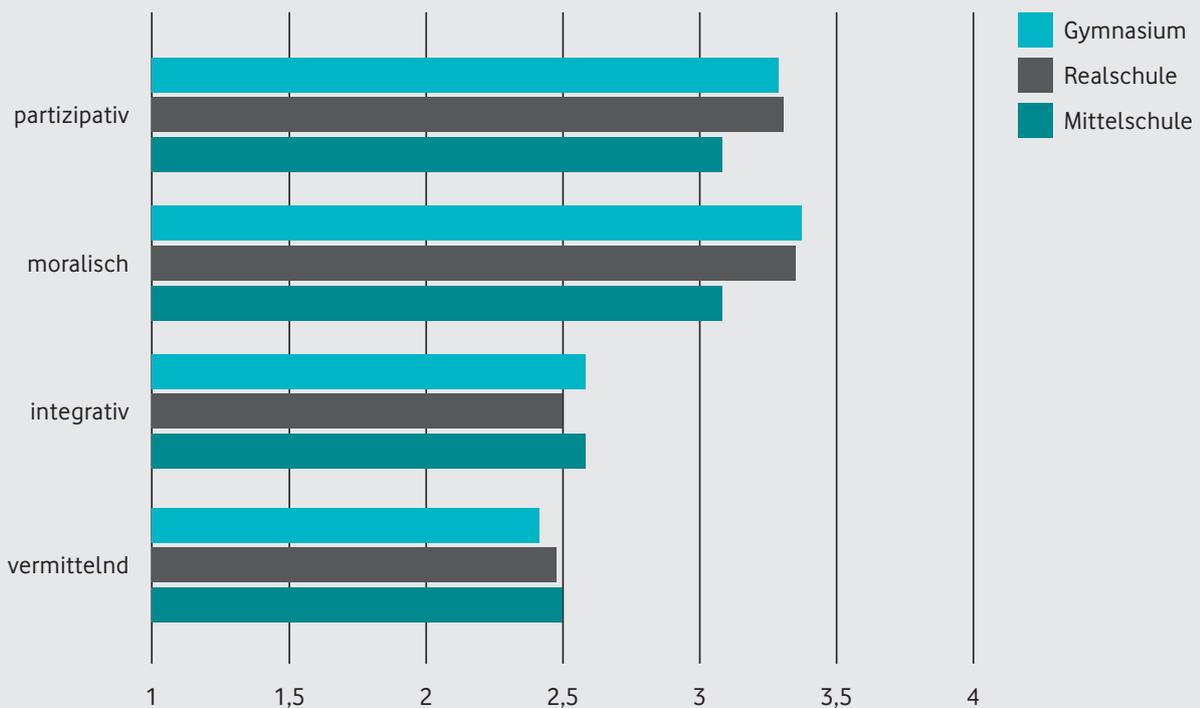


Abbildung 14: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln nach besuchter Schulform der Jugendlichen



3.3 Einflussfaktoren auf sozial kompetentes Verhalten in digitalisierten Lebenswelten

Im Folgenden wird das sozial kompetente Handeln der Jugendlichen in den Fokus genommen. Erste Analysen haben bereits angedeutet, dass es sich dabei nicht um ein eindimensionales Konstrukt handelt (z.B. der niedrige Reliabilitätswert, → TABELLE 1). Dementsprechend wird bei den nachfolgenden Analysen ein disaggregierter Blick auf das sozial kompetente Verhalten Jugendlicher gerichtet, indem die einzelnen inhaltlichen Teildimensionen (partizipativ, moralisch, integrativ, vermittelnd) jeweils separat betrachtet werden.

3.3.1 Der Einfluss von Wissen, Motivation & Fähigkeiten

Für die zentralen Einflussfaktoren Wissen, Motivation und Fähigkeiten wurde dagegen ein Mittelwertsindex auf Basis der jeweiligen inhaltlichen Teildimensionen gebildet (Wissen: $M = 3.2$; $SD = 0.4$; Motivation: $M = 2.9$, $SD =$

0.4 , Fähigkeiten: $M = 3.0$, $SD = 0.4$; Skala jeweils 1-4). In einem ersten Schritt wurden die bivariaten Korrelationen dieser Konstrukte mit den jeweiligen inhaltlichen Dimensionen eines sozial kompetenten Handelns überprüft. Dabei zeigten sich insgesamt schwache bis mittlere Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilkompetenzen und einem sozial kompetenten Verhalten der Jugendlichen (→ TABELLE 2). Die stärksten Korrelationen konnten für das vermittelnde Handeln identifiziert werden, das jeweils stark mit dem jugendlichen Wissen ($r = .45$, $p < .001$), der Motivation, sich online sozialkompetent zu verhalten ($r = .48$, $p < .001$) sowie entsprechenden Fähigkeiten einherging ($r = .47$, $p < .001$). Für ein partizipatives ($r = .46$, $p < .001$) und moralisches Handeln ($r = .38$, $p < .001$) der Jugendlichen scheint vor allem die Verhaltensmotivation relevant zu sein, während ein integratives Handeln verstärkt mit dem Wissen ($r = .33$, $p < .001$) und den Fähigkeiten ($r = .32$, $p < .001$) der Heranwachsenden korrelierte.

Für die nachfolgenden Analysen wurden für die einzelnen Kategorien Wissen, Motivation und Fähigkeiten jeweils drei Gruppen gebildet: Die erste „niedrige“ Gruppe beschreibt dabei stets das unterste Quartil der Vertei-

Tabelle 2: Bivariate Korrelationen von Wissen, Motivation und Fähigkeiten und den inhaltlichen Teildimensionen eines sozial kompetenten Online-Handelns

Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten nach Pearson; für alle Werte gilt: $p < .001$

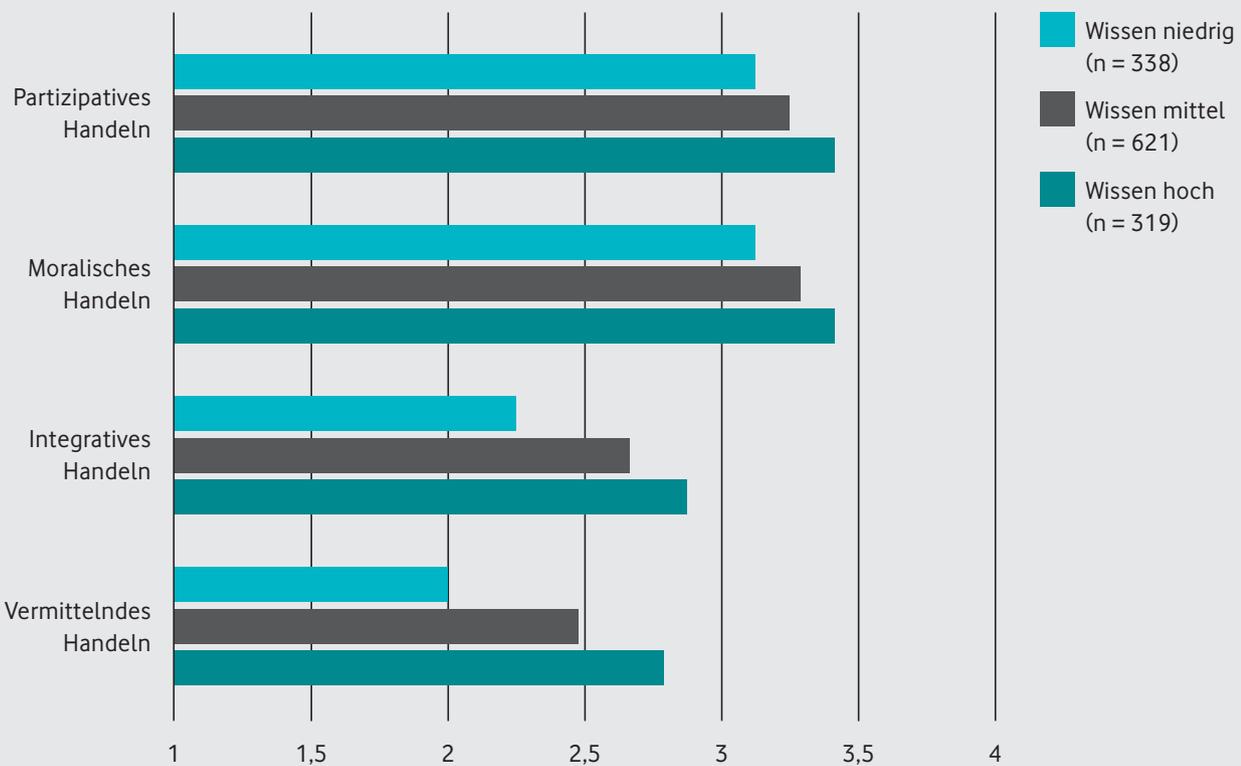
	Partizipatives Handeln	Moralisches Handeln	Integratives Handeln	Vermittelndes Handeln
Wissen	.23	.20	.33	.45
Motivation	.46	.38	.20	.48
Fähigkeiten	.26	.21	.32	.47

lung, eine breitere „mittlere“ Gruppe umfasst das zweite und dritte Quartil der Verteilung, und eine dritte „hohe“ Gruppe befindet sich im vierten Quartil der Verteilung (siehe für die Kategorie Wissen, → **ABBILDUNG 15**).

Wie in → **ABBILDUNG 15** dargestellt, zeigten diejenigen Jugendlichen mit niedrigerem sozialen Wissen auch insgesamt weniger partizipatives, moralisches, integratives

und vermittelndes Handeln als diejenigen im mittleren Wissensbereich, welche ihrerseits wiederum weniger sozial kompetentes Verhalten aufwiesen als Heranwachsende im hohen Wissensbereich. Mit Ausnahme des Vergleichs der mittleren und hohen Wissensgruppe in Bezug auf moralisches Handeln, waren alle durchgeführten Post-Hoc-Vergleiche statistisch signifikant ($p < .05$).

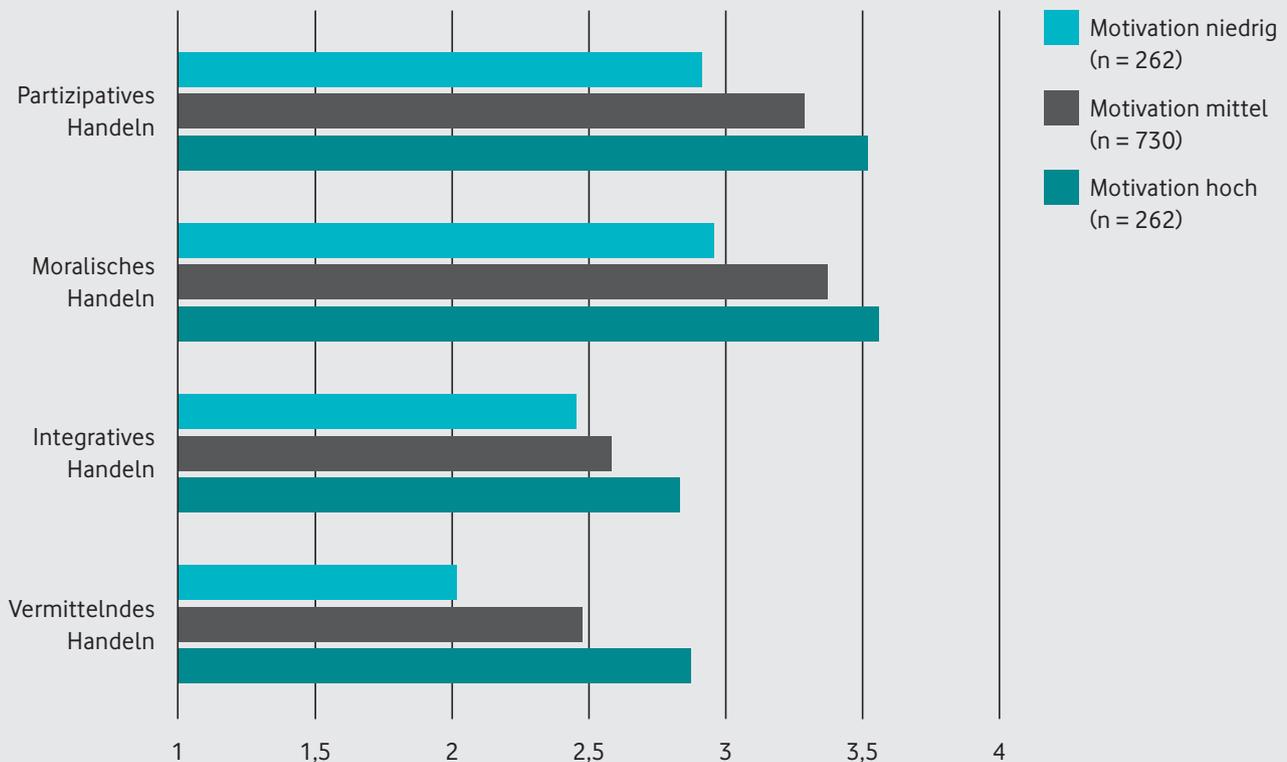
Abbildung 15: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln von Jugendlichen mit niedrigem, mittlerem und hohem sozialen Online-Wissen



Ein analoges Bild ergibt sich im Hinblick auf die soziale Verhaltensmotivation der Jugendlichen (→ **ABBILDUNG 16**). Wiederum waren alle vier inhaltlichen Teildimensionen eines sozial kompetenten Handelns am stärksten für die Jugendlichen ausgeprägt, die ebenfalls eine hohe Motivation für ein sozial kompetentes Handeln nannten. Im

Gegensatz dazu zeigten Schülerinnen und Schülern mit niedriger Verhaltensmotivation am wenigsten sozial kompetentes Verhalten. Alle Post-Hoc-Vergleiche zwischen den einzelnen Gruppen waren wiederum statistisch bedeutsam ($p < .05$).

Abbildung 16: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln von Jugendlichen mit niedriger, mittlerer und hoher sozialer Online-Verhaltensmotivation



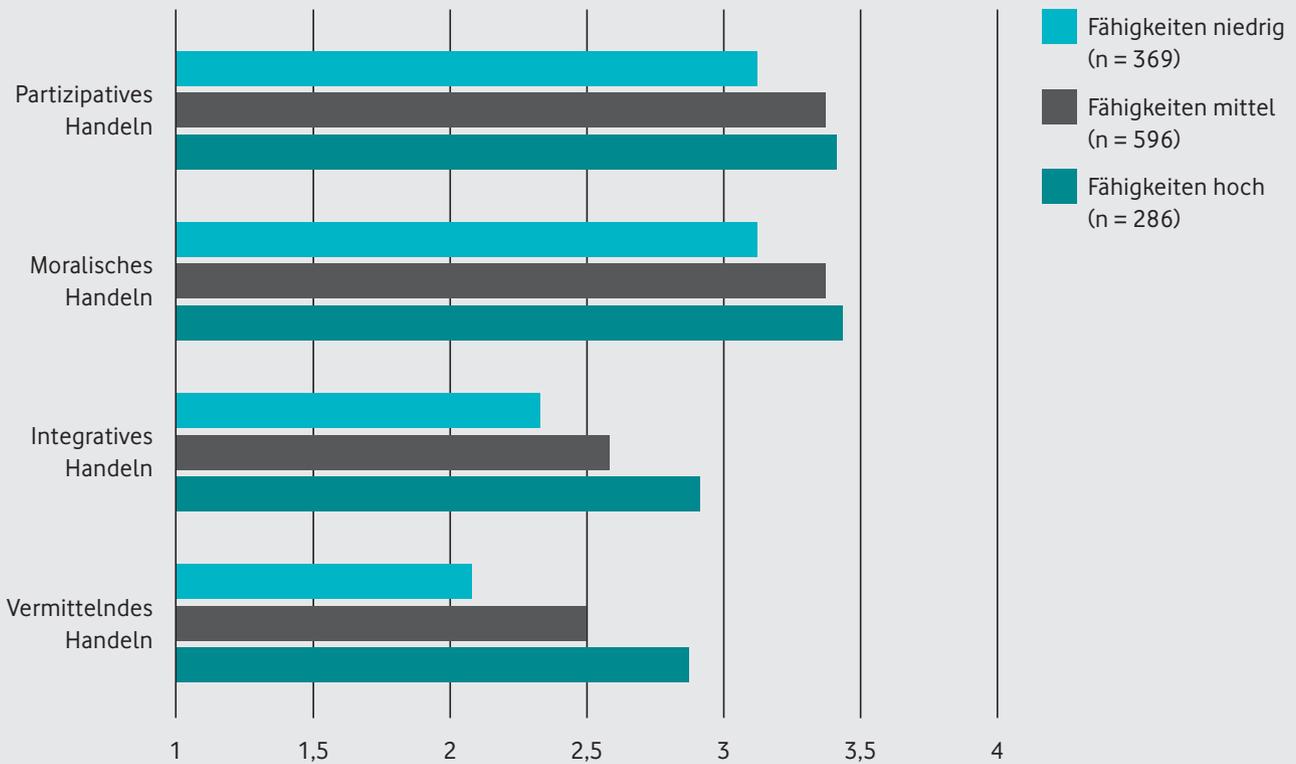
Das geringste sozial kompetente Handeln konnte schließlich auch für Jugendliche mit niedrigen sozialen Fähigkeiten online bestätigt werden (→ **ABBILDUNG 17**). Für integratives und vermittelndes Handeln zeigte sich zudem, dass Befragte im mittleren Fähigkeitsbereich seltener entsprechend handeln als Befragte im hohen sozialen Fähigkeitsbereich. Für ein partizipatives und moralisches Handeln waren diese Unterschiede zwischen Jugendlichen mit mittleren und hohen Fähigkeiten jedoch nicht statistisch bedeutsam.

3.3.2 Die Rolle der Internetnutzung

Im Hinblick auf die Rolle der jugendlichen Internetnutzung für ein sozial kompetentes Handeln zeigen sich zwei konträre Befunde. Einerseits handelten die Schü-

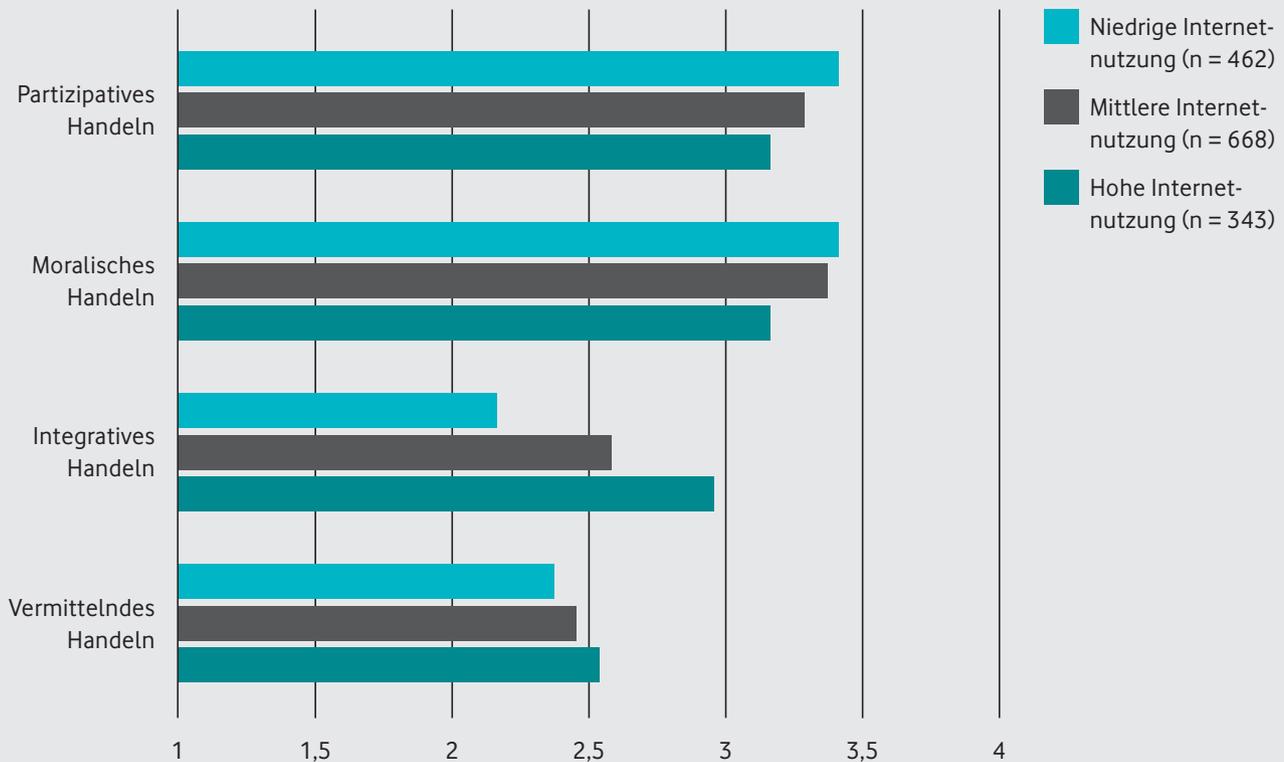
lerinnen und Schüler, die das Internet intensiver für soziale Aktivitäten nutzten, online weniger partizipativ ($r = -.15, p < .001$) und moralisch ($r = -.15, p < .001$). Andererseits war eine intensivere soziale Nutzung des Internets mit einem stärker ausgeprägten integrativen ($r = .41, p < .001$) und vermittelnden Handeln verbunden ($r = .17, p < .001$). Dieser Befund bestätigt erneut die Notwendigkeit eines disaggregierten Blicks auf die Handlungsdimension, die demnach zumindest zweidimensional zu sein scheint. Während eine intensive soziale Online-Nutzung demnach mit weniger partizipativ-moralischen Handeln einhergeht, scheint gerade der kommunikative Austausch über Online-Erlebnisse und -Inhalte positiv damit verbunden zu sein.

Abbildung 17: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln von Jugendlichen mit niedrigen, mittleren und hohen sozialen Online-Fähigkeiten



Dies bestätigt sich auch in den weiteren spezifischeren Analysen, für welche die soziale Internetnutzungshäufigkeit der Jugendlichen erneut über die Verteilungsquartile (1. Quartil, 2. & 3. Quartil, 4. Quartil) in drei Gruppen (geringe, mittlere und hohe Nutzungsintensität) unterteilt wurde. In → **ABBILDUNG 18** werden die entsprechenden Gruppenunterschiede für die jeweiligen Teildimensionen eines sozial kompetenten Handelns dargestellt. Dabei zeigt sich erneut, dass Jugendliche mit einer hohen sozialen Internetnutzung weniger partizipatives und moralisches, aber mehr integratives und vermittelndes Handeln ausüben als moderate Nutzer oder Geringnutzer. Mit Ausnahme des moralischen Handelns wiesen auch die moderaten Nutzer weniger partizipatives, aber mehr integratives und vermittelndes Handeln als die Geringnutzer auf (p jeweils $< .05$).

Abbildung 18: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln von Jugendlichen mit niedriger, mittlerer und hoher sozialer Internetnutzung



3.3.3 Die Rolle von Empathie

In einem nächsten Schritt wurde der Einfluss von empathischen Fähigkeiten der Jugendlichen auf das sozial kompetente Handeln online in den Blick genommen. Dabei wurde zwischen affektiver und kognitiver Empathie unterschieden: Affektive Empathie beschreibt das stellvertretende Teilen der Emotionen einer anderen Person, während sich die kognitive Empathie auf das Verständnis darüber bezieht, woher die Emotionen der anderen Person stammen, indem die Perspektive dieser Person eingenommen wird (siehe Vossen et al., 2015). Für ein partizipatives ($r = .24, p < .001$) und moralisches ($r = .19, p < .001$) Handeln zeigte sich insbesondere die Relevanz der kognitiven Komponente, wobei auch mehr affektive

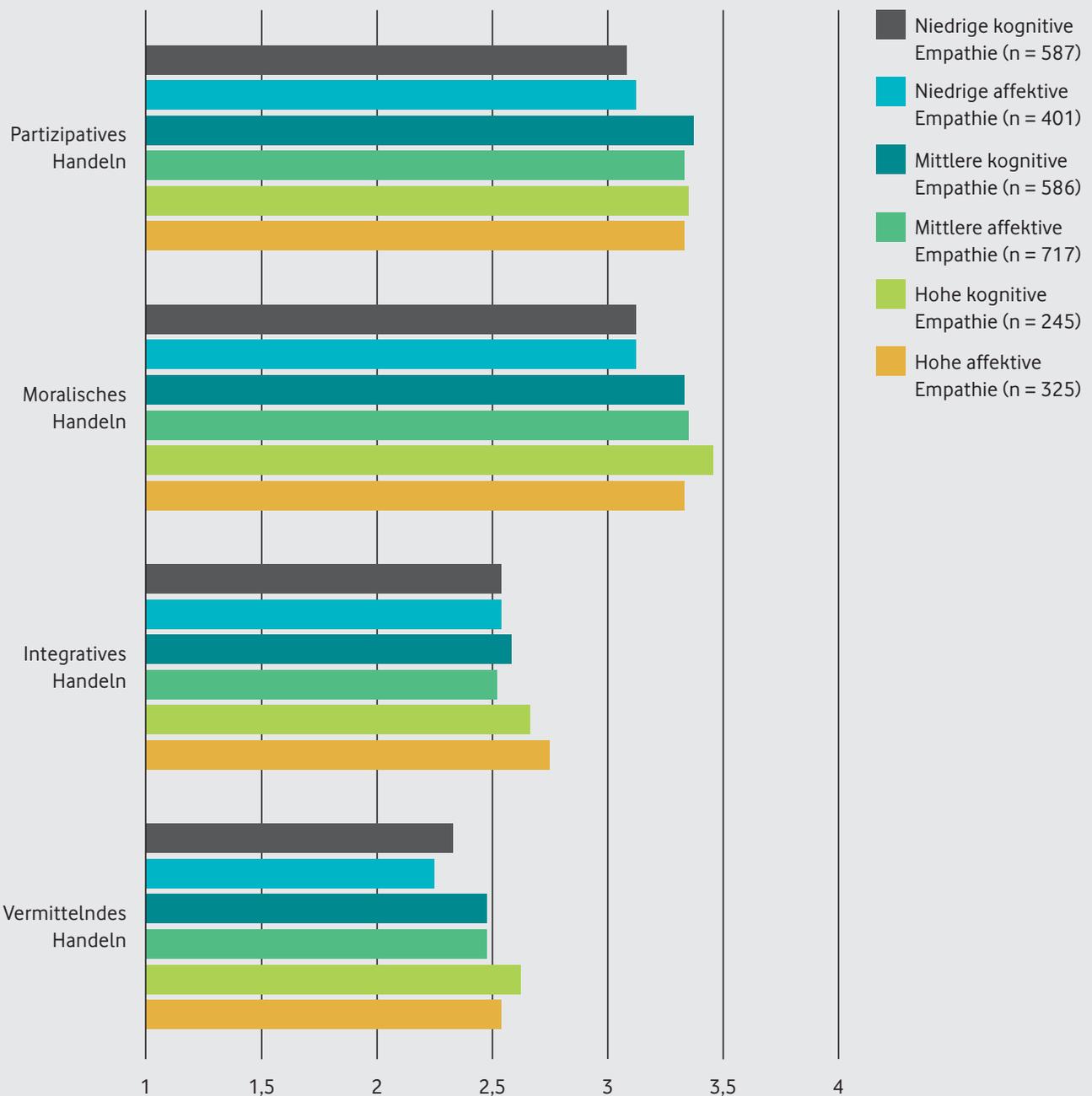
empathische Fähigkeiten der Heranwachsenden mit einem stärker ausgeprägten partizipativen und moralischen Handeln verbunden waren (\rightarrow TABELLE 3). Einen lediglich geringen Einfluss scheint die Empathie der Jugendlichen dagegen auf das integrative Verhalten online zu haben (kognitiv: $r = .07, p = .001$; affektiv: $r = .07, p = .001$), während für ein vermittelndes Verhalten durchaus empathische Fähigkeiten eine positive Rolle spielen (kognitiv: $r = .22, p < .001$; affektiv: $r = .20, p < .001$).

Für die Gruppenvergleiche zwischen niedrig, mittel und hoch empathischen Jugendlichen, die analog zu den vorherigen Ausführungen über die jeweiligen Verteilungsquartile gebildet wurden, ergibt sich folgendes Schaubild (\rightarrow ABBILDUNG 19).

Tabelle 3: Bivariate Korrelationen von Empathie und sozial kompetentem Handeln

Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten nach Pearson; für alle Werte gilt: $p < .05$

	Partizipatives Handeln	Moralisches Handeln	Integratives Handeln	Vermittelndes Handeln
Kognitive Empathie	.24	.19	.07	.22
Affektive Empathie	.14	.12	.07	.20

Abbildung 19: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetentem Online-Handeln von Jugendlichen mit niedrigen, mittleren und hohen empathischen Fähigkeiten

Durchgängige bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen bestätigten sich nur im Hinblick auf das vermittelnde Handeln. Demnach zeigten Jugendliche mit geringer kognitiver und affektiver Empathie weniger vermittelndes Handeln als Jugendliche im mittleren Empathiebereich, welche wiederum seltener ihre Online-Fertigkeiten an andere weitergaben als hoch empathische Schülerinnen und Schüler (p jeweils $< .05$). Beim partizipativen und moralischen Handeln konnten Unterschiede zwischen der niedrig empathischen sowie der mittel bzw. hoch empathischen Gruppe identifiziert werden (kognitiv und affektiv). Letztere zeigten demnach mehr partizipatives und moralisches Handeln als diejenigen mit geringeren empathischen Fähigkeiten. Auch ein integratives Handeln wurde schließlich häufiger von Jugendlichen mit hoher affektiver Empathie ausgeübt.

3.3.4 Der Einfluss von Eltern & Peers

In einem letzten Schritt wurde schließlich der Einfluss von Eltern und Peers auf das sozial kompetente Handeln von Jugendlichen in digitalisierten Lebenswelten untersucht. Dazu wurde zunächst die elterliche Medienerziehung in den Blick genommen, bevor anschließend die Kommunikationsnormen im Freundeskreis fokussiert wurden.

Elterliche Medienerziehung

Wie in den Kapiteln zuvor wurden auch hinsichtlich der elterlichen Medienerziehung zunächst die bivariaten Zusammenhänge im Hinblick auf ein sozial kompetentes Handeln der Jugendlichen untersucht. Eine aktive Medienerziehung, die gemeinsame Gespräche über das (Internet) sowie ein gemeinsames Nutzen des Internets zwischen Eltern und Kindern beschreibt, geht den Ergebnissen zufolge mit mehr partizipativem ($r = .30$, $p < .001$), moralischem ($r = .25$, $p < .001$) und vermittelndem ($r = .28$, $p < .001$) Handeln der Heranwachsenden einher, während das integrative Handeln der Jugendlichen davon nicht beeinflusst zu werden scheint. Teils konträre Befunde ergaben sich dagegen hinsichtlich einer restriktiven Medienerziehung, welche die elterliche Regelsetzung hinsichtlich bestimmter Online-Aktivitäten umfasst. Eine starke Regelsetzung der Eltern ist mit weniger integrativem ($r = -.31$, $p < .001$) und weniger vermittelndem Handeln ($r = -.10$, $p < .001$) der Schülerinnen und Schüler verbunden. Auch eine restriktivere Medienerziehung der Eltern geht jedoch mit mehr partizipativen ($r = .16$, $p < .001$) und moralischen ($r = .14$, $p < .001$) Handeln der Jugendlichen einher. Diese Teildimensionen eines sozial kompetenten Handelns scheinen demnach umso ausgeprägter zu sein, je mehr die Eltern in die jugendliche Internetnutzung involviert sind.

Tabelle 4: Bivariate Korrelationen der elterlichen Medienerziehung und des sozial kompetenten Handelns von Jugendlichen

Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten nach Pearson; * = $p < .01$

	Partizipatives Handeln	Moralisches Handeln	Integratives Handeln	Vermittelndes Handeln
Aktive Medienerziehung	.30*	.25*	-.03	.28*
Restriktive Medienerziehung	.16*	.14*	-.31*	-.10*

Die Gruppenvergleiche zwischen Kindern, deren Eltern eine geringere, moderate oder hohe aktive Medienerziehung praktizieren, bestätigen, dass eine geringe im Vergleich zu einer moderaten, und eine moderate im Vergleich zu einer hohen aktiven elterlichen Medienerziehung mit weniger partizipativem, moralischem und vermittelndem Handeln der Jugendlichen einhergeht. Mit Ausnahme des Vergleichs der geringen und moderaten Gruppe in Bezug auf ein vermittelndes Handeln waren alle Unterschiede statistisch bedeutsam (p jeweils $< .05$). Keinerlei Unterschiede zwischen den Gruppen ergaben sich dagegen für ein integratives Handeln der Jugendlichen (\rightarrow **ABBILDUNG 20**).

Hinsichtlich einer restriktiven Medienerziehung bestätigen die Befunde vor allem Unterschiede im sozial kompetenten Verhalten zwischen Jugendlichen, die eine geringe und eine hohe elterliche Regelsetzung erleben. Demnach zeigten die Befragten mit geringen elterlichen Restriktionen weniger partizipatives und moralisches, aber mehr integratives und vermittelndes Handeln als Jugendliche mit einer hohen restriktiven Medienerziehung (p jeweils $< .05$; \rightarrow **ABBILDUNG 21**). Elterliche Regeln scheinen demnach ein sozial kompetentes Handeln der Kinder in Hinblick auf einen partizipativ-moralischen Umgang miteinander online positiv zu beeinflussen, während kindliche Freiheiten umgekehrt mit einem höheren kommunikativen Austausch untereinander verbunden zu sein scheinen. Hier bestätigt sich erneut die Mehrdimensionalität eines sozial kompetenten Handelns.

Abbildung 20: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln von Jugendlichen mit geringer, moderater und hoher aktiver elterlicher Medienerziehung

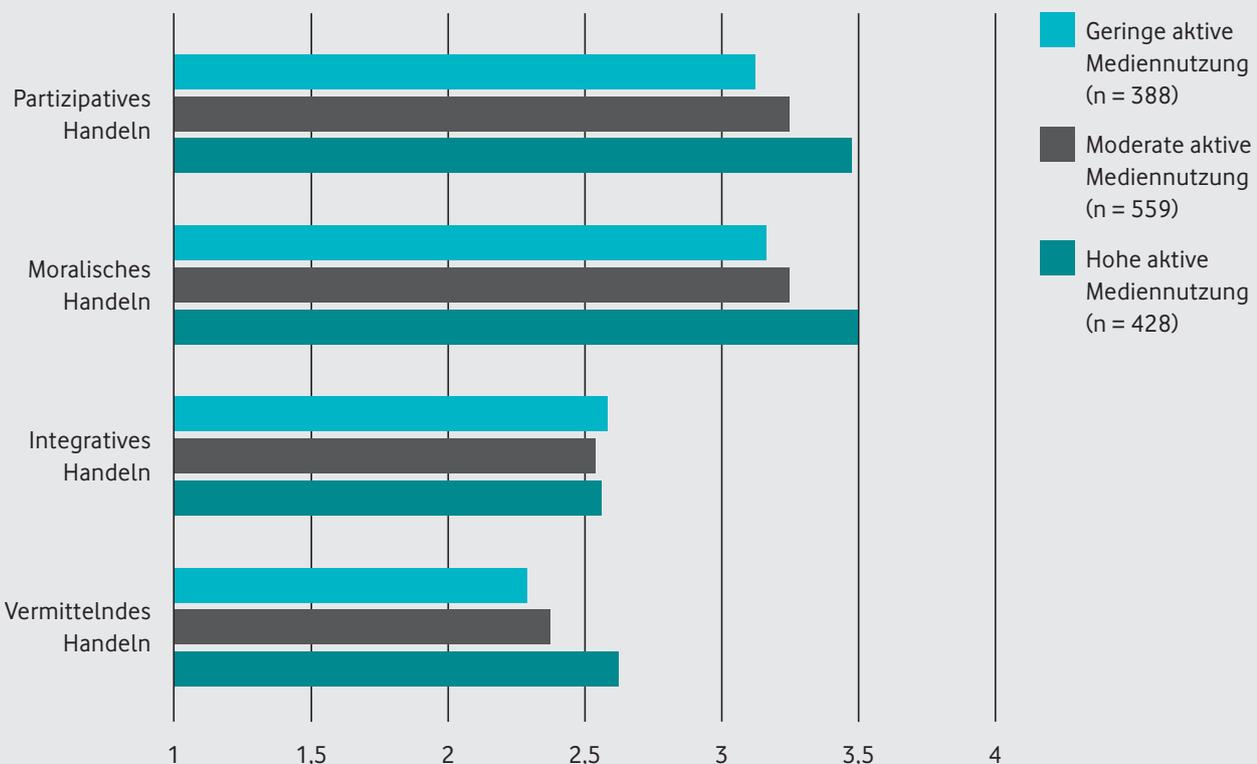
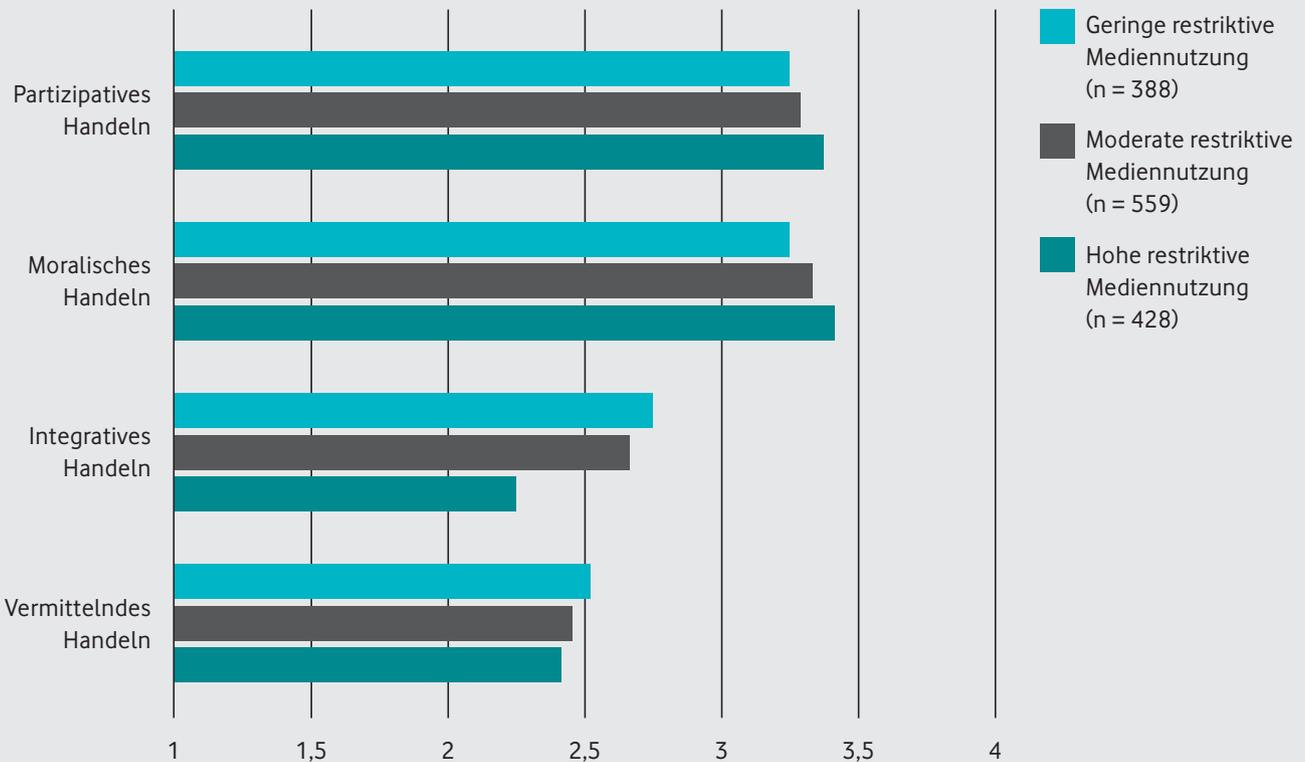


Abbildung 21: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln von Jugendlichen mit geringer, moderater und hoher restriktiver elterlicher Medienerziehung

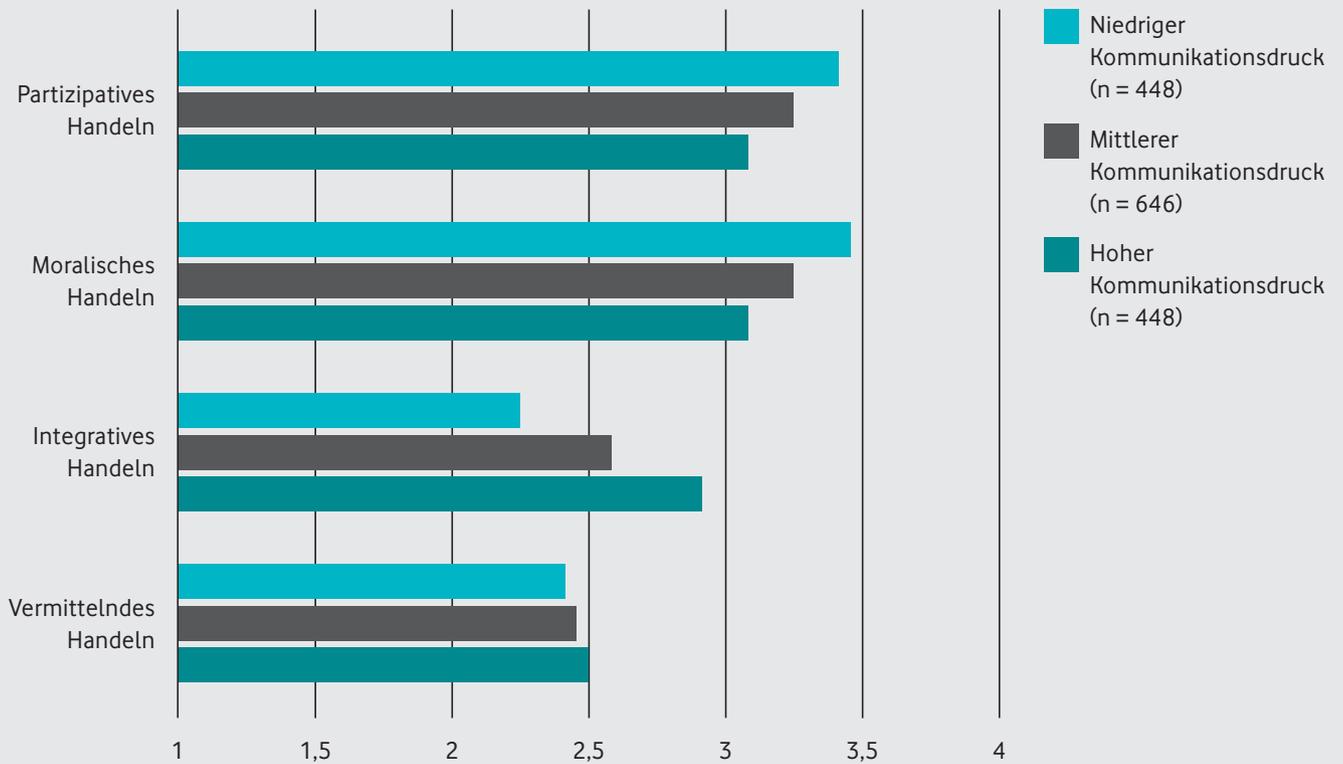


Kommunikationsnormen unter Peers

Schließlich wurden die Jugendlichen nach den vorherrschenden Kommunikationsnormen innerhalb ihres Freundeskreises befragt, speziell im Hinblick auf das Verhalten mit dem und über das Handy. Dabei zeigte sich wiederum ein konträrer Befund für ein sozial kompetentes Verhalten im Internet. Einerseits ging ein hoher Kommunikationsdruck unter Freunden mit einem geringeren partizipativ ($r = -.20, p < .001$) und moralisch kompetenten Handeln der Heranwachsenden einher ($r = -.17, p < .001$). Andererseits konnte ein starker positiver Zusammenhang zwischen einem hohen Kommunikationsdruck und einer intensiveren Anschlusskommunikation (integratives Handeln: $r = .38, p < .001$) sowie ein schwach positiver Zusammenhang zwischen dem Kommunikationsdruck und einem vermittelnden Verhalten der Jugendlichen ($r = .09, p = .001$) bestätigt werden.

Ein ähnliches Bild zeigte sich, wenn die Jugendlichen in Gruppen mit niedrigem, mittlerem und hohem Online-Kommunikationsdruck im Freundeskreis unterteilt wurden (\rightarrow ABBILDUNG 22). So war bei Jugendlichen mit niedrigem Kommunikationsdruck unter Peers ein partizipatives und moralisches Handeln online stärker ausgeprägt als bei Befragten mit mittlerem Kommunikationsdruck, welche wiederum mehr partizipativ-moralisches Verhalten zeigten als Jugendliche mit hohem Kommunikationsdruck (p jeweils $< .05$). Umgekehrt verhielten sich die Gruppenvergleiche hinsichtlich eines integrativen Verhaltens: Demnach übten Jugendliche mit niedrigem mehr integratives Verhalten als Jugendliche mit mittlerem und Jugendliche mit mittlerem mehr integratives Verhalten als Jugendliche mit hohem Kommunikationsdruck aus (p jeweils $< .05$). Keine Gruppenunterschiede konnten dagegen hinsichtlich eines vermittelnden Handelns bestätigt werden.

Abbildung 22: Vergleich der Mittelwerte im sozial kompetenten Online-Handeln von Jugendlichen mit geringem, moderatem und hohem Kommunikationsdruck im Freundeskreis



4. Zusammenfassung der Befunde & Implikationen

Mit Hilfe der vorliegenden Studie wurde einerseits die theoretische und empirische Konzeptualisierung von Sozialkompetenzen und sozial kompetentem Handeln in digitalisierten Lebenswelten fokussiert. Andererseits wurden anhand einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern die Ausprägungen von Sozialkompetenz in unterschiedlichen soziodemografischen Gruppen sowie relevante Einflussfaktoren auf ein sozial kompetentes Handeln online analysiert. Im Folgenden sollen die zentralen Befunde des Projektberichts hinsichtlich ihrer Implikationen für die weitere Forschung und Praxis diskutiert werden.

Die hier vorgestellten, deskriptiven Befunde haben zunächst gezeigt, dass nicht nur die Teilkompetenzen hinsichtlich eines partizipativen und moralischen Umgangs mit anderen online, sondern auch ein entsprechendes Verhalten unter den befragten Jugendlichen durchaus weit verbreitet zu sein scheinen. Ein partizipatives Handeln beschreibt dabei einen respektvollen Umgang mit anderen online, während ein moralisches Verhalten die Orientierung des Handelns an sozial akzeptierten Regeln umfasst. Deutlich seltener gaben die Heranwachsenden dagegen an, auch über die Teildimensionen der kommunikativen Kompetenzen zu verfügen oder ein entsprechendes Handeln zu zeigen, indem sie beispielsweise mit anderen über ihre Online-Erlebnisse sprechen (integratives Handeln) oder ihr vorhandenes Online-Wissen an andere weitergeben (vermittelndes Handeln). Aus Forschungsperspektive mögen gerade die Fragen zu den partizipativen und moralischen Teildimensionen für soziale Erwünschtheitseffekte anfällig sein, wobei auch in der Befragungssituation stets auf die Anonymität der Befragten geachtet wurde. Dennoch legen die Ergebnisse nahe, dass den Schülerinnen und Schülern ein sozial kompetenter Umgang mit anderen leichter zu fallen scheint als der kommunikative Austausch über Online-

Erlebnisse und Online-Fertigkeiten. Die Förderung einer kommunikativen Online-Kompetenz erscheint demnach insbesondere notwendig, zumal gerade die Kompetenz der Anschlusskommunikation entscheidend ist für das Verarbeiten der eigenen Emotionen, das Reflektieren des eigenen Handelns sowie das Verständnis von geltenden Regeln und Normen im eigenen Freundeskreis.

Die deskriptiven Befunde haben weiter gezeigt, dass sich weibliche und männliche Jugendliche in ihrer Sozialkompetenz und einem sozial kompetentem Handeln online zu unterscheiden scheinen. So gaben die weiblichen Befragten an, über mehr partizipative und moralische Sozialkompetenz zu verfügen und ein entsprechendes Verhalten auch häufiger auszuüben als ihre männlichen Peers. Diese hatten den Ergebnissen zufolge zwar deutlich höhere vermittelnde Kompetenzen, übten ein entsprechendes Verhalten aber nicht häufiger aus als weibliche Befragte. Dagegen zeigten die männlichen Befragten erstaunlicherweise ein stärkeres integratives Verhalten und gaben demnach häufiger an zum Beispiel mit ihren Freunden über ihre Online-Erlebnisse zu sprechen. Diese Befunde implizieren, dass sich männliche Jugendliche in ihrer alltäglichen Lebenswelt stärker mit Online-Inhalten auseinanderzusetzen und diese auch im Rahmen ihrer Peer-Beziehungen stärker zu thematisieren scheinen, während Mädchen bei ihren Online-Aktivitäten eher auf einen guten und sozial akzeptierten Umgang miteinander achten. Diese geschlechtsbezogenen Unterschiede müssen auch in der präventiven Förderung von Sozialkompetenzen online berücksichtigt werden, indem Jungen und Mädchen beispielsweise insbesondere für die weniger stark ausgeprägten Teilkompetenzen sensibilisiert werden.

Im Hinblick auf das Alter der Jugendlichen kann als übergeordneter Befund festgehalten werden, dass ältere Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren zwar über mehr

Wissen hinsichtlich eines sozial kompetenten Handelns in digitalisierten Lebenswelten verfügen, insgesamt aber im Vergleich zu ihren jüngeren Mitschülern eine geringere Verhaltensmotivation haben und auch weniger entsprechendes Handeln zeigen. Demnach scheint ein hohes Wissen alleine für ein sozial kompetentes Verhalten nicht ausreichend. Mit zunehmendem Alter handelten die Befragten trotz eines höheren Wissens online nicht sozialkonformer, da möglicherweise andere Motive und Verhaltensziele, wie die Etablierung des eigenen Status im Freundeskreis, stärker präferiert werden. Als relevant für Forschung und Praxis erscheint demnach die Frage, weshalb vorhandenes Wissen nicht in entsprechendes Handeln umgesetzt wird, und welche hindernden Faktoren hierbei eine Rolle spielen. Auch hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Schülerinnen und Schüler deuten die deskriptiven Befunde auf zum Teil widersprüchliche Befunde: So gaben Jugendliche, die ein Gymnasium besuchen, an über weniger soziales Wissen und zum Teil auch über eine geringere Verhaltensmotivation zu verfügen als Jugendliche aus den anderen Schulformen. Umgekehrt handelten die Gymnasiasten den Ergebnissen zufolge aber partizipativer und moralischer als die Vergleichsgruppe der Mittelschüler. Auch hier zeigt sich folglich, dass es für bestimmte Gruppen zu einer Diskrepanz zwischen den vorhandenen Sozialkompetenzen und einem entsprechenden Handeln zu kommen scheint, deren Gründe es in künftiger Forschung weiter herauszuarbeiten gilt.

Werden hingegen unabhängig von den einzelnen soziodemografischen Gruppen die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Teilkomponenten von Sozialkompetenz und einem sozial kompetenten Handeln in den Blick genommen, zeigte sich durchweg, dass mehr Wissen, eine höhere Verhaltensmotivation und mehr Fähigkeiten mit einem höheren sozialkompetenten Verhalten von Jugendlichen online einhergingen. Wie erwartet scheint demnach die vorhandene Sozialkompetenz auch die Performance eines entsprechenden Verhaltens zu beeinflussen. Allerdings muss vermerkt werden, dass es sich bei den berichteten Befunden lediglich um bivariate Zusammenhänge handelt, im Rahmen derer der gleichzeitige Einfluss anderer Variablen (z.B. Alter, Bildung) nicht berücksichtigt wurde. Dennoch implizieren die Befunde, dass eben nicht nur ein hohes Wissen für ein medienkompetentes, im vorliegenden Fall sozialkompetentes Handeln relevant ist, sondern auch motivationale Aspekte und Fähigkeiten

der Handelnden eine wichtige Rolle zu spielen scheinen. Die relationale Bedeutung dieser einzelnen Teilkomponenten gilt es in weiteren multivariaten Analysen empirisch zu überprüfen.

Ein stärkeres, sozial kompetentes Handeln online zeigte sich auch bei Befragten mit höheren kognitiv und affektiv empathischen Fähigkeiten. Jugendliche, die demnach besser in der Lage sind, sich in andere hineinzuversetzen und deren Emotionen stellvertretend zu erleben, handelten partizipativer, moralischer und gaben ihr Online-Wissen auch häufiger an andere weiter. Lediglich schwache, positive Zusammenhänge zeigten sich zwischen der jugendlichen Empathie und einem integrativem Handeln. Dennoch bestätigt sich somit auch für den Kontext der digitalisierten Lebenswelten, dass allgemeine empathische Fähigkeiten einen wesentlichen Schutzfaktor für ein sozial kompetentes Verhalten und somit auch einen wichtigen Ansatzpunkt für künftige Präventionsbemühungen darzustellen scheinen.

Ein Blick auf die weiteren Einflussfaktoren eines sozial kompetenten Handelns bestätigt, dass sowohl eine intensive individuelle Nutzung sozialer Online-Aktivitäten als auch ein hoher Online-Kommunikationsdruck im Freundeskreis insgesamt mit weniger partizipativem und moralischem, aber mit mehr integrativem Handeln der Jugendlichen einherging. Heranwachsende, die das Internet intensiver und peerbezogener nutzen, scheinen demnach insgesamt weniger auf einen sozial angemessenen und akzeptierten Umgang zu achten, dafür aber intensiver ihre Freunde zu integrieren und mit diesen über ihre Online-Erlebnisse zu kommunizieren. Es scheint, dass für diese Jugendlichen zum Teil auf Kosten des sozialen Umgangs die Online-Interaktionen mit ihren Freuden im Vordergrund stehen. Ein entsprechendes integratives Handeln war wiederum umso geringer, je mehr Regeln und Verbote die Eltern im Rahmen ihrer Medienerziehung setzten. Dieses restriktive Vorgehen war wie eine aktive, auf gemeinsame Nutzungsaktivitäten und Gespräche ausgelegte, elterliche Medienerziehung dagegen mit mehr partizipativem und moralischem Handeln der Heranwachsenden verbunden. Eine intensivere elterliche Beschäftigung mit der kindlichen Internetnutzung scheint demnach mit einem besseren sozialen Umgang der Schülerinnen und Schüler online einherzugehen, während der kommunikative Austausch unter den Heranwachsenden zumindest durch elterliche Regeln limitiert zu werden scheint.

Werden diese Befunde zu den nutzungs- und peerbezogenen sowie zu den elterlichen Einflussfaktoren zusammenfassend betrachtet, kann resümiert werden, dass es sich gerade beim sozial kompetenten Handeln nicht um ein einheitliches Konstrukt handelt. Vielmehr scheinen darunter unterschiedliche Dimensionen zu fallen, die zum Teil konträr beeinflusst werden. Auf der einen Seite kann ein partizipativ-moralisches Handeln angeführt werden, das einen sozial angemessenen und sozial akzeptierten Umgang mit anderen online beschreibt. Die Befunde deuten an, dass dieses sozial kompetente Verhalten zum einen durch ein hohes elterliches Engagement in der Interneterziehung, zum anderen durch ein moderates Nutzungsverhalten und weniger Onlinekommunikationsdruck im Freundeskreis positiv beeinflusst wird. Auf der anderen Seite lassen sich kommunikative Kompetenzen identifizieren, die den kommunikativen Austausch über Online-Erlebnisse, aber auch die Weitergabe des eigenen Online-Wissens subsumieren. Für eine höhere Ausprägung dieses sozial kompetenten Verhaltens, insbesondere eines integrativen Handelns, scheinen dagegen eine intensivere eigene Online-Nutzung sowie ein höherer Kommunikationsdruck unter den Peers förderlich. Gerade die Anschlusskommunikation der Jugendlichen wird demnach vom eigenen und peerbezogenen Kommunikationsverhalten beeinflusst. Bei den berichteten Zusammenhängen muss allerdings bedacht werden, dass es sich zum einen um bivariate Analysen handelt, die in einem multivariaten Design weiter empirisch überprüft werden müssen. Andererseits basieren die Befunde auf querschnittlichen Daten, weshalb die Einflussrichtung zwischen den einzelnen Faktoren und einem sozial kompetenten Handeln auch jeweils umgekehrt sein können.

Dennoch verweisen diese ersten Befunde bereits auf die wichtige Rolle individueller Faktoren, insbesondere der Empathie und des Online-Nutzungsverhaltens, sowie interaktionaler Faktoren, wie des Erziehungs- und Kommunikationsverhalten von Eltern und Peers. Eine Förderung von Sozialkompetenzen in digitalisierten Lebenswelten muss demnach über die einzelne handelnde Person hinausgehen, und auch die sozialen Lebenskontexte der Jugendlichen mit in den Blick nehmen.

5. Literaturverzeichnis

- Baacke, D.** (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff: Theorien und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dewe, B. & Sander, U.** (1996). Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff: Theorien und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 125-142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Erstad, O. & Amdam, S.** (2013). From Protection to Public Participation. *Javnost - The Public: Journal of the European Institute for Communication and Culture*, 20(2), 83–98. doi: 10.1080/13183222.2013.11009115
- Groeben, N.** (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160-197). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N.** (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27-49). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P.** (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen, Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. doi: 10.1026//0044-3409.210.4.154
- Kalmus, V., Blinka, L., & Ólafsson, K.** (2013). Does It Matter What Mama Says: Evaluating the Role of Parental Mediation in European Adolescents’ Excessive Internet Use. *Children & Society*, 29(2), 122–133. doi: 10.1111/chso.12020
- Knop, K., Hefner, D., Schmitt, S., & Vorderer, P.** (2015). *Mediatisierung mobil: Handy- und mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Band 77). LfM: Düsseldorf.
- Livingstone, S.** (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3–14. doi: 10.1080/10714420490280152
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K.** (2011). *Risks and safety on the inter-net: The perspective of European children. Full Findings*. London: LSE, EU Kids Online.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. & Folkvord, F.** (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: the role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 182–105. doi: 10.1111/jcom.12277
- Mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest)** (2017). *JIM-2017 - Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf
- Müller, C. R., Pfetsch, J., & Ittel, A.** (2014). Ethical media competence as a protective factor against cyberbullying and cybervictimization among German school students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 644–651. doi: 10.1089/cyber.2014.0168
- Pfaff-Rüdiger, S., Riesmeyer, C., & Kümpel, A. S.** (2012). Media Literacy and Developmental Tasks: A Case Study in Germany. *Medijske Studije* 3(6), 42–56.
- Riesmeyer, C., Pfaff-Rüdiger, S., & Kümpel, A. S.** (2016). Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 36–55. doi: 10.5771/1615-634X-2016-1-36
- Vossen, H.G.M., Piotrowski, J. T. & Valkenburg, P. M.** (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES). *Personality and Individual Differences* 77, 66–71. doi: 10.1016/j.paid.2014.09.040
- Zylka, J., Christoph, G., Kroehne, U., Hartig, J., & Goldhammer, F.** (2015). Moving beyond cognitive elements of ICT literacy: First evidence on the structure of ICT engagement. *Computers in Human Behavior* 53, 149–160. doi: 10.1016/j.chb.2015.07.008

Impressum

Herausgeber

Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH
Ferdinand-Braun-Platz 1
40549 Düsseldorf
www.vodafone-stiftung.de
Verantwortlich: Inger Paus

Projektleiterin

Dr. Johanna Börsch-Supan

Autorinnen

Dr. Ruth Festl, Dr. Alexandra Langmeyer, Prof. Dr. Sabine Walper

Über die Vodafone Stiftung Deutschland

Die Vodafone Stiftung ist eine gemeinnützige Unternehmensstiftung, die Teil des internationalen Vodafone Stiftungsnetzwerkes ist. Schwerpunkt der Arbeit ist die Förderung von Bildung, um die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Teilhabechancen im digitalen Zeitalter zu verbessern. Hierfür werden wissenschaftliche Studien sowie eigene Modellprojekte initiiert und ausgewählte Organisationen in ihrer praktischen Arbeit unterstützt.

www.vodafone-stiftung.de

Gestaltung

fountain, Düsseldorf



Vodafone
Stiftung
Deutschland
