

## **Soziale Kompetenz – Ausgangspunkt und Ziel gelingender Medienkompetenzförderung?**

Laura Cousseran, Niels Brügger (JFF)

*Veröffentlicht im Rahmen des Projektes Digitales Deutschland am 12.12.2022*

Medienkompetenz befähigt Menschen (unter anderem) zu sozial-verantwortlichem Handeln mit Medien. Es stellt sich allerdings die Frage, ob soziale Kompetenzen ein Bestandteil von Medienkompetenz sind oder umgekehrt Medienkompetenz als ein Bestandteil von sozialer Kompetenz anzusehen ist. Die Frage, in welchem Verhältnis soziale Kompetenzen und Medienkompetenz stehen, hängt mit dem Ursprung des Medienkompetenzbegriffs zusammen. Denn Medienkompetenz geht auf den Begriff der kommunikativen Kompetenz zurück. Baacke beschreibt kommunikative Kompetenz als „die Fähigkeit des Menschen, potenziell situations- und aussagenadäquate Kommunikationen auszugeben und zu empfangen, ohne an Reize und von ihnen gesteuerte Lernprozesse gebunden zu sein.“ (Baacke 2007, S. 52). Kommunikative Kompetenz umfasst dabei nicht nur Sprache, sondern erstreckt sich auf den Bereich der gesamten Wahrnehmung. Sie wird stets benötigt, wenn Menschen aufeinandertreffen. Medienkompetenz stellt kommunikative Kompetenz in einem bestimmten Bereich dar. Baacke fasst den Unterschied zwischen beiden Kompetenzbegriffen folgendermaßen zusammen: „Ebenso aber, wie wir im Alltag über eine ‚kommunikative Kompetenz‘ verfügen, verfügen wir heute auch über eine ‚Medien-Kompetenz‘, die sich von der ‚kommunikativen Kompetenz‘ nur dadurch unterscheidet, daß sie nicht in face-to-face-Situationen stattfindet, sondern in der parasozialen Interaktion mit Medienbotschaften und ihren Trägern“ (Baacke 2007, S. 54). Aus dieser Perspektive betrachtet hat Medienkompetenz immer etwas mit sozialer Kompetenz zu tun. Medienhandeln ist stets auch soziales Handeln, da es darum geht, sich innerhalb eines gegebenen gesellschaftlichen Rahmens in Bezug anderen zu setzen. Dieses Verständnis von sozialem Handeln beschränkt sich nicht auf die Ebene zwischenmenschlicher Kommunikation (Baacke 2007, S. 51–54).

Medienkompetenz selbst ist ein komplexes Konstrukt. Es in Dimensionen aufzugliedern, erleichtert die Analyse und Diskussion von Teilaspekten. Eine solche Dimensionierung wird in zahlreichen Modellen auf unterschiedliche Weise vorgenommen – zum Beispiel von Baacke mit den vier Dimensionen der Medienkunde, Medienkritik, Mediengestaltung und Mediennutzung (Baacke 1997, S. 98–99). Im Rahmenkonzept des Projektes Digitales Deutschland werden als Ergebnis einer Zusammenschau gängiger Medienkompetenzmodelle sechs Kompetenzdimensionen unterschieden: instrumentell-qualifikatorisch, kognitiv, affektiv, kreativ, sozial und kritisch-reflexiv (Digitales Deutschland 2021, S. 4–7). Diese Systematisierung soll jedoch nicht suggerieren, dass sich zwischen Dimensionen eindeutige Grenzen ziehen ließen. Vielmehr überschneiden sich Dimensionen und/oder sind voneinander abhängig (Pfaff-Rüdiger/Riesmeyer 2016, S. 47). So ist beispielsweise Wissen über das Mediensystem notwendig, um den Einfluss von Medien auf die Gesellschaft kritisch reflektieren zu können.

Um verschiedene Dimensionen kompetenten Handelns im Kinder- und Jugendalter strukturieren zu können, lassen sich Entwicklungsaufgaben und Bedürfnisse in den Blick nehmen, die durch medienkompetentes Handeln bewältigt werden sollen. Nach dieser Logik fassen Pfaff-Rüdiger und Kolleg\*innen Fähigkeiten in drei Kategorien zusammen, nämlich solche, derer es bedarf, um das Bedürfnis nach Kompetenz, nach Autonomie und nach sozialer Eingebundenheit zu befriedigen (Pfaff-Rüdiger/Riesmeyer 2016, S. 45–47). Gerade Jugendliche stehen vor der Entwicklungsaufgabe, ihren Platz in einer Peer-Group zu finden, wodurch dem Bedürfnis nach sozialer

Verbundenheit in dieser Phase eine besondere Bedeutung zukommt. Kommunikation und die Pflege sozialer Beziehungen finden im Zuge des digitalen Wandels zunehmend mediengestützt statt. Auch Kinder und Jugendliche nutzen digitale Medien und Systeme so (Festl et al. 2019, S. 3).

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sowie einer zunehmend mediengestützten Kommunikation blicken wir im Folgenden auf Studien zu Digital- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen, die Aspekte der zwischenmenschlichen Kommunikation aufgreifen. Diese im Rahmenkonzept (Digitales Deutschland 2021, S. 6) unter dem Begriff „soziale Kompetenzdimension“ beschriebenen Aspekte bilden einen Teil von Medienkompetenz. Eingangs wurde beschrieben, dass mediales Handeln stets auch soziales Handeln ist – in dem Sinne, dass man sich in Bezug zur Gesellschaft setzt. Im Folgenden wird mit dem Begriff der sozialen Kompetenz und des sozialen Handelns nur die Ebene zwischenmenschlicher Kommunikation betrachtet. Der Blickwinkel ist dadurch enger, wenngleich zwischenmenschliche Kommunikation immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Werte und Normen stattfindet.

Die Ausführungen basieren auf einer Auswahl von Texten zu Medienkompetenz oder verwandten Kompetenzbegriffen (wie zum Beispiel Digitale Kompetenz), die Teil der Datenbank des Monitorings im Projekt Digitales Deutschland sind. Gemein ist ihnen, dass in allen Beiträgen eine soziale Kompetenzdimension thematisiert wird und sich die Texte auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen beziehen. Im Zentrum stehen dabei die Fragen: Welche in den Texten angesprochenen Fähigkeiten können einer sozialen Dimension zugerechnet werden? Wie und mit welchen anderen Dimensionen steht die soziale Kompetenzdimension typischerweise in Verbindung?

### **Was bedeutet soziale Kompetenz?**

Eine erste Definition bezeichnet direkt die soziale Dimension: So zielt nach Festl und Kolleg\*innen soziale Kompetenz auf einen Kompromiss zwischen der Durchsetzung der eigenen Interessen sowie der sozialen Akzeptanz des Verhaltens durch Einzelne, Gruppen oder das Wertesystem innerhalb einer Gesellschaft (Festl et al. 2019, S. 15–16). In diesem Sinne wird Sozialkompetenz in vier Kompetenzbereiche ausdifferenziert. Als Teil von Medienkompetenz umfasst Sozialkompetenz dann (1) partizipative, (2) moralische, (3) vermittelnde und (4) integrative Fähigkeiten (Pfaff-Rüdiger et al. 2012). Ist von partizipativen Fähigkeiten die Rede, stehen Fragen im Mittelpunkt, wie Jugendliche mit anderen gemeinsam online handeln und wie sie andere online behandeln. Was als angemessen bzw. sozial kompetent erachtet wird, leitet sich dabei aus den gesellschaftlich akzeptierten Normen ab (2012, S. 46–47). Mit ihnen eng verbunden sind auch moralische Fähigkeiten. Sie sind als Fähigkeit zu verstehen, das eigene Online-Handeln auf Werte und Normen beziehen und in Bezug auf diese reflektieren zu können. Über diese Kompetenzen hinaus gehen nach diesem Modell die vermittelnden Fähigkeiten, andere in ihrem Medienhandeln zu unterstützen, indem man ihnen das eigene Wissen weitergibt (Festl et al. 2019, S. 15–16; Pfaff-Rüdiger et al. 2012, S. 52–53; Riesmeyer et al. 2016, S. 39). Diesen vermittelnden Fähigkeiten kommt gerade in Modellen zu medienpädagogischer Kompetenz eine gesteigerte Bedeutung zu. Denn Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, ihre Schüler\*innen im Medienkompetenzerwerb zu fördern (Rubach/Lazarides 2019, S. 345). In Digitales Deutschland wird – in Anlehnung an Pfaff-Rüdiger et al. 2012 – jedoch davon ausgegangen, dass vermittelnde Kompetenzen ein Teil von Medienkompetenz sind und nicht erst im Rahmen medienpädagogischer Kompetenz Bedeutung erlangen. Integrative Fähigkeiten knüpfen an den Begriff der Anschlusskommunikation an. Diesen beschreibt Groeben als „Kommunikationen [...], die außerhalb der medienspezifischen bzw. -bezogenen Rezeptions- und Partizipationsmuster ablaufen“ (Groeben 2002, S. 178). Kennzeichnend ist, dass sich Anschlusskommunikationen um Medieninhalte drehen. Sie können sowohl analog als auch mediengestützt,

beispielsweise in Form einer Chat-Gruppe, verlaufen. Bezogen auf Social Media weiten Riesmeyer und Kolleg\*innen den Begriff aus und beziehen sich mit integrativen Fähigkeiten vor allem auf Erfahrungen und Erlebnisse online als Gesprächsgegenstand (Riesmeyer et al. 2016, S. 39). Groeben hebt hervor, dass Aneignung und Förderung von Medienkompetenz eng mit Anschlusskommunikation verbunden ist. Denn durch den Austausch wird es möglich, andere Kompetenzen – etwa die kritische Reflexion von Medien(inhalten) – weiterzuentwickeln. Zugleich bildet Anschlusskommunikation, sofern sie stattfindet, den Endpunkt des Prozesses Medienhandeln. Die Kompetenz, die verständigungsorientiertes Handeln mit Medien ermöglichen soll (aka Medienkompetenz), wird demnach im sozialen Handeln wie in Schleifen ständig weiterentwickelt. Soziale Kompetenzen gehen in diesen Prozess als Eingangsvoraussetzung ein, werden aber potenziell auch weiterentwickelt (Groeben 2002, S. 178–179). Zusammenfassend lässt sich die soziale Dimension von Medienkompetenz wie folgt definieren:

„Gemeint sind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für Kollaboration, Partizipation und für digitale Kommunikation zwischen Menschen und in Gruppen relevant sind, auch die bei Groeben (2002) geforderte Anschlusskommunikation als wesentliche Aneignungsstrategie. Darüber hinaus sind Sozialkompetenzen wie Konfliktlösefähigkeit, emotionale Kontrolle oder Empathie (Riesmeyer et al. 2016) notwendig.“ (Digitales Deutschland 2021, S. 6)

### **Worauf liegt der Fokus der Forschung zu Kindern und Jugendlichen?**

Die analysierten Studien umfassen mit Blick auf die soziale Kompetenzdimension ein breites Themenspektrum. Dies geht zum einen darauf zurück, dass die Studien sich teilweise auf unterschiedliche Altersgruppen konzentrieren. Zum anderen wird Medienkompetenz in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen betrachtet, beispielsweise im schulischen oder Ausbildungs- gegenüber dem privaten Kontext. Daraus resultieren zahlreiche Kompetenzanforderungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Um diese Vielfalt systematisch betrachten zu können, wird im Folgenden auf die Unterscheidung in vier Komponenten von Sozialkompetenz (Pfaff-Rüdiger et al. 2012, S. 46) rekurriert. Darauf aufbauend soll die Frage im Fokus stehen, welche Aspekte Studien aufgreifen, die Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen zum Forschungsgegenstand haben. Dazu wurden insgesamt 28 Studien analysiert. Auf Kinder und/oder Jugendlichen beziehen sich 19 Studien. Diese decken gemeinsam das Spektrum der frühen Kindheit bis zu jungen Erwachsenen in einer Ausbildung oder im Studium ab. Manche Studien fokussieren auf bestimmte Altersgruppen, wie beispielsweise Kindergartenkinder. Die weiteren neun Studien widmen sich zwar nicht ausschließlich Kindern und Jugendlichen, betrachten diese Gruppe aber auch. Ein Beispiel dafür ist etwa der Digitalindex, welcher regelmäßig digitale Kompetenz in der gesamten Bevölkerung erhebt, beginnend mit Jugendlichen im Alter ab 14 Jahren (Dathe et al. 2022, S. 6).

Partizipative Fähigkeiten – im Sinne dessen, wie Jugendliche online gemeinsam handeln und andere behandeln – finden in 14 Studien Erwähnung. Hier wird etwa nach der Kenntnis und/oder Anwendung von (Umgangs-)Regeln, welche im digitalen Raum gelten, gefragt (Dathe et al. 2021, S. 26–27; Ilomäki et al. 2016, S. 665; Petry et al. 2019, S. 665; Rubach/Lazarides 2019, S. 359). So stellt der Digitalindex beispielsweise fest, dass ein Bewusstsein für einen respektvollen Umgang im Internet bei jüngeren Generationen vergleichsweise leicht unterdurchschnittlich ausgeprägt ist (Dathe et al. 2021, S. 26–27). Angemessen zu kommunizieren bzw. online zu kooperieren, andere zu respektieren und niemandem zu schaden sind ebenso Aspekte, die gefordert werden oder nach denen gefragt wird (Krämer et al. 2017, 32, 36; Saniter et al. 2015, S. 12; Senkbeil et al. 2013, S. 675–676). Im Ausbildungskontext ergeben sich beispielsweise zwischen Auszubildenden, Ausbilder\*innen sowie Berufsschullehrkräften Unterschiede in der Einschätzung, ob die

Auszubildenen beim Umgang mit Medien darauf achten, andere zu respektieren und niemandem zu schaden. Während Ausbilder\*innen und Auszubildende davon überwiegend ausgehen, zeigen sich Lehrkräfte an Berufsschulen dahingehend skeptischer (Krämer et al. 2017, S. 42). Auch die Einschätzung, wem man online (nicht) vertrauen kann, ist Teil partizipativer Fähigkeiten (Festl et al. 2019, S. 20). Hierin unterscheiden sich Kinder und Jugendliche kaum nach Alter, Geschlecht und formalem Bildungshintergrund – anders als in anderen der vier Komponenten von Sozialkompetenz (Festl et al. 2019, S. 27–29). Den Ausgangspunkt für die Formulierung solcher Items bildet eine Vorstellung von normativ wünschenswertem Verhalten.

Die Konsequenzen des eigenen Kommunikationsverhaltens reflektieren zu können, ist ein weiteres Thema, das in mehreren Studien in unterschiedlicher Art aufgegriffen wird. So ist zum einen ganz generell die Rede davon, Konsequenzen des eigenen Handelns im digitalen Raum abschätzen zu können (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet 2015, S. 110). Hier bleibt allerdings unklar, welche Konsequenzen gemeint sind. Im Ausbildungskontext ist davon die Rede, das Unternehmen, dem man angehört, angemessen darstellen und die Wirkung dieser Darstellung abschätzen zu können. Hier ist fraglich, inwiefern sich solche Anforderungen noch der sozialen Kompetenzdimension zuordnen lassen, da diese weiter von der zwischenmenschlichen Kommunikation entfernt ist und eher eine Kommunikation mit einer breiteren Öffentlichkeit nahelegt. Ein anderer Punkt, der sich ebenfalls eher im Rahmen moralischer Fähigkeiten verorten ließe, ist die Reflexion über Auswirkungen geteilter Information (Eickelmann et al. 2019, S. 12). Hierbei bleibt offen, wie sehr bei der Reflexion auf moralische Werte geachtet wird.

Auch vermittelnde Fähigkeiten fragen mehrere Studien ab, indem sie etwa beobachten, inwiefern Kinder ihr Wissen an andere weitergeben bzw. im Verlauf eines medienpädagogischen Projektes sich etwas voneinander anschauen (Lange 2013, S. 86). Vermittelnde Fähigkeiten werden sowohl darüber erfragt, ob man selbst anderen Wissen weitergibt bzw. geben kann (aktiv) (Dathe et al. 2022, S. 35; Festl et al. 2019, S. 20), als auch darüber, ob man um Rat gebeten wird (passiv). Die Tatsache, um Rat gefragt zu werden, wird als ein Zeichen für von anderen antizipierte technische Kompetenz interpretiert (Behrens et al. 2014, S. 206–207).

Im Bereich der integrativen Fähigkeiten unterscheidet sich je nach Studie der inhaltliche Fokus. Anschlusskommunikation ist mehreren Studien Thema, allerdings beziehen manche Anschlusskommunikation sowohl auf medienbezogene Erlebnisse als auch auf Gespräche über Medien(-inhalte) (Festl et al. 2019, S. 20; Lange 2013, S. 78), während in anderen lediglich Medien oder Medieninhalte im Mittelpunkt stehen (Behrens et al. 2014, S. 196). Als weiteres Thema für Anschlusskommunikation kommt in einer Zeit, in der algorithmischen Empfehlungen eine immer größere Bedeutung zukommt, auch der Austausch über Anwendung und Gestaltung von Algorithmen hinzu - beispielsweise in Online-Foren. Dieser wiederum hängt stark mit dem aktiven Hinterfragen von Algorithmen zusammen (Dogruel 2021, S. 82–84).

In manchen Studien wird mit Teilhabe an und/oder Engagement in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft ein weiterer Bereich beleuchtet. Fragen danach, ob Kompetenzträger\*innen mithilfe digitaler Medien an der Gesellschaft teilhaben bzw. sich in sie einbringen können (Rubach/Lazarides 2019, S. 359; Wolling/Berger 2018, S. 9), lassen sich im oben vorgestellten Schema von Sozialkompetenz weniger leicht verorten. Denn der Fokus liegt hier weniger auf zwischenmenschlicher Interaktion. Aspekte des Miteinanders auf individueller Ebene treten in den Hintergrund, wogegen die gesellschaftliche Ebene in den Vordergrund rückt. Dies kann einen integrativen Moment haben, da Teilhabe als eine Reaktion auf Erfahrungen (oder Inhalte) online aufgefasst werden und damit eine Form von Anschlusskommunikation bilden kann. So entwirft

beispielsweise Dogruel in ihrem Kompetenzmodell zu algorithm literacy eine Dimension des Umgangs mit Algorithmen. Dazu gehört nicht nur der Austausch über Algorithmen via Online-Foren, sondern auch Formen des Engagements, wie etwa Online-Petitionen zu unterstützen oder andere Formen zu finden, regulatorische Maßnahmen bezüglich der Anwendung von Algorithmen einzufordern. Solche Formen des Engagements werden demzufolge zukünftig an Bedeutung gewinnen (Dogruel 2021, S. 82–83).

Da angemessenes Verhalten nicht immer gelebt wird, gibt es einen weiteren thematischen Bereich, in dem solche ungünstigen Bedingungen – wie beispielsweise Interaktionsrisiken – zum Ausgangspunkt gemacht werden. Dieser lässt sich weniger klar einer der oben benannten vier Kategorien von Sozialkompetenz zuordnen. Einerseits lassen sich Verbindungslinien zu moralischen Fähigkeiten finden, denn es kann darum gehen, das eigene Verhalten und die Konsequenzen, die sich daraus ergeben können, vor dem Hintergrund verschiedener mit Kommunikationssituationen verbundener Risiken einzuschätzen – in diesem Fall allerdings weniger mit Blick auf die Konsequenzen für andere als vielmehr für sich selbst. Andererseits besteht eine Verbindung zu den partizipativen Fähigkeiten, da es – beispielsweise im Fall von Cybermobbing – auch darum geht, wie der\*die Einzelne in solchen Konfliktsituationen weiter verfahren kann (Riesmeyer et al. 2016, S. 39). Das Ziel – soweit es denn benannt ist – scheint dabei zwar eher die Vermeidung von Kommunikation zu sein, lässt sich aber der sozialen Dimension zurechnen, insofern es darum geht, wie man sich in Kommunikationsprozessen angemessen verhält – selbst wenn das Gegenüber ein unangemessenes Verhalten an den Tag legt. Zudem kann in Situationen der Anschlusskommunikation zur Bewältigung solcher Probleme eine gesteigerte Bedeutung zukommen. Mit Interaktionsrisiken umgehen zu können, kann dementsprechend auch in Verbindung zu integrativen Fähigkeiten gesehen werden. Ein Beispiel dafür sind zwei Studien, die mit ihrer Itemauswahl auf die Bedeutung hinweisen, als Kompetenzträger\*in mit Cybermobbing angemessen umgehen zu können (Müller et al. 2019, S. 27; Wolling/Berger 2018, S. 56). Auch Kinder und Jugendliche selbst thematisieren auf einer Wissensebene, worauf es im Umgang mit interaktiven Medien zu achten gilt, wie beispielsweise Fake-Accounts. Hier liegt der Fokus weniger auf angemessener Kommunikation, als vielmehr auf einem Bewusstsein für Risiken, das auf einem Wissen um mögliche Risiken beruht und eventuell in Richtung einer kritischen Reflexion des eigenen Handelns vor diesem Hintergrund zielt (Swertz et al. 2016, S. 9–10). Interaktionsrisiken und der Umgang mit ihnen stehen auch bei einer Studie zu Kompetenzen Jugendlicher mit Blick auf Social Media im Fokus (Hummel 2013). Hier ist als Beispiel der Schutz sozialer Privatheit benannt. Das bedeutet, dass es vor dem Hintergrund von Risiken wie Cybergrooming kritisch gesehen wird, wenn Jugendliche sich mit Online-Bekanntschäften treffen (Hummel 2013, S. 143–145).

### **Welche Dimensionen mit der sozialen Kompetenzdimension verknüpft werden**

Kompetenzanforderungen können gleichzeitig mehrere Aspekte von Sozialkompetenz adressieren. Mit Hilfe des Rahmenkonzeptes des Projekts Digitales Deutschland (Digitales Deutschland 2021) soll in diesem Kapitel ermittelt werden, welche anderen Dimensionen häufig mit der sozialen Kompetenzdimension in Zusammenhang stehen. Dabei fällt zunächst als Voraussetzung die instrumentell-qualifikatorische Dimension ins Auge. Denn die Frage, ob Kompetenzträger\*innen angemessen mit Hilfe von Medien miteinander kommunizieren oder sich über medienbezogene Erlebnisse austauschen, setzt voraus, dass man technische Geräte (zur Kommunikation) bedienen kann. Dies wird auch in zahlreichen Studien deutlich, welche (unter anderem) die Fähigkeit zu mediengestützter Kommunikation abfragen. Beispiele sind etwa, ob man Dateien mit anderen Personen teilen oder Medien zur Kommunikation einsetzen kann (Rubach/Lazarides 2019, S. 359).

Ebenso sind Bedienfertigkeiten (und/oder Wissen um Medien) relevant, um anderen Personen Fähigkeiten weitergeben zu können (z. B. Lange 2013, S. 96).

Bezüge ergeben sich häufig auch zur kritisch-reflexiven Dimension, gerade, wenn man sich die Anforderungen im Bereich moralischer Fähigkeiten ansieht. So ist beispielsweise die Reflexion der Auswirkung geteilter Information eng mit kritisch-reflexiven Fähigkeiten verbunden (Eickelmann et al. 2019). Moralische Fähigkeiten sind eng verwoben mit kritisch-reflexiven und sozialen Fähigkeiten. Deutlich wird dies bei Riesmeyer und Kolleg\*innen (2016, S. 39). Anders als in Baackes Medienkompetenzmodell ordnen sie Anforderungen, die Fähigkeiten zur moralischen Bewertung erfordern, nicht dem Bereich der Medienkritik zu. Mit Blick auf Interaktionsrisiken findet sich eine weitere Überschneidung. Von besonderer Bedeutung sind hier auch affektive Fähigkeiten, etwa die eigenen Emotionen verarbeiten zu können (Digitales Deutschland 2021, S. 5–6).

### **Fazit**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass soziale Kompetenz und Medienkompetenz stets zusammengehören. Je nachdem, welchen Kompetenzbegriff und welches Modell man sich ansieht, wird einmal Medienkompetenz als Teil einer übergreifenden kommunikativen Kompetenz betrachtet und ein anderes Mal soziale Kompetenz und soziales Handeln im Sinne einer mediengestützten zwischenmenschlichen Kommunikation als Teil von Medienkompetenz benannt. Was sich wie zueinander verhält, ist dabei abhängig davon, wie breit soziale Kompetenz definiert wird – beispielsweise, ob sie sich auf die Kommunikation zwischen Individuen beschränkt oder breiter als eine Auseinandersetzung mit bzw. Aneignung einer Kultur definiert wird. Beide Begriffe beziehen sich aufeinander. Medienkompetenz entwickelt sich im sozialen Miteinander (weiter). Zugleich hat sie gesellschaftliche Teilhabe zum Ziel, welche wiederum eng mit Begriffen verbunden ist, die sich mit sozialer Kompetenz in Verbindung bringen lassen.

### **Literatur**

**Baacke, D. (1997). Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation.** Niemeyer.

**Baacke, D. (2007). Medienpädagogik.** Max Niemeyer Verlag.

**Behrens, P., Calmbach, M., Schleer, C., Klingler, W., & Rathgeb, T. (2014). Mediennutzung und Medienkompetenz in jungen Lebenswelten. Repräsentative Onlinebefragung von 14- bis 29-Jährigen in Deutschland.** Media Perspektiven, 4, 195–218.

**Dathe, R., Jahn, S., Müller, L.-S., Exel, S., Herrmann, A., & Fröhner, C. (2022). D21-Digital-Index 2021/2022. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft.** Initiative D21 e.V. <https://initiatived21.de/d21index21-22/>.

**Dathe, R., Jahn, S., Müller, L.-S., Exel, S., Herrmann, A., & Paul, L. (2021). D21-Digital-Index 2020/2021. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft.** Initiative D21 e.V. [https://initiatived21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020\\_2021.pdf](https://initiatived21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020_2021.pdf).

**Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015). DIVSI U9-Studie – Kinder in der digitalen Welt: Eine Grundlagenstudie des SINUS-Instituts Heidelberg im**

**Auftrag des Deutschen Instituts für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI).**  
<https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2015/06/U9-Studie-DIVSI-web.pdf>

**Digitales Deutschland (2021). Rahmenkonzept.** <https://digid.jff.de/rahmenkonzept>

**Dogruel, L. (2021). What is Algorithm Literacy? A Conceptualization and Challenges Regarding its Empirical Measurement.** In M. Taddicken, & C. Schumann (Hrsg.), *Algorithms and Communication* (S. 67-93). <https://doi.org/10.48541/dcr.v9.3>

**Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., & Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019). ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.** Waxmann.

**Festl, R., Langmeyer, A., & Walper, S. (2019). Studie: Jung! Digital! Sozial? Erklärungsfaktoren für Online-Sozialkompetenzen im Kindes- und Jugendalter.** Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts, gefördert durch die Vodafone Stiftung. Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. [https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/10/Vodafone\\_Stiftung\\_Studie\\_Sozialkompetenzen-online.pdf](https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/10/Vodafone_Stiftung_Studie_Sozialkompetenzen-online.pdf)

**Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte.** In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160–200). Juventa-Verlag.

**Hummel, W. (2013). Die Medienkompetenz Jugendlicher im Umgang mit digitalen sozialen Netzwerken.** In T. Köhler, & N. Kahnwald (Hrsg.), *Konferenzpapier zur Konferenz GeNe-Me'13 Gemeinschaften in neuen Medien, Dresden* (S. 137–148).

**Iloäki, L., Paavola, S., & Lakkala, M. (2016). Digital competence - an emergent boundary concept for policy and educational research.** *Education and Information Technologies*, 21 (3), 655–679.

**Krämer, H., Jordanski, G., & Goertz, L. (2017). Medien anwenden und produzieren - Entwicklung von Medienkompetenz in der Berufsausbildung.** Bundesinstitut für Berufsbildung.

**Lange, A. K. (2013). Medienkompetenz macht Bildung – Eine empiriegestützte qualitative Untersuchung der Mediennutzung und Medienkompetenz von Kindergartenkindern im Rahmen der Förderung durch das Dortmunder Interventionsprojekt „KidSmart – Medienkompetent zum Schulübergang“ mit Folgerungen für die Medienpraxis in der frühen Bildung.** In G. Marci-Boehncke & M. Rath (Hrsg.), *Fallstudien zur Medienbildung an der Kita* (Band 4). <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/34427/1/Band%204%20-%20Lange%20Kopie.pdf>

**Müller, L.-S., Dathe, R., Boberach, M., Exel, S., Baethge, C. B., & Bastin, M. (2019). D21-Digital-Index 2018/2019. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft.** Initiative D21 e.V. [https://initiatived21.de/app/uploads/2019/01/d21\\_index2018\\_2019.pdf](https://initiatived21.de/app/uploads/2019/01/d21_index2018_2019.pdf)

**Petry, K., Greff, T., & Werth, D. (2019). Entwicklung eines theoretischen Rahmenwerks zur Erfassung von Medienkompetenz innerhalb von E-Learning-Systemen in der beruflichen Bildung. Konzeption, Evaluation und Ausblick in der Domäne des Stuckateur-Handwerks.** In K. David, K. Geihs, M. Lange, & G. Stumme (Hrsg.), INFORMATIK 2019. 50 Jahre Gesellschaft für Informatik - Informatik für Gesellschaft (S. 657–670). Köllen.

**Pfaff-Rüdiger, S., & Riesmeyer, C. (2016). Moved into action. Media literacy as social process.** *Journal of Children and Media*, 10 (2), 164–172.

**Pfaff-Rüdiger, S., Riesmeyer, C., & Kümpel, A. (2012). Media literacy and developmental tasks: A case study in Germany.** *MEDIA STUDIES*, 3 (6), 42–57.

**Riesmeyer, C., Pfaff-Rüdiger, S., & Kümpel, A. (2016). Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive.** *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64 (1), S. 36–55.

**Rubach, C., & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden.** *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (3), 345–374.  
<https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>

**Saniter, A., Lübcke, E., & Burchert, J. (2015). Förderung der Fach- und Medienkompetenz im Kontext der Einstiegsqualifizierung: Eine berufswissenschaftliche Analyse am Beispiel des Programms Chance Plus bei der Deutschen Bahn.** Bremen. <https://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00104245-1.pdf>.

**Senkbeil, M., Ihme, J. M., & Wittwer, J. (2013). Entwicklung und erste Validierung eines Tests zur Erfassung technologischer und informationsbezogener Literacy (TILT) für Jugendliche am Ende der Sekundarstufe I.** *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (4), 671–691.

**Swertz, C., Mildner, K., Berger, C., & Scheidl, G. (2016). Medienkompetenz. Anmerkungen anlässlich einer Untersuchung der Medienkompetenz von und durch SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Wien.** *Medienimpulse*, 54 (2).

**Wolling, J., & Berger, P. (2018). Die Vermittlung von Medienkompetenz in allgemeinbildenden Schulen. Zentrale Ergebnisse eines Evaluationsprojekts.** Universitätsverlag Ilmenau; Universitätsbibliothek.

### **Die Autor\*innen**

Dr. Niels Brügger ist Leiter der Abteilung Forschung am JFF. Seine Forschungsschwerpunkte sind medienpädagogische Evaluationsforschung, Medienaneignungsforschung (insbesondere in Bezug auf digitale Medien), Mediatisierung von Jugendarbeit, Partizipation mit Medien, Ästhetik und medienpädagogische Ansätze.

Laura Cousseran, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am JFF. Ihre Forschungsschwerpunkte sind aktuell: Medienaneignung von Kindern und Jugendlichen, Digitalisierung und Medienkompetenzkonzepte.



## **Zitation**

Cousseran, L.; Brüggem, N. 2022: Soziale Kompetenz – Ausgangspunkt und Ziel gelingender Medienkompetenzförderung?. Im Rahmen des Projektes Digitales Deutschland. Online verfügbar: <https://digid.jff.de/fokus-auswertung-soziale-kompetenzdimension/>.