

5



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

Erstellt von

Hamid Bulut

Guido Salza

Caroline Residori

Gilles Scheifer

Charlotte Haußmann

Robin Samuel

5

ZENTRALE AUSSAGEN VON KAPITEL 5

Smartphones sind nahezu universell verbreitet (98 % der jungen Menschen besitzen oder teilen eins), jedoch bestehen soziale Unterschiede und Ungleichheiten beim Besitz anderer Endgeräte. So verfügen junge Menschen aus Haushalten mit hohem sozioökonomischem Status deutlich häufiger über eigene Laptops, Desktop-PCs und Tablets. Bildungseinrichtungen stellen rund 44 % der Jugendlichen digitale Geräte (Laptop und Tablets) zur Verfügung, kompensieren aber sozioökonomische Ungleichheiten nicht vollständig.

Die durchschnittliche Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen liegt im mittleren Bereich; besonders niedrig werden technische und operative Kompetenzen eingeschätzt. Männliche junge Menschen schätzen ihre technischen, operativen sowie Informations- und Navigationskompetenzen höher ein als weibliche. Zudem finden sich bei Jugendlichen aus Haushalten mit höherem sozioökonomischen Status (SES) höhere digitale Kompetenzen.

Streamingdienste und digitale Kommunikation dominieren das Online-Verhalten. Dagegen sind partizipative Online-Aktivitäten wie politische Teilhabe oder Inhaltserstellung wenig verbreitet; Jugendliche mit Migrationshintergrund sind hier aktiver. Junge Erwachsene (21 bis 29 Jahre) und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind besonders aktiv in Informationsrecherche und Online-Kommunikation.

Digitale Medien werden vorrangig als nützlich für soziale Kontakte, Unterhaltung und Informationsbeschaffung wahrgenommen. Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen digitale Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe intensiver. Zwei Drittel der Jugendlichen nutzen Online-Angebote für informelles Lernen; die Nutzung von KI-gestützten Tools ist insbesondere bei jüngeren Altersgruppen verbreitet.

Etwa 6 % der Jugendlichen zeigen eine problematische Nutzung der sozialen Medien, und etwa 7 % derjenigen, die in digitalen Räumen spielen, weisen eine problematische Gaming-Nutzung auf. Besonders betroffen von sexuellen Online-Anfragen sind weibliche Jugendliche im Alter zwischen 16 und 20 Jahren sowie Jugendliche mit niedrigem SES. Etwa 22 % der jungen Menschen in Luxemburg berichten von Mobbing Erfahrungen in der Schule, rund 10 % von Cybermobbing.

Inhaltsverzeichnis

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

5.1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Zugangsdimensionen zur digitalen Welt: Geräteverfügbarkeit und Internetverbindung

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

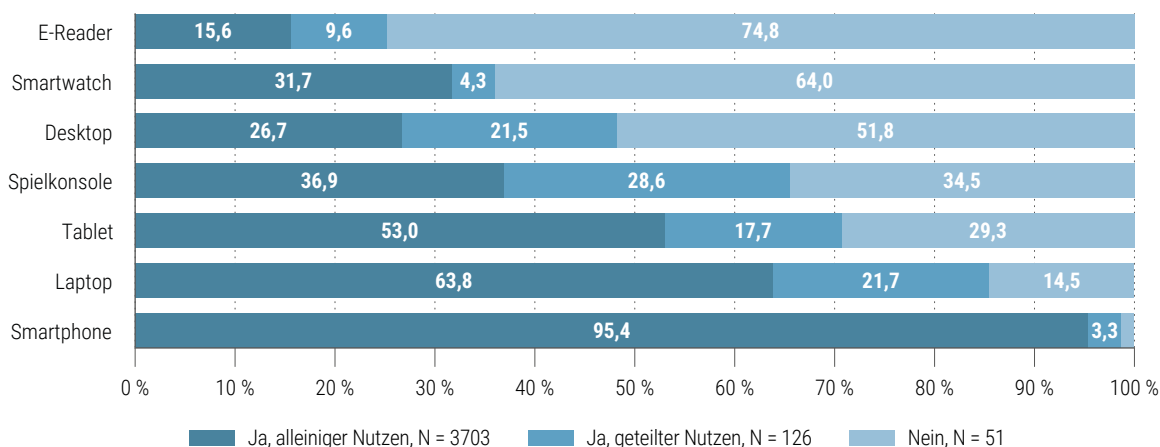
Dieses Unterkapitel beleuchtet zunächst, welche digitalen Endgeräte jungen Menschen zur Verfügung stehen und in welchem Umfang sie diese allein nutzen oder mit anderen teilen. Anschließend wird der Zugang zum Internet betrachtet, der eine weitere wichtige Voraussetzung für die digitale Teilhabe darstellt.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

5.2.1 Digitale Geräte im Haushalt: Besitzverhältnisse und soziale Ungleichheiten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

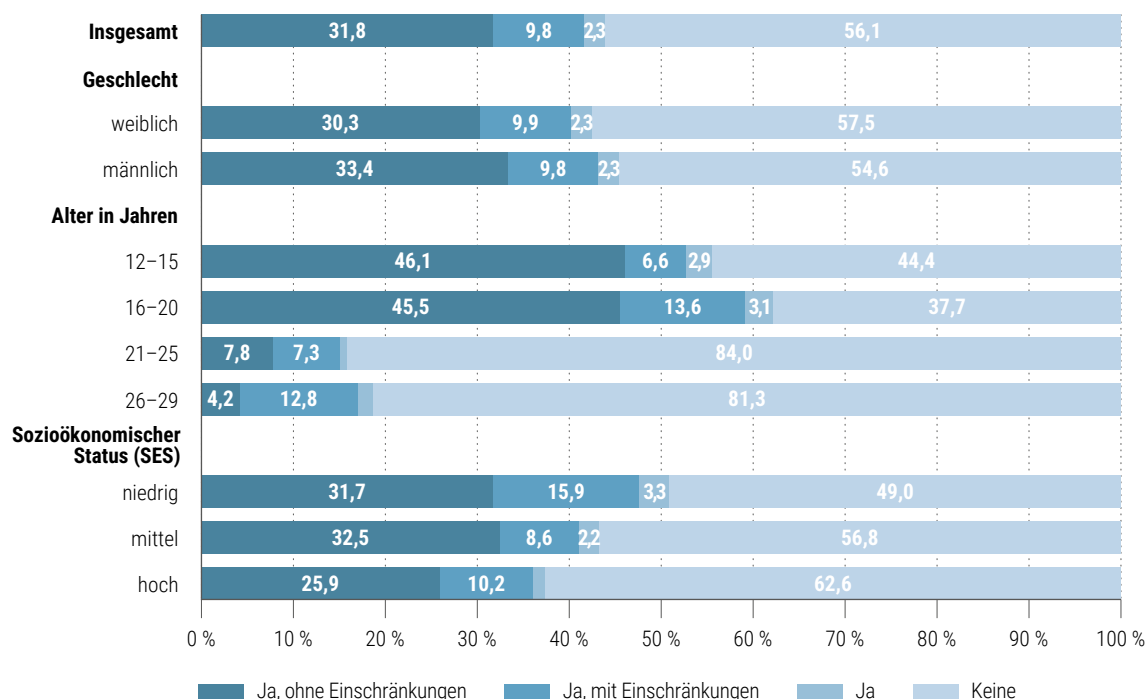
² In Luxemburg bezieht sich der Migrationshintergrund der ersten Generation auf junge Menschen, die selbst im Ausland geboren wurden, während der Migrationshintergrund der zweiten Generation Personen umfasst, deren Eltern im Ausland geboren wurden. Die begriffliche und empirische Fassung von Migration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

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

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

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

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



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2023.

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

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

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

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

5.2.2 Internetanschluss als Voraussetzung digitaler Teilhabe

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

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

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

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

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

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

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

⁴ Junge Menschen ab 16 Jahren wurden befragt.

5.3 Digitale Kompetenzen: Bedienen, Verstehen und Gestalten

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

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

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

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

5.3.1 Dimensionen digitaler Kompetenzen

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

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

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

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

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

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

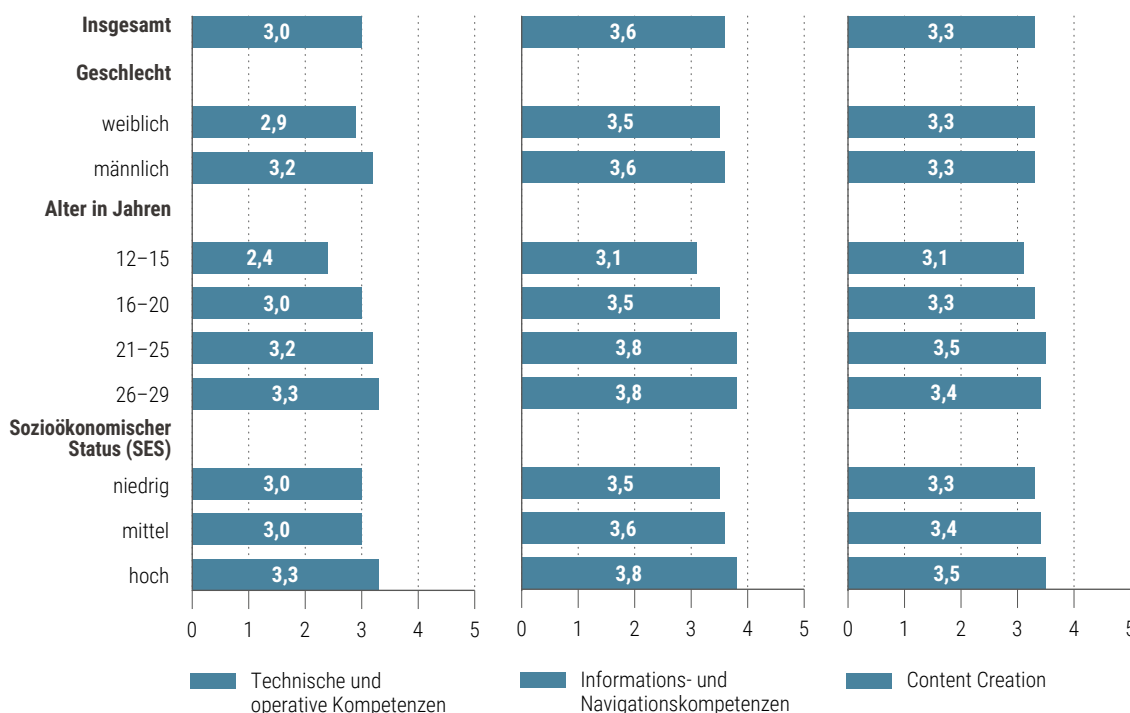
Im Folgenden wird beschrieben, wie verbreitet diese verschiedenen digitalen Kompetenzen unter den jungen Menschen in Luxemburg sind, und ob Unterschiede zwischen bestimmten sozialen Gruppen bestehen.

5.3.2 Soziale Unterschiede in der Ausprägung digitaler Kompetenzen

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Digitale Nutzung: Unterhaltung, Information und Teilhabe

5.4.1 Formen digitaler Aktivitäten

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

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

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

5.4.2 Nutzungsfrequenz digitaler Aktivitäten

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

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

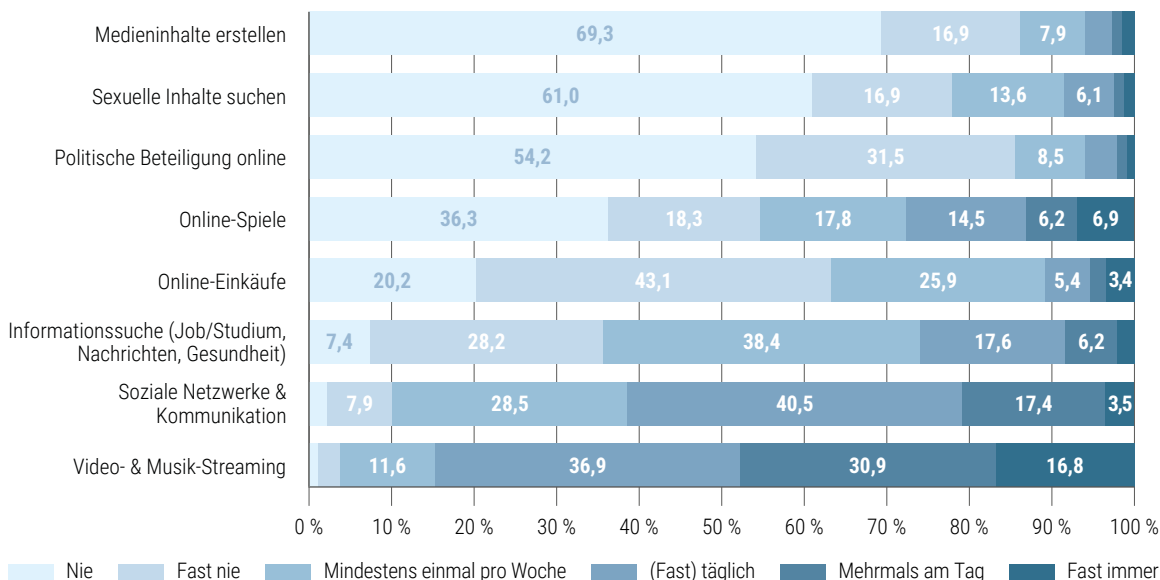
Auch soziale Netzwerke und digitale Kommunikation nehmen eine zentrale Rolle im digitalen Alltag ein. Etwa 61 % der Jugendlichen nutzen Kommunikationsplattformen mindestens täglich, nahezu alle zumindest wöchentlich. Auffällig ist, dass vor allem ältere Jugendliche (21- bis 29-Jährige) sowie junge Menschen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

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

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

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

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

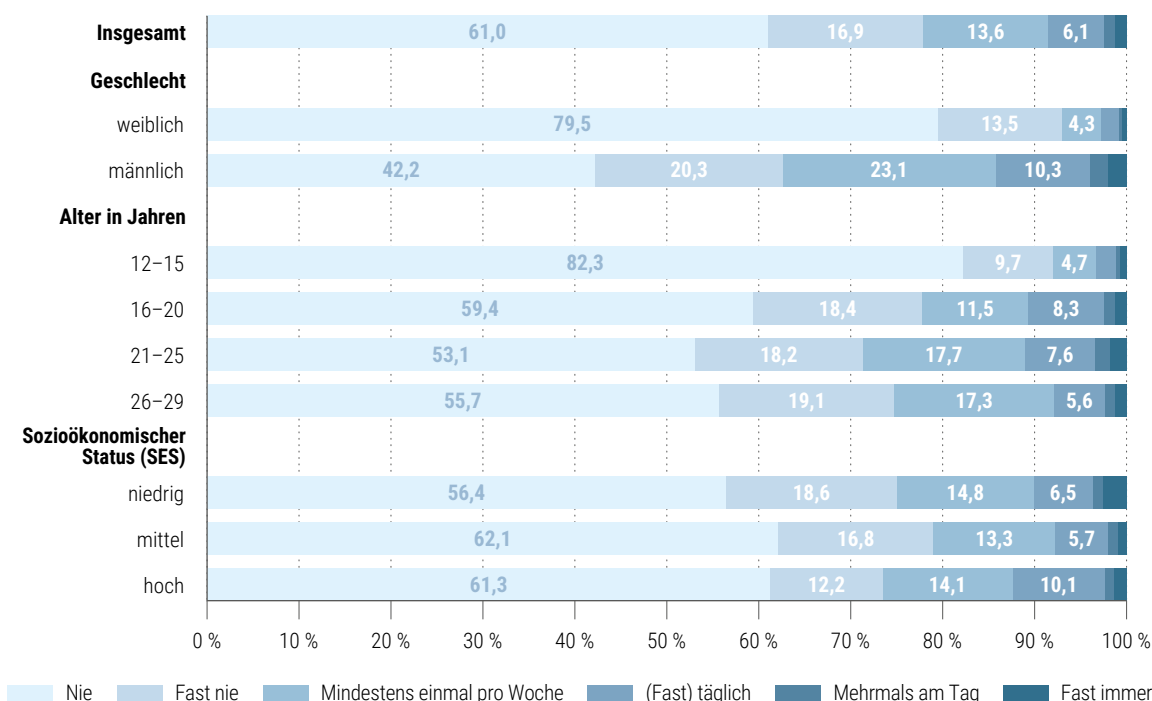


Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3638-3809, Anteile unter 2,5 % sind im Tabellenband vermerkt.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.5.1 Wahrgenommener Nutzen der digitalen Welt

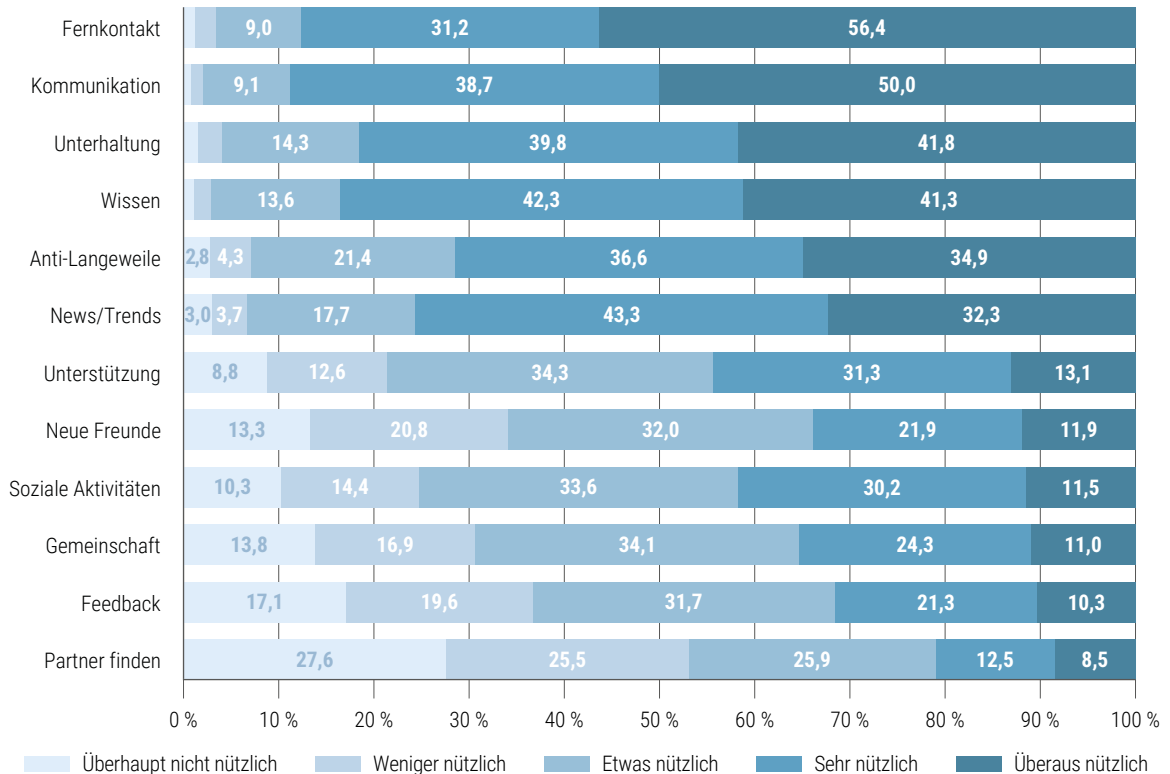
Abbildung 5.6 zeigt, welche Aktivitäten Jugendliche in Luxemburg als besonders nützlich in der digitalen Welt wahrnehmen.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

5.5.2 Digitale Lern- und Berufsangebote

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

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

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

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

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

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

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

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

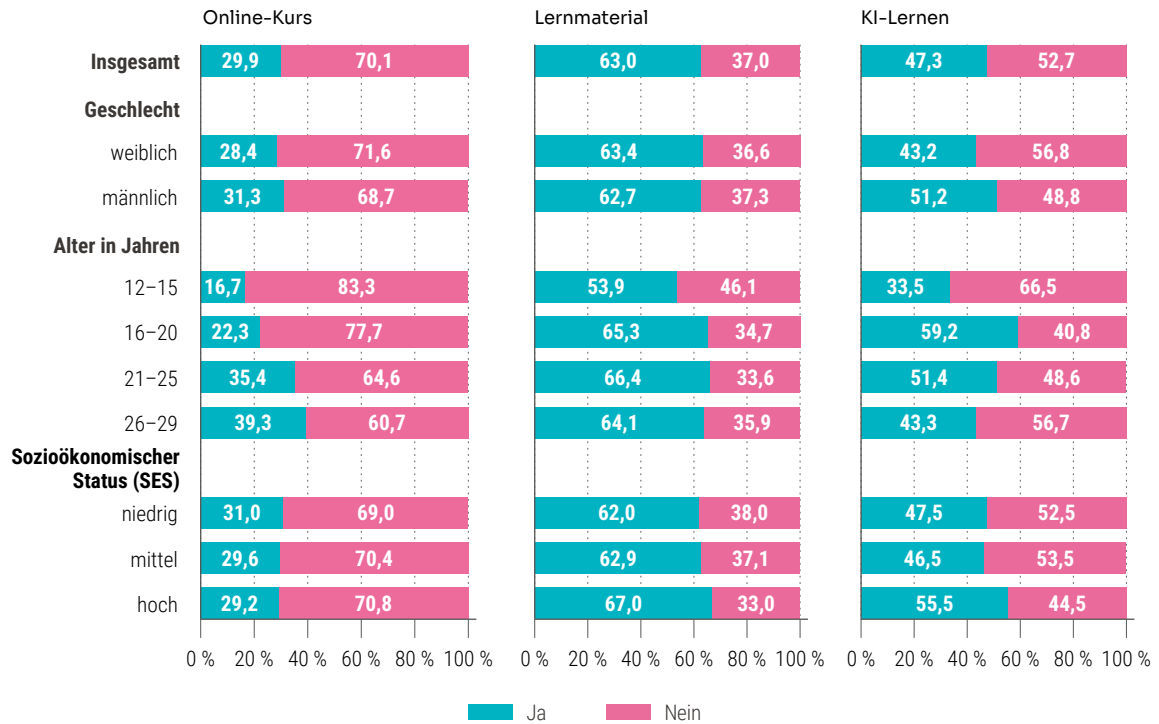
Hinsichtlich des subjektiv wahrgenommenen sozioökonomischen Status zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Nutzung von Online-Angeboten und KI-gestützten Sprachmodellen für schulische, berufliche oder private Zwecke. Auch in Bezug auf die Nutzungskontexte, also ob die Online-Angebote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

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

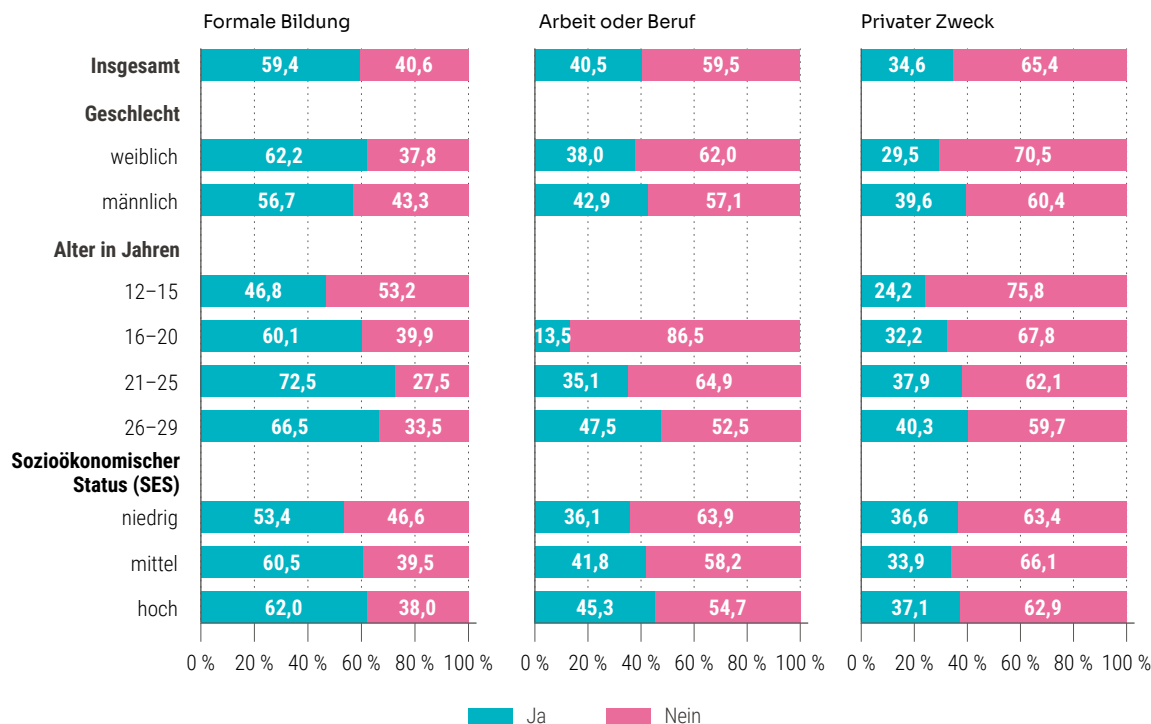
signifikanten Unterschiede feststellen. Im beruflichen Kontext ist auffällig, dass Jugendliche der zweiten Generation am seltensten auf Online-Ressourcen zurückgreifen. Im formalen

Bildungsbereich hingegen zeigen sich keine relevanten Differenzen zwischen den Gruppen.

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



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

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

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

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

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

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

5.5.3 Soziale Medien und Gaming: differenzierte Perspektiven auf digitale Alltagspraktiken

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

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

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

Soziale Medien: Möglichkeiten der Vernetzung und Herausforderungen der Nutzung

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

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

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

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

Zeitnutzung sozialer Medien

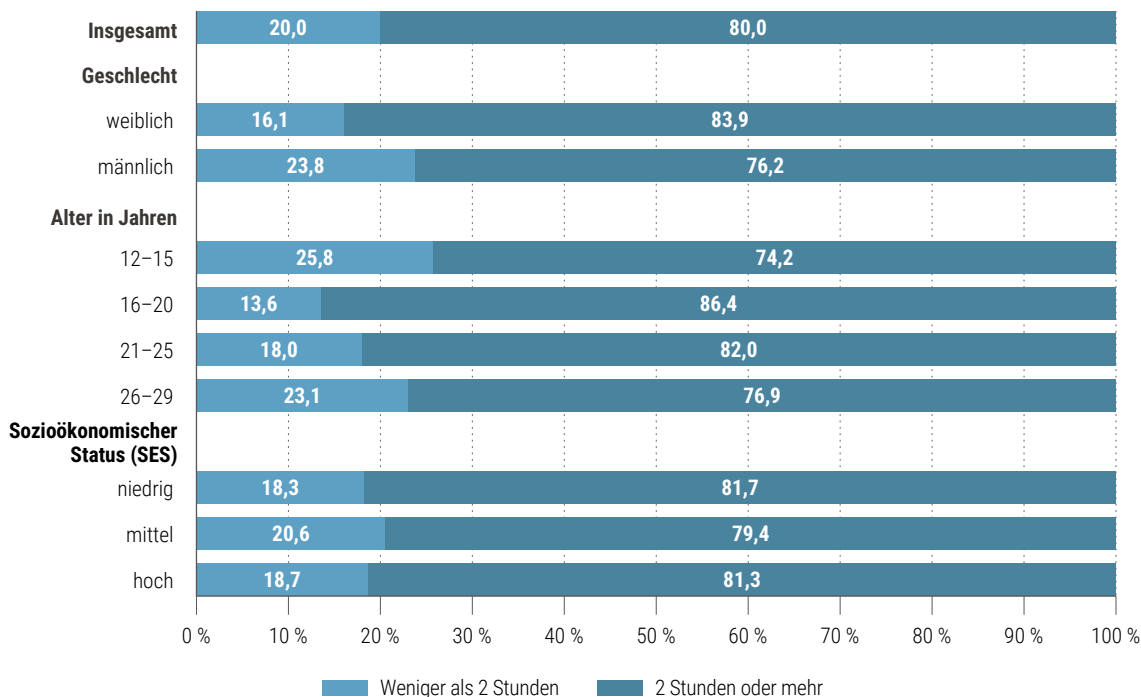
In diesem Abschnitt wird der Fokus auf die quantitative Analyse der Nutzungsdauer gelegt. Eine vertiefende qualitative Untersuchung, die die subjektive Wahrnehmung und Bewertung von Jugendlichen in Bezug auf Zeit, insbesondere im Kontext der sozialen Medien, untersucht, wird in Kapitel 6 präsentiert.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

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

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

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

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



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3846.

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

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

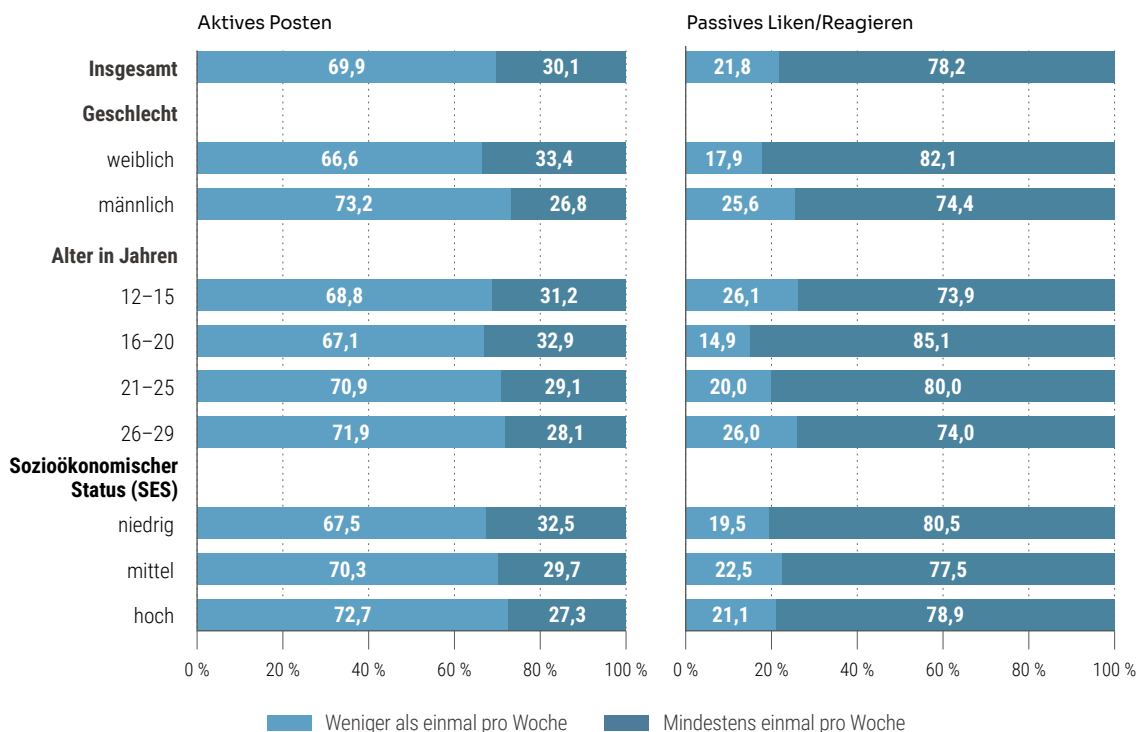
Bei der aktiven Nutzung zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Weibliche Jugendliche erstellen häufiger Inhalte als männliche Jugendliche. Bei der passiven Nutzung, dem Liken, ist der Unterschied geringer, aber dennoch statistisch signifikant.

Zwischen den Altersgruppen gibt es bei der aktiven Nutzung keine statistisch signifikanten Unterschiede, wohl aber bei der passiven Nutzung. Bei der passiven Nutzung zeigt sich, dass die 16- bis 20-Jährigen den höchsten Anteil regelmäßiger passiver Nutzung sozialer Medien aufweisen, während die jüngste (12- bis 15-Jährige) und die älteste Gruppe (26- bis 29-Jährige) nur mindestens einmal pro Woche soziale Medien passiv nutzen.

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

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

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



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

Problematische Nutzung sozialer Medien

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

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

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

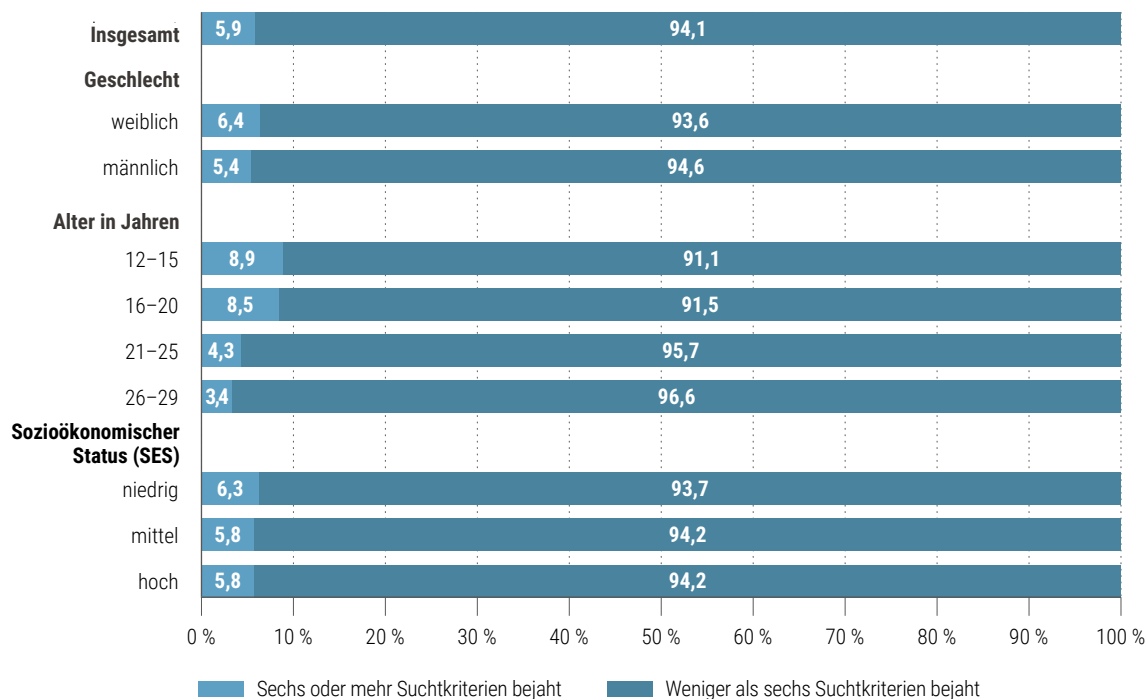
Boer et al. (2021) konnten in ihrer Studie mit Jugendlichen aus 29 Ländern zeigen, dass solche problematischen Nutzungsmuster und nicht die reine Nutzungsdauer mit einem verminderten psychischen, schulischen und sozialen Wohlbefinden einhergehen. Die hier verwendete Skala ermöglicht somit eine differenziertere

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

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

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

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



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3768.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gaming: Zeitnutzung, problematischer Umgang und Kompetenzentwicklung

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

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

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

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

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

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

Problematische Nutzung sozialer Medien

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

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

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

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

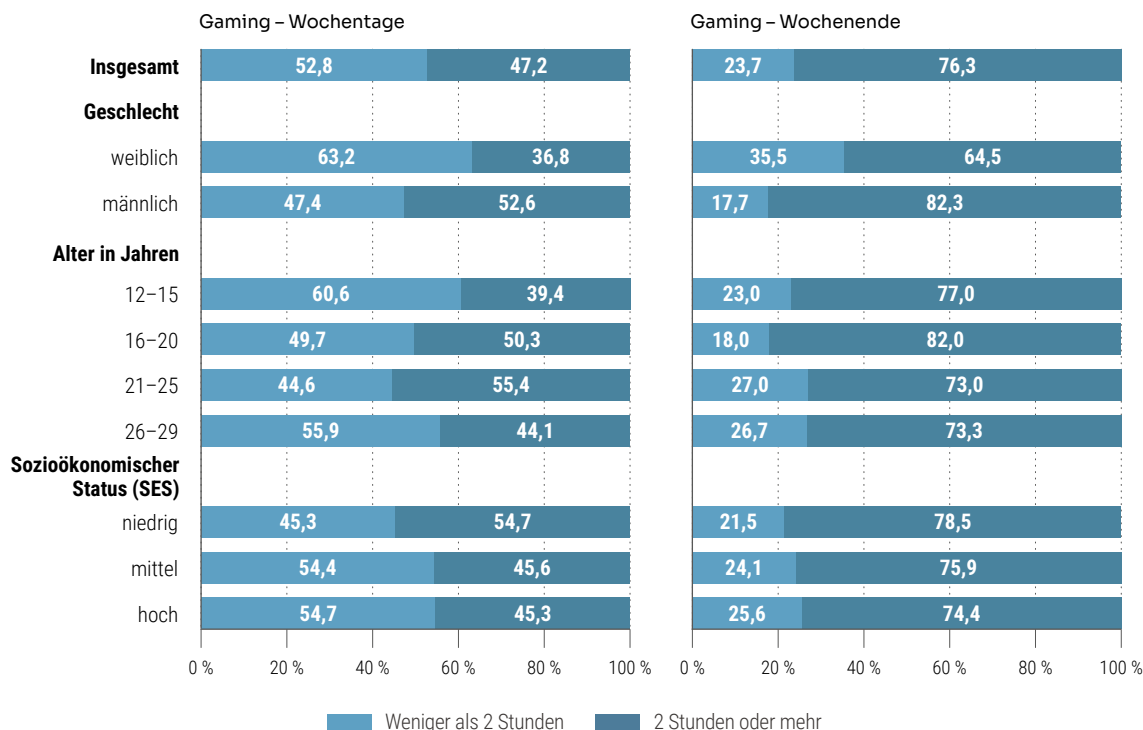
Es zeigt sich auch, dass Jugendliche aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status (SES) unter der Woche mehr Zeit mit Gaming verbringen (Rafalow, 2018). Mögliche Erklärungen für diese Tendenz finden sich in der Forschung zur sozial ungleich verteilten Freizeitgestaltung: Jugendliche aus Haushalten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

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

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

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

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

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

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

Problematische Gaming-Nutzung

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

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

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

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

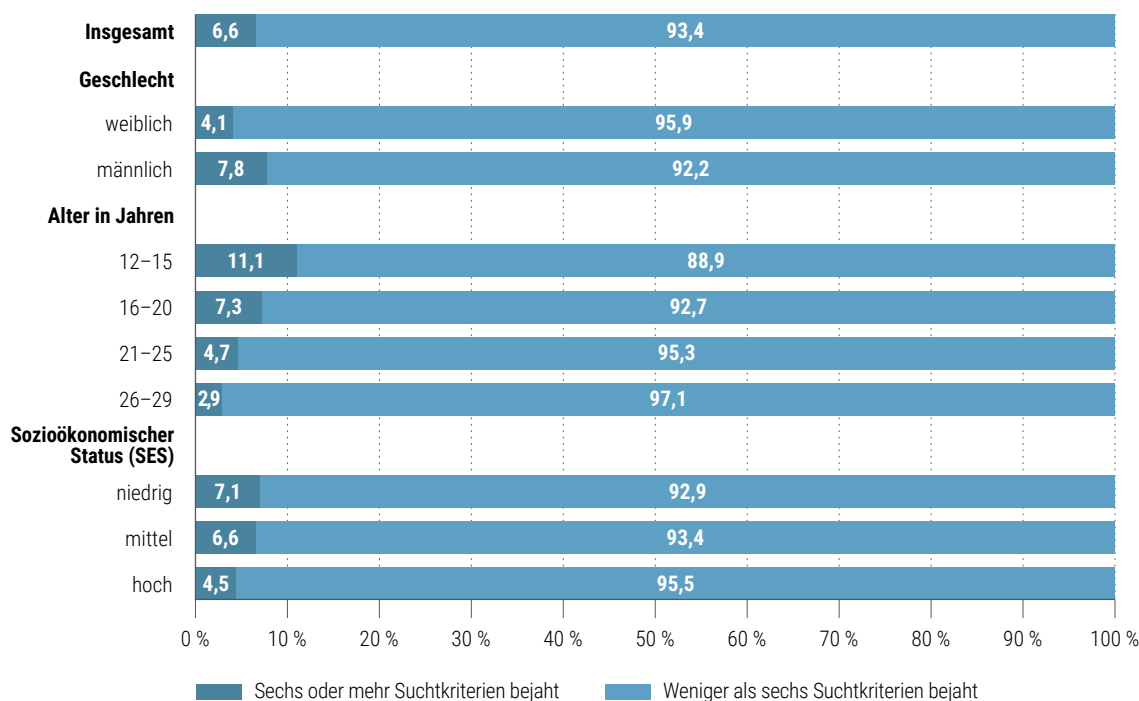
¹⁰ Bei der Messung der problematischen Nutzung von Computerspielen mittels der *Gaming Disorder Scale* ist jedoch zu beachten, dass die Selbstausskunft auf subjektiven Einschätzungen basiert, was die Genauigkeit der Ergebnisse einschränken kann (Boniel-Nissim et al., 2024). Die Resultate sind daher nicht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

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

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

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

Abbildung 5.13: Einschätzung problematischen Gamings (in Prozent)



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 2135.

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

Digitale Räume bieten Jugendlichen vielfältige Möglichkeiten der sozialen Teilhabe, des Lernens und der Freizeitgestaltung. Gleichzeitig bergen sie aber auch Risiken, insbesondere im Hinblick auf problematische, grenzverletzende oder übergreifende Erfahrungen in sozialen Interaktionen mit Fremden (siehe auch Kapitel 6). Ein besonders sensibles Thema ist in diesem Zusammenhang die Konfrontation mit unerwünschten sexuellen Inhalten oder expliziten Aufforderungen, denen Jugendliche auf Plattformen sozialer Medien, in Chats oder Online-Spielen begegnen können. Studien zeigen, dass solche Vorfälle mit einer erhöhten emotionalen Belastung einhergehen können, etwa in Form von Angst, Scham, Vertrauensverlust oder dem Gefühl mangelnder Kontrolle (Livingstone & Görzig, 2014; Madigan, Villani, et al., 2018). Wiederholte oder besonders invasive Erfahrungen können sogar langfristige Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden und das Online-Verhalten von Jugendlichen haben. Mädchen, jüngere Jugendliche

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

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

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

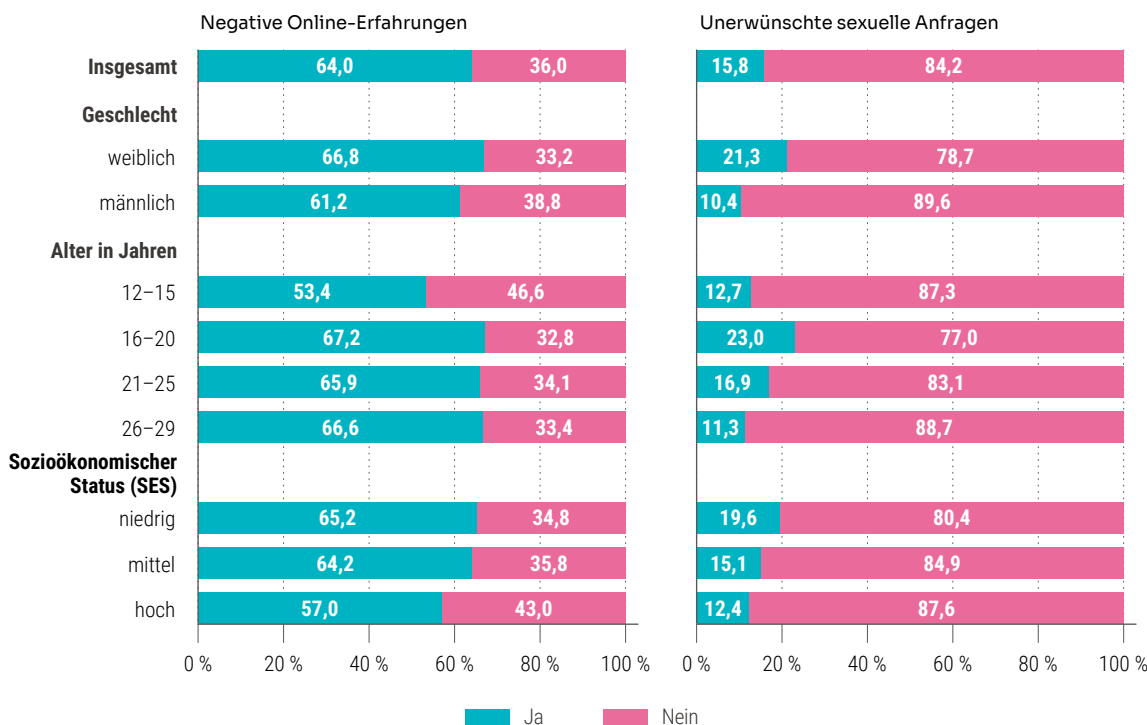
nach sexuellen Inhalten (z. B. Informationen, Fotos oder Videos) im Internet gefragt wurden.

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

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

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

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



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

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

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

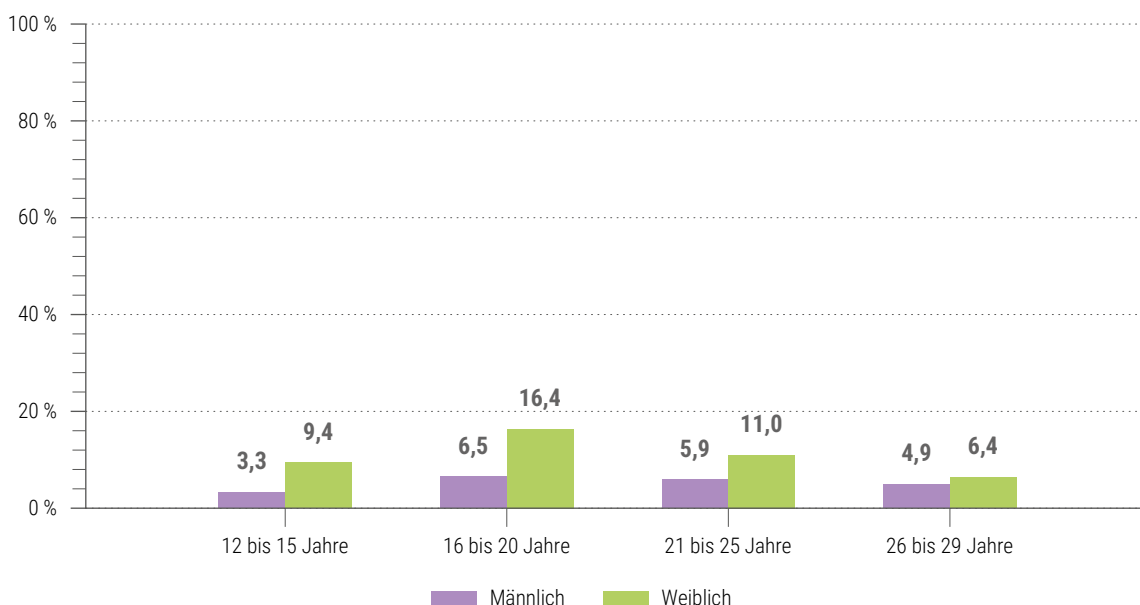
Allerdings sind weibliche Heranwachsende im Alter zwischen 12 und 20 Jahren drei Mal so häufig von dieser Problematik betroffen. Die Ergebnisse sind mit denen vergleichbarer Studien aus der Schweiz und Österreich konsistent (Külling-Knecht et al., 2024; Saferinternet.at, 2023). Des Weiteren ist der Anteil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

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

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

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

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



Quelle: Youth Survey Luxembourg 2024, N = 3804.

5.5.5 (Cyber-)Mobbing im schulischen Kontext

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

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

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

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

Mobbing in der Schule

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

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

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

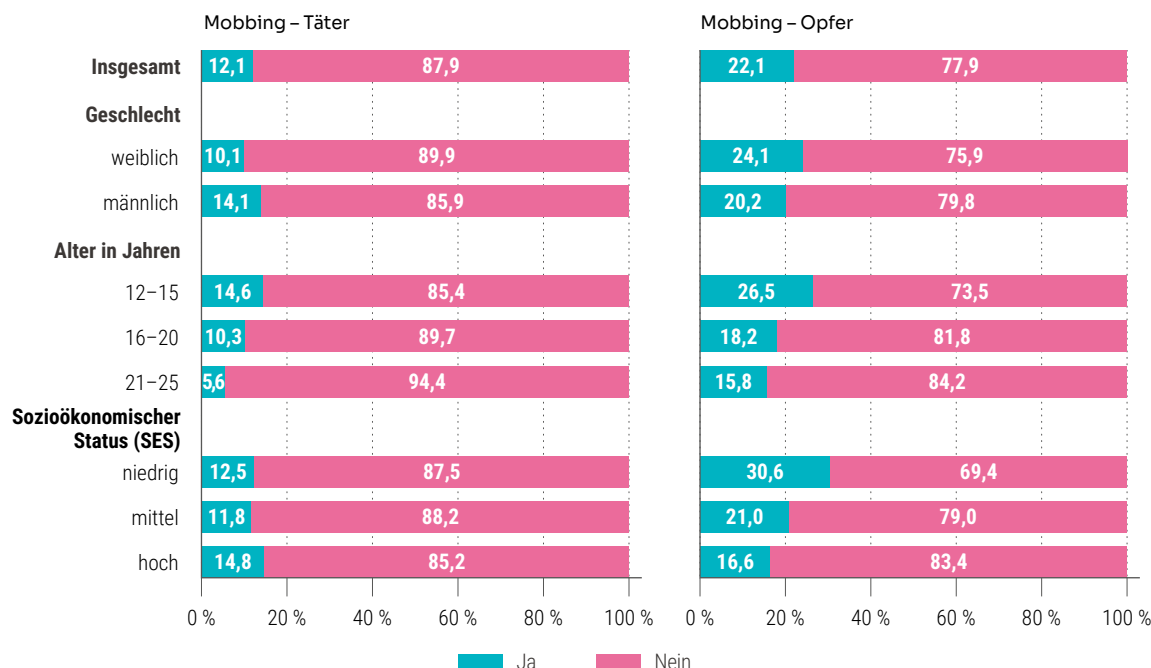
Bezüglich des sozioökonomischen Status gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Jugendliche andere Kinder mobben. Allerdings zeigt sich, dass Jugendliche aus ökonomisch schwächeren Haushalten überdurchschnittlich häufig angeben, selbst von Mobbing betroffen zu sein.

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

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

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

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

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

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

Cybermobbing in der Schule

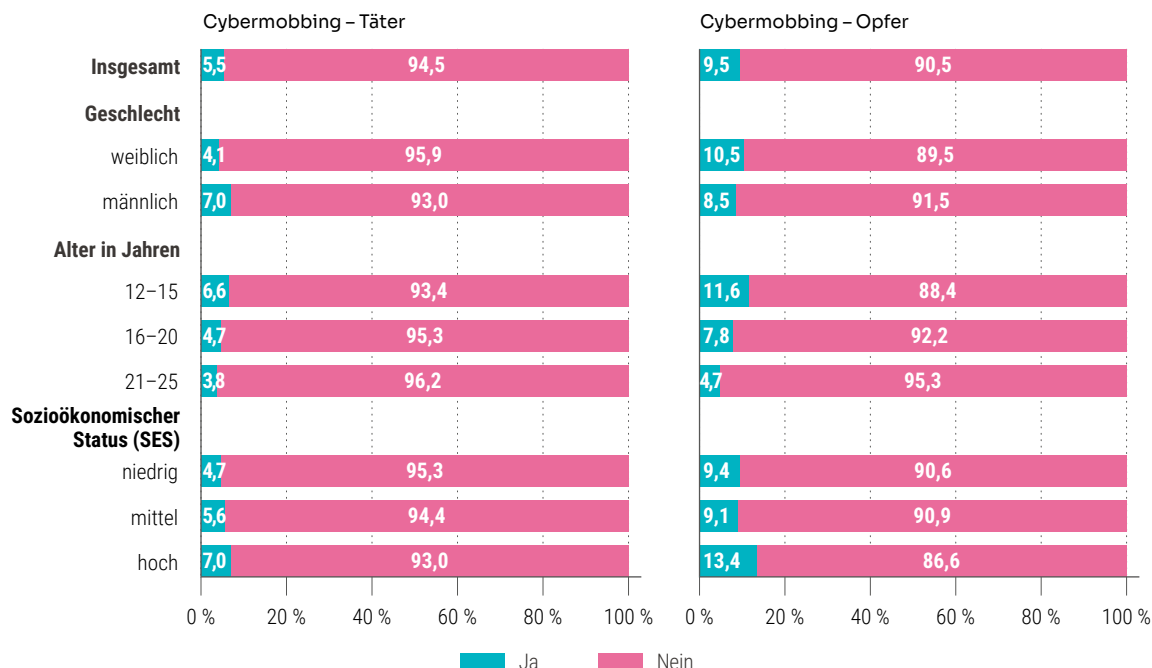
Cybermobbing ist nicht einfach eine Erweiterung des traditionellen Mobbing, sondern hat eine eigene Dynamik: Es findet häufig anonym, dauerhaft (persistent) und für eine breite Öffentlichkeit sichtbar statt. Diese Merkmale können den Leidensdruck der Betroffenen erhöhen und führen dazu, dass Cybermobbing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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.6 Zusammenfassung

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

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

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

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

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

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

5.7 Methoden- und Datenüberblick

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

Mehr zu Datengrundlagen und Methoden hier:



jugendbericht.lu

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

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

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

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

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

Anhang

Literaturverzeichnis

- Aarseth, E., Bean, A. M., Boonen, H., Colder Carras, M., Coulson, M., Das, D., Deleuze, J., Dunkels, E., Edman, J., Ferguson, C. J., Haagsma, M. C., Helmersson Bergmark, K., Hussain, Z., Jansz, J., Kardefelt-Winther, D., Kutner, L., Markey, P., Nielsen, R. K. L., Prause, N., van Rooij, A. J. (2017). Scholars' open debate paper on the World Health Organization ICD-11 Gaming Disorder proposal. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(3), 267–270. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.088>
- Alam, K. & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants. *Information Technology & People*, 28(2), 344–365. <https://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- Anderson, R. (2020). *Security engineering: A guide to building dependable distributed systems*. (3. Aufl.). John Wiley & Sons. <https://ieeexplore.ieee.org/book/9820859>
- Anderson, M., Vogels, E., Perrin, A. & Rainie, L. (2022). *Connection, creativity and drama: Teen life on social media in 2022*. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/11/16/connection-creativity-and-drama-teen-life-on-social-media-in-2022/>
- Avci, H., Baams, L. & Kretschmer, T. (2025). A Systematic Review of Social Media Use and Adolescent Identity Development. *Adolescent Research Review*, 10(2), 219–236. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>
- Badura, P., Eriksson, C., García-Moya, I., Löfstedt, P., Melkumova, M., Sotiroska, K., Wilson, M., Brown, J. & Inchley, J. (2024). *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/379486>
- BEE SECURE. (2023a). *Risiken im Netz: Vorbeugen, erkennen und abwehren*. https://www.bee-secure.lu/wp-content/uploads/2023/09/153_risiken-im-netz_ua.pdf
- BEE SECURE. (2023b). *Thematischer Beitrag – Pornografie*.
- Best, P., Manktelow, R. & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.001>
- Beyens, I., Vandenbosch, L. & Eggermont, S. (2015). Early adolescent boys' exposure to Internet pornography. *The Journal of Early Adolescence*, 35(8), 1045–1068. <https://doi.org/10.1177/0272431614548069>
- Blank, G. & Reisdorf, B. C. (2012). The participatory web. *Information, Communication & Society*, 15(4), 537–554. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.665935>
- Boer, M., Stevens, G. W., Finkenauer, C., Looze, M. E. de & van den Eijnden, R. J. (2021). Social media use intensity, social media use problems, and mental health among adolescents: Investigating directionality and mediating processes. *Computers in Human Behavior*, 116, 106645. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106645>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J. & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(6S), S89–S99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Finkenauer, C., Boniel-Nissim, M., Marino, C., Inchley, J., Cosma, A., Paakkari, L. & Stevens, G. W. J. M. (2022). Cross-national validation of the social media disorder scale: findings from adolescents from 44 countries. *Addiction (Abingdon, England)*, 117(3), 784–795. <https://doi.org/10.1111/add.15709>
- Böhmer, M. & Steffgen, G. (2020). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Springer.
- Bonfadelli, H. (2016). Mass media flow and differential growth in knowledge. In *Schlüsselwerke der Medienwirkungsforschung* (S. 109–120). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09923-7_10

- Boniell-Nissim, M., Marino, C., Galeotti, T., Blinka, L., Ozoliņa, K., Craig, W., Lahti, H., Wong, S., Brown, J., Wilson, M., Inchley, J. & Eijnden, R. (2024). *A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. (CC BY-NC-SA 3.0 IGO, Bd. 6). WHO Regional Office for Europe.
- Booker, C. L., Kelly, Y. J. & Sacker, A. (2018). Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10-15 year olds in the UK. *BMC Public Health*, 18(1), 321. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5220-4>
- Bradley, L., Bartram, L., Al-Sabbagh, K. W. & Algers, A. (2020). Designing mobile language learning with Arabic speaking migrants. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 514–526. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799022>
- Bradley, L., Berbyuk Lindström, N. & Sofkova Hashemi, S. (2017). Integration and language learning of newly arrived migrants using mobile technology. *Journal of Interactive Media in Education*, 2017(1), 3. <https://doi.org/10.5334/jime.434>
- Branco, A. & Mühl, B. (2025). *Jugendliche und Sexualität im Internet: Was Eltern über Sexting, Sextortion und Cyber-Grooming wissen sollten*. Internet Service Providers Austria; European Union. https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/ISPA_Sexuelle_Belaestigung_online_2025.pdf
- Calderón Gómez, D. (2019). Technological capital and digital divide among young people: an intersectional approach. *Journal of Youth Studies*, 22(7), 941–958. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1559283>
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>
- Colder Carras, M., van Rooij, A. J., van de Mheen, D., Musci, R., Xue, Q.L. & Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 472–479. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.060>
- Cooper, J. (2006). The digital divide: the special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(5), 320–334. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00185.x>
- Cosma, A., Molcho, M. & Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey: Bd. 2*. WHO Regional Office for Europe.
- Children's Commissioner (31. Januar 2023). 'A lot of it is actually just abuse' - Young people and pornography. Abgerufen am 29.10.2025 von <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/resource/a-lot-of-it-is-actually-just-abuse-young-people-and-pornography/>
- Cosquer, F., Zamora, F., Zugenmaier, A., Magonara, E. & Górniak, S. (2022). *5G cybersecurity standards: Analysis of standardisation requirements in support of cybersecurity policy*. ENISA_2.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41–59. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- D. Griffiths, M., J. Kuss, D. & L. King, D. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308–318. <https://doi.org/10.2174/157340012803520414>
- Döring, N. M. (2009). The Internet's impact on sexuality: A critical review of 15 years of research. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1089–1101. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.04.003>
- EU Kids Online. (2025). *Protecting, not excluding: why banning children from social media undermines their rights*.
- European Union & Digital Services Act. (2022). *Regulation (EU) 2022/2065 on a Single Market for Digital Services*.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023). *JIM 2023 – Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://mpfs.de/app/uploads/2024/10/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Flood, M. (2007). Exposure to pornography among youth in Australia. *Journal of Sociology*, 43(1), 45–60. <https://doi.org/10.1177/1440783307073934>
- Fischer, S. M. & Bilz, L. (2024). Traditional bullying and cyberbullying at schools in Germany: Results of the HBSC study 2022 and trends from 2009/10 to 2022. *Journal of Health Monitoring*, 9(1), 42–61. <https://doi.org/10.25646/11872>
- Görzig, A. & Olafsson, K. (2013). What makes a bully a cyberbully? Unravelling the characteristics of cyberbullies across twenty-five European countries. *Journal of Children and Media*, 7(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739756>

- Granic, I., Lobel, A. & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *The American Psychologist*, 69(1), 66–78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Halbrook, Y. J., O'Donnell, A. T. & Msetfi, R. M. (2019). When and how video games can be good: A review of the positive effects of video games on well-being. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 14(6), 1096–1104. <https://doi.org/10.1177/1745691619863807>
- Hargittai, E. & Dobransky, K. (2017). Old dogs, new clicks: Digital inequality in skills and uses among older adults. *Canadian Journal of Communication*, 42(2), 195–212. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176>
- Hargittai, E. & Hinnant, A. (2008). Digital inequality. *Communication Research*, 35(5), 602–621. <https://doi.org/10.1177/0093650208321782>
- Hargittai, E. & Shafer, S. (2006). Differences in actual and perceived online skills: The role of gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432–448. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hargittai, E. & Walejko, G. (2008). THE PARTICIPATION DIVIDE: Content creation and sharing in the digital age1. *Information, Communication & Society*, 11(2), 239–256. <https://doi.org/10.1080/13691180801946150>
- Helsper, E. J., Schneider, L. S., van Deursen, A. J. & van Laar, E. (2021). *The youth Digital Skills Indicator: Report on the conceptualisation and development of the ySKILLS digital skills measure*. YouthSkills; KU Leuven. <https://zenodo.org/records/4476540> <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4476540>
- Hinduja, S. K. (2024). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (3rd ed). Corwin Press.
- Huber, S. G. & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“ (S. 37–60). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>
- International Telecommunication Union. (2021). *Measuring digital development: Facts and figures*. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2021.pdf>
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Polity Press. https://books.google.lu/books/about/Participatory_Culture_in_a_Networked_Era.html?id=AHfiCgAAQBAJ&redir_esc=y
- Jugend Parlament Luxemburg. (2024). *Stellungnahme zu KI im luxemburgischen Bildungssystem Sonderausschuss „Künstliche Intelligenz und ihr Einsatz in der Schule“* (Übersetzte Fassung). https://www.jugendparlament.lu/wp-content/uploads/2024/06/Resolution_Speciale_23-24_DETR.pdf
- Kardefelt-Winther, D. (2017). *How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review*. Innocenti Discussion Paper (2017-02). UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef.org/innocenti/media/8181/file/UNICEF-Innocenti-Time-Using-Digital-Tech-Impact-on-Wellbeing-2017.pdf>
- Kerras, H., Sánchez-Navarro, J. L., López-Becerra, E. I. & de-Miguel Gómez, M. D. (2020). The impact of the gender digital divide on sustainable development: Comparative analysis between the European Union and the Maghreb. *Sustainability*, 12(8), 3347. <https://doi.org/10.3390/su12083347>
- Király, O., Griffiths, M. D., Urbán, R., Farkas, J., Kökönyei, G., Elekes, Z., Tamás, D. & Demetrovics, Z. (2014). Problematic internet use and problematic online gaming are not the same: Findings from a large nationally representative adolescent sample. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(12), 749–754. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0475>
- Köller, O., Thiel, F., Ackeren, I., Andrs, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K. & Lewalter, D. (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. SWK. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25274
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J. & Süss, D. (2024). *JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2018/JAMES_2024_DE.pdf

- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M. & Davis, J. P. (2019). Traditional and cyber bullying and sexual harassment: A longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggressive Behaviour*, 45(2), 181–192. <https://doi.org/10.1002/ab.21808>
- Légifrance. (2023). *Loi n° 2023-566 du 7 juillet 2023 visant à instaurer une majorité numérique et à lutter contre la haine en ligne*. Légifrance.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M. & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Lenhart, A. (2015). *Teens, technology and friendships: Video games, social media and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends*. Pew Research. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/08/06/teens-technology-and-friendships/>
- Livingstone, S. & Görzig, A. (2014). When adolescents receive sexual messages on the internet: Explaining experiences of risk and harm. *Computers in Human Behavior*, 33, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.021>
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: final report 2009*. EU Kids Online. <https://eprints.lse.ac.uk/24372/1/EU%20Kids%20Online%20final%20report%202009%28lsero%29.pdf>
- Madianou, M. & Miller, D. (2013). *Migration and New Media*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203154236/migration-new-media-mirca-madianou-daniel-miller> <https://doi.org/10.4324/9780203154236>
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., van Ouytsel, J. & Temple, J. R. (2018). Prevalence of Multiple Forms of Sexting Behavior Among Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 327–335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>
- Madigan, S., Villani, V., Azzopardi, C., Laut, D., Smith, T., Temple, J. R., Browne, D. & Dimitropoulos, G. (2018). The Prevalence of Unwanted Online Sexual Exposure and Solicitation Among Youth: A Meta-Analysis. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 63(2), 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.03.012>
- Marwick, A., Smith, J., Caplan, R. & Wadhawan, M. (2024). Child Online Safety Legislation (COSL) – A Primer. *The Bulletin of Technology & Public Life*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.21428/bfcb0bff.de78f444>
- McAlister, K. L., Beatty, C. C., Smith-Caswell, J. E., Yourell, J. L. & Huberty, J. L. (2024). Social Media Use in Adolescents: Bans, Benefits, and Emotion Regulation Behaviors. *JMIR Mental Health*, 11, e64626. <https://doi.org/10.2196/64626>
- Moretta, T. & Wegmann, E. (2025). Toward the classification of social media use disorder: Clinical characterization and proposed diagnostic criteria. *Addictive Behaviors Reports*, 21, 100603. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2025.100603>
- Nedelcu, M. (2012). Migrants' new transnational habitus: Rethinking migration through a cosmopolitan lens in the digital age. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1339–1356. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.698203>
- Nedelcu, M. & Soysüren, I. (2022). Precarious migrants, migration regimes and digital technologies: the empowerment-control nexus. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(8), 1821–1837. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1796263>
- Nesi, J. & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- OECD. (2021). *The state of school education: one year into the COVID pandemic*. Preliminary results – March 2021. https://www.oecd.org/en/publications/the-state-of-school-education_201dde84-en.html
- OEJQS. (2025). *OEJQS Factsheet 01/25: Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Luxemburg. Teil 1: Ein vielschichtiges Problem*. Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire.
- Ofcom. (2023). *Children and parents: Media use and attitudes*. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/childrens-media-use-and-attitudes-2023/childrens-media-use-and-attitudes-report-2023.pdf?v=329412>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Orben, A., Dienlin, T. & Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(21), 10226–10228. <https://doi.org/10.1073/pnas.1902058116>

- Pallavicini, F., Pepe, A. & Mantovani, F. (2022). The effects of playing video games on stress, anxiety, depression, loneliness, and gaming disorder during the early stages of the COVID-19 Pandemic: PRISMA systematic review. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 25(6), 334–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0252>
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Gontard, A. von & Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645–659. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13754>
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11–12), 363–377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *Journal of Sex Research*, 53(4–5), 509–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Przybylski, A. K. & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the goldilocks hypothesis. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Rafalow, M. H. (2018). Disciplining play: Digital youth culture as capital at school. *American Journal of Sociology*, 123(5), 1416–1452. <https://doi.org/10.1086/695766>
- Ren, W. & Zhu, X. (2024). How does Internet access quality affect learning outcomes? A multiple mediation analysis among international students in China. *Journal of International Students*, 14(1), 449–468. <https://www.ojed.org/jis/article/view/5881>
- Residori, C., Salza, G., Scheifer G., Hamid, B., Haußmann, C. & Samuel, R. (2025). Youth Survey Luxembourg – Technical Report 2024 Cross-Sectional Survey. Edited by University of Luxembourg, Esch-sur-Alzette, Luxembourg
- Rowland, M. (2024). *Online safety (Basic online safety expectations) Amendment determination 2024*. Minister for Communications. <https://www.legislation.gov.au/F2024L00590/asmade/2024-05-30/text/original/pdf>
- Rzadtki, L. (2022). *“We are all activists”. Exploring solidarities in activism by, with and for refugees and migrants in Hamburg* (Bd. 9). transcript Verlag. <https://www.transcript-open.de/isbn/6349>
- Saferinternet.at. (2023). *Neue Studie: Jugendliche von sexueller Belästigung im Internet betroffen*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-jugendliche-von-sexueller-belaestigung-im-internet-betroffen>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salza, G. & Samuel, R. (2025). Digital engagement and youth: A scoping review of opportunities, risks, and the role of socioeconomic resources. *Information, Communication & Society*, <https://doi.org/10.1080/1369118X.2025.2574297>
- Scheifer, G. R. & Samuel, R. (2025). Massively multiplayer online games and social capital: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101833.
- Schneider, L. A., King, D. L. & Delfabbro, P. H. (2017). Family factors in adolescent problematic Internet gaming: A systematic review. *Journal of behavioral addictions*, 6(3), 321–333. <https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.035>
- Shank, D. B. & Cotten, S. R. (2014). Does technology empower urban youth? The relationship of technology use to self-efficacy. *Computers & Education*, 70, 184–193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.018>
- Shmael, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU KIDS ONLINE 2020: survey results from 19 countries*. EU Kids Online; The London School of Economics and Political Science. <https://eprints.lse.ac.uk/103294/> <https://doi.org/10.21953/LSE.47FDEQJ01OFO>
- Shuter, R. (2012). Intercultural new media studies: The next frontier in intercultural communication. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), 219–237. <https://doi.org/10.1080/17475759.2012.728761>
- Smith, P. & Slonje, R. (2010). *Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school*. Routledge. <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/5440>
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M. & Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Steinberg, L. (2001). Socialization in adolescence. In N. J. Smelser (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (1. ed., S. 14513–14516). Elsevier, Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01688-0>
- Swider-Cios, E., Vermeij, A. & Sitskoorn, M. M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66, 101319. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>

- Tourangeau, R. & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859>
- Tsitsika, A., Janikian, M., Schoenmakers, T. M., Tzavela, E. C., Olafsson, K., Wójcik, S., Macarie, G. F., Tzavara, C. & Richardson, C. (2014). Internet addictive behavior in adolescence: A cross-sectional study in seven European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(8), 528–535. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0382>
- Twenge, J. M. (2023). *Generations: The real differences between gen Z, millennials, gen X, boomers, and silents – And what they mean for America's future*. Atria Books. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7208544>
- Twenge, J. M. & Martin, G. N. (2020). Gender differences in associations between digital media use and psychological well-being: Evidence from three large datasets. *Journal of Adolescence*, 79(1), 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.018>
- U.S. Congress. (2024). *Kids Off Social Media Act (S.4213); Kids Online Safety Act*.
- Valkenburg, P. M. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101294. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.006>
- van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S. & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- van Deursen, A. J. (2020). Digital inequality during a pandemic: Quantitative study of differences in COVID-19-related internet uses and outcomes among the general population. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), e20073. <https://doi.org/10.2196/20073>
- van Deursen, A. J. & van Dijk, J. (2014). The digital divide shifts to differences in usage. *New Media & Society*, 16(3), 507–526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- van Deursen, A. & van Dijk, J. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- van Deursen, A. & Helsper, E. J. (2015). The third-level digital divide: Who benefits most from being online? In L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale & A. Williams (Hrsg.), *Studies in Media and Communications. Communication and Information Technologies Annual* (Bd. 10, S. 29–52). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452229812>
- van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity.
- van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243–e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Vekiri, I. & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392–1404. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>
- Verduyn, P., Lee, D. S., Park, J., Shablack, H., Orvell, A., Bayer, J., Ybarra, O., Jonides, J. & Kross, E. (2015). Passive Facebook usage undermines affective well-being: Experimental and longitudinal evidence. *Journal of Experimental Psychology. General*, 144(2), 480–488. <https://doi.org/10.1037/xge0000057>
- Volman, M. & van Eck, E. (2001). Gender equity and information technology in education: The second decade. *Review of Educational Research*, 71(4), 613–634. <https://doi.org/10.3102/00346543071004613>
- Vuorre, M., Orben, A. & Przybylski, A. K. (2021). There is no evidence that associations between adolescents' digital technology engagement and mental health problems have increased. *Clinical Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, 9(5), 823–835. <https://doi.org/10.1177/2167702621994549>
- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence & Abuse*, 22(5), 1129–1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, J.L., Jackson, L. A., Gaskin, J. & Wang, H.Z. (2014). The effects of Social Networking Site (SNS) use on college students' friendship and well-being. *Computers in Human Behavior*, 37, 229–236. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.051>
- Whittle, H., Hamilton-Giachritsis, C., Beech, A. & Collings, G. (2013). A review of online grooming: Characteristics and concerns. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 62–70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.09.003>
- Wilson, G. (2014). *Your Brain on Porn: Internet pornography and the emerging science of addiction*. Commonwealth Publishing.
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K. & Ybarra, M. (2008). Online "predators" and their victims: Myths, realities, and implications for prevention and treatment. *American Psychologist*, 63(2), 111–128. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.63.2.111>

- Yang, J. & Zhang, M. (2023). Beyond structural inequality: A socio-technical approach to the digital divide in the platform environment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02326-1>
- Yeh, C.Y. & Tsai, C.C. (2022). Massive distance education: Barriers and challenges in shifting to a complete online learning environment. *Educational Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.928717/full>
- Zendle, D. & Cairns, P. (2018). Video game loot boxes are linked to problem gambling: Results of a large-scale survey. *PLOS ONE*, 13(11), e0206767. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206767>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 5.1: Arten digitaler Geräte im Besitz oder geteilt (in Prozent)	96
Abbildung 5.2: Bereitstellung von Laptops/Tablets durch Bildungseinrichtungen, 2024, (in Prozent)	97
Abbildung 5.3: Selbsteingeschätzte digitale Kompetenzen, 2024, 12- bis 29-Jährige	100
Abbildung 5.4: Digitales Nutzungsverhalten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	102
Abbildung 5.5: Digitales Nutzungsverhalten: Aktive Suche nach sexuellen Inhalten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	103
Abbildung 5.6: Einschätzung der Nützlichkeit digitaler Aktivitäten, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	105
Abbildung 5.7: Nutzung Online-Bildungsangebote, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	107
Abbildung 5.8: Nutzung Online-Bildungsangebote: Motivation nach Schule, Beruf und Privat, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	108
Abbildung 5.9: Nutzungsdauer sozialer Medien pro Tag (in Prozent)	110
Abbildung 5.10: Aktive und passive Nutzung sozialer Medien, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	111
Abbildung 5.11: Problematische Nutzung sozialer Medien (Suchtskala), 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	112
Abbildung 5.12: Vergleich der Gaming-Zeitnutzung an Werktagen und Wochenenden, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	115
Abbildung 5.13: Einschätzung problematischen Gamings (in Prozent)	116
Abbildung 5.14: Konfrontation mit negativen Online-Erfahrungen und sexuellen Online-Anfragen, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	117
Abbildung 5.15: Konfrontation mit sexuellen Online-Anfragen nach Geschlecht und Alter, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	118
Abbildung 5.16: Mobbing-Erfahrungen in der Schule, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	120
Abbildung 5.17: Erfahrungen mit Cybermobbing, 2024, 12- bis 29-Jährige (in Prozent)	121

Zitiervorschlag Kapitel 5

Bulut, H., Salza, G., Residori, C., Scheifer, G., Haußmann, C., & Samuel, R. (2025). Kapitel 5. Der Blick junger Menschen auf Digitalität: Zugänge, Nutzungsmuster und Teilhabe. In A. Schumacher, H. Käckmeister, & R. Samuel (Hrsg.), *Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2025: Leben und Aufwachsen in Online- und Offline-Welten* (91-123).
<https://doi.org/10.82329/2025.JUGENDBERICH.LU-05>



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



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Impressum

Nationaler Bericht zur Situation der Jugend in Luxemburg 2025

Leben und Aufwachsen in Online- und Offline-Welten

Éditeurs

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

Coordination, rédaction et conception

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

Relecture

DRUCKREIF Text & Lektorat GbR, Trier

Traduction

Prose Unlimited SCS, Brüssel

Layout

Repères Communication, Kehlen
Photos de couverture: Sarah Aubel

Tirage: 300

ISSN (Druckversion): 3093-3005

ISSN (Onlineversion): 3093-3013

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

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

DOI: 10.82329/2025.jugendbericht.lu

Informationen und Materialien zum Jugendbericht:
www.jugendbericht.lu