

NEUERE ENTWICKLUNGEN DER  
INTERNETNUTZUNG JUGENDLICHER –  
EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG AM  
BEISPIEL IHRER  
GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN  
INTERESSEN.

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors  
der Philosophie (Dr. phil.) der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-  
Universität Düsseldorf. Vorgelegt von:

LILIA MONIKA HIRSCH

*Düsseldorf, Januar 2005*

## **Gutachter:**

Prof. Dr. Bernhard Dieckmann (Erziehungswissenschaftliches Institut,  
Abteilung für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Historische  
Bildungsforschung )

Prof. Dr. Ralph Weiß (Sozialwissenschaftliches Institut, Kommunikations- und  
Medienwissenschaft II)

Disputation: 23.06.2005

D 61

---

 Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	3
2	THEORETISCHER HINTERGRUND.....	9
2.1	<b>Medien im pädagogischen Diskurs.....</b>	<b>9</b>
2.1.1	Von der Instruktion zur Konstruktion.....	12
2.1.2	Der Begriff der Wirklichkeit und der Welt.....	21
2.1.3	Jugendliche Erfahrungsräume in der Wissensgesellschaft.....	25
2.2	<b>Internet als Bildungsraum.....</b>	<b>30</b>
2.2.1	Hypertext- und Hypermedia-Systeme des Internet.....	31
2.2.2	Internetbasierte Kommunikation und Interaktion.....	41
2.2.3	Lern- und Handlungsumgebung im virtuellen Raum.....	48
2.3	<b>Gesellschaftlicher Orientierungsrahmen.....</b>	<b>55</b>
2.3.1	Internet als Teil der gesellschaftlichen Verteilungsproblematik.....	55
2.3.2	Soziale Ungleichheit in Bildungsprozessen.....	58
2.3.3	Politische Kommunikation und Interaktion.....	65
2.3.4	Verdrängung der Pädagogen als Vermittler.....	70
2.4	<b>Fazit: Pädagogische Handlungsnotwendigkeit.....</b>	<b>73</b>
3	BESCHREIBUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	76
3.1	<b>Forschungsproblem.....</b>	<b>78</b>
3.1.1	Explorative Studie.....	78
3.1.2	Forschungsstand.....	80
3.1.3	Ziele der Untersuchung.....	87
3.1.4	Thematische Komplexe.....	88
3.2	<b>Konzeptspezifikation und Operationalisierungen.....</b>	<b>89</b>
3.2.1	Internet: Zugangsorte, Nutzungsfrequenz, Nutzungsprioritäten.....	91
3.2.2	Einstellungen: Internetnutzung, Politik, Leben.....	94
3.2.3	Gesellschaftspolitisches Engagement.....	97
3.2.4	Gesellschaftliches Problemfeld: Globalisierung.....	100
3.2.5	Soziale Herkunft der Jugendlichen.....	101
3.2.6	Schule: Schulform, Bildungsaspiration, Schulerfolg.....	103
3.2.7	Peer-Group: Anerkennung, gemeinsame Internetnutzung.....	104
3.2.8	Umkehrung der pädagogischen Grundrelation.....	105
3.3	<b>Forschungsdesign.....</b>	<b>107</b>
3.3.1	Zeitlicher Aspekt der Erhebung.....	107
3.3.2	Erhebungsmethode.....	108
3.3.3	Bezeichnung der Fragebogenvariablen.....	108
3.4	<b>Untersuchungsform: Stichprobe.....</b>	<b>109</b>
3.4.1	Auswahl der Stichprobe.....	109
3.4.2	Beschreibung der Stichprobe.....	111
3.5	<b>Pretest des Erhebungsinstruments.....</b>	<b>117</b>
3.6	<b>Datenerhebung (Feldarbeit).....</b>	<b>118</b>
3.7	<b>Datenerfassung und -exploration.....</b>	<b>120</b>

---

4	<b>STATISTISCHE DATENANALYSE UND ERGEBNISSE</b> .....	122
4.1	<b>Soziale Lebenswelt der Familie</b> .....	122
4.1.1	Soziale Herkunft als familiäres Startkapital.....	123
4.1.2	Kommunikative Praxis innerhalb der Familie .....	125
4.1.3	Mediennutzung der Eltern .....	127
4.1.4	Beurteilung der elterlichen Internetkenntnisse durch Jugendliche .....	129
4.2	<b>Sekundäre Sozialisationsinstanz Schule</b> .....	131
4.2.1	Bildungsbeteiligung .....	131
4.2.2	Bildungsaspirationen.....	133
4.2.3	Schulischer Erfolg und Misserfolg .....	135
4.2.4	Beurteilung der technischen Internetkompetenz der Lehrer .....	139
4.3	<b>Einfluss der Gleichaltrigengruppe</b> .....	144
4.3.1	Anbindung an Cliquen und kommunikative Praxis .....	144
4.3.2	Mit Freunden und Netzbekanntem im Internet.....	146
4.4	<b>Internet als Teil der Erfahrungswelt</b> .....	148
4.4.1	Zugangsorte zum Internet .....	148
4.4.2	Allgemeine Nutzungsfrequenz des Internet.....	152
4.4.3	Nutzungsfrequenz politischer Internetseiten .....	155
4.4.4	Nutzungsprioritäten der Jugendlichen.....	156
4.4.5	Typologie der Internetorientierung.....	162
4.5	<b>Gesellschaftspolitische Internethandlung</b> .....	170
4.5.1	Allgemeines politisches Interesse.....	170
4.5.2	Jugendliche Internetorientierung im gesellschaftspolitischen Kontext.....	173
4.5.3	Nutzungsspektrum gesellschaftspolitisch orientierter Internetseiten .....	174
4.5.4	Gesellschaftspolitisches Engagement.....	177
5	<b>RESÜMEE</b> .....	185
6	<b>ANLAGEN</b> .....	192
6.1	<b>Vorlage für die Dokumentation der explorativen Studie</b> .....	193
6.2	<b>Erhebungsinstrument im Pretest</b> .....	194
6.3	<b>Vorlage für das Befragungsleiter-Protokoll</b> .....	202
6.4	<b>Erhebungsinstrument</b> .....	203
7	<b>VERZEICHNISSE</b> .....	211
7.1	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	211
7.2	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	214
8	<b>NACHWORT</b> .....	231

---

# 1 EINLEITUNG

In den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurden groß angelegte Projekte ins Leben gerufen, die als Zielsetzung einen verstärkten Einsatz Neuer Medien im Bildungsbereich hatten.<sup>1</sup> Dabei wurde meist angenommen, dass die Nutzung von WWW bezüglich Informationssuche und Wissenserwerb den Zugang zum „globalen“ Wissen nicht nur vereinfacht und verkürzt, sondern hierdurch auch ein „Mehr“ an Wissen ermöglicht wird, das für die künftige gesellschaftliche Partizipation – d.h. für die auf der Grundlage dieses Wissens zu treffenden Entscheidungen und Handlungen bei sozialen, wirtschaftlichen oder zum Beispiel ökologischen Herausforderungen – ausschlaggebend sein sollte. Die Erwartungen waren also sehr hoch: Durch den Gebrauch des Internet sollte nicht nur das Wissen quantitativ und qualitativ gesteigert werden, sondern auch als Folge dieses Wissens ein verbessertes demokratisches Urteilen und Handeln bei den Internet-Nutzern eintreten. Werden jedoch bei gleich bleibender Annahme die Internet-Nicht-Nutzer bzw. Nutzer, die das Medium Internet später und weniger eifrig für sich vereinnahmen, betrachtet, wären sie demzufolge der Gefahr ausgesetzt, über weniger Wissen zu verfügen bzw. dieses Wissen deutlich später als aktive Internet-Nutzer zu erhalten. Dies könnte wiederum zu Einschränkungen bei der gesellschaftlichen Partizipation führen. Das hier angesprochene Problem ist Gegenstand der so genannten „Wissenskluft-Perspektive“<sup>2</sup>, die die Medienwirkungen als

---

<sup>1</sup> Das bis heute wohl bekannteste Internet-Projekt im Bildungsbereich – „Schulen ans Netz e.V.“ – begann 1996 als Initiative der Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Deutschen Telekom AG und erhob vorerst den quantitativen Anspruch, alle allgemein- und berufsbildenden Schulen in der BRD bis Ende 2001 mit Hard- und Software sowie einer Internet-Anbindung zu versorgen. Seit dem erfolgreichen Abschluss dieses Vorhabens widmet sich die Initiative der Verbreitung von Inhalten für und rund um den Unterricht. Dies geschieht überwiegend über verschiedene Internet-Portale des Vereins: [www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de), [www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de), [www.leanet.de](http://www.leanet.de), [www.lizny.net.de](http://www.lizny.net.de).

<sup>2</sup> Vgl. Saxer (1985), Bonfadelli (1985, 1994), Wirth (1997).

Prozesse der gesellschaftlichen Informationsverteilung in unterschiedlichen sozialen Gruppen thematisiert.

Vor dem Hintergrund dieser Eingangsfrage ist die gegenständliche Arbeit aufgebaut und in einen theoretischen und einen empirischen Teil unterteilt. Dabei bestand das Ziel der Analysen in der Klärung verschiedener Annahmen und möglicher Zusammenhänge im Umfeld der Internetnutzung Jugendlicher am Beispiel der Frage „gesellschaftspolitisches Interesse“ mit der besonderen Berücksichtigung der jeweiligen sozialen Kontexte der Heranwachsenden.

Die Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Diskursen über die neuen Medientechnologien verlangt ein Aufgreifen unterschiedlicher Argumentationsstränge bzw. unterschiedlich gezeichneter Theorien und Theoriemodule, um ein tragfähiges Gesamtbild zeichnen zu können. Aus diesem Grund finden sich im ersten Kapitel des theoretischen Teils (*2. Teil der Arbeit*) Diskussionsbeiträge zu den Medien im pädagogischen Diskurs, zur qualitativen Aneignung von Information und Wissen und der daraus möglicherweise entstehenden Bildung des Einzelnen, zu den Fragen nach der Wirklichkeit und der Welt und letztlich zu den Erfahrungsräumen Jugendlicher in der Wissensgesellschaft. Dabei ist der von Merkert<sup>3</sup> für traditionelle Medien beobachtete Prozess der Beurteilung des jeweils neuen Mediums durch die Gebildeten (von der Abneigung über den Versuch einer Interpretation mit hergebrachten Modellen bis hin zur medienangemessenen Betrachtung) ebenfalls auf das Internet übertragbar. Die faktisch „entmystifizierte“ Internetnutzung Jugendlicher könnte die Entwicklung dieses Prozesses beschleunigen.

Für die hier leitende Fragestellung der qualitativen Aneignung von Information und Wissen sowie der Nutzung des WWW zur Information und zum Wissenserwerb Jugendlicher sind aktuelle kognitions- und lernpsychologische Erkenntnisse zum subjektiven Erwerb von Information/Wissen und Erkenntnisse über das menschliche Handeln tragfähig. Der kognitivistische Ansatz zur Theorie des Lernens weist Erkenntnisfortschritte im Bereich der biologischen und psychologischen Grundfunktionen des Wahrnehmens, Verarbeitens und Behaltens, des Verstehens und Problemlösens auf. Hiernach steht der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses und übernimmt die aktive Rolle des einsichtigen, selbststeuernden Handelnden. Die Relevanz der Erkenntnisse war für die Fragestellung dieser Arbeit von unmittelbarer Bedeutung: Das Lernen ist der Gegenstand des kogniti-

---

<sup>3</sup> Vgl. Merkert (1992): Medien und Erziehung. S. 7 ff.

vistischen Ansatzes und kann somit auch für die Frage nach den qualitativen Handlungsunterschieden von Individuen sowie dem Nutzen des Internet für gesellschaftspolitische Handlungen fruchtbar gemacht werden.

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen der Wirklichkeit und der Welt im Zusammenhang mit dem Internet und die Beschreibung der Erfahrungsräume Jugendlicher in der modernen Wissensgesellschaft, betreffen die pädagogischen Grundrelationen von Mensch und Welt. Denn den Kindern und den Jugendlichen ist eine bestimmte Wirklichkeit in der sie umgebenden Umwelt vor- und zugleich aufgegeben. Diese Wirklichkeit – in ihrer unterschiedlich ausgeprägten Vielfalt – ist heute zunehmend von den Medien definiert. Das Internet spielt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle, da es die Vermutung des Entstehens der erziehungswissenschaftlich interessanten Transformation begründet: Der Transformation der traditionellen Asymmetrie zwischen dem Lernenden (traditionell das Kind) und dem Lehrenden (traditionell der Erwachsene) in Bezug auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Im zweiten Kapitel des theoretischen Teils „*Internet als Bildungsraum*“ wird ausgeführt, warum das Internet mit seinen vielfältigen Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten als ein besonderer Bildungsraum angesehen werden kann. Die komplexen Hypertext- und Hypermedia-Systeme des Internet bieten den Anwendern die Möglichkeit, Daten und Informationen im Sinne des Konstruktivismus in einer nichtlinearen Zugangsform zu erschließen. Gleichzeitig bergen sie Gefahren und Grenzen, an die ungeübte Nutzer stoßen können. Daher müssen für das Internet als Bildungsraum aus pädagogischer Sicht nicht nur die grundständigen Kompetenzen Jugendlicher betrachtet werden, die zum Beispiel für das Navigieren oder die Recherchen im Netz erforderlich sind, sondern vielmehr die Förderung der Ausbildung einer „internetspezifisch reflektierenden Urteilskraft“<sup>4</sup>, wie dies z.B. von Sandbothe propagiert wird. Erst eine solche Urteilskraft ermöglicht aus Daten Informationen bzw. auch Wissen zu generieren und befähigt die Subjekte zu einer bildungstheoretisch unabdingbaren Bewertungskompetenz und reflektierter Handlungsweise im und außerhalb des Internet.

Für die internetbasierte Kommunikation und Interaktion ist ebenfalls der soziale Aspekt des Lernens von besonderem Interesse. Denn nicht allein die technische Kenntnis der Dienste und Anwendungen sowie die Bewertungskompetenz von

---

<sup>4</sup> Vgl. Sandbothe (2000): Globalität als Lebensform. S 20.

Informationen, sondern auch die Kenntnis der jeweiligen, meist ortsunabhängigen „Internet-Kulturen“ bzw. „Internet-Gesellschaften“ ist für einen aktiven Beitrag des Einzelnen im Netz notwendig. Diese können als weitere Sozialisationsinstanzen neben die Familie, der Gleichaltrigengruppe und der Schule ins Leben der Jugendlichen treten und ihnen einen neuen sozialen Handlungsraum eröffnen. Die neue Handlungsumgebung im virtuellen Raum kann auch pädagogisch zur Vorbereitung der Jugendlichen auf die Anforderungen des Lebens in einer mediatisierten Gesellschaft als Lernumgebung genutzt werden, die eine aktive und konstruktive, selbstgesteuerte und problemlösende Auseinandersetzung ermöglicht. Gelingt es, die Jugendlichen ebenfalls für die verschiedenen gesellschaftspolitischen Probleme zu interessieren und an ihrer Lösung aktiv zu arbeiten, kann eine kompetente als auch kritische Auseinandersetzung unter Einbeziehung des Neuen Mediums stattfinden, die Hinweise auf Bildung in und für die mediatisierte Gesellschaft gibt.

Um realistische Anhaltspunkte für die Verankerung neuer Technologien in der modernen Gesellschaft zu finden, werden im dritten Kapitel des theoretischen Teils *„Gesellschaftlicher Rahmen“* auch die sozialen Faktoren angesprochen, welche die Chancengleichheit hinsichtlich Aufnahme und Anwendung der Informationen und des Wissens zu verbessern bzw. zu verringern vermögen. Da sich Heranwachsende in Deutschland innerhalb einer komplex mediatisierten Kultur sozialisieren und ihre primären Erfahrungen mit Online-Diensten meist schon in ihrer Familie und der Gleichaltrigengruppe und erst später in der Schule sammeln, müssen diese Sozialisationsinstanzen auch als mögliche Überträger der sozialen Ungleichheit betrachtet werden. Die gesellschaftliche Modernisierung steht eindeutig unter dem Einfluss der modernen Kommunikations- und Informationstechnologien. Dabei ist sie gekennzeichnet durch die Auflösung traditioneller Orientierungsrahmen und die gleichzeitige Eröffnung neuer Potenziale und Handlungsoptionen, die jedoch zur Entstehung neuer sozialen Ungleichheiten führen können. Denn nicht alle Jugendlichen verfügen in gleicher Weise über entsprechende Ressourcen, diese Potenziale und Optionen zu nutzen. Die Diffundierung von neuen Technologien in alltägliche Lebenskontexte Jugendlicher kann die soziale Ungleichheit bei Bildungsprozessen verschärfen. Daher müssen für die Betrachtung der Bildungsprozesse Jugendlicher im Zusammenhang mit der Nutzung Neuer Medien nicht nur ihre Bildungswege in Bildungsinstitutionen, sondern auch die milieuspezifischen, informellen Aspekte der Bildung (wie sie durch die Nutzung des Internet offensichtlich gegeben sind) Berücksichtigung finden.



Die vielfältigen pädagogischen, psychologischen und sozialen Aspekte der Internetnutzung wirken sich gleichzeitig auf die gesellschaftspolitische Teilhabe Jugendlicher aus. Wenn Handlungen Jugendlicher im oder durch das Internet eine demokratisierende oder aber eine entdemokratisierende Richtung annehmen, muss dies entsprechende Konsequenzen für die Bildungspolitik und vor allem auch für die Pädagogik haben. Denn gerade mit der Entstehung neuer Kommunikationsformen und -plattformen im Internet wurde ein unmittelbarer Zugriff auf das gesellschaftspolitische Engagement für Jugendliche möglich – und dies lange bevor sie wählen dürfen. Daher müssen gerade im Bereich der institutionalisierten politischen Bildung die Entwicklungen in den nichtinstitutionellen Kontexten Berücksichtigung finden. Möchten die Schule oder andere Bildungsinstitutionen den Anschluss an die Entwicklungen Heranwachsender nicht verlieren und gegenüber sozialen Ungleichheiten ausgleichend wirken, bedeutet das die Notwendigkeit neuer didaktischer und methodischer Überlegungen für den gesamten Bildungssektor sowie die Einhaltung der Maxime des lebenslangen Lernens durch die Pädagogen selbst.

Entsprechend diesem theoretischen Bezugsrahmen wurde die Studie konzipiert. Die detaillierte *Beschreibung der Konzeption der empirischen Untersuchung* findet sich im 3. Teil der Arbeit. Dabei wird hier das Forschungsproblem näher dargestellt, die Konzeptspezifikation und deren Operationalisierungen nachgezeichnet, das gewählte Forschungsdesign dargeboten sowie weitere konkrete Schritte beschrieben. Hierzu gehören die Auswahl und die Beschreibung der Stichprobe, Vortests des Erhebungsinstrumentes, die eigentliche Feldarbeit (Datenerhebung) sowie die Datenerfassung und -Exploration. An dieser Stelle wird die Beschreibung nur in einem kleinen Umriss wiedergegeben. Die Studie wurde als eine standardisierte Befragung von Schülern der 10. Klasse dreier Schularten aus drei verschiedenen Milieus in Düsseldorf konzipiert. Die Landeshauptstadt Düsseldorf wurde als Ort der Befragung gewählt, da im Armutsbericht 1999<sup>5</sup> (und zuvor auch 1996) Düsseldorf als Stadt charakterisiert wurde, die ein hohes Einkommensniveau bei gleichzeitig größtem Abstand zwischen Armen und Reichen in Deutschland aufweist. Eine der Hauptdimensionen der Befragung stellte daher die soziale Einbettung der Befragten dar. Die Stichprobe wurde nicht repräsentativ, sondern an dem relevanten Merkmal der sozialen Einbettung der besuchten Schule und der Familie anhand der sozialräumlichen Gliederung der Stadt Düsseldorf gebildet. Befragt

---

<sup>5</sup> Vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (1999): Armut und Reichtum. S. 34.

wurden mittels eines standardisierten Fragebogens Jugendliche des 10. Jahrgangs von neun Düsseldorfer Schulen, da dieser Jahrgang in allen Schularten anzutreffen ist und hier eine Nutzung des Internet alleine durch den schulischen Zugang vorausgesetzt werden kann. Die Auswahl der merkmalsrelevanten Schulen erfolgte durch statistische Verfahren und beinhaltet jeweils Einrichtungen, die sich schon alleine durch die Verortung innerhalb der Stadt Düsseldorf (Bewohner sind überdurchschnittlich, durchschnittlich oder unterdurchschnittlich situiert) signifikant unterscheiden dürften. Die sozialräumlich relevanten Stadtteile und die hier angesiedelten Schulen (je eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium) wurden aufgrund der bereits erwähnten, von der Stadt Düsseldorf vorgenommenen, sozialräumlichen Gliederung ausgewählt.<sup>6</sup> Diese Gliederung entstand durch eine Analyse der Strukturierung des Stadtgebiets, die sich an der konkreten sozialen Wirklichkeit der Stadt orientiert (Bewusstsein der Einwohner, sozial erfassbare Unterschiede etc.). Die Vollbefragung der Probanden (alle Schüler eines 10. Jahrgangs der jeweils ausgewählten Schulen) erfolgte im Zeitraum von 15. Mai bis 15. Juli 2004.

Im 4. Teil der Arbeit werden die umfangreiche *statistische Datenanalyse und die Ergebnisse* der Untersuchung im Detail wiedergegeben. In Wesentlichen kann die Untersuchung jedoch wie folgt beschrieben werden: Im Zentrum der Studie stand die Erforschung der jugendlichen Zugangsweisen zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien mit besonderer Berücksichtigung der Sozialisationsinstanzen der Familie, Schule und der Gleichaltrigengruppe sowie der Handlungsfelder „Gesellschaft“ und „Politik“. Durch das Aufzeigen unterschiedlicher Zugangsweisen und hierdurch bedingter Handlungsdifferenzen konnte eine Typologie der Internetorientierung der Jugendlichen erstellt werden, die weitere Untersuchungen ermöglicht hat, wie zum Beispiel die Suche nach möglicherweise bestehenden sozialen Benachteiligungen, nach einer vorstellbaren Umkehrung des pädagogischen Verhältnisses zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen sowie die Suche nach möglichen Hinweisen für kulturelle Veränderungen innerhalb der Gesellschaft. Alle Dimensionen bezogen sich auf die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien des Internet.

Im *Resümee* (5. Teil der Arbeit) werden schließlich die Ergebnisse der Arbeit insgesamt diskutiert.

---

<sup>6</sup> Vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (2001): Sozialräumliche Gliederung der Stadt Düsseldorf.

---

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

### 2.1 Medien im pädagogischen Diskurs

Bei der Durchsicht der wissenschaftlichen Literatur, die sich im medialen Kontext mit dem Thema Internet beschäftigt, fiel noch vor einigen Jahren eine Polarisierung der Diskussion auf.<sup>7</sup> Die Debatten wurden wiederholt von zurückhaltender Skepsis oder übertriebenem Optimismus begleitet, entwickelten sich jedoch nach einer gewissen Zeitspanne zu einer pragmatisch orientierten Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen des neuen Mediums. Ein solcher Prozess, der offenbar seine Dynamik bis in die Gegenwart beibehalten hat – was hier in Bezug auf das derzeit neue Medium Internet mit seinen verschiedenen multimedialen Anwendungen beobachtet werden kann – ist freilich keinesfalls neu. Wie Merkert<sup>8</sup> 1992 zeigte, scheint dieses Grundmuster des Diskurses mit wiederkehrender Regelmäßigkeit mit dem Entstehen jeweils neuer technologischer Medien aufzuleben.

Ausgehend von dem platonischen „Mythos von Theut“ für die Schrift als Medium beschreibt Merkert, wie sich die Beurteilung der Medien durch die „gebildete Welt“ (als Repräsentant einer pädagogisch interessierten Öffentlichkeit) in einer Aufeinanderfolge bestimmter stereotyper Reaktionen, einer Art Drei-Stadien-Abfolge, vollzieht. So wird die Diskussion bei dem jeweils neuen Medium zunächst mit Abneigung und mit kulturkritischem Pessimismus geführt, gefolgt von den Versuchen das jeweils Neue auf hergebrachte Weise zu interpretieren und

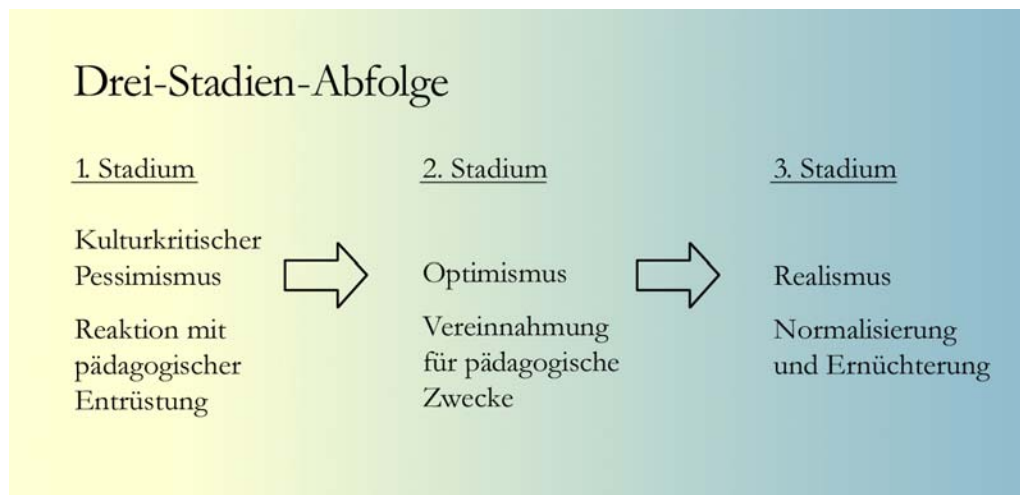
---

<sup>7</sup> Hierfür charakteristisch z.B. Lévy (1997) und Guggenberger (1997).

<sup>8</sup> Merkert (1992): Medien und Erziehung. S. 7 ff.

damit zu vereinnahmen, bis hin zum dritten Stadium, dem Stadium der Normalisierung, der Ernüchterung oder der medienangemessenen Betrachtung. Das letzte Stadium der Entwicklung wird zum Teil beeinflusst durch die pragmatische Nutzung eines Mediums, d.h. durch den Zugriff auf dieses Medium durch die Mehrheit der Gesellschaftsmitglieder, die hierdurch Fakten schafft und die Entmystifizierung des Neuen für sich selbst realisiert.

**(1) Drei-Stadien-Abfolge der Medienbeurteilung durch Gebildete nach Merkert [eigene Darstellung]**



Hierbei bezieht sich Merkert auf die historische Entwicklung in der Photographie, im Film und nicht zuletzt im Fernsehen.<sup>9</sup> Dabei unterstreicht er insbesondere, dass vor allem die Zunahme der Bilder, die durch die jeweils neuen Medien transportiert und manifestiert werden konnten, die Gebildeten zum Widerspruch verleitete. Merkert konstatiert:

*„Diese Entgegensetzung konkretisiert sich im Antagonismus von Wort und Bild. Das Wort steht im Dienste der Bildung. Das Begriffspaar ratio – oratio, mit dem man den griechischen Logosbegriff zu übersetzen versucht, ist zentral für das abendländische Bildungswesen; es zeigt zugleich, wie ausschließlich man das Wort dem Denken zuordnet, unter Vernachlässigung seiner sinnlichen Elemente.“<sup>10</sup>*

<sup>9</sup> Merkert beschreibt ebenfalls die Entwicklung des Rundfunks. Beim Rundfunk konnte die oben beschriebene Drei-Phasen-Abfolge nicht beobachtet werden. Der Grund hierfür liegt unter Umständen darin, dass der Hörfunk als Bildungsmedium bereits konzipiert wurde und durch seine technische Konzeption auch keinerlei Bilder übertrug.

<sup>10</sup> Vgl. Merkert (1992): Medien und Erziehung, S. 10.

Der von Merkert beobachtete Antagonismus zwischen Wort und Bild kann auch für den modernsten technischen Verbund der jeweiligen Medien, den Verbund von Ton, Bild und Schrift, also von dem so genannten Personal Computer behauptet werden. Der Einwand, das Bild bzw. bildhaft-akustisch angereicherte Darstellungen verhinderten die Entwicklung der geistigen Wahrnehmung der Individuen, wurde in der öffentlichen Diskussion gerade mit dem Aufkommen des Neuen Mediums Internet – in Deutschland insbesondere in den 90er-Jahren – wieder in dem oben beschriebenen ersten Stadium und unter Bezugnahme neurophysiologischer Feststellungen präsent. Die Vorstellung vom menschlichen Gehirn als Gebilde, das aus zwei funktional unterschiedlichen Hemisphären besteht<sup>11</sup>, wird von den aktuellen neurophysiologischen Erkenntnissen (wie im nachfolgenden Kapitel noch aufzuzeigen sein wird) jedoch keinesfalls in dieser Form postuliert. Vielmehr kann das Gehirn als eine Formation eines sich ergänzenden, erweiterten und ständig in der Bewegung begriffenen, also äußerst dynamischen Systems verstanden werden. Dennoch mehrten sich die Befürchtungen über die Bild- und Reizüberflutung durch die Nutzung des Internet und dem damit vermuteten Verlust von Sprachlichkeit, gar dem Verlust des Wirklichkeitsbezugs der Internetsnutzer, dem mit der Bewahrpädagogik unbedingt standzuhalten sei<sup>12</sup>.

Legt man jedoch den derzeitigen Entwicklungen das Modell von Merkert zugrunde, so befindet sich die theoretische Internet-Diskussion dennoch erst in der zweiten Phase ihrer Entwicklung: Der Phase der Interpretation des Mediums mit bekannten Erklärungen und der Vereinnahmung für didaktische Überlegungen. An dieser Stelle wird auch für das Internet prognostiziert, dass hieraus schließlich auch adäquate Konsequenzen für das pädagogische Handeln in Zusammenhang mit dem Medium, möglicherweise auch im konstruktivistischen Gedankengut, folgen werden und unter Umständen in den nächsten Jahren die letzte Phase des beschriebenen Modells in Deutschland erreicht werden könnte. Die faktische Nutzung des Internet durch die Jugendlichen in verschiedenen nicht-pädagogischen Zusammenhängen könnte diese Entwicklung deutlich beschleunigen.

Die konstruktivistisch begründeten, prognostizierten Auswirkungen auf das pädagogische Handeln im Zusammenhang mit dem Internet bedeuteten jedoch für

---

<sup>11</sup> Wie dies in den 90er-Jahren in der handlungsorientierten Pädagogik oftmals noch widerspruchlos angenommen wurde.

<sup>12</sup> Auf die Beschreibung der ersten Phase der Diskussionen wird hier verzichtet.

die institutionellen Stätten des Lehrens und Lernens<sup>13</sup> eine grundlegende Veränderung ihrer tradierten didaktischen Verfahrensweisen. Ob und inwiefern Bildungspolitik auf die Entwicklungen in der Wissenschaft und in der Gesellschaft reagiert, wird in dieser Arbeit jedoch nicht weiter ausgeführt. Dennoch kann unter Bezugnahme auf die nach wie vor so gravierend vernachlässigte Einübung der technischen Medienkompetenz der Lehrenden angenommen werden, dass die Phase der besonderen pädagogisch-didaktischen Nutzungsformen für das Internet später eintritt, als dies bei den herkömmlichen Medien der Fall war und sich diese Nutzungsformen im institutionellen Bereich der Didaktik somit deutlich langsamer etablieren werden.

### 2.1.1 Von der Instruktion zur Konstruktion

Als theoretische Basis für die Betrachtung verschiedener Arten des Lehr- und Lernprozesses (Selbstgesteuertes Lernen, Präsenzunterricht etc.), die sich mit dem Einsatz des Internet umsetzen lassen können, sollen im Folgenden exemplarisch Erkenntnisse zweier theoretischer Grundansätze herausgegriffen werden: Der Behaviorismus (als Beispiel einer klassischen Lerntheorie = Instruktionsparadigma), und der Informationsverarbeitungs-Ansatz, der lange Zeit die kognitivistische Theoriebildung beeinflusste. Letztlich wird der so genannte Konstruktivismus, der gegenwärtig zahlreiche wissenschaftliche Diskussionen anregt, ausführlicher vorgestellt.

Die Reflexion über die menschliche Informationsaufnahme, das Wissen und das daraus entstehende Handeln – kurz, das menschliche Lernen als Gegenstand von Theorie und Praxis der Wissensvermittlung – vollzieht sich bereits seit über 2500 Jahren. Erste pädagogisch-didaktische Muster für erfolgreiche Lehrverfahren finden sich bereits bei Sokrates bzw. in den platonischen Dialogen, die durch Fragen und Zweifel das Denken der Lernenden anregen sollen. Im Laufe der Jahrhunderte, spätestens zu Beginn der Neuzeit, folgten weitere Ansätze und methodische Empfehlungen zum Initiieren der Lernprozesse. So war sowohl die von Ratke (1571-1635) geglaubte erziehungsbedingte Weltverbesserung, als auch die Not-

---

<sup>13</sup> Im Zusammenhang mit dem oft beschriebenen lebenslangen Lernen werden hier neben der Schule auch die außerschulischen Einrichtungen (Jugendeinrichtungen, Vereine, Kirchen etc.) wie auch verschiedene Weiterbildungsinstitutionen (öffentlich-rechtlicher als auch privatrechtlicher Art) nicht um die Veränderung ihrer didaktischen Praktiken umhinkommen.

wendigkeit der allgemeinen Volksunterweisung als allgemeingültige Lehrmethode, später von Comenius (1592-1670) hervorgehoben worden und wurde mit dem besonderen Akzent auf das „naturgemäße Lernen“ gestützt<sup>14</sup>. Für den deutschsprachigen Raum kann somit das Anliegen von Comenius „*alle alles auf alle Weise zu lehren*“<sup>15</sup> als der Ursprung der didaktischen Überlegungen über die Gestaltung des Unterrichts gelten. Hiernach folgten weitere Ansätze und methodische Empfehlungen für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse, wobei neben der Vermittlung des Wissens durch den Lehrer die Medien „Sprache“ und „Bild“ hinzugezogen wurden. Des Weiteren wurde vermehrt an der Integration weiterer Medien – wie z.B. Tafel, Buch, Film etc. – bis hin zu den modernsten Multimedia-Systemen, wie beispielsweise den Informations- und Kommunikationstechnologien des Internet, gearbeitet.

Trotz der jahrhundertelangen Auseinandersetzung mit dem hypothetischen Konstrukt<sup>16</sup> „Lernen“ gibt es jedoch in der wissenschaftlichen Diskussion keine allgemein akzeptierte Definition und Theorie des menschlichen Lernens. Auf der Seite des Lernenden und bei seinen Lernprozessen setzen lerntheoretische Konzepte ein, die gleichwohl eine lange Tradition besitzen. Die Vorstellung, was Lernen sei, wie gelernt werden solle, und was in einem Lernprozess geschieht bzw. wie die Lernfähigkeit entfaltet werden könne, findet sich schon bei Pestalozzi (1746-1827) als ganzheitlich und intuitiv begründet. Bei Herbart (1776-1841) wird die Vorstellung vom Lernen als analytisch und rational beschrieben<sup>17</sup>, wobei das Erfassen zur Assoziation, also Neues mit schon Vorhandenem verknüpft wird.

Eine Effektivitätssteigerung des Lernens versprach im 20. Jahrhundert die Theorie des Lernens am Erfolg, die von Thorndike entwickelt wurde, wie ebenfalls die Theorie des operanten Konditionierens bzw. der Verhaltensformung von Skinner. Die letztgenannte Theorie hatte insbesondere die Entwicklung der mit dem Einsatz der Medien verbundenen Didaktik intensiviert. Skinner postulierte, dass eine

---

<sup>14</sup> Vgl. Weimer/Jacobi (1992): Geschichte der Pädagogik. S. 86

<sup>15</sup> „Omnes, omnia, omnium“, sc. Comenius (1632/57): Didactica Magna. Vgl. Die Angabe dieses Anspruchs z.B. bei Miller-Kipp (1995): Konstruktives Lernen.

<sup>16</sup> Das Lernen ist nicht beobachtbar, daher fungiert es lediglich als ein Begriff zur Erklärung des Prozesses an sich, eben deshalb als Konstrukt.

<sup>17</sup> Vgl. Terhart (1994): Unterricht. S. 145-146.

bestimmte Verhaltensweise erlernt wird, wenn das gewünschte Verhalten durch eine Verstärkung (z.B. Belohnung) angeregt wird<sup>18</sup>.

Gegenwärtig wird der Ansatz von der didaktischen Lehrbarkeit nicht mehr definitiv und ausschließlich vertreten. In den letzten Jahren werden in der Erziehungswissenschaft zunehmend andere Aspekte des Lernens untersucht und diskutiert. Das (nicht nur) pädagogisch Interessante am Konstrukt „Lernen“ ist dabei die Frage nach den Faktoren oder auch den Mechanismen, nach den spezifischen internen Voraussetzungen und nach den externen Bedingungen für das Lernen im Prozess der Erziehung und Bildung. Im medienpädagogischen Kontext scheint hierbei insbesondere der konstruktivistische Ansatz fruchtbar zu sein. Dabei geht es vorrangig darum, nach der subjektiven Konstruktion der Wirklichkeit der Menschen zu fragen: Was ist Wahrheit, was Objektivität, wie erfolgt Erkenntnis und ist sie überhaupt möglich? Gibt es Objektivität eigentlich? Mit dem Vormarsch der digitalen Medien ergibt sich auch zusätzlich die Frage: Was ist Realität?

Die Vorstellung von der Unmöglichkeit der objektiven Betrachtung der Welt ist in der Bildungsgeschichte ebenfalls nicht neuartig<sup>19</sup> und findet sich bereits in der Antike, z.B. bei den Sophisten und Skeptikern. Diese gingen von der Relativität des menschlichen Wissens und Erkennens aus, sodass die Wirklichkeit durch den Menschen objektiv nicht erkannt werden könne, sondern vielmehr nur abhängig von ihm existiere. Wenngleich auch weitere historische Persönlichkeiten aus der Geschichte des Abendlandes in die Reihe der Skeptiker gestellt werden können, kann der Konstruktivismus dennoch als eine wissenschaftliche Bewegung des 20. Jahrhunderts angesehen werden. Das Lernen als subjektive Konstruktion der Wirklichkeit, das heißt als subjektive Konstruktion der Kenntnisse, der Erfahrungen bzw. der uns umgebenden (sozialen) Welt, wird dabei aus dem Blickwinkel verschiedener Wissenschaftsdisziplinen<sup>20</sup> betrachtet und, wie Dreismickenbecker postuliert:

---

<sup>18</sup> Diese Methode wurde in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts zur Grundlage des Programmier-ten Unterrichts (PU). Als Verstärkung diente hier positives Feed-back nach jeder erfolgreich bewältigten Lerneinheit.

<sup>19</sup> Wie dies Wyrwa (1995) in seinen Ausführungen zum Konstruktivismus aufzeigte, indem er exemplarisch einige Vertreter des „Skeptizismus“ von der Antike bis zur Moderne benennt.

<sup>20</sup> Wobei für den Konstruktivismus nicht nur keine exakte Benennung einer spezifischen Disziplin, sondern auch keine personelle Zuordnung seines Ursprungs definiert werden kann. Dreismickenbecker (2000) markiert dennoch den Beginn mit Jean Piaget im 20. Jahrhundert.



*„(...) schickt sich im Übergang zum 21. Jahrhundert an, zu einem, wenn nicht zum zentralen Wissenschafts- und Erkenntnisparadigma zu werden.“<sup>21</sup>*

Je nach der Wissenschaftsbranche mit ihren je spezifischen Annäherungsweisen an den Menschen, das Subjekt, das Individuum, den Lerner, werden unterschiedliche Arten, Dimensionen, Tiefen, Typen des Lernens charakterisiert und definiert. Dabei verbindet sie alle dennoch folgendes Attribut: Sie sind in unserer Umwelt überall vorhanden, sie sind von der Art, wie wir diese Umwelt erfahren, vorgegeben und durch sie wird möglicherweise eine Aufgabe oder eine spätere Handlung besser gelöst. Verhalten, Fertigkeiten und Wissen werden neu erworben, verändert oder verbessert. Das Subjekt – also der Lernende – eignet sich seine Welt an und konstruiert aktiv seine Wirklichkeit durch individuelle kognitive Vorgänge. In Bezug auf den Konstruktivismus entwickelten u.a. Gräsel, Bruhn und Mandl<sup>22</sup> aus der Sicht der Lernpsychologie verschiedene Grundannahmen für die Lernprozesse der Subjekte. Die Autoren begreifen das Lernen als einen konstruktiven und aktiven Prozess, der dem Subjekt durch Zuweisung von Bedeutungen (auch motivationaler Art) die Interpretation und die Konstruktion von Wissen ermöglicht. Dabei wird das Wissen im Zusammenhang mit dem bereits vorhandenen Vorwissen in einer bestimmten Situation aufgebaut. Angrenzend wird dieser Prozess von dem Lernenden selbst gesteuert; dennoch ist er immer in einen bestimmten sozialen Prozess eingebettet.<sup>23</sup>

Folglich kann das rege Interesse am Konstrukt „Lernen“ für jedwede Humandisziplin angenommen werden, wenngleich diese jeweils mannigfache Gesichtspunkte anvisieren. Damit ist hier auch gleichzeitig – neben dem Grundgedanken, dass der Mensch nicht mit der Wirklichkeit, sondern mit seiner eigenen Erfahrungswirklichkeit umgeht – das wesentliche Grundcharakteristikum und die Grundbedingung des Konstruktivismus gekennzeichnet: Die Interdisziplinarität<sup>24</sup>. Wyrwa unterstreicht auch weitere Prämissen des Konstruktivismus:

*„Die Prozesse der Konstruktion von Wirklichkeit(en) werden dabei innerhalb organischer und soziokultureller Ordnungsstrukturen determiniert. Hierbei ist die*

---

<sup>21</sup> Vgl. Dreismickenbecker (2000): Aus Gutenbergs Archiven. S. 53.

<sup>22</sup> Vgl. Gräsel/Bruhn/Mandl (1997): Lernen mit Computernetzen.

<sup>23</sup> Ähnlich beschreibt auch Dichanz (1998) aus der pädagogischen Sicht die Möglichkeiten und Grenzen des Lernens mit dem Internet bzw. des Einsatzes dieses Mediums in der Unterrichtssituation.

<sup>24</sup> Vgl. Dreismickenbecker (2000): Aus Gutenbergs Archiven. S. 54.

*Konstruktionsmöglichkeit des Organismus immer an seine Konstruktionsfähigkeit gebunden. Diese unterliegt einschränkenden Bedingungen.“<sup>25</sup>*

Zu den einschränkenden Bedingungen zählt Wyrwa die Einschränkung der Konstruktionsfähigkeit durch die spezifische interne Struktur des menschlichen Organismus, des menschlichen Gehirns und seiner Wahrnehmungsmöglichkeit; darauf aufbauend konstruiert der Organismus aktiv seine Welt. Dabei ist die Konstruktion der physikalischen Welt (Raum, Zeit, Regularitäten, Schemata etc.) an einem bestimmten Punkt des Entwicklungsprozesses abgeschlossen und für das Individuum als „Realität“ etabliert. Neben diesem physikalisch orientierten Konstruktionsprozess ist auch die psychosoziale Entwicklung für Weltkonstruktionen von Bedeutung. Dabei hängt die Herausbildung, Deutung und Bewertung von Ansichten, Einstellungen, Erfahrungs- und Handlungsschemata als sozialisations- und individuationsbezogene Erfahrungen, also die Konstruktionsmöglichkeit, allein von der psychosozialen Entwicklung der Individuen ab. Diese Entwicklung ist eingebettet in die jeweils vorstrukturierte Wirklichkeit einer bestimmten Kultur, einer Gesellschaft, ja eines spezifischen gesellschaftlichen Milieus. Dies bezeichnet Wyrwa als den soziologischen Aspekt der psychosozialen Entwicklung.<sup>26</sup>

Der im deutschsprachigen Raum wohl nach wie vor prominenteste soziologische Ansatz ist der Ansatz von Luhmann (Prozess der menschlichen Vergesellschaftung als „Systemtheoretischer Konstruktivismus“), in dem er die Konstruktion der sozialen Welt als ein System der sich selbstreferenziell beobachtender, sich autopoietisch reproduzierender Sinnsysteme beschreibt.<sup>27</sup> Dennoch wurden konstruktivistische Gedanken in Bezug auf das menschliche Lernen in der Soziologie bereits 1984 von Berger und Luckmann klar formuliert. Die Autoren bezeichnen den Prozess der psychosozialen Entwicklung des Menschen als die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, die im Laufe des Lebens allmählich gebildet wird. Dabei ist insbesondere der historische Aspekt der Wirklichkeit angesprochen: Der Mensch wird nicht in eine unstrukturierte Welt hineingeboren, sondern in eine durch andere Menschen im Prozess der Geschichte vorstrukturierte Wirklichkeit. Diese bereits bestehenden Werte, Denkmuster oder Weltanschauungen

---

<sup>25</sup> Vgl. Wyrwa (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik. S. 17.

<sup>26</sup> Vgl. Wyrwa (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik. S. 18

<sup>27</sup> Vgl. Luhmann (1996): Die Realität der Massenmedien.

werden vom Subjekt kontinuierlich im Laufe seiner Sozialisation übernommen und als *die* Wirklichkeit aufgefasst.<sup>28</sup>

Die so genannten Kulturtheorien, wie z.B. der einflussreiche Ansatz von Bourdieu<sup>29</sup>, behandeln soziale Praktiken der Menschen als Kulturwesen, gleichsam als angeleitet von kollektiven Wissensstrukturen und deren Interpretationen. Reckwitz fasst den Kerngedanken dieser Theorien wie folgt zusammen:

*„Die alltäglichen sozialen Praktiken des Menschen – kommunikativer und nicht-kommunikativer Art – werden ermöglicht und eingeschränkt durch kollektive Sinnmuster, durch meist implizit bleibende Wissensstrukturen, die in der sozialen Praxis eingesetzt werden und diese anleiten.“<sup>30</sup>*

Nach Wyrwa, der sich hierbei auf Berger und Luckmann beruft, bleibt der psychische Aspekt der psychosozialen Entwicklung immer der Aspekt der prinzipiellen Fähigkeit des Menschen zur Bildung neuer Eigenwerte. Diese Eigenwerte können als Einstellungsmodifikationen oder als Konversionserlebnisse, die das Individuum substantiell von anderen Individuen mit ähnlichen gesellschaftlichen Vorgaben unterscheidet, verstanden werden. Solches geschieht trotz der vielfältigen Einschränkungen durch seinen Organismus oder seine soziokulturellen Determinanten.<sup>31</sup> Dieser Aspekt der freien Entfaltung der Persönlichkeit ist auch ein grundlegender Topos des tradierten bildungstheoretischen Denkens.

Das Wissen kann also im Sinne des Konstruktivismus nicht durch Medien vermittelt werden, vielmehr erfordert es vom Lernenden eine Eigentätigkeit, eine aktive Verknüpfung mit seinen bereits vorhandenen Wirklichkeitskonstrukten und Interaktion mit anderen Menschen vorzunehmen. Der Vorgang des Lernens kann vom Individuum bewusst gesteuert werden, unterliegt jedoch auch der unbewussten Beeinflussung, z.B. durch eigene Motivation (Wünsche, Ziele, Gefühle), Aufmerksamkeit oder andere Kommunikationspartner und deren Verstehenssituation. Aus dieser argumentativen Position heraus kann der aktive Rezipient nicht mehr als „Opfer“ der Medien angesehen werden.<sup>32</sup> Der Konstruktivismus liegt dem Prob-

---

<sup>28</sup> Vgl. Berger/Luckmann (1997): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.

<sup>29</sup> Vgl. Bourdieu (1999): Die feinen Unterschiede. Als ebenso prominent kann der kulturtheoretische Ansatz von Anthony Giddens (1984): The Construction of Society, angesehen werden.

<sup>30</sup> Vgl. Reckwitz (1997): Kulturtheorie, Systemtheorie. S. 319.

<sup>31</sup> Vgl. Wyrwa (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik. S. 19.

<sup>32</sup> Vgl. Aufenanger (1998): Lernen mit den neuen Medien. URL-Dokument.

lemlösungsparadigma zugrunde, das den Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Der Lernende übernimmt die aktive Rolle des einsichtigen und selbststeuernden Handelnden. Hier entsteht infolgedessen jedoch die Gefahr der Unterproportionierung einer systematischen Aneignung von Grundlagenwissen.<sup>33</sup>

Wie aufgezeigt, wird der Konstruktivismus nicht nur in verschiedenen Domänen diskutiert; er fußt auch nicht auf *einer* wissenschaftlichen Disziplin oder auf bestimmten tradierten Forschungsbeständen. Vielmehr wird dieser Forschungsgegenstand heute im interdisziplinären Zusammenhang diskursiv entwickelt und befruchtet, wenngleich er gegenwärtig die größte Nähe zu den Kognitionswissenschaften aufweist, wie z.B. die kognitive Neurobiologie oder Neurophysiologie. Dabei wird hier das Gehirn des Menschen als Organ erforscht, das zentral für die Kognition bzw. für die bewussten/unbewussten Erkenntnistätigkeiten zuständig ist und somit sämtliche Leistungen der menschlichen Erkenntnis hervorbringt.<sup>34</sup>

In der Erziehungswissenschaft und in der Pädagogik wuchs das Interesse an den Kognitionswissenschaften mit dem Auftauchen des Informationsverarbeitungsansatzes, der auf der neurobiologischen Erforschung der funktionellen Einheiten des Gehirns basierte. Der Lernprozess wurde dabei als ein Prozess menschlicher Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung verstanden. Die Reiz- bzw. Informationsaufnahme wird über verschiedene Sinne ermöglicht, wobei die früheren Erfahrungen und Sichtweisen in diese Wahrnehmung einfließen. Die so aufgenommenen Informationen unterliegen im Gehirn einer Verarbeitung durch so genannte Verschlüsselung und Blockbildung. Auf diese Weise kodiert werden sie mit unterschiedlicher Verweildauer gespeichert und „lagern“ im Gedächtnis, um später im Prozess des selbstständigen und situationsbezogenen Reproduzierens wieder abgerufen zu werden.<sup>35</sup> Im Mittelpunkt dieses neurobiologischen Ansatzes stehen die Erforschung des Gehirns, seiner Konstruktion, Arbeitsweise und Leistungsfähigkeit. Die Komplexität der Leistungen des Gehirns resultiert aus der Vielfalt und Differenzierung der Reizaufnahme und -verarbeitung.

---

<sup>33</sup> Vgl. Döring (1997): Lernen und Lehren. S. 361.

<sup>34</sup> Als ein eindrucksvoller Versuch eines interdisziplinären Brückenschlags zwischen den Neurowissenschaften und der Psychologie bzw. den Sozialwissenschaften kann hierbei die Publikation von Roth (2000) gelten: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Im Zusammenhang mit dem Aspekt der Handlung ebenfalls Roth (2001): Fühlen, Denken, Handeln.

<sup>35</sup> Vgl. Krämer/Walter (1994): Effektives Lehren. S. 22-32.

Der hier beschriebene Informationsverarbeitungs-Ansatz<sup>36</sup> liegt dem Vermittlungsparadigma zugrunde, in dem der Unterricht als eine Lehrsituation verstanden wird. Der Sender übermittelt dabei mithilfe von Medien eine Botschaft an einen Empfänger. Dieser Prozess wird von Absichten des Senders bestimmt, welcher festlegen kann, welche Botschaft in welcher Form übermittelt wird. Bei diesem Konzept ergibt sich jedoch die Gefahr der Verdrängung des Lernenden in die Rolle eines bloß passiven Rezipienten des Lernstoffs<sup>37</sup>. Die Rolle der Medien wird auf das reine Abbilden der „objektiven“ Wirklichkeit reduziert; als Lernen wird die Transformation der Informationen über diese „Wirklichkeit“ verstanden. Daher kann der Informationsverarbeitungs-Ansatz als äußerst unzureichend für die Klärung der Lernprozesse angesehen werden.

Betrachten wir das Gehirn jedoch nicht als ein statisches Modell, sondern als ein Funktionssystem<sup>38</sup>, in dem sich zwar einzelne Leistungen lokalisieren lassen, aber nicht kausal am Repräsentationsort, sondern als eine Leistung des Gesamtsystems zustande kommen, rückt diese Überlegung wieder in die Nähe des pädagogischen Anliegens. Miller-Kipp beschreibt die Konturen der Gemeinsamkeiten der pädagogischen Anthropologie und der kognitiven Neurobiologie in der Behauptung eines kognitiv-basierten selbstkonstitutiven Bildungsprozesses für das menschliche Individuum folgendermaßen:

*„In der kognitiven Neurobiologie wird für das Gehirn des Menschen als Erkenntnisapparat strukturelle Einzigartigkeit, ontogenetische Individualität und kognitive Kreativität, damit auch potentielle Freiheit sowie technische Unverfügbarkeit festgehalten. Diese empirisch basierte Charakteristik schreibt dem Menschen als Eigner sozusagen des Gehirns erkennbar eine eigene genetische Würde zu. Er ist vermöge der biologischen Qualität und kognitiven Leistung seines Gehirns als Individuum ausgezeichnet. Und er wird zu einem Individuum je eigenen kognitiven Charakters im naturwüchsigen Wechselspiel zwischen Gehirn, Umwelt und Bewusstsein. Damit wird dem Menschen – dem Menschen im Individuum wie in der Gattung – eine singuläre Stellung zwischen den historischen Evolutionsprozessen zugeschrieben.“<sup>39</sup>*

---

<sup>36</sup> Ähnlich auch die klassischen Lerntheorien, bei denen das Lernen ein mittels Adaption erworbener, konditionierter Reflex ist.

<sup>37</sup> Vgl. Döring (1997): Lernen und Lehren. S. 360

<sup>38</sup> Im pädagogischen Kontext zuletzt bei Miller-Kipp (2003): Eine technische Auffassung der Natur. S. 167 f.

<sup>39</sup> Vgl. Miller-Kipp (2003): Eine technische Auffassung der Natur. S. 177.

Ebenfalls beschäftigt sich der pädagogische anthropologische Diskurs über die Natur des Menschen mit dem Menschen als lernendem Wesen.<sup>40</sup> Miller-Kipp zeigt dabei, dass gerade eine solche Betrachtung des Menschen als lernendem Wesen beide Interessen der Erziehungswissenschaft (das didaktische und das anthropologische Interesse) mit der kognitiven Neurobiologie erfolgreich verknüpft.<sup>41</sup>

Wie Merkert resümiert, muss die Erziehungswissenschaft den Werdegang der Heranwachsenden in seiner Gesamtheit erforschen, dementsprechend verschiedene Perspektiven und Forschungsergebnisse der Humanwissenschaften berücksichtigen, also den Menschen als Organismus, als Psyche, als soziales Wesen und als einmalige Person begreifen.<sup>42</sup> Diese Vielfalt der Zugangsweisen macht die Erziehungswissenschaft zu einer Disziplin, die allein schon durch ihren Auftrag konstruktivistisch begründet ist. Daher greifen die gemäßigten<sup>43</sup> konstruktivistischen Ansätze besonders im Kontext der pädagogischen Theoriebildung bzw. der pädagogischen Konzeptentwicklung. Wie Lenzen<sup>44</sup> die Betrachtung der Wahrnehmung der Wirklichkeit formuliert, sollte diese Wahrnehmung als Konstruktion der Wirklichkeit verstanden werden, müsste auch das mit dem Wahrnehmen verwandte Lernen als Konstruktion der Wirklichkeit begriffen werden, was weitreichende Folgen für die Gestaltung von Erziehung und Bildung hätte. Diese Sichtweise bedeutete die Verabschiedung von der Vorstellung, zielgeleitete, von Normen bestimmte Vorgänge im Unterricht und in der Erziehung zu erzielen oder gar manipulieren zu können. Für die vorliegende Fragestellung ist es hinsichtlich des Konstruktivismus entscheidend, „(...) ob er pädagogisches Handeln anregt, ob er neue Erfahrungen veranlasst und neue didaktische Möglichkeiten eröffnet“<sup>45</sup>.

---

<sup>40</sup> Vgl. Dieckmann (1994): Plädoyer für eine pädagogisch Anthropologie. Auch Miller-Kipp (1995): Probleme und Aufgaben Pädagogischer Anthropologie.

<sup>41</sup> Vgl. Miller-Kipp (2003): Eine technische Auffassung der Natur. S. 162.

<sup>42</sup> Vgl. Merkert (1992): Erziehung und Bildung. S. 37.

<sup>43</sup> Auf den vor allem durch von Glasersfeld diskutierten radikalen Konstruktivismus wird hier nicht näher eingegangen. Terhart (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Terhart betrachtet die „Mäßigung“ als grundlegend für didaktische Kontexte, da er erst die gemäßigte Position als grundsätzliche Voraussetzung dafür hält, systematisch wie praktisch die Möglichkeit und Legitimität des Unterrichtens bzw. Lehrens überhaupt zu eröffnen.

<sup>44</sup> Vgl. Lenzen (1999): Orientierung Erziehungswissenschaft. S. 155 ff.

<sup>45</sup> Vgl. Siebert (2002): Lehren und Lernen. S. 82.

## 2.1.2 Der Begriff der Wirklichkeit und der Welt

Bei der Beschäftigung mit dem Begriff der Wirklichkeitskonstruktion im Zusammenhang mit Medien, kommen wir nicht umhin, die Wirklichkeit der Medien selbst anzusprechen. Dass die Medien die uns umgebende Welt nicht nur vermitteln, sondern auch gleichzeitig konstruieren und definieren, ja auch selbst durch ihre Charakteristika ein Teil der Wirklichkeit unserer Welt aktiv bilden, scheint in der heutigen Mediendebatte als das Spezifische der Medien allgemein anerkannt zu sein. Krämer beschreibt das Spezifische folgendermaßen:

*„ (...) Medien übertragen nicht einfach Botschaften, sondern entfalten eine Wirkkraft, welche die Modalitäten unseres Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerens und Kommunizierens prägt. Damit aber erweitert sich die Frage nach der „Natur“ von Medien zur Frage nach der Medialität unseres Weltverhältnisses. Denn wie wir denken, wahrnehmen und kommunizieren, hat immer auch Folgen für die Art und Weise, in der unsere Umwelt für uns zur Welt wird, in der sich die Vorstellung über das, was für uns wirklich ist und was „Wirklichkeit“ heißt, ausbildet und verdichtet.“<sup>46</sup>*

Krämer deutet ferner den Begriff der Medialität als Ausdruck dafür, dass das Weltverhältnis der Subjekte und all ihren Aktivitäten und Erfahrungen mit einer konstruierenden, aber vor allem auch einer welterschließenden Funktion gezeichnet sowie von den Unterscheidungsmöglichkeiten, die Medien eröffnen, und den spezifischen Beschränkungen, die sie dabei auferlegen, geprägt sind.<sup>47</sup>

Angesichts solcher Prämissen ist die von Watzlawick 1978 gestellte Frage: „*Wie wirklich ist die Wirklichkeit*“<sup>48</sup> erneut sehr aktuell geworden<sup>49</sup>; und ganz besonders dann, wenn es um die digitalen Medienverbünde geht. Ohne auf spezielle disziplinäre Sichten näher einzugehen<sup>50</sup> oder die soziologischen Individualisierungsthesen von Beck<sup>51</sup> an dieser Stelle zu thematisieren (die allesamt zwar mit unterschiedli-

<sup>46</sup> Vgl. Krämer (1998): Medien – Computer – Realität. S. 14.

<sup>47</sup> Ebenda, S. 15.

<sup>48</sup> Watzlawick (1998): Wie wirklich ist die Wirklichkeit?

<sup>49</sup> Dies postuliert zuletzt durch Siebert (2002): Lehren und Lernen. S. 80 f.

<sup>50</sup> Wie zum Beispiel die kommunikationswissenschaftlichen Markierungen von Luhmann über die Realität der Massenmedien: Luhmann (1996): Die Realität der Massenmedien. Ferner auch die Philosophie der Postmoderne, die die Veränderungen des Wirklichkeitsverständnisses formuliert, wie z.B.: Seel (1998): Medien der Realität. Auch Welsch (1998): „Wirklich“.

<sup>51</sup> Zu der Individualisierungsthese von Beck mehr im Kapitel 2.3.1. Vgl. Beck (1986): Risikogesellschaft.

chen Begrifflichkeiten agieren, dennoch die Medialität unserer Welt und unserer Wirklichkeit als gegeben voraussetzen), wird hier vorerst die Bedeutung der Medien hinsichtlich der Veränderung der pädagogischen Urrelation zwischen Mensch und Welt, die sämtliche pädagogische Prozesse konstituiert, anhand der Ausführungen von Merkert<sup>52</sup> nachgezeichnet.

Merkert beginnt mit der anthropologischen Grundeinsicht, dass Weltverständnis und Selbstverständnis einander bedingen und eine bestimmte Wirklichkeit dem Kind im Medienzeitalter sowohl vor- als auch aufgegeben ist (die Grundeinsicht findet sich z.B. bei Gehlen<sup>53</sup>). Darauf aufbauend geht Merkert auf den hierbei pädagogisch interessanten Ansatz ein, wie sich kindliches Weltbegreifen unter dem Einfluss moderner Medien verändert. Denn die Wirklichkeit, mit der der Heranwachsende zu tun hat, ist zunehmend von Medien konstituiert.

Davon ausgehend, dass der Begriff der Wirklichkeit eine Doppelbedeutung trägt, das heißt, eine grundlegende Unterscheidung zwischen dem Begriff Wirklichkeit und dem Begriff Welt stattfinden muss, beschreibt Merkert in Bezug auf Rothacker die Unterscheidung zweier Wirklichkeiten. Dabei benennt Rothacker als Wirklichkeit die zu erdeutende Wirklichkeit. Was aus der Wirklichkeit herausgedeutet wird, der Inbegriff des Herausgedeuteten, benennt er als Welt. Diese Unterscheidung wird gleichwohl von Watzlawick<sup>54</sup> als die Wirklichkeit der ersten und zweiten Ordnung postuliert. Die Wirklichkeit der ersten Ordnung ist dabei etwa eine bestimmte physische, verifizierbare Eigenschaft (zum Beispiel Gold als Edelmetall), die Wirklichkeit zweiter Ordnung hingegen die Bedeutung bzw. die Wertzuschreibung, die diesem Gegenstand gegeben wird (z.B. Gold als Handelsgegenstand mit einem täglich wechselnden Wert). Merkert konstatiert, dass erst vor diesem Hintergrund der Unterscheidung verständlich wird, „(...) *warum verschiedene Menschen in teilweise beträchtlich verschiedenen Welten leben: Sie haben sich aus der ersten Wirklichkeit ihre je eigenen Lebenswirklichkeiten erschlossen.*“<sup>55</sup> Somit ist die Wirklichkeit eine immer schon auf menschliche Weise gedeutete Wirklichkeit und gleichzeitig auch das Produkt handelnder Umgestaltung durch den Menschen. Merkert übernimmt hierbei von Berger und Luckmann den Begriff der Objektivationen der menschlichen Tätigkeit, die sowohl dem Erschaffer als auch anderen

---

<sup>52</sup> Vgl. Merkert (1992): Medien und Erziehung. S. 62 ff.

<sup>53</sup> Vgl. Gehlen (1978): Der Mensch.

<sup>54</sup> Vgl. Watzlawick (1998): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? S. 142 ff.

<sup>55</sup> Vgl. Merkert (1992): Erziehung und Bildung. S. 68 f.



Menschen als Elemente ihrer gemeinsamen Wirklichkeit begreifbar sind. Dabei handelt es sich nicht nur um die materiellen Produkte, sondern auch um die „Deutungsschemata“ des Alltags, also die Ergebnisse des deutenden „Begreifens“ der Umwelt.

Innerhalb der Wirklichkeit zweiter Ordnung unterscheidet Merkert ergänzend zwischen objektiver und subjektiver Wirklichkeit. Die objektive Wirklichkeit ist dabei die Objektivation, die der Mensch als Gattungswesen geschaffen hat, die dem Einzelnen vorgegeben ist, wenn er in eine bestimmte Gruppe, Gesellschaft oder Kultur hineingeboren wird. Diese muss er sich erst eigenständig unter Mithilfe der Erwachsenen erwerben, die ihm diese Objektivation zugänglich machen. Dabei ist jedoch das, was der Einzelne hier in diesem Prozess erwirbt, seine subjektive Wirklichkeit. Diesen Aufbau der subjektiven Wirklichkeit bezeichnet Merkert als Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt. Das Kind erfasst somit in der primären Sozialisation seine signifikanten Anderen, z.B. seine Eltern, als Vermittler der Wirklichkeit. Erst zu einem deutlich späteren Zeitpunkt mit dem Erwerb der eigenen subjektiven Wirklichkeit erkennt das Kind, dass die Welt der Eltern nicht die einzige Welt ist, sondern lediglich eine ebenfalls auf spezifische Weise eingeschränkte Welt der Eltern.<sup>56</sup> Eine Voraussetzung für die Übernahme dieser Wirklichkeit ist freilich die Kommunikation bzw. Mitteilung, die überwiegend durch Sprache vermittelt wird. Dabei hält die Sprache das Ergebnis menschlicher Weltdeutung fest, insofern ist sie auch das Ergebnis der menschlichen Auseinandersetzung mit der Welt. Sie enthält ein bestimmtes Wirklichkeitsverständnis oder Weltbild. Merkert dekretiert für die Sprache:

*„Sie erweist sich als weltgestaltende Kraft im Prozeß des kindlichen Erfahrungsaufbaus, der individuellen Weltorientierung. Man spricht nicht nur in einer Sprache, man denkt auch in ihr. Sie ist nicht nur Medium der Wirklichkeitsvermittlung, sondern liefert zugleich Deutungsmuster und Interpretationsvorgaben für jene Wirklichkeit, die dem Kind vorgegeben ist und die es sich zu eigen machen muß.“<sup>57</sup>*

Entscheidend ist für Merkert dabei auch die Tatsache, dass in jeder Sprache und in jedem Sprachvorgang bereits eine bestimmte Wirklichkeitsdeutung enthalten ist. Angrenzend wird die subjektive Wirklichkeit vor allem durch Kommunikation

---

<sup>56</sup> Auch Piaget und Kohlberg untersuchten diese Entwicklung, wenn sie nach der kognitiven Entwicklung der Kinder und der Entwicklung der Moral in unterschiedlichen Altersklassen durch Beobachtung und Befragung forschten.

<sup>57</sup> Vgl. Merkert (1992): Medien und Erziehung, S. 74.

garantiert, sowohl durch die personelle als auch durch die mediale, wobei hier das Gespräch nicht selten durch Medieninhalte angeregt wird. Dabei muss ferner auch die Implikation der Modifikation (in unterschiedlichen Graden) der subjektiven Wirklichkeit beachtet werden, denn die objektive Wirklichkeit ändert sich stets aufgrund kultureller und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse.

Wenn Merkert den Aspekt der Wirklichkeit als das Ergebnis gesellschaftlicher Konstruktion betont, die in gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen konstruiert wird, gibt es für ihn keinen Zweifel daran, dass die Medien, die für diese Kommunikation genutzt werden, an der Konstruktion und der Definition dieser Wirklichkeit mitwirken. Wenngleich er seine Ausführungen hierbei überwiegend auf die klassischen Medien wie Radio, Fernsehen und Druckerzeugnisse bezieht, kann insbesondere der Aspekt der Medienerzeugnisse, deren Produktion bestimmten medienspezifischen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, auch auf das Internet (betrachtet man das Netz einmal als Medium) übertragen werden. Was letztlich bei der Produktion entsteht, hat einen bestimmten technisch eingegrenzten Entstehungsgang, der durch die „Medienmacher“ subjektiv akzentuiert wird. Diese subjektive Akzentuierung geschieht durch Auswahl, Übermittlung, Produktion etc. in einer bestimmten Weise mit ihrer je spezifischen „Weltsicht“. Die subjektive Wirklichkeit von Journalisten und Redakteuren und deren Selektion der Inhalte, die von ihnen präsentiert werden, nimmt im Internet ein besonders unüberschaubares Ausmaß an, auf das zum späteren Zeitpunkt noch ausführlich eingegangen wird. Vor diesem Hintergrund wird der Blick auf Produktion von Simulationen der Wirklichkeit und nach der Ausdifferenzierung der Realität durch die Digitalisierung gerichtet.

Die Schlussfolgerung betrifft die pädagogische Grundrelation von Mensch und Welt: Den Kindern ist eine jeweils bestimmte Wirklichkeit vor- und zugleich aufgegeben, die heute zunehmend durch Medien definiert wird. Daher muss die Auseinandersetzung mit den Medien auch Gegenstand ernsthafter erziehungswissenschaftlicher Arbeit sein.

### 2.1.3 Jugendliche Erfahrungsräume in der Wissensgesellschaft

Angesichts der Potenziale der Neuen Medien, grundlegende gesellschaftliche Veränderungen zu entfesseln, ist die Betrachtung der Jugendlichen Erfahrungsräume im gesellschaftlichen Kontext unerlässlich.

Diese Diskussion ist eng mit dem Begriff der Informationsgesellschaft verbunden, in der die möglichst schnelle und effiziente Informationsbeschaffung und -verarbeitung einen enormen Stellenwert erhält. Das Internet mit seiner Unabhängigkeit von Ort und Zeit, bietet hier ein breites Spektrum an Möglichkeiten für eine scheinbar rasche Beschaffung und leichten Zugang zu global verstreuten Informationen. Die strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt und der hier erforderlichen Schlüsselqualifikationen und Anforderungsprofile (auch im globalen Kontext gesehen) werden von den Entwicklungen bei den Informations- und Kommunikationstechnologien mitbestimmt. Doch nicht die Informations-, vielmehr die Wissensgesellschaft müsste Ziel der pädagogischen Bemühungen werden, da nicht die Informationen per se die demokratische gesellschaftliche Weiterentwicklung ermöglichen, sondern deren Inhalte und Verarbeitung<sup>58</sup>. Mit dem Begriff der Wissensgesellschaft verbindet sich die Vorstellung eines informierten Menschen, der in der Lage ist, bei sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen auf der Grundlage seines Wissens Entscheidungen zu treffen<sup>59</sup>. Dies erfordert jedoch die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, die auch das Lernen der Erwachsenen impliziert. Die Vor-Computer-Generation der älteren Menschen, und somit auch die der gegenwärtigen Pädagogen und Eltern, hat jedoch schon aus rein biografischen Gründen ein anderes Verhältnis zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als die Heranwachsenden, die sich in einer „Computergesellschaft“ sozialisieren.

Als Folge des medialen Vormarsches des Internet sieht Marotzki<sup>60</sup> unter Bezugnahme auf Tapscott einen sich abzeichnenden Trend, der insbesondere aus der erziehungswissenschaftlichen und der pädagogischen Sicht höchst interessant ist: Die Transformation einer grundlegenden Asymmetrie zwischen dem Lernenden (traditionell das Kind) und dem Lehrenden (traditionell der Erwachsene) in Bezug

---

<sup>58</sup> Vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur. S. 193.

<sup>59</sup> Vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur. S. 194.

<sup>60</sup> Vgl. Marotzki (2000): Bildungstheoretische Perspektiven. S. 253 f.

auf die Informationstechnologien. So lernen die Eltern den Umgang mit den neuen Technologien von ihren Kindern, d.h. die Erwachsenen müssen die Kinder als jene anerkennen, die mehr über das Internet wissen und mehr mit dem Internet gestalten können. Damit gerät die traditionelle Verteilung von Lehren und Lernen aus ihrem bisher üblichen Rahmen, aber auch die traditionellen Erziehungskonzepte werden tangiert. Dennoch wagten einige Schulen im Rahmen des von der Bundesinitiative „Schulen ans Netz“ unterstützten Programms „teach your teacher“<sup>61</sup> den Rollentausch zwischen den Lehrern und Schülern bei der Vermittlung von grundlegenden technischen Internet-Kompetenzen. Auch nach Ablauf der Förderung entschlossen sich weitere Verantwortliche<sup>62</sup> ähnlich aufgelegte Programme zu fördern. Dabei scheint jedoch die Grenze des Erfolgs solcher Methoden für die Vermittlung der grundlegenden technischen Kompetenzen bei der fachspezifischen und themenorientierten Einbindung von Internet und Computer im Allgemeinen zu liegen. Dies könnte als Aufgabe der Medienpädagogen und der bildungspolitisch Verantwortlichen gelten.

Die Herausforderung für die heute Erwachsenen besteht also nicht zuerst in der adäquaten Vorbereitung der Heranwachsenden für das Leben in einer derart mediatisierten Wissensgesellschaft oder in der Schaffung der curricularen, medienpädagogischen und mediendidaktischen Voraussetzungen im Bildungssystem, sondern vor allem auch im adäquaten Umgang mit der möglichen Transformation der grundlegenden pädagogischen Asymmetrie. Schorb/Theunert<sup>63</sup> sprechen in Bezug auf Münchmeier darüber, dass der Jugend eine besondere Bedeutung zugewiesen wird: Die Trägerin von Zukunft zu sein. So meinen sie gleichzeitig die Jugend nicht nur als Trägerin von Zukunft. Ihr kommt die Aufgabe der Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft zu. Gleichzeitig ist die Jugend, als Hauptbetroffene der Zukunft, von gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig und muss ihre biografische Verortung in der Zukunft suchen und finden. Dies kann auch nur dann erfolgreich verlaufen, wenn die Jugend ihr Leben nach den Zukunftsmöglichkeiten der Gesellschaft ausrichtet. Daher ist der Zusammenhang von Jugend, Politik und Internet<sup>64</sup> nicht nur einer der drei Faktoren, die sich

---

<sup>61</sup> Schulen ans Netz (SaN e.V.) förderte das Programm zwischen 1998 und 2001 an ca. 50 allgemein- und berufsbildenden Schulen und übernahm einen Teil der „Dozenten“-Honorare, Telefongebühren und Materialkosten.

<sup>62</sup> So wurde z.B. ein ähnliches Programm auf die Initiative des Landrats Berthold Gall vom Schulverwaltungsamt im Main-Taunus-Kreis gefördert. Genauere Beschreibung hierzu auch bei Ziemer (2004): Schule auf den Kopf gestellt. S 17 ff.

<sup>63</sup> Vgl. Schorb/Theunert (2000): Jugend – Politik – Fernsehen. S. 13.

gend, Politik und Internet<sup>64</sup> nicht nur einer der drei Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen; die Richtung der Einflussnahme ist vielschichtig und betrifft deren Intensität und Bedeutsamkeit. Wird hierbei der Blick auf die oben beschriebene Transformation der pädagogischen Asymmetrie gerichtet, scheint die heutige Jugend eine größere Verantwortung im früheren Lebensalter für die gemeinsame gesellschaftliche Zukunft tragen zu müssen, als dies bisher der Fall war.

Ohne an dieser Stelle auf die formal-juristischen Eingrenzungen im strafrechtlichen und im gesetzlichen Sinne zu verweisen oder die soziodemografischen Entwicklungen der heutigen Zeit anzusprechen, wird hier das Augenmerk auf die Jugend aus der soziologischen und sozialpsychologischen Sicht gerichtet, also auf eine Generation, die unter typischen sozioökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen aufwächst und sich durch die Bewältigung bedeutender Entwicklungsaufgaben – auch in Bezug auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien – auszeichnet.

Wie im vorangegangenen Kapitel dargelegt, ist die Phase des Heranwachsens von doppelseitiger Erschließung gekennzeichnet: Von der Erschließung der Welt und der eigenen Erfahrung, somit der Erschließung von Weltverständnis (hier z.B. gesellschaftliche Anforderungen) sowie der Erschließung des Selbstverständnisses auf der individuellen Seite. In diesem doppelseitigen Erschließungsprozess werden spezifische Merkmale, Eigenschaften und Handlungskompetenzen, die der eigenen Persönlichkeit zugeschrieben werden, entwickelt. Wenn bei einem Kleinkind die Eltern als primäre Bezugspunkte gelten, treten bei Jugendlichen beim Aufbau der Erfahrungswelt viele weitere soziale Netzwerke und gesellschaftliche Institutionen hinzu, die bei der Entwicklung der Persönlichkeit und Identität der Jugendlichen unterstützend wirken (sollen)<sup>65</sup>. Sämtliche Alltagsmedien und das Internet müssen hierbei als Sozialisationsinstanzen angesehen werden, da sie eine vermittelnde Position zwischen den Jugendlichen und der Gesellschaft einnehmen und verschiedene Interpretationen für Werte und Normen dieser Gesellschaft anbieten. Gleichzeitig verlangen die Medien unterschiedliche Anpassungsleistungen ab. Schorb/Theunert beschreiben die Konturen folgendermaßen:

*„Die Leistungen, die von den Sozialisationsinstanzen verlangt bzw. in der Auseinandersetzung mit diesen entwickelt werden, manifestieren sich in individuellen Hand-*

---

<sup>64</sup> Schorb/Theunert untersuchen den Zusammenhang für das klassische Medium des Fernsehens, dennoch kann dieser Zusammenhang auch im Bezug auf das Internet vorausgesetzt werden.

<sup>65</sup> Ähnlich auch Hurrelmann (1997): Lebensphase Jugend.

*lungskompetenzen, die auf der kognitiven, der sprachlichen, der moralischen, der emotionalen, der ästhetischen und der sozialen Ebene angesiedelt sind. In diesem Prozess sind die Jugendlichen gehalten, ihre persönliche Entwicklung mit den gesellschaftlichen Anforderungen in Einklang zu bringen.“<sup>66</sup>*

Wie die aktuelle repräsentative 14. Shell Jugendstudie 2002<sup>67</sup> aufweist, zeigen die heutigen Jugendlichen ein geringes politisches Interesse. Dieser Trend verstärkt sich zunehmend, wenn ebenfalls die vorangegangenen Shell-Studien betrachtet werden. Dennoch sind die Jugendlichen in ihrem gesellschaftlichen Lebensumfeld aktiv und orientieren sich dabei an konkreten und praktischen Fragen, die für sie mit persönlichen Nutzen und Lebenschancen verbunden sind. Im Vordergrund stehen dabei eigene, jugendbezogene Interessen und Freizeitbeschäftigungen. Dabei – dies ist für die hier bedeutsame Fragestellung von Interesse – nutzen sie verstärkt das Internet, um für ihre Anliegen ein Forum zu finden und sich in Netzwerken zu koordinieren. Das gesellschaftliche Engagement der Jugendlichen findet ferner eher in Vereinen, Bildungseinrichtungen oder selbst organisierten Gruppen statt; weniger Zuspruch finden Bürgerinitiativen, Hilfsorganisationen wie Greenpeace oder Amnesty International sowie die bereits erwähnten Parteien oder Gewerkschaften. Gleichwohl gilt hier: Je höher das Bildungsniveau und die soziale Schicht, desto intensiver die gesellschaftliche Aktivität der Jugendlichen. Dabei gilt die Globalisierung, wie z.B. Europa-Betrachtung, offensichtlich als persönliche Chance, ohne dabei den Blick für Herausforderungen zu verlieren und wird realitätsnah ohne ideologische Positionierung betrachtet. Die eigene Zukunft wird dabei von den Jugendlichen optimistisch und gleichzeitig pragmatisch aufgefasst, was die Anpassung ihrer Wertorientierungen an die neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zeigt. Hurrelmann spricht hierbei von der Verschiebung der Mentalität der Jugendlichen von einer eher gesellschaftskritischen Gruppe in Richtung der gesellschaftlichen Mitte, die den Erfolg in einer leistungsorientierten Gesellschaft sucht. Dabei legt sie gleichzeitig Wert auf Sicherheit, Familie, Karriere und beruflichen Einfluss – Dinge, die sich für diese Generation offenbar nicht mehr gegenseitig ausschließen<sup>68</sup>. Hurrelmann formuliert dies so:

---

<sup>66</sup> Vgl. Schorb/Theunert (2000): Jugend – Politik – Fernsehen. S 16.

<sup>67</sup> Vgl. Deutsche Shell (2003): Jugend 2002.

<sup>68</sup> Noch Ende der 90er-Jahre zeigten die Shell-Studien eine andere Entwicklung: Vom Sozialverband in Richtung einer Individualgemeinschaft. Dabei wurden die Werte wie Hedonismus, Aufgehen im Konsum und Genuss, Selbstverwirklichung in Unabhängigkeit von festen sozialen Bindungen, die mit dem Individualismus verbunden sind als wichtig angesehen – während konventionelle

---

*„Jugendliche haben diese „altbürgerlichen“ Prinzipien jedoch von ihrem „Staub“ befreit und entwickeln ein neues, unbefangenes Verhältnis zu ihnen. Sicherheit, Ordnung und Fleiß werden mit modernen Werten wie Kreativität, Toleranz und Genuss zu einer neuen Synergie verknüpft.“<sup>69</sup>*

Werden die oben angeführten Elemente der Shell-Studie zusammen betrachtet, dann ergibt sich ein Bild von eher positiv eingestellten, leistungsbereiten und den neuen gesellschaftlichen Anforderungen gewachsenen Jugendlichen. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass dieser neue „Zeitgeist“ hauptsächlich von Jugendlichen getragen wird, die in der Schule oder in der Ausbildung ohnehin erfolgreich sind. Jugendliche, die ein geringes Bildungsniveau aufweisen, fühlen sich hingegen potenziell benachteiligt.

Ohne im Speziellen auf die Individualisierungsthese, wie sie z.B. Beck vertritt<sup>70</sup>, einzugehen, kann für die Jugendlichen die Pluralisierung ihrer Lebensräume angenommen werden. Neben den klassischen informellen und formellen Sozialisationsinstanzen treten die neuen Räume der Informations- und Kommunikationstechnologien hinzu. Dabei verdrängen sie keinesfalls die bereits bestehenden Kommunikationsstrukturen, vielmehr werden sie von Jugendlichen additiv genutzt – was es im nachfolgenden Kapitel noch genauer auszuführen gilt. Auch wird die Bedeutung des World Wide Web als Massenmedium und potenzieller Träger von globalen Informationen in der unüberschaubaren Komplexität der hier hinterlegten Daten betrachtet, die es eigenständig zu finden, zu überblicken, zu ordnen und zu bewerten gilt. Dabei wird das Internet in Abgrenzung zu den klassischen Massenmedien gesehen. Diese haben nicht nur eine wichtige Funktion als Informationslieferant inne, sondern fungieren nebenher als Aufbereitungs- und Auswahlinstanz, was jedoch im Internet nur bedingt gegeben ist.

---

Werte wie Pflichterfüllung, Anpassung und Leistung für Jugendliche an Attraktivität abgenommen haben. Dieser Bezug lässt sich zuletzt bei Schorb/Theunert (2000) nachlesen.

<sup>69</sup> Vgl. Hurrelmann (2003): URL-Dokument abgelesen 2004.

<sup>70</sup> Vgl. Beck (1986): Risikogesellschaft.

## 2.2 Internet als Bildungsraum

Das zuerst ausschließlich für militärische Zwecke in den USA in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelte System der Vernetzung von mehreren räumlich getrennten Computern errang schnell einen gesicherten Platz in der Welt der Informatik und kurze Zeit später im gesamten akademischen Bereich<sup>71</sup>. Was hat aber ausgerechnet dieses Datennetz aus der Exklusivität der Elitennutzung herausgerissen und zum Gegenstand pädagogischer Überlegungen erhoben? Im Jahr 1989 wurde in Genf der Internetsdienst World Wide Web (WWW) ins Leben gerufen, der keine Programmierkenntnisse mehr für die Nutzung des Systems erforderte und durch einfache Bedienung benutzerfreundlich aufgebaut war. Er unterstützte die Verwaltung von Datenmengen und lieferte eine einheitliche, grafische Benutzerschnittstelle für weitere Netzdienste. Diese Entwicklung ermöglichte Laien im privaten und gewerblichen Bereich den Zugang zum Netz. Sie erhob das Internet zum wichtigsten globalen Computernetzwerk und brachte die zunehmende Ausdehnung und gegenwärtig weit fortgeschrittene Kommerzialisierung des Systems. Neue Handlungsumgebungen kamen hierbei zum Vorschein, da die Nutzer nicht nur die Möglichkeit bekamen, Informationen mit mehreren Wahrnehmungsarten zu rezipieren.

Ermöglicht wurde jetzt der computergestützte Austausch unter Zuhilfenahme der großen Vielfalt der verschiedenen Internetsdienste. Asynchrone Kommunikation konnte somit per E-Mail (Electronic Mail = digitale Nachrichten/Briefe) oder durch News (auch Net News = öffentliche Diskussionsforen) stattfinden. Der Datenaustausch zwischen verschiedenen, zum Teil mit unterschiedlichen Betriebssystemen arbeitenden, Computern wurde durch die Entwicklung von Standards wie z.B. der File Transfer Protocol (FTP) ausführbar. Synchrones Interagieren wurde durch „Gespräche“ in so genannten Talk-Chats (IRC: Internet Relay Chat = Kanäle für gleichzeitige Kommunikation mehrerer Nutzer), MUDs (Multi User Dungeon = spielerische, textorientierte Gestaltungen von virtuellen Umgebungen), in auditiven Internetkonferenzen oder Videokonferenzen möglich. Nicht zuletzt ist hierbei die Ausweitung der selbst gestalteten, zum Teil privaten Homepages zu nennen, die durch verschiedene Entwicklungen in vielfältigen Software-Bereichen auch für Nicht-Informatiker zugänglich wurde.

---

<sup>71</sup> Eine prägnante Übersicht zu den Anfängen der Technologien gibt Fasching (1997): Internet und Pädagogik. S. 13 ff.



Bevor die spezifischen Zugänge Jugendlicher zum Internet als Handlungs- und Bildungsraum näher behandelt werden, gilt es zuerst die Konturen der verschiedenen Anwendungen des Internet zu beschreiben und die spezifischen digitalen Räume dieser Informations- und Kommunikationstechnologien zu charakterisieren.

### 2.2.1 Hypertext- und Hypermedia-Systeme des Internet

Die im Internet hinterlegten Daten werden in der Form von Hypertext<sup>72</sup> und Hypermedia-Systemen<sup>73</sup> dargeboten. Diese Systeme bieten den Anwendern die Möglichkeit, Daten nicht in einer bereits vorab festgelegten linearen Form, wie zum Beispiel im Buch, sondern auf unterschiedlichen eigenen Wegen zu erschließen und hieraus ihre Informationen zu beziehen. Ein Gegenstandsbereich wird hier in verschiedene Informationseinheiten aufgeteilt, die als elektronische Datenbasis in Netzwerkform präsentiert werden.

Die Form dieser Datenbasis besteht aus Knoten und Knotenverbindungen, auf die der Zugriff flexibel und in beliebiger Reihenfolge erfolgen kann.<sup>74</sup> Die elementare Einheit der Informationsspeicherung ist dieser Knoten, der Texte, Grafiken, Töne, Abbildungen, Animationen, Simulationen oder Filmbeiträge enthält. Die Beziehung zwischen den Knoten wird durch elektronische Links (Verknüpfungen) hergestellt, die als Worte, Grafiken etc. dargestellt werden. Sie können in der Information eines Knoten selbst beinhaltet sein oder mittels einer gesonderten Darstellung (z.B. Unterstreichung) hervorgehoben werden. Bei Aktivierung einer solchen Verknüpfung durch Mausklick wird der Inhalt des erwünschten Knotens am Bildschirm aufgerufen. Diese Links bestimmen auch die Organisationsstruktur einer Hypertextbasis (siehe Abbildung 2).

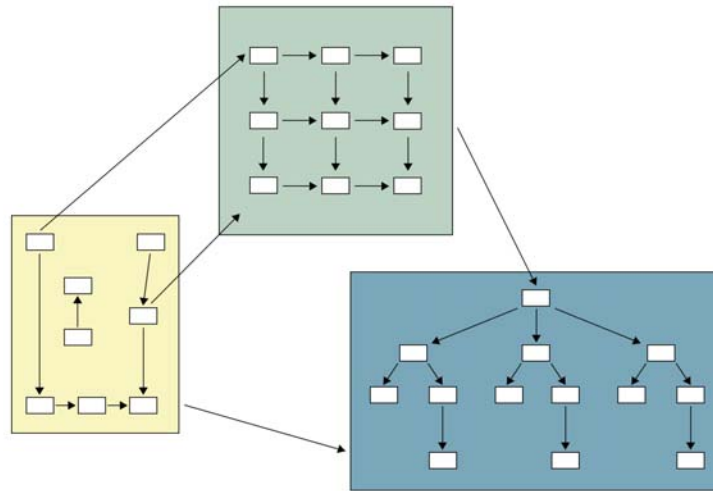
---

<sup>72</sup> Hypertexte sind Kodierungsformen bzw. Arten der in der Datenbasis repräsentierten Information, wie z.B. Texte, Grafiken, Abbildungen. Dies ist die grundlegende Technologie der im Internet bzw. dem WWW vorhandenen Repräsentationsform.

<sup>73</sup> Als Hypermedia bezeichnet man Informationsknoten von Text, Grafik, Abbildungen im Verbund mit Ton, Bewegbild, Animation, Simulation etc.

<sup>74</sup> Vgl. Tergan (1995): Hypertext und Hypermedia. S. 123.

(2) Gemischte Organisationsstruktur einer Hypertextbasis [Quelle: Tergan (1995): Hypertext und Hypermedia. S. 126]



Hypertextbasen unterliegen unterschiedlichen Prinzipien: Sie können hierarchisch oder linear angeordnet sein bzw. Matrix-Strukturen beinhalten, je nach semantischen oder pragmatischen Zielen. Unterschiedliche Ebenen der Abstraktheit oder Bedeutsamkeit der Inhalte (z.B. hierarchisch), Festlegung der Abfolge der Informationsknoten (z.B. linear) können einerseits Informationen systemgesteuert vermitteln, andererseits Möglichkeiten der freien Nutzung eröffnen.<sup>75</sup>

Der Datenzugriff auf die bestehenden Verknüpfungen und die hierzu notwendige Navigation können ebenfalls verschiedene Formen annehmen:<sup>76</sup> Das so genannte *Browsing* entspricht einem „Stöbern“ in der Informationsbasis. Zum einen kann es ungerichtet sein, d.h. ohne einen konkreten Plan erfolgen, zum anderen kann es gerichtet und mit einer bestimmten Zielsetzung eingesetzt werden. Die *gezielte Suche* mittels Suchalgorithmen setzt voraus, dass die gewünschten Informationen mit Schlüsselbegriffen oder Identifikationsbezeichnungen versehen wurden, die den jeweiligen Suchalgorithmen entsprechen. Dieser Zugriff erweist sich als sinnvolles Vorgehen bei der Lösung konkreter Probleme, die anhand bestimmter Schlüsselbegriffe eingegrenzt werden können. Das *Folgen von Pfaden*, die aus fest verknüpften Informationsknoten bestehen und eine bestimmte Reihenfolge im

<sup>75</sup> Ebenda. S. 126.

<sup>76</sup> Ebenda. S. 127 f.

Sinne geführter Unterweisungen vorgeben, können vor allem in Lernumgebungen zur Unterstützung ungeübter Nutzer verwendet werden.

Allerdings können bei der Bewegung in Hypertext- und Hypermedia-Systemen Probleme der Navigation und eine konzeptuelle Desorientierung entstehen. Gerade bei jüngeren Nutzern kann es durch mangelnde Vorstellung von der Organisationsstruktur der Datenbasis und den vorhandenen Möglichkeiten der Navigation zur Desorientierung und somit zur kognitiven Überlastung kommen. Zusätzlich kann dieses Problem verstärkt werden durch fehlenden Überblick der semantischen Bedeutung der Informationen oder durch ungeschickte oder nicht existente Einbindung der Information in die schon vorhandene eigene Wissensstruktur und den Aufbau der Wissensrepräsentation. Häufig stehen die für die Nutzung des Internet erforderlichen Faktoren wie Gedächtniskapazität, Aufmerksamkeit und die Fähigkeit zur metakognitiven Kontrolle bei den Jugendlichen noch nicht zur Verfügung.<sup>77</sup> Die semantische Struktur einer Hypermedia-Basis wird zwar oft als ideales Gegenstück zum ähnlich strukturierten menschlichen Gedächtnis<sup>78</sup> betrachtet, aufgrund derer wesentlich effektiverer Wissenserwerb stattfinden könnte, allerdings entscheiden oft bereits vorhandene Fertigkeiten und tatsächliche Erfahrungen über die Qualität der Nutzung:

*„Denn erst die Inhalte und deren Verarbeitung machen Information zu Wissen und ermöglichen die Konstruktion zusammenhängender und bedeutungsvoller Wissensnetze.“<sup>79</sup>*

Die Bewegung in solchen hypermedialen Internet-Systemen kommuniziert nichtsdestotrotz eindeutig mit dem früher beschriebenen Grundgedanken des Konstruktivismus, da hier aktives Aufsuchen, Explorieren, kognitives Verarbeiten von Daten sowie Umstrukturieren von Daten in Informationen und im weiteren

---

<sup>77</sup> Ebenda. S. 133 f.

<sup>78</sup> Koring (2000) bezieht sich in diesem Zusammenhang in seinem Beitrag „Probleme internetbasierter Bildung“ auf die Ausführungen über das Gedächtnis von Roth (2000). Das menschliche Bewusstsein ist hiernach vergleichbar mit einem stark gebündelten Scheinwerfer, der den Menschen das sehen lässt, was gerade zur Lösung des Problems oder zur Befriedigung eines Bedürfnisses wichtig ist. Diese relevante Information hat eine enorme Tiefe der Verknüpfung, die jedoch von keinem menschlichen Bewusstsein prozedierbar ist. Bestimmte Assoziationen werden hervorgerufen, neue Verknüpfungen werden ins Bewusstsein gebracht. Koring spricht von „Hyperlinks der allerersten Generation“, die den Internet-Links nicht unähnlich sind. Informationen im Internet werden ebenfalls in komplexen Informationsobjekten präsentiert, die über „Links“ miteinander vernetzt sind. Jedes Element einer linear präsentierten Information kann durch diese Verknüpfungen „vertieft“ werden. Die Tiefe der Information kann also ebenfalls im Internet entscheidend verbessert werden.

<sup>79</sup> Vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier/Gräsel (1998): Gutachten zur Vorbereitung, S. 5.

Schritt auch insbesondere das Kreieren dieser Informationen zu neuen Wissenszusammenhängen ermöglicht bzw. vorausgesetzt wird.

Die Problematik der möglichen kognitiven Überlastung (oder aber – bertachten wir einmal auch die andere Seite – einer beeindruckenden Leistung) der Internetnutzer wird von Meder in seinem Beitrag „Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes“<sup>80</sup> behandelt. Wenn Meder vom Internet und WWW als Bildungsraum spricht, versteht er das Internet als einen semantischen Raum, der wegen der reinen assoziativen Topologie der Nähe und Ferne von Informationsmodulen unbestimmt dimensioniert ist. Dabei begreift er die Tiefe des semantischen Raumes Internet als die vierte Dimension der Zeit, das heißt als Dimension bzw. die Aktionszeit des Surfens:

*„Das Internet wird somit zum Aktionsraum des Wissens in einem Verständnis, das Wissen als Kompilat von Deklaration und Operation erscheinen lässt. Ein so verstandener kognitiver Aktionsraum wird zur Plattform vom Bildung: Das Internet ist Bildungsraum.“*

Meder geht davon aus, dass das Wissen, das die notwendige Voraussetzung für ein „gebildetes“ Verhältnis zur gemeinsamen Welt ist, in der Tiefe des semantischen Raumes liegt. Dabei liegt das deklarative, kodierte Wissen wie ein isolierbarer Knoten eines Netzwerkes in Form impliziten, zumeist nichtkodierbaren Wissens in der Topologie des Raumes. Hier zeigen die Nähe oder die Entfernung im semantischen Raum, in welchen Bedeutungsbeziehungen deklaratives Wissen zueinander steht, ohne auf inhaltliche Momente explizit Bezug zu nehmen. Werden die Bedeutungsbeziehungen in diesem Zusammenhang als pragmatischer Gebrauch bezeichnet, so wird der Kontext angesprochen und damit die Topologie des deklarativen Wissens. So wird sich der bedeutungsadäquate Gebrauch als angemessene Verortung eines Sprechaktes im semantischen Raum äußern, wobei die Verortung selbst meist implizit bleibt.

Der Charakter dieser Implizität liege hierbei in den formal räumlichen Beziehungen und darin, dass die Sprechakte in genau dieser Form und nicht in einem anderen Kontext vollzogen werden. In diesem Sinne beschreibt Meder das implizite Wissen als operationales Wissen. Dabei setzt er verschiedene Wissensarten, wie zum Beispiel das Faktenwissen (Tatsachen und Sachverhalte), Regelwissen (Ver-

---

<sup>80</sup> Vgl. Meder (2000): Wissen und Bildung. S. 33 ff.

bindungen und Gesetzmäßigkeiten der Tatsachen), Prinzipienwissen (Grundsätze für das Aufstellen von Regeln) in untrennbare Beziehung zum Wissen, das in und durch die Kommunikation sozialer Partner liegt und vermittelt wird. In diesem kommunikativen Verhältnis sieht er die Sensibilität für die Tiefe des semantischen Raumes vermittelt, d.h. für die Fähigkeit zur adäquaten Nutzung des Wissens und das Verständnis von selbst in der eigenen Verortung innerhalb der Welt.

Meders Bildungsbegriff zeigt dabei insbesondere die inhaltliche Bestimmung eines dreifachen dynamischen<sup>81</sup> Verhältnisses: Das Verhältnis des Einzelnen zur Welt, das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft bzw. dem Sozialen und das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst. Da sich die drei Verhältnisse wechselseitig bedingen, treten sie ihrerseits wieder in ein Verhältnis und bilden eine Struktur. Deshalb bezeichnet Meder das dreifache Verhältnis der Bildung als den strukturellen Bildungsbegriff, der den Beitrag der neuen Lernumgebungen zur Bildung aufzeigen kann. Das Internet stellt er dabei als eine neue mögliche Lernumgebung heraus:

*„Der anarchistische Ansatz des Internet, nämlich ohne staatliche Reglementierung auszukommen, bildet ein Milieu, in dem man ein freies Verhältnis zur medial vermittelten Welt des entdeckenden Lernens entwickeln kann. Die Computertechnologie ermöglicht im Feature Internet eine chaotische Lernumgebung von höchster Aktualität, sie ermöglicht aber auch das bewusste Arrangement von Lernumgebungen. Das Internet bildet sich als ein Raum aus, in dessen Tiefe man entdeckend vorstoßen kann; es mediatisiert die Tiefe des postmodernen semantischen Raumes.“<sup>82</sup>*

Die technische Konstruktion der Hypertexte und Hypersysteme des Internet (spezifische Modularität) benötigt somit ein spezifisches Raumverständnis, nach Meder das Verständnis des semantischen Raumes des Internet. Dabei muss der semantische Raum im Internet reflektiert werden, weil er hier entweder explizit in der Fantasie mentaler Bilder konstruiert werden muss oder in typisierten Modulen und Links mit unterschiedlichen Ebenen vorliegt. Die Orte im (semantischen) Raum des Internet sind ferner symbolisch durch schriftliche Zeichen oder konkret wahrnehmbare Bilder (Icons) stellvertretend repräsentiert. Dies kann den Anwendern konkrete Schwierigkeiten bereiten und – an Betracht der Mehrdimensionalität – ebenfalls zum endgültigen Orientierungsverlust im Bedeutungsraum führen.

---

<sup>81</sup> Meder nennt das dreifache Verhältnis dynamisch, da sein Begriff sowohl den Entwicklungsprozess zu einem je besonderen Verhältnis als auch das je besondere Verhältnis als Resultat der Entwicklung zu einer gegebenen Zeit versteht.

<sup>82</sup> Vgl. Meder (2000): Wissen und Bildung. S. 38 f.

Das Problem der Verräumlichung von Wissen wird durch die Komplexität der semantischen Netzwerke noch gravierender. Meder bezeichnet die Probleme der Navigation als ein grundsätzliches Problem der Wissensorganisation auf der Metaebene.

Wie auch immer vorhanden, verändern die Medien und somit auch das Internet das oben beschriebene dreifache Verhältnis der Bildung und sind somit nach Meder schon per definitionem bildungsbezogen. Sie beeinflussen in ihrer Darstellungsfunktion (versinnlichter Ausdruck, Expression der Mitteilung) das Verhältnis des Einzelnen zur Welt, in ihrer Dokumentationsfunktion (Speicherung, Aufhebung des Vergänglichen) das Gedächtnis des Einzelnen und somit auch sein Verhältnis zu sich selbst und letztlich in ihrer Mitteilungsfunktion die sozialen Verhältnisse und damit das gesamte Verhältnis zur Gesellschaft.

Wie Sandbothe<sup>83</sup> bemerkt, gehören zum kompetenten Umgang mit dem Internet nicht nur die basalen Fähigkeiten zur gezielten Navigation und Recherche mithilfe der entsprechenden Internet-Tools<sup>84</sup>, sondern auch die Ausbildung einer „internetspezifischen reflektierenden Urteilskraft“. Nach Sandbothe geraten Internetnutzer, die sich kompetent im Medium Internet zu bewegen wissen, erst gar nicht in bestimmte Dilemmata und Problemsituationen, in die die unbedarften Nutzer naiv und erheblich schneller hineinschliddern. Bei der Entwicklung seiner Definition der medienspezifisch (internetspezifisch) geschärften Urteilskraft beruft sich Sandbothe auf Immanuel Kant<sup>85</sup>, der zwei Typen von Urteilskraft unterscheidet: Die bestimmende und die reflektierende Urteilskraft. Dabei ist die Aufgabe der bestimmenden Urteilskraft, einen besonderen Fall unter ein breites vorgegebenes Allgemeines zu subsumieren. Die reflektierende Urteilskraft hingegen richtet sich von einem gegebenen Besonderen her auf ein Allgemeines hinaus, das noch nicht vorgegeben ist. Beide Arten von Urteilskraft spielen für eine angemessene Medienkompetenz in Zeitalter des Internet eine wichtige Rolle, da die Komplexität des Internet die klassischen Rubrizierungs- und Bewertungsraster aufhebt, die aus den klassischen Medien bekannt sind. In den traditionellen Verlags- oder Sendeanstalten vermittelte das Medium selbst eine spezielle, wichtige Information. Dem

---

<sup>83</sup> Vgl. Sandbothe (2000): Globalität als Lebensform. S 19.

<sup>84</sup> Eine umfassende Einführung in die Tools/Anwendungen findet sich z.B. bei Gertsch (2000): Lernen und Lehren mit Internet. Gertsch beschreibt hier ausführlich und anschaulich die Benutzung von thematischen www-Katalogen, Suchmaschinen, virtuellen Bibliotheken, Softwarearchiven etc. im Lehr- und Lernkontext.

<sup>85</sup> Vgl. Sandbothe (2000): Globalität als Lebensform. S 20 f.

Rezipienten wurde die Notwendigkeit der selbstständigen, reflektierenden Evaluierung somit zum Teil abgenommen, indem sie ihm die das Medium einordnende Beurteilung durch die bestimmende Urteilskraft leichter machte. In der hypermedial vernetzten Welt des Internet wird demgegenüber<sup>86</sup> von den Nutzern eine höhere und eigenständigere Bewertungskompetenz gefordert. Daher bildet hier gerade die reflektierende Urteilskraft eine wichtige Voraussetzung für den kritischen Umgang mit den komplexen Informations- und Kommunikationsangebot der interaktiven Datennetze. In der traditionellen Praxis der Medien werden Nutzer mit Angeboten konfrontiert, deren Wert sie meist durch die Zuordnung zu einem bestimmten Verlag, einem bestimmten Sender oder einer bestimmten Redaktion grob beurteilen können (vorgegebenes Allgemeines). Im Internet finden sie jedoch eine andere Situation, da die Nutzer hier ein breites Spektrum ganz unterschiedlicher Informationen mit nicht immer transparenten Herkünften und häufig auch schwer zu ermittelnden Zurechenbarkeiten konfrontiert sind. Der, wie Sandbothe es nennt, „Information Overload“ lässt sich auch unter Einsatz von Suchmaschinen und intelligenten Agentenprogrammen letztlich nur durch die reflektierende Urteilskraft des einzelnen Netzers kanalisieren:

*„Unter Internet-Bedingungen beginnen Nutzerinnen und Nutzer – unterstützt durch intelligente technologische Tools, einen Teil derjenigen Selektions- und Konstruktionstätigkeiten zu erbringen, die im klassischen Mediensystem von der Zunft der Journalistinnen und Journalisten durchgeführt werden.“<sup>87</sup>*

Somit sind die Bürger nicht mehr an die von den Massenmedien vermittelten und vorselektierten Informationen angewiesen. Sie können sich mithilfe des Internet darüber hinaus auch an den tatsächlichen Quellen informieren. Sandbothe sieht hierbei auch einen epistemologischen Aspekt: Im Unterschied zu den klassischen Mediendarstellungen überwiegt im Umgang mit dem Internet nicht das Modell der Wirklichkeitsabbildung. In der klassischen Medienlandschaft suggerieren die Informations- und Nachrichten-Medien eine verbindliche, glaubwürdige und adäquate Repräsentation der Wirklichkeit. Diese Suggestion wird jedoch im Internet durch die eigene selektive und evaluative Recherchepraxis der Nutzer unterlaufen. Somit ist die Medienkompetenz unter den Bedingungen der digitalen Netzwerke

---

<sup>86</sup> Die gegenwärtig vorhandenen verschiedenen Medienkonvergenzprozesse der klassischen Medien mit dem Internet sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Für diese Formen gilt weiterhin die von Sandbothe angesprochene bestimmende Urteilskraft. Mehr zu den Konvergenzprozessen im pädagogischen Kontext z.B. bei Theunert/Wagner (2002): Medienkonvergenz.

<sup>87</sup> Vgl. Sandbothe (2000): Globalität als Lebensform. S 21.

eine aktive Konstruktion eines Sachverhalts aus einer Vielzahl einander womöglich widersprechender Alternativen. Sandbothe fasst zusammen:

*„Transversale Medienkompetenz läuft zuletzt auf diese Fähigkeit zur kritischen Analyse komplexer Sachverhalte im Widerstreit heterogener Information heraus. Sie wird ermöglicht durch das geschickte Zusammenspiel zwischen intelligenten Recherche-Tools und Menschen, die dazu befähigt werden, im Umgang mit der Technologie kritisch reflektierende Urteilskraft auf hohem Niveau auszubilden und einzusetzen.“<sup>88</sup>*

In Anbetracht solcher Prämissen scheinen an dieser Stelle noch einmal die begrifflichen Konturen der Unterscheidung zwischen „Daten“, „Informationen“ und „Wissen“ trotz aller Unschärfe der möglichen Grenzziehungen zwischen diesen Begriffen von Bedeutung zu sein. Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen bilden dabei zwei verschiedene Vorstellungen des Informationsbegriffs, wie sie Eichmann formuliert<sup>89</sup>. Nach Eichmann kann Information einerseits als Vorgang oder Flussgröße gesehen werden (Prozesse und Tätigkeiten von Subjekten in Interaktion mit anderen Subjekten oder Gegenständen), andererseits kann Information als Bestandsgröße aufgefasst werden, also als objektive Daten oder Nachrichten bzw. inkorporiertes Wissen (Information als Speicher oder Gedächtnis).

In dem Bestandsgrößenmodell gibt es eine Unterscheidung zwischen objektiver und subjektiver Information, die Eichmann zur Annäherung an das Verhältnis von Information und Wissen heranzieht. Dementsprechend differenziert er zwischen Information, verstanden als Rohstoff oder Daten (Text, Bild, Ton etc.) und der Aneignung dieser quasi „objektiven“ Daten oder Datenströme durch gesellschaftliche Akteure, was sich letztlich als Wissen in deren Erfahrungsschatz niederschlägt. Dabei wird der Aneignungsprozess dadurch bestimmt, dass sich Information als subjektunabhängige Bestandsgröße definiert. Hieraus werden Teile in Eigenaktivität selektiert und subjektiv verarbeitet bzw. konstruiert. Informationen werden somit erst dann sinnvoll, wenn sie angeeignet und in einem individuellen oder kollektiven Orientierungsrahmen, also in einen Wissenskontext eingeordnet werden. Somit unterscheidet sich Wissen von der Information, die gewissermaßen den Rohstoff hierfür stellt.

In Abgrenzung an das oben vorgestellte Modell stellt Eichmann die Flussgrößenmodelle vor. Hiernach wird im nachrichtentechnischen Übertragungsmodell

---

<sup>88</sup> Ebenda. S 28.

<sup>89</sup> Vgl. Eichmann (2000): Medienlebensstile. S. 21 ff.



die Botschaft als ein physikalisches Ereignis betrachtet, das von einem Sender auf linearem Wege zu einem Empfänger gesendet wird und dort „identisch“ ankommt. Somit geht das Modell von objektiven Informationsgrößen aus. Der Informationsgehalt einer Botschaft ist somit eine Funktion des Zustandes (Vorwissen) des Empfängers und von Information wird in diesem Zusammenhang dann gesprochen, wenn ein Wissenszuwachs erfolgt. Dieser Informationsbegriff ist in der sozialwissenschaftlichen Anwendung insofern problematisch, als der Inhalt der Information und der soziale Kontext zu wenig Berücksichtigung finden.

Diesem nachrichtentechnischen Informationsbegriff stellt Eichmann den Austausch- bzw. Beziehungsmodell gegenüber. Der spezifische Wert der Kommunikation ergibt sich hier durch die Kommunikation oder durch das Errichten von reziproken Beziehungen im kommunikativen Umfeld. Hierunter bezieht Eichmann unter anderem die Rezeption (wie z.B. Computernutzung, oder Kommunikation via E-Mail etc.) mit ein.

Die Rolle der aktiven Rezeption – bzw. von Kommunikationsprozessen im sozialen Kontext erweitert durch den Blick auf die Erkenntnisse der neurobiologischen Wissenschaft – betonen ebenfalls Mader/Stöckl<sup>90</sup>. Sie verstehen, an Heinrich angelehnt, den Begriff „Daten“ als Abbildung von Phänomenen der Wirklichkeit bzw. der Vorstellungswelt des Menschen. Demzufolge kann das Individuum auf eine nicht näher bestimmbare Menge von Daten zurückgreifen. Dabei ist das charakteristische Merkmal von Daten, dass sie nicht unmittelbar einen bestimmten Zweck verfolgen, sie bleiben ohne Sinnggebung. Damit können die abgebildeten Phänomene frei von Bedeutung betrachtet und behandelt werden. Die „Information“ wird hierbei als handlungsbestimmende Kenntnis über Zustände der Wirklichkeit oder Vorgänge in der Wirklichkeit bezeichnet. Der zentrale Aspekt der Unterscheidung zwischen Daten und Information liegt dabei in der Sinnbelegung. Erst wenn das einzelne Individuum bestimmten Daten einen Sinn zuordnet bzw. mehrere Daten sinnggebend verknüpft, werden diese zur Information. Der Unterschied zwischen Information und Wissen ergibt sich also aus dem Aspekt der Gedächtnisleistung. Die Summe aller Informationen, über die das Individuum verfügt, bildet jedoch nicht gleichzeitig das Wissen des Individuums ab. Erst wenn diese Informationen bewusst oder unbewusst im Gedächtnis verbleiben (hier gespeichert werden), werden sie zu einem wie auch immer abrufbaren Teil des Wissens dieses Individuums.

Im Zusammenhang mit dem globalen Internet und dadurch enorm gestiegenen Datenmengen erhält das in der Wissens-Delphi-Studie<sup>91</sup> vorgestellte Allgemeinwissen als Metakompetenz eine ganz besondere Bedeutung. So hat das Allgemeinwissen verschiedene Funktionen, wie z.B. die Einstiegsfunktion zur Spezialwissensaneignung, die kommunikative Funktion durch die Befähigung zur Verständigung zwischen Experten- und Spezialwissen, die Bewertungsfunktion bei der Orientierung und Einbeziehung eigener Erfahrungen zur Orientierung innerhalb der Informationsangebote sowie Schaffung der Voraussetzungen für soziales Handeln und die allgemeine Verständigung. Insbesondere die letzte Funktion – die Funktion der Anwendungsbezogenheit – stellt die Chance dar, dass das Wissen nicht zum „trägen Wissen“ wird, welches in Reproduktionsaufgaben wiedergegeben, in realen Situationen jedoch nicht genutzt wird<sup>92</sup>. Dem „trägen Wissen“ steht die Vorstellung von einer neuen Lernkultur entgegen, die auf einer konstruktivistischen Auffassung vom Lernen basiert. Ziel dieser neuen Lernkultur ist dabei die Vermittlung anwendbaren Wissens, um die oft diskutierte Kluft zwischen Wissen und Handeln zu überbrücken. Dabei kann das Wissen nicht als Produkt von einem Individuum zum anderen weitergereicht werden, sondern muss aktiv, je nach Vorwissen, Motivation und Einstellung vom Einzelnen erworben werden. Der aktive Nutzer/Lerner steht also hier im Vordergrund.<sup>93</sup>

*„Obne humane Probleme, Bedürfnisse und Interessen bleiben Informationen im Internet wertlos und leer. Informationen können sich nicht selbst Probleme suchen, zu denen sie als Lösung passen. Erst als menschliches Wissen werden Informationen lebendig. Gleichwohl kann Wissen wieder zu Information werden, wenn ein Autor sie entäußert. Das Prinzip des Autors besteht darin, individuelles Wissen in kommunizierbare Information umzuarbeiten.“<sup>94</sup>*

Vom konkreten Handlungswissen, z.B. der kompetenten Nutzung des Internet oder souveränen medienvermittelten Informationsselektion, lässt sich nach Eich-

---

<sup>90</sup> Vgl. Mader/Stöckel (2000): Virtuelles Lernen. S 48 ff.

<sup>91</sup> Vgl. Wilhelmi (1999): Lernen, Wissen und Handeln. S. 41. zitiert von Röhl (2003): Pädagogik der Navigation. S. 23.

<sup>92</sup> Zum „trägen Wissen“ z.B. Mandl/Reinmann-Rothmeier/Gräsel (1998): Gutachten zur Vorbereitung. S. 8. oder zuletzt auch Mandl/Winkler (2003): Auf dem Weg. S. 77. Basierend auf Renkl (1996): Träges Wissen.

<sup>93</sup> Vgl. Mandl/Winkler (2003): Auf dem Weg. S 77.

<sup>94</sup> Vgl. Koring (2000): Probleme internetbasierter Bildung. S. 142.

mann<sup>95</sup> jedoch nicht nur auf unterschiedliche Wissensvorräte schließen, sondern auch auf differente Welt- und Selbstbilder. Auch in dieser Arbeit ist der Zusammenhang zwischen Internettechnologien und sozialer Ungleichheit relevant. Da spezifische Weltbilder immer stärker über die Nutzung der (neuen) Medien angeeignet werden und als Motivationsfaktoren für die Lebensführung (Lebensstile, Werthaltungen, Lernbereitschaft etc.) dienen, stellen sie neue Handlungschancen dar, über die wiederum Wissen generiert wird – aber auch neue Handlungsbarrieren kommen zum Vorschein.

## 2.2.2 Internetbasierte Kommunikation und Interaktion

Neben der eben beschriebenen Präsentation von Information im Netz dient das Internet zunehmend auch der Kommunikation der Information. Creß und Hesse<sup>96</sup> messen dieser Entwicklung eine große Bedeutung zu, denn in Bezug auf konstruktivistische Lerntheorien kann davon ausgegangen werden, dass Personen besonders dann effektiv lernen, wenn sie gemeinsam an Problemen arbeiten, ihr Wissen hierzu austauschen und Lösungsansätze gemeinsam reflektieren und diskutieren.

Die zentrale Form der zwischenmenschlichen Kommunikation ist die so genannte Face-to-Face-Kommunikation, bei der die Kommunikationspartner zur gleichen Zeit und am gleichen Ort verbal oder nonverbal ihre wechselseitigen Botschaften austauschen. Die neuen Technologien des Internet ermöglichen die Auflösung bekannter räumlicher und zeitlicher Beschränkungen und verändern damit auch die situativen Bedingungen, unter denen kommuniziert und interagiert wird. Wenn aber die neuen Technologien kommunikative Gewohnheiten in bekannten sozialen Situationen beeinflussen, steht der Einzelne vor einer neuen Aufgabe: Vor der Aufgabe, diese Veränderungen in sein eigenes Handeln zu integrieren.

Bei der computer- bzw. internetvermittelten Kommunikation mischen sich bekannte mit unbekanntem Erlebnissen zusammen. Einen adäquaten Begriff für diese Art von Kommunikation gibt es noch nicht, wobei sich der Begriff „Online-

---

<sup>95</sup> Vgl. Eichmann (2000) untersucht in seiner Schrift „Medienlebensstile zwischen Informationselite und Unterhaltungsproletariat“ die Wissensungleichheiten durch die differenzielle Nutzung von Medien, wobei er von einer Verschärfung von Wissensklüften durch die ungleiche Aneignung neuer Medien ausgeht.

<sup>96</sup> Vgl. Creß/Hesse (2003): Wissen teilen. S. 115.

Kommunikation“ oder „computervermittelte Kommunikation“ (CMC) in der deutschen Literatur etabliert hat. Die Welt des Internet (virtuelle Welt) wird in Abgrenzung zu der „wirklichen“ Welt (reale Welt oder real life) gesehen. Damit wird ausgedrückt, dass soziale Erfahrungen „im Internet“ von anderen „außerhalb“ des Netzes zu unterscheiden sind. Dabei muss jedoch ein Missverständnis vermieden werden, denn auch Netzkommunikation stellt „echte“ soziale Kommunikation dar. Auch hier werden Wirklichkeiten konstruiert, Identitäten ausgehandelt und Gemeinschaften oder Beziehungen gebildet.<sup>97</sup>

Technisch zeichnet sich die Kommunikation im Internet durch die (fast immer<sup>98</sup>) textbasierte Unabhängigkeit von Raum und Zeit aus, wobei die asynchrone (Aufzeichnung der Botschaft, zeitverzögerter Transport, Rezeption der Botschaft: E-Mail, Mailingliste, Newsgroups, WWW-Seiten) und synchrone (gleichzeitige wechselseitige Aktivität, Rückkopplungsmöglichkeit: Chat, Chat-Channels, MUDs, ICQ oder Videokonferenzen) Kommunikation voneinander zu unterscheiden wären<sup>99</sup>. Vernetzte Computer mit Internetzugang fungieren hier als Kommunikationsmedien.

Die Fähigkeit zur Aneignung von rein technischen Kenntnissen des Umgangs mit der ständig erneuerbaren und erweiterbaren Hardware und Software wird bei der Kommunikation im Internet vorausgesetzt. Denn auch psychologisch gesehen unterscheidet sich die Kommunikation im Internet von anderen Arten der Telekommunikation durch den Prozess selbst: Mittels Computertastatur und Computermonitor werden Nachrichten produziert und rezipiert, und es ist kein gemeinsamer materieller (physikalischer) Wahrnehmungs- und Handlungsraum vorhanden.<sup>100</sup> Dabei kann der Informationsfluss zwischen zwei Personen, von einer zu mehreren Zielpersonen (Massenkommunikation) oder zwischen mehreren an der Kommunikation teilnehmenden Personen stattfinden<sup>101</sup>. Bei neueren Telekommunikationsszenarien wird synchrone Verbindung ermöglicht und ein gemeinsames Bezugssystem für die Interaktion angeboten. Diese an „realen“ Erfahrungen und Umgebungen orientierten Szenarien haben eine Struktur der virtuellen Umwelt,

---

<sup>97</sup> Vgl. Döring (1995): Kommunikation im Internet. S. 267.

<sup>98</sup> Internet-Telefonie stellt hierbei eine inzwischen weit verbreitete Möglichkeit dar.

<sup>99</sup> Auf die genaue Beschreibung der einzelnen Dienste wird hier aus forschungspragmatischen Gründen verzichtet. Die einzelnen Kommunikationsarten werden jedoch noch genauer im Zusammenhang mit der Frage nach dem virtuellen Lernraum betrachtet.

<sup>100</sup> Vgl. Döring (1995): Kommunikation im Internet. S. 268 f.

<sup>101</sup> Vgl. Mittrach (1999): Lehren und Lernen. S. 20.

die aktiv, textbasiert oder durch grafische Nutzoberflächen rekonstruiert und neu konstruiert werden kann.<sup>102</sup>

Aber nicht allein die technische Kenntnis der Netzdienste und Anwendungen, sondern auch die Kenntnis der jeweiligen Kulturen des Internet (medienbezogene soziale Fertigkeiten und Erfahrungen in verschiedenen Anwendungen mit verschiedenen Nutzern) ist für die Kommunikation und Interaktion im Internet von besonderer Bedeutung. Allerdings stößt die Freiheit des Kommunizierenden an ihre Grenzen durch die Begegnung mit den im Laufe der Internetentwicklung gewachsenen sozialen Netzinstanzen<sup>103</sup> und so genannten virtuellen Gemeinschaften. Die eigentliche Internetkultur kann als lose Verbindung differenzierter Subkulturen der verschiedenen Dienste verstanden werden, die jeweils eigene Muster der Kommunikation entworfen haben. Die hierbei entstandene Sprache, eigene Kunstformen und Regelsysteme waren in den Anfängen der Internetentwicklung etabliert und gültig, bevor sie schriftlich niedergelegt und verbreitet wurden. Die spezifische, im Internet aus bekannten sozialen Regeln entstandene „Netiquette“<sup>104</sup> kann dabei festlegen, welches computervermittelte Handeln oder welche Interaktion stattfindet. Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Einhaltung der viel beschriebenen „Netiquette“ angesichts der Popularisierung des Internet zunehmend mühevoller wird, möglicherweise zum Teil auch von neuen Nutzern gar unerwünscht ist<sup>105</sup>.

---

<sup>102</sup> Vgl. Döring (1995): Kommunikation im Internet. S. 269 ff.

<sup>103</sup> Vgl. Helmers (1995): Per Mausclick. S. 39-41.

<sup>104</sup> Der Sprachgebrauch im Internet verbindet Eigenschaften der geschriebenen und der gesprochenen Sprache, allerdings werden die Eigenschaften der Schriftsprache als Behinderung wahrgenommen, da diese langsamer ist und die nonverbalen Informationen nicht einschließt. Deshalb entwickelten sich im Laufe der Zeit einige Besonderheiten bzw. Slangs im Sprachstil der Kommunikation im Internet. Sie beinhalten Smileys (Zeichen die nicht sprachlicher Natur sind, z.B. Lächeln: [:]), Beschreibungen von Gefühlslagen (werden in „\*“ gesetzt: \*kicher\*), Betonung durch unterschiedliche Schreibungen (GROSSBUCHSTABEN, Unterstreichungen) oder Akronyme (Abkürzungen oft benutzter Floskeln zur Beschleunigung des Schreibaktes, wie IRL = In Real Life). Viele dieser Ausdrücke stammen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum und werden auch in der muttersprachlichen Kommunikation verwendet. Die Besonderheiten der geschriebenen Internet-Sprache können von neuen Nutzern nicht immer direkt verstanden werden. Sie sind aus praktischen Erfahrungen mit der Online-Kommunikation erwachsen und können, von Dienst zu Dienst, bestimmte Abweichungen enthalten. Diese bereits etablierten Umgangsformen und Verhaltensstandards der Diskussionsgruppen sollten vor der eigentlichen Netzdienstnutzung gelernt werden, d.h. der Nutzer muss sich in die Diskussionsgruppe enkulturieren, um Fehler im Umgang zu vermeiden.

<sup>105</sup> Schäffer (2000) führt in der Publikation „Das Internet...“ aus, dass die neuen Nutzer die in den früheren Internet-Gesellschaften gewachsenen kulturellen Verhaltensstandards entweder nicht kennen oder schlichtweg einfach ignorieren. Daher scheinen die eingespielten Muster der Verständigung über Normen, Werte und Regeln der computervermittelten Interaktion solcher Spezialkulturen anscheinend auf kleinere Nutzerzahlen angewiesen zu sein: „Angesichts der Transformation

Mit dem Aufkommen der gemeinsam ausgehandelten Netiquette-Regelungen entstand zwar keine neue Kultur – alle Nutzer sind in ihrer eigenen Lebenswelt, die meist durch ihre geografischen und nationalen Kontexte mitbestimmt ist, sozialisiert und enkulturiert, jedoch eine der neuen digitalen Plattform angepasste Version: Online sind die kommunizierenden Menschen in erster Linie aufgrund eines gemeinsamen Hobbys, eines Interesses, eines beruflichen Gegenstands etc. – nicht aufgrund der Gemeinsamkeit des Ortes versammelt. Dabei können sie sowohl aus einem aber auch aus sehr vielen unterschiedlichen Orten bzw. sozialen und nationalen Zusammenhängen stammen. Dies ist, unter gebührender Berücksichtigung aller internen Unterschiede in den speziellen Anwendungen, wie Sandbothe betont, das Besondere der Online-Kommunikation<sup>106</sup>.

Der Prozess des Hineinwachsens des Individuums in die Gesellschaft und seiner Entwicklung zu einem handlungsfähigen sozialen Wesen ist immer mehr durch Neuformulierung von Sozialisationsprozessen gezeichnet. Die technischen Innovationen und die elektronischen Massenmedien bedingen diesen Wandel maßgeblich und treten als Sozialisationsinstanzen neben Familie, Schule und z.B. Peergroup auf. Im Internet gibt es jedoch nach wie vor kaum Kontrollinstanzen hinsichtlich der Richtigkeit, Aktualität oder Rechtmäßigkeit der angebotenen Informationen, noch eine zentrale Verwaltung. Durch Globalität und Undurchschaubarkeit des Mediums – bedingt durch den rapiden Zuwachs der Anwender – kann zum Teil nur eine lokale Sanktionierung stattfinden. Die jeweiligen nationalen Gesetzgebungen sind zwar nicht außer Kraft gesetzt, doch aufgrund der Struktur des Internet nicht ohne weiteres übertragbar<sup>107</sup>. Vielmehr basiert die Regulation auf einer dezentralen und teilweise offenen Bauweise, Eigeninitiative und -verantwortlichkeit, welche als innerhalb der Jahre entstandene kulturelle Ordnung verstanden werden kann. Das Internet stellt somit einen sozialen Handlungsraum dar, der als Charakteristikum die „Körperlosigkeit“ beinhaltet.

---

des Internet vom „Wissenschaftstempel zum Massenmedium“ werden sie zunehmend dysfunktional bzw. können ihre Funktionalität für die [...] angesprochenen alteingesessenen Netizens nur noch dadurch erhalten, dass sie auf verstärkte Muster der Inklusion/Exklusion zurückgreifen.“ S. 269.

<sup>106</sup> Vgl. Sandbothe (2000): Globalität. S. 17.

<sup>107</sup> Das Auffinden der Rechner über die spezifische IP-Nummer des Rechners stellt gegenwertig zwar kaum ein Problem dar – dies beweisen die vielfältigen Prozesse, die aufgrund von Urheberrechtsverletzungen geführt werden, ob bestimmte Internetanbieter sich jedoch zu solchen Restriktionen gegen die Nutzer hinreisen lassen ist in den meisten Fällen wohl ungewiss.

Die genauere Betrachtung von Beziehungen und Gemeinschaften macht ebenfalls deutlich, dass nicht die viel befürchtete Gegenüberstellung von „fiktiver Netzwelt“ zum „wirklichen Leben“, sondern vielmehr vielfältige Verbindungen, Verflechtungen und Wechselwirkungen zwischen sozialen Aktivitäten der Offline- und Online-Welt stattfinden. Die Kommunikation im Internet stellt technisch und gesellschaftlich etwas Neues dar. Hier entsteht ein spezifischer technisch geprägter Raum für Interaktionen, in dem soziale Beziehungen aufgebaut, gemeinsame Welten konstruiert und alternative Identitäten erprobt werden können. Hier eröffnen sich Möglichkeiten symbolischer Tätigkeit, bei denen die Grenzen zwischen menschlich und nicht-menschlich verwischt werden. Die Auswahl von Kontakten bleibt meist individuell und entpersonalisiert.<sup>108</sup> Sie weicht von den im realen Leben zu berücksichtigenden Kontakten insofern ab, als dass sie nicht mehr an räumlich-geografische oder nationale Kontexte gebunden ist. Das Spezifische der virtuellen Gemeinschaften besteht somit darin, dass sich hier die Menschen in erster Linie als transkulturelle Interessenverbände versammeln.<sup>109</sup> Durch Online-Kommunikation konstituieren sich Identitäten, dyadische Beziehungen und soziale Gebilde bzw. virtuelle Gemeinschaften. Obwohl Kritiker die Netzexistenz von Gemeinschaften im herkömmlichen Sinne bestreiten, lassen sich theoretische Konzepte hierzu oft auf den Netzkontext übertragen<sup>110</sup>. Bei regelmäßiger Kommunikation an einem virtuellen Ort kann von Klein- oder Arbeitsgruppen, Kulturgemeinschaften oder virtuellen Gemeinschaften gesprochen werden, die themen- oder aufgabenspezifisch sind und lokale, nationale bzw. globale Ausrichtung tragen. Sozialwissenschaftlich betrachtet unterliegen sie einer bestimmten Gruppenkohäsion und Konformität. Führerrollen, Entscheidungsprozesse und Gruppenleistungen werden hier getragen, Rituale, Symbole, Geheimnisse und Tabus gepflegt, Sozialisationsprozesse, Kunst, Ökonomie gehören zu ihrer Alltagsgestaltung. Diese Erlebnisse in sozialen Internetarrangements erhalten durch den interpersonellen Kontext Bedeutung und stellen gleichzeitig ein Risiko dar, können also nicht als Episoden in einer realitätsfremden Scheinwelt verstanden werden.<sup>111</sup>

Die Kommunikation im Netz kann kurzfristig und unpersönlich sein, eine reine Netzbeziehung darstellen oder je nach Umständen durch weitere Kommunikationsformen ergänzt werden, bis hin zu „realen Beziehungen“ expandieren, sie wird

---

<sup>108</sup> Vgl. Hoffmann (1998): Identität und Sozialität, URL-Dokument.

<sup>109</sup> Vgl. Sandbothe (1999): Das Internet. S. 70-71.

<sup>110</sup> Vgl. Döring (1997): Identitäten, Beziehungen. S. 318.

<sup>111</sup> Ebenda. S. 318-329.

jedoch immer von emotionalen und kognitiven Prozessen begleitet (z.B. an den Anderen denken, über den Anderen mit Dritten sprechen etc.). Döring berichtet auch von der Entwicklung enger Bindungen, wie Freundschaften oder romantischen Beziehungen.<sup>112</sup> Textbasierte Kommunikationsszenarien erfordern einen neuen Selbstdarstellungsmodus und beeinflussen die private Identität sowie Kommunikations- und Beziehungsverlauf. Zum einen machen E-Mail-Adressen, Namen, Spitznamen, Signaturen oder persönliche Homepages die Personen kenntlich, zum anderen formen unterschiedliche Selbstbeschreibungen die Identität der Nutzer und strukturieren spezifische soziale Situationen. Dabei kann sowohl authentische Eindrucksbildung entstehen, als auch durch Anonymisierung frei gewählte Selbstbeschreibung<sup>113</sup> zustande kommen.<sup>114</sup>

Die leichte Erreichbarkeit unterschiedlicher Personengruppen oder das geringe Ausmaß an sozialen Kontexthinweisreizen (physikalische Umwelt, nonverbales Verhalten, Status) können zwar zu schwachen Bindungen an andere Nutzer führen bzw. zu ungenügender Involvierung der Nutzer beitragen. Die Förderung der Beziehungen der Nutzer untereinander, Entwicklung der Gruppenkohäsion, Aufrechterhaltung der Gemeinschaft als Einheit oder Hilfe bei Arbeitsproblemen können jedoch in diesem Fall als die zentralen Funktionen des Moderators betrachtet werden<sup>115</sup>. Diese Funktionen können von einem oder mehreren, an spezifischen Projekten beteiligten Akteuren übernommen werden, für die weitgehende Aktivitäten und Kontakte im Netz einen Sozialbezug darstellen (z.B. MUD Wizard, IRC Operator, Newsgroup- und Mailinglistenmoderator). Es zeigt sich weiterhin, dass durch die Virtualisierung keine tendenzielle Vereinsamung durch den Ersatz der „Face to Face“-Kommunikation bzw. das Zurückdrängen der direkten sinnlichen Wahrnehmung stattfindet. Vielmehr ergänzen gerade Jugendliche traditionelle Formen der Kommunikation durch die Online-Kommunikation.

So bleibt im Sinne von Meder<sup>116</sup> bestehen: Das Internet ist ein Kommunikations- und Interaktionsforum, in der Kommunikation und Interaktion real ablaufen. Denn sowohl Kommunikation als auch Interaktion finden, wenn sie stattfinden,

---

<sup>112</sup> Ebenda. S. 308-313.

<sup>113</sup> Geschlechtsidentitäten, Hautfarbe, Nationalität etc. können frei gewählt werden, wodurch neue Einblicke in die Lebenssituation aus dem Blickwinkel eines anderen gewonnen werden können. Hier am bekanntesten: „Gender-Switching“.

<sup>114</sup> Vgl. Döring (1997): Identitäten, Beziehungen. S. 299-307.

<sup>115</sup> Vgl. Lehmann/Sievers (1998): Mit Online-Kursen. S. 67.

<sup>116</sup> Vgl. Meder (2000): Wissen und Bildung. S. 42.



wirklich statt. Meder postuliert also für die Kommunikation und Interaktion im Internet:

*„Stellt sich die Tiefe des semantischen Raumes als virtuelle Welt mit kommunikativen Rollenspiel dar, dann wird der Aktionsraum zur Tiefe des sozial-semantischen Raumes, der in Bildungsprozessen abgesritten, erkundet und erschlossen werden muss.“<sup>117</sup>*

Dabei muss jedoch beachtet werden, dass auch im Feld der Medienrezeption die sozialstrukturelle Differenzierung ihren Niederschlag findet. Mediennutzung ist dabei sowohl Ausdruck als auch, wie Eichmann pointiert beschreibt, „Kompositeur“ gesellschaftlicher Ungleichheiten. Dies insbesondere dann, wenn nachgewiesen werden kann, dass Rezeptionsmuster angesichts gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse zunehmend heterogener werden und somit die Nutzer der Medien sich verstreuen. Dabei sorgt die heutige Dynamik der Kommunikation mit den neuen Informations- und Kommunikationsmedien – und somit auch mit dem Internet – generell für eine quantitative und qualitative Bedeutungszunahme des Gebrauchs der Medien. Mediale Ungleichheitsverteilungen können dabei stärker als in den vergangenen Jahren gesellschaftliche Konfliktlinien indizieren, in dem sie „vertikal-hierarchische Ungleichheiten“ (Wissens- oder Kommunikationsklüfte) aber auch „horizontale“ bzw. „alltagskulturelle Heterogenisierungsprozesse“ (Wissensklaven partikularer Kommunikationsgemeinschaften) hervorbringen. Beide Phänomene sieht Eichmann durch die gegenwärtigen Innovationen im elektronischen Kommunikationssektor bedeutend beschleunigt. Medienrezeption und gesellschaftliche Stratifizierung stehen also insofern im Zusammenhang, als bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Statusgruppen über differenzielle Formen des Gebrauchs der Medien auch differenzielle Wissensbestände angehäuft und gleichsam inkorporiert werden.<sup>118</sup> Solche Wissensungleichheiten werden dabei dann pädagogisch relevant, wenn nachgewiesen werden kann, dass divergierende Wissensbestände – z.B. via Internet – in gesellschaftspolitischen aber auch alltäglichen Handlungsfeldern Jugendlicher unterschiedlich gut geeignet sind, an der modernen Gesellschaft zu partizipieren.

---

<sup>117</sup> Ebenda. S 51.

<sup>118</sup> Vgl. Eichmann (2000): Medienlebensstile. S. 13.

## 2.2.3 Lern- und Handlungsumgebung im virtuellen Raum

Mithin drängt sich die Frage auf, welche Rolle die neue virtuelle Umgebung zur Informationspräsentation und -kommunikation für das verantwortliche Lernen und Handeln in individuellen und sozialen Situationen Jugendlicher spielen kann, wenn die Jugendlichen nicht lediglich zu „Benutzern“<sup>119</sup> des Internet reduziert werden sollen. Die Diskussion über den kompetenten Umgang der Jugendlichen mit Computertechnologien und hierbei ebenfalls mit dem Internet als Schlüsselqualifikation zur Vorbereitung auf die Anforderungen des Lebens in einer mediatisierten (gegenwärtig in jedem Bereich computerisierten) Gesellschaft geht mit der Diskussion über die Reform der Schule bzw. der Diskussion über neue Lehr- und Lernmodelle einher. Gerade der Konstruktivismus, der Lernen als einen aktiven und konstruktiven Prozess versteht, sieht die Rolle der Lernumgebung als eine zentrale an, da hieraus Informationen extrahiert und mit bereits vorhandenen Informationen verknüpft werden können. Die Effektivität des Lernens wird hier nach stark von der didaktischen und informationstechnologischen Gestaltung der Lernumgebung beeinflusst.<sup>120</sup> Der Begriff der Lernumgebung zielt also insbesondere auf die äußeren Bedingungen des Lernens und deren Gestaltung für die erfolgreichen Lernprozesse ab<sup>121</sup>. Somit umfasst er das planvolle Gesamtarrangement von adäquaten Räumlichkeiten über Lehrende, Lernpartner, Lern- und Lehrmaterialien bis zu den Medien in ihren unterschiedlichen Funktionen<sup>122</sup>. Die Integration des Internet im Unterricht bedeutet also einerseits die Bereitstellung eines zusätzlichen Mediums, eines zusätzlichen Werkzeugs zur Unterstützung effizienter Lernprozesse, andererseits stellen seine Dienste tatsächlich eine, anders als in „real-life-Situationen“ erfahrbare Umgebung dar. Von der Nutzung der Internetdienste, die einzeln oder auch kombiniert eingesetzt werden können, hängt wesentlich auch diese Lernumgebung ab.

Die Analyse verschiedener technologischer Möglichkeiten einer digitalen Lernumgebung führte Peters zu der Feststellung, „*dass sich der weite und unbestimmte virtu-*

---

<sup>119</sup> Zunächst bei Peters (2000): Ein didaktisches Modell. S. 160.

<sup>120</sup> Vgl. Seel/Al-Diban/Held/Hess (1998): Didaktisches Design. S. 87 f.

<sup>121</sup> Vgl. Strittmatter/Mauel (1995): Einzelmedium, Medienverbund. S. 50.

<sup>122</sup> Vgl. Möller (1999): Lernumgebungen. S. 142.

elle Lernraum in mindestens zehn neue Lernräume unterteilen lässt<sup>123</sup>. Dabei betont Peters, dass sich die Lehr- und Lernsituationen in solchen virtuellen Räumen strukturell von den Lehr- und Lernsituationen in entsprechenden realen Räumen deutlich unterscheiden, ja gar die traditionelle Übertragung bekannter didaktischer Muster in diesem Bereich unangemessen und irreführend sein kann. Da die Unterteilungen von Peters neben den pädagogisch-didaktischen Überlegungen auch insbesondere das entdeckende und das problemlösende Lernen im konstruktivistischen Sinne, also im Sinne des autonomen und selbstgesteuerten Lernens aufgreifen, werden sie an dieser Stelle kurz vorgestellt. Dabei „(...) muß der Primat des Didaktischen und selbst des Pädagogischen betont werden“<sup>124</sup>.

Peters trifft für das Lernen in den virtuellen Umgebungen folgende Unterscheidungen:

*Expositorisches Lehren und rezeptives Lernen:* Die traditionellen Lernmodelle werden vielerorts in den virtuellen Raum übersetzt, in dem mündliche und schriftliche Texte im Internet „dargeboten“ werden. Dabei könnte das Internet als ein *Instruktionsraum* betrachtet werden, der ähnlich wie bei einem Lehrervortrag, einem Referat oder einem Aufsatz als Muster für andere Nutzer zur Verfügung gestellt wird. Die Lernenden empfangen die Information und nehmen sie auf. Das Bearbeiten, Kopieren und Speichern der hier dargebotenen Informationen (*Speicherraum*) könnte dabei mit dem ursprünglichen „Mitschreiben“ verglichen werden. Dabei kann die Effektivität der Lehre im virtuellen Raum als auch die Effektivität des aufnehmenden Lernverhaltens deutlich gesteigert werden: Die verschiedenen Darbietungsreize und Präsentationsmodi (*Multimediarraum*), die inhaltliche Übersichtlichkeit, Genauigkeit etc. (*Textverarbeitungsraum*) sowie die Ablage der Informationen im Internet (*Dokumentationsraum*). Auch können entsprechende Vorgehensweisen hierbei programmiert werden, die schrittweise und vorab festgelegt den Nutzer zu bestimmten Informationen führen (*Instruktionsraum*). Ein Beispiel für diese Art von Lernen stellt in der digitalen Umgebung der so genannte programmierte Unterricht (computer-based learning) dar. Dabei ist die Dominanz der Lehrenden in solchen Anwendungen deutlich vorherrschend.

*Entdeckendes und erarbeitendes Lernen:* Hierbei plant, organisiert, steuert und evaluiert der Lernende sein Lernen selbst. Die Lehrenden können dabei eine beratende,

---

<sup>123</sup> Vgl. Peters (2000): Ein didaktisches Modell. S 159.

<sup>124</sup> Ebenda. S. 160.

mentorielle und moderierende Funktion ausüben. Die virtuelle Umgebung bietet für diese Art von selbstgesteuerten Lernen sehr gute Voraussetzungen.

*Lernen durch Exploration:* Die Arbeit im Hypertexten stellt eine Form von Lernen dar, die zwischen dem heteronomen und dem autonomen Lernen angesiedelt ist und in beide Formen hineinreicht, daher kann sie sehr flexibel gehandhabt werden. Auf der einen Seite können die Inhalte und Lernpfade durch den Hypertext als Links festgelegt werden. Auf der anderen Seite bietet die Nicht-Linearität der Hypertexte und Hypermediasysteme große Freiheit für den Nutzer, der hier das „Netz“ selbstgesteuert und mit einem großen Maß an Selbstaktivität erkunden kann. Dabei muss der Lernende sich selbst dafür entscheiden, die Hypertexte und Hypermediasysteme zu erforschen, sich einen Überblick zu verschaffen, Eindrücke zu gewinnen und zu verarbeiten und letztlich auch einen für ihn persönlich ganz individuellen Pfad zu finden und zu begehen (*Explorationsraum*). Idealerweise kann dadurch jeder Nutzer, den ihm gemäßen persönlichen Lernpfad einschlagen. Somit werden die Hypertext- und Hypermediasysteme zum Instrument der Individualisierung der Lernwege. Dem Lernen wird hier nicht nur die Aktivität, sondern auch ein beträchtliches Maß an Selbstständigkeit, auch in der Nutzung bestimmter Explorationstechniken<sup>125</sup>, abverlangt. Damit wird im Explorationsraum eine Lernart konstruiert und praktiziert, in der nicht Vorformuliertes eingepägt und das Ziel nicht auf vorgegebenen Wegen erreicht wird. Vielmehr wird das Suchen, Bewerten, Strukturieren und transversale Lernen gepflegt – gemäß den Forschungsergebnissen der konstruktivistischen Richtungen.

*Lernen durch Informationssuche:* Der zunächst diffuse und ungegliederte Lernraum kann durch spezifische Aktivitäten strukturiert werden. Um Informationen zu gewinnen und zu verarbeiten, sollten bereits gespeicherte Daten durchgeschaut werden, elektronische Fachzeitschriften, Bücher, Lexika oder Bibliotheken gesucht und gefunden werden, Zugänge zu Datenbanken und relevanten Suchmaschinen gewonnen werden oder Nachfragen bei Newsgroups oder Experten per E-Mail gestartet werden (*Informationsraum, Kommunikationsraum*). Der Unterschied zu traditionellen Informationsrecherchen ergibt sich im virtuellen Raum durch die Zeitu-

---

<sup>125</sup> Peters benennt hierbei z.B. das Navigieren (Fortschreiten vom Knoten zum Knoten), das Browsing (absichtsloses Durchwandern des Hypertextes), das Searhing (gezielte Fragen an die Database), Connecting (Herstellen neuer Verbindungen zwischen bestimmten Informationseinheiten), das Collecting (neuartiges Zusammenfügen von Daten zu größeren Informationseinheiten), das Flagging (Markierungen verschiedener Daten für den späteren Gebrauch), das Annotating (Festhalten eigener Gedanken auf einem elektronischen Notizblatt), das Editing (Daten werden kopiert und in ein anderes Computerprogramm eingefügt).

nabhängigkeit, die Gesamtbreite und die Vielgestaltigkeit der (globalen) Daten im Internet. Informationssuche im Internet begleitet jedes virtuelle Lernen und wird schließlich zum integralen Bestandteil des autonomen Lernens bzw. kann selbst als Lernprozess interpretiert werden: Hierbei werden anspruchsvolle Strukturierungen und Beurteilungen der vorliegenden Daten im kognitiven Prozess vorgenommen.

*Lernen durch Kommunikation:* Anders als an traditionellen Lernorten ist die Kommunikation in virtuellen Umgebungen technisch gesehen schnell, ohne großen Aufwand sowie zu jeder Zeit und überall möglich. Dabei haben sich verschiedene Formen herausgebildet, wie z.B. Elektronische Post, elektronisches Schwarzes Brett, Newlist, Computer-Konferenz, Multi User Domain, Audio-Konferenzen, audiografische Konferenzen und Video-Konferenzen. Bei der elektronischen Post (E-Mail) lassen sich einfach und schnell Texte/Botschaften an andere Beteiligte übermitteln. Auf diese Weise kommen schriftliche Gespräche und Diskussionen (Chatten im Chatrooms) zustande, die auch zu Brennpunkten der sozialen Integration werden können. Hier können unterschiedliche didaktische Funktionen ausgeübt werden. Beim elektronischen Schwarzen Brett (Bulletin Board, News Group) oder den Computer-Konferenzen kann frei diskutiert, bekannt gemacht, bezweifelt, kommentiert und kritisiert werden. Diese Art von Kommunikation kann sich zu einem Fachforum für Interessierte entwickeln. Dabei bleiben die Lernenden bei diesen Formen von Kommunikation unsichtbar und äußern sich lediglich durch die schriftliche Beteiligung. Dennoch bleibt das Ziel hierbei, den Lernenden in der virtuellen Lernumgebung ein Gegenüber bzw. eine Gemeinschaft zu bieten.

*Lernen durch Kollaboration:* Den Begriff der Kollaboration entlehnt Peters aus dem Englischen. Hier wird darunter Lernen durch Zusammenarbeit verstanden. Aus pädagogischer Sicht wurden dabei Ziele verfolgt wie die individuelle Entwicklung und Reifung der beteiligten Personen, ihre soziale Integration, soziale Mitverantwortung, ihre Selbstverwirklichung durch Interaktionen in einem nach Möglichkeit herrschaftsfreien Raum sowie Hilfe bei der Daseinsbewältigung. Die didaktische Bemühung hierbei ist das Nutzen der Vorteile der Gruppenarbeit für das Lernen, Lösen von Problemen oder Vermittlung von Normen und Werten. In der virtuellen Umgebung kann diese Form von Lernen durch Zusammenarbeit z.B. durch Computer-Konferenzen bewältigt werden, die sich etwa in virtuellen Seminaren, Online-Klassenzimmern oder Online-Spielen etc. widerspiegeln können. Dies kann die Partnerarbeit einschließen.

*Lernen durch Speichern und Informationsmanagement:* Daten und Informationen können im virtuellen Raum ohne größere Probleme gespeichert und wieder gewonnen werden. Das riesige Volumen der externen Speicher, wie z.B. das Internet, kann dabei didaktisch genutzt werden. Da Lernen ursprünglich das Auswendiglernen bedeutete, versetzt der neue Sachverhalt die Lernenden auch in eine neuartige Situation: Sie müssen die stark veränderte Gewichtung von internem (menschliches Gedächtnis) zum externen Wissensspeicher verinnerlichen und für ihre eigenen Lernprozesse optimal nutzen. Das Speichern kann dabei zu einem Informations- und Wissensmanagement weiterentwickelt werden.

*Lernen durch Darstellen und Simulieren:* Bei traditionellen Lehr- und Lernmodellen wird das Erlernte mündlich oder schriftlich wiedergegeben. Dabei wirken sich Lerneffekte aus, die oft entstehen, wenn Menschen einen gelernten Sachverhalt beschreiben oder ein Problem erneut diskutieren. In der digitalen Lernumgebung entspricht diesen didaktischen Aktivitäten die Bemühung, Erlerntes für sich oder andere erneut zu formulieren und darzustellen mithilfe der besonderen Software (Textverarbeitung, Grafik-, Präsentationsprogramme, Multimedia etc.). Dadurch ergeben sich mehrere Möglichkeiten, unter anderem die Informationsaufnahme über mehrere Sinneskanäle sowie die dabei mögliche Parallelität und Interaktivität. Insbesondere für die autonomen Lerner erhalten die genannten didaktischen Effekte besondere Bedeutung. Aber auch die didaktische Funktion verändert sich angesichts der virtuellen Räume – das Darstellen des Gelernten sollte hierbei nicht als Abschluss von Lernprozessen, sondern als deren integraler Bestandteil aufgefasst werden.

Wie Niegemann unterstreicht, hat sich spätestens nach dem Scheitern der Idee offener hypermedialer Angebote für Lehrzwecke in der empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft die Einsicht durchgesetzt, dass die Konzeption multimedialer Lernumgebungen mit der Berücksichtigung der instruktionswissenschaftlichen Befunde systematisch geplant werden muss, um ein entsprechend höheres Niveau zu erreichen. Dabei besteht die wesentliche Rechtfertigung des Einsatzes der Neuen Medien in deren Adaptivität, d.h. in deren Möglichkeit der Anpassung an unterschiedliche interne und externe Bedingungen des Lernens.<sup>126</sup> Wenngleich die instruktionswissenschaftlichen Befunde für formelle Formen des Lernens durchaus ihre Berechtigung finden, dürfen verschiedene Formen des informellen Lernens im Zusammenhang mit dem Internet gerade bei Jugendlichen nicht außer

---

<sup>126</sup> Vgl. Niegemann (2003): *Schlau durch Mausclick?* S. 146.

Acht gelassen werden. Denn Jugendliche integrieren die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in ihre Lebensstile anders als die Erwachsenen; sie nutzen sie wie selbstverständlich, unbefangen und mit großer Intensität. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den Neuen Medien haben sich Jugendliche jedoch meist wohl noch selbst beigebracht – sie wurden ihnen wahrscheinlich in den meisten Fällen nicht in der Schule oder in der Familie vermittelt. Werden die oben vorgestellten Ausführungen und Unterscheidungen verschiedener Lernräume im virtuellen Raum von Peters den jugendlichen Lernstilen zugrunde gelegt, wird eine jede Bewegung im virtuellen Raum, und zwar unabhängig davon, ob sie geplant oder eher beiläufig zustande kommt, zu einer Bewegung im Lernraum (bzw. wie Moser es bezeichnet: im Bildungsraum des Internet) und somit zum Lernprozess selbst.

Aufenanger zeichnet bildhaft nach, was Medien zu Bildungsprozessen beitragen können. So wurde ein spezifischer Kompetenzzuwachs bei Kindern und Jugendlichen bereits bei den klassischen Medien beobachtet, bei denen die Kinder die Programme besser einstellen und den Videorecorder exakter programmieren konnten als die Erwachsenen. Auch bei dem Aufkommen von „Gameboy“ und Spielkonsolen zeigten Kinder und Jugendliche besondere feinmotorische Fähigkeiten, die Spielzüge zur rechten Zeit zu bedienen. Ferner musste hierbei eine Vorstellung des dreidimensionalen Raumes entwickelt werden, um die verschiedenen Ebenen mit unterschiedlich schwierigen Aufgaben zu bewältigen. Auch die komplexen Abenteuerspiele verlangen vielfältige Fähigkeiten, wie zum Beispiel das Annahmen verschiedener Rollen, Denkaufgaben lösen, schwierige Parcours bewältigen etc. Bei den Simulationsspielen müssen verschiedene Faktoren aufeinander bezogen sowie Veränderungen der Simulation durch diese Faktoren gesteuert werden. All diese Fertigkeiten können auf die Bewegung im Internet übertragen werden, fallen den Erwachsenen jedoch meist sehr schwer – im Gegensatz zu den Kindern und Jugendlichen – die die Geräte selbstverständlich, ohne dass es ihnen vorher beigebracht wurde, bedienen. Neben diesen eher kognitiven Kompetenzen zeigen Kinder und Jugendliche jedoch auch Fähigkeiten, kreativ und phantasievoll mit den Neuen Medien umzugehen und nehmen sich den neuen großen Herausforderungen des Internet oder der multimedialen Anwendungen gerne an. Aber nicht nur das „Lesen“ der Hypertexte und Hypermediasysteme, welches von Lernenden die eigenständige Zusammenstellung des Lernweges verlangt, sondern auch das Schreiben und Gestalten solcher Webseiten zeigt eine neue Form des persönlichen Ausdrucks. Beide Arten der Nutzung stellen, nach Aufenanger, eine neue Kulturtechnik dar, die viele Kinder und Jugendliche bereits beherrschen, die

meisten Erwachsenen jedoch noch nicht. Auch die technischen Computerkompetenzen der Heranwachsenden (Installieren von Programmen, Zusammenbau von Servern etc.) dürfen an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.<sup>127</sup>

Diese Kulturtechnik ist für das Leben in der modernen Gesellschaft unerlässlich. Aufenanger stellt im Kontext seiner Betrachtungen über die „Wissensgesellschaft“ die Frage nach der Aufgabe von Bildung in einer solchen Gesellschaft. Ironisch stellt er fest:

*„Ist für die Wissensgesellschaft überhaupt eine besondere Betrachtung von Bildung notwendig? Was ist Bildung dann und welche Aufgabe bekommt Bildung in der Wissensgesellschaft? Etwas zu wissen ist es jedenfalls nicht, auch wenn im Alltag allzu oft jene als gebildet erscheinen, die viel wissen.“<sup>128</sup>*

Um den Bildungsbegriff im Kontext Neuer Medien genauer einzugrenzen, beruft sich Aufenanger auf die neuere Rekonstruktion des Bildungsbegriffs von Paukert, der die anstehenden Fragen einer modernen Gesellschaft auflistet und damit die Frage nach „Bildung“ erneut stellt. Dabei geht Paukert davon aus, dass nicht nur die Neuen Medien, sondern weitaus mehr die neuen Herausforderungen an die Gesellschaft und die Erziehung, uns von einer veränderten Gesellschaft sprechen lassen. Demnach geht es um verschiedene Probleme der Gesellschaft, so zum Beispiel um das Problem der Friedenssicherung in einer globalen Welt, um soziale und ökologische Probleme, um den Umgang mit dem Verlust von Traditionen und den Individualisierungstendenzen, um veränderte Kommunikationsstrukturen und veränderte Bedingungen für die Sozialisation durch Neue Medien, und nicht zuletzt um eine Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Traditionen. Diese Herausforderungen können nicht alleine durch Wissen um etwas gelöst werden, sondern verlangen eine kompetente und auch eine kritische Auseinandersetzung.<sup>129</sup>

*„Bildung [bedeutet] nicht nur den Erwerb von technisch-kognitiven Kompetenzen, sondern auch die Aneignung der Fähigkeit, sich in einer epistrophé, wie durch einen Bruch hindurch, in einer Ummendung des ganzen Menschen, zu Wissensbeständen, zu sozialen Regeln und Normen und zu sich selbst in ein reflektierendes Verhältnis*

---

<sup>127</sup> Vgl. Aufenanger (2003): Lernen. S. 165 f.

<sup>128</sup> Ebenda. S. 164.

<sup>129</sup> Ebenda. S. 164.



*zu setzen, um im Dialog, auch durch radikales, zugestandenes Nichtwissen hindurch zu Vorschlägen zu gelangen, die gemeinsamer Kritik standhalten.“<sup>130</sup>*

## 2.3 Gesellschaftlicher Orientierungsrahmen

### 2.3.1 Internet als Teil der gesellschaftlichen Verteilungsproblematik

Als alternative Beschreibung des Konzeptes zu Veränderungen der gegenwärtigen Gesellschaft unter dem Einfluss der modernen Kommunikations- und Informationstechnologien sowie des Konzeptes der so genannten Informations- bzw. Wissensgesellschaft können die Ausführungen von Eichmann<sup>131</sup> hinzugezogen werden. Eichmann thematisiert das Verhältnis von Enttraditionalisierung, Individualisierung und die dabei entstehenden Abhängigkeiten von Expertensystemen<sup>132</sup>, angelehnt an die „Theorie der reflexiven Modernisierung“<sup>133</sup>, die überwiegend von Beck und Giddens<sup>134</sup> diskutiert wird. Ferner sieht er hier die Möglichkeit, verschiedene andere Ansätze zum Wandel von gesellschaftlichen Makrostrukturen, aber auch von (für die Arbeit zu berücksichtigende) kulturalistische bzw. mikroso-

<sup>130</sup> Zitiert von Aufenanger (2003): vgl. auch Peukert (1998): Bildung – ein uneingelöstes Versprechen. S. 21.

<sup>131</sup> Vgl. Eichmann (2000): Medienlebensstile.

<sup>132</sup> Unter „Expertensystemen“ versteht Eichmann sowohl institutionelle Praktiken von Wissenschaftlern bzw. anderen Institutionen als auch das Fachwissen selbst, wie es in technischen Maschinen (Computer, Internet etc.) objektiviert ist oder in technisch-organisatorischen Abläufen (z.B. komplexe Finanzierungsinstrumente, komplexe Mediensysteme etc.) institutionalisiert ist. Die Macht der Definition, die solche Spezialisten bzw. Experten besitzen (sie entwickeln ihr auch technisches Know-how in Organisationen oder stellen es ihnen zur Verfügung) oder aber direkt an den Bürger weitergeben (in Weiterbildungsinstitutionen, in der Ratgeberliteratur oder via Massenmedien) ersetzt die traditionellen Instanzen der Sozialisation immer einschneidender: „Aus der Perspektive der Lebenswelt schlägt sich diese Dynamik in Prozessen der Enttraditionalisierung, Rationalisierung, Beschleunigung und Individualisierung nieder, die hinsichtlich veränderter individueller Lebensführungen quasi den Motor des Wandels darstellen“ (S. 36).

<sup>133</sup> Theorie der reflexiven Modernisierung signalisiert die gesellschaftliche und individuelle Auflösung von traditionellen Normen und bekannten Sicherheiten auf der einen Seite sowie, auf der anderen Seite, das Reflexiv-Werden der Gesellschaft, die zwar immer stärker von Expertensystemen abhängt, gleichzeitig jedoch diese Systeme infrage stellt. Das Vertrauen in diese Expertensysteme unter Unsicherheitsbedingungen spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle.

<sup>134</sup> Vgl. Beck/Giddens/Lash (1996): Reflexive Modernisierung, wie auch z.B. Giddens (1997): Jenseits von Rechts und Links. bzw. neben der bereits erwähnten „Risikogesellschaft“ von Beck (1986) auch Beck (1997): Kinder der Freiheit.

ziale Ausprägungen zu integrieren. Insbesondere gelingt die Diffusion der modernen Technologien in alltägliche Verwendungszusammenhänge in den Blickpunkt. Neue Technologien, somit ebenfalls das Internet, diffundieren in den Alltag und verstärken in diesem Alltag Tendenzen der Informatisierung und Mediatisierung. Eichmann deutet diese Tendenzen als Ausdruck individualisierter und enttraditionalisierter Lebensführungen, da die auf sich selbst gestellten Individuen ihren Lebensalltag auch mithilfe neuer Technologien und Medien organisieren und daran orientieren. Auch sieht Eichmann hierin den Antagonismus zwischen der Technisierung des Alltags oder der Veralltäglichung der Technik entschlüsselt sowie die mit der forcierten Nutzung technischer Medien einhergehenden generellen Pluralisierung von Wirklichkeitskonstruktionen.<sup>135</sup> Im Wesentlichen lautet hier die These, dass die Handelnden von der Struktur freigesetzt werden bzw. dass die Struktur die Handelnden letztlich zwingt, frei zu sein. In den modernen Lebenszusammenhängen müssen die Institutionen, die Gruppen und letztlich die Individuen über den ihnen zugrunde liegenden Sinnhorizont reflektieren und versuchen ggf. entstehende Sinnvakuen auszufüllen. Sie müssen selbstständig nach existenziellen Orientierungen suchen (gezwungen durch das Auflösen des kollektiven, traditionellen Orientierungsrahmens wie z.B. lokale Gemeinschaft, Kernfamilie, Religion etc.) und die eigene Identität gestalten.

Unter diesen Maximen lauten für Eichmann die Kardinalfragen: Wer verfügt über die Ressourcen, um die Potenziale und Optionen der neuen Freiheit, der Herauslösung aus dem Traditionellen zu nützen? Ferner: Wer ist in der Lage, aus vielfältigen Risiken Chancen zu gestalten und sie zu nutzen? Und ebenfalls: Für welche Gesellschaftsgruppen entstehen ungekehrt mit neuen Möglichkeiten eher Bedrohungen, denen sie nur schwer entrinnen können? Eichmann konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die Fähigkeit zur Konstruktion der eigenen, individuellen Biografie bzw. Kompetenzen zur flexiblen oder reflexiven Lebensführung, in diesem Kontext als Ressourcen, die an Individuen gebunden und (wie alle Ressourcen) somit auch ungleich verteilt sind:

*„Damit zeichnet sich ein spezifisch reflexives Ungleichheitsmoment ab, das auf den Fähigkeiten von einzelnen oder Kleingruppen beruht, Chancen selbstständig wahrzu-*

---

<sup>135</sup> Vgl. Eichmann (2000): Medienlebensstile. S. 31 f.

*nehmen, Gefahrenpotentiale zu umgehen sowie Diskontinuitäten z.B. in Hinsicht auf Statusunsicherheiten ohne Rückgriff auf institutionelle Lösungen zu verarbeiten.“<sup>136</sup>*

Die oben beschriebenen Prozesse der Informatisierung und Mediatisierung sieht Eichmann, zumindest partiell, als funktionelle Antwort auf die voranschreitende Enttraditionalisierung und Individualisierung und zwar als Ausdruck veränderter Abläufe im Beruf, im Haushalt, in der Freizeit aber auch generell in der Informationsbeschaffung. Dabei können technische Geräte als institutionalisierte Hilfestellungen zur Bewältigung der alltäglichen Lebensführung dienen. Die über die Medien vermittelten Informationsangebote dienen also zur Orientierung in alltäglichen Funktionszusammenhängen, auch hinsichtlich gesellschaftspolitischer Kontexte, wie es später noch aufzuzeigen gilt.

Wie bereits ausgeführt, stellen medial vermittelte Informationsangebote neue, oftmals komplex vermittelte Expertensysteme dar. Solche Systeme können eine Vereinfachung von alltäglichen Handlungsroutinen darstellen, aber auch gleichzeitig Abhängigkeiten hervorrufen, insbesondere bei denjenigen, die nur rudimentäre Kompetenz bzw. kaum vorhandene Routine im Umgang mit diesen neuen Technologien aufweisen. Auch erfahren somit unfreiwillige Nichtnutzer Benachteiligungen insofern, als ihnen Optionen zur Lebensbewältigung entgehen. Freiheitsgrade entstehen hingegen für all jene, die sich im ausreichenden Maße technische bzw. mediale Kompetenzen aneignen können. Bei den bereits Minderprivilegierten sieht Eichmann beschränkte Nutzungsmöglichkeiten durch Einkommens- oder Wissensdefizite oder Unsicherheiten durch Informationsüberlastung. Als Kernfähigkeiten in der Informationsgesellschaft sieht er daher substantielle Kenntnisse der Informationsselektion und der Informationsverarbeitung. Dabei bezieht er Stellung – die Wissensklufthypothese unterstreichend:

*„Die beobachtbare beschleunigte Informatisierung und Mediatisierung, vorangetrieben durch die Diffusion immer neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, Technologien und Medienangebote, ist Ausdruck der Rationalisierung und Enttraditionalisierung und trägt der Orientierungsnotwendigkeit individueller Lebensformen Rechnung. Mit der wachsenden Erfahrungsvielfalt – insbesondere im unterschiedlichen Technik- und Medienumgang – beschleunigt sich im Erwerbssystem wie auch in der Freizeit die Pluralisierung von Lebenswelten. Wachsende Freiheitsspielräume bedeuten für viele auch Ori-*

---

<sup>136</sup> Ebenda, S. 36

---

*entierungsschwierigkeiten, Unsicherheiten oder den Entgang von Chancen, was zu einer Verhärtung bestehender Ungleichheiten führen könnte.“<sup>137</sup>*

### 2.3.2 Soziale Ungleichheit in Bildungsprozessen

Die Diffundierung von neuen Technologien in alltägliche Lebenskontexte der Individuen hängt ebenfalls mit der Veränderung von Wahrnehmungsweisen und Wissensbeständen zusammen. Alltagswissen kann dabei über die Untersuchung von Aneignungs- und Verwendungsweisen bei Individuen und sozialen Gruppen rekonstruiert werden. Kern eines solchen Konzeptes ist die soziale Konstruktion und Differenzierung von Wissen. Über die soziale Repräsentation wird jedoch nicht einfach eine objektiv gegebene Wirklichkeit abgebildet. Erst über den Prozess der Repräsentation wird Wirklichkeit sozial konstruiert. Dabei werden soziale Repräsentationen gruppenspezifisch ausgebildet und vermittelt. Weiterhin konstituieren sich Gruppen über die gemeinsam geteilten Repräsentationen oder grenzen sich dadurch von anderen ab.<sup>138</sup> Wenn sich jedoch die soziale Repräsentation gruppenspezifisch ausbildet und vermittelt, so spielen die traditionellen Sozialisationsinstanzen, wie z.B. Familie, Gleichaltrigengruppe oder die Schule im Leben Jugendlicher umso deutlicher eine besondere Rolle der Vermittler. Bezogen auf die vorangegangenen Ausführungen müssen sie ebenfalls als Vermittler sozialer Ungleichheit angesehen werden. Dergleichen gilt für die Gruppen, die sich über die gemeinsam geteilten Repräsentationen generieren, wie z.B. thematisch bezogene Internetgruppierungen.

Ohne den Zugang zum Thema der familialen Vermittlung der sozialen Ungleichheit über den Aspekt der Einkommensungleichheit in Familien ausführlich zu beschreiben, wird hier die These von Ludwig-Mayerhofer aufgeführt:

*„(...) ganz offenkundig [ist], daß Lebenslagen, Ressourcen und Zugangschancen, aber auch Benachteiligungen und Risiken aller Art ganz zentral über die Familie bzw. den Haushalt vermittelt werden.“<sup>139</sup>*

---

<sup>137</sup> Ebenda. S. 37 f.

<sup>138</sup> Ebenda. S. 41.

<sup>139</sup> Vgl. Ludwig-Mayerhofer (1995): Familiäre Vermittlung. S. 170.

Darin spiegelt sich eines der zentralen Themen der Soziologie der Bildung und Erziehung: Der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit im Kontext der sich wandelnden Gesellschaft. Die Bildungsungleichheit wird dabei in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft untersucht. Wenngleich das konstruktivistische Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Individuums den Blick für die Subjektseite des Bildungserwerbs mit Sicherheit öffnet, sollte dennoch der Zusammenhang zwischen dem individuellen Wissens- bzw. Bildungserwerb und der Abhängigkeit von gesellschaftlichen Strukturen, die das Individuum ebenfalls determinieren, nicht ausgeblendet werden. Das Verhältnis von sozialer Herkunft und (Bildungs-)Leistung wird dabei bezeichnet als ein sich gegenseitig bedingender Vorgang, der bereits im frühen Kindesalter beginnt und an den Nahtstellen des Bildungssystems (also an den Übergängen innerhalb dieses Systems) verstärkt wird.<sup>140</sup>

Büchner geht für das 21. Jahrhundert davon aus, dass Bildung zunächst als nahezu distinktionsloser (Minimal-)Standard gilt, der Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben eröffnen soll. In diesem Sinne bezieht er Bildung auf allgemeine Lebensführungskompetenzen, die unter dem Gleichheitsanspruch jenseits von Klasse, Stand bzw. Milieu, für alle Menschen von Bedeutung ist – jedoch in vielerlei Hinsicht nicht für alle verfügbar ist. Indem Bildung kulturelle Teilhabe und soziale Anschlussfähigkeit ermöglicht, erhält sie einen zentralen Stellenwert für die Biografie eines Einzelnen; und zwar sowohl für die berufliche Laufbahn als auch für die Erschließung und Nutzung von gesellschaftlichen Ressourcen und Optionen im Rahmen der Selbstgestaltung des eigenen Lebenslaufs. Bildung ist in diesem Kontext ebenfalls eng mit den formalen und informellen (sozialen) Anerkennungsprozessen verbunden.<sup>141</sup>

In Berufung auf Hradil versucht Büchner „soziale Ungleichheit“ zu definieren: Und zwar als zumeist die unterschiedliche Teilhabemöglichkeit von Individuen und Gruppen an wichtigen und zum Teil knappen gesellschaftlichen Ressourcen, wie z.B. Besitz, Einkommen, höhere Bildung oder hohes Prestige. Damit wird die relative Besser- oder Schlechterstellung von Menschen im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang beschrieben. Sie ist gleichzeitig verbunden mit gesellschaftlich hervorgebrachten, relativ dauerhaften (vor- oder nachteilhaften) Lebensbedingungen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen. Damit lässt sich soziale Un-

---

<sup>140</sup> Wie bereits auch bei Büchner (2003): Stichwort: Bildung. S. 7.

<sup>141</sup> Vgl. Büchner (2003): Stichwort: Bildung. S. 9 f.

gleichheit an Merkmalen festmachen wie Beschäftigung (soziale Sicherheit), Arbeits- und Wohnbedingungen, Gesundheitsbedingungen, Familiensituation oder anderen Kriterien, wie z.B. Alter, Geschlecht, ethnische Gruppenzugehörigkeit oder persönliche Verfassung.<sup>142</sup>

In Anlehnung an Büchner scheint für die vorliegende Fragestellung sowohl die individuelle Entwicklungsabhängigkeit von sozialen Milieus, als auch der je individuelle (Entwicklungs-)Beitrag des Einzelnen bzw. der Gruppe zur sozialen Milieubildung von einem besonderen pädagogischen Interesse. Denn nur durch die Berücksichtigung beider Faktoren kann der vereinfachten bzw. verkürzten Sicht auf verschiedene Verläufe von Sozialisationsprozessen entgegengewirkt werden; und zwar sowohl entgegen der Reproduktion sozialer Ungleichheit als auch für das adäquate pädagogische Handeln in gesellschaftlichen und politischen Bedingungs-zusammenhang<sup>143</sup>.

Wie Hurrelmann<sup>144</sup> jüngst erneut zusammengefasst hat, ist und bleibt die (Herkunfts-)Familie eine zentrale Schlüsselvariable für die Art der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolges der nachfolgenden Generationen, ohne dass Genaueres über den zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses bekannt ist. Als Einflussfaktor mit entscheidender Wirkung wird dabei in mehreren Untersuchungen in Deutschland<sup>145</sup> immer wieder die Schulbildung der Eltern (Bildungsnähe vs. Bildungsferne) herausgestellt. Bei den Kindern der Migranten hingegen scheint vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache für die besondere Benachteiligung ausschlaggebend zu sein.

Für die Bildungsprozesse Jugendlicher im Zusammenhang mit der Internetnutzung müssen jedoch nicht nur die eben kurz skizzierten formalen Bildungswege in Bildungsinstitutionen, sondern auch die informellen Aspekte von Bildung berücksichtigt werden. Die informellen Bildungsprozesse werden im Prozess des Kulturtransfers in Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen innerhalb der Familie – aber auch innerhalb der anderen (auch netzspezifischen) Sozialisationsinstanzen herausgebildet. Ebenfalls von großer Bedeutung ist die Art und Weise

---

<sup>142</sup> Ebenda. S. 10.

<sup>143</sup> Ebenda. S. 13.

<sup>144</sup> Vgl. Hurrelmann (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. S. 170 ff.

<sup>145</sup> In letzter Zeit am bekanntesten bei PISA: Deutsches Pisa Konsortium (2000): PISA 2000.

der tatsächlichen Aktion des Einzelnen im Rahmen der ihm gegebenen Ressourcen im Raum seiner jeweiligen Handlungsräume.

Um die Vielschichtigkeit der Problematik schematisch einzugrenzen, wird hier im weiteren Schritt auf das theoretische Modell der milieu- und bereichsspezifischen Differenzierung von Bildungsstrategien eingegangen, das Grundmann und Mitarbeiter bei ihrer Beschreibung milieuspezifischer Bildungsstrategien vorstellen.<sup>146</sup> Dabei gehen sie der Frage nach, inwieweit die im schulischen Bildungssystem geforderten Lern- und Leistungsaspekte den erfahrungsweltlich vermittelten Bildungsbedürfnissen Heranwachsender entsprechen. Ferner, inwieweit korrespondieren das soziokulturelle Klima des Herkunftsmilieus, das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie und die Beziehungserfahrungen in der Gleichaltrigengruppe mit den in der Schule vermittelten und geforderten Leistungsansprüchen? Aufbauend auf einem Bildungsbegriff, der ebenfalls erfahrungsbezogene Bildungsbedürfnisse von Individuen beinhaltet, unterscheiden sie analytisch Bildungsprozesse und -strategien in schulischen Institutionen von solchen in Familie und Gleichaltrigengruppe. Dabei kommen sie zu der Schlussfolgerung, dass die erfahrungsbezogenen Bildungsinhalte und -strategien zu einer Vielzahl für die spezifischen Lebenswelten der Heranwachsenden höchst relevanter Kompetenzen und Handlungsbefähigungen führen, die in schulischen Bildungskontexten jedoch nicht immer Anschlussmöglichkeiten aufweisen. Auf dieser Grundlage erweitern Grundmann und Mitarbeiter die häufig auftretende Gleichsetzung von Bildung und erworbenen Bildungspatenten<sup>147</sup>, die auf der Grundlage mehr oder minder standardisierter Bildungsinhalte erworben werden, um diejenigen Bildungsmomente, die quer zu den in der Schule vermittelten Bildungsformen und -inhalten liegen:

*„Diese Versuche zur Standardisierung von „Bildung“ dürfen aber nicht darüber hinweg täuschen, dass Bildung neben der schulischen eine zumindest gleichwertige außerschulische Komponente besitzt. Außerschulisch finden also auch dann Bildungsprozesse statt, wenn schulische Bildungsverläufe fehlschlagen, verkürzt oder abgebrochen werden. Sie sind gleichsam eine zentrale Voraussetzung „gelingender“ bzw. „misslingender“ schulischer Bildungsprozesse.“<sup>148</sup>*

---

<sup>146</sup> Vgl. Grundmann u.a. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien. S 28 ff.

<sup>147</sup> Zur Problematik der Bildungsselektion durch Zertifikate und Abschlüsse ausführlicher z.B. ...

<sup>148</sup> Vgl. Grundmann et al. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien. S. 27. Zuerst bei Grundmann (1999): Bildungserfahrungen.

Individuelle Kompetenzen, Dispositions- und Handlungsmuster, die milieuspezifisch variieren (also an die Bedingungen der sozialen Herkunft angepasst sind) fassen Grundmann und Mitarbeiter unter dem Begriff „milieuspezifische Handlungsbefähigung“<sup>149</sup> zusammen und konkretisieren ihre Ausführungen in der Benennung von zwei grundlegenden Dimensionen: der Dimension der Bereichsspezifität von Bildungsprozessen und der milieuspezifischen Dimension.

**(3) Modell milieu- und bereichsspezifischer Differenzierung von Bildungsstrategien [Quelle: Grundmann et. al. (2003). Von der Autorin erweitert um den Bereich 4 – User]**

Bereichsspezifische Ebene: Bildungsrationalitäten, -ziele etc.						Institution Schule	
		Bereich 1 Schule	Bereich 2 Familie	Bereich 3 Peers	Bereich 4 User		Bereich n (...)
Milieuspezifische Ebene: Lebens- und Arbeitswelten	Milieu 1 Oberklasse						Standardisierte Bildungsnormen und Leistungsanforderungen
	Milieu 2 Mittelklasse						
	Milieu 3 Unterklasse						
	Milieu 4 (...)						
	Milieu n (...)						

In der Dimension der Bereichsspezifität von Bildungsprozessen erscheinen neben dem Bereich der schulischen und formalen Bildung auch die Bereiche der Familie, der Gleichaltrigengruppe und ggf. weitere lebensweltliche Bereiche [wie z.B. die internetspezifischen Gesellschaften, Anm. d. A.]. Dies ist der Bereich der lebensspezifischen Handlungskompetenzen. Er weist auf Unterschiede, die durch den Rekurs auf die erfahrungsweltlichen Bezüge von Bildung in den Blick geraten. Bei der Familie und bei der Peer-Group überwiegen Rationalitätsmuster der alltäg-

<sup>149</sup> Auch im Kontext dieser Arbeit wird der Milieubegriff gegenüber dem Klassen- oder Schichtbegriff in Anlehnung an die Begründung von Grundmann favorisiert. Grundmann sieht hierbei den Milieubegriff komplementär zum erfahrungsweltlich erweiterten Bildungsbegriff stehen. Einerseits sozialstrukturell verankert verweist „Milieu“ auf die unterschiedliche Ressourcenausstattung in Hinblick auf ökonomisches und kulturelles Kapital. Andererseits, in Erweiterung zum Schicht- oder Statusbegriff, verweist „Milieu“ zugleich auf erfahrungsweltlich vermittelte Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Lebenswelt. Dies vermag genauer an die je spezifischen Handlungsrationalitäten der Akteure anzuschließen, die sich in Form von Präferenzstrukturen und kognitiven Schemata sedimentieren. Differente Milieus bilden also sowohl differente sozialstrukturelle Klassenlagen ab, als auch differente Erfahrungsräume, Sinn- und Anerkennungsstrukturen, die für Bildungsaneignungsformen konstruktiv sind.



lichen Lebensführung und -planung, die mit der schulischen Rationalität (Faktwissen und fachliche Leistungsfähigkeit) nicht unbedingt übereinstimmen. In der Familie ist die Beziehungskompetenz als zentrale Ressource zu verstehen (Entwicklung sozialkognitiven Verstehens, Verstehen differenter Rollen- und Handlungsanforderungen) worüber Heranwachsende lernen, Selbst- und Fremdbezüge des Handelns sinnvoll aufeinander zu beziehen. Bei der Peer-Group bildet der Erfahrungsaustausch unter relativ Gleichen das zentrale Element, also das Lernen bzw. die Beförderung der Bildung sozialer Netzwerke über Aushandlungs- und Austauschprozesse, Erfahrungen sozialer Anerkennung oder Aufbau und Erhalt stabiler Freundschaftsbeziehungen.

In der milieuspezifischen Dimension werden je nach der vorherrschenden Lebenswelt die bereichsspezifisch unterschiedlichen Bildungsrationalitäten und -ziele milieuspezifisch, also in jeweils besonderer Weise ausgeführt und ausgerichtet. Diese milieuspezifischen Handlungskompetenzen verweisen also auf die in den unterschiedlichen Milieus erworbenen Dispositions- und Sinnstrukturen, die milieuspezifische Traditionen und Wissensvorräte repräsentieren. Sie unterscheiden sich systematisch nach Präferenzstrukturen, Alltagsorganisation und Lebensführung und drücken sich in der unterschiedlichen Wertschätzung aus. In den Milieus sind individuelle Wahrnehmungsmuster, Wertschätzungen, Bildungsunterscheidungen und ebenfalls Lernformen situiert und lassen sich milieuspezifisch unterscheiden.

*„Der milieuspezifische Wissens- bzw. Kulturtransfer erfolgt dabei nach wie vor durch die Familie, deren Reproduktionsfunktion in der gegenwärtigen Diskussion vollkommen zu unrecht unterschätzt wird.“<sup>150</sup>*

Grundmann verkündet ferner, dass die bereichsspezifischen Bildungsaspekte in den verschiedenen Herkunftsmilieus unterschiedlich gewichtet werden, was sowohl für die Bewertung der schulischen Bildungsinhalte, als auch für die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation gilt. Bildungsrelevant im lebensweltlichen Sinne ist hier das, was im Alltag des jeweiligen Sozialmilieus gefordert ist. Mitunter kann das Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften erfordern, die quer oder auch konträr zu den schulisch geforderten Leistungsanforderungen liegen können.

---

<sup>150</sup> Ebenda. S. 29.

Werden die vorangegangenen Überlegungen auf das Internet bezogen, kann angenommen werden, dass im Kontext einer sich wandelnden Gesellschaft die Nutzung des Internet sowie die Handlung Heranwachsender durch Zuhilfenahme dieser Technik ebenfalls mit Blick auf die soziale Ungleichheit betrachtet werden müssen. Vom derzeitigen Stand der Forschung ausgehend und beobachtbaren Tendenzen in schulischen und außerschulischen Bereichen folgend, gilt das Internet nicht annähernd als Teil eines distinktionslosen Standards. Es kann ferner davon ausgegangen werden, dass trotz vielfältiger Postulate zur Förderung der Internetkompetenz bei Jugendlichen, die unter dem Stichwort „Medienkompetenz“ von einer Reihe von Forschern zu einer vierten Kulturtechnik erhoben wird, die Nutzung des Internet sehr stark durch kulturelle und soziale Lebenslagen der jeweiligen Herkunftsfamilien bedingt wird. Ob die Internetnutzung durch Heranwachsende als Teil der allgemeinen Lebensführungskompetenz bzw. als eine Selbstverständlichkeit in der heutigen durch verschiedenste Medien stark geprägten Gesellschaft angesehen wird, bedarf noch systematischer Klärung. Ebenfalls stellt sich hier die Frage, inwieweit Jugendliche das Internet bzw. die im Internet „lebenden“ spezifischen Netzgesellschaften unter Umständen als einen weiteren lebensweltlichen Bereich (neben der Familie und der Gleichaltrigengruppe) ansehen und als solchen auch tatsächlich akzeptieren? Wird das Internet als eine reichsspezifische Handlungsdimension definiert, tritt vermutlich ein gänzlich neues Rationalitätsmuster in die (alltägliche) Lebensführung Jugendlicher ein. Dieses Muster könnte neue und wahrscheinlich wiederum zentrale Elemente enthalten, als die in der Familie oder der Gleichaltrigengruppe vorhandenen. Um die Problematik näher einzugrenzen, scheint hier der Moment der (anonymen) Subjektivität besonders prägnant zu sein, welche nach Wunsch von den Handelnden in bestimmten Anwendungen des Internet angenommen werden kann.

Es stellt sich weiterhin die Frage, inwiefern die Rationalitäten und Ziele der handelnden Subjekte unter den milieuspezifischen Aspekt in jeweils besonderer Weise ausgeführt und ausgerichtet werden.

Neuenhausen<sup>151</sup> geht in Ihrer Untersuchung der Bildungsrelevanz virtueller Welten davon aus, dass Selbsteinschätzung der Nutzer bestimmter Internetanwendungen<sup>152</sup> dahin geht, dort (also in diesem spezifischen virtuellen Raum) derjenige sein zu können, der man wirklich ist. Die Nutzer sind bei diesen Anwendungen an

---

<sup>151</sup> Vgl. Neuenhausen (2002): Bildung in der Digitale. S. 152 f.

<sup>152</sup> Wie zum Beispiel CMC oder MUDs.

der Gestaltung und Veränderung ihrer virtuellen Wirklichkeit maßgeblich beteiligt, ihre Gestaltungsmöglichkeiten in der „wirklichen“ Wirklichkeit bleiben hingegen meist begrenzt. Diese Gestaltungsmöglichkeiten umfassen ebenfalls die politischen Strukturen. Für Neuenhausen bleibt dennoch fraglich, ob diese Möglichkeiten in erster Linie kompensatorisch und damit systemstabilisierend im herkömmlichen Sinne genutzt werden, oder ob der virtuelle Kompetenzerwerb langfristig zu Gestaltungsmöglichkeiten und somit zu Veränderungen der „wirklichen“ Wirklichkeit führen wird. Sie kritisiert dabei auch die verkürzte bildungstheoretische Perspektive von Marotzki, der das Agieren im Netz als ein Modus von Welterzeugung ansieht. Neuenhausen betont, dass es sich dabei ebenso um einen Prozess von Selbsterzeugung handelt und diese beiden Prozesse sich wechselseitig bedingen bzw. dialektisch verschränkt sind.

Gleichwohl betont Neuenhausen in ihren weiteren Ausführungen, dass die Möglichkeiten, die sich dem Subjekt durch Interaktionen im Cyberspace eröffnen, keineswegs von jedem Nutzer im Rahmen der Konstruktion von Subjektivität oder im Rahmen von Identitätsrelevanz in gleicher Weise genutzt werden. Ebenfalls wird den Erlebnissen im Cyberspace als Teil der Bildungsprozesse von den handelnden unterschiedliche Bedeutsamkeit zugeschrieben. Neuenhausen markiert für die Bildungsrelevanz virtueller Welten:

*„Bei aller Differenzierung hinsichtlich identitätsrelevanter Ereignisse ist in erster Linie der Blickwinkel des Subjekts bedeutsam. Identitätsrelevanz ergibt sich, wenn Ereignisse von Subjekt als Lernprozess rekonstruierbar sind und zum Gegenstand von Reflexion werden.“<sup>153</sup>*

### 2.3.3 Politische Kommunikation und Interaktion

Die hohen Erwartungen, die in einer demokratischen Gesellschaft der Gegenwart an Information in den Medien einschließlich des Internet gestellt werden, aber auch gleichzeitig der besondere Zugang Heranwachsender zu den Medien, der sich im Internet sowohl durch Informationsbeschaffung als auch durch eigene Handlung äußern kann, macht diese neue Technik für pädagogische Fragestellungen besonders interessant. An dieser Stelle steht daher die gesellschaftspolitische Kommunikation und Interaktion im Internet im Zentrum des Interesses, die für

---

<sup>153</sup> Vgl. Neuenhausen (2002): Bildung in der Digitale. S. 168 f.

einen demokratischen Staat als ein unabdingbarer Prozess der Informationsvermittlung, der Meinungsbildung und der Konsensfindung angesehen werden muss.

Wenn angenommen wird, dass das Internet durch seine – in Abgrenzung zu den traditionellen Medien – besonderen Charakteristika der Enthierarchisierung, der Dezentralisierung, der Globalisierung etc. die politischen bzw. gesellschaftspolitischen Felder revolutionieren kann, spielen Jugendliche Internetnutzer als Handelnde in diesem virtuellen System möglicherweise eine besondere Rolle. Dies kann entsprechende Konsequenzen für das politische System aber auch für die Bildungspolitik und nicht zuletzt für die Pädagogik nach sich ziehen, wenn Handlungen Jugendlicher im und durch das Internet eine demokratisierende bzw. der Demokratie entgegengesetzte Wirkung hätte.

Wenn Jugend in den vergangenen Jahren gleichzeitig mit dem Schlagwort der Politikverdrossenheit belegt wurde, basierte diese Feststellung meist auf der als Tatsache beschriebenen politischen Abstinenz der Jugend. Jugendliche misstrauten mehrheitlich den etablierten politischen Institutionen bzw. lehnten sie explizit ab. Ähnlich wurde die Abwesenheit der Jugendlichen in (gesellschafts-)politischen Gremien und Handlungsfeldern beurkundet und der Jugend eine besonders geringe Beteiligung in politischen Institutionen bescheinigt. Wenn jedoch die heutigen Jugendlichen einen anderen, einen selbstverständlicheren Umgang mit dem Internet als ihre Elterngeneration pflegen, scheint das Internet, zumindest auf den ersten Blick, neue Potenziale und die damit verbundenen Gefahren für die politische Kommunikation und Interaktion dieser Generation zu bergen. Denn anders als bei herkömmlichen Medien erhalten Jugendliche im Netz die Möglichkeit, aktive Mitgestalter der gesellschaftspolitischen Themen und Netzorganisationen zu sein bzw. zu werden. Strukturen des Netzes müssen nicht zwangsläufig die tradierten politischen Machtverhältnisse der „Realwelt“, wie die Machtverteilung, die Hierarchisierung etc. wiederholen.

Eine Wende in den geschilderten pessimistischen Beschreibungen über die gesellschaftspolitische Handlung Heranwachsender in Deutschland scheint sich dennoch langsam abzuzeichnen. Die 14. Shell-Jugendstudie<sup>154</sup> griff das Thema der politischen Einstellungen und des politischen Engagements Jugendlicher als Schwerpunkt ihrer Untersuchungen auf. Durch qualitative und quantitative Erhebungsverfahren wurde ein Überblick über politische Auffassungen und Einstel-

---

<sup>154</sup> Vgl. Deutsche Shell (2003): Jugend 2002.

lungen sowie ihre jeweilige persönliche und biografische Verankerung möglich. Dabei macht das Ergebnis deutlich, dass Jugendliche sich nicht pauschal als politisch/unpolitisch oder interessiert/uninteressiert einstufen lassen. Als charakteristisch hat sich dabei vielmehr eine breite und vielfältige Ausprägung politischer Meinungen und Interessen herausgebildet, die sich deutlich nach Geschlecht, Bildungsgrad und Form der sozialen Zugehörigkeit unterscheiden lassen:

*„Insgesamt handelt es sich um eine Generation von überzeugten, aber im Wesentlichen auch passiven Demokraten. Politik wird nicht als etwas Verpflichtendes und Notwendiges für die Lebensgestaltung angesehen, sondern vielmehr als etwas Selbstverständliches und deswegen teilweise auch Nebensächliches, um das man sich im Alltag nicht immer ausdrücklich kümmern muss. Diese Mentalität ist in der jungen Generation ganz offensichtlich stärker als in der mittleren und der älteren vertreten.“<sup>155</sup>*

Von einem ganz besonderen Interesse für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ist dabei die qualitative Untersuchung von Picot und Willert, die, als Teil der Shell-Studie, insbesondere das Internet im Zusammenhang mit dem Engagement Jugendlicher in das Zentrum ihrer Erhebung stellt. Politisches Engagement wurde dabei nicht verengt als Interesse oder Teilnahme am politischen geschehen gesehen, sondern als *„(...) engagierte, gesellschaftlich relevante Aktivität im öffentlichen, vopolitischen und natürlich politischen Raum.“<sup>156</sup>*

Picot und Willert definieren dabei das „neue Engagement“ Jugendlicher als ein Engagement, hinter dem ein politisch-analytischer Grundgedanke steht. Dabei ist das Neue z.B. in der Globalisierungskritik zu sehen, einer Bewegung, die seit kürzerem gerade von Jugendlichen massenhaften Zulauf verzeichnet. Kennzeichnend für die Globalisierungskritik ist insbesondere eine weltumspannende Vernetzung mittels des Internet.<sup>157</sup>

Picot und Willert entdecken bei ihrer Untersuchung, dass gerade die Verbreitung neuer Kommunikationsformen und -plattformen und deren kompetente Nutzung ausgerechnet für Jugendliche einen besonders wichtigen und aktuellen Zugang zum gesellschaftspolitischen Engagement und aktuellen, darauf ausgerichteten Initiativen geschaffen hat. Dabei unterscheiden die Forscher das Engagement *im* Internet (Internet direkt oder indirekt als Ziel politischer Handlungen) und die

---

<sup>155</sup> Ebenda. S. 14.

<sup>156</sup> Vgl. Picot/Willert (2003): Politik per Klick. S. 221.

<sup>157</sup> Ebenda. S. 222.

Nutzung des Internet *für* die Verbreitung von Ideen und Interessen Jugendlicher vorwiegend außerhalb des neuen Mediums (Internet als Mittel zum Zweck). Das Engagement Jugendlicher bleibt dabei sehr vielfältig, exemplarisch z.B.:<sup>158</sup>

- Die Kommunikation mit anderen wird gezielt gesucht, insbesondere für gemeinschaftsbezogene Aufgaben und Interessen (Beratungsseiten, Betreuung von Fan-Foren, Organisieren von Unterschriftenaktionen, Newsletter etc.). Das Besondere dieser Aufgaben ist jedoch, dass sie ohne althergebrachte Strukturen auskommen und weitgehend selbst organisiert sind, was sie im Hinblick auf das gesellschaftspolitische Engagement Jugendlicher besonders interessant macht.

- Die Nutzung des Internet als Forum für die Selbstdarstellung der Jugendorganisationen von Parteien bzw. anderen gesellschaftlichen Organisationen oder Einrichtungen (Jugendparlament, Gewerkschaften, Kirchen etc.) ist in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft inzwischen (fast) unverzichtbar geworden. Auch hierbei übernehmen Jugendliche oft die aktive, gestalterische Rolle.

- Neuere Aktivitäten Jugendlicher im Internet, die eine politische Zielrichtung haben, oder sich stark auf das Internet selbst beziehen (z.B. Einsetzen für die freie Verfügbarkeit von Informationen und Wissen, Protestforen etc.) werden ebenfalls beobachtet. Diese Aktivitäten haben zum Teil nur noch vermittelt einen real-life-Bezug.

Picot und Willert definieren im diesem Zusammenhang das „neue Engagement“ Jugendlicher weiterhin als durch die Eigeninitiative und Eigenverantwortung gekennzeichnetes Engagement – mit einer geringfügigen oder nicht vorhandenen Bindung an traditionelle Organisationsstrukturen. Ein solches Engagement wird ferner gekennzeichnet durch seinen Projektcharakter bzw. seine Zeitgebundenheit im Sinne einer zeitlichen Befristung, mit einem starken Akzent auf die Verpflichtung sich selbst und einer selbst gewählten Aufgabe ohne zeitliche Bindung.<sup>159</sup>

Die Autoren halten fest, dass das Internet besonders für jugendliche eine Möglichkeit bieten könne, mit der Welt der Politik Kontakt aufzunehmen, bevor sie wählen dürfen. Denn im Internet spielt das Alter der Nutzer im Prinzip eine ganz geringe Rolle, was gerade für sehr junge Nutzer äußerst attraktiv sein kann. Nicht nur die Möglichkeit zur Teilnahme an Diskussionen, sondern vor allem auch die

---

<sup>158</sup> Ebenda. S. 222 f.

<sup>159</sup> Ebenda. S. 223.

Tatsache, dass die jugendlichen Nutzer ernst genommen werden, macht den besonderen Reiz des Internet für Jugendliche aus.<sup>160</sup>

Die virtuellen Gemeinschaften werden, ähnlich wie im realen Leben, gepflegt, um Brüche der Gemeinschaft zu vermeiden. Dennoch bleiben sie in Deutschland, nach Picot und Willert, doch noch zum größten Teil und entgegengesetzt einiger theoretischer Annahmen lokal begrenzt. Der persönliche Kontakt wird hier oft nötig und erwünscht, weshalb Organisationsarbeit notwendig wird. So halten die Autoren in diesem Zusammenhang fest, dass der Zugang zum Internet bzw. die Möglichkeit, darin aktiv zu sein nicht hierarchiefrei, frei von Zuschreibungen bzw. auch demokratisch ist. Vielmehr benötigt Internetengagement nach wie vor einer Hard- und Software, die in den sozial schwächeren Haushalten unter Umständen den Ausschluss von diesen Handlungsformen bedeutet. So beobachten Picot und Willert die starke Abhängigkeit der Nutzer von ihrer sozialen Herkunftslage. Zudem werden aufgrund des finanziellen Aspekts Jugendliche aus sozial schwächeren Familien im Hinblick auf den Internetzugang benachteiligt. Auch die hierfür benötigten Kompetenzen technischer und sozialer Natur können Mädchen und Jungen von einem aktiven Engagement im Internet abhalten. Denn die bereits genannte Pflege von Austauschforen wie auch das Sammeln und Aufarbeiten aktueller Informationen bzw. Hintergrundwissens erfordern viel Zeit sowie ein hohes Maß an technischen und inhaltlichen Fachwissen:<sup>161</sup>

*„Für Aktivitäten, die über das Schreiben von E-Mails und das Lesen von Homepages hinausgehen, ist neben einem Mindestmaß an Fachwissen zur Erstellung von eigenen Seiten auch Mut und individueller Freiraum vonnöten, um solches zu versuchen oder sich aktiv in bereits lange geführte Diskussionen in Foren einzubringen. Internetdemonstrationen oder Debatten um Internetzensur erfordern darüber hinaus ein gewisses Interesse und Verständnis für die technischen Grundlagen des Internets.“<sup>162</sup>*

Ebenfalls von Interesse ist, dass Jugendliche, die sich gesellschaftspolitisch engagieren, das Internet als *einen* Aspekt ihres Engagements nutzen, der bei manchen im Vordergrund steht, bei anderen hingegen ausschließlich zur Erleichterung der

---

<sup>160</sup> Ebenda. S. 224.

<sup>161</sup> Ebenda. S. 224 f.

<sup>162</sup> Ebenda. S. 225.

Kommunikation und Interaktion im Rahmen von organisatorischer Zusammenarbeit gebraucht wird.<sup>163</sup>

Insbesondere im Bereich der institutionalisierten politischen Bildung müssen daher die Entwicklungen in den nichtinstitutionellen Kontexten Berücksichtigung finden. Der Anspruch der politischen Bildung im Zusammenhang mit der Funktion des Internet sowie im Zusammenhang mit den außerhalb des institutionellen Bereichs vorhandenen gesellschaftspolitischen Handlungsoptionen für Jugendliche muss kritisch überprüft werden. An dieser Stelle wird die folgende Formel zur Aufgabenbestimmung der politischen Bildung zitiert:

*„(...) Eine der wichtigsten Aufgaben der politischen Bildung in der gegenwärtigen Situation ist es, zusammen mit Jugendlichen die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, zu politischen Streitfragen innerhalb überschaubarer Zeit sachlich haltbare und ethisch vertretbare Antworten (Urteile) zu entwickeln und danach zu handeln. Zu erörtern ist nun, wann und wie neue Medien diese Aufgabe auf der Handlungsebene von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern zu unterstützen vermögen.“<sup>164</sup>*

### 2.3.4 Verdrängung der Pädagogen als Vermittler

Die nicht uneigennützig aber öffentlich offenbar wirksam geführte Diskussion der Pädagogen über die Verdrängung der Erzieher/Lehrer (also des eigenen Berufsstandes) als Wissensvermittler durch das aufkeimende Internet, soll hier exemplarisch für die im vorangegangenen Kapitel beschriebene, zweite Phase der Internetbeurteilung angeführt werden.

Unsere Gesellschaft befindet sich seit einigen Jahren in einem Umbruch, der sich zwangsläufig auch auf den gesamten Bildungssektor ausgewirkt hat. Um den komplexen Anforderungen (zum Beispiel exponentieller Wissenszuwachs, steigende Komplexität der Wissensinhalte oder globale Anforderungen an die Gesellschaft) Genüge zu tun, sind neue didaktische Überlegungen unvermeidlich. Der didaktische Einsatz von Medien hatte seinen Ausgangspunkt bei der Vermittlung von Anschauung und Veranschaulichung der Bildungsinhalte (diese wiederum

---

<sup>163</sup> Ebenda. S. 227.

<sup>164</sup> Vgl. Sander (2000): Neue Medien und Politikunterricht. S. 65.



werden nach jeweiligen kulturspezifischen Kriterien des Gesellschafts- oder Persönlichkeitsideals mehr oder weniger stabil tradiert), und gelangte gegenwärtig zu den hochspezifisch technisierten Innovationen – wie z.B. das nationale und kontinentale Grenzen überwindende Internet. Die Möglichkeit zur Globalisierung kann als Bereicherung und als Verunsicherung angesehen werden, da die Revision von Konventionen sämtliche Aspekte des menschlichen Lebens [also auch die pädagogische Selbstverständlichkeit, nicht nur die kulturellen Inhalte!] angreift<sup>165</sup>.

Die Vorstellung, dass heranwachsende Lernende im Internet eigenständig und ohne pädagogische Unterstützung eigene Lernprojekte verfolgen und somit das Internet den Pädagogen obsolet macht, kann als Missdeutung des selbst gesteuerten Lernens verstanden werden. Nicht jedes Lernen findet als ein Resultat pädagogischer Bemühungen statt, dies bedeutet jedoch nicht zwangsläufig den kompletten Rückzug des organisierten Lehrens und Lernens. Vielmehr erfordern neue mediale Techniken erheblicher didaktischer Anstrengungen zu ihrer sinnvollen Verwendung. Das Internet kann individuelle und selbst gesteuerte Lernvorgänge tatsächlich unterstützen, diese setzen jedoch spezielle Kompetenzen beim Lerner voraus, die er vor allem innerhalb sozialer und kommunikativer Kontexte der Familie, der Peergroup oder der pädagogischen Institutionen entwickeln muss. Insbesondere im Hinblick auf weitreichende Gefahren, die mit der Nutzung des Internet verbunden sind und den Nutzern bewusst sein müssten, um verantwortungsvoll agieren zu können, lässt das Internet das Lernen unter pädagogischer Anleitung keinesfalls überflüssig werden, sondern beeinflusst und verändert teilweise die tradierte Rolle der Pädagogen.<sup>166</sup> Marotzki<sup>167</sup> entwirft in diesem Zusammenhang und anstelle des, meist im Bezug auf die konventionellen Medien genutzten Begriffs der Medienkompetenz<sup>168</sup>, die Bezeichnung „informationelle Selbstbestimmung“ für das Zentrum eines verantwortungsvollen Umgangs mit dem Internet. Er versteht darunter eine bildungstheoretische Leitvorstellung, die drei klassische Bereiche umfasst: Die Einsicht in die Beschaffenheit der Dinge, die Orientierung am Erfolg des eigenen Handelns und Gestaltens sowie die Reflexion

---

<sup>165</sup> Vgl. Schachtner (1999): Unterstützen neue Medien. S. 106-107.

<sup>166</sup> Von solchen Veränderungen und Anforderungen sprechen z.B. Meister/Sander (1999): Multimedia und Kompetenz. S. 40-42.

<sup>167</sup> Vgl. Marotzki (2000): Informationelle Selbstbestimmung. S 12 f.

<sup>168</sup> Über Medienkompetenz z.B. Schell/Stoltzenburg/Theunert (1999): Grundlagen und pädagogisches Handeln. Felsmann (2002): Buckower Mediengespräche. Groeben/Hurrelmann (2002): Medienkompetenz.

der digitalen Selbst- und Weltordnung. Sein Verständnis der Grundkoordinaten der neuzeitlichen Bildung fasst er so zusammen:

*„Bildung wird in dem Sinne immer mehr zu einem kritischen Reflexionsbegriff, der die Risikolagen im anthropologischen Raum (Beispiel Gentechnik oder artificial intelligence), im sozialen Raum (Gefahr einer Zweidrittelgesellschaft), im politischen Raum (Gefährdung der Demokratie) und im wissenschaftlichen Raum (Ethik) zum Gegenstand hat.“*

Gerade diese informationelle Selbstbestimmung wird auch von den Pädagogen erfordert, wenn erfolgreiche, konstruktive und offene Lernprozesse pädagogisch und medial unterstützt werden sollen. Anderenfalls können Erwachsene den ihnen zugeschriebenen pädagogischen Auftrag der kompetenten Begleitung der Heranwachsenden bei ihren Lernprozessen nicht erfüllen. Die Rolle des Lehrenden wird in diesem Kontext neu definiert werden müssen. Diese signifikante Verschiebung der Qualifikationsanforderungen an die Lehrer soll, unter Berufung auf neuere lerntheoretische Forschung, als mögliche Antwort auf gravierende gesellschaftliche und mediale Herausforderungen verstanden werden. Die hiermit einhergehende Unsicherheit der Pädagogen zeigt jedoch nach wie vor ihre praktische Wirkung.

Die Förderung der informationellen Selbstbestimmung von Marotzki beschränkt sich somit nicht nur auf Kinder oder Heranwachsende, sondern ebenso auf Pädagogen, welche derzeit in ihrer Biografie gravierende medienspezifische Veränderungen erfahren. Der Einsatz des Internet in pädagogischen Lernumgebungen verlangt den Erwachsenen zuerst die adäquate technische Bedienungsfähigkeit ab. Zwar präsentiert sich die hypermediale grafische Bedienungsfläche im Vergleich zu früheren Anwendungen, die Programmierfähigkeiten voraussetzten, unproblematischer; von der tatsächlichen flächendeckenden Nutzung der Informations- und Kommunikationsdienste im pädagogischen Kontext in Deutschland kann jedoch keinesfalls ausgegangen werden. Die Schule ist nach wie vor traditionell auf die Buch- und Textkultur ausgerichtet, d.h. überwiegend auf kognitiv-analytische Lehrverfahren und rezeptive Lehrformen, sodass die außerschulischen Medienerfahrungen der Heranwachsenden hier deutlich überwiegen dürften. Da der Umgang mit dem Internet bei der pädagogischen Ausbildung, trotz einiger bildungspolitischer Bemühungen, offenbar immer noch unbedeutend bleibt, sind ebenfalls die Pädagogen auf autodidaktische Bemühungen, meist im privaten Be-

reich, oder interne und externe Qualifizierungsmaßnahmen<sup>169</sup> angewiesen. Kübler fordert daher umfassende und nachhaltige Qualifizierung der Lehrer<sup>170</sup>. Sie stehen den weitgehenden formellen Erfahrungen und Kompetenzen der Heranwachsenden aus der außerpädagogischen Alltagswelt gegenüber, was zu einer zusätzlichen Kompetenzverunsicherung der Erwachsenen führen kann. Ferner gilt bei der neuen Aufgabe die Einsicht aus anderen Schulreformen, die nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn Pädagogen nicht nur qualifiziert, sondern auch motiviert sind, diese neue Aufgabe zu übernehmen<sup>171</sup>. Allerdings ist die Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien nicht bei allen Mitgliedern vorhanden, bzw. kann sie, bei entsprechenden externen Weiterbildungsmaßnahmen, zu einer Polarisierung jener Kollegien führen<sup>172</sup>.

## 2.4 Fazit: Pädagogische Handlungsnotwendigkeit

Wird nun eine prägnante Kurzcharakterisierung der gegenwärtigen Ausbreitung der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien versucht, liegt die Einschätzung nahe, dass diese modernen Technologien sämtliche Bereiche des privaten und öffentlichen, gesellschaftlichen Raumes (Gesellschaft, Politik, Bildung, Wirtschaft, Recht, Technologie etc.) bereits heute außerordentlich stark beeinflussen.

Die vielfältigen in der Gesellschaft beobachtbaren Veränderungen werden seit geraumer Zeit mit unterschiedlichen Begriffen belegt. So zum Beispiel werden – je nach dem wissenschaftlichen Blickwinkel – die Begriffe Kommunikationsgesellschaft, Wissensgesellschaft oder Informationsgesellschaft verwendet. Trotz der Vielfalt der Bezeichnungen deuten diese Entwicklungen auf die Abkehr von der früheren Industriegesellschaft, also auf tatsächlich vorhandene kulturelle Veränderung hin: Der Umgang mit Informationen gewinnt gegenüber dem Umgang mit Stoffen an Bedeutung. In diesem Zusammenhang erscheint die Forderung nach Anerkennung der so genannten „Computerliteralität“ als vierte, gleichwertige Kul-

---

<sup>169</sup> Die Fortbildungsmaßnahmen stecken allerdings noch in den Kinderschuhen – im September 1997 fand die erste bundesweite Fortbildungsveranstaltung statt!

<sup>170</sup> Vgl. Kübler (2001): Neue Medien – Neues Lernen. S 32 f.

<sup>171</sup> Vgl. Dichanz (1998): Medienforschung. S. 11.

<sup>172</sup> Vgl. Bielski/Rosemann (1999): Veränderungsbereitschaft.

turtechnik der Gegenwart in den westlichen Gesellschaften durchaus ihre pädagogische Berechtigung zu finden.

Das Internet an sich darf dabei jedoch nicht ausschließlich als ein separates neues Medium aufgefasst werden, sondern als eine komplexe digitale Technologie, die Eigenschaften sämtlicher herkömmlichen Medien einschließt und durch ihren Verbund deren Funktionsweisen verändert. Darüber hinaus enthält das Internet mehrere Dimensionen, wie z.B. eine gesellschaftliche, eine soziale, eine technische, eine mediale, eine psychophysische oder eine emotional-identitätsbildende Dimension. Diese Komplexität lässt sich vermutlich alleine durch die Annäherung an den Gegenstand aus verschiedenen wissenschaftlichen Dimensionen bzw. Fachdisziplinen, idealerweise in einem interdisziplinären Zusammenwirken, erfassen. Eine solche Reichweite war in der vorliegenden Arbeit nur annäherungsweise möglich. Dennoch lassen sich zwei Aspekte des Internet durchaus festhalten. Zum einen bietet das Internet ein Handlungsfeld im Bereich der Information innerhalb seiner Hypertext- und Hypermedia-Technologien an, zum anderen ermöglicht es die Interaktion und Kommunikation der Nutzer. Beide Aspekte erfordern von Internetnutzern vielfältiger Kompetenzen und können nicht ohne aktive und kognitive Auseinandersetzung zustande kommen.

Aus der „lokalen“ Sicht der Erziehungswissenschaften bleibt festzuhalten, dass die tatsächlichen gesellschaftlichen und die vermuteten kulturellen Veränderungen neben der Welt der erwachsenen Gesellschaftsmitglieder selbstverständlich auch die Lebenswelt der Jugendlichen und Kinder betreffen. Durch den besonderen, selbstverständlichen Zugang zu den technologischen Entwicklungen erhalten Heranwachsende hier die große Chance, die besagten Veränderungen nicht als Bedrohung, sondern als eine bestimmte Entfaltungsmöglichkeit wahrzunehmen und diese ebenfalls in ihren (auch gesellschaftspolitischen) Handlungszusammenhängen aktiv zu nutzen. Einige von Ihnen tun dies bereits, andere wiederum werden diesen Zugang erst später, womöglich jedoch gar nicht gewinnen. Die pädagogischen Institutionen, möchten sie auch in Zukunft ihren Beitrag zur Bildung der Heranwachsenden erfolgreich vollbringen und der Verschärfung sozialer Disparitäten entgegenwirken, stehen bereits seit gestern vor einer Handlungsnotwendigkeit, der sie nicht mehr entrinnen können. Denn während Einzelne, aber auch ganze Jugend-(Gruppen) durch Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen der sozialen Ungleichheit nur kurz- oder auch mittelfristig von diversen Risiken in der Gesellschaft geprägt sind, summieren sich Einzeleffekte bei Ande-

ren zur dauerhaften Benachteiligung<sup>173</sup>. Dieser Verfestigung der „neuen“ sozialen Ungleichheiten sollten sie tatsächlich so gravierend sein, wie manchenorts befürchtet wird, gilt es pädagogisch mit aller Kraft entgegenzutreten.

---

<sup>173</sup> Vgl. Eichmann (2000): Medienlebensstile. S. 135.

### **3 BESCHREIBUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG**

Die Umsetzung der empirischen Untersuchung erfolgte in neun Schritten, die in dem Ablaufdiagramm (Abbildung 4) als „Hauptphasen“ dargestellt werden. Die acht Hauptphasen sind weiter ausdifferenzierbar und wissenschaftstheoretisch gesehen dem Begründungszusammenhang zuzurechnen. Dabei dienen die Phasen 2, 3, 4 und 5 der Vorbereitung der späteren Erhebung, die Phasen 7 und 8 beziehen sich hingegen auf die konkrete Datenauswertung. Die 9. Phase schließlich umfasst das Festhalten der empirischen Resultate in einem Forschungsbericht: Teil 4 der Arbeit. Die einzelnen Phasen<sup>174</sup> werden in den nachfolgenden Kapiteln anhand der vorliegenden Untersuchung ausführlich erläutert.

---

<sup>174</sup> Erstellt anhand eines Ablaufdiagramms von Diekmann (2003): Empirische Sozialforschung, S. 166 f

**(4) Phasen der vorliegenden empirischen Untersuchung.****Phasen der empirischen Untersuchung**

Phase 1	<b>Formulierung des Forschungsproblems:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prüfung des aktuellen Forschungsstandes</li> <li>- Ideensammlung, ggf. explorative Studie (hier im Zeitraum Oktober 1999 bis März 2000)</li> <li>- Praktisches Problem: Sozial bedingte Handlungsdifferenzen? Umkehrung der pädagogischen Grundrelation?</li> <li>- Formulierung der Ziele der Untersuchung: Theoretische und empirische Prüfung der Annahmen</li> <li>- Formulierung thematischer Komplexe: Allgemeine Internetnutzung, gesellschaftspolitische Thematik, soziale Kontexte der Schule, Familie, Gleichaltrigengruppe, User-Group</li> </ul>
Phase 2	<b>Umsetzung des Forschungsproblems:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definition der Begriffe</li> <li>- Konzeptspezifikation</li> <li>- Operationalisierung (Messung und Skalen)</li> </ul>
Phase 3	<b>Festlegung des Forschungsdesigns:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Untersuchungsebene: Mehrebenen-Untersuchung</li> <li>- Querschnittsuntersuchung</li> <li>- Nicht-Experimentelles-Design</li> </ul>
Phase 4	<b>Festlegung des Untersuchungsform:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definition der Population: 10-Klässler in Düsseldorf</li> <li>- Art der Stichprobenziehung: Drei-Ebenen-Anlage</li> <li>- Umfang der Stichprobe: 513 Schülerinnen und Schüler</li> </ul>
Phase 5	<b>Pretest des Erhebungsinstruments:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Umfasst eine 10. Klasse einer Gesamthauptschule in Düsseldorf</li> <li>- Zeitpunkt 18. März 2004</li> <li>- Dauer: 45 Minuten (eine Schulstunde)</li> <li>- Im Anschluss: Reformulierung des Forschungsproblems</li> </ul>
Phase 6	<b>Datenerhebung (Feldarbeit):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Befragung im Zeitfenster: 15 März bis 15 Juli 2004</li> <li>- Orte der Befragung: Neun Schulen in Düsseldorf (drei Gymnasien, drei Realschulen, drei Hauptschulen)</li> <li>- Umfasst den gesamten 10. Jahrgang der jeweiligen Schule</li> <li>- Zeitrahmen: Je 45 Minuten (eine Schulstunde)</li> </ul>
Phase 7	<b>Datenerfassung und Fehlerkontrolle:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Datenerfassung mit SPSS im Zeitraum 16. Mai bis 18. Juli 2004</li> <li>- Fehlerkontrolle (statistische Verfahren) und Fehlerbereinigung</li> </ul>
Phase 8	<b>Statistische Datenanalyse:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bildung von Indices, Itemanalysen, Skalenwerte</li> <li>- Univariate Statistik</li> <li>- Zusammenhangsanalysen</li> </ul>
Phase 9	<b>Ergebnisse Untersuchung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forschungsbericht</li> <li>- Empfehlungen für die praktische Umsetzung der Ergebnisse</li> </ul>

---

## 3.1 Forschungsproblem

### 3.1.1 Explorative Studie

Die Entwicklung des Forschungskonzeptes begann im Jahr 1999 mit einer explorativen Studie, die die wagen, unspezifizierten Vermutungen über den Einfluss des Internet auf die mögliche kulturelle Veränderung innerhalb der deutschen Gesellschaft näher einzugrenzen versuchte. Hierbei wurde insbesondere auf den selbstverständlichen Zugang junger Menschen zum Internet und die Berührungsgänge der Elterngeneration dieser Personen – also die Kluft zwischen Jung und Alt im Zusammenhang mit der Nutzung des Internet – Bezug genommen. Dabei wurden in einem Zeitraum von sechs Monaten (Oktober 1999 bis März 2000) qualitative unstrukturierte Interviews mit vierzehn zufällig ausgewählten jungen Personen der akademischen und bildungsfernen Schichten aus Düsseldorf geführt – und vier Gespräche in informellen Gruppen unstrukturiert begleitet, beobachtet und im Anschluss auch dokumentiert<sup>175</sup>. Somit konnten die möglichen Sinndeutungen während eines am Alltagsgespräch geknüpften Interviews in einer mehr oder minder vertrauten Gesprächsatmosphäre herausgearbeitet werden.

Werden die Verzerrung der Ergebnisse der Exploration durch Selbstselektion (selektive Wahrnehmung der Autorin, die eine besondere Affinität zu den neuen Technologien aufweist), Zeiteinflüsse (Gedächtnisleistung) bzw. anderer Einflüsse auf die Versuchspersonen selbst vorweggenommen, so konnten dennoch folgende Tendenzen festgestellt werden:

- (1) Die akademisch geprägten Gesprächspartner nutzten die Technik selbstverständlicher und seit einem längeren Zeitraum als die Nichtakademiker.
- (2) Die Nichtakademiker waren meist in der Hard- und Software-Ausstattung im privaten Bereich deutlich schlechter gestellt als die Akademiker und fühlten sich dadurch zum Teil benachteiligt.

---

<sup>175</sup> Die anonymisierte Dokumentation der explorativen Untersuchung befindet sich im gesonderten Buch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente, das auf Wunsch angefordert werden kann. Die Vorlage für die Dokumentation wird als Anlage 1 im Kapitel 6.1 am Ende dieser Arbeit vorgestellt.



(3) Beide Gruppen bezeichneten die Generation ihrer Eltern als internetspezifisch „unbegabt“ bzw. „uninteressiert“, bescheinigten sich selbst deutlich höhere Kompetenzen im Umgang mit der digitalen Technik als ihren Eltern und berichteten über vielfältige Berührungspunkte, gänzliche Zurückhaltung bzw. offene Ablehnung der Eltern in Bezug auf das Internet. Ferner berichteten sie fast einstimmig auch über die Hilfestellung technischer und methodisch-didaktischer Art, die sie bei ihren Eltern leisten mussten – und zwar unabhängig davon, ob die Eltern bereits zu den Internetnutzern gezählt werden konnten oder ob sie als strenge Gegner der neuen Technologien auftraten und somit gewisse grundsätzliche Überzeugungsarbeit durch die Kindergeneration geleistet wurde.

Wenngleich die ersten beiden Beobachtungen in der damaligen<sup>176</sup> wissenschaftlichen Literatur vielerorts statistisch bestätigt wurden, schien die dritte Beobachtung lediglich in der theoretischen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Internet – und dies auch oft sehr zurückhaltend, meist im Kontext der Schule – aufzutreten. Von besonderem Interesse schien daher die Untersuchung einer anderen Altersgruppe als in der explorativen Phase – der Gruppe der gegenwärtig Heranwachsenden, die schon aufgrund ihres Alters mit dem Internet „aufgewachsen“ ist und dadurch vermutlich eine noch deutlichere Affinität und Umgangskompetenz zu den digitalen Technologien zeigen könnte, als die Explorationsgruppe.

Aufgrund der oben kurz skizzierten explorativen Vor-Studie wurde in den Folgejahren eine theoretisch-empirische Untersuchung der internetbezogenen Nutzungs- und Handlungsweisen Jugendlicher mit der besonderen Berücksichtigung der jeweiligen sozialen Kontexte konzipiert und unternommen, um einen (ebenefalls) empirisch gesicherten Beitrag zu der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den neuen digitalen Technologien zu erbringen. Als Beispielgebiet wurde dabei die gesellschaftspolitische Orientierung und Handlung Heranwachsender gewählt.

---

<sup>176</sup> Zeitrahmen: Oktober 1999 bis März 2000.

### 3.1.2 Forschungsstand

Die Forschungsansätze im Bereich der Neuen Medien<sup>177</sup> reichen von quantitativen, empirischen Untersuchungen (im Wesentlichen die Nutzungsdaten der Angebote, wie z.B. Rezeption verschiedener Online-Dienste, Inhaltspräferenzen oder Einstellungen und Meinungen von Jugendlichen) über kleinere qualitative Studien zum Nutzungsverhalten, bis hin zu verschiedenen theoretischen Ansätzen, bei welchen sich neben der Dichotomie des Internet als „Zukunftschance/Bedrohung“, auch handlungsorientierte Beiträge finden. Die wissenschaftliche Forschung im Bereich der Neuen Medien beruht gegenwärtig aber vor allem auf Untersuchungen der Internetnutzung als Kommunikationsmedium bzw. auf groß angelegten Survey-Untersuchungen. Solche Untersuchungen sollen helfen, die Vielfalt der Nutzungsformen für unterschiedliche Bereiche und im unterschiedlichen sozialen Kontext aufzuzeigen. Sie können zwar die in diesem Projekt gestellten pädagogischen Fragen nicht unbedingt hinreichend beantworten, allerdings liefern sie einige nützliche Anknüpfungspunkte.

In der Freizeitstudie (Bevölkerungssurvey) von Opaschowski, die Ende der 90er-Jahre erschien, wird auf die Kluft hingewiesen, die zwischen den höher gebildeten Bevölkerungsschichten, die mit Online-Angeboten problemlos umgehen, und den Medien-Ungeübten, welche mit den Technologien nicht mithalten können, im zeitlichen Vergleich wächst. So stellte Opaschowski fest, dass sich der Anteil der Internet-User bei den Bevölkerungsgruppen mit Haupt- und Volksschulabschluss in den letzten Jahren kaum nennenswert verändert hat, während der Anteil der höher Gebildeten stetig zunimmt und gegenwärtig fast zehnmal höher liegt. So sieht Opaschowski eine sich anbahnende Zwei-Klassen-Gesellschaft, die durch Medien-Analphabeten und Angehörige einer Wissenselite gekennzeichnet ist.<sup>178</sup>

In der Untersuchung von Schwab/Stegmann<sup>179</sup> zur jugendlichen Computeraneignung im privaten Bereich der 10- bis 21-Jährigen, welche durch quantitative und qualitative Methoden erfolgte, wird auf die untergeordnete Stellung der WWW-Nutzung hingewiesen. Hier wird zudem ein Unterschied deutlich zwischen einer

---

<sup>177</sup> Hierbei wird der Versuch gemacht, den derzeitigen Forschungsstand zu den für die Arbeit relevanten Fragestellungen vorzustellen, ohne dabei den Anspruch auf Repräsentativität bzw. Vollständigkeit zu erheben.

<sup>178</sup> Vgl. Opaschowski (1999): *Generation @*. S. 51 f.

<sup>179</sup> Vgl. Schwab/Stegmann (1999): *Die Windows-Generation*. S. 178 ff. Auch Schwab/Stegmann (2000): *Soziale Determinanten*.

relativ kleinen Gruppe der Viel-Nutzer und der deutlich überwiegenden Zahl der Gelegenheits-Surfer. Allerdings weisen die Autoren darauf hin, dass sich hier ein deutlicher Unterschied der Bildungsgruppen im qualitativen Teil der Untersuchung bei der Nutzung abzeichnet. So zeigt sich das Verständnis, die Zielgerichtetheit und Nutzungsqualifizierung im Sinne des von den Autoren entwickelten Modells der Aktivitäts- und Kompetenzstufen bildungsabhängig, und die Nutzungsweise der Mehrheit lässt sich eher als „passives Rezipieren“ beschreiben.

Auch Bofinger<sup>180</sup> konnte in seiner 1999 durchgeführten Studie die Abhängigkeit der Internetnutzung von der Schulart nachweisen: Die Hauptschüler beschäftigten sich am wenigsten mit dem Internet und nutzten die gebräuchlichsten Anwendungen. Die Anwendungen der Realschüler waren differenzierter, dennoch blieben sie durchschnittlich. Ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Gymnasiasten hingegen gab an, entweder mit dem Internet sehr vertraut zu sein, oder aber über das Internet völlig uninformiert zu sein. Diese Gruppe erwies sich als die heterogenste unter den Schularten.

Die Ergebnisse der oben genannten Studien werden jedoch gegenwärtig nicht mehr bestätigt. Dies mag auf die exponentielle Ausbreitung der Internetnutzung in den letzten Jahren bei allen Bevölkerungsgruppen zurückzuführen sein. So zum Beispiel die „JIM 2002“ – eine quantitative Basisuntersuchung des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (MpFS) zum Mediennutzungsverhalten 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, welche bereits zum fünften Mal die Beschreibung der aktuellen Entwicklung vornimmt. Die Studie zeigt die andauernde Tendenz zum Zuwachs der Nutzung verschiedener Online-Dienste, wobei sich vor allem die Zahl der Internet-Erfahrenen deutlich erhöht hat. Computer und Internet sind für die meisten Jugendlichen längst eine Selbstverständlichkeit. Mädchen und Jungen nutzen das Netz bezüglich der generellen Informationssuche und der Suche nach relevanten Berufsinformationen gleichermaßen. Obwohl das Internet in erster Linie insbesondere für Zwecke der E-Mail-Kommunikation eingesetzt wird, ist die oben genannte Suche nach Informationen zu Themen, die im Alltag jugendlicher von Bedeutung sind, in der Häufigkeit und Rang deutlich gestiegen. Hierbei ist das Medium für alle Bildungstypen relevant. Der Bildungsgrad der Jugendlichen spielt somit bei der Nutzungshäufigkeit kaum eine Rolle, bei dem Nutzungsort hingegen zeigt sich, dass 2/3 der Gymnasiasten im häuslichen Um-

---

<sup>180</sup> Vgl. Bofinger (2001): Schüler – Freizeit – Medien. S. 153 ff.

feld online gehen; nur 54% der Hauptschüler nutzen das Netz zu Hause.<sup>181</sup> Ähnliche Ergebnisse lieferte die Sekundäranalyse der ARD/ZDF-Online-Studien von Birgit van Eimeren<sup>182</sup>: Fast die Hälfte aller Deutschen ab 14 Jahre verfügt mittlerweile über einen Internetzugang. Dabei zeigen sich jüngere Bevölkerungsschichten jedoch offener gegenüber diesem Medium; täglich nutzen sie ca. 145 Minuten das Netz und sind somit auch die intensivste Nutzergruppe der Online-Angebote. Auch nach dieser Studie beruht die Nutzung überwiegend auf Kommunikation und Unterhaltung, dennoch wird das Internet zunehmend für den Abruf von Informationen gebraucht. Die Zuwachsraten bei den Mädchen als Nutzerinnen des Netzes waren in den letzten Jahren besonders hoch, sodass das Internet gegenwärtig von Jungen und Mädchen gleichermaßen genutzt wird. Auch hat van Eimeren die Egalisierung von nahezu allen Bildungsgruppen beobachtet; freilich integrieren Jugendliche das Internet als ein zusätzliches Medium in ihr breites Mediumrepertoire.

Eine spezielle Zusatzauswertung für die Zielgruppe der 14- bis 19-Jährigen bei der Studie von Groebel/Koenen/Konert<sup>183</sup> zeigt jedoch, dass eine digitale Teilung zwischen den Jugendlichen mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund (z.B. Bildung) sowohl in Deutschland als auch international existiert. Ferner nutzen Jugendliche das Medium insbesondere zu Unterhaltungszwecken. Ein pädagogisch problematisches Ergebnis dieser Studie: Lediglich 1/3 der Eltern kontrolliert in Deutschland die Internetaktivitäten ihrer Kinder.

Auch andere groß angelegte Studien bestätigen den unerwartet hohen Zuwachs der Internetverbreitung in Deutschland. Nach der ARD/ZDF-Online-Studie 2003<sup>184</sup> (Bevölkerungssurvey) führt die Ausdehnung des Internet neben dem Fernsehen, dem Radio und den Printmedien dazu, dass das Internet als viertes tagesaktuelles Medium angesehen werden kann, ohne dass es die anderen Medien verdrängt. Vielmehr verwenden die Nutzer die vier Medien für völlig unterschiedliche Zwecke. Ähnlich ebenfalls auch die W3B-Umfrage, die für den deutschen Raum die deutliche Erhöhung der Frauenanteile in jungen Altersgruppen belegt; unter den Jugendlichen befinden sich sogar deutlich mehr Mädchen (57%) als Jungen. Desgleichen relativiert sich zunehmend der Bildungsstand der deutschen

---

<sup>181</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003): JIM 2002.

<sup>182</sup> Vgl. van Eimeren u.a. (2003): Internetnutzung Jugendlicher. S. 67ff.

<sup>183</sup> Vgl. Groebel (2002): Internet 2002. S. 7 f.

<sup>184</sup> Vgl. van Eimeren u.a. (2003): Internetverbreitung in Deutschland.

Internetnutzer und die Nutzung erfolgt bei der Mehrheit täglich.<sup>185</sup> Allerdings ist der methodische Zugang zu den Daten dieser Untersuchung als problematisch anzusehen. Die Studie ist als Internetsurvey angelegt (elektronischer Fragebogen im Internet, der von Internetnutzern selbst ausgefüllt werden kann), daher ist hierbei die Grundgesamtheit unklar – die Aussagen können auch nur über tatsächliche Nutzer des Internet selbst gemacht werden und es ist überdies auszugehen, dass vorab nur erfahrene und interessierte Nutzer an der Befragung teilnehmen.

Dieser Trend zur Verbreitung der Nutzung ließ sich bereits in der 7. Untersuchungswelle der GfK-Studie „Online-Monitor“ aus dem Jahr 2001 entnehmen: Die Strukturen der Internet-Nutzer näherten sich ihr nach immer mehr an die Strukturen der Bevölkerung an und das Internet hat somit längst die „kritische Masse“ erreicht.<sup>186</sup> Schließlich zeigt auch ein cursorischer Überblick über Ergebnisse weiterer Studien über das Internet, dass die demografischen Daten der Internetnutzer sich denen der Gesamtbevölkerung angenähert haben<sup>187</sup>.

Die Bedeutung der sozialen Umwelt für die Partizipation an medialen Angeboten untersucht die bereits in der Einführung angesprochene Wissenskluft-Perspektive<sup>188</sup>, die einen Teilbereich der Medienwirkungsforschung bildet und dysfunktionale Effekte der Mediennutzung aufgreift. Sie postuliert, dass die Verbreitung von Informationen in der heutigen Gesellschaft durch die modernen Medien heterogen verläuft. Hiernach stellt sich – im Zusammenhang mit den Neuen Medien – die Frage, ob alle Menschen tatsächlich an der Entwicklung und Einführung der Medien partizipieren können, oder ob nicht vielleicht doch gerade dieser technische Fortschritt gesellschaftliche Antagonismen verschärft, indem er das soziale Gefälle vergrößert. Die fortschreitende Computerisierung erfordere nicht nur das Erlernen einer ganz neuen technischen Kompetenz, der so genannten Computerliterate, welche stark an Bildung gekoppelt zu sein scheint, sondern auch eine Zugangsmöglichkeit zum Internet. Demzufolge wären sozial Benachteiligte und weniger Gebildete besonders der Gefahr eines Computeranal-

---

<sup>185</sup> Vgl. Fittkau/Maaß (2003): Ergebnisse der 15. W3B-Umfrage.

<sup>186</sup> Vgl. Auftraggebergemeinschaft GfK (2001): GfK Online-Monitor.

<sup>187</sup> Vgl. hierfür auch: Infratest Burke InCom/NOP Research Group „Internet User Profil“ im Rahmen einer europäischen Gemeinschaftsstudie (1998) W & V Internet Trak Q2 (1998), GVU No. 10 (1998) sowie Leseranalyse Computerpresse LAC 2001 von Infratest Burke InCom, MMA – MediaMarktAnalysen und TMS Emnid (2001) als eine repräsentative Studie für den Raum der Bundesrepublik bzw. Arbeitsgemeinschaft Internet Research – AGIREV (2003).

<sup>188</sup> Die Wissenskluft-Konzeption entstand Anfang der 70er-Jahre in den USA und wird inzwischen auch im deutschsprachigen Raum diskutiert.

phabetismus ausgesetzt; sie integrierten die Neuen Medien viel später in ihre Lebenswelt als die sozial Privilegierten, verfügten über weniger Informationen und könnten die Technik auch weniger qualifiziert nutzen. In ihrem Zusammenhang wird in Anlehnung an die insbesondere in Amerika stark diskutierte These von „Informationsschwachen“ gesprochen. Die sozial-ökonomisch besser Gestellten, die qualitativ und quantitativ vom medialen Angebot mehr profitieren, werden hiernach als „Informationsreiche“ im Sinne einer Trendverstärkerhypothese bezeichnet<sup>189</sup>.

Über die Bedeutung des Prozesses der Sozialisation in der Familie, Schule oder Gleichaltrigengruppe für die Wissensaneignung bzw. den Umgang mit den Medien sowie die schichtspezifischen Aneignungsmuster weisen ebenfalls Baacke/Sander (1990) und Stecher/Dröge (1997) hin. Ludwig-Meyerhofer<sup>190</sup> greift in seinen Ausführungen das Problem der Vermittlung sozialer Ungleichheit durch die familiäre Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen auf. Auf die Eltern als die unmittelbaren Vorbilder für Jugendliche im Umgang mit den Medien deutet Barthelmes nach seiner qualitativen Untersuchung des Mediengebrauchs in den Familien hin.<sup>191</sup> Krotz spricht unter Einbeziehung des familiären Zusammenhangs eindeutig von der Wiedererscheinung alter und der Produktion neuer Ungleichheiten:

*„(...) insofern etwa der Zugang zu Computer und Internet und der Umgang damit von den Eltern und deren Ängsten und Einstellungen abhängt“<sup>192</sup>.*

Auf die Disparitäten bezüglich Bildung und sozialen Status weisen ferner Donges und Jarren hin: Diese Merkmale entscheiden über den aktiven Gebrauch von Massenmedien bzw. Online-Kommunikation. Auch hier wird erwartet, dass die Neuen Medien die Klüfte zwischen status- und/oder bildungshohen bzw. bildungsniedrigen sozialen Segmenten im Zeitverlauf oder im Gefolge vermehrter Kommunikation tendenziell verstärkt werden.<sup>193</sup>

---

<sup>189</sup> So z.B. bei Riehm/Wingert (1995) oder auch bei Pfammatter (1998). Ferner liefert Bonfadelli (2000): Medienwirkungsforschung II. S. 187-224, eine gute Übersicht über die aktuellen Untersuchungen zur Online-Angeboten.

<sup>190</sup> Vgl. Ludwig-Meyerhofer (1995): Familiäre Vermittlung.

<sup>191</sup> Vgl. Barthelmes (2000): Mediengebrauch in den Familien. S. 108.

<sup>192</sup> Vgl. Krotz (1998): Computervermittelte Kommunikation. S. 99.

<sup>193</sup> Vgl. Donges/Jarren (1999): Politische Öffentlichkeit. S. 106.

Schorb/Theunert<sup>194</sup> fordern nach ihrer empirischen Untersuchung der politischen Rezeption durch 12- bis 17-Jährige die Schließung der bestehenden Informationskluft, die sich in ihren Studien zeigt. Jugendliche haben ein unterschiedliches Informationsverständnis, so z.B. seriöse Nachrichten aber auch das so genannte Infotainment. Daher müssten politische Informationen jugendgerecht aufbereitet werden. Auch spezifische ästhetische Kriterien – wie z.B. junges Aussehen und Auftreten, temporeiche Darstellungen, lockere Vermittlungsformen etc. – sollten berücksichtigt werden. Die Informationskluft zeigt sich jedoch insbesondere bezüglich der Inhalte von Informationen auf: Die Gruppe teilt sich hierbei in Nahsichtige (Interesse ausschließlich an der unmittelbar berührenden Welt) und Weitsichtige (Interesse an verschiedenen Inhalten über Gesellschaft, Welt aber auch an Informationen mit einem persönlichen Bezug).

Einen weiteren Beitrag zur Wissensklufforschung und die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden liefert Wirth bereits 1997.<sup>195</sup> Kurze Zeit später benennt er gemeinsam mit Brecht<sup>196</sup> nach ihrer empirischen Studie zum Selektionsverhalten der WWW-Nutzer zehn Idealtypen der Selektion. Resümierend postulieren sie nun auch für das Internet ein ähnlich großes Spektrum an Selektionsmustern, etwa wie für die herkömmlichen Medien. Nutzer reagieren eher spontan und wenig reflektiert, wenn z.B. Auswahlmöglichkeiten ohnehin begrenzt sind oder lediglich das Ziel spezifiziert werden soll, das generell avisierte Themenfeld jedoch bereits erreicht wurde. Bei neuer Zielfestlegung setzen Nutzer dagegen eher kognitiven Aufwand bei der Informationsverarbeitung ein. Beide Untersuchungen wurden jedoch nicht mit jugendlichen Nutzern durchgeführt. Ergebnisse für diese Altersgruppe fehlen weitgehend.

Besondere Hoffnungen im Kontext des Lernens mit dem Internet wurden in die Hypermedialität des Neuen Mediums gelegt. Es wurde angenommen, dass zahlreiche direkte Verweise (Links) zu anderen Dokumenten und diese netzwerkartige Präsentation der Information im WWW als besonders zweckdienlich für das konstruktive Lernen sein könnten.<sup>197</sup> Bezüglich des Aufbaus des Internet als hyper-

---

<sup>194</sup> Vgl. Schorb/Theunert (2000): „Ein bisschen wählen.“ S. 188 ff. Die Untersuchung bezieht sich auf das Medium Fernsehen. Dennoch liefert die Studie wertvolle Anknüpfungspunkte für die vorliegende Arbeit.

<sup>195</sup> Vgl. Wirth (1997): Von der Information zum Wissen.

<sup>196</sup> Vgl. Wirth/Brecht (1999): Selektion und Rezeption im WWW. S. 149 ff.

<sup>197</sup> Vgl. Haack (1997): Interaktivität als Kennzeichen.

mediale Plattform<sup>198</sup>, die eine nicht lineare Anordnung der Inhalte aufweist, kann jedoch eher angenommen werden, dass diese Anordnung häufig zu Problemen hinsichtlich des Auffindens relevanter Informationen führen kann, sei es durch Desorientierung, kognitive Überlastung, Unterschiede im räumlichen Vorstellungsvermögen oder Selbstregulationsfähigkeiten der Lerner.<sup>199</sup>

Das Wissen muss auch innerhalb der Wissenskluft-Hypothese grundsätzlich als different betrachtet werden. Gleichsam wie Berger und Luckmann bereits 1980 für die Wissenssoziologie verschiedene Dimensionen des Wissens postuliert haben<sup>200</sup>, spielen gerade die Differenzen innerhalb der Dimensionen für die qualitative Aneignung der medialen Internetangebote eine elementare Rolle. Ferner soll ein weiterer Aspekt, der der Handlung, in diesem Zusammenhang behandelt werden. Die Komplexität der Fragestellung, aber auch die Tatsache, dass Untersuchungen zum Wissen und Handeln gegenwärtig einen Schwerpunkt mehrerer Disziplinen<sup>201</sup> bilden, scheinen die Wahl der konstruktivistischen Lehr-Lern-Perspektive für diese Arbeit zu bestätigen. Insbesondere die sozialkonstruktivistischen Ansätze, welche, wie z.B. nach Mandl<sup>202</sup>, die kognitiv und sozial konstruierte Wirklichkeit in den Blickpunkt rücken und dabei der handelnden Auseinandersetzung mit gegenständlichen und sozialen Situationen einen besonderen Stellenwert einräumen, erscheinen hierbei Erfolg versprechend.

Eine für die vorliegenden Fragestellungen besonders fruchtbare Untersuchung stellt die 14. Shell Jugendstudie „Jugend 2002“<sup>203</sup> dar, die sich vor allem mit dem eigenen Politikverständnis von Jugendlichen und deren geschlechtsspezifischen Zugangsweisen zur Politik beschäftigt. Dabei zeigen die Ergebnisse eine durchaus engagierte Jugend in Deutschland, die jedoch ihr gesellschaftspolitisches Handeln nicht zwingend mit dem klassischen Verständnis von Politik gleichsetzt. Der interessanteste Aspekt wird hierbei im qualitativen Teil der Untersuchung nachgezeichnet – der Aspekt der politischen Aktivitäten interessierter Jugendlichen, die

---

<sup>198</sup> Vgl. Tergan (1997): Hypertext und Hypermedia.

<sup>199</sup> Eine gute Zusammenstellung einiger empirisch-pädagogischer Untersuchungen in diesem Bereich liefern Brücken und Leutner (2000): Neue Medien als Gegenstand empirischer pädagogischer Analyse. S. 7-16.

<sup>200</sup> Vgl. Berger/Luckmann (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Und hier z.B. die Dimensionen „Nähe“, „Niveau“, oder „Sachgebiet“.

<sup>201</sup> So z.B. Allgemein-Psychologie, Erziehungswissenschaft, Evolutionsbiologie, Hirnforschung, Soziologie oder Philosophie.

<sup>202</sup> Vgl. Mandl (1996): Eröffnungsvortrag: Wissen und Handeln. S. 8

<sup>203</sup> Vgl. Deutsche Shell (2002): Jugend 2002.



sie über das Internet betreiben. Die Ergebnisse dieser Untersuchung (sowohl des quantitativen als auch des qualitativen Teils) werden daher für die eigenen Fragestellungen genutzt, die sich der theoretischen und empirischen Untersuchung dieser Annahmen bei jugendlichen Internetnutzern widmen. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Untersuchung der sozialen und persönlichen Faktoren, welche die Chancengleichheit hinsichtlich Informationszugang, -aufnahme und -verarbeitung sowie der Anwendung verschiedener WWW-Plattformen zu verbessern bzw. verringern vermögen. Die Untersuchung wird am Beispiel verschiedener gesellschaftspolitischen Fragestellungen durchgeführt und hat ferner die Zielsetzung, insbesondere die Handlungsdifferenzen bei jungen Internet-Nutzern zu erforschen. Folgende Fragen sollen dabei beantwortet werden: (1) Nutzen Jugendliche die vorhandenen Formen der politischen und gesellschaftlichen Information und Artikulation im Internet? (2) Welche Jugendlichen mit welchem sozialen Hintergrund nutzen sie? (3) Auf welche Art und Weise nutzen sie das Internet? (4) Für welche Themen? (5) Wie ist das Verhältnis zu anderen Formen des gesellschaftspolitischen Engagements?

### 3.1.3 Ziele der Untersuchung

Das Hauptziel der vorliegenden Analysen bestand darin, die Frage empirisch zu untersuchen, ob die vielerorts als selbstverständlich bezeichnete Internetnutzung durch Jugendliche zur Umkehrung des pädagogischen Verhältnisses zwischen den Erwachsenen und den Kindern in diesem Bereich geführt hat – und ferner, ob tatsächlich eindeutige Hinweise auf eine kulturelle Veränderung der Gesellschaft in Deutschland gefunden werden können. Das Ziel ist somit eine Beschreibung und „Diagnose“ des Ist-Zustandes, die auf den theoretischen Vorarbeiten basieren. Als Beispielgebiet wurde die gesellschaftspolitische Handlung Jugendlicher gewählt. Dabei wurde nicht ausschließlich das gesellschaftspolitische Engagement Jugendlicher in ihrem „realen“ Leben untersucht, sondern auch die Partizipation durch aktuelle Formen und Zugänge gesellschaftspolitischen Engagements im Internet. Von besonderer Bedeutung war hierbei die Untersuchung der sozialen und der persönlichen Faktoren, welche die Chancengleichheit Jugendlicher in der modernen Gesellschaft hinsichtlich ihres Internetzugangs, ihrer Informationsaufnahme und -verarbeitung, der Anwendung unterschiedlicher Internettechniken sowie verschiedener Kommunikationszugänge zu verbessern bzw. zu verringern

vermögen. Die Untersuchung hatte ferner die Zielsetzung, insbesondere die qualitativen Handlungsdifferenzen bei jungen Internetnutzern zu erforschen.

Die Untersuchung der mutmaßlichen Effekte der Internetnutzung bei Jugendlichen verfolgte somit einen doppelten Zweck. Zum einen können die empirischen Befunde wissenschaftlich von Interesse sein, in dem sie Auskunft darüber geben, in welchem „Zustand“ sich die Gesellschaft – und hier insbesondere die Gesellschaftsgruppe der Jugendlichen – in Bezug auf das Internet befindet. Zum anderen kann die Untersuchung Informationen von praktischem Interesse liefern. Die Ergebnisse der Studie könnten Hinweise geben, mit welchen Maßnahmen das Ziel der Erhöhung der gesellschaftspolitischen Aktivitäten der Heranwachsenden und somit ihre aktive Teilhabe an der Gesellschaft besonders Erfolg versprechend erreicht werden kann. Denn die Einflussgewichte des Gesellschaftsbewusstseins und der Anreizstruktur für gesellschaftspolitisches Engagement sind nur anhand konkreter gesellschaftspolitischer Aktivitäten Jugendlicher prüfbar.

### 3.1.4 Thematische Komplexe

Die thematischen Komplexe der Untersuchung, die sich im Erhebungsinstrument widerspiegeln sollten, umfassten vorerst folgende Bereiche<sup>204</sup>:

*Art, Intensität und sozialräumlicher Bezug der Internetbeschäftigung:* Wo bzw. wo überwiegend besteht der Internetzugang? Mit welcher Intensität wird das Internet genutzt? Welche Prioritäten werden für welche Anwendungen vergeben? Wie wird das Internet für die heutige moderne Gesellschaft beurteilt? Auf welchen Internetseiten werden gesellschaftspolitische Themen gesucht? Wird das Internet gemeinsam mit Freunden genutzt?

*Gesellschaftspolitische Thematik:* Ist ein allgemeines Interesse für Politik vorhanden? Werden gesellschaftspolitische Internetseiten genutzt? Wie ist die Einschätzung der eigenen Beteiligung an der Bundestagswahl (auch) im Internet? Wird das Internet bei gesellschaftspolitischen Aktivitäten außerhalb und innerhalb des Netzes genutzt? Wie wird die Globalisierung beurteilt? Bestehen Aktivitäten für gesellschaftspolitische Themen? Wenn ja, wo finden sie statt; (auch) im Internet?

---

<sup>204</sup> Diese Aufzählung soll hierbei lediglich die Bereiche grob skizzieren. Die einzelnen Fragen werden im nachfolgenden Kapitel genauer definiert.

*Beurteilung der Kommunikation über gesellschaftspolitische Themen:* In Bezug auf folgende soziale Gruppen: Familie, Gleichaltrigengruppe, Schule, Internetgemeinschaften.

*Beurteilung der Internetkenntnisse der Erwachsenen:* Wie werden die Internetkompetenzen der Eltern und Lehrer im Vergleich zu den eigenen Kompetenzen beurteilt? Ist eine Umkehrung des traditionellen, pädagogischen Verhältnisses in Bezug auf das Internet bereits ausgeübt worden oder in Zukunft denkbar/notwendig?

*Sozialer Schulkontext und schulischer (Miss-)Erfolg:* Ergab sich bereits eine Gefährdung der Versetzung? Wurde Nachhilfeunterricht notwendig? Welche Verankerung findet in der Gleichaltrigengruppe statt? Welche Bildungsaspirationen haben die Jugendlichen?

*Konkrete familiäre Lebenssituation bzw. Sozialstatistik:* Aus welchem kulturellen Kreis kommen die Befragten und welche Staatsangehörigkeiten haben sie? Familienstand der Eltern, Vorhandensein von Geschwistern, Wohnverhältnisse, Beruf und Schulbildung der Eltern, Beurteilung der wirtschaftlichen Situation der Familie, Mediennutzung der Eltern, politische Aktivität der Eltern, Verhältnis zu den Eltern, Geschlecht.

Die verschiedenen thematischen Komplexe wurden genauer spezifiziert und operationalisiert. Hierzu das nächste Kapitel.

## 3.2 Konzeptspezifikation und Operationalisierungen

Die Untersuchung der gesellschaftspolitischen Handlungsdifferenzen bei jugendlichen Internetnutzern, die die beschriebenen, vielfältigen Dimensionen einfangen möchte, setzt eine sehr umfangreiche Vorbereitung des Erhebungsinstruments – im vorliegenden Fall eines teilstandardisierten Fragebogens – voraus.<sup>205</sup>

Bei der Operationalisierung der Fragestellungen dieser Untersuchung wurden dabei ebenfalls Replikationsfragen eingesetzt, die bei einigen bereits vorliegenden Untersuchungen Eingang gefunden haben. Zu den Studien zählen: Die quantitative 14. Shell Jugendstudie „Jugend 2002“, die empirische Studie zum Freizeit- und

---

<sup>205</sup> Der Fragebogen ist in seiner endgültigen Form als Anlage im Anlagenteil 6.4 verortet.

Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler von Bofinger (2001), die Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige von Schorb/Theunert (2000), die Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland (JIM 2002), die qualitative Untersuchung zum Internet und politischen Engagement Jugendlicher von Picot/Willert (2003) sowie die Studie zur Internetnutzung Jugendlichen von van Eimeren (2003). Die Verwendung der jeweiligen, aus anderen Studien entnommenen Erhebungsinstrumente (Skalen bzw. Variablen) ist unter Angabe der Quelle bei der konkreten Beschreibung der Operationalisierung ausgewiesen.

Die Umfrage wurde dabei als eine Mehr-Themen-Umfrage (Omnibus-Umfrage) konzipiert, die verschiedene Blöcke beinhaltet. Vereinfacht lassen sich die Themen-Blöcke wie folgt eingrenzen: 1. Block: Allgemeine Internetnutzung, 2. Block: Gesellschaftspolitische Thematik, 3. Block: Soziale Kontexte der Schule, der Gleichaltrigengruppe und der Familie, Block 4: sozialstatistische Merkmale. Eine Konstante in der Untersuchung bildete dabei stets das Internet. Zur Vereinfachung der Übergänge zwischen den Blöcken wurden so genannte Überleitungssätze eingearbeitet. Sozialstatistische Fragen wurden am Ende des Fragebogens eingeordnet. Die Anordnung der Blöcke folgte dem statistischen „umgekehrten Fragetrichter“: Am Anfang des Fragebogens standen allgemeine – so genannte „Eisbrecherfragen“ – zum Internet. Sie helfen, bei den Befragten Interesse an dem Thema zu wecken und kooperatives Verhalten aufzubauen – gleichzeitig können sie informative Antworten hervorrufen. Ferner wurde bei den Antwortmöglichkeiten im Fragebogen explizit auf die Antwortkategorie „keine Angabe“ verzichtet.

Anhand der Ausführungen, die am Anfang dieser Arbeit ihre theoretische Verortung gefunden haben, werden die für die Untersuchung notwendigen Begriffe genauer spezifiziert und deren Operationalisierung für die vorliegende Fragestellung skizziert. An dieser Stelle wird auf die erneute ausführliche Beschreibung jedoch verzichtet und ggf. auf die entsprechenden in dieser Arbeit Kapitel verwiesen.

### 3.2.1 Internet: Zugangsorte, Nutzungsfrequenz, Nutzungsprioritäten

Mediennutzung kann sowohl als Ausdruck als auch als „Kompositeur“ gesellschaftlicher Ungleichheiten angesehen werden, insbesondere dann, wenn nachgewiesen werden kann, dass Rezeptionsmuster angesichts gesellschaftlicher Ausdifferenzierungsprozesse zunehmend heterogener werden und sich somit die Nutzer der Medien verstreuen. Medienrezeption und gesellschaftliche Stratifizierung stehen also insofern in einem Zusammenhang, als bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Statusgruppen über differenzielle Formen des Gebrauchs von Medien auch differenzielle Wissensbestände angehäuft und gleichsam inkorporiert werden.<sup>206</sup> Solche Wissensungleichheiten sind pädagogisch dann relevant, wenn nachgewiesen werden kann, dass divergierende Wissens- und Handlungsbestände (auch via Internet) in gesellschaftspolitischen und alltäglichen Handlungsfeldern Jugendliche unterschiedlich ausstatten, an der modernen Gesellschaft zu partizipieren.

Die jugendliche Mediennutzung und die *Zugangsorte* Jugendlicher zum Internet waren noch vor einigen Jahren stark an die finanziellen Möglichkeiten der Herkunftsfamilie gebunden (Krotz 1998, Donges/Jarren 1999, Opaschowski 1999, Schwab/Stegmann 1999, Groebel/Koenen/Konert 2002) sowie in Abhängigkeit vom Bildungstyp bzw. der Art der besuchten Schule zu sehen (Schwab/Stegmann 1999, Bofinger 2001, Groebel/Koenen/Konert 2002). Neuere Studien bestätigen inzwischen jedoch die Relevanz des Internet für alle Bildungstypen (Feierabend/Klingler 2003, van Eimeren 2003). Gerade für Deutschland wird der unerwartet hohe Zuwachs an Internetverbreitung bescheinigt (van Eimeren/Gerhard/Frees 2003, Fittkau/Maaß 2003, GfK 2001)<sup>207</sup> und die Angleichung der Strukturen der Internetnutzer an die Strukturen der Bevölkerung beschrieben. Gerade unter den Prämissen der allgemeinen Internetdichte in Deutschland muss der Zugang der Jugendlichen zum Internet nicht ausschließlich an das engste soziale Umfeld gebunden sein und kann durchaus an anderen Orten, wie z.B. in öffentlichen Institutionen und an anderen öffentlich zugänglichen Stellen bewältigt werden. Die Operationalisierung der Frage nach den Orten des Internetzugangs<sup>208</sup>

---

<sup>206</sup> Über mediale Ungleichheitsverteilungen mehr im Kapitel 2.2.2 – Internetbasierte Kommunikation und Interaktion.

<sup>207</sup> Weitere Studien genannt in der 186. Fußnote, S. 83.

<sup>208</sup> Die Variablen wurden in Anlehnung an die Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland – JIM 2002, S. 46., entworfen.

wird als dichotome Methode<sup>209</sup> veranlagt und beinhaltet daher die folgenden Zugangsmöglichkeiten, die je als eigene Variablen definiert werden: (1) zu Hause, (2) im Verein etc., (3) in der Bücherei, (4) in der Schule, (5) in einer Jugend-/Freizeiteinrichtung, (6) im Kaufhaus/PC-Laden, (7) bei Freunden, (8) im Internet-Café und (9) an anderen Orten. Mehrfachantworten werden bei der Beantwortung zugelassen.

Der finanzielle Faktor des Zugangs, wie dies im Falle des Internet-Cafés oder der Bücherei der Fall sein dürfte, bleibt vorerst ausgeblendet und wird im Anschluss über die soziodemografischen Hintergrundvariablen nach möglichen Zusammenhängen mit dem Verhalten untersucht – und über die Frage nach dem überwiegenden Ort der eigenen Internetnutzung ermittelt. Ist ein mehr oder minder leichter Zugang zum Internet mit dem vorliegenden Lebensstandard zu identifizieren? Auch muss an dieser Stelle auf das mögliche so genannte Allmende-Dilemma hingewiesen werden. Wenn eine bestimmte Gruppe der Jugendlichen an einem speziellen Ort den stets für sie kostenfreien Zugang zum Netz erhält und somit einen freien Zugriff auf eine (noch) knappe Ressource hat, kann dies zu Verfälschung der Ergebnisse führen (ein Spezialfall des Kollektivgutproblems).

Die faktische Nutzung des Internet durch die Jugendlichen in verschiedenen auch nicht-pädagogischen Zusammenhängen kann Hinweise auf die Popularisierung und Entmystifizierung der neuen Technologien<sup>210</sup> innerhalb dieser Altersgruppe geben. Die *Nutzungsfrequenz* kann hierbei durch die Dauer des Verbleibs der Jugendlichen im Internet ermittelt werden. Da eine solche Frage auf die Handlungen in der Vergangenheit zielt (Retrospektivfrage)<sup>211</sup>, muss ein möglichst kurzer Zeitpunkt für die Messung festgelegt werden, um das Erinnerungsproblem bei den befragten Jugendlichen möglichst auszuschalten. Daher werden der Zeitraum der vergangenen zwei Wochen vor der Befragung und die Stundenzahl pro Woche erhoben. Die Stundenzahl, die die Jugendlichen angeben können, wird bewusst nicht vorab klassifiziert, um weitere Verzerrungen – z.B. die Verzerrung durch die

---

<sup>209</sup> Bei der Methode multipler Dichotomien wird für jede der Antwortmöglichkeiten eine eigene Variable definiert. Im diesem Beispiel werden also 9 Variablen entworfen, die jeweils mit „1“ für Bestätigung und „0“ für keine Angabe kodiert werden.

<sup>210</sup> Zu den Medien im pädagogischen Diskurs siehe auch Kapitel 2.1.1.

<sup>211</sup> Eine Retrospektivfrage bezeichnet eine Frage, bei welcher der Zeitpunkt der Erhebung und der Zeitpunkt, auf den sich die Messung bezieht auseinander fallen. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass zurückliegende Ereignisse und Aktivitäten unscharf im Gedächtnis verbleiben und die Abrufung solcher Ereignisse den psychologischen Gesetzmäßigkeiten aktiver Informationsverarbeitung unterliegt.

soziale Erwünschtheit nach oben oder nach unten – zu vermeiden. Ferner wird auch die Kategorie „weiß nicht, zu unregelmäßig“ angeboten, was die Frage formal als offene Frage ausweist. Auch hier muss das oben beschriebene Allmende-Dilemma ggf. Berücksichtigung finden.<sup>212</sup>

Um die Nutzungsfrequenz der Internetseiten der gesellschaftspolitischen Gremien, Institutionen und Organisationen näher zu erfassen, wird zusätzlich eine gesonderte diesbezügliche Frage gestellt: „Unabhängig davon, ob du dich für Politik interessierst: Wie oft besuchst du im Internet Seiten, die etwas mit Politik zu tun haben?“<sup>213</sup> Die Antwortskala umfasst dabei folgende Möglichkeiten: (1) fast jeden Tag, (2) ziemlich oft, (3) nur gelegentlich, (4) nie. Obwohl die Antwortkategorien hier mehrdeutig sind und wesentlich ungenauere Informationen liefern, als eine einfache Retrospektivfrage, wird davon ausgegangen, dass gerade bei Jugendlichen bei der Frage nach dem Besuch politischer Internetseiten das Problem der genaueren zeitlichen Spezifikation auftreten könnte.

Das Internet mit seiner Vielfalt möglicher Anwendungen kann als ein besonderer Bildungsraum<sup>214</sup> angesehen werden. Die komplexen Hypertext- und Hypermediasysteme des Internet bieten den Anwendern die Möglichkeit, Daten und Informationen im konstruktivistischen Sinne in einer nichtlinearen Form zu erschließen und selbsttätig auch Informationen und Daten für andere Nutzer anzubieten. Die *Prioritäten der Internetnutzung* bei Jugendlichen können daher Hinweise auf die qualitative Nutzung durch Jugendliche im Verständnis, in der Zielgerichtetheit und in der der Nutzungsqualifizierung im Sinne des Modells der Aktivitäts- und Kompetenzstufen<sup>215</sup> geben, aber auch im Sinne des Konstruktivismus auf die verschiede-

---

<sup>212</sup> Die Frage nach der Nutzungsintensität stellt zwar keinen unmittelbar „heiklen“ Bezug dar, dennoch kann der Klassenverband bzw. die Gleichaltrigengruppe, in der sich der Befragte befindet, einen (unbewussten) sozialen Druck auf den Befragten ausüben. Dabei können unterschiedliche Befragte den zeitlichen Verbleib im Internet von bspw. einer Stunde als „normal“ ansehen und weniger oder mehr als eine Stunde im Netz als abweichend von der Norm oder als sozial weniger erwünscht betrachten. Durch eine vorab getroffene Klassifizierung können somit Kategorien vorgegeben werden, die nicht unbedingt neutral wirken, sondern ungewollt spezifische Informationen übermitteln. Andere, breiter angelegte Studien klassifizieren die Online-Nutzung z.B. nach täglich, mehrmals pro Woche/einmal pro Woche, mehrmals im Monat/einmal im Monat/seltener (JIM 2002, S. 45.) oder nach täglichen Zeiträumen der Nutzung (ARD-Studie „Internetzugang Jugendlicher“ 2003, S. 71).

<sup>213</sup> Die Frage wurde als Replikation einer auf den Ferneseherkonsum zielenden Frage aus der 14. Shell Jugendstudie entnommen und auf das Internet ausgerichtet.

<sup>214</sup> Hierbei wird auf ausführliche Beschäftigung mit dieser Thematik im Kapitel 2.2.1 – Hypertext- und Hypermediasysteme des Internet verwiesen.

<sup>215</sup> Modell von Schwab/Stegmann (1999): Die Windows-Generation. S. 174.

nen Lernarten in den virtuellen Umgebungen<sup>216</sup> deuten. Ein Unterschied in der qualitativen Nutzung des Internet scheint sich entlang der Bildungsgruppen abzuzeichnen (Schwab/Stegmann 1999, Barthelmes 2000, Groebel/Koenen/Konert 2002, von Eimeren 2003). Dabei nutzen weniger gebildete Jugendliche das Internet überwiegend unterhaltungsorientiert. Um die möglichen Dimensionen der Nutzung in gesellschaftspolitischen Kontext nicht vorwegzunehmen, wird die Frage nach den für die Befragten wichtigsten Internetanwendungen in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit als eine offene Ranking-Frage mit fünf Prioritätsmöglichkeiten der Bewertung strukturiert. Ferner wird eine Liste möglicher Internetanwendungen angeboten, an die sich die Befragten halten können, jedoch nicht zwingend gebunden sind. Die in der Auflistung genannten Online-Anwendungen wurden als Items verschiedener Untersuchungen entnommen<sup>217</sup>. Die für eine mögliche Typologie mit gesellschaftspolitischem Hintergrund dennoch notwendige Klassifikation der Anwendungen wird im Anschluss an die Untersuchung vorgenommen, um noch unbenannte bzw. auch möglicherweise unbekanntere Anwendungen berücksichtigen zu können.

Auch kann die Mediennutzung der Eltern ebenfalls wertvolle Hinweise auf die kulturellen Ressourcen der Familie geben. Sollte sich jedoch möglicherweise tatsächlich eine kulturelle Veränderung durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken in Deutschland abzeichnen, lässt sich die kulturelle Praxis einer Familie nicht ausschließlich über die Investitionen in bzw. Anschaffung von Kulturgütern, wie z.B. Bücher oder Opernbesuche beschreiben. Vielmehr wäre eine inhaltliche Überprüfung der vorhandenen Ressourcen notwendig, um genauere Beschreibungen leisten zu können. Dennoch beschränkt sich die Erfassung in dieser Arbeit auf die Mediennutzung der Eltern. Dabei werden zwölf Variablen vorgegeben, die jeweils (1) täglich, (2) gelegentlich bzw. (3) nie genutzt werden.

### 3.2.2 Einstellungen: Internetnutzung, Politik, Leben

Jugendliche integrieren die modernen Technologien in ihre Lebensstile anders als die Erwachsenen. Sie nutzen sie wie selbstverständlich, unbefangen und mit gro-

---

<sup>216</sup> Hierzu ausführlich im Kapitel 2.2.3 – Lern- und Handlungsumgebung im virtuellen Raum.

<sup>217</sup> Wie z.B. von Eimeren (2003): Internetnutzung Jugendlicher. S. 72.; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003): JIM 2002. S. 48., von Eimeren (2003): Internetverbreitung in Deutschland. S. 344.



ßer Intensität.<sup>218</sup> Ihre spezifische Einstellung zum Internet kann daher Hinweise auf die Ausbreitung einer solchen Selbstverständlichkeit des Umgangs unter Heranwachsenden geben und somit auf die Konstruktion ihrer je eigenen Wirklichkeit<sup>219</sup> hindeuten.

Für die Erfassung jugendlicher *Einstellungen zur Nutzung des Internet* als Zieldimension werden verschiedene Indikatoren der Meinungen – wie sie bereits in der Studie von van Eimeren (2003)<sup>220</sup> in einer Item-Batterie herausgearbeitet wurden – als Replikationen übernommen und um die Aussage „*Durch das Internet erfahre ich schneller und einfacher, was in der Welt so los ist*“ erweitert. Dabei wird zur Messung der Aussagen, die jeweils zustimmend bis ablehnend bewertet werden können, die 5-Punkte-Likert-Skala der Bewertung herangezogen, die eine stärkere Differenzierung erlaubt. Die Jugendlichen können die jeweiligen Aussagen wie folgt bewerten: (1) trifft überhaupt nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft teils/teils zu, (4) trifft eher zu, (5) trifft voll und ganz zu.

Als eine weitere Frage adäquat zu der vorangegangenen Fragestellung dienen Statements zum Thema Internet, die das Image des Internet unter Jugendlichen einzufangen versuchen. Auch diese Frage wurde als Replikationsfrage aus der JIM-2002-Studie entnommen<sup>221</sup> und erfasst die persönliche Überzeugung der Befragten. Die Item-Batterie wurde jedoch um die Angaben, die sich explizit auf das politische Engagement beziehen, gekürzt: Das gesellschaftspolitische Engagement wird an einer anderer Stelle mit erweiterter Fragestellung erfasst. Zur Messung des Internet-Images wird ebenfalls die 5-Punkte-Likert-Skala wie folgt eingesetzt: (1) stimme überhaupt nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme teils/teils zu, (4) stimme eher zu sowie (5) stimme voll und ganz zu. Damit wird die Erstellung einer Typologie jugendlicher Internetorientierung ermöglicht.

Wie im Kapitel 2.3.3 – Politische Kommunikation und Interaktion – bereits ausführlich diskutiert, zeigen Jugendliche in den letzten Jahren eine gewisse politische „Abstinenz“ sowie statistisch erfassbare Reserviertheit zu gesellschaftspolitischen Gremien und Handlungsfeldern. Eine Bestandsaufnahme der Positionen der heutigen Jugendlichen, die ebenfalls das Internet einschließt, kann jedoch Hinweise

---

<sup>218</sup> Siehe auch Kapitel 2.1.4 – Jugendliche Erfahrungsräume in der Wissensgesellschaft.

<sup>219</sup> Siehe auch Kapitel 2.1.2 – Von der Instruktion zur Konstruktion, sowie Kapitel 2.1.3 – Der Begriff der Wirklichkeit und der Welt.

<sup>220</sup> Vgl. van Eimeren (2003): Internetnutzung Jugendlicher. S. 69.

<sup>221</sup> Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003): JIM 2002. S. 51 f.

auf mögliche zukünftige Trends in diesem Bereich geben. Denn anders als bei den herkömmlichen Medien erhalten Jugendliche im Internet die Möglichkeit, aktive Mitgestalter der gesellschaftspolitischen Themen und gesellschaftspolitischen Netzorganisationen zu sein bzw. zu werden. Für die Erfassung der allgemeinen *Einstellung Jugendlicher zur Politik* werden die Befragten um eine Selbsteinschätzung gebeten, wie sie ihr persönliches Interesse an Politik bewerten. Dabei werden auch hier auf die Frage „*Interessierst du dich ganz allgemein für Politik?*“ vier Antwortkategorien vorgegeben: (1) stark interessiert (2) interessiert (3) wenig interessiert (4) gar nicht interessiert, um auf diese Weise vorhandenes politisches Interesse eindeutiger abgrenzen zu können.<sup>222</sup>

Die *potenzielle Wahlbeteiligung* kann ebenfalls als ein starker Indikator für politisches Interesse angesehen werden. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass die Altersgruppe der Befragten überwiegend nicht wahlberechtigt ist. Somit wird nach den Verhaltensabsichten bezüglich eigener Beteiligung an der Bundestagswahl, wenn die Befragten bereits wahlberechtigt wären, gefragt. Dabei erfassen die Antwortmöglichkeiten vier Einschätzungsstufen: (1) ganz sicher, (2) wahrscheinlich, (3) wahrscheinlich nicht, (4) ganz sicher nicht. Diese Skala wird ebenfalls für die Frage nach der potenziellen Wahlbeteiligung der Befragten, wenn die Wahl über das Internet stattfinden könnte, eingesetzt. Es muss bei den hiermit erfassten Handlungsintentionen, die bloße Meinungsäußerung umfassen, jedoch davon ausgegangen werden, dass die Messung äußerst unzuverlässig ist.<sup>223</sup>

Schließlich wird anhand einer Reihe von Einzelstatements die jugendliche *Einstellung zum Leben* erhoben, die zur Beschreibung der allgemeinen Lebensauffassung und für die spätere Erstellung einer Typologie dienen soll.<sup>224</sup> Zur Messung der Lebenseinstellung wird ebenfalls die 5-Punkte-Likert-Skala wie folgt eingesetzt: (1) stimme überhaupt nicht zu, (2) stimme eher nicht zu, (3) stimme teils/teils zu, (4) stimme eher zu sowie (5) stimme voll und ganz zu.<sup>225</sup>

---

<sup>222</sup> Replikationsfrage aus der Studie Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 91.

<sup>223</sup> Beide Fragen wurden entworfen in grober Anlehnung an die Fragestellung aus der 14. Shell Jugendstudie: Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 429.

<sup>224</sup> Vgl. Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 439.

<sup>225</sup> Die Einstellungen Jugendlicher zum Leben haben in der späteren Analyse jedoch keinen Eingang gefunden.

### 3.2.3 Gesellschaftspolitisches Engagement

Den Heranwachsenden ist eine jeweils bestimmte Wirklichkeit vor- und zugleich aufgegeben, die heute zunehmend auch von Medien definiert wird. Insbesondere die Produktion beliebiger Medienerzeugnisse im Internet hat einen bestimmten technisch eingegrenzten Entstehungsgang, der durch die jeweiligen „Medienmacher“ subjektiv akzentuiert wird. Diese subjektive Akzentuierung geschieht dabei durch Auswahl, Übermittlung, Produktion etc. in einer bestimmten Weise und mit einer spezifischen „Weltsicht“. Somit werden die im Internet aktiv handelnden Heranwachsenden zu konstruktiven „Produzenten“ ihrer je spezifischen Wirklichkeiten.<sup>226</sup> Die vorliegende Fragestellung interessiert sich daher zunächst insbesondere dafür, wo das gesellschaftspolitische Engagement Jugendlicher im Internet stattfindet. Für die Erfassung des vorhandenen *gesellschaftspolitischen Engagements Jugendlicher im Internet* wurde eine Item-Batterie mit acht verschiedenen Variablen anhand der Ergebnisse der bereits genannten qualitativen Untersuchung von Paukert/Willert entworfen.<sup>227</sup> Dabei wird die folgende Frage gestellt: „*Manche Jugendliche nutzen das Internet für ihre gesellschaftspolitischen Aktivitäten. Welche der hier angegebenen Aussagen treffen auf dich zu?*“ Zur Messung der Aussagen wird erneut die 5-Punkte-Likert-Skala herangezogen: (1) trifft überhaupt nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft teils/teils zu, (4) trifft eher zu, (5) trifft voll und ganz zu.

Die Diskussion über das Potenzial der neuen Technologien, grundlegende gesellschaftliche Veränderungen zu entfesseln, ist eng mit dem Begriff der Informationsgesellschaft verbunden, in der die möglichst schnelle und effiziente Informationsbeschaffung und -verarbeitung einen enormen Stellenwert erhält. An dieser Stelle wird dennoch der pädagogisch tragfähigerer Begriff der Wissensgesellschaft favorisiert, mit dem sich die Vorstellung eines informierten Menschen verbindet, der in der Lage ist, bei sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Herausforderungen auf der Grundlage seines Wissens Entscheidungen zu treffen.<sup>228</sup> Die Informationssuche zu gesellschaftspolitischen Themen im Internet kann daher Hinweise auf die demokratische gesellschaftliche Weiterentwicklung der Heranwachsenden geben. Für die Messung dieser *Informationssuche* im Internet werden deshalb verschiedene gesellschaftspolitische Institutionen und Organisationen, die im realen Leben aber auch im Internet vorhanden sind, als zwanzig Variablen auf-

---

<sup>226</sup> Siehe Kapitel 2.1.3 – Der Begriff der Wirklichkeit und der Welt.

<sup>227</sup> Ausführlicher hierzu bereits im Kapitel 2.3.3 – Politische Kommunikation und Interaktion.

<sup>228</sup> Hierzu bereits im Kapitel 2.1.4 – Jugendliche Erfahrungsräume in der Wissensgesellschaft.

gelistet. Hierbei erhalten die Befragten gleichzeitig die Möglichkeit, über den Besuch der jeweiligen, als eigene Variablen definierten zwanzig Internetpräsenzen zu berichten: (1) oft, (2) gelegentlich, (3) nie, bzw. mögliche weitere besuchte Internetseiten durch die Erweiterung der Aufzählung durch zwei frei auszufüllende Felder zu benennen („Hybridfrage“ – halboffene Frage). Die Frage ist für Mehrfachantworten konzipiert.

Für die Untersuchung der *allgemeinen gesellschaftlichen Aktivität* Jugendlicher wurde ein besonders breiter Ansatz gewählt, wie er in der 14. Shell Jugendstudie vorgeschlagen wurde. Hierbei wurde auf ein neues Instrument zurückgegriffen, das gesellschaftliche Aktivitäten erfassen soll, die in der Freizeit ausgeübt werden und sich auf soziale und politische Ziele ausrichten bzw. anderen Menschen zugute kommen. Als „sozial“ im weiteren Sinne werden daher Aktivitäten bezeichnet, die gemeinschafts- bzw. gemeinwesenbezogen bzw. als mitmenschliche Handlung gemeint sind. Dieses Konzept wurde gewählt, weil Jugendliche sich weniger als Erwachsene in formalisierten Engagementrollen (Leitungs-, Vorstandsfunktionen, Ehrenämter etc.) bewegen und ihre Aktivitätsfelder wesentlich weniger eindeutig auf das Gemeinwesen bezogen sind (Politik, Lobby etc.).<sup>229</sup> In der Frage: „*Bist du in deiner Freizeit für soziale und politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?*“ werden daher elf Variablen vorgegeben, die die Aktivitätshäufigkeit auf der 3-Punkte-Skala (1) oft, (2) gelegentlich, (3) nie, erfassen. Erweitert wird dieser Kontext um die gesondert gestellte Frage nach der Häufigkeit der Internetnutzung bei den gesellschaftspolitischen Aktivitäten. Die Jugendlichen, die aktiv bzw. gelegentlich aktiv sind, können hier angeben, ob sie dabei das Internet (1) ständig, (2) sehr oft, (3) gelegentlich, (4) sehr selten, (5) fast nie, (6) nie nutzen.<sup>230</sup>

Ähnlich wird der organisatorische Zusammenhang der *gesellschaftspolitischen Aktivitäten Jugendlicher außerhalb des Internet* thematisch erfasst. Insbesondere interessiert hierbei, ob das individuelle Engagement vielleicht überwiegend außerhalb des organisatorischen oder des gruppenbezogenen Zusammenhangs stattfindet. Die Bandbreite der Item-Batterie wurde der 14. Shell Jugendstudie entnommen und auf die eigene Fragestellung angepasst. Die Befragten erhalten hier die Möglichkeit je eine zustimmende oder eine ablehnende Aussage zu machen (dichotome Ja-Nein-Frage) und auch Mehrfachantworten anzugeben.

---

<sup>229</sup> Vgl. Gensicke (2003): Individualität und Sicherheit. S. 194.

<sup>230</sup> Entworfen in Anlehnung an die Fragestellung der 14. Shell Jugendstudie Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 433.

Ohne an dieser Stelle die Besonderheiten des Weltverständnisses und des Selbstverständnisses Heranwachsender zu diskutieren<sup>231</sup>, wird darauf hingewiesen, dass die Wirklichkeit, mit der der Heranwachsende zu tun hat, zunehmend auch von Medien konstruiert ist. Eine Voraussetzung für die Übernahme der Wirklichkeit der Erwachsenen durch das Kind bzw. durch den Heranwachsenden bleibt freilich die Kommunikation bzw. Mitteilung, die überwiegend durch Sprache vermittelt wird. Dabei hält die Sprache das Ergebnis menschlicher Weltdeutung fest, insofern ist sie auch das Ergebnis der menschlichen Auseinandersetzung mit der Welt: Sie enthält ein bestimmtes Wirklichkeitsverständnis oder Weltbild. Angrenzend wird die subjektive Wirklichkeit der Heranwachsenden vor allem durch Kommunikation garantiert, sowohl durch die personelle, als auch durch die mediale, wobei hier das Gespräch oft durch Medieninhalte angeregt wird.<sup>232</sup> Als eine besondere Form der Aktivität wird daher die – innerhalb der sozialen Räume der Jugendlichen – stattfindende *Kommunikation über gesellschaftspolitische Themen* erfasst. Auf die Frage „*Wie gerne besprichst du gesellschaftspolitische Themen mit Anderen?*“ werden die möglicherweise vorhandenen Sozialisationsinstanzen (Eltern, Geschwister, Lehrer, Freunde, Netz-Bekannte) als Variablen definiert. Die Beurteilung erfolgt durch Jugendliche auf der Skala: (1) sehr gern, (2) gern, (3) teils/teils, (4) nicht so gern, (5) sehr ungern, (6) gar nicht. Die Sozialisationsinstanz „Netz-Bekannte“ wurde als eine eigenständige Variable neben den klassischen formellen und informellen Sozialisationsinstanzen definiert, weil für die Jugendlichen die Pluralisierung ihrer Lebensräume (das Internet wird hierbei als virtueller Raum definiert) angenommen werden kann. Es wird ferner davon ausgegangen, dass die Kommunikation mit den Netz-Bekanntem additiv zu den bereits bestehenden Kommunikationsstrukturen genutzt wird. Pädagogisch von Interesse bleibt hierbei die hierfür notwendige Kenntnis der jeweiligen Internetkultur, der die jeweiligen Netz-Bekanntem angehören<sup>233</sup>. Diese Kultur kann als ein eigenständiges, spezifisches Milieu angesehen werden<sup>234</sup>.

Wird das Internet als kognitiver Aktionsraum des Wissens verstanden und die Kommunikation mittels des Internet als bedeutungsadäquater Gebrauch (Sprech-

---

<sup>231</sup> Dies wurde im Kapitel 2.1.3 – Der Begriff der Wirklichkeit und der Welt – ausführlich vorgestellt.

<sup>232</sup> Vgl. Merkert (1992): Medien und Erziehung. S. 68 ff.

<sup>233</sup> Vgl. Kapitel 2.2.2 – Internetbasierte Kommunikation und Interaktion.

<sup>234</sup> Zum Begriff Milieu in diesem Kontext Kapitel 2.3.2 – Soziale Ungleichheit in Bildungsprozessen.

akt) im semantischen Raum des Internet, so zeigt sich der besondere Charakter dieser Akte in den formal räumlichen Beziehungen und darin, dass die Sprechakte in genau dieser Form und nicht in einem anderen Kontext vollzogen werden.<sup>235</sup> Auch die Internetkommunikation stellt daher „echte“ soziale Kommunikation dar. Deshalb wird den Befragten eine weitere Frage gestellt, die nochmals explizit nach der *Kommunikation mittels des Internet* zu gesellschaftspolitischen Themen forscht. Hierbei wird die Antwort-Skala (1) ja, (2) gelegentlich, (3) nein vorgegeben.

### 3.2.4 Gesellschaftliches Problemfeld: Globalisierung

Die Einstellungen der Jugendlichen bezüglich der aktuellen gesellschaftlichen Probleme werden an dieser Stelle im Kontext des Problems der *Globalisierung* thematisiert, die durch die globale Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien deutlich an Schub gewonnen hatte. Obwohl der Begriff der Globalisierung sehr vielschichtig ist und die hiermit verbundenen Themen nur annäherungsweise abgegrenzt werden können, wird in der Item-Batterie zur Frage „*In der Öffentlichkeit wird heute viel von der Globalisierung und davon gesprochen, dass die Welt immer enger zusammenrückt. (...)*“ in jeder der sechs vorgegebenen Variablen konkret lediglich auf das Internet Bezug genommen<sup>236</sup>. Die Befragten haben wiederum die Möglichkeit auf der 5-Punkte-Likert-Skala ihre Zustimmung von (1) „stimme überhaupt nicht zu“ bis (5) „stimme voll und ganz zu“ zu äußern. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die Messung von Einstellungen über Faktfragen sich möglicherweise nicht reliabel und valide verhält, da hier die zusätzliche Dimension der Überzeugung bezüglich der Sachverhalte die indirekte Einstellungsmessung verzerren kann. Dies kann zur Produktion von Artefakten führen. Man kann z.B. der Frage nach der Durchsetzung der amerikanischen Kultur und Sprache durch das Internet als „Faktum“ zustimmen, gleichzeitig die Amerikanisierung aber positiv oder negativ bewerten.

Ferner wird als eine gesonderte Frage und aufgrund der Unschärfe des Begriffs der Globalisierung lediglich die grundsätzliche *Einschätzung der Vor- und Nachteile*

---

<sup>235</sup> Mehr über den semantischen Raum des Internet als Bildungsraum im Kapitel 2.2.1 – Hypertext- und Hypermediasysteme des Internet. Zu Kommunikation im virtuellen Raum auch Kapitel 2.2.2 – Internetbasierte Kommunikation und Interaktion.

<sup>236</sup> Die Skala wurde in Anlehnung auf eine Fragestellung aus der 14. Shell Jugendstudie erstellt: Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 438.

der *Globalisierung* mit den Antwortmöglichkeiten: (1) eher Vorteile, (2) eher Nachteile, (3) beides etwa gleich, (4) weiß nicht, erhoben.<sup>237</sup>

Auch die Nutzung verschiedener *Sprachen im Internet* kann mögliche Hinweise auf die „globale“ Nutzung des Internet durch Jugendliche geben. Daher wird die Frage gestellt: „*Wenn du Internetseiten besuchst, nutzt du dabei auch neben deiner Muttersprache andere Sprachen?*“ Die Antwortkategorie umfasst drei Möglichkeiten: (1) ja, regelmäßig, (2) ja, gelegentlich, (3) nein.<sup>238</sup>

### 3.2.5 Soziale Herkunft der Jugendlichen

Werden die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien als neue Potenziale und Optionen zur Partizipation an der Gesellschaft angesehen, stellen sich die Fragen, wer über die Ressourcen verfügt, diese zu nutzen, wer in der Lage ist, aus vielfältigen Risiken, die sie mit sich bringen können, Chancen zu gestalten und insbesondere auch, für welche Gesellschaftsgruppen dadurch Bedrohungen entstehen, denen sie womöglich nur schwer entrinnen können? Dabei können technische Geräte, wie z.B. der Computer bzw. der Zugang zum Internet, als institutionalisierte Hilfestellungen zur Bewältigung der alltäglichen Lebensführung dienen, aber auch gleichzeitig Benachteiligungen insofern hervorrufen, als den unfreiwilligen Nichtnutzern Optionen zur Lebensbewältigung entgehen. Die traditionellen Sozialisationsinstanzen – und dabei insbesondere die Familie – können dabei als Vermittler der sozialen Ungleichheit angesehen werden.<sup>239</sup>

Bei der Thematisierung der Disparitäten der sozialen Herkunft werden daher nachfolgende Kennwerte der Strukturmerkmale der familiären Lebensverhältnisse erfasst.

Die Beschreibung des *sozioökonomischen Status* wurde anhand der deutschen Klassifizierung der Berufe<sup>240</sup> vorgenommen. Da die soziale Herkunft von Heranwach-

---

<sup>237</sup> Vgl. Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 438.

<sup>238</sup> Das Problemfeld der Globalisierung hatte aufgrund des weit verbreiteten Unverständnisses der befragten Jugendlichen in Bezug auf die Bedeutung des Ausdrucks „Globalisierung“ (berichtet von den Befragungsleitern) keinen Eingang in die Analysen gefunden, um die Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden.

<sup>239</sup> Siehe auch Kapitel 2.3.1 – Internet als Teil der gesellschaftlichen Verteilungsproblematik, sowie Kapitel 3.2.2. – Soziale Ungleichheit in Bildungsprozessen.

<sup>240</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt (1992): URL-Dokument.

senden üblicherweise von der sozioökonomischen Stellung ihrer Herkunftsfamilien bestimmt wird (Daten zur relativen Position der Eltern in einer soziale Hierarchie; Ordnungsprinzipien bestehen in der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht oder Prestige) und die Informationen als Fremdauskünfte durch Heranwachsende nicht einfach bzw. gar nicht zu erhalten sind, wird dieser Status in der Regel über die Berufstätigkeit erfasst, die Hinweise auf alle drei Aspekte geben kann. Als Prädiktor für den Kompetenzerwerb wurde der jeweils höchste Sozialstatus in einer Familie herangezogen.<sup>241</sup>

Das *Bildungsniveau* der Familie wird durch den Schulabschluss der Eltern indiziert. Es werden drei geschlossene Abschlussniveaus unterschieden: (1) kein oder einfacher Schulabschluss (Volksschule, Hauptschule), (2) mittlerer Schulabschluss (mittlere Reife, Realschule, POS 10. Klasse), (3) höherer Schulabschluss (Fachabitur, Abitur, EOS 12. Klasse). Als Prädiktor wird auch hier der jeweils höchste Schulabschluss in der Familie herangezogen.<sup>242</sup>

Der *Migrationsstatus* der Jugendlichen und deren Verankerung in Deutschland werden über deren Staatsbürgerschaft und deren Geburtsland erfasst. Dabei werden vier geschlossene Antwortkategorien vorgegeben: (1) in Deutschland geboren und deutscher Staatsbürger, (2) deutscher Staatsbürger, jedoch nicht in Deutschland geboren, (3) in Deutschland geboren, jedoch ausländischer Staatsbürger sowie (4) nicht in Deutschland geboren und ausländischer Staatsbürger. Darüber hinaus wird zusätzlich eine offene Antwortmöglichkeit für die jeweilige Staatsbürgerschaft als Einzelitem vorgegeben (Hybridfrage).<sup>243</sup>

Der *konsumptive Spielraum* einer Familie wird durch die tatsächlichen Wohnverhältnisse der Familien erfasst und als Items definiert: (1) Mietwohnung, (2) Untermiete, (3) Eigentumswohnung, (4) Mietshaus, (5) eigenes Haus (6) Heim.<sup>244</sup> Auch der Stadtteil, in dem die Familie lebt, kann Hinweise auf die sozialen Möglichkeiten

---

<sup>241</sup> Vorgeschlagen von Baumert u.a. (2003), da sich dieser Prädiktor in der PISA-Studie als der beste Prädiktor erwies.

<sup>242</sup> Wie dies z.B. bei der 14. Shell Jugendstudie der Fall ist.

<sup>243</sup> Entworfen in Anlehnung an die Fragestellung aus der 14. Shell Jugendstudie: Deutsche Shell (2003): Jugend 2002, S. 440.

<sup>244</sup> Es bleibt jedoch anzumerken, dass diese Skala, obwohl sie in mehreren Studien eingesetzt wird, nur bedingt den konsumptiven Spielraum einer Familie messen kann. So ist zu vermuten, dass in Zeiten größerer beruflicher Mobilität auch Familien mit einer hohen finanziellen Ausstattung durchaus das Wohnen in Mietwohnungen gegenüber den eigenen vier Wänden bevorzugen könnten. Ferner bleibt festzuhalten, dass möglicherweise auch andere ökonomische Entscheidungen bei begüterten Familien gegen den Erwerb bzw. das Bewohnen von Eigentum sprechen könnten.



einer Familie geben. Dieser wird zum einem durch die sozialräumliche Ansiedlung der jeweiligen Schule erhoben, der die Befragten angehören. Zum anderen wird er durch die offene Frage erfasst: „*Wenn du in einem anderen Stadtteil wohnst, als der, in dem du zur Schule gehst, welcher Stadtteil ist das?*“ In die Auswertung wird der jeweils sozial höher verorteter Stadtteil herangezogen.

Auch die Erfassung der möglichen Arbeitslosigkeit der Eltern sowie die Beurteilung der finanziellen Lage der Familie durch Jugendliche, gemessen an deren Zufriedenheit mit der finanziellen Situation mit der 5-Punkte-Likert-Skala: (1) sehr gut, (2) gut, (3) teils/teils, (4) schlecht, (5) sehr schlecht, ermöglicht hierbei die weitere Differenzierung<sup>245</sup>.

Abbilden lässt sich mit den vorangegangenen Überlegungen eine differenzierte soziale Herkunft der Jugendlichen und damit auch die Ungleichheit der Voraussetzungen der sozialen Lage von Jugendlichen in der Stadt Düsseldorf.

### 3.2.6 Schule: Schulform, Bildungsaspiration, Schulerfolg

Auch die Schule stellt im Leben Jugendlicher einen der wichtigsten Entwicklungsbereiche dar und prägt damit das gesellschaftspolitische und das Werteverständnis Heranwachsender. Neben den strukturellen und ökonomischen Anforderungen, die der Arbeitsmarkt an die Jugendlichen stellt, sind aber ebenfalls die individuellen Anforderungen der Jugendlichen an Schule, Ausbildung und Zukunft genauso entscheidend für die künftigen Chancen und Perspektiven einer Gesellschaft. Dementsprechend kommt der Schulform eine hohe Bedeutung zu.<sup>246</sup>

Die *institutionelle Bildungsbeteiligung* der Befragten wird über die Schulformzugehörigkeit (Gymnasium/Realschule/Hauptschule) der Jugendlichen bestimmt. Auch werden neben den Zusammenhängen zwischen der *Schulform* und der sozialen Schicht ebenso *Bildungsaspirationen* der Jugendlichen mit zwei Items untersucht: Die Frage „*Welchen Schulabschluss möchtest du machen?*“ kann auf der geschlossenen Skala (1) Hauptschulabschluss, (2) Realschule, mittlere Reife (3) Fachhochschulrei-

---

<sup>245</sup> Hierbei bleibt jedoch darauf hinzuweisen, dass im Armutsbericht 1999 der Landeshauptstadt Düsseldorf die Beteiligung von Kindern an der Diskussion deutlich zeigte, dass eher wenige Kinder sich subjektiv als arm bezeichnen und dies auch, wenn objektive Gegebenheiten auf Armut deuten. Vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (1999): Kinder und Jugendliche. S 95.

<sup>246</sup> Vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann (2003): Wachsende Ungleichheit. S. 53 f.

fe, (4) Abitur, fachgebundene Hochschulreife beantwortet werden<sup>247</sup>. Die Frage<sup>248</sup>: „*Wie sicher bist du, dass du den Schulabschluss erreichst, den du haben willst?*“ wird durch folgende Antwortkategorien erfasst: (1) sehr sicher, (2) eher sicher, (3) eher unsicher, (4) sehr unsicher. Ferner wird der *schulische (Miss-)Erfolg* durch die Erhebung der möglichen Inanspruchnahme von Nachhilfe auf der Skala (1) ja, regelmäßig, (2) ja, gelegentlich, (3) nein, erfasst bzw. durch die dichotom angelegten Fragen nach der Versetzungsgefährdung oder Wiederholung einer Klasse erhoben<sup>249</sup>. Durch die Erhebung dieser Merkmale soll eine Identifizierung möglicher Bildungsrisikogruppen vorgenommen werden und eine Differenzierung zwischen Jugendlichen, die aufgrund mangelnden Bildungserfolgs weniger gute Voraussetzungen haben, am gesellschaftlichen Wohlstand zu partizipieren und denjenigen, die zumindest eine notwendige Bedingung für materiellen bzw. sozialen Aufstieg erfüllen, möglich werden.<sup>250</sup>

### 3.2.7 Peer-Group: Anerkennung, gemeinsame Internetnutzung

Die Gruppe der Gleichaltrigen ist für Jugendliche neben der Schule und der Familie ein weiterer Ort der Sozialisation und ein Ort, an dem verschiedenste Erlebnisse von Zusammenhalt bis Frustration verarbeitet werden können. Es werden hier neue Erfahrungen gemacht und andere Tätigkeitsfelder beschritten, die unter Umständen bei den anderen Sozialisationsinstanzen fehlen. Die Nutzung des Internet in der sozialen Eingebundenheit der Gleichaltrigengruppe gehört nach Möglichkeit zu solchen Tätigkeiten. Neben der dichotom angelegten Frage nach der *Eingebundenheit* in eine solche Gruppe, die befürwortet bzw. ablehnend beantwortet werden kann, werden daher weitere Variablen untersucht. Hierzu gehören die *Beliebtheit* innerhalb der Gleichaltrigengruppe auf einer Skala von (1) besonders beliebt, (2) ziemlich beliebt, (3) eher nicht so beliebt bis (4) weiß nicht, sowie die Frage: „*Glaubst du, dass sich die Leute in deiner Gruppe/Clique meistens, eher ab*

---

<sup>247</sup> Vgl. Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 442.

<sup>248</sup> Ebenda. S. 444.

<sup>249</sup> Ebenda S. 443.

<sup>250</sup> Ebenda S. 71. Die Autoren definieren so Jugendliche mit Bildungsrisiko. Diese Definition wird für die vorliegende Arbeit übernommen.

Frage: „*Glaubst du, dass sich die Leute in deiner Gruppe/Clique meistens, eher ab und an oder selten nach deinen Ideen bzw. Vorschlägen richten?*“ gestellt.<sup>251</sup>

Des Weiteren wird die genauere Intensität der Treffen mit den Gleichaltrigen, die explizit der *Internetnutzung in der Gruppe* dienen, gefragt. Dabei erhalten die Jugendlichen erneut die Möglichkeit ihre Antworten auf einer 5-Punkte-Skala anzugeben: (1) sehr oft, (2) oft, (3) ab und an, (4) eher selten und (5) nie. Obwohl die Antwortkategorien hier mehrdeutig sind und wesentlich ungenauere Informationen liefern, als eine einfache Retrospektivfrage, sind insbesondere nicht die tatsächliche Zeitangaben von Belang, sondern das subjektive Empfinden der Nutzungsintensität der Jugendlichen.

Der Einbezug und die gesellschaftliche Stellung der Jugendlichen innerhalb der Gleichaltrigengruppe können ebenfalls Hinweise auf spätere Positionierung und Partizipation innerhalb der Gesellschaft geben.

### 3.2.8 Umkehrung der pädagogischen Grundrelation

Wie im Kapitel 2.1.2 bereits ausgeführt, vollzieht sich die wissenschaftliche Reflexion über das menschliche Lernen seit über 2500 Jahren, und bis heute werden verschiedene pädagogisch-didaktische Muster nicht ausschließlich in der Institution Schule praktiziert. Dennoch wird gegenwärtig der Ansatz von der didaktischen Lehrbarkeit in der wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr kategorisch vertreten. Im Prozess der Erziehung und Bildung werden Faktoren und Mechanismen bzw. spezifische interne und externe Voraussetzungen für den Lernprozess untersucht. Gerade durch den besonderen Zugang Jugendlicher zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, der sich deutlich von den Medienpraxen der Erwachsenen unterscheidet, kann es zu einer Umkehrung der Asymmetrie zwischen dem Lernenden (traditionell das Kind) und den Lehrenden (traditionell die Erwachsenen) kommen. Denn die Jugendlichen zeigen einen vernehmlich selbstverständlicheren Umgang mit dem Internet und oft weitgehende nicht nur technisch begründete Kompetenzen im Vergleich zu den Erwachsenen.<sup>252</sup> Um die Möglichkeit bzw. das Vorhandensein einer solchen Umkehrung zu untersuchen, wird die Thematik mit vier verschiedenen Fragen operationalisiert. Dabei werden

---

<sup>251</sup> Ebenda. S 440.

<sup>252</sup> Siehe auch Kapitel 2.1.4 – Jugendliche Erfahrungsräume in der Wissensgesellschaft.

Jugendliche nach der eigenen *Einschätzung der Internetkenntnisse der Lehrer* sowie der *Einschätzung der Internetkenntnisse der Eltern* im Vergleich zu ihren eigenen Kenntnissen befragt. Ihre Beurteilung können die Jugendlichen auf einer 5-Punkte-Skala von „ausgezeichnet“ bis „sehr schlecht“ abgeben, die durch das Item: „*Ich habe mir noch keine Gedanken darüber gemacht*“ erweitert ist.

Wird die Jugend als Betroffene der Zukunft und zugleich als deren Trägerin betrachtet, kommt der Jugend die besondere Aufgabe der Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft zu. Wird der Zusammenhang von Jugend, Gesellschaft und Internet betrachtet und die Transformation der pädagogischen Asymmetrie hinzugefügt, scheint die heutige Jugend eine größere Verantwortung für die gemeinsame gesellschaftliche Zukunft tragen zu müssen, als dies bisher der Fall war.<sup>253</sup> Ist sie hierzu aber auch tatsächlich bereit? Daher wird in der vorliegenden Untersuchung auch nach der *Bereitschaft zur Übernahme der Lehrerrolle* in Bezug auf das Internet gegenüber der eigenen Lehrern gefragt. Dabei können die Befragten auf der 5-Punkte-Likert-Skala von „sehr gern“ bis „sehr ungern“ ihre Einschätzung abgeben. Dennoch muss hier auf die Möglichkeit zur Verfälschung der Ergebnisse hingewiesen werden, denn diese Bereitschaft wird vermutlich stark von den Kenntnissen und der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit abhängen. Mutmaßlich wird die Intensität einer solchen Bereitschaft ebenfalls davon abhängen, ob die jeweilige Lehrerpersönlichkeit junge Internetnutzer als diejenigen anerkennt, die die größeren grundlegenden Technik-Kompetenzen mitbringen und mit dieser Anerkennung ebenfalls die Umkehrung der pädagogischen Asymmetrie überhaupt erst zulässt.

Um die Möglichkeit der *bereits stattgefundenen Umkehrung* der pädagogischen Asymmetrie in der Schule und im Elternhaus konkret zu ermitteln, wird ganz allgemein gefragt, ob die Jugendlichen bereits eine Gelegenheit hatten, den Erwachsenen (Lehrer oder Eltern) bei der Internetnutzung zu helfen. Um eine Differenzierung zu ermöglichen, wird die folgende Skala vorgegeben: (1) ja, regelmäßig, (2) ja, gelegentlich, (3) nein. Diese Frage bezieht sich bewusst auf „die Erwachsenen“ und trennt nicht explizit die Lehrer von den Eltern, da befürchtet werden musste, dass sich einige Schulen trotz Zusicherung der Anonymität unter Umständen nicht an der Umfrage beteiligen werden, wenn das Fehlen möglicher Internet-

---

<sup>253</sup> Ebenda.

kompetenzen im eigenen Lehrerkollegium auf diese Art und Weise erfragt werden würde.<sup>254</sup>

Das Elternhaus spielt auf mehreren Ebenen eine zentrale Rolle im Leben Jugendlicher. Damit ist das Verhältnis zwischen Jugendlichen und ihren Eltern als primäre Sozialisationsinstanzen von besonderer Bedeutung. Die *kommunikative Praxis* von Familien wird durch zwei Indices operationalisiert. Zum einen wird das Verhältnis der Jugendlichen zu den Eltern auf einer 4-Punkte-Skala erhoben: (1) wir kommen bestens miteinander aus, (2) wir kommen klar, auch wenn es gelegentlich Meinungsverschiedenheiten gibt, (3) wir verstehen uns oft nicht, es gibt häufig Meinungsverschiedenheiten und (4) unser Verhältnis ist schlecht und es gibt ständig Meinungsverschiedenheiten<sup>255</sup>. Zum anderen kann die Beurteilung der Kommunikation mit Eltern und Geschwistern über gesellschaftspolitische Themen durch Jugendliche Hinweise auf die kommunikative Praxis geben. Dabei wird die Frage „*Wie gerne besprichst du gesellschaftspolitische Themen mit Anderen?*“ eine 6-Punkte-Antwortskala vorgegeben: (1) sehr gern, (2) gern, (3) teils/teils, (4) nicht so gern, (5) sehr ungern, (6) gar nicht.

### 3.3 Forschungsdesign

#### 3.3.1 Zeitlicher Aspekt der Erhebung

Die Wahl des Untersuchungsdesigns wurde aufgrund des zeitlichen Aspekts (Erstellung der Dissertation in einem relativ begrenzten Zeitraum) und der beschränkten finanziellen Ressourcen (ein Forschungsetat war nicht vorhanden, daher Rückgriff auf private Mittel), die eingesetzt werden konnten, eine Querschnittuntersuchung vorgenommen.

---

<sup>254</sup> Vgl. auch Kapitel 2.3.4 – Verdrängung der Pädagogen als Vermittler.

<sup>255</sup> Vgl. Deutsche Shell (2003): Jugend 2002. S. 449.

### 3.3.2 Erhebungsmethode

Anhand der explorativen Phase der Untersuchung im Winter 1999/2000 und entsprechend des theoretisch erarbeiteten Bezugsrahmens, der im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich beschrieben wurde, standen im Zentrum der empirischen Querschnittuntersuchung die Erforschung der jugendlichen Internetnutzung im gesellschaftspolitischen Kontext, der aktuellen Formen und Zugänge und die dabei entstehenden qualitativen Handlungsdifferenzen bei Jugendlichen. Diese Voruntersuchungen dienten als erste Grundlage zur späteren Operationalisierung des Fragebogens, die im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde. Das Setting der Studie setzt dabei methodisch auf eine quantitative, teilstandardisierte Befragung<sup>256</sup> von Schülern der gesamten 10. Jahrgänge (Vollbefragung) dreier Schularten (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) aus drei verschiedenen sozialen Standorten (privilegierte Gegend, durchschnittlich privilegierte Gegend, unterprivilegierte Gegend) in Düsseldorf.

### 3.3.3 Bezeichnung der Fragebogenvariablen

Die Bezeichnung der Fragebogenvariablen wurde in Anlehnung an die in der bekannten PISA-Studie vorgenommene Einteilung gestaltet<sup>257</sup>. Da nur ein Fragebogen eingesetzt wurde, ist dessen gesonderte Bezeichnung nicht notwendig. Die Bezeichnung beginnt mit einem F (= Frage) und einer zweistelligen Nummer, welche die Nummer der entsprechenden Frage wiedergibt. Enthält eine Frage mehrere Teilvariablen, folgen nach der zweistelligen Nummer der Frage ein Punkt und die fortlaufende Nummerierung der Variable innerhalb dieser Frage. Beispiel: F01.01 bezeichnet die Frage Nummer 01 mit der ersten Variable innerhalb dieser Frage.

Die Bezeichnung von Variablen, die bereinigt, rekodiert oder neu gebildet wurden, folgt einem ähnlichen Konzept. Variablen, die unplausible Werte enthielten, wurden bereinigt. Um diese Variablen von den Ursprungsvariablen unterscheiden zu können, wurde das F im Variablennamen in ein C (= Clean) umgewandelt. Zum

---

<sup>256</sup> Zur Erhebung sozialstatistischer Daten zur Erforschung von Einstellungen oder Meinungen ist die Methode der Befragung – trotz aller Kritik – unverzichtbar. Die möglichen Verzerrungen dieser „reaktiven“ Methode wurden dabei in Kauf genommen.

<sup>257</sup> Vgl. PISA 2000: Dokumentation. S. 217 ff.

Teil war eine Umpolung der Variablen notwendig, um diese mit anderen Variablen vergleichen zu können bzw. zu einer Skala zusammenzufassen. Solche Variablen beginnen mit dem Buchstaben R (= **R**ekodierung) bzw. S (= **S**kalierung neu). Im Falle einer Zusammenfassung von schwach besetzten Kategorien nominalskalierter Variablen wurden diese Variablen von der Ursprungsnummerierung durch die Verwendung eines Z (= **Z**usammenfassung) unterschieden.

## 3.4 Untersuchungsform: Stichprobe

### 3.4.1 Auswahl der Stichprobe

Das Ziel der Untersuchung ist, die gesellschaftspolitischen Handlungsdifferenzen jugendlicher Internetnutzer in der Population der 10.-Klässler der Stadt Düsseldorf zu erheben. Befragt wurden mittels eines standardisierten, achtseitigen Fragebogens daher Jugendliche aus den 10. Klassen von neun städtischen Schulen in Düsseldorf, da dieser Jahrgang in allen Schularten anzutreffen ist und hier eine Nutzung des Internet alleine durch den schulischen Zugang vorausgesetzt werden kann.

Für die hier vorliegende Untersuchung wurde eine „willkürliche“ Stichprobe herangezogen. Die Stichprobe wurde nicht „repräsentativ“ gebildet, sondern ähnlich wie bei einem Experiment nach einer dreistufigen Aufteilung.

In der *ersten Stufe* wurde die Landeshauptstadt Düsseldorf als Ort der Befragung gewählt, da in ihrem eigenen Armutsbericht 1999<sup>258</sup> (und zuvor auch 1996) Düsseldorf als Stadt charakterisiert wurde, die ein hohes Einkommensniveau bei gleichzeitig größtem Abstand zwischen Armen und Reichen in Deutschland aufweist. Da die soziale Einbettung der Befragten eine der Hauptdimensionen der Untersuchung darstellt, kann in einer solchen Stadt das Vorhandensein von größeren durch soziale Zugehörigkeit bedingten Handlungs-Klüften angenommen werden. Die weitere Auswahl der Stichprobenelemente basierte daher auf der Ziehung von Elementen aus dem Gebiet Düsseldorf (Gebietsstichprobe).

---

<sup>258</sup> Vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (1999): Armut und Reichtum. S. 34.

Da eine Liste aller Schüler in Düsseldorf aus praktischen Gründen (keine Aussagen über die soziale Einbettung) bzw. aus Datenschutzgründen nicht zur Verfügung steht, beinhaltet die *zweite Stufe* der Auswahl der Stichprobe eine Listenauswahl. Hierzu wurde der Bericht über die Lage der Familien in Düsseldorf<sup>259</sup> herangezogen (der auf der sozialräumlichen Gliederung der Stadt Düsseldorf<sup>260</sup> basiert), um eine Klumpung der Sozialräume (Klumpenstichprobe für drei Cluster) anhand der hier vorliegenden Strukturdaten für die Sozialräume vorzunehmen. Diese Daten umfassen die besonderen Lebensbedingungen von Familien mit Kindern in einem Gebiet mit einer möglichst einheitlichen sozialen Struktur<sup>261</sup>. Aus den einzelnen sechs Rängen der sozialen Belastung, die im Familienbericht vorgegeben werden, wurden (aus forschungspragmatischen Gründen) drei ähnlich große Gruppen der Zuordnung gebildet: (1) Privilegierte, (2) durchschnittlich Privilegierte, (3) Unterprivilegierte (siehe Abbildung 5).

#### (5) Zuordnung der sozialen Räume der Familien in Düsseldorf nach Rängen und die Clusterbildung

Gebildete Gruppen	Ränge der sozialräumlichen Gliederung	Soziale Situation der Familie	Anzahl der Sozialräume
"Privilegierte" mit 37% der Einwohner	Rang 1	Bestsitierte	18 Sozialräume mit 10% der Einwohner
	Rang 2	Überdurchschnittlich gut Situierte	51 Sozialräume mit 27% der Einwohner
"durchschnittlich Privilegierte" mit 40% der Einwohner	Rang 3	Durchschnittlich gut Situierte	50 Sozialräume mit 40% der Einwohner
"Unterprivilegierte" mit 23% der Einwohner	Rang 4	Unterdurchschnittlich Situierte	35 Sozialräume mit 19% der Einwohner
	Rang 4a	Unterdurchschnittlich Situierte mit hohem Ausländeranteil	5 Sozialräume mit 1% der Einwohner
	Rang 5	Am schlechtesten Situierte	7 Sozialräume mit 3% der Einwohner

Es wird davon ausgegangen, dass die relativ einheitlichen sozialen Räume, die eine Situation in einem homogenen Wohngebiet erfassen, ebenfalls für die sozialdifferente Verortung der Schulen in diesem Gebiet herangezogen werden können. Es

<sup>259</sup> Vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (2001): Bericht über die Lage.

<sup>260</sup> Vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (2001): Sozialräumliche Gliederung. Die Daten der sozialräumlichen Gliederung werden für Armutsberichte der Stadt Düsseldorf genutzt, aber auch für verschiedene weitere Vorhaben, wie z.B. Gesamtübersicht über die Lage der Familien, Wohnungsmarktanalysen, Jugendhilfeplanung etc.

<sup>261</sup> Eine Vielzahl von Merkmalen wurde für die Bildung der Sozialräume auf einer Skala „Grad der sozialen Belastung“ berücksichtigt: Wohnungsflächenstandard, Ausländeranteil, Sozialhilfequote, Anteil der Personen in Haushalten mit Wohngeldantrag etc.



wird ferner davon ausgegangen, dass der Besuch der Schule durch die Jugendlichen überwiegend im eigenen Wohnstadtteil stattfindet. Mögliche Ausnahmen werden im Erhebungsinstrument berücksichtigt. Um Überschneidungen zwischen den Sozialräumen und somit ggf. Verfälschungen zu vermeiden, blieben die Sozialräume, welche sich in zwei nebeneinander liegenden Clustern befinden, unberücksichtigt.

In der *dritten Stufe* der Stichprobenziehung wurden sämtliche städtischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien aus den verbliebenen sozialen Räumen/Stadtbezirken anhand der Daten des Amtes für Statistik und Wahlen der Stadt Düsseldorf<sup>262</sup> ermittelt. Für jeden der drei sozialräumlichen Gruppen sollten je eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium in die Untersuchung eingehen. Die Differenzierung nach der Schulform erlaubt die zusätzliche Zuweisung von Statusmerkmalen der Befragten. Die dadurch entstehende Problematik der Realisierung der Stichprobe wurde bewusst in Kauf genommen, da eine Signifikanz bei den Einstellungen und Handlungen in Bezug auf Statusmerkmale der Schüler angenommen wird. Die Wahl der entsprechenden Schulen erfolgte durch eine Zufallsziehung in einer Lotteriewahl aus der Lostrommel. Die Befragung des Gesamtjahrgangs „zehn“ der jeweiligen Schulen wurde einer Einzelbefragung ausgewählter Schüler vorgezogen. Im Hinblick auf die Zusammenhangsanalysen wird auch auf eine nachträgliche Gewichtung/Proportionalisierung anhand der Strukturen der amtlichen Statistik verzichtet, obwohl verschiedene Schulen nicht nur eine unterschiedliche Schülerzahl aufweisen, sondern auch eine unterschiedliche Schülerbeteiligungsquote an der Untersuchung auszumachen ist.

### 3.4.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Gesamtzahl der Schüler der 10. Jahrgänge der ausgewählten Schulen erfasste zum Zeitpunkt der Befragung 619 Schülerinnen und Schüler. An der Befragung haben letztlich 513 Jugendliche des 10. Jahrgangs der oben genannten Schularten teilgenommen. Dies entspricht ca. 83% dieser Grundgesamtheit – es kann daher angenommen werden, dass die Befragung die Einstellungen und Handlungen ju-

---

<sup>262</sup> Landeshauptstadt Düsseldorf, Schulverwaltungsamt (2002): Die Einordnung der Datei nach städtischen Schulen und deren Schülerzahl in den Stadtbezirken und Stadtteilen 2002. URL-Dokument.

gendlicher Internetnutzer gut widerspiegelt. Die Grundverteilung der realisierten Stichprobe ist in Abbildung 6 dargestellt.

**(6) Grundauszählung der Stichprobe (Basis: Jugendliche des 10. Jahrgangs der ausgewählten neun Düsseldorfer Schulen)**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	<b>weiblich</b>	<i>262</i>	<i>51,1</i>	<i>51,5</i>	<i>51,5</i>
	<b>männlich</b>	<i>247</i>	<i>48,1</i>	<i>48,5</i>	<i>100,0</i>
	<b>Gesamt</b>	<i>509</i>	<i>99,2</i>	<i>100,0</i>	
<b>Fehlend</b>	<b>keine Angabe</b>	<i>4</i>	<i>,8</i>		
<b>Gesamt</b>		<i>513</i>	<i>100,0</i>		

Wird die Grundauszählung der Stichprobe nach Geschlecht betrachtet, so ergibt sich ein leichter Überhand der weiblichen Befragten. Dies bildet gut die Soll-Struktur der amtlichen Statistik für die Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen ab. Wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Düsseldorfer Schulen insgesamt betrachtet<sup>263</sup>, zeigt sich ebenfalls hier eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen. Diese entsteht jedoch hauptsächlich durch die überwiegende Zahl der Schülerinnen an Gymnasien. Ein Blick auf die Statusmerkmale der Befragten – die vorerst durch die Schulzugehörigkeit erhoben wurden – zeigt, dass die Untersuchung in ihrer sozialen Verteilung nicht die Wirklichkeit abbildet. Wie in Abbildung 7 wiedergegeben, ergibt sich in jeder der Schularten eine leichte Überproportionierung der Schülerinnen gegenüber den Schülern, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Diese dürfte jedoch nur bei den Gymnasien der Falls sein.

**(7) Verteilung von Statusmerkmalen der Befragten in der Stichprobe**

		Schulart			Gesamt
		Gymnasium	Realschule	Hauptschule	
<b>Geschlecht</b>	<b>weiblich</b>	<i>78</i>	<i>130</i>	<i>54</i>	<i>262</i>
	<b>männlich</b>	<i>74</i>	<i>121</i>	<i>52</i>	<i>247</i>
<b>Gesamt</b>		<i>152</i>	<i>251</i>	<i>106</i>	<i>509</i>

<sup>263</sup> Vgl. Landesamt für Daten und Statistik NRW: Berichtszeitraum 2003. URL-Dokument. Leider liegen keine genaueren Daten zu der Verteilung der Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgänge vor.

Auffällig ist auch auf den ersten Blick (siehe Abbildung 8), dass im Unterschied zu den tatsächlichen Schülerzahlen an Düsseldorfer Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen die Beteiligung in den Realschulen im Vergleich zu den anderen Schularten deutlich höher lag. Fast die Hälfte der Befragten (252 Jugendliche) gehört der Realschule an. Dies entspricht ca. 92% der Gesamtschülerzahl an den drei ausgewählten Realschulen.

#### (8) Auszahlung der Befragten nach Schulart

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	<b>Gymnasium</b>	<i>152</i>	<i>29,6</i>	<i>29,6</i>	<i>29,6</i>
	<b>Realschule</b>	<i>252</i>	<i>49,1</i>	<i>49,1</i>	<i>78,8</i>
	<b>Hauptschule</b>	<i>109</i>	<i>21,2</i>	<i>21,2</i>	<i>100,0</i>
<b>Gesamt</b>		<i>513</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

Wenngleich die Zahl der Schüler an den ausgewählten Hauptschulen proportional zu der amtlichen Statistik sein dürfte, ist hier die Beteiligung der Jugendlichen an der Untersuchung im Vergleich zu den Jugendlichen an Realschulen um 11% niedriger. Von 134 Schülerinnen und Schülern der drei Hauptschulen haben 109 Jugendliche an der Befragung teilgenommen; dies entspricht ca. 81% der Schülerquote der ausgewählten Hauptschulen.

Bei den Gymnasien zeigt sich eine starke Unterproportionierung bei der Beteiligung an der Untersuchung. Von 210 Gymnasiasten des 10. Jahrgangs der drei beteiligten Gymnasien haben an der Befragung lediglich 152 Schülerinnen und Schüler (72% der Gesamtschülerzahl der ausgewählten Gymnasien) teilgenommen.

Für die unterschiedliche Beteiligung der Jugendlichen können mehrere Erklärungen angegeben werden. So ergab sich durch die Losung der Schulen zunächst eine Beteiligung von Schulen mit unterschiedlich starken Jahrgängen: (1) Hauptschulen: 38, 40, 56 Jugendliche, (2) Realschulen: 78, 82, 115 Jugendliche, (3) Gymnasien: 44, 71, 95 Jugendliche.

Am deutlichsten unterscheiden sich dabei die Jahrgänge der Gymnasien, da hier sowohl ein sehr kleiner als auch ein mehr als doppelt so großer Jahrgang anzutreffen ist. Wird jedoch die Gesamtschülerzahl bei den Gymnasien betrachtet, wiegt die tatsächliche Beteiligung der Gymnasiasten diesen Unterschied wieder auf.

**(9) Verteilung der Schularten in soziostrukturell unterschiedlich bewerteten Stadtteilen**

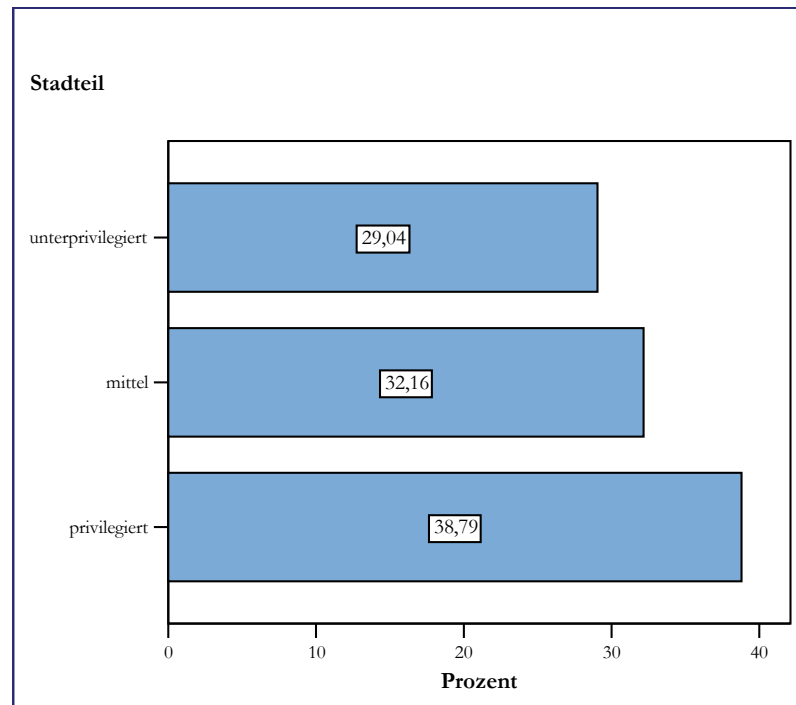
		Schulart			Gesamt
		Gymnasium	Realschule	Hauptschule	
Stadtteil	privilegiert	47	107	45	199
	mittel	62	71	32	165
	unterprivilegiert	43	74	32	149
Gesamt		152	252	109	513

Bei den Realschulen kann darüber hinaus beobachtet werden, dass eine Realschule ausgelost wurde, die eine im Vergleich zu den anderen Schulen überdurchschnittlich große Anzahl von Schülerinnen und Schülern aufwies. Hinzu kommt, dass die tatsächliche Beteiligung der Jugendlichen an dieser Schule auch fast den Gesamtjahrgang erfasste (107 Befragte von 115 Jugendlichen des 10. Jahrgangs dieser Schule; entspricht 93% der Schülerquote dieser Schule).

Die unterschiedliche Beteiligung ergab sich ferner durch weitere Faktoren, wie beispielsweise die Abwesenheit der Jugendlichen, welche durch Krankheit, Beteiligung an einer Theatergruppe (eine Hauptschule) oder aber durch eine Klassenfahrt (einige Schüler der Klasse eines Gymnasiums) bedingt war.

In einer der Schulen wurde die Klassenfrequenz nicht korrekt angegeben (eine Realschule) und durch die Zuteilung der Befragungsleiter zu den entsprechenden Klassen konnten dadurch zwei Jugendliche (bedingt durch das Fehlen der Fragebögen) nicht erfasst werden. Dies wird jedoch durch die hohe Beteiligung der Realschüler an der Befragung nicht ins Gewicht fallen.

Wie Abbildung 9 weiterhin zeigt, ist der soziostrukturelle Hintergrund der Schularten bzw. die Zahl der befragten Jugendlichen ebenfalls unterschiedlich. Zu beobachten ist, dass in den Schulen, die in den privilegierten Stadtteilen angesiedelt sind, eine größte Zahl der Jugendlichen an der Befragung teilgenommen hat. Es kann angenommen werden, dass die Befragung eine soziostrukturelle Verteilung widerspiegelt, die nicht einer gleich gewichteten Verteilung entspricht. Der Unterschied ergibt sich insbesondere durch die bereits erwähnte große Beteiligung bei einer der Realschulen aus einem privilegierten Stadtteil.

**(10) Befragungsbeteiligung der Jugendlichen ausgewiesen nach dem soziostrukturellen Hintergrund der Schule**

Werden die städtischen Schulen und ihre Schüler in den Stadtbezirken und Stadtteilen der amtlichen Statistik betrachtet, zeigt sich eine leichte Dominanz der Schulanzahl in den als privilegiert beschriebenen Schulgebenden (13 Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen) gegenüber der als durchschnittlich privilegiert eingeordneten (11 Schulen). Ferner zeigt sich, dass in als unterprivilegiert eingeordneten Orten eine deutlich kleinere Zahl von Schulen (6 Schulen) angesiedelt ist. Eine ähnliche Dominanz der Schülerzahlen in den sozioökonomisch verschieden ausgewiesenen Stadtteilen bestätigt ebenfalls diese Verteilung: (1) 8.593 Schüler in Schulen in privilegierten Stadtteilen, (2) 8.090 Schüler in Schulen in durchschnittlich privilegierten Stadtteilen und (3) 2.842 Schüler in Schulen in unterprivilegierten Stadtteilen.<sup>264</sup> Daher wird angenommen, dass die Verteilung, die in der Abbildung 10 wiedergegeben ist, zwar unterschiedliche Gewichtung der soziostrukturellen Verteilung beinhaltet, gleichzeitig jedoch die in der Stadt Düssel-

---

<sup>264</sup> Landeshauptstadt Düsseldorf, Schulverwaltungsamt (2002): Die städtischen Schulen und deren Schüler.

dorf tatsächlich vorhandene Verteilung der Schulen und Schüler gut abbilden wird.

Bezüglich der realisierten Altersstruktur der Stichprobe muss angemerkt werden, dass die Abgrenzung – nicht so wie in der empirischen Sozialforschung üblich anhand des Geburtsjahrs – anhand der Jahrgangszugehörigkeit vorgenommen wurde. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass nicht nur der Geburtsjahrgang 1988, sondern auch die benachbarten Jahrgänge (bedingt durch Früheinschulung der Kann-Kinder, die jedoch nicht gesondert erfasst wurde oder durch Klassenwiederholung – 28% der Befragten haben bereits die Klasse wiederholt) in der Datenstruktur abgebildet sind.

Anschließend wird auf die Staatsbürgerschaft und Geburtsort der befragten Jugendlichen eingegangen.

#### (11) Staatsbürgerschaft und Geburtsstaat der Jugendlichen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen-te	Kumu-lierte Prozen-te
Gültig	in D geboren und deut-scher Staatsbürger	345	67,3	69,0	69,0
	deutscher Staatsbürger und nicht in D geboren	65	12,7	13,0	82,0
	in D geboren und aus-ländischer Staatsbürger	63	12,3	12,6	94,6
	nicht in D geboren und ausländischer Staats-bürger	27	5,3	5,4	100,0
	Gesamt	500	97,5	100,0	
Fehlend	keine Angabe	13	2,5		
Gesamt		513	100,0		

Wie es aus der Abbildung 11 hervorgeht, weisen 18% der befragten Jugendlichen, die die Frage nach ihrer Herkunft beantwortet haben, eine ausländische Staatsbürgerschaft auf. Nach den Ergebnissen der amtlichen Statistik besitzen ca. 20% der Jugendlichen in Düsseldorfer Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen eine ausländische Staatsangehörigkeit. Trotz der Unterrepräsentanz dieser Gruppe unter den Befragten ist davon auszugehen, dass die Einstellungen und Handlungen der ausländischen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sich angemessen in den Ergebnissen dieser Studie niederschlagen werden.

### 3.5 Pretest des Erhebungsinstruments

Der Pretest für das Erhebungsinstrument<sup>265</sup> wurde im Rahmen einer Unterrichtsstunde in einer Düsseldorfer Gesamthauptschule mit 22 Jugendlichen der 10. Klasse dieser Schule im März 2004 durchgeführt. Vorab wurde eine ausführliche Schulung der beiden<sup>266</sup> Pretest-Befragungsleiter durchgeführt, um diese mit dem Erhebungsinstrument (Fragebogen) vertraut zu machen und auf mögliche Rückfragen seitens der Befragten vorzubereiten. Dabei wurde Wert auf so genannte „weiche“ Interviews gelegt, die durch zustimmende Reaktionen der Befragungsleiter mögliche Hemmungen der Jugendlichen abbauen, Fragestellung unterstützen und zu weiteren Antworten und Bemerkungen zum Erhebungsinstrument während des Pretests ermuntern<sup>267</sup>. Der Grad der Strukturierung bzw. Standardisierung des Pretest-Fragebogens unterschied sich dabei etwas stärker von dem der Hauptuntersuchung durch das Auftreten einer größeren Anzahl offener Fragen, (ohne Antwortvorgaben), die die Befragten frei ausfüllen konnten<sup>268</sup>.

Da die Untersuchung ebenfalls den kulturellen Kontext der befragten Jugendlichen einfangen wollte, musste die Fragestellung die Migrantenkinder und die möglichen Sprachprobleme berücksichtigt werden. Daher waren die Befragungsleiter angehalten herauszufinden, ob es ggf. Verständnisprobleme mit dem Erhebungsinstrument gibt – insbesondere auch bei welchen Fragen. Neben dem Kriterium „kultureller Kontext und Verständlichkeit“ wurde ebenfalls die Schlüssigkeit, das Filtern unwichtiger Fragen, thematische Konsistenz, angemessener zeitlicher Rahmen für die Ausführung sowie die Vollständigkeit der Fragebögen berücksichtigt.

Die Einschätzung der Situation etc. wurde durch die Befragungsleiter in einem kurzen Protokoll vor Ort festgehalten. Anhand der Ergebnisse des Pretests wurde daraufhin der Fragebogen modifiziert und für die Hauptuntersuchung vorbereitet.

---

<sup>265</sup> Das Erhebungsinstrument für den Pretest befindet sich als Anlage im Anlagenteil 6.2 am Ende dieser Arbeit.

<sup>266</sup> Um Verzerrungseffekte beim Pretest zu kontrollieren, wurden Befragungsleiter beider Geschlechter gewählt, die zum gleichen Zeitpunkt in der Klasse anwesend waren.

<sup>267</sup> Dabei führten die Befragungsleiter einen gesonderten Forschungsbericht (Befragungsleiter-Protokoll) über den Verlauf des Pretests. Siehe auch Anlage im Anlagenteil 6.3 zu dieser Arbeit. Anhand des Berichts kann die Verzerrung der Antworten im Pretest nicht ausgeschlossen werden. Eine Verletzung der Interviewanweisungen konnte jedoch nicht festgestellt werden.

<sup>268</sup> Die Rohdaten des Pretests (elektronische SPSS-Datei) können bei der Autorin der Arbeit für Replikationsuntersuchungen erfragt werden.

### 3.6 Datenerhebung (Feldarbeit)

Um die entsprechende Datenerhebung an den Düsseldorfer Schulen durchführen zu können, die nach ihren spezifischen, für die Untersuchung bedeutenden Merkmalen ausgewählt wurden, wurde zunächst die für die Schulen zuständige Behörde – die Bezirksregierung der Landeshauptstadt Düsseldorf – kontaktiert. Nach einer grundsätzlichen Zustimmung der für die Hauptschulen, die Realschulen und die Gymnasien zuständigen Dezernate der Bezirksregierung erfolgte ein Anschreiben an die Schulleitungen der systematisch ausgewählten Schulen aus verschiedenen Stadtteilen mit unterschiedlichen sozialen Hintergrund: (1) die Bestsituierten bis überdurchschnittlich gut Situierten, (2) durchschnittlich gut Situierte, (3) unterdurchschnittlich Situierte bis am schlechtesten Situierte.<sup>269</sup> Auf die Aufzählung der jeweiligen Schulen wird aus Datenschutz-Gründen verzichtet.

Sämtliche Schulen haben auf die Anfrage positiv reagiert und die Befragung ihrer Schüler in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen ermöglicht. Die Schulen haben von der Möglichkeit, alle Schüler des 10. Jahrgangs gleichzeitig in der jeweiligen Aula der Schule zu interviewen, keinen Gebrauch gemacht und zogen eine gleichzeitige Befragung der Schüler in den jeweiligen Klassenräumen und Klassenverbänden vor. Dies erforderte den zeitgleichen Einsatz mehrerer Befragungsleiter und somit ebenfalls eine intensive Koordination der Verläufe der Felduntersuchung. Insgesamt arbeiteten im Feld bei der Durchführung der Befragung vier – vorab entsprechend detailliert geschulte – Befragungsleiter.

Die Datenerhebung für die Untersuchung erfolgte in einem zweimonatigen Zeitraum vom 15. Mai bis 15. Juli 2004. Dabei konnte in sämtlichen Schulen die Befragungszeit von maximal 45 Minuten (eine Schulstunde) eingehalten werden. Insgesamt nahmen 513 Düsseldorfer Schülerinnen und Schüler an der Befragung teil. Da die Fragebögen von den Jugendlichen in Anwesenheit der Befragungsleiter und der jeweiligen Lehrer ausgefüllt wurden, zeigte die Befragungssituation ein hohes Maß an Kontrolle. Diese Dritten gewährleisteten, dass der Fragebogen durch die Schüler alleine – ohne zeitliche Verzögerungen durch Unterbrechung der Arbeit und auch konzentriert (nach Möglichkeit) – ausgefüllt wurde. Dadurch profitierte die Befragung von ihrem Setting, das einer postalischen Übersendung an die Schulen als überlegen zu bewerten ist. Dennoch ergeben sich bei einer auf diese Art und Weise kontrollierten Untersuchung mögliche unerwünschte Verzer-

---

<sup>269</sup> Die genauere Klumpenbildung wurde im Kapitel 3.4 beschrieben.



rungen. Am 16. Juli 2004 fand eine abschließende unstrukturierte Befragungsleitersitzung statt, in der die während der Durchführung der Untersuchung aufgetretenen Probleme und Beobachtungen erneut thematisiert wurden. Abschließend lässt sich Folgendes festhalten:

Zum Einsatz bei der Befragung kamen zwei männliche und zwei weibliche Befragungsleiter im Alter von 25, 27, 31, 34 Jahren. Es kann angenommen werden, dass die Anwesenheit der noch relativ jungen Befragungsleiter sich zum einen positiv auf die Motivation der Befragten auswirkte, da im Allgemeinen die Ergebnisse bei „sensiblen“ Fragen umso weniger verzerrt sind, je geringer die soziale Distanz zwischen den Befragungsleitern und den Befragten ist<sup>270</sup>. Allerdings konnte die Anwesenheit der Befragungsleiter auch zu Vermeidung der Verzerrungen beitragen, etwa wenn bei Fragen Verständnisprobleme auftraten. Weiterhin können jedoch auch denkbare Verzerrungseffekte durch Körpersprache und Mimik, möglicherweise auch durch ihre verbalen Äußerungen entstanden (Merkmale des Interviewers), auftreten. Offensichtlich reagierten die Schüler durch ihr, manchmal sehr ungehaltenes Verhalten in unterschiedlicher Weise auf die jeweiligen Personen.

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Anwesenheit der Lehrer in den Klassenräumen (Merkmal der Interviewsituation: Anwesenheit Dritter) ebenfalls zu Verzerrungseffekten geführt hat. Unter Umständen gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der bestehenden Autorität der einzelnen Lehrer und dem Maß an Konzentrationsbereitschaft bzw. auch der Bereitschaft zum Ausfüllen des Fragebogens der jeweiligen Schüler. Die Befragungsleiter konnten während der Feldarbeit erhebliche Unterschiede in der psychosozialen Klassenraumsituation beobachten.

Die Befragungsleiter, die sämtliche Schularten betreuten, konnten ein, entgegen der ursprünglichen Annahmen stehendes Phänomen beobachten: Je niedriger die Schulart, desto konzentrierter und motivierter fand die Beschäftigung der Schüler mit dem vorgelegten Fragebogen statt. Darüber hinaus konnten die Befragungsleiter beobachten, dass eine überaus große Zahl von Schülerinnen und Schülern deutliche Probleme mit der Bewältigung der Fragen zum Thema „Globalisierung“ hatte. Es wird angenommen, dass die Antworten auf diese Fragen möglicherweise

---

<sup>270</sup> Vgl. Diekmann 2003: Empirische Sozialforschung S. 399.

durch Unkenntnis der Sachlage verfälscht wurden. Daher wird nachträglich auf die Einbeziehung der Frage in die Datenauswertung verzichtet.

### 3.7 Datenerfassung und -exploration

Die Datenerfassung fand sukzessive während der Feldarbeit statt. Dabei wurde das umfassende statistische Programmpaket zum Analysieren und Visualisieren von Daten – SPSS (Superior Performing Software Systems) Version 12 für Windows – genutzt. Die umfangreiche Dokumentation der entlang des Erhebungsinstruments gestalteten Einträge befindet sich für mögliche nachfolgende Replikationsstudien als digitalisierte Anlage 6 zu dieser Arbeit. Auf die Anlage sämtlicher von den Studienteilnehmern ausgefüllten Fragebögen wurde aufgrund der Organisationspragmatik verzichtet.

Die Datenexploration der vorliegenden 513 Fälle wurde der eigentlichen Datenanalyse vorgeschaltet und verfolgte hierbei drei wesentliche Ziele: Die Aufdeckung von Eingabefehlern, die Überprüfung der Verteilungsform und die Beschreibung der Daten durch passende Kennwerte.

Für die Aufdeckung der Eingabefehler wurde aufgrund der großen Menge von Daten auf die zwar genaueste, dennoch zeitintensivste Methode des direkten Vergleichs sämtlicher Werte mit den Werten im Urbeleg (Fragebogen) verzichtet. Hingegen wurde auf die Häufigkeitszählung der Werte der auftretenden Variablen zurückgegriffen, um tatsächlich fehlende und systemfehlende Einträge zu überprüfen und ggf. entsprechend zu korrigieren.

Sachlogisch unmögliche Werte wurden durch den Einsatz von Kreuztabellen und Plausibilitätsüberlegungen entdeckt und bereinigt. Offensichtlich fehlerhafte Angaben wurden ggf. auf „keine Angabe“ gesetzt. Dies geschah, hier nur exemplarisch angemerkt, z.B. bei der Frage „F 36.00“ nach der Geschwisterzahl und der Frage „F 20.02“ zu den Gesprächen mit Geschwistern. Denn Jugendliche, die eine „0“ bei der Geschwisterzahl angaben, können offensichtlich keine Gespräche mit den nicht vorhandenen Geschwistern führen.

Ferner wurde ebenfalls die Kontrolle der kleinsten und der größten auftretenden Variablenwerte bei der Frage nach der Nutzungsdauer des Internet ausgeführt und bereinigt. Dennoch kommt bei dieser Frage ein möglicher Erinnerungsfehler hinzu. Es wird daher davon ausgegangen, dass bei dieser Frage mehr oder minder

vage Angaben stattgefunden haben. Unter dieser Bedingung wird ferner der Effekt der sozialen Erwünschtheit vermutlich zu Angaben von Werten geführt haben, die dem Wert sozialer Wünschbarkeit in dem je spezifischen Milieu des jeweiligen Befragten am nächsten kommen. Dennoch muss angemerkt werden, dass der „wahre“ Variablenwert der befragten Person selbst keineswegs bekannt ist.

Durch die Gestaltung des Fragebogens selbst wurden weiterhin gesonderte Filterfragen eingebaut, um die Befragten mit einem positiven Ergebnis dann in der Datenanalyse auszuschalten. Dies geschah zum Beispiel bei der Frage „F 14.00“, die eine spezifische Bewertung der Globalisierung erfragt, durch die speziell vorgesehene Antwortkategorie „*weiß nicht*“, bei der Frage „F 23.00“ (Beurteilung der Internet-Kenntnisse der Lehrer) durch die Kategorie „*ich habe mir noch keine Gedanken darüber gemacht*“ und bei den Fragen „F 46.01“ bis „F 46.04“ durch die Angabe der Kategorie „*ist mir nicht bekannt*“ für Mitgliedschaften der Eltern in einem Verein, einer Partei, einer Organisation bzw. einer unabhängigen Internetgruppe.

Eine der bekannten Fehlerquellen bei Befragungen stellen ebenfalls die Befragtenmerkmale dar. Dabei kann die soziale Erwünschtheit, Response-Set oder Meinungslosigkeit auftreten. Diese Merkmale müssen – wie bereits die beiden vorangegangenen Merkmale – durch statistische Verfahren ausgeschaltet werden, um Verzerrungen der Ergebnisse zu vermeiden. Dies geschieht bei dieser Arbeit in der nachträglichen Datenanalyse und wird im nachfolgenden Kapitel vorgestellt.

Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass sämtliche denkbare Fehlerquellen identifiziert und Verzerrungen ausgeschaltet wurden. Letztendlich lässt sich feststellen, dass nur geringfügige Korrekturen vorgenommen werden mussten, weshalb sämtliche Datensätze in die Auswertung der Untersuchung eingegangen sind.

---

## 4 STATISTISCHE DATENANALYSE UND ERGEBNISSE

Die verschiedenen eingesetzten statistischen Methoden zur Auswertung der vorliegenden Daten werden an den entsprechenden Stellen zusammen mit den jeweiligen Ergebnissen der Untersuchung in den Fußnoten kurz<sup>271</sup> vorgestellt, um redundante Begründungen zu vermeiden. Die statistische Datenanalyse umfasst an dieser Stelle sowohl die deskriptive als auch die analytische Statistik.<sup>272</sup>

### 4.1 Soziale Lebenswelt der Familie

Ausgehend von der pädagogischen Grundeinsicht, dass den Kindern und Jugendlichen im Medienzeitalter eine bestimmte Wirklichkeit sowohl vor- als auch aufgegeben ist, und ausgehend davon, dass der Aspekt der „Wirklichkeit“ jugendlicher Lebenswelten in gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen konstruiert wird, bildet die Familie als primäre Sozialisationsinstanz vorerst den zentralen Raum der Weltvermittlung. Wird die Familie der Jugendlichen also näher betrachtet, gilt es ebenfalls die Vermittlung sozialer Ungleichheit durch die Zugehörigkeit dieser Familie zu bestimmten sozialen Milieus zu ermitteln, welche Einflüsse auf die Partizipation Jugendlicher an bestimmten Ressourcen und Zugangschancen haben können sowie mehr oder minder gute Hilfestellung in Bezug auf die Erschließung der Optionen im Rahmen der Selbstgestaltung des eigenen Lebenslaufs leisten.

---

<sup>271</sup> Die ausführlichere Beschreibung der gewählten Methode findet ebenfalls in der Fußnote statt, dennoch lediglich bei dem ersten Einsatz dieser Methode.

<sup>272</sup> Die Dokumentation der statistischen Datenanalyse befindet sich im gesonderten Dokumentationsheft und kann auf Wunsch vorgelegt werden.

### 4.1.1 Soziale Herkunft als familiäres Startkapital

Um für die Auswertung der Daten der befragten Schülerinnen und Schüler ein differenziertes Bild über deren sozialen Lagen zu erhalten, wurde ein Index der sozialen Schicht entworfen, der die soziale Herkunft der Jugendlichen nach Unterschicht, unterer Mittelschicht, Mittelschicht, oberer Mittelschicht und Oberschicht abbildet. Er basiert in dieser Arbeit vorrangig auf der Zusammenfassung mehrerer Einzelfragen (Items) zu einem Wert, der diesen komplexen Sachverhalt messen soll. Als Einzelitems wurden dabei Angaben aufgenommen, die bereits im Kapitel 3.2.5 detailliert beschrieben wurden. Dabei werden familiäre Strukturbedingungen zusammengefasst (sozioökonomischer Status der Eltern, Bildungsniveau der Eltern, Migrationsstatus der Familie) und der konsumptive Spielraum der Familie (Besitz von Immobilien, Zuordnung zu einem Raum der sozialräumlichen Gliederung, finanzielle Lage gemessen an der Zufriedenheit der Jugendlichen mit der finanziellen Situation der Familie) als ein weiterer Aspekt des sozialen Hintergrunds aufgenommen.

Werden die familiären Strukturbedingungen und der konsumptive Spielraum der Familien zusammengefasst, offenbart sich, dass die Stichprobe relativ gut die soziostrukturelle Verteilung der amtlichen Statistik der Stadt Düsseldorf wiedergibt. So zeigt zum Beispiel eine Häufigkeitsverteilung aus der sozialräumlichen Gliederung der Stadt Düsseldorf, wie sich die Sozialräume in Düsseldorf auf die verschiedenen sozialen Gruppen aufschlüsseln: Die Bestsituierten (10% der Einwohner), überdurchschnittlich gut Situierte (27% der Einwohner), durchschnittlich Situierte (40% der Einwohner), unterdurchschnittlich Situierte (19% der Einwohner), unterdurchschnittlich Situierte mit einem hohen Ausländeranteil (1% der Einwohner) sowie am schlechtesten Situierte (3% der Einwohner).<sup>273</sup> Die in der Abbildung 12 präsentierten Daten (siehe gültige Prozente) zeigen dennoch eine deutliche prozentuelle Überproportionierung der Jugendlichen in Richtung der höheren Schichten<sup>274</sup>. Dies kann an dieser Stelle mit der Struktur der Stichprobe

---

<sup>273</sup> Vgl. Landeshauptstadt Düsseldorf (2001): Sozialräumliche Gliederung, S. 109.

<sup>274</sup> Die Anwendung der Verfahren, die intervallskalierte Variablen betreffen, setzt voraus, dass die Werte normal verteilt sind. Es besteht eine höchst signifikante Abweichung von der Normalverteilung mit  $p < 0,00$  (Kolmogorov-Smirnov-Test). Es wird daher zur weiteren Überprüfung ein nichtparametrischer Test eingesetzt.

erklärt werden, die gleichwohl eine Überproportionierung der Zahl der Schülerinnen und Schüler aus den als „privilegiert“ eingestuften Stadtteilen aufwies.<sup>275</sup>

**(12) Grundverteilung der Jugendlichen bezogen auf soziale Herkunft**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Oberschicht	75	14,6	16,3	16,3
	obere Mittelschicht	133	25,9	29,0	45,3
	Mittelschicht	148	28,8	32,2	77,6
	untere Mittelschicht	91	17,7	19,8	97,4
	Unterschicht	12	2,3	2,6	100,0
	Gesamt	459	89,5	100,0	
Fehlend	System	54	10,5		
Gesamt		513	100,0		

Abbildung 13 zeigt, dass sich das Geschlecht der Jugendlichen in den höheren Schichten der sozialen Herkunft gut auf die Zuordnung zu den verschiedenen Gruppen der sozialen Herkunft verteilt. Dennoch ist eine Mehrzahl der weiblichen Befragten bei der unteren Mittelschicht und der Unterschicht zu finden<sup>276</sup>. Eine Erklärung für diesen kleinen Unterschied könnte möglicherweise eine niedrigere Antwortbereitschaft bei den männlichen Befragten und gleichzeitig eine höhere Beteiligung der weiblichen Jugendlichen an der Befragung liefern.

**(13) Grundverteilung der Jugendlichen bezogen auf ihre soziale Herkunft und das Geschlecht der Jugendlichen**

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Soziale Herkunft	Oberschicht	38	37	75
	obere Mittelschicht	69	64	133
	Mittelschicht	75	73	148
	untere Mittelschicht	51	40	91
	Unterschicht	9	3	12
Gesamt		242	217	459

<sup>275</sup> Näher behandelt im Kapitel 3.4.2 – Beschreibung der Stichprobe.

<sup>276</sup> Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben bei nicht normal verteilten Daten: U-Test nach Mann und Whitney:  $p = 0,323$  (nicht signifikant). Hinsichtlich der Verteilung innerhalb der verschiedenen sozialen Schichten unterscheiden sich Mädchen und Jungen nicht signifikant voneinander.

## 4.1.2 Kommunikative Praxis innerhalb der Familie

Auch die Einschätzung des Verhältnisses zu den Eltern durch Jugendliche kann dazu beitragen, wertvolle Hinweise auf die kommunikative Praxis in den Familien und somit auf das familiäre Umfeld, in dem sich die Jugendlichen sozialisieren, zu gewinnen. So geben ca. 40% der Jugendlichen an, dass sie mit ihren Eltern bestens auskommen. Weitere 51% haben zu Hause gelegentlich Meinungsverschiedenheiten, das Verhältnis zu den Eltern bleibt jedoch gut. Lediglich 9% der Befragten behaupten, dass sie sich oft mit ihren Eltern nicht verstehen und häufig Meinungsverschiedenheiten haben bzw. sie beschreiben ihr Verhältnis zu den Eltern als sehr schlecht mit ständigen Meinungsverschiedenheiten. Das Verhältnis zu den Eltern scheint auch unabhängig von der sozialen Herkunft der Jugendlichen zu sein<sup>277</sup>. Ebenfalls nimmt das Geschlecht der Jugendlichen keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung des Verhältnisses zu der Elterngeneration<sup>278</sup>. Nicht zuletzt wirkt sich die Staatsangehörigkeit der Jugendlichen ebenfalls nicht auf das Verhältnis zu deren Eltern aus<sup>279</sup>.

Bei der Betrachtung der Kommunikation der Jugendlichen innerhalb ihrer Familien unter der besonderer Berücksichtigung gesellschaftspolitischer Themen zeigt sich eine ähnliche Tendenz. Die soziale Herkunft<sup>280</sup> und das Geschlecht<sup>281</sup> der Befragten zeigen keinen Einfluss auf die Beurteilung der Kommunikation über gesellschaftspolitische Themen mit den jeweiligen Eltern.<sup>282</sup> Darüber hinaus beurteilen die Jugendlichen diesen Austausch meist positiv (siehe Abbildung 14).

---

<sup>277</sup> Werden die Variablen „soziale Herkunft“ und „Verhältnis zu den Eltern“ in Zusammenhang gesetzt, ergibt sich beim Chi-Quadrat-Test ein Wert von 0,337, der auf das Nichtvorhandensein der Signifikanz deutet. Leider ergibt sich bei dem Test eine wesentliche Störung der Voraussetzungen einer Prüfung: 35% der Felder haben eine erwartete Häufigkeit kleiner als 5. Da die Obergrenze von 20% hiermit deutlich überschritten wird und die betreffenden Felder verhältnismäßig große standardisierte Residuen aufweisen, kann der Test als ungültig angesehen werden. Daher wird hier als Alternative der Likelihood-Quotienten-Chi-Quadrat-Test herangezogen, der jedoch ebenfalls die Nicht-Signifikanz der Werte bestätigt.

<sup>278</sup> Der Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,567 ( $p > 0,05$ ): Nicht signifikant.

<sup>279</sup> Der Zusammenhang zwischen den Variablen „Staatsangehörigkeit“ und „Verhältnis zu den Eltern“ beträgt nach dem Likelihood-Quotienten-Chi-Quadrat-Test 0,254: sehr geringe Korrelation; ( $p > 0,05$ ): Nicht signifikant.

<sup>280</sup> Beim Likelihood-Quotienten-Chi-Quadrat-Test beträgt der Wert 0,265, ( $p > 0,05$ ): Nicht signifikant.

<sup>281</sup> Beim Likelihood-Quotienten-Chi-Quadrat-Test beträgt der Wert 0,633, ( $p > 0,05$ ): Nicht signifikant.

<sup>282</sup> Die Überprüfung der Variablen „Staatsangehörigkeit“ und „Kommunikation über gesellschaftspolitische Themen mit den Eltern“ ergeben nach Pearson einen signifikanten Chi-Quadrat-Wert 0,05; ( $p \leq 0,05$ ): Signifikant. Trotz der nicht ganz erfüllten Voraussetzung, dass nur bei maximal

**(14) Kommunikation mit den Eltern über gesellschaftspolitische Themen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	sehr gern	89	17,3	17,5	17,5
	gern	144	28,1	28,3	45,9
	teils/teils	167	32,6	32,9	78,7
	nicht so gern	44	8,6	8,7	87,4
	sehr ungerne	8	1,6	1,6	89,0
	gar nicht	56	10,9	11,0	100,0
	<b>Gesamt</b>	<b>508</b>	<b>99,0</b>	<b>100,0</b>	
<b>Fehlend</b>	keine Angabe	5	1,0		
<b>Gesamt</b>		<b>513</b>	<b>100,0</b>		

Fast die Hälfte der Jugendlichen gibt an, gern bis sehr gern mit den Eltern über gesellschaftspolitische Themen zu diskutieren. Ca. ein Drittel der Befragten hat hierzu eher geteilte Meinung, was mit der jeweiligen Elternperson zusammenhängen könnte. Dennoch geben noch ca. 2% an, sehr ungerne die Kommunikation zu betreiben. Weitere 11% der befragten Jugendlichen verzichten dabei gänzlich auf die Behandlung gesellschaftspolitischer Themen mit den Eltern.

Weniger positiv empfinden die Jugendlichen die Kommunikation über gesellschaftspolitische Themen, die einen Austausch mit ihren Geschwistern betreiben (siehe Abbildung 15). Nicht ganz ein Drittel bewertet den Austausch mit Geschwistern positiv. Ein Viertel der Jugendlichen ist dabei geteilter Meinung und 17% geben an, dass sie den Austausch nicht so gern bis sehr ungerne ausüben. Immerhin unterhält sich ein weiteres Drittel der Jugendlichen mit ihren Geschwistern nie über gesellschaftspolitische Themen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass in der letzten Gruppe wahrscheinlich auch diejenigen Jugendlichen zu finden sind, die mit deutlich jüngeren Geschwistern leben, mit denen sie sich aufgrund des Alters nicht darüber unterhalten können.

---

20% der Felder der Kreuztabelle erwartete Häufigkeit kleiner als 5 auftreten dürfen (hier 25%) und die betreffenden Felder aufgrund ihrer recht geringen standardisierten Residuen einen ohnehin geringen Beitrag zum Wert leisten, kann die Störung der Voraussetzung als unwesentlich gelten. Die Korrelation nach Spearman beträgt  $r = -0,063$ : Mittlere negative Korrelation;  $p > 0,05$  = Nicht signifikant. Die Nullhypothese, dass die Jugendlichen ihre Kommunikation über politische Themen mit den Eltern umso besser bewerten, je niedriger deren Migrationsstatus ist, wird verworfen.



**(15) Kommunikation über gesellschaftspolitische Themen mit den Geschwistern**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	sehr gern	42	8,2	9,7	9,7
	gern	79	15,4	18,2	27,8
	teils/teils	107	20,9	24,6	52,4
	nicht so gern	50	9,7	11,5	63,9
	sehr ungern	25	4,9	5,7	69,7
	gar nicht	132	25,7	30,3	100,0
	<b>Gesamt</b>	<b>435</b>	<b>84,8</b>	<b>100,0</b>	
<b>Fehlend</b>	keine Angabe bzw. keine Geschwister	78	15,2		
<b>Gesamt</b>		<b>513</b>	<b>100,0</b>		

**4.1.3 Mediennutzung der Eltern**

Die Mediennutzung der Eltern und hier insbesondere die Nutzung des PC für Computerarbeiten, Spiele oder den Zugang zum Internet kann Hinweise auf mögliche Zusammenhänge mit der Nutzung dieses Mediums durch die Jugendlichen geben. Während die Mehrzahl der Eltern der befragten Jugendlichen eine differenzierte Mediennutzung aufweist (ca. 64% der Eltern nutzen mindestens zehn verschiedene Medien ab und an bis täglich<sup>283</sup>), reduziert sich die tägliche Mediennutzung der Eltern nach den Angaben der Jugendlichen im Durchschnitt auf 4 bis 5 verschiedene Medien<sup>284</sup>.

Wird die Beschäftigung der Eltern mit dem Computer gesondert betrachtet (siehe Abbildung 16), zeigt sich, dass insgesamt eine deutliche Mehrheit der Eltern (88%) einen Computerbezug aufweist. Fast 78% der Jugendlichen geben an, ihre Eltern würden mindestens zwei der genannten Möglichkeiten zur Computeranwendung nutzen und immerhin noch 28% geben alle drei vorgegebenen Computeranwendungen (Computerarbeit, Computerspiele, Internet) an.

<sup>283</sup> Es muss jedoch angemerkt werden, dass über 14% der Jugendlichen keine Angaben zu dieser Frage gemacht haben bzw. 1% der Jugendlichen angeben, ihre Eltern würden das aufgezählte Spektrum der klassischen und der neuen Medien nie nutzen.

<sup>284</sup> Mittel = 4,55, Standardabweichung = 2,452, N = 489.

**(16) Computerbeschäftigung der Eltern in Bezug auf Computerarbeit, Computerspiele und Internet**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	keine Angabe bzw. keine Nutzung	63	12,3	12,3	12,3
	eine Anwendung	50	9,7	9,7	22,0
	zwei Anwendungen	256	49,9	49,9	71,9
	drei Anwendungen	144	28,1	28,1	100,0
	<b>Gesamt</b>	<b>513</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Dabei zeigt sich ferner, dass mit der absteigenden sozialen Verortung der Eltern ebenfalls die Vielfalt der Computerbeschäftigung der Eltern abnimmt.<sup>285</sup> So stehen die soziale Position der Familie und der elterliche Computerbezug nach wie vor in einem – wenngleich sehr geringen – Verhältnis zueinander.

Die Nutzung des Internet spielt auch bei den Eltern der Jugendlichen eine wichtige Rolle, denn ca. 52% der Eltern nutzen das Internet ab und an und darüber hinaus beschäftigen sich mit dem Internet immerhin noch ca. 30% der Eltern täglich (siehe Abbildung 17).

**(17) Internetnutzung der Eltern**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	täglich	135	26,3	29,9	29,9
	ab und an	235	45,8	52,1	82,0
	nie	81	15,8	18,0	100,0
	<b>Gesamt</b>	<b>451</b>	<b>87,9</b>	<b>100,0</b>	
<b>Fehlend</b>	keine Angabe	62	12,1		
<b>Gesamt</b>		<b>513</b>	<b>100,0</b>		

<sup>285</sup> Der Spearman`sche Korrelationskoeffizient beträgt -0,160. Zwischen den Variablen „elterlicher Computerbezug“ und „sozialer Status der Familie“ liegt eine sehr geringe aber sehr signifikante ( $p = 0,01$ ) Korrelation vor. Die Variablen korrelieren gegenläufig.

Auch hier zeigt sich ein sehr geringer Zusammenhang der Internetnutzungshäufigkeit der Eltern mit ihrem sozialen Status, wobei sich dieser Wert als höchst signifikant erweist.<sup>286</sup>

Mögliche weitere Zusammenhänge zwischen der elterlichen Internetnutzung bzw. dem Computerbezug der Eltern und den Medientätigkeiten Jugendlicher werden im Kapitel 4.4 behandelt.

#### 4.1.4 Beurteilung der elterlichen Internetkenntnisse durch Jugendliche

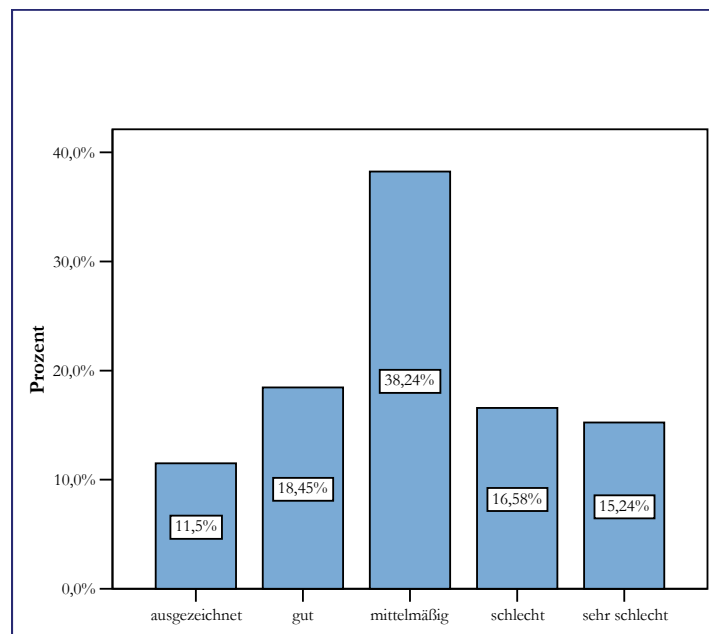
Werden Jugendliche danach befragt, wie sie die Internet-Kenntnisse ihrer Eltern im Vergleich zu ihren eigenen Internet-Kenntnissen beurteilen, zeigt es sich, dass annähernd ein Drittel der Befragten die Internetkenntnisse der Eltern entweder als ausgezeichnet bezeichnet (die Eltern zeigen ihm viel, was er noch nicht kannte) oder aber die Eltern für ebenbürtig in Sachen Internet hält. Bei ca. 38% der Eltern der Befragten scheint jedoch die elterliche Internetkenntnis stark von der jeweiligen Anwendung abzuhängen.<sup>287</sup> In diesem Fall bezeichnen die Jugendlichen die Kenntnisse ihrer Eltern als mittelmäßig. Ein schlechtes bis sehr schlechtes Zeugnis stellen ihren Eltern weitere 32% der Befragten aus. Hierbei haben die Jugendlichen das Gefühl, dass sie mit dem Internet besser oder deutlich besser umgehen können als ihre Eltern (siehe Abbildung 18).<sup>288</sup>

---

<sup>286</sup> Der Spearman'sche Korrelationskoeffizient beträgt 0,287. Zwischen den Variablen „elterliche Internetnutzungshäufigkeit“ und „sozialer Status der Familie“ liegt eine sehr geringe aber höchst signifikante ( $p \leq 0,001$ ) Korrelation vor. Die Variablen korrelieren positiv.

<sup>287</sup> Möglicherweise wählten die Jugendlichen diese Antwortmöglichkeit, weil sie ebenfalls den Unterschied zwischen den Kenntnissen der Mutter und den Kenntnissen des Vaters machten.

<sup>288</sup> Die Untersuchung und die nachträgliche Fehlerkorrektur der Daten haben ergeben, dass die Variable „Beurteilung der Internetkenntnisse der Eltern“ für beide Eltern eher getrennt erhoben werden müsste. Offensichtlich bestehen starke Unterschiede zwischen der Mutter und dem Vater in der jugendlichen Einschätzung der elterlichen Internetkenntnisse. Für die vorliegende Auswertung wurde daher der jeweils höchste angegebene Wert einbezogen.

**(18) Beurteilung der elterlichen Internetkompetenz durch Jugendliche**

Während der soziale Status der Familie keine Auswirkungen auf die Beurteilung der elterlichen Internetkompetenz durch die Jugendlichen zeigt<sup>289</sup>, äußert sich eine sehr geringe aber höchst signifikante Beziehung zum Geschlecht der Beurteilenden. Hiernach bewerten Mädchen die Internetkompetenz ihrer Eltern im Vergleich zu den eigenen Kenntnissen höher als dies bei den Jungen der Fall ist<sup>290</sup>. Auch wirkt sich die Art der besuchten Schule auf die Beurteilung aus<sup>291</sup>. Demnach beurteilen weniger gut ausgebildete Schüler der Hauptschulen die Internetkompetenz ihrer Eltern höher als dies z.B. bei den Gymnasiasten der Fall ist.

Diese Einschätzung der elterlichen Internetkompetenz durch die Jugendlichen mag ein Hinweis darauf sein, dass die Befragten ihre eigenen Kompetenzen durchaus realistisch einschätzen. Der Generationenkonflikt zwischen Eltern und

<sup>289</sup> Die statistische Chi-Quadrat-Überprüfung konnte lediglich für  $N = 343$  durchgeführt werden. Chi-Quadrat-Wert nach Pearson beträgt 0,522;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>290</sup> Der Spearman'sche Korrelationskoeffizient gibt Aussagen über die Stärke bzw. Schwäche eines Zusammenhangs sowie über die Art und Richtung der Beziehung zwischen ordinalen Variablen. Dabei kann jede nominalskalierte Variable, die dichotom ist (in diesem Beispiel das Geschlecht), als ordinalskalierte Variable betrachtet werden. Wert beträgt 0,205 (sehr geringen Korrelation);  $p \leq 0,001$ : Höchst signifikant.

<sup>291</sup> Der Spearman'sche Korrelationskoeffizient beträgt -0,056 geringe Korrelation;  $p(0,282) \leq 0,001$ : Nicht signifikant. Dennoch wird die Nullhypothese beibehalten.

Kindern bzw. eine eindeutige und flächendeckende Umkehrung des pädagogischen Verhältnisses in Bezug auf das Internet können anhand der vorliegenden Daten nicht dokumentiert werden.

## 4.2 Sekundäre Sozialisationsinstanz Schule

Neben der primären Sozialisationsinstanz der Familie der Jugendlichen hat die Schule ebenfalls wichtige Sozialisationsfunktionen. Hier verbringen die Jugendlichen einen Großteil ihrer Zeit, hier begründen sie ihre Freundschaften und hier erhalten sie auch vielfältige Möglichkeiten zur Partizipation an den modernen Informations- und Kommunikationstechnologien. Da die Schule einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklungschancen von Jugendlichen und die späteren Chancen im Berufsleben beziehungsweise auch auf deren Zukunftsoptionen hat, wird sie an dieser Stelle ausführlich betrachtet.

### 4.2.1 Bildungsbeteiligung

Die sozialen Verhältnisse der Herkunftsfamilie bilden für die Jugendlichen eine Art familiales Startkapital, das zwar nicht alleine ihre zukünftige soziale Position bestimmt, dennoch ein Grundbaustein zur Positionierung innerhalb der Gesellschaft darstellt.<sup>292</sup> In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass sich die soziale Herkunft auf die institutionelle Bildungsbeteiligung der Jugendlichen auswirkt<sup>293</sup>. So sind die Jugendlichen mit einfacherer sozialer Herkunft häufiger bei den bildungsschwächeren Schularten zu finden, während Jugendliche mit höherer sozialer Herkunft sehr oft in der bildungsstarken Gruppe der Gymnasiasten anzutreffen sind. Ferner verdeutlichen die Ergebnisse, dass bei den Jugendlichen mit höherer sozialer Herkunft der Anteil derer, die sich selbst auf einem hohen Bildungsni-

---

<sup>292</sup> Vgl. Schwab/Stegmann (1999): Die Windows-Generation. S. 234.

<sup>293</sup> Korrelation nach Spearman  $r = 0,271$ : Sehr geringe positive Korrelation;  $p < 0,001$ : Höchst signifikant. Werden die standardisierten Residuen betrachtet, zeigt sich, dass diese Signifikanz einerseits in den Feldern „Oberschicht“ begründet liegt, die zur Ausprägung der besuchten Schulart gehören und andererseits im Feld „Gymnasium“ mit den Ausprägungen sämtlicher sozialen Schichten. Dennoch bleibt anzumerken, dass die vorliegende Studie nicht alle Schularten eingeschlossen hat. So fehlen bei den Betrachtungen Schularten wie z.B. Sonderschulen, Gesamtschulen oder Privatschulen. Die sehr geringe Korrelation könnte darin begründet sein, dass die äußersten Ausprägungen der sozialen Schichten in der Untersuchung nicht gut repräsentiert sind.

veau befinden, am höchsten ist. Nur ein sehr geringer Teil der Jugendlichen mit hoher sozialer Herkunft erreicht selbst ein niedriges Bildungsniveau. Hingegen ist unter den Jugendlichen mit geringer sozialer Herkunft der Anteil derer, die auf dem hohen Bildungsniveau zu finden sind, am geringsten. Damit wird ebenfalls deutlich, dass mit der eigenen sozialen Herkunft die Wahrscheinlichkeit verbunden ist, der hiermit einhergehenden Statusgruppe anzugehören.<sup>294</sup>

**(19) Besuchte Schulform (Bildungsbeteiligung) bezogen auf die soziale Herkunft der Jugendlichen**

		Schulart			Gesamt
		Gymnasium	Realschule	Hauptschule	
Soziale Herkunft	Oberschicht	46	22	7	75
	obere Mittelschicht	40	71	22	133
	Mittelschicht	37	77	34	148
	untere Mittelschicht	19	41	31	91
	Unterschicht	0	11	1	12
Gesamt		142	222	95	459

Wie in der Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 3.4.2) bereits angemerkt, sind die Mädchen in der vorliegenden Untersuchung überproportional vertreten. Dies bildet die Soll-Struktur der amtlichen Statistik für die Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen in Düsseldorf nicht gut ab. Die stärkere Beteiligung der Schülerinnen auf dem Bildungssektor entsteht in der Stadt Düsseldorf hauptsächlich durch die überwiegende Zahl der Schülerinnen an Gymnasien. In der vorliegenden Untersuchung sind sie hingegen in allen Schulformen stärker vertreten als Jungen, daher kann anhand der Daten, entgegen Ergebnissen anderer Untersuchungen<sup>295</sup>, nicht von einem hier ablesbaren Trend zum Bildungsaufstieg der Mädchen gesprochen werden.

<sup>294</sup> Ähnliche Ergebnisse auch zu finden bei der Untersuchung des Bildungskapitals und der Bildungsvererbung von Stecher/Dröge (1997), in: Schwab/Stegmann (1999), in der Studie der Deutschen Shell (2003).

<sup>295</sup> Wie z.B. bei Linssen/Leven/Hurrelmann (2003): Wachsende Ungleichheit. S. 62, die davon sprechen, dass Mädchen in den oberen Gesellschaftsschichten die Jungen auf dem Bildungssektor überflügelt haben, was unter Umständen die Prognose erlaubt, sie werden mittelfristig ebenfalls im Berufssektor aufholen bzw. potenziell bessere Zukunftschancen erhalten.

## 4.2.2 Bildungsaspirationen

Neben der besuchten Schulform, die über die jeweilige Schule erfasst wurde, wurden die Jugendlichen nach den Schulabschlüssen befragt, die sie anstreben (siehe Abbildung 20).

### (20) Bildungsaspirationen der Jugendlichen: Angestrebter Schulabschluss

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	<b>Hauptschule</b>	25	4,9	4,9	4,9
	<b>Realschule</b>	123	24,0	24,0	28,9
	<b>Fachhochschulreife</b>	65	12,7	12,7	41,6
	<b>Abitur etc.</b>	299	58,3	58,4	100,0
	<b>Gesamt</b>	512	99,8	100,0	
<b>Fehlend</b>	<b>keine Angabe</b>	1	,2		
<b>Gesamt</b>		513	100,0		

Hier sind die gestiegenen Anforderungen hinsichtlich der Bildungsqualifikation erkennbar. Deutlich mehr als die Hälfte der Befragten (ca. 58%) geben an, das Abitur als Schulabschluss anzustreben. Immerhin fast 13% möchten ihre schulische Laufbahn mit einer Fachhochschulreife abschließen und knapp ein Viertel der Jugendlichen strebt den Realschulabschluss an.

Wenn man die aktuell besuchte Schulform mit dem angestrebten Abschluss der Jugendlichen vergleicht<sup>296</sup>, zeigt sich auch hier, dass die Jugendlichen einen höheren Abschluss anstreben als der der jeweiligen Schule, die sie derzeit besuchten. So zum Beispiel gibt fast die Hälfte der Hauptschüler an, mindestens einen Realschulabschluss anzustreben, und immerhin auch noch ein Viertel der ambitionierten Hauptschüler möchte die Fachhochschulreife bzw. das Abitur erreichen. Auch bei den Realschülern haben über 70% die Aspiration, die Fachhochschulreife oder das Abitur zu erlangen. Das Geschlecht der Jugendlichen spielt bei ihren Bildungsaspirationen jedoch keine signifikante Rolle: Mädchen und Jungen in Düsseldorf wollen gleichermaßen hohe Bildungsabschlüsse erreichen<sup>297</sup>.

<sup>296</sup> Der Spearman'sche Korrelationskoeffizient beträgt -0,602: mittlere Korrelation;  $p \leq 0,000$ : Höchst signifikant.

<sup>297</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,716;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

Diese Ergebnisse mögen die Wichtigkeit der höheren Bildungsabschlüsse im Bewusstsein Jugendlicher unterstreichen. Dabei spielt die soziale Herkunft überraschenderweise ebenfalls nur eine sehr geringe Rolle<sup>298</sup>. So scheinen die hohen Bildungsaspirationen der befragten Jugendlichen kaum von ihrer sozialen Herkunft bestimmt zu sein.

Auch die Sicherheit über den angestrebten Schulabschluss scheint bei den Jugendlichen deutlich ausgeprägt zu sein. Mehr als ein Drittel der Befragten gibt an, sehr sicher über das Erreichen des gewünschten Schulabschlusses zu sein. Weitere 44% sind eher sicher, dass sie ihre Bildungsaspirationen auch verwirklichen werden können und nur ein geringer Teil der Jugendlichen (17%) gibt an, eher unsicher bzw. sehr unsicher über den Wunsch-Schulabschluss zu sein.

**(21) Sicherheit über den gewünschten Schulabschluss**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	<b>sehr sicher</b>	<i>200</i>	<i>39,0</i>	<i>39,2</i>	<i>39,2</i>
	<b>eher sicher</b>	<i>224</i>	<i>43,7</i>	<i>43,9</i>	<i>83,1</i>
	<b>eher unsicher</b>	<i>74</i>	<i>14,4</i>	<i>14,5</i>	<i>97,6</i>
	<b>sehr unsicher</b>	<i>12</i>	<i>2,3</i>	<i>2,4</i>	<i>100,0</i>
	<b>Gesamt</b>	<i>510</i>	<i>99,4</i>	<i>100,0</i>	
<b>Fehlend</b>	<b>keine Angabe</b>	<i>3</i>	<i>,6</i>		
<b>Gesamt</b>		<i>513</i>	<i>100,0</i>		

Was könnte jedoch, anhand dieser Ergebnisse, als Prädiktor für die hohen Bildungsaspirationen der meisten Befragten sprechen? Wirkt sich möglicherweise der innerhalb der Stadt Düsseldorf zu beobachtende Reichtum vieler Bürger und ihrer Besucher auf die Wünsche Jugendlicher und vielleicht auch der Eltern aus? Wie sehr unterscheiden sich der Wunsch und die spätere Wirklichkeit der Bildungsbiografien der Jugendlichen Düsseldorfer Schülerinnen und Schüler von Jugendlichen aus wirtschaftlich deutlich schwächer strukturierten Städten in Deutschland? Diese und weitere Fragen waren kein Gegenstand dieser Untersuchung, dennoch wäre deren Erforschung pädagogisch durchaus interessant. Sie könnten möglicherweise interessante Hinweise auf die Welten und Lebensent-

<sup>298</sup> Spearman'scher Korrelationskoeffizient beträgt -0,266: sehr geringe Korrelation;  $p \leq 0,000$ : Höchst signifikant. Je niedriger die soziale Herkunft der Befragten, desto niedriger die Bildungsaspiration.



wicklungschancen Jugendlicher geben, die durch verschiedene Wirtschaftsstärken der Regionen eventuell beeinflusst werden – und dies nicht ausschließlich in dem derzeit beliebten Ost-West-Vergleich.

### 4.2.3 Schulischer Erfolg und Misserfolg

Die schulischen Leistungen der Jugendlichen können Auswirkungen auf die Lebenswelt haben und die spätere Partizipation an der Gesellschaft fördern bzw. auch hemmen. Es ist zu vermuten, dass sie sich ebenfalls auf die Art und Qualität der Nutzung des Internet (auch in gesellschaftspolitischen Zusammenhängen) durch Jugendliche auswirken können.

Die Zahl der Jugendlichen, die in der Schule mindestens ein Mal nicht erfolgreich waren, ist in der Gruppe der Befragten sehr hoch: Fast ein Drittel der Jugendlichen hat bereits eine Klasse wiederholen müssen. Werden die Jugendlichen danach gefragt, ob ihre Versetzung in der Vergangenheit bereits gefährdet war, geben ca. 48% der Schülerinnen und Schüler diesen Tatbestand an. Die Abbildung 22 zeigt, dass die Zahl der Jugendlichen, die eine Klasse wiederholen mussten oder deren Versetzung gefährdet war, mit niedrigerem Qualifikationsgrad (Art der besuchten Schule) zunimmt.<sup>299</sup>

#### (22) Jugendliche, die eine Klasse wiederholen mussten oder deren Versetzung bereits gefährdet war

		Klasse wiederholt		Gesamt
		ja	nein	
Schulart	Gymnasium	19	128	147
	Realschule	68	172	240
	Hauptschule	50	52	102
Gesamt		137	352	489

<sup>299</sup> Der Spearman'sche Korrelationskoeffizient für Klassenwiederholung beträgt -0,279: Sehr geringe Korrelation;  $p \leq 0,000$ : Höchst signifikant. Je niedriger die Art der besuchten Schule, desto öfter die Angabe der Klassenwiederholung. Spearman'scher Korrelationskoeffizient für Versetzungsgefährdung beträgt -0,192: sehr geringe Korrelation;  $p \leq 0,000$ : Höchst signifikant. Je niedriger die Art der besuchten Schule, desto öfter die Angabe der Versetzungsgefährdung.

		Versetzung gefährdet		Gesamt
		ja	nein	
Schulart	Gymnasium	51	99	150
	Realschule	124	120	244
	Hauptschule	62	41	103
Gesamt		237	260	497

Unter den Gymnasiasten findet sich nicht einmal die Hälfte der „Klassenwiederholer“ im Vergleich zu den Hauptschülern, welche diese Erfahrung zu fast 50% in ihrer Schulbiografie bereits machen mussten. In der Gruppe der Hauptschüler finden sich sogar deutlich mehr versetzungsgefährdete Jugendliche als Schüler, die einen solchen Misserfolg nicht nachweisen.

Darüber hinaus ist auffällig, dass sich in der vorliegenden Untersuchung kein Zusammenhang zwischen der Klassenwiederholung<sup>300</sup> sowie der Versetzungsgefährdung<sup>301</sup> und dem sozialen Status der Familie<sup>302</sup> der Jugendlichen zeigt. Dies bedeutet, dass sich die Befragten – unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht – als ähnlich gefährdet darstellen. Anders verhält es sich bei der Überprüfung der Leistungsstärke in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten. Mädchen sind leistungsstärker und weniger gefährdet als die männlichen Jugendlichen.<sup>303</sup> Sie wiederholen seltener die Klasse und sind auch weniger oft versetzungsgefährdet (siehe Abbildung 23).

<sup>300</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,696;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>301</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,548;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>302</sup> Wird neben dem sozialen Status ebenfalls der Migrationsstatus überprüft, ergibt sich hierbei ebenfalls kein Zusammenhang: Chi-Quadrat-Wert für Klassenwiederholung beträgt 0,590;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant. Chi-Quadrat-Wert für Versetzungsgefährdung beträgt 0,896;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>303</sup> Cramers-V-Wert für Versetzungsgefährdung beträgt 0,086 = Hohe Korrelation;  $p \leq 0,05$ : Signifikant. Cramers-V-Wert für Klassenwiederholung beträgt 0,087 = Hohe Korrelation;  $p \leq 0,05$ : Signifikant.

**(23) Klassenwiederholung und Versetzungsgefährdung in Abhängigkeit vom Geschlecht**

		Klasse wiederholt		Gesamt
		ja	nein	
Geschlecht	weiblich	59	187	246
	männlich	76	163	239
Gesamt		135	350	485

		Versetzung gefährdet		Gesamt
		ja	nein	
Geschlecht	weiblich	109	142	251
	männlich	126	116	242
Gesamt		235	258	493

Wird die Gefährdung betrachtet, die bei den ca. 52% der Befragten unabhängig von ihrer sozialen Herkunft<sup>304</sup> offensichtlich vorhanden ist (in Anlehnung an die Shell-Studie werden diese Jugendlichen als Bildungsrisiko-Gruppe<sup>305</sup> bezeichnet), überraschen die Zahlen über die Wahrnehmung zusätzlicher Hilfen sehr, z.B. in Form von regelmäßigem oder zumindest gelegentlichem Nachhilfeunterricht als persönliches Bemühen, ggf. entstehende fachliche Defizite auszugleichen. Nur ca. 9% der Jugendlichen nehmen regelmäßig am Nachhilfeunterricht teil und weitere 10% geben an, dies zumindest gelegentlich zu tun. Wenngleich diese Zahl der Nachhilfekandidaten offensichtlich auch andere bisherige Studien bestätigen<sup>306</sup>, bleibt sie im Zusammenhang mit den Daten dieser Studie verhältnismäßig niedrig. Werden die sehr hohen Bildungsaspirationen und die hohe Sicherheit über das Erreichen des gewünschten Schulabschlusses der Jugendlichen herangezogen, drängt sich hier förmlich die Frage auf nach der Größe der Kluft zwischen dem

<sup>304</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,599;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>305</sup> Vgl. Linssen/Leven/Hurrelmann (2003): Wachsende Ungleichheit. S. 71. Als Jugendliche mit Bildungsrisiko werden von den Autoren Mädchen und Jungen bezeichnet, die mindestens eins der folgenden Merkmale aufweisen: Abgang von der Schule ohne Abschluss, Kein Zugang zum Wunschberuf aufgrund nicht ausreichender Noten, Unsicherheit über den angestrebten Schulabschluss. Für die vorliegende Untersuchung werden hierfür jedoch die Merkmale Klassenwiederholung, Gefährdung der Versetzung sowie Unsicherheit über den angestrebten Schulabschluss einbezogen, da sämtliche Jugendliche immer noch die Schule besuchen, also keine Aussagen über die Schulabbrecher gemacht werden können bzw. der Berufswunsch und Zugänge hierzu auch nicht erfragt wurden.

<sup>306</sup> Den Anteil von knapp einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler, die Nachhilfeunterricht wahrnehmen, ermitteln auch Linssen/Leven/Hurrelmann (2003): Wachsende Ungleichheit. S. 70. Dieser Anteil scheint auf dem Niveau bisheriger Erhebungen zu liegen.

Wunsch und der vorhandenen Lebens-Wirklichkeit der in dieser Untersuchung befragten Jugendlichen.

Bei näherer Betrachtung der Daten wird ebenfalls deutlich, dass sich die Jugendlichen aus der Bildungsrisikogruppe in Bezug auf das Verhältnis zu den Eltern nicht von der Gruppe der nicht gefährdeten Jugendlichen unterscheiden. Beide Gruppen weisen ähnliches Konfliktpotenzial auf<sup>307</sup>. Auch gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern, denn die Anzahl der männlichen Jugendlichen mit Bildungsrisiko ist im Vergleich zu der Anzahl der weiblichen nur minimal höher (siehe Abbildung 24)<sup>308</sup>. Die Tabelle 24 zeigt ebenfalls, dass bei den Befragten auch nur unwesentlich mehr Jungen zu der Bildungsrisikogruppe gehören als zu der Gruppe ohne Bildungsrisiko.

**(24) Grundverteilung der Jugendlichen mit Bildungsrisiko**

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Bildungsrisiko	Bildungsrisikogruppe	131	132	263
	kein Bildungsrisiko	131	115	246
Gesamt		262	247	509

Wird der mögliche Einfluss der Elternbildung auf die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu der Bildungsrisikogruppe gesondert betrachtet, zeigt sich auch hier keine Korrelation<sup>309</sup>.

**(25) Bildungsrisiko und Schulabschluss der Eltern**

		Höchster Schulabschluss der Eltern			Gesamt
		Abitur, Fachabitur	mittlere Reife, Realschulabschluss	Hauptschule, kein Abschluss	
Bildungsrisiko	Bildungsrisiko	113	104	31	248
	kein Bildungsrisiko	123	79	36	238
Gesamt		236	183	67	486

<sup>307</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,267;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>308</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,437;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

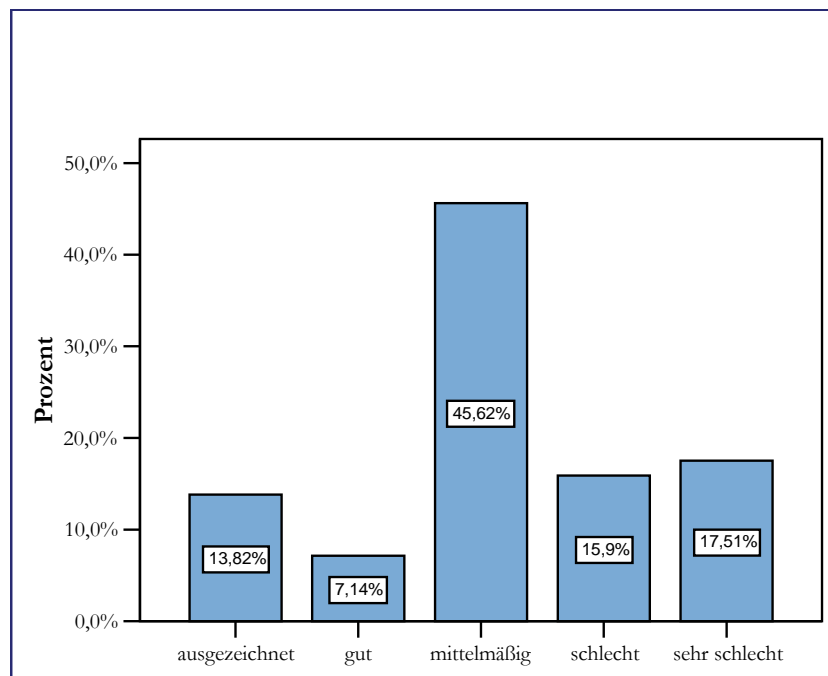
<sup>309</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,135;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

Lediglich bei den Familien, bei denen der höchste Elternschulabschluss die mittlere Reife bzw. der Realschulabschluss darstellt, gehören deutlich mehr Jugendliche zu der Bildungsrisikogruppe. Auffällig ist ferner, dass bei Eltern mit einem Hauptschulabschluss bzw. ohne Schulabschluss mehr Jugendliche zu der Gruppe ohne Bildungsrisiko gehören als zu den Bildungsgefährdeten.

#### 4.2.4 Beurteilung der technischen Internetkompetenz der Lehrer

Werden die Jugendlichen gebeten, ihre Lehrer nach deren technischen Internetkompetenz im Vergleich zu den eigenen Kenntnissen zu beurteilen, zeigt sich hier zunächst, dass sich ca. 16% der Jugendlichen vorher keine Gedanken über diesen Sachverhalt gemacht haben. Dennoch geben auch einige dieser Jugendlichen (ca. 2%) eine Bewertung zum Zeitpunkt der Befragung ab. Die Abbildung 26 zeigt die Gesamtbewertung durch die Jugendlichen.

##### (26) Beurteilung der technischen Internetkompetenz der Lehrer durch ihre Schüler



Auch hier zeigt sich eine ähnliche Tendenz, die bereits bei der Beurteilung der Internetkompetenz der Eltern zu beobachten war. Fast die Hälfte der Jugendlichen sagt aus, dass die technischen Internetkompetenzen der Lehrer personenab-

hängig sind und vergibt daher eine mittlere Beurteilung. Ca. 21% der Befragten beurteilen die Lehrer mit gut bis sehr gut und geben an, dass die Lehrer ihnen entweder ebenbürtig sind oder aber von den Lehrern diesbezüglich noch etwas gelernt werden kann. Hingegen geben ca. 33% eine schlechte bis sehr schlechte Beurteilung ab: Die Jugendlichen haben in diesem Fall das Gefühl, dass sie den technischen Umgang mit dem Internet meist besser oder deutlich besser beherrschen als ihre Lehrer.

Diese Beurteilung bleibt von der sozialen Herkunft der Jugendlichen<sup>310</sup>, ihrer Zugehörigkeit zu der Bildungsrisikogruppe<sup>311</sup> und von deren Migrationsstatus<sup>312</sup> unabhängig, es zeigt sich jedoch, dass Mädchen diese Kompetenzen der Lehrer ein wenig besser bewerten als dies bei Jungen der Fall ist<sup>313</sup>. Ebenfalls geben Jugendliche mit niedrigerer schulischer Qualifikation eine bessere Bewertung für ihre Lehrer ab, als dies im Falle der Jugendlichen aus höheren Schularten geschieht<sup>314</sup>.

**(27) Beurteilung der technischen Internetkompetenz der Lehrer durch Schüler mit unterschiedlichem schulischem Hintergrund**

		Schulart			Gesamt
		Gymnasium	Realschule	Hauptschule	
Beurteilung technische Internetkompetenz der Lehrer	ausgezeichnet	8	24	28	60
	gut	6	10	15	31
	mittelmäßig	79	88	31	198
	schlecht	23	39	7	69
	sehr schlecht	23	45	8	76
Gesamt		139	206	89	434

Diese Tendenz der Beurteilung zeigt, ähnlich wie bei der Beurteilung der Internetkompetenzen der Eltern, dass aufgrund der vorliegenden Daten nicht von einer Umkehrung der pädagogischen Relation ausgegangen werden kann.

<sup>310</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,800;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>311</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,616;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>312</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,260;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>313</sup> Korrelation/Spearman, Wert 0,174: sehr geringe Korrelation;  $p < 0.001$  = Höchst signifikant.

<sup>314</sup> Korrelation/Spearman, Wert -0,210: sehr geringe Korrelation;  $p < 0.001$  = Höchst signifikant.

Werden die Jugendlichen danach gefragt, ob sie bereits eine Gelegenheit hatten den Erwachsenen (Lehrer oder Eltern) bei der Internetnutzung zu helfen, wird dies von einer überwiegenden Mehrheit (ca. 79%) der Befragten bejaht (siehe Abbildung 28). Fast 19% geben sogar an, regelmäßig Hilfe zu leisten.

**(28) Befragte, die bereits eine Gelegenheit hatten, den Erwachsenen bei der Internetnutzung zu helfen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
<b>Gültig</b>	ja, regelmäßig	96	18,7	18,9	18,9
	ja, gelegentlich	304	59,3	59,7	78,6
	nein	109	21,2	21,4	100,0
	<b>Gesamt</b>	<b>509</b>	<b>99,2</b>	<b>100,0</b>	
<b>Fehlend</b>	keine Angabe	4	,8		
<b>Gesamt</b>		<b>513</b>	<b>100,0</b>		

Diese Angaben machen Jugendliche unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu der Bildungsrisikogruppe<sup>315</sup>. Dies mag ein wahrnehmbarer Hinweis auf die tatsächlich stattfindende Umkehrung der pädagogischen Grundrelation in Bezug auf den Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechniken sein.

Interessant in diesem Zusammenhang scheint jedoch besonders auch die Bereitschaft der Jugendlichen zur Übernahme der Lehrer-Rolle. Konkret scheint diese Bereitschaft zur Übernahme der Lehrerrolle, das heißt zur bewussten Umkehrung der pädagogischen Grundrelation in der Schule, durch die Jugendlichen jedoch nicht fraglos vorhanden zu sein, denn immerhin gibt fast die Hälfte der Jugendlichen an, dies nicht so gern bzw. sehr ungern tun zu wollen – sollten sie eine Möglichkeit hierzu erhalten. Weitere 30% geben hierfür eine unentschlossene und möglicherweise auch von der Person des Lehrers abhängige Bewertung ab (Abbildung 29). Auch hier übt die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu der Bildungsrisikogruppe<sup>316</sup> oder zu einer sozialen Schicht<sup>317</sup> keinen Einfluss auf die wenig ent-

<sup>315</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,603;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>316</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,876;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>317</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,536;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

flammte Tausch-Bereitschaft aus. Ebenfalls ist diese Meinung in allen Schularten gleichmäßig vorzufinden<sup>318</sup>.

**(29) Bereitschaft der Jugendlichen zur Übernahme der Lehrerrolle in Bezug auf die Internetnutzung**

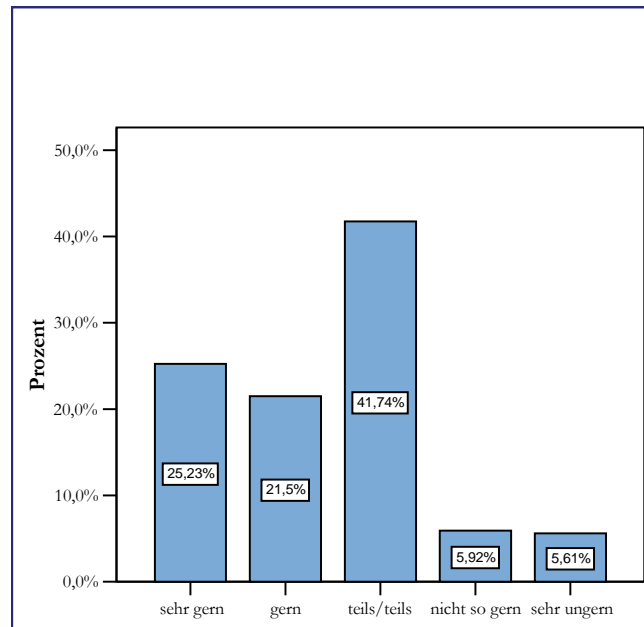
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gern	34	6,6	6,7	6,7
	gern	82	16,0	16,1	22,8
	teils/teils	156	30,4	30,6	53,4
	nicht so gern	124	24,2	24,4	77,8
	sehr ungern	113	22,0	22,2	100,0
	Gesamt	509	99,2	100,0	
Fehlend	keine Angabe	4	,8		
Gesamt		513	100,0		

Hat dieses Ergebnis möglicherweise Auswirkungen auf die Affinität zur Nutzung des Internet in der Schule durch die Jugendlichen? Über ein Drittel der Jugendlichen gibt an, während des Unterrichts in der Schule nie ins Internet zu gehen. Im Hinblick auf die bildungspolitischen Bemühungen, die sämtliche Schulen mit der technischen Einrichtung für die Nutzung der Neuen Medien ausstatteten, scheint diese Angabenzahl alarmierend. Diejenigen Jugendlichen, die eine Gelegenheit zur Internetnutzung während ihres Unterrichts in der Schule erhalten (siehe Abbildung 30), sind jedoch im Großen und Ganzen mit der hier stattfindenden Nutzung zufrieden.

<sup>318</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,574;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.



**(30) Angaben der Jugendlichen, die das Internet während des Unterrichts in der Schule nutzen, über ihre Zufriedenheit mit dieser Methode**



Nur ca. 11% dieser Jugendlichen gehen nicht so gern bis sehr ungern in der Schule ins Internet, während über 46% dieser Jugendlichen dies gern bis sehr gern betreiben. Bei weiteren 42% scheint die Zufriedenheit zumindest ab und an vorhanden zu sein. Dieses Ergebnis spricht zwar nicht eindeutig für die positiven Motivations-Wirkungen bei Jugendlichen, die die Nutzung des Internet in der Schule haben kann, jedoch zeigt sich hier eine deutliche Tendenz zur positiven Bewertung. Auch hängt diese Bewertung von der Art der besuchten Schule ab. So bewerten Hauptschüler die Internet-Unterrichtssituation in der Schule positiver, als dies bei den Gymnasiasten der Fall ist<sup>319</sup>. Diese Bewertung fällt für beide Gruppen, die Bildungsrisikogruppe und die Gruppe der nicht gefährdeten Personen ähnlich aus und bleibt vom Geschlecht<sup>320</sup> und von der sozialen Herkunft der Jugendlichen ebenfalls unberührt<sup>321</sup>.

<sup>319</sup> Der Spearman'sche Korrelationskoeffizient beträgt -0,086 (hohe Korrelation;  $p(0,126) > 0,05$ : Nicht signifikant, dennoch wird die Nullhypothese beibehalten: Die Variablen korrelieren negativ (gegenläufig): diejenigen die einen niedrigeren Bildungsstatus aufweisen, bewerten die Internetnutzung in der Schule positiver, als dies von den höher gebildeten Jugendlichen unternommen wird.

<sup>320</sup> Korrelation nach Spearman, Wert -0,030: geringe Korrelation;  $p(0,598) > 0,05$  = Nicht signifikant. Die Nullhypothese wird verworfen.

<sup>321</sup> Chi-Quadrat-Wert für die Bildungsrisikogruppe beträgt 0,650;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant, für die soziale Herkunft der Jugendlichen: 0,501;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

## 4.3 Einfluss der Gleichaltrigengruppe

Die Gleichaltrigengruppe als ein wichtiger Teil der Lebenswelt der Jugendlichen hat neben der Familie und der Schule einen besonderen Einfluss auf das Welt- und das Selbstverständnis der Heranwachsenden. Denn in der Jugendphase beginnen die Mädchen und Jungen ihre sozialen Beziehungen deutlich auszuweiten. Diese Beziehungen können folglich auch Einflüsse auf die Partizipation der Jugendlichen an der Gesellschaft fördern – aber auch hemmen, daher wird im Folgenden die Gruppe der Gleichaltrigen gesondert untersucht.

### 4.3.1 Anbindung an Cliques und kommunikative Praxis

Die meisten der befragten Jugendlichen (81%) geben an, in einer Gleichaltrigengruppe, die sich oft trifft und in der jeder jeden gut kennt, angegliedert zu sein. Dabei sind Jugendliche aus der Bildungsrisikogruppe gleichermaßen in Peers eingebunden wie Jugendliche ohne schulische Gefährdung<sup>322</sup>. Ähnliches gilt für Jugendliche mit unterschiedlicher sozialer Herkunft<sup>323</sup>.

Wenngleich sich die meisten der Jugendlichen für ziemlich beliebt bis besonders beliebt in der Gleichaltrigengruppe halten, geben noch ca. 24% der Jugendlichen an, sich über ihren Beliebtheitsstatus nicht im Klaren zu sein, oder eher nicht so beliebt (ca. 2% von 24%) zu sein (siehe Abbildung 31).

#### (31) Beliebtheit innerhalb der Gleichaltrigengruppe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	besonders beliebt	104	20,3	21,8	21,8
	ziemlich beliebt	260	50,7	54,6	76,5
	eher nicht so beliebt	8	1,6	1,7	78,2
	weiß nicht	104	20,3	21,8	100,0
	<b>Gesamt</b>	476	92,8	100,0	
<b>Fehlend</b>	keine Angabe	37	7,2		
<b>Gesamt</b>		513	100,0		

<sup>322</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,632;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

Ferner zeigt sich, dass die Jugendlichen, die sich mehr Beliebtheit innerhalb ihrer Gruppe bescheinigen, eher angeben, die Meinungsträger innerhalb dieser Gruppe zu sein als die weniger beliebten Jugendlichen, die eine Meinungsträgerschaft geringfügiger für sich bestätigen<sup>324</sup>.

Wird die kommunikative Praxis Jugendlicher in Bezug auf gesellschaftspolitische Themen untersucht, zeigen die Daten, dass sich fast die Hälfte der Befragten gern bzw. sehr gern mit ihren Freunden über gesellschaftspolitische Themen austauscht. Weitere 27% machen die Beurteilung des Austauschs von bestimmten Personen abhängig und nur ein geringer Teil der Jugendlichen (ca. 11%) bespricht solchen Themen mit den Freunden eher ungern. Trotzdem geben 13% der Jugendlichen an, sich mit ihren Freunden niemals darüber auszutauschen (siehe Abbildung 32). Diese Affinität zum Austausch über gesellschaftspolitische Themen zeigt sich unabhängig von der sozialen Herkunft der Jugendlichen<sup>325</sup>, von ihrer Zugehörigkeit zu einer Bildungsrisikogruppe<sup>326</sup> oder ihrem Migrationsstatus<sup>327</sup>. Hingegen spielt die Art der besuchten Schule durchaus eine Rolle beim gesellschaftspolitischen Austausch mit Freunden. Je höher das Qualifikationsniveau der Jugendlichen, desto positiver beurteilen sie den Gedankenaustausch<sup>328</sup>. Weiterhin beurteilen die männlichen Befragten die Kommunikation positiver als die weiblichen<sup>329</sup>.

---

<sup>323</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,633;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>324</sup> Korrelation nach Spearman, Wert 0,272: Sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$  = Höchst signifikant.

<sup>325</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,095;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>326</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,611;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>327</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,716;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>328</sup> Korrelation nach Spearman, Wert 0,063: Mittlere Korrelation,  $p (0,156) > 0,05$ : Nicht signifikant, dennoch wird die Nullhypothese beibehalten.

<sup>329</sup> Korrelation nach Spearman, Wert -0,089: Hohe Korrelation,  $p (0,047) > 0,05$ : Nicht signifikant, dennoch wird die Nullhypothese beibehalten.

**(32) Kommunikativer Austausch über gesellschaftspolitische Themen mit den Freunden**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gern	117	22,8	23,2	23,2
	gern	129	25,1	25,5	48,7
	teils/teils	138	26,9	27,3	76,0
	nicht so gern	33	6,4	6,5	82,6
	sehr ungern	22	4,3	4,4	86,9
	gar nicht	66	12,9	13,1	100,0
	Gesamt	505	98,4	100,0	
Fehlend	keine Angabe	8	1,6		
Gesamt		513	100,0		

**4.3.2 Mit Freunden und Netzbekanntem im Internet**

Die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen und die sozialen Beziehungen werden in der heutigen Zeit neben den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen ebenfalls von den Informations- und Kommunikationstechnologien beeinflusst. Fast ein Viertel der Jugendlichen, die in einer festen Gleichaltrigengruppe angebunden sind, trifft sich mit Freunden, um ins Internet zu gehen, und zwar oft bis sehr oft. Weitere 40% besuchen Internetseiten gemeinsam mit ihren Freunden selten bis ab und an. Dennoch geben ca. 36% an, sich nie mit den Freunden zu treffen, um ins Internet zu gehen (Abbildung 33). Dabei übt die Meinungsträgerschaft der Jugendlichen keinen Einfluss auf die Häufigkeit dieser Internettreffen aus<sup>330</sup>. Hingegen ist zu beobachten, dass sich Jungen – eher als Mädchen – mit ihren Freunden treffen, um ins Internet zu gehen<sup>331</sup>.

<sup>330</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,321;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>331</sup> Korrelation nach Spearman, Wert -0,164: Sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$  = Höchst signifikant.

**(33) Mit Freunden ins Internet**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	sehr oft	36	7,0	7,6	7,6
	oft	74	14,4	15,6	23,2
	ab und an	84	16,4	17,7	40,9
	eher selten	107	20,9	22,6	63,5
	nie	173	33,7	36,5	100,0
	<b>Gesamt</b>		474	92,4	100,0
<b>Fehlend</b>	keine Angabe	39	7,6		
<b>Gesamt</b>		513	100,0		

Die Kommunikation im Internet mit den im Internet gegründeten Bekanntschaftskreisen scheint eine ähnliche Tendenz aufzuweisen. Wenngleich über die Hälfte der Jugendlichen (ca. 55%) angibt, sich nie mit ihren Netzbekanntem über gesellschaftspolitische Themen auszutauschen (diese Zahl übersteigt die Nicht-Kommunikation im realen Leben deutlich), beurteilt die andere Hälfte der Jugendlichen diese Art von Kommunikation mit den Netz-Bekanntem durchaus differenziert (siehe Abbildung 34). Diese Beurteilung fällt abhängig von der Art der besuchten Schule<sup>332</sup> aus: Dabei beurteilen formal höher Gebildete den Austausch besser, als dies bei den weniger gebildeten Jugendlichen der Fall ist.

**(34) Kommunikativer Austausch zu gesellschaftspolitischen Themen mit Netzbekanntem**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	sehr gern	29	5,7	12,9	12,9
	gern	36	7,0	16,0	28,9
	teils/teils	89	17,3	39,6	68,4
	nicht so gern	45	8,8	20,0	88,4
	sehr ungern	26	5,1	11,6	100,0
	<b>Gesamt</b>		225	43,9	100,0
<b>Fehlend</b>	gar nicht	282	55,0		
	keine Angabe	6	1,2		
	<b>Gesamt</b>	288	56,1		
<b>Gesamt</b>		513	100,0		

<sup>332</sup> Korrelation nach Spearman, Wert -0,071: Mittlere Korrelation; p (0,286) > 0.001 = Nicht signifikant. Die Nullhypothese wird dennoch beibehalten.

## 4.4 Internet als Teil der Erfahrungswelt

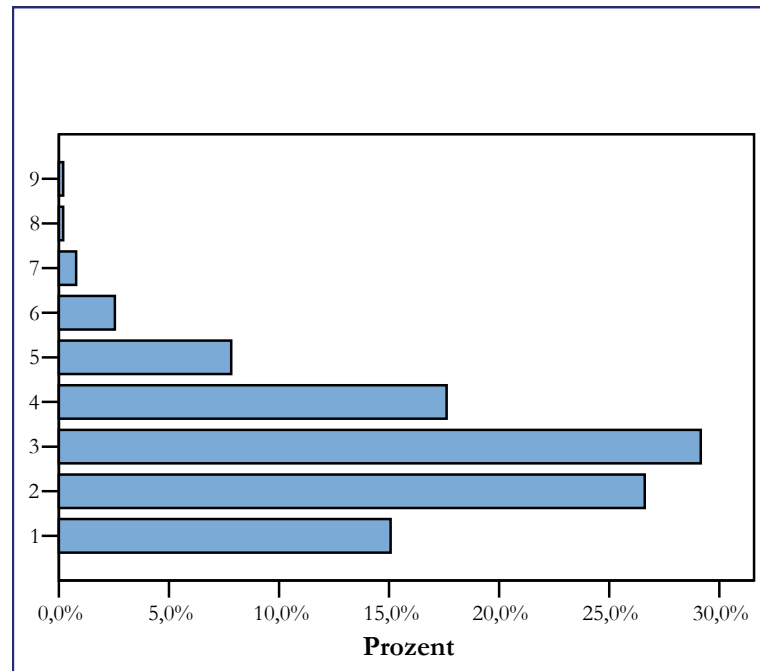
Der Jugend wird eine besondere Bedeutung zugewiesen: Sie soll die Trägerin von Zukunft sein. Sie soll aber nicht nur als Trägerin von Zukunft angesehen werden, ihr kommt auch die Aufgabe der Erhaltung und Weiterentwicklung der Gesellschaft zu. Gleichzeitig ist die Jugend, als „Hauptbetroffene der Zukunft“, von gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig und muss ihre biografische Verortung in der Zukunft suchen und finden. Dies kann auch nur dann erfolgreich verlaufen, wenn die Jugend ihr Leben nach den Zukunftsmöglichkeiten der Gesellschaft ausrichtet. Daher ist der Zusammenhang von Jugend, Politik und Internet nicht nur einer der drei Faktoren, die sich gegenseitig beeinflussen; die Richtung der Einflussnahme ist vielschichtig und betrifft die Intensität und Bedeutsamkeit (siehe auch Kapitel 2.1.4). Hier wird der Blick auf die Jugend gerichtet, also auf eine Generation, die unter typischen sozioökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen im Zeitalter des Internet aufwächst und sich durch die Bewältigung bedeutender Entwicklungsaufgaben – besonders in Bezug auf die Informations- und Kommunikationstechnologien – auszeichnet.

### 4.4.1 Zugangsorte zum Internet

Die Internetnutzung der Jugendlichen beschränkt sich gegenwärtig nicht auf den Zugang zum Internet an einem speziellen Ort, denn 85% der Befragten geben an, an mindestens zwei Orten den Internetzugang zu besitzen. Dabei haben die meisten in der vorliegenden Untersuchung befragten Jugendlichen einen privaten Online-Zugang: 418 Jugendliche, die beim Internetzugang mindestens eine Antwort angekreuzt haben, geben an, den Internetzugang zu Hause zu besitzen. Dies sind ca. 82% der Jugendlichen, die diese Fragen beantwortet haben. An zweiter Stelle (360 Angaben) wird der Zugang zum Internet bei Freunden angegeben, gefolgt vom Zugang zum Internet in der Schule (mit 311 Angaben). Wenngleich öffentliche Orte, wie Internet-Cafés (167 Angaben) und Büchereien (104 Angaben) noch relativ häufig benannt werden, scheinen Jugend-/Freizeiteinrichtungen (43 Angaben), Kaufhäuser/PC-Läden (38 Angaben) oder Vereine (9 Angaben) deutlich weniger ins Gewicht zu fallen.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die meisten Jugendlichen an mehreren Orten den Zugang zum Internet besitzen (siehe Abbildung 35). Es sind im Durchschnitt ca. drei Internetzugänge, die von den Befragten genutzt werden<sup>333</sup>.

### (35) Anzahl der Internetzugänge der Jugendlichen



Hierbei unterscheiden sich jedoch die männlichen und die weiblichen Befragten: Mädchen besitzen im Durchschnitt signifikant weniger Internetzugänge als Jungen<sup>334</sup>.

Werden die Jugendlichen nach dem genauen Ort befragt, an dem sie überwiegend das Internet nutzen, zeigt es sich ebenfalls deutlich, dass dies in den privaten sozialen Räumen der Jugendlichen stattfindet. Ca. 78% der Jugendlichen geben an, das Internet überwiegend zu Hause zu nutzen (siehe Abbildung 36).

---

<sup>333</sup> Histogramm: Daten verteilen sich nicht normal, sondern linksschief.  $N = 510$ , Mittelwert = 2,88, Standardabweichung beträgt 1,325.

**(36) Überwiegende Zugangsorte Jugendlicher zum Internet**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	zu Hause	386	75,2	78,1	78,1
	Bücherei	8	1,6	1,6	79,8
	Schule	17	3,3	3,4	83,2
	Jugendeinrichtung	7	1,4	1,4	84,6
	bei Freunden	46	9,0	9,3	93,9
	Internetcafé	25	4,9	5,1	99,0
	an anderen Orten	5	1,0	1,0	100,0
	<b>Gesamt</b>	494	96,3	100,0	
<b>Fehlend</b>	keine Angabe	19	3,7		
<b>Gesamt</b>		513	100,0		

Wird die Nutzung des Internet bei Freunden ebenfalls als privater sozialer Raum (mit dem sozialen Bezug zur Gleichaltrigengruppe) aufgefasst, zeigt sich deutlich, dass die Jugendlichen überwiegend in ihrem privaten Kontext (ca. 87% der Jugendlichen) ins Netz gehen. Die pädagogischen Orte scheinen in diesem Zusammenhang lediglich eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen. Gesamt betrachtet geben nur ca. 3% der Jugendlichen an, das Internet überwiegend in der Schule zu nutzen; eine Jugend-/Freizeiteinrichtung benennt sogar nur ca. 1% der Jugendlichen. Die öffentlich zugänglichen Orte bleiben in diesem Zusammenhang ebenfalls unterrepräsentiert.

Wird nach möglichen geschlechtsspezifischen Unterschieden beim überwiegenden Zugang zum Internet geforscht, zeigt sich bei Mädchen eine Tendenz zur Nutzung des Internets außerhalb der sozialen Umgebung der Familie und Freunde (Abbildung 37). So nutzen etwa mehr als doppelt so viele Mädchen im Vergleich zu den Jungen das Internet außerhalb des privaten sozialen Raums.<sup>335</sup>

<sup>334</sup> U-Test nach Mann und Whitney: Wert 0,002 = Höchst signifikant. Der gruppierte Median der Internetzugänge ist bei den Mädchen (2,60) kleiner als bei den Jungen (2,93).

<sup>335</sup> Chi-Quadrat-Wert  $p = 0,004$ ; Assoziationsmaß Cramers V für nominalskalierte Variablen: Wert = 0,132: Sehr geringe Korrelation;  $p < 0,01$ : Sehr signifikant.



**(37) Überwiegender Zugang zum Internet spezifiziert nach Geschlecht**

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Überwiegender Zugang zum Internet	zu Hause	182	203	385
	Bücherei	7	1	8
	Schule	13	3	16
	Jugendeinrichtung	4	3	7
	bei Freunden	26	20	46
	Internetcafé	14	11	25
	an anderen Orten	3	1	4
<b>Gesamt</b>		<b>249</b>	<b>242</b>	<b>491</b>

Ebenfalls hat die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu einer der erfragten Migrationsgruppen leichte Auswirkungen auf den Ort des Internetzugangs: Die deutschen Staatsbürger (unabhängig vom Geburtsland) gehen überwiegend zu Hause und bei Freunden ins Internet, während die ausländischen Staatsbürger (ebenfalls unabhängig davon, ob sie in Deutschland oder einem anderen Land geboren wurden) das Internet überwiegend an anderen Orten, als die privaten sozialen Räume nutzen.<sup>336</sup> Wird nach den Zusammenhängen zwischen dem überwiegenden Nutzungsort und der Schulzugehörigkeit gesucht, zeigt sich ebenfalls eine geringe Abhängigkeit<sup>337</sup>. Während ca. 9/10 der Gymnasiasten im häuslichen Umfeld online gehen, nutzen nur 61% der Hauptschüler das Netz zu Hause. Allerdings zeigt sich gleichzeitig, dass bei den Hauptschülern die Schule als pädagogischer Ort des Internetzugangs ausgleichend wirken kann, denn 14% der Hauptschüler geben an, das Internet überwiegend in der Schule zu nutzen; bei den Realschülern und Gymnasiasten fällt die Schule hingegen gar nicht ins Gewicht.

Die Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen dem elterlichen Computerbezug und den Zugang der Jugendlichen zum Internet zu Hause bestätigt weitere Vermutungen über Abhängigkeiten des privaten Internetzugangs: Je mehr Computer-Anwendungen die Eltern aktiv nutzen, desto mehr Jugendliche geben den Internetzugang im häuslichen Umfeld an<sup>338</sup>. Ähnlich verhält es sich bei der Inter-

<sup>336</sup> Chi-Quadrat-Wert  $p = 0,000$ ; Assoziationsmaß Cramers V: Wert = 0,201: Sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$ : Höchst signifikant.

<sup>337</sup> Chi-Quadrat-Wert  $p = 0,000$ ; Assoziationsmaß Cramers V: Wert = 0,228: Sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$ : Höchst signifikant.

<sup>338</sup> Pearson-R-Wert = -0,243: Sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$ : Höchst signifikant.

netnutzung der Eltern: Je häufiger die Eltern das Internet nutzen, desto eher geben die Jugendlichen an, einen Zugang zum Internet zu Hause zu besitzen<sup>339</sup>. Auch übt der soziale Status der Familie einen Einfluss auf den Internetzugang Jugendlicher zu Hause aus. Mit steigendem Status erhöht sich auch die Anzahl über das Vorhandensein eines Zugangs im privaten Bereich der Familie, wobei diese Beziehung bei weiblichen im Vergleich zu den männlichen Befragten etwas stärker ausgeprägt ist<sup>340</sup>.

#### 4.4.2 Allgemeine Nutzungsfrequenz des Internet

Anhand der Daten lässt sich schnell aufzeigen, dass mehr als die Hälfte (ca. 52%) der befragten Jugendlichen für die beiden zum Zeitpunkt der Befragung zurückliegenden Wochen entweder keine genaueren Angaben über ihre Nutzungsdauer machen kann (die Antwortmöglichkeit „*Weiß nicht, zu unregelmäßig*“ kreuzten 47% der Befragten an), in den beiden Wochen gar nicht im Internet war (ca. 2%) oder keine Angaben zu ihrer Nutzungsfrequenz gemacht hat (ca. 2%). Sollte die mögliche Nutzungsdauer der verbleibenden Befragten dennoch betrachtet werden, muss an dieser Stelle ausdrücklich darauf verwiesen werden, dass diese Daten nur bedingt aussagefähig sind.<sup>341</sup>

Die Abbildung 38 zeigt die nachträglich klassifizierte Nutzungsfrequenz des Internet durch Jugendliche.<sup>342</sup> Es zeigt sich dabei, dass die überwiegende Zahl der Jugendlichen dieser Gruppe das Internet in dem in der Untersuchung erfragten Zeitraum der vergangenen zwei Wochen nur wenige Stunden genutzt hat. Ca. 34% der Jugendlichen dieser Gruppe geben an, mindestens 14 bis 56 Stunden pro Woche im Internet zu verbleiben und lediglich ca. 11% verbleiben den halben bis ganzen Tag bzw. sogar 24 Stunden pro Tag im Internet. Bei den Letztgenannten kann daher von einer Dauernutzung ausgegangen werden, die möglicherweise

---

<sup>339</sup> Korrelation nach Spearman, Wert 0,376: Geringe Korrelation;  $p < 0,001$  = höchst signifikant.

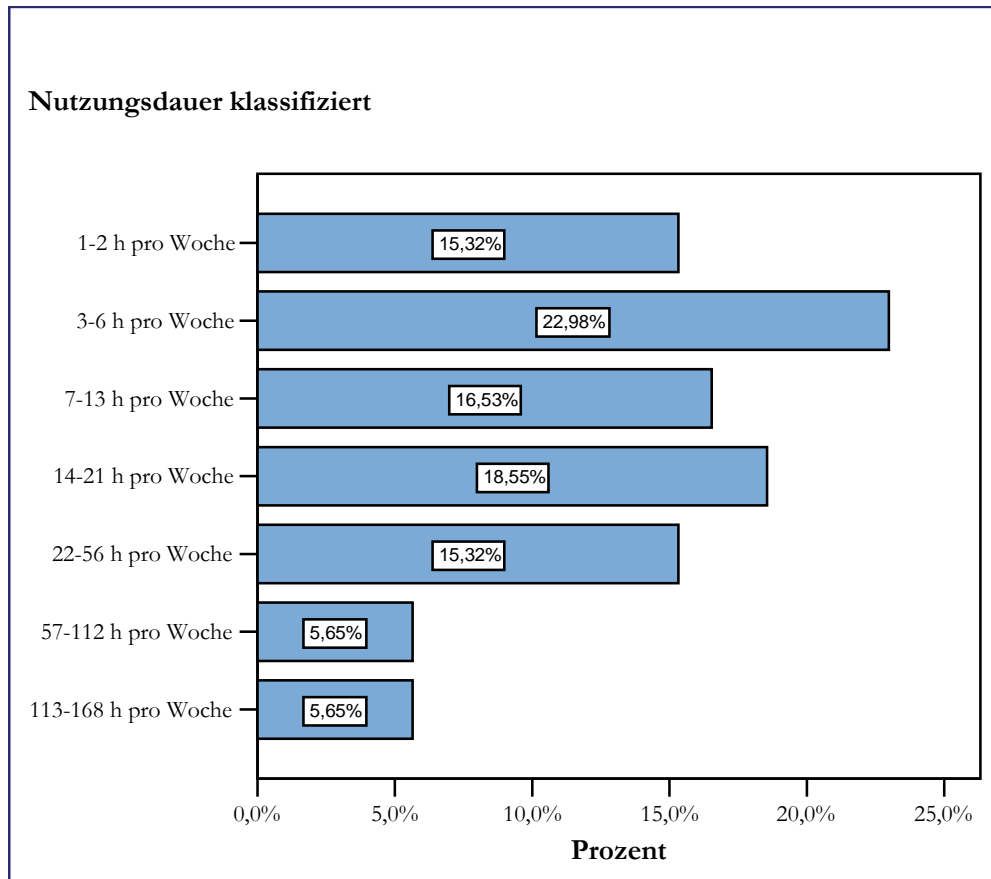
<sup>340</sup> Korrelation nach Spearman für Mädchen, Wert 0,317: Geringe Korrelation;  $p < 0,001$  = Höchst signifikant. Für Jungen, Wert 0,271: sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$  = Höchst signifikant.

<sup>341</sup> Kolmogorov-Smirnov-Test: Die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  ist kleiner als 0,001, damit weicht die Verteilung der Nutzungsdauer höchst signifikant von der Normalverteilung ab.

<sup>342</sup> Folgt man dem Lilliefors-Test, kann im gegebenen Beispiel aufgrund der vorhandenen Irrtumswahrscheinlichkeit  $p = 0,000$  ( $p < 0,05$ ) sowie dem Q-Q-Diagramm bzw. dem trendbereinigten Q-Q-Diagramm eine signifikante Abweichung der Verteilungsform von einer Normalverteilung auch für die klassifizierten Daten angenommen werden.

durch eine vorhandene Flatrate zustande kommt und hierbei in der überwiegenden Zeit das Internet nicht aktiv, sondern passiv (Herunterladen von Dateien, die keine personelle Anwesenheit vor dem Bildschirm erfordern etc.) genutzt wird<sup>343</sup>.

**(38) Klassifizierte Nutzungsfrequenz des Internet: Stundenanzahl der Internetnutzung Jugendlicher pro Woche<sup>344</sup>**



Wird als zusätzliche Variable der Internetfrequenz das Geschlecht der Jugendlichen eingebunden, zeigt sich, dass die Mädchen das Internet eher kürzer frequentieren als Jungen und nicht zu den Dauernutzern gezählt werden können<sup>345</sup>. Die

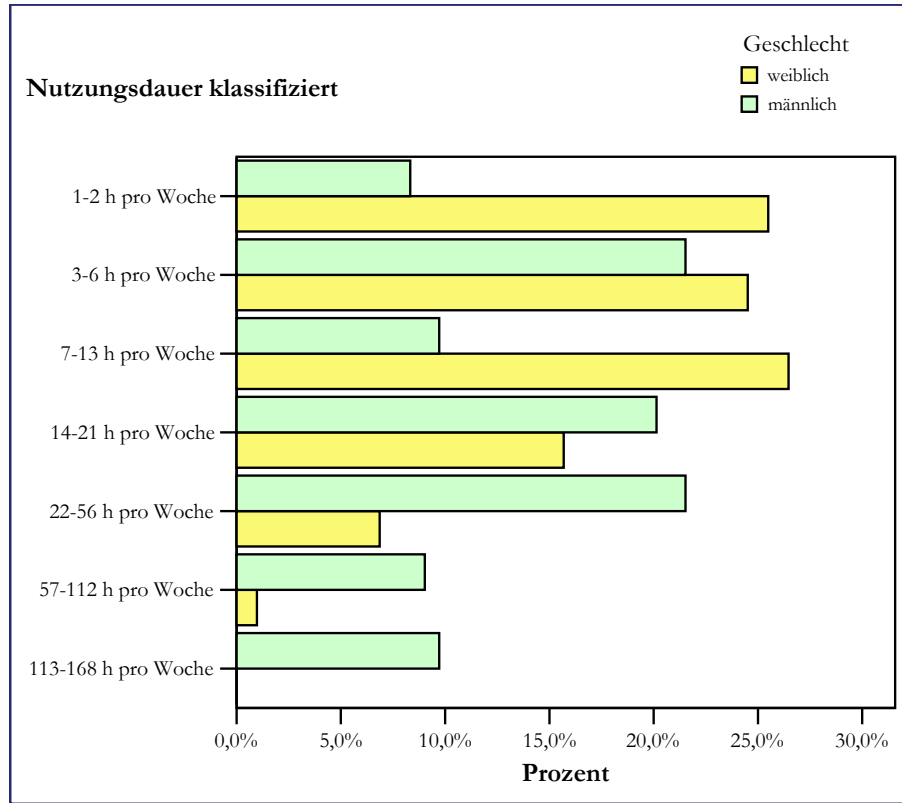
<sup>343</sup> Ein statistischer Zusammenhang zwischen der Stufe der Nutzungspriorität „Download“ und der Zeit des Verbleibs im Internet konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Chi-Quadrat-Wert: 0,661;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

<sup>344</sup> Bei der Klassifikation der Nutzungsdauer wurden die jeweils höheren Werte aufgenommen, wenn die Befragten die Aussagen „von-bis“ angegeben haben.

<sup>345</sup> Die 0,98% in der Sparte 57 bis 112 Stunden pro Woche ergeben sich aus einer einzelnen Angabe, die dem Geschlecht „weiblich“ zugeordnet werden kann. Wird dieser „Ausreißer“ auch ohne Klassifikation näher betrachtet, ist die Stundenangabe von 70 Stunden Internetnutzung pro Woche dennoch der unteren Nutzungsdauer bei „Dauernutzern“ zuzurechnen. Dies bestätigt zusätzlich die in der weiblichen Nutzung beobachtete Tendenz.

Sparten von einer bis dreizehn Stunden pro Woche werden hiermit von weiblichen Internetnutzerinnen bestimmt, die Sparten ab 14 Stunden pro Woche hingegen von männlichen Internetnutzern dominiert (siehe Abbildung 39).

**(39) Nutzungsfrequenz des Internet nach Geschlecht**



Beim statistischen Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich eindeutig, dass die Mädchen im Wochenschnitt deutlich kürzer das Internet frequentieren als die Jungen (siehe Abbildung 40).<sup>346</sup>

**(40) Nutzungsfrequenz des Internet nach Geschlecht. Zusammenfassung von Fällen**

*Median*

		durchschnittliche Stundenzahl im Internet
Geschlecht	weiblich	6,500
	männlich	20,000
	Insgesamt	10,000

<sup>346</sup> U-Test nach Mann und Whitney: Im vorliegenden Beispiel liegt ein höchst signifikanter Unterschied hinsichtlich der Nutzungsdauer des Internet der beiden Geschlechter vor ( $p = 0,000$ ).

Ein Blick auf die Gruppe derjenigen Jugendlichen, die bei der Frage nach der Dauer ihrer Internetnutzung die Angabe „Weiß nicht, zu unregelmäßig“ vorgenommen haben, zeigt darüber hinaus deutlich, dass zu dieser Aussage ca. 50% mehr weibliche (146 Angaben) als männliche (92 Angaben) Internetnutzer neigen. Geht man davon aus, dass bei dieser Antwortmöglichkeit die unregelmäßigen Gelegenheitsnutzer und unentschlossenen Befragungsteilnehmer aufzufinden sind, wird auch hierdurch die oben beschriebene geschlechtsspezifische Verteilung bei der Internetfrequentierung bestätigt.

### 4.4.3 Nutzungsfrequenz politischer Internetseiten

Die Nutzungsfrequenz der Internetseiten von gesellschaftspolitischen Gremien, Institutionen oder Organisationen wurde durch eine etwas ungenauere Antwortkategorie erfasst, die in der Abbildung 41 vorgestellt wird. Es zeigt sich, dass nur ein kleiner Teil der Befragten (ca. 9%) ziemlich oft bzw. fast jeden Tag Internetseiten frequentiert, die etwas mit Politik zu tun haben. Über 60% besuchen diese Seiten nur gelegentlich und fast ein Drittel gibt an, diese Internetseiten – unabhängig davon, ob bei ihnen politisches Interesse besteht oder nicht – nie zu besuchen.

(41) Besuch gesellschaftspolitischer Internetseiten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	fast jeden Tag	9	1,8	1,8	1,8
	ziemlich oft	34	6,6	6,7	8,4
	nur gelegentlich	309	60,2	60,6	69,0
	nie	158	30,8	31,0	100,0
	<b>Gesamt</b>	<b>510</b>	<b>99,4</b>	<b>100,0</b>	
<b>Fehlend</b>	keine Angabe	3	,6		
<b>Gesamt</b>		<b>513</b>	<b>100,0</b>		

In der erstgenannten Gruppe („ziemlich oft“ bis „fast täglich“) sind Mädchen im Vergleich zu den Jungen unterrepräsentiert: 10 Angaben von Mädchen gegenüber 33 Angaben von Jungen. Wenngleich beim gelegentlichen Besuch kaum Geschlechtsunterschiede zu beobachten sind, geben deutlich mehr Mädchen als Jungen an, politische Internetseiten nie zu besuchen (siehe Abbildung 42). Dies bestätigt den bisherigen Forschungsstand, nach dem Mädchen grundsätzlich weniger

Interesse an Politik zeigen als Jungen<sup>347</sup>, auch für den Bereich der Nutzung gesellschaftspolitisch relevanter Internetplattformen<sup>348</sup>.

**(42) Besuch gesellschaftspolitischer Internetseiten unter der Betrachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede**

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
<b>Besuch politischer Seiten</b>	<b>fast jeden Tag</b>	2	7	9
	<b>ziemlich oft</b>	8	26	34
	<b>nur gelegentlich</b>	157	151	308
	<b>nie</b>	93	62	155
<b>Gesamt</b>		<b>260</b>	<b>246</b>	<b>506</b>

Jugendliche mit höherem Bildungsstatus interessieren sich für gesellschaftspolitische Internetauftritte offensichtlich auch mehr als diejenigen, die einen niedrigeren Bildungsstatus nachweisen, was für den – wenn auch geringen – Einfluss der Schulart auf diese Nutzung spricht<sup>349</sup>. Dennoch ist dieses Interesse unabhängig davon, ob die Mädchen und Jungen zu der Bildungsrisikogruppe gehören oder nicht<sup>350</sup> – und auch unabhängig davon, wie viele Stunden sie im Internet insgesamt verbringen<sup>351</sup>.

#### 4.4.4 Nutzungsprioritäten der Jugendlichen

Die Prioritäten der Internetnutzung bei Jugendlichen können weitere Hinweise auf die qualitative Nutzung im Verständnis, in der Zielgerichtetheit bzw. in der Qualifizierung der Nutzung geben.

<sup>347</sup> In dieser Untersuchung auch unabhängig von ihrem Migrationsstatus. Chi-Quadrat-Wert: 0,671: Nicht signifikant.

<sup>348</sup> Korrelation nach Spearman, Wert -0,164: sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$  = Höchst signifikant.

<sup>349</sup> Korrelation nach Spearman, Wert 0,241: sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$  = Höchst signifikant.

<sup>350</sup> Chi-Quadrat-Wert: 0,426: Nicht signifikant.

<sup>351</sup> Likelihood-Quotient: 0,074: Nicht signifikant. Dennoch muss angemerkt werden, dass die Nutzungsdauer lediglich die 48% der befragten Jugendlichen erfasst.

Werden die Jugendlichen danach gefragt, welche Online-Anwendung sie überwiegend nutzen, wird der „zielgerichteten Informationssuche“ von über ¼ der Jugendlichen die erste Priorität gegeben. Direkt hinter der zielgerichteten Suche vergeben die Jugendlichen die erste Priorität dem Empfangen und Versenden von E-Mails. Ca. 18% beschäftigen sich mit Downloads und 13% mit der Kommunikation in Gesprächsforen. Weitere 6% der Jugendlichen benennen als erste Priorität verschiedene Online-Spiele. Wenngleich höherwertige Handlungsmöglichkeiten, wie z.B. Programmieren von Homepages oder Betreuung/Moderation von Gesprächsforen prozentual kaum ins Gewicht fallen, bleibt anzumerken, dass auch diese zu der ersten Priorität einiger Jugendlichen gehören (siehe Abbildung 43).

**(43) Erste Priorität der Jugendlichen für eine Online-Anwendung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen-te	Kumulierte Prozen-te
Gültig	E-Mail	127	24,8	25,2	25,2
	zielgerichtete Suche	129	25,1	25,6	50,9
	zielloses Surfen	21	4,1	4,2	55,1
	Downloads	92	17,9	18,3	73,4
	Gesprächsforen	66	12,9	13,1	86,5
	Online-Shopping/ -Versteigerungen	13	2,5	2,6	89,1
	MUDs/Spiele	33	6,4	6,6	95,6
	Videos anschauen	3	,6	,6	96,2
	ICQ/MSN	13	2,5	2,6	98,8
	Homepagepflege/ -programmierung	3	,6	,6	99,4
	SMS	1	,2	,2	99,6
	Gesprächsforenpfle- ge/-moderation	2	,4	,4	100,0
Gesamt	503	98,1	100,0		
Fehlend	keine Angabe	10	1,9		
Gesamt		513	100,0		

Um mögliche Dimensionen der Nutzung in gesellschaftspolitischen Kontext nicht vorwegzunehmen, wurde die Frage nach den Prioritäten der Online-Anwendungen als eine offene Frage gestaltet. Die Öffnung der Antwortmöglichkeiten bereitete im Anschluss an die Befragung deutliche Probleme bei der Eingabe der Daten in SPSS, da häufig Mehrfachnennungen einer Anwendung an verschiedenen Rangplätzen bei einem Datensatz zu finden waren. Dies erforderte

eine nachträgliche manuelle Verschiebung der von Jugendlichen angegebenen Rangplätze und die gleichzeitige Umorganisation der ursprünglich geplanten Methode in die Methode multipler Kategorien, die auf eine andere Art und Weise erlaubt, Mehrantworten zu kodieren. Dabei wird nicht die ursprünglich vorgegebene Rangfolge der Online-Anwendungen beibehalten. Vielmehr werden die fünf vorgegebenen Prioritäten als die maximale Anzahl der möglichen Antworten ausgewiesen und bewertet.

Neben diesen Problemen hat sich ebenfalls gezeigt, dass eine solche Frage explizit zwischen Online-Anwendungen und Online-Inhalten hätte trennen müssen. Die Vermischung der beiden Faktoren hat zwar zusätzlich durch die offene Frage eine Fülle an inhaltlichen Informationen hervorgebracht, dennoch sind diese Inhalte nicht von allen befragten Jugendlichen etikettiert worden und somit kaum explizit unter „*Inhalt der Anwendung*“ zu strukturieren. Im Anschluss an die Befragung wurden daher die von den Jugendlichen aufgezählten inhaltlichen Punkte gesondert den identifizierten Online-Anwendungen zugerechnet. So fallen unter „*zielgerichtete Suche*“ folgende Inhalte: 1) aktuelle Infos/Nachrichten abrufen, 2) Infos zu Ausbildungsstellen, 3) Berufs-/Bildungsinfos suchen, 4) Bewerbungsadressen identifizieren, 5) Informationen für die Schule/Hausaufgaben/Referate suchen z.B. bei virtuellen Bibliotheken, 6) Informationen über Sport/-vereine, 7) Einkaufswaren anschauen, 8) Suchmaschinen-Einsatz, 9) Informationen über Kunst/Dichtung/Musik, 10) Informationen über sexuelle Themen, Beratungsseiten, 11) Sprachinformationen/Übersetzungen suchen, 12) Neueste Informationen über Freunde/Bekanntes, 13) Medieninfos (TV/Radio/Zeitschriften), 14) Informationen über Parteien/politische Bildung, 15) Infos über Verkehrsverbindungen, 16) Infos über Kultur/Veranstaltungen.

Die gesellschaftspolitischen Inhalte könnten an dieser Stelle bei nur vier Nennungen identifiziert werden. Dies sind im Einzelnen: Hilfsprojekte durch Bannerklicks unterstützen, Informationen über Parteien suchen, sich selbst gesellschaftspolitisch äußern bzw. politische Weiterbildung betreiben. In Anbetracht der Befragtenzahl und der Möglichkeit, je fünf Prioritäten der Nutzung zu benennen (insgesamt 2565 Angabemöglichkeiten), dürften diese Angaben jedoch kaum ins Gewicht fallen. Nichtsdestotrotz: Wenngleich gesellschaftspolitisches Handeln im Internet offensichtlich nicht zu den bevorzugten Internettätigkeiten der befragten Jugendlichen gehört, bedeutet dies nicht gleichzeitig, dass diese von den Mädchen und Jungen tatsächlich nicht ausgeübt wird.



Insgesamt lässt sich beobachten, dass die Jugendlichen durchaus sehr differenzierte Internetinhalte angeben. Dabei beschränkt sich die inhaltliche Informationssuche nicht lediglich auf Unterhaltungsangebote. Vielmehr zeigt sich, dass die Jugendlichen ihre Informationsrecherchen überaus pragmatisch gestalten, in dem sie Inhalte erschließen, die Ihnen ihren Alltag zu bewältigen helfen. Sie durchstöbern die Welt des Internet mit seinen vielfältigen Datenbanken primär auf der Suche nach Informationen, die ihnen helfen, den schulischen Alltag und den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern. Sie informieren und beraten sich über kulturelle, politische und persönliche Themen. Sie sondieren nach Medieninformationen und aktuellen Nachrichten – und dies nicht nur aus dem Umkreis ihrer Sportvereine – und erkundigen sich durchaus ökonomisch nach vielfältigen Einkaufsmöglichkeiten und Preisvergleichen.

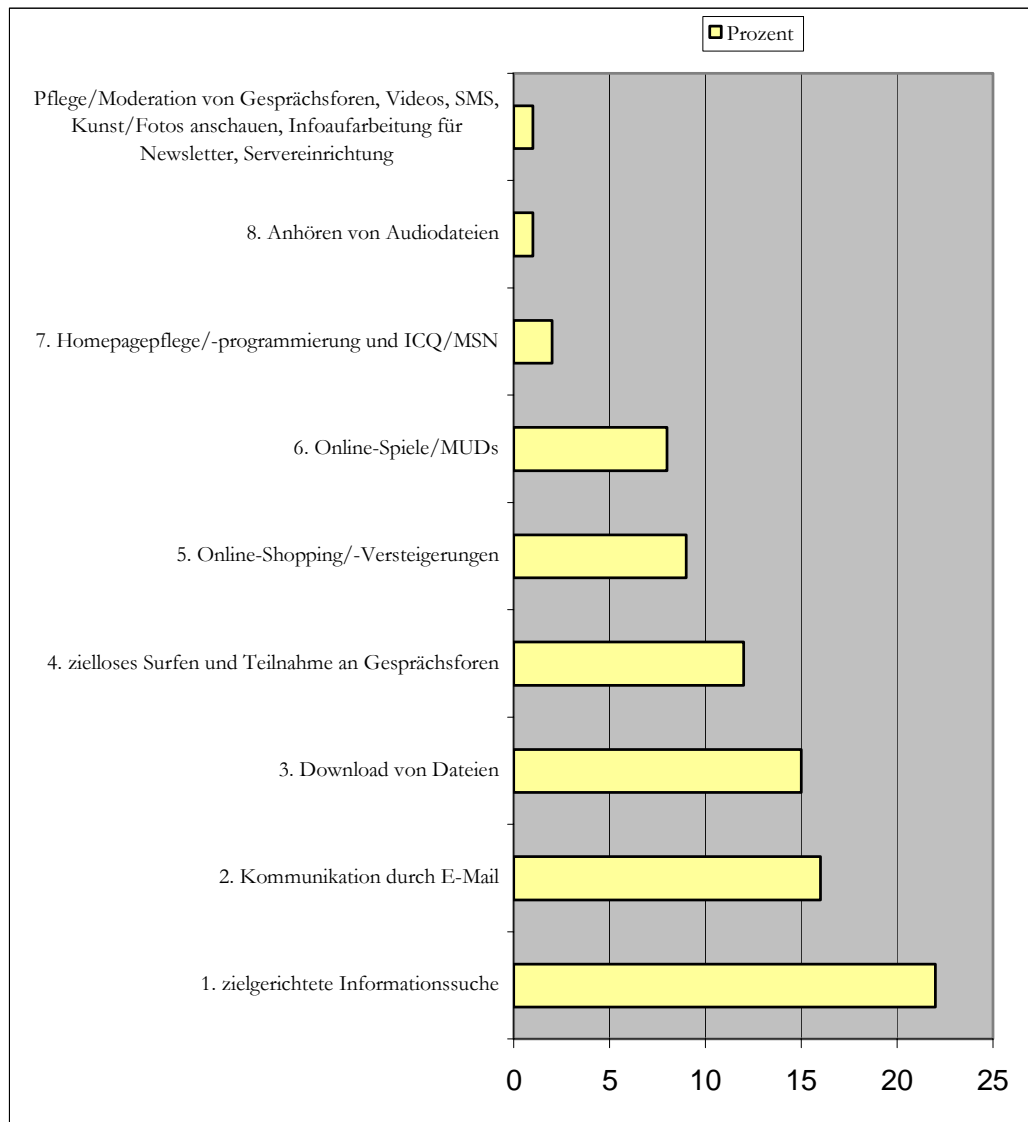
Sollen die verschiedenen Prioritäten der Online-Anwendungen genauer beleuchtet und in eine Rangfolge der Angabenhäufigkeit gebracht werden, ergibt sich folgende Rangliste der bevorzugten Online-Anwendungen nach der Zahl deren Nennungen:

**(44) Rangliste der Online-Anwendungen nach der Anzahl der angegebenen Mehrfachnennungen**

<b>Rang 1</b>	Zielgerichtete Informationssuche mit 429 Nennungen
<b>Rang 2</b>	Kommunikation durch E-Mail-Empfang und -Versand mit 314 Nennungen
<b>Rang 3</b>	Download von Dateien mit 298 Nennungen
<b>Rang 4</b>	Zielloses Surfen im Internet mit 240 Nennungen
<b>Rang 5</b>	Kommunikation durch Teilnahme an Gesprächsforen mit 239 Nennungen
<b>Rang 6</b>	Online-Shopping und Online-Versteigerungen mit 172 Nennungen
<b>Rang 7</b>	Teilnahme an Online-Spielen/MUDs mit 160 Nennungen
<b>Rang 8</b>	Übernahme von Homepage-Pflege und -Programmierung mit 41 Nennungen
<b>Rang 9</b>	Kommunikation durch ICQ/MSN mit 30 Nennungen
<b>Rang 10</b>	Anhören von Audiodateien mit 15 Nennungen
<b>Rang 11</b>	Tätigkeit bei der Pflege/Moderation der Gesprächsforen mit 8 Nennungen
<b>Rang 12</b>	Anschauen von Videos mit 7 Nennungen
<b>Rang 13</b>	Kommunikation durch SMS mit 6 Nennungen
<b>Rang 14</b>	Anschauen von Kunst/Fotos mit 5 Nennungen
<b>Rang 15</b>	Infoaufarbeitung für Newsletter sowie Online-Banking mit je 2 Nennungen
<b>Rang 16</b>	Tätigkeit durch Servereinrichtung mit 1 Nennung

Prozentangaben der entsprechenden Ränge können aus den Mehrfachantworten errechnet werden. Diese können etwas genauere Information über das Gesamtverhältnis der von den Jugendlichen bevorzugten Online-Anwendungen liefern.

**(45) Rangliste der Online-Anwendungen/-Inhalte in % der Angaben**



Welche Unterschiede geschlechtsspezifischer Art sind bei der Prioritätensetzung der Jugendlichen zu beobachten? Um diese Frage zu beantworten, wurden sämtliche von den Jugendlichen angegebenen Prioritäten der Online-Anwendung gezählt und in geschlechtsspezifischen Zusammenhang gesetzt. Dabei ergeben sich folgende Differenzen: Die „E-Mail-Kommunikation“ wird insgesamt eindeutig von Mädchen präferiert<sup>352</sup>. Dieser Trend setzt sich bei der „Teilnahme in Gesprächsforen“<sup>353</sup>, der „zielgerichteten Suche“<sup>354</sup> etwas schwächer ebenfalls fort.

<sup>352</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 185 Angaben von Mädchen gegenüber 128 Angaben von Jungen.

<sup>353</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 134 Angaben von Mädchen gegenüber 105 Angaben von Jungen.

Jungen präferieren hingegen eher Anwendungen wie „*Download von Dateien*“<sup>355</sup>, „*Online-Shopping/Versteigerungen*“<sup>356</sup> sowie ganz eindeutig „*Online-Spiele/MUDs*“<sup>357</sup>.

Für beide Geschlechter gleich relevant sind dabei das „*ziellose Surfen*“<sup>358</sup>, die „*Kommunikation durch ICQ/MSN*“<sup>359</sup> und die „*Homepagepflege und -programmierung*“<sup>360</sup>.

Die Kommunikation über Internet-SMS scheint von den Mädchen eindeutig bevorzugt zu sein, da sie in der vorliegenden Untersuchung lediglich von sechs Mädchen angegeben wurde. Ein ähnlicher Sachverhalt ergibt sich beim „*inhaltlichen Aufarbeiten der Informationen für Newsletter*“, die von zwei weiblichen Befragten angegeben wurden. Doppelt so viele Jungen als Mädchen (zehn Jungen gegenüber von fünf Mädchen) benennen das „*Anhören von Audiodateien*“ als eine ihrer Onlinenutzungsprioritäten. Aber es findet sich je nur ein Mädchen bei den Anwendungen „*Videos anschauen*“ (sechs Angaben von Jungen) und „*Pflege und Moderation von Gesprächsforen*“ (sieben Angaben von Jungen). „*Online-Banking*“ wird lediglich von 2 Jungen, die „*Servereinrichtung*“ sogar nur von einem Jungen angegeben; Mädchen sind in den beiden letzten Bereichen gar nicht vertreten.<sup>361</sup>

Abschließend kann angemerkt werden, dass nach wie vor geschlechtsspezifische Zugangsweisen zur Nutzung der Online-Anwendungen anhand der vorliegenden Daten zu beobachten sind. So scheinen die Mädchen eher diejenigen Online-Anwendungen zu bevorzugen, die klar der Kommunikation und Information im

---

<sup>354</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 226 Angaben von Mädchen gegenüber 200 Angaben von Jungen.

<sup>355</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 138 Angaben von Mädchen gegenüber 157 Angaben von Jungen.

<sup>356</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 68 Angaben von Mädchen gegenüber 102 Angaben von Jungen.

<sup>357</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 44 Angaben von Mädchen gegenüber 114 Angaben von Jungen.

<sup>358</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 120 Angaben von Mädchen gegenüber 118 Angaben von Jungen.

<sup>359</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 14 Angaben von Mädchen gegenüber 16 Angaben von Jungen.

<sup>360</sup> Crosstabulation für Mehrfachantworten: 20 Angaben von Mädchen gegenüber 21 Angaben von Jungen.

<sup>361</sup> Aufgrund der niedrigen Zahl der Nennungen bei einigen der Anwendungen ist eine detaillierte, valide und reliable Betrachtung der niedrigeren Ränge kaum möglich. Dennoch werden diese an dieser Stelle angegeben, um mögliche Trends bei den Geschlechtern herauszuarbeiten.

Internet zugerechnet werden können. Jungen hingegen zeigen eine breitere Nutzungspalette.

#### 4.4.5 Typologie der Internetorientierung

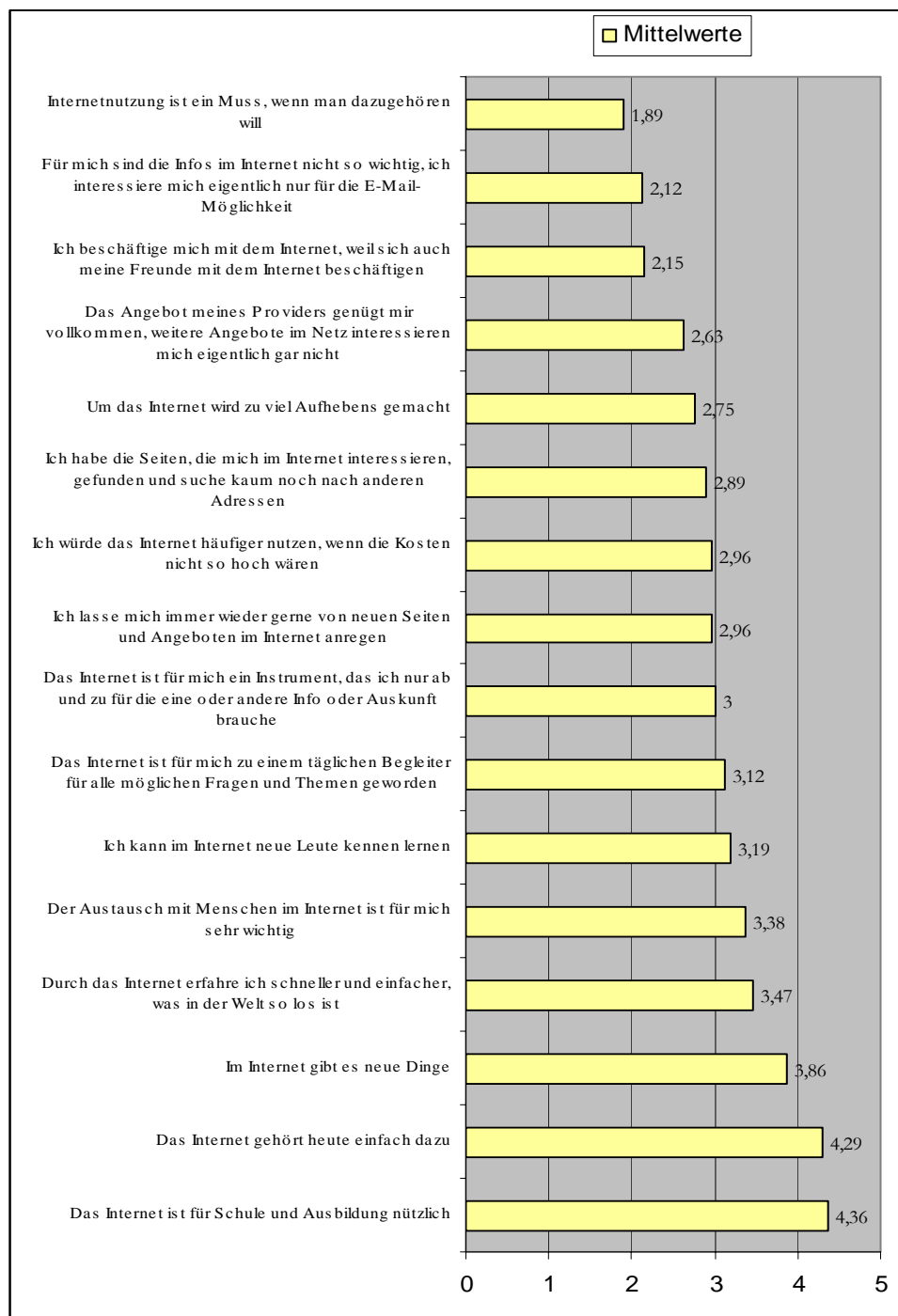
Der bisherige Verlauf der Untersuchung des Online-Bezugs der Jugendlichen stützt sich auf einige allgemeine Indikatoren, mit denen sich das Verhältnis von Jugend und Internet analysieren lässt. Neben den Zugangsorten zum Internet wurden die Dauer der Internetnutzung untersucht und die Präferenzen der Jugendlichen in Bezug auf ihre Anwendung verschiedener Onlineanwendungen geprüft, um die mögliche Nähe oder die Distanz der Jugendliche zu dem Medium Internet zu beurteilen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Bezüge von Jugendlichen zum Internet mit den Einstellungen zu den modernen Technologien und den persönlichen Einschätzungen zusammengebracht, um die befragten Jugendlichen hinsichtlich ihrer Internetorientierung zu typologisieren. Die Analyse basiert auf zwei Skalen, die bereits in anderen Jugendstudien eingesetzt wurden. Auf einer Skala von 1 = stimme/trifft überhaupt nicht zu bis 5 = stimme/trifft voll und ganz zu, wurden anhand einer Reihe von Einzelstatements von Jugendlichen zur Internet und eigenen Einstellungen in Bezug auf gesellschaftspolitische Aktivitäten mit dem Internet persönliche Einstellungen Jugendlicher erhoben. Die Statements sind in der Abbildung 46 dokumentiert und nach dem Grad der persönlichen Zustimmung absteigend geordnet.

Sichtbar wird hierbei, dass diejenigen Statements die größte Zustimmung der Befragten erhalten, die für die Veralltäglichung des Internet in der Welt der Jugendlichen sprechen. Dies gilt für die Nützlichkeit des Mediums im schulischen und beruflichen Bereich, der Verortung des Netzes innerhalb der heutigen Zeit als ein selbstverständlich vorhandenes Medium oder für den Hinweis auf die Neuigkeitswerte der Internetinhalte. Die in der Tabelle für diese Bereiche ausgewiesenen Mittelwerte signalisieren im Vergleich zum formalen Skalenmittelpunkt von 2,5 einen außergewöhnlich hohen Grad an Zustimmung. Ebenfalls trifft diese Tendenz auf die Statements zum Stellenwert des Internet bei der schnelleren und einfacheren Informationsbeschaffung, der Möglichkeit zum Austausch und zum Kennenlernen neuer Bekannten im Netz oder der Nützlichkeit des Mediums für alle möglichen Fragen und Themen sowie Anregungen von neuen Internetange-

boten zu. Werden die weniger eindeutig ausgeprägten Aussagen, die sich stark um den Mittelwert bündeln, interpretiert, zeigt sich, dass die Statements weniger Zustimmung finden, die eine starre Internetnutzung signalisieren. Hierzu gehören z.B. Hinweise auf Neuigkeitssättigung bei Onlineangeboten und Konzentration auf bekannte Seiten oder „zu viel Aufhebens“ bezüglich Fragen des Internet.

**(46) Aussagen Jugendlicher zum Internet (Mittelwerte)**



Wenig ausgeprägt zeigen sich hingegen Statements, die auf die Nutzung des Internet aufgrund sozialer Zwänge durch die Gleichaltrigengruppe zeigen, sich auf die Konzentration auf eine Nutzungsart beschränken (wie z.B. die E-Mail-Möglichkeit) und der Behauptung zustimmen, Internet sei ein Muss, wenn der Jugendliche sich dazugehörig fühlen möchte.

Diese zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse bestätigt die Vermutung, dass die Jugendlichen das Internet tatsächlich eindeutig pragmatisch nutzen und in ihrem täglichen Leben als *Instrument* zur Bewältigung grundlegender Probleme der jugendlichen Lebenswelt einsetzen.

Die bisherigen Ergebnisse lassen vermuten, dass Jugendliche nach den jeweiligen charakteristischen Merkmalen in Bezug auf ihre Art und Weise der Internetnutzung unterschieden werden könnten. Die Untersuchung der 16 erhobenen Statements zur Internetnutzung konnte mithilfe der Faktorenanalyse<sup>362</sup> auf vier Faktoren<sup>363</sup> der Internetnutzung reduziert werden, die unterschiedliche Dimensionen des jugendlichen Bezugs zum Internet einfangen.

Der erste Faktor wird hier mit dem Begriff „*Informierte*“ belegt. Dabei beschreibt er diejenigen Jugendlichen, die das Internet äußerst aktiv, mit breiter Neugierde und auch täglich für die Suche nach verschiedenen Themen und Fragen/Lösungen einsetzen. Sie sind ferner gekennzeichnet durch den Bezug zur Informationssuche für ihr tägliches schulisches oder berufliches Leben und die Überzeugung, das Internet gehöre in der heutigen Zeit einfach zu ihrem Leben.

Für den zweiten Faktor wird die Bezeichnung „*Kommunikative*“ verwendet. Dies sind diejenigen Jugendlichen, die das Internet überwiegend für die Kommunikation nutzen, in dem sie sich auf Kommunikations-Anwendungen, z.B. E-Mail, konzentrieren. Über die Kommunikationsplattformen des Netzes suchen sie nicht nur den Austausch mit anderen Menschen, sondern auch neue Kontakte, die sie in ihr bestehendes Beziehungsgeflecht einbinden können.

---

<sup>362</sup> Durch die Faktorenanalyse kann eine größere Anzahl von Variablen anhand der Fälle auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen (Faktoren) zurückgeführt werden. Hierdurch wird die Komplexität der Aussagen ohne Aussagekraftverlust reduziert. Da ebenfalls diejenigen Jugendlichen erfasst werden sollten, welche ggf. ein größeres Internet-Desinteresse zeigen, wurden fehlende Angaben durch Mittelwerte der betreffenden Variablen ersetzt.

<sup>363</sup> Die Faktorenanalyse ergab ursprünglich fünf Faktoren. Da der fünfte Faktor lediglich auf eine Variable beschränkt war, wurde diese Variable eliminiert und die Auswertung der Daten auf vier stark belegte Faktoren beschränkt. Die eliminierte Variable heißt: „Das Angebot meines Providers genügt mir vollkommen, weitere Angebote im Netz interessieren mich eigentlich gar nicht.“

Als „*Sozialgeprägte*“ beschreibt der dritte Faktor die Jugendlichen, welche sich im Netz eigentlich uninteressiert verhalten. Sie geben an, ihre gewünschten Seiten bereits gefunden zu haben und kein Interesse an neuen Optionen zu haben. Sie nutzen die Technik, weil auch ihre Freunde mit den Anwendungen umgehen und glauben, dass Internetnutzung ein Muss sei: Sie könnten nicht „dazugehören“, wenn sie auf das Internet verzichten würden.

Der vierte Faktor beschreibt die „*Zurückhaltenden*“. Dies sind Jugendliche, die das Internet lediglich ab und an zur Suche nach Auskünften und Informationen einsetzen und die Meinung vertreten, dass insgesamt zu viel Aufhebens um diese Technologien gemacht wird. Dennoch würden sie öfter das Internet einsetzen, wenn die Kosten der Nutzung niedriger lägen.

Mit dem Verfahren der Clusteranalyse<sup>364</sup> wurden anhand der vorgegebenen Faktoren-Variablen Gruppen von Jugendlichen gebildet, die möglichst ähnliche Variablenausprägungen aufweisen und sich möglichst stark von den anderen Gruppen unterscheiden. Die Grundauszählung der zu den entsprechenden Cluster gehörenden Jugendlichen gibt die Abbildung 47 wieder.

#### (47) Anzahl der Jugendlichen in jedem Cluster

Cluster	1. Cluster: Vielseitige Nutzer	134
	2. Cluster: Informationssuchende Nutzer	116
	3. Cluster: Besonders distanzierte Nutzer	125
	4. Cluster: Kommunikationssuchende Nutzer	138
Gültig		513
Fehlend		0

Sämtliche Gruppen weisen keine Abhängigkeit der Gruppenzugehörigkeit im Bezug zum Internet-Zugang zu Hause<sup>365</sup> oder zu ihrer Verortung innerhalb einer Statusgruppe der sozialen Herkunft auf<sup>366</sup>. Mitglieder aller Gruppen gehen überwiegend gerne ins Internet während des Unterrichts in der Schule. Auch wirkt sich die Zugehörigkeit zu einer der Gruppen nicht auf Besonderheiten bei der

<sup>364</sup> Hierarchische Clusteranalyse mit vorgeschalteter vorab beschriebener Faktorenanalyse. Hier wurde analog zu den Faktoren die 4-Cluster-Lösung vorgegeben.

<sup>365</sup> Cramers-V-Wert: 0,156: sehr geringe Korrelation;  $p > 0,05$  = Nicht signifikant.

<sup>366</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,541: Nicht signifikant.

Beurteilung der technischen Internetkompetenz ihrer Lehrer<sup>367</sup> oder die Beurteilung der Internetkompetenz der Eltern<sup>368</sup> aus. Dennoch hatte die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen aller Gruppen bereits die Gelegenheit, den Erwachsenen bei ihrer Internetnutzung zu helfen. Definitionsgemäß beeinflusst die Dauer der Internetnutzung leicht die Zugehörigkeit zu einer der Gruppen: Je kürzer der Verbleib der Jugendlichen im Netz, desto eher gehören sie zu den distanzierten Nutzern<sup>369</sup>.

Die Ergebnisse der Typologie führen zu einem differenzierten Bild im Verhältnis von Jugend und Internet. Insgesamt beziehen Jugendliche die Informations- und Kommunikationstechnologien in Bezug auf die Nützlichkeit des Mediums für den Bereich der Schule und der Ausbildung mit einer Zustimmung mit dem Mittelwert 4,36 sehr stark ein. Dies ist der einzige Bereich, der bei allen Gruppen eine so starke Ausprägung bekommt. Auch bestätigen die Jugendlichen stark einheitlich die Selbstverständlichkeit des Internet in der heutigen Gesellschaft (Mittelwert 4,29) und die Möglichkeit, im Internet Neues zu finden und zu erfahren (Mittelwert 3,86). Die niedrigste Zustimmung der Jugendlichen findet sich bei der Aussage „Internetnutzung ist ein Muss, wenn man dazu gehören will“ (Mittelwert 1,89). Dies zeigt, dass die Jugendlichen das Internet durchaus in ihr tägliches Leben integriert haben, dennoch die Nutzung nicht als eine notwendige Voraussetzung für die gesellschaftliche Partizipation ansehen, sondern vielmehr recht pragmatisch mit dem Medium umgehen.

Im Folgenden werden die Cluster-Gruppen etwas genauer charakterisiert und in Zusammenhang mit den einzelnen Aussagen gebracht.

Als „*vielseitige Nutzer*“ des Internet können 26% der Jugendlichen bezeichnet werden, die sich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in ihrem täglichen Leben wie selbstverständlich bedienen. Die Jugendlichen dieses Clusters weisen ausgeprägte Informations- und Kommunikationsbereitschaft auf. In dieser Gruppe finden sich mehr Jungen als Mädchen. Die Hälfte der Gruppenangehörigen besucht die Realschule, gefolgt von Gymnasiasten (31%) und ca. 18% Hauptschüler.

---

<sup>367</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,617: Nicht signifikant.

<sup>368</sup> Chi-Quadrat-Wert beträgt 0,106: Nicht signifikant.

<sup>369</sup> Cramers-V-Wert: 0,408: geringe Korrelation;  $p \leq 0,001$  = höchst signifikant.



Gemäß der Definition gruppieren sich diese Jugendlichen eng um die Internet-Aussagen: „(...) gehört heute einfach dazu“ (mit einem Mittelwert von 4,65 ist diese Aussage bei dieser Gruppe überproportional und im Vergleich am höchsten ausgeprägt), „(...) ist für Schule und Ausbildung nützlich“, „Der Austausch mit Menschen im Internet (...) ist mir wichtig“ und „Im Internet gibt es neue Dinge“. Auch die Aussagen „Ich kann im Internet neue Leute kennen lernen“, „Ich lasse mich immer wieder von neuen Seiten und Angeboten (...) anregen“ und „Durch das Internet erfährt man schneller und einfacher, was in der Welt so los ist“ zeigen noch eine hohe Ausprägung in dieser Gruppe. Die Aussagen „Internetnutzung ist ein Muss, wenn man dazu gehören will“, „(...) weil sich auch meine Freunde mit dem Internet beschäftigen“ oder „(...) nur für die E-Mail-Möglichkeit“ werden von den Jugendlichen dieser Gruppe hingegen deutlich zurückgewiesen (mit einem Mittelwert von 1,52 bis 1,88 auf einer Skala von 1 bis 5), was als ein deutlicher Hinweis auf die Nutzung des Internet unabhängig vom möglichen Druck der sozialen Umwelt der Jugendlichen gedeutet werden kann.

Die „*informationssuchenden Nutzer*“ des Internet (ca. 23%) sind in der Überzahl männlich. Hier befinden sich die Jugendlichen, die sowohl Informationen aus dem Internet beziehen, als auch hohen Bezug zur Internetnutzung in Abhängigkeit von den Gleichaltrigen bzw. auch eine schwache Beziehung zu den zurückhaltenden Nutzern aufweisen. Dabei ist diese Art der Internetnutzung für Gymnasiasten und Realschüler ähnlich relevant, jedoch für nur 22% der Hauptschüler.

Auch in dieser Gruppe sind Aussagen „(...) gehört heute einfach dazu“, „(...) ist für Schule und Ausbildung nützlich“, „Im Internet gibt es neue Dinge“ sowie „(...) erfährt man schneller und einfacher, was in der Welt so los ist“ sehr hoch ausgeprägt. Diese Jugendlichen geben auch noch relativ häufig an, das Internet als „täglichen Begleiter für alle Fragen und Themen“ und als ein „Informationsinstrument“ zu sehen bzw. sich immer wieder von neuen Internetseiten anregen zu lassen. Auffällig ist hierbei, dass die Nutzung des Internet bei dieser Gruppe offensichtlich von den hiermit verbundenen Kosten in Abhängigkeit gebracht werden kann (Mittelwert 3,37 ist die höchste Mittelwertausprägung bei dieser Frage). Auch ist hier der Mittelwert (2,40) für die Abhängigkeit der Nutzung „(...) wenn man dazu gehören will“ innerhalb der Gruppen am deutlichsten ausgeprägt, wenngleich er unter dem Durchschnitt bleibt; ähnlich bei der Aussage „(...) weil sich auch Freunde damit beschäftigen“.

Die „*kommunikationssuchenden Nutzer*“ des Internet bilden mit ca. 27% die größte Gruppe unter den befragten Jugendlichen. Im diesem Cluster sind die Jugendlichen mit ausgeprägten Kommunikationsdrang in Bezug auf die Gleichaltrigen-

gruppe versammelt. Dabei überwiegen in dieser Gruppe Mädchen gegenüber den Jungen. 20% dieser Gruppe bilden Hauptschüler, aber über die Hälfte der Jugendlichen (55%) dieser Gruppe besucht die Realschule, mehr als doppelt so viele im Vergleich zum Gymnasium.

Die Übereinstimmung mit den Statements „(...) *gehört heute einfach dazu*“, „(...) *ist für Schule und Ausbildung nützlich*“, „*Austausch mit Menschen ist mir wichtig*“ und „*kann im Internet neue Leute kennen lernen*“ ist in dieser Gruppe mit Mittelwerten zwischen 4,04 und 4,34 hoch bewertet. Mit dem höchsten Mittelwert im Bereich der Abhängigkeit der eigenen Nutzung „(...) *weil auch Freunde sich damit beschäftigen*“ (2,85) zeigt sich bei dieser Gruppe der starke soziale Bezug zum Einsatz des Internet. Auch geben diese Jugendlichen überproportional oft einen starren Medienbezug an, ihre Seiten im Internet bereits gefunden zu haben und keine neuen Seiten mehr zu suchen (Mittelwert 3,71).<sup>370</sup>

Die besonders „*distanzierten Nutzer*“ des Internet (ca. 24%) sind überwiegend Mädchen. Im diesem Cluster sind Jugendliche zusammengefasst, die am ehesten noch als äußerst zurückhaltende Nutzer bezeichnet werden können, die überhaupt keinen Bezug zur Information und Kommunikation (gleich welcher Art) im Internet aufweisen können. Fast doppelt so viele Mädchen als Jungen weisen eine besonders distanzierte Zugangsweise zum Internet. Auch diese Gruppe besteht überwiegend aus Realschülern. Ca. ein Viertel verteilt sich auf die Gymnasiasten und die Hauptschüler.

Mit dem niedrigsten Mittelwert (1,31) in Bezug auf die Nutzung „(...) *wenn man dazugehören will*“ und innerhalb sämtlicher Aussagen verneinen die Jugendlichen dieser Gruppe eindeutig diese Abhängigkeit ihrer Nutzung vom Druck der sozialen Umwelt. Ebenfalls zeigt sich eine ähnliche Tendenz beim Mittelwert (1,54) der Internetnutzung in Abhängigkeit von den Freunden. Diese Jugendlichen halten zwar das Internet für nützlich in Bezug auf Schule und Ausbildung (Mittelwert 4,03) und liegen mit den Aussagen „*neue Dinge*“ und „*gehört einfach dazu*“ noch über den Durchschnitt, aber insgesamt sind sie nicht davon überzeugt, dass sie mit dem Internet schneller an Informationen herankommen können, dass ihnen der Aus-

---

<sup>370</sup> Aufgrund dieses starken Bezugs zur Nutzung des Internet in Anhängigkeit vom sozialen Umfeld der Jugendlichen kann die Typologie nicht nur die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen aufzeigen, sondern vielmehr eine ordinale Anordnung der Gruppen (Ordnungsrelation) vermuten lassen. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird daher angenommen, dass die Gruppen eine bestimmte Ordnungsrelation wiedergeben und die Variable „Typologie der Internetorientierung“ schließlich nach ihrer Wertigkeit absteigend (vielseitige Nutzer bis distanzierte Nutzer) geordnet ist.

tausch mit Menschen via Internet wichtig ist oder das Netz für sie zum täglichen Begleiter werden könnte (Mittelwerte von 2,02 bis 2,54). Insgesamt zeigt die Gruppe die niedrigste Zustimmungsrates zu den vorgegebenen Aussagen.

#### (48) Typologie der Internetorientierung nach Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Cluster	Vielseitige Nutzer	63	71	134
	Informationssuchende Nutzer	50	65	115
	Kommunikationssuchende Nutzer	78	45	123
	Besonders distanzierte Nutzer	71	66	137
Gesamt		262	247	509

#### (49) Typologie der Internetorientierung nach der Art der besuchten Schule

		Schulart			Gesamt
		Gymnasium	Realschule	Hauptschule	
Cluster	Vielseitige Nutzer	42	68	24	134
	Informationssuchende Nutzer	47	44	25	116
	Kommunikationssuchende Nutzer	31	69	25	125
	Besonders distanzierte Nutzer	32	71	35	138
Gesamt		152	252	109	513

Die unterschiedlichen Integrations- und Aneignungsmuster der Informations- und Kommunikationstechnologien lassen verschiedene Zusammenhänge mit den Merkmalen der sozialen Positionierung vermuten. Um den gleichzeitigen Einfluss der sozial orientierten Variablen auf die Internetorientierung der Jugendlichen herauszuarbeiten wurde daher auf das Verfahren der ordinalen Regression zu-

rückgegriffen.<sup>371</sup> Lediglich das Geschlecht wirkt im Sinne einer niedrigeren Kategorie des Internetorientierungs-Typus: Mädchen geben eine signifikant hohe Zustimmung zu den niedrigeren Kategorienwerten<sup>372</sup>. Bei sämtlichen weiteren Variablen wird die Signifikanzgrenze verfehlt, was zugleich auf das Fehlen zusammenwirkender Zusammenhänge deutet<sup>373</sup>.

## 4.5 Gesellschaftspolitische Internethandlung

Um einen Überblick über die Dimensionen der Internetnutzung im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischem Handeln Jugendlicher zu erhalten, wird in diesem Kapitel die Thematik des gesellschaftspolitischen Engagements der Befragten im und außerhalb des Internet eingehender betrachtet.

### 4.5.1 Allgemeines politisches Interesse

Als Einstieg in die Problematik des gesellschaftspolitischen Engagements der Befragten wurde ganz allgemein nach dem Vorhandensein von politischem Interesse gefragt. Insgesamt bezeichnen sich nur ca. 7% der Jugendlichen als politisch stark interessiert. Weitere 36% bezeichnen sich als interessiert, 43% als wenig interessiert und immerhin noch ca. 13% als gar nicht interessiert. Beeinflusst wird das Interesse für Politik durch Merkmale wie Geschlecht, die Art der besuchten Schulart, das politische Interesse der Eltern.<sup>374</sup> Die folgenden Abbildungen (Abb.

---

<sup>371</sup> Für die Berechnung des Zusammenhangs wurde die Methode der ordinalen Regression gewählt. Dieses Verfahren ermöglicht die Abhängigkeit einer mehrkategorialen ordinalen Variable (hier „Typen der Internetorientierung“) von anderen unabhängigen Variablen, die ein nominales und ordinales Skalenniveau aufweisen können, zu untersuchen. Als Kovarianten wurden folgende Variablen aufgenommen: Geschlecht, Art der besuchten Schule, Internetnutzung im Unterricht, der soziale Status der Familie, der höchste Bildungsabschluss in der Familie, Beurteilung der finanziellen Situation der Familie, Zugehörigkeit zu der Bildungsrisikogruppe, Cliquesanbindung, Computerbezug der Eltern, Internetzugang der Eltern, das Verhältnis zu den Eltern und der Migrationsstatus. Berücksichtigt wird hier nur die statistisch signifikante Merkmalsausprägung.

<sup>372</sup> Parameterschätzer der ordinalen Regression: Signifikanzwert beim Geschlecht beträgt 0,021 = Sehr signifikant; Lage-Parameterschätzer für weibliche Befragte beträgt 0,587.

<sup>373</sup> Knapp wird die Signifikanzgrenze verfehlt bei Parametern: „Computerbezug der Eltern“, „Internetnutzung der Eltern“ und „Cliquesanbindung“. Sämtliche weiteren Variablen verfehlen die Grenzen deutlich, am meisten jedoch die Variablen „Affinität zur Nutzung des Internets im Unterricht“ und „Selbsteinschätzung des Verhältnisses zu den Eltern“.

<sup>374</sup> Für die Berechnung des Zusammenhangs wurde die Methode der binären logistischen Regression mit einer Rückwertsselektion gewählt. Dieses Verfahren ermöglicht die Abhängigkeit einer

50 bis Abb. 52) geben einen Überblick über die entsprechenden signifikanten Variablen.

**(50) Zusammenhangsanalyse: Interesse der Jugendlichen für Politik nach dem signifikanten Merkmal Geschlecht**

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
politisches Interesse	stark interessiert/ interessiert	87	133	220
	weniger/gar nicht interessiert	174	113	287
Gesamt		261	246	507

**(51) Zusammenhangsanalyse: Interesse der Jugendlichen für Politik nach dem signifikanten Merkmal der Art der besuchten Schule**

		Schulart			Gesamt
		Gymnasium	Realschule	Haupt- schule	
Politisches Interesse	stark interessiert/ interessiert	91	105	25	221
	weniger/ gar nicht interessiert	60	146	84	290
Gesamt		151	251	109	511

**(52) Zusammenhangsanalyse: Interesse der Jugendlichen für Politik nach dem signifikanten Merkmal des politischen Interesses der Eltern**

		politisches Interesse der Eltern				Gesamt
		stark interes- siert	inte- ressiert	wenig inte- ressiert	gar nicht interes- siert	
Politisches Interesse	stark interes- siert/interessiert	69	125	18	1	213
	weniger/gar nicht interessiert	29	173	60	17	279
Gesamt		98	298	78	18	492

dichotomen Variable (hier „politisches Interesse“) von anderen unabhängigen Variablen, die beliebiges Skalenniveau aufweisen können, zu untersuchen. Als Kovarianten wurde folgende Variablen aufgenommen: Geschlecht, Art der besuchten Schule, sozialer Status der Familie, Beurteilung der finanziellen Situation, Zugehörigkeit zu der Bildungsrisikogruppe, Cliquesanbindung, politisches Interesse der Eltern, das Verhältnis zu den Eltern. Berücksichtigt werden hier nur die statistisch signifikanten Merkmalsausprägungen. Aufgrund der Stichprobenaufteilung kann angenommen werden, dass keine der Kovarianten untereinander korrelieren.

Auffällig ist zum einem, dass die Mädchen deutlich weniger Interesse für Politik bekunden, als dies bei den Jungen der Fall ist. Dies bestätigt verschiedene Ergebnisse anderer empirischen Untersuchungen und somit auch die Erwartungen. Besonders markant ist bei der vorliegenden Untersuchung jedoch die Verteilung der politisch wenig bis überhaupt nicht Interessierten, die bei den Hauptschülern 77% und bei den Realschülern 58% ausmacht, also bei beiden Schularten über die Hälfte der Befragten erfasst. Es zeigt sich ferner, dass sich diejenigen Jugendlichen als politisch interessiert bezeichnen, deren Eltern politisches Interesse zeigen. Dieses Ergebnis unterstützt die These der Einflussnahme des elterlichen Hauses auf die gesellschaftspolitische Internet-Partizipation von Jugendlichen.

Die potenzielle Wahlbeteiligung der Jugendlichen kann zwar insgesamt als ein „harter“ Indikator für das politische Interesse angesehen werden. Da die befragten Jugendlichen in der Mehrzahl jedoch nicht wahlberechtigt sind<sup>375</sup>, müssen die Ergebnisse entsprechend vorsichtig interpretiert werden. Insgesamt zeigt sich, dass ein Großteil der Jugendlichen (ca. 76%) an der nächsten Bundestagswahl teilnehmen würde, wenn sie wahlberechtigt wären. Ungefähr ein Viertel der Befragten geben jedoch an, dies wahrscheinlich nicht bis ganz sicher nicht zu tun. Fragt man hingegen nach einer potenziellen Wahlbeteiligung mittels des Internet, sinkt die Bereitschaft der Jugendlichen deutlich: Nur noch 61% würden sich wahrscheinlich bis ganz sicher via Internet an der Bundestagswahl beteiligen, die verbleibenden Jugendlichen äußern sich hingegen skeptisch zu dieser Möglichkeit. Dabei zeigen sich Mädchen signifikant skeptischer bei dieser Art der Wahlmöglichkeit als Jungen<sup>376</sup>. Die Zahlen bestätigen vage ebenfalls die Vermutung, dass die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Typus der Internetorientierung einen Einfluss auf die Zustimmung zur Internetwahl ausübt. Dabei wird die Zustimmung eher erteilt, je höher der Typus bewertet werden kann<sup>377</sup>.

Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass die Jugendlichen nicht global als (vielleicht) unreflektierte Nutzer der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bezeichnet werden können, die gedankenlos durch die Welt des Internet surfen und sämtliche Anwendungen für sich vereinnahmen. Vielmehr scheinen sich die

---

<sup>375</sup> Diejenigen Jugendlichen, welche kein Wahlrecht in Deutschland besitzen (ca. 12%) gehen in die Auswertung nicht ein.

<sup>376</sup> Korrelation nach Spearman: Wert -0,124 = Sehr geringe Korrelation;  $p < 0,001$ : Höchst signifikant.

<sup>377</sup> Korrelation nach Spearman: Wert 0,057 = Sehr geringe Korrelation;  $p > 0,05$ : Nicht signifikant.

Jugendlichen durchaus Gedanken über die Sicherheitsgegebenheiten der Anwendungen zu machen. Möglicherweise spielt jedoch auch der „Event-Aspekt“ eines Wahlgangs eine Rolle, da die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen bisher keine Erfahrung mit einer Wahl machen konnte.

#### **4.5.2 Jugendliche Internetorientierung im gesellschaftspolitischen Kontext**

Wie beurteilen die Jugendlichen jedoch das Internet, wenn explizit eine Nutzung im gesellschaftspolitischen Kontext ermittelt wird? Wird nach der Haltung der Jugendlichen in Bezug auf die Nutzung des Internet als Forum für die eigene Meinungs- und Interessenvertretung gefragt, findet diese Aussage bei lediglich 16% Zustimmung. Nur 6% der befragten Jugendlichen sind ferner der Meinung, dass sie sich mithilfe des Internet die Aufmerksamkeit der breiten Öffentlichkeit sichern können. Auch scheint das Medium für nur wenige zu einer Plattform für verschiedene politische Handlungen geworden zu sein; dies bejahen nur ca. 9% der Befragten eindeutig. Noch weniger Zustimmung findet die Aussage, dass das Internet die Jugendlichen zu gesellschaftspolitischen Aktionen im realen Leben angeregt hat (ca. 4%), oder sie Debatten über das Internet als Medium an sich online führen (ca. 3%). Die Zustimmungsraten steigen jedoch erneut bei der Frage nach der Nutzung des Internet zur Kommunikation im Rahmen der Arbeit in einer Organisation im realen Leben (ca. 17%). Zur Kommunikation im Rahmen einer Arbeit bei einer lediglich im Internet existierenden Organisation nutzen ca. 8% der Jugendlichen das Internet. Auch geben nur 9% der Jugendlichen an, das Internet sei nur ein Aspekt ihres gesellschaftspolitischen Engagements. Zu beobachten ist jedoch bei dieser Gruppe (siehe Abbildung 53), dass die Entfernung von der Zustimmungsrate zum Internet als nur ein Aspekt des gesellschaftspolitischen Engagements signifikant kleiner wird, je niedriger die Gruppe der Internetorientierung bewertet wird<sup>378</sup>.

(53) Zustimmungsrate der Jugendlichen zum Statement „Das Internet ist nur ein Aspekt meines gesellschaftspolitischen Engagements“ typisiert nach ihrer Internetorientierung

		Cluster-Nr. des Falls				Gesamt
		Vielseitige Nutzer	Informati- onssu- chende Nutzer	Kommuni- kations- suchende Nutzer	Distan- zierte Nutzer	
Internet nur ein Aspekt des gesellschaftspolitischen Engagements	trifft überhaupt nicht zu	52	36	73	62	223
	trifft eher nicht zu	37	32	27	38	134
	trifft teils/ teils zu	32	30	12	25	99
	trifft eher zu	7	12	9	9	37
	trifft voll und ganz zu	2	4	3	3	12
<b>Gesamt</b>		<b>130</b>	<b>114</b>	<b>124</b>	<b>137</b>	<b>505</b>

Insgesamt betrachtet unterscheiden sich die Typen der Internetorientierung kaum merklich voneinander, wenn es um ihre Internetaktivität im gesellschaftspolitischen Zusammenhang geht. Eine Ausnahme bildet hier die Gruppe der sozialgeprägten kommunikationssuchenden Nutzer, die in überwiegender Zahl die niedrigsten Zustimmungsraten bei sämtlichen Variablen aufweist.

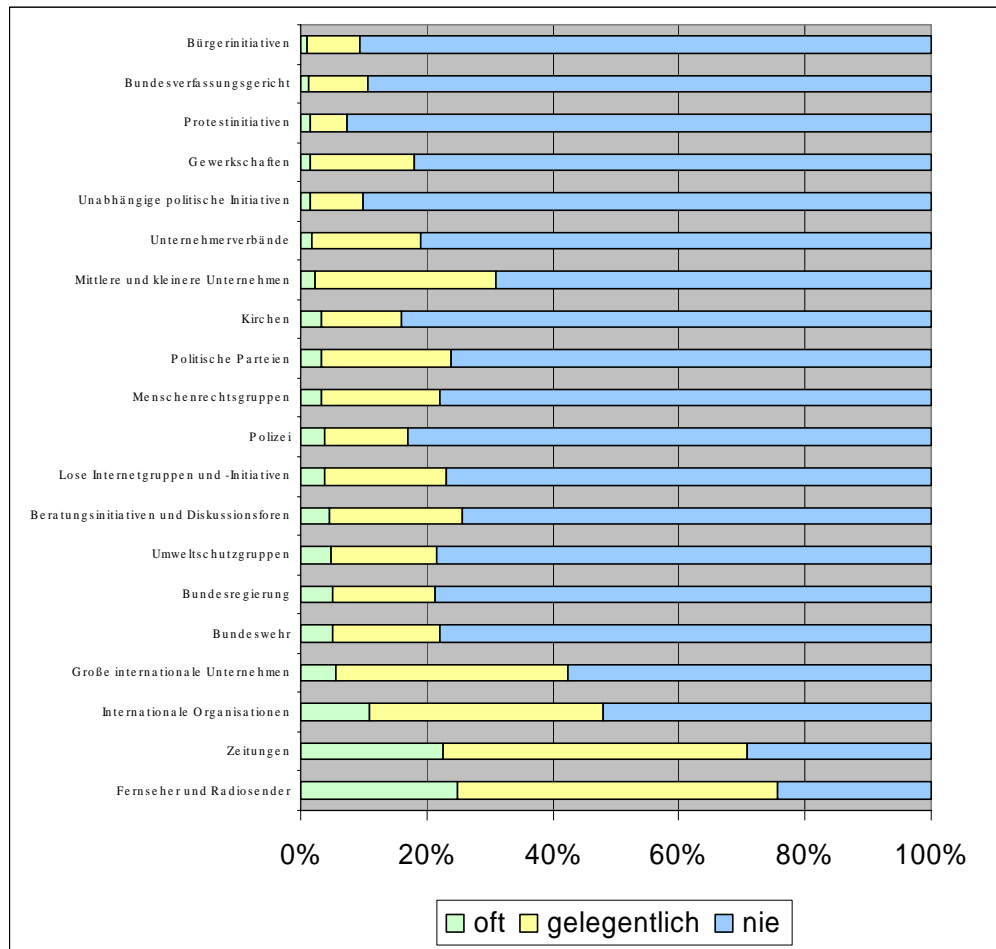
### 4.5.3 Nutzungsspektrum gesellschaftspolitisch orientierter Internetseiten

Bei der Frage nach den Internetseiten, die die Jugendlichen aufsuchen, wenn sie nach Informationen zu gesellschaftspolitischen Themen forschen, wird die geringe Nutzung des Internet zu diesem Zwecke auffällig. Die Abbildung 54 verdeutlicht die Homepage-Besuchsaktivitäten, geordnet nach der Häufigkeit der Aufrufe verschiedener Institutionen und Organisationen des gesellschaftspolitischen Lebens.

<sup>378</sup> Korrelation nach Spearman: Wert -0,089 = Hohe Korrelation; p < 0,01: Sehr signifikant.



**(54) Besuchsaktivität der Jugendlichen in Bezug auf die jeweilige Organisation bzw. Institution des gesellschaftspolitischen Lebens im Internet**



Die Internetaktivitäten der Jugendlichen in Bezug auf gesellschaftspolitische Homepages wurden als Mehrfachantworten erfasst und überlappen sich wesensgemäß deutlich. Wie die Abbildung 53 zeigt, ist der Seitenbesuch der Jugendlichen besonders häufig bei Konvergenzangeboten anderer Medien, wie z.B. Fernseher, Radio oder Zeitungen ausgeprägt. Die Mehrzahl der Jugendlichen besucht die Homepages gelegentlich bis oft und nur ca. ein Drittel gibt an, dies nie zu tun. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Jugendlichen zu ihrer gesellschaftspolitischen Information und Kommunikation weniger die Möglichkeit zum primären Bezug der gewünschten Daten und Informationen direkt an der Quelle suchen, sondern vielmehr auf die Vorselektion durch Redakteure vertrauen.

Wenngleich der Besuch internationaler Organisationen, großer internationaler sowie mittlerer und kleinerer Unternehmen noch verhältnismäßig häufig angegeben wird (bedingt möglicherweise durch das Interesse der Jugendlichen in Bezug

auf künftige Ausbildungs- und Arbeitsplätze), zeigen die übrigen Angaben deutlich das reservierte Verhältnis Jugendlicher zu gesellschaftspolitisch orientierten Internetseiten. So pendeln sich die Angaben der Jugendlichen für die meisten Internetangebote um (+/-) 20% der Angaben ein. Dabei bleibt jedoch anzumerken, dass politische Parteien, Menschenrechtsgruppen, Umweltschutzgruppen, die Bundesregierung und die Polizei, also große und etablierte gesellschaftspolitische Organisationen, mit über 20% der Angaben durchaus gut vertreten werden.

Überraschend zeigt sich das Ergebnis für die im Internet organisierten Protestgruppen sowie unabhängige politische Initiativen: Über 90% der Befragten gibt hier an, nie solche Homepages zu besuchen. Die oft behauptete Affinität der Jugend zum Protest und zur weitgehenden Unabhängigkeit von der Welt der Erwachsenen wird durch diese Ergebnisse also (zumindest in Bezug auf das Internet) stark relativiert.

Wird der Zusammenhang möglicher Aussagen mit der Faktorenanalyse untersucht, ergibt die Analyse sechs verschiedene Gruppen von ähnlich gelagerten Merkmalen:

- 1) Bundesverfassungsgericht, politische Parteien, Bundesregierung (große nationale Institutionen und Organisationen)
- 2) Große internationale Unternehmen, mittlere und kleinere Unternehmen, Unternehmensverbände, internationale Organisationen, Gewerkschaften (berufsorientierte Organisationen und Unternehmen)
- 3) Bürgerinitiativen, Menschenrechtsgruppen, Protestinitiativen, unabhängige politische Initiativen, Kirchen (sozial orientierte Organisationen)
- 4) Lose Internetgruppen, Beratungsinitiativen und Diskussionsforen (unabhängige Gruppen)
- 5) Angebote der Fernseher- oder Radiosender, Zeitungen (Medien)
- 6) Bundeswehr, Polizei (schutzorientierte Institutionen)

Eine Erweiterung der Analyse<sup>379</sup> zeigt jedoch ein äußerst interessantes Ergebnis: Fast sämtliche Jugendliche werden dem ersten Cluster zugerechnet. Hier finden

---

<sup>379</sup> Hierarchische Clusteranalyse mit vorgeschalteter Faktorenanalyse: Die Mitglieder einer Gruppe sollen möglichst ähnliche Variablenausprägungen aufweisen.

sich Antworten, die im Internet dazu neigen, insbesondere Auftritte großer nationaler Institutionen und unabhängiger Gruppen aufzusuchen sowie, wenngleich deutlich seltener, Internetseiten von sozial orientierten Organisationen und schutzorientierten Institutionen zu erforschen. Die gesellschaftspolitisch begründeten Interessen der Jugendlichen im Internet scheinen also eine deutliche Bündelung zu erfahren.

Wie die Abbildung 55 zeigt, sind in den anderen Clustern lediglich wenige Jugendliche – insgesamt sieben, dies sind 1,4% aller Befragten – versammelt.

**(55) Zugehörigkeit der Jugendlichen zu Clustern der gesellschaftspolitischen Internetseiten**

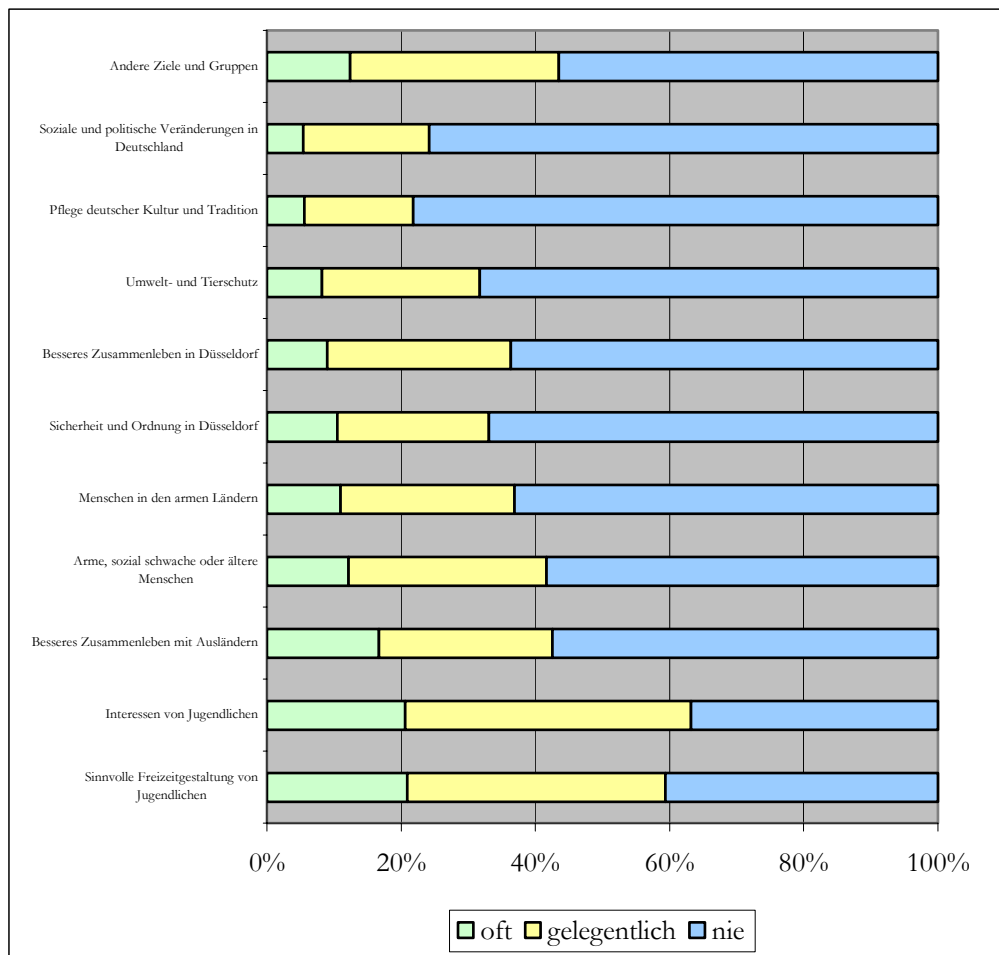
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
<b>Gültig</b>	1: große nationale Institutionen und Organisationen, unabhängige Gruppen, sozial orientierte Organisationen, schutzorientierte Institutionen	<i>506</i>	<i>98,6</i>	<i>98,6</i>	<i>98,6</i>
	2: unabhängige Gruppen, Medien, berufsorientierte Organisationen und Unternehmen	<i>2</i>	<i>,4</i>	<i>,4</i>	<i>99,0</i>
	3: berufsorientierte Organisationen und Unternehmen, sozial orientierte Organisationen	<i>4</i>	<i>,8</i>	<i>,8</i>	<i>99,8</i>
	4: Medien, große nationale Institutionen und Organisationen	<i>1</i>	<i>,2</i>	<i>,2</i>	<i>100,0</i>
<b>Gesamt</b>		<i>513</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	

**4.5.4 Gesellschaftspolitisches Engagement**

Die Verbreitung des jugendlichen gesellschaftspolitischen Engagements im realen Leben wird in der Abbildung 56 ausgewiesen, die die Zusammenstellung der Mehrfachantworten in ihrer prozentuellen Zusammensetzung zeigt. Deutlich mehr als die Hälfte der Jugendlichen engagiert sich für Interessen, die ihre Gleichaltrigengruppen betreffen: Sie setzen sich für Interessen Jugendlicher und sinnvolle Freizeitgestaltung dieser Altersgruppe ein. Immerhin fast noch ein Viertel der Befragten verfolgt seine Aktivitäten in diesem Bereich oft. Auch ist das Enga-

gement Jugendlicher für ein besseres Zusammenleben mit Ausländern, für arme, sozial schwache und ältere Menschen sowie für Menschen in den armen Ländern mit gut über einem Drittel der Angaben gut belegt. Die jugendlichen Düsseldorfer zeigen also auch im sozialen Bereich Einsatz, wenngleich sie dies meist nur gelegentlich tun. Ähnlich belegt sind die Antwortkategorien, die auf die Stadt Düsseldorf selbst eingehen. Sicherheit und Ordnung sowie besseres Zusammenleben in der Landeshauptstadt Düsseldorf bewegt ebenfalls mehr als ein Drittel der Befragten zur Aktivität. Schwach belegt sind hingegen Aussagen, die mit Umwelt- und Tierschutz, sozialen und politischen Ziele in Deutschland und letztlich (mit der geringsten Zustimmung) mit der Pflege deutscher Kultur und Tradition verbunden sind, also eher übergreifende gesellschaftspolitische Ziele.

**(56) Engagement von Jugendlichen für soziale und politische Ziele**



Interessant in diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Struktur der gesellschaftspolitischen Engagements Jugendlicher. Bei der Suche nach zusammenhängenden

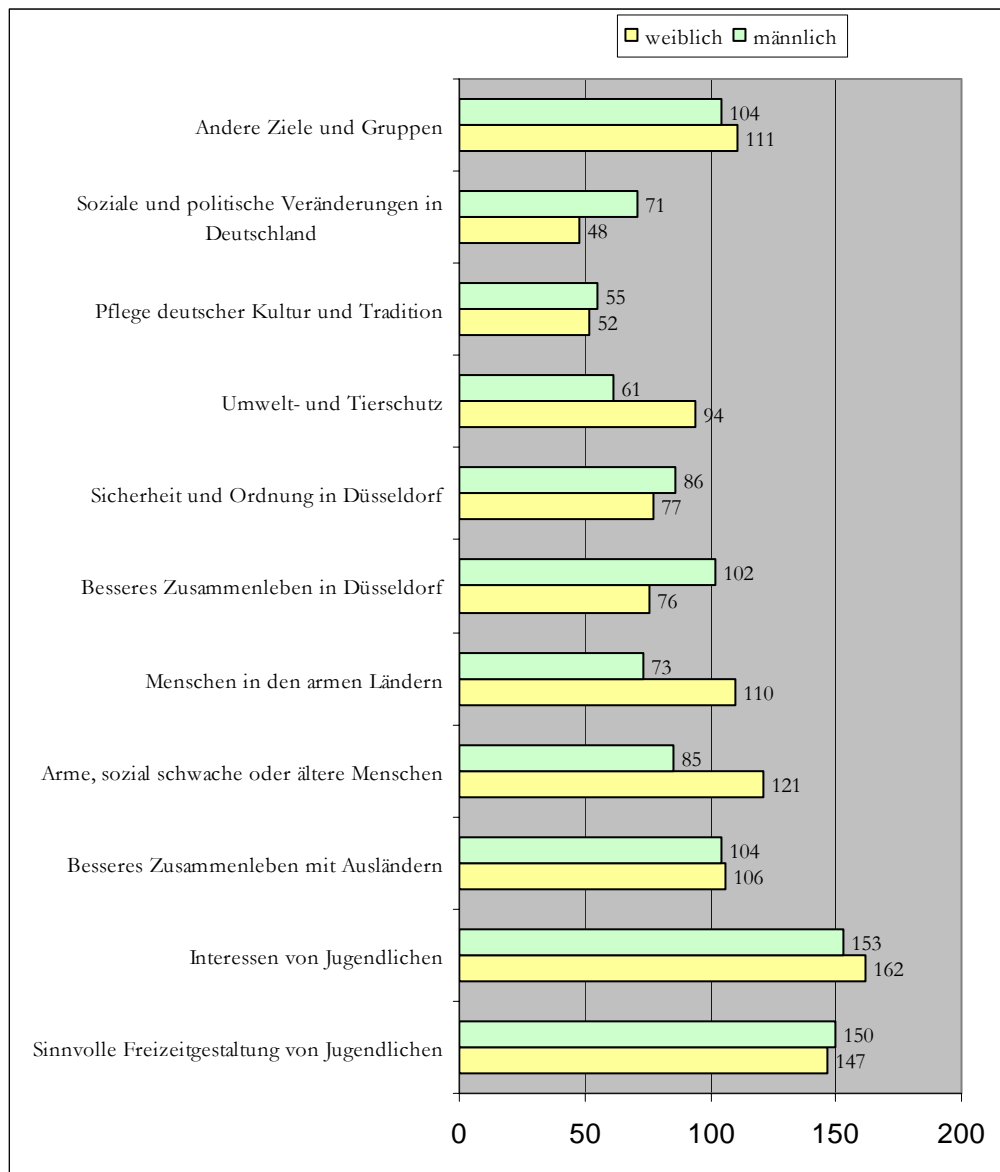
---

Komplexen von Merkmalen<sup>380</sup> des jugendlichen gesellschaftspolitischen Engagements zeigten sich zwei verschiedene Grundmuster der Zustimmung. Die erste Gruppe umfasst diejenigen Jugendlichen, die eher in ihrem engeren sozialen Umfeld agieren: Hier für Jugendinteressen, Freizeitgestaltung Jugendlicher, Zusammenleben in Düsseldorf, Zusammenleben mit Ausländern, arme, sozial schwache und ältere Menschen, Menschen in den armen Ländern. Die zweite Gruppe kann eher als eine Gruppe mit übergreifenden Zielen bezeichnet werden. Hier finden sich Aussagen über Aktivitäten für Umwelt- und Tierschutz, Sicherheit und Ordnung in Düsseldorf, soziale und politische Veränderungen in Deutschland, deutsche Kultur und Tradition sowie andere Ziele und Gruppen.

---

<sup>380</sup> Hierfür wurde die Faktorenanalyse eingesetzt.

**(57) Aktivitäten der Jugendlichen nach Geschlecht (Zusammenfassung der Anzahl der Angaben „oft“ und „gelegentlich“)**



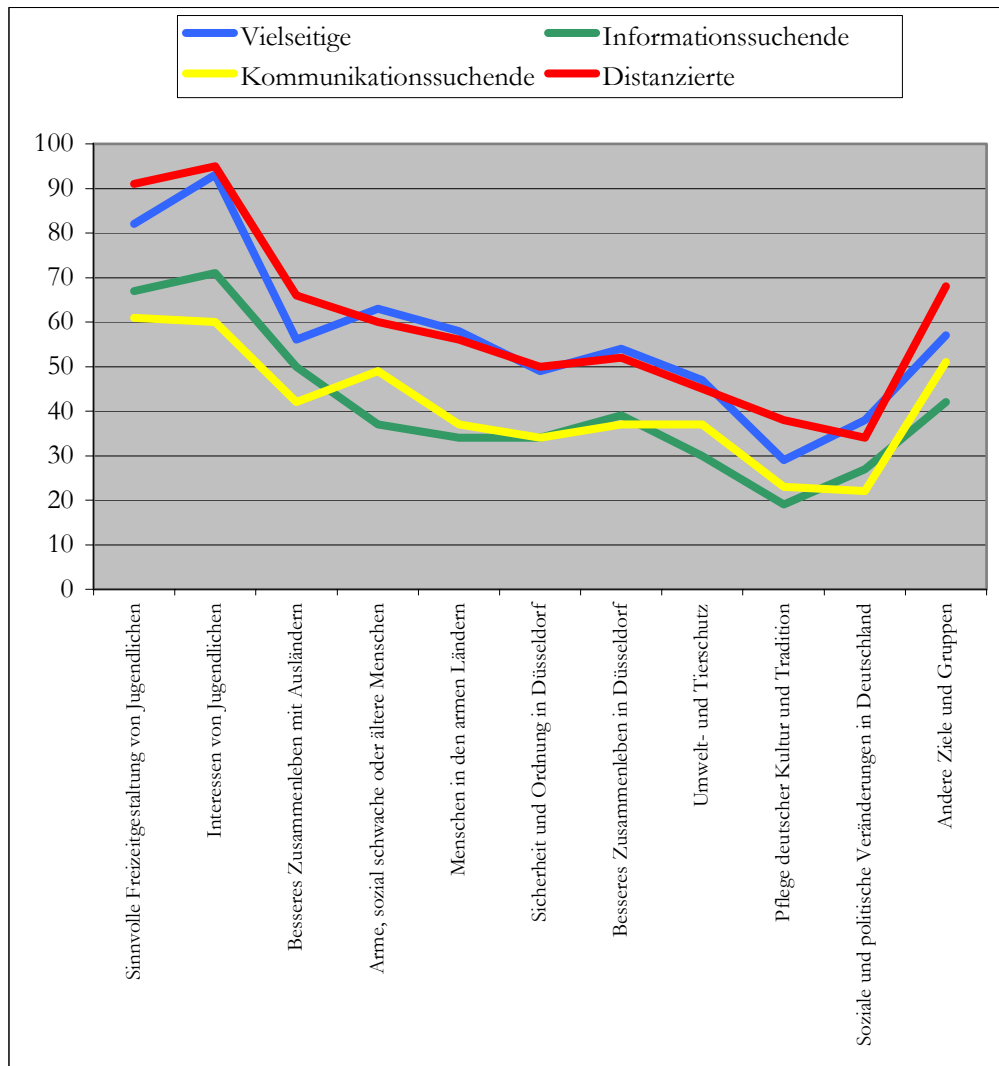
Beide Geschlechter interessieren sich überwiegend für die Ziele der eigenen Altersgruppe. Auch die Verbesserung des Zusammenlebens mit Ausländern ist für beide Geschlechter ähnlich relevant.

Auffällig wird bei näherer Betrachtung, dass Mädchen stärker zu der ersten Gruppe der sozial orientierten Jugendlichen – mit Ausnahme des Umwelt- und Tierschutzes – tendieren. Hier gibt es höhere Zustimmung zu den Statements „*arme, sozial schwache oder ältere Menschen*“ sowie „*Menschen in den armen Ländern*“. Jungen hingegen konzentrieren sich insbesondere auf wohnortbezogene Aktivitäten so-

wie soziale und politische Veränderungen in Deutschland bzw. Pflege der deutschen Tradition und Kultur.

Bei näherer Betrachtung der Aktivitäten von Jugendlichen nach der Typologie der Internetorientierung (siehe Abbildung 58) sind zwei Trends auffällig.

**(58) Gesellschaftspolitische Aktivität der Internetorientierungs-Typen (Anzahl der Angaben)**



Die „distanzierten Internetnutzer“ und die „vielseitigen Internetnutzer“ sind bei ihren gesellschaftspolitisch bezogenen Aktivitäten in ihrer Zahl überdurchschnittlich engagierter als die beiden Gruppen „Informationssuchende Nutzer“ und „Kommunikationssuchende Nutzer“. Dies bestätigt sich sogar für sämtliche untersuchte Bereiche der gesellschaftspolitischen Aktivität, wenngleich die qualitative Struktur der Aktivität ähnliche Verläufe für alle Gruppen der Internetorientierung

annimmt. Die dem Internet gegenüber kritisch eingestellten Jugendlichen sind dabei führend in ihren Aktivitäten, dicht gefolgt von den vielseitigen Nutzern.

Die Gruppe der Distanzierten verfolgt dabei überwiegend jugendbezogene Ziele, setzt sich für ein besseres Leben mit Ausländern ein, engagiert sich für Sicherheit und Ordnung in Düsseldorf sowie Pflege der deutschen Kultur und Tradition. Diese Gruppe wird hier aufgrund der Aktivitäten als eher individuenbezogen bezeichnet. Die Gruppe der vielseitigen Internetnutzer engagiert sich demgegenüber überwiegend für arme, sozial schwache oder ältere Menschen, Menschen in den armen Ländern, besseres Zusammenleben in Düsseldorf, Umwelt und Tierschutz sowie soziale und politische Veränderungen in Deutschland. Diese Gruppe wird hier aufgrund der Aktivitäten als eher übergreifend sozial orientiert bezeichnet.

Der Strukturverlauf der Aktivität der distanzierten Internetnutzer ist dabei bei der Gruppe der Informationssuchenden wieder zu finden (= individuenbezogen). Ähnlich verhält sich der Strukturverlauf der Kommunikationssuchenden fast parallel zum Strukturverlauf der vielseitigen Internetnutzer (übergreifend sozial orientiert).

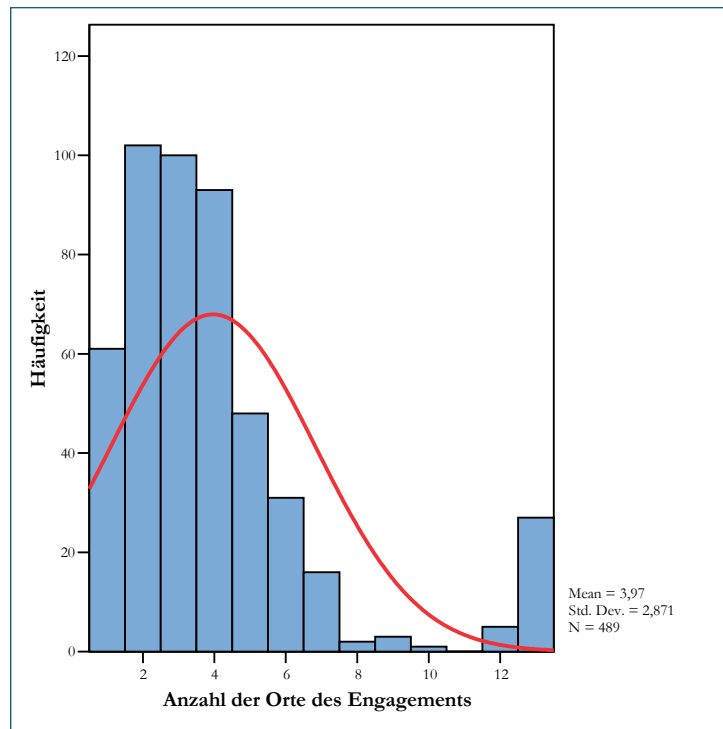
Die befragten Jugendlichen engagieren sich nicht nur in einem organisatorischen Zusammenhang. Die Abbildung 59 zeigt die Verteilung der Anzahl der Organisationen, in denen Jugendliche aktiv sind. Im Durchschnitt sind Jugendliche in vier verschiedenen Organisationen/Institutionen aktiv<sup>381</sup>.

---

<sup>381</sup> Es liegt kein signifikanter Unterschied bei der Zahl der Orte des gesellschaftspolitischen Engagements Jugendlicher in Bezug auf das Geschlecht vor. U-Test nach Student bei unabhängigen Stichproben: Wert 0,226: Nicht signifikant.



**(59) Anzahl der Orte des gesellschaftspolitischen Engagements Jugendlicher**



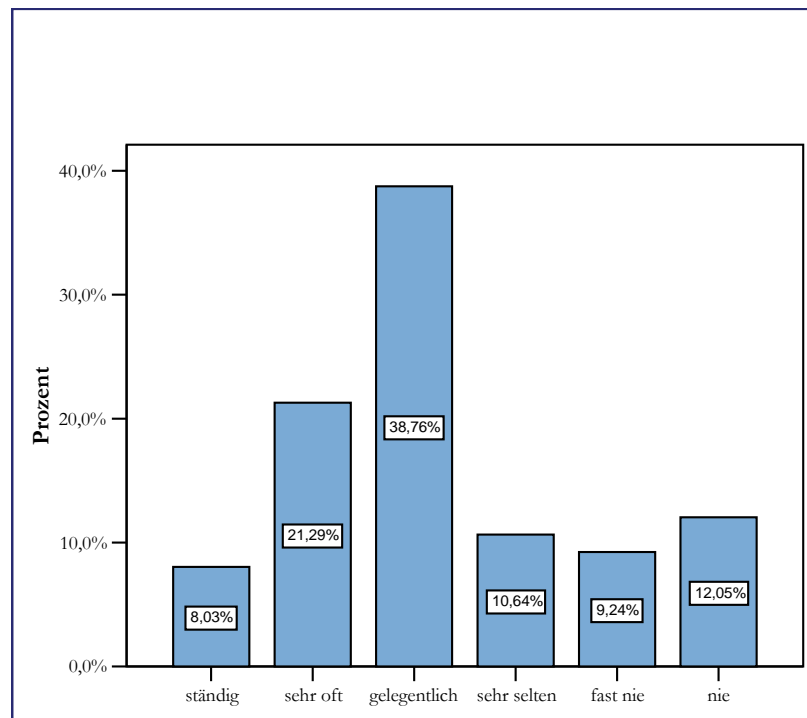
Dabei geben ca. 22% der Jugendlichen an, in einer Internetgruppe aktiv zu sein. Dabei sind hier insbesondere vielseitige und distanzierte Nutzer aktiv, gefolgt von informationssuchenden Internetnutzern. Besonders auffällig ist, dass sich die kommunikationssuchenden Nutzer offensichtlich kaum an Aktivitäten in Internetgruppen beteiligen.

**(60) Aktivität in einer Internetgruppe nach der Typologie der Internetorientierung**

		aktiv in einer Internetgruppe		Gesamt
		ja	nein	
Cluster	<b>Vielseitige Nutzer</b>	40	87	127
	<b>Informationssuchende Nutzer</b>	26	83	109
	<b>Kommunikationssuchende Nutzer</b>	2	109	111
	<b>Distanzierte Nutzer</b>	37	96	133
<b>Gesamt</b>		<b>105</b>	<b>375</b>	<b>480</b>

Werden Jugendliche danach gefragt, wie oft sie das Internet nutzen, wenn sie gesellschaftspolitisch aktiv bzw. gelegentlich aktiv sind, zeigt sich, dass ca. 29% der Jugendlichen dies sehr oft bis ständig tun. Weitere 39% nutzen das Internet dabei zumindest gelegentlich. Dies sind insgesamt fast  $\frac{3}{4}$  der gesellschaftspolitisch aktiven Jugendlichen.

#### (61) Nutzung des Internet bei gesellschaftspolitischen Aktivitäten



Insgesamt sind es nur 12% der befragten Jugendlichen, die angeben, bei ihren gesellschaftspolitisch gerichteten Aktivitäten nie das Internet zu nutzen. Bei einer fast 90-prozentigen Einsatzquote kann daher von einer Veralltäglichsung des Interneteneinsatzes in diesem Bereich ausgegangen werden.

## 5 RESÜMEE

Entgegen der weit verbreiteten Euphorie über die Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien in Deutschland innerhalb des privaten Bereichs und innerhalb des institutionellen Schulrahmens, wurde in der vorliegenden Arbeit empirisch nachgewiesen, dass mit der Diffusion des Internet in die Lebenswelten Jugendlicher keinesfalls gleichzeitig und generell von einem selbstverständlichen, unbefangenen oder besonders intensiven Zugang Jugendlicher zu den Neuen Medien allgemeingültig gesprochen werden kann. Demzufolge wurden Divergenzen unter ausdifferenzierten Gruppen mit unterschiedlicher Internetorientierung erfasst, die jedoch nicht pauschal zwischen Modernisierungsgewinnern und -verlierern, zwischen sozial Bessergestellten und sozial Benachteiligten oder zwischen gesellschaftspolitisch Interessierten und gesellschaftspolitisch Abstinenten trennen. Die erfassten Unterschiede und Trends lassen sich jedoch eindeutig geschlechtsspezifisch trennen. Dessen ungeachtet können die Resultate dem negierenden Diskurs der Netz-Antagonisten mitnichten beipflichten.

Nunmehr werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in Form von Thesen nochmals zusammengefasst und knapp diskutiert.

*I. Jugendliche haben die modernen Informations- und Kommunikationstechniken weitestgehend, wenngleich in unterschiedlicher Art und Weise, in ihre Lebenswelten integriert. Für sie gehört das Internet in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft elementar zum (täglichen) Leben – und zwar unabhängig davon, ob sie es im institutionellen Bereich der Schule einsetzen können oder nicht.*

Von den technologisch bedingten Innovationen profitieren sämtliche Befragten der Untersuchung, sie nutzen das Internet jedoch vor allem in ihrem privaten Lebenszusammenhang. Neben zwei relativ kleinen Gruppen der Dauer- bzw. Vielnutzer beschäftigt sich die überwiegende Zahl der Jugendlichen mit dem Internet

jedoch lediglich rudimentär und unregelmäßig. Dies offenbart, dass die Verbreitung des Internet generell zwar die Jugend-Strukturen in Deutschland tatsächlich erreicht hat, gleichwohl deutliche Unterschiede der Zugangsweisen festgestellt werden können.

Das Internet bildet freilich keine männliche Domäne mehr – so zeigt sich dennoch nach wie vor, dass Mädchen eine deutlich kürzere und unregelmäßigere Verbleibdauer im Internet aufweisen als Jungen. Auch der Bildungsgrad der Jugendlichen spielt beim Nutzungsort des Internet nach wie vor eine Rolle. Denn Gymnasiasten und Realschüler nutzen das Netz im häuslichen Bereich vorwiegend, aber nur knapp über die Hälfte der Hauptschüler gibt an, überwiegend zu Hause über einen Internetzugang zu verfügen. Dessen ungeachtet partizipieren die Hauptschüler an den Technologien, in dem sie die Möglichkeit wahrnehmen, jene binnen der eigenen Schule einzusetzen.

So *kann* die Schule, ihrem pädagogischen Auftrag folgend, tatsächlich ausgleichend in Bezug auf soziale Disparität des Internetzugangs wirken und ermöglicht den (auch sozial) schlechter gestellten Jugendlichen die Partizipation an den modernen Technologien der gegenwärtigen Zeit. Nimmt sie diese Kann-Option jedoch tatsächlich wahr? Obwohl der wesentliche Einfluss der Schule auf die Entwicklungschancen von Jugendlichen und die Förderung deren späteren Chancen in Berufsleben bzw. Förderung der Zukunftsoptionen bekannt sein dürfte (umfassende Kenntnisse der modernen Technologien gelten gegenwärtig fast in allen beruflichen Zusammenhängen als unumgänglich) und bildungspolitisch groß angelegte Projekte sich seit Jahren um den verstärkten Einsatz Neuer Medien im Unterricht bemühen, kann beileibe nicht vom flächendeckenden Erfolg dieser Maßnahmen berichtet werden, wenn über ein Drittel der Jugendlichen niemals während des Unterrichts in der Schule die Gelegenheit zum Einsatz des Internet bekommt. Demnach kann die Schule auch Benachteiligungen der Jugendlichen stilisieren, wenn die Adaptation Neuer Medien in didaktische Modelle schleppend oder gar nicht vorangebracht wird. Ob die tatsächliche Nutzung des Internet durch Jugendliche außerhalb der Institution Schule zur Ausbildung der „internet-spezifischen Urteilskraft“ führt und ein solches institutionelles Fiasko in praxi kompensieren kann, bleibt – insbesondere für Bildungsbenachteiligte – fraglich.

Zugleich gilt es zu erforschen<sup>382</sup> in welchem Ausmaß die Wahl der „falschen“ Schule zu wahrnehmbaren Einbußen in der individuellen Biografieentwicklung und damit einhergehenden Ungleichheitslagen führen könnte. In Anbetracht der offenkundig übersteigerten Bildungsaspirationen der Jugendlichen mögen solche zum Teil beruflich und gesellschaftlich begründeten Vorbedingungen für umfassende originelle Medien-Kompetenzen im Erwachsenenalter zu psychologischen Problemlagen führen, denen die jungen Menschen nur schwer werden entrinnen können.

*II. Eine Transformation der pädagogischen Grundrelation, sofern sie überhaupt als erkennbar bezeichnet werden kann, darf bei Eltern und Lehrern keineswegs Besorgnis über den Verlust ihrer Erwachsenen-Autorität verursachen und kann als unrechtmäßig gelten. Wenn sich die Erwachsenen mehr als Begleiter und Mentoren der Jugendlichen auf dem Weg zur Mündigkeit verstehen, weniger als unumstößliche Experten und unfehlbare Würdenträger, werden hierbei wertvolle Effekte entstehen, von denen beide Seiten ganz gewiss profitieren können.*

Von den medientechnisch überwiegend begabten Jugendlichen erwarten nicht wenige Erwachsene vernichtende Urteile über ihre eigenen internetspezifischen Kompetenzen. Die Technisierung und Informatisierung der Lebenswelt und die besonderen Zugänge der Heranwachsenden zu den neuen technologischen Entwicklungen führen – begleitet hier und da von Weltuntergangs-Szenarien – zunächst einmal zur Verunsicherung. Aussagen über eine informations- und kommunikationstechnische „Revolution“ in der modernen Gesellschaft, die wie jede Revolution vom Untergang einer bestimmten kontrollierenden Gruppe lebt, kurbeln diese Verunsicherung umso mehr an. An dieser Stelle wird Entwarnung gegeben. Die Formierung einer jugendlichen Informations- und Kommunikationselite, die sich im und durch das Netz gruppiert und den Erwachsenen ihren Rang in der künftigen Gesellschaft professionell, geschickt und systematisch abläuft, hat nicht stattgefunden.

Naturgemäß beurteilen die Jugendlichen, von einer eher kleinen Gruppe abgesehen, die Erwachsenen – und sie tun dies auch für den Bereich des Internet. Gleichwohl fällt diese Beurteilung milder aus als unter Umständen erwartet und gute bis sehr gute Noten werden genauso oft vergeben wie schlechte. Dabei tendieren Mädchen zu milderem Urteilen im Vergleich zu den Jungen und niedriger

---

<sup>382</sup> Solche längsschnittsgestalteten Forschungsprojekte bleiben aufgrund ihrer Anlageart und auch aufgrund ihrer hochsensiblen Thematik in der deutschen Forschungslandschaft aus.

gebildete Jugendliche neigen ebenfalls dazu. Dennoch: Im Großen und Ganzen zeigen die Relationen der Beurteilung eine durchaus positive Tendenz.

Beinahe alle Jugendlichen hatten dabei bereits die Gelegenheit, den Erwachsenen bei ihren Internet-Schritten zu helfen und einige leisten diese Hilfe regelmäßig, aber von einer voranschreitenden Umkehrung der pädagogischen Grundrelation kann nicht ausgegangen werden. Zumal die Jugendlichen z.B. die Lehrer-Rolle in Bezug auf das Internet kaum übernehmen möchten; hierbei tendieren sie eher zu Enthaltbarkeit.

Angesichts der überraschend positiven Beurteilung der Internet-Unterricht-Situation durch Jugendliche (allen voran durch Hauptschüler, die auch überwiegend in der Schule ins Netz gehen) kann das Ergebnis den Erwachsenen nur veranschaulichen, dass sie im Bereich der neuen Technologien keinesfalls als überflüssig und unbegabt gelten, sondern durchaus als Autoritäten anerkannt werden. Auch diese Bilanz spricht *für* den didaktischen Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen, für die Bemühungen bei der internet-spezifischen Weiterbildung des Lehrpersonals und zeugt von Motivation, die durch den Einsatz des Internet vielleicht auf beiden Seiten – bei den Schülern und bei den Lehrern – erhöht werden kann.

*III. Jugendliche haben unterschiedliche Zugangsweisen zum Internet, jedoch erkennen sie alle gemeinsam und eindeutig die Nützlichkeit der Informations- und Kommunikationstechnologien zunächst einmal für ihre schulische und berufliche Lebenswelt. Diese pragmatische Sichtweise entmystifiziert augenfällig das Internet als den unergründlichen Cyberspace, den neuartigen Digitalraum, die virtuelle Realität (...) <sup>383</sup> und markiert das Internet als Werkzeug zur Lebensbewältigung der Jugendlichen.*

Mit der fast schon traditionellen Bezeichnung *der* Jugendlichen als Windows-Generation, @-Generation oder Netz-Generation wird permanent unterstellt oder zumindest signalisiert, dass mit dem Auftauchen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien gleichsam neuartige Lebensweisen bei den Heranwachsenden einhergehen. Obwohl der gegenwärtige technologisch bedingte Transformationsprozess in der Gesellschaft durchaus beobachtet werden kann und spezifische Beschleunigungsprozesse (zum Beispiel bei der Informations-

---

<sup>383</sup> Dennoch darf der Blick auf die vielfältigen Gefahren, die mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien einhergehen können, nicht verloren werden, wengleich die Behandlung dieser Thematik kein Gegenstand der vorliegenden Arbeit war.

Produktion bzw. -Konsum) wahrnehmbar sind, führt dies nicht automatisch und bestimmt nicht zwangsläufig zur gänzlichen Modifikation jugendlicher Lebensweisen – alleine deshalb, weil sich Mädchen und Jungen in einer „neuen“ Medienwelt sozialisieren. Auch darf der jugendliche mediale Orientierungsrahmen nicht kollektiv definiert werden, denn das Bild der jugendlichen Internetzugangsweisen ist nicht nur geschlechtsspezifisch differenziert.

Natürlich finden sich bei den heranwachsenden Nutzern, die sich mithilfe des Internet sehr multilateral informieren bzw. kommunizieren können und sich der Technologien täglich bedienen. Auf der anderen Seite zeigt sich allerdings, dass nach wie vor zahlreiche Jugendliche erheblich distanziertere Zugangsweisen offenbaren. Selektive Medienaneignung zeichnet sich auch ab, wenn das Internet überwiegend als Werkzeug zur Informationsbeschaffung eingesetzt wird oder im kommunikativen Bereich durch den Druck der sozialen Welt bedient wird. Anbetracht solcher Prämissen von *den* Jugendlichen zu sprechen erscheint ein wenig vermessen.

Einig sind sich die jungen Internetnutzer zwar durchaus, wenn der Werkzeugcharakter des Internet unterstrichen wird – die Nützlichkeit für die unmittelbare Lebenswelt der Schule und die künftigen beruflichen Zusammenhänge, dennoch zeigen die Ergebnisse auf die Hauptcharakteristika der Ungleichheitslagen. Auch die technisch anspruchsvollen Internet-Tätigkeiten sind bei den Jugendlichen keinesfalls deutlich ausgeprägt, die vorderen Plätze der Chart-Liste besetzen Netz-Dienste mit einfacheren Bedienungsanleitungen. Wer Server einrichtet, Plattformen programmiert, Diskussionsforen moderiert oder Inhalte redigiert – allesamt qualitativ hochwertige Tätigkeiten – ist zwar kein Unikum, aber auf gar keinen Fall der Mainstream. Diese ungleichen Aneignungsmuster könnten als Indikatoren für neue soziale Ungleichheiten aufgefasst werden, die im späteren (Berufs-)Leben Jugendlicher über ihre Positionierung innerhalb der Gesellschaft entscheiden könnten.

Bei den qualitativen Faktoren müsste daher die pädagogische Arbeit ansetzen, nicht in der „Beackerung“ der Suchmaschinenfelder, der Datenbanken oder der Bereicherung der E-Mail-Welt. Denn dort sind die meisten Jugendlichen schon längst in ihren privaten Sphären „die Helden“. Die Typologie der Internetorientierung Jugendlicher kann hierbei zu erkennen helfen, welche Zugangsweisen von welchen Jugendlichen bevorzugt bzw. eingesetzt werden und – im Zusammenhang

mit den Unterscheidungen des Lernens in virtuellen Umgebungen<sup>384</sup> – Hinweise für methodisch-didaktische Einsätze des Internet innerhalb der institutionellen Bereiche der Schule und der Jugendarbeit geben, die gleichwohl das konstruktivistische Modell des Lernens unterstützen.

*IV. Das Internet bleibt für die meisten Jugendlichen im gesellschaftspolitischen Kontext (noch) vergleichsweise unbedeutend – die Freiheits-Potenziale des Internet als Medium in diesem Bereich haben die Jugendlichen offensichtlich noch nicht entdeckt – dennoch sind die Heranwachsenden gesellschaftspolitisch nicht inaktiv.*

Die Diffusion der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verläuft im gesellschaftspolitischen Kontext Jugendlicher etwas schleppender, im Vergleich zu anderen Bereichen und betrifft weniger das politische als das gesellschaftliche Interesse. Dennoch ist der Einsatz des Internet bei den gesellschaftspolitischen Aktivitäten Jugendlicher weit verbreitet und wird von fast neunzig Prozent (mit unterschiedlicher Intensität) betrieben.

Das große Desinteresse an Politik insgesamt, das bei Mädchen noch deutlich ausgeprägter ist als bei Jungen, wird begleitet von Unsicherheiten bei der potenziellen Wahlbeteiligung explizit über das Internet: Wenngleich die Bekundungen über die jugendliche Beteiligung an Bundestagswahlen im bundesdeutschen Durchschnitt liegen, ernüchtern die Zahlen, wenn es primär um eine Bundestagswahl mittels des Internet geht. Diese Einschätzung der Teilnahme wird umso pessimistischer, je weniger die Jugendlichen die neuen Technologien in ihre Lebenswelt einbinden – und die Wahl verliert offensichtlich schneller ihren Reiz.

Der Einsatz des Internet im gesellschaftspolitischen Kontext findet zwar im Rahmen der Arbeit bei einer oder mehreren Organisationen durchaus statt und nicht wenige erkennen das Potenzial der Technologien als Medium für die Artikulation der eigenen Interessen, aber insgesamt fällt die Begeisterung äußerst mager aus. Die Vorselektion durch die klassischen Medien findet bei Jugendlichen großen Zuspruch, weniger interessieren sie sich für die Primär-Quellen selbst und wenn, dann ist das Interesse bei fast allen informationssuchenden Heranwachsenden gleich gerichtet: Die großen nationalen Institutionen und Organisationen des politischen und sozialen sowie des Sicherheitsbereichs erhalten die Zuwendung

---

<sup>384</sup> Wie sie zum Beispiel von Peters vorgestellt werden. Peters (2000): Ein didaktisches Modell. Siehe auch Kapitel 2.2.3 zu ausformulierten Unterscheidungen.



der jugendlichen Internetnutzer, wengleich auch unabhängige Gruppen durchaus Gefallen finden.

Werden jedoch die Hoffnungen, die in die Neuen Medien gesetzt wurden durch die faktischen Verhaltensweisen Jugendlicher tangiert? Verlieren Jugendliche, die sich distanzierter zum Internet verhalten, den Anschluss an das gesellschaftspolitische Handeln und somit auch ihr gesellschaftspolitisches Bestimmungsrecht, ihre politische Artikulation und Integration? Keinesfalls! Dies auf den Punkt gebracht: Der erfassten Gruppe der distanzierten jugendlichen Internetnutzer gelingt die Partizipation an gesellschaftspolitischen Strukturen mehr als jeder anderen Gruppe der Internetorientierung, und dies durch ihr faktisch messbares Engagement im realen Leben, durch ihre gesellschaftspolitische Aktivität selbst. Dabei verfolgen diese Mädchen und Jungen insbesondere jugendbezogene Ziele, setzen sich für ein besseres Leben mit Ausländern ein, engagieren sich für Sicherheit und Ordnung in ihrer Stand oder die Pflege der deutschen Kultur und Tradition; und, obwohl sie sich ansonsten distanziert zu Internet verhalten, nutzen sie das Medium zum gesellschaftspolitischen Engagement auch in einer Internetgruppe fast genauso oft wie die vielseitigen Nutzer des Internet. Auch hierin wird der Werkzeugcharakter der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien unterstrichen.

Mittelfristig werden Jugendlichen das Internet aber wahrscheinlich auch als Medienproduzenten für die Artikulation eigener gesellschaftspolitischer Meinungen, Orientierungen und Identitäten – vielleicht sogar selbst organisiert – entdecken. Die Möglichkeit hierzu hätten einige von Ihnen freilich schon. Inwiefern diejenigen, die aufgrund gehäufter Ressourcenmängel bereits heute als minderprivilegiert bezeichnet, zum späteren Zeitpunkt als Modernisierungsverlierer gelten werden, kann lediglich als Prognose generiert werden, zu der wir uns an dieser Stelle, sei sie pessimistisch oder optimistisch, jedoch nicht hinreißen lassen. Allen voran könnte dabei die Institution Schule für die Minderung möglicher Benachteiligungen einiger Bevölkerungssegmente Sorge tragen, wie sie es bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt in Bezug auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien hier und da offenkundig tut. Daher dürfen sich deutsche Pädagogen von den neuesten PISA-Ergebnissen nicht entmutigen lassen, sondern müssen sie vielmehr als Chance begreifen: Als Chance zu einer Schul- und Didaktikreform, die auch die modernen technologischen Entwicklungen nicht unberücksichtigt lässt, um den Jugendlichen die Partizipation an der modernen Gesellschaft der Zukunft im vollem Umfang zu erlauben.

## **6 ANLAGEN**

## 6.1 Vorlage für die Dokumentation der explorativen Studie

### EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG ZUM THEMA INTERNET Interviewdurchführung: Lilia Hirsch

**Versuchsperson (Nr.):**

Gesprächsdatum: \_\_\_\_\_

Geschlecht: weiblich männlich

Alter: \_\_\_\_\_

Staatsangehörigkeit: deutsch andere

Schulabschluß: Hauptschule u.Ä.  
Realschule u.Ä.  
Gymnasium u.Ä.

Derzeit: Student/Akademiker nicht studiert/berufstätig

Konkret (falls bekannt): \_\_\_\_\_

Durch die Interviewerin geschätzte finanzielle Lage: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Beurteilung der eigenen Hard- und Software durch Befragten: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Mutter:** Schulabschluß: \_\_\_\_\_ Beruf: \_\_\_\_\_

Internet vorhanden? \_\_\_\_\_

**Vater:** Schulabschluß: \_\_\_\_\_ Beruf: \_\_\_\_\_

Internet vorhanden? \_\_\_\_\_

Beurteilung der Internetkenntnisse der Eltern durch den Befragten: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 6.2 Erhebungsinstrument im Pretest

An dieser Stelle wird das Erhebungsinstrument in der den Schülerinnen und Schülern der Gesamthauptschule vorgelegten Form präsentiert.<sup>385</sup>

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf Seite 1 von 8

**Liebe Schülerin, lieber Schüler!**  
**Mit diesem Fragebogen erkundigen wir vom Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Düsseldorf uns danach, wie du aus deiner Sicht bestimmte gesellschaftspolitische Themen beurteilst. Dabei geht es im Besonderen darum, ob und wie du dabei das neue Medium Internet einbeziehst. Unsere Befragung richtet sich speziell an jugendliche Düsseldorfer Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe zehn und wird anonym durchgeführt. Wir würden heute gerne auch dich um deine Mitarbeit bitten.**

---

**Zunächst möchten wir dir einige allgemeine Fragen stellen, die sich auf das Internet an sich und auf deine persönliche Internetnutzung beziehen.**

**F 01. An welchen der hier vorgestellten Orte hast du einen Internetzugang?**

01.  zu Hause  
 02.  im Verein etc.  
 03.  in der Bücherei  
 04.  in der Schule  
 05.  in einer Jugend-/Freizeit Einrichtung  
 06.  im Kaufhaus/PC-Laden  
 07.  bei Freunden  
 08.  im Internet-Cafe  
 09.  an anderen Orten

---

**F 02. Und an welchem der eben angegebenen Orte nutzt du den Internetzugang überwiegend?**

⇨ **Bitte ausschreiben:** \_\_\_\_\_

---

**F 03. Wenn du die letzten zwei Wochen betrachtest: Wie viel Stunden bist du pro Woche alles in allem im Internet?**

01.  Stundenzahl \_\_\_\_\_  
 02.  weiß nicht, zu unregelmäßig

---

**F 04. Was ist deiner Meinung nach bei der Nutzung des Internet bei Jugendlichen heute „in“ und was ist „out“?**  
 ⇨ **Beurteile bitte die angegebenen Anwendungen durch das Ankreuzen der Kästchen.**

	„in“	teils/teils	„out“
01. Versenden und Empfangen von E-Mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. zielloses Surfen im Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. an Gesprächsforen bzw. Newsgroups teilnehmen, chatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. zielgerichtet Informationen suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Herunterladen von Dateien (Musik, Videos etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Herunterladen von Dateien (z.B. Handy-Töne, Logos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Selbst die eigene Homepage pflegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. bei Onlineauktionen/Versteigerungen mitmachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Betreuung/Moderation von Diskussionsforen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Datenbanken durchforschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Suche nach Veranstaltungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. MUDs – Netz-, Multi-User-Spiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Buch- und CD-Bestellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. aktuelle Infos/News abrufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. sich selbst gesellschaftspolitisch zu äußern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Onlineshopping	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sammeln und Aufbereiten thematischer Newsletter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Berufs/Bildungs-Information suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. virtuelle Bibliotheken besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. mit Computerspielen beschäftigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Betreuung von Beratungsseiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

**F 05. Benenne bitte fünf der für dich persönlich wichtigsten Anwendungen im Internet in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit von 1 = am Wichtigsten.**  
 ⇨ **Du kannst, wenn du möchtest, die Anwendungen aus der in der Frage 04 angegebenen Liste auswählen, oder aber eine der oben nicht aufgeführten Anwendungen benennen.**  
 Für mich persönlich sind folgende Internet-Anwendungen am Wichtigsten:

01. \_\_\_\_\_

<sup>385</sup> Sämtliche von den Schülern ausgefüllten Original-Fragebögen befinden sich in der Gesamtdokumentation der Untersuchung.

02. \_\_\_\_\_  
 03. \_\_\_\_\_  
 04. \_\_\_\_\_  
 05. \_\_\_\_\_

**F 06. Es gibt verschiedene Sachen, die man mit dem Internet machen kann. Welche der hier angegebenen Aussagen treffen auf dich zu?**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob dies auf dich überhaupt nicht zutrifft, eher nicht zutrifft, teils/teils zutrifft, eher zutrifft oder voll und ganz zutrifft.

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
01. Das Internet ist für mich zu einem täglichen Begleiter für alle möglichen Fragen und Themen geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Das Internet ist für mich ein Instrument, das ich nur ab und zu für die eine oder andere Info oder Auskunft brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Ich habe die Seiten, die mich im Internet interessieren, gefunden und suche kaum noch nach anderen Adressen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ich lasse mich immer wieder gerne von neuen Seiten und Angeboten im Internet anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Für mich sind die Infos im Internet nicht so wichtig, ich interessiere mich eigentlich nur für die E-Mail-Möglichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Der Austausch mit Menschen im Internet, z.B. über Gesprächsforen, Chaträume, E-Mails, ist für mich sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Das Angebot meines Providers genügt mir vollkommen, weitere Angebote im Netz interessieren mich eigentlich gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Durch das Internet erfahre ich schneller und einfacher, was in der Welt so los ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 07. Einige der unten stehenden Aussagen hört man so im Zusammenhang mit dem Internet. Welche der hier angegebenen Aussagen treffen auf dich zu?**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du ihr überhaupt nicht zustimmst, eher nicht zustimmst, teils/teils zustimmst, eher zustimmst oder voll und ganz zustimmst.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teils/teils zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
01. Im Internet gibt es neue Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Das Internet ist für Schule und Ausbildung nützlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Das Internet gehört heute einfach dazu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ich würde das Internet häufiger nutzen, wenn die Kosten nicht so hoch wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Ich beschäftige mich mit dem Internet, weil sich auch meine Freunde mit dem Internet beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Ich kann im Internet neue Leute kennen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Um das Internet wird zu viel Aufhebens gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Internetnutzung ist ein Muss, wenn man dazugehören will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Jetzt möchten wir dir einige Fragen stellen, die verschiedene gesellschaftspolitische Themen betreffen.**

**F 08. Interessierst du dich ganz allgemein für Politik? Würdest du sagen, du bist –**

- stark interessiert       interessiert       wenig interessiert       gar nicht interessiert

**F 09. Unabhängig davon, ob du dich für Politik interessierst: Wie oft besuchst du im Internet-Seiten, die etwas mit Politik zu tun haben?**

- fast jeden Tag       ziemlich oft       nur gelegentlich       eher per Zufall       nie

**F 10. Wenn du schon 18 Jahre alt wärest: Würdest du dich an der nächsten Bundestagswahl beteiligen?**

- ganz sicher       wahrscheinlich       wahrscheinlich nicht       ganz sicher nicht  
 Ich habe kein Wahlrecht, weil ich kein deutscher Staatsbürger bin

**F 11. Wenn du wahlberechtigt wärest: Würdest du dich an der nächsten Bundestagswahl beteiligen, wenn dies über das Internet möglich wäre?**

- ganz sicher       wahrscheinlich       wahrscheinlich nicht       ganz sicher nicht

**F 12. Manche Jugendliche nutzen das Internet für ihre gesellschafts-politische Aktivitäten. Welche der hier angegebenen Aussagen treffen auf dich zu?**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob sie auf dich überhaupt nicht zutrifft, eher nicht zutrifft, teils/teils zutrifft, eher zutrifft oder voll und ganz zutrifft.

	Trifft über- haupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teils/teils zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
01. Für mich ist das Internet ein Forum, um meine Meinung und meine Interessen anderen gegenüber zu vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Für mich ist das Internet inzwischen ein Medium für verschiedene politische Handlungen geworden (z.B. Schreiben der E-Mails an Politiker etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Ich habe mich an politisch-gesellschaftlichen Aktionen im realen Leben beteiligt, die im Internet angeregt wurden (z.B. Demonstrationen etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ich führe im Internet Debatten über das Internet als Medium an sich (z.B. Debatten um Internetzensur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Ich nutze das Internet zur Kommunikation im Rahmen meiner Arbeit in einer Organisation im realen Leben (z.B. Sportverein, Kirche etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Ich nutze das Internet zur Kommunikation im Rahmen meiner Arbeit in einer lediglich im Internet bestehenden Organisation (z.B. Chaos Computer Club etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Mit Hilfe des Internet kann ich mir die Aufmerksamkeit der breiten Öffentlichkeit sichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Das Internet ist nur einer der Aspekte meines gesellschaftspolitischen Engagements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 13. In den folgenden Aussagen geht es um Einstellungen zum Leben.**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du ihr überhaupt nicht zustimmst, eher nicht zustimmst, teils/teils zustimmst, eher zustimmst oder voll und ganz zustimmst.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teils/teils zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
01. Wenn ich an die Zukunft denke, bin ich zuversichtlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Ich mache häufig die Erfahrung, dass andere über mein Leben bestimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Ich halte es für wichtig, mehr zu leisten als andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. An den meisten Dingen, die mich stören, kann ich nichts ändern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Wenn man sich sozial oder politisch engagiert, kann man die Verhältnisse beeinflussen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Ich fühle mich oft einsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Ich setze meine Ziele und Erfolgsvorstellungen in die Tat um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 14. In der Öffentlichkeit ist heute viel von der Globalisierung und davon, dass die Welt immer enger zusammenrückt die Rede. Welchen der folgenden Auffassungen würdest du zustimmen und welchen nicht?**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du ihr überhaupt nicht zustimmst, eher nicht zustimmst, teils/teils zustimmst, eher zustimmst oder voll und ganz zustimmst.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teils/teils zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
01. Der Wettbewerb zwischen den Ländern und Unternehmen wird durch das globale Internet größer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Die amerikanische Kultur und Sprache setzt sich durch das Internet immer mehr durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Das Leben bei uns wird interessanter und vielfältiger, weil man sich mit Menschen aus anderen Kulturen per Internet austauschen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Die Meinungsbildung in den einzelnen Ländern kann durch Politiker immer weniger beeinflusst werden, weil das Internet auch andere Informationen liefert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Bei uns werden in Zeiten des Internet Arbeitsplätze abgebaut und in Billiglohnländer verlagert, da man mit Hilfe des Internet heute überall arbeiten kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Junge Leute können durch das Internet von Chancen im Ausland schneller erfahren und profitieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 15. Was meinst du: Bringt uns die Globalisierung alles in allem -**

eher Vorteile       eher Nachteile       beides etwa gleich       weiß nicht

**F 16. Wenn du nach Information zu gesellschaftspolitischen Themen im Internet suchst, welche Internetseiten besuchst du?**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du die genannten Internetseiten oft, gelegentlich oder nie besuchst.

	oft	gelegentlich	nie		oft	gelegentlich	nie
01. Bürgerinitiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Internationale Organisationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Bundesverfassungsgericht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Bundesregierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. große internationale Unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Angebote der Fernseher oder Radiosender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Gewerkschaften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Menschenrechtsgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. politische Parteien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Umweltschutzgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Unabhängige politische Initiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Unternehmerverbände	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Lose Internet-Gruppen und -Initiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Bundeswehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Beratungsinitiativen und Diskussionsforen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. mittlere und kleine Unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Protestinitiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Kirchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Polizei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 17. Bist du in deiner Freizeit für soziale und politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du für die genannten Ziele oft, gelegentlich oder nie aktiv bist.

	oft	gelegentlich	nie
01. für die Interessen von Jugendlichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. für eine sinnvolle Freizeitgestaltung von Jugendlichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. für ein besseres Zusammenleben in Düsseldorf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. für den Umwelt- und Tierschutz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. für ein besseres Zusammenleben mit Ausländern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. für die Sicherheit und Ordnung in Düsseldorf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. für arme, sozial schwache oder ältere Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. für soziale und politische Veränderungen in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. für Menschen in den armen Ländern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. für die Pflege deutscher Kultur und Tradition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. für andere Ziele, Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 18. Wenn du aktiv bzw. gelegentlich aktiv bist: Wo bist du aktiv?**

01. in der Schule	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	07. in einem Verein	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
02. in einer Bürgerinitiative	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	08. in einem Rettungsdienst	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
03. in einer Partei	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	09. in einer Jugendorganisation	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
04. in einer Kirchengemeinde	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	10. in einer Gewerkschaft	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
05. in einer Internetgruppe	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	11. in einer selbst organisierten Gruppe	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
06. bei einer Hilfsorganisation	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	12. allein durch meine eigene Aktivität	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
13. in anderer Weise	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein			

**F 19. Wenn du aktiv bzw. gelegentlich aktiv bist: Wie oft nutzt du dabei das Internet?**

ständig  sehr oft  gelegentlich  sehr selten  fast nie  nie



**F 20. Wenn du Internetseiten besuchst, nutzt du dabei auch neben deiner Muttersprache andere Sprachen?**

- ja, regelmäßig       ja, gelegentlich       nein

**Hierbei geht es jetzt insbesondere um deine Schule, deine Freunde und um deine Familie.**

**F 21. Wie gerne besprichst du gesellschaftspolitische Themen mit Anderen?**

⇨ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du die Themen mit den genannten Personen sehr gern, gern, teils/teils, nicht so gern, sehr ungern oder aber gar nicht besprichst.

	sehr gern	gern	teils/teils	nicht so gern	sehr ungern	gar nicht
01. mit meinen Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. mit meinen Geschwistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. mit meinen Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. mit meinen Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. mit meinen Netz-Bekanntem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 22. Besprichst du die gesellschaftspolitischen Themen, die du im Internet gefunden hast, auch im Internet mit anderen?**

- ja       nein       gelegentlich

**F 23. Gehst du ins Internet während des Unterrichts in der Schule –**

- sehr gern     gern       teils/teils     nicht so gern     sehr ungern     Ich gehe nie in der Schule ins Netz

**F 24. Wie beurteilst du die technische Internet-Kenntnis deiner Lehrer im Vergleich zu deinen eigenen Fähigkeiten?**

- ausgezeichnet; ich kann von den Lehrern noch etwas lernen  
 gut; die Lehrer sind mir ebenbürtig  
 mittelmäßig; ist absolut davon abhängig, welcher Lehrer das ist  
 schlecht; meist habe ich das Gefühl, dass ich es besser kann als die Lehrer  
 sehr schlecht; ich habe das Gefühl, dass ich es deutlich besser kann  
 ich habe mir noch keine Gedanken darüber gemacht

**F 25. Erhältst du Nachhilfeunterricht?**

- ja       nein

**F 26. Sind dir in deiner Schulzeit folgende Dinge passiert:**

01. Meine Versetzung war gefährdet       ja       nein  
 02. Ich musste eine Klasse wiederholen       ja       nein

**F 27. Welchen Schulabschluss möchtest du machen?**

- Hauptschulabschluss     Realschule/die mittlere Reife     Fachhochschulreife     Abitur/fachgebundene Hochschulreife

**F 28. Wie sicher bist du, dass du den Schulabschluss erreichst, den du haben willst?**

- sehr sicher     eher sicher     eher unsicher     sehr unsicher

**F 29. Wie sicher bist du, dass deine beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen?**

- sehr sicher     eher sicher     eher unsicher     sehr unsicher

**F 30. Bist du in einer festen Gruppe/Clique, die sich oft trifft und jeder jeden gut kennt?**

- ja       nein

**F 31. Wenn du in einer Clique bist: Glaubst du, dass du bei den Leuten in deiner Gruppe/Clique**

- besonders beliebt bist     ziemlich beliebt bist     eher nicht ganz so beliebt     weiß nicht

**F 32. Wenn du in einer Clique bist: Glaubst du, dass sich die Leute in deiner Gruppe/Clique meistens, eher ab und an oder selten nach deinen Ideen bzw. Vorschlägen richten?**

- meistens     ab und an     selten

**F 33. Wenn du in einer Clique bist: Wie oft triffst du dich mit den Leuten in der Gruppe/Clique, um ins Netz zu gehen?**

- sehr oft     oft     ab und an     eher selten     nie

**F 34. Wie stellt sich deine Familiensituation dar?**

- 2-Eltern-Familie  
 1-Eltern-Familie, und zwar     Mutter     Vater  
 Adoptiveltern  
 Pflegefamilie  
 Andere Familienform

**F 35. Wie viele Geschwister hast du? \_\_\_\_\_ Und in welchem Alter sind deine Geschwister? \_\_\_\_\_****F 36. Wie viele Personen, dich eingeschlossen, leben in deinem Haushalt? Ist das, zusammen mit dir –**

- eine Person     zwei Personen     drei Personen     vier Personen     fünf Personen     mehr als fünf Personen

**F 37. In welchen Wohnverhältnissen lebst du?**

- Mietwohnung     zur Untermiete     Eigentumswohnung     Mietshaus     eigenes Haus     Heim

**F 38. Wenn du in einem anderen Stadtteil wohnst, als der in dem du zur Schule gehst, welcher Stadtteil ist das?**

⇨ *Bitte ausschreiben:* \_\_\_\_\_

**F 39. Was machen deine Eltern (bzw. Bezugspersonen) beruflich?**

Mutter: \_\_\_\_\_ Vater: \_\_\_\_\_

**F 40. Welchen Bildungsabschluss hat deine Mutter (weibliche Bezugsperson)?**

- keinen oder einfachen Schulabschluss (Volksschule, Hauptschule)  
 mittleren Schulabschluss (mittlere Reife, Realschule, POS 10. Klasse)  
 höheren Schulabschluss (Fachabitur, Abitur, EOS 12. Klasse)

**F 41. Welchen Bildungsabschluss hat dein Vater (männliche Bezugsperson)?**

- keinen oder einfachen Schulabschluss (Volksschule, Hauptschule)  
 mittleren Schulabschluss (mittlere Reife, Realschule, POS 10. Klasse)  
 höheren Schulabschluss (Fachabitur, Abitur, EOS 12. Klasse)

**F 42. Wie beurteilst du die Internet-Kennntnis deiner Eltern?**

- ausgezeichnet; sie zeigen mir viel, was ich noch nicht kannte  
 gut; die Eltern sind mir ebenbürtig  
 mittelmäßig, kommt auf die Anwendung an  
 schlecht; meist habe ich das Gefühl, dass ich es besser kann  
 sehr schlecht; ich habe das Gefühl, dass ich es deutlich besser kann  
 meine Eltern nutzen das Internet nicht

**F 43. Welche Medien nutzen deine Eltern?**

⇨ Bitte kreuze bei jedem Medium an, ob deine Eltern das Medium täglich, ab und an oder nie nutzen.

	täglich	ab und an	nie
01. Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Zeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. CDs, Kassetten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Computerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Bildmagazine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Hobby-/Fachzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Computerspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Videofilme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**F 44. Sind deine Eltern politisch –**

- stark interessiert       interessiert       wenig interessiert       gar nicht interessiert

**F 45. Sind deine Eltern oder ein Elternteil Mitglied in –**

- |                                       |                             |                               |  |
|---------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--|
| 01. einem Verein                      | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ist mir nicht bekannt |
| 02. einer Partei                      | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ist mir nicht bekannt |
| 03. einer Organisation                | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ist mir nicht bekannt |
| 04. einer unabhängigen Internetgruppe | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> ist mir nicht bekannt |

**F 46. Wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Eltern beschreiben? Was trifft auf dich zu?**

- wir kommen bestens miteinander aus  
 wir kommen klar, auch wenn es gelegentlich Meinungsverschiedenheiten gibt  
 wir verstehen uns oft nicht, es gib häufig Meinungsverschiedenheiten  
 unser Verhältnis ist schlecht und es gibt ständig Meinungsverschiedenheiten

**F 47. Du bist:**

- weiblich       männlich


**F 48. Bist du –**

- in Deutschland geboren und deutscher Staatsbürger  
 deutscher Staatsbürger, jedoch nicht in Deutschland geboren  
 in Deutschland geboren, jedoch ausländischer Staatsbürger  
 nicht in Deutschland geboren und ausländischer Staatsbürger  
 Ich bin ein Staatsbürger des Landes \_\_\_\_\_

Für eure Mitarbeit bedanken sich ganz herzlich Prof. Dr. Bernhard Dieckmann und Dipl.-Päd. Lilia Monika Hirsch!

## 6.3 Vorlage für das Befragungsleiter-Protokoll

Der Umfang des Protokolls, das den Befragungsleitern vorgelegt wurde, umfasste acht Seiten. An dieser Stelle werden aus Platzgründen lediglich die darin befindlichen Inhalte in Kompaktform vorgestellt, nicht jedoch die jeweiligen Freiräume für gewünschte Eintragungen.<sup>386</sup>



Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Erziehungswissenschaftliches Institut, Abt. für Allgemeine Pädagogik

---

**UNTERSUCHUNGSLEITER-PROTOKOLL**

---

**UNTERSUCHUNG BEI:** GEMEINSCHAFTS-HAUPTSCHULE XX  
**UNTERSUCHUNGSLEITER/-IN:** NAME, VORNAME  
**THEMA:** GESELLSCHAFTSPOLITISCHE EINSTELLUNG UND HANDLUNG IM INTERNET  
**DATUM:**  
**UHRZEIT:** 13.00-14.00 UHR

---

1) Der Fragebogen wurde mit der Lehrerin vorab besprochen  ja  nein

2) Wenn „nein“, warum? *Bitte ausschreiben* \_\_\_\_\_

3) Wenn „ja“, welche Anmerkungen hatte die Lehrerin vor der Untersuchung? *Bitte in Stichworten ausschreiben.* \_\_\_\_\_

4) Welche Anmerkungen wurden vorab zu welchen Fragebogenpunkten an der Tafel notiert? \_\_\_\_\_

5) Wann hat die Untersuchung begonnen. *Bitte den genauen Zeitpunkt notieren, an dem die Schüler mit dem Ausfüllen des Fragebogens begonnen haben:* \_\_\_\_\_ Uhr

6) Wann hat der erste Schüler den Fragebogen abgegeben? *Bitte die genaue Uhrzeit notieren.* \_\_\_\_\_ Uhr

7) Wann hat der letzte Schüler den Fragebogen abgegeben? *Bitte die genaue Uhrzeit notieren.* \_\_\_\_\_ Uhr

8) Zu welchen Fragebogenpunkten hatten die Schüler während der Untersuchung welche Fragen? *Bitte das Geschlecht und die vermutete Herkunft (Deutscher/Ausländer) notieren. Ferner bitte den genauen Unterpunkt (falls vorhanden) nach Muster F 01.01 notieren. Falls mehr Schüler Rückfragen hatten, als hier aufgezählt bitte auf einem gesonderten Blatt nach dem vorgegebenen Muster aufschreiben:*

Schüler 1: Geschlecht:  weiblich  männlich, vermutete Herkunft:  Deutscher  Ausländer

Frage zum Fragebogenpunkt Nr.: \_\_\_\_\_ Frage: \_\_\_\_\_

9) Gab es nach der Untersuchung genügend Zeit um den Fragebogen mit den Schülern zu besprechen?  
 ja  nein

10) Wenn ja, welche Anmerkungen hatten die Schüler? *Bitte nach Möglichkeit stichwortartig notieren:* \_\_\_\_\_

11) Beurteilen Sie bitte die während der Untersuchung in der Klasse herrschende Atmosphäre. *Bitte die Beurteilung beider Untersuchungsleiter getrennt aufschreiben:* 1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_


12) Hat die Lehrerin Bemerkungen nach der Untersuchung gemacht?  ja  nein

13) Wenn die Lehrerin Bemerkungen gemacht hatte, welche waren das? *Bitte ggf. auf einem gesonderten Blatt mit der Unterschrift des notierenden Untersuchungsleiter einreichen.*

<sup>386</sup> Das handschriftliche Original des Befragungsleiter-Protokolls befindet sich im gesonderten Buch der Dokumentation der Erhebungsinstrumente und kann auf Wunsch vorgelegt werden.

## 6.4 Erhebungsinstrument

An dieser Stelle wird das Erhebungsinstrument – der endgültige Fragebogen – in der den Befragten vorgelegten Form präsentiert.<sup>387</sup>


**Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf ; Erziehungswissenschaftliches Institut ;**  
 ; Abt. für Allgemeine Pädagogik ; Prof. Dr. Bernhard Dieckmann & Dipl.-Päd. Lilia Monika Hirsch ;  
 ; Universitätsstrasse 1 ; 40225 Düsseldorf ; Tel. (0211) 81-1 25 75 oder (0211) 81-1 21 36 ;

**Liebe Schülerin, lieber Schüler!**

**Mit diesem Fragebogen erkundigen wir vom Erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Düsseldorf uns danach, wie du aus deiner Sicht bestimmte gesellschaftspolitische Themen beurteilst. Dabei geht es im Besonderen darum, ob und wie du dabei das neue Medium Internet einbezieht. Unsere Befragung richtet sich speziell an jugendliche Düsseldorfer Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe zehn und wird anonym durchgeführt. Wir würden heute gerne auch dich um deine Mitarbeit bitten.**

---

**Zunächst möchten wir dir einige allgemeine Fragen stellen, die sich auf das Internet an sich und auf deine persönliche Internetnutzung beziehen.**

**F 01. An welchen der hier genannten Orte hast du einen Internetzugang?**

01. <input type="checkbox"/> zu Hause	04. <input type="checkbox"/> in der Schule	07. <input type="checkbox"/> bei Freunden
02. <input type="checkbox"/> im Verein etc.	05. <input type="checkbox"/> in einer Jugend-/Freizeiteinrichtung	08. <input type="checkbox"/> im Internet-Cafe
03. <input type="checkbox"/> in der Bücherei	06. <input type="checkbox"/> im Kaufhaus/PC-Laden	09. <input type="checkbox"/> an anderen Orten

---

**F 02. Und an welchem der eben angegebenen Orte nutzt du den Internetzugang überwiegend?**

⇒ Bitte ausschreiben: \_\_\_\_\_

---

**F 03. Wenn du die letzten zwei Wochen betrachtest: Wie viel Stunden bist du pro Woche alles in allem im Internet?**

01.  Stundenzahl \_\_\_\_\_      02.  weiß nicht, zu unregelmäßig

---

**F 04. Benenne bitte fünf der für dich persönlich wichtigsten Anwendungen im Internet in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit von 1 = am Wichtigsten.**  
 ⇒ Du kannst, wenn du möchtest, die Anwendungen aus der unten angegebenen Liste auswählen, oder aber eine der unten nicht aufgeführten Anwendungen benennen.

Für mich persönlich sind folgende Internet-Anwendungen am Wichtigsten:

01. \_\_\_\_\_

02. \_\_\_\_\_

03. \_\_\_\_\_

04. \_\_\_\_\_

05. \_\_\_\_\_

Liste der möglichen Internetanwendungen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Versenden und Empfangen von E-Mails</li> <li>▪ zielloses Surfen im Internet</li> <li>▪ an Gesprächsforen bzw. Newsgroups teilnehmen, chatten</li> <li>▪ zielgerichtet Informationen suchen</li> <li>▪ Herunterladen von Dateien (Musik, Videos etc.)</li> <li>▪ Pflege und Administration der Webforen</li> <li>▪ Selbst die eigene Homepage pflegen</li> <li>▪ bei Onlineauktionen/Versteigerungen mitmachen</li> <li>▪ Betreuung/Moderation von Diskussionsforen</li> <li>▪ Datenbanken durchforschen</li> <li>▪ Suche nach Veranstaltungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ MUDs – Netz-, Multi-User-Spiele</li> <li>▪ Buch- und CD-Bestellung</li> <li>▪ aktuelle Infos/News abrufen</li> <li>▪ sich selbst gesellschaftspolitisch zu äußern</li> <li>▪ Onlineshopping</li> <li>▪ Sammeln und Aufbereiten thematischer Newsletter</li> <li>▪ Berufs/Bildungs-Information suchen</li> <li>▪ virtuelle Bibliotheken besuchen</li> <li>▪ mit Computerspielen beschäftigen</li> <li>▪ Betreuung von Beratungsseiten</li> <li>▪ Aufbau von Internetpräsenzen</li> </ul>

<sup>387</sup> Sämtliche von den Schülern ausgefüllten Original-Fragebögen befinden sich in der Gesamtdokumentation der Untersuchung.

F 05. Es gibt verschiedene Sachen, die man mit dem Internet machen kann. Welche der hier angegebenen Aussagen treffen auf dich zu?

⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob sie auf dich überhaupt nicht zutrifft, eher nicht zutrifft, teils/teils zutrifft, eher zutrifft oder voll und ganz zutrifft.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teils/teils zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
01. Das Internet ist für mich zu einem täglichen Begleiter für alle möglichen Fragen und Themen geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Das Internet ist für mich ein Instrument, das ich nur ab und zu für die eine oder andere Info oder Auskunft brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Ich habe die Seiten, die mich im Internet interessieren, gefunden und suche kaum noch nach anderen Adressen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ich lasse mich immer wieder gerne von neuen Seiten und Angeboten im Internet anregen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Für mich sind die Infos im Internet nicht so wichtig, ich interessiere mich eigentlich nur für die E-Mail-Möglichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Der Austausch mit Menschen im Internet, z.B. über Gesprächsforen, Chaträume, E-Mails, ist für mich sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Das Angebot meines Providers genügt mir vollkommen, weitere Angebote im Netz interessieren mich eigentlich gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Durch das Internet erfahre ich schneller und einfacher, was in der Welt so los ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 06. Einige der unten stehenden Aussagen hört man so im Zusammenhang mit dem Internet. Welchen der hier angegebenen Aussagen stimmst du zu?

⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du ihr überhaupt nicht zustimmst, eher nicht zustimmst, teils/teils zustimmst, eher zustimmst oder voll und ganz zustimmst

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teils/teils zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
01. Im Internet gibt es neue Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Das Internet ist für Schule und Ausbildung nützlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Das Internet gehört heute einfach dazu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ich würde das Internet häufiger nutzen, wenn die Kosten nicht so hoch wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Ich beschäftige mich mit dem Internet, weil sich auch meine Freunde mit dem Internet beschäftigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Ich kann im Internet neue Leute kennen lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Um das Internet wird zu viel Aufhebens gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Internetnutzung ist ein Muss, wenn man dazugehören will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt möchten wir dir einige Fragen stellen, die verschiedene gesellschaftspolitische Themen betreffen.

F 07. Interessierst du dich ganz allgemein für Politik? Würdest du sagen, du bist ...

- stark interessiert       interessiert       wenig interessiert       gar nicht interessiert

F 08. Unabhängig davon, ob du dich für Politik interessierst: Wie oft besuchst du im Internetseiten, die etwas mit Politik zu tun haben?

- fast jeden Tag       ziemlich oft       nur gelegentlich       eher per Zufall       nie

F 09. Wenn du schon 18 Jahre alt wärest: Würdest du dich an der nächsten Bundestagswahl beteiligen?

- ganz sicher       wahrscheinlich       wahrscheinlich nicht       ganz sicher nicht  
 ich habe kein Wahlrecht, weil ich kein deutscher Staatsbürger bin

F 10. Wenn du wahlberechtigt wärest: Würdest du dich an der nächsten Bundestagswahl beteiligen, wenn dies über das Internet möglich wäre?

- ganz sicher       wahrscheinlich       wahrscheinlich nicht       ganz sicher nicht

F 11. Manche Jugendliche nutzen das Internet für ihre gesellschaftspolitischen Aktivitäten. Welche der hier angegebenen Aussagen treffen auf dich zu?  
 ⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob sie auf dich überhaupt nicht zutrifft, eher nicht zutrifft, teils/teils zutrifft, eher zutrifft oder voll und ganz zutrifft.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teils/teils zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
01. Für mich ist das Internet ein Forum, um meine Meinung und meine Interessen anderen gegenüber zu vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Für mich ist das Internet inzwischen ein Medium für verschiedene politische Handlungen geworden (z.B. Schreiben der E-Mails an Politiker etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Ich habe mich an gesellschaftspolitischen Aktionen im realen Leben beteiligt, die im Internet angeregt wurden (z.B. Demonstrationen etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Ich führe im Internet Debatten über das Internet als Medium an sich (z.B. Debatten über Internetzensur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Ich nutze das Internet zur Kommunikation im Rahmen meiner Arbeit in einer Organisation im realen Leben (z.B. Sportverein, Kirche etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Ich nutze das Internet zur Kommunikation im Rahmen meiner Arbeit in einer lediglich im Internet bestehenden Organisation (z.B. Chaos Computer Club etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Mit Hilfe des Internet kann ich mir die Aufmerksamkeit der breiten Öffentlichkeit sichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Das Internet ist nur einer der Aspekte meines gesellschaftspolitischen Engagements.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 12. In den folgenden Aussagen geht es um Einstellungen zum Leben.

⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du ihr überhaupt nicht zustimmst, eher nicht zustimmst, teils/teils zustimmst, eher zustimmst oder voll und ganz zustimmst.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teils/teils zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
01. Wenn ich an die Zukunft denke, bin ich zuversichtlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Ich mache häufig die Erfahrung, dass andere über mein Leben bestimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Ich halte es für wichtig, mehr zu leisten als andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. An den meisten Dingen, die mich stören, kann ich nichts ändern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Wenn man sich sozial oder politisch engagiert, kann man die Verhältnisse beeinflussen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Ich fühle mich oft einsam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Ich setze meine Ziele und Erfolgsvorstellungen in die Tat um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 13. In der Öffentlichkeit wird heute viel von der Globalisierung und davon gesprochen, dass die Welt immer enger zusammenrückt. Welchen der folgenden Auffassungen würdest du zustimmen und welchen nicht?

⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du ihr überhaupt nicht zustimmst, eher nicht zustimmst, teils/teils zustimmst, eher zustimmst oder voll und ganz zustimmst.

	stimme über- haupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme teils/teils zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
01. Der Wettbewerb zwischen den Ländern und Unternehmen wird durch das globale Internet größer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Die amerikanische Kultur und Sprache setzt sich durch das Internet immer mehr durch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Das Leben bei uns wird interessanter und vielfältiger, weil man sich mit Menschen aus anderen Kulturen per Internet austauschen kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Die Meinungsbildung in den einzelnen Ländern kann durch Politiker immer weniger beeinflusst werden, weil das Internet auch andere Informationen liefert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Bei uns werden in Zeiten des Internet Arbeitsplätze abgebaut und in Billiglohnländer verlagert, da man mit Hilfe des Internet heute überall arbeiten kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Junge Leute können durch das Internet von Chancen im Ausland schneller erfahren und profitieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 14. Was meinst du: Bringt uns die Globalisierung alles in allem ...

eher Vorteile       eher Nachteile       beides etwa gleich       weiß nicht



F 15. Wenn du nach Informationen zu gesellschaftspolitischen Themen im Internet suchst, welche Internetseiten besuchst du?  
 ⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du die genannten Internetseiten oft, gelegentlich oder nie besuchst.

	oft	gelegentlich	nie		oft	gelegentlich	nie
01. Bürgerinitiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. internationale Organisationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Bundesverfassungsgericht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Bundesregierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. große internationale Unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Angebote der Fernseher oder Radiosender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Gewerkschaften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Menschenrechtsgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. politische Parteien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Umweltschutzgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Zeitungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Unabhängige politische Initiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Unternehmensverbände	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Lose Internet-Gruppen und -Initiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Bundeswehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Beratungsinitiativen und Diskussionsforen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. mittlere und kleine Unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Protestinitiativen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Kirchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Polizei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 16. Bist du in deiner Freizeit für soziale und politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?  
 ⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du für die genannten Ziele oft, gelegentlich oder nie aktiv bist.

	oft	gelegentlich	nie
01. für die Interessen von Jugendlichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. für eine sinnvolle Freizeitgestaltung von Jugendlichen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. für ein besseres Zusammenleben in Düsseldorf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. für den Umwelt- und Tierschutz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. für ein besseres Zusammenleben mit Ausländern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. für die Sicherheit und Ordnung in Düsseldorf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. für arme, sozial schwache oder ältere Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. für soziale und politische Veränderungen in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. für Menschen in den armen Ländern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. für die Pflege deutscher Kultur und Tradition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. für andere Ziele, Gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 17. Wenn du aktiv bzw. gelegentlich aktiv bist: Wo bist du aktiv?

01. in der Schule	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein	07. in einem Verein	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
02. in einer Bürgerinitiative	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein	08. in einem Rettungsdienst	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
03. in einer Partei	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein	09. in einer Jugendorganisation	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
04. in einer Kirchengemeinde	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein	10. in einer Gewerkschaft	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
05. in einer Internetgruppe	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein	11. in einer selbst organisierten Gruppe	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
06. bei einer Hilfsorganisation	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein	12. allein durch meine eigene Aktivität	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein
13. in anderer Weise	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	nein					

F 18. Wenn du aktiv bzw. gelegentlich aktiv bist: Wie oft nutzt du dabei das Internet?

- ständig  sehr oft  gelegentlich  sehr selten  fast nie  nie

F 19. Wenn du Internetseiten besuchst, nutzt du dabei auch neben deiner Muttersprache andere Sprachen?

- ja, regelmäßig  ja, gelegentlich  nein

Hierbei geht es jetzt insbesondere um deine Schule, deine Freunde und um deine Familie.

F 20. Wie gerne besprichst du gesellschaftspolitische Themen mit Anderen?

⇒ Bitte kreuze bei jeder Aussage an, ob du die Themen mit den genannten Personen sehr gern, gern, teils/teils, nicht so gern, sehr ungern oder aber gar nicht besprichst.

	sehr gern	gern	teils/teils	nicht so gern	sehr ungern	gar nicht
01. mit meinen Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. mit meinen Geschwistern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. mit meinen Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. mit meinen Freunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. mit meinen Netz-Bekanntem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 21. Besprichst du gesellschaftspolitische Themen, die du im Internet gefunden hast, auch im Internet mit anderen Internetnutzern?

- ja  nein  gelegentlich

F 22. Gehst du ins Internet während des Unterrichts in der Schule?

- sehr gern  gern  teils/teils  nicht so gern  sehr ungern  ich gehe nie in der Schule ins Netz

F 23. Wie beurteilst du die technische Internet-Kennntnis deiner Lehrer im Vergleich mit deinen eigenen Fähigkeiten?

- ausgezeichnet; ich kann von den Lehrern noch etwas lernen  
 gut; die Lehrer sind mir ebenbürtig  
 mittelmäßig; ist absolut davon abhängig, welcher Lehrer das ist  
 schlecht; meist habe ich das Gefühl, dass ich es besser kann als die Lehrer  
 sehr schlecht; ich habe das Gefühl, dass ich es deutlich besser kann  
 ich habe mir noch keine Gedanken darüber gemacht

F 24. Wenn du die Möglichkeit hättest, deinen Lehrern die Internetnutzung zu erklären beziehungsweise beizubringen, wie gerne würdest du es tun?

- sehr gern  gern  teils/teils  nicht so gern  sehr ungern

F 25. Hattest du bereits die Gelegenheit, den Erwachsenen (Lehrer oder Eltern) bei der Internetnutzung zu helfen?

- ja, regelmäßig  ja, gelegentlich  nein

F 26. Erhältst du Nachhilfeunterricht?

- ja, regelmäßig  ja, gelegentlich  nein

F 27. Sind dir in deiner Schulzeit folgende Dinge passiert:

01. Meine Versetzung war gefährdet  ja  nein      02. Ich musste eine Klasse wiederholen  ja  nein

F 28. Welchen Schulabschluss möchtest du machen?

- Hauptschulabschluss     Realschule/die mittlere Reife     Fachhochschulreife     Abitur/fachgebundene Hochschulreife

F 29. Wie sicher bist du, dass du den Schulabschluss erreichst, den du haben willst?

- sehr sicher     eher sicher     eher unsicher     sehr unsicher

F 30. Bist du in einer festen Gruppe/Clique, die sich oft trifft und jeder jeden gut kennt?

- ja     nein

F 31. Wenn du in einer Clique bist: Glaubst du, dass du bei den Leuten in deiner Gruppe/Clique ...

- besonders beliebt bist     ziemlich beliebt bist     eher nicht ganz so beliebt     weiß nicht

F 32. Wenn du in einer Clique bist: Glaubst du, dass sich die Leute in deiner Gruppe/Clique meistens, eher ab und an oder selten nach deinen Ideen bzw. Vorschlägen richten?

- meistens     ab und an     selten

F 33. Wenn du in einer Clique bist: Wie oft triffst du dich mit den Leuten in der Gruppe/Clique, um ins Netz zu gehen?

- sehr oft     oft     ab und an     eher selten     nie

F 34. Kommen wir zu deiner Familie. Vorab eine Frage: Sind deine Eltern am Leben oder vielleicht bereits verstorben? (ggf. auch Stief- bzw. Adoptiveltern)

- meine Eltern leben     Vater verstorben     Mutter verstorben     beide verstorben

F 35. Wie ist es bei deinen Eltern? Leben deine leiblichen Eltern zusammen, getrennt oder sind sie geschieden?

- leben zusammen     leben getrennt     sind geschieden

F 36. Wie viele Geschwister hast du? \_\_\_\_\_ Und in welchem Alter sind deine Geschwister? \_\_\_\_\_

F 37. Wie viele Personen, dich eingeschlossen, leben in deinem Haushalt? Ist/sind das, zusammen mit dir ...

- eine Person     zwei Personen     drei Personen     vier Personen     fünf Personen     mehr als fünf Personen

F 38. In welchen Wohnverhältnissen lebst du?

- Mietwohnung     zur Untermiete     Eigentumswohnung     Mietshaus     eigenes Haus     Heim

F 39. Wenn du in einem anderen Stadtteil wohnst, als der in dem du zur Schule gehst, welcher Stadtteil ist das?

⇒ Bitte ausschreiben: \_\_\_\_\_

F 40. Was machen (machten) deine Eltern beruflich?

Mutter: \_\_\_\_\_

- Mutter derzeit arbeitslos gemeldet  
 Mutter derzeit Hausfrau

Vater: \_\_\_\_\_

- Vater derzeit arbeitslos gemeldet  
 Vater derzeit Hausmann

F 41. Wie würdest du insgesamt die finanzielle Situation deiner Familie bezeichnen?

- sehr gut     gut     teils, teils     schlecht     sehr schlecht

F 42. Welchen höchsten Schulabschluss haben (hatten) deine Eltern?

**Mutter:**

- keinen oder einfachen Schulabschluss (Volksschule, Hauptschule)  
 mittleren Schulabschluss (mittlere Reife, Realschule, POS 10. Klasse)  
 höheren Schulabschluss (Fachabitur, Abitur, EOS 12. Klasse)

**Vater:**

- keinen oder einfachen Schulabschluss (Volksschule, Hauptschule)  
 mittleren Schulabschluss (mittlere Reife, Realschule, POS 10. Klasse)  
 höheren Schulabschluss (Fachabitur, Abitur, EOS 12. Klasse)

F 43. Wie beurteilst du die Internet-Kenntnis deiner Eltern im Vergleich mit deinen eigenen Kenntnissen?

- ausgezeichnet; sie zeigen mir viel, was ich noch nicht kannte  
 gut; die Eltern sind mir ebenbürtig  
 mittelmäßig, kommt auf die Anwendung an  
 schlecht; meist habe ich das Gefühl, dass ich es besser kann  
 sehr schlecht; ich habe das Gefühl, dass ich es deutlich besser kann  
 meine Eltern nutzen das Internet nicht

F 44. Welche Medien nutzen deine Eltern?

⇒ Bitte kreuze bei jedem Medium an, ob deine Eltern das Medium täglich, gelegentlich oder nie nutzen.

	täglich	gelegentlich	nie		täglich	gelegentlich	nie
01. Radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	07. Bildmagazine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Zeitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	08. Hobby-/Fachzeitschriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Fernsehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	09. Computerspiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Bücher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. CDs, Kassetten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Video/DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Computerarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. andere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F 45. Sind deine Eltern politisch ...  stark interessiert  interessiert  wenig interessiert  gar nicht interessiert

F 46. Sind deine Eltern oder ein Elternteil Mitglied in ...

01. einem Verein  ja  nein  ist mir nicht bekannt  
 02. einer Partei  ja  nein  ist mir nicht bekannt  
 03. einer Organisation  ja  nein  ist mir nicht bekannt  
 04. einer unabhängigen Internetgruppe  ja  nein  ist mir nicht bekannt

F 47. Wie würdest du dein Verhältnis zu deinen Eltern beschreiben? Was trifft auf dich zu?

- wir kommen bestens miteinander aus  
 wir kommen klar, auch wenn es gelegentlich Meinungsverschiedenheiten gibt  
 wir verstehen uns oft nicht, es gib häufig Meinungsverschiedenheiten  
 unser Verhältnis ist schlecht und es gibt ständig Meinungsverschiedenheiten

F 48. Du bist ...  weiblich  männlich

F 49. Bist du ...

- in Deutschland geboren und deutscher Staatsbürger  
 deutscher Staatsbürger, jedoch nicht in Deutschland geboren  
 in Deutschland geboren, jedoch ausländischer Staatsbürger  
 nicht in Deutschland geboren und ausländischer Staatsbürger  
 ich bin ein Staatsbürger des Landes \_\_\_\_\_

## 7 VERZEICHNISSE

### 7.1 Abbildungsverzeichnis

(1)	Drei-Stadien-Abfolge der Medienbeurteilung durch Gebildete nach Merkert [eigene Darstellung] _____	10
(2)	Gemischte Organisationsstruktur einer Hypertextbasis [Quelle: Tergan (1995): Hypertext und Hypermedia. S. 126] _____	32
(3)	Modell milieu- und bereichsspezifischer Differenzierung von Bildungsstrategien [Quelle: Grundmann et. al. (2003). Von der Autorin erweitert um den Bereich 4 – User] _____	62
(4)	Phasen der vorliegenden empirischen Untersuchung _____	77
(5)	Zuordnung der sozialen Räume der Familien in Düsseldorf nach Rängen und die Clusterbildung _____	110
(6)	Grundauszählung der Stichprobe (Basis: Jugendliche des 10. Jahrgangs der ausgewählten neun Düsseldorfer Schulen) _____	112
(7)	Verteilung von Statusmerkmalen der Befragten in der Stichprobe _____	112
(8)	Auszählung der Befragten nach Schulart _____	113
(9)	Verteilung der Schularten in soziostrukturell unterschiedlich bewerteten Stadtteilen _____	114
(10)	Befragungsbeteiligung der Jugendlichen ausgewiesen nach dem soziostrukturellen Hintergrund der Schule _____	115
(11)	Staatsbürgerschaft und Geburtsstaat der Jugendlichen _____	116
(12)	Grundverteilung der Jugendlichen bezogen auf soziale Herkunft _____	124

- 
- (13) Grundverteilung der Jugendlichen bezogen auf ihre soziale Herkunft und das Geschlecht der Jugendlichen \_\_\_\_\_ 124
- (14) Kommunikation mit den Eltern über gesellschaftspolitische Themen\_\_ 126
- (15) Kommunikation über gesellschaftspolitische Themen mit den Geschwistern \_\_\_\_\_ 127
- (16) Computerbeschäftigung der Eltern in Bezug auf Computerarbeit, Computerspiele und Internet \_\_\_\_\_ 128
- (17) Internetnutzung der Eltern \_\_\_\_\_ 128
- (18) Beurteilung der elterlichen Internetkompetenz durch Jugendliche \_\_\_\_ 130
- (19) Besuchte Schulform (Bildungsbeteiligung) bezogen auf die soziale Herkunft der Jugendlichen \_\_\_\_\_ 132
- (20) Bildungsaspirationen der Jugendlichen: Angestrebter Schulabschluss \_\_\_\_ 133
- (21) Sicherheit über den gewünschten Schulabschluss \_\_\_\_\_ 134
- (22) Jugendliche, die eine Klasse wiederholen mussten oder deren Versetzung bereits gefährdet war \_\_\_\_\_ 135
- (23) Klassenwiederholung und Versetzungsgefährdung in Abhängigkeit vom Geschlecht \_\_\_\_\_ 137
- (24) Grundverteilung der Jugendlichen mit Bildungsrisiko \_\_\_\_\_ 138
- (25) Bildungsrisiko und Schulabschluss der Eltern \_\_\_\_\_ 138
- (26) Beurteilung der technischen Internetkompetenz der Lehrer durch ihre Schüler \_\_\_\_\_ 139
- (27) Beurteilung der technischen Internetkompetenz der Lehrer durch Schüler mit unterschiedlichem schulischem Hintergrund \_\_\_\_\_ 140
- (28) Befragte, die bereits eine Gelegenheit hatten, den Erwachsenen bei der Internetnutzung zu helfen \_\_\_\_\_ 141
- (29) Bereitschaft der Jugendlichen zur Übernahme der Lehrerrolle in Bezug auf die Internetnutzung \_\_\_\_\_ 142
- (30) Angaben der Jugendlichen, die das Internet während des Unterrichts in der Schule nutzen, über ihre Zufriedenheit mit dieser Methode \_\_\_\_\_ 143
- (31) Beliebtheit innerhalb der Gleichaltrigengruppe \_\_\_\_\_ 144
- (32) Kommunikativer Austausch über gesellschaftspolitische Themen mit den Freunden \_\_\_\_\_ 146
- (33) Mit Freunden ins Internet \_\_\_\_\_ 147

(34)	Kommunikativer Austausch zu gesellschaftspolitischen Themen mit Netz-Bekanntem _____	147
(35)	Anzahl der Internetzugänge der Jugendlichen _____	149
(36)	Überwiegende Zugangsorte Jugendlicher zum Internet _____	150
(37)	Überwiegender Zugang zum Internet spezifiziert nach Geschlecht _____	151
(38)	Klassifizierte Nutzungsfrequenz des Internet: Stundenanzahl der Internetnutzung Jugendlicher pro Woche _____	153
(39)	Nutzungsfrequenz des Internet nach Geschlecht _____	154
(40)	Nutzungsfrequenz des Internet nach Geschlecht. Zusammenfassung von Fällen _____	154
(41)	Besuch gesellschaftspolitischer Internetseiten _____	155
(42)	Besuch gesellschaftspolitischer Internetseiten unter der Betrachtung geschlechtsspezifischer Unterschiede _____	156
(43)	Erste Priorität der Jugendlichen für eine Online-Anwendung _____	157
(44)	Rangliste der Online-Anwendungen nach der Anzahl der angegebenen Mehrfachnennungen _____	159
(45)	Rangliste der Online-Anwendungen/-Inhalte in % der Angaben _____	160
(46)	Aussagen Jugendlicher zum Internet (Mittelwerte) _____	163
(47)	Anzahl der Jugendlichen in jedem Cluster _____	165
(48)	Typologie der Internetorientierung nach Geschlecht _____	169
(49)	Typologie der Internetorientierung nach der Art der besuchten Schule _____	169
(50)	Zusammenhangsanalyse: Interesse der Jugendlichen für Politik nach dem signifikanten Merkmal Geschlecht _____	171
(51)	Zusammenhangsanalyse: Interesse der Jugendlichen für Politik nach dem signifikanten Merkmal der Art der besuchten Schule _____	171
(52)	Zusammenhangsanalyse: Interesse der Jugendlichen für Politik nach dem signifikanten Merkmal des politischen Interesses der Eltern _____	171
(53)	Zustimmungsrate der Jugendlichen zum Statement „Das Internet ist nur ein Aspekt meines gesellschaftspolitischen Engagements“ typisiert nach ihrer Internetorientierung _____	174
(54)	Besuchsaktivität der Jugendlichen in Bezug auf die jeweilige Organisation bzw. Institution des gesellschaftspolitischen Lebens im Internet _____	175
(55)	Zugehörigkeit der Jugendlichen zu Clustern der gesellschaftspolitischen Internetseiten _____	177

(56)	Engagement von Jugendlichen für soziale und politische Ziele _____	178
(57)	Aktivitäten der Jugendlichen nach Geschlecht (Zusammenfassung der Anzahl der Angaben „oft“ und „gelegentlich“) _____	180
(58)	Gesellschaftspolitische Aktivität der Internetorientierungs-Typen (Anzahl der Angaben) _____	181
(59)	Anzahl der Orte des gesellschaftspolitischen Engagements Jugendlicher	183
(60)	Aktivität in einer Internetgruppe nach der Typologie der Internetorientierung _____	183
(61)	Nutzung des Internet bei gesellschaftspolitischen Aktivitäten _____	184

## 7.2 Literaturverzeichnis

- Astleitner**, H.: Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand. Frankfurt/Main (Lang) 2002.
- Aufenanger**, S.: Lernen mit den Neuen Medien. URL-Dokument: *www.erzwiss.uni-hamburg.de*. Stand 1998: Download 29.08.99.
- Aufenanger**, S.: Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. In: *Medien praktisch*, 24. Jg. (2000), H. 93, S. 4-14.
- Aufenanger**, S.: Lernen mit neuen Medien – mehr Wissen und bessere Bildung? Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung*. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1) S. 161-171.
- Baacke**, D.: *Medienpädagogik*. Tübingen 1997.
- Baacke**, D., **Lauffer**, J.: Jugend im Informationszeitalter unter besonderer Berücksichtigung des Internet. Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen) 2000.
- Baacke**, D., **Schnatmeyer**, D. (Hrsg.): *Neue Medien. Neue Gesellschaft?* Bielefeld 1997. (= Schriften zur Medienpädagogik. 25).
- Baacke**, D., **Vollbrecht**, R.: Zwischen Selbststabilisierung und Selbstrevision. Heranwachsende im Informationszeitalter. Aus: Mansel, J., Klocke, A. (Hrsg.): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*. Weinheim, München (Juventa) 1996. S. 53-68.
- Bachmair**, B.: Individualisierung, Alltagsästhetik und Stille – wie Kinder und Jugendliche ihre sozialen Räume gestalten. Aus: Zacharias, W. (Hrsg.): *Interaktiv. Im Labyrinth der Wirklichkeiten*. Essen 1996. S. 196-208.
- Barthelmes**, J.: Mediengebrauch in den Familien. Aus: Zacharias, W. (Hrsg.): *Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche*. München (KoPäd) 2000. S. 100-113.
- Batinic**, B. (Hrsg.): *Internet für Psychologen*. Göttingen (Hogrefe) 1997.
- Batinic**, B. (Hrsg.): *Online Research. Methoden, Anwendungen, Ergebnisse*. Göttingen (Hogrefe) 1999.
- Baumann**, T.: *Medienpädagogik und Internet*. Zürich, Diss. 2001. Als Manuskript gedruckt.



- Baumert, J., Watermann, R. Schümer, G.:** Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), H. 1, S. 46-72.
- Beck, U.:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1986.
- Beck, U. (Hrsg.):** Kinder der Freiheit. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S.:** Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1996.
- Beinzger, D., Eder, S., Luca, R. u.a. (Hrsg.):** Im Wyberspace – Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Dokumentation, Wissenschaft, Essay, Praxismodelle. Bielefeld 1998. (= Schriften zur Medienpädagogik. 26).
- Bentele, G.:** Wissenskluft-Konzeption und Theorie der Massenkommunikation. Aus: Saxer, Ulrich (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? Homogenisierung – Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation. München (Ölschläger) 1985. (= Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. 10) S. 87-101.
- Berger, P. A., Sopp, P. (Hrsg.):** Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen (Leske + Budrich) 1995. (= „Sozialstrukturanalyse“. Herausgegeben von Stefan Hradil. 5).
- Berger, P. L., Luckmann, T.:** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 6. Aufl. Frankfurt/Main (Fischer) 1997.
- Beutler, K., Bracht, U., Gamm, H.-J. u.a. (Hrsg.):** Jahrbuch für Pädagogik 1998. Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Frankfurt/Main, Berlin, Bern u.a. (Peter Lang) 1998.
- Bieber, C.:** Politische Projekte im Internet. Online-Kommunikation und politische Öffentlichkeit. Frankfurt/Main (Campus) 1999.
- Bielski, S., Rosemann, B.:** Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien. Veränderungsbereitschaft von Lehrerkollegien und Schulentwicklungsmaßnahmen. In: Bildung und Erziehung, 52. Jg. (1999), H. 1, S. 85-103.
- Boeckmann, K.:** Wissen und Bildung in der Informationsgesellschaft. Aus: Deubel, V., Kiefer, K. H. (Hrsg.): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld (Aisthesis) 2003. (= Schrift und Bild in Bewegung. 6) S. 31-40.
- Bofinger, J.:** Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler. München (KoPäd) 2001.
- Böhle, F., Schulze, H.:** Subjektivierendes Arbeitshandeln. Aus: Schachtner, C. (Hrsg.): Technik und Subjektivität. Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt/Main 1997. S. 26-46.
- Bollmann, S., Heibach, C. (Hrsg.):** Kursbuch Internet. Anschlüsse an Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur. Mannheim 1996.
- Bonfadelli, H.:** Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Berlin (Spiess) 1981. (= Beiträge zur Medientheorie und Kommunikationsforschung. 20).
- Bonfadelli, H.:** Die Wissenskluft-Konzeption: Stand und Perspektiven der Forschung. Aus: Saxer, Ulrich (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? Homogenisierung – Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation. München (Ölschläger) 1985. (= Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. 10) S. 65-86.
- Bonfadelli, H.:** Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz (Ölschläger) 1994. (= Forschungsfeld Kommunikation. 5).
- Bonfadelli, H.:** Medienwirkungsforschung II. Anwendungen in Politik, Wirtschaft und Kultur. Konstanz (UVK-Medien) 2000. (= Uni-Papers. 11).
- Bonfadelli, H.:** Medienwirkungsforschung. 1. Grundlagen und theoretische Perspektiven. 2. korr. Aufl. Konstanz (UVK-Medien) 2001. (= Uni-Papers).
- Böttcher, W., Weishaupt, H., Weiß, M. (Hrsg.):** Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten. Weinheim, München (Juventa) 1997. (= Initiative Bildung. 3).

- Böttcher, W., Weiß, M.:** Sparstrategien und aktuelle Sparpolitik. Aus: Böttcher, W., Weis-  
haupt, H., Weiß, M. (Hrsg.): *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und  
Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten.* Weinheim,  
München (Juventa) 1997. (= Initiative Bildung. 3) S. 61-71.
- Bourdieu, P.:** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Aufl.  
Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1999. (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. 658).
- Bremekamp, E. (Hrsg.):** Praxishandbuch Total digital + multimedial? Impulse, Erfah-  
rungen und Materialien für die außerschulische Bildung. Schwalbach/Ts. (Wochen-  
schau-Verlag) 2000.
- Brödel, R. (Hrsg.):** Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied (Luch-  
terhand) 1998. (= Grundlagen der Weiterbildung).
- Bruhn, J., Gräsel, C., Mandl, H. u.a.:** Befunde und Perspektiven des Lernens mit Com-  
puternetzen. Aus: Scheuermann, F. (Hrsg.): *Studieren und Weiterbilden mit Multime-  
dia: Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung.*  
Nürnberg (BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH) 1998. (= Multime-  
diales Lernen in der Berufsbildung) S. 385-400.
- Brücken, R., Leutner, D.:** Neue Medien als Gegenstand empirischer pädagogischer Ana-  
lyse: Stand der Forschung und Perspektiven. Aus: Leutner, D., Brünken, R. (Hrsg.):  
*Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer  
pädagogischer Forschung.* Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2000.  
S. 7-16.
- Brünken, R., Steinbacher, S., Leutner, D.:** Räumliches Vorstellungsvermögen und Ler-  
nen mit Multimedia. Aus: Leutner, D., Brünken, R. (Hrsg.): *Neue Medien in Unter-  
richt, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer For-  
schung.* Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2000. S. 37-46.
- Büchner, P.:** Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: *Zeitschrift für Erziehungs-  
wissenschaft*, 6. Jg. (2003), H. 1, S. 5-24.
- Bühl, A.:** CyberSociety. Mythos und Realität der Informationsgesellschaft. Köln (Papy-  
rossa) 1996.
- Bühl, A., Zöfel, P.:** SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows.  
8., überarb. u. erw. Auflage München (Pearson Studium) 2002.
- Carlotta, L., Gottlob, G.:** Schule, Internet und Öffentlichkeit. Aus: von Liechtenstein, A.  
(Hrsg.): *Internet und Öffentlichkeit.* Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vor-  
lesungen. 13) S. 213-226.
- Charlton, M.:** Produktion und Rezeption von Massenmedien als soziales Handeln. Aus:  
Sutter, T., Charlton, M. (Hrsg.): *Massenkommunikation, Interaktion, und soziales  
Handeln.* Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 2001. S. 46-66.
- Charpa, U.:** Wissen und Handeln. Grundzüge einer Forschungstheorie. Stuttgart, Weimar  
(Metzler) 2001.
- Creß, U., Hesse, F. W.:** Wissen teilen im Netz – ein Dilemma? Aus: Keil-Slawik, R., Ker-  
res, M. (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung.* Münster,  
New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1). S. 115-131.
- Dangschat, J. S.:** Du hast keine Chance, also nutze sie! Arme Kinder und Jugendliche in  
benachteiligten Stadtteilen. Aus: Mansel, J., Klocke, A. (Hrsg.): *Die Jugend von heute.  
Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit.* Weinheim, München (Juventa) 1996. S. 152-  
173.
- Deubel, V., Kiefer, K. H. (Hrsg.):** MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im  
Kontext der neuen Medien. Bielefeld (Aisthesis) 2003. (= Schrift und Bild in Bewe-  
gung. 6).
- Deutsche Shell (Hrsg.):** Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem  
Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. 4. Auflage Frankfurt/Main (Fischer) 2003.
- Deutsches Pisa Konsortium, Baumert, J. u.a. (Hrsg.):** PISA 2000 – Die Länder der  
Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 2000.

- Dichanz, H.** (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1998.
- Dichanz, H.:** Medienforschung, Medienerziehung und Medienkompetenz. Aus: Dichanz, H. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse. Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 1998. S. 9-17.
- Dichanz, H.:** Multimediale Lebenswelten: Das pädagogisch-politische Erfordernis von Medienkompetenz. Aus: Hepp, G., Schneider, H. (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (= Politik und Bildung. 16) S. 88-105.
- Dieckmann, B.:** Plädoyer für eine pädagogische Anthropologie offenen Lernens. In: Vjs. wiss. Pädagogik, 70. (1994) S. 161-171.
- Dieckmann, B., Sting, S., Zirfas, J.** (Hrsg.): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998.
- Diekmann, A.:** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 10. Auflage Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 2003. (= Rowohlts Enzyklopädie).
- Djafari, N.** (Hrsg.): Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechniken. Lernsoftware und Lernen mit dem Internet. Frankfurt/Main (INBAS) 1999. (= Berichte und Materialien/INBAS. 2).
- Donges, P., Jarren, O.:** Politische Öffentlichkeit durch Netzkommunikation? Aus: Kamps, K. (Hrsg.): Elektronische Demokratie? Perspektiven politischer Partizipation. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999. S. 85-108.
- Döring, N.:** Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. Aus: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen (Hogrefe) 1997. S. 267-297.
- Döring, N.:** Identitäten, Beziehungen und Gemeinschaften im Internet. Aus: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen (Hogrefe) 1997. S. 297-336.
- Döring, N.:** Lernen und Lehren im Internet. Aus: Batinic, B. (Hrsg.): Internet für Psychologen. Göttingen (Hogrefe) 1997. S. 359-393.
- Döring, N.:** Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen, Bern, Toronto u.a. (Hogrefe) 1999. (= Internet und Psychologie. Neue Medien in der Psychologie. Herausgegeben von Dipl.-Psych. Bernard Batinic. 2).
- Dörr, G., Jüngst, K. L.** (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, München (Juventa) 1998.
- Dreismickenbecker, U.:** Aus Gutenbergs Archiven. Herausforderung neue Medien. Der Konstruktivismus als neues Paradigma (in) der politischen Bildung. Aus: Bremekamp, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Total digital + multimedial? Impulse, Erfahrungen und Materialien für die außerschulische Bildung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) 2000. S. 51-64.
- Drerup, H., Keiner, E.** (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1999. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. 22).
- Ehalt, H. U.:** Internet und Öffentlichkeit - Kommunikationskultur im Umbruch. Aus: von Liechtenstein, A. (Hrsg.): Internet und Öffentlichkeit. Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vorlesungen. 13) S. 7-10.
- Eichmann, H.:** Medienlebensstile zwischen Informationselite und Unterhaltungsproletariat. Wissensungleichheiten durch die differentielle Nutzung von Printmedien, Fernsehen, Computer und Internet. Frankfurt/Main 2000. (= Koinon. Sozialwissenschaftliche Interdisziplinäre Studien. 5).
- Fasching, T.:** Internet und Pädagogik. Kommunikation, Bildung und Lernen im Netz. München (KoPäd) 1997.
- Faßler, M.:** Mediale Zukünfte. Auf der Schwelle zu einer neuen Epoche. In: Medien praktisch, 24. Jg. (2000), H. 93, S. 8-12.

- Felsmann, K.-D.** (Hrsg.): 4. Buckower Mediengespräche. Neue Medien – neues Lernen? Erweiterte Dokumentation 2000. München (KoPäd) 2001.
- Felsmann, K.-D.** (Hrsg.): 5. Buckower Mediengespräche. Medienkompetenz zwischen Bildung, Markt und Technik. Erweiterte Dokumentation 2001. München (KoPäd) 2002.
- Fischer, F., Mandell, A.:** Bildungspolitik und die postindustrielle Transformation: „Excellence“ als technokratische Ideologie. Aus: Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994. S. 120-144.
- Fittkau, S. Maaß, H.** (Hrsg.): Ergebnisse der 15. W3B-Umfrage 2003. URL-Dokument: [www.w3b.org/ergebnisse/w3b15/](http://www.w3b.org/ergebnisse/w3b15/), Stand 2003. Download 12.10.2003.
- Floto, C.:** Neue Medien und Content: Chancen und Herausforderungen einer potenziellen Sollbruchstelle. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1) S. 173-183.
- Frieß, F.:** Wissen in der differenzierten Gesellschaft. Soziologische und erkenntnistheoretische Grundlagen der Wissenssoziologie aus konstruktivistisch-systemtheoretischer Sicht. St. Ingbert (Röhrig) 2000.
- Gehlen, A.:** Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 12. Aufl. Frankfurt (Athenaion) 1978.
- Geißler, R.:** Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. Jg. (1996), H. 2, S. 319-338.
- Gensicke, T.:** Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. Aus: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. 4. Auflage Frankfurt/Main (Fischer) 2003. S. 139-212.
- Georg, W.:** Zwischen sozialer Strukturierung und Entwurzelung. Determinanten der Jugendbiographie. Aus: Mansel, J., Klocke, A. (Hrsg.): Die Jugend von heute. Selbstan-spruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim, München (Juventa) 1996. S. 17-31.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung** (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. o.O. (Wochen-schau-Verlag) 2002. (= Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politi-sche Jugend- und Erwachsenenbildung, 1).
- GfK Auftragbergemeinschaft** (Hrsg.): GfK Online-Monitor: Ergebnisse der 7. Un-tersuchungswelle.  
URL-Dokument: [www.gfk.de/produkte/produkt\\_pdf/45/online\\_monitor.pdf](http://www.gfk.de/produkte/produkt_pdf/45/online_monitor.pdf). Stand 2001.  
Download 12.10.2003.
- Giddens, A.:** The Construction of Society. Outline of the theory of structuration. Cam-bridge (Polity) 1984.
- Giddens, A.:** Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1997.
- Giesecke, H.:** Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim, München (Juventa) 2000.
- Glott, P.:** Sittlichkeit und Nützlichkeit: über Bildung und Medien. Aus: Langen, C. (Hrsg.): Schulinnovation durch neuen Medien. Entwürfe und Ergebnisse in der Diskussion. Gütersloh (Bertelsmann) 1999. S. 19-25.
- Gräsel, C., Fischer, F., Bruhn, J. u.a.** (Hrsg.): „Ich sag Dir was, was Du schon weißt“. Eine Pilotstudie zum Diskurs beim kooperativen Lernen in Computernetzen. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empiri-sche Pädagogik, Forschungsbericht Nr. 82, 1997 Als Manuskript gedruckt.
- Groebel, J.** (Hrsg.): Internet 2002: Deutschland und die digitale Welt. Opladen (Leske + Budrich) 2003. (= Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. 46).

- Groeben, N., Hurrelmann, B.** (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München (Juventa) 2002. (= Lesesozialisation und Medien).
- Gruber, H., Mack, W., Ziegler, A.** (Hrsg.): Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie. Wiesbaden (Dt. Univ.-Verl.) 1999. (= DUV Kognitionswissenschaft).
- Grundmann, M.:** Bildungserfahrungen, Bildungsselektion und schulische Leistungsbewertung. In Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19. Jg. (1999), S. 339-353.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer** u.a.: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigenrunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jg. (2003), H. 1, S. 25-45.
- Grune, C.:** Lernen in Computernetzen. Analyse didaktischer Konzepte für vernetzte Lernumgebungen. München (KoPäd) 2000.
- Guggenberger, B.:** Das digitale Nirwana. Hamburg (Rotbuch) 1997.
- Gutheil, G., Mügge, N.:** Lernort neue Medien. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren) 2000. (= Schule direkt. 13).
- Haack, J.:** Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. Aus: Issing, L. J., Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (Beltz) 1995. S. 151-166.
- Hagedorn, F.:** Vom Kurs zum Cybercoaching. Zum Wandel von Bildungsorganisation. Aus: Nispel, A. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. 2. Organisation und Fortbildung. Frankfurt/Main 1998. S. 9-20.
- Hahn, T.:** Jugendliche Arbeitslose. Zwischen sozialer Ausgrenzung und individuellen Integrationsbemühungen. Aus: Mansel, J., Klocke, A. (Hrsg.): Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim, München (Juventa) 1996. S. 174-192.
- Händle, C., Oesterreich, D., Trommer, L.** (Hrsg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe 1. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Harms, I.:** Computer-vermittelte Kommunikation im pädagogischen Kontext. Aus: Scheuermann, F. (Hrsg.): Studieren und Weiterbilden mit Multimedia: Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Nürnberg (BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH) 1998. (=Multimediales Lernen in der Berufsbildung) S. 252-278.
- Harth, T.:** Internet und Demokratie – neue Wege politischer Partizipation: Überblick, Potential, Perspektiven. Aus: Woyke, W. (Hrsg.): Internet und Demokratie. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (=Politische Bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. 32) S. 8-24.
- Harth, T.:** Das Internet als Herausforderung politischer Bildung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) 2000. (= Studien zu Politik und Wissenschaft).
- Hartmann, F.:** Im Datenstrom. Auf dem Weg in die Cyberkultur. Aus: von Liechtenstein, A. (Hrsg.): Internet und Öffentlichkeit. Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vorlesungen. 13) S. 55-67.
- Heinrich, L. J.:** Systemplanung. Der Prozeß der Systemplanung der Vorstudie und der Feinstudie. 7. korr. Aufl. 1996. (= Wirtschaftsinformatik 1).
- Helmers, S.:** Per Mausclick zur Couch Potatoe. Über die Welt des Internet, gewachsene kulturelle Ordnungen und gegenwärtige Turbulenzen. Aus: Schell, F., Schorb, B., Palme, H.-J. (Hrsg.): Jugend auf der Datenautobahn. Sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Aspekte von Multimedia. München (KoPäd) 1995. (= Medienpädagogik. 8). S. 38-46.
- Helsper, W.** (Hrsg.): Jugend zwischen Modern und Postmoderne. Opladen 1991.
- Hepp, G.:** Neue Partizipationsentwicklungen in der Schule und ihr Beitrag zur demokratischen Kultur. Aus: Hepp, G., Schneider, H. (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (= Politik und Bildung. 16) S. 141-159.

- Hepp, G., Schneider, H.** (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (= Politik und Bildung. 16).
- Hoffmann, U.**: Identität und Sozialität in der [sic!] Netzwelt. URL-Dokument: <http://duplox.wz-berlin.de>, Stand 1998. Download 21.08.1999.
- Hoffmann, D., Münch, T.**: Mediale Aneignungsprozesse im Netz. Zum Gebrauchswert des Internet für jugendliche Intensivnutzer. In: *merz. medien + erziehung*, 47. Jg. (2003), H. 5, S. 39-51.
- Holzengel, B., Grünwald, A., Hanßmann, A.** (Hrsg.): Elektronische Demokratie. Bürgerbeteiligung per Internet zwischen Wissenschaft und Praxis. München (C.H. Beck) 2001. (= Information und Recht.).
- Homfeldt, H. G.** (Hrsg.): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim u.a. (Juventa) 2000.
- Horstmann, R.**: Medieneinflüsse auf politisches Wissen: zur Tragfähigkeit der Wissenskluft-Hypothese. Wiesbaden (Dt. Univ.-Verl.) 1991.
- Hradil, S.**: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Aufl. Opladen (Leske + Budrich) 1999.
- Hufer, K.-P., Klemm, U.**: Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts. Neu-Ulm (Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit) 2002.
- Hurrelmann, K.**: Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 5. Aufl. Weinheim (Juventa) 1997.
- Hurrelmann, K.**: Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Aufl. Weinheim (Beltz) 2002. (= Beltz Studium: Kultur und Gesellschaft).
- Hurrelmann, K.**: 14. Shell Jugendstudie 2002. URL-Dokument: [www.shell-jugendstudie.de/konzept.htm](http://www.shell-jugendstudie.de/konzept.htm), Download 08.02.2004.
- Iske, S.**: Vernetztes Wissens. Hypertext-Strategien im Internet. o. O. (Bertelsmann) 2002. (= Wissen und Bildung im Internet).
- Issing, L. J.** (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim (Beltz) 2002.
- Issing, L. J., Klimsa, P.** (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (Beltz) 1995.
- Jugendwerk der Deutschen Shell** (Hrsg.): Jugend 97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen (Leske + Budrich) 1997. (= Shell Studie 12).
- Kamps, K.** (Hrsg.): Elektronische Demokratie? Perspektiven politischer Partizipation. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999.
- Kant, I.**: Kritik der reinen Vernunft. Aus: Kant, I.: Werke in sechs Bänden. Weischedel, W. (Hrsg.). Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1983. (= Band 2).
- Keil-Slawik, R.**: Technik als Denkzeug: Lerngewebe und Bildungsinfrastrukturen. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1) S. 13-29.
- Keil-Slawik, R., Kerres, M.** (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1).
- Kerber, H., Schmieder, A.** (Hrsg.): Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1991. (= rowohlts enzyklopädie).
- Kerres, M.**: Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1) S. 31-44.

- Kiefer, K. H.:** „Sekunde durch Hirn“ – Zur Semiotik und Didaktik des bewegten Bildes. Aus: Deubel, V., Kiefer, K. H. (Hrsg.): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld (Aisthesis) 2003. (= Schrift und Bild in Bewegung. 6). S. 41-58.
- Kiefer, M.:** Die Organisation des semantischen Gedächtnisses. Ereigniskorrelierte Potentiale bei der Kategorisierung von Bildern und Wörtern. Bern u.a. (Huber) 1999.
- Kirchmair, G.:** Digitale Klüfte. Aktuelle Anwendungen und soziale Auswirkungen des Internet in der Gesellschaft. o. O. (ÖGB-Verlag/HEROLD) 2001. (= Stud. und Ber.).
- Klafki, W.:** Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen – Schwerpunkte neuer Allgemeinbildung in einer demokratischen Kinder- und Jugendschule. Aus: Hepp, G., Schneider, H. (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (= Politik und Bildung. 16) S. 30-49.
- Kleinsteuber, H. J.:** Das Internet in der Demokratie. Euphorie und Ernüchterung. Aus: Holznagel, B., Grünwald, A., Hanßmann, A. (Hrsg.): Elektronische Demokratie. Bürgerbeteiligung per Internet zwischen Wissenschaft und Praxis. München (C.H. Beck) 2001. (= Information und Recht.) S. 7-27.
- Klimmt, R.:** Die Informationsgesellschaft sozial gestalten. Aus: Oberender, P. (Hrsg.): Herausforderung Medien: Zwischen Freiheit und Zwang. Berlin (Drucker & Humboldt) 1997. (= Schriften des Vereins für Socialpolitik. 25) S. 41-51.
- Klippert, H.:** Methodentraining mit Schülern – Ein Ansatz zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz. Aus: Hepp, G., Schneider, H. (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (= Politik und Bildung. 16) S. 226-238.
- Klocke, A.:** Sozialer Wandel, Sozialstruktur und Lebensstile in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main, Berlin, Bern u.a. (Peter Lang) 1993. (= Beiträge zur Politikwissenschaft. 54).
- Kolbe, F.-U., Sünker, H., Timmermann, D.:** Neue bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung – Markierungen zur Theorieentwicklung. Aus: Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994. S. 11-33.
- Koller, H.-C.:** Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München (Wilhelm Fink) 1999.
- Koring, B.:** Lernen und Wissenschaft im Internet. Anleitungen und Reflexionen zu neuen Lern-, Forschungs- und Beratungsstrukturen. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1997.
- Koring, B.:** Pädagogische Kommunikation im Virtuellen Seminar: Erfahrungen mit und Reflexionen über internetbasierte Lehrangebote in der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung, 52. Jg. (1999), H. 1, S. 35-47.
- Koring, B.:** Probleme internetbasierter Bildung. Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Bewusstsein, Lernen, Information, Bildung und Internet. Aus: Marotzki, W., Meister, D. M., Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske + Budrich) 2000. (= Bildungsräume digitaler Welten. 1).
- Koziol, K.:** Leben unter Vorbehalt? Mensch, Gesellschaft und Netzkommunikation. o. O. (KoPäd) 2001. (= Medienkritische Schriften).
- Krämer, S. (Hrsg.):** Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1998.
- Krämer, S.:** Subjektivität und neue Medien. Aus: Sandbothe, M., Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln (Herbert von Halem) 2000. S. 102-116.
- Krämer, S., Walter, K.-D.:** Effektives Lehren in der Erwachsenenbildung. Ismaning (Hueber-Holzmann) 1994.
- Kreckel, R. (Hrsg.):** Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2. Göttingen 1983.
- Krotz, F.:** Computervermittelte Kommunikation im Medienalltag von Kindern und Jugendlichen in Europa. Aus: Rössler, P. (Hrsg.): Online-Kommunikation. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1998.

- Kübler, H.-D.:** Neue Medien – Neues Lernen? Perspektiven und Bedingungen des schulischen Lernens mit „neuen Medien“. Aus: Felsmann, K.-D. (Hrsg.): 4. Buckower Mediengespräche. Neue Medien – neues Lernen? Erweiterte Dokumentation 2000. München (KoPäd) 2001. S. 17-36.
- Landeshauptstadt Düsseldorf – Amt für Statistik und Wahlen:** Die städtischen Schulen und deren Schüler in den Stadtbezirken und Stadtteilen 2002. PDF-Dokument: [www.duesseldorf.de/statistik/themen/bildung/bildung\\_12.shtml](http://www.duesseldorf.de/statistik/themen/bildung/bildung_12.shtml). Download: 22.02.2004
- Landeshauptstadt Düsseldorf – der Oberbürgermeister** (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit dem Amt für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit: Familienbericht. Bericht über die Lage der Familien in Düsseldorf. Erster Teil: Soziodemografische Daten. Düsseldorf 2001.
- Landeshauptstadt Düsseldorf – der Oberbürgermeister** (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und dem Amt für Statistik und Wahlen: Sozialräumliche Gliederung der Stadt Düsseldorf. Fortschreibung 2001. Düsseldorf 2001.
- Landeshauptstadt Düsseldorf – der Oberbürgermeister** (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und dem Amt für Statistik und Wahlen: Armutsbericht 1999. Kinder & Jugendliche. Armut und Reichtum. Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen in Düsseldorf. Düsseldorf 1999.
- Landeshauptstadt Düsseldorf, Schulverwaltungsamt** (Hrsg.): Veröffentlichungen – Bildung. Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Berichtszeitraum 1999–2003. URL-Dokument: [www.duesseldorf.de/cgi-bin/](http://www.duesseldorf.de/cgi-bin/) Download: 22.08.2004.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest (Verlag für Schule und Weiterbildung) 1995.
- Landwehr, A.** (Hrsg.): Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens. Augsburg (Wißner) 2002. (= Documenta Augustana. 11)
- Langen, C.** (Hrsg.): Schulinnovation durch neuen Medien. Entwürfe und Ergebnisse in der Diskussion. Gütersloh (Bertelsmann) 1999.
- Lehmann, B., Sievers, C.:** Mit Online-Kursen auf der Datenautobahn. Lehren und Lernen in einem neuen Millennium. Aus: Nispel, A. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. 2. Organisation und Fortbildung. Frankfurt/Main 1998. S. 56-83.
- Lenzen, D.** (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1994.
- Lenzen, D.:** Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1999. (= Rowohlts Enzyklopädie).
- Lenzen, D., Luhmann, N.** (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main (Shurkamp) 1997.
- Leutner, D., Brünken, R.** (Hrsg.): Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2000.
- Lévy, P.:** Die kollektive Intelligenz: Für eine Anthropologie des Cyberspace. Mannheim (Bollmann) 1997.
- Liebau, E., Peskoller, H., Wulf, C.** (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Weinheim (Beltz) 2003.
- Linssen, R., Leven, I., Hurrelmann, K.:** Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule, und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. Aus: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. 4. Auflage Frankfurt/Main (Fischer) 2003. S. 53-90.
- Löffelholz, M., Quandt, T.** (Hrsg.): Die neue Kommunikationswissenschaft. Theorien, Themen und Berufsfelder im Internet-Zeitalter. Eine Einführung. o. O. (Westdeutscher Verlag) 2002.
- Ludwig, P. H.:** Lernen durch Medien – Erziehung oder Sozialisation? Ein Überdenken der traditionellen Festlegung zentraler pädagogischer Begriffe nach ihrer Intentionalität versus Funktionalität. Aus: Maset, P. (Hrsg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Beiträge vom Kongreß der DGfE 1998 „Medien Generati-



on“. Opladen (Leske + Budrich) 1999. (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE)) S. 27-45.

**Ludwig-Mayerhöfer, W.:** Familiäre Vermittlung sozialer Ungleichheit. Vernachlässigte Probleme in alter und neuer Ungleichheitsforschung. Aus: Berger, P. A., Sopp, P. (Hrsg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen (Leske + Budrich) 1995. (= „Sozialstrukturanalyse“. Herausgegeben von Stefan Hradil. 5) S. 155-177.

**Lüer, G., Spada, H.:** Denken und Problemlösen. Aus: Spada, H. (Hrsg.): Lehrbuch Allgemeine Psychologie. Bern 1990. S. 189-280.

**Luhmann, N.:** Die Realität der Massenmedien. 2. erw. Aufl. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1996.

**Machill, M. (Hrsg.):** Internet-Verantwortung an Schulen. Gütersloh (Bertelsmann) 2001.

**Mader, G., Stöckl, W.:** Virtuelles Lernen. Begriffsbestimmung und aktuelle empirische Befunde. Innsbruck, Wien, München (Studien Verlag) 2000. (= Lernen mit interaktiven Medien. 5).

**Mainzer, K.:** Computernetze und Virtuelle Realität. Leben in der Wissensgesellschaft. Berlin u.a. 1999.

**Mandl, H. (Hrsg.):** Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München. Göttingen (Hogrefe) 1996.

**Mandl, H.:** Eröffnungsvortrag: Wissen und Handeln: Eine theoretische Standortbestimmung. Aus: Mandl, H. (Hrsg.): Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München. Göttingen (Hogrefe) 1996. S. 3-13.

**Mandl, H., Gerstenmaier, J. (Hrsg.):** Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen, Bern, Toronto u.a. (Hogrefe) 2000.

**Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G.:** Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. Aus: Dörr, G., Jüngst, K. L. (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, München (Juventa) 1998.

**Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G., Gräsel, C. (Hrsg.):** Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse“. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Forschungsbericht Nr. 93, 1998. Als Manuskript gedruckt.

**Mandl, H., Winkler, K.:** Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur – Der Beitrag der neuen Medien. Aus: Deubel, V., Kiefer, K. H. (Hrsg.): Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der neuen Medien. Bielefeld (Aisthesis) 2003. (= Schrift und Bild in Bewegung. 6) S. 75-94.

**Mansel, J., Klocke, A. (Hrsg.):** Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. Weinheim, München (Juventa) 1996.

**Marotzki, W.:** Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. Aus: Lenzen, D., Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main 1997. S. 175-247.

**Marotzki, W.:** Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. Aus: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied (Luchterhand) 1998. (= Grundlagen der Weiterbildung) S. 110-123.

**Marotzki, W.:** Bildungstheoretische Perspektiven des Internet. Aus: Sandbothe, M., Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln (Herbert von Halem) 2000. S. 236-258.

**Marotzki, W.:** Informationelle Selbstbestimmung als bildungstheoretischer Grundsatz am Beispiel eines pädagogisch sinnvollen Umgangs mit dem Internet. Aus: Schäfer, E. (Hrsg.): Internet. Film. Fernsehen. Zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder. München (KoPäd) 2000. (= Ästhetik – Medien – Bildung. 3). S. 11-20.

**Marotzki, W.:** Zukunftsdimensionen von Bildung. Aus: Marotzki, W., Meister, D. M., Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske + Budrich) 2000. (= Bildungsräume digitaler Welten. 1) S. 233-258.

- Marotzki, W.:** Was bedeutet es, im Internetzeitalter ein Mensch zu sein? Einige anthropologische Reflexionsfiguren. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1) S. 317-330.
- Marotzki, W., Maschelein, J., Schäfer, A.** (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998.
- Marotzki, W., Meister, D. M., Sander, U.** (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske + Budrich) 2000. (= Bildungsräume digitaler Welten. 1).
- Maset, P.** (Hrsg.): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Beiträge vom Kongreß der DGfE 1998 „Medien Generation“. Opladen (Leske + Budrich) 1999. (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften: DGfE).
- Meder, N.:** Wissen und Bildung im Internet – in der Tiefe des semantischen Raumes. Aus: Marotzki, W., Meister, D. M., Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske + Budrich) 2000. (= Bildungsräume digitaler Welten. 1).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest** (Hrsg.): JIM 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden 2003. URL-Dokument: [www.mpfs.de](http://www.mpfs.de), Download: 12.10.2003.
- Meendermann, K., Meyer, H., Muszyuski, B.** (Hrsg.): Neue Medien in der politischen Bildung – Grenzen und Möglichkeiten. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2000. (= Münsteraner Forum zur politischen Bildung. 1).
- Meier-Walser, R. C.** (Hrsg.): Politikwelt Internet. Neue demokratische Beteiligungschancen mit dem Internet? München (Olzog) 2001.
- Meister, D., Sander, U.** (Hrsg.): Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied (Luchterhand) 1999. (= Praxishilfen Schule Pädagogik).
- Meister, D., Sander, U. :** Multimedia und Kompetenz. Aus: Meister, D., Sander, U. (Hrsg.): Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied (Luchterhand) 1999. (= Praxishilfen Schule Pädagogik). S. 35-53.
- Merkert, R.:** Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1992. (= Die Erziehungswissenschaft. Einführungen in Gegenstand, Methoden und Ergebnisse ihrer Teildisziplinen und Hilfswissenschaften).
- Miedema, S.:** Ethnizität, Pluralität und Weltbürgerschaft. Eine pädagogische Perspektive an der Nahtstelle zwischen Modernität, Postmodernität und Pragmatismus. Aus: Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994. S. 199-225.
- Miller-Kipp, G.:** Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1992. (= Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung. 13).
- Miller-Kipp, G.:** Konstruktives Lernen im subjektiven Bildungsgang. Biologische Forschungsbestände, erkenntnistheoretische Chimären und pädagogische Folgerungen. Aus: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest (Verlag für Schule und Weiterbildung) 1995. S. 46-70.
- Miller-Kipp, G.:** Probleme und Aufgaben Pädagogischer Anthropologie heute. Aus: Uher, J. (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie und Evolution. Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme. Erlangen-Nürnberg (Univ.-Bund) 1995. (= Erlanger Forschungen Reihe A. Geisteswissenschaften. 73).
- Miller-Kipp, G.:** Konstruktionen überall. Biologische Forschung nebst erkenntnistheoretischen Diskursen über das Gedächtnis, und was Pädagogen und Pädagogik damit anfangen können. Aus: Dieckmann, B., Sting, S., Zirfas, J. (Hrsg.): Gedächtnis und Bildung. Pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998. S. 92-116.
- Miller-Kipp, G.:** Neue Offenheit – alte Zweifel. Biologie der Kognition und menschliches Selbstverständnis. Aus: Marotzki, W., Maschelein, J., Schäfer, A. (Hrsg.): Anthropologische Markierungen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1998. S. 207-225.

- Miller-Kipp, G.:** Eine technische Auffassung der Natur des Menschen wird von der Gehirnbiologie nicht unterschrieben. Zur kritischen Gemeinsamkeit zwischen Neurobiologie und pädagogischer Anthropologie. Aus: Liebau, E., Peskoller, H., Wulf, Ch. (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Weinheim (Beltz) 2003. S. 161-179.
- Misgeld, D.:** Pädagogik und Politik: Wider eine postmoderne Wende in der Kritischen Pädagogik. Aus: Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F.-U. (Hrsg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994. S. 172-198.
- Morath, F. A., Schmidt, A. P.:** Interfaces. Neues Wissen durch neue Welten. Aus: von Liechtenstein, A. (Hrsg.): Internet und Öffentlichkeit. Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vorlesungen. 13) S. 113-139.
- Möller, R.:** Lernumgebungen und selbstgesteuertes Lernen. Aus: Meister, D., Sander, U. (Hrsg.): Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied (Luchterhand) 1999. (= Praxis-hilfen Schule Pädagogik). S. 140-154.
- Müller, W. (Hrsg.):** Soziale Ungleichheit. Neue Befunde zu Strukturen, Bewußtsein und Politik. Opladen (Leske + Budrich) 1997. (= „Sozialstrukturanalyse“. Herausgegeben von Stefan Hradil. 9).
- Müller, W.:** Ungleichheitsstrukturen im vereinten Deutschland. Aus: Müller, W. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Neue Befunde zu Strukturen, Bewußtsein und Politik. Opladen (Leske + Budrich) 1997. (= „Sozialstrukturanalyse“. Herausgegeben von Stefan Hradil. 9) S. 13-42.
- Müller-Kalthoff, T., Möller, J.:** Effekte von Navigationshilfen und Vorwissen beim Lernen mit Hypertext. Aus: Leutner, D., Brünken, R. (Hrsg.): Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster, New York, München u.a (Waxmann) 2000. S. 57-63.
- Münchmeier, R.:** Die Lebenslage junger Menschen. Aus: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 97: Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen (Leske + Budrich) 1997. S. 277-301.
- Neuenhausen, B.:** Bildung in der Digitale. Eine Untersuchung der Bildungsrelevanz virtueller Welten. Düsseldorf. Diss. 2002. Als Manuskript gedruckt.
- Niegemann, H. M.:** Schlau durch Mausclick? Bedingungen für ein effizientes Lernen mit den neuen Bildungsmedien. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung, Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1) S. 145-160.
- Nispel, A. (Hrsg.):** Pädagogische Innovation mit Multimedia. 2. Organisation und Fortbildung. Frankfurt/Main (o.V.) 1998.
- Oberender, P. (Hrsg.):** Herausforderung Medien: Zwischen Freiheit und Zwang. Berlin (Drucker & Humboldt) 1997. (= Schriften des Vereins für Socialpolitik. 25).
- Opaschowski, H. W.:** Generation @. Die Medienrevolution entläßt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter. Hamburg (Mairs Geographischer Verlag) 1999.
- Paulus, A.:** Trawlen statt Surfen im Internet. Ein Internet-Navigator. Aus: Bremekamp, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Total digital + multimedial? Impulse, Erfahrungen und Materialien für die außerschulische Bildung. Schwalbach/Ts. (Wochenschau-Verlag) 2000. S. 176-184.
- Paulus, J., Thiessen, T.:** Internet und TV im Konvergenzprozess. Münster (LIT) 2002.
- Peters, O.:** Ein didaktisches Modell für den virtuellen Lernraum. Aus: Marotzki, W., Meister, D. M., Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske + Budrich) 2000. (= Bildungsräume digitaler Welten. 1). S. 159-187.
- Peukert, H.:** Bildung – ein uneingelöstes Versprechen. Reflexionen im Schnittfeld von Erziehungswissenschaft, praktischer Philosophie und Theologie. Hamburg 1998.

- Pfammatter, R.** (Hrsg.): Multi Media Mania. Reflexionen zu Aspekten Neuer Medien. Konstanz (UVK-Medien) 1998.
- Picot, S., Willert, M.:** Politik per Klick – Internet und Engagement Jugendlicher. 20 Portraits. Aus: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. 4. Auflage Frankfurt/Main (Fischer) 2003. S. 221-414.
- Piekara, F. H.:** Wie idiosynkratisch ist Wissen? Individuelle Unterschiede im Assoziieren und bei der Anlage und Nutzung von Informationssystemen Frankfurt/Main u.a. (Lang) 1988. (= Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie. 240).
- Plessner, P.:** Von der Stammesgemeinschaft zur Globalgesellschaft und zurück? Aus: von Liechtenstein, A. (Hrsg.): Internet und Öffentlichkeit. Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vorlesungen. 13) S. 83-95.
- Reckwitz, A.:** Kulturtheorie, Systemtheorie und das sozialtheoretische Muster der Innen-Außen-Differenz. In: Zeitschrift für Soziologie, 26. Jg. (1997), H. 5, S. 317-336.
- Reinmann-Rothmeier, G.:** Bildung mit digitalen Medien. Möglichkeiten und Grenzen für Lehren und Lernen. Aus: Schindler, W., Bader, R., Eckmann, B. (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt/Main (Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik) 2001. (= Beiträge zur Medienpädagogik. 6). S. 275-300.
- Renckstorff, K., Wester, F.:** Mediennutzung als soziales Handeln: Eine handlungstheoretische Perspektive empirischer (Massen-)Kommunikationsforschung. Aus: Sutter, T., Charlton, M. (Hrsg.): Massenkommunikation, Interaktion, und soziales Handeln. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 2001. S. 146-181.
- Renkl, A.:** Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47. 1996. S. 78-92.
- Riehm, U., Wingert, B.:** Multimedia: Mythen, Chancen, Herausforderungen. Mannheim (Westdeutscher Verlag) 1995.
- Risse, E.:** Neue Medien und Lernkultur. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1). S. 241-258.
- Röll, F. J.:** Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München (KoPäd) 2003.
- Rössler, P.** (Hrsg.): Online-Kommunikation. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1998.
- Roth, G.:** Das Gehirn und seine Wirklichkeit. 2. veränd. Aufl. Frankfurt (Suhrkamp) 2000.
- Roth, G.:** Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 2001.
- Rudolf, K.:** Bericht politische Bildung 2002. Was wollen die Bürger? Eine Marktanalyse zur außerschulischen politischen Bildung in Deutschland o. O. (Institut Junge) 2001.
- 
- Sacher, W.:** Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter. Grundlagen, Konzepte und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2000.
- Sacher, W.:** Deutungskompetenz als Zentrum moderner Medienkompetenz. Der mühsame Weg von Zeichen und Daten zu Information und Wissen. o. O. 2001. (= SUN Schulpäd. Unters. Nürnberg. 15).
- Sandbothe, M.:** Das Internet als Massenmedium: Neue Anforderungen an Medienethik und Medienkompetenz. In: Bildung und Erziehung, 52. Jg. (1999), H. 1, S. 65-83.
- Sandbothe, M.:** Globalität als Lebensform. Überlegungen zur Ausbildung einer internet-spezifischen Urteilskraft. Aus: Marotzki, W., Meister, D. M., Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske + Budrich) 2000. (= Bildungsräume digitaler Welten. 1).
- Sandbothe, M.:** Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet. Weilerswist (Velbrück-Wiss) 2001.
- Sandbothe, M.:** Medien – Bildung – Kultur: Pragmatische Medienkompetenz im 21. Jahrhundert. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1) S. 305-315.

- Sandbothe, M., Marotzki, W.** (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln (Herbert von Halem) 2000.
- Sander, W.:** Neue Medien und Politikunterricht. Probleme, Aufgaben und Chancen am Beispiel der CD-ROM „Forschen mit GrafStat Win“. Aus: Meendermann, K., Meyer, H., Muszyuski, B. (Hrsg.): Neue Medien in der politischen Bildung – Grenzen und Möglichkeiten. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2000. (= Münsteraner Forum zur politischen Bildung, 1). S. 63-82.
- Saxer, U.** (Hrsg.): Gleichheit oder Ungleichheit durch Massenmedien? Homogenisierung – Differenzierung der Gesellschaft durch Massenkommunikation. München (Ölschläger) 1985. (= Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. 10).
- Schachtner, C.** (Hrsg.): Technik und Subjektivität. Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt/Main (Shurkamp) 1997.
- Schachtner, C.:** Die Technik und das Soziale. Begründung einer subjektivitätsorientierten Technikforschung. Aus: Schachtner, C. (Hrsg.): Technik und Subjektivität. Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt/Main () 1997. S. 7-25.
- Schachtner, C.:** Unterstützen Neue Medien die Entwicklung zukunftsöffnender Lebensperspektiven? Anforderungen an die Schule. In: Bildung und Erziehung, 52. Jg. (1999), H. 1, S. 105-120.
- Schäfer, E.** (Hrsg.): Internet. Film. Fernsehen. Zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder. München (KoPäd) 2000. (= Ästhetik – Medien – Bildung. 3).
- Schäffer, B.:** Das Internet: ein Medium kultureller Legitimität in Bildungskontexten? Aus: Marotzki, W., Meister, D. M., Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen (Leske + Budrich) 2000. (= Bildungsräume digitaler Welten. 1). S. 259-285.
- Schell, F., Schorb, B., Palme, H.-J.** (Hrsg.): Jugend auf der Datenautobahn. Sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Aspekte von Multimedia. München (KoPäd) 1995. (= Medienpädagogik. 8).
- Schell, F., Stolzenburg, E., Theunert, H.** (Hrsg.): Medien-Kompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München (KoPäd) 1999. (= Reihe Medienpädagogik. 11).
- Scheuermann, F.** (Hrsg.): Studieren und Weiterbilden mit Multimedia: Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Nürnberg (BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH) 1998. (= Multimediales Lernen in der Berufsbildung).
- Scheunpflug, A., Hirsch, K.** (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation) 2000.
- Schindler, F.:** Interaktive Online-Medien. Neue Chance für kooperatives Lernen? Aus: Nispel, A. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. 2. Organisation und Fortbildung. Frankfurt/Main 1998. S. 24-38.
- Schindler, W., Bader, R., Eckmann, B.** (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt/Main (Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik) 2001. (= Beiträge zur Medienpädagogik. 6).
- Schneider, H.:** Bürgergesellschaft, politische Bildung und Schule. Aus: Hepp, G., Schneider, H. (Hrsg.): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum Schule. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (= Politik und Bildung. 16). S. 16-29.
- Schorb, B., Theunert, H.** (Hrsg.): „Ein bisschen wählen dürfen ...“ Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige. München (KoPäd) 2000.
- Schorb, B., Theunert, H.:** Jugend – Politik – Fernsehen: Einführung und Fragestellung. Aus: Schorb, B., Theunert, H. (Hrsg.): „Ein bisschen wählen dürfen ...“ Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige. München (KoPäd) 2000. S. 13-35.
- Schwab, F.:** Multimedia im Bildungsbereich – Resultate einer Expertenbefragung. Aus: Scheuermann, F. (Hrsg.): Studieren und Weiterbilden mit Multimedia: Perspektiven der

- Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Nürnberg (BW Bildung und Wissen. Verlag und Software GmbH) 1998. (= Multimediales Lernen in der Berufsbildung). S. 335-362.
- Schwab, J., Stegmann, M.:** Die Windows-Generation. Profile, Chancen und Grenzen jugendlicher Computeraneignung. München (KoPäd) 1999.
- Schwab, J., Stegmann, M.:** Soziale Determinanten jugendlicher Computeraneignung. Aus: Zacharias, W. (Hrsg.): Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche. München (KoPäd) 2000. S. 128-146.
- Schwenk, O. G.:** Soziale Lagen in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen (Leske + Budrich) 1999. (= „Sozialstrukturanalyse“. Herausgegeben von Stefan Hradil. 12).
- Seel, M.:** Medien der Realität und Realität der Medien. Aus: Krämer, S. (Hrsg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1998.
- Seel, N. M., Al-Diban, S., Held, S. u.a.:** Didaktisches Design multimedialer Lernumgebungen. Theoretische Positionen, Gestaltungsprinzipien, empirische Befunde. Aus: Dörr, G., Jüngst, K. L. (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, München (Juventa) 1998. S. 87-119.
- Sesnik, W.:** Bildung für die „Informationsgesellschaft“. Aus: Beutler, K., Bracht, U., Gamm, H.-J. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1998. Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Frankfurt/Main, Berlin, Bern u.a. (Peter Lang) 1998. S. 81-97.
- Seufert, T.:** Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit multiplen Repräsentationen. Aus: Leutner, D., Brünken, R. (Hrsg.): Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2000. S. 65-74.
- Siebert, H.:** Lehren und Lernen konstruktivistisch. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1). S. 69-84.
- Siedschlag, A., Rogg, A., Welzel, C.:** Digitale Demokratie. Willensbildung und Partizipation per Internet. o. O. (Leske + Budrich) 2002.
- Silbereisen, K., Laszlo, A., Vaskovic u.a. (Hrsg.):** Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen (Leske + Budrich) 1996.
- Spada, H. (Hrsg.):** Lehrbuch Allgemeine Psychologie. Bern (Huber) 1990.
- Statistisches Bundesamt:** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen 1995 (Ergebnisse des Mikrozensus). (= Fachserie 1, Reihe 4.1.2). Stuttgart (Metzler-Poeschel) 1996. S. 317-323.
- Stecher, L., Dröge, K.:** Bildungskapital und Bildungsvererbung in der Familie. Aus: Silbereisen, K., Laszlo, A., Vaskovic u.a. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen (Leske + Budrich) 1996. S. 331-348.
- Stiftung Medienkompetenz Forum Südwest (Hrsg.):** Medien- und Gesellschaftswandel. München (KoPäd) 2002. (= Hambacher Mediendialog 2002).
- Strittmatter, P., Mauel, D.:** Einzelmedium, Medienverbund, Multimedia. Aus: Issing, L. J., Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (Beltz) 1995. S. 47-61.
- Sünker, H., Timmermann, D., Kolbe, F.-U. (Hrsg.):** Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1994.
- Süß, H.-M.:** Intelligenz, Wissen und Problemlösen. Kognitive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln bei computersimulierten Problemen. Göttingen, Bern, Toronto u.a. (Hogrefe) 1996. (= Lehr- und Forschungstext Psychologie. 5).
- Sutter, T.:** Sinnstrukturen der Medienkommunikation. Aus: Sutter, T., Charlton, M. (Hrsg.): Massenkommunikation, Interaktion, und soziales Handeln. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 2001. S. 21-45.
- Sutter, T., Charlton, M. (Hrsg.):** Massenkommunikation, Interaktion, und soziales Handeln. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag) 2001.

- Tapscott, D.:** Growing up digital. The Rise of the Net Generation. New York (McGraw-Hill) 1998.
- Tauss, J.:** Politik und neue Medien. Aus: Holznapel, B., Grünwald, A., Hanßmann, A. (Hrsg.): Elektronische Demokratie. Bürgerbeteiligung per Internet zwischen Wissenschaft und Praxis. München (C.H. Beck) 2001. (= Information und Recht.). S. 115-123.
- Tergan, O.-S.:** Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. Aus: Issing, L. J., Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (Beltz) 1995. S. 123-138.
- Terhart, E.:** Unterricht. Aus: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1994. S. 133-158.
- Terhart, E.:** Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. 1. Aufl. Bönen (Kettler) 1999. (= Curriculumsentwicklung NRW).
- Theis-Berglmair, A. M. (Hrsg.):** Internet und die Zukunft der Printmedien. Kommunikationswissenschaftliche und medienökonomische Aspekte. Münster (LIT) 2002. (= Beiträge zur Medienökonomie. 4).
- Theunert, H., Wagner, U. (Hrsg.):** Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet von BLM und ZDF. München (Fischer) 2002. (= BML-Schriften. 70).
- Titze, H.:** Der historische Siegeszug der Bildungsselektion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18. Jg. (1998), H. 1, S. 66-81.
- Tschernokoshewa, E. Kramer, D. (Hrsg.):** Der alltägliche Umgang mit Differenz. Bildung – Medien – Politik. o.O. (Waxmann) 2001. (= Hybride Welten 2).
- Tulodziecki, G.:** Digitale Medien – veränderte Schule? Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1). S. 259-273.
- Tulodziecki, G., Herzig, B.:** Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin (Cornelsen) 2002. (= Studium kompakt).
- van Eimeren, B.:** Internetnutzung Jugendlicher. Erlebniswert des Internet beruht wesentlich auf Kommunikation und Unterhaltung. In: Media Perspektiven, (2003), H. 2, S. 67-75.
- van Eimeren, B., Gerhard, H., Frees, B.:** Internetverbreitung in Deutschland: Unerwartet hoher Zuwachs. ARD/ZDF-Online-Studie 2003. In: Media Perspektiven, (2003), H. 8, S. 338-358.
- Vitouch, P. (Hrsg.):** Cognitive Maps und Medien. Formen mentaler Repräsentation bei der Medienwahrnehmung. Frankfurt/Main (Lang) 1996. (= Schriftenreihe zur empirischen Medienforschung. 1).
- von Liechtenstein, A. (Hrsg.):** Internet und Öffentlichkeit. Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vorlesungen. 13).
- von Liechtenstein, A.:** Öffentlichkeit – Transformation eines politischen Konzepts durch Technik? Aus: von Liechtenstein, A. (Hrsg.): Internet und Öffentlichkeit. Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vorlesungen. 13) S. 11-33.
- von Rosenbladt, B. (Hrsg.):** Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster (Waxmann) 1999. S. 37-44.
- Watzlawick, P.:** Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. 24. Aufl. München (Piper) 1998.
- Weibel, P.:** Lernlabor Gesellschaft. Vom Wissenswandel durch Medienwandel. Aus: Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. Münster, New York, München u.a. (Waxmann) 2003. (= education quality forum. 1). S. 45-59.
- Weimer, H., Jacobi, J.:** Geschichte der Pädagogik. 19. völlig neu bearb. Aufl. Berlin, New York (de Gruyter) 1992. (= Sammlung Göschen. 2080).

- Welsch, W.:** „Wirklich“. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. Aus: Krämer, S. (Hrsg.): Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt/Main (Suhrkamp) 1998.
- Wilhelmi, H. H.:** Lernen, Wissen und Handeln – Anmerkungen des Auftraggebers zum „Wissens- und Bildungs-Delphi“. Aus: von Rosenblatt (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Münster (Waxmann) 1999. S. 37-44.
- Winkler, H.:** Informationsgesellschaft. Aus: von Liechtenstein, A. (Hrsg.): Internet und Öffentlichkeit. Wien (WUV-Univ.-Verlag) 2002. (= Wiener Vorlesungen. 13). S. 49-54.
- Wirth, W.:** Von der Information zum Wissen. Die Rolle der Rezeption für die Entstehung von Wissensunterschieden; ein Beitrag zur Wissenskluftforschung. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1997. (= Studien zur Kommunikationswissenschaft. 23).
- Wirt, W., Brecht, M.:** Selektion und Rezeption im WWW: Eine Typologie. Aus: Wirth, W., Schweiger, W. (Hrsg.): Selektion im Internet. Empirische Analysen zu einem Schlüsselkonzept. Opladen u.a. (Westdeutscher Verlag) 1999. S. 149-180.
- Wirth, W., Schweiger, W. (Hrsg.):** Selektion im Internet. Empirische Analysen zu einem Schlüsselkonzept. Opladen u.a. (Westdeutscher Verlag) 1999.
- Wirth, W., Schweiger, W.:** Selektion neu betrachtet. Auswahlkriterien im Internet. Aus: Wirth, W., Schweiger, W. (Hrsg.): Selektion im Internet. Empirische Analysen zu einem Schlüsselkonzept. Opladen u.a. (Westdeutscher Verlag) 1999.
- Wolff, K. (Hrsg.):** Ohne Bildung keine Zukunft: Sind unsere Bildungskonzepte noch zeitgemäß? Frankfurt/Main (Frankfurter Allg. Buch) 2002.
- Woyke, W. (Hrsg.):** Internet und Demokratie. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999. (= Politische Bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. 32).
- Wyrwa, H.:** Konstruktivismus und Schulpädagogik. – Eine Allianz für die Zukunft? – Aus: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest (Verlag für Schule und Weiterbildung) 1995. S. 15-45.
- Zacharias, W. (Hrsg.):** Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche. München (KoPäd) 2000.
- Ziemer, M.:** Schule auf den Kopf gestellt. In: Merz: Medien und Erziehung, 48. Jg. (2004), H. 1, S. 17-19.
- ZUMA – Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen Mannheim:** Klassifizierung der Berufe, Ausgabe 1992. Berufsbereiche, Berufsabschnitte, Berufsgruppen, Berufsordnungen. Aus: Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen 1995 (Ergebnisse des Mikrozensus). (= Fachserie 1, Reihe 4.1.2). Stuttgart (Metzler-Poeschel) 1996. S. 317-323. PDF-Dokument: <ftp://ftp.zuma-mannheim.de/pub/zuma/microdata/doc/kldb92.pdf>. Download: 07.05.2004.



## 8 NACHWORT

Die Untersuchung entstand als Dissertation im Fachbereich „Erziehungswissenschaft“ der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Unterstützt und ermöglicht wurde sie durch zahlreiche Helfer, denen ein ganz besonderer Dank der Autorin der Arbeit gilt.

Für fachlichen Rat und Ausdauer bedanke ich mich besonders bei Professor Bernhard Dieckmann, dem Betreuer der Arbeit. Für seine Unterstützung danke ich ebenfalls herzlich Gutachter Professor Ralph Weiß. Für sonntägliche Bibliotheksbegehungen, zuverlässige Literaturdatenbank-Eintragungen, unermüdliches Lektorat und lang andauernde Dispute philosophischer Art sei ausdrücklich Markus Weiland gedankt.

Für Unterstützung bei der Durchführung der Feldarbeit bin ich Julia Hildebrandt, Andrea Voth, Doktor Stefan Wesener und nicht zuletzt meinem Mann, Martin Rätzke, zu Dank verpflichtet; dem Letzteren ganz vornehmlich ebenfalls für sämtliche äußerst gewissenhafte SPSS-Rohdaten-Eintragungen, Übernahme allerlei Scann-, Liefer- und Telefonarbeiten sowie seine unermüdliche Bereitschaft, mich in allen Anforderungen des täglichen Lebens stets zu entlasten.

Bei Susanne Fern bedanke ich mich für ihre fachliche Hilfe bei der technischen Erstellung einiger Grafiken. Anke Gerhardt und Stefan Kloss danke ich für konstruktive Impulse im Bezug auf statistische Verfahren. Ferner bedanke ich mich bei Doktor Steffen Stock, Doktor Gunnar Lindenblatt und Reinhart Willers, die mich mit den professionellen Feinheiten im Umgang mit modernen Software-Anwendungen vertraut gemacht haben.

Für die unbürokratische Ermöglichung und Durchführung des Pretests bedanke ich mich bei Brigitte Müller und Julia Hildebrandt. Für die Unterstützung beim

---

Anschub der Feldstudie gilt mein Dank Dekan Bernd Witte, dem Persönlichen Referenten des Rektors Doktor auf der Horst und Brigitte von Dobbeler. Im Kontext der Befragung bedanke ich mich ebenfalls bei den verantwortlichen Dezentern der Schulumtbehörde Düsseldorf, Doris Basu, Gerhard Mayer, und Doktor Lothar Düver sowie bei sämtlichen, an der Studie teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleitern sowie betreuenden Lehrerinnen und Lehrern, die aus Datenschutzgründen namentlich leider nicht erwähnt werden können.

Auch ist Brigitte Ruggiero (insbesondere für Anschub), Tatjana Zschirnt sowie dem Interdisziplinären Netzwerk für Promovierende und Promovierte – THESIS e.V. gedankt, die mich zum Festhalten an diesem Promotionsvorhaben fortwährend ermutigten. Ebenfalls geht mein Dank an meinen Arbeitgeber – die Zentrale Universitätsverwaltung der Heinrich-Heine-Universität – hier insbesondere an die gesamte Abteilung „Forschungs- und Technologie-Transfer“ und das Dezernat „Transfer und Internationales“ für Unterstützung ideeller und terminlich-organisatorischer Art.

Last but not least danke ich herzlich Andreas Contzen und seiner Mannschaft von „Copy & Print“ aus Neuss, die die Druckwerte zur Studie erstellt haben.