

Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe

1 Die Expansion des Internet und die Diversifizierung der Nutzungsweisen

Das Internet ist in den letzten 10 Jahren zu einem der bedeutendsten Informations- und Kommunikationsmedien aufgestiegen. Die Länderkennung „.de“ für Deutschland tragen im November 2006 mehr als 10 Millionen Internetseiten. Nutzten 1997 hierzulande gerade 6,4% der ab 14jährigen das Internet, sind es 2006 schon 59,5% (van Eimeren/Frees 2006). Im letzten Jahr kamen allein in der Bundesrepublik 1,2 Millionen NutzerInnen hinzu. Waren von den InternetnutzerInnen 1997 noch knapp 60% auf einen außerhäuslichen Internetzugang (Büro, Schule, Universität) verwiesen, sind es 2005 unter 15% (van Eimeren/Frees 2005). Obgleich es noch immer deutliche – durch Alter, Geschlecht, Bildung, Erwerbstatus und Einkommen vermittelte – Ungleichheiten im formalen Zugang zum Internet gibt, wird das Internet zunehmend auch von denjenigen genutzt, die gemeinhin als ‚internetferne‘ Bevölkerungsgruppen gelten (vgl. dazu Eimeren/Frees 2005, van Eimeren/Frees 2006, (N)Onliner Atlas 2006). Nicht nur der Glaube an die soziale, kulturelle und ökonomische Relevanz des Internet sondern auch die faktische Nutzung scheint das Internet als gesellschaftliches ‚Muss‘ etabliert zu haben.

Allen voran werden Jugendliche als eine tendenziell bildungs- und geschlechtsübergreifende ‚technical savvy generation‘ (Livingstone et al. 2004) thematisiert. Nach den Daten der JIM-Studie von 2006 nutzen 94% der GymnasiastInnen, aber auch knapp 83% der HauptschülerInnen das Internet. Neben der viel zitierten kommunikativen Nutzungspräferenz Jugendlicher, stellt auch die Informationssuche zu persönlichen Themen, wie etwa Schule und Ausbildung oder Freundschaft, Liebe und Partnerschaft eine zentrale Nutzungsorientierung dar (Feierabend/Rathgeb 2005). Dass die Unterscheidung zwischen dem Internet als Kommunikationsmedium (Email, Chat, Foren etc.) und dem Internet als Informationsmedium (Recherche in und Rezeption von bestehenden Angeboten, Webseiten, Beiträgen v.a.

zur Information) nur eine analytische Behelfskonstruktion sein kann, verdeutlicht insbesondere der Bereich der netzbasierten Unterstützungssuche von Jugendlichen. Diese Nutzungsform hat mittlerweile einen beachtlichen Umfang erreicht: Unter britischen Jugendlichen sucht – bei lediglich marginalen klassenspezifischen Unterschieden – jede/r vierte jugendliche InternetnutzerIn explizit im Internet nach Rat und Hilfe (vgl. Livingstone et al. 2004). Nach der jüngsten Studie von Lenhart et al. (2005: 42) bejahen 22% der amerikanischen Jugendlichen die Frage „if they ever look for information online about a health topic that’s hard to talk about, like drug use, sexual health, or depression“. Gerade bei der Suche nach Rat und Hilfe verschwimmt das Verhältnis zwischen Kommunikations- und Informationsmedium: Virtuelle Unterstützungssuche kann sich sowohl schreibend als auch lesend bzw. rezipierend vollziehen. Dass beide Nutzungsweisen zusammen kommen ist insbesondere dann der Fall, wenn innerhalb eines Onlineangebots sowohl Kommunikation als auch Information als Nutzungsformen strukturell ermöglicht werden, so dass prinzipiell kein Angebotswechsel zur Realisierung der einen oder der anderen Nutzungsform vollzogen werden muss, sondern dies im Sinne konvergenter Nutzung erfolgen kann.

Diese grundlegenden Basisdaten zum Internetzugang Jugendlicher verdeutlichen, dass das Medium Internet zu einem ‚Gegenstand‘ alltäglichen Gebrauchs geworden ist. Die vor wenigen Jahren noch eher spekulative Diagnose einer fundamentalen Durchdringung der Alltagssphäre scheint somit, gemessen an der Diffusionsrate und den Nutzungsinteressen, zumindest für jugendliche NutzerInnen zuzutreffen.

Verlässt man die Ebene des formalen Zugangs zum Internet, weisen sämtliche empirischen Studien darauf hin, dass sich auch die Art und Weise, wie unterschiedliche Menschen das Internet nutzen, erheblich unterscheidet. Mit Blick auf das Internet ist dies nicht überraschend, gilt es doch aufgrund seiner Medienmerkmale als ein so genanntes „Pull-Medium“. Pull-Medien zeichnen sich dadurch aus, dass sich die Angebote erst durch die Auswahlentscheidungen der Nutzerinnen als Angebotsarrangement realisieren. Schließlich handelt es sich bei dem Internet um eine komplexe technische Infrastruktur, die vielfältige Navigationswege und Nutzungsoptionen eröffnen kann. Auf der Basis der spezifisch gestalteten vorhandenen Angebote, ihrer Interessen und ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten stellen sich die NutzerInnen also faktisch „ihr Angebot“ aus einer Vielzahl von bestehenden und sich veränderten Angeboten permanent selbst zusammen. Hierbei ist jedoch weder davon auszugehen, dass es sich bei den Nutzungsselektionen um bewusst kalkulierte und rein rational getroffene Entscheidungen handelt, noch dass es sich um substanzielle Fähigkeiten handelt, die unabhängig von den jeweiligen Angebo-

ten und ihrer medialen, inhaltlichen und personalen Verfasstheit betrachtet werden können (vgl. für letzteres: Klein 2004, 2006). Vielmehr bilden die NutzerInnen – mehr oder weniger bewusst – vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten und Nutzungsinteressen habitualisierte Nutzungspraktiken heraus, die sich „als stabile Niveauunterschiede des Umgangs mit dem neuen Medium zu verfestigen“ scheinen (Oehmichen/Schröter 2006:442).

Die auf der Basis repräsentativer Daten für die Bundesrepublik empirisch gewonnenen Typologien der Internetnutzung fokussieren auf die Gesamtheit der InternetnutzerInnen¹. Hier ist insbesondere die Typologie auf der Basis der ARD/ZDF-Online-Daten zu nennen, wie sie von Oehmichen und Schröter entwickelt wurde. Allerdings bezieht sich diese auf InternetnutzerInnen ab 14 Jahren, ohne eine gesonderte Auswertung zur Internetnutzung Jugendlicher vorzunehmen. Dieses Desiderat hinsichtlich einer differenzierten Betrachtung jugendlicher Nutzungspraktiken korrespondiert mit der eingangs thematisierten Annahme einer vermeintlichen „technical savvy youth“. Dass diese diskursive Figur empirisch nicht haltbar ist, stellen jedoch mittlerweile auch Oehmichen und Schröter fest: Auch „unter den 14- bis 19-Jährigen oder den 20- bis 29- Jährigen gibt es einen relativ hohen Anteil von Usern, die die Möglichkeiten des Internets keineswegs umfassend ausschöpfen“ (ebd. 447). Vielmehr, so ihre Einschätzung, gibt es „eben nicht nur die Differenz von jung und alt, sondern, und das scheint wichtiger zu sein, zwischen gebildet und ungebildet. Der knowledge gap – zwischen den ‚digital natives‘ und den ‚digital immigrants‘ – durchzieht alle Generationen. Derjenige junge Mensch, der weiß, wie man E-Mails verschickt, wie man Musik herunterlädt und der auch noch die Site mit den besten Radio Comedies kennt, muss durchaus nicht in der Lage sein, das Internet zur Informationsbeschaffung sinnvoll zu nutzen oder sich die neuesten Features von Web 2.0 zu erschließen“ (ebd. 447). In all diesen Ausführungen erscheint eine, wie auch immer definierte, Medienkompetenz als „magic bullet“, die es den jugendlichen NutzerInnen ermöglichen soll, die technischen Möglichkeiten des Netzes zu realisieren. Überraschenderweise findet sich in diesen großen Studien weder eine Definition dessen, was konkret unter Medienkompetenz verstanden werden soll, noch eine Kontextualisierung der Nutzungspraktiken der Jugendlichen – weder mit ihrer „Medienkompetenz“, ihren Bewertungen oder einer differenzierten Betrachtung bestimmter Angebote im Internet noch mit ihren milieuspezifischen Habitus und den daraus erwachsenden Präferenzen. Eine solche Kontextualisierung von Nutzungspraktiken, -perspektiven und -bewertun-

1 Interessanterweise verzichtet die größte deutsche Untersuchung zur Mediennutzung Jugendlicher, die jährlich durchgeführte JIM-Studie, auf eine empirische Typologisierung, obwohl sie deskriptiv Nutzungsunterschiede zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Gruppen verdeutlicht.

gen einerseits und die Analyse der jeweiligen Angebote andererseits ist allerdings unverzichtbar, um zu einer umfassenden Einordnung der Potentiale und Restriktionen alltäglicher Mediennutzung unterschiedlicher NutzerInnen in verschiedenen medialen Arrangements zu gelangen. Daher will dieser Beitrag einen erweiterten Blick darauf lenken, was Medienkompetenz in Zusammenhang mit dem Internet sein kann – nicht nur als Bildungsverantwortung der NutzerInnen, sondern auch als strukturelle Verantwortung der AnbieterInnen in der zielgruppensensiblen Gestaltung der Internetangebote.

In Anlehnung an die mittlerweile klassischen Überlegungen von Dieter Baacke (1980) lässt sich (Medien-) Kompetenz von (Medien-) Performanz dahingehend unterscheiden, dass letztere als die kontextual gebundene Aktualisierung von ersterer verstanden werden kann, als „überdauernde[...] Verhaltenspattern, die jedoch nicht durch die Kompetenz allein strukturiert werden, sondern auf der Grundlage eines Regelsystems der Kompetenz durch situative, persönliche, soziale und kulturelle Variablen geschaffen sind“ (Baacke 1980:102). Dementsprechend ist die Performanz der jeweiligen NutzerInnen nicht ohne die jeweiligen Angebote im Internet, ihre mediale, inhaltliche und soziale Verfasstheit einerseits und die verfügbaren und verwertbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten der NutzerInnen andererseits zu denken.

2 Das Internet als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse

Auch hinsichtlich seines Bildungspotentials wird das Internet als Medium stark diskutiert. In diesem Zusammenhang polarisiert es hinsichtlich der Gefahren und Chancen, die ihm zugeschrieben werden – ob man die Diskussionen um die Computerspiel-Verbotsforderungen nach Amokläufen wie in Erfurt oder Emsdetten betrachtet oder die These im Nachgang zu PISA-Auswertungen, dass internetvernetzte Jugendliche bessere Schulleistungen zeigen². In Zusammenhang mit diesen Debatten wird häufig die Frage thematisiert, inwiefern das Internet ein Raum ist, der den NutzerInnen neue, erweiterte Möglichkeiten der Aneignung von Bildung, Wissen und Handlungskompetenzen eröffnet (vgl. Tully 2003). Die Protagonisten

2 vgl. OECD 2006 – diese These kann schon alleine dadurch in Frage gestellt werden, wenn man die soziodemographischen Herkunftsmerkmale betrachtet, die auf tendenziell „bildungsaffine“ Herkunftsmilieus hindeuten und somit die Ursache für bessere Schulleistungen eher darin und weniger in der Tatsache der Internetnutzung zu suchen ist. Darüber hinaus werden jeweils in den öffentlichen Debatten um sog. „Killerspiele“ zumindest von seiten der OnlinespielerInnen die Kompetenzdimensionen im Kontext von Computerspielen thematisiert: strategisches Denken und Handeln, Teamkooperation („soziale Kompetenzen“) etc.

dieser Sichtweise betrachten hierbei häufig gerade Jugendliche als die Internetgeneration schlechthin (s.o., „internet savvy generation“), die mit dem Medium aufwache und daher per se mit dem Medium vertraut und im Umgang in allen Lebenslagen kompetent sei. Dieser Perspektive leistete das Ende der 90er Jahre veröffentlichte Buch „Net Kids“ von Don Tapscott (1998) Vorschub. Darin werden Jugendliche als eine Generation bezeichnet, die generell durch das Aufwachsen mit den neuen Medien neue Formen gesellschaftlicher Beteiligung und des Verständnisses von Demokratie entwickle (vgl. kritisch zu Tapscotts und anderen Entwürfen: Stegbauer 2001, Selwyn 2003, Buckingham 2005). Doch diese Thesen – die im Übrigen mit der Verbreitung des „Web 2.0“ wieder eine Renaissance erfahren, sind – wie im Folgenden gezeigt wird – vor dem Hintergrund ungleicher Nutzungsweisen grundlegend zu hinterfragen.

Soll das Internet als Raum analysiert werden, der die Möglichkeiten und Fähigkeiten der NutzerInnen erweitern und Bildungszugänge eröffnen kann, so sind zunächst die Bedingungen, unter denen Internetnutzung in der Regel stattfindet, näher zu betrachten. Die dominante Nutzungssituation ist überwiegend im informellen Kontext angesiedelt. Das bedeutet, dass die NutzerInnen das Internet zur Realisierung subjektiver Motive gebrauchen. Wie verschiedene Studien gezeigt haben (vgl. Otto et al. 2004, Iske et al. 2005, Livingstone et al. 2004) hängen diese zunächst scheinbar rein subjektiven Präferenzen deutlich mit dem soziokulturellen Hintergrund zusammen. Diese Präferenzen führen in einem ersten Schritt dazu, dass bestimmte Internetangebote als attraktiv beurteilt und genutzt werden, wenn sie diesen Interessen entgegenkommen, während andere weniger bzw. gar nicht genutzt werden. Gleichzeitig spielen in diesem Zusammenhang die jeweils den NutzerInnen verfügbaren Offline-Ressourcen eine entscheidende Rolle: Peerstrukturen, familiäre Herkunft, schulische Bildungskontexte beeinflussen das für die Internetnutzung soziale, kulturelle und ökonomische Kapital. Insofern sind die jeweiligen Voraussetzungen, mit denen Jugendliche das Internet und die dort lokalisierten Angebote nutzen, je nach der Verfügbarkeit dieser Ressourcen unterschiedlich verteilt.

Dies wird besonders deutlich unter der Perspektive der Vesterschen Bildungsmilieus (vgl. Vester et al. 2001): Michael Vester hat in seinen Milieustudien Sozialisationsräume rekonstruiert, die sich u.a. „danach unterscheiden, welche Alltagspraktiken wertgeschätzt werden und (milieuspezifische) Anerkennung erfahren oder welche Erziehungsvorstellungen vorherrschend sind. In Auseinandersetzung mit diesen sozialisatorischen Hintergründen entwickeln Heranwachsende auf der Grundlage unterschiedlicher milieuspezifischer Anerkennungsmuster differente Relevanz-

strukturen, die zu abgrenzbaren Präferenzordnungen führen.³ Milieus liefern insofern einen besonderen Wissensvorrat, der die lebensweltlichen Handlungsorientierungen und relevanten Handlungsbefähigungen maßgeblich bestimmt. Diesem impliziten und expliziten Wissensvorrat liegt ein sozialisatorischer Erfahrungsschatz zu Grunde.“ (Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, 5f.). Das bedeutet, dass die Unterschiede in der Nutzung im informellen Kontext auf milieuspezifischen Präferenzen beruhen, die nicht ausschließlich durch eine defizitäre Ressourcenausstattung begründet werden können. Vielmehr sind unter einer lebensalltagsbezogenen Perspektive bestimmte Nutzungsweisen innerhalb eines spezifischen sozialen Kontexts als relevanter zu rekonstruieren als andere. Dies kann mit Pierre Bourdieus Habituskonzept analysiert werden (vgl. Bourdieu 1987). Vor diesem Hintergrund sind Nutzungsweisen, die sich an einem eher „bildungsbürgerlichen“ Bildungshabitus orientieren (z.B. gezielte, themenorientierte Suche im Netz, textbezogene Interessen, redaktionelle Tätigkeiten von Jugendlichen) ebenso zu erklären wie Nutzungsweisen, die eine eher ‚hedonistisch‘-pragmatische oder instrumentell ausgeprägte Orientierung (z.B. Spiele spielen, Zeitvertreib, chatten) aufweisen. Allerdings wird in den Auseinandersetzungen um das Bildungspotential des Internet deutlich, dass bestimmte Nutzungsweisen als ‚erstrebenswerter‘ (z.B. gezielte Informationssuche) gelten als andere (z.B. Chatten) bzw. auch in unterschiedlichen Kontexten je andere Nutzungskompetenzen erforderlich werden. Dabei ist die Verteilung der Nutzungsweisen nicht absolut, sie weist unterschiedliche Mobilitätspotentiale sowohl innerhalb des Mediums als auch im Kontext der Teilhabemöglichkeiten außerhalb des Netzes auf.

Andererseits kann nicht übersehen werden, dass es weiterhin Gruppen gibt, die aufgrund ihrer anders gelagerten Interessen bzw. Relevanzstrukturen, Möglichkeiten und Fähigkeiten von der Nutzung bestimmter grundlegender Funktionen des Internet ausgeschlossen sind. Beispielsweise ist hier der Besitz einer Emailadresse zu nennen – die JIM-Studie 2005 spricht hierbei von 22 % der HauptschülerInnen, die keine eigene Emailadresse besitzt gegenüber nur fünf Prozent unter GymnasiastInnen (vgl. JIM 2005, 44)⁴.

Inwiefern sich nun diese Hinweise in einem differenzierteren Kontext bestätigen bzw. genauer betrachten lassen, soll im Folgenden anhand eigener empirischer Daten aus der Forschung des KIB untersucht werden.

3 Zum allgemeinen Mechanismus vgl. Schütz, Alfred (1971): Zum Problem der Relevanz, Frankfurt/Main; Grundmann, Matthias (1998): Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung, Opladen .

4 Diese Ausdifferenzierung fehlt in der Darstellung der JIM-Studie 2006, doch auch hier wird ausdrücklich festgestellt: „Dreimal so viel Hauptschüler wie Gymnasiasten nutzen die E-Mail-Funktion nicht.“ (JIM-Studie 2006, 42)

3 Internetnutzung Jugendlicher und digitale Ungleichheit – eine empirische Untersuchung

In Fortführung bisheriger Forschungsarbeiten des Kompetenzzentrums Informelle Bildung (KIB)⁵ zur Internetnutzung Jugendlicher wurde im November und Dezember 2006 die Untersuchung „Internetnutzung Jugendlicher und digitale Ungleichheit“ durchgeführt⁶. Hierbei handelt es sich um eine repräsentative empirische Untersuchung, die erstmalig darauf abhebt, dass der Bildungshintergrund Jugendlicher für ihre Nutzungschancen im Internet eine zentrale Rolle spielt und dies anhand verschiedener Aspekte nachweisen kann. Die sozial kontextualisierte Analyse von zunächst scheinbar rein individuellen Nutzungsmotiven zeigt hierbei die deutlichen Mobilitätsunterschiede zwischen sozialen Klassen in Hinsicht auf gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabe innerhalb des Internet. Die Untersuchung konzentriert sich insbesondere auf den zentralen Punkt der Diskussion um *Digitale Ungleichheit* („Digital Inequality“): den Zusammenhang von sozialen und kulturellen Ressourcen der Jugendlichen mit dem konkreten Nutzungsverhalten im informellen Raum des Internet.

Auf dieser empirischen Grundlage können Bildungserfahrungen, soziale Ressourcen und Internetnutzungsweisen miteinander in Beziehung gesetzt und ihre unterschiedliche Relevanz für die Konzeption und Entwicklung von Internetangeboten für Jugendliche, insbesondere unter einer Bildungs- und Beteiligungs-perspektive, untersucht werden. Damit werden differenzierte Aussagen über das Nutzungsverhalten unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen und darauf aufbauend über die Entwicklung zielgruppenspezifischer und -sensitiver Angeboten im Internet möglich.

Für die Erhebung wurde das Offline-Verfahren des CATI-Interviews gewählt, um einen repräsentativen Durchschnitt der bundesdeutschen Jugendlichen zu erreichen und insbesondere verzerrende Effekte von Verfahren der Online-Datenerhebung zu vermeiden. So konnte über die Telefonerhebung ein Selbstrekrutierungseffekt, der zu einer nichtrepräsentativen Verschiebung im Sample führen kann, vermieden und auf diese Weise sowohl Internet-Nicht- oder WenignutzerInnen erreicht als auch eine implizite Überbeteiligung von IntensivnutzerInnen, wie es bei Onlinepanels leicht der Fall ist, verhindert werden. Das Sample von 1.024 Jugendlichen wurde über eine repräsentative Zufallsstichprobenziehung aus der Gesamt-

5 vgl. Otto, H.-U./Kutscher, N./Klein, A./Iske, S. (2005); Iske, S. / Klein, A./ Kutscher, N. (2005); Otto, H.-U./Kutscher, N./Klein, A./Iske, S. (2004); Otto, H.-U./Kutscher, N. (Hrsg.) (2004).

6 Mit der Datenerhebung der CATI-Untersuchung („Computer Assisted Telephone Interview“) wurde das SOKO-Institut/Bielefeld beauftragt

bevölkerung der 14-23jährigen bundesweit auf der Basis von sechzehn ausgewählten Kommunen zusammengesetzt⁷.

Die Befragung wurde neben deutscher auch in türkischer und russischer Sprache von muttersprachlichen InterviewerInnen durchgeführt, um auch Jugendliche erreichen zu können, die in der deutschen Sprache nicht hinreichend sicher sind. Darüber hinaus können auf Grundlage dieses Offline-Verfahrens auch Offliner-Phänomene („Internetverweigerer“) und besonders Drop-Out-Phänomene („NichtmehrnutzerInnen“) analysiert werden, für die bislang in Deutschland erst wenig empirischen Daten vorliegen.

Aufgrund der Repräsentativität der Stichprobe und der besonderen inhaltlichen Fokussierung der Untersuchung können erstmals Aussagen gerade auch in Hinblick auf differenzierte Bildungs- und Beteiligungsaspekte im Internet getroffen werden, die über bestehende Erhebungen zum Internetnutzungsverhalten in Deutschland hinausgehen (vgl. JIM-Studien, ARD-ZDF-Onlinestudien, (N)Onliner Atlas).

Im Rahmen dieser Veröffentlichung wird lediglich ein Ausschnitt der Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Aufgrund der generellen Heterogenität des Bildungsbegriffs werden in der vorliegenden Analyse der Bildungsbegriff durch unterschiedliche Operationalisierungen spezifiziert.⁸ Vergleichbar den Arbeiten von

7 Die Repräsentativität wurde durch

– *Sample-Point-Verfahren, disproportionale Streuung nach Ortsgrößenklassen*

Nach dem Schrittziffernverfahren wurden zufällig 16 Städte und Gemeinden (Sample-Points) aus einer Datei des Statistischen Bundesamtes gezogen, die alle Städte und Gemeinden zusammen mit ihren Einwohnerzahlen enthält. Mit einem Zufallsgenerator wurden die Städte und Gemeinden in eine zufällige Reihenfolge gebracht. Dann wurden die Einwohnerzahlen der am Anfang stehenden Gemeinden so lange aufaddiert bis diejenige Stadt/Gemeinde gefunden ist, in der der x-te Einwohner lebt. X bedeutet bei einer Personenstichprobe aus der Gesamtbevölkerung (82 Millionen Bundesbürger geteilt durch 16 Städte/Gemeinden= 5.125.000). Nach diesem Verfahren mit der Schrittziffer x wurden die 16 Städte und Gemeinden zufällig ausgewählt. Auf diese Weise hat prinzipiell jeder Bundesbürger der Zielgruppe die gleiche Chance, in einen ausgewählten Sample-Point zu gelangen.

– *proportional Ost-West*

In dieser Untersuchung wurden die Datei mit allen Städten und Gemeinden vor der Zufallsziehung in zwei Gruppen Alte Bundesländer (West) und Neue Bundesländer (Ost) eingeteilt. Es wurden vier Städte und Gemeinden in den neuen Bundesländern und 12 in den alten Bundesländern gezogen.

erreicht. Die Dauer der CATI-Interviews lag im Schnitt bei 15 Minuten.

8 Einen Ausgangspunkt für diese Operationalisierungen bietet das für Deutschland typische formale dreigliedrige Schulsystem. Folgende formale Operationalisierungen werden in der Analyse verwendet: Jugendliche nach dem derzeitig besuchten Schultyp; Jugendliche, die eine allgemeinbildende Schule bereits verlassen haben; Jugendliche nach dem derzeitig besuchten Schultyp bzw. dem höchsten erreichten Bildungsabschluss; das „kulturelle Kapital“ der Eltern wurde über die Variablen ‘Besitz von mehr als hundert Büchern’ und ‘Abonnement einer Tageszeitung’ in die Analyse einbezogen. In einer Erweiterung dieser Variablen (bildeltern02) wurden zusätzlich die Variablen „Besitz eines Computers“ und „Internetzugang“ einbezogen.

Livingstone et al. (2004) wurden Formen der Internetnutzung hinsichtlich soziodemographischer Variablen analysiert. Hierbei wurden die Kategorien *communicating*, *peer-to-peer connection*, *seeking information*, *interactivity*, *webpage/content creation* und *visiting political / civic websites* gewählt und für die Analyse der vorliegenden Daten weiterentwickelt:⁹

Sonia Livingstone et al. verwenden in Ihrer Studie „Active participation or just more information?“ die oben genannten Kategorien als Indikatoren für *Beteiligung* im Internet. Die Forschungsgruppe des KIB hat diese Kategorien vor dem Hintergrund eines breiten *Nutzungsbegriffs* und eines erweiterten Partizipationsbegriffs entsprechend der eigenen Untersuchung weiterentwickelt. So findet sich in der Analyse der Beteiligung des KIB eine Auseinandersetzung mit Lurkern, die bei Livingstone et al. nicht in der Erhebung vorkommen, sowie eine Erweiterung der Frage nach den genutzten Internetseiten. Während bei Livingstone et al. nach klassischen Beteiligungswebsites gefragt wurde, bezog das KIB in seiner Erhebung Internetseiten ein, die Jugendliche als Zielgruppe haben und eine breitere Nutzung – über zivilgesellschaftliche Beteiligung im engeren Sinn hinaus – eröffnen¹⁰. Die Kategorien des KIB sind wie folgt strukturiert:

- *Peer-to-peer connection* wird als interaktive Nutzung mit sozialen Konnotationen durch die Nutzungsvariablen „Weblogs besuchen“, „Online-Spiele spielen“, „Downloaden (z.B. Software, Spiele, Klingeltöne, Musik, Filme etc.)“ sowie „Anmelden / bei Internetangeboten registrieren (Chats, Mailprovider, Newsgroups etc.)“ abgebildet.
- *Interactivity* wird als Beteiligung der NutzerInnen, die sie im Netz „sichtbar“ macht durch die Variablen „Bei Abstimmungen mitmachen (Votings)“, „An die Verantwortlichen/Betreiber von Internetangeboten schreiben (Anmerkungen, Fragen, Kritik etc.)“, „Selbst online-Artikel schreiben“, „Ein Internetforum besuchen“ und „In Internetforen posten“ operationalisiert.
- *Seeking information* wird durch die Nutzungsvariablen „Einfach so ohne bestimmtes Ziel umhersurfen“, „gezielt nach Informationen suchen“, „Wikis (Internetlexikon) besuchen“ spezifiziert.
- *Communicating* umfasst die klassischen Kommunikationsdienste und wird durch die Nutzungsvariablen „Emails senden und empfangen“, „Einen Messenger¹¹ benutzen“ und „einen Chat besuchen“ abgebildet.

9 Die Kategorisierung der Nutzungsweisen des Internet wurde erweitert durch die Nutzung des Internet zum Einkaufen (Online-Shopping) bzw. zur Teilnahme an Versteigerungen (z.B. Ebay) und „Information und Unterstützung bei persönlichen Problemen suchen“ (Support).

10 Eine gesonderte Auswertung hierzu erscheint demnächst von Kutscher/Otto.

11 Instant Messaging ist ein Dienst, der mit Hilfe einer (i.d.R. kostenfreie) Software ermöglicht, mit anderen Personen direkt in Chat-ähnlicher Form zu kommunizieren.

- *Webpage/content creation* umfasst Aktivitäten im Netz, die mit einer hohen Eigenaktivität verbunden sind und wird durch die Nutzungsvariablen „Eine Website betreuen, die ich selbst erstellt habe“ sowie durch Schreiben von Beiträgen in Foren, Weblogs, Wikis oder im Chat abgebildet (vgl. unten, Ausführungen zu *Lurkern* und *Postern*).
- *Visiting political/civic websites* wurde ersetzt durch die Frage nach den *Liebblingsseiten* im Internet und erweitert somit den Fokus auf die Nutzungspräferenzen allgemein.

Als zentrale demographische Variablen dieser Untersuchung werden der *formale Bildungshintergrund* der befragten Jugendlichen (s.o.), die *Geschlechtszugehörigkeit*, das *Alter*, *Herkunft* der Jugendlichen sowie weitere Variablen einbezogen. Weiterhin wurden die *Selbsteinschätzung* der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Internetkompetenz und die von den Jugendlichen angegebene *Internetnutzungshäufigkeit* berücksichtigt.

Im Folgenden werden hierzu einige grundlegende Ergebnisse des Surveys dargestellt.

Ins Internet gehen

Bereits auf der allgemeinen Ebene alltäglicher Mediennutzungspraxen wird der Zusammenhang von Internetzugang und -nutzung vor dem Hintergrund von Bildungszusammenhängen deutlich, beispielsweise am Zugang zum Internet über einen eigenen Internetanschluß ($r = -.603^{**12}$) bzw. den Zugangsort. Für die Analyse der Nutzung des Internet zur Informationssuche ist festzuhalten, dass bereits der Zugang zum Internet nicht gleichmäßig unter allen Jugendlichen verteilt ist. Die generelle Nutzung des Internet im Freizeitbereich korreliert stark mit unterschiedlichen Operationalisierungen des Bildungshintergrundes (vgl. Tabelle Bildungshintergrund und Internetnutzung): Je höher der erreichte Bildungsabschluss, je höher der besuchte Schultyp unter den befragten SchülerInnen und je höher der erreichte Schulabschluss bei denjenigen, die die Schule abgeschlossen haben, desto häufiger wird das Internet genutzt. Darüber hinaus findet sich ein deutlicher Hinweis auf die Theorie der sozialen Vererbung (Esping-Andersen 2003): Je höher der Bildungshintergrund der Eltern der befragten Jugendlichen ist, desto häufiger nutzen die Befragten das Internet.

12 Die mit zwei Sternchen gekennzeichneten Ergebnisse sind jeweils auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

	Häufige Internetnutzung
Derzeit besuchter Schultyp und höchster erreichter Bildungsabschluss: formal hoch	-.342** ¹³
Derzeit besuchter Schultyp: formal hohe Bildung	-.289**
Höchster erreichter Schulabschluss: formal hohe Bildung	-.336**
Bildungshintergrund der Eltern: formal hoch	-.409**

Tabelle 1: Soziodemographie und Internetnutzung

Die dargestellten korrelationsstatistischen Darstellungen verdeutlichen den Zusammenhang des Bildungshintergrundes der Befragten und der generellen Nutzung des Internet in der Freizeit.

Kommunikative Nutzung

Betrachtet man die einzelnen kommunikationsorientierten Nutzungsweisen, so zeigen sich hier ebenfalls deutliche Unterschiede.

	Intensive Emailnutzung
Internet als Freizeitbeschäftigung	.444**
Häufige Internetnutzung	.410**
Formaler Bildungshintergrund allgemein	-.262**
Angestrebter Schulabschluss	-.241**
Erreichter Schulabschluss	-.307**
Kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie (mehr als 100 Bücher im Haushalt)	-.201**
Internetanschluss im elterlichen Haushalt	-.191**
Selbsteinschätzung bezüglich des Internet	-.357**
Internet ist ein wichtiger Begleiter für alle möglichen Fragen und Themen	.299**

Tabelle 2: Emailnutzung und Soziodemographie

13 Bei den angegebenen Zusammenhängen handelt es sich um Korrelationen nach Pearson sofern nicht anders angegeben

Eine intensive *Emailnutzung* hängt deutlich mit Internetnutzung als Freizeitbeschäftigung allgemein zusammen (vgl. Tabelle Emailnutzung und Soziodemographie), sowie mit besonders häufiger Internetnutzung. Betrachtet man den soziodemographischen Hintergrund in Zusammenhang mit der Emailnutzung, so finden sich deutliche Hinweise darauf, dass diese Nutzungsweise nicht unabhängig von bestimmten Ressourcen betrachtet werden kann. So korreliert ein hoher allgemeiner formaler Bildungsgrad, ein hoher erreichter Schulabschluss derjenigen, die nicht mehr auf die Schule gehen, der formal hohe angestrebte Schulabschluss derjenigen, die noch SchülerInnen sind sowie das vorhandene kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie und ein vorhandener Internetanschluß im elterlichen Haushalt deutlich mit einer häufigen Emailnutzung. Ebenso spielt hier die Selbsteinschätzung als fortgeschrittene/r Nutzer/in sowie die Einschätzung des Internet als „wichtigem Begleiter für alle möglichen Fragen und Themen“ eine wichtige Rolle.

	Häufige Chatnutzung
Besucher Schultyp	.231**
Angestrebter Schulabschluss	.187**
Alter	.115**
Internet als Medium um neue Leute kennenzulernen	.187**

Tabelle 3: Chatnutzung und Soziodemographie

Eine präferierte *Chatnutzung* zeigt deutliche Zusammenhänge mit einem formal niedrigen besuchten Schultyp und tendenziell einem formal mittleren bis niedrigen angestrebten Schulabschluss (vgl. Tabelle Chatnutzung und Soziodemographie). Dieser Unterschied erklärt sich möglicherweise über das Alter, das einen leichten Zusammenhang von Chatpräferenz und eher jüngeren NutzerInnen zeigt. Bei dieser Nutzung steht tendenziell im Vordergrund, „neue Leute kennenlernen“ zu wollen. Im Unterschied zwischen der Email- und der Chatnutzung finden sich Indizien für möglicherweise unterschiedliche „Regeln“ für Kommunikation beim Mailen bzw. beim Chatten, die eventuell dazu führen, dass unterschiedliche Zielgruppen angezogen werden. Dieser Aspekt eröffnet Fragen, die durch weitere empirische Forschungen zu untersuchen wären.

	Häufige Forennutzung
Internet als Freizeitbeschäftigung	.380**
Intensive Internetnutzung	.366**
Formale Bildung	-.172**
Internet ist ein wichtiger Begleiter für alle möglichen Fragen und Themen	.227**
Internetanschluss im elterlichen Haushalt	-.181**

Tabelle 4: Forennutzung und Soziodemographie

Die Ergebnisse zur *Forennutzung* hingegen zeigen wiederum ein ähnliches Profil wie die zur Emailnutzung (vgl. Tabelle Forennutzung und Soziodemographie): Auch hier spielt Internetnutzung als Freizeitbeschäftigung sowie intensive Nutzung eine Rolle, ebenso wie formal hohe Bildung. Die Einschätzung des Internet als wichtigem Begleiter und ein Internetzugang im Elternhaus scheint hier ebenfalls einen Einfluss zu haben. Beim *Instant Messaging* lässt sich lediglich ein schwacher Zusammenhang mit einem formal hohen besuchten Schultyp ($r = -.178^{**}$) feststellen.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass es deutliche Unterschiede zwischen den formalen Bildungsniveaus hinsichtlich der kommunikativen Nutzungspräferenzen im Internet gibt. So hängt die Email- und Forennutzung deutlich mit einem formal hohen Bildungshintergrund zusammen, die Chatnutzung hingegen tendenziell mit einem formal niedrigeren Bildungshintergrund. Diese Ergebnisse weisen auf Distinktions- und Schließungsprozesse im Netz hin und bestätigen somit bisherige Forschungsergebnisse des KIB, die spezifische Nutzungsweisen als sozial kontextualisiert identifizieren und in der Konsequenz auf differenzierte Internet- und Jugendmedienarbeitsangebote als Bedarf hinweisen.

Informationssuche

Der Nutzung des Internet als Informationsmedium wird in der öffentlichen Diskussion eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Zentrale Aspekte bilden dabei das Suchen und das Finden von Informationen im Internet, vor allem durch zielgerichtetes Suchen. Als Gegenpol zur Nutzung des Internet als Informationsmedium wird demzufolge das ziellose Umherschauen häufig abwertend qualifiziert.

	Gezielte Suche nach Informationen im Internet
Formale Bildung allgemein	-.283**
Besucher Schultyp	-.216**
Angestrebter Schulabschluss	-.299**
Erreichter Schulabschluss	-.260**
Nutzungshäufigkeit	.221**

Tabelle 5: Gezielte Informationssuche und Soziodemographie

Während im Bereich des „Umherschurfens ohne bestimmtes Ziel“ keine spezifischen Zusammenhänge mit Bildungs- oder soziodemographischen Variablen erkennbar sind und insofern von einer über unterschiedliche Nutzergruppen hinweg allgemeinen Nutzungsweise ausgegangen werden kann, besteht im Bereich der „gezielten Suche nach Informationen“ ein starker Zusammenhang mit einem hohen formalen Bildungshintergrund sowie mit intensiver Internetnutzung (vgl. Tabelle Gezielte Informationssuche und Soziodemographie). Kein Zusammenhang ist erkennbar beispielsweise mit dem Geschlecht, dem Wohnort oder dem Zeitraum der Internetnutzung. In der Art und Weise der gezielten Informationssuche finden sich unterschiedliche Formen (vgl. Tabelle Formen der gezielten Informationssuche):

	Angaben in Prozent
Suchmaschinen	99,4
Fragen nach Internetadressen	69,3
Direkte (versuchsweise) Eingabe einer Internetadresse im Browser	67,6
Nutzung eines Internetlexikons	55,0
Nutzung von Informationsportalen	25,6

(n = 965)

Tabelle 6: Formen der gezielten Informationssuche

Starke Zusammenhänge mit dem formalen Bildungshintergrund sind vor allem in den Bereichen „Ich benutze eine Suchmaschine, z.B. ‚Google‘.“ und „ich benutze ein Internet-Lexikon“ zu erkennen. Zwischen der Nutzung von Suchmaschinen zur gezielten Suche und dem formalen Bildungshintergrund besteht eine Korrelation

von $r = .317^{**}$. Das heißt, je geringer der formale Bildungshintergrund, umso weniger werden Suchmaschinen zur gezielten Suche nach Informationen genutzt.

Während insgesamt der überwiegende Teil der Befragten eine Suchmaschine zur gezielten Suche benutzt (892 Nennungen), zeigt sich in der Gruppe der Befragten, die Suchmaschinen nicht nutzen (83 Nennungen) ebenfalls ein deutlicher Hinweis auf den Einfluss des formalen Bildungshintergrundes: Die Hälfte dieser Nennungen stammen von Jugendlichen mit niedrigem formalen Bildungshintergrund. Unter denjenigen, die nicht auf Suchmaschinen zurückgreifen, ist der hohe Anteil von Personen mit niedrigem Bildungshintergrund auffällig: 28,2 % der Befragten dieser Gruppe nutzen keine Suchmaschinen. Dies legt im Sinne einer differenzierten Nutzung des Internet die These nahe, dass selbst bei so populären Diensten des Internet wie Suchmaschinen (hier am Beispiel von „Google“) nicht von einer allgemeinen und gleich verteilten Nutzung ausgegangen werden kann. Die obigen Zusammenhänge verweisen deutlich auf Nutzungsunterschiede aufgrund von Bildungsdifferenzen: Ein großer Teil der Befragten nutzt demnach Suchmaschinen nicht, wenn die gezielte Suche im Vordergrund steht. Dies legt die Vermutung nahe, dass diese Gruppe entweder generell das Internet weniger zur gezielten Informationssuche benutzt (sondern stattdessen z.B. eher zur Kommunikation) oder aber auf andere Arten gezielte Suchen durchgeführt werden.

Die dargestellten Nutzungsunterschiede aufgrund formaler Bildungsunterschiede für den Bereich der Nutzung des Internet als Informationsmedium zeigen sich auch bei der Nutzung von Internet-Lexika (Zusammenhang mit dem formalen Bildungshintergrund: $r = .412^{**}$) sowie der differenzierten Nutzung von Suchmaschinen.¹⁴

4 Lurkende und postende Nutzung kommunikativer Angebote

Prinzipiell auf Kommunikation und aktive Beteiligung angelegte internetbasierte Dienste wie etwa Chats oder Foren, aber auch Wikis oder Blogs können auch ausschließlich lesend genutzt werden. In der Literatur wird eine solche Nutzungsweise als „lurken“ bezeichnet (vgl. Stegbauer/Rausch 2001, Mayer-Uellner 2003, Nonnecke/Preece 2004). Bisläng erfährt diese „schweigende Mehrheit“ (Stegbauer/Rausch 2001) kaum bzw. in der Regel eine negative Aufmerksamkeit: Lurkende NutzerInnen gelten als „TrittbrettfahrerInnen“, die von der Kommunikationsge-

14 z.B. Eingabe *eines* Suchbegriffs; gleichzeitige Eingabe *mehrerer* Suchbegriffe; Eingabe eines zweiten, ähnlichen Suchbegriffs falls ein erste Suchbegriff zu keinen passenden Ergebnissen geführt hat; Auswahl des ersten Treffers in einer Liste mit Suchergebnissen; Auswahl eines Treffers nach dem Lesen der Kurzbeschreibung; Suche nach deutschsprachigen Internetseiten

meinschaft profitieren, in dem sie ihr Wissen nutzen, ohne einen eigenen Beitrag beizusteuern. In der Debatte um die LurkerInnen steht in diesem Sinne mehr das Brechen der Reziprozitätsnorm und das damit einhergehende „Ausnutzen“ der Kommunikationsgemeinschaft im Vordergrund als die Gründe und Motive der lurkenden NutzerInnen selbst. Entgegen dieser dominanten Thematisierungsweise haben Jenny Preece et al. (2004: 201) in einer empirischen Studie zu den Motiven der ausschließlich lesenden NutzerInnen von verschiedenen Kommunikationsforen herausgefunden, dass „most lurkers are not selfish free-riders“. Vielmehr findet sich bei den lesenden NutzerInnen nicht nur ein breites Spektrum an Begründungen für ihre Nutzungsweise, sondern es sind darüber hinaus auch gerade spezifische soziale Konstellationen innerhalb der virtuellen Kommunikationsgemeinschaft, die von den NutzerInnen als hinderlich für eine schreibende Beteiligung wahrgenommen werden.

In der Auseinandersetzung über die Internetpraxis Jugendlicher spielt diese Nutzungsweise bislang keine Rolle, thematisiert findet sie sich vorwiegend im Rahmen der Debatten um virtuelle Communities. Auch an dieser Stelle können nicht die Motive Jugendlicher, die zu einer ausschließlich lesenden Nutzungsweise führen, dargestellt werden, sondern vielmehr soll zunächst für dieses Thema sensibilisiert werden. Es gibt Jugendliche, die an Chats, Foren und anderen als Kommunikationsdienste konzipierten Angeboten ausschließlich lesend teilhaben. Diese Erkenntnis relativiert bisherige repräsentative Daten zur Internetnutzung Jugendlicher dahingehend, dass mit den Angaben darüber, ob sie bestimmte Dienste nutzen, auf einer grundlegenden Ebene noch nichts darüber gesagt werden kann, *wie* sie diese Dienste nutzen. Nicht jeder, der Chats nutzt, chattet im allgemein unterstellten Sinn, sondern ein Teil derjenigen, die in Chats ‚unterwegs‘ sind, sieht sich ausschließlich an, was die anderen dort machen. Im Zentrum der nachfolgenden Darstellung steht also die Frage, wie unterschiedliche Jugendliche verschiedene kommunikative Internetdienste nutzen: lesend oder schreibend.

Im Folgenden werden hierzu einige weiterführende empirische Ergebnisse vorgestellt.

Von den 964 befragten InternetnutzerInnen im Rahmen der KIB-Untersuchung geben 512 Jugendliche (53,2%) an, zumindest selten zu chatten: Bei den SchülerInnen sind es vor allem die Jugendlichen mit mittlerer Bildung, die überproportional häufig zur Gruppe der ChatterInnen gehören (81,7% gegenüber 67,6% derjenigen mit formal niedriger Bildung und 50,8% mit formal hoher Bildung). Bei den „Nicht-Mehr-SchülerInnen“ ist es die Gruppe derjenigen mit Hauptschulabschluss bzw. jene ohne Schulabschluss, die den größten Anteil der ChatterInnen stellen (63,2% gegenüber 53,7% mit mittlerer Reife und 38,3% mit (Fach-)Ab-

itur). Wie Jugendliche die Chats nutzen, d.h. ob sie die Beiträge anderer ChatterInnen ausschließlich lesen oder selbst aktiv in das Geschehen eingreifen, steht offenbar nur in geringem Zusammenhang mit soziodemographischen Merkmalen. Erst auf dem Signifikanzniveau von 0,05 zeigen sich Tendenzen von Korrelationen (vgl. Tabelle Schreibende Chatnutzung und Soziodemographie):

	Schreibende Nutzung von Chats
Formale Bildung allgemein	-.161*
Erreichter Schulabschluss	-.137*
Nutzungshäufigkeit	-.097*
Geschlecht	-.090*

Tabelle 7: Schreibende Chatnutzung und Soziodemographie

In absoluten Zahlen ausgedrückt heißt das: Von den 23 SchülerInnen mit niedriger Bildung, die chatten, gibt es keine/n einzige/n, die/der ausschließlich liest. Demgegenüber sind es von den 85 SchülerInnen mit mittlerer Bildung bereits vier und von den 113 Jugendlichen mit hoher Bildung 16 Personen (12,4%), die ausschließlich lesen: Offensichtlich kann zumindest tendenziell gesagt werden, dass wenn Jugendliche mit formal niedriger Bildung diese Angebote nutzen, sie eher schreiben und weniger ausschließlich lesen.

Erwartungsgemäß ist eine lurkende Nutzungsweise in Foren weitaus ausgeprägter als in Chats. Von den 629 befragten Jugendlichen, die Internetforen nutzen, sind 40,5% LurkerInnen. Zusammenhänge zeigen sich hierbei vor allem mit der Nutzungshäufigkeit und der Selbsteinschätzung der Jugendlichen. Von den 82 Jugendlichen, die Foren nutzen und sich als AnfängerInnen bezeichnen, gehört mehr als die Hälfte zu den LurkerInnen, bei jenen, die sich als Fortgeschrittene bezeichnen sind es fast 20% weniger. Mit Blick auf die Nutzungshäufigkeit zeigt sich, dass von jenen 334 Jugendlichen, die „oft“ ins Internet gehen und Foren nutzen, 67,4% zu den Postern gehören. Bei den sporadischen NutzerInnen gehört dagegen nur ein Drittel der Jugendlichen zu den Postern. Weblogs („Blogs“) sind unter den befragten Jugendlichen allgemein nicht so sehr verbreitet wie etwa Foren oder Chats. Von den das Internet nutzenden Jugendlichen geben 21,6% an, dass sie selten Blogs besuchen bzw. dort eigene Beiträge schreiben. Differenziert nach Schulbildung zeigen sich nur geringfügige Unterschiede. So nutzen 21,5% der Befragten mit niedriger formaler Bildung Blogs, ebenso wie 17,8% mit mittlerer formaler Bildung und 23,5% mit hoher formaler Bildung. Mit Blick auf die Nutzungsweise der

Blogs sind die Ergebnisse jedoch durchaus überraschend (vgl. Tabelle Schreibende Nutzung von Blogs und Soziodemographie):

	Schreibende Nutzung von Blogs
Angestrebter Schulabschluss	-.280**
Erreichter Schulabschluss	-.364**

Tabelle 8: Schreibende Nutzung von Blogs und Soziodemographie

Anders formuliert bedeutet das, dass während bei den Befragten mit niedriger formaler Bildung knapp die Hälfte angibt, in Blogs auch eigene Beiträge zu schreiben, ist es bei den Jugendlichen mit mittlerer Bildung noch jeder Dritte und bei den Jugendlichen mit hoher formaler Bildung gehören bereits 80% zu den Lurkenden. Diese Ergebnisse weisen auf ein offenes Problem hin, zu dem hier erste Ansätze vorgelegt werden, die auf hochinteressante Zusammenhänge verweisen. Obgleich diese Ergebnisse aufgrund der geringen Fallzahl keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können, sollen sie vor allem aus einem Grund Erwähnung finden: Es ist offenbar nicht haltbar, davon auszugehen, dass Jugendliche mit formal niedriger Bildung prinzipiell nicht im Internet bzw. in Blog schreibend „unterwegs sind“. Zumindest tendenziell weisen die hier vorliegenden Zahlen darauf hin, dass sie sich sehr wohl auch schriftlich im Netz und auch in Blogs artikulieren.

Ein Zusammenhang zwischen der formalen Bildung und der Nutzung findet sich ebenfalls bei den so genannten Wikis. Während bei den Jugendlichen mit *niedriger* Bildung der Anteil derer, die *keine* Wikis nutzen, bei über 70% liegt, entspricht dies in etwa dem Anteil derer mit *hoher* formaler Bildung, die Wikis *nutzen*. Wenn man auch hier trotz der kleinen Fallzahlen die Nutzungsweisen betrachtet, offenbaren sich damit interessante Tendenzen: Auch hier gehören die Befragten mit niedriger formaler Bildung – anteilig zu ihrer Nutzung – häufiger zu den Schreibenden als Jugendliche mit hoher formaler Bildung. Letztlich ist jedoch aber unbedingt zu beachten, dass der Anteil der Jugendlichen, die Wikis überhaupt nutzen, sehr stark mit ihrem formalem Bildungshintergrund in Zusammenhang steht. Jugendliche mit formal niedriger Bildung nutzen Wikis signifikant seltener als Jugendliche mit einem anderen Bildungshintergrund. Im Anschluss an die Ausführungen zu milieuspezifischen Präferenz- und Relevanzsetzungen kann damit davon ausgegangen werden, dass die Nutzung von Wikis – qua Definition ein Wissensmanagement-Tool – eher den Präferenz- und Relevanzstrukturen formal hoch gebildeter Jugendlicher entgegenkommt. Zur weiterführenden Interpretation und

Analyse erscheint es jedoch sinnvoll die Nutzung und Nutzungsweisen dieser Dienste eher auf der Basis von Passungsverhältnissen in den Blick zu nehmen als aus der Perspektive ‚substanzieller Argumente‘, die ausschließlich auf personengebundene und feldunabhängige Kompetenzen und Interessen verweisen.

Auch die virtuelle Suche nach Unterstützung bei persönlichen Fragen und Probleme lässt sich entlang der Nutzungsweisen differenzieren. Dabei scheint die Selbsteinschätzung (Profi– Fortgeschrittene/r–Anfänger/in–Neuling) relevant zu sein: Von den befragten InternetnutzerInnen geben über 45% an, im Internet nach Hilfe und Unterstützung zu suchen: Während von den fortgeschrittenen NutzerInnen fast jede/r Zweite diese Option nutzt, ist es bei den AnfängerInnen noch ein Drittel der Jugendlichen. Doch mit Blick auf die Nutzungsweise zeigt sich, dass die AnfängerInnen nicht nur seltener nach Unterstützung im Internet suchen, sondern auch zudem zurückhaltender hinsichtlich einer schreibenden Hilfesuche sind: Während von den Fortgeschrittenen 38,6% (auch) schreibend Hilfe suchen, ist es bei den AnfängerInnen weniger als jede Vierte. Dennoch ist diese Zahl überraschend hoch und mag letztlich nochmals verdeutlichen, wie sehr das Internet auch unter noch unerfahrenen Jugendlichen bereits zu einem Medium avanciert ist, von dem man sich Hilfe und Unterstützung für persönliche Sorgen und Fragen zu finden verspricht.

Anhand der vorliegenden Auswertung wird deutlich, dass es bei den repräsentativen Daten zur Internetnutzung Jugendlicher und gerade mit Blick auf die verschiedenen Dienste lohnenswert ist, Nutzung differenziert zu analysieren: Chatnutzung ist bereits auf der Ebene der formalen Differenz von Lesen und Schreiben nicht gleich Chatnutzung. Wie Jugendliche solche prinzipiellen auf sozialer und unmittelbarer Interaktivität basierenden Dienste nutzen, ist nicht zuletzt durch ihren Bildungshintergrund, ihre Interneterfahrung, ihre Nutzungshäufigkeit und ihre Selbsteinschätzung vermittelt. All diese Variablen sind jedoch nicht als ‚substanzielle Kategorien‘ zu interpretieren, sondern vielmehr als Hinweis darauf, dass die Angebote, in denen sich solche Nutzungsweisen erst realisieren, systematisch hinsichtlich ihres Beitrags zu den jeweils realisierten Nutzungsweisen unterschiedlicher NutzerInnen berücksichtigt werden müssen. Weitere Forschung ist hier notwendig.

5 Zusammenfassung

In den neueren Forschungsarbeiten, die sich mit ‚Digitalen Ungleichheiten‘ beschäftigen, herrscht mittlerweile weitgehende Einigkeit darüber, dass sich in der Nutzung des Internet Ungleichheiten niederschlagen, die ihren Ursprung in dem Zugang zu entsprechend verteilten ökonomischen, kulturellen und sozialen Res-

sources außerhalb des Internet haben (vgl. Hargittai 2004, Livingstone et al. 2004 etc.). Dass sich dieses Phänomen bei weitem nicht nur auf erwachsene InternetnutzerInnen beschränkt, sondern sich auch innerhalb der Gruppe der jugendlichen NutzerInnen als der vermeintlich „internet savvy generation“ widerspiegelt, verdeutlichen die vorgestellten empirischen Ergebnisse: Auch unter jugendlichen NutzerInnen korrespondieren die klassischen Variablen sozialer Ungleichheit mit Unterschieden in der Nutzung des Internet. Mit einer detaillierten Analyse der Internetnutzungsweisen Jugendlicher wurde auf der Grundlage eines Ansatzes, der die spezifische Erforschung digitaler Ungleichheit in den Blick nimmt, gezeigt, dass signifikante Unterschiede (a) in der Nutzung unterschiedlicher *Angebote* bestehen, sowie darüber hinaus (b) in der unterschiedlichen *Nutzungsweise* gleicher Angebote. Anhand empirischer Daten konnte gezeigt werden, dass die potentiellen Nutzungsoptionen des Internet nicht allen NutzerInnen in gleichem Maße zugänglich sind. Nimmt man das „Großmedium Internet“ als Pull-Medium in den Blick, kann diese Einsicht kaum verwundern. Für Pull-Medien ist die Abhängigkeit von den Aufmerksamkeits- und Navigationsentscheidungen der NutzerInnen konstitutiv. Aus dieser Perspektive wird argumentiert, dass innerhalb der neuen Medien eine „kulturelle und soziale Differenzierung gemäß der Interessen und Motivationen der Nutzer“ evoziert wird (Lenz/Zillien 2005:250). Innerhalb dieser Argumentationslinie, die einerseits die Interessen und Motive der NutzerInnen und andererseits das Medium „als solches“ fokussiert, geraten jedoch wesentliche Aspekte aus dem Blick, die zum Verständnis virtueller Ungleichheit relevant sind. Motive und Interessen der NutzerInnen sind nicht unabhängig von sozialen Kontexten zu verstehen. Vielmehr repräsentieren sie gleichsam die Verwirklichungspotentiale unterschiedlicher Motive und Interessen der NutzerInnen in (virtuellen) Arrangements. Damit muss eine Analyse „Digitaler Ungleichheit“ die Unterschiede in der Nutzung derselben Angebote in den Blick nehmen und gleichzeitig immer nach den virtuellen Arrangements fragen, in denen sich diese Nutzungsweisen realisieren.

Vor dem Hintergrund der dargestellten empirischen Ergebnisse steht die Bestimmung des Internet als ausdifferenziertes soziales Feld, innerhalb dessen sich verschiedene Bildungsprozesse vollziehen können, vor einer doppelten Herausforderung: Im Zusammenspiel von Angebot und Nutzung gilt es somit, lebensalltagsbezogene Relevanzstrukturen der Jugendlichen zu erkennen. Es kann nicht darum gehen, alle Jugendlichen zu einer spezifischen Nutzungsweise und inhaltlichen Konformität anzuregen, sondern es gilt hierbei, die Bildungspotentiale im kontextbezogenen Sinn zu entdecken und zu fördern: beispielsweise kann das Chatting die Aneignung von gewissen Handlungskompetenzen (wie z.B. die Kontaktaufnahme mit anderen, informelle Supportkommunikation) befördern. Das Grund-

anliegen ist, allen die gleichen Chancen in der Nutzung zu eröffnen. Die Entscheidung, inwiefern sie diese nutzen wollen und inwieweit diese im aktuellen Lebensalltag eine Rolle spielen (sollen) bleibt den Jugendlichen überlassen. Eine grundlegende Ermöglichung hat eine informierte Entscheidung zum Ziel.

6 Qualität informeller und nonformeller Arrangements im virtuellen Raum

Bei der Nutzung des Internet stehen (vgl. Abb.1) Nutzungsmotive im Vordergrund, für die, je nach Kontext, die jeweils individuellen Interessen, Präferenzen aber auch Fähigkeiten den Rahmen und Ausgangspunkt darstellen. Diese erscheinen zwar als subjektive, sind jedoch durch die den NutzerInnen verfügbaren sozialen (Peergroup, Beziehungen, soziale Unterstützung) und kulturellen (Bildungshintergrund, Wissen, Nutzungskompetenzen) Ressourcen geprägt. Die Aneignung erfolgt in Form informeller¹⁵ Bildungsprozesse, die ggf. auch weitergehend sozial eingebettet sein können wie z.B. die Nutzung eines Chats im Jugendzentrum gemeinsam mit Freunden als Gruppenerlebnis.

Angesichts des Ziels, NutzerInnen soziale Teilhabe und Zugang zu Bildung in einer Wissensgesellschaft zu ermöglichen, stellt sich die Frage, wie dies bei Zielgruppen erfolgen kann, die nicht den Anforderungen selbstgesteuerter, themenbezogener und auf eigenverantwortliche Bildungsaneignung setzender Angebote ohne weiteres entsprechen können oder wollen. Der Bezugspunkt für eine in der (sog. ‚Wissens-‘)Gesellschaft als ‚erstrebenswert‘ definierte Internetnutzung wird häufig durch spezifische Kompetenzen wie beispielsweise kritische Informationssuche, Wissensaneignung etc. definiert. Doch dies entspricht nicht immer den Nutzungsmotiven und der damit verbundenen Aneignungspraxis. Um dieses Spannungsverhältnis aufzulösen, gilt es, soziale Teilhabemöglichkeiten auch im Netz zu eröffnen.. Hierbei geht es darum, soziale und kulturelle Ressourcen der NutzerInnen zu erweitern, und gleichzeitig auf Seiten der Angebote die Zugangsmöglichkeiten zu erweitern. Erst durch diese nonformelle¹⁶ Intervention, die nicht alleine ein

15 Mit informellen Bildungsprozessen sind hier Aneignungsprozesse gemeint, die auf den individuellen Präferenzen der Handelnden beruhen und nicht in einer zielgerichteten, arrangierten oder gar qualifikationsorientierten pädagogischen Situation sondern in einem „selbstgesteuerten“ Kontext (mit allen damit verbundenen Problemen) außerhalb formalisierter Lehr-Lernsituationen stattfinden. Vor dem Hintergrund der jeweils subjektiv verfügbaren Ressourcen kann als informelle Bildung somit auch eine relativ begrenzte Bandbreite an Aneignung beschrieben werden, die u.U. in Hinsicht auf den Grad der „Selbststeuerung“ kritisch reflektiert werden müsste.

16 Mit „nonformeller Intervention“ sind an dieser Stelle arrangierte Settings und Strukturen gemeint, die im Gegensatz zu formalisierten Bildungskontexten nicht an einem bestimmten Lern-

bestimmtes Qualifikationsziel absolut setzt, sondern *beide* Seiten und insbesondere die Bedürfnisse und Möglichkeiten der NutzerInnen in den Blick nimmt, kann eine Brücke zwischen subjektiver Aneignung und gesellschaftlicher Ermöglichung geschlagen werden (vgl. Kutscher 2006).

Um dies zu ermöglichen, sind nonformelle, d.h. an den Interessen, Möglichkeiten und Präferenzen der Jugendlichen orientierte, zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigende Interventionen erforderlich – sowohl innerhalb als auch außerhalb des Netzes. Um diese als fördernde und ungleichheitssensible nonformelle Umgebungen zu gestalten bedarf es der Definition von Qualitätsaspekten, die sowohl die AnbieterInnen- als auch die NutzerInnenseite in den Blick nehmen und somit vor diesem Hintergrund zur Erweiterung von Nutzungsoptionen für unterschiedliche NutzerInnengruppen beitragen¹⁷.

	NutzerIn	Teilhabe an der „Wissens-“ Gesellschaft
Ziel	Realisierung ‚subjektiver‘ Nutzungsmotive	Soziale Teilhabe der NutzerInnen
Bezugs- punkt	Interessen/Präferenzen/ Fähigkeiten	Vermittlung von Kompetenzen
Ressourcen	Nutzung der verfügbaren Ressourcen	Erweiterung von Ressourcen durch Intervention
Bildungs- weise	Informelle Aneignung / sozial kontextualisierte Bildungsprozesse	Non-formelle Intervention

(Kutscher 2006)

Abb. 1: Aneignung im virtuellen Raum zwischen Subjekt und Gesellschaft

Relationale Qualität in virtuellen Angeboten

Vor diesem Hintergrund geht es darum, ein komplexes Verständnis der Qualität von Onlineangeboten zu entwickeln, das sowohl die konkreten Nutzungspraxen berücksichtigt, als auch die unterschiedlichen Formen der Angebote, sowie deren komplexes Wechselverhältnis und die grundlegende Struktur des Internet als Pull-Medium reflektiert. Hier liegen zentrale Fragen für weitere empirische Untersu-

ziel ausgerichtet sind, sondern sich primär an den Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten der AdressatInnen orientieren.

17 Erste weitergehende Ergebnisse hierzu siehe Abschlußbericht des KIB Bundesinitiative (2006)

chungen, die in der Weiterführung der hier dargestellten Ergebnisse Aufschluss über den Zusammenhang von Angebotsstrukturen und Nutzung geben können.

Die Nutzung von Online-Angeboten kann allgemein als das lineare Entfalten eines nicht-linearen Hypertextes aufgefasst werden (vgl. Kuhlen 1991, Iske 2002), wobei generell vielfältige Konkretisierungen der Entfaltung des gleichen Angebotes möglich sind. Konkret bedeutet das, dass der prinzipiell hypertextuell, d.h. wenig vorstrukturierte virtuelle Raum durch die einzelnen Nutzungsschritte und -entscheidungen in linearer Weise durch die NutzerInnen strukturiert wird. Dies erfolgt allerdings, wie oben gezeigt wurde, nicht aufgrund rein individueller Präferenzen, sondern lässt sich in seinen Ausdifferenzierungen vor dem Hintergrund sozialer Kontexte erklären. Daher kann sich Qualität nicht einseitig auf das Angebot beziehen, sondern muss den Prozess der Nutzung mit berücksichtigen: Online-Angebote haben daher keine objektiv-statische, sondern eine relationale Qualität in Bezug zur NutzerInnenperspektive. Damit ist ‚Qualität‘ ein stets relationales, mit spezifischen Interessen verbundenes und je nachdem auch konfliktäres Konstrukt¹⁸. Weitgehend unreflektiert bleibt in der verbreiteten Debatte, dass auch zwischen NutzerInnen erhebliche Divergenzen bezüglich der Definition von ‚Qualität‘ bestehen können. Die Bestimmung von ‚Qualität‘ ist also nicht nur *zwischen* den verschiedenen Interessengruppen, sondern ebenso *innerhalb* der jeweiligen Interessensgruppen.

Ausgehend von der NutzerInnenperspektive fokussiert die Forschung des KIB Qualitätsanforderungen, die unterschiedliche NutzerInnen an Online-Angebote stellen. Vor dem Hintergrund dieser Forschungsperspektive bewerten die NutzerInnen Online-Angebote aufgrund ihrer bisherigen Nutzungserfahrungen und ihrer Nutzungsintentionen: In einer ersten Annäherung lassen sich somit Angebot, NutzerIn und Nutzungspraxis als die drei bestimmenden Faktoren von Qualität benennen, deren Verhältnis im folgenden näher erläutert wird. Es handelt sich hierbei um ein dynamisches Verhältnis, das durch das „Konzept der Passung und der Passungsverhältnisse“ (vgl. Klein 2004, 2005, 2006) analytisch zugänglich gemacht werden kann. Passung und Passungsverhältnisse reflektieren die Bedingungen der Möglichkeiten subjektive Nutzungsinteressen innerhalb spezifischer virtueller Arrangements (weiter) zu entwickeln. In einem dynamischen Verhältnis lassen sich drei Ebenen als mediale, inhaltliche und interpersonelle Passung differenzieren,

18 Mit Blick auf die Qualitätsdebatte im Kontext Sozialer Dienstleistungen (zum Überblick vgl. Schaarschuch 2003, Beckmann et al. 2004) lässt sich vor diesem Hintergrund formulieren, dass sich die relationalen Definitionen von Qualität auch bei virtuellen Angeboten in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zwischen den Qualitätsdefinitionen unterschiedlicher Interessengruppen bewegen.

die sowohl Nutzung bzw. Nicht-Nutzung als auch Nutzungsweisen beeinflussen können:

Hierbei definiert

- die *mediale* Passung, ob die Formen des Online-Angebots,
- die *inhaltliche* Passung, ob Art und Thematisierung der Inhalte und
- die *interpersonale* Passung, ob weitere Personen, die in das Angebot involviert sind,

den Vorstellungen, Interessen und praktisch realisierbaren Möglichkeiten unterschiedlicher NutzerInnen entsprechen.

Die einzelnen Dimensionen können für konkrete NutzerInnen und ihre Nutzungspraxen in unterschiedlichem Grad dominant sein, unterschiedliche Relevanz besitzen, und daher als akzeptables *Übel* wahrgenommen werden, oder auch als exit-Kriterium (vgl. Hirschman 1970), das zur Nicht-Nutzung führt.

Das Passungsmodell stellt somit eine Vermittlungsebene zwischen Online-Angebot, NutzerInnen und Nutzungspraxen dar.

Um jedoch digitale Ungleichheiten zu überwinden, sind Interventionen sowohl innerhalb des Internet (d.h. über eine zielgruppensensible Angebotsgestaltung) als auch außerhalb des Internet (d.h. über fähigkeitenerweiternde¹⁹ Arbeit mit Jugendlichen in Jugendhilfe und Medienarbeit) erforderlich, um gesellschaftliche und Bildungsteilhabe im Rahmen des Internet zu ermöglichen. Das gilt beispielsweise auch in Zusammenhang mit der Realisierung von öffentlichen Beteiligungsformen. Uwe Bittlingmayer und Klaus Hurrelmann haben in ihrer Expertise für die Bundeszentrale politischer Bildung dargestellt, welche Wege gesucht werden müssten, um zielgruppenadäquate Ausdrucksformen zu beachten und Nutzungsräume dementsprechend zu gestalten (vgl. Bittlingmayer/Hurrelmann 2005, zur Übertragung auf den Bereich der Beteiligung Jugendlicher, auch im Kontext neuer Medien vgl. Kutscher 2007). Entsprechend dem Capabilities-Konzept geht es hierbei darum, Jugendliche zu befähigen, ein Internetleben zu führen das sie wollen – auf der Basis einer grundlegenden Ausstattung mit Kompetenzen und Räumen um sich auszudrücken und ihren Anliegen in der Gesellschaft Gehör zu verschaffen. Kurz, es geht darum, offline und online zu intervenieren, um den NutzerInnen zu ermöglichen, in ihrem lebensweltlichen Kontext erweiterte Chancen zu verwirklichen. Das bedeutet einerseits, bei der Nutzung dessen, was es an Angeboten im Internet gibt, zu unterstützen. Konkret ist hier medienpädagogische Arbeit gefordert, die

19 vgl. das Capabilities-Konzept von Amartya Sen (zur Einführung: Robeyns 2003)

die ungleiche Ressourcenausstattung der Zielgruppen beachtet und hier gezielt ausgleichende Angebote entwickelt, die über den in weiten Teilen realisierten Bereich der Medienpädagogik hinausgehen. Hier besteht bislang wie auch im Netz das Problem, dass Angebote für benachteiligte Zielgruppen noch relativ unterrepräsentiert sind. Sie stellen eine besondere Anforderung an die AnbieterInnen – ähnlich wie in der offenen Jugendarbeit gilt es, für diese Zielgruppen offene, situative Angebotsformen zu entwickeln, die durch eine besondere Sensibilität für ihre Interessen, Anliegen und Möglichkeiten gekennzeichnet sind. Da es hier auch für einen fähigkeiten-erweiternden Ansatz einer Begleitung außerhalb des Internet bedarf, liegt hier ein entscheidender Schwerpunkt. Andererseits wären bislang vorhandene Angebote im Netz auf eine zielgruppensensible Nutzbarkeit hin zu prüfen und zu optimieren (vgl. Kutscher 2005).

Erst vor dem Hintergrund dieser sozial kontextualisierten Perspektive, die die NutzerInnen in ihren Lebenszusammenhängen wahrnimmt und versteht, lassen sich Prozesse informeller Bildung im Internet verstehen und über die Verfasstheit der Angebote gestalten. Daher geht es um eine Qualitätsdebatte, die auf der Basis empirischer Erkenntnisse die Gestaltung der Angebote analysiert und damit Bildungs- und Beteiligungsprozesse einer Reflexion zugänglich macht, die den Ausgangspunkt für die Definition demokratischer Bildungsstrukturen im Netz markiert.

Literatur

- Baacke, Dieter (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegungen einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa. 3. Auflage
- Beckmann, Christof et al. (Hg.) (2004): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden
- Bittlingmayer, Uwe und Hurrelmann, Klaus (2005): Medial vermittelte politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus aus soziologischer Sicht. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Manuskript..
- Esping-Andersen, Gosta (2003): Unequal Opportunities and Social Inheritance. Quelle: http://www.progressivegovernance.net/php/print_preview.php?aid=85 (02.02.2004)
- Feierabend, Sabine und Rathgeb, Thomas (2005): Medienverhalten Jugendlicher 2004. In: Media Perspektiven, 7/2005. 320-332
- Hargittai, E. (2004): Internet access and use in Context. In: SAGE Publications. Vol6(1). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, S. 137–143. URL: www.sagepublications.com
- Hirschman, Albert O. (1970): Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States. Cambridge.
- Iske, Stefan (2002): Vernetztes Wissen: Hypertext-Strategien im Internet. Bielefeld: Bertelsmann.
- Iske, Stefan, Klein, Alexandra und Kutscher, Nadia (2005): "Differences in web usage – social inequality and informal education on the internet". Social Work and Society, Volume 3 2005 (2005), Issue 2. URL: www.socwork.de/IskeKleinKutscher2005.pdf (29.10.2006)

- JIM 2005: Jugend, Information, (Multik-)Media, herausgegeben von Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. URL: www.mpfs.de (17.12.06)
- JIM 2006: Jugend, Information, (Multik-)Media, herausgegeben von Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. URL: www.mpfs.de (17.12.06)
- Klein, Alexandra (2004): Von Digital Divide zu Voice Divide: Beratungsqualität im Internet. In: Otto, Hans-Uwe & Kutscher, Nadia: Informelle Bildung Online. Juventa: Weinheim.
- Klein, Alexandra (2005): „Ihr seid vol coll“ – Onlineberatung für Jugendliche. In: Schetsche, Michael & Lehmann, Kai: Die Google-Gesellschaft. Transkript: Bielefeld
- Klein, Alexandra (2006): „Fische im Wasser und Elefanten im Porzellanladen.“ Vortrag auf der Theorie-AG Dezember 2006 in Bielefeld. In Erscheinen auf www.wiposa.de
- Kuhlen, Rainer (1991): Hypertext. Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin u.a.: Springer.
- Kutscher, Nadia (2005): Power to the People? Eine technologische Utopie im Spiegel der Empirie. In: Schindler, W. (Hrsg.): MaC* - Reloaded: Perspektiven aus der Skepis, für *Menschen am Computer. URL: <http://www.josefstal.de/mac/days/2004/buch/> (02.01.2007)
- Kutscher, Nadia (2006): Das Netz als Spiegel der Gesellschaft. Soziale Ungleichheit und Bildungschancen in der Internetnutzung von Jugendlichen. URL: <http://www.mediendoku.muc.kobis.de/redaxo/120-0-dr—nadia-kutscher.html> (14.12.06)
- Kutscher, Nadia (2007): Zwischen Interessen, Erwartungen und Lebensalltag – Beteiligung Jugendlicher unter der Perspektive von Zielgruppenadäquatheit. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland – Gegenwärtiger Entwicklungsstand und zukünftige Handlungsansätze. In Erscheinen.
- Lenhart, Amanda, Madden, Mary und Hitlin, Paul (2005): Teens and Technology. Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation. URL: http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Tech_July2005web.pdf [21.11.2006]
- Lenz, Thomas & Zillien, Nicole (2005): Medien und soziale Ungleichheit. In: Jäckel, Michael (Hg.): Mediensoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag: 237-254
- Livingstone, Sonia, Bober, Magdalena & Helsper, Ellen (2004): Active participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet. London. LSE Research Online. URL: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/00000396/01/UKCGOparticipation.pdf> [21.11.2006]
- Mayer-Uellner, Robert (2003): Das Schweigen der Lurker. Fischer (Reinhard): München
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2006): JIM Studie 2006. Vorabauswertungen zu den Themenbereichen „Mobiltelefon“ und „Chat“. September 2006. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf/Vorabbericht_JIM_2006.pdf [21.11.2006]
- OECD (2006): Are students ready for a technology-rich world? OECD Briefing Notes für DEUTSCHLAND. URL: www.oecd.org (17.12.06)
- Oehmichen, Ekkehardt & Schröter, Christian (2006): Internet im Medienalltag: Verzögerte Aneignung des Angebots. In: Media Perspektiven, 8/2006, 441-449.
- Otto, Hans-Uwe, Kutscher, Nadia, Klein, Alexandra und Iske, Stefan: „Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet?“ Forschungsnetz des BMFSFJ 2004. URL: www.familien-wegweiser.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=14282.html überarbeitete Version im Netz von 2005) (31.10.2006)
- Preece, Jenny, Nonnecke, Blair & Andrews, Dorine (2004): The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. In: Computers in Human Behaviour, 20. 201-223.
- Robeyns, I. (2003): The Capability Approach: An Interdisciplinary Introduction. URL: <http://www.ingridrobeyns.nl/Downloads/CATraining20031209.pdf> [05.02.2007]
- Schaarschuch, Andreas (2003): „Qualität“ sozialer Dienstleistungen – ein umstrittenes Konzept. In: Indikatoren und Qualität sozialer Dienste im europäischen Kontext. Tagungsdokumentation. URL: http://www.soziale-dienste-in-europa.de/dokumente/Bestellservice/ix_91989_8453.htm. S. 50-56.

- Selwyn, Neil (2003) ‚Doing IT for the kids: re-examining children, computers and the information society‘ *Media, Culture & Society*, 25, 3: 351-378
- Stegbauer, Christian (2001): Von den Online Communities zu den computervermittelten sozialen Netzwerken. Eine Reinterpretation klassischer Studien. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 2001, 2: 151-174.
- Stegbauer, Christian & Rausch, Alexander (2001): Die schweigende Mehrheit – „Lurker“ in internet-basierten Diskussionsforen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30, 1. 48-64
- Tapscott, Don (1998): *Net Kids*. Wiesbaden.
- TNS Infratest und Initiative D21 (2006): (N)Onliner Atlas 2006. URL: http://www.nonliner-atlas.de/pdf/dl_NONLINER-Atlas2006.pdf [21.11.2006]
- Tully, Claus J. (2004): Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In: Wahler, P./Tully, C.J./Preiß, C. (Hrsg.): *Jugendliche in neuen Lernwelten*. Wiesbaden: VS-Verlag
- van Eimeren, Birgit & Frees, Beate (2005): Nach dem Boom: Größter Zuwachs in internetfernen Gruppen. In: *Media Perspektiven*, 8/2005, 362-379.
- van Eimeren, Birgit & Frees, Beate (2006): Schnelle Zugänge, neue Anwendungen, neue Nutzer? In: *Media Perspektiven*, 8/2006, 402-415.
- Vester, Michael, von Oertzen, Peter, Geiling, Heiko, Herrmann, Thomas und Müller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt am Main.