



Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet?

***Erste Ergebnisse einer empirischen
Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen
und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen***

Überarbeitete Version (Stand: August 2005)

Inhaltsverzeichnis

I	Inhaltsverzeichnis	2
II	Zusammenfassung der Ergebnisse	3
III	Einleitung	5
IV	Untersuchungsdesign	8
IV.1	Leitfadeninterviews	8
IV.2	Erste Welle der Fragebogenerhebung	10
IV.3	Feedback-Analyse von Onlineforen	12
V	Ergebnisse	13
V.1	Nutzungsdifferenzen bei Jugendlichen	13
V.1.1	Informationsaneignung und Wissen	13
V.1.2	Chat als Einstieg	14
V.1.3	Unterstützungs- und “Wissens-Moderatoren”	14
V.1.4	Internet als Mobilitätsinstrument	15
V.1.5	Verantwortung und Kontrolle	15
V.1.6	„Positivmetaphern“	16
V.1.7	Formen der Identitätsentwicklung und –präsentation	16
V.1.8	Kommunikatives Testen von Handlungsalternativen	17
V.1.9	Unterschiede in der Nutzung	17
V.2	Die Bedeutung des formalen Bildungshintergrundes für die Online-Nutzung	20
V.2.1	Besonderheiten des IFA-Sample	21
V.2.2	Erste Ergebnisse und Tendenzen	22
V.3	Implikationen von Nutzungsdifferenzen für Unterstützungssuche und Beteiligung im virtuellen Raum	28
V.3.1	Social Support	30
V.3.2	Voice Divide	33
V.3.3	Das Interesse am Chatten	38
VI.	Fazit	41
VI.1	Formaler Bildungsgrad als Voraussetzung für die Onlinenutzung	41
VI.2	Nutzungsdifferenzen	42
VI.3	Beteiligungsweisen	43
VII	Literatur	45
VIII	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	49

II Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Kompetenzzentrum Informelle Bildung (KIB) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld untersucht im Kontext der Bundesinitiative „Jugend ans Netz“, gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), *Nutzungsstrukturen von Jugendlichen* im virtuellen Raum. Im Zentrum dieser Studie, mit der erste Ergebnisse aus der empirischen Begleitforschung vorgestellt werden, steht die Untersuchung der Unterschiede in der Internetnutzung von Jugendlichen verschiedener sozialer Herkunft („Digital Inequality“).

Anhand von Leitfadeninterviews, der ersten Welle einer Fragebogenerhebung sowie der Analyse von Feedbackforen in der Onlineberatung wurde eine große Bandbreite in der Herangehensweise an das Feld sowohl methodisch als auch in bezug auf die Fragestellungen der Erhebungen gewählt und Erkenntnisse gewonnen, die über bisher vorliegende Studien hinausgehen und *neue Fragen für das Feld der Bildungs- und Jugendpolitik* aufwerfen.

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen zu Nutzungsweisen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen im Internet zeigen deutlich, dass die soziokulturellen Bedingungen des „Offline-Leben“ gravierende Auswirkungen auf die Onlinenutzung haben. Insbesondere der *Bildungshintergrund* der Jugendlichen sowie ihrer sozialen Umgebung spielt eine zentrale Rolle. So finden sich große Unterschiede zwischen Personen mit höherem und niedrigerem formalen Bildungsstand in bezug darauf, wie sie jeweils in der Lage sind, das Internet zu nutzen.

Gleichzeitig eröffnet der virtuelle Raum informelle Bildungsmöglichkeiten durch Kommunikation, Interaktion und selbstgesteuerte Informationsaneignung. Auch hier sind allerdings die sozialen Unterschiede sowohl für den *Vorteil durch die Onlinenutzung für das Leben außerhalb des Internet* als auch als *Vorbedingungen für eine erfolgreiche Nutzung* von Bedeutung.

Die Beteiligung von verschiedenen Gruppen in Onlinestrukturen im Sinne von Meinungsäußerung und Interessensvertretung erfordert ebenfalls eine *ungleichheitssensible Wahrnehmung der Partizipationsmöglichkeiten*

unterschiedlicher Gruppen im Netz, die durch ihre jeweiligen sozialen Rahmenbedingungen beeinflusst sind („*Voice Divide*“).

Durch die vorliegenden differenzierten und den sozialen Kontext miteinbeziehenden Untersuchungen zu Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im sozialen Kontext wird der Mythos aufgebrochen, das Internet führe per se für alle zu demokratischer Beteiligung und Nutzen für alle. Vielmehr wird deutlich, dass sich auch im virtuellen Raum soziale Stratifizierung reproduziert. *Wenn das Ziel ist, allen die kompetente Nutzung der Internet und damit die Teilhabe an informellen Bildungsangeboten zu ermöglichen, ist es erforderlich, dass bei der Entwicklung von Angeboten im Onlinebereich sowohl hinsichtlich ihrer Struktur als auch in Bezug auf die darin angesiedelten Themen differenziert und soziale Ungleichheiten beachtend vorgegangen wird.* Wie dies konkret geschehen kann ohne quasi „durch die Hintertüre“ soziale Differenzen zu verstärken, muss sowohl Gegenstand weiterer empirischer Überprüfungen aus Nutzerinnen- und Nutzerperspektive als auch bildungstheoretischer und – politischer Diskussionen sein.

Bielefeld, im Dezember 2003

Hans-Uwe Otto

Nadia Kutscher

III Einleitung

Seit einigen Jahren wird auch in Deutschland das Problem des sozial bedingten unterschiedlichen Zugangs zu neuen Medien, insbesondere zum Internet, diskutiert. Größere Initiativen wie „Schulen ans Netz“ oder aktuell die Bundesinitiative „Jugend ans Netz“, gefördert durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) versuchen, gezielt einen Beitrag zur Überwindung dieser ungleichen Situation zu leisten. Zunächst wurden vor allem die *Differenzen im Zugang*, d.h. beispielsweise die Verfügbarkeit von Computern und Internetanschlüssen, in den Blick genommen. Zu diesem auch *digitale Spaltung* („*Digital Divide*“) genannten Phänomen liegen mittlerweile zahlreiche Untersuchungen vor (vgl. bspw. Norris 2001, Wilhelm 2000, Bimber 2000, Bolt/Crawford 2000, Bucy 2000, Kubicek 2002, Welling/Kubicek 2000, Lenhart 2000 und 2003, Wresch 1996, Groebel et al. 2003, Chen/Wellman 2003, Warschauer 2002). Obwohl diese Studien teilweise zu widersprüchlichen Aussagen von einer fast hundertprozentigen Verteilung des Zugangs in der jungen Bevölkerung bis hin zu 40 % konstanten Offlinern kommen (vgl. Ziegler 2003), herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass bei sozial Benachteiligten noch ein großer Bedarf an materieller Ausstattung besteht.

Ein weiterer, in den Konsequenzen weitaus wirkmächtigerer Aspekt ist aber die Frage der *Unterschiede in der Nutzung*. Es liegen deutliche Hinweise vor, dass alleine die Verfügbarkeit von technischem Gerät nicht unbedingt zu einer Ausweitung der Nutzungskompetenzen führt. Während in der öffentlichen Diskussion bisher vor allem technische Ausstattung als „Garant“ für die Teilhabe in der Informations- und Wissensgesellschaft gilt, zeigen aktuelle Studien zunehmend, dass über die Analyse der Zugangs alleine nur eingeschränkt Rückschlüsse auf die tatsächliche Nutzung möglich sind. Daher ist jedwede Verengung dieser Debatte auf die Frage der Verfügbarkeit von PCs und Internetanschlüssen kritisch zu betrachten (vgl. Oy 2001, 93, Mossberger/Tolbert/Stansbury 2003, Ziegler 2003, Rifkin 2002). Bisher liegen jedoch noch relativ wenige Studien mit weiterführenden Daten zu dieser Frage vor. Nutzungsdifferenzen in Hinblick auf „wer nutzt das Internet wie“, „wo liegen Probleme“, „welche Einschränkungen oder differenzierte Anforderungen gelten

für verschiedene Zielgruppen“ und Aneignungsstrukturen („wie erschließen sich unterschiedliche Gruppen Informationen, Wissen, Kommunikations- und Bildungsmöglichkeiten“) und die Grundfrage nach den Bedingungen für deren informelle Aneignung sind noch weitestgehend unerschlossen.

Mit diesem Problem, das besser unter dem Begriff von „Digital Inequality“ (Hargittai/DiMaggio 2001 und Mossberger/Tolbert/Stansbury 2003), d.h. der Differenz in den Online-Nutzungsweisen von Jugendlichen vor ihrem jeweils unterschiedlichen soziodemographischen Hintergrund, gefasst wird, setzt sich die Arbeit des Kompetenzzentrums Informelle Bildung (KIB) an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld auseinander. Durch qualitative und quantitative empirische Studien werden daher die unterschiedlichen Nutzungspräferenzen, -gewohnheiten, -erfahrungen und -probleme von Jugendlichen untersucht. Die vorliegenden ersten Ergebnisse sind im Kontext der umfassenden empirischen Begleitforschung zur Bundesinitiative „Jugend ans Netz“ entstanden und werden – ebenso wie die in den nächsten Monaten folgenden weiteren Erhebungen – im Rahmen des Gesamtkonzepts in den Prozeß der Entwicklung eines adäquaten Jugendportals sowie entsprechender begleitender medienpädagogischer, bildungstheoretischer und jugendhilfebezogener Maßnahmen einbezogen.

Bei der Onlinenutzung setzen sich Jugendliche mit Informationen und Wissen auseinander, eignen sich verschiedene Kompetenzen (technische Bedienungskompetenz, kommunikative Kompetenz, Reflexionskompetenz, Medienkritik etc. – vgl. Baacke 1980) an und praktizieren in der sozialen und kommunikativen Interaktion die Auseinandersetzung mit Informationen, Strukturen und Personen. Auf diese Weise finden im virtuellen Raum Prozesse der „informellen Bildung“ statt, die neben der Aneignung von Inhalten, Strukturen und Handlungskompetenzen dazu führen, dass diejenigen, die Onlinestrukturen nutzen, sich innerhalb dieser virtuellen Kontexte entwickeln.

Gleichzeitig zeigen jedoch viele Studien (vgl. Schönberger 2000, Warschauer 2002, Picot/Willert 2002, Norris 2003), dass die häufig beschworenen Erwartungen an das Internet (Demokratisierung des Zugangs zu Informationen, Mitbestimmungsmöglichkeiten für alle, Nivellierung von sozialen Unterschieden durch die Anonymität des Netzes u.v.m.) weitgehend von Offline-

Kontextbedingungen wie beispielsweise Lesekompetenz, technischen Fähigkeiten, Vorwissen, kritischer Reflexion etc. abhängig sind (vgl. zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Bildung: Sting 1998). Auf der Basis der Sozialkapitaltheorie von Pierre Bourdieu kann darüber hinaus in Anlehnung an David Livingstone und Peter Sawchuk von einem sog. „cultural capital bias“ in der informellen Aneignung von Wissen gesprochen werden (vgl. Livingstone/Sawchuk 2003, 47). Was sie im Kontext informeller Wissensaneignung bei Industriearbeitern feststellen, lässt sich auch auf einen breiter verstandenen Bildungsbegriff übertragen: Der Bildungsbegriff, der klassischerweise empirisch zu rekonstruieren versucht wird, entspricht dem Bildungsverständnis der Hegemonialkultur der formal höher Gebildeten. Er ist im Selbstverständnis nicht zwingenderweise mit demjenigen aus dem sozialen Kontext einer formal niedriger gebildeten und auf andere Lebens- und Arbeitskontexte ausgerichteten Zielgruppe gleichzusetzen (vgl. Livingstone/Sawchuk 2003, 253ff.).

In der Konsequenz bedeutet dies, in empirischer Hinsicht einen offenen, sozial kontextualisierten Bildungsbegriff (vgl. Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg 2002) anzusetzen. Für die methodische Operationalisierung von informellen Bildungsprozessen im virtuellen Kontext heißt das, Prozesse des Reframing¹ zu untersuchen und den soziodemographischen Rahmen sowie die Zugangsbedingungen zum Medium bei den Befragten und ihre bestehenden Gewohnheiten sowohl on- als auch offline zu erheben.

Auf der Basis einer empirisch offenen Definition von informeller Bildung und der Fokussierung auf soziale Bildungsunterschiede untersucht das KIB Rahmenbedingungen informeller Aneignungsstrukturen und Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten. Hierbei wird insbesondere jeweils die Frage, inwiefern Offline-Bedingungen die Onlinenutzung beeinflussen und inwiefern die Onlinenutzung Auswirkungen/Bildungseffekte für das Face-to-face-Leben hat, in den Blick

¹ Mit „Reframing“ ist ein Begriff aus der strukturalen Bildungstheorie (vgl. Marotzki 1990) gewählt, der Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis eines Individuums d.h. Veränderungen der Rahmenungen, innerhalb derer eine Person handelt, ihre Welt und sich selbst deutet, beschreibt.

genommen. Mit dieser Studie werden Ergebnisse aus der ersten Untersuchungsphase vorgestellt.

IV Untersuchungsdesign

Der Zugang zum Problem der unterschiedlichen Nutzung wurde aus drei verschiedenen Perspektiven gewählt:

- 1) Qualitative Interviews,
- 2) Fragebogenerhebung und
- 3) Forenanalyse.

Auf diese Weise konnte, basierend auf einem qualitativ-explorativen Zugang, das Untersuchungsfeld durch eine zunächst offene Erhebung (vgl. IV.1) erschlossen werden, um über vorliegende Studien (z.B. JIM-Studie, ARD-ZDF-Onlinestudien) hinaus genauer der Beschaffenheit von Nutzungsdifferenzen unter Jugendlichen nachzugehen. Daran anschließend wurde sowohl die Frage der Beteiligungsstrukturen exemplarisch an Feedbackforen eines Onlineberatungsangebots (vgl. VI.2) als auch die Quantifizierung erster vorgefundener Ausprägungen durch eine Fragebogenerhebung zur allgemeinen Internetnutzung von Jugendlichen (vgl. IV.3) untersucht.

IV.1 Leitfadeninterviews

In der ersten Teilphase der Untersuchung wurden im Sommer 2003 rund 50 explorative Leitfadeninterviews in öffentlich geförderten Jugendeinrichtungen (Jugendhäuser, Internetcafés²) in Ost- und Westdeutschland durchgeführt. Hierbei wurden Jugendliche im Alter zwischen 14 und 23 Jahren interviewt, ein Großteil davon mit formal niedrigem Bildungsstand (v.a. Sonder- und

² Eine große Anzahl dieser Institutionen ist mittlerweile geschlossen, da die Förderung durch das Arbeitsamt gestrichen wurde. Primäres Ziel der Förderung von Internetcafés durch das Arbeitsamt war, Jugendlichen Strukturen für Job-Bewerbung zur Verfügung zu stellen. Eine Begründung in der Debatte um die Schließung war u.a., dass die Jugendlichen „nur chatten“. Die erreichte Zielgruppe in den öffentlich geförderten Internetcafés bestand, wie wir bei unseren Erhebungsterminen feststellten, vor allem aus Jugendlichen ohne Schulabschluß oder mit Sonder- und Hauptschulbildung, häufig mit Migrationshintergrund. In unseren Erhebungen mit sozial benachteiligten Jugendlichen stellte sich jedoch heraus, dass ihr Haupteinstieg in die Nutzung des Onlinemediums das Chatten ist. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, ob im Sinne einer Förderung von Benachteiligten in der Mediennutzung die Beendigung dieser Angebote sinnvoll war.

Hauptschule, Realschule, wenige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten) und häufig mit Migrationshintergrund. Die meisten dieser Jugendlichen hatten eine eher kurze Internet-Nutzungserfahrung³ (viele waren erst seit wenigen Wochen online) und hatten meist keinen Internetzugang von zuhause aus, sondern über die Jugendeinrichtung, Freunde oder kommerzielle Internetcafés⁴. Der Interviewleitfaden umfasste Daten zur Soziodemographie (auch zum familiären Hintergrund), zu Nutzungserfahrung und Zugangsform, zu Nutzungsstrukturen, -präferenzen, -anlässen und –gewohnheiten, zu Qualitätsvorstellungen in bezug auf Onlineangebote sowie Problemfelder in der Nutzung.

Die Erfahrungen im Verlauf der Interviews zeigten, dass durch die Verbalisierungsform (Erzählen, Berichten, sprachgebundenes Reflektieren) bei der Zielgruppe von Personen mit formal niedrigerem Bildungshintergrund bzw. sozial Benachteiligten Grenzen in der Zugänglichkeit zu Daten bestanden. Da detaillierte Verbalisierungen in bezug auf Bildungsverläufe für diese Zielgruppe ein Problem darstellten, deuteten sich zwar in den Interviews Prozesse des Reframing an, konnten aber auch auf Nachfrage nicht als Detaillierungen hervorgerufen werden. Ein Problem in diesem Zusammenhang stellt sowohl einerseits das Unbewusstheitsproblem (vgl. Livingstone/Sawchuk 2003, 253ff.) dar, andererseits aber auch die Schwierigkeiten für diese Gruppe, diffuse Erkenntnisse in Worte zu fassen, was gleichermaßen milieubedingt zu sein scheint. Um trotzdem zu weiterführenden Ergebnissen zu kommen und unter Beachtung der bisherigen Erfahrung entwickelte die Forschungsgruppe des KIB eine neue Erhebungsmethode, die eine breitere Datenbasis eröffnet: das „*Surf-Interview*“⁵. Bei dieser Methode werden die Teilnehmenden interviewt, während sie sich im Internet bewegen. In einem ersten Schritt werden die Jugendlichen zunächst gebeten, ihr typisches Surfverhalten vorzuführen, d.h. einfach das zu

³ Mit „Online“ werden in diesem Text sämtliche online verfügbaren Angebote wie Internet, Email, Chat, Newsgroups etc. bezeichnet.

⁴ Diese Teilnehmendengruppe unterscheidet sich stark von der bisherigen Befragtengruppe in der Fragebogenerhebung. Auf diese Weise näherte sich die Untersuchung von zwei verschiedenen Seiten. Die zweite Welle der Fragebogenerhebung umfasst allerdings ebenfalls eine Gruppe mit formal niedrigem Bildungsniveau.

⁵ Eszter Hargittai (2002) verwendete eine ähnliche Methode in ihren Untersuchungen, wobei sie ihre Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer jedoch ausschließlich aufgabenbasiert und zur Informationssuche interviewte. Hiervon unterscheidet sich die im KIB entwickelte Methode durch die *Offenheit* und *Orientierung an den Alltagsgewohnheiten* der Befragten sowie durch den Einbezug von *Kommunikationsstrukturen*.

tun, was sie sonst auch machen würden, wenn sie im Internet sind. Sie können in dieser Phase zeigen, welches ihre Lieblingsseiten sind, wie sie beim Surfen durch das Netz navigieren, welche Suchstrategien sie wählen, um an ihr Ziel zu kommen, welche Kommunikationsräume sie aufsuchen und wie und mit wem sie dort kommunizieren. In einer zweiten Phase werden ihnen Aufgaben gestellt, mit denen die Informationssuche, Navigationsverhalten auf unbekanntem Seiten und Erschließen von neuen Kommunikationsräumen getestet wird. Dabei werden sie jeweils von einem/einer Interviewer/Interviewerin begleitet, der/die sie anlässlich ihrer Handlungsschritte zu Begründungen des beobachteten Surf- und Kommunikationsverhaltens befragt sowie Diskrepanzen zwischen Selbstbeschreibung und Handeln beobachtet und notiert. Die Interviews werden zudem mit Tonband aufgenommen. Die Daten, die so in die Analyse einfließen, basieren einerseits auf Transkription der Interviews sowie andererseits auf Beobachtungsnotizen der Interviewerinnen und Interviewer. Auf diese Weise konnten Selbsteinschätzungen der Interviewten mit ihrem faktischen Surfverhalten in ein Verhältnis gesetzt werden und die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung als zusätzliches Datum in die Interpretation einfließen. Methodologisch zu reflektieren ist dabei die Intervention durch die Interviewerinnen und Interviewer im Erhebungsprozess, die „extern“ in den Handlungsverlauf der Interviewten eingreift⁶. Insgesamt kann diese Methode aufgrund der vorliegenden guten Erfahrung als ein zukunftsweisendes Vorgehen in der Erschließung weiterer Daten in der sozialwissenschaftlichen Onlineforschung betrachtet und weiterempfohlen werden.

IV.2 Erste Welle der Fragebogenerhebung

Die erste Welle der schriftlichen Befragung wurde auf der Internationalen Funkausstellung (IFA) in Berlin vom 01.-03. September 2003 durchgeführt. Der Fokus liegt dabei auf der Bedeutung des formalen Bildungshintergrunds der

⁶ Die Frage, inwiefern in einer laborähnlichen Situation die Abbildung von Inszenierungen oder von tatsächlichen Fähigkeiten möglich ist, bleibt ebenfalls Gegenstand der methodischen Reflexion.

befragten Jugendlichen. Dadurch sowie wegen der Daten zu Nutzungs- und An-
eignungsstrategien unterscheidet sich diese Befragung von anderen
Erhebungen zum Problemfeld von Digital Divide und Digital Inequality, die
schwerpunktmäßig auf der Befragung zu technischen Prämissen der Möglich-
keit des Zugangs zum Internet beruhen.

Die vorliegende Auswertung der quantitativen Fragebogenerhebung beruht auf
einem Sample von n=153 Personen. Das Alter der Kerngruppe der Befragten
liegt zwischen 14 und 22 Jahren mit einem Altersdurchschnitt von 17,02 Jahren.
Die Verteilung der weiblichen (55%) und der männlichen Befragten (45%) ist
annähernd gleich. Die Streuung des Wohnortes entspricht den Erwartungen an
das Publikum der IFA und dem Veranstaltungsort Berlin: 66% der Befragten
stammen aus einem städtisch-großstädtischen Milieu in den Bundesländern
Berlin und Brandenburg. Der überwiegende Teil der Befragten schätzt sich als
„Fortgeschrittene“ bzw. „Profis“ im Umgang mit dem Internet ein. Lediglich 20%
sehen sich als „absolute Neulinge“ bzw. „Anfängerinnen/Anfänger“. Die
Selbsteinschätzung der Fähigkeiten im Umgang mit dem Internet wird gestützt
durch die Häufigkeit der Nutzung: 81% der Befragten nutzen das Internet
regelmäßig, d.h. mindestens einmal pro Woche. Der Anteil der Personen, die
mehrmals oder mindestens einmal pro Tag ins Internet gehen liegt bei 51%. Die
Hälfte der Befragten ist demnach der Gruppe der Vielnutzerinnen/Vielnutzer
zuzurechnen. Was die Selbsteinschätzung der eigenen Internet-Fähigkeiten
sowie die Häufigkeit der Internet-Nutzung betrifft, bewegt sich das
TeilnehmerInnen-Sample im Bereich der regelmäßigen bzw. häufigen Nutzung
sowie der Fortgeschrittenen/Profis. Eine Schule besuchen 68% der Befragten,
wohingegen 32% nicht mehr zur Schule gehen.

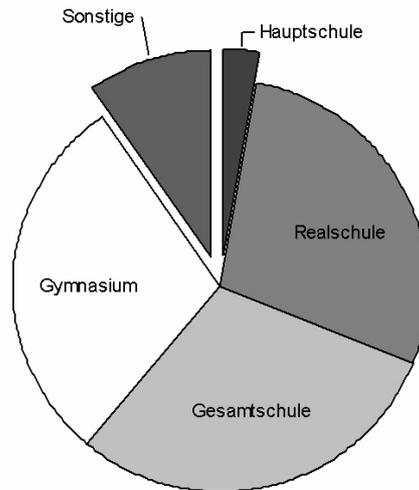


Abbildung 1: Verteilung Schülerinnen und Schüler nach Schultyp

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach dem Schultyp ist besonders auffällig (vgl. Abbildung 1): Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Gesamtschule (30,1%), dem Gymnasium (29,1) und der Realschule (19,1%). Andere Schultypen und Schulformen – vor allem in Brandenburg - liegen bei 9,7%. Unterrepräsentiert ist vor allem die Hauptschule, die lediglich mit einem Anteil von 2,9% der Befragten vertreten ist.

IV.3 Feedback-Analyse von Onlineforen

Im Rahmen einer explorativen Untersuchung wurde der Forschungsfrage nach Nutzerinnen- und Nutzerinteressen und der darauf bezogenen Responsivität der Angebotsstruktur entsprechend innerhalb eines professionellen Online-Beratungsangebots Foren als exemplarische Analysefelder ausgewählt. Hierzu wurden Beiträge im Feedbackforum eines Onlineberatungsangebots analysiert, die zwischen dem 07.09.2002 und dem 12.06.2003 eingegangen sind. Dabei handelt es sich um 42 „Threads“⁷ unter denen sich insgesamt 122 Beiträge subsumieren. Im Sinne eines netzwerkanalytischen Zugangs zu

⁷ Mit „Thread“ ist hier jeweils ein Themenbereich in einem Forum gemeint, der durch einen Beitrag eröffnet wird und an den sich eine Anzahl von Folgebeiträgen anschließt. Zu einem Thread gehören der erste Artikel und alle Antworten darauf, die sogenannten Follow-ups (vgl. Net-Lexikon, Quelle: <http://www.net-lexikon.de/Thread.html>).

computervermittelter Kommunikation kann eine solche exemplarische Analyse einzelner Inhalte erste Hinweise auf die Struktur- und Kommunikationsmerkmale des untersuchten Feldes geben (vgl. Stegbauer 2000) und somit die Voraussetzungen zur Beteiligung an den kommunikativen Online-Angeboten sowohl auf der Ebene der Angebotsstruktur wie auf der Ebene der Kommunikationsstruktur erhellen.

Eine netzöffentliche Dokumentation der asynchron verfassten Beiträge („Postings“) gehört zu den Charakteristika von Internetforen. Dabei sind dem jeweils neu eröffneten Beitrag („Thread“) die darauf Bezug nehmenden folgenden Postings chronologisch zugeordnet.

Eine qualitativ-inhaltsanalytische Forenanalyse bietet dementsprechend die Möglichkeit, artikuliert thematische Inhalte, deren Autorinnen und Autoren, die intendierten Adressatinnen und Adressaten des Postings und die tatsächlichen Antwortenden ebenso wie den Diskussionsverlauf sowie damit implizit den Grad der Involviertheit⁸ der Postenden innerhalb des Angebots (über Häufigkeit der Postings, Dauerhaftigkeit der Teilnahme) zu untersuchen.

V Ergebnisse

V.1 Nutzungsdifferenzen bei Jugendlichen

V.1.1 Informationsaneignung und Wissen

Die Bandbreite der Strategien um an Informationen zu gelangen bzw. sich Wissen anzueignen ist groß. Für die Informationssuche werden Suchmaschinen genutzt, Themenchats zu Hobbies (z.B. Tausch von Autoteilen) besucht, Internet-Adressen nach Verdacht eingegeben, die MSN-Fehlerseite gezielt

⁸ Der spezifische Grad der Involviertheit der Nutzerinnen und Nutzer erscheint sowohl netzwerk- wie jugendhilfetheoretisch interessant, da damit Interessenartikulation und Einflussnahme innerhalb des „Social Support“ Netzwerk über Dimensionen der Zugehörigkeit, Mitgliedschaft und Status innerhalb des Netzwerks beleuchtet werden kann. Innerhalb der hier vorliegenden Erhebung wurde der Grad der Involviertheit als ein erster Schritt jedoch lediglich aus der Inhaltsebene der Postings innerhalb des Feedbackforums abgeleitet und nicht mit der Identifizierung des Nicks über die Aktivität innerhalb des kompletten Angebots ausgedehnt. Dies ist jedoch ein darauf folgender Analyseschritt.

genutzt, um aus der angebotenen Liste von „Meinten Sie vielleicht“ weitere Seiten zu finden u.v.m.⁹ In der Reflexion dieser Strategien bestehen große Differenzen zwischen Jugendlichen mit formal höherem und formal niedrigerem Bildungsniveau. So finden sich Eigenprodukte wie Homepages ausschließlich in den Berichten der Jugendlichen mit formal höherem Bildungshintergrund.

V.1.2 Chat als Einstieg

Ausgangspunkt für die Nutzung bei Jugendlichen mit formal niedriger Bildung ist hauptsächlich das Chatten. Ihr Ziel ist in diesem Zusammenhang, Spaß und Unterhaltung zu haben, Langeweile zu vertreiben (vgl. Fritz 1995). Diese Motivationslage unterscheidet sie von Personen mit formal höherer Bildung und führt zu einer anderen Haltung in der Wahrnehmung von und der Auseinandersetzung mit Nutzungsproblemen sowie eventuellen Lösungsversuchen wie z.B. sich trotz anfänglicher Schwierigkeiten eine Internetseite zu erschließen¹⁰.

V.1.3 Unterstützungs- und “Wissens-Moderatoren”

Sogenannte „Unterstützungs-“ und “Wissens-Moderatoren” im sozialen Umfeld – sowohl on- als auch offline – stellen einen wichtigen Faktor sozialen Kapitals (vgl. Bourdieu 1983 und 1986) dar, das weitere Möglichkeiten in der Nutzung erschließt. Ratsuche, Kontaktaufnahme und das Pflegen sozialer Kontakte wird sowohl mit Fremden als auch mit Bekannten praktiziert. Dies entspricht der kapitaltheoretischen Annahme (vgl. Bourdieu), dass Peerstrukturen von Personen mit formal höherem Bildungsstand eine stärkere gegenseitige informationsbezogene Unterstützung bei Problemen in der Nutzung (z.B. auch als Anregung, einen Kurs zu besuchen) offerieren als von Personen mit formal niedrigerem Bildungshintergrund. Bei Jugendlichen aus dieser Gruppe ist daher

⁹ Mittlerweile hat MSN (Microsoft Network) seine Seitenstruktur verändert. So erscheint nun auf eine fehlerhafte Anfrage nicht mehr die Seite mit der Frage „Meinten Sie vielleicht...“, sondern den Nutzerinnen und Nutzern wird auf der MSN Search-Seite eine Auswahl von Suchergebnissen angeboten.

¹⁰ Von Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden häufig fremdsprachige Chats (russisch, tamilisch...) genutzt, in denen mit lateinischer Schrift in der fremden Sprache gechattet wird. Dies wird von den Jugendlichen trotz der Transferleistung des „Übersetzens“ in eine andere Schrift als „einfach“ geschildert aber auch gleichzeitig die Bedeutung von Rechtschreibung nivelliert (vgl. Danet/Herring 2003).

bei der Erfahrung von Nichterfolg die Tendenz stark, aufzugeben und anstelle weiterer Versuche oder hilfreicher Unterstützung durch Peers (vgl. „social support networks“ bei Hargittai 2003) die beim ersten Eindruck unverständliche Struktur nicht mehr zu nutzen. In der Regel sind die unterstützenden Personen im Sinne dieses „social support“ Freunde, Bekannte, Verwandte und Peers. Sogenannte „weak ties“ (z.B. fernere Bekannte) scheinen in diesem Zusammenhang für eine Weiterentwicklung bezüglich des Wissens und des sozialen Status relevant, wohingegen sog. „strong ties“ (z.B. enge Freunde, Familie) zu einem Verbleiben in bekannten Strukturen und wenig Weiterentwicklung führen, was insbesondere die Problemlage für sozial Benachteiligte verstärkt und zu einer Verschärfung der sozialen Benachteiligung in bezug auf ihre Teilhabe an informellen Bildungsstrukturen führen kann (vgl. Granovetter 1983, Henly/Danziger 2003).

V.1.4 Internet als Mobilitätsinstrument

Das Internet hat für die Jugendlichen auch eine Funktion als Mobilitätsinstrument indem es ihnen Möglichkeiten eröffnet, an Informationen zu kommen, zu denen sonst kein Zugang besteht sowie andere Meinungen bzw. soziale Unterstützung, beispielsweise in Generationskonflikten zwischen Eltern und Kindern, in denen Vermittlungspersonen oder stärkende Peers oftmals eine hilfreiche Instanz darstellen, einzuholen. Darüber hinaus berichten Jugendliche, dass sie die Auseinandersetzung mit dem Onlinemedium sowie die Aneignung von Nutzungskompetenzen als persönliches Aufstiegsprojekt im Sinne vertikaler oder horizontaler sozialer Mobilität betrachten (z.B. als Verwertbarkeit in Hinsicht auf berufliche Qualifikation). Diese Motivation hat letztlich Konsequenzen für die Intensität des Umgangs mit Problemen in der Nutzung und führt damit zu anderen Handlungsmustern als unter V.1.2 beschrieben.

V.1.5 Verantwortung und Kontrolle

„Vorbilder“ in Form von verantwortlichen Peers oder Identifikationspersonen im Onlinebereich motivieren häufig zur eigenen Weiterentwicklung der Jugendlichen in bezug auf Verantwortungsübernahme z.B. als Moderatorinnen

und Moderatoren oder Scouts in Foren oder Chats, aber auch in bezug auf Machterwerb und -ausübung, Wissensaneignung oder das Erreichen eines spezifischen sozialen Status. In vielen Interviews finden sich Verweise auf Verwaltungs- oder Kontrollstrukturen, die gleichzeitig die Frage aufwerfen, *wer* jeweils Verantwortung hat bzw. erhält und *wie* sie übertragen wird. Die Jugendlichen betonen vielfach, dass diese Strukturen Kommunikation regeln und weisen auf ihre hohe Bedeutung für das Miteinander hin¹¹. Als relevant wird von den Jugendlichen die Responsivität (vgl. auch Kapitel V.3) als nichtautomatisierte, angemessene Antwort geschildert und teilweise sogar gezielt getestet.

V.1.6 „Positivmetaphern“

Eine unerwartet häufige Feststellung in den Interviews war die Beschreibung einer „Positivmetapher“, die insbesondere bei den Jugendlichen mit formal niedrigerem Bildungsstand hohe Bedeutung zu haben scheint. Dabei spielt die Selbstrepräsentation im Onlinefeld durch schriftliche Ausdrucksform und visuelle Selbstbeschreibung eine besondere Rolle. So wird korrekte Orthographie in Chats oder Foren als Statusmerkmal geschildert - für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten scheint dies hingegen keine Rolle zu spielen, während es ein wichtiges Distinktionsmerkmal im Sinne eines sozialen Aufstiegsversuchs für Haupt- und Sonderschülerinnen und -schüler ist. Auffällig ist, dass durch viele Interviewte bei ihren Berichten über die Selbstbeschreibungen im Chat auf die Idealdarstellung „blond, blauäugig, Gymnasiast...“ rekurriert wird. Der Verdacht liegt hier nahe, dass in diesem Kontext eine spezifische gesellschaftliche Hegemonialkultur durchscheint, insbesondere, da es sich in den meisten Fällen um Migrantinnen und Migranten handelt. So scheint es für Jugendliche mit Migrationshintergrund (und damit als Nicht-Mitglieder der „Mehrheitsgesellschaft“) eine hohe Bedeutung zu haben, sich als Angehörige/r einer Gruppe zu schildern, die die (in kritisch zu

¹¹ In diesem Kontext finden sich in den Statements teilweise Vorstellungen von einer engen, klar begrenzten Community, die genau auf die Einhaltung von Normen und Umgangsformen achtet. Dies wirft weitere Fragen, u.a. in Zusammenhang damit, wer solche Vorstellungen innerhalb der Community repräsentiert, auf.

beleuchtender Weise als „klassisch“ imaginierten und keineswegs real vorfindbaren) visuell-physischen Attribute des Immigrationslandes aufweist¹².

V.1.7 Formen der Identitätsentwicklung und -präsentation

Die Interviews zeigen eine große Bandbreite an Formen des Identitäts-Testens im Sinne von „Gender-Switching“ von Jungen wie Mädchen ebenso wie die Schilderungen darüber, dass die Jugendlichen (diese Aussage findet sich v.a. bei Jungen) sich so beschreiben, wie sie tatsächlich sind. Eine interessante Ausprägung sind „undercover-chats“ mit Freunden, ohne dass sich die Interviewten zu erkennen geben, quasi als Testen der Freundinnen und Freunde. Häufig wird beschrieben, wie Kommunikationsalternativen ausprobiert werden, so z.B. „Lernen, wie man Leute anspricht“, was im face-to-face-Zusammenhang als schwierig eingeschätzt wird¹³.

V.1.8 Kommunikatives Testen von Handlungsalternativen

Zu der von den Befragten häufig selbst thematisierten Frage, inwiefern das Chatten als eine Möglichkeit des Ausprobierens von Handlungs- und Verhaltensalternativen in der Kommunikation und zur Kontaktaufnahme mit anderen über die Onlinestruktur hinaus Einfluß auf das offline-Leben hat, finden sich unterschiedliche Meinungen: Ein Interviewter stellte ausführlich dar, dass Online-Kommunikation seiner Meinung nach keine Konsequenzen für das offline-Leben habe, da man „nichts falsch machen“ könne, da im Onlinekontext Sanktionen nicht greifen würden und auf diese Weise „kein Lernen“ stattfinde. Andere Interviewten behaupten demgegenüber, dass die Onlinekommunikation für ihr Leben durchaus Konsequenzen habe und man z.B. lerne, Leute einfacher und „gekonnter“ anzusprechen.

V.1.9 Unterschiede in der Nutzung

Es finden sich in den Daten verschiedene Kriterien, die Auswirkungen auf die Nutzung zeigen:

¹² Hier stellt sich die Frage, inwiefern sich in diesen Selbstbeschreibungen ein tatsächlicher Wunsch von Zugehörigkeit oder aber auch ein Spielen mit der präsentativen Darstellung von Gegensätzen spiegelt.

¹³ Dies stellt die These von Heintz/Müller in Frage, daß sich soziale Netzwerke im offline durch Onlinenutzung ausweiten (vgl. Heintz/Müller 2000).

a) *Grad der Versiertheit/Erfahrung in der technischen Nutzung*

Hier ist auf der Basis der Interviewdaten festzustellen: Technische Erfahrung führt nicht unbedingt zu einer Entwicklung von reflexiver Nutzung und/oder Bildungsentwicklungen. Dies hat Bedeutung insofern, dass die materielle Verfügbarkeit von PC und Internet sowie das technische Bedienungs-Know-How Kompetenzen in der Nutzung nur eingeschränkt fördern (bzw. nur Teile medialer Kompetenz repräsentieren, vgl. Baacke 1980) und Aspekte wie Reflexionsfähigkeit, kommunikative Kompetenzen und soziale Interaktion sowie die Kontextualisierung mit weiteren Anhaltspunkten eine bedeutende Rolle spielen¹⁴.

b) *Engagementerfahrung*

Der Grad und die Form der Engagiertheit in Offlinestrukturen (z.B. Jugendverbände) bedingt einen anderen, differenzierteren Umgang mit Onlinestrukturen (vgl. Picot/Willert 2002). In bezug auf die Gestaltung von Internetauftritten, die Meinungsäußerung zu Internetseiten und die Mitwirkung an der Einflussnahme auf spielen die Offlineerfahrungen der Jugendlichen zumindest teilweise eine Rolle (mehr dazu vgl. Kapitel V.3).

c) *Peerstrukturen und soziale Netzwerke*

Für die Entwicklung der Nutzungsweise spielen Peerstrukturen (das Wissen, die Kompetenzen, über die Freunde, Bekannte, Familie etc. verfügen) für die Erschließung neuer Bereiche sowie die Unterstützung bei Nutzungsproblemen u.v.m. eine große Rolle. Eszter Hargittai (2003) spricht in diesem Zusammenhang von „social support networks“ als der Verfügbarkeit von anderen, an die man sich für Unterstützung bei Nutzungsproblemen wenden kann, sowie von der Größe der Netzwerke, die die Nutzung fördern (vgl. Hargittai 2003, 10).

d) *Formales Bildungsniveau*

¹⁴ Die Kontextualisierung dieser Daten durch Spielepräferenzen und –nutzungsgewohnheiten scheint beispielsweise aus diesem Grund für die weitere Untersuchung bedeutsam (unterschiedliche Spieleprofile: teamorientierte, zerstörungsorientierte, oder taktikorientierte, Häufigkeit der Nutzung, auch im Kontext der anderen on- und offline-Gewohnheiten)

Bei Jugendlichen mit formal niedrigem Bildungsniveau finden sich in den Leitfaden- und in den Surfinterviews Hinweise auf stereotyp erscheinende Nutzungsstrategien¹⁵. In der Regel handelt es sich bei den besuchten Angeboten vor allem um Chats. Die Befragten nutzen die Chats üblicherweise ohne sich anzumelden und verfügen zum großen Teil über keine eigene Email-Adresse, so dass von einer „Instant“-Nutzung zu sprechen ist. Häufiges Beispiel sind Jugendliche, die trotz ihrer Onlineerfahrung von 1-2 Jahren nur einen Chatroom und keine weiteren Internetseiten kennen und auch bisher kaum ausprobiert haben (vgl. zu Routinisierung und Habitualisierung: van Eimeren 2003). Bei dem Versuch, eine neue Chatseite mit scheinbar übersichtlichem Aufbau zu erschließen, konnte in den Surfinterviews völlige Orientierungslosigkeit auf Seiten mancher Befragten beobachtet werden.

Dies stellt neue Fragen an die Usability-Forschung. Offensichtlich sind die gängigen Vorstellungen von Übersichtlichkeit und Strukturierung von Seitenaufbau und Navigationswegen vor dem Hintergrund der bildungsbezogenen Differenzierung zu hinterfragen (vgl. hierzu auch Niesyto 2000 und 2002).

Bei den Befragten mit formal höherem Bildungsniveau finden sich Hinweise auf eine breite Variabilität an Nutzungsweisen (Informationssuche, Downloads, eigene Produkte, kaum Chats...). Darüber hinaus ist weitgehend eine selbstgesteuerte Aneignung neuer Online-Bereiche, eine reflektierte Nutzung sowie ein hohes Beteiligungslevel im Sinne von Rückmeldungen und Meinungsäußerungen festzustellen. Auch dies hat Konsequenzen für die Entwicklung von Onlineangeboten. Wenn vor allem eine besondere Gruppe ihre Meinungen ausdrückt bzw. sich beteiligt, ist eine Schiefelage in

¹⁵ Die Stereotypie in der Nutzung bedeutet u.a. beim Surfen zu dem jeweiligen Onlineangebot trotz umständlich erscheinender Umwege nicht von der eingeübten Strategie abzuweichen und selbst bei monate- und jahrelanger Nutzungserfahrung keine Veränderungen festzustellen. Hier setzt die Forschung des KIB an mit der Frage a) Welchen Gewinn haben die Nutzerinnen und Nutzer von solchen Strategien (was erhalten sie bei dieser spezifischen Weise der Nutzung als angezieltes Ergebnis?) und b) Welcher Eigen-Sinn drückt sich darin aus (d.h. die Vorstellung, eine bestimmte Nutzungsweise sei die „Richtige“, muß nicht für alle gelten und kann bei einer detaillierten Untersuchung evtl. neue, für das untersuchte Milieu sinnvolle eigene Nutzungsstrukturen - oder sogar soziale Widerstände - sichtbar machen).

der Berücksichtigung der Bedürfnisse und Anforderungen der verschiedenen Gruppen zu befürchten¹⁶.

Die Extrempole bewegen sich zwischen ist einer relativ ausgeprägten Reflexion von Erfahrungen, Strategien und Nutzungsproblemen bei den Jugendlichen mit formal höherem Bildungsniveau und keiner oder kaum einer Wahrnehmung von Problemen in der Nutzung, keine Irritationen oder Krisenerfahrungen, die evtl. Entwicklungen auslösen könnten, bei Jugendlichen mit formal niedrigerem Bildungsstand¹⁷. Hier stellt sich die Frage, ob ein „Lost in Hyperspace“ als solches von letzterer Zielgruppe selbst wahrgenommen wird.

V.2 Die Bedeutung des formalen Bildungshintergrundes für die Online-Nutzung

Um die Nutzungs- und Aneignungsstrategien der Befragten der IFA (vgl. IV.2) im Verhältnis zu ihrem Bildungshintergrund zu analysieren, wurde in einem ersten Schritt aus den Variablen „besuchter Schultyp“ und „erreichter Schulabschluss“ die Variable „formale Bildung“ gebildet, mit der Ausprägung „*niedrige/mittlere formale Bildung*“ (Haupt-, Real- und Gesamtschule bzw. entsprechende Abschlüsse) und der Ausprägung „*höhere formale Bildung*“ (Gymnasium, Fachoberschule bzw. entsprechende Abschlüsse). Die prozentuale Verteilung dieser beiden Ausprägungen unter den befragten Jugendlichen zeigt eine Überzahl an Jugendlichen mit formal niedriger/mittlerer Bildung.

¹⁶ Die Herausforderung für die Entwicklung von Onlineumgebungen für Jugendliche verschiedener sozialer Herkunft liegt in der Frage, was diese Befunde in der Konsequenz bedeuten. Einerseits scheint eine große Bandbreite an Angeboten für verschiedene Zielgruppen und verschiedene Präferenzstrukturen ratsam, doch stellt sich hier gleichzeitig das Problem, in der Lösung des Dilemmas durch eine Ausdifferenzierung von Angeboten soziale Stratifizierung online zu betreiben. Ein pädagogisch und sozial reflektiertes Internetangebot beinhaltet vor diesem Hintergrund die Verbindung von ausdifferenzierten zielgruppenspezifischen Lösungen einerseits und von Anreizen, die die Überwindung sozialer Stratifizierung fördern andererseits.

¹⁷ In bezug auf die Reflexion stellt sich die forschungsmethodische Frage, inwiefern die Verbalisierungsform grundlegend für reflektierende Wahrnehmung ist oder nicht.

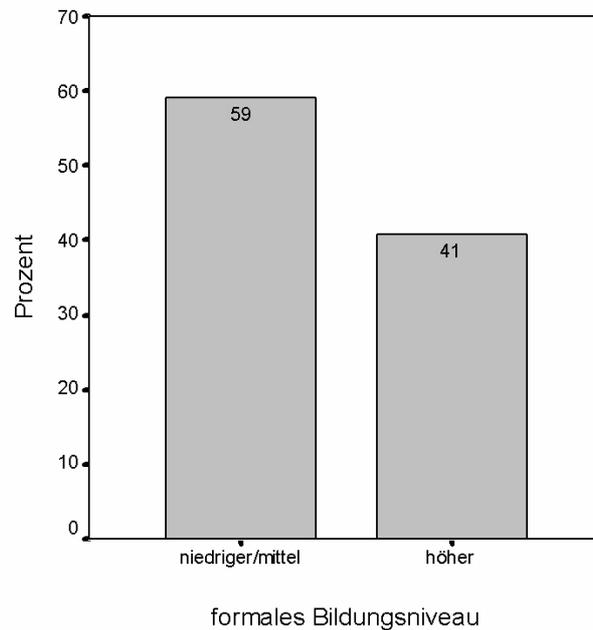


Abbildung 2: Verteilung Formales Bildungsniveau

Aufgrund der spezifischen Zusammensetzung des Samples¹⁸ hinsichtlich der Schultypen (überwiegend Real-, Gesamtschule und Gymnasium), bezieht sich diese Auswertung auf Aussagen über Personen mit einem mittleren bzw. höheren formalen Bildungshintergrund.

V.2.1 Besonderheiten des IFA-Sample¹⁹

In einer ersten Analyse des TeilnehmerInnen-Samples wurde die Zusammenhang der Variablen „Alter“ und „Geschlecht“, „Geschlecht“ und „formale Bildung“ sowie „Alter“ und „formale Bildung“ untersucht. Während bei

¹⁸ Interessant ist das IFA-Sample vor allem unter der Perspektive der Kontrastierung: Während in den explorativen Leitfadeninterviews vor allem Anfängerinnen und Anfänger und unregelmäßige Internet-Nutzer mit einem niedrigeren formalen Bildungsniveau befragt wurden, besteht die TeilnehmerInnenschaft der IFA-Befragung vor allem aus Fortgeschrittenen und regelmäßigen Internet-Nutzern mit einem mittleren und höheren formalen Bildungshintergrund. Ein besonderer Aufschluss über die Bedeutung der Variablen „formale Bildung“ wird durch eine weitergehende Ausdifferenzierung der Bildungsvariablen in der zweiten Welle erwartet, in der im Herbst/Winter 2003 Jugendliche mit formal niedrigem Bildungsstand befragt werden.

¹⁹ Bezüglich der Zusammensetzung des Samples bildet folgende Annahme den Ausgangspunkt: Wenn in dieser TeilnehmerInnengruppe Unterschiede in den Nutzungs- und Aneignungsformen bei mittlerem formalem und höherem formalem Bildungsniveau erkennbar sind, werden die festgestellten Unterschiede noch deutlicher, wenn die Auswertung auf einen explizit niedrigen formalen Bildungshintergrund ausgeweitet wird.

dem Zusammenhang von „Alter“ und „Geschlecht“ sowie „Geschlecht“ und „formaler Bildung“ keine systematischen Zusammenhänge erkennbar sind, ist innerhalb der Befragten auf der IFA ein systematischer Zusammenhang der Variablen „Alter“ und „formale Bildung“ festzustellen. In den jüngeren Altersgruppen (bis 15 Jahre; 16 und 17 Jahre) ist der Anteil der Personen mit formal niedriger/mittlerer Bildung besonders hoch, wohingegen der Anteil der Personen mit formal hoher Bildung in den älteren Altersgruppen überwiegt (18 bis 21 Jahre, 22 bis 27 Jahre). Dieser signifikante Zusammenhang von Bildung und Alter in der zugrunde liegenden Stichprobe hat Auswirkungen auf die Auswertung in *methodischer Hinsicht*, er erfordert neben einer bivariaten Auswertung ein multivariates Vorgehen in Form einer Regressionsanalyse: im Folgenden werden daher Zusammenhänge besonders daraufhin untersucht, welchen Anteil die Variable „Alter“ und welchen Anteil die Variable „formale Bildung“ am betreffenden Gesamteffekt hat.

V.2.2 Erste Ergebnisse und Tendenzen²⁰

Die Daten wurden bezüglich des Einflusses der Variablen „formale Bildung“ bzw. „Alter“ mit multivariaten Regressionsanalysen überprüft.

Im Folgenden werden vier Fragestellungen exemplarisch herausgegriffen und mit Blick auf die Variable „formale Bildung“ dargestellt:

- a) Wer sucht nach welchen Informationen?
- b) Wie verändert sich die Internet-Nutzung im Laufe der Zeit?
- c) Welche Qualitätskriterien werden an Internetseiten angelegt?
- d) Auf welches Medium möchte man auf keinen Fall verzichten? (Leitmedium)

a) Wer sucht nach welchen Informationen?

Ein besonders starker Zusammenhang²¹ der Informationsbereiche²² mit der Variablen „formale Bildung“ ist in den Bereichen „Infos zu meiner

Lieblingsserie im TV , „Infos zu meiner „Lieblingsband/Lieblingssängerin bzw. -sänger“; „Infos über Politik“ und „Nachrichten“ festzustellen.

Die Suche nach Informationen aus dem Bereich...	korreliert mit...					
	...formaler Bildung		...Alter		...Geschlecht	
...Lieblingsserie TV	,388	„niedrig/mittel“	,266	„jung“		
...Lieblingsband/-sängerin/-sänger	,363	„niedrig/mittel“				
...Nachrichten	-,225	„hoch“			,257	„männlich“
...Politik	-,235	„hoch“	-,314	„alt“		

Tabelle 1: Informationssuche Korrelationen

Diese Zusammenhänge wurden mit Hilfe der Regressionsanalyse nach dem Effekt der Variablen „formale Bildung“ und „Alter“ überprüft. In den Bereichen „Lieblingsserie TV“, „Lieblingsband/-sängerin bzw. -sänger“ und „Nachrichten“ ist der Effekt zu einem großen Teil auf die Variable „formale Bildung“ zurückzuführen. Im Bereich „Infos über Politik“ wirkt sich der Effekt der Variablen „Alter“ stärker aus als die Variable „formale Bildung“.

b) Wie verändert sich die Internet-Nutzung im Laufe der Zeit?

60 % der Befragten antworteten, dass sich die Art und Weise ihrer Internetnutzung im Lauf der Zeit verändert hat, während 40 % Personen eine Veränderung ihrer Nutzung verneinten.

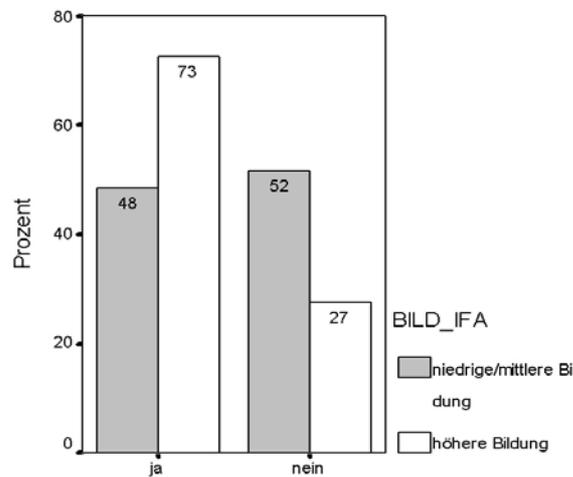
Differenziert man dieses Ergebnis entlang der Variablen „formale Bildung“ ergibt sich folgendes Bild: Bei einer Veränderung in ihrer Internetnutzung überwiegen die Personen mit einem formal höheren Bildungshintergrund (73%) gegenüber den Personen mit einem formal niedrigeren/mittleren Bildungshintergrund (48%). Besonders deutlich ist das Ergebnis bei den Personen, die eine Veränderung ihrer Internetnutzung *verneinen*: In dieser Gruppe sind Personen mit einem formal niedrigeren/mittleren (53%)

²⁰ Die folgende Analyse bezieht sich auf das TeilnehmerInnen-Sample der ersten Erhebungswelle. In einer zweiten Erhebungswelle werden die festgestellten ersten Ergebnisse und Tendenzen auf der Grundlage einer ausgeweiteten Datenbasis überprüft.

²¹ Korrelation nach Pearson

²² Die Frage lautete „Für welche Bereiche suchst du im Internet nach Informationen?“

gegenüber einem formal höheren (27%) Bildungshintergrund besonders stark vertreten.



Veränderung Internetnutzung im Laufe der Zeit

Abbildung 3: Veränderung der Internetnutzung im Laufe der Zeit / formale Bildung

Es lassen sich also deutliche Unterschiede hinsichtlich der Selbsteinschätzung in der Veränderung der eigenen Internetnutzung entlang der Variablen „formale Bildung“ feststellen (-,245).

Auch in der Beurteilung dessen, was sich im Laufe der Zeit bezogen auf die Art und Weise der Internetnutzung verändert hat, ist ein Einfluss der Bildungsvariablen festzustellen. So ist ein besonders starker Zusammenhang in folgenden Bereichen festzustellen:

- „Im Vergleich zum Anfang verbringe ich mehr Zeit im Internet“ (-,214: hoher formaler Bildungsgrad);
- „Ich gehe ins Internet, um andere Leute zu treffen“ (,245: niedriger/mittlerer formaler Bildungsgrad)
- „Ich gehe ins Internet, um mich zu informieren“ (-,207: hoher formaler Bildungsgrad)

Aus den oben erwähnten Gründen wurde auch hier eine Regressionsanalyse durchgeführt:

- Für die Antwort *„Im Vergleich zum Anfang verbringe ich mehr Zeit im Internet“* liegt der β -Koeffizient²³ für die Variable „Bildung“ bei -,140 (hoch) und für die Variable „Alter“ bei -,196 (jung);
- Für die Antwort *„Ich gehe ins Internet, um andere Leute zu treffen“* liegt der β -Koeffizient für die Variable „Bildung“ bei ,184 (niedrig/mittel) und für die Variable „Alter“ bei ,161 (jung); β
- Für die Antwort *„Ich gehe ins Internet, um mich zu informieren“* liegt der β -Koeffizient für die Variable „Bildung“ bei ,132 (niedrig/mittel) und für die Variable „Alter“ bei -,200 (alt).

Der Einfluss der Variablen „formale Bildung“ überwiegt bei der Antwort *„Ich gehe ins Internet, um andere Leute zu treffen“*, wohingegen der Einfluss der Variablen „Alter“ bei der Antwort *„Im Vergleich zum Anfang verbringe ich mehr Zeit im Internet“* stärker ist.

Ein besonders starker Zusammenhang ist bei der Frage *„Seit ich im Internet bin... Finde ich mehr Informationen zu Themen, die mich interessieren“* mit der Variablen „formale Bildung“ festzustellen (Korrelation nach Pearson: -,227). Die Einschätzung der Veränderung bezüglich des Findens von Informationen zu Themen, die die Person interessieren korreliert mit einem formal hohen Bildungshintergrund²⁴.

c) Welche Qualitätskriterien werden an Internetseiten angelegt?

Die Frage nach der Qualität ist in dieser Befragung eng an Internetseiten gekoppelt, die den Befragten „gut gefallen“. Der Grund für dieses Vorgehen liegt in der Erfahrung aus den qualitativen Interviews, in denen deutlich wurde, dass Fragen nach allgemeinen Qualitätsmerkmalen zu global sind und in der Regel mit einem „Kommt drauf an!“ beantwortet werden. Gefragt wird daher explizit nach positiven Eigenschaften der Seiten, die den Befragten „gut gefallen“ (z.B. an ihren Lieblingsseiten). Ausgehend von der

²³ standardisierter Koeffizient Beta

²⁴ Eine Regressionsanalyse zeigt, dass dieser Zusammenhang zum überwiegenden Teil auf den Einfluss der Variablen „formale Bildung“ zurückzuführen ist (β -Koeffizient: -,244) – und die Variable „Alter“ (,045) eine sehr geringe Bedeutung hat.

Frage „Denke an Seiten im Internet, die Dir gut gefallen: Was ist Dir an diesen Seiten besonders wichtig“ wird in einem ersten Schritt der Zusammenhang der Beurteilung der Qualität einzelner Aspekte mit der Variablen „formale Bildung“ dargestellt und anhand des Zusammenhanges mit der Variablen „Geschlecht“ kontrastiert. Die folgende Aufzählung enthält acht von insgesamt 16 Aspekten, bei denen ein Zusammenhang mit der Variablen „formale Bildung“ bzw. „Geschlecht“ feststellbar ist. Ein starker Zusammenhang mit der Variablen „formale Bildung“ (Korrelation nach Pearson) ist vor allem bei folgenden Aspekten festzustellen:

- „eigene Fotos / Texte reinstellen“ (,282: niedrig)
- „kostenlos SMS verschicken“ (,333: niedrig)
- „einfach zu bedienen“ (,204: niedrig)
- „Seiten den eigenen Interessen entsprechend anpassen“ (,197: niedrig)
- „Meinungsaustausch möglich“ (,323: niedrig)
- „an Abstimmungen teilnehmen“ (,332: niedrig)
- „Infobrief (Newsletter)“ (,358: niedrig)

Der Zusammenhang der Variablen „formale Bildung“ und Qualitätsaspekte ist vor allem im Kontrast zur Variable „Geschlecht“ deutlich: überwiegend weibliche Befragte beurteilen einzelne Qualitätsaspekte als „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“. Im Gegensatz dazu stehen die männlichen Befragten, die einzelne Qualitätsaspekte für eher „unwichtig“ oder „völlig unwichtig“ halten. Folgende Einschätzungen der Qualitätsaspekte „guter Internetseiten“ korrelieren (Korrelation nach Pearson) stark mit dem Geschlecht:

- „ansprechend gestaltet“ (-,256: weiblich)
- „eigene Fotos / Texte reinstellen“ (-,254: weiblich)
- „kostenlos SMS verschicken“ (-,250: weiblich)
- „einfach zu bedienen“ (, -236: weiblich)
- „Seiten den eigenen Interessen entsprechend anpassen“ (-,220: weiblich)

In einem zweiten Schritt wurde die Einschätzungen der Qualitätsaspekte mit Hilfe einer Regressionsanalyse nach dem Effekt der Variablen „formale Bildung“ und „Alter“ analysiert. Die Regressionsanalyse macht deutlich, dass der Qualitätsaspekt

- „*eigene Fotos/Texte reinstellen*“ sich zu gleichen Teilen zusammensetzt aus den Effekten der Variablen „formale Bildung“ (,249; niedrig/mittel) und der Variablen „Geschlecht“ (, -216: weiblich);
- „*kostenlos SMS verschicken*“ sich zusammensetzt aus dem Effekt der Variablen „Geschlecht“ (,302: weiblich) und „formale Bildung“ (-,204: niedrig/mittel);
- „*einfach zu bedienen*“ ein Effekt der Variable „Geschlecht“ (-,209: weiblich) ist. Eine einfache Bedienbarkeit ist für weibliche Befragte eher wichtig, für männlich Befragte eher unwichtig;
- „*Meinungsaustausch*“ ein Effekt der Variable „formale Bildung“ (,308: hoch) ist;
- „*an Abstimmungen teilnehmen*“ ein Effekt der Variablen „formale Bildung“ (,310: niedrig/mittel) und weniger der Variablen „Geschlecht“ (-,145: weiblich) ist;
- „*Infobrief (Newsletter)*“ Effekt der Variablen „formale Bildung“ (,340: niedrig/mittel) und weniger Effekt der Variablen „Geschlecht“ (-,119: weiblich) ist.

d) Leitmedium

Mit der Frage „*Auf welches dieser Medien würdest du auf keinen Fall verzichten wollen? (Bitte nur eines ankreuzen!)*“ wird die Mediennutzung und besonders der Kontext der persönlichen Präferenz einzelner Medien erhoben²⁵. Mit Ausnahme der Variablen „Leitmedium Handy“ können keine Zusammenhänge zwischen den Variablen „Leitmedium“ und der Variablen „formale Bildung“ festgestellt werden. Die Korrelation der Variablen „Leitmedium „Handy“ mit der Variablen „formale Bildung“ ist besonders stark (,334). Interessante Hinweise ergeben sich für die Variable „Leitmedium

²⁵ Auffällig ist zunächst, dass es kein Medium gibt, dass als dominantes aus dem Präferenzkontext hervorsticht. Das Ergebnis macht deutlich, dass sich die Befragten innerhalb eines Medienverbundes bewegen, wobei sich einzelne Medien nicht ausschließen und es bei der Interpretation wichtig ist, den Kontext der Medien nicht auszublenden. Dennoch gibt es Präferenzen von Personen für bestimmte Medien („Leitmedium“). In einem zweiten Schritt wurde der Zusammenhang (Korrelation nach Pearson) der einzelnen Medien („Leitmedien“) mit der Variable „formale Bildung“ analysiert.

Handy“ auch aus der Korrelation mit der Variablen „Geschlecht“ (-,286) und der Variablen „Alter“ (,183).

Bezogen auf die Variable „Leitmedium Handy“ ist ein starker Zusammenhang (Korrelation nach Pearson) mit den Variablen „Alter“ (jung), „Geschlecht“ (weiblich) und „formale Bildung“ (niedrig/mittel) feststellbar. Die Regressionsanalyse ergibt einen Effekt der Variablen „formale Bildung“ (β -Koeffizient: ,309) als ausschlaggebend gegenüber dem Effekt der Variablen „Alter“ (β -Koeffizient: ,066). Somit spielt auch bei der Frage nach dem präferierten Leitmedium der Jugendlichen der formale Bildungsstand eine entscheidende Rolle und das Handy wird insbesondere von Jugendlichen mit formal niedrigerem Bildungsgrad präferiert. Die Bedeutung des Handys für die Jugendlichen bleibt sowohl in weiteren Untersuchungen als auch für die Entwicklung von zielgruppenorientierten Internetangeboten nachfolgend zu beachten.

V.3 Implikationen von Nutzungsdifferenzen für Unterstützungssuche und Beteiligung im virtuellen Raum

Verschiedene Studien verstärken die Hinweise, dass die theoretisch möglichen soziale Grenzüberschreitungen innerhalb der Online-Kommunikation in der Regel nicht stattfinden, sondern sich innerhalb kommunikativer Internetnutzungspraxen separierte, distinktive und sozialhomogen strukturierte Räume konstituieren²⁶. So weist Norris (2003) beispielsweise darauf hin, dass mit der Teilnahme an den meisten Online-Gruppen maximal Generationengrenzen übertreten werden, jedoch weder ethnische, sozioökonomische oder Klassengrenzen. Schönberger (2000) verweist auf die spezifischen Voraussetzungen, die mit der Partizipation innerhalb verschiedener kommunikativer Online-Räume einhergehen, wenn er zu dem

²⁶ Dass sich in diesen Räumen nicht zuletzt auch gerade wieder typische Klischees aus Kontexten außerhalb des Internet im Zusammenhang von Pseudo-Anonymität und geographischer Distanz sowohl reproduzieren als auch potenzieren können, haben insbesondere Studien innerhalb der Genderforschung aufzeigen können (vgl. hierzu Bath 2002; Herring 1997, 2000; Funken 2002, 2000; Schönberger 1999)

Ergebnis kommt, dass Schließungs- und Distinktionsprozesse sowohl auf der *Ebene der Inhalte* wie auch auf der *Ebene der kommunikativen Praxen* der Teilnehmenden stattfinden. Das heißt, dass davon auszugehen ist, dass selbst wenn das, was innerhalb von Internetangeboten, die auf kommunikativer Beteiligung basieren, verhandelt wird, sich mit den eigenen Interessen formal deckt (z.B. die Suche nach „Social Support“ zu einem bestimmten Thema), die bloße inhaltliche Interessenkonvergenz als Zugangsvoraussetzung nicht ausreicht.

Diese ersten Hinweise können mit den obigen Ergebnissen über Nutzungsweisen Jugendlicher vor dem Hintergrund unterschiedlicher formaler Bildung nicht nur erhärtet, sondern darüber hinaus auch für weitere Felder jugendlicher Netznutzung konkretisiert werden. Wie unter der Zuhilfenahme sowohl qualitativer Interviews als auch quantitativer Fragebogenerhebungen zur Variationsbreite der Internetnutzung bereits gezeigt wurde, scheinen offenbar erhebliche Divergenzen hinsichtlich der netzbasierten Unterstützungsstrukturen wie Beteiligungspräferenzen der Jugendlichen in Abhängigkeit von ihrem formalen Bildungsniveau zu existieren.

Berücksichtigt man, dass diese Ergebnisse sich auf die informellen Felder der Unterstützungssuche und Beteiligung im Internet beziehen (z.B. Online-Selbsthilfegruppen oder Chats), erscheint es vor dem Hintergrund offenbar ungleichen Zugangs zu informeller netzbasierter sozialer Unterstützung und Beteiligung erforderlich, darüber hinaus auch professionelle und in diesem Sinne stärker formalisierte Angebote sozialer Unterstützung und Beteiligung für Jugendliche im Internet zu betrachten. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag netzbasierte Soziale Arbeit bzw. entsprechende Angebots- und Kommunikationsstrukturen innerhalb eines professionellen Angebots beim Zugang zu netzbasiertem „Social Support“ leistet. Neben den informellen Feldern der Unterstützungssuche und Beteiligung in Chats erscheint diese Fragestellung auch aus den bislang vorliegenden Ergebnissen der bisherigen empirischen Studien und theoretischen Überlegungen zu Selbsthilfegruppen im Netz relevant, da diese Problematik selten in den Blick genommen wird (vgl. exemplarisch Walther/Boyd 2002, Galegher et. al 1998).

Um sowohl die bestehenden Studien zur Unterstützungssuche und Beteiligung Jugendlicher, die vorangegangenen Ergebnisse zur Variabilität jugendlicher Nutzungsweisen aus den Interviews und Fragebogenerhebungen, ebenso wie die Ergebnisse aus der Forenanalyse eines professionellen Beratungsangebots hinsichtlich ihrer Implikationen sozialer Ungleichheit im virtuellen Raum beim Zugang zu netzbasiertem Social Support verorten zu können, bedarf es einer theoretischen Verortung des untersuchten Feldes.

V.3.1 Social Support

Social Support²⁷ kann als mehrdimensionales Konstrukt gefasst werden, das

- 1) die strukturellen Rahmenbedingungen unter denen der Support stattfindet,
- 2) den Support-Austausch 'an sich' und seine Inhalte bzw. Schwerpunkte (z.B. emotional, informational, social network und esteem support) und
- 3) die subjektive Wahrnehmung der Verfügbarkeit und der Zufriedenheit mit der Unterstützung

berücksichtigt (vgl. Henly/Danziger 2003, aber auch: Barrera 1986; House et al. 1988; Sarason et al. 1990; Turner and Turner 1999; Vaux 1988).

Weiterhin legen Forschungen zur Attraktivität netzbasierten Social Supports innerhalb von Online Selbsthilfe Gruppen (OSHG) – wie beispielsweise von Braithwaite et al. (1999), Walther und Boyd (2002) und Tichon (2003) nahe, dass es erfolgversprechend sein kann, Social Support nach einer modifizierten Liste von Cutrona und Suhr (1992) heuristisch zu kategorisieren:

“Informational Support“ bezeichnet verschiedene Formen des Beratens, der Übermittlung von Fakten (und verschiedene Aspekte von Rückmeldungen).

“Social network Support“ bezeichnet die Hinweise auf oder die Vermittlung einer Person an eine andere Person oder Gruppe, die in der Lage und Willens ist, Unterstützung,

Beratung oder Hilfestellung zur Lösung der spezifischen sozialen oder persönlichen Probleme oder Fragestellungen zu geben.

“Emotional support” bezeichnet den Ausdruck von Sorge, Empathie und Sympathie.

“Esteem support” bezeichnet die Äußerung von Anerkennung (Beachtung und Wertschätzung) und Würdigung.

Hierbei handelt es sich um heuristische wie idealtypische Kategorien, die in der Praxis nur überlappend vorkommen. Dennoch verweisen *“Emotional support”* und *“Esteem support”* stärker auf *‘strong ties’*, während *“Informational support”* und *“Social network support”* eher in *‘weak ties’* zu finden sind (vgl. Granovetter 1973).

Wie bereits angedeutet, können darüber hinaus auch verschiedene, spezifische Support-Felder im Internet benannt werden. Zum einen handelt es sich dabei um einen stärker informellen Bereich, der kommerziell wie nicht-kommerziell, aber charakteristisch nicht mit der expliziten Ausrichtung auf Unterstützung, sondern zur generellen Kommunikation implementiert wurde. Hierunter lassen sich die von den interviewten Jugendlichen präferierten Chats, wie etwa „chat4free“ (www.chat4free.de) subsumieren. Zum anderen existiert ein stärker formalisierter Bereich, dessen professioneller Zielsetzung die Beratung Jugendlicher im Internet zugrunde liegt. Hierunter fällt das untersuchte Online-Beratungsangebot. In einer weiteren Kategorie sind die zahlreichen Selbsthilfegruppen im Internet zu fassen, die sowohl Laienberatung wie auch generelle Kommunikation ermöglichen.

Zu diesen Online Selbsthilfegruppen liegt mittlerweile eine große Zahl von Untersuchungen vor, die, da sie spezifische Implikationen für professionellen Social Support vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit enthalten, kurz vorgestellt werden sollen. Die Studien von z.B. Tichon 2003, Walther/Boyd

²⁷ “Social support communication is traditionally considered to be the exchange of verbal and nonverbal messages conveying emotion, information or referral, to help reduce someone’s uncertainty or stress, and whether directly or indirectly, communicate to an individual that she or he is valued and cared for by others” (Walther and Boyd, 2002)

2002, Braithwaite 1999, Döring 1997, Jansen 1998, McKenna 1998 und Heller 2002 können mit folgenden Befunden zusammengefasst werden:

Online Selbsthilfegruppen (OSHG) basieren auf geteilten inhaltlich-thematischen Interessen bzw. Erfahrungen der (aktiven) Nutzerinnen und Nutzer und bieten in ihrer konstitutiven selbstorganisierten Struktur einen Möglichkeitsraum für informativen Austausch und emotionale Unterstützung hinsichtlich des relevanten Themas innerhalb der Gruppe. Dabei wird der wechselseitige Austausch unter Betroffenen bzw. Interessierten sowie der darin enthaltene emotionale Rückhalt in Kombination mit einer stärkeren Tendenz zur Selbstoffenbarung aufgrund der Anonymität und eine Kompensation von „real life“ Diskriminierungen betont.

Obwohl Aussagen zur soziodemographischen Zusammensetzung der Nutzerinnen und Nutzer dieser Organisationsform von Social Support (insbesondere bei Jugendlichen, aber auch über den allgemeinen Bildungsabschluss der erwachsenen Nutzerinnen und Nutzer) weitgehend fehlen, widersprüchlich oder unvollständig sind, zeigen sich insgesamt Beschränkungen des Zugangs und der Stratifizierung sozialer Ungleichheit. Der Unterschied zu offline Selbsthilfegruppen ist in dieser Hinsicht nur graduell. So weisen die Ergebnisse der Partizipationsforschung seit langem auf die Mittelschichtszentrierung von Selbstorganisation hin (vgl. Brömmer und Strasser 2001, Sturzenhecker 1998, Weihnacht 2001). Picot und Willert (2002) zeigten darüber hinaus, dass diese Stratifizierungen offenbar auch im virtuellen Raum ihre Bedeutung behalten. Innerhalb ihrer qualitativen Annäherung an selbstorganisierte Engagementformen Jugendlicher im Internet kommen sie hinsichtlich der Bedeutung des Bildungsabschlusses zu gleichen Ergebnissen. Somit ist davon auszugehen, dass OSHG über eine begrenzte Reichweite und Informationsfluss im doppelten Sinne verfügen: Zum einen im Sinne einer Konzentration auf „emotional support“ gegenüber „informational support“ und

zum anderen im Sinne von erheblichen Zugangsbarrieren, Gruppennormen und der Produktion von nichtlegitimen Unterstützungsgesuchen.²⁸

Vor diesem Hintergrund kommt offensichtlich gerade professioneller Beratung im Internet, die die begrenzte Reichweite selbstorganisierter und informeller netzbasierter Arrangements von Social Support reflektierend in die Gestaltung ihres Angebots mit einbezieht²⁹, weitreichende Bedeutung zu.

Analog zu den weitgehend fehlenden soziodemographischen Rahmendaten innerhalb netzbasierter informeller Unterstützung liegen bislang sowohl national wie international erst wenige diesbezügliche Untersuchungen zu den Nutzerinnen und Nutzern professioneller Beratungsangebote im Internet vor. Die wenigen verfügbaren Studien lassen jedoch den Schluss zu, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler ebenso wie Sonderschülerinnen und Sonderschüler mit weniger als 10% stark unterrepräsentiert sind (vgl. Becker 2003; Berg/Schopp 2002; Hinsch/Schneider 2002; Wolz 1999).

Nach den bisherigen Überlegungen zur Soziodemographie der Nutzerinnen und Nutzer, zu Zugangsbarrieren und Beschränkung, wie der Fokussierung auf emotional support und im Hinblick auf das Verhältnis „aktiver Poster“ zu „Lurkern“, wie sie insbesondere von Stegbauer und Rausch (2001) in die Diskussion gebracht wurde, erscheint es angemessen, als Strukturmerkmal netzbasierter Social Support Kommunikation Digital Divide (oder treffender: Digital Inequality) als „Voice Divide“ zu qualifizieren (vgl. Klein 2004).

V.3.2 Voice Divide

„Voice Divide“ reflektiert in Anlehnung an die Konzeption von Albert O. Hirschman (1972) zu „Voice, Exit und Loyalty“ nicht nur die reine Beteiligung als das „bloße Dabeisein“, sondern ebenso – und zentral - die Bedingungen der Möglichkeiten einer aktiven Interessenartikulation und –vertretung der

²⁸ vgl. hierzu auch ausführlicher A. Klein (2003): Social Support Quality in net based Information and Communication: From “Digital Divide” to “Voice Divide”. Vortrag im Rahmen der Summer Academy “Social Work and Society”, St. Petersburg, Russland

²⁹ beispielsweise durch eine ungleichheitssensible Erhebung von Nutzerinnen- und Nutzerpopulation, von Nutzungspräferenzen o.ä.

Userinnen und User innerhalb eines Angebots sozialer Dienstleistung – und verweist damit auf die „demokratische Qualität“ innerhalb eines Angebots³⁰.

Die zentrale Frage lautet, was unter der Prämisse einer adressatenorientierten und niedrigschwelligen Sozialen Dienstleistung im Internet erforderlich scheint, um diese (1) inhaltlich zu qualifizieren und (2) professionelle Arrangements zu schaffen, die diese fördern können. Es geht also darum, die Anforderungen Jugendlicher an das Erbringungsverhältnis netzbasierter sozialer Dienstleistung vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit im virtuellen Raum zu konkretisieren.

Oser (2000) definiert „volle Partizipation“ Jugendlicher innerhalb von Angeboten der Jugendhilfe folgendermaßen: „Neben Mitentscheiden bzw. Abstimmen über Inhalte und bzw. oder Vorgehensweisen [werden] auch die Möglichkeit bzw. das Recht, Initiativen zu ergreifen sowie eigenes Wissen, Meinungen, Ideen und Vorstellungen einzubringen [betont]“. In diesem Sinne erscheint es vor dem Hintergrund eines offenkundig ungleichen Zugangs zu netzbasiertem „Social Support“ sinnvoll, sowohl die Nutzung der „objektiven Artikulationsräume“ (Herrmann 1995) innerhalb eines Angebots sowie das „subjektive Artikulationsvermögen“ bzw. die Voraussetzungen der Interessenartikulation (vgl. Brömme/Strasser 2001) in den Blick zu nehmen. Das bedeutet, ein Phänomen zu untersuchen, welches man als „Voice Divide“ innerhalb des Internet bezeichnen könnte.

Aus der empirischen Analyse von Artikulationsräumen eines professionellen und forenbasierten Online Beratungsangebotes ergeben sich folgende Tendenzen:

- 1) Strukturell verankerte Artikulationsräume werden in Anspruch genommen.
- 2) Innerhalb dieser Räume findet eine Verhandlung zentraler Angebots- und Beratungsprämissen statt.

Die Auseinandersetzung, die innerhalb dieser Artikulationsräume zwischen den Userinnen und Usern und den Verantwortlichen für das Beratungsangebot ausgehandelt wird, betrifft folgende Bereiche:

- a) „Inhaltliche Erweiterung des Angebots“

³⁰ Das Konzept des „Voice Divide“ wird von A. Klein im Zusammenhang ihres Dissertationsprojekts entwickelt und untersucht.

- b) „Beratungsqualität“
- c) „Technische Anregungen bzw. Fragen“

Damit lassen sich die Anregungen und Interessenartikulationen der Userinnen und User als Qualitätsanforderungen auf zwei Dimensionen beziehen: Zum einen auf die Angebotsstrukturen, und zum anderen auf die Kommunikationsstrukturen innerhalb des professionellen Online Beratungsangebots.

Mit diesen ersten Ergebnissen werden Kernelemente der Anforderung an eine Beteiligung der Nutzerinnen und Nutzer innerhalb eines professionellen Angebots sozialer Dienstleistung umrissen, nämlich die prinzipielle strukturelle Verankerung von Artikulationsmöglichkeiten und das personale Angebot für die Auseinandersetzung mit den Nutzerinnen und Nutzer. Weiterführend ist vor dem Hintergrund des oben eingeführten „Voice Divide“ als einer Qualifizierung von Digital Inequality (vgl. Kapitel III) zentral, welche Einflussfaktoren die Artikulation der Nutzerinnen und Nutzer moderieren, um dementsprechend die sozial stratifizierten Anforderungen der Nutzerinnen und Nutzer im Internet zu dimensionieren.

In der Auseinandersetzung um die Gestaltung des Angebots innerhalb des Feedbackforums sind *auf Seiten der Nutzerinnen und Nutzer* folgende Aspekte von Bedeutung:

a) *Wahrnehmung von Gestaltbarkeit*

Inwiefern die Nutzerinnen und Nutzer ein Internetangebot als gestaltbar wahrnehmen, ist abhängig von zwei Aspekten: Zum einen ist dies prinzipiell bedingt durch die *strukturelle Beschaffenheit des entsprechenden Arrangements*. Das heißt konkret, dass überhaupt die Möglichkeit zur Interessenartikulation und zur Einflussnahme auf der Ebene des Angebots vorhanden sein muss. Zum anderen – und auf diesen Aspekt deutet die Angemessenheit der ermöglichten Einflusstrukturen hin – erfährt Gestaltbarkeit erst ihre faktische handlungsleitende Realisierung, in dem sie auch von den Userinnen und Usern als solche wahrgenommen wird. Gerade unter diesem Aspekt der *subjektiven Wahrnehmung der potentiellen Gestaltbarkeit* finden sich sowohl innerhalb der qualitativen Interviews,

nämlich dass potentiell verfügbare Beteiligungsstrukturen gar nicht erst erkannt werden, ebenso wie in der offline Partizipationsforschung zahlreiche Hinweise, dass die Wahrnehmung einer solchen Gestaltbarkeit als Minimalvoraussetzung zur Beteiligung anzusehen ist. Gleichzeitig ist sie jedoch maßgeblich sozial kontextualisiert und kann in diesem Sinne zu sozialer Stratifizierung führen (vgl. exemplarisch: Weihnacht 2001, Kuhring 2001, Sturzenhecker 1998).

b) Wertschätzung des Angebots

Über die Erfahrung der Gestaltbarkeit eines Angebots hinaus weist der Sachverhalt, dass die Interessenartikulation der Jugendlichen ausdrücklich und unmittelbar mit einer Wertschätzung des Angebots verbunden ist³¹, offenbar auch auf inhaltlicher Ebene auf ein zugrunde liegendes Einverständnis respektive Einvernehmen mit dem vorgefundenen Angebot hin. Ebenso finden sich Hinweise, dass Zusammenhänge zwischen Interessenartikulation auf der einen Seite und Grad der subjektiv empfundenen Zugehörigkeit bzw. des Ausmaßes der Nutzungserfahrung auf der anderen Seite existieren. In dieser Konstellation zeigt sich jedoch nicht nur die scheinbar notwendige Akzeptanz des professionellen Rahmens des Beratungsangebots durch die Nutzerinnen und Nutzer als Modus, der Auswirkungen auf das Ausmaß der Beteiligung hat, sondern es konkretisiert sich ebenso die Frage nach den Voraussetzungen für die Inanspruchnahme dieses Artikulationsraums insofern, dass diese prinzipielle Zufriedenheit und Identifikation implizite Zugangsvoraussetzungen für die aktive Interessenartikulation bilden. Die enge Bindung von Wertschätzung und initiiertes Interessenartikulation legt diese These nahe. Verstärkung erfährt diese These weiterführend auch dadurch, dass sich im Kontext der Interessenartikulation eine erhebliche Themenkonvergenz zwischen den artikulierten Themenwünschen auf Seiten der Nutzerinnen und Nutzer und den bereits vorhandenen innerhalb des Angebots zeigt. Die aktiv postenden Nutzerinnen und Nutzer orientieren sich demnach offenbar an den verfügbaren Kernthemen, so dass die inhaltlichen Präferenzen der aktiven Jugendlichen grundsätzlich und weitgehend durch das vorgefundene

Angebot gedeckt werden und ihre Erweiterungswünsche nicht auf eine komplett neue thematische Ausrichtung bzw. professionelle Neuorientierung zielen. Das heißt jedoch ebenso, dass es für die Jugendlichen zum einen offensichtlich wichtig ist, Themen vorzufinden, die für sie relevant sind, um sich so auch in dem Angebot selbst wieder finden zu können. Zum anderen liegt die logische Schlussfolgerung nahe, dass eine explizite Einordnung der eigenen Interessen und thematischen Wünsche innerhalb des Angebots durch die postenden Nutzerinnen und Nutzer inhaltliche und strukturelle Kenntnisse über das Angebot voraussetzt. Somit scheint der Grad der Versiertheit in der Nutzung des Angebots als Vorbedingung für die aktive Beteiligung im Sinne einer Interessenvertretung auf dieser Ebene relevant.

c) *Verallgemeinerter und eigener Bedarf als Begründungsreferenzen der Nutzerinnen und Nutzer*

Ähnlich wie thematische Konvergenzen mit dem vorgefundenen Angebot als Einflussfaktoren auf die Beteiligung angesehen werden können, finden sich Konvergenzen auf der Ebene der Begründungen der Nutzerinnen und Nutzer für ihre Ansprüche. Hierbei bestehen Konvergenzen auf der Ebene eines verallgemeinerten Bedarfs. Die postenden Jugendlichen stützen ihre Interessen nicht nur auf einen eigenen, persönlichen Anspruch, sondern beziehen sich zum Teil ebenso auf einen überindividuellen Bedarf einer antizipierten Gruppe, zu der sie auch selbst gehören. Damit kann von einer Interessenartikulation auf der Grundlage antizipierter Interessenkonvergenzen als moderierender Einflussgröße für Beteiligung gesprochen werden. Dies lässt allerdings vor dem Hintergrund angenommener Hegemonialstrukturen auch im Onlinefeld die potentielle Unsichtbarkeit marginalisierter Interessen vermuten.

Diese Befunde korrespondieren mit den Ergebnissen aus der (Offline-) Engagementforschung, wo - wie beispielsweise Picot (2000) zeigen konnte - die „Durchsetzung eigener Interessen“ und die „Bewältigung eigener Probleme“ als wesentliche Einflussfaktoren für Beteiligung gelten können -

³¹ Dies wird von den Jugendlichen in ihren Forenbeiträgen an vielen Stellen deutlich geäußert.

und dies gilt sowohl in bezug auf die Motivation für Beteiligung als auch für das „Drop Out“-Phänomen.

Bezogen auf das *Antwortverhalten der Professionellen* in den Foren kommt insbesondere der Responsivität des Angebots ein herausragender Stellenwert zu. Die Analyse der Forenbeiträge offenbart diesbezüglich fünf zentrale Aspekte:

- 1) Die Anregungen der Jugendlichen werden auch tatsächlich und unter Beachtung des Interesses der Nutzerinnen und Nutzer an unmittelbaren Antworten beantwortet. Dies schlägt sich in der realisierten Reaktionszeit auf Seiten der Professionellen nieder. Mit der formalen Beantwortung geht innerhalb eines forenbasierten Systems einher, dass die Auseinandersetzung der Professionellen mit den Nutzerinnen und Nutzer sich weitgehend öffentlich vollzieht und somit strukturell verankert, transparent, also intersubjektiv nachvollziehbar verläuft.
- 2) Artikulation von Anerkennung und Wertschätzung der Anregungen durch die Professionellen
- 3) Artikulation von Offenheit für und Erwünschtheit der Beteiligung von seiten der Anbieter
- 4) Artikulation ermutigender Transparenz, d.h. durch das Verdeutlichen, an welchen Stellen innerhalb des Onlineangebots die Jugendlichen Einflussmöglichkeiten besitzen und Informationen über und Bestärkung in der Partizipation werden Nutzerinnen und Nutzer dazu angeregt, faktisch Beteiligung wahrzunehmen.
- 5) Aufzeigen realisierbarer Alternativen und damit die Umsetzung einer so genannten „Lotsen- bzw. Brokerfunktion“ (Burt 1998) auf Seiten der Professionellen

Der Stellenwert einer so breit angelegten Responsivität zeigt sich nicht zuletzt dadurch, dass faktisch - trotz der regen Inanspruchnahme und Artikulation durch die Jugendlichen - auf Seiten der Professionellen begründete Ablehnungen dominieren. Damit steht neben der partizipativen Mitbestimmung über die thematische Ausrichtung des Beratungsangebots durch die postenden Jugendlichen die Responsivität der Professionellen im Angebot im Vordergrund.

V.3.3 Das Interesse am Chatten

Weiterhin lässt sich am Beispiel der Anregungen der Jugendlichen zu einer „Strukturellen Erweiterung“ des Angebots auch die Verhandlung zentraler Beratungsprämissen illustrieren. An viele Stellen des Feedbackforums kommt von seiten der Nutzerinnen und Nutzer die Anregung, das asynchrone Forenangebot um einen Chatroom zu erweitern. Chats stellen – wie bereits oben mehrfach gezeigt wurde - allgemein und gerade auch für Jugendliche mit niedriger formaler Schulbildung einen zentralen „Einstiegsdienst“ ins und Artikulationsraum im Internet dar, in dem sie auch ihrer Suche nach sozialer Unterstützung nachkommen. Interessant ist jedoch, dass sich auch in dem stärker formalisierten Kontext eines professionellen Online-Beratungsangebots diese Attraktivität wieder findet und die Jugendlichen darauf bezogene Interessen artikulieren. In Rückbindung an vorliegende Untersuchungen zur Attraktivität der synchronen Kommunikation im Chat (z.B. exemplarisch und ausführlich: Reißwenger 2001) lässt sich aus dem Interesse am Chatten eine mediale Repräsentation von Qualitätsanforderungen auch für den Kontext des Zugangs zu netzbasiertem Social Support ableiten.

Diese Qualitätsanforderungen der Jugendlichen konzentrieren sich auf zwei zentrale Aspekte:

- a) die Ansprüche der Nutzerinnen und Nutzer nach Unmittelbarkeit und Kontakt
- b) ihr Selbstverständnis sowohl als Ratsuchende wie auch als Ratgebende

So wie der Aspekt der Unmittelbarkeit nicht nur für Chat-Kommunikation generell charakteristisch ist, findet diese ihre Entsprechung offenbar auch in den Ansprüchen an soziale Unterstützung im Netz. Mit diesen artikulierten Ansprüchen auf eine Beratung „in situ“ (Wolz, 1999) erhält nicht nur die generelle, stärker informelle Chat-Kommunikation eine qualitative Einordnung hinsichtlich der Attraktivität für die Jugendlichen, sondern es ergeben sich weiterführend daraus zentrale Anhaltspunkte auch für eine forenbasierte, stärker formalisierte Beratung: Zentraler Anhaltspunkt ist hier eine schnelle Antwortstruktur basierend auf dem Interesse der Nutzerinnen und Nutzer schnellstmöglich eine adäquate Antwort zu erhalten.

Wesentlich für diesen qualitativen Anspruch an das Erbringungsverhältnis ist hierbei jedoch, dass diese Unmittelbarkeit nicht mit dem 'Internet per se' gleichgesetzt werden kann, sondern als zu erbringende Leistung durch die Verantwortlichen bewusst hergestellt werden muss. Die Ausführungen zur Bedeutung von kurzfristigen Reaktionszeiten auf Beratungsanfragen im Onlinebereich belegen dies (vgl. Arnold 2001, Kutscher 2003). Mit der Rückbindung an die Präferenz des Chattens gerade bei Jugendlichen mit formal niedrigerem Bildungsniveau scheint dieser Anforderung vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit im virtuellen Raum besondere Bedeutung zuzukommen (vgl. hierzu ausführlich Klein 2004).

Darüber hinaus kann das Chat- bzw. Kontaktinteresse auf ein Interesse zur Informalisierung der jugendlichen Support-Präferenzen hinweisen. Diese Tendenz findet bereits ihre erste Entsprechung in der allgemeinen Chatnutzung der Jugendlichen, in denen sie ebenfalls ihrer Suche nach Austausch, Kontakt und Unterstützung bei Problemen, Sorgen und Fragen nachzukommen versuchen. Einerseits verwundert dies wenig, da die persönliche Priorität des Informellen aus offline Support - Kontexten bekannt ist (vgl. Nestmann 1988). Andererseits bekommen diese Nutzungspräferenzen innerhalb eines professionellen und partizipativen Online-Beratungsangebots eine neue Dimensionierung, die sich in einer doppelten Orientierung der Jugendlichen innerhalb der Unterstützungssuche online in Hinblick auf die Verbindung von professioneller Beratung einerseits und kontakt- und erfahrungsbasierter Laienhilfe andererseits niederschlägt.

In dieser Doppelorientierung der jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen den originären Qualitätsansprüchen von Professionellen auf der einen Seite und Jugendlichen auf der anderen, das wie folgt dargestellt werden kann:

Professionelle	Jugendliche
Beratung	Kontakt
Sachliche Angemessenheit	Emotionale Bestätigung
Fachliche Information	Erfahrungsbasierter Austausch
Weiterführung	Zugehörigkeit
Transparenz	Informalisierung
„weak ties“	„strong ties“
Schutz / Kontrolle	Autonomie
Spannungsverhältnisse zwischen:	
Informational Support	Emotional Support

Tabelle 2: Präferenzen von Nutzerinnen/Nutzern und Professionellen in der Onlineberatung

Mit den doppelten Präferenzen der Nutzerinnen und Nutzer einerseits und den originären professionsbasierten Qualitätsansprüchen und Handlungspraxen auf Seiten der Professionellen andererseits lassen sich folgende Felder für die weiterführende kritische Reflexion beschreiben, die einen offenbar ungleichen Zugang zu Social Support im Internet als zentrale Einflussgrößen verdeutlichen:

- a) Das Feld der *Themenkonvergenzen* bzw. *Themendivergenzen*, d.h. die Fragen nach der inhaltlichen „Passung“ der Angebote für verschiedene Nutzerinnen und Nutzergruppen
- b) Das Feld der *Strukturkonvergenzen* bzw. *Strukturdivergenzen*, d.h. die Frage nach der medialen „Passung“ der Angebote für verschiedene Nutzerinnen und Nutzergruppen
- c) Das Feld der *Informalisierungsbestrebungen*, d.h. die Frage nach der interpersonalen „Passung“ der Angebote für verschiedene Nutzerinnen und Nutzergruppen

Mit diesen Ergebnissen ist davon auszugehen, dass innerhalb von Online-Beratungsangeboten sowohl die Ebene der Inhalte wie der Kommunikationsstrukturen Implikationen enthält, die Konsequenzen im Hinblick

auf Prozesse sozialer Schließung und damit auch auf Prozesse sozialer Homogenisierung der Userinnen und User haben, denen „Voice“ ermöglicht ist.

VI Fazit

Vor dem Hintergrund dieser ersten Ergebnisse stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für die Erforschung und Entwicklung von Onlineangeboten ergeben. Im Folgenden werden verschiedene zentrale Aspekte thematisiert.

VI.1 Formaler Bildungsgrad als Voraussetzung für die Onlinenutzung

Die Ergebnisse der Interviews sowie die der ersten Fragebogenwelle zeigen deutlich, dass der formale Bildungsgrad ein zentrales Kriterium für die Differenzierung von Nutzungsweisen ist. Auch bei multivariater Überprüfung erklärt die Variable „Bildung“ bestimmte Effekte stärker als die Variablen „Alter“ oder „Geschlecht“ – selbst bei einer geringfügigen Ausdifferenzierung der Bildungsgrade. Bei einer Einbeziehung weiterer Teilnehmendengruppen mit niedrigerem formalen Bildungsstand in der zweiten Erhebungswelle sind vor diesem Hintergrund noch deutlichere Differenzen zu erwarten.

VI.2 Nutzungsdifferenzen

Es bestehen große Differenzen in der Nutzung, die den Jugendlichen selbst nicht unbedingt bewusst sind (z.B. selbst bei extrem eingeschränkter Nutzung werden häufig keine Irritationen oder Beschränkungen erfahren).

Anlaß und Ziele der Nutzung sind je nach soziodemographischer Struktur unterschiedlich; sehr häufig findet sich die Fortsetzung von offline-Gewohnheiten, Hobbies, Interessen im offline-Leben. Auch der Grad der Selbsterschließung und Selbststeuerung der Onlinenutzung sind je nach Bildungshintergrund sehr unterschiedlich. Für die Entwicklung von Onlineangeboten scheinen somit unterschiedliche Such- und Strukturierungsmöglichkeiten für die jeweiligen Zielgruppen eines Onlineangebots erforderlich. Dasselbe gilt auch für die Möglichkeiten zur Selbstaktualisierung/ -präsentation in unterschiedlicher Form wie z.B. durch

Fotos, eigene Homepages, gestaltbare Weblogs oder „Benutzerhäuser“. Eine spezifische Beobachtung aus den Surfinterviews zeigte Divergenzen zwischen der Selbstbeschreibung und dem beobachteten Surfverhalten (und –problemen) der Jugendlichen. Es stellte sich heraus, dass selbst auf übersichtlich gestalteten unbekanntem Seiten für manche Befragten mit formal niedrigem Bildungshintergrund die optische Orientierung durch auffallend markierte Textteile wichtiger war als eine inhaltliche Beschreibung. Hier stellen sich Usability-Fragen auf eine neue Weise, die sowohl in bezug auf eine große Bandbreite der Angebotsstruktur für verschiedene Zielgruppen als auch in bezug auf den möglichen Vorteil auch für „Nichtbenachteiligte“ in ihren Nutzungspräferenzen durch beispielsweise transparente, verständliche und übersichtliche Beschreibung kombiniert mit optischen Hinweisen für eine leichtere Erschließung in der Nutzung sorgen können.

Aufgrund der Tatsache, dass bei weniger Erfahrenen häufig eine „Instant“-Nutzung (z.B. keine Email-Adresse oder keine Anmeldegewohnheiten) beobachtet wurde, kann in Verbindung mit zu entwickelnden Online-Angeboten in Betracht gezogen werden, die Einführung einer attraktiven Struktur mit Anreizen für eine aneignungs- und bildungsbezogene Weiterentwicklung zu verbinden, die evtl. auch auf Mitgliedschaft basiert.

Da der Einstieg in Internetnutzung hauptsächlich über Chat erfolgt, bietet ein derartiges Angebot einen Anreiz, nicht zuletzt als niedrigschwellige Möglichkeit des Einstiegs in die Nutzung für Unerfahrene. Gleichzeitig scheinen private „Räume“ wichtig zu sein, bei denen die Jugendlichen selbst entscheiden können, wen sie einladen und wen nicht bzw. was sie öffentlich machen wollen und was nicht (Allerdings stellt sich hier voraussichtlich ein Jugendschutzproblem, dem jedoch durch pädagogische Auseinandersetzung – nicht im Sinne einer Vermeidung, sondern der Förderung kritischer Medienkompetenz - begegnet werden könnte). Der lokale Bezug spielt bei vielen Chatrooms eine große Rolle; die sozialen Netzwerke on- und offline überschneiden sich häufig und die Kontaktaufnahme wird damit, wie in den Interviews deutlich wird, potentiell im Offline-Leben fortsetzbar.

Peerstrukturen sind entscheidend für die Erschließung von Nutzungsstrukturen. Daher sind im Onlinekontext soziale Schließungsprozesse sowohl innerhalb der

virtuellen Räume als auch durch die Strukturen, die die Nutzung begleiten, festzustellen und sollten weiter beobachtet und in die Entwicklung von Angebotsstrukturen einbezogen werden.

VI.3 Beteiligungsweisen

Foren bilden in ihrer öffentlichen Form einen meinungsbildenden und anregenden Raum, in dem Transparenz einerseits medial bedingt strukturell angelegt, andererseits auch bewusst herzustellen ist. In diesen strukturellen Rahmenbedingungen zeichnen sich offenbar Voraussetzungen ab, die es den jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer ermöglichen, diesen Raum als einen adäquaten Ort wahrzunehmen, um ihre Interessen sowohl gegenüber den Professionellen zu vertreten, als auch untereinander zu diskutieren. Es geht also darum, eine inhaltliche wie strukturelle Erweiterung eines Angebots – und damit die Auseinandersetzung über das Angebot - prinzipiell zu ermöglichen. Andererseits heißt dies jedoch nicht zwingend, dass diese strukturell angelegte Möglichkeit unmittelbar zur Umsetzung zwingt, sondern es gilt eine ungleichheitssensible professionelle Qualität vor dem Hintergrund eines „Voice Divide“ zu realisieren bzw. „einem ungerechten Kommunitarismus der Mehrheit“ (Fraser 2003) vorzubeugen. Damit zeigt sich, dass offenbar ein klassisches Dilemma innerhalb der Beteiligung sowohl seine Entsprechung als auch seine Qualifizierung innerhalb netzbasierter Sozialer Dienstleistung findet. Vor diesem Hintergrund kommt damit der Responsivität eines Angebots sozialer Dienstleistung herausragende Bedeutung zu.

Abschließend lässt sich feststellen, dass soziale wie technische Zugangsvoraussetzungen existieren, die eben nicht nur auf das „bloße Dabeisein“, sondern ebenso auf die Bedingungen der Möglichkeiten zur Wahrnehmung der Voice-Option verweisen. In Anlehnung an Emig (1997, 41) lässt sich die Ausblendung dieser doppelten Zugangsvoraussetzungen als „sozialdarwinistischer Filter“ formulieren: „Wer sich Engagement leisten kann, bestimmt über die mit, die nicht können oder wollen.“ Da jedoch prinzipiell „Interessenartikulation“ und „Mitbestimmung“ zentrale Bezugspunkte einer „demokratischen Qualität“ in netzbasierten sozialen Dienstleistungen sind, geht es vor dem Hintergrund eines „Voice Divide“ um eine „ungleichheitssensible

Reflexion“ der Beteiligungsweisen, um so eine plurale Zugänglichkeit zu ermöglichen.

Insgesamt zeigen die ersten Ergebnisse der vorliegenden Studien, dass eine differenzsensible Betrachtung von Nutzungs- und Beteiligungsweisen ohne eine Berücksichtigung bildungsbezogener Unterschiede sowie weiterer soziodemographischer Faktoren wenig aussagekräftig bleibt. Trotz zunehmender Verbreitung von Computern und Internetanschlüssen (wobei einige Studien eine konstante Zahl von Internetverweigererinnen und -verweigerern bzw. Nonlinerinnen und Nonlinern aufweisen, vgl. beispielsweise (N)Onliner-Atlas von D21, ARD-ZDF-Onlinestudie 2003) setzen sich gravierende Nutzungsdifferenzen aufgrund unterschiedlicher sozialer Voraussetzungen fort, sofern nicht eine Förderung der Aneignung von erweiterten Nutzungsmöglichkeiten entsprechend den jeweiligen Fähigkeiten und Interessen (im Sinne einer Förderung von Entwicklung) stattfindet³². In der Konsequenz erfordert dies eine Beobachtung von sozialen Schließungs- und Ausgrenzungsprozessen auch im Onlinefeld sowie die Berücksichtigung von unterschiedlichen sozialen Zielgruppen bei der (Weiter-)Entwicklung von Themen und Strukturen von Online-Angeboten.

³² Dies bedarf einer zunehmenden Qualifizierung von Fachkräften in der Arbeit mit Jugendlichen speziell in bezug auf dieses Problem, so dass Jugendmedienarbeit auch v.a. mit Jugendlichen stattfindet, die nicht über den Vorteil fördernder sozialer Strukturen verfügen.

VII Literatur

- Arnold, D. (2001): Konzepte, Grenzen und Perspektiven virtueller Beratung. Diplomarbeit an der FH Esslingen – Hochschule für Sozialwesen. Veröffentlicht unter: www.beratungsguide.net [02.02.03]
- Baacke, D. (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München, 3. Aufl.
- Barrera, M., Jr. (1986): Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14 /4, S. 413-445
- Bath, C. (2002): Umkämpftes Territorium: Wird im Internet Geschlecht subversiv zersetzt oder zementiert sich hier die Differenz? Online unter: http://www.gendernet.udk-berlin.de/down/bath_territorium.pdf
- Becker, K. (2003): Email-Beratung. Pro Familia Online. Auswertungen 2002. Online unter: <http://www.profamilia-online.de/dl/Auswertung.2002.sextra.pdf>
- Beißwenger, M. (Hg.) (2001): Chat-Kommunikation. Stuttgart.
- Berg, K./Schopp, P. (2002): Sozi@larbeit im Internet – Onlineberatung als Herausforderung der Sozialen Arbeit am Beispiel der kids-hotline. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Katholische Stiftungsfachhochschule München, Abt. Benediktbeuren.
- Bimber, B. (2000): The gender gap on the Internet. In: *Social Science Quarterly*, Volume 81 (3), S. 868–876.
- Bolt, D./Crawford, R. (2000): *Digital Divide: Computers and Our Children's Future*. New York.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt; Sonderband 2. Göttingen
- Bourdieu, P. (1986): Forms of Capital. In: Richardson, J.R. (Hrsg.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, S. 241 ff.
- Braithwaite, D. O. et. al. (1999). Communication of social support in computer-mediated groups for persons with disabilities. *Health Communication*, H.11, S. 123-151.
- Brömme, N./Strasser, H. (2001): Gespaltene Bürgergesellschaft? Die ungleichen Folgen des Strukturwandels von Engagement und Partizipation. *Politik und Zeitgeschichte*, B 25-26, S. 6-14.
- Bucy, E. (2000): Social Access to the Internet. In: *The Harvard Journal of Press-Politics* 5 (1), S. 50–61.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2000): *Freiwilliges Engagement in Deutschland - Freiwilligensurvey 1999. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement*. Picot, S. (Hg.) Bd. 3: Frauen und Männer, Jugend, Senioren und Sport. Stuttgart.
- Burt, R.S. (1998): The Gender of Social Capital. In: *Rationality and Society*, H.10, S. 5–46.
- Chen, W./Wellman, B. (2003): Digital Divides and Digital Dividends. Comparing Socioeconomic, Gender, Life Stage, and Rural-Urban Internet Access and Use in Eight Countries -- U.S., U.K., Germany, Italy, Japan, Korea, China and Mexico. Quelle: <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/netlab/PUBLICATIONS/index.html>
- Cutrona, C. E./Suhr, J. A. (1992): Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviours. *Communication Research*, H.19, S.154-174
- Danet, B./Herring, S.C. (Hrsg.) (2003): *The Multilingual Internet: Language, Culture and Communication in Instant Messaging, Email and Chat*. Special issue, *Journal of Computer-Mediated Communication*, volume 9, issue 1.
- DiMaggio et.al. (2001): Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, H.27, S. 307-336
- Döring, N. (1997). Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet. In: Batinic, B. (Hrsg.), *Internet für Psychologen*. Göttingen.
- Emig, D. (1997): Gemeinsinn oder Solidarität? Kommunitarismus als Rettungsanker für Demokratie und Kommunalpolitik. In: *AKP Fachzeitschrift für Alternative Kommunal Politik*, Bielefeld, 4, 39-43 Online unter: http://www.leibi.de/takaoe/86_15.htm [30.09.03]
- Fraser, N./Honneth, A. (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main.
- Fritz, J. (1995): Modelle und Hypothesen zur Faszinationskraft von Bildschirmspielen. In: Fritz, J. (Hrsg.): *Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen*. Opladen.
- Funken, Ch. (2000): Körpertext oder Textkörper - Zur vermeintlichen Neutralisierung geschlechtlicher Körperinszenierungen im elektronischen Netz. In: Becker, B. et. al. (Hg.): *Was vom Körper übrig bleibt. Körperlichkeit - Identität - Medien*. Frankfurt am Main. S.103 – 129.

- Funken, Ch. (2002): Digital Doing Gender. In: Stefan Münker, Alexander Roesler (Hrsg.): Praxis Internet. Frankfurt am Main. S. 158 – 181.
- Galegher, J./Sproull, L./Kiesler, S. (1998): Legitimacy, Authority and Community in electronic support groups. *Written Communication*, 15, 493-530. Quelle: [http://domino.watson.ibm.com/cambridge/research.nsf/0/4a9ccdcbf16d066d8525663c006d5819/\\$FILE/JMay25.htm](http://domino.watson.ibm.com/cambridge/research.nsf/0/4a9ccdcbf16d066d8525663c006d5819/$FILE/JMay25.htm) [23.05.03]
- Granovetter, M. (1983): "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited", *Sociological Theory*, vol. 1, S. 201-233.
- Granovetter, M. (1983): The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological Theory*, H.1, S. 201-223
- Groebel, J./Gehrke G. (Hrsg.) (2003): Internet 2002: Deutschland und die digitale Welt. Internetnutzung und Medieneinschätzung in Deutschland und Nordrhein-Westfalen im internationalen Vergleich. Opladen.
- Hargattai, E./DiMaggio, P. (2001): "From the "Digital Divide" to "Digital Inequality": Studying Internet Use as Penetration Increases" Working Paper #19, Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University.
- Hargittai, E. (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, volume 7, number 4 (April 2002), URL: http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html
- Hargittai, E. (2003): The Digital Divide and What To Do About It. Working paper. Online unter: <http://www.eszter.com/papers/c04-digitaldivide.html> [24.08.03]
- Heintz, B./Müller, Ch. (2000): Virtuelle Vergemeinschaftung - Die Sozialwelt des Internet. Schlussbericht. Online unter: <http://www.soz.unibe.ch/ii/virt/sb00.pdf>
- Heller, K. (2002): Psychosoziale Beratung im Internet – Spezifische Kommunikationsstrukturen, Emotionalität und Verbundenheit in einer Selbsthilfenewsgroup. In: *kommunikation@gesellschaft*, 3, 1. Online unter: http://www.uni-frankfurt.de/fb03/K.G/B1_2002_Heller.pdf [14.03.03]
- Henly, J.R./Danziger, S. (2003) The Contribution of Social Support to Economic Status and Daily Coping of Former and Current Welfare Recipients. Online unter: <http://www.fordschool.umich.edu/poverty/pdf/henlydanzoffer.pdf> [03.07.03]
- Hermann (1995): Das Konzept der gelingenden Partizipation In: Bolay, E./Herrmann, F. (Hrsg.): Jugendhilfeplanung als politischer Prozess. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum. S. 143-189. Neuwied.
- Herring, S. (2000): Gender Differences in CMC: Findings and Implications . In: *The CPSR Newsletter*. 18. Jg., Heft 1 URL: <http://www.cpsr.org/publications/newsletters/issues/2000/Winter2000/herring.html>
- Herring, S. (1997): Geschlechtsspezifische Unterschiede in computergestützter Kommunikation. In: *Feministische Studien*. 15. Jg., Heft 1, S. 65 – 76.
- Hinsch, R./Schneider, C. (2002): Evaluationsstudie zum Modellprojekt. "Psychologische und sozialpädagogische Beratung nach dem KJHG im Internet"
- Hirschman, A. O. (1972): *Exit, Voice and Loyalty: responses to decline of firms, organizations and states door*. Cambridge
- House, J.S. et. al. (1988): Structures and Processes of social support. *Annual Review of Sociology*, H.14, S. 293-318
- Jansen, L. (1998): *Auf der virtuellen Couch. Selbsthilfe, Beratung und Therapie im Internet*. Bonn.
- Klein, A. (2003): Social Support Quality in net based Information and Communication: From "Digital Divide" to "Voice Divide". Vortrag im Rahmen der Summer Academy "Social Work and Society", St. Petersburg, Russland.
- Klein, A. (2004): Von Digital Divide zu Voice Divide: Beratungsqualität im Internet. In: Kutscher, N./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Jugend Online – Informelle Bildung im gesellschaftlichen Kontext*. (in Erscheinung bei Luchterhand)
- Kubicek, H. (2002): Vor einer "digitalen" Spaltung? Chancengleicher Zugang zu den neuen Medien als gesellschafts- und wirtschaftspolitische Herausforderung. in: Baacke, Eugen; Frech, Siegfried; Ruprecht, Gisela (Hrsg.), *Virtuelle (Lern)Welten. Herausforderungen für die politische Bildung*, S. 53-65.
- Kubicek, H./Welling, S. (2000): *Measuring and Bridging the Digital Divide in Germany*. Bremen: Universität Bremen. <http://www.steps-stones.de>
- Kuhring, H. (1999): Kriterien gelingender Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, Bonn. S. 50, 9, 346-350.
- Kutscher, N. (2003): Qualität von Onlineberatung. Eine erste Analyse verschiedener Anbieter. Online unter: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/nkutscher/Onlineberatung%20Vergleich.pdf> [13.09.03]
- Lenhart, A. (2003): The ever shifting internet population. A new look at Internet access and the digital divide. Quelle: http://www.pewinternet.org/reports/pdfs/PIP_Shifting_Net_Pop_Report.pdf

- Lenhart, A. et al. (2000): "Who's Not Online: 57% of those without Internet access say they do not plan to log on." Pew Internet & American Life Project. September 2000. Available at <http://www.pewinternet.org/reports/toc.asp?Report=21>
- Livingstone, D./Sawchuk, P. (2003): Hidden Knowledge. Organized Labour in the Information Age. Toronto.
- Maczewski, M. (2002): Exploring identities through the Internet: Youth Experiences Online. Child and Youth Care Forum, 31 (2), S. 111-129.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Mossberger, K./Tolbert, C.J./Standbury, M. (2003): Virtual Inequality. Beyond the Digital Divide. Georgetown University Press. Washington D.C.
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Hrsg. Im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums. Opladen.
- Nestmann, F. (1988): Die alltäglichen Helfer. Berlin.
- Niesyto, H. (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Baden-Baden/Ludwigsburg.
- Niesyto, H. (2002): Medien und Wirklichkeitserfahrung - symbolische Formen und soziale Welt. In: Mikos, L./Neumann, K. (Hrsg.): Wechselbeziehungen. Medien - Wirklichkeit - Erfahrung. Berlin, S. 29-54.
- Norris, P. (2003): Social Capital an ICT: Widening or reinforcing social networks? Paper presented at the "International Forum on Social Capital for Economic Revival", Tokyo, March 2003. Online unter: <http://www.esri.go.jp/jp/workshop/030325/030325paper6.pdf> [17.06.03]
- Norris, P. (2001): Digital Divide. Cambridge University Press. NTIA (2000). Falling through the Net: Toward Digital Inclusion. Washington, DC: Publikation des US Department of Commerce.
- Oser, F. et. al. (2000): Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Online unter: <http://www bbw.admin.ch/html/pages/services/publikationen/pdf/partizipation-d.pdf> [13.03.03]
- Oy, G. (2001): Die Gemeinschaft der Lüge: Medien- und Öffentlichkeitskritik sozialer Bewegungen in der Bundesrepublik. Münster
- Picot, S./Willert, M. (2002): Politik per Klick – Internet und Engagement Jugendlicher. 20 Portraits. In: Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main.
- Rifkin, J. (2003): Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt am Main
- Sarason, B.R. et. al. (1990): Social Support: An Interactional View. New York.
- Schönberger, K. (1999): Internet zwischen Spielwiese und Familienpost. Doing Gender in der Netznutzung, in: Hebecker, E./Kleemann, F./Neymanns, H./Stauff, M. (Hg.): Neue Medienwelten. Zwischen Regulierungsprozessen und alltäglicher Aneignung. Frankfurt a.M., S. 249-270.
- Schönberger, K. (2000): Internet und Netzkommunikation im sozialen Nahbereich. Anmerkungen zum langen Arm des „real life“. In: forum medienethik 2/2000: Netzwelten, Menschenwelten, Lebenswelten. Kommunikationskultur im Zeichen von Multimedia, S. 33-42.
- Stegbauer, Ch. (2000): Von Online Communities zu den computervermittelten sozialen Netzwerken. Eine Reinterpretation klassischer Studien. In: ZBBS, H.2, S. 151-173.
- Stegbauer, Ch./Rausch, A. (2001): Die schweigende Mehrheit – "Lurker" in internetbasierten Diskussionsforen. Zeitschrift für Soziologie, H.30, S. 48-64.
- Sting, S. (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Weinheim.
- Sturzenhecker, Benedikt (1998): Qualitätsanfragen an Jugendpartizipation. In: Deutsche Jugend, 46.Jg. 1998, Heft 5, S. 210-218.
- Tichon, J. G./Shapiro, M. (2003). The process of sharing social support in cyberspace. CyberPsychology & Behavior, H.6, S. 161-170.
- Turner, R.J. et. al. (1999): Social Integration and Social Support. In: Aneshensel, C.S. et.al. (Eds.): Handbook of the Sociology of Mental Health, S. 301-319.
- van Eimeren, B. (2003): Internetnutzung Jugendlicher. In: media perspektiven 2, 67-75 auch online unter: <http://www.ard-werbung.de/showfile.phtml/eimeren.pdf?foid=6635>
- Vaux, A. (1988): Social Support. Theory, Research and Intervention. New York.
- Walther, J.B./Boyd, S. (2002): Attraction to computer-mediated social support. Online unter: <http://www.rpi.edu/~walthj/docs/support.html> [15.05.03]

- Warschauer, M. (2002): "Reconceptualizing the Digital Divide", in First Monday 7(7), June 2002 available at <http://www.firstmonday.dk/>
- Weinacht, T. (2001): Jugendliche Selbstorganisation und innovative Jugendhilfepraxis. In: Neue Praxis 6/2001, S. 596-607.
- Wilhelm, A. (2000): Democracy in the Digital Age. New York.
- Wilson, E.J. (2000): Closing the digital divide: An Initial Review. Briefing the President. Washington D.C. Internet Policy Inst. May.
- Wolz, E./Schoppe, A.(1999): Der virtuelle Rat. Email-Beratung im Internet. Online: <http://www.profamilia-online.de/main.html?page=1194&ID=394fb14b10544826172f7c52d2f00842> [14.05.03]
- Wresch, W. (1996): Disconnected: Haves and Have-Nots in the Information Age. New Brunswick, NJ. Rutgers University Press.
- Ziegler, H. (2003): Wie gebrauchen Jugendliche das Internet? Soziales Kapital im on- und offline. Unveröffentlichte Expertise für das Kompetenzzentrum Informelle Bildung. Bielefeld.

VIII Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Verteilung Schülerinnen und Schüler nach Schultyp

Abbildung 2: Verteilung Formales Bildungsniveau

Abbildung 3: Veränderung der Internetnutzung im Laufe der Zeit / formale Bildung

Tabellen

Tabelle 1: Informationssuche Korrelationen

Tabelle 2: Präferenzen von Nutzerinnen und Nutzern und Professionellen in der Onlineberatung

Impressum:

Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Uwe Otto
Dr. Nadia Kutscher
Dipl. Päd. Alexandra Klein
Dipl. Päd. Stefan Iske

Kompetenzzentrum Informelle Bildung (KIB)
Fakultät für Pädagogik
Universität Bielefeld
Postfach 10 01 31
D- 33501 Bielefeld
Tel.: ++49-(0)521-106 3297
Fax: ++49-(0)521-106 8047
Email: kib@uni-bielefeld.de
Internet: www.kib-bielefeld.de

Quellenangabe: Otto, H.-U./Kutscher, N./Klein, A./Iske, S. (2004): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen. Publikation im Rahmen der Bundesinitiative Jugend ans Netz. URL: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=14282.html>

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend