

Bauer, Karl-Oswald; Zimmermann, Peter

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 112-118. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Bauer, Karl-Oswald; Zimmermann, Peter: Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 112-118* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226268 - DOI: 10.25656/01:22626

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226268>

<https://doi.org/10.25656/01:22626>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10.-12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien

Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten

1. Bildschirmmedien und Sozialisation

Fernsehen, Videogeräte und -spiele, Mikrocomputer, Bildschirmtext und Geldautomaten zeigen eine auf den ersten Blick sichtbare Gemeinsamkeit: Die elektronisch übertragenen Signale erscheinen auf einem Bildschirm. Der Bildschirm steht im Zentrum der Aufmerksamkeit des Benutzers oder Konsumenten, akustische Signale haben eine begleitende und unterstützende Funktion. Immer mehr Menschen verbringen immer mehr Zeit damit, Bildschirme zu betrachten und Informationen von ihnen abzulesen. Für Kinder und Jugendliche, die heute heranwachsen, ist es eine Selbstverständlichkeit, daß sie einen großen Teil ihres Wissens über die Welt gewinnen, indem sie ihre Aufmerksamkeit dem Bildschirm zuwenden. Sie tun dies in erster Linie, weil es ihnen Vergnügen macht und die Zeit vertreibt, oft aber auch, weil dies der nächstliegende Weg ist, sich zu beschäftigen oder etwas Bestimmtes zu bewirken. Der Bildschirm ist vielleicht der sinnfällige Ausdruck einer Konvergenz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (EURICH 1985), die ihr volles Potential erst im Zusammenwirken miteinander entfalten.

Wie Bildschirmmedien die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern und Heranwachsenden beeinflussen, ist noch ziemlich unklar. Fest steht immerhin, daß ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen viele Stunden in der Woche mit Bildschirmmedien umgeht, und es wäre eine große Überraschung, wenn wir eines Tages feststellen würden, daß ihre Persönlichkeit, ihr Denken und Fühlen und ihre Sicht der Wirklichkeit von dem unbeeinflußt geblieben wären, was sie jahrelang getan haben. Amerikanische Untersuchungen zeigen schon jetzt, daß heranwachsende Vielseher ein verzerrtes Bild der gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickeln. Jugendliche und Kinder, die mehr als drei Stunden pro Tag vor dem Fernseher verbringen, tendieren dazu, sich die Welt als einen Ort vorzustellen, wo es von Gewalt nur so wimmelt und keiner dem anderen trauen kann; und vor allem Kinder sind nicht in der Lage, zwischen Realität und Fiktion der Fernsehbeiträge zu unterscheiden (vgl. NATIONAL INSTITUT OF MENTAL HEALTH 1982, S. 7). Man braucht kein Kulturpessimist zu sein, um aus den empirischen Daten, über die im folgenden berichtet wird, die Schlußfolgerung zu ziehen, daß Bildschirmmedien eine ernstzunehmende Herausforderung für Kultur, Erziehung und Bildung darstellen.

2. Zur Methode

Die Ergebnisse, über die wir hier berichten, sind durch eine schriftliche Befragung von N = 1059 Schülern der achten Klassen an Hauptschulen und Gymnasien in Dortmund gewonnen worden. Die Befragung wird zweimal wiederholt werden, weil wir die Auswirkungen einer Programmausweitung durch Kabelfernsehen untersuchen wollen.

Alle Angaben über den Besitz und die Nutzung von Geräten basieren auf Selbsteinschätzung der Befragten. Der Fragebogen ist vollständig abgedruckt in BAUER/HÜNERT/ZIMMERMANN 1985, S.96–109. Gegen die von uns gewählte Methode der Selbsteinschätzung anstelle von Fremdbeobachtungen oder elektronischen Aufzeichnungen sprechen vor allem zwei Argumente, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen. Erstens wird ins Feld geführt, Präzision und Exaktheit solcher Aussagen über das eigene Verhalten von Jugendlichen seien gering im Vergleich zu „Messungen“, die von Beobachtern oder Geräten vorgenommen werden. Zweitens wird behauptet, die Antworten der Jugendlichen seien in bestimmter Richtung verzerrt. Viele Jugendliche gäben Antworten, die sie für erwünscht halten oder die dazu geeignet sind, das eigene Sozialprestige zu stützen.

Das erste Argument braucht uns nicht lange zu beschäftigen. Wir finden uns damit ab, daß unsere Aussagen über Fernsehnutzungszeiten nur Intervallschätzungen darstellen. Sekunden, Minuten, selbst Viertelstunden sind für unseren Untersuchungszweck von geringer Bedeutung. Wir begnügen uns mit der Exaktheit, die beispielsweise in der folgenden Aussage enthalten ist: Jugendliche im Alter von 14 Jahren verbringen durchschnittlich etwa zwei bis vier Stunden täglich vor dem Bildschirm. Das zweite Argument ist grundsätzlicher. Geben die Jugendlichen oft nur vor, einen Videorecorder oder einen Heimcomputer zu besitzen, während sie in Wirklichkeit gar kein solches Gerät haben? Sind die Angaben über die täglichen Sehdauern systematisch untertrieben oder übertrieben? Neigen bestimmte Gruppen von Schülern dazu, verzerrte Aussagen zu machen?

Hier geht es um die Validität der Untersuchung. Zwei Möglichkeiten der Validitätsprüfung bieten sich an: Der Vergleich unserer Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen, und – etwas komplizierter – die Überprüfung der Konstruktvalidität unserer Ergebnisse. Konstruktvalidität bedeutet hier: Wenn die Daten tatsächlich valide sind, dann müssen sich auch bestimmte zunächst hypothetische Zusammenhänge nachweisen lassen.

Ein Beispiel hierfür:

Wenn die Variablen „Tägliche Sehdauer vor dem Bildschirm des Fernsehgerätes“ und „Besitz eines Videogerätes“ beide valide gemessen wurden, dann ist zu erwarten, daß ein statistischer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht. Die entsprechende Hypothese lautet: Videobesitzer sitzen täglich länger vor dem Bildschirm als Jugendliche, die kein Videogerät zur Verfügung haben.

Ein anderes Beispiel:

Jugendliche, die einen eigenen Fernseher besitzen, sehen mehr fern als die Jugendlichen, die über kein eigenes Gerät verfügen. Auch diese Hypothese würde sich nicht bestätigen lassen, wenn eine der beiden Variablen nicht gültig wäre.

Wir haben die genannten und eine Reihe weiterer Hypothesen geprüft und gefunden, daß die angenommenen Zusammenhänge tatsächlich bestehen.

Beispiele:

Die tägliche Sehdauer vor dem Fernsehgerät liegt für Jugendliche, die kein Videogerät besitzen, bei gut drei Stunden. Jugendliche mit Videogerät geben über fünf Stunden Sehdauer an. Jugendliche ohne eigenen Fernseher sehen weniger als drei Stunden täglich fern, Jugendliche mit eigenem Fernseher kommen auf etwa vier Stunden. Zur weiteren Absicherung können wir unsere Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen vergleichen. Hier ergeben sich allerdings bei der Sehdauer gegenüber Befunden aus der Fernsehnutzungsforschung deutliche Unterschiede. Für Personen ab 14 Jahren ermittelten PFEIFFERLING/

WIEDEMANN (1985) eine Beteiligungsquote von 71 % und eine Sehdauer von 135 Minuten pro Tag. BONFADELLI u. a. (1986) berichten für 12- bis 15jährige einen Wert von 118 Minuten und eine Reichweite von 81 % (S. 139–143). Werden nur diejenigen Jugendlichen betrachtet, die überhaupt Fernsehen nutzen, steigt die Nutzungszeit auf zweieinhalb Stunden an. In unserer Stichprobe gaben 78 % der Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren an, täglich fernzusehen. Die durchschnittliche Sehdauer liegt bei drei bis vier Stunden täglich.

Dieser Wert liegt immer noch deutlich über den berichteten Werten aus der Zuschauerforschung, was regional spezifische Gründe haben könnte.

3. *Wie nutzen und beurteilen Jugendliche elektronische Medien?*

Das Fernsehgerät ist zweifellos das am weitesten verbreitete Bildschirmmedium. 99 % der von uns befragten Jugendlichen gaben an, daß in ihrem Haushalt ein Fernseher steht. Fast zwei Drittel der Befragten besitzen sogar ein eigenes Gerät.

Videorecorder sind noch nicht so häufig anzutreffen, doch sind unsere Befragungsergebnisse hierzu schon mitteilenswert. Immerhin gaben 39 % der Jugendlichen an, daß ein Videogerät im Haushalt der Familie vorhanden ist.

Der Gerätebesitz variiert deutlich in Abhängigkeit von der besuchten Schulform, vom schulischen Leistungsstatus und von der sozialen Herkunft der Jugendlichen. Jeder zweite Hauptschüler hat ein Videogerät zu Hause gegenüber 29 % der Gymnasiasten; fast drei Viertel der Hauptschüler haben ein eigenes Fernsehgerät gegenüber nur 54 % der Gymnasiasten. Arbeiterkinder haben häufiger ein eigenes Fernsehgerät als Kinder von leitenden Angestellten, Beamten und Selbständigen. Auch die Bildung der Eltern ist wichtig. 72 % der Kinder von Vätern mit Volksschulbildung haben einen eigenen Fernseher gegenüber nur 36 % der Kinder von Vätern mit Hochschulbildung. Leistungsschwache Gymnasiasten haben etwa doppelt so häufig ein eigenes Fernsehgerät wie leistungsstarke Schüler. Analoge Zusammenhänge ergeben sich beim Besitz des Videogerätes. Videogeräte sind häufiger vorhanden, wenn der Vater Arbeiter ist und einen Volksschulabschluß hat und wenn der Jugendliche die Hauptschule besucht oder zu den leistungsschwachen Gymnasiasten zählt.

Hiermit finden wir erste empirische Anhaltspunkte dafür, daß die Verbreitung von Fernsehen und Video in einem engen Zusammenhang mit der sozialen und kulturellen Situation der Jugendlichen steht. Je mehr Merkmale für Bildung im Sinne der „legitimen Kultur“ (BOURDIEU 1982) sich häufen, desto seltener sind die beiden Bildschirmmedien anzutreffen. Dabei verstehen wir hier in Abweichung von BOURDIEU unter „legitimer Kultur“ die Wertmaßstäbe, die auch der Bewertung schulischen Erfolgs zugrundeliegen. Diese Maßstäbe sind zum Teil verdeckt und unbestimmt.

Keine Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft haben wir beim Besitz von Computern festgestellt. Fast in jeder fünften Familie ist ein Computer vorhanden, und etwa jeder siebte Jugendliche besitzt solch ein Gerät gar selbst. Dabei hat auch die Ausbildung des Vaters keinerlei Bedeutung.

Untersuchen wir weiter die Zusammenhänge mit dem schulischen Leistungsstatus der Schüler, so fällt auf, daß leistungsstarke Schüler seltener einen Computer besitzen oder benutzen als die leistungsschwachen. Beispielsweise arbeiten 24 % der leistungsstarken gegenüber 42 % der leistungsschwachen der von uns befragten Gymnasiasten an einem

Computer, sei es der eigene oder der von Freunden und Bekannten (vgl. BAUER/HÜNERT/ZIMMERMANN 1985, S. 44).

Keine statistischen Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft, mit der Bildung des Vaters und mit dem schulischen Leistungsstatus sind bezüglich der wöchentlichen Nutzungszeit festzustellen. Die Zeiten, die Jugendliche vor dem Computer verbringen, folgen hierbei keiner Normalverteilung, sondern einer U-Verteilung. Da gibt es einmal Intensivnutzer mit Spitzenwerten von mehr als 7 Stunden pro Woche und auf der anderen Seite kurze Nutzungszeiten bis zu einer Stunde in der Woche. Nur wenige Jugendliche weisen mittlere Nutzungszeiten von 2–5 Stunden pro Woche auf.

Die auffällige Nutzergruppe, nämlich die Jugendlichen, die mit ihren Angaben in die Spitzengruppe gelangen, ist jedoch sehr klein. Auf alle Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren bezogen, dürfte es sich etwa um 5% handeln. Es handelt sich hier fast ausschließlich um Jungen. In Zahlen verdeutlicht: Spitzenwerte in der Computernutzung von 7 Stunden und mehr pro Woche treten bei den Mädchen überhaupt nicht auf, bei den Jungen sind es immerhin 11%. Im Gegensatz zur Computernutzung kann beim Zeitaufwand für Fernsehen und Video vermutet werden, daß eher ein Zusammenhang mit sozialen und kulturellen Bedingungen bestehen wird.

Wir haben die Sehdauerdaten varianzanalytisch ausgewertet und mit Hilfe der multiplen Klassifikationsanalyse untersucht, welche Merkmalskombinationen mit einer deutlichen Erhöhung bzw. Verminderung der täglichen Sehdauer verbunden sind.

In einer vierfaktoriellen Varianzanalyse berücksichtigen wir die Schulformzugehörigkeit des Jugendlichen als Indikator für seine schulische Bildung und drei Variablen, die etwas über den sozialen und kulturellen Hinergrund des Elternhauses aussagen, nämlich: Schulbildung und berufliche Stellung des Vaters sowie Schulbildung der Mutter.

Die multiple Klassifikationsanalyse zeigt, daß Bildungsaufsteiger etwa so viel fernsehen wie Jugendliche vergleichbarer Bildung aus Elternhäusern mit viel schulischem Bildungskapital. Dieses Ergebnis spricht dafür, daß sich Jugendliche aus bildungsfernen Schichten an ihre soziale Zielgruppe anpassen und von der sozialen Herkunftsgruppe entfernen, wenn sie einen relativ hohen Bildungsstatus erreichen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen von Jugendlichen sind zum Teil ganz erheblich. Dies wird deutlicher, wenn wir einige Merkmalskombinationen vergleichend einander gegenüberstellen. Leider sind in unserer kleinen Stichprobe von etwa tausend Schülern nicht alle Merkmalskombinationen tatsächlich „besetzt“. Immerhin lassen sich einige Typen ausmachen.

Zu den Vielsehern gehört folgende Gruppe: Vater und Mutter haben die Volksschule besucht, das Kind besucht die Hauptschule (N = 80): 4,6 Studen Sehdauer.

„Wenigseher“ sind die beiden folgenden Gruppen: Vater und Mutter haben die Hochschulreife, das Kind besucht das Gymnasium (N = 31): 2,2 Studen Sehdauer; Vater hat die Hochschulreife, das Kind besucht das Gymnasium und gehört zur Gruppe mit dem höchsten Leistungsstatus (N = 35): 1,8 Studen Sehdauer.

Der Leistungsstatus wurde auch ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal, als wir die Meinung der Jugendlichen zu einer möglichen zukünftigen „Medienschule“ erfragten.

Bivariate Analysen zeigen zunächst, daß Mädchen der „Medienschule“ sehr viel reservierter gegenüberstehen als Jungen und Gymnasiasten sie eher ablehnen als Hauptschüler. Eine

vierfaktorielle Varianzanalyse, die wir getrennt für Hauptschüler und Gymnasiasten durchführten, zeigt weiter, daß von den Faktoren Leistungsstatus, berufliche Stellung des Vaters, Schulausbildung des Vaters und Schulausbildung der Mutter nur einer einen signifikanten Einfluß hat: der schulische Leistungsstatus. Leistungsstarke Schüler bewerten die Medienschule deutlich negativer als leistungsschwache Schüler ($\beta = .20$).

Es zeigte sich jedoch auch, daß von der „Medienschule“ die Schüler insgesamt nicht sehr begeistert sind. Am stärksten ist der Widerstand gegen elektronische Lehr-Lern-Technologie gerade bei den leistungsstarken Gymnasiasten. Mädchen reagieren hier eher mit Ablehnung als Jungen. Geht es jedoch um den Einsatz spezieller Geräte wie vor allem den Computer, ist die Akzeptanz allgemein hoch. Besonders interessiert sind die Gymnasiasten. Mehr Fernsehern im Unterricht wünschen sich vor allem die Hauptschüler.

An anderer Stelle haben wir ein solches spezielles Gerät, nämlich den Computer, noch einmal herausgegriffen und nach den Hoffnungen und Befürchtungen gefragt, die Jugendliche mit Computern verbinden. Wir haben durchgängig festgestellt, daß es mehrheitlich Jungen sind, die Positives mit der Computertechnologie verbinden. Sie erhoffen sich Lernerleichterungen und denken, daß durch Computer der Unterricht interessanter wird. Diese Jungen, immerhin mehr als die Hälfte der Befragten, sind auch der Meinung, daß Computer die Freizeit bereichern werden.

Die Mädchen stimmen hier weitaus seltener zu, und wenn die möglichen Auswirkungen auf die zwischenmenschlichen Beziehungen angesprochen werden, äußern sie auffallend häufig die Befürchtung, daß diese Beziehungen verkümmern könnten und daß die persönliche Freiheit abnehmen werde.

Einig sind sich die Jungen und Mädchen allerdings in ihrer Einschätzung der Auswirkungen der Computertechnologie auf den Arbeitsmarkt: Jeweils mehr als drei Viertel der Befragten befürchten, daß die Arbeitslosigkeit zunehmen wird.

Aber nicht nur das Geschlecht ist ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal beim Urteil über Computer, sondern wir haben festgestellt, daß auch die schon erwähnte Schulleistung eine Rolle spielt. Positives, d.h. eine Erleichterung des Lernens oder einen interessanten Unterricht, erwarten vom Computer eher leistungsschwache Schüler. Dagegen befürchten die leistungsstarken Schüler häufiger, daß sich Computer negativ auf die zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken.

Gymnasiasten mit hohem Leistungsstatus begegnen der Computertechnik verhaltener und distanzierter. Es ist möglich, daß sie einen Statusverlust befürchten, wenn sie als traditionell Gebildete nun auf einem neuen Gebiet konkurrieren müssen. Im „Computerzeitalter“ dürften auf diesem technologischen Gebiet die Startchancen weniger ungleich verteilt sein als auf dem Gebiet der traditionellen Schriftkultur. Deshalb vermuten wir, daß kulturell benachteiligte Jugendliche sich eher für eine Ausweitung und Aufwertung des Unterrichts nicht nur mit Computern, sondern mit Bildschirmmedien überhaupt aussprechen.

4. Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis

Unsere Untersuchung zeigt, daß sich zwei Gruppen von Jugendlichen im Hinblick auf ihr Mediennutzungsverhalten voneinander abgrenzen lassen: Die eine Gruppe geht mit Bildschirmmedien zurückhaltend um und erwartet auch von Angebotsausweitungen nichts

Positives. Sie ist sozusagen medienresistent. Die andere Gruppe verbringt mehrere Stunden am Tag vor Bildschirmen aller Art und wünscht sich eine Zunahme von entsprechenden Programm- und Geräteangeboten. Auch andere Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, daß diejenigen, die schon in starkem Maße Bildschirmmedien nutzen, am ehesten bereit sind, Nutzungsdauer und Intensität noch zu verstärken, wenn etwas Neues auf den Markt kommt. Jugendliche in Vielseherhaushalten werden noch mehr fernsehen, wenn Kabel- oder Satellitenfernsehen mehr Programme anbieten. Jugendliche, die wenig fernsehen, werden sich auch durch ein Dutzend zusätzlicher Programme kaum verlocken lassen, ihre Freizeit vor dem Fernseher zu verbringen. Diese Gruppe unterscheidet sich nicht nur durch ihre Bildung, sondern auch durch ihre Wertorientierung von den Vielsehern. Das Mediennutzungsverhalten hängt offenbar mit zentralen Einstellungen und Lebenszielen zusammen. Wenigseher legen z. B. besonderen Wert auf Selbstverwirklichung, Ausdruck von Gefühlen und berufliche Erfüllung (BONFADELLI u. a. 1986, S. 127).

Analoge Zusammenhänge gelten für den Bereich der Videonutzung, der Computer- und Telespiele. Was wir hier beobachten können, sind zirkuläre, sich selbst verstärkende Prozesse. Wenn solche Prozesse wirklich ablaufen und wenn das Medienangebot in den nächsten Jahren weiter zunehmen wird, dann ist zu erwarten, daß ein Teil der Jugendlichen mehr Stunden vor dem Bildschirm verbringt als in der Schule oder mit schulischen Aufgaben.

Da auch die elterlichen Erziehungsstile eine Bandbreite aufweisen, die von freiem Zugang für die Kinder zu elektronischen Medien bis zu sorgfältig vorgenommenen Beschränkungen reicht, ist eine zunehmende Polarisierung zwischen „Fernseh- und Computerkindern“ auf der einen, „traditionell“ erzogenen Kindern und Heranwachsenden auf der anderen Seite unvermeidlich.

Die Schule steht vor einem ähnlichen Entscheidungsproblem wie viele Eltern. Sie kann der Herausforderung durch Bildschirmmedien begegnen, indem sie sich den neuen Technologien gegenüber öffnet und die Schüler verständiges Umgehen mit den Geräten lehrt. Sie kann sich aber auch als Gegenwelt begreifen, in der gerade das den Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, was sie zu Hause und in der Freizeit immer seltener erleben. Dazu gehört die ganzheitlich-sinnliche Erfahrung in Kunst und Musik ebenso wie die konzentrierte geistige Arbeit mit Büchern oder das naturwissenschaftliche Experiment.

Auch der Einsatz von Computern in der Mittelstufe allgemeinbildender Schule muß im Zusammenhang mit der Ausbreitung von Bildschirmmedien gesehen werden. Es ist bemerkenswert, daß hier erstmals Maschinen in die Klassenzimmer gestellt werden, und dies, ohne daß es überzeugende Argumente dafür gibt. Die pädagogische und psychologische Wirkungsforschung hat bisher kaum positive Ergebnisse vorzuweisen. Angebliche Sachzwänge und vage Beschwörungen einer technologisch gedeuteten „Zukunft“ erschweren die rationale Auseinandersetzung mit den Anhängern der Computerbewegung. Zugleich werden durch den Informatikunterricht in der Mittelstufe und möglicherweise auch durch die informationstechnologische Bildung Veränderungen der Lehrer-Schüler-Interaktion und des Gruppengeschehens im Unterricht bewirkt, die bisher wenig erforscht sind. Schon jetzt zeichnet sich ab, daß ohne unterstützende pädagogische Begleitmaßnahmen die erwünschte Teamarbeit an den Geräten nicht stattfindet.

Geht man von der Prämisse aus, daß Bildungsprozesse in der „Informationsgesellschaft“ immer schwieriger werden, lassen sich der Schule neue Aufgaben zuschreiben. Gerade das Festhalten an einem erweiterten Wissenschaftsverständnis, das die überkommenen herme-

neutischen und reflexiven Verfahren der Geisteswissenschaften einschließt, gerade das „konservative“ Beharren auf der geduldrigen Auseinandersetzung mit geschriebenen Texten hoher Komplexität könnten ein wesentlicher Beitrag der Schule zur Erhaltung einer menschengerechten Lebensform sein.

Neben solchen eher kognitiven Gesichtspunkten darf die Bedeutung emotionaler und das Körperleben betreffender Wirkungen der Bildschirmmedien nicht unterschätzt werden. Der Bildschirm hat keinen „paralinguistischen Charme“ (BAUERSFELD 1984) und antwortet nicht auf Gefühlsäußerungen des Benutzers. Während im traditionellen Unterricht Gefühl und Körper eingeschränkt und unterdrückt werden, zeichnen sich Bildschirmmedien durch eine versachlichende Ignoranz gegenüber den Gefühlen und der körperlichen Seite des Schülers aus. Damit geht ein wesentlicher Erfahrungsbereich zwischenmenschlicher Interaktion verloren. Manche Schüler werden dies als Erleichterung empfinden, denn Bildschirmmedien ermöglichen es, der Begegnung mit anderen Menschen auszuweichen.

Schule als Gegenwelt zu einer letztlich auf wirtschaftliche Ziele ausgerichteten hochtechnisierten Alltagswelt, Schule als Ort, an dem Menschen in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen denken lernen ohne Automaten, Roboter und Bildschirme, eine solche Schule ist vielleicht in dreißig Jahren nur noch ein romantischer Traum. So wie heute Straßen und Plätze, auf denen man sich frei bewegen und ruhig miteinander sprechen kann, nur noch in der Erinnerung und einigen „zurückgebliebenen“ Regionen existieren.

Literatur

- ARMBRUSTER, B./BAAKE, J./KÜBLER, H.-D./STOFFERS, M.: Neue Medien und Jugendhilfe. Neuwied u. a. 1984.
- BAUER, K.-O./HÜNERT, M./ZIMMERMANN, P.: Jugend vor dem Bildschirm. Institut für Schulentwicklungsforschung, Werkheft 22, Universität Dortmund. Dortmund 1985.
- BAUERSFELD, H.: Computer und Schule – Fragen zur humanen Dimension, Occasional Paper 56, Universität Bielefeld. Bielefeld 1984.
- BONFADELLI, H. u. a.: Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung, Schriftenreihe Media Perspektiven, Band 6. Frankfurt/M. 1986.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982.
- EURICH, C.: Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört. Reinbek 1985.
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH: Television and Behaviour. Ten years of scientific Progress and Implications for the Eighties. Rockville Maryland 1982.
- PFEIFFERLING, J./WIEDEMANN, J.: Die Fernsehnutzung im ersten Halbjahr 1985. In: Media Perspektiven 81/1985, S. 653–664.

Anschriften der Autoren:

- Dr. Karl-Oswald Bauer, AR, Evinger Straße 411, 4600 Dortmund 16
Dr. Peter Zimmermann, Prinz-Friedrich-Karl-Str. 16, 4600 Dortmund 1