



***Friedrich Krotz / Uwe Hasebrink***

*Medienkompetenz von  
Kindern und Jugendlichen für die  
Informationsgesellschaft  
und ihre Bedingungen in  
Japan und Deutschland*

***Kurzbericht über ein international vergleichendes Projekt***

*Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts Nr. 15*

Friedrich Krotz / Uwe Hasebrink: Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen für die Informationsgesellschaft und ihre Bedingungen in Japan und Deutschland Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, Juli 2002

ISSN 1435-9413

ISBN 3-87296-102-0

Schutzgebühr: 25,00 EUR

**Die Hefte der Schriftenreihe "Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts" finden sich zum Download auf der Website des Instituts unter der Adresse: [www.hans-bredow-institut.de](http://www.hans-bredow-institut.de)**

Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg

Verlag

Heimhuder Str. 21

D-20148 Hamburg

Tel.: (+49 40) 450 217-12

Fax: (+49 40) 450 217-77

E-Mail: [info@hans-bredow-institut.de](mailto:info@hans-bredow-institut.de)

## **Inhalt**

Vorbemerkung .....	5
--------------------	---

### **Teil 1**

Friedrich Krotz / Uwe Hasebrink

#### **Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen für die Informationsgesellschaft und ihre Bedingungen in Japan und Deutschland**

<b>1</b>	<b>Zielsetzungen und Fragestellungen .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Vorgehen und konkrete Untersuchungsschritte .....</b>	<b>9</b>
2.1	Kooperation mit dem japanischen Projektteam .....	10
2.2	Untersuchungsschritte in Hamburg .....	11
2.2.1	Zielsetzungen .....	11
2.2.2	Vorgehen.....	12
<b>3</b>	<b>Befunde und Thesen auf der Basis des japanisch-deutschen Vergleichs.....</b>	<b>13</b>
3.1	Sozialisation und Schule in Japan und die neuen Medien .....	13
3.2	Ähnlichkeiten der Entwicklungen in Deutschland und Japan .....	15
3.3	Diffusion von Innovationen .....	16
3.4	Die neuen Medien als Katalysator wofür? .....	19
3.5	Homogenisierungsprozesse? .....	20
<b>4</b>	<b>Befunde und Thesen auf der Basis der Untersuchungen in Hamburg.....</b>	<b>21</b>
4.1	Allgemeine Thesen über Jugendliche und Computer.....	21
4.2	Computer in der Schule in der Perspektive von Schülerinnen und Schülern .....	23
4.3	Der Computer zu Hause.....	26
4.4	Die symbolische Bedeutung von Computern für Schülerinnen und Schüler .....	26
4.5	Neue Medien und Medienkompetenz aus der Perspektive der Schulen und der Lehrerinnen und Lehrer.....	27

### **Teil 2**

Friedrich Krotz

#### **Neue Medien und Medienkompetenz in Schulen: Ein explorativer Vergleich zwischen Japan und Deutschland**

<b>1</b>	<b>Fragestellung und Explikation des Forschungsansatzes .....</b>	<b>29</b>
<b>2</b>	<b>Vorgehen.....</b>	<b>35</b>
2.1	Anmerkungen zur Forschungslage.....	35
2.2	Die Folge der Arbeitsschritte und die Kooperation mit dem Team um Prof. Hirohisa Suzuki .....	36

3	<b>Methodische Überlegungen</b> .....	41
4	<b>Kultur als Lebensweise – Annotationen und Thesen zu japanischen Bedingungen für die Verwendung neuer Medien in der Schule</b> .....	45
4.1	Sprache, Schrift.....	46
4.2	Geschichte und Politik.....	51
4.3	Religion .....	54
4.4	Werte, Normen und Formen des Alltags .....	57
4.5	Sozialer Wandel .....	62
4.6	Geschlechterrollen, Familie und Kinder.....	64
4.7	Freizeit in Japan .....	71
4.8	Die Mediennutzung Jugendlicher .....	74
4.9	Schule in Japan.....	79
5	<b>Neue Medien</b> .....	83
5.1	Neue Medien und Probleme bei ihrer Einführung in Japan.....	85
5.2	Neue Medien in Schulen: Ausgangspunkt und Entwicklung im Blick der japanischen Wissenschaft.....	87
5.3	Initiativen und Projekte für neue Medien in den Schulen in Japan.....	89
5.4	Ergebnisse des empirischen Vergleichs.....	95
6	<b>Zusammenfassende Thesen</b> .....	109
6.1	Sozialisation und Schule in Japan und die neuen Medien .....	109
6.2	Ähnlichkeiten der Entwicklungen in Deutschland und Japan .....	111
6.3	Diffusion von Innovationen .....	112
6.4	Die neuen Medien als Katalysator wofür? .....	114
6.5	Homogenisierungsprozesse? .....	115
7	<b>Literatur</b> .....	116

**Anhang:**

Tabellenanhang I: Ergebnisse der Befragung in Hamburg.....	123
Tabellenanhang I: Ergebnisse der Befragung in Japan.....	175

## Vorbemerkung

Die vorliegende Publikation entstand im Rahmen eines von der deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts über die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen und ihre Bedingungen in Japan und Deutschland.<sup>1</sup> Sie enthält drei Teile:

Der erste Teil (S. 7ff.) stellt in knapper Form die Fragestellung, den Verlauf und wesentliche Ergebnisse des Gesamtprojekts dar.

Der zweite Teil (S. 29ff.) gilt der zentralen Fragestellung des Projekts, dem Vergleich zwischen Japan und Deutschland im Hinblick auf Strategien dieser Länder bei der Einführung neuer Medien an Schulen.

Ein Tabellenanhang (S. 123ff.) dokumentiert Ergebnisse einer vergleichenden Befragung an japanischen und deutschen Schulen.

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde gefördert durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Az. KR 1720/5-1). Wir danken Frau Dipl. psych. Eva Rischkau und Frau Angela Durry herzlich für die engagierte Mitarbeit im Rahmen dieses Projekts.



## **Teil 1**

*Friedrich Krotz / Uwe Hasebrink*

### **Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen für die Informationsgesellschaft und ihre Bedingungen in Japan und Deutschland**

#### **Kurzbericht über ein international vergleichendes Projekt**

##### **1 Zielsetzungen und Fragestellungen**

Das übergeordnete Ziel des Projektes war eine empirisch gestützte, international vergleichende Auseinandersetzung mit einigen wesentlichen Aspekten der Informationsgesellschaft in Deutschland und Japan.

Ein erster Ausgangspunkt für das Forschungsinteresse war der Begriff „Medienkompetenz“ bzw. der mit diesem unscharfen Begriff umrissene Phänomenbereich.

Dieses Interesse ergab sich zum Einen aus der Beobachtung, dass dieser Begriff fast die einzige Perspektive kennzeichnet, aus der heraus in der derzeitigen Debatte um die „Informationsgesellschaft“ die Mediennutzer, die Konsumenten, die Bürger berücksichtigt werden, also auch die gesellschaftliche Dimension des Themas behandelt wird. Ansonsten überwiegen technische, ökonomische und rechtliche Fragen.

Zum Anderen ergab sich das Interesse aus der Einsicht, dass es „die“ Medienkompetenz nicht gibt. Wenn dieses Wort verwendet wird, steht es vielmehr für ganz unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte, die von entsprechend unterschiedlichen Interessen geprägt sind. In der Folge bleibt die Rede von der Medienkompetenz in der aktuellen Debatte blass, die damit befassten Akteure reden aneinander vorbei – mit negativen Folgen eben für die genannte gesellschaftliche Dimension der Debatte.

Ein zweiter Ausgangspunkt für das Forschungsinteresse resultierte aus verschiedenen international vergleichenden Untersuchungen zur Ausbreitung der neuen Medien, an denen die Projektnehmer beteiligt waren. Bei diesen Untersuchungen hatte sich herausgestellt, dass der Platz, den die neuen Medien im Gefüge der bestehenden Medien und im Alltag der Menschen einnehmen, nicht allein technisch determiniert ist, sondern dass sich verschiedene Kulturen die neuen Kommunikationsoptionen in unterschiedlicher Weise aneignen – mit entsprechenden Folgen auch für die Vorstellungen davon, was als „kompetenter Medienumgang“ gilt.

Ein dritter Ausgangspunkt für das Forschungsinteresse bestand schließlich darin, dass eine der genannten Untersuchungen in Kooperation mit einem japanischen Forschungsteam durchgeführt worden war und dass sich bei dieser Zusammenarbeit herausgestellt hatte, dass kommunikationswissenschaftlich orientierte Vergleichsstudien zu den Ländern Japan und Deutschland bisher äußerst selten sind. In der Konsequenz lassen sich bisher auf der Oberfläche angelegte Vergleiche zwischen diesen beiden Ländern kaum sinnvoll interpretieren und einordnen: Zu unterschiedlich sind die kulturellen und gesellschaftlichen Hintergründe, als dass einzelne Aspekte des Medien- und Kommunikationsverhaltens umstandslos miteinander verglichen werden könnten.

Vor diesem Hintergrund verfolgte das Projekt die allgemeine Zielsetzung, sich in vergleichender Weise mit den Vorstellungen von und den Bedingungen für Medienkompetenz in Japan und Deutschland auseinander zu setzen, um so a) zu einem besseren Verständnis der neuen Medien im Alltag und der viel beschworenen Medienkompetenz und b) zu einer Basis für künftige kommunikationswissenschaftliche Vergleiche zwischen Japan und Deutschland beizutragen.

Angesichts des Forschungsstandes war das Projekt notwendig auf ein exploratives Vorgehen angewiesen, diese *explorative, suchende Haltung* bildet ein wesentliches Merkmal des Projektes (siehe dazu unten). Um gleichwohl den genauen Gegenstandsbereich des Vergleichs klarer zu bestimmen, wurden, in Absprache mit den japanischen Kooperationspartnern, folgende inhaltliche Eingrenzungen festgelegt:

Eine erste Eingrenzung des Themenbereichs bzw. der Zielsetzung erfolgte über die Konzentration wesentlicher Teile der Untersuchung auf *Kinder und Jugendliche*. Dies liegt nahe, da sich große Teile der Debatte um Medienkompetenz auf eben diese Zielgruppe beziehen.

Eine weitere Eingrenzung bzw. Konzentration ergibt sich zum Teil aus der interessierenden Zielgruppe, in den Mittelpunkt wird die *Schule* gestellt. Als Schnittpunkt gesellschaftlicher Normen, organisierten Lernens und individuellen Alltagshandelns, die in vergleichbarer Form in den meisten Ländern institutionalisiert ist, bietet die Institution Schule einen guten Ansatzpunkt zur Untersuchung der Leitfrage.

Aus dieser Konkretisierung des Gegenstandsbereichs ergab sich, dass die angestrebte Rekonstruktion verschiedener Konzepte des Umgangs mit neuen Medien an verschiedenen Akteuren ansetzen musste, die bei der Konkretisierung des Designs der Untersuchung zu berücksichtigen waren. Im Einzelnen ging es um die Politik und ihre Programmatiken und konkreten gesetzlichen Maßnahmen, um die Schul- bzw. Bildungsbürokratie mit ihren Lehrplänen, um die Schulen selbst mit ihrer Ausstattung, ihrem Personal und ihrer inneren Organisation, um die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren medienbezogenen Qualifikationen und ihren didaktischen Konzepten bei der Vermittlung von Medienwissen sowie um die Kinder und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schüler, die die neuen Medien sowohl in der Schule als auch in der Freizeit verwenden und sie in bestimmter Weise in ihren Alltag integrieren.



Im Hinblick auf diese Akteure und deren Rolle bei der Einführung neuer Medien wurden einige forschungsleitende Fragen formuliert bzw. das Projekt im Laufe der Untersuchungen auf diese Fragen zugespitzt, mit denen jeweils zwei verschiedene Perspektiven auf den Einsatz neuer Medien und auf Medienkompetenz gegenübergestellt werden:

- Normative Erwartungen versus Praxis des Medienumgangs: In welchem Verhältnis steht das, was in politischen Programmen und Lehrplänen über Medienkompetenz gesagt wird, zum medien- und kommunikationsbezogenen Handeln von Kindern und Jugendlichen?
- Medien- und kommunikationsbezogenes Freizeitverhalten versus schulische Lernanforderungen: In welchem Verhältnis zueinander stehen privater und schulischer Umgang mit Medien?
- Programmatik für die Schule versus konkreter Unterrichtsprozess: In welchem Verhältnis stehen die behördlichen Vorgaben in Sachen Medienkompetenz mit der Realität an Schulen?
- Auf einer übergreifenden Ebene sollten die genannten Fragen im Hinblick auf den Vergleich Japan versus Deutschland bearbeitet werden: In welchem Verhältnis stehen die jeweiligen Konzepte bei der Einführung neuer Medien in diesen beiden Ländern? In welchem Maße bzw. inwiefern zeigen sich kulturelle Unterschiede, welche wiederum auch die kulturelle Geprägtheit der Medienkompetenz-Konzeptionen in beiden Ländern deutlich machen?

Die zuletzt genannte Vergleichsdimension macht das eigentlich auslösende Moment für dieses Projekt aus, weshalb sich auch ein maßgeblicher Teil des Abschlussberichts auf eben diese Vergleichsperspektive bezieht. Denn in vielen sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereichen gewinnt der Vergleich als Forschungsperspektive und -methode an Bedeutung (vgl. zum Beispiel Kleinsteuber 2002). Dies nicht nur aus wissenschaftsimmanenten Gründen – weil neues Wissen immer in vergleichendem Bezug zu altem Wissen steht –, sondern auch und gerade aufgrund der Tatsache, dass im Zuge der als Globalisierung bezeichneten Veränderungen Betrachtungen der Kommunikationssysteme und -prozesse auf einer rein nationalen Ebene an Aussagekraft verlieren. Gerade die technologischen und medialen Entwicklungen rücken ja die anderen Kulturen in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

## **2 Vorgehen und konkrete Untersuchungsschritte**

Neben der Auseinandersetzung mit der Literatur zu den von dem Projekt berührten Gegenstandsbereichen Medienkompetenz, Medieneinsatz in der Schule, Medien- und Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie Medien, Bildung und Kultur in Japan wurden die konkreten Fragestellungen des Projekts aufgrund des angestrebten interkulturellen Vergleichs in stetem Austausch mit den Kooperationspartnern in Japan entwickelt und eingegrenzt. Da für den Medien und Kommunikationsbereich kaum Erfahrungen mit

systematischen Vergleichen zwischen Deutschland und Japan vorliegen und von daher zunächst zu untersuchen war, inwiefern verschiedene Aspekte des Medien- und Bildungssystems überhaupt sinnvoll miteinander verglichen werden können, ergab sich auf diese Weise insgesamt ein im Wesentlichen explorativ angelegtes Vorgehen. Dieses umfasste folgende Schritte:

- Aufarbeitung verschiedener Konzepte von Medienkompetenz;
- Dokumentenanalysen und Experteninterviews zu Programmen, Projekten und Initiativen zur Förderung der Medienkompetenz;
- Erhebungen an ausgewählten Schulen in Hamburg mit Unterrichtsbeobachtungen, Lehrerinterviews, Schülerinterviews und einer standardisierten Fragebogenerhebung bei Schülern;
- Aufarbeitung vergleichender Studien zu Japan;
- Austausch mit Kooperationspartnern in Japan zur Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes für die Schülerbefragung;
- vergleichende Auswertung der Befragungsdaten aus Japan und Deutschland;
- Experteninterviews in Japan zu Fragen der Medienkompetenz.

## **2.1 Kooperation mit dem japanischen Projektteam**

Mitentscheidend für die Antragstellung und die konzeptionellen Vorüberlegungen zu dem Projekt war der bestehende Kontakt mit dem Projektleiter des japanischen Teams, Prof. Hirohisa Suzuki; aus der Zusammenarbeit hatte sich die Idee zu einem gemeinsamen Kooperationsprojekt ergeben. Die Details der Zusammenarbeit sind in Berichtsteil A, Kapitel 2.2, beschrieben, an dieser Stelle seien für den Projektverlauf wesentliche Eckpunkte zusammengefasst.

Es war zu Anfang des Projekts beabsichtigt, dass jedes der beiden Teams in Deutschland und Japan seine eigenen Forschungen im eigenen Land durchführte, dass aber ein möglichst intensiver Kontakt gehalten werden sollte und dass insbesondere sowohl qualitative als auch quantitative Arbeitsschritte in Abstimmung mit dem je anderen Team geplant und umgesetzt werden sollten. Da der Förderungsantrag der japanischen Kollegen bei dem japanischen Äquivalent zur DFG, der JSPS, abgelehnt wurde, griff das japanische Team stattdessen auf eine Förderung durch das japanische Familienministerium zurück. Darin lagen allerdings einige Nachteile: So wurden die Fragestellungen des japanischen Teams durch das Ministerium mit beeinflusst, und das japanische Team war dadurch an einen engeren Zeitplan gebunden, so dass es dem deutschen Projekt immer um einige Forschungsschritte voraus war. Auch konnten die Kollegen aus Japan keine Reisemittel akquirieren, so dass es bei zwei Besuchen des Projektleiters Suzuki in Hamburg blieb.

Unter den gegebenen Bedingungen war das japanische Team nicht mehr so sehr an der Vergleichsperspektive interessiert. Deshalb war es auch nicht möglich, die vor allem vom

deutschen Team in den Mittelpunkt gestellten Qualitätskriterien vergleichender Forschung hinreichend zu berücksichtigen.

Von beiden Teams wurden in der konkreten Durchführung zunächst explorative Erhebungen im Bereich Schulorganisation und schulische Sozialisation insbesondere im Hinblick auf die neuen Medien durchgeführt. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die hier beschriebene Studie auf eine aufeinander abgestimmte quantitative Befragung in ausgewählten Schulen beider Länder. Voraussetzung für ein Projekt dieser Art war auch die gründliche und projektbegleitende Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Kultur. Das deutsche Team hat deshalb die einschlägige Forschungsliteratur zum deutsch-japanischen Vergleich, zur japanischen Kultur und zu Fragen der interkulturell vergleichenden Forschung aufgearbeitet.

Da die japanischen Kollegen ihre explorierende qualitative Befragung schon vor Beginn des deutschen Projekts durchführen mussten, und es auch im Hinblick auf die qualitative Befragung unterschiedliche Herangehensweisen gab, haben sich letztlich unterschiedliche und auch ungleichzeitige Parallelprojekte entwickelt. Zwar waren Fragebereiche aufeinander abgestimmt, die Zusammenarbeit war trotzdem problematisch. Diese Unterschiede muss man in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigen.

## **2.2 Untersuchungsschritte in Hamburg**

### **2.2.1 Zielsetzungen**

Neben dem interkulturellen Vergleich bestand der zweite während der ganzen Projektlaufzeit betriebene Forschungsstrang in der fallstudienartigen Untersuchung der Rolle der neuen Medien in Hamburger Schulen und der Definition und Bedeutung von Medienkompetenz im Bewusstsein der beteiligten Akteure. Dabei wurde eine dreifache Zielsetzung verfolgt.

Einmal ging es um die Verbindung der kommunikationswissenschaftlichen Perspektive auf die neuen Medien in den Schulen und die Medienkompetenz mit dem schulischen Alltag, mit den dort üblichen Bedingungen und Interaktionen im Hinblick auf neue Medien. Dem diente die beobachtende Teilhabe am Unterricht, ferner eine Reihe von qualitativen Interviews, die zugleich einem zweiten Zweck dienten.

Bei den Interviews ging es zusätzlich und vor allem darum, die Ansichten der wichtigsten für die hier untersuchte Frage relevanten Akteure zu erheben, um ihre jeweiligen Positionen zu verstehen. Dazu wurden erstens Schülerinnen und Schüler, zweitens Lehrerinnen und Lehrer und drittens Vertreterinnen und Vertreter der zuständigen Schulbehörde und der in ihrem Auftrag agierenden Querschnittsinstitutionen, z.B. dem Hamburger Bildungsserver befragt.

Um Anhaltspunkte für die Mediennutzung und den Umgang von Jugendlichen mit neuen Medien zu bekommen, die sich, soweit dies im Rahmen der Kooperation mit dem japani-

schen Forschungsteam möglich war, mit Befunden aus Japan vergleichen lassen, wurde in den ausgewählten Schulen auch eine standardisierte Befragung durchgeführt.

Der Kern der Erhebungen bezog sich auf drei Schulen in Hamburg, an denen jeweils Unterrichtshospitationen, Schüler- und Lehrerinterviews sowie eine standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler durchgeführt wurden. Vorbereitend dazu wurden verschiedene Gespräche mit Expertinnen und Experten für die Thematik des Einsatzes von neuen Medien an Hamburger Schulen geführt.

### 2.2.2 Vorgehen

Für die Erhebungen wurden drei Schulen ausgewählt, ein Gymnasium, eine Gesamtschule und eine Haupt- und Realschule. Kriterium für die Auswahl war eine Streuung der Standorte über verschiedene Hamburger Stadtteile hinweg, ausschlaggebend war weiterhin, ob ein Lehrer oder eine Lehrerin, der bzw. die an der betreffenden Schule für den Einsatz von neuen Medien in der einen oder anderen Weise zuständig war, für die insgesamt recht intensive Zusammenarbeit gewonnen werden konnte.

Die Untersuchungsschritte an den Schulen wurden jeweils von zwei Projektbearbeiterinnen gemeinsam durchgeführt. Erste Anlaufstelle an den drei genannten Schulen war jeweils ein Lehrer bzw. eine Lehrerin, mit dem bzw. der ein erstes einführendes Gespräch über den Medieneinsatz an der Schule geführt und dann die Koordination der weiteren Erhebungsschritte vorgenommen wurde. Dazu gehörten Gespräche mit weiteren Lehrkräften, zum Teil auch mit der Schulleitung; insgesamt wurden an den drei Schulen 9 Lehrerinterviews geführt. Mit diesen Lehrkräften wurden, soweit möglich, auch Unterrichtsbeobachtungen in medienbezogenen Schulstunden vereinbart; in 6 teilnehmenden Beobachtungen erkundeten die Projektbearbeiterinnen, mit welchen technischen Arrangements und welchem didaktischen Konzept welche Themen bearbeitet wurden. Aus den betreffenden Klassen wurden jeweils einige Schülerinnen und Schüler ausgewählt, mit denen zu einem späteren Zeitpunkt Leitfadengespräche geführt wurden, die sich auf die Wahrnehmung des Computereinsatzes in der Schule und die Medien- und Computernutzung zu Hause bezogen. Die Schülerinterviews wurden jeweils mit zwei Schülerinnen bzw. Schülern gleichzeitig geführt; auf diese Weise sollte einerseits auch ein Einblick in den Diskurs zwischen den Befragten gewonnen werden, andererseits zeigten Vorerfahrungen, dass die Befragten in einer solchen Gesprächssituation bereitwilliger antworten. Insgesamt wurden so 11 Interviews mit insgesamt 20 Schülerinnen und Schülern geführt.

Die Auswahl der Befragten umfasst nicht alle relevanten Akteure. So wurden insbesondere die Eltern, die Positionen der Politik und die öffentliche Meinung in diesem Schritt nicht weiter berücksichtigt. Die Positionen von Politik und öffentlicher Meinung sind jedoch in den Gesamtrahmen des Projekts eingeflossen, indem in einer frühen Projektphase die Ziele und die Umsetzung der wichtigsten öffentlichen Projekte zur Einführung von Computern in die Schulen bzw. zur Medienkompetenz zusammenfassend aufgearbeitet wurden. Diese auch bereits dokumentierten Informationen stellten eine notwendige Vorarbeit dar, die im Rahmen des Abschlussberichtsaber nicht noch einmal im Einzelnen dargestellt wird.

Für systematische Auswertungen der Zusammenhänge zwischen schulischer und privater Mediennutzung wurden an den drei genannten Schulen auch standardisierte Befragungen durchgeführt. Einbezogen wurden jeweils die 5. und 7. Klassen der drei Schulen – dies entsprach den Absprachen mit dem japanischen Forschungsteam, die ihre Erhebungen in derselben Altersgruppe durchführten.

Der Fragebogen setzte sich aus verschiedenen Frageblöcken zusammen, die sich aus dem beabsichtigten Vergleich mit der japanischen Untersuchung ergaben. Es ging um die Mediennutzung in der Schule und in der Freizeit, um Einstellungen gegenüber neuen Medien generell und an der Schule sowie um einige Aspekte von Medienkompetenz. Die konkreten Fragen wurden in Orientierung an vorliegende Studien (insbesondere Livingstone/Bovill 2001, JIM 2000/2001) formuliert, die Items zur Medienkompetenz ergaben sich einmal aus entsprechenden Vorstudien der japanischen Kooperationspartner, andererseits aus der versuchsweisen Umsetzung der Ergebnisse einer Analyse von ausgewählten Konzepten von Medienkompetenz. Die Fragen im Einzelnen können dem Tabellenanhang zu diesem Bericht entnommen werden.

Die Erhebungen an den drei Schulen wurden im Frühjahr 2001 durchgeführt. Nach Einholung entsprechender Erlaubnis der Schulleitungen und der Eltern fanden sie während des Unterrichts der kooperierenden Fachlehrerinnen und -lehrer statt. Die Schülerinnen und Schüler füllten den Fragebogen in Anwesenheit der beiden Projektmitarbeiterinnen und der jeweiligen Lehrkraft aus. Das Ausfüllen der Fragebögen einschließlich der vorhergehenden Einweisung und der nachfolgenden Erläuterungen nahm etwa eine Schulstunde in Anspruch.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Befragten nach Geschlecht, Schulklasse und Schultyp. Angesichts des Zustandekommens der Stichprobe ist zu betonen, dass diese keine Repräsentativität in Anspruch nehmen kann. Es stand auch nicht im Vordergrund dieses Untersuchungsschritts, repräsentative Aussagen über die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Formen der Computernutzung zu machen. Vielmehr ging es darum, auf der Basis einer etwas höheren Fallzahl, als dies mit den qualitativen Untersuchungsschritten möglich ist, Aufschluss über Zusammenhänge zwischen den verschiedenen untersuchten Aspekten, also insbesondere zwischen schulischer und außerschulischer Mediennutzung zu erkunden.

### **3 Befunde und Thesen auf der Basis des japanisch-deutschen Vergleichs**

#### **3.1 Sozialisation und Schule in Japan und die neuen Medien**

Sozialisation in Japan funktioniert auf eine andere Weise als in Deutschland. Familie und Geschlechterverhältnis, die scharfe Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, die Einkind-Familie, der soziale Druck vor allem auf die Mutter, ihr Kind erfolgreich durch die Schule zu leiten, machen andersartige Sozialisationsbedingungen aus. Kulturell und gesellschaft-

lich festgelegte Ziele und Orientierungen sind ebenso anders wie die Erwartungen an die Zukunft.

Hinzu kommen die allgemeinen kulturellen und auch die historischen und religiösen Bedingungen, vor allem der Druck zur Homogenität, der Druck zur Harmonie. Die Lerninhalte in den Schulen sind davon geprägt – Schule ist insbesondere auch das Lernen der Schriften und der japanischen Tradition. Erwähnenswert ist hier andererseits die größere Bereitschaft und die größere Erfahrung der japanischen Kultur, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und sie zu adaptieren, die leichteren Zugänge zu neuen Werten durch ein offeneres Verhältnis zu undogmatischer verstandenen Religionen. Dies äußert sich beispielsweise in einem anderen Verhältnis zum Spielen, das in Japan nicht – wie in pietistischer Tradition – als Sünde angesehen. Erwähnenswert ist auch die höhere Bedeutung visueller Objekte durch die Schrift und die darin angelegte Vertrautheit mit visuellen Objekten.

Vor diesem Hintergrund unterscheiden sich weiter Alltag, die Freizeitbeschäftigungen und die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Diese Unterschiede erscheinen nicht nur graduell, sondern strukturell. Die Zeitnot japanischer Kinder durch die Ganztagschule und die zusätzlichen Hausaufgaben, in gewissen Lebenssituationen auch noch durch die Prüfungsvorbereitungen und die Zusatzschulen, die trotzdem hohe Nutzung von Fernsehen und anderen Bildmedien, all dies schafft ganz andere Rahmenbedingungen, als es in Deutschland der Fall ist. Vermutlich sind auch Peer Group-Beziehungen in Japan eher von europäisch-geringer als von US-amerikanisch-hoher Bedeutung.

Verallgemeinert man die aus deutschen Studien bekannte Einsicht, dass das Leben von Kindern und Jugendlichen sich vor allem in Peer Groups, in der Familie, der Schule bzw. am Arbeitsplatz und mit Medien abspielt, so finden sich auf allen vier Ebenen gravierende Unterschiede.

Gleichzeitig ist die japanische Welt vermutlich nicht weniger im Fluss als die deutsche. Vor allem auf die Konsumorientierung und die Individualisierungstendenzen kann hier hingewiesen werden. Dass die konsumbezogenen Entwicklungen, die einem in entsprechenden Einkaufsvierteln von Tokyo in die Augen springen, auch einen Bruch in der wertmäßig recht streng normierten und stabilen japanischen Gesellschaft provozieren, ist u.E. in der Literatur, soweit sie zur Kenntnis genommen wurde, nicht hinreichend reflektiert.

Andererseits wird aber auch die traditionelle Wertschätzung der Bildung in Japan deutlich. Vor diesen durchaus nicht bruchfreien Hintergründen unterscheidet sich die japanische von der deutschen Schule. Mehr als 90% der japanischen Jugendlichen besuchen die Oberschule und die meisten schließen sie erfolgreich ab. Mehr als 38% besuchen die Universität, hinzu kommen postsekundäre und berufsbildende Einrichtungen, die einen weiteren großen Teil der Jugendlichen ausbilden. Das Schulsystem ist eingleisig und lässt niemand sitzen. Das Bildungssystem gilt – in deutscher Perspektive dennoch – als erfolgreich und nimmt in vergleichenden Studien wie TIMSS gute bis sehr gute Plätze ein.

Wiederum andererseits ist das System an seinen Übergabepunkten an andere Schulen hoch selektiv. Die Betonung im Unterricht liegt – aus einer deutschen Perspektive – zu sehr auf

extrinsisch begründeten Inhalten und Fähigkeiten, auf Frontalunterricht, Auswendiglernen und auf Detailwissen, und durch die Aufnahmeprüfungen in die nächsten Schulstufen entsteht ein massiver Druck auf Schülerinnen und Schüler. Deshalb wird die Schule von immer mehr Schülerinnen und Schülern als Druck erlebt, die Zahl der Aussteiger und Schulverweigerer steigt. Beklagt wird aus Lehrersicht, dass Eigenverantwortlichkeit, Initiativbereitschaft und Kreativität eher unterdrückt als vermittelt werden. Dies passt zwar zur Arbeitswut der Bevölkerung, für die der plötzliche Tod durch Arbeitsüberlastung zum Krankheitsbild gehört (Karoshi), aber es passt zunehmend weniger zum Aufwachsen in einer liberalen Demokratie und einer unter ständigem Wachstums- und Veränderungsdruck stehenden Wirtschaft und einem darauf bezogenen Alltag.

Schule als Institution ist deshalb in Japan auch unabhängig von den Herausforderungen der digitalen Medien in die Diskussion geraten. Diese Diskussion steht in einer Reihe mit herausragenden Reformen des japanischen Schulsystems: mit der Einführung der an europäischen und US-amerikanischen Praktiken orientierten Schulbildung nach der erzwungenen Öffnung Japans zur Welt und den Meiji-Reformen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der Restrukturierung des Bildungssystems nach Ende des Zweiten Weltkriegs in der Folge der von den Siegermächten, insbesondere den US-Amerikanern erzwungenen Reformierung und Demokratisierung der Gesellschaft. Die Diskussion in Japan heute läuft auf eine fundamentale Korrektur traditioneller Lernformen hinaus und auf eine damit verbundene Stärkung individueller Initiative, Eigenverantwortlichkeit und Kreativität. Zudem stehen Deregulierung und Dezentralisierung des ganzen Schulsystems zugunsten eines größeren Einflusses lokaler Institutionen und der Schule selbst auf dem Programm: Flexibilisierung und Individualisierung der Unterrichtsformen und -inhalte, Anpassung an neue Probleme und Erfordernisse sowie Stärkung der inneren Organisation und der Lehre in Richtung marktwirtschaftlich bestimmter Erfordernisse.

Neben den institutionellen Problemen tritt hier allerdings sofort das technische Problem auf, dass die Lehrer weder für darauf bezogene Lernformen noch für eine Übernahme weitreichender Verantwortung gerüstet sind, und das inhaltlich-ideologische Problem, dass solche Reformen den Mythos der Homogenität der Japaner beschädigen könnten.

### **3.2 Ähnlichkeiten der Entwicklungen in Deutschland und Japan**

In Deutschland fanden vergleichbare Debatten um die Schule im 21. Jahrhundert, wie die Diskussion um die PISA-Studie in den letzten Monaten gezeigt hat, bisher eher in Expertenkreisen, kaum in der Öffentlichkeit statt. Auch in dieser Hinsicht sind die Ausgangssituationen von Japan und Deutschland gegenüber dem Einfluss, der hier in dieser Arbeit untersucht wird, nämlich der zunehmenden Bedeutung der digitalisierten Medien und der computervermittelten Kommunikation, unterschiedlich. Den unterschiedlichen Voraussetzungen gegenüber lassen sich aber die Entwicklungen und die Art und Weise, wie damit umgegangen wird, durchaus als ähnlich beschreiben.

Ebenso wie in Deutschland ist auch in Japan der durch Industrie und Öffentlichkeit auf Staat und Schulen ausgeübte Druck hoch, diese neuen Medien umgehend in die Schule

einzuführen. Das heißt faktisch vor allem, Internetzugänge und Vertrautheit damit herzustellen – dies zu einem Zeitpunkt, als die Aktienhaussaue noch die Hoffnungen Aller auf das demnächst beginnende digitale Paradies beflügelte.

Waren also die Ausgangspunkte in beiden Ländern bzw. Kulturen unterschiedlich, weil Kultur, Schulsystem und die Pläne einer Weiterentwicklung unterschiedlich waren, so sind die Einflüsse, die die neuen Medien in die Schulen gedrückt haben, eher ähnlich. In beiden Fällen waren die entscheidenden Akteure die Computerhersteller und die ehemals staatliche, jetzt private Telekom sowie weitere interessierte Firmen, Softwarehersteller, Medienfirmen wie Bertelsmann, die von ihnen mit Unterstützung Anderer gegründeten Public-Private-Partnerships, der Staat, der umfangreiche Mittel zur Verfügung gestellt hat, begleitet von einer öffentlichen Meinung, der man warnend an die Wand malte, dass das Volk sonst seine Zukunft verspielte. Daraus ergab sich in beiden Ländern eine starke Technikorientierung bei der Einführung der neuen Medien in die Schulen.

Hinzu kam, dass die finanziellen Möglichkeiten in beiden Ländern nicht ausreichten, um die Lehrer direkt in die Situation zu versetzen, die neuen Medien auch praktisch zum Funktionieren zu bringen. Die Ausstattung war zum Teil dürftig, und ein Service, eigentlich bei jedem technischen Gerät notwendig, fand nicht statt. Deshalb scheint in beiden Ländern die konkrete Entwicklung vor Ort und im komplexen Institutionensystem Schule maßgeblich von einzelnen Idealisten geprägt worden zu sein. Obendrein mussten Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, denen dann zwar ein Einstieg in die Technik gegeben wurde, ohne dass deutlich gemacht werden konnte, wie die neuen Medien denn nun eigentlich eingesetzt werden sollen.

So muss insgesamt konstatiert werden, dass in beiden Ländern vergleichsweise überhastet und ohne brauchbares Konzept, dafür aber unter konkreter Anleitung der interessierten Industrie gehandelt wurde. Das Ergebnis ist deswegen eine technikorientierte Orientierungslosigkeit. Angesichts der nicht ausgearbeiteten pädagogischen Konzepte kann man kritisch zusammenfassen, dass die Politik dem von der Industrie angeheizten Druck gefolgt ist, während die Zivilgesellschaft eigentlich überhaupt nicht darüber diskutiert hat, was nun Sinn macht und was nicht. Dies scheint einheitlich für beide Länder zu gelten.

### **3.3 Diffusion von Innovationen**

Ein wesentlicher theoretischer Gewinn des Projekts liegt in einem differenzierteren Verständnis der Bedingungen technischer Innovationen in verschiedenen Kulturen und deren Kraft. Die Prozesse der Einführung neuer Techniken und insbesondere neuer Medien lassen sich in der Kommunikationswissenschaft mit Hilfe der Theorie der Diffusion von Innovationen beschreiben. Danach gibt es, ganz grob gesagt, eine technische Innovation, eine soziale Gemeinschaft mit Normen und Werten, die darüber kommuniziert und in der sich diese Innovation durchsetzt. Dies geschieht in Phasen, und die Unterschiede zwischen verschiedenen Gemeinschaften, in unserem Fall Kulturen, lassen sich daran erkennen, in welcher Phase sich die Entwicklung befindet.



Es zeigt sich freilich im Vergleich zwischen Deutschland und Japan ebenso wie im Vergleich zwischen anderen Ländern und Kulturräumen, dass diese Theorie in ihrer vorliegenden Form zu schlicht ist.

Offensichtlich gibt es im hier betrachteten Fall der neuen digitalen Medien unterschiedliche Bedingungen, in welcher Form sie sich durchsetzen; und in einer kulturbetonten Sichtweise muss davon ausgegangen werden, dass Computer und Internet im Rahmen der deutschen Kultur eine andere Bedeutung haben als Computer und Internet in der japanischen Kultur.

Wir weisen hin auf

- unterschiedliche allgemeine kulturelle Bedingungen, etwa die Beziehung zur visuellen Kultur und die Bereitschaft zu spielen oder zu technischen Innovationen,
- unterschiedliche alltagsbezogene Voraussetzungen, wie sie bereits aufgeführt wurden, beispielsweise die unterschiedliche Mediennutzung und die unterschiedliche Bedeutung der Medien, unterschiedliche Freizeitvorräte wie unterschiedliche Freizeittraditionen, unterschiedliche finanzielle Möglichkeiten und unterschiedliche vorhandene Kompetenzen,
- unterschiedliche gesellschaftliche Diskurse, die sich beispielsweise äußern
  - in unterschiedlichen Erwartungen an die neuen Medien,
  - in unterschiedlichen Bezügen zu Arbeit und Lernen, die sich beispielsweise aus unterschiedlichen, kulturell eingebetteten, etwa religiös vermittelten Vorstellungen vom Sinn des Lebens ergeben,
  - in den Erwartungen an die Zukunft, was die Rolle von PC und Internet angeht,
  - in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage, wer für eine Ausbildung im Bereich der neuen Medien zuständig ist – der Staat, die Familie, die Unternehmen,
  - in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage, wer in den Genuss einer solchen Ausbildung kommt: etwa, ob die Schulen zentrale Vermittlungsinstitutionen werden und so die nächste Generation in den Mittelpunkt rückt, oder ob andere Institutionen wie die öffentlichen Bibliotheken dabei eine Rolle spielen sollen, die auch Erwachsenen zugänglich sind,
  - in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage, ob der PC als Personal Assistant oder als programmierbarer Computer gesehen wird, ob das Internet Entertainment- oder Informationsmedium ist;
- unterschiedliche institutionelle Bedingungen, wie sie im Hinblick auf Familie und Schule beschrieben wurden, aber auch unterschiedliche politische Zuständigkeiten und davon abhängige Diskurse (z. B. Bildung als Ländersache).

Im Lichte derartiger Unterschiede muss eine Diffusionstheorie, die allgemein gültige, schlichte Phasen annimmt, um die Bedeutung intervenierender kultureller und politischer Bedingungen erweitert werden: Unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge und unter-

schiedliche politische und soziale Diskurse führen zu unterschiedlichen Diffusionsverläufen. Diffusion findet auf verschiedenen Entwicklungspfaden statt, die in der Perspektive des vorliegenden Projekts von den vorstehend aufgelisteten Bedingungskomplexen abhängen.

Sie konstituieren unterschiedliche Anfangsbedingungen und Entwicklungspfade auch dann, wenn die aktuellen Einflüsse von vergleichbaren Akteuren kommen, die Umsetzungsmaßnahmen ähnlich sind und damit die innovativen Einflüsse vergleichbar. In Deutschland und Japan waren dies insbesondere der hohe Einfluss der Wirtschaft auch über die öffentliche Meinung, die sich im Handeln der Regierung ausdrückte, sowie eine unentschiedene Rolle der Zivilgesellschaft. Damit unterscheiden sich aber auch die Endzustände, insofern zum Beispiel die konkreten, in einer Kultur nahe liegenden Anwendungen der digitalen Technik unterschiedlich sein können – etwa SMS-Technologie in Deutschland und Japan, aber nicht in den USA. Auch aus den unterschiedlichen Entwicklungen resultierende Lebens- und Handlungschancen, wie sie unter dem Titel des Digital Divide diskutiert werden, können von unterschiedlicher Art und von unterschiedlicher Bedeutung für die betrachteten Kulturen und Nationen sein.

Problematischer Kern für eine Revision der Diffusionstheorie ist insbesondere die implizite Annahme, der instrumentelle Zweck einer Innovation sei von vornherein festgelegt. Gerade die Mediengeschichte zeigt, dass der Zweck eines Mediums zu keinem historischen Zeitpunkt tatsächlich endgültig festgelegt ist – dies vor allem deshalb, weil sich Medien in Abhängigkeit von kulturellen und historischen Bedingungen in das schon immer vorhandene Medienumfeld der Menschen hinein entwickeln. Sie werden quasi domestiziert und sozialisiert, und dies geschieht natürlich in Bezug auf die Kultur und Gesellschaft, die vorhanden sind – sie ändern sich, aber eben auch anders als andere Kulturen, die von anderen Voraussetzungen starten.

In der gesellschaftlichen Aneignung eines Mediums werden deshalb auch die Zwecke und Funktionen von Medien stets neu definiert, das Medium findet erst zu seiner gesellschaftlichen und kulturellen Form. Deswegen gibt es auch hier keine linearen Entwicklungen, sondern Prozesse der sozialen und kulturellen Einpassung neuer und alter Medien – die Gesellschaft erfindet ihre neuen Medien und dabei erfindet sie auch ihre alten Medien neu. Deshalb ist davon auszugehen, dass Medien und die darauf bezogenen Kompetenzen und Kommunikationsformen nicht in allen Kulturen gleich sind.

Insbesondere ist auch „Media Literacy“ als wesenhaftes Phänomen nicht existent – jede Medienkompetenz lässt sich nur in Abhängigkeit von Alltag und kulturellen Bedingungen, aber auch in Abhängigkeit von Zwecken und Praktiken definieren, die durch Individuen und soziale Gruppen bestimmt sind. Zwar gehört Verbraucherkompetenz in jedem Fall im Kapitalismus zur Medienkompetenz, aber was das im Detail heißt, ist abhängig von Kulturen und darin eingenommenen Positionen.

Insgesamt ist zudem, ebenfalls in Ergänzung des Ansatzes von Rogers, auf die Notwendigkeit einer dynamischen Diffusionstheorie hinzuweisen. Einerseits leben wir heute nicht mehr in einer stabilen Gesellschaft, vielmehr ist Gesellschaft nur eine Momentauf-

nahme in einem Prozess, der als aus unterschiedlichen Entwicklungen wie Ökonomisierung; Individualisierung, Globalisierung, Mediatisierung zusammengesetzt gedacht werden muss. Weil der Kontext heute ein völlig anderer ist, ist obendrein ein Computer, obwohl immer noch in einer diffusionstheoretisch definierbaren Phase, heute nicht mehr das Gleiche wie vor einem halben Jahrzehnt. Andererseits gibt es nicht nur eine oder zwei voneinander zu trennende Innovationen wie Computer und Internet, sondern zahlreiche sich wechselseitig überholende und in vielen Fällen auch aufeinander bezogene Innovationen. Deshalb ist die abstrakte Betrachtung einzelner Innovationen in als vorgegeben und stabil vermuteten Kontexten nicht mehr schlüssig – wir brauchen eine dynamische Theorie der Diffusion von Innovationsbündeln in sich wandelnden Kontexten.

### 3.4 Die neuen Medien als Katalysator wofür?

Im Rahmen des hier betriebenen Projekts stellt sich mit zunehmender Wichtigkeit die Frage danach, was die neuen Medien eigentlich genau bewirken bzw. wofür sie wichtig sind. Was genau verändert sich durch die neuen Medien, wobei hier natürlich nicht eine Wirkung durch Inhalte, sondern eine durch das Aufkommen einer neuen grundlegenden Technologie und des sich darüber verändernden menschlichen Handelns und Kommunizierens gemeint ist.

Relativ direkt lassen sich bestimmte Folgen in bestimmten Bereichen auflisten:

- Es verändern sich die Medienumgebungen der Menschen und das darauf bezogene Handeln;
- Medien und Menschen werden vernetzt;
- es entstehen neue Kommunikationsformen (wie Computerspiele);
- es verändern sich Identitäten der Menschen, sogar ihre Strukturen;
- es entstehen neue Relationen zwischen Rollen und sozialen Gruppen (wie zwischen Eltern und Kindern, „haves“ und „have nots“, neuen und alten Eliten);
- es entstehen neue soziale Aggregate;
- es entstehen neue Bildungszwänge;
- es ändern sich die auf Medienkommunikation bezogenen Praktiken von Politik, Ökonomie, Wissenschaft.

Die Analyse der heutigen transkulturellen Einflüsse darf sich also nicht auf kurzfristige Effekte beschränken. Es geht vielmehr um tief greifende Veränderungen kommunikativer Gewohnheiten und deren Konsequenzen, die entsprechend langfristig verlaufen. Zumindest zum Teil sind sie an einen Wechsel der Generationen geknüpft. Insofern müssen Studien dazu an unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen und damit verbundenen kulturellen Deutungsmustern ansetzen und dafür Konzepte entwickeln.

Dies ist ein eigenes Projekt, eigentlich ein eigener Projektzusammenhang, dem sich die Kommunikationswissenschaft stellen muss. Beispielsweise entstehen neue Bilder von

Kindheit – die traditionsbasierte Hierarchie der Japaner, die mit Vorstellungen von der Bedeutung von Alt und Jung eng verbunden ist, geht möglicherweise auf Dauer ebenso verloren wie die in der deutschen Kultur tief verankerte Rechtedifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen. Für die Japaner ist auch ihre Schrift und ihr darüber vermittelter Bezug zu Tradition und Kunst in Gefahr. Die Formen der internen Kommunikation, das Harmoniestreben, viele der kollektiv basierten Werte, die in der japanischen Kultur über Jahrtausende gepflegt wurden, sind mit der individualisierten Kommunikation unter spezifischen Bedingungen im Internet wie z.B. im Chat nur schwer zusammenzudenken. Das heißt natürlich nicht, dass Traditionen per se erhaltungswürdig sind. Dies kann aber hier mangels genauerer Kenntnis der japanischen Kultur nicht weiter vertieft werden.

### **3.5 Homogenisierungsprozesse?**

Eine interessante Frage ist, inwiefern sich durch die neuen Medien und die anderen heutigen Entwicklungen die verschiedenen Kulturen homogenisieren. Dies ist jedenfalls dann von Bedeutung, wenn man als Ausgangspunkt die traditionelle Verschiedenheit der japanischen und deutschen Kultur und die damit zusammenhängenden Sozialisationsysteme wählt und die Implementationsprozesse als gleichartige Einflüsse begreift.

Natürlich kann man sagen, dass die weltweiten Industrialisierungsprozesse, vielleicht auch die mit- oder gegeneinander ausgetragenen Kriege und Eroberungen, die Kommunikations- und Wissen-um-Prozesse, die zunehmenden Reisen und Migrationen, die Medien eine homogenisierende Entwicklung befördert haben, insofern sie zumindest dazu beigetragen haben, dass in allen Kulturen spezifische Praktiken und Orientierungen Teil von Kultur und Alltag geworden sind, dass etwa die Beatles oder Arnold Schwarzenegger weltweit bekannt sind. Ohnehin haben ja alle Kulturen einiges miteinander gemeinsam, was ihre Mitglieder ja erst kommunikationsfähig macht.

Das Beispiel Japans macht deutlich, dass dies manchmal erzwungen war – in der japanischen Geschichte haben sich die Machthaber ja immer wieder abschotten wollen, und immer wieder haben die westlichen Mächte Kontakt erzwungen. Aber eben, wie der Zweite Weltkrieg zeigt, nicht nur die westlichen Mächte – als Herren wollten auch die Japaner Kontakt mit anderen Völkern haben. So ist Kulturkontakt, wie ihn ja auch das Internet vermitteln könnte, nicht immer das, was man sich wünscht. In jedem Fall aber bleibt Kulturkontakt nicht ohne Bedeutung und „Wirkung“ – ob die gut ist oder schlecht, hängt von vielem ab.

Dabei ist freilich die Ökonomie einer der großen Gleichmacher. Das abstrakte Ziel marktbezogenen Handelns, dass sich Investitionen rechnen sollen, ist in dieser Abstraktheit kulturunabhängig; ökonomischen Mechanismen wohnt also an sich schon ein homogenisierender Aspekt inne. Daraus kann andererseits nicht geschlossen werden, dass sich Globalisierung in verschiedenen Kulturen immer gleichartig auswirkt.

Im Hinblick auf den hier vorgenommenen Vergleich zwischen Deutschland und Japan lässt sich abschließend sagen, dass Auswirkungen der neuen Medien – zumindest in einer Anfangsphase – überlagert sind durch Differenzierungsprozesse, die sich durch die Potenziale

der neuen Medien ergeben. Deshalb ist das Thema der digitalen Spaltung wichtig, das sich unter gegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen politisch beeinflussen lässt. Derartige schnell erkennbare Konsequenzen dürfen jedoch den Blick auf langfristige Entwicklungen nicht verstellen. Die heute beobachtbare digitale Spaltung umfasst vermutlich auch Prozesse, die mit der langfristigen Entstehung neuer sozialer Formationen verbunden sind, in denen sich neue Eliten und neue Unterschichten gegenüberstehen. Dies sollte auch im Fokus weiterer Untersuchungen stehen.

## **4 Befunde und Thesen auf der Basis der Untersuchungen in Hamburg**

### **4.1 Allgemeine Thesen über Jugendliche und Computer**

Generell ist es offensichtlich, dass in den industrialisierten Ländern Computer für Jugendliche zum Leben dazugehören – allerdings überwiegend im Hinblick auf zu Hause, weniger im Hinblick auf die Schule, wo sie nicht sonderlich integriert sind, sondern ihre Nutzung eher ein Sonderfall zu sein scheint. Es ist, so ein Ergebnis der Schülerbefragungen, inzwischen im interpersonalen Kontakt sogar begründungspflichtig, wenn jemand zu Hause keinen Zugang zum Computer hat bzw. diesen nicht benutzt.

Der Computer wird von den Jugendlichen vor allem als Hardware begriffen – welche Programme darauf sind, erschließt sich den Jugendlichen i.A. nicht. Es ist ihnen auch egal, sie interessieren sich meist nur für Spiele, eventuell für die Möglichkeit, Musik aus dem Internet herunter zu laden. Deshalb zählen Installationskenntnisse und das Selbstvertrauen, etwas zu installieren, zu den faktisch wichtigsten Anteilen von Computerkompetenz, vor allem im häuslichen Rahmen.

Die Kinder gehen zwar anscheinend sorgfältig mit den Geräten um, sind sich aber auch im Klaren, dass man das Gerät einfach ausschalten kann, wenn etwas nicht funktioniert. Insofern wissen sie, dass man prinzipiell softwaremäßig nichts kaputt machen kann. Der Reset-Knopf ist deshalb eine wesentliche Voraussetzung für diese Art des Umgangs. Damit entsteht aber auch der Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler die Unzerstörbarkeit der Technik eher überschätzen – jedenfalls nicht kritisch hinterfragen. Wichtig daran könnte sein, dass dies eine Art nicht materiell basierten Umgang mit Wirklichkeit beinhaltet, wie er verschiedentlich als wichtiger, langfristig wirksamer sozialisatorischer Einfluss herausgearbeitet wurde.

Vor allem bei noch unerfahrenen Kindern wird kaum verstanden, was das Internet ist. Viele kennen lediglich einzelne Internet-Sites. Die wenigsten haben eine Vorstellung davon, wie das Internet funktioniert und was sozusagen sein „Wesen“ ist. Nur einzelne Schülerinnen und Schüler nutzen das Internet bereits mit einer gewissen Selbstverständlichkeit, was sicherlich auch darauf zurückzuführen ist, dass die meisten aus den hier untersuchten Altersgruppen zu Hause keinen Internetanschluss zur Verfügung haben und die Schule die Nutzung des Internet überwiegend nur in einem pädagogisch definierten Kon-

text ermöglicht. Auch in der Sprache wird zwischen dem Umgang mit dem PC und dem Umgang mit dem Internet kaum unterschieden.

Neben dem instrumentellen Motiv (eine Aufgabe lösen, ein Spiel spielen) und dem Alltagsmotiv (jemand definiert sich ganz unbestimmt als genereller Computernutzer) kann es sein, dass Computer und Internet im Hinblick auf die eigene berufliche Zukunft eine Rolle spielen, d. h. sogar, dass die Kinder auf dieses Motiv im Interview hinweisen.

Es kann sein, dass Computer eine entlastende Funktion für Kinder haben. Zu Hause entlasten sie von der Einmischung der Eltern, die nicht viel davon verstehen – man kann so in Ruhe spielen. Im Verhältnis zur Schule entlasten sie, weil sie die Autorität der Lehrer in Frage stellen, die davon nichts verstehen, weil Computer eine Lernalternative zu Lehrern bieten, die auf der eigenen Kompetenz beruht und man dabei nicht in Gefahr ist, korrigiert oder zurechtgewiesen zu werden, sie entlasten also vom Leistungsdruck. Und sie entlasten, weil sie vielleicht die Leistung verbessern, etwa durch Korrekturprogramme, die auf Rechtschreibfehler verweisen, oder indem sie es ermöglichen, einen professioneller aussehenden Output zu erzeugen.

Der Computer wird von Kindern und Jugendlichen eher eng, also für vergleichsweise wenige, bestimmte Zwecke genutzt, und es werden wenige, bestimmte Programme dabei verwendet. Ein Verständnis für der gesellschaftliche Funktion der digitalen Technik entwickelt sich bei den Befragten bisher kaum und wird auch in der Schule anscheinend auch kaum vermittelt. Auch die fundamentalen Bauprinzipien bzw. wie ein Computer funktioniert oder was sonst noch möglich ist – all das spielt kaum eine Rolle. Die Sichtweise der Kinder/Jugendlichen ist von dieser engen, eigenen Praxis geprägt; die eigenen Interessen und Erfahrungen stehen im Vordergrund. In gewissem Sinn lässt sich die Nutzung als konservativ bezeichnen, weil immer wieder das gemacht wird, was man schon einmal hingekriegt hat. Der PC ist in praktischer Hinsicht nicht die großartige Kreativitätsmaschine, als die er verkauft wird. Insofern ist die oft zu hörende Betonung, was die neue Generation am Computer nun alles kann und damit macht, eher eine Art der Technikeuphorie als ein haltbares empirisches Ergebnis.

Die Ergebnisse des eigengesteuerten Lernens sind unter diesen Aspekten nicht abstrakt und begrifflich, sondern praxisorientiert. Nicht umfassend und systematisch, sondern zufällig, je nach Bedarf und anfallenden Wiederholungen.

Schülerinnen und Schüler fühlen sich dabei grundsätzlich für den PC und das Internet kompetent. Sie sind aber, wenn überhaupt, eher für eine Nutzung von spezifischen Anwendungsprogrammen, vor allem für das erfolgreiche Spielen von Computerspielen kompetent; sie überschätzten ihre Kompetenz. Dies gilt zumindest für Jungen. Aber auch die Mädchen schätzen ihre Kompetenzen im Allgemeinen recht hoch ein bzw. verfügen über kein besonders ausgeprägtes Problembewusstsein: Die Frage nach Schwierigkeiten im Umgang mit dem Computer verneinen die meisten recht pauschal oder nennen einzelne Erlebnisse wie einen kürzlichen Computerabsturz u.ä.. Ein möglicher Grund dafür könnte darin liegen, dass die kritische Einschätzung der eigenen Kenntnisse eine gewisse Abstraktionsfähigkeit (was ist „gut“, was sind „Probleme im Umgang mit dem Computer“ etc. – so

etwas wie ein abstrakter Kompetenzbegriff) erfordert und darüber hinaus die Bereitschaft oder das Interesse, sich mit einem solchen Kompetenzbegriff auseinander zu setzen, indem die eigenen Kompetenzen daran gemessen werden. Das Interesse daran scheint nur selten vorhanden zu sein. Im Allgemeinen versuchen Schülerinnen und Schüler aber, selbst mit Problemen fertig zu werden. Unter welchen Bedingungen sie dann Andere fragen oder ob sie dann ihre Absichten recht schnell aufgeben, wäre vertiefender Untersuchung wert. Im Zusammenhang mit der Problembehandlung bei der Computernutzung scheinen die meisten Schülerinnen und Schüler jedenfalls ein geringes Interesse daran zu haben, den Ursachen der Probleme auf die Spur zu kommen. Das Hauptinteresse ist, die Anwendung wieder zum Laufen zu bringen. Dies liegt vermutlich auch am fehlenden Interesse an den technischen Hintergrundkenntnissen – der Spaß am „Basteln“ (wie man ihn typischerweise mit dem Bild des „Computerfreaks“ verbindet) ist bei den Befragten durchgängig nicht anzutreffen – die Maschine soll funktionieren, und das Interesse richtet sich auf das, was man damit machen kann.

Englischsprachige Programme oder Hilfenmeldungen können in Einzelfällen ein Interesse an der englischen Sprache wecken. Manche der Befragten assoziieren die Welt des Computers (und die Computerbranche als Berufssparte) mit einer Englisch sprechenden Welt.

Das Interesse, Spiele am Computer zu spielen und das möglichst selbstständig, ohne auf Erwachsene angewiesen zu sein oder eventuell von ihnen kontrolliert zu werden, ist stark. Es scheint ein wesentliches Motiv dafür zu sein, Grundkenntnisse in der Nutzung des Computers zu erlernen, soweit dies überhaupt geschieht. Viele der Schülerinnen und Schüler fragen bei Schwierigkeiten trotzdem als erstes den Vater. Kontakte zu Gleichaltrigen scheinen im Hinblick auf technische oder praktische Probleme eher von nachrangiger Bedeutung zu sein.

Das jeweilige Computerinteresse ist unabhängig davon, ob gerne gelesen wird oder nicht. Es kommt aber auch vor, dass (v.a. bei Mädchen) ein besonders ausgeprägtes Leseinteresse mit einem (im Vergleich zu anderen Gleichaltrigen) geringeren Stellenwert des Computers im privaten Alltag einhergeht.

## **4.2 Computer in der Schule in der Perspektive von Schülerinnen und Schülern**

Es gibt unterschiedliche Computertätigkeiten – manche, wie Rechnen, könnte man auch ohne Computer erledigen, andere entstehen erst durch den Computer, zum Beispiel das Installieren eines Programms oder eines Spiels. Die ersteren verlieren anscheinend durch den Gebrauch des Computers an Bedeutung, da das Gerät den Menschen die entsprechenden Tätigkeiten abnehmen oder erleichtern kann. Deshalb meinen manche der befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass es sich bei den Grundfertigkeiten wie Schreiben und Rechnen um Lernbereiche handelt, die in den jüngeren Schuljahren von der Verwendung des Computers losgelöst behandelt werden sollten, weil sie ansonsten unterentwickelt bleiben würden. Es kann auch sein, dass dies dazu beiträgt, dass diese Aktivitäten, die auch ohne Computer getan werden können, sich durch den Computer in ihrer Wertigkeit verändern

und dann verstärkt von Männern übernommen oder Frauen zugeschoben werden oder dass Zeitkonten dann anders aufgeteilt werden. Hier wären weitere Untersuchungen über die Rolle der Schule in diesem Zusammenhang interessant.

Die Computernutzung in der Schule und zu Hause hat nichts oder wenig miteinander zu tun: Der Computer zu Hause ist ein Spielgerät, der Computer in der Schule ein Arbeitsgerät. Weil diese Trennung für Schülerinnen und Schüler recht radikal zu sein scheint, besteht die Gefahr, dass aus dieser Entwicklung heraus die in der Schule erlernten Kompetenzen nicht auf den Privatbereich übertragen und weiterentwickelt werden. Diese Tendenz wird vermutlich dadurch gefördert, dass die wenigsten Lehrerinnen und Lehrer die privaten Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufgreifen und thematisieren. Es ist deshalb eines der schwierig umzusetzenden Ziele der Schule, das Computerbild der Schülerinnen und Schüler durch die schulischen Anwendungen zu verändern und zu einer Erweiterung beizutragen, die ja trotzdem Spaß machen kann. Das scheint den Lehrerinnen und Lehrern auch bewusst zu sein.

Das Wissen darüber, was man mit Computern machen kann und wie und wozu man sie in der Schule vernünftig einsetzen kann, ist bei den Schülerinnen und Schülern sehr fragmentarisch. Eigentlich haben nur Wenige eine Vorstellung davon, wieso der Gebrauch von Computern im Unterricht „sinnvoll“ ist, d.h. welche Lernziele dahinter stecken könnten und von schulischer Seite verfolgt werden. Auch in der heutigen Schule ist so gesehen das alte Machtproblem, dass die Lehrer zumindest auf der Ebene der Unterrichtsorganisation mehr wissen als die Schüler und dieses Wissen nicht weitergeben, nicht verschwunden.

In der Perspektive der Kinder und Jugendlichen muss der Unterricht Spaß machen, damit er gut ankommt. Spaß scheint das entscheidende Kriterium für die durchgehend positive Bewertung der schulischen Computernutzung zu sein. Hinzu kommt, dass die Computernutzung im Unterricht im Hinblick auf Computerkenntnisse im späteren Berufsleben als wichtig angesehen wird. Aber nur wenige sind vor dem Hintergrund ihrer aktuellen Situation zum Beispiel daran interessiert, Tippen mit zehn Fingern zu lernen. Unterrichtseinheiten, welche den Computer mit einbeziehen, sind auch deswegen bei den Schülerinnen und Schülern relativ ausnahmslos sehr beliebt, weil sie (zurzeit noch) eine Ausnahme im schulischen Alltag darstellen und von daher den Reiz des „Außergewöhnlichen“ besitzen.

Das Erlernen des Computers macht in der Perspektive mancher Schüler den Unterricht leichter, weil man damit schreiben kann. Vor allem die Rechtschreibkorrektur spielt dabei eine Rolle, weil damit Kompetenzdefizite, die im normalen schulischen Alltag ein großes Hindernis darstellen und immer wieder zu Frustrationserlebnissen führen, kompensiert werden können. Grundsätzlich wird die Möglichkeit, den Computer als Schreibinstrument zu nutzen, als „Befreiung“ vom handschriftlichem Schreiben erlebt.

Computer in der Schule sind in der (allerdings selten so formulierten) Perspektive der Jugendlichen auch deshalb gut, weil sie mehr Selbstständigkeit und weniger Abhängigkeit vom Lehrer möglich machen können; sie werden üblicherweise in einer freieren Arbeitsgestaltung eingesetzt. Deswegen findet sich gelegentlich auch die Erwartung einer Direktvermittlung von Lehrinhalten durch den Computer – weil die Lehrer als Gruppe, abgesehen



von einzelnen, als nicht kompetent erlebt werden, liegt die Fantasie nahe, dass sie durch den Computer ersetzt werden.

Schülerinnen und Schüler erwarten von Computern, wie oben schon erläutert, vor allem, dass sie funktionieren und dass damit angenehme Anwendungsprogramme ausgeführt werden. Dass die Schülerinnen und Schüler in der Schule über diesen so beschriebenen Zustand durch den jetzigen Unterricht wesentlich hinausgelangen – unabhängig davon, was nun genau die Schule erreichen will –, dafür finden sich wenig Anzeichen in den Interviews.. Hier wäre es wichtig, die breiten Anwendungsmöglichkeiten der Computertechnik in den Vordergrund zu stellen, um auch die Motivation der Beschäftigung damit zu fördern.

Interessant wäre eine Typologie von am Computer in der Schule ausgeübten Tätigkeiten. Hierzu können hier nur einige Anmerkungen gemacht werden: Häufig wird die Verwendung von Computern in Schulen an den Unterricht in Mathematik (und vermutlich an die Naturwissenschaften) geknüpft: Der PC ist eine Rechenmaschine. Andere kennzeichnende Möglichkeiten des PC sind das Schreiben, die Nutzung von Lexika und Nachschlagewerken, das Recherchieren im Internet. Hier ist der PC dann im allgemeinen Sinn ein persönlich verwendetes Unterstützungsmedium für alle möglichen Zwecke, z.B. als Gedächtnisstütze oder Lernhilfe. Eine dritte Möglichkeit, einen Zugang zu Computern zu bekommen, besteht in einem auf Grundlagenwissen gerichteten, von der alten Fächerstruktur unabhängigen Unterricht, hier erscheint der PC als eigenständiges Instrument, dessen Umgang man erlernen muss. Programmierunterricht findet kaum statt. Die vierte, bei Kindern und Jugendlichen empirisch auffindbare Sichtweise des Computers als Spielmaschine spielt in der Schule keine Rolle.

Computer in Medienecken legen eine vom Frontalunterricht ablenkende Nutzung nahe, zum Beispiel durch Ausbilden von ‚Multiplikatoren‘ unter den Schülerinnen und Schülern, die ihrerseits weitere Multiplikatoren ausbilden usw. Computer in Medienecken können in der Pause meist beliebig genutzt werden, manchmal schränken Lehrkräfte, die das für unsinnig halten, dies aber ein. Die Pausennutzung des Computers hat im Allgemeinen nichts mit der Nutzung im Unterricht zu tun. Die Lehrer sehen das allerdings manchmal anders, was wohl daran liegt, dass sie zu der Spielkultur der Jugendlichen keinen Zugang haben.

Die Kenntnisse, auch die Basiskenntnisse der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Computer sind meist zufällig durch die häuslichen Beschäftigungsformen entstanden und so weder systematisch geordnet noch ein Ergebnis des Wirkens der Schule. Das scheinen auch die meisten Schülerinnen und Schüler so zu sehen.

Beim Umgang mit Computer und Internet können manche Schülerinnen und Schüler Kompetenzen von zu Hause, die sie sich dort spielerisch erarbeitet haben, in die Schule einbringen; dafür werden sie in der Regel belohnt und gelobt. Das Problem dabei könnte sein, dass das Wissen darum, dass Lernen anstrengend ist, verloren geht und sie vom Einsatz von PC und Internet in den Schulen Wunderdinge erwarten.

Es hängt von der Schule und oft von einzelnen Lehrerinnen oder Lehrern ab, welche Angebote im Hinblick auf die PC-Nutzung Kindern angeboten werden. Die Nutzung freiwilliger Angebote hängt vor allem vom Interesse der Kinder ab. Es finden sich nur wenige spezifische Angebote seitens der Schulen nur für Mädchen. Die Schule gleicht insgesamt die Abhängigkeit von Kenntnissen über Computer und Internet sowie von Medienkompetenz von den häuslichen Vorbedingungen im Allgemeinen nicht aus.

### **4.3 Der Computer zu Hause**

Über PCs verfügen die meisten Haushalte mit Kindern, wenn auch in Abhängigkeit von finanziellen Mitteln und Interessen in recht unterschiedlichen Ausstattungen. Die finanzielle Lage des Haushalts spielt insgesamt die wichtigste Rolle dabei. Der häusliche Zugang zum Internet hängt dagegen immer noch wesentlich davon ab, ob die Eltern diesen herstellen bzw. genehmigen bzw. sich dafür interessieren. Eltern scheinen sich aber insgesamt Mühe zu geben, ihren Kinder Zugang zum Computer zu ermöglichen.

Zu Hause wird der Computer von Jungen so gut wie ausschließlich zum Spielen genutzt. Mädchen nutzen die Computer im privaten Rahmen sehr oft auch zum Schreiben und Malen. Unter ihnen besteht zumindest auf der Ebene des verbalen Berichts eine größere Varianz bezüglich der privaten Nutzungsformen als bei den Jungen.

Eltern unterstützen Computernutzung (oft allerdings auch, ohne recht zu wissen, was ihre Kinder da machen), oder sie lassen die Kinder einfach machen. Manchmal gibt es klare Regulierungsvorschriften durch die Eltern, wann und wie lang zum Beispiel, manchmal nicht. Insgesamt scheint die PC-Nutzung weniger reguliert zu sein als etwa das Fernsehen.

Computer konstituieren soziale Beziehungen unter den Familienmitgliedern, und zwar im Allgemeinen insbesondere von Tochter oder Sohn zum Vater (soweit vorhanden), weniger zur Mutter. Anscheinend haben Väter in der Rolle der Computerexperten die Chance, wieder eine familiäre Funktion für ihre Kinder zu gewinnen.

Generell gelten die männlichen Familienmitglieder als kompetenter als die weiblichen Familienmitglieder. Hinzu kommt aber auch ein Generationeneffekt, wenn die Kinder Computerkompetenzen erwerben und die Eltern auf diesem Gebiet keine Erfahrungen und u.U. auch kein Interesse haben. In diesem Fall stellt die jüngere Generation die kompetenteren Computernutzer – unabhängig vom Geschlecht.

### **4.4 Die symbolische Bedeutung von Computern für Schülerinnen und Schüler**

Die Verwendung des Computers und vor allem auch eines Notebook – oder auch Zugehörigkeit zu einer der hamburgischen Notebook-Klassen – ist bei den Befragten mit großen Erwartungen und mit einem Gefühl von Statusgewinn verbunden. Das Image des kompetenten Computernutzers ist vor allem bei Jungen sehr positiv besetzt und anscheinend ein wichtiges Prestigesymbol bzw. eine eigene Profilierungsmöglichkeit.

Die soziale Dimension der Verwendung von Computern spielt insbesondere in der Peer Group eine große Rolle. Computerkompetenz ist aber auch hilfreich gegenüber den Eltern wie gegenüber den Lehrern, weil sie Einmischung verhindert und in der Perspektive der Kinder tendenziell Abhängigkeiten umdreht.

Die in diesen Thesen zum Ausdruck kommende symbolische Bedeutung des Computers ist für das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen wie auch für die sozialen Beziehungen von Bedeutung, sie ist aber auch weitgehend unabhängig davon, ob jemand den Computer tatsächlich für besondere Zwecke verwendet oder eine besondere Kompetenz besitzt.

#### **4.5 Neue Medien und Medienkompetenz aus der Perspektive der Schulen und der Lehrerinnen und Lehrer**

Insgesamt betrachtet stellt die Aufnahme neuer Medien in den Themenkatalog der schulischen Allgemeinbildung einen neuen Aufgabenbereich der Institution Schule dar. Hinsichtlich der Definition dieses Aufgabenbereiches scheint noch weitgehend Unsicherheit zu bestehen: Welche Leistungen muss Schule in diesem Zusammenhang erbringen? Welche Aufgaben fallen in ihren Verantwortungsbereich, welche können dem Elternhaus zugeschrieben werden? Eine diesbezügliche Positionierung der Schule im Rahmen gesellschaftlicher Anforderungen ist Teil des derzeitigen Anpassungsprozesses.

Im Hinblick auf die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich sagen, dass für diese die praktische Verwendungskompetenz das entscheidende Lernziel im Umgang mit den neuen Medien ist, d.h. diese in der Funktion eines Werkzeuges nutzen zu können. In diesem Sinne verlieren auch Programmierkenntnisse an Bedeutung: Nicht das Entwerfen und Erstellen eigener Anwendungen steht im Vordergrund sondern das Bedienen vorhandener Software. Niemand unter den Befragten nennt das Programmieren als ein Lernziel der schulischen Medienbildung.

Der Bereich theoretischer Reflexionen steht zudem gegenüber der praktischen Anwendung deutlich im Hintergrund. Eine kritische Nutzung der Medien, insbesondere des Internet, wird als ein Ausdruck kompetenten Verhaltens angesehen, jedoch in den meisten Fällen erst bei genauerem Nachfragen thematisiert. Gesellschaftliche Hintergründe, wie eine Kenntnis der Mediensysteme, politisch-wirtschaftlicher Zusammenhänge von Entwicklung und Verbreitung der Medien und transportierten Inhalten u.ä., bleiben als mögliche Aspekte von Medienkompetenz gänzlich unerwähnt. Insofern wird Medienkompetenz ausschließlich als ein Kriterium begriffen, welches das eigene medienbezogene Handeln betrifft, nicht aber den wissensbezogenen Hintergrund.

Es entsteht der Eindruck, als stehe die Art der Auseinandersetzung mit dem Thema Medienkompetenz in Verbindung mit der Art, in der die Lehrerinnen und Lehrer mit dem Bereich der Medienbildung in Berührung kommen. Die Quantität der Mediennutzung im eigenen Unterricht scheint dabei von geringerer Bedeutung zu sein. Sehen sie sich in einer Funktion bzw. mit einer Aufgabe betraut, die eine Art „Pionierarbeit“ erfordert (wie etwa durch die Teilnahme an einem Modellprojekt), so geschieht offenbar eine sehr viel differenziertere Auseinandersetzung, als wenn die Mediennutzung im Kontext lehrplanmäßiger

Unterrichtsgestaltung geschieht (z.B. als Lehrer des Faches „Informationstechnische Grundbildung“). Möglicherweise spielt hier eine Rolle, dass der Eigenanteil und damit die Anforderung an die eigene Kreativität in der Ausgestaltung der Aufgabe unterschiedlich ist.

Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass angesichts der problematischen Lage an den Schulen und der fehlenden Qualität der Ausrüstung und der staatlichen Hilfestellung das Thema der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen, soweit sie überhaupt mit neuen Medien beschäftigt sind, eher in der Frage liegt, wie man die Benutzung der neuen Medien vermittelt und wozu man sie eigentlich verwendet, als in dem Bemühen um einen systematischen Aufbau einer praktisch überhaupt noch nicht definierten Medienkompetenz.

*Friedrich Krotz*

## **Neue Medien und Medienkompetenz in Schulen: Ein explorativer Vergleich zwischen Japan und Deutschland**

Münster, im April 2003

### **Vorbemerkung**

Ausgangspunkt des folgenden Textes ist die Grundannahme, dass ein Vergleich der Rahmenbedingungen der Computerverwendung und der Medienkompetenz in Deutschland und Japan eine Voraussetzung der Studie war und ist. Dies wird im Folgenden auch begründet. Es ergibt sich aber auch aus der Durchführung eines solchen Vergleichs, dessen Ergebnis im Folgenden nach einer Darstellung der komparativen Fragestellung und der Darstellung der Zusammenarbeit mit den japanischen Partnern zu lesen ist. Dabei beschränken wir uns aber auf die Untermauerung einiger Thesen, die sich als für die vergleichende Untersuchung als wesentlich herausgestellt haben. Das macht auch deutlich, dass der hier vorgelegte Vergleich nur explorativen Charakter hat.

Zunächst werden im ersten Abschnitt die Fragestellungen der Untersuchung skizziert, im zweiten dann das Vorgehen beschrieben und im dritten die methodische Überlegungen vorgestellt. Der vierte Abschnitt beschreibt relevante kulturelle Besonderheiten der japanischen Kultur als Lebensweise, die für die hier diskutierten Fragestellungen von Bedeutung sind, der fünfte skizziert die japanischen Initiativen zur Einführung von Computer und Internet in den japanischen Schulen und in das Schulsystem und die damit verbundenen Probleme. Er befasst sich zudem mit der vergleichenden Interpretation der von den japanischen Kooperationspartnern erhobenen Daten, so weit dies möglich ist. Im sechsten Teil geht es dann um Schlussfolgerungen. Es folgen Literaturangaben sowie die Tabellen der japanischen Untersuchung im Anhang.

### **1 Fragestellung und Explikation des Forschungsansatzes**

Japan ist, aus deutscher Sicht betrachtet, durch seinen gewaltigen technischen und wirtschaftlichen Erfolg ein faszinierendes Studienobjekt. Während über Japan als Kultur und Lebensweise zwar in interessierten Wissenschaftlergemeinschaften einiges, in der Öffentlichkeit nicht viel Differenziertes bekannt ist, ist das Land im Hinblick auf Wirtschaft zum Teil Vorbild und Maßstab, zum Teil auch Konkurrent. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf neue elektronische Medien. Dass sich das Bild Japans in den letzten zehn Jahren aufgrund der lang andauernden Stagnation etwas verdunkelt hat, tut der Sache keinen Abbruch, denn trotz dieser Stagnation ist der Lebensstandard der Japaner noch unglaublich

hoch, und es hat in der japanischen Geschichte, wie noch zu erläutern sein wird, immer wieder Phasen eines Rückzugs und einer Neuausrichtung von Lebensbedingungen, Ausbildung, gesellschaftlichen Zielen und wirtschaftlicher Organisation gegeben – vielleicht zählt auch die derzeitige dazu.

Wie Japan vor seinen kulturellen und gesellschaftlichen Hintergründen mit den aus den neuen Medien resultierenden Problemen umgeht, ist bisher nicht in einem kommunikationswissenschaftlichen Kontext vergleichend untersucht worden (GJCC 1997).

Ein wesentlicher Kern des hier dokumentierten Projekts war deshalb der deutsch-japanische Vergleich im Hinblick auf die Einführung neuer Medien in den Schulen. Das Interesse an einem Vergleich gerade dieser Länder liegt auch in der Tatsache begründet, dass beide Länder mächtige und hoch entwickelte Industriestaaten sind, die aber dennoch im Vergleich zu den USA, aber auch zu anderen, kleineren Ländern wie Finnland oder den Niederlanden erhebliche Probleme und Defizite in der Umsetzung der Potenziale der digitalen Medien haben. Die auf dem bisherigen zweiten bzw. dritten Platz der ökonomischen Weltrangliste der Staaten positionierten ‘alten’ Industriestaaten Japan und Deutschland tun sich eher schwer, ihr wirtschaftliches, politisches und gesellschaftliches Leben auf die neuen Möglichkeiten computervermittelter Kommunikation umzustellen.

Trotzdem haben beide Länder in einzelnen Bereichen der Entwicklung hin zu einer Anwendung der Computertechnologie Spitzenleistungen erbracht. Beispielsweise hat sich in Japan zum ersten Mal ein synthetisch aus Polygonen produzierter Mensch, für den eine eigene Biographie entwickelt worden ist, bis in die Top Ten der Charts vorgesungen: der in Medien oft zu sehende und zu hörende Star Kyoko Date (vgl. auch Krotz 1998a). Und auch die Tamagotchis, als rudimentäre Lebewesen inszenierte kommunikative Computer, waren ein neuartiger Schritt in die Mediatisierung der Alltagswelt, der in Japan gemacht worden ist; dieser erste Schritt wurde danach durch den „intelligenten“ Hund Aibo und derzeit durch weitere Neuentwicklungen fortgesetzt. Mit diesen Software- und Hardwarerobotern haben die Japaner den Anwendungsbereich der Computer innovativ und auch mit Erfolgen auf dem Markt erweitert und sogar neue Zielgruppen für die Computernutzung erschlossen – Tamagotchis waren das erste digitale Produkt, das vor allem Mädchen erreicht hat (Krotz et al. 1999, Livingstone/Bovill 2001). Auch die japanische Marktführerschaft bei Videospiegelgeräten und ihrer Software ist hervorzuheben.

Andererseits ist es ein deutsches Unternehmen, das in der Softwareproduktion bzw. der Herstellung von spezialisierten Bürolösungen für Unternehmen, soweit es nicht um universell verwendete Produkte wie Schreib- oder Präsentationsprogramme geht, weltweit die Marktführerschaft innehat, nämlich SAP. Und es ist wohl auch nicht völlig zufällig, dass das einzige unabhängige und in großem Maßstab erfolgreiche Softwarepaket für standardisierte Büroanwendungen (Star Office), das gegen die Dominanz von Microsoft wenigstens ansatzweise noch bestehen kann, aus Deutschland kommt.

Zudem gilt in beiden Ländern die Computerisierung als ausgesprochen bedeutsam für einen dauerhaften wirtschaftlichen und politischen Erfolg (GJCC 1997), dementsprechend bemühen sich beide Länder, die industrielle Entwicklung in dieser Richtung voranzutreiben

– nicht nur vor der Dot.Com-Spekulationsblase, sondern auch heute. Jedoch liegen beide Gesellschaften im Hinblick auf die Verwendung von Computern im Alltag und in der Schule nicht nur im Vergleich zu den USA nicht an der Spitze – während in Texas beispielsweise die aus deutscher Sicht eher fern liegende Idee diskutiert wird, ob man von Staats wegen jeden Schüler und jede Schülerin mit einem Notebook ausrüsten solle, bemüht man sich in der Bundesrepublik darum, mit der Aktion „Schulen ans Netz“ überhaupt den Ausbildungsinstitutionen eine Anbindung an die neuen Kommunikationstechniken zu ermöglichen. Auch in den japanischen Schulen ist in dieser Richtung noch viel zu tun. In diesem Zusammenhang sind beide Nationen aber auch einer ganzen Reihe von Problemen ausgesetzt, die sich aus der Mediatisierung und den parallel ablaufenden Globalisierungsprozessen, aber auch aus der eigenen Industriepolitik und der Tatsache ergeben, dass sie die weltweiten Entwicklungen nicht führend gestalten, sondern ihnen eher adaptiv folgen. So gleichen sich beispielsweise die Klagen über den Verlust von Traditionen, Werten und Bindungen (GJCC 1997).

Während sich dementsprechend manche Problemlagen und Ausgangssituationen gleichen, erfolgt die Entwicklung hin zu vernetzten Informationsgesellschaften in beiden Ländern freilich vor eher unterschiedlichen kulturellen, historischen und politischen Determinanten und auch unterschiedlichen Ausgangssituationen im Hinblick auf Medien (Ishikawa 1998, Hans-Bredow-Institut 2000).

Neben den kulturellen und historischen sind auch die politischen und wirtschaftlichen Orientierungen in den beiden Ländern ausgesprochen unterschiedlich, und die Probleme mit dem so genannten asiatischen Weg, verstanden als Probleme zwischen politischem und wirtschaftlichen System, sind anders als die – noch vor kurzem mit „Eurosklерose“ apostrophierten – politischen und wirtschaftlichen Schwierigkeiten insbesondere Deutschlands im Rahmen der Europäischen Einigung (Kennedy 1993).

Insgesamt werden also im Rahmen dieser Fragestellung schon auf den ersten Blick interessante wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Japan und Deutschland im Hinblick auf die Einführung und Nutzung alter und insbesondere neuer audiovisueller Medien deutlich. Diesen kulturellen Unterschieden und ihren Auswirkungen ist im Hinblick auf kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen bisher kaum nachgegangen worden (GJCC 1997). Auch explizite kulturelle Vergleiche im Hinblick auf Mediennutzung und –bedeutung sind kaum vorhanden, wenn man die gängige Diskussion betrachtet; selbst in einem synoptischen Übersichtsband wie dem von Becker/Schönbach (1989), der die Ergebnisse nationaler Medienforschung in Bezug setzt, ist Japan nicht vertreten, und in der vor nicht allzu langer Zeit in der Zeitschrift *Communication Research* 24/4 vorgelegten Bilanz kulturvergleichender Forschung tritt Deutschland als Bezugsland nicht auf. Ein kultur- und kommunikationswissenschaftlich orientierter Vergleich muss sich dementsprechend auf eher grundlegende und wenig spezifische Literatur stützen (z.B. Alexander&Seidmann 1990, Berg&Fuchs 1993, Grisworld 1994, Gudykunst und Ting-Toomey 1988, Matsumoto 1996, Reimann 1992). Eine auf Verständnis und Wissen basierende Auseinandersetzung und Kooperation mit Japan ist dementsprechend eine

noch lange nicht hinreichend eingelöste Bedingung der deutschen und europäischen Entwicklung. Es liegt von daher nahe, Japan und Deutschland im Hinblick auf die hier diskutierten Fragen gemeinsam und vergleichend zu untersuchen, allerdings ohne dabei die anderen europäischen Länder und Kulturen aus den Augen zu verlieren.

Es war deswegen das erste Ziel des hier präsentierten Projekts, eine kulturelle Unterschiedlichkeiten ins Kalkül ziehende, aus verschiedenen Gründen letztlich explorative Vergleichsuntersuchung durchzuführen, die sich auf die Frage fokussiert, wie und in welchen Intentionen und mit welchen Ergebnissen die neuen digitalisierten Medien in Alltag, Kultur und Gesellschaft ihren Platz finden.

Generell lassen sich eine Vielfalt einzelner Trends der Nutzung der Medien notieren, zu denen der sich weiter erhöhende Zeitverbrauch für die Verwendung von Medien, eine zunehmende Spezialisierung und Ausdifferenzierung der Mediennutzung, eine Veränderung der notwendigen Kompetenzen wie vor allem bei der Lese- und Fremdsprachennutzung und natürlich eine Vielfalt damit verbundener Orientierungs- und Wertverschiebungen gehören (zu einer theoretischen Konzeptualisierung vgl. Krotz 2001a). Diese Entwicklungen stehen offensichtlich in Zusammenhang zu einer Neudefinition von Kindheit, wie sie Postman (1988) populistisch und Meyrowitz (1990) substanziell beschrieben hat. Im Hinblick auf eine langfristige Entwicklung sei auf Ariès (1971), Ong (1995) sowie auf Chisholm et al. (1995) verwiesen.

Diese Entwicklungen finden sich sowohl in Japan und Deutschland, aber eben vor unterschiedlichen Ausgangslagen und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Ein zweites Ziel des hier vorgestellten Forschungsprojektes war es deshalb, diese Ausgangslagen und kulturellen Kontexte des Prozesses der Medienintegration bzw. –konvergenz, so weit im praktischen Projektrahmen möglich, zu beschreiben und zu analysieren und vor diesem Hintergrund auch die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen mit Schwerpunkt auf den neuen Medien darzustellen. Dies nimmt auch eine Forderung auf, die die GJCC (1997: 17) als notwendig bezeichnet hat. Dabei kann es aber angesichts der kulturellen Unterschiede nicht um eine allgemeine quantitative, statistisch repräsentative Erhebung gehen, vielmehr muss eine derartige Untersuchung erkundend sein, aber nicht nur als Theorie generierende Vorform (vgl. auch Kleining 1982).

Als Basis dieses Einstiegs in einen Vergleich haben wir die Schule gewählt. Dies einerseits, weil Schulen strukturierte und abgegrenzte Institutionen in der Gesellschaft sind, die leichter vergleichbar sind als eher unbestimmte Aggregate wie Haushalte oder gar Alltag. Die Konzentration auf Schule sollte also insofern den Einstieg erleichtern. Allerdings sprechen natürlich auch noch eine Reihe inhaltlicher Gründe dafür, die Schule in den Mittelpunkt der Untersuchung zu stellen.

Denn Schule ist bekanntlich auf der einen Seite ein zentrales Instrument von Staat, Kultur und Gesellschaft zur Beeinflussung sozialisatorischer Prozesse. Dabei lassen sich im hier eingenommenen Rahmen pragmatisch für die zukünftige Rolle der heutigen Kinder in der Gesellschaft drei Bereiche unterscheiden, in denen Schule aktiv ist: Sie sozialisiert zum Bürger bzw. zur Bürgerin in einer demokratischen Gesellschaft und Kultur in einer ver-



netzten Welt, zur Berufsrolle und zum kompetenten Konsumenten. Angesichts dieser Aufgaben hat Schule heute mehr denn je die Funktion, ihren Mitgliedern die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Medien kritisch und kompetent nahe zu bringen.

Allerdings tun sich die Schulen als Institutionen damit bekanntlich immer schon schwer, soweit es sich um audiovisuelle Medien handelt. Es liegt zwar eine Vielzahl von Konzepten dafür vor, erst recht seit Aufkommen der Computerkommunikation, aber nur wenig darauf bezogene schulische Praxis, die diese Konzepte umsetzt (z.B. Schell et al. 1995, Bundeszentrale für Politische Bildung 2001, ferner sei hier pauschal auf die Schriften der GMK verwiesen). Das damit berührte Problem hängt nicht zuletzt daran, dass Schule für den Erwerb von Kompetenzen bestimmt ist, die wenig mit der Freizeit von Kindern und Jugendlichen zu tun haben, während die audiovisuellen Medien bisher eher über den Freizeitbereich in den Alltag von Kindern und Jugendlichen eingedrungen sind. Dies ist freilich bei den neuen digitalen Medien wegen ihrer oben erwähnten Bedeutung sowohl für Schule und Arbeit als auch für Freizeit und Familie und damit wegen ihres integrierenden Charakters prinzipiell anders. Insofern sie Arbeit, Schule und Freizeit verändern, dringen sie auch auf all diesen Lebensbereichen vor, allerdings tun sie dies, gerade bei Kindern und Jugendlichen mit ihrem hohen Spielkonsum, indem sie sich für ganz unterschiedliche Funktionen anbieten, die nur schwer zusammenzubekommen sind. Zudem sind Eltern heute in aller Regel damit überfordert, die komplexen Computersysteme ihren Kindern nahe zu bringen, der Schule kommt hier auch eine wichtige emanzipatorische Rolle zu, wenn man digitalisierte Kommunikation als wichtig für die Zukunft ansieht. Deshalb war es auch nötig, die im Rahmen des hier beschriebenen Projekts durchgeführte Befragung thematisch nicht auf die Schule zu beschränken.

Im Hinblick auf die digitalen Medien ist die Ausstattung der Schulen in Deutschland ebenso wie in Japan eher schlecht und ihre pädagogischen Konzepte sind, auch angesichts der zunehmend älter werdenden Lehrerschaft und der öffentlichen Armut, kaum durchzusetzen, soweit sie überhaupt existieren. Hinzu kommt bei den neuen Medien, dass sie auf Integration und Vernetzung angelegt sind, was weder der schulischen Zeit- noch ihrer Raum- und Organisationsstruktur entgegenkommt. Gleichwohl bleiben diese Ansprüche an die Schule – zu Recht – bestehen, und es gibt gerade heute eine Reihe von Anstrengungen, hier aktiv zu werden, so etwa die Aktion Schulen bzw. Schüler ans Netz oder die Gründung eines europäischen Medienkompetenzzentrums in Deutschland; entsprechende Anstrengungen finden sich auch in Japan.

Darüber hinaus ist Schule aber nicht nur eine staatliche Institution, sondern auch ein zentrales Praxisfeld der Kinder und Jugendlichen. Systematisch gesehen ist der Alltag von Kindern und Jugendlichen kommunikativ geprägt durch ihre familiäre, ihre schulische und ihre Peer Group-Kommunikation und im Übrigen durch einen sich darauf beziehenden Mediengebrauch (Baacke, Sander & Vollbrecht 1990a, 1990b, Hurrelmann et al. 1996, Greenfield 1987). In der Perspektive der Kinder und Jugendlichen ist Schule nicht nur die Umsetzung von Lehrplan, sondern auch ein wichtiges Feld persönlicher kommunikativer Praxis, die nicht unter dem unmittelbaren Einfluss der Eltern und der Familie steht. Über

Schule vermittelt sich ihnen deshalb die heute immer wichtiger werdende Peer Group als Praxisfeld, über das sie aus den Bedingungen der familiären Sozialisation hinauswachsen können.

Damit liegt Schule im Schnittpunkt verschiedener Entwicklungen, über die Kinder und Jugendliche Kontakt mit dem Computer bekommen und haben. Sie ist deshalb der geeignete Ort, diese Entwicklungen in kommunikationswissenschaftlicher Perspektive zu untersuchen. Damit ist insbesondere gemeint, dass hier keine Schulforschung betrieben wird, sondern kommunikationswissenschaftliche Forschung, die aus den beschriebenen Gründen an den Prozessen in der Schule ansetzt. Dazu wird Schule als Ort einer Verschränkung der Ziele von Staat und Gesellschaft einerseits und der individuellen Interessen der einzelnen Jugendlichen bzw. sozialen Aggregaten Jugendlicher andererseits verstanden – Schule ist so gesehen ein Ort der Entwicklung der Medienkompetenz und der Integration neuer Medien in den Alltag von Kindern und Jugendlichen, an dem die gesellschaftlich normierten Vorstellungen von Medienkompetenz sich mit den individuellen Erfahrungen der Schüler treffen. Im Hinblick auf die oben genannten Projektziele ist damit Schule also an der medialen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen zentral beteiligt, und in ihr drücken sich auch die institutionalisierten Bestrebungen der jeweiligen Gesellschaften sowie der Kinder und Jugendlichen aus. Hinzu kommt, dass es sich dabei um einen einigermaßen klar definierten gesellschaftlichen Platz handelt, der sich für einen interkulturellen Vergleich eignet.

Dem ist freilich hinzuzufügen, dass beide Gesellschaften ihre diesbezüglichen Ziele, wie zu sehen sein wird, sehr unterschiedlich umsetzen (GJCC 1997). Schon die zentralen Sozialisationsziele Bürger, Beruf und Konsument, denen sich Schulen in aller Regel verpflichtet fühlen, sind vor dem Hintergrund unterschiedlicher Kulturen unterschiedlich definiert und stehen in je verschiedenartigen Zusammenhängen. Auch hat Schule unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung. Und schließlich sind die gesellschaftlichen Ziele der in der Schule betriebenen Erziehung unterschiedlich. Dies im Einzelnen festzustellen, war dann aber auch eine empirische Aufgabe des Projekts.

Deswegen sollten also ausgewählte Schulen und Schulklassen im Hinblick auf Kinder und Jugendliche in Japan und Deutschland explorativ kulturvergleichend untersucht werden, zudem sollten die Peer Groups als Träger und Kulminationspunkte von Medienpraxis im Blick behalten werden. Dabei galt es auch, die jeweiligen kulturspezifischen Probleme einer Adaption der digitalen Medien zu verstehen. Zudem wurden Expertengespräche sowohl zur Entwicklung von Schule und Medien als auch zum Thema des Vergleichs zwischen Japan und Deutschland geführt.

Zusammenfassend kann man also sagen: Die zentralen Ziele des vergleichenden Schrittes des Projekts waren die interkulturell vergleichend durchgeführte Untersuchung der aktuellen Bedingungen der Einführung und Institutionalisierung von Computern in den Alltag von japanischen und deutschen Kindern in entsprechenden Schulen im Schnittpunkt von gesellschaftlichen und individuellen Interessen und die Untersuchung der vorhandenen und daraus resultierenden Medienkompetenz im Spannungsverhältnis zur individuellen Medienpraxis, wobei der Schwerpunkt auf der Nutzung der neuen, digitalisierten Medien liegt.

Dies beinhaltet natürlich auch eine differenzierte Berücksichtigung der kulturellen, gesellschaftlichen und historischen Hintergründe.

Der durchgeführte Vergleich bezieht sich dementsprechend auf die unterschiedlichen kulturell bedeutsamen Rahmenbedingungen, die nur mittelbar erfahren werden können. Darunter fallen, wie bereits erläutert, Schulsystem, Freizeit, die Rolle von Familie und Peer Group, die ihrerseits natürlich nur vor dem Hintergrund der vorherrschenden kulturellen Normen und Werte, aber auch vor einer Beschreibung der üblichen Mediengewohnheiten etc. interpretierbar sind. Hinzu treten dann Vergleiche zu Themen wie die nationalen Programme zu Medien- bzw. Computer-Literacy, die tatsächliche Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen, die institutionellen und kulturellen Bedingungen von Lernen, die schulische und die private Verwendung von Computern, die darüber vermittelten Peer Group-Beziehungen, die Rolle der Haushalte und nicht schulisch vermittelter Gruppen. Natürlich konnte dies alles im vorliegenden Projekt nur punktuell berücksichtigt werden.

## **2 Vorgehen**

In diesem Abschnitt werden nun knapp die Forschungslage sowie das allgemeine Vorgehen des Projektteams im Hinblick auf den Vergleich Japan-Deutschland beschrieben; ferner finden sich Anmerkungen zur Kooperation mit den japanischen Partnern.

### **2.1 Anmerkungen zur Forschungslage**

Wie bereits im Projektantrag angemerkt, gibt es zwar eine Vielfalt wissenschaftlicher Literatur, die sich mit Japan beschäftigt und auch nicht Japanisch sprechenden Personen wie dem Team dieses Projekts zugänglich sind. Es gibt auch die eine oder andere vergleichende Untersuchung im Bereich von Pädagogik und Gesellschaft. Ferner gibt es eine fruchtbare deutsch-japanische Forschung im Bereich der Soziologie sowie kulturell orientierter Forschung, so beispielsweise einen Band über Spielen in der japanischen Kultur, in dem auch einige interessante Überlegungen zu Computerspielen nachzulesen sind (Scholz-Cionca 1998). Von Interesse ist, was die hier verfolgte Fragestellung angeht, etwa auch der Beitrag von Lenzen (1998) zur langfristigen Entwicklung von Freizeit sowie die von Elschenbroich (1996) vorgelegte Übersicht wichtiger Grundlagenliteratur über Schule und Erziehung, die sonst ohne Japanisch-Kenntnisse nicht zugänglich ist.

Jedoch haben wir insgesamt wenig brauchbares Material und überhaupt keine kommunikationswissenschaftliche vergleichende Untersuchung gefunden. Zwar hat es eine Studie gegeben, die auf deutscher Seite von Kepplinger und Holicki aus Mainz, von japanischer von unserem Projektpartner Suzuki durchgeführt wurde und die als vergleichendes Projekt zur Frage der Mediennutzung Jugendlicher angelegt war, deren Ergebnisse aber bisher leider nicht veröffentlicht sind, sieht man von einem als Manuskript vorliegenden Erfahrungsbericht über die Formen der Zusammenarbeit ab. Dem ist hinzuzufügen, dass – im Nachhinein betrachtet – angesichts der engen Personaldecke des hier beschriebenen Projekts zum Teil auch der Aufwand zu groß war, um Literatur über das direkt Zugängliche hinaus sys-

tematisch zu erschließen. Auch war angesichts der umfassenden Projektziele für eine breite und themenübergreifende Lektüre nicht hinreichend Zeit, obwohl sie gerade angesichts der kulturellen und historischen Unterschiede informativ gewesen wäre. Stattdessen wurde aber mit dem an der Hamburger Universität ansässigen Institut für Ostasienkunde Kontakt aufgenommen und auf deren Sachverstand zurückgegriffen; dem Institut und insbesondere seiner kompetenten Mitarbeiterin Petra Plate soll hiermit gedankt werden.

## **2.2 Die Folge der Arbeitsschritte und die Kooperation mit dem Team um Prof. Hirohisa Suzuki**

Der Projektleiter des japanischen Teams, Prof. Hirohisa Suzuki, hatte bereits in den Jahren vorher regelmäßig das Hans-Bredow-Institut besucht. Für das gemeinsame Forschungsvorhaben entstand nun in Japan ein ganzes Forschungsteam, das an akademischen Lehrern neben dem Senior Suzuki, der während des Forschungsprojekts zur neu gegründeten privaten Tokyo International University wechselte, Prof. Yoshiaki Hashimoto von der University of Tokyo und Prof. Yoshiro Kawakami von der Seijo University umfasste. Sie forschen und lehren alle in einer psychologisch-medienorientierten Forschungstradition mit stark empirischem Einschlag. Ferner gehörte Isao Kawasaki dazu, ein ehemaliger Mitarbeiter des japanischen öffentlich-rechtlichen Rundfunkveranstalters NHK, der heute Geschäftsführer der Danncom Japan LTD und zudem im breiten Stiftungsbereich der NHK tätig ist. Herr Kawasaki hat lange in Lateinamerika und in den USA auch journalistisch für NHK gearbeitet und später mit Prof. Suzuki eine Reihe von Forschungsprojekten betrieben – er war vor allem für die praktische Durchführung der konkreten Untersuchungen, also für die Datenerhebung, für die Alltagskontakte mit dem deutschen Projektteam und für die Unterstützung des deutschen Projektteams während seiner Besuche in Japan zuständig.

Es war zu Anfang des Projekts beabsichtigt, dass jedes der beiden Teams in Deutschland und Japan seine eigenen Forschungen im eigenen Land durchführte, dass aber ein möglichst intensiver Kontakt gehalten werden sollte und dass insbesondere sowohl qualitative als auch quantitative Arbeitsschritte in Abstimmung mit dem je anderen Team geplant und umgesetzt werden sollten.

Wie bekannt, wurde aber der Förderungsantrag der japanischen Kollegen bei dem japanischen Äquivalent zur DFG, der JSPS, abgelehnt. Das japanische Team konnte stattdessen auf eine Förderung durch das japanische Familienministerium zurückgreifen. Darin lagen jedoch einige Nachteile: Die Fragestellungen des japanischen Teams waren durch das Ministerium mit beeinflusst, was allerdings nicht wirklich von Bedeutung war, weil die in beiden Ländern parallel durchgeführten Untersuchungen hinreichend viele Gemeinsamkeiten aufwiesen. Problematischer war, dass das japanische Team dadurch an einen engeren Zeitplan gebunden und so dem deutschen Projekt immer um einige Forschungsschritte voraus war. Diese Ungleichheit wurde noch dadurch verstärkt, dass die japanischen Kollegen mehr Personen waren und mehr Zeit für das Projekt aufwenden konnten als das deutsche Team. Hinzu kam, dass das japanische Team unter den gegebenen Bedingungen nicht

mehr so sehr an der Vergleichsperspektive interessiert war, sie waren auf ihren Projektbericht für das Ministerium festgelegt, und der interkulturelle Vergleich war da nur sekundär.

Deshalb war es auch nicht möglich, die vor allem vom deutschen Team in den Mittelpunkt gestellten Qualitätskriterien vergleichender Forschung hinreichend zu berücksichtigen. Zwar arbeiten die japanischen Kollegen methodisch sehr sauber, jedoch ließen sie sich auf eine Diskussion um die Probleme interkulturell vergleichender Forschung nur sehr beschränkt ein. Insbesondere war es dadurch auch nicht möglich, das Problem der Verständigungssprache Englisch genauer zu bearbeiten; für eine aussagekräftige vergleichende Studie wäre es notwendig gewesen, die Fragen, auf die sich beide Teams einigten, erst in die jeweiligen Fragebogenfragen, also deutsch und japanisch, zu übersetzen und dann unabhängig davon zurück zu übersetzen, um festzustellen, ob die Übersetzungen angemessen sind. Dies geschah aber nicht. Was eine auf Englisch formulierte und ins Japanische oder Deutsche weiter übersetzte Frage dann einem befragten Kind in Abhängigkeit von seiner kulturellen Einbettung bedeutet, ist allerdings ohnehin nicht standardisierbar. Erwähnenswert ist weiter, dass die Kollegen aus Japan keine Reisemittel aquirieren konnten, so dass es bei zwei Besuchen des Projektleiters Suzuki in Hamburg blieb, die obendrein von anderen Fragestellungen beherrscht waren (siehe unten).

Von beiden Teams wurden in der konkreten Durchführung zunächst explorative Erhebungen im Bereich Schulorganisation und schulische Sozialisation insbesondere im Hinblick auf die neuen Medien durchgeführt. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich die hier beschriebene Studie auf eine aufeinander abgestimmte quantitative Befragung in ausgewählten Schulen beider Länder. Dabei wurden die Untersuchungen in jedem Land vom entsprechenden Team – allerdings für unterschiedliche Samples – durchgeführt. In beiden Ländern wurden darüber hinaus in unterschiedlichem Ausmaß Lehrer, Mitarbeiter der Erziehungsbehörden, der Telekommunikationsindustrie sowie ausgewählte Eltern und Kinder mit offenen Leitfrageninterviews befragt – auch dies jedoch in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Systematisierung und Intensität und so auch nur eingeschränkt vergleichbar.

Natürlich gehört zu einem Projekt dieser Art auch die gründliche und projektbegleitende Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Kultur, vor allem, wenn die Untersuchungen von Wissenschaftlern gemacht werden, die das je andere Land im Grunde kaum kennen. Das deutsche Team hat deshalb, soweit es angesichts der angespannten Arbeitssituation möglich war, die einschlägige Forschungsliteratur zum deutsch-japanischen Vergleich, zur japanischen Kultur und zu Fragen der interkulturell vergleichenden Forschung aufgearbeitet. Außerdem wurden die beiden Besuche in Japan systematisch geplant und vorbereitet, so konnte eine Reihe von Interviews in Japan geführt sowie unterschiedliche Schulen in Tokyo besucht und am Unterricht teilgenommen werden. Den japanischen Kollegen waren derartige Aktivitäten angesichts ihrer Finanzierungsbedingungen nicht möglich.

Wie bereits zum Teil angesprochen, führten umgekehrt die japanischen Kollegen ihre explorierende qualitative Befragung schon vor Beginn des deutschen Projekts durch. Sie wurde auch bei sehr viel mehr Schülerinnen und Schülern durchgeführt als die deutsche

qualitative Befragung, die eher versuchte, die verschiedenen Akteursebenen zu berücksichtigen, aus denen Schule als soziale Institution besteht, und die zudem nicht vor, sondern parallel zu den anderen Untersuchungsschritten durchgeführt wurde. Die beiden qualitativen Untersuchungen haben deswegen unterschiedliche Bedeutung. Leider war es dem deutschen Team auch nicht möglich, die Ergebnisse dieses qualitativen Vorausschritts der japanischen Kollegen in vollem Umfang zur Kenntnis zu nehmen, weil sie auch angesichts des Zeitdrucks der japanischen Kollegen nicht an das deutsche Team vermittelt wurden und wir sie nicht lesen konnten. Obendrein hatte die qualitative Studie der japanischen Kollegen auch eine andere Richtung in der Fragestellung, die durch den Einfluss des japanischen Familienministeriums zustande kam, sie war weniger auf komplementäre Fragestellungen als darauf angelegt, daraus einen quantitativen Fragebogen zu entwickeln.

Diese Ungleichheiten machen deutlich, wie unterschiedlich und letztlich auch ungleichzeitig die beiden Parallelprojekte verliefen. Zwar waren Fragebereiche aufeinander abgestimmt, die Zusammenarbeit war trotzdem problematisch. Dies wurde dadurch verstärkt, dass die quantitative Erhebung in Deutschland angesichts der Länderhoheit im Bereich Kultur und des bekanntlich sehr differenzierten Schulsystems hierzulande nicht repräsentativ angelegt sein konnte, während die japanischen Kollegen für ihre Schulbefragung auf der Basis regionalstatistischen Wissens und entsprechender Daten über das Schulsystem durch das Ministerium Repräsentativität beanspruchen. Diese unterschiedlichen Bedingungen muss man in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigen.

Im Übrigen war die Zusammenarbeit durch beiderseitigen guten Willen getragen, aber auch durch große Kommunikationsunterschiede geprägt. Dadurch war der Kommunikationsaufwand höher als erwartet. Aus deutscher Sicht war vor allem das Diskussionsverhalten schwierig, es war stets nicht einfach, sachbezogene Rückmeldungen zu bekommen, weil in Japan bekanntlich eher konsensbezogen diskutiert wird. Ungewohnt war auch die Einhaltung offensichtlich in Japan gültiger Hierarchieregeln, wer wem unter welchen Bedingungen ein E-Mail schickt. In einem zweiten Projekt könnten wir dieses Problem heute besser bewältigen.

Im Kern verlief der wechselseitige Austausch überwiegend als anlassbezogener E-Mail-Verkehr, der sich auf alle Fragen und Probleme bezog, die im Verlauf des Projekts anfielen. Er hatte damit seine Höhepunkte vor Besuchen zur Festlegung von Themen und Planungen sowie bei der Diskussion der Fragen für den vergleichbaren Fragebogen sowie bei der Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Befragung.

Hinzu kamen, wie bereits erwähnt, zwei Einzelbesuche von Prof. Suzuki am Hans-Bredow-Institut. Sie wurden vor allem dazu benutzt, um organisatorische Fragen zu diskutieren bzw. um beim zweiten Mal einzelne Ergebnisse der japanischen Untersuchung vorab zu besprechen. Zudem war Prof. Suzuki in beiden Fällen zugleich mit anderen Forschungsprojekten beschäftigt, zu deren Durchführung er um Hilfe bat; beispielsweise um Kontaktvermittlung zum NDR zur Erkundung der dort angewendeten Kriterien zur Programmakquisition. An Kontakten mit deutschen Schulpraktikern oder an einer Besichti-

gung deutscher Schulen war unser Gast von daher nicht interessiert bzw. seine Zeit war dafür zu knapp bemessen.

Ganz anders verliefen die Besuche des deutschen Projektteams in Japan, die genau vorbereitet und mit Hilfe der japanischen Projektpartner auch ertragreich durchgeführt wurden.

Der erste Besuch fand im März 2000, der zweite im März 2001 statt; in beiden Fällen ergab sich das Datum aus den Projektverläufen zur Diskussion erster Ergebnisse sowie zur weiteren Planung. Während die japanischen Projektpartner in der Vorbereitung für die gemeinsamen Besprechungen nur wenig Zeit einplanten, ging das deutsche Projektteam von mehreren Sitzungstagen aus; zwischen diesen Ansprüchen musste jeweils ein Kompromiss gefunden werden.

Weiter wurde vom deutschen Team während der beiden Besuche jeweils ganztätig eine Schule besucht – einmal wurde eine Grundschule, einmal eine Sekundarschule der Stufe 1 besichtigt – Infrastruktureinrichtungen, Klassenzimmer, Pausenräume, Sporträume bis hin zum Raum, der dafür gedacht ist, die japanische Teezeremonie abzuhalten bzw. sie zu erlernen. Vor allem wurde natürlich mit einschlägigen Lehrern und der Schulleitung gesprochen, in einem Fall am Unterricht im Zusammenhang mit Internetnutzung partizipiert. Es wurden auch punktuell einige Fragen an Schülerinnen und Schüler gestellt. Diese Besuche waren auf Bitten des deutschen Teams von den japanischen Projektpartnern vorbereitet und wurden mit Unterstützung und Übersetzung von Herrn Kawasaki durchgeführt, dem wir hier dafür danken möchten.

Ferner wurde eine Reihe von Interviews mit japanischen Experten geführt, die zum Teil von den japanischen Kollegen vermittelt wurden, zum Teil über andere Kanäle vereinbart worden waren. Diese Interviews wurden meist von Herrn Kawasaki gedolmetscht, zum Teil fanden sie in Englisch statt. Beim ersten Besuch fanden auch Gespräche mit deutschen Stipendiaten statt, die seit einiger Zeit in Japan lebten und als Vermittler helfen sollten, die deutsche Sicht des deutschen Projektteams zu problematisieren. Hinzu kamen Treffen mit Experten zu unseren Fragestellungen; besonders fruchtbar war Frau Kodaira von der kinderbezogenen Medienforschung des öffentlich-rechtlichen Fernsehsenders NHK.

Weiter haben wir mit mehreren Wissenschaftlern (insbesondere Miki Kawabata), die etwa dem Projektleiter von internationalen Tagungen bekannt waren, ausführliche Diskussionen über das beabsichtigte Projekt und die damit zusammenhängenden Fragen geführt. Schließlich ging es schwerpunktmäßig bei dem ersten Besuch auch darum, die Fixpunkte japanischer Kultur und japanischen Traditionsbewusstseins kennen zu lernen, weshalb natürlich auch Museen, allgemeine Lebensbedingungen und historische Stätten auf dem Programm standen. Beide Besuche fanden obendrein zur Zeit der Kirschblüte statt, die für das Natur- und Kulturerleben der Japaner bekanntlich von großer Bedeutung ist. Ebenso wurden aber auch durchgestylte Konsummeilen, gigantische Elektronikmärkte und riesige Kinderkaufhäuser besichtigt, um einen Eindruck über die Art der Beschäftigung etwa mit Computerspielen etc. zu bekommen.

Der zweite Besuch konzentrierte sich neben den Besprechungen mit den Partnern und einem Besuch einer Primarschule (Akabanedai Nishi in Akabane, einem Stadtteil im Norden Tokyos) auf Interviews mit Experten von einschlägigen Institutionen: Mit dem Projektleiter Shinohara des japanischen Äquivalents von „Schulen ans Netz“ bei der japanischen Telekom, der NTT, mit dem Verantwortlichen Ota für die Ausstattung von Schulen mit Internet im japanischen Erziehungsministerium Monbushu sowie mit dem Vorstand und wissenschaftlichen Mitarbeitern der privaten Stiftung GLOCOM, die an diesen Projekten beteiligt war und sie zum Teil kritisch untersucht hat.

All diesen Gesprächspartnern sei hiermit noch einmal gedankt für die Mühe, die sie sich gemacht haben, um die vielleicht in ihrer Perspektive nicht immer erwarteten Fragen zu beantworten. Dieser Dank gilt natürlich auch dem japanischen Projektteam und insbesondere seinem Leiter Prof. Hirohisa Suzuki, das wir mit unserer europäischen Art zu diskutieren nicht immer geschont haben. Besonders ist auch dem Kollegen Isao Kawasaki zu danken, der sich der Organisation unserer Besuche angenommen und der uns begleitet und übersetzt hat. Er hat uns auch geholfen, japanische Verhaltensregeln einzuhalten – beispielsweise muss man beim Betreten einer Schule wie in jedem Haus die Schuhe aus- und Hausschuhe anziehen. Er half uns auch, angemessene Zeitpunkte der Übergabe von angemessenen Gastgeschenken zu finden und hat sich um viele Kleinigkeiten gekümmert, die man sonst in einer so andersartigen Kultur kaum richtig machen kann. Schon die schlichte Fragen, wie man überhaupt Orte in Tokyo findet – bekanntlich gibt es dort so gut wie keine Straßennamen (vgl. auch Schmitt 2001) – hätte für Forschung ein Problem aufgeworfen, und selbst der Taxifahrer war auf Hilfen angewiesen, um uns zu einer der Schulen zu bringen, die wir besichtigen wollten.

Zusammenfassend lassen sich eine Reihe von Bedingungen des Forschungsprojekts festhalten, die die Ergebnisse beeinflusst haben. Es handelt sich im Prinzip um Probleme, die bei jeder inter- bzw. transkulturellen Forschungsarbeit auftreten, sie können allgemeine kulturell bedingte oder wissenschaftskulturelle Unterschiede sein.

1. Die wechselseitige Kenntnis der jeweils anderen Kulturen war bei beiden Projektteams nicht hinreichend vorhanden – trotz der Bemühungen, sich in die andere Kultur hineinzudenken. Deswegen können auch – siehe unten – nicht alle Ergebnisse etwa des quantitativen Vergleichs differenziert interpretiert werden, weil Interpretationen nur vor einem Hintergrund der Kenntnis allgemeiner Bedingungen Sinn machen. Wie wir von anderen vergleichenden Projekten (z.B. Livingstone/Bovill 2001) wissen, braucht es eine hohe Detailkompetenz, um quantitative Daten valide und kreativ interpretieren zu können.
2. Die disziplinären Anbindungen der deutschen Wissenschaftler gründeten in der Kommunikationswissenschaft, die der japanischen Wissenschaftler in der stark experimentell und quantitativ ausgerichteten empirischen Psychologie. Die so begründeten Perspektiven auf die vergleichend zu untersuchenden Sachverhalte waren zum Teil recht unterschiedlich – zum Beispiel bezüglich der Frage, wie breit der Begriff der Medienkompetenz zu verstehen ist und ob er als technisch-messbarer Begriff oder als auch so-



ziale Kompetenzen umfassendes Konzept gefasst werden muss; diese Unterschiede konnten nicht ausdiskutiert werden.

3. Die beiden vergleichend angelegten Projekte waren angesichts der beschränkten Ressourcen der japanischen Kollegen für Reisen, angesichts ihrer durch das finanzierende Ministerium vorgegebenen sich verändernden Orientierung sowie schließlich auch angesichts der sehr beschränkten zeitlichen und personellen Ressourcen des deutschen Teams zu anspruchsvoll angelegt.
4. Die durch die unterschiedliche Finanzierung auseinander driftenden und nach unterschiedlichen Zeitplänen arbeitenden Teams machten es unmöglich, alle wünschenswerten Standards interkulturell vergleichender Forschung einzuhalten.
5. Wie die unterschiedlichen Kommunikationsstile gezeigt haben, unterscheiden sich nicht nur die nationalen Kulturen, sondern auch die Wissenschaftskulturen Japans und Deutschlands voneinander – etwa in der Bedeutung der inneren Hierarchien: Während die japanische Auseinandersetzung stark von Senioritätsprinzipien und – bekanntlich – von Harmoniebestrebungen geleitet ist, argumentierten die deutschen Wissenschaftler mehr im US-amerikanischen Stil als Individualisten und an den sachlichen Ergebnissen orientiert.
6. Zudem gab es unterschiedliche Bedingungen von Forschung: Die japanischen Kollegen hatten uneingeschränkten Zugang zu den von ihnen ausgewählten Schulen. Sie konnten diese Schulen auch auf der Grundlage von aktualisierten Daten der öffentlichen Verwaltung auswählen, die ihnen letztlich die Aussage ermöglichte, ihre Ergebnisse seien repräsentativ im Hinblick auf Alter und Geschlecht der Jugendlichen. Deutsche Schuluntersuchungen sind demgegenüber viel weniger vollständig. Die Autonomie der Bundesländer im Bereich der Bildung, das in Deutschland sehr viel mehr ausdifferenzierte Schulsystem, die fehlenden oder aus Datenschutzgründen nicht einsehbaren sozialstatistischen Daten über die Schulen bzw. Schülerinnen und Schüler und deren soziodemographische Einordnung sowie Probleme mit dem Zugang zu Schulen markieren deutlich andere Forschungsbedingungen.

Abschliessend lässt sich vor diesem Hintergrund festhalten, dass die Ergebnisse des komparativen Teils des Projekts „nur“ explorativen Wert haben. Sie sind auch da, wo wir uns eng an die Vorschriften der quantitativen Methodologie gehalten haben, nicht als exakter transkultureller Vergleich anzusehen. Das macht sie allerdings nicht schlechter als andere Forschungsarbeiten, die den meisten dieser Restriktionen ebenfalls unterliegen, häufig, ohne dies zu reflektieren.

### **3 Methodische Überlegungen**

Das Projekt operierte im Rahmen des deutsch-japanischen Vergleichs im Bereich der interkulturellen Kommunikationsforschung. Dabei handelt es sich um ein Forschungsfeld, das in Deutschland bisher eher selten in kommunikationswissenschaftlicher Hinsicht bearbeitet

worden ist. Dies wird auch daran deutlich, dass etwa Basisliteratur zu derartigen Fragen meist von englischsprachigen Autoren vorliegt – z.B. Matsumoto (1996), das frühe grundlegende Buch von Gudykunst und Ting-Toomey (1988), Ting-Toomeys „Identity negotiation Perspective“ (1998). Deutschsprachige Publikationen sind meist erheblich spezieller oder referieren vor allem US-amerikanische Untersuchungen – z.B. Maletzke (1996), Luger/Renger (1994) oder Luchtenberg (1999). An deutschen Universitäten gab es auch zum Zeitpunkt des Beginns dieses Projekts für derartige Untersuchungen keinen einzigen kommunikationswissenschaftlichen Lehrstuhl, ebenso wenig gibt es in der einschlägigen Fachgesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) eine einschlägige Fachgruppe, etwa für interkulturelle Kommunikation.

Auch deswegen kam unserem Vorgehen, wie bereits im Projektantrag erläutert, ein explorativer Charakter zu, erst recht angesichts einer derart andersartigen Kultur wie Japan. Wir orientierten uns insgesamt an einem holistischen, ethnographischen Rahmen, den wir als Strategie für das Vorgehen im Einzelnen begreifen und innerhalb dessen dann einzelne Methoden angewandt werden (vgl. auch Hammersley/Atkinson 1995, Fischer 1998, Hirschauer/Amann 1997). In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass ethnographisches ‚Verstehen‘ nicht mit hermeneutischem Verstehen verwechselt werden darf. Dies deshalb, weil das hermeneutische, also das deutende Verstehen als Methode der Sozialwissenschaft Bestandteil empirischer Arbeit ist und damit kognitiv/emotional stattfindet, während ethnographisches Verstehen darauf beruht, praktisch in einer anderen Kultur zurecht zu kommen, also insbesondere interaktions- und kommunikationsfähig zu sein. Das definitorische Kennzeichen von ethnographischem Verstehen ist mithin ein pragmatisches und somit weder ein positivistisches noch ein phänomenologisches. Es handelt sich aber im Falle unseres Projekts natürlich um eine Art Desktop-Ethnographie, die nur eingeschränkt die Forderung nach einer ‚Dichten Beschreibung‘, wie sie Geertz (1991) vorgeführt hat, erfüllt.

Dabei muss die Ethnographie als eine allgemeine Strategie gesehen werden, innerhalb derer unterschiedliche Einzelmethoden unterschiedlicher Art Verwendung finden können. Wie bereits erwähnt, ist eine derartige möglichst breite Kenntnis der je anderen Kultur hilfreich, um Einzeldaten zu interpretieren; sie ist zum Zweiten hilfreich, um eigene kulturelle Praktiken in Frage zu stellen und die Gebräuche und Handlungsweisen im eigenen Land kritisch hinterfragen zu können: Wissen über die Probleme der japanischen Digitalisierung und der japanischen Strategien, damit umzugehen, können dementsprechend die Perspektive auf die deutschen Angelegenheiten befruchten.

Im Detail berufen wir uns also methodisch, was unsere Aussagen über die andere Kultur, die Daten von dort und den Vergleich angeht, auf eine umfangreiche, wenn auch nicht flächendeckende Desktop-Forschung, die wir im Vorfeld unserer Japan-Aufenthalte sowie begleitend im Rahmen des gesamten Projekts betrieben haben. Auch bei der gemeinsamen Entwicklung des Fragebogens und beim Nachdenken über die Beurteilung der Resultate waren die kulturellen Einsichten wichtig. Dabei haben wir uns auch auf landeskundliche Einführungen wie Dambmann (2000) und Thomas/Thomas (1999) bezogen – sie sind einerseits hilfreich, weil sie die japanische Kultur für Menschen aufbereiten, die aus einem

deutschen Umfeld die japanische Kultur besuchen. Natürlich sind derartige Einführungen immer auch kritisch zu lesen.

Ferner berufen wir uns auf Gespräche mit Japan Kennern, die wir als ethnographische Informanten betrachten. In den Schulen haben wir uns auf das kommunikationswissenschaftliche Wissen über die Methode der teilnehmenden Beobachtung bezogen, ferner wurden, wie gesagt, diverse Experteninterviews durchgeführt. Hilfreich war übrigens auch die Darstellung des japanischen Mediensystems von Ishikawa (1998); im Hinblick auf andere gesellschaftlicher Teilsysteme wie der Schule etc. wären entsprechende Überblicksdarstellungen hilfreich gewesen. Schließlich wurden auch einige einschlägige wissenschaftliche Zeitschriften während des Projektzeitraums regelmäßig auf relevante Publikationen durchgesehen, zum Beispiel die Keio Communication Review.

Insgesamt ist aber anzumerken, dass die japanische Kultur sich so sehr von der deutschen unterscheidet, dass eine eher kurzfristig angelegte Studie wie die hier betriebene, noch dazu ohne ausgewiesene Japankenner, zu einem echten Vergleich nicht in der Lage ist. Dennoch ist der hier umgesetzte, tastende Ansatz ein erster Versuch, der eine eher enttäuschende Leerstelle füllen soll – und der hoffentlich dazu beitragen kann, auch unsere eigene Kultur und deren Umgang mit den neuen Medien kritisch zu hinterfragen. Denn zwar erscheinen soziale und kulturelle Entwicklungen als selbstverständlich und Bewältigungsstrategien als naturgegeben, wohingegen sich der Blick weitert, wenn man auf andere kulturelle Handlungsmuster achtet. Weil eigentlich jedes Wissen komparativ ist oder jedenfalls mit der Frage, warum es anderswo anders ist, beginnt, sind solche Studien wohl im Allgemeinen hilfreich.

Gelegentlich geben wir uns in der folgenden Darstellung vor allem Mühe, die Besonderheiten Japans im Gegensatz zu Deutschland herauszustellen. Dies soll nicht dem Exotismus dienen. Es soll aber deutlich machen, dass die verschiedenen Kulturen, als die sich die verschiedenen Völker entwickelt haben, den eigentlichen Schatz ausmachen, den die Menschheit sich erarbeitet hat. Dabei gilt heute mehr denn je, dass die verschiedenen Kulturen in Kontakt zueinander stehen und man deswegen weniger von interkultureller als von transkultureller Kommunikationsforschung sprechen sollte (Welsch 1994), weil alle Kulturen bestimmte Aspekte gemeinsam haben. Dies macht ja kulturvergleichende Forschung erst möglich, und gerade im Hinblick auf das Projektthema hier ist Ausgangspunkt, dass beide Kulturen unter gleichartigen Prozessen sich entwickeln, insofern beide sich mit den neuen Medien irgendwie arrangieren müssen. Vor diesem Hintergrund sind dann aber die Verhältnisse, die von den von außen kommenden gleichartigen Einflüsse tangiert werden, ausgesprochen unterschiedlich, und dementsprechend unterscheiden sich auch die Bewältigungsstrategien, wie zu sehen sein wird.

Abschließend soll nun noch einmal auf die methodischen Probleme interkultureller Forschung hingewiesen werden. Wir möchten dazu quer zu der beliebten Streitdichotomie Qualitativ vs. Quantitativ einen *methodensensiblen* und einen *methodenradikalen Standpunkt* voneinander unterscheiden, eine Differenz, die vielleicht für zukünftige Untersuchungen hilfreich sein kann.

- In einer methodenradikalen Sichtweise sind Methoden Instrumente, die eine angemessene Erhebung von Sachverhalten allein durch ihre (natürlich korrekte) Verwendung gewährleisten. Insofern sind ihre Ergebnisse, sofern die jeweiligen Methoden ordnungsgemäß angewandt werden, auch richtig – im quantitativen Fall also valide, reliabel und objektiv, im Falle qualitativer Methoden nach den entsprechenden Kriterien gültig. Folglich kann man die Ergebnisse dann auch miteinander vergleichen und den Unterschied interpretieren – wenn also 50% in der einen Kultur, aber nur 25% in der anderen Kultur eine bestimmte Ausprägung einer bestimmten Variablen aufweisen, so gilt dies in dieser Sichtweise wegen der Unfehlbarkeit der Methode als gültig und aussagekräftig. Allerdings wäre dafür eine wissenschaftstheoretische Begründung notwendig, die aber entweder fehlt oder scheitert.
- In einer methodensensiblen Sichtweise ist eine solche Gültigkeitsgarantie allein durch die korrekte Anwendung einer Methode nicht gewährleistet. Vielmehr muss man in dieser Perspektive immer davon ausgehen, dass die Ergebnisse, auch wenn sie in vergleichbarer Weise und methodisch sauber erhoben wurden, immer kontextbezogen verstanden werden müssen. Ergebnisse aus unterschiedlichen Kulturen können also nicht ohne weiteres mit einander verglichen werden. In dieser Perspektive sind alle Arten von Ergebnissen immer vorläufig und tentativ. Erst auf einer letztlich sehr genauen, sehr differenzierten und wechselseitigen Kenntnis der untersuchten Kulturen können immer wieder neu theoretisch und empirisch begründete Unterschiede unter Berücksichtigung aller dabei betroffenen Kontexte zueinander in Bezug gesetzt und ihr Unterschied als bedeutsam bezeichnet werden. Umgekehrt verbessert die Verwendung vielfältiger Methoden das erzeugte Bild, wie es das Wort von der Triangulierung (Flick 1995) oder aber die Forderung nach einer Analyse von allen Seiten (Kleining 1982) besagen.

Hier wird ein methodensensibler Standpunkt eingenommen. Dies hat insbesondere zur Konsequenz, dass Ergebnisse, weil dies eines der ersten deutsch-japanischen Projekte kommunikationswissenschaftlicher Art war, nur einen vorläufigen Wert haben. In der Folge verwenden wir, um Inhalte und Ergebnisse zu sichern, nur Interpretationen von einzelnen, festgestellten Unterschieden, die auch aus übergeordneten und theoretischen Aspekten plausibel erscheinen; die anderen Differenzen bleiben als uninterpretierbar offen. Beispielsweise ist es plausibel zu vermuten, dass japanische Kinder mit der Tastatur eines Computers im Prinzip schlechter umgehen können als deutsche, weil für sie für die Beherrschung der Tastatur schon eine andere Sprache und eine andere Schrift vorausgesetzt ist. Wenn sich andererseits aber beispielsweise deutsche und japanische Kinder in Wertorientierungen unterscheiden, so ist dies angesichts der Unklarheit, womit dies im derzeitigen Wertewandel verbunden sein kann, und angesichts des Unwissens, in welchen historischen und traditionellen Beziehungen der komplexen japanischen Kultur es angelegt ist, kaum genauer theoretisch nachvollziehbar, jedenfalls in diesem Text hier nicht, und muss deshalb als vorläufiges Ergebnis verbucht werden.

#### **4 Kultur als Lebensweise – Annotationen und Thesen zu japanischen Bedingungen für die Verwendung neuer Medien in der Schule**

Kultur als Lebensweise ist die vor allem von Raymond Williams und den Cultural Studies verwendete Sichtweise von Kultur, an der sich auch die Ethnographie und andere Wissenschaften orientieren (vgl. auch Williams 1958, Jenks 1993, Krotz 1998c). Die Einführung neuer Medien ist damit die Einführung neuer gedeuteter Instrumente und damit kultureller Texte in vorhandene Kontexte, wobei sich diese alten Kontexte verändern, unter anderem auch dadurch, dass die neu eingeführten Medien zu neuen Kontexten von zunächst an alten Kontexten orientiertem sozialen Handeln werden. Dies soll hier theoretisch nicht vertieft werden; vielmehr sollen spezifische japanische Dimensionen einer Kontextualisierung neuer Medien in den Schulen aufgeführt werden. Auch diese Liste bleibt angesichts reduzierter Kenntnisse freilich vorläufig – insofern handelt es sich um Annotationen, die versuchen, den Hintergrund auszuloten, und die in manchen Fällen zu Thesen zugespitzt werden können, die dann für die Datenauswertung interessant sind.

Wie in jeder Kultur finden sich in der japanischen eine Reihe von Besonderheiten, die komparativ bezüglich der Forschungsfrage, nämlich der Einführung der neuen Medien, von Bedeutung zu sein scheinen. Andersartige Traditionen, andersartige Wertemuster und Normen auch im Zusammenhang mit einem andersartigen Verständnis von Gott, Tod, Religion, andersartige Funktionsweisen von Familie, Kindererziehung, Schule und allgemein Gesellschaft, andersartige Freizeitbeschäftigungen, andersartige Erwartungen an die neuen Medien und an die Zukunft, andersartige politische Prozesse und Entscheidungsmuster – die Liste dessen, was als Voraussetzungen für die spezifische Form, in der neue Medien von der japanischen Gesellschaft inkorporiert werden, zu berücksichtigen ist, ist groß. Eine Reihe solcher Bedingungen werden im Folgenden etwas genauer besprochen. Dabei ist festzuhalten, dass die kulturellen Unterschiede natürlich im Auge des Betrachters zu solchen werden – als solche scheinen sie dann zwischen Deutschland und Japan groß zu sein. Dazu zwei Beispiele:

Erstens zeigt sich, dass auf der Ebene traditioneller kultureller Praktiken Japan u. E. sehr viel stärker seiner eigenen Geschichte verhaftet ist als Deutschland. Die Schule in Deutschland ist vergleichsweise funktional. Auch wenn auf tiefer liegenden Ebenen Leitvorstellungen wie das Humboldt'sche Bildungsideal eine Rolle spielen mögen, so ist dennoch im Schulalltag relativ wenig traditioneller Bezug spürbar. Anders in Japan, wo sehr viel stärker traditionelle Praktiken einbezogen werden. Es gibt in Japan spezielle Schulen, wo die korrekte Durchführung der Teezeremonie über Jahre hinweg gelehrt wird. Und die Sekundarschule, die wir besuchten, hatte einen eigenen japanischen Sitzraum, der für die traditionelle Teezeremonie reserviert war und in dem die Schülerinnen und Schüler eine Woche im Jahr in diese Teezeremonie eingewiesen wurden. Vergleichbare Aktivitäten sind in Deutschland eher selten, während dies in Japan nicht ungewöhnlich war.

Als zweites Beispiel möge die Tatsache dienen, dass Straßennamen in Japan nicht üblich sind. Tokyo unterteilt sich in Stadtbezirke, diese in Häuserblocks, und auch diese sind wieder unterteilt. Jedes Haus hat dann letztlich eine Nummer, wobei Häuser aber nicht nach Lage, sondern nach Baudatum nummeriert sind. Das heisst, wer einen Ort finden will, der ihm nicht persönlich bekannt ist, muss mit anderen darüber kommunizieren; dabei hilft eine Vielzahl von kleinen, lokalen Polizeiwachen, bei denen man fragen kann. Natürlich kann man auch andere Passanten fragen. Diese Namenslosigkeit hat auch eine medienbezogene Komponente: Das Fax wird in Japan auch von Privatleuten oft dazu genutzt, erwarteten Gästen eine Lageskizze zu schicken, damit sie den Ort der Einladung finden; dies mag für die breite Durchsetzung von Faxmaschinen auch im Haushalt eine Rolle gespielt haben. Uns wurde diese Schwierigkeit deutlich, als wir eine Beschreibung der neuen Universität von Prof. Suzuki erhielten, die Zwischenziele wie „das blaue Haus rechts“ enthielt, und auch der Taxifahrer, der uns von einer U-Bahnstation zu der Schule, die wir besichtigen wollten, bringen sollte, musste sich mehrfach mit anderen Leuten beraten, obwohl, wie wir dann bemerkten, die tatsächliche Distanz nur ein paar hundert Meter betrug (vgl. auch Schmitt 2001).

Es gibt, um Besonderheiten Japans darzustellen, vielfältige Literatur. Einer der Klassiker der Japanforschung ist die im zweiten Weltkrieg entstandene Monographie der Ethnographin Ruth Benedict (1946), die damals im Auftrag der USA beschreiben sollte, wie dieses Land, gegen das man Krieg führte, eigentlich zu verstehen ist. Auch nach der Bibliographie Elschenbroichs (1994) ist die Arbeit von Ruth Benedict der zentrale Bezugspunkt anthropologischer und sozialer Japanforschung; ihr Begriff der Cultural Patterns ermöglicht ihr eine Ordnung und einen Bezug einzelner Beobachtungen und Sachverhalte; er wird später durch Verhaltensmuster ergänzt (Schubert 1994: 28). Ein deutscher Klassiker ist das Buch von Kurt Singer (1991), der 1931 bis 1939 in Japan lebte, dann angesichts der Kumpanei zwischen Japan und dem Deutschen Reich weiter nach Australien emigrieren musste und dessen Buch in den Wirren der Jahre und angesichts des Desinteresses in Deutschland beinahe verschollen wäre. Seit damals gibt es eine kaum überschaubare Vielfalt von Literatur, von der hier nur ein kleiner Teil verarbeitet werden konnte. Im Hinblick auf Kinder und Sozialisation in Japan ist vor allem auf die verdienstvolle kommentierte Bibliographie von Donata Elschenbroich (1994) zu verweisen, die einen guten Zugang liefert.

#### **4.1 Sprache, Schrift**

Wie immer man Kultur definiert (vgl. z.B. Jenks 1993), sie ist immer eng verwandt mit der, eventuell den ihr zugrunde liegenden Sprachen und mit den kulturspezifischen Medien, insbesondere, sofern existent, der Schrift. Deshalb beginnen wir unsere Darstellung der japanischen Kultur, soweit sie für das hier beschriebene Projekt wichtig ist, mit diesen Themen. Dies liegt auch deshalb nahe, weil Schule in allen Ländern als Einrichtung definiert ist, die Sprache und Schrift zu vermitteln hat (zur kulturellen Abhängigkeit nichtsprachlicher Ausdrucksweisen vergleiche Edward T. Hall [1990, 2000] sowie Matsumoto [1996] und Maletzke [1996]).

Japanisch ist nach Dambmann (2000) eine im Grunde singuläre Sprache. Die Sprachen der umliegenden Völker sind nicht mit ihr verwandt, einzelne Elemente finden sich allerdings in einzelnen pazifischen Sprachen wieder. Sie ist, was ihre Grammatik angeht, am ehesten mit dem Türkischen (und überhaupt nicht mit dem Chinesischen oder dem Koreanischen) verwandt, hat aber mit dem Türkischen keine Wörter gemeinsam.

Von den Linguisten wird Japanisch als agglutinierende Sprache (Thomas/Thomas 1999: 134) bezeichnet, weil das gesprochene Wort durch das Anhängen von manchmal vielen Endungen entsteht. Verben werden also nicht im indogermanisch vertrauten Sinn konjugiert, und auch Hauptwörtern sieht man nicht an, ob sie die Mehrzahl oder die Einzahl bezeichnen. Auch gilt, dass 70% aller japanischen Sätze kein Subjekt besitzen, eine für in mehr individualisierten Kulturen aufgewachsene Menschen kaum nachvollziehbare Besonderheit. Sie verweist darauf, dass Japanisch eine kontextbezogene Sprache ist. So ist es möglich, am Anfang eines Textes ein Subjekt zu benennen, dann muss dieses nicht mehr genannt werden: Der Sinn ergibt sich aus dem Kontext. Die klassische Charakterisierung der japanischen Kultur als kollektiv orientiert im Gegensatz zu der europäisch-amerikanischen individualistischen Orientierung schlägt sich hier in der Verwendung der Sprache nieder – in kollektiv orientierten Kulturen ist der Text des Sprechens oder Schreibens durch den Kontext demnach weiter gehend festgelegt als in den Kulturen individualistischer Art.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Dambmann (2000: 104) darauf, dass vor dem Hintergrund einer derart strukturierten Sprache, die gewissermaßen nur Unterschiede benennt, auch das Schweigen oder die nonverbale Kommunikation eine andere Rolle spielen als etwa in der deutschen Kultur, weil sowohl Schweigen als auch nonverbales Kommunizieren vielfältiger und damit viel sagender sein kann: Man muss erst dann etwas sagen, wenn etwas nicht anders geklärt werden kann oder eigentlich klar ist, während Schweigen sonst nichts heißt als dass nichts gesagt ist (vgl. auch Maletzke 1996). Damit hängt zusammen, dass Japaner im Schnitt weniger reden als europäisch/nordamerikanische Menschen. Dies dreht sich dann allerdings etwa am Telefon um, wo Japaner immer wieder hei – hei – hei, also ja, ja, ja sagen, wenn sie zuhören, um ihre fortdauernde Präsenz deutlich zu machen – alles andere wäre unhöflich, weil es das Zuhören in Frage stellt. Beide Beispiele machen überdies klar, wie sowohl soziale Verhältnisse als auch kulturelle Deutungsmuster Sprachstruktur und Sprachverwendung prägen.

Japanische Sprache und japanische Kultur sind dementsprechend auch in einem weiteren Rahmen durch ihre Kontextorientiertheit und durch eine spezifische, gelegentlich als kollektivistisch bezeichnete Orientierung charakterisiert. Hinzu kommt die Komplexität der Sprache. An einem Beispiel: Während im Englischen nur das Wort „you“ der Anrede dient, kann man im Deutschen zwischen „Du“, „Ihr“ und „Sie“ unterscheiden – nach Anzahl und Nähe des je Angesprochenen; früher gab es auch noch das „Er“, in dem sich die soziale Hierarchie ausdrückte. Im Japanischen sind noch sehr viel mehr unterschiedliche Anredeformen gebräuchlich – je nachdem etwa, ob das Gegenüber der Vater, der Vorgesetzte, die Mutter, die Tante, die Schwester, der Neffe etc. ist – Matsumoto (1996) hat dies zum Teil

in einer interessanten Grafik dargestellt. Ähnlich vielfältige Bezeichnungen gibt es für einen Sprechenden selbst, je nachdem, mit wem er spricht. Diese vielfältigen Formen legen die These nahe, dass es für japanisch sozialisierte Menschen auch andere Formen der Selbst- wie auch der Fremdwahrnehmung gibt, die in ihrer spezifischen Form viel mehr von den konkreten sozialen Beziehungen abhängig sind. Nicht das „Ich“ von Descartes, das in der europäischen Geistesgeschichte eine zentrale Rolle spielt, steht in Japan im Mittelpunkt, sondern die Relation zu anderen – es ist plausibel zu vermuten, dass sich in solchem Rahmen auch andere Werte und Handlungsnormen entwickeln.

Auch haben sich in Japan, wenn auch nicht so ausdifferenziert wie in China, spezifische Geschlechtersprachen ausgebildet. So bestand schon immer in Japan die Norm, dass es für Frauen höflich ist, in einer hohen Stimmlage zu sprechen, von daher sind Tonlagen und Wahrnehmungsweisen traditionell unterschiedlich. Zudem gibt es Betonungen, die nur eines der beiden Geschlechter benutzen kann, und auch geschlechtsspezifisch gesprochene Worte, die das andere Geschlecht nicht in den Mund nimmt.

Auch für das Zählen gibt es unterschiedliche Wörter: Abstrakte Angaben im Zahlungsverkehr oder in der Mathematik werden mit chinesischen Zahlwörtern gemacht, konkrete, aber leblose Gegenstände werden in japanischen Wörtern gezählt; darüber hinaus gibt es dann je eigene Zählwörter etwa für dünne, flache Gegenstände wie Zeitungen, für Autos, für Menschen oder Bäume (Dambmann 2000: 108). Immer wieder also wird die Komplexität der japanischen Sprache sowie ihre Kontextgebundenheit deutlich, in ihr finden sich ganz unterschiedliche Ebenen der Unterscheidung durch Sprachverwendung – die Hierarchie, die Art der Situation, der Status, das Geschlecht und anderes spielen dabei eine Rolle.

Schließlich kann auf die Variabilität und Adaptionfähigkeit der japanischen Sprache durch die vielfältigen Formen einer Adaption von Fremdwörtern hingewiesen werden. Während beispielsweise im Deutschen nur wenige Worte japanischen Ursprungs zu finden sind, etwa solche, die japanische Kampfkünste bezeichnen, sowie Worte wie Kimono, Harakiri und Kamikaze, während sich die europäischen Sprachen zumindest heute eher abzuschließen versuchen, ist die japanische Sprache (ebenso wie die Schrift, siehe unten) sehr viel variabler darin, Fremdworte zur Bezeichnung neuartiger Sachverhalte aufzunehmen. Aufgrund der Folgen der verschiedenen historischen Entwicklungsschübe, mittels derer sich das Land an von außen herangetragene Ansprüche anpassen musste (vgl. 4.2), lässt sich vermuten, dass die Sprache und damit die Denkweise der Japaner für solchen interkulturellen Transfer vielleicht besser geeignet ist als die Deutsche Sprach- und Denkstruktur (vgl. hierzu auch die Diskussion um die Sapir-Whorf-Hypothese bei Matsumoto 1996, Ulmann 1975, Whorf 1963).

Auch die Schriftzeichen sind eine Adaption an Machtverhältnisse und Orientierungsmuster von außen – die Japaner haben sie von China übernommen, mussten sie freilich auf komplexe Weise für ihre Zwecke anpassen. Kanji heißen die chinesischen Schriftzeichen, wie sie die Japaner verwenden. Ein- und dasselbe Zeichen kann dabei auf unterschiedliche Weise gesprochen werden, ein Zeichen kann im Verlauf der Zeit auch seinen Sinn wandeln; unterschiedliche Wörter können durch das gleiche Zeichen dargestellt werden und



gleich ausgesprochene Wörter können durch unterschiedliche Zeichen symbolisiert werden – der gemeinte Sinn ergibt sich in solchen komplexen Konstellationen also vor allem durch den Kontext. Auch ist die Verbindung von Sprache und Schrift enger als in anderen Kulturen, weil Japaner nicht nur mit gesprochenen Worten den Sinn eines Zeichens verdeutlichen, sondern im Fall von gesprochenen Wörter, die Verschiedenes bezeichnen können, auch häufig mit dem je passenden Schriftzeichen ihrem Gesprächspartner klarmachen, wie ein gesprochenes Wort gemeint ist (vgl. Dambmann 2000: 103).

Weil sich überdies aber auch die Grammatik des Japanischen von der des Chinesischen unterscheidet, reichen die chinesischen Schriftzeichen zur Darstellung japanischer gesprochener Sprache nicht aus. Deshalb gibt es neben den wortbezogenen Kanji-Zeichen zwei weitere Schriften, beides Silbenschriften von ca. 100 Zeichen, die hiragana und katakana heißen. Während hiragana eher grammatikalischen Notwendigkeiten dient, ist katakana eine Lautschrift, über die vor allem Worte aus anderen Sprachen ins Japanische transformiert werden können. Hier zeigt sich die Adaptionsfähigkeit japanischer kultureller und kommunikativer Muster, insofern sie über eine spezifische Schrift verfügen, in der neue Worte, von Gentechnik bis zu Computerausdrücken oder für Markennamen ausgedrückt werden können.

Dabei entsteht Komplexität unter anderem auch dadurch, dass Schreibweisen häufig nicht eindeutig sind. Beispielsweise wird die Stadt Tokyo auf Kanji mit zwei Zeichen für „Osten“ und für „Hauptstadt“ geschrieben, weil sie gegenüber der früheren Hauptstadt als östliche Hauptstadt konzipiert war. Man kann aber auch in Silbenschrift etwas entsprechendes wie to-ki-yo-u schreiben. Interessanter Weise könnten Japaner alles, was sie auch sprechen können, in diesen beiden Lautschriften ausdrücken, was sicher auch die Schule entlasten würde, aber damit könnten Kinder natürlich die historischen Texte nicht mehr lesen (Dambmann 2000: 102/3). Immerhin beginnt der Schulunterricht mit dem Erlernen der beiden Lautschriften, die Kanji-Zeichen werden erst später erlernt (siehe auch unten). Die Einführung des Computers und dessen Möglichkeiten eröffnen den Japanern jedenfalls zum ersten Mal die Möglichkeit, Schrift maschinell aufs Papier zu bringen. Der „Wordprocessor“ ist deswegen in Japan eine eigenständige Form, in der Computer verkauft werden, die viel mehr Verbreitung hat als entsprechende digitale und computergesteuerte Schreibmaschinen in Europa.

Zusammenfassend lassen sich im Hinblick auf Sprache und Schrift für das hier verfolgte Projekt die folgenden Thesen festhalten.

1. Japanische Kinder haben möglicherweise einen direkteren und differenzierteren Zugang zu visuellen Zeichen als deutsche Kinder, weil ihre Schrift ihnen mehr visuelles Differenzierungsvermögen abverlangt, als es bei Europäern der Fall ist, die eine vergleichsweise abstraktere Buchstabenschrift benutzen, die mit zwei oder drei Dutzend Zeichen auskommt.
2. Analphabetismus ist in Japan ein gradueller Begriff – es gibt immer mehr Schriftzeichen, als man kennt, und man kann, wenn man ein Zeichen nicht kennt, gegebenenfalls aus dem Kontext seinen Sinn erschließen, während Analphabetismus in Deutschland

und in den Europäischen Kulturen absolut ist: entweder man kennt alle Buchstaben, dann kann man auch alle Worte lesen, oder nicht, dann kann man fast gar nichts lesen.

3. Die komplexen und vielfältigen Strukturen japanischer Sprache und Denkstruktur finden sich in den durch die europäische bzw. US-amerikanische Hegemonie konstituierten Kommunikationsformen von Computer und Internet nicht oder nur sehr beschränkt wieder – beispielsweise sind die komplexen Anredestrukturen nicht verifizierbar, und die Digitalisierung japanischer Schriftzeichen ist schwieriger als die Umsetzung von Buchstabenschrift.
4. Japaner können die Zeitung schneller lesen, sofern sie Kanji beherrschen und sofern die Zeitung in Kanji gedruckt ist. Um Computer und deren Tastatur zu benutzen, müssen Japaner die europäisch-amerikanische Buchstabenschrift erlernen. Ob sich diese vierte Schrift, die in Japan zum Teil „Modernität“ zu suggerieren scheint, weswegen bestimmte Geschäfte ihren Namen mit solchen Buchstaben schreiben, neben den oder gegen die anderen durchsetzen wird, ist eine spannende Frage, die erst langfristig entschieden wird.

Ergänzend soll auf die in diesem Projekt von seiner Anlage her nicht berücksichtigte nonverbale Kommunikation verwiesen werden, für deren Berücksichtigung vor allem E. T. Hall die Grundlagen bereit gestellt hat. Danach sind Zeit- und Raumvorstellungen und vielfältige weitere kulturelle Phänomene nicht über Sprache, sondern eben nonverbal hergestellt.

Um dies zu begründen, entwickelte Hall eine kontextbezogene Handlungstheorie, die sich auf fünf Kategorien von relevanten Einflüssen bezieht: das Subjekt bzw. seine Aktivitäten, die Situation, den Status in einem sozialen System, früher gemachte Erfahrungen und die Kultur – zu den einzelnen Kategorien siehe auch gängige Lehrbücher wie Matsumoto (1996) und Maletzke (1996). Sie werden in der Sozialisation erlernt – und zwar, wie Andersen (2000) betont, anders als Sprachen, und im konkreten Handeln nicht weiter hinterfragt. McDaniel (2000) zeigt am Beispiel Japans, wie nonverbale Kommunikationspraktiken dazu dienen, zentrale kulturelle Themen auch in anders ausgerichteten Interaktionen präsent zu halten – im Falle Japans wird immer auch der Bezug zur Gruppe, die Akzeptanz von gesellschaftlicher Hierarchie und die soziale Balance zum Erhalt von Beziehungen betont.

Die Besonderheit dieses Ansatzes liegt in dem Versuch, über Einsichten aus interkulturellen Studien zu einer allgemeinen, auf interkulturellen Vergleich bezogenen Handlungstheorie zu kommen. Hall (1990: 187) betont als Fazit seiner Studien kulturelle Unbestimmtheit und kulturelle Relativität. Dabei ist mit Unbestimmtheit gemeint, dass Beobachter immer nur auf einer Ebene scharf und präzise beobachten können und in Kauf nehmen müssen, dies auf anderer Ebene nicht tun zu können. Und Relativität verwendet er in dem Sinn, dass es keine kulturunabhängigen Erfahrungen gibt, gegen die man Kulturen setzen kann, gewissermaßen keinen archimedischen Punkt, um eine Kultur von einer Außenperspektive vollständig oder adäquat beschreiben zu können.

## 4.2 Geschichte und Politik

Über dieses Thema liegt eine Vielfalt von Monographien vor, die hier auch nicht nur annähernd wiedergegeben werden können. Zu nennen sind hier insbesondere die Bücher von Kevenhörster (1993), das aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive geschrieben ist, sowie die mehr kulturhistorische Darstellung von John Whitney Hall (1968).

Das japanische Kaiserhaus stammt der Sage nach von der Sonne ab und regiert das Land seit mehr als zweitausend Jahren; die Inseln sind nie erobert, die Erbfolge ist nie wirklich unterbrochen worden. Die „Göttlichkeit“ des Kaisers wurde erst durch die von den US-Amerikanern nach 1945 erzwungene demokratische Verfassung überwunden; die Radioansprache des damaligen Kaisers Hirohito nach der zweiten Atombombe auf Nagasaki war bekanntlich das erste Mal, dass die Bevölkerung die Stimme ihres absolut entscheidenden, wenn auch durch die japanische Generalität eingemauerten Herrn vernahm.

Die frühe Geschichte Japans ist vor allem eine Geschichte der immerwährenden Auseinandersetzung mit Korea und China. Von letzterem wurde auch die Sprache und – beispielsweise – die Farbe übernommen, die des Kaisers ist. In mancher Hinsicht lässt sich die japanische Geschichte als Abgrenzung und Konzentration nach innen und immer wieder erzwungene Öffnung und Orientierung am Außen begreifen.

Auch wenn das Gottkaisertum inzwischen abgeschafft wurde, sind dennoch immer noch viele Lebensbereiche durch den impliziten Bezug auf den Kaiser geregelt. Beispielsweise die Definition von „Japaner“ bezieht sich in ihrem Grundverständnis darauf, dass jeder echte Japaner mit dem Kaiser irgendwie verwandt ist; ebenso wie in Deutschland im Hinblick auf die Bürgerrechte nicht das Orts- sondern ein Abstammungsprinzip gilt. Auch die Zeitrechnung ist auf den jeweiligen Kaiser und seine Herrschaftszeit bezogen. In Japan wird nicht wie anderswo ausgehend von einem Anfangsdatum abstrakt weitergezählt, die je gültige Jahresbezeichnung beginnt vielmehr mit jedem neuen Kaiser neu. Jeder Kaiser – der derzeitige trägt bekanntlich den Namen Akihito – gibt sich eine Art Motto, nach dem er selbst nach seinem Tod benannt wird und das mit Zahlen versehen das jeweilige Jahr seiner Herrschaft angibt. Akihitos Motto lautet heisei (=umfassender Friede); sein erstes Regierungsjahr heisst heisei 1, und er selbst wird nach seinem Tod Heisei-Kaiser genannt werden. Die in der öffentlichen Verwaltung benutzten Schriftstücke tragen entsprechende Datumsanzeigen, deren Entstehungsdatum man ohne Kenntnis der Abfolge der Kaiser nicht bestimmen kann.

Bekannt ist, dass sich Japan von ca. 1600 bis 1850, in der japanischen Zeitrechnung die Ära des Tokugawa bzw. Edo-Shogunats, vom Rest der Welt radikal abgeschlossen hat. In jenen Jahrzehnten hatte das Inselreich nur über eine kleine, ins Meer gebaute Enklave vor Nagasaki Kontakt zur Welt; dort durften nur Holländer und nur während bestimmter Zeitphasen im Jahr wohnen und Handel treiben. Auch die Japaner durften ihr Land in diesem Zeitraum nicht verlassen. Diese Zeit der Abgrenzung fiel zusammen mit dem Verbot des vorher aggressiv missionierenden Christentums.

Während des Edo-Shogunats blieb das Land gleichwohl nicht das Gleiche. Es entwickelte sich mit der sich verstärkenden Zentralmacht ein komplexes System der Disziplinierung feudaler Landherren und ein rigides, hierarchisches Ständesystem: Den Samurai waren die Bauern untergeordnet, diesen die Handwerker, und die Kaufleute machten den niedrigsten Stand aus. Darunter gab es die Kastenlosen – wie in Europa die Schauspieler und sonstige wandernde Gemeinschaften. Oberhalb des Kastensystems gab es den Hofadel.

1853 erzwangen US-amerikanische (Dampf-)Kriegsschiffe mit Gewalt die Öffnung des Landes. Mit der so genannten Meiji-Restauration des jungen Kaisers Meiji ab 1868 wurde das Shogunat beendet und der Regierungssitz in die neue östliche Hauptstadt Tokyo verlegt. In der Folge gab sich Japan unter dem Eindruck der technischen und der Waffenentwicklung der europäischen und amerikanischen Kulturen alle Mühe, sich technisch-industriell weiter zu entwickeln und Anschluss an die Großmächte des 19. Jahrhunderts zu gewinnen, was auch durch die Übernahme zahlreicher westlicher Strukturen, etwa des europäischen, insbesondere deutschen Schulsystems gelang. Von da ab entwickelte sich Japan zu einem industrialisierten und nationalisierten Staat, der dann Anfang des 20. Jahrhunderts expansiv Korea besetzte und sich intensiv darum bemühte, die eigenständige koreanische Kultur zu zerstören. Dies ging nahtlos in die problematische und bis heute nicht vollständig aufgearbeitete imperialistische Politik und Kriegführung Japans über, die erst mit den Atombomben auf Nagasaki und Hiroshima und die von den US-Amerikanern erzwungenen politischen und gesellschaftlichen Reformen beendet wurden.

Heute ist Japan eine parlamentarische Monarchie, die zwar nach westlichen Grundsätzen konstruiert wurde, jedoch immer wieder von spezifisch japanischen Werten und Traditionen, zum Beispiel der Vermeidung offener Konflikte, beeinflusst wird. Die Verfassung ist nach dem zweiten Weltkrieg aufgrund der amerikanischen Besatzung stark durch amerikanisches Rechtsempfinden geprägt worden. Nach amerikanischem Vorbild sieht die Verfassung zwei Kammern, nämlich ein Oberhaus und ein Unterhaus vor. Das Oberhaus hat feste Wahlperioden; alle drei Jahre wird je eine Hälfte der 252 Abgeordneten neu gewählt. Das Unterhaus hat laut Verfassung eine Legislaturperiode von vier Jahren, jedoch wurde diese erstmals von 1972 bis 1976 voll ausgeschöpft. Normalerweise macht der Regierungschef von seinem Recht auf vorzeitige Auflösung des Unterhauses Gebrauch. Da nur er festlegen kann, wann dieses aufgelöst wird, ist dieses Recht zur Bestimmung des Wahltermins eine seiner stärksten Waffen gegen die Oppositionsparteien und auch gegen seine innerparteilichen Gegner. Die von den USA geschaffene Zweikammer-Einteilung findet allerdings in der japanischen politischen Kultur keine echte Grundlage: Das Oberhaus ist weder Repräsentationsorgan einer bestimmten „Klasse“ (wie z.B. das britische Oberhaus) noch etwa eine „Länderkammer“ wie in den USA. Das Oberhaus ist auch kein echtes Kontrollorgan des Unterhauses, denn eventuelle Entscheidungen gegen das Unterhaus haben nur aufschiebende Wirkung. Andererseits aber verlangt der politische Stil Japans nach Harmonie und nach Konsens um fast jeden Preis: Im Unterhaus wird stets das Arrangement mit der Opposition auf informeller Ebene gesucht, Kampf Abstimmungen (nach der Verfassung theoretisch der Regelfall) werden möglichst vermieden, und erklärtem Widerstand des Oberhauses gegen Gesetzesinitiativen wird durch Kompromisse abgeholfen.

Insofern spielen der zweite Weltkrieg und sein Ausgang für die japanische Politik und Gesellschaft von heute eine fundamentale Rolle. Zum Ersten, weil der Krieg in Südostasien mit einer unglaublichen Härte und gegen alle Menschenrechten geführt worden ist, was bis heute nicht aufgearbeitet wurde und dementsprechend das Verhältnis zu den Nachbarländern belastet. Zum Zweiten, weil die Niederlage das Ende des Gottkönigtums war und damit eine Vielfalt von Entwicklungen einleitete, deren Durchsetzung, aber auch deren Konfliktpotenzial das Land bis heute mitprägen. Und schließlich wegen der für die gesamte Menschheit existenziellen Erfahrungen von Hiroshima und Nagasaki, die ebenso wie Auschwitz als potenzielle Vernichtung der gesamten Menschheit das Denken zumindest einer Generation geprägt haben

Bekanntlich hat Japan die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg zur ökonomischen Entwicklung genutzt und ist nach den USA zur zweitwichtigsten Wirtschaftsnation geworden. Vor allem in der preiswerten Massenproduktion technischer Geräte lag die Besonderheit der japanischen Ökonomie, die dann bekanntlich in den neunziger Jahren in eine anhaltende Stagnation übergegangen ist, die freilich den Lebensstandard der Japaner und ihre Rolle als größter Finanzier der Weltwirtschaft bisher nicht wesentlich beeinträchtigt hat.

Yoshimi (1999) zeichnet die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg als „Elektrifizierung“ der japanischen Haushalte nach und zeigt, wie das japanische Selbstbewusstsein sich mit der Beherrschung und der Orientierung an der Technik verbindet. „Japan is to be considered the most machine-loving country in the world ...“ (151). Die staatliche Werbekampagne der „three sacred treasures“ in den Fünfzigerjahren – ein Begriff, unter dem traditioneller Weise Schwert, Juwelen und Spiegel verstanden wurden – wurde nun auf Waschmaschine, Kühlschrank und das Schwarz-Weiß-Fernsehen angewandt, die für jeden erreichbar sein sollte. Damit wurde das Ziel der Verbesserung der Lebensverhältnisse mit der Tradition verwoben und zum ideologischen Mythos, so Yoshimi. Denn damit wurden Demokratisierung, Amerikanisierung und überhaupt alles, was besser ist, mit Technik verbunden und der ebenfalls traditionelle Begriffe der „Japaneseness“, des japanischen Besonderen, als eine Art besserer US-Amerikanismus konstituiert. Umso schwieriger dann vermutlich die sich öffnende Lücke zu den Entwicklungen im Computerbereich in den Achtziger- und Neunzigerjahren sowie die Wirtschaftskrise, die durch die Seifenblasenökonomie und deren Platzen ausgelöst wurde, die nicht nur technisch-wirtschaftliche, sondern zugleich auch Identitätsprobleme generieren mussten. Auch eine nationalistische Phase der Abgrenzung konnte da das Selbstbewusstsein nicht mehr garantieren (Yoshimi 1999).

Liest man kritische sozialwissenschaftlich und historisch fundierte Texte über Japan wie den von Yoshimi (1999), so wird deutlich, dass die Adaption neuer Technologien, für die Japan ja schon immer berühmt war, immer auch Hand in Hand ging mit der Erfindung von Traditionen. Dies ist – am Rande vermerkt – überhaupt auch für die westlichen Länder ein bisher zu selten untersuchtes Thema; beispielsweise schreibt sich Bayern erst seit etwas mehr als einem Jahrhundert mit y statt mit i, und auch die Lederhosen sind nicht schon immer das typisch bayerische Gewand gewesen. Für Japan zeigt zum Beispiel Shida (1999), dass die heute als traditionell attribuierte Religion, der Shintoismus, auf der auch

die These von der Göttlichkeit des Kaisers und damit von der Einheit der Nation beruht, eine Erfindung des 19. Jahrhunderts ist, zugleich auch eine Stärkung und Verabsolutierung eines latent immer vorhandenen Glaubens, die in einen spezifischen historischen Kontext gehört, auch wenn sie sich als geschichtsübergreifend präsentiert. Shida zeigt beispielsweise auch, dass die auf dem Shintoismus beruhenden Hochzeitszeremonien, die heute eine große Rolle in Japan spielen, Erfindungen der letzten Jahrhunderte sind.

Für die Interpretation und Erklärung der japanischen Entwicklung zieht Kevenhörster (1993) mehrere Theorien heran. Japan wird generell als wirtschaftlicher und gesellschaftlicher ‚Spätentwickler‘ gesehen, und die Theorieansätze beziehen sich darauf, was die Gründe dafür bzw. was die Gründe für die Besonderheit der japanischen Entwicklung waren. Von besonderer Bedeutung sind danach die folgenden Prozesse gewesen:

- Die gleichzeitige Entwicklung von Großkonzernen sowie von Klein- und Kleinstunternehmen,
- die gleichzeitige Ausbildung patriarchalisch organisierter Klein- und bürokratisch organisierter Großbetriebe,
- das Nebeneinander betriebsunabhängiger und betriebsinterner Arbeitnehmerorganisationen bei Dominanz betriebsinterner Organisationen,
- die gleichzeitige Existenz freier und geschlossener Arbeitsmärkte,
- die gleichzeitige Entstehung und Entwicklung betriebsinterner und staatlicher Daseinsvorsorge- und Infrastruktureinrichtungen.

Resümierend lassen sich aus diesem kurzen Überblick für unser Projekt einige Thesen aufstellen.

- Es ist anzunehmen, dass die Homogenität japanischer Lebensverhältnisse vergleichsweise groß ist – wenn nicht real, so doch in der Selbstbeschreibung der Japaner; dies gilt übrigens auch für eine ethnische Homogenität – es gibt wenig Minderheiten.
- Es ist davon auszugehen, dass Lösungen für gesellschaftliche Probleme in Japan zentralistisch entwickelt und durchgesetzt werden, was ja auch dem in der Presse dargestellten Bild entspricht.
- Es ist auf die Adaptionfähigkeit der japanischen Kultur zu verweisen – es ist anzunehmen, dass es den japanischen Institutionen leichter fällt, sich mit den aus dem Ausland hereinkommenden Lebensbedingungen zu beschäftigen und sie zu adaptieren, ohne grundlegende Strukturen einer wie auch immer definierten Japanheit (Donahue 1998) aufzugeben.

### 4.3 Religion

In Japan ist der Shintoismus als die quasi offizielle Staatsreligion überall in der sozialen Gemeinschaft präsent. In ihrer Bedeutung folgen Buddhismus, Christentum und Konfuzianismus (Kevenhörster 1993: 43), wobei das Christentum weniger grundlegend verankert

ist, aber in seiner Bedeutung wächst. Daneben finden sich viele kleinere Glaubensgemeinschaften, wobei sich aber auch in Japan ein Trend zur Säkularisierung nicht übersehen lässt.

Grundsätzlich ist für das Religionsverständnis in Japan von Bedeutung, dass die japanischen Religionen keine monotheistischen Religionen sind und dass sie, gerade auch der Shintoismus, auf einen mit Feuer und Schwert durchgesetzten Alleinvertretungsanspruch verzichten, ja sogar im Falle des Shintoismus auf missionarische Aktivitäten verzichten. Eine Haltung des ‚Zieht hinaus in alle Welt und bekehrt die Heiden‘-Mentalität ist den Japanern fremd. Dies ist einerseits in ihrem Religionsverständnis angelegt, andererseits in ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Orientierung, hat vielleicht aber auch, wie gelegentlich vermutet, eine Arroganz-Dimension den Nichtjapanern gegenüber (Donohue 1998).

Mehr als 80% der Japaner bekennen sich in Umfragen zum Shintoismus, mehr als 70% zum Buddhismus: Japaner suchen sich fast schon situativ aus, was gerade in den Alltag passt. Religion ist so eigentlich auch ein Ausweis pragmatischer Lösungen für Probleme, sie vermittelt nicht den Sinn des Lebens und ist nicht derart fundamental orientiert wie in Europa. Deshalb spielt die Religion in vielfacher Hinsicht eine völlig andere Rolle als in Europa, insofern sie nicht den Ausschließlichkeitsanspruch vertritt, wie man ihn von Christentum und Islam gewohnt ist.

Feste Religionsbindungen nach westlichem Verständnis sind dementsprechend in Japan selten. Bei einer Zeitungsumfrage aus dem Jahr 1986 gaben 30% der Befragten an, dass sie „irgendwie“ ihren Glauben praktizierten und nur 51% gaben an, dass sie überhaupt an die Existenz eines oder mehrerer Götter glaubten. Auch in Japan hat die Religion ihren festen Platz im typischen Lebenslauf seiner Bürger, bloß dass die beiden Hauptreligionen Shintoismus und Buddhismus an den verschiedenen Wendepunkten des Lebens der japanischen Bürger traditionell beide bedeutsam sind. So wird in Japan traditionell shintoistisch getauft, shintoistisch oder buddhistisch geheiratet und nach den Regeln des Buddhismus beerdigt. Diese „Toleranz“ bedeutet aber nicht Gleichgültigkeit in religiösen Fragen, vielmehr wird der Glaube in Japan nicht dogmatisch eingegrenzt. So hat auch beispielsweise der Buddhismus, als er im 6. Jahrhundert über China und Korea in Japan eingeführt wurde, ohne Schwierigkeiten shintoistische Götter in den Kreis seiner Gottheiten aufgenommen. Wohl auch deshalb waren und sind die fest gefügten Lehrgebäude der christlichen Konfessionen für Japaner nur schwer anzunehmen und der Anteil der christlichen Bevölkerung vergleichsweise gering geblieben. Der Begriff der „Sünde“ ist Japanern fremd, dagegen kennt die japanische Kultur den zentralen Begriff der „Scham“ als Reaktion auf Regelverletzungen (vgl. hierzu [http://www.adherents.com/adhloc/Wh\\_140.html](http://www.adherents.com/adhloc/Wh_140.html)).

Der Shintoismus ist also die zahlenmäßig wichtigste und im eigentlichen Sinn ‚japanische‘ Religion. Shinto-Schreine sind aller Orten zu finden. Sie sind in den Alltag vieler Menschen integriert, insofern sie auch als Orte der Erholung und der ästhetischen Erbauung dienen. Viele Feste wie das Kirschblütenfest sind an solche Schreine gebunden, und es gibt umgekehrt viele Schreine, die spezifischen Berufsgruppen gewidmet sind, so in Tokyo

auch einen für die Medienschaffenden. Dabei stört es nicht, dass die aus Holz errichteten Gebäude durchaus neueren Datums sein können – wichtig ist die Anciennität des Ortes als Schrein.

Der Shintoismus stellt den Tenno und die kaiserliche Familie in den Mittelpunkt der Welt: „Staatsgebiet, Volk, Kaiserhaus und Natur entstanden nach schintoistischer Überlieferung in einem einzigen Schöpfungsvorgang ....“ (Dambmann 2000: 84). Die im Shintoismus angelegten Gefühlslagen schlagen sich in vielen Alltags- und Gesellschaftsvorstellungen nieder; beispielsweise in dem auch in der insularen Lage wurzelnden Gefühl einer allgemeinen Verwandtschaft, auf der auch das Bild vom echten Japaner beruht; die danach alle irgendwie untereinander und über den Tenno verwandt sind. Eine besondere Rolle spielt beim Shintoismus dementsprechend auch die Ahnenverehrung.

Der Shintoismus ist vor allem in der Meiji-Phase vom Staat propagiert und wichtig geworden. Es erstaunt dementsprechend nicht, dass diese Religion neben ihrer alltagspraktischen auch eine politische Seite hat, an der sich ausgesprochen nationalistische und revanchistische Denkweisen festmachen. Die Frage nach der Kriegsschuld und den im Krieg begangenen Verbrechen, die beispielsweise 2001 im Hinblick auf die Darstellung dieser Sachverhalte in den Schulbüchern öffentlich diskutiert wurde, kann als Beleg dafür genommen werden. Diese Diskussion macht auf der anderen Seite auch deutlich, dass sich die Integrationskraft und die damit zusammenhängende Dominanz des Shintoismus seit Kriegsende und der von den USA erzwungenen demokratischen Verfassung abschwächt und auch andere Positionen denkbar werden: Der Kaiser ist inzwischen nicht mehr Gott oder Abkömmling von Gott, sondern eher Symbol für die Einheit und Ganzheit der Nation (Kevenhörster 1993: 43).

Andererseits ist der Shintoismus verglichen mit den biblischen Religionen keine echte Religion. Denn sie hat weder ein dogmatisches Lehrgebäude noch klare Moralgebote, und sie verspricht auch kein Leben nach dem Tod. Insofern Japaner Angst vor dem Tod haben, so nicht wegen dem, was danach kommt, sondern, weil es dann vorbei ist. Auf der anderen Seite ist im Shintoismus „Reinheit“ ein zentrales Ziel, und religiöse Operationen, zum Beispiel beim Betreten einer Shintoanlage, sind so oft Reinigungsprozeduren. Es scheint auch so zu sein, dass mit der Abschaffung der Staatsreligion Shinto in der Folge der Kapitulation von 1946 sich diese Religion zu einer Art Brauchtum entwickelt hat, das mit Volksfesten und dem zirkulären Rhythmus des Jahres verbunden ist (Dambmann 2000: 84ff).

Bemerkenswert ist schließlich, dass es neben diesen Religionen auch zahlreiche religionsfreie Glücksgötter gibt (Thomas/Thomas 1999: 108). Zudem entstanden und entstehen in Japan immer wieder in einer Art modischer Wellen spezifische Sekten, die manchmal Millionen von Mitgliedern haben können, die aber auch wie die AUM-Sekte elitär und geheim organisiert sein und zu schrecklichen Terrorakten fähig sein können (Dambmann 2000: 94).

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Schneider (2001) auf den Zusammenhang zwischen dem Shintoismus als Multi-Gott-Religion und der in Japan im Gegensatz zu europäischen Ländern weit vorangetriebenen Automation mittels Computern.



Im Shintoismus als Religion hat eigentlich jeder Platz, jeder Baum, jedes Phänomen zumindest potenziell seinen eigenen Gott; ein Tier ist in dieser Perspektive nicht viel anders als ein Roboter. Von daher ist vielleicht in dieser Denkweise die offensichtlich höhere Bereitschaft der Japaner angelegt, soziales Handeln zu automatisieren und sich mit Robotern zu beschäftigen. Schon jetzt ist es beispielsweise für viele üblich, mit dem mobilen Telefon auf dem Rückweg von der Arbeit das Badewasser anzuheizen, um sogleich nach dem Nach-Hause-Kommen die rituelle Reinigungszeremonie zu beginnen, man kann den elektrischen Reiskocher von unterwegs aus einschalten, man erfindet Tamagotchis und entwickelt künstliche Hunde wie den Aibo, und es wird ohne erkennbare ethische Skrupel darüber diskutiert, wie man die alten Menschen maschinell versorgen lassen kann (siehe unten).

Abschließend soll auf eine umfassendere Deutung der Rolle der Religion der koreanischen Wissenschaftlerin Yum (2000) wenigstens hingewiesen werden. Über die Rolle der Religion kann man nur Spekulationen äußern. In der Soziologie ist natürlich die These Max Webers prominent, der die Entstehung und den Erfolg des Kapitalismus im Protestantismus angesiedelt hat. Genauer, in der protestantischen Askese als Lebensform einerseits und dem Wunsch, in totaler Abhängigkeit von der Gnade Gottes, was das Leben nach dem Tod angeht, wenigstens Hoffnung auf Gnade haben zu können – und Wohlstand im irdischen Leben wurde in dieser Richtung gedeutet. Weber hat in seinen religionssoziologischen Untersuchungen bekanntlich diverse weitere Weltreligionen untersucht, aber sich mit den spezifischen japanischen Gegebenheiten, der im 18. Jahrhundert als nationale Religion verbreiteten Staatsreligion Shintioismus, aber auch ihrer religiösen Toleranz oder Gleichgültigkeit, ihrer damit verbundenen Abstammungslehre (vom Kaiser) und der damit verbundenen Regel, dass man Japaner nicht wird, sondern ist, nicht beschäftigt.

In Anknüpfung daran will Yum nun interkulturelle Forschung nicht nur auf traditionelle Weise betreiben und „simply describe foreign communication patterns and then compare them to those of North America, rarely going beneath the surface to explore the source of such differences“ (2000: 62). Sie will vielmehr über die traditionellen wissenschaftlichen Begrenzungen hinausgehen und vor einem Vergleich von europäisch-westlichen mit ostasiatischen Kommunikationsmustern nach ihren philosophischen Wurzeln fragen. Yum interessiert sich also für eine geistesgeschichtliche Verortung typischer Kommunikationsmuster und findet diese in vier zentralen Prinzipien des Konfuzianismus: Dem Hauptprinzip Humanismus sowie der Treue, der Beachtung des Eigentums, der Weisheit oder der liberalen Erziehung der nächsten Generation. Auf dieser Basis erläutert sie nun die ostasiatischen Muster sozialer Beziehungen sowie die typischen Kommunikationsmuster, die Differenziertheit linguistischer Codes und anderes. Hier wird deutlich, dass unterschiedliche Kulturen eben auf unterschiedlichen Kommunikationsweisen basieren.

#### **4.4 Werte, Normen und Formen des Alltags**

Trotz seines schnellen wirtschaftlichen Aufstiegs hat sich Japan hinter seiner modernen, westlichen Oberfläche noch viele traditionelle Werte bewahrt. Gruppendenken, Loyalität

und hierarchische Strukturen beeinflussen das gesellschaftliche Leben in Japan stärker als in westlichen Industrienationen. Das Leben ist vergleichsweise normativ geregelt und in dieser Normativität offensichtlich nicht ungefährlich: „Auf herausstehende Nägel wird eingehämmert, sagt ein japanisches Sprichwort – bis sie völlig im Holz verschwinden oder abbrechen.“ (Dambmann 2000: 44) In einer wertbezogenen Betrachtungsweise, wie sie häufig im Rahmen der interkulturellen Kommunikationsforschung betrieben wird, lässt sich dies als die Orientierung der Japaner am Kollektivismus begreifen (Matsumoto 1996, Maletzke 1996, Donahue 1998).

Donahue (1998) betont beispielsweise den einzigartigen, „hybriden“ Charakter der japanischen Kultur und ihrer Fähigkeit, bis zu einer gewissen Grenze fremde Einflüsse zu inkorporieren und zu adaptieren. Bei Donohue wie bei vielen anderen aus der US-amerikanischen Kultur stammenden Forschern finden sich immer wieder zwei zentrale Dimensionen allgemeiner Charakterisierung von Kulturen, in denen Japan gewissermaßen einen Extrempunkt gegenüber den USA besetzt: Die Dimension „Individualismus-Kollektivismus“ und die Dimension „high context – low context“ – beides Gegensätze, die für die Kommunikation der Menschen von Bedeutung sind. Beispielsweise werden Personalpronomen im Japanischen im Allgemeinen nicht benutzt. Aber trotz aller in bestimmten Alltagsbereichen messbaren Unterschiede sind auch diese Dimensionen, folgt man Donahue (1998: 14), nicht wirklich ganz allgemein gültig; in manchen Situationen und unter manchen Aspekten erscheint beispielsweise US-amerikanisches Verhalten ungeheuer normiert, während auf der anderen Seite japanisches Verhalten ausgesprochen individualistisch sein kann – das Alltagsleben ist eben doch komplexer als eine daraus herausdestillierte Regel.

Insgesamt ist das Leben für Japaner auch in ethnischer und kultureller Sicht sehr homogen. Die meisten Japaner kommen so gut wie nie mit Ausländern in Kontakt und werfen so auch nie einen vergleichend-kritischen Blick auf ihre eigene Lebensgestaltung. Minderheiten sind in der Illegalität lebende billige Hilfskräfte aus Südasien, etwa 200.000 Koreaner, die einen niedrigen Status haben, sowie einige Chinesen – nicht viel im Vergleich zu den 120 Millionen Einwohnern; die Mehrheit wohnt zudem in geschlossenen Siedlungsgebieten (Dambmann 2000). Zu erwähnen sind zudem noch die häufig verschwiegenen Ureinwohner, die etwa auf Okinawa zu finden sind.

Weiter orientiert sich der japanische Alltag an der Tatsache, dass „jedes Mitglied der japanischen Gesellschaft ... mehreren nach außen streng abgeschirmten Gruppen an(gehört, F.K.), die sich als Gruppen von ‚Insidern‘ verstehen“ (Kevenhörster 1993: 54); die japanische Gesellschaft hat damit in einer ganz anderen Weise den Charakter einer ‚Netzwerkgesellschaft‘, die deshalb auch nicht universalistisch, sondern partikularistisch orientiert ist, was den Alltag angeht. Und diese Zuordnung des Individuums zu einer oder vielen Gruppen und in die dadurch gegebene soziale Ordnung hinein ist wichtig. Deshalb ist individuelle Kreativität auch kein unbedingt positiver Wert, sondern eher Abweichung vom Erwarteten, und Konsens und das ordentliche Erfüllen vorgegebener Ziele und Erwartungen gilt demgegenüber als wertvoll (Thomas/Thomas 1999). Häufig denken Japaner deswegen

anscheinend in spezifischen Typen und Rollen, für die es dann eigene japanische Ausdrücke gibt: das Büromäuschen, der Salary-man, der workaholic, der an karoshi, also an Überarbeitung sterben kann, etc. (vgl. auch weitere Beispiele für dieses typisierende Denken weiter unten).

Interessant ist in diesem Zusammenhang das in vielen Untersuchungen immer wieder studierte, als typisch japanisch definierte Gefühl „Amae“, das in europäischen Denkkategorien am ehesten mit der Regression in der hierarchischen Gruppe beschrieben werden kann, die gleichzeitig als schützend und umhüllend und als unbedingt akzeptierend erlebt wird (Donahue 1998). Dieses Gefühl gibt es natürlich in vielen Kulturen, aber im Gegensatz zu den Europäern haben die Japaner dafür eine eigenständige Bezeichnung entwickelt – ebenso, wie das Gefühlswort „Schadenfreude“ ein deutsches Wort ist, für das es beispielsweise keinen englischsprachigen Begriff gibt.

Diese Lebensordnung und diese Orientierung am Zusammenleben hängen einerseits mit der konfuzianischen Tradition Japans zusammen, die das Interesse der Gruppe über das des Individuums stellt, gesellschaftliche Hierarchien stabilisieren und die Beziehungen und Umgangsformen der einzelnen Mitglieder untereinander an die Hierarchien anzupassen versucht. Andererseits ergibt sich dies Verhalten vielleicht auch aus der Tatsache heraus, dass Japan ein Inselstaat ist, der sich über mehr als 250 Jahre von der Außenwelt abgeschottet hat, wodurch sich das Gefühl der Japaner insgesamt als eine große Gemeinschaft mit eigener, unverwechselbarer Kultur entwickelt haben könnte.

Das „hierarchische Denken“ hat im Übrigen auch seinen Eingang in den alltäglichen Sprachgebrauch gefunden. Auch heute noch sieht man auf der Strasse Männer, die sich tief und wiederholt, geradezu demonstrativ voreinander verbeugen. Und in der japanischen Sprache gibt es neben einer dem „Sie“ entsprechenden höflich-formellen Sprechweise noch eine „Ehrerbietigkeitssprache“, die gesellschaftlich höher Gestellten gegenüber verwendet wird, sowie eine „Bescheidenheitssprache“, die für die eigene Person verwendet wird, wenn man mit gesellschaftlich höher Gestellten spricht. „Gruppendenken“ zeigt sich schon in der Schule durch die Betonung von gemeinsamen Aktivitäten, etwa in den verschiedenen Schulklubs oder beim gemeinsamen Reinigen der Schule. Es ist an japanischen Schulen auch vollkommen unüblich, Schüler mit schwachen Leistungen nicht zu versetzen, da es für sie als unzumutbar angesehen wird, aus ihrer Klassengemeinschaft vertrieben zu werden. Seine Fortsetzung findet dieses „Gruppendenken“ in den Arbeitsverhältnissen für die Stammarbeiterschaft der großen Firmen, in Form von Firmenuniformen, Firmenhymnen, lebenslanger Beschäftigungsgarantie und der Bereitschaft dieser Stammarbeiterschaft, zum Wohle der „Firmengemeinschaft“ auf einen großen Teil der persönlichen Freiheit wie geregelte Arbeitszeit oder Urlaub zu verzichten. Auch wenn sich diese traditionellen Verhaltensweisen heute abschwächen, so sind sie mit westlichen Augen betrachtet heute selbst noch bei japanischen Jugendlichen (Sprachgebrauch, Gruppenfreizeitaktivitäten, etc.) und auch noch in Großstädten wieder zu finden.

Der japanische Alltag ist auch im Detail durch spezifische traditionelle Werte und Normen strukturiert, für die es nur schwer deutsche Entsprechungen gibt. „*Giri*“ nennen die Japaner

jenes Pflichtgefühl, jene Schuldigkeit, die ihre Beziehungen untereinander bestimmt.“ (Dambmann 2000: 59) Der Ausdruck kommt danach dem deutschen Begriff der Ehre nahe, aus der heraus man handelt, eine Ehre, die immer auch durch Gesichtsverlust bedroht ist und deshalb bis in den Tod durch eigene Hand, also den rituellen Selbstmord führen kann. Wenn sich Spitzenmanager japanischer Firmen für die Pleite ihrer Unternehmen entschuldigen, so ist dies diesem Gefühl zu verdanken.

Thomas/Thomas (1999) nennen als wichtige und typische japanische Werte die Formen der Höflichkeit, die Orientierung am Schein, der wichtiger ist als das Sein, das Lächeln, das dem Erhalt der eigenen Fassade in der Öffentlichkeit dient, sowie das Streben nach Harmonie, die auf einer festen Ordnung beruht. Von besonderer Bedeutung ist es deswegen, bei allen Kontakten eine gute Atmosphäre herzustellen. Dies verstört häufig westliche Geschäftspartner, die wegen ihrer Geschäfte gekommen sind und diese auch direkt abwickeln wollen. Sie werden von ihren japanischen Counterparts als unhöflich erlebt, wenn sie darauf drängen, zunächst und vor allem das Geschäftliche zu besprechen. Bekannt ist auch, dass Japaner ungern ein klares und hartes Nein sagen.

Basis jeder Wahrnehmung japanischen Alltags und japanischer Personen ist im Übrigen in der Folge der Gruppenorientierung die Trennung von öffentlichem und privatem Selbst. In der Öffentlichkeit inszenieren sich die japanischen Menschen als tadellos und von richtigem Benehmen, und alles, was dies in Gefahr bringen kann, gehört zum privaten Bereich: „Das ‚öffentliche Ich‘ ist für Japaner/innen eine anstrengende, weil formelle, typenhafte, gar maskenhafte Selbstinszenierung. Lachen gehört daher in den geschützten privaten Bereich.“ (Thomas/Thomas 1999: 167) Japaner gelten deshalb dem Rest der Welt oft als humorlos, was aber eher ihrem Auftreten in der Öffentlichkeit geschuldet ist als ihrer Wesensart.

Freundschaften und soziale Beziehungen, aber auch nur gelegentliche soziale Kontakte entstehen in einer derartigen hierarchisch strukturierten Gesellschaft, die überdies stark nach Geschlecht separiert, nur sehr schwer; eben innerhalb des gleichen Geschlechts und innerhalb der gleichen Hierarchiestufe, die dann oft auch mit der eigenen Kohorte zusammenfällt (Thomas/Thomas 1999: 170). Dementsprechend sind traditioneller Weise auch Problemlösungen anders institutionalisiert: Im Alltag spielen immer wieder VermittlerInnen eine große Rolle, die soziale Beziehungen unterschiedlicher Art, insbesondere Ehebeziehungen anbahnen. Damit wird insbesondere der direkte Kontakt zwischen den Interessenten vermieden, der unbekannte und schwer zu bewältigende Situationen erzeugen könnte. Wenn etwa eine der beteiligten Familien bei der Eheanbahnung dann doch noch von ihrem Vorhaben zurücktritt, so führt dies zu Gesichtsverlust damit zu Gefühlen von Scham oder Schuld, die eigentlich besser vermieden werden.

In Japan gibt es dementsprechend auch eine andere Form der Hilfsbereitschaft: die Aktivität, jemand anderem zu helfen, setzt eine Beziehung zu diesem anderen voraus; man hilft sozusagen innerhalb der Gruppe, der man angehört, aber eben nicht darüber hinaus. Daraus entsteht dann natürlich ein Verhältnis zu Fremden, das vordergründig als fremdenfeindlich angesehen werden kann, vor allem, wenn es etwa noch mit Verachtung gepaart zu sein

scheint. Es beruht aber auch auf einer anderen sozialen Wahrnehmung und Ethik. Ebenso wenig wie Japaner Normen und Werte universalistisch anwenden, sondern diese vor allem auf die Gruppen beziehen, denen sie sich zugehörig fühlen, berufen sie sich auch nicht auf allgemeine Gesetze, sondern auf konkrete Personen oder Geschehnisse.

Auch Sex und Erotik, die zwar Elemente einer vergesellschaftlichten Sphäre sind, aber dennoch als Elemente der Natur das Potenzial eines Kontrollverlusts in sich bergen, sind deshalb aus der Öffentlichkeit weitgehend ausgeblendet. Es ist zwar durchaus gestattet und gilt nicht als moralisch verwerflich, in Bordelle zu gehen, im Gegensatz zu der christlichen Tabuisierung von Erotik. Selbst Ehepaare begeben sich in Stundenhotels, um dort zusammen, aber außerhalb der Familie Geschlechtsverkehr miteinander zu haben. Andererseits darf Erotik dennoch nicht in den Medien stattfinden. Allerdings gilt die Prüderie merkwürdigerweise nur für Fernsehen, Print oder Fotos von Menschen. Comics dagegen erlauben es, selbst brutale sexuelle Abweichungen darzustellen.

Zusammenfassend lassen sich mit Kevenhörster die folgenden Werte als in Japan von besonderer Bedeutung aufzählen: „Assimilationsfähigkeit, Autoritätsdenken als Grundlage der japanischen Familienstruktur, Pragmatismus, Aktivismus, insulare Psychologie; strenges Solidaritätsdenken in Familie und Sippe, Loyalität gegenüber den ‚Bossen‘ (Familienoberhäuptern, Arbeitgebern etc.), Orientierung des gesellschaftlichen Verhaltens am sozialen Status sowie mangelnde ‚Präzision‘ im sozialen Verhalten, Bemühen um Konsens, Bevorzugung von Verhandlungen, Emotionalität, Sinn für Verpflichtungen gegenüber Familie, Sippe und Beruf und nicht zuletzt ein sehr strenger, fast rigoroser Ehrbegriff (giri)“ (Kevenhörster 1993: 31).

Diese Scham- und Ehrkultur hat sicher auch etwas damit zu tun, dass die Japaner den Krieg so abrupt beenden konnten; aber auch damit, dass sie beispielsweise ihre eigenen Kriegsverbrechen gegen Korea und China nur schwer eingestehen können, sich historisch damit nicht befassen und das Geschehene auch nicht korrekt in die Schulbücher schreiben mögen. Hinter solchen Vermeidungen stehen freilich auch ökonomische Entscheidungen, nämlich die Vermeidung von Entschädigungszahlungen, und zwar nicht nur für Frauen in Zwangsbordellen. Selbst den ca. 100.000 Koreanern, die zum Zeitpunkt des Abwurfs der Atombomben in Hiroshima und Nagasaki Zwangsarbeit leisten mussten, sprach das oberste Gericht schrecklicher Weise erst 1978 das Recht zu, in Japan medizinische Behandlung in Anspruch nehmen zu dürfen (Dambmann 2000).

Ergänzend soll auf ein anderes Vergleichsniveau hingewiesen werden. Wählt man in Anlehnung an einen berühmten Versuch von Robert Levine den „pace of life“, also die Geschwindigkeit des Lebens, als Maßstab zum Vergleich verschiedener Kulturen und misst ihn als Index aus der Durchschnittsgeschwindigkeit, mit der Menschen gehen, mit der durchschnittlichen Dauer, die es braucht, um eine Briefmarke zu kaufen, und mit der Frage danach, wie genau Uhren in Banken gehen, so liegen Schweiz, Irland, Deutschland und dann Japan vorne, die USA oder Singapur in der Mitte und Indonesien und Mexiko am Ende der Rangliste (Donahue 1998: 34).

Dem Soziologen stellt sich natürlich die Frage, woher dieser spezifische Wertekanon und die damit verbundenen Lebensweisen stammen. Nach Chie Nakane (zitiert nach Dambmann 2000: 46) beruht die japanische Gesellschaft vor allem auf der Differenz zwischen drinnen und draußen, die das Sozialverhalten der Japaner zueinander prägt. Dafür wiederum sollen mehrere Gründe eine Rolle spielen: die insulare Psychologie und die Tatsache, dass es über einen Jahrtausende dauernden Zeitraum hinweg keine wirkliche Okkupation der Inseln gegeben hat, die Tatsache, dass sich das japanische Volk auf die mythische Abstammung vom Tenno beruft, dass sich die politischen Verhältnisse nie fundamental gewandelt haben. Interessant ist aber auch die These von der Bedeutung der Reisproduktion, die wegen des Bewässerungssystems nur funktioniert, wenn in einem Dorf alle ohne Ausnahmen mitmachen; hinzu mag kommen, dass sich in der agrarischen Gesellschaft des frühen Japans eine spezialisierte, personal festgelegte Arbeitsteilung erst spät ausgebildet hat, und diese ist auch anscheinend lange funktional geblieben, ohne sich in ausdifferenzierten lebenslangen Statusrollen zu fixieren.

#### **4.5 Sozialer Wandel**

Natürlich ist Japan wie alle Industrieländer einem massiven sozialen Wandel unterworfen. Neben ökonomischen und anderen Entwicklungen, die sich in der ganzen Welt finden, wie Industrialisierung und Mediatisierung (Krotz 2001) mag dafür auch der Entwicklungsschub eine Rolle spielen, der durch die neuen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse im Anschluss an die von den USA durchgesetzte Verfassung von 1946 in Gang gekommen ist und viele stabile traditionelle Festlegungen zumindest rechtlich aufgehoben hat. Betroffen davon war etwa die Autorität des Vaters in der Familie, der alle Entscheidungen zu treffen hatte.

Elemente des sozialen Wandels finden sich auch in einer sich wandelnden Bedeutung des Kollektivismus, im Bedeutungszuwachs individueller Entscheidungen, dem Ausscheren aus sozialen Netzen und einer zunehmend geringeren Bindungskraft der japanischen Gesellschaft. Dadurch wird vermutlich auch der Einfluss der Massenmedien größer, insoweit sie Orientierung und Wissen vermitteln (Kevenhörster 1993: 57) oder wenigstens anbieten.

Gelegentlich ist die These zu hören, dass dieser Wandel heute nur eingeschränkt mit den für Europa üblichen Begriffen der Globalisierung und der Individualisierung beschrieben werden kann. Urbanisierung, die Lockerung der Familienbindungen und soziale Mobilität dagegen werden als wesentliche soziale Wandlungsprozesse angesehen (vgl. auch Kevenhörster 1993). Nach Untersuchungen von Flannagan begreifen sich 80% der Japaner als Traditionalisten, was auch als empirische Bestätigung dafür gewertet werden kann, dass die traditionellen Lebenszielorientierungen trotz sich verändernder Lebensweisen und sich in der Folge verändernder Werte erhalten bleiben (so Kevenhörster 1993: 59). Immer wieder also die These, dass die japanische Kultur in ihrem Kernbereich in erstaunlichem Ausmaß gegenüber konkreten Lebensveränderungen resistent bleibt: Die sozialen Bindungen lockern sich. Dass sie verschwinden, kann man aber anscheinend nicht behaupten.

In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich die Frage nach den Grundlagen der Innovationsfähigkeit der japanischen Kultur, die ja durchaus mit der Innovationsfähigkeit anderer nichteuropäischer Kulturen kontrastiert werden kann. Die Geschichte belegt jedenfalls, dass sich das Land sowohl im Kontakt mit dem Westen und dem Rest der Welt beispielsweise während der Meiji-Restauration als auch innerhalb der vorhergehenden Phase der Abgeschlossenheit auf je eigene Weise weiterentwickelt und modernisiert und nicht stagniert hat. Eine plausible Erklärung dafür gibt Kevenhörster, wenn er argumentiert, dass der Prozess der gesellschaftlichen Modernisierung in Japan die traditionellen Strukturen nicht zerstört, sondern die „überkommenen Wertmuster und Verhaltensstile in veränderter Form aufnimmt (Kevenhörster 1993: 45). Überkommene Kommunikationsstile und Gruppenstrukturen wirken sich danach als soziale Stabilisatoren aus. Es fanden also Modernisierungsprozesse statt, die sich auf die vorhandenen Strukturen beziehen konnten. Diese These kann freilich nur zum Teil richtig sein, weil sonst ja nichts modernisiert würde, aber es ist auch eine These, die irgendwo/irgendwann in Abhängigkeit von den sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklungen an eine Grenze stößt.

Es entsteht durch den sozialen Wandel in Japan also ein Verhältnis von Konformität und Wettbewerb. Das Zustandekommen dieser spezifischen Dynamik lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass sich einerseits das konkrete Handeln auf die konkreten sozialen Gruppen und damit verbundenen Orientierungen stützt, dies aber nicht universalistisch tut, sondern das eigene „Dorf“ in den Mittelpunkt stellt. Das eigene „Dorf“ steht damit aber auch in Konkurrenz zum Nachbardorf, folglich braucht es nach innen auch eine interne Flexibilität, die angesichts der Bedeutung der Gemeinschaft für das Ganze auch bereitwillig erbracht wird. Angesichts des Konformitätsdrucks und des Konsensprinzips muss nämlich, was beschlossen wurde, von allen auch umgesetzt werden, man kann nicht dahinter zurück. Andererseits finden sich die auch sonst zu beobachtenden typischen Wertewandelprozesse der Moderne auch in Japan, die Kevenhörster (1993: 58ff) als

- Einfachheit vs. Genussorientierung,
- Religiosität/Selbstdisziplin vs. weltliche Orientierung und Schrankenlosigkeit,
- Konformität und Abhängigkeit vs. Unabhängigkeit sowie
- Unterordnung unter Autoritäten vs. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung

beschreibt.

Insgesamt ist so auch in Japan eine soziale Erosion deutlich, wenn sie vielleicht auch anders und weniger schnell stattfindet als in Europa. Die Kraft der Ökonomie vernichtet auch in Japan soziale Bindungen und Beziehungen: Die traditionellen Werte stehen in Widerspruch zu den Marktgesetzen, die früher lebenslange Beschäftigungsgarantie, die ja die Gruppenzugehörigkeit der japanischen Beschäftigten fixierte, ist aufgehoben, die Orientierung der Frauen auf die Kinder verliert ihre Zwangsläufigkeit, selbst die Festlegung von Kindern auf das Lernen wird schwächer, wie die steigende Zahl der Schulverweigerer zeigt. Das macht sich natürlich auch in den Lebensbedingungen fest: Die westliche Liebesheirat setzt sich (s.u.) gegenüber der traditionell vermittelten Heirat durch, ebenso die ame-

rikanisch geschnittene Wohnung mit Funktionsräumen etc. gegenüber dem anders gegliederten traditionellen japanischen Haus.

#### **4.6 Geschlechterrollen, Familie und Kinder**

Der folgende Abschnitt gibt weitgehend eine mehr oder weniger staatlich akzeptierte Sichtweise auf die Familie wieder, insofern er sich auf einen Text bezieht, der in der Reihe „About Japan“ erschienen ist. Diese wird seit einer Reihe von Jahren von dem nichtstaatlichen „Foreign Press Center“ in Japan herausgegeben, um ausländische Journalisten über Japan zu informieren. Heft 19 (1998) beschäftigt sich mit „The Japanese Family in Transition“ und ist von dem Sozialwissenschaftler Masahira Yamada verfasst, der an der Tokyo Gakugei Universität lehrte und über viele derartige Fragen publiziert hat. (In den vorliegenden Text sind auch weitere Schriften dieser Reihe eingegangen.)

Grundsätzlich muss die japanische Kultur bzw. die japanische Öffentlichkeit als ausgesprochen „androzentrisch“ begriffen werden, insofern Frauen oft in Spezial- und Semiöffentlichkeiten oder den ihnen zugewiesenen privaten Bereich abgedrängt werden (Klose 1999: 62). Dass sich das Erziehungsverhalten in den Familien zum Teil auch heute noch an sehr klassischen Vorbildern orientiert oder diese wenigstens hoch in der Wertschätzung ansiedelt, zeigt eine Untersuchung von Mühlrl (zitiert nach Klose 1999: 59). Dieser weibliche Lebensentwurf zielt nach wie vor auf den privaten Bereich, wobei aber auch hier anscheinend andere Zusammenhänge zu berücksichtigen sind als in Europa, insofern sich das weibliche Verhalten dann offensichtlich nach verschiedenen Orten und deren sozialer Bedeutung ausdifferenziert (Getreuer-Kargl, zitiert nach Klose 1999: 60). Geändert hat sich im Verlauf der Geschichte auch das Bild des Kindes in der japanischen Kultur. So berichtet Toyama-Bialke (1994) bei der Wiedergabe eines Buches von Ishikawa, dass das Bild des Kindes in der mittelalterlichen Literatur Japans eigentlich einen kleinen Erwachsenen inszeniert, der sich dann erst im Laufe der nächsten Jahrhunderte zu dem gesellschaftlichen Wesen entwickelt, das andere Charakteristika als Erwachsene besitzt, die eben mit der spezifischen Phase Kindheit verbunden sind.

In der traditionellen japanischen Perspektive leben Männer und Frauen in weitgehend voneinander getrennten Welten. Selbst in der bekannten Dallas-Studie von Liebes und Katz (1993), einer der seltenen interkulturellen Untersuchungen von Fernsehrezeption, bei der Gruppen in verschiedenen Ländern eine Folge dieser Serie ansehen und darüber reden, geschah dies in Japan als dem einzigen Land aus dem berücksichtigten Sample in geschlechtsgetrennten Gruppen. Bis 1945 war der Vater der uneingeschränkte Herrscher, der über die Verheiratung seiner Töchter ebenso entschied, wie er erwarten durfte, dass seine Frau ihn, wenn er spät nach der Arbeit nach Hause kommt, knieend mit den Pantoffeln und dem heißen Bad erwartet. Diese Machtverteilung wurde als gesetzlich/traditionell festgelegte von den Amerikanern abgeschafft, die dafür sorgten, dass die neue Verfassung Gleichberechtigung forderte.

Mit Ende des zweiten Weltkriegs und der von den USA durchgesetzten demokratischen Verfassung wurden die zum Teil traditionell überlieferten, zum Teil gesetzlich verbrieften



Rechte des Familienvorstands, also des Vaters, eingeschränkt, die Familie sollte nun demokratischer organisiert sein. Dabei wurde auf europäisch-amerikanische Vorstellungen zurückgegriffen, wie sich am Beispiel der Begründung von Ehen zeigen lässt. Ehen kommen heute in Japan auf zwei verschiedenen Wegen zustande: entweder durch Vermittlung von Arbeitskollegen, Verwandten oder professionellen Heiratsvermittlern, oder durch Zuneigung – also die westliche Liebesheirat. 1965 hat der Anteil der Liebesheiraten erstmals den Anteil der traditionellen, vermittelten Heiraten überholt, er lag 1990 bei 67%.

Im Laufe dieser Entwicklung hat sich auch das Rollenverständnis von Mann und Frau geändert. Traditionell war es zwischen den Geschlechtern in Japan so geregelt, dass die Ehefrau für die Kindererziehung und die Führung des gemeinsamen Haushalts zuständig war. Die Aufgabe des Ehemanns war hingegen, für das Geldverdienen zu sorgen. 1982 haben immer noch 71% der Frauen zustimmend auf diese Rollenverteilung reagiert. Dies hat zur Folge, dass die Kindererziehung ebenfalls hauptsächlich in den Händen der Mütter liegt, bis hin zur Wahl der Schule und Nachhilfeschule. Nach wie vor sind aber berufliche Karrieren von Frauen eher die Ausnahme. Frauen haben für das oder die Kinder zu sorgen und werden daran auch gemessen, was zu dem Leistungsdruck für Kinder beizutragen scheint.

Das Leben der Frau in der Familie gilt traditioneller Weise und mehr oder weniger auch heute noch als ihre normale, übliche Lebensform. Sie ist darauf festgelegt, Heirat und Kind als zentrale Aufgaben ihres Lebens zu begreifen. Unverheiratet zu sein gilt eher als Makel und ist sozial unerwünscht. Männer definieren sich dagegen über ihren Beruf und ihre soziale berufliche Einbettung. Auch Probleme besprechen sie häufig eher mit ihren Kollegen als mit ihrer Frau, ebenso, wie Frauen umgekehrt sich an ihren Nachbarinnen orientieren. Zudem verwalten Frauen das Familieneinkommen.

Die heute vorherrschende Form der strengen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung bildete sich trotz des patriarchalischen japanischen Systems erst während der Hochwachstumsperiode der Nachkriegszeit von 1955 bis 1973 und da vor allem bei den Arbeitern und Angestellten aus, die in den großen Firmen arbeiteten. Die Frauen heirateten eher Angestellte, die als Männer meist bessere Löhne und Gehälter erzielten und Sicherheit für die Lebensplanung zu garantieren schienen. Mit der Zunahme der auf Liebesheirat basierenden „Companion-Family“ ging der Trend auch zur Kleinfamilie. Ökonomisch fand in jenen Jahren zusammen mit dem wirtschaftlichen Erfolg die Umstrukturierung der japanischen Wirtschaft von einem Agrarstaat zu einem Industriestaat statt. Zugleich fiel die Zahl der Kinder pro verheirateter Frau von 4,2 in 1940 rapide (auf ca 1,5 in 1997). Dieser drastische Geburtenrückgang ist bis heute nicht umgedreht worden. Mit der als „Verwestlichung des Zusammenlebens“ bezeichneten Entwicklung wandelte sich auch das Ideal davon, wie dieses Zusammenleben aussehen kann – nicht mehr im engen, intimitätsfeindlichen Haus japanischer Tradition, sondern in „Western style residences“ mit „dining kitchens and private rooms“ sollte das Leben verlaufen; ab 1955 wurden vom Staat auch Siedlungsprogrammen aufgelegt, in denen vor allem Häuser dieser Art gebaut wurden.

In diesem Zusammenhang rückt auch das Kind in der Familie in den Mittelpunkt. Familie – und vor allem das Leben der Frau – rechtfertigt sich dadurch, dass die Frau alles für das

Wohl der Kinder tut. Angesichts des extrem hohen Konformitätsdrucks in der japanischen Gesellschaft, in der „respectability“ und das Vermeiden von „dishonor“ im Mittelpunkt stehen, ist zu vermuten, dass sich derartige Ideologien und die damit verbundenen Lebensformen rasch und einheitlich durchsetzen und Abweichungen nicht einfach durchzuhalten sind. In der Folge verhärtete sich die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern. Wenn man sich vor dem Hintergrund die weiblichen Lebenszyklen ansieht, so wird – verglichen mit 1910 – die Ausbildungszeit von Frauen immer länger, zugleich heiraten Frauen immer später, und auch das erste Kind kommt später. Andererseits kommt das letzte Kind im Schnitt immer früher (weil die durchschnittliche Kinderzahl sinkt) – die Kinder gehen im Schnitt früher aus dem Haus bzw. schließen ihre Ausbildung früher ab als zu frühen Zeiten. Wenn das letzte Kind einer Mutter heiratet, ist diese Mutter im Schnitt heute 56 Jahre alt. Damit beginnt ihre letzte Lebensphase, die heute auch immer länger dauert: Die weibliche Lebenserwartung beträgt 81,4 Jahre, der Ehemann stirbt im Schnitt 8 Jahre vorher.

Natürlich ist in der Phase des rapiden Wachstums die Lebensqualität ebenso gestiegen wie der Anteil der Kinder, die auf die Senior High School gehen, nämlich von 50% in 1955 auf mehr als 90% in 1975. Der Anteil derer, die eine Universitätsausbildung machen, ist noch mehr gewachsen. Dabei gilt generell, dass Japan im eigentlichen Sinn kein Sozialstaat ist, beispielsweise keine dynamisierte Rente und keine so ausgefeilte Arbeitslosenversicherung kennt wie etwa die BRD, und dass es prinzipiell die Eltern sind, die die Ausbildung ihrer Kinder finanzieren müssen – auch die öffentlichen Universitäten erheben Studiengebühren.

Ab 1973 geraten diese noch als Nachkriegsentwicklungen zu bezeichnenden Trends in Japan aufgrund der ökonomischen Probleme ins Stocken. Der Beginn für die Probleme insbesondere für die japanische Wirtschaft wird auf die Ölkrise datiert, die das Wachstum und den Export stoppte und zu einer Neuausrichtung und Neupositionierung der Wirtschaft führte. Einkommen stagnierten, Zukunftserwartungen, die bis dahin nicht weiter hinterfragt wurden, erwiesen sich als unrealistisch, es wurden weniger Leute eingestellt und das zu schlechteren Konditionen. Dies führte wieder zu Veränderungen im Zusammenleben der Familien, was sich ab 1975 in den Statistiken ausdrückte: Der jahrzehntelange Rückgang der Quote der erwerbstätigen Frauen stoppte, die Scheidungsrate stieg, und es begann, was in Japan als Krise der Ehemann-Ehefrau-Beziehungen diskutiert wird. Frauen versuchten wieder stärker, außer Haus zu arbeiten, Männer konnten den Lebensstandard und die Zukunft nicht mehr garantieren. Zum Thema der öffentlichen Diskussion wurde damals auch, dass die Zeit, die japanische Ehemänner für den Haushalt aufbringen, selbst im internationalen Vergleich sehr kurz ist.

Insgesamt änderten sich aber eher die Einstellungen zu der bisher praktizierten Arbeitsteilung als die wirklichen Verhältnisse, weil die Betriebe ihre Praktiken nicht veränderten, eher Männer einzustellen. 1972 stimmten 49% der Frauen und 52% der Männer der Ansicht zu, dass Ehemänner außer Haus arbeiten und Ehefrauen zu Hause bleiben sollen, während es 1997 nur noch 18 bzw. 24% waren. Andererseits bleiben die Vorstellungen und Erwartungen von einem ‚guten Ehemann‘ bzw. einer ‚guten Ehefrau‘ stabil – Männer sind viel wert auf dem Heiratsmarkt, wenn sie ein gutes Einkommen in einer großen Firma ha-

ben und in ihrem Job engagiert sind, während von Frauen erwartet wird, dass sie ihren Ehemann verstehen und im Übrigen die Hausarbeit, die Kinderbetreuung und –erziehung gut erledigen.

In der darauf folgenden Phase der wirtschaftlichen Entwicklung, in der sich von 1985 bis 1990 die so genannte Luftblasenökonomie entwickelte, die dann ab 1990 bekanntlich in eine endlose Stagnation überging, stieg dann gerade unter jungen Frauen der Wunsch wieder an, ganztags zu Hause zu bleiben. Jetzt aber nicht, weil das ein ideales Leben garantierte, sondern weil es die Doppelbelastung reduzierte, der erwerbstätige Frauen ausgesetzt waren. Auch weibliche Berufsziele wurden und werden heute im Hinblick auf diese Problemlage gewählt – Lehrerin und Pharmazeutin sind besonders begehrte Berufsziele, weil in diesen Berufen am meisten auf Kinder und Familie Rücksicht genommen wird.

Vor diesem historischen Hintergrund können nun einige allgemeine Entwicklungen festgehalten werden: Es gibt immer mehr unverheiratete Erwachsene und immer weniger Kinder. Die Geburtenrate fällt mit einem Zwischenhoch 1975 und einem weiteren Einschnitt 1966 bis heute stetig. Dieser Einschnitt von 1966 bei der Zahl der Geburten 1966 ist bemerkenswert: Im Jahr vorher waren es 1,7 Millionen, im Jahr danach fast 2 Millionen, aber 1966 nur 1,36 Millionen. Als Grund dafür wird angegeben, dass 1966 ein „Hinoeuma“ gewesen sei, für das Voraussagen schlecht ausgefallen sind und das demnach auch kein gutes Geburtsjahr sein konnte. Dies ist ein sehr deutliches Zeichen für den Einfluss japanischer Traditionen selbst auf so grundlegende Prozesse wie Geburten.

Insgesamt kann man nun behaupten, die japanischen Familie sei in der Krise, allerdings sind hier die Meinungen nicht eindeutig. Die meist zum Beleg dafür genommenen Indikatoren sind nicht wirklich aussagekräftig: Die heutige Scheidungsrate ist historisch gesehen gering – 1880 lag sie bei etwa dem doppelten Wert. Der Prozentsatz an unehelich geborenen Kindern liegt heute bei 1%, lag aber in der Vorkriegsperiode bei 5-9%. Die Emanzipationsbewegung der Frauen muss nicht als Prozess interpretiert werden, der die Familie schwächt.

Trotzdem muss man aber von großen Veränderungen in der Art des Zusammenlebens ausgehen. Zusammen mit dem Rückgang der Geburtenrate entwickeln sich vielfältige neue Formen des Zusammenlebens, auch gibt es immer mehr Singles. Die Menschen werden zudem immer unzufriedener mit den vorgegebenen rigiden Formen des Zusammenlebens, und sie werden auch immer älter – all dies beeinflusst die Formen des Zusammenlebens.

Für die Zunahme von Singles werden mehrere Trends als ursächlich genannt. Danach sind es heute vor allem Frauen, die sich dem gesellschaftlichen Druck zu einer Hausfrauenexistenz zu entziehen versuchen und eher nicht heiraten: Immer noch gehen die gesellschaftlichen Institutionen davon aus, dass in einem Haushalt eines Ehepaars die Frau zu Hause ist, das Familienleben organisiert und die dort notwendige Arbeit leistet. Ein weiterer Grund liegt darin, dass junge Leute immer länger im „Hotel Mama“ wohnen bleiben, auch wenn sie erwachsen sind. Es ist heute auch insgesamt leichter als jemals in der japanischen Geschichte, unverheiratet zusammen zu leben. Erwähnenswert ist auch, dass sich neue, ungewohnte Formen des familiären Zusammenlebens zu entwickeln scheinen – in Japan besitzt

wohl das Modell der „mother-daughter-twins“ Attraktivität: im gleichen Haushalt gleichberechtigt zusammen lebende Mütter und Töchter, auch wenn die Tochter schon lange erwachsen ist.

In den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten wird nun deutlich, dass die Unzufriedenheit mit diesen rigiden Verhältnissen steigt. Ein Indikator dafür ist auch der Zuwachs an Ehen, bei denen ein Partner aus dem Ausland stammt – angesichts der japanischen ethnischen Homogenität gab es derartige Ehen früher wohl kaum. Im Verlaufe ihres Aufwachsens machen Jugendliche auch häufiger und früher sexuelle Erfahrungen und orientieren sich an Liebesbeziehungen westlicher Art.

Natürlich entstehen in diesen Gemengelagen neue Formen des Zusammenlebens, die auch die traditionelle Form japanischer Ehen, in denen der Mann das Sagen hatte, verändern. Die Japaner diskutieren auch derartige Formen als personalisierte Typologisierungen:

- Ein Typ Frauen, die von ihren Männern ständig etwas verlangen (statt sich ihnen anzupassen),
- ein Typ von Frauen, die in eine Sinnkrise geraten, wenn die Kinder aus dem Haus sind,
- ein Typ von Männern, die nach ihrer Pensionierung wie ‚nasse Blätter‘ an ihren Frauen kleben,
- ein Typ von Paaren, die zwar zusammen wohnen, aber keine sexuellen Beziehungen mehr zusammen haben und
- ein Typ von Paaren, deren Verhältnis davon geprägt ist, dass die Männer zu Hause sind, also nicht (mehr) arbeiten gehen und die Frauen dadurch in Stress geraten.

Ein spezifisch japanischer Fall ist auch die „Scheidung innerhalb der Familie“ – wo man zusammen wohnen bleibt, weil es einfacher, praktischer oder billiger ist oder man sowieso keine Wohnung kriegt, aber nichts mehr außer den Kindern gemeinsam hat. Das knüpft daran an, dass Scheidungen in Japan leicht erreichbar sind, wenn beide Partner zustimmen, es andernfalls aber viele Jahre dauern kann, bis ein Gericht im Konfliktfall etwas entscheidet. Andererseits würde es aber nur die Hälfte der Frauen nicht akzeptieren, dass die Männer außereheliche Beziehungen haben (in den USA 76%).

Hinzu kommt, dass sich die Menschen in Japan heute eher auf Kurzzeitbeziehungen einlassen. Eine derartige Beziehungsform ist Narita rikon (=Narita divorce): Man geht nach der Hochzeit auf Hochzeitsreise, stellt dabei die gegenseitigen Fehler und die Probleme fest und lässt sich bei der Einreise auf dem Flughafen Narita gleich wieder scheiden – ein Muster für wohlhabende oder gutverdienende Singles, das so in einschlägigen Untersuchungen gefunden wurde, auch wenn nicht klar ist, welche Relevanz derartige Lebensentwürfe haben. Schließlich gibt es offensichtlich einen relevanten Prozentsatz von Frauen, die sich scheiden lassen, wenn die Kinder aus dem Haus sind oder wenn der Mann in Rente geht (retirement divorce, mature divorce). Insofern kann man zwar sagen, dass die Familie, insofern ihr Kern das Aufwachsen der Kinder ist, insgesamt nicht unbedingt seltener wird, dass sich aber doch die traditionellen Lebensformen zu heterogenisieren scheinen.

Zum Problem wird die enge und spezialisierte Männerrolle im Übrigen spätestens da, wo die wirtschaftliche Entwicklung die Männer aus dem Berufsleben wirft. Dies beschädigt nicht nur in besonderem Maße Identität und Selbstwertgefühl, sondern zwingt sie auch zurück in die kleine Wohnung, in der für sie eigentlich weder räumlich noch funktional Platz ist.

Nicht verwunderlich ist, dass sich angesichts dieser Gemengelagen auch die Vorstellungen vom Leben im Alter heterogenisieren - die traditionellen Versorgungsformen lösen sich auf. Bekannt sind aus anderen Zusammenhängen die Überlegungen zur Senkung der Kosten der langen Lebenserwartung, die japanischen Alten in die Dritte Welt zu exportieren und etwa in Ländern Lateinamerikas gigantische Altenkolonien zu gründen, die dann in jenen Ländern mit Arbeitskräfteüberschuss preiswert versorgt werden können. Dies wurde zwar nicht zum nationalen Programm erhoben, und es ist auch nicht klar, ob ein derartiger Vorschlag überhaupt ernsthaft diskutiert wurde, gleichwohl gilt aber, dass fast 90% der Japaner Angst äußern, wenn sie ans Alter denken.

Dies gesellschaftlichen Prozesse sind natürlich auch für das Aufwachsen der Kinder von Bedeutung. Japanische Kinder werden nach der Geburt lange als Babys gehalten und traditioneller Weise auch von der Frau am Körper getragen und, wie bereits gesagt, im Wesentlichen von der Mutter erzogen, weil die Väter sich in die Arbeit zurückziehen. Die wichtigste Bezugsperson ist damit die Mutter. Daraus wird gelegentlich abgeleitet, dass japanische Männer besonders auf ihre Mutter fixiert sind und auch von ihrer Ehefrau eher Fürsorge als Partnerschaft erwarten (z.B. Dambmann 2000: 148). Allerdings ist eine solche Kausalität kaum belegbar, sie scheint eher eine Rationalisierung zu sein, die männliches Verhalten rechtfertigen soll, denn vergleichbare Verhaltensweisen gibt es ja auch anderswo.

Folgt man einer allerdings eher cursorisch gewonnenen Einsicht Sekiguchis (2000), so schlafen japanische Kinder schon im Vorschulalter wesentlich weniger als deutsche Kinder, und sie dürfen auch schon als Zwei- und Dreijährige ohne Zeitbegrenzung fernsehen bzw. Videospiele spielen. Allerdings ist zu vermuten, dass dies möglicherweise nur für bestimmte Schichten gilt.

Bis zum Alter von sechs Jahren werden Kinder in Japan im Allgemeinen sehr liberal und nachsichtig erzogen, und es wird den Kindern bis zu diesem Alter unterstellt, dass sie noch kein Bewusstsein von Schuld hätten und deshalb auch nicht zur Verantwortung gezogen werden könnten. Thomas/Thomas (1999: 169) kommen auf der Basis der japanischen Erziehungsmechanismen zu der These, dass japanische Kinder im Allgemeinen sozial sehr angepasst sind. Dies werde vor allem durch die mütterliche Kunst des Ignorierens dessen erreicht, was die Eltern nicht mögen. Also nicht durch Bestrafung, Ermahnung, Diskussion, sondern, psychologisch gesagt, durch Auslöschung unerwünschter Verhaltensweisen.

Dennoch bezeichnen Thomas und Thomas (1999) die frühe Kindheit mit ihrer Nähe zur Mutter als glücklichste Zeit der Kinder. Schon im Kindergarten beginnt dann aber, was Thomas und Thomas (1999: 186) als „Lernhölle“ beschreiben: der stete Druck. Die Mütter achten danach auch schon früh darauf, dass gelernt wird. Spätestens mit dem Eintritt in die

Mittelschule sehen sich die Kinder dem Leistungsdruck des japanischen Schulwesens mit seinem System von Aufnahmeprüfungen ausgesetzt, und da, wie oben beschrieben, die Mütter auch für das gute Gelingen der schulischen Karriere verantwortlich sind, verstärkt dies wiederum die Bindung der Kinder zu der Mutter. Dies trifft umso mehr für die Beziehung zwischen Müttern und ihren Söhnen zu, da die Söhne in der japanischen „Hochschul-Karrieren-Gesellschaft“ („Gakurekishakai“) einem den Töchtern gegenüber meistens noch höheren Leistungsdruck ausgesetzt sind, denn von den Töchtern wird traditionell oft noch die spätere Rolle als Hausfrau und Mutter erwartet, so dass für die Töchter die mit dem Abschluss an einer angesehenen Hochschule verbundene Karrieregrundlage im Vergleich zu den Söhnen oft als weniger wichtig angesehen wird.

Dabei ist die Mutter auf der Grundlage der geschilderten Familienvorstellungen für die Leistungen der Kinder verantwortlich; sie soll sich dadurch auch selbst verwirklichen. Angesichts der hohen Normativität der japanischen Gesellschaft kann man davon ausgehen, dass dieser Druck auf die Mütter erheblich ist. Auch der Shintoismus geht von einer derartigen Mutterrolle aus. Die schulische Karriere der Kinder, ihr Abschneiden bei den Prüfungen und überhaupt Anpassung und Leistung machen das aus, was Kinder beherrschen müssen und wofür die Mütter verantwortlich sind. So kann von einer auf Leistung getrimmten Erziehung gesprochen werden, die zum Teil schon im Mutterleib beginnt, indem die Mutter schon während der Schwangerschaft gezielt durch Musik und durch Vorlesen ihr Kind fördert.

Für einen spezifischen Typus von Müttern gibt es deshalb das japanische Wort „Drachmutter“ (Thomas/Thomas 1999: 190). Die deutsche Entsprechung „Rabennutter“ wird deutlich, wobei die Kritik an der Drachmutter aber an dem Druck festmacht, den die Mutter ausübt. Der Vater spielt, wie bereits gesagt, kaum eine Rolle. Die geschlechtsspezifische Ausrichtung von Erziehung ist nach Thomas/Thomas (1999: 193) in Japan auch sehr viel stärker als in Deutschland.

Seit Mitte der Siebzigerjahre verändern sich auch die Eltern-Kind-Relationen. Angesichts geringerer Einkommen wollen Eltern nicht mehr alles für ihre Kinder geben, wie es die Ideologie eigentlich verlangt. Nur noch 47% der Japaner meinen, dass Kinder-Erziehung ein Vergnügen ist – mehr als in Schweden, aber weniger auch als in den USA, Großbritannien, Thailand und Südkorea. Und verglichen mit diesen Nationen sind die Japaner auch am unzufriedensten damit, wie Kinder aufwachsen. Der Druck auf die Mütter zu Hause steigt dennoch weiter und wird gerade in den Mittelschichten auch immer stärker an die Kinder weitergegeben – manche Kinder müssen schon gezielt und systematisch lernen, bevor sie sechs Jahre alt sind. Umgekehrt kommt es deshalb wohl immer häufiger zu Ausweichaktionen, mit denen Kinder Druck ablassen wollen, wie Kriminalität oder Gewalt gegen die Eltern. Auch ist die Anzahl der Kinder, die an 50 oder mehr Tagen nicht in die Schule gegangen sind, von 16.000 in 1966 auf 83.000 1997 gestiegen – ein abweichendes Verhalten, das überwiegend in den Junior High Schools (12-15 Jahre) beobachtet wird. Welche Bedeutung diese Zahl hat, ist allerdings nicht so klar – sehr hoch liegen diese Prozentsätze nicht.

#### 4.7 Freizeit in Japan

Im Folgenden wird eine Übersicht über die japanische Freizeitnutzung gegeben. Der folgende Text bezieht sich, soweit nicht anders genannt, auf Band 4 der Serie „About Japan“, der sich mit „leisure and recreational activities“ beschäftigt. Dieser Band ist ursprünglich 1978 erschienen und lag 1993 in der dritten aktualisierten Neuauflage vor. Ein Autor wird nicht genannt – vermutlich handelt es sich um eine kollektive Fortschreibung eines ersten Skripts von 1978.

Freizeit wird heute in Japan generell als Zeit definiert, in der man Geld für Unterhaltung ausgibt. Generell kann das Freizeitverhalten der Japaner in verschiedenen Phasen und in Bezug auf verschiedene Orientierungen beschrieben werden.

In den Fünfzigerjahren standen die Arbeit und der Wiederaufbau nach dem Krieg im Vordergrund. Radio, Lesen und Sport (Sumo oder Baseball) waren die wichtigsten Aktivitäten, eher selten ging man Pachinko Spielen (eine Art Flipper, bei dem aber materielle Gewinne errungen werden konnten, vgl. auch Scholz-Cionca 1998) oder ins Kino. In den Sechzigerjahren stand dann mehr Geld und mehr zur Arbeit komplementäre Zeit zur Verfügung – Freizeit wurde in dieser Zeit als Erholung/Entspannung und als Dampf-Ablassen begriffen. Aber auch das blieb noch bescheiden – Angestellte gingen abends mit Kollegen zum Trinken und Spielen aus, ins Kino oder zum Bowling. Reisen waren kurze Sightseeing-Trips, manchmal in Gruppen, etwa zu heißen Quellen, allenfalls über Nacht.

Ende der Siebzigerjahre begann eine andere Art der Freizeitnutzung, nämlich „self-improvement-leisure“ und „better-living-leisure“. Freizeit wurde nicht zur Unterhaltung genutzt, sondern als Investition in die Zukunft geplant und durchgeführt. Dabei ging es vor allem um die Investition von Zeit. Aktiver Sport, Jogging, Weiterbildung, Hobby-Kurse für Hausfrauen, Garten- und Holzarbeit waren typischer Ausdruck dieser Freizeitnutzung.

Wieder ein Jahrzehnt später kommt die so genannte „enjoyment-leisure“ in Mode – Spaß um des Spaßes willen. Es ist die Zeit der Luftblasenökonomie, Tokyo Disneyland und viele andere, teure Themenparks werden eröffnet. 1993 gibt der Durchschnittsbesucher in Disneyland Tokyo 200 DM pro Besuch aus. Golfspielen und Skifahren sind die typischen Sportarten. All das hat auch große Auswirkungen auf Hotels, Pachinko-Spielstätten, Golfplätze usw.: Es wird eine – allerdings anscheinend vergleichsweise dünne – Infrastruktur für Freizeitaktivitäten aufgebaut.

In den Neunzigern entsteht schließlich als vierter Typus von Freizeit „creating personal leeway“ (im Sinne von: persönlichen Spielraum schaffen, aber auch im Sinne von Zeit und Geld verbrauchen). In der Arbeitswelt wird die Fünf-Tage-Woche häufiger, es gibt längere Ferien: Wie kann man den Reichtum an freier Zeit optimal verbrauchen, scheint hier die Leitfrage zu sein. Neue, intensive Sportarten, kulturelle Aktivitäten, ehrenamtliche Aktivitäten, Camping usw. werden propagiert und betrieben.

Damit sind die typischen Sichtweisen von Freizeit in Japan in ihrem Entstehungszusammenhang beschrieben. Sie entstanden als Moden, die zu verschiedenen wirtschaftlichen und kulturellen Phasen gehörten – heute existieren sie gleichwohl alle nebeneinander als

Arten, wie man Freizeit verbringen kann. Insgesamt haben sich in dieser Entwicklung aber auch die Freizeitbedingungen der Japaner verändert, insofern sich ebenso wie ihre finanzielle Ressourcen auch ihre Freizeit vergrößert hat.

Die Japaner sind nach eigener Einschätzung vor allem ökonomisch interessiert, und schon in den Achtzigerjahren hieß es, sie würden zu hart arbeiten. Die japanische Regierung und die japanischen Unternehmen hatten bekanntlich mit der Abwehr billiger japanischer Exporte in USA und Europa große Schwierigkeiten, deshalb sollte von damals bis heute der innerjapanische Konsum angeregt werden. Hinzu kam die in Japan breit vertretene These, dass die Industriegesellschaft dem Ende zu ginge und es in einer eher konsumorientierten Volkswirtschaft der Postmoderne viel mehr auf Form und Verpackung denn auf die traditionelle Stärke der Japaner, billig Technik zu produzieren, ankäme. Wichtig sei es also, mehr spielerische Kreativität zu fördern, die bisher von Management und japanischer Homogenität und Konformität eher unterdrückt worden sein – viele Argumente also für mehr Freizeit. Gerade das freie Spielen, das laut Huizinga (1938) die Basis von Kultur und kultureller Entwicklung sei, fehle den Japanern.

Die Arbeitszeit geht jedenfalls zurück: von 2426 Stunden pro Jahr in 1960 auf 2008 Stunden pro Jahr in 1991. Dabei lag die durchschnittlich geleistete Arbeitszeit 1991 170 Stunden über der vereinbarten Arbeitszeit, also im Schnitt etwa drei Stunden pro Woche, wobei die Differenz zwischen verlangter und tatsächlich geleisteter Arbeitszeit relativ gleich blieb. Diese Werte liegen zwar immer noch deutlich über den entsprechenden von Frankreich und Deutschland, aber schon fast in der Nähe von Großbritannien und den USA. Und während 1960 erst 4,4% der Unternehmen mit 18% der Beschäftigten die Fünftagewoche eingeführt hatten, waren es 1991 schon 78% der Betriebe mit 92 % der Beschäftigten.

Es gibt anscheinend auch propagandistische Aktivitäten, um so genannte „Goldene Wochen“ einzuführen, in denen ein Feiertag liegt und in denen möglichst viele japanische Arbeiter und Angestellte die ganze Woche Urlaub machen sollen. Zum Teil sollen sogar Werksferien eingeführt werden, damit der Urlaub auch wirklich genommen wird.

Vor diesem Hintergrund kann man nun die typischen Freizeitaktivitäten der Japaner empirisch erheben und im Hinblick auf Zeit, Ressourcen und Freizeitvorstellungen darstellen. Die folgenden Daten und Zahlen beruhen auf einem nationalen Survey von 1992, den das „Leisure Development Center“ bei einer Stichprobe von 4000 Befragten über 14 Jahre anscheinend jährlich erhebt.

Danach sind Travel und Entertainment anscheinend die wichtigsten Bereiche für Japaner. Unterschiede von 1991 bis 1992 in der Rangfolge der wichtigsten Beschäftigungen ergeben sich aber immerhin schon bei dem 8. Item: Karten- und Brettspiele gehen zurück, dafür wird Musikhören und Lotteriespielen wichtiger. Auf die Ergebnisse im Einzelnen soll hier nicht eingegangen werden.

Im internationalen Vergleich (männliche Angestellte aus zwanzig Nationen) ergeben sich gleichwohl interessante Relationen. Nur in Südkorea und China wird noch mehr als in Japan gearbeitet – als Grund dafür wird erstens die Religion genannt. Während im christli-



chen Westen Arbeit als Mittel und Freizeit als Ziel gelte, werde in Asien in der konfuzianischen Tradition Arbeit als Tugend begriffen. Als zweiter wesentlicher Grund werden die hohen Kosten für Freizeitvergnügen in Japan genannt – auch unter Berücksichtigung der Durchschnittslöhne bzw. des Wechselkurses. Darauf hingewiesen wird auch, dass es traditionell hohe Steuern auf Luxus (wie Golfen und dann im Hotel übernachten) gebe, und angesichts des dicht besiedelten Landes seien auch die Bodenkosten zu hoch. Problematisch sei schließlich, dass Japaner auch ihre Freizeit mit Eile abarbeiten würden, anstatt sie in Ruhe zu genießen.

Auch nach einem Sieben-Länder-Vergleich von 1998 arbeiten die Japaner im Vergleich mit den Beschäftigten der wichtigen anderen Industrieländer am meisten und haben am wenigsten Freizeit. Vor allem im Hinblick auf Hobbys und kulturelle Aktivitäten sind die japanischen Werte niedrig, es wird am wenigsten ins Kino gegangen, Musik gehört, auch gelesen (weniger als 50%), usw.. Es gibt aber, wie die Untersuchung zeigt, ein breites Potenzial für all das in Japan, weil die Japaner besonders häufig die Frage bejahen, ob sie denn gerne einzelne Aktivitäten praktizieren wollen – addiert man die Prozentsätze derer, die ein Hobby betreiben, und derer, die es zu betreiben beabsichtigen, so ergeben sich für alle Nationen ähnliche Werte.

Fest zu halten ist schließlich, dass die Freizeit der Japaner nicht nur an einer mangelnden Infrastruktur leidet, sondern auch der ganzen Sozialisation zuwider läuft. Der ganze Trend zu mehr Freizeit erzeugt bei vielen eher Angst. 41 Prozent geben an, sie seien hilflos, wenn sie einen ganzen Monat Ferien machen müssen. Und 57% der japanischen Befragten würden es unerträglich finden, wenn sie eine ganze Woche ohne Radio und Fernsehen leben sollten.

Dementsprechend haben viele Japaner auch schon einmal lange geplante Ferien aus Gründen abgesagt, die in ihrem Arbeitsverhältnis liegen. Dafür scheinen aber weniger die Unternehmen verantwortlich zu sein als Ehre, Schuldgefühl und die Angst vor Gesichtsverlust: Aus Loyalität zu den Kollegen, die ja mehr arbeiten müssen, wenn man selbst Urlaub macht, wird Freizeit nicht genommen: 65% geben an, sie seien unfähig, früher zu gehen oder würden sich schuldig fühlen, wenn sie es täten. So nahmen Japaner 1991 von im Schnitt 13 Urlaubstagen, die ihnen zustehen, durchschnittlich nur 6,1, und dabei handelte es sich meist um mehrere Kurzzeiturlaub.

Hinzu kommen weitere Gründe für die geringe Neigung, Urlaub zu machen. So haben die meisten männlichen Arbeitsplatzbesitzer überwiegend nur Bekannte, die sie von ihrem Arbeitsplatz her kennen, also dünne und schwache soziale Netzwerke an den Wohnorten. Und sie glauben, dass Freizeitbeschäftigungen teuer sein müssen, was in Japan ja auch stimmt: Während Franzosen nur 18% ihres Urlaubsbudgets für das Wohnen veranschlagen, sind es in Japan 32 bis 38%. Hinzu kommen wechselnde Moden, was man tun muss. Und überhaupt geben nur 47% der Japaner an, sie hätten ein Hobby oder würden Sport treiben – auch dies wesentlich weniger als in anderen Ländern, wo 70% diese Frage bejahen können.

Schließlich kann man sich noch mit der japanischen Freizeitindustrie und den entsprechenden Märkten beschäftigen. Hier soll nur kurz berichtet werden, dass der Markt für Vergnü-

gungen 1992 63,5% des gesamten Freizeitmarktes ausmachte, wobei dieser Anteil wächst. Davon entfällt wiederum mehr als ein Drittel auf die japanische Flippervariante des Pachinko. Jugendliche verbringen ihre Freizeit zunehmend auch vor Slot Machines (vgl. hierzu auch Grassmuck 1998, Wattenberg 1998). Glücksspiel ist vielleicht deshalb auch ziemlich geregelt – bei Pachinko und Slot Machines darf man kein Geld gewinnen, kann höchstens unter ein paar Sachpreisen aussuchen.

Heute sind große Spiele- und Vergnügungscenter sowie Freizeitparks auf dem Vormarsch, auch der Umsatz mit Videospiele wächst. Karaoke bleibt eine der beliebtesten Freizeitvergnügungen, wohl auch deshalb, weil derartige Freizeitnutzungen auch nach der Arbeit im Kollegenkreis möglich und üblich sind.

#### **4.8 Die Mediennutzung Jugendlicher**

In diesem Abschnitt sollen einige kurze Anmerkungen über die Mediennutzung mit dem Schwerpunkt Jugendlicher gemacht werden, wobei wir uns hier auf mehrere Studien, zunächst vor allem auf Ishikawa (1998) beziehen.

Der Zeitungskonsum ist in Japan im Vergleich zu westlichen Ländern enorm hoch. Die drei größten japanischen Tageszeitungen erreichen allein mit ihren Morgenausgaben ein Vielfaches der Auflagen der größten europäischen und amerikanischen Tageszeitungen: „Yomiuri Shinbun“ 9,917 Mio., „Asahi Shinbun“ 8,238 Mio. und „Mainichi Shinbun“ 4,009 Mio. Zum Vergleich: „USA-Today“ hat eine Auflage von 2 Mio., „Daily Mail“ 1,94 Mio. oder „Corriere della Sera“ mit einer Auflage von 0,918 Mio. Insgesamt zirkulieren täglich 124 Zeitungen mit einer Gesamtauflage von 72,5 Millionen Exemplaren. Über 92% der Tageszeitungen werden im Abonnement vertrieben, was für eine hohe Lesertreue spricht. Die meisten Haushalte halten mehr als eine Zeitung.

Im Gegensatz zur deutschen Presse und anderen westlichen Medien sind Japans Tageszeitungen nicht einzelnen politischen Grundpositionen wie „liberal“, „konservativ“ o.ä. zuzuordnen. Gemeinsames Kennzeichen der fünf Großen in Berichterstattung und Kommentierung (Yomiuri, Asahi, Mainichi, Sankei und Nihon Keizai Shinbun) ist ihre „Ausgewogenheit“ und Zurückhaltung bei politisch kontroversen Themen. Die großen Tageszeitungen sind Teil leistungsstarker Medienkonzerne, zu denen immer auch eine kommerzielle Fernsehanstalt gehört: TV Asahi (Asahi Shinbun), NTV (Yomiuri), TBS (Mainichi), Fuji (Sankei), TV Tokyo (Nikkei). Der Konkurrenzkampf der fünf Großen untereinander ist äußerst hart und wird mit immer modernerer technischer Ausstattung, verbesserter Druckqualität (Farbseiten), größerem Seitenumfang und gezielter Werbung um Abonnenten geführt. Weitere Werbemittel sind sportliche Großveranstaltungen (die „Yomiuri Giants“ sind eine der populärsten japanischen Baseball-Mannschaften), aufwändige Kunstaussstellungen und Konzerte berühmter Künstler. Die staatliche Rundfunkanstalt NHK, die ein anspruchsvolleres Programm ausstrahlt als die rein kommerziellen Sender, zieht monatliche Gebühren von den Haushalten mit TV-Gerät ein und ist landesweit mit zwei Sendern vertreten.

Als Besonderheit ist, was die Printmedien angeht, die japanische Mangakultur zu nennen. „Manga“ ist die japanische Bezeichnung für die Comic-Hefte, die in Japan überall und in

großer Zahl in Buch- und Zeitungsläden, Bahnhofskiosken oder Convenience-Stores (landesweite Ketten von kleinen „24h Supermärkten“) verkauft werden. Im Gegensatz zu westlichen „Comics“ sind sie auch bei Erwachsenen verschiedenster sozialer Schichten sehr beliebt, bieten sie doch einen Ausweg aus physischer Enge und aus noch immer von starren Konventionen geprägten Lebensumständen. Manga bieten Geschichten von persönlicher Freiheit und Abenteuer für die Erfolglosen der japanischen Gesellschaft einerseits, Entspannung vom täglichen Stress für die Erfolgreicheren andererseits. Manga bieten aber nicht nur Unterhaltung und Entspannung, sondern dienen auch der Weiterbildung, wie z.B. das Manga „Japan Inc.“ (Japan AG), das 1988 zu einem Bestseller wurde und wirtschaftspolitische Zusammenhänge in leicht verständlicher Form dargestellt hat. Comic-Hefte, die das Börsensystem erklären und Tipps für Spekulationen geben, erreichen auch oft beachtliche Auflagen, jedoch überwiegt der Absatz von Comic-Heften der leichten Unterhaltung. Manga werden in sehr großen Mengen auf den Markt geworfen, 1987 erreichte die Zirkulation von Erwachsenen-Comics 329 Mio. pro Monat und insgesamt wurden 1987 1,9 Milliarden Manga-Hefte abgesetzt.

Weiter fällt die hohe Bedeutung des Fernsehens auf – die Fernsehnutzungswerte sind weltweit die höchsten. Im Vergleich zu europäischen Ländern spielen dagegen das Radio und die auditiven Medien eine geringe Rolle. Auch Musik wird häufig im Zusammenhang mit Bildern, also per Fernsehen genutzt. Dies gilt im Übrigen auch, wenn auch nicht ganz so deutlich, für die Mediennutzung von Jugendlichen (siehe unten und vgl. auch Krotz et al., 1999) und Suzuki et al. (1997).

Einer von dem öffentlich-rechtlichen Rundfunksender NHK publizierten, für die Gesamtbevölkerung repräsentativen Studie über japanische Zeitgestaltung zufolge mit mehr als 25.000 Befragten sehen 1995 10- bis 15-Jährige bereits 2 Stunden 28 Minuten fern pro Tag. Allgemein wird im Schnitt etwa siebeneinhalb Stunden geschlafen; knapp fünf Stunden bezahlte Arbeit geleistet, zweieinviertel Stunden Haushalt gemacht und sich um die Kinder gekümmert. So ungenau derartige Untersuchungen sind, wenn sie über ganz unterschiedliche Zeitverteilungen mitteln, so werden doch einige Besonderheiten deutlich: Mit im Schnitt 35 Minuten liegt der tägliche Aufwand dafür, an den Arbeitsplatz zu gelangen, hoch; dem stehen im Schnitt 9 Minuten für „Social Obligations“, 25 Minuten für „Conversation/Personal Interaction“ und 52 Minuten für „Leisure Activities“ gegenüber (Makita 1997). Interessanter Weise entfallen danach von den durchschnittlich 3 Stunden und 7 Minuten Fernsehnutzung pro Tag etwa ein Drittel auf eine Fernsehnutzung, bei der noch etwas nebenbei getan wird. 7 Minuten werden für das Sehen von Videos verbraucht, 34 Minuten für Radio und CD- bzw. Kassetten-Nutzung. 31 Minuten entfallen auf Zeitungen und Zeitschriften, 9 Minuten auf das Lesen von Büchern (Makita 1997). Hier wird deutlich, dass Fernsehen und Musikfernsehen voneinander getrennt werden müssten, wenn man mit deutschen Verhältnissen vergleichen will.

Die folgenden Tabellen stellen die Mediennutzung Jugendlicher aus Japan und aus Deutschland einander gegenüber. Sie wurden freilich nicht vergleichend erhoben, sondern stammen aus früheren Untersuchungen, die für Deutschland von Mitgliedern des deutschen

Projektteams, für Japan von Mitgliedern des japanischen Projektteams durchgeführt wurden (Krotz et al. 1999, Suzuki et al. 1997).

Tabelle 1 zeigt Angaben zur Mediennutzung (ja/nein bzw. Dauer) der japanischen Grundschul Kinder, 1.-6. Klasse (6-12 Jahre), erhoben 1995, im Vergleich zur gemittelten durchschnittlichen Mediennutzung der 6- bis 8- und der 9- bis 11-jährigen deutschen Kinder, wobei in Deutschland Dauern nur für die 9- bis 11-Jährigen erhoben wurden. In Japan wurden die Werte für Comics/Magazines nicht getrennt, sondern gemeinsam erhoben.

*Tabelle 1a: Mediennutzung von Kindern in Japan und Deutschland*

	<b>Japan</b>	<b>Deutschland</b>
	<i>6-12 Jahre Nutzer in %</i>	<i>6-11 Jahre Nutzer in %</i>
Video/PC Games	70,6	58
TV	93,9	99
Radio	4,6	81
Newspaper	5,5	75
Magazines	33,9	88
Comics	(s.o.)	68
Books	12,8	86
CD	8,9	92
VCR	8,3	87

*Tabelle 1b: Dauer der Mediennutzung in Japan und Deutschland  
(nur Nutzer)*

	<b>Japan</b>	<b>Deutschland</b>
	<i>6-12 Jahre Verweildauer pro Tag in Minuten</i>	<i>9-11 Jahre Verweildauer pro Tag in Minuten</i>
Video/PC Games	87	31
TV	135	93
Radio	29	49
Newspaper	13	10
Magazines	30	10
Comics	(s.o.)	12
Books	23	19
CD	27	41
VCR	35	17

*Tabelle 1c: Dauer der Mediennutzung in Japan und Deutschland (alle Befragten)*

	<b>Japan</b>	<b>Deutschland</b>
	<i>6-12 Jahre Nutzungsdauer pro Tag in Minuten</i>	<i>9-11 Jahre Nutzungsdauer pro Tag in Minuten</i>
Video/PC Games	68	20
TV	130	91
Radio	1	39
Newspaper	1	4
Magazines	10	7
Comics	3	9
Books	(s.o.)	18
CD	2	39
VCR	3	14

Tabelle 2 zeigt analoge Ergebnisse zur Mediennutzung japanischer Junior High School-Kinder, 7. Bis 9. Klasse (13 bis 15 Jahre), erhoben 1995, im Vergleich zur Mediennutzung 12- bis 14-jähriger deutscher Kinder. In Japan wurden die Werte für Comics/Magazines nicht getrennt, sondern gemeinsam erhoben.

*Tabelle 2a: Mediennutzung von Kindern in Japan und Deutschland*

	<b>Japan</b>	<b>Deutschland</b>
	<i>13-15 Jahre Nutzer in %</i>	<i>12-14 Jahre Nutzer in %</i>
Video/PC Games	37	75
TV	91	98
Radio	13	89
Newspaper	13	67
Magazines	30	90
Comics	(s.o.)	66
Books	10	85
CD	31	94
VCR	9	90

*Tabelle 2b: Dauer der Mediennutzung in Japan und Deutschland  
(nur Nutzer)*

	<b>Japan</b>	<b>Deutschland</b>
	<i>13-15 Jahre Verweildauer pro Tag in Minuten</i>	<i>12-14 Jahre Verweildauer pro Tag in Minuten</i>
Video/PC Games	76	38
TV	129	108
Radio	62	65
Newspaper	15	10
Magazines	33	13
Comics	30	12
Books	(s.o.)	24
CD	68	58
VCR	61	19

*Tabelle 2c: Dauer der Mediennutzung in Japan und Deutschland  
(alle Befragten)*

	<b>Japan</b>	<b>Deutschland</b>
	<i>13-15 Jahre Nutzungsdauer pro Tag in Minuten</i>	<i>12-14 Jahre Nutzungsdauer pro Tag in Minuten</i>
Video/PC Games	19	28
TV	122	105
Radio	5	57
Newspaper	2	6
Magazines	10	11
Comics	(s.o.)	8
Books	3	20
CD	14	55
VCR	4	17

Abschließend ist zu sagen, dass auch in Japan über die Art der Freizeitnutzung und insbesondere über die Frage diskutiert wird, ob Computerspiele und Medien antisoziale Einflüsse ausüben. Ebenso wie in Deutschland wird das exzessive Computerspielen gelegentlich umstandslos als Erklärungsmuster dafür genommen, dass jugendliche Gewalt akzeptieren oder ausüben ([www.heise.de/bin/tp/issue/d...tikel.cgi?artikelNr=2353&mode=html](http://www.heise.de/bin/tp/issue/d...tikel.cgi?artikelNr=2353&mode=html), abgefragt am 5.4.2000). Auf die mit spezifischen Medien und spezifischen Medieninhalten verbundenen Subkulturen, zu denen ja auch die AUM-Gruppe mit ihren Anschlägen zu rechnen wäre, soll hier aber nicht weiter eingegangen werden, weil es auch nicht möglich ist, hierüber hinreichend gesicherte Literatur zu finden.

In europäischer Perspektive gibt es drei große Comic-Traditionen: die US-amerikanische, die japanische und die sich auf dem absterbenden Ast befindende europäische. Ebenso lassen sich drei Computerspieltraditionen voneinander unterscheiden, wobei auch hier die

europäische international am unbedeutendsten ist. Zwischen der US-amerikanischen und der japanischen Tradition lassen sich dann deutliche Unterschiede erkennen: US-amerikanische Spiele legen Wert auf Realismus (und damit Dreidimensionalität), und sie funktionieren, ähnlich wie Filme in der Hollywood-Tradition, über den möglichst vollständigen Einbezug des Spielers in das Spiel, über seinen elektronischen Stellvertreter. Demgegenüber sind 3-D-Spiele in Japan nicht so beliebt, ebenso wie die Darstellung in Mangas nicht perspektivisch sein muss. Japanische Spiele wie der Welterfolg Super Mario sind oft Spiele, die von etwas handeln und von außen gesteuert sind: Die beiden Traditionen sprechen deshalb andere Sehgewohnheiten, vermutlich aber auch andere Formen der Wirklichkeitskonstitution an (vgl. hierzu auch Grassmuck 1998).

#### 4.9 Schule in Japan

In diesem abschließenden Absatz einer Darstellung japanischer Voraussetzungen der Einführung neuer Medien sollen nun das Schulsystem Japans und einige Unterschiede zum deutschen Schulsystem skizziert werden. Dies geschieht im Rahmen des Projekts und seiner Fragestellung und nimmt nicht weiter die Fragen auf, die im Rahmen der PISA-Diskussion dankenswerter Weise plötzlich einen so hohen Stellenwert gewonnen haben. Wir beziehen uns dabei wieder auf die entsprechenden Schriften des Japanischen Journalismuscenter, auf verschiedene Untersuchungen und Texte, so beispielsweise Plate (1995), Scholz-Cionca (1998) und weitere Texte und Internetadressen, die von Fall zu Fall zitiert werden, ferner auf eigene Beobachtungen und Diskussionen mit den japanischen Projektpartnern und anderen Experten.

Das japanische Schulsystem ist dreigliedrig und besteht aus sechs Jahren Grundschule und drei Jahren Mittelschule, die verpflichtend sind. Anschließend besuchen die meisten Schüler eine dreijährige Oberschule, danach folgt der Übergang auf die Universität. Alle Übergänge sind mit Aufnahmeprüfungen verbunden.

In den sechs Jahren Grund- und den drei Jahren Mittelschule, die für alle japanischen Kinder verpflichtend sind, lernen alle Schüler landesweit nach denselben Lehrplänen und aus den gleichen vom Kultusministerium vorgegeben Büchern. An 5 1/2 Tagen werden 32-34 Stunden à 50 Minuten unterrichtet. Seit 1994 sind zwei Samstage im Monat frei. Die im Anschluss an den Unterricht angebotenen Clubaktivitäten bestehen aus sportlichen, musikalischen oder sonstigen kulturellen Aktivitäten.

<b>Ablauf eines typischen Schultags</b>	
8.35	Klassenversammlung
8.45	Unterrichtsbeginn
	4 Stunden à 50 Minuten
(12.30-13.45)	Mittagspause
(13.45)-15.30	2 Stunden à 50 Minuten
Ab 15.30	Freiwillige Clubaktivitäten
	Außerschulischer Besuch einer Juku

In den ersten Schuljahren ist es das herausragende Ziel, die Kinder die japanische Sprache und Schrift zu lehren. Kinderbücher verwenden ausschließlich Hiragana Schriftzeichen; sie werden schon im Kindergarten gelernt. Im ersten Schuljahr werden außer Hiragana und Katakana 76 Kanji-Zeichen gelernt, pro

Schuljahr (auch in den weiterführenden Schulen) kommen mindestens 140 dazu. Nach 12 Schuljahren sollen mindestens 2000 dieser Schriftzeichen beherrscht werden (Thomas/Thomas 1999: 141).

In der Grundschule geht es aber neben dem Lernen von Wissen auch darum, den Kindern alltägliches Wissen und adäquates Sozialverhalten zu vermitteln. Häufig werden hierfür Exkursionen unternommen. Neben dem Unterricht übernehmen Schülerinnen und Schüler auch Aufgaben, die für den Schulbetrieb notwendig sind, z.B. Säubern des Klassenraums, Mithilfe in der Kantine, Auffüllen der Waschräume mit Seife und Toilettenpapier.

In der Grundschule gibt es häufig noch keine Schuluniform, meistens wird jedoch eine Schulmütze und eine Schulschürze getragen. Die Schule selbst ist meist mit Maskottchen und Comicfiguren ausgestattet, die den Schülern Hinweise und Tipps zum richtigen Verhalten geben. In den sechs Grundschuljahren werden die Kinder mit ihrem Vornamen angesprochen.

Ab der Mittelschule werden die Schüler mit ihrem Familiennamen angesprochen und tragen eine Schuluniform. In welche Mittelschule ein Kind geht, hängt nicht mehr wie bei der Grundschule von seinem Wohnort ab, sondern kann frei gewählt werden. Weil sich Mittelschulen im Hinblick auf Ruf und Leistung unterscheiden und damit in einem ersten Schritt festgelegt wird, in welche Oberschule Kinder später gehen können, werden hier von den Eltern schon komplexe Entscheidungen getroffen, die auch teuer werden können, wenn Privatschulen ausgewählt werden.

Differenzierungen innerhalb der Schulform gibt es also erst ab der Oberschule. Diese besteht jedoch in erster Linie in der Qualität der Ausbildung und der Vorbereitung auf den Zulassungstest zu einem College oder einer Universität. Unterschiede in der Ausbildung ergeben sich insbesondere durch den Besuch der *Juku*, einer privaten Nachhilfeschule, die von vielen Schülern ergänzend zum normalen Schulunterricht besucht wird. Diese Doppelbeschulung stellt eine hohe Belastung für die Schüler dar. Da Oberschule und *Juku* kostenpflichtig sind, spielt der familiäre Hintergrund keine unwesentliche Rolle. Das Wiederholen eines Schuljahres ist in allen Schularten unüblich und nur in Ausnahmefällen, wie z.B. nach langer Krankheit möglich. Das heißt, nahezu alle Schüler beenden die Pflichtschulzeit im Alter von 14 Jahren.

In den letzten beiden Jahren der Mittelschule verstärken sich die Vorbereitungen für den Zulassungstest zur Oberschule. Entsprechend nimmt in dieser Zeit der außerschulische Besuch einer *Juku* zu. Spätestens im letzten Jahr der Mittelschule werden Oberschulführer gewälzt, um die adäquate Oberschule auszuwählen. Entscheidend sind der Leistungsstand des Kindes und die familiären Mittel. Knapp drei Viertel der Oberschulen sind staatlich. Sie sind kostengünstiger als die privaten und stellen häufig sehr hohe Anforderungen. Die Qualität einer Oberschule bemisst sich an der Zahl derer, die im Anschluss an einer anerkannten Universität angenommen wurden. Insbesondere private Oberschulen werben außerdem mit spezieller Ausstattung und Lehrmaterial, besonderen Lehrmethoden sowie besonders schicker Schuluniform.



Drei Viertel der Oberschulen sind allgemein bildend. Die Restlichen sind fachbezogen wie z.B. die Oberschulen für Handel oder technische Oberschulen. Ursprünglich dafür gedacht, eine tendenziell mehr berufsbezogene Schulausbildung zu bieten, gelten sie heutzutage eher als Auffangschule für diejenigen Schüler, die sich dem harten Arbeitsstress zur Vorbereitung auf die Universitätsprüfung nicht aussetzen wollen. Auch weiterführende Schulen und Firmen bevorzugen heute Absolventen allgemein bildender Oberschulen. Dementsprechend ist die Zahl derer, die eine fachbezogene Oberschule besuchen, von gut 40% Anfang der 70er Jahre auf knapp 25% im Jahr 1994 gesunken.

Das Erziehungsministerium legt ein Oberschulcurriculum fest, das derzeit aus 80 Kursen mit jeweils 35 Unterrichtsstunden besteht. Darin sind folgende Fächer vorgegeben: Japanisch, Gesellschaftskunde der Gegenwart, Mathematik, Naturwissenschaft, Sport und Gesundheit sowie wahlweise Musik, Kunst, Werken oder Kalligraphie. Zusätzlich gibt es Leitfäden für die Gestaltung der einzelnen Kurse. Die übrigen Kurse bis mindestens zur Pflichtstundenzahl werden von den Oberschulen festgelegt und gestaltet.

Die privaten Zusatzschulen (Juku) sind ein weit reichender und Gewinn bringender Wirtschaftszweig. Es gibt sowohl sehr kleine Schulen mit nur einem Lehrer als auch große Ketten, die in jeder japanischen Großstadt eine Niederlassung haben. Das Angebot dieser als Ergänzung gedachten Schulen wendet sich an Kinder und Jugendliche aller Altersstufen und bietet ein breites Spektrum an Kursen. Es werden Musik-, Kunst- und Sportkurse angeboten. Den Hauptanteil machen aber „Paukkurse“ aus. Die Kurse finden an Schultagen von 16.30 bis 22.00 Uhr und am Wochenende statt.

Jukus lassen sich grundsätzlich in zwei Gruppen unterteilen, die eine Gruppe bereitet ihre Schüler auf die Zulassungstests zur Oberschule oder zur Universität vor (Yobikou), die andere Gruppe dient ihren Schülern dazu, Defizite in der Bewältigung des derzeitigen Unterrichtsstoffs auszugleichen (Gakushuujuku). Die durchschnittlichen Ausgaben für den Besuch einer Juku betragen im Jahr 1996 für Kindergartenschüler ca. 8.000-19.000 Yen, für Grundschüler durchschnittlich ca. 52.000 Yen, für Mittelschüler ca. 124.000-154.000 Yen und für Oberschüler ca. 73.000-95.000 Yen. Eine Umfrage der Tokai-Bank im Januar 1994 ergab, dass 28,3% der Kindergartenkinder, 59,3% der Grundschüler, 79,4% der Mittelschüler und 41,7% der Oberschüler eine Juku besuchten (vgl. Plate 1995: 385).

Erst, wer die Aufnahmeprüfung zur Universität geschafft hat, hat seine Bildungskarriere abgeschlossen. Es folgen vier eher vom Lernstress freie Jahre, in denen auch Zeit zum Leben ist. Denn für eine spätere Einstellung bei einer Firma ist nicht Art und Note des Studienabschlusses wichtig, sondern die besuchte Universität. Zum Teil scheinen Studienfächer auch danach gewählt oder zugewiesen werden, wo Plätze an einer Universität frei sind, für die die Aufnahmeprüfung geschafft wurde.

Nach der Universität kommen dann gegebenenfalls firmeneigene Tests für Einstellungen, die aber im Allgemeinen nicht Wissen und Fachkenntnisse testen, sondern Persönlichkeitseigenschaften. Denn auch die weitere berufliche Karriere beginnt mit einer manchmal jahrelangen Einarbeitung in die Firmenkultur. Im Laufe seiner Karriere nimmt ein Mitarbeiter im Normalfall ganz unterschiedliche Positionen ein. Dementsprechend sagen japanische

Arbeitnehmer, wenn sie nach ihrem Beruf gefragt werden, beispielsweise auch nicht, dass sie Autoverkäufer sind, sondern dass sie bei Honda arbeiten: Nicht die Funktion, sondern der Betrieb und sein Image scheinen die relevanten Größen auch für die Arbeitnehmer zu sein (Dambmann 2000).

Eine praktische Berufsausbildung wie in Deutschland die Lehre gibt es in Japan nicht. Die Betriebe bilden gerne selber aus und bevorzugen Absolventen einer allgemein bildenden Oberschule mit hohem Niveau (Pohl/Mayer 1998: 418). Berufsfachschulen die z.B. zur Krankenschwester ausbilden, setzen ebenfalls einen Oberschulabschluss voraus.

Der neunjährige Pflichtschulbesuch ist kostenfrei. Ab der Oberschule sind Schulgebühren zu entrichten, die an den staatlichen Schulen am geringsten sind. Schulaufgaben werden am Abend erledigt. Es verbleibt nur wenig freie Zeit, die häufig für Fernsehen, Videospiele, Comics und Computer genutzt wird. Die Schüler werden in ihren Bestrebungen, einen möglichst guten Abschluss zu erreichen, von den Familien gestützt, was sich beispielweise in einem in Japan besonderen und teuren eigenen Zimmer und der Zahlung der Schulkosten, aber eben auch im Ausüben von Druck zeigt.

In einer allgemeineren Perspektive ist es wichtig zu berücksichtigen, dass Bildung in Japan gemäß seiner konfuzianischen Tradition einen hohen Stellenwert hat und als Wert an sich betrachtet wird. Etwa 95% der Schüler besuchen dementsprechend eine Oberschule und über 40% gehen weiter auf ein College oder eine Universität. Bildung hat danach einen höheren Stellenwert als in Deutschland, in Deutschland spielt aber die Familie eine größere Rolle, die Schule lehrt eher instrumentelle Fähigkeiten.

Unter Bildung wird jedoch in erster Linie das durch die Schule vermittelte Wissen verstanden, der Bildungsstand wird deshalb vor allem am erreichten Ausbildungsabschluss gemessen. Dabei ist der Unterricht aber im Wesentlichen Frontalunterricht. Nach einer Untersuchung von Hara (1999) ist japanischen Lehrpersonen sehr bewusst, dass ihre Curricula eintönig sind, keine Wahl zulassen und an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigehen. Deswegen wird im Zusammenhang mit dem Aufkommen der neuen Medien ja immer wieder das Ziel thematisiert, dass sich jetzt die ganze Art der Schule ändern kann.

Lernen heißt für Schülerinnen und Schüler jedenfalls heute nach Thomas und Thomas (1999) vor allem: auswendig lernen und üben, üben, üben. Kritische Japaner sagen angesichts dieser Grundsituation, sie lebten in einer „*gakureki shakai*“, einer Gesellschaft, deren Lebenschancen nach der durchlaufenen Schulkarriere bemessen würde (Plate 1995: 380). Im günstigsten Fall bedeutet dies, wie bereits angedeutet, ein Universitätsexamen an der hoch angesehenen staatlichen Universität von Tokyo oder Kyoto, das dem Absolventen den Eintritt in eine angesehene berufliche Position und den entsprechenden sozialen Status verspricht. Nur einigen gelingt dieser Schritt und bis dahin ist es ein sehr lernintensiver Weg, dessen Höhepunkt die harte Zulassungsprüfung zu einer der renommierten Universitäten bildet, in der vor allem leicht überprüfbares Faktenwissen abgefragt wird. Aber auch wer sich mit weniger bescheiden mag, ist in Japan gut beraten, wenigstens den Oberschulabschluss zu machen, denn er ist die Basis für die weitere Ausbildung, und ohne ihn sind

die Chancen auf dem Arbeitsmarkt sehr schlecht. Es bleiben lediglich Tätigkeiten als un-gelernte Kraft.

Insgesamt bindet das japanische Schulsystem, das auf Ganztagschule und anschließenden Clubaktivitäten beruht, Schülerinnen und Schüler stärker als das deutsche ein und organisiert auch Bereiche ihres Tagesablaufs, die in Deutschland als Freizeit angesehen werden. „Im Allgemeinen ist die Freizeit der Schülerinnen und Schüler ebenfalls von der Schule gestaltet.“ (Plate 1995) Das scheint sich zu äußern vor allem in „mehr oder weniger freiwilligen“ Clubaktivitäten an der Schule. Außerdem gibt es Großveranstaltungen der Schule wie z.B. ein jährliches Sportfest. Der Alltag Jugendlicher ist dementsprechend durch die Ausbildung geprägt.

Trotz des schulischen Aufwandes werden als Durchschnittswert 4 Stunden Fernsehen und Computerspielen angegeben. Aus Umfragen zur Mediennutzung folgert Plate (1995), dass die Schüler mit steigendem Alter immer weniger lesen, Oberschüler lesen überhaupt keine Bücher mehr in ihrer Freizeit außer den beliebten Manga-Comics. Insgesamt spielt das gesamte Alltagsleben der Schüler sich also in Schule und Familie ab, andere bedeutungsvolle Instanzen scheint es nicht zu geben. Welche Rolle Peer Groups in der Sozialisation spielen, muss deshalb hier offen bleiben. Mindestens auf der Freizeitebene, aber auch etwa in der Inszenierung von eigenen Lebensausdrucksformen können diese nicht ignoriert werden.

Festzuhalten ist schließlich, dass Schüler und Studenten im Schnitt 7 Stunden 53 Minuten pro Werktag für die Schule aufwenden. Davon entfallen etwas mehr als 6 Stunden auf Unterricht und damit verbundene Aktivitäten und knapp zwei Stunden auf das Lernen außerhalb des Unterrichts. Selbst am Samstag fallen viereinviertel Stunden, am Sonntag fast drei Stunden auf Beschäftigung mit Schule und Lernen. Aufgeschlüsselt nach Schularten ergibt sich, dass der tägliche Zeitaufwand von den Primary Schools von 7 Stunden 26 Minuten auf 9 Stunden 16 Minuten für Junior High Schools steigt, für Senior High School-Studenten dann auf 8 Stunden 30 Minuten leicht zurückgeht und weiter für College-Studenten auf 4 Stunden 50 Minuten fällt. Der Druck auf die Schüler, sofern er mit dem zeitlichen Aufwand korreliert, liegt in der Junior High School am höchsten, an deren Ende über Aufnahmeprüfungen Entscheidungen fallen, die für den weiteren Lebensweg und die Karriere von grundlegender Bedeutung sind (Makita 1997).

## 5 Neue Medien

Der folgende Absatz dient nun dazu, die Rolle der neuen Medien, vor allem in den Schulen, und ihre Einführung darzustellen sowie die damit zusammenhängenden Projektthemen zu diskutieren.

Dazu wird zunächst eine Untersuchung referiert, in der es um grundsätzliche Probleme der Einführung neuer Medien in Japan geht. Dann werden Medien in der Schule und die Initiativen der japanischen Institutionen zur Verbesserung der Medienausstattungen und der Ein-

führung von Computern und Internet in die Schule skizziert, ferner geht es um die Ergebnisse der vergleichenden Untersuchung in Japan im Hinblick auf Medienerfahrung und Medienkompetenz. In einem abschließenden Teil werden einige Schlussfolgerungen gezogen.

Dem ist vorauszuschicken, dass die Suche nach politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründen der Einführung neuer Medien in die japanische Gesellschaft im vorliegenden Projekt angesichts der beschränkten Ressourcen dieses Projektteams nur ausgesprochen rudimentär stattfinden konnte. Wie die Rekonstruktion der deutschen Entwicklung zeigt, ist dies keine nebenbei zu bewältigende Aufgabe. Dies gilt erst recht in einer anderen Kultur, deren Diskurse man nicht kennt. Die Lage an zugänglicher Literatur in Deutsch oder Englisch hat sich ebenfalls als beschränkt herausgestellt.

Datenmäßig beziehen wir uns auf die Besuche in den beiden Schulen, auf die – in diesem Punkt wenig ergiebigen – Diskussionen mit unseren Projektpartnern, auf die durchgeführten Interviews mit weiteren Japanexperten, mit Vertretern des öffentlich-rechtlichen Rundfunks NHK, der japanischen Telekom NTT, dem Bildungsministerium Monbushu, der privaten Forschungsinstitution GLOCOM sowie auf einige weitere Gespräche mit anderen Wissenschaftlern. Hinzu kommt natürlich die Recherche nach Dokumenten und die Analyse dieser Texte, soweit sie einschlägig sind. Insgesamt ist aber zu berücksichtigen, dass die Erkenntnisse einerseits global, andererseits punktuell sind, schon allein deswegen, weil nur englischsprachige Dokumente verwendet wurden. Selbst da, wo wir die vorhandenen Mittel für einen Studenten mit Japanisch-Kenntnissen verwendet haben (etwa bei der Übersetzung von im Erziehungsministerium Monbushu erhaltenen Dokumenten), ergaben sich Verständnis- und Einordnungsprobleme (schon ganz schlicht bei der Frage, ob der Begriff „Informationsübertragungsnetzwerk“ mit dem Begriff „Internet“ identisch ist). Auch die ebenfalls in Englisch geführten Interviews, zum Teil mit Übersetzer, mögen angesichts kultureller und sprachlicher Unterschiede sowie der doppelten Übersetzung Missverständnisse beinhalten.

Prinzipiell verstehen wir im Folgenden wieder die Schule als zentralen Ort, in dem sich Zivilgesellschaft, Regierung und auch Unternehmungen begegnen. Dieser Ort ist, wie oben bereits berichtet, auch unabhängig von den Herausforderungen der Informationstechnik in den letzten Jahren in die Diskussion geraten. Mögliche weitere Problemlagen müssten Berücksichtigung finden, beispielsweise, dass die Erfahrungen mit den neuen Medien prinzipiell doppelbödig sind, weil sie einerseits als Spielmaschinen, andererseits als Schreib- und Lernmaschinen in den Alltag bzw. den Unterricht Eingang finden. Von Interesse ist natürlich die Haltung der Gesellschaft dazu. Wir können freilich im Falle Japans die relevanten Akteure nicht mit der Sicherheit identifizieren wie in Deutschland.

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass wie in Deutschland die neuen Medien zunächst aus dem Ausland nach Japan hineingedrängt wurden. Die daran und in der Folge beteiligten Akteure sind ebenfalls analog zu Deutschland die Computer-, insbesondere die Hardwarekonzerne wie Compaq, Apple, IBM, Sony und die Softwareunternehmen wie Microsoft, ferner die Telekommunikationsfirmen, insbesondere die japanische NTT, der

größte Telekommunikationskonzern der Welt. Zudem spielt nach einem der Interviews auch die inzwischen in viele kleinere Unternehmen zerlegte NHK, das öffentlich-rechtliche Fernsehen eine Rolle bei der Entwicklung, weil hier vor allem Erwachsenenbildung betrieben wird. Hinzu kommen die im Zentralstaat Japan mit seiner hohen Regelungsdichte und seinem Achten auf Homogenität mächtigen und einflussreichen Ministerien wie das Miti, das für Entwicklung zuständig ist, und das Bildungsministerium Monbushu. Ferner ist die Zivilgesellschaft, die Öffentlichkeit, die öffentliche Diskussion zu nennen, die ähnlich wie in Deutschland von den neuen Medien viel zu erwarten schien, aber ebenso wie in Deutschland nicht genau wusste und weiß, was und wie.

### **5.1 Neue Medien und Probleme bei ihrer Einführung in Japan**

Im Hinblick auf die Haushaltsausstattung mit neuen Medien spielen unterschiedliche Entwicklungen eine Rolle. Wir beschränken uns dabei vor allem auf Fragen, die für Kinder und Jugendliche von Bedeutung sind.

Prinzipiell ist zu berücksichtigen, dass die Verwendung eines PCs und des Internet im Allgemeinen Erfahrungen mit der auf europäisch-amerikanische Buchstabenschrift ausgelegten Tastatur verlangt. Zudem ermöglicht es der Computer aufgrund seiner vielfältigen Nutzbarkeit, dass zum ersten Mal so etwas wie eine Schreibmaschine für japanische Zeichen technisch möglich wird. Bei deren Bedienung muss der Benutzer zunächst eine Lautschrift benutzen, auf die die Tastatur eingestellt ist, und das zu schreibende Wort in Lautschrift eingeben. Weil das entsprechende japanische Kanji-Zeichen, sofern es existiert, damit noch nicht vollends bestimmt ist, schlägt die Maschine dann verschiedene mögliche Zeichen vor, aus denen das Gemeinte ausgewählt wird: ein kompliziertes Verfahren, aber eines, das funktioniert, und das natürlich das Potenzial hat, das Schreiben auf Japanisch insgesamt zu beeinflussen. Neben Computern sind in Japan so genannte Wordprocessors von Bedeutung, eine Art Computerschreibmaschine, deren Technik in erster Linie oder überhaupt auf eine Nutzung zum Schreiben ausgelegt ist.

Wenden wir uns nun den empirisch beantworteten Fragen zu. Sekiguchi (2000) referiert und diskutiert die Ergebnisse einer von der japanischen Regierung durchgeführten Umfrage bei Schülern der fünften und sechsten Grundschulklasse sowie der ersten und zweiten Mittelschulklassen mit insgesamt 2.287 Befragten, deren Ergebnisse Ende 1997 veröffentlicht wurden.

Danach verfügten fast 92% der Haushalte mit Kindern über ein Videospielgerät, 72% über ein Tamagotchi oder ein vergleichbares Spiel, ferner hatte fast jedes zweite Kind ein elektronisches Notizbuch, ein Gerät, das offensichtlich zu jener Zeit in Japan Mode war, weil diese Geräte mit Funk ausgestattet waren und in einem kleinen Radius Daten austauschen konnten. Die Hälfte besaß eine elektronische Schreibmaschine, etwa ein Drittel einen Computer, wobei es sich bei all den hier angegebenen Werten um Geräte handelt, die den Kindern zur Benutzung bereit standen. Jedes fünfte Kind verfügte über ein eigenes Telefon, aber nur 1% besaß ein Handy.

Von den befragten Eltern benutzte dagegen jedes dritte Elternteil ein Handy, aber nur jeder Dritte eine elektronische Schreibmaschine zu Hause, nur 17% benutzten einen Computer, und nur 4% verfügten zu dem Erhebungszeitraum über E-Mail. Dies macht deutlich, dass die japanischen Kinder in der Nutzung der elektronischen Informationstechnik sehr viel weiter fortgeschritten sind als die Erwachsenen, „und die Eltern verstehen nicht, womit sich die Kinder beschäftigen“ – so bewertet Sekiguchi (2000: 77) diesen Sachverhalt. Dies sind, wie ein Blick in Krotz et al. (1999) bzw. Livingstone/Bovill (2001) zeigt, zu jenem Zeitpunkt im Vergleich zu anderen Industrieländern eher niedrige Werte.

Hintergründe dieser Entwicklungen lassen sich in der Arbeit von Ishi (1996) finden. Er ging der Frage nach, wovon es abhängt, dass japanische Familien neue Informationsmedien in Gebrauch nehmen; dabei versteht er darunter vor allem den PC. Er orientiert sich dabei an der Diffusionstheorie von Everett Rogers (1995b). Er konzentriert sich dabei auf vier Einflüsse, die sich dann auch in seiner empirischen Untersuchung als Lücken zeigen:

- Die sozioökonomische Lücke: der Zugang zu neuen Medien hängt vom verfügbaren Einkommen ab;
- die altersbedingte Lücke: der Zugang zu neuen Medien, sofern sie der Unterhaltung dienen, korreliert umgekehrt mit dem Alter;
- die Bildungslücke: der Zugang zu neuen Medien, sofern sie instrumentelle Bedeutung haben, korreliert mit der Dauer der genossenen formalen Bildung.

Ein weiterer Einfluss ergibt sich aus der Vernetzung von häuslichem Alltag und Berufsleben:

- Unternehmen übernehmen danach neue Medien früher als Privathaushalte, und je größer die Unternehmen sind, desto eher tun sie das. Von daher kann man vermuten, dass die Bekanntschaft mit neuen Medien vor allem bei Mitarbeitern der großen Firmen am Arbeitsplatz beginnt.

Diese vier Zusammenhänge wurden von Ishi empirisch getestet. Dazu wurden 1.000 zufällig ausgewählte Befragte des Großraums Tokyo 1991 und 1993 interviewt, wobei die Ausschöpfung im ersten Befragungsjahr 644 Interviews betrug, 1993 wurden davon noch einmal 450 Menschen interviewt.

Die Verbreitung von Fernsehen und Radio veränderte sich in diesem Zeitraum kaum (man beachte, dass man in Japan beim Fernsehen von einer Vollversorgung ausgehen kann, während nur 95% der Haushalte über ein Radio verfügen). Das Gleiche gilt für tragbare Kassettenrecorder sowie die Verbreitung von Telefon. Demgegenüber nehmen Satellitenschüsseln von 14% auf 25% zu, auch wächst die Verbreitung von CD-Playern, Videogeräten (auf 88%), und geringfügig von Videokameras, Faxgeräten und mobilen Telefonen.

Im Computerbereich gilt, dass die Verbreitung von Videospielen von 38% der befragten Haushalte auf 43% steigt, während die Verbreitung von PCs bei knapp unter 18% stagniert. Hingegen nimmt die Verbreitung der Wordprocessor-Geräte auf 43 Prozent zu. In diesem Sinn ist die geringe Verbreitung von Computern verständlich, vor allem, wenn man hinzu-

nimmt, was Ishi behauptet: „Japanese people prefer word processors to personal computers because of a lack of computer skills“ (Ishi 1996: 22) – Wordprozessoren sind leichter zu bedienen.

Eine Korrespondenzanalyse konstruiert drei Dimensionen, von denen die Entwicklung abhängig ist. Zunächst zeigt sich die generelle Abhängigkeit der Nutzung bzw. Verfügbarkeit neuer Medien vom Einkommen. Sodann zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen so genannten Unterhaltungsmedien (insbesondere CD und tragbare CD-Spieler) und instrumentellen Medien (insbesondere Fax und PC). Schließlich ist die Komplexität der Nutzung von Bedeutung, also die notwendige Medienkompetenz, die man braucht, um ein Gerät zu bedienen und sinnvoll zu nutzen.

Der Unterschied zu deutschen Untersuchungen erscheint hier, sieht man vom Wordprocessor ab, dem auf deutscher Seite die nahezu ausschließliche Nutzung von Computern vieler Erwachsenen für Textverarbeitung entspricht, gering. Zu betonen ist aber der bereits einmal genannte Unterschied im Umgang mit Automaten und in dem sich darin abzeichnenden Umgang mit Robotern und der Steuerung von Maschinen, den Sekiguchi (2000: 80) beschrieben hat. Hier drückt sich der bereits angemerkte unterschiedliche, kulturell fundierte Umgang mit ‚intelligenten‘ Helfern aus, während sich sonst in der Computernutzung dramatische und interpretierbare Unterschiede nicht weiter manifestieren. Erwähnenswert ist aber die Rolle des technischen Spielens (der Computerspiele, aber auch von Pachinko), die in der japanischen Kultur große Bedeutung hat (Wattenberg 1998, Grassmuck 1998).

Schließlich berichtet Sekiguchi (2000) über die Veränderung der Mediennutzung durch die neuen digitalen Medien. Danach gaben 1997 11% der Befragten an, dass die Computernutzung die Zeit fürs Spielen im Freien verkürzt, 10%, dass weniger ferngesehen wird, 9% machten weniger Hausaufgaben, und 7% meinten, dass sie weniger schliefen. „... eine Sache, die ich gut beherrsche“ bzw. „...eine Sache, bei der ich alles andere vergesse“, so beschreiben fast die Hälfte der Befragten den Umgang mit dem Computer. Fast jeder Dritte befürchtet, sich zu weit darin zu vertiefen, aber nur weniger als 10% meinen, dass durch den zeitlichen Aufwand zum Spielen die Zeit zum Gespräch in der Familie weniger geworden ist. Und was Sucht angeht: 7% gaben an, sie müssten dauernd daran denken, ob sie nicht vielleicht eine E-Mail bekommen haben. Hier wird auch deutlich, dass die Kompetenz, ein Gerät bzw. ein Programm zu kontrollieren, ein wesentliches Motiv für die und ein wesentliches Erfolgserlebnis bei der Nutzung des PC ist.

## **5.2 Neue Medien in Schulen: Ausgangspunkt und Entwicklung im Blick der japanischen Wissenschaft**

Reiko Sekiguchi (2000) gibt zudem einen relativ aktuellen Überblick über die Verbreitung von Computern, Internetanschlüssen und deren Verwendung in Japan in Schule und Familie. Danach gab es 1997 in 94,3% der öffentlichen Schulen Japans Computer, und etwa jede zehnte Schule war zudem ans Internet angeschlossen.

Für den Zeitraum 1994 bis 1999 waren pro Grundschule mindestens 22, pro Mittel- bzw. Oberschule mindestens 42 Computerplätze geplant. Bis zum Jahr 2001 sollten alle Mittel-,

Ober- und Sonderschulen ans Internet angeschlossen sein, bis zum Jahr 2003 auch alle Grundschulen (Sekiguchi 2000: 78). Immerhin die Hälfte der Schüler, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits Erfahrungen mit dem Internet hatten, gaben an, dass sie diese Erfahrungen in der Schule gemacht hatten.

In einer zweiten Stufe wurde dann nach Sekiguchi die Unterrichtsplanung auf Computer und Internet umgestellt. „In der Grundschule sollen die Schüler in spielerischer Weise an den Umgang mit dem Computer gewöhnt werden.“ (Sekiguchi 2000: 80) In der Mittelschule war zunächst das schon vorher bestehende Fach Technik und Hauswirtschaft dafür ausersehen, dass die Kinder und Jugendlichen die Bedienung der PCs erlernen. Ferner sollten im Fach Mathematik und Naturwissenschaft die Grundprinzipien des Computers behandelt werden, und auch in den anderen Fächern sollte auf den PC zurückgegriffen werden. In der Fachoberschule sollte ein Fach Informationswissenschaft eingerichtet werden, während die allgemein bildenden Oberschulen den Computer möglichst in allen Fächern verwenden sollten (ebd.).

Im Hinblick auf die Vernetzung der Schulen wurde in Japan ähnlich wie in Deutschland mit Modellversuchen begonnen, die dann nahtlos zu flächendeckenden Vernetzungen weitergeführt wurden. In Japan geschah dies nach dem so genannten *Konetto Plan* oder *Plan der tausend Schulen*, nach dem ab 1996 und beginnend mit 100 Schulen diese in Kooperation mit der japanischen Telefongesellschaft NTT und dem Kultusministerium vernetzt wurden. Zum Teil waren hier auch japanische Schule im Ausland einbezogen (Sekiguchi 2000: 83) (siehe auch unten).

Auch im Bereich der Lehrerausbildung ist die Lage in Japan strukturell der Deutschen ähnlich: Im März 1997 konnten nur 17% der Grundschullehrer und etwas mehr als jeder fünfte Mittel- bzw. Oberschullehrer die Benutzung des Computers lehren (Sekiguchi 2000: 86).

Erstaunlicher Weise erwarten in Japan vor allem die Schüler von den Lehrern, dass diese über entsprechende Kompetenzen verfügen; von den Befragten, die angaben, eine Person zu kennen, die sie den Umgang damit lehren könnte, stellten sich 37% darunter eine Lehrkraft vor, während auf Elternteile, Freunde oder Geschwister nur deutlich geringere Prozentsätze entfielen.

Auch die Lehrmaterialien, die in japanischen Schulen verwendet werden, sollen sich ‚elektronisieren‘, so Sekiguchi (2000); so werden zum Teil Schulbücher für CD aufbereitet, ferner wird natürlich das Internet, soweit möglich, zum Lernen benutzt. Im Rahmen des Besuchs der Projektmitarbeiter an einer Grundschule war es Aufgabe der Kinder der fünften Klasse, über Deutschland im Internet zu recherchieren und deutsche Besonderheiten zu finden; darüber wurde dann mit Hilfe eines Übersetzers gesprochen.

Dass sich solche Aufgaben auch an den japanischen Traditionen anlehnen können, stellt Sekiguchi (2000) heraus. So gibt es ein japanisches Kartenspiel, das an Neujahr gespielt wird und das darin besteht, dass ein Mitspieler den Anfang eines Gedichts aus einer berühmten japanischen Gedichtanthologie (aus je einem Gedicht von hundert Dichtern) vor-



liest und die Spieler dann die Karte suchen müssen, auf der die Fortsetzung dieses Gedichts steht: Es ist offensichtlich, dass sich ein solches Spiel auch als Internetangebot eignet.

Insgesamt meint Sekiguchi, dass die Rolle der Wissensvermittlung durch Schule und Lehrer durch die neuen Medien in den Hintergrund tritt. Stattdessen tritt, wie sie es nennt, der „versteckte Lehrplan“, also das bisher eher nicht im Fokus der Erzieher und Pädagogen stehende in den Vordergrund: Die Schule wird zum Ort des Treffens mit Menschen, die keine Familienmitglieder sind, wo man eine andere Kultur jenseits der eigenen Familienkultur kennen lernt und wo man neue Freunde gewinnt. Wo man aber auch andere Auseinandersetzungsformen erlernen muss, wo man lernen lernt und sich an einen darauf bezogenen Rhythmus von Aktivitäten einlässt und gewöhnt und wo sich die Motivation entwickelt, sich mit der Welt auseinander zu setzen (Sekiguchi 2000: 92f).

Dies berührt dann natürlich auch die Rolle der Lehrer, die zwar weiterhin an der Wissensvermittlung arbeiten müssen, die aber generell unterstützende Aufgaben übernehmen werden. Sekiguchi stellt sich hier eine Zweiteilung vor: Auf der einen Seite bedarf es hervorragend ausgebildeter Didaktiker, die Unterrichtsstunden ausarbeiten und über Medien anbieten, und auf der anderen Seite braucht es Lehrer vor Ort, die den Schülern diese Angebote vermitteln, erklären, sie motivieren etc.. In diesem Rahmen wird auch die Konzentration von Lehrmaterialien auf Druckwerke abnehmen und sich das Angebot an Lehrmitteln medial gesehen heterogenisieren. In diesem Zusammenhang weist Sekiguchi auch darauf hin, dass Schüler sich mit den neuen Medien auch Informationen aneignen können, die nicht ins Wertesystem der Eltern bzw. der Gesellschaft passen; hier ist Kontrolle, aber auch Entscheidungs- und Beurteilungskompetenz von Lehrern und von Schülern notwendig (Sekiguchi 2000).

### **5.3 Initiativen und Projekte für neue Medien in den Schulen in Japan**

Im Anschluss an diese allgemeinen Darstellungen sollen nun die Maßnahmen der japanischen Schulverwaltung bzw. der Gesellschaft zur Einführung der neuen Medien in den Schulen referiert werden. Grundsätzlich ist die Situation dabei, wie bereits angemerkt, der deutschen ähnlich: Die neuen Medien drängen von außen in die Schulen, sie werden aufgrund politischer und gesellschaftlicher Diskussionen, vor allem aber auch mit dem Hinweis auf notwendige gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen in die Schulen gedrückt. Dabei sind wie in Deutschland die Regierungsstellen, im zentralistischen Japan die zuständigen Ministerien in der Hauptstadt, die Computer- und die Telekommunikationsindustrie die wichtigsten Akteure.

Prinzipiell ist, was die im Folgenden dargestellten Entwicklungen angeht, auf die Arbeit von Langner (2001) zu verweisen. Langner hat die auf das Internet bezogenen Projekte und Vorhaben in Japan und im Vergleich dazu die deutschen Vorhaben im programmatischen Detail aufgearbeitet. Ihre Arbeit geht in der Darstellung auch aufgrund des ihr möglichen Einbezugs japanischsprachiger Dokumente über die hier referierten Entwicklungen hinaus, sie benennt auch einen interessanten Unterschied, nämlich, dass in Deutschland die digitalen Medien vor allem als Teil des Mediensystems begriffen werden und dementsprechend

in einen medienbezogenen Unterricht integriert werden sollen, während in der japanischen Schulpolitik weniger von Medien als von Informationen und von Informationsverarbeitung die Rede ist. Ob dieser Unterschied letztlich allerdings eine reale Konsequenz für die in beiden Ländern vertretenen Politiken und in den Schulen üblichen Praktiken macht, bleibt offen – ein verstärkter Programmierunterricht findet in Japan jedenfalls nicht statt. Überhaupt beschränkt sich die Arbeit von Langner auf die programmatische Ebene.

Vom japanischen Kultusministerium und dem Ministerium für Internationalen Handel und Industrie (MITI) wurde zunächst 1994 das so genannte 100-Schulen-Projekt zur Anbindung von japanischen Schulen ans Internet gegründet und durchgeführt. Insgesamt haben 111 Grund-, Mittel-, und Oberschulen an diesem Projekt teilgenommen. Faktisch ging es dabei vor allem um eine auf das Internet ausgerichtete technische Ausstattung der Schulen bzw. auch die Bereitschaft dazu, sich zu vernetzen und Technik einzusetzen, die dann an verschiedenen Inhalten exemplarisch ausprobiert wurde. Themen waren so u.a. Umweltverschmutzung oder regionale Unterschiede innerhalb Japans, und zu diesen Themen sollten die Schüler selbstständige Untersuchungen durchführen und ihre Ergebnisse mit Hilfe des Internets untereinander austauschen. 1996 lief das Projekt planmäßig aus, wurde dann aber natürlich erweitert fortgesetzt (vgl. hierzu auch <http://www.ed.uiuc.edu/people/narita/schools.html>).

Das „Neue 100-Schulen-Projekt“ wurde 1997 als Nachfolgeprojekt des 100-Schulen-Projekts ebenfalls vom japanischen Kultusministerium und dem MITI ins Leben gerufen, jedoch diesmal mit verbesserter Technologie ausgestattet (schnellere Netzwerktechnologie). Neben dem regionalen Austausch zwischen den Schulen wurde jetzt auch der internationale Austausch als weiteres Ziel des Projekts definiert. Im Internet finden sich noch viele leicht zu findende japanische Sites von Schulen, die in diesem Rahmen gestaltet wurden.

Das so genannte „Konetto-Plan“-Projekt, das japanische Äquivalent zur deutschen Aktion „Schulen ans Netz“, wurde 1996 vom japanischen Erziehungsministerium Monbusho, der NTT (ehemals staatliche japanische Telefongesellschaft) und 47 weiteren Partnern aus der Wirtschaft gegründet. Vorrangiges Ziel auch dieses Projekts war die bessere Ausstattung der zunächst auf 100 geplanten, letztlich 1014 teilnehmenden Grund-, Mittel-, Oberschulen mit modernen Hilfsmitteln des Multimediabereichs und die Vermittlung des für deren Nutzung nötigen Wissens. Die Schulen wurden u.a. mit ISDN-Anschlüssen und dem TV-Konferenzsystem Phönix ausgestattet, und es wurden „Konet Tutors“ benannt, die die Schüler und Lehrer bei technischen Problemen und Fragen unterstützen sollten (vgl. hierzu auch die Homepage dieses Projekts unter <http://www.wnn.or.jp/wnn-s/> sowie die entsprechenden, allerdings auf japanisch vorliegenden Schriften, die die Ministerien und die Kanzlei des Ministerpräsidenten herausgeben).

Die allgemeinen Ziele dieses Projekts wurden uns im Interview mit drei Schwerpunkten erläutert:

- (1) „Fostering children's ability using IT in schools,
- (2) progressing the use of IT in schools by providing its effectiveness,

- (3) making the government recognize the use of IT as an important policy and make a big national budget for it.“

Der letzte Punkt, nämlich der Regierung die Wichtigkeit der IT-Nutzung an Schulen nahe zu bringen und sie zu einer entsprechenden Budgetierung zu bewegen, wurde im Gespräch mit dem Vertreter des Telekommunikationsunternehmens NTT, Herrn Shinohara, von diesem als das Hauptziel bezeichnet, das auch erreicht wurde.

Diese allgemeinen Ziele wurden während der Laufzeit des Konetto-Plan-Projekts von 1996 bis Ende 2001 in verschiedenen Projektphasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unter unterschiedlichen Titeln umgesetzt, wobei es hier nicht nur um die Anwendung von PC und Internet geht, sondern weitere Technik wie Videokonferenzsysteme verwendet und zugleich auch neue Lernformen erprobt wurden; insgesamt waren die japanischen Projekte generell breit angelegt:

- 1996: „Improve the environment“: Schaffung der technischen Voraussetzungen
- 1996/97: „Create the contents for children“: Einrichtung des „Konet Tutors“ für Inhalte der Kinder. Hierbei handelte es sich um ein „Question-and-Answer System for Children“. Die Kinder konnten Fragen an Experten (=Konet Tutoren) stellen, wie z.B. „Warum ist der Himmel blau?“. Die Fragen wurden an die zuständigen Konet Experten verteilt, die diese wiederum in Mailing Listen beantworteten. Die Konet Tutoren waren freiwillige Experten aus vielen verschiedenen Bereichen z.B. Physik, Biologie.
- 1997: „Develop the educational resource“: Entwicklung eines Help Desk für Lehrer. Der Help Desk sollte den Gebrauch von Multimedia in den Schulen unterstützen. Dafür wurde im Netz ein Forum eingerichtet, in dem Angestellte von NTT bei technischen Fragen und Pädagogik-Experten bei didaktischen und inhaltlichen Fragen unterstützend tätig waren.
- 1997: „Use educationally useful websites“: Entwicklung einer Suchmaschine „Konet goo“ für Schüler. Sie sollte Schülern helfen, relevante Internet-Sites zu bestimmten Themen zu finden. „Konet goo“ enthielt rund 10.000 Sites mit rd. 1 Mio. Unterangeboten, die nach bestimmten Kategorien sortiert und inhaltlich geprüft waren. So konnte von den Kindern z.B. die Seite eines Autoherstellers, der die Produktion von Autos erklärt, genutzt werden, während Werbung und Preise nicht zu sehen waren. Über einen Search Robot wurde ständig neue Information gesucht und damit die bereits vorhandene ergänzt. Es erfolgten auch wöchentlich Kontrollen. Die Schüler konnten das gesamte Material für den Unterricht nutzen. Die Pflege dieser Suchmaschine war nach unseren Interviews jedoch recht aufwändig.
- 1998: „Propose a new-style lesson“: Hierbei ging es um die Erprobung neuer Unterrichtsstile insbesondere in Form von Distance Learning. Experten von öffentlichen Bildungseinrichtungen wie Museen, Zoos oder Aquarien boten in Form einer Vorlesung Informationen und Diskussionen über das Videokonferenz System Phoenix an (das sich jede Schule für damals ca. 1000-1250 DM an-

schaffen konnte). Weiterhin konnten z.B. Echtzeitbeobachtungen der Ökologie von Schmetterlingen, Affen, Pinguinen oder anderen Lebewesen mit einer ferngesteuerten Kamera oder die Betrachtung elektronenmikroskopischer Bilder von Insekten oder Pflanzen genutzt werden. Diese Unterrichtskonzepte wurden allerdings nur von einem Teil der Schulen tatsächlich genutzt.

1999: „Support the use of IT in the conventional and integrated curricula“: Hier ging es um die Entwicklung von neuem, der Technik adäquatem Lehrmaterial.

1999: „Development of the search engine of learning materials“: Entwicklung einer Suchmaschine für Kinder, die sich auf die fünf Sinne Sehen, Fühlen, Hören, Riechen und Schmecken beziehen sollte, wobei das Visuelle im Vordergrund stand. Diese Suchmaschine sollte es jüngeren Kindern ermöglichen, beispielsweise einen Käfer, den sie gesehen haben, über Symbole und Eigenschaften so zu beschreiben, dass das entsprechende Tier von dem Programm erkannt und eingeordnet und dann auch für das Kind abgebildet und erklärt werden konnte.

1999/2000: „Improve the search engine in accordance with the world standard“: Parallel dazu wurden internationale Projekte zur Förderung der globalen Kommunikation durchgeführt. Ferner fand in diesem Rahmen auch eine verstärkte Förderung von schulübergreifenden Projekten statt. So diskutierte beispielsweise eine Klasse aus einer Großstadt mit einer Klasse aus einem ländlichen Bereich über den Einsatz chemischer Substanzen in der Landwirtschaft. Während die Stadtschüler den Einsatz solcher Mittel am liebsten ganz vermeiden wollten, weil sie gesundheitsschädlich seien, argumentierten die Landschüler für den Einsatz solcher Mittel, weil er wichtig für den Ernteertrag sei. Aufgabe der Schüler sei es, die jeweils andere Position zu verstehen und nach Alternativen oder Kompromissen zu suchen.

Konet diente nach unseren Interviews insgesamt dem Ziel, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Informationsgesellschaft zurechtfinden konnten. Es ging vor allem darum, wie man Informationen findet und nutzt, aber auch um Ethik und Moral und damit auch um die Frage, wie man sich in der Informationsgesellschaft verhalten soll.

Bei den Interviews wurde über die offizielle Präsentation hinaus deutlich,

- dass auch in Japan vielen Eltern nicht klar ist, wofür der Einsatz von IT an Schulen gut sein soll;
- dass die Verantwortlichen zwar zu Beginn des Projektes davon überzeugt gewesen waren, dass jeder Lehrer das Internet in seinen Unterrichtsstunden als Lernmittel nutzen sollte, sich dann aber im Verlauf des Projekts die differenziertere Einsicht durchsetzte, dass dies vom Unterrichtsstil und von dem behandelten Inhalt abhängt;
- dass viele Lehrer – das Durchschnittsalter liegt in Japan wie in Deutschland deutlich über 40 Jahren – nicht mit dem Computer umgehen können; offenbar seien manche auch gar nicht daran interessiert gewesen, vielen fehle auch der Zugang zu den neuen

Medien, so gebe es gebe rund 900.000 Lehrer in Japan, von denen zu Beginn des Projekts rund die Hälfte keinen Computer nutzen konnten;

- dass es neben der Einführung von PC und Internet auch um die Verwendung anderer Technik für „Distance Education“ geht, nämlich etwa um die Verwendung von Videokonferenzsystemen; die Nutzung dieser Geräte sollte dazu beitragen, verschiedene Kulturen zunächst innerhalb des Landes, später dann auch über die Grenzen hinaus genauer kennen zu lernen; damit sollten bei den Teilnehmern Vorurteile ausgeräumt werden, sie sollten auch lernen, andere Perspektiven auf alte Sachverhalte einnehmen zu können – hierzu ist beispielsweise das erwähnte Projekt über Chemie in der Landwirtschaft zu rechnen;

dass die Schulen mittlerweile über ein eigenes Budget für Informationstechnologie verfügen; es betrug 2001 insgesamt 54 Mrd. Yen. Ob Schulen sich ein solches Videokonferenzsystem anschaffen, lag beispielsweise in ihrem eigenem Ermessen.

Weitere staatliche Projekte sollen hier nur kurz angedeutet werden. Vor allem das Industrieministerium MITI hat eine Reihe auch als ergänzend anzusehender Projekte durchgeführt – so beispielsweise das so genannte „Learning Web Projekt“ 1998/99, das mit dem Einsatz von umgerechnet 100 Millionen Dollar darauf abzielte, die Entwicklung von Lern-Software zu verbessern, oder das von 1999 bis 2001 unternommene E-Square Projekt ([www.edu.ipa.go.jp/E-square/](http://www.edu.ipa.go.jp/E-square/)). Es zielte darauf ab, „Educational“ und „Electronic“ miteinander zu verbinden (deswegen E-Square) und einen offenen „Cyberspace“ für Erziehung herzustellen.

Neben diesen staatlich-privaten Projekten gab es eine Reihe weiterer rein privater Projekte, die sich nicht so sehr um den technischen Anschluss und die Grundfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler, damit umzugehen, kümmerten, sondern versuchsweise eine sinnvolle Verwendung von PC und Internet in der Schule erprobten. Stellvertretend dafür soll hier das Media-Kids-Projekt genannt sein, das 1997 vom „Global Communication Center“ der „International University of Japan“ initiiert worden war. Es diente vor allem dem Informationsaustausch zwischen japanischen Schulen untereinander und mit ausländischen Schulen, „wobei die Schüler die Hauptrolle spielen“ sollten. Schüler bekamen im Rahmen des Projekts eigene E-Mail-Adressen und sollten das Netzwerk frei nutzen können. An diesem Projekt haben bereits in der Anfangsphase fast einhundert Schulen teilgenommen. (vgl. hierzu auch die Homepage dieses Projekts unter <http://www.mediakids.or.jp/>.)

Genauer lagen die Ziele des Projekts darin,

- durch die alltägliche Kommunikation mit Schülern anderer Regionen kritische Vergleiche ziehen zu können,
- mit Schülern anderer Schulen ihre im Netz dargestellten Werke zu vergleichen und zu besprechen
- sowie eine „digitale Zeitung“ herauszugeben.

Das „Media-Kids“-Projekt sollte aber auch die Kommunikation der Lehrer und anderer Erziehungsberechtigter untereinander fördern, indem über das „Media-Kids-Café“ Informationen und Meinungen ausgetauscht werden sollten.

Das dafür verantwortliche „Center for Global Communication“ (GLOCOM) wurde 1991 als ein unabhängiges Forschungsinstitut gegründet, das an die Internationale Universität von Japan angegliedert ist. Es ist dem Kanzler der Universität unterstellt, hat jedoch keinerlei Ausbildungsverpflichtung. Glocom erhält auch keine Zuwendungen vom Ministry of Education und steht auch nicht unter dessen Aufsicht. Seine Forschungsaktivitäten sind selbstbestimmt und unterliegen nicht den Zwängen des traditionellen Forschungsrahmens. Inhaltlich ist Glocom auf theoretische und angewandte Forschung im Bereich Informationsgesellschaft und Japanische Gesellschaft spezialisiert. Der Fokus liegt auf der Erforschung sozialer, ökonomischer und kultureller Einflüsse und Wirkungen durch die neuen Kommunikationstechnologien. Das Glocom Center hat unter anderem eine Internet-Plattform für Japans nationale und internationale Angelegenheiten eingerichtet. Hier sollen japanische 'Opinionleader' die Möglichkeit erhalten, ihre Sichtweise in englischer Sprache zu äußern und Ideen mit der globalen Community frei auszutauschen. Dies ist auch eine Gelegenheit für nicht Japanisch sprechende Personen, Zugang zu Perspektiven und Meinungen von Japanern zu erhalten. Es finden jedoch auch allgemeine internationale Debatten zu japanischen Angelegenheiten statt.

Prinzipiell ist die Umformung der japanischen Erziehung in den Augen aller unserer Gesprächspartner wie von der Zielformulierung der Projekte sehr breit angelegt. Das oben genannte Projekt eines Lernnetzes wird als lebenslanges Lernprojekt gesehen und – zumindest von dem MITI-Mitarbeiter Takahiro Hagiwara – als ein Lernraum begriffen, der in den von Ivan Illich entwickelten, radikalen Konzeptionen verstanden werden muss. Danach soll der Lernraum Schule durch einen Lernraum ersetzt werden, der von Schule und dem Lernnetz aufgespannt wird: Das in Japan noch sehr viel stärker in einem klassischen Sinn verstandene Schüler-Lehrer-Verhältnis soll dabei durch ein Verhältnis ersetzt werden, in dem der Schüler steuert, was geschieht, und der Lehrer das unterstützt. Dazu soll auch das vorgegebene Curriculum abgeschafft und durch die Orientierung an den intellektuellen Ressourcen und dem Wissen des Lernenden ersetzt werden. So soll zum Beispiel das Auswendiglernen durch Lerntechniken ersetzt werden, die auf der Motivation des Lernenden aufsetzen und ihm dabei behilflich sind, seinen eigenen Weg zum Wissen und Können zu gehen. „Feeling and sharing the joy of wisdom and an intellectual curiosity, thinking a new idea“ und weitere Ziele dieser Art werden formuliert und sollen im Zusammenhang mit der Informationstechnologie umgesetzt werden. Unser Gesprächspartner Ota vom Erziehungsministerium hält es auch auf lange Sicht für wünschenswert, dass jedem Schüler ein eigener Computer zum Arbeiten in der Schule zur Verfügung steht.

Derartig weitreichende Ziele würden, sofern sie tatsächlich umgesetzt werden, natürlich eine massive Neuorientierung der japanischen wie der deutschen Schule bedeuten. Die Frage ist, wie realistisch derartige Ziele sind. Für die nähere Zukunft sind in Japan eher kleinere Vorhaben angedacht.

In Zukunft sollen Schüler der Primarstufe vor allem mit dem Gerät vertraut werden; der Computer soll überwiegend mausgestützt bedient werden. In der mittleren Klassenstufe soll die Nutzung des Gerätes im Unterricht stattfinden. Dann steht also die Anwendung mehr im Vordergrund, der Computer dient als Arbeitsgerät. Dabei sollen aber auch Diskussionen über neue Formen der Kommunikation stattfinden, es soll also auch auf Medienkompetenz hingearbeitet werden, insofern Formen und Inhalte reflektiert werden. In der Oberschule ist an die Einführung neuer, unterschiedlich gestufter Pflichtfächer gedacht, die sich mit Informationsverarbeitung beschäftigen. Auch die Sonderschulen werden in dem Plan berücksichtigt. Ab 2004 sind umgerechnet etwa 60 Millionen Euro für den Ausbau von LA-Netzen in den Schulen vorgesehen. Und auch die Privatschulen sollen gegebenenfalls mit staatlichen Mitteln auf die Ausstattung der öffentlichen Schulen gebracht werden.

Konkret sollen bis 2005 alle Schüler in ihrer Klasse über einen Zugang zum Internet haben. Die Schüler sollen die Fähigkeit erwerben, die für die Lösung einer Aufgabe angemessene Methode auszuwählen, die hierzu notwendigen Informationen zu sammeln, diese Informationen zu bewerten und darauf bezogen die Aufgabe zu lösen und diese Lösung auch an andere zu übermitteln. Sie sollen dazu auch ein „wissenschaftliches“ Verständnis von Information erwerben, also die theoretischen und methodischen Grundlagen zum Umgang mit Information und Computer lernen, wobei hier auch ein kritisches Hinterfragen mit intendiert ist. Und sie sollen lernen, den Einfluss von Information und Informationstechnik auf die Gesellschaft und auf der Basis dieser Grundlagen die Bedeutung ethischer Normen zu verstehen und so auch Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen.

Vor allem soll auch die Lehrerbildung verstärkt werden. Laut Erziehungsministerium wird erwartet, dass aufgrund der bisherigen Fortbildungsmaßnahmen 2001 alle Lehrer sich mit Computer auskennen und 50% sogar in der Lage sind, mit Computern zu unterrichten. Die weitere Wissensvermittlung soll über ein Tutorensystem organisiert werden. Jeder Präfektur werden dazu zwei Experten (Instructors) zugeteilt, die Lehrer ausbilden. Die Lehrer wiederum sollen das Gelernte an ihre Kollegen weitergeben. Nach diesem Prinzip sollen bis spätestens Ende 2002 alle Lehrer einen PC und das Internet bedienen können, und die Hälfte der Lehrer soll mit dem Computer unterrichten können.

Ab 2005 soll ein Nationales Institut für Informationserziehung die weiteren Prozesse inhaltlich koordinieren. Welche anderen Institutionen sich um die weitere Entwicklungen operativ kümmern sollen, ist aber noch nicht geklärt. Gedacht ist an ein Konsortium für die weitere Verbreitung und Entwicklung entsprechender Aktivitäten. Natürlich muss auch die Softwareentwicklung in den Vordergrund rücken. Insgesamt sind vom Erziehungsministerium (Anfang 2001) aber nur etwa eine Milliarde Yen (knapp 18 Millionen DM) zur Entwicklung von Unterrichtsinhalten eingeplant.

#### **5.4 Ergebnisse des empirischen Vergleichs**

Im Folgenden werden die Ergebnisse des empirischen Vergleichs aus der Schülerbefragung berichtet. Die Tabellen der komparativ angelegten japanischen Befragung (siehe Anhang) sind im Allgemeinen nach Variablenausprägung, nach Klassenstufe, im deutschen Fall

nach Schultyp und darin nach Geschlecht aufdifferenziert. Nicht bekannt ist, ob japanische Kinder, die in einer wesentlich homogeneren Gesellschaft leben, Fragebögen homogener beantworten als die deutschen, man kann es aber vermuten. Es ist zudem festzuhalten, dass manche der japanischen Tabellen zum Teil ausgesprochen erstaunliche Werte beinhalten, deren Zustandekommen sich nicht so recht aufhellen ließ. Insofern sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu genießen und sollten nicht überinterpretiert werden.

Der *erste Tabellenblock* (1.1-1.3) beschreibt die beiden Samples nach Klassenstufe, Geschlecht und Geschwisterzahl. Dabei ist zunächst wichtig, dass das japanische Sample größer und nach Auskunft der japanischen Projektpartner nach Alter, Geschlecht und Schulklasse repräsentativ für die japanischen Schulen ist. Im deutschen Sample überwiegen dagegen erkennbar Mädchen.

Deutlich wird, dass die deutsche Schullandschaft komplexer ist, weil es, wie bereits erwähnt, unterschiedliche Bildungskarrieren in verschiedenen Schulzweigen gibt, von denen auch nur Gymnasium, Haupt- und Realschule sowie die (integrative) Gesamtschule berücksichtigt sind. Die deutschen Ergebnisse sind insgesamt wohl nicht repräsentativ, es liegen auch nicht genügend Daten über die Schulen und deren Einzugsgebiet vor, um verallgemeinerbare Aussagen zu machen. Die Alterstabelle macht deutlich, dass die deutschen Schulklassen bezüglich des Alters inhomogener zusammengesetzt sind – deutsche Eltern neigen dazu, auf das Einschulungsjahr ihrer Kinder Einfluss zu nehmen, hinzu kommen Schülerinnen und Schüler, die einzelne Jahrgänge wiederholen müssen oder können, wohingegen in Japan die Schulklasse bis zum Ende jedes Abschnitts zusammen bleibt.

Der *zweite Tabellenblock* beschäftigt sich mit allgemeinen medienbezogenen Aktivitäten in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen. Zunächst werden in 2.1 und 2.2 verschiedene Medienaktivitäten nach Häufigkeit pro Tag dargestellt (für die deutsche Befragung wurde die Nutzung von mehr Medien erhoben sowie die wichtigsten sonstigen Freizeitbeschäftigungen erfragt; Fernsehnutzung wurde in Japan unterstellt und nicht abgefragt). Tabelle 2.3 stellt die tägliche Fernsehnutzungsdauer dar. Es folgen Tabellen zur Häufigkeit der Festnetztelefonnutzung wie auch zu Zugang, Häufigkeit und Art der Mobilfunknutzung (2.4-2.7), wobei die Art in Japan nicht erhoben wurde. Die folgende Tabelle 2.8 stellt die Zeitschriftennutzung dar. Es folgen sechs Tabellen, die kompetenzbezogene Items mit Schwerpunkt auf Fernsehen und Computer erheben (2.9-2.14), wobei die sechste Frage wiederum nur in Deutschland erhoben worden ist.

Bei der Mediennutzung ergeben sich die Unterschiede, die auch sonst (siehe oben) bekannt sind: Japanische Kinder und Jugendliche nutzen sehr viel mehr den Videorecorder, mehr Computerspiele und mehr tragbare Computerspiele. Dagegen wird deutlich weniger CD und Musikkassetten und insbesondere Radio gehört. Die deutschen Jugendlichen lesen weniger Comics, aber mehr Bücher. Dass dahinter nicht einfach nur graduelle Unterschiede liegen, zeigt die Feinanalyse. Die nicht vorhandene Radiotradition und die starke Manga-Tradition in Japan machen deutlich, dass die einzelnen Medien grundsätzlich anders im Alltag verankert sind; hier wäre es in zukünftigen Untersuchungen vielleicht hilfreich, die pauschale Abfrage nach der Fernsehnutzung zu Vergleichszwecken nach Musiksendern



und anderen zu differenzieren. Insgesamt ist die Nutzung von visuellen Medien (Video, Computerspiele, Fernsehen, Comics) in Japan deutlich höher. Andererseits ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen, was das Bücherlesen angeht, in Deutschland mit 23 Prozentpunkten bezüglich der Antwort „mindestens einige Male pro Woche“ wesentlich größer als in Japan mit 7 Prozentpunkten. Die Fernsehnutzung liegt in Japan mit einem Drittel der Befragten, die mehr als vier Stunden täglich vor dem Bildschirm verbringen, entschieden höher.

Während in Japan die Mädchen mehr Video nutzen als die Jungen, ist dies in Deutschland deutlich umgekehrt. Ob dies auf unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten, also Ausstattung und Erlaubnis und damit auf Geschlechtsstereotypisierungen durch die Eltern zurückzuführen ist, kann hier nicht beantwortet werden. Die Videonutzung der deutschen Mädchen fällt mit steigender Klassenstufe, was in Japan umgekehrt ist. Ähnliche Unterschiede, die nicht auf eine graduelle, sondern auf eine strukturell andere Einbettung von Medien in Alltag und Jugendkultur verweisen, finden sich auch in anderen Nutzungsvariablen; wie bereits erwähnt, dürfen sie mangels repräsentativer deutscher Daten nicht überinterpretiert werden. Hier wären aber qualitative Studien hilfreich.

Die Nutzung des Festnetztelefons unterscheidet sich in beiden Ländern nicht dramatisch. In Deutschland haben aber sehr viel mehr Jugendliche Zugang zum Mobiltelefon (70% gegenüber 28%), wobei der Unterschied in Deutschland sich am Alter und weniger am Schultyp festmacht. In beiden Ländern sind es eher Mädchen, die das Telefon häufiger nutzen, wenn sie Zugang dazu haben; die Nutzung ist in diesem Fall aber nicht dramatisch anders. Interessanter Weise überwiegt die SMS-Nutzung das mündliche Telefonieren erst in der höheren Klassenstufe und außerdem nur bei den Befragten der Haupt- und Realschule. Die E-Mail- und Internetnutzung sowie die Inanspruchnahme von SMS-Diensten in Japan ist gering; natürlich wird die Mailbox abgefragt. Mit insgesamt 69% wird „Playing Games“ als Beschäftigung angegeben, ein unklarer Wert, der weiterer Aufklärung bedarf.

Was die Zeitschriftennutzung angeht, so lesen die japanischen Schülerinnen und Schüler häufiger Mangas; ansonsten sind die Unterschiede meist gering oder kaum interpretierbar, weil die jeweiligen Zeitschriftenmärkte nicht bekannt oder nur schwer vergleichbar sind; auf grundlegende kulturelle Unterschiede verweist im deutschen Fragebogen die Kategorie der Teenage-Magazines for boys and girls, die vor allem von Mädchen genutzt werden; dem stehen im japanischen Fragebogen die „fortune teller“ gegenüber. Inwieweit dieser Unterschied die Sicht der Fragebogenentwickler wiedergibt oder ob es sich dabei um strukturelle Unterschiede handelt, ist nicht bekannt.

Interessant, aber schwierig zu interpretieren sind die Daten der Medienkompetenzfragen, die sich in diesem Teil der Auswertung zunächst auf die alten und dann auf die neuen Medien beziehen. Während 64% der deutschen Jugendlichen am liebsten immer noch dem gleichen Typus von Sendung suchen (2.9), behauptet dies nur ein gutes Drittel der japanischen Befragten von sich, wobei in beiden Fällen die Prozentsätze mit der Klassenstufe ansteigen – ein Indiz für Stress? Dafür spricht auch, dass dies insbesondere für Gymnasiasten der Fall ist, während erstaunlicherweise die Gesamtschulen hier den niedrigsten Wert

haben. Jedenfalls sind die japanischen Kids offensichtlich hier experimentierfreudiger als die deutschen. Erstaunlicher Weise sind die geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierungen in beiden Ländern nicht eindeutig; d.h. Mädchen sind in der einen Altersstufe experimentierfreudiger, in der anderen nicht.

Bei den Computerspielen (2.11) ist das Innovationsinteresse dagegen umgekehrt verteilt: 25% der japanischen, aber nur 16% der deutschen kaufen, wenn es ein neues Computerspiel sein soll, meist eines vom gleichen Typ, während fast zwei Drittel der deutschen und 56% der japanischen Jugendlichen sich für etwas Neues entscheiden würden – hier ist die Innovationsbereitschaft umgekehrt verteilt. Dabei sind die Mädchen in beiden Kulturen, wenn auch in Deutschland etwas deutlicher, weniger innovationsinteressiert als die Jungen. Zwischen Schulniveau und Innovationsfreudigkeit besteht offensichtlich in dieser Dimension kein linearer Zusammenhang.

Was das Weitersehen nach Ende der Rezeption einer ausgewählten Sendung angeht (2.10), so bleiben mehr als die Hälfte in Deutschland, fast zwei Drittel in Japan vor dem Fernsehgerät sitzen. Merkwürdiger Weise sind dies aber kulturübergreifend in den fünften Klassen eher die Jungen, in der siebten eher die Mädchen. Auffällig ist in den deutschen Daten, dass dies den Gymnasiasten am wenigsten, den Haupt- und Realschülern am häufigsten wiederfährt, wenigstens hier eine Bildungs- bzw. schichtbezogene Differenz.

Andererseits (2.12) behauptet auf die entsprechende Frage für das Spielen von PC- und Videospiele fast die Hälfte der deutschen, aber nur ein knappes Drittel der japanischen Befragten, dass sie beim Computerspielen nach einer schon vorher festgelegten Zeitdauer das Spielen wieder einstellen; ein gutes Drittel bzw. 55% bleiben oft beim Spielen einfach hängen. Auch hier ergibt sich in beiden Kulturen, dass die jüngeren Mädchen, aber die älteren Jungen zeitdisziplinierter sind als die jeweils gleichaltrige andere Geschlechtsgruppe. Warum dies der Fall ist, ist nicht erkennbar.

Schließlich können die Antworten auf Frage 2.13 für beide Befragungen nur schwierig miteinander verglichen werden, weil offensichtlich im japanischen Fragebogen nur eine Antwort angekreuzt werden durfte, während eine solche Beschränkung im deutschen Fall nicht vorhanden war. Dabei ging es um die Frage, wie man recherchieren würde, wenn man etwas über ein anderes Land herausfinden möchte. Deswegen wurde in Deutschland die Ergänzungsfrage gestellt, welches das bevorzugte Suchverfahren wäre – insofern ist die japanische Tabelle 2.13 mit der deutschen 2.14 zu vergleichen. Nimmt man die Reihenfolge der häufigsten Ankreuzungen als Maß, so ergibt sich in Deutschland die Reihenfolge „im Internet suchen“ „Eltern fragen“, „in eine Bibliothek gehen“. In Japan sind die gleichen Items wichtig, aber die Reihenfolge ist „in eine Bibliothek gehen“, „Eltern fragen“, „im Internet suchen“. Ob der hohe deutsche Internet-Wert plausibel ist, kann hier nicht nachgeprüft werden. Bei den deutschen Befragten folgen die Items „im Lexikon nachschlagen“ bzw. „auf einer CD-ROM suchen“; beides spielt in Japan aus welchen Gründen auch immer keine Rolle. Dort fällt dagegen der hohe Prozentsatz von 11% auf, die „Weiß nicht“ angegeben haben. In Deutschland spielt das Internet für die Jungen eine zentrale, für die Mädchen eine nachgeordnete Rolle, und in der siebten Klasse rückt bei Jungen das Nach-

schlagen im Lexikon gegenüber dem Besuch in der Bibliothek in den Vordergrund – in Japan ist dies nicht der Fall. Auch hier ist viel Stoff für weitere Forschung angelegt.

Der *dritte Tabellenblock* (3.1-3.33) konzentriert sich dann auf die Computer- und Internetnutzung. Abschnitt 3.1 befasst sich mit Zugang sowie mit Häufigkeit und Dauer der Computernutzung. Abschnitt 3.2 des Tabellenblocks beschäftigt sich mit der Genese der Computernutzung und der Rolle der Familie dabei. Abschnitt 3.3 gibt die Ergebnisse wider, wofür der Computer genutzt wird, wobei hier die Internetnutzung im Mittelpunkt steht. Abschnitt 3.4 beschäftigt sich mit Formen der Medienkompetenz, während 3.5 dann das Wissen um Computer und Internet zumindest ansatzweise erfragt.

Zunächst geht es in Abschnitt 3.1 also vor allem um Zugang, Häufigkeit und Dauer der Nutzung. Tabelle 3.1 beschreibt die Häufigkeit der Computernutzung zu Hause oder in der Schule. 91% der deutschen, aber nur 69% der japanischen Kinder nutzen den Computer zu Hause oder in der Schule mindestens einmal im Monat. Während dieser Wert für die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse in Deutschland um 10 Prozentpunkte über dem der 5. Klasse liegt, liegt der der siebten Klasse in Japan um 14 Punkte darunter; offensichtlich werden heute dort jüngere Kinder eher mit dem Computer vertraut gemacht. In Japan sind auch die Geschlechtsunterschiede deutlicher, die in Deutschland auf diesem Niveau keine Rolle spielen – auch dies ein Indiz dafür, dass Japan noch mehr als Deutschland mitten in der Einführung der neuen Medien begriffen ist. Während ein knappes Viertel der japanischen Schülerinnen und Schüler den Computer zu Hause und in der Schule nutzt, liegt dieser Prozentsatz in Deutschland bei 40%; auch dies steigt in Deutschland mit dem Alter und fällt in Japan mit dem Alter. 46% der befragten deutschen Kinder und Jugendlichen haben nur zu Hause Zugang, während 5% nur einen Zugang in der Schule haben; in Japan ist der Unterschied wesentlich geringer: 26% haben Zugang nur zu Hause, 20% Zugang nur in der Schule. Daraus lässt sich folgern, dass die Schule in Japan eine größere Rolle als in Deutschland spielt, die kommende Generation mit diesem neuen Medium vertraut zu machen. Allerdings kann aufgrund der Daten nicht gesagt werden, ob dies eine generelle Strategie der japanischen Gesellschaft oder ob dies der Tatsache geschuldet ist, dass der Zugang zum PC für deutsche Kinder häufiger vorhanden ist als in Japan. Dass die Schule hier bezüglich der Dichotomie männlich-weiblich eine emanzipatorische Rolle hat, legen die Daten jedenfalls nicht nahe – nur einen Zugang zum Computer in der Schule haben keineswegs in allen Altersgruppen eher die Mädchen; insgesamt sind hier die Unterschiede eher gering (Tabellen 3.2 und 3.3 schlüsseln das in unterschiedlichen Filtern auf). Bei dieser wie auch bei den folgenden Häufigkeitsfragen wurden zum Teil unterschiedliche Frageanordnungen genutzt.

Mehr als die Hälfte der deutschen Befragten, die den Computer nutzen, tut dies fast jeden Tag – mit nur geringen Unterschieden in beiden Klassenstufen und den Schultypen (wobei hier der hohe Wert der Schülerinnen und Schüler der Haupt- und Realschule auffällt), 30% beantworten die Frage mit mehrmals die Woche (Tabelle 3.4). In Japan dagegen lauten die entsprechenden Zahlen 16% und 23%. Die Häufigkeit der Nutzung liegt in Deutschland also ebenso wie der Prozentsatz derer, die Zugang haben, deutlich höher. Diese fast tägli-

che Nutzung findet in beiden Ländern vor allem zu Hause statt (3.5). In der Schule wird der Computer von denen, von denen er genutzt wird, viel seltener genutzt (3.6). In Deutschland liegt der häufigste Wert (41%) bei einmal die Woche; es folgen zwei bis drei Mal pro Woche mit 23% und immerhin 8% mit fast täglich. In Japan dagegen ist die entsprechende Verteilung zweigipflig – 39% der Schülerinnen und Schüler nutzen den Computer nur einmal monatlich, 31% einmal wöchentlich, nur 1% fast täglich. In beiden Ländern geben die Mädchen eine geringere Nutzungshäufigkeit an; in der höheren Klassenstufe pendelt sich der mittlere Wert von einmal die Woche deutlicher ein.

Ausgesprochen unterschiedlich ist die Verteilung der mittleren Nutzungsdauern in Deutschland und Japan (3.7); hier wurden, weil dies schon im Vorfeld erwartet wurde, unterschiedliche Ausprägungen der Variablen in beiden Ländern angeboten. 10% der japanischen Befragten nutzen den Computer pro Woche mehr als vier Stunden und fast ein Drittel weniger als eine Stunde (wobei hier noch die Kategorie „selten“ mit 17% besetzt ist), während von den deutschen Befragten 43% mehr als vier Stunden pro Woche am Computer sitzen und nur 11% dies weniger als eine Stunde tun – jeweils bezogen auf diejenigen, die überhaupt Computer nutzen. Ansonsten ist hier, wie nicht anders zu erwarten, die Nutzung weiblicher Schülerinnen geringer als die der männlichen Schüler.

Offensichtlich verhält sich die durchschnittliche Computernutzung in den beiden Ländern umgekehrt wie die Dauer der Fernsehnutzung: War dort die japanische durchschnittliche Nutzungsdauer erheblich höher, so ist dies hier für die deutsche Computernutzung der Fall. Man kann deshalb unterstellen, dass dies an den mit schulischen Aktivitäten mehr vollgepackten Alltags der japanischen Kinder und Jugendlichen liegt – möglicherweise ist Computerspielen in Japan mehr reglementiert als in Deutschland, während in Deutschland eher das Fernsehen als angeblich passives Geschehen reglementiert wird; vielleicht ist die Computerspielkultur in Japan auch noch nicht so weit vorgedrungen und allgemein verbreitet, weil die Schichtunterschiede größer sind, möglich ist aber auch, dass, wenn weder Fernsehnutzung noch Computerspielen durch die Eltern oder die Gesellschaft reglementiert werden, das Fernsehen interessanter ist als die Computernutzung.

Es kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass hier eine terminologische Unklarheit eine Rolle spielt, nämlich, dass das Schreiben am Computer in Japan nicht als Computernutzung verstanden wurde, sondern als Nutzung des Wordprocessors, der ja eine eigenständige Maschine ist. Andererseits ist aber das Schreiben keineswegs im Allgemeinen die zeitintensivste Aktivität mit dem Computer. Vielleicht ist auch die Frage so verstanden worden, dass das Videospiele am Fernsehgerät nicht darunter fällt. Dies alles ist hier nicht aufzuklären – auch Rückfragen an die japanischen Projektpartner haben hier keine klaren Auskünfte erbracht. Beides muss aber als eher unwahrscheinlich angesehen werden, weil sich die jeweiligen Fragen ja nur an die gerichtet haben, die als zumindest gelegentliche Computernutzer identifiziert worden waren. Die Frage ist freilich auch, ob die Auswahl der deutschen Schulen bzw. Klassen den Daten nicht einen Bias gegeben hat.

Abschnitt 3.2 des zweiten Tabellenblocks beschäftigt sich nun mit der Genese der Computernutzung und der Rolle der Familie dabei.

In beiden Ländern kamen knapp 40% der heutigen Nutzer von PCs in der dritten bzw. vierten Klasse zum ersten Mal mit PCs in Berührung (3.9), wobei dies für japanische Kinder dann insgesamt etwas später der Fall war als bei deutschen Kindern – beispielsweise 20% der japanischen gegenüber 6% der deutschen Kinder erst in der 7. Klasse. Erstaunlicher Weise liegen hier die japanischen Mädchen vor den japanischen Jungen, vor allem, was die Antworten der fünften Klasse angeht, während dies in Deutschland umgekehrt ist. Offensichtlich ist das klassische Geschlechterbild in Deutschland doch mächtiger als in Japan – oder aber der Computer ist nicht so eindeutig männlich konnotiert wie in Deutschland, was ja, was Sekretärinnenarbeit angeht, in der deutschen Erwerbsgesellschaft auch nicht ungebrochen stimmt.

Für beide Länder gilt, dass die Bekanntschaft in der Familie durch die Nutzung anderer Familienmitglieder am häufigsten den ersten Kontakt herstellt (3.10). Während jedoch in Deutschland nur 5% zum ersten Mal in der Schule den PC nutzen, hingegen 12% ein solches Gerät bei Freunden kennen gelernt und 38% es von den Eltern ins Kinderzimmer gestellt bekamen, spielt die Schule in Japan hier doch eine größere Rolle: 23 % lernten den Computer in der Schule kennen, 3% bei Freunden und 17%, weil die Eltern ihnen so ein Gerät kauften. In beiden Ländern sind Mädchen eher auf die Schule und auf die familiäre Nutzung angewiesen, während Jungen häufiger ein solches Gerät von den Eltern geschenkt bekamen; bei den älteren Kindern hat das Kennenlernen bei Freunden eine größere Rolle gespielt, wobei davon hauptsächlich Jungen profitierten. Vor allem Väter sind die wichtigsten Computernutzer in den Familien (3.11) (diese Frage wurde in beiden Kulturen sonst unterschiedlich gestellt).

Abschnitt 3.3 des dritten Blocks gibt die Ergebnisse wieder, wofür der Computer genutzt wird, wobei hier die Internetnutzung im Mittelpunkt steht.

Zunächst (3.12) geht es um die generelle Abfrage der Art der Nutzung (3.12) zu Hause, wobei hier der deutsche Fragebogen fünf Items mehr als der japanische anbot. Computerspiele sind in beiden Kulturen die häufigste Nutzungsart – 89% der deutschen und 77% der japanischen Kinder antworteten mit ja. Die Antwort „Zugang zum Internet“ wird von etwas über 50% angekreuzt, wobei dies für die japanischen Kinder die zweit-, für die deutschen die dritthäufigste Nutzungsweise ist. Deutsche Befragte geben zu 77% das Schreiben am Computer als Nutzungsweise an, aber nur 34% der japanischen – hier spielt die unterschiedliche Schrift und die Komplexität des Schreibens am PC auf Japanisch wohl eine Rolle. Davor kommt bei den japanischen Kindern noch Zeichnen, was bei den deutschen erst Platz vier einnimmt. Weitere Aktivitäten werden je von weniger als einem Drittel genannt – insbesondere beschäftigen sich nur 18% der deutschen und 3% der japanischen Kinder mit Programmieren. Video und DVD-Nutzung, Musik hören etc., aber auch Fotobearbeitung und Rechnen mit Kalkulationsprogrammen liegen im Mittelfeld.

Die drei wichtigsten Anwendungen bleiben insgesamt für die fünften und siebten Klassen in Deutschland sowie für die männliche und die weibliche Teilgruppe am wichtigsten, während bei den jüngeren Mädchen die Internetnutzung noch hinter Rechnen und Zeichnen zurückbleibt. Eine vergleichbare Aussage gilt für die japanischen Jugendlichen.

Zählt man die angegebenen Nutzungsweisen zusammen, so geben die deutschen, auch bereinigt um die größere Itemzahl, mehr Nutzungsweisen an; insgesamt steigt die Zahl der Nutzungsweisen von der fünften zur siebten Schulklasse. In beiden Kulturen nimmt die Spielhäufigkeit bei Jungen wie Mädchen im gleichen Zeitraum ab, sie ist insgesamt auch nicht so groß wie bei anderen Umfragen gefunden.

Weiter geht es um die Art der Computernutzung in der Schule (3.14). Hier stehen in Deutschland das Schreiben mit 68%, das Internet mit 54%, Zeichnen mit 27% und Kalkulationsprogramme mit 23% im Vordergrund; Spielen geben immerhin noch 21% an. In Japan dagegen ist auch in der Schule das Spielen mit 68% die häufigste Nutzung, gefolgt von 57% Zeichnen, 43% Schreiben, 17% Bildverarbeitung und nur 14% Internetnutzung.

Wieso in Japan in der Schule so viel gespielt wird, ist ungeklärt. Vielleicht liegt dies daran, dass, wie in den besuchten Schulen zu beobachten war, die älteren Computer sich allgemein zugänglich in Pausenräumen befanden und für Spiele genutzt werden konnten; obendrein sind die Nachmittage im japanischen Schulsystem oft Hobbygruppen gewidmet, was vielleicht auch die Möglichkeit beinhaltet, am Computer zu spielen. Dafür spricht vielleicht auch, dass in der Klassenstufe 7 das Computerspielen in der Schule rapide zurückgeht; dann stehen das Schreiben von Dokumenten sowie graphische Arbeiten im Vordergrund. Die im Vergleich zu Deutschland höhere Bedeutung der Graphikprogramme und der Fotobearbeitung gibt die intensivere Vertrautheit von japanischen Kindern und Jugendlichen mit graphischen Angeboten wieder, die von der Schrift bis zur Mediennutzung immer wieder bemerkt worden ist.

In Deutschland ist demgegenüber festzuhalten, dass das Schreiben, obwohl insgesamt die häufigste Nutzung, vor allem in der siebten Klassenstufe eine Rolle spielt; das Gleiche gilt für die Internetnutzung. In der fünften Klasse sind Kalkulationsprogramme, Zeichensoftware und Lernspiele bzw. Lernsoftware von höherer Bedeutung als später.

Auch hier ist wieder die durchschnittliche Anzahl der Nutzungsweisen in Deutschland bedingt durch die höhere Anzahl der angebotenen Items höher als in Japan. Für beide Kulturen nimmt die Anzahl der Nutzungsweisen aber mit dem Alter zu; sie unterscheidet sich auch nicht gravierend nach Geschlecht – allerdings weisen in Deutschland Jungen, in Japan Mädchen die höheren Werte auf. Dies ist vielleicht wieder mit der sehr traditionellen Mädchenerziehung in Deutschland in Verbindung zu bringen, während in Japan Eltern ihr oft einziges Kind dann doch oft unabhängig von Geschlechtsstereotypen mit allen Mitteln zu fördern scheinen.

In den folgenden Tabellen (3.16 – 3.18) wird nun im Hinblick auf Internetnutzung zunächst der Umgang mit E-Mail bestimmt, allerdings mit zum Teil unterschiedlichen Fragen. Die folgenden Prozentwerte beziehen sich deshalb auch weiterhin auf die PC-Nutzer als Grundgesamtheit. 45% der deutschen Schüler geben an, dass sie E-Mail nutzen oder genutzt haben, gegenüber 22% der japanischen Kinder. In beiden Fällen liegen die älteren Kinder hier deutlich vorne; in Deutschland haben aber deutlich mehr Jungen damit Erfahrungen als Mädchen, während dies in Japan umgekehrt ist. Vermutlich zeigt sich hier, dass der PC-Zugang, der in Deutschland eher männlich bestimmt ist, auf die Nutzung von E-

Mail durchschlägt. Jeweils ein Fünftel der Deutschen benutzt E-Mail fast täglich bzw. zwei- bis dreimal pro Woche. In Japan dagegen machen diese beiden Gruppen mit der höchsten E-Mail-Nutzung 13%, bzw. 19% aus. In Deutschland sind in der Gruppe mit der höchsten E-Mail-Nutzung vor allem in der siebten Klasse deutlich mehr Jungen, in der zweiten Gruppe überall mehr Mädchen zu finden. In Japan überwiegen in beiden Gruppen und beiden Klassenstufen mit einer Ausnahme die Mädchen. Dabei werden E-Mails – dies wurde nur im deutschen Fragebogen erhoben – überwiegend zu Hause gelesen und geschrieben.

Ähnlich deutlich sind die Unterschiede in der Internetnutzung (3.19-3.22). 86% der Deutschen geben Erfahrungen damit an, wobei die Jungen hier vor allem in der früheren Klassenstufe 10 Punkte vor den Mädchen liegen. In Japan sind es nur 37%, wobei hier die Mädchen zum Teil deutlich vor den Jungen liegen – in der siebten Klassenstufe etwa mit 10 Prozentpunkten. 15% nutzen das Internet in Deutschland jeden Tag, 20% mehrmals die Woche. In beiden Kategorien überwiegen Jungen, vor allem in der älteren Klassenstufe. In Japan sind es 12% bzw. 22% in diesen beiden Kategorien, wobei bei diesen Häufignutzern in der jüngeren Klassenstufe noch die Jungen überwiegen. Wieder nur in Deutschland wurde der Ort der Internetnutzung erhoben – 70% geben zu Hause an, 54% in der Schule, 43% bei einem Freund.

Was mit dem Internet gemacht wird, wurde ebenfalls nur in Deutschland erfragt – die Suche nach spezifischen Informationen und der Besuch von Lieblings-Homepages beschäftigen mehr als die Hälfte der Jugendlichen; Spielen geben 44% an; es folgt das Chatten mit 38%, Surfen und Downloaden von Musik und Software mit je 30%; nur wenige sind in MUDs zu Hause, beteiligen sich an Newsgroups und nur ein Fünftel bastelt an einer Homepage. Mit höherer Klassenstufe werden – mit Ausnahme der gezielten Suche nach Informationen – alle Items häufiger genannt. Mädchen geben häufiger an, sie suchten nach spezifischen Informationen, sie gehen auch häufiger auf ihre Lieblings-Homepages; alle anderen Aktivitäten geben sie seltener an. Es scheint, dass sich diese geschlechtsspezifischen Unterschiede aber mit der höheren Klassenstufe eher angleichen.

Die diesen Abschnitt des Blockes abschließende Tabelle (3.23), deren Variablen ebenfalls nur in Deutschland erhoben wurden, beschäftigt sich mit den Computerspielen, die die Jugendlichen interessieren. Hier war es wie üblich notwendig, Kategorien zu bilden, die an den Erfahrungen der Jugendlichen ansetzen, wobei dies meist keine trennscharfen Kategorien sind. Die Ergebnisse sind insgesamt sehr erwartbar, etwa, dass Adventure-, Skill- und Action-Games die beliebtesten sind, dass Kampf- und Actionspiele ebenso wie Simulatoren eher von Jungen, Kartenspiele und Lernspiele eher von Mädchen gespielt werden, während Adventures beide Gruppen interessieren.

Der nun folgende Abschnitt 3.4 des dritten Blocks beschäftigt sich mit Fragen zur Medienkompetenz. Es beginnt mit einer Selbsteinschätzung über die eigenen Kompetenzen. Für sehr geschickt hält sich ein knappes Viertel der Computernutzer, knapp zwei Drittel halten sich für ziemlich geschickt. Die Werte steigen mit der Klassenstufe, die Werte der Mädchen liegen je um einige Punkte unter denen der Jungen. Demgegenüber halten sich nur 3%

der befragten japanischen Schülerinnen und Schüler für sehr geschickt, 38% für ziemlich, 37% für nicht so sehr geschickt. Diese japanischen Ergebnisse erstaunen auch deshalb, weil sie mit dem Alter noch weiter zurückgehen, und weil eher die Mädchen sich für geschickt halten.

Tabelle 3.25 gibt weiter einen Überblick darüber, welche Aktivitäten die Befragten ihrer eigenen Meinung nach beherrschen. Das Schreiben von Texten, das Starten von Spielen, Ausdrucken und auch Zeichnen werden danach von mehr als 90% der deutschen Befragten beherrscht. Fast drei Viertel glauben, dass sie Informationen im Internet suchen können, etwa zwei Drittel können neue Anwendungen installieren, Texte speichern und auf Diskette überspielen, „Cut and Paste“ benutzen und auf einer CD-ROM-Enzyklopädie recherchieren. In einem längeren Text nach einer Information zu suchen, trauen sich nur 46% zu, und nur ein Drittel kann eine Datei als Attachment eines E-Mails verschicken. In Japan werden die eigenen Fähigkeiten anders eingeschätzt. Spiele starten und spielen, Zeichnen und Texte schreiben beherrschen mehr als oder knapp unter 90% der PC-Nutzer. Zwei Drittel können Texte oder Bilder drucken oder auf Diskette überspielen und mitnehmen. Knapp die Hälfte traut sich zu, im Internet nach Informationen zu suchen. Die Werte für Recherchen auf einer CD-ROM bzw. die Installation neuer Anwendungen liegt etwas über einem Viertel, alles andere darunter. Dabei ist zu erwähnen, dass die japanische Befragung eine Kategorie mehr als die deutsche anbot, nämlich Fotobearbeitung.

Mit höherer Klassenstufe steigen mit Ausnahme der Spielkompetenz alle Kompetenzen der deutschen Jungen wie der deutschen Mädchen. Das Gleiche gilt bei den japanischen Schülerinnen und Schülern. Es fällt aber auf, dass eher softwareunabhängige Kompetenzen wie „Cut and Paste“, Drucken oder auf Diskette überspielen in höherem Maße bei weiblichen Befragten wachsen, während bei männlichen Jugendlichen eher die softwareabhängigen Kompetenzen mit ja beantwortet werden.

Fragt man nach Geschlechtsunterschieden, so liegen beim deutschen Sample mit Ausnahme des Schreibens von Texten und dem Zeichnen die Werte der Selbsteinschätzung der Jungen immer über denen der Mädchen. In Japan ist die Dominanz nicht so einseitig, es gibt eine Reihe von Aktivitäten, die sich Mädchen eher als oder genauso zutrauen wie Jungen – drucken, Texte auf Diskette überspielen, Fotos bearbeiten und insbesondere Dateien per Attachment verschicken.

Tabelle 3.26 gibt die Tastaturfähigkeiten wieder. Nur 8% der deutschen Befragten können blind schreiben, immerhin 55% können schnell schreiben, wenn sie dabei auf die Tastatur sehen. Natürlich steigen die Fähigkeiten mit der Klassenstufe, in der siebten Klasse liegen sie dort auch bei Mädchen höher als bei Jungen. Nicht überraschend, sind die Ergebnisse für die japanischen Computernutzer im Prinzip genauso, aber auf einer wesentlich niedrigeren Ebene – 77% meinen, dass sie langsam tippen können, wenn sie dabei auf die Tastatur gucken. Schließlich die letzte Frage dieses Blocks, wo man am meisten über Computer gelernt hat: 11% nennen die Schule, 74% die Freizeit, weitere 11% halten Schule und Freizeit für gleichberechtigt. Hier sind sich Jungen und Mädchen, Ältere und Jüngere relativ einig. Auch diese Frage wurde nur den deutschen Befragten vorgelegt.



Der letzte Teil (3.5) dieses dritten Blocks beschäftigt sich nun mit Wissen über Computer. Etwa drei Viertel der befragten Deutschen können aus einer Liste eine angemessene Definition für „Festplatte“, „Online“ und „Homepage“ heraussuchen. Fast 90% wissen, was ein Computervirus ist, aber nur 11% kennen den Ausdruck „Font“. Generell wissen Jungen besser Bescheid, wobei die Differenz (ausgenommen die Frage nach dem Font) zwischen 7 und 15 Prozentpunkten liegt, und generell steigt das Wissen mit dem Alter um 10 bis 25 Prozentpunkte. Die Werte der japanischen Kinder liegen generell tiefer: 79% kennen den Ausdruck „Homepage“, 69% können bestimmen, was ein Computervirus ist, knapp die Hälfte kann die richtige Definition von Harddisk und Online heraussuchen, nur 10% können sagen, was Font bedeutet. Auch dieser Unterschied ist vermutlich der Art der Befragung, sowie in zweiter Linie der unterschiedlichen Durchdringung der Gesellschaft durch die Innovation Computer und Internet geschuldet: Es fällt aber wieder auf, dass der Geschlechtsunterschied in Japan geringer ist und sich bei einzelnen Variablen und Altersgruppen sogar umdreht.

Der *vierte Block* der Tabellen beschäftigt sich mit Einstellungen gegenüber dem Computer. Hier war eine Liste von Items zu bewerten.

Die These, dass mangelnde Kenntnis über Computer und den Umgang damit problematisch für die eigene Karriere ist, wird von 43% der deutschen Befragten für richtig oder ziemlich richtig gehalten (4.1). Jungen halten das häufiger für richtig, und der Prozentsatz steigt mit der Klassenstufe leicht an. In Japan liegt der Prozentsatz bei 57%, wobei hier die Mädchen diese These deutlich häufiger für richtig halten als die Jungen. Die Beurteilung als richtig geht mit der Klassenstufe leicht zurück.

Dass zu viel Computer das Denken beschädigt, halten dagegen nur ein Drittel der deutschen Befragten für richtig oder eher richtig (4.2). Die Geschlechtsunterschiede sind hier gering, wobei die Jungen deutlicher polarisiert sind. Mit dem Alter nimmt der Prozentsatz der Anhänger dieser These leicht ab. Mit 62% ist die Gruppe der japanischen Befragten, die diese These für richtig oder eher richtig halten, wesentlich größer. Während die Entscheidung der Akzeptanz mit der Klassenstufe eher abnimmt, bleibt der Prozentwert ungefähr gleich. Vor allem die älteren Mädchen stehen hinter dieser Annahme.

Spannend finden fast vier Fünftel der deutschen Schülerinnen und Schüler den Computer, dagegen nur 17% der japanischen Befragten (4.3). In beiden Fällen nimmt der Prozentsatz der Jugendlichen, die den Computer für spannend halten, mit der Klassenstufe eher zu, wobei in beiden Fällen vor allem die Mädchen dieses Gerät für sich entdecken. Bei den deutschen Werten überwiegen die Frauen hier deutlich. Bei diesem Ergebnis handelt es sich typischerweise um ein Ergebnis, das so kaum interpretiert werden kann. Der Ausdruck „spannend“ ist ein sehr deutscher Ausdruck, es ist nicht bekannt, was die übersetzte Frage tatsächlich für die in einer japanischen Frage sozialisierten Jugendlichen genau bedeutet oder bedeuten kann. Insofern ist das Ergebnis kaum einzuschätzen.

Dass die Eltern meinen, dass Computer für Jugendliche wichtiger sind als für Erwachsene, halten in Deutschland fast zwei Drittel für richtig oder ziemlich richtig (4.4). Auch dieser Wert steigt mit dem Alter; offensichtlich halten vor allem Jungen das für eine richtige Aus-

sage. Auch in Japan beantworten zwei Drittel der Befragten, vor allem Mädchen, diese Frage mit richtig oder ziemlich richtig.

Ebenfalls vier Fünftel der Deutschen vertreten die Erwartung, dass die Schule mehr darauf eingehen sollte – aber nur ein Drittel der japanischen Befragten (4.5). Diese Werte nehmen mit der Klassenstufe in Deutschland zu, in Japan ab.

In der Frage, für wie wichtig Eltern es halten, dass das befragte Kind den Umgang mit dem PC lernt, sind die Prozentsätze demgegenüber wieder relativ gleich – ungefähr 60 Prozent halten das für richtig oder ziemlich richtig, mit wachsender Klassenstufe gehen die Werte in Deutschland aber nach oben, in Japan nach unten (4.6). Spaß am Computer wiederum haben in Deutschland fast alle – entschiedener noch die Jungen als die Mädchen, während in Japan die Ergebnisse genau umgekehrt gelagert sind (4.7). Dabei ist allerdings wieder zu berücksichtigen, dass die japanische Frage, die nach Computer oder Wordprocessor fragt, eine andere Zielrichtung hat oder haben kann – dies kann hier nicht beurteilt werden.

Der *fünfte Block* der Tabellen schließlich berichtet die Ergebnisse einiger Fragen nach Wert- und Freizeitorientierungen.

Auf die Frage, was man mit Freundinnen oder Freunden am liebsten macht, erhält das Statement „etwas außer Haus zu machen“, mit 50% die höchste Bewertung (hier durfte nur eine Beschäftigung angegeben werden) (5.1). An zweiter Stelle steht „Einkaufen“ mit 21%, an dritter die Computernutzung mit 12% – alle anderen Antwortmöglichkeiten wie Videospiele, Fernsehen, Lernen oder Telefonieren finden Werte unter 10%. In Japan wurde diese Frage nicht gestellt.

Was allgemeinere Lebenswerte angeht, so sind die Ergebnisse eher undifferenziert. Die neuesten Gegenstände zu besitzen und über viel Geld zu verfügen sowie der Wunsch, individuell und originell zu sein, finden am ehesten Zustimmung, ehrlich, freundlich und natürlich zu sein, ist für deutsche Schülerinnen und Schüler am wenigsten bedeutsam. In Japan sind die Eigenschaften freundlich, ehrlich, originell und individuell sowie natürlich am beliebtesten; die neuesten Gegenstände zu besitzen, gut auszusehen, sportlich, humorvoll zu sein und über viel Geld zu verfügen, eher unwichtig. Insgesamt liegen die Durchschnittswerte in Japan wesentlich näher an 1=very important, was vielleicht ein Hinweis auf die soziale Wichtigkeit japanischer Werte ist. Festzuhalten ist, dass danach jedenfalls die deutschen Kinder eher materialistisch orientiert sind. Insgesamt sind die Geschlechtsunterschiede in Deutschland in dieser Frage eher gering; vor allem freundlich und sportlich wollen eher Jungen als Mädchen sein. Hingegen wollen japanische Mädchen deutlich lieber freundlich sein, aber deutlich weniger sportlich und auch weniger ehrlich als männliche japanische Jugendliche.

Schließlich, die Frage nach dem wichtigsten Entwicklungsziel für die Zukunft (5.3): Ein glückliches Familienleben hat für 47% der deutschen und 42% der japanischen Befragten höchste Priorität. Eine gute Ausbildung wünschen sich 19% der deutschen Befragten, viele Freunde 12% und einen interessanten Job 11%. Gut aussehen ist nur 1% und viel Geld nur 9% wichtig. In Japan dagegen folgt auf das glückliche Familienleben der spannende Job,

der 31% am wichtigsten ist, 19% wünschen sich vor allem viele Freunde. Viel Geld, eine gute Ausbildung und gutes Aussehen sind je nur weniger als 5% wichtig.

In Deutschland sind das glückliche Familienleben und die vielen Freunde eher für Mädchen von Bedeutung, während viel Geld vor allem die Jungen interessiert; sonst sind die Geschlechtsunterschiede zu vernachlässigen. Das Interesse an einem guten Familienleben ist dagegen in Japan sehr viel deutlicher ein Wunsch von Mädchen (mit 10 Punkten Unterschied), während der spannende Job und viel Geld eher Jungenwünsche sind. Bei den deutschen Jugendlichen wird mit steigender Klassenstufe der Wunsch nach einem guten Job größer, vor allem bei Mädchen, während der Wunsch nach einer guten Ausbildung schwächer wird, ebenfalls vor allem bei Mädchen. Sonst bleiben die Zukunftswünsche eher konstant. In Japan nimmt der Wunsch nach einem glücklichen Familienleben von 50% der Fünftklässler auf 35% der Siebtklässler ab, und zwar bei beiden Geschlechtern. Der Wunsch nach vielen Freunden dagegen sowie der Wunsch nach einem spannenden Job nimmt vor allem bei Mädchen mit wachsendem Alter deutlich zu. Wieso dies der Fall ist, kann hier nicht geklärt werden.

Ergänzend ist auf zwei Analysen hinzuweisen, die die japanischen Kollegen durchgeführt haben. Sie haben zunächst drei Typen von Computer Literacy voneinander unterschieden und ihre Ergebnisse darauf hin zugespitzt.

Unter „Computer Literacy (PCL)“ verstehen sie die Anzahl bestimmter Tätigkeiten am PC, von denen die Befragten meinen, sie würden sie beherrschen. Der einzelne Wert ergibt sich aus der Frage Q16: Can you handle the following operations on personal computer? Ermittelt wird der mittlere Score (Mittelwert über die Summe der gekonnten Anwendungen [0-12] pro Person) für Primary und Junior High School jeweils im Gesamt und getrennt nach Geschlecht. Das Ergebnis beinhaltet, dass Schüler der Junior High School insgesamt einen höheren Score (5,62) aufweisen als die 3 Jahre jüngeren Schüler der Elementary School (4,46), es zeigt sich auch eine stärkere Differenzierung zwischen Schülern mit hoher versus solchen mit niedriger Computer Literacy. Es zeigen sich jedoch keine Geschlechtsunterschiede.

Das Konzept „Information Knowledge (IK)“ bezieht sich bei den japanischen Kollegen auf fünf Wissensfragen zum Thema Computer. Sie wird auf die gleiche Art wie bei der PCL ermittelt, aus Frage Q15a-e, den Wissensfragen zum Computer (z.B. Was ist ein Computervirus?). Es wird über die Anzahl richtiger Antworten pro Person gemittelt. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Besucher der Junior High School (2.83) wieder den Schülern der Elementary School (2.01) überlegen sind. Hier schneiden auch die Jungen etwas besser ab als die Mädchen.

„Information Literacy in everyday life“ schließlich meint die Fähigkeit zur Bedienung technischer Geräte im Haushalt. Der hier zugrunde liegende Wert ergibt sich aus Frage Q20 (Can you handle the following electronic appliances?), in der fünf verschiedene Tätigkeiten wie z.B. „Videorekorder programmieren“ abgefragt werden. Das Ergebnis ist hier, dass die Mädchen der Junior High School mit einem Mittelwert von 3.78 im Vergleich zu 3.67 bei den Jungen am besten abschneiden.

Sodann befassen sich die japanischen Auswertungen mit der Abhängigkeit der Kompetenz von verschiedenen kontextuelle Bedingungen. Dabei wurden Unterschiede und Zusammenhänge der Kompetenzen unter bzw. mit verschiedenen Bedingungen geprüft.

Zunächst geht es dabei um die regelmäßige Computernutzung im nahen Umfeld und um das Besuchen eines Computer-Clubs: Mittels Varianzanalyse wurde geprüft, ob sich die ermittelten Kompetenzen unter verschiedenen Bedingungen unterscheiden. Als Bedingungsvariablen wurden die Anwesenheit kompetenter Personen im Haushalt oder direkten Umfeld, die regelmäßig einen Computer nutzen, und die Teilnahme an schulischen bzw. außerschulischen Computer-Clubaktivitäten herangezogen. Im Ergebnis ist zunächst für die Schüler der Elementary School festzuhalten: Wenn irgendein Familienmitglied, insbesondere Vater oder Mutter, regelmäßig den Computer nutzt, hat das befragte Kind einen hohen Wert in der PCL (Computer Literacy) oder dem IK (Information Knowledge). Für die Schüler der Junior High School gilt insbesondere, dass ihre PCL höher ist, wenn der Vater regelmäßig einen Computer nutzt. Schließlich ergab sich, dass die befragten Schülerinnen und Schüler, die einen schulischen Computer-Club besuchen, höhere Werte in der Computer Literacy aufweisen.

Sodann ging es um den Zusammenhang der Kompetenzen mit verschiedenen Bedingungsvariablen. Dazu wurde mittels Korrelationsanalyse geprüft, ob sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Kompetenzen und den Schulnoten verschiedener Fächer, den Präferenzen für verschiedene Fächer, der Nutzung des Computers oder des Internets und den Einstellungen zum Computer aufzeigen lassen. Schüler der Elementary School mit einer guten Note in Japanese, arithmetic, social study, science or homemaking study weisen danach hohe Werte in der PCL (Computer Literacy) und IK (Information Knowledge) auf. Schüler, die die Fächer arithmetic oder social study mögen, zeigen hohe Werte in der PCL (Computer Literacy). Schüler die häufiger einen Computer oder das Internet nutzen, erzielen höhere Werte in der PCL (Computer Literacy). Und Schüler mit positiven Einstellungen zum Computer weisen höhere Werte in der PCL (Computer Literacy) auf.

Ein Großteil der berichteten Ergebnisse ist erwartbar, etwa dass die Schüler der Junior High School den 3 Jahre jüngeren Schülern der Elementary School im Kompetenzwert überlegen sind oder dass die vorhandenen Computerkenntnisse der Väter sich bei den Schülern der Elementary School stärker auf den PCL-Index auswirken als bei den Schülern der Junior High School.

Aus der Ergebnisdiskussion wird der Ansatz der Kooperationspartner recht deutlich. Die Vorgehensweise ist auf ein Scoringverfahren ausgerichtet, in dem die drei ermittelten Kompetenzscores die abhängigen Variablen darstellen. Diese werden für verschiedene Gruppen und unter bestimmten Bedingungen gegenübergestellt und verglichen. Da aber die deutsche Untersuchung nicht repräsentativ ist, ist eine direkte deutsch-japanische Gegenüberstellung einzelner Scores wenig sinnvoll.

## 6 Zusammenfassende Thesen

Auf der Basis dieses Materials lassen sich zusammenfassend einige Schlussfolgerungen ziehen, die in den folgenden Punkten vorgetragen werden.

### 6.1 Sozialisation und Schule in Japan und die neuen Medien

Sozialisation in Japan funktioniert auf eine andere Weise als in Deutschland. Familie und Geschlechterverhältnis, die scharfe Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, die Ein-Kind-Familie, der soziale Druck vor allem auf die Mutter, ihr Kind erfolgreich durch die Schule zu leiten, machen andersartige Sozialisationsbedingungen aus. Kulturell und gesellschaftlich festgelegte Ziele und Orientierungen sind ebenso anders wie die Erwartungen an die Zukunft, wie sich schon in den Daten der in diesem Projekt durchgeführten kleinen Befragung zeigt.

Hinzu kommen natürlich die allgemeinen kulturellen und auch die historischen und religiösen Bedingungen, vor allem der Druck zur Homogenität, der Druck zur Harmonie. Die Lerninhalte in den Schulen sind davon geprägt – Schule ist insbesondere auch das Lernen der Schriften und der japanischen Tradition. Erwähnenswert ist hier andererseits die größere Bereitschaft und die größere Erfahrung der japanischen Kultur, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und sie zu adaptieren, die leichteren Zugänge zu neuen Werten durch eine undogmatischere Religion, die nicht immer gleich mit der ewigen Verdammnis droht. Dies äußert sich beispielsweise in einem anderen Verhältnis zum Spielen, das in Japan nicht wie in pietistischer Tradition schon fast als Sünde angesehen wird, weil ja auch Jesus Christus nicht gelacht habe (Bausinger 1994). Erwähnenswert ist auch die höhere Bedeutung visueller Objekte durch die Schrift und die darin angelegte Vertrautheit mit visuellen Objekten.

Vor diesem Hintergrund unterscheiden sich weiter Alltag, die Freizeitbeschäftigungen und die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Wie wir versucht haben zu argumentieren, sind die Unterschiede nicht nur graduell, sondern strukturell. Die Zeitnot japanischer Kinder durch die Ganztagschule und die zusätzlichen Hausaufgaben, in gewissen Lebenssituationen auch noch durch die Prüfungsvorbereitungen und die Zusatzschulen, die trotzdem hohe Nutzung von Fernsehen und anderen Bildmedien, all dies schafft ganz andere Rahmenbedingungen, als es in Deutschland der Fall ist. Vermutlich – darüber ergab sich wenig in der gelesenen Literatur – sind auch Peer Group-Beziehungen in Japan eher von europäisch-geringer als von US-amerikanisch-hoher Bedeutung.

Verallgemeinert man die aus deutschen Studien bekannte Einsicht, dass das Leben von Kindern und Jugendlichen sich vor allem in Peer Groups, in der Familie, der Schule bzw. am Arbeitsplatz und mit Medien abspielt (Hurrelmann u.a. 1996), so finden sich auf allen vier Ebenen gravierende Unterschiede.

Gleichzeitig ist die japanische Welt vermutlich nicht weniger im Fluss als die deutsche. Vor allem auf die Konsumorientierung und die Individualisierungstendenzen kann hier hingewiesen werden. Gelegentlich ist im Hinblick auf die neue Generation und die in deren Augen so bedeutsame Werthaltigkeit von Mode und Telekommunikation sogar von der

„Schmarotzergeneration“ die Rede (Die ZEIT Nr. 20 vom 22.8.2002). Dass die konsumbezogenen Entwicklungen, die einem in entsprechenden Einkaufsvierteln von Tokyo in die Augen springen, auch einen Bruch in der wertemäßig recht streng normierten und stabilen japanischen Gesellschaft provozieren, ist m.E. in der Literatur, soweit sie zur Kenntnis genommen wurde, nicht hinreichend reflektiert.

Andererseits wird aber auch die traditionelle Wertschätzung der Bildung in Japan deutlich. Vor diesen durchaus nicht bruchfreien Hintergründen unterscheidet sich die japanische von der deutschen Schule. Mehr als 90% der japanischen Jugendlichen besuchen die Oberschule und die meisten schließen sie erfolgreich ab. Mehr als 38% besuchen die Universität, hinzu kommen postsekundäre und berufsbildende Einrichtungen, die einen weiteren großen Teil der Jugendlichen ausbilden. Das Schulsystem ist eingleisig und lässt niemanden sitzen. Das Bildungssystem gilt – in deutscher Perspektive dennoch – als erfolgreich und nimmt in vergleichenden Studien wie TIMSS gute bis sehr gute Plätze ein.

Wiederum andererseits ist das System an seinen Übergabepunkten an andere Schulen hoch selektiv. Die Betonung im Unterricht liegt zu sehr auf extrinsisch begründeten Inhalten und Fähigkeiten, auf Frontalunterricht, Auswendiglernen und auf Detailwissen, und durch die Aufnahmeprüfungen in die nächsten Schulstufen entsteht ein massiver Druck auf Schülerinnen und Schüler. Deshalb wird die Schule zunehmend von immer mehr Schülerinnen und Schülern als Druck erlebt, die Zahl der Aussteiger und Schulverweigerer steigt. Beklagt wird aus Lehrersicht, dass Eigenverantwortlichkeit, Initiativbereitschaft und Kreativität eher unterdrückt als vermittelt werden (Döbert et al., o. J.). Dies passt zwar zur Arbeitswut der Bevölkerung, für die der plötzliche Tod durch Arbeitsüberlastung zum Krankheitsbild gehört (Karoshi), aber es passt zunehmend weniger zum Aufwachsen in einer liberalen Demokratie und einer unter ständigem Wachstums- und Veränderungsdruck stehenden Wirtschaft und einem darauf bezogenen Alltag.

Schule als Institution ist deshalb in Japan auch unabhängig von den Herausforderungen der digitalen Medien in die Diskussion geraten, in eine Diskussion, die als „dritte Reform“ apostrophiert wird (Döbert et al., o. J., S. 20), so die Autoren einer Studie über die aktuelle Bildungsdiskussion in Japan. Dieser Begriff der dritten Öffnung stellt die derzeitige Bildungsdiskussion in eine Reihe mit herausragenden Reformen des japanischen Schulsystems: mit der Einführung der an europäischen und US-amerikanischen Praktiken orientierten Schulbildung nach der erzwungenen Öffnung Japans zur Welt und den Meiji-Reformen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der Restrukturierung des Bildungssystems nach Ende des Zweiten Weltkriegs in der Folge der von den Siegermächten, insbesondere den US-Amerikanern erzwungenen Reformierung und Demokratisierung der Gesellschaft. Die Diskussion in Japan heute läuft auf eine fundamentale Korrektur traditioneller Lernformen hinaus und auf eine damit verbundene Stärkung individueller Initiative, Eigenverantwortlichkeit und Kreativität. Zudem stehen Deregulierung und Dezentralisierung des ganzen Schulsystems zugunsten eines größeren Einflusses lokaler Institutionen und der Schule selbst auf dem Programm: Flexibilisierung und Individualisierung der Unterrichtsformen und -inhalte, Anpassung an neue Probleme und Erfordernisse sowie Stärkung der

inneren Organisation und der Lehre in Richtung marktwirtschaftlich bestimmter Erfordernisse (Döbert et al., o. J.).

Neben den institutionellen Problemen tritt hier allerdings sofort das technische Problem auf, dass die Lehrer weder für darauf bezogene Lernformen noch für eine Übernahme weitreichender Verantwortung gerüstet sind, und das inhaltlich-ideologische Problem, dass solche Reformen den Mythos der Homogenität der Japaner beschädigen könnten.

## **6.2 Ähnlichkeiten der Entwicklungen in Deutschland und Japan**

In Deutschland fanden vergleichbare Debatten um die Schule im 21. Jahrhundert, wie die Diskussion um die PISA-Studie in den letzten Monaten gezeigt hat, bisher eher in Expertenkreisen, kaum in der Öffentlichkeit statt. Auch in dieser Hinsicht sind die Ausgangssituationen von Japan und Deutschland gegenüber dem Einfluss, der hier in dieser Arbeit untersucht wird, nämlich der zunehmenden Bedeutung der digitalisierten Medien und der computervermittelten Kommunikation, unterschiedlich. Den unterschiedlichen Voraussetzungen gegenüber lassen sich aber die Entwicklungen und die Weise, wie damit umgegangen wird, durchaus als ähnlich beschreiben.

Ebenso wie in Deutschland ist auch in Japan der durch Industrie und Öffentlichkeit auf Staat und Schulen ausgeübte Druck, diese neuen Medien umgehend in die Schule einzuführen, hoch. Das heißt faktisch vor allem, Internetzugänge und Vertrautheit damit herzustellen – dies zu einem Zeitpunkt, als die Aktienhause noch die Hoffnungen Aller auf das demnächst beginnende digitale Paradies beflügelte.

Waren also die Ausgangspunkte in beiden Ländern bzw. Kulturen unterschiedlich, weil Kultur, Schulsystem und die Pläne einer Weiterentwicklung unterschiedlich waren, so sind die Einflüsse, die die neuen Medien in die Schulen gedrückt haben, eher ähnlich. In beiden Fällen waren die entscheidenden Akteure die Computerhersteller und die ehemals staatliche, jetzt private Telekom sowie weitere interessierte Firmen, Softwarehersteller, Medienfirmen wie Bertelsmann, die von ihnen mit Unterstützung anderer gegründeten Public-Private-Partnerships, der Staat, der umfangreiche Mittel zur Verfügung gestellt hat, begleitet von einer öffentlichen Meinung, der man warnend an die Wand malte, dass das Volk sonst seine Zukunft verspielte. Daraus ergab sich in beiden Ländern eine starke Technikorientierung bei der Einführung der neuen Medien in den Schulen.

Hinzu kam, dass die finanziellen Möglichkeiten in beiden Ländern nicht ausreichten, um die Lehrer direkt in die Situation zu versetzen, die neuen Medien auch praktisch zum Funktionieren zu bringen. Die Ausstattung war zum Teil dürftig, und ein Service, eigentlich bei jedem technischen Gerät notwendig, fand nicht statt. Deshalb scheint in beiden Ländern die konkrete Entwicklung vor Ort und im komplexen Institutionensystem Schule maßgeblich von einzelnen Idealisten geprägt worden zu sein. Obendrein mussten Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, denen dann zwar ein Einstieg in die Technik gegeben wurde, ohne dass deutlich gemacht werden konnte, wie die neuen Medien denn nun eigentlich eingesetzt werden sollen (vgl. auch Schönweiss 2000).

So muss insgesamt konstatiert werden, dass in beiden Ländern vergleichsweise überhastet und ohne brauchbares Konzept, dafür aber unter konkreter Anleitung der interessierten Industrie gehandelt wurde. Das Ergebnis ist deswegen eine technikorientierte Orientierungslosigkeit. Angesichts der nicht ausgearbeiteten pädagogischen Konzepte kann man kritisch zusammenfassen, dass die Politik dem von der Industrie angeheizten Druck gefolgt ist, während die Zivilgesellschaft eigentlich überhaupt nicht darüber diskutiert hat, was nun Sinn macht und was nicht. Dies scheint einheitlich für beide Länder zu gelten.

### 6.3 Diffusion von Innovationen

Prozesse der Einführung neuer Techniken und insbesondere neuer Medien lassen sich in der Kommunikationswissenschaft mit Hilfe der Theorie der Diffusion von Innovationen beschreiben, die in ihrer heutigen Form insbesondere von Everett Rogers entwickelt wurde (1995a, b). Danach gibt es, ganz grob gesagt, eine technische Innovation, eine soziale Gemeinschaft mit Normen und Werten, die darüber kommuniziert und in der sich diese Innovation durchsetzt. Dies geschieht in Phasen, und die Unterschiede zwischen verschiedenen Gemeinschaften, in unserem Fall Kulturen, lassen sich daran erkennen, in welcher Phase sich die Entwicklung befindet.

Es zeigt sich freilich im Vergleich zwischen Deutschland und Japan ebenso wie im Vergleich zwischen anderen Ländern und Kulturräumen, dass diese Theorie in ihrer vorliegenden Form zu schlicht ist (vgl. auch Krotz/Hasebrink 2001 und insgesamt Livingstone/Bovill 2001).

Offensichtlich gibt es im hier betrachteten Fall der neuen digitalen Medien unterschiedliche Bedingungen, in welcher Form sie sich durchsetzen, und in einer kulturbetonten Sichtweise muss davon ausgegangen werden, dass Computer und Internet im Rahmen der deutschen Kultur eine andere Bedeutung haben als Computer und Internet in der japanischen Kultur.

Wir weisen hin auf

- unterschiedliche allgemeine kulturelle Bedingungen, etwa die Beziehung zur visuellen Kultur und die Bereitschaft zu spielen oder zu technischen Innovationen,
- unterschiedliche alltagsbezogene Voraussetzungen, wie sie bereits aufgeführt wurden, beispielsweise die unterschiedliche Mediennutzung und die unterschiedliche Bedeutung der Medien, unterschiedliche Freizeitvorräte wie unterschiedliche Freizeittraditionen, unterschiedliche finanzielle Möglichkeiten und unterschiedliche vorhandene Kompetenzen,
- unterschiedliche gesellschaftliche Diskurse, die sich beispielsweise äußern
  - in unterschiedlichen Erwartungen an die neuen Medien,
  - in unterschiedlichen Bezügen zu Arbeit und Lernen, die sich beispielsweise aus unterschiedlichen, kulturell eingebetteten, etwa religiös vermittelten Vorstellungen vom Sinn des Lebens ergeben,



- in den Erwartungen an die Zukunft, was die Rolle von PC und Internet angeht,
- in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage, wer für eine Ausbildung im Bereich der neuen Medien zuständig ist – der Staat, die Familie, die Unternehmen,
- in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage, wer in den Genuss einer solchen Ausbildung kommt: etwa, ob die Schulen zentrale Vermittlungsinstitutionen werden und so die nächste Generation in den Mittelpunkt rückt, oder ob andere Institutionen wie die öffentlichen Bibliotheken dabei eine Rolle spielen sollen, die auch Erwachsenen zugänglich sind,
- in der unterschiedlichen Beantwortung der Frage, ob der PC als Personal Assistant oder als programmierbarer Computer gesehen wird, ob das Internet Entertainment- oder Informationsmedium ist,
- unterschiedliche institutionelle Bedingungen, wie sie im Hinblick auf Familie und Schule beschrieben wurden, aber auch unterschiedliche politische Zuständigkeiten und davon abhängige Diskurse (z.B. Bildung als Ländersache).

Im Lichte derartiger Unterschiede muss eine Diffusionstheorie, die allgemein gültige, schlichte Phasen annimmt, um die Bedeutung intervenierender kultureller und politischer Bedingungen erweitert werden: Unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge und unterschiedliche politische und soziale Diskurse führen zu unterschiedlichen Diffusionsverläufen. Diffusion findet auf verschiedenen Entwicklungspfaden statt, die in der Perspektive des vorliegenden Projekts von den vorstehend aufgelisteten Bedingungskomplexen abhängen.

Sie konstituieren unterschiedliche Anfangsbedingungen und Entwicklungspfade auch dann, wenn die aktuellen Einflüsse von vergleichbaren Akteuren kommen, die Umsetzungsmaßnahmen ähnlich sind und damit die innovativen Einflüsse vergleichbar. In Deutschland und Japan waren dies insbesondere der hohe Einfluss der Wirtschaft auch über die öffentliche Meinung, die sich im Handeln der Regierung ausdrückte, sowie eine unentschiedene Rolle der Zivilgesellschaft. Damit unterscheiden sich aber auch die Endzustände, insofern zum Beispiel die konkreten, in einer Kultur nahe liegenden Anwendungen der digitalen Technik unterschiedlich sein können – etwa SMS-Technologie in Deutschland und Japan, aber nicht in den USA. Auch aus den unterschiedlichen Entwicklungen resultierende Lebens- und Handlungschancen, wie sie unter dem Titel des Digital Divide diskutiert werden (vgl. z.B. Kubicek u.a. 2001, Vowe/Emmer 2001), können von unterschiedlicher Art und von unterschiedlicher Bedeutung für die betrachteten Kulturen und Nationen sein.

Problematischer Kern für eine Revision der Diffusionstheorie ist insbesondere die implizite Annahme, der instrumentelle Zweck einer Innovation sei von vornherein festgelegt. Gerade die Mediengeschichte zeigt, dass der Zweck eines Mediums zu keinem historischen Zeitpunkt tatsächlich endgültig festgelegt ist – dies vor allem deshalb, weil sich Medien in Abhängigkeit von kulturellen und historischen Bedingungen in das schon immer vorhandene Medienumfeld der Menschen hinein entwickeln. Sie werden quasi domestiziert und sozia-

lisiert, und dies geschieht natürlich in Bezug auf die Kultur und Gesellschaft, die vorhanden sind – sie ändern sich, aber eben auch anders als andere Kulturen, die von anderen Voraussetzungen starten.

In der gesellschaftlichen Aneignung eines Mediums werden deshalb auch die Zwecke und Funktionen von Medien stets neu definiert, das Medium findet erst zu seiner gesellschaftlichen und kulturellen Form. Deswegen gibt es auch hier keine linearen Entwicklungen, sondern Prozesse der sozialen und kulturellen Einpassung neuer und alter Medien – die Gesellschaft erfindet ihre neuen Medien und dabei erfindet sie auch ihre alten Medien neu. Deshalb ist davon auszugehen, dass Medien und die darauf bezogenen Kompetenzen und Kommunikationsformen nicht in allen Kulturen gleich sind.

Insbesondere ist auch „Media Literacy“ als wesenhaftes Phänomen nicht existent – jede Medienkompetenz lässt sich nur in Abhängigkeit von Alltag und kulturellen Bedingungen, aber auch in Abhängigkeit von Zwecken und Praktiken definieren, die durch Individuen und soziale Gruppen bestimmt sind. Zwar gehört Verbraucherkompetenz in jedem Fall im Kapitalismus zur Medienkompetenz (Krotz 1998b), aber was das im Detail heißt, ist abhängig von Kulturen und darin eingenommenen Positionen (vgl. hierzu insbesondere Bundeszentrale für politische Bildung 2001 für eine breit angelegte Diskussion).

Insgesamt ist zudem, ebenfalls in Ergänzung des Ansatzes von Rogers, auf die Notwendigkeit einer dynamischen Diffusionstheorie hinzuweisen. Einerseits leben wir heute nicht mehr in einer stabilen Gesellschaft, vielmehr ist Gesellschaft nur eine Momentaufnahme in einem Prozess, der als aus unterschiedlichen Entwicklungen wie Ökonomisierung, Individualisierung, Globalisierung, Mediatisierung zusammengesetzt gedacht werden muss. Weil der Kontext heute ein völlig anderer ist, ist obendrein ein Computer, obwohl immer noch in einer diffusionstheoretisch definierbaren Phase, heute nicht mehr das Gleiche wie vor einem halben Jahrzehnt. Andererseits gibt es nicht nur eine oder zwei voneinander zu trennende Innovationen wie Computer und Internet, sondern zahlreiche sich wechselseitig überholende und in vielen Fällen auch aufeinander bezogene Innovationen. Deshalb ist die abstrakte Betrachtung einzelner Innovationen in als vorgegeben und stabil vermuteten Kontexten nicht mehr schlüssig – wir brauchen eine dynamische Theorie der Diffusion von Innovationsbündeln in sich wandelnden Kontexten.

#### **6.4 Die neuen Medien als Katalysator wofür?**

Im Rahmen des hier betriebenen Projekts stellt sich mit zunehmender Wichtigkeit die Frage danach, was die neuen Medien eigentlich genau bewirken bzw. wofür sie wichtig sind. Was genau verändert sich durch die neuen Medien, wobei hier natürlich nicht eine Wirkung durch Inhalte, sondern eine durch das Aufkommen einer neuen grundlegenden Technologie und des sich darüber verändernden menschlichen Handelns und Kommunizierens gemeint ist, wie es die Mediumstheorie (Meyrowitz 1990a, 1990b, Krotz 2001) sich zum Thema gesetzt hat.

Relativ direkt lassen sich bestimmte Folgen in bestimmten Bereichen auflisten:

- Es verändern sich die Medienumgebungen der Menschen und das darauf bezogene Handeln;
- Medien und Menschen werden vernetzt;
- es entstehen neue Kommunikationsformen (wie Computerspiele);
- es verändern sich Identitäten der Menschen, sogar ihre Strukturen;
- es entstehen neue Relationen zwischen Rollen und sozialen Gruppen (wie zwischen Eltern und Kindern, „haves“ und „have nots“, neuen und alten Eliten);
- es entstehen neue soziale Aggregate;
- es entstehen neue Bildungszwänge;
- es ändern sich die auf Medienkommunikation bezogenen Praktiken wie Politik, Ökonomie, Wissenschaft.

Die Analyse der heutigen transkulturellen Einflüsse darf sich also nicht auf kurzfristige Effekte beschränken. Es geht vielmehr um tief greifende Veränderungen kommunikativer Gewohnheiten und deren Konsequenzen, die entsprechend langfristig verlaufen. Zumindest zum Teil sind sie an einen Wechsel der Generationen geknüpft. Insofern müssen Studien dazu an unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen und damit verbundenen kulturellen Deutungsmustern ansetzen und dafür Konzepte entwickeln.

Dies ist ein eigenes Projekt, eigentlich ein eigener Projektzusammenhang, dem sich die Kommunikationswissenschaft stellen muss. Beispielsweise entstehen neue Bilder von Kindheit – die traditionsbasierte Hierarchie der Japaner, die mit Vorstellungen von der Bedeutung von Alt und Jung eng verbunden ist, geht möglicherweise auf Dauer ebenso verloren wie die in der deutschen Kultur tief verankerte Rechtedifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen. Für die Japaner ist auch ihre Schrift und ihr darüber vermittelter Bezug zu Tradition und Kunst in Gefahr. Die Formen der internen Kommunikation, das Harmoniestreben, viele der kollektiv basierten Werte, die in der japanischen Kultur über Jahrtausende gepflegt wurden, sind mit der individualisierten Kommunikation unter spezifischen Bedingungen im Internet wie z.B. im Chat nur schwer zusammenzudenken. Das heißt natürlich nicht, dass Traditionen per se erhaltungswürdig sind. Dies kann aber hier mangels genauerer Kenntnis der japanischen Kultur nicht weiter vertieft werden.

## **6.5 Homogenisierungsprozesse?**

Eine interessante Frage ist, inwiefern sich durch die neuen Medien und die anderen heutigen Entwicklungen die verschiedenen Kulturen homogenisieren. Dies ist jedenfalls dann von Bedeutung, wenn man als Ausgangspunkt die traditionelle Verschiedenheit der japanischen und deutschen Kultur und die damit zusammenhängenden Sozialisationsysteme wählt und die Implementationsprozesse als gleichartige Einflüsse begreift, wie oben angeführt.

Natürlich kann man sagen, dass die weltweiten Industrialisierungsprozesse, vielleicht auch die mit- oder gegeneinander ausgetragenen Kriege und Eroberungen, die Kommunikations- und Wissen-um-Prozesse, die zunehmenden Reisen und Migrationen und die Medien eine homogenisierende Entwicklung befördert haben, insofern sie zumindest dazu beigetragen haben, dass in allen Kulturen spezifische Praktiken und Orientierungen Teil von Kultur und Alltag geworden sind, dass etwa die Beatles oder Arnold Schwarzenegger weltweit bekannt sind. Ohnehin haben ja alle Kulturen einiges miteinander gemeinsam, was ihre Mitglieder ja erst kommunikationsfähig macht (Welsch 1994).

Das Beispiel Japans macht deutlich, dass dies manchmal erzwungen war – in der japanischen Geschichte haben sich die Machthaber ja immer wieder abschotten wollen, und immer wieder haben die westlichen Mächte Kontakt erzwungen. Aber eben, wie der Zweite Weltkrieg zeigt, nicht nur die westlichen Mächte – als Herren wollten auch die Japaner Kontakt mit anderen Völkern haben. So ist Kulturkontakt, wie ihn ja auch das Internet vermitteln könnte, nicht immer das, was man sich wünscht. In jedem Fall aber bleibt Kulturkontakt nicht ohne Bedeutung und „Wirkung“ – ob die gut ist oder schlecht, hängt von vielem ab.

Dabei ist freilich die Ökonomie einer der großen Gleichmacher. Das abstrakte Ziel marktbezogenen Handelns, dass sich Investitionen rechnen sollen, ist in dieser Abstraktheit kulturunabhängig; ökonomischen Mechanismen wohnt also an sich schon ein homogenisierender Aspekt inne. Daraus kann andererseits nicht geschlossen werden, dass sich Globalisierung in verschiedenen Kulturen immer gleichartig auswirkt.

Im Hinblick auf den hier vorgenommenen Vergleich zwischen Deutschland und Japan lässt sich abschließend sagen, dass Auswirkungen der neuen Medien – zumindest in einer Anfangsphase – überlagert sind durch Differenzierungsprozesse, die sich durch die Potenziale der neuen Medien ergeben. Deshalb ist das Thema der digitalen Spaltung wichtig, das sich unter gegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen politisch beeinflussen lässt. Derartige schnell erkennbare Konsequenzen dürfen jedoch den Blick auf langfristige Entwicklungen nicht verstellen. Die heute beobachtbare digitale Spaltung umfasst vermutlich auch Prozesse, die mit der langfristigen Entstehung neuer sozialer Formationen verbunden sind, in denen sich neue Eliten und neue Unterschichten gegenüberstehen. Dies sollte auch im Fokus weiterer Untersuchungen stehen.

## 7 Literatur

- Biltrey, Daniël: Resisting American Hegemony: A Comparative Analysis of the Reception of Domestic and US Fiction, in: *European Journal of Communication* 6, 1991, S. 469-497.
- Alexander, Jeffrey C./Steven Seidmann (1990): *Culture and Society. Contemporary Debates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwood, Jens/Schroeder, Ralph (o.J.o. J.): *Intercultural Communication in a Virtual Environment*. [www.immi.se/intercultural/nr4/allwood.htm](http://www.immi.se/intercultural/nr4/allwood.htm) (21.9.01).
- Andersen, Peter (2000): Cues of culture. The Basis of Intercultural Differences in Nonverbal Communication. In: Larry A. Samovar / Richard E. Porter (eds.): *Intercultural Communication. A Reader*. 9<sup>th</sup> Edition.

- Belmont: Wadsworth, pp. 258-269.
- Ariès, Philippe (1979): *Geschichte der Kindheit*. 2. Auflage. München: DTV Wissenschaft.
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Ralf Vollbrecht (1990a): *Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher*, Bd. 1. Opladen: Leske+Budrich.
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Ralf Vollbrecht (1990b): *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Lebenswelten Jugendlicher*, Bd. 2. Opladen: Leske+Budrich.
- Bausinger, Hermann (1994): *Ist der Ruf erst ruiniert ... Zur Karriere der Unterhaltung*, in: Bosshart, Louis/Hoffmann-Riem, Wolfgang (Hrsg.): *Medienlust und Mediennutz. Unterhaltung als öffentliche Kommunikation*, München: Ötschläger, S. 15-27.
- Becker, Lee B./Schönbach, Klaus (1989): *Audience Responses to Media Diversification: Coping with Plenty*. Hillsdale/N.J.: Erlbaum.
- Beentjes, Johannes W. J. (2000): *Media use by children and adolescents*. In: Brosius, Hans-Bernd (Hrsg.) (2000): *Kommunikation über Grenzen und Kulturen*. Konstanz 2000, S. 283-292.
- Benedict, Ruth (1946): *The Chrysanthemum and the Sword*. Boston: Houghton Mifflin.
- Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.) (1993): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bilteyst, Daniël (1991): *Resisting American Hegemony: A Comparative Analysis of the Reception of Domestic and US Fiction*, in: *European Journal of Communication* 6, 1991, S. 469-497.
- Bilteyst, Daniël (1992): *Language and Culture as Ultimate Barriers? An Analysis of the Circulation, Consumption and Popularity of Fiction in Small European Countries*, in: *European Journal of Communication* 7, 1992, S. 517-540.
- Brosius, Hans-Bernd (Hrsg.) (2000): *Kommunikation über Grenzen und Kulturen*. Konstanz: UVK Medien.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2001): *ISM 2001. Datenbanken zum Thema Medienkompetenz*. CDROM.
- Buonanno, Milly (Hrsg.) (1999): *Eurofiction 1 : Fiktionale Fernsehsendungen in Europa*. Köln 1999.
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1990): *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*, in Zusammenarbeit mit Barbara Brauch, Waltraud Orlik und Ruthild Rapp, Tübingen 1990.
- Chisholm, Lynne / Buechner, Peter / Krueger, Heinz-Hermann / du Bois-Reymond, Manuela (eds.) (1995): *Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin, New York: de Gruyter.
- D'Haenens, Leen (2000): *Flemish children and young people's media use patterns in their domestic family contexts*. In: Brosius, Hans-Bernd (Hrsg.) (2000): *Kommunikation über Grenzen und Kulturen*. Konstanz 2000, S. 293-308.
- Dambmann, Gerhard (2000): *Gebrauchsanweisung für Japan*. München: Serie Piper.
- Döbert, Hans / Döbrich, Peter / von Kopp, Botho / Mitter Wolfgang (o. J.): *Studie zum Stand aktueller Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen*. Herausgegeben von Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung. Ohne Ort.
- Donahue, Ray T. (1998): *Japanese Culture and Communication*. Lanham: University Press of America.
- Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1994): *Aufwachsen und Lernen in Japan. Eine kommentierte Bibliographie angloamerikanischer, japanischer und deutscher Literatur*. München: DJI.
- Elschenbroich, Donata (Hrsg.) (1996): *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (edition suhrkamp, neue Folge, Bd. 1934).
- Erbring, Lutz (Hrsg.) (1998): *Kommunikationsraum Europa*. Konstanz: UVK-Medien/Ötschläger.
- Europäische Audiovisuelle Informationsstelle (2000): *Statistisches Jahrbuch 2000. Film, Fernsehen, Video und Neue Medien in Europa*. Strasbourg: Verlag Europäische Audiovisuelle Informationsstelle.
- European Journal of Communication* 1998, 13 (4).
- Fischer, Hans (Hrsg.) (1998): *Ethnologie: Einführung und Überblick*. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Reimer.
- Fiske, John (1994): *Radical shopping in Los Angeles: race, media and the sphere of consumption*, in: *Media, Culture and Society* 1994, 16, S. 469-486.

- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foreign Press Center (ed.) (1993): *Leisure and Recreational Activities. About Japan Series, 4*, dritte Auflage. Tokyo: Foreign Press Center.
- Foreign Press Center (ed.) (1995): *Education in Japan. About Japan Series, 8*. Tokyo: Foreign Press Center.
- Foreign Press Center (ed.) (1996): *Japanese Women Yesterday and Today. About Japan Series, 5*. Tokyo: Foreign Press Center.
- Foreign Press Center (ed.) (1998): *The Japanese Family in Transition. Von Yamada, Masahiro. About Japan Series, 19*. Tokyo: Foreign Press Center.
- Foreign Press Center (ed.) (1999): *Japanese Culture. About Japan Series, 11*. Tokyo: Foreign Press Center.
- Gebhardt, Winfried (2001): *Vielfältiges Bemühen. Zum Stand kultursociologischer Forschung im deutschsprachigen Raum*. In: *Soziologie 2/2001*, 40-52.
- Geertz, Clifford (1991): *Dichte Beschreibung*, 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gentikow, Barbara (1993): *Aneignungen: ausländisches Fernsehen und nationale Kultur*. Aarhus., 1993.
- GJCC 1997: *German-Japanese Cooperation Council for High Tech and Environmental Technology (ed.) 1997: Joint Japanese-German Workshop „Youth and Multimedia“*. MS zu einem Workshop. Berlin.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm Leonard (1967): *The Discovery of Grounded Theory*. New York 1967.
- Grassmuck, Volker (1998): *Osu, ngoku, lureshii. Elektronische Spiele in Japan*. In: Larry A. Samovar / Richard E. Porter (eds.): *Intercultural Communication. A Reader*. 9<sup>th</sup> Edition. Belmont: Wadsworth, pp. 399-438.
- Greenfield, Patricia M. (1987): *Kinder und neue Medien*, München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Griswold, Wendy (1994): *Cultures and Societies in a Changing World*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Gudykunst, William B./Ting-Toomey, Stella (1988): *Culture and interpersonal communication*. London: Sage.
- Hall, Edward T. (1990): *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hall, Edward T. (2000): *Context and Meaning*. In: Larry A. Samovar / Richard E. Porter (eds.): *Intercultural Communication. A Reader*. 9<sup>th</sup> Edition. Belmont: Wadsworth, pp. 34-42.
- Hall, John Whitney (1968): *Das japanische Kaiserreich*. Fischer Weltgeschichte Band 20. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hallenberger, Gerhard (2000): *Eurofiction 1999: Stagnation auf hohem Niveau: Erstausgestrahlte einheimische fiktionale Fernsehproduktionen in Deutschland: Angebotsstrukturen und Nutzung*. In: *Media Perspektiven*, 2000, 9, S.395-405.
- Hammersley, Martyn / Atkinson, Paul (1995): *Ethnography. Principles in Practice*. Second Edition. London und New York: Routledge.
- Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (Hrsg.) (2000): *Internationales Handbuch für Radio und Fernsehen 2000/2001*. Baden-Baden: Nomos.
- Hara, Katsuko (1999): *A Survey of Teachers' Views in Individualizing Their Curricula*. In: *Japanese Society* 3, pp. 5-17.
- Hasebrink, Uwe/Herzog, Anja (2000): *Fernsehen und Hörfunk in Europa*. Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): *Internationales Handbuch für Hörfunk und Fernsehen 2000/2001*, Baden-Baden, 2000, S. 111-135.
- Hasebrink, Uwe/Krotz, Friedrich (1993): *Wie nutzen Zuschauer das Fernsehen*, in: *Media Perspektiven* 11-12, 1993, 515-527.
- Hashimoto, Yoshiaki/Tsuji, Daisuke/Kim, Yangdo (1998): *Comparative Study on Information Behavior and Personal computer Use Between Japanese and Korean Junjior High School Students (in Japanese language) (teilweise übersetztes Manuskript)*
- Hepp, Andreas/Winter, Rainer (Hrsg.) (1997): *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hirschauer, Stefan / Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen KULTUR: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holly, Werner/Püschel, Ulrich (1993): *Medienrezeption als Aneignung: Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung*. Opladen, 1993.

- Hurrelmann, Bettina / Hammer, Michael / Klaus Stelberg (1996): Familienmitglied Fernsehen. Opladen: Leske+Budrich.
- Ishi, Kenichi (1996): Factors Influencing the Adoption of New Information Media in Japanese Families. Assessing the Social Factors of Information Media Adoption. In: *Media Asia* 23, pp. 22-28.
- Ishikawa, Akira (1998): Das Rundfunksystem Japans. In: Hans-Bredow-Institut (Hrsg.): *Internationales Handbuch für Hörfunk und Fernsehen 98/99*. Baden-Baden: Nomos, S. 673-678.
- Jandt, Fred E. (1998): *Intercultural Communication. An Introduction*. Second Edition, Thousand Oaks: Sage.
- Jenks, Chris (1993): *Culture*. London: Routledge.
- Jonach, Ingrid (Hrsg.) (1998): *Interkulturelle Kommunikation*. München: Reinhardt.
- Kennedy, Paul (1993): In *Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert*. 2. Auflage. Frankfurt: S. Fischer.
- Kevenhörster, Paul (1993): *Politik und Gesellschaft in Japan*. Mannheim: BI Taschenbuch Verlag.
- Kleining, Gerhard (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *KZfSS* 34, S. 224 - 253.
- Kleinsteuber, Hans J. (1999): Die Informationsgesellschaft – Eine Gesellschaft ohne Informationen über sich selbst? Einige Thesen. In: Donges, Patrick/Jarren, Otfried/Schatz, Heribert (Hrsg.): *Globalisierung der Medien? Medienpolitik in der Informationsgesellschaft*, Opladen: Westdeutscher, S. 21-38.
- Klook, Daniela (1995): *Von der Schrift- zur Bild(schirm)kultur. Analyse aktueller Medientheorien*. Berlin: Spieß.
- Klose, Karin (1999): Geschlechterverhältnisse und Öffentlichkeiten im Wandel. Bericht vom 7. Workshop „Geschlechterforschung zu Japan“ vom 26. 11.- 27.11. 1998. In: *Soziologie* 3/1999, S. 57-63.
- Kodaira, Sachiko Imaizumi (1989). Kinderfernsehen und Medienforschung in Japan: Historischer Überblick und gegenwärtige Tendenzen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Kinderfernsehen und Fernsehforschung in Japan und der Bundesrepublik Deutschland*. München: DJI Verlag, S.29-57
- Krotz, Friedrich (1992): Kommunikation als Teilhabe. Der „Cultural Studies Approach“, in: *Rundfunk und Fernsehen* 40 (1992), S. 412-431.
- Krotz, Friedrich (1997): Das Wohnzimmer als unsicherer Ort, in: *Montage/AV* 6, 1, S. 97-105.
- Krotz, Friedrich (1998a): Digitalisierte Medienkommunikation. Veränderungen interpersonaler und öffentlicher Kommunikation. In: Neverla, Irene (Hrsg.): *Das Netz-Medium*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 113-136.
- Krotz, Friedrich (1998b): Surfvergnügen im Haifischbecken? Über die Zweckmäßigkeit einer „Stiftung Medientest“. In: Kubicek, Herbert u.a. (Hrsg.): *Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1998*, Heidelberg: R.v.Decker's, S. 275-286.
- Krotz, Friedrich (1998c): Kultur, Kommunikation und der Mensch. In: Saxer, Ulrich (Hrsg.): *Publizistik Sonderheft 2/1998 „Medienkulturkommunikation“*, S. 67-85.
- Krotz, Friedrich (2000): Media in the everyday life of children and young people in Germany. German Results of a comparative project. In: Brosius, Hans-Bernd (Hrsg.): *Kommunikation über Grenzen und Kulturen*. Konstanz: UVK, S. 267-281.
- Krotz, Friedrich (2001a): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Wie die Medienentwicklung Alltag und Identität, Kultur und Gesellschaft verändert. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2001b): Medienpraktiken und medial konstruierte Identitäten. Vortrag auf dem Identitätsworkshop der Fachgruppe Soziologie der Medien in der DGPK in Elversberg, Thüringen, im Juli 2001. MS.
- Krotz, Friedrich (2002): „And the winner is – BMW“. James Bond, die Medien und die Märkte. In: *Medien Praktisch* 3/2002, 26-35. Krotz cultural studies
- Krotz, Friedrich/ Hasebrink, Uwe (1998): The Analysis of People Meter Data: Individual Patterns of Viewing Behaviour of People with different Cultural Backgrounds. In: *Communications: The European Journal of Communication Research*, 23, Heft 2, S. 151-174.
- Krotz, Friedrich/Eastman, Susan (1999): Orientations Toward Television Outside the Home in Hamburg and Indianapolis. *Journal of Communication* 49 (1), 1999, S. 5-27.
- Krotz, Friedrich/Hasebrink, Uwe/Lindemann, Thomas/Reimann, Fernando/Rischkau, Eva (1999): *Kinder und Jugendliche und neue und alte Medien in Deutschland. Tabellen aus einem internationalen Projekt zu Deutschland*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.

- Kubicek, Herbert/Welling, Stefan (2000): Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? In: *Medien und Kommunikationswissenschaft* 48, 2000, Nr. 4, S. 497-517.
- Lazarsfeld, Paul F. (1972): Administrative and critical communications research, in: Lazarsfeld, Paul F. (Hrsg.) (1972): *Qualitative Analysis. Historical and Critical Essays*, Boston: Allyn/Bacon, S. 155-157.
- Lemish, Dafna (1982): The Rules of Viewing Television in Public Places, in: *Journal of Broadcasting* 26, 1982, S. 758-781.
- Lenzen, Dieter (1998): Wandlungen des Kinderspiels am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Ein japanisch-deutscher Vergleich aus historisch-anthropologischer Perspektive. In: Stance Scholz-Cionca (Hrsg.): *Japan. Reich der Spiele*. München: Judicium, S. 285-309.
- Liebes, Tamar/Katz, Elihu (1990): *The Export of Meaning: Cross-Cultural Readings of Dallas*. Oxford, 1990.
- Livingstone, Sonia/Bovill, Moira (eds.) (2001): *Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. New York: Lawrence Earlbaum.
- Luchtenberg, Sigrid (1999): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hrsg.) (1994): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien/St. Johann im Pongau: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Mahler, Alwin/Stoetzer, Matthias-W. (1995): Einführung: Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation und Überblick des Buches. In: Stoetzer, Matthias-W./Mahler, Alwin: *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation*. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer, 1-24.
- Makita, Tetsuo (1997): Japanese Time Use in 1995. In: *NHK Broadcasting Culture & Research*, Autumn 1997, pp. 10-14.
- Maletzke, Gerhard (1996): *Interkulturelle Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Martín Barbero, Jesus (1993): *Communication, Culture and Hegemony*. Newbury Park: Sage.
- Matsumoto, David (1996): *Culture and Psychology*. Pacific Grove u. a.: Brooks/Cole.
- McAllister, Matthew P. (1996): *The Commercialization of American Culture. New Advertising, Control and Democracy*. Thousand Oaks, 1996.
- McDaniel, Edwin R. (2000): Japanese Nonverbal Communication: A Reflection of Cultural Themes. In: Larry A. Samovar / Richard E. Porter (eds.): *Intercultural Communication. A Reader*. 9<sup>th</sup> Edition. Belmont: Wadsworth, pp. 270-279.
- Meyrowitz, Joshua (1990): *Die Fernsehgesellschaft*, 2 Bd.. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neuss-Kaneko, Magret (1990): *Familie und Gesellschaft in Japan*. München.
- Nojiri, Hiroko (1991): *Medien in Japan*, Berlin, 1991
- Okamoto, M., Shinohara, M., Okui, Y., Terashima, S. & Hashimoto, M. (o. J.??). *Investigation of Learning Object Metadata and Application to a Search Engine for K-12 Schools in Japan*, o. O..
- Ong, Walter J. (1995): *Orality and Literacy. The Technologizing of the World*. London/New York: Routledge.
- Pias, Claus, Vogl. Joseph und andere (1999): *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*,. 1. oder 2. Auflage, München: DVA.
- Plate, Petra (1995). *Japan: Wirtschaft, Politik, Gesellschaft*. Institut für Asienkunde. Jahrgang III, Heft 4, S. 380.
- Pohl, Manfred / Mayer, Hans Jürgen (1998): *Länderbericht Japan*. Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe Band 355).
- Postman, Neil (1988): *Wir amüsieren uns zu Tode*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Reimann, Horst (Hrsg.) (1992): *Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rheingold, Howard (1993): *The Virtual Community*. Reading: Addison Wesley.
- Ridder, Christa-Maria/Engel, Bernhard (2001): *Images und Funktionen der Massenmedien im Vergleich*. In: *Media Perspektiven* 3/2001, 102-125.
- Rogers, Everett M. (1995a): *Diffusion of Innovations: Modifications of a Model for Telecommunications*. In: Matthias-W. Stoetzer / Alwin Mahler (Hrsg.): *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation*.



- on. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer, S. 25-38.
- Rogers, Everett M. (1995b): *Diffusion of Innovations*. Fourth 4<sup>th</sup> Edition. New York: The Free Press.
- Rothenbühler, Eric W. (1988): The living room Celebration of the Olympic Games. *Journal of Communication* 38 (3), 1988, S. 61-81.
- Samovar, Larry A. / Porter, Richard E. (eds.) (2000): *Intercultural Communication. A Reader*. 9<sup>th</sup> Edition. Belmont: Wadsworth.
- Schell, Fred / Schorb, Bernd / Palme, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): *Jugend auf der Datenautobahn*. München: Kopäd.
- Schmitt, Uwe (2001): Okio – Stadt ohne Plan. In: Merian (2001): Japan, S. 36-48.
- Schneider, Reto U. (2001): Roboter zum Liebhaben. In: Merian (2001): Japan, S. 102-106.
- Scholz-Cionca, Stance (Hrsg.) (1998): *Japan. Reich der Spiele*. München: Judicium.
- Schönweiss, Friedrich (2000): Schulen ans Netz – und dann? In: *Psychologie heute*, Juli 2000, 62-69.
- Schubert, Volker (1994): Takie Sugiyama Lebra: Pajanesse Patterns of Behavior. In: Donata Elschenbroich (Hrsg.): *Aufwachsen und Lernen in Japan. Eine kommentierte Bibliographie angloamerikanischer, japanischer und deutscher Literatur*. München: DJI, S. 28.
- Seiter, Ellen/Borchers, Hans/Kreutzner, Gabriele/Eva-Maria Warth (Hrsg.) (1989): *Remote Control. Television, Audiences, and Cultural Power*, London, 1989.
- Sekiguchi, Reiki (2000): Wandel der Bildung in der Informationsgesellschaft – am Beispiel Japans. In: Lohmann, Ingrid/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Die Kultivierung der Medien*. Oplanden: Leske und Budrich, S. 75-96.
- Shida, Kiyoshi (1999): The Shintoist wedding ceremony in japan: an invented tradition. In: *Media, culture and Society* 21, 195-204.
- Shinohara, M., Saito, H., Adachi, W., Wada, S., Arai, S., Shinagawa, N. & Nakazawa, A. (1999). School Networking in Japan - Activities of Konet Plan. In G. Cumming et al. (Ed.), *Advanced Research in Computers and Communications in Education*. S. 1049-1052. IOS Press.
- Singer, Kurt (1991): *Spiegel, Schwert und Edelstein. Strukturen des japanischen Lebens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stoetzer, Matthias-W./Mahler, Alwin (1995): *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation*. Berlin, Heidelberg u.a.: Springer.
- Süss, Daniel (2000): Kindlicher Medienumgang und elterliche Kontrolle in der Schweiz. In: Brosius, Hans-Bernd (Hrsg.): *Kommunikation über Grenzen und Kulturen*. Konstanz, 2000, S. 309-323.
- Suzuki, Hirohisa / Kawakami, Yoshiro / Fujii, Yoshihisa (1994): Comparative Study of Media Use Capacity. A preliminary Study. In: *The Research Bulletin of the Institute of Socio-Information and Communication Studies*. The University of Tokyo, No. 4, pp. 179-227.
- Thomas, Gothild/Thomas Kristina (1999): *Reisegast in Japan*. 2. Auflage. München: Iwanowski's Reisebuchverlag.
- Ting-Toomey, Stella (1998): *Communication across Cultures*. New York: The Guilford Press.
- Toyama-Bialke, Chisako (1994)/ Isikawa, Ken (1994): Wagakuni ni okeru jidookan no hattatsu (Entwicklung des Bildes des Kindes von Japan). In: Donata Elschenbroich (Hrsg.): *Aufwachsen und Lernen in Japan. Eine kommentierte Bibliographie angloamerikanischer, japanischer und deutscher Literatur*. München: DJI, S. 54-57.
- Ulmann, Gisela (1975): *Sprache und Wahrnehmung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Vowe, Gerd/Emmer, Martin (2002): Elektronische Agora? Digitale Spaltung? Der Einfluss des Internet-Zugangs auf politische Aktivitäten der Bürger. In: Baum, Achim/Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten*. Konstanz: UVK, S. 419-432.
- Wattenberg, Ulrich (1998): Computerspiele in Japan - eine neue Welt. In: Larry A. Samovar / Richard E. Porter (eds.): *Intercultural Communication. A Reader*. 9<sup>th</sup> Edition. Belmont: Wadsworth, pp. 369-389.
- Weber, Max (1988): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoiologie I*. 1.-8. Auflage, Tübingen: UTB/Mohr.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt/Renger, Rudi (Hrsg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien - St. Johann im Pongau: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, S. 147-169.

Whorf, Benjamin Lee (1963): Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Williams, Raymond (1958): Culture and Society. New York.

Yoshimi, Shunya (1999): „Made in Japan“: The cultural politics of „Home Electrification“ in postwar japan.  
In: Media, Culture and Society 21, pp. 149-171.

Yum, June Ock (2000): The Impact of Confucianism on Interpersonal Relationships and Communication Patterns in East Asia. In: Larry A. Samovar / Richard E. Porter (eds.): Intercultural Communication. A Reader. 9<sup>th</sup> Edition. Belmont: Wadsworth, pp. 63-72.

### Verwendete Internet-Adressen:

<http://jin.jcic.or.jp/stat/stats>

<http://jin.jcic.or.jp/stat/stats/16EDUA4.html>

<http://jin.jcic.or.jp/stat/stats/17MDA12.html>

<http://www.isei.or.jp/>

<http://www.mpib-berlin.mpg.de/DOK/echbild.htm>

<http://www.osaka-kyoiku.ac.jp/educ/index-e.html>

<http://www.osaka-kyoiku.ac.jp/educ/school-e.html>

[http://www.isei.or.jp/books/63/isei\\_63\\_8.html](http://www.isei.or.jp/books/63/isei_63_8.html)

[http://www.adherents.com/adhloc/Wh\\_140.html](http://www.adherents.com/adhloc/Wh_140.html)

<http://www.ed.uiuc.edu/people/narita/schools.html>

<http://www.wnn.or.jp/wnn-s/>

<http://www.edu.ipa.go.jp/E-square/>

<http://www.mediakids.or.jp/>

## **Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen für die Informationsgesellschaft und ihre Bedingungen in Japan und Deutschland**

### **Tabellenanhang I: Ergebnisse der Befragung in Hamburg**

Hamburg, im März 2002

## Table of contents

<b>1 SAMPLE</b> .....	128
Tab. 1-1 Grade and gender (all; shown by percentage and numbers [n]).....	129
Tab. 1-2 Average number of siblings (mean).....	129
Tab. 1-3 Age (all; shown by percentage and numbers [n]) .....	130
<b>2 MEDIA-RELATED LEISURE ACTIVITIES</b> .....	131
Tab. 2-1 Media-related and other leisure activities (all; shown by percentage).....	131
Tab. 2-2 Leisure activities at least several times a week (all; shown by percentage).....	132
Tab. 2-3 Time spent watching TV (all; shown by percentage).....	133
Tab. 2-4 Usage of telephone (all; shown by percentage) .....	133
Tab. 2-5 Access to cellular phone (all; shown by percentage; number [n]) .....	134
Tab. 2-6 Frequency of cellular phone usage (cellular phone users; shown by percentage).....	134
Tab. 2-7 Cellular phone usage (cell phone users; frequencies shown by percentage; means) .....	135
Tab. 2-8 Preferred magazines (all; shown by percentage).....	136
Tab. 2-9 Media usage behavior – „when I turn on the TV ...“ (all; shown by percentage) .....	137
Tab. 2-10 Media usage behavior – „when I finished watching a program/ movie...“ (all; shown by percentage) .....	137
Tab. 2-11 Media usage behavior – „when I buy or borrow a PC- or video game...“ (all; shown by percentage) .....	138
Tab. 2-12 Media usage behavior – „when playing a computer or video game...“ (all; shown by percentage).....	138
Tab. 2-13 Media usage for searching information - "if you want to find out something about another country, how do you look into?" (all; shown by percentage) .....	139
Tab. 2-14 Preferred media for information research (all; shown by percentage).....	140

<b>3</b>	<b>COMPUTER USAGE</b>	141
<b>3.1</b>	<b>Quantity of Computer Usage</b>	141
	Tab. 3-1 PC-usage at home and/or at school, at least once a month (all; shown by percentage)	141
	Tab. 3-2 PC-usage at home (all; shown by percentage)	142
	Tab. 3-3 PC-usage at school (all; shown by percentage)	142
	Tab. 3-4 Frequency of PC-usage (PC users; frequencies shown by percentage)	143
	Tab. 3-5 Frequency of PC-usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage)	143
	Tab. 3-6 Frequency of PC-usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage)	144
	Tab. 3-7 Duration of usage per week (PC users; frequencies shown by percentage)	145
	Tab. 3-8 Intensity of usage - frequency and duration of PC-usage (all; shown by percentage)	146
<b>3.2</b>	<b>Beginning when, beginning why, PC-Usage within the family</b>	147
	Tab. 3-9 Experience with computer usage (PC users; frequencies shown by percentage)	147
	Tab. 3-10 Reasons for taking up PC usage (PC users; frequencies shown by percentage)	147
	Tab. 3-11 PC-usage within the family (all; shown by percentage)	148
<b>3.3</b>	<b>Manner of usage</b>	149
	Tab. 3-12 Manner of computer usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage)	149
	Tab. 3-13 Average number of used applications at home (PC users at home; means)	150
	Tab. 3-14 Manner of computer usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage)	151
	Tab. 3-15 Average number of used applications at school (PC users at school; means)	152
	Tab. 3-16 Experience in using e-mail (PC users; frequencies shown by percentage)	152
	Tab. 3-17 Frequency of e-mail usage (e-mail users; frequencies shown by percentage)	153
	Tab. 3-18 Location of e-mail usage (e-mail users; frequencies shown by percentage)	154
	Tab. 3-19 Experience with internet (PC users; frequencies shown by percentage)	155
	Tab. 3-20 Frequency of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage)	155

Tab. 3-21 Location of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage).....	156
Tab. 3-22 Manner of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage).....	157
Tab. 3-23 Interesting PC games (all; shown by percentage).....	158
<b>3.4 Literacy</b> .....	159
Tab. 3-24 Estimation of one's own literacy (PC users; frequencies shown by percentage).....	159
Tab. 3-25 Self-assessment with respect to different computer-skills (PC users; frequencies shown by percentage)*.....	160
Tab. 3-26 Keyboard skills (PC users; frequencies shown by percentage).....	161
Tab. 3-27 "Where did you learn most about computers so far?" (Pc users at home + school; frequencies shown by percentage).....	161
<b>3.5 Computer Knowledge</b> .....	162
Tab. 3-28 Computer knowledge – Hard disk (all; shown by percentage).....	162
Tab. 3-29 Computer knowledge – Online (all; shown by percentage).....	162
Tab. 3-30 Computer knowledge – Home-Page (all; shown by percentage).....	163
Tab. 3-31 Computer knowledge – Font (all; shown by percentage).....	163
Tab. 3-32 Computer knowledge – Computer-Virus (all; shown by percentage).....	164
Tab. 3-33 Computer knowledge – right answers (all; shown by percentage).....	165
<b>4 ATTITUDES TOWARDS COMPUTERS</b> .....	166
Tab. 4-1 Attitudes towards computers – „kept behind“ (all; shown by percentage).....	166
Tab. 4-2 Attitudes towards computers– „thinking power“ (all; shown by percentage).....	167
Tab. 4-3 Attitudes towards computers– „exciting“ (all; shown by percentage).....	167
Tab. 4-4 Attitudes towards computers– „more important for children“ (all; shown by percentage).....	168
Tab. 4-5 Attitudes towards computers– „school should teach more“ (all; shown by percentage).....	168
Tab. 4-6 Attitudes towards computers– „parents think it important“ (all; shown by percentage).....	169
Tab. 4-7 Popularity of computer usage (PC users; frequencies shown by percentage).....	169
Tab. 4-8 Attitudes towards computers (all; means).....	170

**5 GENERAL VALUES** ..... 171

    Tab. 5-1 Favorite occupation together with friends (all; shown by percentage) ..... 171

    Tab. 5-2 "How important do you think the following descriptions to be?" (all; means) ..... 172

    Tab. 5-3 "What is your most important wish for yourself when you are grown up?" (all; shown by percentage) ..... 173

## 1 Sample

The survey was carried out in Hamburg at three different schools of differing types. At each of these schools all fifth and seventh grades were questioned. Differences concerning the number of students in the various types of schools result from the different numbers of classes as well as the different sizes of classes and thus affect the total sample.

After clearing out the data, following numbers are produced:

The "Gymnasium" is forming the largest group of students, counting 198 students. It is being followed by the "Gesamtschule" with 148 students and the "Haupt-Realschule" with a total of 131 students. All in all two students have not indicated their gender. Thus in the respective subgroups the total number is reduced.



**Tab. 1-1 Grade and gender (all; shown by percentage and numbers [n])**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	HRS	GS
		(477)	(221)	(254)	(234)	(111)	(122)	(243)	(110)	(132)	(198)	(148)
Number of those asked (n)	100	46	53	49	48	52		45	54	42	31	28
Percent (%)	-	(2)		-		(1)	-		(1)	-	-	-
Missing												

Basis: all those asked; valid percent / numbers.

**Tab. 1-2 Average number of siblings (mean)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	HRS	GS
		(477)	(221)	(254)	(234)	(111)	(122)	(243)	(110)	(132)	(198)	(148)
Average number of siblings	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,2	1,4	1,2	1,4	1,3
Average number of elder siblings	0,7	0,7	0,8	0,7	0,8	0,7	0,7	0,6	0,8	0,6	0,8	0,8

Basis: all those asked; Missing = 5 (siblings) bzw. 6 (elder siblings); Means.

**Tab. 1-3 Age (all; shown by percentage and numbers [n])**

Age	All			Grade						Type of school					
	All			Grade 5		Grade 7		Gym		GS		GS			
	n	%		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
9 years old	(1)	0,2		(1)	0,4							(1)	0,7		
10 years old	(43)	9,1		(43)	18,5			(26)	13,1	(4)	3,1	(13)	9,0		
11 years old	(161)	34,2		(160)	69,0	(1)	0,4	(83)	41,9	(30)	23,4	(48)	33,1		
12 years old	(62)	13,2		(24)	10,3	(38)	15,9	(28)	14,1	(17)	13,3	(17)	11,7		
13 years old	(149)	31,6		(4)	1,7	(145)	60,7	(55)	27,8	(39)	30,5	(55)	37,9		
14 years old	(48)	10,2				(48)	20,1	(5)	2,5	(33)	25,8	(10)	6,9		
15 years old	(5)	1,1				(5)	2,1	(1)	0,5	(3)	2,3	(1)	0,7		
16 years old	(2)	0,4				(2)	0,8			(2)	1,6				
Sum	(471)	100		(232)	100	(239)	100	(198)	100	(128)	100	(145)	100		
Missing (n)	(6)			(2)		(4)		(0)		(3)		(1)			
All (n)	(477)			(234)		(243)		(198)		(131)		(146)			

Basis: all those asked; valid percent / numbers.

(note: in the German survey there are 4 more age groups than in the Japanese sample)

## 2 Media-related leisure activities

**Tab. 2-1 Media-related and other leisure activities (all; shown by percentage)**

How often do you do the followings?	(almost every day.	2-3 times /a week	once a week	2-3 times a month	once a month	rarely / never
Watching video program (466)	5	10	16	21	15	34
Listening to radio (469)	71	11	5	1	2	12
Listening to CD or MC (472)	68	18	6	2	1	4
Reading books excluding Manga, reference books (469)	34	18	10	8	8	23
Reading Manga (467)	10	14	12	9	8	47
Enjoying TV game (472)	22	15	9	5	5	45
Enjoying portable TV game (474)	12	11	7	8	9	53
Sending facsimile messages (468)	2	4	2	2	7	84
Shooting video camera (467)	1	2	2	5	11	79
Watching TV (469)	80	15	2	1	1	3
Using the computer at home (470)	43	28	10	4	3	13
Using the computer at school (464)	4	12	21	7	9	49
Meeting friends <sup>441</sup>	43	33	14	4	2	5
Family activities (444)	6	22	30	19	12	10
Doing sports (473)	33	40	15	3	3	6
Playing a musical instrument (471)	9	10	13	4	4	59

Basis = all those asked; Missing = 3 bis 13 (The categories „meeting friends“ and „do something with family“ were added after the questioning of the first 5<sup>th</sup> grade(Gymnasium). Because of this, a higher number of missing results for these two categories, of 36 and 33); valid percent (Row); Missing\_ 1-6; F2: „How often do you do the followings?“ (note: 6 additional items in German survey)

**Tab. 2-2 Leisure activities at least several times a week (all; shown by percentage)**

The following percentages relate to those who have chosen in F2 one of the first two categories ("almost every day" or "2 to 3 times per week")

How often do you do the followings?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(477*)	(221*)	(254*)	(234*)	(111*)	(122*)	(243*)	(110*)	(132*)	(198*)	(148*)	(131*)
Watching video program (466)	15	20	11	16	19	13	14	20	9	9	21	17
Listening to radio (469)	81	76	87	79	73	86	83	80	87	87	79	76
Listening to CD or MC (472)	87	83	90	83	79	86	91	86	94	87	85	88
Reading books excluding Manga, reference books (469)	52	40	63	62	50	74	43	30	53	72	30	44
Reading Manga (467)	24	32	17	31	37	26	17	27	9	24	22	26
Enjoying TV game (472)	37	59	18	37	59	17	37	58	19	21	45	51
Enjoying portable TV game (474)	23	31	17	32	41	25	15	20	9	10	27	37
Sending facsimile messages (468)	5	6	4	6	6	6	5	7	3	4	8	5
Shooting video camera (467)	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	1
Watching TV (469)	94	96	92	93	96	89	96	96	95	92	93	97
Using the computer at home (470)	71	78	65	73	76	63	70	80	67	77	62	73
Using the computer at school (464)	15	21	11	8	10	7	22	32	14	8	27	14
Meeting friends (441)	76	81	71	72	80	65	78	82	76	63	81	86
Family activities (444)	29	27	30	35	31	38	23	23	24	25	34	28
Doing sports (473)	73	82	66	75	84	67	72	81	64	76	73	70
Playing a musical instrument (471)	19	15	24	28	22	34	11	7	14	31	19	5

\* listed is the total number of the respective category - single missings are not specified

Basis = all those asked; Missing = 3 bis 13 (The categories "meeting friends" and "do something with family" were added after the questioning of the first 5<sup>th</sup> grade(Gymnasium). Because of this, a higher number of missing results for these two categories, of 36 and 33); valid percent (column) F2: "How often do you do the followings?" Top 2: "(almost) every day" and "2 to 3 mtimes per week". (note: 7 additional items in German survey)

Tab. 2-3 Time spent watching TV (all; shown by percentage)

How much time do you spend watching TV on an average day?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(445)	(203)	(240)	(213)	(102)	(111)	(230)	(101)	(129)	(182)	(121)	(142)
More than 4 hours	10	14	8	10	14	6	11	14	9	4	15	15
3 to 4 hours	12	11	12	11	11	12	12	12	12	4	14	19
2 to 3 hours	23	23	22	22	20	24	23	27	20	16	24	30
1 to 2 hours	37	37	38	34	38	31	40	36	43	48	33	28
Less than an hour	18	15	21	23	18	27	14	12	16	28	14	9,

Basis = all those asked; Missing = 32; valid percent (Column); F1 „How long do you watch TV on an average day?“

Tab. 2-4 Usage of telephone (all; shown by percentage)

How often do you talk over a desktop telephone at home?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(468)	(218)	(248)	(228)	(109)	(119)	(238)	(109)	(129)	(196)	(126)	(146)
More than 5 times a day	9	8	10	7	5	8	12	12	12	10	8	10
3 to 4 times a day	17	16	19	13	9	17	21	22	21	16	15	21
1 to 2 times a day	35	31	38	32	30	34	38	32	43	42	34	26
Once every 2 or 3 days	17	18	15	18	18	17	16	17	14	15	20	16
Once every 4 or 5 days	5	6	4	7	7	6	4	6	2	4	5	7
less	12	15	10	18	22	14	7	8	6	12	10	15
No desktop telephone	4	6	3	6	8	4	3	3	2	1	9	5

Basis = all those asked; Missing = 9; valid percent (Column); F3: „How often do you talk on a desktop telephone at home?“

**Tab. 2-5 Access to cellular phone (all; shown by percentage; number [n])**

Do you have access to a cellular phone?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(473)	(218)	(253)	(230)	(108)	(122)	(241)	(110)	(131)	(198)	(130)	(145)
Access to cellular phone – yes %	70	68	72	58	58	57	82	78	86	67	72	73
Access to cellular phone – yes number	(332)	(149)	(182)	(133)	(63)	(70)	(198)	(86)	(112)	(133)	(93)	(106)

Basis = all those asked; Missing = 4; valid percent (Column); F4: "Do you have access to a cellular phone?"

**Tab. 2-6 Frequency of cellular phone usage (cellular phone users; shown by percentage)**

How often do you talk over a cellular phone?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(325)	(146)	(178)	(128)	(61)	(67)	(196)	(85)	(111)	(133)	(91)	(101)
More than 5 times a day	4	3	5	2	3	2	5	2	6	1	4	7
3 to 4 times a day	4	3	5	3	3	3	5	4	5	3	4	5
1 to 2 times a day	16	20	12	17	23	12	15	18	13	8	20	22
Once every 2 or 3 days	19	21	18	20	21	18	19	21	18	20	19	20
Once every 4 or 5 days	14	14	14	9	8	9	17	18	17	13	14	15
less	35	32	37	40	31	46	32	32	32	45	32	24
never	9	8	10	10	10	10	8	6	9	11	7	8

Basis = all those who have access to cellular phone; Missing = 7; valid percent (Column); F5: "How often do you talk over a cellular phone?"

Tab. 2-7 Cellular phone usage (cell phone users; frequencies shown by percentage; means)

Purpose of cellular phone usage/ what is the cellular phone used for?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(321)	(146)	(174)	(127)	(61)	(66)	(194)	(85)	(108)	(127)	(92)	(102)
Talk on the phone	87	87	87	87	84	88	86	90	86	89	90	80
Sending SMS	84	84	85	75	72	78	91	92	89	80	87	88
Writing e-mails	8	9	8	8	8	8	9	9	8	5	10	12
Using the internet	8	12	4	6	12	2	9	13	5	7	11	6
Using SMS information services	8	11	5	6	10	3	9	12	6	4	8	13
Calling the mailbox/answering machine	21	22	19	15	15	15	24	28	21	18	23	21
Playing games	69	72	65	55	61	49	77	80	75	59	72	78
Average number of purposes	2,9	3,0	2,8	2,5	2,6	2,4	3,1	3,3	3,0	2,7	3,0	3,0

Basis = all those who have access to cellular phone (332); Missing = 11; valid percent (Column); F6: "When you use a cellular phone, what do you do?" (multiple answers).

**Tab. 2-8 Preferred magazines (all; shown by percentage)**

Please choose your favorite magazines, as many as you like	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(471)	(217)	(253)	(230)	(109)	(121)	(241)	(108)	(132)	(197)	(128)	(146)
Manga	40	52	30	49	60	40	32	44	21	44	38	37
TV and PC game magazine	31	54	10	33	54	13	29	55	8	31	28	33
PC magazine	20	38	4	19	32	7	21	44	2	20	20	19
Sports magazine	28	43	15	28	46	12	28	41	17	27	26	31
Music	26	17	33	22	15	29	29	19	37	20	23	36
Entertainments	22	15	28	19	13	25	25	17	31	31	14	16
Town information	5	5	4	4	4	5	5	7	3	5	6	3
Fashion	20	4	34	14	2	24	26	6	43	16	20	26
Study	12	10	13	16	11	20	8	9	6	15	9	9
Teenage magazines for boys and girls	53	30	73	43	24	60	62	35	84	53	43	60
Others	11	12	11	11	6	14	12	17	8	11	21	4

Basis: all those asked; Missing = 6; (P: f36\_tmp); valid percent (column); F36: „What kind of magazines do you like?“  
 (note: instead of the item "teenage magazines for boys and girls" the Japanese survey shows the item "fortune teller")



**Tab. 2-9 Media usage behavior – „when I turn on the TV...“ (all; shown by percentage)**

When I turn on the TV I...	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(458)	(208)	(249)	(219)	(100)	(119)	(238)	(108)	(130)	(193)	(120)	(145)
Select a new type of program/ movie	18	18	17	21	20	21	15	17	14	13	24	19
Watch the same kind of program/ movie as usual	64	63	64	60	62	59	66	63	69	74	49	61
Do not know	19	19	19	19	18	20	19	20	17	13	27	20

Basis = all those asked; Missing = 19; valid percent (Column).

**Tab. 2-10 Media usage behavior – „when I finished watching a program/ movie...“ (all; shown by percentage)**

When I finished watching a program/ movie I...	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(464)	(215)	(248)	(223)	(105)	(118)	(240)	(110)	(130)	(194)	(124)	(146)
Often keep on watching TV	53	55	52	49	54	45	57	56	58	46	53	62
Turn off the TV	39	38	40	44	41	46	34	35	34	45	35	34
Do not know	8	7	9	7	5	9	9	9	9	9	12	3

Basis = all those asked; Missing = 13; valid percent (Column).

**Tab. 2-11 Media usage behavior – „when I buy or borrow a PC- or video game...“ (all; shown by percentage)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(463)	(215)	(247)	(224)	(106)	(118)	(238)	(109)	(129)	(195)	(121)	(147)
When I buy or borrow a PC- or video game I...												
Get a new type	63	67	59	67	74	61	59	62	57	62	60	67
Get the same type as usual	16	21	11	13	16	9	19	27	12	17	17	12
Do not know	21	11	30	21	10	30	22	12	31	21	23	21

Basis = all those asked; Missing = 14; valid percent (Column).

**Tab. 2-12 Media usage behavior – „when playing a computer or video game...“ (all; shown by percentage)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(462)	(215)	(246)	(223)	(106)	(117)	(238)	(109)	(129)	(194)	(121)	(147)
When playing a computer or video game I...												
often cannot stop	37	47	29	35	46	26	39	47	32	34	38	40
previously decide a finishing time and then stop	48	46	49	53	46	60	42	46	40	53	45	44
Do not know	15	7	22	11	8	15	19	7	19	13	17	16

Basis = all those asked; Missing = 15; valid percent (Column).

**Tab. 2-13 Media usage for searching information - "if you want to find out something about another country, how do you look into?" (all; shown by percentage)**

If you want to find out something about another country, how do you do it?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(474)	(219)	(253)	(230)	(109)	(121)	(242)	(110)	(132)	(195)	(131)	(148)
Going to a library	53	41	64	46	36	55	61	46	73	50	48	62
Buying books or magazines	15	11	18	15	11	18	16	12	18	19	10	15
Asking teacher	27	25	29	23	20	25	31	29	33	24	25	34
Asking parents	66	62	70	64	57	69	69	66	71	78	58	58
Looking it up through internet	59	65	54	46	54	38	72	76	68	68	59	48
Looking up in encyclopedia	44	41	47	33	31	35	55	50	59	62	28	35
Looking up over CD-ROM	23	30	16	22	30	14	24	30	18	25	21	21
Other	7	6	8	7	6	7	7	7	8	8	8	5
Do not know	2	2	2	2	2	3	2	3	1	0	3	3

Basis: all those asked; Missing = 3; valid percent (column); F29: „If you want to find out something about another country, how do you do it?“ (multiple answers).

Tab. 2-14 Preferred media for information research (all; shown by percentage)

„Which possibility in F29 would you prefer?“	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(456)	(211)	(243)	(219)	(105)	(113)	(237)	(106)	(130)	(192)	(122)	(142)
Going to a library	19	10	27	18	11	24	21	9	30	16	16	27
Buying books or magazines	2	2	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1
Asking teacher	3	3	2	3	3	3	2	3	2	1	3	5
Asking parents	27	26	29	36	33	39	19	18	20	30	25	26
Looking it up through internet	32	38	27	23	31	17	40	46	35	32	38	28
Looking up in encyclopedia	10	11	10	9	10	9	11	12	10	15	7	6
Looking up over CD-ROM	4	5	2	4	6	2	3	5	2	3	6	3
Other	2	3	1	2	2	3	2	5	0	2	3	1
Do not know	1	4	1	2	2	2	0	1	0	0	1	3

Basis: all those asked; Missing = 21; valid percent (column); F30: „Which possibility in F29 would you prefer?“ Computer Usage

### 3 Computer Usage

#### 3.1 Quantity of Computer Usage

Tab. 3-1 PC-usage at home and/or at school, at least once a month (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All (459)	Boys (214)	Girls (244)	All (223)	Boys (106)	Girls (117)	All (235)	Boys (108)	Girls (127)	Gym (188)	GS (127)	HRS (144)
PC-usage at home and/or at school (419)	91	92	91	86	87	86	96	96	96	95	87	90
PC-usage at home and at school (184)	40	43	38	25	25	26	54	60	50	40	39	42
PC-usage at home only (210)	46	43	48	59	60	58	33	26	39	53	36	45
PC-usage at school only (25)	5	6	5	2	2	2	9	10	8	2	13	4
No usage (40)	9	8	9	14	13	15	4	4	4	5	13	10

Basis: all those asked; Missing = 18; valid percent; F2: „How often do you do the followings?“ F2\_1 "Use the computer at home" and F2\_m "Use the computer at school"

**Tab. 3-2 PC-usage at home (all; shown by percentage)**

"How often do you use PC at home?"	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(469)	(217)	(251)	(230)	(108)	(122)	(238)	(109)	(129)	(194)	(129)	(146)
PC-usage at home (402) <sup>1</sup>	86	86	86	84	85	83	87	86	88	92	74	87

Basis: All those who use PC at home; Missing = 8; valid percent (column); F2: "How often do you do the followings?" F2\_1 "Use the computer at home"

**Tab. 3-3 PC-usage at school (all; shown by percentage)**

"How often do you use PC at school?"	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(467)	(218)	(247)	(226)	(109)	(117)	(239)	(109)	(130)	(192)	(129)	(146)
PC-usage at school (211) <sup>2</sup>	45	48	43	27	26	27	63	70	58	42	50	45

Basis: All those who use PC at school; Missing = 10; valid percent (column); F2: "How often do you do the followings?" F2\_m "Use the computer at school"

**Tab. 3-4 Frequency of PC-usage (PC users; frequencies shown by percentage)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(415)	(194)	(220)	(189)	(91)	(98)	(225)	(103)	(122)	(177)	(109)	(129)
Almost every day (219)	53	64	42	50	59	41	55	69	43	50	52	57
Several times a week (125)	30	25	35	32	29	35	29	22	34	33	30	26
About once a week (44)	11	6	15	11	7	15	10	5	15	12	10	9
2 to 4 times a month (27)	7	5	8	7	6	9	6	4	7	5	7	8

Basis: All those who use PC (n=419); Missing: 4; valid percent (column); F2: "How often do you do the followings?" F2\_1 "Use the computer at home" and F2\_m "Use the computer at school"

**Tab. 3-5 Frequency of PC-usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(402)	(186)	(215)	(193)	(92)	(101)	(209)	(94)	(114)	(179)	(96)	(127)
(Almost) every day	51	63	39	49	59	41	52	68	38	49	49	54
2 to 3 times per week	32	28	35	33	32	35	31	25	36	34	32	29
Once a week	11	7	14	11	7	16	10	6	13	11	12	10
2 to 3 times a month	4	1	7	4	1	6	5	0	9	5	4	3
Once a month	3	2	4	3	2	3	3	1	4	2	3	4

Basis: All those who use PC at home; Missing: 0; valid percent (column); F2: "How often do you do the followings?" (1) "Use the computer at home"

**Tab. 3-6 Frequency of PC-usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All (211)	Boys (104)	Girls (107)	All (60)	Boys (28)	Girls (32)	All (151)	Boys (76)	Girls (75)	Gym (211)	GS (81)	HRS (65)
(Almost) every day	8	12	5	12	14	9	7	11	3	7	12	5
2 to 3 times a week	23	30	16	10	18	3	28	34	21	11	42	19
Once a week	41	33	50	32	32	31	45	33	57	47	28	48
2 to 3 times a month	12	11	13	18	7	28	9	12	7	12	9	14
Once a month	16	15	17	28	29	28	11	11	12	22	9	15

Basis: All those who use PC at school; Missing = 0; valid percent (column); F2: "How often do you do the followings?" (m) "Use the computer at school"



**Tab. 3-7 Duration of usage per week (PC users; frequencies shown by percentage)**

Using the computer	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All (415)	Boys (193)	Girls (221)	All (189)	Boys (90)	Girls (99)	All (226)	Boys (103)	Girls (122)	Gym (175)	GS (110)	HRS (130)
more than 14 hours per week	7	11	3	4	7	2	9	15	4	6	11	4
10 to 14 hours per week	9	10	8	7	7	8	9	13	7	11	8	6
7 to 10 hours per week	13	20	6	12	19	5	13	20	7	12	10	15
4 to 6 hours per week	14	17	12	12	16	9	16	18	14	15	11	15
3 to 4 hours per week	14	16	11	14	19	9	13	13	13	14	12	14
2 to 3 hours per week	11	7	14	14	10	18	8	5	10	12	7	12
1 to 2 hours per week	23	14	13	24	17	31	21	12	30	19	26	25
less than 1 hour per week	11	6	16	12	7	17	11	6	15	11	15	10

Basis: All those who use PC (n=419); Missing: 4; valid percent (column); F2: "How often do you do the followings?" F2\_m "Use the computer at school"

(note: items differ in comparison to the Japanese survey. Furthermore the Japanese survey contains only 7 items, compared to 8 in the German.)

**Tab. 3-8 Intensity of usage - frequency and duration of PC-usage (all; shown by percentage)**

The following table depicts the percentage of different user-types (measured by usage intensity) of the total number of students.

The user-types have been developed from looking at the frequency of usage in relation to the amount of time that was spent using.

These user-types can be described in the following manner:

**Intense usage:** *frequency of usage* – at least several times per week; *average time spent using* – at least 6 hours per week (up to 14 hours or more)

**Regular usage:** *frequency of usage* – at least once a week; *average time spent using* – at least 1 to 2 hours per week (up to 4 to 6 hours)

**Little usage:** *frequency of usage* – at least twice a month; *average time spent using* – less than 1 hour a week

**Rare / no usage** *frequency of usage* – less than twice a month, or never; *average time spent using* – less than 1 hour a week

Intensity of usage by frequency and duration of usage	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(443)	(202)	(240)	(216)	(101)	(115)	(227)	(101)	(125)	(185)	(122)	(136)
Intense usage *	24	36	14	19	26	12	29	47	15	27	23	21
Regular usage	53	48	58	52	51	53	55	45	62	54	48	57
Little usage	15	9	20	17	12	21	13	6	18	14	17	13
Rare / no usage	8	7	9	13	12	14	4	3	4	5	12	9

Basis: all those asked; Missing: 34; valid percent (column); F2: "How often do you do the followings?" und F12: „How many hours per week do you use the PC ?“

(note: please note that in the German survey all those asked are counted, whereas in the Japanese survey only PC-users are counted)

### 3.2 Beginning when, beginning why, PC-Usage within the family

Tab. 3-9 Experience with computer usage (PC users; frequencies shown by percentage)

When did you start using PC	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(409)	(190)	(218)	(189)	(91)	(98)	(220)	(99)	(120)	(176)	(108)	(125)
Kinder garden	5	6	4	9	11	7	2	2	2	5	2	8
1st or 2nd grade	17	22	13	28	35	21	8	9	7	20	15	15
3d or 4th grade	38	38	38	47	42	51	30	34	27	40	33	38
5th or 6th grade	34	27	40	16	12	20	49	40	56	30	42	33
7th grade	6	7	5	-	-	-	12	14	9	6	8	6

Basis = all those asked, who use PC; Missing = 10; valid percent (Column); F13: „When did you start using PC?“

Tab. 3-10 Reasons for taking up PC usage (PC users; frequencies shown by percentage)

What made you start using PC?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(403)	(186)	(216)	(186)	(88)	(98)	(216)	(98)	(118)	(175)	(103)	(125)
after seeing friends using PC	12	17	7	8	9	7	15	35	8	11	12	14
As parents bought PC for me	38	38	37	36	38	35	39	39	39	31	48	38
As family use at home	41	39	43	45	47	44	37	32	42	51	26	39
After using in class at school	5	1	8	4	2	5	6	0	10	2	9	6
Other	5	5	5	7	5	9	3	5	2	6	6	3

Basis = all those who use PC (n=419); Missing = 16; valid percent (Column); F14: „What made you start using PC?“

**Tab. 3-11 PC-usage within the family (all; shown by percentage)**

Is there anyone around you who uses a personal computer regularly?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(473)	(211)	(252)	(232)	(111)	(121)	(240)	(110)	(130)	(197)	(128)	(147)
Father	45	44	45	44	43	44	45	45	46	54	32	42
Mother	26	24	29	23	21	25	30	27	32	26	21	32
Brothers and sisters	32	32	32	31	35	26	33	28	37	33	28	34
Other	21	21	20	13	11	16	27	32	24	17	26	21
None	15	14	17	12	14	23	19	13	12	10	25	14

Basis: all those asked; Missing: 4; valid percent (column); P5: „Is there anyone around you who uses a personal computer regularly? (multiple answers)

(note: the Japanese survey also includes "friends" as an item)

### 3.3 Manner of usage

Tab. 3-12 Manner of computer usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage)

What do you do with a personal computer at home?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(400)	(186)	(214)	(193)	(92)	(101)	(207)	(94)	(113)	(179)	(96)	(127)
Playing games	89	97	82	91	97	86	87	97	79	89	89	89
Writing documents	70	67	73	61	60	62	79	73	83	70	67	74
Accessing the internet	51	61	43	44	53	35	58	68	50	57	54	41
Calculating	18	15	20	29	21	37	7	10	5	17	17	19
Drawing pictures or graphics	34	29	39	33	26	39	36	31	40	27	50	33
Adjusting pictures or photos	24	30	18	15	20	10	32	39	26	23	25	23
Making database	5	8	1	3	3	2	6	13	1	3	9	3
Enjoying video by CD-ROM or DVD	22	28	17	20	25	16	24	31	19	21	32	18
Retrieving dictionaries or encyclopedias	26	29	22	23	28	18	28	30	27	35	21	16
Making programs	18	31	7	17	28	7	18	33	6	16	23	17
Applying study software or study game	28	29	28	33	32	34	24	26	22	41	18	18
Listening to music from a CD/ off the internet	33	40	27	24	29	20	41	50	33	26	46	33
Adjusting musical pieces	11	18	4	11	14	9	10	22	0	12	13	8
Burning CD-ROM	23	33	15	17	23	11	30	44	18	20	30	23
Other	5	6	5	6	7	6	4	5	4	6	9	2

Basis = all those who use PC at home; Missing = 1; valid percent (Column); F8: „What do you when using a personal computer at home?“ (multiple answers).

(note: the German survey contains 5 additional items)

**Tab. 3-13 Average number of used applications at home (PC users at home; means)**

What do you do with a personal computer at home??	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(400)	(186)	(214)	(193)	(92)	(101)	(207)	(94)	(113)	(179)	(96)	(127)
average number of applications	4,6	5,1	4,0	4,2	4,6	3,9	4,9	5,8	4,1	4,6	5,0	4,1

Basis = all those who use PC at home; Missing = 1; Means; F8: „What do you when using a personal computer at home?“ (multiple answers).

**Tab. 3-14 Manner of computer usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage)**

When using a computer at school, what do you normally do?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All (209)	Boys (104)	Girls (105)	All (58)	Boys (28)	Girls (30)	All (151)	Boys (76)	Girls (75)	Gym (79)	GS (65)	HRS (65)
Playing games	21	28	13	29	36	23	17	25	9	18	15	29
Writing documents	68	65	71	22	29	17	85	79	92	49	75	83
Accessing the internet	54	54	53	29	25	33	63	65	61	58	63	39
Calculating	23	19	27	50	61	40	13	4	21	36	9	20
Drawing pictures or graphics	27	25	30	40	36	43	23	21	24	15	39	31
Adjusting pictures or photos	12	14	9	9	14	3	13	15	11	3	22	12
Making database	8	9	8	3	7	0	10	9	11	15	5	3
Enjoying video by CD-ROM or DVD	2	4	1	2	0	3	3	5	0	1	6	0
Retrieving dictionaries or encyclopedias	14	14	14	7	4	10	17	17	16	8	3	32
Making programs	8	9	8	5	0	10	9	12	7	8	15	2
Applying study software or study game	18	14	21	28	29	27	14	9	19	28	11	12
Listening to music from a CD/ off the internet	5	7	3	5	4	7	5	8	1	1	11	3
Adjusting musical pieces	3	3	3	5	4	7	2	3	1	1	3	5
Burning CD-ROM	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0
Other	8	6	11	9	7	10	8	5	11	10	10	5

Basis = all those who use PC at school; Missing = 2; valid percent (Column); F10: „When using a computer at school, what do you normally do? (multiple answers)

(note: the German survey contains 5 additional items)

**Tab. 3-15 Average number of used applications at school (PC users at school; means)**

When using a computer at school, what do you normally do?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(209)	(104)	(105)	(58)	(28)	(30)	(151)	(76)	(75)	(79)	(65)	(65)
average number of applications	2,7	2,7	2,7	2,4	2,5	2,3	2,8	2,8	2,8	2,5	2,9	2,7

Basis = all those who use PC at school; Missing = 2; valid percent (Column); F10: "When using a computer at school, what do you normally do?"; (multiple answers)

**Tab. 3-16 Experience in using e-mail (PC users; frequencies shown by percentage)**

Do you have experience in using e-mail?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(408)	(189)	(218)	(185)	(87)	(98)	(222)	(102)	(120)	(178)	(106)	(124)
Yes (184)	45	55	37	36	46	28	52	62	44	56	40	34
Never used but want to use	32	24	39	35	28	42	30	22	38	27	32	40
Never used and do not want to use	19	19	19	22	24	20	16	14	18	16	24	19
Do not know about e-mail	4	3	5	7	2	10	2	3	1	1	5	7

Basis: all those who use PC (n=419); Missing = 11; valid percent (Column); F17: "Do you have experience in using e-mail?" (note: the Japanese survey contains 3 additional items)



**Tab. 3-17 Frequency of e-mail usage (e-mail users; frequencies shown by percentage)**

How often do you write or read e-mails?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(182)	(101)	(80)	(65)	(38)	(27)	(117)	(63)	(54)	(98)	(42)	(42)
(Almost) every day	19	23	14	9	8	11	24	32	15	21	24	7
2 or 3 times a week	20	19	23	22	21	22	20	18	23	21	12	26
Once a week	14	13	16	11	11	11	16	14	19	13	10	21
2 or 3 times a week	17	14	20	23	18	30	14	11	15	18	19	12
Once a month	11	10	13	12	13	11	10	8	13	9	17	10
Seldom	19	22	15	23	29	15	16	18	15	16	19	24

Basis: all those who use e-mail; Missing = 2; valid percent (Column); F19: „How often do you write or read e-mails?“

**Tab. 3-18 Location of e-mail users; frequencies shown by percentage)**

Where do you write or read e-mails?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(184)	(101)	(82)	(67)	(39)	(28)	(116)	(62)	(54)	(100)	(42)	(42)
At home	88	90	89	93	87	100	88	92	83	94	83	86
At school	14	19	9	2	3	0	22	29	13	7	38	7
At friend's house	16	14	18	15	15	14	16	13	20	15	12	21
In the parents' office	7	8	6	3	5	0	10	10	9	7	5	10
In a library	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
In an internet cafe	9	11	7	3	5	0	13	15	11	5	12	17
Elsewhere	3	4	2	8	8	7	1	2	0	1	2	10

Basis: all those who use e-mail; Missing = 0; valid percent (Column); F18: "Where do you write or read e-mails?" (multiple indications).

Where do you write or read e-mails?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(184)	(101)	(82)	(67)	(39)	(28)	(116)	(62)	(54)	(100)	(42)	(42)
average number of locations	1,4	1,5	1,3	1,2	1,2	1,2	1,5	1,6	1,4	1,3	1,5	1,5

Basis: all those who use e-mail; Missing = 0; valid percent (Column); F18: "Where do you write or read e-mails?" (multiple indications).

**Tab. 3-19 Experience with internet (PC users; frequencies shown by percentage)**

Have you ever used the internet?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(407)	(190)	(216)	(185)	(88)	(97)	(221)	(102)	(119)	(175)	(108)	(124)
Yes (349)	86	90	82	78	83	73	92	96	89	94	79	81
Never used but want to use	10	7	13	16	13	20	5	3	8	5	15	15
Never used and do not want to use	3	2	4	5	3	6	1	1	2	1	5	4
Do not know about internet	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	1

Basis: all those who use PC (n=419); Missing = 10; valid percent (Column); F20: „Have you ever used the internet?“

**Tab. 3-20 Frequency of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage)**

How often do you use the web?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(339)	(164)	(174)	(141)	(72)	(69)	(198)	(92)	(105)	(161)	(83)	(95)
(Almost) every day	15	21	9	7	7	7	21	33	11	17	22	6
2 or 3 times a week	20	25	16	21	24	17	20	26	14	21	18	21
Once a week	17	15	20	17	17	17	18	13	22	17	15	20
2 or 3 times a month	19	13	24	19	18	20	11	10	26	19	17	21
Once a month	8	8	8	9	11	6	8	5	10	8	10	7
Seldom	21	18	24	28	24	32	16	13	18	19	19	24

Basis: all those who use internet; Missing = 10; valid percent (Column) F23: "How often do you use the web?"

**Tab. 3-21 Location of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage)**

Where do you use the internet?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(349)	(177)	(171)	(144)	(73)	(71)	(205)	(98)	(106)	(164)	(85)	(100)
At home	70	73	66	72	77	66	68	70	66	78	65	60
At school	54	52	56	30	19	41	71	76	66	59	54	45
At friend's house	43	45	42	33	40	25	51	49	53	44	45	41
In the parents' office	14	16	13	9	8	10	18	21	15	13	13	18
In a library	6	8	5	6	7	4	7	8	6	5	6	9
In an internet cafe	19	28	10	10	15	4	25	38	14	15	27	18
Elsewhere	5	4	6	7	4	10	4	4	4	3	5	9

Basis: all those who use internet; Missing = 0; valid percent (Column); F21: Where do you use the internet? (multiple answers)

Tab. 3-22 Manner of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage)

What do you normally do when using the internet?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(346)	(170)	(175)	(142)	(73)	(69)	(203)	(97)	(106)	(163)	(84)	(99)
looking up specific information	58	56	60	49	49	54	38	61	64	63	52	54
looking at favorite homepages	52	46	58	49	41	57	54	50	59	59	45	47
chatting	38	39	38	32	33	30	43	43	43	36	50	32
surfing the net	30	35	25	25	30	20	33	38	28	28	35	29
downloading music or software	30	36	23	22	27	16	35	42	27	26	37	29
playing games	44	54	34	39	47	32	47	60	35	34	58	49
participating in MUD's	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0
using newsgroups	2	1	2	1	0	3	2	2	2	2	0	3
Homepage	20	22	18	16	15	16	24	28	20	23	16	20
Other	6	6	6	6	7	4	6	5	7	7	6	4

Basis: all those who use internet; Missing = 3; valid percent (Column); F22: "What do you normally do when using the internet?"

Tab. 3-23 Interesting PC games (all; shown by percentage)

Which of the following kinds of PC games are of interest to you?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(449*)	(209*)	(239*)	(216*)	(106*)	(110*)	(233*)	(103*)	(129*)	(194*)	(119*)	(136*)
Card games (430)	35	25	44	41	34	48	30	17	40	35	37	36
Adventure games/game stories (440)	76	76	76	77	74	80	75	79	72	79	72	75
Fight games (442)	53	81	29	54	77	31	53	85	26	38	67	64
Skill games (438)	74	75	74	77	81	73	72	69	74	76	65	80
Action games (439)	71	94	50	70	92	48	71	96	51	62	73	81
Sports games (437)	59	75	45	64	80	48	55	69	43	57	57	64
Vehicle-/Flight simulations (436)	55	81	32	58	86	31	53	76	33	51	59	58
Strategy games (436)	64	77	53	65	78	53	63	76	52	68	61	63
Study games (436)	46	33	58	58	44	72	35	23	45	50	43	44
Fantasy games(434)	67	68	66	74	72	76	60	64	57	65	65	73
Science-Fiction games (434)	49	68	31	50	67	33	48	68	30	35	56	62
Knowledge games (439)	58	51	65	65	56	73	52	45	58	66	51	53

\* Number of asked people who responded to at least one of all questions from f37.

Basis: all those asked; Missing = 35 to 47 (varying missings); valid percent (column); F37: „Which of the following kinds of PC games are of interest to you?“ Frequency of answer-categories: „of great interest to me“ und „of some interest to me“.

### 3.4 Literacy

Tab. 3-24 Estimation of one's own literacy (PC users; frequencies shown by percentage)

How skilful are you in working with a personal computer?	All						Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All		Boys		Girls		All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(406)	(190)	(215)	(88)	(96)	(221)	(184)	(88)	(96)	(221)	(102)	(119)	(174)	(108)	(124)
Not at all skilful	2	2	2	1	3	2	2	1	3	2	2	1	4	2	
Rather not skilful	23	13	32	15	33	25	25	15	33	22	12	24	25	19	
Rather skilful	56	62	50	53	45	61	49	53	45	61	70	56	52	58	
Very skilful	19	23	16	31	19	15	25	31	19	15	16	19	19	20	

Basis: All those who use PC (n=419); Missing = 13; valid percent (column); F27: „How skilful are you in working with a personal computer or word processor compared to people of your age?“

(note: please note that the order of items differs between the Japanese and the German survey)

**Tab. 3-25 Self-assessment with respect to different computer-skills (PC users; frequencies shown by percentage)\***

Can you handle following operations on personal computer?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(413*)	(192*)	(220*)	(189*)	(90*)	(99*)	(223*)	(102*)	(121*)	(178*)	(109*)	(126*)
Installation of new applications on PC (450)	66	86	48	61	83	41	70	88	54	67	59	70
Use of Cut and Paste (442)	64	77	52	43	66	22	82	87	77	67	67	56
Writing texts (450)	98	97	98	96	96	96	99	99	99	100	95	96
Drawing pictures (449)	91	89	94	90	90	90	93	88	97	94	93	87
Printing texts and/or pictures (452)	93	96	89	86	94	78	98	98	98	94	93	90
Preserving and taking out texts and pictures (449)	66	74	59	50	61	40	79	84	74	69	61	65
Starting and playing games (451)	98	100	96	99	99	99	97	100	94	98	96	98
Gathering information by dictionary or encyclopedia of CD-ROM (452)	60	71	51	51	67	36	68	74	64	71	51	54
Searching necessary parts of a text with retrieval function (449)	46	56	37	33	48	19	57	63	51	48	50	40
Retrieving information on internet (447)	77	85	70	67	82	55	85	88	83	86	71	69
Sending of attachment file of e-mail (446)	33	46	22	25	38	14	40	54	28	37	31	30

\* Number of asked people who responded to at least one of all questions from f25.

Basis: all those who use PC (n=419); Missing = 25 to 31; the percentages indicate the number of people who have answered with "yes" in relation to the total number of computer users (Column) F25: "Can you handle following operations on personal computer?"



**Tab. 3-26 Keyboard skills (PC users; frequencies shown by percentage)**

How skilful are you in using a keyboard?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(410)	(190)	(219)	(186)	(88)	(98)	(223)	(102)	(121)	(177)	(107)	(126)
Never touched	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
Seldom able to operate	2	3	1	3	3	2	2	3	1	1	4	2
Able to type slowly while looking at keyboard	34	31	37	43	36	49	27	26	28	29	41	36
Able to type fast while looking at keyboard	55	55	55	47	51	44	61	58	64	59	49	55
Able to do touch typing	8	11	6	6	8	4	10	14	7	10	6	7

Basis = all those who use PC (n=419); Missing = 9; valid percent (Column); F16: "How skilful are you in using a keyboard?"

**Tab. 3-27 "Where did you learn most about computers so far?" (Pc users at home + school; frequencies shown by percentage)**

Where did you learn most about computers?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(176)	(88)	(88)	(52)	(24)	(28)	(124)	(64)	(60)	(73)	(47)	(56)
At school	11	2	19	10	0	18	11	3	20	6	9	20
Leisure	74	85	63	73	83	64	74	86	62	78	77	66
About the same at school and leisure	11	6	17	12	8	14	11	5	18	15	6	11
Do not know	4	7	1	6	8	4	3	6	0	1	9	4

Basis = all those who use PC at home and in school; Missing = 8; valid percent (Column); F11: "Where did you learn most about computers?"

### 3.5 Computer Knowledge

**Tab. 3-28 Computer knowledge – Hard disk (all; shown by percentage)**

What is a hard disk?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(444)	(208)	(234)	(212)	(102)	(110)	(230)	(106)	(124)	(193)	(117)	(134)
A cover which protects the heart of the machine	3	2	5	4	2	6	3	2	4	3	3	5
Device to preserve programs or data*	78	86	71	68	78	58	88	94	82	81	74	78
Device to print data in high speed	2	2	1	2	2	2	1	2	1	3	2	0
Do not know	17	10	23	27	19	35	8	2	13	13	22	18

\* true;

Basis = all those asked; Missing = 33; valid percent (Column); F24-A: "What is a hard disk?"

**Tab. 3-29 Computer knowledge – Online (all; shown by percentage)**

What does Online mean?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(445)	(207)	(236)	(210)	(102)	(108)	(233)	(105)	(128)	(193)	(116)	(136)
Linkage with computer network*	75	78	71	62	65	59	86	91	81	83	66	70
Kind of character used in printout	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1
Name of computer company	4	4	3	7	8	6	1	0	2	2	3	7
Do not know	21	16	24	30	26	34	12	8	16	14	30	22

\* true

Basis = all those asked; Missing = 32; valid percent (Column); F24-B: „What does Online mean?“

**Tab. 3-30 Computer knowledge – Home-Page (all; shown by percentage)**

What is a Home-Page?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(451)	(208)	(241)	(215)	(103)	(112)	(234)	(105)	(129)	(195)	(118)	(138)
Table contents page of computer magazines	4	2	5	7	4	9	1	0	2	4	5	3
First screen picture of starting computer	2	1	2	3	2	4	0	0	1	3	0	1
Page opened for public on Internet*	79	84	74	66	72	60	91	96	86	85	70	77
Do not know	16	13	19	25	22	28	8	4	11	8	25	20

\* true

Basis = all those asked; Missing = 26; valid percent (Column); F24-C: „What is a Home-Page?“

**Tab. 3-31 Computer knowledge – Font (all; shown by percentage)**

What is a Font?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(443)	(206)	(235)	(212)	(102)	(110)	(229)	(104)	(125)	(192)	(116)	(135)
Graph or picture printed by computer	11	15	8	9	9	8	13	20	7	10	10	13
Decoration of letters	3	4	3	3	3	4	3	5	2	4	2	4
Style of letter*	5	8	3	2	3	1	9	13	6	7	2	6
Do not know	81	74	86	86	85	87	75	63	86	79	86	78

\* true

Basis = all those asked; Missing = 34; valid percent (Column); F24-D: „What is a Font?“

**Tab. 3-32 Computer knowledge – Computer-Virus (all; shown by percentage)**

What does a computer virus do?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(446)	(233)	(213)	(212)	(103)	(109)	(232)	(105)	(127)	(193)	(116)	(137)
Give damage to human mind and body	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0
Destroy circuit or computer machine	6	4	8	8	7	8	4	5	3	2	5	12
Destroy hard disk or incapacitate file of computer*	87	91	82	83	89	76	92	93	91	93	85	80
Do not know	7	4	9	9	4	15	4	2	6	5	9	8

\* true

Basis = all those asked; Missing = 31; valid percent (Column); F24-E: „What does a computer virus do?“

Tab. 3-33 Computer knowledge – right answers (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(452*)	(241*)	(209*)	(216*)	(103*)	(112*)	(236*)	(106*)	(129*)	(195*)	(119*)	(138*)
Computer virus (446)	87	91	82	83	89	76	92	93	91	93	85	80
Hard disk (442)	78	86	71	68	78	58	88	94	82	81	74	78
Online (443)	75	78	71	62	65	59	86	91	81	83	66	70
Homepage (449)	79	84	74	66	72	60	91	96	86	85	70	77
Font (441)	5	8	3	2	3	1	9	13	6	7	2	6

\* Number of asked people who responded to at least one of all questions from f24

Basis = all those asked; Missing = 26 bis 34; valid percent (Column); correct answers - computer knowledge: F24A-F24-E;

## 4 Attitudes towards computers

Tab. 4-1 Attitudes towards computers – „kept behind“ (all; shown by percentage)

Those who do not know about computers will be kept behind	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(468)	(219)	(248)	(227)	(109)	(118)	(240)	(110)	(130)	(198)	(126)	(144)
Not right	19	16	21	19	17	20	19	16	22	15	27	17
Rather not right	39	31	45	43	38	48	34	25	42	41	34	39
Rather right	26	29	23	25	27	23	27	31	24	31	20	24
Right	17	24	11	13	18	9	20	29	12	14	19	19

Basis: all those asked; Missing = 9; valid percent (column); F32: „What is your opinion on the following statements?“ F32-A: „Those who do not know about computers will be kept behind“

**Tab. 4-2 Attitudes towards computers- „thinking power“ (all; shown by percentage)**

Too much access to a computer will make lose thinking power	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(465)	(217)	(246)	(223)	(107)	(116)	(240)	(110)	(130)	(196)	(125)	(144)
Not right	31	36	26	28	36	21	34	36	32	27	27	40
Rather not right	34	30	39	35	27	42	34	32	35	34	32	36
Rather right	23	22	24	22	22	22	24	21	27	29	26	14
Right	11	12	11	15	14	16	8	11	6	10	15	10

Basis: all those asked; Missing = 12; valid percent (column); F32: „What is your opinion on the following statements?“ F32-B: „Too much access to a computer will make lose thinking power“

**Tab. 4-3 Attitudes towards computers- „exciting“ (all; shown by percentage)**

Computers are exciting	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(460)	(214)	(244)	(221)	(105)	(116)	(237)	(109)	(128)	(194)	(125)	(141)
Not right	5	6	4	5	6	5	4	6	2	3	8	4
Rather not right	13	8	16	13	10	16	12	6	16	15	14	7
Rather right	36	26	44	28	24	32	43	28	56	36	34	37
Right	47	61	36	53	61	47	42	61	26	46	43	53

Basis: all those asked; Missing = 17; valid percent (column); F32: „What is your opinion on the following statements?“ F32-C: „Computers are exciting“

**Tab. 4-4 Attitudes towards computers- „more important for children“ (all; shown by percentage)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(467)	(217)	(248)	(225)	(107)	(118)	(240)	(110)	(130)	(195)	(128)	(144)
Not right	14	15	13	15	16	14	13	15	12	9	17	18
Rather not right	25	21	28	30	25	35	20	17	22	31	24	17
Rather right	27	24	30	24	22	25	30	26	34	28	22	30
Right	35	40	30	32	37	26	38	43	33	33	37	35

Basis: all those asked; Missing = 10; valid percent (column); F32: „What is your opinion on the following statements?“ F32-D: „It is more important for children to study computers than it is for adults“

**Tab. 4-5 Attitudes towards computers- „school should teach more“ (all; shown by percentage)**

	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(471)	(219)	(250)	(228)	(109)	(119)	(241)	(110)	(131)	(196)	(129)	(146)
Not right	8	7	10	11	8	14	5	6	5	7	9	9
Rather not right	13	11	14	15	14	16	11	9	13	15	12	10
Rather right	23	17	28	20	15	25	26	20	31	24	23	23
Right	56	64	48	54	63	45	58	66	51	54	56	58

Basis: all those asked; Missing = 6; valid percent (column); F32: „What is your opinion on the following statements?“ F32-E: „School should teach more about computers“



**Tab. 4-6 Attitudes towards computers- „parents think it important“ (all; shown by percentage)**

My parents think it important for me to learn about computers	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(468)	(216)	(250)	(228)	(109)	(119)	(238)	(107)	(131)	(193)	(129)	(146)
Not right	13	10	16	17	13	21	9	8	11	13	16	11
Rather not right	26	24	28	28	27	29	24	22	26	30	30	16
Rather right	29	31	28	25	27	24	33	36	31	34	23	29
Right	32	35	29	29	34	25	34	36	32	23	32	44

Basis: all those asked; Missing = 9; F32: „What is your opinion on the following statements?“ F32-F: „My parents think it important for me to learn about computers“

**Tab. 4-7 Popularity of computer usage (PC users; frequencies shown by percentage)**

Do you like to use personal computer or word processor?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(409)	(192)	(216)	(185)	(90)	(95)	(224)	(102)	(121)	(177)	(109)	(123)
Dislike	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Rather dislike	3	1	4	1	1	0	4	0	7	2	4	2
Rather like	33	24	41	30	24	36	35	24	46	37	39	22
Very much like	64	75	55	69	74	64	60	76	47	62	56	76

Basis: All those who use PC (n=419); Missings: 10; valid cases (column) F26: „Do you like to use personal computer or word processor?“

**Tab. 4-8 Attitudes towards computers (all; means)**

not asked

## 5 General values

Tab. 5-1 Favorite occupation together with friends (all; shown by percentage)

What is your favorite occupation together with friends?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(466)	(216)	(248)	(229)	(109)	(120)	(235)	(107)	(128)	(195)	(126)	(145)
Playing video games	9	19	0	11	22	0	8	17	0	7	10	11
Using the computer	12	19	6	14	17	10	11	21	2	18	5	11
Watching TV	2	2	2	3	4	3	2	1	2	1	3	3
Studying together	2	1	4	4	1	7	1	0	2	4	2	1
Do something outside	50	57	44	51	53	48	49	60	40	40	65	50
Talking on the phone	3	0	6	4	0	7	3	0	5	4	0	5
shopping	21	2	38	15	3	26	28	2	49	27	14	19

Basis: all those asked; Missing = 11; valid percent (column); F31: „What is your favorite occupation together with friends??“

**Tab. 5-2 "How important do you think the following descriptions to be?" (all; means)**

How important do you think the following descriptions to be?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(475*)	(221*)	(252*)	(232*)	(111*)	(120*)	(243*)	(110*)	(132*)	(197*)	(130*)	(148*)
Wearing the right clothes (473)	3,0	2,9	3,0	2,9	2,8	2,9	3,1	3,0	3,1	2,7	3,2	3,2
Being good looking (470)	3,1	3,1	3,1	2,9	3,1	2,8	3,2	3,2	3,2	2,9	3,2	3,2
Having much money (472)	2,6	2,7	2,5	2,5	2,5	2,4	2,7	2,8	2,6	2,8	2,7	2,9
Being kind (469)	3,7	3,5	3,8	3,8	3,6	3,9	3,6	3,4	3,7	3,8	3,5	3,7
Possessing latest new things (469)	2,4	2,5	2,4	2,4	2,4	2,3	2,5	2,6	2,4	2,1	2,5	2,8
Being natural and unaffected (469)	3,7	3,6	3,8	3,7	3,5	3,8	3,7	3,6	3,8	3,8	3,6	3,6
Having a good sense of humor (469)	3,5	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4	3,6	3,6	3,7	3,6	3,4	3,4
Doing well at school (471)	3,4	3,4	3,3	3,4	3,5	3,4	3,3	3,4	3,2	3,2	3,5	3,5
Being good at sports (473)	3,0	3,3	3,8	3,1	3,3	2,8	3,0	2,3	2,7	2,8	3,2	3,2
Being honest (472)	3,8	3,7	3,9	3,8	3,7	3,9	3,8	3,7	3,9	3,9	3,7	3,8
Being original and individual (468)	2,7	2,7	2,8	2,6	2,5	2,7	2,9	2,8	2,9	2,6	2,7	2,9

\* Number of asked people who responded to at least one of all questions from f33

Basis: all those asked; Missing = 4 bis 9; valid percent (column); F33: „How important do you think the following descriptions to be?“

**Tab. 5-3 "What is your most important wish for yourself when you are grown up?" (all; shown by percentage)**

What is your most important wish for yourself when you are grown up?	All			Grade 5			Grade 7			Type of school		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Gym	GS	HRS
	(461)	(215)	(244)	(225)	(105)	(119)	(236)	(110)	(125)	(192)	(123)	(146)
Good looks	1	1	1	1	0	3	0	1	0	0	1	2
Happy family life	47	44	50	46	42	50	48	46	49	48	41	50
A lot of money	9	16	4	10	18	3	9	14	5	7	9	12
Many friends	12	10	14	13	11	13	12	8	14	14	14	8
Interesting job	11	11	12	9	10	8	14	12	15	14	13	7
Good education	19	19	19	21	19	23	17	19	16	17	23	20

Basis: all those asked; Missing = 16; valid percent (column); F34: „What is your most important wish for yourself when you are grown up?“

**Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen  
für die Informationsgesellschaft  
und ihre Bedingungen in Japan und Deutschland**

Tabellenanhang II: Ergebnisse der Befragung in Japan

Hamburg, im März 2002

## Table of contents

<b>1 SAMPLE</b> .....	179
Tab. 1-1 Grade and gender (all; shown by percentage and numbers [n]) .....	179
Tab. 1-2 Average number of siblings (mean) .....	179
Tab. 1-3 Age (all; shown by percentage and numbers [n]).....	180
<b>2 MEDIA-RELATED LEISURE ACTIVITIES</b> .....	181
Tab. 2-1 Media-related and other leisure activities (all; shown by percentage) .....	181
Tab. 2-2 Leisure activities at least several times a week (all; shown by percentage).....	182
Tab. 2-3 Time spent watching TV (all; shown by percentage).....	183
Tab. 2-4 Usage of telephone (all; shown by percentage).....	183
Tab. 2-5 Access to cellular phone (all; shown by percentage; number [n]).....	184
Tab. 2-6 Frequency of cellular phone usage (cellular phone users; shown by percentage).....	184
Tab. 2-7 Cellular phone usage.....	184
Tab. 2-8 Preferred magazines (all; shown by percentage).....	185
Tab. 2-9 Media usage behavior – „when I turn on the TV ..“ (all; shown by percentage).....	186
Tab. 2-10 Media usage behavior – „when I finished watching a program/ movie..“ (all; shown by percentage) .....	186
Tab. 2-11 Media usage behavior – „when I buy or borrow a PC- or video game...“ (all; shown by percentage).....	187
Tab. 2-12 Media usage behavior – „when playing a computer or video game..“ (all; shown by percentage).....	187
Tab. 2-13 Media usage for searching information - "if you want to find out something about another country, how do you do it?" .....	188
Tab. 2-14 Preferred media for information research.....	188

<b>3</b>	<b>COMPUTER USAGE</b> .....	189
<b>3.1</b>	<b>Quantity of Computer Usage</b> .....	189
	Tab. 3-1 PC-usage at home and/or at school, at least once a month (all; shown by percentage).....	189
	Tab. 3-2 PC-usage at home or at school (all; shown by percentage).....	190
	Tab. 3-3 190	
	Tab. 3-4 Frequency of PC-usage (PC users; frequencies shown by percentage).....	191
	Tab. 3-5 Frequency of PC-usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage).....	191
	Tab. 3-6 Frequency of PC-usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage).....	192
	Tab. 3-7 Duration of usage per week (PC users; frequencies shown by percentage).....	193
	Tab. 3-8 Intensity of usage - frequency and duration (PC users; frequencies shown by percentage).....	194
<b>3.2</b>	<b>Beginning when, beginning why, PC-Usage within the family</b> .....	195
	Tab. 3-9 Experience with computer usage (PC users; frequencies shown by percentage).....	195
	Tab. 3-10 Reasons for taking up PC usage (PC users; frequencies shown by percentage).....	195
	Tab. 3-11 PC-usage within the family or intimate circle (all; affirmative answers shown by percentage).....	196
<b>3.3</b>	<b>Manner of usage</b> .....	197
	Tab. 3-12 Manner of computer usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage).....	197
	Tab. 3-13 Average number of used applications at home.....	197
	Tab. 3-14 Manner of computer usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage).....	198
	Tab. 3-15 Average number of used applications at school.....	199
	Tab. 3-16 Experience in using e-mail (all; frequencies shown by percentage).....	199
	Tab. 3-17 Frequency of e-mail usage (e-mail users; frequencies shown by percentage).....	200
	Tab. 3-18 Location of e-mail usage.....	200
	Tab. 3-19 Experience with internet (PC users; frequencies shown by percentage).....	201
	Tab. 3-20 Frequency of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage).....	201
	Tab. 3-21 Location of internet usage.....	202
	Tab. 3-22 Manner of internet usage.....	202
	Tab. 3-23 Interesting PC games.....	202



<b>3.4 Literacy</b> .....	203
Tab. 3-24 Estimation of one's own literacy (PC users; frequencies shown by percentage).....	203
Tab. 3-25 Self-assessment with respect to different computer skills (frequencies of „yes“-replies shown by percentage; means) .....	204
Tab. 3-26 Keyboard skills (PC users; frequencies shown by percentage).....	205
Tab. 3-27 "Where did you learn most about computers so far?" .....	205
<b>3.5 Computer Knowledge</b> .....	206
Tab. 3-28 Computer knowledge – Hard disk (all; shown by percentage).....	206
Tab. 3-29 Computer knowledge – Online (all; shown by percentage) .....	206
Tab. 3-30 Computer knowledge – Home-Page (all; shown by percentage) .....	207
Tab. 3-31 Computer knowledge – Font (all; shown by percentage) .....	207
Tab. 3-32 Computer knowledge – Computer-Virus (all; shown by percentage) .....	208
Tab. 3-33 Computer knowledge – right answers (all; shown by percentage).....	209
<b>4 ATTITUDES TOWARDS COMPUTERS</b> .....	210
Tab. 4-2 Attitudes towards computers– „thinking power“ (all; shown by percentage) .....	211
Tab. 4-3 Attitudes towards computers– „exciting“ (all; shown by percentage) .....	211
Tab. 4-4 Attitudes towards computers– „more important for children“ (all; shown by percentage) .....	212
Tab. 4-5 Attitudes towards computers– „school should teach more“ (all; shown by percentage).....	212
Tab. 4-6 Attitudes towards computers– „parents think it important“ (all; shown by percentage).....	213
Tab. 4-7 Popularity of computer usage (PC users; frequencies shown by percentage) .....	213
Tab. 4-8 Attitudes towards computers (all; means) .....	214
<b>5 GENERAL VALUES</b> .....	215
Tab. 5-1 Favorite occupation together with friends.....	215
Tab. 5-2 "How important do you think the following descriptions to be?" (all; means) .....	215
Tab. 5-3 "What is your most important wish for yourself when you are grown up?" (all; shown by percentage) .....	216

## 1 Sample

Tab. 1-1 Grade and gender (all; shown by percentage and numbers [n])

	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
Number of those asked (n)	(897)	(456)	(440)	(415)	(208)	(206)	(482)	(248)	(234)
Percent (%)	100	51	49	46	50	50	54	52	49
Missing			1						

**Basis: all those asked; valid percent / numbers.**

Tab. 1-2 Average number of siblings (mean)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
Average number of siblings (number of children in the house?)	(897)	(456)	(440)	(415)	(208)	(206)	(482)	(248)	(234)
	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,3	2,4	2,4	2,4
Average number of elder siblings	1,7	1,7	1,7	1,7	1,6	1,7	1,7	1,7	1,7

**Basis: all those asked; Missing = 1; Means.**

Tab. 1-3 Age (all; shown by percentage and numbers [n])

Age	All		Grade 5		Grade 7	
	n	%	n	%	n	%
10 years old	209	23,3	209	50,4		
11 years old	206	23,0	206	49,6		
13 years old	247	27,6			247	51,4
14 years old	234	26,1			234	48,6
Sum	896	100	415	100	481	100
Missing (n)	1		0		1	
All (n)	897	100	415	46,3	482	53,7

Basis: all those asked; Missing = 1; valid percent / numbers.

(note: 4 additional age groups in German survey)

## 2 Media-related leisure activities

Tab. 2-1 Media-related and other leisure activities (all; shown by percentage)

How often do you do the followings?	(almost) every day.	2-3 times a week	once a week	2-3 times a month	once a month	rarely / never
Watching video program (897)	17	25	18	13	11	16
Listening to radio (895)	8	10	9	6	10	58
Listening to CD or MC (889)	33	18	11	7	6	24
Reading books excluding Manga, reference books (890)	22	20	12	10	12	25
Reading Manga (892)	47	22	11	5	5	10
Enjoying TV game (894)	32	22	10	7	7	22
Enjoying portable TV game (895)	15	16	10	5	9	45
Sending facsimile messages (887)	2	3	4	4	7	81
Shooting video camera (894)	<1	<1	<1	1	4	93
Using the computer at home (895)	10	13	8	9	10	19

Basis = all those asked; Missing 0 to 10; valid percent (Row); Q2\_1 to Q2\_9: "How often do you do the followings?" and Q4: "How often do you use personal computer at home?"

(note: 6 additional items in German survey)

Tab. 2-2 Leisure activities at least several times a week (all; shown by percentage)

How often do you do the followings?	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(897)	(456)	(440)	(414)	(208)	(206)	(482)	(248)	(234)
Watching video program (897)	42	40	43	43	45	40	40	36	46
Listening to radio (895)	18	16	19	10	9	10	25	22	27
Listening to CD or MC (889)	51	40	43	33	20	48	67	59	76
Reading books excluding Manga, reference books (890)	41	38	45	44	38	50	39	39	40
Reading Manga (892)	69	73	65	66	69	62	71	75	71
Enjoying TV game (894)	54	76	31	57	77	36	52	75	27
Enjoying portable TV game (895)	31	41	21	377	47	27	25	35	15
Sending facsimile messages (887)	5	1	8	4	1	7	6	3	6
Shooting video camera (894)	0	1	0	0	0	1	1	1	0

Basis = all those asked; Missing 0 to 10; valid percent (Column); Q2\_1 to Q2\_9: "How often do you do the followings?" and Q4: "How often do you use personal computer at home?" The percentages relate to those who chose one of the first two categories in question Q2 ("almost every day" or "2 to 3 times per week").

(note: 7 additional items in German survey)

Tab. 2-3 Time spent watching TV (all; shown by percentage)

How much time do you spend watching TV on an average day?	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(880)	(444)	(435)	(407)	(204)	(202)	(473)	(240)	(233)
More than 4 hours	33	32	33	30	30	29	35	33	37
3 to 4 hours	28	27	29	26	23	30	29	31	27
2 to 3 hours	22	23	20	23	26	20	21	22	19
1 to 2 hours	14	14	14	16	17	15	13	13	13
Less than an hour	3	3	4	4	3	5	2	2	2
Seldom	1	1	1	2	2	0	1	0	1

Basis = all those asked; Missing = 17 valid percent (Column); Q1: „How long do you watch television a day?“

Tab. 2-4 Usage of telephone (all; shown by percentage)

How often do you talk over the telephone at home?	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(897)	(456)	(440)	(414)	(208)	(206)	(482)	(248)	(234)
More than 5 times a day	5	4	5	6	6	6	4	3	4
3 to 4 times a day	14	9	19	18	14	23	10	6	15
1 to 2 times a day	34	30	37	31	26	36	36	34	38
Once every 2 or 3 days	21	21	20	19	19	18	22	23	22
Once every 4 or 5 days	10	11	9	9	11	7	11	11	12
Less	17	25	10	18	26	10	17	23	5

Basis = all those asked; Missing = 0; valid percent (Column); Q3: „How often do you talk over the telephone on a weekday?“

Tab. 2-5 Access to cellular phone (all; shown by percentage; number [n])

	All		Grade 5		Grade 7				
	All (887)	Boys (452)	Girls (434)	All (413)	Boys (208)	Girls (204)	All (474)	Boys (244)	Girls (230)
Do you have access to a cellular phone?	28	20	37	23	19	28	33	21	44
Access to cellular phone – yes %	(250)	(91)	(159)	(96)	(39)	(57)	(154)	(52)	(102)
Access to cellular phone – yes number									

Basis = all those asked; Missing = 10; valid percent (Column) and absolute number(n); Q3: "How often do you talk over the telephone (cellular) on a weekday?" Q3c = 7 → no cellular.

Tab. 2-6 Frequency of cellular phone usage (cellular phone users; shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7				
	All (250)	Boys (91)	Girls (159)	All (96)	Boys (39)	Girls (57)	All (154)	Boys (52)	Girls (102)
How often do you talk over a cellular phone?	10	6	13	2	0	4	16	10	19
More than 5 times a day	12	8	14	13	8	16	11	8	13
3 to 4 times a day	22	19	23	23	15	28	21	21	21
1 to 2 times a day	16	13	18	12	10	12	19	15	21
Once every 2 or 3 days	12	9	15	15	10	18	11	8	13
Once every 4 or 5 days	28	46	16	37	56	23	23	39	15
Less									

Basis = all those who have access to a cellular phone (n=250;) Missing = 0; valid percent (Column); Q3: "How often do you talk over the telephone (cellular) on a weekday?"

Tab. 2-7 Cellular phone usage

not asked

Tab. 2-8 Preferred magazines (all; shown by percentage)

Please choose your favorite magazines, as many as you like	All		Grade 5		Grade 7				
	All (836)	Boys (420)	Girls (415)	All (381)	Boys (190)	Girls (191)	All (454)	Boys (230)	Girls (224)
Manga	76	82	69	81	87	75	71	77	64
TV and PC game magazine	35	56	14	40	61	19	31	52	9
PC magazine	5	7	3	5	4	5	6	9	2
Sports magazine	19	30	8	20	31	8	19	30	8
Music	20	11	28	10	3	16	28	18	39
Entertainments	20	6	35	13	5	22	26	7	46
Fortune teller	18	4	32	22	4	39	14	3	25
Town information	13	12	14	10	10	10	15	14	17
Fashion	26	4	48	14	0	29	35	7	64
Study	6	5	8	8	6	10	5	4	5
Others	5	5	4	6	4	7	4	6	2
Average number of magazines (Mean)	2,4	2,2	2,6	2,3	2,2	2,4	2,5	2,3	2,5

Basis: all those asked; Missing = 61; valid percent (Column); Q29 "Please choose your favorite Magazine";

(note: instead of the item "fortune teller" the German survey shows the item "teenage magazines for boys and girls")



Tab. 2-9 Media usage behavior – „when I turn on the TV...“ (all; shown by percentage)

When I turn on the TV I...	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(894)	(456)	(437)	(411)	(208)	(203)	(482)	(248)	(234)
Select a new type of program/ movie	47	46	47	43	44	42	50	48	52
Watch the same kind of program/ movie as usual	37	39	36	41	40	42	34	37	30
Do not know	16	15	17	16	16	16	17	15	18

Basis = all those asked; Missing = 3; valid percent (Column); Q24-A: "Which type of person are you when you watch TV and/or movie?" When you select TV Program or movie to watch: (1) Type of choosing a new type of program (2) Type of preferring the same type of program/movie as usual (3) Can not answer; Basis: all those asked; valid percent (column);

Tab. 2-10 Media usage behavior – „when I finished watching a program/ movie...“ (all; shown by percentage)

When I finished watching a program/ movie I...	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(892)	(454)	(437)	(411)	(208)	(203)	(480)	(246)	(234)
Often keep on watching TV	62	62	63	57	63	52	66	61	72
Turn off the TV	23	23	22	25	23	27	21	24	18
Do not know	15	15	15	18	14	21	13	15	11

Basis = all those asked; Missing = 5; valid percent (Column); Q24-B: "Which type of person are you when you watch TV and/or movie?" After starting to watch TV program/movie: (1) Type of being too much absorbed overpassing the planned time (2) Type of finishing at the previously decide (3) Can not answer;

Tab. 2-11 Media usage behavior – „when I buy or borrow a PC- or video game...” (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(893)	(454)	(438)	(412)	(207)	(205)	(480)	(248)	(233)
Get a new type	56	57	54	63	65	60	50	50	49
Get the same type as usual	25	32	19	23	26	20	28	36	18
Do not know	19	12	27	15	9	21	23	14	33

Basis = all those asked; Missing = 4; valid percent (Column); Q25-A "Which type of person are you?" When you buy a new software: (1) Type of choosing a new type of software (2) Type of preferring the same type of software as usual (3) Can not answer;

Tab. 2-12 Media usage behavior – „when playing a computer or video game...” (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(895)	(455)	(439)	(413)	(207)	(206)	(481)	(248)	(233)
often cannot stop	55	63	47	51	60	41	59	65	52
previously decide a finishing time and then stop	31	29	34	36	30	42	27	28	26
Do not know	14	8	20	13	9	17	14	7	22

Basis = all those asked; Missing = 2; valid percent (Column); Q25-B "Which type of person are you?" When you start playing a game: (1) Type of being too much involved over the planned time (2) Type of finishing at the previously decide (3) Can not answer;

Tab. 2-13 Media usage for searching information - "if you want to find out something about another country, how do you do it?"

If you want to find out something about another country, how do you do it?	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(888)	(448)	(439)	(409)	(204)	(205)	(478)	(244)	(234)
Going to a library	33	29	37	36	27	44	30	30	30
Buying books or magazines	5	5	6	3	3	2	8	6	9
Asking teacher	3	3	4	4	3	4	3	3	3
Asking parents	26	26	26	31	36	26	22	18	26
Looking it up through internet	20	21	18	15	18	13	23	25	22
Looking up in encyclopedia	1	2	1	2	3	0	1	1	1
Looking up over CD-ROM	1	1	0	0	0	0	1	2	0
Do not know	11	13	9	10	10	11	12	16	7

Basis: all those asked; Missing = 9; valid percent (column); Q19: "If you want to find out something about another country, how do you look into?" (Please choose one);

Tab. 2-14 Preferred media for information research

not asked

### 3 Computer Usage

#### 3.1 Quantity of Computer Usage

Tab. 3-1 PC-usage at home and/or at school, at least once a month (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(893)	(454)	(438)	(412)	(206)	(205)	(481)	(248)	(233)
PC-usage at home or at school (620)*	69	69	70	77	73	82	63	65	60
PC-usage at home and at school (206)	23	24	22	31	28	34	16	21	12
PC-usage at home only (232)	26	24	28	15	14	16	35	32	40
PC-usage at school only (182)	20	21	20	31	31	32	11	13	9
No usage (273)	31	31	30	23	27	19	37	35	40

\*Filter: PC-users

Basis: All those asked; Missing = 4; valid percent (column); Q4: "How often do you use personal computer at home?" and Q6: "How often do you use personal computer at school?"

Tab. 3-2 PC-usage at home or at school (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(895)	(456)	(438)	(413)	(208)	(205)	(482)	(248)	(233)
PC-usage at home (440) <sup>1</sup>	49	48	50	46	43	50	52	52	51
PC-usage at school (388) <sup>2</sup>	43	45	42	62	59	66	27	34	21

Filter: <sup>1</sup>PC-users at home, <sup>2</sup>PC users at school

Basis: All those asked; Missing: 2; valid percent (column); Q4: „How often do you use personal computer at home?“ and Q6 „How often do you use personal computer at school?“

Tab. 3-3

see Tab. 3-2.

(note: in the German survey Tab. 3-2 contains data of "PC-usage at home" only, whereas Tab. 3-3 depicts PC-usage at school)

Tab. 3-4 Frequency of PC-usage (PC users; frequencies shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7	
	All (620)	Boys (313)	All (319)	Boys (151)	All (301)	Boys (162)
Almost every day (219)	16	17	10	11	22	22
Several times a week (125)	23	24	19	19	28	29
4 to 7 times per month	27	25	28	27	26	24
1 to 3 times per month	34	34	44	43	25	26

Basis: All those who use a computer (n=620); Missing: 0; valid percent (column); Frequency of PC usage has been determined from questions Q4: "How often do you use personal computer at home?" and Q6: "How often do you use personal computer at school?"

Tab. 3-5 Frequency of PC-usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7	
	All (440)	Boys (219)	All (192)	Boys (89)	All (248)	Boys (130)
(Almost) every day	21	22	16	18	25	25
2-3 times per week	26	25	24	23	27	27
Once a week	17	17	14	11	19	22
2 to 3 times a month	17	17	22	28	13	10
Once a month	19	18	24	20	16	17

Basis: All those who use a PC at home at least once a month (n=440); Missing: 0; valid percent (column); Q4: "How often do you use personal computer at home?"

Tab. 3-6 Frequency of PC-usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7	
	All	Boys	All	Boys	All	Boys
	(388)	(205)	(257)	(122)	(131)	(83)
			Girls	Girls	Girls	Girls
			(183)	(135)	(48)	(48)
(Almost) every day	1	1	0	1	1	1
2-3 times per week	8	11	4	4	15	21
Once a week	31	31	26	30	40	33
2 to 3 times a month	22	19	25	21	17	15
Once a month	39	39	45	44	18	31

Basis: All those who use a PC at school; Missing: 4; valid percent (column); Q6: „How often do you use computer at school?“

Tab. 3-7 Duration of usage per week (PC users; frequencies shown by percentage)

	n	All			Grade 5			Grade 7		
		All (616)	Boys (309)	Girls (306)	All (319)	Boys (151)	Girls (167)	All (297)	Boys (158)	Girls (139)
Using the computer										
More than 4 hours	(61)	10	11	9	5	7	3	16	16	15
3 to 4 hours	(35)	6	4	8	4	3	6	7	4	10
2 to 3 hours	(58)	9	10	9	7	8	7	12	13	11
1 to 2 hours	(156)	25	22	28	26	22	29	25	22	27
Less than an hour	(194)	32	35	28	40	45	35	23	25	20
Seldom	(105)	17	17	17	18	16	19	17	18	15
No PC	(7)	1	1	1	0	0	1	2	3	1

Basis: All those who use a PC (n=620); Missing = 4; valid percent (column); Q8 „How many hours per week in average do you use personal computer?“

(note: items differ in comparison to the German survey. Furthermore the German survey contains 8 items, compared to 7 in the Japanese)

506 students remain in the group of regular PC users after the group has been minimized by sorting out those who use the PC only rarely.



Tab. 3-8 Intensity of usage - frequency and duration (PC users; frequencies shown by percentage)

Frequency of computer usage	All			Grade 5			Grade 7		
	All (504)	Boys (253)	Girls (250)	All (262)	Boys (129)	Girls (134)	All (242)	Boys (126)	Girls (116)
At least twice a week (235)	47	49	45	34	35	34	60	63	58
4 to 7 times a month (150)	30	28	31	32	31	33	27	25	28
1 to 3 times a month (121)	24	23	24	34	35	34	13	12	14

(note: please note that in the Japanese survey only PC-users are counted, whereas in the German survey all those asked are counted.)

### 3.2 Beginning when, beginning why, PC-Usage within the family

Tab. 3-9 Experience with computer usage (PC users; frequencies shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7				
	All (505)	Boys (253)	Girls (249)	All (261)	Boys (127)	Girls (133)	All (242)	Boys (126)	Girls (116)
When did you start using PC									
Kindergarten	3	2	4	5	2	7	1	2	1
1st or 2nd grade	16	12	20	24	17	31	6	6	7
3d or 4th grade	39	41	37	56	62	50	20	19	22
5th or 6th grade	23	25	21	15	18	12	32	33	32
7th grade	19	21	18	-	-	-	40	41	39

Basis = all those who use a computer (n=620); Missing = 115; valid percent (Column); Q8a - "When did you start to use PC (including word processor)?"

Tab. 3-10 Reasons for taking up PC usage (PC users; frequencies shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7				
	All (500)	Boys (251)	Girls (248)	All (259)	Boys (126)	Girls (132)	All (241)	Boys (125)	Girls (116)
When did you start using PC?									
after seeing friends using PC	3	2	3	2	2	2	3	3	3
As parents bought PC for me	17	20	15	16	18	14	19	21	17
As family use at home	47	44	51	48	41	54	47	47	47
After using in class at school	23	24	22	26	31	22	20	18	22
Other	10	10	10	9	9	8	11	11	10

Basis = all those who use a computer (n=620); Missing = 120; valid percent (Column); Q8b - "What made you start using pc? (Please choose one)"

Tab. 3-11 PC-usage within the family or intimate circle (all; affirmative answers shown by percentage)

Is there anyone around you who uses a personal computer regularly?	All			Grade 5			Grade 7			PC-user	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(877)	(450)	(426)	(408)	(207)	(206)	(469)	(248)	(234)	(609)	(264)
Father	39	39	40	42	40	43	37	38	37	46	24
Mother	20	18	21	23	20	25	17	16	17	24	10
Brothers and sisters	18	15	21	16	13	20	19	17	21	23	6
Friend	25	23	26	20	19	21	29	27	31	24	27
Other	8	7	8	9	9	10	6	6	6	7	10
None	23	24	22	26	29	22	21	21	21	17	37

Basis: all those asked; Missing = 20; valid percent (column); Q32: „Do you have anyone in your family or in your intimate circle who often uses personal computer?“

(note: the German survey includes family only and does not depict "friend" as an item)

### 3.3 Manner of usage

Tab. 3-12 Manner of computer usage at home (PC users at home; frequencies shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7				
	All (439)	Boys (218)	Girls (220)	All (192)	Boys (89)	Girls (102)	All (247)	Boys (129)	Girls (118)
What do you do with a personal computer at home?									
Playing games	77	81	72	84	88	80	71	77	64
Writing documents	34	26	41	30	20	39	36	30	42
Accessing the internet	53	54	52	40	43	37	63	62	64
Calculating	3	4	3	3	1	4	4	5	2
Drawing pictures or graphics	39	31	46	45	32	57	34	30	37
Adjusting pictures or photos	8	7	9	7	3	10	9	9	9
Making database	3	5	1	2	3	0	4	5	3
Enjoying video by CD-ROM or DVD	12	11	13	10	9	11	13	12	15
Retrieving dictionaries or encyclopedias	7	7	6	4	6	3	9	8	9
Making programs	3	5	2	2	2	1	5	7	3
Average number	2,4	2,3	2,5	2,3	2,1	2,4	2,5	2,5	2,5

Basis = all those who use a PC at home (n=440); Missing = 1; valid percent (Column); Q5: „What do you do with personal computer at home? Please choose as many items as you like.“

(note: the German survey contains 5 additional items)

Tab. 3-13 Average number of used applications at home

not asked

Tab. 3-14 Manner of computer usage at school (PC users at school; frequencies shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All (377)	Boys (202)	Girls (175)	All (255)	Boys (122)	Girls (133)	All (122)	Boys (80)	Girls (42)
When using a computer at school, what do you normally do?									
Playing games	68	70	66	80	83	77	43	50	29
Writing documents	43	42	45	35	32	37	62	58	69
Accessing the internet	14	10	19	16	11	20	11	9	14
Calculating	3	3	2	1	0	2	6	8	2
Drawing pictures or graphics	57	52	62	57	53	61	55	50	64
Adjusting pictures or photos	17	16	17	23	24	22	4	5	2
Making database	0	1	0	0	0	0	1	1	0
Enjoying video by CD-ROM or DVD	4	3	6	5	3	7	3	3	2
Retrieving dictionaries or encyclopedias	1	1	1	0	1	0	2	1	2
Making programs	2	3	2	1	1	2	5	5	5
Average number	2,1	2,0	2,2	2,2	2,1	2,3	1,9	1,9	1,9

Basis = all those who are using PC at school (n=388); Missing = 11; valid percent (Column); Q7: „What do you do with personal computer at school? Please choose as many items as you like.“

(note: the German survey contains 5 additional items)

Tab. 3-15 Average number of used applications at school  
not asked

Tab. 3-16 Experience in using e-mail (all; frequencies shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All (618)	Boys (312)	Girls (305)	All (318)	Boys (150)	Girls (167)	All (300)	Boys (162)	Girls (138)
Do you have experience of using e-mail?									
Yes (183)	22	26	33	21	19	22	39	32	47
Yes, at home and at school	1	0	1	1	1	1	1	0	1
Yes, at home	28	24	32	20	18	20	37	30	45
Yes, at school	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Never used but want to use	41	34	48	40	29	50	42	40	46
Never used and do not want to use	19	29	9	22	32	13	16	25	5
Do not know about e-mail	11	12	10	18	20	16	3	4	2

**Basis: all those who use a computer (n=620); Missing = 2; valid percent (Column). Q12: "Do you have experience of using Email?"**

(note: the Japanese survey contains 3 additional items)

Tab. 3-17 Frequency of e-mail usage (e-mail users; frequencies shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All (182)	Boys (80)	Girls (101)	All (66)	Boys (29)	Girls (36)	All (116)	Boys (51)	Girls (65)
How often do you write or read e-mails?									
(Almost) every day	13	6	19	3		6	19	10	26
2 or 3 times a week	19	19	20	15	17	14	22	20	23
Once a week	9	9	9	11	10	11	8	8	8
2 or 3 times a week	13	10	14	14	7	17	12	12	12
Once a month	18	18	18	17	10	22	18	22	15
Seldom	29	39	21	41	55	31	22	29	15

Basis: all those who use e-mail (n=183); Missing = 1; valid percent (Column); Q13: "How often do you use Email?"

Tab. 3-18 Location of e-mail usage

not asked

Tab. 3-19 Experience with internet (PC users; frequencies shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All (615)	Boys (311)	Girls (303)	All (317)	Boys (151)	Girls (165)	All (298)	Boys (160)	Girls (138)
Have you ever used the internet									
Yes (226)	37	35	39	30	30	31	44	39	49
Yes, at home and at school	4	3	4	4	3	4	4	3	5
Yes, at home	28	27	29	20	19	20	37	35	39
Yes, at school	5	4	6	7	7	7	3	1	4
Never used but want to use	17	16	17	12	7	16	21	24	18
Never used and do not want to use	5	8	3	6	8	4	5	8	2
Do not know about internet	41	42	41	52	55	49	30	29	31

Basis: all those who use a computer (n=620); Missing = 5; valid percent (column); Q10: "Have you ever used Web of Internet?"

Tab. 3-20 Frequency of internet usage (internet users; frequencies shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All (224)	Boys (108)	Girls (116)	All (95)	Boys (45)	Girls (50)	All (129)	Boys (63)	Girls (66)
How often do you use the web?									
(Almost) every day	12	14	10	3	7	0	19	19	18
2 or 3 times a week	22	26	19	16	24	8	27	27	27
Once a week	15	14	16	11	9	12	18	18	18
2 or 3 times a month	13	11	15	16	11	20	11	11	11
Once a month	18	18	18	21	16	26	16	19	12
Seldom	20	18	22	34	33	34	10	6	14

Basis: all those who use the internet (n=226); Missing = 2; valid percent (column); Q11: "How often do you use web?"



Tab. 3-21 Location of internet usage

**not asked**

Tab. 3-22 Manner of internet usage

**not asked**

Tab. 3-23 Interesting PC games

**not asked**

### 3.4 Literacy

Tab. 3-24 Estimation of one's own literacy (PC users; frequencies shown by percentage

	All		Grade 5		Grade 7				
	All (617)	Boys (312)	Girls (304)	All (317)	Boys (150)	Girls (166)	All (300)	Boys (162)	Girls (138)
How skilful are you in working with a personal computer or word processor?									
Very skilful	3	4	2	4	5	2	2	4	1
Rather skilful	38	37	39	35	33	37	41	41	41
Rather not skilful	37	35	40	35	33	37	39	36	42
Not at all skilful	22	24	20	26	30	22	18	19	16

**Basis:** All those who use a computer (n=620); Missing: 3; valid percent (column); Q18: „Are you skilful in working personal computer or word processor comparing with your friends of the same age?“

(note: please note that the order of items differs between the Japanese and the German survey)

Tab. 3-25 Self-assessment with respect to different computer skills (frequencies of „yes“-replies shown by percentage; means)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All (620)	Boys (313)	Girls (306)	All (319)	Boys (151)	Girls (167)	All (301)	Boys (162)	Girls (139)
Can you handle following operations on personal computer?									
Installation of new applications on PC	29	35	24	19	23	16	41	47	33
Use of Cut and Paste	24	25	24	17	18	17	32	31	32
Writing texts	89	87	91	84	81	87	94	93	95
Drawing pictures	90	88	92	89	84	93	91	91	90
Printing texts and/or pictures	62	61	63	51	48	53	73	73	74
Preserving and taking out texts and pictures	61	61	63	46	42	49	78	77	80
Starting and playing games	93	94	93	93	94	92	94	94	94
Gathering information by dictionary or encyclopedia of CD-ROM	26	28	23	13	13	13	40	43	36
Searching necessary parts of a text with retrieval function	21	24	17	11	14	8	31	33	29
Adjusting pictures/photos	17	17	18	147	12	15	22	22	22
Retrieving information on internet	48	51	45	36	40	33	61	62	60
Sending of attachment file of e-mail	19	16	23	8	7	9	31	24	40
Average number of operations	5,9	5,9	5,8	4,9	4,8	4,9	6,9	7,0	6,9

Basis: All those who use a computer (n=620); Missing = 0; (the percent numbers indicate the number of people with „yes-replies“ in relation to the total count of computer users (Column)). Q16: „Can you handle following operations on personal computer?“

Tab. 3-26 Keyboard skills (PC users; frequencies shown by percentage)

	All		Grade 5		Grade 7	
	All (613)	Boys (311)	All (318)	Boys (151)	All (295)	Boys (160)
How skillful are you in using a keyboard?						
Never touched	1	1	2	3	0	0
Seldom able to operate	5	5	7	7	2	3
Able to type slowly while looking at keyboard	70	72	74	76	66	70
Able to type fast while looking at keyboard	22	19	16	13	29	25
Able to do touch typing	2	2	2	2	3	3

Basis = all those who use a Computer (n=620); Missing = 7; valid percent (Column); Q9: „How skillful are you in using keyboard?“

Tab. 3-27 "Where did you learn most about computers so far?"  
not asked

### 3.5 Computer Knowledge

Tab. 3-28 Computer knowledge – Hard disk (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(897)	(456)	(440)	(415)	(208)	(206)	(482)	(248)	(234)	(620)	(273)
What is a hard disk?	4	4	5	3	3	3	5	4	6	2	2
A cover which protects the heart of the machine	43	48	38	37	40	35	49	55	42	7	7
Device to preserve programs or data*	6	7	5	5	4	5	7	9	4	72	63
Device to print data in high speed	47	42	53	55	53	58	40	32	48	19	28

\* true

Basis = all those asked; Missing = 0; valid percent (Column); Q15-B: „What is a hard disk?“

Tab. 3-29 Computer knowledge – Online (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(896)	(456)	(439)	(414)	(208)	(205)	(482)	(248)	(234)	(620)	(272)
What does Online mean?	44	46	41	29	29	30	56	61	51	47	36
Linkage with computer network*	3	2	3	3	2	4	2	2	1	3	1
Kind of character used in printout	2	3	1	3	5	2	1	1	0	2	1
Name of computer company	52	49	55	64	64	64	42	36	47	48	62

\* true

Basis = all those asked; Missing = 1; valid percent (Column); Q15-C: „What does Online mean?“

Tab. 3-30 Computer knowledge – Home-Page (all; shown by percentage)

What is a Home-Page?	All		Grade 5		Grade 7		PC-User				
	All (894)	Boys (454)	Girls (439)	All (414)	Boys (208)	Girls (205)	All (480)	Boys (246)	Girls (234)	Yes (617)	No (273)
Table contents page of computer magazines	8	7	9	11	8	13	6	6	6	8	10
First screen picture of starting computer	1	1	1	2	2	2	0	0	0	1	2
Page opened for public on Internet*	79	79	79	67	69	65	89	87	91	81	73
Do not know	12	13	11	20	20	20	5	7	3	10	15

\* true

Basis = all those asked; Missing = 3; valid percent (Column); Q15-D: „What is a Home page?“

Tab. 3-31 Computer knowledge – Font (all; shown by percentage)

What is a Font?	All		Grade 5		Grade 7		PC-User				
	All (897)	Boys (456)	Girls (440)	All (415)	Boys (208)	Girls (206)	All (482)	Boys (248)	Girls (234)	Yes (620)	No (273)
Graph or picture printed by computer	12	15	8	13	15	10	11	15	6	13	10
Decoration of letters	6	7	6	7	6	7	6	8	4	7	4
Style of letter*	10	10	11	6	5	7	14	15	14	12	6
Do not know	72	68	76	75	74	76	69	62	76	68	80

\* true

Basis = all those asked; Missing = 0; valid percent (Column); Q15-E: „What is a Font?“

Tab. 3-32 Computer knowledge – Computer-Virus (all; shown by percentage)

What does a computer virus do?	All (896)		All (455)		Girls (440)		Grade 5 (414)			Grade 7 (482)			PC-User		
	All	Boys	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
		(455)	(455)	(440)	(414)	(207)	(206)	(482)	(248)	(234)	(619)	(273)			
Give damage to human mind and body	2	1	3	2	2	1	2	2	1	3	2	1	3	2	2
Destroy circuit or computer machine	7	6	8	6	6	6	8	8	5	10	7	5	10	7	7
Destroy hard disk or incapacitate file of computer*	69	75	63	62	65	58	76	83	68	72	72	83	68	72	63
Do not know	22	18	26	31	27	35	15	11	19	19	19	11	19	19	28

• true

Basis = all those asked; Missing = 1; valid percent (Column); Q15-A: „What does a computer virus do?“

Tab. 3-33 Computer knowledge – right answers (all; shown by percentage)

Computerwissen	All		Grade 5		Grade 7		PC-User	
	All (897)	Boys (456)	All (415)	Boys (208)	All (482)	Boys (248)	Yes (620)	No (273)
Computer virus (620)	69	75	62	65	76	83	72	63
Hard disk (389)	43	48	37	40	49	55	7	7
Online (391)	44	46	29	29	56	61	47	36
Homepage (704)	79	79	67	69	89	87	81	73
Font (93)	10	10	6	5	14	15	12	6

Basis = all those asked; valid percent (Column); Missings = 1 to 3 (see questions) Q15-A to Q15-E



#### 4 Attitudes towards computers

Tab. 4-1 Attitudes towards computers – „kept behind“ (all; shown by percentage)

Those who do not know about computers will be kept behind	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(893)	(453)	(439)	(413)	(206)	(206)	(480)	(247)	(233)	(618)	(217)
Not right	16	21	10	15	20	10	16	22	9	16	14
Rather not right	27	29	26	20	19	20	34	38	31	28	27
Rather right	34	27	42	33	28	38	35	26	44	34	33
Right	23	23	23	32	33	32	15	15	16	21	27

Basis: all those asked; Missing = 4; Valid percent (Column); Q21: "What do you say to the following opinions on computer?" ("Those who do not know about computer will be kept behind")

Tab. 4-2 Attitudes towards computers– „thinking power“ (all; shown by percentage)

Too much access to a computer will make lose thinking power	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(890)	(453)	(436)	(411)	(207)	(203)	(479)	(246)	(233)	(615)	(271)
Not right	13	14	12	16	18	12	11	10	11	14	10
Rather not right	25	24	27	24	22	26	26	25	28	24	30
Rather right	37	35	40	31	28	35	42	40	44	38	35
Right	25	28	22	29	31	27	21	24	17	25	25

Basis: all those asked; Missing = 7; Valid percent (Column); Q21: "What do you say to the following opinions on computer?" ("Too much access to a computer will make loose thinking power").

Tab. 4-3 Attitudes towards computers– „exciting“ (all; shown by percentage)

Computers are exciting	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(890)	(451)	(438)	(411)	(205)	(205)	(479)	(246)	(233)	(616)	(270)
Not right	42	46	37	42	45	39	41	47	34	43	39
Rather not right	41	37	46	41	36	45	42	38	46	42	40
Rather right	12	11	14	11	12	11	13	10	16	11	14
Right	5	6	4	6	7	4	5	5	4	4	8

Basis: all those asked; Missing = 7; Valid percent (Column); Q21: "What do you say to the following opinions on computer?" ("Computer is excellent").

Tab. 4-4 Attitudes towards computers– „more important for children“ (all; shown by percentage)

It is more important for children to study computers than it is for adults	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(893)	(454)	(438)	(414)	(207)	(206)	(479)	(247)	(232)	(618)	(271)
Not right	12	15	9	13	16	11	11	14	8	14	8
Rather not right	22	22	22	20	18	22	23	15	22	23	20
Rather right	48	45	52	44	42	46	52	49	57	48	49
Right	18	18	17	23	24	21	13	13	14	15	23

Basis: all those asked; Missing = 4; Valid percent (Column); Q21: "What do you say to the following opinions on computer?" ("It is more important for children to study computer than it is for adults").

Tab. 4-5 Attitudes towards computers– „school should teach more“ (all; shown by percentage)

School should teach more about computers	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(894)	(454)	(439)	(414)	(207)	(206)	(480)	(247)	(233)	(618)	(272)
Not right	44	46	42	42	42	42	46	49	42	47	38
Rather not right	24	23	26	19	18	20	28	26	30	24	23
Rather right	20	19	22	21	20	22	20	17	22	19	22
Right	12	13	10	18	20	15	7	7	6	9	17

Basis: all those asked; Missing = 3; Valid percent (Column); Q21: "What do you say to the following opinions on computer?" ("School should teach more about computer").

Tab. 4-6 Attitudes towards computers– „parents think it important“ (all; shown by percentage)

My parents think it important for me to learn about computers	All			Grade 5			Grade 7			PC-User	
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	Yes	No
	(889)	(453)	(435)	(414)	(207)	(206)	(475)	(246)	(229)	(616)	(269)
Not right	12	12	11	11	11	11	12	13	12	12	11
Rather not right	29	26	32	25	20	30	32	31	33	31	24
Rather right	36	36	36	36	35	37	36	37	35	37	33
Right	24	26	21	28	34	22	20	20	21	20	32

Basis: all those asked; Missing = 8 Valid percent (Column); Q21: "What do you say to the following opinions on computer?" ("Your parents think it is important for you to learn about computer.")

Tab. 4-7 Popularity of computer usage (PC users; frequencies shown by percentage)

Do you like to use personal computer or word processor?	All			Grade 5			Grade 7		
	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls	All	Boys	Girls
	(620)	(313)	(306)	(319)	(151)	(167)	(301)	(162)	(139)
Dislike	29	26	32	29	24	34	28	27	30
Rather dislike	64	65	63	62	64	61	66	67	66
Rather like	7	8	6	8	9	6	6	6	5
Very much like	1	2	0	2	3	0	0	0	0

Basis: All those who use a computer (n=620); Missings: 0; valid cases (column) Q17: „Do you like to use personal computer or word processor?“

Tab. 4-8 Attitudes towards computers (all: means)

Means	All		Grade 5		Grade 7		PC-User				
	All (897)	Boys (456)	Girls (440)	All (415)	Boys (208)	Girls (206)	All (482)	Boys (248)	Girls (234)	Yes (620)	No (273)
Those who do not know about computers will be kept behind	2,6	2,5	2,8	2,8	2,7	2,9	2,5	2,3	2,7	2,6	2,7
Too much access to a computer will make lose thinking power	2,7	2,8	2,7	2,7	2,7	2,8	2,7	2,8	2,7	2,7	2,8
Computers are exciting	1,8	1,8	1,9	1,8	1,8	1,8	1,8	1,7	1,9	1,8	1,9
It is more important for children to study computers than it is for adults	2,7	2,7	2,8	2,8	2,7	2,8	2,7	2,6	2,8	2,7	2,9
School should teach more about computers	2,0	2,0	2,0	2,1	2,2	2,1	1,9	1,8	1,9	1,9	2,2
My parents think it important for me to learn about computers	2,7	2,8	2,7	2,8	2,9	2,7	2,6	2,6	2,7	2,7	2,9

Bas: all those asked; Missing = 3 bis 8 (see questions); Means (Column); Q21: "What do you say to the following opinions on computer?"

## 5 General values

Tab. 5-1 Favorite occupation together with friends

not asked

Tab. 5-2 "How important do you think the following descriptions to be?" (all; means)

Means on answers, 1 = very important; 2 = rather important; 3 = rather unimportant; 4=unimportant

How important do you think the following descriptions to be?	All (897)		Boys (456)		Girls (440)		Grade 5 (415)		Boys (208)		Girls (206)		All (482)		Boys (248)		Girls (234)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Wearing the right clothes (896)	2,0		2,0		2,0		2,0		2,1		1,9		2,0		1,9		2,1	
Being good looking (893)	2,8		2,8		2,7		3,0		3,1		2,9		2,6		2,6		2,6	
Having much money (895)	2,2		2,2		2,3		2,2		2,0		2,3		2,3		2,3		2,3	
Being kind (889)	1,4		2,5		1,3		1,4		1,5		1,3		1,4		1,5		1,3	
Doing well at school (894)	2,2		2,2		2,3		2,2		2,1		2,2		2,3		2,2		2,4	
Possessing latest new things	2,9		2,9		3,0		3,0		2,9		3,1		2,9		2,9		2,9	
Being natural and unaffected	1,6		1,7		1,5		1,6		1,7		1,5		1,5		1,6		1,4	
Having a good sense of humor (894)	2,2		2,2		2,2		2,3		2,3		2,3		2,1		2,1		2,0	
Being good at sports (895)	2,3		2,2		2,4		2,3		2,1		2,4		2,3		2,3		2,4	
Being honest (895)	1,5		1,6		1,4		1,5		1,5		1,4		1,5		1,6		1,4	
Being original and individual (895)	1,5		1,6		1,5		1,6		1,7		1,5		1,5		1,5		1,4	

Basis: all those asked; Missing = 1 bis 8; Means (column). Q22: "How important do you think the following descriptions be?"

Tab. 5-3 "What is your most important wish for yourself when you are grown up?" (all; shown by percentage)

	All			Grade 5			Grade 7		
	All (893)	Boys (454)	Girls (438)	All (411)	Boys (206)	Girls (205)	All (481)	Boys (248)	Girls (233)
Wunsch für die Zeit, wenn du erwachsen bist									
Being good looking	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A happy family life	42	37	47	50	44	56	35	32	39
Having much money	5	6	3	5	8	2	4	5	3
Having a lot of friends	19	19	19	15	14	16	22	22	22
Interesting job	31	35	26	24	30	18	36	38	34
Good education	3	2	3	5	3	6	1	1	1

Basis: all those asked; Missing = 4; valid percent (column); Q23: "What is your most important wish for yourself when you are grown up?"