
Themenheft Nr. 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede

Herausgegeben von Horst Niesyto, Dorothee Meister und Heinz Moser

Editorial: Medien und soziokulturelle Unterschiede

Horst Niesyto, Dorothee Meister und Heinz Moser

Kinder, Jugendliche und Erwachsene nutzen Medien in sehr unterschiedlicher Weise. Insbesondere handlungstheoretische Ansätze der Medienforschung konnten überzeugend belegen, dass Menschen keine passive Zielscheibe von Medien sind, sondern diese aktiv nutzen. Medienrezeption und Medienaneignung wird als Teil sozialen Handelns verstanden, die Mediennutzung wird im Lebenskontext der Menschen verortet, es wird nach der Bedeutung der Medien im Alltag und für die Lebensbewältigung gefragt. Kulturtheoretisch motivierte Studien, die die Eigenleistungen der Individuen im Auswahlprozess und in der Konstruktion von Bedeutungen betonen, verdeutlichen eigensinnige Prozesse der Medienaneignung und eine Vielfalt medienkultureller Orientierungen. Im Bereich des Lernens mit Medien wurden die Chancen selbstgesteuerter Lernprozesse mit digitalen Medien in verschiedenen Forschungsprojekten herausgearbeitet.

Ein kritischer Blick auf die Medienentwicklung und die Mediennutzung kann nicht verleugnen, dass es soziokulturelle Unterschiede und Formen sozialer Ungleichheit in der Mediennutzung gibt. In den letzten Jahren entstanden in diesem Zusammenhang vermehrt Studien zu Themenbereichen wie «Digital divide», Zunahme medialer Wissens- und Bildungsklüfte, Bildungsbenachteiligung und Medienaneignung. Verschiedene Fachtagungen griffen die Thematik auf, z.B. der vom JFF Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Abteilung Medienpädagogik veranstaltete Fachkongress «Soziale Ungleichheit – Medienpädagogik – Partizipation» am 17./18.10.2008 in Bonn und das von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK) veranstaltete Forum «Geteilter Bildschirm – Getrennte Welten?» am 21.–23.11.2008 in Rostock.

In diesen Studien und Fachtagungen ging es darum herauszuarbeiten, worin soziokulturelle Unterschiede in der Medienaneignung bestehen, was die Gründe hierfür sind, wie diese Unterschiede im Medienumgang im Hinblick auf gesellschaftliche Partizipationschancen zu bewerten sind und was daraus für die medienpädagogische Praxis folgt. Dabei wurde deutlich, dass sich soziokulturelle Unterschiede neben alters- und geschlechtsspezifischen Faktoren vor allem am formalen Bildungshintergrund festmachen. Diese Unterschiede verweisen aber – so das Resümee in verschiedenen Analysen nicht automatisch auf Aspekte sozialer Benachteiligung und Ungleichheit, sondern zunächst einmal auf andere medienbezogene Aneignungsmuster und Präferenzen. Mediennutzung wird zum Bestandteil sozialer Distinktion.

Aspekte sozialer Ungleichheit in der Mediennutzung werden vor allem dann sichtbar, wenn es um vorhandene Anregungsmilieus geht. Hier wird mit Blick auf gesellschaftliche Partizipationschancen der medienpädagogische Handlungsbedarf in bildungsbenachteiligten Sozialmilieus deutlich: sehr viele Kinder und Jugendliche erhalten weder im Rahmen der familiären noch der schulischen Sozialisation hinreichend Anregung und Förderung für einen reflektierten Medienumgang. Gleichwohl haben diese Kinder und Jugendliche in verschiedenen Bereichen Erfahrungen, Kompetenzen und Stärken im Umgang mit Medien. Im Hinblick auf medienpädagogische Praxiskonzepte bedeutet dies, normative Orientierungen in bisherigen Medienkompetenzkonzepten kritisch zu hinterfragen und Förderkonzepte zu entwickeln, die besser auf die vorhandenen sozialen Kontexte, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen eingehen.

Die vorliegende Ausgabe der Online-Zeitschrift Medienpädagogik bietet für die weitere Diskussion dieser Fragen in sechs Beiträgen Analysen und konzeptionelle Überlegungen. Interessant ist, dass in mehreren Beiträgen explizit auf die theoretischen Arbeiten von Pierre Bourdieu und seinen Arbeiten zum Habitus und den verschiedenen «Kapitalsorten» Bezug genommen wird. Im Spannungsfeld von lebenslagenbezogenen und mehr kulturtheoretisch orientierten Zugängen zeichnen sich hier Diskurslinien ab, die auf eine Schärfung und teilweise Neubestimmung des Verständnisses von Medienkompetenz und Medienbildung abzielen.

In ihrem Beitrag über «Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs» bezieht sich **Nadia Kutscher** auf die Habitus-Theorie von Bourdieu und interpretiert auf diesem Hintergrund Befunde aus eigenen Studien und anderen empirischen Untersuchungen. Sie setzt sich kritisch mit dem Begriff der «Medienkompetenz» unter Aspekten milieuspezifischer Medienaneignung und damit verbundenen (medien-) pädagogischen Denkmustern und Handlungsformen auseinander. Nadia Kutscher plädiert für einen kritisch-reflexiven Medienkompetenzbegriff und eine darauf begründete Medienbildung, die einerseits darauf abzielt, Teilhabe zu ermöglichen, die aber auch Machtverhältnisse in Vorstellungen von kompetenter Mediennutzung angesichts lebensweltlicher Ungleichheiten aufdeckt und damit die Idee einer vielfach bildungsbürgerlich konnotierten Idee von Medienkompetenz in Frage stellt.

Ralf Biermann bezieht sich in seinem Beitrag über «Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik» ebenfalls auf Bourdieu. Es geht ihm zunächst darum, grundlegende Schnittstellen zwischen medienpädagogischen Ansätzen und der Habitus-Theorie von Bourdieu herauszuarbeiten und kommt zu dem Ergebnis, dass das Habitus-Konzept als Bezugsrahmen für medienpädagogische Arbeiten in Forschung und Praxis dienen kann, um die Genese und die Reproduktion soziokultureller Unterschiede in der Mediennutzung zu verstehen. Ralf Biermann konkretisiert diese Aussage, indem

er die «Kapitalsorten»-Theorie Bourdieus auf den Begriff der Medienkompetenz bezieht und anschliessend danach fragt, wie distinktive Muster der Bewertung als Basis für die differenten Dispositionen bezüglich der Mediennutzung fungieren und wie diese für eine empirische Untersuchung miteinander verwoben werden sollten.

Sebastian Hacke und Stefan Welling fragen in ihrem Beitrag über «Die Wissensgesellschaft und die Bildung des Subjekts – ein Widerspruch?» nach medienpädagogisch relevanten Diskrepanzen zwischen dem Diskurs der Wissensgesellschaft und jugendlichem Medienhandeln. In einem ersten Teil bezeichnen sie das Konstrukt «Wissensgesellschaft» als eine Denkform, die gegenwärtig sehr an volkswirtschaftlichen Verwertungskalkülen orientiert ist. Sie verdeutlichen dies an dem damit verknüpften Verständnis von «Kompetenz» und dem Menschenbild des «homo oeconomicus» und analysieren in vorhandenen Theorien zur Medienkompetenz zweckrationale und restringierende Tendenzen. In Abgrenzung hierzu argumentiert der Beitrag für eine milieuspezifische Differenzierung in Medienkompetenzkonzepten und für eine «praxeologische Perspektive» beim Verständnis jugendlichen Medienhandelns.

Horst Niesyto setzt sich in dem Beitrag «Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion» zunächst kritisch mit kulturtheoretischen Ansätzen zur Mediensozialisation auseinander, die die Relevanz unterschiedlicher sozialer Lebenslagen unterschätzen. Er geht davon aus, dass trotz einer zu konstatierenden Pluralisierung von Lebensstilen unterschiedliche soziale Lebenslagen und Milieus nach wie vor eine wichtige Bedeutung für die Bildungs- und Entwicklungschancen von Menschen haben. Nach generellen Aussagen zu sozialer Ungleichheit, sozialer Benachteiligung, Habitus und (medialer) Distinktion werden am Beispiel des Themas «Digital Divide» Forschungsbefunde auf dem Hintergrund des Spannungsfelds von sozialer Benachteiligung und sozialer Distinktion referiert und eingeordnet. Der abschliessende Teil entwickelt ein Verständnis von milieusensibler Medienkompetenzbildung, welches die Medienpraxis der Subjekte in Zusammenhang mit vorhandenen (inneren und äusseren) Ressourcen zur Lebensbewältigung betrachtet.

Auch **Ingrid Paus-Hasebrink** unterstreicht in ihrem Beitrag «Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung» die Bedeutung unterschiedlicher sozialer Lagen für das Verständnis von Alltag und Lebenswelt von Heranwachsenden. Sie definiert soziale Milieus als «Manifestation des je spezifischen Zusammenhangs von sozialer Lage und Lebensentwurf der agierenden Personen» und skizziert zentrale Dimensionen eines mediensozialisationstheoretischen Konzepts als Grundlage für eine integrative und interdisziplinäre Forschungsperspektive. Der Beitrag stellt eine Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation bei sozial benachteiligten Kindern in Österreich vor und konzentriert sich dabei auf die theoretische und methodologische Anlage dieser Studie. Ziel der Studie war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den je spezifischen Ausprägungen der Lebensführung von Familien zu identifizieren und Einflussfaktoren für die Mediensozialisation von Kindern zu benennen.

Manuela Pietraß und Markus Ulrich beziehen sich in ihrem Beitrag «Medienkompetenz unter milieutheoretischer Betrachtung: Der Einfluss rezeptionsästhetischer Präferenzen auf die Angebotsselektion» auf den Milieuansatz von Gerhard Schulze und seine Überlegungen zu «Erlebnistrationalität» sowie auf das SINUS-Milieukonzept (SINUS Sociovision). Pietraß & Ulrich interessiert vor allem die Frage, auf welche Weise Medien die jeweilige Erlebnistrationalität bedienen. Hierzu stellt der Beitrag anhand einer empirischen Stichprobe Befunde aus einem Vergleich von zwei Online-Zeitungen (Bild.T-Online und FAZ.NET) hinsichtlich der Informations- und Unterhaltungsorientierung dieser Zeitungen vor und diskutiert diese Befunde auf dem Hintergrund von Leserdaten. Als ein Ergebnis wird festgehalten, dass Unterhaltungs- und Informationsorientierung nicht nur mit Bildung, sondern auch mit milieuspezifischen, medienästhetischen Präferenzen zusammenhängen, die in die Angebotsselektion mit einfließen.

Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs

Nadia Kutscher

Abstract

Anhand von Ergebnissen aus eigenen und anderen empirischen Studien zur Internetnutzung Jugendlicher wird die Bedeutung der Habitus­theorie von Bourdieu für die Erklärung von Mediennutzung und Aneignungsweisen in der Mediensozialisation expliziert. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‹Medienkompetenz› unter Aspekten milieuspezifischer Medienaneignung und damit verbunden bestimmte (medien-)pädagogische Denkmuster und Handlungsformen als Faktor sozialer Benachteiligung.

1 Ungleichheiten in der Mediennutzung von Jugendlichen

Neuen Medien wie dem Internet werden im öffentlichen Diskurs vielfach Potentiale für gesellschaftliche und bildungsbezogene Teilhabe zugeschrieben. Die Mediennutzung ist allerdings in sozialstrukturelle Gegebenheiten eingebettet, die neben dem Zugang vor allem die Art und Weise der Nutzung beeinflussen. Hierbei wird das Interdependenzverhältnis von Habitus und Feld relevant und entsprechend kann der Umgang mit Medien je nach Ressourcenverfügbarkeit in Hinsicht auf soziale Teilhabe befördernd oder behindernd wirken.

Eine Reihe empirischer Studien zeigen, dass bezüglich des Zugangs, vor allem aber der Nutzung des Internet soziale Ungleichheiten wirkmächtig sind.

Die JIM-Studie 2008 zählt 97% der 12- bis 19-jährigen Jugendlichen zu den Online-Erfahrenen (vgl. Feierabend/Rathgeb 2008, S. 46). Betrachtet man diese Zahl aufgeschlüsselt nach Bildungsgruppen zeigt sich, dass Hauptschüler/innen zu 92% und GymnasiastInnen zu 98% das Internet nutzen (vgl. ebd.). Dies deckt sich mit den Ergebnissen des (N)Onliner-Atlas 2008, der ebenfalls eine kontinuierliche Verringerung bildungsbezogener Differenzen im Hinblick auf den Internetzugang feststellt ((N)Onliner 2008, S. 15). Allerdings bestehen weiterhin Ungleichheiten in der Medienausstattung: Hauptschüler/innen besitzen etwas seltener einen eigenen Computer bzw. einen eigenen Internetzugang als GymnasiastInnen (Computer: 66% zu 72% und Internet: 47% zu 52%; vgl. Feierabend/Rathgeb 2008, S. 11). In der Freizeitbeschäftigung mit Medien unterscheiden sich Jugendliche ebenfalls nach Bildungsgruppen. So nutzen Jugendliche mit formal höherer Bildung deutlich öfter Computer und Internet (vgl. Feierabend/Rathgeb 2008, S. 14).

Während sich die Frage des Zugangs im Laufe der letzten Jahre nachhaltig entdramatisiert zu haben scheint, sind weiterhin deutliche Unterschiede in der Nutzung festzustellen. Prinzipiell entfaltet das Internet seine Potentiale als sogenanntes «Pull-Medium»: Die Angebote des Internet realisieren sich erst durch die Auswahlentscheidungen der Nutzer/innen als Angebotsarrangement (vgl. Iske et al. 2007, S. 66f.). Diese Auswahl erfolgt vor dem Hintergrund der eigenen Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie auf der Grundlage dessen, was den Nutzer/innen als Angebot im Internet bekannt ist bzw. von ihnen wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang bilden sich habitualisierte Nutzungspraktiken heraus, die in einem jeweils ungleichen realisierten Nutzungsspektrum resultieren.

In Hinblick auf die informationsbezogene Nutzung des Internets verweisen sowohl die JIM-Studie 2008 als auch die Studien des Kompetenzzentrums Informelle Bildung¹ Unterschiede je nach Bildungshintergrund der Jugendlichen, insbesondere dahingehend, dass Jugendliche mit formal niedrigen Bildungshintergrund das Internet seltener für Recherche und Information einsetzen als es beispielsweise Gymnasiasten tun (vgl. Feierabend/Rathgeb 2007, S. 48; Iske et al. 2007, S. 78). Diese Ergebnisse werden auch durch Schorb et al. im Rahmen des Medienkonvergenz-Reports bestätigt (vgl. Schorb et al. 2008, S. 16).

Ursache für diese Differenzen sind unterschiedliche Motive in der Nutzung. Jugendliche mit formal niedrigem Bildungsgrad geben beispielsweise als Motive häufig «Zeit vertreiben», «Spass haben» etc. an (vgl. Iske et al. 2004b, S. 7). Sie bevorzugen eher unterhaltungsorientierte Angebote wie z. B. Chatten oder Online-Spiele und auch bei der Informationssuche überwiegen Themen aus dem Unterhaltungs- bzw. Fernsehsektor wie z. B. Informationen zu Lieblingsserien, Lieblingsstars etc. (vgl. Otto et al. 2004, S. 14 und 23). Die Gründe für diese Orientierung liegen allerdings nicht in individuellen Entscheidungen, sondern in sozialen und strukturellen lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen, wie später noch ausgeführt wird. Bernd Schorb et al. kommen hierbei zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit einem niedrigen formalen Bildungshintergrund häufiger als Jugendliche mit formal hoher Bildung Medien nutzen, um sich in dabei mit ihren Musik, Spiel-, Film- und Fernsehpräferenzen zu beschäftigen (vgl. Schorb et al. 2008, S. 49). Jugendliche mit formal höherem Bildungsgrad praktizieren dagegen eine stärker informationsbezogene Internetnutzung und suchen dabei eher nach politischen Informationen, Nachrichten oder auch nach Informationen für Hausaufgaben (vgl. Otto et al. 2004, S. 23). Auch die Nutzung von Suchmaschinen zur gezielten Informationssuche zeigt eine deutliche Korrelation mit dem formalen Bildungshintergrund (vgl. Iske et al. 2007, S. 78).

Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass GymnasiastInnen aufgrund der anzunehmenden Nähe ihrer Herkunftsmilieus zur «legitimen Kultur» und ihrer ha-

¹ zusammen mit Hans-Uwe Otto, Alexandra Klein und Stefan Iske

bituellen Orientierung (Bourdieu) die Suche nach Informationen eher als relevant einschätzen. Darüber liegt die Vermutung nahe, dass die Gründe für eine unterhaltungsorientierte Nutzung auf Seiten der Jugendlichen mit formal niedrigerem Bildungshintergrund auch in der Verweigerung von Anerkennung ihrer Lebenswelt durch die Gesellschaft und die dadurch bedingte Tendenz, sich alternativ Entlastung zu verschaffen, liegen könnten (vgl. Welling 2008). Sofern habituelle Praktiken und Lebensentwürfe gesellschaftlich abgewertet werden und Teilhabeperspektiven als prinzipiell benachteiligend erfahren werden (s. a. World Vision 2007), erscheint es konsequent, dass auch der Bereich der Medien in der Folge zum Feld der Distinktion wird.

Auch in Bezug auf die Einschätzung des Gebrauchswertes der im Internet gefundenen Informationen zeigen sich bildungsbezogene Differenzen: Jugendliche mit hohem formalen Bildungsgrad geben häufiger an, im Internet neue, nützliche und «exklusive», d. h. nur im Internet verfügbare Informationen zu finden als Jugendliche mit formal niedrigem Bildungsgrad (vgl. Iske et al. 2004a, S. 17). Hier liegt die Interpretation nahe, dass ein höherer formaler Bildungsgrad in Verbindung mit weiteren sozialen und kulturellen Ressourcen (Bourdieu) das Erschliessen neuer, vor dem Hintergrund sozial kontextualisierter Anerkennungshierarchien als weiterführend geltender Informationen positiv beeinflussen kann und dass Jugendliche mit formal niedrigem Bildungshintergrund in dieser Hinsicht benachteiligt sind (vgl. ebd., S. 17).

Auch die Registrierung an und die Nutzung von Internetangeboten, die eine Email-Adresse voraussetzen bzw. eine regelmässige Email-Nutzung erfordern (z. B. Newsletter, Messenger-Dienste oder Communitys) stellt häufig eine implizite Hürde dar.

Darüber hinaus tragen in der Nutzung kommunikativer Dienste und Angebote Strategien der «symbolischen Repräsentation des sozialen Status» (Iske et al. 2004b, S. 6) zu sozialer Schliessung bei. In der Nutzung von virtuellen Kommunikationsangeboten, in die eine Vielzahl von Teilnehmer/innen involviert sind, spielen symbolische Repräsentationen von Zugehörigkeit und Identitätsverbalisierungen eine grosse Rolle (vgl. Klein 2008, Tillmann 2008). Diese Formen der kommunikativen Repräsentation von Gruppenzugehörigkeit lassen sich auch als Formen der Distinktion begreifen: Der soziale Status bzw. die soziale oder ethnische Herkunft wird benannt oder durch gezielte Wahl von Chaträumen zum Ausdruck gebracht (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S. 121). Verschiedene AutorInnen verweisen ebenfalls auf weitere Distinktionsformen im Rahmen der Online-Kommunikation, die sich sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch durch kommunikative Formen vollziehen (vgl. Gebhardt 2001, S. 9; Henke et al. 2008, S. 474). Soziale Grenzüberschreitungen finden im Internet kaum statt und somit stellen virtuelle Kommunikationsräume vielfach «exklusive Gemeinschaften» dar (vgl. Schönberger 2000, S. 35ff; Klein 2008, S. 145ff.; Tillmann 2008).

Die AutorInnen des Medienkonvergenz-Reports kommen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit formal niedrigem Bildungshintergrund bei Web 2.0 Aktivitäten, die sich auf die Bereiche Musik, Foto-Uploads und Videos beziehen, besonders beteiligt sind (vgl. Schorb et al. 2008, Kiessling 2008, S. 21). Dies bestätigen die Befunde der JFF-Studie sowie der JIM-Studie 2008 ebenfalls (vgl. Eggert et al. 2008, S. 152 und 167; Brüggem/Wagner 2008, S. 229; Wagner 2008, S. 215; Feierabend/Rathgeb 2008, S. 48).

Die Daten des Medienkonvergenz-Reports und des JFF scheinen dafür zu sprechen, dass trotz unterschiedlicher Nutzung der Zugang zu gestaltenden Medienpraxen im Internet kein ausschliessliches Privileg formal höher gebildeter NutzerInnen ist. Dennoch wird mit diesen Befunden deutlich, inwiefern jugendliche Internetaktivitäten auch durch die Einbettung in lebensweltlich relevante Orientierungs- und Verwertungsmuster vorstrukturiert sind und sich somit auch die Repräsentanz verschiedener Gruppen im Netz auf formaler und inhaltlicher Ebene ausdifferenziert.

Das vielfach euphorisch als konsequente Realisierung von Demokratie gefeierte Web 2.0 bedarf in diesem Zusammenhang weitergehender Analysen. Die präsentative Nutzung beispielsweise in Form von Foto-Uploads ist jedoch in Hinblick auf die Realisierung von Teilhabe deutlich zu unterscheiden von einer aktiv-gestaltenden Mitgliedschaft in Communitys, die Interessen organisier- und durchsetzbar macht oder einer mit materiellem Einsatz und Software-Kenntnissen verbundenen Beteiligung in «Second Life».

Fred Schell stellt in dieser Hinsicht fest, dass die technische Möglichkeit der aktiven Nutzung und (gesellschaftlichen) Partizipation nicht auch zwingend zu einer entsprechenden Nutzung führt, sondern dass dies jeweils spezifische Medienkompetenz voraussetzt (vgl. Schell 2008, S. 10).

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Nutzungsweisen und der damit verbundenen ausdifferenzierten Verortung im Internet liegt darüber hinaus die Interpretation einer Ausdifferenzierung von Räumen im Netz nahe (vgl. Kutscher 2009).

2 Medienhandeln, Habitus und Feld

In den dargestellten Ergebnissen wird somit deutlich, dass aufgrund unterschiedlicher Präferenzen und Fähigkeiten die Nutzung von Angeboten im Internet verschieden verteilt ist und damit gleichzeitig eine Ausdifferenzierung von NutzerInnenengruppen innerhalb unterschiedlicher «Orte» im Netz erfolgt.

Vermeintlich subjektive Nutzungspräferenzen lassen sich allerdings erst in Zusammenhang mit dem soziokulturellen Hintergrund der jugendlichen InternetnutzerInnen sinnvoll einordnen. In diesem Zusammenhang erweisen sich sowohl Erfahrungen ausserhalb des Internet wie innerhalb des Internet als bedeutsam. Die materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen, die NutzerInnen ausserhalb des Internet zur Verfügung stehen (z. B. im lebensweltlichen Kontext erworbene Kom-

petenzen im Umgang mit verschiedenen Medien sowie Interessens- und Präferenzmuster, soziale Unterstützung bei der Mediennutzung, Peer-Strukturen sowie technische Ressourcen) erweisen sich hierbei als ebenso relevant wie die Erfahrungen die Jugendliche innerhalb des Internet als Feld machen. Hierbei erscheinen sowohl die medialen Nutzungsanforderungen bestimmter Internetangebote, die inhaltliche Ausrichtung der Angebote wie auch die sozialen Dynamiken innerhalb verschiedener Angebote bedeutsam und weisen auf strukturelle Aspekte hin, die über die Medienkompetenz der Nutzer/innen selbst hinaus gehen (vgl. Iske et al. 2007, S. 69; Klein 2008, Tillmann 2008).

So zeigt sich unter anderem, dass Nutzungsweisen mit den kulturellen Ressourcen (hier verdeutlicht anhand des Indikators formale Bildung) zusammenhängen und spezifische Nutzungsweisen wiederum miteinander korrelieren. Dies kann erklärt werden dadurch, dass Handeln in Anerkennungsstrukturen und lebensweltliche Relevanzen eingebettet und jeweils sozial sinnvoll ist, d. h., je nach lebensweltlichem Kontext sind unterschiedliche Handlungsprioritäten relevant (vgl. Bittlingmayer/Bauer 2006, S. 215). So kann beispielsweise bei dem Nutzungsmotiv Zeitvertreib die Bedeutung seriöser Informationen sekundär sein² während bei einer «aufstiegsorientierten» Nutzung die Fokussierung auf gesellschaftlich anerkannte Praktiken in den Vordergrund rückt. Innerhalb eines lebensweltlichen Zusammenhangs können also Nutzungspräferenzen entsprechend dem jeweiligen sozialen Kontext und der damit verbundenen Alltagsrelevanzen als sinnvoll interpretiert werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass von «objektiven» Lebensbedingungen ein bestimmtes «subjektives» Denken und Handeln kausal abgeleitet werden kann, sondern letzteres das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von Habitus, Feld und Raum (Bourdieu) ist, das u. a. daran deutlich wird, dass die Nutzungspraxen zwischen den formalen Bildungsgraden nicht völlig unterschiedlich, sondern fluide Übergänge und Ausnahmen beobachtbar sind

Internetnutzer/innen bewegen sich mit unterschiedlichen Motiven, unterschiedlichen Voraussetzungen und verorten sich in verschiedenen sozialen Netzwerken im virtuellen Raum. In diesem Zusammenhang spielen verschiedene Distinktionsweisen eine Rolle, die sich innerhalb der kommunikativen Prozesse im Netz ausdrücken. Alexandra Klein hat dies beispielhaft an einem Beratungsforum verdeutlicht, in dem sich beispielsweise Themen von Hauptschüler/innen innerhalb einer primär durch Realschüler/innen und GymnasiastInnen dominierten Nutzer/innenschaft nicht etablieren konnten (vgl. Klein 2005, S. 15f.).

Adressiert also ein Internetangebot implizit oder explizit (über Inhalte, Angebotsformen o. Ä.) eine spezifische Nutzer/innenschaft, so kann dies dazu führen, dass

² Wobei beispielsweise das Motiv Zeitvertreib unterschiedliche Ursachen haben kann: Die Erfahrung von Chancenlosigkeit bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz bildet einen anderen Hintergrund dafür als das Ziel, sich an einem langweiligen Tag einmal zwischendurch abzulenken.

das Angebot faktisch nicht mehr für alle offen ist und ein «Voice Divide» (Klein 2004) entsteht. In der Konsequenz führt die Erfahrung, mit den eigenen Interessen nicht gehört zu werden, dazu, dass bestimmte Nutzer/innengruppen Internetseiten dominieren und auf diese Weise durch kommunikative Prozesse sowie begünstigt durch Angebotsstrukturen und -inhalte eine Homogenisierung von Räumen im Netz stattfindet. Somit sind es informelle Prozesse und Praxen, die Räumlichkeit strukturieren. Auch im Netz bedingen also soziale Strukturen Handlungen und Handlungen aktualisieren soziale Strukturen (vgl. Löw 2001).

In diesem Zusammenhang haben mediale, inhaltliche und personale Passungsverhältnisse (vgl. Klein 2004) für das Zusammenspiel zwischen Nutzung und Angebot hohe Bedeutung, d. h., innerhalb dieser drei Dimensionen entscheidet sich die Frage, inwiefern das jeweilige Internetangebot einen Ort für die betreffenden Nutzer/innen darstellt. Wenn nun ein Internetangebot eine bestimmte Nutzungsweise oder bestimmte Inhalte vornehmlich bedient und ermöglicht, so werden implizit diejenigen, die andere Nutzungsweisen oder Inhalte bevorzugen bzw. alltagskontext- oder ressourcenbedingt andere Nutzungsgewohnheiten haben, exkludiert.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen sowie der Bedeutung sozialer und kultureller Ressourcen innerhalb kommunikativer Prozesse und Räume wird deutlich, dass die dargestellten empirischen Ergebnisse kein Resultat zufälliger individueller Präferenzen sind, sondern das Ergebnis komplexer aber dennoch ressourcenabhängiger relativer Positionierungen im sozialen Raum, die gleichzeitig im virtuellen Raum so etwas wie Orte konstituieren, die mit Bourdieu als Felder oder mit Harvey und Lefebvre als relativer und relationaler Raum bzw. Raumrepräsentationen bezeichnet werden können. So stellen auch Internetseiten Felder dar, innerhalb derer Machtverhältnisse verhandelt werden. Betrachtet man das Verhältnis von Habitus und Feld, so wird deutlich, dass ungleiche Mobilitätsoptionen für die einzelnen Akteure je nach Habitus und Kapitalausstattung bestehen. So kann an vielen Internetseiten, die Jugendliche quer durch alle Schichten erreichen wollen, nachvollzogen werden, dass sich dort jedoch häufig vor allem formal höher gebildete Jugendliche wieder finden und andere Gruppen sich darin nicht (mehr) etablieren (können). Beispiele hierfür sind besonders textbasierte an Jugendliche gerichtete Seiten, innerhalb derer sich vor allem formal höher gebildete Nutzer/innengruppen etablieren oder Chaträume, innerhalb derer u. a. stereotype Kommunikationen der Beziehungsanbahnung stattfinden und die – soweit nachvollziehbar – eher formal niedriger gebildete Nutzer/innen binden.

Dies hat wiederum weitgehende Implikationen für die Frage, wessen Interessen im Internet Gehör finden bzw. durchsetzungsfähig sind (vgl. Kutscher 2007, S. 188) bzw. auch dafür, wie Ausdifferenzierungen von Mitgliedschaften und auch Schließungsprozesse in Communitys erfolgen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ungleichheiten in der Mediennutzung – und ihrer impliziten Bedeutung für soziale Teilhabe – stellt sich die Frage, inwie-

fern die Vermittlung von Medienkompetenz das Ungleichheitsproblem verringern helfen könnte.

3 Medienkompetenzbegriffe

Nach Baacke geht es bei der Aneignung von Medienkompetenz um den Erwerb spezifischer kognitiver Strukturen, die dazu befähigen, *«in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen»* (Baacke 1996, S. 119, Hervorhebung im Original). Das Baackesche Medienkompetenzmodell beinhaltet in seinen Dimensionen verschiedene Aspekte, die unterschiedlich stark in der medienpädagogischen Forschung und Praxis thematisiert werden. Hierbei ist ein Aspekt, der häufig wenig reflektiert wird, die Frage sozialer Ungleichheiten im Kontext der Mediennutzung – obwohl er in Dieter Baackes Begriff der Medienkritik deutlich als kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen eine Rolle spielt.

Unterschiede in der Mediennutzung werden im medienpädagogischen Kontext vielfach aus einer individualisierenden oder kulturalisierenden Perspektive thematisiert. Häufig werden dabei sozialstrukturelle Bedingungsfaktoren für Aneignung und Teilhabe und die Bedeutung lebensweltlicher Relevanzen bestenfalls problematisierend erwähnt und bestimmte Mediennutzungsformen a priori als defizitär diskreditiert und abgewertet. Dass viele Jugendliche vorrangig «nur» chatten und wenig informationsorientiert z. B. Wikipedia (das hinsichtlich seiner Qualität auch kritisch zu hinterfragen ist) oder andere primär informationsbezogene Seiten nutzen – und, wie in verschiedenen Studien gezeigt wurde, es sich hierbei vielfach (aber nicht ausschliesslich) um Jugendliche mit formal niedrigerem Bildungshintergrund handelt (vgl. exemplarisch Wagner 2008, Iske et al. 2007 und 2008) – ist empirisch dokumentiert. Allerdings bedarf es differenzierter Analysen bezüglich der Frage, welche Ursachen dem zugrunde liegen und es stellt sich die Frage, ob eine derartig unterschiedliche Mediennutzung Resultat der Ausbildung einer medialen «Unterschichtkultur» ist, die sich reproduziert oder diesen Unterschieden differenziertere Ursachen zugrunde liegen.

Vor diesem Hintergrund drängt sich geradezu die Frage nach dem normativen Gehalt des Medienkompetenzbegriffs und eine Reflexion auf seine Verwendung auf, da letztere – so ist zu vermuten – vielfach zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt und selbst Gegenstand einer kritischen, machttheoretischen Reflexion sein müsste.

Miriam Schäfer und Johanna Lojewski haben unterschiedliche Interpretationen des Medienkompetenzbegriffs herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass jeweils Aspekte von Wissen, Reflexion und Handeln darin vorkommen, sie aber jeweils unterschiedliche implizite normative Konnotationen aufweisen.

Das Konzept von Baacke (1998) stellt laut Lojewski/Schäfer das am meisten rezipierte Modell in der Medienpädagogik dar und bildet die Basis für verschiedene andere Konzepte von Medienkompetenz. Darin ist besonders die Einbettung in das Konzept der kommunikativen Kompetenz hervorzuheben sowie die Annahme, dass jeder Mensch bereits über diese Kompetenz verfügt, sie aber dennoch gelernt, geübt und weiterentwickelt werden muss. Der Erwerb von Medienkompetenz findet laut Baacke nicht nur in der Schule, sondern in allen lebensweltlichen Kontexten statt. Dabei berücksichtigt Baacke nicht nur die Ebene der Vermittlung, sondern auch die Ebene des Medienhandelns. Durch die beiden Dimensionen Medienkritik und Medienkunde wird ein kognitiv ausgeprägter Medienkompetenzcharakter betont (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S. 67). Baacke problematisiert allerdings später die rationalistische Verengung seines Konzeptes in der medienpädagogischen Rezeption und Diskussion (vgl. Welling 2005, S. 4).

Gerhard Tulodziecki (1997) entwickelt auf der Grundlage des Baackeschen Modells das Konzept einer handlungs- und interaktionsorientierten Medienerziehung und -bildung für den schulischen Kontext. In ihrer Analyse machen Schäfer/Lojewski die starke Fokussierung der kritisch-reflexiven Dimension von Medienkompetenz in Tulodzieckis Modell und damit den normativen Charakter seines Konzeptes deutlich. Demnach scheint nur eine im qualifikationsorientierten Sinn ‹bildungsrelevante› Mediennutzung eine gute Mediennutzung zu sein, während eine unterhaltungsorientierte Nutzung als weniger aner kennenswert betrachtet wird. Darüber hinaus wird hierbei der informelle Erwerb von Medienkompetenz vernachlässigt, indem Medienkompetenz fast ausschliesslich als Aufgabe von institutionalisierter Bildung und Erziehung definiert wird (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S. 69).

Verschiedene AutorInnen hinterfragen die definierten Ziele und Dimensionen der Medienkompetenz bezüglich des Mediengebrauchs im Alltag, der in spezifische soziale und kommunikative Praxen der Lebenswelt³ eingebettet ist und von soziokulturellen Ressourcen beeinflusst wird. Hierbei wird insbesondere die Problematik des zweck- und zielgerichteten Mediengebrauchs sowie die Betonung von Qualifizierungsaspekten als legitimer Praxis kritisch diskutiert (vgl. Bader 2001, Bausch/Sting 2001, Schäfer/Lojewski 2007, Welling 2008, S. 61ff.).

Stefan Welling kritisiert u. a. die häufig zweckrationale Ausrichtung medienpädagogischen Handelns und das damit verbundene Missverständnis, dass Mediennutzer/innen (und hierbei insbesondere auch Jugendlichen) eine kognitiv-rationale Zweck-Mittel-Orientierung zugeschrieben bzw. bei ihnen habituell vorausgesetzt wird (vgl. Welling 2008, S. 46). In Auseinandersetzung mit Konzepten medienpädagogischer Professionalität von Kai-Uwe Hugger zeigt er auf, dass unterschiedlichen Perspektiven⁴ medienpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen hierbei prä-

³ Vgl. hierzu auch die Ergebnisse der JFF-Studie 2008 (Brüggen/Wagner 2008, 225)

⁴ beschützend-wertvermittelnd/kulturkritisch-geisteswissenschaftlich, technologisch-funktional bzw. bildungstechnologisch, gesellschaftskritisch-wissenschaftszentriert und handlungsorientiert

gend wirken und macht dabei deutlich, wie diese jeweils unterschiedliche Foki bezüglich dessen, was angeeignet bzw. als Motiv und Interesse vorausgesetzt wird, darstellen und je nachdem eingeschränkt für offene Jugendarbeit und ihre spezifischen Zielgruppen geeignet sind (vgl. Welling 2008, S. 56ff.).

Während in den Modellen von Baacke und Tulodziecki Ziele von Medienkompetenz als spezifisch kompetenter Gebrauch von Medien definiert werden, fokussiert Norbert Groeben statt einer Zieldimension die Prozessdimension der Mediennutzung und verweist damit auf eine nutzer/innenorientierte Perspektive von Medienkompetenz. Auf diese Weise kann eine Hierarchisierung und Gewichtung der einzelnen Dimensionen und die damit verbundene normative Setzung vermieden werden (vgl. Groeben 2002, S. 162f).

Schäfer/Lojewski weisen darauf hin, dass Groeben die Dimensionen von Medienkompetenzen im Medienrezeptionsprozess selbst verortet, der potentielle Anlässe zur Entwicklung von Medienkompetenz bietet. Diesbezüglich seien hervorzuhebende Merkmale von Groebens Modell neben der Prozessperspektive vor allem die Dimensionen der medienbezogenen Genussfähigkeit und der Anschlusskommunikation. In Bezug auf medienbezogene Genussfähigkeit kritisiert Groeben, dass diese lange Zeit nicht ausreichend aufgearbeitet worden ist, zum Einen, weil die Ausdifferenzierung und Förderung von Kritikfähigkeit immer oberste Priorität besessen hat, und zum Anderen, weil rein unterhaltungsmotivierte Rezeptionsweisen zumeist abgewertet werden (vgl. Groeben 2002, S. 164). Durch die Betonung der Berechtigung einer unterhaltungsmotivierten Mediennutzung wird eine differenz- statt defizittheoretische Betrachtungsweise von Mediennutzungspraxen möglich. Anschlusskommunikation als eine strukturelle Voraussetzung für alle oben genannten Dimensionen der Medienkompetenz stellt Groeben zufolge das grundlegende Prinzip bzw. Vorgehen der Mediendidaktik dar und meint hierbei nicht nur die mediendidaktisch intendierte Kommunikation, sondern auch Kommunikationen mit Freunden und Familie im informellen Bereich. Damit wird die Tatsache einbezogen, dass der Erwerb von Medienkompetenz auch bildungs- und milieuabhängig ist (vgl. Groeben 2002, S. 184). Nicht nur der materielle Rahmen, der über die Verfügbarkeit und den Zugang zu Medien entscheidet, sondern auch die sozialen Ressourcen und Netzwerke, also mit wem sich worüber und in welcher Form im Rahmen der Anschlusskommunikation ausgetauscht werden kann, beeinflussen massgeblich die Rezeption und Verarbeitung medialer Angebote.

Durch die Verortung des Erwerbs von Medienkompetenz im Mediennutzungsprozess selbst wird eine subjektzentrierte Sichtweise von Mediennutzung und damit auch von Medienkompetenz möglich, die damit auch jenseits einseitiger normativer Zielorientierungen betrachtet werden kann und hermeneutische Zugänge zu lebensweltlichen Relevanzen ermöglicht.

Allerdings gilt es zu bedenken, dass eine nutzer/innenorientierte Perspektive unter Berücksichtigung unterschiedlicher situationaler und milieuspezifischer Pro-

blem- und Motivations- bzw. Interessenslagen zwar eine differenz- statt defizittheoretische Sicht auf unterschiedliche Mediennutzungsweisen erlaubt, jedoch auch in sich die Gefahr birgt, die Verantwortung für den Erwerb von Medienkompetenz und für medienvermittelte Bildungsprozesse allein dem Subjekt zuzuschreiben und gesellschaftliche Benachteiligungsstrukturen zu vernachlässigen.

Denn, was als bildungsrelevante Mediennutzung gilt, hängt wiederum damit zusammen, welche gesellschaftliche Vorstellung von «legitimer» Bildung im Sinne Bourdieus vorherrscht und wie diese im Kontext der Mediennutzung interpretiert wird. Das bedeutet, dass sofern Bildungserfolge über gesellschaftlich verwertbaren Informations- und Wissenserwerb definiert werden, auch die Funktion von Medien in Bildungskontexten bewertet wird: Nur die Medien, die potentiell in der Lage sind, institutionell verwertbaren Informations- und Wissenserwerb zu fördern, erhalten den Status der «*kulturellen Legitimität*» (Schäffer 2000) und dies geht zwangsläufig einher mit einer Unterscheidung zwischen kulturell legitimen und illegitimen Formen der Mediennutzung, d. h., einzelne Medienpraxen gelten als wertvoller als andere (vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S. 9 und 92). In der medienpädagogischen Debatte werden diese zugrunde liegenden sozial kontextualisierten und ungleichen Anerkennungsstrukturen häufig als kulturelle bzw. von individuellen Entscheidungen geprägte Präferenzen thematisiert. Eine Kulturalisierung dieser Ungleichheiten scheint jedoch ein problematischer Weg, denn hierbei geraten die Bedingungsstrukturen und Machtverhältnisse, vor deren Hintergrund die Bewertung spezifischer Nutzungsweisen aber auch die Durchsetzungsfähigkeit bestimmter Beteiligungsmöglichkeiten sich figurieren, aus dem Blick.

In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die häufig wiederholte These der prinzipiell durch den Migrationshintergrund per se benachteiligten MigrantInnen ist in diesem Zusammenhang noch einmal zu relativieren: Heinz Bonfadelli und Priska Bucher kommen in einer Studie 2007 zu dem Schluss, «dass die Migrationsjugendlichen als Gruppe genauso wenig wie Schweizer Jugendliche homogen sind und dass neben dem Faktor «Migrationshintergrund» die soziale Herkunft und das eigene Bildungsniveau sowie das Alter und Geschlecht ebenfalls einen wichtigen Einfluss auf den Medienumgang haben» (Bonfadelli/Bucher 2007, S. 150; vgl. hierzu auch Bonfadelli/Moser 2007). Die Ausdifferenzierung von Nutzung ist also nicht so eindimensional, wie es häufig angesichts quantitativer Ergebnisse zu sein scheint. Es scheint aber Muster zu geben, die deutlich auf soziodemographische Aspekte und hierbei insbesondere auf die Frage von Bildungsvoraussetzungen und sozialem Kapital verweisen.

Das, was als kompetente oder inkompetente Mediennutzung wahrgenommen wird, bewegt sich hier innerhalb von Räumen – oder um mit Bourdieu zu sprechen: innerhalb von Feldern – die durch Machtverhältnisse strukturiert sind. Bettina Pirker spricht dabei unter Bezugnahme auf Massey und Castells von «doing space», innerhalb dessen sich Distinktionsprozesse abspielen (vgl. Pirker 2009).

Doch diese Distinktion spiegelt sich auch in einem Medienkompetenzbegriff, der sich stark auf eine ›bildungsbürgerliche‹ Konnotation von bildungsbezogenem Handeln bezieht. Konkret spiegelt sich das in bestimmten medienpädagogischen Angebotsformen und Möglichkeiten, die für Mitwirkung vorgesehen sind: Projekte, die produktorientierte, verbalisierende Ausdrucksformen bevorzugen oder auch in der verwendeten Sprache aber auch in Bildungszielen, die bei medienpädagogischen Angeboten formuliert werden (vgl. hierzu auch Niesyto 2000 und 2007). Dabei erfolgt mit dem guten Willen, Teilhabe zu ermöglichen, die implizite Abwertung lebensweltlicher Handlungsbezüge und Nutzungsweisen, die anders sind.

Helmut Bremer weist am Beispiel von Lehr-Lern-Prozessen darauf hin, dass pädagogische Beziehung und Kommunikation durch gesellschaftliche Gestaltungsmuster vorstrukturiert sind. Dabei spannen die Lehrenden ein «Kräftefeld» auf, in dem sich die Schüler/innen «je nach ihrem Habitus spezifisch platzieren dürfen und müssen» (Bremer 2007, S. 273 – Hervorhebung im Original). Über den engen Kontext von Lehr-Lern-Verhältnissen hinaus, so Bremer, kann jedes didaktische Setting einen ermöglichenden oder verhindernden Effekt haben und dies abhängig von den jeweiligen Dispositionen und Habitus der Lernenden und Lehrenden (vgl. ebenda). In der Analyse der Ergebnisse einer empirischen Studie zeigt er, dass in den pädagogischen Konzepten Habitus-Schemata der PädagogInnen einfließen, die sich dergestalt äussern, dass Lehrer die «akademischen Milieus angehören, in ihrer Arbeit sehr grossen Wert auf der [sic] Stärkung und Förderung von Individualität im Bildungs- und Lernprozess [legen], während von PädagogInnen aus weiter unten stehenden Milieus auch gemeinschaftliche und pragmatische Aspekte betont werden» (Bremer 2007, S. 277). Aufgrund der Habitus-Schemata komme es somit zu «Fehlwahrnehmungen und Verzerrungen, in deren Folge implizite ›Messlatten‹ von ›erwünschtem‹ Verhalten wie auch von vermuteten Voraussetzungen in die pädagogische Arbeit mit hineingetragen werden» (Bremer 2007, S. 278). Wenn es so ist, dass «pädagogische Kommunikation klassenkulturell geprägt» (Bremer 2007, S. 280) ist – und dafür spricht die Beobachtung der Praxis auch im medienpädagogischen Bereich –, dann stellt sich die Frage, inwiefern auch hier normative Aspekte der Bewertung einer ›richtigen‹, ›produktiven‹ Mediennutzung und darauf bezogener Medienbildung bzw. auf der anderen Seite einer ›falschen‹, ›unproduktiven‹ Nutzung, die als zu überwindend thematisiert wird, einer Reflexion im Kontext des Medienkompetenzbegriffs zugänglich gemacht werden können⁵.

⁵ Die AutorInnen der JFF-Studie weisen ebenfalls auf die normativen Aspekte des Medienkompetenzbegriffs hin und beschreiben diesbezüglich Benachteiligungen in Bezug auf die Bereiche Teilhabe am sozialen, kulturellen und politischen Leben, selbstbestimmtes Handeln mit den Medien und souveräne Lebensführung mit den Medien (Brüggen 2008, S. 206f.).

4 Alternative Zugänge zu Mediennutzung und Bildung

Im Gegensatz zu der Setzung normativer Anforderungen an eine «kompetente» Mediennutzung ermöglicht ein hermeneutischer Zugang und eine Reflexion auf das zugrunde liegende Zusammenspiel von Habitus und Feld ein erweitertes Verständnis der Ermöglichung von Teilhabechancen. In diesem Zusammenhang sei auf die Studie des JFF-Medieninstituts verwiesen, die diesen Zugang wählt. Hierbei wird versucht, auf empirischer Basis einen Medienkompetenzbegriff aus Nutzer/innensicht– insbesondere benachteiligter Jugendlicher – zu rekonstruieren. Als Dimensionen von Kompetenz im Medienumgang arbeiten die AutorInnen dabei folgende Aspekte heraus (vgl. Brüggem 2008, S. 192–199):

- Wissen über Computer, Handy und Spielkonsole und Bedienfertigkeiten
- Sich mit Hilfe des Internet zu informieren
- Sich mit PC und Internet den Weg in die Berufstätigkeit ebnen
- Kommunikationsmöglichkeiten über Internet und Handy nutzen
- PC und Internet als Produktionsmittel nutzen
- Spielebezogene Kenntnisse
- Wissen aus der «realen Welt», Fremdsprachenkenntnisse und soziale Fähigkeiten einbringen.

Die AutorInnen der Studie benennen als auffällig, dass in den Äusserungen der Jugendlichen vor allem die soziale Einbettung der Handlungen und Kompetenzen in ihre Lebenswelt eine zentrale Rolle spielt.

Stefan Welling zeigt in seiner empirischen Studie, welche Bedeutung gerade körperlich-aktionistische und kollektive Handlungspraxis im Alltag benachteiligter Jugendlicher hat und dass vielfach die biographischen Orientierungen dieser Jugendlichen mit bestimmten Formen der Computermedienpraxis nicht vereinbar sind. Er gibt damit einen Hinweis für Ansätze in der (auch medien-)pädagogischen Arbeit mit dieser Zielgruppe und macht deutlich, dass gerade Jugendzentren eine «sozialräumliche Gelegenheitsstruktur» für alternative Ansätze sein können. Das in seiner Erhebung beobachtete «episodenhafte Handeln» sozial benachteiligter Jugendlicher auch im Medienkontext interpretiert er als Negation der bzw. Alternativerfahrung zur erlebten Alltagspraxis und als Möglichkeit, Anerkennung zu erlangen, die den Jugendlichen im berufsbiographischen Kontext verwehrt bleibt (vgl. Welling 2008, S. 266-273).

Horst Niesyto (2007) kritisiert die fehlende Erfahrungs- und Lebensweltorientierung in der medienpädagogisch vorherrschenden Praxis und ihren Konzepten. Er bemängelt hierbei vor allem die einseitig kognitiv-planerischen, an Wissenserwerb orientierten Konzepte der Medienbildung, die die sozial-kommunikativen und sozial-ästhetischen Dimensionen von Kompetenzbildung sowie die schicht- und milieuspezifischen Mediennutzungen vernachlässigen (vgl. Niesyto 2007, S. 163ff.).

Diesen Mängeln setzt Niesyto (2000) ein zielgruppenspezifisches Konzept der Medienbildung entgegen, das an den Relevanzmustern, Orientierungen, Praxen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligenden Verhältnissen ansetzt und ihnen in wertschätzenden Arrangements neue Erfahrungen, Kompetenzen und Reflexionsgelegenheiten ermöglicht.

Ähnlich wie Niesyto kritisiert Welling (2005) die Vernachlässigung des spielerischen und affektiv-emotionalen Zugangs der Jugendlichen zu Medien in der medienpädagogischen Praxis sowie die fehlende Passungsfähigkeit zwischen dem ziel- und zweckgerichteten Mediengebrauch in (medien-)pädagogischen Kontexten und den kollektiven, nicht zweckorientierten Praxen der Jugendlichen. Eine zweckrationale Verkürzung der Medienpraxis reflektiert Welling zufolge nicht die milieu- und jugendkulturspezifischen Handlungspraxen und biographischen Relevanzen der AdressatInnen und führt dazu, dass sich diese den klassischen Ansätzen handlungsorientierter Medienpädagogik eher entziehen (vgl. Welling 2005, S. 213ff.).

Vor diesem Hintergrund stellt gerade das Feld der offenen Jugendarbeit einen etablierten Ort für Jugendliche in benachteiligenden Verhältnissen dar, in dem grundlegende Erfahrungen bezüglich der pädagogischen Sensibilität im Umgang mit dieser Zielgruppe vorliegen, und bietet somit Chancen, eine alternative Idee von Medienpädagogik zu realisieren.

Welling weist darauf hin, dass Professionalität in diesem Kontext vor allem die Kunst darstellt, eine jeweils adressatInnen- und arbeitsadäquate Vorgehensweise zu wählen und aktuelle Tendenzen der Rationalisierung pädagogischer Arbeit, die eine starke Produktorientierung mit sich bringen, kritisch zu reflektieren. Er warnt vor den Folgen der Rationalisierung von Bildung in diesem Feld, die auch mit Ressourcenkürzungen einhergehen und nicht ohne Auswirkungen auf die pädagogischen Ansätze im Feld der medienbezogenen Jugendarbeit bleiben. Dies bedeutet, immer wieder neu sowohl den Jugendlichen und ihren Entwicklungen Raum und Zeit zu geben als auch Input, Struktur und Anregungen durch die Professionellen zu geben und auf diese Weise durch das Schaffen von «Anregungsmilieus» Möglichkeiten und Fähigkeiten erweiternd zu handeln (vgl. Welling 2008).

5 Fazit

Die dargestellten Überlegungen weisen darauf hin, dass Ungleichheiten in der Mediennutzung in den lebensweltlichen Praxen verankert und in gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen eingebettet sind. In diesem Zusammenhang erscheint ein reflexiver Umgang mit dem Medienkompetenzbegriff, der habituell-normative Aspekte in seiner theoretischen und praktischen Ausdeutung zugänglich und bearbeitbar macht, erforderlich um nicht im medienpädagogischen Kontext Bildungs- und Teilhabebenachteiligungen zu reproduzieren. Es geht hierbei darum, Möglichkeiten zu eröffnen, um an dem durch gesellschaftliche Machtverhältnisse und Regeln strukturierten «Spiel» teilzunehmen und damit auch Möglichkeiten zu einer

Aneignung von gesellschaftlich als relevant erachtetem Wissen und Praxen zu eröffnen. Es bedeutet jedoch auch, Machtverhältnisse und habituelle Differenzen zu reflektieren und vor diesem Hintergrund die fraglose Setzung bestimmter Nutzungsweisen als produktiv, sinnvoll etc. zu hinterfragen und lebensalltagsbezogen unterschiedliche Nutzungsweisen und Ausdrucksformen anzuerkennen.

Ein kritisch-reflexiver Medienkompetenzbegriff und eine darauf begründete Medienbildung müsste somit einerseits darauf zielen, Teilhabe zu ermöglichen, indem Wissen und Kenntnisse erworben werden können, die für gesellschaftliche Teilhabe wichtig sein können (und das auch in einer bildungstheoretischen Thematisierung transparent machen). Darüber hinaus gilt es jedoch, Machtverhältnisse in Vorstellungen von kompetenter Mediennutzung angesichts lebensweltlicher Ungleichheiten aufzudecken und damit die Idee der ‚richtigen‘ normativ aufgeladenen und vielfach bildungsbürgerlich konnotierten Idee von Medienkompetenz in Frage zu stellen. Kurz: es geht um die Gleichzeitigkeit einer Ermöglichung von Teilhabe durch die Vermittlung von Fähigkeiten und Möglichkeiten, die sich an einer bildungsbezogenen Weiterentwicklung der *Personen* orientiert und einer Teilhabe durch Anerkennung, die sich auf eine Veränderung von *Strukturen* richtet.

Literaturangaben

- Baacke, Dieter. «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.» *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Herausgegeben von Antje von Rein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. 112–124.
- Baacke, Dieter. *Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz*. 1998. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag9/Texte/MKompetenz1.htm> (25.10.2005).
- Bader, Roland. «Legitime Partizipation. Ein Handlungsmodell der Medienpädagogik mit Computern.» *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie auserschulischer Bildung mit Internet und Computer*. Beiträge zur Medienpädagogik, Band 6. Herausgegeben von Schindler, Wolfgang; Bader, Roland; Eckmann, Bernhard. Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag, 2001. 356–376.
- Bausch, Constanze; Sting, Stephan. «Rituelle Medieninszenierungen in Peer-groups.» *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Kathrin Audehm, Constanze Bausch, Michael Göhlich, Stephan Sting, Anja Tervooren, Monika Wagner-Willi und Jörg Zirfas. Opladen: Leske + Budrich, 2001. 249–323.
- Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ullrich. «Ungleichheit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. Milieuspezifische Bildungsungleichheit. Genese und Konsequenzen.» *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur*. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Festschrift für Michael Vester zum 65. Geburtstag.

- Herausgegeben von Helmut Bremer und Andrea Lange-Vester. Wiesbaden: VS-Verlag, 2006. 212–234
- Bonfadelli, Heinz. *Die Wissenskluft-Perspektive*. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz: UVK Medien, 1994.
- Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska. «Alte und neue Medien im Leben von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.» *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2007. 222–232.
- Bonfadelli, Heinz; Moser, Heinz. *Medien und Migration*. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- Bremer, Helmut. *Soziale Milieus, Habitus und Lernen*. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim: Juventa, 2007.
- Brüggen, Niels. «Kompetenter Medienumgang aus Sicht der Heranwachsenden.» *Medienhandeln in Hauptschulmilieus*. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. Herausgegeben von Ulrike Wagner. München: Kopaed, 2008. 186–207.
- Brüggen, Niels; Wagner, Ulrike. «Pädagogische Konsequenzen.» *Medienhandeln in Hauptschulmilieus*. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. Herausgegeben von Ulrike Wagner. München: Kopaed, 2008. 223–246.
- Eggert, Susanne; Gebel, Christa; Wagner, Ulrike. «Die vertieften Handlungsschwerpunkte Spielen, Kommunizieren und Produzieren.» *Medienhandeln in Hauptschulmilieus*. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. Herausgegeben von Ulrike Wagner. München: Kopaed, 2008. 119–185.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas. *JIM-Studie 2008*. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2008.
- Gebhardt, Julian. «Inszenierung und Verortung von Identität in der computervermittelten Kommunikation. Rahmenanalytische Überlegungen am Beispiel des <Online-Chat>.» *kommunikation@gesellschaft, Jg., 2001*, Beitrag 7. 1 – 21 URL: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B7_2001_Gebhardt.pdf (19.11.2008).
- Groeben, Norbert. «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte.» *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Herausgegeben von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim und München: Juventa, 2002. 160–200.
- Henke, Ursula; Mogge-Grotjahn, Hildegard; Huster, Ernst-Ulrich. «E-exclusion oder e-inclusion?» *Handbuch soziale Armut und soziale Ausgrenzung*. Herausgegeben von Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh und Hildegard Mogge-Grotjahn. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 470–482.
- Iske, Stefan; Klein, Alex; Kutscher, Nadia; Otto, Hans-Uwe. «Virtual Inequality and Informal Education: An Empirical Analysis of Young Peoples' Internet Use and

- its Significance for Education and Social Participation.» *Technology, Pedagogy and Education – special issue theme <Technology, pedagogy and education – glimpses of the wider picture>*. Volume 17, Issue 2, 2008. 131–141.
- Iske, Stefan; Klein, Alex; Kutscher, Nadia; Otto, Hans-Uwe. «Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe.» *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2007. 65–92.
- Iske, Stefan; Klein, Alex; Kutscher, Nadia. *Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet*. 2004a. URL: <http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/digitaleungleichheit.pdf> (26.2.2006).
- Iske, Stefan; Klein, Alex; Kutscher, Nadia. «Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet.» *kommunikation@gesellschaft*, Jg. 5, Beitrag 3, 2004b. URL: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B3_2004_Iske_Klein_Kutscher.pdf (19.2.2006).
- Kiessling, Matthias. «Jugend 2.0? Der Einfluss der Bildung auf die Nutzung des Internets.» *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2/2008. 21–22.
- Klein, Alex. «*Soziales Kapital Online*: Soziale Unterstützung im Internet. Eine Rekonstruktion virtualisierter Formen sozialer Ungleichheit. Bielefeld, 2008. URL: http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2008/1260/pdf/Klein_Alexandra_Dissertation.pdf (6.10.08).
- Klein, Alex. *Online-Beratung für alle? Themenfelder, Unterstützungsmuster und Reichweiten netzbasierter Beratung*. 2005. URL: <http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/OnlineBeratungfueralle.pdf> (15.2.08).
- Klein, Alex. «Von «Digital Divide» zu «Voice Divide». Beratungsqualität im Internet.» *Informelle Bildung online*. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Herausgegeben von Hans-Uwe Otto und Nadia Kutscher. Weinheim und München: Juventa, 2004. 97–121.
- Kutscher, Nadia. «Virtuelle Räume Jugendlicher – die Wirkmacht kulturellen Kapitals bei der Nutzung des Internet.» *Multilokalität und Vernetzung*. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Herausgegeben von Claus J. Tully. Weinheim und München: Juventa, 2009. 158–174.
- Kutscher, Nadia. «Beteiligung von Jugendlichen zwischen Interessen, Erwartungen und Lebensalltag.» *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland – Entwicklungsstand und Handlungsansätze*. Herausgegeben von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, 2007. 187–203.
- Löw, Martina. *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- Niesyto, Horst. *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus

- bildungsmässig und sozial benachteiligten Verhältnissen. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2000.
- Niesyto, Horst. «Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung.» *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Herausgegeben von Kompetenzzentrum Informelle Bildung. Wiesbaden: VS-Verlag, 2007. 153–174.
- (N)Onliner-Atlas (2008). Herausgegeben von der Initiative D21. URL: <http://www.initiaved21.de/category/nonliner-atlas> (6.12.08)
- Otto, Hans-Uwe; Kutscher, Nadia; Klein, Alex; Iske, Stefan. *Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen*. 2004 (überarbeitete Version 2005). URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/jugend-internet-langfassung,property=pdf> (19.2.2006).
- Pirker, Bettina. «Medien.Technik.Raum. Technikkonstruierte Räume als interkulturelle Spielplätze der Identität.» *Multilokalität und Vernetzung*. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Herausgegeben von Claus J. Tully. Weinheim und München: Juventa, 2009. 91–100.
- Schäfer, Miriam; Lojewski, Johanna. *Internet und Bildungschancen – Zur sozialen Realität des virtuellen Raumes*. München: Kopäd, 2007.
- Schäfer, Burkhard. «Das Internet: ein Medium kultureller Legitimität in Bildungskontexten?» *Zum Bildungswert des Internet*. Herausgegeben von Winfried Marotzki; Dorothee Meister; Uwe Sander. Opladen: Leske + Budrich, 2000. 259 – 285.
- Schell, Fred. «Aktive Medienarbeit im Zeitalter des Web 2.0.» *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik* 2/2008. 9 – 12.
- Schönberger, Klaus. «Internet und Netzkommunikation im sozialen Nahbereich. Anmerkungen zum langen Arm des «real life».» *forum medienethik* 2/2000: Netzwelten, Menschenwelten, Lebenswelten. Kommunikationskultur im Zeichen von Multimedia. 33–42.
- Schorb, Bernd; Kiessling, Matthias; Würfel, Maren; Keilhauer, Jan. *Medienkonvergenz Monitoring Report 2008*. Jugendliche in konvergierenden Medienwelten. 2008. URL: http://www.uni-leipzig.de/~umfmed/Medienkonvergenz_Monitoring_Report08.pdf (27.8.2008).
- Tillmann, Angela. *Identitätsspielraum Internet*. Weinheim und München: Juventa, 2008.
- Tulodziecki, Gerd. *Medien in Erziehung und Bildung*. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 1997.
- Wagner, Ulrike (Hrsg.): *Medienhandeln in Hauptschulumilieus*. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource. München: Kopaed, 2008.

Welling, Stefan. «Medienpädagogisches ›Brötchenbacken‹ – ein integriertes Modell medienpädagogischer Praxisentwicklung.» *MaC* – Reloaded: Perspektiven aus der Skepsis*. Herausgegeben von Wolfgang Schindler. Chemnitz: RabenStück Verlag für Kinder- und Jugendhilfe, 2005. 209–233.

Welling, Stefan. *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München: kopaed, 2008.

World Vision (Hrsg.). *Kinder in Deutschland 2007*. Frankfurt am Main: Fischer, 2007.

Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik

Ralf Biermann

Abstract

In diesem Artikel geht es um die nähere Betrachtung, welche grundlegenden Schnittstellen sich zwischen medienpädagogischen Ansätzen und der Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu ergeben. Basierend auf diesen Überlegungen werden Aspekte ausgearbeitet, die in medienpädagogischer Forschung und Praxis zur Beachtung soziokultureller Unterschiede Berücksichtigung finden können.

Die Existenz soziokultureller Unterschiede

Das Habitus-Konzept und die ihm zu Grunde liegenden umfangreichen Arbeiten Bourdieus (1979, 1982, 1987, 1997) erfahren zurzeit (wieder) eine grosse Aufmerksamkeit. Dies liegt unter anderem an dessen Erklärungskraft und damit zusammenhängend an der empirischen Nutzungsmöglichkeit zur Erarbeitung von soziokulturellen Unterschieden. Diese Differenzen zwischen Individuen und zwischen Gruppen (gemessen an der unterschiedlichen Kapitalausstattung und die damit verbundenen Chancen auf Bildung etc.) stehen zunehmend im Blickpunkt des öffentlichen Interesses, vor allem durch die von den PISA-Studien initiierten Diskussionen und der damit einhergegangenen Ernüchterung, dass der schulische Erfolg in Deutschland in einem hohen Masse von der sozialen Herkunft abhängt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2005). Der sozioökonomische Status der Familie gilt dabei als entscheidender Faktor für den Schulerfolg. Gerade die (Schul-)Pädagogik mit ihrem anerkanntswerten Ziel, allen Heranwachsenden (in Abhängigkeit ihrer scheinbar objektiv bewertbaren Leistungen) gleiche Chancen auf Bildung und somit auf adäquate berufliche Aussichten und gesellschaftlicher Anerkennung sicher zu stellen, fördert – so die empirischen Befunde – ganz im Sinne Bourdieus die Ungleichheit anstatt sie abzubauen (vgl. Bourdieu 2006, S. 25–52 sowie Ditton 2007).

Dies kann durchaus als Provokation an die Pädagogik verstanden werden, die damit in ihren fundamentalen Annahmen und der Legitimation der eigenen Existenz in Frage gestellt werden kann (vgl. hierzu die Ausführungen von Liebau 2006). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion lässt sich eine verstärkte auf

das Werk Bourdieus gerichtete Aufmerksamkeit feststellen (vgl. exemplarisch den Sammelband von Friebertshäuser et. al. 2006).

Das Habitus-Konzept ist in vielfältiger Weise an pädagogische Diskurse anschlussfähig, indem es z.B. bei der Integration zielgruppenspezifischer Perspektiven in pädagogische Konzepte hilft. Da es zudem als Grundlage für die Beantwortung von Fragen zur Genese benachteiligender soziokultureller Unterschiede dienen kann, bietet es zugleich die Möglichkeit darauf rekurrierend Lösungsansätze für pädagogische Massnahmen zu entwickeln und methodische Forschungszugänge zu konkretisieren.

Habituelle Differenzen existieren auch im Bereich der Mediennutzung: «Befunde der Medienforschung belegen, dass Medien nicht die grossen Gleichmacher sind, sondern sehr unterschiedlich genutzt werden» (Niesyto 2007, S.153). Bei der Betrachtung der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen (vgl. MPFS 2007a und 2007b) werden zunächst geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich. Bereits während des Kindesalters beginnen sich unterschiedliche Vorlieben in der Mediennutzung auszubilden: Im Bereich Fernsehen, Bücher lesen und Computer(spiele) finden sich erste – teilweise sehr starke – Differenzen in den Nutzungsmustern. Diese verstärken sich bzw. weiten sich meist noch während des Jugendalters weiter aus. So finden sich Unterschiede beim Lesen von Büchern (vgl. MPFS 2007b, S.21) wie auch beim liebsten Fernsehprogramm (vgl. ders., S. 24) und den liebsten Fernsehsendungen (vgl. ders., S. 27). Besonders eklatant sind die Ungleichheiten bei der Computer- und der Internetnutzung, bei der männliche Probanden z. B. eine deutlich höhere Affinität bezogen auf die Bindung und Nutzung zu Computerspielen aufweisen (vgl. ders., S. 31ff).

Auch im Hinblick auf das Bildungsmilieu finden sich deutliche Differenzen: «Haupt-schüler nennen häufiger den Fernseher (18 %) als Realschüler (16 %) und Gymnasiasten (13 %)» (MPFS 2007a, S. 17) als unverzichtbares Medium. Beim Internet kehrt sich dieser Sachverhalt um. Mit höherer Schulbildung geben die Schüler deutlich öfter an, dass sie nicht auf das Internet verzichten könnten (vgl. ders., S. 17). «Unter dem Aspekt des Bildungshintergrundes der Jugendlichen zeigen Gymnasiasten insgesamt das breiteste Anwendungsspektrum. Sie nutzen Instant Messenger und E-Mails häufiger und setzen das Internet sehr viel stärker für Recherche und Information ein als Real- und Hauptschüler» (ders. S. 40). Ebenso finden sich Differenzen beim Lesen (vgl. ders., S. 21) und im geringeren Masse beim Fernsehen (vgl. ders., S. 24).

Diese hier beispielhaft aufgeführten quantitativ gewonnenen Ergebnisse machen vor allem deutlich, dass sich Unterschiede in vielfältiger Weise bemerkbar machen. Allerdings zeigen sie nicht, wie diese sich reproduzieren bzw. aufgrund welcher Existenzbedingungen diese Differenzen zustande kommen. Betrachtet man die altersspezifischen Unterschiede zwischen den beiden Studien des MPFS, so fällt auf, dass sich die Abweichungen verstärken und ausweiten, also im Verlauf des Soziali-

sationsprozesses verfestigen. Zwar lassen sich dabei Faktoren wie das Geschlecht, der Bildungshintergrund etc. als klassifizierende Merkmale zur Unterscheidung der Mediennutzung ausmachen, dennoch bleibt hierbei unklar, wie stark diese jeweils zur Genese der Differenzen beitragen. Deutlicher wird der Zusammenhang zwischen Bildungshintergrund und der Mediennutzung bei den Studien des Kompetenzzentrums Informelle Bildung der Universität Bielefeld: «Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen zu Nutzungsweisen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen im Internet zeigen deutlich, dass die soziokulturellen Bedingungen des «Offline-Leben» gravierende Auswirkungen auf die Onlinenutzung haben. Insbesondere der *Bildungshintergrund* der Jugendlichen sowie ihrer sozialen Umgebung spielt eine zentrale Rolle» (Otto et al. 2005, S. 3. Herv. im Original). An dieser Aussage wird deutlich, wie die unterschiedlichen Teilbereiche des Alltags miteinander verwoben sind und individuelle Tendenzen von Handlungen beeinflussen.

Das Habitus-Konzept kann als Bezugsrahmen für medienpädagogische Arbeiten (in Forschung und Praxis) dienen, der für das Verstehen der Genese und Reproduktion der soziokulturellen Unterschiede der Mediennutzung hilfreich ist.

Im Folgenden soll zunächst kurz geklärt werden, inwiefern sich das Habitus-Konzept mit medienpädagogischen Ansätzen verbinden lässt und zu einem breiteren Verständnis soziokultureller Unterschiede – besonders im Bereich der Medien – beitragen kann. Hierzu wird als Erstes geprüft, ob der Grundgedanke des Habitus-Konzepts und mit ihm verbunden wichtige Implikationen wie die Kapitalsorten zum zentralen Begriff der Medienkompetenz kompatibel bzw. anschlussfähig erscheinen. Daran anschliessend wird gefragt, wie distinktive Muster der Bewertung (Gegensatzpaare) als Basis für die differenten Dispositionen fungieren und wie diese für eine empirische Untersuchung miteinander verwoben werden sollten.

Die Verbindung des Habitus Konzepts mit medienpädagogischen Ansätzen

In der Medienpädagogik nimmt der Begriff der Medienkompetenz und darin eingeschlossen der Kompetenz selbst eine zentrale Rolle ein. Etliche Autoren haben in diversen Publikationen ihre je eigene Definition von Medienkompetenz festgehalten (vgl. Schorb 1997, Aufenanger 1999a, Groeben 2002). Die wohl wichtigste Definition – auch weil viele andere darauf aufbauen – ist die Dimensionierung von Dieter Baacke mit den vier Aspekten Medienkunde, Mediengestaltung, Mediennutzung und Medienkritik (vgl. Baacke 1999, S. 34). Der ursprünglich von vielen medienpädagogischen Autoren verwendete und dabei durchaus weit gefasste Begriff der Medienkompetenz wird jedoch des Öfteren verkürzt dargestellt (vgl. hierzu die Sammlung von Definitionen von Medienkompetenz bei Gapski 2001, S. 255–293) und auch in vielfältiger Weise kritisiert (vgl. Moser 2003 und Aufenanger 1999b). Dabei ist es notwendig, sich klar zu machen, dass eine verkürzte Verwendung des Begriffs Medienkompetenz (z. B. auf Bedienwissen) in Verbindung mit dem Habi-

tuskonzept keinen Nutzen zur Erarbeitung soziokultureller Unterschiede bringt, da erst eine Verbindung mit den Existenzbedingungen, der Kapitalausstattung und letztendlich mit dem individuellen (medialen) Habitus Klarheit über die Motive und die Beweggründe hinter den reinen Nutzungsdaten schafft. Aus diesem Grund kann nur ein breit gefasster Begriff der Medienkompetenz Verwendung finden. Ein immer wieder angeführter Kritikpunkt ist der Rekurs von Baacke auf Chomsky (vgl. Baacke 1973, S. 100f und 262f), mit dem er versucht hat, den Menschen als kompetentes Lebewesen darzustellen und die kreativen Akte der Kommunikation zu begreifen. Die von Chomsky beschriebene generative Grammatik ermöglicht es Individuen, überaus flexibel auf verschiedene (Sprach-)Situationen zu reagieren und eine unendliche Anzahl von Sätzen zu generieren, auch wenn sie diese noch nie gehört haben. Diesen Rekurs auf Chomsky nimmt auch Bourdieu als Erklärung der generativen Strukturen des Habitus vor, um damit dessen schöpferischeres Potential zu verdeutlichen (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 31). Im Gegensatz zu Baacke (1999, S. 33) distanziert sich Bourdieu jedoch bereits zugleich von der Annahme Chomskys, dass die generative Grammatik angeboren sei und verweist auf die erfahrungsabhängige Konstruktion des Habitus (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 31). Genau an diesem Punkt bezieht sich Baacke dann auf Bourdieu. Das folgende längere Zitat soll die Gemeinsamkeiten in den Argumentationslinien Bourdieus und Baackes zur Entwicklung der beiden Konzepte «Habitus» und «Medienkompetenz» und den gemeinsamen Blick auf soziokulturelle Unterschiede im Handeln von Akteuren aufzeigen:

Bourdieu bezog sich wie Habermas (und Baacke in seiner Schrift «Kommunikation und Kompetenz» 1972) auf Chomskys Begriff und Konzept der «Kompetenz». Bourdieu betonte freilich stärker die «generative Grammatik» und verstand «Habitus» als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die es ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen. In der generativen Grammatik sind alle Sätze virtuell beschlossen, die ein Mensch äussern und umsetzen kann, und im Habitus kommen sie gleichsam an die Oberfläche. Bourdieu meinte, durchaus marxistisch, dass der Habitus nicht frei verfügbar sei, sondern der Mensch je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit sich jene Deutungsmuster zuordne, die nach dem zugeteilten «Bildungskapital» für ihn zugänglich seien. Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind für Bourdieu also von grosser Bedeutung, um einen *variantenreichen* Habitus auszubilden und damit die «Kompetenz» des Menschen vollständiger zu entfalten. Er sieht das kulturelle Kapital an kommunikativer Kompetenz auf verschiedene soziale Milieus und Klassen verteilt und zwar ungleich. Dieser soziologische Diskurs ist in vielfältiger Hinsicht anschlussfähig. Um nur ein Beispiel zu geben: Die Wissenskluft-Hypothese (knowledge gap hypothesis), wonach die Nutzung neuer Medien nur von einem eher bildungs-

starken Teil produktiv genutzt werde, während ein anderer Teil die neuen Medien-Kombinationen monoton und unkreativ verwende, zeigt deutlich, dass «Medienkompetenz» weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches *Muss* darstellt, sondern dass die *Plastizität des Habitus* in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Forderung durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. (Baacke 1999, S. 33)

Die von Baacke postulierte vielfältige Anschlussfähigkeit an das Konzept von Bourdieu stellt eine Verbindung her, die ein umfangreiches Konzept von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1999, S. 33) oder auch Medienbildung (vgl. Marotzki/Jörissen 2008) als inkorporierte Dispositionen (auch habituelle Muster) beschreiben lassen. Das würde bedeuten, dass der mediale Habitus unter dem Einfluss der Existenzbedingungen ein System von Grenzen ausbildet (vgl. Bourdieu 1987, S. 102–103), das zugleich als Grund für die für die unterschiedlichen Umgangsformen mit Medien und deren Reproduktion konstitutiv ist:

Der Habitus fungiert als ein handlungsermöglichendes System von Grenzen. Begrenzt oder eingegrenzt werden die Dispositionen sozialer Akteure durch die Perspektivität und Selektivität lagespezifischer Erfahrungs-, Aneignungs- und Kompetenzmuster. [...] Die Dispositionsstruktur bietet Schablonen kognitiver Realitätsverarbeitung an, d. h. praktische Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, die sich mit den Herkunftsbedingungen in einer «habituellen Komplizenschaft» befinden. (Bauer 2002)

Für die weiteren Erläuterungen erscheint es zunächst notwendig, die Funktionsweise des Habitus und die damit verbundene Ausbildung des (sozialen und kulturellen) Kapitals zu explizieren.

Die Funktionsweise des Habitus

Die ersten Arbeiten von Bourdieu zum Begriff des Habitus gehen auf seine Zeit in Algerien zurück. Er untersuchte das Verhalten der Kabylen, das seine Grundlage in den durch die Lebensverhältnisse geprägten Erfahrungen hatte (vgl. Bourdieu 2003). «Die Erfahrung dieser Existenzbedingungen hatte sich in bestimmten Wahrnehmungs- und Handlungs-Dispositionen in den Individuen niedergeschlagen, die selbst dann noch wirksam waren, als ihre materiellen Lebensverhältnisse sich tief greifend verändert hatten» (Krais/Gebauer 2002, S. 22. Dies bedeutet zum einen, dass die Lebens- und Existenzbedingungen massgeblichen Einfluss auf die lebenslange Entwicklung und Ausformung des Habitus haben, zum anderen, dass der Habitus auf Basis der gemachten Erfahrungen Handlungspraxen reproduziert (wenn auch mit Abweichungen zu vorherigen). Damit eröffneten sich Bourdieu die zwei Seiten des Habitus: «Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen

Welt zugrunde liegt, ist einerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen» (Bourdieu 1982, S. 279).

«Als System generativer Schemata von Praxis» (Bourdieu 1982, S. 279) trägt der Habitus als Erzeugungssystem dazu bei, klassifizierbare Praxisformen und Werke hervorzubringen und eine Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zu ermöglichen. Darin repräsentiert sich die soziale Welt, der Raum der Lebensstile (vgl. Bourdieu 1982, S. 277–278).

In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt. Die fundamentalen Gegensatzpaare der Struktur der Existenzbedingungen (oben/unten, reich/arm, etc.) setzen sich tendenziell als grundlegende Strukturierungsprinzipien der Praxisformen wie deren Wahrnehmung durch. (Bourdieu 1982, S. 279)

Der Habitus ist gleichsam generatives Prinzip und die Präsenz der Vergangenheit als inkorporierte Erfahrungen, die bei den Menschen auf unterschiedliche Existenzbedingungen rekurren:

Durch transformierende Verinnerlichung der äusseren (klassenspezifisch verteilten) materiellen und kulturellen Existenzbedingungen entstanden, stellt der Habitus ein dauerhaft wirksames System von (klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmungen konstitutiv zugrunde liegt. (Schwengel 2005, S. 73)

Bourdieu geht in seinen Arbeiten davon aus, dass die Gesellschaft in Klassen unterteilt ist, die unterschiedliche Chancen auf Macht und Kapital haben. Eine Definition bzw. eine genauere Beschreibung der Klassen sucht man bei Bourdieu vergeblich: «An keiner Stelle jedoch gibt Bourdieu eine systematische Darstellung der Struktur dieser Ungleichverteilung. Er spricht vom Kleinbürgertum als einer Klasse, von den Bauern, von den «classes populaires», von der herrschenden Klasse und der herrschenden Fraktion der herrschenden Klasse, ohne diese vorgängig gegeneinander abzugrenzen; vielmehr greift er auf, was im alltäglichen Sprachgebrauch als Klasse gilt» (Krais 1983, S. 215).

Die individuelle Kapitalausstattung hängt dabei in einem hohen Masse von der Gruppenzugehörigkeit ab. Das bedeutet allerdings nicht, dass mit dieser die Handlungspraxen eines Akteurs determiniert sind:

Der Habitus steht nicht – entgegen aller hartnäckigen Missverständnisse in der anfänglichen Bourdieu-Rezeption – für ein deterministisches Prinzip der sozialen Reproduktion. [...] Formen der aktiven produktiven Realitätsverarbeitung, sogar Prozesse der Selbstsozialisation nehmen in Bourdieus Habitusmodell eine grundlegende Bedeutung ein. Ohne sie ist weder soziale

noch individuelle Praxis denkbar. (Bauer 2002, S. 136 und in ähnlicher Form Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 130–131)

Der oben vorgestellte Rekurs auf die Wissenskluft-Hypothese in Verbindung mit «bildungsstarken» Nutzungsmustern lässt sich ohne grosse Probleme mit der Habitus-Theorie koppeln. Bourdieu zeigt in seinen Arbeiten auf, wie gesellschaftliche Ungleichheiten aufgrund unterschiedlicher Existenzbedingungen entstehen und wie diese durch Reproduktion und Trägheitseffekte (Hysteresis) aufrechterhalten werden. Diese Differenzen bestehen somit aufgrund der ungleichen Verteilung von Kapital, das über individuelle (und – auch betrachtet im Rahmen des Herkunftsmilieus – gruppenspezifische) Erfahrungen akkumuliert wird. Die Ausstattung stellt damit eine grundlegende Komponente des Habitus dar. Die Differenzierung in unterschiedliche Ausstattungsmerkmale geht über den von Marx verwendeten Begriff des Kapitals hinaus, der sich auf den Besitz von Produktionsmitteln bezieht, indem er soziale und kulturelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als gesonderte Kapitalsorten mit einbezieht.

Die Kapitalausstattung als Beschreibung der spezifischen Dispositionen eines Akteurs

Das ökonomische Kapital

Ganz bewusst steht das ökonomische Kapital wegen seiner grundlegenden Funktion an erster Stelle. «Zum *ökonomischen Kapital* zählen alle Formen des materiellen Besitzes, die in Gesellschaften mit einem entwickelten Markt in und mittels Geld getauscht werden können» (Fuchs-Heinritz/ König 2005, S. 161). Aus der Sicht Bourdieus erscheint das ökonomische Kapital als grundlegend (vgl. Baumgart 2000, S. 227 sowie Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 161). Da die anderen Kapitalsorten (s. u.) unter Einbezug eines Transformationsprozesses aus dem Einsatz von ökonomischem Kapital entstehen bzw. akkumuliert werden können und eine Zurückführung auf das ökonomische niemals ganz möglich ist, kommt diesem Kapital eine besondere Rolle zu (vgl. Baumgart 2000, S. 226–227).

Natürlich dient das ökonomische Kapital nicht nur dazu, andere Kapitalsorten zu akkumulieren, sondern auch dem Konsum, also der Anschaffung von Medien(geräten). Eine Mediennutzung ist immer mit Kosten verbunden, sei es in der Anschaffung und/oder im Betrieb durch laufende Kosten und müssen zunächst über das Einkommen erwirtschaftet werden, vor allem dann, wenn keine Reserven einen Ausfall des regelmässigen Einkommens kompensieren können.¹ Bezogen auf die Medien verschiebt sich die Diskussion vom Digital Divide (Zugang zu Medien, auch unter ökonomischen Aspekten) zum Participatory Divide, bei dem es um

¹ Als Beispiel kann die Diskussion zu den Studiengebühren herangezogen werden. Zu wenig ökonomisches Kapital und/oder zu hohe Kosten können durchaus das Studium beeinträchtigen (notwendige Nebenjobs etc.).

die Teilhabe an Kommunikation und den Umgang mit Medien geht. Hierbei steht verstärkt das kulturelle Kapital im Vordergrund.

Das kulturelle Kapital

Das kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 2006, S. 112–120) existiert in drei Formen. Als *inkorporierte* und somit körpergebundene Kultur, «auf deutsch Bildung» (Bourdieu 1983, S. 185), besteht «kulturelles Kapital aus den kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums [...]. In dieser Form ist kulturelles Kapital weder durch Geld zu erwerben noch direkt in Geld zu konvertieren. Erworben wird es durch persönliche (Bildungs-) Bemühungen» (Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 163). Dieser Erwerb kostet Zeit, in der kein ökonomisches Kapital akkumuliert werden kann. Dies zeigt sich z. B. bei dem Erwerb von Hochschulabschlüssen im Vergleich zu Berufsausbildungen, die Haupt- und Realschulabschlüsse voraussetzen. Während über das Abitur und das darauf folgende Studium kulturelles Kapital angehäuft wird und i. d. R. keine umfangreiche Anstellung möglich ist, verdient eine Person mit einer Berufsausbildung früher Geld, fördert damit aber nicht den intensiven Aufbau von kulturellem Kapital. Die Ausformung von kulturellem Kapital ist somit mit Anstrengungen verbunden und – wie im Falle des inkorporierten und institutionalisierten Kapitals (s. u.) – an die Person gebunden.

Die Übertragung des kulturellen Kapitals von den Eltern auf deren Kinder und der Zusammenhang mit den schulischen Leistungen machen die Bedeutung des familialen Milieus² deutlich (vgl. Bourdieu 2006, S. 26–31). Die Kinder inkorporieren das von den Eltern vorgelebte kulturelle Kapital und reproduzieren auf diese Weise in ihren späteren Handlungen. Dabei ist die Besonderheit des inkorporierten Kapitals zu beachten: Die angeeigneten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind kein Besitztum das veräußert werden kann, sie werden «zu einem festen Bestandteil der ‹Person›, zum Habitus [...]; aus ‹Haben› ist ‹Sein› geworden» (Baumgart 2000, S. 220). Dabei ist jedoch anzumerken, dass es keine 100%ige Übertragung gibt, d. h., die Reproduktion selbst unterliegt Veränderungen. Jedoch finden diese in einem Rahmen statt, der eine Verbindung zu den bisherigen Mustern der Eltern aufzeigt. Dieses lässt sich auf das Medienhandeln anwenden. So zeigen sich in Abhängigkeit des Herkunftsmilieus durchaus differente Erziehungsmuster und Vorbildfunktionen von Eltern und daraus resultierende entsprechende Mediennutzungsweisen von deren Kindern (vgl. Kommer/Biermann 2006, S. 210ff).

Dem inkorporierten steht das *objektivierte* kulturelle Kapital gegenüber: Es ist durch seine Gegenständlichkeit materiell übertragbar, z. B. Gemälde, Schriftstücke wie Bücher, Instrumente aber auch eben Filme (beispielsweise auf DVD) etc. In

² Dabei wird durch den Wandel der Familienformen an der Wirksamkeit und Bedeutung familialer Weitergabe habitueller Muster gezweifelt (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 138–139). Dabei bleiben jedoch Machtverhältnisse innerhalb der Familie und die Schwierigkeit aus den eigenen Milieugrenzen auszubrechen unberücksichtigt.

dieser Eigenschaft unterscheidet es sich fundamental von dem inkorporierten und institutionalisierten Kapital (s. u.), wobei zu beachten ist, dass lediglich der Besitz übertragen werden kann. So ist es ohne weiteres möglich, ein Gemälde zu erwerben, jedoch nicht die «Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss des Gemäldes [...] erst ermöglichen» (Baumgart 2000, S. 222 und Bourdieu 1983, S. 188). Die Transformation in ökonomisches Kapital ist in einfacher Form durch den Verkauf der Objekte möglich, die Übertragung der kulturellen Fähigkeiten zum Genuss dagegen ist auf ein inkorporiertes kulturelles Kapital angewiesen (vgl. Bourdieu 2006, S. 117–118). Hier liegt ein Problem pädagogischer normativer Intervention zum «richtigen» Umgang mit Medien vor, wenn die spezifischen Erfahrungen und Erwartungen von Zielgruppen unzureichend berücksichtigt oder gar ignoriert werden.

Das *institutionalisierte* Kapital bescheinigt dem Individuum über Zeugnisse, Zertifikate (Bildungstitel) etc. Träger von bestimmten kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu sein, die jedoch an die Person gebunden sind. Die schriftlichen Bestätigungen sind nicht auf andere übertragbar bzw. veräußerbar.

Im krassen Unterschied zu den Inhabern eines kulturellen Kapitals ohne schulische Beglaubigung, denen man immer abverlangen kann, den Beweis für ihre Fähigkeiten anzutreten, da sie nur sind was sie tun, schlichte Produkte ihrer kulturellen Leistung, brauchen die Inhaber von Bildungspatenten [...] nur zu sein, was sie sind, da doch der Wert ihrer Handlungen und Taten sich einzig und allein am Wert ihrer selbst, deren Urheber, bemisst. (Bourdieu 1982, S. 48–49)

Dies hat bedeutsame Auswirkungen auf die Berufsausübung:

Die Zulassung zu Berufen und somit die Möglichkeit das erworbene kulturelle Kapital in ein finanzielles Einkommen, d. h. in ökonomisches Kapital umzuwandeln, ist zuallererst von der Verfügung über entsprechende Legitimitätsnachweise in Form von Schul-, Berufs- und Bildungsabschlüssen abhängig. (Schwingel 2005, S. 90–91)

Damit zeigt sich die entscheidende Relevanz der beruflichen Ausbildung für das Individuum und die Verknüpfung mit der Reproduktion habituelier Muster in der Familie. «[...] Weil die Schulinstitution zwar mit dem Monopol der Zertifizierung ausgerüstet ist [...], aber nicht über das Monopol der Produktion des kulturellen Kapitals verfügt» (Bourdieu 1982, S. 143), ist das «geerbte» (vgl. Bourdieu 1982, S. 143–150) inkorporierte kulturelle Kapital von besonderer Bedeutung. Durch die Fortschreibung bzw. Reproduktion elterlicher Bildungsmilieus bei ihren Kindern und der teilweisen Umwandlung von geerbten in schulisches Kapital durch die Bestätigung der Schule durch Zeugnisse etc. (vgl. Bourdieu 1982, S. 143 und 2006, S. 14–52) kann von einer Weitergabe habituelier Muster gesprochen werden. Ohne entsprechende Förderung und die Erweiterung der Möglichkeiten, die der eigene

Habitus eingrenzt, ist ein gesellschaftlicher «Aufstieg» nur unter enormen Anstrengungen vorstellbar.

Das soziale Kapital

«Das soziale Kapital besteht aus Möglichkeiten, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeiten verbundenen Chancen, sich durchzusetzen» (Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 166). Das soziale Netz einer Person ist deren soziales Kapital, auf das sie bei Bedarf zurückgreifen kann. Darunter fallen z.B. Freundschaften, Geschäftsverbindungen und Mitgliedschaften in Verbänden. Die Aufrechterhaltung und Reproduktion dieser Kontakte erfordert eine andauernde Beziehungsarbeit (vgl. Baumgart 2000, S. 226).

Je umfassender ein solches Netz an sozialen Beziehungen, das ein Akteur [...] aufrechterhält und das er im Bedarfsfall benutzen kann, gestaltet ist, desto grösser sind seine Profitchancen bei der Reproduktion seines ökonomischen und kulturellen Kapitals. (Schwingel 2005, S. 92)

Dabei erhöhen gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung innerhalb der Beziehungen die Chance, durch Mitgliedschaften oder Unterstützungshandlungen Beistand bzw. Vorteile zu erzielen (vgl. Fuchs-Heinritz/ König 2005, S. 166). Der strategische Ausbau des Beziehungsnetzes wird dabei bewusst oder unbewusst zum Zweck des Erhalts eines späteren Nutzens vollzogen (vgl. Bourdieu 1983, S. 192). Der Nutzen hängt von der Kapitalausstattung der Personen und der Ausdehnung des Netzes ab:

Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht. (Bourdieu 1983, S. 191)

Wie wichtig ein soziales Netz für das Medienhandeln sein kann, zeigt sich bei technischen oder auch inhaltlichen Problemen im Umgang mit der Technik: Es ist nicht immer notwendig medienkompetent zu sein, wenn entsprechend kundige Personen verfügbar sind und bei etwaigen diffizilen Angelegenheiten aushelfen (vgl. Kommer/Biermann 2005, S. 16). Aus dieser Sicht ist diese Kapitalsorte in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen; besonders deutlich wird dies, wenn wir uns das Web 2.0 (social web) unter den Aspekten der Kollaboration vergegenwärtigen (vgl. Marotzki/Jörissen 2008).

Die individuelle Ausstattung mit Kapital ist elementarer Teil des Habitus. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass eine historische Sichtweise mit eingebunden werden muss: «Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach den von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in je-

dem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen [...]» (Bourdieu 1987, S. 101).

Für eine an medienpädagogischen Fragen orientierte Forschung bedeutet dies, dass die jeweilige Mediennutzung wie andere Dispositionen immer auf bereits gemachte Erfahrungen aufbaut, also in die Vergangenheit zurückreicht. Dies verlangt die Berücksichtigung des Herkunftsmilieus und des spezifischen Umfelds (Existenzbedingungen), die einen durchaus relevanten und beachtlichen Einfluss auf die Ausbildung habitueller Muster haben (vgl. Kommer 2006). Nach Bourdieu sind es vor allem die Klasse, das Geschlecht und das soziale Feld, die drei zentrale Strukturkategorien bilden. Anhand dieser kann der Habitus in seinem spezifischen sozialen Kontext betrachtet und analysiert werden (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 31ff). Durch die Berücksichtigung des Herkunftsmilieus bzw. Bildungsmilieu gemessen am Schul- und Hochschulabschluss und sekundär am Beruf des Vaters (vgl. Bourdieu 1982, S. 34) und – wenn auch nicht immer im ausreichenden Umfang – des Geschlechts werden zwei dieser Kategorien abgedeckt. Das soziale Feld oder auch der soziale Raum erhält in diesem Kontext eine besondere Bedeutung. Die Berücksichtigung dieser Aspekte stellt die Relationen, oder anders ausgedrückt die Beziehungen, zu anderen Mediennutzern her. Über diese Vorgehensweise können Ungleichheiten im besonderen Masse herausgearbeitet werden, da distinktive Aspekte des Habitus in der Praxis über Vergleiche bzw. Typisierungen sichtbar und erfassbar werden. Mit Hilfe dieses Raums und den darin existierenden Relationen werden Unterschiede greifbar und können beschrieben werden. Erst im Verhältnis zu anderen habituellen Mustern werden Differenzen und ihre Auswirkungen auf die Möglichkeiten und Grenzen individuellen Handelns deutlich. Damit wird nachvollziehbar, welche Barrieren strukturell (auf gesellschaftlicher Ebene) und individuell (anders ausgedrückt: in den Köpfen der Menschen) existieren und für die Aufrechterhaltung und Reproduktion dieser Unterschiede ausgemacht verantwortlich sind.

Die Bedeutung des Kapitals für die Distinktion und die Reproduktion von Ungleichheiten

Die Schule verstärkt neben der Familie mit ihrem spezifischen Milieu den Effekt der Separation noch weiter, indem sie bestimmte habituelle Muster verbunden mit einer bestimmten Kapitalausstattung fördert: «In Wirklichkeit jedoch vermittelt jede Familie ihren Kindern auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes *kulturelles Kapital* und ein bestimmtes *Ethos*, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u. a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst. Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten nach sozialen Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich» (Bourdieu 2006, S. 26, Herv. im

Original). Damit wird noch einmal hervorgehoben, dass Bildungsabschlüsse und die soziale Herkunft (insbesondere bei dem Erwerb der ersten Bildungsabschlüsse) die Akkumulation von kulturellem Kapital in besonderer Weise beeinflusst.

Die Kapitalausstattung repräsentiert als Teil der strukturierten Struktur die – wenn teilweise auch schwierig – messbaren Dispositionen. Die Akkumulation von Kapital beginnt bereits in frühesten Jahren und ist fundamental für die Ungleichheit der verschiedenen Herkunftsmilieus, die somit die Basis für unterscheidbares menschliches Agieren bilden. Die Individuen unterscheiden sich in sozialer Weise zunächst durch die Verfügung über das eigene Kapital (bzw. durch die individuelle Kombination dessen). Doch auch die relative Stellung der Akteure untereinander spielt dabei eine Rolle. Eine Frage soll die weitere Argumentation unterstützen: In welcher Beziehung stehen zwei Menschen und worin unterscheiden sie sich? Dies kann zwar aufgrund der unterschiedlichen Kapitalausstattung analysiert werden (anhand der «feinen Unterschiede»), aber erst mit einem genaueren Blick auf die Handlungen und Dinge im Verhältnis zueinander und untereinander innerhalb der Beziehung dieser beiden Personen werden die distinktiven (oder im Umkehrschluss die gemeinsamen) Muster deutlich. Der Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Lebensführung ist fundamental für die Ausbildung unterschiedlicher habitueller Muster, die erst über einen Vergleich als unterschiedlich erkannt und wahrgenommen werden. «Die unterschiedlichen Praktiken, Besitztümer, Meinungsäußerungen erhalten ihren sozialen Sinn also dadurch, dass sie etwas anzeigen, soziale Unterschiede nämlich, die Zugehörigkeit zu der einen oder zu der anderen soziale Gruppe oder Klasse» (Krais/Gebauer 2002, S. 37).

Mit dem Anzeigen der Zugehörigkeit ist eine Klassifikation möglich: «Die vom Soziologen klassifizierten sozialen Akteure sind mithin Produzenten nicht nur von klassifizierbaren, sondern auch von klassifizierenden Akten, die ihrerseits klassifiziert sind» (Bourdieu 1982, S. 728). Sie sind vor allem deshalb klassifizierbar, weil der Habitus sich aufgrund von Erfahrungen bildet, die im Verlauf der individuellen «Sozialisation» gemacht werden. Diese Erfahrungen wirken handlungs- und wahrnehmungsleitend, d. h., dass neue Erfahrungen aufgrund vorhandener Schemata inkorporiert werden und somit an ältere Strukturen anknüpfen.

Da er ein erworbenes System von Erzeugungsschemata ist, können mit dem Habitus alle Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen, und nur diese, frei hervorgebracht werden, die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner eigenen Hervorbringung liegen. Über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis, und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über die Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind. (Bourdieu 1987, S. 102–103)

Eine Klassifizierung beruht somit unter der Berücksichtigung der Existenzbedingungen auf beschreibenden Dualismen wie oben/unten, reich/arm, etc. (vgl. Bour-

dieu 1982, S. 279). Bezogen auf die Mediennutzung sind die Gegensatzpaare in ihrer Relevanz nicht zu unterschätzen, wie das Beispiel von Mikos (2007; S. 55) zeigt: «Die Unterscheidung [öffentl.-rechtl. vs. privatrechtl. Rundfunk, Anm. Ralf Biermann] spielt auch in alltäglichen Geschmacksurteilen eine Rolle, wie z. B. die von Harald Schmidt ausgelöste Debatte über das «Unterschichtenfernsehen» gezeigt hat.» Das Fernsehen – und hier insbesondere das privatrechtliche – ist mit einer Abwertung verknüpft, die dazu führt, dass eine Nutzung stark distinktiv besetzt ist und sich Personen zugleich gedrängt fühlen sich davon abzugrenzen und somit gezwungen sind zu positionieren.³

Nach Mikos können die individuellen Zuordnungen anhand der unterschiedlichen Formen des öffentlich-rechtlichen und des privatrechtlichen Rundfunks somit klassifiziert werden und mit distinktiven Handlungen in Verbindung gebracht werden. Die Erforschung von Bewertungen ist natürlich keine neue Erfindung und kann bereits auch als lange etabliert bezeichnet werden wie z. B. in der Langzeitstudie Massenkommunikation. Dort finden sich durch die befragten Personen bewertete Images und Nutzungsmotive als Bewertungsgrundlage bezogen auf die beiden rechtlich unterschiedlichen Rundfunkformen dieser (vgl. Reitze/Ridder 2006, S. 237ff). Dabei bleibt jedoch der Aspekt der Distinktion meist unberücksichtigt. Auch wenn nicht jedes Handeln auf Distinktion ausgerichtet ist, so ist der individuelle Habitus doch anhand dieser Abgrenzungseffekte beschreibbar und bietet somit eine Möglichkeit der empirischen Zuordnung. Wichtiger aber noch ist, dass diese Verbindung den ersten Schritt zu einem tieferen Verständnis darstellt und den Zugriff auf den Raum der Möglichkeiten (und somit auch Grenzen) einer Person eröffnet, der von den Schemata des Habitus aufgespannt wird.

Soziokulturelle Unterschiede erfassen

Die dargelegten Bewertungsmuster anhand von Gegensatzpaaren machen deutlich, dass diese durchaus als Beurteilungsaggregat herangezogen werden können. Eine Verkürzung auf einzelne wenig basale, zu kurz greifende Dualismen macht dabei wenig Sinn, wenn man sich auf das Habitus-Konzept bezieht. Vielmehr ist es notwendig, mehrere auf einen Gegenstandsbereich bezogene Schemata und Strukturen des Habitus herauszuarbeiten, um diesen möglichst detailliert und genau beschreiben zu können. Dabei sollten diese im idealen Fall aufeinander bezogen sein und Strukturen niedrigeren und höheren Rangs kombinieren, die mit Hilfe «multivariabler Analysen durch Überkreuzen logisch permutabler Kriterien» (Bourdieu 1979, S. 189) zu einer genaueren Spezifikation gebracht werden können (vgl. Bourdieu 1979, S. 188–189).

Die Schwierigkeit liegt darin, die entsprechenden und anwendbaren Gegensatzpaare für Forschungszwecke herauszuarbeiten oder durch die Interviewpartner

³ Zugleich bedeutet dies nicht, dass diese Personen das Fernsehen nicht mehr nutzen.

verbalisieren zu lassen. Durch die Inkorporierung habitueller Muster werden diese unbewusst und verschleiert, sodass sich ein Zugriff z. B. über Fragebogen oder Interview recht schwierig gestaltet. Es existieren durchaus geeignete Methoden (wie z. B. die dokumentarische Methode nach Bohnsack 2003), die explizit den *modus operandi* (also habituelle Muster) im Blickpunkt haben. Ebenso können im quantitativen Bereich Clusteranalysen helfen, habituelle Muster und Strukturen aufzudecken, wie dies z. B. von Treumann et al. (2007) in der Studie zum Medienhandeln Jugendlicher durchgeführt wurde.

Die gesamte forschende Tätigkeit, die Gegensatzpaare zu erarbeiten und in Verbindung mit spezifischen Abgrenzungsmustern zu bringen (also bei den «feinen Unterschieden» stehen zu bleiben), bleibt für eine Erklärung soziokultureller Unterschiede in Hinblick auf Reproduktion und Barrieren immer noch unzureichend, wenn diese nicht in Verbindung mit den Existenzbedingungen der Akteure gebracht werden. Ohne diese Koppelung stünden diese für sich und die Verwobenheit mit dem Alltag, den spezifischen Lebensbedingungen und letztendlich mit den gesellschaftlichen Ursachen ginge verloren, was jedoch nicht bedeutet, dass letztendlich alle Aspekte der Lebenswelt eines Akteurs zu erfassen sind.

Letztlich bestimmen also der jeweilige Fokus der Analyse und die Feinheit des analytischen Rasters, welche Aspekte des habituellen Dispositionssystems in den Vordergrund einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung treten: die individuellen (positions- oder laufbahnspezifischen) Merkmale oder die gesellschaftlichen, d. h. gruppen- und klassenspezifischen Bedingungen, die im Habitus ihren Niederschlag finden. (Schwingel 1995, S. 73)

Durch die Verbindung historisch gewachsener gesellschaftlicher Strukturen und individueller Merkmale können die Bedingungen und Muster soziokultureller Unterschiede herausgearbeitet werden, die fortgeführt ebenso im Bereich des Medienhandelns existieren. Unterschiedlich ausgeprägte Formen von Medienkompetenz können so auf ihre Genese vor dem Hintergrund historischer und spezifischer Existenzbedingungen im Rahmen des Habitus-Konzepts überprüft werden⁴. Dieser mediale Habitus (vgl. Kommer/Biermann 2007, S. 207 und Biermann 2009) bietet sich als theoretischer Bezugsrahmen für die Analyse von medienpädagogischen Fragestellungen an, da er das Medienhandeln in breiter Form unter Berücksichtigung der individuellen Lebenssituation und der Sozialisationserfahrungen erfasst. Problematisch ist dabei die methodische Vorgehensweise, da sich habituelle Muster aufgrund der unbewussten Form des Habitus oft dem Zugriff der Forscher entziehen. «Die jeweils neuen Mitglieder einer Sozialgruppe werden in einer Weise geformt, dass sie diese Formung vergessen, sich aber in vielfältiger Weise in der Lebensführung bedienen können» (Fuchs-Heinritz/König 2005, S. 136). Dadurch ist es für viele Interviewpartner schwierig die eigenen Schemata z. B. in Interviews zu

⁴ So zeigen z. B. die Arbeiten von Schäffer (2003) zu generationsspezifischen Medienpraxiskulturen wie unterschiedliche Generationen mit Medien umgehen und diese bewerten.

explizieren. Aus diesem Grund ist es ratsam mit Hilfe einer Triangulation (z. B. aus Interviews und Videobeobachtungen) zu arbeiten (vgl. Biermann/Kommer 2004) und damit einen tiefergehenden Blick aus verschiedenen Perspektiven auf die Dispositionen werfen zu können. Dabei ist es durchaus hilfreich auf die distinktiven Muster zurückzugreifen bzw. diese anzusprechen, um Reaktionen der Probanden hervorzurufen, die eine Klassifikation ermöglichen und die spezifischen Schemata greifbar machen. Durchaus muss man eingestehen, dass man in vielen Forschungsprojekten diese Komplexität nicht immer befriedigend einbeziehen kann. Besonders deutlich wird dies, wenn man das Werk «Das Elend der Welt» (Bourdieu 1997) betrachtet. Das methodische Vorgehen wird hier näher erläutert und reflektiert. Die Beschreibungen machen deutlich, dass für die Erhebung von Daten von Dispositionen, distinktiven Mustern und spezifischen Existenzbedingungen (inklusive der Ursachen für die Ungleichheiten) ein feinfühliges methodisches Vorgehen notwendig ist.

Ausblick

Der Habitus, die mit ihm in enger Weise verbundene Kapitalausstattung und die zugehörigen Reproduktionsmechanismen können eine nützliche Basis für medienpädagogische Arbeiten zum Verständnis von soziokulturellen Unterschieden sein. Dem vorausgesetzt aber sind die folgenden drei Prämissen:

Zunächst ist es durch schnelle technologische und gesellschaftliche Wandlungsprozesse unablässig notwendig, entsprechende Erkenntnisse zu generieren, die Erklärungen für die Ausbildung bestimmter medialer Habitus und deren für die Praxis relevanten Mechanismen liefern. Letztere wandeln und transformieren sich immer stärker durch sich verändernde Existenzbedingungen wie z. B. das sich ständig variierende Medienangebot. Damit erhält die Medienbiografie einen zentralen Stellenwert bei der Betrachtung soziokultureller Unterschiede bei der Betrachtung unterschiedlichen Medienhandelns.

Damit in engster Weise verbunden ist die Beachtung methodologischer Fragen, die den Zugang zu diesen häufig unbewussten und damit schwer erreichbaren Daten sicherstellen sollen (vgl. hierzu insbesondere Bourdieu 1997). Eine Berücksichtigung dieser forschungsrelevanten (und eigentlich bekannten) Aspekte bei der Erforschung soziokultureller Unterschiede erfolgt nur selten in ausreichender Form.

Sind entsprechend Erkenntnisse gewonnen, so gilt es diese in die medienpädagogische Praxis zu übertragen, um in adäquater Weise professionelles pädagogisches Handeln zu ermöglichen. Das bedeutet für die zielgruppenorientierte Medienarbeit nicht nur an den Interessen des Klientels anzusetzen und somit das kulturelle Kapital in den möglichen Grenzen des jeweiligen Habitus zu erweitern, sondern auch auszufächern und einen grösseren Variantenreichtum zu erreichen, um die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit abzuschwächen. Dies setzt vo-

raus, dass die Lernsettings verstärkt auch andere Weltansichten berücksichtigen, die ein Verstehen «fremder» habitueller Welten ermöglichen. Kurz gesagt, werden so Erfahrungsräume geschaffen, die ausserhalb bisheriger Existenzbedingungen liegen. Zugleich erscheint es notwendig, dass sich auch die medienpädagogischen Fachkräfte ihres eigenen Habitus bewusst werden und diesen reflektieren (vgl. Kommer [im Druck]).

Literatur

- Aufenanger, Stefan (1999a): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, Dieter; Kornblum Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 94–97.
- Aufenanger, Stefan (1999b): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: *Bertelsmann Briefe*, H. 142, S. 21–24. Online verfügbar unter http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005//Publikationen/PDF/aufenanger_medienkompetenz_medienbildung_99.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2008.
- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (Hrsg.): *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31–35.
- Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 22, H. 2, S. 118–142.
- Baumgart, Franzjörg (1997): *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000.
- Biermann, Ralf; Kommer, Sven (2004): Triangulation zur Annäherung an die Medienbiografie und die Mediennutzung von Jugendlichen. In: Buchen, Sylvia; Helfferich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hrsg.): *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–211.
- Biermann, Ralf (2009): *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* 5. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Sonderausgabe. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt Sonderband, 2), S. 183–199.

- Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2003): *In Algerien. Zeugnisse der Entwurzelung*. Graz: Ed. Camera Austria.
- Bourdieu, Pierre (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland ; was wissen und können Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Ditton, Hartmut (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243–271.
- Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.) (2006): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2005): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz: UVK.
- Gapski, Harald (2001): *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa-Verlag (Lesesozialisation und Medien), S. 160–197.
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so «schwere Geburt» ist. In: Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hrsg.): *Gender medienkompetent. [Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft]*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–178.
- Kommer, Sven (im Druck): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Kommer, Sven; Biermann, Ralf (2007): Zwischen Erinnerung und Inszenierung – Medienbiografien medial. In: Zentrum für Anthropologie und Gender Studies (Hrsg.): *Erinnern und Geschlecht*. Band II. Freiburg: Jos-Fritz-Verl. (Freiburger FrauenStudien, 20), S. 195–222.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kübler, Hans-Dieter (1999): Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred; Stolzenburg, Elke; Theunert, Helga (Hrsg.): *Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: kopaed, S. 25–47.
- Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–58.
- Marotzki, Winfried; Jörissen, Benjamin (2008): Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Medientheorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–70.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007a): *KIM-Studie 2006 (Kinder und Medien, Computer und Internet). Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007b): *JIM-Studie 2007 (Jugend, Information, (Multi-)Media). Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Mikos, Lothar (2007): Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien. In: Fromme, Johannes; Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Medien – Macht – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–60.
- Moser, Heinz (2003): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: *Medienwissenschaft Schweiz*, H. 2, S. 26–34.
- Niesyto, Horst (2007): Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): *Grenzenlose Cyberwelt. Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–174.
- Otto, Hans Uwe; Kutscher, Nadia; Klein, Alexandra; Iske, Stefan (2005): *Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen*. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/jugend-internet-langfassung,property=pdf,bereich=sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt aktualisiert am 17.9.2007.
- Reitze, Helmut; Ridder, Christa-Maria (2006): *Massenkommunikation VII. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964–2005*. Baden-Baden: Nomos (Schriftenreihe Media-Perspektiven, 19).
- Schäffer, Burkhard (2003): *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schell, Fred (1999): *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. 3. Aufl. München: kopaed (Reihe Medienpädagogik, Bd. 5).
- Schorb, Bernd (1997): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed. S. 234–240.
- Schwingel, Markus (1995): *Pierre Bourdieu zur Einführung*. 5. verb. Auflage 2005. Hamburg: Junius.
- Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (2007): *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz; Bielefelder Medienkompetenzmodell*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Die Wissensgesellschaft und die Bildung des Subjekts – ein Widerspruch?

Sebastian Hacke und Stefan Welling

Abstract

Der Beitrag untersucht, inwiefern sich medienpädagogisch relevante Diskrepanzen zwischen dem Diskurs der Wissensgesellschaft und jugendlichem Medienhandeln nachzeichnen lassen. Dazu werden zunächst einige Aspekte des Konstrukts Wissensgesellschaft skizziert, das in seiner gegenwärtig populären Form ins Fahrwasser an volkswirtschaftlichen Verwertungskalkülen orientierter Denkformen geraten ist. Dies wird in Bezug auf die sich daran gekoppelte Programmatik von Kompetenz diskutiert, welche den «homo oeconomicus» beschwört und sich darin konträr zu klassisch bildungstheoretischen Kategorien verhält. Weitergeführt werden diese Überlegungen anhand der Problematisierung des Medienkompetenztheorems, das sich bis heute damit schwer tut, sich von der Vereinnahmung durch zweckrationale und restringierende Tendenzen zu befreien. Argumentiert wird, dass mit Medienkompetenz zu wenig einer milieuspezifischen Differenzierung Rechnung getragen werden kann, die eine wichtige Prämisse für eine soziale Ungleichheiten ernst nehmende Medienpädagogik ist. Als eine Alternative diskutieren wir, inwiefern sich hier praxeologische Perspektiven zum Verständnis jugendlichen Handelns anbieten. Der Beitrag mündet in einige medienpädagogisch fruchtbare Ideen, in deren Zentrum eine reflexivere, stärker am Habitus von Jugendlichen orientierte Praxis steht.

1 Einleitung

Digitale Medien durchdringen heute die meisten Lebensbereiche und viele Handlungsaspekte sind ohne Medienbezug kaum mehr denkbar. Diese anhaltende Mediatisierung (vgl. Krotz 2007) führt dazu, dass immer mehr Menschen, allen voran Jugendliche, ihr soziales und kommunikatives Handeln immer häufiger und differenzierter auf verschiedenste digitale Medien beziehen. Dabei spielt auch Wissen eine zentrale Rolle. Es wird einerseits benötigt, um Medien zu rezipieren, zu distribuieren und zu produzieren. Andererseits dienen die digitalen Medien dazu, beliebiges Wissen zu erwerben. Ihren Widerhall findet die zentrale gesellschaftliche Relevanz von Wissen vor allem im Postulat der so genannten Wissensgesellschaft. Diese dient regelmässig auch als Hintergrundfolie für die Auseinandersetzung mit Fragen der Medienaneignung. Innerhalb der Medienpädagogik spiegelt sich diese Entwicklung insbesondere im Konzept der Medienkompetenz, das ab Mitte der 1990er-Jahre zu ihrer primären Zielkategorie wurde.

Übersehen wird jedoch häufig, dass verschiedene Lesarten der Wissensgesellschaft *nicht* gleichberechtigt nebeneinander stehen. So treten z.B. subjektorientierte Ansätze, die vor allem die Bildungsrelevanz der Medienaneignung vor dem Hintergrund der Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen thematisieren (vgl. Marotzki/Nohl 2004; Pietrass 2005) weit hinter einen gesellschaftlich dominierenden Kanon zurück, der Wissensgesellschaft primär auf der Grundlage zu erwerbender Kompetenzen buchstabiert, von denen angenommen wird, dass sie für das Leben in der Wissensgesellschaft unverzichtbar sind (vgl. de Haan/Poltermann 2002; Glotz 1999). Die Konsequenzen dieses öffentlichen Diskurses der Wissensgesellschaft bezüglich der Idee der Bildung gehören aber bislang nicht zum Kernbestand medienpädagogischer Reflexionen. Dies verwundert insofern, da sich vor dem Hintergrund der Konzeption der Wissensgesellschaft eine auf funktionale Erfordernisse abgestimmte Perspektive auf Bildung und Kompetenz etabliert hat, die Gefahr läuft, das subjektiv Eigenlogische im Prozess jugendlicher Medienaneignung aus dem Blick zu verlieren (vgl. Thole 2003; May 2004). Verobjektiviert und zum Masstab von Bildungsprozessen erhoben werden vielmehr nur bestimmte, verwertbare Fähigkeiten. Damit wird einer Sichtweise auf Medienkompetenz Vorschub geleistet, die lediglich Aspekte *instrumentellen Handelns, Beherrschens* und *Könnens* fokussiert. Milieuspezifische Aneignungsstile geraten dabei ebenso aus dem Blickfeld wie Ideen zur Medienbildung, die gerade das körperlich-sinnliche, nicht zweckrationale jugendlicher Mediennutzung betonen. Insofern stehen dominante, bildungspolitisch populäre Programmatiken der Wissensgesellschaft und milieu- und habitustheoretische Überlegungen bezüglich der Medienaneignung in einem spannungsreichen Verhältnis. Dessen Beachtung erscheint jedoch gerade für gelingende Passungsverhältnisse von jugendlichen Lebenswelten und pädagogischen Angeboten zentral.

2 Die Wissensgesellschaft und das Primat der Ökonomie

Die massenhafte Ausbreitung neuer Technologien hat in den Sozialwissenschaften seit etwa Mitte des 20. Jahrhunderts zu veränderten Beschreibungen gesellschaftlicher Realität geführt. Knapp zusammengefasst erscheint die entsprechende Diskussion als ein Versuch, die gesellschaftliche Entwicklung unter den Vorzeichen technologischen Wandels auf einen geeigneten Begriff zu bringen: Es wurden fundamentale Veränderungen von einer «industriellen» über eine «Informations-» (vgl. Otto/Sonntag 1985) hin zu einer «Wissensgesellschaft» (vgl. Hubig 2000) konstatiert. Als ein deutendes Modell (vgl. Immerfall 1998: 254) hat sich die Wissensgesellschaft gegenüber anderen Beschreibungen erfolgreich behauptet und sich als «gegenwärtig populärste Zeitdiagnose» (Bittlingmayer 2001: 15) gegenüber anderen Etiketten durchgesetzt – gleichwohl hat bisher keine paradigmatische

Entwicklung stattgefunden, die eine präzise Umgrenzung und inhaltliche Bestimmung zulässt (vgl. Maasen 1999; Rammert 2000; Kübler 2005).

Als zentraler Wegbereiter in die Wissensgesellschaft gilt der Entwurf Daniel Bells (1975), den gesellschaftlichen Wandel hinsichtlich bestimmter Dimensionen zu ordnen und zu typisieren, um Prozesse makroökonomischer Veränderungen, der Verschiebungen in Beschäftigungsverhältnissen und des sozialräumlichen Wandels darzustellen. Bell beschreibt das Szenario der Ablösung der Industrie- durch eine nach- bzw. postindustrielle Gesellschaft, in welcher nicht mehr Rohstoffe oder Energie, sondern Gewinnung und Verwertung von Informationen die Grundlage der wichtigsten Produktionsmechanismen darstellen. Theoretisches wissenschaftliches Wissen wird (als axiales Prinzip) zur Quelle und zum Ausgangspunkt gesellschaftlicher Steuerung. Begründet sieht Bell diese Prozesse in technischen Innovationen, insbesondere im Bereich der Mikroelektronik. Durch sie würde eine quantitative und qualitative Vergrößerung von Wissensbeständen ausgelöst, die ihrerseits wiederum auf das Engste mit technologisch-ökonomischem Wachstum verknüpft ist. Auf diese Weise wird der Computer zum wichtigsten materiellen Träger der Entwicklung, etwa indem computergestützte Informationsverarbeitung in Form einer «intellektuellen Technologie» (Bell 1975: 45) zur Voraussetzung von Entscheidungsfindungen bei komplexen Problemen wird. Trotz seiner heute zurecht in Frage gestellten Tragfähigkeit (vgl. Löffelholz/Altmeyen 1994; Steinbicker 2001) liegen in Bells Gesellschaftsentwurf wichtige Grundlagen für den Diskurs der Wissensgesellschaft: Seit den von ihm beobachteten Modernisierungsprozessen ist das mit neuen Technologien in Zusammenhang stehende Wissen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, da es vermittels Technologie expandiert und so als eine strategische Ressource und als Quelle von Mehrwert erscheint.

Die Frage, inwiefern sich an den Gebrauch von Medientechnologien und die Verfügung über das entsprechende Wissen bestimmte *Optionen* knüpfen steht im Mittelpunkt der breit rezipierten Theorie von Stehr (1994; 2001). Dieser geht davon aus, dass sich die gegenwärtige Gesellschaftsform «von dem, was uns bisher (...) vertraut war, radikal unterscheidet» (1994: 24). Interessant ist für ihn daran vor allem die dynamische Ausweitung sozialer Handlungsmöglichkeiten, die in eine durch neue Technologien völlig neu ausgerichtete Bestimmung sozialen Lebens eingebettet ist. Diese sich abzeichnende Wissensgesellschaft repräsentiert für Stehr eine «soziale und ökonomische Welt, in der Ereignisse oder Entwicklungen zunehmend «gemacht» werden, die zuvor einfach «stattfanden»» (2001: 10). Das heisst: Soziale Veränderungen sind das Ergebnis eines Handlungskalküls und lassen sich Wissen als dem zentralen Bestandteil von Handlungskapazität zuschreiben. Deshalb hält es Stehr nur dann für berechtigt, von Wissen zu sprechen, wenn diesem eine «aktive Funktion im gesellschaftlichen Handlungsablauf» (ebd.: 8) zukommt und es dazu befähigt, «etwas in Gang zu setzen» (ebd.: 10) – mit anderen Worten, es sich als strategisch erfolgreich erweist. Mit dieser Charakterisierung

von Wissen als Zentralbedingung für die Teilhabe an der Herstellung sozialer Tatbestände konzeptualisiert. Stehr Wissen als eine Kategorie mit starker Bindung an eine instrumentelle Funktionalität. Es wird rationalisiert und mit objektivierten Wirkungsgraden ausgestattet. Wissen, so die Schlussfolgerung, fokussiert in seiner entscheidenden Relevanz vor allem «ein Wirtschaftssystem», in welchem es «zur wichtigsten Quelle des Wertzuwachses wird» und dadurch eine «erhöhte Produktion unter geringerem Einsatz von Arbeit» möglich wird (Stehr 1994: 524), kurz: Wissen ermächtigt das Subjekt, sich im Kontext von Produktionsprozessen und -beziehungen flexibel anzupassen.

Auf dieser Grundlage hat sich im Diskurs der Wissensgesellschaft ein Wissensbegriff konstituiert, dessen Bedeutung vorrangig bezüglich einer Wertschöpfungskette gesehen wird und auf den – unter Rekurs auf Stehr – ausdrücklich auch in (bildungs-)politischer Programmatik Bezug genommen wird (vgl. etwa den Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 2002). Wissen wird als «Rohstoff und Produktionsfaktor» (Joscok 2001: 33) verstanden, dessen aktuelle und zukünftige Bedeutung vor allem im Bereich wirtschaftlich-technischer Leistungsfähigkeit zu sehen sei. In diesem Kontext würden digitale Technologien zum wichtigsten Faktor volkswirtschaftlicher Prosperität: So heisst es im Aktionsprogramm der Bundesregierung zur Informationsgesellschaft 2006, Computertechnik sei für Deutschlands Zukunft der Schlüssel, «um Wissen und Innovation zur Steigerung von Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung im Zeitalter einer vernetzten Welt zu nutzen» (Bundesregierung 2003: 5). Wissen sei «die Basis für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft» (ebd.: 23) und der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK) «spielt dabei eine zentrale Rolle», denn nur die Volkswirtschaften, in denen «Entwicklung und Einsatz leistungsfähiger IuK vorangetrieben wird und die in das Wissen des Einzelnen investieren, werden den Übergang in die (...) Wissensgesellschaft erfolgreich bestehen können» (ebd.). Weil im Prozess zunehmender Globalisierung wissensbasierte Innovationen die wirtschaftliche Entwicklung dominierten, werde das Wissen «ökonomisiert und damit wird der Umgang mit Wissen zu einer zentralen Frage der künftigen Gesellschaft» (ebd.). Auch aus Sicht der OECD geht es vor allem darum, «Humankapital (...) als Schlüsselfaktor für das Wirtschaftswachstum und die Verbesserung des wirtschaftlichen Erfolges des Einzelnen» zu fördern (OECD 2005: 11). Schon diese kurzen Skizzen verdeutlichen, dass der gesellschaftlich-politisch dominante Diskurs der Wissensgesellschaft eine soziale Realität konstruiert, in der nur demjenigen «Definitionsmacht im System» zugestanden wird, der «Wissen» im Produktionsprozess gezielt und rasch einzusetzen vermag» (Stross 2001: 208). Dies geschieht unter der Prämisse, die Wissensgesellschaft als Prozess gesellschaftlicher Neuerungen von ökonomischem Format zu deuten, denen sich das Subjekt einerseits nicht entziehen kann und die andererseits, gleichsam automatisch, dazu führen, dass ein Grossteil der Subjekte nicht mehr in der Lage ist,

daran teilhaben zu können (vgl. Glotz 1999, 2004). Somit erscheint der dominante Diskurs der Wissensgesellschaft als eine Beschreibungsfigur interessengeleiteter Transformationen, aus denen heraus das mit digitalen Technologien in Verbindung stehende Wissen in einer Dimension von Leistung, Effektivität und Wettbewerbsfähigkeit interpretiert wird.

In diesem Kontext lässt sich die klare Tendenz einer einseitigen Verkürzung des Bildungsbegriffs feststellen, die auf einem individualbezogenen, an ökonomischen und zweckrationalen Zielen ausgerichteten, soziale Ungleichheit nicht berücksichtigenden Erwerb von Wissen als zentralem Modus von Bildung gründet und die öffentliche Diskussion über die Ausrichtung von Bildung über weite Strecken prägt. Analog dazu erfolgt die Bewertung von Bildungsinstitutionen und deren Legitimität zunehmend unter Effektivitäts- (d. h. unter dem Aspekt ihrer Zielbezogenheit) und Effizienzkriterien (d. h. unter der Zielstellung einer möglichst optimalen Input-Output-Relation) (vgl. Weber 2002; Wimmer 2002; Cleppien/Kutscher 2004).

3 Kompetenz in der Wissensgesellschaft

In der öffentlich dominanten Form der Wissensgesellschaft ist der Umgang mit Computer und Internet zur Idealvorstellung avanciert, sich, ausgestattet mit den nötigen technologischen Fähigkeiten, erfolgreich in einer digitalisierten Welt zu bewegen und zu bewähren. Der Umgang mit Medientechnologien und ein entsprechendes Wissen wird für Heranwachsende zum zentralen Handlungsmodus «to function comfortably as a productive citizen in a computer-oriented society», wie es Watt bereits 1980 formuliert hatte (ebd.: 3). Verbunden ist darin die Vorstellung sozialen Handelns mit einer gesellschaftlich-technischen Rationalität und das Postulat der in diesem Rahmen gesteigerten Handlungspotenziale. Zur Beschreibung der Fähigkeit, die Optionen der Wissensgesellschaft ausschöpfen zu können, hat sich seit den 1990er-Jahren das Konstrukt der *Kompetenz* etabliert (vgl. Höhne 2003).

Mit der ihr eigenen Fassung von Kompetenz transportiert die Wissensgesellschaft damit eine pädagogische Zielvorstellung, die bestimmte Geltungsansprüche impliziert und begründet. Nimmt man die Forderung Klafkis ernst, Zielvorstellungen aus Sicht der Erziehungswissenschaft in «kritisch-analytischer Art» daraufhin zu überprüfen, «ob sich in ihnen unreflektierte gesellschaftliche Interessen und Machtpositionen ausdrücken», indem man fragt, inwiefern davon die «gegenwärtigen, selbst wiederum historischen Lebensbedingungen des Individuums» tangiert werden (Klafki 1996: 161), offenbart sich, wie folgenschwer die stillschweigenden Implikationen der Wissensgesellschaft für das Subjekt sind. Dies gilt besonders für den Zuwachs an gesellschaftlichen Handlungsoptionen, den Stehr (2001: 13) euphorisch – und darin ebenso einseitig wie affirmativ – als «befreiendes Handlungspotenzial» von Wissen gedeutet hatte. So ist etwa mit Beck (2005) daran zu erinnern, dass zum einen Gestaltungspotenziale und Unsicherheiten *gleichzeitig*

wachsen und dass zum anderen aus der Ambivalenz von Kompetenz- und Flexibilitätszumutungen eine Semantik der erhöhten Eigenverantwortung des Einzelnen, seiner Mobilität und seiner Flexibilität folgt, was sich in einer Hineinverlagerung der permanenten Bewältigungen neuer Anforderungen in die individuelle Verantwortung, das Selbstmanagement der Subjekte manifestiert.

Welche Konsequenzen dieser Prozess für den Kompetenzbegriff hat, zeigt etwa Höhne (2007): Er verdeutlicht, dass die Wissensgesellschaft «das zentrale soziologische Referenzkonzept für den Kompetenzdiskurs darstellt und noch schärfer formuliert: Dass die Popularität des Kompetenzbegriffs nicht ohne den wissenschaftlichen Diskursrahmen denkbar ist» (ebd.: 34). Vor allem findet innerhalb dieses Diskursrahmens eine «Anthropologisierung des Kompetenzbegriffs» statt, in dem sich an die konstatierte Zunahme von Anforderungen an die Akteure eine «Dauerthematisierung des Individuums und seiner vermeintlichen Fähigkeiten» knüpft (ebd.). Diese enge Verbindung der Semantik der Wissensgesellschaft mit dem Kompetenzdiskurs bedeutet für das Subjekt, dass es neben der Permanenz der Selbstrationalisierung, die es in Kategorien von Flexibilität und Unternehmertum anruft, zur Zuschreibung von Fähigkeiten kommt. Hierdurch wird Kompetenz zur Charakterisierungsfigur des Subjekts schlechthin: der Kompetenzdiskurs konstituiert somit einen Raum «möglichen und sozial erwünschten Handelns» und wirkt wie eine Sphäre «öffentlicher Beobachtung, der die Haltung dauernder Selbstevaluation der Subjekte hervorbringt» (Höhne 2007: 41). Zugespitzt formuliert bedeutet dies: Wer nicht kompetent ist, gerät unter Verdacht. In einer solchen Wissensgesellschaft werden jugendliche Akteure rechenschaftspflichtig, falls der Umgang mit Computermedien für sie wenig Relevanz hat, oder ihre Computermedienpraxen in Bahnen verlaufen, die sich der gesellschaftlichen Akzeptanz entziehen (vgl. z. B. Pfeiffer et al. 2007). Das Konzept der so genannten digitalen Spaltung steht über weite Strecken synonym für diese Entwicklung, denn darin werden Differenzen im Umgang mit digitalen Medien vorwiegend als Defizite wahrgenommen, was nicht zuletzt dem Design der einschlägigen Untersuchungen geschuldet ist (vgl. zur Kritik Krotz 2007: 286).

Aus der Wissensgesellschaft als einer Beschreibungsfigur, die Heranwachsende in Kategorien von Flexibilität, lebenslangem Lernen, Kompetenz und Wissen anspricht, resultiert so unter der Hand eine Semantik der affirmativen Leistungsorientierung und der Hierarchisierung. Im Sinne einer sozialen Distinktion geht es um die gekonnte Anpassungsbereitschaft und eine letztlich eigenverantwortete Selbstrationalisierung vor dem Hintergrund struktureller Veränderungen, oder anders ausgedrückt: um eine Fähigkeit, sich vor dem Hintergrund der Metapher des *Marktes* als des allumfassenden Integrationsmodus sozialen Lebens (vgl. Bröckling 2002: 10) auf verschärfende Bedingungen einzustellen. Kompetenz wird synthetisiert zu einem strategischen Können in Bezug auf strukturelle Anforderungen. Es kommt zu einer Biologisierung und Anthropologisierung von Leistungsbereitschaft, sich

angesichts aktueller und künftig zu erwartender ökonomisch-technischer Veränderungsprozesse funktionsfähig zu halten.

Inwieweit derartige Kompetenzforderungen Realität ein breites Bildungsverständnis prägen, lässt sich etwa im Kontext entsprechender, neoliberal intendierter, Initiativen beobachten. Vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass Deutschland als «ein rohstoffarmes Land (...) seine wirtschaftliche Existenz über immaterielle Güter, also Wissen sichern muss» (Kilius/Kluge/Reisch 2002: 11), wird die Wissensgesellschaft zu einer Formel mit pejorativem Beigeschmack, Kompetenz im Rahmen modernisierter gesellschaftlicher Bedingungen zur ideologischen Programmatik: Für Jürgen Kluge, Chef der Unternehmensberatung McKinsey, ist die «gebildete Persönlichkeit» (Kluge 2003: 14) diejenige, die bereitwillig und risikofreudig daran arbeitet, eine individuelle Lebenshaltung einzunehmen, in der sie sich als «Lebensunternehmer» definiert, um im globalen Wettbewerb zu überleben. In z. T. drastischen Formulierungen wird diese Haltung von Kluge direkt mit Fragen der Existenzberechtigung in Verbindung gebracht: Wer in dieser Situation nicht mithalten kann, «wird aus dem Rennen geworfen» (ebd.: 45). Ausschliesslich die mit einem entsprechenden Selbstbewusstsein und entsprechenden Fähigkeiten ausgestatteten Subjekte seien «auf Dauer die einzige Ressource. Alles andere ist Blech, Beton und tote Materie» (ebd.: 48). In einem ähnlichen semantischen Feld positionieren sich auch die Produkte von Technologieherstellern. Nortel verspricht z. B. «Business without boundaries» und Hewlett-Packard bietet «Solutions for the adaptive enterprise». Diese Wissensgesellschaft codiert Kompetenz im Kontext digitaler Medien als *Marktvorteil*, der dem Subjekt erfolgversprechende Chancen eröffnet. Ausgeblendet bleibt, dass diese Chancen als kulturelles Kapital im Sinne Bourdieus schon immer an eine gesellschaftlich privilegierte Elite adressiert sind.

4 Halbierung der Bildungsidee

Der Wissensgesellschaft als einer Kategorie von bildungspolitischem Format und ihrer Stilisierung zur zentralen Leitvorstellung steht begründete Kritik in der Erziehungswissenschaft gegenüber. Im Zentrum dieser Kritik steht die Beobachtung, dass mit einer schrittweisen Veränderung von Sichtweisen auf Konzepte von Wissen und Kompetenz eine Funktionalisierung des Bildungsbegriffs legitimiert und Bildung gewissermassen in den *Dienst* der Wissensgesellschaft gestellt wird. Diese Orientierung bezeichnet Scherr (2002) als Tendenz, die «ökonomischen Erfordernisse der Wissens- und Informationsgesellschaft als ausschliesslichen Massstab zu etablieren», an welchem «Sinn und Legitimität aller pädagogischen Bemühungen bemessen werden» (ebd.: 105). Für die Pädagogik bedeute dies eine Abwendung von «Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ihrer Adressaten» (ebd.), weil auf diese Weise ignoriert werde, wie die Subjekte «in Auseinandersetzung mit den je eigenen biografischen und aktuellen Erfahrungen zu einem rational begründeten Selbst- und Weltverständnis» gelangen (ebd.: 96). Auf eine damit verbundene

semantische Verschiebung macht Messner (2003) aufmerksam, in dem er herausarbeitet, wie mit der gegenwärtigen Verschiebung des Fokus von Bildung auf *Literacy* versucht wird, «eine moderne, für den Übergang von der Industrie- zur ‹Wissensgesellschaft› adäquate Bildungskonzeption zu entwickeln» (ebd.: 405), mit der die fortgeschrittenen Industrieländer vor allem auf einen erhöhten Qualifikationsbedarf reagieren. Akzentuiert wird damit eine «sachstrukturell-kognitive Intelligenz (...), wie sie durch die Mathematik und die Naturwissenschaften geleistet wird» (ebd.: 408). Ins Zentrum von Bildung rückt damit allein die «dynamische Rekonstruktion jener Sachgebiete (...), über welche die künftige Wissensgesellschaft expandiert» (ebd.). Noch schärfer liest sich die Kritik von Ruhloff (2006), der die Gefahr sieht, dass vor einem solchen Hintergrund das «Freiheitsversprechen, das mit Bildungsaufgaben verbunden ist, in Konkurrenzvorteilskalkulation» umgeschrieben zu werden droht (ebd.: 35), was einer «Verkehrung des pädagogischen Ermöglichungsgedankens zu einem pädagogisch abwegigen Herstellungsimperativ nach vorgegebenen Leistungsnormen» entspricht (ebd.: 36). Wie auch immer die Kritik akzentuiert wird: Ihr verbindendes Element ist, dass es der öffentliche Diskurs der Wissensgesellschaft erschwert, Bildung nicht allein als die Fähigkeit zur Bewältigung marktförmig strukturierter Ansprüche zu denken, sondern darin die Entwicklung eines subjektiv-sinnhaften Lebensentwurfs mit einzuschließen, welcher die Gestaltung einer autonomen Lebenspraxis beinhaltet.

Bezüglich des sich hier andeutenden Missverhältnisses zwischen Subjektbildung und Qualifikation ist bildungstheoretisch daran zu erinnern, dass diese auf der Folie der Wissensgesellschaft stattfindende Entwicklung eine Vereinseitigung der Bildungsidee forciert. Bildung, so hatte es Wilhelm Dilthey formuliert, müsse «zwei getrennt auftretende Zielpunkte» in den Blick nehmen: Sie solle «den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung» und «den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen» (Dilthey 1971: 50). Das sich aus dieser Zweiseitigkeit ergebende Verhältnis formuliert Benner als das Problem einer Vermittlung «zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Bestimmung des Menschen», welche einerseits «die Individuen weder der Gesellschaft opfert», noch andererseits «die menschliche Gesamtpraxis auf ein Spielfeld individueller Willkür und Selbstverwirklichung reduziert» (Benner 1987: 123). Aus einer so beschriebenen Zweiseitigkeit von «gesellschaftlicher Brauchbarkeit» und «individueller Entfaltung» resultierte historisch die Gegenüberstellung von Spezialbildung und allgemeiner Bildung. Dieser bildungstheoretische Blick verdeutlicht, wie stark der Diskurs der Wissensgesellschaft das Verhältnis von Subjektbildung und Qualifikation als eines von zwei grundsätzlich anderen erkenntnisleitenden Interessen und anderen Begründungslogiken geleiteten Ideen verschärft. Grob und Maag Merki (2001) beschreiben dieses spannungsreiche Verhältnis derart, dass die ursprünglich bildungstheoretisch inspirierte Idee der Entfaltung von Dispositionen und Neigungen nicht mehr wie in der Bildungsidee «über das Ziel der individu-

ellen Selbstentfaltung» begründet wird, sondern vielmehr aus einem «sukzessive wachsenden ökonomischen Qualifikationsbedarf» (ebd.: 49), da die «jeweilige nationale Wirtschaft» durch eine optimale Ausschöpfung der individuellen Potenziale ihre «internationale Wettbewerbsfähigkeit» zu sichern und auszubauen versucht (ebd.).

Deutlich geworden ist, wie unter den Vorzeichen der Wissensgesellschaft über weite Strecken eine Pointierung von Bildung auf operative Fähigkeiten stattfindet, «die im ökonomischen Verwertungskreislauf gebraucht und vermarktet werden können» (Kübler 2005: 138). Inwiefern dies gerade auch für den Umgang mit Medien zutrifft, zeigt sich daran, dass es in Mode gekommen ist, diesen unter bewusstem Verzicht des Bildungsbegriffs als eine *Schlüsselqualifikation* zu apostrophieren (Baumert 2002: 111). Damit wird medienbezogenes Handeln Jugendlicher ausschliesslich aus der Perspektive der Evaluation aktuellen Vorhandenseins funktionsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten wahrgenommen, weil es vor allem «zweckorientierten Anforderungen von Qualifikation und gesellschaftlicher Integration» zu genügen habe (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2008: 143). Würde sich die Medienpädagogik allein dieser Programmatik verschreiben, hiesse das, von der Idee der Bildung *abzurücken*. In den Worten Radtkes hätte sie das jugendliche Subjekt zu jenem «homo oeconomicus» zu formen, «dessen rationales Wahlverhalten von der Bildungsökonomie bereits vorausgesetzt wird» (2006: 52), etwa indem sich Medienpädagogik thematisch auf die Beschäftigung mit effizienten Lehr-Lernarrangements und der Vermittlung von Wissen und Kompetenz konzentrierte, die dem Jugendlichen «seine Inanspruchnahme durch die Wirtschaft erleichtern und seine individuelle Karriere sowie sein persönliches Einkommen sichern» (ebd.). Es ginge dann allein darum, Heranwachsende in Form von EDV-Kursen, Trainingsprogrammen und dem Erwerb von Computerführerscheinen «fit» für die Wissensgesellschaft zu machen. Für alltagsbezogene und biographische (Sinn-)Orientierungen individueller Medienpraxen brauchte man sich, wenn überhaupt, nur insofern zu interessieren, ob sie volkswirtschaftlich nützlich sind – oder eben nicht. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass jugendliche Praxen eingebettet sind in sinnhafte Orientierungen, die kollektiven und darin auch milieuspezifisch gefärbten Relevanzen und biographischen Entwürfen viel eher folgen als es das Konzept vom homo oeconomicus zu fassen vermag. Damit soll allerdings, um es ganz deutlich zu sagen, gerade *nicht* einer jugendlichen Autonomie das Wort geredet werden, ganz so, als ob ihr *allein*, z. B. in Form jugendkulturell konnotierter Medienpraxen, bildende Momente zukommen. Im Gegenteil ist die Abarbeitung an gesellschaftlich strukturierten Anforderungen ein zentraler Bildungsaspekt, der jedoch in seiner Wahrnehmung an milieuspezifische Formationen des Habitus gebunden ist, die es in pädagogischer Absicht gilt zu rekonstruieren und angemessen zu begleiten, anstatt sie lediglich zu affirmieren. Eine Halbierung der Bildungsidee scheint vielmehr dann gegeben, sollten die aus der Alltagspraxis emergierenden

Medienaneignungsformen Jugendlicher in ihrer Rationalität nicht mehr als konstitutiver Bestandteil eines Bildungsprozesses (an)erkannt werden.

5 Quo vadis Medienkompetenz?

Die beschriebenen Herausforderungen und Schwierigkeiten lassen sich anhand des Medienkompetenztheorems weiterführen. Vor allem auf die Arbeit von Dieter Baacke gründend, avancierte das Konzept der Medienkompetenz in den 1990er-Jahren zur Zieldimension bzw. zum Versuch der pädagogisch-handlungspraktischen Konkretisierung der Medienpädagogik. Dabei zeigte sich jedoch schnell, dass der Sinn, Medienkompetenz zu vermitteln, in nahezu allen institutionalisierten Lernorten restringierte Tendenzen aufwies (vgl. Schell 1999: 391). Sich ebenfalls auf Schell (1999) beziehend stellen Bausch und Sting (2001) fest, dass die dortigen Überlegungen zur Medienkompetenz vor allem auf die Befähigung des Individuums zu einem zweck- und zielgerichteten Mediengebrauch setzen: Die Fähigkeit, Medien «bestimmungsgemäss zu nutzen, wird zu einer Entwicklungs- und Bildungsaufgabe erklärt, die medienbezogenes Handeln auf pädagogisch akzeptierte Praktiken beschränkt» (ebd.: 255). Ergänzend weist Roland Bader darauf hin, dass diese Aufgabe zunehmend unter Qualifizierungsaspekten bearbeitet werde. Die Frage nach Möglichkeiten des sozialen Lernens sowie nach Partizipationsmöglichkeiten, gerät an den Rand der Medienpädagogik bzw. wird dort gar nicht mehr berücksichtigt. Dadurch ist die sozialisatorische Perspektive in den konzeptionellen Entwürfe der Medienpädagogik seit Mitte der 1990er-Jahre zunehmend in den Hintergrund geraten (Bader 2001: 357).

Interessanterweise weist Baacke (1996: 121) selbst auf die Schwierigkeiten hin, die mit der rationalistischen Verengung des Medienkompetenzbegriffs einhergehen. Dabei werde u. a. die Körperlichkeit und die Emotionalität menschlichen Handelns in den meisten Fällen ausgeblendet und Medienkompetenz in ein Zweck-Mittel-Schema eingebunden. Dem Alltagshandeln liegen aber nur sehr eingeschränkt solche Schemata zugrunde. Darüber hinaus, so Sutter und Charlton (2002), führt die kompetenztheoretische Fokussierung auf Resultate individueller Lernprozesse zu einer Vernachlässigung sowohl der sozialen Bedingungen als auch der prozesualen Dynamik von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen (vgl. ebd.: 138). Das Nicht-Rationale und das Körperliche sind fundamentale Dimensionen der sozialen Erfahrung, auch wenn dies häufig in Abrede gestellt wird (vgl. Buckingham 2003: 162). So weist z. B. Niesyto (2004) darauf hin, dass es den Kompetenzen Jugendlicher mit Schreib- und Leseschwächen entgegen käme, ihre visuellen und körpersprachlichen Ausdrucksformen zu fördern und ihnen assoziativ-intuitive Aneignungsformen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 45). Des Weiteren begünstigten gerade Möglichkeiten zum lustvollen und spielerischen Umgang mit den Medien – verbunden mit Räumen zum Ausprobieren und Experimentieren ohne pädagogische Vorbelegung – das Entstehen neuer Ideen und ästhetischer Ereignisse, die zuvor

durch ziel- und zweckorientierte Vorgehensweisen verstellt waren (ebd.: 36 f.; vgl. auch Zacharias 2004: 175). Hier entsteht die Frage, ob dieser Anspruch mit dem Begriff der Medienbildung adäquat erfasst werden kann. Um Medienbildung zu forcieren, so etwa Winfried Marotzki (2004), sei zum einen die Stärkung kritischer Reflexionshorizonte erforderlich. Zum anderen bedürfe es einer stärkeren kulturtheoretischen Dimensionierung, um eine umfassendere Perspektive auf die neuen Informationstechnologien zu gewinnen. Medienbildung, so Marotzki, werde damit insgesamt «das kreative Projekt, Menschen Hilfestellungen zu bieten, die Möglichkeit der neuen virtuellen Welten für sich zu erschliessen, um auf diese Weise die Chance zu erhalten, im neuen kulturellen Raum des Internet sich zu bewegen und ihre Stimme zu erheben» (ebd.: 71).

Für ein generelles, nicht altersdifferenziertes Konzept von Medienbildung ist Marotzkis Verständnis von Medienbildung sicherlich adäquat. Für die medienpädagogische Arbeit mit Jugendlichen greift es zu kurz, da es das Risiko eines ähnlichen tendenziell zweckrationalen Impetus trägt wie die traditionellen Konzepte handlungsorientierter Medienpädagogik. Da sich die lernenden Subjekte, als Ziel medienpädagogischer Bemühungen, diesen Ansätzen essenziell entziehen, ist die starke Fokussierung auf selbige und die Vermittlung individueller Kompetenzen in Frage zu stellen. Erfolgversprechender scheint es, solche Szenarien mediatisierter Kommunikation medienpädagogisch aufzugreifen, in denen zunächst gar keine pädagogischen Intentionen erkennbar sind (vgl. auch Kerres et al. 2003: 90 f). Denn Medienbildung «ist im Gegensatz zur -kompetenz nicht eine ausgebildete Fähigkeit für, sondern Resultat von Mediennutzung, was natürlich die Nutzung positiv im Sinne von Medienkompetenz beeinflusst» (Pietrass 2002: 394, Herv. i. Orig.). In diesem Sinne kann selbst der vermeintlich inkompetente Umgang mit Medien bildend sein, da er Anstöße zu geben vermag, die zu einer Veränderung der Selbst- und Weltreferenzen der Jugendlichen führen (ebd.). Inkompetent ist aus dieser Perspektive z. B. das Aufrufen pornografischer Internetseiten oder der illegale Musikdownload. Aus einem solchen Blickwinkel heraus eröffnet sich eine neue, weil prinzipiell offene Herangehensweise an die Medienpraxen Jugendlicher. Im Zentrum der medienpädagogischen Praxis steht nicht mehr die Praxis an sich (z. B. das Chatten oder das Computerspielen), sondern deren Beitrag zur Veränderung der Selbst- und Weltreferenzen. Die Frage nach Medienbildung stellt sich dann dahingehend, so Pietrass (2005: 45), wie das Selbst- und Weltverhältnis der Menschen durch Medien geformt wird. Auch hier wird deutlich, dass Unbestimmtheitsdimensionen und unterschiedliche Formen von Geselligkeit konstitutive Elemente von Medienbildung sind, die sich nicht in Ablaufschemata zwängen und beliebig hervorrufen lassen. Vielmehr erfordern sie situativ angepasstes Handeln professioneller Pädagogen, das sich kaum schematisieren lässt. Dennoch haben sie einen grossen Anteil an der Herstellung von Situationen, die für die Jugendlichen gün-

stige Voraussetzungen schaffen, um Bildungsprozesse im Sinne der Veränderung von Selbst- und Weltreferenzen zu entwickeln.

6 Die Initiierung von Bildungsprozessen im Kontext milieuspezifischer Differenz

Für die Konzeptualisierung medienbezogener Bildungsprozesse liegen im bisher Gesagten wichtige Grundlagen: Anstatt ausschliesslich die Erfüllung bestimmter Standards als Bezugspunkt zu nehmen – etwa zu testen, über welche *Computer-skills* Jugendliche verfügen und die Resultate in der Rationalität der empirisch-quantitativen Bildungsforschung in verschiedene Kompetenzstufen zu kategorisieren – bietet es sich an, danach zu fragen, inwiefern sich Prozesse der Medienaneignung in bestimmte Orientierungen innerhalb der Adoleszenz kontextualisieren. Insbesondere während der Zeit, die mit dem Auslaufen der Schule mittleren Niveaus (Haupt- und Realschule) eingeleitet wird, wird von Jugendlichen allgemein erwartet, dass sie eine weiterführende bildungs- bzw. berufsbiografische Perspektive entwickeln und umsetzen. Die von Bohnsack (1989: 199ff.) rekonstruierte Entwicklungstypik zeigt, wie Jugendliche mit den an sie gestellten biografischen Anforderungen umgehen. Gerade Jugendliche mit geringer formaler Bildungsbeteiligung entziehen sich dieser Entscheidung häufig. Aufgrund fehlender oder nicht realisierbarer berufs- bzw. bildungsbiografischer Vorstellungen markiert der Versuch, diese Orientierungen umzusetzen, für viele den Beginn einer Ent-Täuschungsphase, die eingebettet ist in vielfältige Sinn- und Orientierungsprobleme. Die Problematisierung der eigenen (berufs-)biografischen Entwicklung in diesem Abschnitt mündet regelmässig nicht in eine Suche nach Handlungsalternativen. Stattdessen schliesst sich ihr eine Phase der Negation an, begleitet von einer krisenhaften suspendierenden Haltung (vgl. ebd.: 202). Ein derartiger Höhepunkt der Adoleszenzkrise scheint gerade für Jugendliche mit niedrigem formalem Bildungshintergrund nichts Besonderes zu sein, unabhängig ob es sich um einheimische (vgl. Bohnsack 1989; Bohnsack u. a. 1995; Schäffer 1996) oder um Jugendliche mit Migrationshintergrund handelt (vgl. Nohl 2001). Bei letzteren umfasst die Negation von Sinnhaftigkeit aber nicht nur Aspekte der Arbeits- und Berufsbiografie, sondern auch der familiären und gesellschaftlichen Beziehungen (vgl. ebd.: 256). Derartige Orientierungs- und Sinnkrisen der Adoleszenz treten dort in verschärfter Form auf, wo «eine Integration in Gemeinsamkeiten und Selbstverständlichkeiten, d. h. in habituelle Übereinstimmungen der milieuspezifischen Alltagspraxis nicht bruchlos gegeben und somit biografische Diskontinuitäten zu beobachten sind, also unter Bedingungen milieuspezifischer Desintegration» (Bohnsack/Nohl 1998: 266). Bei den bildungserfolgreichen Jugendlichen verläuft diese Krise zumeist in abgeschwächter Form. Zum einen stellen sich ihnen (berufs-)biografisch relevante Entscheidungen erst zu Anfang der mittleren Jugendphase im Alter zwischen 17 und 19 Jahren. Zum anderen sind sie darauf besser vorbereitet, da Motive in Form

vorausschauender theoretischer Entwürfe ihre biografische Selbstverortung bestimmen und die individuelle karriereförmige Entwicklung den übergreifenden Rahmen ihrer biografischen Selbstverortung liefert (vgl. Bohnsack 1989: 217ff.). Der oben angedeutete Versuch der Jugendlichen, sich aus ihrem Alltag situativ zu befreien und der bis zur vollständigen Negation der (berufs-)biografischen Praxis führen kann, erfolgt über weite Strecken auf der Basis von Aktionismen. Da der Höhepunkt dieser Adoleszenzkrise gemeinhin im Rahmen der Peergroup erlebt wird, sind die Aktionismen unmittelbar an das kollektive Handeln gebunden (vgl. Nohl 2006: 86 f.). Sie konstituieren ein zentrales Strukturmerkmal aktueller Jugendphasen und Jugendkulturen (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 18). Die korrespondierende Handlungspraxis ist auf einer vorreflexiven Ebene angesiedelt, d. h. es liegt ihr kein zweckrationaler Handlungsentwurf und der daraus resultierende Vollzug einer an diesem Entwurf orientierten Handlung zugrunde (vgl. ebd.: 20; Bohnsack 1997). Aktionismen sind stattdessen eine spezifische Form von Ritualen, die nicht auf die Bestätigung und Re-Organisation von kollektiven Wissensbeständen, sondern auf deren Entstehung gerichtet sind. Somit ist auch deren Ausgang weitgehend offen– auch im Hinblick auf die damit verbundenen Chancen und Risiken (vgl. Bohnsack/Nohl 2001: 23). Chancen eröffnen sich insbesondere im Zuge der, im Verlauf der Adoleszenzkrise bei den allermeisten Jugendlichen früher oder später einsetzenden Re-Orientierungs- und Sinnfindungsphase, bei der der Peergroup ebenfalls eine zentrale Bedeutung zukommt. In ihr wird die Suche nach habitueller Übereinstimmung und milieuspezifischer Zugehörigkeit bzw. kollektiven Orientierungen u. a. auf der Grundlage gruppenhafter Aktionismen erprobt (vgl. Bohnsack/Nohl 1998: 266f.). Vor diesem Hintergrund entwickeln Jugendliche schliesslich biografische Orientierungen, die ihrem Leben (neue) Bedeutungen verleihen und den Ausgangspunkt biografischer Anstrengungen markieren (vgl. Welling 2008: 43ff.). Entscheidend ist, dass sich jugendliche Orientierungsrahmen im Sinne habitualisierter und kollektiver Wissensbestände besonders dort ausbilden, wo sie «nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d. h. in den modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne «mimetisch» angeeignet werden» (Bohnsack 2003: 132). Das heisst, dass es sich um grösstenteils unbewusste, an Vorbildern und den Handlungen anderer ausgerichtete Prozesse kreativer Nachahmung handelt. Solche mimetischen Prozesse sind, so betonen Bausch/Sting (2001) «sinnlich und beziehen sich daher vornehmlich auf die Ausführung menschlichen Verhaltens». Mit ihrer Hilfe erfolgt die «Herausbildung eines praktischen, handlungsrelevanten Wissens, einer körperlichen Beteiligung und eines leiblichen Habitus» (ebd.: 342). Auch Rituale vollziehen sich handlungspraktisch im Modus des mimetischen Handelns (vgl. Zirfas/Wulf 2001: 195). Da jugendliches Alltagshandeln durch habitualisiertes Handeln in Form von Routinehandlungen ohne bewusste Zweck-Mittel-Verknüpfungen dominiert wird (vgl. Gaffer 2001: 38; Voss 2000: 33), bei dem darüber hinaus die Materialität des

Körpers zum Tragen kommt (vgl. Gebauer/Wulf 1998: 9), ist es gerade die Infragestellung des körperlich-praktischen Bezugs zur Welt in Form primär unbewusster Gewohnheiten, Routinen und eingespielter Wahrnehmungsweisen – z. B. im Verlauf milieuspezifischer Desintegrationsprozesse – die nach kreativer Bearbeitung im Sinne einer Re-Orientierung ruft (vgl. Joas/Knöbl 2004: 712). Es kommt zu Situationen, in denen «die Selbstverständlichkeit der Lebenswelt quasi aufgehoben wird, in denen plötzlich eine andere Wirklichkeit erscheint bzw. die Möglichkeit einer anderen Wirklichkeit gedacht werden kann» (ebd.: 234).

Mit dieser Perspektive verbinden sich für die Medienpädagogik Chancen: Zunächst wird deutlich, dass Jugendliche in jegliche pädagogische Arrangements immer schon grundlegende biografische Orientierungen einbringen bzw. auf der Suche nach neuen Orientierungen sind. Daran gilt es in rekonstruktiver Perspektive anzuschliessen, um ihnen als Adressaten pädagogisch und bildungsadäquate Angebote machen zu können. Gleichzeitig würden diese Angebote die Autonomie jugendlicher Subjekte anerkennen und von einer Diskrepanz von pädagogisch intendierten Zielwerten und den eigenen Konstruktionen ihrer Adressaten ausgehen. Damit würde der vordergründigen Semantik des Fit-Machens, die mancherorts den «Charakter eines von den biografischen Orientierungen der Jugendlichen entkoppelten Globalziels angenommen» hat (Welling 2008: 212) von vorneherein eine deutliche Absage erteilt. Erforderlich dazu wäre es, die Auseinandersetzung Jugendlicher mit medienbedingten Optionen nicht allein in Relation zum funktionalen Nutzwert für ein Leben in der Wissensgesellschaft zu denken, sondern zu allererst als einen mit ihrer Lebenspraxis vermittelten, subjektiven Bildungsprozess.

7 Konsequenzen und medienpädagogische Anschlussmöglichkeiten

Ob für die medienpädagogische Praxis als Leitbegriff nun Medienkompetenz oder Medienbildung vorzuziehen ist, soll hier nicht entschieden werden. Zumindest erscheint bezüglich des Gegenstands der Medienbildung erheblicher Bedarf nach einer Schärfung des Begriffs, um ihn im angesprochenen Sinne zu operationalisieren und nutzbar machen zu können. Die Literaturlage zur Medienbildung ist jedoch uneinheitlich, bisweilen widersprüchlich (vgl. z. B. Herzig 2001; Fussmann 2003). In dieser Situation könnte Baackes Hinweis auf die Berücksichtigung einer Unterhaltungskompetenz weiterhelfen (vgl. 1996: 121), welche von Vorschlägen zu einer affektiven Dimension aufgegriffen worden ist, die Emotionen als wichtige Aspekte der Mediennutzung bezeichnen (vgl. Aufenanger 2001: 119f.). In die gleiche Richtung zeigt auch die Adressierung einer Dimension medienbezogener Genussfähigkeit (vgl. Groeben 2002: 164), die ausserdem unterstreicht, das Vergnügen und Spiel bzw. das Ludische zentrale Aspekte im Umgang mit Medien sind (vgl. Buckingham 2003: 162).

Gleiches gilt für die ästhetische Dimension, die den Medien laut Zacharias (2004) entsprechend ihrer gestalteten Formen und deren sinnlicher Wahrnehmbarkeit immer immanent sei. «Im «Ästhetischen» fallen Sinn und Sinnlichkeit zusammen, ästhetische Erfahrung, Rationalität, Erkenntnis und Aktivität haben eigenwertigen Charakter, mediale Qualitäten und schliessen Emotionen bewusst und wirkungsvoll ein: Das ist das besondere Vermögen des Sinnlich-Ästhetischen in der Differenz zum Rational-Abstrakten, zum Reflexiv-Theoretischen» (ebd.: 176). Mittels einer stärkeren Fokussierung ästhetischer Aspekte können darüber hinaus verhärtete Strukturen individueller Wahrnehmung und sozialer Verständigung aufgebrochen und körperliche und nicht rationale Aspekte des Handelns verstärkt zugelassen werden, um so die Individuen für ihre eigenen Wünsche und Belange und völlig Neues zu sensibilisieren (vgl. Ehrenspeck/Rustemeyer 1996: 383). Hörster und Müller (1996: 623) zufolge sind es gerade solche Tätigkeiten und Fähigkeiten, die sich rationalem Kalkül und Verstehen über weite Strecken entziehen und am Anfang (medien)pädagogischen Handelns stehen können. Sofern sie Verständigung ermöglichen, stellen sie die Grundlage für rationales Handeln und Verstehen überhaupt erst her. Mit einer stärkeren Fokussierung einer so verstandenen Medienbildung könnte der Feststellung Rechnung getragen werden, «dass die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen» (Baacke 1996: 121).

In dieser Situation erscheint es uns zielführend, wenn medienpädagogischer Bildungspraxis von einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem «jugendlichen Habitus» begleitet würde. In diese Richtung weisen auch Diskussionen der neueren Jugendforschung. So argumentiert etwa Paus-Hasebrink (2005: 76 ff.), dass es wenig Sinn mache, an einer Ausgangsperspektive festzuhalten, die von einer Dichotomie zwischen einer äusseren Realität einerseits und einer inneren Realität andererseits ausgeht (Konzepte von Patchwork-Identität, Freiheitsoptionen und Wahlnotwendigkeiten eingeschlossen). Übertragen auf den Medienkontext hiesse dies, die traditionelle Wahrnehmung im Sinne des Schemas «hier das Medium – dort der Jugendliche» aufzubrechen und stattdessen viel eher jugendliche *Orientierungsmuster* in den Blick zu nehmen, und zwar *weder* nur aus einer subjektiven *noch* einer nur objektiven Perspektive. Stattdessen ginge es um die Überbrückung beider und eine Fokussierung auf «das je individuelle, aber dennoch über die subjektive Repräsentation hinausweisende Lebensumfeld, das soziale Milieu, also die sozialen Räume, die dem einzelnen tatsächlich oder symbolisch zur Verfügung stehen» (ebd.: 80). Im Zentrum dieser Überlegungen stehen für Paus-Hasebrink die Suche und das Freilegen des *praktischen Sinns*, verstanden als die unterschiedlichen Modi einzelner Jugendlicher oder einzelner Gruppen bei der Ausbildung von Identität und dem Erwerb von Handlungsmöglichkeiten. Ein solcher Blick erlaubt die Frage nach der Ausprägung des *Habitus* jugendlicher Akteure, verstan-

den im Sinne Bourdieus (1992, 1998) als eine Art implizite Grammatik des Handelns bzw. Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip der unterschiedlichen (Medien-)Praxen. Der Habitus verweist auf den *praktischen Sinn* und darin sedimentiert sich die Praxis der Vergangenheit, welche sowohl die gegenwärtige als auch die zukünftige Praxis weitgehend autonom anleitet (vgl. Hörning 2001: 167). Um dem gerecht zu werden, müssen für Paus-Hasebrink (vgl. 2005: 80 f.) bei einer Betrachtung Jugendlicher (Medien-)Praktiken folgende drei Bereiche zusammengezogen und miteinander verbunden werden: *Handlungsoptionen* als gesellschaftlich-strukturell bedingte Voraussetzungen des Handelns, *Handlungsentwürfe* als subjektive Wahrnehmungen dieser Struktur im Zusammenspiel der Verzahnung von Praxis und handlungsleitender Anschauung, verbunden mit dem jeweiligen sich aus diesem Zusammenspiel entwickelnden Eigensinn sowie entsprechende *Handlungskompetenzen*, verstanden als die subjektiven Ausprägungen dieses Konglomerats auf der Handlungsebene, die zu einer sinnvollen Alltagsgestaltung eingesetzt werden. Entscheidend ist dabei, Medienaneignung als *soziale Praxis* zu begreifen und anzuerkennen, dass sich diese durch ein soziales Zusammenleben etabliert, in welchem Erfahrungen, Fertigkeiten und Wissen zwischen den Akteuren ausgetauscht und kultiviert werden (vgl. Grundmann 2006: 29).

Dass ein auf diesem Wege geleisteter Anschluss an jugendliche Orientierungen höchst bedeutsam in Bezug auf gelingende *Passungsverhältnisse* von jugendlichen Medien- und Lebenswelten und einer pädagogisch-institutionellen Rationalität ist, wie sie sich etwa in schulischen und ausserschulischen Kontexten manifestiert, liegt auf der Hand. Denn bevor der Heranwachsende in diese Zusammenhänge eintritt, hat er bereits entscheidende Prozesse der Formation seines Habitus vollzogen. In Welling (2008) wird exemplarisch gezeigt, wie sich die von uns in Kapitel 3 und 4 kritisierte, stark rationalistische und technisch-ökonomistische Färbung des Kompetenz- und Wissensbegriff auf die der medienpädagogischen Praxis zugrunde liegenden berufsbiografischen Orientierungen auswirkt und welche Schwierigkeiten daraus für die pädagogische Praxis resultieren. Inwiefern eine Passung zwischen jugendlichem Habitus und pädagogischem Handeln misslingt, da sich Beziehung zu den Jugendlichen gerade *nicht* auf eine Sensibilität für deren individuierte Fallstruktur – also entlang der dem Medienhandeln zugrunde liegenden Orientierung – gründet, zeigt auch ein Fallbeispiel in Hummrich et al. (2006: 33 ff.): Hier geht es um einen Jugendlichen, der in seinen Individuationsbestrebungen mit der Problematik fehlender Anerkennung konfrontiert ist und diese Herausforderung fast ausschliesslich mit dem Spielen von Cyberpunk-Rollenspielen im Internet bearbeitet. In seiner reformorientierten Schule, die sich überwiegend an ökologisch ausgerichteten Milieus orientiert und die eine kritische Haltung gegenüber Medien einnimmt, wird die Identifizierung mit dieser Welt zu einem Problem. Anstatt den Jugendlichen «in seinen Interessen zu würdigen, reagieren die Lehrer mit Abwehr» (Hummrich et al. 2006: 36), da sie dieser Art Medienorientierung keinen prak-

tischen Sinn zuordnen (können). Versäumt wurde in dem Beispiel demnach, sich hinsichtlich eines sinnvollen Arrangements entsprechender Bildungsangebote a priori der Besonderheit jugendlicher Medianeignung zu vergewissern. Einem solchen Ziel hätte sich eine die soziale Ungleichheit berücksichtigende Medienpädagogik immer wieder neu zu stellen, vor allem auch angesichts der heute zu beobachtenden hochgradig diversifizierten Medienaneignungsformen Jugendlicher. Andernfalls leistete sie einer Form der Wissensgesellschaft Vorschub, in welcher statt der Grundfrage nach *Bildung* als einer paradoxen Struktur der «Symbiose von funktionalen Erfordernissen und individuellen Entwürfen des Lebens» (Tenorth 1997: 982) nur noch Standortrhetorik und Schlagworte wie «Zukunftsfähigkeit durch IT-Beherrschung» von Belang sind.

8 Literatur

- Aufenanger, Stefan (2001). «Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem». *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Hrsg. v. Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander u. Dieter Spanhel. Opladen: Leske + Budrich. S. 109–122.
- Baacke, Dieter (1996). «Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel». *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Hrsg. v. Antje von Rein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 112–124.
- Bader, Roland (2001). «Legitime Partizipation. Ein Handlungsmodell der Medienpädagogik mit Computern». *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie ausserschulischer Bildung mit Internet und Computer. Beiträge zur Medienpädagogik, Band 6*. Hrsg. v. Wolfgang Schindler, Roland Bader u. Bernhard Eckmann. Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verlag. S. 356–376.
- Baumert, Jürgen (2002). «Deutschland im internationalen Bildungsvergleich». In: Killius, Nelson et al. (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Hrsg. v. Nelson Killius u. a. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 100–150.
- Bausch, Constanze; Sting, Stephan (2001). «Rituelle Medieninszenierungen in Peergroups». *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Hrsg. v. Christoph Wulf u. a. Opladen: Leske + Budrich. S. 249–323.
- Beck, Ulrich (2005). «Die Gesellschaft des Weniger. Ein Land steigt ab». *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 27/2005. S. 15.
- Bell, Daniel (1975). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Campus.
- Benner, Dietrich (1987): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim, München: Juventa.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2001). ««Spätkapitalismus» oder «Wissensgesellschaft?»» *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung «das Parlament»*, 08/2001, Bd. 36. S. 15–23.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1997). ««Orientierungsmuster»: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung». *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Folker Schmidt. Hohengehren: Schneider. S. 49–61.
- Bohnsack, Ralf (2003). «Orientierungsmuster». *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. v. Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki u. Michael Meuser. Opladen: Leske + Budrich. S. 132–133.

- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arnd-Michael (2001). «Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance». *Jahrbuch Jugendforschung Band 1*. Hrsg. v. Hans Merckens u. Jürgen Zinnecker. Opladen: Leske + Budrich. S. 17–37.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2002): «Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst» *Mittelweg* 36, 11. Jg., Heft 4/2002. S. 6–26.
- Buckingham, David (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003). *Informationsgesellschaft Deutschland 2006. Aktionsprogramm der Bundesregierung*. Berlin.
- Cleppien, Georg; Kutscher, Nadia (2004). «Digital Inequality und Qualität von Online-Bildung». *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Hrsg. v. Hans-Uwe Otto u. Nadia Kutscher. München, Weinheim: Juventa. S. 80–96.
- de Haan, Gerhard; Poltermann, Andreas (2002). *Funktion und Aufgaben von Bildung und Erziehung in der Wissensgesellschaft*. Paper 02-167 der Forschungsgruppe Umweltbildung Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2002). *Schlussbericht der Enquete-Kommission «Globalisierung» der Weltwirtschaft*. http://www.bundestag.de/gremien/welt/glob_end/index.html (01.02.09).
- Dilthey, Wilhelm (1971). *Schriften zur Pädagogik*. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh.
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar (2008). *Einführung in die Theorie der Bildung*. 2., durchges. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ehrenspeck, Yvonne; Rustemeyer, Dirk (1996). «Bestimmt unbestimmt». *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. Arno Combe u. Werner Helsper. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 368–390.
- Fussmann, Albert (2003). «Medienbildung in der Jugendarbeit – Mehr Bildung in der Jugendarbeit». *Medienbildung. Beiträge aus Theorie und Praxis von Schule und Jugendarbeit*. Hrsg. v. Albert Fussmann, Hans-Jürgen Palme u. Annette Sunderer. Nürnberg: Emwe-Verlag. S. 11–23.
- Gaffer, Yvonne (2001). *Aktionismus in der Adoleszenz. Theoretische und empirische Analysen am Beispiel von Breakdance Gruppen*. Berlin: Logos.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998): *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek. Rowohlt.
- Glottz, Peter (1999). *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*. München: Kindler.
- Glottz, Peter (2004): «Rückblick auf das 21. Jahrhundert. Entwurf für ein Schweizer Geschichtsbuch Auflage 2080». *Renaissance der Utopie. Zukunftsfiguren des 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Rudolf Maresch u. Florian Rötzer. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 21–33.
- Grob, Urs; Maag Merki, Katharina (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.

- Groebe, Norbert (2002). «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte». *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Hrsg. v. Norbert Groebe u. Bettina Hurrelmann. Weinheim, München: Juventa. S. 160–197.
- Grundmann, Matthias (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK.
- Herzig, Bardo (2001). «Medienerziehung und informatische Bildung. Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie». *Medien machen Schule: Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung*. Hrsg. v. Bardo Herzig. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 129–164.
- Höhne, Thomas (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Höhne, Thomas (2007). «Der Leitbegriff «Kompetenz» als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit». *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Hrsg. v. Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach u. Michael Wimmer. Bielefeld: Janus, S. 9–29.
- Hörning, Karl Heinz (2001): *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hörster, Reinhard; Müller, Burkhard K. (1996). «Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische in der Sozialpädagogik?» In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Hrsg. v. Arno Combe und Werner Helsper. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 614–648.
- Hubig, Christoph (Hrsg.) (2000). *Unterwegs zur Wissensgesellschaft. Grundlagen – Trends – Probleme*. Berlin: Sigma.
- Hummrich, Merle et al. (2006). «Individuation in pädagogischen Generationenbeziehungen. Passungsverhältnisse zwischen naturwüchsiger Eltern-Kind-Beziehung und pädagogischem Arbeitsbündnis». *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*. 7. Jg., Heft 1/2006. S. 25–46.
- Immerfall, Stefan (1998). «Gesellschaftsmodelle und Gesellschaftsanalyse». *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. 2. Aufl. Hrsg. v. Bernhard Schäfers u. Wolfgang Zapf. Opladen: Leske + Budrich. S. 253–63.
- Josczok, Detlef (2001): «Bildung – kein Megathema. Ein Zwischenruf». *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung «das Parlament»*, 08/2001, Bd. 36. S. 33–38.
- Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang (2004). *Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kerres, Michael; de Witt, Claudia; Schweer, Claudia (2003). «Die Rolle von MedienpädagogInnen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft». *Beruf Medienpädagogie. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder*. Hrsg. von Norbert Neuss. München: kopaed. S. 87–97.
- Kilius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.) (2002). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Klafki, Wolfgang (1996). «Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen?» *Pädagogik und Ethik*. Hrsg. v. Detlef Horster u. Kurt Beutler. Stuttgart: Reclam. S. 152–163.
- Kluge, Jürgen (2003). *Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept*. Frankfurt/M., New York: Campus..
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kübler, Hans-Dieter (2005). *Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Löffelholz, Martin; Altmeyen, Klaus-Dieter (1994). «Kommunikation in der Informationsgesellschaft». *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Hrsg. v. Klaus Merten u. Siegfried J. Schmidt. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 570–591.
- Maasen, Sabine (1999). *Wissenssoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, Winfried (2004). «Von der Medienkompetenz zur Medienbildung». *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Hrsg. v. Rainer Brödel u. Julia Kreimeyer. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 63–74.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd Michael (2004). «Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace». *Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken*. Hrsg. v. Udo Thiedeke. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 335–354.
- May, Michael (2004): «Aneignung und menschliche Verwirklichung». «Aneignung» als *Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernzonen*. Hrsg. von Ulrich Deinert u. Christian Reutlinger. Wiesbaden: VS Verlag. S. 49–70.
- Messner, Rudolf (2003). «PISA und Allgemeinbildung». *Zeitschrift für Pädagogik*. 49. Jg., Heft 3/2003. S. 400–412.
- Niesyto, Horst (2004). *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Langfassung einer Studie auf der Basis von Experten-Interviews in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. Ludwigsburg: Verlag Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Nohl, Arnd-Michael (2001). *Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- OECD (2005). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2005*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Otto, Peter; Sonntag, Phillip (1985). *Wege in die Informationsgesellschaft. Steuerungsprobleme in Wirtschaft und Politik*. München: DTV.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2005). Grundsätzliche Überlegungen zu «neuen Denkerwerkzeugen» in der Jugend(medien)forschung. In: Kleber, Hubert (Hrsg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. München. kopaed. S. 74–85.
- Pfeiffer, Christian ; Mössle, Thomas ; Kleimann, Matthias; Rehbein, Florian (2007): *Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*. <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf> (26.01.2008).
- Pietrass, Manuela (2002). «Medienbildung». *Handbuch Bildungsforschung*. Hrsg. v. Rudolf Tippelt. Opladen: Leske + Budrich. S. 393–408.
- Pietrass, Manuela (2005). «Für alle alles Wissen jederzeit... Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft». *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. Hrsg. v. Hubert Kleber. München: kopaed. S. 39–50.
- Radtke, Frank-Olaf (2006). «Erziehung, Markt und Gerechtigkeit». *Zeitschrift für Pädagogik* 52. Jg., Heft 1, Januar/Februar 2006. S. 52–59.
- Rammert, Werner (2000). *Technik aus soziologischer Perspektive; Band 2: Kultur – Innovation – Virtualität*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Ruhloff, Jörg (2006). «Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb». *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*. Sonderheft zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Hrsg. v. Ursula Frost. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 25–30.
- Schäffer, Burkhard (1996). *Die Band – Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schell, Fred (1999). «Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzung». *Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln*. Hrsg. v. Fred Schell, Elke Stolzenburg u. Helga Theunert. München: kopaed. S. 272–281.
- Scherr, Albert (2002). «Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte». *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Hrsg. v. Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto u. Ursula Rabe-Kleberg. Opladen: Leske + Budrich. S. 93–106.
- Stehr, Nico (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Stehr, Nico (2001). «Moderne Wissensgesellschaften». *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung «das Parlament»*, 08/2001, Bd. 36. S. 7–14.
- Steinbicker, Jochen (2001): *Zur Theorie der Informationsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stross, Annette M. (2001). ««Wissensgesellschaft» und Reformpädagogik im aktuellen bildungspolitischen Diskurs oder: Über notwendige Synthetisierungsleistungen der Erziehungswissenschaft». *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* 9, 2001, Heft 4. S. 207–216.
- Sutter, Tilmann; Charlton, Michael (2002). «Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff». *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Hrsg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann. Weinheim, München: Juventa. S. 129–147.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997). ««Bildung» – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft». *Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Jg. 1997, Nr. 6. S. 969–984.
- Thole, Werner (2003): «Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld. Bildung nach PISA und die Kinder- und Jugendarbeit – vorsichtige Hinweise auf verhüllte oder vergessene Zusammenhänge». *Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt*. Hrsg. von Werner Lindner, Werner Thole u. Jochen Weber. Opladen: Leske + Budrich. S. 247–262.
- Voss, Günter G. (2000). «Alltag: Annäherungen an eine diffuse Kategorie». *Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*. Hrsg. v. Günter G. Voss, Werner Holly u. Klaus Boehnke. Opladen: Leske + Budrich. S. 31–77.
- Watt, D. H. (1980). «Computer literacy: what should schools be doing about this?» *Classroom Computer News*, 1 (2). S. 1–26.
- Weber, Peter J. (2002). «Technisierung und Marktorientierung von Bildung in Europa». *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Hrsg. v. Ingrid Lohmann u. Rainer Rilling Opladen: Leske + Budrich. S. 29–43.
- Welling, Stefan (2008): *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München. kopaed..

- Wimmer, Michael (2002). «Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung». *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft*. Hrsg. v. Ingrid Lohmann u. Rainer Rilling Opladen: Leske + Budrich. S. 45–68.
- Zacharias, Wolfgang (2004). «Zum Beispiel AG Inter@ktiv in München. Kommunale Netzwerk-Infrastrukturen – zwischen ‹Lebenswelt & Internet› und zwischen ‹Sinn & Cyber›». *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Hrsg. v. Hans-Uwe Otto u. Nadia Kutscher. München: Weinheim: Juventa. S. 167–187.
- Zirfas, Jörg; Wulf, Christoph (2001). «Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenz». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, Heft 2. S. 191–208.

Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion

Horst Niesyto

Abstract

Der folgende Beitrag¹ zeigt auf, dass kulturtheoretische Ansätze zur Mediensozialisation die Relevanz unterschiedlicher sozialer Lebenslagen unterschätzten. Am Beispiel des Themas «Digital Divide» werden Forschungsbefunde auf dem Hintergrund des Spannungsfelds von sozialer Benachteiligung und sozialer Distinktion referiert und eingeordnet. Der abschliessende Teil entwickelt ein Verständnis von milieusensibler Medienkompetenzbildung, welches die Medienpraxis der Subjekte in Zusammenhang mit vorhandenen (inneren und äusseren) Ressourcen zur Lebensbewältigung betrachtet.

1 Ausgangsüberlegungen

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Sozialmilieus ist seit vielen Jahren ein wichtiger Bestandteil des Ludwigsburger Profils der Medienpädagogik. Eine der grundlegenden Intentionen ist es, lebenswelt- mit lebenslagenorientierten Überlegungen zu verbinden. *Lebenswelt*-Orientierung steht für eine alltagskulturelle Subjektorientierung, *Lebenslagen*-Orientierung steht für die Berücksichtigung struktureller sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen, die Deutungs- und Handlungsspielräume von Akteuren unterschiedlich stark beeinflussen. So wichtig es ist, den «Eigensinn» (Bachmair 2009, S. 171) von Kindern und Jugendlichen bei der Medienaneignung zu verstehen und zu fördern, so notwendig ist es gleichzeitig, die unterschiedlichen Bedingungen und Ressourcen zu beachten, die jeweils zur Verfügung stehen. «Ressourcen» meint an dieser Stelle nicht die persönlichen, inkorporierten Fähigkeiten und Stärken (als subjektive Ressourcen), sondern die familiären, schulischen, sozialen, kulturellen und materiellen Bedingungen und Angebote, die als äussere Ressourcen für die Subjekte zugänglich sind. Die in den letzten Jahren in Deutschland verstärkt einsetzende Debatte über soziale Ungleichheiten im Bildungswesen hat die unterschiedlichen Anregungsmilieus und Ressourcen wieder mehr ins öffentliche Bewusstsein gerückt.

¹ Der Beitrag geht auf Vorträge zurück, die der Autor auf dem 21. Kongress der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) am 19. März 2008 in Dresden (AG 47) sowie auf dem Fachkongress «Soziale Ungleichheit – Medienpädagogik – Partizipation» am 17. Oktober 2008 in Bonn hielt (Veranstalter: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis und Abteilung Medienpädagogik/PH Ludwigsburg).

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind die Arbeiten des Bielefelder Wissenschaftlers Dieter Baacke, der die medienpädagogische Theorie und Forschung in den 1980er- und 1990er-Jahren massgeblich beeinflusste. Seine jugend- und kulturtheoretisch motivierten Studien folgten einem sozialökologischen Ansatz und betonten die aktive Medienaneignung sowie eine kreativ-ästhetische und handlungsorientierte Praxis der Subjekte. 1997 schrieb Baacke in seiner letzten Monografie *Medienpädagogik*: «Die Widersprüche der Modernisierung werden in den Subjekten ausgetragen und verarbeitet, die damit nicht gesellschaftlichen Wirkfaktoren determinierend ausgeliefert sind, sondern selbst als Produzenten und Resultat gesellschaftlichen Wandels verstanden werden müssen» (S. 26). Das Zitat verdeutlicht eine Grundposition, die seit den 1990er-Jahren in diversen Studien zur Mediennutzung empirisch belegt werden konnte: die eigenaktive Leistung von Kindern und Jugendlichen, aus Medienangeboten auswählen zu können und nicht passiv Zielscheibe medialer Reize zu sein. Dieses Verständnis von Mediennutzung grenzt sich von monokausalen Medienwirkungstheorien ab und korrespondiert mit dem Ansatz in der allgemeinen Sozialisationsforschung, dass Kinder und Jugendliche Subjekte sind, die die Realität aktiv und produktiv verarbeiten (vgl. Hurrelmann 1995). Kinder und Jugendliche wachsen heute in Medienwelten hinein und geniessen es, unabhängig von Erwachsenen Neues zu entdecken. Sie werden Mitglied in verschiedenen Medien-Communitys, bilden eigene Vorlieben aus und demonstrieren so auch ihre Zugehörigkeit zu bzw. ihre Abgrenzung von bestimmten Szenen. Gerade für Jugendliche ist die Welt der Medien ein riesiges symbolisches Reservoir für die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben. Diesem Verständnis von Mediennutzung liegen kultur- und handlungstheoretische Vorstellungen zur Mediensozialisation zugrunde. Mediennutzung wird als Teil sozialen Handelns verstanden, es wird nach der Bedeutung der Medien im Alltag gefragt (u. a. Charlton/Neumann 1986; Baacke u. a. 1990).

Wenngleich diese jugendkultur- und handlungstheoretischen Ansätze wesentlich dazu beitragen, die subjektiven Formen der Medienaneignung besser zu verstehen, so stellte z. B. Charlton 1997 selbstkritisch fest, dass der von ihm präferierte, sog. strukturanalytische Forschungsansatz auch einige ernstzunehmende Vorbehalte und kritische Anmerkungen evozierte, z. B. den Hinweis auf die zu geringe Berücksichtigung der sozialen Schicht (Mediennutzer), die mangelnde Differenzierung nach spezifischen sozialen Problemlagen, die Überschätzung der Souveränität der (kindlichen) Rezipienten gegenüber dem Medium (Charlton 1997, S. 32f.). Ähnliche kritische Hinweise müssen sich diverse Medienaneignungs-Studien gefallen lassen, die in den vergangenen 15 bis 20 Jahren im Kontext einer einseitigen Rezeption der *Cultural Studies* in Deutschland entstanden. Einseitig war diese Rezeption insofern, weil die entsprechenden Studien den Schwerpunkt phänomenologisch und kulturalistisch verkürzt auf die Beschreibung jugendkultureller Aneignungsformen legten und die Analyse und Relevanz struktureller Rah-

menbedingungen für den Aneignungsprozess vernachlässigten. Die Konzentration auf die Akteursperspektive, das Postulat des «autonomen Subjekts» und die damit verbundenen Attribute (Selbststeuerung, Selbstverortung, Wahlfreiheit etc.) sind aus subjekt- und kulturtheoretischer Perspektive zwar nachvollziehbar, entkoppelt jedoch diese Perspektive zu sehr von unterschiedlichen lebenslagenbezogenen Ressourcen und «Kapitalsorten» (Bourdieu 1970) und unterschätzt in der Folge die Bedeutung dieser Faktoren für den medialen Sozialisationsprozess.

2 Soziale Benachteiligung, Habitus und soziale Distinktion

Aktuelle Beiträge über soziale Ungleichheit und Benachteiligung (u. a. Rehberg 2006) weisen darauf hin, dass jenseits einer zu konstatierenden Pluralisierung von Lebensstilen unterschiedliche soziale Lebenslagen und Milieus nach wie vor eine wichtige Bedeutung für die Bildungs- und Entwicklungschancen von Menschen haben. Auf dem Hintergrund empirischer Befunde der PISA-Studien (PISA-Konsortium 2004), die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen belegten, entwickelte sich in den letzten Jahren eine grössere Bereitschaft, Fragen der sozialen Ungleichheit und Benachteiligung zu thematisieren.

Die Themen «soziale Benachteiligung» und «soziale Ungleichheit» gehören in der Soziologie zu den Kernbereichen soziologischer Forschung und Theoriebildung. Der Soziologe Stefan Hradil versteht unter sozialer Ungleichheit unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten von Personen und Personengruppen an wichtigen materiellen und immateriellen Ressourcen, z. B. Besitz oder Einkommen, höhere Bildung oder hohes Ansehen/Prestige (Hradil 2001, S. 29 f.). Soziale Ungleichheit beschreibt nach Hradil allgemein eine *relative* Besser- oder Schlechterstellung von Menschen im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang, die mit dauerhaften (vorteilhaften oder nachteilhaften) Lebensbedingungen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen verbunden ist (ebd.). Dauerhafte nachteilhafte Lebensbedingungen führen demnach zu *sozialer Benachteiligung* und zur eingeschränkten Teilhabe an der Gesellschaft in verschiedenen Lebensbereichen.

In den vergangenen Jahren wurden diverse Analysen zur *Bildungsbenachteiligung* in Deutschland erstellt. Dem letzten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2008) sind in diesem Zusammenhang u. a. folgende Daten zu entnehmen:

- Betrachtet man die berufliche Ausbildung bei Personen im Alter von 35 Jahren als abgeschlossen, so bleiben 15 Prozent der Bevölkerung dauerhaft ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung und haben damit stark eingeschränkte Integrationschancen auf dem Arbeitsmarkt.
- Zwischen dem Bildungserfolg der Eltern und der Kinder besteht ein deutlicher Zusammenhang, der sich in der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung der Kinder von Akademikern und Nichtakademikern zeigt.

- 83 Prozent der Kinder von Vätern mit Hochschulabschluss studieren ebenfalls, während dies nur für 23 Prozent der Kinder von Nichtakademikern zutrifft. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang bei der Bevölkerungsgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund (Bundesregierung 2008, S. XIX).

Diese Daten verweisen auf das gravierende Problem der *Bildungsungerechtigkeit* in Deutschland. Der Bildungsforscher Jürgen Baumert spricht in Zusammenhang mit dem deutschen Schulsystem von einer «Klassengesellschaft»: «Die Aufteilung in Klassen ist in Deutschland in der Schule sichtbarer als in anderen Ländern, weil mit den verschiedenen Schulformen soziale Unterschiede institutionalisiert werden, die grösser sind als die Unterschiede zwischen Wohngebieten in den USA» (DIE ZEIT vom 18.9.08, S. 87). Gleichzeitig betont Baumert, dass soziale Unterschiede in keinem Land der Welt völlig eingeebnet werden können. Die Frage sei vielmehr, wie viel Ungleichheit eine Gesellschaft sich leisten will und ertragen könne.

Mit der Tatsache der Bildungsungerechtigkeit sind in sogenannten *Risikomilieus* weitere Faktoren verknüpft, die strukturelle Benachteiligungen verschärfen. So formulierte beispielsweise der 11. Jugendbericht bereits 2002: «Die sozioökonomische Situation von Kindern und Jugendlichen wird nicht nur durch ihre Versorgung mit existenziellen Gütern bestimmt. Zweifelsohne sind Mangelernährung, problematische Gesundheitszustände, schlechte Versorgung mit Wohnraum, Aufwachsen in so genannten «belasteten Stadtteilen» oder unzureichende Kleidung nach wie vor wichtige Indikatoren für Problemlagen» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 144). Es geht nicht allein um Formen soziokultureller Benachteiligung, sondern um die Häufung sozioökonomischer *und* soziokultureller Problemlagen.

Dabei ist immer wieder darauf hinzuweisen, dass Benachteiligung als *strukturelle* Kategorie auf bestimmte Lebenslagen verweist, die Prozesse der Ausgrenzung befördern. Sozial und bildungsmässig benachteiligte Gruppen sind nicht homogen. Sozialgruppen können stigmatisiert werden, wenn übersehen wird, dass stets individuell unterschiedliche Verarbeitungsweisen von Benachteiligung möglich sind. Differenztheoretische Analysen unterscheiden in diesem Zusammenhang horizontale, vertikale, funktionale und soziale Differenzierungen. Diese Analysen beanspruchen eine «genauere Erfassung der unterschiedlichen Kontexte und Lebensbereiche» (Schwinn 2006, S. 1295). Differenztheoretische Ansätze setzen jedoch nicht die grundlegenden Analysen zur sozialen Ungleichheit und Benachteiligung ausser Kraft. Vielmehr geht es darum, ein tieferes Verständnis von der komplexen Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individueller Lebensbewältigung zu erhalten.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu setzte sich intensiv mit Formen sozialer Ungleichheit und ihren Entstehungsbedingungen auseinander. Mit seiner Theorie vom Habitus (Bourdieu 1970) überwand er einen Mikro-Makro-Dualismus und

fragte nach der «Dialektik von objektiven und einverlebten Strukturen» (Bourdieu 1979, S. 164 ff.). Objektive Strukturen sind für Bourdieu nicht an sich vorhanden; es sind stets die Individuen, die als Akteurinnen und Akteure in ihren jeweiligen (sozialen) Feldern handeln. Mit Habitus ist ein System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen zu praktischem Handeln gemeint. Diese Dispositionen sind als individuell übergreifende gesellschaftliche Muster der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns zu verstehen. Diese Denk- und Handlungsschemata sind weder angeboren noch determiniert, sondern gesellschaftlich erlernte Muster, die durch mehrfaches Wiederholen und durch Beobachtungen im sozialen Umfeld zu Habitualisierungen führen. Habitualisierungen haben ein Beharrungsvermögen, sind aber über reflexive Prozesse veränderbar (vgl. Kraus/Gebauer 2002).

In seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 1987¹⁹⁷⁹) differenziert Bourdieu verschiedene Geschmacksdimensionen im Alltagsleben der Menschen, die mit spezifischen Habitusformen, der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Räumen und der jeweiligen sozialen Herkunft verknüpft sind. Sein hauptsächliches Anliegen ist es, «die auf Immanuel Kant (1724–1804) zurückgehende bürgerliche Ideologie zu entlarven, wonach es aufgeklärten, wahren oder ästhetischen Geschmack auf der einen Seite und einen minderwertigen, «barbarischen» Geschmack auf der anderen Seite gebe» (Treibel 2004, S. 233). Bourdieu weist darauf hin, dass mit den Geschmacksunterschieden zugleich *soziale Distinktionen* verbunden sind. Dies bedeutet, dass der jeweils eigene Geschmack in der gesellschaftlichen Praxis dazu eingesetzt wird, um sowohl Unterschiede (gegenüber anderen Sozialgruppen) als auch Gemeinsames (gegenüber dem eigenen Milieu) zu markieren und dies im Verhalten deutlich zu machen.

Distinktionen – das hat u. a. Mikos (2007, S. 51 ff.) am Beispiel von Fernsehangeboten herausgearbeitet – dienen dazu, durch Mediennutzung und Mediendiskurse Distinktionsgewinne zu erzielen: «In der Tradition der Aufklärung kann für die herrschenden bürgerlichen Eliten nur Information bzw. Bildung das Mass aller Dinge sein, das Fernsehen als Unterhaltungsmedium unterläuft diesen Anspruch, weil die populären und ästhetischen Vergnügungen der Massen sich dem rationalen Diskurs widersetzen» (ebd., S. 55). Mikos weist zugleich darauf hin, dass es in den Gesellschaften der reflexiven Moderne einerseits zwar Homologien zwischen der Lebensweise in bestimmten Szenen und Milieus und dem Medienkonsum gebe; andererseits sei es aber auch möglich, dass Medienwissen zu einem bestimmten Medienprodukt in je verschiedenen Szenen und Milieus als Teil kulturellen bzw. symbolischen Kapitals unterschiedlich genutzt werden könne.

Inwieweit sind nun Formen von Benachteiligungen auch im Bereich der *Mediennutzung* zu beobachten? Inwiefern handelt es sich dabei nicht um Benachteiligung, sondern zunächst einmal um soziokulturelle Unterschiede bzw. um Formen sozialer bzw. medialer Distinktion? Im Folgenden konzentriere ich mich auf das

Themenfeld Digital Divide, das in den vergangenen zehn Jahren an Bedeutung gewann.

3 Mediennutzung und Digital Divide

3.1 Zugang zu digitalen Medien

Die Debatte um Digital Divide bezog sich zu Beginn, also in den 1990er-Jahren, primär auf die Frage des *Zugangs* zu den digitalen Informationstechnologien. Drastisch zeigt sich der digitale Graben immer noch, wenn man auf die *weltweite* Situation blickt. So verfügt nicht einmal ein Prozent der Menschen in Afrika derzeit über einen Breitband-Internetanschluss, 70 Prozent des afrikanischen IP-Verkehrs wird kostspielig über andere Erdteile geroutet.² Auch wenn in der sog. Dritten Welt diverse Anstrengungen gemacht werden, um die Zugänge zu digitalen Medien für mehr Menschen zu ermöglichen, muss man weiterhin von einer erheblichen digitalen Spaltung sprechen. Diese bezieht sich sowohl auf das Verhältnis zur entwickelten Welt, aber gleichzeitig auch auf die interne Kluft in diesen Ländern zwischen den Eliten, die über Zugänge verfügen, und der grossen Zahl jener, die zu den «Have-nots» gehören (vgl. Chinn/Fairlie 2006).

An dieser Stelle soll auch auf die Gruppe von Menschen hingewiesen werden, die mit *Behinderungen* leben. In nahezu allen medienpädagogischen Publikationen wird bislang auf ihre Situation nur randständig eingegangen. So erbrachte die europäische Studie *MeAC – Measuring Progress of eAccessibility in Europe* (Empirica 2007), dass es bereits beim Zugang zu digitalen Medien deutliche Benachteiligungen gibt: «People with disabilities in Europe continue to be confronted with many barriers to usage of the everyday ICT products and services that are now essential elements of social and economic life. Such eAccessibility deficits can be found across the spectrum of ICT products and services, for example telephony, TV, web and self-service terminals» (Summary der Studie). Während sich laut Studie in den USA, Kanada und Australien die Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Medien für Menschen mit Behinderungen deutlich besser gestalten, ist in fast allen europäischen Ländern die Situation defizitär.

Heinz Moser wertete 2008 einige internationale Studien zum Thema Digital Divide aus. Er verwies u. a. auf Analysen von Holloway/Valentine, die z. B. für Grossbritannien feststellten, dass im Jahr 2000 nur 27% der Haushalte mit schlecht ausgebildeten Personen Zugang zum Internet hatten – verglichen mit 78% der gut Ausgebildeten (Holloway/Valentine 2003, S. 23). Ähnlich kamen Livingstone/Bober – ebenfalls für Grossbritannien – zum Schluss, dass der sozio-ökonomische Status sich stark zugunsten der Mittelklasse auswirke. Dies betreffe insbesondere auch die Breitband-Verbindungen zum Internet (vgl. Livingstone/Bober 2004, S. 12 f.). Diese und andere Analysen führten – auch in Deutschland – zu der Konsequenz,

² Internetportal *Heise* vom 29.10.07: www.heise.de/newsticker/Weniger-als-vier-Prozent-der-Afrikaner-sind-online--/meldung/98115

dass man sich durch Computerausstattungen insbesondere an Schulen, aber auch in anderen Feldern erhoffte, Menschen aus sozial und bildungsmässig benachteiligten Milieus besser zu erreichen, um dadurch ihre Partizipationschancen an den digitalen Technologien zu erhöhen.

Bezüglich des *Zugangs* zu digitalen Medien zeichnet sich in den letzten Jahren eine enorme Veralltäglicung insbesondere bei Jugendlichen ab (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008). Trotz einer tendenziellen Angleichung beim Gerätebesitz und beim Zugang zu digitalen Medien bei Jugendlichen mit unterschiedlichem formalem Bildungshintergrund ist nicht zu übersehen, dass auch in Zugangs- und Ausstattungsfragen nach wie vor Unterschiede bestehen. Es war der Medienpädagogischer Forschungsverbund selbst, der in der JIM-Studie 2005 entsprechende Daten erhob und eine schlechtere Ausstattung und schlechtere Zugänge an Grundschulen und an Hauptschulen sowie deutlich geringere Erfahrungen mit medialen Eigenproduktionen bei Hauptschülern feststellte (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2005, S. 57). Neuere Offline-/Online-Studien verweisen ebenfalls auf soziokulturelle und bildungsbezogene Unterschiede. So stellte ein Teilbericht der *ARD/ZDF-Online-Studie 2007* fest, dass «immer noch 56 Prozent aller Personen mit Volksschul- bzw. Hauptschulabschluss offline [sind], bei denen mit Abitur sind es nur 10 Prozent» (Gerhards/Mende 2007, S. 380). Die *ARD/ZDF-Online-Studie 2008* sowie internationale Studien betonen vor allem die medienkulturelle Kluft zwischen den *Generations*: Altersbedingte Nutzungsunterschiede seien derzeit von grösster Bedeutung (u. a. Eimeren/Frees 2008, S. 344). Die *ARD/ZDF-Online-Studie 2008* präzisiert allerdings in einem Beitrag von Gerhards/Mende, dass neben den ab 60-Jährigen die Gruppe der Nicht-Berufstätigen und die Gruppe der formal niedriger Gebildeten die grössten Offliner-Gruppen ausmachen. Zu der Gruppe der formal niedriger Gebildeten zählt die Studie immerhin 14,84 Millionen Menschen in Deutschland. Die Studie stellt fest, dass die grossen Gruppen der Nicht-Berufstätigen und der formal niedriger Gebildeten «voraussichtlich auch in den kommenden Jahren in übergrosser Mehrheit «offline» bleiben werden» (Gerhards/Mende 2008, S. 365).

Bezüglich des Zugangs zu digitalen Medien lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es weltweit gesehen nach wie vor grosse Ungleichheiten beim Zugang zu digitalen Medien gibt. Für bestimmte Gruppen wie z. B. Menschen mit Behinderungen sind nach wie vor ungleiche Zugangsbedingungen vorhanden. Bei Jugendlichen mit formal niedriger Bildung haben sich die Zugänge zu digitalen Medien im Laufe der vergangenen 10 Jahre verbessert. Hier ist künftig zu beobachten, inwieweit innerhalb der Gruppe der formal niedriger Gebildeten generationenbezogene Unterschiede in der Nutzung digitaler Medien zunehmen. Im Fokus der Aufmerksamkeit sollten weiterhin jene Teilgruppen bleiben, deren Lebenssituation durch eine Häufung von Problemlagen gekennzeichnet ist. Hier geht es nicht nur um Zugangsfragen, sondern vor allem um Fragen der Bedeutung

und der konkreten Nutzung digitaler Medien auf dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation.

3.2 *Second Digital Divide*

Mit Blick auf die Web-2.0-Nutzung analysiert Heinz Moser in Anlehnung an Hargittai (2007) einen *Second Digital Divide*: «Nicht der Zugang ist ungleich verteilt, sondern Unterschiede in der Qualität und Intensität der Nutzung» (Moser 2008). Das Interesse konzentriert nicht auf Zugangsfragen, sondern auf die Analyse unterschiedlicher Nutzungsbedürfnisse, Aneignungsweisen und Verwendungszwecke. Hierzu entstanden in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum mehrere Studien, die Prozesse, Formen und Funktionen der Aneignung digitaler Medien erforschten. Dabei wurden *soziokulturelle Unterschiede* deutlich. Diese Unterschiede beziehen sich u. a. auf folgende Punkte: Unterschiede bei den Nutzungspräferenzen und der Navigationspraxis; Unterschiede bei vorhandenen Lese-, Schreib- und (audio)visuellen Kompetenzen; Unterschiede bei der Nutzung von mehr informations- und unterhaltungsorientierten Angeboten.

So betonte die Bielefelder Studie über *Digitale Ungleichheit und formalen Bildungshintergrund* die Notwendigkeit, stärker auf den lebensweltlichen, soziokulturellen Hintergrund der Jugendlichen zu achten. Als ein zentraler Befund wurde festgehalten, dass die Möglichkeiten der Internetnutzung stark mit den Ausgangsbedingungen der Nutzer/innen und deren sozialem Kontext im «real life» zusammenhängen. Für die Nutzung, Beteiligung und Bildungsprozesse sei es wichtig, die unterschiedlichen Ressourcen zu berücksichtigen, die den jeweiligen jugendlichen Nutzern zur Verfügung stehen. Die Forschungsgruppe empfahl Interventionen sowohl innerhalb des Internet (zielgruppenbezogene Angebotsgestaltung) als auch ausserhalb des Internet (fähigkeitserweiternde Arbeit mit Jugendlichen in Jugendhilfe und Medienarbeit; vgl. Iske/Klein/Kutscher/Otto 2007, S. 88 f.).

Dem *Medienkonvergenz Monitoring Report 2009* (Schorb u. a.) ist zu entnehmen, dass die Nutzung von Video-Plattformen mit dem Bildungshintergrund korreliert: «Die formal niedriger gebildeten, die männlichen und die jüngeren Befragten schauen sich genauso häufig wie andere Jugendliche Videos an, greifen jedoch breiter auf die verschiedenen weiteren Tätigkeitsoptionen der Videoplattformen zu. Sie nutzen die Möglichkeiten, Videos zu bewerten oder zu kommentieren, andere Nutzer auf bestimmte Videos hinzuweisen, aber auch selbst Videos einzustellen, eigene Profile zu gestalten und sich mit anderen zu vernetzen, deutlich umfassender» (ebd., S. 35). Diese Medienpraxis lasse aber – so die Autoren/-innen – «keine Rückschlüsse auf die Qualität der Aneignung von Videoplattformen im Allgemeinen sowie auf förderliche oder problematische Aspekte von Tätigkeitsoptionen im Konkreten» zu (ebd.). Des Weiteren analysiert der Report, dass es verstärkt die jüngeren, männlichen und formal niedriger gebildeten Befragten seien, «die häufiger auf die *YouTube*-Alternativen *MyVideo*, *Clipfish* und *Sevenload* zu-

greifen. Der Grunde hierfür liege vor allem in «ihrer grösseren Affinität zu lustigen, vor allem privaten Videos und ihrer Bevorzugung von deutschsprachigen Videos» (Schorb u. a. 2009, S. 2). Der Report betrachtet dieses Wahlverhalten auch in Zusammenhang mit der starken Nutzung privater TV-Programme in Deutschland. Ein weiterer Befund verdeutlicht, dass jüngere, männliche und formal niedriger gebildet Befragte eine höhere *Motivation* zum Einstellen von Inhalten auf Videoplattformen haben. Als Gründe werden u. a. eine höhere Affinität gegenüber «witzigen, nutzergenerierten Inhalten» angeführt (ebd., S. 22). Daten, die aus dem qualitativen Teil des Reports gewonnen wurden, geben laut der Studie Hinweise darauf, dass es «eher die Jugendlichen mit formal höherem Bildungshintergrund sind, die dem Einstellen von privaten Inhalten ins Internet etwas kritischer gegenüberstehen oder dies als «sinnlos» betrachten» (ebd.).

Eisemann (2008) verweist in einem Überblicksbeitrag zur Nutzung von Videoplattformen durch Jugendliche auf eine amerikanische Studie des PEW Internet & American Life Project. Diese Studie (Rainie 2008) zeige, dass weisse Amerikaner erst seit kürzerer Zeit mit der Nutzung von Videoseiten aufholen, während diese Inhalte von englischsprachigen Latinos und African Americans bereits früher stärker genutzt wurden.

In beiden Studien werden soziokulturelle Unterschiede deutlich, die nicht auf soziale Benachteiligung von Menschen mit formal niedriger Bildung hinweisen. Vielmehr zeigen die Befunde, dass Videoplattformen in besonderer Weise Jugendliche mit geringerer formaler Bildung ansprechen. Ein entscheidender Grund scheint in der Möglichkeit zur (rezeptiven wie aktiv-produktiven) Nutzung präsentativ-symbolischer Materialien (Bilder, Musik) in Verbindung mit bestimmten Themenpräferenzen zu liegen. Diese Potenziale für Selbstausdruck, Information und Kommunikation dürfen aber nicht über die Risiken hinwegtäuschen, auf die der *Monitoring Report 2009* auch hinweist. Zu nennen sind vor allem die «Gefahr sich in der Angebotsfülle zu «verlieren»» (Schorb u. a. 2009, S. 38) sowie «gewalthaltige, derb-zynische oder pornographische Inhalte», die für Jugendliche zum Problem werden können, wenn sie diese Inhalte «nicht verarbeiten können oder gar als Vorbilder annehmen» ebd.).

Die *familiären Milieus* und das dort vorhandene Bildungskapital prägen besonders unterschiedliche Formen der Medienaneignung bei Kindern und Jugendlichen. Darauf hat u. a. Ingrid Paus-Hasebrink in Zusammenhang mit mediensozialisationstheoretischen Überlegungen und eigenen Medienstudien hingewiesen (Paus-Hasebrink 2006). Ulrike Wagner und Susanne Eggert fassten in Auswertung einer *Medienkonvergenz-Studie* des JFF die Differenz hinsichtlich des Mediengebrauchs von Jugendlichen mit hohem und niedrigem Bildungshintergrund wie folgt zusammen: «Jugendliche, die in bildungsbevorzugten Milieus aufwachsen und selbst höhere Bildungswege einschlagen, pflegen in der Regel einen vielfältigen und kritisch reflektierten Medienumgang. Sie nehmen insbesondere multi-

funktionale Medien in vielfältiger Weise in Gebrauch: Neben der rezeptions- und spielorientierten Nutzung schätzen sie Computer und Internet auch als potenzielle Wissens- und Informationsquellen. Sie ziehen Medien heran, um eigene Produkte zu gestalten und um ihre sozialen Beziehungen zu pflegen und zu erweitern. Jugendliche, die in bildungsbenachteiligten Milieus aufwachsen und denen selbst keine höheren Bildungswege eröffnet werden, zeigen häufiger einen primär rezeptions- und konsumorientierten Medienumgang, der zudem oft an einseitigen Inhalten (etwa Actionangeboten) ausgerichtet ist. Sie sind weniger in der Lage, die multifunktionalen Medien als Informations- und Wissenslieferanten heranzuziehen und haben weniger Chancen, die Möglichkeiten zur Kommunikation und Partizipation auszuschöpfen und in ihr alltägliches Medienhandeln zu integrieren» (Wagner & Eggert 2007, S. 19f.).

Dieses Summary fasst empirische Befunde zusammen, die auf Problemlagen verweisen. So ist seit langer Zeit bekannt – und dies bestätigt die Münchner Studie – dass es bezüglich vorhandener Lese- und Schreibkompetenzen deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungs- und Sozialmilieus gibt (vgl. Groeben & Hurrelmann 2002). Diese Unterschiede werden auch bei der Aneignung digitaler Medienangebote sichtbar. Gleichzeitig ist zu hinterfragen, welche (expliziten und impliziten) Kriterien in die Bewertung der jeweiligen Medienaneignung einfließen. So gibt es z. B. milieuspezifische Informations- und Wissensquellen mit jeweiligen Inhalten und Darstellungsformen. Dies anzuerkennen bedeutet nicht, problematische Medienangebote und Mediennutzungsweisen gering zu schätzen oder zu übergehen. Insbesondere Jugendliche, deren familiäre Verhältnisse schwierig sind, deren Eltern sich wenig um die Entwicklung ihrer Kinder kümmern, bedürfen der Unterstützung bei ihrer Lebensbewältigung.

Eine weitere Münchner JFF-Studie über *Medienaneignung in Hauptschulmilieus* (Wagner 2008) konzentrierte sich auf Hauptschüler/innen und nahm gegenüber der vorigen Studie eine andere Forschungsperspektive ein. Die Studie folgte einem Ansatz, der den Blick stärker auf die *persönlichen* Ressourcen der Subjekte lenkte, um «ihre Fähigkeiten und Kompetenzbereiche zu entdecken, die abseits formaler Qualifikationen liegen» (Wagner 2008, S. 23). Die Befunde der Studie zeigten auf, wie Hauptschülerinnen und Hauptschüler virtuelle Welten und Web 2.0 nutzen. Deutlich wurden sowohl die Stärken in vorhandenen Wissensbeständen und Kompetenzen, aber auch die Problem- und Risikobereiche. Die Studie arbeitete heraus was es heisst – Medienhandeln ist *soziales* Handeln: Das soziale Umfeld ist der Hauptbezugspunkt für das Medienhandeln; soziale Beziehungen werden von den Jugendlichen mittels Medien gestaltet und organisiert; präsentativ-symbolische Ausdrucksformen (vor allem Bilder, Musik) sind Mittel und Ankerpunkt für die Artikulation und Darstellung eigener Bedürfnisse und Themen. Problem- und Risikobereiche wurden am deutlichsten im Bereich der Datenweitergabe beobachtet,

z. B. in Zusammenhang mit der Weitergabe des Passwortes als eine Art ‹Vertrauensbeweis› zwischen Freunden (Wagner 2008, S. 204).

Diese Befunde verweisen auf eine grosse Schnittmenge mit Ergebnissen aus Projekten medienpädagogischer Praxisforschung, die den letzten Jahren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurden. Dies betrifft insbesondere den Aspekt ‹präsentativ-symbolische Ausdrucksformen›: die grosse Bedeutung von Bildern, Musik und Körpersprache bei Selbsta Ausdruck und Kommunikation mit Medien (Niesyto 2003, Witzke 2004, Maurer 2004, Holzwarth 2008). Auch die Verknüpfung von Medienerfahrungen mit dem eigenen sozialen Umfeld deckt sich mit Forschungsbefunden aus den Projekten in Ludwigsburg. Diese Verknüpfungen lassen sich theoretisch auch als ‹jugendkulturelle Symbolmilieus› fassen: Verbindungen von sozialen Settings der Lebensbewältigung und medienbezogenen Symbolmustern (als medialen Settings; vgl. Niesyto 2002). Die Integration unterschiedlicher symbolischer Ausdrucksformen, ein ‹Medienspiel› mit Angeboten, die Möglichkeiten zu Identifikationen, zu Grenzüberschreitungen und zum Ausprobieren jugendlicher Phantasien – diese medienästhetischen Erfahrungspotenziale sind für Jugendliche besonders attraktiv. Diese u. a. Potenziale digitaler Medien werden von den Jugendlichen unterschiedlich genutzt. Ihre jeweilige Mediensozialisation findet im Spannungsfeld von unterschiedlichen sozialen Lebenslagen, dem gesellschaftlichen Medienangebot, altersbezogenen Entwicklungsaufgaben und individuell-biografischen Orientierungen statt. Die Förderung von Medienkompetenzen bei Jugendlichen muss bei der Analyse der jeweiligen Mediensozialisation ansetzen und unterschiedliche soziale Lebenslagen (neben anderen wichtigen Faktoren wie Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft) berücksichtigen.³ Theorien zur Mediensozialisation und zur Medienkompetenzbildung sind deshalb (auch) milieusensibel zu entwickeln.

4 Medienkompetenzbildung und soziokulturelle Unterschiede

Zur Bestimmung von Medienkompetenz gab es bislang vor allem zwei Zugangsweisen:

- Der Zugang über die *individuelle* Mediennutzung und Medienaneignung und damit verbundener Selbsteinschätzungen zur Medienkompetenz;
- Der Zugang über *gesellschaftliche* Anforderungen und damit verbundener Medienkompetenz-Definitionen und -Standards.

Die These ist, dass in der Vergangenheit jeweils eine Seite zu stark betont wurde: entweder Vereinseitigungen in Richtung subjekttheoretischer Auffassungen (z. B.

³ Die von Treumann u. a. (2007) herausgegebene Forschungsstudie ‹Medienhandeln Jugendlicher› ermittelte mit Hilfe clusteranalytischer Verfahren sieben Typen jugendlichen Medienhandelns. Eine sekundäranalytische Auswertung dieser breit angelegten, empirischen Medienstudie unter Aspekten sozialer Ungleichheit wäre wünschenswert.

Konzepte medialer Selbstsozialisation) oder Vereinseitigungen in Richtung einer stark gesellschaftlich-normativen Argumentation. Interessant ist, dass beide Tendenzen milieubezogene Unterschiede zu wenig berücksichtigen.

Konzepte zur *Selbstsozialisation mit Medien* (u. a. Müller/Rhein/Glogner 2004) betonen die Eigenleistungen der Individuen im Sozialisationsprozess. Diese Eigenleistungen haben im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte zweifelsohne zugenommen. Die Bedenken gegenüber dem Konzept medialer Selbstsozialisation beziehen sich nicht auf diesen empirisch belegbaren Prozess, sondern auf die begriffliche Fassung dieses Prozesses sowie auf bestimmte Annahmen, die mit dem Konzept verbunden sind (Niesyto 2007). Eine dieser Annahmen betrifft das Postulat einer starken *Autonomie- und Wahlfähigkeit* von Individuen, die als «Selbstsozialisierer» ihre Mitgliedschaften in verschiedenen soziokulturellen Kontexten selbst wählen und/oder gestalten: «Wählbar sind neben Gegenständen und Symbolen Mitgliedschaften, Beziehungsformen und Werthaltungen, Deutungsmuster und sinngebende Inhalte, deren Vermittlungsinstanzen die Wahlnachbarschaften sind» (Müller /Rhein /Glogner 2004, S. 240). Müller u. a. weisen darauf hin, dass es eine wichtige Frage ist, «ob und wie individuelle Wahlentscheidungen, die musikalischen und medialen Aktivitäten und Präferenzen zugrunde liegen und sich in Lebensstilmustern niederschlagen, von sozialen Bedingungen wie Geschlecht, Alter, Ethnizität, soziale Schichtzugehörigkeit beeinflusst werden» (Müller u. a. 2002, S. 10). Damit wird generell auch die Bedeutung struktureller, milieubezogener Faktoren angesprochen. Mein Eindruck ist jedoch, dass in der Vergangenheit insbesondere die Erhebung und Analyse unterschiedlicher sozialer und lebenslagenbezogener Bedingungen und Ressourcen zu wenig thematisiert wurde und nicht mit einem entsprechenden Gewicht in Forschungsdesigns Eingang fand. Dies betrifft im Übrigen nicht nur Ansätze zur Selbstsozialisation, sondern einen Grossteil von Jugend- und Medienstudien. Gerade die *Überschätzung* der Möglichkeiten zu einem medien-autonomen Handeln scheint ein kritischer Punkt in kulturtheoretisch orientierten Kinder- und Jugendmedienstudien zu sein. Dies betrifft insbesondere die Überschätzung der Distanzierungsmöglichkeiten gegenüber problematischen Medienangeboten und medialen Inszenierungsstrategien (vgl. Niesyto 2007). Eher unterschätzt wurde in der Vergangenheit der Einfluss familiärer Sozialisationsbedingungen für jugendliche Mediennutzungsstile sowie die Notwendigkeit milieuspezifischer Ausdifferenzierungen medienpädagogischer Konzepte.

Vereinseitigungen in Richtung einer *normativen* Verengung des Medienkompetenzbegriffs sind vor allem in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen und Interessen zu beobachten. Zwar dient Medienkompetenz nicht nur der Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung, sondern ist gerade heute integraler Bestandteil der Berufsausbildung. Jugendliche, die über zu geringe digitale Medienkompetenzen verfügen, haben grosse Schwierigkeiten, auf dem Arbeitsmarkt Anschluss zu finden, zumal in nahezu allen Branchen digitale Technologien Einzug

halten. Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass Ziele und Anforderungsstrukturen von Medienkompetenz nicht von einem Primat wirtschaftlicher Interessen her definiert werden sollten. Entsprechende Kompetenzprofile sind oft sehr technikorientiert, zielen auf Effektivität und Wettbewerbsfähigkeit und unterschätzen die Bedeutung von (digitalen) Medien für Kommunikation, Orientierung und Identitätsbildung (entsprechende Konzepte kamen in der Vergangenheit vor allem aus der Informatik). Weitere Kritikpunkte an normativen Konzepten sind die einseitige Orientierung auf formale Lernprozesse sowie eine Unterschätzung milieubezogener Förderkonzepte.

Aber auch aus der Medienwissenschaft kommende Konzepte wie z. B. die *Wissensluft-Hypothese* sind bezüglich ihrer Implikationen kritisch zu hinterfragen. Die Wissenslufthypothese ist eng mit der Vorstellung verbunden, «dass die politische Informiertheit aller als möglichst homogene Informationsverteilung für das Funktionieren moderner Demokratien [wichtig] ist» (Bonfadelli 2005, S. 10). Was heisst in diesem Zusammenhang «Informiertheit»? Welche Vorstellungen und Qualitätskriterien verbinden sich damit? Es gibt unterschiedliche Formen der «Informiertheit» in der Gesellschaft, so wie es unterschiedliche Wissensarten und Wissensbestände gibt. Bonfadelli und Vollbrecht verweisen in diesem Zusammenhang auf den *normativen* Aspekt in der Wissensluftforschung (unkritische Orientierung an Normen der Mittelklasse; vgl. Schäfer/Lojewski 2007, S. 88f.). Es ist durchaus eine wichtige Frage, wie sich Menschen aus bildungsmässig und sozial benachteiligten Verhältnissen über gesellschaftlich-politische Fragen informieren, sich selbst Meinungen bilden und an gesellschaftlichen Diskursen beteiligen. Da lassen sich durchaus «Defizite» feststellen – übrigens nicht nur in Sozialmilieus mit formal niedriger Bildung. Dennoch bleibt die Frage, was die *Kriterien* für Kompetenz-Definitionen (und damit verknüpfte Zielbestimmungen) sind und wer diese definiert.

Medienkompetenz-Konzepte – so die hier vertretene Auffassung – sollten stärker berücksichtigen, wie die Menschen Medien im konkreten Kontext ihrer Lebenslagen und Lebensbedürfnisse nutzen und welche *pragmatischen* Medienkompetenzen sie hierfür ausbilden. Entgegen der o.g. Vereinseitigungen geht es um ein Verständnis, das die wechselseitige Verwobenheit von individuellen Handlungsmustern und gesellschaftlich-medialen Angebotsstrukturen im Blick hat und – in *handlungstheoretischer* Perspektive – die Verarbeitungsleistungen der Subjekte (persönliche, «innere» Ressourcen) in Zusammenhang mit den jeweils vorhandenen sozialen Lebenslagen und Anregungsmilieus (als «äussere» Ressourcen) betrachtet.

In dieser Perspektive geht es zunächst einmal um Fragen *sozialer Distinktion* in Verbindung mit milieu- und lebensstilbezogenen Mustern der Weltaneignung und Lebensbewältigung. Moser verweist in seinen Analysen über Web-2.0-Praktiken auf Arbeiten von Boyd (2007), die in der Nutzung der Onlineportale *MySpace* und *Facebook* in den USA Aspekte sozialer Distinktion betont: «Soziale Ungleichheiten

sind deshalb zu eng gesehen, wenn sie sich allein auf den Faktor ungleich verteilten Wissens beziehen, wie es in der Wissenskluft-Debatte oft erscheint. Kulturelles und soziales Kapital ist jedenfalls nicht zu verwechseln mit der Fähigkeit, sich bestimmtes Wissen anzueignen, sondern es bezieht sich auf Distinktionen wie das Gefühl, welche Leute besser zu einem passen, auf ähnliche Wert- und Präferenzmuster und auf soziale Kontakte – das, was in Bourdieus Worten die «feinen Leute» ausmacht. Soziale Netzwerke werden so zu einer Öffentlichkeit, die wichtig für die Sozialisationsprozesse von Jugendlichen werden» (Moser 2008). Soziokulturelle Unterschiede in der Mediennutzung und Mediensozialisation verweisen nicht automatisch auf Aspekte sozialer Benachteiligung und Ungleichheit, sondern zunächst einmal auf *andere* medien- und sozial-ästhetische Muster und Präferenzen.

Aspekte sozialer Ungleichheit in der Mediennutzung werden vor allem dann sichtbar, wenn es um vorhandene (innere und äussere) *Ressourcen* geht, um z. B. kommunikationskulturelle Problemlagen zu bewältigen. Baacke benutzte den Begriff «kommunikationskulturelle Problemlagen», um insbesondere auf folgende Problemfelder hinzuweisen: Orientierungsdilemma zwischen Medien und Arbeitswelt; Schwierigkeit des Unterscheidens; Optionenvielfalt und Schwierigkeit, sich zu entscheiden; Ver-Oberflächlichlichung von Wahrnehmungstätigkeiten (Baacke 1997, S. 76 ff.). Sich für neue Wahrnehmungsformen zu öffnen, ist das eine; sich *reflexiv* mit Fragen der Optionenvielfalt, Strategien medialer Aufmerksamkeitserregung, der Ver-Oberflächlichung von Wahrnehmung und des Umgangs mit persönlichen Daten auseinanderzusetzen, ist das andere. Wenngleich Studien reflexive, an Wertkategorien orientierte Wahl- und Urteilsprozesse konstatieren (z. B. Marci-Boehncke/Rath 2006), so ist doch davon auszugehen, dass der von Medienangeboten ausgehende Konsum- und Konformitätsdruck und die oft fehlenden familiären Anregungen vielen Kindern und Jugendlichen nur eingeschränkte Möglichkeiten lassen. Das Bild vom «autonomen Rezipienten», der Zugriff auf sehr viele mediale Ressourcen hat und in freier Entscheidung daraus gezielt auswählt, mag für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen zutreffen. Es gibt aber sehr viele Kinder und Jugendliche, die weder im Rahmen der familiären noch der schulischen Sozialisation hinreichend Anregung und Förderung für einen reflektierten Medienumgang erhalten. Entsprechende Sozialisationskonstellationen verweisen auf ein komplexes Problemfeld, das u. a. der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung analysierte. Dort heisst es in einem Abschnitt über *Medien als Verstärker von sozialer Ungleichheit*, der auf eine Expertise von Helga Theunert (2005) zurückgeht: «Auch wenn der Umgang mit Medien als Bildungsprozess mit zunehmendem Alter zu einer selbständigen Angelegenheit der Jugendlichen wird, so basiert die Verarbeitung der Medienerlebnisse und Medieninformationen auf den sozio-kulturellen Voraussetzungen der jeweiligen Familie. Es geht demnach nicht nur um die Frage der Zugänge zu Medien, sondern verstärkt auch um die Frage danach, wer sich welche Medienangebote auf welche Weise und aus

welcher Motivlage heraus aneignet bzw. welche Folgen dies für die individuelle Entwicklung und für die gesellschaftliche Partizipation hat. Ist der Medienumgang einer selbst bestimmten und souveränen Lebensführung zuträglich, dann vermehrt die Nutzung von (konvergenten) Medienangeboten die wünschenswerten Effekte informellen Lernens mit Medien, was jedoch mehr für bildungsbevorzugte als für bildungsbenachteiligte Jugendliche zutrifft. Andererseits kann ein konvergierendes Medienensemble bei einem problematischen Medienumgang die negativen Effekte verstärken» (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 241).

In dieser Situation ist es erforderlich, medienpädagogische Beratungs- und Förderangebote auszubauen. Notwendig ist die Entwicklung von Förderangeboten, die an den alltäglichen Medienerfahrungen der Jugendlichen ansetzen und ihnen – in formellen und non-formalen Bildungskontexten – Chancen eröffnen, vorhandene Medienkompetenzen zu vertiefen. Im Bereich der schulischen Medienbildung besteht hier das Problem einer *Kluft* zwischen den medienbezogenen Grundhaltungen bei vielen Pädagogen/-innen einerseits und vielen Schülern andererseits (Kommer/Biermann 2007; Kommer 2006). Diese Kluft wird insbesondere dann zu einem gravierenden Problem, wenn eine oberflächliche Medienkritik mit Abwertungen von Medienpräferenzen bei Kindern und Jugendlichen und mit fehlenden Medienkompetenzen bei Lehrkräften verbunden ist. Anstatt kognitions-lastige Konzepte zu favorisieren, die Sinnlichkeit, Intuition und Assoziation in der Wahrnehmung unterschätzen, sollten Pädagogen/-innen genau hinschauen, wie Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Sozialmilieus mit traditionellen und neuen Medien umgehen, welche Formen des Zugangs, der Aneignung und des Ausdrucks sie bevorzugen und entwickeln. Was wir brauchen, sind zielgruppenspezifische Konzepte, die ästhetisch, sozial und kommunikativ auf die jeweiligen Bedürfnisse, Aneignungsformen und Themen hin ausgelegt sind (vgl. Niesyto 2000; Maurer 2004; Hoffmann 2006).

Nach wie vor sind viele Pädagogen/-innen noch zu sehr in einer bildungsbürgerlichen Symbolsozialisation befangen, die auf dem Diskursiven, auf dem Wort- und Schriftsprachlichen beruht. Sie haben oft Angst, sich auf bestimmte Gesten, körperliche Ausdrucksformen, symbolische Codes einzulassen. Die Förderung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Sozialmilieus setzt qualifizierte Pädagogen/-innen voraus, die über eigene Medienkompetenzen, über ein Wissen zum Sozialisationshintergrund von Kindern und Jugendlichen sowie über geeignete gruppenpädagogische und methodisch-didaktische Qualifikationen verfügen. Hierfür ist es notwendig, medienpädagogische Inhalte in der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften *verbindlich* in Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern (Niesyto 2008). Es geht dabei nicht nur um Wissensbestände, sondern auch um die Reflexion eigener *Haltungen* gegenüber Medien. Die Entwicklung von differenzierter Medienkritik ist ohne medienbiogra-

fische Selbstreflexionen der Studierenden nicht möglich. Diese Selbstreflexionen sind eine Voraussetzung für ein zielgruppenbezogenes Handeln, das alters-, bildungs-, geschlechts- und milieubezogene Unterschiede berücksichtigt und (implizite und explizite) normative Orientierungen in medienpädagogischen Konzepten hinterfragt. Das Problem einer «Mittelschichtlastigkeit» (medien)pädagogischer Konzepte (Niesyto 2008) ist im Übrigen nicht nur an Schulen vorhanden. Es ist mitunter auch ein Problem im *ausserschulischen* Bereich wie z. B. eine Studie von Welling zu den Computerpraxen von Jugendlichen und den Formen medienpädagogischen Handelns bei Jugendhaus-Mitarbeitern/-innen zeigt. Welling analysiert im Rahmen von Fallstudien, dass die Wahrnehmung der Computerpraxen durch die Jugendarbeiter/innen «über weite Strecken von defizitären Zuschreibungen im Sinne eingeschränkter Kenntnisse und Interessen» geprägt sei (Welling 2008, S. 211). Nach Einschätzung der Jugendarbeiter/innen würden die Jugendlichen nur über geringe Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien verfügen und sich auf wenige, relativ anspruchslose Praxen wie z. B. Chatten beschränken. Gegenüber solchen defizitären Zuschreibungen plädiert Welling dafür, die Medienpraxis Jugendlicher auf dem Hintergrund milieuspezifischer Orientierungsmuster und biografischer Relevanzen zu rekonstruieren und zu verstehen. Nur auf dieser Basis können lebensweltliche Gestaltungsperspektiven im Sinne einer (medien-)pädagogischen Milieubildung entwickelt werden (ebd., S. 265).

Literatur

- Baacke, Dieter (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmair, Ben (2009). *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebnisswelten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bonfadelli, Heinz (2005). Die Rolle digital-interaktiver Medien für gesellschaftliche Teilhabe. In: *medien + erziehung*, 49. Jhg., Nr. 6, S. 6–16.
- Bourdieu, Pierre (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1979¹⁹⁷²). *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kaby-lischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987¹⁹⁷⁹). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Boyd, Danah (2007). «Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life.» *MacArthur Foundation Series on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume* (ed. David Buckingham). Cambridge, MA: MIT Press, pp. 119–142. [pdf] URL: www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf [01.04.09]
- Bundesregierung (Hg.) (2008). *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. URL: http://www.bmas.de/coremedia/generator/26892/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht__kurzfassung.pdf [01.04.09]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung*. URL: www.dji.de/bibs/Elfter_Kinder_und_Jugendbericht.pdf [01.04.09]

- Charlton, Michael (1997). Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Charlton, Michael; Schneider, Sylvia (Hg.). *Rezeptionsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 16–39.
- Charlton, Michael; Neumann, Klaus (1986). *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Chinn, Menzie; Fairlie, Robert (2006). *The determinants of the global digital divide: a cross-country analysis of computer and internet penetration*. Oxford Economic Papers.
- Eimeren, Birgit van; Frees, Beate (2008). Internet-Verbreitung: Grösster Zuwachs bei Silver-Surfern. In: *Media Perspektiven*, Nr. 7, S. 330–344.
- Eisemann, Christoph (2008). «Why do they tube? Aspekte zur Nutzung von Videoplattformen durch Jugendliche und junge Erwachsene.» In: Onlinemagazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 12/2008. URL: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Forschung11.pdf [01.04.09]
- Empirica Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung mbH (Bonn) / Work Research Centre (Dublin) (2007). *MeAC - Measuring Progress of eAccessibility in Europe*. URL: www.eaccessibility-progress.eu/wp-content/uploads/2008/04/meac_report_06_11_final.pdf
- Gerhards, Maria; Mende, Annette (2008). Ein Drittel der Deutschen bleibt weiter offline. In: *Media Perspektiven* Nr. 7, S. 365–376.
- Gerhards, Maria; Mende, Annette (2007). Offliner 2007: Zunehmend distanzierter, aber gelassener Blick aufs Internet. In: *Media Perspektiven* Nr. 8, S. 379–392.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002). *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Hargittai, Eszter (2007). Characteristics of use differences and their implications for dealing with digital inequality. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.). *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 121–136.
- Hoffmann, Bernward (2006). Medienkompetenz sozial benachteiligter Kinder. In: *tv diskurs*, 10. Jhg., Nr. 4/06, 14–17.
- Holloway, Sarah L.; Valentine, Gil (2003). *Cyberkids. Children in the Information Age*. London: Routledge/Falmer.
- Holzwarth, Peter (2008). *Migration, Medien und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Reihe Medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 3. München: kopaed.
- Hradil, Stefan (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, Klaus (1995). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Initiative D 21 (2008). (N)Onliner Atlas 2008. *Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland*. URL: http://old.initiated21.de/fileadmin/files/08_NOA/NONLINER2008.pdf
- Iske, Stefan; Klein, Alexandra; Kutscher, Nadia; Otto, Hans-Uwe (2007). Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hg.). *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 65–91.

- Kommer, Sven; Biermann, Ralf (2007). Zwischen Erinnerung und Inszenierung – Medienbiografien medial. In: *Freiburger FrauenStudien «Erinnern und Geschlecht, Band II»*, Band 20, S. 195–220.
- Kommer, Sven (2006). Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so «schwere Geburt» ist. In: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.). *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 165–177.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Livingstone, Sonja; Bober, Magdalena (2004). *UK Children Go Online. Surveying the Experiences of Young People and their Parents*, London : Economic & Social Research Council.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.) (2006). *Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs*. Weinheim: Beltz.
- Maurer, Björn (2004). *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine*. Reihe Medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 1. München: kopaed.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2008). *JIM-Studie 2008 Jugend, Information (Multi-) Media*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2005). *JIM-Studie 2005 Jugend, Information (Multi-) Media*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.
- Mikos, Lothar (2007). Distinktionsgewinne – Diskurse mit und über Medien. In: Fromme, Johannes; Schäffer, Burkhard (Hg.). *Medien – Macht – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 45–60.
- Moser, Heinz (2008). *Medienkritik in den Zeiten von Digital Divide und Web 2.0*. Vortrag in der AG 47 auf dem 21. DGfE-Kongress in Dresden. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Moser, Heinz (2006). Medien und die Konstruktion von Identität und Differenz. In: Treibel, Annette; Maier, Maja S.; Kommer, Sven; Welzel, Manuela (Hg.). *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 53–74.
- Müller, Renate; Rhein, Stefanie; Glogner, Patrick (2004). Das Konzept musikalischer und medialer Selbstsozialisation - widersprüchlich, trivial, überflüssig? In: Hoffmann, Dagmar; Merken, Hans (Hrsg.). *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa, S. 237–252.
- Müller, Renate; Glogner, Patrick; Rhein, Stefanie; Heim, Jens (Hg.) (2002). *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Niesyto, Horst (2008). Wohin wird die Reise gehen? Anforderungen einer zukunftsorientierten Schule an eine nachhaltige Medienbildung als Teil der Lehrerbildung von heute. In: Onlinemagazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 11/2008. URL: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Niesyto_nachhaltige_Medienbildung.pdf [01.04.09]
- Niesyto, Horst (2007). Kritik zu phänomenologisch und kulturalistisch verkürzten Auffassungen in Jugend- und Mediensozialisationstheorien. In: Göttlich, Udo; Müller, Renate; Calmbach, Marc (Hg.). *Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen*. Weinheim und München: Juventa, S. 41–55.
- Niesyto, Horst (Hg.) (2003). *VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed.

- Niesyto, Horst (2002). Medien und Wirklichkeitserfahrung - symbolische Formen und soziale Welt. In: Mikos, Lothar; Neumann, Norbert (Hg.). *Wechselbeziehungen. Medien - Wirklichkeit - Erfahrung*. Berlin: Vistas, S. 29–54.
- Niesyto, Horst (2000). *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest. Baden-Baden/Ludwigsburg.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2006). Medienpädagogische Forschung braucht gesellschaftskritischen Handlungsbezug. Besondere Verantwortung gebührt sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen. In: *medien + erziehung*, 50. Jhg., Nr. 5, S. 22–28.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster.
- Rainie, Lee (2008). *Increased Use of Video-sharing Sites*. Data Memo. PEW Internet & American Life Project. Supported by MacArthur Foundation. URL: www.pewinternet.org/Reports/2008/Increased-Use-of-Videosharing-Sites.aspx [01.04.09]
- Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (2006). *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede, Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004*, 2 Bände mit CD-ROM. Frankfurt / New York: Campus.
- Schäfer, Miriam; Lojewski, Johanna (2007). *Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes*. München: kopaed.
- Schorb, Bernd; Keilhauer, Jan; Würfel, Maren; Kiessling, Matthias unter Mitarbeit von Michael Baumann (2009). *Medienkonvergenz Monitoring Report 2008. Jugendliche in konvergenten Medienwelten*. Im Internet unter: http://www.uni-leipzig.de/~umfmed/Medienkonvergenz_Monitoring_Report08.pdf [01.04.09]
- Schwinn, Thomas (2006). Ungleichheitsstrukturen versus Vielfalt der Lebensführungen. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede, Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004*, Band 2, Frankfurt / New York, Campus: S. 1283–1297.
- Theunert, Helga (2005). *Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens*. Expertise zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, hgg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin. URL: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf
- Treibel, Annette (2004). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. 6. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Treumann, Klaus Peter; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe; Burkatzki, Eckhard; Hagedorn, Jörg; Kämmerer, Manuela; Strotmann, Mareike; Wegener, Claudia (Hg.) (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz*. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wagner, Ulrike; Eggert, Susanne (2007). Quelle für Information und Wissen oder unterhaltensame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. In: *medien + erziehung*, 51. Jahrgang, Nr. 5, S. 15–23.
- Wagner, Ulrike (Hg.) (2008). *Medienhandeln in Hauptschulumilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource*. München: kopaed.
- Welling, Stefan (2008). *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. Reihe Medienpädagogische Praxisforschung, Bd. 4. München: kopaed.
- Witzke, Margrit (2004). *Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur*. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur) forschung. München: kopaed.

Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung

Ingrid Paus-Hasebrink

Abstract

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, deutlich zu machen, dass Mediensozialisationsforschung nicht ohne den Blick auf die Lebenswelt Heranwachsender auskommen kann; diese wird geprägt vom sozialen Milieu (einer Manifestation des je spezifischen Zusammenhangs von sozialer Lage und Lebensentwurf der agierenden Personen), in dessen Rahmen sich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen vollzieht. Seine spezifischen Konstellationen, zu denen auch die Medienumgangsweisen gehören, müssen daher in die Forschung miteinbezogen werden. Um die Bedeutung, die Mediensymbolik im Alltag von Heranwachsenden einnimmt, im Kontext untersuchen zu können, erscheint eine integrative sowie interdisziplinäre Forschung notwendig. Als Beispiel dafür wird eine Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation bei sozial benachteiligten Kindern in Österreich in ihrer theoretischen und methodologischen Anlage vorgestellt.

Sozialisationsforschung als Mediensozialisationsforschung

Das pädagogische und sozialisatorische Ziel gelingenden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen kann nicht ohne Blick auf ihre Medienwelt(en) erreicht werden (vgl. Fromme 2007, S. 18). Obwohl sich Kinder – wie auch Jugendliche – jeweils unterschiedlicher Medien und Medienangebote bedienen, um die für ihr jeweiliges Alter relevanten und dominanten Entwicklungsaufgaben zu lösen und die damit verbundenen Krisen zu bewältigen (vgl. Vollbrecht 2007, S. 102), spielen Medien und kindliche Umgangsweisen mit ihnen in den allgemeinen Sozialisationstheorien bislang kaum eine Rolle; die Beschäftigung damit lässt sich bestenfalls als ein Randphänomen im Kontext der Sozialisationsforschung bezeichnen (vgl. Hoffmann 2007). Die hohe Bedeutung, die Mediensymbolik im Alltag von Heranwachsenden einnimmt, verlangt somit nach einer adäquaten Beachtung von Mediangeboten und Rezeptionsweisen im Kontext der Erforschung von Sozialisationsprozessen; denn Mediensymbolik spielt im Prozess der Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen für die Sach-, Selbst- und Sozialauseinandersetzung auf allen Ebenen des Alltags eine zentrale Rolle. Ebenso wichtig ist es aber mitzudenken, dass mediale Angebote nie direkt auf Kinder und Jugendliche einwirken (vgl. Spanhel 2006, S. 54); entscheidend ist vielmehr der soziale Rahmen in ihren Familien, in Kindergarten, Hort, Heim oder Schule leben – es handelt sich immer

um rekursive Prozesse – sodass die sozialen Hintergründe, in denen Heranwachsende leben, in die Forschung miteinbezogen werden müssen.

Wenn von Medien die Rede ist – dies kommt noch hinzu –, dann zumeist nur aus einer disziplinären Perspektive, entweder aus der soziologischen, psychologischen, aus der kommunikations- oder aus der erziehungswissenschaftlichen (vgl. Sutter 2007, S. 135). Diese Herangehensweise greift aber zu kurz, da sich das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen im jeweiligen Alltag mit seinem je spezifischen Bedingungsgeflecht sozialer und individueller Faktoren abspielt (vgl. Paus-Haase 1999). Mediensozialisationsforschung bedarf einer interdisziplinären Herangehensweise (vgl. Geulen 2004, S. 19, Sutter 2004, S. 94), um der Komplexität und Vielfalt des Medienhandelns junger Menschen im lebensweltlichen Zusammenhang gerecht zu werden.

Mediensozialisationsprozesse zu erforschen bedeutet, der Rolle von Medien im Gesamtkontext von Sozialisationsprozessen mit Hilfe eines theoretisch und methodologisch (mithin auch methodisch) aufeinander abgestimmten, kohärenten Vorgehens in ihrer Komplexität und Vielfalt zu erfassen und «passiv-monokausale Erklärungsmuster» (Wegener 2007, S. 460) zugunsten einer individuelle, soziale, kulturelle und sozialisatorischer Effekte mitreflektierenden Medienforschung zu vermeiden (vgl. ebd).

Soziale Armut und Kinder(medien)-Alltag

Soziale Lebensbedingungen von Menschen finden, so lässt sich feststellen, ihren Ausdruck im Kinder- und Jugendalltag. Sie formieren unterschiedliche Modi des Aufwachsens und damit insgesamt von Kindheit und Jugend und setzen je spezifische Sozialisationsbedingungen; denn die materielle, wirtschaftliche, soziale und mentale Umwelt findet ihren Niederschlag in den Erlebnisräumen von Kindern, nimmt Einfluss auf die Erziehungsstile ihrer Eltern, bestimmt «Kargheit oder Wohlhabenheit» (Hugger 1998, S. 33). Soziale Benachteiligung wirkt sich deutlich auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen aus; so wurde in unterschiedlichen Forschungsstudien der enge Zusammenhang zwischen ökonomisch benachteiligten Lebenslagen von Familien und dem Bildungsniveau der Eltern hervorgehoben; und da eine notwendige Balancierung von selbst- und fremdbestimmten Handlungsperspektiven in individuierten, modernen Gesellschaften sowieso besonders erschwert ist – dies gilt für Familien ebenso wie für die darin aufwachsenden Kinder; Heranwachsende sind bei der Suche nach sich selbst häufig auf sich allein gestellt (vgl. Grundmann 2000, S. 95f.) – gebührt sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in der Mediensozialisationsforschung besondere Beachtung. Sie haben es, wie auch andere Heranwachsende, mit einer Fülle von nicht einfach zu bewältigenden Aufgaben zu tun, dies jedoch unter erschwerten Bedingungen. Denn vor allem das Milieu, in dem eine Familie lebt, spielt im Sozialisationsprozess eine wichtige Rolle. Es verstärkt «Erfahrungswidersprüche» (vgl. Grundmann 2004,

S. 327), denen eine hohe Relevanz im Kontext von Sozialisationsprozessen beigegeben werden muss, da diese durch den je spezifischen «Umgang mit Ambivalenzen» (2004, S. 327) geprägt werden, die «aus Spannungen im Sozialgefüge, wie sie etwa durch Altersdifferenzen zwischen Eltern und Kindern, durch Geschlechterdifferenzen in Paarbeziehungen oder durch widersprüchliche Rollenerwartungen und Rollenambiguitäten zustande kommen» (ebd). Schliesslich werden die neben den subjektiven Dimensionen, wie etwa erfahrungsbiographisch bedingten Verschiedenheiten, den Sozialisationsprozess mitprägenden Erfahrungen der sozialen Akteure durch «differente, generative Lagen und sozioökonomische Positionen im sozialen Raum (institutionelle Dimensionen) hervorgerufen» (ebd). Die Chancen für die Ausbildung einer «autonomen Identität», eine zentrale normative Zielvorstellung von Sozialisationsprozessen, sind ungleich verteilt.¹

Zwar erscheint Kindheit und Jugend heute deutlich homogener als zu früheren Zeiten, denn auch Kinder partizipieren am insgesamt gestiegenen Wohlstand und geniessen einen in der Gesellschaft höheren Level sozialer Sicherheit. Dennoch ist in Österreich zum Beispiel laut Daten von Statistik Austria ein Viertel der Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren (27%) armutsgefährdet.² Besonders von Armut gefährdet sind Alleinerzieher/innen und deren Kinder, Grossfamilien oder Familien mit ausländischer Abstammung (vgl. Statistik Austria 2007, S. 15).³ Vor allem Kinder aus süd-/osteuropäischen Migrantenfamilien leben, so ein Ergebnis für Deutschland, in Armut (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005). Bei Familien mit drei oder mehr Kindern und bei Familien mit kleineren Kindern, vor allem wenn die Frau nicht erwerbstätig ist, sowie insbesondere bei Ein-Eltern-Familien zeigt sich eine überdurchschnittliche Armutsgefährdung (vgl. Statistik Austria 2007, S. 15). Manifeste Armut – niedriges Einkommen sowie niedriger Lebensstandard – tritt immerhin bei fünf Prozent der Bevölkerung

¹ Grundmann hebt hervor, dass nicht sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Bedingungen an sich, sondern die Interaktions- und Handlungskompetenz der Eltern die Entwicklungsprozesse und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mitprägen (vgl. ebd); sie sind als Basis für die Entwicklung von Identität und Selbstbild im Kontext der Sozialisation vor dem Hintergrund der kindlichen Lebenswelt zentral.

² Armutsgefährdung liegt vor, wenn nach europäischer Konvention in den Haushalten nur 60% des Medianäquivalenzeinkommens erzielt werden kann; das sind in Österreich für einen Einpersonenhaushalt 10.796 Euro im Jahr bzw. 900 Euro im Monat. Die Armutsgefährdungsquote wird für Österreich mit 12 Prozent angegeben (vgl. Statistik Austria 2007). «EU-SILC ist eine Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen, in deren Rahmen alle Informationen erhoben werden, die notwendig sind, um ein umfassendes Bild über die Lebenssituation von Menschen in Privathaushalten zu gewinnen. Seit 2004 wird EU-SILC als integrierte Quer- und Längsschnitterhebung durchgeführt, das heisst die teilnehmenden Haushalte werden bis zu vier Jahre zur Lebens- und Einkommenssituation, zu Kinderbetreuung, Gesundheit usw. befragt und leisten damit einen wichtigen Beitrag, die Lebensbedingungen verschiedenster Bevölkerungsgruppen abbilden zu können. Ab 2005 wird EU-SILC in allen EU-Mitgliedstaaten und einigen weiteren Ländern durchgeführt und somit nicht nur in Österreich sondern auch auf Europäischer Ebene die Datengrundlage für den Bereich Einkommen, Armut und soziale Teilhabe bilden» (http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/6/publdetail?id=6&listid=6&detail=312).

³ Gleiche Bedingungen lassen sich für Deutschland nachweisen (vgl. AWO 2000, S. 5).

auf; bei sieben Prozent ist Einkommensarmut festzustellen, aber keine mangelnde Teilhabe in zentralen Lebensbereichen. Aber immerhin 21 Prozent der Personen mit einem Einkommen über der Armutsgefährdungsschwelle sind in Österreich in zentralen Lebensbereichen stark eingeschränkt. Sozialleistungen für Niedrigeinkommen können diese Problematik zwar mindern, jedoch nicht ausgleichen (vgl. ebd).⁴ Als Ursachen für den seit der Mitte der 1980er Jahre bestehenden Trend zunehmender Armut nennt Palentien vor allem die Zunahme der Arbeitslosigkeit, veränderte Familien- bzw. Haushaltsformen sowie zurückgehende Sozialleistungen, aber auch die Notwendigkeit einer steigenden Mobilität, Flexibilität und einer stetigen Weiterqualifizierung von Erwerbstätigen (vgl. Palentien 2003, S. 91). Auf die hohe Relevanz ungleicher gesellschaftlicher Lebensbedingungen⁵ haben bereits Untersuchungen Ende der 1950er Jahre hingewiesen. Beinstein etwa hat den Zusammenhang von schichtspezifischem Sprachgebrauch und Sozialschicht nachgewiesen (vgl. Bernstein 1961) und Kohn einen schichtspezifischen Zusammenhang zum Erziehungsverhalten von Eltern deutlich gemacht (vgl. Kohn 1969). Insbesondere die Studien von Bourdieu⁶ weisen auf die grosse Bedeutung milieubedingter Faktoren hin (vgl. Bourdieu 1982).

In seinen Studien zeigte Wilhelm Heitmeyer starke Tendenzen ‚sozialer Segmentierung‘ auf; er gab zu bedenken, dass nicht alle Heranwachsenden gleichermassen über die entsprechenden Handlungskompetenzen zur Bewältigung ihres Alltags verfügen und verwies auf Ungleichheiten beim Zugang zu ‚begehrten Lebenschancen‘; Heitmeyer formulierte schon 1987 die These, dass nur die Starken fortschreitenden Individualisierungstendenzen gewachsen seien (vgl. Heitmeyer 1987). 1990 warnte Iben, dass sozial benachteiligte Kinder durch ihre Lebenssituation verursacht eine Reihe von Belastungen und Erschwernissen ausgesetzt sind: «Der Rückgang elementarer Sozialerfahrungen, auch durch den in bestimmten Schichten ex-

⁴ Laut der Armutsdefinition der Europäischen Gemeinschaft aus dem Jahr 1985 spricht man von «verarmten Personen, Einzelpersonen, Familien und Personengruppen» wenn sie «über so geringe (materielle, kulturelle und soziale) Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedstaat, in dem sie leben, als Minimum hinnehmbar ist.»

⁵ Ein Blick auf die Ergebnisse der sozialen Ungleichheitsforschung macht deutlich, dass es keine linearen «Wenn-dann-Mechanismen» gibt, die von einer speziellen sozialen Ausgangssituation eines Kindes (wie z. B. Schichtzugehörigkeit der Eltern) auf eine bestimmte Konsequenz im Verlauf seiner Sozialisation schliessen lassen (z. B. Lernbehinderung). Ging man bis zu Beginn der 1980er Jahre von Schichten- oder Klassenmodellen aus, die eine Einteilung aufgrund von wenigen Dimensionen vornahm, so wurden in neueren Modellen andere Begriffe gewählt, um der Vielschichtigkeit und Komplexität an Charakteristika Rechnung zu tragen, die die soziale Situation eines Menschen oder einer Familie im Verhältnis zur Gesellschaft, in der sie lebt, bestimmt (vgl. Burzan 2004, S. 12f.). Neue Bezeichnungen wie «Lebensstil», «Milieu» oder «soziale Lage» kamen auf, mit denen versucht wurde, die unterschiedlichen Lebenskonstellationen der Menschen der Wirklichkeit besser entsprechend zu erfassen und abzubilden. Diese Begriffe sind jedoch nicht synonym zu verstehen, wie Weiss betont (1997); siehe zum Verständnis dieser Begriffe im vorliegenden Beitrag auch die Fussnoten 9 und 12. Wenn im Text auf andere Studien Bezug genommen wird, werden die dort verwendeten Begriffe benutzt.

⁶ Er zeigt, dass Handeln und Verhalten im Habitus der Menschen gründen. Siehe dazu die Ausführungen weiter unten.

tensiven Fernseh- und Videokonsum, bringen einen neuen Sozialisationstyp hervor, der in pädagogischen Einrichtungen bestimmte Stufen des sozialen Lernens erst nachholen muss [sic!] und andererseits eine Vielzahl von Störungen der Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, der Sprach- und Denkentwicklung und des sozialen Verhaltens in den Erziehungsalltag einbringt» (Iben 1990, S. 7). Zahlreiche Studien machen seither auf die ungleichen Möglichkeiten und Fähigkeiten von Eltern unterschiedlicher Schichten und Milieus im Hinblick auf die Förderung ihrer Kinder aufmerksam (vgl. Xyländer u. a. 2008), wie etwa Mansel/ Neubauer (1998) und Lange/ Lauterbach (2000), die auf massive Beeinträchtigungen der Bildungschancen von Kindern aus Familien, die in Armut leben, hinweisen. Nach Forschungen von Grundmann (2000) sind unterstützende Sozialisationsbedingungen vor allem in bildungsnahen Milieus anzutreffen. «In bildungsfernen Milieus hingegen, die immer noch einen Grossteil der bestehenden Sozialisationskontexte bestimmen, wird diese Erziehungsvorstellung zwar angestrebt, kann aber von den Eltern häufig (u. a. aufgrund mangelnden Bildungshintergrunds) nicht eingelöst werden» (Grundmann 2000, S. 97, vgl. auch Aufenanger 2004). Insbesondere die PISA- und IGLU-Debatte hat in diesem Kontext neuerdings für Diskussionsstoff gesorgt und den Blick für sozio-ökonomische Aspekte des Kinderalltags geschärft (vgl. Niesyto 2008).

Gesellschaft heute ist zudem – und dies verschärft die soziale Problematik, da nicht alle Schichten gleichermassen am Wohlstand teilnehmen können – zuvörderst Konsumgesellschaft; sie integriert alle Schichten der Bevölkerung – wenn auch mit durchaus unterschiedlichen Chancen und Konsequenzen. Soziale Systeme organisieren sich zunehmend nach ökonomischen Regeln marktwirtschaftlicher Gesellschaften; darin eingebunden ist auch der mediale Wandel. Er wird dominiert vom Phänomen der Digitalisierung und der Konvergenz der Medien, dem Zusammenwachsen von PC, Internet, Fernsehen und Mobilkommunikation: Gesellschaft und Medien stehen miteinander in einer Wechselbeziehung (vgl. Steinmaurer 2003); es hat sich eine «Medienkulturgesellschaft» entwickelt, die sich in den vergangenen Jahrzehnten infolge eines steigenden Angebots unterschiedlicher Medien, Inhalte und Technologien herausgebildet hat (vgl. Steinmaurer 2003, S. 107). Insbesondere die Dualisierung des Fernsehens und die Einführung neuer Medien wie des Internets mit seinen unterschiedlichen Tools und Anwendungsmöglichkeiten oder des digitalen Fernsehens und die damit verbundene Zunahme interaktiver Angebote kennzeichnen gesellschaftliche Veränderungen auf dem medialen Sektor. So erscheint es derzeit nahezu ausgeschlossen, «ausserhalb der Medien zu leben» (ebd). Gesellschaft definiert sich stärker denn je über die in ihr erzeugte und in ihr zirkulierende Kommunikation.

Nicht zu kommunizieren oder von Kommunikation ausgeschlossen zu sein, das meint auch nicht angemessen kommunizieren zu können, gilt damit nahezu als pathologisches Phänomen, als Devianz. Die Förderung kommunikativer Kompe-

tenz bzw. von Medienkompetenz (vgl. Baacke 1973) ist daher zu einer zentralen Aufgabe geworden. Sie gilt es im Hinblick auf die partizipatorischen Belange von Menschen in einer von Medien geprägten Gesellschaft ernst zu nehmen und die Erforschung ihrer Bedingungen (zur Behinderung bzw. Förderung) als ein wichtiges Anliegen der (Medien-)Sozialisationsforschung zu betrachten.

Mediensozialisationsforschung – mit Bezug zur Lebenswelt von Heranwachsenden

Die je spezifische Lebenswelt, in der sich Kinder- und Jugendleben vollzieht und die massgeblich vom sozialen Milieu und der damit zusammenhängenden Lebensführung im Alltag geprägt wird, ist das Fundament der sich täglich aufs Neue vollziehenden Alltagsgestaltung und -bewältigung in den Familien. Ein Rekurs auf die Lebenswelt erscheint daher für Mediensozialisationsforschung bzw. Kinder- und Jugend(medien)forschung unerlässlich; denn die eigenen Deutungsmuster und biographischen Schemata der Betroffenen dürfen nicht ausser Acht gelassen werden. In ihnen spiegeln sich zum einen die Vorstellungsbilder, Interpretationsfolien und Handlungsmodelle zwischen Mensch und Objekt (vgl. Hörning 2001, S. 158.) wider, zum anderen schlagen sich darin kulturell geprägte Gepflogenheiten, Wissensbestände und Kompetenzen, die in die Praktiken und Handlungsmuster einfließen nieder (vgl. ebd).

Die vielfältigen Bezüge und Besonderheiten im rekursiven Zusammenspiel unterschiedlicher Sozialisationsagenturen mit dem Sozialisanden, dem Kind bzw. Jugendlichen selbst, erschliessen sich im konkreten Einzelfall im Kinder- bzw. Jugendalltag; sie lassen sich in ihrer vollen Tragweite und Komplexität aber nur vor dem lebensweltlichen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen verstehen. So erscheint es notwendig, den Blick auf gesellschaftliche Strukturen zu lenken, die die «soziale Rahmung» bedingen. Die Herausforderung in der Mediensozialisationsforschung besteht also darin, sowohl Prozesse auf der Mikro- als auch der Makroebene mitzubedenken und ein Forschungsdesign zu entwickeln, das es erlaubt, diese vielfältigen dynamisch-transaktionalen und molaren (ökologischen) Prozesse auf möglichst integrative und ganzheitliche Weise zu modellieren (vgl. Früh 2002). Dies bedeutet, sowohl die Perspektive auf das Individuum als auch die Gesellschaft zusammenschauend so zu operationalisieren und empirisch fassbar zu gestalten, dass sich nachvollziehen lässt, wie etwa die konkrete Aneignung medialer Symbolangebote durch Kinder und Jugendliche im alltäglichen Umgang mit unterschiedlichen Medien und unterschiedlichen Medienangeboten im Kontext ihrer spezifischen Sozialisationsverläufe tatsächlich von Statten geht. Wie auch Grundmann (2004) deutlich hervorhebt, verfängt sich die Herleitung von Sozialisation aus den manifesten Strukturen des Subjekts oder aus den manifesten Strukturen der sozialen Wirklichkeit «in den Fängen genau jenes Erkenntnisgegenstandes, den es letztlich zu bestimmen gilt» (ebd); der eigentliche Analysegegenstand, eine

Sozialisationspraxis, «bei der unter der Bedingung fortwährender Um- und Neugestaltung differente Erfahrungen, Interessen und Wertorientierungen vermittelt und ausgetauscht (mithin kommunikativ integriert) werden» (ebd, S. 326), werde daher oft schlicht verfehlt. Eine zwar proklamierte Zusammenschau zentraler Faktoren bzw. eine behauptete, aber nicht angemessen operationalisierte integrative Sichtweise muss scheitern, da sie es nicht schaffen kann, die tatsächlichen Konstitutionsprozess von Beziehungen, die den Sozialisationsprozess tragen, im Zusammenhang der Alltagspraxen und Aktionen der sozialen Akteure in ihren tatsächlichen Lebensverhältnissen zu erfassen und zu beschreiben.

Um die auch für die Sozialisation von Heranwachsenden relevanten Bedingungsgeflechte wissenschaftlich nachvollziehbar machen zu können, gilt es, sowohl die Umweltbedingungen als auch die damit in Interaktion stehenden individuell-subjektiven Bedingungen zu berücksichtigen und dabei sorgfältig auf die Nuancen der «feinen» und oft auch weniger feinen «Unterschiede» zu achten, die in der Sozialisation zum Tragen kommen. Diese hängen zusammen mit dem sozialen Feld, dem Milieu, in dem Kinder ihre Erfahrungen machen – mediale wie nicht-mediale – , ihre Identität aufbauen, Handlungskompetenz erwerben, sich selbst und ihre Umwelt beurteilen, bewerten und einzuordnen lernen. So erscheint es in Forschungen zur (Medien-)Sozialisation wichtig, die gesamten lebensweltlichen Hintergründe mit einzubeziehen, um möglichst umfassende Ergebnisse liefern zu können.

Eine solche Betrachtung beugt einer Engführung des Blicks vor, zumal explizit auch die alltägliche Handeln fundierende «Materialität», wie sie Bourdieu in seiner Theorie der Praxis hervorhebt (vgl. Ebrecht/ Hillebrandt 2002, S.11), mit ins Visier genommen wird, also die Lebenswelt in ihren sozioökonomischen sowie molaren (ökologischen) Konstellationen, in der sich die alltägliche Lebensführung konkret vollzieht – und praktisch wird – so wie es auch Dieter Baacke gefordert hat (vgl. z. B. 1988).

Zur Rekonstruktion von Alltag im Kontext der Mediensozialisationsforschung

«Da der Mensch die Realität nur konstruierend erfährt, kann niemals ‚Realität an sich‘, sondern nur die Realitätskonstruktion Gegenstand einer empirischen Analyse sein» (Charlton/ Neumann 1988, S. 95). Wissenschaftler sind bei Erklärungen auf Rekonstruktionen von Alltagskontexten und Alltagsstrukturen angewiesen, d.h. sie können ohne das Nachzeichnen des individuellen Handelns in seinem je spezifischen Kontext nichts wirklich über das Handeln des Menschen in seinem Alltag erfahren. Sie müssen sich dazu mit dem Alltagswissen der für eine Untersuchung in Frage kommenden Menschen beschäftigen und es so gut wie möglich verstehen. Der Rekurs auf das Alltagswissen⁷ von Sozialisationsagenten und Heranwach-

⁷ Alltagswissen muss von professionellem und wissenschaftlichem Wissen abgegrenzt werden. Wissen allgemein impliziert all «das Wissen um das, was normativ oder funktional vorgegeben ist» (Schweizer 2007, S. 275), aber auch Wissen um Normbildung, Normdurchsetzung, Normerosion,

senden erscheint notwendig, um zu verstehen, wie sich Sozialisationsprozesse vollziehen. Alltagswissen korrespondiert mit sozialen Praktiken in der Lebenswelt; Alltagswissen näher zu kommen verlangt damit einen aufmerksamen Blick auf die je spezifische Situation, d. h. auf den Menschen in seiner speziellen Lebenssituation. Alltagswissen fließt in entscheidendem Masse in das lebensweltlich bedingte ‚Vorwissen‘ jedes Einzelnen mit ein, das nunmehr – dies ein Verdienst der «kognitiven (oder auch psychologischen) Wende» seinerzeit in der Psychologie – als Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozess, der sowohl Selektions- als auch Konstruktionsleistungen voraussetzt, begriffen wird. Das ‚Vor-‘ bzw. ‚Weltwissen‘ von Menschen – selbstverständlich auch von Kindern und Jugendlichen – organisiert sich in Form von Schemata, die im Laufe des Sozialisationsprozesses durch aktive Welterfahrung erworben und ausdifferenziert werden. Höhere Organisationsformen von Schemata stellen ‚Scripts‘ und ‚Frames‘ dar. Während ‚Frames‘ Schemata-Zusammenschlüsse zu Gesetzmässigkeiten und Regelmäßigkeiten beschreiben, ist unter einem ‚Script‘ eine Vernetzung von Schemata zu verstehen, die Interaktionsabläufe regeln (vgl. Beaugrande/ Dressler 1981).

In solchen «Spielregeln des sozialen Lebens („Scripts“») (Charlton/ Neumann 1990, S. 30), die auch geprägt werden von jeweils milieuspezifischen kulturell dominanten Wahrnehmungsschemata und die planvolles Handeln des Menschen ermöglichen, lassen sich die von der Regelmäßigkeit des Sozialen mitbestimmten Verhaltens- und Umgangsweisen von Menschen erfassen.⁸ Auf sie gilt es im Kontext der (Medien-)Sozialisationsforschung genau zu achten. Sie zu erfassen, zu verstehen und möglichst exakt zu beschreiben, erscheint als eine zentrale Herausforderung einer Mediensozialisationsforschung, der es darum geht, die Rolle von Medien im Kontext von Sozialisationsprozessen in der Lebenswelt von Menschen nachzuspüren.

Substitute von Nomen, Normalitätsunterstellungen und Normalisierung. «Es ist auch Wissen, wie man mit Normen, Regeln und Ritualen umgeht, welche Entscheidungen anstehen, welche Verfahren gewählt werden können, wie lange die Handlungsketten sind, die man ins Kalkül ziehen muss, welche Lebensstile und Weltbilder, die immer schon da sind, man berücksichtigen muss, wer welchen Handlungsbereich beherrscht und wie das alles – höchst selektiv – von Alltagswirklichkeit als ausgezeichneter Wirklichkeit gedeckt ist» (ebd).

⁸ Nach der psychologischen Wende setzte sich die Einsicht durch, dass sich die Regelmäßigkeit des Sozialen nicht nur als Inhalt konzipiert, dem sich das bereits einsichts- und lernfähige Individuum zuwendet, sondern dass schon die sozialisatorische Interaktion die Struktur sein könnte, in der sich Subjektivität und Einsichtsfähigkeit erst bilden müssen (vgl. Charlton/ Neumann 1990, S. 30).

Das Beispiel (Medien-)Sozialisationsstudie bei sozial benachteiligten Kindern in Österreich

Zur Ausgangslage und zur Fragestellung der Studie

Die Studie zur (Medien-)Sozialisationsprozessen bei Kindern in sozial benachteiligten Milieus⁹ in Österreich (Paus-Hasebrink/ Bichler 2008), die im Folgenden als Beispiel vorgestellt werden soll, versteht sich als eine mit Norbert Elias gesprochene «engagierte Sozialforschung», keinesfalls um eine «distanzierte» (vgl. 1987, vgl. Forster 2008).¹⁰ Die Studie möchte Aufmerksamkeit für die Belange sozial benachteiligter Kinder und ihren Medienumgang schaffen, um eine Vorlage zur Diskussion von Möglichkeiten und Wegen zu bieten, wie die Bedingungen der sozial benachteiligten Kinder in ihren Familien verbessert und damit Bedingungen für eine möglichst geglückte (Medien-)Sozialisation für diese Kinder geschaffen werden können.

Zwar liegt inzwischen eine Vielzahl an Untersuchungen vor, die sich mit unterschiedlichen Teilaspekten von Sozialisation befassen und das Verhältnis Kinder, Medien und Gesellschaft aus verschiedenen Perspektiven analysieren. Der Medienumgang in sozial benachteiligten Familien wurde aber bisher nicht nur in Österreich selten thematisiert und wissenschaftlich untersucht. So bestand dringender Forschungsbedarf. Dies diente als Ausgangspunkt für die Studie, die den mit dem sozialen Wandel einhergehenden sozialisatorischen Bedingungen speziell für Kinder aus Familien in einer schwächeren sozialen Lage sowie ihrer Bedeutung für den Prozess der (Medien-)Sozialisation nachgeht. Ihre zentrale Forschungsfrage lautet: Welche Relevanz kommt Medien im Laufe des Sozialisationsprozesses bei der Identitätskonstruktion, dem Aufbau von Wissen und in der Wertevermittlung im Vergleich zu anderen Sozialisationsagenten (vor allem der Familie) bei sozial benachteiligten Kindern zu?

⁹ Soziale Milieus sind durch grundlegende Anschauungsweisen geprägt, die sie milieuintern teilen. Darin unterscheiden sich soziale Milieus von jeweils anderen sozialen Milieus (vgl. Weiss 1997, S. 259). In sozialen Milieus manifestiert sich der je spezifische lebensweltliche Zusammenhang von Lebenslage (soziale Lage) und Lebensentwurf. Soziale Milieus stellen ein Portrait der sozialen Gliederung und Struktur der Gesellschaft dar (vgl. ebd S. 246). Als Basis der Auswahl von Kindern bzw. Familien aus sozial benachteiligten Milieus dienten relevante Faktoren zur Bestimmung der sozialen Lage der Probanden; siehe dazu Fussnote 11.

¹⁰ Es geht bei dieser Art Forschung aber nicht etwa, wie Forster hervorhebt, um eine subjektiv bestimmte Forschung (vgl. 2008, S. 51), sondern um eine Sozialforschung, die ein wissenschaftliches und gleichzeitig ein soziales Anliegen hat.

Folgende Fragen auf drei Ebenen standen dabei im Mittelpunkt:

- Wie beeinflussen die gesellschaftlich-strukturell bedingten Faktoren der sozialen Benachteiligung den Bereich der Handlungsoptionen der Kinder, ihrer Geschwister und ihrer Eltern in ihren Familien?
- Welche Handlungsentwürfe lassen sich bei den Kindern und ihren Familien eruieren? Das heisst: Welche subjektiven Wahrnehmungen sozio-ökonomischer Faktoren, also der sozialen Lage, lassen sich im Zusammenspiel der Verzahnung von Praxis und handlungsleitender Anschauung bei den Kindern und ihren Eltern in ihren Familien erkennen? Und verbunden damit: Welche Rolle spielt der jeweilige sich aus diesem Zusammenspiel entwickelnde ‚Eigensinn‘ der Kinder, ihrer Eltern und Geschwister bzw. der Familie als ganzes?
- Welche jeweiligen Handlungskompetenzen können dabei die Kinder, ihre Eltern und Geschwister in ihren Familien entwickeln? Welche subjektiven Ausprägungen des Konglomerats aus Handlungsoptionen und der vor diesem Hintergrund möglichen Handlungsentwürfe lassen sich auf der Handlungsebene zur sinnvollen Alltagsgestaltung identifizieren? Wie sehen also die Handlungsweisen im Alltag der sozial benachteiligten Kinder, ihrer Eltern und Geschwister in ihren Familien im Umgang mit Medien unter den jeweiligen gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen ihres Lebensumfelds, also in ihrem sozialen Raum, aus?

Zur theoretischen Konzeption der Studie

Im Mittelpunkt steht ein Konzept integrativer Mediensozialisationsforschung. Es dient als theoretisches Fundament für eine auf drei Jahre angelegte qualitative Panelstudie mit insgesamt 20 Familien; ihr Ziel war es, Bedeutungsstrukturen und subjektiven Bedeutungszuweisungen von Kindern und Eltern im Umgang mit Medienangeboten nachzugehen und Zusammenhänge im Zusammenspiel von unterschiedlichen Faktoren, die das Leben sozial benachteiligter Kinder, mithin ihre Sozialisation prägen, zu erkennen und zu beschreiben. Im Rahmen der Auswahl kam zur Bestimmung der sozialen Lage¹¹ die Kombination der Lebensbedingungen

¹¹ Wie Hradil betont, sind mit vielen sozialen Positionen Lebens- und Arbeitsbedingungen verknüpft, «die ihre Träger gegenüber anderen nicht einfach als in bestimmter Hinsicht unterschiedlich [...] erscheinen lassen, sondern gleichzeitig auch als besser- oder schlechter-, höher- oder tiefergestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt [...]» (Hradil 1999, S. 11). Diese teils hierarchischen Statusunterscheidungen bzw. -verteilungen, die sich auf unterschiedliche Dimensionen beziehen können, bezeichnen soziale Ungleichheit. Wegen der hohen Komplexität sozialer Lebenslagen wird allerdings zunehmend davon Abstand genommen, eine einfache schicht- und klassenspezifische Teilung der Bevölkerung vorzunehmen; denn Merkmale sozialer Ungleichheit ergeben sich nicht allein aus klassischen berufsbedingten Dimensionen, wie etwa Einkommen und Prestige, sie resultieren vielmehr aus mehreren unterschiedlichen Dimensionsebenen, also einem mehrdimensionalen Bedingungsgefüge (vgl. Hradil 1999). Hradil schlägt daher den Begriff «soziale Lage» vor; soziale Lagen sind grundsätzlich durch primäre, sekundäre und weitere Lebensbedingungen charakterisiert und begründen «typische Kontexte von Handlungsbedingungen, die vergleichsweise gute oder schlechte Chancen zur Befriedigung allgemein anerkannter Bedürfnisse gewähren» (Hradil 1987, S. 153). Das

Armut bzw. Armutsgefährdung sowie niedrige Bildung zum Tragen; mitbedacht wurden die Wohnregion der Familie, ob Stadt oder Land, das Geschlecht sowie das für die Panelstudie relevante Alter der Kinder. Bei der Auswertung wurden alle Familien zum einen in einem fokussierten Analyseschritt im Hinblick auf zentrale Kategorien, wie z. B. ihre Mediennutzung, ihre Freizeitgestaltung sowie die (Medien)Erziehungskonzepte der Eltern, hin beleuchtet; im daran anschließenden kontextuellen Auswertungsteil wurde zum anderen jeder Einzelfall für sich zusammenhängend daraufhin analysiert, wie und unter welchen Bedingungen bzw. mit welcher Motivation die Probanden mit Medien umgehen, wie also Eltern und speziell die im Mittelpunkt der Studie stehenden Kinder Mediensymbolik auswählen und einsetzen, um ihrem Leben Sinn zu verleihen und die jeweiligen Herausforderungen in ihrem ganz spezifischen Alltag zu bearbeiten.

Ausgehend von der Frage nach dem je ‚praktischen Sinn‘ der Umgangsweisen von Kindern und Eltern in ihren Familien mit Medien gilt anhand der fünf Begriffe *Soziales Milieu – Habitus – Erleben – Orientierung – Identität* (siehe auch Paus-Hasebrink 2005) der Blick den jeweiligen Möglichkeiten der Kinder aus sozial benachteiligten Familien, Identität auszubilden und Handlungskompetenz zu erwerben. Als Ausgangspunkt der Überlegungen der theoretischen Konzeption diente Bourdieus «Theorie der Praxis» (vgl. 1979), um das soziale Feld, in dem jeweils bestimmte Handlungsziele und bestimmte Ressourcen wirksam werden sowie bestimmte Handlungsmuster jeweils «am Platz» (Weiss 2000, S. 47) sind, umreisen zu können. Dabei geht es um die sozialen Räume oder, um einen Begriff von Bourdieu einzuführen, um das soziale Milieu, in dem sich im vorliegenden Fall die Kinder aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und ihre Eltern bewegen und aufwachsen. Mit dem Blick auf das *Soziale Milieu* und auf seine phänomenologische Ausprägung, den *Habitus*, wird ein zentraler Lebensgrund reflektierbar, die Verflochtenheit der genannten Aspekte kann besser erfasst werden.

Habitus ist demnach also das «Vermittlungsglied zwischen der Stellung im sozialen Raum und dem für die jeweilige Position typischen Lebensstil, den Praktiken und Vorlieben, die von einer Person in dieser Stellung erwartet werden. Er bestimmt die Praxis, auch wenn sich die Handelnden dieser Wirksamkeit des Habitus für ihre soziale Wahrnehmung und ihr konkretes Handeln nicht oder nur selten bewusst sind» (Baumgart 1997, S. 201f.). Je nach Milieuerortung des Individuums

Konzept der sozialen Lagen verhindert, dass soziale Ungleichheit bzw. im konkreten Fall soziale Benachteiligung zu eindimensional definiert wird, d. h. zu sehr auf die Berufstätigkeit und die vertikale Ebene sozialer Benachteiligung konzentriert wird. Nach Hradil (1999, S. 27f. und 30) lassen sich folgende Dimensionen zur Bestimmung der sozialen Lage identifizieren: Objektive Dimensionen: Einkommen, Bildung, Arbeits-, Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen, Geschlecht, Alter (und Kohortenzugehörigkeit), Beruf, ethnische Zugehörigkeit (Nationalität), Familienverhältnisse sowie in Bezug auf subjektive Dimensionen: Integration, Prestige (=Ansehen eines Gesellschaftsmitglieds), sozial begründete Macht (= Ausmass an Handlungsfreiheit). Für die im Kontext der Studie notwendige Konstruktion von Auswahlvariablen zur «sozialen Benachteiligung» dienen mit Bezug auf Hradil die zentralen charakteristischen Merkmale «sozialer Ungleichheit», eine Dimensions-Kombination der Lebensbedingungen Armut und niedrige Bildung.

gelten demnach bestimmte Regeln, die beherrscht werden müssen, um innerhalb dieses Status anerkannt zu werden. «Wie wir uns kleiden, was wir lesen, wie wir unsere Wohnungen einrichten, was wir für ein gutes Essen halten – dies alles liegt nicht nebeneinander, sondern weist einen einheitsstiftenden Stil auf, der unsere Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe kenntlich macht. Der Habitus ist die vermittelnde Instanz zwischen subjektiven und objektiven Dimensionen sozialer Existenz. Er fungiert wie die Grammatik unserer Sprache. Wir benutzen sie, aber wir wenden sie nicht bewusst von Fall zu Fall an» (Baumgart 1997, S. 202). Der Habitus kann also als das Prinzip verstanden werden, nach dem die Methoden der Lebensführung und darin verwoben die alltagskulturellen Praktiken von Menschen entfaltet werden, die, je nach sozialem Milieu, ihren Ausdruck in unterschiedlichen Lebensstilen¹² finden (vgl. Weiss 1997, S. 246). Angehörige eines Milieus stellen demnach Gemeinsamkeiten (bewusst oder unbewusst) her, indem sie Dingen und Ereignissen ähnliche Bedeutung zuschreiben und Erlebtes ähnlich interpretieren.

Als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen diene die Erkenntnis, dass Gemeinschaft in geteilten Bedeutungen und selbstverständlichen lebensgeschichtlichen Praktiken gelebt wird (vgl. ebd). Diese stellen sich im gemeinsamen *Erleben* her, sind eingelagert in gemeinsame Gewohnheiten. Gemeint sind damit auch die «körperlich eingeschriebenen», «nicht gedachten» Kategorien, die im Begriff des Habitus miterfasst und als «gemeinschaftliches Wissen» bezeichnet werden können (vgl. Lash 1996, S. 268). Erleben (der Begriff «Erlebnisgesellschaft» weist darauf hin) wird – unabhängig vom sozialen Milieu, wenn auch mit je spezifischer das Milieu charakterisierender Ausprägung – in den jeweils favorisierten unterschiedlichen Erlebnisformen und Erlebnisweisen von Erwachsenen und Kindern, in Familien und Peer-Groups grossgeschrieben.

Welche Rolle spielen dabei Medien? Nicht selten gewinnen heute kommerzielle, häufig crossmedial vermarktete populärkulturelle Phänomene, wie Helden und Heldinnen aktueller Fernsehserien und Computerspiele gerade für Kinder eine grosse Rolle. Sie bieten *Orientierung* und helfen Heranwachsenden (wie auch Erwachsenen), ihren Platz im Alltag zu finden. Insgesamt sind Orientierungsmuster kulturell tradiert; sie verweisen auf den gesellschaftlichen Standort und steuern, zu Alltagswissen geronnen, das individuelle Handeln von Menschen mit. Sie helfen, soziale und personale *Identität* auszubilden, also den eigenen Standort zu finden, Handlungskompetenz zu erlangen.

Mit dem Blick aber auf die *Methoden der Sinngebung*, das Tableau alltagspraktischer Orientierungsmuster, d. h. wie Menschen ihren Handlungen im Alltag Sinn

¹² Dies bedeutet, dass in diesem Kontext der Begriff «Lebensstil» breiter zu verstehen ist und nicht gleichgesetzt werden darf mit dem Begriff für «expressive» Momente der Lebensführung, die sich in der Warenwelt und der Kulturindustrie entnommenen «Stilfragmente» manifestieren und die ihren Niederschlag in Lifestyle-Typologien der Marktforschung finden. Derartige Stilisierungen sind der Mode unterworfen und rasch vergänglich (vgl. Weiss 1997, S. 245ff.).

geben, stellte für die vorliegende Studie nicht länger die Frage entweder aus einer ‚subjektiven‘ oder einer ‚objektiven‘ Perspektive. Eine derartige Dichotomie findet sich auch heute noch weitgehend in der modernen Sozialisationsforschung, die auf die von Klaus Hurrelmann eingeführten Begriffe ‚innere Realität‘ und ‚äussere Realität‘ zurückgehen (Hurrelmann/ Ulich 1991a; b): Auf der einen Seite, der ‚inneren Realität‘, stehen die subjektiven Faktoren, auf der anderen, der ‚äusseren Realität‘, ist von den gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen, den so genannten ‚objektiven‘ Faktoren, die Rede. Ausgangspunkt der Studie «(Medien-Sozialisation) bei sozial benachteiligten Kindern» war vielmehr die Perspektive des «praktischen Sinns», mithin der ‚Praxeologie‘. Dabei wird nach wie vor das je individuelle, aber dennoch über die subjektive Repräsentation hinaus weisende Lebensumfeld und die jeweilige darin eingelagerte Lebensführung ins Visier gefasst, mithin das soziale Milieu, also die sozialen Räume, die dem Einzelnen, den Eltern sowohl als auch den Kindern und Jugendlichen wie ihren Peer-Groups, tatsächlich oder symbolisch zur Verfügung stehen, den Räumen also, in denen der Einzelne seine ‚Kapitalien‘ möglichst sinnvoll einsetzt; denn auch bereits junge Kinder streben danach, ihrem Leben Sinn zu verleihen, nicht selten gewinnt gerade dabei Mediensymbolik eine hohe Bedeutung. Die Grundkoordinaten der Sozialisation ihrer Kinder bestimmen jedoch die Eltern mit ihrer Lebensführung, mit ihrer je spezifischen Antwort auf die sozialen Bedingungen ihres sozialen Raumes.

Im Zentrum der «Theorie der Praxis», mithin des praktischen Sinns, steht der ‚Eigennutz‘ und entsprechend dazu das ‚Taxieren‘. Es geht also darum zu taxieren, wie man Chancen in den von Habermas benannten Sphären alltagspraktischen Handelns wie Erwerbsleben (Arbeit, Verdienst, Vermögen), Politik und Recht (gesellschaftliche Ordnung, Recht, Moral) und Privatleben (Liebe, Beziehung, Glück) (vgl. Habermas 1988, S. 473) nutzen kann, um eine individuelle Erfolgsperspektive zu gewährleisten.¹³

Der Einzelne, auch bereits ein Kind oder ein Jugendlicher, legt sein praktisches Handeln als einen Versuch an, kraft seiner ‚Kapitalien‘ die ins Auge gefassten Chancen des jeweiligen sozialen Ortes zu verwirklichen. Dies gilt in besonderer Weise jedoch für die Eltern. Dabei ist im Auge zu behalten, dass es sich keinesfalls um einen klar bewussten Vorgang handelt, sondern um einen komplexen, von vielen Faktoren, wie etwa der formalen Bildung, dem Geschlecht und damit verbundener Körperlichkeit des je Einzelnen mitbestimmten Prozess. Aufmerksam gilt es dabei im Blickfeld zu behalten, dass der ‚Schatz der subjektiven Kapitalien‘ ungleich verteilt ist und auch mit dem jeweiligen Ort zusammenhängt, in dem sich der Einzelne bzw. eine Familie bewegt.

¹³ Ben Bachmair weist mit Blick auf die Sendung Popstars (2006) darauf hin, dass diese Handlungsmuster als Orientierungsvorlagen für Konkurrenz und Kooperation anbieten und Hinweise darauf, was man für Erfolg und Startum leisten muss.

Daher steht im Zentrum der Frage nach dem je ‚praktischen Sinn‘ die Frage nach den unterschiedlichen *sozialen Milieus* und ihren *Habitusausprägungen*; das heisst nach den unterschiedlichen Möglichkeiten des Einzelnen oder einzelner Gruppen, wie im vorliegenden Fall einer Familie bzw. der Familien aus sozial benachteiligten Milieus, Identität auszubilden und Handlungskompetenz zu erwerben. Mit dem Blick auf den ‚praktischen Sinn‘, die Praxeologie, kann es gelingen, eine Brücke zwischen sog. ‚subjektiven‘ und ‚objektiven‘ Faktoren zu schlagen und psychologische und soziologische Ansätze, die die (Medien-) Sozialisationsforschung prägen, zu vereinen.

Im Kontext der Methoden der Sinnggebung, des praktischen bzw. alltagspraktischen Sinns, kann nunmehr die sich jeweils spezifisch vollziehende Entwicklung folgender drei Bereiche zusammen gedacht werden:

- der Bereich der *Handlungsoptionen*. Darunter sind die gesellschaftlich-strukturell bedingten Faktoren zu verstehen,
- der Bereich der *Handlungsentwürfe*. Sie stellen die subjektiven Wahrnehmungen dieser Struktur im Zusammenspiel der Verzahnung von Praxis und handlungsleitender Anschauung dar, verbunden mit dem jeweiligen sich aus diesem Zusammenspiel entwickelnden ‚Eigensinn‘ des Einzelnen bzw. einzelner Familien und
- der Bereich der *jeweiligen Handlungskompetenzen*. Darunter sind die subjektiven Ausprägungen dieses Konglomerats, also sowohl der Handlungsoptionen und der vor ihrem Hintergrund möglichen Handlungsentwürfe, auf der Handlungsebene zur sinnvollen Alltagsgestaltung zu verstehen, was das Kind, der Jugendliche, seine Eltern bzw. die Familie im Zusammenspiel also tatsächlich von seinen bzw. ihren Handlungsentwürfen unter den jeweiligen gesellschaftlich-strukturellen Bedingungen in ihrem Lebensumfeld, ihrem sozialen Raum in der Lage ist umzusetzen.

Mit einem derartigen Ansatz ist der Schritt über eine allzu häufige Verengung des Blickwinkels hinaus getan, sowohl über die entweder gesellschaftlich-strukturelle Ebene als auch die Ebene der Handlungsentwürfe und Handlungskompetenzen und die subjektiven Umgangsweisen von Kindern bzw. Jugendlichen, ihren Eltern und der Familie. Der Blick auf die Methoden der Sinnggebung, und damit auch auf das soziale Milieu, bietet die Möglichkeit, dem induktiven Schluss aus einer zu stark verfeinerten subjektiven Perspektive zu entgehen; diese führt zur Beschreibung subkultureller Szenebildungen oder auch vor allem ästhetisch geprägter Lebensstilorientierungen. Wichtig ist der Schritt hin zu einer Zusammenschau aller wichtigen Faktoren in der (Medien-)Sozialisation Heranwachsender.

Diese steht mit der Rekonstruktion des Sinns, den Eltern und Kinder als Familie und jeweils für sich vor dem Hintergrund ihres sozialen Milieus einzelnen Vorgän-

gen in ihrer Umgebung, zu geben suchen, um ihre persönliche und soziale Identität so gut wie möglich zu sichern bzw. auszubauen, ihr Kohärenz zu geben und sie für sich erlebbar zu gestalten, im Mittelpunkt der angesprochenen Studie. Dabei geht es darum, der Lebensführung sozial benachteiligter Familien mit Blick jeweils auf den Einzelfall nachzuspüren und Merkmale zu identifizieren, die ein möglichst kohärentes Bild des Lebens von Kindern im Hinblick auf ihren jeweiligen ganz spezifischen (Medien-)Sozialisationsprozess erlauben, den sie jeweils in ihren Familien erfahren.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den je spezifischen Ausprägungen der Lebensführung von Familien – Kinder und Eltern – aus sozial benachteiligten Milieus identifiziert und Einflussfaktoren und Einflusskonstellationen dingfest machen, die der Mediensozialisation im Kontext des Sozialisationsprozesses von Kindern das je spezifische Gepräge verleihen. So konnten in der Studie – um auch an dieser Stelle einen kleinen Einblick in die Ergebnisse zu bieten – Merkmale identifiziert werden, die die (Medien-)Sozialisation aller Kinder in den Familien der Panelstudie charakterisieren, wie etwa die grosse Bedeutung, die Medien insgesamt für sie gewinnen, sowie ein ähnliches (Medien-)Erziehungsverhalten der Eltern, das vor allem durch Unsicherheit und mangelnde Konsequenz geprägt war (siehe dazu Paus-Hasebrink/ Bichler 2008). Zum anderen liess sich auch deutlich zeigen, dass jedes Kind *seine* ganz *spezifische* (Medien-)Sozialisation erfährt und soziale Benachteiligung nicht gleich soziale Benachteiligung ist, sondern individuell bedeutsame Faktoren eines Kindes, wie z. B. seine Begabung oder seine ganz spezifische Antwort auf die Lebensbedingungen in seiner Familie, die Sozialisation mitprägen. Diese Faktoren gewinnen Gewicht im Zusammenspiel mit sozio-strukturellen Veränderungen, etwa mit dem Verlust des Arbeitsplatzes und dem damit verbundenen Umzug einer Familie in eine preiswertere Wohngegend oder mit einer besseren finanziellen Ausstattung der Familie aufgrund einer neuen Partnerschaft der Mutter (vgl. ebd).

Fazit

Mediensozialisationsforschung, dies war Anliegen des vorliegenden Beitrags, bedarf des Blicks auf die je spezifische Lebenswelt Heranwachsender, die von ihrer sozialen Lage als sozio-strukturelle Basis ihres durch grundlegende Anschauungsweisen massgeblich geprägten sozialen Milieus bestimmt wird. Soziale Hintergründe, vor denen sich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen vollzieht, müssen in die Forschung miteinbezogen werden. Um die Bedeutung, die Medien-symbolik im Alltag von Heranwachsenden einnimmt, im Kontext untersuchen zu können, erscheint eine integrative sowie interdisziplinäre Forschung notwendig. In einer qualitativ angelegten österreichischen Panelstudie über drei Jahre zur (Medien-)Sozialisation sozial benachteiligter Kinder, deren theoretische und methodologische Fundierung im Beitrag vorgestellt wurde, stand die Frage im Mit-

telpunkt, welche Relevanz Medien im Laufe des Sozialisationsprozesses bei der Identitätskonstruktion, dem Aufbau von Wissen und in der Wertevermittlung im Vergleich zu anderen Sozialisationsagenten (vor allem der Familie) bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien zukommt. Dazu wurde das Forschungsfeld Mediensozialisation theoretisch und forschungspraktisch anhand der fünf Begriffe *Soziales Milieu – Habitus – Erleben – Orientierung – Identität* mit Blick auf den «praktischen Sinn» menschlicher Handlungsweisen neu aufgespannt und die Relevanz einer molaren (ökologischen) Sichtweise mit dem Fokus auf die Lebensführung in den Familien betont.

Ziel war es, ein Konzept vorzustellen, das es erlaubt, die in der Mediensozialisation relevanten zentralen Ebenen im Kontext zu erfassen: den Bereich der Handlungsoptionen, das heisst die gesellschaftlich-strukturell bedingten Faktoren des Aufwachsens, den Bereich der Handlungsentwürfe also die subjektiven Wahrnehmungen dieser Struktur in der Verzahnung von Praxis und handlungsleitender Anschauung im Zusammenspiel mit dem jeweiligen ‚Eigensinn‘ des Kindes bzw. der Familie sowie den Bereich der jeweiligen Handlungskompetenzen des Einzelnen. So können die sozio-strukturell durch die soziale Lage der Familien mitbedingten Handlungsoptionen vor dem Hintergrund ihrer möglichen Handlungsentwürfe auf der Handlungsebene untersucht werden. Auf ihr vollziehen sich die in die Alltagsgestaltung integrierten Medienumgangsweisen von Heranwachsenden in ihren Familien. Es geht also darum, was ein Kind bzw. ein Jugendlicher im Zusammenspiel mit seinen jeweiligen Sozialisationsakteuren im Kontext des sozialen Milieus, in dem es bzw. er aufwächst, von seinen Handlungsentwürfen umsetzen kann. Gefragt wird dabei auch explizit nach der Rolle von Medienangeboten im Alltag des Heranwachsenden.

Literatur

Aufenanger, Stefan. «Konzeptionelle Überlegungen zu medienpädagogischen Handreichungen für Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen.» *Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. Hrsg. v. Ingrid Paus-Hasebrink, Klaus Neumann-Braun, Uwe Hasebrink u. Stefan Aufenanger. München: Kopaed, 2004. 265–280.

AWO. «Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für Politik, Wissenschaft und Praxis zur 1. AWO-ISS-Studie von 1997 bis 2000.» *ISS-Pontifex* 4/2000: http://www.awo.org/pub/soz_pol/ armut/forsch_ber.html/iss-b-zusammen.pdf (10.12.2007).

Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa, 1973.

- Baacke, Dieter. «Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung.» *Handbuch der Jugendforschung*. Hrsg. v. Heinz-Hermann Krüger. Opladen: Leske + Budrich, 1988. 71–94.
- Bachmair, Ben. «Media socialisation and the culturally dominant mode of representation. On the way from the coherent media to semiotic spaces. The example of Popstars.» *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. (2006): <http://www.medienpaed.com/2006/bachmair0606.pdf> (27.07.2008).
- Baumgart, Franzjörg. *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen. Texte. Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997
- Beaugrande, Rober de/ Dressler, Wolfgang U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1981.
- Bernstein, Basil. «Social Structure, Language and Learning.» *Educational Research* Vol. 3, Nr. 3 (1961):163–176.
- Bourdieu, Pierre. *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1979.
- Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1982.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. (2005): http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (21.12.2007).
- Burzan, Nicole. *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Charlton, Michael; Neumann, Klaus. «Mediensozialisation im Kontext. Der Beitrag des Kontextualismus und der Strukturanalyse für die Medienforschung.» *Publizistik* 33. Jg., Heft 2-3 (1988): 297–315.
- Charlton, Michael; Neumann, Klaus. *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Schriftenreihe ScriptOralia Bd. 28. Tübingen: Narr, 1990.
- Ebrecht, Jörg; Hillebrandt, Frank. «Einleitung: Konturen einer soziologischen Theorie der Praxis.» *Bourdieu's Theorie der Praxis. Erklärungskraft – Anwendung – Perspektiven*. Hrsg. v. Jörg Ebrecht u. Frank Hillebrandt. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2002. S. 7–16.
- Elias, Norbert. *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1987.
- Forster, Edgar. «Die Singularität qualitativer Forschung.» *Quantitative und qualitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Hrsg. v. Franz Hofmann, Claudia Schreiner u. Josef Thonhauser. Münster/ News York/ München/ Berlin: Waxmann, 2008. 45–55.

- Fromme, Johannes. «Mediensozialisation und Medienpädagogik: zum Verhältnis von informellem und organisiertem Lernen mit Computer und Internet.» *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Hrsg. v. Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert u. Daniel Süß. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002. 155–168.
- Früh, Werner. *Unterhaltung durch das Fernsehen. Eine molare Theorie*. (Unter Mitarbeit von Anne-Katrin Schulze; Carsten Wunsch). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2002.
- Geulen, Dieter. «Ungelöste Probleme im sozialisationstheoretischen Diskurs.» *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Hrsg. v. Dieter Geulen u. Hermann Veith. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 3–20.
- Grundmann, Matthias. «Kindheit, Identitätsentwicklung und Generativität.» *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts*. Hrsg. v. Andreas Lange u. Wolfgang Lauterbach. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000. 87–104.
- Grundmann, Matthias. «Intersubjektivität und Sozialisation.» *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Hrsg. v. Dieter Geulen u. Hermann Veith. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004. 317–346.
- Habermas, Jürgen. «Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu George Herbert Meads Theorie der Subjektivität.» *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Ansätze*. v. Jürgen Habermas. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1988. 187–241.
- Heitmeyer, Wilhelm. *Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster politischer Sozialisation*. Weinheim/München: Juventa, 1987.
- Hörning, Karl H. *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Weilerswist: Velbrück, 2001.
- Hoffmann, Dagmar. «Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie.» *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Hrsg. v. Dagmar Hoffmann u. Lothar Mikos. Wiesbaden: VS Verlag, 2007. 11–26.
- Hradil, Stefan. *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske+Budrich, 1987.
- Hradil, Stefan. *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich, 1999.
- Hugger Paul. «Vielfalten von Kindheiten – eine wie heute.» *Kind sein in der Schweiz. Eine Kulturgeschichte der frühen Jahre*. Hrsg. v. Paul Hugger. Zürich: Offizin, 1998. 33–35.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1991a.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter. «Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung.» *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neu

- bearb. Aufl. Hrsg. v. Klaus Hurrelmann u. Dieter Ulich. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1991b. 3–20.
- Iben, Gerd (Hrsg.). *Erzieheralltag. Situatives Arbeiten mit sozial benachteiligten Kindern*. Überarb. Neuauf. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1990.
- Kohn, Melvin L.. *Class and Conformity. A Study in Values*. Homewood: Dorsey Press, 1969.
- Kränzl-Nagl, Renate; Mierendorff, Johanna. «Kindheit im Wandel – Annäherungen an ein komplexes Phänomen.» *Sozialwissenschaftliche Gesellschaft: SWS Rundschau* Schwerpunktheft Lebenswelten von Kindern 47. Jg., Heft 1, (2007): 3–25.
- Lange, Andreas. «Theorieentwicklung in der Jugendforschung durch Konzeptimport. Heuristische Perspektiven des Ansatzes «Alltägliche Lebensführung.» *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. Hrsg. v. Jürgen Mansel, Hartmut Griese u. Albert Scherr. Weinheim: Juventa, 2003. 102–118.
- Lange, Andreas; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.). *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000.
- Lash, Scott. «Reflexivität und ihre Doppelungen.» *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Hrsg. v. Ulrich Beck, Anthony Giddens u. Scott Lash. Frankfurt: Suhrkamp, 1996. 195–286.
- Niesyto, Horst. *Medienkulturen und soziale Ungleichheit – Einführung in die Thematik*. Vortrag im Rahmen der Arbeitsgruppe «Medienkulturen und soziale Ungleichheit. Zum Spannungsfeld von kulturtheoretischer und lebenslagenbezogener Medienforschung. In memoriam Dieter Baacke; 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vom 16. – 19. März 2008 in Dresden (unveröffentlichtes Vortragsmanuskript).
- Palentien, Christian. «Armut – Subjekt – Sozialisation. Ein Plädoyer für eine Stärkung sozialisationstheoretischer Perspektiven in der aktuellen Diskussion eines sozialen Phänomens.» *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. Hrsg. v. Jürgen Mansel, Hartmut M. Griese u. Albert Scherr. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003. 91–101.
- Paus-Haase, Ingrid. «Zur Bedeutung von Medienhelden in Kindergarten, Peer-Groups und Kinderfreundschaften. Eine Untersuchung zum Umgang von Vorschulkindern mit Mediensymbolik im lebensweltlichen Zusammenhang.» *Rundfunk und Fernsehen* 47. Jg., Heft 1 (1999): 5–24.
- Paus-Hasebrink, Ingrid. «Grundsätzliche Überlegungen zu ‚neuen Denkwerkzeugen‘ in der Jugend(medien)forschung.» *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*. Hrsg. v. Hubert Kleber. München: Kopaed Verlag, 2005. 74–85.

- Paus-Hasebrink, Ingrid; Bichler, Michelle. *Mediensozialisationsforschung – Theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder*. Wien/Innsbruck: Studienverlag, 2008. (im Druck).
- Spanhel, Dieter. *Handbuch Medienpädagogik*. Bd.3: Medienerziehung. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006.
- Schweizer, Herbert. *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag, 2007.
- Soeffner, Hans-Georg. «Kulturmythos und kulturelle Realität(en).» *Kultur und Alltag*. Hrsg. v. Hans-Georg Soeffner. Göttingen: Schwartz, 1988. 3–20.
- Sutter, Tilmann. «Sozialisation als Konstruktion subjektiver und sozialer Strukturen. Aktualität und künftige Perspektiven strukturgenetischer Sozialisationsforschungen.» *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Hrsg. v. Dieter Geulen u. Hermann Veith. Stuttgart: Lucis & Lucius, 2004. 93–115.
- Sutter, Tilmann. «Zur Bedeutung kommunikativer Aneignungsprozesse in der Mediensozialisation.» *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Hrsg. v. Dagmar Hoffmann, Lothar Mikos. Wiesbaden: VS Verlag, 2007. 131–145.
- Statistik Austria (Hrsg.). *Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2005*. Wien: Statistik Austria. (2007): http://www.statistik.gv.at/web_en/static/einkommen_armut_und_lebensbedingungen_2005_44641_021807.pdf (11.01.2008).
- Steinmaurer, Thomas. «Medialer und gesellschaftlicher Wandel. Skizzen zu einem Modell.» *Medienentwicklung und gesellschaftlicher Wandel: Beiträge zu einer theoretischen und empirischen Herausforderung*. Hrsg. v. Markus Behmer. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2003. 103–120.
- Vollbrecht, Ralf. «Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation.» *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Hrsg. v. Dagmar Hoffmann u. Lothar Mikos. Wiesbaden: VS Verlag, 2007. 93–108.
- Xyländer, Margret; Lange, Andreas; Von der Hagen-Demszky, Alma Mira. «Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. Neue Einsichten zur Bedeutung der Familie und ihre Relevanz für den KITA-Alltag.» *Familie als Bildungswelt. Theoretische Explorationen und empirische Befunde*. Hrsg. v. Andreas Lange u. Margret Xyländer. München: DJI-Verlag, 2008. (im Druck).
- Weiss, Ralph. «Auf der Suche nach kommunikativen Milieus. Plädoyer für eine sozialstrukturell interessierte Fragehaltung der Nutzungsforschung.» *Zielgruppen, Publikumssegmente, Nutzergruppen. Beiträge aus der Rezeptionsforschung*. Hrsg. v. Helmut Scherer u. Hans-Bernd Brosius. München: Reinhard Fischer, 1997. 239–261.
- Weiss, Ralph. «'Praktischer Sinn', soziale Identität und Fern-Sehen. Ein Konzept für die Analyse der Einbettung kulturellen Handelns in die Alltagswelt.» *Medien und Kommunikationswissenschaft* 48. Jg., Heft 1 (2000): 42–62.

Wegener, Claudia. Stichwort: «Medienforschung in der Erziehungswissenschaft.»
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10.Jg., Heft 4 (2007): 459–477.

Medienkompetenz unter milieutheoretischer Betrachtung: Der Einfluss rezeptionsästhetischer Präferenzen auf die Angebotsselektion

Manuela Pietrass und Markus Ulrich

Abstract

Konstitutiv für eine kompetente Mediennutzung sind die Kriterien bei der Auswahl von Medienangeboten. Dass eine eher informations- oder unterhaltungsorientierte Selektion mit dem Bildungsniveau zusammenhängt, wurde empirisch nachgewiesen. Unter Einbezug der Milieutheorie wird eine Informations- und Unterhaltungsorientierung zusätzlich durch den Einfluss soziokultureller Nutzerdispositionen erklärbar. Dazu wird G. Schulzes Ansatz der «Erlebnisrationalität» herangezogen. Allerdings lassen die Ergebnisse Schulzes offen, auf welche Weise Medien die jeweils bestehende Erlebnisrationalität bedienen, weil er nicht die medialen Gestaltungsformen bei seiner Untersuchung berücksichtigt. Anhand einer eigenen empirischen Stichprobe werden Unterschiede hinsichtlich der Informations- und Unterhaltungsorientierung zweier Online-Zeitungen erfasst und mit sozialstrukturellen Leservoraussetzungen in Zusammenhang gebracht. Es kann geschlossen werden, dass Unterhaltungs- und Informationsorientierung nicht nur mit Bildung, sondern auch mit milieuspezifischen, medienästhetischen Präferenzen zusammenhängt, welche durch die mediale Gestaltungsform bedient werden.

Einleitung

Eine kompetente Mediennutzung erfüllt sich, wenn Mediennutzung identitätskonstituierend wirkt, Bedürfnisse nach sozialer Interaktion erfüllt, zur Entspannung beiträgt und formale und informelle Lernprozesse unterstützt. Die Resultate einer kompetenten Mediennutzung sind nicht nur abhängig von der Verarbeitung der Medienangebote, sondern auch von deren Qualität. Insofern sind die Kriterien, die in die Wahl von Medienangeboten eingehen, konstitutiv an einer kompetenten Mediennutzung beteiligt. Der Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und Angebotsselektion wird am besten sichtbar, wenn man einen Kompetenzbegriff wählt, der auf den kommunikativen Phasen aufbaut (Pietrass 12.12.07). Selektion bezieht sich auf die präkommunikative Phase, die der Nutzung eines Angebotes resp. Mediums vorausgeht. Sie findet indirekt auch dann statt, wenn ein Angebot die Erwartungen nicht erfüllt und es zum Kommunikationsabbruch kommt. Im Rahmen der Wissensklutforschung konnte nachgewiesen werden, dass bei der Medienselektion ein Zusammenhang mit dem Bildungsniveau besteht. Eine höhere

formale Bildung wirkt sich günstig auf eine informationsorientierte, medienkompetente Nutzungsweise aus, während «bei den Mediennutzern mit tieferem Bildungsniveau die unterhaltungsorientierte und mehr extensive Zuwendung» steigt (Bonfadelli 2002, S. 594). Nicht nur beim Fernsehen, auch beim Internet wurde ein jeweils informations- und unterhaltungsorientiertes Nutzerverhalten in Abhängigkeit vom Bildungsniveau nachgewiesen (Blödorn/Klingler 2005; ARD-Forschungsdienst 2004). Informations- und Unterhaltungsorientierung bei der Angebotswahl entspricht auf Seiten der Medien einem eher nüchtern-sachlichen oder emotional-dramatisierenden Einsatz formaler Gestaltungsmittel. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass mit dem jeweiligen Bildungsniveau auch spezifische medienästhetische Präferenzen bei den Nutzern bestehen. Zur Begründung dieses Zusammenhangs eignet sich die Milieutheorie, welche es erlaubt, soziokulturelle Bewertungsmuster bei der Wahl von Medienangeboten einzubeziehen.

Der Milieuansatz in der Rezipientenforschung

Die Milieutheorie befasst sich mit gesellschaftlicher Differenzierung durch Werte, Lebensstile und Geschmacksmuster. Der Begriff soziale Milieus beschreibt Formen der Vergemeinschaftung durch Ähnlichkeiten im Lebensstil. Hradil (2006) definiert soziale Milieus als «Gruppen Gleichgesinnter, die jeweils ähnliche Werthaltungen, Prinzipien der Lebensgestaltung, Beziehungen zu Mitmenschen und Mentalitäten aufweisen» (S. 278). Im Gegensatz zum Schichtansatz werden nicht allein soziodemographische und -ökonomische Merkmale erhoben, sondern innere Einstellungen, die sich in Überzeugungen und äusserlich feststellbaren gemeinsamen Verhaltensmustern niederschlagen. Nachdem in der Soziologie die Erklärungskraft des Klassen- und Schichtmodells zunehmend als unzureichend empfunden wurde, um soziale Ungleichheiten in einer individualisierten Gesellschaft zu erklären, erreichte das Lebensstilkonzept seit Ende der 80er-Jahre einen «Boom» (Rössel 2006, S. 453): «Lebensstile wurden als eine Art von subjektiver Seite der sozialen Ungleichheit gesehen, die vor allem die Verwendung von Ressourcen und ästhetischen Vorlieben der Akteure in den Vordergrund rückt» (ebd. S. 454).

Zur «Differenzierung» von Anbietern und Interessen (Tippelt et al. 1996) ist der Milieuansatz in der Pädagogik insbesondere im Bereich der Weiterbildung eingeführt (Barz/Tippelt 2007). Sein Einbezug in die medienpädagogische Forschung ist lohnenswert, da er es ermöglicht, Selektionspräferenzen von Nutzern auch nach ästhetischen Kriterien zu differenzieren (Pietrass/Tippelt/Schmidt 2005), was von Seiten der Anbieter auch zielgruppenorientierte, didaktische Orientierungen ermöglicht (Pietrass 2009). Die Lebensstil- und Milieuforschung wird seit ihrer Hochzeit in den 90er-Jahren in der Soziologie zunehmend kritisch diskutiert (Hermann 2004, Otte, 2005, Rössel 2004). Zu der Kritik führte vor allem der nicht eindeutig nachweisbare Zusammenhang zwischen alltagsästhetischen Schemata und Strukturmerkmalen, Handlungen und Einstellungen, während Zusammenhänge für die

Strukturmerkmale Alter und Schulbildung nachgewiesen werden können (Hermann 2004). Diese beiden Strukturmerkmale sind im Modell Schulzes milieukonstituierend. Sein Ansatz, auf den weiter unten noch eingegangen wird, gehört neben den SINUS Milieus zu den zwei am weitesten verbreiteten Ansätzen, wobei Letzterer insbesondere in der quantitativen Nutzungsforschung Verbreitung fand (Dehm/Storll/Beeske 2005, Engel/Windgasse 2005, Klingler/Neuwöhner 2003, Kuchenbuch 2003, Wippermann/Magelhaes o. J., Feierabend/Klingler 2007). Er wurde in den 70er-Jahren anhand von aufwändigen, qualitativen Lebenswelt-Explorationen entwickelt (N=1400) (vgl. Sinus Sociovision 14.12.07). Die Einteilung in Milieus wird immer wieder aktualisiert, derzeit werden zehn Milieus beobachtet (siehe Abb. 1).

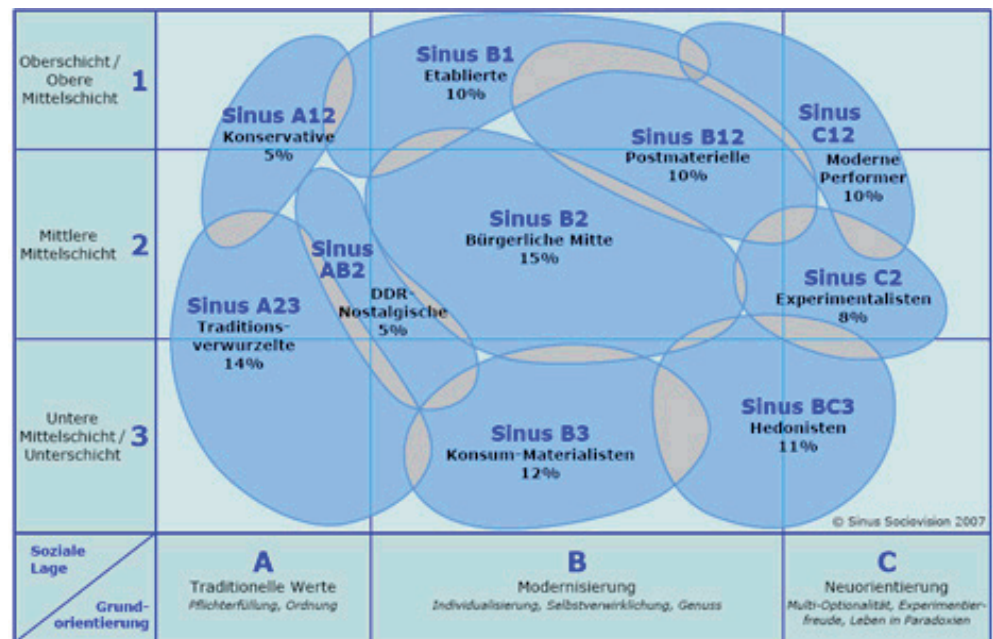


Abbildung 1: Sinus Milieus in Deutschland 2007

Es lassen sich drei Stufen der sozialen Lagen (untere Mittelschicht/Unterschicht; mittlere Mittelschicht; Oberschicht/obere Mittelschicht) und der Grundorientierungen (traditionell bis postmodern: traditionelle Werte; Modernisierung; Neuorientierung) erkennen. Oben stehen die gesellschaftlichen «Leitmilieus», am linken Rand die «Traditionellen Milieus», in der Mitte die «Mainstream Milieus», ganz rechts die «Hedonistischen Milieus» (vgl. Sinus Sociovision 9.12.07). Entgegen der Schichteinteilung gibt es also nicht nur eine vertikale, sondern auch eine horizontale Aufteilung der Gesellschaft. SINUS Sociovision beschreibt die Milieus in Kurzform folgendermassen:

- Etablierte: Das selbstbewusste Establishment: Erfolgs-Ethik, Machbarkeitsdenken und ausgeprägte Exklusivitätsansprüche
- Postmaterielle: Das aufgeklärte Nach-68er-Milieu: Liberale Grundhaltung, postmaterielle Werte und intellektuelle Interessen
- Moderne Performer: Die junge, unkonventionelle Leistungselite: intensives Leben – beruflich und privat, Multi-Optionalität, Flexibilität und Multimedia-Begeisterung
- Konservative: Das alte deutsche Bildungsbürgertum: konservative Kulturkritik, humanistisch geprägte Pflichtauffassung und gepflegte Umgangsformen
- Traditionsverwurzelte: Die Sicherheit und Ordnung liebende Kriegsgeneration: verwurzelt in der kleinbürgerlichen Welt bzw. in der traditionellen Arbeiterkultur
- DDR-Nostalgische: Die resignierten Wende-Verlierer: Festhalten an preussischen Tugenden und altsozialistischen Vorstellungen von Gerechtigkeit und Solidarität
- Bürgerliche Mitte: Der statusorientierte moderne Mainstream: Streben nach beruflicher und sozialer Etablierung, nach gesicherten und harmonischen Verhältnissen
- Konsum-Materialisten: Die stark materialistisch geprägte Unterschicht: Anschluss halten an die Konsum-Standards der breiten Mitte als Kompensationsversuch sozialer Benachteiligungen
- Experimentalisten: Die individualistische neue Bohème: Ungehinderte Spontaneität, Leben in Widersprüchen, Selbstverständnis als Lifestyle-Avantgarde
- Hedonisten: Die spassorientierte moderne Unterschicht/untere Mittelschicht: Verweigerung von Konventionen und Verhaltenserwartungen der Leistungsgesellschaft (vgl. Sinus Sociovision 9.12.07)

Der Vorteil, den die Milieutheorie in der Rezipientenforschung besitzt, ist, dass sie soziokulturelle Einflüsse bei der Mediennutzung sichtbar machen kann und damit ein Erklärungsmodell für Nutzungsunterschiede liefert. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass diese Einflüsse nur dann sichtbar werden, wenn den Befragten die Möglichkeit gegeben wird, soziokulturell geprägte Einstellungen und Geschmacksmuster einfließen zu lassen. Dies ist z. B. dann nicht der Fall, wenn die Befragungskategorien sehr grob gewählt werden. So besitzt die Milieudifferenzierung keinen Erkenntniswert hinsichtlich der Nutzungsbedürfnisse. Für alle Milieus steht das Informationsbedürfnis bei der Mediennutzung ganz oben (Engel/Windgasse 2005). Auch hinsichtlich der bevorzugten Fernsehprogrammformate fallen kaum nennenswerte Unterschiede auf. Der Gesamtnutzungsanteil entfällt zu 32% auf Information und zu 56% auf Sport, Unterhaltung, Fiction (SUF) (AGF; GfK; Fernsehpanel nach Engel/Windgasse 2005). Milieudifferenzen werden nicht signifikant sichtbar, und dies obwohl die Milieus bereits in die vier Hauptkatego-

rien zusammengefasst wurden, um Tendenzen hervortreten zu lassen. Differenziert man jedoch nach Themen, so kann man feststellen, dass die gesellschaftlichen Leitmilieus mit ihrem höheren Bildungsniveau Themen wie Wissenschaft/Technik, Wirtschaft/Finanzen bevorzugen und sich weniger für Themen wie Gesundheit/Medizin, Erziehung und Familie interessieren, als jene Nutzer, die über einen eher niedrigen Bildungsabschluss verfügen (Blödorn/Gerhards/Klingler 2006). Möglicherweise liegt dies daran, dass die erste Themenkategorie eine geringere Alltagsnähe aufweist als die zweite.

Insofern entfaltet sich die Bedeutung der Milieudifferenzierung dann, wenn man die hinter den Nutzungsweisen stehenden Werthaltungen betrachtet, wie z. B. an der Internetnutzung sichtbar wird. Hier führt der Milieuansatz zu Ergebnissen, die nicht die Stärke der auch auf internationaler Ebene nachgewiesenen Indikatoren für die Internetnutzung, Bildung, Einkommen und Alter, bestätigen (Demunter 2005): Differenziert nach soziokulturellen Merkmalen zeigt sich die Nutzung dort am häufigsten, wo die Menschen aufgeschlossen und experimentierfreudig den Medien gegenüber stehen, wobei die höher gebildeten und besser situierten «Modernen Performer» einen um 12 Prozentpunkte *niedriger* liegenden Internetzugang haben als die Experimentalisten – beide sind den jüngeren Milieus zuzurechnen, während die Modernen Performer besser situiert sind und den Leitmilieus angehören. Die traditionellen Milieus und die Bürgerliche Mitte liegen in Zugang und Nutzung am weitesten hinten, obwohl sie vom Einkommen her der mittleren Mittelschicht zuzuordnen sind. Eine traditionelle Wertorientierung verhindert offenbar trotz eines entsprechenden sozialen Standes die Internetnutzung. Gestützt werden diese Befunde durch das Image von Medien (Engel/Windgasse 2005). Unter Verwendung der SINUS-Milieus kommen Engel/Windgasse (2005) zu dem Ergebnis, dass das Internet «besonders markant von den hedonistischen Milieus eingeschätzt» wird (S. 458)¹, also jenen, die jünger sind, über geringere Bildung und geringeres Einkommen verfügen.

Die Milieudifferenzierung macht sichtbar, dass in die Nutzung von Medien und Formaten Bewertungskriterien hineinspielen, die nicht allein mit Strukturmerkmalen erklärbar sind. Da sich die Milieutheorie mit Wertorientierungen befasst, die als ästhetische Orientierungen Entscheidungen beeinflussen, liefert sie ein heuristisches Erklärungsmodell für Selektionskriterien der Nutzer. Dementsprechend sollen im Folgenden die Gestaltungsformen von Medien näher betrachtet und die Frage gestellt werden, inwiefern sie Zusammenhänge zwischen Medienwahl und sozialen Strukturmerkmalen erklären können.

¹ Die erfragten Werte waren u. a. «anspruchsvoll», «modern», «unterhaltend/unterhaltsam», «informativ», «glaubwürdig», «kompetent», «sachlich».

Bildung und rezeptionsästhetische Präferenzen bei der Medienselektion

Nach dem Milieuansatz Schulzes (1992) können Präferenzen bei der Angebotswahl als soziokulturell geprägte, ästhetische Rezeptionsvorlieben erklärt werden. Die Milieuzeichen sind bei Schulze manifeste (Lebens-)Stiltypen, Alter und Bildung. Der jeweilige Stil ist ein Mittel, um Milieuzugehörigkeit zu demonstrieren und -grenzen zu ziehen, aber nur Alter und Bildung sind auch milieukonstituierend. Das Alter wird der Lebenserfahrung gleichgesetzt. Bildung ist nicht nur Qualifikation für den beruflichen Teil des Lebens, sondern beeinflusst auch den privaten Umgang. Sie ist entscheidend für die Erwartungsbildung, indiziert also massgeblich das Interesse an anderen Personen und wirkt konstitutiv mit am sozialen Umfeld eines Menschen. Bildung und kulturelle Präferenzen hängen bei Schulze stark zusammen und sind eng verbunden mit dem Medienkonsum.

Basierend auf den Kriterien Alter und Bildung stellt Schulze auf Basis einer Repräsentativstichprobe (N=1.014 im Nürnberger Raum in 1985) ein Modell auf, das fünf Milieus unterscheidet: In der Gruppe der unter 40-Jährigen das Unterhaltungsmilieu (niedriger als mittlere Reife und Lehre) und das Selbstverwirklichungsmilieu (höher als mittlere Reife und berufsbildende Schule); in der Gruppe der über 40-Jährigen das Harmoniemilieu mit einem Bildungsniveau bis zur Hauptschule und berufsbildenden Schule, das Integrationsmilieu (mittlere Reife ohne Zusatzausbildung bis einschliesslich mittlere Reife und berufsbildende Schule) und das Niveaumilieu (höher als Fachabitur und Lehre) (vgl. ebd. S. 279).

Milieuspezifische Geschmacksmuster versteht Schulze als innere Orientierungen. Durch sie wird insbesondere Konsumgütern ein ästhetischer Erlebniswert zugemessen, die «Erlebnistrationalität». Ihr liegen drei «Genussschemata» zugrunde: Das *Hochkulturschema* ist auf «Kontemplation» gerichtet. Genuss wird weniger physisch als psychisch empfunden und ausgedrückt – vorrangig ist eine «Zurücknahme des Körpers» (ebd. S. 143) – und dient oft nur der Distinktion (ebd. S. 145). Kennzeichnendes «allgemeines Lebensprinzip» ist Perfektion (S. 150). Das *Trivialschema* verlangt nach Harmonie und Gemütlichkeit, Genuss wird im Gegensatz zum Hochkulturschema weniger geistig als körperlich empfunden und ausgedrückt, wobei die «Wiederholung des Schlichten» sowie die Bevorzugung des Altgewohnten gegenüber dem Neuen im Vordergrund stehen (S. 151), was sich auch im allgemeinen Lebensprinzip der Harmonie zeigt. Das *Spannungsschema* sucht nach «Action». Es ist das jüngste der alltagsästhetischen Schemata und gekennzeichnet durch ein Streben nach Selbstverwirklichung und Stimulation (S. 165). Genuss wird vor allem körperlich empfunden und expressiv gezeigt, wenn er geistig empfunden ist, steht auch hier das Erleben von Spannung im Vordergrund (S. 155).

Der Ansatz der Erlebnistrationalität besitzt eine hohe Anschlussfähigkeit an die Rezeptionsforschung, da die Genussschemata auch in die Rezeptionserwartungen beim Medienkonsum eingehen. So können Schulzes Daten zeigen, dass die ein-

zelen Milieus Sympathien für und Antipathien gegen bestimmte Medien und -nutzungsweisen hegen (Tab. 1).

	Information	SUF
Angebotsanteil	44%	42%
Nutzer Gesamt	32%	56%
Gesellschaftliche Leitmilieus	33%	56%
Traditionelle Milieus	35%	55%
Mainstream Milieus	30%	58%
Hedonistische Milieus	29%	58%

Tabelle 1: Milieu-spezifische Medienpräferenzen nach Schulze 1992

Im Vorgriff auf den nachfolgenden Vergleich der zwei Online-Zeitungen Bild.T-Online und FAZ.NET sollen an dieser Stelle nur die Leser der entsprechenden Printangebote näher betrachtet werden, wobei einzuräumen ist, dass die Printausgaben von *FAZ* und *Bild* den Online-Ausgaben nur näherungsweise gleichgesetzt werden können.

Die *FAZ* ist bei Schulze nicht namentlich genannt, doch gehört sie zu den über-regionalen Tageszeitungen, die ausschliesslich im Niveaumilieu gelesen werden mit dessen höheren Beamten, leitenden Angestellten, Ärzten und Rechtsanwälten. Die Angehörigen dieses Milieus suchen im Bereich des ästhetischen Erlebens das Hochkulturschema auf, wobei sowohl das Trivial- wie auch das Spannungsschema abgelehnt werden. Dementsprechend finden Bildzeitung und Yellow Press (wie das Goldene Blatt) keine Akzeptanz, ebenso wenig Kleinanzeigen und Modezeitschriften. Leser der Bild.T-Online hingegen sind gemäss Schulzes Daten im spannungsorientierten, niedrig gebildeten Unterhaltungsmilieu zu suchen. Trivialliteratur, Bildzeitung, Abendzeitung, Goldenes Blatt, Werbung, lokale Nachrichten, Kleinanzeigen, Tageszeitung – alles was im Niveaumilieu nicht gefällt, wird gern genutzt, während die Genussvorstellung des Niveaumilieus, ein Buch oder eine Zeitung zu lesen, auf keine Gegenliebe stösst. Das ältere Harmoniemilieu, das die traditionelle Arbeiterschaft beschreibt, ist ebenfalls der Bild zugetan, hier ist es das Trivialschema, welches die Bildzeitung bedient.

Anhand dieser Zu- und Abneigungen zeigt Schulze, dass die bevorzugte, milieuspezifische Erlebnissrationalität mit dem Konsum bestimmter Medien erfüllt wird. Da sich nach Schulze der Erlebnismarkt, zu dem die Medien gehören, auf die Erlebnissrationalität seiner Zielgruppen einstellt, besteht eine wechselseitige Anpassung zwischen Rezipienten und Medien. Für das Medienerleben sind die formalen

	Genussschemata	Sympathien	Antipathien
Niveaumilieu	+ Hochkulturschema – Trivialschema – Spannungsschema	TV: politische Diskussionen, Zeitgeschichte, intellektuell orientierte Sendungen Lektüre: überregionale Tageszeitungen, Zeit, Spiegel	TV: Fernsehshows, Quizsendungen, Volkstheater Lektüre: Trivialliteratur, Bildzeitung, Abendzeitung, Yellow Press (Goldenes Blatt)
Integrationsmilieu	+ Hochkulturschema + Trivialschema – Spannungsschema	TV: harmonische Sendungen (bei eher ungebildeten Mitgliedern), intellektuelle Orientierung (bei eher gebildeten Mitgliedern) Lektüre: Trivialliteratur, regionale Tageszeitungen (eher ungebildet), «gehobene» Literatur (eher gebildet)	TV: Heimatfilme, «Action» Lektüre: Überregionale Tageszeitungen, Bildzeitung, Abendzeitung
Unterhaltungsmilieu	– Hochkulturschema – Trivialschema + Spannungsschema	TV: Science-fiction, amerikanische Krimis, Zeichentrick Lektüre: Abendzeitungen, Bildzeitung, Trivialliteratur, Modezeitschriften	TV: politische Diskussionen Lektüre: Spiegel, Zeit, überregionale Tageszeitungen
Selbstverwirklichungsmilieu	+ Hochkulturschema – Trivialschema + Spannungsschema	TV: Lektüre: Zeit, Spiegel, Stern, taz, Stadtmagazine	TV: Talkshows, Naturfilme, lokale Sendungen, Unterhaltungssendungen Lektüre: Trivialliteratur, Bildzeitung, Abendzeitung, Goldenes Blatt...
Harmoniemilieu	– Hochkulturschema + Trivialschema – Spannungsschema	TV: lokale Sendungen, Volkstheater, Fernsehshows, Quizsendungen, Heimatfilme Lektüre: Bildzeitung, Anzeigenblätter, Goldenes Blatt	TV: intellektuell orientierte Sendungen Lektüre: gehobene und sachorientierte Literatur

Tabelle 2: Milieu spezifische Medienpräferenzenssnach Schulze 1992

Gestaltungsmittel mit verantwortlich (Mikos 2001). Insofern kann man schliessen, dass Milieu-geprägte, habituelle Dispositionen die Selektion beeinflussen, weil der Gestaltungsstil der Medien bestimmte Erlebnispromissen verspricht.

Unterhaltungs- und Informationsorientierung bei den Online-Zeitungen Bild.T-Online.de und FAZ.NET

Unterhaltung und Information können sowohl als Mediengestaltungs- wie als Rezeptionsweise betrachtet werden, wobei nicht vom Format auf die Rezeptionsweise geschlossen werden kann. Foltin (2002) versteht «Unterhaltung als Prozess, der erst in der Reaktion des Rezipienten auf die Unterhaltungsreize seinen Abschluss findet» (S. 2406). Entsprechendes gilt für die Information. Wesentlich für die Einteilung von Formaten sind die jeweiligen Gestaltungsmittel, die traditionell mit bestimmten Gestaltungsweisen verknüpft sind. Während Information sachlich, nüchtern, realitätsnah, objektiv präsentiert wird, wird Unterhaltung spielerisch, emotional, dramatisch dargeboten. Die Entwicklung neuer Hybridformate, v. a. im Bereich des Fernsehens, hat zunehmend zu einer Entgrenzung beider Bereiche geführt, «die insbesondere die früher mögliche Identifikation von fiktionalen Angeboten mit Unterhaltung und Realitätsdarstellung mit Information obsolet macht» (Hallenberger S.2481). Interpretiert man die sich mit der Entwicklung neuer Hybridformate und ihren Wirklichkeitsverzerrungen entspinnde Diskussion unter einer milieutheoretischen Perspektive, so wird sichtbar, dass Gestaltungsformen nicht nur als etwas Oberflächliches zu verstehen sind. Vielmehr drücken sich in ihnen milieuspezifische ästhetische Gemeinsamkeiten aus, die im Prozess der Sozialisation erworben wurden. Öffentliche Auseinandersetzungen über neue Formate sind damit zugleich ein Kampf um die Definitionsmacht sozialer Werte, die mit den Darstellungsformen auf Ebene der jeweiligen milieuspezifischen Erlebnissrationalität verknüpft sind. In der Folge lehnen Akademiker Informationssendungen deswegen als wenig glaubwürdig ab, weil sie im Boulevardstil gehalten sind (Pietrass 2002) und dadurch von vornherein als qualitativ minderwertig eingestuft werden. Untersuchungen zu den Unterschieden zwischen unterhaltungs- und informationsorientierten Gestaltungsstilen liegen insbesondere für das Fernsehen vor, was mit den seit Einführung des Privatfernsehens beobachtbaren Boulevardisierungstendenzen in den Nachrichten zusammenhängt (zur Übersicht siehe Pietrass 2007). Insgesamt ist der Forschungsstand schmal und erlaubt aufgrund des fehlenden Bezugs zu den Rezipientenvoraussetzungen für die vorliegende Fragestellung einen lediglich indirekten Aufschluss. Um den heuristischen Wert des Einbezugs der Gestaltungsmittel bei der Bestimmung von Selektionskriterien zu veranschaulichen, soll eine eigene Tagesstichprobe zweier Online-Zeitungen herangezogen werden². Zwar handelt es sich dabei um eine sehr kleine Stichprobe, doch soll es nicht um generalisierbare Aussagen gehen, sondern darum, einen Zusammenhang zu veranschaulichen, was mit dieser Stichprobengröße möglich ist.

² Sie entstand im Rahmen eines Lehr-Forschungsseminars an der Universität der Bundeswehr München, das sich unter einer didaktischen Perspektive mit den Gestaltungsstilen auf Webseiten befasste.

Als Online-Zeitungen oder auch Online-Nachrichtendienste werden journalistische Angebote im World Wide Web bezeichnet (Schmitz 2001). Dazu zählen sowohl die Seiten, die parallel zu Printnachrichten erscheinen als auch solche, die ausschließlich online verfügbar sind. Grundsätzlich unterscheiden sich Online-Nachrichtendienste in drei wesentlichen Punkten von Printmedien:

- Digitalität und prinzipiell unbegrenzt viel Platz
- Höhere (potenzielle) Aktualität und dadurch keine bestimmte Periodizität; gleichzeitige Archivierungsmöglichkeit
- Hypertextstruktur und eine dadurch andere Art der Präsentation resp. des Lesens als bei Printmedien (vgl. Schmitz, 2001)

Für die Analyse von Webseiten liegen bislang noch keine eingeführten Instrumente vor. Deswegen wurden formale Kriterien gewählt, die in etwa der filmischen Gestaltungsmittelanalyse entsprechen. Unter Zuhilfenahme praxisorientierter Handbücher zum Erstellen von Webseiten und unter Berücksichtigung der in den Nachrichtendiensten eingesetzten Gestaltungsmittel wurde folgendes Kategorienschema erstellt:

- Seitenstruktur
- Farbgestaltung
- Seitenlänge
- Anzahl der eingesetzten Schriftgrößen
- Anzahl der Wörter
- Anzahl und Art der Abbildungen
- Themensparten

Diese Kriterien geben grundsätzliche Gestaltungsmuster wieder, die auf eine ästhetisierende, unterhaltungsorientierte oder eher sachlich-distanzierte, informationsorientierte Ausrichtung der Berichterstattung schliessen lassen.

Als Stichprobe wurden die FAZ.Net und Bild.T-Online gewählt, weil sie starke Unterschiede hinsichtlich ihrer Nutzer besitzen. So weist die Allensbacher Computer und Technikanalyse ACTA (zit. n. Lucht 2004, S. 40) zu den Leserschaften von Online-Nachrichtendiensten auf, dass die zwei auffälligsten Unterschiede der Lesergruppen zwischen Bild.T-Online.de und FAZ.NET bestehen. Der Anteil an Nutzern von Bild.T-Online.de mit akademischem Abschluss beträgt 15%, der Anteil an Nutzern von FAZ.NET mit akademischem Abschluss liegt fast dreimal so hoch. Der Anteil an leitenden Berufen und einem Haushaltsnettoeinkommen über 4000 € ist bei FAZ.NET jeweils ca. dreimal so hoch.

Stichtag der Untersuchung war der 23.4.07. Als Internetbrowser wurde «Opera 9.20» eingesetzt, die Bildschirmauflösung betrug 1280x1024.

Seitenstruktur

Bei der manuellen Untersuchung der Seiteneinteilung werden möglichst viele Objekte einer Seite zu einem Seitenteil zusammengefasst, z. B. mehrere untereinander stehende Artikel, die mit kleinen Illustrationen versehen sind (z. B. «Spalte aktueller Nachrichten») oder Navigationselemente als Navigationsleiste(n). Zum Vergleich der Seitenstruktur bietet es sich an, Screenshots anzufertigen und diese in einem Bildbearbeitungstool, welches die Arbeit mit mehreren Ebenen ermöglicht (z. B. GIMP³), zu öffnen. Hier können nun in einer transparenten Ebene, welche über den Screenshot gelegt wird, die Grenzen der Seitenteile nachgezeichnet werden. Nach dem Entfernen der Hintergrundebene (des Screenshots), bleibt die Seitenstruktur als Grafik bestehen und kann zum Vergleich genutzt werden. Dieses Verfahren ist vergleichbar mit dem Auflegen einer Folie auf den Ausdruck einer Seite und dem Nachzeichnen per Hand.

In Abbildung 2 wird der Unterschied zwischen der Seitenstruktur von Bild.T-Online.de (links) und FAZ.NET ersichtlich. Auffällig ist zunächst die deutlich unterschiedliche Anzahl von zusammenhängenden Seitenelementen, die bei FAZ.NET geringer ist. Zudem nutzt sie ausschliesslich rechteckige Seitenelemente, während auf Bild.T-Online.de auch andersförmige Elemente zu finden sind, so dass die Seitenaufteilung den Grund für die Unruhe der Bild.T-Online Seiten im Vergleich zu FAZ.NET sichtbar werden lässt. Im Gegensatz zu Bild.T-Online.de war die Seitenstruktur von FAZ.NET im Beobachtungszeitraum konstant, die einzelnen Elemente waren also stets so angeordnet, wie es in Abbildung 2 ersichtlich ist, während bei Bild.T-Online.de die Seiteneinteilung im Rahmen der unübersichtlichen Felderanordnung variierte.

³ GIMP ist ein Open Source Bildeditor und ist unter <http://www.gimp.org/> als kostenloser Download verfügbar.

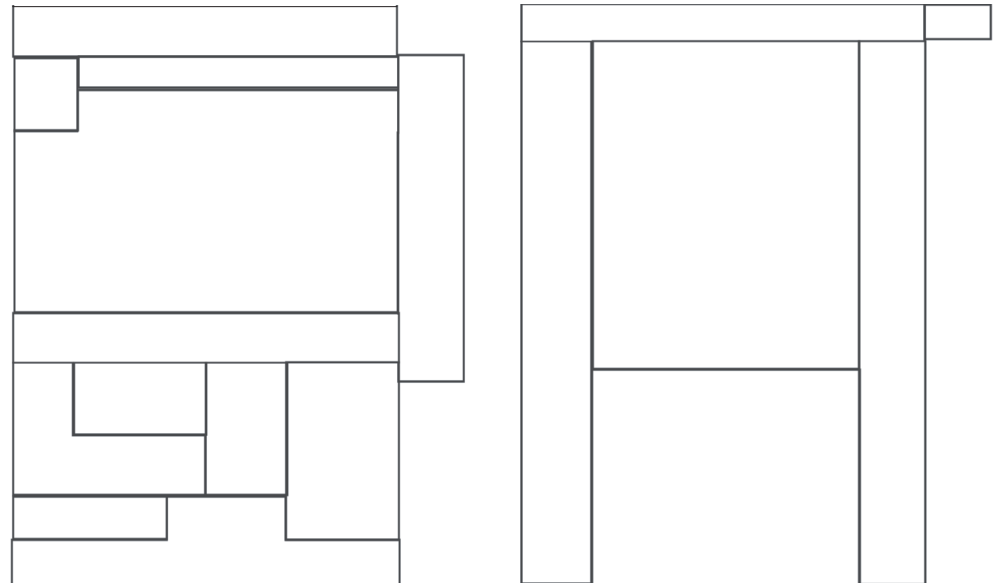


Abbildung 2: Seitenstrukturen

Farbgestaltung

Diese Analyse ist ohne die Nutzung besonderer Tools dann durchführbar, wenn sie einem groben Vergleich der Farben dient. Nur wenn sie auch nicht sichtbare Farbunterschiede berücksichtigen soll, muss auf bereits genannte Bildbearbeitungsprogramme zurückgegriffen werden. Diese bieten meist die Möglichkeit, einen bestimmten Punkt eines Bildes auszuwählen und die genaue Farbe als Farbcode auszugeben.

In Tabelle 3 wird die grundlegende Farbgestaltung von Bild.T-Online.de und FAZ.NET ersichtlich. Beide nutzen Schwarz und Weiss, jeweils als primäre Text- bzw. Hintergrundfarbe. Die auffälligsten Farbunterschiede sind die verschiedenen Blautöne in FAZ.NET und das markante, von der Printversion der «BILD» bekannte, Rot in Bild.T-Online.de.

	Bild.T-Online.de (23.04.07)	FAZ.NET (23.04.07)
Farbgestaltung	Rot, schwarz, weiss	Versch. Blautöne, schwarz, weiss
Seitenlänge	21 x «Pfeil nach unten»	60 x «Pfeil nach unten»
Anzahl der Bilder (pro 20 x «Pf. n. u.»)	23	7
Anzahl versch. Schriftgrößen	> 10	2
Wörter	18,48	22,78

Tabelle 3: Farbgestaltung, Seitenlänge, Anzahl der Bilder, Schriftgrößen und Wörter

Seitenlänge

Da die Seitenlänge nicht fix ist, sich also in verschiedenen Systemen unterscheidet, können Seitenlängen nur mit Hilfe von Relationen beschrieben werden. Die einfachste Möglichkeit ist das Zählen der Zeilen. Dabei sind nicht die Textzeilen im Dokument gemeint, sondern die festen Einteilungen, die der jeweils genutzte Browser trifft. Die gezählte Anzahl der Tastendrucke auf der «Pfeil nach unten» Taste, die benötigt wird, um das Seitenende zu erreichen, entspricht danach der Seitenlänge. So lassen sich relativ genaue Angaben über das Längenverhältnis zweier oder mehrerer Seiten machen. Tabelle 3 zeigt, dass auf Bild.T-Online.de 21 Tastendrucke benötigt wurden, um das Seitenende zu erreichen, während mit 60 Tastendrucke FAZ.NET in etwa dreimal so lang ist wie Bild.T-Online.de.

Schriftgrößen

Die Feststellung verschiedener Schriftgrößen ist der komplizierteste Schritt der Gestaltungsanalyse. Dazu muss der Quelltext einer Seite geöffnet und nach bestimmten «Tags» (= Befehle im HTML-Code) durchsucht werden. Um verschiedene Größen im Fliesstext zu finden, kann der Quelltext nach den Tags «FONT SIZE=» oder «font-size:» durchsucht werden. Die Anzahl verschiedener Werte (wie «10px» oder «12px») ergibt dann die Anzahl verschiedener Schriftgrößen im Fliesstext. Um unterschiedliche Größen in Überschriften zu finden, muss nach den Tags «<h1>», «<h2>»... «<h6>» gesucht werden.

Es ist bei diesem Vorgehen allerdings zu beachten, dass heutzutage oft CSS-Formatvorlagen genutzt werden, die als externes Stylesheet eingebunden sind. Ohne ausreichende Kenntnisse über CSS kann nicht gewährleistet werden, dass die richtige Zahl unterschiedlicher Schriftgrößen gefunden wird. Dies ist abhängig von

der Codierung der Seite allerdings nicht immer möglich. Alternativ bietet sich die Möglichkeit, die unterschiedlichen Schriftgrößen «direkt am Bildschirm» zu zählen, was jedoch gerade bei Dokumenten, die länger als eine Bildschirmseite sind, aufwändig und unübersichtlich sein kann.

Auf FAZ.NET werden zum Analysezeitpunkt zwei verschiedene Schriftgrößen eingesetzt. Die Anzahl der verschiedenen Schriftgrößen bei Bild.T-Online.de ist nicht genau feststellbar, da viele Texte in Bilder eingebettet sind, was ein genaues Bestimmen stark erschwert. Allerdings kann man von deutlich mehr als zehn verschiedenen Größen ausgehen (vgl. Tabelle 3).

Anzahl der Wörter

Mit Hilfe gängiger Texteditoren (bspw. OpenOffice.org⁴) kann die Anzahl der Wörter festgestellt werden. Genau wie bei der Bildanzahl gilt, dass ein Vergleichswert gebildet werden muss, der die unterschiedlichen Seitenlängen berücksichtigt. Dazu bietet sich die Errechnung eines Wertes an, der die Anzahl der Wörter, die pro Tastendruck auf der «Pfeil nach unten» Taste neu auf dem Bildschirm erscheinen, angibt. Die Formel zur Berechnung dieses Wertes entspricht derjenigen der Bildanzahl, nur dass diese durch die Anzahl der Wörter ersetzt wird. Man erhält am Ende die Anzahl der Wörter, die pro Tastendruck auf dem Bildschirm erscheint. Diese Zahl ist in Tabelle 3 in der Zeile «Wörter» zu finden. Bei einem Tastendruck werden auf Bild.T-Online.de durchschnittlich 18,48 neue Wörter sichtbar, bei FAZ.NET 22,78. Letztere hat also eine etwas höhere Textdichte.

Anzahl und Art der Abbildungen

Gemäss der in den untersuchten Online-Nachrichtendiensten vorkommenden Bildarten wurden Fotos, Grafiken/Tabellen, Bewegtbildsequenzen sowie Illustrationen unterschieden. Bei Letzteren handelt es sich um künstlich generierte Bilder und Symbolfotos. Der deutsche Presserat definiert diese als «Ersatz- oder Behelfsillustrationen (gleiches Motiv bei anderer Gelegenheit, anderes Motiv bei gleicher Gelegenheit etc.), [...] symbolische Illustrationen (nachgestellte Szene, künstlich visualisierter Vorgang zum Text etc.), [...] Fotomontagen oder sonstige Veränderungen» (Deutscher Presserat, 2006).

Alle Bildtypen zusammengenommen besitzt Bild.T-Online.de proportional zur Seitenlänge (je 20 «Pfeil-nach-unten»-Tastendrucke) 23 Bilder im Vergleich zu 9 Bildern bei FAZ.NET. In Tabelle 4 werden die verschiedenen Bildarten aufgeführt sowie in der dritten Spalte ein Vergleich unter der Annahme, beide Seiten wären so lang wie FAZ.NET. So sind zum Zeitpunkt der Analyse auf Bild.T-Online.de drei Fotos, auf FAZ.NET acht Fotos zu finden, was hochgerechnet auf die Länge von FAZ.NET neun Fotos bei Bild.T-Online.de bedeuten würde, also mehr als auf FAZ.

⁴ OpenOffice.org ist eine Open Source Office Suite und ist unter <http://de.openoffice.org/> als kostenloser Download verfügbar.

NET. Bild.T-Online.de weist keine Grafiken oder Tabellen auf, FAZ.NET lediglich eine. Dahingegen ist auf Bild.T-Online.de ein Filmelement zu finden, worauf FAZ.NET vollständig verzichtet. Der grösste Unterschied lässt sich im Bereich der «Illustrationen» verorten. Bild.T-Online.de weist 19 Bilder auf, was auf die Seitenlänge von FAZ.NET hochgerechnet 57 ausmacht. Auf FAZ.NET sind 18 Illustrationen zu finden.

	Bild.T-Online.de (23.4.07)	FAZ.NET (23.4.07)	Relation hoch-gerechnet auf Seitenlänge der FAZ.NET
Fotos	3	8	9 / 8
Grafiken/Tabellen	0	1	0 / 1
Film	1	0	3 / 0
Illustration	19	18	57 / 18

Tabelle 4: Anzahl und Arten der Abbildungen

Themenvergleich

Der Vergleich der in den Online-Zeitungen angesprochenen Themen wurde in dieser Analyse durch einfaches Zählen der jeweiligen Themen auf den Startseiten von Bild.T-Online.de und FAZ.NET durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 aufgeführt. In fast allen Bereichen ergeben sich grosse Unterschiede. Bild.T-Online.de hat am Tag des Vergleichs vollständig auf eine Wirtschaftsberichterstattung verzichtet, während FAZ.NET fünf Berichte auf der Startseite anzeigte. Dahingegen gibt es auf FAZ.NET keine Erotikangebote, von denen auf Bild.T-Online.de zwei vorhanden sind. Grössere Unterschiede bestehen weiterhin in den Bereichen «Gesellschaft» (Bild/FAZ: 12/4) und «Werbung», wobei mit «Werbung» Werbeanzeigen auf den Startseiten gemeint sind, also nicht Berichte über Werbung (Bild/FAZ: 9/1).

	Bild.T-Online.de (23.4.07)	FAZ.NET (23.4.07)
Politik	2	4
Wirtschaft	0	5
Sport	6	4
Gesellschaft	12	4
Erotik	2	0
Werbung	9	1

Tabelle 5: Themen

Diskussion

Die Online-Ausgabe von *Bild* ist in ihrer Aufmachung unruhiger und vom Layout aufwändiger im Erscheinungsbild als jene der FAZ. Erstere enthält mehr Aufmerksamkeit erregende Effekte und ist weniger auf sprachliche als auf eine bildlich-graphische Berichterstattung ausgelegt, Soft News sind stärker vertreten, was einer auf Unterhaltungselemente ausgerichteten Darstellungsform entspricht. Ruft man sich nochmals die Leserdaten in Erinnerung, so wählen die Nutzer mit niedrigerem Haushaltseinkommen und niedrigerer Bildung ein Online-Nachrichtenmagazin mit einer stärkeren Emotionalisierung und Visualisierung, das sprachlich weniger dicht ist, mit Themen, die ein geringes Hintergrundwissen verlangen. Die gebildeteren und einkommensstärkeren Leser der FAZ.NET präferieren demgegenüber einen stärker auf Sachlichkeit ausgerichteten Informationsstil, d. h. die Verwendung von realitätsnahen Bildern und den geringen Einsatz ästhetisierender Stilmittel.

Gemäss Schulzes Ansatz besteht ein Zusammenhang zwischen Alter, Bildung und bevorzugten Genussschemata. Da die Leserschaften der Online-Zeitungen bei ACTA nicht nach Milieu-spezifischen Kriterien differenziert wurden und zum Alter nichts ausgesagt wird, kann ein direkter Zusammenhang nur geschlussfolgert werden. FAZ.NET-Leser sind nach Schulzes Daten nur im Niveaumilieu zu vermuten, was auch ihrem Einkommen und dem Bildungsniveau entsprechen würde. Da das Niveaumilieu nur einem Genussschema, dem Hochkulturschema, zugetan ist, ist eine Entsprechung zwischen milieubedingt bevorzugter Präferenz des hochkulturellen Genussschemas mit dem informationsorientierten Gestaltungsstil der FAZ.NET hochplausibel. Etwas anders sieht es bei Bild.T-Online aus. Leser der Printausgabe finden sich nach Schulze im Harmonie- und im Unterhaltungsmilieu, die bildungsferner sind und niedrigere Einkommen besitzen. Bezüglich der bevorzugten Genussschemata gibt es jedoch deutliche Unterschiede. Zwar sind sich beide Milieus einig in der Ablehnung des Hochkulturschemas, doch während das Harmoniemilieu das Trivialschema sucht und das Spannungsschema ablehnt, ist dies beim Unterhaltungsmilieu genau umgekehrt. Offenbar gelingt es jedoch der *Bild* beide Schemata miteinander zu integrieren, was auch ihre hohe Printauflage erklärt. Entsprechendes ist für die Onlineausgabe zu vermuten, wobei erst ein empirischer Vergleich die augenfälligen Ähnlichkeiten der Print- und Onlineausgaben sichern würde.

Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass gebildete Leser ihr bevorzugtes hochkulturelles Erlebnisschema mit dem informationsorientierten Stil der FAZ.NET erfüllen wollen, während geringer gebildete Leser ihre Präferenz des Trivial- und Spannungsschemas mit dem Unterhaltungsstil besser vereinbaren können. Weil Bildung nur in Zusammenhang mit dem Alter milieukonstituierend ist, kann man vermuten, dass es vor allem ältere Leser sind, welche den Informationsstil der FAZ.Net bevorzugen, während Bild.T-Online.de vermutlich jüngere und ältere Leser

mit niedrigem Bildungsniveau vereinen kann, weil sie mehrere Erlebnisrationalitäten zugleich bedient.

Für die Untersuchung der Angebotsselektion als Bestandteil von Medienkompetenz ist zu konstatieren, dass das Bildungsniveau nur ein grober Indikator für eine informations- oder unterhaltungsorientierte Medienselektion ist. Bezieht man ebenfalls das Alter und den Milieustil mit ein, wird Angebotsselektion als Erfüllung soziokulturell geprägter, bevorzugter Erlebnisrationalitäten sichtbar. Angebotsanalytische Untersuchungen sind bei der Erklärung dieses Zusammenhangs insofern wichtig, als sie einen gesicherten Aufschluss über die präferierten Stilmittel erlauben und damit die gesuchte Erlebnisrationalität von Seiten des Angebotes erklären.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen der Angebotsselektion und dem Bildungsniveau verlangt aus milieutheoretischer Perspektive Kenntnisse über die mit den jeweiligen Angeboten verbundenen Rezeptionserwartungen der Nutzer. Da sich diese Erwartungen nach Schulze als ästhetische Erlebnisvorlieben erklären lassen, sind Untersuchungen notwendig, die genau diesen Aspekt der präferierten Medien analysieren. Allerdings liegen hierzu kaum Untersuchungen vor. Um die Erklärungskraft solcher Daten zu veranschaulichen, wurden die formalen Gestaltungsunterschiede zweier Online-Zeitungen in einer Tagesstichprobe analysiert. Für die vorliegende Fragestellung ermöglicht es bereits diese Stichprobe zu zeigen, dass es sich aus kompetenztheoretischer Perspektive lohnt, den Zusammenhang zwischen Bildung und Angebotswahl unter Einbezug der formalen Gestaltungskriterien einerseits und milieuspezifischen Rezeptionserwartungen andererseits zu untersuchen. Denn der Zusammenhang zwischen Bildung und Medienkompetenz wird unter Einbezug von Schulzes Milieuansatz als abhängig von soziokulturellen Dispositionen sichtbar, welche die Erlebniserwartungen und vermutlich auch die Verarbeitungsformen von Medieninhalten beeinflussen. Dies legt für die Untersuchung von Medienkompetenz folgendes nahe:

1. Die unter Milieuperspektive sichtbar werdenden ästhetischen Präferenzen weisen den Gestaltungsformen einen wichtigen Einfluss auf die Selektion und die Verarbeitung von Inhalten zu. Dies liefert Hinweise auf gruppenspezifische Besonderheiten bei Lern- und Bildungsprozessen mit Medien und fordert dazu auf, dies bei didaktischen und bildungstheoretischen Konzeptionen zu berücksichtigen.
2. Ist Mediennutzung von habituellen, milieuspezifischen Dispositionen geprägt, so besitzt dies Konsequenzen für die Problematik wachsender Wissensklüfte. So könnte sich in Zusammenhang mit der Verbreitung des Internets tatsächlich eine digitale Kluft auf Ebene der Medienkompetenz (Hargittai 2002) ausweiten

in Form eines Transfers von Nutzungsstilen von älteren auf neue Medien. Eine Begründung für solche «transmedialen Nutzungsstile» (Schweiger 2005) läge dann in gestaltungsspezifischen Merkmalen des Medienangebotes, das als unterschiedliche Erlebnisversprechen durch die Nutzer wahrgenommen wird.

Literatur

- ARD-Forschungsdienst. Digital Divide: Führen Internet und Digitales Fernsehen zu einer neuen Wissenskluft? *Media Perspektiven* 4 (2004): 233–238.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing*. Bielefeld: Bertelsmann, 2007.
- Bonfadelli, Heinz. «Die Wissenskluft-Perspektive. Theoretische Perspektive, methodische Umsetzung, empirischer Ertrag». *Medienwirkungsforschung* (2. Aufl.). Hrsg. von Michael Schenk. Tübingen: Mohr Siebeck, 2002. 568–601.
- Blödorn, Sascha; Klinger, Walter. «Informationsnutzung und Medienauswahl. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung zum Informationsverhalten der Deutschen.» *Media Perspektiven* 12 (2005): 638–646.
- Blödorn, Sascha; Gerhards, Maria; Klingler, Walter. «Informationsnutzung und Medienauswahl 2006.» *Media Perspektiven* 12 (2006). 630–638.
- Castells, Manuell. *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Das Informationszeitalter Bd. 1 Opladen: Leske + Budrich, 2001.
- Dehm, Ursula; Storll, Dieter; Beeske, Sigrid. «Das Internet: Erlebnisweisen und Erlebnisstypen.» *Media Perspektiven* 2 (2006): 91–101.
- Dohmen, Günther. «Informelles Lernen in der Freizeit.» *Spektrum Freizeit* 1 (2002): 18–27.
- Deutscher Presserat. *Pressekodex. Richtlinie 2.2 – Symbolfoto* (14.12.07): <http://www.presserat.de/Richtlinien-zu-Ziffer.82.0.html>.
- Eimeren, Birgit van; Frees, Beate. «Nach dem Boom: Grösster Zuwachs in internetfernen Gruppen.» *Media Perspektiven* 8 (2005): 362–379.
- Engel, Bernd; Windgasse, Thomas. «Mediennutzung und Lebenswelten 2005.» *Media Perspektiven* 9 (2005): 449–464.
- Feierabend, Sabine; Klingler, Walter. «Kinder und Medien. Ergebnisse der KIM-Studie 2006. Der Medienumgang 6- bis 13-Jähriger nach Sinus-Milieus.» *Media Perspektiven* 10 (2007): 492–505.
- Foltin, Hans-Friedrich. «Fernsehen als Unterhaltung.» *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*. Hrsg. von Joachim-Felix Leonhard, Hans-Werner Ludwig und Erich Strassner. Berlin: Walter de Gruyter, 2002. S. 2406–2413.
- Gerhards, Maria; Klingler, Walter. «Programmangebote und Spartennutzung im Fernsehen.» *Media Perspektiven* 11 (2005): 258–569.
- Hallenberger, Gerd. «Zukünftige Programmentwicklungen des Fernsehens.» *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*. Hrsg. von Joachim-Felix Leonhard, Hans-Werner Ludwig und Erich Strassner. Berlin: Walter de Gruyter, 2002. S. 2477–2485.
- Hargittai, Eszter (2002). Second Level Digital Divide: differences in people's online skills. *First Monday*, 7 (4). http://www.firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html (20.12.07).
- Hermann, Dieter. «Bilanz der empirischen Lebensstilforschung.» *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1 (2004): 153–179.

- Hradil, Stefan. *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag, 2006.
- Klingler, Walter; Neuwöhner, Ulrich. «Kultur in Fernsehen und Hörfunk.» *Media Perspektiven* 7 (2003): 310–319.
- Krüger, Udo Michael. «Fernsehnachrichten bei ARD, ZDF, RTL und SAT.1: Strukturen, Themen und Akteure. Jahresbilanz 2005 des InfoMonitors.» *Media Perspektiven* 2 (2006): 50–74.
- Kuchenbuch, Katharina. «Ergebnisse einer qualitativen Studie in Ost- und Westdeutschland. Kulturverständnis in der Bevölkerung.» *Media Perspektiven* 2 (2005): 61–69.
- Meyer-Lucht, Robin. «Die Grenzen der Zielgruppenstrategie.» *Medien & Kommunikationswissenschaft* 4 (2004): 533–541.
- Mikos, Lothar. *Fern-Sehen: Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens*. Berlin: Vistas.
- Otte, Gunnar. «Hat die Lebensstilforschung eine Zukunft? Eine Auseinandersetzung mit aktuellen Bilanzierungsversuchen.» *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1 (2005): 1–31.
- Pietrass, Manuela. «Gestaltungsmittel als Interpretationshinweise. Eine rahmenanalytische Betrachtung des Infotainment nach E. Goffman.» *Medien & Kommunikationswissenschaft* 4 (2002): 498–509.
- Pietrass, Manuela. «Digital Literacy Research from an International and Comparative Point of View.» *Research in Comparative and International Education* 2 (2007): 1–12 (12.12.07): <http://www.worlds.co.uk/RCIE>.
- Pietrass, Manuela. «Bildungsdefizite durch Infotainment? Die didaktische Bedeutung medialer Gestaltungsmittel.» *Medien – Macht – Gesellschaft*. Hrsg. von Johannes Fromme u. Burkhard Schäffer. Wiesbaden: VS Verlag, 2007: 121–136.
- Pietrass, Manuela. «Zielgruppenorientierte Gestaltungsformen bei digitalen Lernangeboten. Eine Diskussion aus milieutheoretischer Perspektive.» *MedienCampus Bayern*. Hrsg. von Gabriele Goderbauer-Marchner. Ergolding: Arcos Verlag (in Druck).
- Pietrass, Manuela; Schmidt, Bernd; Tippelt, Rudolf. «Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung soziokultureller Voraussetzungen.» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3 (2005): 413–426.
- Rössel, Jörg. «Von Lebensstilen zu kulturellen Präferenzen – Ein Vorschlag zur theoretischen Neuorientierung.» *Soziale Welt* 1 (2004): 95–114.
- Rössel, Jörg. «Kostenstruktur und Ästhetisierung? Zur Erklärungskraft von Lebensstilen.» *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 3 (2006): 453–467.
- Schmitz, Ulrich. «Optische Labyrinth im digitalen Journalismus. Text-Bild-Beziehungen in Online-Zeitungen.» *Die Zeitung zwischen Print und Digitalisierung*. Hrsg. von Hans-Jürgen Bucher u. Ulrich Püschel. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001, S. 207–232.
- Schulze, Gerhard. *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus, 1992.
- Schweiger, Wolfgang. «Gibt es einen transmedialen Nutzungsstil? Theoretische Überlegungen und empirische Hinweise.» *Publizistik* 2 (2005): 172–200.
- Sinus Sociovision. *Die Sinus-Milieus® in Deutschland*. (09.12.07): <http://www.sinus-sociovision.de/2/2-3-1-1.htm>.
- Sinus Sociovision. *Von den Anfängen des Modells bis heute* (14.12.07): <http://www.sinus-sociovision.de/2/2-3-4-1-2.htm>.
- Tippelt, Rudolf; Eckert, Thomas; Barz, Heiner: *Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996.

Wippermann, Carsten; Magalhaes, Isabel de. *Zielgruppen Handbuch*. Religiöse und kirchliche Orientierungen in den SINUS-Milieus 2005. München: MDG; Heidelberg: SINUS Sociovision, o. J.

Zubayer, Camille; Geese, Stefan. «Die Informationsqualität der Fernsehnachrichten aus Zuschauersicht.» *Media Perspektiven*, 4 (2005): 152–162.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Sinus Sociovision (2007). Die Sinus-Milieus® in Deutschland.
<http://www.sinus-sociovision.de/2/2-3-1-1.htm> (9.12.07)

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: ARD/ZDF Langzeitstudie Massenkommunikation (2005)
(vgl. Engel/Windgasse 2005)