

Horst Niesyto

Medienkulturen und soziale Ungleichheit¹

In der Ankündigung zu dem 21. Kongress der DGfE „Kulturen der Bildung“ steht: „Neben kulturellen Faktoren bestimmen heute vor allem sozialstrukturelle und ökonomische Faktoren das Bildungsgeschehen. Das Kongressthema stellt damit auch die Frage nach der Bedeutung kulturtheoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Stehen hier Kultur(en) oder Sozialstruktur(en) im Zentrum? Werden Erziehung und Bildung durch kulturelle oder durch sozioökonomische Faktoren bestimmt? Wäre es angemessener, mit zwei konkurrierenden oder einander womöglich ergänzenden Erklärungsmustern zu arbeiten?“

Die AG „Medienkulturen und soziale Ungleichheit“ bezieht sich auf diese Leitfragen des Kongresses und möchte aus medienpädagogischer Sicht das Spannungsfeld von jugendkulturtheoretischen und lebenslagenbezogenen Ansätzen der Jugendmedienforschung in vier Vorträgen und einem anschließenden Podiumsgespräch ausloten und medienpädagogische Schlussfolgerungen ziehen. In meinem Vortrag möchte ich einen Überblick zur Thematik geben und werde dabei sowohl auf theoretisch-konzeptionelle Fragen als auch auf empirische Befunde eingehen.

Mein Ausgangspunkt sind 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 DIETER 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-Communities, bilden eigene Vorlieben aus und demonstrieren so auch ihre Zugehörigkeit zu 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 und für die Lebensbewältigung gefragt (u.a. CHARLTON / NEUMANN 1986, BAACKE u.a. 1990, VOGELGESANG 1991).

Wenngleich diese jugendkultur- und handlungstheoretischen Ansätze 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 Sou-

¹Vortrag auf dem 21. Kongress der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) am 19. März 2008 in Dresden (AG 47). Siehe auch: Niesyto, Horst (2008): Medienkulturen und soziale Ungleichheit. In: **Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik**, Nr. 11.

veränität der (kindlichen) Rezipienten gegenüber dem Medium (CHARLTON 1997: 32 f.). 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 (u.a. MIKOS 1994). Einseitig war diese Rezeption insofern, weil die entsprechenden Studien den Schwerpunkt phänomenologisch und kulturalistisch verkürzt auf die Beschreibung jugendkultureller Aneignungsformen legten und die Analyse struktureller Rahmenbedingungen 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 Prägekraft dieser Faktoren für den medialen Sozialisationsprozess.

Ohne in deterministische Positionen zurückzufallen ist danach zu fragen, was für inhaltliche und ästhetische (Struktur-) Muster Medien anbieten, wie diese Strukturmuster in den Prozess der Medienaneignung einfließen und inwieweit unterschiedliche Sozialisationsbedingungen diesen Prozess beeinflussen. Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit problematischen Medienentwicklungen wie z. B. emotionalisierende, personalisierende, dramatisierende Formen medialer Inszenierungen und deren Bedeutung für die Mediensozialisation, auch im Hinblick auf schicht- bzw. milieuspezifische Unterschiede. Notwendig erscheinen differenzierende Sichtweisen, die sowohl die Perspektive eines aktiven, teilweise widerständigen Publikums als auch problematische Inszenierungsstrategien und Mediennutzungsformen berücksichtigen. DIETER BAACKE sprach in diesem Zusammenhang von „kommunikationskulturellen Problemlagen“: Orientierungsdilemma zwischen Medien und Arbeitswelt; Schwierigkeit des Unterscheidens; Optionenvielfalt und Schwierigkeit, sich zu entscheiden; Ver-Oberflächlichlichung von Wahrnehmungstätigkeiten. Leitender Gesichtspunkt im Problemfeld „Optionenvielfalt“ ist die medienkritische Überlegung, dass wir „zwar eine Vielzahl möglicher Optionen [haben], aber (a) nur begrenzte Zeit, (b) nur begrenzte Mittel (ein besonderes Problem für Kinder und Jugendliche) und (c) begrenzte Möglichkeiten, eine Vielzahl von Beziehungen aufzunehmen (zu anderen Menschen, aber auch zu den Imagines der Medien). [...] Diese Vermehrung [von Optionen, HN] führt zu Hektik und Unrast und zu einem Dauergefühl des Zu-Kurz-Gekommen-Seins: Auf anderen Kanälen geschieht immer gerade das, was ich versäume. Wird dieses kulturelle Muster generalisiert, sind systematische Lernfortschritte erschwert“ (BAACKE 1997, S. 79).

Gerade die *Überschätzung* der Möglichkeiten zu einem medien-autonomen Handeln scheint ein kritischer Punkt in neueren Medienrezeptions- und Mediensozialisationstheorien zu sein. Diese Theorien, die sich oft auf Konzepte zur Selbstsozialisation mit Medien beziehen (u. a. MÜLLER/ RHEIN/ GLOGNER 2004), betonen die Eigenleistungen des Individuums im Sinne aktiven, selbstständigen Handelns: Auswahl von Gegenständen, Medienangeboten, Mitgliedschaften, Beziehungsformen und Werthaltungen, Deutungsmustern. Diese Eigenleistungen haben zweifelsohne in Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung und Globalisierung zugenommen, der von den Individuen in erheblichem Maße mehr eigenverantwortliches Handeln abverlangt (vgl. BECK 1986). Einerseits verbinden sich damit Chancen zu mehr Selbstständigkeit und Selbststeuerung, andererseits ist jedoch nicht zu übersehen, dass den Menschen *unterschiedliche* soziale, kulturelle, bildungsbezogene *Ressourcen* zur Verfügung stehen, um eigen- und sozialverantwortlich zu handeln. Um z. B. Kompetenzen wie Decodierungsfähigkeit und Distanzierungsfähigkeit gegenüber medialen Angeboten differenzierter entwickeln zu können, reichen alltägliche Formen der Medienkritik nicht aus, sondern bedürfen spezifischer Wissens- und Erfahrungsbestände. Zu fragen ist, welche medienbezogenen Nutzungs- und Reflexionskompetenzen vorhanden sind und inwieweit die An-

eignung dieser Kompetenzen mit schicht- und milieuspezifischen Mustern der Mediennutzung und der Sozialisation zusammenhängt.

Aktuelle Beiträge über soziale Ungleichheit und Benachteiligung (u. a. REHBERG 2006) weisen darauf hin, dass jenseits einer zu konstatierenden Pluralisierung von Lebensstilen nach wie vor unterschiedliche soziale Lebenslagen und Milieus eine prägende Kraft für die Bildungs- und Entwicklungschancen von Menschen haben. Aufgeschreckt durch empirische Befunde im Rahmen 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. So wird im Bereich der Medienwissenschaft und Medienpädagogik in Zusammenhang mit aktuellen Internet- und Onlinestudien von mehreren AutorInnen betont, dass sich mit dem Themenfeld „Digitale Ungleichheit“ kein technisches, sondern ein soziales Problem verbindet und dass soziale Probleme primär soziale Lösungen erfordern (KOMPETENZZENTRUM INFORMELLE BILDUNG 2007). Ungleichheiten verweisen vor allem auf vorhandene soziale, bildungsbezogene und kommunikative Klüfte. Medienpädagogik scheint gut beraten zu sein, diese Klüfte stärker zu beachten.

Als wichtige empirische Befunde lassen sich festhalten:

- Bezüglich des *Zugangs* zu digitalen Medien zeichnet sich in den letzten Jahren eine enorme Veralltäglichere insbesondere bei Jugendlichen ab. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass im Sozialisationsfeld Schule nach wie vor schulartenspezifische Unterschiede bestehen (schlechtere Ausstattung und Zugänge an Grundschulen und an Hauptschulen; deutlich geringere Erfahrungen mit medialen Eigenproduktionen bei Hauptschülern; vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND 2005).
- Die Formen und Funktionen der *Medienaneignung* sind unterschiedlich und lassen deutliche Bezüge zu sozialen und bildungsbezogenen Kontexten erkennen. Dies betrifft vor allem Unterschiede in der Nutzung von mehr wissens- und mehr unterhaltungsorientierten Angeboten (WAGNER & THEUNERT 2006), Unterschiede bezüglich vorhandener Lese- und Schreibkompetenzen (GROEBEN & HURRELMANN 2002) sowie bei den Nutzungspräferenzen und der Navigationspraxis in der Onlinenutzung (ISKE U.A. 2004). Die Bielefelder Studie über „Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund“ betont die Notwendigkeit, stärker auf den lebensweltlichen, soziokulturellen Hintergrund der Jugendlichen zu achten. Als ein zentraler Befund wird festgehalten, „dass die Möglichkeiten der Internetnutzung stark mit den Ausgangsbedingungen der NutzerInnen und deren sozialem Kontext im ‚real life‘ zusammenhängen [...]. Nutzung, Beteiligung und Bildungsprozesse ergeben sich nicht zwangsläufig durch ein vorliegendes, zur Verfügung stehendes Angebot, sondern erfordern eine entsprechende Berücksichtigung der unterschiedlichen Ressourcen von jugendlichen Nutzern“ (ISKE U.A. 2004, 22f.).
- Die *familiären Milieus* und das dort vorhandene Bildungskapital prägen unterschiedliche Formen der Medienaneignung bei Kindern und Jugendlichen. So fassen ULRIKE WAGNER & SUSANNE EGGERT (2007, S. 19f.) 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 multifunktionale 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“.

- Im Bereich der *schulischen Medienbildung* besteht neben der deutlich schlechteren Medienausstattung an Grund- und Hauptschulen das Problem einer Kluft in den medienbezogenen Grundhaltungen und Orientierungen (mediale Habitusformen) zwischen vielen Pädagogen einerseits und vielen Schülern andererseits (KOMMER 2006). Dieses Problem ist insbesondere an Hauptschul- und Migrationsmilieus ein Benachteiligungsfaktor, wenn dies mit Abwertungen von Medienpräferenzen bei Kindern und Jugendlichen und fehlenden medienpädagogischen Kompetenzen bei Lehrkräften verbunden ist.
- Aktuelle Studien zur *Internet- und Web 2.0-Nutzung* hinterlassen ein widersprüchliches Bild. Während laut JIM-Studie 2007 der Bildungshintergrund bei den Web 2.0-Praktiken so gut wie keine Rolle spielt, verweisen andere Studien auf die Relevanz bildungsbezogener Faktoren. So stellt ein Teilbericht der „ARD/ZDF-Online-Studie 2007“ fest, dass aktuell „immer noch 56 Prozent aller Personen mit Volksschul-/Hauptschulabschluss offline [sind], bei denen mit Abitur sind es nur 10 Prozent“ (GERHARDS & MENDE 2007, S. 380). Die „TNS Infratest-Studie“ (2007)² formuliert in diesem Zusammenhang: „Menschen mit hoher formaler Bildung oder einem hohen Haushalts-Nettoeinkommen sind überdurchschnittlich häufig unter den ‚Prosumenten‘ zu finden“. Befunde in weiteren Studien weisen darauf hin, dass der Zugang zu komfortablen Breitbandanschlüssen, die für die umfassende Nutzung von Web 2.0-Angeboten vorteilhaft sind, nach wie vor ein ausgrenzendes Kriterium für Sozialgruppen mit niedrigem Einkommen darstellt.

Notwendig sind Studien, die die konkreten Prozesse der Medienaneignung dokumentieren und analysieren: Wie und zu welchem Zweck erschließen sich männliche und weibliche Jugendliche aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus und Altersgruppen Inhalte im Web 2.0? Wie navigieren sie durch die Angebotsstruktur und wie stellt sich ihr mediales Ausdrucks-, Gestaltungs- und Kommunikationsverhalten mittels Web 2.0-Techniken konkret dar? Auf der Basis der Deskription dieser Aneignungsprozesse und medialen Umgangsweisen sind in einem weiteren Schritt Analysen zu erstellen, die Anhaltspunkte für medienpädagogisches Handeln liefern: In welchen Bereichen verfügen die Jugendlichen über Medienkompetenzen, in welchen Bereichen benötigen sie Anregungen, um Medienkompetenzen zu erwerben bzw. zu vertiefen? Aber auch: Was sind die Gründe, weshalb viele Jugendliche die aktivpartizipativen Potenziale von Web 2.0 nicht nutzen? Forschende sollte hier offen sein für die verschiedenen Phänomene, Faktoren und Gründe und sich frei machen von impliziten oder expliziten Zuschreibungen, die einen unvoreingenommenen Blick verhindern. Aktuell beginnen einzelne Untersuchungen, die sich diesen Fragen widmen. Zu nennen sind vor allem eine Studie, die vom Hans-Bredow-Institut (HBI) im Auftrag der Landesanstalt für Medien in NRW (LfM) stattfindet sowie eine Grundlagenstudie zu „Bildungsbenachteiligung und multifunktionale Medien“ und Explorationsstudien des Instituts für Medienpädagogik in Theorie und Praxis (JFF, München).

Notwendig sind auch Studien im Kontext *medienpädagogischer Praxisforschung*, die das Expertenwissen von Medienpädagogen erheben und vorhandene medienpädagogische Aktivitäten systematisch untersuchen. Ergebnisse einer eigenen Studie zum Thema „Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede“, die ich vor 10 Jahren erstellte, verdeutlichten, dass Benachteiligung nicht nur mit ökonomischen und sozialen, sondern auch mit institutionellen Faktoren, mit „Bildungskulturen“ zusammenhängt – z. B. mit der Art und Weise, mit welchen (medien-) pädagogischen Konzepten gearbeitet wird. Pädagoginnen und Pädagogen, die sich z. B. zu wenig für die Lebens- und Medienwelten der Kinder und Jugendlichen öffnen und

² Vgl. www.news-ticker.org/pm.php?news_id=4630421

keine zielgruppenspezifischen Lernarrangements bieten, sind in diesem Zusammenhang ein benachteiligender Faktor. 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 und beanspruchen eine „genauere Erfassung der unterschiedlichen Kontexte und Lebensbereiche, deren institutionelle Leitkriterien darüber bestimmen, welcher Aspekt von sozialer Ungleichheit hier zählt“ (SCHWINN 2006: S. 1295).

Die Auseinandersetzung mit Medien ist untrennbar mit der Frage verknüpft, inwieweit Medienangebote Orientierung und Identitätsbildung beeinflussen. Hier zeigt sich die Janusköpfigkeit der Medienangebote für Kinder und Jugendliche: Einerseits bieten sie Chancen für selbstständigen Wissenserwerb, für kulturellen Selbstaussdruck und Kommunikation, für Identifikationsangebote, für unterschiedliche Lesarten. Andererseits beeinflussen vorhandene bildungsbezogene, kulturelle und soziale Dispositionen und Ressourcen die medialen Präferenzen und die Formen der Medienaneignung – die „soziale Rahmung“ kann nicht ausgeklammert werden (Moser 2006, S. 71). Unter dem Aspekt sozialer und bildungsmäßiger Benachteiligung ist pädagogisch eine Abwehrhaltung gegenüber Medien fatal, weil sie Kinder und Jugendliche nicht darin unterstützt, Medien für die eigene Persönlichkeitsbildung aktiv und differenziert zu nutzen. Gefragt ist eine pädagogische Begleitung, die Kindern und Jugendlichen auf der Grundlage ihrer Alltagserfahrungen anschaulich Wege aufzeigt, Medienangebote bezüglich inhaltlicher und formaler Präsentation zu hinterfragen und ihre kommunikative Kompetenz zu stärken (Niesyto 2004; Paus-Hasebrink 2006).

Ich fasse zusammen:

1. Die jugendkultur- und handlungstheoretisch motivierte Jugendmedienforschung, die differenzierte Formen und Muster der Medienaneignung herausarbeiten konnte, ist auf dem Hintergrund ungleicher Sozialisationsbedingungen um lebenslagenbezogene Forschungsperspektiven zu erweitern. Dies bedeutet, die Relevanz und konkrete Verfasstheit verschiedener Sozialisationsfelder im Hinblick auf die Mediennutzung und Medienaneignung genauer ins Blickfeld zu nehmen.
2. Die Frageperspektive „Was machen Menschen mit Medien?“ ersetzt nicht die Beantwortung der Frage, inwieweit gesellschaftliche Medienangebote inhaltliche und ästhetische Strukturmuster anbieten, die den Prozess der individuellen Medienaneignung in unterschiedlicher Intensität beeinflussen. Es sind zwar die Subjekte, die die verschiedenen Angebote verarbeiten, aber die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen medialen „Rahmungen“ und subjektiven Dispositionen sollten beachtet werden.
3. Theoretisch bedeutet dies, bei der Analyse von Medienkulturen differenztheoretische und auf Theorien sozialer Ungleichheit bezogene Sichtweisen zu vermitteln. Versteht man ‚Habitus‘ nicht als determinierende Struktur, sondern als ein System von Dispositionen, die gesellschaftlich erlernt werden, impliziert dies, dass Habitualisierungen auch veränderbar sind.
4. Hierfür ist es notwendig, dass die jeweiligen Akteure – Jugendliche wie Pädagogen - es lernen, unterschiedliche Mediennutzungsformen zu respektieren und die eigenen medialen Habitusformen zu hinterfragen. Medienpädagogisch bedeutet dies z. B. in der Ausbildung von Pädagogen biografische Medienreflexionen zu befördern und sich stärker mit zielgruppenspezifischen Fragen der Gestaltung von medialen Lernarrangements auseinanderzusetzen.

Literatur

- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter/ Sander, Uwe/ Vollbrecht, Ralf (1990): Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Medienwelten Jugendlicher. Bd. 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Charlton, Michael (1997): Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Charlton, Michael/ Schneider, Sylvia (Hrsg.): 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.
- Gerhards, Maria/ Mende, Annette (2007): Offliner 2007: Zunehmend distanzierter, aber gelassener Blick aufs Internet. In: Media Perspektiven Nr. 8 (2007), S. 379-392.
- Groebe, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Iske, Stefan/ Klein, Alexandra/ Kutscher, Nadia (2004): Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet. URL: <http://www.kib-bielefeld.de/externelinks2005/digitaleungleichheit.pdf>
- 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, S. 165-177.
- Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.) (2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen von Jugendlichen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2007): JIM-Studie 2007 Jugend, Information (Multi-) Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2005): JIM-Studie 2005 Jugend, Information (Multi-) Media. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.
- Mikos, Lothar (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin/ München: Quintessenz.
- Moser, Heinz (2006): Medien und die Konstruktion von Identität und Differenz. In: Treibel, Annette/ Maier, Maja S./ Kommer, Sven/ Welzel, Manuela (Hrsg.): 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/Merkens, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 237-252.
- Niesyto, Horst (2004): Medienbildung mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus. In: Otto, Hans-Uwe/ Kutscher, Nadja (Hrsg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 122-136.
- Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen. Baden-Baden / Ludwigsburg: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2006): Medienpädagogische Forschung braucht gesellschaftskritischen Handlungsbezug. Besondere Verantwortung gebührt sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen. In: medien + erziehung, 50. Jhg., Heft 5/06, S. 22-28.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.) (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.
- Schwinn, Thomas (2006): Ungleichheitsstrukturen versus Vielfalt der Lebensführungen. In: Rehberg, Karl-Siebert (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.
- Vogelgesang, Waldemar (1991): Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen: VS-Verlag.
- Wagner, Ulrike/ Eggert, Susanne (2007): Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. In: medien + erziehung, 51. Jahrgang, Nr. 5, S. 15-23.
- Wagner, Ulrike/ Theunert, Helga (Hrsg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. BLM-Schriftenreihe, Bd. 85. München: Fischer.