



# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

## Teil 2

### Die soziale Frage im Fokus von Medienforschung und Jugendbildung

#### Inhalt

Eröffnungsrede von Thomas Krüger Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung	S. 2
Die soziale Frage in Medienforschung und Medienpädagogik Prof. Dr. Horst Niesyto, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	S. 6
Soziale Frage(n) und Ungleichheit aus der Perspektive der Jugendbildung Prof. Dr. Benno Hafener, Universität Magdeburg	S. 26



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



**Eröffnungsrede von Thomas Krüger,  
Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung**

*Es gilt das gesprochene Wort!*

Sehr geehrte Damen und Herren,

es ist mir eine große Freude im Rahmen dieser Tagung zu Ihnen zu sprechen. Der dreifache Schwerpunkt *Soziale Ungleichheit – Medienpädagogik – Partizipation* dieses Fachkongress hätte nicht treffender gewählt werden können, um ein Megathema der bundesdeutschen Gesellschaft zu beleuchten: Welchen Beitrag können die Disziplinen der Medienforschung und Medienpädagogik, der Pädagogik allgemein, leisten, um in einer von sozialen Disparitäten bestimmten Mediengesellschaft jenen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, die von Marginalisierung und Prekarisierung bedroht oder sogar betroffen sind?

Nicht erst die globale Finanzkrise der letzten Wochen, hat dieses Thema auf die politische Tagesordnung gehoben. Wir kennen die Diskussion seit längerem. Die im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung von TNS Infratest erarbeitete Studie *Gesellschaft im Reformprozess* stellte bereits im Juli 2006 fest, dass Verunsicherung zur „dominanten gesellschaftlichen Grundstimmung“ geworden sei. Im Zuge der Diskussion dieser Befunde zeigt sich, dass „die soziale Frage weniger denn je ein exklusives Problem „sozialer Randschichten“ ist, wie der Soziologe Klaus Dörre in einem kürzlich erschienenen Essay in der bpb-Publikation *Aus Politik und Zeitgeschichte* feststellte. In der Studie wird unterschieden zwischen der Bezeichnung „Prekariat“ als Beschreibung für die Situation von Menschen in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und der Bezeichnung „Abhängiges Prekariat“. Damit ist ein über die Qualität des Beschäftigungsverhältnisses hinausgehendes Gefühl der Unsicherheit gemeint, das sich auf die gesamte Lebenssituation und -perspektive erstreckt und damit zur Chiffre des Milieus wird.

Zum Prekariat im engeren Sinne sind nicht nur Angehörige der sozialen Unterschicht zu zählen, sondern ebenso der Mittelschicht, beispielsweise in akademischen Berufen Tätige mit Zeitarbeitsverträgen oder in vergleichbaren Beschäftigungsformen. Gesprochen wird von der „Erosion am Rande der Mitte“. Gemeint ist damit die Beobachtung, dass auch Angehörige der Mittelschicht (objektiv) von sozialem Abstieg bedroht sind und weite Teile dieser sozialen Gruppe von



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

einem (subjektiven) Gefühl der Verunsicherung hinsichtlich ihrer Zukunftsperspektiven erfasst werden.

Dieses Gefühl der Verunsicherung wird natürlich durch gesellschaftliche Krisen wie zum Beispiel die aktuelle verfestigt und verstärkt. Dabei ist es unerheblich, ob die gehegten Befürchtungen denn auch tatsächlich eintreten. Eine „subjektiv verunsicherte Mitte der Gesellschaft“ stellt auch dann „ein sozial ernstzunehmendes Problem“ dar, wenn der soziale Abstieg nicht erfolgt, wie Nicole Burzan in der bereits genannten Ausgabe *Aus Politik und Zeitgeschichte* sehr anschaulich erläutert. Burzan führt weiter aus, dass die Soziologie ihr Modell über Ungleichheit und deren zentrale Merkmale grundsätzlich überdenken müsse. Ich halte es zudem für unerlässlich, diese Diskussion auch aus einer politischen Perspektive und einer Bildungsperspektive zu führen. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung hat fehlende Bildung als Armutsrisiko herausgestellt und unter anderem auf den sozial selektiven Charakter des deutschen Schulsystems hingewiesen. Eine Diskussion, die nicht neu ist, aus der aber systematisch keine Konsequenzen gezogen werden. Eine gute Bildung und der sozialen Mitte qua Geburt anzugehören, bietet eben nach wie vor noch einen Schutz vor Arbeitslosigkeit und Armut.

Aus Sicht der politischen Bildung hat das Konsequenzen: Verunsicherung stellt die Bereitschaft zur Partizipation am politischen System auf die Probe. Wo aufgrund einer Enttäuschung über die als mangelhaft wahrgenommenen Leistungen des Staates das Vertrauen in die grundlegenden Werte, Normen und Strukturen der politischen Ordnung schwindet, kann es zu einer Verweigerung der politischen Teilhabe führen. Dies gilt insbesondere für Milieus, die nach Einkommen und Bildung dem unteren sozialen Drittel zuzurechnen sind, seien es die konsummaterialistischen oder hedonistischen Milieus aus der Freizeitforschung oder das „Abgehängte Prekariat“ aus der politischen Milieu-Typologie von TNS Infratest. Gemeinsam ist diesen Milieus eine Auffassung des Staates als eines eingreifenden Staates, der die soziale Absicherung der Bürger und die Herstellung von Chancengleichheit zu sichern habe. Besser gebildete Milieus stellen in der Regel weniger paternalistische Forderungen an den Staat.

Die Erwartungshaltung der politik- und bildungsfernen Milieus geht einher mit einer deutlich dichotomischen Haltung á la „Die da oben machen, und wir hier unten müssen es ausbaden“. Das senkt natürlich die Bereitschaft zur politischen oder zivilgesellschaftlichen Partizipation zusätzlich. In dieser Lebenswelt fehlt auch fast vollständig die Erfahrung



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





von „gelingendem Leben“, von „geglückter Demokratie“, wie Wolfrum es nennt. Bildung ist meines Erachtens die wichtigste Grundlage, um sein Leben erfolgreich in die Hand nehmen zu können und Anerkennung zu erhalten. Bundesbildungsministerin Schavan hat es in einer Ringvorlesung an der Humboldt-Universität in Berlin zur „Zukunft der Menschen“ gesagt: „Bildung in der Schule und Bildung durch Wissenschaft sollen Chancen für ein gelingendes Leben eröffnen.“ Leider müssen wir noch allzu oft konstatieren, dass dies nicht gelingt, weil die Bildung die Menschen nicht erreicht, Bildungsangebote nicht angenommen werden. Ich nenne vier Punkte:

1. Es fehlen materielle Ressourcen.
2. Jugendliche haben sich häufig schon selbst aufgegeben und sich oftmals mit der Fortsetzung einer familiär vorgegebenen Sozialhilfetradition arrangiert.
3. Lernangebote sind falsch konzipiert und folgen einer Didaktik, die keinerlei Anschluss an die Alltagswirklichkeit erlaubt.
4. Es gibt in jugendlichen Peergroups oftmals keine Kultur der positiven Anerkennung von Bildung.

Wenn wir Jugendliche erfolgreich in Bildungsprozesse involvieren wollen, müssen also andere Wege beschritten werden, andere Lernsettings und Didaktiken entworfen werden. Aufgerufen wird hier sofort der Begriff des informellen Lernens. Informelles Lernen im Sinne eines handlungs- bzw. problemorientiertes Lernens, das die konkrete Lösung einer Aufgabe oder eines Problems der persönlichen Lebenswelt erreichen will, nicht aber ein vorgegebenes Lernziel außerhalb dieser Alltagswirklichkeit. Medien sind in der Lebenswelt Heranwachsender zunehmend Orte oder Gelegenheiten dieses informellen Lernens. Insbesondere elektronische Medien sind mittlerweile integraler Bestandteil jugendlichen Alltagslebens geworden. Nicht hinreichend geklärt war bisher die Frage, ob sich mit diesen Gelegenheiten des informellen Lernens auch weitere Bildungsprozesse verbinden können, ob sich Lernprozesse einstellen, die über den informellen Kontext, die Alltagswelt hinausweisen.

Mit der hier vorgestellten JFF-Studie *Medienhandeln in Hauptschulmilieus* scheint mir aber ein klärender Befund vorzuliegen. Ich war jedenfalls erfreut bei der Lektüre der Studie Sätze wie diese zu lesen:

„Medienhandeln ist integriert in Freizeit und Vergnügen, aber ebenso in die soziale Lebensführung und in Ausbildung und Arbeit. In dieser Veralltäglichung liegen Ansatzpunkte für Bildungsprozesse, die an den Perspektiven und Fähigkeiten von Jugendlichen ansetzen und auf



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

Erweiterung ihrer Kompetenzen und ihres Horizonts zielen im Hinblick auf einen selbstbestimmten Umgang mit Medien und im Hinblick auf einen partizipativen Zugang zur gesellschaftlichen Realität, die von den Medien mit konstituiert ist.“

Und:

„Die interaktiven Medien mit ihren Feedbackstrukturen bieten viele Ansatzpunkte, Anerkennung zu bekommen, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu steigern und Selbstbewusstsein zu erlangen. Diese Basis trägt auch für weitere Bildungsprozesse und kann für neue Inhalte aufschließen.“

Die Studie resümiert, dass ihre Befunde es ermöglichten „Ansatzpunkte für pädagogisch organisierte Bildungsprozesse zu markieren“. Mit diesem Ergebnis ist sie für die Profession der politischen Bildung, für die Bundeszentrale für politische Bildung insbesondere, ein wertvolles Ergebnis. Die bpb hat seit einiger Zeit die Gruppe der bildungs- und politikfernen Jugendlichen sehr dezidiert in den Blick genommen und einen eigenen Fachbereich eingerichtet, der Strategien und Angebote zur Erreichung dieser Zielgruppe entwickelt. Dabei steht vor allem auch das jugendliche Medienhandeln im Fokus. Insofern werden die Ergebnisse der Studie sowie dieses Fachkongresses mit den heute und morgen folgenden Vorträgen, Workshops und Diskussionen unsere Arbeit sicherlich mit wertvollen Hinweisen bereichern.

Hierfür danke ich den Veranstaltern, dem JFF und der PH Ludwigsburg, sehr herzlich und wünsche Ihnen allen einen erfolgreichen Verlauf!



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





## Die soziale Frage in Medienforschung und Medienpädagogik

Prof. Dr. Horst Niesyto, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Die ‚soziale Frage‘ befasst sich klassisch mit Fragen sozialer Lebenslagen, sozialer Ungleichheit, sozialer Benachteiligung und in pädagogischen Kontexten mit Bildungsungerechtigkeit. In medienpädagogischen Kontexten geht es um ein erweitertes Verständnis. Behandelt werden Aspekte wie:

- Sozialisation mit Medien, Medienaneignung als soziales Handeln, Medien und soziale Wahrnehmung, Medien und soziokulturelle Unterschiede;
- Parasoziale Kommunikation und Identitätsbildung mit Medien, symbolisches Probehandeln, kommunikationskulturelle Problemlagen in Verbindung mit Medien;
- Gesellschaftliche Partizipation mittels Medien: sozial, kulturell, politisch;
- Digital Divide, Wissenskluff, Medien und soziale Ungleichheit.

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf wichtige Aspekte zur Leitfrage der Tagung Soziale Ungleichheit – Medienpädagogik – Partizipation und bezieht sich nur auf einen Teil des skizzierten Themenspektrums. Die Tagung steht unter der **Leitfrage**: „Welchen Beitrag kann die Medienpädagogik zum Ausgleich soziokulturell grundlegender Benachteiligungen leisten?“ Da stellt sich zunächst die Frage: Was sind soziokulturell grundlegende Benachteiligungen – allgemein und bezogen auf die Medien?

### 1. Soziale Benachteiligung und Bildungsungerechtigkeit

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) Lebensbe-



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

dingungen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen verbunden ist (ebd.). Dauerhafte nachteilhafte Lebensbedingungen führen demnach zu sozialer Benachteiligung. 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, deren institutionelle Leitkriterien darüber bestimmen, welcher Aspekt von sozialer Ungleichheit hier zählt“ (Schwinn 2006; S. 1295).

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Analysen zur **Bildungsbenachteiligung** in Deutschland erstellt. Dem aktuellen Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2008) sind in diesem Zusammenhang 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 Zahlen 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



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

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.

Diese Frage verweist zugleich auf die **Grenzen** von Bildung und Pädagogik und stellt die Frage nach den Grundlagen und Grundwerten einer Gesellschaft. Solange diese Gesellschaft dem **Primat** der Ökonomie, des Eigennutzes und der Rendite folgt, wird es meiner Ansicht nach keine „Bildungsrepublik Deutschland“ geben – es sei denn eine Bildungsrepublik, deren Ziele und Standards sich eng an ökonomischen Interessen orientieren. Es ist schon erstaunlich wie schnell im Laufe der aktuellen Finanzkrise mehrmals öffentliche Mittel in Milliarden-Höhe in das bundesdeutsche Bankensystem gepumpt wurden – Mittel, die vom Steuerzahler finanziert werden bzw. deren Risiko der Steuerzahler tragen muss. Vergleichbare Vorgänge gibt es im Bereich der Bildungs- und Sozialpolitik nicht. Dies obgleich die Notwendigkeit und die Dringlichkeit der Beseitigung einer massiven Bildungsungerechtigkeit im deutschen Bildungswesen seit mehreren Jahren evident ist.

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.

Inwieweit sind nun Formen soziokulturell grundlegender Benachteiligungen auch im Bereich der **Mediennutzung** zu beobachten? Im Folgenden konzentriere ich mich auf das Themenfeld ‚Digital Divide‘, das in den vergangenen zehn Jahren an Bedeutung gewann.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





## 2. Mediennutzung und Digital Divide

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.<sup>1</sup> 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).

Heinz Moser von der Pädagogischen Hochschule Zürich wertete zu Beginn dieses Jahres 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 betraf 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, 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 nun in den letzten Jahren eine enorme Veralltäglicung insbesondere bei Jugendlichen ab. Albrecht Kutteroff von der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg informierte auf einer Veranstal-

<sup>1</sup> Internetportal *Heise* vom 29.10.07: [www.heise.de/newsticker/Weniger-als-vier-Prozent-der-Afrikaner-sind-online--/meldung/98115](http://www.heise.de/newsticker/Weniger-als-vier-Prozent-der-Afrikaner-sind-online--/meldung/98115)



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

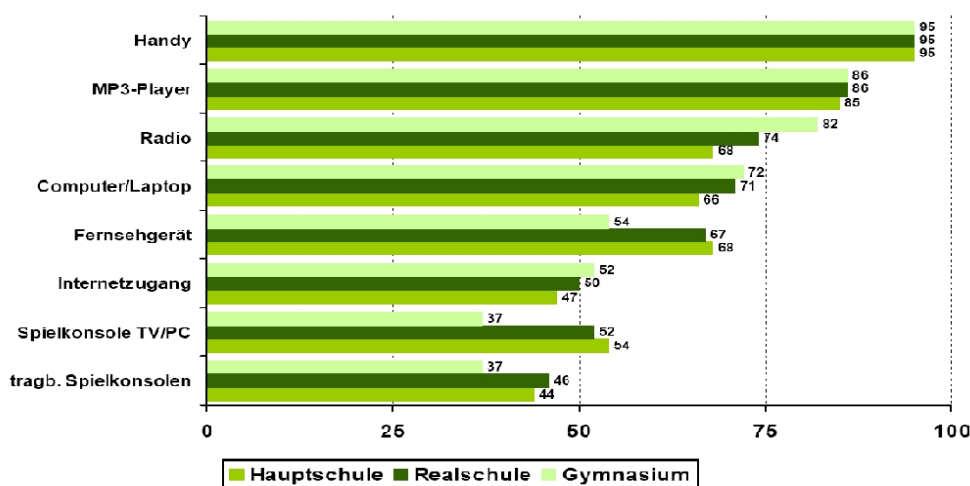
Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





tung über Befunde aus der aktuellen JIM-Studie 2008 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2008). Danach ergibt sich bezüglich des Gerätebesitzes und speziell des Internetzugangs von Jugendlichen folgendes Bild:

**Gerätebesitz Jugendlicher 2008**  
- Auswahl -



Quelle: JIM 2008. Angaben in Prozent

Basis: alle Befragten, n=1.208

Trotz einer Angleichung beim Gerätebesitz und beim Zugang zu digitalen Medien bei Jugendlichen mit unterschiedlichem formalem Bildungshintergrund ist nicht zu übersehen, dass 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 TNS Infratest-Studie (2007)<sup>2</sup> formuliert in diesem Zusammen-

<sup>2</sup> Vgl. [www.news-ticker.org/pm.php?news\\_id=4630421](http://www.news-ticker.org/pm.php?news_id=4630421)



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

hang: „Menschen mit hoher formaler Bildung oder einem hohen Haushalts-Nettoeinkommen sind überdurchschnittlich häufig unter den ‚Prosumenten‘ zu finden“. Die *ARD/ZDF-Online-Studie 2008* sowie internationale Studien betonen vor allem die medienkulturelle Kluft zwischen den Generationen: 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 aktuell 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 Bildungsaspekts wird der Unterschied auch in den Befunden des (N)Onliner-Atlas 2008 deutlich:

14 bis 49 Jahre (Angaben in %)				
	Basis	Onliner	Nutzungsplaner	Offliner
Schüler	3.082	95,0	3,0	2,0
Volksschule ohne Lehre	2.000	68,2	9,2	22,6
Volksschule mit Lehre	6.765	77,1	7,2	15,7
weiterbildende Schule, ohne Abitur	10.191	85,1	5,5	9,4
Abitur, Hochschulreife, Fachhochschule	3.363	95,2	2,1	2,7
abgeschlossenes Studium	2.871	97,2	1,2	1,6

Zur hohen Zahl der Offliner mit geringer formaler Bildung stellt die Studie fest: „Anders sieht die Lage jedoch bei denjenigen aus, die lediglich eine geringe formale Bildung besitzen. Hier steigt der Anteil der Onliner zwar stetig an und liegt jetzt bei knapp 50 Prozent. Doch dieser Zuwachs, im Wesentlichen in der Altersgruppe zwischen 14 und 49 Jahre, ist weniger getrieben durch die Möglichkeiten der Informationsrecherche im Internet als dem Unterhaltungs- und Konsumangebot“ (Initiative D 21 2008, S. 7).



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

Mit Blick auf die **aktuelle** Situation und die Web 2.0-Nutzung analysiert Moser in Anlehnung an Eszter 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 Verwendungszecke. 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 formaler Bildungshintergrund** 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. Für die Nutzung, Beteiligung und Bildungsprozesse sei es wichtig, die unterschiedlichen Ressourcen zu berücksichtigen, die den jeweiligen jugendlichen Nutzern zur Verfügung stehen. Die Forschungsgruppe empfiehlt Interventionen sowohl innerhalb des Internet (zielgruppenbezogene Angebotsgestaltung) als auch außerhalb des Internet (fähigkeitserweiternde Arbeit mit Jugendlichen in Jugendhilfe und Medienarbeit) (vgl. Iske u.a. 2007, S. 88f.).

Die **familiären Milieus** und das dort vorhandene Bildungskapital prägen besonders unterschiedliche Formen der Medienaneignung bei Kindern und Jugendlichen (u.a. Paus-Hasebrink 2006). Ulrike Wagner und Susanne Eggert fassten in Auswertung einer Münchner **JFF-Medienkonvergenz-Studie** 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



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

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.).

Die Befunde aus der aktuellen Münchner JFF-Studie Medienaneignung in Hauptschulmilieus (Wagner 2008) zeigen differenziert auf, wie Hauptschülerinnen und Hauptschüler virtuelle Welten und Web 2.0 nutzen. Deutlich werden sowohl die Stärken in vorhandenen Wissensbeständen und Kompetenzen, aber auch die Problem- und Risikobereiche. Die Studie arbeitet 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 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 in den letzten Jahren an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurden, insbesondere was den Aspekt ‚präsentativ-symbolische Ausdrucksformen‘ betrifft (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. Ich habe versucht, diese Verknüpfung theoretisch mit dem Begriff der **Symbolmilieus** zu fassen:



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

„Milieubildung vollzieht sich heute bei Jugendlichen (...) vor allem als symbolisch vermittelter Prozess der Stilbildung und Selbstfindung zwischen sozial-räumlichem ‚Bezogen-Sein‘ und eher medienvermittelten ‚Entgrenzungen‘. Jugendkulturelle Milieus konstituieren sich auf diesem Hintergrund nicht nur über lokale, gemeinwesenvermittelte Formen des Alltagshandelns, der sozialräumlichen Aneignung und biografischer Zeiterfahrungen, sondern auch über medienvermittelte Symbolmuster (...) Die ‚Schwerkraft‘ lokaler, sozialer, kultureller Differenzen verschwindet nicht in einem Globalisierungs-Allerlei. Beide großen Trends – die mediale Globalisierung und die soziokulturelle Differenzierung – sind vorhanden und überlagern sich. Es entstehen jugendkulturelle Symbolmilieus als neuartige Verbindungen von medienvermittelten Symbolmustern (als medialen Settings) und sozialen Settings der Lebensbewältigung“ (Niesyto 2002, S. 50f.).

Diese sozial-ästhetische Perspektive verweist zugleich auf einen **Kompetenzbegriff**, der Medienkompetenzen nicht einseitig von professionell definierten Kriterien ableitet. Es geht darum, die Frage der Medienkompetenz stärker auf Themen und Praxen der alltäglichen Lebensbewältigung und der darauf bezogenen medienvermittelten Formen der Weltaneignung und Identitätsbildung zu beziehen. Zur Bestimmung von Medienkompetenz gibt es grundsätzlich zwei Zugangsweisen:

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

Diese Zugangsweisen lassen sich jeweils in verschiedene Dimensionen analytisch ausdifferenzieren, z.B. Information/Wissen, Analyse/Reflexion, Kommunikation/Produktion und gesellschaftliche Partizipation (vgl. hierzu diverse Konzepte zur Dimensionierung des Medienkompetenzbegriffs). Meine These ist, dass in der Vergangenheit jeweils eine Seite zu stark betont wurde:

- entweder Vereinseitigungen in Richtung subjekt- und kulturtheoretischer Auffassungen (z.B. Konzepte medialer Selbstsozialisation)
- oder Vereinseitigungen in Richtung einer stark gesellschaftlich-normativen Argumentation.

Interessant ist, dass beide Vereinseitigungen milieubezogene Ressourcen und Unterschiede zu wenig berücksichtigen.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





Konzepte **medialer Selbstsozialisation** (z.B. Fromme u.a. 1998; Müller u.a. 2004) betonen die Eigenleistungen des Individuums im Sinne aktiven, selbstständigen Handelns: Auswahl von Gegenständen, Medienangeboten, Mitgliedschaften, Beziehungsformen und Deutungsmustern. Diese Eigenleistungen haben zweifelsohne in Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung zugenommen, der von den Individuen in erheblichem Maße mehr eigenverantwortliches Handeln abverlangt. Einerseits verbinden sich damit Chancen zu mehr Selbstständigkeit, andererseits ist nicht zu übersehen, dass die Menschen über unterschiedliche lebenslagenbezogene Ressourcen verfügen, um eigen- und sozialverantwortlich zu handeln. Gegenüber diversen Selbstsozialisations- und Jugendkulturstudien lassen sich u.a. folgende Kritikpunkte nennen:

- Unterschätzung des Einflusses unterschiedlicher Ressourcen - ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu 1970) - für die Medienkompetenzbildung;
- einseitige Betonung informeller Lernprozesse;
- Überschätzung der Wahl- und Reflexionsfähigkeit der Subjekte;
- Unterschätzung milieubezogener Förderkonzepte (Niesyto 2007).

Vereinseitigungen in Richtung einer **normativen** Verengung des Medienkompetenzbegriffs sind vor allem in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Anforderungen an Medienkompetenz zu beobachten. So folgen diverse Kompetenzprofile einem Primat ökonomischer Interessen, die Medienkompetenz in enger Verknüpfung mit Ausbildungs- und Berufsfähigkeit definieren. Entsprechende Kompetenzprofile sind oft technikorientiert und finden sich insbesondere bei Konzepten aus dem Bereich der informationstechnischen Bildung. 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 Wissenskluft-Hypothese sind bezüglich ihrer Implikationen kritisch zu hinterfragen. Die Wissensklufthypothese 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



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



„Informiertheit“ in der Gesellschaft, so wie es unterschiedliche Wissensarten und Wissensbestände gibt. Heinz Bonfadelli, Ralf Vollbrecht u.a. verweisen in diesem Zusammenhang auf den normativen Aspekt in der Wissensklufforschung (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 und es soll auch nicht darüber hinweggegangen werden, dass es im Bereich Spracherwerb oder im Bereich zivilgesellschaftlichen Engagements teilweise gravierende Probleme gibt – übrigens nicht nur in Sozialmilieus mit formal niedriger Bildung. Dennoch bleibt die Frage, was die Maßstäbe für Kompetenz-Definitionen sind und wer diese definiert.

Meine Auffassung dazu ist: Wenn wir über Medienkompetenzen sprechen, sollten wir stärker berücksichtigen, wie die Menschen Medien im konkreten Kontext ihrer Lebenslagen und Lebensbedürfnisse nutzen und welche **pragmatischen** Kompetenzen sie bezüglich der Medien 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 in Zusammenhang mit vorhandenen **Ressourcen** zur Lebensbewältigung betont. In dieser Perspektive geht es zunächst einmal um Fragen sozialer Distinktion in Verbindung mit milieu- und lebensstilbezogenen Mustern der Weltaneignung und Lebensbewältigung. Heinz Moser (2008) verweist in seinen Analysen über Web 2.0-Praktiken auf Arbeiten von Danah 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 Wissenskluff-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; siehe auch Moser 2006)

Soziokulturelle Unterschiede in der Mediennutzung verweisen nicht automatisch auf Aspekte sozialer Ungleichheit, sondern zunächst



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



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 **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-Oberflächlichung von Wahrnehmungstätigkeiten (Baacke 1997, S. 76ff.). 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 Images 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“ (ebd., S. 79).

Auch wenn die kognitive Verarbeitung bei präsentativen Darbietungsformen anders erfolgt als bei diskursiven Textsorten, so bleibt bis heute die durch Forschung nicht wirklich befriedigend beantwortete Frage, wie Kinder und Jugendliche (aus verschiedenen Altersbereichen und soziokulturellen Milieus) Reflexivität, Distanzierungsfähigkeit, symbolischen Perspektivenwechsel bei Prozessen der Medienaneignung entwickeln. 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 u.a. auf alters-, geschlechts- und schulartenspezifische Unterschiede im Umgang mit Medien hinweisen und dabei auch reflexive, an Wertkategorien orientierte Wahl- und Urteilsprozesse konstatieren (z.B. Paus-Hasebrink u.a. 2004; Marci-Boehncke/Rath 2006), so ist doch davon auszugehen, dass der von Medienangeboten ausgehende Konsum- und Konformitätsdruck vielen Kindern und Jugendlichen nur eingeschränkte Wahlmöglichkeiten lässt. 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



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

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)<sup>3</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Aspekte sozialer Ungleichheit bei der Medienaneignung vor allem bei den vorhandenen Ressourcen deutlich werden, die Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stehen. Die Fähigkeit zu einem reflexiven und kritischen Medienumgang hängt eng mit den familiären und anderen sozialen Anregungsmilieus zusammen. Medien sind nicht Verursacher sozialer Ungleichheit, können aber als Verstärker wirken. Deshalb sind pädagogische Angebote in unterschiedlichen Handlungsfeldern wichtig – von der frühen Bildung, über die schulische Bildung bis hin zur Familien- und Elternbildung. Der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung formuliert hierzu: „Die (informellen und zum großen Teil von Selbständigkeit geprägten) Prozesse des medienbezogenen Lernens erfahren ihre Korrektur durch eine kritische Reflexion von Medien und eine reflektierte Positionierung gegenüber Medien. Solche Prozesse der Reflexion bekommen ihren Anstoß u.a. durch Angebote der Schule, der Jugendarbeit, der Kinder- und Jugendkulturarbeit oder des Jugend(medien)schutzes“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 241).

<sup>3</sup> 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.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



### 3. Zur ‚Mittelschichtlastigkeit‘ von (Medien)Pädagogik und den Chancen aktiver Medienarbeit

Pädagogische Einrichtungen und Konzepte können zur Produktion struktureller Benachteiligungen beitragen. So besteht z.B. im Bereich der schulischen Medienbildung neben der zuvor erwähnten, deutlich schlechteren Medienausstattung an Grund- und Hauptschulen das Problem einer Kluft zwischen den medienbezogenen Grundhaltungen bei vielen PädagogInnen einerseits und vielen Schülern andererseits (Kommer/Biermann 2007; Kommer 2006; Billes-Gerhart 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.

Viele Lehrerinnen und Lehrer

- kennen zu wenig Medienwelten von Kindern und Jugendlichen,
- orientieren zu einseitig auf kognitive und planerische Arbeitsweisen,
- bieten zu wenig Chancen für handlungsorientierte Projektarbeit,
- haben keine medienpädagogische Grundbildung,
- sehen nicht die vielfältigen Chancen und Dimensionen aktiver Medienarbeit.

Um z.B. die Integrationschancen von Kindern und Jugendlichen insbesondere aus Migrationsmilieus zu verbessern, reicht eine einseitige Orientierung auf Schriftspracherwerb nicht aus. Notwendig ist ein integriertes Konzept einer umfassenden ‚Alphabetisierung‘, das wort- und schriftsprachliche mit bildhaften und multimedialen Ausdrucks- und Kommunikationsformen in eine Balance bringt. Hierfür benötigen wir PädagogInnen, die über eine medienpädagogische Grundbildung verfügen und die bereit sind, sich auf die Symbol- und Medienwelten der Kinder und Jugendlichen einzulassen. Anstatt kognitionslastige Konzepte zu favorisieren, die Sinnlichkeit, Intuition und Assoziation in der Wahrnehmung unterschätzen (z.B. Überbetonung planerischer Elemente in der Filmproduktion), sollten PädagogInnen genau hinschauen, wie Kinder und Jugendliche aus benachteiligenden Verhältnissen mit traditionellen und neuen Medien umgehen, welche Form des Zugangs, der Aneignung und des Ausdrucks sie bevorzugen und entwickeln. Was wir brauchen, sind zielgruppenspezifische



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

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 PädagogInnen noch zu sehr in einer 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. Sie gehen oft immer noch zu thematisch und pädagogisch-funktional vor, anstatt erst einmal einen pädagogischen Bezug herzustellen. Das ist ein Punkt, der gerade für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen sehr wichtig ist. Ihnen das Gefühl zu geben: sie werden akzeptiert, mit all dem, wie sie sind, einen Raum zu haben, dies auszuleben – und ihnen zugleich Möglichkeiten zu eröffnen, neue Kompetenzen zu erwerben, neue Erfahrungen zu machen auf einer Grundlage, die gegenseitige persönliche Wertschätzung mit sozial-emotionalen, ästhetischen und inhaltlichen Lernprozessen verbindet. Aktive, handlungsorientierte Medienarbeit ist hierfür nach wie vor eine besonders geeignete Praxisform.

Die Herausforderung besteht darin, konsequent an den vorhandenen Erfahrungen, Themen und Ausdrucksbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen aus Hauptschul- und Migrationsmilieus anzusetzen. Ähnlich wie beim Erwerb der Schriftsprache bedarf es sehr langfristig angelegter Bemühungen – von Formen einer medialen Früherziehung bis hin zum Erwerb differenzierter medialer Kenntnisse und Gestaltungsformen. Mediale Kompetenzbildung braucht Zeit und Raum für Ausprobieren, Produktion und Reflexion und lässt sich nicht im Rahmen eines ‚Großprojekts‘ realisieren. Erfahrungen aus verschiedenen Praxis- und Forschungsprojekten zeigen, dass anschauliche, spielerische und assoziativ-intuitive Arbeitsformen besonders geeignet sind, die Motivation zu fördern (Niesyto 2000, 2003). Gleichzeitig braucht es einen Rahmen sowie situationspezifische Inputs. ‚Rahmen‘ meint eine gewisse Struktur, z.B. eine spezifische Genre-Vorgabe, die den jeweiligen Wissensbeständen, Lernvoraussetzungen und Bedürfniskonstellationen gerecht wird. Es bedarf auch kleinschrittiger Übungsaufgaben und Produktionsmöglichkeiten, die in überschaubaren Zeiträumen zu bewältigen sind und neue Kompetenzen im technischen, ästhetischen und sozial-kommunikativen Bereich vermitteln (Maurer 2004).

Die Förderung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozialstrukturell benachteiligten Milieus setzt qualifizierte PädagogInnen voraus, die über eigene Medienkompe-



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

tenzen, 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 medienbiografische Selbstreflexionen der Studierenden nicht möglich. Diese Selbstreflexionen sind eine Voraussetzung für ein zielgruppenbezogenes Handeln, das alters-, bildungs-, geschlechts- und milieubezogene Unterschiede berücksichtigt. Das Problem der ‚Mittelschichtlastigkeit‘ pädagogischer Konzepte ist im Übrigen nicht nur an Schulen vorhanden. Es ist mitunter auch ein Problem im außerschulischen Bereich wie z.B. eine aktuelle Studie von Stefan Welling zu den Computerpraxen von Jugendlichen und den Formen medienpädagogischen Handelns bei Jugendhaus-MitarbeiterInnen zeigt (Welling 2008).

## **Last but not least: Medienpädagogik muss politischer werden!**

Wir treffen uns hier in einer Zeit, in der die soziale Frage endlich wieder mehr Gewicht in der Gesellschaft erhält. Die mediale Angebotsstruktur kann nicht unabhängig von ökonomischen Markt- und politischen Machtinteressen analysiert werden. Der Medienwissenschaftler Hans Kleinsteuber formulierte vor kurzem: „So leben wir gleichzeitig in einer medienüberfluteten Gegenwart, gleichwohl gehen die für eine erfolgreiche Zukunftsbewältigung wirklich wichtigen Informationen oft im Universum des Entertainments unter“ (Kleinsteuber 2008, S. 22). Medienpädagogik hat die medienpolitischen und die medienökonomischen Dimensionen in den vergangenen 20 Jahren zu wenig beachtet. Die paradigmatische Wende in der Medienforschung von der Frage „Was machen die Medien mit Menschen?“ hin zur Frage „Was machen die Menschen mit den Medien?“ wurde teilweise sehr einseitig vollzogen.

Angesichts unterschiedlicher Ressourcen, die Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen für einen reflexiven, kritischen und aktiv-produktiven Umgang mit Medien zur Verfügung stehen, ist es notwendig, Medienpädagogik als integralen Teil von Bildung erheblich besser zu verankern. Die zentrale Aufgabe der Medienpädagogik besteht darin, von einer Phase der Modellprojekte und verschiedenen Einzelpro-



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



jekten auf lokaler und regionaler Ebene zu einer Phase struktureller Veränderungen überzugehen. Modellprojekte und diverse Informations- und Beratungsangebote im Internet und in anderen Medien sind wichtig, reichen aber nicht aus. Bislang gibt es in der Breite gesehen keine Medienpädagogik in Kindergärten, an Schulen, in der Kinder- und Jugendarbeit, in der Eltern- und Familienbildung. Man hat über viele Jahre hinweg den Einfluss der Medien einfach unterschätzt – und zwar in alle Richtungen, kognitiv, emotional, die Sprache, die Bilder, die Phantasie betreffend.

Anstatt Gesetze zur Verschärfung des Jugendmedienschutzes zu fordern gilt es, die Medienpädagogik in der Gesellschaft zu verstärken! Medienpädagogik muss dauerhaft in verschiedenen Bildungsbereichen verankert werden. Ein besonderer Schwerpunkt ist auf Angebote für Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten und bildungsbenachteiligten Milieus zu legen. Die medienpädagogische Forschung, insbesondere die Mediensozialisationsforschung und die medienpädagogische Praxisforschung, ist stärker zu fördern, um zielgruppenspezifische Konzepte weiterentwickeln zu können. Schließlich ist in der Ausbildung von PädagogInnen eine medienpädagogische Grundbildung als verbindlicher Bestandteil zu verankern. Hier sind vor allem die Bildungs- und Wissenschaftspolitik in den Bundesländern und die Hochschulen gefordert neue Wege zu gehen.

## Literatur

Baacke, Dieter (1997) Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

Billes-Gerhart, Elke (2006) Leben in zwei Welten? – Die Medienkompetenz von Lehrerinnen und Schülerinnen. In: Treibel, Annette/Maier, Maja S./Kommer, Sven/Welzel, Manuela (Hg.) Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 179-192.

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.

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](http://www.danah.org/papers/WhyYouthHeart.pdf)

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](http://www.bmas.de/coremedia/generator/26892/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht__kurzfassung.pdf)



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. URL: [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf)
- 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](http://www.dji.de/bibs/Elfter_Kinder_und_Jugendbericht.pdf)
- 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.
- Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen (Hg.) (1998) Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich.
- Gerhards, Maria/ Mende, Annette (2007) Offliner 2007: Zunehmend distanzierter, aber gelassener Blick aufs Internet. In: Media Perspektiven Nr. 8, S. 379-392.
- 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, Gill (2003) Cyberkids. Children in the Information Age. London: RoutledgeFalmer.
- 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.
- Initiative D 21 (2008) (N)Onliner Atlas 2008. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. URL: [http://old.initiatived21.de/fileadmin/files/08\\_NOA/NONLINER2008.pdf](http://old.initiatived21.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.
- Kleinsteuber, Hans (2008) Mediendemokratie – kritisch betrachtet. In: medien + erziehung, 52. Jhg., Nr. 4, S. 13-22.
- 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.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

Livingstone, Sonja/ Bober, Magdalena (2004) UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents. London: LSE Report.

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.

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. [Der Beitrag erscheint 2009 im Onlinemagazin MedienPädagogik, Themenheft 17, URL: [www.medienpaed.com/zs/](http://www.medienpaed.com/zs/)]

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/ Merkens, Hans (Hrsg.) Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 237-252.

Niesyto, Horst (2008) Wohin wird die Reise gehen? Anforderungen einer zukunftsorientierten Schule an eine nachhaltige Medienbildung als Teil der Lehrerbildung von heute. URL: [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Niesyto\\_nachhaltige\\_Medienbildung.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Niesyto_nachhaltige_Medienbildung.pdf) [erscheint im Onlinemagazin „Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik“, Ausgabe 11/2008; URL: [www.ph-ludwigsburg.de/2081.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/2081.html)]

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. 29-53.

Niesyto, Horst (2000) Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest. Baden-Baden/Ludwigsburg.

Onlineportal Heise (2007) Weniger als vier Prozent der Afrikaner sind online. Newsticker vom 29.10.07. URL: [www.heise.de/newsticker/Weniger-als-vier-Prozent-der-Afrikaner-sind-online--/meldung/98115](http://www.heise.de/newsticker/Weniger-als-vier-Prozent-der-Afrikaner-sind-online--/meldung/98115)

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.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

Paus-Hasebrink, Ingrid/ Neumann-Braun, Klaus/ Hasebrink, Uwe/ Aufenanger, Stefan (2004) Medienkindheit - Markenkindheit. Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder, Schriftenreihe der LPR Hessen, Bd. 18: München: kopaed.

Schäfer, Miriam/ Lojewski, Johanna (2007) Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes. München: kopaed.

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 Heranwachsenden. 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](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb.property=pdf.pdf)

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 unterhaltsame 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.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



## Soziale Frage(n) und Ungleichheit aus der Perspektive der Jugendbildung

Prof. Dr. Benno Hafeneger, Universität Magdeburg

Ein Blick in die Geschichte der außerschulischen Jugendbildung (JB) zeigt für die Bundesrepublik, dass es wiederkehrende Themen und Schwerpunkte und zugleich Themenkonjunkturen gibt. Einige Themen und Schwerpunkte gehören – mit zeitbezogenen Variationen – zum Kernbestand des Feldes und sind dauerhaft präsent, andere sind eher zeit-typisch, kurzlebig und verlieren (schnell wieder) an Bedeutung. Dabei wäre eine Themengeschichte in der politischen und auch weiteren JB (wie auch der Jugendarbeit, von der sie nach dem KJHG<sup>4</sup> ein Teil ist) empirisch noch zu klären und zu erklären.

Jugendbildung (JB) meint hier - als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit – den Aspekt der außerschulischen (nicht der schulischen) politischen Bildung mit ihren Theorien, Strukturen, Trägern, Angeboten und Formaten; andere Segmente der außerschulischen JB – wie sie als allgemeine, soziale, gesundheitliche, kulturelle, naturkundliche und technische Bildung im KJHG ausgewiesen sind – werden im Folgenden nicht berücksichtigt. Es gibt kaum belastbare Daten über die außerschulische Jugendbildung, und zu den aufgelisteten weiteren Feldern liegen keine empirischen Befunde und Daten vor, die mit unserem Thema zusammenhängen. Diese Bildungsbereiche mal empirisch zu untersuchen wäre durchaus eine reizvolle Aufgabe.

Die „soziale(n) Frage(n)“, soziale Ungleichheit und „Gerechtigkeit“ haben als ökonomisch-soziale Gerechtigkeitsfrage, als Geschlechter-, Bildungs- und Generationengerechtigkeit, als Verteilungs- und Teilhabegerechtigkeit, als Armuts- und Reichtumsdiskussion, als Dimension globaler Gerechtigkeit viele Facetten, und sie zielen auf basale Strukturfragen der modernen, kapitalistischen Gesellschaft(en) mit ihren Beschleunigungsprozessen sowie der globalen Entwicklungen. Mit Blick auf die junge Generation geht es um Bildung und Ausbildung, um Arbeit, Einkommen und Wohnen, um politische, gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe – letztlich um ihre vor allem auch ökonomisch-soziale Integration in die Gesellschaft und die Sicherung der Generationenfolge. Es gibt seit einiger Zeit wieder eine zunehmende öffentliche Bedeutung des Themas, eine Gerechtigkeitsdebatte mit zahlreichen Daten zur immer weiter auseinander

<sup>4</sup> Kinder- und Jugendhilfegesetz



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

klaffenden Schere zwischen arm und reich, zu der Frage nach Gerechtigkeit in der Demokratie, zum weit verbreiteten Ungerechtigkeitsempfinden in der Bevölkerung (und damit zusammenhängend sicher auch die „Krise der Volksparteien“) – weil man sich eben ungerecht oder gerecht behandelt fühlt. Bei einer Allensbach-Umfrage gaben nur 28% der Befragten an, dass es in der Bundesrepublik eher gerecht zugehe und die „Früchte des wirtschaftlichen Aufschwungs in der Gesellschaft ungleich verteilt sind. Die Abnahme des eigenen Lebensstandards wird als ungerecht empfunden und die Unzufriedenheit ist hoch, trotz eigener Arbeit und Anstrengung sich immer mehr einschränken zu müssen bzw. davon nicht leben zu können. Es herrscht Unsicherheit, Angst vor sozialem Abstieg und materieller Not, und es wächst das Gefühl, nicht zu bekommen, was einem zusteht.

Zur sozialen Ungleichheit gehören auch die Medien (als Ausstattung, Kompetenz etc.), die als digital divide (als digitale Wissenskluft, digitaler Graben) eine Dimension (mit ihren Merkmalen) darstellen, mit der die sozialen Spaltungen und Differenzierungen in der Gesellschaft charakterisiert (und empirisch belegt) werden. Das gilt für die erwachsene Gesellschaft wie für die junge Generation (mit all ihren Differenzierungen). Medienpädagogik/-bildung ist ein wesentlicher (und quer liegender) Teil der Jugendpädagogik/-bildung und beide haben es – jeweils spezifisch – mit der sozialen Frage zu tun und sind bemüht, Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten zu erreichen, Bildungsgelegenheiten zu ermöglichen und Medienkompetenz zu vermitteln.

Diese Hinweise zeigen mit vielen Publikationen und empirischen Befunden, dass die soziale(n) Frage(n) erneut die Breite der Gesellschaft erreicht haben; sie gehören zum Zentrum der Gesellschaft, von Politik, Ökonomie und Bildung – und können somit als thematischer Kernbestand der außerschulischen (politischen) Jugendbildung vermutet werden.

Ein cursorischer Blick in Publikationen und Veranstaltungsprogramme – eine seriöse, empirisch gehaltvolle Rekonstruktion steht noch aus – zeigt aber, dass dies mit „mehr oder weniger“ eingeschränkt werden muss. Dieses „mehr oder weniger“ meint vor allem vier Aspekte:

- Man hätte **erstens** zunächst vermuten können, dass wir es aufgrund der basalen Dimension mit einem expliziten Dauerthema und auf der Agenda der Träger und Angebote der JB ganz oben zu tun haben. Dem ist nicht so, weil wir es eher mit Schwankungen



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



in der Vielfalt von Themen zu tun haben, und (die) soziale(n) Fragen vor allem bei einigen Trägern (u. a. Gewerkschaften, Kirchen, Arbeit und Leben, einigen Jugendverbänden) als zentrale Angebote – mit zeitbezogenen Themen – identifiziert werden können.

- Es ist **zweitens** zu unterscheiden zwischen direkter, expliziter (in Programmen, Veranstaltungen) und impliziter Thematisierung, weil viele Themen der politischen Jugendbildung immer auch soziale Themen sind bzw. Verwobenheiten haben.
- Es ist **drittens** zu differenzieren, welche Zielgruppen von den typischen (vielfältigen, kreativen) Settings der Jugendbildung (Seminare, Bildungsurlaub, Tagungen, Vorträge, Reisen etc.) erreicht werden. Dabei ist davon auszugehen, dass alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterschiedlich von sozialer(n) Frage(n) betroffen sind bzw. mit ihnen konfrontiert werden. Es sind aber eher (bzw. weitgehend) **nicht** die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die von den „soziale(n) Fragen besonders (!) betroffen sind, die an den Angeboten und Lern-Settings der Jugendbildung – wie in der Weiterbildung insgesamt und in der Statistik erkennbar – teilnehmen. Zu denen gehören Jugendliche aus unteren sozialen, armen und bildungsfernen Schichten (vielfach „Multi-problemfamilien“), die ein Viertel bis ein Fünftel aller Jugendlichen ausmachen, die zur sogenannten „Risikogruppe“ gehören: mit schlechten oder keinen Perspektiven in Ausbildung und Arbeit, arbeitslose Jugendliche, Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen, in den berufsvorbereitenden Maßnahmen, mit Migrationshintergrund, in prekären Beschäftigungsverhältnissen.
- Nach dem KJHG ist **viertens** vor allem die „politische“ Jugendbildung in der Liste der Bildungsbereiche der Teil, der sich im engeren Sinne explizit (oder auch implizit) auf die soziale(n) Frage(n) bezieht; weiter können in anderen Bereichen der o. g. Jugendbildung immer auch (implizit) soziale Fragen angesprochen sein.

Ich will im Folgenden auf diese vier Aspekte eingehen, aber nochmals auf eine Einschränkung hinweisen. Wie angedeutet, es fehlt bisher eine empirisch fundierte Themenforschung mit Blick auf Träger, Programme und Angebote sowie Zielgruppen, ebenso fehlen mit Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene auch Daten zu Wirkungen, Folgen und (subjektiven) Bedeutungen der Jugendbildung. Mit einem kursorischen Blick in die Literatur, in Fachzeitschriften (vgl. Praxis Politische Bildung, kursiv, politische bildung) – hier hat das Thema durchaus Konjunktur – und in die aktuelle Debatte kann daher nur eine erste grobe Skizze angeboten werden.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



## Tradition und Begründungen

In der Tradition der Jugendarbeit/-bildung – hier gibt es keine trennscharfen Unterschiede und es mischen sich Jugendarbeit und -bildung – gibt es zahlreiche Begründungen, Konzepte und Theorien, die wiederholt und explizit Bezüge zur sozialen Frage und den sozialen Themen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben. Erinnert sei kurz an die Kerne der Angebote:

- Das sind zunächst die „Vier Versuche“ von Müller/Kentler/Giesecke und Mollenhauer aus dem Jahre 1964, in denen es um eine aufklärende, kritische und auch konfliktorientierte Jugendbildung geht – und damit ist auch die soziale Lage, die Ausbildungs- und Arbeitswelt gemeint.
- Das Angebot einer „antikapitalistischen Jugendbildung“ zu Beginn der 1970er Jahre von Liebel/Lessing zielt mit Blick auf die soziale Lage von Jugendlichen und die Klassengesellschaft auf die Entwicklung von Klassenbewusstsein und eine emanzipatorische Praxis der Arbeiterjugend.
- Es folgte die „bedürfnisorientierte Jugendbildung“ in den siebziger Jahren von Damm, der es um die Entwicklung von emanzipatorischen Bedürfnissen auch in Bezug auf Lernen und Arbeiten in aufklärerischer und praktischer Absicht ging.
- Der „erfahrungsorientierte Ansatz“ hat sich explizit auch auf die Erfahrungen in Ausbildung und Arbeit bezogen und macht sie zur Grundlage von Lernprozessen (u. a. im Spannungsfeld von „soziologischer Phantasie und exemplarischen Lernen“).
- Die weiteren Angebote als „subjektorientierte Jugendbildung“ zielen auf emanzipatorische Subjektentwicklung,
- als „lebens- und alltagsweltorientierte Jugendbildung“ auf die Erfahrungen in den Lebens- und Alltagswelten der jungen Generation,
- und als „sozialräumliche Jugendbildung“ ebenfalls auf die sozialräumlichen Welten und deren Lerngelegenheiten.

In den Ansätzen werden unterschiedliche Begründungen und Ziele der Jugendbildung angeboten, Lernkontexte und Lernformate skizziert. Die letztgenannten Angebote haben einen breiten Blick auf die Subjektentwicklung, die sozialräumlichen Lebens- und Alltagswelten; sie formulieren keinen **expliziten** Bezug zu sozialen Fragen, zur Ausbildungs- und Arbeitswelt der jungen Generation. Diese Einschätzung gilt auch für Konzepte in den zahlreichen Arbeitsfeldern (Offene Jugend-



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

arbeit/-bildung, Jugendverbandsarbeit, politische Bildung) und in der Zielgruppenorientierung (Geschlecht) sowie nach Pädagogiken (z. B. Medien-, Kultur-, Menschenrechtsbildung, ökologische Bildung, interkulturelle Pädagogik, antirassistische Pädagogik, Jungen-Mädchenbildung); sie werden konzeptionell **implizit** ausgewiesen und in der praktischen Arbeit haben soziale Fragen und Lebenslagen eine große Bedeutung.

## Aktuelle Bildungsdebatte

Zum Hintergrund der aktuellen Bildungsdebatte gehört, dass seit Mitte der 1990er Jahre wieder verstärkt darüber diskutiert wird, dass sich in den entwickelten kapitalistischen Gesellschaften neue soziale Spaltungen, Verwerfungen und gesellschaftlich-soziale Desintegrationstendenzen herausgebildet haben und verschärfen; das gilt gerade auch für die junge Generation (wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß). Die soziale Frage ist Teil einer multiplen Krise, die neben Arbeit mit Ernährung, Energie und vielen anderen Phänomenen verbunden ist. Die Existenz einer „neuen sozialen Frage“ (Robert Castel) ist angesichts anhaltend hoher Erwerbslosigkeit, der Prekarisierung von Arbeits- und Lebensverhältnissen, vielfältiger Armut- und Notlagen (z. B. Kinderarmut) und der Phänomene sozialer Deprivation kaum mehr zu bestreiten (vgl. Bieling 2007). So lautete vor zehn Jahren der Titel einer Publikation „Die Rückkehr der sozialen Frage“, die aus der Praxis der außerschulischen politischen Bildung hervorgegangen war (vgl. PPB 2/98). Und der 13. Deutsche Jugendhilfetag in Essen (2008) stand unter dem Motto: „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen. Bildung, Integration, Teilhabe“ und hat für eine neue solidarische Grundhaltung in der Gesellschaft geworben.

Dabei zeigt sich in der vielschichtigen Bildungsdebatte und den vorliegenden Studien – seit PISA – vor allem ein schulzentrierter Blick, der formale Bildungsort Schule steht im Mittelpunkt. Gleichzeitig gibt es mit den letzten Kinder- und Jugendberichten der Bundesregierung (und zahlreichen Publikationen) auch eine neue Begründungslinie für die außerschulischen, halbformellen und informellen Lernorte, zu denen gerade auch die Jugendbildung gehört. Das hier liegende und „schlummernde“ Bildungspotential kommt mit seinen Aneignungs- und Umgangsstrategien, Lernanlässen und -gelegenheiten neu in den Blick; das gilt für die seminaristische Angebotspädagogik von Jugendverbänden, die Lerngelegenheit in der Offenen Jugendarbeit, die Treffen in Jugendgruppen (peer groups) und schließlich die Lernfelder



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





der Jugendarbeit und die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt. Hier gilt es die empirische Forschung voranzutreiben, um Bildungspotenziale zu identifizieren und für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen.

Das Thema Bildung ist komplex und seine prägende Bedeutung für das weitere Leben wird seit einiger Zeit neu akzentuiert; der Bildung wird eine enorme Bedeutung zugemessen; z. B. als Zusammenhang von Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren; als Bildungs- und Erziehungspläne einiger Bundesländer; als „Bildung von 0 bis 10 Jahren“, als lebenslanges, begleitendes Lernen. Im „Strom“ der neu entdeckten Bildung schwimmt auch die JB mit – wenn auch als kleiner und bescheidener Bereich und Akteur.

Die Begründung „Soziale Ungerechtigkeit“ bzw. soziale Frage(n) wieder mehr in den Mittelpunkt der außerschulischen (politischen) Jugendbildung zu rücken, soll aus vier jugendbezogenen Blicken kurz skizziert werden. Sie zeigen beispielhaft und nachdrücklich, mit welchen Problemdimensionen wir es – mit Bezug zu gesellschaftlichen Dynamiken, Entwicklungen und Verwobenheiten – zu tun haben:

### a) Schule und Bildung

Kommen die Kinder erst in die Schule, können die Unterschiede mit Blick in die Herkunftsfamilie größer kaum sein: im Weltwissen, in den kognitiven Fähigkeiten, in Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft oder der Verhaltens- und Emotionskontrolle. Es gibt in der sozialwissenschaftlichen Diskussion die Vorstellung, Lebensverläufe seien heute offener als früher. Das mag subjektiv der Fall sein, sozialstrukturell ist eher das Gegenteil richtig. Aus Lebenslaufstudien wissen wir, dass der Lebenslauf in modernen Gesellschaften noch niemals so vorgestanzt war wie heute. Zugespitzt kann man formulieren: Verrate mir deinen Bildungsabschluss, und ich sage dir, welche Art von Beruf du ergreifst, wie viel du verdienst, wen du heiratest und wie gesund du sein wirst.

Die Aufteilung in soziale 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. Gleichzeitig wird eines immer wieder vergessen: Es gibt kein Land, in dem die soziale Herkunft nicht den Schulerfolg mitbestimmt und die Kinder werden ihre Eltern und Herkunft nicht los. Die Frage ist, wie viel Ungleichheit eine Gesellschaft sich leisten will und ertragen kann.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

Wie auch immer man die Studien seit PISA bewerten mag: Es gibt eine vom Schulsystem produzierte Ungerechtigkeit, und in Deutschland ist sie besonders hoch. Die Schullaufbahn eines Kindes entscheidet sich in Deutschland in den meisten Fällen in der 4. Klasse – manche Schüler sind da noch nicht einmal zehn Jahre alt. Solange nichts gegen die (Folgen der) Übergangsentscheidungen unternommen wird, ist der Haupthebel gegen den sozial ungleichen Bildungserfolg, und damit auch für die Mobilisierung von Bildungsreserven nicht angefasst. Die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs besteht darin, dass die Kinder der unteren sozialen Schichten weniger höhere Bildungsabschlüsse machen, als es ihrem Leistungspotenzial entspricht.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der PISA-Studie war wohl, dass die soziale Herkunft nach wie vor besonders stark dafür verantwortlich ist, welche Bildungschancen Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem haben. Die Länderauswertung von PISA 2003 und die Bildungsberichterstattung 2006 des *Instituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)* zeichnen ein bedrückend düsteres Bild der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Bundesländern in Deutschland.

Das seit 15 Jahren kaum veränderte Übertrittsmuster nach der Grundschule dokumentiert den strukturellen schulischen Misserfolg von inzwischen mehreren Schülerinnen- und Schülergenerationen. In einigen Ländern ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, doppelt so hoch wie der von Kindern ohne Migrationshintergrund. Die türkischen Kinder weisen hierbei die höchsten Anteile auf. Ebenso signifikant ist der Zusammenhang von Migrationshintergrund und dem Verlassen der Schule ohne Abschluss. Doppelt so viele ausländische wie deutsche Jugendliche bleiben ohne Abschluss. Für die ausländischen Jungen liegt dieser Anteil bei 20% eines Altersjahrgangs. Seit den letzten zehn Jahren ist insbesondere der Anteil der ausländischen Schüler/-innen, die die Sonderschule ohne Abschluss verlassen, gestiegen.

Bundesweit finden nur 43 % der Hauptschüler innerhalb eines halben Jahres nach Schulabschluss einen Ausbildungsplatz; auch 30 Monate danach sind immer noch 40 % ohne Berufsausbildung, heißt es im Bildungsbericht 2008 von Bund und Ländern. Bundesweit schafft fast jeder zehnte deutsche Junge (9,1 %) keinen Hauptschulabschluss; bei den deutschen Mädchen ist dies nur etwa jede Zwanzigste (5,3 %). Bei Jungen aus Migrantenfamilien hat fast ein Viertel (22,1 %) keinen



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







Abschluss; bei den ausländischen Mädchen ist dies etwa jedes siebte (13,1 %).

Die häufige wechselseitige Beziehung von wirtschaftlicher Armut und Bildungsarmut macht deutlich, dass der soziale Hintergrund großen Einfluss auf das Leistungsgefälle bei Jugendlichen hat. Dieses Gefälle zwischen den besten und schwächsten Schüler/-innen wird größer und verschärft die Situation weiter. Von dieser Bildungsarmut betroffene Jugendliche haben auf dem Arbeitsmarkt nur sehr geringe Chancen. Hier kann ein fataler Kreislauf beobachtet werden. Aus Bildungsarmut wird soziale Armut, diese wiederum führt bei den Kindern der Betroffenen zu erneuter Bildungsarmut.

Neu ist seit PISA bezogen auf die Schule allerdings, dass wir jetzt öffentlich wahrnehmen, wie groß der Anteil funktionaler Analphabeten in unserer Gesellschaft ist und wie groß die Unterschiede zwischen Schularten und Bundesländern sind: in einzelnen Bundesländern knapp 50 % unterhalb der Mindeststandards in Mathematik, in anderen Bundesländern 15 % auf niedrigstem Niveau, Gesamtschulen nahe bei 30 %. Das sind Werte, da fällt man vom Stuhl. Und dann gilt tatsächlich: Für diese Schulabsolventinnen und -absolventen ist keine Arbeit mehr da, jedenfalls nicht im offiziellen Arbeitsmarkt.

Die Jugendlichen verlassen die Hauptschule ohne Perspektive. Sie gehen in ein Berufsgrundbildungsjahr oder ein Berufsvorbereitungsjahr, in all diese merkwürdigen Schulsysteme, deren einziger Zweck es ist, die Basisfähigkeiten nachzuholen, damit die Jugendlichen zu vermitteln sind. Da setzt sich ein Lebenslauf fort, bei dem die Betroffenen weder Bildungsbereitschaft entwickeln noch je etwas lernen, noch je daran denken, wie sie in eine Lebenssituation kommen könnten, in der sie für ihre soziale Reproduktion arbeiten können und müssen. Das sind erschreckende und neue Erkenntnisse aus der Studien.

## b) Ausbildung und Arbeit

Auch wenn sich derzeit die Situation auf dem Ausbildungsmarkt verbessert und entspannt, gilt nach wie vor: Für eine halbe Million junger Menschen wird Jahr für Jahr der Start in eine berufliche Ausbildung zum Fehlstart. So viele Jugendliche werden Jahr für Jahr in das Übergangssystem abgeschoben, jenes Teilsystem der beruflichen Bildung, das explizit nicht drauf angelegt ist, einen qualifizierten Ausbildungsabschluss zu vermitteln. Von Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss – sie stellen mit mehr als 60 % die mit Abstand



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

größte Gruppe im Übergangssystem – ist der Hälfte auch 30 Monate nach Eintritt in das System der Sprung in eine voll qualifizierende Ausbildung nicht geglückt.

Die Folgen auf dem Arbeitsmarkt sind hinlänglich bekannt: All jene, die in den allgemein bildenden Schulen und im anschließenden Berufsbildungssystem nicht zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung gelangen, blicken in eine chancenarme Zukunft. Ihre Perspektive verdüstert sich sogar noch: Im Beschäftigungssystem werden ein weiterer Rückgang der Nachfrage nach Erwerbstätigen ohne Berufsausbildung und zugleich ein Anstieg der Nachfrage nach Hochschulabsolventinnen und -absolventen erwartet.

Mehr als 300.000 Jugendliche suchen schon länger als ein Jahr eine Lehrstelle. Die Zeit zwischen Schule und Ausbildung überbrücken sie in berufsvorbereitenden Maßnahmen. Doch mit jedem Jahr in diesem Übergangssystem wächst das Risiko, für immer draußen zu bleiben. Neben der dualen Ausbildung wächst daher ein Parallelsystem, ein Auffangbecken für all jene, die erfolglos Bewerbungen schreiben. Eine halbe Million Jugendlicher ist 2006 in dieses Übergangssystem umgeleitet worden – fast so viele, wie eine Ausbildung begonnen haben. Sie holen Schulabschlüsse nach, besuchen berufsvorbereitende Kurse und absolvieren sogenannte Einstiegspraktika. Oft reihen sie Maßnahme an Maßnahme, ohne voranzukommen. Nach einem Jahr in einer Maßnahme nimmt nur ein gutes Drittel der Absolventinnen und Absolventen eine Ausbildung auf, ein weiteres knappes Drittel dreht noch eine Runde in der Warteschleife. Nach jeder Runde steigt ein Teil der Jugendlichen ganz aus. Diejenigen, die ihre Ausbildung oder Berufsvorbereitung einmal abbrechen, finden selten den Weg zurück. Die Gruppe jener, die als Ungelernte jobben oder von Hartz IV leben, ist drei Jahre nach dem Schulabschluss auf 18 % eines Jahrgangs angewachsen. Wie ein „roter Faden“ zieht sich die Benachteiligung und Stigmatisierung eines Teils der jungen Generation durch das ganze Leben hindurch.

Junge, gering qualifizierte Menschen lassen sich genau beschreiben: Sie stammen in der Regel aus sozial schwächeren Familien, sind meist männlich, verfügen vielfach über einen Migrationshintergrund und leben häufig in problembeladenen Stadtteilen.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



### c) Demokratieentwicklung und -gefährdung

Zahlreiche Jugendstudien der letzten Jahre zeigen u. a. Orientierungen und Mentalitäten innerhalb der jungen Generation, die auch als Folgen von sozialen Fragen, von Lebensverhältnissen und Problemlagen gelesen werden können. Arbeitslosigkeit, Armut, Desintegration, Deprivation, prekäre Generation, dann Zukunftsungewissheit, Handlungslosigkeit und soziale Ängste sind hier die Stichworte und Hinweise, die auch (!) zu problematischen Orientierungen und Mentalitäten führen können (!). Die soziale Ungerechtigkeit und soziale Fragen werden politisch bedeutsam bzw. haben Folgen für die politische Kultur: So zeigen z.B. Analysen zum Wahlverhalten, dass vor allem junge, schlecht gebildete und ausgebildete Männer in den letzten Jahren überdurchschnittlich häufig rechtsextreme Parteien gewählt haben. Die rechte Jugendkultur, die Kameradschaftsszene und die Verjüngungsprozesse in rechtsextremen Organisationen ist ein weiterer Beleg, wie Jugendliche ihren hochgradig ambivalenten Adoleszenzverlauf unter konkurrenten, ausgrenzenden und abwertenden Lebensbedingungen versuchen zu bewältigen. Ein Blick in die Ergebnisse der Langzeitstudie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ – so der Titel – zeigt, welche Ausmaße von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Abwertung von Langzeitarbeitslosen, Abwertung von Obdachlosen (so einige Syndromelemente) wir in der bundesdeutschen Gesellschaft vorfinden. Die „Ethnisierung der sozialen Frage“ ist ein zentrales Merkmal rechtsextremer Ideologie und auch eine gesellschaftliche weit verbreitete Metapher. Hinweise zur Fremdenfeindlichkeit, die Abwertung von Langzeitarbeitslosen und Obdachlosen – die direkt mit sichtbarer sozialer Realität verknüpft sind – zeigen das Ausmaß von Orientierungen und Stimmungen: So stimmten dem Item „Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken“ knapp 30 % der Befragten „eher“ und „voll und ganz zu“. Dem Item „Die meisten Langzeitarbeitslosen sind nicht wirklich daran interessiert, einen Job zu finden“ stimmten knapp 50 % „eher“ oder „voll und ganz zu“; und dem Item „Ich finde es empörend, wenn sich die Langzeitarbeitslosen auf Kosten der Gesellschaft ein bequemes Leben machen“ stimmten über 60 % „eher“ oder „voll und ganz zu“.

Mit den wenigen Hinweisen ist angedeutet, dass die Stabilität und Entwicklung der Demokratie mit sozialen Fragen zusammenhängen; wie soziale Fragen in der Gesellschaft gedeutet und verarbeitet werden (können), wie sich Existenz- und Anerkennungsbedrohungen in der Gesellschaft mit feindseligen Einstellungen und Mentalitäten



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







(Abwertungen, zugewiesener Gruppenzugehörigkeit) verbinden (können).

#### d) Stigmatisierung und Etikettierung

Die (politische) Jugendbildung muss sich (weiterhin) – in ihrer aufklärenden und kritischen Tradition – der jungen Generation, ihren sozialen Lebensbedingungen und Alltagserfahrungen verpflichtet fühlen. Das gilt auch für Begriffe und Semantiken, die in die politisch-soziale Realität und Bildungsdebatte eingespeist werden. Ich will hier beispielhaft auf den Begriff bzw. das Konstrukt „Risikogruppe – Risikoschüler“ eingehen. Es ist auch – auch wenn die Absicht mit der ersten PISA-Studie eine (gut gemeinte) andere war – ein etikettierender und stigmatisierender Begriff. Mit dieser Zuschreibung wird eine Gruppe junger Menschen in der gesamten Person (latent, nicht nur als Schülerin oder Schüler) als Risiko bzw. potenzielles Risiko klassifiziert. Damit sagt die Gesellschaft (die Wissenschaft, die Pädagogik) jungen Menschen, dass sie gleichsam ein Risiko sind, für ihre eigene Lern- und Zukunftsfähigkeit wie auch für die Gesellschaft; das ist eine Botschaft, die Resignation, Fatalismus problematische Bewältigungsstrategien bei Jugendlichen in schwierigen und belastenden Lebensverhältnissen eher noch verstärkt. Dies spiegelt ihnen, dass sie nichts wert sind, nicht gebraucht werden und sie eigentlich keine Chance haben. Das steht in der jugendpädagogischen Denktradition über die junge Generation, die Jugendliche als „Gefahr und Gefährdung“ für sich selbst und die Gesellschaft gesehen hat bzw. sieht – und eine autoritäre Pädagogik begründet (hat). Nebenbei werden mit diesem Begriffsangebot auch Betriebe entlastet, solchen Jugendlichen erst gar keinen Ausbildungsplatz anzubieten; weil doch deren Defizite und Mängel wissenschaftlich belegt sind. Hier haben wir das alte, sich in Gesellschaft und Pädagogik hartnäckig haltende Denken über Teile der jungen Generation in Defiziten, Gefahren und Risiken.

Statt einer Fehler-, Mängel-, Risiko- und Problemorientierung sollte vielmehr pädagogischer Optimismus die Beschäftigung mit dem Thema bestimmen und das Wissen um die jederzeit mögliche Weiterentwicklung der Kompetenzen im Mittelpunkt stehen. Richtiger wäre es (s. o.) davon zu sprechen, dass das Schulsystem ein Risiko für bestimmte Gruppen von Heranwachsenden darstellt. Nicht die Schülerinnen und Schüler sind das Risiko, manche Schulen sind ein Risiko für die Lese- und damit auch Lebenskompetenz junger Leute.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



## Befunde

Empirische Befunde zur (politischen) Jugendbildung sind – aus unterschiedlichen Gründen – spärlich. Es gibt zwar viele Begründungen, Konzepte, normative Beschreibungen und auch regelmäßig Berichte von Trägern, aber kaum gehaltvolle Forschung. Was wissen wir? Dazu vier unterschiedliche Hinweise:

1. Die Daten der Bildungsberichterstattung (auch mit Daten zu Freistellungs-/Bildungsurlaubsgesetzen) zur – auch jugendlichen – Teilnahme zeigen, dass sich folgende zwei Tendenzen wiederholt bestätigen: je niedriger die schulische und berufliche Bildung desto geringer die Teilnahme; d. h. diejenigen, die gut gebildet und ausgebildet sind nehmen eher an Weiterbildung teil. Dann liegt die Teilnahme an beruflicher und allgemeiner Weiterbildung erheblich vor der politischen Bildung; in den Jugendverbänden dominiert die pädagogisch-fachliche Ausbildung vor der pädagogisch-politischen Bildung.
2. Die Evaluation der vom Bund geförderten politischen Jugendbildung (Schröder u. a. 2004) zeigt u. a., welche Themen in den Veranstaltungen zu finden sind. Exemplarisch für das Jahr 2001 wird gezeigt, dass „Arbeitslosigkeit und Zukunft der Arbeit“ durchaus eine größere Rolle spielen (Platz 5 in der Häufigkeit) und weiter das Themenfeld „Betrieb und Arbeitswelt“ im Mittelfeld von 24 identifizierten Themenbereichen zu finden ist. Weiter können auch in anderen aufgelisteten Themenbereichen soziale Themen und Strukturfragen – z. B. in der „Informations- und Kommunikationstechnologie“, bei „Ökologie und Umwelt“, „Sozialpolitik“, „Geschlechterfragen“ – vermutet werden.
3. Die Literatur der letzten Jahre – u. a. mit einer Vielzahl von Buchpublikationen, Handbüchern, Lexika, Themenschwerpunkten in Fachzeitschriften zur sozialen Fragen und ihrer notwendigen Thematisierung – zeigt, dass das Thema soziale Ungleichheit und die soziale(n) Frage(n) an Bedeutung gewonnen haben (z. B. in PPP, kursiv, Politische Bildung). Gleichzeitig zeigen Handbücher zur politischen Bildung, dass hier kein Themenzentrum identifiziert werden kann. So heißen z. B. die inhaltsbezogenen Aufgabengebiete im ‚Handbuch politische Bildung‘ von W. Sander:
  - Institutionenkundliches Lernen
  - Rechtserziehung
  - Ökonomisches Lernen
  - Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:





- Moralisches Lernen
- Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus
- Interkulturelles Lernen
- Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens
- Medienerziehung
- Umweltbildung
- Friedenserziehung
- Europabezogenes Lernen
- Globales Lernen.

4. Es gibt wiederholt erfreuliche Berichte und Beispiele aus Projekten der (politischen) Jugendbildung, die anzeigen, dass auch eher bildungsferne Jugendliche erreicht werden; das gilt auch für Partizipationsprojekte. Aber in Berichten ist auch wiederholt zu lesen, dass es schwer ist Jugendliche in ländlichen Gebieten zu erreichen, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus unteren sozialen Schichten und niedriger Bildung deutlich unterrepräsentiert sind.

#### Begründung für politische Jugendbildung

Begründungen für die Thematisierung der sozialen Frage in der (politischen) Jugendbildung sind mit den vier Überschriften bereits angeboten worden; und sie sind schon zureichend. Ich will auf einen Begründungskern hier besonders hinweisen: auf das Wechselverhältnis von **sozialer und demokratischer Frage**, von **sozialer Frage und Bildung**. Dabei muss sich der Blick verstärkt auf sozial benachteiligte Schichten (die „Abgehängten“, „Überflüssigen“, „Unsichtbaren“, „Exkludierten“, „Mühseligen und Beladenen“ – so die angebotenen Begriffe) richten, die meist über keine Repräsentation im politisch-öffentlichen Raum verfügen. Nicht sichtbar (und auch nicht hörbar, spürbar, wahrnehmbar) sind all diejenigen, die als Bedürfnissubjekte, Positionsinhaber und Interessenträger gesellschaftlich nicht vertreten sind, die im Raum symbolischer Repräsentation keine Zeichen setzen können (Lessenich/Nullmeier 2006). In der Regel sind sie auch nicht mehr bzw. kaum noch für die offiziellen und institutionalisierten Formen politischer Bildung zugänglich, wenngleich sich immer wieder alternative und eigene (neue) Möglichkeiten politischen Lernens herausbilden. Die allgemeine Rede von „politikfernen Schichten“ weist hier eher in die falsche Richtung, ähnlich wie der Mythos der



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:







# soziale ungleichheit medienpädagogik partizipation

Dokumentation des Fachkongresses  
17./18.10.2008, Gustav-Stresemann-Institut, Bonn

„unpolitischen Frau“, der über Jahrhunderte hinweg tradiert wurde. Eine Demokratie, die mehr sein soll als eine rein „formale“, und deren politische Öffentlichkeit nicht nur auf den Staat begrenzt ist, basiert auf vielfältigen sozialen Voraussetzungen und der partizipatorischen Einbeziehung aller sozialen Gruppen.

Politische Bildung hat mit Blick auf ihre Aufgabe, die Gesellschaft zu demokratisieren, dem politischen Öffentlichkeitsverlust entgegenzuwirken. Sie ist ein gesellschaftlicher und bildender Akteur mit einer spezifischen gemeinsamen, auf Solidarität zielenden Grundhaltung. Sie hat sich nicht nur an die Mittelschichten zu richten, sondern muss auch Formen und Räume finden, sozial Marginalisierte und Nicht-Repräsentierte anzusprechen, und insgesamt eine soziale Ausweitung der Demokratie zur Zielsetzung haben. Hierfür können kritische Gesellschaftstheorien zu Rate gezogen werden, wie sie etwa durch die Studien von Bourdieu repräsentiert werden, die die sozialen Verhältnisse nicht aus der Perspektive der Privilegierten und Herrschenden analysieren und beurteilen, sondern auf gesellschaftliche Veränderung und Emanzipation abzielen.

In den 1990er Jahren prägte Bourdieu den Begriff des Prekariats (vgl. Bourdieu 2004, siehe dazu auch PPB 4/2007, Thema: Prekäre Jugend). Die Prekarisierung, d. h. die Verunsicherung der Arbeits- und Lebensverhältnisse, hat für die junge Generation tiefgreifende Auswirkungen. Indem die Gesellschaft, die Jugendlichen bzw. deren Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede rationale Vorwegnahme der Zukunft und vor allen Dingen jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft, das für eine produktive Problembewältigung oder auch kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig ist. Was sich herausbildet ist der Verlust des Sinns der Jugendphase, die Existenz einer beträchtlichen „Reservearmee“, die u. a. durch die Entwertung und Überproduktion von Bildungstiteln, durch ungesicherte Leiharbeitsverhältnisse, durch illegale Beschäftigung und das Unterminieren von Tariflöhnen entsteht; dies gibt sozialen Gruppen das Gefühl, entbehrlich, überflüssig und ersetzbar zu sein. Die Arbeitsstelle erscheint als zerbrechliches und bedrohtes Privileg einer Biografie, die einmal als Normalarbeitsbiografie charakterisiert wurde. Zukunft, das meint heute: ein Weniger an sozialer Sicherheit, ein Mehr an Unsicherheit und „Eigenverantwortung“, ein Mehr an harten (scharfen) Wettbewerb, ein Weniger an „Wohlstand für alle“ (Lessenich/Nullmeier 2006). Soziale Spaltungen und Spannungen, Desintegration und Verwerfungen nehmen zu und drohen die Gesellschaft zu zerreißen.



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:



Und ich will abschließend auf Folgendes hinweisen: Es stellen sich auch Fragen nach den Grenzen der Bildung und der Aufstiege durch Bildung, nach der Perspektive eines gesellschaftlichen und politischen „Bildungsprojektes“ oder zu Vorstellungen von „Egalisierung durch Bildung“. Hier ist auf das Bildungsparadox hinzuweisen: Je mehr Bildung man verbreitet, desto weniger ist Bildung hinreichend zur Statusverbesserung. Man erzeugt eher andere Formen von Ungleichheit, etwa eine breitere Bildungsschicht, bestärkt aber zugleich die „feinen Unterschiede“, in denen sich die Struktur gesellschaftlicher Ungleichheit erhält. Und das zweite Argument betrifft den Unterschied zwischen Gleichheit der Ausgangschancen und Gleichheit der Zielchancen. Was man erreichen kann, ist die Homogenität im Anfang. Aber die Differenz am Ende der Bildung, der Erziehung, die kann kein Mensch abschaffen. Dabei geht es um die Unterscheidung zwischen pädagogischer und gesellschaftlicher bzw. sozialer Ungleichheit – die oftmals nicht gesehen wird. Bildung darf keine falschen Versprechungen machen, die sie nicht einhalten kann, weil soziale Ungleichheit, soziale Fragen immer auch, aber nicht nur eine Bildungsfrage ist, sondern eine zutiefst soziale und politische Frage. Auch zu diesem Verhältnis kann gerade die (politische) Jugendbildung einen aufklärenden Beitrag leisten.

## Literatur

- Bieling, H.-J. (2007) Die neue politische Ökonomie sozialer Ungleichheit. In: Klinger, C./Knapp, G.-A. (Hg.) Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt am Main
- Bourdieu, P. et. al. (2004) : Das Elend der Welt, Konstanz
- Castel, R. (2000) Die Metamorphosen der sozialen Frage, Konstanz
- Damm, D. (1980) Die Praxis bedürfnisorientierter Jugendarbeit, München
- Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hg.) (2006) Eine gespaltene Gesellschaft, Frankfurt am Main
- Lessing, H./Liebel, M. (1974) Jugend in der Klassengesellschaft: marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit, München
- Müller, C.-W./Kentler, H./Mollenhauer, K./Giesecke, H. (1964) Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München
- Sander, W. (2005) Handbuch politische Bildung, Schwalbach
- Schröder, A. u. a. (2004) Politische Jugendbildung auf dem Prüfstand, Weinheim und München



JFF – Institut für Medienpädagogik  
in Forschung und Praxis  
Pfälzer-Wald-Straße 64  
81539 München  
[www.jff.de](http://www.jff.de)



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Abteilung Medienpädagogik,  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
[www.ph-ludwigsburg.de/647.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/647.html)

Die Dokumentation wurde  
gefördert von:

