



Medienkompetenz – Medienbildung – Medialer Habitus Genese und Transformation des medialen Habitus vor dem Hintergrund von Medienkompetenz und Medienbildung

Ralf Biermann

Ausgehend von einer näheren Begriffsbestimmung der medienpädagogischen Grundbegriffe Medienkompetenz und Medienbildung erinnert Ralf Biermann an Dieter Baackes Ausspruch, das Lebenswelten Medienwelten und Medienwelten Lebenswelten sind. In diesen Lebenswelten spielt der Mediale Habitus eine wichtige Rolle im Umfeld der Debatten zur Mediensozialisation, da Bildungsprozesse prinzipiell vor dem Hintergrund soziokultureller Unterschiede zu betrachten sind. Dafür bietet sich das Habitus-Konzept Pierre Bourdieus geradezu an, da es den Hauptakzent auf (klassenspezifische) Handlungsbegrenzungen legt. In diesem Sinne begreift dieser Artikel den (medialen) Habitus

hinsichtlich verschiedener (Medien-)Bildungsprozesse eher als Hindernis für Wandel und Transformation und fragt auf dreifacher Ebene nach möglichen Erweiterungen des Konzepts. So werden die Mehrdimensionalität, die Iterabilität und die Inkongruenz des Habitus diskutiert, um die medienpädagogischen Debatten zum Medialen Habitus auch theoretisch zu unterlegen.

The papers starts by defining Medienkompetenz (media literacy) and Medienbildung and recalls the remark by Baacke, that lifeworlds are mediaworlds and mediaworlds are lifeworlds. In lifeworlds the Media Habitus is important in the context of debates about media socialisation, since the development of identity is affected by sociocultural differences. Bourdieus concept of the Habitus is well suited to understand those differences, since it emphasizes class-specific limitations of actions. In this context the paper discusses the Media Habitus as an obstacle for change and transformation. Multi dimensionality, iteratability and inconguity are argued as a groundwork for the Media Habitus.

Vorüberlegungen

Mit den Begriffen der Medienkompetenz und der Medienbildung im Kontext der zunehmenden Mediatisierung der Gesellschaft und ihren Entwicklungsprozessen (vgl. Krotz 2007) sind zwei zentrale Arbeitsbegriffe der Medienpädagogik in praktischer und theoretischer Perspektive verbunden. Praktisch insofern, dass Medienkompetenz (vgl. Baacke 1997) und Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009) als elementare Prozesse und Ziele von Projekten verstanden werden können, theoretisch, da es sich um grundlegende Begriffe handelt, die im Kontext von medienpädagogischer Theorie inhaltlich und in ihrer Reichweite beschrieben und definiert werden. Die gesellschaftliche Bedeutung von

Medienkompetenz lässt sich (verkürzt) aus der Aussage ableiten, dass Lebenswelten Medienwelten und Medienwelten Lebenswelten sind (vgl. Baacke 2004: 21). Die Ubiquität (digitaler) Medien in unserem Alltag und unserer Lebenswelt macht die Querschnittsbedeutung von Medienkompetenz deutlich: In nahezu allen Lebenslagen kann direkt oder indirekt von einer notwendigen Kompetenz im Umgang mit Medien gesprochen werden. Die Begründung für Medienbildung basiert dagegen vielmehr auf den gesellschaftlichen Veränderungen und Umbrüchen, die dazu führen, dass die Menschen sich nicht mehr an den brüchig gewordenen Traditionen ausrichten können und sich so in ihrem Leben ständig neu orientieren müssen. Medien haben an diesem Prozess der individuellen Ausrichtung von Selbst und Welt einen bedeutenden Anteil (vgl. Jörissen/Marotzki 2010).

Die sozialisatorische Bedeutung von Medien ist dabei zunehmend Thema wissenschaftlicher Publikationen. Allerdings erreichte es seine ausgewiesene Bedeutung im wissenschaftlichen Kontext erst mit der Jahrtausendwende. Bis dahin war z. B. bis zur 7. Auflage der *Einführung in die Sozialisationstheorie* von Klaus Hurrelmann (2001) das Sozialisierende der Medien nicht aufgegriffen worden, was sich erst durch ein eigenes kleines Kapitel in der folgenden überarbeiteten Auflage änderte. War das Thema zunächst lediglich ein Randbereich der Sozialisationsforschung (vgl. z.B. das *Handbuch Sozialisationsforschung* von Hurrelmann/Ulich 2002), erschienen in den letzten Jahren Sammelwerke (z. B. Hoffmann/Mikos 2007; Vollbrecht/Wegener 2010) und Monographien (Süss 2004), die sich explizit mit dem Thema Mediensozialisation beschäftigten.

Die Hoffnung, dass Medien als „Gleichmacher“ zur Verringerung von sozialen Ungleichheiten führen könnten, hat sich durch verschiedene Studien zur digitalen Ungleichheit auf der Nutzungsebene nicht erfüllt (Wagner 2008; Feierabend/Klingler 2009; Kommer 2010; Otto/Kutscher/Klein/Iske 2005). Medienkompetenz und Medienbildung sind damit Konzepte, die vor dem Hintergrund soziokultureller Differenzen betrachtet werden müssen. Bedeutsam für eine Analyse soziokultureller Unterschiede ist das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu, das auf den

zahlreichen Werken des französischen Soziologen beruht (vgl. z. B. Bourdieu 1979/1982/1987). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Bedeutung und dem begrifflichen Zusammenspiel des Habituskonzepts in Bezug auf Medienkompetenz und Medienbildung. In diesem Beitrag werden deshalb zunächst die wichtigsten Implikationen der Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung dargestellt. In Verbindung mit dem Konstrukt des Medialen Habitus ist anschließend zu klären, inwiefern Überschneidungen existieren und wie diese in Bezug zur Habitusstheorie einen Anschluss der medienpädagogischen Debatte erlauben. Im Fokus stehen dabei die Genese und Veränderbarkeit habitueller Muster des medialen Habitus vor dem Hintergrund der Begriffe Medienkompetenz und Medienbildung. Dieser Beitrag soll vor allem weitere Fragen aufwerfen und somit die Diskussion um die Nutzbarkeit des Zusammenspiels der drei Begriffe anregen.

Medienkompetenz und Medienbildung[1]

Der Begriff Medienkompetenz geht in erster Linie auf Dieter Baacke zurück, der dieses Konzept in Anlehnung an seine Habilitationsschrift *Kommunikation und Kompetenz* (Baacke 1973) entwickelt hat. Zentral sind dabei die Bezüge auf Habermas (herrschaftsfreier Diskurs) und Chomsky (Kompetenztheorem), mit denen er das Konzept der kommunikativen Kompetenz entwickelt. Diese ist dem Menschen von Geburt an mitgegeben und stellt als Prozess eine Aneignung von Wirklichkeit über kommunikative Akte dar. Diese Form der Auseinandersetzung mit der Welt muss geübt und erlernt werden. Als Besonderung der kommunikativen Kompetenz ist Medienkompetenz auf den Bereich der Medien bezogen, die einen immer größeren Stellenwert in der Lebenswelt und im Alltag einnehmen.

Baacke (1997: 98–99) unterscheidet vier Dimensionen, mit denen sich der Begriff Medienkompetenz beschreiben lässt:

- Medienkritik (analytisch, reflexiv, ethisch)
- Medienkunde (informativ, instrumentell-qualifikatorisch)
- Mediennutzung (rezeptiv, interaktiv)

- Mediengestaltung (innovativ, kreativ)

Weitere Konzepte rekurrierend auf Baackes Modell folgten (z. B. Aufenanger 1999; Theunert 1999; Groeben 2002; zusammenfassend Zorn 2011). Die Popularität des Begriffs über die Medienpädagogik hinaus hatte eine inhaltliche Adaption an spezifische Anforderungen z. B. in Berufsfeldern zur Folge. Dieses Problem der beliebigen Nutzung und Auslegung außerhalb des medienpädagogischen Fachdiskurses führt teilweise zu starken Verkürzungen der begrifflichen Reichweite. Je nach Interessenlage wird aus dem umfangreichen medienpädagogischen Konzept eine Floskel, die kaum noch etwas mit den ursprünglichen Intentionen des Begriffs gemein hat. So findet sich eine Sammlung von 104 Begriffsdefinitionen bei Gapski (2001: 255–293), die teils kaum mehr als das Bedienwissen spezifischer Bürosoftware beinhalten. Eine Frage, die sich daraus auch für den medienpädagogischen Diskurs ergibt, ist, ob sich ein Festhalten an dem Begriff überhaupt lohnt, wenn er in den meisten anderen Diskursen auf rudimentäre Lernprozesse reduziert wird? Können damit überhaupt die komplexen Anliegen einer Medienpädagogik in eine digitale Gesellschaft hineingetragen werden, wenn zunächst immer erst der „Allerweltsbegriff“ neu erklärt werden muss? Hinzu kommt – und das erscheint wesentlich für diesen Beitrag – ein zunehmendes Verständnis von Kompetenz als messbare Qualifikation wie es beispielsweise in Schulen vorherrschend ist (vgl. ausführlicher dazu Fromme/Biermann/Kiefer 2014), sodass eine Perspektive von Medienkompetenz als Beschreibung eines erreichten Niveaus entspricht: "Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich als Kernelemente [von Medienkompetenz, Anm. des Autors] in den meisten Modellen die Ausbildung der Fähigkeiten zu Selektion, Produktion, Nutzung und Bewertung von Medien finden lassen, wobei unter Produktion v. a. die Produktion und Gestaltung von Inhalten und kaum die technikbezogene Produktion und Gestaltung ausgeführt wird" (Zorn 2011: 187).

Auch die empirische Betrachtung der individuellen Medienkompetenz bleibt dadurch insofern in ihrer Aussagekraft zurück, da diese allein nicht für eine Aussage über die subjektiven Erwerbsstrategien und die sozialen Entwicklungsbedingungen herangezogen werden (vgl. Sutter/Charlton

2002: 135). Das Konzept der Medienkompetenz muss hierfür mit anderen Zugängen und Theorien angereichert werden, damit soziokulturelle Unterschiede im Kontext von Medienkompetenz überhaupt eine Aussagekraft erhalten. So konstatiert Kutscher (2009: 7), dass bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Medienkompetenz die Aspekte sozialer Ungleichheit vielfach nicht oder nur beiläufig thematisiert werden. Obwohl Baacke (1996: 115–116) bereits früh auf Bourdieu verwiesen hat, wenn es um die ungleiche Verteilung von Kapital und damit auch um den Erwerb von Medienkompetenz geht, finden sich erst in den letzten Jahren verstärkt Bemühungen die Perspektiven Medienkompetenz und medialer Habitus zusammenzuführen (Biermann 2009; Kommer 2010; Henrichwark 2009).

Medienkompetenz und Medienbildung sind als zwei Leitbegriffe der Medienpädagogik in den letzten Jahren besonders kontrovers diskutiert worden (Schorb 2009; Spanhel 2010; Tulodziecki 2010; Fromme/Jörissen 2010; die Beiträge im Band von Moser/Grell/Niesyto 2011). Medienbildung wird zunehmend als ergänzende Perspektive zu Medienkompetenz angesehen (Jörissen 2011; Fromme/Biermann/Kiefer 2014). Mit den obigen Ausführungen entspricht Medienkompetenz einem Bildungsverständnis von 1.) einem standardisier- und evaluierbarem Output des Bildungswesens sowie 2.) einem erzielbaren Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse (Qualifikation, Kompetenz ...) (vgl. Jörissen 2011: 213). Medienbildung und ihre zugrunde liegenden Prozesse sind im Gegensatz dazu „als eine Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse“ (Jörissen 2011: 223; allgemeiner zur Differenzierung des Bildungsbegriffs Wigger 2006: 105) zu verstehen. In diesen als Prozess aufzufassenden Veränderungen bestehender und Konstruktion von neuen Orientierungsrahmen verändert sich das eigene Verhältnis zur Welt (Jörissen/Marotzki 2009). Die hier vorgenommenen Trennung und Einnahme einer spezifischen Perspektive wird im weiteren Verlauf die Basis für die Betrachtung der Entwicklung und Veränderung von habituellen Mustern verwendet. Medienkompetenz wird im Weiteren als Dispositionsgefüge im Sinne des kulturellen Kapitals und Medienbildung als Veränderung von Selbst- und

Weltverhältnissen und somit als prozesshafte Transformationen von Dispositionen (internalisierte Schemata, Gefüge von habituellen Mustern) verstanden.

Grundlegendes zum (medialen) Habitus

Das Habituskonzept von Pierre Bourdieu basiert auf dem umfangreichen Werk des französischen Soziologen, das über Jahre hinweg entwickelt und in verschiedenen zahlreichen Publikationen festgehalten wurde. Zentral dabei ist die Annahme einer Gliederung der Gesellschaft in – um den Sprachgebrauch Bourdieus zu verwenden – Klassen, die sich durch die unterschiedlichen Ausstattungen von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (vgl. Bourdieu 1983) unterscheiden. Verbunden damit sind unterschiedliche Chancen und Grenzen auf gesellschaftliche Ressourcen zurückzugreifen:

„Die Grundlage der Unterschiede zwischen den individuellen Habitusformen liegt in der Besonderheit der sozialen Lebensläufe, denen Reihen von chronologisch geordneten Determiniertheiten entsprechen, die jedoch nicht aufeinander zurückgeführt werden können. Der Habitus, der mit den Strukturen aus früheren Erfahrungen jederzeit neue Erfahrungen strukturieren kann, die diese alten Strukturen in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen, sorgt für eine einheitliche, von den Ersterfahrungen dominierte Aufnahme von Erfahrungen, die Mitglieder derselben Klasse statistisch miteinander gemein haben.“ (Bourdieu 1987: 113)

Der Habitus kann als Bindeglied zwischen dem Subjekt und den sozialen Strukturen angesehen werden. Vorhandene Dispositionen strukturieren dabei die neuen Erfahrungen. Es entsteht ein Dispositionssystem individueller und inkorporierter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Bedeutsam ist die Abkehr von der Denkweise eines rational berechnenden Menschen im Sinne eines homo oeconomicus: "Ihre besondere Wirksamkeit verdanken die Schemata des Habitus, Urformen der Klassifikation, dem Faktum, daß sie jenseits des

Bewußtseins wie des diskursiven Denkens, folglich außerhalb absichtlicher Kontrolle und Prüfung agieren" (Bourdieu 1982: 727).

Medien als Sozialisationsfaktor, quergelagert zu den Sozialisationsinstanzen, spielen als Erfahrungsraum im Sinne sozialer Strukturen eine bedeutsame Rolle. Die Spezifizierung auf den medialen Habitus erlaubt einen an Bourdieu orientierten Analyserahmen:

„Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.

Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.

Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs engste mit diesem verbunden.“ (Kommer/Biermann 2012: 90, kursiv im Original)

Wie sich aus dem Zitat ableiten lässt, verstehen wir die Entwicklung des (medialen) Habitus nicht als eine Reihe von Konditionierungen im behavioristischen Sinne, sondern als einen wechselhaften Prozess, in dem sich der Habitus als Konstruktionsleistung in Folge von Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ausbildet. Diese Erfahrungen bilden das Dispositionsgefüge und sorgen so auf Basis dieser für eine „gelenkte“ Betrachtung der Welt. Anders ausgedrückt: Das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu, das einem sozialräumlichen Erfahrungsraum entspricht, erlaubt es dem Akteur eine Bandbreite von Schemata aufzubauen, mit denen er wiederum die Welt wahrnimmt. Im Sinne einer strukturellen Koppelung wird so der Aufbau neuer Schemata in Abhängigkeit der vorhandenen aufgebaut. Zusammengefasst formuliert Henrichwark (2009: 37):

„Der mediale Habitus integriert Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Medien und damit auch Aspekte von Medienkompetenz und Medienbildung. Er verkörpert darüber hinaus milieuspezifische, medienbiografische Erfahrungen und daraus resultierende Gewohnheiten sowie die manifesten und latenten Ebenen von Meinungen, Verhaltensdispositionen und Einstellungen. Beeinflusst wird seine Genese u.a. durch Kapitalressourcen der Herkunftsfamilie, die im Zusammenhang der Reproduktion digitaler Ungleichheit [...] stehen.“

Der mediale Habitus stellt somit die Besonderung des Habituskonzepts in Bezug auf Medien dar, wie es Medienkompetenz auf kommunikative Kompetenz und Medienbildung auf Bildung darstellen.

Medialer Habitus und Medienkompetenz

Die Betrachtungen von Medienkompetenz vor dem Hintergrund soziokultureller Unterschiede lassen sich in den letzten Jahren vielerorts vorfinden. So wurden die Daten der KIM-Studie mit den aus der Marktforschung bekannten Sinus-Milieus zusammengeführt (Feierabend/Klingler 2009). Ebenso können die Medienerziehungsstile in Familien nach Milieus differenziert betrachtet werden, wie es bei Wagner, Gebel und Lampert (2013) als Ergebnis der Studie formuliert wurde. Eine explizite Kombination der Habitustheorie und den medienpädagogischen Themen findet dagegen nur vereinzelt statt. Gerade die Verknüpfung der Theorie von Bourdieu und dem Konzept der Medienkompetenz erscheint zunächst unproblematisch, denn Bourdieu sieht in der generativen Grammatik eine auf Erfahrung basierende Komponente zur Produktion unbegrenzt vieler Handlungen (vgl. Kraus/Gebauer 2002, 31–32). Betrachtet man nun Medienkompetenz wie oben bereits formuliert als standardisierten Output des Bildungswesens und/oder als Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse, dann können diese als Dispositionen des medialen Habitus betrachtet werden. Wie Baacke hat auch Bourdieu die generative Grammatik von Chomsky rezipiert und als

Erklärungsmodell für das generative Prinzip des Habitus herangezogen, ohne die genetische Basis Chomskys zu übernehmen.

Weiterführend lässt sich Medienkompetenz somit als kulturelles Kapital beschreiben. Zum einen in institutionalisierter Form von Zertifikaten etc. wie beispielsweise ein Computerführerschein und zum zweiten als inkorporiertes kulturelles Kapital, welches durch non-formelle und informelle Lernprozesse in Familie und Peer-Group aufgebaut wurde. Das damit erworbene Dispositionsgefüge respektive kulturelle Kapital ermöglicht dem Akteur Handlungsoptionen, die in einem den bisherigen Erfahrungen (strukturierte Struktur) geschuldeten Rahmen eingefasst bleiben und zugleich „die Praxis und deren Wahrnehmung strukturierende Struktur“ (Bourdieu 1982: 279) bilden.

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

Die extreme Auslegung des Zitats würde bedeuten, dass bestehende Erfahrungen grundsätzlich einschränkend wirken und der Habitus nur neue Muster, die passend oder kompatibel zu den alten sind, aufbauen könnte. Diesem Aspekt des Determinismus tritt Bourdieu auch an anderer Stelle entgegen:

„Der Habitus, der mit den Strukturen aus früheren Erfahrungen jederzeit neue Erfahrungen strukturieren kann, die diese alten Strukturen in den Grenzen ihres Selektionsvermögens beeinflussen, sorgt für eine einheitliche, von den Ersterfahrungen dominierte Aufnahme von Erfahrungen, die Mitglieder derselben Klasse statistisch miteinander gemein haben.“ (Bourdieu 1987: 113)

Der Grund für das Übergewicht der vorhandenen Muster liegt in der Beharrlichkeit des Habitus, der sich so vor Veränderungen und weitergeführt vor Krisen schützt. So kommt es, dass Orte, Ereignisse und Personen des Umgangs entsprechend bestehender Dispositionen ausgewählt werden (vgl. Bourdieu 1987: 113–114). Entsprechend ist der Aufbau von Medienkompetenz zu sehen. Wir können – auch vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen zur Digitalen Ungleichheit (s. o.) – von ungleich existierenden Ausprägungen von Medienkompetenz ausgehen, bei denen zum Teil vielleicht von benachteiligenden habituellen Mustern gesprochen werden kann. „Fehlende“ Kompetenzen können ggf. über formale Bildungsprozesse in der Schule oder etwa über Jugendmedienzentren vermittelt beziehungsweise gefördert werden, doch dies vernachlässigt wichtige Aspekte: Dass Schule Bildungsungleichheit verstärkt und in Bezug auf Medienerziehung ein eher schwieriges Feld darstellt, ist mittlerweile mehrfach festgestellt worden, was die noch immer aktuelle Aussage von Senkbeil besonders in Deutschland widerspiegelt: „Den Schulen in den OECD-Staaten gelingt es also ganz offenbar nicht, die Defizite ‚von Haus aus‘ benachteiligten Jugendlichen im Vergleich zu komfortabel ausgestatteten Schülerinnen und Schülern bedeutsam zu verringern“ (2005: 106). Die sich daran anschließende Frage eröffnet einen weiteren Aspekt: Führt eine stärkere Berücksichtigung der in der Jugendarbeit etablierten Lebensweltorientierung in formalen Bildungseinrichtungen zu mehr Medienkompetenz und zur Verringerung von Benachteiligung oder lässt sie diese nur in den Grenzen einer habituellen Spirale wachsen, sodass diese weiterhin von einem qualitativen Schritt der Entwicklung abgehalten wird? Bezogen auf die medienpädagogische Praxis ist vor dem Hintergrund empirischer Ergebnisse eine pessimistische Sichtweise vielleicht angebracht. Eine Lösung besteht vielmehr in der Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. Niesyto 2000: 19–20 sowie Bremer 2006). Hierzu bedarf es jedoch weiterer medienpädagogischer Praxisforschung, bei der dieses Problemfeld genauer beleuchtet wird.

Medialer Habitus und Medienbildung

War bisher von kulturellem Kapital und dessen Genese in den Grenzen des Habitus und unter Beachtung pädagogischer Einflüsse die Rede, stellt sich die Frage nach der Transformation habitueller Muster, um die Grenzen des generativen Prinzips des Habitus aufzuzeigen und auszuhebeln. Die Verknüpfung der Habitus­theorie mit dem Bildungsbegriff ist zunächst nicht neu. Dass der Begriff Bildung für Bourdieu eine Sonderstellung hatte, erkennt man daran, dass er ihn in seinen originalen Texten in deutsch wiedergegeben hat oder als Abgrenzung für Erläuterungen verwendet (vgl. hierzu Bourdieu 1983: 186). Nach Wigger (2006: 104) hat Bourdieu auf Grund der Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs den Habitusbegriff vorgezogen. Neben Wigger, der sich über die Biografieforschung unter dem Fokus von Lern- und Bildungsgeschichten dem Habitus nähert, betrachten andere die Habitusformungen und -umformungen (Alkemeyer 2006) oder Bildung als Habitustransformation (von Rosenberg 2011; Koller 2012).

Die argumentative Struktur der Texte oben genannter Autoren ähnelt sich dabei sehr. Angefangen von der Betrachtung des Habitus als Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschema werden die Grenzen und Limitierungen aufgezeigt, die mit einer milieuspezifischen Sozialisation einhergehen. Zunächst ist der Aspekt der unbewussten Ausführung der Schemata des (medialen) Habitus von Bedeutung, die – und das eröffnet im Weiteren dann den Weg zur Bildungstheorie – ergänzt werden durch Handlungen, die durch bewusste und damit auch reflexive Prozesse ermöglicht werden:

„Der Habitus ist ein Produktionsprinzip von Praktiken unter anderen, und obwohl er sicher häufiger eingesetzt wird als jedes andere- »wir sind«, heißt es bei Leibniz, »in Dreiviertel unserer Handlungen Automaten«, ist doch nicht auszuschließen, daß unter gewissen Umständen - insbesondere in Krisensituationen, in denen die unmittelbare Angepaßtheit von Habitus und Feld auseinanderbricht - andere

Prinzipien, so das bewußte und rationale Kalkül, an seine Stelle treten.“ (Bourdieu 1989: 397)

Damit sind zwei Aspekte angesprochen, die für eine Betrachtung von Bildung und Habitus von Bedeutung sind. Der erste wird von Koller treffend wie folgt beschrieben:

„Das Interesse Bourdieus gilt dabei insgesamt eher der relativen Stabilität gesellschaftlicher Verhältnisse bzw. der Bedeutung des Habitus für die Aufrechterhaltung und Reproduktion objektiver Strukturen als Phänomenen des sozialen Wandels oder individueller Transformationsprozesse. Vor diesem Hintergrund liegt die Bedeutung, die das Habituskonzept für eine Bildungstheorie haben könnte, die an der Beschreibung und Erklärung individueller Veränderungen interessiert ist, zunächst vor allem darin, dass es die Trägheit individueller Welt- und Selbstverhältnisse und damit die Schwierigkeiten betont, die solchen Veränderungen im Wege stehen. Bourdieus Theorie stellt so gesehen eine Beschreibung oder Erklärung weniger für die *Möglichkeit* als vielmehr für die *Unwahrscheinlichkeit* transformatorischer Bildungsprozesse dar.“ (Koller 2011: 26; Herv. im Original)

Die Unwahrscheinlichkeit von Bildungsprozessen lässt sich auf die Automatismen des generativen Prinzips des Habitus und – als dessen Basis – die Inkorporierung sozialer Strukturen zurück zu führen. Damit einher geht ein Widerstand, eine Beharrlichkeit existierender Muster, gegenüber Veränderungen. Damit hat der Habitusbegriff „den entschiedenen Vorteil, dass er nicht nur die Limitationen solcher Welt- und Selbstverhältnisse durch gesellschaftliche Bedingungen beschreibt, sondern dabei auch die körperliche Verwurzeltheit einmal erworbener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsdispositionen und damit den Widerstand hervorhebt, den diese jeder Transformation entgegensetzen“ (Koller 2002: 198). Der Habitus ermöglicht es uns, in *unserer* Welt problemlos zu handeln, und gleichzeitig sucht er danach den einfachsten Weg einzuschlagen:

„Durch die systematische »Auswahl«, die er zwischen Orten, Ereignissen, Personen des *Umgangs* trifft, schützt sich der Habitus vor Krisen und

kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft, an das er soweit wie möglich vorangepaßt ist, also eine relativ konstante Welt von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, daß sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt bieten.“ (Bourdieu 1987: 114; Herv. im Original)

Folgt man diesen Aussagen und setzt sie in Bezug zum Bildungsbegriff ergibt sich eine bedeutende Diskrepanz: Während man im Kontext von Bildung von der „Möglichkeit einer Emanzipation von gegebenen und früheren Zuständen, die Möglichkeit einer radikalen Transformation der Subjektivität, ihres Denkens und Handelns“ (Wigger 2006: 109) ausgeht, bietet Bourdieu die Perspektive der Unwahrscheinlichkeit dieser Prozesse. Trotzdem verändert sich der Habitus durch ständige Aktualisierungsprozesse und durch die Versuche sich auch an die veränderten Lebensbedingungen anzupassen:

„Erstens, der Habitus realisiert, aktualisiert sich lediglich in der Beziehung zu einem Feld, wie auch ein und derselbe Habitus je nach Zustand des Feldes zu höchst unterschiedlichen Praktiken und Stellungnahmen führen kann. [...] Zum zweiten: Der Habitus, Produkt sozialer Konditionierungen, folglich einer Geschichte (im Gegensatz zum Charakter), ist in unaufhörlichem Wandel begriffen, sei es, daß er sich verstärkt, und zwar immer dann, wenn die inkorporierten Erwartungsstrukturen auf Strukturen von Chancen stoßen, die mit den Erwartungen objektiv übereinstimmen, sei es, daß er sich grundlegend verändert, wenn das Erwartungsniveau, die Anspruchslage sich erhöht oder aber sinkt (was zu sozialen Krisen führen kann).“ (Bourdieu 1989: 406–407)

Bis hier kann also zunächst festgehalten werden, dass der Habitus bei Bildungsprozessen eher als Hindernis beschrieben werden kann und Veränderungen nur auch im Kontext der Handlungen im Verhältnis zum Feld zu sehen ist. Dennoch – und das ist der zweite Aspekt mit dem Bildung vor dem Hintergrund des Habituskonzepts betrachtet werden kann – kann von Situationen gesprochen werden, die zu einer Transformation als einer tiefgreifenden Veränderung habitueller Muster und damit des Verhältnisses von Selbst und Welt führen können.

Nach von Rosenberg (2011: 76–83) bestehen über einzelne Aspekte drei Möglichkeitsszenarien, bei denen habituelle Muster verändert werden können. Die erste basiert auf der Annahme der *Mehrdimensionalität*, eine komplexere Betrachtung des Konstrukts Habitus über einzelne Aspekte wie Geschlecht, Milieu, Alter und Bildung hinaus, indem diese ganzheitlich in ihren Überlagerungen der (auch gegensätzlichen und widersprüchlichen) habituellen Muster betrachtet werden. Genau hier liegt der Raum für Bildungsprozesse, indem diese Differenzpotenziale zu reflexiven Prozessen führen. Der zweite Aspekt der *Iterabilität* beruht auf der zeitlichen Differenz von Genese und der Reproduktion von habituellen Mustern:

„Die Prozesshaftigkeit des Habitus beinhaltet eine Notwendigkeit der Wiederaufführung. In diesem Sinne ist der Habitus ein dynamisches Prinzip. Folgt man dem Konzept der Iterabilität, beinhaltet die Wiederaufführung jedoch auch immer ein Moment der konstitutiven Kontingenz. Die Wiederaufführung beinhaltet damit auch immer die Möglichkeit des Scheitern oder des Fehlerhaften. Bei jeder Reproduktion des Habitus ist demnach ein Moment der Unruhe konstitutiv, der nicht stillzustellen ist.“ (von Rosenberg 2011: 80)

Die dritte Möglichkeit ergibt sich nun aus der Relation Habitus und Feld. Bereits unter dem ersten Aspekt wurde mit dem Zitat von Bourdieu auf die Aktualisierungsleistung der Akteure in der Beziehung zu einem Feld hingewiesen. Wesentlich für die Veränderungen von Selbst und Welt ist die Transformation des Habitus. Die Diskrepanz zwischen Habitus und Feld muss also bedeutender ausfallen und als Folge muss die schleichende Aktualisierung als unzureichend klassifiziert werden. Gleichwohl muss eine solche Situation weniger Optionen offen lassen, mit denen sich der Habitus sein eigenes Milieu schafft und vor Veränderungen zu schützen versucht.

Damit sind drei Möglichkeiten (Mehrdimensionalität, Iterabilität und Inkongruenz) aufgezeigt, die eine Transformation des Habitus erlauben. Bezugnehmend auf Koller (2002: 190) führt von Rosenberg aus, dass eine weitere Sichtweise möglich sei, die stärker auf symbolische Kämpfe als

Ringen um die Durchsetzung der eigenen Sichtweise und somit Deutungshoheit bei der Unbestimmtheit von Objekten der sozialen Welt abzielt. Diese Sichtweise ergänzt letztlich den dritten Punkt mit der Relation von Habitus und Feld unter der Berücksichtigung von Machtverhältnissen.

Damit einher geht die Frage, ob Medien an den Prozessen einer Transformation des Habitus beteiligt sein können oder gar passende Situationen evozieren.

„Während es bei Wandlungsprozessen des Habitus zu der *Transformation einer Logik der Praxis* kommt, beziehen sich Transformationen des Habitus auf die *Transformation der Relation unterschiedlicher Logiken der Praxis*. Mit dieser Unterscheidung kann die Frage nach der Wandlungs- und Transformationsfähigkeit eines Habitus weiter differenziert werden“ (von Rosenberg 2011: 285; Herv. im Original)

Wesentlich ist also die Förderung eines variantenreichen, für transformative Prozesse offenen medialen Habitus. Wie bereits zu Beginn erläutert, spielen dabei die Prozesse der Entraditionalisierung und Mediatisierung eine wichtige Rolle und damit auch die Medienbildung. In diese Richtung zielt auch die Argumentation von Jörissen und Marotzki (2010: 107), wenn gesellschaftliche und individuelle Krisen als Signaturen hochkomplexer Gesellschaften gelten können und Subjekte somit immer häufiger gefordert sind, Orientierungswissen aufzubauen und ihr Verhältnis von Selbst und Welt zu reflektieren und ggf. neu auszurichten. „Es geht also letztlich darum, mit *Unbestimmtheiten* in adäquater Form umgehen zu lernen“ (Jörissen/Marotzki 2010: 108; Herv. im Original).

Exemplarisch werden vier Momente (Fähigkeit im Umgang mit Kontingenz, Flexibilisierung, Tentativität, Einlassen auf Anderes und Fremdes) hervorgehoben (vgl. Jörissen/Marotzki 2010: 107–108), die entsprechend den obigen Möglichkeitsszenarien nach von Rosenberg als förderlich für eine erfolgreiche Transformation des medialen Habitus angesehen werden können. Insbesondere die digitalen Medien bieten Raum hierfür und ermöglichen somit Bildungsprozesse, die als Transformation der Relation unterschiedlicher Logiken der Praxis angesehen werden können.

Zusammenführung

Zwei Aspekte vor dem Hintergrund des Habitus-Konzepts sind aus medienpädagogischer Sicht von besonderer Bedeutung. Zum einen der Aufbau von Dispositionen im Sinne des kulturellen Kapitals und zum anderen die Veränderung bzw. Transformation von Dispositionen im Sinne einer Veränderung des Welt-Selbst-Verhältnisses. Es bleibt zu beobachten, inwiefern die Entraditionalisierung und Mediatisierung dazu führen, dass die Transformation des (medialen) Habitus aufgrund der Kontingenz von Lebensverhältnissen ein häufiger anzutreffendes Phänomen sein wird.

Die Betrachtung von Medienkompetenz vor der Folie des medialen Habitus kann zunächst als größtenteils kompatibel bezeichnet werden. Medienkompetenz als kulturelles Kapital zu fassen, ermöglicht die Betrachtung soziokultureller Unterschiede und löst den Begriff somit aus der reinen Subjektperspektive heraus. Damit wird der Weg frei, nach Milieu unterschiedliche Ausformungen zu betrachten und strukturelle Einflüsse besser zu verstehen.

Komplexer wird die Kombination von (Medien-)Bildung und (medialem) Habitus. Problematisch erscheint zunächst die Klärung der Begriffe und ihrer Reichweite (vgl. Wigger 2006: 103–104). Die Verbindung von Habitus und Bildung erscheint in vielfältiger Weise anschlussfähig zu sein, birgt jedoch zu bearbeitende Probleme, die im jeweiligen Blick oder Erkenntnisinteresse der Bildungs- oder Habitus-theorie stecken. Während Bourdieu den Habitus als ein System von Grenzen und Limitierungen anspricht, geht es bei Bildungsprozessen gerade um die Aufhebung dieser Grenzen, wobei die prinzipielle Möglichkeit dieser Prozesse betont wird. Während Bildung auf das Subjekt rekurriert, kann diese Perspektive mit dem Habituskonzept um gesellschaftliche Einflüsse und Bedingungen von Bildung erweitert werden (vgl. dazu ausführlicher Wigger 2006: 101–104. Damit werden differente Zugänge zu Bildung ersichtlich (vgl. Bremer

2006) und erlauben so vielleicht auch eine gezielte Einflussnahme und Förderung.

In diesem Kontext erlaubt der Fokus auf Medien aktuelle Fragestellungen etwa bei Digitaler Ungleichheit von den Ursachen bis hin zu möglichen Ansätzen zur Überwindung der Klüfte detailliert zu bearbeiten und zu analysieren. Die Medienpädagogik schafft es so, sich zu aktualisieren und stärker als Ansprechpartner für gegenwärtige gesellschaftliche Probleme zu positionieren.

Anmerkung

[1] Die Beschreibung der Konzepte Medienkompetenz und Medienbildung dient vor allem ihrer späteren Betrachtung der Genese und Veränderbarkeit habitueller Muster. Eine Neuauflage der Diskussion Medienkompetenz vs. Medienbildung ist hier nicht intendiert.

Literatur

Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken, in: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119–142.

Aufenanger, Stefan (1999): Medienpädagogische Projekte – Zielstellungen und Aufgaben, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 94–97.

Baacke, Dieter (2004): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: Bergmann, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günther/Wiedemann, Dieter (Hg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte, , Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 21–25.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik, Tübingen: Niemeyer (Grundlagen der Medienkommunikation Band 1).

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, in: von Rein, Antje (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 112–125.

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

Biermann, Ralf (2009): Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, Pierre (1989): Antworten auf einige Einwände, in: Eder, Klaus (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie, 1. Aufl, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 395–410.

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen: Schwartz, 183–199.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Sonderausgabe, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, 1. Aufl., Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bremer, Helmut (2006): Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität, in: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 289–308.

Feierabend, Sabine/Klingler, Walter (2009): Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2008. Mediennutzung und soziokulturelle

Verortung bei Kindern, in: Media Perspektiven (08), 398–412, online unter: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/08-09_Feierabend.pdf (letzter Zugriff: 05.12.2013).

Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2014): Medienkompetenz und Medienbildung. Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit, in: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Kinder und Medien, Wiesbaden: Springer VS, 59–74.

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte, in: MERZ medien + erziehung 2010 (5), 46–54.

Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept, 1. Aufl, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Groebe, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte, in: Groebe, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa (Lesesozialisation und Medien), 160–197.

Henrichwark, Claudia (2009): Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie. Dissertation, Wuppertal, online unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf> (letzter Zugriff: 05.12.2013).

Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hg.) (2007): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, online unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90490-0> (letzter Zugriff: 05.12.2013).

Hurrelmann, Klaus/Ulich, Klaus (Hg.) (2002): Handbuch der Sozialisationsforschung, 6. unv. Auflage, Weinheim: Beltz (Beltz-Handbuch).

Hurrelmann, Klaus (2001): Einführung in die Sozialisationstheorie, 7. Aufl., Weinheim: Beltz.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2010): Medienbildung in der digitalen Jugendkultur, in: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103–117.

Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, neue Ausg., München: kopaed, 211–235.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2002): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies, in: Friedrichs, Werner (Hg.): Bildung, Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive, Bielefeld: transcript, 181–200.

Kommer, Sven/Biermann, Ralf (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden, in: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–108.

Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden, 1. Aufl., Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus, Bielefeld: transcript.

Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kutscher, Nadia (2009): Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs, in: Onlinezeitschrift www.medienpaed.com (17), online unter: <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/kutscher0904.pdf> (letzter Zugriff:05.12.2013).

Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, neue Ausg., München: kopaed.

Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede, Baden-Baden/Ludwigsburg, online unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/Einzelstudien/soziokulturell.pdf> (letzter Zugriff: 05.12.2013).

Otto, Hans Uwe/Kutscher, Nadia/Klein, Alexandra/Iske, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit im virtuellen Raum: Wie nutzen Jugendliche das Internet? Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Online-Nutzungsdifferenzen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen, online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=2315442&fileId=2319791> (letzter Zugriff: 05.12.2013).

Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?, in: *MERZ medien + erziehung* 53 (5), 50–56, online unter: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/schorb_gebildet/schorb_gebildet.pdf (letzter Zugriff: 05.12.2013).

Senkbeil, Martin (2005): Gleiche Chancen für alle? Befunde aus PISA 2003 zum Stellenwert der Schule beim Erwerb von Computerkenntnissen durch benachteiligte Jugendliche, in: *MERZ medien + erziehung* 49 (6), 97–109.

Spanhel, Dieter (2010): Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09), in: *MERZ medien + erziehung* 54. (1), 49–54.

Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sutter, Tillmann/Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz – Einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff, in: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen – Dimensionen – Funktionen, Weinheim: Juventa (Lesesozialisation und Medien), 129–147.

Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension, in: Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert Helga (Hg.): Medienkompetenz – Grundlagen und pädagogisches Handeln, München: kopaed, 50–59.

Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag, in: MERZ medien + erziehung 54 (3), 48–53.

Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hg.) (2010): Handbuch Mediensozialisation, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Von Rosenberg, Florian (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen, Bielefeld: transcript.

Wagner, Ulrike (2008): Medienhandeln in Hauptschulmilieus. Mediale Interaktion und Produktion als Bildungsressource, München: kopaed.

Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (Hg.) (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie, Berlin: Vistas (Schriftenreihe Medienforschung der LfM, 72).

Wigger, Lothar (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen, in: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101–118.

Zorn, Isabel (2011): Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf digitale Medien, in: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, neue Ausg., München: kopaed, 175–209.